

Aristotle University of Thessaloniki
School of Fine Arts
Department of Music Studies

The American College of Greece



The American College of Greece



UNIVERSITY OF
THE AEGEAN



SCIENTIFIC CONFERENCE EDUDIDACTICS 2015

Connecting Didactics, Competencies and Attitudes Towards Educational Practice through the Arts

CONFERENCE PROCEEDINGS

Πρακτικά Συνεδρίου
Volume A / Τόμος Α

20 & 21
November 2015

The American College of Greece



Non ministrari sed ministrare

Agia Paraskevi, Athens

Επιμέλεια Έκδοσης

Μαρία Αργυρίου, PhD, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο / M.Ed Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο / M.Ed Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Έλενα Κ : Θεοδωροπούλου, Καθηγήτρια, Διευθύντρια του Εργαστηρίου Έρευνας στην Πρακτική & Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία» / Ε.Ε.Π.Ε.Φ, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Editors

Maria Argyriou, PhD, Department of Music Studies, Ionian University / MEd, Hellenic Open University / Med, Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design, University of The Aegean

Elena Theodoropoulou, Professor, Director of Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy /L.R. P.A. Ph., Department of PreSchool Education Sciences and Educational Design, University of the Aegean

Τεχνική επιμέλεια & διόρθωση κειμένων

Γούλας Χαράλαμπος, Υποψ. Διδάκτορας, MSc, MEng στην Επιστήμη των Υπολογιστών, Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Μπομποτάς Αγοράκης, Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Technical documents editing & proofreading

Goulas Charalampos, PhD Student, MSc, MEng in Computer Science, Computer Engineering & Informatics Department, University of Patras

Bompotas Agorakis, Computer Engineering & Informatics Department, University of Patras

Μεταφράσεις: Αγάπη Δενδάκη, Έλσα Γιαμακίδου

Translations: Agari Dendaki, Elsa Giamakidou

Πρώτη έκδοση: Νοέμβριος 2016 / First Edition: November, 2016

URL: www.primarymusic.gr

E-mail: gr.primarymusic@gmail.com

TOMOS A / VOLUME A

ISBN : 978-618-80405-9-5

(SET) (BIBΛΙΟ): 978-618-82283-1-3

Copyright © Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική & Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία» / Ε.Ε.Π.Ε.Φ, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ)

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

Copyright © Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy /L.R. P.A. Ph. Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design, University of The Aegean - Greek Association of Primary Music Education Teachers (GAPMET)

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for pro t or commercial use are prohibited without the official permission from the Greek Association of Primary Music Education Teachers.

**6^ο Διεθνές Συνέδριο για τις Εκπαιδευτικές Διδακτικές 2015:
Συνδέοντας διδακτικές μεθοδολογίες, δεξιότητες και στάσεις
απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική μέσα από τις Τέχνες**

**6th International Conference EduDidactics 2015:
Connecting didactics, competences and attitudes
towards educational practice through the Arts**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
ΜΑΡΙΑ ΑΡΓΥΡΙΟΥ – ΕΛΕΝΑ Κ. ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ
EDITORS
MARIA ARGYRIOU – ELENA K. THEODOROPOULOU

Πλήρη Κείμενα
6^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου
20-21 Νοεμβρίου 2015
Αθήνα

Full Papers
6th International Conference
November 20-21, 2015
Athens, Greece

“Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική & Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία» / Ε.Ε.Π.Ε.Φ,
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού,
Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης / Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε

Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy /L.R. P.A. Ph.
Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design,
University of The Aegean

Greek Association of Primary Music Education Teachers / GAPMET

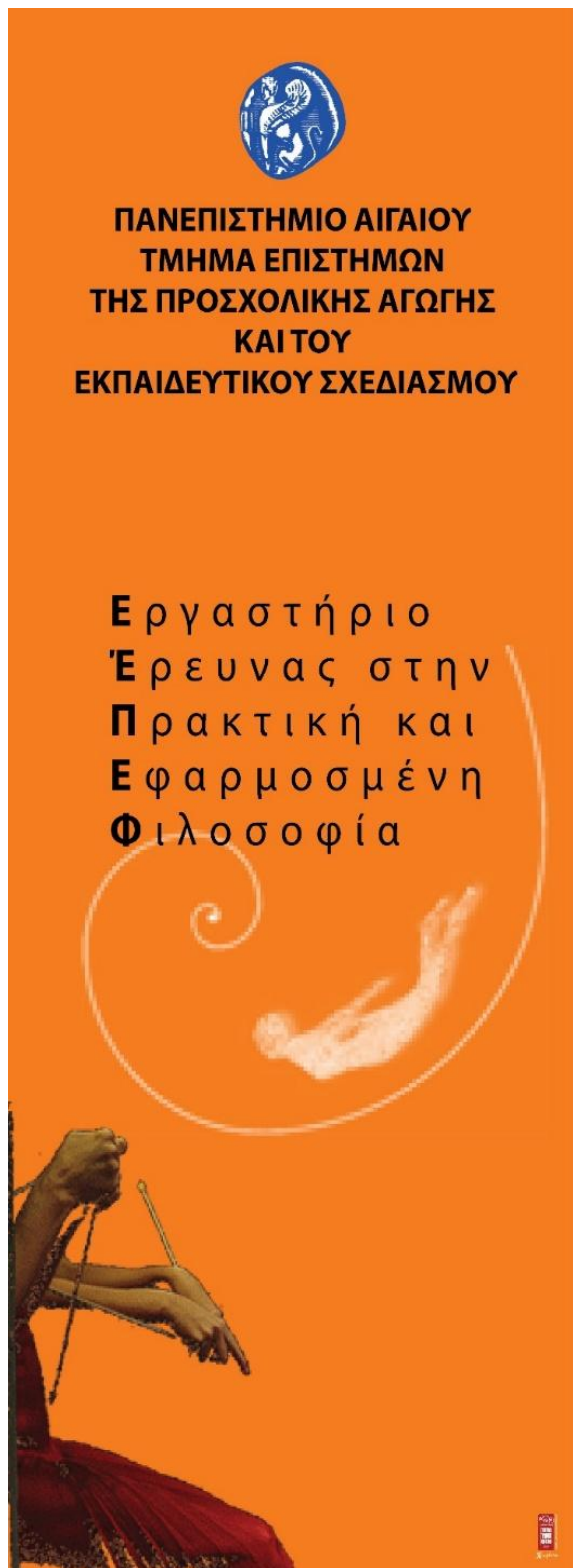
ΤΟΜΟΣ Α

Volume I

EduDidactics

Συνδέοντας διδακτικές μεθοδολογίες, δεξιότητες και στάσεις
απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική, μέσα από τις Τέχνες

**ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗ
& ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ» / Ε.Ε.Π.Ε.Φ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**



Ο σκοπός του Εργαστηρίου Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ.) του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.) έγκειται στην αναγνώριση και την επεξεργασία ζητημάτων που συνδέονται με την ανάδυση, ανασυγκρότηση, εξύφανση, παράσταση μορφών φιλοσοφικής σκέψης και πράξης σε σχέση με τις πληθυντικές μορφές εκπαίδευσης, καθώς και η οργάνωση ερευνητικών διαδικασιών - σχεδιασμών που ενισχύουν τη φιλοσοφική εκπαίδευση, παιδαγωγική, έρευνα και κουλτούρα στις ποικίλες εκφάνσεις της. Έμφαση δίνεται στην πρακτική και εφαρμοσμένη διάσταση, καθώς το πέρασμα από τη θεωρία στις πραγματοποιήσεις της διανύεται ερμηνευτικά, κριτικά, και διαλογικά, φέροντας τη φιλοσοφική μεθοδολογία, ανάλυση και κατανόηση στο κατώφλι και στη διασταύρωση ζωτικών και πολύπλοκων διακυβευμάτων: ηθικών, πολιτικών, ανθρωπολογικών, αισθητικών, διαπολιτισμικών, οικολογικών, τεχνολογικών, κ.ά.

Άξονες ερευνητικού ενδιαφέροντος: φιλοσοφικές πρακτικές, φιλοσοφία - σώμα - κείμενα, φιλοσοφία με παιδιά, φιλοσοφία και τέχνες, φιλοσοφία και πρακτικές διαλόγου, φιλοσοφία & διαμόρφωση του εαυτού, αξίες και ηθική στους εκπαιδευτικούς χρονο-τόπους, εφαρμοσμένες ηθικές, παιδαγωγική και ηθική της σκέψης: πολυπλοκότητα / κριτική σκέψη / φροντίδα, λόγοι και μορφές της ετερότητας, φιλοσοφία της παιδείας, φιλοσοφία και μέθοδοι.

Το νεόδμητο αυτό εργαστήριο υποστηρίζουν με το έργο τους ερευνητές και ερευνήτριες από διαφορετικές χώρες επενδύοντας στη διαπολιτισμική δυναμική της φιλοσοφίας και στα πολλαπλά βλέμματα που οι διαφορετικές κουλτούρες εναποθέτουν στα πράγματα, καθώς, παράλληλα, επιχειρείται να αναπτυχθούν ερευνητικές διαδρομές που διασταυρώνονται δοκιμάζοντας τα επιστημολογικά όρια της φιλοσοφίας και τις ηθικές της δυνάμεις της

μέσα στους κόλπους μιας λαβυρινθώδους αλλά αιχμηρής πραγματικότητας. Η φιλοσοφία δεν αρνείται να διασχίζει τους εκπαιδευτικούς τόπους και να διασχίζεται από εκπαιδευτικές προβολές αναζητώντας επίμονα τις μορφές της μέσα σε μία έκρηξη πιθανοτήτων, δυνατοτήτων, λόγων και ερμηνειών, οι οποίες συνιστούν τον κόσμο σήμερα. Η πρακτική και εφαρμοσμένη διάστασή της αναπτύσσεται στο εσωτερικό αυτής της έκρηξης, μέσα στον κόσμο, ως ανυποχώρητη σκέψη, ετερολογική μέριμνα, συνομιλία, μελέτη του αναπάντεχου, πράττοντας ενόσω επιχειρεί να κατανοήσει.

Έλενα Κ. Θεοδωρούλου

**Διευθύντρια του Εργαστηρίου Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία
(Ε.Ε.Π.Ε.Φ.)**

Για περισσότερες πληροφορίες, βλέπε στον ιστότοπο: <http://www.pse.aegean.gr/labs/eerpreff>



**LABORATORY OF RESEARCH IN PRACTICAL & APPLIED PHILOSOPHY /L.R. P.A. PH.
DEPARTMENT OF PRE SCHOOL EDUCATION SCIENCES AND EDUCATIONAL DESIGN, UNIVERSITY
OF THE AEGEAN**

Main goal of the laboratory “Research on Practical and Applied Philosophy” (L.R.P.A.Ph.) of the Department of Preschool Education Sciences and Educational Design is the recognition and elaborations of issues related to the emergence, reconstruction, weaving, performance of forms of philosophical thinking and acting in their meeting with the plural environments of education, as well as the organization of research procedures-projects reinforcing philosophical education, culture and research. Emphasis is given to the practical and applied dimension, as the passage from theory to its realizations is critically, hermeneutically and dialogically crossed leading philosophical methodology, analysis and understanding to the threshold and crossroads of crucial and complex issues at stake nowadays: ethical, anthropological, political, esthetical, intercultural, ecological, technological, etc.

Axes of research interests: philosophical practices, philosophy-body-texts, philosophy with children, philosophy and arts, philosophy and dialogue practices, philosophical counseling, values and ethics in spatiotemporals of education, applied ethics, pedagogy and ethics of thinking: complexity / critical thinking / caring, discourses and forms of alterity, philosophy of education, philosophy and methods. This newly built Laboratory is supported by researchers from different countries investing in intercultural dynamics of philosophy and the multiple looks that different cultures set on things, while at the same time trying to develop research routes that meet each other tasting the epistemological limits and moral powers of philosophy within a labyrinthian but sharp reality. The philosophy does not refuse to cross the educational places and be crossed by educational projections persistently seeking its forms within an explosion of probabilities, possibilities, discourses and interpretations, which constitute the world today. Its practical and applied dimension is developed within this explosion, in the world, as uncompromising thinking, heterological care, conversation, study of unexpected, doing while trying to understand.

Elena K. Theodoropoulou

Directress, Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy (L.R.P.A.Ph.)

More: <http://www.pse.aegean.gr/labs/eerpreff>



**ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
GREEK ASSOCIATION OF PRIMARY MUSIC EDUCATION TEACHERS (GAPMET)**



GAPMET is a non-profit organisation and its members are in their majority teachers of music education at primary level. GAPMET contributes with its activities to:

- The enhancement and recognition of the work of the teachers of music and their role in promoting education in Greece through the development and growth of music education.
 - Promoting collaboration and solidarity amongst teachers of music at primary level.
 - Development of initiatives in the field of research and interdisciplinary collaboration with an orientation towards society and its needs.
- Support of innovation in the application of music education programmes
 - Aid and consultancy to associations, organisations and educational institutions active in the field of music education.
 - Sensitisation and dissemination of information for the general public in regard to issues and problems of music education and its role in cultural progress in Greece and abroad.
 - Scientific and educational support for teachers of music education at primary level through the promotion of actions in life-long and distance learning
 - Production of education materials in the form of printed and electronic publications and multi-media applications.

The above form part of a series of actions for music education and culture and describes the character of the Association. GAPMET also organises seminars, symposia, conventions and conferences and takes part in similar events in Greece and abroad.

GAPMET collaborates with educational and cultural organisations, local authorities, parents' associations, pupils and students of music schools as well as a number of cultural and scientific associations in Greece and abroad. It aims to inform the general public, state and private institutions in regard to the national, cultural and social mission of music teachers through lectures, publications, press releases, public discussions, radio and television programmes, books, leaflets and other suitable means in printed or electronic form. Finally, the Association organises and promotes educational programmes addressing the professional and personal growth of music teachers.

GAPMET has experience in a number of projects involving the innovative application of music education programmes, including previous Comenius, Comenius Multilateral, Leonardo Da Vinci and Youth in Action projects involving collaboration with 35 institutions around Europe. GAPMET experience in European projects addresses the needs of Greek State School Teachers in Primary Education and includes developing strategies on teaching methodology and guiding teachers in how to teach with a variety of experience in developing teachers' handbooks and portfolios.

GAPMET aims to meet the challenge of educational reform and the application of innovative ideas by bridging the gap between research theories and practices. New approaches in education must be able to successfully introduce new theories, techniques, structures, and

approaches into mainstream practice. GAPMET aspires to introduce ideas that stem from current research and practice in music creativity to mainstream music education. GAPMET founded in 2004 and since then develops online learning environments, produce teaching materials and textbooks, organize in-service training seminars as well as national and international conferences, and publish open access journals.

GAPMET has a track record of research, particularly in the fields of music education, e-Learning and e-Training and Communities of Practice. Especially last years, GAPMET focuses, through its research projects, on Information Communication Learning Technologies (ICLT) in order to contribute to the engagement of students at all levels by making studying more enjoyable while at the same time enhancing learners' perception of achievement.

GAPMET is a nonprofit association with no funding from the Greek Government or any other public institution. Conferences, teachers' trainings, educational materials, research projects, editions, and projects dissemination are totally funded from memberships' subscriptions. GAPMET would allow students with diverse learning abilities to engage in creative music practice in the classroom and enhance students' and teachers' experience of this aspect of the music curriculum, thereby encouraging creativity in line with strategic objectives 3: Promoting equity, social cohesion and active citizenship (2009/C 119/4) and strategic objective 4: Enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training (2009/C 119/4) of the strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020').

Our overall capacity building strategy for a National Greek Country Program is aligned with strategic theme 3 of GAPMET's state: Being a catalyst for social and economic progress in and for our region, nationally and internationally, through research and enterprise (Association Strategic Plan 2010-2015). Furthermore, GAPMET has been involved in running and managing European projects for many years (including acting as coordinator or associated partner of various Comenius/Leonardo da Vinci/Grundtvig Projects over the years).

The abovementioned Music Text Books for Primary Music Education consist a complete portfolio for students and music educators as well as allow students from diverse cultural backgrounds, and therefore with a diverse range of approaches to music making, to access composition tasks without the use of notation. These particular Music text books are the very first that Greek Government introduces to the official Primary School Education for 35.000 students in A' and B' Grade.

Finally, EU PROJECTS:

- Encourage GAPMET's research in collaboration between student and teacher groups through the use of networked technologies and the development of online communities;
- Provide, through GAPMET to specialist and non-specialist teachers, tools and associated learning and teaching materials in order to encourage creative practice in music classrooms;
- Facilitate - through funding - GAPMET's production and presentation of musical ideas in a visually and cognitively intuitive way;
- Provide, through GAPMET, an engaging and multisensory student experience in the teaching of music which encourages and accommodates diverse learning styles.

GAPMET is an official member of ISME, EAS and European Music Council.

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ο Κορνήλιος Καστοριάδης πίστευε ότι η κρίση της κριτικής (ως μία από τις σημαντικότερες εκδηλώσεις της γενικής και βαθιάς κρίσης της κοινωνίας) επιτρέπει ανατρεπτικές ιδέες να συμφύρονται με το συρφετό όλων όσα παράγονται, διαδίδονται και γίνονται το αξιοπερίεργο που παραδόξως, συμπληρώνει την πανίσχυρη αρμονία του συστήματος. Η σημερινή κοινωνία έχει μια τρομαχτική ικανότητα να πνίγει κάθε γνήσια απόκλιση είτε αποσιωπώντας την είτε διαφημίζοντάς την – έτσι, ο χαρακτήρας της εποχής δεν είναι ο «ατομικισμός», αλλά ο γενικευμένος κομφορμισμός και το κολλάζ. Κομφορμισμός που απαγορεύει το στυλ: διότι δεν βασανιζόμαστε πια να βρούμε τον εαυτό μας, δεν κουραζόμαστε να σμιλέψουμε με προσοχή το στυλ (όχι μόνο ως αισθητική κατηγορία): τσιμπολογάμε δεξιά κι αριστερά για να παράγουμε κάτι επίκτητο, ενώ ο καθημερινός άνθρωπος ζει φτιάχνοντας φανταχτερά κολλάζ. Όμως, συμπληρώνει ο Καστοριάδης, ο αναγκαίος μετασχηματισμός, εσωτερικά και εξωτερικά, δεν αντιστοιχεί στο να συνδυαστούν διαφορετικά τα ίδια κομμάτια ξύλο, αλλά στο να δημιουργηθούν νέες σημασίες.

Στην χοάνη των εκπαιδευτικών θαυμάτων, η κονφορμιστική διαδικασία ελλοχεύει ανεξάλειπτα στην ανάδυση και τον πολλαπλασιασμό θεωριών και πρακτικών, στο υπόκωφο ή εκκωφαντικό πέρασμα από το άτομο στο σύνολο και αντίστροφα, στην αυταρέσκεια των καλών πρακτικών και την συγκατάβαση της ημι μόρφωσης για την οποία ευφυώς και μελαγχολικά μίλησε ο Adorno. Ωστόσο, θα θέλαμε να μιλήσουμε για ικανότητες, στάσεις, πρακτικές, διδακτικές: καθόλου ως ορισμούς, καθόλου ως μοντέλα, καθόλου ως τυφλές εφαρμογές ή ως αθροιστικά αποτελέσματα, καθόλου ως μετρήσιμες δεξιότητες, ή ως επιδείξεις δεξιοτεχνίας. Εξ'ου και η διπλή σύνδεση με τον ορίζοντα της τέχνης και τα υπόγεια ρεύματα της φιλοσοφίας. Διότι στους άπλετους χώρους και στις στενωπούς της επίμονης δημιουργίας, της ανυποχώρητης σκέψης, ίσως βρούμε τρόπους να φανταστούμε την εκπαίδευση ως μορφή ελευθερίας (ως άνοιγμα στο άνοιγμα της τέχνης και κίνηση μέσα από την ασκητική κρησάρα της φιλοσοφίας).

Πιθανόν λοιπόν, η κλασική αποστροφή του Roland Barthes, να υποσημειώνει συμβολικά την επιμονή να σπάσει ο φαύλος κύκλος της αναπαραγωγής σχημάτων και σχηματισμών: «Υπάρχει μια ηλικία, όπου διδάσκεις αυτό που ξέρεις. Έρχεται όμως κατόπι μια άλλη, όπου διδάσκεις αυτό που δεν ξέρεις: αυτό λέγεται αναζήτηση. Έρχεται ίσως τώρα η ηλικία μιας άλλης εμπειρίας: η ηλικία όπου ξεμαθαίνεις, όπου αφήνεις να δουλεύει το απρόβλεπτο ξαναπλάσιμο όσων πέρασες και έμαθες [...] Αυτή η εμπειρία, λέει: καμιά εξουσία, μια στάλα γνώση, μια στάλα σύνεση, κι όσο πιο πολύ καλό γούστο»

Έλενα Κ. Θεοδωροπούλου

Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου

PROLOGUE NOTE

Cornelius Castoriadis was believing, that the crises of the critique (as one of the most significant manifestations of the general and deep crisis of the society) permits to subversive ideas to be melted in the mob of all these that are produced, spread and become the curiosity which paradoxically completes the powerful harmony of the system. Today's society has a tremendous capacity to suffocate any genuine divergence either by silence it or by advertise it – thus, the character of our times lies not in the “individualism” but in the generalized conformism and collage. Conformism forbidding the style: because we are not tormented anymore to find our self, we are not tired to sculpt with attention the style (not only as esthetical category): we peck in here and there in order to produce something acquired while ordinary man lives producing fancy collages. But the necessary transformation, Kastoriadis adds, inwardly and outwardly, should not correspond to a differentiated combination of the same pieces of wood but to the creation of new significances.

In the melting pot of educational miracles, the conformist process lurks ineffaceably in the emergence and multiplication of theories and practices, in the hollow or deafening passage from the individual to the multitude, in the complacency of good practices and the condescension of the semi-formation, for which provocatively and melancholically Adorno has spoken. Nevertheless, we would like to speak about capacities, attitudes, practices, didactics, habits: but not at all as definitions, not at all as models, not at all as blind applications or as accumulative results, not all as competencies or shows of virtuosity. Hence the chosen connection with the horizon of art and the subterranean currents of philosophy. For the reason that in the ample spaces and alleys of the persistent creation and the uncompromising thinking, maybe we could find ways to imagine education as a form of freedom (as an opening to the openness of art and a movement though the ascetic sieve of philosophy).

Perhaps then the classical Roland Barthe's apostrophe annotates in symbolical way our gathering here: “There is an age at which we teach what we know. Then comes another age at which we teach what we do not know; this is called research. Now perhaps comes the age of another experience: that of unlearning, of yielding to the unforeseeable change which forgetting imposes on the sedimentation of the knowledges, cultures, and beliefs we have traversed [...] this experience says: no power, a drop of knowledge, a drop of prudence and as much as possible of good taste”

Elena K. Theodoropoulou
Professor, Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design,
University of The Aegean University of the Aegean

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Στο πλαίσιο του 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για τις Εκπαιδευτικές Διδακτικές (EduDidactics 2015), με χαρακτηριστικό τίτλο: «Συνδέοντας διδακτικές μεθοδολογίες, δεξιότητες και στάσεις απέναντι στην εκπαιδευτική πρακτική, μέσα από τις Τέχνες», δίνεται η δυνατότητα δημιουργικής ανταλλαγής ιδεών και εμπειριών, οι οποίες αντλούνται από τον ευρύτερο χώρο των τεχνών, ως ουσιαστική πηγή γνώσης για την καλλιέργεια και προαγωγή της παιδείας. Ενισχύοντας τη στοχοθεσία και τους άξονες του συγκεκριμένου συνεδρίου, η μουσικοθεραπεία - ως ένας ιδιαίτερος επιστημονικός, ερευνητικός και επαγγελματικός χώρος θεραπείας μέσω μουσικής - έρχεται να συμβάλλει ενεργά στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Από το 2011 πραγματοποιούνται μαθήματα θεωρίας και πράξης της μουσικοθεραπείας στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), όπου και καλύφθηκε η μοναδική μέχρι στιγμής επίσημη θέση Λέκτορα στο γνωστικό αντικείμενο: «Μουσικοθεραπεία στην Ειδική Αγωγή» (mus.auth.gr).

Μέσα από το επιστημονικό, ερευνητικό και κλινικό έργο που επιτελείται, προκύπτουν διαρκώς καινοτόμες προσεγγίσεις, οι οποίες είναι σε θέση να συμβάλλουν ουσιαστικά και στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω των Τεχνών. Οι πανανθρώπινες αξίες των Τεχνών ως δεξαμενή για απεριόριστες δυνατότητες έκφρασης και δημιουργικότητας σε συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο, ως ασφαλές περιβάλλον για ουσιαστική ύπαρξη με νόημα και λειτουργική συνύπαρξη υγιών κοινωνικών δεσμών που οδηγούν στην ανάδυση του υποκειμένου, καθώς και ως η ύψιστη μορφή ψυχικής υγείας βρίσκουν πρόσφορο έδαφος σε κάθε πλαίσιο. Όταν μάλιστα μεταφέρονται με έντεχνο κι επιστημονικό τρόπο κάποιες βασικές λειτουργίες των Τεχνών από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο, για παράδειγμα από τη μουσικοθεραπεία στην εκπαίδευση, και συνδυάζονται με βαθύτερη ψυχαναλυτική γνώση και εμπειρία, τότε φαίνεται να ανοίγονται ολοένα και νέα μονοπάτια που οδηγούν με αλήθεια και ομορφιά στην ανάδειξη του εσωτερικού δυναμικού του κάθε ανθρώπου, στην αυτοπραγμάτωση και στην αρμονική εξέλιξη κοινωνικών, εκπαιδευτικών και πολιτειακών πεδίων.

Μέσα από ποιοτική έρευνα που διεξήχθη με φοιτητές του ΑΠΘ, οι οποίοι παρακολούθησαν παραστάσεις κοινωνικής μουσικοθεραπείας, έχοντας μια πρωταρχική εκπαίδευση στη διαδραστική μουσικοθεραπεία, φάνηκε ότι βίωσαν ουσιαστικές αλλαγές στη ζωή τους ως προς τη στάση τους στα άτομα με αναπηρία αλλά και ως προς τη σχέση τους με τη μουσική αλλά και τη διαδικασία εκπαίδευσης στη μουσική (Ψαλτοπούλου, 2016: Επικοινωνία στη Μουσική-Θεραπεία-Παιδεία, Διαθέσιμο στο <http://hdl.handle.net/11419/3535>).

Για τους παραπάνω λόγους φαίνεται ότι θα ήταν σημαντικό να ενταχθεί η μουσικοθεραπεία ως πρωταρχικό μέρος του προγράμματος σπουδών για όποιον ενδιαφέρεται στα πανεπιστήμια αλλά και ως αναγκαία επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η ένταξη της μουσικοθεραπείας στην Ειδική Αγωγή και κυρίως η δημιουργία πτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων μουσικοθεραπείας.

Ντόρα Ψαλτοπούλου – Καμίνη
Μουσικοθεραπευτρια PhD MA-CMT, Λέκτορας Τμήματος Μουσικών Σπουδών,
Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

PROLOGUE NOTE

In the context of the 6th International Conference on Educational Didactics (EduDidactics 2015) distinctively entitled “Connecting didactic methodologies, skills and attitudes to educational practice via Arts”, the opportunity is given for creative exchange of ideas and experiences drawn from the broader field of arts, as an essential source of knowledge of fostering and advancing education. Reinforcing the goal-setting and the axons of this specific conference, music therapy – as a specific scientific, research and professional field of therapy through music- comes to actively contribute to the broader area of education as well as teacher training. Since 2011 courses in the theory and practice of music therapy are offered by the Department of Music Studies of the Faculty of Fine Arts of the Aristotelean University of Thessaloniki (AUTH), where a lecturer has been tenured to teach “Music therapy in Special Education”, the only official tenure offered so far (mus.auth.gr).

Through the scientific, research and clinical work done, new innovative approaches emerge continuously, which can also make substantial contributions in the context of educational practices via Arts. The universal values of Arts as a pool for inexhaustible possibilities of expression and creativity at conscious and unconscious level, as a safe environment for really meaningful existence and the functional co-existence of healthy social bonds that lead to the emergence of the subject, and as the ultimate form of mental health as well, can find fertile ground in every context. What is more, when some basic functions of the Arts are transferred in an artful and scientific way from one context to another, i.e. from music therapy to education, and are combined with insightful psychoanalytic knowledge and experience, then it appears that new paths are always opening with truth and beauty leading to the emergence of the inner dynamic of each person, to self-actualization and to the harmonious development of social, educational and civic fields.

The qualitative research conducted with AUTH students, who attended performances of music therapy having an initial training in interactive music therapy, showed that the students experienced practical changes in their lives regarding their attitudes towards handicapped individuals as well as in their relationship with music and the procedures in music education (Psaltopoulou, 2016: Communication in Music-Therapy-Education, available at <http://hdl.handle.net/11419/3535>).

It seems important for the above reasons that music education be integrated as primary part of the curriculum in universities for those interested and also as mandatory training for teachers in primary and secondary education. The integration of music therapy in Special Education and mainly the establishment of postgraduate programmes in music therapy are considered to be of special importance.

Dora Psaltopoulou-Kamini
Music Psychotherapist PhD MA-CMT, Lecturer Department of Music Studies,
School of Fine Arts, Aristotle University of Thessaloniki

ΧΩΡΟΣ ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**CONFERENCE VENUE
PIERCE – THE AMERICAN COLLEGE OF GREECE**

The American College of Greece



Συνδιοργάνωση / Co-organization

**Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική & Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία» / Ε.Ε.Π.Ε.Φ,
Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού
Σχεδιασμού, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου**

**Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy /L.R. P.A. Ph.
Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design
University of The Aegean**

**Τμήμα Μουσικών Σπουδών
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**

**School of Music Studies
Aristotle University of Thessaloniki**

Special thanks to correspondents and volunteers for their help
and all participating delegates, members or friends who support our efforts

Ευχαριστούμε θερμά τους ανταποκριτές και τους εθελοντές
για την βοήθειά τους
καθώς και όλους τους συμμετέχοντες συνέδρους, μέλη ή φίλους, που στηρίζουν τις
προσπάθειές μας

ΓΙΑ ΤΟ 6^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι ικανότητες και οι στάσεις απέναντι στη μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας από τη βρεφική έως την πρόωμη ενήλικη ζωή αποτελούν αντικείμενα έρευνας αλλά και διαρκή ζητήματα ενασχόλησης, στη βάση της συχνά φιλοσοφικής, τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις ερευνητές/τριες. Καθώς εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες σε όλο τον κόσμο αντιμετωπίζουν με αυξημένες προσδοκίες την ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική κοινότητα αναζητά όλο και περισσότερο την καινοτομία και την πρωτοτυπία σε διδακτικές πρακτικές που θα ελκύουν δημιουργικά το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Σκοπός του συνεδρίου είναι να φέρει σε επαφή επαγγελματίες της γενικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης από όλο τον κόσμο, ώστε να μοιραστούν απόψεις & αντιλήψεις και να συζητήσουν πάνω στα τελευταία ερευνητικά δεδομένα και στις καλές πρακτικές τους.

ΑΞΟΝΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Το συγκεκριμένο συνέδριο εμπεριείχε μεγάλη ποικιλία προφορικών και αναρτημένων ανακοινώσεων δίνοντας έμφαση στα βιωματικά εργαστήρια, τα οποία πραγματοποιήθηκαν σε παράλληλες αίθουσες κατάλληλα διαμορφωμένες για κίνηση και συμμετοχική διάδραση, εστιάζοντας σε προτάσεις που θα κατατέθηκαν σχετικά με τους παρακάτω άξονες:

Άξονας 1: Διδακτικές μεθοδολογίες

Οι αποτελεσματικές διδακτικές μεθοδολογίες και οι πρακτικές για κάθε διδακτικό αντικείμενο, οι οποίες ενσωματώνουν τις τέχνες στην εκπαίδευση, εξακολουθούν να αποτελούν ζητούμενο για τους/τις εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο. Στον συγκεκριμένο άξονα επιζητούνται προτάσεις με έμφαση στην εύστοχη διαθεματική προσέγγιση, τις βέλτιστες πρακτικές και την αξιόπιστη μεθοδολογική προσέγγιση της συλλογής και οργάνωσης δεδομένων με σκοπό την άρτια πρακτική εφαρμογή. Οι καθοδηγητικές ερωτήσεις για τον Άξονα *Διδακτικές* είναι:

1. Ποια μοντέλα μάθησης, σχέδια και πρακτικές θεωρούνται τα πλέον επιτυχημένα στην ανάπτυξη της διδασκαλίας και την ανάπτυξη των τεχνών για την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών/τριών σπουδαστών/τριών καθώς και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα;
2. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τα ερευνητικά δεδομένα για τη βελτίωση της πράξης στη διδασκαλία και τη μάθηση λαμβάνοντας υπόψη το σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο;

Άξονας 2: Δεξιότητες

Ο συγκεκριμένος άξονας διερευνά πεδία ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όχι μόνο όσον αφορά σε θέματα προσωπικής τους ενδυνάμωσης ή επαγγελματικής εξέλιξης, ανάλογα με τις δεσμεύσεις που έχουν στον επαγγελματικό τους χώρο, αλλά και όσον αφορά σε θέματα που δίνουν έμφαση στην ψυχολογική και ει δυνατόν στη φιλοσοφική διάσταση της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα πεδία αυτά διαμορφώνονται από τις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και τις επιμέρους εθνικές πολιτικές διαμορφώνοντας εκ νέου το έργο της διδασκαλίας ως οργανωμένου και δομημένου οικοδομήματος. Οι προτάσεις δομούνται σε ένα πλαίσιο αλληλένδετων στοιχείων αξιοποιώντας σύγχρονες βιβλιογραφικές αναφορές από τα εμπλεκόμενα επιστημονικά πεδία, προκειμένου να αναδείξουν τρόπους ανάπτυξης και εξέλιξης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Στις ανακοινώσεις εμπεριέχονται θέσεις και προτάσεις των εισηγητών/τριών προς τους ιθύνοντες/ουσες,

με σκοπό να συμπεριλάβουν την αναγκαιότητα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης ως σημαντικού παράγοντα για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών οι προτάσεις εστιάζουν:

- στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μέσα από την έρευνα,
- στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων όπως αναδεικνύονται μέσα από τα προγράμματα σπουδών,
- στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μέσα από τη δια βίου μάθηση,
- στην ανάπτυξη των κοινωνικο-πολιτιστικών δεξιοτήτων,
- στην ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων,
- στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων,
- στις ικανότητες που αποκτούνται αξιοποιώντας τις διδακτικές πρακτικές τις ΤΠΕ
- στην ανάπτυξη της ευαισθησίας για το περιβάλλον με αντίστοιχες επιμορφωτικές / εκπαιδευτικές δράσεις.

Όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν τις αξίες (όπως και διαμορφώνονται μέσα από αυτές), τις συμπεριφορές, τον τρόπο επικοινωνίας, τους στόχους και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο σχολείο, σκιαγραφώντας το πλαίσιο το οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός υιοθετεί και μέσα στο οποίο κινείται ως μέρος της διδασκαλίας του.

Άξονας 3: Στάσεις

Οι στρατηγικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας έχουν επηρεαστεί από τις επικρατούσες θεωρίες και τα μοντέλα μάθησης καθώς και τις έρευνες σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα ερευνητικά δεδομένα εστιάζουν στο γεγονός ότι η συμβουλευτική, η παροχή κινήτρων αλλά και η αξιολόγηση αποτελούν παράγοντες που αλλάζουν τη στάση εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών απέναντι στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ισχυρός όμως παράγοντας αναδεικνύεται να είναι η εκπαίδευση μέσω των τεχνών ως καταλύτη της αποτελεσματικής στρατηγικής για την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαίδευση όπως, επίσης, και των ίδιων των μαθητών/τριών αποτελώντας ακριβώς ζωτικό στοιχείο της αναπτυξιακής τους διαδικασίας. Πρόσφατες αλλαγές στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική και το εκπαιδευτικό δίκαιο έχουν ως αποτέλεσμα την αξιοποίηση της εκπαίδευσης μέσω των τεχνών ως κριτήριο αξιολόγησης και ελέγχου της καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Οι προτάσεις για τον 3^ο Άξονα απαντούν στις εξής κατευθυντήριες ερωτήσεις:

1. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις Τέχνες ως εργαλείο για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων;
 2. Τι παρατηρείται στο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» για τις Τέχνες και ποιες οι επιπτώσεις του στην εκπαίδευση;
 3. Σε ποιο βαθμό η διδακτική πρακτική αντικατοπτρίζεται στην εκπαιδευτική φιλοσοφία;
 4. Ποιο θα μπορούσε να είναι το σύστημα αξιών που θα μπορούσε η ηγεσία να ενισχύσει, αξιοποιώντας τις διδακτικές πρακτικές, ώστε να μετατρέψει ένα σχολείο από έναν οργανισμό σε μια κοινότητα μάθησης ανοικτή στην κοινωνία;
- Οργανωσιακή ανάπτυξη (οργανωτικές εκπαιδευτικές πολιτικές και διαδικασίες που ενθαρρύνουν τη διδασκαλία, αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τις καλές πρακτικές αλλά και ενισχύουν τη Δια Βίου Μάθηση).

6th INTERNATIONAL CONFERENCE FOR EDUCATIONAL DIDACTICS 2015 (EduDidactics 2015)

The purpose of the conference is to bring together education and arts education professionals worldwide to share the latest research and practice. We invite primary and secondary school educators, higher education professionals and education researchers, national, state and local education officials from across the world to join us in Athens.

FOCUS OF THE CONFERENCE

Didactics, competences and attitudes of learning and development from infancy to early adulthood is vitally important to educators and researchers. Furthermore, the education profession worldwide is facing increased expectations for accountability towards learning in music and other arts. The key questions of the conference focus on three areas:

Strand 1: Didactics

The effective and efficient practice of arts teaching and development continues to be a vital need across the world. Oral papers, posters and workshops present best practices that allow for the valid, reliable methodology of student learning and development in arts, the collection and organization of this data, its use in assessing development, and its use in the improvement of teaching and learning at the elementary, secondary, and tertiary levels. The guiding questions for the Didactics strand are:

1. What models, designs, and practices are most successful in teaching development, arts development, student achievement and skills in diverse educational systems?
2. In what ways are educators using practice data effectively to improve teaching and learning?

Strand 2: Competencies

This area explores teaching and teacher development not only as matters of personal disposition or commitment, as psychological qualities that emerge among individuals, but also as social and political phenomena that are shaped by how the work of teaching is organized, structured and led. Papers, posters and workshops are structured on a conceptual framework of interrelated elements that are informed by sociological and social-psychological literature, in order to cast light in teachers' work and professional competencies. The area also includes implications and recommendations for leaders and policymakers to embrace and engage competencies as part of their own and other educators' work. The submissions for the competence strand address these and other important measurement issues especially for arts education. The general framework regarding teacher competencies will be focused on field competencies such as:

- research competencies,
 - curriculum competencies,
 - lifelong learning competencies,
 - social-cultural competencies,
 - emotional competencies,
 - communication competencies,
 - information and communication technologies competencies (ICT) and
 - environmental competencies.
-

Teachers' competencies affect their values, behaviors, communication, aims and practices in school and also they support professional development and curricular studies. Thus, the discussion on teachers' competencies to improve the teaching-learning process in school is of great importance.

Strand 3: Attitudes

Strategies to improve teaching have been influenced by the prevailing theories of learning and research on instruction. Research on these strategies suggests that workshops and students' ratings of instruction, coupled with consultation and intensive fellowships, are effective strategies for changing teachers' attitudes. Furthermore, student arts learning has always been a vital component of the development process. The collection, analysis, review and interpretation of student data for use in the improvement of teaching and learning are expectations for a growing number of educators across the world at all levels. Recent changes in policy and law in some nations have brought arts effectiveness to a new level of examination and scrutiny.

Papers, posters and workshops for the attitudes strand address the following guiding questions:

1. In what ways educators could evaluate arts for the improvement of teaching, learning, and programs?
 2. What unforeseen and unplanned outcomes of teaching models have been observed (hidden curriculum)?
 3. To what extent is teaching practice used in educational philosophy?
 4. In what ways could moral leadership create a new leadership practice in order to transform a school from an organization to a community?
- Organizational development (empowering faculty members to excel in their roles as educators requires organizational policies and procedures that encourage and reward teaching and continual learning).

KPITEΣ / JUDGES**ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ / INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE**

Markus Cslovjecssek, Chair of Music Pedagogy, School for Teacher Education, University of Applied Sciences and Arts, Northwestern Switzerland

Laia Viladot Vallverdú, Senior-Track Lecturer, Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

Raluca Sassu, University Lucian Blaga of Sibiu (ULBS), Romania

Kaarina Marjanen, Laurea University of Applied Sciences, Social Services, Senior Lecturer, music and early childhood education, Finland

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ / GREEK SCIENTIFIC COMMITTEE

Πρόεδρος / Chairperson: Elena Theodoropoulou, Professor, Director of Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy /L.R. P.A. Ph., Department of Pre School Education Sciences and Educational Design, University of the Aegean

Maria Kaila, Professor, Department of Sciences of Preschool Education and Educational Design, University of the Aegean

Maria Moskofoglou-Chionidou, Associate Professor, Department of Primary Education, University of the Aegean

Nikolaos Zafranias, Assistant Professor of Music Education, Music Department, School of Fine Arts, Aristotle University of Thessaloniki

Katerina Kasimati, Assistant Professor, Department, School of Pedagogical and Technological Education

Calliope Kounenou, Assistant Professor, Department, School of Pedagogical and Technological Education

Maria Mountridou, Assistant Professor, Department, School of Pedagogical and Technological Education

Dora Psaltopoulou-Kamini, Music Psychotherapist PhD MA-CMT, Lecturer Department of Music Studies, School of Fine Arts, Aristotle University of Thessaloniki

Dr. Athanasios Giannikas, School Advisor of Primary Education

Dr. Dimitrios Zibidis, School Advisor of Primary Education

Dr. Zoe Krokou, School Advisor of Primary Education

Dr. George Baralos, School Advisor of Mathematics

Dr. Spyros Ferentinos, former School Advisor of Mathematics

Dr. Kostas Gavrilis, School Advisor of Mathematics

Dr. Stefanos Keisoglou, former School Advisor of Mathematics

Lela Lymperopoulou, School Advisor of Mathematics

Dr. Eleftherios Mastoridis, School Advisor of Mathematics

Dr. Afroditi Pantazi, School Advisor of Mathematics

Olga Ziro, School Advisor in Fine Arts

Dr. Maria Argiriou, Musician, Directorate of Primary Education, Piraeus

Dr. Elizabeth Perakaki, Musician, Directorate of Secondary Education, Piraeus

Dr. Maria Magaliou, Musician, Head of Cultural Affairs, Directorate of Primary Education, 3rd District of Athens

Leslie Jones, Music Department Head, DERE- The American College of Greece, Frances Rich School of Fine and Performing Arts

Dr Angeliki Triantafyllaki, Associate Researcher, Department of Music Studies, National and Kapodistrian University of Athens

Dr. Spyros Doukakis, Academic & Development Advisor, Mathematics and Computer Science, PIERCE - The American College of Greece

Marios Spathis, Chairperson of Hellenic Scientific Society of Mathematics Education (EPEDIM)

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ / ORGANIZATIONAL CONSULTANT

Vassia Comis, Executive Director, College Events - Office Human Resources and Campus Services The American College of Greece

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ / ORGANIZATIONAL COMMITTEE

Πρόεδρος / Chairperson

Maria Argyriou, PhD, Department of Music Studies, Ionian University / M.Ed, Hellenic Open University / M.Ed, Department of Pre School Education, Sciences and Educational Design, University of The Aegean

Olga E. Julius, Principal, PIERCE-The American College of Greece

John Kladas, Gymnasium Director, Mathematics, PIERCE - The American College of Greece

George Sitotis, Musician, Directorate of Primary Education, 2nd District of Athens

Maximos Vasileiou, Gymnasium Deputy Director, Geography and Technology, PIERCE - The American College of Greece

Theodora Chira, Gymnasium Deputy Director, Literature, PIERCE - The American College of Greece

Dr. Emmanuel Vrontakis, Lyceum Deputy Director, Mathematics, PIERCE - The American College of Greece

Orestis Chatzinakis, Music, PIERCE - The American College of Greece

Theodora Panagopoulou, Music, PIERCE - The American College of Greece

Aggelis Triantafyllou, Physics, PIERCE - The American College of Greece

Agorakis Bompotas, Computer Engineering and Informatics Department, University of Patras

Charalampos Goulas, Computer Engineering and Informatics Department, University of Patras

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΩΝ ΟΜΙΛΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ

«ΚΑΤΙ ΜΕΣΑ ΤΟΥ»: ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΠΕΡΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΣΕ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥΣ ΤΟΠΟΥΣ

Καθηγήτρια Ε. Θεοδωροπούλου

Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Περίληψη

Στο εργαστήριο (με τίτλο «Αδράχνοντας τη φιλοσοφία στην τάξη / «Κάτι μέσα του»: δουλεύοντας με βιβλία στην τάξη») επιχειρήθηκε να αναδειχθούν αιχμές προβληματισμού σε σχέση με την ανάδυση, αναγνώριση, ενδυνάμωση και αξιοποίηση των φιλοσοφικών στοιχείων κατά την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στην τάξη. Η έμφαση σε ερωτήματα που αφορούν στη συγγένεια ή τη διάκριση μεταξύ λογοτεχνίας και φιλοσοφίας, η κατανόηση τόσο της σχέσης όσο και των ιδιαιτεροτήτων τους, αποτελούν *sine qua non* παράμετρο για την ανάπτυξη συζητήσεων μέσα στην τάξη (καθώς αυτές αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της ίδιας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας), που θέλουν να εκκινούν από το λογοτεχνικό κείμενο, ακόμα περισσότερο, εάν τείνουν να τροφοδοτούνται από άτυπες ή παράτυπες φιλοσοφικοποιήσεις τόσο του θέματος και του υλικού των συζητήσεων όσο και των ερμηνειών που αυτές διακινούν και παράγουν. Το ζήτημα της ακριβέστερης κατανόησης των διακυβευμάτων στο παραπάνω πλαίσιο εγείρεται και κατά την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων ιδωμένων ως εκπαιδευτικού υλικού για την εξυπηρέτηση στόχων πέραν τόσο των ιδίων αυτών των κειμένων όσο και του φιλοσοφικού τους αποτυπώματος.

Λέξεις κλειδιά: Φιλοσοφία-λογοτεχνία, διδακτική συνθήκη, φιλοσοφικές υποδοχές, σκαλωσιές.

1. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Στο πίσω μέρος της λογικής για το σχεδιασμό του εργαστηρίου (με τίτλο «Αδράχνοντας τη φιλοσοφία στην τάξη / «Κάτι μέσα του»: δουλεύοντας με βιβλία στην τάξη») βρίσκεται το ερώτημα που αφορά στην ανάγκη διερεύνησης σχετικά με τις γραμμές τομής, αλληλοδιείσδυσης, αμοιβαίας περιοχικότητας, ανάμεσα στον λογοτεχνικό και τον φιλοσοφικό τόπο (ή στις λογοτεχνικές και φιλοσοφικές τοποθεσίες/τοπία), ειδικότερα δε με τα φιλοσοφικά ευρήματα σε λογοτεχνικά κείμενα κατά την παιδαγωγική-διδακτική πράξη είτε τα κείμενα προσεγγίζονται ως

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

διαμεσολαβητικό εκπαιδευτικό υλικό, γέφυρα για την επίτευξη αλλότριων στόχων, είτε αποτελούν καθεαυτά τον ίδιο τον στόχο της ανάλυσης/επεξεργασίας.

Ακόμα περισσότερο δε έχει ενδιαφέρον μία τέτοια διερεύνηση, εάν/όταν η εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει την ηγεμονική τάση να προοικονομεί την εξασφάλιση ευρημάτων προλαμβάνοντας τα ζητούμενα, προκειμένου να πληρωθεί ο απαντητικός ορίζοντας, εάν/όταν, δηλαδή, συνδέει την ανίχνευση με την (επαν)εύρεση του παρόμοιου ή του αναγνωρίσιμου. Έτσι ακριβώς, αποδυναμώνεται το διακύβευμα των διευκρινίσεων σχετικά με την ενύπαρξη φιλοσοφικών στοιχείων στη λογοτεχνία ή με μια πρώιμη και ατελώς διατυπωμένη παιδαγωγική τους αξία (υπό την έννοια, ότι η λογοτεχνία θεωρείται επίλεκτος φορέας ιδεών με φιλοσοφικό εκτόπισμα). Είναι δε δυνατό, στην περίπτωση αυτή, να συμβαίνουν τα εξής: οι παραφιλοσοφικές/παρα-λογοτεχνικές αναγνώσεις να εκκινούν από τη στερεότυπη (πλην ατελώς συνειδητοποιημένη, ασαφής και άτυπη) αποδοχή συγγένειας ανάμεσα στη λογοτεχνία και τη φιλοσοφία. Η αποδοχή αυτή μάλιστα, αντί να οδηγεί σε μία συστηματικά επαναλαμβανόμενη (κάθε φορά σε κάθε κείμενο) έρευνα για τη διευκρίνιση της συγκεκριμένης σχέσης, έρευνα βασισμένη τόσο στην αναγνώριση όσο και την, ενδεχομένως, σύζευξη των δύο τόπων (καθώς ο ένας εμβαθύνει τον άλλο), να στηρίζεται εν πολλοίς στην άτακτη ανάσυρση από το λογοτεχνικό κείμενο εννοιών, ιδεών και θεμάτων με (περισσότερο ή λιγότερο προφανή) φιλοσοφικό ή ψευδο (λόγω συχνά εσφαλμένης αναγνώρισής τους) - φιλοσοφικό χαρακτήρα. Επιπλέον, συμβαίνει η ανάσυρση αυτή, συνήθως, λόγω του ότι τα σχετικά ευρήματα μπορούν να συνδέονται αμέσως ή εμμέσως με την κατανόηση της ανθρώπινης ζωής/του ανθρώπινου όντος και της δυνατότητας αυτογνωσίας του μέσα από την διατύπωση θεμελιωδών ερωτημάτων. Έτσι, η διδακτική διαχείριση αυτής της ανάσυρσης μοιάζει να επενδύει βεβιασμένα στην επιστημική θέση ενός λογοτεχνικού γνωστικισμού, του οποίου ωστόσο τις συνέπειες δεν έχει εξίσου αποφασίσει να αποσαφηνίσει¹. Η έμφαση στη διδακτική διάσταση λειτουργεί εν τέλει ως το υπερέχον φίλτρο για την κατανόηση των παραπάνω ζητημάτων, στο βαθμό στον οποίο παρεμβάλλει ειδικές παραμέτρους, που σχετίζονται κατεξοχήν με την ανάγνωση, την πρόσληψη και την

¹ Για τις εκφάνσεις του λογοτεχνικού γνωστικισμού, βλ. Vidmar, I. (2015). Literature and Philosophy: Intersection and Boundaries. *Arts*, 4, 1-22.

αξιοποίηση του λογοτεχνικού κειμένου, ενώ εκτείνεται εν είδει πρόληψης του ζητούμενου ως προς την ενύπαρξη φιλοσοφικών στοιχείων στο λογοτέχνημα: στη βάση, δηλαδή, (αυτού του) αυτονόητου ως άρρητης θεωρητικής αρχής που θεμελιώνει δικαίωμα έρευνας.

Σε κάθε περίπτωση, η κατανόηση της «φιλοσοφικότητας» της λογοτεχνίας ή της αναγνώρισης του φιλοσοφικού στοιχείου στα λογοτεχνικά έργα², δεν μπορεί παρά να περιλαμβάνει την προσπάθεια να κατανοηθούν εξίσου ως τέτοιες, τόσο η φιλοσοφικότητα όσο και η λογοτεχνικότητα, εάν θεωρηθεί ότι δεν κείνται ως αδρανή επιθέματα στα κείμενα, δεν λογίζονται ως επιφαινόμενα, για να μετατραπούν σε αδρανή ύλη εξυπηρετώντας αδιακρίτως διδακτικούς στόχους, αλλά συγκροτούν τα ίδια τα κείμενα και αντίστροφα, συγκροτούνται διηλεκώς από αυτά, όσο, δηλαδή, τα κείμενα τυχαίνουν ανάγνωσης και ερμηνείας. Ιδιαίτερα μάλιστα, όταν το κείμενο προσεγγίζεται χάριν της δικής του μελέτης, οι συζητήσεις στο πλαίσιο της στενότερης ή ευρύτερης λογοτεχνικής ανάλυσης³, είναι δυνατό να

² «Το έργο ενός μεγάλου μυθιστοριογράφου φέρεται πάντα από δύο ή τρεις φιλοσοφικές ιδέες [...] Η λειτουργία του μυθιστοριογράφου δεν συνίσταται στο να θεματοποιήσει αυτές τις ιδέες, αλλά στο να τις κάνει να υπάρχουν μπροστά μας με τον τρόπο των αντικειμένων. Δεν είναι ο ρόλος του Stendhal να συζητήσει για την υποκειμενικότητα, του αρκεί να την κάνει ορατή» (Merleau-Ponty, M. (1966/1996). *Sens et non-sens*. Paris. Gallimard: 34). Ο Cavell θεωρεί τη μελέτη της λογοτεχνίας φιλοσοφικά σημαντική και την εντάσσει στη φιλοσοφία της καθημερινής, κοινής γλώσσας, εφόσον αυτή διερευνά πώς ανακλύπει η φιλοσοφία και πώς οι φιλόσοφοι σκέφτονται τα καθημερινά προβλήματα (Cavell, St. (2002). *Must We Mean What We Say? : A Book of Essays*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002).

³ Δεν προσεγγίζεται εδώ το ερώτημα σχετικά με τα κριτήρια, προκειμένου ένα κείμενο να θεωρηθεί λογοτεχνικό, ερώτημα ωστόσο του οποίου η πραγμάτευση αποτελεί βασική παράμετρο, προκειμένου να τεθεί εξίσου το ζήτημα των τρόπων με τους οποίους σχετίζεται (στο συγκεκριμένο κάθε φορά κείμενο) η λογοτεχνία με τη φιλοσοφία. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν δηλαδή, δεν τεθεί το ερώτημα, το κείμενο «αδρανοποιείται», εξουδετερώνεται, έναντι της διερεύνησης για την ύπαρξη φιλοσοφικών στοιχείων, αντίστοιχα όπως, αδιάφορη παραμένει και η αναγνώριση των φιλοσοφικών ευρημάτων, εφόσον, αντίστοιχα, θα βασίζεται σε εξωτερικά και μόνο χαρακτηριστικά του φιλοσοφικού ύφους, στις ρουτίνες τους (εάν αυτό έχει νόημα να λέγεται), δίχως άλλη επιπλέον διασύνδεση με το φέρον κείμενο, στο βαθμό ακριβώς που αυτό τα διαμορφώνει. Έτσι, εάν δεχτούμε την επισήμανση-δισταγμό, ότι τα λογοτεχνικά έργα δεν μπορεί να συνιστούν «κεκαλυμμένα φιλοσοφικά συστήματα» (Ingarden, R. (1968/1973). *The Cognition of the Literary Work of Art*. Evanston: Northwestern University Press), η κοινότοπη εκφερόμενη διατύπωση φιλοσοφία μέσω λογοτεχνίας (βλ. *infra*, σημ. 14) σχετικά, δηλαδή, με το πώς η λογοτεχνία φέρει φιλοσοφικά στοιχεία, μοιάζει εξαρχής ασαφής, ενώ εμπεριέχει εξολοκλήρου (δίχως πάντα να το θέτει) το ερώτημα για το πώς νοείται η σχέση μεταξύ φιλοσοφίας και λογοτεχνικού έργου. Ενώ εμπεριέχει και το ερώτημα για το πώς, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διατύπωσης, γίνεται αντιληπτή η φιλοσοφία και η λογοτεχνία. Η αντίληψη αυτή δεσμεύει τον τρόπο με τον οποίο θα αναζητηθούν τα φιλοσοφικά στοιχεία, αλλά και προοικονομεί το χαρακτήρα και τον όγκο των φιλοσοφικών ευρημάτων).

συγγέονται με παρα-φιλοσοφικές ή οιονεί φιλοσοφικές συζητήσεις (ή ακόμα και με εξειδικευμένες συζητήσεις με φιλοσοφική στόχευση), με τη μορφή ελεύθερης ανάλυσης εννοιών, ιδεών και θεμάτων ενύπαρκτων στο λογοτεχνικό κείμενο ή παραγόμενων από αυτό, παρακάμπτοντας έτσι γρήγορα τόσο τη λογική και τους προσίδιους στη φιλοσοφική ανάλυση τρόπους όσο και τους ενδεχόμενους περιορισμούς της λογοτεχνικής κατασκευής σε σχέση με τα εργαλεία ανάλυσης της.

Αντίθετα, απώτερος σκοπός μιας λεπτομερούς επισήμανσης των λεπτομερειών που περιγράφουν τη σχέση του λογοτεχνικού με το φιλοσοφικό, θα ήταν να πολλαπλασιαστούν τα σημεία στα οποία μπορεί να επικεντρώνεται η προσοχή του/της εκπαιδευτικού εντατικοποιώντας την εμπειρία της επεξεργασίας των κειμένων στην τάξη μέσα από την ενεργοποίηση διαφορετικών τρόπων προσέγγισης των κειμένων, που παραπέμπουν σε διακριτές αν και συχνά αλληλοδιεισδύουσες και αλληλοεπικαλυπτόμενες θεωρητικές αφηρητές και πρακτικές απολήξεις. Εάν, ωστόσο, διαφορετικά φιλοσοφικά στοιχεία μπορούν πάντοτε να εξευρεθούν σε κάθε είδος εκπαιδευτικού υλικού, το ενδιαφέρον μετακυλιέται ειδικότερα στο να αναφανεί, εάν και με ποιον τρόπο το κάθε υλικό δημιουργεί/εμφανίζει, μέσω της ιδιαίτερης δομής του, φιλοσοφική διάθεση, φιλοσοφικές δομές και σχήματα, φιλοσοφικές έννοιες και ζητήματα, φιλοσοφικούς συλλογισμούς: πώς, δηλαδή, περιέχει ή/και παράγει φιλοσοφία και πώς παράγεται από αυτήν, εάν και πώς γίνεται φιλοσοφία μέσα στο συγκεκριμένο υλικό, ενόσω, δηλαδή, αυτό την περιέχει και την εκλύει – στην ένταση ενός υλικού που αντιστέκεται, ενόσω υποχωρεί και μίας ενέργειας που κάμπτεται, ενόσω εντείνεται.

2. ΠΕΡΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΥΠΟΛΟΧΩΝ

«Αντίθετα απ όλους τους κανόνες της σύνταξης, οι τοίχοι του οικοδομήματος εκτίθενται ο ένας μετά τον άλλο ανάλογα με την πορεία της οικοδόμησης, περιστοιχισμένοι από τις σκαλωσιές που έχουν απομείνει, από σωρούς άμμου και πέτρας, κομμάτια από δοκάρια και βρώμικα μυστριά [...] Κανονικά θα έπρεπε να είναι κοινός τόπος και να το αναγνωρίζουν όλοι ότι στην περίπτωση της εργασίας της σκέψης, το να αφαιρείς τις σκαλωσιές και να καθαρίζεις τον περίγυρο, όχι μόνο δεν προσφέρει τίποτα στον αναγνώστη, αλλά και του αφαιρεί κάτι το ουσιαστικό. Αντίθετα από το έργο τέχνης, δεν υπάρχει εδώ οικοδόμημα τελειωμένο, ούτε για τέλειωμα• εξίσου και περισσότερο από το αποτέλεσμα, σημασία έχει η εργασία της σκέψης, και ίσως αυτό είναι κυρίως εκείνο που μπορεί να δείξει ένας συγγραφέας, αν μπορεί να δείξει κάτι. Η παρουσίαση του αποτελέσματος ως συστηματικής και στιλβωμένης ολότητας, πράγμα που στην πραγματικότητα δεν είναι ποτέ, ή ακόμα η παρουσίαση της διαδικασίας οικοδόμησης - όπως συμβαίνει τόσο συχνά με τρόπο παιδαγωγικό αλλά απατηλό, σε τόσα φιλοσοφικά έργα - υπό μορφή μιας ρυθμισμένης και ελεγχόμενης λογικής διαδικασίας, δεν μπορεί παρά να ενισχύσει στον αναγνώστη την ολέθρια αυτή ανταπάτη προς την οποία εκ φύσεως οδηγείται, όπως όλοι μας, ότι το οικοδόμημα

κτίστηκε γι' αυτόν και ότι από εδώ και πέρα δεν έχει παρά να το κατοικήσει, αν του αρέσει. Σκέπτομαι δεν σημαίνει οικοδομώ Παρθενώνες ή συνθέτω συμφωνίες⁴. Τη συμφωνία, αν υπάρχει, πρέπει να τη δημιουργήσει ο αναγνώστης μέσα στα ίδια του τ' αυτιά⁵.

Είναι δυνατόν να αναφανεί στο υπό μελέτη κείμενο/υλικό μια τέτοια πλοκή-ιστός-καμβάς, ότι, συγχρόνως ωστόσο, αυτός ο καμβάς συνεχίζει να διαμορφώνεται, όσο απο-καλύπτεται και ότι σε αυτόν είναι δυνατόν να στηριχτεί, σαν σε εν εξελίξει σκαλωσιά, μια διερεύνηση (μέσα στην τάξη), η οποία θα τείνει να αναπτύσσει μία ορισμένη εξοικείωση με φιλοσοφικούς τρόπους και τροπικότητες⁶. Με άλλα

⁴ Πρβλ. τον ορισμό της φιλοσοφίας ως της τέχνης του «ως», εφόσον το «ως» παραπέμπει σε «διακρίσεις εντός της έννοιας» που δεν είναι αντιληπτές μέσα στα ίδια τα πράγματα», αποδίδουν δηλαδή, την εννοιολογική όψη του πράγματος (Deleuze G., Μάθημα της 24ης Μαρτίου 1981, http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=45&groupe=S_pinoza&langue=1.)

⁵ Καστοριάδης Κ. (1975/1985). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας* (σ.σ.11-12). Αθήνα. Εκδ. Ράππα, Πρβλ τη ντελεζιανή διάκριση ανάμεσα στις έννοιες του «μείζονος» και του «ελλάσσονος» (Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux. Capitalisme et Schizophrénie 2*. Paris: Minuit και Deleuze, G. (1997). *Literature and Life*. In *Critical Inquiry* 23, 225-230). Η μείζων γλώσσα είναι η κυρίαρχη, ενώ η ελλάσσων λογοτεχνία ενδιαφέρεται για τις μεταβολές, τα ιδιώματα, ενδιαφέρον ωστόσο που δεν την αποκλείει από την κατάσταση και τις δεσμεύσεις της μείζονος γλώσσας: αντίθετα, κάθε μείζων γλώσσα περιπίπτει στην κατάσταση της ελάσσονος λόγω των συνεχών μετασχηματισμών που εργάζονται και την κινούν εκ των έσω. Έτσι, οι σκαλωσιές, πρέπει να παραμένουν για να δείχνουν το μάταιο της στιλβωμένης ολότητας, στην οποία παγιδεύονται οι παιδαγωγικές ενέργειες και αποτιμήσεις, εάν η ανάλυση των κειμένων κατά την διδακτική διαδικασία τείνει να κινείται μέσα στη λογική της αναγνώρισης ή της (ανα)παραγωγής μιας μείζονος γλώσσας/λογοτεχνίας.

⁶ Έτσι, για παράδειγμα, έχει νόημα, κατά την αναγνώριση των φιλοσοφικών στοιχείων, να τίθεται το ερώτημα: «Τι συνιστά φιλοσοφική κατάσταση;» (Torill, S. (2014). *Φιλοσοφία της Παιδείας* στο παρόν. Στο Έ. Θεοδωροπούλου (επιστ επιμ., εισαγ., μτφρ.), *Φιλοσοφία της Παιδείας. Όψεις της Πράξης* (σ.σ.99-110). Αθήνα: Πεδίο) ή: «Κάτω από ποιες συνθήκες βρίσκει ο φιλόσοφος, σε μια κατάσταση, τα σημάδια για ένα νέο πρόβλημα, για μια νέα σκέψη», εφόσον: «ο αυθεντικός φιλόσοφος παρεμβαίνει μόνο όταν βλέπει σημάδια – σε μια χειροπιαστή κατάσταση – τα οποία απαιτούν τη διατύπωση ενός νέου προβλήματος» (Στο: Badiou, A. (2009). *Thinking the Event*. Στο: A. Badiou, & S. Zizek (Επιμ.), *Philosophy in the Present*. Cambridge: Polity Press, 1-48/14). Στη βάση αυτού του ερωτήματος, ο Badiou αναλύει έναν πλατωνικό διάλογο, ένα πραγματικό περιστατικό – τα θάνατο του φιλοσόφου Αρχιμήδη (μία «συμπτωματική φιλοσοφική κατάσταση», ό.π., σ.17) και μία ταινία, τους «Σταυρωμένους εραστές» του Ιάπωνο σκηνοθέτη Mizoguchi. Διατυπώνει εν τέλει την άποψη, ότι «μια φιλοσοφική κατάσταση προκύπτει τη στιγμή κατά την οποία αποσαφηνίζεται μια επιλογή/ μια επιλογή ύπαρξης ή μια επιλογή σκέψης» (ό.π.). Εάν, σύμφωνα με τον Badiou, η φιλοσοφία – τουλάχιστον εφόσον μπορεί να «μετρά κάτι στη ζωή, να είναι κάτι άλλο από μια ακαδημαϊκή επιστήμη»- αντιμέτωπη με τις συνθήκες, ενδιαφέρεται για το «δεσμό ανάμεσα σε τρεις τύπους καταστάσεων: το δεσμό ανάμεσα στην επιλογή, την απόσταση και την εξάρτηση»

λόγια, να εξευρεθεί με ποιον τρόπο κάθε διαφορετικό υλικό, το οποίο αξιοποιείται στη διδακτική διαδικασία, είναι σε θέση να διανοίγει περιοχές συνάντησης με τη φιλοσοφική σκέψη (ή να επιτρέπει την αναγωγή μίας ειδικής περιοχικότητας – λογοτεχνικής, κινηματογραφικής, εικαστικής, κ.ο.κ.ε.- σε φιλοσοφικές ιδέες). Να επιτρέπει τη δημιουργία φιλοσοφικών πυρήνων/υποδοχών/εγκοπών, από την ίδια του τη φύση, με τα ίδια του τα μέσα, από τους ειδικούς τρόπους οικοδόμησης, δια-μόρφωσής του. Η αποκάλυψη ή η ανακάλυψη ενός φιλοσοφικού ιστού θα είναι σε θέση να υποστηρίξει στη συνέχεια την ενδεχόμενη ανάπτυξη αναλυτικών διαδρομών εντός και εκτός κειμένου, ακριβώς διότι διαμορφώνει ένα ανα/δια-στοχαστικό περιβάλλον. Εάν το λογοτεχνικό κείμενο αντιστέκεται στη φιλοσοφία, στο βαθμό που δεν την έχει ανάγκη για να σκεφτεί τις ιδέες του, να δημιουργήσει τις ιδέες του, να γίνει λογοτεχνία (ο Deleuze έχει επιμείνει σε αυτήν την διακριτική ευχέρεια κάθε πεδίου έναντι τη φιλοσοφίας⁷), το ενδιαφέρον έγκειται, κυρίως, στην αναγνώριση εκείνων των στοιχείων που έχουν νόημα να τα σκέφτεται και η φιλοσοφία.

Η επένδυση σε εγγενείς, φύσει κοινούς τόπους ή σε ένα αόριστο δικαίωμα της φιλοσοφίας να υπερβαίνει το λογοτεχνικό κείμενο, διότι μπορεί να το σκεφτεί υπό όρους, τους οποίους η ίδια δρομολογεί, είναι θολή και παρακάμπτει γρήγορα επιπλοκές, που έχουν να κάνουν τόσο με την ιδιοσυστασία λογοτεχνίας και φιλοσοφίας, όσο και με τα συγγενή τους χαρακτηριστικά⁸. Πάντως, εδώ, δεν πρόκειται για τη δυνατότητα της φιλοσοφίας να αρθρωθεί ως φιλοσοφία της λογοτεχνίας ή να σκεφτεί (για) τη λογοτεχνία, αλλά για τη διαδικασία της αναγνώρισης του φιλοσοφικού εντός κειμένων φερόμενων ως λογοτεχνικών⁹. Θα μπορούσε με αυτήν

(Badiou & Zizek, 2009: 19), η ενεργοποίηση των κατά Badiou κριτηρίων για την αναγνώριση της φιλοσοφικής κατάστασης, συνδέει το ερώτημα για τον ορισμό της φιλοσοφίας με τη δυνατότητα ανίχνευσής της της σε διαφορετικούς τύπους «αλικού».

⁷ Βλ. Deleuze G., *Qu'est-ce que l'acte de création?*, ομιλία στο πλαίσιο των «Mardis de la Fondation», 17 Μαρτίου 1987, <https://www.youtube.com/watch?v=2OyuMJMrCRw>. Βλ. και: Deleuze, G., & Guattari, F. (1975). *Kafka. Pour une littérature mineure*. Paris. Les Editions de Minuit.

⁸ Πρβλ. την άρνηση της Iris Murdoch να αναγνωρίσει κάποιον «γενικό ρόλο» της φιλοσοφίας στη λογοτεχνία και, γενικότερα, τις επιφυλάξεις της ως προς τη δυνατότητα μίξης τους ή αναγνώρισης συγκροτημένης φιλοσοφικής διάστασης στο λογοτεχνικό κείμενο (Murdoch I. (1998). *Υπαρξιστές και Μυστικιστές. Κείμενα για τη Φιλοσοφία και τη Λογοτεχνία* (σ.13). Αθήνα: Χατζηνικολή Magee, B. (2001). *Talking Philosophy: Dialogues with Fifteen Leading Philosophers*. Oxford University Press).

⁹ Η αναγνώριση αυτή, σε ό τι αφορά ειδικότερα στην παιδική λογοτεχνία, διέρχεται από τη δυνατότητα αντίληψης πυλών όπως: 1. της φιλοσοφίας (πώς νοείται η φιλοσοφία) εκτός και εντός του (συγκεκριμένου) κειμένου 2. της λογοτεχνίας (πώς νοείται η λογοτεχνία), εκτός και εντός του (συγκεκριμένου) κειμένου 3. της δυνατής σχέσης μεταξύ λογοτεχνίας και φιλοσοφίας, εντός και εκτός του κειμένου 4. του παιδιού, της παιδικότητας και της παιδικής ηλικίας (εκτός φιλοσοφικών και λογοτεχνικών προσλήψεων) 5. της δυνατής σχέσης ανάμεσα

την έννοια να έχει, αυτή η προσπάθεια, το χαρακτήρα μιας αποκαλούμενης οργανικής ανάγνωσης¹⁰, εάν έτσι θα θέλαμε να επισημάνουμε την τάση να «κρατηθεί», να υποβασταχθεί η ιδιάζουσα υφή του κειμένου, που του επιτρέπει να αναγνωρισθεί ως τέτοιο (εμπεριέχοντας ωστόσο τα διαφορετικά του στρώματα και τις πτυχές, οι οποίες και το απαρτίζουν)¹¹. Οργανική, διότι συνδημιουργεί το κείμενο, το συνοδεύει, ενόσω δεν αφαιρεί τις σκαλωσιές του, αλλά τις αναδεικνύει¹². Δεν

στη φιλοσοφία, τη λογοτεχνία και το παιδί, την παιδικότητα και την παιδική ηλικία (όπως την αντιλαμβάνεται η φιλοσοφία και η λογοτεχνία εκτός και εντός του (συγκεκριμένου) κειμένου 6. του γένους και του είδους του κειμένου (περιορισμοί και ιδιαιτερότητες) 7. των εκάστοτε διδακτικο/παιδαγωγικών στόχων κατά την επεξεργασία του κειμένου (συστηματοποίηση και διδακτική θεσμοποίηση της πράξης της ανάγνωσης).

¹⁰ Όταν τα φιλοσοφικά στοιχεία είναι οργανικά ενσωματωμένα στην αφήγηση, στην εκφορά, στο χαρακτήρα, και στο λογοτεχνικό ύφος (ακόμα και στοιχεία από τη φιλοσοφική γραμματεία, τα οποία ο/η συγγραφέας προσαρμόζει στις ανάγκες του έργου και στις δικές του αντιλήψεις, εφόσον επιπλέον πρόκειται για ερωτήματα, που παραμένουν ανοιχτά, αντιστεκόμενα στις προσπάθειες να απαντηθούν (Kitcher, P. (2013). *Deaths in Venice: The Cases of Gustav von Aschenbach*. New York: Columbia University Press), φαίνεται να καταρρίπτονται τα διαχωριστικά εμπόδια ανάμεσα στην συστηματική φιλοσοφία και τη λογοτεχνία, (όπως συμβαίνει και στην περίπτωση των Nietzsche, Schopenhauer, Βολταίρου, Goethe, Schiller, Kleist, Coleridge, Proust, Kafka, Camus ή ευρύτερα ακόμα του Σοφοκλή, του Shakespeare ή του Joyce). Στον αντίποδα, ο Kitcher τοποθετεί τη φιλοσοφία που γίνεται στους κόλπους των λογοτεχνικών έργων, όπου ο/η συγγραφέας επεξεργάζεται «φιλοσοφικούς γρίφους», δίχως ωστόσο αναγκαστικά αυτοί να ενσωματώνονται με οργανικό τρόπο στην πλοκή, επέχοντας έτσι μάλλον την έννοια μιας ευκαιρίας για την έκφραση των απόψεων των συγγραφέων. Αυτού ωστόσο του τύπου η «μυθοπλασία που επιχειρηματολογεί», είναι «τυπικά νεκρή» (ό.π., σελ. 17).

¹¹ Βλ. την αντιπαράθεση ανάμεσα στη δυνατότητα παραγωγής μίας απειρίας «ερμηνεύσιμων και επανερμηνεύσιμων νοημάτων στο διαφορετικό εκάστοτε πλαίσιο προσέγγισης του κάθε αναγνώστη, που και αυτός δεν φαίνεται να διαθέτει σταθερή ταυτότητα» και στην αντίληψη «μιας πεπερασμένης πολυσημίας των κειμένων, η ανάδειξη της οποίας υπόκειται στην εφαρμογή ορισμένων διυποκειμενικών κριτηρίων» στο πλαίσιο των μεταγενέστερων μετανεωτερικών θεωριών (Βιρβιδάκης, Στ. και Ρηνη-Τσόχα, Κ. (2008). Η σύγχρονη προβληματική της φιλοσοφίας της λογοτεχνίας. *Δευκαλίων*, 26(2), 190)

¹² Εδώ, η έννοια της οργανικότητας δεν συνδέεται με την πράξη της δημιουργίας/συγγραφής του κειμένου από έναν υπεύθυνο νου, «ως σταθερού σημείου αναφοράς του νοήματος» (Βιρβιδάκης Στ., Ρηνη-Τσόχα, 2008, 189) ούτε με την ιδέα της σύνολης ενότητας, αλλά αναφέρεται στην προσπάθεια να ιδωθεί το κείμενο εκ των έσω, να αναγνωριστούν οι προσίδιες κινήσεις του και να ακολουθηθούν, ώστε η διερεύνηση να ενταχθεί σε αυτό, να το ακούσει, ακόμα και για να επιλέξει αργότερα την παρέκκλιση ή την απομάκρυνση, προκειμένου να εξυπηρετηθούν αισθητικοί στόχοι. Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσε εξίσου να γίνει κατανοητή και η χρήση θεματικών εννοιών σε λογοτεχνικά έργα, ως υποκειμενη, δηλαδή, σε γενικότερους στόχους που αφορούν στην οργάνωση-ανάπτυξη των έργων (βλ. infra, σημ.17). Η ρομαντικής αισθητικής έννοια της

ενδιαφέρει ακόμα εδώ ο λόγος περί της υπεραξίας της λογοτεχνίας, ή περί του ίδιου του λογοτεχνικού κειμένου ως φορέα αξιών και νοημάτων.

Μπορεί να ιδωθεί η φιλοσοφική προσέγγιση στο σύνολό της ως μια πολυλογική φιλοσοφική άσκηση (ή ως ευκαιρία διαμόρφωσης πολλών, διαφορετικών φιλοσοφικών ασκήσεων) και να αναδειχθεί (αλλά και να ερευνηθεί) η ιδιόμορφη σχέση ανάμεσα σε λογοτεχνία και φιλοσοφία (ως προς τα μέρη και ως προς το όλο), με στόχο τη διπλή¹³ ευαισθητοποίηση και επίγνωση έναντι των λογοτεχνικών και φιλοσοφικών διαδρομών, καθώς εκδιπλώνονται, αναδιπλώνονται και συμπλέκονται, εντός και εκτός του υπό μελέτη υλικού¹⁴.

«οργανικής μορφής» ή της «οργανικής ενότητας», διαμορφώθηκε αρχικά από τον Samuel Taylor Coleridge (1914/1907. *Coleridge's lectures on Shakespeare & other poets and dramatists*. London: J.M.Dent & Sons, New York: P. Dutton & Co), στα βήματα του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη: θέμα, μορφή, τεχνική, ιδέα συνδέονται μεταξύ τους σε ένα οργανικό, όλο το οποίο συνέχει τα μέρη: «Η οργανική μορφή είναι εμμενής διαμορφώνεται, όσο αναπτύσσεται αυτή η ίδια εκ των έσω και η πληρότητα της ανάπτυξής της είναι ένα και το αυτό με την τελειότητα της εξωτερικής της μορφής. Έτσι όπως είναι η ζωή, είναι η μορφή» (Coleridge, 1914: 46-7). Σε αντιπαράθεση με την μηχανική κανονικότητα (απόλυτη ταύτιση με το πρωτότυπο σαν να είναι από το ίδιο καλούπι), στην οργανική κανονικότητα, τα μέρη υποκούνε σε ένα νόμο και συμμορφώνονται στις εξωτερικές εκδηλώσεις του ουσιώδους, (ό.π. σ. 455).

¹³ Βλ. για παράδειγμα λογοτεχνικές μορφές γραφής που έχουν συστηματικά υιοθετηθεί από φιλοσόφους: δοκίμιο, ομιλία, ημερολόγιο, σχόλια, αφορισμοί, όρκοι, σημειώσεις, αποσπάσματα, σχεδιάσματα, απομνημονεύματα, διάλογοι, επιστολές, ποίηση, στοχασμοί, πραγματείες, αναγνώσεις, έρευνες, μανιφέστα, εξομολογήσεις, ύμνοι, εγκυκλοπαιδείες, προλεγόμενα, πάρεργα, μαρτυρίες, σκέψεις, κείμενα σε διαδικτυακό blog κ.ο.κ.ε. (βλ. και Shusterman R. (2010). *Philosophy as Literature and More than Literature*. In G. L. Hagberg, W. Jost (2010), *A Companion to the Philosophy of Literature*. Blackwell Publishing Ltd, 7-21).

¹⁴ Στη βάση αυτή μπορούν να διακριθούν οι παρακάτω λειτουργικές κατηγορίες κειμένων: 1. Φιλοσοφικά κείμενα για παιδιά (με σαφείς και ενσυνείδητα οργανωμένους φιλοσοφικούς στόχους και προκατασκευασμένα / προεπιλεγμένα φιλοσοφικά στοιχεία), 2. Λογοτεχνικά φιλοσοφικά κείμενα (διπλής όψης κείμενα, δίστομα εργαλεία, μικτή γραφή, δυνατότητα διπλής ανάγνωσης). 3. Λογοτεχνικά κείμενα με φιλοσοφική στόχευση που αναδεικνύουν διερευνητικούς συζητητικούς πυρήνες (σε συνάρτηση και με τη πρόθεση/αναλυτική ικανότητα του/της εκπαιδευτικού) – κείμενα λογοτεχνικά που ενσωματώνουν τυπικά φιλοσοφικά στοιχεία 4. Ποικίλα είδη κειμένων (λογοτεχνικών και μη) με τυχαία επιπλέοντα φιλοσοφικά (ή φιλοσοφικότροπα) στοιχεία, ανεξαρτήτως του είδους του κειμένου 5. Καθεαυτά φιλοσοφικά κείμενα 6. Φιλοσοφική λογοτεχνία. Σε κάθε περίπτωση, οι κατηγορίες περισσότερο υποδεικνύουν μία δυναμική σχέσεων, παρά οργανώνουν κλειστά πεδία με σαφή χαρακτηριστικά για την κατανομή των κειμένων: ο προσδιορισμός των κατηγοριών είναι αναγκαστικά σχηματικός, τα όρια ανάμεσα στις κατηγορίες έχουν υψηλό βαθμό ασάφειας και υπόκεινται σε επανερμηνείες ανάλογες με τις υποκειμενες αντιλήψεις περί φιλοσοφίας και λογοτεχνίας αλλά και τις διδακτικές προθέσεις.

3. ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΚΟΠΙΑ ΚΑΙ ΣΚΑΛΩΣΙΕΣ

Συναφώς, θα μπορούσαν να προταθούν τρόποι ανάπτυξης της φιλοσοφικής σκοπιάς στην ανάγνωση/ανάλυση του κειμένου ως εξής:

1. Με εφαρμογή εξωτερικών, ουδέτερων αρχικά, κριτηρίων, σε μια εφαρμοστική ως επί το πλείστον κίνηση καταγραφής (στοιχείων, όπως εν γένει, η κριτική και αναστοχαστική σκέψη, η αναζήτηση νοήματος, τα φιλοσοφικά ερωτήματα, θέματα -ιδέες, μοτίβα, οι αναφορές σε θεωρίες-σχολές, τα ηθικά διλήμματα, οι

Βλ. ανίστοια τους τομείς των σχέσεων φιλοσοφίας και λογοτεχνίας: 1. Η φιλοσοφία ως λογοτεχνία, 2. Η λογοτεχνία ως φιλοσοφία, 3. Λογοτεχνική θεωρία, 4. Φιλοσοφικά προτάγματα της λογοτεχνικής κριτικής, 5. Ηθική & λογοτεχνία (Κόκκορης Δ. (2015). *Φιλοσοφία & Νεοελληνική Λογοτεχνία. Πτυχές μίας σύνθετης σχέσης* (σ.σ.11-12). Αθήνα. Εκδόσεις Ι Σιδέρης).

Συναφώς, εντοπίζεται ποικιλία συμπεριληπτικών όρων σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους η λογοτεχνία υποδέχεται, αναδεικνύει, ενσωματώνει, εκθέτει, επικοινωνεί τη φιλοσοφία, όπως:

- «φιλοσοφία μέσω λογοτεχνίας» (εδώ μάλλον η λογοτεχνία αποτελεί το αισθητικό μέσο για την πρόωθηση του φιλοσοφικού ενδιαφέροντος, όπως στην περίπτωση του Λουκρητίου),

-«φιλοσοφία μέσα στη λογοτεχνία» (λανθάνον και ενσωματωμένο φιλοσοφικό περιεχόμενο που χρήζει ερμηνευτικής σκαπάνης),

- «φιλοσοφία ως λογοτεχνία» (όπως στους πλατωνικούς διαλόγους, βλ. (βλ. Quinton, A. (1985). *The Divergence of the Twain: Poet's Philosophy and Philosopher's Philosophy*. In A. Quinton (1985), *From Wodehouse to Wittgenstein* (p.p. 275-292). Manchester: Carcanet Press' Raphael, D. D. (1983). *Can Literature be Moral Philosophy?* In *New Literary History*, 15, 1-12).

Ο Kitcher διακρίνει «τρεις βαθμούς φιλοσοφικής εμπλοκής την οποία το λογοτεχνικό ή μουσικό έργο, μπορεί να εμφανίσει» - ξεκινώντας από τον πιο επιφανειακό: 1. Την απλή χρήση φιλοσοφικών αναφορών προκειμένου για τον εμπλουτισμό του λογοτεχνικού κειμένου (αναφέρεται χαρακτηριστικά η περίπτωση του Dickens) 2. Την εφαρμογή ουσιωδών ιδεών, παρμένων από την ιστορία της φιλοσοφίας, για λογαριασμό του λογοτεχνικού έργου (αναφέρεται η οργάνωση της Κόλασης από τον Δάντη στη βάση των αριστοτελικών αρχών). 3. Την αξιοποίηση της μυθοπλασίας για τη διερεύνηση φιλοσοφικών ερωτημάτων, έναντι των οποίων όμως ο/η συγγραφέας αναπτύσσει δικές του απαντήσεις.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο Quinton προτείνει τη διάκριση τριών ομάδων λογοτεχνικών συγγραφέων: τους «ράφτες» (για την έκθεση προϋπαρχόντων φιλοσοφικών στοιχείων), τους «φιλοσόφους-μυθιστοριογράφους και τους «φιλοσόφους-ποιητές» (για τους μη φιλοσόφους συγγραφείς, που διαμορφώνουν ένα πλήρως αρθρωμένο σύστημα ιδεών σε συνειδητή συνάφεια με φιλοσοφικές θεωρίες, οπότε γίνονται φιλοσοφικοί παραγωγοί, όπως ο Δάντης, ο Milton, ο Τολστόϊ, ο Unamuno ή ο Santayana). Ωστόσο, έναντι των φιλοσόφων-ποιητών και μυθιστοριογράφων, διακρίνονται και οι φιλοσοφικοί ποιητές και μυθιστοριογράφοι, οι οποίοι, αν και διατυπώνουν αρκετά συνεκτικές απόψεις επί διαφόρων μεγάλων προβλημάτων γενικού ενδιαφέροντος, δεν κατορθώνουν να διαμορφώσουν ένα διακριτό σύστημα σκέψης (εδώ συμπεριλαμβάνονται συγγραφείς όπως οι: Byronίος, Θερβάντες, Shakespeare, Goethe, Shelley, Balzac, Dickens, Dostoyevsky, Baudelaire, Thomas Mann, βλ. Quinton, 1985)

αξιακές αντιπαραθέσεις, κ.ο.κ.ε.), προκειμένου να αναγνωρισθεί, εάν και σε ποιο βαθμό και με ποιον τρόπο το κείμενο, ως είναι, εμπεριέχει «φιλοσοφικές υποδοχές» (φιλοσοφική πρό-διά-θεση ή φιλοσοφικό ορίζοντα): εάν το κείμενο, όντας λογοτεχνικό, διασχίζεται και στηρίζεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό από φιλοσοφικές αρτηρίες και τέτοιας λογής δομικά υλικά (ή εάν εμπεριέχει περιορισμούς ως προς ενδεχόμενες φιλοσοφικές αναπτύξεις – όπως υπόρρητες τάσεις διδασκτισμού και ενδογματισμού, ατελή χρήση συλλογισμών, συγκεχυμένες έννοιες, ενσωμάτωση στερεότυπων, κ.ο.κ.ε.). Η εισαγωγή των κριτηρίων συνιστά κατά κανόνα εξωγενή & οιονειή-αλλογενή εφαρμογή, εφόσον από τη μια βασίζεται στα δεδομένα του κειμένου, από την άλλη τα ενοχλεί, τα επερρωτά, με στόχο την αποσαφήνισή τους ως προς ζητήματα τα οποία η φιλοσοφική ματιά (και, ενδεχομένως, μόνο αυτή) ανασύρει¹⁵. Εδώ, η φιλοσοφική ματιά, ενώ από τη μια δεν αντιμετωπίζει απολύτως τη λογοτεχνία ως ένα εξωτερικό αντικείμενο προς ανάλυση ή αξιολόγηση, από την άλλη, ακόμα και εάν εισάγει στο κείμενο μία κριτηριολογία (δηλαδή μίας μορφής συστηματοποίησης της φιλοσοφικής σκοπιάς/ανάγνωσης), συνεχίζει να παρακολουθεί τις κινήσεις του κειμένου και να τις συνοδεύει ανάμεσα στις γραμμές των κριτηρίων (εν είδει μίας μετακριτηριολογίας).

2. Με την εμφάνιση του αναδυόμενου φιλοσοφικού ορίζοντα &, ενδεχομένως, με κατάρτιση συναφούς εννοιολογικού χάρτη: παρακολούθηση της χρήσης και της ανάδυσης των εννοιών στο κείμενο και αποκατάσταση των σχέσεων-συνδέσμων μεταξύ των φανερών, ημιφανών και αφανών εννοιών, σχέσεις που συγκροτούν σταδιακά μικρο-θεωρίες ή άτυπες θεωρίες, συλλογισμούς, επιχειρήματα, νοήματα. Οι διακλαδώσεις του χάρτη και οι μικρο-χάρτες εντός του βασικού χάρτη προκύπτουν από τα ίδια τα στοιχεία του κειμένου, καθώς επανασυγκροτούνται, στη βάση των συναρθρώσεων και των επεκτάσεών τους. Η κατάρτιση του εννοιολογικού χάρτη διευκολύνει στην ανάδυση και διατύπωση των φιλοσοφικών ερωτημάτων¹⁶.

¹⁵ Η Nussbaum αναδεικνύει με σαφή τρόπο, ότι τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν την ικανότητα να ενεργοποιούν σειρά ερωτημάτων που αφορούν στη φιλοσοφία και στη ηθική φιλοσοφία: υποστηρίζει έτσι «μία σύλληψη της ηθικής κατανόησης που εμπεριέχει αφενός συναισθηματική, αφετέρου διανοητική δραστηριότητα, δίνοντας ορισμένη προτεραιότητα στην αντίληψη των επιμέρους ανθρώπων και καταστάσεων, παρά σε αφηρημένους κανόνες». Αυτή η ηθική σύλληψη ακριβώς, υπερτερεί «σε ορθολογικότητα και στο συναφές είδος ακρίβειας», ενώ «εκφράζεται και διατυπώνεται με τον πιο κατάλληλο τρόπο σε ορισμένες μορφές που συνήθως θεωρούνται λογοτεχνικές παρά φιλοσοφικές», κάτι που επιτρέπει να συμπεριληφθούν αυτού του είδους τα κείμενα εντός της ηθικής φιλοσοφίας. Με αυτόν τον τρόπο, η σχέση ανάμεσα «στο λογοτεχνικό στοιχείο και σε πιο αφηρημένα θεωρητικά στοιχεία» εντάσσεται στο πλαίσιο μίας ευρύτερης ηθικής έρευνας» (Nussbaum, M. (2015/1990). *Ερωτος Γνώση. Δοκίμια για τη φιλοσοφία και τη λογοτεχνία* (μτφρ. Γ. Λαμπράκος) (σ.11). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη).

¹⁶ Σε μια ενδιάμεση διαδρομή, η οποία αναπτύσσεται σταδιακά καλύπτοντας την απόσταση ανάμεσα στους δύο

Στο πλαίσιο του πρώτου και δεύτερου τρόπου, η βασική τάση είναι η παραμονή εντός του κειμένου αναδεικνύοντας τα υπάρχοντα στοιχεία του και το βαθμό στον οποίο είναι αυτά δυνατόν να αναχθούν, έτσι όπως περιέχονται, σε φιλοσοφικές κατηγορίες.

3. Με τη διαμόρφωση εννοιολογικού χάρτη αναφορικά με έννοιες στις οποίες παραπέμπουν (προοδευτικά ή με άλματα) οι ίδιες οι έννοιες του κειμένου (το κείμενο παραμένοντας η μήτρα/πηγή)¹⁷. Ξεδιπλώνεται έτσι, η εξής περίπτωση κίνησης, η οποία και οδηγεί σταδιακά στα όρια του κειμένου (ή ακόμα και έξω από το κείμενο)¹⁸: η κάθε έννοια του κειμένου

τρόπους, εμφανίζεται η ανάγκη να ανασυρθούν ή να διατυπωθούν (ή να επαναδιατυπωθούν) φιλοσοφικά ερωτήματα σε σχέση με το κείμενο: Τα ερωτήματα αυτά είναι δυνατόν: 1. Να τα διατυπώνουν οι ίδιοι/ες ήρωες/ίδες του κειμένου (βλ. 1^ο τρόπος). 2. Να εννοούνται ή να προκύπτουν με άμεσο τρόπο από τις σκέψεις και τα λόγια των ηρώων (βλ. 1^ο-2^ο τρόπος). 3. Να τίθενται έμμεσα από τα ίδια τα στοιχεία του κειμένου (δηλαδή από τον τρόπο με τον οποίο επιλέγει να στήσει το κείμενο ο συγγραφέας τους/1^ο-2^ο τρόπος). 4. Να διατυπώνονται από τον/την αναγνώστη/τρια, εφόσον αυτός/ή θέλει να διευκρινίσει είτε πώς κινούνται οι ήρωες/ίδες, ποιοι οι λόγοι που τους κινούν είτε πώς λειτουργούν ορισμένα στοιχεία του κειμένου και ποια η δυναμική τους (2^ο τρόπος). 5. Να διατυπώνονται από τον/την αναγνώστη/τρια, εφόσον αυτός/ή θέλει, να κατανοήσει την πρόθεση του συγγραφέα (και στην περίπτωση αυτή αξιοποιούνται ή αναδεικνύονται τα κενά ή τα άλματα ή οι εμπλοκές του κειμένου: σε αφηγηματικό, συλλογιστικό, νοηματικό επίπεδο, κ.ο.κ.ε.). 6. Να διατυπώνονται από τον/την αναγνώστη/τρια, εφόσον αυτός/ή θέλει να κατανοήσει το εύρος, το βάθος και την εμβέλεια ορισμένων εννοιών που τίθενται ή υπονοούνται στο κείμενο (3^ο τρόπος).

¹⁷ Σύμφωνα με τους Lamarque και Olsen, εάν οι «θεματικές έννοιες» αποτελούν την καρδιά του φιλοσοφικού λόγου ως πνευματικής δραστηριότητας (εφόσον σε αυτές συμπυκνώνεται η ουσία των ζητημάτων τα οποία τον απασχολούν), η λογοτεχνία δεν συνδέεται με αυτές παρά έμμεσα. Ενίοτε οι θεματικές έννοιες, μέσω των οποίων διατυπώνεται το θέμα ενός λογοτεχνικού έργου, είναι δυνατόν να βρεθούν μέσα στο ίδιο το κείμενο, αλλά κατά κανόνα είναι ο/η αναγνώστης/τρια που πρέπει να φέρει τις έννοιες αυτές στο έργο και να εγκαταστήσει τη σύνδεση μεταξύ αυτών και του έργου, μέσω της δημιουργίας ενός δικτύου εννοιών. Ένα δίκτυο που θα του επιτρέψει τόσο να δέσει, φαντασιακά, τα διαφορετικά στοιχεία και τις όψεις που αναγνωρίζει να έχει το κείμενο, όσο και να προσδιορίσει τις εφαρμογές των ίδιων των θεματικών εννοιών. Αυτός ο κατασκευαστικός κόπος συγκροτεί την λογοτεχνική αποτίμηση, που αφορά ακριβώς και μόνο στην εφαρμογή μίας δέσμης θεματικών εννοιών σε ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο – με αυτήν την έννοια ωστόσο, οι θεματικές έννοιες είναι κενές, εάν νοηθούν χωριστά από τον τρόπο με τον οποίο ανατέμνονται σε συγκεκριμένα κείμενα, δηλαδή με την ανάπτυξη της θεματικής ανάλυσης (Lamarque, P., & Haugom, O. S. (1994). *Truth, Fiction, and Literature: A Philosophical Perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press, όπ.αναφ. στο: Vidmar, 2015: 18).

¹⁸ Βλ. το ζήτημα της αναφοράς της γλώσσας ενός λογοτεχνικού κειμένου στον κόσμο (είτε ως κόσμο δημιουργημένο από το λογοτεχνικό έργο και το συγγραφέα του είτε ως κόσμο άλλων κειμένων –διακειμενικότητα– είτε ως κόσμο ιστορικό κατασκευασμένο από τους ανθρώπους πέραν

παρουσιάζει μία συγκεκριμένη «ωστική δύναμη» ή λειτουργεί σαν «πέτρα στο νερό» δημιουργώντας κυματισμούς ή επάλληλους κύκλους, που ανοίγουν γύρω από αυτήν, μέχρις ότου σβήσει η ωστική δύναμη ή ο κυματισμός (τους κύκλους αυτούς συνήθως τείνει να αναδεικνύει η επεξεργασία/συζήτηση στην τάξη). Από την πρώτη εμφάνιση της έννοιας στο κείμενο, μέχρι τη στιγμή της «απόσβεσής» της, βαθμηδόν, οδηγούμαστε σε μία κατανόηση των απώτερων και απώτατων ορίων του κειμένου. Ενδεχομένως, ωστόσο, όσο προχωρά η ανάλυση, είναι δυνατόν η ανάπτυξη της έννοιας να εξυπηρετεί περισσότερο την κατανόηση του ίδιου της του εύρους και βάθους και λιγότερο την ίδια την κατανόησή της ως μέρους του συγκεκριμένου κειμένου. Πάντως, όσο μεγαλύτερο φιλοσοφικό βάθος ή φιλοσοφική ποιότητα έχουν οι έννοιες, όπως τις εμπεριέχει το κείμενο, τόσο περισσότερο φαίνεται ότι η φιλοσοφική ανάλυση βρίσκεται εντός της ωστικής δύναμης του κειμένου. Υπάρχει επομένως, ένα λεπτό όριο (του οποίου η θέση ποικίλλει), πέρα από το οποίο φαίνεται ότι η ανάπτυξη αυτή αρχίζει να κινείται πέραν του κειμένου (καθορισμός ωστόσο που, την ίδια στιγμή, δεν μπορεί παρά να σχετίζεται άμεσα με τη θεωρία & την πρακτική της λογοτεχνικής ανάλυσης). Οι φιλοσοφικές τομές πάντως τείνουν να είναι αιρετικές, καθώς ανοίγουν (αφήνουν ανοιχτό) το κείμενο σε νέα νοήματα ή σύρουν εσωτερικές χαρακίες, θέλοντας να αναγνωρίσουν την εννοιολογική ύφανση στη λεπτομέρειά της. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι κινήσεις προσέγγισης του κειμένου ή απομάκρυνσης από το κείμενο ανήκουν όλες σε μία προσπάθεια αναγνώρισης του κόσμου του και εξοικείωσης ή αποστασιοποίησης σε σχέση με αυτόν. Παραμένει υπαρκτή η δυσκολία, σε μια τέτοια κινήσιολογία, να μη διακρίνονται (τα) όρια και να κληθεί ο/η αναλύτης/τρια να διαχειριστεί τη δυσκολία με την οργάνωση δοκιμαστικών διαδρομών.

Η ένταση της προσπάθειας έτσι εντοπίζεται σε έναν ενδιάμεσο χώρο: ούτε εγκλωβισμός στο κείμενο (περιορισμός στο εξηγητικό πλαίσιο) ούτε απώλεια/λήθη του κειμένου μέσα από τους κεντρομόλους, συχνά αυτοπαθείς, μαιάνδρους της φιλοσοφικής εργασίας, αλλά ένα διαρκές πήγαινε-έλα με παιδαγωγικό και διδακτικό ενδιαφέρον, εφόσον το κέντρο βάρους μετατοπίζεται ανάλογα με τα πατήματα των παιδιών, καθώς σκέφτονται το κείμενο: από το βάθος του λογοτεχνικού, στις ακρώριές του και πέρα από αυτές, και μέσα από εκεί, εμβαθύνσεις και περιπλανήσεις φιλοσοφικές, μέχρι έξω από το κείμενο, σε αυτόνομες πλέον ενδεχόμενες φιλοσοφικές δραστηριότητες (στο πλαίσιο μιας λειτουργικής διάκρισης ανάμεσα στον φιλοσοφικό και λογοτεχνικό τρόπο¹⁹).

του κειμενικού κόσμου). Η οντολογική λειτουργία της λογοτεχνίας συνίσταται στην ένταση ανάμεσα σε αυτές τις αναφορές και επικαλείται την αναγνώριση της ικανότητας του λογοτεχνικού κειμένου να δημιουργεί κόσμους (βλ. σχετικά, Shiner, R. A. (2010). *Philosophy and Literature: Friends of the Earth?* In G. L. Hagberg, W. Jost, 2010, 22-37).

¹⁹ Πρβλ. αντίστροφα σε μία τέτοια λειτουργικοποίηση, τη διατύπωση του Borges, ότι η φιλοσοφία είναι «έναν κλάδο της

Αυτός ο τρόπος οδηγεί σταδιακά σε μια πιθανή αυτονόμηση της φιλοσοφικής εργασίας έναντι των αναγκών και των περιορισμών του λογοτεχνικού κειμένου, παρόλο ότι μια τέτοια εργασία αναζωπυρώνει τις εστίες στοχασμού στο αρχικό κείμενο αναδιπλώνοντας την έντασή του. Παραδόξως δε, ενώ η φιλοσοφική προσέγγιση έχει εν γένει την τάση να λειτουργεί αποστασιοποιητικά ως «νοηματοδότης», να μην υποτάσσεται στο κείμενο, αλλά να το υπερβαίνει (ή να το αγνοεί/ανατέμνει/αποσυναρμολογεί) για να επιδοθεί στην έρευνα και τον έλεγχο των εννοιών, των επιχειρημάτων και των συλλογισμών, η όλη διαδικασία καταλήγει να εμφανίζει με εντονότερα χρώματα το λογοτεχνικό ίχνος.

Τα κείμενα, τα σώματα, οι κινήσεις, ο λόγος, οι συζητήσεις, το βλέμμα, οι ενορχηστρώσεις τους, οι συστάδες τους, οι χάρτες τους, οι αιχμές τους, ο ρυθμός τους, οι αναπνοές τους, οι σιωπές τους είναι εκείνο το ευρύ πεδίο, το οποίο αναπτύσσεται σε περιβάλλοντα τάξης και είναι δυνατό να αναδίδει φιλοσοφικούς ψιθύρους και ψήγματα, φωνές ή θραύσματα. Η ανάδυση τέτοιων στοιχείων είναι δυνατόν να είναι είτε αδύναμη ή ισχυρή (φανερή) είτε δυνάμει (άρα καταρχήν μη ορατή), ανιχνεύσιμη, ικανή να επιτρέψει τη συγκρότηση μιας υπόθεσης σχετικά με τη φύση της: αναδυόμενης-φιλοσοφία, εφόσον δεν αναγνωρίζεται εξ αρχής οργανωμένη μέσα από επεξεργασμένες περισσότερο ή λιγότερο μορφές (όπως για παράδειγμα σε έναν φιλοσοφικό διάλογο²⁰ ή σε ένα φιλοσοφικό κείμενο ή σε μια ενσυνείδητα διατυπωμένη φιλοσοφική ερώτηση), αλλά συλλαμβάνεται εν τη γενέσει της, στον τόπο ενός "οιονεί". Αποτελεί ζήτημα εκπαιδευτικής και διδακτικής επιλογής, ο βαθμός και ο τρόπος ενασχόλησης με αυτήν την ανάδυση, πολύ ή ακριβώς πριν από την επεξεργασία

φανταστικής λογοτεχνίας» [Borges, J. L., & O. Ferrari (1992). *Diálogos* (p.206). Barcelone: Seix Barral].

²⁰ Είναι ενδιαφέρον ωστόσο, εάν η έννοια της συζήτησης στην ελληνική γλώσσα, σε αντιπαράθεση με την συνήθη υποχώρησή της σε κοινοτοπικές ή ήπιες, ουδέτερες χρήσεις στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (βλ. Θεοδωροπούλου Έ. (2012). Η διαλογική εκζήτηση στην εκπαίδευση και η φιλοσοφική δυστροπία. *Διά-λογος*, Επετηρίδα Φιλοσοφικής Έρευνας, 2, 241-269), μπορούσε αφενός να υποδεχτεί την συστηματική ανάδειξη του αναζητητικού στοιχείου, ανάγοντάς το σταδιακά στην εντατική διαδικασία της έρευνας, όπως εμπεριέχεται στο πλαίσιο της εγκατεστημένης εννοιολογικά και μορφολογικά «κοινότητας έρευνας/community of inquiry» [βλ. Kennedy D. (1991). Community of Inquiry and Educational Structure, In *Thinking, The Journal of Philosophy for Children*, 9(4)], αφετέρου δε, η αναδιοργάνωση της έννοιας να συμπεριλάβει εξίσου εντατικά το στοιχείο της κοινότητας (συν-ζήτηση). Έτσι, η συζήτηση (ως από κοινού αναζήτηση) θα αντιστοιχούσε σε αναβαθμό της κοινότητας έρευνας, αλλά και στην ενέργεια που την φανερώνει και την υλοποιεί. Στο φως αυτής της επισήμανσης, οι φιλοσοφικές συνομιλίες που παρεμβάλλονται και αρθρώνουν τη διαδρομή από το εσωτερικό του λογοτεχνικού κειμένου μέχρι το ευρύ εξωτερικό του, εκεί όπου πλέον, τείνουν να αυτονομούνται για να ακολουθήσουν νέες κατευθύνσεις, οικοδομούν έναν θύλακα νοημάτων, όπου το λογοτεχνικό, το φιλοσοφικό, το παιδαγωγικό και το διδακτικό αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλεξαρτώνται.

του υλικού, κατά τη διάρκεια ή/και μετά (αμέσως μετά ή εξελικτικά μετά) την επεξεργασία αυτή, με στόχο τη διερεύνηση/ διαμόρφωση ενός φιλοσοφικού χωρόχρονου (παράδοξα συμβατού επιπλέον με συγκεκριμένες στοχοθεσίες μέσα στην τάξη). Η φιλοσοφική σκοπιά παρεισφρεί στο λογοτεχνικό κείμενο, εγκαθίσταται και μεθίσταται, συρρικνώνεται και εκτείνεται, διεισδύει και διαπλέει, εμπεριέχεται και επισκέπτεται: είναι κίνηση σκέψης (και λιγότερο για την σκέψη) του κειμένου, η οποία οφείλει να αναληφθεί για να υπάρξει²¹ και όχι απλώς να αναγνωριστεί ως «θέμα», ενώ δύναται να αφαιρεθεί για να συνεχίσει να υπάρχει δίχως το κείμενο.

Η κίνηση του *οιονεί* φιλοσοφικού (όταν το κείμενο δεν το κατασκεύασε, ενσωμάτωσε, ανέφερε, έδειξε εξ αρχής ως τέτοιο - αν και ακόμα και τότε η εμφάνισή του είναι δυνατή), ως κίνηση συνεχής εξωτερίκευσης, τριπλασιάζεται: εμμενής (ως αναδυόμενη φιλοσοφικότητα του λογοτεχνικού), ανιχνευτική-ερμηνευτική (ως επι-σκεπτόμενη φιλοσοφικότητα), μορφοποιητική-εφαρμοστική (ως παρεμβαίνουσα φιλοσοφικότητα). Και ενώ η εκπαιδευτική πράξη αναγνωρίζεται ευχαρίστως σε μία τάση περαίωσης, το δέσιμο της φιλοσοφίας με τη λογοτεχνία είναι ένα *non finito*²².

²¹ «- Αυτό που με εκπλήσσει, είναι ότι σε άγγιξε μ'έναν τρόπο τόσο συγκεκριμένο μία μεταφυσική κατάσταση. -Αλλά είναι κάτι συγκεκριμένο, λέει η Françoise, όλο το νόημα της ζωής μου διακυβεύεται εδώ. - Δεν λέω όχι, απαντά ο Pierre. Είναι ωστόσο μία εξαίρεση αυτή η δύναμη που έχεις να ζεις μία ιδέα ψυχή τε και σώματι» (απόσπασμα από το μυθιστόρημα «L'invitée» της Simone de Beauvoir, ως προμετωπίδα στο κεφ. «Το μυθιστόρημα και η μεταφυσική» στο: Merleau-Ponty, 1996, σ. 34). Η Simone de Beauvoir διαμορφώνει ένα υβριδικό είδος κειμένου φιλοσοφικο-λογοτεχνικού, στη βάση της αρχής ότι δεν επιβάλλεται η διάζευξη μεταξύ φιλοσοφίας και ζωής, αλλά είναι σκόπιμο να διαμορφώνεται μία κειμενική ολότητα, ένα τρίτο είδος γραφής, που θα υπερβαίνει τα στεγανά τα οποία επιβάλλει η συστηματική αντίληψη του κάθε πεδίου ξεχωριστά [Beauvoir, S. De. (2008/1948). *L'existentialisme et la sagesse des nations*. Paris: Gallimard]. Εδώ, η φιλοσοφία δεν υποκινεί και υποβασιάζει το λογοτεχνικό έργο (δεν προηγείται και δεν προεξάρχει), αλλά δημιουργείται μέσω αυτού και θεμελιώνεται σε αυτό (Theodoropoulou, 2009). Στο πλαίσιο της υπαρξιστικής σκέψης της Beauvoir, πριν σκεφτούμε τον κόσμο, αυτός ο κόσμος πρέπει να γίνει αντικείμενο εμπειρίας: η πραγματικότητα αποκαλύπτεται μέσα από την ενότητα πράξης-συναίσθηματος-σκέψης (Holveck, E., (2002). *Simone de Beauvoir's Philosophy of Lived Experience: Literature and Metaphysics*. Lanham: Rowman & Littlefield) την ανάμιξη αισθήματος, γεγονότων και φιλοσοφίας [Beauvoir, S. De (1998). *A Transatlantic Love Affair: Letters to Nelson Algren*. New York: New Press].

²² «Το έργο της λογοτεχνίας και εκείνο της φιλοσοφίας δεν μπορούν πλέον να είναι διαχωρισμένα [...] η φιλοσοφική έκφραση αναλαμβάνει τις ίδιες αμφισημίες με την λογοτεχνική έκφραση, εάν ο κόσμος είναι φτιαγμένος με τέτοιο τρόπο ώστε να μην μπορεί να εκφραστεί παρά μέσα σε «ιστορίες» και να μην δείχνεται με το δάχτυλο. Δεν θα δούμε πλέον μόνο να εμφανίζονται τρόποι έκφρασης υβριδικοί, αλλά το μυθιστόρημα και το θέατρο θα είναι από άκρου σ'άκρου μεταφυσικά, έστω και αν δεν χρησιμοποιούν έστω και μία λέξη από το φιλοσοφικό λεξιλόγιο» (Merleau-Ponty, σ. 36). Αλλά,

4. ΠΗΓΕΣ

- Θεοδωροπούλου, Έ. (2003). Η ανάγνωση κειμένων: σχέδιασμα για την κατασκευή ενός φιλοσοφικού παραδείγματος. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 107-127.
- Θεοδωροπούλου, Έ. (2007). Φιλοσοφία για Παιδιά: Τόποι και τρόποι για τη Φιλοσοφία. Εισαγωγή στο Α. Μ. Sharp και L. J. Splitter (Eds.), Έ., Θεοδωροπούλου (Επιμ. μτφρ. εισαγ.), *Φιλοσοφία για παιδιά.. Το Κουκλονοσκομείο. Δίνοντας νόημα στον κόσμο μου. Ένα πρόγραμμα για το παιδί και τον εκπαιδευτικό της Προσχολικής Εκπαίδευσης* (σ.σ.11-46). Αθήνα: Ατραπός.
- Theodoropoulou, E. (2009). En búsqueda de la filosofía en la literatura: complicaciones pedagógicas. In A. Zambrano Leal (compil.), *Literature y Formación, Edición educación superior* (pp.12-41). Programa de Maestría en Educación Superior USC – Universidad Santiago de Cali.
- Theodoropoulou, E. (2010). Philosophy, Philosophy for Children, and Educational Aims: Affinities, Parallelisms and Exclusions. In E. Marsal, T. Dobashi, B., & Weber (Hrsg.), *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts, Hodos – Wege bildungsbezogener Ethikforschung in Philosophie und Theologie herausgegeben vom Institut für Philosophie und Theologie*, Band 9 (pp.559-565). Germany: Karlsruhe.
- Theodoropoulou, E. (2010). Notes from a philosophical laboratory for Kindergartners / Theoretical Part [Greece]. In *Vocational Professionalization by Practicing Philosophy (with Children) / Lifelong Learning Program Leonardo da Vinci / VP3: E-booklet*, pp. 42-60-75, [References and Bibliography], 1 25-130 (<http://www.vppp.eu>).
- Θεοδωροπούλου, Έ. (2013). Η ανάδυση του φύλου στη φιλοσοφία για παιδιά: κλήσεις και (απο) κλήσεις. Στο Δ. Αναγνωστοπούλου (Επιμ.), *Γυναικείες και ανδρικές αναπαραστάσεις στη Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους* (σ.σ.313-325). Αθήνα: Κ. Παπαδόπουλος Α.Ε.
- Θεοδωροπούλου, Έ. (2013). Κάτι στον κόσμο μας αναγκάζει να σκεφτούμε. Στο Έ. Κ. Θεοδωροπούλου (Επιμ., εισαγ. μτφρ.), *Φιλοσοφία, φιλοσοφία είσαι εδώ; Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά*. Αθήνα: Διάδραση.

έναντι κάθε φιλοσοφικοποίησης της λογοτεχνίας ή λογοτεχνιοποίησης της φιλοσοφίας, συνεχίζει να έχει νόημα να τίθεται το ερώτημα του Cavell: “Μπορεί η φιλοσοφία να γίνει λογοτεχνία και ακόμα να γνωρίζει τον εαυτό της;» (Cavell St. (1979). *The Claim of Reason, Wittgenstein, Skepticism, Morality, and Tragedy*. New York: Oxford UP).

«Τέχνην εποίουν επιστήμην θεραπεύων»

Χαράλαμπος Χ. Σπυρίδης

*Καθηγητής Τμήματος Μουσικών Σπουδών
Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών,
Κοσμήτωρ της Διεθνούς Επιστημονικής Εταιρείας της Αρχαίας Ελληνικής Φιλοσοφίας*
hspyridis@music.uoa.gr
<http://users.uoa.gr/~hspyridis>

Κυρίαί και κύριοι Σύεδροι, ως γράφει ο Ξενοφών, ο Σωκράτης ήρχιζεν ερευνών τα ονόματα, ήτοι τί ακριβώς σημαίνει το καθέν «ήρχετο από τής τών ονομάτων έπισκέψεως, τί σημαίνει έκαστον», πρεσβεύων ότι αρχήν της εκπαιδεύσεως αποτελεί η γνώσις των ονομάτων «αρχή παιδεύσεως ή τών ονομάτων επίσκεψις» (Επίκτητος, 1, 17, 13).

Οι αρχαίοι Έλληνες εκάστην έννοιαν, ήντινα εχρησιμοποίουσιν, την ώριζον και την ετεκμηρίωνον επακριβώς και λεπτομερώς επί τή βάσει πλήρους επιστημονικής ορολογίας, την οποίαν διέθετον.

Η αδυναμία ημών των νεοελλήνων είναι ότι, μη κατεχοντες την εκείνων επιστημονικήν ορολογίαν, δεν δυνάμεθα πολλάκις να αντιληφθώμεν και να κατανοήσωμεν πλείστας όσας επιστημονικάς γνώσεις, απόψεις και θεωρίας εκείνων.

Δια ταύτα, κυρίαί και κύριοι Σύεδροι, θεωρώ πρώτιστον να διευκρινίσω ότι μολονότι υπάρχει και ίσως τυγχάνει απαραίτητος η επιστήμη εις την τέχνην και η τέχνη εις την επιστήμην, εν τούτοις διαφορίζεται η επιστήμη της τέχνης καθώς επίσης διαφορίζονται τα διακριτά πεδία δράσεως και ερεύνης εκάστης.

Σχετικώς αποφαίνεται ο Σωκράτης εις τον Πλατωνικόν Θεαίτητον (147b, 10-11) διευκρινίζων:

ΣΩ. Γελοία άρα ή απόκρισις τῷ έρωτηθέντι επιστήμη τί έστιν, όταν αποκρίνηται τέχνης τινός όνομα.

Προς επίρρωσιν τούτου παραθέτω διασκευάζων την ρήσιν του Νικομάχου του Γερασηνού (*Αρμονικόν Εγχειρίδιον*, κεφ. 12, §1, γρμ. 12-14) «κακῶς γάρ οϊόνται οί νομίζοντες επιστήμην και τέχνην τὸ αὐτὸ εἶναι» ή «έτερον εἶναι επιστήμη τέχνης».

Ο Πλάτων και ο Αριστοτέλης, διδάσκαλος και μαθητής, εχαρακτήρισαν την ουσίαν της Τέχνης ως μίμησιν και αναπαράστασιν της πραγματικότητας με την διευκρίνισιν του Πλάτωνος ότι η Τέχνη είναι «μίμησις μιμήσεως» δεδομένου ότι η Τέχνη μιμείται την Φύσιν, ήτις είναι μίμησις του Κόσμου των Ιδεών.

Ομιλών περί Τέχνης ο ιερός Αυγουστίνος, υποστηρίζει ότι αυτή εικονογραφεί την βούλησιν της Φύσεως, υπονοών τον Θεόν και ότι ο τεχνήτης, εμβαθύνων εις τα μυστικά της Φύσεως, εμβαθύνει εις Αὐτόν τούτον Τον Θεόν, αποσκοπών εις το να εκφράσει την εσωτερικήν οργάνωσιν και λειτουργίαν του κόσμου.

Εις την Ποιητικήν του ο Αριστοτέλης αναφέρει ως πηγήν του καλού τον ρυθμόν, την συμμετρίαν και την αρμονίαν περί των οποίων επέλεξα να σας ομιλήσω εντός των περιορισμένων ορίων του διατιθεμένου χρόνου.

Κυρίαί και κύριοι Σύεδροι, είναι τοις πάσι γνωστόν ότι παν έργον Τέχνης ενέχει την ιδέαν επί τῇ βάσει της οποίας κατεσκευάσθη υπό του δημιουργού του. Εις τα παρουσιασθησόμενα παραδείγματα η ιδέα είναι είτε μία Μαθηματική Θεωρία, είτε έτερόν τι έργον τέχνης.

Αφυπηρητήσας πλέον εκ του Τμήματος Μουσικών Σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών δηλώ εις Ὑμᾶς ότι ανήλωσα μίαν ολόκληρον καριέραν τριάκοντα οκτώ και πλέον ετών μεταξύ εκκολαπτομένων επιστημόνων-καλλιτεχνών ή καλλιτεχνών-επιστημόνων, οίτινες ακαταπαύστως εμόχθουν και μοχθούν καλλιεργούντες το υπό της φύσεως παρασχεθέν τάλαντόν των, επιδιώκοντες να μετασηματίσουν είτε τας προσωπικάς των αγωνίας, είτε τας ποικίλας Μαθηματικὰς θεωρίας, τας οποίας τους εδίδαξα, εις μουσικά έργα τέχνης. Τοιουτοτρόπως, φιλοκαλούν καλλιτεχνούντες είτε πρωτοτύπως, είτε ομοιοτύπως, είτε παραλλάσσοντες έργα άλλων δι' εκπαιδευτικούς φερ' ειπείν λόγους και μόνον.

Διδάσκων την σύνθεσιν μουσικών έργων δια Μαθηματικών Θεωριών, λ.χ. την Θεωρίαν Συνόλων καθ' ἃ εδίδαξεν ο λίαν πολύς Ιάνης Ξενάκης, εκαμάρωνα παρατηρών τους φοιτητάς μου να συνθέτουν εντός της αιθούσης διδασκαλίας τα έργα των ορίζοντες σύνολα νοτών της επιλογής των, τα οποία εξετέλουν αμέσως εις το πιάνο. Δείγματα μουσικών συνθέσεων δια της Θεωρίας Συνόλων παραθέτω των φοιτητριών μου Κλαδή Αλεξάνδρας, Κουτσουμάνη Δεσποίνης και Καραγιάννη Μαγδαληνής.

Κλαδί Αλεξάνδρα

1 $\overline{A \cup B} = \overline{A} \cap \overline{B}$ $A \cap B$ $\overline{A} \cap \overline{B}$

6 $A - B$

11 $B - A$

16 $A \cap \overline{B}$

21 \overline{A}

26 \overline{B}

31

36 $\overline{A \cap B} = \overline{A} \cup \overline{B}$

41

46 $A \cup B$

51

$$\Omega = \{C, C\#, D, D\#, E, F, F\#, G, G\#, A, A\#, B\}$$

$$A = \{C, D, E, F\#, G, A, B\}$$

$$B = \{C, D, E\flat, F, G, A\flat, B\flat\}$$

Κουτσουμάνη Δέσποινα

$$\Sigma = \{D, A, G, B\flat, E\flat, C\sharp, C, E, F\}$$

$$\Psi = \{C\sharp, E, A, D\}$$

$$\Theta = \{D, A, G, B\flat, E\flat, C\}$$

Μάνδα Καραγιάννη

$$\Omega = \{A, B\flat, B, C, D\flat, D, E\flat, E, F, F\sharp, G, A\flat\}$$

$$A = \{C, D, E\flat, G\}$$

$$B = \{A, B, C, F\}$$

Μεταπτυχιακός μου φοιτητής το πάλοι ποτέ ο κ. Σταύρος Δημητριάδης εις το Τμήμα Φυσικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης την δεκαετίαν του 1980, νυν δε Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Πληροφορικής του Α.Π.Θ., αναλύσας εις την Μεταπτυχιακήν του εργασίαν τα ποιητικά έργα του Γεωργίου Σεφέρη δια Μαρκοβιανών διαδικασιών, συνέγραψεν λογισμικόν δια τον ηλεκτρονικόν υπολογιστήν ώστε να συνθέτει Σεφερειοειδή ποιήματα εις πραγματικόν χρόνον. Εις το 6^{ον} Πανελλήνιον Συνέδριον Ποίησης εις το Πανεπιστήμιον Πατρών το έτος 1986 παρουσία 600 ποιητών-λογοτεχνών ο υπολογιστής μας συνέθεσεν τον στίχον «*Αἷμα καὶ οὔτε ὄνειρο, ἔτσι αὐτός ὁ Ἥλιος*», διότι ο εκ Μυτιλήνης ορμώμενος ποιητής, διηγηματογράφος και σεναριογράφος κ. Τάκης Χατζηαναγνώστου εἶχεν ζητήσει ο στίχος να ομιλεί περι αίματος.

Εις το Τμήμα Μουσικῶν Σπουδῶν της Φιλοσοφικῆς Σχολῆς του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνῶν υπάρχει μεταξύ τριῶν ετέρων κατευθύνσεων και η Τεχνολογική κατεύθυνσις, ήτις καταρτίζει τους φοιτητάς περι την Ηχοληψίαν κι ουχί μόνον. Εις το πλήρως εξοπλισμένον studio των 300 τ.μ. του Εργαστηρίου Μουσικῆς Ακουστικῆς Τεχνολογίας, το οποίον εἶχα Ἰδρύσει με Φ.Ε.Κ. και διηύθυνα μέχρι πρότινος, ήτο κι εξακολουθεῖ να εἶναι καταπληκτικόν να συναντάς εν συμπράξει το τάλατον μετά της επιστημονικῆς γνώσεως.

Εις το μάθημα «Διασκευή μουσικῶν έργων (Remix)» εδόθη προς διασκευήν το τραγούδι Useless γραφέν εις τας 20 Οκτωβρίου του έτους 1997 υπό του Martin L. Gore πιανίστα, κιθαρίστα, τραγουδιστού, αλλά και βασικῶν συνθέτου του τριμελούς Βρεταννικῶν συγκροτήματος Depeche mode (*ντιπέες μοντ*). Το εν λόγω τραγούδι εξ επόψεως ύφους ανήκει εις το είδος της industrial rock σκηνης, ήτοι μουσική τέχνη δια βιομηχανικῶν θορύβων. Πρόκειται περι ενός πειραματικῶν ύφους των μέσων της δεκαετίας του 1970. Εκ των 24 προτάσεων εκ των ισαριθμων φοιτητῶν μου ιδιαίτεραν εντύπωσιν μου προεκάλεσεν αυτή του φοιτητού μου κ. Μανουσάκη Σταματίου, όστις εδημιούργησεν μίαν εντελῶς διαφοροποιημένην σύνθεσιν διατηρών ως μοναδικόν δεδομένον εκ της δοθείσης συνθέσεως την μελωδίαν της φωνῆς. Ο κ. Μανουσάκης Σταματίος εξησφάλισεν το χρώμα του δοθέντος τραγουδιού χρησιμοποιών υπάρχουσας συγχορδιακάς αλληλουχίας εν αυτῶ κι επροχώρησεν λίαν τεχνιέντως εις την διασκευήν αυτού εις ζεῖμπέκιον μπλουζ, επηρεασθείς, εικάζω, τα μάλα αφενός υπό του Πινδάρου (*Σπάρραγμα* 94b, 15) λέγοντος «μιμήσομ' αἰοδαῖς» κι αφετέρου υπό της αρχαιοελληνικότητος του ζεῖμπέκιου χορού.

Εν ταυτῶ θα επεθύμουν να σας ομιλήσω για την πρότασιν του φοιτητού μου κ. Καραδήμα Αποστόλου, όστις διεσκεύασεν το κομμάτι «Bad Romance» της Lady Gaga (Stefani Joanne Angelina Germanotta) και του συνθέτου Nadir Khayat (Red One) εκ του album «The Fame Monster», κυκλοφορήσαν την 26^{ην} Οκτωβρίου του έτους 2009. Ο κ. Καραδήμας Απόστολος διατηρήσας μόνον τα φωνητικά του δοθέντος κομματιού το διεσκεύασεν αλλάζων αρμονικῶς και ρυθμικῶς τούτο από pop εις όρχησιν είδους κόρδακος αρχαιοελληνιστί ή τσιφτετέλι νεοελληνιστί. Υπενθυμίζω δια την ιστορίαν και μόνον εις τους κ.κ. συνέδρους ότι ο Αριστοφάνης, ο Λουκιανός, ο Ηρωδιανός, ο Ησύχιος

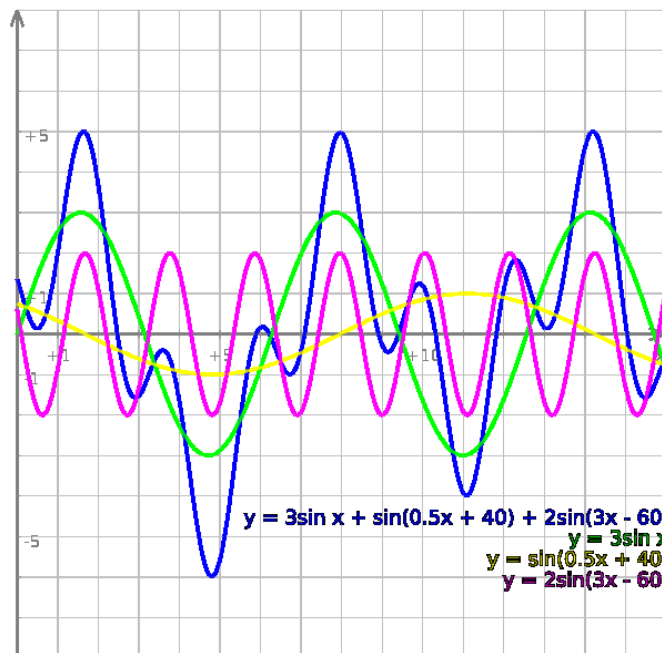
κ.α. μας διασώζουν την πληροφορία «τρία είδη ὀρχήσεως· ἐμμέλεια μὲν τραγική, σίκιννις σατυρική, κόρδαξ κωμική, ἥτις αἰσχροῦς δινεὶ τὴν ὄσφυν».

Εάν διερωτηθείτε «δια ποίον λόγον τα αναφέρει αυτά τα παραδείγματα ο ομιλητής;» θα σας απαντήσω ως εξής γνωρίζω ότι απευθύνομαι εις ακροατήριον ενεργῶν εκπαιδευτικῶν, οἵτινες δια της διδασκαλίας των αφενός μεταφέρουν γνώσεις και αφετέρου διαπλάθουν χαρακτήρες και συνειδήσεις εις Ελληνόπουλα.

Κυρίαί και κύριοι Σύεδροι, εις ὅλας μου τας παραδόσεις και εις ὅλα μου τα μαθήματα δεν ἔπαυσα ποτέ -εκεῖ ὅπου εχρειάζετο- να μεταφέρω με τα πρέποντα ἀδιάσειστα στοιχεῖα κι επιχειρήματα πληροφορίας εκ του μεγαλειώδους πνευματικῶν πολιτισμῶν των ἀρχαίων Ἑλλήνων· ἰδιαίτατα δε εκ του μουσικῶν πολιτισμῶν αυτῶν, ἀφοῦ εις Τμήμα Μουσικῶν Σπουδῶν ἐδίδασκον.

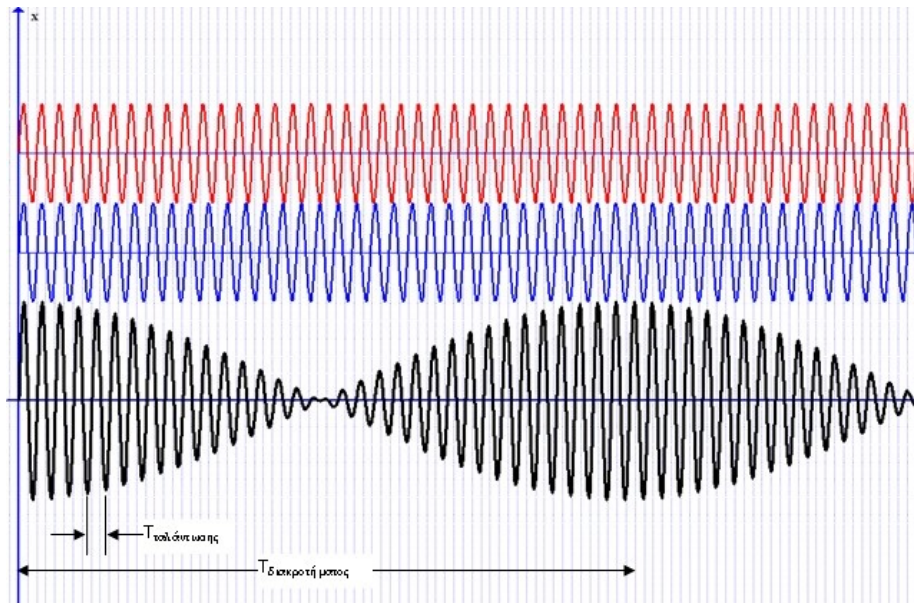
Διαβάστε εκ νέου, σας παρακαλῶ, προσεκτικότερον τα μνημονευθέντα σχετικῶς με τας δύο μουσικῶν διασκευῶν των φοιτητῶν μου και ἀμέσως θα ἀντιληφθεῖτε ὅτι και κάποια χρηστικῶν ἀρχαιοελληνικῶν μουσικῶν γνώσεις σας ἀπετυπώθη και συγχρόνως ὅτι ἤρυν ἐφαρμογὴν ἡ λαϊκῶν ῥήσις «μ' ὅποιον δάσκαλο καθήσεις, τέτοια γράμματα θα μάθεις».

Κυρίαί και κύριοι Σύεδροι, ο φοιτητῶν μου κ. Χρῆστος Βλάχος ἐσκέφθη και ἐφήρμοσεν κατὰ τρόπον ἀξιοθαύμαστον πάντα ὅσα ἐδιδάχθη ὑπ' ἐμοῦ περὶ της ἐπαλληλίας των ταλαντώσεων εις το υποχρεωτικῶν μάθημα «Μουσικῶν Ἀκουστικῶν». Ὡς γνωστῶν, ἐν σημείον ἐλαστικῶν τινῶν μέσων ἐξαναγκαζόμενον να ἐκτελέσει ταυτοχρόνως δύο ἢ περισσοτέρας ταλαντώσεις, κινεῖται ἐκτελοῦν συνισταμένην ταλάντωσιν ἐξαρτωμένην κυρίως εκ των πλατῶν και της διαφορῶν φάσεως των προστιθεμένων ταλαντώσεων.



Επαλληλία τριῶν ἡμιτονοειδῶν ταλαντώσεων με διαφορετικῶν συχνότητων και φάσεων.

Εις την περίπτωση δύο ίσου πλάτους ταλαντώσεων με διαφοράν φάσεως 180° αποσβένει πλήρως η μία την άλλην.



Διακροτήματα: Επαλληλία δύο πανομοιότυπων ταλαντώσεων εμφανιζουσών μικράν διαφοράν συχνότητων.

Ο κ. Χρήστος Βλάχος, διασκευάζων το κομμάτι «Video Games» με την Lana Del Rey, ήτις ετραγουδεί συνοδεία ορχήστρας, εσκέφθη να απομονώσει μόνον την ακουομένη γυναικείαν φωνήν, αποσβένων ολόκληρον την ορχήστραν. Προς τούτοις έψαξεν και ανήυρεν εις το YouTube ως ορχηστρικόν το ίδιο κομμάτι εκτελεσμένον υπό της ίδιας ορχήστρας και μόνον. Ανέστρεψεν εις την κονσόλαν την φάσιν αυτού του ορχηστρικού κομματιού και εν συνεχεία το προσέθεσεν με την κυματομορφήν του δοθέντος κομματιού, ήτοι της ορχήστρας ομού μετά της γυναικείας φωνής. Αι προστεθείσαι κυματομορφαί των δύο ορχηστρών με την αντίθετον φάσιν, ήτοι με διαφοράν φάσεως 180° , κατά την θεωρίαν της επαλληλίας των ταλαντώσεων απέσβεσεν η μία την άλλην και, τοιουτοτρόπως, του απέμεινεν μόνον η κυματομορφή της γυναικείας φωνής. Εάν το καλοσκευθείτε, είναι εξαιρετικά απλούν, αλλά πανέξυπνον. Αναδεικνύει εκκολαπτόμενον επιστήμονα, όστις τουλάχιστον δεν «παπαγαλίζει» ούτε τα της Μουσικής Ακουστικής, ούτε και τα της Ηχοληψίας.

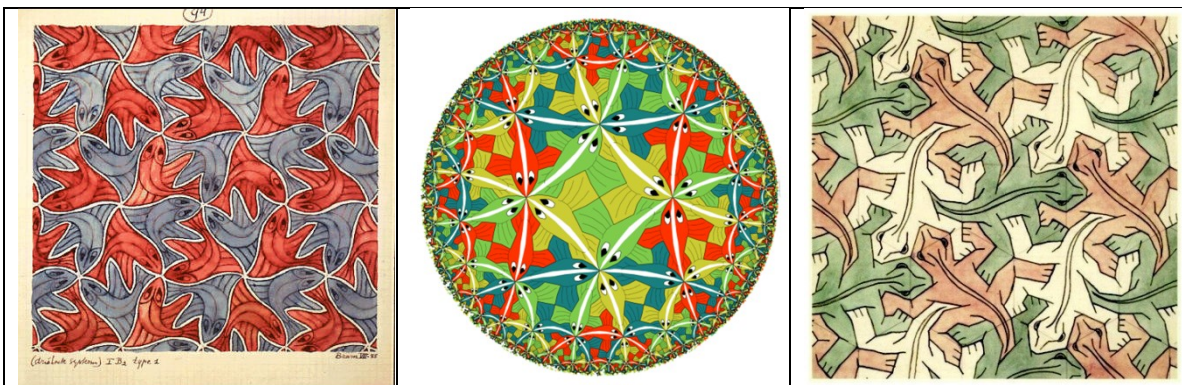
Κυρίαί και κύριοι Σύνεδροι, η συμμετρία, απαντωμένη και εις την έμβιον και εις την άβιον φύσιν, αποτελεί μίαν λίαν σημαντικήν έννοιαν των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Χημείας, της Βιολογίας και των Καλών Τεχνών, ως η Μουσική, η Ζωγραφική, η Αρχιτεκτονική, η Γλυπτική. Εν άλλοις λόγοις, η συμμετρία αποτελεί το αχανές πεδίον ένθα δραστηριοποιούνται αμιλλώμεναι η φύσις (ανόργανος κι οργανική) και η τέχνη. Δι' αυτής της φιλοσοφικής και μαθηματικής σπουδαιότητος εννοίας ο άνθρωπος δια μέσου των αιώνων προσεπάθησεν αφ' ενός να κατανοήσει και αφ' ετέρου να δημιουργήσει τάξιν, κάλλος και τελειότητα.

Σπουδάζων την Επιστήμην της Φυσικής εις το Φυσικόν Τμήμα της Φυσικομαθηματικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, εδίδαχθην την Κρυσταλλογραφίαν ως μέρος της Επιστήμης της Ορυκτολογίας υπό του αιμνήστου καθηγητού Κωνσταντίνου Σολδάτου και την Επιστήμην της Κρυσταλλοδομής υπό του καθηγητού κ. Παναγιώτου Ρεντζεπέρη και, τοιουτοτρόπως, κατενόησα πλήρως τας γενεσιουργούς αιτίας της συμμετρίας των κρυστάλλων δια των οποίων η φύσις αυτοκοσμεῖται.



Κρύσταλλοι: αι ωραιότεραι συμμετρικαί δομαί δια των οποίων η φύσις αυτοκοσμεῖται.

Σημειωτέον ότι αι ἴδιαι γενεσιουργοί αιτίαι εις τα κείμενα δημιουργούν τα αριστουργήματα της λογοτεχνίας, εις την ζωγραφικὴν τους θαυμασίους πίνακας του Ολλανδού Maurits Cornelis Escher και εις την μουσικὴν τα του «ηρμωσμένου» κάλλι.



Παραδείγματα εκ των θαυμασίων ζωγραφικῶν πινάκων του Ολλανδού Maurits Cornelis Escher με θέματα εμφανίζοντα εξαιρετικὴν και αξιοθαύμαστον συμμετρίαν.

Πρέπει να τονισθῆι μετ' επιτάσεως ὅτι η μελέτη της Συμμετρίας πραγματοποιεῖται δια της Θεωρίας Ομάδων (Group Theory), ἥτις περιλαμβάνει δύσκολα μεν, ἀλλὰ χρησιμώτατα μαθηματικά εργαλεία.

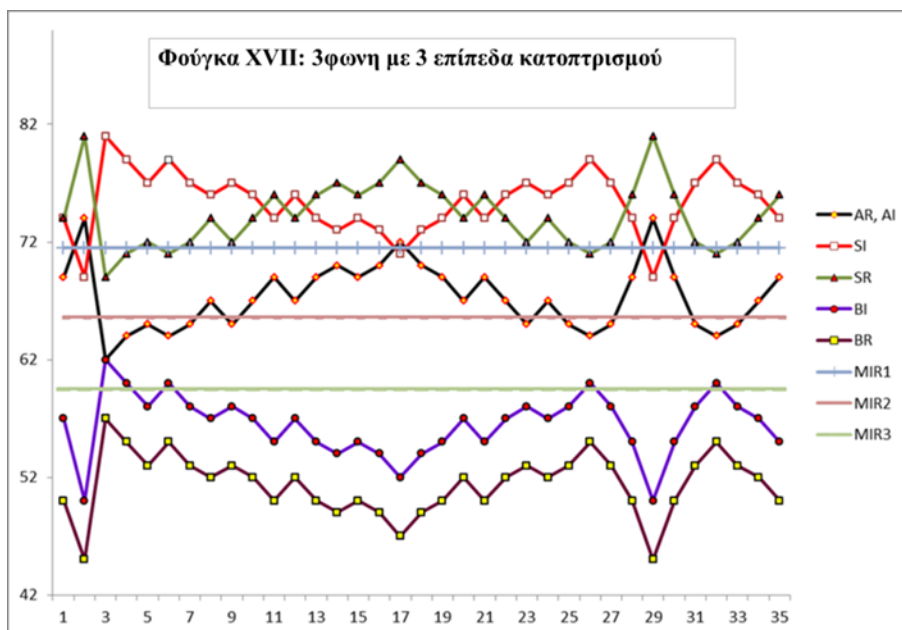
Η εφαρμογή των συμμετριῶν εις τον χρόνον της Μουσικής ανοίγει νέους δρόμους ἰδιαίτατα ὅσον αφορά εις την μουσικὴν σύνθεσιν.

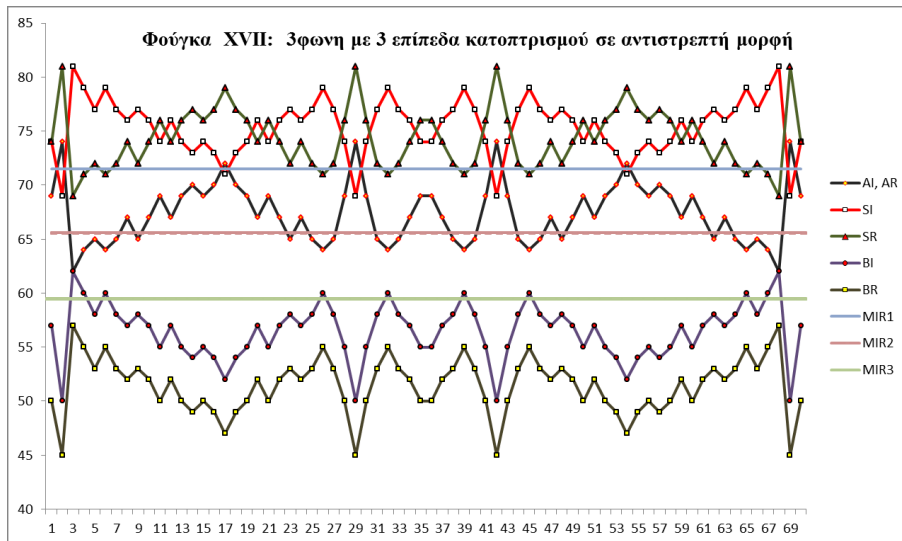
Ὀντως, δια των συμμετριῶν ἀφ' ενός αναδύεται ἕνας πολυπληθέστατος κόσμος διατονικῶν και χρωματικῶν μουσικῶν κλιμάκων –πέραν των «πεπαλαιωμένων» πλέον

μειζόνων και ελασσόνων- με πρωτόγνωρα «ήθη ή ηθικούς χαρακτήρας» και αφ' ετέρου επεκτείνεται απεριόριστως η μουσική συνθετική διαδικασία δια πλειόνων και συνθετοτέρων διαδικασιών δισδιαστάτων συμμετριών από αυτήν του απλού κατοπτρισμού, την οποίαν εφήρμοσεν είτε επιστημονικῶ, είτε εμπειρικῶ τῷ τρόπῳ ο J. S. Bach εις το έργον του «Η Τέχνη της Φούγκας (Die künst der füge), BWV 1080», συνθέτων τας ονομαζομένας κατοπτρικάς φούγκας (mirror fugues).



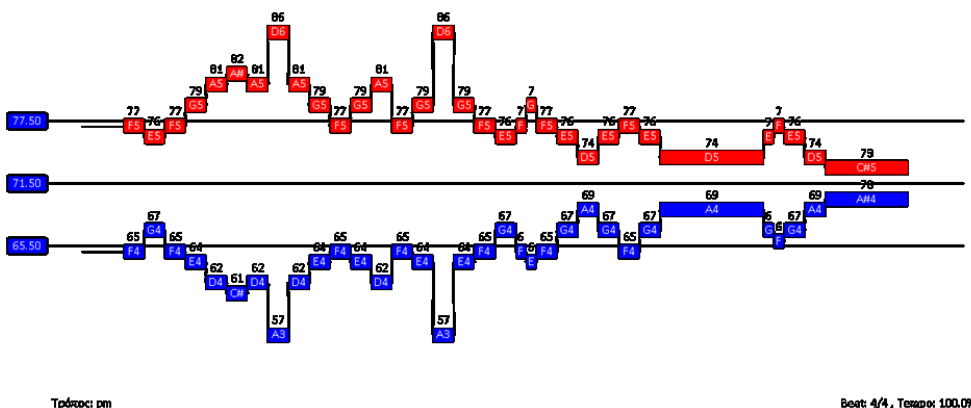
Το πλέον γνωστόν ίσως πορτραίτον του J. S. Bach δια χειρός του Elias Gottlob Haussmann.





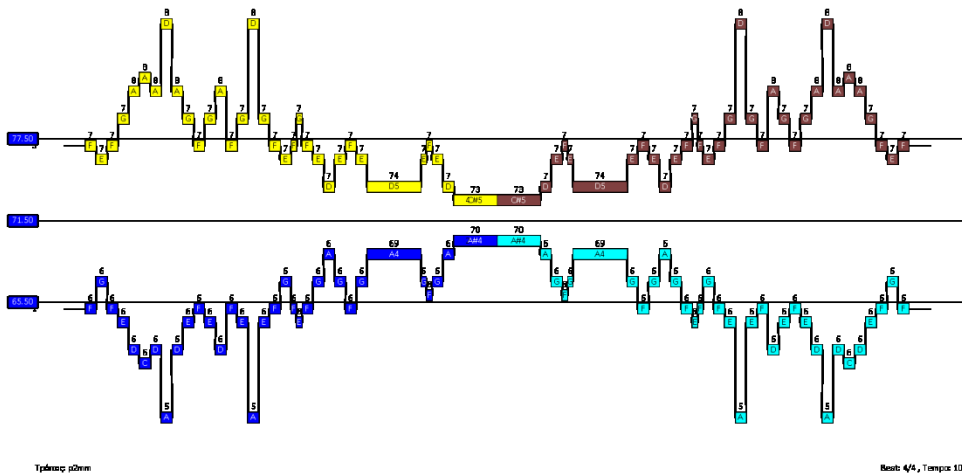
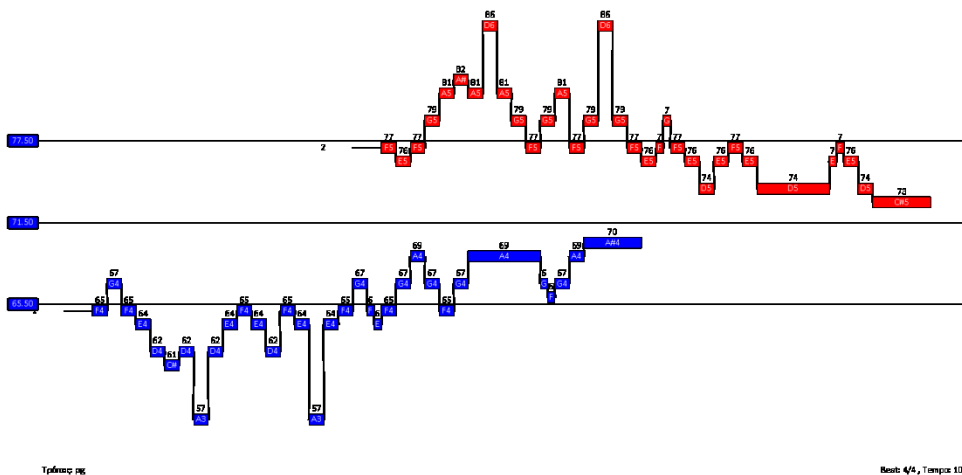
Παράθεσις εν πενταγράμμω των μουσικών μέτρων υπ' αριθμόν 8-13 των τεσσάρων Rectus και των τεσσάρων Inversus φωνών εκ της τετραφώνου κατοπτρικής φούγκας XVIII του J. S. Bach.

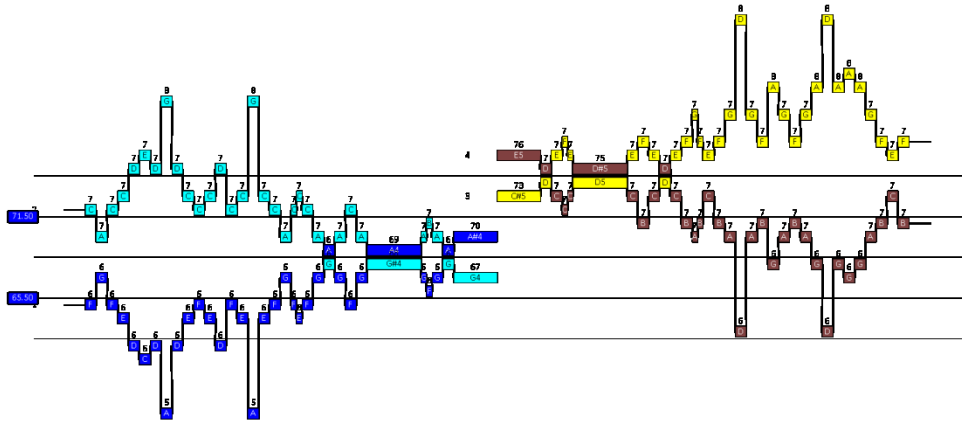
Μελετήσας τας μαθηματικές διαδικασίας των κατοπτρικών φουγκών του J. S. Bach και τας κάτωθι επτά διαδικασίας συμμετρίας του ορθογωνίου κρυσταλλικού συστήματος,



Τρίτος: pm

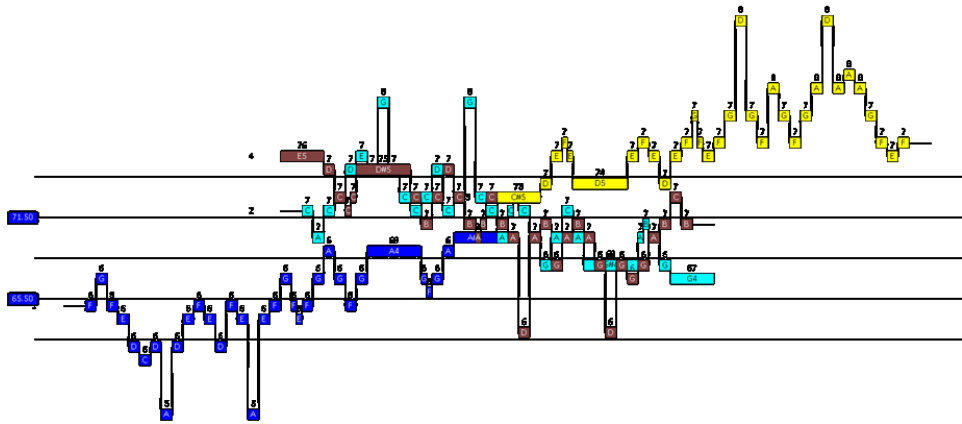
Βασί: 4/4, Τεταρ: 100.0%





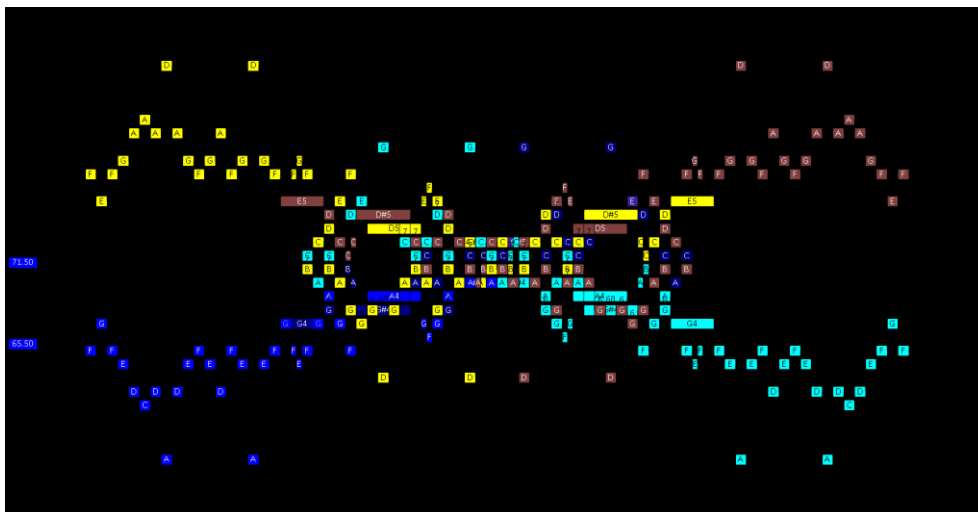
Trólos m'iaz

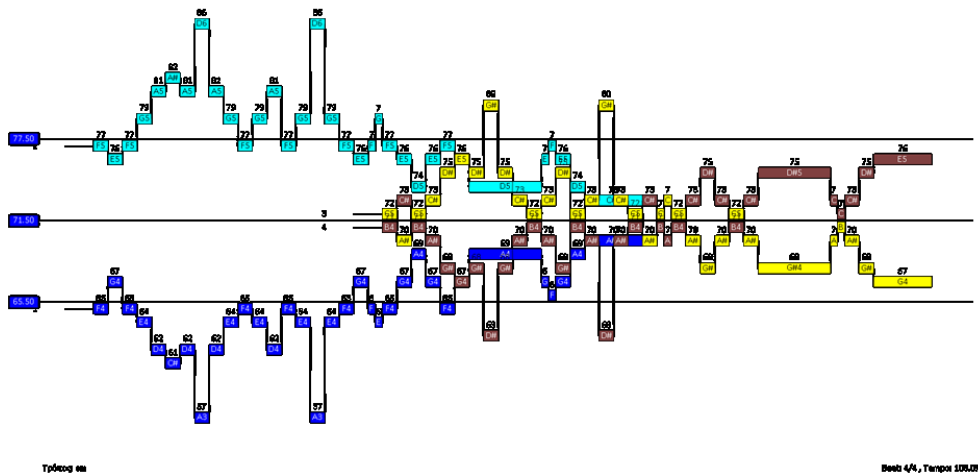
Βασί 4/4, Τempo 100,00



Trólos m'iaz

Βασί 4/4, Τempo 100,00





Αι επτά διαδικασίαι συμμετρίας του ορθογωνίου κρυσταλλικού συστήματος.

τας συμπεριέλαβα εις κατάλληλον λογισμικόν συγγραφέν υπ' εμού και του πρώην φοιτητού μου και νυν διδάκτορος της Μουσικολογίας κ. Μιχαήλ Χουρδάκη εις τα πλαίσια της μεταξύ μας επιστημονικής ερευνητικής συνεργασίας.

Δια του λογισμικού αυτού οι φοιτηταί μου εις το μάθημα «J. S. BACH: Μουσική και Συμμετρία» δια των μαθηματικών διεργασιών της Συμμετρίας συνθέτουν τα ιδικά των μουσικά έργα.

Επί τῇ ευκαιρίᾳ να σας επισημάνω ὅτι ὡς συνθέτης και μουσικός ο J. S. Bach ἐχρησιμοποίησεν ἐνσυνειδήτως ὀρισμένους συνδυασμούς φθογοσῆμων εἴτε ὡς μουσικὴν υπογραφὴν, εἴτε δια συμβολικὰς σκοποτήτας, εἴτε δια τὴν ἀπόδοσιν τῶν θεολογικῶν ἐννοιῶν και συμβόλων τοῦ ἐκάστοτε κειμένου, το ὁποῖον ἐμελοποιεῖ.

Ὄντως, ἐχρησιμοποίησεν τὸ ἀρχαιοελληνικόν¹ λεξαρithmeticόν σύστημα κατὰ το ὁποῖον ἀποκαθιστάντες μίαν ἀμφιμονοσήμαντον ἀντιστοιχίαν μεταξύ τοῦ συνόλου τῶν γραμμάτων τοῦ τότε Γερμανικοῦ ἀλφαβήτου και τοῦ συνόλου τῶν φυσικῶν ἀριθμῶν 1, 2, 3, ..., τὸ A (Α) ἀντιστοιχίζεται εἰς τὸν ἀριθμὸν 1, τὸ B (Μπε) ἀντιστοιχίζεται εἰς τὸν ἀριθμὸν 2, τὸ C (Τσε) ἀντιστοιχίζεται εἰς τὸν ἀριθμὸν 3, τὸ H (Χα) ἀντιστοιχίζεται εἰς τὸν ἀριθμὸν 8. Ἡ ἀλληλουχία τῶν γραμμάτων BACH (Μπε-Α-Τσε-Χα) ἔχει ὡς λεξαρithmeticόν ἀθροισμα τὸν ἀριθμὸν $1+2+3+8=14$.

Ὁ ἀριθμὸς 14 παριστά, τῶν τρόπων τινά, τὴν σύντομον υπογραφὴν τοῦ Bach ἐπὶ τῇ βάσει τοῦ ἐπιθέτου τοῦ και μόνον.

Εἰς τὸ ἔργον τοῦ «*H Τέχνη τῆς φούγκας (Die kunst der füge)*, BWV 1080» ο J. S. Bach υπογράφει γιὰ τοὺς μεμνημένους εἰς τὸν Πυθαγορισμὸν δια τοῦ λεξαρithmeticοῦ 14 τοῦ ὀνόματός τοῦ τὴν ὀνομαζομένην ἀνολοκλήρωτον(;) φούγκα, τὴν υπ' ἀριθμὸν 19,

¹ Ὁ J. S. Bach ἐγνώριζεν ἀρίστα τὴν Λατινικὴν δια τῆς ὁποίας, ὑπὸ τὴν ἐννοιαν τῶν μετεφρασμένων εἰς τὴν Λατινικὴν συγγραμμάτων τῆς ἀρχαιοελληνικῆς γραμματείας, διέθετεν εὐρείαν –γιὰ τὴν ἐποχὴν του– κλασικὴν παιδείαν.

περατώνοντάς την εις το μουσικόν μέτρον υπ' αριθμόν 239 (2+3+9=14) και μία ακόμη μικροτέρας εκτάσεως φούγκα, ήτις έχει 158 (1+5+8=14) μουσικά μέτρα.

Να δώσω και μίαν απάντησιν εις το ερώτημα, το οποίον απασχολεί πολλούς: Διατί ο J. S. Bach χρησιμοποιεί ελάσσονας κλίμακας για την σύνθεσιν των κατοπτρικών (mirror) φουγκών του και δη την D min;

Τα γράμματα του ονόματος BACH δομούν, ως γνωστόν τοις πάσι, την αλληλουχίαν των νοτών B \flat , A, C, B \sharp . Όλαι αι συγκεκριμένα νόται ενυπάρχουν εις μίαν και μόνον μίαν κλίμακα, την D ελάσσονα και μάλιστα εις την Μελωδικήν αυτής εκδοχήν.

Μελωδική D ελάσσων κλίμαξ: D-E-F-G-A-B \sharp -C \sharp -D-C \sharp -B \flat -A-G-F-E-D

Αυτός πιστεύω ακραδάντως ότι είναι ο λόγος για τον οποίον ο μέγιστος συνθέτης BACH επιλέγει την κλίμακα D ελάσσονα και συνθέτει εις αυτήν όλας του τας φούγκας εις το έργον του «*Η Τέχνη της Φούγκας*».

Ως κατακληΐδα της ομιλίας μου θα επεθύμουν να σας ομιλήσω για το έργον ιδιομόρφου συμμετρικής δομής της φοιτητριάς μου κυρίας Ευαγγελίας-Αθηνάς Γκιώζου εις το οποίον αι εμφανιζόμεναι συμμετρίαι μετασηματίζονται κατά το ηχόχρωμά των καθώς μεταβαίνουν διαδοχικώς από οργάνου εις όργανον μεταξύ πέντε μουσικών οργάνων (φλάουτο, βιολί, βιόλα, τσέλο και κοντραμπάσο) κατά μίμησιν του Fandango (Φαντάνγκο), του γνωστού εις το ευρύ κοινόν ως το Bolero (Μπολερό) του Γάλλου ιμπρεσιονιστού συνθέτου Joseph Maurice Ravel (Ζοζέφ Μωρίς Ραβέλ) (1875-1937).

Έστω υπ' όψιν υμών ότι η αληθής ιστορία συνθέσεως του εν λόγω έργου υπό του Ravel ουδεμίαν σχέσιν έχει με τα γραφόμενα εις τα ποικίλα κείμενα και θα σας συνιστούσα να την αναζητήσετε.

Η συνθέτις εισάγει ένα-ένα τα διαφορετικά μουσικά όργανα βασιζομένη αποκλειστικώς εις την επανάληψιν ενός κυρίου θέματος και χρησιμοποιούσα ως συνδετικόν ιστόν ή ισοκράτημα το ρυθμικόν μοτίβον του ταμπούρλο (snare-drum).

Συγκεκριμένως, εις την σύνθεσιν του μουσικού έργου χρησιμοποιείται ως ρυθμικόν πρότυπον –κατά ιδικήν μου απαίτησιν- η κάτωθι Θρακική μετρική δομή της ιωνικής πόλεως Τέω του 5^{ου} π.Χ. αι. εις την οποίαν επαναλαμβάνεται δις το ζεύγος των ποδών (ίαμβος + τρίβραχυς) γίνεται ένα είδος τομής και καταλήγει ο στίχος με την αναστροφήν του ζεύγους των ποδών, ήτοι (τρίβραχυς + ίαμβος).



Καθ' όλην την διάρκειαν του έργου αφενός χρησιμοποιείται ως ισοκράτης - κρουστόν το κάτωθι μοτίβον επί της νότας Λα



και ένα δεύτερον μοτίβον, μελωδικόν, το οποίον υφίσταται αφ' ενός ηχοχρωματικούς μετασχηματισμούς, αφ' ετέρου κατακορύφους και οριζοντίας μετατοπίσεις με αντιστρόφους και αναστρόφους κατοπτρισμούς.



Σας ευχαριστώ.

ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ

Κατερίνα Κασσιμάτη

Επίκουρη Καθηγήτρια

Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί ο όρος μεταγνώση, οι θεωρητικές του καταβολές, οι εφαρμογές του όρου σε επιστημονικά πεδία περισσότερο του ενός, οι θεωρητικές διακρίσεις του όρου σε μεταγνωστική γνώση, μεταγνωστική εμπειρία και μεταγνωστικές δεξιότητες. Έμφαση θα δοθεί στις μεταγνωστικές δεξιότητες και θα περιγραφεί η σπουδαιότητα της χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών στη διδακτική πρακτική. Η σημασία της μεταγνώσης έχει αρχίσει και αναδεικνύεται σε όλο και περισσότερους τομείς καθιστώντας την εννοιολογική της αποσαφήνιση δύσκολη διαδικασία. Στο χώρο της εκπαίδευσης, στην Ελλάδα οι μαθητές δεν φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις μεταγνωστικές στρατηγικές ως ιδιαίτερο είδος στρατηγικών διότι δεν είναι ενήμεροι ότι τις χρησιμοποιούν. Αποτελεί εικασία που πρέπει να ελεγχθεί ερευνητικά ότι αν το εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργήσει και απαιτήσει τη χρήση τους ανεξάρτητα από τις γνωστικές στρατηγικές τότε οι μαθητές θα δύνανται να τις εφαρμόσουν συνειδητά και επομένως να αναπτύξουν μια επίγνωση του διαφορετικού ρόλου τους. Η πρόταση είναι η καλλιέργεια μεταγνωστικών στρατηγικών στο σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: Μεταγνωστικές στρατηγικές, μεταγνωστικές δεξιότητες, μεταγνωστική γνώση, μεταγνωστική εμπειρία και μεταγνωστικές δεξιότητες.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μεταγνώση είναι μια έννοια στην κατανόηση της οποίας συνεισφέρουν πολλοί κλάδοι: πρωταρχικά η Γνωστική και Πειραματική Ψυχολογία, στη συνέχεια πήρε τη σκυτάλη η Αναπτυξιακή Ψυχολογία, έπειτα οι κοινωνικές επιστήμες και η Εκπαιδευτική Ψυχολογία (Collins et al., 1996). Η Εκπαιδευτική Ψυχολογία επιτυγχάνει τη σύνδεση μεταγινώσκων με τον έλεγχο γνωστικών διεργασιών και προτείνει μοντέλα αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός και οι εκπαιδευόμενοι αναλογίζονται επί

της γνώσης και ενεργητικά προσπαθούν να την καθοδηγήσουν και να τη ρυθμίσουν. Επιπλέον, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, διευκρινίζεται ο πολιτισμικός χαρακτήρας της μάθησης (Vauras, Iiskala, Kajamies, Kinnunen και Lehtinen, 2003). Η γνώση και η μάθηση είναι πλαισιωμένες πολιτισμικά. Η παρατήρηση, η σύγκριση, η ανάλυση, η ανασύνθεση γνώσης & σκέψης σε νέες νοητικές κατασκευές συνιστούν διαμοιραζόμενο γινώσκων (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011: 28).

Το να ορίσουμε την μεταγνώση χρειάζεται να λάβουμε υπόψη ότι αν και αποτελεί ως «όρος» τμήμα του λεξιλογίου κυρίως των εκπαιδευτικών ψυχολόγων τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο υπάρχει καταγεγραμμένη αρκετή συζήτηση για τον ακριβή ορισμό του όρου και σε άλλες γνωστικές περιοχές καθώς φαίνεται να υπάρχουν/ να έχουν αναπτυχθεί και άλλοι γλωσσικοί όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το ίδιο φαινόμενο ή κάποια από τις όψεις του και τους συναντάμε εναλλακτικά στη βιβλιογραφική έρευνα (Livingston, 1997· Κουτσουράκη, 2009). Παρά τις διαφορές στην προσέγγιση του όρου μεταγνώση δίνουν έμφαση στο ρόλο της εκτελεστικής διαδικασίας στην επίβλεψη και τη ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών (Κουτσουράκη, 2009).

Ο όρος «μετα-γνώση» αποτελεί την ελληνική απόδοση του αγγλικού όρου “metacognition”, τον οποίο εισήγαγαν για πρώτη φορά οι γνωστικοί ψυχολόγοι τη δεκαετία του 1960. Έπειτα, μετακίνησε στην εξελικτική ψυχολογία με κυριότερο εκπρόσωπο τον Flavell το 1976, ενώ πραγματικός εισηγητής του όρου θεωρείται ο Tarski. Ο ίδιος ο Flavell την όρισε ως «μεταμνήμη», έπειτα από μελέτες του σε παιδιά και εφήβους, αναφορικά με τη γνώση τους ως προς τις διαδικασίες της μνήμης. Έκτοτε, έχουν διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί οι οποίοι αναδεικνύουν τη βαθύτερη σημασία του όρου και τον συσχετίζουν με τη μνήμη, τη μάθηση και την κατανόηση. Η Μεταγνώση ορίζεται ως «η γνώση και η κατανόηση που έχει κάποιος για το επίπεδο και τις δυνατότητες της σκέψης του, του προσωπικού του συστήματος επεξεργασίας των πληροφοριών και οικοδόμησης της γνώσης» (Κουτσελίνη – Ιωαννίδου, 1995: 48) ή ως «η γνώση των ανθρώπων για ό, τι γνωρίζουν, θυμούνται και σκέφτονται» (Metcalf και Shimamura, 1994: 11). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2006) η μεταγνώση είναι η εκ των υστέρων συνειδητοποίηση των κατακτηθέντων γνώσεων κάποιου, οι τρόποι με τους οποίους τις απέκτησε, καθώς και τα αποτελέσματά τους. Με πιο απλά λόγια, πρόκειται για την ικανότητα του ανθρώπου

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

να σχεδιάζει στρατηγικές, να έχει επίγνωση των βημάτων του «γινώσκειν», να παρακολουθεί και να ελέγχει τα βήματα αυτά, καθώς και να τα ρυθμίζει, έτσι ώστε να επιλύει αποτελεσματικά τα εκάστοτε προβλήματα τα οποία προκύπτουν και να αξιολογεί τα αποτελέσματα και την πορεία της σκέψης του. Οι Meichenbaum, Burland, Gruson και Cameron (1985), ακόμη, θεωρούν ότι μεταγνώση είναι «η ενημερότητα που έχουμε για τους γνωστικούς μας μηχανισμούς και για το πώς αυτοί λειτουργούν».

Ο όρος Μεταγνώση συνδέεται με τον Flavell (1976) και την περιγράφει ως τη γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του διαδικασίες. Υποστηρίζει επίσης ότι η μεταγνώση περιλαμβάνει την ενεργητική παρακολούθηση και ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων που εμπλέκονται στην επεξεργασία των πληροφοριών. Το «μεταγινώσκειν», πιο συγκεκριμένα, είναι κατά τον Flavell (1979) «το γινώσκειν του γινώσκειν», αλλά έχουν επιχειρηθεί πολλές προσεγγίσεις του, όπως «η σκέψη για τη σκέψη», «η γνώση για τη γνώση» (Metcalf και Shimamura, 1994) με σκοπό να κατανοηθεί η φύση και η λειτουργία του όρου αυτού.

Ο Flavell (1979), ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε στις δυο λειτουργίες της μεταγνώσης: την «παρακολούθηση» και τη «ρύθμιση». Έκτοτε, αρκετοί ήταν οι ερευνητές που χρησιμοποιώντας διαφορετικούς ορισμούς επίσης υποστήριζαν ότι η μεταγνώση περιλαμβάνει κυρίως δυο λειτουργίες: τη «γνωστική επίγνωση» και τη «γνωστική ρύθμιση». Πιο αναλυτικά, τη «γνωστική επίγνωση» που αφορά στη γνώση που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ατομικές μεθόδους μάθησης (δηλωτική γνώση) καθώς και στη γνώση του «πώς» (διαδικαστική γνώση), «πότε» και «γιατί» (επίγνωση των συνθηκών χρήσης στρατηγικών) χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους μάθησης. Τη «γνωστική ρύθμιση» που αφορά σε λειτουργίες όπως ο προγραμματισμός, οι στρατηγικές αφομοίωσης των πληροφοριών που δέχεται το άτομο, οι μέθοδοι που ακολουθεί για να διορθώσει τα σφάλματά του, ο συνεχής έλεγχος της κατανόησης και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του (Artz και Armour-Thomas, 1992· Baker, 1989).

Ορίζοντας το επίρρημα «μετά». Το πρόθεμα «μετα-» του όρου μετα-γνώση, χαρακτηρίζει τη διαδικασία γνώσης σε ένα δεύτερο επίπεδο και όχι σε ένα μεταγενέστερο χρονικά επίπεδο «a posteriori μορφής» όπως συχνά δείχνουν οι παρανοήσεις όσων συναντούν τον όρο για πρώτη φορά. Διαχωρίζονται κατά αυτόν τον τρόπο οι γνωστικές και οι μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι γνωστικές δεξιότητες συνίστανται στην αντίληψη, τη μνήμη, την παράσταση, τη νόηση, τη γλώσσα, την κριτική ικανότητα, την επίλυση προβλήματος, τη λήψη αποφάσεων και την κριτική σκέψη. Οι μεταγνωστικές από την άλλη πλευρά, «υποβοηθούν την κατανόηση και την ενημερότητα της διαδικασίας μάθησης, και ρυθμίζουν την επίδοση ως προς την επεξεργασία και αφομοίωση της νέας γνώσης» (Κασιμάτη, 2015). Είναι δύο διαδικασίες αλληλένδετες οι οποίες δεν μπορούν να ιδωθούν ως ξεχωριστά τμήματα.

Ο όρος META Μεταγινώσκειν, το γινώσκειν του γινώσκειν εγκαινιάζεται στη ψυχολογία (Flavell, 1976, 1979). Ωστόσο, ο όρος Μεταγνώση δεν είναι καινούργιος στη Φιλοσοφία. Ο Comte ήδη από το 19ο αιώνα έχει κάνει αναφορά στον όρο. Ο Tarski, (1956· 1985) επαναφέρει τον όρο στο φιλοσοφικό προσκήνιο, και στη συνέχεια ο Nelson, (1992· 1996). Ο όρος META στη φιλοσοφία επιχειρεί να περιγράψει το Παράδοξο «η συνείδηση να περιγράφει τον εαυτό της. (Παράδειγμα: Παρατηρούμενο: το άτομο αισθάνεται χαρούμενο. Παρατηρούν: Το άτομο γνωρίζει ότι είναι χαρούμενο). Το πρόθεμα Μετά αρχίζει να εμφανίζεται όλο και περισσότερο στη μελέτη γνωστικών λειτουργιών (Μετά-κατανόηση, Μετά-προσοχή, Μετά-γλώσσα, Μετά-συναισθήματα).

2. ΕΙΔΗ, ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗΣ

Για την καλλιέργεια της μεταγνώσης θα πρέπει να γίνει μια διάκριση των διαδικασιών που την αποτελούν. Αυτές είναι η γνώση της γνωστικής λειτουργίας και η ρύθμισή της. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει η δυνατότητα διαχωρισμού των γνώσεων που κατακτά το άτομο και αυτές είναι η δηλωτική, η διαδικαστική και η περιστασιακή γνώση (Swanson, 1990). Τη δηλωτική γνώση αποτελούν οι γνώσεις που έχουν ήδη αποκτηθεί, τη διαδικαστική οι τρόποι μάθησης και βελτίωσης των μαθησιακών δυνατοτήτων και την περιστασιακή οι γνώσεις για τις συνθήκες αξιοποίησης των στρατηγικών μάθησης. Στην επόμενη διαδικασία ανήκουν οι μέθοδοι με τις οποίες η μεταγνώση μπορεί να συμβάλει στη ρύθμιση των ανωτέρω γνωστικών λειτουργιών και «στη χρήση στρατηγικών που καθιστούν το άτομο ικανό να ελέγχει τις γνωστικές του προσπάθειες» (Baker, 1991). Στις μεθόδους αυτές ανήκει ο αδρός σχεδιασμός πριν την ενασχόλησή μας με το αντικείμενο, η διαρκής παρακολούθηση της διαδικασίας καθώς εκτυλίσσεται και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μετά το πέρας της διαδικασίας (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2006).

Επιπρόσθετα, η μεταγνώση περιλαμβάνει τρία είδη σκέψης τα οποία θέτει το άτομο σε λειτουργία. Αρχικά, ενεργοποιεί τη μεταγνωστική γνώση, τις προϋπάρχουσες, δηλαδή, γνώσεις του οι οποίες είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη και αφορούν τις παραδοχές του για τη σχέση του με ένα ορισμένο έργο και έχει δηλωτική χρήση, καθώς καταγράφει το υποκείμενο και τον τρόπο εμπλοκής του στη γνώση (Efklides, 2011).

Έπειτα, τις μεταγνωστικές εμπειρίες, οι οποίες είναι καταγεγραμμένες στη βραχύχρονη μνήμη και αφορούν σε οτιδήποτε είναι βιωμένο από το ίδιο το άτομο κατά την εμπλοκή του σε μία συγκεκριμένη γνωστική προσπάθεια (Efklides, 2011). Οι μεταγνωστικές εμπειρίες περιλαμβάνουν τις γνωστικές ή θυμικές εμπειρίες και τη μεταγνωστική γνώση που βιώνει το άτομο όταν ασχολείται με ένα γνωστικό έργο. Συνιστούν την τρέχουσα ενημερότητα του ατόμου για τον εαυτό του και το γνωστικό έργο. Συνιστούν τη διεπαφή (interface) ανάμεσα στο έργο και το άτομο σε όλη τη

διάρκεια της ενασχόλησης με αυτό. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε δε, ότι δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός κατάλογος μεταγνωστικών εμπειριών (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011). Οι Nelson και Narens, (1994) και ο Nelson, (1996) αναφέρουν ως μεταγνωστικές εμπειρίες, α) την Κρίση για μάθηση, β) το Αίσθημα ότι γνωρίζουμε κάτι, γ) τη Βεβαιότητα ως προς την ανακτηθείσα πληροφορία. Ωστόσο, ο κατάλογος των μεταγνωστικών εμπειριών είναι πολύ μεγαλύτερος.

Σύμφωνα με τον Flavell (1979), ιδιαίτερο ρόλο στη λειτουργία της μεταγνωστικής παρακολούθησης εκτός από τη «μεταγνωστική γνώση» (ή γνωστική επίγνωση), κατέχουν οι «μεταγνωστικές εμπειρίες». Οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι οι συνειδητές εμπειρίες όσον αφορά σε γνωστικούς στόχους, γνωστικές δραστηριότητες και/ή η γνώση μεταγνωστικών διεργασιών (Efklides, 2011) ή με πιο απλά λόγια αυτό που βιώνει ένα άτομο κατά την εμπλοκή του σε μια γνωστική προσπάθεια. Ο ρόλος τους θεωρείται πολύ σημαντικός για την αυτορρύθμιση του ατόμου επειδή αντικατοπτρίζουν τις γνωστικές και θυμικές αντιδράσεις του ατόμου στην τρέχουσα κατάσταση καθώς επίσης και γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του. Όσον αφορά στη λειτουργία τους αναφέρεται ότι λειτουργούν σε ένα εξειδικευμένο επίπεδο, σε σχέση με το στόχο προς επίτευξη, αλλά επίσης επηρεάζονται από το θυμικό του και τις πιο γενικές γνωστικές ικανότητές του ατόμου (Efklides, Papadaki, Papantoniou και Kiosseoglou, 1997 1998).

Πιο αναλυτικά η κύρια διαφορά ανάμεσα στη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές εμπειρίες είναι το γεγονός ότι οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι προϊόντα της απευθείας παρακολούθησης, ενώ η μεταγνωστική γνώση είναι προϊόν της παρακολούθησης μέσω της μνήμης, αφού αφορά σε γνώσεις και/ή αντιλήψεις σχετικά με το άτομο, το έργο που καλείται να φέρει εις πέρας, τις στρατηγικές που ακολουθεί κλπ. Μια δεύτερη διαφορά είναι ότι οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι πιο εξειδικευμένες όσον αφορά την ακτίνα δράσης τους επειδή είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου έργου ή των διεργασιών που είναι απαραίτητες για την περάτωση του, ενώ η μεταγνωστική γνώση έχει να κάνει με παρόμοια έργα και των διεργασιών που συνεπάγονται ή με εμπειρίες που βίωσε το άτομο κατά την ενασχόληση του με αυτά στο παρελθόν. Τέλος ένα τρίτο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τις μεταγνωστικές εμπειρίες από τη μεταγνωστική γνώση είναι ο συναισθηματικός χαρακτήρας των μεταγνωστικών εμπειριών που αφορά στα αισθήματα (αίσθηση ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας, ευκολίας ή δυσκολίας, συμφωνίας ή ασυμφωνίας με τον στόχο προς επίτευξη, κ.τλ) που βιώνει το άτομο κατά την ενασχόληση του με το συγκεκριμένο έργο (Efklides, 2011).

Τέλος, τις μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν συνειδητές και σκόπιμες στρατηγικές ελέγχου και καθοδήγησης της γνωστικής επεξεργασίας και είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011). Συνιστούν διαδικαστική γνώση. «Η

εσκεμμένη αυτό-κατευθυνόμενη παρακολούθηση της κατανόησης των απαιτήσεων του γνωστικού έργου, ο σχεδιασμός της λύσης ή των ενεργειών που απαιτούνται, ή παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδίου, οι αποφάσεις για αλλαγές στην πορεία λύσης για διακοπή ή για ρύθμιση της προσπάθειας καθώς και η αξιολόγηση του αποτελέσματος, αν είναι το επιθυμητό αποτέλεσμα σύμφωνα με το στόχο (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011: 35). Έχοντας, λοιπόν, ως στόχο την περαιτέρω γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, η μεταγνώση συνδέει πολλές γνωστικές διαδικασίες όπως τη μάθηση, τη μνήμη, τα κίνητρα, τη λήψη αποφάσεων και τα συναισθήματα (Κασιμάτη, 2015).

Οι γενικές μεταγνωστικές δεξιότητες αφορούν σε πλήθος επιμέρους δεξιοτήτων, τις οποίες ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει. Τέτοιες είναι η εκούσια και ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, ο αυτοέλεγχος και η αυτορρύθμιση, η αξιοποίηση των ήδη κατακτημένων γνώσεων και εμπειριών και σε άλλες περιπτώσεις και περιστάσεις πέρα από χωροχρονικά όρια, η αναγνώριση και η καλλιέργεια ενός προσωπικού τρόπου μάθησης και η μετέπειτα αξιοποίησή της (αυθεντική μάθηση). Έτσι, μπορούν να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και τέλος είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών με συγκεκριμένες τεχνικές.

Σύμφωνα με τον Gregory Schraw (1998), η μεταγνώση είναι πολυδιάστατη καθώς αποτελείται από γνώσεις και ρυθμιστικές δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για τον έλεγχο της γνωστικής λειτουργίας και αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους. Είναι, επίσης, γενικού χαρακτήρα, αφού είναι δυνατόν να επεκταθεί σε πολλούς τομείς και είναι πιο σταθερή από τις γνωστικές δεξιότητες οι οποίες αφορούν σε έναν τομέα. Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη μεταγνωστική διαδικασία. Μεταξύ αυτών βρίσκεται το ηλικιακό επίπεδο και το επίπεδο ωρίμασης, η εμπειρία του ατόμου σε ορισμένες γνωστικές διεργασίες, οι κοινωνικοί παράγοντες, καθώς και το κατάλληλο ή μη παιδαγωγικό κλίμα που δημιουργείται στην τάξη (Κασιμάτη, 2015). Το σίγουρο είναι ότι αναπτύσσονται κυρίως σε υποστηρικτικά κοινωνικά περιβάλλοντα (supportive social environments).

Η Θεωρία του Νου αποτελεί το τέταρτο 4ο είδος Μεταγνώσης. Αναφέρεται στη γνώση των παιδιών για το νου του ανθρώπου καθώς και στη διαδικασία της αναγνώρισης ύπαρξης νοητικών καταστάσεων σε εαυτό και σε άλλους, οι οποίες ενδέχεται να είναι διαφορετικές από την παραγόμενη νοητική διαφορά.

Είδη του				
Μεταγνωστική Γνώση	Μεταγνωστικές Εμπειρίες	Μεταγνωστικές Δεξιότητες	Θεωρία του Νου	Επιστημολογική Σκέψη
<ul style="list-style-type: none"> • Δηλωτική • Θεωρία του Νου • Επιστημολογική Γνώση 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνωστικές ή θυμικές εμπειρίες και • Μεταγνωστική γνώση που βιώνει το άτομο 	<ul style="list-style-type: none"> • Προσανατολισμός • Σχεδιασμός • Παρακολούθηση • Ρύθμιση • Εξέταση ορθότητας αποτελέσματος • Αξιολόγηση • Ανακεφαλαίωση ή -αυτό-αναλογισμός 	<ul style="list-style-type: none"> • Η γνώση των παιδιών για το νου του ανθρώπου (4 ετών) • Αναγνώριση ότι υπάρχουν νοητικές καταστάσεις σε εαυτό και σε άλλους, διαφορετικές από συμπεριφορά (σ. 117) 	<ul style="list-style-type: none"> • Γνώση για τα κριτήρια ορθότητας της γνώσης.

Εικόνα 1: Τα είδη της μεταγνώσης (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011)

3. ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ / ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Οι Baker και Brown (1984), όπως αναφέρει η Κουτσοιράκη (2009), προσδίδουν στη μεταγνώση δύο διαδικασίες αλληλοεξαρτώμενες την επίγνωση της γνώσης και τη ρύθμιση της γνώσης. Με σκοπό να προσδιορίσουν την έννοια της Μεταγνώσης εστίασαν στη διαφορά «στατικής και «στρατηγικής γνώσης». Ως στατική γνώση περιέγραψαν τις δεξιότητες, στρατηγικές και πηγές για την επιτυχή διεξαγωγή μιας εργασίας μπορεί να εκφράσει κανείς με λέξεις. Ως στρατηγική τη γνώση που περιλαμβάνει τις στρατηγικές που δύνανται να χρησιμοποιήσει το άτομο κατά τη διάρκεια εκτέλεσης ενός γνωστικού έργου για να ρυθμίσει και να τροποποιήσει μια συγκεκριμένη γνωστική δραστηριότητα ώστε να καταλήξει σε επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας.

Καθώς το άτομο εκτελεί γνωστικές δραστηριότητες η μεταγνώση αποτελεί ένα εργαλείο ευρείας εφαρμογής για την επίλυση πολλών ειδών προβλημάτων (Flavell, Miller και Miller, 2002). Ο κεντρικός ρόλος της μεταγνώσης στην επίλυση προβλημάτων και στη μάθηση έχει ως συνέπεια σημαντικές εφαρμογές της στην εκπαίδευση. Η επικέντρωση στη διαδικασία ώθησε τους ερευνητές να διατυπώσουν νέους πιο εξειδικευμένους ορισμούς ώστε να αναδείξουν συγκεκριμένες όψεις της μεταγνωστικής διαδικασίας. Έτσι, η γνώση αναφέρεται σε δύο τουλάχιστον διαδικασίες (Κουτσοιράκη, 2009): α) στη γνώση για τις γνωστικές λειτουργίες και β) στην επίγνωση και την πρόσβαση των ατόμων σε στρατηγικές που καθοδηγούν τη μάθηση (Flavell, 1979· Kuhn, 2000· Jacobs και Paris, 1987). Η πρώτη περίπτωση συνιστά μια στατική αξιολόγηση του τι γνωρίζει το άτομο σχετικά με μια θεματική περιοχή /εργασία καθώς και το πώς, τότε και που μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι γνωστικές στρατηγικές (Jacobs και Paris, 1987). Η δεύτερη περίπτωση, δηλαδή η πρόσβαση σε στρατηγικές είτε καθοδηγεί τη μάθηση (Flavell, 1979· Kuhn, 2000), είτε βοηθά στη διαχείριση της σκέψης (Jacobs και Paris, 1987), ή στη ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών

(Brown, 1985). Ουσιαστικά πρόκειται για μια δυναμική μετατροπή της γνώσης σε πράξη.

Στην προσπάθεια της εννοιολογικής αποσαφήνισης του όρου Μεταγνώση, αρκετοί ερευνητές διακρίνουν τις μεταγνωστικές από τις γνωστικές στρατηγικές. Η διάκριση αυτή δεν είναι πάντα φανερή αφού υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους, έτσι σε κάθε μελέτη αναφέρονται και τα δύο είδη στρατηγικών συνυφασμένα μεταξύ τους. Επιπλέον, οι περισσότεροι ορισμοί περιλαμβάνουν συνιστώσες και της γνώσης και των στρατηγικών (Κουτσοιράκη, 2009).

3.1. Γνωστικές στρατηγικές

Οι γνωστικές στρατηγικές είναι γενικοί τρόποι επεξεργασίας των πληροφοριών (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2005). Συνιστούν δεξιότητες σκέψης ανώτερου επιπέδου και χρησιμοποιούνται από το άτομο προκειμένου να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος. Εφαρμόζονται σε γνωστικό επίπεδο με μη συνειδητό τρόπο (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2005). Ωστόσο, οι γνωστικές στρατηγικές μπορούν να εφαρμοστούν και σκοπίμως, σε μεταγνωστικό επίπεδο, όταν το άτομο, παρακολουθώντας συνειδητά την πορεία της γνωστικής επεξεργασίας του έργου διαπιστώνει ότι χρειάζεται να παρέμβει. (Π.χ. η εσκεμμένη χρήση της επανάλιψης για καλύτερη απομνημόνευση) (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2005).

3.2. Μεταγνωστικές στρατηγικές

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές εμπλέκουν σκέψη για τη μαθησιακή διαδικασία, σχεδιασμό και στρατηγική, χρησιμοποιούνται από το άτομο για να παρακολουθεί και να διασφαλίζει ότι ο στόχος έχει επιτευχθεί (Κουτσοιράκη, 2009· Livingston, 1997). Η γνώση θεωρείται μεταγνωστική μόνο όταν χρησιμοποιείται ενεργά με στρατηγικό τρόπο για την επιβεβαίωση της επίτευξης του στόχου (Livingston, 1997).

Στα μαθηματικά, η εφαρμογή αλγορίθμων ή στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων είναι παράδειγμα εφαρμογής γνωστικών στρατηγικών. Η χρήση στρατηγικών για την αναλυτική αναπαράσταση και την κατανόηση των δεδομένων του προβλήματος είναι χρήση γνωστικών στρατηγικών σε μεταγνωστικό επίπεδο. Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών είναι η αναπαράσταση δεδομένων με σχήματα, ή σύμβολα, πίνακες, σχεδιαγράμματα, η στρατηγική της εις άτοπον απαγωγής, η στρατηγική της αντίστροφης πορείας κ.α. (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2005).

3.3. Τεχνικές στρατηγικές

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν τα γνωστικά υποκείμενα για να διευκολύνουν την προσοχή και την κωδικοποίηση ορισμένων στοιχείων έναντι άλλων. Παραδείγματα είναι, η υπογράμμιση, οι σημειώσεις στο περιθώριο του κειμένου, η χρήση συμβόλων όπως ερωτηματικό, για να δηλώσουμε την απορία μας προς κάποιο σημείο του κειμένου, ή θαυμαστικό για να εκφράσουμε το θαυμασμό μας ή τη συμφωνία μας με κάποιο κειμενικό σημείο. Οι τεχνικές στρατηγικές θεωρούνται μέρος των στρατηγικών μάθησης διότι

διευκολύνουν τη μάθηση χωρίς να παρεμβαίνουν στο περιεχόμενο ή τους τρόπους επεξεργασίας της πληροφορίας, όπως κάνουν οι γνωστικές στρατηγικές (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2005). Η διαφοροποίηση των μεταγνωστικών, γνωστικών και τεχνικών στρατηγικών επιβεβαιώθηκε σε έρευνες του Lompscher (1995· 1999) σε Γερμανούς μαθητές. Στην Ελλάδα ωστόσο οι μαθητές δεν φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις μεταγνωστικές στρατηγικές ως ιδιαίτερο είδος στρατηγικών (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 2005). Αυτό συμβαίνει είτε γιατί οι μαθητές δε χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό μεταγνωστικές στρατηγικές είτε διότι δεν είναι ενήμεροι ότι τις χρησιμοποιούν. Αποτελεί εικασία που πρέπει να ελεγχθεί ερευνητικά ότι αν το εκπαιδευτικό σύστημα καλλιεργήσει και απαιτήσει τη χρήση τους ανεξάρτητα από τις γνωστικές στρατηγικές τότε οι μαθητές θα δύνανται να τις εφαρμόσουν συνειδητά και επομένως να αναπτύξουν μια επίγνωση του διαφορετικού ρόλου τους.

4. ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική έρευνα, η μεταγνώση είναι δυνατόν να διδαχθεί και να βελτιωθεί με ποικίλες διδακτικές στρατηγικές. Οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι για να καλλιεργηθεί η μεταγνώση μέσα στην τάξη αφορούν στην κατανόηση της σημασίας της, στη βελτίωση της γνώσης των γνωστικών λειτουργιών και στην προώθηση περιβαλλόντων τα οποία προάγουν τη μεταγνωστική επίγνωση. Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξη όλων αυτών μπορούν να αξιοποιηθούν ερωτήσεις από τον μαθητή προς τον ίδιο του τον εαυτό, ώστε να διαπιστώσει για ποιο λόγο δεν κατανόησε ένα δεδομένο. Επίσης, η χρήση παραδειγμάτων για την κατάκτηση της θεωρητικής γνώσης, η οποία δεν κατανοήθηκε εξ αρχής, η διάκριση των όσων γνωρίζει και όσων δεν γνωρίζει, η καταγραφή της πορείας της σκέψης του μαθητή και η ανακεφαλαίωση των διαδικασιών αυτών.

Ως μεταγνώση ορίζεται η γνώση της γνώσης, δηλαδή η ενημερότητα επίγνωσης ή άγνοιας. Σύμφωνα με την Κωσταρίδου - Ευκλείδη (2005) η μεταγνώση αφορά την παρακολούθηση και τον έλεγχο της γνώσης. Η μεταγνώση τοποθετείται σε ένα ανώτερο επίπεδο μετά την γνώση, στο οποίο αναπαριστάται η γνώση προκειμένου να μελετηθεί. Για παράδειγμα, στο τέλος μιας σειράς δραστηριοτήτων, οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν την πορεία τους και να τεκμηριώσουν ή να αναθεωρήσουν τα πορίσματά τους. Ωστόσο, η μεταγνώση μπορεί με τη σειρά της να μελετηθεί σε ακόμη ανώτερα επίπεδα. Μιλάμε, δηλαδή, για τη μεταγνώση της μεταγνώσης, όπου σημαντικές συνιστώσες αποτελούν ο αναστοχασμός και η αυτορρύθμιση. Κάθε φορά που το άτομο αναστοχάζεται ανεβαίνει επίπεδα μεταγνώσης και έτσι οδηγείται στην αυτορρύθμιση.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η μεταγνώση δεν αναπτύσσεται αυτόματα σε όλους τους μαθητές και ούτε με τον ίδιο τρόπο. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια

και την ανάπτυξη της. Ενώ έχουν γίνει αρκετές έρευνες για παράδειγμα για το προφίλ του μεταγνωστικού αναγνώστη στον τομέα της ανάγνωσης ωστόσο δεν υπάρχουν ανάλογες έρευνες για το προφίλ του μεταγνωστικού εκπαιδευτικού που σκέφτεται μεταγνωστικά, χρησιμοποιεί συστηματικά μεταγνωστικές στρατηγικές εφαρμόζει στην πράξη και προωθεί για τους μαθητές του μεταγνωστικές διεργασίες. Η διδασκαλία μέσω μοντελοποίησης, η έμφαση στις διαδικασίες και όχι μόνο στο αποτέλεσμα, η ανάλυση των στρατηγικών που πρόκειται να διδαχθούν (π.χ. η φωναχτή σκέψη), εφαρμογή στρατηγικών σε πολλά και διαφορετικά γνωστικά πλαίσια και γνωστικές περιστάσεις με σκοπό τη μεταφορά της γνώσης σε άλλες καταστάσεις, η σταθερή και επαναλαμβανόμενη διδασκαλία στρατηγικών, η παροχή ευκαιριών εξάσκησης των μαθητών εφαρμόζοντας στρατηγικές με σκοπό τη σταδιακή αυτοματοποίηση τους και τέλος, ο μακροπρόθεσμος διδακτικός σχεδιασμός σύμφωνα με μια αναπτυξιακή προοπτική (Garner, 1987, όπ.αναφ.στο Κουτσουράκη, 2009). Αν και η εκπαίδευση ως γνωστική περιοχή συγκεντρώνει τις περισσότερες μεταγνωστικές έρευνες ωστόσο πολλά θέματα παραμένουν ανεξερεύνητα όπως το μεταγνωστικό προφίλ των εκπαιδευτικών, οι μεταγνωστικές στρατηγικές σε άλλα γνωστικά αντικείμενα εκτός της ανάγνωσης και των μαθηματικών, οι μεταγνωστικές στρατηγικές που διδάσκονται σε σύγχρονα διδακτικά μοντέλα έναντι των παραδοσιακών. Ενώ οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές έχουν απασχολήσει τη βιβλιογραφική μελέτη της γνωστικής και εκπαιδευτικής διδασκαλίας δεν υπάρχουν μελέτες αναφορικά με το συναισθηματικό τομέα. Ελάχιστα είναι γνωστά για την αλληλεπίδραση γνωστικού και συναισθηματικού τομέα καθώς και της σχέσης των κινήτρων και της μεταγνώσης με την αυτορρύθμιση και οι μελλοντικές έρευνες καλούνται να διαφωτίσουν περισσότερο τη σχέση αυτή. Τέλος, θεωρείται αναγκαία η επιμόρφωση εκπαιδευτικών ώστε να δημιουργηθεί στο χώρο αυτό η αντίστοιχη μεταγνωστική εμπειρογνωμοσύνη που θα μπορεί να αξιοποιηθεί για την επιτυχή μεταγνωστική διδασκαλία σε κάθε γνωστικό αντικείμενο.

6. ΠΗΓΕΣ

- Artzt, A. F., & Armour-Thomas, E. (1992). Development of a cognitive-metacognitive framework for protocol analysis of mathematical problem solving. *Cognition and Instruction*, 9, 137-175.
- Baker, C. M. (1989). Object Sharing and Projection in Serial Verb Constructions. *Linguistic Inquiry*, 20(4), 513-553.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson, R. Barr, M.L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York, NJ: Longman.
- Baker, B.S., Hoff, G., Kaufman, T.C., Wolfner, M.F., & Hazelrigg, T. (1991). The doublesex locus of *Drosophila melanogaster* and its flanking regions: a cytogenetic analysis. *Genetics*, 127, 125--138.

- Brown, A.L. (1985). Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts. In H.Singer & R.D.Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3rd edition) (pp. 501-526). Newark, DE: International Reading Association.
- Collins, V.L, Dickson, S. V., Simmons, D.C., & Kammeenu, E. J. (1996). Metacognition and its relation to reading comprehension: A synthesis of research (Tech. report #23). Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Educators. University of Oregon.
- Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Eds.), *The nature of intelligence*. Hillsdale (pp.231-235). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologists*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. H., Miller, P.H. & Miller, S.A. (2002). *Cognitive development* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Κασιμάτη Κ. (2015). Ανέκδοτες Πανεπιστημιακές Παραδόσεις.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αυτοέκδοση.
- Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, Μ. (1995). Μεταγνώση: Η έννοια και η διδασκαλία της. *Νέα Παιδεία*, 74, 48-56.
- Κουτσουράκη, Σ. (2009). Μεταγνώση και αναγνωστική κατανόηση: Σύγχρονες τάσεις στη θεωρία, στην έρευνα και στην πράξη. *Ψυχολογία*, 16(3), 205-225
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 178-181.
- Livingston, J. (1997). Metacognition: An overview. Ανακτήθηκε στις 2/11/2015 από: <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>
- Lompscher, J. (1999). Learning activity and it's information: Ascending from the abstract to the concrete. In M. Hedergaard & J. Lompscher (Eds.), *Learning Activity and Development* (pp.139-166). Oxford, UK: Aarhus University Press.
- Lompscher, J. (1995). Learning strategies in 4th, 6th, and 8th grade students. Paper presented at the 6th EARLI Conference, Nijmegen, The Netherlands.
- Meichenbaum, D., Burland, S., Gruson, L., & Cameron R. (1985). Metacognitive assessment. In S. R. Yuson (Ed.), *The growth of reflection in children* (pp.3-30). New-York: Academic Press.
- Metcalfe, J., & Shimamura, A. (1994). *Metacognition: knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jacobs, J.E. & Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3/4), 255-278.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Γεώργιος Φλουρής

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ζαχαρούλα Σμυρναίου

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ελένη Γεωργακοπούλου

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας,
ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ουρανία Παπαδοπούλου

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας,
ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η σύνδεση της Ενσώματης Μάθησης (embodied learning) στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και στο μάθημα της Λογοτεχνίας ειδικότερα. Ο όρος *Ενσώματη Μάθηση* έχει απασχολήσει την επιστήμη της Παιδαγωγικής τα τελευταία χρόνια και συνδέεται με τον τρόπο που οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πράξης, δάσκαλος και μαθητής, χρησιμοποιούν ολιστικά το τετράπτυχο νους, συναισθήματα, σώμα και κινήσεις μέσα σ' αυτήν. Η Ενσώματη Μάθηση αντλεί υλικό από ποικίλα επιστημολογικά υπόβαθρα, αποκορύφωμα των οποίων είναι ο κονστрукτιβισμός και οι σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης, όπως αυτές των Νευροεπιστημών και των Ψηφιακών Συστημάτων. Σήμερα είναι επιτακτική η ανάγκη να ελκύεται δημιουργικά το ενδιαφέρον των μαθητών και να ανακαλύπτονται καινοτόμοι τρόποι ενίσχυσης των θετικών στάσεων και ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους. Η Ενσώματη Μάθηση ως μια σύγχρονη θεωρία μπορεί να εντάξει την τέχνη στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και να αναπτύξει πολύπλευρα το μαθητή μέσω της διαθεματικής εφαρμογής ενός δραματοποιημένου παιχνιδιού με συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας.

Λέξεις κλειδιά: Ενσώματη μάθηση, διδακτική πρακτική, κονστрукτιβισμός.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ενσώματη Μάθηση αποτελεί μία από τις πιο σύγχρονες, παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης, η οποία επικεντρώνεται στην χρήση και αξιοποίηση του σώματος στην εκπαιδευτική πράξη και στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και μαθητή τόσο στα πλαίσια της σχολικής τάξης όσο και στα πλαίσια ενός νηφιακού περιβάλλοντος.

Η χρησιμότητα και η αναγκαιότητα του σώματος για τη συνεχή επικοινωνία με τον άλλο επιβεβαιώνεται και από την έμφαση που δίνεται στο σώμα ως μέσο μάθησης και σε άλλους επιστημονικούς κλάδους και αντικείμενα, όπως στο χοροθέατρο, στην κινησιολογία, στον αθλητισμό, ακόμα και στα Μαθηματικά και στη Φυσική. Σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα κοινός παρονομαστής κατά την εφαρμογή της ενσώματης μάθησης είναι η συνεργατικότητα των μαθητών,

- α) γιατί δίνεται κίνητρο στους μαθητές να επιτύχουν τους στόχους τους ως ομάδα,
- β) γιατί προσφέρει κοινωνική συνοχή με την έννοια ότι ο ένας θα νοιάζεται για τον άλλον και για το καλό της ομάδας,
- γ) γιατί επιτυγχάνεται η γνωστική ανάπτυξη, καθώς ο ένας θα βοηθάει τον άλλον λύνοντάς του τυχόν απορίες ή δυσκολίες, διαδικασία που παραπέμπει στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky.

Η ακαδημαϊκή κοινότητα απέφευγε παραδοσιακά να δώσει έμφαση στη σημασία του σώματος στην εκπαίδευση. Συστηματικά αποφεύγονταν και παραγκωνίζονταν όλοι οι τομείς εμπλοκής του σώματος στην εκπαιδευτική πράξη, από τη διαδικασία της

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

μάθησης μέχρι και την αλληλεπίδραση μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού. Η έννοια της Ενσώματης Μάθησης δεν ήταν γνωστή και κατ' επέκταση ούτε αποδεκτή και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, όπως από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Η παλιά επιστημολογική θεώρηση του σώματος διατράνωνε την ανυπαρξία του σε τέτοιο βαθμό, που άγγιζε ακόμα και ρατσιστικές προσεγγίσεις. Πρέπει, όμως, να ληφθεί υπόψη ότι το σώμα δεν είναι και δεν μπορεί να είναι άορατο. Είτε το αγνοούμε είτε όχι το σώμα υφίσταται, υπάρχει. Στα πλαίσια μάλιστα της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, το σώμα δεν αποτελεί μόνο όχημα της γνώσης, δηλαδή ένα διεκπεραιωτικό μεταβιβαστή, αλλά το σώμα αποτυπώνει και όλη τη διάδραση με το περιβάλλον. Έτσι, πιστός ο οποιοσδήποτε στις αρχές της μη καταλιστικής παιδαγωγικής, όπου ο μαθητής ελεύθερα και αυτοβούλως, δημοκρατικά και δημιουργικά ανακαλύπτει τη γνώση, θα μπορούσε να εισάγει διαρκώς το σώμα στην εκπαιδευτική πράξη.

Η Ενσώματη Μάθηση συνδέεται άμεσα με τα κονστρουκτιβιστικά μοντέλα και με τις σύγχρονες, εκπαιδευτικές θεωρήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού, του μαθητή και της μάθησης στην εκπαιδευτική πράξη. Οι Dixon και Senior (2011) ορίζουν την ενσώματη παιδαγωγική ως μία έννοια κορμό, η οποία περικλείει την ενσώματη διδασκαλία και μάθηση. Μάλιστα οι όροι Ενσώματη Μάθηση και Ενσώματη Διδασκαλία χρησιμοποιούνται εναλλάξ για να δηλώσουν το πέρασμα από τα νεοφιλελεύθερα παραδείγματα που αντιμετώπιζαν τη μαθησιακή διαδικασία ως «προϊόν» σε καινούριες επιστημολογικές και παιδαγωγικές πρακτικές (Wilcox, 2009). Στο σημερινό κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο μοντέλο οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα με έναν παράδοξο τρόπο, ακούν τον ομιλητή τις περισσότερες φορές χωρίς να προσφέρουν τη δικιά τους ανάλυση ή ερμηνεία, απογοητεύονται αν δεν μπορούν ή αν πιστεύουν ότι δεν μπορούν να φτάσουν το επίπεδο που πρέπει, πείθονται ότι πρέπει να είναι παραγωγικοί, γιατί η γνώση τους συνδέεται με την αγορά εργασίας και απογοητεύονται ξανά, όταν πιστεύουν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν. Αντιμετωπίζεται, έτσι, η μάθηση με όρους αγοράς και ζήτησης. Η εκπαίδευση θεωρείται ένα βασικό προϊόν που θα τους εξασφαλίσει την εργασιακή ανέλιξη ή έστω σταθερότητα στην αγορά εργασίας, ικανοποιώντας τον εργοδότη τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τέτοιοι μαθητές να απορρίπτουν ο, τιδήποτε καινούριο υπό την έννοια ότι κάποια μέθοδος τους καλεί να φύγουν από την ασφάλεια και τη σταθερότητα. Έτσι οι μαθητές δεν κυριαρχούν ολοκληρωτικά στην τάξη, δε ρυθμίζουν τη θέση τους σε αυτή, αλλά δίνεται έμφαση μόνο στο ακαδημαϊκό πρότυπο γνώσης.

Αντίθετα, στον εποικοδομητισμό το σώμα χρησιμοποιείται εντός και εκτός τάξης για την εμπειρική μάθηση και δεν αντιμετωπίζεται ως τόπος της μάθησης, δηλαδή ως ένα μέρος μέσω του οποίου μπορεί να κατασκευαστεί η μάθηση. Κατά τον Dewey το σώμα είναι το εργαλείο της διανοητικής μάθησης, όχι το ίδιο το εργαλείο της μάθησης. Το σώμα αναπαριστά τη μάθηση και υπηρετεί το μυαλό. Αυτές οι πεποισθήσεις

και οι αρχές για τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης αποτελούν και τη βάση για περαιτέρω αναστοχασμό όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, για μια αναπλαισίωση της προσωπικής θεωρίας του καθενός αναφορικά με το τι είναι μάθηση, ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ποιος ο ρόλος του μαθητή και είναι δυνατό να αποτελέσουν αντικείμενο για περαιτέρω έρευνα στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών και της θεωρίας και πράξης της διδασκαλίας (Bransford, et al. 2006).

Οι αρχές της ενσώματης μάθησης αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την απάντηση σε ερωτήματα σχετικά με την οικοδόμηση της γνώσης από το μαθητή, καθώς ξεπερνούν το ακαδημαϊκό μοντέλο πρόσληψης της γνώσης και λαμβάνουν υπόψη την ολότητα του κάθε ξεχωριστού μαθητή, στα πλαίσια μιας λανθάνουσας κοινωνικής δικαιοσύνης, λαμβάνοντας υπόψη ότι το σώμα όλων μετατρέπεται σε εργαλείο οικοδόμησης και φορέας της γνώσης (Caine και Caine, 1997· Kalantzis και Cope, 2013).

Ο κάθε μαθητής γίνεται, έτσι, κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μετατρέποντας την αδιαφορία (*disinterestedness*) σε ενεργό συμμετοχή και τη συναισθηματική ουδετερότητα και απεμπλοκή (*emotional neutrality*) σε συμμετοχή, συνεργασία και συνεργατικότητα.

Στην Ενσώματη Μάθηση και στην πλαισιωμένη γνώση, η νεαποκτηθείσα γνώση επηρεάζεται από το πού χρησιμοποιείται και από το είδος των δραστηριοτήτων που ο μαθητής καλείται να συμμετάσχει. Η ανάπτυξη, επομένως, μιας δραστηριότητας για να κατανοηθεί το λογοτεχνικό κείμενο πρέπει να σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι εξής παράγοντες:

- οι κινήσεις του σώματος
- η έκφραση συναισθημάτων του μαθητή
- η νοητική του εμπλοκή με το αντικείμενο
- η ευκρίνεια και η σαφήνεια στις οδηγίες και στους στόχους της διαδικασίας
- ο ολιστικός σχεδιασμός των δραστηριοτήτων
- η ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν την κατακτημένη γνώση τους σε νέα περιβάλλοντα

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1. Ορισμός της ενσώματης μάθησης

Το σώμα είναι ο ενσώματος- βιολογικός- αισθητικός τρόπος της ύπαρξης και ταυτόχρονα κοινωνικός- πολιτισμικός και σχεσιακός- αλληλεπιδραστικός. Με την έννοια του σώματος στην Ενσώματη Μάθηση δε νοείται το σώμα μόνο ως σώμα, αλλά και όλες οι αισθήσεις, ο νους, το μυαλό, δηλαδή ολόκληρη η προσωπικότητα του ατόμου, του μαθητή. Το σώμα λειτουργεί ως φυσική μηχανή παραγωγής νοημάτων, βοηθά τους μαθητές να εκφράζονται με ένα φυσικό τρόπο, όταν δεν μπορούν να εκφράσουν λεκτικά όσα νιώθουν.

Κατά τους Nunez, Edwards and Matos (1999) είναι η ανθρώπινη σωματική εμπειρία και οι επακόλουθες ψυχολογικές επιπτώσεις, ενώ άλλοι τονίζουν ότι είναι οι ασυνείδητες πτυχές της σωματικής εμπειρίας που

αποτελούν τη βάση της γνωστικής δραστηριότητας και της γλωσσικής έκφρασης.

Κατά τους Robb, Lindgren and Johnson-Glenberg (2013) πρώτο χαρακτηριστικό στοιχείο της ενσώματης μάθησης είναι το τρίπτυχο: α) αισθητικοκινητική δράση, β) συνάφεια χειρονομιών και θεματικής που πρέπει να μαθευτεί, γ) συναισθηματική εμπάθυνση.

Στην Ενσώματη, λοιπόν, Μάθηση κάθε φορά που το αισθητικοκινητικό σύστημα του ανθρώπου εμπλέκεται με τις κινήσεις του σώματός του, τότε τα ερεθίσματα που εκλαμβάνει μπορούν να μετατραπούν σε μια πιο σταθερή και δυνατή μνήμη και σε γνωστικές παραστάσεις (Abrahamson, Gutiérrez, Chagoenying, Negrete και Bumbacher, 2012). Κατά το Segal (2011) η χειρονομιακή συνάφεια έγκειται στον αναλογικό ή δομικό συσχετισμό συμβόλων και σημασιών τους. Καθίσταται, λοιπόν, φανερό ότι η ενσώματη μάθηση περιλαμβάνει συντονισμένες κινήσεις μερών του σώματος ή ολόκληρου του σώματος προς την επίτευξη ενός μαθησιακού αποτελέσματος σε συνδυασμό με την αισθησιοκινητική δράση των μαθητών και τη συναισθηματική τους εμπλοκή.

Τέσσερα είναι τα βασικά επίπεδα της Ενσώματης Μάθησης, με το τελευταίο να είναι το σημαντικότερο. Στο πρώτο επίπεδο ταξινόμησης ο μαθητής παρακολουθεί παθητικά προσομοιώσεις σε βίντεο χωρίς να κάνει κάποια κίνηση. Στο δεύτερο επίπεδο αναπαράγει τις κινήσεις που βλέπει, ενώ στο τρίτο στάδιο ο μαθητής καλείται να σκεφτεί πώς θα αναπαριστούσε ο ίδιος με δικιές του κινήσεις πια το περιεχόμενο του βίντεο ή της εικόνας. Στο τελευταίο και πιο σημαντικό επίπεδο, ο μαθητής εφαρμόζει τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε νέα περιβάλλοντα, όπως για παράδειγμα μέσω της δραματοποίησης (image/ forum/ interactive theatre) ή το παίξιμο ρόλων (role playing, Κασσωτάκης και Φλουρής, 2013).

Υπάρχουν τρεις κατηγορίες κλάδων που μπορεί να παραματωθεί η Ενσώματη Μάθηση:

- όταν τα θέματα έχουν τα ίδια κάτι σωματοποιημένο,
- όταν τα θέματα είναι κοινωνικά εστιασμένα,
- όταν τα θέματα ενθαρρύνουν τη χωρική μάθηση.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα θέματα αυτά που είναι άμεσα συνδεδεμένα με το σώμα, όπως για παράδειγμα η κινησιολογία και οι μουσικές παραστάσεις. Η δεύτερη κατηγορία συναντιέται ως επί το πλείστον στις κοινωνικές επιστήμες και εξετάζει την τάξη κυρίως σε θέματα κοινωνιολογικού περιεχομένου. Στην τρίτη και τελευταία κατηγορία η εστίαση επικεντρώνεται κυρίως στα Μαθηματικά και τη Φυσική μέσα από σύμβολα και τα λογισμικά του υπολογιστή που λειτουργούν με την κίνηση των χεριών που δημιουργούν ένα «σωματοποιημένο link» (embodied link, όπ. αναφ. στο Bowman, 2004¹ Warren, 2003).

Ακόμα ένα χαρακτηριστικό της ενσώματης μάθησης είναι η έννοια της στιγμής. Ο, τιδήποτε συμβαίνει κάθε στιγμή έχει αξία, καθώς το σώμα πάντα είναι ενεργό και γίνεται ο πομπός και ο δέκτης των μηνυμάτων. Έτσι, σταδιακά δημιουργείται το δίκτυο όλων των στιγμιαίων

ενεργειών που στην ολότητά του οδηγεί στην Ενσώματη Μάθηση.

Βασικός πυλώνας της Ενσώματης Μάθησης είναι απαραίτητος η συνεργασία, η συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και μαθητών είτε στο πραγματικό - σχολικό περιβάλλον είτε στο ψηφιακό περιβάλλον. Στην Ενσώματη Μάθηση τα χαρακτηριστικά του ενός ατόμου ή της μιας ομάδας επιδρούν και επηρεάζουν τους άλλους μαθητές. Οπτικοποιώντας αυτή τη διάδραση πρόκειται για τεμνόμενους κύκλους, καθώς οι μαθητές μαθαίνουν πώς οι δικιές τους εμπειρίες συναντώνται και συμπληρώνουν τις εμπειρίες των άλλων, ακόμα και αν αυτοί προέρχονται από διαφορετικούς κοινωνικούς-πολιτικούς και πολιτισμικούς χώρους, με διαφορετικές κοινωνικές θέσεις κ.τ.λ. Η συνεργασία στην τάξη αυξάνει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, τους δίνει κίνητρα και αναπτύσσει περισσότερο τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Επειδή εργαλείο της Ενσώματης Μάθησης είναι το σώμα του μαθητή και αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί από όλους, η Ενσώματη Μάθηση μπορεί να οδηγήσει στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, έννοια αρκετά επιτακτική στην εποχή των νεοφιλελεύθερων παραδειγμάτων, όπου η πρόσβαση στην εκπαίδευση δε θεωρείται πια δεδομένη. Για αυτό ακριβώς και η Ενσώματη Μάθηση αναπτύσσει ένα εναλλακτικό πλαίσιο για τη γνώση στην εποχή της πληροφορίας.

Υπό την έννοια αυτή, αξίζει να επισημανθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη βοήθεια της ενσώματης μάθησης δεν ισοδυναμεί μόνο με τη φυσική παρουσία του μαθητή στο χώρο. Είναι κάτι πολύ βαθύτερο από αυτό, καθώς η ανταπόκριση του μαθητή εξαρτάται από όλη την προσωπικότητά του, τη φυσική του παρουσία, τη νοητική του ανάπτυξη, την κιναισθητική του ικανότητα, τα προηγούμενα βιώματα και τις παρελθούσες εμπειρίες του (Φλουρής, 2005² Κασσωτάκης και Φλουρής, 2013³ Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός, 2015).

2.1.1. Επιστημολογικό υπόβαθρο

Μέχρι και τον προηγούμενο αιώνα η ευφυΐα συνδεόταν με τη μορφή του εγκεφάλου και το σώμα εξακολουθούσε να θεωρείται υποδεέστερο (Φλουρής, 2006⁴ Gardner, 2010). Τις τελευταίες δεκαετίες ξεκίνησαν σταδιακά να διαμορφώνονται νέα επιστημολογικά παραδείγματα, τα οποία έδιναν έμφαση στον κόσμο της εμπειρίας, στον κόσμο του σώματος (Alsop, 2011). Παρά ταύτα, το παραδοσιακό μάθημα στις σχολικές αίθουσες δεν ακολούθησε αυτό το παράδειγμα ή πιο σωστά οι εκπαιδευτικοί δε συνειδητοποίησαν ότι η διδασκαλία των μαθημάτων πρέπει να βασίζεται στον κόσμο του κάθε μαθητή.

Η παραδοσιακή παιδαγωγική διαχωρίζει το σώμα από το νου/ μυαλό, θεωρώντας το πρώτο ως ένα κατά πολύ υποδεέστερο όργανο. Αντίθετα, η ενσώματη παιδαγωγική υποστηρίζει ότι το σώμα και το μυαλό συνδέονται και βρίσκονται σε μία συνεχή φυσική και πνευματική δραστηριότητα για την οικοδόμηση της γνώσης. Η σύνδεση αυτή συνεπάγεται γνώση του

σώματος, του χώρου και του κοινωνικού πλαισίου (Nguyen και Larson, 2015). Αν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιήσουν κάποια από τα στοιχεία της ενσώματης παιδαγωγικής, τότε θα βοηθήσουν τους μαθητές τους να οικοδομήσουν πιο εύκολα την γνώση.

Κατά το Dewey (1997a/1916: 295) σημαντικό ρόλο στην Ενσώματη Μάθηση παίζει η αισθητηριακή εμπειρία και η δράση με την ύπαρξη των οποίων επιτυγχάνεται η οικοδόμηση της γνώσης και η εφαρμογή αυτής σε νέα περιβάλλοντα εκτός σχολείου, ώστε να μετατραπεί σε στοχαστική μάθηση. Κατά τον Stuckey (2009) η ενσώματη μάθηση ορίζεται με τη σύζευξη όλων των αισθήσεων του σώματος. Οι Evans και Davies (2004) και οι Evans κ.ά (2004/2008) είναι αυτοί που ανέπτυξαν τη θεωρία του Bernstein περί «σωματικής συσκευής» (corporeal device), η οποία αναφερόταν στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στην κοινωνία, τη σχέση, δηλαδή, όπως αναφέρει και ο Shilling (2010) ανάμεσα στο *body pedagogics* της κοινωνίας και στο *body pedagogies* του σχολείου και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Τόσο οι μαθητές όσο και οι δάσκαλοι φέρουν πολλές αντιλήψεις, οι οποίες έχουν καθιερωθεί έξω από το σχολείο. Κανένας, όμως, από τους προαναφερθέντες δεν θα πρέπει να λησμονεί το ρόλο του σχολείου, ο οποίος έγκειται στο να δυναμώνει ή να αποδυναμώνει αυτές τις αντιλήψεις καθώς και τις επακόλουθες πρακτικές αυτών.

Σύμφωνα επίσης με τους Evans κ.ά (2008), το *school-based pedagogies* υποστηρίζει μία κανονιστική όψη για αυτό που ονομάζεται «ιδανικό» σώμα. Πλέον, μέσα στις τάξεις οι συζητήσεις γύρω από το σώμα δε χρειάζεται να διεξάγονται σε ιδιωτικό επίπεδο, αλλά μπορούν να συζητούνται δημόσια τα θέματα. Έτσι, τα παιδιά δεν κατηγοριοποιούνται ούτε απομονώνονται και γίνεται μια προσπάθεια μαθητές και καθηγητές να πετύχουν ένα «perfect code». Το «perfect code» εξαρτάται και από το πώς το σχολείο διαχειρίζεται το *body pedagogies*, αν δηλαδή ενθαρρύνει ή όχι τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν ήδη διαμορφωθεί έξω από το σχολείο για το σώμα (Wright και Harwood, 2008) αλλά και από τη γενικότερη κουλτούρα που επικρατεί στην επίσημη εκπαίδευση. Το «*body pedagogies*» και το «*body pedagogics*» είναι αλληλοεξαρτώμενα, καθώς οι εμπειρίες που έχει σχηματίσει το παιδί μέσα από το *body pedagogies* που έχει λάβει από το σχολείο θα καθορίσουν την οπτική με την οποία αυτό θα αντιμετωπίζει το *body pedagogics* της κοινωνίας γενικότερα.

Παράλληλα, ο όρος «Πράξη» στην Κριτική Παιδαγωγική του Freire δε συνδέεται με ένα *a priori* στάδιο δράσης και ένα μετέπειτα στάδιο αντίδρασης, αλλά η δράση και η αντίδραση συμβαίνουν ταυτόχρονα. Η ενσώματη μάθηση μπορεί να ερμηνευθεί και μέσω των Νευροεπιστημών καθώς αξιοποιούνται οι συνδέσεις μεταξύ των νευρωνικών δικτύων και η ενίσχυση και παραγωγή νέου γνωστικού φορτίου μέσω των διαβιβαστών. Η ανθρώπινη νόηση είναι βαθιά ριζωμένη στις αλληλεπιδράσεις του σώματος με το φυσικό περιβάλλον (Gallagher, 2005· Wilson, 2002). Η γνωστική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τη νοητική

ανάπτυξη και κατανόηση έχει τα θεμέλια της στη φυσική σωματοποίηση (*physical embodiment*). Το ότι η γνώση είναι συνυφασμένη με τη δράση του σώματος έχει διαπιστωθεί και με σειρά ερευνών, όπως για παράδειγμα των Hauk, Johnsrude και Pulvermüller (2004), όπου η ενσώματη νόηση βασίζεται στην αρχή ότι οι γνωστικές διεργασίες αναπτύσσονται μέσα από στοχευμένες και συγκεκριμένες, άμεσες διαδράσεις ανάμεσα στους οργανισμούς και στο περιβάλλον (Barsalou, 2008· Gallagher και Lindgren, 2015· Glenberg, 1997· Hutto κ.ά, 2015· Pouw κ.ά, 2015· Wilson, 2002). Έτσι, οι γνωστικές διαδικασίες συνδέονται με τις κιναισθητικές. Όταν οι οπτικές και κινητικές διεργασίες στον εγκέφαλο ενεργοποιούνται μέσω γνωστικών δραστηριοτήτων, όπως η ανάγνωση ή η επίλυση προβλήματος, ενεργοποιούνται και σημασιολογικοί κώδικες κατά την εκτέλεση των πράξεων αυτών (Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός, 2015).

Στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, η οικοδόμηση μιας έννοιας γίνεται σε τρία (ή κατά άλλους σε δύο) επίπεδα. Πολλές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στα αποτελέσματα της Ενσώματης Μάθησης για τη σωματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Η φυσική δραστηριότητα αυξάνει την αιμάτωση του εγκεφάλου, τα επίπεδα οξυγόνου σε περιοχές του εγκεφάλου που υποβοηθούν τη μνήμη και τη μάθηση (Hillman κ.ά, 2008). Παράλληλα, απελευθερώνονται νευροτροφίνες που ενισχύουν τις νευρωνικές διαδικασίες στον εγκέφαλο. Επιπρόσθετα, κατά τους Diamond και Lee (2011) για την επιτυχία των μαθητών είναι, επίσης, σημαντική η γνωστική «ευελιξία» και η μνήμη εργασίας. Σε θεωρητικό πλαίσιο την Ενσώματη Μάθηση την χαρακτηρίζουν τρεις έννοιες: σύζευξη σώματος και νου, κριτική θεωρία και κονστρουκτιβισμός. Η Merriam (2009) αναφέρει πως η κριτική θεωρία χειραφετεί και ενδυναμώνει τους μαθητές πάνω σε θέματα κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιεχομένου. Από την άλλη, ο Creswell (2009) τονίζει πως μέσα από τον κονστρουκτιβισμό τα άτομα μπορούν να οικοδομήσουν τη γνώση μόνα τους αλληλεπιδρώντας με τους άλλους.

Στο κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα η διδασκαλία στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στη διάδραση με το περιβάλλον, την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών για την εξαγωγή θεωρητικών μοντέλων και την εμπάθυνση σε παιδαγωγικά ζητήματα (Φλουρής, 2002). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον και πλαίσιο το σώμα πρέπει να είναι ιδωμένο σαν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της μάθησης και όχι να κατέχουν δεσπόζουσα θέση οι ασκήσεις αποστήθισης.

Η σημασία του σώματος στη μαθησιακή διαδικασία έγκειται στο ότι διαμεσολαβεί, κοινωνεί τις συνδέσεις, συνδέει τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή, δημιουργεί ένα δίκτυο σχέσεων μέσα στην τάξη, ένα πλέγμα από αλληλοεξαρτώμενα άτομα. Οι ίδιοι οι μαθητές εξερευνούν τη γνώση, το πώς δημιουργείται και παράγεται η γνώση και το πώς μπορούν και οι ίδιοι οι μαθητές να παράγουν ένα θεωρητικό πλαίσιο γνώσης.

Η θέση του σώματος στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι περνά με την Ενσώματη Μάθηση από το παρασκήνιο στο φως. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναστοχαστούν σχετικά με το τι θα μπορούσε να επιτευχθεί στην εκπαιδευτική πράξη, αν οι ίδιοι ήταν πιο προσαρμοσμένοι και στις συναισθηματικές και ηθικές αξίες των εμπειριών των μαθητών σχετικά με την αξιοποίηση του σώματός τους.

Όπως αναφέρει η Osborne (1997) οι μαθητές μέσα από την αναμεταξύ τους συζήτηση, αλλά και με την συζήτηση με το δάσκαλο, μπορούν να διαμορφώσουν το νόημα της υπό μελέτης ενότητας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου μπορούν να αναδυθούν και να εξελιχθούν σε κάτι πολύ εποικοδομητικό για την τάξη. Σημαντικός, όμως, παράγοντας για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο περιβάλλον, δηλαδή μία κοινότητα μάθησης, στην οποία θα συνυπάρχουν οι μαθητές ταυτόχρονα και ως μονάδες αλλά και ως ομάδα είναι ο ίδιος ο δάσκαλος. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μιλάμε για τον «κονστрукτιβιστή» δάσκαλο, ο οποίος λειτουργεί ως μέλος αυτής της κοινότητας και για να ενισχύει την μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με την Osborne (1997: 183) «πρέπει να είναι ταυτόχρονα μία δύναμη προοδευτική και δυναμική». Τα παραπάνω, όμως, χαρακτηριστικά εγείρουν κάποια ερωτήματα- διλήμματα για το δάσκαλο. Για παράδειγμα: «πώς ο δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσει τέτοιες εμπειρίες στους μαθητές έτσι ώστε όλη η τάξη να συμμετέχει;», «πώς θα ανταμείψει τόσο τις ατομικές όσο και τις ομαδικές δράσεις;» και «πώς θα διατηρήσει τον έλεγχο στην τάξη μέσα από τόσο ελεύθερες δραστηριότητες;» (Osborne, 1997: 183). Ο κοινωνικός κονστрукτιβισμός είναι αυτός που προχωράει πέρα από το πώς δρα το άτομο ως μονάδα και ερευνά το πώς δρα το άτομο ως μονάδα μέσα σε μία ομάδα. Αυτός είναι και ο στόχος μιας κοινότητας μάθησης: το «εμείς» της τάξης να είναι για όλους και όχι για λίγους. Έτσι μόνο οι μαθητές θα νιώθουν ελεύθεροι να συνδιαλέγονται ισότιμα με την ομάδα τους, να μαθαίνει ο ένας από τον άλλον και στο τέλος να παράγουν ένα δημιουργικό αποτέλεσμα (Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός, 2015). Το άτομο χρειάζεται την ομάδα για να μπορεί να αναπτύξει τις ιδέες του, για να τις υλοποιεί σε συνδυασμό με τις ιδέες των άλλων μελών της ομάδας. Έτσι, η ομάδα από την κριτική σκέψη θα περάσει στην δημιουργική και κατ' επέκταση σε ένα δημιουργικό αποτέλεσμα (Balenky κ.ά., 1986). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνονται και οι τρεις στόχοι της τάξης: κριτική σκέψη, φαντασία και γνησιότητα.

Η William (1996) αναφέρει μία σημαντική παραδοχή για την εκπαίδευση: η εκπαίδευση δεν θα πρέπει μόνο να «δίνει» στο μαθητή, αλλά θα πρέπει και να «παίρνει» κιόλας. Ο Gustafson (1998: 52) χρησιμοποίησε τον όρο ενσώματο κονστрукτιβισμό σύμφωνα με τον οποίο η γνώση οικοδομείται όχι μόνο αποκλειστικά από το μυαλό αλλά και με το σώμα. Μέσα από τον κονστрукτιβισμό πολλοί είναι αυτοί που μίλησαν για το πώς το σώμα μπορεί να συνδέσει τη μάθηση με την κοινωνία.

Ο Merleau-Ponty (2002) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να είναι παθητικοί θεατές μίας προκαθορισμένης πραγματικότητας, αλλά να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Αυτό σημαίνει πως εμείς συνιστούμε το περιβάλλον και το περιβάλλον συνιστά εμάς (Reynolds, 2004), με αποτέλεσμα στα κονστрукτιβιστικά παραδείγματα το ενδιαφέρον να μετατοπίζεται στη σφαιρική ανάπτυξη του μαθητή. Κατά τον Alsop (2011) ερωτήματα, όπως τι σημαίνει να δρας και να αισθάνεσαι ως καθηγητής ή ως μαθητής των Μαθηματικών, της Φυσικής, της Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, ποια συναισθήματα διαχειρίζεσαι, γιατί και πώς, βρίσκονται στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας. Οι κατευθυντήριες αρχές της Γνωστικής Ψυχολογίας έδωσαν έμφαση στην εξατομικευμένη γνώση και στους κοινωνικοπολιτισμικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση μέχρι τις νεότερες πια προσεγγίσεις οι οποίες αξιοποιούν την ενσώματη μάθηση, από τις απλές χειρονομίες έως τις κινήσεις ολόκληρου του σώματος και την ανάπτυξη σημειωτικών συστημάτων με τη χρήση των ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση.

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Στη σύγχρονη εποχή η ανάγκη να αξιοποιηθεί η ενσώματη μάθηση στην εκπαίδευση οδήγησε σε πληθώρα σύγχρονων ερευνών. Οι Pulvermuller και Fadiga (2010) σε σχετική έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι επηρεάζοντας, το κινητικό σύστημα επηρεάζεται και η γνώση/νόηση. Η γνωστική διαδικασία σχετίζεται με την αλληλεπίδραση μεταξύ της αντίληψης, της δράσης, του σώματος και του περιβάλλοντος (Barsalou, 2008). Το σώμα, λοιπόν, παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική διαδικασία και έχει διαπιστωθεί ότι το μυαλό του ανθρώπου είναι στενά συνδεδεμένο με τις αισθητικοκινητικές δραστηριότητές του. Ο συνδυασμός, λοιπόν, των σωματικών του πρακτικών και των περιβαλλοντικών στοιχείων καθορίζουν την γνωστική του συμπεριφορά, καθώς έτσι το άτομο μαθαίνει να προσαρμόζεται ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (Kiverstein και Miller, 2015), ενώ η έρευνα των Johnson-Glenberg, Birchfield, Tolentino και Tatyana (2014) έδειξε ότι με την κίνηση του σώματος επηρεάζεται και η μνήμη. Η ενσώματη μάθηση και γενικά η κιναισθητική πρέπει να στοχεύουν και σε ανώτερες λειτουργίες για τον άνθρωπο. Μία τέτοια λειτουργία είναι το *body memory* (Fuchs, 2012), η ολιστική αντιμετώπιση του σώματος, των συναισθημάτων, των κινήσεων και η μνήμη που αποκτάται από αυτά.

Συμπερασματικά, οι κινήσεις του σώματος ποικίλουν ανάλογα με το τι ανακαλούμε και τι αισθανόμαστε. Η ενσώματη παιδαγωγική είχε συνδεθεί με κλάδους όπως αυτών των μαθηματικών (Goldin-Meadow, Cook και Mitchell, 2009' Lakoff και Nunez, 2000' Smyrniou, Kynigos, 2012' Tall, 2003) της γνωστικής ψυχολογίας (Barsalou, 2008' Glenberg, 2010), της κοινωνικής ψυχολογίας (Niedenthal κ.ά., 2005), των νευροεπιστημών (Kiefer και Trumpp, 2012) και της γεωλογίας (Liben, Kastens και Christensen, 2011).

Επισημαίνεται γενικά ότι η ενσώματη μάθηση «παρέχει μία οπτική, η οποία βασίζεται στην ολική οικοδόμηση της γνώσης και στην κοινωνική πλαιοποίηση (contextualization). Οι Arvola, Orlande και Per-Olof Wickram' s στον Alsop (2011) θέτουν καίρια ερωτήματα σχετικά με τη χρήση του σώματος στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Θεωρούν ότι μέσω των αρχών της Ενσώματης Μάθησης μπορούν να συνδυαστούν βασικές αρχές της επιστημολογικής γνώσης και των παιδαγωγικών θεωριών, ώστε ο μαθητής να αξιοποιήσει το σώμα του ως πηγή γνώσης και να αισθάνεται ζωντανός και ενεργός κατά τη διάρκεια της μαθησιακής πράξης. Έτσι, το φαινομενικά απόν σώμα του μαθητή μπορεί να ενεργοποιηθεί, να κινητοποιηθεί και να χρησιμοποιηθεί ως δίαυλος επικοινωνίας των μαθητών.

Οι αρχές της ενσώματης μάθησης αποτελούν πρόσφορο πεδίο διαπραγμάτευσης με πολλές, σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Στη μετασχηματιστική παιδαγωγική του Eisner (2002) ενισχύεται η δημιουργική φαντασία των μαθητών και αποκτούν κριτική ματιά για τον κόσμο. Το *Forum theatre*, μια τεχνική που αναπτύχθηκε από τον Augusto Boal (1979) δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δουν από τη δική τους μεριά την πραγματικότητα που ζουν, να τη δραματοποιήσουν όπως αυτοί την αισθάνονται. Οι Riveros κ.ά. (2012) μελετώντας την ανάπτυξη της Gestured - based Theory διεξήγαγαν μια έρευνα κατά την οποία οι χειρονομίες των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των γονέων συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων. Οι Lozano and Tversky (2006) υποστηρίζουν πως οι χειρονομίες μπορούν να διευκολύνουν τη μάθηση, καθώς θεωρούνται ενσώματη γνώση. Έχει διαπιστωθεί ότι σε σχολικής ηλικίας παιδιά επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, όταν ο προφορικός λόγος του δασκάλου στο μάθημα ακολουθείται και από χειρονομίες.

Επιπροσθέτως, η Ενσώματη Μάθηση στηρίζεται στις αρχές της *grounded cognition*, της ενσώματης γνώσης (Barsalou, 2008) κατά την οποία μελετούνται τα αποτελέσματα των κινήσεων κάποιων μερών του σώματος, όπως χειρονομίες ή ολόκληρου του σώματος στη νοητική και μαθησιακή ανάπτυξη του παιδιού. Οι θεωρίες για την ενσώματωση και οι θεωρίες για την ενσώματη νόηση εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο το μυαλό συλλέγει και στη συνέχεια παρουσιάζει τις πληροφορίες (Niedenthal και Barsalou, 2009). Στις θεωρίες αυτές, οι πνευματικές διαδικασίες ονομάζονται «ενσώματες». Οι θεωρίες των ενσώματων συναισθημάτων διαχωρίζουν το ένα άτομο από το άλλο καθώς ο εκάστοτε άνθρωπος αισθάνεται διαφορετικά για μια εμπειρία που βιώνει. Τα σωματοποιημένα συναισθήματα δείχνουν την συνειδητή αντίληψη που έχει το άτομο για το σώμα του και το πώς αυτή μετατρέπεται σε ένα συνειδητό συναίσθημα το οποίο παρακινεί τον άνθρωπο να υιοθετεί συγκεκριμένες δράσεις.

Μία άλλη άποψη συνδέει τη θεμελιωμένη μάθηση με την πλαισιωμένη δράση, την κοινωνική διάδραση και το περιβάλλον (Barsalou 2003, Barsalou κ.ά., 2007

Glenberg 1997, Rizzolatti και Craighero 2004, Robbins και Aydede 2007, Yeh και Barsalou 2006). Μέσα από αυτή την οπτική το γνωστικό σύστημα ενεργοποιείται όταν η δράση λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένες καταστάσεις συμπεριλαμβανομένης και της κοινωνικής διάδρασης. Από τη διάδραση αυτή προκύπτει και ο όρος «ενσώματη γνώση» (embodied cognition).

Σημαντική είναι η συσχέτιση της θεμελιωμένης θεωρίας με άλλα θεωρητικά πλαίσια και ερευνητικά τεκμηριωμένες θεωρίες. Η θεωρία της γνωσιακής γλωσσολογίας είναι από τις πρώτες που συνδέθηκε με τη θεμελιωμένη θεωρία. Η θεωρία αυτή ήταν θετικά διακείμενη απέναντι στο ρόλο του σώματος, του περιβάλλοντος και της προσομοίωσης στη γλώσσα. Η θεωρία αυτή υποστηρίζει πως αφηρημένες έννοιες μπορούν να θεμελιωθούν ως γνώση μέσα από την χρησιμοποίηση μιας μεταφορικής γλώσσας. Σύμφωνα με τους Boroditsky και Ramscar (2002) αλλά και τον Gibbs (2006), οι μεταφορές έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σκέψης.

Η θεωρία του γνωστικού φορτίου εφαρμόστηκε σε πολλά περιεχόμενα (Chandler και Sweller, 1992, Cooper και Sweller, 1987, Moreno και Mayer, 1999, Mousavi, Low και Sweller, 1995, Paas, 1992, Sweller και Cooper, 1985).

Η πλαισιωμένη μάθηση συντελείται στο ίδιο περιβάλλον που αυτή εφαρμόζεται. Η γνώση δεν είναι ιδωμένη υπό το πρίσμα της απλής μεταβίβασης αποπλαισιωμένων πληροφοριών από το ένα άτομο στο άλλο, αλλά μια κοινωνική διαδικασία, όπου η γνώση κατασκευάζεται σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό, κοινωνικό πλαίσιο και απαιτείται η φυσική παρουσία του μαθητικού υποκειμένου και η κοινωνική του διάδραση με τα υπόλοιπα μέλη. Για αυτό και επηρεάζεται από το περιεχόμενο της μάθησης, τις δραστηριότητες και την κουλτούρα.

Η Vincini (2003), επισημαίνει ότι πίσω από αυτό το είδος μάθησης βρίσκονται βασικές αρχές της ψυχολογίας, της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας και της γνωσιακής επιστήμης. Δε διαχωρίζεται το «knowing and doing», δηλαδή η γνώση από την πράξη. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της πλαισιωμένης μάθησης είναι το περιβάλλον όπου αυτή κατασκευάζεται.

Η θεωρία της πολυτροπικής κοινωνικής σημειωτικής δημιουργήθηκε και προωθήθηκε ως απάντηση στις νέες επιταγές της εποχής της κοινωνίας και της πληροφορίας, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την έκρηξη της πληροφορικής. Η εξέχουσα και περίοπτη θέση της οθόνης, της εικόνας και η περιθωριοποίηση του γραπτού κειμένου οδήγησαν στην ανάπτυξη της πολυτροπικότητας, όπου διαφορετικό σημειωτικό υλικό συνδυάζεται για να παραχθεί ένα νέο, καινοτόμο αποτέλεσμα.

Έτσι, στην εν λόγω θεωρία το κείμενο δεν παρουσιάζεται μονοτροπικά και μονοσήμαντα, γιατί βασική αρχή είναι η έννοια της διάδρασης. Το υλικό παρουσιάζεται σε κάποιον ο οποίος έχει φυσική παρουσία στο χώρο και συμμετέχει όχι μόνο φυσικά, αλλά και συναισθηματικά. Οι έννοιες του *physical bodies* και *sensationally, semiotically* υποδηλώνουν

ακριβώς τη διττή φύση της θεωρίας της Ενσώματης Μάθησης. Ο νους και το σώμα, όλες οι αισθήσεις του μαθητή μαζί με τις εμπειρίες και τα βιώματά του συναλληλεπιδρούν τη στιγμή της κατάκτησης της γνώσης. Η παισιωμένη μάθηση έχει κοινά σημεία αναφοράς με την ενσώματη μάθηση, γιατί μέσα από συμβολικές πρακτικές με τις κινήσεις του σώματος ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση.

Παράλληλα, χρησιμοποιούνται πολλά και καινούρια τεχνολογικά μέσα, όπως οι υπολογιστές ή τα εκπαιδευτικά ρομπότ για να συντονίζουν τις κινήσεις του σώματος. Στην έρευνα των Chun-Hung κ.ά (2015) χρησιμοποιήθηκε, για παράδειγμα ένα εκπαιδευτικό ρομπότ και η συσκευή Kinect της Microsoft για να μάθουν οι μαθητές τους αριθμούς από το ένα ως το δέκα. Ο Hung κ.ά. (2012) κατασκεύασε ένα ρομπότ-βοηθό καθηγητή για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, την προσοχή τους και την ικανοποίησή τους κατά την εκμάθηση δεξιοτήτων ανάγνωσης στα Αγγλικά. Έτσι, όταν οι μαθητές κατακτούν τη διαδικαστική γνώση σε ένα παισιωμένο μαθησιακό περιβάλλον και την εφαρμόζουν σε συγκεκριμένες εργασίες, καθίστανται ικανοί να επιτελέσουν τέτοιες διεργασίες και στο μέλλον, και τότε ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και επιτυγχάνουν ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα, κατασκευάζοντας νέα γνώση.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που δημιουργούνται βασιζόμενες στις αρχές της ενσώματης μάθησης, πρέπει να είναι σχεδιασμένες ολιστικά ώστε να απευθύνονται τόσο στο σώμα όσο και στο νου και στο συναίσθημα του μαθητή, για να μπορέσει ο τελευταίος να κατακτήσει τους μαθησιακούς στόχους (Κασσωτάκης και Φλουρή, 2013). Τα θεαματικά αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης των μαθητών μέσω των κινήσεων του σώματος και των συζητήσεων μεταξύ τους αποδεικνύονται μέσα από μια σειρά ερευνών (Chao, 2013· Chang, 2013· Hung, 2014), οι περισσότερες από τις οποίες συγκλίνουν στο ότι οι μαθητές αποδίδουν πληρέστερα αφηρημένες έννοιες, όταν τις σωματοποιούν παρά μέσω της επανάληψης. Οι θεωρητικοί του γνωστικού φορτίου προτείνουν αρχικά αναλυτικά παραδείγματα, με βαθμιαία εισαγωγή στα σενάρια επίλυσης προβλημάτων· η τεχνική αυτή περιγράφεται ως το «φαινόμενο της μειούμενης καθοδήγησης» (Renkl, Atkinson, Maier και Staley, 2002· Sweller, 2003). Καθεμιά από αυτές τις ιδέες παρέχει περισσότερες αποδείξεις για το πλαίσιο ACT-R του Anderson (Clark και Elen, 2006). Αυτό το πλαίσιο ACT-R προτείνει η μάθηση να μπορεί να ξεκινά με μελετημένα παραδείγματα. Η έρευνα των Hald, Hurk και Bekkering (2014) υποστηρίζει ότι η εκμάθηση του λεξιλογίου μιας γλώσσας μέσω κινουμένων σχεδίων δράσης προωθεί την ενεργό μάθηση. Μάλιστα, συγκριτικά με την απλή εικόνα ή το πολυτροπικό κείμενο, τα κινούμενα σχέδια και η δυναμική κίνηση ενισχύουν τη γνώση. Η Γλωσσική Θεωρία δράσης (Action-Based Language Theory, όπ.αναφ.στο Glenberg και Gallese, 2012) επεξεργάζεται πώς τα γλωσσικά σύμβολα αποκτούν νόημα όταν στηρίζονται σε συστήματα αντίληψης, δράσης και συναισθήματος. Ο

σχεδιασμός αυτών των συστημάτων δομείται πάνω στην πληθώρα πληροφοριών και στις τεχνολογίες επικοινωνίας. Η πρώτη βασική αρχή του *language-action-perspective* (LAP) στηρίζεται στη γλωσσική επικοινωνία ως βάση για την κατανόηση του τι συμβαίνει στα πληροφοριακά συστήματα. Οι κινούμενες εικόνες (animation) ή τα δυναμικά πολυμέσα αποτελούνται από χειρονομίες ή κάποιο άλλο είδος κινήσεων που πρέπει να κάνουν οι συμμετέχοντες (Hald, 2014). Οι κινήσεις αυτές είναι απόλυτα συντονισμένες και όχι άστοχες (Plass, Chun, Mayer και Leutner, 1998· 2003), γίνονται μετά από συγκεκριμένες αποφάσεις που λαμβάνουν υπόψη όλα τα δεδομένα του ψηφιακού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και συνδημιουργούνται από τη συνεργασία νοητικών διαδικασιών και κιναισθητικών δεξιοτήτων. Από τη σημασία της εικόνας στην εκπαιδευτική πράξη, η οποία και έχει επιβεβαιωθεί και με πληθώρα ερευνών (Rowe, Silverman και Mullan, 2013· Smith, Stahl και Neil, 1987· Smith, Miller, Grossman και Valeri-Gold, 1994· Stahl και Nagy, 2006) περνάμε στην κινούμενη εικόνα όπου αρθρώνεται πάνω στη γνώση μας για τους νευρογνωστικούς μηχανισμούς που συνεισφέρουν στη διαδικασία της μάθησης.

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Pass, Chun, Mayer και Leutner (1998/2003) οι οποίοι δημιούργησαν πολυμέσα για να ερευνήσουν τις ατομικές διαφορές του μαθητή που σχετίζονται με τη μάθηση και το γνωστικό του φορτίο. Οι Huang και Huang (2015) αξιοποίησαν, επίσης, τις αρχές της ενσώματης μάθησης συνδυάζοντάς της αυτή τη φορά με τις τεχνικές και τις στρατηγικές *scaffolding* (σκαλωσιά). Στην έρευνά τους δημιούργησαν ένα χειροκίνητο παιχνίδι με αισθητήρες με σκοπό να βελτιώσουν το κίνητρο των παιδιών για τη μάθηση μιας ξένης γλώσσας και να επιτύχουν την εκμάθηση λεξιλογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας, συγκρίνοντας την εξέλιξη της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, επιβεβαίωσαν ξανά ότι οι κινητές συσκευές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν το λεξιλόγιο οποιαδήποτε στιγμή και οπουδήποτε, και παράλληλα δημιουργούν εμπειρίες ενσώματης μάθησης, καθώς οι μαθητές μπορούν να ελέγχουν το avatar τους στο παιχνίδι με τα χέρια τους. Τα εικονικά περιβάλλοντα, όπως είναι το *Second life* ή τα εικονικά διαδικτυακά παιχνίδια με πολλούς παίχτες προκαλούν ποικίλες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και του εικονικού περιβάλλοντος (Lane κ.ά., 2013). Η αποτελεσματικότητα των δυναμικών οπτικοποιήσεων απέναντι στα στατικά περιβάλλοντα είναι το συγκλίνον συμπέρασμα των περισσότερων ερευνών (Hoffler και Leutner, 2007· Tversky, Morrison, Betrancourt, 2002· Van Gog, Paas κ.ά., 2009). Οι Robb, Lindgren και Johnson-Glenberg (2013) έχουν, επίσης, μιλήσει για τη μικτή πραγματικότητα, κατά την οποία ο μαθητής μπορεί με τις κινήσεις του σώματος του να προσομοιώσει μια τροχιά γύρω από ένα εικονικό πλανήτη. Συνυπάρχουν, λοιπόν, η φυσικότητα και το εικονικό περιβάλλον. Οι Hutto κ.ά. (2015) περιέγραψαν πώς η ενσώματη μάθηση ενίσχυσε την κατανόηση απόκτησης δεξιοτήτων στον αθλητισμό, στη φυσική,

στην τεχνολογία, στη μηχανική και στα μαθηματικά. Οι Gallagher και Lindgren (2015) ερευνήσαν τα πλεονεκτήματα της χρήσης μεταφορών ή πιο ορθά της φυσικής αναπαράστασης μεταφορών (Chun Hung κ.ά., 2015) και διαπίστωσαν ότι η αναπαράστασή τους διευκολύνει τα μαθησιακά αποτελέσματα περισσότερο από την απλή ανάγνωση των μεταφορών. Οι Novack και Goldin-Meadow (2015) υποστηρίζουν ότι ακόμα και οι χειρονομίες μπορούν να ενσωματωθούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ειδικά σε μαθήματα με σύμβολα, όπως τα Μαθηματικά, η Φυσική και η Χημεία. Στην έρευνα των Milgram και Kishino (1994) η Ενσώματη Μάθηση εφαρμόζεται σε μία μικτή πραγματικότητα, που σημαίνει ότι στο χώρο συνυπάρχουν η φυσικότητα των μαθητών (οι μαθητές κρατούν σημειώσεις, υπάρχουν πίνακες κλπ) και ψηφιακά εξαρτήματα. Οι μαθητές σχηματίζουν αφηρημένες έννοιες τις οποίες εκδηλώνουν με χειρονομίες και με την κίνηση του σώματός τους, έτσι ώστε όλα αυτά να δημιουργούν μία ενσώματη δράση. Η διαδικασία αυτή εφαρμόστηκε στο μάθημα και της Χημείας και της Βιολογίας (Johnson και Birchfield (2014). Το παράδειγμα του EMRELE (Johnson και Birchfield, 2014· Lindgren και Johnson Clenberg, 2015) μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα μαθήματα όπως η Γλώσσα, οι Τέχνες, Φυσική, Χημεία, Τεχνολογία, Μηχανική, Μαθηματικά. Οι βασικές αρχές της Ενσώματης Μάθησης αξιοποιούνται και στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Μεγάλο μέρος ερευνών (Hald, 2014· Mavilidi κ.ά., 2015) χρησιμοποίησαν την ενσώματη μάθηση σε μαθήματα θεωρητικά, όπως η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Η Mavilidi κ.ά. (2015) δημιούργησαν ένα πρόγραμμα εκμάθησης της ιταλικής γλώσσας. Κατά την Ranalli (2009) στην εκμάθηση του λεξιλογίου ήταν οι μαθητές πρέπει να νιώθουν μέσα από το παιχνίδι ότι βρίσκονται σε ένα φυσικό περιβάλλον σαν να ήταν οι ίδιοι εκείνη την ώρα στον τόπο αυτό.

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Αρχικοί προβληματισμοί

Το εν λόγω άρθρο επιχειρεί να συνδυάσει τη θεωρητική υποδομή της ενσώματης μάθησης με τη διδακτική της εφαρμογή στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας. Η επιστημονική προσέγγιση της θεωρίας στηρίχτηκε στην διεξοδική αναζήτηση σχετικών επιστημονικών άρθρων και σύγχρονων ερευνών. Μια εκτεταμένη βιβλιογραφική αναζήτηση διενεργήθηκε, χρησιμοποιώντας την ακόλουθη αγγλική ορολογία: embodied learning, embodied teaching, embodied theorizing, embodiment, embodied cognition σε συνδυασμό με ορολογία σχετική με την Παιδαγωγική και τη Διδακτική της Λογοτεχνίας, όπως: teaching literature in classroom, interest and positive attitude κ.α.

Κατόπιν ενδελεχούς έρευνας, ενασχόλησης με τη θεωρία της Ενσώματης Μάθησης και μελέτης των επιστημονικών άρθρων, διαπιστώθηκε ότι η Ενσώματη Μάθηση σχετίζεται άμεσα με τη Διδασκαλία των Θετικών Επιστημών. Οι περισσότερες έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο επικεντρώνονταν

στη χρήση του σώματος ως μέσο για την κατανόηση των νοημάτων στα Μαθηματικά, στη Φυσική, στη Χημεία, στη Βιολογία, στην Αστρονομία και στη Γεωγραφία. Οι εφαρμογές των αρχών της Ενσώματης Μάθησης στις Θετικές Επιστήμες μπορεί να δικαιολογηθεί εν μέρει από τη δυσκολία των εννοιών και των νοημάτων και εν μέρει από τον κοινό κώδικα επικοινωνίας που εμφανίζεται παγκοσμίως σε αυτά τα μαθήματα.

Από την άλλη, διαπιστώθηκε ότι στις Θεωρητικές Επιστήμες, όπως στα Αρχαία, στη Γλώσσα, στην Ιστορία και στη Λογοτεχνία οι όποιες προσπάθειες σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη ήταν σημαντικές μεν, πλην περιορισμένες στον αριθμό. Συγκεκριμένα, η ενσώματη μάθηση είτε μέσω της αξιοποίησης του σώματος στην ερευνητική διαδικασία είτε μέσω των εφαρμογών σε ψηφιακά περιβάλλοντα (π.χ δημιουργία λογισμικών, avatars κτλ.) αξιοποιήθηκε αρχικώς στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Πληθώρα επιστημονικών άρθρων επικεντρωνόταν σε λογισμικά που χρησιμοποιούνταν στην εκπαιδευτική πράξη για την εκμάθηση του λεξιλογίου ή των ρημάτων μιας ξένης γλώσσας, ενώ στο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας τα άρθρα περιορίζονταν ακόμα περισσότερο, εστιάζοντας στη δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων και ολιγάριθμων λογισμικών. Στο διδακτικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας ενδεχόμενα κενά στην ερευνητική διαδικασία εντοπίζονταν συνεχώς.

4.2. Σχεδιασμός έρευνας

4.2.1. Ερευνητικό ερώτημα

Με αφορμή τα ανωτέρω, διαμορφώθηκαν σταδιακά οι αποφάσεις προσανατολισμού μας και το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας. Το κυρίως ερευνητικό ερώτημα έγκειται στο «Πώς η Ενσώματη Μάθηση ενισχύει τις θετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Λογοτεχνίας».

4.2.2. Η φύση της ερευνητικής πρότασης

Η παρούσα ερευνητική πρόταση ακολουθεί το παράδειγμα της νατουραλιστικής προσέγγισης, καθώς τίθενται στο επίκεντρο οι μαθητές στη σχολική τάξη.

4.2.3. Σκοποί της ερευνητικής πρότασης

Η παρούσα ερευνητική πρόταση προσεγγίζει το μάθημα της Λογοτεχνίας προσπαθώντας να υλοποιήσει τους εξής σκοπούς και στόχους:

- Αξιακός- πολιτισμικός σκοπός: Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στοχεύει στο να προσεγγίσει ζητήματα αξιών και ηθικής.
- Αναγνωστικός σκοπός: Στόχος της λογοτεχνίας είναι να δημιουργήσει δεξιότητες στους μαθητές, όπως για παράδειγμα της κριτικής ανάγνωσης.
- Καλλιέργεια της αναγνωστικής κλίσης και επιδίωξη της προσωπικής ανάπτυξης: η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποσκοπεί στο να παρακινήσει τους μαθητές να αλληλεπιδρούν με τα κείμενα με τρόπο που θα τους οδηγήσει στην αυτογνωσία και τον αυτοκαθορισμό.
- Καλλιέργεια και ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών.

- Ανάπτυξη της βιωματικής συμμετοχής του μαθητή.

4.2.4. Αξιοποίηση δραματοποιημένου παιχνιδιού στο λογοτεχνικό έργο «Η Φόνισσα», Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης

Η βασική δραστηριότητα του δραματοποιημένου παιχνιδιού περιλαμβάνει το «δικαστικό παιχνίδι», όπου οι μαθητές βιώνουν την ατμόσφαιρα και το «αληθινό» περιβάλλον μιας δίκης. Στην αίθουσα του δικαστηρίου κάθονται οι μαθητές, που θα υποδυθούν τους τρεις δικαστές και εισαγγελείς. Από τη δεξιά πλευρά της αίθουσας εμφανίζεται ο δικηγόρος υπεράσπισης της κεντρικής ηρωίδας (ένας μαθητής) και από την αριστερή πλευρά ο κατηγορός (ένας μαθητής). Οι δυο μαθητές πλαισιώνουν τη μαθήτριά που θα υποδυθεί την κεντρική ηρωίδα, τη Χαδούλα Φραγκογιαννού, η οποία περιμένει να απολογηθεί.

Το σενάριο δράσης αρχίζει να εξελίσσεται. Ο δικηγόρος υπεράσπισης καλείται να επισημάνει με έντονο ύφος όλα εκείνα τα πιθανά στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν για την αθώωση της Φόνισσας. Οι μαθητές λόγω της ιδιαιτερότητας του γνωστικού αντικείμενου, καθώς πρέπει να ανατρέχουν συνεχώς στο λογοτεχνικό κείμενο, καλούνται να εντοπίσουν όλα τα στοιχεία και να δημιουργήσουν το υπερασπιστικό προφίλ της κατηγορουμένης.

Το λογοτεχνικό κείμενο θα προβάλλεται σε ψηφιοποιημένη μορφή και θα τηρείται ο χωρισμός του σε επιμέρους ενότητες. Οι μαθητές θα χωρίζονται σε δυο ομάδες, οι οποίες θα αναλάβουν το ρόλο των βοηθών του συνηγόρου υπεράσπισης. Οι ομάδες αυτές θα συγκεντρώνουν όλες εκείνες τις λεπτομέρειες που δύνανται να χρησιμοποιηθούν από το συνηγόρο υπεράσπισης. Όλοι μαζί, έπειτα, θα επισημάνουν στοιχεία, όπως το επιβαρυνμένο παρελθόν της ηρωίδας, τη δύσκολη παιδική της ηλικία, τους ακατάλληλους γονείς της (χειριστική μητέρα, αδύναμος πατέρας, αντικοινωνικό παιδί η ίδια), τις ψυχοτραυματικές εμπειρίες που μεταφέρει στην ενήλικη ζωή της, την κοινωνική κατάσταση της εποχής με τη φτώχεια, τη στέρηση και την αναγκαστική προίκα στα κορίτσια, την επαναλαμβανόμενη μετάνοια της ηρωίδας, την τελική της απόφαση για εξομολόγηση. Η βασική υπερασπιστική γραμμή αναμένεται να δομηθεί στην αρχή ότι η Φόνισσα σκότωνε τα κορίτσια για να φέρει ένα ψυχικό αντιστάθμισμα στις ταλαιπωρίες, για να εκτονώσει το μίσος της προς την κοινωνία και την πίκρα της για το αδικαιολόγητο της ανθρώπινης μοίρας, που την οδήγησαν στον παραλογισμό και στην πεποίθησή της ότι μέσω των εγκλημάτων πράττει ένα κοσμοσωτήριο έργο προς την υπηρεσία του καλού.

Από την άλλη, ο κατηγορός με τους δικούς του βοηθούς (δυο ακόμα ομάδες), θα συλλέξει τα ενοχοποιητικά στοιχεία. Με μένος θα κληθούν να δημιουργήσουν ένα σοβαρό κατηγορητήριο, το οποίο στο επίχειρμα ότι η κατηγορουμένη είναι μια ψυχή εγκλωβισμένη χωρίς διέξοδο, οι κατηγοροί αναμένεται να αντιπροβάλλουν την επανάληψη των εγκλημάτων, καθώς δολοφόνησε πολλά κορίτσια, το άλλοθι που δημιουργούσε και τα ψέματα που επινοούσε για να

ξεφύγει, τις προσπάθειες που κατέβαλε για να καλύψει τις δολοφονίες, το μίσος με το οποίο έπρατε τα εγκλήματα, τις ευχές που έδινε να μη σώζονται τα μικρά κορίτσια, τις συνεχείς απόπειρες δολοφονιών που έκανε.

Στο χώρο του δικαστηρίου οι μαθητές επιλέγουν ομάδα και οπτικοποιούν την εξέλιξη της δίκης. Αναπαραστούν οι ίδιοι τους δικηγόρους με τις ομάδες τους. Σε αυτό το επίπεδο οι μαθητές έχουν φτάσει σε ένα θερμό αγώνα αντιδικίας. Οι μαθητές κινούνται και χρησιμοποιούν πολλές χειρονομίες, καθώς μιλούν και συνεργάζονται για την υπεράσπιση των θέσεών τους.

Οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν εν συνεχεία δραστηριότητες, οι οποίες έρχονται να πλαισιώσουν το περιβάλλον της δίκης. Κάθε μάρτυρας καλείται τώρα στο κέντρο του δικαστηρίου για να καταθέσει. Τη στιγμή της προσέλευσης των μαρτύρων μια ομάδα μαθητών αναπαριστά τη στιγμή της ανάκρισης των ηρώων στο αστυνομικό τμήμα. Αυτή η εμβόλιμη δράση διαδραματίζεται μπροστά στα μάτια των μαθητών-θεατών. Έτσι, οι μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα καλούνται να ανατρέξουν στο λογοτεχνικό κείμενο, να εντοπίσουν τα σημεία και τις σκηνές που εμφανίζεται ο κάθε ήρωας στην ιστορία και να συλλέξουν στοιχεία σχετικά με τη δράση τους και τα λόγια τους. Οι μαθητές καταγράφουν τα στοιχεία στο ειδικό ταμπλό της αστυνομίας και σε συνεργασία μεταξύ τους καλούνται να γράψουν εκείνοι τους διαλόγους ανάμεσα στους αστυνομικούς και στους μάρτυρες. Ο κάθε μαθητής που εκπροσωπεί κάθε μάρτυρα ξεκινάει το λόγο του, αναπαριστώντας όχι μόνο τις κινήσεις των ηρώων, αλλά και τον τόνο της φωνής τους, τα συναισθήματά τους, το ύφος τους. Οι μαθητές βιώνουν τα βιώματα των ηρώων, τις σκέψεις τους και κυρίως τα συναισθήματα. Οι ίδιοι πρέπει να δημιουργήσουν εικόνες, ζωγραφιές, κόμικς και ήχους, ακόμα και δικιά τους μουσική, ώστε να αισθανθούν ότι αισθάνονται οι ήρωες.

Αφού σταδιακά η δίκη προχωρά και η υπόθεση εξελίσσεται, φτάνει η στιγμή να πάρει το λόγο η κεντρική ηρωίδα. Στόχος των δραστηριοτήτων των σχετικών με τη Φόνισσα είναι να αναδειχθεί πληρέστερα από τους ίδιους τους μαθητές όλη η κοσμοθεωρία της, οι απόψεις της, οι αντιλήψεις της, οι δικαιολογίες ή οι σκέψεις της, ώστε οι μαθητές να βιώσουν την ψυχοσύνθεση της ηρωίδας, τον εσωτερικό της κόσμο.

Πρώτη δραστηριότητα των μαθητών είναι η δημιουργία του ψηφιακού προσωπικού ημερολογίου της Φόνισσας. Οι μαθητές καλούνται να ανατρέξουν σε ολόκληρο το διήγημα ξανά και να εντοπίσουν εκείνα τα σημεία που υποδηλώνουν στοιχεία για το χαρακτήρα και τις σκέψεις της ηρωίδας. Έπειτα, με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης μια ομάδα μαθητών γράφει σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση τις σκέψεις της ηρωίδας. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές μεταφέρονται ξανά στο παρελθόν αξιοποιώντας την αναδρομική αφήγηση, υποδύονται τη Φόνισσα και στο προσωπικό τους ημερολόγιο καταγράφουν όλη τη δράση. Το απόσπασμα προβάλλεται σε ειδικό link του εκπαιδευτικού λογισμικού και σε μεγάλη οθόνη μέσω του προτζέκτορα. Τη στιγμή της ανάγνωσης του ημερολογίου από ένα μαθητή μια άλλη ομάδα μαθητών αναπαριστούν με το

σώμα τους, τις κινήσεις τους και τις εκφράσεις τους την ψυχική κατάσταση της Φόνισσας κάθε στιγμή.

Είναι σημαντικό ότι στην εποχή της τεχνολογίας οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν λογοτεχνία και από την οθόνη ενός υπολογιστή. Οι συμμετέχοντες εκπαιδεύονται ώστε να χρησιμοποιούν την ψηφιακή τεχνολογία για να φτιάξουν μικρές ηχητικές-οπτικές ιστορίες συνήθως για τη ζωή των ηρώων. Είναι όμως κάτι πολύ περισσότερο από μια απλή χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας. Αποτελεί στην πραγματικότητα ένα ισχυρό μέσο προσωπικής έκφρασης των μαθητών, ζωντανεύοντας το λογοτεχνικό κείμενο που παρέχει το μέσο να ακουστεί και να προβληθεί οποιοσδήποτε. Οι μαθητές, επομένως, με τη βοήθεια της πλατφόρμας *Storybird* ζωντανεύουν ξανά το λογοτεχνικό κείμενο, αποτυπώνοντας οι ίδιοι τις σκέψεις των ηρώων, ντύνοντας το κείμενό τους με εικόνα και συνοδεύοντάς το με τους κατάλληλους ήχους και μουσικές επενδύσεις, που αποτυπώνουν πληρέστερα τα εσωτερικά νοήματα και τις υποκειμενικές τους προσλήψεις. Μετά την απολογία της Φόνισσας, θα πρέπει όλο το δικαστήριο να αποφανθεί για την απόφαση.

Το ηθικό δίλημμα που τίθεται σχετίζεται με την αθώωση ή την ενοχή της Φόνισσας, μιας γυναίκας που έζησε τα βάσανα του κόσμου, της φτώχειας και της στέρησης, που κρατήθηκε δέσμια των εξωτερικών δυνάμεων της κοινωνικής καταπίεσης και των εσωτερικών παρορμήσεων, που ήταν θύμα, αλλά έγινε θύτης σκοτώνοντας αθώα κορίτσια. Και εδώ οι μαθητές θα πρέπει να λάβουν την αθωωτική ή καταδικαστική απόφαση, αναρωτώμενοι τι συμβαίνει, όταν μια κοινωνία δεν μπορεί να λύσει τα προβλήματά της, όταν απογοητεύει το άτομο και όταν το άτομο καλείται να λάβει αποφάσεις. Το μίσος που φέρει ένα άτομο προς την κοινωνία μπορεί να το εκφράσει λυτρωτικά με το τρόπο που το εξέφρασε η Φόνισσα; Όλα αυτά τα ερωτήματα περιστρέφονται γύρω από αυτό το δυνατό έργο και το σχολείο πρέπει να δώσει το ερέθισμα και το χώρο στους μαθητές να αναρωτηθούν, να αναστοχαστούν, να προβληματιστούν, να συγκρουστούν, για να μπορέσουν τελικά να οικοδομήσουν τη γνώση και να κατανοήσουν ποια θέση θέλουν να έχουν στον κόσμο.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να προσεγγιστεί σε ένα θεωρητικό επίπεδο η θεωρία της Ενσώματης Μάθησης και να επιτευχθεί η σύνδεσή της με την εκπαιδευτική πράξη. Ως βάση του εγχειρήματος τέθηκε η βασική πεποίθηση ότι ο μαθητής δεν μπορεί να οδηγηθεί στη μάθηση, αν δεν κατακτήσει ο ίδιος τη γνώση, αν δεν οικοδομήσει γέφυρες που θα τον οδηγήσουν στη νέα γνώση.

Η Ενσώματη Μάθηση αποτελεί ένα νέο πεδίο επιστημονικής μελέτης, το οποίο πληροί τις βασικές αρχές μιας κονστрукτιβιστικής προσέγγισης της γνώσης και υπηρετεί την ολιστική αντίληψη για τη μάθηση.

Η Ενσώματη Μάθηση μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, μπορεί να συνδυαστεί με

άλλες θεωρίες και παιδαγωγικές αρχές, μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στο μαθητή να εργαστεί σε πραγματικό ή σε ψηφιακό περιβάλλον δημιουργώντας ο ίδιος τις δομές για την ανάπτυξη όλων των δεξιοτήτων του.

Το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας αποτελεί έναν πλούσιο, αλλά και ανεξερεύνητο χώρο, όπου προσφέρεται στο μαθητή η δυνατότητα να αναλογιστεί για τη θέση του στον κόσμο και να ανακαλύψει τον εαυτό του.

Η Ενσώματη Μάθηση, επομένως, δεν είναι μια θεωρία-συνταγή, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια της μετανεωτερικότητας και της υλοποίησης καινοτόμων ιδεών. Χρειάζεται βαθιά γνώση και ενδοχόμενως αναπλαισίωση των προσωπικών μας θεωριών και πεποιθήσεων σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής πράξης (Πασιάς, Φλουρής και Φωτεινός, 2015).

Η Ενσώματη Μάθηση προωθεί την εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο, ώστε μετασηματίζει τη ζωή των νέων ανθρώπων, προσφέροντας υψηλού επιπέδου εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, δε, αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την επιστημονική κοινότητα, καθώς τροφοδοτεί την έρευνα με νέα δεδομένα και στοιχεία για τον τρόπο που οικοδομεί τη γνώση ο μαθητής. Αρκετές έρευνες (Bartholomew, Jowers, 2011· Donnelly, Lambourne, 2011· Erickson κ.ά., 2015· Fedewaand, 2011) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η Ενσώματη Μάθηση συνδυάζει τη νόηση, την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη, την κιναισθητική ικανότητα του μαθητή, τις γνωστικές του δεξιότητες και την κοινωνικότητά του. Νέοι δρόμοι ανοίγονται ακόμα και στον τομέα των Νευροεπιστημών, μιας και η Ενσώματη Μάθηση συνδέεται άρρηκτα με τη μελέτη της σχέσης εγκεφάλου - νου - σώματος. Η μαθησιακή διαδικασία συγκροτείται και μέσα από τις κινήσεις του σώματος και τα περισσότερα πορίσματα των ερευνών επιβεβαιώνουν ότι ολόκληρο το σώμα μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μάθηση, ειδικά όταν οι κινήσεις συντονίζονται, διαχέονται και εναρμονίζονται μέσα στη σχολική τάξη.

6. ΠΗΓΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bransford, J.D. Brown, A.L., & Cocking, R. (Ed.) (2006). *Πως μαθαίνει ο άνθρωπος: Εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο* (Επιμ. Ε. Παπαδημητρίου). Αθήνα: Κέδρος.
- Gardner, H. (2010). *Η Θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθίας.
- Kalantzis, M., & B. Cope (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιάς, Γ. Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (2002). Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και

- διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα. Στο *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις*, Πρακτικά συμπίοσιου, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών (σ.σ.13-45). Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Φλουρής, Γ. (2005). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-32.
- Φλουρής, Γ. (2006). Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 1125-153.
- ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**
- Abrahamson, D., Gutiérrez, J., Charoenying, T., Negrete, A., & Bumbacher, E. (2012). Fostering hooks and shifts: Tutorial tactics for guided mathematical discovery. *Technology, Knowledge and Learning*, 17(1/2), 61–86.
- Alsop, S. (2011). The body bites back!. *Cultural Studies of Science Education*, 6, 611-623.
- Barnett, R. (2011). Learning about Learning: A Conundrum and a Possible Resolution. *London Review of Education*, 9(1), 5–13. DOI: 10.1080/14748460.2011.550430.
- Barsalou, L.W. (2007). Grounding symbolic operations in the brain's modal systems. In G.R. Semin & E.R. Smith (Eds), *In Embodied Grounding: Social, Cognitive, Affective, and Neuroscientific approaches*. New York: Cambridge University Press. In press.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645.
- Caine, R. & Caine, G. (1997). *Unleashing the power of perceptual change*. Alexandria, Virginia: USA, Association for supervision and curriculum Development.
- Castro, J., Ayres, P., & Paas, F. (2015). Animations showing Lego manipulative tasks, three potential moderators of effectiveness. *Computers & Education*, 85, 1-13. Retrieved from: www.elsevier.com/locate/compedu.
- Castro-Alonso, J. C., Ayres, P., & Paas, F. (2014). Learning from observing hands in static and animated versions of non-manipulative tasks. *Learning and Instruction*, 34, 11- 22. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.07.005>
- Chahine, I. (2013). The Impact of Using Multiple Modalities on students in Embodied Mathematics across Semiotic Cultures. *Journal of Mathematical Behavior* 32, 434–449. Retrieved from: www.elsevier.com/locate/jmathb.
- Chandler, P, Tricot A. (2015). Mind your body, the essential role of body movements in children's learning. *Educational Psychology Review*, 27, 365–370. DOI: 10.1007/s10648-015-9333-3.
- Chen, N. S., & Hwang, G. J. (2014). Transforming the classrooms: innovative digital game-based learning designs and applications. *Educational Technology Research and Development*, 62(2), 125–12.
- Chun Hung, I., Hsiu-Hao Hsu, Nian-Shing Chen, Kinshuk. (2015). Communicating through body, embodiment strategies. *Educational Technology Research and Development*. DOI: 10.1007/s11423-015-9386-5\
- Evans, J. (2015). The embodiment of learning what the sociology of education does not say about “risk” in going to school. *International Studies in Sociology of Education*, 15(2), 129-148.
- Fuchs, T. (2012). The phenomenology of body memory. In S.C. Koch, T. Fuchs, M. Summa, et al. (Eds), *Body Memory, Metaphor and Movement* (pp.9-22). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Gallagher, S., & Lindgren, R. (2015). Enactive metaphors: learning through full-body engagement. *Educational Psychology Review*.
- Hutto, D. D., Mc Givern, P., & Kirchoff, M. D. (2015). Exploring the enactive roots of STEM education. *Educational Psychology Review*.
- Johnson-Glenberg, M.C., Birchfield, D.A., Tolentino, L., & Koziupa, T. (2014). Collaborative Embodied Learning in Mixed Reality Motion-Capture Environments: Two Science Studies. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 86-104. DOI: 10.1037/a0034008.
- Kiverstein, J., & Miller, M. (2015). The Embodied Brain: towards a Radical Embodied Cognitive Neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience, Hypothesis and Theory*. DOI: 10.3389/fnhum.2015.00237.
- Koch, S. C. (2014). Body memory and kinesthetic body feedback: The impact of light versus strong movement qualities on affect and cognition. *Memory Studies*, 7(3), 272-284. DOI: 10.1177/1750698014530618.
- Lea Hald, A., Van den Hurk, M., & Bekkering, H. (2014). Learning verbs more effectively through meaning congruent action animation. *Learning and Instruction*, 39, 107-122. Retrieved from www.elsevier.com/locate/learninstruc.
- Lindgren, R., & Johnson- Glenberg, M. (2013). Emboldened by Embodiment: Six Precepts for Research on Embodied Learning and Mixed Reality. *Educational Researcher*, 42(8), 445-452. DOI: 10.3102/0013189X13511661.
- Mi Song, K. (2015). Empowering Prospective Teachers to Become Active Sense-Makers: Multimodal Modeling of the Seasons. *Journal of Science Education and Technology*, DOI: 10.1007/s10956-015-9550-z
- Nguyen, D. J., & Larson, J. (2013). Pursuit of the Seamless Matrix: Toward a Curriculum of Embodied Pedagogy. Unpublished Course Paper. Department of Education Administration. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Nguyen, D., & Larson, J.B. (2015). Don't Forget about the Body, Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy. *Innovative Higher Education*, 40, 331–344. DOI: 10.1007/s10755-015-9319-6

- Ruiter, M., & Loyens, S. (2014). Watch Your Step Children! Learning Two-Digit Numbers through Mirror-Based Observation of Self-Initiated Body Movements. *Educational Psychology Review*, 27, 457–474. DOI: Q 10.1007/s10648-015-9324-4.
- Vallotton, C., Fusaro, M., Fusaro, M., Hayden, J., Decker, K., & Gutowski, E. (2015). Give me a hand: differential effects of gesture type in guiding young children's problem-solving. *Instructional Science*. DOI: 10.1007/s11251-015-9357-6
- Vernon, P. (1989). The nature–nurture problem in creativity. In J. Glover, R. Ronning & C. Reynolds (Eds), *Handbook of creativity*, 94. London: Plenum Press.
- Vettrano, E., Linds, W., & Goulet, L. (2013). Click, Clack, Move: Facilitation of the Arts as Transformative Pedagogy. *Journal of Transformative Education*, 11(3), 190-208. DOI: 10.1177/1541344613499826.
- Witte, T.C.H., & Jansen, E.P.W.A. (2015). In search of the excellent literature teacher. An inductive approach to constructing professional teaching standards. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(5), 565-583. DOI: 10.1080/13540602.2014.995478.
- Yong-Ming, H. (2015). A scaffolding strategy to develop vocabulary games for improving students learning motivation and performance. *Educational Technology Research and Development*. DOI: 10.1007/s11423-015-9382-910.1007/s11422-011-9328-4.
- Yu-Ju, L., Nian-Shing, C., Ping, L., & Scott Grant. (2015). Embodied cognition and language learning in virtual environments. *Educational Technology Research and Development*, 63(5), 639-644.
- Zheng, D., Bischoff, M., & Gilliland, B. (2015). Vocabulary learning in massively multiplayer online games: context and action before words. *Educational Technology Research and Development*. DOI: 10.1007/s11423-015-9387-4.

Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Ιωάννα Θεοδωροπούλου
54^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών

Περίληψη

Η αξία της διδασκαλίας της τέχνης στο σχολείο έχει αναδειχθεί από ερευνητές και θεωρητικούς επιστήμονες στο χώρο των ανθρωπιστικών σπουδών εδώ και πολλά χρόνια, επισημαίνοντας τη σύνδεσή της με την ανάγκη κάλυψης των εκάστοτε ζητούμενων του κοινωνικού, εργασιακού, πολιτικού ή πολιτιστικού γίνεσθαι της εποχής. Η σύγχρονη εποχή με την παγκοσμιοποιημένη οικονομία, τους ταχείς ρυθμούς ανάπτυξης της τεχνολογίας και της γνώσης, επιζητά από την εκπαίδευση να υποστηρίξει τα νέα δεδομένα, συντάσσοντας αναλυτικά προγράμματα σε μια προσπάθεια διασύνδεσης της παρεχόμενης γνώσης με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι να επεξεργαστεί ο μαθητής κριτικά τις πληροφορίες που λαμβάνει, να επιλύσει προβλήματα, να αναπτύξει πρωτοβουλίες δομώντας μια ποικιλία νοηματικών πλαισίων που θα τον οδηγήσουν σε μια δυναμική αλληλεπίδραση με τον κόσμο γύρω του. Ωστόσο, ενώ η διεθνής έρευνα καταδεικνύει τη σημασία της διδασκαλίας της τέχνης και τη σύνδεσή της με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την προαγωγή της καινοτομίας, παρατηρείται ότι στην πράξη δεν δίνεται όση σημασία θα έπρεπε στο μάθημα. Ο δάσκαλος δεν έχει το χρόνο να υλοποιήσει μαθήματα τέχνης στο σχολείο διότι δεν του το επιτρέπει η ύλη των υπόλοιπων μαθημάτων ενώ αισθάνεται αναποτελεσματικός και ανεπαρκής θεωρώντας ότι δεν έχει την απαιτούμενη κατάρτιση πάνω στη διδακτική της τέχνης.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη στην εκπαίδευση, επιμόρφωση των δασκάλων, διδακτική της τέχνης, διεθνής εμπειρία και έρευνα, σχολική πραγματικότητα.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τις μελέτες που διεξάγονται στο χώρο την ανθρωπιστικών επιστημών αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, η ταυτόχρονη δηλαδή καλλιέργεια των γνωστικών ικανοτήτων, του συναισθηματικού κόσμου και της κοινωνικότητάς του. Το σχολείο διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην δομή και την οργάνωση των γνωστικών μηνυμάτων που λαμβάνει το παιδί, στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων, στο σχηματισμό και στην εδραίωση βασικών εννοιών που κυριαρχούν στον πολιτισμό μας και στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, υιοθετώντας συστήματα αξιών, κοινωνικών κανόνων και μορφών συμπεριφοράς, προσδιορίζοντας έτσι τον εαυτό του στον κόσμο.

Σπουδαίοι φιλόσοφοι και παιδαγωγοί έχουν συνδέσει την επαφή του παιδιού με την τέχνη, με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, την καινοτομία και τη διαμόρφωση στρατηγικών που οδηγούν στη «λύση

προβλήματος» (problem solving strategies) συγκλίνοντας στην παραδοχή ότι ο μαθητής κατασκευάζει το «νοητικό του χάρτη» όταν του δοθούν οι δυνατότητες να ενεργοποιηθεί πολυαισθητηριακά.

Είναι γεγονός ότι έχει παρατηρηθεί μια αύξηση των ενδιαφέροντος στη διδασκαλία μαθημάτων τέχνης στο σχολείο, σε διεθνές επίπεδο. Ο προβληματισμός μας όμως εγείρεται από τη διαπίστωση ότι αρκετές φορές η διδασκαλία του μαθήματος δεν θεωρείται σημαντική από τους εκπαιδευτικούς και «υπάγεται στην κατηγορία των δευτερευόντων μαθημάτων» (Χρηστίδης, 2011). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αβεβαιότητα για τις γνώσεις τους και νιώθουν ανασφάλεια να διδάξουν το μάθημα των εικαστικών, μια ανασφάλεια που τονίζεται περαιτέρω με συχνά αναπάντητα ερωτήματα και γενικότητες, του τύπου «μπορεί άραγε να διδαχθεί η τέχνη;» (Σιγάλας, 2011).

Ποια ήταν η προσέγγιση σε μαθήματα τέχνης στο παρελθόν; Πόσο έχει αλλάξει η οπτική μας πάνω στο συγκεκριμένο θέμα; Πόσο άραγε συνέβαλε η διεθνής εμπειρία και έρευνα ως προς σύνδεση της διδασκαλίας της τέχνης με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού και κατά πόσο ενσωματώθηκαν τα επιστημονικά δεδομένα στο σημερινό σχολείο;

1.1. Μια σύντομη ιστορική αναδρομή

Η οπτική γύρω από τη διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο έχει διαφοροποιηθεί με την πάροδο των χρόνων και εναρμονιστεί με τις ανάγκες της εκάστοτε εποχής. Από το Ερβαρτιανό μοντέλο του 1880 όπου υπήρχε σαφής διαχωρισμός της «πραγματικής τέχνης» από το παιδικό δημιούργημα και τη σχολική χειροτεχνία (Βάος, 2000· Σάλλα, 2008), μετακινήθηκαν στην οπτική της εικαστικής αγωγής ως ένα μάθημα επαγγελματικής προετοιμασίας του μαθητή για την κατοπινή του απορρόφηση από τη βιομηχανία (βιομηχανική επανάσταση), (Amadio, Truong και Tschurennev, 2006). Αλλαγή σημειώνεται αργότερα τόσο στην Αμερική με το κίνημα της «Νέας Αγωγής» του John Dewey όσο και στη Γερμανία με τον Georg Kerschensteiner. Στο

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

«Σχολείο Εργασίας» η στοχοθεσία μετατοπίζεται προς την αυτοέκφραση και την ανάπτυξη της διαθεματικότητας, ενσωματώνοντας τη διδασκαλία της τέχνης ως ένα από τα βασικά στοιχεία του σχολείου. (Σάλλα, 2008: 143-144).

Στην πατρίδα μας, ακόμη και στην περίοδο της κατοχής, το μάθημα των εικαστικών, όπως αναφέρει ο Νούτσος, κατείχε προνομιακή θέση και η αξία της διδασκαλίας της τέχνης έχει πλέον εδραιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών (Σάλλα, 2008). Κατά τη μεταπολεμική περίοδο συνεχίζει η ίδια στάση απέναντι στο μάθημα των εικαστικών όπου η αντίληψη που κυριαρχεί συνδέει τη διδασκαλία των εικαστικών με την απόκτηση ορισμένων χρήσιμων επαγγελματικά δεξιοτήτων, διακριτών για τα δύο φύλα, και είναι σαφής ο επηρεασμός από την ερβαρτιανή παιδαγωγική (Βάος, 2000).

Κατά τη δεκαετία του '60, η τέχνη αποτελεί αντικείμενο απόλαυσης ως κάτι υπέροχο και η εκπαίδευση εστιάστηκε στην αναβάθμιση της διδασκαλίας των επιστημονικών αντικειμένων των μαθηματικών και των τεχνολογικών θεμάτων. Το '80 πλέον ισορροπεί περισσότερο σε μια κοινή γενική εκπαίδευση που αφορούσε όχι μόνο τις επιστήμες και τα μαθηματικά αλλά και τις τέχνες, τις κλασικές σπουδές και τις ξένες γλώσσες (Σάλλα, 2008).

Η νέα τεχνολογία στα τέλη του 20^{ου} αιώνα, δίνει άλλη διάσταση στο θέμα της τέχνης αποτελώντας το μέσο με το οποίο άρχισε να μπαίνει η σύγχρονη τέχνη στην τάξη. Το ενδιαφέρον της νέας γενιάς δεν καλύπτεται πλέον από τα παραδοσιακά υλικά, γιατί η εικόνα της πραγματικότητας που αποτυπώνεται στη σκέψη τους, στηρίζεται στις εικόνες που γεννιούνται από τη φωτογραφία, τον κινηματογράφο και την τηλεόραση. Τέλος, ο 21^{ος} αιώνας με τα χαρακτηριστικά της υπερκατανάλωσης, της υπερέκθεσης σε οπτικές και άλλων μορφών πληροφορίες, δίνει το δικό του στίγμα. Σύμφωνα με τη Freedman, στη μεταμοντέρνα εποχή μιλάμε για οπτικό πολιτισμό και οπτική κουλτούρα που είναι το φάσμα των ιδεών, των εικόνων και των αντικειμένων που μορφοποιήθηκαν από τον άνθρωπο και μέσω της όρασης ή της οπτικοποίησης διαμορφώνουν το σύγχρονο τρόπο ζωής (Σάλλα, 2008: 207-211).

Σήμερα, κάθε εικαστική δραστηριότητα σχετίζεται με την ανάγκη για έκφραση που έχει ως αφετηρία της τη ζωντανή εμπειρία. Η διαδικασία αυτή βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι χρησιμοποιώντας τις εικαστικές μορφές περιγράφουν τη στάση τους απέναντι σε μια ιδέα, σε ένα συναίσθημα, σε ένα πρόβλημα ή σε κάποια κατάσταση και ότι με την εικαστική τους έκφραση περιγράφεται η προσωπικότητά τους (Βάος, 2000). Η Zimmerman θεωρεί ότι το ζητούμενο της σύγχρονης κοινωνίας βρίσκεται στη *δημιουργικότητα* που είναι μια σύνθετη διαδικασία και σχετίζεται με την κοινωνία, τον πολιτισμό και την παραγωγή. Η δημιουργικότητα δεν είναι μια γενική και αόριστη έννοια · *βασίζεται στην εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και μπορεί να καλλιεργηθεί με κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές*. Η εκπαίδευση είναι μια ολόκληρη που

επηρεάζεται από τις εκάστοτε πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους (Zimmerman, 2010).

2. Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ

Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της τέχνης στο σχολείο. Γίνεται ιδιαίτερος λόγος για έναν επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στη διδασκαλία της τέχνης στο σχολείο, συνδέοντάς τον άμεσα με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η σπουδαιότητα της δημιουργικότητας είναι ευρέως αναγνωρισμένη ως καταλύτης για την καινοτομία και την προσαρμοστικότητα σ' ένα όλο και διαρκώς μη προβλέψιμο περιβάλλον που μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς (Tudor, 2008). Έρευνες που διεξήχθησαν, συνδέουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας με τη διδασκαλία της τέχνης. Η συνεισφορά των νευροεπιστημών έρχεται να ενισχύσει την παραπάνω θέση αφού η διδασκαλία της τέχνης ενισχύει πολυαισθητηριακά το μαθητή, ενδυναμώνει τη μακροπρόθεσμη μνήμη του, επικουρεί τη φωνολογική του ενημερότητα, εξελίσσει τη νοημοσύνη του και επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη δομή των νευρώνων του (PCAH Report, 2011: 1- 4).

Έχουν γίνει προσπάθειες διεθνώς να ενισχυθεί η διδασκαλία της τέχνης και να στηριχθεί ο δάσκαλος ώστε να συμπεριλάβει μαθήματα τέχνης στο πρόγραμμά του. Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, παρατηρείται ότι η διδασκαλία της τέχνης καταλαμβάνει όλο και περισσότερο έδαφος στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων στις Ηνωμένες Πολιτείες θέτοντας έτσι νέα εθνικά πρότυπα. Ο κυριότερος στόχος των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η επαφή τους με τις γενικές αρχές της *διδακτικής της τέχνης* ώστε να ενσωματώσουν τεχνικές που θα ενισχύσουν την ενεργό και δημιουργική μάθηση των μαθητών (Oreck, 2004: 55-56).

Στη μελέτη που εκπονήθηκε για το Γενικό Διευθυντήριο (EENC)(*European Expert Network on Culture*) για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Directorate-General for Education and Culture of the European Commission), (Νοέμβριος 2011 έως Φεβρουάριο 2012), σημειώνεται ότι, αφενός στα αναλυτικά προγράμματα των περισσότερων σχολείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν ενσωματωθεί αρκετά μαθήματα τέχνης, αφετέρου υπάρχει έντονη ανησυχία ότι η τέχνη εξακολουθεί να κατέχει μια «*περιφερειακή*» θέση στο σχολικό πρόγραμμα.

Η έκθεση της Unesco, στο παγκόσμιο συνέδριο της Λισσαβόνας, το Μάρτιο του 2006 (“*Building Creative Capacities for the 21st Century*”), αναφέρεται στην ισχύουσα κατάσταση σε θέματα αισθητικής αγωγής, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, ενώ αξιοποιεί ταυτόχρονα τα στοιχεία της διάσκεψης που έγινε στη Μελβούρνη της Αυστραλίας το Σεπτέμβριο του 2005 και τις προτάσεις των ειδικών για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης αισθητικής αγωγής. Οι εικαστικές τέχνες και η μουσική τυγχάνουν μεγαλύτερης αποδοχής ενώ το θέατρο, ο χορός, οι media ή digital arts,

είναι περιθωριοποιημένες. Σημειώνεται πιο συγκεκριμένα ότι, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κυρίως – εκεί όπου τα μικρά παιδιά ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στην οπτική μάθηση - πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση σε μια ενεργό *συνεργασία*²³ ανάμεσα σε οργανισμούς που μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες, να ενισχύσουν τις διδακτικές μεθόδους και να διευρύνουν τις προοπτικές του μαθησιακού περιβάλλοντος.

2.1. Προτάσεις και καλές πρακτικές

Η θέση που κατέχουν οι τέχνες στο αναλυτικό πρόγραμμα συμβολίζει για τους μικρούς ό, τι οι ενήλικες θεωρούν σημαντικό, σημειώνεται στην έκθεση του (INTO) (Irish National Teachers' Organisation, 2009). Στη Γαλλία, αν και τα Υπουργεία Παιδείας και Πολιτισμού είναι ξεχωριστά, συνεργάζονται πάνω σε projects που αφορούν είτε ενδοσχολικές είτε εξωσχολικές δραστηριότητες αισθητικής αγωγής. Σε μια επιτυχημένη συνεργασία που ξεκίνησε το 2001 (το "Five-Year Plan to Develop Arts and Culture in Schools") που στόχο είχε να τοποθετήσει την τέχνη και τον πολιτισμό στο κέντρο του αναλυτικού προγράμματος και όχι στο περιθώριο, προήχθη η συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία και σε πολιτιστικούς οργανισμούς για την εφαρμογή, υποχρεωτικών και μη, αντικειμένων αισθητικής αγωγής με απώτερο στόχο να ξεπεραστούν οι κοινωνικές και πολιτιστικές ανισότητες. Η εφαρμογή του προγράμματος στηρίχθηκε στην αποκεντρωτική πολιτική και στην ενίσχυση των τοπικών κοινοτήτων.

Στην Ολλανδία, τα Υπουργεία Πολιτισμού, Παιδείας και Επιστημών είναι ενοποιημένα. Από το 1997, εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Σχολείο και Πολιτισμός» (Cultuur en School project) με στόχο να συνδεθεί το εκπαιδευτικό σύστημα, με τον κόσμο του πολιτισμού. Από τον Ιούλιο του 2004 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε το Integrated Action Programme, ένα πρόγραμμα που συνενώνει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και όλες τις ηλικιακές ομάδες σε μια προσπάθεια δια βίου μάθησης.

Στη Μεγάλη Βρετανία το πρόγραμμα Creative Partnerships Programme προϋποθέτει τη συνεργασία του Υπουργείου Πολιτισμού, επικοινωνίας και αθλητισμού

(DCMS) και του Συμβουλίου των Τεχνών και αποτέλεσε ένα πρόγραμμα σταθμό για τη χώρα. Το πρόγραμμα επιδίωκε να εμπλέξει όσο το δυνατόν περισσότερα σχολεία, εστιάζοντας κυρίως σε δημιουργικές συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία που στερούνταν πολιτιστικών και οικονομικών πόρων και σχολεία απομακρυσμένων αγροτικών περιοχών (Eurydice, 2009).

3. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

3.1. Η παιδευτική λειτουργία της τέχνης - Το θεωρητικό πλαίσιο για τη διδακτική της τέχνης

Η παιδευτική λειτουργία της τέχνης, μέσα στα πλαίσια της γενικής μόρφωσης, είναι σημαντική αφού η τέχνη, είναι ένα μέσον έκφρασης του ψυχικού κόσμου, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλούς μορφωτικούς σκοπούς, *καλλιεργεί το συναίσθημα* το οποίο επηρεάζει όλη την ψυχική κατάσταση του ανθρώπου, προσφέρει *ψυχική χαρά και ικανοποίηση*, αναπτύσσει την *κοινωνικότητα*, και τα έργα τέχνης λειτουργούν σαν σύμβολα μιας αρμονικής σύνδεσης μεταξύ *διανοητικών και συναισθηματικών* στοιχείων, συμβάλλοντας παράλληλα στη δημιουργία μιας *ολοκληρωμένης προσωπικότητας* αφού μεσολαβούν μεταξύ της πνευματικής και χειροτεχνικής εργασίας (Κανελάκη - Κανάκη, 2009).

Για να μπορέσει ο μαθητής να μάθει τον εαυτό του μέσα από την τέχνη, πρέπει να βρεθεί στο σημείο αναζήτησης και εξεύρεσης λύσεων σε προβλήματα. Η μονοδιάστατη καλλιτεχνική κουλτούρα δεν έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα. Το παιδί θα έχει καλλιτεχνική αγωγή, όταν έρθει στη διαδικασία της αναζήτησης και σκεφτεί τους *λόγους που οδήγησαν τον καλλιτέχνη να φτιάξει το έργο*, να κατανοήσει την εποχή κατά την οποία το δημιούργησε, τις ιδέες που διέπνεαν τη συγκεκριμένη περίοδο, τους ανθρώπους και τις στάσεις τους, τις κοινωνικές δομές. Γι' αυτό το λόγο μιλάμε για μια *ολιστική προσέγγιση* της καλλιτεχνικής αγωγής που δεν αφορά μόνο στα καλλιτεχνικά μαθήματα αλλά διαποτίζει όλα το πρόγραμμα και μπορεί να εφαρμοστεί διαθεματικά. Η τέχνη δεν προσεγγίζεται μονομερώς.

3.2. Η διδακτική της τέχνης

Η διδακτική συνδέεται με τη μελέτη των φαινομένων της διδασκαλίας. Επιχειρεί, αφενός να συνδέσει τους κανόνες και τις κανονιστικές αρχές που διέπουν τη διδακτική πράξη, αφετέρου να περιγράψει και να εξηγήσει τον τρόπο διδασκαλίας και τους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται στη μετάδοση των γνώσεων (Gaillot, 2002). Για να αποκτήσει ο μαθητής μια ολοκληρωμένη καλλιτεχνική παιδεία χρειάζεται να λειτουργήσει σε ένα *οργανωμένο περιβάλλον*, όπου η γνώση σχετικά με το φαινόμενο της τέχνης δεν περιορίζεται μόνο στην καλλιτεχνική κληρονομιά ή στην παρουσίαση ιστορικών στοιχείων για τα έργα τέχνης αλλά επεκτείνεται και στη διαδικασία με την οποία δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές, στη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους παράγονται, στις ανάγκες που καλύπτουν, στο ρόλο και τη λειτουργία τους, στον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές,

²³ Πολλές νέες παιδαγωγικές προοπτικές έχουν προκύψει από συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία και πολιτιστικούς οργανισμούς. Η Ευρώπη έχει να επιδείξει πολλά δείγματα γραφής από μακρόχρονες συνεργασίες ανάμεσα στους παραπάνω φορείς, αν και η αποτελεσματικότητα αυτών των συνεργασιών διαφέρει από χώρα σε χώρα. Ένας σεβαστός αριθμός προγραμμάτων για την τέχνη πραγματοποιούνται σε χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής που δίνουν έμφαση σε συνεργασίες πολιτιστικών φορέων και οργανισμών. Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα *Culture 2000*, ενισχύει τη δημιουργία δικτύων ανάμεσα σε σχολεία, πανεπιστήμια, βιβλιοθήκες και μουσεία εστιάζοντας το ενδιαφέρον του στην προαγωγή καλλιτεχνικών, πολιτιστικών και λογοτεχνικών προγραμμάτων εντός και εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Eurydice, Arts and Cultural Education at School in Europe, 2009)

προσλαμβάνονται και αποτιμώνται. Ο μαθητής ενεργοποιείται συναισθηματικά και προσαρμόζεται στο πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργεί και δραστηριοποιείται, το οποίο στη συνέχεια ενεργεί ως συντονιστής και μεσολαβητής της γνώσης (Trinila και Roulou, 2009: 329). Η διδακτική προσέγγιση επομένως είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα προϋποθέσεων, τεχνικών, μεθόδων και σχεδιασμών που με συστηματικό τρόπο, μέσα σε ένα παιδαγωγικά οργανωμένο περιβάλλον, θα επιτρέψει να γίνει παιδαγωγική πράξη μια εκπαιδευτική πρόθεση (Βάος, 2008: 31).

Η διδακτική είναι μια καθημερινή επικέντρωση της προσοχής μας στα περιεχόμενα του μαθήματος, στις παιδαγωγικές μεθόδους που θα εφαρμόσουμε, στις μαθησιακές διεργασίες που θα ακολουθηθούν και για να αποδώσουν όλα αυτά χρειάζεται να βασίζονται στην παιδαγωγική σχέση μας με τους μαθητές. Για να είναι επιτυχημένη η διδακτική προσέγγιση στην τέχνη, είναι αναγκαίο να τονίσουμε τρία βασικά στοιχεία:

i) *Τις ψυχολογικές μεθόδους που αφορούν στο πεδίο των σχέσεων και της γνώσης που μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε τις διεργασίες οικειοποίησης των γνώσεων από το μαθητή. Χρειάζεται να δοθεί έμφαση στον τρόπο που το παιδί οικοδομεί τη γνώση, προσφέροντάς του ένα περιβάλλον όπου θα χρησιμοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση του και θα προβληματιστεί στην ανεύρεση λύσεων σε νέες καταστάσεις. Μέσα από μια συγκεκριμένη πορεία διδασκαλίας θα προσφερθεί η δυνατότητα στο μαθητή να ξεπεράσει τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζει, κατανοώντας τη σημασία αυτού που κάνει, έτσι ώστε να μπορέσει να συγκροτηθεί στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης με το αντικείμενο και τις γνώσεις.*

ii) *Τις γνώσεις που πρέπει να διδαχθούν, κάτι που δεν είναι απλό, αφού χρειάζεται να αντιμετωπιστεί με περίσκεψη η διδασκτέα και η διδασκόμενη ύλη. Οι διδασκόμενες γνώσεις είναι εκείνες που επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τους εκπαιδευτικούς στόχους σε συνδυασμό με τον τρόπο που εντάσσονται στην ανθρώπινη ιστορία, σε σύνδεση πάντα με τη χρηστικότητα της νέας γνώσης, και,*

iii) *τους παιδαγωγικούς μηχανισμούς που ενισχύουν τη διδακτική ως επιστήμη της δράσης και όχι μόνο ως επιστήμη της γνώσης. Η παιδαγωγική, είναι η ικανότητα να οδηγήσουμε το μαθητή προς το διδακτικό στόχο. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται να μελετήσουμε με προσοχή τις μαθησιακές - διδακτικές καταστάσεις, τις φάσεις προόδου, τα μέσα, τις μεθόδους, τους παιδαγωγικούς χειρισμούς και την παιδαγωγική διαφοροποίηση που θα εφαρμοστεί κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Ardouin: 2000). Ενισχυτικές ως προς τα προηγούμενα είναι και οι επισημάνσεις του E. Eisner (από το έργο του, "The Arts and the Creation of Mind, What the arts teach and how it shows"), σχετικά με τα «δέκα μαθήματα» που μας διδάσκουν οι τέχνες:*

Οι τέχνες, μαθαίνουν στα παιδιά να διαμορφώνουν κριτική σκέψη που θα τα οδηγήσει στη συνέχεια στην επιλογή ποιοτικών σχέσεων, μαθαίνουν στα παιδιά ότι

τα προβλήματα έχουν παραπάνω από μια λύσεις, προσφέρουν πολλαπλές αντιληπτικές προοπτικές, διδάσκουν στα παιδιά ότι οι σύνθετες καταστάσεις μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγή και σε νέες ευκαιρίες, κάνουν σαφές ότι ούτε οι λέξεις με τις κυριολεκτικές τους έννοιες ούτε οι αριθμοί δεν εξαντλούν όλα όσα μπορούμε να μάθουμε, διδάσκουν στους μαθητές ότι οι μικρές διαφορές μπορούν να επιφέρουν σημαντικά αποτελέσματα, διδάσκουν στους μαθητές ότι μπορούν να σκεφτούν δια μέσου αλλά και εντός των υλικών, βοηθούν τα παιδιά να εκφράσουν ό, τι δεν μπορεί να ειπωθεί και προσφέρουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν εμπειρίες που καμιά άλλη πηγή δεν μπορεί να τους προσφέρει.

Με τη διδακτική της τέχνης δημιουργούμε τις συνθήκες εκείνες που τα παιδιά θα μπορέσουν να αποκτήσουν εμπειρίες και θα βρουν τους δικούς τους λόγους που δημιουργείται η τέχνη. Έτσι θα καταστούν ικανά να εντάξουν την τέχνη στη ζωή τους και όχι μόνο στη σχολική τους ζωή. Το σχολείο θα τους δώσει την ώθηση, θα θέσει τις βάσεις, θα αποτελέσει το εφαλτήριο για τη μετέπειτα πορεία τους. Γιατί η τέχνη αντανάκλα την ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται και να στοχάζεται, να δημιουργεί και να μοιράζεται με τους άλλους ανθρώπους σκέψεις, οράματα και συναισθήματα.

3.3. Ο ρόλος του δασκάλου

Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός στη συνάντηση του παιδιού με την τέχνη. Χρειάζεται να προκαλέσει στους μαθητές την αυθεντική επιθυμία να συναντήσουν την τέχνη και να μετατρέψει στη συνέχεια αυτή τη συνάντηση σε διάλογο, διότι η ίδια η καλλιτεχνική δημιουργία είναι διάλογος. Ο δάσκαλος είναι αναγκαίο να διαθέτει, αφενός ευρύτητα όσον αφορά την παιδαγωγική του επάρκεια, αφετέρου να έχει γνώση για τις ποικίλες όψεις τα εικαστικής δημιουργίας. Η γνώση αυτή θα τον βοηθήσει στη διαμόρφωση μιας συνειδητής στάσης σχετικά με το τι, γιατί, σε ποιους και πώς προσεγγίζεται η εικαστική αγωγή και γενικότερα η τέχνη (Βάος, 2008).

Είναι σημαντική η συμβολή του δασκάλου, οι γνώσεις του και η στάση του απέναντι στην τέχνη, ώστε να γίνει ο εμπνευστής, ο άνθρωπος που θα φέρει κοντά το μαθητή με το έργο τέχνης. Ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που θα δημιουργήσει τη συνθήκη ώστε το παιδί να έρθει σε επαφή με την καλλιτεχνική πράξη. Χρειάζεται να έχει προβληματιστεί και ο ίδιος πάνω στο θέμα για να μπορέσει να διακρίνει την αισθητική συνιστώσα που ενυπάρχει στο έργο τέχνης. Να διακρίνει δηλαδή, την πολιτισμική του διάσταση για να είναι σε θέση να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές. Η τέχνη χρειάζεται μια συγκεκριμένη μετακίνηση προς το μαθητή και να βρίσκεται σε σχέση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Oreck, 2009: 56). Ο εκπαιδευτικός με την παρέμβασή του θα βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν *κριτική σκέψη* και *στάση*. Οι στερεότυπες αντιλήψεις εμποδίζουν την αισθητική απόλαυση και οδηγούν σε αυθαίρετη απόρριψη καλλιτεχνών, εικαστικών ρευμάτων ή ακόμη και πολιτισμών. Ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές του να

αναζητήσουν οι ίδιοι τα βαθύτερα αίτια και τα προβλήματα που προκύπτουν από στερεοτυπικές θέσεις και θεωρήσεις. Οι μαθητές σταματούν να κρίνουν μονοδιάστατα αφού οδηγούνται στη διαμόρφωση των δικών τους προτιμήσεων, μελετούν, συγκρίνουν, συσχετίζουν, αντιπαραθέτουν και κατανοούν. Η εκπαιδευτική παρέμβαση δεν περιορίζεται στην αποτίμηση της αξίας ή όχι ενός εικαστικού έργου αλλά προχωράει πιο βαθιά, στη συγκρότηση στάσης (Βάος, 2008: 134).

Η Ardouin κάνει λόγο για το *διδακτικό τρίγωνο*, δηλαδή τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο δάσκαλο, στο μαθητή και στη γνώση. Ο δάσκαλος θα βοηθήσει το μαθητή να διαμορφώσει τα εργαλεία, εννοιολογικά ή απτά, προκειμένου να έχει πρόσβαση στην πολιτιστική κληρονομιά, να αποκτήσει μια σχετική αυτονομία και να χειραφετηθεί. Ο δάσκαλος είναι αυτός που έρχεται σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές του, τους γνωρίζει και γι' αυτό είναι σε θέση να προσαρμόσει τα εργαλεία αυτά σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις ενδεχόμενες δυσκολίες ή τα προβλήματα των μαθητών του (Ardouin, 2000).

Η παιδαγωγική προσέγγιση της τέχνης, θέλει το δάσκαλο μεταρρυθμιστή που θα αποκολληθεί από παγιωμένες αντιλήψεις. Τον θέλει οραματιστή μιας άλλης εκπαίδευσης, που δεν προετοιμάζει το μελλοντικό εργαζόμενο για την αγορά εργασίας μόνο αλλά διαμορφώνει στάσεις που βασίζονται στο τώρα. Έτσι θα ετοιμαστεί ο αυριανός ενεργός πολίτης, που θα ζει το σήμερα, γιατί η τέχνη πραγματώνεται στο τώρα. Η Ardouin σημειώνει πως για να υπάρξει τέχνη πρέπει να υπάρξει συνάντηση, πρέπει ένα υποκείμενο, ο θεατής ή ο καλλιτέχνης, να εγγραφεί σε μια συνάντηση με το κατεργασμένο αντικείμενο (Ardouin, 2000:87). Κάτω από αυτό το πλαίσιο το παιδί θα οδηγηθεί προς την *καλλιέργεια* και θα προσεγγίσει τον άνθρωπο δημιουργό. Ο δάσκαλος είναι αυτός που θα βοηθήσει το μαθητή να κατακτήσει την καλλιτεχνική κουλτούρα, θα τον κάνει να αισθανθεί και αυτός ό, τι βλέπει ο άλλος, να είναι δηλαδή παρών στο έργο ως παρουσία (Ardouin, 2000).

Για να υπάρξει τέχνη χρειάζεται μια συνάντηση του αντικειμένου με το υποκείμενο η οποία ενεργοποιείται από εμάς τους ίδιους. Επομένως, ως εκπαιδευτικοί, χρειάζεται να δημιουργήσουμε αυτή τη συνάντηση μεταξύ του έργου τέχνης και του μαθητή. Αυτή άλλωστε είναι και η απάντηση στο ερώτημα του Nelson Goodman για τις τέχνες και τη γνώση, "When is art?" (Πότε έχουμε τέχνη;) Η έναρξη της τέχνης βρίσκεται στη συνάντηση του μαθητή με το έργο.

Ο Eisner, στο άρθρο του «*τι μπορεί να μάθει η εκπαίδευση από τις τέχνες*», κάνει λόγο για τη σπουδαιότητα της διαμόρφωσης γνώμης από τα παιδιά. Οι τέχνες προσφέρουν πολλές θεάσεις · προσφέρουν πάνω από έναν τρόπο να περιγράψει κανείς έναν πίνακα ή ένα γλυπτό, παραπάνω από μια ερμηνείες σ' ένα ποίημα. Αυτή η ποικιλία και οι παραλλαγές που προσφέρουν οι τέχνες, είναι ο κεντρικός πυρήνας που χρειάζεται να πάρει η εκπαίδευση απ' αυτές. Οι τέχνες ανοίγουν νέους ορίζοντες στο παιδί, του προσφέρουν νέους τρόπους σκέψης. Έτσι θα μάθει πώς να

προσλαμβάνει τις σχέσεις, πώς να ξεφεύγει από κοντόφθαλμες αντιλήψεις και πρακτικές και επομένως να καταστεί ικανό να δει τις διάφορες μορφές τέχνης σαν ολότητα.

Ο Dewey συσχετίζει «*την ολότητα της καλλιτεχνικής πράξης*» (the wholeness of artistic activity) με την αίσθηση του να είσαι «*πλήρως ζωντανός*» (fully alive) (Gradle, 2009). Σταδιακά το παιδί θα φτάσει στο σημείο που ο Goodman αναφέρει ως "rightness to fit", η αίσθηση δηλαδή ότι βρίσκομαι στον κατάλληλο χρόνο για να επιδοθώ και να αφοσιωθώ σε κάτι (Eisner, 2002).

4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

4.1. Ερευνητικά δεδομένα

Σύμφωνα με την έκθεση του Δικτύου Ευρυδική²⁴, οι δάσκαλοι στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διδάσκονται μαθήματα τέχνης κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Σε έρευνα που έγινε στη Γαλλία, φάνηκε ότι ένας μεγάλος αριθμός δασκάλων βιώνει αισθήματα *ανασφάλειας και αβεβαιότητας* για τη διδασκαλία των μαθημάτων τέχνης καθώς υπάρχει έλλειψη θεωρητικής και πρακτικής εκπαίδευσης (Eurydice, 2009).

Η μελέτη της D. Russell-Bowie, αναφέρεται στην *έλλειψη αυτοπεποίθησης* των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να διδάξουν μαθήματα τέχνης. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης έχει ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση της διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών (Russell-Bowie, 2003). Η Gravis ασχολείται με ανάλογο θέμα εξετάζοντας την ανεπαρκή διδασκαλία της αισθητικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα κατέδειξε ότι ο δάσκαλος βιώνει *αρνητικά συναισθήματα* και νιώθει *αναποτελεσματικός* να διδάξει μαθήματα αισθητικής αγωγής. Τα συναισθήματα αυτά ξεκινούν από την αρχή της διδακτικής του πορείας και σύμφωνα με τη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura (*self-efficacy theory*)²⁵ (Bandura, 1997), είναι πολύ δύσκολο να ανατραπουν στη συνέχεια (Garvis, (n.d.). Τα αρνητικά συναισθήματα του δασκάλου σηματοδοτούν τις επιλογές του και αυτό έχει ως

²⁴ Η έκθεση σχετικά με την καλλιτεχνική και πολιτιστική εκπαίδευση στην Ευρώπη παρουσιάζεται στο *Δίκτυο Ευρυδική*, όπου παρέχονται ενημερωμένα στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι σήμερα, με πλήρεις και συγκρίσιμες πληροφορίες σχετικά με την καλλιτεχνική εκπαίδευση σε 30 ευρωπαϊκές χώρες. Προσφέρεται μια λεπτομερής εικόνα για τους στόχους και τους σκοπούς της καλλιτεχνικής αγωγής, την οργάνωσή της, τις εξωσχολικές δραστηριότητες που παρέχονται σε χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης, αλλά και τις πρωτοβουλίες για την ανάπτυξη της στο σχολείο καθώς και πληροφορίες για αξιολόγηση.

²⁵ Ορίζεται η αυτο-αποτελεσματικότητα/αυτεπάρκεια (self-efficacy) του δασκάλου, σαν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προσωπική εκτίμηση που έχει για την ικανότητά του να διδάξει ένα αντικείμενο σε συνδυασμό με την προσλαμβανόμενη αίσθηση αν το έκανε επιτυχημένα ή όχι.

συνέπεια να εφαρμόζει στο πρόγραμμά του μόνο δράσεις για τις οποίες αισθάνεται ικανός και άξιος να υλοποιήσει. Επιπλέον, τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα αυτο-αποτελεσματικότητας που βιώνει ο δάσκαλος φαίνεται να επηρεάζουν και μακροπρόθεσμα τους μαθητές ως προς τις μελλοντικές ακαδημαϊκές επιλογές και στάσεις τους (Battersby και Cave, 2014: 54).

Οι Garvis και Pendergast, επισημαίνουν ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη συναίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας ή όχι του δασκάλου ώστε να συμπεριλάβει μαθήματα τέχνης στην τάξη του, διαφορετικά τα αποκλείει. Επομένως, είναι σημαντικό ζήτημα να ενισχυθεί το συναίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) αν επιθυμούμε να επιτύχουμε τη διδασκαλία μαθημάτων τέχνης στο σχολείο (Garvis και Pendergast, 2011).

Έρευνα που διαπραγματεύεται παρόμοιο θέμα και διεξήχθη το 2008 στο Queensland της Αυστραλίας, εξέτασε την περίπτωση 201 δασκάλων στην αρχή της διδακτικής τους πορείας, που τους ζητήθηκε να ιεραρχήσουν τη στήριξη που δέχονται στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν. Η έρευνα έδειξε ότι η στήριξη που δέχονται οι δάσκαλοι για τη διδασκαλία μαθημάτων τέχνης είναι ελάχιστη, συγκρινόμενη με αυτή για τη γλώσσα ή τα μαθηματικά (Garvis και Pendergast, 2010). Η συγκεκριμένη τάση αφορά την εκπαίδευση και τη διασύνδεσή της με την οικονομική ανάπτυξη στο σύγχρονο ανταγωνιστικό κόσμο (Αργυρίου, 2008).

Τέλος, έρευνα που εξετάζει τη δημιουργική μάθηση - ένα θέμα που απασχολεί άλλωστε τη διεθνή επιστημονική κοινότητα²⁶ - και παρουσιάζεται στο βιβλίο *“The Routledge International Handbook of Creative Learning”* (2011), τονίζεται ότι η δημιουργικότητα δεν εξαρτάται από τη διδασκαλία ενός μόνο μαθήματος. Χρειάζεται να διατρέχει όλο το αναλυτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία να επιτρέπει στο μαθητή να χρησιμοποιεί τη φαντασία του, να έχει ιδέες, να σκέφτεται όσο περισσότερες λύσεις μπορεί για κάθε πρόβλημα, να έχει την δυνατότητα της πολυτροπικής επικοινωνίας (multimodal communication) με λίγα λόγια να σκέφτεται διαφορετικά, αντισυμβατικά, ελεύθερα (*‘think outside the box’*) κάτι που σε μεγάλο βαθμό επιτυγχάνεται με την επαφή του παιδιού με την τέχνη (Costantino, 2011).

Ο στόχος δεν είναι να αποκτήσουν οι δάσκαλοι εξειδίκευση πάνω στις τέχνες αλλά να ενθαρρυνθούν συνεργασίες με καλλιτέχνες και να ενισχυθεί το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας που θα οδηγήσει στην επίγνωση των μαθητών στην τέχνη και τον πολιτισμό και θα ενισχύσει τη δημιουργικότητα στο σχολείο.

Στην έκθεση που παρουσιάζεται στο Δίκτυο Ευρυδική (Θεοδωροπούλου, 2012: 79), αναφέρεται ότι η Ελλάδα, η Ιρλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο είναι οι μόνες χώρες που έχουν δώσει στοιχεία σχετικά με την

ποιότητα διδασκαλίας της τέχνης. Στην Ελλάδα τα στοιχεία ανέφεραν (ISCED έρευνα Β΄ επιπέδου για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) ότι οι εκπαιδευτικοί των εικαστικών τεχνών παραμένουν προσκολλημένοι στο αναλυτικό πρόγραμμα. Για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η δημιουργία χώρων κατάλληλων για τη διδασκαλία των εικαστικών. Προτείνεται επίσης η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος (Eurydice, *Arts and Cultural Education at School in Europe*, 2009).

4.2. Η εκπαίδευση των δασκάλων και η σχολική πραγματικότητα

Σχετικά με το θέμα της εκπαίδευσης των δασκάλων, αναφέρεται ότι στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της Βόρειας Αμερικής, σχεδόν μόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διδάσκουν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί καλλιτεχνικών μαθημάτων.

Αντίθετα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο δάσκαλος αναλαμβάνει να διδάξει όλα τα γνωστικά αντικείμενα, επομένως και τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής. Οι δάσκαλοι όμως δεν έχουν επαρκή εκπαίδευση στη διδασκαλία της τέχνης και προκύπτει ένα σοβαρό θέμα που έχει να κάνει με την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Bamford και Wimmer, 2012). Σε ανάλογη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη χώρα μας σχετικά με την άποψη των φοιτητών των πανεπιστημιακών τμημάτων (δάσκαλοι και νηπιαγωγοί) για την παρεχόμενη εκπαίδευση σε μαθήματα τέχνης, σημειώθηκε ότι το επίπεδο είναι χαμηλότερο από τα άλλα μαθήματα και ο προσανατολισμός των μαθημάτων τέχνης είναι περισσότερο μηχανιστικός και θεωρητικός απ' ό,τι θα έπρεπε. Στην έρευνα σημειώνεται η ανάγκη αναθεώρησης της παρεχόμενης εκπαίδευσης τόσο σε ποιοτικό όσο και σε ποσοτικό επίπεδο (Sotiropoulou - Zormpala, Trouli και Linardakis, 2015). Ανάλογοι προβληματισμοί διατυπώνονται σε έρευνα που διεξήχθη στη Σουηδία για τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής στην εκπαίδευση των δασκάλων και την ανάγκη συμπόρευσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τα ατήματα αυτά (Malm, 2009).

Έρευνα που διεξήχθη στα πλαίσια μελέτης μας για τη διδασκαλία των εικαστικών στο δημοτικό σχολείο και τη χρήση ή όχι του βιβλίου των εικαστικών (έλαβαν μέρος στην έρευνα μαθητές, δάσκαλοι και εικαστικοί εκπαιδευτικοί) επιβεβαίωσε τα προηγούμενα, τονίζοντας ότι οι μαθητές παρουσιάζουν θετική στάση, δείχνουν ενθουσιασμό και θεωρούν το μάθημα των εικαστικών «διαφορετικό» από τα υπόλοιπα που διδάσκονται στο σχολείο απαλλαγμένο από τα στερεότυπα της προσέγγισης «της γλώσσας και των μαθηματικών». Απολαμβάνουν το μάθημα διότι τους προσφέρεται η δυνατότητα έκφρασης, επικοινωνίας, απελευθέρωσης, δημιουργίας και απεμπλοκής από το «συνηθισμένο» μάθημα.

Σχετικά με τις δασκάλες, η έρευνα έδειξε ότι αποφεύγουν να διδάξουν το μάθημα των εικαστικών διότι αισθάνονται ανασφάλεια και αβεβαιότητα. Το

²⁶ Στις ΗΠΑ και τη Μ. Βρετανία η δημιουργική μάθηση βρίσκεται περισσότερο σε σύνδεση με την αγορά εργασίας και την παγκόσμια αγορά.

μάθημα γίνεται ευκαιριακά και πολλές φορές λειτουργεί επικουρικά, για ενίσχυση και εμπέδωση των άλλων μαθημάτων. Δεν χρησιμοποιούν το βιβλίο των εικαστικών γιατί θεωρούν ότι δεν έχουν αρκετό διδακτικό χρόνο και δεν μπορούν να προετοιμαστούν για μια εικαστική δράση την επόμενη μέρα. Όσον αφορά τις απαντήσεις των εικαστικών εκπαιδευτικών, θεωρούν ότι το βιβλίο των εικαστικών μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο δουλειάς και πηγή ιδεών για το δάσκαλο. Προάγει τη διαθεματικότητα της διδασκαλίας και αρέσει στα παιδιά.

Στις προτάσεις τις έρευνας αναφέρεται ότι, χρειάζεται να γίνουν βιωματικά σεμινάρια επιμόρφωσης των δασκάλων στη διδακτική των εικαστικών και να τους προσφερθεί η απαραίτητη στήριξη ώστε να διδάξουν το μάθημα. Να αξιοποιηθούν οι εικαστικοί εκπαιδευτικοί σε όλες τις σχολικές μονάδες και να εφοδιαστούν τα σχολεία με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή που θα λειτουργήσει ενισχυτικά στην υλοποίηση του μαθήματος (Θεοδωροπούλου, 2012: 116-195).

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η κοινή συνισταμένη της εκπαιδευτικής έρευνας, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε τοπικό, καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της τέχνης στην εκπαίδευση. Έχουν γίνει βέβαια βήματα στην πατρίδα μας προς αυτήν την κατεύθυνση, έχουν αξιοποιηθεί οι εικαστικοί σε κάποιες σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο χρειάζονται ουσιαστικές αλλαγές ως προς το θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, της αναβάθμισης της παρεχόμενης υποστήριξής τους και της βελτίωσης της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων. Ο δάσκαλος έχει όλη τη διάθεση να προσφέρει το καλύτερο για τους μαθητές του. Όταν όμως βιώνει αισθήματα ανασφάλειας και ανεπάρκειας ως προς την επιστημονική του κατάρτιση, αφενός, και προσλαμβάνει συχνά τη ματαίωση των προσπαθειών του, αφετέρου, αυτό το πλαίσιο αποκτά ανασταλτικό χαρακτήρα που έρχεται να αποδυναμώσει κάθε θετική προσπάθεια.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι είναι αναγκαίος ένας επαναπροσδιορισμός της παρεχόμενης εκπαίδευσης τόσο στο επίπεδο των βασικών πανεπιστημιακών σπουδών των δασκάλων όσο και στο επίπεδο της επιμόρφωσής τους πάνω σε θέματα διδακτικής της τέχνης, διασυνδέοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τόσο την επιστημονική έρευνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας όσο και τον εκπαιδευτικό στόχο της ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού, βασικό ζητούμενο άλλωστε, της σύγχρονης εκπαίδευσης. Είναι ένας τομέας που χρήζει περαιτέρω έρευνας και δραστηριοποίησης.

5. ΠΗΓΕΣ

- Αργυρίου, Μ. (2010). Μουσική εκπαίδευση και Αισθητική Αγωγή: Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής μέσα από την Παιδαγωγική Αλληλεπίδρασή τους. *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, 9-10, 12-27.
- Ardouin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.

- Βάος, Α. (2000). *Εικαστική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως καλλιτεχνική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, NY: Freeman.
- Battersby, S., & Cave, A. (2014). *Preservice Classroom Teachers' Preconceived Attitudes, Confidence, Beliefs, and Self-Efficacy Toward Integrating Music in the Elementary Curriculum*, National Association for Music Education Reprints and permissions: sagepub.com/journalsPermissions.nav. DOI: 10.1177/8755123314521033 Vol.32(2)52-59
- Θεοδωροπούλου, Ι. (2012). *Τα εικαστικά στο δημοτικό σχολείο: η σχολική πραγματικότητα, τα σχολικά εγχειρίδια και ο ρόλος του δασκάλου. Έρευνα δράσης στην Ε' τάξη του δημοτικού, προτάσεις και προοπτικές*. Ανακτήθηκε στις 15/7/2014 από: [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5796/3/Nimertis_Theodoropoulou\(teeapi\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5796/3/Nimertis_Theodoropoulou(teeapi).pdf)
- Κανελάκη – Κανάκη, Ρ. (2009). *Αισθητική αγωγή - μέσο μόρφωσης*. Ανακτήθηκε στις 9/5/2012 από: <http://www.art-teachers.com/content/view/242/52/>
- Σάλλα, Τ. (2008). *Καλλιτεχνική παιδεία και παιδαγωγικά συστήματα*. Αθήνα: Νήσος.
- Σιγάλας, Γ. (2011). *Τα νέα βιβλία του μαθήματος των εικαστικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2011 από: http://www.edc.uoc.gr/~didgram/T_POL_pdf/SIGALAS.pdf
- Χρηστίδης, Κ. (2011) (χ.η.). *Εικαστική αγωγή και διαθεματικές δραστηριότητες: Μεθοδολογικά ζητήματα*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2011 από: <http://www.edc.uoc.gr/~didgram/PDF/XRISTIDIS.pdf>
- Amadio, M., Truong, N., & Tschurennev, J. (2006). *Instructional time and the place of aesthetic education in school curricula at the beginning of the twenty-first century*. Geneva: UNESCO-IBE. Ανακτήθηκε στις 9/5/2012 από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146280e.pdf>
- Bamford, A., & Wimmer, M. (2012). (EENC) European Expert Network on Culture. *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness-Literature Review*. Ανακτήθηκε στις 12/12/2015 από: <http://www.eenc.info/category/eencdocs/papers-2/>
- Costantino, T. (2011). Researching Creative Learning: A review essay, *International Journal of Education & the Arts*, 12. Ανακτήθηκε στις 5/7/2015 από: <http://www.ijea.org/v12r7/>
- EACEA (2009). Eurydice. *Key data in education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. Ανακτήθηκε στις 1/3/2014 από: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/document/s/thematic_reports/113EN.pdf
- EENC (European Expert Network on Culture) (2014). Ανακτήθηκε στις 16/7/2015 από: <http://www.eenc.info/>
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale Univ. Press.

- Gradle, S. A. (2009). Another look at holistic art education: Exploring the legacy of Henry Scafer-Simmern. *The International Journal of Education and the Arts*, 10(1), January 11. Retrieved from <http://www.ijea.org/v10n1/> on 9.9.2014.
- Garvis, S. (n.d.). *Can I use arts on my practicum?: Pre-service teachers' insights into teaching the arts in the middle years*. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/09pap/gar091520.pdf> on 3.4.2014.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9).
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2010). Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education & the Arts*, 11(8). Retrieved from <http://www.ijea.org/v11n8/>
- Irish National Teachers' Organisation (INTO) (2009), Discussion Document and Proceedings of the Consultative Conference on Education, *Creativity and the Arts in the Primary School*, Dublin.. Retrieved from <http://www.into.ie/ROI/Publications/CreativityArtsinthePS.pdf> on 1.10.2014.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1),77-91.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE report) (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, London: DFEE. Retrieved from <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf> on 10.8.2014.
- Oreck, B. (2004). The Artistic and Professional Development of Teachers: A Study of Teachers' Attitudes toward and Use of the Arts in Teaching. *Journal of Teacher Education*, 55. DOI: 10.1177/0022487103260072
- PCAH (President's committee on the arts and the humanities) (2011). Report *Reinvesting in Arts Education*, Washington. Retrieved from http://www.pcah.gov/sites/default/files/photos/PCAH_Reinvesting_4web.pdf on 20.3.2012.
- Russell-Bowie, D. (2003). *Is There a Gender Issue? Primary Student Teachers' Perceptions of Their Background and Confidence in Relation to Music and Music Teaching*. Retrieved from <http://www.aare.edu.au/03pap/rus03766.pdf> on 20.10.2014.
- Sefton-Green, J., Thomson, P., Jones, K., & Bresler, L. (2011). *The Routledge International Handbook of Creative Learning*. New York.
- Sotiropoulou - Zormpala, M., Trouli, K., & Linardakis, M. (2015). Arts education offered by Greek Universities to future pre-school and primary school teachers. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 3, 34-52.
- UNESCO (2006). *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Retrieved from http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=31381&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html on 16.7.2015.
- Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*, 5(1), 71-84. Retrieved from <http://www.iier.org.au/iier5/welch.html> on 9.9.2014.
- Trivila, S., & Poulou, M. (2009). Greek Teachers' Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional Learning. *School Psychology International* Copyright, 27(3), 315-338. DOI: 10.1177/0143034306067303
- Tudor, R. (2008). The Pedagogy of Creativity: Understanding higher order capability development in design and arts education. In Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education, Vol. 4. Barcelona: GUNI.
- Zimmerman, E. (2010). Lowenfeld Lecture, *Creativity and Art Education: A Personal Journey in Four Acts*. Retrieved from http://www.arteducators.org/research/LowenfeldLecture_2010_EnidZimmerman.pdf on 9.9.2014.
- Bresler, L. (2014). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer. Retrieved from http://www.google.gr/books?hl=en&lr=&id=A8kcswjOS6kC&oi=fnd&pg=PR17&dq=arts+and+creativity+in+education&ots=gfhBTCaTGH&sig=LIB8VijN3X3kU_xD9mBKyq9oj98&redir_esc=y#v=onepage&q=arts%20and%20creativity%20in%20education&f=false on 13.5.2014.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΟΡΙΖΟΝΤΙΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ

Μαρία Χρήστου

Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική – Εκπαίδευση Ενηλίκων
Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου μάθηση, ΕΚΠΑ

Περίληψη

Ένας από τους βασικότερους στόχους του σχολείου είναι η καλλιέργεια των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών και μέσω αυτής, η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και η ομαλή μετάβασή τους στο στάδιο της ενηλικίωσης, ώστε ως ενεργοί πολίτες να είναι σε θέση να συνεισφέρουν στο κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, η υπάρχουσα κατάσταση που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φέρνει στην επιφάνεια παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την επίτευξη του προαναφερθέντα στόχου και ταυτόχρονα κάνουν τη διδασκαλία αναποτελεσματική. Η αξιοποίηση της Τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία μπορεί αφενός να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και αφετέρου να αποτελέσει το «κλειδί» για τη διαμόρφωση και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Τέχνη, οριζόντιες ικανότητες.

1. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΟΡΙΖΟΝΤΙΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον βασικό θεσμό που συμβάλλει στην αρμονική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και χρειάζεται να εφοδιάζει τους μαθητές με γνώσεις και ικανότητες οι οποίες θα αποτελούν για αυτούς εργαλεία διά βίου μάθησης. Αυτό συνεπάγεται πως οι μαθητές ολοκληρώνοντας τη σχολική τους εκπαίδευση θα έχουν καλλιεργήσει επαρκώς εκτός από τις βασικές γνωστικές ικανότητες, και άλλες οριζόντιες ικανότητες, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, οι οποίες θα είναι απαραίτητες για την ενήλικη ζωή τους. Ωστόσο, η υπάρχουσα κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έρχεται να επιβεβαιώσει την παραπάνω θέση.

1.1. Διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με έρευνα του PISA (2009), η οποία αφορούσε τις επιδόσεις των μαθητών ηλικίας 15 ετών ως προς τον αναγνωστικό εγγραμματισμό (κατανόηση κειμένου), η Ελλάδα κατατάχθηκε στην 32η θέση σε σύνολο 65 χωρών που πήραν μέρος στην έρευνα. Το 21,3 % των μαθητών παρουσίαζε σοβαρή δυσκολία στην κατανόηση κειμένου, χωρίς να καταφέρνει να φτάσει το επίπεδο 2, το οποίο θεωρείται το βασικό επίπεδο για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό. Μόνο το 5% και 0,6% κατάφεραν να επιτύχουν το επίπεδο 5 και το ανώτατο επίπεδο 6 αντίστοιχα, επιδεικνύοντας υψηλές

αναγνωστικές ικανότητες, δηλαδή εκτός από την πλήρη κατανόηση του κειμένου, ήταν σε θέση να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις και υποθέσεις με βάση το ίδιο το κείμενο. Συνεπώς, μόνο το 5,6% των μαθητών παρουσίαζε κάποια δείγματα κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως οι συγκεκριμένες ικανότητες δεν καλλιεργούνται συστηματικά τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, παρά το γεγονός ότι αφενός αποτελούν βασικούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και αφετέρου η ίδια η κοινωνία απαιτεί από τους εφήβους να έχουν αναπτύξει τις συγκεκριμένες ικανότητες, επιδεικνύοντας συγκεκριμένη συμπεριφορά και τρόπο σκέψης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2012).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κυριαρχεί το σύστημα της απομνημόνευσης, η σχολική ύλη δεν λαμβάνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, χρησιμοποιείται ένα βιβλίο για κάθε μάθημα, ευνοείται η θεωρία και όχι η πράξη, δεν αναπτύσσονται οι οριζόντιες ικανότητες των μαθητών (ΟΟΣΑ, 2003). Σύμφωνα με τις Καλογρίδη και Καγιαβή (2011), παρά τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κυριαρχεί ο δασκαλοκεντισμός, δεν εφαρμόζονται συστηματικά ενεργητικές – βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας και υπάρχει υπερφόρτωση της θεωρητικής γνώσης εις βάρος της πρακτικής. Τέλος, ο Βρατσάλης (2005) επισημαίνει ότι στο ελληνικό σχολείο η κριτική σκέψη καλλιεργείται ελλιπώς.

Επίσης, σύμφωνα με μελέτες και σε διάφορα άλλα κράτη, στις μέρες μας παρατηρείται ύφεση βασικών συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά, με παράλληλη αύξηση της επιθετικότητας, της χρήσης ναρκωτικών, των διαταραχών στην πρόσληψη τροφής, της κατάθλιψης, της απελπισίας (Goleman, 2011).

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

1.2. Διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης στην Ελλάδα

Αναζητώντας τις αιτίες της έλλειψης ανάπτυξης βασικών οριζόντιων ικανοτήτων, όπως της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ενσυναίσθησης στους τελειόφοιτους του Δημοτικού και στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, χρειάζεται να μελετήσουμε το κατά πόσο τόσο η ίδια η κοινωνία, όσο και το περιβάλλον των μαθητών, τους υποστηρίζουν κατάλληλα, ώστε να αναπτύξουν τις συγκεκριμένες ικανότητες.

Στην ελληνική κοινωνία, από τη στιγμή της σύστασης του νέου ελληνικού κράτους μέχρι τις μέρες μας, επικρατούν, σύμφωνα με τον Διαμαντούρο, δύο αντιμαχόμενες πολιτισμικές κουλτούρες: η «παρωχημένη» κουλτούρα και η «μεταρρυθμιστική». Η «παρωχημένη» κουλτούρα έχει τα χαρακτηριστικά της εσωστρέφειας, της διαφωνίας σε σχέση με οτιδήποτε σχετίζεται με τον καπιταλισμό και τον μηχανισμό της αγοράς, της αντίστασης σε οποιαδήποτε μεταβολή του ισχύοντος περιβάλλοντός της και του γενικότερου τρόπου λειτουργίας της ίδιας, της χαμηλής παραγωγικότητας και μικρής ανταγωνιστικότητας.

Η «μεταρρυθμιστική» κουλτούρα, από την άλλη μεριά, χαρακτηρίζεται από εξωστρέφεια, είναι δεκτική προς τις καινοτομίες, είναι θετική απέναντι στις μεταρρυθμίσεις, τις οποίες θεωρεί ως πρόκληση για την κοινωνική άνοδο και την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της χώρας μας σε διεθνές επίπεδο. Το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά αυτών των δύο κουλτούρων διαπερνούν τους θεσμούς, τα κοινωνικά στρώματα, ακόμα και τα πολιτικά κόμματα στην ελληνική κοινωνία, έχουν δημιουργήσει ένα κλίμα αντιπαράθεσης και σύγκρουσης ανάμεσα στους εκπροσώπους της. Στόχος τους είναι η επικράτηση της μίας ή της άλλης κουλτούρας και όχι η συνεργασία και η εύρεση μίας κοινής πορείας η οποία θα αποβεί προς όφελος της ελληνικής κοινωνίας (Διαμαντούρος, 2000).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στην προσπάθειά του να συμβαδίσει με τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας, τείνει να υιοθετεί διάφορες πρακτικές οι οποίες προσανατολίζονται προς την καλλιέργεια και ανάπτυξη βασικών οριζόντιων ικανοτήτων στους μαθητές, ώστε οι ίδιοι να εξελιχθούν σε ενεργούς, δημοκρατικούς, ανταγωνιστικούς, ευπροσάρμοστους και δημιουργικούς πολίτες. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εισαγωγή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, την υποστήριξη επιμορφωτικών ημερίδων οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών μέσω καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών, ακόμα και την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία είναι προσανατολισμένα προς την ίδια κατεύθυνση (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003, βλ.σχ. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf). Ωστόσο, όλα τα προαναφερθέντα, παρόλο που συνάδουν με τις απαιτήσεις των καιρών που ζούμε, φαίνεται να αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα από τους εκπροσώπους της «παρωχημένης» κουλτούρας, οι

οποίοι εστιάζουν μόνο στις ενδεχόμενες αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να αντιδρούν στη διαδικασία εφαρμογής τους, γεγονός που δυσχεραίνει την καλλιέργεια των οριζόντιων ικανοτήτων στις οποίες αναφερόμαστε και ταυτόχρονα συμβάλλει στη διατήρηση μίας στερεοτυπικής αμυντικής στάσης απέναντι σε οποιαδήποτε μεταρρυθμιστική προσπάθεια.

Σε ό,τι αφορά στη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην καλλιέργεια των εν λόγω ικανοτήτων, αναφέρουμε ότι η ελληνική πυρηνική οικογένεια ασκεί μεγάλη πίεση στους εφήβους μαθητές ως προς τη σχολική τους επίδοση, γιατί αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, για την ένταξή τους στην κοινωνία, αλλά και για την ψυχολογική επιβεβαίωση και κοινωνική αναγνώριση των ίδιων των γονιών. Είναι χαρακτηριστικές οι περιπτώσεις των γονιών που προσηλώνονται υπερβολικά στην προσπάθεια για τη μόρφωση των παιδιών τους, αφιερώνοντας πολύ από τον ελεύθερο χρόνο τους στο «διάβασμα» των παιδιών, διαθέτοντας μεγάλα χρηματικά ποσά σε ιδιαίτερα μαθήματα και φροντιστήρια, επιπλήττοντας τα παιδιά τους σε περίπτωση χαμηλής απόδοσης και αγωνιώντας πολύ περισσότερο από τα ίδια κατά την περίοδο των ενδοσχολικών εξετάσεων. Προσηλώνονται τόσο έντονα στην ακαδημαϊκή μόρφωση των παιδιών τους, αδιαφορώντας πολλές φορές για τις πραγματικές τους ανάγκες, γιατί οι ίδιοι ουσιαστικά ζουν μέσα από αυτά και η ενδεχόμενη κοινωνική άνοδος των παιδιών μελλοντικά, θα προωθήσει την άνοδο της οικογένειας ως σύνολο (Κατάκη, 2012).

Οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας τα τελευταία πέντε χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης, φαίνεται να έχουν δυσκολέψει ακόμα περισσότερο την κατάσταση που περιγράφουμε παραπάνω. Οι έφηβοι συνήθως δεν ενθαρρύνονται, ούτε υποστηρίζονται συνειδητά από το οικογενειακό τους περιβάλλον ως προς την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες για τη μετέπειτα επαγγελματική τους ζωή. Αντιθέτως, προσανατολίζονται από μικρή ηλικία στην ανάπτυξη πολύ συγκεκριμένων και εξειδικευμένων ικανοτήτων, οι οποίες είτε θα τους εξασφαλίσουν μία μελλοντική θέση στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, είτε θα τους εφοδιάσουν κατάλληλα ώστε να αναλάβουν ενδεχομένως τη συνέχεια της οικογενειακής επιχείρησης (Τσουκαλάς, 2013).

Δεν είναι λίγοι οι ενήλικοι που αμφιβάλουν ως προς το κατά πόσο οι σπουδές που ακολούθησαν ή το επάγγελμα που ασκούν υπήρξαν συνειδητές προσωπικές τους επιλογές και ταυτόχρονα, μη έχοντας αναπτύξει άλλες οριζόντιες ικανότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν στις υπάρχουσες συνθήκες και να γίνουν ενδεχομένως περισσότερο παραγωγικοί στον τομέα εργασίας τους, εγκλωβίζονται σε έναν επαγγελματικό χώρο ο οποίος ουσιαστικά δεν τους ικανοποιεί. Οι απαιτήσεις όμως των γονιών από τα παιδιά που βρίσκονται στην εφηβεία, δεν περιορίζονται μόνο στα παραπάνω. Θέλουν οι αξίες, οι πεποιθήσεις και ο τρόπος σκέψης των παιδιών τους να συνάδουν με τις

δικές τους αξίες και αρχές. Θεωρούν δεδομένο πως είναι ικανά να κάνουν συνειδητές επιλογές, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να προβλέπουν τις συνέπειες των πράξεών τους, να αναγνωρίζουν τα εσωτερικά τους κίνητρα, να συνδυάζουν πολλές και διαφορετικές απόψεις και να κατανοούν τις απαιτήσεις των ατόμων του περιβάλλοντός τους, τοποθετώντας τον εαυτό τους στη θέση αυτών. Ουσιαστικά τους ζητούν να σκέφτονται και να πράττουν με εντελώς διαφορετικό τρόπο από αυτόν που είναι ικανά, αναλογικά με την ηλικία τους, χωρίς πολλές φορές οι ίδιοι να τους παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη για αυτήν την ποιοτική αλλαγή του τρόπου σκέψης τους (Kegan, 1994).

Από την άλλη μεριά, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, παρόλο που θεωρητικά προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές για ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων, είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο που ουσιαστικά δεν λαμβάνει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Αρκεί να αναφέρουμε ότι οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής μεταφέρουν ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο τους έχει μεταβιβαστεί από το οικογενειακό τους περιβάλλον και σχετίζεται με το γενικότερο μορφωτικό επίπεδο του οικογενειακού τους κύκλου, και ένα ορισμένο έθος, «δηλαδή ένα σύστημα αξιών έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων, που συμβάλλει μεταξύ άλλων στον καθορισμό της συμπεριφοράς του παιδιού τόσο απέναντι στο μορφωτικό κεφάλαιο όσο και απέναντι στον σχολικό θεσμό» (Bourdieu στο Φραγκουδάκη, 1985: 360). Μαθητές οι οποίοι προέρχονται από πιο προνομιούχο περιβάλλον – δηλαδή οι γονείς των οποίων έχουν κάνει ανώτερες σπουδές, ο τόπος κατοικίας τους είναι σε κάποιο αστικό κέντρο, παρουσιάζουν γλωσσική άνεση και έχουν ευκαιρίες ελεύθερης μόρφωσης εκτός σχολείου – προσαρμόζονται με μεγαλύτερη άνεση στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας, επενδύουν στη σχολική τους ζωή και συνήθως έχουν καλύτερη απόδοση σε σχέση με μαθητές που τυχαίνει να προέρχονται από μη προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον. Επισημαίνουμε ότι η κατανόηση και η σωστή χρήση της σχολικής γλώσσας είναι συνήθως προνόμιο των μαθητών που προέρχονται από μορφωμένα στρώματα, αφού το λεξιλόγιο, το συντακτικό και η δομή της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο, παρουσιάζει ομοιότητες με τη γλώσσα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Μαθητές οι οποίοι λόγω του μορφωτικού τους κεφαλαίου δεν μπορούν να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τη σχολική γλώσσα, τείνουν να αποφεύγουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, υιοθετούν μία «κουλτούρα σιωπής» και τελικά απομονώνονται, γιατί νιώθουν πως οι ανάγκες τους δεν λαμβάνονται υπόψη. Έτσι, δημιουργείται ένα τεράστιο χάσμα στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των συγκεκριμένων μαθητών, καθώς και μεταξύ των συμμαθητών τους (Freire και Shor, 2011). Υπό αυτές τις συνθήκες, η γνωστική τους ανάπτυξη, η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και η αλλαγή του τρόπου σκέψης

τους μέσω της εκπαιδευτικής πράξης, είναι σχεδόν αδύνατη, αφού οι ίδιοι νιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σημαντική είναι και η ευθύνη των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών. Όπως είναι γνωστό, ο σκοπός της εκπαίδευσης των εφήβων δεν είναι απλά η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, αλλά ο καλός συνδυασμός αυτών με στόχο τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους μέχρι την ενηλικίωσή τους. Παρ' όλα αυτά, είναι λίγοι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστηρίζουν συνειδητά τους μαθητές τους προς αυτή την κατεύθυνση, παρόλο που η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διαθέτει ακαδημαϊκές γνώσεις και κατέχει το αντικείμενο διδασκαλίας της. Βασικοί λόγοι της ύπαρξης αυτού του φαινομένου είναι ενδεικτικά οι εξής:

- Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές δεν συνειδητοποιούν την κρισιμότητα της συγκεκριμένης περιόδου ζωής των μαθητών τους ως προς την αναθεώρηση, την αμφισβήτηση και τέλος τη σταθεροποίηση των απόψεων και συμπεριφορών τους, τα οποία προϋποθέτουν την καλλιέργεια και ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων στις οποίες αναφερόμαστε (Simonsen και Illeis, 2014).
- Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες οριζόντιες ικανότητες. Σύμφωνα με έρευνα των Βεργίδη και Βαλά (2011) για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης πέντε νομών της Ελλάδας, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, προέκυψαν τα εξής δεδομένα:
- 76% των ερωτηθέντων, εκδήλωσαν την ανάγκη να επιμορφωθούν στο ζήτημα των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών,
- 56% στον σχεδιασμό και υλοποίηση της διδασκαλίας,
- 54% στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας μαθητών (ΣΕΒ, 2014: 69).

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτουν σοβαρές ενδείξεις ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτύξει σε επαρκή βαθμό οριζόντιες ικανότητες όπως η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα, προκειμένου να βρίσκουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του διδακτικού τους αντικειμένου, οι οποίοι να ανταποκρίνονται στο υπάρχον γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους, ή η ενσυναίσθηση και η διαχείριση των συναισθημάτων τους, προκειμένου να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών τους. Επομένως, είναι πολύ πιθανό να μην μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη των εν λόγω ικανοτήτων των μαθητών τους παρόλο που, όπως προαναφέραμε, είχαν παρακολουθήσει εισαγωγική επιμόρφωση ως

πρωτοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί. Αυτό σημαίνει ότι και το συγκεκριμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης παρουσιάζει αδυναμίες, οι οποίες εντοπίζονται ενδεικτικά:

- στην πολύ μικρή διάρκειά του (περίπου 100 ώρες πριν την πρώτη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες),
- στην έλλειψη ποιότητας και αποτελεσματικότητας, αναφέροντας ενδεικτικά ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των επιμορφωμένων και ότι τα θέματα που αφορούν στα καθημερινά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί, ως προς τη διδακτική διαδικασία και τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, προσεγγίζονται κυρίως θεωρητικά και επιφανειακά, και
- στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται περιορίζονται κατά κύριο λόγο στην εισήγηση και στην επίδειξη, χωρίς να εμπλέκουν ενεργητικά τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία επιμόρφωσης (βλ. όπ., 2014).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, καταλήγουμε στο ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκονται ένα βήμα πριν την ανάληψη υπηρεσίας στις σχολικές μονάδες, προσανατολίζονται ουσιαστικά προς την επιλογή παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη μας ότι αρκετοί από αυτούς δεν γνωρίζουν, ούτε ως συμμετέχοντες, τον τρόπο υλοποίησης μιας βιωματικής εκπαιδευτικής τεχνικής (π.χ. προσομοίωση κατάστασης, παιχνίδι ρόλων). Με αυτόν τον τρόπο αναπαράγουν, τις περισσότερες φορές ακούσια, τον δασκαλοκεντρισμό, επιλογή η οποία αν και θα τους φανεί αρκετά βολική όταν έρθουν αντιμέτωποι με τις πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, αφού η συμμετοχή των μαθητών κατά την εκπαιδευτική πράξη περιορίζεται αρκετά, και μαζί με αυτήν και τα ενδεχόμενα προβλήματα συμπεριφοράς τους, εν τούτοις δυσχεραίνει την ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών, αφού σχεδόν εκμηδενίζεται η μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε επίσης ότι εκτός της συγκεκριμένης υποχρεωτικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεν υφίστανται δράσεις συνεχιζόμενης επιμόρφωσής τους στα χρόνια που ακολουθούν και εργάζονται ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι σύμφωνα με έκθεση του ΟΟΣΑ (2002), με τίτλο «Education at a Glance», μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει πως η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι:

- Ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό μαθητών δήλωσε ότι «βαριέται συχνά στο σχολείο» (66% έναντι μέσου όρου 38% στις χώρες – μέλη του ΟΟΣΑ).
- 46% των Ελλήνων μαθητών θεωρούσαν σημαντικό πρόβλημα ότι επικρατεί θόρυβος στην αίθουσα (μέσος όρος 30%).
- 39% δήλωσαν ότι δεν μπορούν να εργαστούν καλά στην τάξη (μέσος όρος 19%).
- Ένας μόνο στους δέκα Έλληνες μαθητές 15 ετών χρησιμοποιεί τακτικά τη βιβλιοθήκη του

σχολείου, πράγμα που δείχνει τόσο την έλλειψη κατάλληλης υποδομής όσο και την ελλιπή ανάπτυξη της διάθεσης για μάθηση.

Υπό αυτές τις συνθήκες που περιγράφονται παραπάνω, η καλλιέργεια και ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών είναι μία αρκετά δύσκολη, χρονοβόρα και πολλές φορές επίπονη διαδικασία, καθώς οι αντικειμενικές συνθήκες που επικρατούν στις τυπικές τάξεις του ελληνικού σχολείου και κυρίως το κλίμα που δημιουργείται σε αυτές, δεν είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την ανάπτυξή τους. Από την άλλη μεριά, βέβαια, η συστηματική καλλιέργειά τους χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας ενδεχομένως να βελτίωνε την προαναφερθείσα κατάσταση.

Τέλος, σε σχέση με τα παραπάνω, χαρακτηριστική είναι η μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2009), σύμφωνα με την οποία: «Η έλλειψη συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης και έγκαιρης ενημέρωσης οδηγεί στην αποσπασματική εφαρμογή έτοιμων ταχύρρυθμων επιμορφωτικών δράσεων, οι οποίες δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: 8).

Επιπλέον, τουλάχιστον στη χώρα μας, τα τελευταία χρόνια λόγω των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών που επικρατούν, πολλοί εκπαιδευτικοί κατακλύζονται από αγωνία και αβεβαιότητα για το άμεσο μέλλον, απογοήτευση από τις συνθήκες εργασίας τους, τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τα πολυπληθή τμήματα, τις υψηλές απαιτήσεις, παρά τη μείωση των μηνιαίων αποδοχών τους, γεγονός που πολλές φορές τους αποπροσανατολίζει από το έργο τους (Καλογρίδη και Καγιαβή, 2011). Πολλοί από αυτούς πλέον αρκούνται σε μία στείρα διδασκαλία γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα, αποφεύγοντας την αξιοποίηση καινοτόμων και κατά βάση ενεργητικών – βιωματικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, οι οποίες διευκολύνουν την ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών.

Τέλος, σε ό,τι αφορά στο Δημοτικό Σχολείο, τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται τα τελευταία χρόνια είναι εμπλουτισμένα με δραστηριότητες οι οποίες διευκολύνουν τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και προσφέρουν ευκαιρίες ανάπτυξης των οριζόντιων ικανοτήτων τους. Εντούτοις, οι συγκεκριμένες δραστηριότητες δεν αξιοποιούνται από πολλούς εκπαιδευτικούς, συνήθως λόγω του μεγάλου όγκου της ύλης που καλούνται να καλύψουν, σε συνδυασμό με την έλλειψη διδακτικού χρόνου, τον οποίο χρειάζεται να διαθέσουν σε τέτοιου είδους δραστηριότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επικεντρώνουν τη διδασκαλία τους στην επίτευξη των γνωστικών στόχων που έχουν θέσει, χωρίς να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης, της δημιουργικότητας ή άλλων οριζόντιων ικανοτήτων. στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

2. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΟΡΙΖΟΝΤΙΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Το εκπαιδευτικό σύστημα ως επίσημος φορέας κουλτούρας, πολιτισμού και παιδείας στοχεύει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών, καθώς και στη διαμόρφωση ορισμένων στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να είναι σε θέση να μεταβούν ομαλά στο στάδιο της ενηλικίωσης και να προσφέρουν αργότερα ως ενεργοί πολίτες στο κοινωνικό σύνολο (ΔΕΠΠΣ, 2003). Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη μας τις αιτίες της έλλειψης ανάπτυξης βασικών οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών στις οποίες αναφερθήκαμε παραπάνω, όπως επίσης και το γεγονός ότι τόσο τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σπανίως συνυπολογίζουν τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, καταλήγουμε στο ότι τουλάχιστον οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διεργασία χρειάζεται να αξιοποιούν συστηματικά κατάλληλα μέσα και μεθόδους διδασκαλίας, στόχος των οποίων να είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της προσωπικότητας και του πνεύματος των μαθητών. Το τελευταίο, σύμφωνα με τον Eisner (2000: 6) έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς «Οι αποφάσεις που λαμβάνουν αυτοί που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική καθώς και οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις εμπειρίες που θα έχουν τα παιδιά, προκαθορίζουν την πορεία της πνευματικής ανάπτυξης. [...] Το πνεύμα είναι προϊόν του πολιτισμού, είναι το αποτέλεσμα της εμπειρίας και μάλιστα της εμπειρίας που παρέχει το σχολείο με βάση τις αποφάσεις που παίρνει για το περιεχόμενο της διδασκαλίας». Παρ' όλα αυτά, η δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος εστιάζει περισσότερο στην ανάπτυξη της γλωσσικής και μαθηματικής ικανότητας των μαθητών και πολύ λιγότερο στην ανάπτυξη των ενδοπροσωπικών, διαπροσωπικών, οπτικών, ακουστικών ικανοτήτων τους, γεγονός που αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, σύμφωνα και με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner (1983). Η δημιουργία επομένως ενός μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο να προσφέρει ευκαιρίες εξερεύνησης του κόσμου με την αξιοποίηση, ιδανικά, όλων των αισθήσεων των μαθητών, όπως επίσης και η χρήση κατά την εκπαιδευτική διεργασία διαφορετικών μορφών απεικόνισης με στόχο την ενεργοποίηση, την εξάσκηση και την ανάπτυξη διαφόρων νοητικών ικανοτήτων των μαθητών αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την καλλιέργεια οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Σε αυτό το σημείο επισημαίνουμε ότι οι τέχνες προσφέρουν τόσο ποικιλία απεικονίσεων, όσο και ευκαιρίες εξερεύνησης πτυχών της πραγματικότητας και στην περίπτωση που γίνεται συστηματική αξιοποίηση αυτών κατά την εκπαιδευτική πράξη, διευκολύνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μας και συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μαθητών.

2.1. Ο ρόλος της Τέχνης ως προς την ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών

Στις μέρες μας γίνεται πολύς λόγος για την ανάγκη αξιοποίησης της Τέχνης κατά την εκπαιδευτική διεργασία ως μέσο διδασκαλίας. Πολλοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη συγκεκριμένη άποψη και καταβάλλουν προσπάθεια ώστε να αξιοποιούν έργα τέχνης ως μέσα διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου (Μέγα, 2011, όπ.αναφ.στο Κόκκος και Συνεργάτες, 2011). Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά τις απόψεις σημαντικών μελετητών για το συγκεκριμένο θέμα.

Ο Gardner (1983/1990) επισημαίνει πως τα σύμβολα της τέχνης έχουν τα χαρακτηριστικά της εκφραστικότητας, δηλαδή της απόδοσης της πραγματικότητας, των εμπειριών ζωής ή των συναισθημάτων που βιώνει ο καλλιτέχνης και της μεταφοράς, η οποία επιτρέπει στον παρατηρητή να τα ερμηνεύει με μοναδικό τρόπο. Επομένως, οι μαθητές κατά την προσπάθειά τους να κατανοήσουν, μέσω του εκάστοτε έργου τέχνης, τη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει ο καλλιτέχνης, σταδιακά καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους. Επίσης, κατά την ερμηνεία των έργων τέχνης οι μαθητές ενεργοποιούν στοιχεία που συνθέτουν τη δημιουργική τους σκέψη.

Ο Perkins στη μονογραφία του *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (1994:4), αναφέρει ότι οι τέχνες αποτελούν σε αρκετές περιπτώσεις την αφορμή για να αναζητήσουμε συνδέσεις με ιστορικά, κοινωνικά ή ακόμα και φιλοσοφικά ζητήματα, να αντιληφθούμε τις προσωπικές μας ανησυχίες, να έρθουμε αντιμέτωποι με προσωπικές στερεότυπες αντιλήψεις, να υιοθετήσουμε νέους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά «προκειμένου να σκέφτονται καλύτερα, οι άνθρωποι χρειάζεται να αναπτύξουν γενικές δεσμεύσεις και στρατηγικές ως προς το να δίνουν στη σκέψη τους περισσότερο χρόνο και να σκέφτονται με πιο ευρείς και περιπετειώδεις, καθαρούς και οργανωμένους τρόπους». Για αυτούς τους λόγους, ο Perkins (1994) προτείνει μία συγκεκριμένη μέθοδο επεξεργασίας έργων τέχνης, η οποία βασίζεται στην ανοιχτή έκφραση των απόψεων, στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, στη χρήση της φαντασίας και κυρίως στην «ανάμετρήση» με τις διάφορες πτυχές του έργου, απαραίτητη προϋπόθεση της οποίας είναι η εξασφάλιση αρκετού διδακτικού χρόνου.

Κατά την άποψη του Dewey, η τέχνη λειτουργεί ως όχημα για την ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης, η οποία περιέχει στοιχεία τόσο της κριτικής όσο και της δημιουργικής σκέψης. Στο βιβλίο του *Art as Experience* (1934 [1980]) θεωρεί ότι η επαφή με τις τέχνες δίνει μια άλλη διάσταση στην επικοινωνία, επισημαίνοντας πως «κάθε τέχνη επικοινωνεί, γιατί εκφράζει» (Dewey, 1934: 244). Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι τα έργα τέχνης αποτελούν μέσο έκφρασης του εκάστοτε καλλιτέχνη, κατά την επεξεργασία τους αναπτύσσουμε μία διαλεκτική σχέση με τα έργα και ουσιαστικά επικοινωνούμε έμμεσα με τον ίδιο τον καλλιτέχνη. Τέλος, τα έργα τέχνης προσφέρονται ως μέσα ενεργοποίησης τόσο των διανοητικών όσο και των πνευματικών μας δυνάμεων προκειμένου να

κατανοήσουμε τα βαθύτερα νοήματά τους, γεγονός που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς μας.

Στο σημείο αυτό αναφέρουμε τις απόψεις των Sartre και Greene σε ό,τι αφορά στη συμβολή της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη των νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Sartre ο οποίος επισημαίνει πως ένα λογοτεχνικό έργο έχει τη δυνατότητα να φέρει στην επιφάνεια συναισθήματα τα οποία οι αναγνώστες κρατούσαν καλά κρυμμένα μέσα τους, γεγονός που αποτελεί μία πράξη ελευθερίας για τους ίδιους. Η συνειδητοποίηση των συναισθημάτων τους μπορεί να τους οδηγήσει σε ρήξη με ό,τι θεωρούσαν μέχρι εκείνη τη στιγμή ως δεδομένο και σε επαναπροσδιορισμό των απόψεών τους για την πραγματικότητα που βιώνουν. Βασική προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι οι αναγνώστες να καταφέρουν να ανακαλύψουν και να ερμηνεύσουν τα νοήματα που εμπεριέχονται στο εκάστοτε λογοτεχνικό έργο, διεργασία η οποία ενεργοποιεί τόσο τη δημιουργική όσο και την κριτική τους σκέψη (Sartre, 1949).

Παρόμοιες είναι και οι απόψεις της Greene, η οποία θεωρεί πως κατά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου ο αναγνώστης ουσιαστικά συνεργάζεται με τον συγγραφέα, καθώς, χρησιμοποιώντας τόσο τη φαντασία του, όσο και τη συνθετική του σκέψη, ανακαλύπτει σχέσεις μεταξύ των ηρώων οι οποίες δεν είναι προφανείς, εντοπίζει μηνύματα τα οποία δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά και κυρίως προχωρά σε αλληλοσυσχετίσεις των όσων διαβάζει με τις προσωπικές του απόψεις και εμπειρίες, δίνοντας τελικά τη δική του ερμηνεία στο έργο. Με αυτόν τον τρόπο το λογοτεχνικό έργο αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τον αναγνώστη, ο οποίος δεν αποδέχεται απλά τις απόψεις του εκάστοτε συγγραφέα, αλλά μετατρέπεται σε ενεργό αναγνώστη (Greene, 1990, όπ.αναφ.στο Mezirow και Συνεργάτες, 1990).

Με βάση τα προαναφερθέντα, καταλήγουμε στο ότι η αξιοποίηση των τεχνών κατά την εκπαιδευτική διεργασία συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Θα ήταν παράλειψή μας όμως να μην αναφερθούμε στη σημασία της κατάλληλης επιλογής έργων τέχνης και μεθόδου διδασκαλίας προκειμένου να υποστηρίξουμε τους μαθητές μας να αναπτύξουν όλο το φάσμα των ικανοτήτων τους. Είναι γεγονός ότι πολλά από τα καλλιτεχνήματα που «θεωρούνται» έργα τέχνης, δεν προσφέρονται ως διδακτικά μέσα για την ικανοποίηση των διδακτικών μας στόχων και γενικά επικρατεί μια σύγχυση ως προς το τι θεωρείται έργο τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, όπως επίσης και ως προς τα κριτήρια επιλογής των έργων τέχνης (Μέγα, 2011, όπ.αναφ.στο Κόκκος και Συνεργάτες, 2011). Για τους λόγους αυτούς παραθέτουμε τις απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης σχετικά με τα έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας.

2.2. Έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας – Οι απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης

Όπως προαναφέραμε, κατά τη διδακτική πράξη η επιλογή κατάλληλων έργων τέχνης τα οποία να διευκολύνουν την επίτευξη των διδακτικών στόχων και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων των μαθητών, είναι ένα θέμα το οποίο απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι πολλές φορές επιλέγουν να χρησιμοποιούν έργα τέχνης το περιεχόμενο των οποίων να παραπέμπει ξεκάθαρα και άμεσα στο υπό μελέτη θέμα. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιορίζουν τις επιλογές τους σε έργα τέχνης τα οποία κατά τη γνώμη τους γίνονται εύκολα αντιληπτά, ως προς το περιεχόμενο και τα μορφολογικά τους στοιχεία, από τους μικρούς σε ηλικία μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποκλείουν συνειδητά κάποια σημαντικά έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, θεωρώντας τα αργίσιμα δυσνόητα για τους μαθητές τους.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπροσώπων της Σχολής της Φρανκφούρτης (π.χ. Adorno, Horkheimer και Marcuse) τα έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας συμβάλλουν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των παρατηρητών. Κατ' αρχάς δεν απεικονίζουν απλά την πραγματικότητα που ζούμε, αλλά πολλές φορές εσκεμμένα παρουσιάζουν μια εξιδανικευμένη πραγματικότητα, η οποία όμως αποτελεί έναυσμα για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του παρατηρητή (Adorno, Lowenthal, Marcuse και Horkheimer, 1984). Επίσης, ο παρατηρητής στην προσπάθειά του να κατανοήσει αυτό που βλέπει, αναπτύσσει, θα λέγαμε, μια διαλεκτική σχέση με το έργο και γίνεται ο ίδιος μέρος του. Όπως αναφέρει και ο Adorno: «Η συγκίνηση από σημαντικά έργα [...] αφορά τη στιγμή κατά την οποία ο προσλαμβάνων ξεχνά τον εαυτό του και χάνεται μέσα στο έργο: όταν ο ίδιος συγκλονίζεται» (Adorno, όπ.αναφ.στο Κόκκος και Συνεργάτες, 2011:77). Η κατανόηση του νοήματος αυτών των έργων απαιτεί συνδυασμό νόησης, πνεύματος, συναισθήματος και φαντασίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Marcuse «Στον κόσμο που δημιουργεί η τέχνη, κάθε λέξη, κάθε χρώμα, κάθε ήχος είναι «καινούργιος», διαφορετικός – συντρίβοντας το οικείο πλαίσιο της αποδοχής και της κατανόησης, της βεβαιότητας που προκύπτει από τις αισθήσεις, και της λογικής, μέσα στις οποίες είναι φυλακισμένοι άνθρωποι και φύση. Όταν οι λέξεις, οι ήχοι, τα σχήματα και τα χρώματα γίνονται συστατικά της αισθητικής φόρμας, στρέφονται εναντίον της γνωστής, καθημερινής χρήσης και λειτουργίας τους· έτσι, απελευθερώνονται για μια νέα διάσταση ύπαρξης» (Marcuse, 1972: 98-99). Έχουν αντισυμβατικό χαρακτήρα, είναι αυθεντικά, επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες, γεγονός που ενεργοποιεί πολλές διαστάσεις της σκέψης των παρατηρητών και τελικά τους φέρνει πολλές φορές αντιμέτωπους με τις ήδη διαμορφωμένες, κυρίως από τα κοινωνικά πρότυπα, πεποιθήσεις τους, τις οποίες θέτουν υπό αμφισβήτηση και, ταυτοχρόνως, τους ωθεί να αντιμετωπίζουν το σύστημα των αντιλήψεών τους και τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς τους με

περισσότερο κριτική διάθεση (Κόκκος, 2011, όπ.αναφ. στο Κόκκος και Συνεργάτες, 2011).

Καταλήγουμε επομένως στο ότι η αξιοποίηση κατάλληλων έργων τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας με την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας κατά την εκπαιδευτική πράξη, μπορεί αφενός να συνεισφέρει στην ανάπτυξη διαφόρων ικανοτήτων των μαθητών μας και αφετέρου να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μας.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε έναν εναλλακτικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης των εννοιών ανανεώσιμες και μη πηγές ενέργειας, όπως και της οικονομίας στη χρήση της ενέργειας, με έμμεση αναφορά στο θέμα της ρύπανσης του περιβάλλοντος, έννοιες που αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας του μαθήματος Φυσικά της ΣΤ΄ Δημοτικού, μέσω της ανάλυσης έργων τέχνης.

3. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΑΝΑΝΕΩΣΙΜΕΣ ΚΑΙ ΜΗ ΠΗΓΕΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΡΥΠΑΝΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΕΣΩ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ

Οι διδακτικοί στόχοι των συγκεκριμένων κεφαλαίων, όπως παρατίθενται στο βιβλίο του δασκάλου (ΟΕΔΒ, 2008) είναι οι εξής:

- Να διακρίνουν οι μαθητές τις πηγές ενέργειας σε ανανεώσιμες και μη ανανεώσιμες.
- Να αναφέρουν οι μαθητές πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ανανεώσιμων και μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας.
- Να αναφέρουν οι μαθητές επιχειρήματα για την αναγκαιότητα της οικονομίας στη χρήση της ενέργειας.
- Να αναφέρουν οι μαθητές τρόπους, με τους οποίους μπορούμε να συμβάλουμε στην εξοικονόμηση ενέργειας.

Οι τεχνικές διδασκαλίας που προτείνονται είναι η συζήτηση ανά ομάδες, οι ερωταποκρίσεις, οργανωμένη συζήτηση. Έναυσμα αποτελούν οι εικόνες του σχολικού εγχειριδίου.

Τα συγκεκριμένα κεφάλαια θα μπορούσαν να προσεγγιστούν μέσω της ανάλυσης έργων τέχνης και οι διδακτικοί στόχοι να μην περιορίζονταν σε στόχους σε επίπεδο γνώσεων, αλλά να διευρύνονταν και σε επίπεδο δεξιοτήτων και στάσεων. Για παράδειγμα:

- Οι μαθητές να προσεγγίσουν κριτικά το θέμα της αλόγιστης χρήσης των μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας από τον σύγχρονο άνθρωπο.
- Οι μαθητές να αντιληφθούν την ευθύνη του ανθρώπου για τη ρύπανση του περιβάλλοντος.

Τα έργα τέχνης που προτείνουμε για την προσέγγιση των παραπάνω θεμάτων είναι τα εξής:

- Μία καλλιτεχνική φωτογραφία του φωτογράφου Naoya Hatakeyama από την έκθεση φωτογραφίας “Natural Stories
- Δύο αποσπάσματα από το θεατρικό έργο του Αντόν Τσέχωφ «Ο θείος Βάνιας» (1899).



Εικόνα 1: Naoya Hatakeyama, “Natural Stories”

Απόσπασμα 1

ΣΟΝΙΑ: Ο Μιχαήλ Αβόβιτς (Αστρόφ) φυτεύει κάθε χρόνο καινούργια δάση. Του δώσανε κιόλας γι’ αυτό ένα χαλκούν μετάλλιο κι ένα δίπλωμα. Προσπαθεί να προφυλάξει τα παλιά δάση, να μην τα καταστρέψουν. Αν τον ακούσετε, θα συμφωνήσετε κι εσείς μαζί του. Λέει πως τα δάση στολίζουν κι ομορφαίνουν τη γη, πως μαθαίνουν τον άνθρωπο να καταλαβαίνει την ομορφιά και πλουτίζουν την ψυχή του με ωραία αισθήματα. Τα δάση μαλακώνουν το σκληρό κλίμα. Κι εκεί που το κλίμα είναι μαλακό, ο άνθρωπος ξοδεύει λιγότερες δυνάμεις στον αγώνα με τη φύση και γίνεται πιο καλός, πιο τρυφερός. Εκεί οι άνθρωποι είναι όμορφοι, λυγεροί, ευαίσθητοι. Η γλώσσα τους είναι ωραία, οι κινήσεις τους χαριτωμένες... Σε τέτοιους τόπους ακμάζουν οι τέχνες και οι επιστήμες, η φιλοσοφία τους δεν είναι απαισιόδοξη και οι σχέσεις τους με τη γυναίκα είναι όλο λεπτότητα, ευγένεια...

ΒΟΪΝΙΤΣΚΙ (γελώντας): Μπράβο, μπράβο! Ολ’ αυτά είναι πολύ ωραία, αλλά δεν είναι πειστικά. Επομένως (στον Αστρόφ) επίτρεπέ μου, αγαπητέ μου φίλε, να καίω τη σόμπα μου με ξύλα και να φτιάχνω τις αποθήκες μου με ξύλεια.

ΑΣΤΡΟΦ: Μπορείς να καις τη σόμπα σου με πετροκάρβουνα και να χτίζεις τις αποθήκες σου με τούβλα! Ε! λοιπόν, παραδέχομαι να κόψεις ξύλα, αφού έχεις ανάγκη, αλλά γιατί να καταστρέφεις τα δάση; Τα ρώσικα δάση τρίζουνε κάτω από το τσεκούρι. Καταστρέφονται δισεκατομμύρια δέντρα, ερημώνονται οι φωλιές των άγριων ζώων και των πουλιών, τα ποτάμια στερεύουνε και θαυμάσια τοπία αφανίζονται για πάντα. Κι όλ’ αυτά γιατί; Γιατί του τεμπέλη του ανθρώπου δεν του κόβει το μυαλό να σκύψει και να βγάλει από τη γη την καύσιμη ύλη. (Στην Ελένα). Δεν έχω δίκιο, αρχόντισσά μου; Πρέπει να ’ναι κανείς απερισκεπτός, βάρβαρος, για να καίει στη σόμπα του αυτή την ομορφιά, να καταστρέφει εκείνο που δεν μπορεί να δημιουργήσει. Ο άνθρωπος είναι προικισμένος με λογικό και δημιουργική δύναμη για να μεγαλώνει και να πληθαίνει αυτό που του δόθηκε. Όμως ως τώρα δεν εδημιούργησε τίποτα – κατέστρεψε μόνο. Τα δάση όλο και λιγοστεύουνε, τα ποτάμια ξεραίνονται, τα άγρια ζώα εξαφανίζονται, το κλίμα καταστρέφεται και η γη από μέρα σε μέρα γίνεται όλο και πιο φτωχή, πιο άσχημη. (Στον Βόινιτσκι). Εσύ όμως κάθεσαι κει πέρα, με κοιτάζεις με ειρωνεία κι όλα αυτά που λέω δε σου φαίνονται σοβαρά... και... νομίζεις πως είναι ιδιοτροπίες και παραζενιές. Μα όταν περνάω κοντά από τα χωριάτικα δάση, που τα ’σωσα από το πελέκημα και την καταστροφή, κι όταν ακούω να βουίζει το καινούργιο μου δάσος, που το φύτεψα με τα ίδια μου τα χέρια, νιώθω πως το κλίμα αυτό είναι λιγάκι και στη δική

μου την εξουσία, και πως αν ο άνθρωπος σε χίλια χρόνια θα 'ναι ευτυχημένος, θα 'χω βάλει κι εγώ λίγο το χεράκι μου. Όταν φυτεύω τη σημύδα και τη βλέπω ύστερα να πρασινίζει, να φουντώνει και να κουνιέται στον αέρα, η ψυχή μου γιομίζει από περηφάνια και... εγώ... (βλέποντας τον εργάτη που του έφερε στο δίσκο ένα ποτηράκι βότκα). Ναι... ωστόσο... (πίνει)... Είναι ώρα να πηγαίνω. Τώρα βέβαια, όλ' αυτά μπορεί να 'ναι και ιδιοτροπίες, δε λέω... Λοιπόν, έχω την τιμή να σας χαιρετήσω! (Προχωρεί προς το σπίτι).

Απόσπασμα 2

ΑΣΤΡΟΦ (Δείχνοντας στην Ελένα πάνω στο σχεδιάγραμμα): Τώρα, κοιτάξτε! Αυτό εδώ είναι μια εικόνα της επαρχίας μας, όπως ήταν πριν από πενήντα χρόνια. Το σκούρο και ανοιχτό πράσινο δείχνει το δάσος – καθώς βλέπετε σχεδόν ο μισός χώρος ήτανε σκεπασμένος δάση. Όπου υπάρχει κόκκινο δίχτυ πάνω από το πράσινο χρώμα, εκεί βόσκανε άλλοτε αγριελάφια κι αγριοκάτσικα. Έτσι δείχνω εδώ και τη χλωρίδα και την πανίδα. Σ' αυτή τη λίμνη ζούσαν κύκνοι, χήνες, πάπιες κι όπως μας λένε οι γέροι, ήταν ένα «βασιλείο» από κάθε λογής πουλιά, που σαν ένα τεράστιο σύννεφο πετάγανε πάνω από τη λίμνη. Εκτός από τα χωριουδάκια και τις εξοχές, βλέπετε σκόρπια εδώ κι εκεί, διάφορα σπίτια ξεμοναχιασμένα... Είναι μετόχια, μονές Αιρετικών, νερόμυλοι... Κερασφόρα ζώα και άλογα ήταν αμέτρητα... Αυτό το δείχνω με το μπλε χρώμα. Παραδείγματος χάριν, το μπλε χρώμα απλώνεται πυκνό σε τούτη την περιοχή. Είναι γιατί εδώ είχανε ολόκερα κοπάδια άλογα και σε κάθε αρχοντικό έπεφταν, κατά μέσον όρο, τρία άλογα. (Παύση). Τώρα, ας δούμε παρακάτω. Εδώ είναι η ίδια περιοχή πριν από είκοσι πέντε χρόνια. Βλέπετε κιόλας από ολόκληρο το χώρο, μονάχα το ένα τρίτο είναι δάσος. Αγριοκάτσικα κι άγρια ελάφια δεν υπάρχουν πια... Το πράσινο χρώμα και το γαλάζιο είναι τώρα πιο ξέθωρα, και τα λοιπά, και τα λοιπά... Ας πάμε τώρα και στο τρίτο μέρος. Η εικόνα της επαρχίας μας στο παρόν. Το πράσινο χρώμα υπάρχει που και που, αλλά μόνο σε μπαλώματα. Τα άγρια φίδια εξαφανίστηκαν, καθώς και οι κύκνοι, οι αγριοπετεινοί... Από τα παλιά σπιτάκια, τα μετόχια, τα μοναστήρια και τους μύλους, δεν υπάρχει ούτε σημάδι. Γενικά είναι η εικόνα του βαθμιαίου και αναμφίβολου εκφυλισμού, που, ως φαίνεται, μένουν ακόμα δέκα – δεκαπέντε χρόνια για να ολοκληρωθεί. Θα μου πείτε, ίσως, πως είναι κι αυτό μια επίδραση του πολιτισμού – πως η παλιά ζωή, ήταν φυσικό, να κάνει τόπο στην καινούργια. Ναι, το καταλαβαίνω αυτό, αλλά αν στη θέση αυτών των ξεριζωμένων δασών απλώνονταν ασφαλτόστρωτοι δρόμοι, σιδηρόδρομοι, αν υπήρχαν εργοστάσια και σχολεία, αν ο λαός ήτανε πιο γερός, πιο πλούσιος, πιο γνωστικός – αλλά, βλέπετε, δεν υπάρχει τίποτ' απ' όλα αυτά εδώ! Το μόνο που εξακολουθεί να υπάρχει στην επαρχία είναι οι ίδιοι βάλτοι, τα κουνούπια, η ίδια έλλειψη δρόμων, η φτώχεια, ο τύφος, η διαφθερίτις, οι πυρκαγιές... Εδώ έχουμε έναν εκφυλισμό που είναι συνέπεια του άνισου αγώνα για την ύπαρξη... Ο εκφυλισμός αυτός οφείλεται στη μοιρολατρία, στην αμορφωσιά, στην έλλειψη κάθε συνείδησης. Όταν ένας άνθρωπος ξεπαγιασμένος, πεννασμένος, άρρωστος, για να

σώσει τη ζωή του, να προφυλάξει τα παιδιά του, ενστικτώδικα, ασυνείδητα, πιάνεται από το κάθε τι για να κόψει την πείνα του και να ζεσταθεί, τα καταστρέφει όλα, χωρίς να σκέφτεται το αύριο... Κι έτσι, σχεδόν όλα καταστράφηκαν, όμως στη θέση τους τίποτα δε δημιουργήθηκε ακόμα. (Ψυχρά). Στο πρόσωπό σας βλέπω πως ολ' αυτά δε σας ενδιαφέρουν.

ΕΛΕΝΑ: Μα απ' όλα αυτά καταλαβαίνω τόσο λίγα...

ΑΣΤΡΟΦ: Δεν υπάρχει τίποτα που να καταλάβετε – απλώς, απλώς, απλώς δε σας ενδιαφέρουν.

Κατ' αρχάς επισημαίνουμε ότι οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες και εργάζονται καθ' όλη τη διάρκεια ανάλυσης των έργων σε αυτές. Ως τεχνική ανάλυσης της καλλιτεχνικής φωτογραφίας προτείνουμε την τεχνική του David Perkins, ο οποίος, όπως προαναφέραμε, στο έργο του *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art* (1994) προτείνει μία διεργασία παρατήρησης και ανάλυσης έργων τέχνης, η οποία έχει τέσσερις διακριτές φάσεις.

- **Πρώτη φάση:** Χρόνος για παρατήρηση. Χαρακτηριστικό της πρώτης φάσης είναι ότι δίνεται αρκετός χρόνος στον παρατηρητή ώστε να παρατηρήσει σιωπηλά το έργο, να εντοπίσει τα ξεκάθαρα δεδομένα που παρουσιάζει το έργο, να εκφράσει τα πρώτα του ερωτήματα που του δημιουργούνται, χωρίς όμως να προχωρήσει σε πρόχειρες εκτιμήσεις αυτού. Η συγκεκριμένη φάση είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενεργοποίηση της σκέψης του παρατηρητή, δίνοντας χρόνο στον εαυτό του για αντικειμενική παρατήρηση του έργου, χωρίς να προβαίνει (όπως συμβαίνει συνήθως) σε επιπόλαιες ερμηνείες αυτού που παρατηρεί (Perkins, 1994: 42-46).
- **Δεύτερη φάση:** Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση. Κατά τη δεύτερη φάση οι παρατηρητές αναζητούν χαρακτηριστικά και παραμέτρους του έργου που συνθέτουν το αντικείμενο παρατήρησης και τα οποία κάνουν την παρατήρησή τους περισσότερο ευρεία. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της φάσης είναι η ενεργοποίηση της ανοιχτής σκέψης των παρατηρητών, χωρίς όμως και πάλι να προχωρούν σε ερμηνεία του έργου (βλ. όπ., σ. 54-56).
- **Τρίτη φάση:** Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση. Σε αυτή τη φάση η σκέψη του παρατηρητή γίνεται περισσότερο αναλυτική. Εμβαθύνει στο έργο, προχωρά σε ερμηνείες των χαρακτηριστικών που στην προηγούμενη φάση του έκαναν εντύπωση ή του προκαλούσαν έκπληξη, εξηγεί και τεκμηριώνει τις απόψεις του. Με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται σταδιακά η στοχαστική του διάθεση (βλ. όπ., σ. 67-68).
- **Τέταρτη φάση:** Ανασκόπηση της διεργασίας. Στην τέταρτη φάση ο παρατηρητής αξιοποιώντας τις πληροφορίες που συνέλεξε σε σχέση με το έργο στις προηγούμενες φάσεις, προσπαθεί να κατανοήσει το έργο τέχνης στην ολότητά του. Στην ουσία επανεξετάζει το έργο ολιστικά,

συνδυάζοντας όλα όσα έχουν ειπωθεί στις προηγούμενες φάσεις (βλ. όπ., σσ.73-74).

Σε ό,τι αφορά στα αποσπάσματα του θεατρικού έργου προτείνουμε την τεχνική του D. Perkins όπως έχει προσαρμοστεί από το ARTiT (2012) για ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων.

- Πρώτη Φάση: Ανάγνωση των αποσπασμάτων ατομικά
- Δεύτερη Φάση: Ερωτήσεις - Παρατηρήσεις
- Ποιοι είναι οι βασικοί ήρωες σε αυτά τα αποσπάσματα;
- Ποια περιβαλλοντικά θέματα θίγει ο Αστρόφ και στα δύο αποσπάσματα;
- Ενδεικτικά αναφέρουμε τα εξής: Ανεξέλεγκτη υλοτομία, δενδροφύτευση, ανάγκη προστασίας των άγριων ζώων, εκφυλισμός της φύσης, χρήση εναλλακτικών πηγών ενέργειας, π.χ. ορυκτοί άνθρακες και όχι μόνο ξύλα από τα δέντρα, καταστροφή των φωλιών των άγριων ζώων και πουλιών, καταστροφή τροφικών αλυσίδων και γενικά του οικοσυστήματος, λειψυδρία.
- Τρίτη Φάση: Αναλυτικές Ερωτήσεις
 - Ποια είναι η ευθύνη του ανθρώπου απέναντι στην καταστροφή του περιβάλλοντος, σύμφωνα με τα αποσπάσματα;
 - Πως κρίνετε το ύφος και το σχόλιο του Βόινιτς στο απόσπασμα 1;
 - Πώς κρίνετε την αντίδραση της Ελένας στο απόσπασμα 2;

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η προαναφερθείσα διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου μέσω της ανάλυσης έργων τέχνης, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν βιωματικά τα θέματα της εκμετάλλευσης των πηγών ενέργειας και της ρύπανσης του περιβάλλοντος, μπαίνουν σε διαδικασία να εξετάσουν ολιστικά το θέμα και να προβούν σε συγκρίσεις και γενικεύσεις των προϋπαρχουσών απόψεών τους, συνθέτουν τις νέες ιδέες τους και εξάγουν εκ νέου συμπεράσματα. Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός δεν λειτουργεί από θέση ισχύος, ούτε επιβάλλει τις απόψεις του στους μαθητές. Θέτει τους ίδιους στο κέντρο, θα λέγαμε, της διεργασίας μάθησης και ο ρόλος του είναι περισσότερο συμβουλευτικός, συντονιστικός και συνεργατικός. Μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής στην εκπαιδευτική διεργασία οι μαθητές αποκτούν αυτοπεποίθηση και μαθαίνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επικοινωνούν, να αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης ενός θέματος, να συνεργάζονται, να καταλήγουν από κοινού σε κάποια συμπεράσματα, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τις κοινωνικές τους ικανότητες (Κόκκος, 2005). Ιδιαίτερα για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η ενεργητική συμμετοχή στην πορεία μάθησης, τους υποστηρίζει να καλλιεργήσουν σταδιακά τις κατάλληλες οριζόντιες ικανότητες οι οποίες θα τους είναι απαραίτητες για τη μετάβασή τους στο στάδιο της ενηλικίωσης. Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο είναι η εργασία των μαθητών σε ομάδες. Κατ' αρχήν, όπως

αναφέρει η Πολεμη – Τοδούλου (2003), η συμμετοχή μας στις διεργασίες των ομάδων μάς βοηθά να διαμορφώνουμε σταδιακά την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή μας, να αποκτούμε αντίληψη για τους άλλους και για τον κόσμο γύρω μας, να αναπτύσσουμε διάφορες οριζόντιες ικανότητες, όπως επικοινωνία, ενσυναίσθηση, συνεργασία, κριτική σκέψη, να αποκτούμε και ταυτόχρονα να αλλάζουμε αξίες και στάσεις, να ενισχύουμε την προσωπική μας ευθύνη για τη σωστή λειτουργία της ομάδας. Επίσης, όπως αναφέρει και ο Freire, κατά την εκπαιδευτική διεργασία θα πρέπει να καλλιεργούνται συγκεκριμένες δημοκρατικές αρχές, όπως η προδιάθεση να ακούμε και να σεβόμαστε τους άλλους, να ασκούμε κριτική, να εκφράζουμε τη διαφωνία μας και να επιχειρηματολογούμε (Freire, 2009). Όπως είναι προφανές, όλα τα προαναφερθέντα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των οριζόντιων ικανοτήτων και της ολόπλευρης προσωπικότητας των μαθητών.

Καταλήγουμε επομένως στο ότι η αξιοποίηση της τέχνης στην καθημερινή εκπαιδευτική διεργασία κάνει περισσότερο αποτελεσματική τη διδασκαλία μας και συμβάλλει στη δημιουργία ενός κατάλληλα υποστηρικτικού περιβάλλοντος το οποίο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές μας να καλλιεργήσουν βασικές οριζόντιες ικανότητες και να διαμορφώσουν σταδιακά την αυτοεικόνα τους, μεταβαίνοντας ομαλά από το στάδιο της παιδικής ηλικίας στο στάδιο της εφηβείας και τελικά της ενηλικίωσης.

5. ΠΗΓΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Βεργίδης, Δ., & Βαλμάς Θ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Βρατσάλης, Κ. (2005). Τα παιδαγωγικά εμπόδια στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Διαμαντούρος, Ν. (2000). *Πολιτισμικός Διϊσμός και Πολιτική Αλλαγή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *PISA 2009 Πλαίσιο Αξιολόγησης και Αποτελέσματα*. Αθήνα.
- Κατάκη, Χ. (2012). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (2011), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (2011), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ο.Ε.Δ.Β. (2008). *Φυσικά, Ερευνά και Ανακαλύπτω* (Στ' Δημοτικού). Αθήνα.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αδημοσίευτη μελέτη της Διατμηματικής Επιτροπής για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου.
- Πολέμη-Γοδούλου, Μ. (2003). *Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων, κεφ 10 του εκπαιδευτικού υλικού για το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του ΕΚΕΠΙΣ*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- ΣΕΒ (2014). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills)*. Αθήνα.
- Τσουκαλάς, Κ. (2013). *Ελλάδα της Αήθης και της Αλήθειας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Adorno, T., Lowenthal, L., Marcuse, H., & Horkheimer, M. (1984). *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον.
- ARTiT (2012). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*.
- Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α.Φραγκουδάκη (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Eisner, E. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία.
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν* (μτφ. Μαν. Νταμπαράκης). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freir, P., & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. USA: Basic Books.
- Greene, M. (1990). Realizing literature's emancipatory potential. In J. Mezirow & Associates (1990), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads*. London: Harvard University Press.
- Marcuse, H. (1972). *Counterrevolution and Revolt*. USA: Bacon Press, Boston.
- OECD (2002). *Education at a Glance, 2002 - OECD Indicators*. Paris.
- Sartre, J.P. (1949). *What is Literature?*. New York: Philosophical Library.
- Simonsen, B., & Illeris, K. (2014). Transformative Learning in Youth. In: D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning?* Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialogue". Athens, Greece: ESREA & Hellenic Adult Education Association.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2003). *ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) – ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ*. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Mer os.pdf.
- ΟΟΣΑ (2003). *Έκθεση για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο: <http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/29880103.pdf>.
- Kalogridi, S., & Kagiavi, M. (2011). *The crisis in school environment: transforming emotions*. Proceedings of the 9th International Conference on Transformative Learning. Διαθέσιμο στο: http://blogs.sch.gr/stelam/files/2011/06/TLC-2011- Proceedings_MAJv3_2011-05-23.pdf

ΕΞΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΑ ΔΙΚΤΥΑ ΤΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ: ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΚΤΥΟ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

Βίκυ Γεωργαντά

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Χρήστος Ρέτσας

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Η ανάπτυξη των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών έχει επιφέρει ριζικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία βασικών εννοιών του δικτύου και του Διαδικτύου μέσα από μια σειρά βίντεο κινουμένων σχεδίων με δύο βασικούς ήρωες, το Δημήτρη και τη Δανάη. Η επιλογή του κοριτσιού να παρουσιαστεί ως «ειδική» σε θέματα υπολογιστών δεν είναι τυχαία, αλλά απόλυτα συνειδητή και στοχεύει στην έγκυρη αποδόμηση των στερεοτύπων, που θέλουν τη γυναίκα να μην έχει την καλύτερη δυνατή σχέση με την τεχνολογία. Τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας δείχνουν ότι με την ενσωμάτωση των εφαρμογών της πληροφορικής και της τεχνολογίας η διαδικασία της μάθησης απέκτησε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι τα νέα διαδραστικά και ψηφιακά μέσα εκπαίδευσης επιτυγχάνουν τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και προσφέρουν διευκολύνσεις στους εκπαιδευτικούς, αλλά και πλεονεκτήματα μάθησης στους μαθητές μέσα από τις πολλές εφαρμογές τους.

Λέξεις κλειδιά: Κινούμενα σχέδια, εκπαιδευτικό βίντεο, δίκτυο, Διαδίκτυο.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι η έλευση της Κοινωνίας της Γνώσης έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές και έχει συμβάλλει στη δημιουργία ενός νέου κοινωνικού γίγνεσθαι, αναδεικνύοντας νέα πρότυπα και νέους τρόπους επικοινωνίας. Σημαντική παράμετρος της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση είναι η παραγωγή και η χρησιμοποίηση εκπαιδευτικού ψηφιακού υλικού ως μαθησιακό εργαλείο προάγοντας τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της έρευνας «Survey of Schools: ICT in Education» [1] που πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όσο και της

σύγχρονης συγκυρίας για την ανάγκη δημιουργίας καινοτόμων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων υψηλού επιπέδου στα ελληνικά σχολεία με την ταυτόχρονη αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια σειρά δέκα συνολικών επεισοδίων με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τους υπολογιστές, το δίκτυο και το Διαδίκτυο. Η συγκεκριμένη σειρά θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια επίδειξη ανάπτυξης πρωτότυπων εκπαιδευτικών δράσεων για τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου με στόχο τόσο την ενεργή εμπλοκή των μαθητών με τις τεχνολογίες των Τ.Π.Ε. όσο και την εισαγωγή τους στις βασικές έννοιες των υπολογιστών και των δικτύων.

Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ότι η δημιουργία και η αξιοποίηση μιας σειράς κινουμένων σχεδίων μέσα στη σχολική αίθουσα απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή από τον εκπαιδευτικό σε πολλαπλούς άξονες. Οι άξονες αυτοί μπορούν να σχετίζονται τόσο με το σχεδιασμό, όσο και με τη διαδικασία της παρουσίασης και της προβολής μέσα στην τάξη. Αναμφισβήτητα, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα παίξει καθοριστικό ρόλο στη διασφάλιση της ποιότητας της μάθησης, αλλά και στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών (Feenberg, 2000). Ο εκπαιδευτικός καλείται να σχεδιάσει κατάλληλα την εφαρμογή, που θα χρησιμοποιήσει, συνοδεύοντάς την με επικοινωνιακές συζητήσεις και κατάλληλες εμπειρωτικές δραστηριότητες για να υλοποιηθεί η επίτευξη των στόχων του (Selnow, 1987).

Η υιοθέτηση, η αξιοποίηση και η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαιδευτική διαδικασία, που να στηρίζεται στη δημιουργία ενός πρωτότυπου οπτικοακουστικού υλικού και η αξιοποίησή του μέσα στη σχολική τάξη καθώς και τα αποτελέσματα που αυτή επέφερε, είναι ένα εγχείρημα ενδιαφέρον αλλά και πολυσύνθετο ταυτόχρονα. Άμεση συνέπεια είναι να θεωρείται απαραίτητη η διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων και στη συνέχεια ο έλεγχός τους. Θεωρούμε γνωστό ότι στο υπάρχον εκπαιδευτικό μας σύστημα για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Δημοτικό Σχολείο δεν έχει μέχρι τώρα δημιουργηθεί και εφαρμοστεί εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό κατάλληλο για να υποστηρίξει εξειδικευμένα τη διαδικασία της μάθησης στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

Συνακολούθα το βασικό ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι αν οι συγκεκριμένοι μαθητές, που δεν έχουν διδαχθεί σε καμία τάξη του Δημοτικού Σχολείου το μάθημα της Πληροφορικής, θα δυσκολευτούν να κατανοήσουν και να εμπειδώσουν βασικές έννοιες που

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

σχετίζονται με το δίκτυο και το Διαδίκτυο στο βαθμό που για πρώτη φορά θα έρθουν σε επαφή με αυτές. Κατ' επέκταση, θεωρούμε ότι τα κορίτσια, σύμφωνα και με το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας μας για τη σχέση του γυναικείου φύλου με την τεχνολογία, θα παρουσιάσουν αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση των αντίστοιχων τεχνολογικών εννοιών.

Η σπουδαιότητα της μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς για περαιτέρω μελέτες σχετικά με τις εφαρμογές των Τ.Π.Ε. που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Δημοτικού Σχολείου. Επίσης, εισαγάγει προβληματισμούς γύρω από τον τρόπο αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της παρεχόμενης παιδείας στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η σπουδαιότητά της έγκειται και στην πρωτοτυπία της στηριζόμενη στο γεγονός ότι μέσα από μια ολοκληρωμένη σειρά δύο κύκλων επεισοδίων, η Δανάη, βασική πρωταγωνίστρια, προσπαθεί να εξηγήσει στον φίλο της και συμμαθητή της, Δημήτρη, τον άλλο βασικό πρωταγωνιστή, από το πως να πληκτρολογεί ένα κείμενο μέχρι και να προφυλάσσεται από τις «Συμπληγάδες» του Διαδικτύου. Τα ονόματά τους δε δόθηκαν τυχαία, αλλά τα υιοθετήσαμε λόγω του αρχικού τους γράμματος για να υπάρχει σύνδεση με το αρχικό γράμμα των λέξεων δίκτυο και Διαδίκτυο. Επιπλέον, η επιλογή να παρουσιάσουμε το χαρακτήρα του κοριτσιού, τη Δανάη, ως την «ειδική» σε θέματα υπολογιστών, δεν ήταν τυχαία αλλά απόλυτα συνειδητή. Με αυτή μας την επιλογή επιχειρούμε μια μικρή αλλά πιθανόν σημαντική απόπειρα στην έγκαιρη ανατροπή και αποδόμηση διαδεδομένων φυλετικών στερεοτύπων, που θέλουν τη γυναίκα να μην έχει την καλύτερη δυνατή σχέση με την τεχνολογία.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

Το θεωρητικό πλαίσιο στηρίχτηκε σε τρεις βασικούς άξονες. Ο πρώτος σχετίζεται με την επιλογή των κατάλληλων θεωριών μάθησης, οι οποίες κατά καιρούς επέδρασαν στην ένταξη και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κόμης, 2004). Στη δεδομένη περίπτωση η καλύτερη επιλογή τόσο για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού βίντεο και όσο και για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων είναι ο συνδυασμός των θεωριών του εποικοδομισμού και των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ο συνδυασμός αυτός υλοποιείται με τη δημιουργία αυθεντικών περιβαλλόντων, που αφενός προσφέρουν αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις και αφετέρου παρέχουν την ευκαιρία τόσο για ατομική οικοδόμηση της γνώσης όσο και για τη χρήση της γλώσσας στα πλαίσια της κοινωνικοπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και των συνεργατικών δραστηριοτήτων (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011).

Ο δεύτερος άξονας του θεωρητικού πλαισίου στηρίζεται στη επίδραση του εκπαιδευτικού βίντεο και του οπτικοακουστικού υλικού στη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαιδευτική τους αξία συνίσταται, κυρίως, στη δυναμική της κινούμενης εικόνας και των

ευκαιριών που δημιουργεί για την υιοθέτηση καινοτόμων και εναλλακτικών διδακτικών τεχνικών, αλλά και στην υποστήριξη διδακτικών καταστάσεων, που βελτιώνουν το μαθησιακό αποτέλεσμα. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό βίντεο, όταν είναι κατάλληλα σχεδιασμένο, μπορεί να ενεργοποιήσει μια σειρά από μηχανισμούς μάθησης και να αποτελέσει σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο (Λιοναράκης, 2001).

Επίσης, προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών παρέχοντας νέα μηνύματα και επιτρέποντας την ανάκληση προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων καθώς και την ανατροφοδότηση των γνώσεων αποτελώντας ταυτόχρονα ευχάριστο, εύχρηστο και ελκυστικό εργαλείο (Μουζάκης, 2005). Σε κάθε περίπτωση, ένας αποτελεσματικός σχεδιασμός από τη σκοπιά της ποιότητας της μάθησης, συμβάλλει στην ανάπτυξη των γνωστικών και των συναισθηματικών ικανοτήτων των μαθητών (Romiszowski, 1986· Keegan, 2001).

Τέλος, ο τρίτος άξονας στηρίζεται στη στερεοτυπική αντίληψη που έχει επικρατήσει ότι οι γυναίκες δεν εξοικειώνονται τόσο εύκολα με τις τεχνολογίες. Στον τομέα της εκπαίδευσης οι νέες τεχνολογίες έχουν ενοχοποιηθεί για τη συντήρηση, την ενίσχυση και την αναπαραγωγή ορισμένων μορφών εκπαιδευτικών αποκλεισμών και ανισοτήτων που προϋπήρχαν, ανάμεσα στις οποίες σημαντική θέση κατέχει η ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων, που όχι μόνο δεν αμφισβητείται στις μέρες μας, αλλά μάλλον στοιχειοθετείται ολοένα και περισσότερο.

Εμπειρικές έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε διεθνές επίπεδο έχουν δείξει ότι οι γυναίκες έχουν μειωμένο ενδιαφέρον και χαμηλή επίδοση σε σχέση με τους άντρες, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις τους και συνέπεια συμβάλλει στην απόκτηση μειωμένης αυτοπεποίθησης και χαμηλής αυτοεκτίμησης σχετικά με τις ικανότητές τους στη χρήση των νέων τεχνολογιών (Δραδαμόγια, 2009).

Κατά συνέπεια, η επιλογή να παρουσιαστεί ένα κορίτσι ως «ειδική» σε θέματα υπολογιστών είναι απόλυτα συνειδητή. Ταυτόχρονα, επιδιώκεται μέσα από την παραπάνω επιλογή μια μικρή αλλά πιθανόν σημαντική απόπειρα στην έγκαιρη ανατροπή και αποδόμηση διαδεδομένων φυλετικών στερεοτύπων, που μπορεί να περιορίσουν και να προκαθορίσουν τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιλογές των μαθητών και μαθητριών, φτωχαίνοντας τα επιστημονικά πεδία που τείνουν να κυριαρχούνται δυσανάλογα από το ένα από τα δύο φύλα.

3. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

Ως πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων επιλέχτηκε να χρησιμοποιηθεί ένα εκπαιδευτικό βίντεο κινουμένων σχεδίων αξιοποιώντας τις υποδομές της ιστοσελίδας www.goanimate.com, η οποία δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας βίντεο κινουμένων σχεδίων απευθείας στο διαδίκτυο μέσω της επιλογής από μια βιβλιοθήκη χαρακτήρων και σκηνικών (en.wikipedia.org/wiki/GoAnimate). Όλες οι μορφές

βίντεο μπορεί να υποστηριχθούν με μουσική υπόκρουση και ηχητικά εφέ. Επισημαίνεται ότι η εν λόγω ιστοσελίδα έχει τη λειτουργία text-to-voice και στα ελληνικά, δηλ. μπορεί να μετατρέψει το κείμενο, που εισάγεται σε ήχο επιλέγοντας μεταξύ ανδρικής και γυναικείας φωνής. Όμως, ο επιτονισμός των λέξεων δεν ακολουθεί τη φυσική ροή του λόγου και αφετέρου η χροιά της φωνής δεν ανταποκρίνεται στην παιδική εμφάνιση των χαρακτήρων, που έχουν επιλεγεί για να πρωταγωνιστήσουν στη συγκεκριμένη σειρά των κινουμένων σχεδίων. Ως εκ τούτου, αποφασίστηκε η χρήση ενός ψηφιακού καταγραφικού φωνής, όπου ηχογραφήθηκε ξεχωριστά ο διάλογος κάθε σκηνής και μεταφορτώθηκε σε αρχεία wav. και στη συνέχεια υπέστη επεξεργασία με το λογισμικό Audacity για να αλλάξει η χροιά της φωνής σε «αγορίστικη» και «κοριτσίστικη» αντίστοιχα. Τέλος, οι τίτλοι αρχής και τέλους δημιουργήθηκαν στο πρόγραμμα επεξεργασίας βίντεο AVS Video Editor και εν συνεχεία ενσωματώθηκαν στη σειρά των κινουμένων σχεδίων, γιατί η συγκεκριμένη εφαρμογή δεν υποστηρίζει ελληνικούς τίτλους (<http://www.avs4you.com/AVS-Video-Editor.aspx>).

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως αρχική μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας επελέγη η επισκόπηση και συγκεκριμένα το ερωτηματολόγιο. Η αποκωδικοποίηση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου τροφοδότησαν το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης με τη δημιουργία του αντίστοιχου οπτικοακουστικού υλικού. Υπό αυτή την έννοια η ερευνητική μεθοδολογία υιοθετεί ένα σχήμα έρευνας-δράσης. Επιλέχτηκε η παραπάνω μέθοδος στο βαθμό που λειτουργεί ως κέντρισμα για την ενεργοποίηση και την υλοποίηση κάποιου προγράμματος και παράλληλα ενδιαφέρεται για καινοτομίες και αλλαγές (Cohen και Manion, 1994).

Επιπρόσθετα, για την τελική αξιολόγηση του συνόλου των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εκτός από το ερωτηματολόγιο, θεωρήθηκε σκόπιμο να αξιοποιήσουμε και ένα ακόμη μεθοδολογικό εργαλείο της επισκόπησης, τη συνέντευξη. Από τα τέσσερα είδη συνεντεύξεων που υπάρχουν επιλέχτηκε η κατευθυντική λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, που διαθέτει (Moser και Kalton, 1977).

Το τρίτο κατά σειρά επεισόδιο του δευτέρου κύκλου, που παρακολούθησαν οι μαθητές της Στ' τάξης, είχε ως θεματική «Από το δίκτυο στο Διαδίκτυο». Η αρχική ερώτηση του τρίτου κατά σειρά pre-test στόχευε να διερευνήσει κατά πόσο οι μαθητές γνωρίζουν τι είναι το μητροπολιτικό δίκτυο. Η απάντηση σε ποσοστό 100% ήταν αρνητική τόσο από την πλευρά των αγοριών όσο και των κοριτσιών. Την ίδια απάντηση έδωσαν οι μαθητές και για το δίκτυο ευρείας περιοχής. Σε αντίθεση με τις δύο προηγούμενες ερωτήσεις στην επόμενη κατά σειρά ερώτηση οι απαντήσεις των μαθητών είναι διαφορετικές. Τα αγόρια σε ποσοστό 71,4% γνωρίζουν τι είναι το Διαδίκτυο και τα κορίτσια σε ποσοστό 55,5%, ενώ δεν το γνωρίζει σε 28,6% των αγοριών και το 44,5% των κοριτσιών. Τα αγόρια χαρακτηριστικά σημείωσαν

πως «Το Διαδίκτυο είναι το Ίντερνετ», «Με το Διαδίκτυο μπορούμε να μιλήσουμε με ανθρώπους», «Είναι ένα εργαλείο, που μας βοηθάει να μάθουμε πολλά πράγματα» και «Εκεί μπορείς να μάθεις πολλά πράγματα για όλο τον πλανήτη». Τα κορίτσια από την πλευρά τους ανέφεραν πως «Το Διαδίκτυο είναι όταν μπορείς να μπεις και να πάρεις πληροφορίες από το Google», «Εκεί μπορείς να μάθεις πολλά πράγματα για όλο τον πλανήτη», «Είναι ένας χώρος του υπολογιστή, που μπορούμε να βρούμε διάφορες πληροφορίες», «Το Διαδίκτυο ή αλλιώς Ίντερνετ είναι ένα σύστημα στον υπολογιστή ή στο κινητό, που μπορείς να μαθαίνεις πληροφορίες, να παρακολουθείς ταινίες και να ακούς τραγούδια», «Το Διαδίκτυο μας βοηθάει να βρούμε πληροφορίες, να ακούσουμε μουσική, να παίζουμε παιχνίδια και να αναζητήσουμε πληροφορίες για πράγματα που δεν ξέρουμε» και «Το Διαδίκτυο είναι ένα παράθυρο, όπου όποια πληροφορία θέλεις, απλά τη γράφεις και αυτό σου τη βγάζει». Τα αγόρια σε ποσοστό 85,8% και τα κορίτσια σε ποσοστό 66,7% δε γνωρίζουν πως μεταφέρονται οι πληροφορίες και τα δεδομένα στο Διαδίκτυο. Τα αγόρια πιστεύουν ότι «Οι πληροφορίες και τα δεδομένα στο διαδίκτυο μεταφέρονται με καλώδια». Τα κορίτσια σημείωσαν πως «Μέσω Ίντερνετ και από διάφορα άλλα καλώδια», «Μέσω αόρατων κυμάτων» και «Νομίζω ότι η μεταφορά και οι πληροφορίες στο διαδίκτυο γίνονται με ένα καλώδιο». Στη συνέχεια, μόνο ένα μικρό ποσοστό των κοριτσιών 11,1% γνωρίζει πως λέγονται οι υπολογιστές που έχουν αποθηκευμένες όλες τις σελίδες, ενώ το σύνολο των αγοριών το αγνοεί (Γράφημα 49). Παρόλο που ένα κορίτσι ανέφερε ότι ήξερε πως λέγονται οι αποθηκευμένες ιστοσελίδες, ωστόσο δεν μπόρεσε καταγράψει την αντίστοιχη ονομασία.

Τα αγόρια πιστεύουν ότι «Ο υπολογιστής μπορεί να κολλήσει κάποιον ιό, όταν μπαίνεις σε ορισμένες ιστοσελίδες», «Αν πηγαίνεις σε απαγορευμένες σελίδες» και «Να σου βάλει κάποιος τον ιό στον υπολογιστή ή να μπεις σε μια σελίδα που κολλάει». Τα κορίτσια θεωρούν ότι «Μπορείς να κολλήσεις ιό με διάφορους τρόπους. Ο ένας είναι να ξεγελαστείς από κάποιο παιχνίδι κι ο άλλος να μπεις σε κάποια ιστοσελίδα και να κατεβάσεις ένα πρόγραμμα που να έχει ιό», «Μπαίνοντας σε κάποιο site, που μπορεί να υπάρχει κάποιος ιός», «Μπορεί παίζοντας κάποιο παιχνίδι στον υπολογιστή σου», «Ο υπολογιστής μπορεί να κολλήσει κάποιον ιό, επειδή μπορεί να πατήσουμε κάτι και μετά να μη μας ανοίγει ο υπολογιστής ή να μας βγάζει διάφορα πλαίσια, που να μην μπορούμε να τα βγάλουμε» και «Υπάρχουν πολλές ιστοσελίδες, που έχουν ιούς και όταν μπαίνουμε σε αυτές κολλάμε αυτούς τους ιούς». Οι απαντήσεις των μαθητών στο τρίτο κατά σειρά pre-test αναδεικνύει μία σημαντική εξοικείωση με τον όρο του Διαδικτύου, ως απόρροια προγενέστερων εμπειριών και γνώσεων. Αξίζει, όμως, να επισημανθεί ότι σε αρκετές απαντήσεις υπάρχει ήδη μία πρώτη διασύνδεση με τις νέες γνώσεις και παραστάσεις, που απέκτησαν από τις δύο προηγούμενες διδακτικές παρεμβάσεις. Ειδικότερα, στις απαντήσεις τους εμφανίζονται στοιχεία ενός ερμηνευτικού πλαισίου, το οποίο διανθίζεται από νέες

γνώσεις π.χ. ενσύρματη σύνδεση των υπολογιστών που χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο.

Στο προαναφερόμενο πλαίσιο, οι στόχοι του τρίτου κατά σειρά επεισοδίου είναι:

- Να γνωρίσουν το μητροπολιτικό δίκτυο και το δίκτυο ευρείας περιοχής.
- Να διακρίνουν τα είδη των δικτύων ανάλογα με τη γεωγραφική κάλυψη, που καλύπτουν.
- Να περιγράφουν το Διαδίκτυο ως ένα παγκόσμιο δίκτυο που διασυνδέει δίκτυα υπολογιστών.
- Να περιγράφουν τη διαδικασία αποστολής και λήψης πακέτων δεδομένων στο Διαδίκτυο προκύπτουν από τη χρήση των δικτύων.
- Να κατανοήσουν τις έννοιες εξυπηρετές(servers) και πελάτες(clients).
- Να αναγνωρίσουν το Διαδίκτυο ως πηγή πληροφόρησης.
- Να κατανοήσουν ότι το Διαδίκτυο εκτός από πλεονεκτήματα έχει και μειονεκτήματα.
- Να αναγνωρίσουν το Διαδίκτυο ως πηγή πληροφόρησης.
- Να κατανοήσουν ότι το Διαδίκτυο εκτός από πλεονεκτήματα έχει και μειονεκτήματα.

5. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1η Δραστηριότητα

Παρακολούθηση του τρίτου επεισοδίου του τρίτου κύκλου των επεισοδίων: «Εξερευνώντας τα δίκτυα των υπολογιστών: Από το δίκτυο στο Διαδίκτυο»

Περιγραφή επεισοδίου:

Η Δανάη επισκέπτεται το Δημήτρη στο σπίτι του και διαπιστώνει πόσο τον έχει συναρπάσει το βιβλίο, που του έχει χαρίσει με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Ο Δημήτρης την ενημερώνει ότι βρίσκεται στο κεφάλαιο του βιβλίου που αναφέρεται στο μητροπολιτικό δίκτυο. Το δίκτυο ευρείας περιοχής είναι το επόμενο δίκτυο, που θα γνωρίσουν οι ήρωες μας. Το επόμενο κεφάλαιο προσελκύει ακόμη περισσότερο το Δημήτρη, μια και πρόκειται για το Διαδίκτυο. Η Δανάη του εξηγεί τι είναι το Διαδίκτυο και πως γίνεται η μεταφορά δεδομένων. Για να γίνει ακόμη πιο κατανοητό χρησιμοποιεί ένα παράδειγμα από την καθημερινή ζωή. Επίσης, η Δανάη του εξηγεί τον τρόπο που μεταφέρονται οι πληροφορίες στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, όταν αυτός πληκτρολογεί μια ηλεκτρονική διεύθυνση. Οι εξυπηρετές (servers) και οι πελάτες (clients) είναι οι επόμενες πληροφορίες που δίνει η Δανάη στο Δημήτρη. Η αποστολή και λήψη δεδομένων είναι το επόμενο θέμα που προσπαθεί να εξηγήσει η πρωταγωνίστρια χρησιμοποιώντας και αυτή τη φορά ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για να είναι περισσότερο κατανοητό. Οι δύο ήρωες καταλήγουν στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα που έχουν τα δίκτυα.

2η Δραστηριότητα

Παρακολούθηση της παρουσίασης «Αναδρομή στην ιστορία του Διαδικτύου».

Στη συνέχεια οι μαθητές παρακολούθησαν την πρώτη παρουσίαση που αφορούσε την αναδρομή στην ιστορία του Διαδικτύου. Οι σημαντικοί σταθμοί της ιστορίας του Διαδικτύου από το ARPANET του 1969 μέχρι και τη δημιουργία του Internet Explorer το 1995 αποτέλεσαν τους σταθμούς της έναρξης και της λήξης της παρουσίασης.

3η Δραστηριότητα

Παρακολούθηση της παρουσίασης «Από το δίκτυο στο Διαδίκτυο».

Οι μαθητές παρακολούθησαν την παρουσίαση που σχετιζόταν με τη μετάβαση από το δίκτυο στο Διαδίκτυο. Ειδικότερα στη συγκεκριμένη παρουσίαση παρουσιάστηκαν συνολικά τα είδη των δικτύων, τα οποία έχουν γνωρίσει οι μαθητές μέχρι τώρα. Στη συνέχεια δόθηκε ο ορισμός του

Διαδικτύου, πως και τότε ξεκίνησε, τι προσφέρει, πως μεταφέρονται οι πληροφορίες μέσω διαδικτύου και τέλος ποιοι είναι οι σημαντικοί χρονολογικοί σταθμοί στην εξέλιξή του.

4η Δραστηριότητα

Παρακολούθηση δύο βίντεο σχετικών με την ιστορία του διαδικτύου.

Στη συνέχεια οι μαθητές παρακολούθησαν δύο βίντεο σχετικά με την ιστορία και την εξέλιξη του Διαδικτύου. Το πρώτο βίντεο με τίτλο «History of the Internet» αντιπαραβάλλει το σήμερα, όπου παρέχονται τα βασικά εργαλεία Web 2.0, με την έναρξη της λειτουργίας των υπολογιστών το 1957 σε μεγάλα δωμάτια. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στον τρόπο, που μεταφερόταν μέχρι τότε οι γνώσεις και οι πληροφορίες καθώς και πως πραγματοποιήθηκε η επιτάχυνση της μετάδοσής τους μέσω του δικτύου ARPANET από το 1966 και μετά. Επίσης, η ανταλλαγή πακέτων δεδομένων είναι ένα ακόμη θέμα, που επισημαίνεται στο συγκεκριμένο βίντεο. Από την ανάγκη επικοινωνίας με άλλα δίκτυα προέκυψε και ο όρος του «Διαδικτύου». Το βίντεο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του πρωτοκόλλου TCP/IP, ένα πρότυπο που εγγυάται τη συμβατότητα μεταξύ δικτύων δημιουργώντας το Διαδίκτυο. Κατά τη διάρκεια παρακολούθησης του επεισοδίου, όπου κρινόταν αναγκαίο γινόταν παύση του βίντεο και ακολουθούσαν ερωτήσεις και συζήτηση με τους μαθητές για να διευκρινιστούν τυχόν απορίες που προέκυπταν από την παρακολούθηση του βίντεο και τις πληροφορίες που δινόταν. Το δεύτερο βίντεο με τίτλο «Η ιστορία του Internet: από το ARPANET μέχρι το Web 2.0 [2]» ενθουσίασε ιδιαίτερα τους δωδεκάχρονους μαθητές. Στο συγκεκριμένο βιντεάκι οι μαθητές παρακολούθησαν πως φτάσαμε στη δημιουργία του σημερινού Internet καθώς και ο λόγος ύπαρξης και δημιουργίας του. Το βίντεο αναφέρεται σε σημαντικούς χρονολογικούς σταθμούς για την εξέλιξη του Internet εστιάζοντας στο πρώτο δίκτυο που δημιουργήθηκε το 1969 καθώς και στο πρώτο μήνυμα που στάλθηκε την ίδια χρονιά. Οι μαθητές παρακολούθοντας το συγκεκριμένο βίντεο έμαθαν για πρώτη φορά πως προέκυψε η ονομασία Internet, τότε χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά καθώς

και την εξέλιξη που υπήρξε από τότε για τη δημιουργία των Web 2.0 εργαλείων που χρησιμοποιούνται σήμερα.

5η Δραστηριότητα

Συμπλήρωση του διαδραστικού κουίζ μέσα από την εφαρμογή Articulate.

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων οι μαθητές συμπλήρωσαν το διαδραστικό κουίζ που είχε δημιουργηθεί με την εφαρμογή Articulate Quiz Maker. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και συμπλήρωσαν το διαδραστικό κουίζ. Μέσα από τη συγκεκριμένη εφαρμογή οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ελέγχουν τις απαντήσεις τους. Βασιζόμενοι στις αρχές της συνεργατικής μάθησης, η κάθε ομάδα μαθητών συζητούσε την απάντηση, που θεωρούσε σωστή με επιχειρήματα στην αντίστοιχη ερώτηση και στο τέλος κατέληγαν όλοι μαζί σε μια κοινή απάντηση. Από εκεί και μετά γινόταν και ο έλεγχος, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη εφαρμογή παρέχει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης

6η Δραστηριότητα

Ζωγραφική απεικόνιση του όρου «Διαδίκτυο».

Μετά τη συμπλήρωση του διαδραστικού κουίζ ζητήθηκε από τους μαθητές να ζωγραφίσουν πως αντιλαμβάνονται μέσα από όλα αυτά που παρακολούθησαν την έννοια του Διαδικτύου. Για ακόμη μια φορά οι ζωγραφιές των μαθητών ήταν πραγματικά αριστουργήματα. Στη συνέχεια με δική τους απόφαση και ως επέκταση της παραπάνω δραστηριότητας είχαν την επιθυμία να σκανάρουν τις ζωγραφιές τους, ο καθένας να περάσει τη δικιά του στο πρόγραμμα παρουσιάσεων Power Point προσθέτοντας οποιοδήποτε εφέ επιθυμούσε και σημειώνοντας μια χαρακτηριστική φράση για το τι συμβολίζει για αυτόν το Διαδίκτυο.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά την παρακολούθηση του τρίτου επεισοδίου του δευτέρου κύκλου οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο.

Στην πρώτη ερώτηση τα αγόρια απάντησαν ότι το μητροπολιτικό δίκτυο «Είναι το δίκτυο που υπάρχει σε μια πόλη ή σε ένα νομό», «Αυτό το δίκτυο είναι πιο μεγάλο από το τοπικό δίκτυο» και «Είναι το επόμενο δίκτυο μετά το τοπικό και οι υπολογιστές συνδέονται με οπτικές ίνες». Τα κορίτσια σημείωσαν ότι «Το μητροπολιτικό δίκτυο εξαπλώνεται σε όλο το γεωγραφικό χάρτη», «Το μητροπολιτικό δίκτυο είναι ένα δίκτυο το οποίο βρίσκεται σε μια πόλη ή σε ένα νομό», «Οι υπολογιστές συνδέονται με οπτικές ίνες στο μητροπολιτικό δίκτυο», «Το μητροπολιτικό δίκτυο είναι όταν πολλοί υπολογιστές συνδέονται μεταξύ τους και στη συνέχεια συνδέονται με το Διαδίκτυο» και «Το μητροπολιτικό δίκτυο είναι ένα δίκτυο μεγαλύτερο από το τοπικό δίκτυο, όπου συνδέει υπολογιστές σε μια πόλη ή σε ένα νομό. Οι υπολογιστές στο μητροπολιτικό δίκτυο συνδέονται με καλώδια». Τα αγόρια για το δίκτυο ευρείας περιοχής ανέφεραν ότι «Είναι ένα δίκτυο που συνδέει μια χώρα ή μια ήπειρο» και «Είναι το μεγαλύτερο δίκτυο και οι υπολογιστές συνδέονται

ασύρματα». Τα κορίτσια σημείωσαν ότι «Το δίκτυο ευρείας περιοχής είναι το δίκτυο, όπου μπορούν οι υπολογιστές να επικοινωνούν, αν είναι στην ίδια χώρα ή στην ίδια ήπειρο. Συνδέονται με ενσύρματες ασύρματες τηλεπικοινωνίες» και «Το δίκτυο ευρείας περιοχής είναι το μεγαλύτερο από όλα τα δίκτυα. Μπορούν να συνδέονται υπολογιστές σε μια χώρα ή και σε διαφορετικές ηπείρους με οπτικές ίνες».

Με την τρίτη ερώτηση θέλαμε να διερευνήσουμε κατά πόσο οι μαθητές μετά την παρακολούθηση του επεισοδίου «Από το δίκτυο στο Διαδίκτυο» κατανόησαν την έννοια του Διαδικτύου. Τα αγόρια ανέφεραν ότι «Το Διαδίκτυο είναι ένα μεγάλο δίκτυο, που μπαίνουμε και γράφουμε ό,τι θέλουμε για να βρούμε», «Το διαδίκτυο είναι ένα εργαλείο με το οποίο αναζητάμε πληροφορίες» και «Το Διαδίκτυο είναι το Internet». Τα κορίτσια από την πλευρά τους παραθέτουν πως «Το Internet είναι εκεί που μπαίνουμε και βρίσκουμε πληροφορίες», «Το Διαδίκτυο είναι ένα σύστημα στους υπολογιστές ή στα κινητά τηλέφωνα, που έχει πολλές ιστοσελίδες, όπως το Google, το YouTube», «Το Διαδίκτυο είναι ένα παράθυρο, όπου μπορείς να βρεις τις πληροφορίες, που χρειάζεσαι», «Με το Διαδίκτυο μπορούμε να συνδέσουμε υπολογιστές σε όλο τον κόσμο μέσω των servers», «Τα Διαδίκτυο με άλλα λόγια είναι το Internet. Με το διαδίκτυο μπορούμε να βρούμε διάφορες ιστοσελίδες και πληροφορίες που θέλουμε» και «Το Διαδίκτυο είναι ο μεγαλύτερος κόσμος του δικτύου που υπάρχει και μας βοηθάει να βρούμε πληροφορίες, να παίξουμε παιχνίδια και πολλά άλλα πράγματα».

Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με το Διαδίκτυο βασίζονται στις ήδη εδραιωμένες αντιλήψεις τους, οι οποίες δίνουν έμφαση στην υπηρεσία και στη χρηστικότητα, αλλά παράλληλα παρουσιάζονται απαντήσεις που υποδηλώνουν μία μετατόπιση και ενσωμάτωση νεότερων γνώσεων, που προέκυψαν από τις διδακτικές παρεμβάσεις. Επίσης, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι απαντήσεις σε ζητήματα για τα οποία οι μαθητές δεν είχαν μία προγενέστερη άποψη είναι σε σημαντικό βαθμό ορθές. Αντίθετα, στην περίπτωση του Διαδικτύου, όπου οι μαθητές είχαν ήδη διαμορφώσει κάποιου είδους ερμηνευτικά σχήματα, η τροποποίηση των αντιλήψεων τους και η υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων είναι σημαντικά δυσκολότερη.

Στην επόμενη κατά σειρά ερώτηση όλοι οι μαθητές και όλες οι μαθήτριες έδωσαν τη σωστή απάντηση. Ειδικότερα, ανέφεραν ότι όλοι οι υπολογιστές που έχουν αποθηκευμένες τις ιστοσελίδες λέγονται εξυπηρετητές ή servers. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των απαντήσεων των αγοριών στην επόμενη ερώτηση. Τα αγόρια σε ποσοστό 100% δεν κατανόησαν και δεν μπόρεσαν να περιγράψουν τη διαδικασία που μεταφέρονται οι πληροφορίες στο Διαδίκτυο. Τα κορίτσια σε ποσοστό 44,4% κατανόησαν τη διαδικασία που μεταφέρονται οι πληροφορίες στο Διαδίκτυο, ενώ υπόλοιπο 55,6% απάντησε αρνητικά.

Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των κοριτσιών που έδωσαν θετική απάντηση ότι «Πρέπει πρώτα οι servers να βρουν την ιστοσελίδα, μετά να την κόψουν και να

βάλουν αριθμούς και τέλος να το στείλουν. Μετά οι υπολογιστές το φτιάχνουν και βλέπουμε στην οθόνη αυτό που θέλουμε. Αυτή η διαδικασία γίνεται πολύ γρήγορα». «Η μεταφορά πληροφοριών μοιάζει σαν την αποστολή ενός γράμματος. Πρώτα γράφουμε το κείμενο, αριθμούμε τις παραγράφους, τις κόβουμε και καθεμία τη βάζουμε μέσα σε ένα φάκελο. Στον υπολογιστή αντί για τις παραγράφους υπάρχουν πακέτα δεδομένων. Μέσω των δικτύων το κείμενο μεταφέρεται και στη συνέχεια συναρμολογείται και στην οθόνη του παραλήπτη φαίνεται η πληροφορία».

Σε αυτό το σημείο αξίζει ίσως να σχολιασθεί ότι η συγκεκριμένη ερώτηση αφορά ένα αρκετά εξειδικευμένο τεχνικό ζήτημα για το οποίο εμφανίζεται για πρώτη φορά μία δυσκολία κατανόησης. Αυτή η δυσκολία κατανόησης αναδεικνύει ένα γενικότερο ζήτημα στη διδασκαλία αυτού του είδους των γνωστικών αντικειμένων σε μικρότερες ηλικίες. Ειδικότερα, το ζήτημα που αναδεικνύεται αφορά την επιλογή του βαθμού αφαίρεσης, που πρέπει να χαρακτηρίζει τις παρουσιάσεις σύνθετων εννοιών. Η αφαίρεση λεπτομερειών, οι οποίες πιθανά αποπροσανατολίζουν τον μαθητή και ταυτόχρονα δεν μειώνουν τη λογική συνοχή του ερμηνευτικού πλαισίου αποτελεί πάντα ένα κρίσιμο και ανοικτό ερώτημα.

Η τελευταία ερώτηση του συγκεκριμένου post test αφορούσε τα μειονεκτήματα που έχει ένα δίκτυο. Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια ανέφεραν ως μοναδικό μειονέκτημα των δικτύων τη μεταφορά ιών. Χαρακτηριστικά τα αγόρια ανέφεραν ότι «Κολλάνε ιούς από τους άλλους υπολογιστές που είναι συνδεδεμένοι σε ένα δίκτυο» Τα κορίτσια σημείωσαν πως «Μέσα σε ένα δίκτυο μπορεί να υπάρχει κάποιος ιός. Μπορούμε, όμως, να τον αποφύγουμε εγκαθιστώντας ένα προστατευτικό πρόγραμμα που ονομάζεται antivirus» και «Το μειονέκτημα είναι ότι άμα ένας υπολογιστής.

7. ΠΗΓΕΣ

- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαδαμόγια, Θ. (2009). Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με Κινητικές Αναπηρίες στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Στο Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. Σύρος, 8-10 Μαΐου 2009.
- Feenberg, A., (2000). *Questioning Technology*. RoutledgeQ Kindle Edition.
- Keegan, D. (2001). Η ευρωπαϊκή πανεπιστημιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην αυγή της τρίτης χιλιετίας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ.σ.15-31). Αθήνα: Προπομπός.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, Τόμος Α', Γενικό μέρος. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Moser, C.A., & Kalton, G. (1977). *Survey Methods in Social Investigation*. Heinemann.
- Μουζάκης, Χ. (2005). Παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών συμπιεσμένου βίντεο στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 1 20-44 .
- Romiszowski, A.C. (1986). *Developing auto-instructional materials*. London: Kogan Page.
- Selnow, G. (1987). Society's Impact on Television: How the Viewing Public Shapes Television Programming. *Journal of Communication*, 2, 64-74.
- Ιστοχώροι**
<http://ec.europa.eu/digital-agenda>
www.youtube.com/watch?v=9hIQjrMHTv4-
 προσπέλαση
en.wikipedia.org/wiki/GoAnimate<http://el.wikipedia.org/wiki/Audacity>
<http://www.av54you.com/AVS->

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ PORTFOLIO

Γεώργιος Παντελάκης

ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΜΣ ΜΣΑΕΜ

Ροδούλα- Σταυρούλα Γκαρνάρα

ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΜΣ ΜΣΑΕΜ

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την ενσωμάτωση του εργαλείου του Φακέλου Εργασιών του Μαθητή σαν μέσο επίτευξης της Ανάπτυξης της Σχολικής Μονάδας. Αρχικά, αναφέρεται η έννοια της Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων και ο τρόπος με τον οποίο αυτή μπορεί να εκδηλωθεί. Εν συνεχεία, αναφέρεται η ένταξη του Φακέλου Εργασιών του Μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι επιπτώσεις που μπορεί αυτό να επιφέρει σε σχέση και με την έννοια της αυθεντικής αξιολόγησης που περιγράφεται. Επιπρόσθετα, περιγράφεται πως η επίπτωση που έχει η χρήση αυτού του εργαλείου, επηρεάζει με φυσικό τρόπο και τους υπόλοιπους τομείς της Σχολικής Μονάδας πέραν αυτού της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται τα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να επιτευχθούν σε αυτούς τους τομείς. Συνεπώς, μέσα από αυτή τη περιγραφή καταλήγουμε στο γεγονός ότι μια (θετική) αλλαγή στο τομέα της διδασκαλίας είναι ικανή να επηρεάσει εξίσου (θετικά) και τους υπόλοιπους τομείς που περιλαμβάνουν το προσωπικό, την ηγεσία, το σχολικό κλίμα, την ενδοσχολική και εξωσχολική σύμπραξη και την αξιολόγηση, οδηγώντας έτσι σε αυτό που ορίζεται ως Σχολική Ανάπτυξη.

Λέξεις Κλειδιά: Ανάπτυξη Σχολικών Μονάδων, Φάκελος Εργασιών Μαθητή- Portfolio, Αυθεντική Αξιολόγηση, Εκπαιδευτική Διαδικασία.

1. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Οι έννοιες «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ανάπτυξη» κατέχουν σημαντική θέση στην εκπαίδευση. Αν και προέρχονται από το χώρο της οικονομίας, δεδομένου ότι αρχικά αναφέρονταν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας των οργανισμών και των παραγωγικών μονάδων, στη συνέχεια επεκτάθηκαν και στον τομέα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το 1970 ξεκίνησαν όλα, όταν θέλησαν να καταγράψουν το ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση στη ζωή των εν δυνάμει

πολιτών. Γι' αυτό και επικεντρώθηκαν στις εσωτερικές διεργασίες της Σχολικής Μονάδας (Στυλιανίδης, 2008: 61-62).

Οι έρευνες για τη σχολική αποτελεσματικότητα ξεκίνησαν το 1966 μέσα από έρευνα του Coleman, ενώ το κίνημα για το «αποτελεσματικό σχολείο» έληξε στο τέλος του 1970. Συχνά ο όρος της αποτελεσματικότητας αντιπαραβάλλεται με εκείνον της αποδοτικότητας. Εντούτοις, η σχολική αποτελεσματικότητα ασχολείται με το πώς ίδιου περίπου επιπέδου Σχολικές Μονάδες παρουσιάζουν εμφανείς διαφορές στα επίπεδα της σχολικής επιτυχίας των μαθητών και στο κατά πόσο επιτυγχάνουν το στόχο τους. Παρ' όλα αυτά υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στο αποτελεσματικό και το επιτυχημένο σχολείο, αφού αποτελεσματικό είναι αυτό που κατορθώνει την αύξηση της επίδοσης των μαθητών, ενώ επιτυχημένο αυτό που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Θωμά, 2010: 15-17).

Η θεωρία της σχολικής ανάπτυξης ξεκίνησε απ' το 1960, αλλά αναπτύχθηκε κυρίως από το 1990 και μετά. Ο λόγος που δημιουργήθηκε είναι λόγω του ότι η σύγχρονη κοινωνία πρέπει να είναι συστηματοποιημένη, να οργανώνεται βάσει σχεδίου, αλλά και να έχει διάρκεια (Κοντάκος, 2014α: 1). Έτσι, ως Σχολική Ανάπτυξη νοείται «η διαδικασία κατά την οποία επιδιώκεται συνειδητά και με πρόθεση από τα ίδια τα μέλη μια αλλαγή στη λειτουργία του σχολικού οργανισμού» (Κοντάκος, 2014β:2). Η Σχολική Ανάπτυξη παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, όπου βασική της παραδοχή είναι ότι η ποιοτική εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα «της συνεχούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας, τόσο της Σχολικής Μονάδας, όσο και ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 80). Η Σχολική Ανάπτυξη είναι μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στην αλλαγή και έχει διττό ρόλο, αφενός την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αφετέρου την ενδυνάμωση των σχολικών οργανισμών στον τομέα της διαχείρισης της αλλαγής (Myers, 1996: 11-12). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία κάθε σχολείο θα πρέπει να καθορίζει τους δικούς του ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους. Μόνο η διαδικασία και οι απαιτούμενες δομές γι' αυτούς τους στόχους για τη δημιουργία, την παρακολούθηση και την τροποποίησή τους είναι προκαθορισμένη (Cook, Murphy και Hunt, 2000: 536).

Για να επιτυγχάνουν τους στόχους τους οι Σχολικές Μονάδες θα πρέπει να έχουν την απαιτούμενη

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

οργάνωση και ένα σύστημα διοίκησης τέτοιο που με τη γνώση και την ορθή εφαρμογή και συμπεριφορά να αξιοποιεί τους διαθέσιμους πόρους στην εκάστοτε κατάσταση (Ζωγόπουλος, 2012: 42). Επιπροσθέτως, για την επιτυχία των Σχολικών Μονάδων, η διδασκαλία και η μάθηση είναι έννοιες συνυφασμένες μεταξύ τους, αφού συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία. Κι αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί μέσω των μεθόδων που χρησιμοποιούν οδηγούν τους μαθητές στη μάθηση με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο (Charman και Harris, 2004: 222).

Οι Dillon και Peterson βλέπουν την ανάπτυξη του προσωπικού μέσα από τους όρους της οργανωσιακής ανάπτυξης ως βάση για τη σχολική ανάπτυξη και βελτίωση, που οδηγεί στο ζενίθ της προσωπικής ανάπτυξης και στην καλύτερα ατμόσφαιρα για την αποτελεσματική σχολική αλλαγή (O'Sullivan, Jones και Reid, 1997: 181). Η ανάπτυξη του προσωπικού είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες για την Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Μονάδων, καθώς η σχολική ανάπτυξη είναι μια διαρκής διαδικασία που συμβαίνει και μέσα στη Σχολική Μονάδα αλλά και έξω από αυτήν. Ο δάσκαλος είναι το κλειδί στη Σχολική Ανάπτυξη γι' αυτό και θα πρέπει να αξιοποιεί τις ευκαιρίες, όπως επισκέψεις σε άλλα σχολεία, συλλογή παραδειγμάτων καλών πρακτικών, ώστε να αναπτύξει νέες πρακτικές και ρόλους διδασκαλίας, όπως είναι ο ρόλος του μέντορα και του καθοδηγητή (Charman και Harris, 2004: 223-224). Έτσι, ο προσδιορισμός των αναγκών και η τοποθέτηση προτεραιοτήτων είναι πολύ σημαντικά στοιχεία για τα προγράμματα της αποτελεσματικής ανάπτυξης του προσωπικού (Oldroyd και Hall, 1997: 130).

1.1. Πως επιτυγχάνεται η Ανάπτυξη Σχολικών Μονάδων;

Οι σύγχρονες μελέτες στην εκπαίδευση και οι κοινωνικές εξελίξεις έχουν οδηγήσει στη δημιουργία νέων τάσεων, που απαιτούν ριζικές μεταβολές στις παραδοσιακές προσεγγίσεις τόσο της διδασκαλίας όσο και της αξιολόγησης της μάθησης.

Στην προσπάθεια για επίτευξη Σχολικής Ανάπτυξης, αυτή θα βασιστεί στο μοντέλο της Παιδαγωγικής Οργανωσιακής Ανάπτυξης ή αλλιώς Διδακτικής Ανάπτυξης. Μέσα από αυτό το μοντέλο, η ανάπτυξη στο σύνολο της σχολικής μονάδας πηγάζει μέσω της διαφοροποίησης-αλλαγής της διδασκαλίας. Τα σχολεία ως ενεργοί οργανισμοί, πρέπει να είναι ικανά να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις, εστιάζοντας στα υπάρχοντα δεδομένα και να πραγματοποιούν ουσιαστικές αλλαγές που συμβαδίζουν με πραγματικότητα του σήμερα (Μποντίλας, 2013: 125· Ρέντζυ, 2014: 199). Οι εκπαιδευτικοί για να είναι ικανοί να συμβάλλουν αποτελεσματικά σε αυτή τη προσπάθεια θα πρέπει να επιμορφωθούν και να καταρτιστούν κατάλληλα, υποστηριζόμενοι επαρκώς από φορείς του σχολείου (Dalin, 1998: 117). Ο στόχος είναι η επίτευξη αποτελεσματικότερης μάθησης για τους μαθητές, με προσανατολισμό στην ανακαλυπτική μάθηση, στην αυτονομία μάθησης και στην ανάπτυξη πιο στενής

συνεργασίας μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού και μαθητών μεταξύ τους (Γαβαλάς, 2003: 117-118· Σιακοβέλη, 2011:44).

Ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να επέλθει η Διδακτική Ανάπτυξη για μια σχολική μονάδα, είναι η εφαρμογή μιας καινοτομίας σε σταθερή βάση, ώστε να γίνει φυσικό κομμάτι της λειτουργίας του σχολείου και να μετατραπεί με αυτό το τρόπο σε αποτελεσματική «αλλαγή» (Πετκοπούλου, 2014: 217· Dalin, 1998: 116). Εκπαιδευτική 'καινοτομία' είναι ο σύγχρονος τρόπος έκφρασης της εκπαιδευτικής αλλαγής, που έχει να κάνει κυρίως με την εκπαιδευτική μονάδα και τον εκπαιδευτικό και εφαρμόζεται ύστερα από δικιά του βούληση (Σιακοβέλη, 2011: 36). Μια παρέμβαση, θεωρείται ως καινοτόμα όταν προξενεί σημαντικές αλλαγές στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και στο τρόπο λειτουργίας του σχολικού οργανισμού, έχοντας την έννοια του καινούριου και αναβαθμίζοντας τις εκπαιδευτικές διαδικασίες αυτού (Μπελαδάκη, 2010: 104· Παπανικόλα, 2010: 3). Για μια σχολική μονάδα, η ικανότητα εφαρμογής καινοτομιών, αποτελεί κριτήριο ποιότητας-ακόμα και επιβίωσης- σχετικά με το βαθμό που αυτή είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις μεταβαλλόμενες ανάγκες που προκύπτουν ανά καιρούς και πηγάζουν απ' τη κοινωνία (Μπαμπά και Κουλουμπαρίτη, 2013: 7-8· Μποντίλας, 2013: 126· Κολλάτου, Οικονόμου και Σακατζής, 2014: 5).

Ο βαθμός επιτυχίας της σύνθετης διαδικασία της αλλαγής, σύμφωνα και με τον Berck (2002) στον Μποντίλα (2013:127), επηρεάζεται τόσο από το εσωτερικό, όσο και από το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού της σχολικής μονάδας. Τα περιβάλλοντα, ανάλογα με τον αν δημιουργούν θετικές ή αρνητικές εμπειρίες, προάγουν και θετικές ή αρνητικές στάσεις αντίστοιχα, σχετικά με την εφαρμογή της αλλαγής (Κολλάτου, Οικονόμου και Σακατζής, 2014: 5-6). Άρα, η οργανωμένη συναπόφαση και εφαρμογή της καινοτομίας, σε συλλογικό επίπεδο, υπό την ύπαρξη θετικού κλίματος, είναι το ζητούμενο για να διασφαλιστεί η λειτουργικότητά της (Fullan, 2007, όπ.αναφ. στο Μπαμπά και Κουλουμπαρίτη, 2013: 11). Η εκπαιδευτική καινοτομία παράγει ουσιώδη παιδαγωγικά δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν, μόνο αν εφαρμόζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών της μονάδας και όχι σε μερικό βαθμό (Πετκοπούλου, 2014: 216-217).

Σημαντικό ρόλο για την πραγματοποίηση των παραπάνω έχει η σχολική ηγεσία. «Η ηγεσία έχει την ευθύνη του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της εφαρμογής και της αξιολόγησης της καινοτομίας» (Κωσταντίνου, 2005, όπ.αναφ.στο Χρίστου, 2010: 60). Απαιτούνται ικανότητες σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων που ισχύουν, τη συλλογή στοιχείων σχετικά με το στόχο, τη σχεδίαση μακρόπνοων στόχων, τη συναίνεση και την επίλυση διαφορών μεταξύ του προσωπικού, την καθοδήγηση και την ικανότητα διαλλακτικότητας στην περίπτωση εμφάνισης δυσκολιών (Μπελαδάκης, 2010: 105). Συνοψίζοντας επομένως, οι επικρατούσες συνθήκες σε έναν οργανισμό, οι ικανότητες της ηγεσίας του οργανισμού

και οι ιδιαιτερότητες της αλλαγής, είναι τρεις βασικοί παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχία της αλλαγής (Κυθραιώτης και Πασιαρδής, 2001, όπ.αναφ. στο Μποντίλας, 2013: 127). Οι καινοτομίες είναι διαδικασία μάθησης και εξέλιξης και εξαρτώνται από κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες στο ισχύον πλαίσιο εφαρμογής (Κολλάτου, Οικονόμου και Σακατζής, 2014: 6-7).

2. ΦΑΚΕΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΜΑΘΗΤΗ (PORTFOLIO)

Στη παρούσα μελέτη θα εξετάσουμε τη μέθοδο του Φακέλου Εργασιών Μαθητή (portfolio) ως μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης των μαθητών που διαφοροποιείται από τα παραδοσιακά μοντέλα και ανήκει στη λεγόμενη «αυθεντική» αξιολόγηση.

2.1. Αυθεντική Αξιολόγηση

Σύμφωνα με την Κωσταντίνου (2002), με τον όρο «αξιολόγηση» στο σχολείο και στη σχολική τάξη, «εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της, αλλά και με συγκεκριμένα κριτήρια και συγκεκριμένη μεθοδολογία». Ακόμη, η αξιολόγηση, είναι μια σειρά δράσεων που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι με το σύνολο των λειτουργιών του σχολείου. Συνεπώς, ο τρόπος δομής και οργάνωσης του σχολείου, σε παιδαγωγικό, διοικητικό και υλικοτεχνικό πλαίσιο επηρεάζει τη μορφή, με την οποία η αξιολόγηση κάνει την εμφάνισή της στη πραγματικότητα του σχολείου (ΟΕΠΕΚ, 2007: 9).

Σε μια προσπάθεια αντιπαράθεσης μεταξύ του παραδοσιακού και του αυθεντικού μοντέλου αξιολόγησης, θα παραθέσουμε, σύμφωνα και με τον Αρβανίτη (2007: 169-170), τις διαφορές μεταξύ τους.

Ξεκινώντας, και οι δύο παραδοχές συμφωνούν πως αποστολή του σχολείου είναι η ανάπτυξη ικανών και παραγωγικών πολιτών. Από κει και πέρα, υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των δύο μοντέλων. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη παραδοσιακή αξιολόγηση, ένα άτομο είναι παραγωγικός πολίτης όταν κατέχει ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες. Συνεπώς, το σχολείο είναι αυτό που θα διδάξει αυτές τις γνώσεις και δεξιότητες. Επιπλέον, για να γίνει γνωστός ο βαθμός επιτυχίας, το σχολείο πρέπει να ασκήσει έλεγχο στους μαθητές για να διαπιστώσει αν οι απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες έχουν αποκτηθεί. Καταλήγουμε επομένως, πως με βάση το παραδοσιακό μοντέλο, το πρόγραμμα σπουδών είναι αυτό που οδηγεί την αξιολόγηση. Πρώτα, οικοδομείται ο κύριος άξονας της γνώσης και εν συνεχεία η γνώση γίνεται κομμάτι στο πρόγραμμα σπουδών, που μεταδίδεται μέσω της διδακτικής διαδικασίας. Τέλος, η αξιολόγηση, έχει το ρόλο του να καθορίσει εάν έχει επιτευχθεί η απόκτηση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών.

Από την άλλη, η αυθεντική αξιολόγηση κινείται σε διαφορετικά πρότυπα. Για να θεωρηθεί ένα άτομο

παραγωγικός πολίτης, θα πρέπει να έχει την ικανότητα να επιτυγχάνει στον πραγματικό κόσμο τους σημαντικούς στόχους. Συνεπώς, το σχολείο πρέπει να παρέχει την κατάλληλη βοήθεια στους μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα επίτευξης αυτών των στόχων, μετά την αποφοίτησή τους. Εδώ, ο καθορισμός της επιτυχίας, απαιτεί οι μαθητές να κληθούν από το σχολείο να κατακτήσουν τους σημαντικούς στόχους που ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της πραγματικής ζωής για να διαπιστωθεί εάν όντως μπορούν να τους πετύχουν μετά την αποφοίτηση. Άρα, εδώ συμπεραίνουμε πως με βάση το αυθεντικό πρότυπο, η αξιολόγηση είναι που καθορίζει το πρόγραμμα σπουδών. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αρχικά οριοθετούν τους στόχους, που οι μαθητές καλούνται να βγάλουν εις πέρας για να φανερώσουν ότι είναι ικανοί να τους επιτύχουν και μετά είναι που δημιουργείται ένα πρόγραμμα σπουδών, ικανό να επιτρέψει στους μαθητές να εκτελέσουν αποτελεσματικά του στόχους εκείνους που θα περιλαμβάνουν ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες συνυφασμένες με τη πραγματική ζωή.

2.2. Τι είναι ο Φάκελος Εργασιών Μαθητή

Η λέξη portfolio προέρχεται από τις αγγλοσαξονικές γλώσσες, είναι μετάφραση της ιταλικής λέξης portafoglio και ετυμολογικά σημαίνει «να μεταφέρει χαρτί» (porta-, μεταφέρω από τη λατινική λέξη portare, ενώ το -foglio θέση φύλλου από τη λατινική λέξη folium).

Ένα portfolio περιλαμβάνει τις εργασίες που ένα μαθητής έχει συλλέξει, έχει αναστοχαστεί, έχει επιλέξει και έχει παρουσιάσει για να αποτυπώσει την πρόδοό του με το πέρασμα του χρόνου, βάση ενός συγκεκριμένου στόχου που έχει οριστεί εξ αρχής (Αλεξίου, 2010: 30· Κουλουμπαρίτη και Ματσαγγούρας, 2004: 6). «Με άλλα λόγια αποτελεί την αναπαράσταση του ανθρώπινου κεφαλαίου ενός ατόμου ή οργανισμού» (Αλεξίου, 2010:30). Ένα κυρίαρχο σημείο του εκπαιδευτικού portfolio είναι οι αναστοχασμοί του ατόμου σχετικά με την εργασία του, καθώς και ένας γενικός αναστοχασμός για τα τεκταινόμενα που παρουσιάζει το portfolio και αφορούν στο μαθητή. Ο Φάκελος Εργασιών δεν είναι μια συλλογή από διάφορες καλλιτεχνικές και γραπτά των μαθητών που συγκεντρώνονται, ώστε να αναδειχθεί η προσπάθεια που έχει καταβληθεί από κοινού μεταξύ μαθητών και δασκάλων στη διάρκεια του σχολικού έτους. Αντιθέτως, είναι μια συστηματική συλλογή έργων-εργασιών, η οποία γίνεται σε συνάρτηση με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και που αξιολογείται με τα ίδια κριτήρια. Η αξιολόγησή του μπορεί να γίνει προσανατολισμένα σε κάθε εργασία ξεχωριστά ή στο σύνολο των εργασιών. Η διαδικασία της σύνθεσής του είναι αρμοδιότητα του μαθητή με την καθοδήγηση και υποστήριξη του δασκάλου, και συχνά με τη συμμετοχή τόσο των συμμαθητών του, όσο και των γονέων του (Στυλιανού, 2008: 30-31).

Με βάση το προγραμματισμό και τους στόχους που έχουν τεθεί για τη δημιουργία του φακέλου, αυτός διακρίνεται κυρίως στις εξής μορφές σύμφωνα με τους Τσούτσου, (2011: 40) και τον ΟΕΠΕΚ (2007: 19):

- Ο *Φάκελος Επίδειξης* που περιλαμβάνει ένα συνοπτικό υλικό που πρέπει να περιέχει την καλύτερη εργασία του μαθητή/τριας.
- Ο *Φάκελος Αξιολόγησης* που περιλαμβάνει καθορισμένες και αξιολογημένες εργασίες του μαθητή/τριας.
- Ο *Φάκελος Τεκμηρίωσης* που περιλαμβάνει εργασίες του μαθητή/τριας που συστηματικά κρατά ο εκπαιδευτικός αλλά δεν τις αξιολογεί.
- Ο *Εξελικτικός Φάκελος* που περιλαμβάνει δείγματα της εργασίας του μαθητή/τριας που δείχνουν τη μάθησή και την ανάπτυξή του».

3. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΟΥ PORTFOLIO ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Η εισαγωγή της χρήσης του portfolio μπορεί να επιχειρηθεί αρχικά σε «1-2» μαθήματα με βασικό περιεχόμενο (π.χ. γλώσσα, μαθηματικά) και εν συνεχεία να καλύψει το εύρος όλων των μαθημάτων, καθώς ως μια καινοτόμα ιδέα και αλλαγή δεν μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά με απότομο και απόλυτο τρόπο, χωρίς να έχει επιτευχθεί πρωτίστως η προσαρμογή των εμπλεκόμενων σε αυτή.

Στο αρχικό στάδιο εκκίνησης της παρέμβασης, κρίνεται επιτακτική η ενημέρωση της σχολικής ηγεσίας σχετικά με το περιεχόμενο και τους σκοπούς της παρέμβασης, ώστε να αποφασιστεί και η επικύρωση ή όχι αυτής. Επομένως, η σχολική ηγεσία θα περάσει στο στάδιο της επιμόρφωσης σχετικά με τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα και την αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής, σε όλο το φάσμα της εφαρμογής της. Επιπλέον, θα προχωρήσει στην οργάνωση και στον σχεδιασμό ορθολογικού τρόπου επίτευξης της αλλαγής. Εν συνεχεία, μέσω της ηγεσίας, θα επιχειρηθεί η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας και αποτελεσματικότητας της παρέμβασης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό πλαίσιο.

Μεταβαίνοντας στον κύριο τομέα της παρέμβασης που αφορά την Διδασκαλία, θα επιχειρήσουμε να αναλύσουμε την επιρροή της σαν μια διαδικασία που συμβαίνει συνεχώς και αλληλοεπηρεάζει και την λειτουργία της υπόλοιπης σχολικής μονάδας, οδηγώντας τελικώς στην ανάπτυξή της.

3.1. Αποτελέσματα της εισαγωγής του Portfolio στην Εκπαιδευτική Διαδικασία σε όλους τους τομείς της Σχολικής Ανάπτυξης

Όσον αφορά τον στοχοθετημένο τομέα της Διδασκαλίας, καταγράφονται αρκετές επιδράσεις που προκαλούνται με την εφαρμογή της εισαγωγής του «portfolio». Υπάρχει προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε μαθητοκεντρικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής αποτελεί το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι το περιεχόμενο των μαθημάτων. Ο μαθητής μπορεί να παρακολουθεί την πρόοδό του, κάνοντας σχόλια πάνω σε αυτή και θέτοντας τους μελλοντικούς στόχους (Αρβανίτης, 2007: 7) Υπάρχει αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση

μεταξύ των μαθητών και ενθαρρύνεται ο διάλογος μεταξύ δασκάλου και μαθητή εντός της τάξης (Βαρσαμίδου και Ρεσ, 2007: 3). Επιπλέον, σχετικά με την διδακτική αποτελεσματικότητα, η χρήση του portfolio, είναι μια συνεχής διαδικασία, που παρέχει πολλές άμεσες πληροφορίες για παρατήρηση και αξιολόγηση. Επιτρέπει σε δάσκαλο και γονείς να εντοπίσουν δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή (Βαρσαμίδου και Ρεσ, 2007: 3). Ακόμη, αποτελεί εργαλείο επίτευξης μαθησιακής αποτελεσματικότητας, καθώς στοχεύει στην αυτοαναφορά και αυτοβελτίωση του μαθητή. Προωθεί την ενεργητική μάθηση και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Οι μαθητές αυτοστοχάζονται και αναλαμβάνουν προσωπικό ρίσκο για ανεύρεση λύσεων στα μαθησιακά τους προβλήματα. Παρουσιάζεται η εξελικτική πορεία του μαθητή σε σχέση με τον ίδιο το μαθητή και όχι με τους άλλους συμμαθητές του (Αρβανίτης, 2007: 7). Τέλος, επιφέρει βελτίωση και στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος από τη μεριά των μαθητών, καθώς αξιολογεί ρεαλιστικές καθημερινές σχολικές εργασίες. Επίσης, οδηγεί στην απενεχοποίηση του λάθους που με τη σειρά της δημιουργεί δίψα για αυτοδιόρθωση και βελτίωση. Σαν αποτέλεσμα επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερη παρακολούθηση και συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι αλλαγές στον τομέα της Διδασκαλίας όμως δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστους και τους υπόλοιπους τομείς της σχολικής μονάδας. Θα μελετήσουμε επομένως τις αλλαγές που θα προξενούσε σε αυτούς, ξεκινώντας από τον τομέα του Επαγγελματισμού του Προσωπικού. Ξεκινώντας, το προσωπικό αποκτά βασική επιμόρφωση (μέσω σεμιναρίων, ειδικών, εσωτερική επιμόρφωση κ.α.) σχετικά με το περιεχόμενο, τον τρόπο λειτουργίας και αποτελεσματικότητας μιας εναλλακτικής μορφής διδασκαλίας και αξιολόγησης, αποκτώντας έτσι γνώσεις που ίσως αγνοούσαν, κάτι που θα τους καταρτίσει ακόμα περισσότερο επαγγελματικά. Δημιουργείται πιο έντονη συνεργασία των εκπαιδευτικών για ανταλλαγή ιδεών, επανακαθορισμό κριτηρίων και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σαν αποτέλεσμα αναπτύσσεται παιδαγωγικό κλίμα περισσότερο επικοινωνιακό και ανατροφοδοτικό μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής απόψεων των εκπαιδευτικών (Λουκέρης, Μαντάς και Μέλλα, 2010: 84). Επίσης, επικρατεί ομοφωνία για πραγματοποίηση της αλλαγής και αποδοχή αυτής, με επίγνωση τόσο των ευεργετικών αποτελεσμάτων, όσο και των δυσκολιών μέχρι την επίτευξη του τελικού στόχου. Τέλος, οδηγεί στη συνειδητοποίηση του νέου ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με τον τρόπο αντιμετώπισης του μαθητή ως μανθάνοντος υποκειμένου.

Μεταβαίνοντας στη συνέχεια στον τομέα της Σχολικής Ηγεσίας και του Σχολικού Management κι εκεί οι επιδράσεις είναι σημαντικές. Ο διευθυντής στα πλαίσια της εφαρμογής της αλλαγής, απαιτείται να ενημερωθεί και να επιμορφωθεί σχετικά με τα πλεονεκτήματα, τα μειονεκτήματα και την

αποτελεσματική διαχείριση της αλλαγής σε όλα τα στάδια της εφαρμογής της. Αναλαμβάνει την οργάνωση και τον σχεδιασμό ορθολογικού τρόπου επίτευξης της αλλαγής, προωθώντας την με ομαλό και βοηθητικό τρόπο στο προσωπικό. Ακόμα, απαιτείται να έχει προετοιμαστεί για αντιδράσεις και αρνητικές συνθήκες κατά την απόπειρα της αλλαγής και να έχει δημιουργήσει κλίμα ενθάρρυνσης για την αλλαγή και όχι τρομοκρατίας. Να είναι πάντα διαθέσιμος για παροχή βοήθειας και στήριξης τόσο σε οργανωτικό και μεθοδολογικό επίπεδο, όσο και σε υλικούς πόρους και ψυχολογική ενίσχυση και να εμπνέει εμπιστοσύνη και σιγουριά για τη δράση του προσωπικού, εκτιμώντας έμπρακτα και ανταμείβοντας τη προσπάθειά τους (Kim και Yazdian, 2014: 223)

Ο τομέας του Σχολικού Κλίματος και Αίθουσας επηρεάζεται επίσης σε πολύ σημαντικό βαθμό. Επιτυγχάνεται η εξάλειψη του ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των μαθητών και η ανάπτυξη της συνεργατικότητας και αλληλοβοήθειας αυτών. Η απενοχοποίηση του λάθους, έχει ως συνέπεια την εξάλειψη του άγχους της βαθμολογικής εξέτασης. Σαν αποτέλεσμα, υπάρχει αντικατάσταση του φόβου της αξιολόγησης σε κλίμα συνεργασίας και σιγουριάς μαθητή-εκπαιδευτικού. Επιπλέον, αυξάνεται η δραστηριοποίηση και η αυτοπεποίθηση των μαθητών και αποκτούν απελευθερωμένη διάθεση για μάθηση με θετική στάση απέναντι στη διόρθωση. Επιπρόσθετα, το σχολείο μπορεί να αντιμετωπιστεί πλέον ως μια ευχάριστη πηγή γνώσης από τους μαθητές, η επικοινωνία μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού γίνεται πιο άμεση, το προσωπικό αποκτά κι αυτό την ανάγκη για συζήτηση και επικοινωνία σε ομαδικό πνεύμα ενώ επιτυγχάνεται και ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας μεταξύ μαθητή - σχολείου - γονιού.

Στον τομέα της ενδοσχολικής και εξωσχολικής σύμπραξης επέρχεται η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, σχολείου και γονέων με ανάπτυξη διαλόγου και πνεύματος συνεργασίας μεταξύ αυτών. Αναπτύσσεται διδακτική και αξιολογική μέθοδος κοινά αποδεκτή τόσο, από εκπαιδευτικούς και γονείς, όσο κι από μαθητές. Τέλος, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις υιοθέτησης απ' το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, της έννοιας των αξιολογήσεων χωρίς αριθμητικούς χαρακτηρισμούς και προωθείται η συνεργατικότητα ως αποτελεσματικότερη μορφή μάθησης σε σύγκριση με τη καλλιέργεια ανταγωνιστικότητας, κάτι που μπορεί να αποκτήσει μεταβατικό χαρακτήρα και στην κοινωνία ως σύνολο.

Κλείνοντας, αναφερόμενοι στον τομέα της Αξιολόγησης, πρέπει να σημειώσουμε ότι αποτελεί τον κυριότερο τομέα που επεξεργάζεται και ανατροφοδοτεί όλους τους υπόλοιπους τομείς μέσα από τη συνεχή εφαρμογή και δράση του, με σκοπό την επίτευξη αποδοτικότερων εκροών που είναι και το ζητούμενο της σχολικής ανάπτυξης. Ιδιαίτερα, για την περίπτωση εισαγωγής του «portfolio» στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να πραγματοποιηθεί έλεγχος του βαθμού επίτευξης των γνωστικών και μαθησιακών στόχων που τίθενται, μέσω της αξιολόγησης των

παραγόμενων έργων των μαθητών και της ακαδημαϊκής τους πορείας. Ακόμα, μπορεί να γίνει καταγραφή της ατομικής ανάπτυξης και δράσης του κάθε μαθητή και έλεγχος του αν συνέβαλε στην ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας του παιδιού. Να γίνει αξιολόγηση του βαθμού αποδοτικότητας του προσωπικού σύμφωνα με τους καθορισμένους στόχους. Να υπάρξει αυτοαξιολόγηση σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης και πράξης της παρέμβασης σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό. Να γίνει καταγραφή των σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ μαθητών, δασκάλων και γονιών και κρίση για το αν το επίπεδο επικοινωνίας ήταν το προσδοκώμενο. Επιπλέον, μπορεί να υπάρξει αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των προσδοκίων της παρέμβασης, τόσο από γιγνεύς όσο κι από εξωγενείς φορείς του οργανισμού για την επίτευξη ενός ανοικτού, δημοκρατικού και ποιοτικού σχολείου, όπου μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο τη διαφάνεια και την πρόοδο στη μαθησιακή διαδικασία (Λουκέρης, Μαντάς και Μέλλα, 2010: 85).

Το σημαντικό στην καταγραφή των αποτελεσμάτων είναι να αποτυπωθεί πως οι αλληλεπιδράσεις, μεταξύ των τομέων ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, είναι συνεχείς και η διαδικασία αποτύπωσης των επιδράσεων είναι δύσκολο να καταγραφεί με ακρίβεια σε μια σταθερή ροή, καθώς αποτελεί πολύπλοκη διεργασία η οποία την οποιαδήποτε στιγμή επηρεάζει ταυτόχρονα πολλές και ποικίλες πλευρές των τομέων ανάπτυξης.

4. ΣΥΝΟΨΗ

Από τα ερμηνευτικά αποτελέσματα που καταγράφησαν, γίνεται αντιληπτό πως η προσπάθεια εισαγωγής ενός νέου τρόπου διδασκαλίας και αξιολόγησης, βασισμένης στη χρήση του portfolio, έχει θετικό αντίκτυπο στο σύνολο της σχολικής μονάδας. Επομένως, η παιδαγωγική οργανωσιακή ανάπτυξη αποτελεί νευραλγικό παράγοντα στη προσπάθεια της σχολικής μονάδας, για επίτευξη Σχολικής Ανάπτυξης. Αυτό που φάνηκε ξεκάθαρα όμως, ήταν πως παρόλο που η παρέμβαση που σχεδιάστηκε αφορούσε τον τομέα της διδασκαλίας, η επίδρασή της και στους υπόλοιπους τομείς που συμπληρώνουν τη λειτουργία του σχολείου, ήταν εξίσου εμφανής και δραστηκή.

Η καινοτόμα παρέμβαση με τη χρήση του portfolio στο χώρο της διδασκαλίας, διαφοροποίησε το προσανατολισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πιο μαθητοκεντρικά πλαίσια, καθώς βελτίωσε, την διδακτική αποτελεσματικότητα από πλευράς εκπαιδευτικού, αλλά και την μαθησιακή αποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη ενδιαφέροντος από πλευράς των μαθητών. Επιπλέον, το προσωπικό ενίσχυσε ακόμη περισσότερο τον επαγγελματικό του χαρακτήρα, καθώς επιμορφώθηκε σε μια διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης, ανακαλύπτοντας καινούριες πτυχές του επαγγελματικού του χώρου. Ακόμη μνήθηκε στην επικοινωνία και συνεργασία και στην ύπαρξη ενότητας και ομόνοιας μεταξύ των μελών. Ο διευθυντής από τη πλευρά του, σε ρόλο ηγέτη και εμπνευστή ήταν το κομμάτι εκείνο που φρόντιζε για την ομαλή λειτουργία και αυτοπηδαιούχηση του όλου

συστήματος, διατηρώντας τις ισορροπίες μεταξύ των υποσυστημάτων. Αναπτύχθηκε έτσι στη σχολική μονάδα ευνοϊκό κλίμα ανεμπόδιστης μάθησης για τους μαθητές, με αναπτυγμένη την έννοια της συνεργατικότητας μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και γονέων.

Αυτό το πνεύμα εσωτερικής και εξωτερικής σύμπραξης ήταν που επέφερε την ισορροπία, μιας που όλοι οι φορείς ήταν ικανοποιημένοι, αποτυπώνοντας την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης και κάνοντάς την ικανή να διευρυνθεί σε ευρύτερα πλαίσια. Τα παραπάνω καταδεικνύουν πραγματικά δείγματα επίτευξης Σχολικής Ανάπτυξης. Όμως για εγγυημένη αξιολόγηση του συνόλου των επιδράσεων της εισαγωγής του «portfolio» στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να υπάρξει άμεσα. Αυτό διότι οι στόχοι που τίθενται με τη χρήση αυτού του μέσου απαιτούν να παρέλθει ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, μιας που στοχεύουν σε μακρόχρονα αποτελέσματα.

5. ΠΗΓΕΣ

- Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3).
- Cook, T., Murphy, R., & Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37(2), 535-597. DOI:10.3102/00028312037002535.
- Dalín (1998). *School Development. Theories and Strategies: an international handbook*. London: Cassell.
- Luhmann, N. (1995). *Θεωρία των Κοινωνικών Συστημάτων*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σακκούλα.
- Myers, K. (1996). *School improvement in practice : schools make a difference project*. London: The Falmer Press.
- Oldroyd, D., & Hall, V. (1997). Identifying needs and priorities In L. Kydd, M. Crawford & C. Riches (Eds.), *Professional development for educational management* (pp.130-147). Buckingham: Open University Press.
- O'Sullivan, F., Jones, K., & Reid, K. (1997). The development of staff. In L. Kydd, M. Crawford & C. Riches, *Professional development for educational Management* (pp.178-188). Buckingham: Open University Press.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Γαβαλάς, Δ. (2003). Το σχολείο ως "Μανθάνων Οργανισμός": Νέος Τρόπος ύπαρξης του Σχολείου στην Εποχή της Πληροφορίας. *Ευκλείδης Γ'*, 60-61. Ανακτήθηκε από: <http://www.hdm1.gr/pdfs/journals/876.pdf>
- Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102 (Ιανουάριος- Ιούνιος 2012). Διαθέσιμο στο: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_101-102/05.pdf
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14.
- Καμπουριδής, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Καρακατσούλης, Π. (2004). *Για ορισμένες θεμελιώδεις έννοιες στο έργο του Luhmann*. Εισήγηση.
- Κοντάκος, Α. (2014β). *Βήματα στη Διαμόρφωση μιας θεωρίας Σχολικής Ανάπτυξης ή Ανάπτυξης Σχολικών Μονάδων*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Στυλιανίδης, Σ. (2008). *Οι Διευθυντές σχολείων υποχρεωτικής Εκπαίδευσης στο λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών Ελλάδας, Φινλανδίας και Κύπρου (Προσλήψεις- Συγκρίσεις) Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Αλεξίου, Α. (2010). *E-portfolio -- Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Αρβανίτης, Ν. (2007). Ο φάκελος υλικού (portfolio) ως μέσο εναλλακτικής και αυθεντικής παιδαγωγικής αξιολόγησης του μαθητή. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 168-181.
- Κολλάτου, Μ., Οικονόμου, Κ., & Σακατζής, Δ. (2014). Στάσεις απέναντι σε καινοτομίες/αλλαγές στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος με αξιοποίηση ΤΠΕ: η περίπτωση του ηλεκτρονικού μηχανογραφικού δελτίου. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 4-14.
- Κουλουμπαρίτση, Α., & Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Μπαμπά, Μ., & Κουλουμπαρίτση, Α. (2013). Εκπαιδευτικές Καινοτομίες και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 7-22.
- Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2007). *Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή- Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού*.
- Παπανικολάου, Ε. (2010). *Εισαγωγή και Διαχείριση της Καινοτομίας στην Εφαρμογή της Προσέγγισης της Σταδιακής Συγγραφής Κειμένου στο Γλωσσικό Μάθημα σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. University of Cyprus.
- Στυλιανού, Μ. (2008). *Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση το Φάκελο Εργασιών (Portfolio assessment), ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ειδικότερα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου*. Διπλωματική Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσούτσου, Δ. (2001). *Αξιοποίηση του ηλεκτρονικού φακέλου επιτευγμάτων (e-portfolio) για την υποστήριξη του διαθεματικού προγράμματος σπουδών στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Χρίστου, Έ. (2010). *Ηγεσία και Διεύθυνση στην Εκπαίδευση: Εμπειρική Διερεύνηση σε σχολικές μονάδες της Κύπρου*. Πτυχιακή Εργασία. Χαρακόπειο Πανεπιστήμιο.
- Μπελαδάκης, Ε. (2010). Η συμβολή των ηγετών-στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή

- των εκπαιδευτικών καινοτομιών. *Διοικητική Ενημέρωση*, 103-111.
- Μποντίλας, Λ. (2014). *Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην υιοθέτηση καινοτομιών. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα*. Πάτρα.
- Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Κωσταντίνου, Α. (2005). *Πως θα Διευθύνεις Αποτελεσματικό το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Κατζηλάρη.
- Κυθραιώτης, Α., & Πασιαρδής, Π. (2001). Το άτομο και η αλλαγή. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ), *Διαχείριση της αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός*, Τόμος 1 (σ.σ. 1-68).
- Βαρσαμίδου, Α., & Ρέας, Γ. (2007). Αυθεντική αξιολόγηση/αξιολόγηση βάσει φακέλου: Μια δυναμική & ευέλικτη αξιολογική πρόταση στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 2ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο. *Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση*, 19-21 Οκτωβρίου 2007, Ιωάννινα.
- Λουκέρης, Δ., Μαντάς, Π., & Μέλλα, Α. (2010). Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του. *Μέντορας*, 12, 77-86.
- Kim, Y., & Yazdian, L. S. (2014). *Portfolio Assessment and Quality Teaching. Theory Into Practice*, 53(3), 220–227. DOI:10.1080/00405841.2014.916965

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΟΝ 20^ο και 21^ο ΑΙΩΝΑ

Ειρήνη Τσιμπουκίδου
Διαπολιτισμικό Σχολείο Αθήνας

Περίληψη

Η εργασία επιχειρεί αρχικά την παρουσίαση των έξι μοντέλων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, που αναπτύχθηκαν τα τελευταία εκατό χρόνια στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Στη συνέχεια μελετά την περίπτωση της διδασκαλίας των εικαστικών στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού γυμνασίου σε σχέση με τα μοντέλα. Στην παρουσίαση των έξι μοντέλων καλλιτεχνικής εκπαίδευσης θα αποτυπωθούν οι διαφορετικές θέσεις του κάθε μοντέλου σχετικά με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, τη διαδικασία μάθησης και τις διδακτικές μεθόδους. Στη παρουσίαση της μελέτης περίπτωσης θα συνδεθούν οι στόχοι του μαθήματος των εικαστικών με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος ενός εκ των μοντέλων. Η παρουσίαση αυτή αποβλέπει στην καλύτερη κατανόηση αφενός των κυβερνητικών αποφάσεων σχετικά με τη καλλιτεχνική εκπαίδευση, και αφετέρου των αποφάσεων που λαμβάνονται από τους καθηγητές των εικαστικών τεχνών για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: Καλλιτεχνική εκπαίδευση, μοντερνισμός, μεταμοντερνισμός, γνωσιακή μάθηση, εποικοδομισμός, διαπολιτισμικό σχολείο.

1. Η ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟ

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση, τον 20^ο αιώνα έως και σήμερα τα 15 πρώτα χρόνια του 21 αιώνα αναπτύχθηκε κυρίως κάτω από την ισχυρή επιρροή του μοντερνισμού και των θεωριών που άσκησαν κριτική σε αυτόν, οι οποίες ανήκουν στην περίοδο του μεταμοντερνισμού.

Οι απόψεις του μοντερνισμού για την αισθητική, συχνά αντικρουόμενες, πηγάζουν από τον Καντ και τον ισχυρισμό ότι η καλλιτεχνική διαδικασία διαχωρίζεται από κάθε γνωστική διαδικασία. Για τον μοντερνισμό η μάθηση βρίσκεται στο μυαλό του υποκειμένου, απομονωμένο. Η μάθηση στη καλλιτεχνική εκπαίδευση στο μοντερνισμό προωθεί την ατομικότητα. Τα αναλυτικά προγράμματα, μονοφωνικά εστιάζουν: άλλοτε στην αναπαραγωγή, στην αποσπασματικότητα και στο προκαθορισμένο αποτέλεσμα, και άλλοτε στην απλαισιώτη κοινωνικά δράση.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

Σ' αυτό το πλαίσιο, στη Ευρώπη και την Βόρεια Αμερική, αναπτύχθηκαν έξι μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης τα τελευταία εκατό χρόνια με διαφορετικές κατευθύνσεις σε σχέση με τη διαδικασία μάθησης, τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και τις διδακτικές μεθόδους. Τα έξι αυτά μοντέλα είναι το θέμα του κειμένου.

Χρονικά τα τέσσερα πρώτα μοντέλα, με διαφορετικές κατευθύνσεις, βρίσκονται στενά συνδεδεμένα με τις ιδέες του μοντερνισμού. Από την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα έως και σήμερα, αναπτύχθηκαν δύο ακόμα μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης τα οποία ασκώντας κριτική στο μοντερνισμό μας εισάγουν στα ζητούμενα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στον μεταμοντερνισμό.

Η κατηγοριοποίηση των μοντέλων βασίζεται στην έρευνα των Efland, Cunliffe, Freedman.

2. Η ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΦΡΑΣΗ

Η καλλιτεχνική εκπαίδευση με στόχο την αυτοέκφραση αποτέλεσε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ένα παιδοκεντρικό μοντέλο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, το οποίο υποστήριζε την «ελεύθερη και ανεμπόδιστη αυτοέκφραση». Οι ρίζες του μοντέλου βρίσκονται στο ρεύμα του ρομαντισμού του 19^{ου} αιώνα και στο έργο του Ρουσό, όπου η ιδέα της ελευθερίας και της φύσης έρχονται σε αντίθεση με την κοινωνία και τον πολιτισμό. Ο Ρουσό πίστευε πως πρέπει να απελευθερωθεί η φαντασία για να εκφράσουν τα συναισθήματα τους τα παιδιά. Αυτό το μοντέλο επηρέασε την Ευρώπη και την Βόρεια Αμερική, κυριαρχικά, το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Το 1920 δε, ενισχύθηκε περαιτέρω αφού η αυτοέκφραση θεωρήθηκε μια θεραπευτική διαδικασία για την εποχή μετά τον 1^ο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η επιρροή του μοντέλου ήταν τεράστια και τις δεκαετίες του 1950 και του 1960. Στους κόλπους του μοντέλου εντάχθηκαν σπουδαίοι εκπαιδευτικοί όπως ο Cizek στη Βιέννη, η Richardson στην Αγγλία, ο Victor D' Amico και ο Lowenfeld στην Αμερική. Χαρακτηριστικές θέσεις του Cizek υπογραμμίζουν ότι: τα παιδιά έχουν τους δικούς τους νόμους στους οποίους πρέπει να υπακούουν και ότι η παιδική τέχνη είναι τελείως αυτόνομη διαδικασία. Το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρεί το σχέδιο ως μια υποκειμενική διαδικασία, μια προσωπική αντίδραση, αντίφωνο του κάθε παιδιού στη ζωή του. Ο στόχος είναι η απελευθέρωση των συναισθημάτων και της φαντασίας τα οποία συρρικνώνονται και εμποδίζονται με τους κανόνες και την πειθαρχία. Η πρόοδος του μαθητή είναι μία έμφυτη ικανότητα. Η δημιουργικότητα πρέπει να προφυλάσσεται από τις επιρροές του κοινωνικού πλαισίου και από κάθε παιδαγωγική παρέμβαση. Ο καθηγητής πρέπει να

προσφέρει στον μαθητή ένα περιβάλλον καταφυγίου. Στα εργαστήρια του μοντέλου βρίσκονται συνήθως άφθονα λαμπερά χρώματα τέμπερας, πλατιά πινέλα χαρτιά σε μεγάλο μέγεθος.

Η κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο το οποίο ακολουθείται έως και σήμερα ήταν σφοδρή. Έτσι, ενώ θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι ένα πλούσιο ρεπερτόριο μαθησιακών στόχων, συμπεριλαμβανομένης της καλλιέργειας της φαντασίας, επιτυγχάνεται σε αυτό το μοντέλο κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Ο ισχυρισμός αυτός απορρίπτεται, αφού είναι γνωστό ότι η επινοητική σκέψη καλλιεργείται με γνωστικές διαδικασίες μάθησης άρα απαιτείται η καθοδήγηση του μεγάλου. Οι ερευνητές Lakoff και Johnson ο Egan και ο Efland, οι οποίοι έχουν μελετήσει τους τρόπους που καλλιεργείται η επινοητική σκέψη, έχουν υποστηρίξει ότι η καλλιέργεια της φαντασίας περιλαμβάνει απαιτητικές διανοητικές διεργασίες όπως: η κατηγοριοποίηση, η μεταφορά, η σκέψη της πιθανότητας, η ερμηνευτική σκέψη η αιτιολόγηση, η συγκεκριμένη και αφηρημένη σκέψη. Ένα άλλο πρόβλημα δημιουργείται από το γεγονός ότι η καλλιτεχνική εμπειρία επικεντρώνεται στη προσωπική έκφραση, απομακρυσμένη όμως από κάθε πολιτιστική και κοινωνική επιρροή, γεγονός που καθιστά τη μάθηση στο μοντέλο ανεπαρκή σε σχέση με τη πλήρη χρήση των μορφών γνώσης. Έτσι ενώ διαδικαστικές μορφές γνώσης καλλιεργούνται, απουσιάζει οποιαδήποτε εμπειρία σε δηλωτικής μορφής γνώση.

3. Ο ΦΟΡΜΑΛΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το μοντέλο των βασικών στοιχείων του σχεδίου που προτείνει μια αισθητική έννοια, την σύνθεση, σαν αντιπρόταση στη μηχανιστική μίμηση της εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή τέχνη, εμφανίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Είναι μία προσέγγιση που επικεντρώνεται στην ανάλυση του έργου τέχνης μέσα από τα στοιχεία της εικαστικής γλώσσας. Η αισθητική του φορμαλισμού, όπως την χαρακτηρίζει ο Efland, αναδύθηκε στην καλλιτεχνική εκπαίδευση από την παιδαγωγική του Dow ο οποίος υποστήριξε την έκφραση της ομορφιάς και όχι της αναπαράστασης. Σε αυτό το μοντέλο ο στόχος του αναλυτικού προγράμματος είναι να διδαχθούν οι μαθητές μια «εικαστική αλφάβητο». Η γραμμή, ο τόνος και το χρώμα, αποτελούν τα τρία βασικά στοιχεία της αλφαβήτου. Η αντίθεση, η αλλαγή, η επανάληψη, η συμμετρία, η υποταγή αποτελούν τις πέντε βασικές αρχές. Οι δραστηριότητες χτίζονται σε μία βήμα προς βήμα ανάπτυξη. Η διαδικασία μάθησης σε αυτό το μοντέλο συμπίπτει με τον συμπεριφορισμό που κυριάρχησε στις θεωρίες μάθησης το 1^ο μισό του 20^{ου} αιώνα. Ο Watson, ο Thorndike, ο Skinner είναι οι βασικοί θεωρητικοί του συμπεριφορισμού.

Οι αρχές του Dow για την καλλιτεχνική εκπαίδευση επιχειρήθηκε να συνδυαστούν με τη παιδαγωγική προσέγγιση του Bauhaus. Ωστόσο, η οργάνωση και η ταξινόμηση των στοιχείων της εικαστικής γλώσσας για τον Dow αποσκοπεί στο να κατανοήσουν οι μαθητές την έκφραση της ομορφιάς. Αντίθετα, στο Bauhaus η εκμάθηση των βασικών στοιχείων του σχεδίου αποτελεί

την αναζήτηση για να αποκαλυφθεί η βάση, η ουσία των οπτικών τεχνών.

Η κριτική που ασκήθηκε σε αυτό το μοντέλο αφορά στον ισχυρισμό ότι η μάθηση απομονωμένη από κάθε κοινωνικοπολιτιστική σημασία θεωρείται, περιορισμένη, ατομικιστική, απλαισιώτη, απολυταρχική, αντικοινωνική διαδικασία αφού οι μαθητές δεν διδάσκονται τον ρόλο της τέχνης μέσα στην ιστορία του ανθρώπου. Συνεπώς απουσιάζει κάθε είδος δηλωτικής μορφής γνώσης. Για παράδειγμα κάποιος μπορεί να ξέρει να ζωγραφίζει σαν τον Ρεμπράντ αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι κατανοεί αυτόματα και μπορεί να ερμηνεύσει τη δουλειά του Ρεμπράντ όπως αυτή επηρεάστηκε από την Ολλανδία του 17^{ου} αιώνα.

4. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΘΕΜΕΛΙΩΜΕΝΟ ΣΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ

Το μοντέλο θεμελιωμένο στις ανάγκες της καθημερινότητας βασίζεται στην ιδέα του κατά πόσο μπορεί η τέχνη να διευκολύνει πρακτικά την καθημερινή ζωή. Γεννήθηκε στην Β. Αμερική και κυριάρχησε μεταξύ των δεκαετιών 1930-1960 κυρίως την περίοδο του οικονομικού κραχ. Ο στόχος του αναλυτικού προγράμματος επικεντρώνεται στην αναζήτηση της πρακτικότητας στη καθημερινή ζωή μέσα από την τέχνη. Η καλλιτεχνική αξία στο κοινωνικό πλαίσιο αναγνωρίζεται σε ότι αποδεικνύεται χρηστικό στην καθημερινή ζωή.

Σχολικά εγχειρίδια τυπώθηκαν και απέκτησαν μεγάλη απήχηση όπως το Art today και το Exploring Art. Στα εργαστήρια του μοντέλου γίνεται συστηματική χρήση ανακυκλώσιμων υλικών. Ο δάσκαλος που έπρεπε να σχεδιάσει το μάθημά του σύμφωνα με τους άλλους δασκάλους άλλων μαθημάτων καλούνταν να πρακτικοποιήσει την καλλιτεχνική αναζήτηση στο δρόμο της εξυπηρέτησης της καθημερινής ζωής. Έτσι, στο πρόγραμμα αναζητούνταν έξυπνες λύσεις που αφορούσαν θέματα όπως: η εμφάνιση των παιδικών δωματίων, η σχεδίαση επίπλων από ανακυκλώσιμα υλικά, ο συνδυασμός ρούχων, κ.α.. Η προσέγγιση αυτού του παραδείγματος ως προς τη διαδικασία της μάθησης ανήκει στο πλαίσιο των αρχών του συμπεριφορισμού.

Αν και η απήχηση αυτού του μοντέλου στη Β. Αμερική ήταν τεράστια εκφράστηκαν επικριτικές απόψεις που ισχυρίζονταν ότι οι δραστηριότητες σε αυτό το μοντέλο βασίζονται σε υπεραπλουστευμένες, διανοητικά φτωχές, περιορισμένες και πρακτικές ασκήσεις, που έχουν μόνο χρηστική αξία χωρίς κανένα ενδιαφέρον πνευματικής εμπλοκής στην καλλιτεχνική αναζήτηση.

5. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Το μοντέλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τις επιστήμες, ήταν μία προσέγγιση που τροφοδοτήθηκε από την έρευνα στη γνωστική ψυχολογία. Αν και οι αρχές του μοντέλου διαμορφώθηκαν τις δεκαετίες 1950 και 1960, πρακτικά το 1980 ενσωματώθηκε με ευρύτητα στην καλλιτεχνική

εκπαίδευση. Το μοντέλο υποστήριζε ότι η σχολική καλλιτεχνική εκπαίδευση πρέπει να ακολουθεί τη διαδρομή της καλλιτεχνικής αναζήτησης των ενηλίκων καλλιτεχνών, στην οποία συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν η δημιουργία τέχνης με την κατανόηση της τέχνης. Η διαδρομή αυτή περιλαμβάνει: -δράση στο εργαστήριο, αναζήτηση στην ιστορία της τέχνης, στη αισθητική αξιολόγηση, στη κριτική της τέχνης.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του μοντέλου οι μαθητές δημιουργούν τέχνη, ερμηνεύουν και αξιολογούν έργα τέχνης (κριτική), αναζητούν την αξία του έργου μέσα στο ιστορικό πλαίσιο (art history) και σε σχέση με άλλα διανοητικά φαινόμενα (aesthetics).

Σε αντίθεση με τα μοντέλα της αυτοέκφρασης και του φορμαλισμού, σε αυτό το μοντέλο η διδασκαλία της τέχνης αναπτύσσεται με τη γνώση να αναζητείται μέσα σε ένα φόρουμ κοινωνικών και πολιτιστικών ερμηνειών και εκτιμήσεων. Γι αυτό το σκοπό απαιτείται ένα ρεπερτόριο μαθησιακών ικανοτήτων, που περιλαμβάνει το συνδυασμό της δηλωτικής με τη διαδικαστική γνώση. Έτσι οι μαθητές μετέχουν σε αυτό που ονομάζεται κριτική μάθηση. Τα εργαστήρια του μοντέλου δημιουργούν εποπτικό υλικό με αναπαραγωγές έργων, εργασίες στην αξιολόγηση, στην εκτίμηση και την ιστορία της τέχνης.

Η προσέγγιση στη διαδικασία μάθησης βασίζεται στη θεωρία της γνωσιακής μάθησης. Η κεντρική ιδέα υπογραμμίζει τη σημασία της «δημιουργίας νοήματος» εκ μέρους του μαθητή ώστε να επέλθει η γνώση. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τη διαδρομή μάθησης «ερέθισμα – αντίδραση» του συμπεριφορισμού. Η θεωρία της γνωσιακής μάθησης αναπτύχθηκε με δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση βασίστηκε στην έρευνα του Piaget. Η δεύτερη προσέγγιση στην έρευνα του Vygotsky. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση η μάθηση είναι μια διεργασία που συντελείται στο μυαλό του μαθητή. Για τη δεύτερη προσέγγιση η μάθηση έχει σαν πεδίο δράσης το κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο που αναπτύσσετε.

Το μοντέλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με βάση τις επιστήμες δέχθηκε κριτική παρόλη την επαναστατικότητα του περιεχομένου του σε σχέση με ότι υπήρχε έως αυτό. Έτσι ο Burton κατηγορήσε το μοντέλο για τη παθητική μάθηση που καλλιεργεί και για τη συντηρητική σκέψη που προωθεί. Και αυτό γιατί η προσέγγιση βασίζεται αποκλειστικά σε Δυτικού κανόνα περιεχόμενα σπουδής. Ο Burton πίστευε επίσης ότι απαξιώνεται σε αυτό το μοντέλο η τέχνη του περιθωρίου, οι εκτός κατεστημένου αντιλήψεις, και οι «αδύναμες» (κοινωνικά και πολιτιστικά) φωνές.

6. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΙΣΜΟ

Το μοντέλο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο μεταμοντερνισμό παρουσιάστηκε στο τέλος του 20^{ου} αιώνα. Επικεντρώνει τη σπουδή στην ιδέα της διαφορετικότητας που περιλαμβάνει όλες τις φωνές που ήταν περιθωριοποιημένες στα μοντέλα που αναπτύχθηκαν τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα. Όλα τα προηγούμενα μοντέλα θεωρήθηκαν ελιτιστικά,

μονοφωνικά, μονόπλευρα. Σύμφωνα με το μοντέλο του μεταμοντερνισμού το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι «ουδέτερο» σε σχέση με τις αξίες, τις αντιλήψεις, το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο του μαθητή. Η μέχρι τότε κυριαρχία του προγράμματος βασισμένου στη δυτική τέχνη, αντικαθίσταται από ένα πρόγραμμα που είναι πλουραλιστικό σε μορφές εικαστικής δημιουργίας. Εκτός από τη ζωγραφική, και τη γλυπτική στα αναλυτικά προγράμματα σημαντικό ρόλο παίζουν οι νέες τεχνολογίες, η pop κουλτούρα. Σε αυτή τη προσέγγιση, θεωρείται δεοντολογικά ορθό και επιτακτικό το άνοιγμα σε ένα πλουραλιστικό πεδίο καλλιτεχνικής θεματολογίας. Η ιδέα της διαφορετικότητας οδηγεί στη μελέτη της διαφορετικής πολιτιστικής ταυτότητας, κοινωνικής τάξης, φυλής, φύλου.

Τα θέματα προσεγγίζονται με πολυφωνία και διαθεματικότητα. Η γνώση βρίσκεται στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο του μαθητή, ιδέα βασισμένη στον Vygotsky. Η κοινωνικοπολιτιστική προσέγγιση θεωρεί πως ο μαθητής είναι ενεργός, υπεύθυνος για την προσωπική του ανάπτυξη. Οι θεωρητικοί της γνωσιακής θεωρίας της μάθησης υπογράμμιζαν τη σημασία της προϋπάρχουσας αντίληψης στη δόμηση της νέας γνώσης. Το εργαστήριο θεωρείται ως μέρος διαπραγματεύσεων μεταξύ μαθητών, καθηγητών με τη σχέση τους να είναι μια σχέση αλληλεξάρτησης. Ασφαλώς, για την επίτευξη των παραπάνω απαιτείται δάσκαλος ευαισθητοποιημένος σχετικά με το πλαίσιο που ανήκει ο μαθητής. Η κριτική στο μοντέλο υποστηρίζει ότι η μάθηση εδώ «περιορίζεται» και «εγκλωβίζεται» στο πολιτιστικό πλαίσιο που ανήκει ο μαθητής. Ο Cunliffe πιστεύει πως υπάρχει ο κίνδυνος του μηδενισμού και της ισοπέδωσης αφού η πολυφωνία πολλές φορές φιλοξενεί θέσεις χωρίς αξία.

7. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΑΝΑΘΕΩΡΗΤΩΝ ΤΟΥ ΕΠΙΚΟΛΟΜΙΣΜΟΥ

Στην εκπονή του 20^{ου} αιώνα ασκείται κριτική τόσο στην καλλιτεχνική εκπαίδευση του μοντερνισμού όσο και του μεταμοντερνισμού. Όπως υποστηρίζεται, όσο αφορά στο μοντερνισμό, τα μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, διακινούν την ιδέα της αυτοέκφρασης και της κατά αποκλειστικότητα χειρονακτικής εξάσκησης. Όσο αφορά στα μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στον μεταμοντερνισμό, αναπτύσσουν μια θέση στη οποία όλες οι αξίες είναι ίδιας σημαντικότητας, κάτι που προωθεί την ισοπέδωση των αξιών και τον μηδενισμό, όπου όλα είναι αποδεκτά.

Αναθεωρείται έτσι από θεωρητικούς το μοντέλο του μεταμοντερνισμού ως προς τα ακόλουθα: Σε αντίθεση με το μοντέλο του μεταμοντερνισμού που προωθεί την έκφραση μέσα από τις νέες τεχνολογίες, εκτιμάται στην καλλιτεχνική διαδικασία, η προσωπική γραφή του καλλιτέχνη, ως ποιοτικότερο μέσο έκφρασης. Μελετάται η σχέση της παράδοσης με την καινοτομία, της συντήρησης με την πρόοδο, με το δεύτερο από τα παραπάνω να μην εκτιμάται αυτόματα ως θετικότερα, αφού η ιδέες και οι έννοιες εξετάζονται αξιακά. Η

γνώση βρίσκεται στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που βρίσκεται ο μαθητής. Ιδιαίτερη έμφαση όμως δίνεται στην καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης όπως περιγράφεται από τον Feuerstein (1981). Ο Feuerstein δίνει έμφαση στην ποιότητα της πολιτιστικής σκέψης και τη ψυχική (με σχεδόν γεμάτη πάθος) δέσμευση του μεσολαβητή (του δάσκαλου δηλαδή) στη διαδικασία της μάθησης, και στην ώθηση που θα δώσει ο δάσκαλος στον μαθητή, θεωρώντας ότι το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που βρίσκεται ο δάσκαλος καθορίζει και την ποιότητα της διδασκαλίας του. Επιπλέον, οι μαθητές και οι καθηγητές δεσμεύονται σε μια υπεύθυνη στάση απέναντι στη μάθηση. Αυτό περιλαμβάνει: ευκρινή σχέδια μαθημάτων, με απαιτητικούς και ρητούς στόχους, καλά προετοιμασμένο και οργανωμένο καθηγητή, σε ένα καλά δομημένο μάθημα. Η χρήση των ευρημάτων από την ανατροφοδότηση και κυρίως η ιεράρχηση των αξιών απομακρύνει αυτό το σχήμα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης από τις παραδοχές του μοντέλου στο μεταμοντερνισμό.

8. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στην Αθήνα, λειτουργεί το 2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η ιδιαιτερότητα του σχολείου, έγκειται στη πληθυσμιακή του ταυτότητα. Όλοι οι μαθητές που φοιτούν προέρχονται από περιβάλλοντα διαφορετικών θρησκειών, πολιτισμών, χωρών, κουλτούρων, αξιών. Τα 2/3 του μαθητικού πληθυσμού, είναι πρόσφυγες και δεν μιλάει καθόλου την Ελληνική γλώσσα, ενώ το 1/3, είναι μαθητές- τέκνα μεταναστών. Έτσι διαμορφώνεται ο δημογραφικός χάρτης του σχολείου. Αυτό από μόνο του ως δεδομένο ξεπερνά τη σημασία που έχει ως ένα απλά εξωτερικό χαρακτηριστικό. Αντίθετα αποτελεί το βασικό δομικό δεδομένο που ρυθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία στο συγκεκριμένο σχολείο, αφενός με δυσκολίες και απαιτήσεις, αφετέρου με ψηλές αξιώσεις και ανάγκη διδακτικής ευελιξίας. Από τη βιβλιογραφία είναι γνωστή η σχέση που έχει η διαδικασία μάθησης στις καλές τέχνες με την καλλιέργεια της γνωσιακής ευελιξίας. Ο πλουραλισμός στις μορφές γνώσεων που αναπτύσσονται στη διδασκαλία των καλών τεχνών (διαδικαστικές και δηλωτικές μορφές γνώσης) είναι το «κλειδί» της ευελιξίας, το οποίο και χρησιμοποιείται στη διδασκαλία των εικαστικών στο 2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Αθήνας.

Όπως αναφέρθηκε ήδη παραπάνω, στο επίκεντρο των χαρακτηριστικών του μοντέλου των αναθεωρητών του εποικοδομισμού βρίσκονται: 1. Η ιεράρχηση των αξιών (σε αντίθεση με την αντίληψη του μεταμοντερνισμού ότι «όλες οι αξίες είναι ίδιας σημαντικότητας»), 2. Ο γραφικός προσωπικός χαρακτήρας, ως ποιοτικότερο μέσο έκφρασης (έναντι της έκφρασης μέσα από τις νέες τεχνολογίες του μεταμοντερνισμού), 3. Η καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης με τη χρήση των ευρημάτων για την επίλυση προβλημάτων. Αμέσως τώρα, θα παρουσιαστεί η προσέγγιση διδασκαλίας των εικαστικών, στο πλαίσιο του μοντέλου των

αναθεωρητών του εποικοδομισμού στο 2ο Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης της Αθήνας. Έτσι:

1. Ως προς το αξίωμα του μοντέλου, περί της ιεράρχησης των αξιών, η αφορμή δόθηκε στην προετοιμασία για την εθνική γιορτή της 28ης Οκτωβρίου. Ζητήθηκε από τους μαθητές στα εικαστικά, η κατασκευή της ελληνικής σημαίας (ήταν σαφώς μια προκλητική ανάθεση). Οι μαθητές, θεωρώντας βαρετή αλλά και «παιδική» αυτή την εργασία, πρότειναν να αγοράσουμε έτοιμες σχολικές πλαστικές σημαιούλες, και αμέσως θέσαμε προς συζήτηση το θέμα της διαφοράς του πρωτότυπου από το αντίγραφο /του έργου τέχνης από το προϊόν παραγωγής, προβληματίζοντας έτσι τους μαθητές σχετικά με το θέμα που αφορά στην ιεράρχηση των αξιών. Η νέα γνώση χτίστηκε με ανατροπή της προϋπάρχουσας ισοπεδωτικής αντίληψης, ότι όλες οι αξίες (πρωτότυπο/αντίγραφο, έργο τέχνης/προϊόν παραγωγής) είναι ίδιες. Το εργαστήριο φιλοτέχνησε ένα πρωτότυπο, αυθεντικό έργο τέχνης με τίτλο: poster πολυεθνικών συμβόλων.

2. Ως προς το αξίωμα του μοντέλου περί του ποιοτικότερου χαρακτήρα, ως μέσου έκφρασης, της προσωπικής γραφής, σε σχέση με την έκφραση μέσα από τις νέες τεχνολογίες, η αφορμή δόθηκε στον εορτασμό της κινεζικής πρωτοχρονιάς όπου οι μαθητές ασχολήθηκαν με την τέχνη των ιδεογραμμμάτων και των κινεζικών συμβόλων της πρωτοχρονιάς. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την τεράστια δυσκολία που αντιμετωπίζει οποιοσδήποτε επιχειρήσει να γράψει στα κινέζικα, πρότειναν, ως ευκολότερη, τη λύση της αντικατάστασης της γραφής με το χέρι, με την χρήση του υπολογιστή. Με αυτή την εξαιρετική αφορμή, και γνωρίζοντας από τη βιβλιογραφία τη βαθιά σχέση ανάμεσα στη γραφή με το χέρι, με την ευρύτερη διανοητική ανάπτυξη του μαθητή και ειδικότερα με την ενίσχυση της κρίσης, της επινοητικότητας, της απομνημόνευσης, εισάγαμε τους μαθητές στη φιλοσοφία του κινέζικου συστήματος γραφής όπου η γραφή θεωρείται άσκηση κίνησης, παράλληλης μεθοδολογίας και αγωγής με την τέχνη της σπαθασκίας. Εξηγήσαμε ότι για τα κινεζικά γράμματα η τέχνη του σπαθιού βασίζεται στην καλλιγραφία. Βασίζόμενες στις ίδιες αρχές μπορεί κάποιος να εξασκηθεί στη ξιφασκία μέσα από την καλλιγραφία, ενώ παράλληλα και οι δύο τέχνες αποτελούν ασκήσεις περισυλλογής. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι η καλλιγραφία έχει υπάρξει πολύ σημαντικός παράγοντας του κινεζικού πολιτισμού σε όλη την ιστορική του πορεία. Στο εργαστήριο αφού οι μαθητές παρακολούθησαν τη διαδικασία της καλλιγραφίας, όπου το πινέλο κινείται με μία χαρακτηριστική κίνηση, αναζήτησαν στη βιβλιογραφία, αυτή τη χαρακτηριστική κίνηση, στην εκτέλεση της κίνησης του σπαθιού. Κατανοήθηκε τελικά μέσα από τη διαδικασία της γραφής, ότι η επικοινωνιακή σκέψη χτίζεται σε ένα πλαίσιο αναζήτησης νοήματος. Ο Gombrich έχει μιλήσει για τη διαφορά που έχει η συμβολική καλλιτεχνική έκφραση (σύμβολα με μήνυμα ιστορικό) και την συμπτωματική καλλιτεχνική έκφραση (μονοσήμαντη, μονοδιάστατη, αυτιστική έκφραση). Το εργαστήριο φιλοτέχνησε δύο έργα. Στο πρώτο οι

μαθητές εύχονται καλή χρονιά στα κινέζικα, ενώ στο δεύτερο ζωγράφισαν ένα σύμβολο της κινέζικης πρωτοχρονιάς: τον μικρό δράκο.

3. Ως προς τη καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης για την επίλυση προβλημάτων στο εργαστήριο των εικαστικών συνέβησαν τα παρακάτω: Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι αναθεωρητές του επικοδομισμού δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αναζήτηση ευρημάτων για την επίλυση προβλημάτων. Ο δάσκαλος πρέπει να βρει το εύρημα με το οποίο θα οδηγηθεί ο μαθητής στη λεωφόρο της γνώσης. Για την αναζήτηση των ευρημάτων εμπλέκονται τακτικές οι οποίες εξάσκουν τους μαθητές στην φιλομάθεια, την εποπτεία, τη σκοπιμότητα, τη συνέπεια τη στρατηγική, μέχρι να επιλυθεί ένα πρόβλημα. Έχοντας σαν αφετηρία το πρόβλημα της μη κατανόησης της γλώσσας, και ακολουθώντας τις παραπάνω τακτικές, οι μαθητές συντάξαν, σε διάρκεια ενός σχολικού έτους, ένα εικαστικό λεξικό σε 10 γλώσσες δημιουργώντας έτσι ένα εποπτικό εργαλείο - εύρημα επίλυσης του προβλήματος που αντιμετωπίζαν. Είναι γνωστή η σπουδαιότητα του παιδικού λεξικού ως βιβλίου αναφοράς, αλλά κυρίως ως μέσο για την ανάπτυξη της πνευματικής αυτονομίας του μαθητή. Το λεξικό αυτό αποτελεί πλέον απαραίτητο εποπτικό υλικό του μαθήματος των εικαστικών στο διαπολιτισμικό σχολείο, για τις νέες τάξεις μαθητών, ενώ έχει ζητηθεί η εκχώρηση δικαιωμάτων χρήσης του, από άλλα σχολεία.

9. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας, αντιλαμβανόμαστε ότι τα μοντέλα της αυτοέκφρασης, του φορμαλισμού, και της πρακτικότητας στην καθημερινή ζωή βρίσκονται στην επιρροή του μοντερνισμού. Αν και έχουν διαφορετική ανάπτυξη, μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, ειδικά αυτά που αφορούν στην ιδέα της απομόνωσης και της αυτονομίας. Ο Posnock (1991) υποστηρίζει ότι η αυτονομία και η χρηστικότητα είναι συγγενικές ποιότητες του μοντερνισμού. Η ιδέα της απομόνωσης χαρακτηριστική σε προσωπικό επίπεδο αλλά και κοινωνικό επίπεδο κυριαρχεί στα μοντέλα της αυτοέκφρασης όσο και του φορμαλισμού όπου όπως ειπώθηκε η μάθηση θεωρείται μια ποιότητα διαισθητική ενστικτώδης και απλαισιώτη.

Όσο αφορά το μοντέλο που αναπτύχθηκε στη Β. Αμερική, αυτό βασίστηκε στον Αμερικανικό πραγματισμό, όπου η γνώση αποκτά μια πρακτική χρησιμότητα και γίνεται αντιληπτή ως ένα προϊόν που μπορεί με τη γενίκευση να αναπαραχθεί παντού το ίδιο. Το μοντέλο όμως στερείται της πνευματικής αναζήτησης και έτσι απομακρύνεται από ζητούμενα της καλλιτεχνικής εμπειρίας.

Το μοντέλο της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τις επιστήμες, είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση. Οι σπουδές σε αυτό πλαισιωμένες σε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο δικαιολογούν ότι το μοντέλο ανήκει σε ένα ερμηνευτικό παράδειγμα του μεταμοντερνισμού. Ωστόσο τα θέματα προς μελέτη που αφορούν μόνο σε αυτά του δυτικού κανόνα, αποκλείουν το μοντέλο από τον πλουραλισμό του

μεταμοντερνισμού. Τα μοντέλα του μεταμοντερνισμού τέλος, έχουν να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο της ισοπέδωσης των αξιών και του μηδενισμού.

Κλείνοντας την παρούσα εργασία, θα θέλαμε να υπερθεματίσουμε για την παρουσίαση των διαφορετικών μοντέλων όσο και τη μελέτη περίπτωσης διδασκαλίας των εικαστικών στο διαπολιτισμικό γυμνάσιο καθώς θα βοηθήσει σε μελλοντικές αποφάσεις μας, σχετικά με το τι και πως διδάσκουμε το μάθημα της τέχνης στα σχολεία μας σήμερα.

10. ΠΗΓΕΣ

- Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Α. (1997). *Η λεξικογραφία στην εκπαίδευση*. Στο Χ.Τσολάκης (Επιμ.), Πρακτικά Β' Πανελληνίου Συνεδρίου, *Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Addison, N., & Burgess, L. (2004). *Learning to teach art and design in the secondary school*. New York: Routledge Falmer.
- Cunliffe, L. (1998). Gombrich on Art: A social – constructivist interpretation of his work and its relevance to education. *Journal of Aesthetic Education*, 32(4), 66-77.
- Cunliffe, L. (2010). Wittgenstein's and Gombrich's parallel therapeutic projects from modernity and art education. *British journal of philosophy of Education*.
- Efland, D.A. (1979). Conceptions of teaching in art education. *Art Education*, 32(4), 21-33.
- Efland, D. A. (2004). *Emerging visions of art education*. In: M.D. Day & E.W.N.J. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates in conjunction with the NAEA.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association.
- Erickson, M. (2004), *Interaction of teachers and curriculum*. In M.D. Day & E.W.N.J. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, N.J.: Lawrence. Erlbaum Associates in conjunction with the NAEA.
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004), *Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education*. In M.D. Day & E.W.N.J. Eisner (Eds.), *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, N.J.: Lawrence. Erlbaum Associates in conjunction with the NAEA.
- Haggerty, M. (1935). *Art a way of life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Harre, R. (2001). *Norms in life: Problems in the representations of rules*. In D. Bakhurst, D. & S. G. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, culture, self*. London: Sage.
- Tsimboukidou, I. (2014). *Pupils' and teachers' perceptions of visual art education: A case study based on one of Greece's new secondary arts schools*. Athens: Arnaoutis.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviourist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177.
- Winslow, L. (1939). *The intergrated school art program*. New York: Mr Graw – Hill.

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ARTFUL THINKING ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Γεωργία Χαμζαδάκη

Περιφερειακή Διεύθυνση

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης

Περίληψη

Τα μειονοτικά σχολεία λειτουργούν με ένα ιδιότυπο καθεστώς σύζευξης δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου. Το πρόγραμμα υλοποιείται στα ελληνικά και στα τουρκικά και η επίδοση των μαθητών είναι αρκετά προβληματική, λόγω των διακυμάνσεων των πολιτικών που εφαρμόστηκαν μέχρι σήμερα και της σχετικά περιχαρακωμένης κοινωνικά μειονότητας. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης των μουσουλμάνων μαθητών έχει σαφείς προσανατολισμούς στην ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης των μαθητών και στην κριτική αντιπαράθεση με τα στερεότυπα και τις αγκυλώσεις του παρελθόντος. Η εικόνα παίζει ουσιαστικό ρόλο στη γνωστική και αισθητική προσέγγιση των κειμένων. Τα έργα τέχνης ωστόσο και η μέθοδος Artful Thinking του David Perkins θα μπορούσε να αποτελέσει ένα καινοτόμο εργαλείο στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, στην αναβάθμιση της αισθητικής και στην καλλιέργεια της στοχαστικής ικανότητας των μαθητών, προάγοντας όχι μόνο το γραπτό και προφορικό τους λόγο, αλλά και την προσωπικότητά τους ως μελλοντικών κριτικά σκεπτόμενων πολιτών.

Λέξεις κλειδιά: Μειονοτική εκπαίδευση, Artful Thinking, στοχασμός.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«...μία από τις πρωταρχικές λειτουργίες της τέχνης σε όλες τις κουλτούρες είναι ότι μας βοηθάει να καταλάβουμε ποιοι είμαστε και ποιες είναι οι αντιλήψεις μας για τη ζωή. Με την έννοια αυτή, η τέχνη είναι ένα επικοινωνιακό μέσο που ξεφεύγει από τις προσωπικές ανάγκες του καλλιτέχνη καλύπτοντας πανανθρώπινες αξίες» (Anderson και Milbrandt, 2005).

Η μειονότητα της Θράκης αποτελεί τη μοναδική επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα. Η εκπαίδευσή της παρέχεται σε ξεχωριστά σχολεία στα οποία φοιτούν αποκλειστικά μουσουλμάνοι μαθητές και το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι δίγλωσσο. Η επάρκεια

των μαθητών στη χρήση της ελληνικής γλώσσας είναι περιορισμένη.

Στα τελευταία χρόνια υπάρχει μια έντονη προσπάθεια βελτίωσης της μειονοτικής εκπαίδευσης με τη σταδιακή υιοθέτηση μέτρων για την ίση μεταχείριση των μελών της μειονότητας, καθώς και χορήγηση αντισταθμιστικών προνομίων (είσοδο στα πανεπιστήμια των μουσουλμάνων μαθητών με το καθεστώς της ποσόστωσης), που έχουν σαν αποτέλεσμα το ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον των γονιών για τη μόρφωση των παιδιών τους.

Η εκπαίδευση των μαθητών στην ελληνική γλώσσα γίνεται μέσα από διδακτικά εγχειρίδια που γράφτηκαν από το «Πρόγραμμα Μουσουλμανοπαίδων» (1997-2004). Η διδασκαλία της Τουρκικής γλώσσας γίνεται με βιβλία που συγγράφονται στην Τουρκία, ελέγχονται, εγκρίνονται και διανέμονται από την Ελληνική Πολιτεία. Τα δυο προγράμματα ενυπάρχουν παράλληλα και δεν συναντώνται ούτε στη διδακτική μεθοδολογία ούτε σε κοινό περιεχόμενο.

Με ποιο μέσο όμως θα μπορούσαν να γεφυρωθούν αυτοί οι παράλληλοι δρόμοι στην απόκτηση γνώσεων; Με ποιο μέσο θα μπορούσαν οι μαθητές να αποδώσουν αυτό που οι ίδιοι βιώνουν σχετικά με την πορεία τους στα σχολεία αυτά; Με ποιο τρόπο και με ποιες τεχνικές θα μπορούσε να καλλιεργηθεί η στοχαστική διάθεση των μαθητών, η ενεργητική συμμετοχή τους (ιδιαίτερα στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, όπου συναντούν και τις περισσότερες δυσκολίες λόγω περιορισμένου λεξιλογίου και μειωμένης χρήσης της γλώσσας σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις) και γενικότερα ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που να ενισχύει την κριτική ανάπτυξη των μελλοντικών πολιτών;

Το μοντέλο του Artful thinking έχει δοκιμαστεί με επιτυχία σε εκπαιδευτικά πλαίσια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και εκπαίδευσης ενηλίκων. Αποδείχτηκε λοιπόν, πως η Τέχνη αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο που συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων με έμφαση στην ενεργοποίηση του στοχασμού τους (Κόκκος και Συν., 2011). Η επαφή των μαθητών με τα έργα τέχνης διευρύνει τη σχέση τους με τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις, τους οδηγεί στην ενσυναίσθηση χωρίς διδασκισμό και στοχευόμενη καθοδήγηση. Τα παιδιά βυθίζονται στη εικόνα, εισχωρούν στις καταστάσεις και αντιλαμβάνονται με το δικό του τρόπο το καθένα τις σκηνές που εκτυλίσσονται στον καμβά (Ritchhart, 2002).

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

Η Τέχνη λοιπόν και η προσέγγισή της με το μοντέλο του Artful thinking θα μπορούσε να γίνει ένα εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης των μαθητών, των μαθησιακών και συναισθητικών ικανοτήτων τους, καθώς τους οδηγεί σε μια βαθύτερη κατανόηση των εννοιών, στην ανάπτυξη μεγαλύτερου κινήτρου για την παραγωγή λόγου και στην αλλαγή στην κουλτούρα της τάξης, που μετατρέπεται μέσα απ' αυτή τη διαδικασία σε μια κοινότητα με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον (Perkins, 2003).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση της μεθόδου αναπτύσσει πρώτα πρώτα τη δική τους κουλτούρα σκέψης, τους παρέχει έναν οδηγό ενεργοποίησης της σκέψης και του λόγου των παιδιών, καθώς και πρακτικές που μπορούν να εφαρμόσουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να βιώσουν και να επεξεργαστούν ορισμένες έννοιες (Salmon, 2010). Στην περίπτωση του δίγλωσσο προγράμματος των μειονοτικών σχολείων η κοινή χρήση του από τους ελληνόγλωσσους και τουρκόγλωσσους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει ένα κοινό τόπο συνάντησης των δυο γλωσσών και μια συνισταμένη καλλιέργειας της σκέψης και της έκφρασης των μαθητών.

Στην παρούσα εργασία αρχικά, θα παρουσιαστεί συνοπτικά το πλαίσιο λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων, τα αναλυτικά τους προγράμματα και το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών. Κατόπιν θα μελετηθεί ο τρόπος που τα έργα τέχνης μπορούν να εμπλακούν δημιουργικά στη διαπολιτισμική διδακτική και να παρέχουν μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη εμπλοκή των μαθητών σε σχέση με την απόδοσή τους κατά την ανάλυση των εικόνων των εγχειριδίων. Τέλος, θα παρουσιαστεί η ιστορική διαδρομή, τα χαρακτηριστικά της μεθόδου του Artful Thinking του Perkins καθώς και οι προσπάθειες εφαρμογής του σε εκπαιδευτικά πλαίσια και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της μειονοτικής εκπαίδευσης. Συνοψίζοντας, θα παρουσιαστεί μια τελική προσέγγιση στη μέθοδο και η σημασία της στην εκπαίδευση του μελλοντικού στοχαστικού πολίτη.

2. ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Τα μειονοτικά σχολεία λειτουργούν στους νομούς Ροδόπης, Ξάνθης και Έβρου. Η δομή και η λειτουργία τους καθορίστηκαν βασικά από τη Συνθήκη της Λωζάνης (1923) που υπογράφηκε ανάμεσα σε Ελλάδα και Τουρκία μετά την ήττα των ελληνικών στρατευμάτων στη Μικρά Ασία, από τη Μορφωτική Συμφωνία του 1951, το μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968, από από μια σειρά νόμων και διαταγμάτων από το 1950 έως το 1997 που ρυθμίζουν το ιδιότυπο καθεστώς της λειτουργίας των σχολείων αυτών. Η ιδιοτυπία τους έγκειται στον υβριδικό χαρακτήρα της λειτουργίας τους μέσα από μια ζεύξη διατάξεων που αφορούν τη δημόσια αλλά και την ιδιωτική παιδεία. Ενώ προβλέπεται ο δημόσιος χαρακτήρας τους, ορισμένα ζητήματα όπως η ίδρυση, η διαχείριση και λειτουργία τους διέπονται από διατάξεις των ιδιωτικών σχολείων. Μετά την υπογραφή

του ελληνοτουρκικού Μορφωτικού Πρωτοκόλλου (1968), την ίδρυση της Ε.Π.Α.Θ. το (1969), τους Νόμους 694 και 695 του 1977 και την Ελληνοτουρκική Συμφωνία για «Πολιτιστική Συνεργασία» το 2000 η μειονοτική εκπαίδευση παίρνει ουσιαστικά τη μορφή που διατηρεί μέχρι σήμερα.

Η διαχείριση των υποθέσεων του σχολείου, και κυρίως της ακίνητης περιουσίας του, ανατίθεται σε Τριμελή Σχολική Εφορία, η οποία αποτελείται από γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών. Στα μειονοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διορίζεται μουσουλμάνος διευθυντής και χριστιανός υποδιευθυντής, ενώ ο συνολικός αριθμός των δασκάλων εξαρτάται από το δυναμικό του εκάστοτε σχολείου.

Οι χριστιανοί δάσκαλοι που διδάσκουν το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα είναι απόφοιτοι των παιδαγωγικών ακαδημιών, των παιδαγωγικών τμημάτων, καθηγητές αγγλικής γλώσσας και φυσικής αγωγής. Οι μουσουλμάνοι δάσκαλοι που διδάσκουν τα τουρκόγλωσσο πρόγραμμα της μειονοτικής εκπαίδευσης, στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι απόφοιτοι της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ), ενώ πολύ λίγοι είναι απόφοιτοι των Τουρκικών Διδακταλικών Ακαδημιών (επονομαζόμενοι «προσοντούχοι»).

2.1. Τα αναλυτικά προγράμματα μειονοτικών σχολείων

Τα Αναλυτικά Προγράμματα της μειονοτικής εκπαίδευσης στηρίζονται στη βασική διαπολιτισμική αρχή του σεβασμού της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της μουσουλμανικής μειονότητας. Το πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα εκδόθηκε το 1958, συμπληρώθηκε με τα Ν.Δ. 694 και 695 του 1977, ενώ σήμερα ισχύει το πρόγραμμα που εκδόθηκε το 1979. Ακολουθεί τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα δημόσια σχολεία όλης της ελληνικής επικράτειας και η διαφορά του με τα υπόλοιπα ελληνικά σχολεία είναι ότι, η εφαρμογή των προγραμμάτων αυτών γίνεται και στις δύο γλώσσες.

Αναλυτικότερα, το δίγλωσσο αυτό πρόγραμμα έχει ως εξής: Στην ελληνική γλώσσα διδάσκονται τα μαθήματα: α) Ελληνική Γλώσσα, β) Ιστορία, γ) Γεωγραφία, δ) Αγωγή του Πολίτη και ε) Μελέτη Περιβάλλοντος. Στην τουρκική γλώσσα διδάσκονται τα μαθήματα: α) Τουρκική Γλώσσα, β) Θρησκευτικά, γ) Μαθηματικά, δ) Τεχνικά, ε) Μουσική, στ) Φυσική και ζ) Φυσική Ιστορία.

Για τα μαθήματα της Μουσικής και της Γυμναστικής ο χρόνος κατανέμεται περίπου εξίσου και για τις δύο γλώσσες. Επίσης τα τελευταία χρόνια έχει εισαχθεί και το μάθημα των Αγγλικών από την τετάρτη τάξη στα πολυθέσια σχολεία.

Η ελληνική γλώσσα διδάσκεται μέσα από ειδικά διαμορφωμένα βιβλία που συγγράφηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαιδών», με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, του Υπουργείου Παιδείας με χρηματοδότηση του Τρίτου Κοινοτικού Πλαισίου ΕΠΕΑΕΚ της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ανέλαβε και υλοποίησε για το Εθνικό Καποδιστριακό

Πανεπιστήμιο Αθηνών, η επιστημονική ομάδα της κ. Φραγκουδάκη. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας βασίζεται στην επικοινωνιακή μέθοδο και υποστηρίζεται από πλούσιο εικονογραφικό υλικό.

2.2. Το επίπεδο ελληνομάθειας των μαθητών

Τα περισσότερα παιδιά της μειονότητας δεν έχουν καμία σχεδόν επαφή με την ελληνική γλώσσα πριν από τη φοίτησή τους στο σχολείο. Μέχρι πρότινος τα περισσότερα παιδιά, ιδιαίτερα των αγροτικών περιοχών, δε φοιτούσαν καθόλου σε νηπιαγωγεία. Τα παιδιά της πόλης φοιτούσαν σε ελληνόγλωσσα αλλά σε τουρκόγλωσσα ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από την πολιτεία για τη μεταφορά των μαθητών σε νηπιαγωγεία κεντρικών χωριών, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να εγγράφονται στην Α΄ Δημοτικού έχοντας φοιτήσει σε νηπιαγωγεία. Υπάρχει όμως ακόμη μεγάλος αριθμός μαθητών σε μειονοτικά σχολεία της ορεινής Θράκης που πιθανόν να μην έχουν ακούσει ελληνικά πριν από τη φοίτησή τους στο δημοτικό σχολείο, εξαιτίας των ειδικών περιβαλλοντικών, κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών, που αποκλείουν την ελληνική γλώσσα από την καθημερινή τους ζωή.

Η διάσπαση του αναλυτικού προγράμματος σε δύο γλώσσες προκαλεί γνωστική σύγχυση στους μικρούς μαθητές, εφόσον η επεξεργασία της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από δύο διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά σημεία αναφοράς. Αποτέλεσμα είναι οι μουσουλμάνοι μαθητές να έρχονται με περιορισμένα εφόδια στο σχολείο, να βιώνουν έντονες πολιτισμικές συγκρούσεις και να μην οικοδομείται η αυθόρμητη μάθηση που αποκτάται έξω από το σχολείο ανάμεσα στους συνομηλικούς (Σακονίδης, 2002).

Για τους μαθητές με μητρική γλώσσα την πομακική ή τη ρομανί τα πράγματα γίνονται δυσκολότερα, καθώς πηγαίνοντας στο σχολείο έχουν να αντιμετωπίσουν δύο ξένες γλώσσες, την ελληνική και την τουρκική στις οποίες αργότερα προστίθεται και η αραβική στην ανάγνωση του κορανίου.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η δουλειά των εκπαιδευτικών στη μειονοτική εκπαίδευση είναι εξαιρετικά δυσχερής, καθώς δεν έχουν εκπαιδευτεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά και λόγω της άγνοιάς τους όσον αφορά στην πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα των μαθητών τους.

3. Η ΑΡΩΓΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ. ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΣΤΗ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΙΝΑΚΑ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ

Τα βιβλία του προγράμματος «Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων» γράφτηκαν σύμφωνα με τις μεθόδους διδασκαλίας που προτείνει η Διαπολιτισμική Διδακτική, εφαρμόζοντας δηλαδή την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, τις ατομικές, συνεργατικές και ομαδοκεντρικές μεθόδους, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια, τη δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, μεθόδους δηλαδή που συνδέονται με

δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα και αποσκοπώντας στην επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης.

Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο προτείνεται και η αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης, η οποία μας δίνει τη δυνατότητα της πραγμάτευσης μέσα από περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα σημαντικών θεμάτων. Στόχος των παραπάνω μεθόδων είναι η διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος ανοιχτού σε εμπειρίες και επίσης ένα άνοιγμα του σχολείου σε ό,τι συμβαίνει στον εξωτερικό κόσμο (Irvine και Armento, 2001).

Εφαλτήριο διείσδυσης στα κείμενα των βιβλίων αποτελεί η εικόνα η οποία λειτουργεί ως έναυσμα για συζήτηση, ανάπτυξη λεξιλογίου και ευκαιρία προφορικής και γραπτής έκφρασης των μαθητών οι οποίοι έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Στην περίπτωση αυτή η εικόνα λειτουργεί ως «βασικός διαμεσολαβητής», δημιουργώντας προσμονές, εικασίες και υποθέσεις για το περιεχόμενο του κειμένου που το συνοδεύει (Ντολιοπούλου, 1999).

Στις μεγαλύτερες τάξεις, η εικόνα εκτός από την αισθητική ικανοποίηση που παρέχει, οργανώνει τον κόσμο των παιδιών και βοηθά στην ταξινόμηση και κατανόηση πληροφοριών (Vergnaud, 2000). Βέβαια, η συγκράτηση πληροφοριών δεν είναι εκείνο που κάνει ξεχωριστή τη διαπραγμάτευση της σκέψης με το οπτικό υλικό. Η ερμηνεία που δίνει το κάθε παιδί ανάλογα με τα βιώματα και τις παραστάσεις του, αναδημιουργεί την εικόνα σε μια προσωπική σύνθεση, η οποία επιτρέπει την οικειοποίηση εκείνου που αρχικά ήταν άγνωστο και ενεργοποιεί την καλλιέργεια μεθοδολογικών δεξιοτήτων (αναζήτηση πληροφοριών, παρατήρηση, ενεργοποίηση της συνθετικής και αναλυτικής ικανότητας του νου, ανάκληση και σύγκριση πληροφοριών κ.τ.λ.). Οι δεξιότητες αυτές είναι βασικές σε κάθε διαδικασία μάθησης είτε πρόκειται για απομνημόνευση πληροφοριών είτε για ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Ehrlich κ.ά., 1993).

Η εικόνα και ιδιαίτερα η εικόνα στην Τέχνη διευκολύνει την επικοινωνία και λειτουργεί σαν μια γέφυρα ανάμεσα στο γνωστό-οικείο και στο άγνωστο-μακρινό για το ίδιο το άτομο, αλλά αποτελεί και γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και ανάμεσα στους μαθητές και στον εκπαιδευτικό (Χρυσουφίδης, 1996). Η σημασία της ανάπτυξης των παραπάνω ικανοτήτων των παιδιών είναι το ζητούμενο στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Γκότοβο (2002) ο τύπος αυτός της εκπαίδευσης έχει ως αρχές την απόκτηση μιας κουλτούρας της διαφοράς, την υιοθέτηση μορφών μιας σκέψης εύκαμπτης που είναι το αποτέλεσμα μιας στοχαστικής και αναστοχαστικής διαδικασίας και την καλλιέργεια της σκέψης των παιδιών η οποία θα τους δώσει τη δυνατότητα να ενταχθούν σε ένα κόσμο ελεύθερο από προκαταλήψεις, στερεότυπα και επικίνδυνες κατηγοριοποιήσεις. Όλα αυτά τελεσφορούν σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ανεκτικότητα, συνεργατικότητα και αλληλεγγύη.

Στον πλαίσιο λοιπόν του μειονοτικού σχολείου και του διαπολιτισμικού μοντέλου στο οποίο επιχειρείται η μετάδοση της γνώσης, η εικόνα και ιδιαίτερα οι πίνακες ζωγραφικής αποτελούν εκτός από μια αισθητική εμπειρία κι ένα τόπο συνάντησης και επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και στους μαθητές με τον εκπαιδευτικό. Πρόκειται για ένα πεδίο συνεύρεσης, όπου όλοι μπορούν να αναγνωρίσουν ένα κομμάτι του εαυτού τους, αυτό που τους ενδυναμώνει ή τους αποδυναμώνει, το δικό τους αποτύπωμα στην απόδοση του έργου, στα χρώματα και στις μορφές, ένα πλαίσιο όπου συμφιλιώνονται η Τέχνη με τη ζωή (Gaillot, 2002). Μέσω του στοχασμού απέναντι στα έργα της ανθρώπινης καλλιτεχνικής κληρονομιάς το παιδί βοηθιέται να αποδώσει αξία στα έργα άλλων ανθρώπων, αλλά και να επιβεβαιώνει τη γνησιότητα της δικής του δημιουργικής προσπάθειας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Fowler (1996: 55) η επαφή των παιδιών με τα έργα τέχνης «προάγει την πολιτισμική κουλτούρα, ενώ ταυτόχρονα οριοθετεί το πολιτισμικό και ιστορικό μας πλαίσιο και αναγνωρίζει την όσμωση των πολιτισμών».

Τέλος η χρήση των έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε ως ερέθισμα για παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου είτε ως εργαλείο ενδυνάμωσης της στοχαστικής ικανότητας των παιδιών, βοηθά το παιδί να διαμορφώσει την ταυτότητά του, οδηγώντας το στη δική του αποκωδικοποίηση των οπτικών μορφών και την προσέγγιση της ποικιλίας των συναισθημάτων που του προξενεί το έργο ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες (Charman, 1993).

4. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΣΤΗ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ARTFUL THINKING ΤΟΥ DAVID PERKINS

Ο περιορισμένος χρόνος του σχολικού ωραρίου, το δίγλωσσο πρόγραμμα, η έλλειψη επαφής των μειονοτικών μαθητών με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής και το πολύπλοκο και ευμετάβλητο πλαίσιο στο οποίο έχει λειτουργήσει τα προηγούμενα χρόνια η μειονοτική εκπαίδευση οδηγούν σε χαμηλό επίπεδο ελληνομάθειας τους μαθητές των μειονοτικών σχολείων. Η περιορισμένη επαφή τους με εκτενή και σύνθετα κείμενα στην ελληνική γλώσσα, λόγω έλλειψης σχετικού λεξιλογίου, καθιστά την εικόνα το βασικό μέσο κίνησης του ενδιαφέροντος και παραγωγής λόγου. Η περιορισμένη επίσης πολιτισμική εμπειρία των μαθητών οδήγησε τη συγγραφική ομάδα των βιβλίων του προγράμματος στη δημιουργία εικόνων που τα βοηθούν να αναγνωρίσουν οικείες μορφές του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Η εικόνα λειτουργεί ως προθάλαμος για να εισαχθούν τα παιδιά στη θεματική του κειμένου και να ανασύρουν από τη μνήμη τους, ή να ακούσουν, κάποιες λέξεις από το βασικό λεξιλόγιό τους (Σφυρόρα, 2007). Ελάχιστες αναφορές σε έργα τέχνης υπάρχουν στα βιβλία που χρησιμοποιούν. Η διδασκαλία λοιπόν της γλώσσας περιορίζεται στην εκμάθηση περιορισμένου λεξιλογίου και η περαιτέρω συζήτηση και παραγωγή

λόγου αφορούν δοσμένες φόρμες και συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, χωρίς πολλές ευκαιρίες για συζήτηση και εμπάθυση σε νοήματα.

Το διακύβευμα όμως της εκπαίδευσης των μαθητών της μειονότητας, και ιδιαίτερα στα πλαίσια μιας τόσο περίπλοκης και ιδιαίτερης συνθήκης η οποία συντελείται σε ένα πεδίο πολιτικών και ιδεολογικών αντιπαραθέσεων οδηγεί στην αδήριτη ανάγκη εκπαίδευσης στοχαστικών πολιτών οι οποίοι θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τα γεγονότα, να τα επεξεργάζονται με κριτικό τρόπο και να αποφασίζουν με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικό τρόπο για τις επιλογές τους. Ο στοχαστικός πολίτης είναι αυτός που θα είναι σε θέση να αναγνωρίσει την αλήθεια στην πολυφωνία των απόψεων και να επιλέξει το δικό του κριτήριο με το οποίο θα φτάσει στα συμπεράσματά του. Είναι επίσης εκείνος που έχοντας λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση είναι σε θέση να διακρίνει τις πρακτικές που είναι επάδυνες για την ευρύτερη κοινωνία, έχει το θάρρος να μην αποδέχεται άκριτα κοινωνικά και ηθικά μη αποδεκτές τακτικές και είναι σε θέση να υποστηρίζει με σαφή λόγο την αναθεώρηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων που του επιβάλει η δική του ή η κυρίαρχη κουλτούρα (Short και Carrington 1999: 186).

Αυτή την προοπτική της ανάπτυξης της παρατήρησης, του προσωπικού κριτηρίου και της εμπάθυσης της κριτικής σκέψης των μαθητών δίνει η μέθοδος Artful Thinking που αναπτύχθηκε από τον Perkins στο έργο του «Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art» από το οποίο θα αντλήσουμε το υλικό για τη δημιουργία της διδακτικής μας πρότασης στο παρόν άρθρο.

4.1. Μια μικρή ιστορική αναδρομή στην ανακάλυψη της μεθόδου

Το 1967, το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου του Harvard, με εμπνευστή τον καθηγητή Goodman, παρουσίασε τα Project Visible Thinking και Artful Thinking τα οποία εξετάζουν τις Τέχνες σε σχέση με την εκπαίδευση και τη δυνατότητα καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Σκοπός της είναι να δημιουργήσει εκπαιδευόμενους περισσότερο χειραφετημένους, με αυξημένη κριτική διάθεση και βιωματική εμπειρία στην ενσυναίσθηση καταστάσεων και ανθρώπινων χαρακτηρισμών (Project Zero και Reggio Children, 2001).

Ο Perkins αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους υποστηρικτές του ουσιαστικού ρόλου που παίζουν οι Τέχνες στην εκπαίδευση. Πολυγραφότατος ερευνητής και φιλόσοφος με βασικές σπουδές στην τεχνητή νοημοσύνη, τα μαθηματικά και τις παιδαγωγικές επιστήμες αναλύει μια πρότυπη διεργασία παρατήρησης και ανάλυσης έργων τέχνης. Προτείνει τη μέθοδο του Artful Thinking ως έναν τρόπο προσέγγισης των έργων τέχνης (πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά, φωτογραφίες κ.τ.λ.), ο οποίος μέσα από μια διεργασία παρατήρησης και ανάλυσης διευκολύνει τη στοχαστική ενεργοποίηση.

Οι Perkins και Gardner υποστήριζαν επί σειρά ετών τον οργανισμό Project Zero, ο οποίος στηρίζει τις εκπαιδευτικές δράσεις που προάγουν τον κριτικό στοχασμό και τη δημιουργικότητα των μαθητών, καθώς

και την ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί πως ο Perkins δεν ανέπτυξε τη μέθοδο αυτή αρχικά ως μια διδακτική ενέργεια προορισμένη για χρήση στην τυπική εκπαίδευση των μαθητών, αλλά ως πρόταση δράσεων που διεγείρουν τον κριτικό στοχασμό ενός παρατηρητή έργων τέχνης (Κόκκος και Συν., 2011: 42-46).

4.2. Το «μοντέλο» του Artful Thinking του Perkins-Παρουσίαση κι εφαρμογές σε εκπαιδευτικά πλαίσια

Η προσέγγιση του Artful Thinking αναφέρεται από τον Perkins άλλοτε ως στρατηγική κι άλλοτε ως διεργασία. Η έννοια του «μοντέλου» τίθεται σε εισαγωγικά επειδή η επαφή με ένα έργο τέχνης δεν θα πρέπει να περιχαράκωνεται από στεγανές και δεσμευτικές προσεγγίσεις. Αν και το «μοντέλο» του Perkins δε στοχεύει αποκλειστικά σε χρήση στην τυπική εκπαίδευση, η προσέγγιση αυτή έχει δοκιμαστεί σε ποικίλα διδακτικά πεδία (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαίδευση ενηλίκων) από τους Γεωργία Μέγα και Αλέξη Κόκκο αντίστοιχα. Προτάσεις επίσης και δραστηριότητες για τα παιδιά των δημόσιων ελληνικών σχολείων έχει διατυπώσει η Σχολική Σύμβουλος Σ.Καλογριδή (Κόκκος και Συν., 2011).

Στη διαδικασία αυτή της μάθησης η σκέψη των μαθητών απεικονίζεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (με χαρτάκια post it για ευκολία), με ένασμα ένα πίνακα ζωγραφικής, ένα λογοτεχνικό κείμενο, μία φωτογραφία που προβάλλεται ή τοποθετείται σε εμφανές σημείο, όπου γίνεται ορατό από όλους τους συμμετέχοντες

Στη μέθοδο αυτή προτείνεται η επαναλαμβανόμενη, περιοδική και συνειδητή χρήση «ρουτινών σκέψης», που υποστηρίζουν συγκεκριμένες διαδικασίες σκέψης. Η μέθοδος βασίζεται σε ένα τρίπτυχο παρατήρησης – σκέψης και εμβάθυνσης σε προσωπικά ερωτήματα. Η διαδρομή αυτή από το προφανές (αυτό που βλέπουμε) σε ένα προσωπικό στοχασμό (τι σκέφτομαι βλέποντας αυτά που παρατήρησα) και τέλος σε μια ευρύτερη κατανόηση των συσχετισμών και των παραδοχών των μαθητών και σε μια διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού πεδίου τους (τι θα ήθελα να ρωτήσω και να ερευνήσω ακόμη σχετικά με το θέμα) τους οδηγούν να μαθαίνουν με ένα διαφορετικό τρόπο και να αποκτούν συναίσθηση των δικών τους θέσεων, προβληματισμών και συναισθημάτων σχετικά με ένα θέμα (Ritchhart και Perkins, 2000).

Οι σκέψεις και στα τρία στάδια καταγράφονται σε χαρτάκια post it, αναρτώνται σε πίνακα και μ' αυτό τον τρόπο η σκέψη αποκτά εικόνα στο χώρο, γίνεται ορατή. Οι οδηγίες του τρίπτυχου μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιλέγονται ανάλογα με το είδος προσέγγισης και το θέμα. Μπορεί για παράδειγμα να χρησιμοποιηθούν ερωτήματα στις τρεις φάσεις επεξεργασίας όπως:

Ερωτήματα 1^{ης} φάσης

- Τι βλέπετε; Καταγράψτε ενδιαφέροντα στοιχεία
- Θυμηθείτε τι σας θυμίζουν κάποια στοιχεία του πίνακα
- Θεωρείστε ότι είστε το τάδε πρόσωπο στον πίνακα. Πώς απεικονίζεστε- τι κάνετε;

Ερωτήματα 2^{ης} φάσης

- Τι σκέφτεστε; Δικαιολογείστε με επιχειρήματα τη σκέψη σας
- Τι συμβαίνει εδώ; Φτιάξτε ένα σενάριο γι' αυτό που βλέπετε
- Αναζητείστε εκπλήξεις και γράψτε το λόγο για τον οποίο εκπλαγήκατε.
- Πώς θα αισθανόσασταν αν ήσασταν το πρόσωπο αυτό του πίνακα;

Ερωτήματα 3^{ης} φάσης

- Γιατί πιστεύετε πως ο καλλιτέχνης έφτιαξε το στοιχείο που σας εξέπληξε;
- Με ποιον τρόπο ο καλλιτέχνης κατάφερε να σας εντυπωσιάσει;
- Αν δεν υπήρχε αυτό το αντικείμενο- μορφή στον πίνακα, τι θα άλλαζε;
- Ποια είναι κατά τη γνώμη σας τα πιο δυνατά σημεία του έργου; Πώς τα ανέδειξε ο καλλιτέχνης;
- Ποια είναι τα σύμβολα και τα μηνύματα του πίνακα;
- Συγκρίνετε με άλλα έργα τέχνης ή άλλα έργα του ίδιου καλλιτέχνη. Πώς αποτυπώνονται τα μηνύματα, υπάρχουν κοινά σύμβολα (αντικείμενα, χρώματα, τρόπος πινελιάς κτλ);
- Τι θα θέλατε να κάνετε αν ήσασταν το πρόσωπο αυτό στον πίνακα;

Οι αναρτημένες σε κοινή θέα σκέψεις των μαθητών μπορούν να γίνουν θέμα και οδηγός ανάπτυξης γραπτού λόγου μέσα από τη συγγραφή γραπτών δοκιμίων παρουσίασης του έργου στην εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας, σε μια γιορτή ή στα πλαίσια μίας εκδήλωσης. Μπορεί επίσης να αποτελέσει υλικό για τη σύνταξη ημερολογίων των μαθητών, επιστολών στο δημιουργό του έργου ή στο μουσείο όπου φυλάσσεται, παρουσίασης των έργων στη σχολική εφημερίδα κτλ (αφού το κύριο λεξιλόγιο και οι ιδέες έχουν αποτυπωθεί). Μπορεί ακόμη να αποτελέσει απλά τον εντοπισμό των λαθών και των ελλείψεων στην έκφραση των μαθητών εκ μέρους του εκπαιδευτικού και την οργάνωση διδασκαλίας για τη διόρθωση των λαθών αυτών.

Μπορεί επίσης το θέμα του πίνακα να αποτελέσει θέμα συνέντευξης σε μαθητές άλλων τάξεων (επικοινωνιακή χρήση του λόγου και ανάπτυξη της προφορικότητας), αλλά και στο οικογενειακό πλαίσιο των μαθητών με συνεντεύξεις από γονείς και παππούδες (π.χ. έχοντας επεξεργαστεί ένα πίνακα που παρουσιάζει ένα σχολείο του 19^{ου} αιώνα ή σκηνές πολέμου κι ανθρώπινης περιπέτειας).

4.3. Εφαρμογή του «μοντέλου» Artful Thinking στη μειονοτική εκπαίδευση- Παρουσίαση μιας πιλοτικής εφαρμογής

Το παραπάνω μοντέλο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε μειονοτικά σχολεία της 3^{ης} Περιφέρειας Ροδόπης:

- Μετά από επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο της προσομοίωσης έγινε ανάλυση του πίνακα Guernica του Pablo Picasso με πολλαπλές δραστηριότητες (εφαρμογή της μεθόδου στον πίνακα ζωγραφικής και ανάλυση πληροφοριών δύο βίντεο στο youtube).
- Μετά από εφαρμογή του μοντέλου στην Στ' τάξη Μειονοτικού Σχολείου της Κομοτηνής από τη Σχολική Σύμβουλο, στα πλαίσια των δραστηριοτήτων της ημέρας που είναι αφιερωμένη στο σχολικό εκφοβισμό (6 Μαρτίου).

Η εφαρμογή στους μαθητές διήρκεσε 3 διδακτικές ώρες και βασίστηκε στον πίνακα του Φλαμανδού ζωγράφου Pieter Bruegel με θέμα «Παιχνίδια παιδιών» (1560, Μουσείο Kunsthistorisches, Βιέννη), όπου εικονίζονται σε μια λεπτομέρεια του Πίνακα 6 παιδιά που σύρουν με τα χέρια τους ένα άλλο παιδί.

Σε πρώτη φάση έγιναν κάποιες δραστηριότητες εξοικείωσης των μαθητών με το λεξιλόγιο των ανθρώπινων συναισθημάτων (χαρά, λύπη, θυμός, αγανάκτηση, απορία κ.τ.λ.) στα ελληνικά.

Κατόπιν, προβλήθηκε, με τη χρήση βιντεοπροβολέα η λεπτομέρεια από τον πίνακα του Bruegel που απεικονίζει τη σκηνή της άσκησης βίας σε ένα παιδί.

Οι ερωτήσεις του τρίπτυχου ήταν: 1. «Είστε αυτό το παιδί στη μέση της εικόνας. Τι σας συμβαίνει;» 2. «Τι αισθάνεστε στη διάρκεια αυτής της σκηνής;» 3. «Τι θέλετε να κάνετε ενόσω βρίσκεστε σ' αυτή τη θέση;»

Τα παιδιά έγραψαν ατομικά σε χαρτάκια post-it τα συναισθήματα που ένιωσαν ταυτιζόμενα με το παιδί που υφίσταται βία, σηκώθηκαν, διάβασαν τις προτάσεις ή τα μικρά κείμενα που έγραψαν και τα κόλλησαν στην ανάλογη κάθε φορά στήλη. Έτσι, ολοκληρώθηκε η βίωση της κατάστασης, της δυσχερούς θέσης και των συναισθημάτων του θύματος.

Στην τρίτη φάση προβλήθηκε ολόκληρος ο πίνακας έτσι ώστε τα παιδιά να καταλάβουν τη σημασία της παρουσίας και της επέμβασης των παρατηρητών σε μια κατάσταση εκφοβισμού και άσκησης βίας.

Έγινε εκτενέστερη συζήτηση και επεξεργασία ερωτημάτων ομαδικά από τους μαθητές οι οποίοι κατέγραψαν τις απόψεις τους και τις ανακοίνωσαν στις άλλες ομάδες. Τα ερωτήματα ήταν: 1. Γιατί κατά τη γνώμη σας τα 6 παιδιά τιμωρούν το παιδί-θύμα; 2. Είναι σωστή αυτού του είδους η τιμωρία; 3. Εσείς θα συμπεριφερόσασταν μ' αυτό τον τρόπο σε κάποιο άλλο παιδί; 4. Γιατί οι θεατές-παρατηρητές (η ορολογία θύμα-θύτης-παρατηρητές σε μια σκηνή εκφοβισμού έχουν ήδη συζητηθεί και καταγραφεί στον πίνακα) δεν συναισθάνονται το πρόβλημα του θύματος και δεν ενεργούν; 5. Τι θα μπορούσαν να κάνουν για να το βοηθήσουν; 6. Εσείς τι θα κάνατε αν βλέπατε μια τέτοια σκηνή;

Ακολούθησε η προφορική έκφραση των μαθητών μέσα από αναπαράσταση του πίνακα με παιχνίδια ρόλων, καθώς και η γραπτή έκφραση των μαθητών μέσα από δικά τους μηνύματα που ζωγράφισαν ομαδικά και ανάρτησαν στον πίνακα μαζί με τις σκέψεις τους από τις προηγούμενες φάσεις. Τα παιδιά ετοίμασαν επίσης ένα μικρό κείμενο σχετικό με την αντιμετώπιση ενός περιστατικού βίας, καθώς κι ένα ερωτηματολόγιο έρευνας για κρούσματα βίας στο σχολείο τους.

Η χρήση του «μοντέλου» Artful Thinking εφαρμόστηκε από πολλούς εκπαιδευτικούς του ελληνόγλωσσου και του τουρκόγλωσσου προγράμματος στα πλαίσια διεξαγωγής σχεδίων project, εκδηλώσεων και συμπράξεων σχολείων, καθώς και σε καθημερινό επίπεδο σε πολλά μαθήματα εκτός από τη διδασκαλία της γλώσσας. Υπήρχε καθολική συμμετοχή των μαθητών και μεγάλο ενδιαφέρον από μέρους τους.

Αντί επιλόγου...

Τα μειονοτικά σχολεία είναι σχολεία με πολλές ιδιαιτερότητες όσον αφορά στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (μαθητές τουρκόφωνοι, πομακόφωνοι, ρομά), στις κοινωνικές και πολιτισμικές ορίζουσες που αποτελούν άμεση αντανάκλαση της πολιτικής ρευστότητας των ελληνοτουρκικών σχέσεων και στην ιδιότυπη δίγλωσση λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος. Οι εικόνες των βιβλίων ως αρχικό βοήθημα κατανόησης του βασικού λεξιλογίου (στις μικρές περισσότερες τάξεις) και ως εφελκυστικό συζήτησης και διατύπωσης υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου αποτελούν βασικό εργαλείο στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων. Τα έργα τέχνης επεκτείνουν τους ορίζοντες ανάπτυξης της στοχαστικής σκέψης των μαθητών, επειδή αποτελούν την πλέον αποτελεσματική και φυσική οδό για την κατανόηση του κόσμου από τα παιδιά και τα προσκαλούν να τον προσεγγίσουν από τη δική τους σκοπιά. Η χρήση έργων τέχνης και η επεξεργασία τους με βάση το «μοντέλο» Artful Thinking προσελκύει αβίαστα το ενδιαφέρον των μαθητών. Η χρήση των ρουτινών σκέψης βάζει τα παιδιά σε μια διαδικασία ανάπτυξης της παρατηρητικότητας, της επεξεργασίας των δεδομένων και οδηγεί στην ανάδυση προσωπικών ερωτημάτων σχετικά με έννοιες που δύσκολα θα μπορούσαν να επεξεργαστούν με την κοινή τακτική των ερωταπαντήσεων. Η αποτύπωση των νοητικών διεργασιών των μαθητών ακολουθώντας τις ρουτίνες σκέψης μετατρέπει το έργο τέχνης σε μια γέφυρα, σε μια αφετηρία ενεργοποίησης λεκτικών και μη λεκτικών στρατηγικών επικοινωνίας, που αποτυπώνονται αβίαστα στον προφορικό και γραπτό λόγο.

Η χρήση της μεθόδου δοκιμάστηκε με επιτυχία σε όλες σχεδόν τις τάξεις των μειονοτικών σχολείων, γεγονός που σηματοδοτεί μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο περιβάλλον των μειονοτικών σχολείων. Πέρα όμως από την κατάκτηση της γλώσσας η χρήση του μοντέλου οδηγεί στη διαμόρφωση μελλοντικών στοχαστικών πολιτών, υπεύθυνων, κριτικά σκεπτόμενων και έτοιμων να θέσουν υπό αμφισβήτηση στερεότυπα και καθηλωτικές

αγκυλώσεις σε εγκαθιδρυμένες ερμηνείες της ιστορίας. Η Τέχνη μπορεί μέσα από τον πολυδιάστατο ρόλο της (γνωστικό, αισθητικό, συμβολικό, ερμηνευτικό, φανταστικό) να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ολιστική ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών, των αυριανών σκεπτόμενων και υπεύθυνων πολιτών.

5. ΠΗΓΕΣ

- Anderson, T., & Milbrandt, M. (2005). Defining and structuring art criticism for education. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 34, 199-208.
- Ασημακοπούλου, Φ., & Λιοναράκη-Χρηστίδου Σ. (2002). *Η Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης και οι Ελληνοτουρκικές Σχέσεις*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη: Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gaillot, B. A. (2002). *Πλαστικές τέχνες - Στοιχεία μιας διδακτικής κριτικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ehrlich, M.F. et al.(1993). *Les modeles mentaux*. Paris: Masson.
- Fowler, Ch. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. Oxford University Press.
- Irvine, J., & Armento, B. (2001). *Culturally Responsive Teaching. Lesson planning for Elementary and Middle Grade*. Boston: Mc Graw Hill.
- Κόκκος, Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- May, S. (Ed.) (1999). *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles, California: The Getty Education Institute for the Arts.
- Perkins, D. (2003). *Making Thinking Visible*. USA: New Horizons for Learning.
- Project Zero & Reggio Children (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Italy: Reggio Children.
- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.
- Salmon, A.K. (2010). Engaging Young Children in Thinking Routines. *Childhood Education*, 86, 132-137.
- Short, G., & Carrington, B. (1999). Children's Constructions of their National Identity. In S. May (Ed), *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education* (pp. 172-190). London: Falmer Press.
- Σακονίδης, Χ. (2002). Κοινωνικο-πολιτισμικές συγκρούσεις στην τάξη των Μαθηματικών: Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Στο Ε.Τρέσσου & Σ.Μητακίδου (Επιμ), *Η Διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ. 410-415). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σφυρόερα, Μ.(2007). *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Τρέσσου, Ε., & Μητακίδου, Σ. (Επιμ).(2002). *Η Διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσιτσελίκης, Κ. (2003). *Η Μειονοτική Εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό καθεστώς, προβλήματα, προοπτικές*. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρυσάφιδης, Κ. (1996). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachette.

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ CLIL

Κατερίνα Αλεξανδρή

Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Αντικείμενο της εργασίας μας είναι η παρουσίαση ενός project που επικεντρώνεται στην εκμάθηση των χρωμάτων της ελληνικής, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, με τη μέθοδο CLIL (ολιστική εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας). Πιο αναλυτικά, η μαθησιακή διαδικασία επικεντρώνεται στη θεματική «Χρώματα» και ειδικότερα στη διδασκαλία των ουσιαστικών και των επιθέτων που δηλώνουν χρώμα στα νέα ελληνικά. Το διδακτικό υλικό περιλαμβάνει φωτογραφίες, σχήματα, γραπτά κείμενα, δραστηριότητες κ.ά., που επιδιώκουν την καλλιέργεια τόσο του εικαστικού όσο και του γλωσσικού γραμματισμού. Βασική στόχευση αποτελεί η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των σπουδαστών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν αποτελεσματικά επικοινωνιακές περιστάσεις όπου χρησιμοποιούνται χρωματικοί όροι. Η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των σπουδαστών πραγματοποιείται μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών για κάθε γλωσσική δεξιότητα, όπως ο μορφολογικός τεμαχισμός, η ομαδοποίηση κτλ. Αναφορικά με τη δομή της παρουσίασης, στο πρώτο μέρος εκτίθενται οι στόχοι της εφαρμογής, η μεθοδολογία, το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηριζόμαστε, καθώς και οι υποθέσεις της έρευνας, ενώ έπονται η παρουσίαση της εφαρμογής και τα τελικά συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: Νέα ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, ολιστική εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (CLIL), στρατηγικές μάθησης.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετούμε για την εν λόγω εφαρμογή είναι η *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* (content-based instruction). Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός του project βασίζεται κατά κύριο λόγο στο διδακτικό μοντέλο της *ολιστικής εκμάθησης περιεχομένου και γλώσσας* (CLIL, Coyle, Hood και Marsh 2010, Vollmer 2010, Ζάγκα 2007, Järpinen 2005), που εστιάζει στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκού λεξιλογίου,

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

μέσω της επαφής των μαθητών με διαφορετικά είδη κειμένων του επιστημονικού λόγου.

Ο όρος *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* χρησιμοποιείται κυρίως για να περιγράψει διδακτικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες επιχειρείται συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένου και όπου ως περιεχόμενο εκλαμβάνεται το επιστημονικό περιεχόμενο γνωστικών αντικειμένων όπως είναι η Φυσική, η Ιστορία ή τα Καλλιτεχνικά.

Όσον αφορά τη *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο*, αυτή στηρίζεται ως ένα βαθμό στη θεωρία του Krashen (1987/1988) για τη διδασκαλία της Γ2 και ειδικότερα στην υπόθεση της *κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας*. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να προχωρήσει μόνο όταν ο μαθητής εκτίθεται σε γλωσσικά δεδομένα λίγο δυσκολότερα ή συνθετότερα από αυτά που ήδη κατέχει, τα οποία θα μπορέσει να προσπελάσει ενεργοποιώντας γνωστικές, γλωσσικές και πραγματολογικές διεργασίες και χρησιμοποιώντας πληροφορίες από το εξωγλωσσικό συγκείμενο (context). Στο πλαίσιο αυτό οι τάξεις όπου διδάσκονται τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να αποτελέσουν πηγή *κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας* και μέσο για γλωσσική παραγωγή, δεδομένου ότι οι πληροφορίες που δέχεται ο μαθητής σε μια τέτοια τάξη είναι ενταγμένες ήδη μέσα σε ένα αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο. Εάν το πλαίσιο αυτό μπορέσει να γίνει ενδιαφέρον και κατανοητό, τότε θα μπορέσει ο μαθητής να παραγάγει λόγο, προφορικό και γραπτό.

Μια άλλη θεωρία που στηρίζει τη *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* είναι η θεωρία του Cummins (1984) για τις όψεις της γλωσσικής ικανότητας. Σύμφωνα με αυτή, η απρόσκοπτη σχολική εξέλιξη και πορεία των διγλωσσών μαθητών περνάει μέσα από την ανάπτυξη όχι μόνο των βασικών δεξιοτήτων της επικοινωνίας για τις οποίες απαιτείται ένα σύντομο χρονικό διάστημα, αλλά και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, που στη σχολική τάξη ταυτίζεται με την ικανότητα πρόσβασης των μαθητών στο λόγο της επιστήμης. Ο επιστημονικός λόγος, όπως αυτός εκφράζεται στην προφορική και γραπτή του εκδοχή στη σχολική τάξη είναι αυξημένης δυσκολίας, εφόσον παρουσιάζει μία σειρά από χαρακτηριστικά, όπως είναι: η λεξική πυκνότητα, η συντακτική αμφισημία, η ύπαρξη μεγάλου αριθμού ονοματοποιήσεων, η παρουσία σύνθετων μορφοσυντακτικών δομών και παθητικής φωνής και μια πληθώρα τεχνικών ταξινομιών. Η πρόσβαση στον επιστημονικό λόγο, άμεσα συνδεδεμένη με το λεξιλόγιο, τους τεχνικούς όρους και με τη *γραμματική μεταφορά*

δεν είναι επιτεύξιμη με την απλοποίηση αλλά με την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο είναι δομημένος (Halliday και Martin, 2004).

Τέλος, η *διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο* στηρίζεται θεωρητικά και στις αρχές των γνωστικών θεωριών μάθησης που υποστηρίζουν σχετικά πιο πρόσφατες προσεγγίσεις, όπως είναι η *διδασκαλία με στρατηγικές* (strategy-based learning) (Cohen, 1996· Oxford, 2001).

Το πλαίσιο αυτό έχει επιλεγεί γιατί παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα: συμβάλλει στην ανάπτυξη προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων, προωθεί τις γνωστικές διεργασίες, καλλιεργεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση. Επιπλέον, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε δραστηριότητες γνωστικά και γλωσσικά απαιτητικές, συντελεί στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και διευκολύνει την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Snow και Brinton, 1997). Ταυτόχρονα, επιτυγχάνει τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και προβλέπει δραστηριότητες για την ανάπτυξη παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Swain, 1999).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το δείγμα της έρευνας αυτής αποτελούν 17 ενήλικοι αλλοδαποί σπουδαστές δύο τμημάτων του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ, Α.Π.Θ.), επιπέδου Β1-Β2 (Μάρτιος – Δεκέμβριος 2013), η πειραματική ομάδα (ΠΟ). Στην ομάδα ελέγχου (ΟΕ), συμμετέχουν 20 σπουδαστές των ίδιων επιπέδων, από διαφορετικά τμήματα του ΣΝΕΓ. Τα αποτελέσματα συγκρίνονται με ομάδα 16 ενήλικων φυσικών ομιλητών (ΦΟ) της ελληνικής.

Ομάδα	N	Ηλικία (Μ.Ο. & διακύμανση)	Φύλο	Επίπεδο	n° Γ1
ΠΟ	17	30,18 20-50	Θ=16 (94,12%) Α=1 (5,88%)	B1-B2	13
ΟΕ	20	26,95 18-50	Θ=17 (85%) Α=3 (15%)	B1-B2	10
ΦΟ	16	41,63 31-60	Θ=8 (50%) Α=8 (50%)	ΦΟ	1
Σύνολο:	53	32,92 18-60	Θ=41 (77,36) Α=12 (22,64)	-	24

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, όπου παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ομάδων, οι ομάδες ΠΟ και ΟΕ είναι αντίστοιχης περίπου ηλικίας. Η ομάδα ΦΟ έχει αρκετά μεγαλύτερο μέσο όρο ηλικίας, ωστόσο, λόγω του ότι πρόκειται για φυσικούς ομιλητές,

θεωρούμε ότι δεν επηρεάζονται τα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, η συντριπτική πλειονότητα των ομάδων ΠΟ και ΟΕ είναι γυναίκες (χαρακτηριστικό που συναντάμε στο μέσο και προχωρημένο επίπεδο των τάξεων ελληνομάθειας του ΣΝΕΓ), ενώ η ομάδα των ΦΟ απαρτίζεται από ίσο αριθμό γυναικών και αντρών. Τέλος, στη μητρική γλώσσα (Γ1) των σπουδαστών, σημειώνεται μεγάλη διαφοροποίηση. Στην ΠΟ (17 συμμετέχοντες) οι γλώσσες των σπουδαστών είναι 13 ενώ στην ΟΕ (20 συμμετέχοντες) είναι 10.

Για την τεκμηρίωση των υποθέσεων της έρευνας και τη διαπίστωση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης χρησιμοποιείται ερωτηματολόγιο με τη μορφή γλωσσικού τεστ, τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή (αρχικό και τελικό τεστ, αντίστοιχα). Πιο αναλυτικά, πριν το μάθημα, συμπληρώνεται από τους σπουδαστές ένα αρχικό τεστ (25' στο εργαστήριο πολυμέσων), προκειμένου να αξιολογηθεί το επίπεδό τους πριν τη διδασκαλία. Μεγάλο μέρος του τεστ πραγματοποιείται με τη χρήση ενός ιστολογίου που δημιουργήθηκε ειδικά για αυτόν τον σκοπό (βλ.σχετ.: <http://colorsk.blogspot.gr>), γιατί θεωρούμε ότι η διαδικασία του να διαβάζει και να γράφει κανείς on-line, συμμετέχοντας σε μια πολυπολιτισμική κοινότητα και αντανακλώντας την επίσης on-line, είναι μια διαδικασία που δίνει ζωή στη διαδικασία της μάθησης (Αλεξανδρή, 2011).

Το τεστ περιλαμβάνει έξι ερωτήματα. Το *πρώτο ερώτημα*, ζητάει την καταγραφή των βασικών χρωματικών όρων μιας γλώσσας, με όριο τις έντεκα απαντήσεις (που αντιστοιχούν στους έντεκα βασικούς όρους κατά Berlin και Kay, 1969). Το ερώτημα αυτό αποσκοπεί στη διαπίστωση του κατά πόσο οι σπουδαστές έχουν επίγνωση του πώς είναι ιεραρχημένο το σύστημα των χρωμάτων, το οποίο έχει καθολική ισχύ και αποτελεί τη βάση στην οποία στηρίζεται η διδακτική εφαρμογή. Επιπλέον, στο ερώτημα αυτό εξετάζεται η μορφολογία των ΟΔΧ, η οποία και αξιολογείται.

Προκειμένου να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό θα πρέπει να παρέμβουμε στο πλαίσιο της διδακτικής εφαρμογής και να αξιολογηθεί η όποια βελτίωση των επιδόσεων μετά το πέρας της, το ερώτημα *α* αξιολογείται με δύο διαφορετικούς τρόπους: *α)* μη λαμβάνοντας υπόψη τη μορφολογία αλλά βαθμολογώντας ως σωστούς όλους τους τύπους που απαντούσαν σωστά στο ερώτημα και *β)* λαμβάνοντας υπόψη τη μορφολογία. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα λάθη που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των σπουδαστών τα διακρίναμε σε δύο γενικές κατηγορίες:

α) λάθη που αφορούν το γραμματικό μόρφωμα: *πορτοκαλύ, πορτοκαλίδα, πράσυνο, πράσινο, γαλάζιο*

β) λάθη που αφορούν το λεξικό μόρφωμα: *κύτερινο, πράσινο, κόκινο, χρισό, μάβρο, γρι, γρίζι κτλ.*

Το *δεύτερο ερώτημα*, διερευνά το ζήτημα των αποχρώσεων που αφορούν ένα βασικό χρώμα (*κόκκινο* στο αρχικό τεστ και *μπλε* στο τελικό τεστ). Με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας, οι συμμετέχοντες πρέπει να αναφέρουν τις αποχρώσεις που συνδέονται με το εκάστοτε βασικό χρώμα, τόσο τις μονολεκτικές όσο και τις πολυλεκτικές. Στόχος της δοκιμασίας αυτής είναι να

αξιολογηθεί το κατά πόσο οι σπουδαστές έχουν επίγνωση του πώς είναι δομημένο το σύστημα των χρωμάτων, ότι σε κάθε βασικό χρωματικό όρο αντιστοιχούν κάποιες αποχρώσεις, και πώς αυτές σχηματίζονται. Επιπλέον, στο ερώτημα αυτό εξετάζεται η μορφολογία των ΟΔΧ, η οποία και αξιολογείται. Και το δεύτερο ερώτημα αξιολογείται με δύο διαφορετικούς τρόπους: α) μη λαμβάνοντας υπόψη τη μορφολογία και β) λαμβάνοντας υπόψη τη μορφολογία, για τους λόγους που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο. Καθώς στο συγκεκριμένο ερώτημα δεν υπήρχε όριο απαντήσεων, ο υπολογισμός των επιδόσεων γίνεται με βάση τα υποχρεωτικά περιβάλλοντα, δηλαδή το συνολικό αριθμό των σωστών απαντήσεων του κάθε σπουδαστή. Τα λάθη που εντοπίστηκαν στις απαντήσεις των σπουδαστών τα διακρίναμε σε τρεις γενικές κατηγορίες:

i) λάθη που αφορούν το γραμματικό μόρφωμα: *θαλασσή, ουρανή, μπλε ουρανό, γαλάζι, μπλε τις θάλασσας, μπλε βασιλιάς, κόκκινο κερασή κτλ.*

ii) λάθη που αφορούν το λεξικό μόρφωμα: *κειανό, ανιχτό μπλε, μπλε ηλεκτηρικ, θαλασσινό μπλε, μπλε ανυρτό, μπλε φαλασσινό, τουρκοίζ, κόκκινο ανήρτο κτλ.*

iii) μη γραμματικοί τύποι / ανύπαρκτοι τύποι: *σημαία, κόκκινο αλεπού, πούρφερι, κόκκινο τις φρουλές, κετσαπή, κόκκινο του πόνου, της καρδιάς, κτλ.*

Το τρίτο ερώτημα, εξετάζει το ζήτημα των χρωματικών μεταφορών ζητώντας τον εντοπισμό και την ερμηνεία των πλαισιωμένων με παραδείγματα μεταφορικών εκφράσεων, για παράδειγμα: *Ήμουν ένα μαύρο πρόβατο στο κοπάδι. Ήταν ζήτημα χρόνου να με απολύσουν.* Το όριο των απαντήσεων ήταν πέντε, όπως και τα παραδείγματα. Στο ερώτημα αυτό δεν λαμβάνεται υπόψη ο παράγοντας της μορφολογίας. Βαθμολογούνται με ένα βαθμό οι απαντήσεις στις οποίες διακρίνεται ότι έχει κατανοηθεί η χρωματική μεταφορά και με μηδέν οι υπόλοιπες απαντήσεις.

Το τέταρτο ερώτημα, όπου ζητείται ο σχολιασμός ενός πίνακα ζωγραφικής, απαρτίζεται από 3 υποερωτήματα. Το υποερώτημα *δα* ζητάει από τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν και να καταγράψουν τα χρώματα που χρησιμοποιεί ο ζωγράφος στο συγκεκριμένο πίνακα. Στόχος της δοκιμασίας αυτής είναι να αξιολογηθεί η ευαισθησία των συμμετεχόντων σε σχέση με απτά χρώματα και η ικανότητα δημιουργικότητάς τους. Καθώς στο συγκεκριμένο ερώτημα δεν υπήρχε όριο απαντήσεων, ο υπολογισμός των επιδόσεων έγινε με βάση τα υποχρεωτικά περιβάλλοντα, δηλαδή το σύνολο των σωστών απαντήσεων των σπουδαστών.

Το υποερώτημα *δβ* ζητάει από τους συμμετέχοντες να εντοπίσουν τους συμβολισμούς του ζωγραφικού πίνακα που προκύπτουν από τις χρωματικές επιλογές του καλλιτέχνη. Η δοκιμασία αυτή αποσκοπεί στην αξιολόγηση της ικανότητας των σπουδαστών να εντοπίσουν και να περιγράψουν έναν αριθμό συμβολισμών που συνδέονται με στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας. Λόγω της υποκειμενικής φύσης των απαντήσεων του συγκεκριμένου ερωτήματος επιλέχθηκε η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων.

Το τελευταίο υποερώτημα (*δγ*) ζητάει από τους σπουδαστές να εντοπίσουν τα αντικείμενα της εικόνας και να τα συνδυάσουν με κάποιο χρωματικό επίθετο. Στόχος της δοκιμασίας αυτής είναι να εξεταστεί το ζήτημα της συμφωνίας γένους και αριθμού των χρωματικών επιθέτων με τα προσδιοριζόμενα ουσιαστικά. Καθώς στο συγκεκριμένο ερώτημα δεν υπήρχε όριο απαντήσεων, ο υπολογισμός των επιδόσεων έγινε με βάση τα υποχρεωτικά περιβάλλοντα, δηλαδή το σύνολο των απαντήσεων των σπουδαστών.

3. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Βασικός άξονας των μοντέλων διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο παραμένει η αρχή ότι το γλωσσικό μάθημα διδάσκεται με τη βοήθεια και των άλλων γνωστικών αντικειμένων, τα οποία χρησιμεύουν ως όχημα για τη γλωσσική διδασκαλία (Met, 1991).

Στην παρούσα έρευνα, τα γνωστικά αντικείμενα που βοήθησαν τη διδασκαλία ήταν οι εικαστικές τέχνες (Ζωγραφική, Γλυπτική, Φωτογραφία), η Ιστορία της Τέχνης, η Μυθολογία, η Λογοτεχνία, η Ιστορία και η Φυσική.

Η διδακτική εφαρμογή είχε συνολική διάρκεια εννέα διδακτικές ώρες (δ.ώ). Στην αρχή της κύριας διδασκαλίας (6 δ.ώ.), ως εισαγωγική δραστηριότητα (αφόρμηση), προβάλλονται φωτογραφίες από πολύχρωμα ανθισμένα λιβάδια (εισαγωγή υλικού προς παρατήρηση) και ζητείται από τους σπουδαστές να ονοματίσουν τα χρώματα των λουλουδιών (προετοιμασία, εισαγωγή στο καινούριο). Η δραστηριότητα αυτή βοηθά αφενός να κατανοήσουν ότι πηγή προέλευσης πολλών χρωμάτων αποτελούν τα φυτά και αφετέρου να κάνουν παραλληλισμούς με τη γλώσσα τους, συνειδητοποιώντας την κοινή προέλευση πολλών χρωματικών όρων, με στόχο την ανάπτυξη οικειότητας με το υπό διδασκαλία λεξιλόγιο.

Έπειτα, γίνεται έλεγχος για ύπαρξη γνωστικών απαιτήσεων και ανάκλησή τους, πληροφόρηση των σπουδαστών για τους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος και διέγερση της προσοχής τους. Ακολουθεί επίδειξη των θεωρητικών δεδομένων σχετικά με την αντίληψη των χρωμάτων, που αντλήθηκαν από τη Φυσική, ώστε να κατανοηθεί το πώς γίνονται αντιληπτά τα χρώματα από τα υποκείμενα και, παράλληλα, να έρθουν σε επαφή οι σπουδαστές με τον ακαδημαϊκό λόγο. Επιλέγεται για κατανόηση γραπτού λόγου ένα κείμενο που έχει ως περιεχόμενο τις εναλλαγές στις αποχρώσεις του ουρανού κατά τη διάρκεια της μέρας.

Με στόχο να γίνει εμβάθυνση στη θεματική της τέχνης, ζητείται από τους σπουδαστές να αναφέρουν αν γνωρίζουν περιπτώσεις ζωγράφων που στα έργα τους αποτύπωσαν παιχνίδια του φωτός. Αναγνωρίζοντας ότι ο χώρος της τέχνης είναι συχνά άγνωστος στους σπουδαστές, ο διδάσκων πιθανόν θα χρειαστεί να παρουσιάσει τις απαραίτητες πληροφορίες κατονομάζοντας καταρχήν το ρεύμα του «μπρεσιονισμού». Ο όρος τεμαχίζεται μορφολογικά (στρατηγική μορφολογικού τεμαχισμού), ώστε να καταστεί πιο διαφανές το πρώτο συστατικό, που πιθανόν να υπάρχει στη Γ1 των σπουδαστών (νεολατινικές

γλώσσες): *μυμπρεσιον-ισμός*, *impression* (γαλ.) ‘εντύπωση’. Παρέχουμε πληροφοριακά τα βασικά χαρακτηριστικά του ρεύματος και ζητάμε από τους σπουδαστές να βρουν δείγματα έργων που ανήκουν σε αυτό και αποτυπώνουν τα βασικά χαρακτηριστικά του, π.χ. έργα του Claude Monet: “*Le Bassin aux nymphéas/ Les nénuphars*” (πρβλ. Αναστασιάδη κ.ά., 2015).

Στη συνέχεια, διακρίνονται οι χρωματικοί όροι σε πρωτογενή και δευτερογενή χρώματα και γίνεται ομαδοποίησή τους. Γίνεται συζήτηση για το ποιοι αποτελούν τους έντεκα βασικούς χρωματικούς όρους (ΒΧΟ) στις γλώσσες, δίνονται οι βασικοί χρωματικοί όροι των νέων ελληνικών (*άσπρο, μαύρο, κόκκινο, κίτρινο, πράσινο, μπλε/γαλάζιο, πορτοκαλί, μοβ, καφέ, ροζ, γκρι*) και αντιστοιχίζονται με τους χρωματικούς όρους των γλωσσών των σπουδαστών. Προκύπτει, έτσι, ένας πίνακας με τους βασικούς χρωματικούς όρους σε δεκατρείς γλώσσες.

Ακολουθεί η διδασκαλία των γενικών χρωματικών όρων (*ανοιχτό, σκούρο, φωτεινό* κτλ., σε σύνολο επιλέχθηκαν σαράντα δύο), ώστε να διευκολυνθεί η περιγραφή των επιμέρους αποχρώσεων των βασικών χρωμάτων. Για την περιγραφή των αποχρώσεων, έχοντας ως στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των σπουδαστών, η δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε ήταν η εξής: μοιράστηκαν στους σπουδαστές υλικά ζωγραφικής και τους ζητήθηκε να παραγάγουν δικά τους χρώματα και, αφού τα εντάξουν σε ένα χρωματικό πεδίο, να τους προσδώσουν μια ονομασία μονολεκτική ή περιφραστική (απόχρωση).

Έπειτα από το τέλος της παραπάνω δραστηριότητας, και μετά την εμπέδωση του πώς προσδίδουμε χρωματικές ονομασίες σε αντικείμενα, γίνεται το πέρασμα στη σφαίρα του αφηρημένου, του συμβολικού. Οι σπουδαστές προσκαλούνται σε μια ιδεοθύελλα σχετικά με τη σύνδεση των χρωμάτων με τον κόσμο («Τι σας φέρνει στο νου το κόκκινο;» κ.τ.λ.), με αποτέλεσμα να προκύψει πληθώρα συμβολισμών, όπου παρατηρούνται και σχολιάζονται οι διαπολιτισμικές διαφορές. Με αφορμή τους συμβολισμούς αυτούς, οι σπουδαστές καθοδηγούνται σε επιπλέον συνδέσεις κάνοντας σύγκριση και μεταξύ των γλωσσών (διαπολιτισμικότητα). Στη συνέχεια, τα χρώματα συνδέονται με τα συναισθήματα που προκαλούν. Αυτό έχει ως στόχο να προετοιμαστεί το έδαφος για τη χρήση των ίδιων όρων σε παγιωμένες/ μεταφορικές εκφράσεις (πολυλεκτικά σύνθετα), που αποτελεί επόμενο στάδιο της διδασκαλίας. Παρουσιάζονται (με τη χρήση λεξικού) τα πιο συχνά πολυλεκτικά σύνθετα της νέας ελληνικής που περιέχουν κάποιον χρωματικό όρο (π.χ. *φαιά ουσία, μαύρη καμωδιά*) και επισημαίνονται οι τομείς όπου χρησιμοποιούνται αυτά τα πολυλεκτικά σύνθετα (π.χ. Ιατρική, Τέχνη, Επιστήμες κ.τ.λ.). Για εμπέδωση, προτείνεται στους σπουδαστές να αναζητήσουν στο διαδίκτυο τρία παγιωμένα χρωματικά πολυλεκτικά σύνθετα και να επιχειρήσουν να τα ερμηνεύσουν (στρατηγική μαντέματος) και να τα συγκρίνουν με αντίστοιχες εκφράσεις της Γ1 τους, με στόχο να αναδυθούν οι πολιτισμικές διαφορές αναφορικά με τη στερεοτυπική χρήση της γλώσσας.

Το επόμενο στάδιο της διδακτικής εφαρμογής αφορά τη διδασκαλία της μορφολογίας και της σύνταξης των χρωματικών όρων. Πρώτα, ομαδοποιούνται οι χρωματικοί όροι με βάση το κλιτικό σύστημα της νέας ελληνικής, λαμβάνοντας υπόψη και το σημασιολογικό χαρακτηριστικό [±λόγιο] (για την εμπέδωση του οποίου πραγματοποιείται μια άσκηση με πολυλεκτικά σύνθετα στα οποία καλούνται να επιλέξουν τον κατάλληλο τύπο, π.χ. *λευκός/άσπρος γάμος, λευκή/άσπρη μέρα*) και γίνεται εκτενής αναφορά στα σχετικά δάνεια. Αμέσως μετά, μελετούνται οι όροι που προκύπτουν από προθηματική και επιθηματική παραγωγή (π.χ. *κατακόκκινος* και *κιτρινωπός*, αντίστοιχα) και ομαδοποιούνται με βάση τις επιμέρους σημασίες τους. Ακολουθεί η μελέτη των σύνθετων όρων (π.χ. *ασπρόμαυρο*) ως προς τον τρόπο σχηματισμού τους και τη σημασία τους. Αναφορικά με τη σύνταξη των ΟΔΧ η διδασκαλία εστιάζεται στη σειρά εμφάνισης των όρων στην πρόταση και τις συνέπειες που αυτή έχει στη σημασία του εκφωνήματος (ελεύθερες vs παγιωμένες εκφράσεις), όπως και στη συμφωνία των όρων.

Ως δραστηριότητα κλεισίματος γίνεται εφαρμογή των όρων διδάχθηκαν σε πίνακες ζωγραφικής, που προβάλλονται στο εργαστήριο πολυμέσων με τη χρήση του ιστότοπου της Εθνικής Πινακοθήκης (βλ. <http://www.nationalgallery.gr> με διαδραστική περιήγηση στις συλλογές του μουσείου) και με ασκήσεις πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωσης κενών, πινάκων, αντιστοίχισης, σύγκρισης γλωσσών, αναζήτησης στον παγκόσμιο ιστό, χρήση χαρτών κ.ά., οι οποίες πραγματοποιούνται με τη χρήση Η/Υ (έλεγχος μεταγνώσης, εμπέδωση) (για τις ασκήσεις, βλ. σχετ. Alexandri, 2009).

Συνοψίζοντας, οι μέθοδοι διδασκαλίας που εφαρμόζονται συνδυαστικά στις πρώτες έξι διδακτικές ώρες είναι οι εξής: ατομική μελέτη, διήγηση, συζήτηση, ιδεοθύελλα, επίδειξη, εργαστηριακή, καθοδηγούμενη ανακάλυψη και διδασκαλία με Η/Υ.

Στις επόμενες τρεις διδακτικές ώρες πραγματοποιείται επίσκεψη σε μουσείο (σε συνεργασία με την μουσειολόγο του ΣΝΕΓ), συγκεκριμένα στο Τελλόγλειο Ίδρυμα Τεχνών, όπου οι σπουδαστές της Π.Ο. επισκέπτονται τις τρέχουσες εκθέσεις. Στόχος του μαθήματος αυτού είναι η εμπέδωση αλλά και η αξιολόγηση των διδαχθέντων και παράλληλα ο εμπλουτισμός των δεδομένων, η ανάπτυξη των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων των σπουδαστών και η αισθητική τους καλλιέργεια, μέσα σε μια πραγματική κατάσταση, που προωθεί τις γνωστικές διεργασίες, καλλιεργεί τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση, μέσα από τη διαδικασία της βιωματικής προσέγγισης της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας.

Το μάθημα περιέχει επικοινωνιακές, γνωστικές, διαδραστικές και παιγνιώδεις-δημιουργικές ασκήσεις που ενισχύουν την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων, οι οποίοι παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε δραστηριότητες γνωστικά και γλωσσικά απαιτητικές.

Συνοπτικά, οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούνται στις τρεις αυτές διδακτικές ώρες είναι οι εξής: ατομική μελέτη, επιτόπια επίσκεψη, ομάδες εργασίας, διήγηση, υπόδυση ρόλου, συζήτηση, προσομοίωση, επίδειξη, καθοδηγούμενη ανακάλυψη.

Η τελική αξιολόγηση της όλης διδακτικής εφαρμογής γίνεται με τη συμπλήρωση του τελικού τεστ (διάρκειας 20'), το οποίο συμπληρώνεται και από την ΟΕ.

4. ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι βασικές υποθέσεις της έρευνάς μας είναι ότι:

1. Το syllabus και τα διδακτικά εγχειρίδια που αντιστοιχούν στο επίπεδο Β1-Β2 δεν προβλέπουν τη διδασκαλία του αντικείμενου αυτού. Επομένως, αναμένουμε οι σπουδαστές, αν και προχωρημένου επιπέδου, να σημειώσουν χαμηλή επίδοση στη συγκεκριμένη λεξιλογική ενότητα.
2. Οι σπουδαστές της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) αναμένεται να σημειώσουν παρόμοια επίδοση στο τεστ με αυτή του αρχικού τεστ των σπουδαστών της πειραματικής ομάδας (ΠΟ).
3. Οι φυσικοί ομιλητές (ΦΟ) αναμένεται να σημειώσουν την υψηλότερη επίδοση σε όλα τα ερωτήματα.
4. Μετά την παρέμβαση οι σπουδαστές θα έχουν φτάσει κοντά στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών της νέας ελληνικής στην κατανόηση και παραγωγή του εξεταζόμενου λεξιλογίου.
5. Σε αφηρημένο/ συμβολικό επίπεδο, αναμένεται αύξηση της χρήσης συμβολισμών στην πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επίσης, αναμένεται ομοιογένεια μεταξύ των απαντήσεων των φυσικών ομιλητών, σε αντίθεση με αυτές των δύο ομάδων των μη φυσικών ομιλητών.
6. Καθώς η έμφαση της διδακτικής παρέμβασης δίδεται στο λεξιλόγιο, και αφού η διόρθωση παγιωμένων λαθών στο επίπεδο της γραμματικής αποτελεί χρονοβόρα διαδικασία, οι σπουδαστές αναμένεται να σημειώσουν μεγαλύτερη βελτίωση στην κατάκτηση του λεξιλογίου από ό,τι στη γραμματική (κατάκτηση λεξικών και γραμματικών μορφημάτων, συμφωνία).

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για τη σύγκριση των μέσων όρων δύο μεταβλητών χρησιμοποιήσαμε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney (στατιστικό πακέτο IBM – SPSS Statistics 20). Το συγκεκριμένο τεστ ελέγχει κατά πόσο οι μέσοι όροι δύο μεταβλητών διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά με την επιπλέον δυνατότητα ότι μπορεί να δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα και με μικρό αριθμό παρατηρήσεων, με δεδομένα που δεν προϋποθέτουν κανονική κατανομή (κανονική κατανομή έχουμε μόνο σε δύο ερωτήματα, γ και δ3α) ή δεν είναι αριθμητικά. Το τεστ Mann-Whitney μας δίνει μία τιμή U την οποία ελέγχουμε κατά πόσο είναι στατιστικώς σημαντική, δηλαδή η πιθανότητα λάθους (p) να είναι μικρότερη από 5% (0,05). Σε όλα τα αποτελέσματα αναφέρουμε επιπλέον την τιμή Z, καθώς και την αντίστοιχη τιμή p. Η συγκεκριμένη ανάλυση επιλέχθηκε ως σταθερή διαδικασία για όλες τις

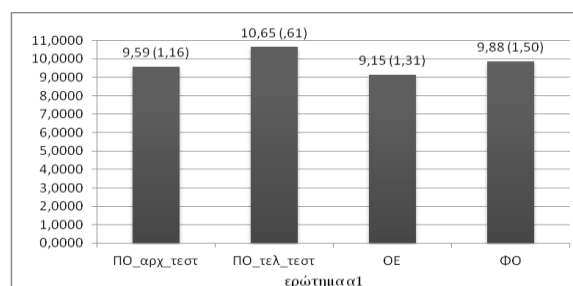
περιπτώσεις, όπου χρειάζεται να ελεγχθεί η στατιστική σημαντικότητα δύο μέσων όρων, αφορά δηλαδή τα πέντε από τα έξι ερωτήματα του ερωτηματολογίου μας. Οι μεταβλητές που συγκρίνονται είναι οι εξής:

- α) το αρχικό με το τελικό τεστ της ΠΟ,
- β) το αρχικό τεστ της ΠΟ με το τεστ της ΟΕ,
- γ) το τελικό τεστ της ΠΟ με το τεστ της ΟΕ,
- δ) το αρχικό τεστ της ΠΟ με το τεστ των ΦΟ,
- ε) το τελικό τεστ της ΠΟ με το τεστ των ΦΟ.

Η ανάλυση ακολουθεί τη σειρά των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου.

5.1. Ερώτημα α

Ως προς το πρώτο ερώτημα, που αφορά την καταγραφή των 11 βασικών χρωματικών όρων (ΒΧΟ) της ΝΕ, παρατηρούμε ότι, με βάση τον πρώτο τρόπο υπολογισμού (χωρίς να λάβουμε υπόψη τον παράγοντα της ορθογραφίας), η ΠΟ εμφανίζει σαφή βελτίωση στο τελικό τεστ, σε σημείο που οι επιδόσεις της να ξεπερνούν αυτές των ΦΟ. Η ΟΕ, από την άλλη, εμφανίζει χαμηλότερες επιδόσεις ακόμη και από τις επιδόσεις του αρχικού τεστ της ΠΟ. Τα δεδομένα παρουσιάζονται πιο αναλυτικά στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 1: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κάθε ομάδας στο ερώτημα Α (1^{ος} τρόπος υπολογισμού)

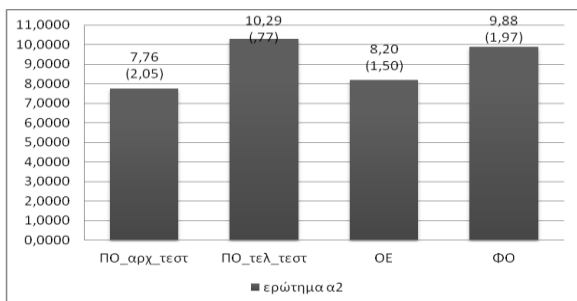
Φαίνεται ότι υπάρχει βελτίωση της ΠΟ και ότι έχουν κατακτηθεί οι ΒΧΟ σε τέτοιο σημείο που οι επιδόσεις τους ξεπερνούν αυτές των ΦΟ. Με ανώτατη τιμή το 11, η ΠΟ στο τελικό τεστ σημειώνει 10,65 (τ.α. ,61) σε αντίθεση με τους ΦΟ που σημειώνουν 9,88 (τ.α. 1,50). Η ΟΕ εμφανίζει επιδόσεις 9,15 (τ.α. 1,31), παραπλήσιες με αυτές της ΠΟ στο αρχικό τεστ.

Έτσι, με βάση την μη παραμετρική ανάλυση Mann-Whitney, στο ερώτημα αυτό υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=64,00/ Z=-2,977/ p=,003$) ανάμεσα στο αρχικό και το τελικό τεστ της ΠΟ, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=136,50/ Z=-1,054/ p=,292$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=51,50/ Z=-3,788/ p=,00$), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=108,00/ Z=-1,049/ p=,294$), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=98,00/ Z=-1,562/ p=,118$) ούτε ανάμεσα στα τεστ των ομάδων ΟΕ και ΦΟ ($U=104,00/ Z=-1,836/ p=,066$), αν και στην τελευταία περίπτωση υπάρχει προβάδισμα των ΦΟ ως προς τις επιδόσεις.

Με βάση τα παραπάνω, δεν φαίνεται να επαληθεύεται η Υπόθεση 1, καθώς οι επιδόσεις και των τριών ομάδων κινούνται πάνω από το 9/11, που δεν θεωρείται χαμηλή επίδοση. Επιβεβαιώνεται, ωστόσο, η Υπόθεση 2, αφού οι σπουδαστές της ΟΕ σημειώνουν παρόμοια επίδοση στο τεστ με αυτή του αρχικού τεστ των σπουδαστών της ΠΟ, γεγονός λογικό, δεδομένου ότι οι σπουδαστές θεωρούνται ίδιου επιπέδου με βάση το τεστ κατάταξης του ΣΝΕΓ. Το εντυπωσιακό σε αυτή τη δοκιμασία είναι ότι οι ΦΟ σημειώνουν μεν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις δύο ομάδες των σπουδαστών πριν τη διδακτική παρέμβαση, δεν κατορθώνουν όμως να ξεπεράσουν τις επιδόσεις της ΠΕ στο τελικό τεστ, επομένως δεν επαληθεύεται η Υπόθεση 3. Αυτό οφείλεται πιθανότατα στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα αντικείμενο που δεν υπάρχει στο syllabus της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας (Γ1) ή ίσως αποτελεί περισσότερο γνωστικό παρά γλωσσικό ζήτημα, αφού σχετίζεται με τη γνώση του κόσμου. Επιπλέον, ίσως να υπάρχει επιρροή του φύλου των υποκειμένων (το 50% των ΦΟ αποτελείται από άντρες). Μια άλλη ερμηνεία θα μπορούσε να στηρίζεται στη φύση του ερωτήματος του τεστ, ότι ίσως να μην έγινε κατανοητό από κάποιους ΦΟ, οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ηλεκτρονικά, με αποτέλεσμα να μην έχουν τη δυνατότητα διευκρινίσεων.

Με βάση το δεύτερο τρόπο υπολογισμού (δηλαδή, λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα της ορθογραφίας), η ΠΟ εμφανίζει σαφή βελτίωση στο τελικό τεστ, σε σημείο που οι επιδόσεις της να ξεπερνούν και πάλι αυτές των ΦΟ. Η ΟΕ, από την άλλη, αν και με μεγαλύτερο εύρος τιμών, εμφανίζει υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τις επιδόσεις του αρχικού τεστ της ΠΟ (με ένα σπουδαστή εκτός του Μ.Ο.) αλλά χαμηλότερες σε σχέση με τις επιδόσεις των σπουδαστών της ΠΟ στο τελικό τεστ.

Στο Γράφημα 2 φαίνεται ότι υπάρχει βελτίωση της ΠΟ και ότι έχουν κατακτηθεί οι ΒΧΟ σε τέτοιο σημείο που οι επιδόσεις τους ξεπερνούν αυτές των ΦΟ. Με ανώτατη τιμή το 11, η ΠΟ στο τελικό τεστ σημειώνει 10,29 (τ.α. ,77) σε αντίθεση με τους ΦΟ που σημειώνουν 9,88 (τ.α. 1,97). Η ΟΕ εμφανίζει επιδόσεις 8,20 (τ.α. 1,50), παραπλήσιες με αυτές της ΠΟ στο αρχικό τεστ.



Γράφημα 2: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κάθε ομάδας στο ερώτημα Α (2^{ος} τρόπος υπολογισμού)

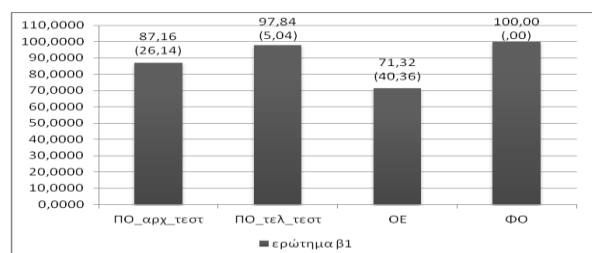
Έτσι, με βάση την μη παραμετρική ανάλυση Mann-Whitney, στο ερώτημα αυτό υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=21,00/ Z=-4,354/ p=,00$) ανάμεσα στο αρχικό και το τελικό τεστ της ΠΟ, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο

αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=144,50/ Z=-,794/ p=,427$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΟΕ ($U=50,50/ Z=-3,738/ p=,00$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=47,00/ Z=-3,269/ p=,001$), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=125,00/ Z=-,427/ p=,67$), ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ΟΕ και ΦΟ ($U=73,50/ Z=-2,806/ p=,005$).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται να επαληθεύεται η Υπόθεση 1, καθώς οι επιδόσεις των ομάδων ΠΟ (στο αρχικό τεστ) και ΟΕ είναι 7,76 και 8,20 αντίστοιχα με άριστα τις 11 απαντήσεις, που δεν θεωρείται ιδιαίτερα υψηλή επίδοση. Επιβεβαιώνεται και εδώ η Υπόθεση 2, αφού οι σπουδαστές της ΟΕ σημειώνουν παρόμοια επίδοση στο τεστ με αυτή του αρχικού τεστ των σπουδαστών της ΠΟ, γεγονός λογικό δεδομένου ότι οι σπουδαστές θεωρούνται ίδιου επιπέδου με βάση το τεστ κατάταξης του ΣΝΕΓ. Εδώ δεν επιβεβαιώνεται η Υπόθεση 3, καθώς οι ΦΟ σημειώνουν μεν καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις δύο ομάδες των σπουδαστών πριν τη διδακτική παρέμβαση, δεν κατορθώνουν όμως να ξεπεράσουν τις επιδόσεις της ΠΕ στο τελικό τεστ, όπως σχολίασαμε παραπάνω.

5.2. Ερώτημα β

Ως προς το δεύτερο ερώτημα, που αφορά την καταγραφή των αποχρώσεων ενός συγκεκριμένου χρωματικού πεδίου, παρατηρούμε ότι, με βάση τον πρώτο τρόπο υπολογισμού (χωρίς να λάβουμε υπόψη τον παράγοντα της ορθογραφίας), η ΠΟ εμφανίζει σαφή βελτίωση στο τελικό τεστ, σε σημείο που οι επιδόσεις της να φτάνουν αυτές των ΦΟ (100%). Η ΟΕ, από την άλλη, ενώ φτάνει κι αυτή στην οροφή (100%), το εύρος των τιμών που εμφανίζει είναι πολύ μεγαλύτερο (0-100%) σε σύγκριση με το αρχικό τεστ της ΠΟ (60-100%) και το τελικό τεστ της ΠΟ (100%).



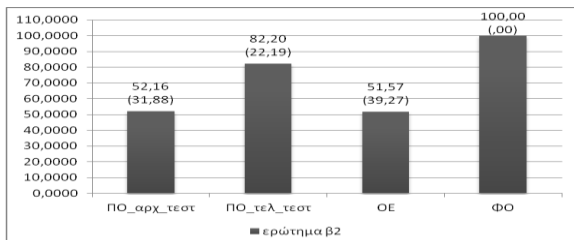
Γράφημα 3: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κάθε ομάδας στο ερώτημα Β (1^{ος} τρόπος υπολογισμού)

Στο Γράφημα 3, φαίνεται ότι υπάρχει μικρή βελτίωση της ΠΟ και ότι έχει κατακτηθεί ο τρόπος σχηματισμού των αποχρώσεων τόσο ώστε οι επιδόσεις τους να πλησιάζουν αυτές των ΦΟ. Η ΠΟ στο τελικό τεστ σημειώνει 97,84% (τ.α. 5,04) ενώ οι ΦΟ, όπως ήταν αναμενόμενο, αγγίζουν το 100% (τ.α. ,00). Η ΟΕ εμφανίζει επιδόσεις 71,32 (τ.α. 40,36), αρκετά χαμηλότερες από αυτές της ΠΟ στο αρχικό τεστ (87,16 με τ.α. 26,14).

Έτσι, με βάση την μη παραμετρική ανάλυση Mann-Whitney, στο ερώτημα αυτό δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=120,00/ Z=-1,135/ p=,257$) ανάμεσα στο αρχικό και το τελικό τεστ της ΠΟ, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=137,50/ Z=-1,138/ p=,255$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=110,00/ Z=-2,20/ p=,028$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=96,00/ Z=-2,309/ p=,021$), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=112,00/ Z=-1,733/ p=,083$) ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ΟΕ και ΦΟ ($U=88,00/ Z=-3,017/ p=,003$).

Με βάση τον δεύτερο τρόπο υπολογισμού (λαμβάνοντας υπόψη την ορθογραφία), η ΠΟ εμφανίζει σαφή βελτίωση στο τελικό τεστ, σε σημείο που οι επιδόσεις της να προσεγγίζουν τις επιδόσεις των ΦΟ (100%), χωρίς όμως να τις ξεπερνούν αφού εμφανίζουν μεγαλύτερο εύρος τιμών (80-100%,). Η ΟΕ, από την άλλη, σημειώνει ένα μικρό προβάδισμα σε σχέση με τις επιδόσεις του αρχικού τεστ της ΠΟ αλλά πολύ χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τις αυτές των σπουδαστών της ΠΟ στο τελικό τεστ.

Όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 4, υπάρχει μεγάλη βελτίωση της ΠΟ. Φαίνεται ότι παράλληλα με τον τρόπο σχηματισμού των αποχρώσεων, έχει κατακτηθεί και η ορθογραφία. Η ΠΟ στο τελικό τεστ σημειώνει 82,2000% (τ.α. 22,19), ενώ οι ΦΟ, όπως ήταν αναμενόμενο, αγγίζουν το 100% (τ.α. ,00). Η ΟΕ εμφανίζει επιδόσεις 51,57 (τ.α. 39,27), που είναι σχεδόν ίδιες με αυτές της ΠΟ στο αρχικό τεστ (52,16 με τ.α. 31,88).



Γράφημα 4: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κάθε ομάδας στο ερώτημα Β (2ος τρόπος υπολογισμού)

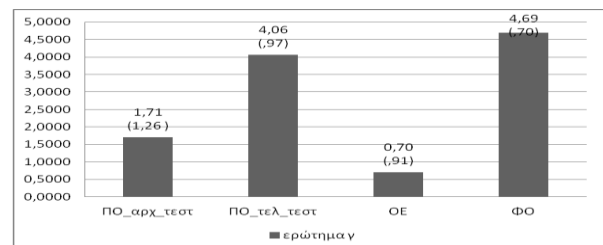
Έτσι, με βάση την μη παραμετρική ανάλυση Mann-Whitney, στο ερώτημα αυτό υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=59,00/ Z=-2,978/ p=,003$) ανάμεσα στο αρχικό και το τελικό τεστ της ΠΟ, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=163,50/ Z=-,201/ p=,841$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=86,00/ Z=-2,604/ p=,009$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=16,00/ Z=-4,727/ p=,00$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=56,00/ Z=-3,545/ p=,00$) και, τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική

διαφορά μεταξύ των ομάδων ΟΕ και ΦΟ ($U=32,00/ Z=-4,49/ p=,00$).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται να επαληθεύεται η Υπόθεση 1, καθώς οι επιδόσεις και δύο ομάδων σπουδαστών πριν τη διδακτική παρέμβαση ήταν ιδιαίτερα χαμηλές (αν λάβουμε υπόψη τον παράγοντα της μορφολογίας). Επιβεβαιώνεται και η Υπόθεση 2, αφού οι σπουδαστές της ΟΕ σημειώνουν παρόμοια επίδοση στο τεστ με αυτή του αρχικού τεστ των σπουδαστών της ΠΟ, γεγονός λογικό, δεδομένου ότι οι σπουδαστές θεωρούνται ίδιου επιπέδου με βάση το τεστ κατάταξης του ΣΝΕΓ. Οι ΦΟ σημειώνουν τις καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις δύο ομάδες των σπουδαστών του υποερωτήματος αυτού (β2) επιβεβαιώνουν την Υπόθεση 6, αφού παρατηρούμε εντυπωσιακή πρόοδο των σπουδαστών της ΠΟ στο τελικό τεστ όσον αφορά τη μορφολογία. Διαπιστώνουμε ότι παράλληλα με το λεξιλόγιο συντελείται και η εκμάθηση της ορθογραφίας.

5.3. Ερώτημα γ

Στην τρίτη δοκιμασία, που αφορά την κατανόηση και ερμηνεία των μεταφορικών εκφράσεων, η ΠΟ εμφανίζει εντυπωσιακή βελτίωση στο τελικό τεστ, σε σημείο που οι επιδόσεις της να πλησιάζουν τις επιδόσεις των ΦΟ (5/5), χωρίς όμως να τις ξεπερνούν, αφού εμφανίζουν μεγαλύτερο εύρος τιμών (3-5/5). Η ΟΕ, από την άλλη, σημειώνει πολύ χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τις επιδόσεις τόσο του αρχικού όσο και του τελικού τεστ της ΠΟ.



Γράφημα 5: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κάθε ομάδας στο ερώτημα Γ

Όπως αποτυπώνεται στο γράφημα 5, υπάρχει εντυπωσιακή βελτίωση της ΠΟ. Φαίνεται να έχουν κατακτηθεί οι μεταφορικές εκφράσεις (που περιλαμβάνουν κάποιον χρωματικό όρο). Οι επιδόσεις της ΠΟ στο τελικό τεστ βρίσκονται αρκετά κοντά σε αυτές των ΦΟ. Με ανώτατη τιμή το 5, η ΠΟ στο τελικό τεστ σημειώνει 4,06 (τ.α. ,97), ενώ οι ΦΟ σημειώνουν 4,69 (τ.α. ,70). Η ΟΕ εμφανίζει ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις 0,70 (τ.α. ,91), ακόμη χαμηλότερες από αυτές της ΠΟ στο αρχικό τεστ (1,71 με τ.α. 1,26).

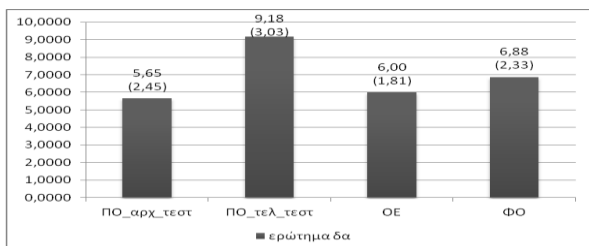
Έτσι, με βάση την μη παραμετρική ανάλυση Mann-Whitney, στο ερώτημα αυτό υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=23,50/ Z=-4,235/ p=,00$) του αρχικού και τελικού τεστ της ΠΟ, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=87,00/ Z=-2,639/ p=,008$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=5,50/ Z=-5,107/ p=,00$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=7,00/ Z=-4,82/ p=,00$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=83,00/ Z=-2,181/ p=,029$), ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και μεταξύ των ομάδων ΟΕ και ΦΟ ($U=2,00/ Z=-5,231/ p=,00$).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται να επαληθεύεται η Υπόθεση 1, καθώς οι επιδόσεις των ομάδων ΠΟ (στο αρχικό τεστ) και ΟΕ είναι πολύ χαμηλές, με 1,71/5 και 0,70/5 αντίστοιχα. Δεν επιβεβαιώνεται απόλυτα η Υπόθεση 2, αφού οι σπουδαστές της ΟΕ σημειώνουν χαμηλότερη επίδοση στο τεστ σε σύγκριση με το αρχικό τεστ των σπουδαστών της ΠΟ, γεγονός που πιθανόν να είναι τυχαίο ή να οφείλεται στο διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο των σπουδαστών των δύο ομάδων. Και σε αυτή τη δοκιμασία επιβεβαιώνεται η Υπόθεση 3, καθώς οι ΦΟ αγγίζουν την οροφή. Πολύ κοντά στις επιδόσεις των ΦΟ βρίσκονται και οι επιδόσεις της ΠΟ στο τελικό τεστ, επαληθεύοντας έτσι την Υπόθεση 4.

5.4. Ερώτημα δα

Στην τέταρτη δοκιμασία, που αφορά τον εντοπισμό των χρωμάτων που επιλέγει ο ζωγράφος σε έναν πίνακά του, η ΠΟ εμφανίζει εμφανή βελτίωση στο τελικό τεστ, σε σημείο που οι επιδόσεις της να ξεπερνούν τις επιδόσεις των ΦΟ. Η ΟΕ, από την άλλη σημειώνει αντίστοιχες επιδόσεις με αυτές του αρχικού τεστ της ΠΟ, λίγο χαμηλότερες από τις επιδόσεις των ΦΟ.



Γράφημα 6: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κάθε ομάδας στο ερώτημα δα

Όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 6, υπάρχει μεγάλη βελτίωση της ΠΟ. Φαίνεται να έχει ενεργοποιηθεί ο μηχανισμός της παραγωγής και της σύνθεσης, και να έχει ενισχυθεί ο μηχανισμός ανίχνευσης των αποχρώσεων και η δημιουργικότητα των σπουδαστών αναφορικά με τη χρήση νέων όρων. Οι επιδόσεις της ΠΟ στο τελικό τεστ παρατηρούμε ότι είναι κατά πολύ υψηλότερες από αυτές των ΦΟ. Συγκεκριμένα, η ΠΟ στο τελικό τεστ σημειώνει 9,18 (τ.α. 3,03), ενώ οι ΦΟ σημειώνουν 6,88 (τ.α. 2,33). Τέλος, η ΟΕ εμφανίζει επιδόσεις ελαφρώς υψηλότερες (6,00 με τ.α. 1,81) από αυτές της ΠΟ στο αρχικό τεστ (5,65 με τ.α. 2,45).

Έτσι, με βάση τη μη παραμετρική ανάλυση Mann-Whitney, στο ερώτημα αυτό υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=57,00/ Z=-3,031/ p=,002$) ανάμεσα στο αρχικό και το τελικό τεστ της ΠΟ, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=159,00/ Z=-,341/ p=,733$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=66,00/ Z=-3,199/ p=,001$), δεν υπάρχει στατιστικά

σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=103,00/ Z=-1,20/ p=,23$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=79,00/ Z=-2,079/ p=,038$), ενώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων ΟΕ και ΦΟ ($U=127,00/ Z=-1,067/ p=,286$).

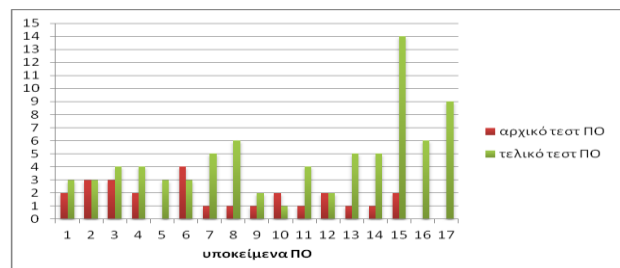
Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται να επαληθεύεται η Υπόθεση 2, αφού οι σπουδαστές της ΟΕ και της ΠΟ (στο αρχικό τεστ) σημειώνουν παρόμοια επίδοση. Όπως στη δοκιμασία 1, έτσι και σε αυτή τη δοκιμασία δεν επιβεβαιώνεται η Υπόθεση 3, καθώς οι επιδόσεις της ομάδας ΦΟ είναι κατά πολύ χαμηλότερες από αυτές της ΠΟ στο τελικό τεστ, γεγονός που μας προβληματίζει. Θεωρούμε ότι η χαμηλή επίδοση των ΦΟ σε σχέση με την ΠΟ (στο τελικό τεστ) δεν αποδεικνύει τόσο κάποιο κενό στο λεξιλόγιο των ομιλητών αυτών όσο την έλλειψη έμπνευσης και δημιουργικότητας, ίσως και την προσπάθεια αποφυγής εντυπωσιασμού, γεγονός που δεν είμαστε σε θέση να ερμηνεύσουμε με βεβαιότητα, καθώς απαιτεί περαιτέρω ψυχολογολογική έρευνα. Πιθανόν να παίζει ρόλο και ο παράγοντας του φύλου, ωστόσο για την επιβεβαίωση αυτού του ερωτήματος απαιτείται περαιτέρω έρευνα.

5.5. Ερώτημα δβ

Ο λόγος που επιλέγεται η ποιοτική ανάλυση στην επεξεργασία του ερωτήματος δβ είναι επειδή μια τέτοιου είδους ανάλυση έχει ως χαρακτηριστικό ότι τεκμηριώνεται κοινωνικά από τα μεμονωμένα άτομα σε αλληλεπίδραση με την πραγματικότητά τους, η οποία δεν αποτελεί ένα σταθερό, μοναδικό, φαινόμενο που ερευνάται ποσοτικά.

Η δοκιμασία δβ αποσκοπεί στο να αξιολογήσει αν έχουν επιτευχθεί οι ειδικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης, οι οποίοι σχετίζονται με τα εξής:

- Σε τι βαθμό αντιλαμβάνονται τους χρωματικούς συμβολισμούς ενός ζωγραφικού πίνακα οι σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας;
- Πώς καταφέρνουν να τους αποδώσουν γλωσσικά;
- Στις απαντήσεις των σπουδαστών υπάρχει ομοιογένεια που υπαγορεύεται από τα στερεότυπα της κοινωνίας όπου ζουν (ελληνική κοινωνία) ή επηρεάζονται από τα στερεότυπα της κοινωνίας προέλευσής τους;



Γράφημα 7: Αριθμός συμβολισμών ανά συμμετέχοντα στο αρχικό και τελικό τεστ

Ως προς το πρώτο ερώτημα, υπολογίστηκε ο αριθμός χρωματικών συμβολισμών που εντοπίστηκε από κάθε

συμμετέχοντα της ΠΟ, τόσο στο αρχικό όσο και στο τελικό τεστ. Όπως φαίνεται στο Γράφημα 7, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων παρουσιάζει σαφή αύξηση των συμβολισμών που χρησιμοποιούνται στην περιγραφή του υπό εξέταση πίνακα (Μ.Ο. αρχ. τεστ = 1,63 vs. Μ.Ο. τελ. τεστ = 4,65). Αυτό αποδεικνύει ότι, μετά τη διδακτική παρέμβαση, έχει ενεργοποιηθεί ο μηχανισμός εντοπισμού των συμβολικών στοιχείων σε ένα έργο τέχνης, στοιχεία που οι σπουδαστές επιδιώκουν να καταγράψουν με υπερβάλλοντα ζήλο στο τελικό τεστ.

Οι σπουδαστές στο αρχικό τεστ επιλέγουν απλούς συμβολισμούς, π.χ. *ζέστη, καλοκαίρι, ζωή, αγάπη, έρωτας*. Αντίθετα, στο τελικό τεστ συναντάμε πιο σύνθετες και αφηρημένες έννοιες, όπως *κίνδυνος, ελπίδα, αγνότητα, πάθος, θηλυκότητα, ελευθερία* κτλ., γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχουν κατανοήσει τον τρόπο περιγραφής ενός έργου τέχνης σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Από την άλλη, η ΟΕ παρουσιάζει υψηλότερη επίδοση στη δοκιμασία αυτή (Μ.Ο.=2,35) σε σχέση με το αρχικό τεστ της ΠΟ (Μ.Ο.=1,63), αρκετά χαμηλότερη όμως σε σχέση με το τελικό τεστ της ΠΟ (Μ.Ο.=4,65). Μολονότι συναντάμε αρκετές κενές ή μονολεκτικές απαντήσεις στη συγκεκριμένη δοκιμασία, οι πιο αναλυτικές απαντήσεις περιέχουν αφηρημένες έννοιες που δεν συναντήσαμε στο αρχικό τεστ της ΠΟ, π.χ. *ρομαντισμός, θλίψη, ένταση, δράμα, γεγονός που κατά πάσα πιθανότητα οφείλεται στην ανομοιογένεια του τμήματος.*

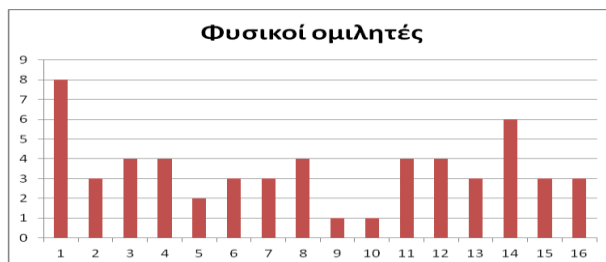


Γράφημα 8: Ομάδα ελέγχου – αριθμός απαντήσεων

Τέλος, οι ΦΟ σημειώνουν Μ.Ο. απαντήσεων 3,5 ως προς τη χρήση συμβολισμών, με χαμηλότερη τιμή το 1 και υψηλότερη το 8. Για μια ακόμη φορά, οι ΦΟ δεν σημειώνουν τις περισσότερες σωστές απαντήσεις, ωστόσο αυτή είναι μια καθαρά ποσοτική διαπίστωση. Στην πραγματικότητα, οι ΦΟ εμφανίζονται λακωνικοί αλλά ακριβείς και ορθοί στη χρήση της γλώσσας, περιγράφοντας το ζωγραφικό πίνακα με συνέπεια ως προς τα κοινωνικά στερεότυπα και μη εμφανίζοντας κανένα γραμματικό λάθος. Συναντάμε έννοιες ως συμβολισμούς χρωμάτων όπως *ερωτισμός, σαγήνη, σφριγηλότητα, πλούτος, γαλήνη, οικειότητα, αποδοχή*, που διακρίνονται από υψηλή αφαίρεση και δεν τους συναντάμε στις ομάδες των μη φυσικών ομιλητών. Συνεπώς, βαθμολογούνται με την υψηλότερη βαθμολογία.

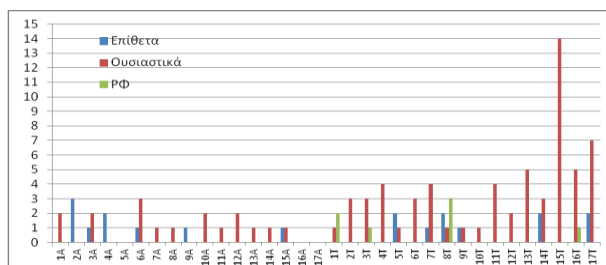
Ένα άλλο ζήτημα που μας απασχόλησε αφορά τον τρόπο απόδοσης των χρωματικών συμβολισμών γλωσσικά. Παρατηρούμε ότι οι χρωματικοί συμβολισμοί

αποδίδονται είτε με επίθετα είτε με ουσιαστικά είτε με ρηματική φράση (ΡΦ).



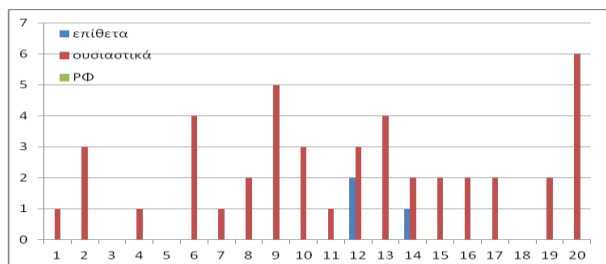
Γράφημα 9: Φυσικοί ομιλητές – αριθμός απαντήσεων

Όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 10, είναι σαφής η προτίμηση των ουσιαστικών για την απόδοση των συμβολισμών, με δεύτερα στη σειρά τα επίθετα και τρίτη τη χρήση ρηματικών φράσεων. Κατά τη διδακτική παρέμβαση, εξάλλου, υπογραμμίστηκε η προτίμηση των ονοματοποιήσεων, που αποτελεί χαρακτηριστικό του ακαδημαϊκού λόγου.



Γράφημα 10: Τρόπος απόδοσης των χρωματικών συμβολισμών στο αρχικό και τελικό τεστ της ΠΟ

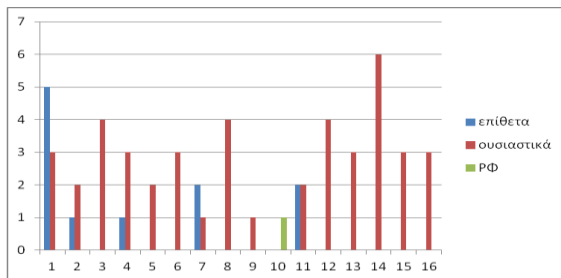
Τα επίθετα και πολύ περισσότερο οι ΡΦ εμφανίζονται σε γραπτά όπου διαπιστώνεται αδυναμία αφηρημένης έκφρασης (*ζωντανό κίτρινο: το κλίμα είναι αισιόδοξο vs. αισιοδοξία, ανοιχτά χρώματα: η εικόνα είναι φιλική vs. φιλία, φιλικότητα, κόκκινο: δείχνει ότι ντρέπεται λίγο vs. ντροπή, λευκό: θέλει να δείξει ότι δεν έγινε τίποτα ανάμεσα στους δύο vs. αγνότητα*).



Γράφημα 11: Τρόπος απόδοσης των χρωματικών συμβολισμών από την Ομάδα Ελέγχου

Στο θέμα της γλωσσικής απόδοσης των συμβολισμών η ΟΕ παρουσιάζει καλύτερες επιδόσεις. Εκτός από δύο σπουδαστές οι οποίοι χρησιμοποιούν και επίθετα, και τρεις σπουδαστές που δεν απάντησαν σωστά στην ερώτηση, οι υπόλοιποι επέλεξαν το ουσιαστικό ως μέσο απόδοσης των συμβολισμών που περιγράφουν. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι υπάρχει κάποια εξοικείωση στη χρήση ονοματοποιήσεων, που είτε οφείλεται στο ότι έχει αποτελέσει αντικείμενο

διδασκαλίας στο τμήμα τους είτε έχει να κάνει με το εκπαιδευτικό υπόβαθρό τους. Τέλος, όσον αφορά τους ΦΟ, παρατηρούμε ότι επιλέγουν και τους τρεις τρόπους προκειμένου να αποδώσουν τους χρωματικούς συμβολισμούς, με σαφή προτίμηση στα ουσιαστικά.



Γράφημα 12: Τρόπος απόδοσης των χρωματικών συμβολισμών από τους Φυσικούς Ομιλητές

Η χρήση επιθέτων και ΡΦ δεν σχετίζεται εδώ με αδυναμία έκφρασης αλλά με επιλογή ποικιλίας έκφρασης, π.χ. *το κόκκινο υποδηλώνει ένταση, ενδεχομένως πάθος, πόθο... η Κίρκη είναι πιο λευκή... ίσως [ο ζωγράφος] θέλει να την αποδώσει πιο αγνή, πιο αυστηρή, πιο απόλυτη... / το κόκκινο χρώμα τονίζει την ερωτική πτυχή της στιγμής...*

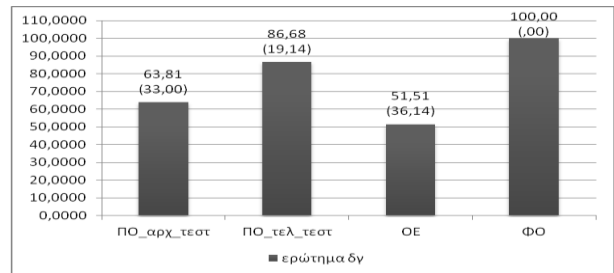
Το τρίτο ερώτημα που μας απασχόλησε ήταν κατά πόσο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων υπάρχει ομοιογένεια, καθώς και κατά πόσο οι απαντήσεις τους υπαγορεύονται από τα στερεότυπα της κοινωνίας όπου ζουν (ελληνική κοινωνία) ή επηρεάζονται από τα στερεότυπα της κοινωνίας προέλευσής τους;

Ξεκινώντας από τους ΦΟ, διαπιστώνουμε ότι παρουσιάζουν σαφή ομοιογένεια, καθώς οι απαντήσεις τους κινούνται στο ίδιο εννοιϊκό πλαίσιο. *Ερωτας, πάθος, σαγήνη* είναι οι συμβολισμοί που εντοπίζονται και επικρατούν σχεδόν σε όλες τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ΦΟ.

Αντίθετα με την ομάδα των ΦΟ, οι ομάδες των μη φυσικών ομιλητών εμφανίζουν έντονη ανομοιογένεια στις απαντήσεις τους. Οι περισσότεροι συμβολισμοί που καταγράφονται, αναφέρονται μόνο μία φορά, ενώ μόνο 4 έννοιες (*ελπίδα*-13 φορές, *αγάπη*-10 φορές, *έρωτας*-7 φορές, *κίνδυνος*-2 φορές) αναφέρονται από περισσότερα του ενός υποκείμενα, σε σύνολο 152 απαντήσεων. Αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεσή μας ότι οι συμβολισμοί βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τα στερεότυπα που κληροδοτούνται από κάθε κοινωνία, τα οποία συχνά μπορεί να έχουν καθολική ισχύ, όπως φαίνεται από την ταύτιση κάποιων απαντήσεων.

5.6. Ερώτημα δγ

Στην έκτη δοκιμασία, που αφορά την περιγραφή των αντικειμένων του πίνακα με βάση το χρώμα (με σκοπό την αξιολόγηση της συμφωνίας γένους και αριθμού), η ΠΟ εμφανίζει σημαντική βελτίωση στο τελικό τεστ, σε σημείο που οι επιδόσεις της να αγγίζουν τις επιδόσεις των ΦΟ (100%). Η ΟΕ, από την άλλη σημειώνει χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με αυτές της ΠΟ τόσο στο αρχικό όσο και στο τελικό τεστ. Τα δεδομένα παρουσιάζονται αναλυτικά στο ακόλουθο γράφημα:



Γράφημα 13: Μέσος όρος και τυπική απόκλιση κάθε ομάδας στο ερώτημα δγ

Όπως αποτυπώνεται στο Γράφημα 13, σημειώνεται μεγάλη βελτίωση της ΠΟ ως προς τη συμφωνία. Οι επιδόσεις της ΠΟ στο τελικό τεστ είναι υψηλότερες από αυτές της ίδιας ομάδας στο αρχικό τεστ. Όπως είναι αναμενόμενο, οι ΦΟ αγγίζουν την οροφή (100%). Με αναγωγή στα 100, η ΠΟ στο αρχικό τεστ σημειώνει 63,81 (τ.α. 33,00) και στο τελικό τεστ 86,68 (τ.α. 19,14). Από την άλλη, η ΟΕ εμφανίζει ακόμη χαμηλότερες επιδόσεις 51,51 (τ.α. 36,14) από το αρχικό τεστ της ΠΟ.

Έτσι, με βάση την μη παραμετρική ανάλυση Mann-Whitney, στο ερώτημα αυτό υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($U=83,00/ Z=-2,978/ p=,003$) ανάμεσα στο αρχικό και το τελικό τεστ της ΠΟ, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=133,00/ Z=-1,143/ p=,253$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ της ΟΕ ($U=74,50/ Z=-3,015/ p=,003$), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=40,00/ Z=-4,016/ p=,00$), υπάρχει στατιστικά ασθενώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο τελικό τεστ της ΠΟ και το τεστ των ΦΟ ($U=80,00/ Z=-2,822/ p=,005$), ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά και μεταξύ των ομάδων ΟΕ και ΦΟ ($U=40,00/ Z=-4,271/ p=,00$).

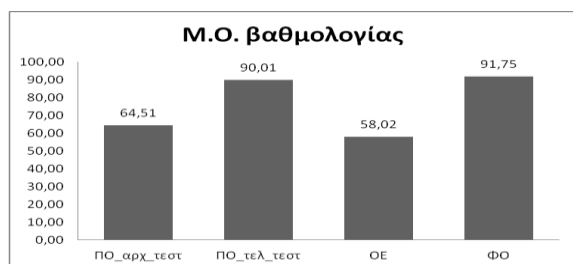
Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται να επαληθεύεται η υπόθεση 2, αφού οι σπουδαστές της ΟΕ σημειώνουν παρόμοια επίδοση στο τεστ σε σύγκριση με το αρχικό τεστ των σπουδαστών της ΠΟ. Επίσης, επιβεβαιώνεται και η υπόθεση 3, καθώς οι ΦΟ αγγίζουν την οροφή. Διαπιστώνουμε, όπως φαίνεται από τις επιδόσεις των σπουδαστών της ΠΟ, ότι το ζήτημα της συμφωνίας των ΟΔΧ παρουσιάζει δυσκολίες στους σπουδαστές αυτού του επιπέδου, ωστόσο με μια στοχευμένη διδακτική παρέμβαση το κενό αυτό μπορεί να καλυφθεί.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα του τελικού τεστ κατέδειξαν σαφή βελτίωση των μαθητών στην κατανόηση και την αποτελεσματική χρήση χρωματικών όρων, τόσο στην κυριολεκτική όσο και στη μεταφορική χρήση τους αλλά και ουσιαστική βελτίωση της περιγραφικής τους ικανότητας με τη χρήση αφηρημένων εννοιών και συμβολισμών.

Στο Γράφημα 14 εμφανίζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) της βαθμολογίας που συγκέντρωσε η κάθε ομάδα συνολικά σε όλες τις δραστηριότητες που αναλύθηκαν ποσοτικά. Παρατηρούμε ότι οι σπουδαστές της ΟΕ σημειώνουν παρόμοια επίδοση στο τεστ με αυτή του

αρχικού τεστ των σπουδαστών της ΠΟ, ωστόσο παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με το αρχικό τεστ της ΠΟ. Οι ΦΟ σημείωσαν συνολικά την υψηλότερη επίδοση, αν και δεν ξεπερνούν παρά ελάχιστα την ΠΟ στο τελικό τεστ.



Γράφημα 14: Μέσος όρος βαθμολογίας των ομάδων

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τις βασικές υποθέσεις εργασίας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι:

Καθώς δεν προβλέπεται η διδασκαλία του αντικείμενου αυτού από το syllabus (και τα διδακτικά εγχειρίδια που αντιστοιχούν στο επίπεδο B1-B2), οι σπουδαστές του μέσου επιπέδου σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις στη συγκεκριμένη λεξιλογική ενότητα, σε άλλους τομείς περισσότερο και σε άλλους λιγότερο (Υπόθεση 1).

Οι σπουδαστές της ομάδας ελέγχου στις περισσότερες δοκιμασίες σημειώνουν παρόμοια επίδοση στο τεστ με αυτή του αρχικού τεστ των σπουδαστών της πειραματικής ομάδας (Υπόθεση 2), ωστόσο στην πλειονότητα των περιπτώσεων παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με το αρχικό τεστ της ΠΟ. Αυτό ίσως οφείλεται στο διαφορετικό προφίλ διδασκαλίας των διδασκόντων των δύο ομάδων (γνωστικός παράγοντας). Ίσως ακόμη να οφείλεται και στη μη προσωπική εμπλοκή τους λόγω του απρόσωπου του ερωτηματολογίου σε αντίθεση με την ΠΟ, η οποία έχει προσωπική επαφή με τη διδάσκουσα που πραγματοποίησε τα τεστ (ψυχολογικός παράγοντας).

Οι φυσικοί ομιλητές σημείωσαν την υψηλότερη επίδοση στα περισσότερα ερωτήματα. Ωστόσο, είναι άξιο σχολιασμού το γεγονός ότι σε δύο δοκιμασίες (α και δα) σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις από αυτές της ΠΟ στο τελικό τεστ. Οι λόγοι και εδώ θα μπορούσαν να είναι γνωστικοί, δηλαδή να μην έχουν ποτέ διδαχθεί συστηματικά το αντικείμενο (δοκιμασία α) ή ψυχολογικοί, δηλαδή να μην επιθυμούν τη πρόκληση εντυπωσιασμού (δοκιμασία δα).

Με βάση την Υπόθεση 4, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι σπουδαστές θεωρούμε ότι έχουν φτάσει πολύ κοντά στο επίπεδο των φυσικών ομιλητών της νέας ελληνικής στην κατανόηση και παραγωγή του εξεταζόμενου λεξιλογίου, σε σημείο που να τους ξεπερνούν σε κάποια ερωτήματα, όπως προαναφέραμε.

Σε συμβολικό επίπεδο, οι συμβολισμοί συνδέονται άμεσα με τα κοινωνικά στερεότυπα κάθε χώρας. Πράγματι, παρατηρείται μεγάλη ομοιογένεια στις απαντήσεις των φυσικών ομιλητών, σε αντίθεση με αυτές των δύο ομάδων των μη φυσικών ομιλητών (Υπόθεση 5). Επίσης, έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση, όπου διδάσκονται οι συμβολισμοί των

χρωμάτων στην ελληνική γλώσσα, παρατηρείται μεγαλύτερη ομοιογένεια στις απαντήσεις των σπουδαστών της πειραματικής ομάδας στο τελικό τεστ, σε αντίθεση με το αρχικό τεστ.

Τέλος, η έμφαση της διδακτικής παρέμβασης δόθηκε στην κατάκτηση του λεξιλογίου: μορφή των χρωματικών όρων, σχηματισμός παράγωγων και σύνθετων τύπων, σύνταξη των ΟΔΧ, κυριολεκτική και μεταφορική σημασία τους και εμφάνισή τους σε παγιωμένες εκφράσεις. Η δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα στην Γ1 και την Γ2, καθώς και η άμεση έκθεση και πολύωρη χρήση του λεξιλογίου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας αποδείχθηκε διευκολυντική για τη γρήγορη απομνημόνευση του συγκεκριμένου λεξιλογίου. Από την άλλη, η διδασκαλία της κλίσης και της συμφωνίας αποτέλεσαν αναλογικά πολύ μικρό κομμάτι, δεδομένου ότι στο επίπεδο αυτό θεωρούνται κατακτημένα ζητήματα. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν αδυναμίες ως προς την κλίση και τη συμφωνία τόσο στο αρχικό τεστ της ΠΟ όσο και στο τεστ της ΟΕ. Αυτό αποτελεί συχνό φαινόμενο στο μέσο επίπεδο, καθώς υπάρχουν αδυναμίες στο λόγο που έχουν παγιωθεί και δύσκολα υποχωρούν. Πράγματι, παρά τη σαφή βελτίωση της ΠΟ στο τελικό τεστ, αν συγκρίνουμε τις επιδόσεις των σπουδαστών σε δοκιμασίες αμιγώς λεξιλογικές, διαπιστώνουμε ότι σημειώθηκε μεγαλύτερη βελτίωση στην κατάκτηση του λεξιλογίου από ό,τι στη γραμματική, συμπέρασμα που βρίσκεται σε αρμονία με την αρχική μας υπόθεση (Υπόθεση 6).

7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Κλείνοντας, θεωρούμε ότι η διδασκαλία των ΟΔΧ αποτελεί μια ενδιαφέρουσα και χρήσιμη θεματική, με αφορμή την οποία μπορούν να διδαχθούν πολλά γλωσσικά αντικείμενα σε όλα τα γλωσσικά επίπεδα. Προτείνουμε, λοιπόν, την ένταξή της στο syllabus της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.

Μελλοντικά σκοπεύουμε να επεκτείνουμε τη διδασκαλία της θεματικής των ΟΔΧ εντάσσοντας τη χρήση του ηλεκτρονικού λεξικού (χρήση συμφραστικών πινάκων, εφαρμογή του ηλεκτρονικού λεξικού πολυλεκτικών σύνθετων μονάδων σε αυθεντικά κείμενα κτλ.) καθώς και τη χρήση του portfolio (Αμβράζης & Αλεξανδρή 2010α' 2010β) που θα αφορά τις τέσσερις μακροδεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου).

8. ΠΗΓΕΣ

- Alexandri, K. (2009). Teaching metaphorical color expressions in Modern Greek. In Proceedings of the 9th International Conference on Greek Linguistics, 29-31 October 2009, University of Chicago, Chicago Illinois. Retrieved from http://www.ling.ohio-state.edu/ICGL/proceedings/30_Alexandri_AI_355.pdf
- Berlin, B., & P. Kay (1969). *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution*. 19912, Berkeley, University of California Press, 19993, United States,

- CSLI Publications, Leland Stanford Junior University.
- Cohen, A.D. (1996). *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues* (revised version). Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, Minneapolis.
- Coyle, D., Hood, P., & D. Marsh (2010). *CLIL-Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In Rivera C. *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Halliday, M.A.K., & Martin, J.R. (2004). *Η γλώσσα της επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jäppinen, A.K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching through a foreign language in Finland. *Language and Education* 19(2), 148:169.
- Krashen, S.D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S.D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Met, M. (1991). Learning language through content; learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24(4).
- Oxford, R.L. (2001). Language learning styles and strategies. In: M. Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd Ed.). Boston: Heinle & Heinle/International Thomson.
- Snow, M.A., & D.M. Brinton (Eds.) (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. New York: Longman.
- Swain, M. (1999). Integrating language and content teaching through collaborative tasks. *Anthology Series Seamed Regional language Center*, 40, 125-147.
- Vollmer, H.J. (2010). Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching sciences (at the end of compulsory education) An approach with reference points. *Council of Europe, Language and School Subjects – Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula*, 2.
- Αλεξανδρή, Κ. (2011). Νέα Ελληνική ως Ξένη: Η Χρήση Ιστολογίου στη Διδασκαλία. Στο Πρακτικά 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, Σεπτέμβριος 2011, Κομοτηνή.
- Αμβράζης, Ν., & Κ. Αλεξανδρή (2010). Εφαρμογές στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης: το Portfolio. Στο Κ.Ντίνας, Α.Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ.Κωτόπουλος, Τ & Α.Στάμου (Επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, *Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009, Νυμφαίο Φλώρινας. Ανακτήθηκε από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika>
- Αμβράζης, Ν., & Κ. Αλεξανδρή, (2010β). *Η χρήση του ΦΕΜ (Portfolio) στα πλαίσια της Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Ξένης. Μια εφαρμογή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. 5η Συνάντηση Μεταπτυχιακών Φοιτητών, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας γλωσσολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 29-31 Μαΐου 2009.
- Αναστασιάδη - Συμεωνίδη, Α., Μητσιάκη, Μ., Βλέτση, Ε., Οικονόμου, Σ., & Κ. Αλεξανδρή (2015). Βλέποντας τον κόσμο με άλλα μάτια: Φως, χρώματα, οπτικά όργανα. Μια προσέγγιση διδασκαλίας των φυσικών επιστημών μέσω της νέας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Α.Ψαλτου-Joycey, Μ.Ματθεοδakis & Ε.Αγαθοπούλου (Eds.), *Cross-Curricular Approaches to Language Education*. Selected papers 15th International Conference of Applied Linguistics, 23-25 November 2012 (pp.244-272). Cambridge Scholars Publishing.
- Ζάγκα, Ε. (2007). *Η συμβολή των μαθημάτων ειδικότητας στη γλωσσική αγωγή: Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας με έμφαση στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικείμενων του Αναλυτικού Προγράμματος*. Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Διατμηματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (ΔΠΜΣ), Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας, Ενωάλειο Κληροδότημα, Θεσσαλονίκη.

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ E-TWINNING: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Κωσταντίνος Καλέμης
ΕΚΔΔΑ – ΙΝ.ΕΠ

Άννα Κωσταρέλου
1^ο Δημοτικό Σχολείο Κρυονερίου

Αναστασία Μερκούρη
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Παναγιώτης Βελαώρας
Εκπαιδευτικός ερευνητής

Περίληψη

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών το εκπαιδευτικό μας σύστημα δέχεται όλο και πιο έντονη πίεση για αποτελεσματική εκπαίδευση. Η μεταβαλλόμενη δημογραφικότητα έχει παράξει μία κοινωνική αλλαγή με πολύγλωσσους μαθητές διαφορετικής κουλτούρας που πιέζει τα σχολεία να αλλάξουν. Η αύξηση των διαζυγίων και οι πολύωρες εργασίες των γονιών, αντικατοπτρίζονται στα παιδιά που έρχονται στο σχολείο χωρίς προετοιμασία. Οι συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές δημιουργούν νέες ανάγκες σε σχέση με τα προσόντα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού γενικότερα. Ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα, καλείται να προετοιμάσει τη νέα γενιά για αυτό το νέο κόσμο. Δεν απαιτείται πλέον η αποταμίευση γνώσεων, αλλά ο κύριος πλέον στόχος είναι η καλλιέργεια των λεγόμενων «ικανοτήτων-κλειδιά», όπως είναι π.χ. η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και η δημιουργική σκέψη, η ικανότητα επικοινωνίας, η προθυμία για συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες, η δημιουργία κινήτρων και ετοιμότητας για δια βίου μάθηση και γενικά να δοθεί προτεραιότητα σε μορφές και διαδικασίες αυτενεργού και διερευνητικής μάθησης, η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Δειγματική διδασκαλία, μικροδιδασκαλία, προγράμματα eTwinning, αξιολόγηση, ενδοσχολική επιμόρφωση, επιμόρφωση από απόσταση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2001): «η ανάπτυξη του προσωπικού ενός οργανισμού μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη εκείνη της μορφής επιμόρφωσης που χαρακτηρίζεται από τη διαδικασία αυτοανάπτυξης του αποδέκτη και ενσωματώνει δύο θεμελιώδεις λειτουργίες: την ανάπτυξη της κριτικής και αυτόνομης σκέψης και τη δυνατότητα παρέμβασης στο πλαίσιο στο οποίο δρα» (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 48).

Από τις αρχές ακόμα της δεκαετίας του 1980 προτείνεται από πολλούς ερευνητές (Mac Beath, 2005β¹ Ματσαγγούρας, 2005² Μαυρογιώργος, 2013³ Μπαγάκης, 2011⁴ Παπαναούμ, 2008⁵ Πασιαρδής, 1996⁶ Χατζηγιάννης και Χατζηπαναγιώτου, 2012⁷ Χατζηπαναγιώτου, 2008⁸) η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μια μορφή επιμόρφωσης που ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδα και στηρίζει το καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Προκύπτει από τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού όπως αυτές διαμορφώνονται στο πλαίσιο εργασίας τους και εντάσσεται στον ετήσιο σχολικό προγραμματισμό του.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο το ίδιο το σχολείο γίνεται φορέας επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Υπάρχει κοινό όραμα και δέσμευση των εκπαιδευτικών στους στόχους του σχολείου και κλίμα συμμετοχής και θετικής διάθεσης για μάθηση. Δίνεται δηλαδή η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν οι ίδιοι την επιμόρφωση τους εντάσσοντας την στο πλαίσιο μίας συνεχούς διαδικασίας μάθησης.

Στην κατεύθυνση αυτή κινείται και η παρούσα εργασία: μελετά την δειγματική διδασκαλία σαν εργαλείο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ως μια ακόμα στρατηγική βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Εδώ είναι σημαντικό να τονιστεί αφενός μεν ο ρόλος

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

του διευθυντή της σχολικής μονάδας αφετέρου δε ο ρόλος του σχολικού συμβούλου της περιφέρειας που ανήκει η σχολική μονάδα. Από την μία πλευρά, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικής σημασίας στην υποστήριξη, οργάνωση και διεξαγωγή τέτοιων δράσεων (ενδοσχολικής επιμόρφωσης), ενώ από την άλλη πλευρά ο ρόλος του σχολικού συμβούλου ως παιδαγωγικού καθοδηγητή είναι επίσης σημαντικός ως προς την επιστημονική επάρκεια της δράσης.

Οι σχολικοί σύμβουλοι κατέχουν ένα σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε μια κοινή προσπάθεια προγραμματισμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

2. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ, ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

2.1. Επιμόρφωση

Ο όρος επιμόρφωση, είναι ο κατεξοχήν χρησιμοποιούμενος όρος σήμερα στο αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο και στην έρευνα που αφορά την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ενώ ο όρος κατάρτιση υπάρχει στο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την υλοποίηση της σκοποθεσίας του εκπαιδευτικού συστήματος (νόμος 1566/85, άρθρο 1: 2547). Με τον όρο «κατάρτιση» αποδίδουμε τον αγγλικό: «training», σε κείμενα της Ε.Ε, όπως το ακόλουθο: «*Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να τους παράσχει όλες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα χρειαστούν όταν θα χειριστούν διάφορες πτυχές του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Ωστόσο, η κατάλληλη ενδοϋπηρεσιακή επαγγελματική κατάρτιση τους καθιστά ικανούς να χτίσουν δημιουργικά πάνω σε αυτό το θεμέλιο μέσα από τη μελλοντική καριέρα τους*» (Eurydice, 2004: 19).

Σε σχέση με την επιμόρφωση, η απόδοση ενός ορισμού δε φαίνεται να είναι απλή υπόθεση, αν λάβουμε υπόψη μας την ποικιλία των προσεγγίσεων του όρου που έχουν γίνει κατά καιρούς. Σύμφωνα με τον Bolam, ο ορισμός, η φύση και η σκοποθεσία της είναι αποτέλεσμα περιορισμένης συμφωνίας ανάμεσα στα μέλη του Ο.Ο.Σ.Α, παρά το γεγονός ότι η σημασία της επιμόρφωσης είναι αναγνωρισμένη (1982: 14).

Ο ετυμολογικός προσδιορισμός (Μπαμπινιώτης, 2002), ορίζει την επιμόρφωση ως περαιτέρω μόρφωση, ως παροχή πρόσθετων γνώσεων και επιπλέον ως παροχή πρόσθετης επαγγελματικής κατάρτισης. Αν εξειδικεύσουμε, ωστόσο, τον όρο σε ό, τι αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων, μπορούμε να κάνουμε πιο αναλυτικές παρατηρήσεις. Η επιμόρφωση, για τον Jarvis, 2004: 58) είναι συνήθως προ-επαγγελματική ή επαγγελματική κατάρτιση ή ακαδημαϊκή εκπαίδευση. Με βάση τις επιστημάνσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς στην έννοια της επιμόρφωσης, μπορούμε να τη συνδέσουμε με τις παρακάτω έννοιες:

- Προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση και μπορεί να βοηθεί ως συμπλήρωσή της.
- Νοείται και ως βελτίωση, ανανέωση και αντικατάσταση των περιεχομένων της βασικής εκπαίδευσης.
- Δύναται να βοηθεί ως εμπάθυνση σε κάποια γνωστική περιοχή.
- Λειτουργεί ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη.
- Νοείται και ως συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, θεσμοθετημένη και μη.
- Αναφέρεται στην επαγγελματική σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών και εξέλιξη.
- Στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 23-27).

Ως προς το χαρακτήρα και το σκοπό της επιμόρφωσης, ο Σακκάς (1988: 770-771) διαπιστώνει ότι: «είναι απολύτως απαραίτητη για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό, τον ανανεώνει και τον ευαισθητοποιεί, ενώ βασικός σκοπός της είναι η παροχή βοήθειας στο καθημερινό παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του». Έτσι λοιπόν, είναι φανερό ότι η επιμόρφωση συμπληρώνει τη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, συνδέεται με απόκτηση δεξιοτήτων που συμβάλλουν στην αποδοτικότητα τους, αλλά επεκτείνεται και σε διαδικασία εμπλουτισμού των επιστημονικών γνώσεων τους και πρόκειται για διαδικασία με μορφωτικό χαρακτήρα.

2.2. Η ενδοσχολική επιμόρφωση

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι η επιμόρφωση που γίνεται μέσα στο σχολείο και πραγματοποιείται σε επίπεδο ατομικό ή συλλογικό. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν είτε να λύσουν κάποιο πρόβλημα, που απασχολεί τους μαθητές ή το σχολείο τους, είτε να ασχοληθούν με την εκπόνηση νέου διδακτικού υλικού (Σαλβαράς, 2005) να μελετήσουν ή να αναθεωρήσουν προγράμματα σπουδών, που εφαρμόστηκαν σε πειραματικό στάδιο, να επεξεργαστούν θέματα διοίκησης ή θέματα επικοινωνίας με τους μαθητές.

Βασικό πλεονέκτημα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ότι μέσω αυτής η επισήμανση και η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών και ενδιαφερόντων γίνονται πιο προσιτές στη βάση του κάθε σχολείου χωριστά (Παπαναούμ, 2005). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ευκολότερα η απαραίτητη αντιστοιχία αναγκών και επιμόρφωσης, που με τη σειρά της διευκολύνει την υιοθέτηση και εφαρμογή σύγχρονων προσεγγίσεων στη σχολική τάξη.

Παράλληλα ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων, ο ομαδικός σχεδιασμός καινοτομικών διδακτικών προσεγγίσεων και οι ατομικές ή συλλογικές ενδοσχολικές ερευνητικές μελέτες.

Η επιμόρφωση μέσα στο σχολείο καθιερώνει τη μικρή σχολική κοινότητα ως μονάδα μάθησης

(Ματσαγγούρας, 2009) όπου συνεργατικά επισημαίνονται και αντιμετωπίζονται, με συγκεκριμένους τρόπους, τα προβλήματα του κάθε σχολείου και του κάθε εκπαιδευτικού μέσα σ' αυτό. Βέβαια, μια τέτοια διαδικασία και προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης παρουσιάζει ορισμένα μειονεκτήματα και δυσκολίες στον τομέα της οργάνωσης, όπως είναι η αύξηση του οργανωτικού κόστους λειτουργίας της επιμόρφωσης το οποίο προκύπτει από την εφαρμογή της σε κάθε σχολική μονάδα. Επιπλέον, η αναγωγή του κάθε σχολείου χωριστά σε αυτόνομη μονάδα επιμόρφωσης αδυνατεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα προσωπικών αναγκών και εκπαιδευτικών ενδιαφερόντων, αφού κάθε σχολείο δεν μπορεί να διαθέτει ούτε την ποικιλία και την αρτιότητα των αναγκών μέσωσιν ούτε και τα κατάλληλα πρόσωπα για την υποστήριξη μιας δυναμικής επιμορφωτικής πολιτικής (Γκότοβος, κ.ά., 1992).

Είναι ασφαλώς μια αδυναμία, που ωστόσο μπορεί να ξεπεραστεί με την οργάνωση περιφερειακών επιμορφωτικών σεμιναρίων, στο πλαίσιο των οποίων μπορούν να συνεργάζονται πολλά σχολεία μαζί και να ανταλλάσσουν εμπειρίες και προβληματισμούς σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και παιδαγωγικής προσέγγισης.

Τέλος, η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να πάρει τη μορφή ενός συστηματικού προγράμματος ενσωμάτωσης των νεοδιοριζόμενων, με τη συνδρομή, κυρίως, του υπηρετούντος έμπειρου διδακτικού προσωπικού, μέσα από διαδικασίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής καθοδήγησης, πρακτικής άσκησης και προσωπικής μελέτης.

2.3. Η δειγματική διδασκαλία

Όλα τα προγράμματα επιμόρφωσης, έχουν ως κύριο στόχο να ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα, την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και ιδιαίτερα του διαδραστικού πίνακα, την αποτελεσματική εμπέδωση της διδακτέας ύλης από τους μαθητές, την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδυάζει όλες τις μεθόδους επιμόρφωσης: εισήγηση, διάλεξη, επίδειξη και μελέτη περίπτωσης, καταγισμό ιδεών, χιονοστιβάδα, συνθετικές εργασίες ατομικές ή και ομαδικές, παιχνίδια ρόλων. Η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδος, είναι αυτή της δειγματικής διδασκαλίας με την χρήση Μικροδιδασκαλίας. Η διδασκαλία είναι μια συστηματική και συνειδητή προσπάθεια, με την οποία επιδιώκεται η μεταβίβαση ποικίλων γνώσεων και δεξιοτήτων από το διδάσκοντα στο διδασκόμενο.

Η μικροδιδασκαλία αποτελεί μία τεχνική, ένα μικρομάθημα το οποίο δίνει τη δυνατότητα σε νεοδιόριστους, αναπληρωτές αλλά και σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο ενός κατάλληλα διαμορφωμένου και ελεγχόμενου περιβάλλοντος αφενός

να αποκτήσουν, αλλά και να τελειοποιήσουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές δεξιότητες καθώς και διδακτικές τεχνικές και μορφές διδασκαλίας, και αφετέρου να βελτιώσουν την επίδοσή τους στο εκπαιδευτικό τους έργο, παρατηρώντας οι ίδιοι τις διδασκαλίες τους καθώς και τις διδασκαλίες των συναδέλφων τους.

Η εφαρμογή της Μικροδιδασκαλίας λαμβάνει χώρα σε κατάλληλα διαμορφωμένο και εξοπλισμένο από τεχνολογική άποψη χώρο. Ο εκπαιδευτικός πραγματοποιεί μια διδασκαλία ενώπιον του σχολικού συμβούλου και των συναδέλφων του, η οποία είναι περιορισμένη ως προς: *το διδακτικό περιεχόμενο* (το περιεχόμενο μάθησης, το γνωστικό αντικείμενο), *τον διδακτικό χρόνο* (τον διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας) και *το ακροατήριο*.

Διδάσκει, δηλαδή, μια μικρή διδακτική ενότητα, θέτοντας περιορισμένο αριθμό στόχων διδασκαλίας/μάθησης (συνήθως έναν ή δύο), για μικρό χρονικό διάστημα (10 έως 15 λεπτά, αυτό ποικίλλει ανάλογα με το μοντέλο που εφαρμόζεται) σε μια μικρή ομάδα συναδέλφων του (10 έως 20 άτομα, και πάλι ανάλογα με το εφαρμοζόμενο μοντέλο), οι οποίοι κατά τη διάρκεια της Μικροδιδασκαλίας έχουν τον ρόλο των μαθητών.

Ακολουθεί συζήτηση, λεπτομερής ανάλυση και αξιολόγηση της διδασκαλίας, αρχίζοντας πρώτα από τον ίδιο τον ασκούμενο εκπαιδευτικό (αυτοαξιολόγηση) και συνεχίζοντας με τους συναδέλφους του αλλά και με τον σχολικό σύμβουλο.

Η εστίαση κατά τη διαδικασία της ανατροφοδότησης είναι σε συγκεκριμένες διδακτικές δεξιότητες και μορφές συμπεριφοράς του ασκούμενου εκπαιδευτικού, ενώ υποβάλλονται εναλλακτικές προτάσεις και ιδέες από όλους πάνω σε όσα εφάρμοσε ο εκάστοτε διδάσκων.

Βασικός σκοπός της Μικροδιδασκαλίας είναι να συνδυαστεί η θεωρία με την πράξη και να ασκηθούν οι υποψήφιοι και υπηρετούντες εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή συγκεκριμένων παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων, όπως, για παράδειγμα, *στην προετοιμασία του μαθήματος* (προγραμματισμό της διδασκαλίας σε μικροεπίπεδο), *στην έναρξη και τη λήξη της διδασκαλίας*, *στην εφαρμογή μορφών* (μετωπικής, ερωτηματικής, διαλογικής, πειραματικής, εταιρικής, ομαδικής κλπ.) και *τεχνικών* (υποβολής ερωτήσεων, εφαρμογής συζήτησης, χρήσης του λόγου κλπ.) *διδασκαλίας/μάθησης*, *στην απόκτηση αυτοπεποίθησης κατά τη διδασκαλία*, *στη συμπεριφορά προς τους μαθητές*, *στην τήρηση του χρόνου*, *στην (αυτο- και έτερο) αξιολόγηση* κ.ά.

Στο πλαίσιο της Μικροδιδασκαλίας δίνεται, επομένως, η δυνατότητα αφενός στους νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς να έχουν μια πρώτη επαφή με τη διδακτική πράξη (έστω και σε «τεχνητό» περιβάλλον) και να ξεπεράσουν ως έναν βαθμό το «σοκ της πράξης» και αφετέρου στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν νέες ιδέες και πρακτικές που αφορούν τη διδακτική διαδικασία, να ελέγξουν και να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες,

ασκούμενοι σε αυτές, και να αξιολογήσουν και οι ίδιοι τον εαυτό τους.

Το ασφαλές περιβάλλον και οι ελεγχόμενες - εργαστηριακές - συνθήκες κατά τη μικροδιδασκαλία προσφέρουν ακριβώς το πλεονέκτημα ότι δεν υπάρχει ο φόβος της πρόκλησης αρνητικών αποτελεσμάτων στους διδασκόμενους, διότι τον συγκεκριμένο ρόλο παίζουν κατά τη μικροδιδασκαλία οι συνάδελφοι του ασκούμενου εκπαιδευτικού - γι' αυτόν τον λόγο ο ασκούμενος εκπαιδευτικός έχει επιπλέον ελευθερία.

3. Η ΕΡΕΥΝΑ ΜΑΣ

Η έρευνα που ακολουθεί καθώς και τα αποτελέσματά της, αναφέρονται σε δειγματική διδασκαλία η οποία έγινε στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Στεφάνου, στο μάθημα της Γεωγραφίας της Ε' τάξης με θέμα: Η έννοια του κλίματος – Διαφορές καιρού και κλίματος (*Το κλίμα της Ελλάδας, Καιρός, κλίμα και ανθρώπινες δραστηριότητες*, όπ.αναφ. στο Βιβλίο του Μαθητή, Κεφ. 16: 56-65 και στο Τετράδιο Ασκήσεων του Μαθητή, σ.σ. 24-29).

Η δειγματική διδασκαλία έγινε παρουσία 32 εκπαιδευτικών (δασκάλων και καθηγητών ειδικότητας), επειδή η σχολική μονάδα ανήκει στα σχολεία ΕΑΕΠ.

Είχε προηγηθεί τόσο η διανομή του σχεδίου μαθήματος (παράρτημα) και του Φύλλου Αξιολόγησης Διδασκαλίας (παράρτημα), όσο και η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συναδέλφων σε πρότερο διάστημα καθώς και της επιλογής της μεθόδου της επιμόρφωσης.

Με την ίδια προεργασία, είχε αποφασισθεί από τους συναδέλφους και η ώρα που επιθυμούσαν να λάβει χώρα η ενδοσχολική αυτή επιμόρφωση. Αρχικές προτάσεις που είχαν τεθεί σε διάλογο, ανέφεραν ως κατάλληλο διάστημα: (i) το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, (ii) το αντίστοιχο δεύτερο δεκαήμερο του Ιουνίου, (iii) απογευματινές ώρες και (iv) αμέσως μετά την λήξη των μαθημάτων.

Επικράτησε η απόφαση να γίνεται σε περιοδικά διαστήματα, μία φορά ανά τρίμηνο, την δεύτερη Τετάρτη του τρέχοντος μηνός.

Θεωρούμε το χρόνο αυτό πολύ σημαντικό για την προεργασία της διεξαγωγής, γιατί έτσι επικράτησε η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, καθορίστηκε η χρονική στιγμή που εξυπηρετεί όλους και θεωρήθηκε βέβαιη η συμμετοχή τους σε αυτή την δράση.

Η έρευνα στόχευε τόσο στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων όσο και στην σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ενδοσχολική επιμόρφωση καταρχάς και στη δειγματική διδασκαλία ως μέσο αυτής, στη συνέχεια.

Κεντρικός άξονας της ήταν η καταγραφή των απόψεων - στάσεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και η αξιολόγηση του θεσμού της επιμόρφωσης ως προς το φορέα διεξαγωγής των σχετικών σεμιναρίων και τα κριτήρια επιλογής του. Σε αυτό το ερώτημα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τάχθηκε υπέρ της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, γιατί είναι πιο φιλική σε αυτούς, στοχεύει σε καθημερινά και

ρεαλιστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην τάξη, προσφέρει πρακτικές λύσεις και είναι πιο χρονικά προσιτή σε μεγάλο αριθμό συναδέλφων.

4. ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Έχοντας όλα αυτά κατά νου, τα κύρια σημεία της έρευνας μας ήταν τα εξής (κύρια ερευνητικά ερωτήματα):

- Ποια μορφή επιμόρφωσης θεωρείται πιο κοντά στις ανάγκες σας;
- Συγκρίνοντας με παλαιότερες μορφές επιμόρφωσης, που πιστεύετε ότι μπορείτε να ωφεληθείτε περισσότερο;
- Στο συγκεκριμένο παράδειγμα της δειγματικής διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός συσχέτισε άμεσα τα συγκεκριμένα παραδείγματα με τους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος;
- Ο εκπαιδευτικός έλεγξε την κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου με την απόδοση/παραγωγή σχετικών παραδειγμάτων από τους ίδιους τους μαθητές.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αγ.Στεφάνου. Σε αυτό το δυναμικό περιλαμβάνονται δάσκαλοι, καθηγητές ειδικότητας της Δευτεροβάθμιας εκπ/σης, αναπληρωτές και ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Στο σύνολο των 32, οι 21 ήταν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι υπόλοιποι προέρχονταν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικά, ο πληθυσμός αναφοράς μας, παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα:

	Π/θμια Εκπ/ση				Δ/θμια Εκπ/ση			
	Μόνιμοι		Αναπληρωτές		Μόνιμοι		Αναπληρωτές	
ΠΕ 70	A	Γ	A	Γ	A	Γ	A	Γ
	4	14	-	3	-	-	-	-
ΕΙ ΔΙ Κ.	A	Γ	A	Γ	A	Γ	A	Γ
	-	-	-	-	4	2	2	2
Σύνολο	4	14	-	3	4	2	2	2
νολο	Σύνολο Εκπαιδευτικών Έρευνας				32			

Πίνακας 1. Εκπαιδευτικό προσωπικό

Η ανάλυση του δείγματος των εκπαιδευτικών, ως προς το φύλο, έδειξε ότι από τους 32 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, 8 (25%) ήταν άνδρες και 24 (ποσοστό 75%) ήταν γυναίκες. Όσον αφορά στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι 25 (78%) δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει

στο παρελθόν και σε άλλα επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ 7 (22%) απάντησαν ότι δεν είχαν παρακολουθήσει άλλο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στο ερώτημα που αναφέρεται στην επιλογή του καταλληλότερου χώρου για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ερευνητικό Ερώτημα 1):

Φορέας Προτίμησης	Άντρες/Γυναίκες		
	A %	Γ %	
Σχολική μονάδα	17	57	47
Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (ΠΕΚ)	2	6	8
Πανεπιστήμιο	11	34	39
Άλλος φορέας	1	3	3
Δεν έχω άποψη	1	3	3
Σύνολο	32	100	100

Πίνακας 2: Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους φορείς των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε σχέση με το φύλο τους

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί τη σχολική μονάδα ως τον καταλληλότερο φορέα για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων. Υπάρχει, εξάλλου, μια σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών στη συγκεκριμένη προτίμηση, που δείχνει ότι οι άνδρες θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι γυναίκες τη σχολική μονάδα ως πιο κατάλληλο χώρο επιμόρφωσης. Το Πανεπιστήμιο αποτελεί τον δεύτερο – κατά σειρά προτίμησης – φορέα για τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τέλος, με βάση τον Πίνακα 2, το ΠΕΚ έρχεται τελευταίο στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (ποσοστό 3,7%) ως φορέας επιμόρφωσης:

Φορέας Προτίμησης	Με προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία	Χωρίς προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία
Σχολική μονάδα	22	10
ΠΕΚ	1	8
Πανεπιστήμιο	15	11
Άλλος φορέας	1	1
Δεν έχω άποψη	3	2
Σύνολο	32	32

Πίνακας 2: Προτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τους φορείς των επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση προηγούμενη ή μη επιμορφωτική εμπειρία

Κριτήρια Επιλογής	Με προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία	Χωρίς προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία
Στη σχολική μονάδα συζητούνται συγκεκριμένα προβλήματα	22	10
Στη σχολική μονάδα είναι ευκολότερη η πρόσβαση	29	3
Στη σχολική μονάδα είναι αμεσότερη η σύνθεση θεωρίας - πράξης	18	14
Στη σχολική μονάδα συσφίγγονται οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων	11	21
Στη σχολική μονάδα βοηθούνται άμεσα οι αναπληρωτές και οι νεοδιόριστοι συνάδελφοι	30	1
Στη σχολική μονάδα δίνονται λύσεις σε συγκεκριμένα προβλήματα	24	8
Στη σχολική μονάδα υπάρχει ένας χώρος κατάλληλα εξοπλισμένος	16	16
Στη σχολική μονάδα γίνεται ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών	26	6
Στη σχολική μονάδα ο χώρος είναι πιο οικείος	30	2
Το Πανεπιστήμιο διαθέτει καλύτερα εποπτικά μέσα, καλύτερη υποδομή	15	17

Στη σχολική μονάδα μπορούν να δοκιμαστούν άμεσα καινούργιες μέθοδοι και νέοι τρόποι διδασκαλίας	29	3
Στη σχολική μονάδα οι επιμορφωτές μπορούν να σχηματίσουν πιο ολοκληρωμένη αντίληψη του σχολείου και των δυσκολιών που αντιμετωπίζει	25	7
Το Παν/μιο έχει μεγαλύτερο κύρος	29	3
Βασικό ρόλο παίζει το προσωπικό	30	2
Σημασία έχει το επίπεδο του σεμιναρίου	28	4

Πίνακας 3: Κριτήρια επιλογής των φορέων επιμόρφωσης με βάση προηγούμενη ή μη επιμορφωτική εμπειρία των εκπαιδευτικών

Από τις διαφοροποιήσεις που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν και στο παρελθόν συμμετάσχει σε επιμορφωτικές δραστηριότητες μπορούν να στηρίξουν με βεβαιότητα την επιλογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως πιο κατάλληλου και αποτελεσματικού φορέα επιμόρφωσης.

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας, έδειξε ότι αν και έρευνα σε τοπικό επίπεδο, στα ερευνητικά της ερωτήματα συμφωνεί με αντίστοιχες έρευνες (Κόκκος, 2010· Βρεττός, 2012) Έτσι έχοντας την προηγούμενη επιμορφωτική εμπειρία προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση στο πλαίσιο της οποίας συζητούνται συγκεκριμένα προβλήματα, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη είναι άμεση, οι νεοδιόριστοι και οι αναπληρωτές συνάδελφοι βοηθούνται ουσιαστικά και σε τελική ανάλυση, ο χώρος της σχολικής μονάδας θεωρείται οικείος.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί μία από τις στρατηγικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και θεωρείται ο πυρήνας για την αυτόνομη δράση του σχολείου στο πλαίσιο της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Όσον αφορά τώρα τον προβληματισμό σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή

διαφοροποιείται από σχολείο σε σχολείο εξαιτίας της ιδιαιτερότητας κάθε σχολικού πλαισίου, δηλαδή του ανθρώπινου, του οργανωτικού και του υλικού περιβάλλοντος της σχολικής μονάδας.

Από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων της έρευνάς μας, διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειονοψηφία των εκπαιδευτικών επιλέγει τη σχολική μονάδα ως τον καταλληλότερο χώρο για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών σεμιναρίων με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν και στο παρελθόν παρακολουθήσει ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα σε σχολικές μονάδες, θα προτιμούσαν και πάλι την ενδοσχολική επιμόρφωση για τη διοργάνωση ενός επόμενου σεμιναρίου.

Η επιμόρφωση οφείλει να υποστηρίζει σθεναρά τόσο το παιδαγωγικό όσο και το διδακτικό έργο των διδασκόντων. Να αποβλέπει από τη μια στην ατομική κατάρτιση και ταυτόχρονα να προτρέπει σε συνεργατικές δράσεις και συλλογική προσπάθεια για όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας, να βρίσκεται σε στενή σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα και τη σχολική πρακτική. Να μπορεί να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες και να αξιοποιεί τη σύγχρονη τεχνολογία.

Όπως αναφέραμε και πιο πάνω σε κάθε σχολική μονάδα σχεδόν υπάρχουν πρωτοδίοριστοι ή νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρειάζονται έναν πιο έμπειρο εκπαιδευτικό να τους καθοδηγήσει και να τους συμβουλευσει ούτως να ενταχθούν όσο πιο γρήγορα και ομαλά γίνεται στο σχολικό περιβάλλον. Εδώ ο ρόλος του ηγέτη είναι πολύ σημαντικός γιατί μπορεί να αναθέσει σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας το ρόλο του μέντορα. Με την ενέργεια του αυτή ενδυναμώνει τόσο τον έμπειρο εκπαιδευτικό, όσο και τον πρωτοδίοριστο - νεοεισερχόμενο, αφού από τη μια εμπλουτίζει το έργο του παλιού εκπαιδευτικού και από την άλλη προσφέρει στήριξη και ενίσχυση στον καινούριο.

Η παρουσία του ηγέτη να είναι ορατή και να λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς. Θα πρέπει να ενημερώνεται και να αφιερώνει χρόνο για τους νεοεισερχόμενους να τους επιλύει με συστηματικό τρόπο προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να αξιοποιεί το ταλέντο και τη διάθεση τους

7. ΠΗΓΕΣ

- Allen, D.W., & Ryan, K.A. (1969). *Microteaching*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somech, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας - δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Altrichter, H. (2001). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς μπορούσαν να την κάνουν; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Banks, J. A. (1997). *Handbook of research on multicultural education*. Macmillan Publishing USA, New York.
- Benton - Kupper, J. (2001). The microteaching experience: Student perspectives. *Education*, 121, 830-835.
- Bickmore, L. D. (2011). Professional learning experiences and administrator practice: is there a connection? *Professional Development in Education*, 38(1), 95-112.
- Brady, L. (2009). 'Shakespeare Reloaded': teacher professional development within a collaborative learning community. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 13(4), 335-348.
- Brown, G. (1975). *Microteaching: a programme of teaching skills*. Philadelphia: Harper & Row Publishers Inc.
- California Commission on Teacher Credentialing (1988). *Adopted standards of program quality and effectiveness*, California State Department of Education, Sacramento.
- Chatzidimou, K. (2011). Microteaching, a 'middle-aged' educational innovation: still in fashion? *The Future of Education Conference Proceedings*, Milan: Simonelli Editore, forthcoming.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). Explaining stability and changes in school effectiveness by looking at changes in the functioning of school factors. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 21(4), 409-427.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Χ.Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Day, C. (1997). Working with the different selves of teachers: Beyond Comfortable Collaboration. In S.Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elliott, J. (1997). School-based Curriculum Development and Action Research in the United Kingdom. In S.Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2007). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201 – 227.
- MacBeath, J. (2005 α). Αυτοαξιολόγηση: ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- MacBeath, J. (2005 β). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review*, 9, 16-33.
- McGivney, B., & Swallow, D. (1986). *Microteaching in Teacher Education and Training*. Dover, NH: Croom Helm.
- Oldroyd, D., & Hall, V. (1991). *Managing staff development: A handbook for secondary schools*. London: National Development Center for Educational Management and Policy.
- Petrakis, P. (2012). *The Greek Economy and the Crisis: Challenges and Responses*. New York: Springer.
- Plowright, D. (2008) Using self-evaluation for inspection: how well prepared are primary school headteachers? *School Leadership and Management*, 28(2), 101-126.
- Pol, M., & Vastatkova, J. (2005α). Η αυτοαξιολόγηση στη Δημοκρατία της Τσεχίας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Pol, M., & Vastatkova, J. (2005β). Πιλοτική εφαρμογή πρακτικών αυτοαξιολόγησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Pringle, R., Dawson, K., & Adams, T. (2003). Technology, science and preservice teachers: Creating a culture of technology-savvy elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 24(4), 46-52.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματικούς ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ross, J., & Bruce, C. (2012). Evaluating the impact of collaborative action research on teachers: a quantitative approach. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 16(4), 537-531.
- Αγγελίδου, Κ. (2013). Σημειώσεις μαθήματος EDUC 593 Π: *Αρχές και μέθοδοι ποιοτικής έρευνας*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην. Ανακτήθηκε στις 3/7/2015 από:

- http://pek-patras.ach.sch.gr/docs/yliko0910/epaggelm_anapt_t_ekpaideyt_telis.pdf
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής; *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggoroulos.pdf
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(57), 5-30.
- Ανδρέου, Α. (2005). Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ανδρουλάκης, Ε., & Σταμάτης, Π. (2009). Μορφές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 10, 107-118. Ανακτήθηκε στις 4/8/2015 από: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_10/androul.pdf
- Βαρσαμίδου, Α., & Ρεσ, Ι. (2006). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*. Ρόδος.
- Βεργίδη, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
- Βερέβη, Α. (2008). Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική πράξη. Η έρευνα δράσης και ο ρόλος των διδασκόντων. Στο Β. Σβολόπουλος (Επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η Ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βούλγαρης, Γ., & Δαουλάκου, Ι. (2011). Δίκτυα συνεργασίας: Ομάδα υποστήριξης μαθητών Stand by you. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/8/2015 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Βρεττός, Ι. (2003). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού – Μαθητή: άσκηση με μικροδιδασκαλία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γεωργιάδου, Α. (2011). Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου: Δεδομένα και ζητούμενα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε στις 7/5/2014 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Γεωργιάδου, Β., & Μπαρτζακλή, Μ. (2005). Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη: διερευνώντας ένα πλαίσιο για από κοινού μάθηση εκπαιδευτικού και συμβούλου-ερευνητριας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καγάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., & Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). *Κριτική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33.
- Δακοπούλου, Α. (2001). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η συμβολή της έρευνας-δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δεδούλη, Μ. (2005). Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δεμερτζή, Κ., Σκία, Κ., Μπαγάκης, Γ., Κοσμίδης, Π., & Σχίζα, Ν. (2001). Συνεργατική, συμμετοχική έρευνα για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Διερωνίτου, Ε. (2014). *Η αυτοαξιολόγηση και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Παρόθηση-Αναστοχασμός-Μετασχηματισμός*. Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Άργος.
- Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ., & Βοζίκη, Α. (2005). Ο επιμορφωτικός ρόλος των Σχολικών Συμβούλων Προσχολικής Αγωγής από τη σκοπιά των Νηπιαγωγών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Θεοφιλίδης, Χ., Κουτσελίνη, Μ., Μπουζάκης, Σ., Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ., & Μιχαηλίδου, Α. (2008). *Δια βίου Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε στις 26/08/2015 https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/2003-2005_axiologisi_ergo_IPE.pdf
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θωμά, Ρ. (2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 15-

24. Ανακτήθηκε στις 26/08/2015 από: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/15-24.pdf
- Ιακωβίδης, Γ. (2000). Η μικροδιδασκαλία, ο ρόλος και οι προοπτικές της στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προφίλ του καθηγητή της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης. Στο Ε.Ταρατόρη κ.ά. (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Μικροδιδασκαλίας* (σσ.180-192). Αθήνα.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ιωαννίδου, Κ. (2014). *Η παρωθητική δράση της αυτοαξιολόγησης στην αναδόμηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Άργος.
- Καζεπίδης, Τ. (1994). *Η φιλοσοφία της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ.Μ. (2013α). Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 1(2), 170-181. Ανακτήθηκε στις 3/7/2015 από: http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuxos/2013/2/teuxos2_10.pdf
- Καλέμης, Κ., Καλέμη, Μ. Α., & Κωσταρέλου, Α. (2015). Σχολική μέριμνα και μονογονεϊκή οικογένεια: η περίπτωση του Ολοήμερου Προγράμματος και ο ρόλος του ως υποστηρικτικού εργαλείου. *Διά Βίου Μάθηση και Σύγχρονη Κοινωνία: Τοπική Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Εργασία*. 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Διά Βίου Μάθησης. Αθήνα.
- Καλέμης, Κ., Κωστοπούλου, Κ., & Πανταζή, Α. (2013). Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας: Διαδικασία κατασκευής και πειραματική εγκυροποίηση ερωτηματολογίου με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων. Αθήνα.
- Καπαχτσή, Β., & Κακανά, Δ.Μ. (2013β). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός εργαλείου μέτρησης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 6(3). Ανακτήθηκε στις 8/7/2015 από: <http://www.uth.gr/tonima/61/3.Kapachtsi.Kakana.doc>
- Καπαχτσή, Β. (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Αξιολόγηση αναγκών και προτεραιοτήτων ατενίζοντας τον 21^ο αιώνα. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα: Νέες οριζόντιες και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.
- Καραφύλλης, Γ. (2005). *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καριοφύλλας, Χ. (2014). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Ορίζεται, εφαρμόζεται ή κατακτιέται*; Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Άργος.
- Κασσωτάκης, Μ. (1983). Από την επιμόρφωση στη μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 11, 72-78.
- Κατσαρός, Ι. (2008α). *Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική*. Αθήνα.
- Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκόμενων*, Τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Ματράλης, Χ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (1998-1999). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες*, Τόμος Γ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κοκορέτσι, Α. (2005). Η συνεργατική έρευνα δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόμης, Β. (2005). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουγιουρούκη, Μ. (2003). *Ο ρόλος της μικροδιδασκαλίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Απόψεις υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κυπριανός, Π. (2001). Η συντελούμενη μείωση του κοινωνικού βάρους του σχολείου και η θέση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάζος, Χ. (2002). Η πρόκληση της δια βίου εκπαίδευσης των πολιτών: Βιβλίο, βιβλιοθήκη, πολιτισμός. Στο Δ. Ματθαίου (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα: Νέες οριζόντιες και προοπτικές*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Λιβάνη.
- Λάμνιαν, Κ., Πασιάς, Γ., Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ., Παπαχρήστος, Κ. & Μερκούρης, Σ. (2011). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Βασικό πλαίσιο*. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ. Ανακτήθηκε από: http://aee.iep.edu.gr/secondary_education
- Μάρκου, Γ. Π. (1997). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση εκπαιδευτικών (μια εναλλακτική πρόταση)*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.),

- Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005α). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005 β). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο *Παράλληλα Κείμενα. Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» ΕΚΠ62*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2013). *Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου*. Ανακτήθηκε από: <http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads/2013/11/Καινοτομία-και-Εκπαιδευτική-Πολιτική-του-Σχολείου>
- Μιχαλακοπούλου, Γ. (2005). Η δυνατότητα επιμόρφωσης στα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο με μικρο-διδασκαλία. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μίχου, Α. (2005). Ερευνώντας τη δυναμική της τάξης. Ένα παράδειγμα έρευνας-δράσης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005α). Γιατί συνέδριο για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005β). Σύντομο οδοιπορικό ενός κριτικού φίλου στη Σλοβακία και την Τσεχία στο πλαίσιο του προγράμματος Bridges Across Boundries. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ. (2011). Εισαγωγή. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Ανακτήθηκε από: http://www.oepk.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2005α). Το διεθνές πρόγραμμα Capre Vitam-Leadership for Learning και η ελληνική συμμετοχή. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινιάρη, Λ., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Λ., Τσεμπερλίδου, Μ., & Κοσμίδης, Π. (2005 β). Ηγεσία για τη μάθηση με μεθόδους αυτό-αξιολόγησης σχολικής μονάδας. Ένα νέο ελληνικό ξεκίνημα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μποφυλάτος, Σ. (2001). Εσωτερική αξιολόγηση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 12/8/2015 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf>
- Παπαναστασίου, Κ. (1993). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπαναστασίου, Κ., & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: 2005.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.
- Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σαλβαράς, Γ. (2005). Διαμόρφωση ενός μοντέλου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ανάλυση της διδασκαλίας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σιδηροπούλου, Φ., Τσαουλά, Ν., & Ζέρβα, Μ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας σε σχέση με την υλοποίηση εργαστηριακών μαθημάτων του Τμήματος Βρεφοκομίας του ΤΕΙ-Α. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2008). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο Β. Σβολόπουλος (Επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η Ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγιάννης, Γ., & Χατζηπαναγιώτου, Π. (2012). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική ανάπτυξη των Κυπρίων δασκάλων ως βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού τους ρόλου. *Η*

- Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*, 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/ekpedeftiki_igesia/Hadjigiannis&Hadjirpanayiotou.pdf
- Χατζηδήμου, Δ. (1997). *Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ., & Ταρατόρη, Ε. (2003). Η συμβολή των διδακτικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: το παράδειγμα της μικροδιδασκαλίας. Στο Ε. Κουτσοβάνου κ.ά. (Επιμ.), *Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες στη σύγχρονη εκπαίδευση* (σσ.190-200). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χρονάκη, Α. (2008). Το «διδασκτικό πείραμα»: Μελετώντας τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας. Στο Β. Σβολόπουλος (Επιμ.), *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης: Η Ακαδημαϊκή πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός.

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Καλλιόπη Παπουτσάκη
45η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Δ' Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης της τέχνης σε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε) σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν ο μετασχηματισμός των στερεοτυπικών απόψεων των εκπαιδευτικών που αφορούσαν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) και αναπηρία. Η αξιοποίηση της τέχνης συνετέλεσε στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού με την εφαρμογή των έξι σταδίων, κατά τη διάρκεια των οποίων εξετάζονταν οι απόψεις και οι παραδοχές των εκπαιδευτικών και μετασχηματίζονταν. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα εντοπίστηκε στην κυβερνητική πολιτική η οποία προάγει ενταξιακές πρακτικές, αντίθετα οι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλάξεις και θεωρούν ότι ο θεσμός της συμπερίληψης αποτυγχάνει όταν εφαρμόζεται. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της μεθόδου οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους για τη συμπερίληψη, εντόπισαν το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, επέλεξαν τους προς μελέτη άξονες, καθώς και σχετικές κινηματογραφικές ταινίες, οι οποίες συνετέλεσαν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, στην επαναξιολόγηση των παραδοχών και στο μετασχηματισμό τους. Ο μετασχηματισμός των στερεοτυπικών απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη συμπερίληψη τους βοήθησε να αντιληφθούν ότι η εκπαιδευτική πολιτική που αναφέρεται σε ένα σχολείο για όλους δύναται τις περισσότερες φορές να εφαρμοσθεί και να ξεπεραστούν εμπόδια και προφάσεις που τίθενται από τους ίδιους και παρακωλύουν την εφαρμογή του θεσμού της συμπερίληψης.

Λέξεις κλειδιά: Μετασχηματισμός, απόψεις εκπαιδευτικών, συμπερίληψη, αξιοποίηση της τέχνης.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι αντιλήψεις και οι απόψεις διαμορφώνονται από τα στερεότυπα, τα οποία αποτελούν κοινωνικές αναπαραστάσεις, γνωστικές και συναισθηματικές κατασκευές για συγκεκριμένες ομάδες της κοινωνίας και διαφοροποιούνται στις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες (Παπαστάμος, 1990). Στο επίπεδο των προκαταλήψεων, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αιτιολογούν την ενεργοποίηση των κοινωνικών στερεοτύπων, που με τη σειρά τους εκφράζονται στο επίπεδο της συμπεριφοράς, η οποία αναπαράγει και αυτή τις αντίστοιχες κοινωνικές αναπαραστάσεις (Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997: 14). Τα στερεότυπα,

οι προκαταλήψεις, οι αντιλήψεις της κοινωνίας είναι βαθιά ριζωμένες και επηρεάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τόσο τους μαθητές/τριες, με ε.ε.α και αναπηρία όσο και τη συμπερίληψή τους (Γεροσίμου, 2012: 203).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με αναπηρία βιώνουν προκατάληψη και αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς (Blinde και McCallister, 1998· Goodwin και Watkinson, 2000), καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δυσκολίες ξεκινούν από τους μαθητές με ε.ε.α. και αναπηρία ή από τις οικογένειές τους, παρά από το σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό λειτουργεί. Η σχολική επίδοση, η εθνικότητα, το οικογενειακό υπόβαθρο των παιδιών (Γεροσίμου, 2012: 203), το γνωστικό επίπεδο των μαθητών της τάξης, ο αριθμός των μαθητών, το είδος της αναπηρίας των μαθητών με ε.ε.α. και ο βαθμός υποστήριξης που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τη διοίκηση του σχολείου είναι παράγοντες, τους οποίους χρησιμοποιούν για να εξηγήσουν τις εκπαιδευτικές δυσκολίες των μαθητών (Batu και Kircaali-İftar, 2007) και την αρνητική τους στάση για συμπερίληψη.

Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη σχετίζεται με την έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους για την ποιότητα και την ποσότητα της υποστήριξης που παρέχουν στους μαθητές με ε.ε.α, όπως οι ίδιοι δηλώνουν, την έλλειψη γνώσεων για ενταξιακές πρακτικές (Center και Ward, 1987: 56), την έλλειψη ικανότητας για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την ύπαρξη αμφιβολιών για την ικανότητα των μαθητών να ανταποκριθούν στη διδακτέα ύλη, ενώ οι απόψεις και οι στάσεις τροποποιούνται θετικά στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί επιμορφωθούν σε θέματα ειδικής αγωγής και σε ενταξιακές πρακτικές (Sahbaz, 1997), στις περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, φυσικές αναπηρίες (Gaad και Khan, 2007: 104), αισθητηριακές δυσλειτουργίες και δεξιότητες

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

αυτοεξυπηρέτησης (Center και Ward, 1997), σε αντίθεση στις περιπτώσεις μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες, συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis κ.ά., 2000: 288). Ο μετασχηματισμός των στερεοτυπικών αντιλήψεων και η αλλαγή των απόψεων των εκπαιδευτικών για θέματα που σχετίζονται με τη συμπερίληψη αποτελεί το στόχο του επιμορφωτικού προγράμματος με την αξιοποίηση της τέχνης στη μαθησιακή διαδικασία.

Η αξιοποίηση και η εφαρμογή της τέχνης στη διδακτική πρακτική και στην επιμόρφωση ενηλίκων έχει καταδείξει ότι συντελεί στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης και ενδυνάμωσης της στοχαστικής διάθεσης (Κόκκος κ.ά., 2011: 22) και οδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μετασχηματιστική μαθησιακή εμπειρία (Mezirow, 1990: 196). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στα πλαίσια της μετασχηματίζουσας μάθησης, σύμφωνα με τον Κόκκο (2011), μπορεί να εφαρμοσθεί με βάση έξι στάδια, στα οποία εξετάζονται σταδιακά και μετασχηματίζονται οι στερεοτυπικές παραδοχές. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου υλοποιήθηκε στα πλαίσια επιμορφωτικών συναντήσεων των εκπαιδευτικών Π.Ε., προκειμένου να καταγραφούν οι στερεοτυπικές απόψεις τους για συμπερίληψη των ατόμων με ε.ε.α και αναπηρίες, να εντοπισθούν οι παραδοχές και μέσα από την αισθητική εμπειρία με διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης να επαναξιολογηθούν απόψεις και παραδοχές, να γίνει η αλλαγή των νοητικών συνηθειών και να διαμορφώσουν θετικές απόψεις όσον αφορά στη συμπερίληψη μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Η συγκεκριμένη έρευνα ανήκει στην κατηγορία της έρευνας δράσης, καθώς επιδιώκει με την υλοποίηση της παρέμβασης στη διαμόρφωση των απόψεων των εκπαιδευτικών, σε θέματα που αφορούν στα άτομα με ε.ε.α και αναπηρία και στη συμπερίληψή τους. Η προσέγγιση είναι η διερευνητική, επειδή διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα άτομα με ε.ε.α. και αναπηρία και στην εκπαίδευσή τους. Η μέθοδος που υιοθετείται είναι η ποιοτική.

3. ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Σκοπός του προγράμματος είναι να αναδείξει τις στερεοτυπικές απόψεις και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών και μέσα από την επιμορφωτική διαδικασία με την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας και την καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και να επιδιώξει το μετασχηματισμό τους. Η έρευνά μας προσπαθεί να απαντήσει σε ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιλέχθηκαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με βάση τους εξής άξονες όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη σε σχέση με: i) τους όρους ένταξη / ενσωμάτωση / συμπερίληψη / ένα σχολείο και την αποσαφήνισή τους, ii) τη φύση της αναπηρίας, iii) τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία iv) την αυτοαποτελεσματικότητά τους v) τις επαγγελματικές

τους εμπειρίες και τα προσωπικά τους βιώματα με μαθητές και άτομα με ε.ε.α. και αναπηρία, στ) την παρεχόμενη επαγγελματική υποστήριξη και την ύπαρξη και αξιοποίηση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Ειδικότερα διερευνήθηκαν τα εξής ερωτήματα, τα οποία διαμορφώθηκαν με βάση τους παραπάνω άξονες: i) Τι σημαίνει για τους εκπαιδευτικούς ένταξη, ενσωμάτωση, συμπερίληψη, ένα σχολείο για όλους, ii) Μπορούν όλοι οι μαθητές κατά την άποψη των εκπαιδευτικών να εκπαιδευτούν στα πλαίσια της γενικής τάξης και να αναπτύξουν γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες; iii) Εάν οι εκπαιδευτικοί απαντήσουν ότι όλοι οι μαθητές δεν μπορούν να εκπαιδευτούν στα πλαίσια της γενικής τάξης σε ποια εκπαιδευτικά πλαίσια κατά τη γνώμη τους θα πρέπει να εκπαιδεύονται; iv) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν τις κατάλληλες γνώσεις και επαγγελματικές δεξιότητες, προκειμένου να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη των μαθητών με ε.ε.α; v) Παράγοντες όπως, η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών, η εμπειρία τους με εκπαίδευση ατόμων με ε.ε.α., η επιμόρφωση σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, η συνεργασία και η υποστήριξη από ειδικούς επιστήμονες, η ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής σχετίζεται με τη στάση τους για τη συμπερίληψη;

4. ΟΜΑΔΑ ΣΤΟΧΟΣ

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε 15 σχολικές μονάδες Π.Ε. στα πλαίσια παιδαγωγικών επιμορφωτικών συναντήσεων-ημερίδων των εκπαιδευτικών ανά τάξη από την Α΄ έως την Δ΄ τάξη. Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήταν περίπου 25 εκπαιδευτικοί ανά τάξη, σύνολο 97. Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν από 30-60 ετών, με επαγγελματική εμπειρία από 2 -33 χρόνια υπηρεσίας, η πλειοψηφία τους είχε από 11-30 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και το 60,8% δεν είχε καμία επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (76,3%) υπερέπευαν αριθμητικά των ανδρών.

5. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στο πρώτο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου η εκπαιδευτρια είχε εντοπίσει στερεοτυπικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη στα πλαίσια των επαφών που είχε μαζί τους και με τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη χορήγηση σχετικού ερωτηματολογίου.

Στο δεύτερο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου εντοπίζονται οι στερεοτυπικές απόψεις και παραδοχές των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη φύση της αναπηρίας και τις επιδράσεις που έχουν στην υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης. Η εκπαιδευτρια εστιάζει στην ολιγόλεπτη εισήγησή της στις θέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που αναφέρονται στο Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής, στη συμπερίληψη όλων των μαθητών, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στο σεβασμό και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτρια έθεσε τον προβληματισμό, εάν

αυτοί οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούν να υλοποιηθούν στο ελληνικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους συνεργαζόμενοι σε ομάδες. Καταγράφηκαν στον πίνακα οι απόψεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών που καταδείκνυε την αρνητική τους στάση για τη συμπερίληψη. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες απόψεις: «.....όλοι οι μαθητές με αναπηρίες δεν μπορούν να εκπαιδευτούν στη γενική τάξη..», «...μαθητές με σοβαρές αναπηρίες δεν μπορούν να φοιτήσουν σε γενικό σχολείο, για παράδειγμα ένα παιδί με προβλήματα όρασης θέλει συνοδό και εξατομικευμένη υποστήριξη και δεν μπορεί να συμβαδίσει μαθησιακά με την τάξη...», κ.ά.

Οι εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν από τις τοποθετήσεις άλλων εκπαιδευτικών που ανέφεραν ότι υποστήριζαν αποτελεσματικά μαθητές με ε.ε.α. και αναπηρία που είχαν στην τάξη τους, όπως μαθητές στο φάσμα του αυτισμού, μαθητές με κινητικές αναπηρίες, με προβλήματα όρασης, ακοής κ.ά. Οι τοποθετήσεις αυτές έδωσαν το έναυσμα να γίνει ένας στοχαστικός διάλογος με το συντονισμό της επιμορφώτριας ώστε οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για τη συμπερίληψη και να οδηγηθούμε στο 3ο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου.

Στο τρίτο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου διατυπώνονται τα υποθέματα, τα οποία προέκυψαν από τον προβληματισμό των εκπαιδευτικών και τέθηκαν για στοχασμό αναφέρονται στον Πίνακα 1:

1^ο υποθέμα	Η φύση της αναπηρίας αποτελεί αντικειμενική αιτία για την υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης;
2^ο υποθέμα	Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα άτομα με ε.ε.α. και αναπηρία συντελούν αρνητικά στην υποστήριξή μας για την ανάπτυξη των γνωστικών, των κοινωνικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων τους και της υποστήριξης του θεσμού της συμπερίληψης;
3^ο υποθέμα	Η έλλειψη επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης αποτελεί αντικειμενική αιτία για την αδυναμία μας όσον αφορά στην υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης;
4^ο υποθέμα	Η έλλειψη επαγγελματικής και προσωπικής εμπειρίας αποτελεί αντικειμενική αιτία για την αδυναμία μας όσον αφορά στην υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης;
5^ο υποθέμα	Η έλλειψη επαγγελματικής υποστήριξης και υλικοτεχνικής υποδομής αποτελεί αντικειμενική αιτία για την αδυναμία μας όσον αφορά στην υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης;

Πίνακας 1. Υποθέματα για προβληματισμό και στοχαστικό διάλογο

Στο τέταρτο στάδιο επιλέγονται έργα τέχνης που θα αποτελέσουν το έναυσμα για προβληματισμό και μετασχηματισμό των απόψεων. Επιλέχθηκαν κινηματογραφικά έργα, τα οποία αφορούσαν στην εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ταινίες που επιλέχθηκαν ήταν «Το καναρινί

ποδήλατο» σε σκηνοθεσία Δημήτρη Σταύρακα, τα «Νυχτολούλουδα» ένα ντοκιμαντέρ του Νίκου Γραμματικού, «Ξαν αστέρια στη γη» του Aamir Khan και το «Φως που σβήνει» του Βασίλη Ντούρου.

Το «Καναρινί ποδήλατο» αναδεικνύει θέματα, όπως η απομόνωση των μαθητών με ε.ε.α, η εξαφάνιση, η εγκατάλειψη, η διαρροή, το σκασιαρχείο, η υποεπίδοση, η σχολική αποτυχία και θέτει τον προβληματισμό που αφορά σε πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για τον διαφορετικό τρόπο υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, γεγονός που συντελεί στο μετασχηματισμό των δομών και του περιεχομένου της εκπαίδευσης και στη ρήξη με στερεότυπα και παραδοχές και την αποτελεσματική υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α. Το ντοκιμαντέρ «Τα νυχτολούλουδα» αναδεικνύει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητή με προβλήματα όρασης και την αποτελεσματική υποστήριξή του με στόχο την ικανοποίηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του. Επιπλέον, αναδεικνύει προβληματισμούς, όπως η φύση της αναπηρίας δεν αποτελεί πάντα αντικειμενική αιτία μη συμπερίληψης, η θέληση, η πίστη, η υπομονή και η επιμονή του εκπαιδευτικού αποτελούν σημαντικούς παράγοντες υποστήριξης του θεσμού της συμπερίληψης παρά την έλλειψη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Η ταινία «Ξαν αστέρια στη γη» πραγματεύεται το θέμα της δυσλεξίας, της μοναξιάς, της εγκατάλειψης, της απογοήτευσης των μαθητών από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, εστιάζει στις ελλείψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, στα λάθη των εκπαιδευτικών, στα λάθη των γονέων που σημαδεύουν την ψυχή των παιδιών και καταρρακώνουν την προσωπικότητά τους. Επιπλέον, η ταινία εγείρει ερωτήματα και προβληματισμούς για τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν σέβονται τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτών και του υποστηρίζουν κατάλληλα αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα τους. Η ταινία το «Φως που σβήνει» αναδεικνύει έντονους προβληματισμούς για τις ιδιαίτερες αδυναμίες αλλά και τα ταλέντα των μαθητών με ε.ε.α, τα οποία οφείλει να εντοπίσει και να αναδείξει ο εκπαιδευτικός.

Στο πέμπτο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου, οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν αποσπάσματα από τις κινηματογραφικές ταινίες και μπαίνουν στη διαδικασία του διαλόγου, του κριτικού στοχασμού με την επανεξέταση όλων των υποθεμάτων με στόχο το μετασχηματισμό των αρχικών απόψεων και παραδοχών.

Στο έκτο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου καταγράφηκαν οι απόψεις μετά τον κριτικό στοχασμό και οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν το μετασχηματισμό των αρχικών τους απόψεων, στερεοτυπικών παραδοχών και προκαταλήψεων. Στον Πίνακα 2 καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην έναρξη και στο τέλος του σεμιναρίου με αποτέλεσμα να διαφαίνεται ο μετασχηματισμός των αρχικών παραδοχών:

1° υπο-θέμα	Απόψεις για συμπερίληψη σχετικά με τη φύση τις αναπηρίας	Πριν τον κριτικό στοχασμό	Δεν μπορούν να συμπεριληφθούν μαθητές με προβλήματα: α) όρασης, β) ακοής, γ) ν.κ., δ) παραβατική συμπεριφοράς, και ε) χρόνιων νοσημάτων .
		Μετά τον κριτικό στοχασμό	Δεν μπορούν να συμπεριληφθούν μαθητές με προβλήματα : α) σοβαρή και βαριά ν.κ. β) πολλαπλές αναπηρίες, γ) βαρύς αυτισμός.
2° υπο-θέμα	Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με ε.ε.α. στα πλαίσια της συμπερίληψης	Πριν τον κριτικό στοχασμό	Ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων σε ειδικά πλαίσια.
		Μετά τον κριτικό στοχασμό	Ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στα πλαίσια της σχολικής τάξης (σεβασμός των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών, του προσωπικού ρυθμού τους, εξατομίκευση και της διαφοροποίηση της διδασκαλίας).
3° υπο-θέμα	Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της επιμόρφωσης και της υποστήριξης με την υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης	Πριν τον κριτικό στοχασμό	Αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και της υποστήριξης για την υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης
		Μετά τον κριτικό στοχασμό	Η επιμόρφωση, η υποστήριξη και η θετική άποψη συντελεί στην αποτελεσματική υποστήριξη του

			θεσμού της συμπερίληψης.
4° υπο-θέμα	Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της επαγγελματικής και προσωπικής εμπειρίας με την υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης	Πριν τον κριτικό στοχασμό	Η επαγγελματική και προσωπική εμπειρία συντελεί στην αποτελεσματική υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης.
		Μετά τον κριτικό στοχασμό	Η επαγγελματική και προσωπική εμπειρία συντελεί στην αποτελεσματική υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης. Επιπλέον, χρειάζεται και η θετική άποψη των εκπαιδευτικών.
5° υπο-θέμα	Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση της υλικοτεχνικής υποδομής με την υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης	Πριν τον κριτικό στοχασμό	Η έλλειψη επαγγελματικής υποστήριξης και υλικοτεχνικής υποδομής αποτελεί αντικειμενική αιτία για την αδυναμία μας υποστήριξης του θεσμού της συμπερίληψης
		Μετά τον κριτικό στοχασμό	Η έλλειψη επαγγελματικής υποστήριξης και υλικοτεχνικής υποδομής δεν αποτελεί πάντα αντικειμενική αιτία για την αδυναμία μας υποστήριξης του θεσμού της συμπερίληψης

Πίνακας 2. Καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της έναρξης και τέλος του σεμιναρίου

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο επιμορφωτικό αυτό σεμινάριο εφαρμόσθηκε η αισθητική εμπειρία για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Ειδικότερα, αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα από κινηματογραφικές ταινίες σχετικές με την εκπαίδευση μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αντιληφθούν παραδοχές και στερεοτυπικές απόψεις που

αφορούσαν στην άρνηση και στην επιφυλακτικότητα υποστήριξης του θεσμού της συμπερίληψης ώστε μέσα από διαδικασίες κριτικού στοχασμού να οδηγηθούν στη μετασηματιζύουσα μάθηση (Mezirow, 1990) και να υποστηρίξουν τη συμπερίληψη μαθητών με ε.ε.α και αναπηρία στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης. Η επεξεργασία των υποθεμάτων και οι τοποθετήσεις των ομάδων έδωσε τη δυνατότητα να γίνονται εποικοδομητικοί διάλογοι, οι οποίοι οδηγούσαν σε κριτικό στοχασμό των αρχικών απόψεων, των παραδοχών και το μετασηματισμό τους.

Η επιλογή των πέντε υποθεμάτων έγινε με βάση την αναζήτηση των βασικών αξόνων στη βιβλιογραφία που αφορούσαν στις αρνητικές απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και συντελούν αρνητικά στην υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης. Το αποπροσανατολιστικό δίλημμα που τέθηκε ήταν η άσκηση αποτελεσματικής υποστήριξης των μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία και η υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης απαιτεί διαφορετικές απόψεις από αυτές που έχουν μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικοί για τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Η αρνητική διάθεση για τη συμπερίληψη, όπως δήλωσαν στην αρχή του επιμορφωτικού σεμιναρίου, σχετίζεται με τη φύση της αναπηρίας, καθώς θεωρούν ότι μαθητές με προβλήματα όρασης, ακοής, ν.κ., παραβατική συμπεριφορά, και χρόνιων νοσημάτων δεν μπορούν να εκπαιδευτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Οι δηλώσεις αυτές σχετίζονται με τα ευρήματα της έρευνας των Gaad και Khan (2007: 104), η οποία αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο θετικοί στη συμπερίληψη μαθητών με δυσλειτουργίες της όρασης, της ακοής και μαθητών με νοητική καθυστέρηση, καθώς και με την έρευνα των Avramidis κ.ά. (2000: 288), η οποία αναφέρει την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Avramidis et al., 2000: 288). Αντίθετα, άλλες έρευνες αναφέρουν τη θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών στη συμπερίληψη μαθητών με νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές δυσλειτουργίες, δυσκολίες μάθησης και φυσικές αναπηρίες, οι οποίοι όμως έχουν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης (Center και Ward, 1997).

Επιπλέον, στην έρευνά μας οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν την αδυναμία τους για υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α στα πλαίσια της γενικής τάξης και το εύρημα αυτό συνάδει με αντίστοιχο εύρημα της έρευνας των Gaad και Khan (2007: 104), για το λόγο αυτό θεωρούν αναγκαία προϋπόθεση την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με στόχο την αποτελεσματικότερη υποστήριξη της συμπερίληψης. Τέλος, θεωρούν ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής αποτελεί άλλον έναν αρνητικό παράγοντα για την εκπαίδευση μαθητών με ε.ε.α στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Οι αντιλήψεις αυτές καταγράφηκαν και προκλήθηκε κριτικός στοχασμός μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας. Οι απόψεις μετασηματίστηκαν κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού σεμιναρίου και οι

εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν ότι πολλές από τις απόψεις τους είναι αποτέλεσμα στερεοτυπικών αντιλήψεων και παραδοχών. Τα συμπεράσματα που κατέληξαν μετά την επεξεργασία όλων των παραπάνω υποθεμάτων είναι η δυνατότητα συμπερίληψης σχεδόν όλων των κατηγοριών των μαθητών με ε.ε.α και αναπηρία στο σχολείο γενικής εκπαίδευσης εκτός των κατηγοριών που αφορούν σοβαρή ή βαριά νοητική καθυστέρηση, πολλαπλές αναπηρίες και βαρύ αυτισμό. Ο σεβασμός των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και του προσωπικού ρυθμού τους, η εξατομίκευση και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συντελεί στην ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών. Η επιμόρφωση, η υποστήριξη και η ύπαρξη υποστηρικτικών δομών συντελεί στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη του θεσμού αλλά σημαντική προϋπόθεση είναι η θετική στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη. Η επαγγελματική και προσωπική εμπειρία βοηθάει στη αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α., όμως δεν θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την υποστήριξη του θεσμού. Οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν ότι πολλές φορές χρησιμοποιούν προφάσεις, προκειμένου να αποφύγουν την εκπαίδευση μαθητών με ε.ε.α στα πλαίσια της γενικής τάξης.

Η παρακολούθηση αποσπασμάτων κινηματογραφικών ταινιών συνετέλεσε στην ευαισθητοποίηση τους στα ανωτέρω θέματα, καθώς προβληματίστηκαν για τους εκπαιδευτικούς που χωρίς επιμόρφωση, χωρίς ιδιαίτερη εμπειρία και ύπαρξη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία τους υποστήριζαν αποτελεσματικά μαθητές με ε.ε.α στη γενική τάξη. Επιπλέον, προβληματίστηκαν για τα βιώματα των μαθητών με ε.ε.α, τα συναισθήματά τους και τα αποτελέσματα που είχε η αποδοχή και η διαφορετική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στην υποστήριξή τους με αποτέλεσμα την συνειδητοποίηση των στερεοτυπικών συμπεριφορών τους και την αλλαγή των απόψεών τους όσον αφορά στη συμπερίληψη.

Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας για την πρόκληση του κριτικού στοχασμού και των μετασηματισμών των απόψεων των συμμετεχόντων σε επιμορφωτικό σεμινάριο εκπαίδευσης ενηλίκων ήταν το πρώτο μας εγχείρημα και αυτό μας προσέδιδε ιδιαίτερο άγχος. Προσπαθήσαμε να εφαρμόσουμε πιστά όλα τα στάδια της μεθόδου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Παρόλα αυτά, η ύπαρξη ενός εξωτερικού παρατηρητή, ο οποίος θα είχε εφαρμόσει τη μέθοδο και θα είχε σχετική εμπειρία θα μπορούσε να βοηθήσει στην καταγραφή λαθών και παραλήψεων.

Ο αναστοχασμός της επιμορφωτικής διαδικασίας καταδεικνύει ότι οι στόχοι του επιμορφωτικού σεμιναρίου επιτεύχθηκαν και οι επιμορφούμενοι ενθουσιάστηκαν με τη συγκεκριμένη μέθοδο. Παρόλα αυτά, η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών ομάδων διαφόρων περιοχών όπως αστικών, ημιαστικών κ.ά. θα είχε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, καθώς θα μπορούσε να γίνουν

συγκρίσεις των αποτελεσμάτων και θα συντελούσε στη γενίκευσή τους.

Θεωρούμε ότι η έρευνά μας θα δημιουργήσει ένα προβληματισμό για τον τρόπο εφαρμογής και αξιοποίησης της τέχνης στην επιμόρφωση ενηλίκων, καθώς είναι μια μέθοδος που την δέχονται με ενθουσιασμό οι συμμετέχοντες, γεγονός που κατέδειξε τόσο στο επιμορφωτικό σεμινάριο που πραγματοποιήσαμε, όσο και στα άλλα σεμινάρια που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας, σύμφωνα με την ανασκόπηση της σχετικής αρθρογραφίας.

7. ΠΗΓΕΣ

- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), 191-121.
- Batu, S., & Kircaali-İftar, G. (2009). *Integration* (4. Basım). Ankara: Kök Publications.
- Blinde, E. M., & McCallister, S. G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(6), 64-68.
- Γεροσίμου, Ε. (2012). Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της «συμπερίληψης» στην Κύπρο: Τα κυρίαρχα συστήματα αξιών. Στο Πρακτικά του 12ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, *Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής. Θεσμοί, Αξίες* (σσ.196-205), 8-9 Ιουνίου 2012. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία.
- Cochran, H. K. (1998). *Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the scale of teachers' attitudes toward inclusive classrooms* (STATIC). Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Chicago, IL.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the intergration of disables children into regular schools. *Exceptional Child*, 34(1), 41-56.
- Gaad, E., & Khan, L. (2007). Primery teachers; attitudes towards inclusion of students with special educational needs in the provate sector: A perspective from Dubai. *International Journal of Special Education*, 22(2), 95-109.
- Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160.
- Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Παπαστάμος, Σ. (1990). *Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία. Διομαδικές Σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Effectiveness of Informing Teachers about Integration of Student with Disabilities on their attitudes towards Integration*. Unpublished Post Graduate Thesis. Bolu: Abant İzzet Baysal Universi.

ΑΠΟΦΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ελένη Χατζηκωνσταντίνου
Μουσικό Σχολείο Ρόδου

Περίληψη

Η μουσική αγωγή διαδραματίζει έναν ρόλο εξαιρετικής σημασίας και σπουδαιότητας όχι μόνο στην καλλιέργεια που αφορά σε μουσικούς τομείς, αλλά γενικότερα στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων Εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας (ΕΓΠ) και Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής (ΕΜΑ) σχετικά με τη συμβολή της μουσικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ενιαιοποίηση αυτής με τα άλλα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, καθώς επίσης και στο πως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, που εμπλέκονται στο μάθημα της Μουσικής Αγωγής, τη μουσική διδασκαλία. Στην έρευνα συμμετείχαν 222 ΕΓΠ και 11 ΕΜ οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της νήσου Ρόδου. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με μια τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου του Hash (2010). Για τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δυο ειδικότητες συμφωνούν πως το μάθημα της μουσικής θα πρέπει να γίνεται από ΕΜΑ. Οι ΕΓΠ αντιλαμβάνονται το σημαντικότητά της και στέκονται θετικά απέναντι στο μάθημα της μουσικής και στην αξία της ως προς τη διαθεματικότητα, ιδιαίτερα οι διευθυντές. Οι ΕΜΑ πιστεύουν ακράδαντα ότι το μάθημα της μουσικής θα πρέπει να γίνεται από τους ίδιους, όμως σε περιπτώσεις σχολείων όπου δεν υπάρχει ΕΜΑ, οι ΕΓΠ θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία τους σε σχέση με τη μουσική.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική Αγωγή, ενιαιοποίηση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εάν ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι οι συστηματικές διαδικασίες ανάπτυξης του μυαλού και των ικανοτήτων ενός παιδιού, μέσα από τη σκοπιά της ολόπλευρης ανάπτυξής του, η μουσική αγωγή διαδραματίζει ένα μοναδικό και απαραίτητο ρόλο στους τομείς της συναισθηματικής, πνευματικής, σωματικής και

κοινωνικής ανάπτυξης. Η έκφραση των συναισθημάτων μέσα από τη μουσική συντελεί στην ανάπτυξη μιας όσο το δυνατό ισορροπημένης προσωπικότητας (Σέργη, 1991). Η μουσική παρακινεί την ανάπτυξη και την εξέλιξη της σκέψης και συμβάλει στην ύπαρξη ενός από τα πιο ξεχωριστά χαρακτηριστικά του ανθρώπου, της γνωστικής ευκαμψίας (Cross, 1999). Μέσα από δραστηριότητες μουσικοκινητικής αγωγής, παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη του ελέγχου των μεγάλων μυϊκών ομάδων του σώματος, προσφέροντας στο παιδί πολλαπλούς τρόπους ανταπόκρισης με ολόκληρο το σώμα, ενισχύοντας τη μυϊκή του ανάπτυξη (Σταυρίδης, 1985). Διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία κοινωνικής ωρίμανσης των παιδιών καθώς οι ομαδικές μουσικές δραστηριότητες μπορούν να συνδράμουν στη δημιουργία θετικών ανθρώπινων σχέσεων. Επίσης, έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι η μουσική εκπαίδευση σχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση η οποία αφορά στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, τις γλωσσικές δεξιότητες και τα μαθηματικά (Johnson και Memmott, 2006).

Γίνεται σαφές ότι η σημαντικότητα της μουσικής αγωγής στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή είναι τεράστια. Το μάθημα της μουσικής στο δημοτικό σχολείο πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας (ΕΓΠ) και τα τελευταία χρόνια, με την είσοδο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο δημοτικό σχολείο, και από εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής (ΕΜΑ). Τα πιστεύω και οι πεποιθήσεις των ΕΓΠ σχετικά με τη σημασία της μουσικής εκπαίδευσης προέρχονται κατά ένα μεγάλο βαθμό από την προϋπάρχουσα μουσική εμπειρία, σε μουσικά σύνολα, σε ιδιαίτερα μαθήματα ή σε ομάδες μουσικής διδασκαλίας (Berke και Colwell, 2004). Αναγνωρίζουν την ανάγκη του ΕΜΑ που έχει ειδικευθεί στα θέματα μουσικής εκπαίδευσης (Lewis, 1991) και ενώ εκφράζουν την ευκολία και την άνεσή τους για την αντίληψη που έχουν για τη μουσική σε συνάρτηση με άλλα αντικείμενα, οι ίδιοι παραδέχονται ότι δεν μπορούν να διδάξουν αποτελεσματικά το περιεχόμενο που απαιτείται από το αναλυτικό πρόγραμμα (Berke και Colwell, 2004· Byo, 1999· Colwell, 2008). Έρευνες που ασχολήθηκαν με τους ΕΓΠ σε θέματα μουσικής εκπαίδευσης διαπίστωσαν, αφενός την έλλειψη μουσικών γνώσεων στο αντικείμενο της μουσικής (Morin, 2004), αφετέρου, την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία τους λόγω της κουλτούρας τους σε ό,τι αφορά τις παιδαγωγικές τους γνώσεις και την εμπιστοσύνη που δείχνουν στους

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

μαθητές να ανακαλύπτουν πράγματα για τον εαυτό τους (Wiggins και Wiggins, 2008).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού που καλείται να διδάξει μουσική αγωγή είναι πολυδιάστατος και απαιτητικός σύμφωνα με τις απαιτήσεις των Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του μαθήματος της μουσικής αγωγής. Οι ΕΓΠ γνωρίζουν πολύ καλά την τάξη τους και πώς να προσεγγίσουν τους μαθητές τους, αφού είναι εξοπλισμένοι με γνώσεις ψυχολογίας της παιδικής ηλικίας, διδακτικής και μεθοδολογίας. Από την άλλη, όμως, υστερούν σε μουσικές γνώσεις, καθώς τα μαθήματα μουσικής που παρέχονται στις παιδαγωγικές σχολές είναι ελάχιστα και σε καμία περίπτωση δεν επαρκούν για να προετοιμάσουν τους ΕΓΠ για το μάθημα της μουσικής αγωγής. Οι ΕΜΑ από την άλλη μεριά, οι οποίοι είτε είναι απόφοιτοι των μουσικών τμημάτων, είτε απόφοιτοι μουσικών σχολών και ωδείων, είναι ειδικευμένοι επιστημονικώς στη μουσική τέχνη, όμως υστερούν σε γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογίας, διδακτικής και μεθοδολογίας (Μουστάρδα και Πενέκελης, 2010). Δε φτάνει να κατέχει κανείς καλά τη μουσική για να θεωρείται καλός δάσκαλος μουσικής. Οι γνώσεις Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας είναι απαραίτητες για τη συγκρότηση της προσωπικότητας του δασκάλου μουσικής (Elliot, 1995).

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων Εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας (ΕΓΠ) και εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής (ΕΜΑ) όσον αφορά στη συμβολή της Μουσικής Αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ενιαιοποίηση αυτής με τα άλλα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, καθώς επίσης και στο πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, που εμπλέκονται στο μάθημα της Μουσικής Αγωγής, τη μουσική διδασκαλία.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 233 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (170 γυναίκες και 63 άνδρες) από τους οποίους οι 222 ήταν εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας (ΕΓΠ) και οι 11 εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής (ΕΜΑ) από δημόσια σχολεία της νήσου Ρόδου. Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι μια τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου του Hash (2010), προσαρμοσμένη στα δεδομένα και τις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου, και εστιάζει στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας, καθώς και των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής σχετικά με το μάθημα της μουσικής αγωγής στο πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου. Η παρούσα εργασία ασχολήθηκε με την πρώτη ομάδα ερωτήσεων που αποτελείται από έντεκα (11) ερωτήσεις και καλεί του εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ατομικά στοιχεία που αφορούν στο φύλο, την ηλικία κ.λπ., καθώς και στο μουσικό τους υπόβαθρο και τις προηγούμενες μουσικές εμπειρίες που τυχόν έχουν. Επίσης, ασχολήθηκε και με τη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, εννέα (9) στο σύνολο, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν το επίπεδο συμφωνίας με εννέα προτάσεις που σχετίζονται με τη μουσική διδασκαλία και ενιαιοποίηση. Η

επταβάθμια κλίμακα Likert χρησιμοποιήθηκε για τη δεύτερη ομάδα (1=συμφωνώ απόλυτα, 2=συμφωνώ, 3=μερικές φορές συμφωνώ, 4=ουδέτερος/η, 5=μερικές φορές διαφωνώ, 6=διαφωνώ και 7=διαφωνώ απόλυτα).

Η έρευνα διεξήχθη στα δημοτικά σχολεία της νήσου Ρόδου σε 222 εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας και σε 11 εκπαιδευτικούς μουσικής αγωγής. Πριν από τη διανομή του ερωτηματολογίου και τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας έρευνας, προηγήθηκε μια προέρευνα όσον αφορά στη χρηστικότητα αυτού του εργαλείου. Οχτώ εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας από το δημοτικό σχολείο της Λάρδου Ρόδου συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Οι παρατηρήσεις τους και οι βελτιωτικές προτάσεις τους κρίθηκαν σημαντικές και περιελήφθησαν στις τροποποιήσεις για την τελική μορφή του. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα σχετικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου σε δέκα εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας. Υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach' a. Τα αποτελέσματα έδειξαν για τη δεύτερη ενότητα ερωτήσεων Cronbach' a= ,750. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν από την ερευνήτρια στους εκπαιδευτικούς επί τόπου στα σχολεία όπου αυτοί δίδασκαν. Πριν από τη συμπλήρωσή τους, οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονταν σε ένα προκαθορισμένο σύνολο οδηγιών όπου γινόταν σαφές πως η συμμετοχή τους είναι προαιρετική και ανώνυμη, και πως κανένα κίνητρο ή κάποια ποινή δε σχετίζονται με την απόφαση αυτή. Όσον αφορά στις στατιστικές αναλύσεις, στην πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική για την περιγραφή του δείγματος. Στη δεύτερη ενότητα χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική (δείκτες κεντρικής τάσης και τυπική απόκλιση). Μελετήθηκε η επίδραση πέντε ανεξάρτητων μεταβλητών στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Αυτές οι μεταβλητές είναι: η ειδικότητα (Εκπαιδευτικοί Γενικής Παιδείας - ΠΕ70 και Εκπαιδευτικοί Μουσικής Αγωγής - ΠΕ16), το φύλο, η εκπαιδευτική υπηρεσία, η διοικητική θέση (διευθυντής και μη), και η μουσική ενασχόληση. Χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική, καθώς και η επαγωγική (έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2).

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν: i) η σύνθεση του δείγματος (1η ενότητα ερωτήσεων), και ii) η επίδραση πέντε ανεξάρτητων μεταβλητών στις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τη μουσική διδασκαλία και ενιαιοποίηση: η ειδικότητα (ΕΓΠ και ΕΜΑ), το φύλο, η εκπαιδευτική υπηρεσία, η διοικητική θέση (διευθυντής και μη) και η μουσική ενασχόληση (2η ενότητα ερωτήσεων).

3.1. Σύνθεση του δείγματος (1η ενότητα ερωτήσεων)

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 233 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (170 γυναίκες και 63 άνδρες,) από 29 δημόσια δημοτικά σχολεία της νήσου Ρόδου, από τους οποίους το 95,2% είναι εκπαιδευτικοί γενικής παιδείας (ΕΓΠ) και το 4,7% εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής (ΕΜΑ). Οι διευθυντές αποτελούν το

9,9% του δείγματος και είναι όλοι ΕΓΠ. Το 21,5% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος στα παιδαγωγικά (12,9%), στη μουσική (0,9%) και σε άλλα αντικείμενα (7,7%) όπως είναι η διοίκηση, η περιβαλλοντική εκπαίδευση κ.ά., και μόνο δύο ΕΓΠ είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος. Η πλειοψηφία του δείγματος (42,5%) είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πάνω από 16 χρόνια, ενώ το 40,3% εργάζεται 6 μέχρι 15 χρόνια και μόλις το 17,2% του δείγματος εργάζεται μέχρι 5 χρόνια. Επίσης η πλειοψηφία των ΕΓΠ (78,8%) έχουν μηδαμινή μουσική εμπειρία υπό μορφή εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα οι ΕΜΑ έχουν πάνω από δέκα χρόνια μουσικής εκπαίδευσης. Το ποσοστό των ΕΓΠ που μπορούν να διαβάσουν μουσικό κείμενο ανέρχεται σε 27% και το ποσοστό που μπορούν να παίξουν κάποιο μουσικό όργανο σε 21,2%. Στο 65,51% των σχολείων που εξετάστηκαν (n=19, N=29) υπάρχει ΕΜΑ που διδάσκει το μάθημα της μουσικής, ενώ στο 34,48% των σχολείων το μάθημα της μουσικής διδάσκεται από ΕΓΠ.

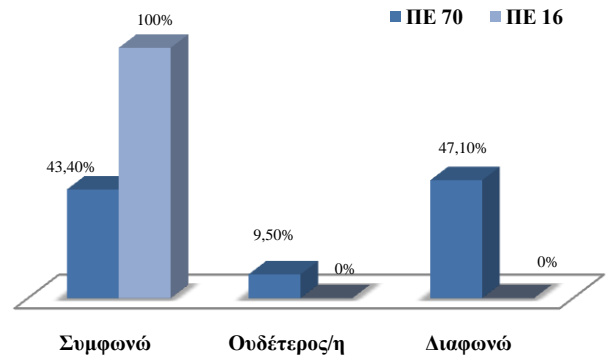
3.2. Μουσική διδασκαλία και ενιαιοποίηση (2η ενότητα ερωτήσεων)

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου οι ερωτώμενοι κλίθηκαν να προσδιορίσουν το επίπεδο συμφωνίας τους με τις προτάσεις σχετικά με τη μουσική διδασκαλία και ενιαιοποίηση. Η παρούσα έρευνα μελέτησε την επίδραση ανεξάρτητων μεταβλητών στις απαντήσεις του δείγματος της δεύτερης ενότητας ερωτήσεων. Οι μεταβλητές αυτές είναι η ειδικότητα (Εκπαιδευτικοί Γενικής Παιδείας - ΠΕ70 και Εκπαιδευτικοί Μουσικής Αγωγής - ΠΕ16), το φύλο, η εκπαιδευτική υπηρεσία, η διοικητική θέση (διευθυντής και μη), και η μουσική ενασχόληση. Οι ερωτώμενοι απάντησαν με βάση την επταβάθμια κλίμακα Likert η οποία διαμορφώθηκε ως εξής: 1 έως 3: συμφωνώ, 4 ουδέτερος/η, 5 έως 7: διαφωνώ.

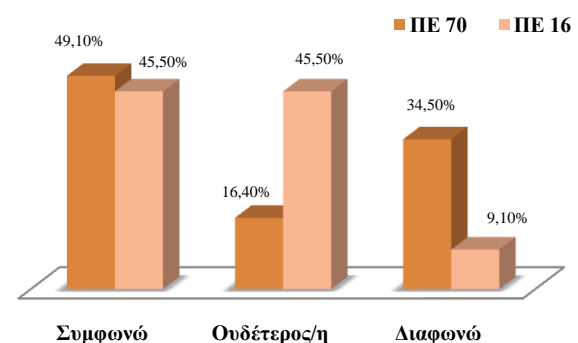
3.2.1. Ανεξάρτητη μεταβλητή: «ειδικότητα»

Οι ΕΜΑ φαίνεται να αισθάνονται άνετα χρησιμοποιώντας τη φωνή τους για τραγούδι μπροστά σε άλλους, αλλά οι μισοί περίπου ΕΓΠ συμφωνούν και οι άλλοι μισοί διαφωνούν. Αυτή η διαφορά ανάμεσα στις δυο ειδικότητες μελετήθηκε με τη μέθοδο χ^2 όπου προκύπτει πως υπάρχει μια σημαντική συσχέτιση μεταξύ ειδικότητας και εκτέλεσης τραγουδιού μπροστά σε άλλους ($\chi^2= 12,326$, $df= 2$, $p= .002$) (Γράφημα 1).

Στην ερώτηση όπου ένας δάσκαλος θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική, μόνο το 9,1% των ΕΜΑ φαίνεται να διαφωνεί, ενώ οι ΕΓΠ διαφωνούν σε ποσοστό 34,5%. Από την ανάλυση της μεθόδου χ^2 προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ ειδικότητας και προαναφερθείσας ερώτησης ($\chi^2= 7,060$, $df= 2$, $p= .029$) (Γράφημα 2).



Γράφημα 1: Ποσοστά από τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το εάν αισθάνομαι άνετα όταν χρησιμοποιώ τη φωνή μου για τραγούδι μπροστά σε άλλους, με βάση την ειδικότητα.

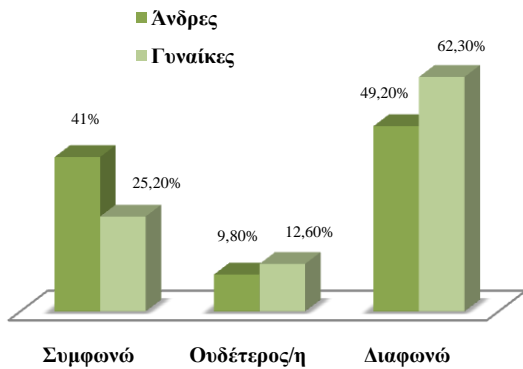


Γράφημα 2: Ποσοστά από τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το εάν ένας δάσκαλος θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή, με βάση την ειδικότητα.

Στις υπόλοιπες ερωτήσεις, οι απόψεις ΕΓΠ και ΕΜΑ τείνουν να συγκλίνουν χωρίς στατιστικά σημαντικές διαφορές. Και οι δύο ειδικότητες στην πλειοψηφία τους θα αισθάνονταν άνετα αν ενσωμάτωναν τη μουσική με άλλα αντικείμενα στο δημοτικό σχολείο (διαθεματικότητα - διαεπιστημονικότητα), συμφωνούν στο ότι ο δάσκαλος που διδάσκει μουσική αγωγή θα πρέπει να ενσωματώνει το περιεχόμενο της μουσικής σε άλλα μαθήματα (μαθηματικά, κοινωνικές επιστήμες κ.λπ.), η μουσική ως μάθημα, θα πρέπει να διδάσκεται από έναν ΕΜΑ, και στο ότι η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

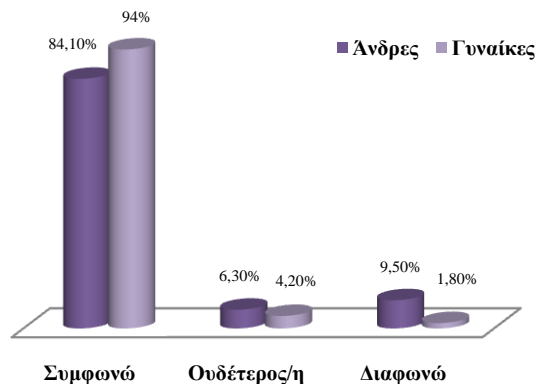
3.2.2. Ανεξάρτητη μεταβλητή: «φύλο»

Παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των ανδρών αλλά και των γυναικών δεν αισθάνεται άνετα λειτουργώντας ως εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής. Όμως ύστερα από εφαρμογή της μεθόδου χ^2 φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ της παρατηρημένης και της αναμενόμενης συχνότητας ανδρών και γυναικών στις απόψεις τους σχετικά με την ερώτηση *θα αισθανόμουν άνετα λειτουργώντας ως ΕΜΑ* ($\chi^2= 5,305$, $df= 2$, $p= .070$). Οι άνδρες κατά 41% φαίνεται να συμφωνούν με την ερώτηση δηλώνοντας πως θα αισθάνονται άνετα λειτουργώντας ως εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής ενώ το ποσοστό το γυναικών είναι πολύ μικρότερο (25,2%) (Γράφημα 3).



Γράφημα 3: Ποσοστά από τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το εάν θα αισθανόμουν άνετα λειτουργώντας ως EMA, με βάση το φύλο.

Η πλειοψηφία των ανδρών (84,1%) και των γυναικών (94,0%) θεωρεί πως η μουσική θα πρέπει να διδάσκεται από έναν EMA. Όμως σημειώνεται και ένα ποσοστό των ανδρών (9,5%) όπου δε συμφωνεί με αυτή την άποψη. Η τάση αυτή ενέχει ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος καθώς, στη μέθοδο χ^2 που ακολούθησε, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($\chi^2= 7,915$, $df= 2$, $p= ,019$) που δηλώνουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ του φύλου και των αντιλήψεων των ερωτώμενων (Γράφημα 4).



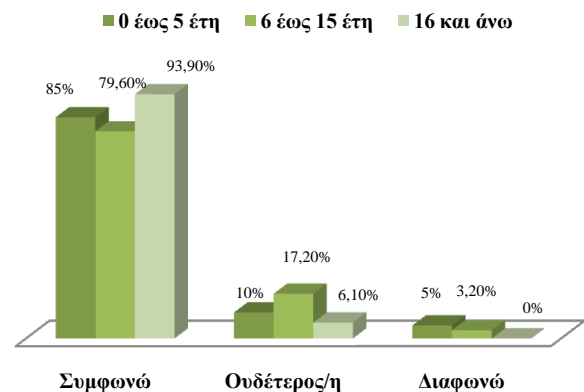
Γράφημα 4: Ποσοστά από τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το εάν η μουσική ως μάθημα, θα πρέπει να διδάσκεται από έναν EMA, με βάση το φύλο.

Όσον αφορά στις υπόλοιπες ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας, υπάρχει σύγκλιση αντιλήψεων χωρίς να σημειώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές. Κατά συντριπτική πλειοψηφία, άνδρες και γυναίκες φαίνεται να αισθάνονται άνετα που διδάσκουν μαθήματα γενικής παιδείας ($A=96,7\%$, $\Gamma=96,8\%$) και που ενσωματώνουν τη μουσική με άλλα αντικείμενα στο δημοτικό σχολείο ($A=81,0\%$, $\Gamma=87,4\%$). Ο δάσκαλος που διδάσκει μουσική αγωγή θα πρέπει να ενσωματώνει το περιεχόμενο από άλλα μαθήματα στη διδασκαλία της μουσικής ($A=74,6\%$, $\Gamma=81,7\%$) και να ενσωματώνει το περιεχόμενο της μουσικής σε άλλα μαθήματα ($A=75,4\%$, $\Gamma=79,9\%$). Επίσης, η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή σε άλλα γνωστικά αντικείμενα ($A=84,1\%$, $\Gamma=94,0\%$). Σχεδόν το ήμισυ του ποσοστού των ανδρών (45,2%) και των γυναικών (46,2%) φαίνεται να αισθάνεται άνετα όταν χρησιμοποιεί τη φωνή του για

τραγούδι μπροστά σε άλλους, και το άλλο μισό ($A=51,6\%$ και $\Gamma=42,6\%$) διαφωνεί με αυτή τη δήλωση.

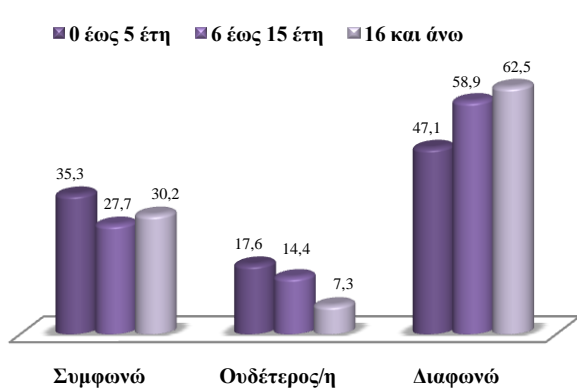
3.2.3. Ανεξάρτητη μεταβλητή: «εκπαιδευτική υπηρεσία»

Για τις ανάγκες της ανάλυσης, δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες για αυτή την μεταβλητή όπου $\alpha= 0$ έως 5 έτη, $\beta= 6$ έως 15 έτη και $\gamma= 16$ και άνω έτη. Παρατηρείται θετική σύγκλιση των αντιλήψεων της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών διαφορετικής εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στις περισσότερες ερωτήσεις. Ωστόσο, μόνο στην ερώτηση: *Η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή σε άλλα γνωστικά αντικείμενα*, με βάση την ανάλυση της μεθόδου χ^2 , εντοπίζεται σημαντική συσχέτιση ανάμεσα σ' αυτή την ερώτηση και στις τρεις ομάδες εκπαιδευτικής υπηρεσίας ($\chi^2= 10,665$, $df= 4$, $p= ,031$). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν 16 και άνω έτη προϋπηρεσίας φαίνεται να έχουν ισχυρότερη θετική αντίληψη για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης του μαθητή σε άλλα γνωστικά αντικείμενα μέσα από τη διδασκαλία της μουσικής (Γράφημα 5).

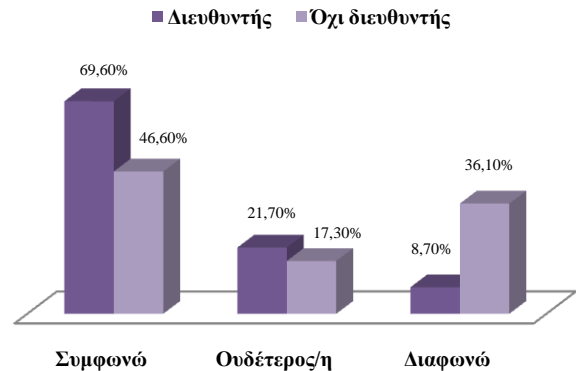


Γράφημα 5: Ποσοστά από τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το εάν η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, με βάση τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Στην ερώτηση: *θα αισθανόμουν άνετα λειτουργώντας ως εκπαιδευτικός μουσικής αγωγής*, η πλειοψηφία των ερωτώμενων σε κάθε ομάδα φαίνεται να διαφωνεί με αυτή την άποψη χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Τέλος, η ερώτηση: *αισθάνομαι άνετα όταν χρησιμοποιώ τη φωνή μου για τραγούδι μπροστά σε άλλους*, διχάζει τις απόψεις των ερωτώμενων κάθε ομάδας. Σε κάθε ομάδα φαίνεται να υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό που συμφωνεί ($\alpha=55,0\%$, $\beta=39,1\%$, $\gamma=48,5\%$) και ένα μεγάλο ποσοστό που διαφωνεί ($\alpha=37,5\%$, $\beta=50,0\%$, $\gamma=43,4\%$) χωρίς στατικά σημαντικές διαφορές (Γράφημα 6).



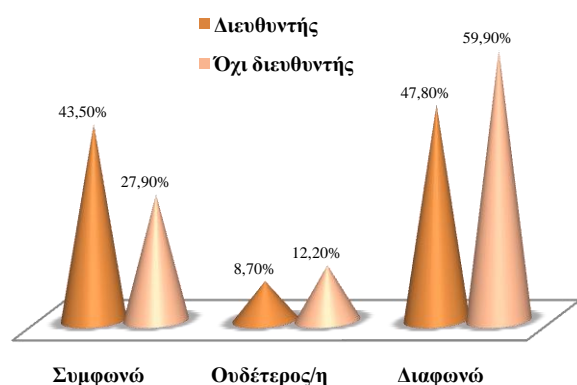
Γράφημα 6: Ποσοστά από τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το εάν αισθάνομαι άνετα όταν χρησιμοποιώ τη φωνή μου για τραγούδι μπροστά σε άλλους, με βάση τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας.



Γράφημα 8: Ποσοστά από τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το εάν ένας δάσκαλος του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή, με βάση τη διοικητική θέση.

3.2.4. Ανεξάρτητη μεταβλητή: «διοικητική θέση»

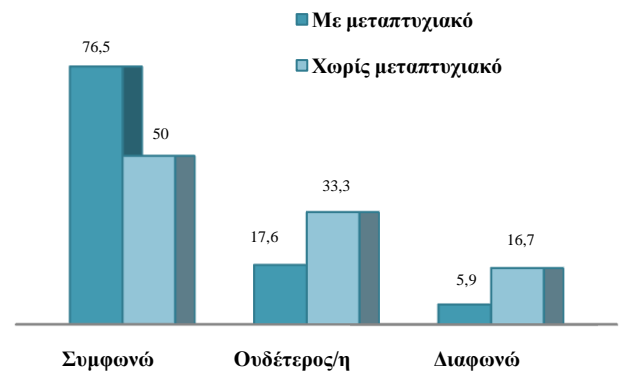
Η συντριπτική πλειοψηφία και των δυο ομάδων της μεταβλητής φαίνεται να συμφωνεί με τις περισσότερες ερωτήσεις αυτής της ενότητας. Οι δυο ομάδες, διευθυντές και μη, φαίνεται να διαφωνούν κατά πλειοψηφία στη δήλωση ότι θα αισθανόντουσαν άνετα λειτουργώντας ως εκπαιδευτικοί μουσικής αγωγής (Γράφημα 7).



Γράφημα 7: Ποσοστά από τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το εάν θα αισθανόμουν άνετα λειτουργώντας ως EMA, με βάση τη διοικητική θέση.

Οι ομάδες φαίνεται να συμφωνούν με τη δήλωση πως ένας δάσκαλος του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή, όμως υπάρχει και ένα ποσοστό που δεν είναι διευθυντές (36,1%) και δε συμφωνεί με αυτή τη δήλωση. Μετά από τον έλεγχο του κριτηρίου χ^2 , προέκυψε ότι υπάρχει συστηματική συνάφεια μεταξύ της μεταβλητής «διοικητική θέση» και του βαθμού συμφωνίας ($\chi^2=7,107$, $df=2$ $p=,029$). Οι έχοντες διευθυντική θέση στο δημοτικό σχολείο φαίνεται να έχουν ισχυρότερη θετική αντίληψη από τους μη έχοντες διευθυντική θέση οι οποίοι είναι πιθανό να συμφωνούν και λιγότερο πιθανό να μη συμφωνούν ή να τοποθετούνται ουδέτεροι (Γράφημα 8).

Κατόπιν αυτού του αποτελέσματος, θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθεί και η σχέση των διευθυντών/τριών που είναι κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού διπλώματος με το βαθμό συμφωνίας για το αν ένας δάσκαλος του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή. Το γράφημα 9 δείχνει τα αποτελέσματα.



Γράφημα 9: Αναμενόμενες συχνότητες των εκπαιδευτικών με διοικητική θέση σε ποσοστά (%) με βάση την κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος.

Οι διευθυντές/τριες με μεταπτυχιακό δίπλωμα στην πλειοψηφία τους (76,5%) φαίνεται να συμφωνούν, ενώ το 50% από τους/τις οι διευθυντές/τριες χωρίς μεταπτυχιακό δίπλωμα φαίνεται να συμφωνεί και το υπόλοιπο ποσοστό να στέκεται ουδέτερο ή να διαφωνεί. Στον έλεγχο ανεξαρτησίας που ακολούθησε, προέκυψε ότι οι διαφορές ανάμεσα στις μεταβλητές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($\chi^2=1,542$, $df=2$ $p=,463$).

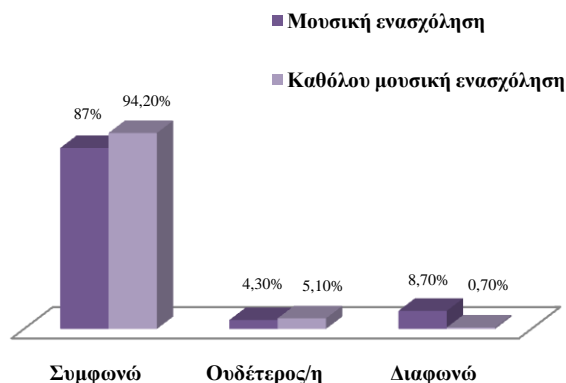
3.2.5. Ανεξάρτητη μεταβλητή: «Μουσική ενασχόληση»

Η τελευταία ανεξάρτητη μεταβλητή, της οποίας η επίδραση μελετήθηκε στις ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου, είναι η «μουσική ενασχόληση». Αποτελεί μια μεταβλητή η οποία δημιουργήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τρεις μεταβλητές της πρώτης ενότητας ερωτήσεων: την ερώτηση σχετικά (α) με τα χρόνια μουσικής εκπαίδευσης, (β) με το αν μπορείτε να διαβάσετε μουσικό κείμενο, και (γ) με το

εάν μπορείτε να παίζετε κάποιο μουσικό όργανο. Ο ερωτώμενος αν είχε απαντήσει θετικά σε μια από τις παραπάνω ερωτήσεις, θεωρήθηκε ότι έχει σχέση με μουσική ενασχόληση.

Οι εκπαιδευτικοί με μουσική ενασχόληση στην πλειοψηφία τους έχουν θετική στάση στις ερωτήσεις σχετικά με τη χρήση της φωνής για τραγούδι, και λειτουργώντας ως EMA για τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70. (60,4% και 48,1% αντίστοιχα), ενώ οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν μουσική ενασχόληση στέκονται αρνητικά σε αυτή τη δήλωση (55,0% και 69,8% αντίστοιχα). Αυτές οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές και για την ερώτηση που αφορά στη χρήση της φωνής για τραγούδι ($\chi^2=14,894$, $df=2$, $p=.001$), αλλά και για την ερώτηση σχετικά με την άνεση που νιώθουν οι ΕΓΠ λειτουργώντας ως EMA ($\chi^2=23,048$, $df=2$, $p=.000$).

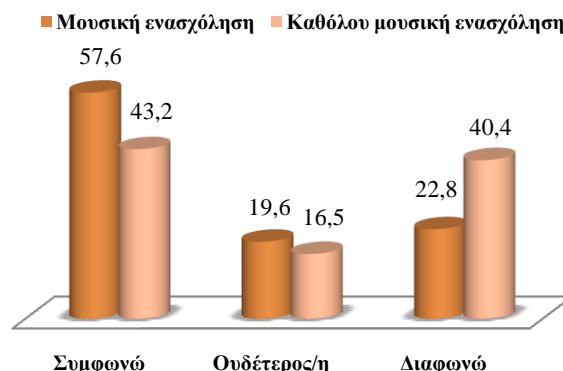
Επίσης, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής και της ερώτησης σχετικά με το εάν η μουσική ως μάθημα, θα πρέπει να διδάσκεται από έναν EMA ($\chi^2=9,341$, $df=2$, $p=.009$), όπου οι εκπαιδευτικοί με μουσική ενασχόληση φαίνεται σε μεγάλο ποσοστό (87,0%) να επιλέγουν τον EMA για τη διδασκαλία του μαθήματος μουσικής και με ένα μικρό ποσοστό (8,7%) να διαφωνούν με αυτή τη στάση. Ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς μουσική ενασχόληση (σε σχέση με τους προηγούμενους) κατά συντριπτική πλειοψηφία (94,2%) φαίνεται να έχουν ισχυρότερη συμφωνία με τη διδασκαλία της μουσικής από EMA (Γράφημα 10).



Γράφημα 10: Ποσοστά από τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το εάν η μουσική ως μάθημα, θα πρέπει να διδάσκεται από έναν EMA, με βάση τη μουσική ενασχόληση.

Και η ερώτηση σχετικά με το εάν ένας δάσκαλος του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή, παρουσιάζει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες της μεταβλητής ($\chi^2=7,709$, $df=2$, $p=.021$). Οι εκπαιδευτικοί με μουσική ενασχόληση φαίνεται να υποστηρίζουν σε ποσοστό 57,6% ότι ένας δάσκαλος του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή. Ενώ η ομάδα χωρίς μουσική ενασχόληση φαίνεται, αφενός να υποστηρίζει τη δήλωση της ερώτησης (43,2%), αφετέρου υπάρχει και ένα ποσοστό εξίσου σημαντικό (40,4%) που δε συγχρωτίζεται με το αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας που αφορά ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες, γεγονός που κάνει ασθενέστερες τις θετικές

αντιλήψεις προς αυτή την ερώτηση σε σχέση με τις θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με μουσική ενασχόληση (Γράφημα 11).



Γράφημα 11: Ποσοστά από τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με το εάν ένας δάσκαλος του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή, με βάση τη μουσική ενασχόληση.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων ΕΓΠ και EMA σχετικά με τη συμβολή της μουσικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο (Hash, 2010) που χρησιμοποιήθηκε, αφού τροποποιήθηκε σύμφωνα με τις απαιτήσεις του ελληνικού δημοτικού σχολείου, κατέδειξε (α) τη σύνθεση του δείγματος (1η ενότητα ερωτήσεων), και (β) τις αντιλήψεις του δείγματος όσον αφορά στη μουσική διδασκαλία και ενιαιοποίηση (2η ενότητα ερωτήσεων).

4.1. Σύνθεση του δείγματος

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών γενικής παιδείας (ΕΓΠ) που έλαβαν μέρος στην έρευνα, αλλά και των εκπαιδευτικών μουσικής αγωγής (EMA), είναι γυναίκες. Επίσης, παρατηρήθηκε τεράστια διαφορά ανάμεσα στο μέγεθος του δείγματος των ΕΓΠ (222) και των EMA (11). Στη νήσο της Ρόδου υπηρετούν 690 ΕΓΠ και 19 EMA. Από τα δημοτικά σχολεία του νησιού που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, 29 σύνολο, τα 19 είχαν στο εκπαιδευτικό τους προσωπικό EMA, ο οποίος συμπλήρωνε σε ορισμένες περιπτώσεις το ωράριο εργασίας του σε δεύτερο ή και τρίτο σχολείο. Επομένως η τεράστια αυτή διαφορά μεγέθους ανάμεσα στις δύο ομάδες ειδικότητας ήταν αναμενόμενη και απολύτως ρεαλιστική στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, το 92,2 % των ΕΓΠ που πήραν μέρος στην έρευνα του Hash (2010), δήλωσε ότι πρόκειται να εργαστεί σε σχολείο που ήδη απασχολεί EMA. Αντίστοιχο εύρημα προέκυψε και στην έρευνα των Abril και Gault (2006), όπου το ποσοστό ανέρχεται στο 94,9%.

Οι περισσότεροι ΕΓΠ έχουν δηλώσει πως έχουν μηδαμινή μουσική εκπαίδευση (78,8%), άποψη που γεννά ερωτηματικά καθώς είναι γνωστό πως η μουσική ως μάθημα υφίσταται στο πρόγραμμα σπουδών στα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης. Επομένως, θα ήταν αναμενόμενο οι ΕΓΠ να δηλώσουν τουλάχιστον ένα με δύο έτη μουσικής εκπαίδευσης. Μια

πιθανή αιτία θα μπορούσε να ήταν ότι η ερώτηση του ερωτηματολογίου που αναφερόταν στη μουσική εκπαίδευση ίσως δεν ήταν αρκετά σαφής και παραπλανούσε τον ερωτώμενο με την αναφορά σε χορωδίες, ιδιαίτερα μαθήματα κ.λπ. Μια δεύτερη θα μπορούσε να ήταν πως οι ΕΓΠ θεωρούν τη μουσική εκπαίδευση που είχαν στα παιδαγωγικά πανεπιστήμια ελλιπή. Αυτό προκύπτει ίσως και από το ποσοστό των ΕΓΠ που αφορά στην ανάγνωση μουσικού κειμένου (27%) και στην εκτέλεση μουσικού οργάνου (21,2%), δύο αντικείμενα τα οποία αποτελούσαν μέρος του υποχρεωτικού μαθήματος της μουσικής στην παιδαγωγική ακαδημία. Ενδεχομένως σήμερα, κάποια παιδαγωγικά τμήματα των ΑΕΙ, να κατατάσσουν το μάθημα της μουσικής ως επιλεγόμενο, με αποτέλεσμα να μην εκπαιδεύονται μουσικά όλοι οι μελλοντικοί ΕΓΠ.

4.2. Μουσική διδασκαλία και ενιαιοποίηση

Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων αφορά στη μουσική διδασκαλία και ενιαιοποίηση. Μελετήθηκε η επίδραση των εξής πέντε μεταβλητών: 1) ειδικότητα, 2) φύλο, 3) εκπαιδευτική υπηρεσία, 4) διοικητική θέση και 5) μουσική ενασχόληση, στις απαντήσεις του δείγματος.

4.2.1. Ανεξάρτητη μεταβλητή: «Μουσική Ενασχόληση»

Οι δύο ειδικότητες φαίνεται να συμφωνούν στις περισσότερες ερωτήσεις της δεύτερης ενότητας του ερωτηματολογίου. Αισθάνονται άνετα να ενσωματώσουν τη μουσική με άλλα αντικείμενα στο δημοτικό σχολείο, καθώς ένας δάσκαλος που διδάσκει μουσική θα πρέπει να εναρμονίζεται με το πλαίσιο της διαθεματικότητας και να ενσωματώνει το περιεχόμενο της μουσικής σε άλλα μαθήματα, καθώς επίσης και το περιεχόμενο από άλλα μαθήματα στη διδασκαλία της μουσικής. Σχετικά με τη φωνητική εκτέλεση, και ενώ οι ΕΜΑ αισθάνονται άνετα όταν χρησιμοποιούν τη φωνή τους για τραγούδι μπροστά σε άλλους, το 47,1% των ΕΓΠ διαφωνεί, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με έρευνα που υποστηρίζει ότι η πλειοψηφία αποφοίτων ΕΓΠ αισθάνονται άνετα τραγουδώντας μπροστά σε άλλους (Hash, 2010). Οι περισσότεροι άνθρωποι πάσχουν από έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους όταν τραγουδάνε και τοποθετούν σε χαμηλότερο επίπεδο την ποιότητα της φωνής τους από τους συνομηλίκους τους (Richards, 1999).

Επίσης, οι δυο ειδικότητες δε συμφωνούν με την ίδια ένταση στο ότι ένας δάσκαλος του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή, καθότι φαίνεται πως ένα ποσοστό των ΕΓΠ (34,5%) διαφωνεί. Συγκλίνουν όμως οι αντιλήψεις τους θετικά με συντριπτική πλειοψηφία στο ότι η μουσική ως μάθημα, θα πρέπει να διδάσκεται από έναν εκπαιδευτικό μουσικής αγωγής ΠΕ16. Αυτές οι πεποιθήσεις μπορεί να απορρέουν από την εξειδικευμένη κατάρτιση των ΕΜΑ από τη μια, οι οποίοι αισθάνονται ικανοί, έχοντας τα απαιτούμενα προσόντα ώστε να διδάξουν μουσική, έτσι όπως περιγράφεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Byo, 1999), και από την άλλη από την ελλιπή κατάρτιση των

ΕΓΠ σε ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής (Morin, 2004).

4.2.2. Ανεξάρτητη μεταβλητή: «Μουσική ενασχόληση»

Η ανάλυση αυτής της μεταβλητής δεν προκάλεσε ερευνητικό ενδιαφέρον καθώς δε φαίνεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις και των δύο φύλων σ' αυτή την ενότητα ερωτήσεων. Τα ποσοστά των ανδρών, αναλογικά πάντοτε, είναι περίπου τα ίδια με των γυναικών σε οποιοδήποτε επίπεδο συμφωνίας. Συμφωνούν κατά πλειοψηφία στις περισσότερες ερωτήσεις, όπως στην ενιαιοποίηση της μουσικής με τα άλλα μαθήματα και στη θετική επίδραση της μουσικής στην ακαδημαϊκή επίδοση άλλων γνωστικών αντικειμένων. Φαίνεται επίσης ότι το μισό ποσοστό ανδρών και γυναικών αισθάνεται άνετα τραγουδώντας μπροστά σε άλλους, και το άλλο μισό να διαφωνεί με αυτή τη δήλωση. Όπως επίσης το μισό ποσοστό των δύο φύλων ισχυρίζεται ότι ένας δάσκαλος του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή, και το άλλο μισό κυρίως διαφωνεί ή στέκεται ουδέτερο. Η ερώτηση που φαίνεται να μη δηλώνει σύγκλιση αφορά στη διδασκαλία της μουσικής από ΕΜΑ. Οι πεποιθήσεις των γυναικών για την αναγκαιότητα του ΕΜΑ φαίνεται να έχουν ισχυρότερη ένταση από αυτές των ανδρών, καθώς υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

4.2.3. Ανεξάρτητη μεταβλητή: «Εκπαιδευτική Υπηρεσία»

Σε μια πρώτη ανάλυση, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας φαίνεται να μην επηρεάζουν τις απαντήσεις των ερωτώμενων καθώς οι περισσότερες από αυτές συγκλίνουν. Η πλειοψηφία και των τριών ομάδων που αφορά στα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας (0 έως 5 έτη, 6 έως 15, και 15 και άνω) αισθάνεται άνετα με την μουσική ενιαιοποίηση και τη διαθεματικότητα αλλά δεν αισθάνεται άνετα διδάσκοντας μουσική αγωγή, και υποστηρίζει τη διδασκαλία της μουσικής από ΕΜΑ καθώς και την επίδραση αυτής στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Όμως αν μελετηθούν τα αποτελέσματα σε βάθος, παρατηρείται ότι η ομάδα με τα λιγότερα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας ξεχωρίζει στο σύνολο των απαντήσεών της. Το τραγούδι μπροστά σε άλλους φαίνεται να αποτελεί ευχάριστη εκδήλωση για τους ερωτώμενους αυτής της ομάδας, που έχουν λίγα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Η ίδια ομάδα με το μεγαλύτερο ποσοστό (65%) σε σχέση με τις άλλες, υποστηρίζει πως ένας δάσκαλος θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή, παρόλο που το 47,1% δεν αισθάνεται άνετα λειτουργώντας ως εκπαιδευτικός μουσικής αγωγής και πως η διδασκαλία της μουσικής μπορεί να βελτιώσει την ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τώρα ξεκινούν την καριέρα τους στην εκπαίδευση, στέκονται θετικότερα απέναντι στο μάθημα και τη διδασκαλία της μουσικής, και παρόλο που δεν αισθάνονται άνετα διδάσκοντας αυτό το αντικείμενο, θεωρούν ότι πρέπει να

είναι ικανοί να διδάξουν μουσική αγωγή και να διεκπεραιώσουν τους στόχους που αυτή απαιτεί.

4.2.4. Ανεξάρτητη μεταβλητή: «Διοικητική Θέση»

Και σ' αυτή τη μεταβλητή οι απόψεις των δύο ομάδων φαίνεται να συγκλίνουν στις περισσότερες ερωτήσεις. Ωστόσο, παρατηρείται μια διαφοροποίηση στους ΕΓΠ που αφορά στις αντιλήψεις τους σχετικά με την άνεση που διαθέτουν ώστε να λειτουργήσουν ως EMA. Οι διευθυντές φαίνεται να υποστηρίζουν αυτή τη θέση με ποσοστό 43,5% σε αντίθεση με τους μη έχοντες διευθυντική θέση (27,9%). Επιπλέον, και ενώ οι διευθυντές κατά πλειοψηφία φαίνεται να υποστηρίζουν τη σημαντικότητα του EMA στο δημοτικό σχολείο, έχουν ισχυρότερη θέση στη δήλωση «ένας δάσκαλος του δημοτικού σχολείου θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή» με στατιστικά σημαντικές διαφορές από την άλλη ομάδα που διαφωνεί με ποσοστό 36,1%. Από τα προαναφερθέντα προκύπτει ότι ένας διευθυντής στο σημερινό ελληνικό σχολείο στέκεται θετικότερα απέναντι στο μάθημα της μουσικής από έναν απλό εκπαιδευτικό. Οι περισσότεροι από τους διευθυντές της παρούσας έρευνας, όπως γίνεται εμφανές και από τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας τους, είναι αρκετά χρόνια στην εκπαίδευση, και επομένως απόφοιτοι της παιδαγωγικής ακαδημίας όπου ο ΕΓΠ προετοιμαζόταν κατάλληλα στη διδασκαλία μουσικής. Είναι εύλογο λοιπόν ένας διευθυντής να θεωρεί τη μουσική ως ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο ο ΕΓΠ θα πρέπει να είναι σε θέση και να έχει την ικανότητα να διδάξει. Επίσης, πιστεύει ότι ένας EMA είναι απαραίτητος στο σχολείο, όμως με τα σημερινά δεδομένα γνωρίζει πως το ποσοστό των EMA είναι μικρό και δεν είναι εφικτό να καλύψει τις ανάγκες όλων των σχολείων της χώρας. Επομένως πιστεύει πως η διδασκαλία της μουσικής, καθώς απαιτείται να γίνεται από έναν ΕΓΠ λόγω απουσίας ενός EMA, θα πρέπει να αισθάνεται άνετα λειτουργώντας ως EMA και να είναι ικανός ώστε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του μαθήματος και να φέρει εις πέρας τους στόχους που θα κληθεί να πετύχει.

Από περεταίρω ανάλυση των δεδομένων της έρευνας σχετικά με τη διευθυντική θέση και την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου, προέκυψε ότι οι διευθυντές με μεταπτυχιακό τίτλο (76,5%), σε σχέση με τους μη έχοντες (50%), στέκονται θετικότερα στην άποψη ότι ένας ΕΓΠ θα πρέπει να είναι ικανός να διδάσκει μουσική αγωγή. Το μορφωτικό επίπεδο και συγκεκριμένα οι σπουδές σε μεταπτυχιακή βάση φαίνεται να επιδρούν θετικά στην παραπάνω άποψη σύμφωνα με την οποία οι ερωτώμενοι πιστεύουν πως ο ΕΓΠ θα πρέπει να είναι ικανός ώστε να επιτελέσει το έργο του στο μάθημα της μουσικής αγωγής.

4.2.5. Ανεξάρτητη μεταβλητή: «Μουσική Ενασχόληση»

Η μουσική ενασχόληση περιλαμβάνει μουσική εκπαίδευση, ανάγνωση μουσικού κειμένου ή εκτέλεση σε ένα μουσικό όργανο. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μουσική ενασχόληση φαίνεται να συμφωνούν με αυτούς που δεν έχουν, στις περισσότερες δηλώσεις της δεύτερης

ενότητας ερωτήσεων. Όμως φαίνεται να έχουν περισσότερη άνεση όταν τραγουδούν μπροστά σε άλλους και αν χρειαστεί να λειτουργήσουν ως EMA. Έρευνα υποστηρίζει ότι οι ΕΓΠ, έχοντας αποκτήσει αποτελεσματική μουσική εκπαίδευση στο παρελθόν, νιώθουν ικανοί στο τραγούδι και έχουν εμπιστοσύνη στις φωνητικές τους ικανότητες και κατά συνέπεια στην ικανότητά τους να διδάξουν τραγούδι στους μαθητές τους (Richards, 1999).

Επίσης, φαίνεται να υποστηρίζουν με θετικότερη στάση από τους μη έχοντες μουσική ενασχόληση, ότι ο ΕΓΠ θα πρέπει να είναι ικανός στη διδασκαλία μουσικής. Η μουσική ενασχόληση φαίνεται να έχει ουσιαστικό ρόλο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καθώς δημιουργεί άνεση, και κατά συνέπεια εμπιστοσύνη στην ικανότητα για μουσική διδασκαλία.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών Γενικής Παιδείας, προκύπτει ότι οι ΕΓΠ έχουν θετική στάση απέναντι στην έννοια της ενιαιοποίησης καθώς αισθάνονται άνετα ενσωματώνοντας τη μουσική με άλλα αντικείμενα στο δημοτικό σχολείο. Έχουν θετική στάση για το μάθημα της μουσικής αγωγής, αλλά δεν αισθάνονται όμως άνετα όταν χρησιμοποιούν τη φωνή τους μπροστά σε άλλους. Οι ΕΓΠ που χρίζουν ρόλο διευθυντή, φαίνεται να στέκονται θετικότερα απέναντι στο μάθημα της μουσικής από έναν απλό εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα όταν είναι απόφοιτοι μεταπτυχιακού προγράμματος. Η μουσική ενασχόληση αποτελεί έναν παράγοντα που επηρεάζει θετικά τους ΕΓΠ και δημιουργεί θετικότερη στάση απέναντι στο μάθημα της μουσικής, αίσθηση ικανότητας στη μουσική διδασκαλία και επιπλέον άνεση στην εκτέλεση τραγουδιού. Οι νεότεροι στην εκπαιδευτική διαδικασία ΕΓΠ, στέκονται θετικότερα απέναντι στο μάθημα και τη διδασκαλία της μουσικής, και παρόλο που δεν αισθάνονται άνετα διδάσκοντας αυτό το αντικείμενο, θεωρούν ότι πρέπει να είναι ικανοί να διδάξουν μουσική αγωγή και να διεκπεραιώσουν τους στόχους που αυτή απαιτεί.

Από την άλλη μεριά, οι Εκπαιδευτικοί Μουσικής Αγωγής αντιμετωπίζουν πολύ θετικά τη μουσική διδασκαλία και την ενιαιοποίηση της μουσικής με άλλα αντικείμενα. Πιστεύουν ακράδαντα ότι το μάθημα της μουσικής θα πρέπει να γίνεται από EMA, όμως σε περιπτώσεις σχολείων όπου δεν υπάρχει EMA, οι ΕΓΠ θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τη διαθεματικότητα στη διδασκαλία τους σε σχέση με τη μουσική. Ωστόσο δεν υποστηρίζουν με σθένος ότι ένας ΕΓΠ θα πρέπει να έχει την ικανότητα να διδάξει το μάθημα της μουσικής.

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στη νήσο της Ρόδου. Επομένως προτείνεται περαιτέρω έρευνα, με δείγμα και από την υπόλοιπη Ελλάδα. Επίσης, το μέγεθος του δείγματος των EMA, αν και, συγκριτικά με το μέγεθος του δείγματος των ΕΓΠ, αναμενόμενο σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα, ήταν ιδιαίτερα μικρό, οπότε και προτείνεται μελλοντική μελέτη με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος EMA.

6. ΠΗΓΕΣ

- Abril, C. R., & Gault, B. M. (2006). The state of music in the elementary school: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 54, 6-20.
- Berke, M., & Colwell, C. (2004). Integration of music in the elementary curriculum: Perceptions of preservice elementary education majors. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(1), 22-33.
- Byo, S.J. (1999). Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement the national standards for music education. *Journal of Research in Music Education*, 47(2), 111-123.
- Cross, I. (1999). Is music the most important thing we ever did? Music, Development and Evolution. In Suk Won Yi (Ed.), *Music, mind and Science*. Seoul: Seoul National University Press.
- Colwell, C. M. (2008). Integration of music and core academic objective in the K-12 curriculum: Perceptions of music and classroom teachers. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(2), 33-41.
- Elliot, D. (1995). *Music Matters. A new Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Hash, P. M. (2010). Preservice Classroom Teachers' Attitudes Toward Music in the Elementary Curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 6-24.
- Johnson, C.M., & Memmott, J.E. (2006). Examination of Relationships between Participation in School Music Programs of Differing Quality and Standardized Test Results. *Journal of Research in Music Education*, 54(4), 293-307.
- Lewis, B. (1991). The effect of a music methods course on elementary education majors' attitude toward teaching of music in the elementary school. *Southeastern Journal of Music Education*, 3, 61-78.
- Morin, F.L. (2004). K-4 preservice classroom teachers' beliefs about useful skills, understandings, and future practice in music. *Research and Issues in Music Education*, 2(1). Ανακτήθηκε από <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol2/morin.htm>
- Μουστάρδα, Ρ., & Πενέκελης, Κ. (2010). Το αγαθό της μουσικής στην εκπαίδευση και το μάθημα της Μουσικής Αγωγής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 105-122.
- Richards, C. (1999). Early childhood preservice teachers' confidence in singing. *Journal of Music Teacher Education*, 9(1), 6-17.
- Σέργη, Α. (1991). *Δημιουργική μουσική αγωγή για τα παιδιά μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σταυρίδης, Μ.Γ. (1985). *Η μουσική στην εκπαίδευση. Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wiggins, R.A., & Wiggins, J. (2008). Primary Music Education in the Absence of Specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12), 1-27.

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ (Π.Ε 16) ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Ελένη-Μαρίνα Ξυνοπούλου
Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κοτρώτσιου Ευαγγελία
Καθηγήτρια, Τμήμα Νοσηλευτικής, ΤΕΙ Λάρισας

Περίληψη

Δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα στον ελλαδικό χώρο, αλλά και διεθνώς σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών μουσικής. Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της στάσης των ατόμων που εργάζονται ως καθηγητές μουσικής απέναντι στις δυσκολίες και στις προοπτικές τους, καθώς και η διερεύνηση της επαγγελματικής τους εξουθένωσης και της εργασιακής ικανοποίησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 101 εκπαιδευτικοί μουσικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν σχολεία της Θεσσαλίας, της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας και της Αττικής. Εργαλεία της έρευνας ήταν: 1. Κλίμακα Οικογενειακού Περιβάλλοντος (Family Environment Scale, Form R-FES) 2. Το Maslach Burnout Inventory – MBI (ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης) και 3. Το «Job-Communication Satisfaction-Importance (JCSI)» (ερωτηματολόγιο για την ικανοποίηση από την εργασία. Οι συμμετέχοντες εμφανίζουν χαμηλή βαθμολογία στις κλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης και μέτρια στην κλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων. Το 42,4% δηλώνει πολύ ικανοποιημένο και το 29,3% απολύτως ικανοποιημένο από την εργασία του, με τη θέση εργασίας και το μισθό να αποτελούν κύριες πηγές δυσαρέσκειας. Οι μουσικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν θεσμικά και οικονομικά προβλήματα που δυσχεραίνουν το έργο τους. Η δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος θα ενισχύσει το αίσθημα ικανοποίησης των μουσικών και θα διευκολύνει το εκπαιδευτικό τους έργο.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικοί, εκπαιδευτικοί, εξουθένωση, εργασία, ικανοποίηση.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται στις επαγγελματικές ομάδες με τις περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση. Ωστόσο, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς μουσικής δεν υπάρχουν αρκετά ερευνητικά δεδομένα στον ελλαδικό χώρο, αλλά και διεθνώς.

Οι εκδηλώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν ψυχική και σωματική εξάντληση και χαμηλή απόδοση στο σχολικό περιβάλλον. Η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του διαταράσσεται, ενώ παρατηρείται χαμηλή αυτό-εκτίμηση, κυνισμός, μειωμένο ενδιαφέρον και έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία. Η σχετική απουσία ερευνητικών δεδομένων από τον Ελλαδικό χώρο, τα οποία να αφορούν τη σχέση των καθηγητών μουσικής ως προς τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης, της ικανοποίησης από την εργασία και της επίδρασης των οικογενειακών τους σχέσεων, καθώς και η απουσία ερευνητικών δεδομένων διεθνώς αναφορικά με την αξιολόγηση των εν λόγω μεταβλητών στα δύο φύλα έδωσαν το έναυσμα για το σχεδιασμό της παρούσας μελέτης.

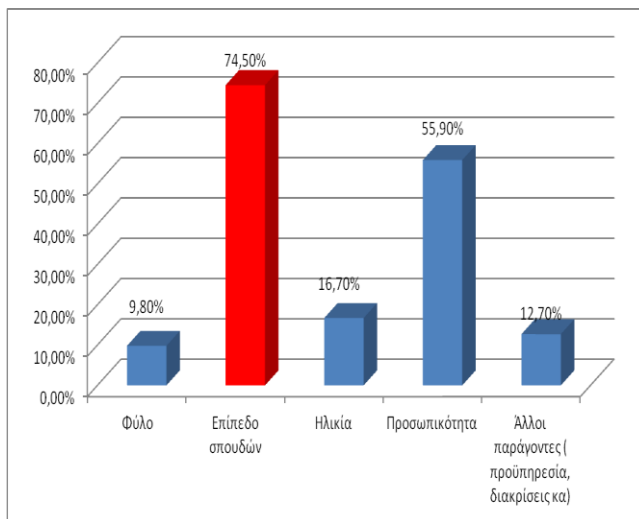
Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της στάσης των ατόμων που εργάζονται ως καθηγητές μουσικής απέναντι στις δυσκολίες και στις προοπτικές τους, στις αρνητικές επιδράσεις της εργασίας στην οικογένεια και αντίστροφα, καθώς και στους παράγοντες που συνδέονται με την επαγγελματική εξέλιξη. Επιπλέον, διερευνήθηκε η ικανοποίηση από το αντικείμενο και τη θέση εργασίας, η επαγγελματική εξουθένωση καθώς και η επίδραση της οικογένειας.

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν $38,21 \pm 7,82$ έτη. Γυναίκες ήταν το 68,3% του δείγματος. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν απόφοιτοι ΑΕΙ (70%) και το 24,8% είχε στο ενεργητικό του κάποιον μεταπτυχιακό τίτλο. Το 54,5% ήταν έγγαμοι και το 53% είχε λιγότερα από 10 χρόνια προϋπηρεσία (Πίνακας 1).

	N	%
Φύλο		
Άντρας	32	31,7
Γυναίκα	69	68,3
Σύνολο	101	100,0
Εκπαιδευτικό επίπεδο		
Απόφοιτος/η ΑΕΙ	70	70,0
Απόφοιτος/η ΤΕΙ	13	13,0
Απόφοιτος/η ΔΕ	17	17,0
Σύνολο	100	100,0
Μεταπτυχιακές σπουδές		
Ναι	25	24,8
Όχι	76	75,2
Σύνολο	101	100,0
Πόσα χρόνια εργάζεστε στο χώρο του σχολείου		
0-5	22	22,4
5-10	30	30,6
10-15	27	27,6
15-20	7	7,1
Πάνω από 20	12	12,2
Σύνολο	98	100,0

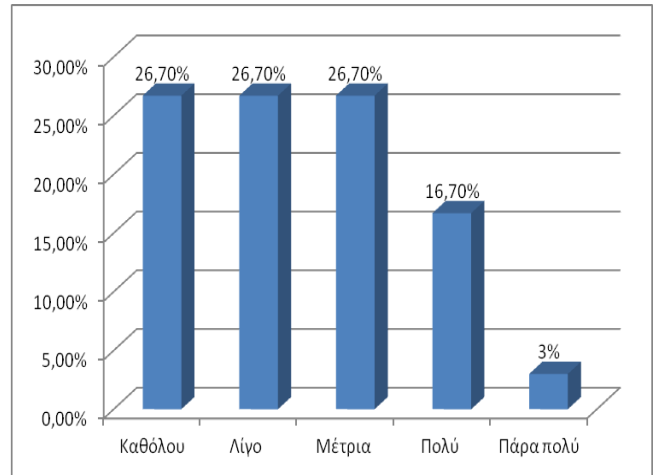
Πίνακας 1. Δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος



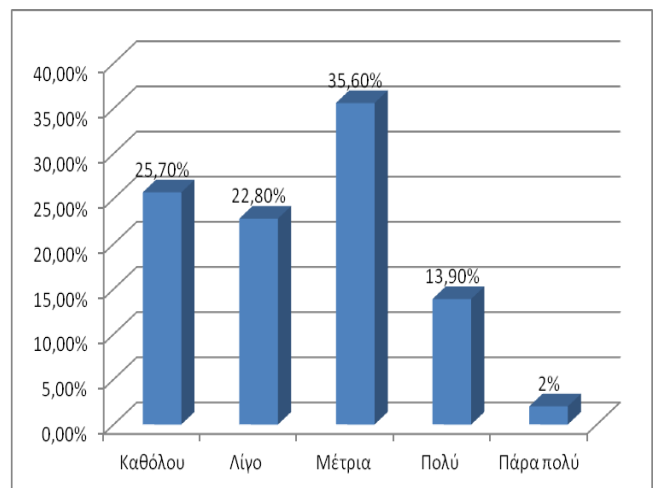
Γράφημα 1. Παράγοντες επαγγελματικής εξέλιξης

Το επίπεδο σπουδών και η προσωπικότητα είναι οι παράγοντες που κατά την άποψη των ερωτώμενων συμβάλλουν σημαντικά στην επαγγελματική εξέλιξη στο χώρο εργασίας (Γράφημα 1). Οι συμμετέχοντες δηλώνουν στην πλειονότητά τους ότι οι απαιτήσεις της εργασίας επηρεάζουν αρνητικά το χρόνο και την ενέργεια που αφιερώνουν στον εαυτό τους και την οικογένειά τους (Γράφημα 2 & 3). Οι τομείς της

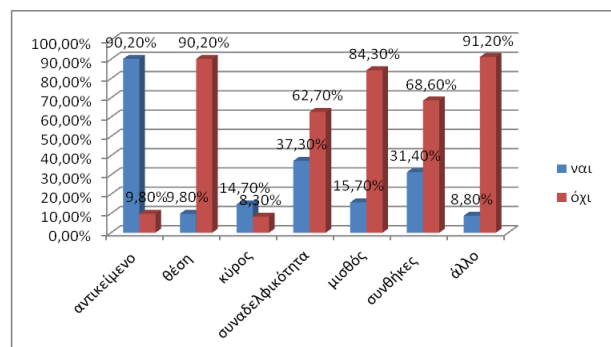
εργασίας που προσφέρει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση είναι το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας, ενώ το κύρος συγκεντρώνει τις λιγότερες θετικές απαντήσεις. Ο τομέας που προκαλεί τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια, και που η μεταβολή του θα προκαλούσε μεγαλύτερη ικανοποίηση είναι ο μισθός (Γράφημα 4).



Γράφημα 2. Αρνητική επίπτωση απαιτήσεων εργασίας στον εαυτό



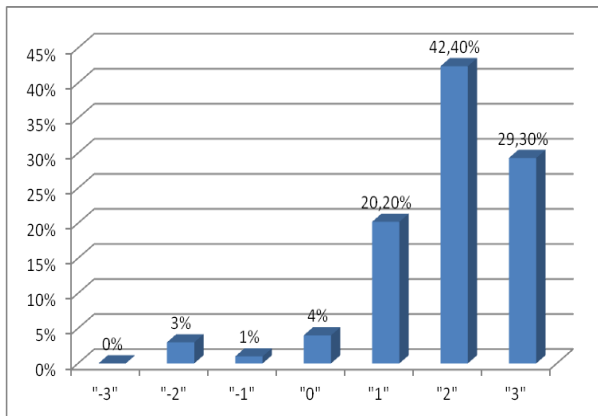
Γράφημα 3. Αρνητική επίπτωση απαιτήσεων εργασίας στην οικογένεια



Γράφημα 4. Τομείς εργασίας με τη μεγαλύτερη ικανοποίηση

Αναφορικά με την ικανοποίηση από την εργασία του, το 42,4% δηλώνει πολύ ικανοποιημένο και το 29,3% απολύτως ικανοποιημένο (βαθμολογία 2 και 3 στην κλίμακα -3 έως 3 του ερωτηματολογίου JCSI). Το 56,6%

των ατόμων του δείγματος δηλώνει ότι η ικανοποίηση που αντλεί από την εργασία του είναι απολύτως σημαντική, ενώ οι ερωτώμενοι στην πλειονότητά τους δηλώνουν ότι είναι πολύ ή απολύτως επιτυχημένοι στην εργασία τους (σε ποσοστό 77,6%) (Γράφημα 5). Οι συμμετέχοντες εμφανίζουν χαμηλή βαθμολογία στις κλίμακες της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, ενώ ως μέτρια χαρακτηρίζεται η επίδοση στην κλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων (Πίνακας 2).



Γράφημα 5. Ικανοποίηση από την εργασία

	Χαμηλή	Μέτρια	Υψηλή
Συναισθηματική εξάντληση	≤20	21-30	≥31
Μέση τιμή δείγματος	16,81		
Προσωπικά επιτεύγματα	≥42	41-36	≤35
Μέση τιμή δείγματος		40,19	
Αποπροσωποποίηση	≤5	6-10	≥11
Μέση τιμή δείγματος	2,69		

Πίνακας 2. Οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στο δείγμα της έρευνας

3. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης οι μουσικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν μάλλον μέτρια ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ωστόσο και στον κλάδο αυτόν των εκπαιδευτικών εξακολουθούν να υπάρχουν σημαντικά προβλήματα τα οποία αποκαλύπτονται όταν εξετάζονται συγκεκριμένες πτυχές της εξουθένωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ο τομέας της εργασίας που προσφέρει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση είναι το ίδιο το αντικείμενο της εργασίας, ενώ το «αγκάθι» περίπτωση των μουσικών είναι οι απολαβές και η θέση εργασίας. Ο ιδιαιτερότητες της ειδικότητας τους και το πλαίσιο λειτουργίας των

μουσικών στην εκπαίδευση ίσως ευθύνονται για την εικόνα αυτή.

Οι μουσικοί-εκπαιδευτικοί έχουν διττή ιδιότητα, η οποία επιτρέπει την παράλληλη απασχόλησή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες και τους επιτρέπει να μην είναι αποκλειστικά «δέσμιος» μιας από έδρας διδασκαλίας και της τάξης (Τσικαντέρη, 2011). Παράλληλα το αντικείμενο της εργασίας επιτρέπει ανατροφοδότηση από νέα ακούσματα και εμπειρίες, που πιθανόν καθιστούν πιο εύκολη και άμεση την επικοινωνία με τη νέα γενιά. Έμφαση δίνεται επίσης στη σημαντικότητα της εργασίας και την αναγνώριση του έργου τους, που αναδεικνύονται σε βασικές συνιστώσες της εργασιακής τους ικανοποίησης.

Σημειώνεται επίσης ότι στην περίπτωση που δεν υπάρχει μουσικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προβλέπεται το μάθημα να γίνεται από τους δασκάλους (ν. 1566/1985), γεγονός που οδηγεί σε υποβάθμιση του μαθήματος. Ίσως και το γεγονός αυτό να δικαιολογεί την ανάγκη των μουσικών για αναγνώριση του εκπαιδευτικού τους έργου, από συναδέλφους και διευθυντές που προέρχονται από τα παραδοσιακά παιδαγωγικά τμήματα και που συχνά οι ίδιοι λίγες μόνο γνώσεις μουσικής διαθέτουν. Άλλωστε από αρχαιοτάτων χρόνων η μουσική παιδεία ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής παιδείας και η ενσωμάτωσή της στο σύστημα εκπαίδευσης φανερώνει τη σπουδαιότητα της για την αγωγή των νέων.

Δε θα πρέπει επίσης να παραβλέπεται το γεγονός ότι η ίδια η μουσική λειτουργεί ψυχοθεραπευτικά και πιθανόν οι εκπαιδευτικοί μουσικής να απολαμβάνουν αυτό το προνόμιο. Οι Cheek, Bradley, Parr και Lan (2003) που ασχολήθηκαν με τα αποτελέσματα της μουσικοθεραπείας σε σχέση με την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η μουσική, ακόμη και όταν αφορά προσωπικές επιλογές είναι ανώτερη άλλων τεχνικών χαλάρωσης και καταπολεμά την εξουθένωση.

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί άλλη μια παράμετρο που ενδέχεται να επηρεάζει τις επιπτώσεις της εργασίας στην οικογένεια. Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι όσο υψηλότερη ήταν η βαθμολογία στη διάσταση «ηθική - θρησκευτική έμφαση», τόσο μικρότερες ήταν οι αρνητικές επιπτώσεις των απαιτήσεων της εργασίας στην οικογένεια. Το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει την εκδήλωση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης και η ύπαρξη κάποιων «σταθερών» που σχετίζονται με ηθικές αρχές και πνευματικότητα ίσως αποτελούν ανασχετικούς παράγοντες της εξουθένωσης (Soares, Grossi και Sundin, 2007).

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συνηγορούν στη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος στα σχολεία για την παροχή μουσικής παιδείας, που θα ενισχύσουν το αίσθημα προσωπικών επιτευγμάτων των μουσικών. Η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, τόσο μεταξύ μαθητών εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των μουσικών, θα ενισχύσει το αίσθημα ικανοποίησης των μουσικών και θα διευκολύνει το εκπαιδευτικό τους έργο. Η πολιτεία οφείλει σε ένα

περιβάλλον οικονομικής δυσπραγίας να μεριμνήσει τουλάχιστον για την επίλυση θεσμικών προβλημάτων και την απρόσκοπτη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενισχυθεί το σκέλος της ικανοποίησης που σχετίζεται με παραμέτρους διαφορετικές των οικονομικών απολαβών.

Η έρευνα αυτή υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς οι οποίοι πιθανόν να απορρέουν από τη μέθοδο συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς), αλλά και από το γεγονός των σημαντικών απωλειών στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων (περίπου το 25% των εκπαιδευτικών μουσικής των σχολείων στόχων της έρευνας δεν απάντησε). Οι λίγες ώρες ανά σχολείο που έχουν οι εκπαιδευτικοί μουσικής και οι μετακινήσεις τους από σχολείο σε σχολείο περιόριζαν το διαθέσιμο χρόνο τους για συμμετοχή στην έρευνα και δυσχέραιναν τον εντοπισμό τους.

Επίσης, τα σχολεία ήταν όλα δημόσια, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στα ιδιωτικά σχολεία. Ίσως σε μελλοντικές έρευνες θα βοηθούσε η διενέργεια μιας ποιοτικής έρευνας με τη μορφή της συνέντευξης, προτού διερευνηθούν οι πηγές της εργασιακής ικανοποίησης, ώστε να ταυτοποιηθούν οι παράγοντες στρες όπως τους αντιλαμβάνεται ο πληθυσμός που πρόκειται να μελετηθεί, αφού υπάρχουν διαφορές αναφορικά με τους στρεσογόνους παράγοντες, που οφείλονται στα χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος και στις ακριβείς συνθήκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων.

4. ΠΗΓΕΣ

- Τσικαντέρη, Ρ. (2011). *Στάσεις των εκπαιδευτικών μουσικής Μουσικών Σχολείων απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή και τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Soares, J.J., Grossi, G., & Sundin, O. (2007). Burnout among women: associations with demographic/socio-economic, work, life-style and health factors. *Arch Womens Ment Health*, 10(2), 61-71.
- Cheek, J. R., Bradley, L. J., Parr, G., & Lan, W. (2003). Using music therapy techniques to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 25, 1040–2861.

ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Σπυριδούλα Αντωνάτου

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
3ο Νηπιαγωγείο Νέας Κυδωνίας Χανίων, Δ/ση Π.Ε. Χανίων

Περίληψη

Σύμφωνα με τις γενικές αρχές του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών) για το Νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ, 2003), η Παιδική Λογοτεχνία είναι σημαντικό να αποσκοπεί στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Με την ένταξη όμως της Παιδικής Λογοτεχνίας στο διδακτικό πλαίσιο των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του ΔΕΠΠΣ, ο σκοπός επεξεργασίας υπάγεται στη διδακτική σκοποθεσία Γλώσσας, Μελέτης Περιβάλλοντος, Μαθηματικών, Φυσικής Αγωγής και Πληροφορικής. Οι νηπιαγωγοί κατά την επεξεργασία της Παιδικής Λογοτεχνίας αποσκοπώντας σε ποικίλους διδακτικούς στόχους, διαμορφώνουν το διδακτικό πλαίσιο της τάξης. Η έρευνα αυτή μελετά το διδακτικό πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπως προτείνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΥΠΕΠΘ, 2003) και όπως διαμορφώνεται στη διδακτική πράξη. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένη συνέντευξη σε σαράντα (n=40) νηπιαγωγούς της Κρήτης και έγινε ανάλυση περιεχομένου. Όπως δείχνει η έρευνα, μέσω της επεξεργασίας των λογοτεχνημάτων οι νηπιαγωγοί αποσκοπούν στη γνωστική, ψυχική, κοινωνική ανάπτυξη αλλά και αισθητική καλλιέργεια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, στο υλοποιούμενο διδακτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου η επεξεργασία της Παιδικής Λογοτεχνίας αποσκοπεί στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, μολονότι δεν υποστηρίζεται από το προτεινόμενο διδακτικό πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: Παιδική Λογοτεχνία, ολιστική ανάπτυξη, διδακτικό πλαίσιο Παιδικής Λογοτεχνίας, Τέχνη και Εκπαίδευση, διδακτική σκοποθεσία Παιδικής Λογοτεχνίας.

1. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Η Παιδική Λογοτεχνία ως αντικείμενο της Τέχνης αποτελεί μια δημιουργία άμεσα συνδεδεμένη με την αισθητική απόλαυση, ενώ ως αντικείμενο της

Εκπαίδευσης, αποτελεί μια διαδικασία συνυφασμένη με τη μετάδοση γνώσεων (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005). Χρειάζεται προσπάθεια για να αρθεί η αντίθεση ανάμεσα στο σκοπό της Παιδικής Λογοτεχνίας ως αντικείμενο Τέχνης και Εκπαίδευσης. Η αντίθεση δηλαδή, ανάμεσα στην αισθητική απόλαυση και στη χρησιμότητα (Ζερβού, 1999). Πρόκειται για μια δύσκολη προσπάθεια, τόσο από μέρους των θεσμοθετημένων οργάνων της Πολιτείας όσο και από μέρους των εκπαιδευτικών.

Το χρησιμοποιητικό στοιχείο της Παιδικής Λογοτεχνίας αναφέρεται στα πολλαπλά οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από την επαφή τους με το κείμενο. Όπως στη γλωσσική ανάπτυξη, στον εμπλουτισμό των γνώσεων, στην ικανότητα να διαβάζουν τα κείμενα και να αξιολογούν τα μηνύματα που δέχονται καθημερινά (Σακελλαριάδη, 1999). Παράλληλα όμως, η Παιδική Λογοτεχνία, συμβάλλει και στην κοινωνική ανάπτυξη, καθώς ενισχύει τα παιδιά να γνωρίσουν τον κόσμο και να χαρούν την ομορφιά του (Σακελλαρίου, 1996). Σημαντικά οφέλη είναι η αισθητική καλλιέργεια, η ανάπτυξη της φαντασίας αλλά και η ευχάριστη διάθεση για την ίδια την Λογοτεχνία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1994· Αναγνωστόπουλος, 1999· Τζούλης, 2000· Τσίτσλσπεγκερ, 1999).

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η Παιδική Λογοτεχνία επιδρά όχι μόνο στον νοητικό αλλά και στον ψυχοσυναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Καθώς τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, ταυτίζονται με τους ήρωες, βιώνουν τις ποικίλες καταστάσεις της ιστορίας, εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους κι ενισχύονται να ξεπερνούν τα προσωπικά τους προβλήματα. Ενθαρρύνονται έτσι μέσω των λογοτεχνημάτων, να ξεπερνούν τις δυσκολίες τους και να διαμορφώνουν συγκεκριμένες στάσεις ζωής (Αραβανή, 2006· Σακελλαρίου, 1996· Τζούλης, 2000). Η Παιδική Λογοτεχνία λειτουργεί σαν μια προληπτική μελέτη για την πραγματική ζωή καθώς φέρνει τα παιδιά σε επαφή με αυτή (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, 2009). Με τον συνδυασμό όλων αυτών των ικανοτήτων συνεπώς, η Παιδική Λογοτεχνία ενισχύει την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003), οι διδακτικές μέθοδοι θα πρέπει να βασίζονται θεωρητικά στις Αρχές της Ολιστικής Προσέγγισης. Θα πρέπει δηλαδή να αποσκοπούν στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών ώστε να τα ενισχύουν σε γνωστικό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο (Ματσαγγούρας, 2006). Κατά την επεξεργασία της Παιδικής Λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο συνεπώς, είναι σημαντικό να ενισχύεται η γνωστική,

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη. Εντός του προτεινόμενου και εφαρμοζόμενου διδακτικού πλαισίου, η Παιδική Λογοτεχνία τόσο στην θεωρία όσο και στην πράξη θα πρέπει να αποσκοπεί στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Με την έρευνα αυτή μελετάται το διδακτικό πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας και αν αποσκοπεί στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών τόσο στο ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003) όσο και κατά την διδακτική πράξη μέσα στην τάξη.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την έρευνα αυτή, μελετήθηκε το διδακτικό πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας όπως αυτό προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003). Επίσης διερευνήθηκε πως αυτό διαμορφώνεται κατά την διδακτική πράξη. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ημιδομημένη συνέντευξη σε νηπιαγωγούς της Κρήτης.

2.1. Δείγμα

Ο συνολικός αριθμός του δείγματος ήταν σαράντα (n=40) εν ενεργεία νηπιαγωγοί της Κρήτης. Δεδομένου ότι οι συνεντεύξεις θα γίνονταν στον ελεύθερο χρόνο κι εκτός σχολικού ωραρίου, το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν τη θέληση και τη δυνατότητα να ανταποκριθούν. Υπό αυτές τις συνθήκες, η επιλογή της συμπτωματικής δειγματοληψίας θεωρήθηκε η ενδεδειγμένη.

2.2. Μέσο συλλογής δεδομένων

Το μέσο συλλογής δεδομένων της έρευνας, ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Το ερευνητικό εργαλείο κατασκευάστηκε για τους σκοπούς της μελέτης αυτής από την ερευνήτρια, έτσι ώστε να δώσει τη δυνατότητα στους νηπιαγωγούς να μιλήσουν για τους διδακτικούς σκοπούς που θέτουν και τις πρακτικές που εφαρμόζουν κατά την επεξεργασία της Παιδικής Λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

3. ΕΥΡΗΜΑΤΑ

3.1. Το διδακτικό πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας στο ΔΕΠΠΣ

Η Παιδική Λογοτεχνία στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, εντάσσεται στο διδακτικό πλαίσιο Γλώσσας, Μελέτης Περιβάλλοντος, Μαθηματικών, Φυσικής Αγωγής και Πληροφορικής. Πιο αναλυτικά, ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες στο Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας (ομιλία και ακρόαση), αποτελούν η αφήγηση παραμυθιού από τα παιδιά, η συσχέτιση μιας ιστορίας με τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και η σύνθεση ιστορίας. Επίσης προτείνονται, η απομνημόνευση και η απαγγελία ποιημάτων, λαχνισμάτων, αινιγμάτων ή γλωσσοδετών. Άλλες ενδεικτικές δραστηριότητες, είναι η αναπαραγωγή λεκτικών σχημάτων τα οποία συνηθίζονται στα παραμύθια. Μέσω των ποικίλων

λογοτεχνικών ειδών συστήνεται να εξασκούνται τα παιδιά στην διάκριση των φωνημάτων.

Στο Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Γλώσσας για την ανάγνωση, τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων, ενεργοποιούνται να κάνουν σχόλια για τους χαρακτήρες και υποθέσεις για την συνέχεια ή το τέλος της ιστορίας. Παράλληλα, συστήνεται η από κοινού ανάγνωση ιστοριών και η επαναλαμβανόμενη ανάγνωση για την απομνημόνευση μικρών κειμένων. Επίσης, τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τα διαλογικά μέρη ενός κειμένου, να επαναλαμβάνουν παρόμοιους διαλόγους και να συνειδητοποιούν ότι διαβάζεται το κείμενο και όχι η εικόνα. Μέσω έμμετρων κειμένων προτείνεται να οδηγούνται στην φωνημική και συντακτική συνειδητοποίηση της γλώσσας.

Οι ικανότητες οι οποίες επιδιώκεται να αναπτυχθούν, είναι η αναγνώριση των βασικών εκδοχών του γραπτού λόγου και η κατανόηση διαφορετικών τρόπων μεταφοράς του μηνύματος ενός κειμένου. Επίσης, η συνειδητοποίηση των βασικών συμβάσεων ανάγνωσης του αλφαριθμητικού συστήματος γραφής, η ακουστική κατανόηση διήγησης, η διάκριση των διαλογικών από τα μη διαλογικά μέρη του κειμένου, η συνειδητοποίηση της σχέσης του γραπτού με τον προφορικό λόγο και του φωνήματος με το γράμμα.

Στο Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Γλώσσας για τη γραφή και γραπτή έκφραση, προτείνεται τα παιδιά να υπαγορεύουν παραμύθια και ποιήματα στον εκπαιδευτικό, τα οποία έχουν διαμορφώσει συλλογικά. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, μέσω της επεξεργασίας της Παιδικής Λογοτεχνίας, οι ικανότητες οι οποίες επιδιώκεται να επιτευχθούν η κατανόηση της αξίας της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και μεταφοράς πληροφοριών. Επίσης, είναι η συνειδητοποίηση της γραφής ως πηγή ευχαρίστησης και απόλαυσης κατά την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη δημιουργία κειμένων.

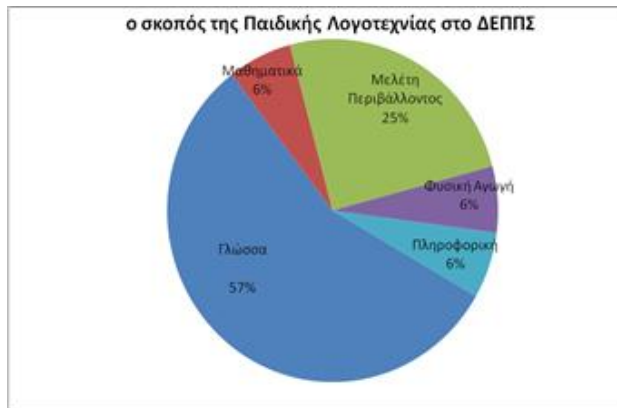
Στο Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Μαθηματικών, τα παιδιά μέσα από παραμύθια και τραγούδια υποβοηθούνται να εμπλουτίζουν τη γλώσσα με λέξεις που συνδέονται με τα μαθηματικά.

Στο Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Μελέτης Περιβάλλοντος, μέσα από λογοτεχνικά κείμενα τα παιδιά θα πρέπει να εντοπίζουν τις αλλαγές των χαρακτηριστικών του τόπου τους στο πέρασμα του χρόνου, να γνωρίζουν το εγγύς ανθρωπογενές περιβάλλον, να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους, να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και να τις σέβονται. Επίσης, θα πρέπει να γίνουν ικανά να προσεγγίζουν χωροχρονικές έννοιες, και τη χρονική ακολουθία των γεγονότων.

Στο Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Φυσικής Αγωγής, μέσα από διηγήσεις μύθων και ιστοριών, τα παιδιά θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με την ολυμπιακή ιδέα και την αθλητική παράδοση. Με την βοήθεια των λογοτεχνικών κειμένων,

τα παιδιά θα πρέπει να αντιλαμβάνονται την έννοια της Ολυμπιακής ιδέας και τη σπουδαιότητα των μεγάλων αθλητικών διοργανώσεων.

Στο Πρόγραμμα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων Πληροφορικής, με την ακρόαση ιστοριών και παραμυθιών τα παιδιά θα πρέπει να γίνουν ικανά να χρησιμοποιούν ένα ψηφιακό δίσκο δεδομένης μνήμης (CD-ROM) για να ακούνε μουσική, ιστορίες, ή παραμύθια.



Γράφημα 1. Ο διδακτικός σκοπός της Παιδικής Λογοτεχνίας στο ΔΕΠΠΣ.

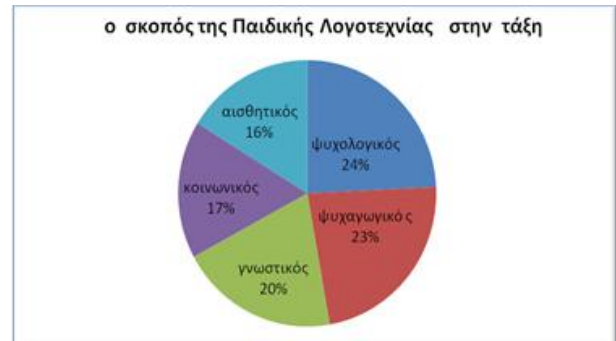
Συνοψίζοντας, όπως δείχνουν τα ερευνητικά αποτελέσματα (Γράφημα 1), η διδακτική σκοποθεσία της Παιδικής Λογοτεχνίας στο ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003), είναι ενταγμένη στη Γλώσσα κατά πενήντα επτά τοις εκατό (57%), στη Μελέτη Περιβάλλοντος κατά είκοσι πέντε τοις εκατό (25%), στα Μαθηματικά κατά έξι τοις εκατό (6%), στη Φυσική Αγωγή κατά έξι τοις εκατό (6%) και στην Πληροφορική κατά έξι τοις εκατό (6%). Συνεπώς, το προτεινόμενο διδακτικό πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας επικεντρώνεται στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών καθώς εντάσσεται αποκλειστικά στα επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Τα δεδομένα, δείχνουν ότι το συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο το οποίο προτείνει το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003), καθώς επικεντρώνεται στη γνωστική ανάπτυξη παραβλέπει την ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη αλλά και την αισθητική καλλιέργεια, την οποία η Παιδική Λογοτεχνία ως Τέχνη μπορεί να προσφέρει στα παιδιά.

3.2. Το διδακτικό πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, κατά την επεξεργασία της Παιδικής Λογοτεχνίας οι νηπιαγωγοί εκτός από γνωστικούς, θέτουν κοινωνικούς, ψυχολογικούς, ψυχαγωγικούς αλλά και αισθητικούς διδακτικούς σκοπούς.

Πιο αναλυτικά, όπως δείχνουν τα ερευνητικά αποτελέσματα (Γράφημα 2), για την επεξεργασία της Παιδικής Λογοτεχνίας οι νηπιαγωγοί θέτουν ψυχολογικούς σκοπούς σε ποσοστό είκοσι τέσσερα τοις εκατό (24%). Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, αναζητούν και βρίσκουν λογοτεχνήματα τα οποία ανταποκρίνονται στις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, όπως τις βιώνουν στην καθημερινή ζωή στο νηπιαγωγείο. Όπως

για παράδειγμα ανασφάλεια, επιθετικότητα, φοβίες, διαζύγιο ή πένθος. Μέσα από την ταύτιση με τον ήρωα που περνά ανάλογες καταστάσεις, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, οι νηπιαγωγοί αποσκοπούν να ενισχύουν τα παιδιά ώστε να ξεπερνούν τα δικά τους ψυχολογικά προβλήματα.



Γράφημα 2. Ο διδακτικός σκοπός των νηπιαγωγών κατά τη επεξεργασία της Παιδικής Λογοτεχνίας στην τάξη

Επίσης, όπως δείχνουν τα δεδομένα της έρευνας, οι νηπιαγωγοί μέσω της Παιδικής Λογοτεχνίας αποσκοπούν στην ψυχαγωγία των παιδιών, σε ποσοστό είκοσι τρία τοις εκατό (23%). Όπως χαρακτηριστικά λένε, μετά από μια κουραστική δραστηριότητα ή όταν διαπιστώνουν ότι τα παιδιά βρίσκονται σε ένταση, τους διαβάζουν ένα λογοτέχνημα για να τα βοηθούν να ξεκουράζονται, να διασκεδάζουν και να χαλαρώνουν.

Επιπροσθέτως, μέσω των λογοτεχνημάτων οι νηπιαγωγοί θέτουν γνωστικούς στόχους σε ποσοστό είκοσι τοις εκατό (20%). Πιο συγκεκριμένα, ανάλογα με το θέμα ή το σχέδιο εργασίας της τάξης, αναζητούν κι επεξεργάζονται σχετικά λογοτεχνικά κείμενα ώστε τα παιδιά να αποκτούν τις σχετικές γνώσεις.

Παράλληλα, τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν, ότι με την επεξεργασία της Παιδικής Λογοτεχνίας, οι νηπιαγωγοί επιδιώκουν την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, σε ποσοστό δεκαεπτά τοις εκατό (17%). Σύμφωνα με τις αναφορές, αποσκοπούν να ενθαρρύνουν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των παιδιών μεταξύ τους, με τους λογοτέχνες τους οποίους προσκαλούν στο σχολείο αλλά και με τους ίδιους.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, οι νηπιαγωγοί θέλουν να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να νιώσουν την αισθητική απόλαυση της Παιδικής Λογοτεχνίας που ως Τέχνη μπορεί να τους προσφέρει σε ποσοστό δεκαέξι τοις εκατό (16%). Όπως λένε χαρακτηριστικά, διαβάζουν στα παιδιά ένα λογοτεχνικό κείμενο, για να το απολαύσουν και να νιώσουν ευχαρίστηση, ώστε να μπορέσουν να αγαπήσουν την ίδια τη Λογοτεχνία.

Συνοψίζοντας, τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν ότι μέσω της Παιδικής Λογοτεχνίας, οι νηπιαγωγοί αποσκοπούν, τόσο στη νοητική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, όσο και στην αισθητική απόλαυση και ψυχαγωγία των παιδιών του νηπιαγωγείου. Το εφαρμοζόμενο διδακτικό πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπως διαμορφώνεται στην τάξη, αποσκοπεί στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών του νηπιαγωγείου.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1 Συζήτηση- προτάσεις

Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, ενώ στο προτεινόμενο από το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003) διδακτικό πλαίσιο η Παιδική Λογοτεχνία επικεντρώνεται αποκλειστικά στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών του νηπιαγωγείου, στο εφαρμοζόμενο διδακτικό πλαίσιο παράλληλα με την γνωστική, αποσκοπεί στην κοινωνική και ψυχική ανάπτυξη όπως επίσης στην αισθητική καλλιέργειά τους.

Το προτεινόμενο από το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003) διδακτικό πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας δεν βρίσκεται ανάμεσα στις Τέχνες αλλά είναι ενταγμένο στα Επιμέρους Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ). Κατά συνέπεια και η διδακτική σκοποθεσία της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι ανάλογα προσαρμοσμένη σε αυτή της Γλώσσας, της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Μαθηματικών, της Φυσικής Αγωγής και της Πληροφορικής. Εντός του συγκεκριμένου διδακτικού πλαισίου σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ, 2003), με την επεξεργασία της Παιδικής Λογοτεχνίας ενισχύεται αποκλειστικά η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών.

Από αυτό το διδακτικό πλαίσιο η Παιδική Λογοτεχνία παρουσιάζει έλλειψη στόχευσης στη ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη αλλά και στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών του νηπιαγωγείου. Κατ'επέκταση, το προτεινόμενο από το ΔΕΠΠΣ διδακτικό πλαίσιο Παιδικής Λογοτεχνίας κατά την εφαρμογή στην τάξη, παρουσιάζει αδυναμία υποστήριξης της ολιστικής ανάπτυξης των παιδιών.

Συνοψίζοντας η επικέντρωση του προτεινόμενου διδακτικού πλαισίου του ΔΕΠΠΣ στη γνωστική ανάπτυξη και η παράληψη στόχευσης στην ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη όπως επίσης στην αισθητική καλλιέργεια, καθιστά την ολιστική ανάπτυξη των παιδιών του νηπιαγωγείου μη εφικτή κατά την επεξεργασία των λογοτεχνημάτων. Αντιθέτως σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, κατά την εφαρμοζόμενη διδακτική πράξη μέσω της επεξεργασίας των λογοτεχνημάτων οι νηπιαγωγοί αποσκοπούν τόσο σε γνωστικούς, όσο σε κοινωνικούς, ψυχικούς και αισθητικούς στόχους. Θέτοντας αυτή την διδακτική σκοποθεσία, μέσω της Παιδικής Λογοτεχνίας παρέχουν στα παιδιά την δυνατότητα της ολιστικής ανάπτυξης. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι στο υλοποιούμενο διδακτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου η επεξεργασία της Παιδικής Λογοτεχνίας αποσκοπεί στην ολιστική ανάπτυξη, των παιδιών, μολονότι δεν υποστηρίζεται από το προτεινόμενο διδακτικό πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος.

Υπό αυτές τις συνθήκες το συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο όπως προτείνεται από το ΔΕΠΠΣ απαιτεί συμπληρωματικές τροποποιήσεις έτσι ώστε να απαλειφθούν οι παραπάνω αδυναμίες. Εφόσον το διδακτικό πλαίσιο το οποίο εφαρμόζεται στην διδακτική πράξη αντισταθμίζει τις ελλείψεις του προτεινόμενου από το ΔΕΠΠΣ, θα ήταν σκόπιμο να το τροποδοτήσει

ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές τροποποιήσεις.

Συγκεκριμένα με την μελέτη αυτή, προτείνεται η αναπλαισίωση της Παιδικής Λογοτεχνίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ, 2003), ώστε να παράλληλα με τη γνωστική, να αποσκοπεί στη ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη όπως επίσης στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών του νηπιαγωγείου. Εντός του νέου πλαισίου συνεπώς θα ενισχύεται η ολιστική ανάπτυξη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα προτείνεται από την παρούσα μελέτη, η Παιδική Λογοτεχνία να συμπεριληφθεί στο Πρόγραμμα Δημιουργίας κι Έκφρασης από το οποίο έχει παραλειφθεί. Προτείνεται δηλαδή να τεθεί συμπληρωματικά στο διδακτικό πλαίσιο των άλλων Τεχνών όπως της Μουσικής και της Δραματικής Τέχνης. Εντός του συγκεκριμένου διδακτικού πλαισίου, η Παιδική Λογοτεχνία ως Τέχνη είναι δυνατόν να αποσκοπεί στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών του νηπιαγωγείου.

4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι μικρό (n=40) και προέρχεται από τον πληθυσμό της Κρήτης, συνεπώς τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν. Το διδακτικό πλαίσιο της Παιδικής Λογοτεχνίας είναι απαραίτητο να ερευνηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα. Είναι σκόπιμο επίσης να προέρχεται από την ευρύτερη περιοχή της Ελλάδας, ώστε τα αποτελέσματα να μπορούν να γενικευτούν.

7. ΠΗΓΕΣ

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1999). Η αξιοποίηση του παραμυθιού σε προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης. Στο Β. Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αραβανή, Ε. (2006). Η συμβολή του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη στάσεων των μαθητών. *Νέα Παιδεία*, 120, 67-76.
- Ζερβού, Α. (1999). Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Στο Β. Χοντολίδου & Ε. Αποστολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της. Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Κατσίκη - Γκίβαλου, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο. Στο Β. Αγγελουπούλου & Ι. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία. Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*. Αθήνα: Δελφίνι.

- Ματσαγγούρας, Η., (2006). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαδοπούλου - Μανταδάκη, Σ. (2009). Η Παιδική Λογοτεχνία ως εργαλείο κοινωνικής μάθησης: Παραδείγματα επίλυσης συγκρούσεων και διαχείρισης κρίσεων βίας με γλωσσικές δραστηριότητες στην τάξη. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική Λογοτεχνία*. Βόλος: Εκδόσεις εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Σακελλαριάδη, Ε. (1999). Ο μυστικός κήπος: Λογοτεχνική Κριτική και Θεωρία, Η άλλη διάσταση της διδασκαλία και της Λογοτεχνίας. Στο Β. Χοντολίδου & Ε. Αποστολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σακελλαρίου, Χ. (1996). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ελληνική και Παγκόσμια*. Αθήνα: Νόηση.
- Τζούλης, Χ. (2000). *Παιδική Λογοτεχνία*. Γιάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τσίτσλοσπεγκερ, Χ. (1999). *Τα παιδιά παίζουν Παραμύθια* (μτφ.Δ.Παπαδοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- ΥΠΕΠΘ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, ΦΕΚ Β'304/'03.

Η ΜΑΣΤΙΓΩΣΗ, ΠΙΕΡΟ ΝΤΕΛΛΑ ΦΡΑΝΤΖΕΣΚΑ: ΑΠΟ ΤΟ ΑΙΝΙΓΜΑ ΣΤΗΝ ΚΡΥΦΗ ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Στέλλα Καραγεωργίου
Pierce- Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος

Περίληψη

Η Μαστίγωση του Χριστού, έργο που δημιουργήθηκε από τον Piero della Francesca, θεωρείται σήμερα ένας από τους πιο αξιόλογους ιταλικούς πίνακες του 15ου αιώνα. Οι ιστορικοί τέχνης δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον γι' αυτόν τον μικρό σε διάσταση, αλλά πολύ σημαντικό πίνακα, για την αξία του ως έργο τέχνης, για την δεξιοτεχνία του καλλιτέχνη στη χρήση του φωτός και του χρώματος, για το αίνιγμα που κρύβεται πίσω από τα πρόσωπα που απεικονίζονται, καθώς και για την κρυφή γεωμετρία του που προκαλεί το θαυμασμό μας μέχρι σήμερα. Στο ακόλουθο εγχείρημα δίνεται μία θεωρητική ανάλυση του πίνακα για μια σειρά μαθημάτων χωρισμένων σε τρεις ενότητες, με στόχο οι μαθητές να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα ζητήματα που αφορούν το συγκεκριμένο έργο τέχνης. Στη συνέχεια, γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν διάφορες παιδαγωγικές πρακτικές, που να προκαλέσουν το ενδιαφέρον μαθητών ή φοιτητών για το θέμα. Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση του έργου αυτού, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη συμβολή των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων για την εκτίμησή του. Επιπλέον, το θέμα αυτό προσφέρεται για δημιουργικές εργασίες κι έτσι με την κατάλληλη καθοδήγηση οι μαθητές μπορεί να προσεγγίσουν το θέμα βιωματικά: να τον αναπαραστήσουν σε μακέτα, να τον αποδώσουν με ζωγραφική, να δραματοποιήσουν το θέμα του.

Λέξεις κλειδιά: Μαστίγωση, Piero della Francesca, Προοπτική, μακέτα, φως.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Καλλιτεχνική Αγωγή κρίνεται απαραίτητη για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, για την εκτίμηση της πολιτιστικής του κληρονομιάς και για τη συνειδητοποίηση του σημαντικού ρόλου της τέχνης σε κάθε κοινωνία. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να συμπεριλαμβάνεται στα σχολικά προγράμματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Charman, 1978). Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

επανατοποθετηθούν στην αναγκαιότητα της τέχνης στη συνολική διαμόρφωση του ατόμου, αλλά και το μάθημα της τέχνης θα πρέπει να συνδέεται με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική ενσωμάτωση των τεχνών στην εκπαίδευση. Άλλωστε, σύμφωνα με το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η τέχνη είναι από τα μαθήματα που προσφέρεται για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2003).

Στην παρακάτω παιδαγωγική πρόταση έχει επιλεγεί ένας πίνακας της Αναγέννησης, του Piero della Francesca, Η Μαστίγωση του Χριστού [Εικόνα 1] και θα γίνει μια προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισής του, που συμπεριλαμβάνει τόσο τη θεωρητική, όσο και τη βιωματική πρακτική. Έτσι, διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως, για παράδειγμα, της Ιστορίας της Τέχνης, των Εικαστικών, των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών, της Πληροφορικής, της Τεχνολογίας, της Κοινωνιολογίας, του Αρχιτεκτονικού Σχεδίου, του Θεάτρου, κ.ά., θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην προσέγγιση του έργου προκαλώντας από τη δική τους οπτική γωνία τα διαφορετικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται μια σφαιρική αντίληψη του θέματος, ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στην συζήτηση, ιδιαίτερα αν αυτό αποτελέσει θέμα σύνθετης ερευνητικής εργασίας όπου έχουν μεγαλύτερο βαθμό αυτενέργειας.

Παρακάτω, αναπτύσσεται μία πρόταση για μια σειρά μαθημάτων σε τρεις ενότητες που αναλύουν το συγκεκριμένο έργο τέχνης, τη Μαστίγωση του Χριστού εστιάζοντας στις έρευνες που έχουν γίνει για να λυθεί το αίνιγμα της ταυτότητας των προσώπων, στις αισθητικές αξίες του πίνακα και στην κρυφή γεωμετρία που κρύβεται πίσω από αυτόν. Τα μαθήματα αυτά προτείνονται για μαθητές της Γ' Λυκείου, στο μάθημα επιλογής της Ιστορίας της Τέχνης, για φοιτητές που διδάσκονται Ιστορία της Τέχνης στο πρόγραμμα σπουδών τους και θα ήθελαν να εμβαθύνουν στην ανάλυση του συγκεκριμένου έργου τέχνης ή ακόμη θα μπορούσε να είναι μια παρουσίαση ενός έργου τέχνης που συνδυάζει την Τέχνη με τα Μαθηματικά σε μαθητές Λυκείου.

2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ

2.1. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις

Η Μαστίγωση του Χριστού, έργο που δημιουργήθηκε το 1458 μ.Χ. από τον Piero della Francesca, ένα πολύ

σημαντικό καλλιτέχνη που έζησε την εποχή της Αναγέννησης, θεωρείται σήμερα ένας από τους πιο αξιόλογους ιταλικούς πίνακες του 15ου αιώνα. Το ενδιαφέρον των ιστορικών της τέχνης γι' αυτόν τον μικρό σε διάσταση, μόλις 58,4 εκ. x 81,5 εκ., αλλά σημαντικό πίνακα, δικαιολογείται όχι μόνο από την αξία του ως έργο τέχνης, αλλά και από το αίνιγμα που κρύβεται πίσω από τα πρόσωπα που απεικονίζονται, καθώς και από την κρυφή γεωμετρία του.

Ο Piero della Francesca, ο οποίος έζησε το 1406/1412-1492 μ. Χ. απομονωμένος σε μία εμπορική πόλη της Τοσκάνης, στο Borgo Sansepolcro, που ανήκε στην κυριότητα των Παπικών εδαφών, αφοσιώθηκε στα δύο μεγάλα πάθη του, τη Γεωμετρία και την Τέχνη, ενσωματώνοντας με επιτυχία τη μία στην άλλη. Στη ζωγραφική του κατάφερε να εφαρμόσει τα προβλήματα της προοπτικής, ενώ με τη μοναδική αίσθηση του φωτός που είχε, σε συνδυασμό με τη ζωγραφική απόδοση των όγκων κατάφερε να δημιουργήσει μοναδικής αισθητικής έργα, όπως: Η Σταύρωση, Η Βάφτιση του Χριστού, Η Ανάσταση, κ.ά. (Hartt και Greenspun, 1994).

Η Μαστίγωση, ο πίνακας, στον οποίο έχει επικεντρωθεί η έρευνα, είναι χωρισμένος σε δύο μέρη. Διακρίνονται δύο διαφορετικές σκηνές, με δύο ομάδες προσώπων, μία σε κάθε πλευρά: στο πίσω μέρος, αριστερά του πίνακα υπάρχει μία σκηνή που, κατά την εικονογραφία, αναγνωρίζεται ως η Μαστίγωση του Χριστού, ενώ στη δεξιά πλευρά και μπροστά, τρεις μνημειώδης φιγούρες στέκονται όρθιες.

Το παράδοξο του έργου αυτού είναι ότι το θέμα αριστερά, η Μαστίγωση του Χριστού, ενός τόσο παραδοσιακού, για την εποχή εκείνη, θέματος είναι ζωγραφισμένο σε μικρή κλίμακα, σε αντίθεση με τις τρεις μνημειώδης φιγούρες, που είναι τοποθετημένες στο μπροστινό δεξί τμήμα του έργου, την ταυτότητα των οποίων δεν γνωρίζουμε. Ας ρίξουμε μια πιο κοντινή ματιά στον πίνακα αυτό, πριν προχωρήσουμε σε μια προσπάθεια παράθεσης κάποιων ερμηνευτικών προσεγγίσεων από διάφορους μελετητές, οι οποίοι προσπάθησαν να λύσουν το μυστήριο αυτού του πίνακα.

Στη σκηνή της μαστίγωσης, στο αριστερό τμήμα του πίνακα, ο Χριστός βρίσκεται στο κέντρο, δεμένος σε μια κολώνα, ενώ τρεις βασανιστές γύρω του τον βασανίζουν, ο ένας γυρισμένος με την πλάτη του προς το θεατή. Η καθήμενη φιγούρα, αριστερά, φαίνεται να είναι ο Πόντιος Πιλάτος, ο οποίος παρακολουθεί το γεγονός. Πίσω από το Χριστό, υπάρχει μια κολώνα, στην κορυφή της οποίας στέκεται ένα άγαλμα σε στάση κοντραπόστο κρατώντας μία σφαίρα. Το γεγονός συμβαίνει έξω από το Πραιτόριο.

Στα δεξιά του πίνακα, υπάρχει μια ομάδα από τρεις φιγούρες που δεν είμαστε σίγουροι αν ανήκουν στο ίδιο εικονογραφικό εγχείρημα με την αριστερή πλευρά. Πράγματι, στο μπροστινό δεξί μέρος στέκονται τρεις μνημειώδης φιγούρες, η ταυτότητα των οποίων αποτελεί ακόμη και σήμερα, αντικείμενο ενδιαφέροντος. Ακολουθώντας μια στοιχειώδη προ-εικονογραφική περιγραφή θα μπορούσαμε να πούμε, ότι στα δεξιά στέκεται ένας καλοντυμένος ξεσκουφωτός άνδρας σε στάση προφίλ, ο οποίος φοράει ένα μανδύα από βελούδο

με μοτίβα λουλουδιών πάνω του. Αριστερά, ένας γενειοφόρος, καλοντυμένος άνδρας γυρισμένος σε στάση τριών τετάρτων, ο οποίος φοράει ένα μαύρο καπέλο πάνω από λευκό τουρμπάνι και ένα βαθύ κόκκινο-καφέ πανωφόρι πάνω στους ώμους του. Ανάμεσά τους στέκεται ένας ξανθός άνδρας, ο οποίος διαφοροποιείται από τους άλλους στο ότι φοράει ένα μακρύ, απλό ένδυμα σε βαθύ κόκκινο χρώμα. Το δέρμα του είναι ωχρό και στέκεται ξυπόλητος σε στάση κοντραπόστο. Και οι τρεις φιγούρες βρίσκονται έξω από το Πραιτόριο.

Η προσέγγιση του Piero, στο παραδοσιακό θέμα της μαστίγωσης, έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους ιστορικούς τέχνης στη διάρκεια του προηγούμενου αιώνα και μέχρι σήμερα καινούργιες προσεγγίσεις έρχονται στο φως. Το ερώτημα, όμως, παραμένει: Τι είχε κατά νου ο Piero, όταν δημιούργησε αυτές τις μνημειώδης φιγούρες στο μπροστινό μέρος και άφησε το κεντρικό θέμα της Μαστίγωσης στο βάθος;

Ο πίνακας ανακαλύφθηκε τον προηγούμενο αιώνα και ο τίτλος δεν είναι ο δικός του, αλλά μια εκδοχή που του δόθηκε αργότερα, οπότε δεν υπάρχει κάποιο φανερό στοιχείο που να τον ερμηνεύει. Θα ήταν, άλλωστε, ευκολότερο, να φτάσουμε σε πιο ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την ταυτοποίηση των τριών φιγούρων, αν γνωρίζαμε ποιος παρήγγειλε τον πίνακα και πότε ή πού ακριβώς δημιουργήθηκε, αλλά δεν υπάρχει καμία μαρτυρία γι' αυτό. Για το λόγο αυτό, θα ακολουθήσει μια προσπάθεια να παρουσιαστούν διαφορετικές απόψεις και θεωρίες σχετικά με την ταυτοποίηση των προσώπων αυτών, οι οποίες, ενδεχομένως, να μας διαφωτίσουν για τα πρόσωπα και για τη σχέση των δύο σκηνών.

Υπάρχουν ποικίλες απόψεις σχετικές με την αποκάλυψη της ταυτότητας των τριών προσώπων στον πίνακα, έτσι όπως παρουσιάστηκαν από διαφορετικούς ερμηνευτές [Εικόνα 2]. Οι τρεις επικρατέστερες θεωρίες συνοψίζουν αρκετές από αυτές και δίνουν μια πειστικότερη ερμηνεία σχετικά με την ταυτότητα των τριών φιγούρων, στα δεξιά, και τη σχέση τους με τη σκηνή της Μαστίγωσης του Χριστού, αριστερά. Η πρώτη υποστηρίζει ότι οι τρεις φιγούρες είναι σύγχρονοι του Χριστού, η δεύτερη, ότι είναι σύγχρονοι του Piero, πρόσωπα υπαρκτά της εποχής εκείνης, ενώ η τρίτη καταλήγει ότι πρόκειται για εκπροσώπους ομάδων ανθρώπων με κάποιο κοινό χαρακτηριστικό. Από τη βιβλιογραφία που αναφέρεται στο θέμα έχουν επιλεγεί τρεις ερμηνευτές που παρουσιάζουν ικανοποιητικά καθεμιά από τις τρεις θεωρίες. Η θεωρία, που βρίσκει απήχηση στην ιδέα ότι οι τρεις φιγούρες που στέκονται στο μπροστινό μέρος είναι σύγχρονοι του Χριστού, οι οποίοι συζητούν μεταξύ τους το συμβάν, βρίσκει θερμό υποστηρικτή της, τον Creighton Gilbert (1971). Η θεωρία που αντανάκλα την ιδέα ότι αυτές οι τρεις φιγούρες είναι σύγχρονοι του Piero, πορτρέτα, συγκεκριμένων ανθρώπων της εποχής του, βρίσκει ένθερμη υποστηρίκτριά της την ιστορικό τέχνης Marilyn Lavín (1990). Και τέλος, η τρίτη προσέγγιση ενσωμακώνεται στην άποψη της J. V. Field (2005), η

οποία υποστηρίζει ότι οι τρεις φιγούρες εκπροσωπούν, κυρίως, ομάδες ανθρώπων, παρά αποτελούν πορτρέτα συγκεκριμένων ατόμων.

Κατ' αρχήν, σύμφωνα με τον μελετητή Gilbert (1971), το θέμα της μαστίγωσης αποτέλεσε το αγαπημένο θέμα πολλών καλλιτεχνών της εποχής εκείνης. Χρησιμοποιούσαν την ίδια εικονογραφία και παρόμοια τοποθέτηση των προσώπων, συμπεριλαμβανομένων των τριών φιγούρων, που απεικονίζονταν ως σύγχρονοι του Χριστού [Εικόνα 3]. Κατά τον ίδιο, ο Piero χρησιμοποίησε στον πίνακα του παρόμοια εικονογραφικά στοιχεία, εισάγοντας κάποιες καινοτομίες, όπως στα κοστούμια που φορούν οι τρεις φιγούρες μπροστά, ενώ απέδωσε το θέμα με τον δικό του τρόπο, εμπλουτισμένο με τη γνώση του γύρω από την προοπτική (Gilbert, 1971). Επιπρόσθετα, λαμβάνοντας υπ' όψιν, το πάθος του Piero για την προοπτική και τη γεωμετρία, το μέγεθος των τριών ανδρών θα έπρεπε να ερμηνευτεί καθαρά με μαθηματικούς όρους, παρά με μια συμβολική απόδοση του θέματος. Έτσι, κατά τον ίδιο, οι τρεις φιγούρες αποτελούν μέρος της δραματικής σκηνής της μαστίγωσης του Χριστού, κοινοί άνθρωποι ενός παραδοσιακού θέματος, οι οποίοι παίζουν το δικό τους ρόλο στη σκηνή.

Αντίθετα, σύμφωνα με την Lavin (1990), οι τρεις φιγούρες στο μπροστινό δεξί μέρος, από ψυχολογικής άποψης και από φυσικής τοποθέτησης, δείχνουν απόμακροι από τη μαστίγωση. Κατά τη γνώμη της, τα τρία πρόσωπα είναι σύγχρονοι του Piero και προσπαθεί στην έρευνά της να προσδιορίσει την ταυτότητά τους. Στηρίζει την ερμηνεία της σε δύο υποθέσεις. Η πρώτη αναφέρει ότι «κάθε ορατό στοιχείο στον πίνακα συμβάλλει σ' ένα συνολικό μήνυμα» και η δεύτερη, ότι «όλα τα στοιχεία θα πρέπει να εντοπίζονται μέσα στον ίδιο τον πίνακα» (Lavin, 1990: 15). Εστιάζοντας στην κάθε φιγούρα χωριστά, στα δεξιά, στέκεται ένας καλοντυμένος ξεσκουφωτός άνδρας σε θέση προφίλ, ο οποίος φοράει ένα μανδύα από βελούδο, η ταυτότητα του οποίου αποτελεί από μόνη της ένα ερώτημα [Εικόνα 4]. Κατά τη Lavin (1990), ο άνδρας αυτός είναι ο Ludovico III Gonzaga, μαρκήσιος της Mantua και τα στοιχεία που το αποδεικνύουν μπορούν να αναζητηθούν σε αντικείμενα και άλλα έργα τέχνης που απεικονίζονται. Οι ομοιότητες του πορτρέτου του άνδρα αυτού της Μαστίγωσης του Piero εντοπίζονται σ' ένα μπρούτζινο μπούστο που είναι ευρύτατα αποδεκτό, ως το πορτρέτο του Ludovico III Gonzaga, που δημιουργήθηκε περίπου το 1450 μ. Χ. [Εικόνες 5 και 6]. Η υπόθεσή αυτή ενισχύεται από πορτρέτα του Gonzaga πάνω σε κάποια μετάλλια του Pisanello [Εικόνα 7] και του Pietro da Fano [Εικόνα 8], που είναι, γενικώς αποδεκτό, ότι έχουν ομοιότητες με το μπρούτζινο μπούστο (Lavin, 1990). Επιπρόσθετα, υπάρχουν όψεις του Ludovico III Gonzaga στο φρέσκο του Andrea Mantegna στην Camera degli Sposi, στο παλάτι του μαρκήσιου που δείχνουν να ταυτίζονται, ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσώπου του, ή έστω να μοιάζουν με τον ξεσκουφωτό άνδρα στη Μαστίγωση [Εικόνες 9 και 10].

Στο σημείο αυτό ο Gilbert (1971) διαφωνεί με το επιχείρημα της Lavin (1990) και το αντικρούει διαπιστώνοντας από την έρευνά του, ότι ο Piero έχει χρησιμοποιήσει την εικόνα του ξεσκουφωτού αυτού άνδρα, κατ' επανάληψη, για να ικανοποιήσει ανάγκες σε άλλους πίνακες με σκηνές παρόμοιες με τη Μαστίγωση, οπότε δεν θα μπορούσε να είναι το πορτρέτο ενός συγκεκριμένου προσώπου, όπως ισχυρίζεται η ίδια. Αναφέρει, συγκεκριμένα, ότι: «χαρακτηριστικά από τα άλλα κεφάλια είναι επίσης όμοια με χαρακτηριστικά του άνδρα στη Μαστίγωση» (Gilbert, 1971: 43). Και συνεχίζει, επισημαίνοντας, ότι ο ξεσκουφωτός άνδρας, στη Μαστίγωση του Piero, εμφανίζεται να έχει ένα μωτερό αυτί, το οποίο δεν μοιάζει να χαρακτηρίζει, γενικά, τα πορτρέτα του Ludovico, όπως ζωγραφίστηκαν από άλλους καλλιτέχνες. Παρ' όλη την παρατήρηση της Lavin (1990) ότι «οι ομοιότητες ανάμεσα στις δύο προσωπογραφίες υπερσταθμίζουν τις διαφορές» (Lavin, 1990, p. 59) και ότι το σχήμα των αυτιών θα μπορούσε απλώς να ικανοποιεί σχεδιαστικούς σκοπούς, η διαπίστωση του Gilbert (1971) θα μπορούσε να κρύβει κάποια αλήθεια, που δεν μπορούμε να αρνηθούμε. Κατά τον ίδιο: «Οι σκοποί της αλληγορίας θα έμοιαζαν ότι ζητούν αναγνωρισσιμότητα στα πορτρέτα, ακόμη περισσότερο, αν το πορτρέτο ενός άρχοντα απομακρύνεται από το ρεαλισμό» (Gilbert, 1971: 42-43).

Αν εστιάσουμε στην κοινωνική διάσταση του προβλήματος θα διαπιστώναμε ότι ένας άνδρας χωρίς κάλυψη του κεφαλιού του με καπέλο είχε συγκεκριμένη κοινωνική σημασία την εποχή εκείνη. Συνήθως, το χαρακτηριστικό αυτό το συναντάμε στους ιερείς ή στους ανθρώπους χαμηλού κοινωνικού επιπέδου, στους νέους, στους υπηρέτες, ή ακόμη σε πορτρέτα μούστων και σε μετάλλια με διαφορετικό, όμως, νόημα από τα πορτρέτα στους πίνακες, όπου η παράλειψη των καπέλων, είχε μεγαλύτερη σχέση με τη μίμηση των αρχαίων νομισμάτων. Επιπρόσθετα, η Μαστίγωση του Piero δημιουργήθηκε το 1458 μ. Χ., ενώ, κατά τον Gilbert (1971), «η μόδα του γυμνού από καπέλο κεφαλιού εμφανίζεται περίπου το 1480 μ. Χ. και πράγματι μοιάζει να έχει καταγραφεί στα φρέσκο της Sistine στη Ρώμη» (Gilbert, 1971: 47).

Στο σημείο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθεί η άποψη της Field (2005) σχετικά με την ταυτότητα των τριών προσώπων. Σύμφωνα με την ίδια, η αναζήτηση της ταυτότητας των τριών φιγούρων, που αποτελεί και το κλειδί για την ερμηνεία του θέματος, βρίσκεται μέσα στον ίδιο τον πίνακα κι εκεί θα πρέπει να αναζητηθεί, διαπίστωση που δίνει μια άλλη διάσταση στην έρευνα. Οι τρεις φιγούρες εκπροσωπούν, κυρίως, ομάδες ανθρώπων, παρά αποτελούν πορτρέτα συγκεκριμένων ατόμων. Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι τα τρία πρόσωπα έχουν σχέση με το περιβάλλον που υπάρχει πίσω τους κι εκεί, στο φόντο, δηλαδή, αναζητά την απάντηση. Έτσι, ο άνδρας δεξιά που έχει ακάλυπτο το κεφάλι του, θα μπορούσε να είναι ένας μεγαλέμπορας, ο οποίος σχετίζεται με το κτίριο που στέκει πίσω του, το οποίο, ενδεχομένως, να του ανήκε. Βέβαια, το κτίριο αυτό, αν υπήρχε πραγματικά, δείχνει να είναι ασυμβίβαστα ψηλό

και λεπτό, κάτι που, ίσως, χαρακτηριστεί κατασκευαστική απόκλιση, αν και μας είναι πλέον γνωστό το πάθος του Piero για την προοπτική που υπηρετούσε πιστά.

Εστιάζοντας στην ταυτότητα του γενειοφόρου άνδρα, στα αριστερά της ομάδας των τριών, που στρέφεται σε στάση τριών τετάρτων, διαπιστώνουμε, επίσης, ότι είναι δύσκολο να προσδιοριστεί [Εικόνα 11]. Κατά τη Field (2005), ο άνδρας αυτός, που στέκεται μπροστά από το Πραιτόριο, ενδεχομένως να είναι ένας θεολόγος ή νομικός, του οποίου η ταυτότητα θα μπορούσε να συσχετιστεί με το κτίριο αυτό, με το ίδιο σκεπτικό που συνδέθηκε ο άνδρας, δεξιά, με το κτίριο πίσω του.

Σύμφωνα, πάλι, με τη Lavin (1990) ο γενειοφόρος άνδρας ήταν ένας επιστήθιος φίλος του Ludovico Gonzaga, που ονομαζόταν Octaviano Ubaldini, ανιψιός του Δούκα Federico da Montefeltro. Αυτό μπορεί να επιβεβαιωθεί από διάφορα αντικείμενα πάνω στα οποία εικονογραφείται. Έτσι, γνωρίζουμε πώς έμοιαζε ο Ubaldini από ένα μαρμάρينو ανάγλυφο μενταγιόν που μας δίνει κάποια ιδέα για την εικόνα του [Εικόνα 12] (Lavin, 1990). Άλλωστε, η ενδυμασία του προσώπου αυτού, όπως απεικονίζεται από τον Piero θα μπορούσε κι αυτή να δώσει κάποια στοιχεία για την ταυτότητά του. Φορώντας ένα βαθύ κόκκινο-καφέ πανωφόρι πάνω από τους ώμους του με ένα μαύρο καπέλο πάνω από ένα λευκό τουρμπάνι, φέρνει τον ανατολίτικο αέρα της μόδας που επικρατούσε, στη Βυζαντινή αυτοκρατορία, ειδικά στην Κωνσταντινούπολη [Εικόνες 13 και 14]. Η ύπαρξη της γενειάδας στους άνδρες συνδέεται με μαθητές και με σοφούς, ενώ τα ρούχα του, με αυτά που φορούσαν οι αστρολόγοι, οι οποίοι συνήθιζαν να έχουν αυτό τον εξωτικό και ανατολίτικο αέρα, όπως για παράδειγμα στην Προσκύνηση των Μάγων, του Fra Angelico [Εικόνες 15 και 16] (Lavin, 1990). Ο Ubaldini ήταν ένας αστρολόγος, που είχε την ικανότητα να μελετά και να κατανοεί την αστρολογία, μια αξιοσέβαστη επιστήμη εκείνη την περίοδο. Ήταν μια σημαντική προσωπικότητα στο περιβάλλον της διανοήσης και των τεχνών, ο οποίος είχε λάβει την υπέρτατη ουμανιστική μόνωση (Lavin, 1990). Η υπόθεσή της αυτή ενισχύεται από την εμφάνιση του Ubaldini σ' ένα πίνακα με την ονομασία Αστρολογία, ο οποίος κρεμόταν αρχικά στο studiolo του Federico da Montefeltro στο παλάτι του, που έμοιαζε με τον γενειοφόρο άνδρα στη Μαστίγωση [Εικόνες 17 και 18] (Lavin, 1990).

Η υπόθεση της Lavin (1990) ότι ο γενειοφόρος άνδρας ήταν ο Ubaldini, ο οποίος φορούσε ένα κοστουμί αστρολόγου, αμφισβητείται από τον Gilbert (1971). Σύμφωνα με τον ίδιο, ο Ubaldini ήταν γνωστός περισσότερο ως μυστικοσύμβουλος, οπότε το κοστουμί του αστρολόγου δεν θα εκπροσωπούσε την κοινωνική του τάξη. Επιπρόσθετα, δεν υπάρχουν πηγές που να αποδεικνύουν ότι υπάρχει σύνδεση της ενδυματολογικής επιλογής του καπέλου και του συγκεκριμένου ενδύματος με εκείνη των αστρολόγων, τουλάχιστον, δεν υπήρχε σ' εκείνη τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η σχέση του ανατολίτικου κοστουμιού με τους αστρολόγους δεν έρχεται παρά αργότερα. Περαιτέρω, οι Ιταλοί, αυτής της

περιόδου, δεν είχαν γενειάδα, οπότε αυτό το πορτρέτο δεν μπορεί να είναι το πορτρέτο ενός συγκεκριμένου άνδρα. Αυτό μπορεί να επιβεβαιωθεί από περίπου διακόσια κεφάλια που απεικονίζονται πάνω στα μέταλλα ή στα σύγχρονα πορτρέτα, όπου οι άνδρες δεν είχαν γενειάδα. Κατά τον ίδιο: «Γενειάδα είχαν μόνο: α) οι φιγούρες από το παρελθόν, β) οι ξένοι, γ) οι Ιταλοί μετά το 1485, καθώς η μόδα για γενειάδα αναβίωσε» (Gilbert, 1971: 43-44). Επιπρόσθετα, το μόνο πορτρέτο του Ubaldini που επισημαίνει η Lavin (1990), ένα πέτρινο ανάγλυφο μενταγιόν, είναι χωρίς γενειάδα και αυτό δεν θα μπορούσε να αποτελέσει μια πειστική απόδειξη ομοιοτήτων με τον γενειοφόρο άνδρα στον πίνακα (Gilbert, 1971).

Από την άλλη, συνέβαινε συχνά, σε μια εικονογράφηση να υπάρχει ένα μυστικός συμβολισμός του πάτρωνα, του προστάτη του καλλιτέχνη και των τεχνών, του οποίου η ερμηνεία δε θα έπρεπε να ήταν ξεκάθαρη στον θεατή. Αν, κατά τη Lavin (1990), συνδέσουμε την Αστρολογία με τη μαθηματική τάξη θεωρώντας τη γραμμική προοπτική ως ένα κλάδο της Αστρολογίας, τότε θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στον Ubaldini και τον Piero. Το σκεπτικό είναι ότι ο Ubaldini που ήταν σπουδαίος αστρολόγος, θα μπορούσε να είχε αποκαλέσει τον Piero, «σπουδαίο μαθηματικό, για να παρέχει ένα σημαντικό προοπτικό πλαίσιο, με αστρολογικό απόηχο, για να εικονογραφήσει το αναπόφευκτο, το μοιραίο, μέρος της παραμυθίας μέσα στην τάξη του Θεού» (Lavin, 1990: 62). Σε αυτή την περίπτωση θα υπήρχε μια μυστική σύνδεση ανάμεσα στην Αστρολογία του Ubaldini και τη γραμμική προοπτική του Piero (Lavin, 1990).

Αν δεχτούμε ότι η υπόθεση της Lavin (1990) ισχύει, τότε το ερώτημα θα ήταν ποια είναι η σχέση των δύο ανδρών; Σύμφωνα με την ίδια, υπάρχει κάτι που συνδέει τους δύο άνδρες. Η λύση του μυστηρίου εντοπίζεται στο τρίτο πρόσωπο της μπροστινής σκηνής, στον ξανθό άνδρα που στέκεται ανάμεσά τους, σε θέση κοντραπόστο. Ο αινιγματικός ξανθός άνδρας που στέκεται με γυμνά πόδια ανάμεσά τους και με ωχρό δέρμα, διαφέρει από τους άλλους δύο στο γεγονός ότι φοράει ένα μακρύ απλό ένδυμα, σε βαθύ κόκκινο χρώμα [Εικόνα 19]. Οι δύο επιστήθιοι φίλοι είχαν κάτι κοινό: Ο Ottaviano Ubaldini είχε χάσει τον αγαπημένο του γιο, τον Bernardino, και ο Ludovico Gonzaga, τον ανιψιό του Vangelista. Και οι δύο είχαν μία απώλεια κάτω από τραγικές συνθήκες. Αυτός ο όμορφος νέος, στο μέσον, θα μπορούσε να είναι ο γιος του Ottaviano Ubaldini ή μια αλληγορία και των δύο νέων [Εικόνα 20]. Υπάρχουν αναφορές ότι και οι δύο νέοι ήταν όμορφοι άνδρες με ξανθά μαλλιά και ανοιχτόχρωμο δέρμα. Επιπρόσθετα, η μεσαία φιγούρα της μπροστινής σκηνής φαίνεται να συσχετίζεται με το Χριστό της σκηνής της Μαστίγωσης, καθώς και τα δύο πρόσωπα υπέφεραν, όπως ο Χριστός, αλλά έμειναν ακηλιδωτοί από τους βασανιστές τους. Άλλωστε, ο Χριστός και ο ξανθός νέος φαίνεται να αντανακλούν ο ένας τον άλλο, έχοντας και οι δυο μια κεντρική θέση σε μία ομάδα των τριών. Ομοιότητες μπορούν να εντοπιστούν επίσης, στο ανοιχτόχρωμο, ωχρό δέρμα και των δύο, καθώς και στην παρόμοια

στάση του σώματός τους, τη στάση κοντραπόστο. Επιπρόσθετα, και οι δύο ξεχωρίζουν από τα άλλα πρόσωπα, από το χώρο που δημιουργείται γύρω τους, καθώς και από το φως που φωτίζει μ' ένα μυστικιστικό τρόπο το χώρο αυτό. Για να ενισχύσει την υπόθεσή της, παρατηρεί ότι το άγαλμα που στέκεται πάνω από τη κολώνα του Χριστού μεταφέρει ένα ένδοξο μήνυμα [Εικόνα 21], που βρίσκει αντιστοιχία στην δάφνη, πάνω από το κεφάλι του ξανθού άνδρα, που εξυπηρετεί το σύμβολο της Δόξας, στην πραγματικότητα, της Χριστιανικής Δόξας (Lavin, 1990).

Παρ' όλο που αυτή η υπόθεση θα μπορούσε να είναι το πιο δυνατό επιχείρημα για τη λύση του αινίγματος, γιατί θα συνέδεε τα τρία πρόσωπα στο μπροστινό μέρος με όλα τα άλλα στοιχεία του πίνακα, είναι αμφίβολο αν έχει πετύχει κάτι τέτοιο (Gilbert, 1971). Ο λόγος είναι ότι ο γιος του Ubaldini πέθανε από πανούκλα το 1458 μ.Χ. και ο Gonzaga είχε ένα ανιψιό που δεν πέθανε, αλλά υπέφερε από μια ασθένεια για ένα μακρύ χρονικό διάστημα. Από την άλλη, ο Gonzaga, στην πραγματικότητα, έδειξε στον ανιψιό του την ελάχιστη φροντίδα για την ασθένειά του σαν στενός συγγενής. Έτσι, δεν μπορεί αναφερθεί ότι μοιράζονταν την απώλεια των δύο γιων, γιατί, ο Gonzaga δεν είχε γιο, αλλά, κι ο ανιψιός που είχε, δεν πέθανε το ίδιο χρονικό διάστημα με τον Bernardino. Ταυτόχρονα, δεν μπορούμε να μιλήσουμε για τραγωδία, όταν πρόκειται για μια ασθένεια τόσο κοινή σ' εκείνη τη συγκεκριμένη εποχή και τοποθεσία (Gilbert, 1971).

Πριν αναφερθώ στην τοποθέτηση του Gilbert (1971) για την ταυτότητα των τριών και τη διαδρομή που ακολουθεί για να το αποδείξει, θα ήθελα να συμπεριλάβω σε αυτή την έρευνα την τοποθέτηση της Field (2005) για την ταυτότητα της μεσαίας φιγούρας. Για εκείνη, η τρίτη και πιο αινιγματική περίπτωση, ο μεσαίος άνδρας, του οποίου η νεανική όψη και το κόκκινο ένδυμα του προσδίδει ένα μεγαλείο σε συνδυασμό με μια πνευματικότητα, ταιριάζει περισσότερο στους αγγέλους ή στους αγίους, όπως συνήθιζε να τους απεικονίζει ο Piero στα έργα του. Σε αυτή την περίπτωση, η Field (2005), παρ' όλο που συσχετίζει τις τρεις φιγούρες με το περιβάλλον που υπάρχει πίσω στο φόντο, αποκλείει το δέντρο που υπάρχει πίσω του να συσχετίζεται με το μεσαίο πρόσωπο, δηλαδή να υποθέσουμε ότι ανήκει στην κοινωνική τάξη των αγροτών, από τη στιγμή που ο Piero δεν είχε δείξει ποτέ ενδιαφέρον για την απεικόνιση χωριατών σε κανένα φρέσκο του Arezzo.

Ας δούμε τώρα πώς ερμηνεύει ο Gilbert (1971) την ταυτότητα και την παρουσία των προσώπων στον πίνακα. Υποστηρίζει τη σκέψη ότι οι τρεις φιγούρες αναπαριστούν πρόσωπα σύγχρονα του Χριστού. Βασίζει την υπόθεση του αυτή, στην επιγραφή πάνω στην κορνίζα, που υπήρχε πριν εξαφανιστεί, η οποία έγραφε: *conveniunt in unum* που σημαίνει: «συγκεντρώθηκαν μαζί ενάντια...» Οι λέξεις αυτές εμφανίζονται στη Βίβλο δύο φορές, στους Ψαλμούς 2:2 και στις Πράξεις 4:26.

Ψαλμοί, κείμενο 2:2 : «Παρέστησαν οι βασιλείς της γης, και οι άρχοντες συνήχθησαν επί το αυτό κατά του Κυρίου και κατά του χριστού αυτού».

Πράξεις, 4:26 : «Εσηκώθησαν οι βασιλείς της γης και οι άρχοντες εμαζεύθησαν εναντίον του Κυρίου και κατά του Χριστού αυτού»

Πράξεις, 4:27 : «Διότι αληθινά εμαζεύθησαν εναντίον του αγίου δούλου σου Ιησού, τον οποίον έχρισες, ο Ηρώδης και ο Πόντιος Πιλάτος μαζί με τα έθνη και πλήθη του Ισραήλ» (Gilbert, 1971: 41-42)

Ο Piero φαίνεται να χρησιμοποιεί σαν μαρτυρία αυτή την επιγραφή, υποδεικνύοντας ότι αναφέρεται στα πρόσωπα που περιλαμβάνονται στον πίνακα. Ο Gilbert (1971) θεωρεί ότι ο Piero επέλεξε τον Πιλάτο σαν ένα από τα πρόσωπα που συγκεντρώθηκαν ενάντια στο Χριστό στη σκηνή της Μαστίγωσης, ο οποίος καθήμενος παρακολουθεί τη σκηνή. Από τη στιγμή, όμως, που αναφέρει τη λέξη, «αυτών», θα πρέπει να υπήρχαν περισσότερα πρόσωπα εναντίον του Χριστού. Ποιοι, όμως, είναι οι άλλοι; Ο Gilbert (1971) ισχυρίζεται ότι το άλλο πρόσωπο είναι ο Ηρώδης και ότι η παρουσία του θα πρέπει να υπάρχει στον πίνακα. Άλλωστε, ερμηνεύοντας τις Γραφές, στο κατά Λουκά:23, αναφέρει ότι ο Ηρώδης εμφανίζεται να συμβουλευεί τον Πιλάτο. Το ερώτημα είναι, πού είχε δει ο Piero το είδος αυτό της ενδυμασίας, κάτι σαν μπροκάρ, που φοράει ο ξεσκουφωτός άνδρας δεξιά από τη στιγμή που το κοστούμι αυτό δεν συναντιόταν στην Ιταλία; Η απάντηση θα πρέπει να αναζητηθεί στους πίνακες των Φλαμανδών. Πιθανότατα, να είχε δει τέτοιο ένδυμα στην Αποκαθήλωση, του Rogier van der Weyden, [Εικόνα 22] όπου εμφανίζεται ένας μεσήλικας άνδρας που εικονογραφικά φαίνεται να είναι ο Ιωσήφ της Αριμαθίας, ο οποίος φοράει παρόμοιο χρυσοποίκιλτο ένδυμα και να το χρησιμοποίησε στη Μαστίγωση σαν ένα τρόπο να επικοινωνήσει την ταυτότητα του προσώπου αυτού στους θεατές. Άλλωστε, ο Ιωσήφ αναφέρεται στα Ευαγγέλια, ως ένας από του Ιουδαίους δικαστές, που ο Πιλάτος συμβουλευόταν. «Ο Ιωσήφ είναι ακριβώς ένα πρόσωπο που θα ταίριαζε σε αυτόν που μαζί με άλλους συγκεντρώθηκαν (*conveniunt*) στον πίνακα του Piero» (Gilbert, 1971: 49).

Ακόμη κι αν η υπόθεση του Gilbert (1971) είναι σωστή, τότε παραμένει αινιγματική η ταυτότητα του άνδρα που στέκεται στο μέσον. Σύμφωνα με τον ίδιο, η αναγνώριση της κεντρικής ανθρώπινης φιγούρας είναι δυνατόν να γίνει επίσης από το κοστούμι. Ο άνδρας στο μέσον θα μπορούσε να είναι ένας στρατιώτης, κάτι, που, επαναλαμβάνεται σταθερά στην παραδοσιακή εικονογράφηση των έργων της εποχής εκείνης, κυρίως των εικόνων της Σιένας. Οι εικόνες αυτές, αποτελούν μια ασύμμετρη σύνθεση, όπου στην άκρη, στο μπροστινό μέρος, έξω, στέκονται οι σύμβουλοι του Πιλάτου, δηλαδή, δευτερεύουσες φιγούρες [Εικόνα 23]. Η σύνθεση αυτή εμφανίζεται, επίσης, στους πίνακες της περιοχής που ζούσε ο Piero (Gilbert, 1971).

Στο σημείο αυτό, θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει μια σύντομη αναφορά σε απόψεις που έχουν διατυπωθεί κι από άλλους ιστορικούς τέχνης κι ερευνητές, ή στοχαστές για την ταυτότητα των τριών προσώπων. Η υπόθεση του Gombrich (2002) υποστηρίζει ότι πρόκειται για την σκηνή της μεταμέλειας του Ιούδα, η οποία ήταν ένα δραματικό γεγονός που σπάνια ζωγραφιζόταν από τους

καλλιτέχνες. Σε αυτή την περίπτωση, ο Ιούδας είναι ο ξανθός άνδρας στο κέντρο της μπροστινής σκηνής, ο οποίος ρίχνει τα χρήματα που έλαβε στα πόδια των Πρεσβυτέρων (αριστερά και δεξιά) (Gombrich, 2002).

Κατά το Ludovico Borgo (1979), πάλι, η λύση στο αίνιγμα θα μπορούσε να εντοπιστεί στην Ιουδαϊκή αποκρυφιστική εκδοχή της Δίκης του Χριστού. Σύμφωνα με αυτή, οι τρεις άνδρες μοιάζουν να κατέχουν υψηλούς δικαστικούς τίτλους και, αντίστοιχα, να παίζουν ρόλους, αντίθετους με του Πιλάτου, σύμφωνα με τη μοναδική γραπτή πηγή της Ιουδαϊκής παράδοσης (Borgo, 1979).

Μια άλλη εκδοχή υποστηρίζεται από τους ερευνητές Hartt και Greenspun (1994) που αναφέρουν ότι ο πίνακας του Piero παρουσιάζει, αλληγορικά, την άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους το 1453. Βρίσκουν μια αντιστοιχία ανάμεσα στην άλωση, όπου οι πολιορκητές κατάφεραν πλήγμα στην Εκκλησία, και στη μαστίγωση του Χριστού στον πίνακα του Piero. Οι τρεις άνδρες, μπροστά, δεξιά, είναι πορτρέτα συγκεκριμένων ανθρώπων που θα πρέπει να είχαν κάποια σχέση με την οικογένεια του Federico da Montefelto, που διοικούσε το Urbino. Ο Federico, προερχόταν από αξιόλογη στρατιωτική οικογένεια μακράς παράδοσης, γνωστός ως σοφός άνθρωπος, περιτριγυρισμένος από Ουμανιστές, φιλοσόφους και καλλιτέχνες της εποχής. Ο άνδρας στο μέσον, ντυμένος με κόκκινο ένδυμα θα μπορούσε να είναι ο Δούκας Oddantonio, ετεροθαλής αδελφός του Federico, ο οποίος κατά την παράδοση του Urbino δολοφονήθηκε φορώντας το νυχτικό του. Ο άνδρας, δεξιά, θα μπορούσε να είναι ο Δούκας Guidantonio, πατέρας και του Federico και του Oddantonio. Ο άνδρας αριστερά, με τη γενειάδα ντυμένος κατά τη Βυζαντινή μόδα, θα μπορούσε να είναι ένας έλληνας στοχαστής που συζητάει τα σύγχρονα, της άλωσης, γεγονότα, που συμβολίζονται με την Μαστίγωση του Χριστού στον πίνακα. Αν ο Federico ήταν ο πάτριωτας του πίνακα, τότε ο πίνακας αυτός ενσωματώνει τα ιδανικά του για την αποστολή του ως ο αρχηγός της στρατιάς της Εκκλησίας, για την απελευθέρωση της Ιερής Γης και της Κωνσταντινούπολης (Hartt και Greenspun, 1994).

2.2. Αισθητικές αξίες

Ένα άλλο στοιχείο που ενδιαφέρει για τον αιγυπτιακό του χαρακτήρα, εκτός από την ταυτότητα των τριών φιγούρων, είναι η διαχείριση του φωτός στον πίνακα. Είναι γνωστή η δεξιοτεχνία του Piero στη χρήση του φωτός και του χρώματος και η καινοτομία του αυτή σε σχέση με τους προηγούμενους καλλιτέχνες. Το ερώτημα είναι από πού προέρχεται η πηγή του φωτός στη σκηνή της μαστίγωσης; Αυτό που διχάζει τους ερευνητές είναι αν το φως προέρχεται από μια φυσική πηγή ή αν πρόκειται για φως που προέρχεται από άλλη πηγή. Το φως του χώρου που περιλούζει το Χριστό και φωτίζει το μέρος του ταβανιού πάνω από την κολώνα έρχεται από μια πηγή που βρίσκεται μέσα στον αρχιτεκτονικό χώρο προσδίδοντας μεγαλύτερη έμφαση την παρουσία του και τονίζοντας περισσότερο τη θεϊκή πλευρά του (Kemp, 2002). Το άπλετο φως στη οροφής διαχέεται πάνω από το κεφάλι του Χριστού και

δημιουργεί έντονες αντιθέσεις φωτός και σκιάς, καθώς απλώνεται από το ορθογώνιο δοκάρι, αριστερά, και τη πλάγια δοκό και τρέχει προς τα κάτω. Αντίθετα, στο μπροστινό μέρος του πίνακα, στα δεξιά, εκεί που στέκουν οι τρεις φιγούρες, το φως φαίνεται να έρχεται από τα αριστερά τους από μια φυσική πηγή, ενδεχομένως, από τον ήλιο. Η ίδια πηγή φωτός, πιθανότατα, φωτίζει και τη σκάλα στο πίσω μέρος της σκηνής της Μαστίγωσης. Είναι σαφές ότι η σκηνή, αριστερά, είναι υπερφωτισμένη σε σχέση με τη σκηνή δεξιά. Το θέμα που μας απασχολεί στη σκηνή της μαστίγωσης είναι προς τα πού στρέφει το βλέμμα του ο Χριστός. Ενδεχομένως, κατά τη Field (2005), ο Χριστός να κατευθύνει το βλέμμα του προς τη πηγή του φωτός, που εντοπίζεται ανάμεσα στις δύο κολώνες, στο κέντρο. Αν αφεθούμε να μας καθοδηγήσει το φως αυτό, θα διαπιστώσουμε ότι μας οδηγεί στις τρεις φιγούρες δεξιά που βρίσκονται, υποθετικά, στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας (Field, 2005).

Πριν προχωρήσουμε στην αναζήτηση των γεωμετρικών στοιχείων του πίνακα, αξίζει να επιμενουμε στις δύο αυτές αρετές του, δηλαδή, στο εξαιρετικό χρώμα του και στο φως του. Δεν είναι τυχαίο που θεωρείται ένας από τους ομορφότερους πίνακες του 15ου αιώνα, ακόμα και, για τα ιδανικά και τις καλλιτεχνικές αξίες της εποχής του. Μικρός στο μέγεθος πίνακας, η Μαστίγωση χαρακτηρίζεται από εξαιρετική κομψότητα. Ο Piero, όπως επισημάνθηκε νωρίτερα, θεωρείται ο καλλιτέχνης με έμφυτη αίσθηση του φωτός και του χρώματος, στοιχεία που θαυμάζει κανείς στον πίνακα αυτό. Παρ' όλο που η λεπτομέρεια στις πτυχές και στα μοτίβα πάνω στα ενδύματα, καθώς και της γυαλάδας που το φως προκαλεί πάνω τους μας παροτρύνουν να πλησιάσουμε κοντά για να απολαύσουμε τη δεξιοτεχνία του καλλιτέχνη, εντούτοις, η ιδανική απόσταση θέασης του πίνακα για να αντιληφθεί κανείς καλύτερα την προοπτική του είναι περίπου δύο και μισό φορές το πλάτος του πίνακα (Field, 2005).

Επίσης, η Μαστίγωση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς διαχέεται η αίσθηση ενός διάφανου αέρα πάνω στον πίνακα που ενισχύεται από το ασημί φως που έρχεται έμμεσα στον πρόναο ανάμεσα από τις κολώνες και που δημιουργεί τόνους του μπλε και του ροζ, του κόκκινου και του χρυσού και κατακλύζει τα λευκά (Hartt και Greenspun, 1994).

2.3. Μαθηματική προσέγγιση

Παρ' όλο που υπάρχουν μερικές ενδιαφέρουσες ερμηνείες που βοηθούν τους μελετητές για μια καλύτερη προσέγγιση του πίνακα το ερώτημα παραμένει: Τι σκεφτόταν ο Piero όταν δημιούργησε αυτές τις τρεις μνημειώδεις φιγούρες στο μπροστινό μέρος και άφησε στο πίσω μέρος το κυρίως χριστιανικό θέμα της Μαστίγωσης; Μήπως η απάντηση θα πρέπει να αναζητηθεί στο πάθος του Piero για τα Μαθηματικά και την Προοπτική;

Αφού, λοιπόν, το αίνιγμα που αφορά τα πρόσωπα του έργου έχει βρει φανατικούς μελετητές, η λύση του όμως παραμένει αναπάντητη, θα εστιάσουμε, τώρα, στην

κρυφή γεωμετρία του έργου. Ο Piero, λάτρης των μαθηματικών και της γεωμετρίας από τη νεανική του ηλικία, επιδεικνύει στη Μαστίγωση τις μαθηματικές του δεξιότητες, έτσι ώστε να θεωρείται από τους λίγους πίνακες που θα μπορούσαν να ανακατασκευαστούν με απόλυτη ακρίβεια. Κι ίσως γι' αυτό το λόγο να αντιμετωπίζονται τα έργα του από μελετητές ως *μαθηματικά* και να προσεγγίζονται από τη μαθηματική οπτική ερμηνεία. Η Μαστίγωση, κατά την Field (2005), θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα παραδείγματα σωστής απόδοσης της προοπτικής. Αυτό δεν μειώνει την αξία του από καλλιτεχνικής και αισθητικής άποψης, ως ένα από τα εξαιρετικά έργα που δημιουργήθηκαν το 15ο αιώνα. Η απόδοση της τρίτης διάστασης στη δισδιάστατη επιφάνεια του πίνακα αποτέλεσε το αντικείμενο μελέτης των καλλιτεχνών της Αναγέννησης, οι οποίοι με αυτό το μαθηματικό τρόπο κατάφεραν να αποδώσουν την ψευδαισθηση του βάθους. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιεί ένα σημείο φυγής πάνω στη γραμμή του ορίζοντα προς το οποίο συγκλίνουν όλες οι παράλληλες γραμμές (Ζιρώ, Μερτζάνη και Πετρίδου, 2006). Η απόδοση της προοπτικής από τον Piero έγινε με τέτοια ακρίβεια και σε τέτοιο βαθμό που προκάλεσε το ενδιαφέρον της ανακατασκευής του έργου από πολλούς μελετητές με σκοπό να εξακριβώσουν την ακρίβεια της προοπτικής του (Field, 2005).

Έτσι, γύρω στο 1953 με τη βοήθεια έγχρωμων φωτογραφιών δημιουργήθηκε ένα μοντέλο στο φυσικό με τον πίνακα μέγεθος, μια αναπαράσταση σε μακέτα που επαλήθευσε την ακρίβεια της προοπτικής του αυθεντικού έργου [Εικόνα 24]. Τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιήθηκαν πιο σύγχρονα προγράμματα CAD (Computer-aided-design) που συνεισέφεραν σημαντικά στην τρισδιάστατη απόδοση της σκηνής. Ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον αποτελεί η ανάπτυξη ενός σύγχρονου προγράμματος artificial-vision που αναλύει τις εικόνες. Το πρόγραμμα αυτό, εφαρμοστική στον πίνακα της Μαστίγωσης όπου εξακριβώθηκε για άλλη μια φορά ότι η προοπτική του Piero σχεδιάστηκε με πολύ μεγάλη ακρίβεια [Εικόνα 25]. Πρακτικά, η ανάλυση της μεθόδου αυτής έδειξε ότι όλες οι διαγώνιες γραμμές συγκλίνουν σ' ένα σημείο φυγής. Το σημείο αυτό εντοπίζεται σ' ένα χαμηλό ύψος, περίπου στο ύψος του γονάτου του άνδρα που στέκεται απέναντι από το Χριστό, ο οποίος κρατάει ένα μαστίγιο, στο αριστερό μέρος του πίνακα. Η επιλογή του σημείου φυγής σε τόσο χαμηλό σημείο, κάτι που δεν συνηθιζόταν από τους καλλιτέχνες της εποχής, ευθύνεται για την παρουσίαση των τριών φιγούρων δεξιά σε υπερβολικό μέγεθος. Στην προοπτική αποδίδεται και ο διαχωρισμός της σκηνής της Μαστίγωσης αριστερά, από τη σκηνή των τριών ανδρών δεξιά. Επιπλέον, με τη λευκή γραμμή στο πάτωμα, η οποία περνάει από το κέντρο της εικόνας, πάνω στην οποία πατάνε οι δύο κολώνες, τονίζεται ο διαχωρισμός αυτός (Field, 2005).

Βέβαια, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο χώρος πίσω από τις τρεις φιγούρες, σύμφωνα με τη Field (2005), λειτουργεί, κυρίως, σαν φόντο παρά σαν βάθος και συσχετίζεται με τα τρία πρόσωπα, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα. Έτσι, πίσω από τη μεσαία φιγούρα υπάρχει

ένα δέντρο κι ένας τοίχος με λεπτομερή σχέδια και έντονο φωτισμό, στοιχεία που φέρνουν τον τοίχο μπροστά, πιο κοντά στη μεσαία φιγούρα, λειτουργώντας, ως φόντο και υπονομεύοντας την αίσθηση του βάθους. Πίσω από τη φιγούρα που στέκεται, μερικώς μπροστά στο Πραιτόριο, υπάρχει μια έντονη χρωματική αντίθεση που δημιουργεί μια αμφισβήτηση στην αίσθηση του βάθους, ενώ φέρνει το πρόσωπο πιο κοντά και το συσχετίζει με το κτίριο. Το κτίριο, πάλι, πίσω από τη δεξιά μνημειώδη φιγούρα, το οποίο, ενδεχομένως, να του ανήκε, λειτουργεί κι αυτό σαν ένα στοιχείο του φόντου (Field, 2005).

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, ο χώρος έχει μελετηθεί τόσο καλά με τη βοήθεια της προοπτικής που θα μπορούσε να ανακατασκευαστεί απλά και μόνο ακολουθώντας την πληροφορία που δίνει ο πίνακας [Εικόνα 26]. Θα πρέπει να έχουμε υπ' όψιν μας ότι ο Piero μελέτησε τη θεωρία της Προοπτικής, καθώς ο ίδιος ήταν μαθηματικός και είχε επηρεαστεί από τους σύγχρονους του καλλιτέχνες, όπως τον Alberti, τον Ghiberti, τον Fra Angelico και τον Massacio, οι οποίοι μελέτησαν και εφάρμοσαν την προοπτική στους πίνακές τους (Kemp, 2002). Η αρχιτεκτονική διαρρύθμιση του πρόναου και των κτιρίων που περικυκλώνουν το πρόναο έχει αποδοθεί με ακριβής μαθηματικές αρχές και αρχιτεκτονικές λεπτομέρειες. Επιπρόσθετα, αναφορικά με το πάθος του Piero για την προοπτική και τοποθετώντας το σημείο φυγής στο ύψος του γονάτου, κι όχι στο επίπεδο του ματιού, δημιούργησε αυτή την ενδιαφέρουσα οπτική των τριών μνημειώδους διάστασης φιγούρων. Κατά τους Hartt και Greenspun, «...αυτό είχε σαν συνέπεια οι φιγούρες στο μπροστινό μέρος να διαγράφονται τεράστιες» (Hartt και Greenspun, 1971: 286)

Οι μελετητές Paul Teylor και Caroline van Eyck, διαπιστώνουν ότι η τοποθέτηση της γραμμής του ορίζοντα κάτω από τα γόνατα των πρωταγωνιστών ευθύνεται για την αίσθηση που μας δίνουν οι τρεις φιγούρες ότι είναι γιγάντιες (Taylor και Van Eyck, 1997: 243). Λαμβάνοντας υπ' όψιν το πάθος του Piero για την προοπτική και τη γεωμετρία, το μέγεθος των τριών φιγούρων δεν θα έπρεπε να ερμηνευτεί συμβολικά, αλλά θα έπρεπε να ερμηνευτεί μέσω μαθηματικών και προοπτικής. Με αυτό το σκεπτικό οι φιγούρες είναι μέρος της δραματικής σκηνής της Μαστίγωσης και ο διαχωρισμός τους από τη υπόλοιπη σκηνή οφείλεται στην προοπτική. Στους πίνακες του 15ου αιώνα, οι χαμηλοί ορίζοντες δεν εμφανίζονται συχνά, εκτός κι αν ο θεατής στέκεται σε χαμηλότερο επίπεδο από τις φιγούρες (Taylor και Van Eyck, 1997).

Η επιφάνεια του πατώματος, έξω από το Πραιτόριο είναι πλακοστρωμένη με τεράστια τετράγωνα, όπου κάθε μεγάλο τετράγωνο περικυκλώνεται απαράβατα από λευκή πλακόστρωση σε λουρίδες (Lavin, 1990). Τα τετράγωνα αυτά είναι διακοσμημένα με λεπτομερή γεωμετρικά μοτίβα, που αποτελούνται από μικρά χρωματιστά πλακάκια, που έχουν τοποθετηθεί μαζί. Το περίπλοκο μοτίβο, στο τμήμα του πλακόστρωτου που τοποθετούνται τα άσπρα και τα μαύρα πλακάκια, κρύβει ένα κανονικό οκτάγωνο, το οποίο σε συνδυασμό με

άλλες γραμμές που έχουν μελετηθεί με μαθηματική ακρίβεια δίνει αυτό το εξαιρετικό σε ομορφιά αποτέλεσμα [Εικόνα 27]. Το πανέμορφο γεωμετρικό μοτίβο του πατώματος υπακούει κι αυτό στους νόμους της προοπτικής κι έχει κατασκευαστεί με απόλυτη γεωμετρική και προοπτική ακρίβεια, όπως αυτό αποκαλύπτεται από την ανακατασκευή του. Είναι γνωστό, άλλωστε, πόσο διαδεδομένη ήταν η χρήση των τετράγωνων και των οκτάγωνων μοτίβων σε προηγούμενα έργα τέχνης της εποχής εκείνης. Αν ακολουθήσει κάποιος μια γεωμετρική ανάπτυξη του τρόπου κατασκευής του μοτίβου αυτού θα εντυπωσιαστεί από την ομορφιά και την πολυπλοκότητά του.

Τέλος, το αίνιγμα του πίνακα δεν έχει λυθεί και καμιά από αυτές τις ερμηνείες δεν έχουν βρει οικουμενική αποδοχή. Η συζήτηση μοιάζει να είναι, ακόμη, ανοιχτή σε έρευνα και τοποθετήσεις και εξαρτάται καθαρά από την οπτική γωνία του κάθε ερευνητή. Ακόμη κι αν μερικές ιδέες μοιάζουν να είναι ικανοποιητικά αιτιολογημένες το αίνιγμα του πίνακα απασχολεί και θα απασχολεί τους ιστορικούς τέχνης. Η γεωμετρική και μαθηματική προσέγγιση του Pieter, όμως, δεν μας είναι πλέον άγνωστη, αλλά έχει αποδειχθεί η ορθότητα των υπολογισμών του, ώστε ν' αποτελεί σήμερα ένα από τα ελάχιστα έργα που να μπορούμε να απολαύσουμε και να θαυμάσουμε για τη μαθηματική του αλήθεια.

3. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η συγκεκριμένη πρόταση για μια σειρά μαθημάτων σε σχέση με τον πίνακα αυτό έχει επιλεγεί γιατί συνδυάζει την Τέχνη με τα Μαθηματικά. Η θεωρητική προσέγγιση είναι χωρισμένη σε τρεις ενότητες, ενώ στο τέλος αναφέρονται κάποιες προτάσεις για βιωματικές δράσεις. Έτσι, στην πρώτη ενότητα, αφού γίνει μια σύντομη περιγραφή του πίνακα και δοθούν οι απαραίτητες ιστορικές και κοινωνικές πληροφορίες στους μαθητές με την χρήση βιβλίων τέχνης και ψηφιακού υλικού, αναλύονται διάφορες ερευνητικές προσπάθειες του θέματος. Το ενδιαφέρον των μαθητών επικεντρώνεται στην μελέτη των διαφορετικών προσεγγίσεων που εστιάζουν στο αίνιγμα του πίνακα, σχετικά με το θέμα του και την ταυτότητα των προσώπων που εικονογραφούνται. Αντιλαμβάνονται την ποικιλία των απόψεων και των λύσεων που διατυπώνονται γύρω από ένα καλλιτεχνικό θέμα. Στο σημείο αυτό, οι μαθητές χρησιμοποιώντας κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά, αισθητικά στοιχεία και πληροφορίες σε σχέση με το έργο και τον καλλιτέχνη αποκτούν κριτική στάση απέναντι στις διάφορες απόψεις. Έτσι, κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους να αναζητήσουν τη λύση του προβλήματος μέσα από πηγές και να καταλήξουν σε αυτή που τους πείθει περισσότερο. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την δημιουργική πορεία της επιστημονικής σκέψης των ερευνητών, όταν αναζητούν την αλήθεια που κρύβεται μέσα σ' ένα έργο τέχνης, διαφωτίζονται για τη διαδικασία αντίληψης της τέχνης και συνειδητοποιούν πώς αποτιμάται η σημασία της (Charman, 1978). Άλλωστε, το όφελος που θα αποκομίσουν από την εμπειρία αυτή, από την

αναζήτηση, δηλαδή, λύσεων στα προβλήματα που τίθενται, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Προχωρώντας σε μια σύντομη αναφορά των γνωστικών αντικειμένων που εμπλέκονται στην ανάλυση του πίνακα, θα μπορούσαμε, αρχικά, να βρούμε άμεση σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης, η οποία αναλύει τα επιμέρους χαρακτηριστικά του έργου, θέτει το ιστορικό πλαίσιο για τη μελέτη του, τον κατατάσσει στην ανάλογη ιστορική συγκυρία συνδέοντάς το με την Ιστορία και στο αντίστοιχο καλλιτεχνικό ρεύμα, ενώ καθιστά γνώριμη στους μαθητές την πολιτιστική κληρονομιά και δημιουργεί κίνητρα για εμβάθυνση στο προβληματισμό γύρω από το έργο. Επίσης, στη Μαστίγωση του Χριστού εμπλέκεται το μάθημα των Θρησκευτικών, καθώς είναι ένα θέμα θρησκευτικό, που άπτεται του ενδιαφέροντος της επιστήμης αυτής. Στην παραπάνω ανάπτυξη είδαμε, άλλωστε, ότι κάποιοι μελετητές καταφεύγουν σε θρησκευτικές αναφορές είτε μέσα από τη Βίβλο, είτε μέσα από την εικονογραφία άλλων έργων τέχνης με παρόμοιο θέμα, για να ερμηνεύσουν και να αναζητήσουν την ταυτότητα των προσώπων που απεικονίζονται σε αυτό.

Επιπλέον, κάποιοι ιστορικοί τέχνης επικαλούνται τις γνώσεις που τους προσφέρει η Κοινωνιολογία στην προσπάθεια τους να ανακαλύψουν τα μυστικά του πίνακα και καταφεύγουν στην μελέτη του κοινωνιολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο ο καλλιτέχνης δημιούργησε τον πίνακα αυτό, καθώς, ο ίδιος, ως μέλος της κοινωνίας επηρεάζεται στις καλλιτεχνικές και αισθητικές του επιλογές. Έτσι, οι μαθητές αντιλαμβάνονται την επίδραση της ιστορικής, πολιτιστικής και κοινωνικής διάστασης στη δημιουργία ενός έργου τέχνης. Άλλωστε, οι ενδυματολογικές επιλογές του καλλιτέχνη για τα πρόσωπα του έργου αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης από κάποιους ιστορικούς τέχνης για τον προσδιορισμό του κοινωνικού τους υπόβαθρου που, ενδεχομένως, να τους οδήγούσε στη λύση του αινίγματος της ταυτότητάς τους.

Το μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας και Γραμματείας προσφέρει σημαντική βοήθεια στην γραπτή και προφορική διατύπωση σημειώσεων, σχολίων, επιχειρημάτων σχετικά με τις διάφορες προσεγγίσεις των ιστορικών τέχνης, τα μορφολογικά στοιχεία του πίνακα, τις μεθόδους που ακολουθεί ο καλλιτέχνης για να αποδώσει το θέμα του. Επίσης, συμβάλλει θετικά στην προφορική έκφραση και την παραγωγή γραπτών κειμένων, στην περιγραφή και την ανάλυση του έργου, καθώς και στην κατανόησή του. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν να εκφράζουν σωστά τις απόψεις τους και να συμμετέχουν στις συζητήσεις γύρω από το θέμα του πίνακα χρησιμοποιώντας την κατάλληλη ορολογία. Το μάθημα των Ξένων Γλωσσών είναι απαραίτητο για τα μαθήματα αυτά, αφού η ξενόγλωσση βιβλιογραφία δίνει αρκετές πληροφορίες για το θέμα και, βέβαια, βοηθάει στην κατανόηση πληθώρας ξενόγλωσσων όρων (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 2003).

Στη δεύτερη ενότητα, οι μαθητές παρατηρούν τις αισθητικές αξίες του πίνακα και, ιδιαίτερα, τον τρόπο

που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης το φως και το χρώμα. Στο σημείο αυτό επιδιώκεται η αναγνώριση και η ερμηνεία των μορφικών στοιχείων που να στηρίζεται στην προσωπική παρατήρηση και κρίση και στις πηγές. Οι μαθητές, μέσα από τη συζήτηση στο μάθημα των Εικαστικών, αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τις επιλογές του καλλιτέχνη για την απόδοση του φωτός και του χρώματος που εκφράζει τις αξίες και τις ιδέες, όχι μόνο του ίδιου, αλλά και της εποχής του, ενώ εκτιμούν το έργο για την ομορφιά και την αισθητική ικανοποίηση που προσφέρει.

Τα Μαθηματικά, πάλι, έχουν την τιμητική τους σε αυτό τον πίνακα, αφού ο Piero εφάρμοσε με εξαιρετική δεξιοτεχνία και ακρίβεια τις μαθηματικές μελέτες για την προοπτική του ίδιου και άλλων καλλιτεχνών της εποχής του, όπως του Alberti. Γι' αυτό, η τρίτη ενότητα είναι αφιερωμένη αποκλειστικά στη μαθηματική προσέγγιση του θέματος δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να μελετήσουν την προοπτική στη Μαστίγωση, να εντοπίσουν το σημείο φυγής και να εκτιμήσουν τη σημασία της θέσης του για την απόδοση του βάθους και των αναλογιών. Ταυτόχρονα, ανακαλύπτουν τη διαδικασία κατασκευής του περίτεχνου γεωμετρικού μοτίβου που υπάρχει με προοπτική απόδοση στον πίνακα, μελετούν το κανονικό οκτάγωνο χρησιμοποιώντας μαθηματικούς όρους και συνειδητοποιούν τη σημασία του στην τέχνη. Στο σημείο αυτό, αντιλαμβάνονται καλύτερα τις ερμηνείες που αποδίδουν τη λύση του αινίγματος για την μνημειώδη διάσταση των τριών φιγούρων στη μαθηματική προσέγγιση του έργου και στο πάθος του Piero για την προοπτική. Το θέμα εδώ αποτελεί γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών, του Γραμμικού και του Αρχιτεκτονικού Σχεδίου και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να διαπιστώσουν την αλληλεπίδραση των συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων με την Τέχνη.

Τέλος, αφού κατανοηθεί το θεωρητικό μέρος, οι μαθητές θα μπορούσαν να ασχοληθούν με ποικίλες βιωματικές δράσεις που συνδέονται άμεσα με τον πίνακα. Οι δράσεις αυτές θα πρέπει να έχουν δημιουργικό καλλιτεχνικό χαρακτήρα και να συνδυάζονται με τις γνώσεις που προσκόμισαν από τη θεωρία, ώστε να αντιληφθούν καλύτερα τον προβληματισμό γύρω από το έργο, να κατανοήσουν τις έννοιες και να εμπεδώσουν τη γνώση που εισέπραξαν. Ενδεικτικά, αναφέρονται συνοπτικά κάποιες από τις βιωματικές δράσεις: α) Δημιουργία τρισδιάστατης μακέτας που να αναπαριστά το θέμα. Η διαθεματική βιωματική αυτή δράση εμπλέκει το μάθημα της Τεχνολογίας, των Μαθηματικών, της Πληροφορικής, των Εικαστικών, του Αρχιτεκτονικού και του Γραμμικού Σχεδίου. Η ομάδα μαθητών που θα είχε το ανάλογο ενδιαφέρον θα μπορούσε να μελετήσει την προοπτική του πίνακα, να αναζητήσει κάποιο Αρχιτεκτονικό Σχέδιο των κτιρίων που εικονογραφούνται σε αυτόν, ή να ανατρέξει σε ηλεκτρονικά προγράμματα τρισδιάστατης απεικόνισης του θέματος, β) Μια άλλη ομάδα μαθητών θα μπορούσε να αναπαράγει τον πίνακα με τα υλικά που χρησιμοποίησε ο καλλιτέχνης και να απεικονίσει το

θέμα, ώστε να εμβαθύνει στις αισθητικές αξίες του έργου. Η δράση αυτή εμπλέκει τα Εικαστικά, την Ιστορία της Τέχνης, τα Μαθηματικά, γ) Άλλη ομάδα μαθητών μπορεί να επιδιώξει τη δραματοποίηση του θέματος. Οι μαθητές σε αυτή την περίπτωση συμμετέχουν γράφοντας ένα σενάριο και σκηνοθετώντας μια πιθανή σκηνή του έργου, κατασκευάζουν ανάλογο σκηνικό με αυτό που απεικονίζεται στον πίνακα και δημιουργούν τα κοστούμια που φορούν οι ανθρωπίνες φιγούρες. Η δράση αυτή εμπλέκει τα Εικαστικά, την Ιστορία της Τέχνης, τα Μαθηματικά, τη Νεοελληνική γλώσσα και Γραμματεία, την Τεχνολογία, το Θέατρο.

Τέλος, η παραπάνω παιδαγωγική πρόταση μαθημάτων αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η τέχνη σχετίζεται με πολλά γνωστικά αντικείμενα που βοηθούν στην κατανόηση του έργου, στην ανάλυσή του και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Άλλωστε, η αναγωγή της γνώσης σε εμπειρία, και το αντίθετο, συμβάλλει στην απόλαυση ενός καλλιτεχνικού έργου και στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι σε αυτό, ενώ ενισχύει το ενδιαφέρον για το μοναδικό φαινόμενο της Τέχνης.

4. ΠΗΓΕΣ

- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), ΦΕΚ 303, Τεύχος Β', 13/03/2003.
- Ζιρώ, Ο., Μερτζάνη, Ε., & Πετρίδου, Β. (2006). *Ιστορία της Τέχνης, Γ' τάξη Γενικού Λυκείου, βιβλίο του μαθητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Borgo, L. (1979, September). *New Questions for Piero's Flagellation*. The Burlington Magazine. Retrieved September 15, 2002, from JSTOR digital platform using American's College Of Greece Library, Athens.
- Carrier, D. (1987). *Piero della Francesca and His Interpreters: Is There Progress in Art History?, History & Theory*. Retrieved September 15, 2002, from JSTOR digital platform using American's College Of Greece Library, Athens.
- Chapman, H. L. (1978). *Approaches to Art in Education*. New York: Harcourt Brace Publishers.
- Clough, H. C. (1980, August). *Piero's Flagellation*. The Burlington Magazine. Retrieved September 15, 2002, from JSTOR digital platform using American's College Of Greece Library, Athens.
- Field, J. V. (2005). *Piero della Francesca: A Mathematician's Art*. New Heaven and London: Yale University Press.
- Gilbert, C. (1971, March). *Piero della Francesca's Flagellation: The Figures in the Foreground*. The Art Bulletin. Retrieved September 15, 2002, from JSTOR digital platform using American's College Of Greece Library, Athens.
- Gombrich, E. H. (1959, January-June). *The Repentance in Piero della Francesca's Flagellation of Christ*. Journal of the Warburg and Courtauld Institutes. Retrieved September 15, 2002, from

JSTOR digital platform using American's College Of Greece Library, Athens.

Hartt, F., & Greenspun, J. (1994). *History of Italian Renaissance art: Painting, sculpture, Architecture*. New York: Harry N. Abrams.

Lavin, M.A. (1990). *Piero della Francesca: The Flagellation*. New York: University of Chicago Press.

Taylor P., & Van Eyck, C. (1997). *Piero della Francesca's Giants*. Journal of the Warburg and Courtauld Institutes. Retrieved September 15, 2002, from JSTOR digital platform using American's College Of Greece Library, Athens.

5. IMAGES



Εικόνα 1: The Flagellation, c. 1458. Piero della Francesca, tempera on panel, 58,4cm X 81,5cm, Galleria Nazionale delle Marche, Urbino



Εικόνα 2: The Flagellation, λεπτομέρεια



Εικόνα 3: The Flagellation c. 1325, School of Pietro Lorenzetti



Εικόνα 4: The Flagellation, detail



Εικόνα 5, 6, (left), (right): Ludovico Gonzaga, c.1450. Anonymous



Εικόνα ,7: Ludovico Gonzaga, 1447-8. Pisanello



Εικόνα 8: Ludovico Gonzaga, 1452-7. Pietro da Fano



Εικόνες 9 και 10: Ludovico Gonzaga, c. 1470. Mantegna, detail



Εικόνα 11: The Flagellation, detail



Εικόνα 12: Ottaviano Ubaldini, post 1474



Εικόνα 13: Byzantine, 1438. Pisanello



Εικόνα 19: The Flagellation, detail



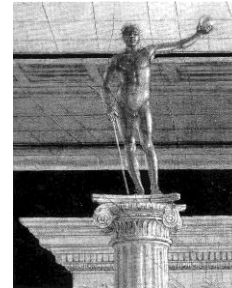
Εικόνα 14: The Arrival of Emperor John Paleologus , 1445. Filarete



Εικόνα 20: Gonzaga Court Scene, c. 1470.Mantegna, detail



Εικόνα 15: Adoration of the Magi, 1433. Fra Angelico



Εικόνα 21. The Flagellation, detail



Εικόνα 16: Adoration of the Magi, detail



Εικόνα 22: Η Αποκαθήλωση, Rogier van der weyden, c.1435
Oil on oak panel, 220 x 262 cm Museo del Prado, Madrid



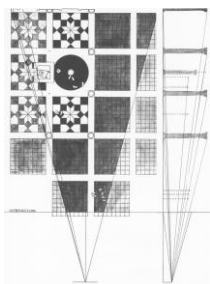
Εικόνα 17: Astrology, c. 1475, Joos van Ghent



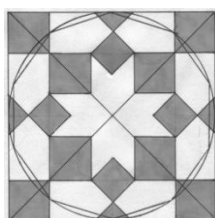
Εικόνα 18: Astrology, Joos van Ghent, detail



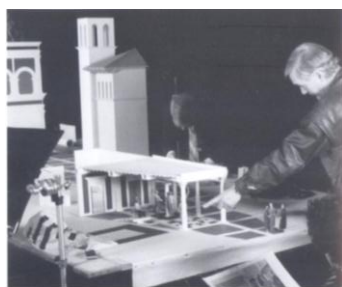
Εικόνα 23: The Flagellation, Siense School, 15th c. A.C



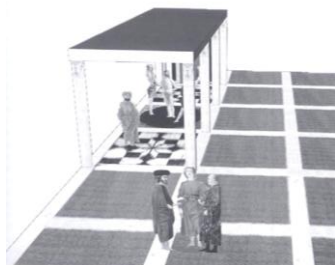
Εικόνα 23: Ανακατασκευή και ανύψωση της Μαστίγωσης του Piero della Francesca, Palazzo Ducale, Urbino (pp. 292,293,294) This content downloaded from 165.193.178.105 on Sun, 11 Oct 2015 09:39:32 UTC All use to JSTOR Terms and Conditions



Εικόνα 24: Αναπαράσταση του μοτίβου που βρίσκεται στο πάτωμα της Μαστίγωσης του Piero della Francesca, Palazzo Ducale, Urbino (pp. 292, 301) This content downloaded from 165.193.178.105 on Sun, 11 Oct 2015 09:39:32 UTC All use



Εικόνα 25: Τρισδιάστατη μακέτα της σκηνής της Μαστίγωσης του Χριστού, Piero della Francesca, Το μοντέλο κατασκευάστηκε από τον Philip Steadman το 1992, για χρήση του σε πρόγραμμα της τηλεόρασης. Photograph courtesy of J. P. Steadman



Εικόνα 26: Αντιστοιχία της πραγματικής απεικόνισης με τη σκηνή της Μαστίγωσης του Χριστού Piero della Francesca, η οποία ανακατασκευάστηκε στο κομπιούτερ με ένα artificial vision program. See Antonio Criminisi, Accurate Visual Methology from Single and Multiple Uncalibrated images Distinguished Dissertation Series, London: Springer-Ver, 2001. Photograph courtesy of A. Criminisa.

MAJOR TRAINING PROGRAMME FOR STATE EFL TEACHERS: A REFLECTIVE TRAINING MODEL IN THE ‘NEW SCHOOL’ ERA

Maria Tzotzou

Primary Education of Aitoloakarnania Prefecture

Abstract

This paper outlines the rationale, purpose, context and practices of a reflective training course addressed to in-service state EFL teachers in Greece. The so-called Major Training Programme attempted to inspire new teaching ideas, methods and attitudes towards EFL teachers' autonomy and professional development in the 'New School' era. It followed the reflective model of teacher training which facilitated teachers in making informed decisions that prioritise learning by becoming autonomous and 'open' to experimentation and, thus, enjoying their teaching to the benefit of their learners as well as the Greek state-school foreign language classroom. It was a teacher education course focusing on previous school experience through trainees' critical and autonomous thinking processes. The training programme was structured around the 'New School' purpose and principles relied upon modern pedagogical theories such as the intercultural approach to learning within a cross-thematic framework combining arts with environmental education and educational technology.

Keywords: Training, reflection, interculturalism, development, arts.

1. INTRODUCTION

Teacher autonomy and the ability to make informed decisions constantly in such chaotic and ever changing circumstances become even more imperative nowadays especially because traditionally prescribed educational models and methods have been questioned and have been proved ineffective or insufficient the last decades.

According to Cvetek (2008), the traditional teaching methods (e.g. the presentation-practice-production/PPP model) in English as a foreign language (EFL) teaching are being replaced by concepts that put more emphasis on the learners and the conditions for achieving learner involvement, on negotiated interaction in the classroom, for instance, on task-based learning (Willis, 1996), and, specifically as regards grammar learning, on learners' language awareness and identification of language forms and meanings (Thornbury, 1994). There seems to be a

general agreement in the field of foreign language teaching that a focus on meaning and information processing is needed (Cvetek, 2008), for instance, through guessing, simulation, problem-solving and role-play activities.

In light of the above, it is quite promising that the 'New School' law (3848/19-5-2010) promotes such practices (Pedagogical Institute, 2011b). Within the 'New School' framework, teachers' personal experience and teaching practice are important and valuable and constitute the threshold for any conceptual change or development they might achieve, in that case by attending the Major Training Program (MTP).

Actually, what is important for teacher development to occur is to seek *professionalism*, which can be achieved in collaboration with other colleagues, sincere critical reflection on one's own practices, sharing of problems with colleagues, and efforts for self-improvement for the benefit of both learners and teachers. Professionalism implies that state-school foreign language learning can be transformed into a forum where informed, principled experimentation, is encouraged in cooperation with other stakeholders, bringing a real-life flavour to the whole learning experience (Manolopoulou-Sergi, 2011).

In particular, the MTP prompted teachers to discover their 'personal theory' which constitutes the basis on which new knowledge, skills and attitudes will be accommodated. The training course was structured around both teaching experience and practice focusing on the new unified curriculum for the foreign languages-EPS-XG curriculum (Tzotzou, 2013; 2014a), including concepts such as, *differentiated learning, educational technology, interculturalism and multilingualism, experiential learning, integration of world knowledge, cross-thematic approach to integrating art and environmental issues in the foreign language classroom* (Pedagogical Institute, 2011b). All these issues were processed looking into ways by which they could be implemented in the EFL classroom.

What follows is, first of all, the rationale of the MTP regarding the 'New School' purpose and principles related to EFL learning, a brief review of the pedagogical theories upon which the MTP relied and the cross-thematic framework around which it was structured such as arts, environmental education, technology. Secondly, there is a review of the MTP training background with specific reference to the role of reflection in teacher training and the reflective training model adopted. Last but not least, there is a description of the MTP context specifying its purpose, its main

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all the copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for profit or commercial use are prohibited without the official permission.

© 2015 Laboratory "Research in Practical and Applied Philosophy", School of Humanities, Department of Preschool Education Sciences and Educational Design - GAPMET

conceptions of teaching, the basic elements of the training course, the integration of theory and practice as well as its focus on the educational value of arts.

2. THE MTP RATIONALE

2.1. 'New School'

2.1.1. Purpose and principles

The MTP was conceptualized, developed and implemented on the basis of the 'New School' philosophy and purpose. In particular, 'New School' aims to improve the learning outcomes by promoting the digital, innovative, multilingual and multicultural education in order to cover the new educational needs and challenges of the 21st century in our globalized society (Pedagogical Institute, 2011a). In this regard, it exploits modern teaching tools and follows a differentiated approach to learning towards the development of humanistic values and basic skills related to the role of learners as future responsible citizens, their active participation in social and cultural life, their collective social spirit, autonomous action, environmental awareness, aesthetic experience as well as their positive attitude towards lifelong learning.

2.1.2. Foreign Languages

Regarding foreign language learning, as clearly stated in Volume B of the MTP material (2011), the main target is to embed into the school classroom the modern globalized social reality which primary and secondary school learners experience in their everyday routine. In particular, it focuses on the development of learners' *cognitive, social and communicative skills* in relation to certain foreign language learning levels as defined in the new *unified curriculum for the foreign languages* (the EPS-XG curriculum - Tzotzou, 2013; 2014a) and as prescribed by the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001). To this end, the MTP included learner-centred, communicative, meaningful, experiential and creative activities structured around a *cross-thematic framework* in EFL learning (Chryshoos et al., 2002).

2.1.3. The EFL teacher's role

The MTP emphasized the fact that the EFL teacher needs to be constantly trained and informed about the new pedagogical approaches which promote differentiated instruction, experiential learning, the cross-thematic approach, intercultural awareness and educational technology. The teacher also needs to be familiar with web resources and applications which can facilitate tremendously teaching, enriching the school textbooks and creating conditions towards learners' motivation. EFL teachers are encouraged to take initiatives and become active course designers, developers and creators by reflecting upon, revising, improving and adjusting the existing curricula to the actual language needs, learning styles and preferences of their learners (Pedagogical Institute, 2011b).

2.2. Pedagogical Theories

2.2.1. Motivation

The MTP placed emphasis on the intrinsic motivation which is manifested when learners are interested in the task at hand. As Manolopoulou-Sergi (2004a,b) states, it is closely related to learners' personal interests (Brewer, Dunn & Olszewski, 1988), perceptions of personal competence and ability (Spaulding, 1992), feelings of mastery (Newby, 1991), control and self-determination (Deci, 1992). To this end, teachers should follow several motivational strategies (Dörnyei, 2001) which make foreign language learning enjoyable, creative, communicative, both personal and collaborative while encouraging critical thinking. Furthermore, learners should realize that they are responsible for their own learning, feel confident and be part of a collaborative and friendly team.

2.2.2. Differentiated learning

The 'New School' aims at differentiated foreign language learning by taking into account different learners' origin, needs, preferences, background and style, linking outside-classroom reality and inside-classroom language pedagogy (Littlewood, 2004).

A differentiated classroom offers a variety of learning options to cover different readiness levels, interests and learning profiles. In a differentiated classroom the teacher uses a. a variety of ways for learners to explore curriculum content, b. a variety of sense-making activities or processes through which learners can come to understand or 'own' information and ideas, and c. a variety of options through which learners can demonstrate or exhibit what they have learned (Tomlinson, 1995). By responding to these needs with a sound philosophy of differentiation, teachers have more authentic interactions with their learners, and learners are able to experience opportunities that will help them reach their potential. In other words, differentiation puts learners at the centre of teaching and learning process.

2.2.3. Communicative approach

Communicative language teaching makes use of real-life situations that trigger communication. The teacher sets up a situation that learners are likely to encounter in real life. Unlike the audiolingual method of language teaching which relies on repetition and drills, the communicative approach can leave learners in suspense as to the outcome of a class task, which will vary according to their reactions and responses. The real-life simulations change from day to day. In this way, learners' motivation comes from their desire to communicate in meaningful ways about meaningful topics.

Teachers in communicative classrooms will find themselves talking less and listening more, becoming active facilitators of their learners' learning (Larsen-Freeman, 1986). The teacher sets up the task, but because the learners' performance is the goal, the teacher must step back and observe. Because of the increased responsibility to participate, learners may find they gain

confidence in using the target language in general. Learners also become more responsible managers of their own learning (Larsen-Freeman, 1986). Hence, the teacher should provide a context so that class interactions are realistic and meaningful but with the support needed to assist learners to generate the target language.

2.2.4. Intercultural approach

It is essential to provide Greek learners with a thorough and systematic intercultural awareness starting from the culture of the main English-speaking countries first (United Kingdom, United States of America). EFL learners will benefit by gaining solid knowledge of the different world cultures. They will also develop the ability to compare Greek culture to the target culture or other cultures, to evaluate critically, and to apply this knowledge successfully in both verbal and non-verbal communication, for both transactional and interactional purposes (Citron, 1995; Hadley, 1993). In other words, it is essential to create in the Greek learners' empathy toward the culture of the target language community which will help an appreciation of other cultures as well (Byram, 1989). Robinson (1985) argues that target culture should be viewed as a process, a way of perceiving, interpreting, feeling and understanding. Systematic intercultural education is a pre-condition for educating a new generation of young people who will not only tolerate, but also understand, accept, and respect people from different world cultures, will communicate with them efficiently, and will learn from them through that communication (Ho, 2009).

2.3. The cross-thematic framework

2.3.1. Environmental education

The goal is to expose young people, primary and secondary learners, to different environmental issues of concern with the hope that exposure will lead to awareness, interest and result in action. That's why there is a need to develop a more extensive and effective environmental education strategy to better prepare the public to understand and take action regarding current and future environmental issues through the Greek public school system. The best way to raise awareness for environmental issues and promote environmentally responsible behaviours is through increased access to the Environmental Education by engaging EFL learners in collaborative and experiential projects (Pedagogical Institute, 2011d).

2.3.2. ICTs

In the 'New School' era, one of the teachers' responsibilities is to prepare learners for the future. The best way is not only to teach the learners to use technology, but also to teach them by technology (Nordin et al., 2010). In fact, one of the roles of Information and Communication Technologies (ICTs) in the EFL context is to provide the tools to facilitate learners' development within the existing English curriculum. In other words, the focus is on the

development of knowledge and skills traditionally regarded as important, but this is to be reframed within a digital curriculum.

The use of ICTs in the EFL classroom can enhance language learning in terms of promoting authentic text-based language communication in electronic/digital environments and increasing learners' motivation in producing texts. For example, teachers can use weblogs to create a communicative learning environment in which learners write collaboratively and edit their peers' writing (Tu et al., 2007). Internet websites and weblogs are said to be useful in enhancing learners' language skills. This internet era is fundamentally different from the era in which most teachers went to school and it will define the literacy and communication practices for a generation. Schools, hence, need to embrace ICTs so that learners are prepared to function in a world where new literacies are the expectation and the norm.

The 'New School' as well as the MTP suggest that ICTs have the potential to give great impact on the future of teachers in terms of the role of the teacher, the methods of instruction and the methods of assessment. The role of the teacher changes from the sole knowledge provider to a facilitator or moderator; the methods of instruction change from conventional discussions in the classroom to the use of online forums with the learners (Melor et al., 2014).

2.3.3. Arts

In 'New School', arts form an integral part of the process for the development of learners both as individuals and as social human beings (Pedagogical Institute, 2011a). Those who have studied learning processes throughout the ages, beginning with Plato, have emphasized the importance of the arts in the educational process. Arts education refers to education in the disciplines of music, dance, theatre, and visual arts. Study in the arts is integral to our society. The arts are what make us most human, that is, most complete as human beings. The arts cannot be learned through occasional or random exposure any more than math or science can. Education and engagement in arts are an essential part of the 'New School' and an important component in the EFL learning classroom. The arts can also provide learners with non-academic benefits such as promoting self-esteem, motivation, aesthetic awareness, cultural exposure, creativity, improved emotional expression, as well as social harmony and appreciation of diversity (Pedagogical Institute, 2011a).

3. THE MTP TRAINING BACKGROUND

3.1. The role of reflection in teacher training

Reflection may be defined as an active and deliberate process of thinking which addresses practical problems and takes into account underlying beliefs and knowledge before arriving at possible solutions in a sequence of inter-connected ideas. Reflection results in the careful consideration and implementation of professional action, as contrasted with routine action which may derive from

impulse, tradition or authority (Hatton & Smith, 1995). The notion of reflection was discussed by Dewey (1933), who drew on the ideas of earlier thinkers such as Plato, Aristotle and Confucius. Schön (1983; 1987) asserts that professionals should learn to frame and reframe the often complex and ambiguous problems they face. They need to make reasoned judgements about these problems, test out their interpretations of the situation, evaluate the options and then modify their actions while on the job.

In particular, reflection enables teachers to diagnose and understand their classroom contexts, put their learners at the heart of the teaching-learning process, develop a rationale for their teaching on their own and make informed decisions (Al-Issa, 2002). This is believed to lead to new understandings of purposes, learners, learning process, instruction and self and consolidate these new understandings through strategies such as documentation, analysis and discussion (Schulman, 1987). In other words, teachers are encouraged to use their growing 'knowledge base' (Schulman, 1987) to identify problems emerging in their school classrooms through 'reflection-in-action' and 'reflection-on-action' (Schön, 1983) and try to solve these problems through continuous reflection, professional and critical inquiry into their own practices (Schön, 1983, 1987).

Zeichner (1994, 1996) also considers that reflection is essential for bringing understanding to the complex nature of classrooms and states that teachers should be trained to reflect on the subject matter and the thoughtful application of particular teaching strategies. He further states that teachers need to reflect on their learners' understandings, interests and developmental thinking. In other words, teachers need to look at teaching from other perspectives beyond their 'egocentric' view, that is, to become more reflective practitioners (Green, 2006).

John Dewey (1933) argued that learning from experience is enriched by reflecting on experience and Schön (1987) adds that reflective practice represents an important factor to improve professional activity. Mezirow (1991; 2000) gives reflection a central role in learning because through it we become aware of the ways in which we interpret reality and give meaning to actions and behaviour. What is more, active reflection on such experiences is also seen as an important means of resolving conflicts between theory and practice.

3.2. Teacher education model

The MTP followed the reflective model of teacher education (Wallace, 1991) as already stated. This model allowed a role for both the trainer and trainees in the process by most importantly emphasizing the development of trainees' own ability to reflect on their teaching through a variety of techniques such as groupwork, plenary discussions, reflection materials, assignments and presentations. The trainer's role was mostly to stimulate, organize, coordinate, monitor, support and encourage both individual reflection and peer observation on EFL teaching practices in a collaborative context (Tzotzou, 2014b). Moreover,

trainees were actively engaged in the exchange of ideas and sharing of concerns by fostering trust, empathy and their emotional involvement (Johari, 2006).

In the course of the MTP, teacher education was not seen as an individual endeavour, but rather, as a process that was anchored in a reflective training model, where knowledge was created through an interactive and consensual interpretation of shared reality. Trainee teachers were given opportunities to reflect on and co-construct professional knowledge with their colleagues. They were provided with appropriate teaching material and reading resources working in supportive and interactive small group tutorial structures facilitated by their tutors. In this context, trainee teachers were triggered to reflect upon professional issues of concern, both individually and in groups. Such issues included the impact and consequences (intended and unintended) of different educational policies as well as practitioner issues such as managing relationships with parents. In this regard, reflective practice was exploited as a professional development process towards achieving behavioural change.

3.3. Towards an enriched reflection model

It could also be said that the MTP followed the enriched reflection model (Ur, 1999) by exploiting both personal input (personal experience) and external input (vicarious experience, theory) through active experimentation, reflective and peer observation (Johari, 2006). Trainees were given the chance to recall and share past experience, reflect alone and in discussion with their co-trainees, both at a descriptive and at an analytical level, in order to work out theories about teaching in practice, thus becoming able to develop their own personal theories of action. External input was encouraged by urging trainees to gain in-depth knowledge and experience from reading materials on the literature, other teachers' experiments (e.g. lesson plans, teaching proposals) and suggested bibliography for further reading. In other words, there was input from both personal and vicarious experiences, critical reflection and the relevant EFL literature (Farrell, 1998; Ur, 1999).

4. THE MTP CONTEXT

4.1. Description

The so-called Major Training Programme (MTP) was organized by the Pedagogical Institute in 2011 (from June to December 2011). The MTP was carried out on the basis of a blended model of training including three cycles of contact sessions and a distance schedule of work (total duration: 200 hours). There were twenty in-service state EFL teachers-trainees in each one of the groups all over Greece who joined both the contact sessions and the distance part of the course. Contact sessions included experiential groupwork and plenary discussions, a written exam as well as the design and presentation of a microteaching while distance work comprised the study of materials, the submission of two

written assignments, regular e-mail correspondence, trainer's support and feedback reports. Last but not least, it was a voluntary/non-compulsory, formal in-service course towards fostering teacher development (Beaumont, 2005).

4.2. Purpose

The main target of the programme, as clearly stated in the printed basic training material was teachers' professional development in a holistic way by building up trainees' internal agenda, awareness and attitudes through peer interaction (Pedagogical Institute, 2011d). In particular, it aimed at facilitating teachers in making informed decisions for their classrooms that prioritise learning by becoming autonomous and 'open' to experimentation and thus enjoying their teaching to the benefit of their learners.

4.3. Conceptions of teaching

In the MTP, art/craft conceptions of teaching predominated over any prescribed sets of teaching skills or general teaching methods. Trainees were stimulated to discover things that work through a process of decision-making, reflection, analysis and assessment (Freeman & Richards, 1993). Teaching was seen as an essentially individual undertaking in which trainees were invited to take initiatives and become active course designers, developers and creators by reflecting upon, revising, improving and adjusting the existing curricula to the actual language needs, learning styles and preferences of their learners. The art/craft approach of conceptualizing teaching was also accompanied by a philosophy conception of teaching based on values as the MTP emphasized the development of human values, growth in self-awareness and in the understanding of others, sensitivity to human feelings and emotions, active learner involvement in learning and in the way human learning takes place (Beaumont, 2005).

4.4. Basic elements of the training course

The MTP followed selection procedures both to accept trainees after applying to the course but especially to assess trainees' teaching proficiency in implementing the so-called 'New School' principles in their classrooms. Initially, it offered general professional training towards understanding the psychological and humanistic aspects of modern education (e.g. team building, empathy) in its new social and multicultural context. Though, the MTP's main aim was to provide trainees with special training by promoting innovative EFL teaching techniques and cross-thematic activities, differentiated learning, course design skills and the integration of new technologies and arts into EFL learning (Strevens, 1974).

4.5. Integration of theory and practice

The MTP was based on the assumption that teachers' knowledge is inherently their own, constructed by teachers themselves, and largely experiential. In this

regard, theory informed classroom practice only to the extent to which teachers themselves made sense of that theory. In other words, the MTP situated learning about teaching within an experiential context and developed in teachers ways of knowing and doing that represent the socially constructed, perceptual, and interpretative nature of real teaching. Trainees were constantly engaged in a process of sense-making, enabling them to not simply change what they do, but change their justifications for what they do. In this way, sense-making made theory relevant for practice as teachers' knowledge, whether theoretical or practical, conceptual or perceptual, was understood and acted on within the context of real teaching (Johnson, 1996). Consequently, teachers were not treated as consumers of theories but as 'theorists' (theory-builders) in their own right (Clarke, 1994; Widdowson, 1984) being engaged actively in experiential training through a practice-reflection cycle of activities (Ur, 1999).

5. THE MTP FOCUS ON THE EDUCATIONAL VALUE OF ARTS

5.1. The role of arts in education

According to Jensen (1999), we are in the twilight of a society based on data but as information and intelligence become the domain of computers, society needs to place a new value on the one human ability that can't be automated and this is emotion. In other words, while today's learners are inundated with data, they are starving for meaningful learning. Moreover, workplace demands are summarized into understanding how to solve problems, how to build teams and coalitions, and how to incorporate the concept of fairness into one's everyday decisions. Learners, therefore, need to be thinkers, possess people skills, be problem-solvers, demonstrate creativity and work as a member of a team. In this vein, the MTP aimed at offering more in-depth learning about the things that matter the most such as order, integrity, thinking skills, truth, flexibility, fairness, dignity, contribution, justice, creativity and cooperation through the arts. According to the MTP and 'New School' philosophy, an effective education through the arts will help learners to see what they look at, hear what they listen to, and feel what they touch. To this end, the MTP encouraged engagement in arts which can help to develop the tolerance for coping with the ambiguities and uncertainties present in the everyday routine of human existence.

5.2. Arts in the MTP material

In all three volumes of the MTP material, there was specific reference to arts and their pedagogical value in school education. In Volume A of the Basic Training Material: General Part (2011), trainee teachers had the opportunity to familiarize themselves with the exploitation of arts and aesthetic experience in education. In particular, trainees learned how to integrate effectively the arts into their classroom through the appropriate selection of works of art, the implementation

of techniques for observing or studying arts with their learners as well as through the preparation of didactic scenarios. Trainees also realized the dynamic role of arts and aesthetic experience in the learning process regarding learners' attitudes, behaviours and character formation as well as their skills, abilities and knowledge development. Emphasis was also placed on the criteria, the purpose and the strategies used in order to integrate pedagogically the arts into the classroom as effectively as possible. To this end, a variety of approaches, projects and models were suggested such as the visible and the artful thinking projects, the Perkins model, etc. For instance, in volume B of the Basic Training Material: Specific Part-English (2011), there were sample good practices, that is, model lesson plans, on integrating EFL and fine arts.

Last but not least, volume C of the Basic Training Material entitled 'Use of Arts in Education' (2011) included texts, didactic scenarios and theories regarding the effective pedagogical use of various forms of arts in the school context, such as cinema, visual arts, literature, theatre and music. For each one of the above mentioned forms of arts there was an extensive reference to a. the theoretical background of their pedagogical use and b. good Greek and international practices regarding the connection between cinema, theatre, visual arts, literature and music with school education such as 'Making Movies Matter', 'Ciné Lycée', 'Reggio Emilia Method', 'Artists in Wigan Schools', 'L' Enfant Spectateur', etc. This volume also suggested works of arts for different age groups of learners and provided to trainee teachers with supplementary material such as glossary, websites and bibliography for each one of the above forms of art.

6. CONCLUSION

To conclude, the MTP encouraged reflection and critical thinking through conscious recall and examination of the experience as a basis for evaluation and decision-making and as a source for planning and action (Richards, 1990). Through critical reflection trainees reached awareness of a need to change (Pennington, 1992) which was the first step towards innovation and improvement by locating teaching in its broader social and cultural context (Bartlett, 1990). Reflection was used as a vehicle for developing the highest professional competence in the complex practice of teaching. Furthermore, following the 'New School' principles the MTP emphasized the universal need for dealing with the arts in schools and developing learners' aesthetic experience in order to give expression to the innate urgings of the human spirit (Eisner, 1987) and achieve a holistic learning combining both knowledge and emotion development as well as environmental and intercultural awareness. All in all, since, as becomes obvious, 'good' teaching is hard to define and describe and even harder to achieve, in the 'New School' era, there will always be room for reflecting, discovering, inventing and refining one's teaching (Schulman, 1987).

7. REFERENCES

- Al-Issa, A. (2002). *An ideological and discursive analysis of English language teaching in the Sultanate of Oman*. Unpublished doctoral dissertation. University of Queensland.
- Bartlett, L. (1990). Teacher Development through Reflective Teaching. In J. Richards & D. Nunan. (Eds.), *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Beaumont, M. (2005). *Teacher Education in ELT: Teacher Concepts and Approaches to Teacher Training and Education*. Vol.1. Patras: Hellenic Open University.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Chryshoos J., Chryshoos N., & Thompson I. (2002). *The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with reference to the Cross-curricular Approach and Task-Based Learning*. The Ministry of Education & Religious Affairs. Athens: The Pedagogical Institute.
- Citron, J. L. (1995). Can Cross-cultural Understanding Aid Second Language Acquisition? Toward a theory of ethno-lingual relativity. *Hispania*, 78(1), 105-113.
- Clarke, M. (1994). The Dysfunctions of the Theory/Practice Discourse. *TESOL Quarterly*, 28(1), 9-26.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cvetek, S. (2008). Applying chaos theory to lesson planning and delivery. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 247-256.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education Limited.
- Eisner, E. (1987). Why the arts are basic. *Instructor's 3R's Special Issue*, 34-35.
- Farrell, T. (1998). Reflective Teaching. *English Teaching Forum*, 36(4), 10-17.
- Freeman, D., & Richards, J. C. (1993). Conceptions of Teaching and the Education of Second Language Teachers. *TESOL Quarterly*, 27(2), 193-216.
- Green, K. (2006). No novice teacher left behind: guiding novice teachers to improve decision making through structured questioning. *Perspectives on Urban Education*, 4(1), 1-9.
- Hadley, A. (1993). *Teaching language in context*. Boston, MA, Heinle & Heinle.

- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Ho, S.T.K. (2009). Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 63-76.
- Jensen, E. (2001). *Arts with the brain in mind*. Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johari, S. K. (2006). Mirrors for an ESL Classroom: Using Reflective Teaching to Explore Classroom Practice and Enhance Professional Growth. *The English Teacher*, 35, 99-116.
- Johnson, K. E. (1996). The Role of Theory in L2 Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 30(4), 765-771.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles In Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 5(4), 319-326.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2004a). Motivation within the information processing model of foreign language learning. *System*, 32(3), 427-441.
- Manolopoulou-Sergi, E. (2004b). Implementation: Methods and Individual Differences. In K. Karavas & E. Manolopoulou-Sergi (Eds.), *Course Design and Evaluation: Evaluation, Innovation and Implementation* (pp. 13-158), Vol.3. Patras: Hellenic Open University.
- Melior Md Yunus, Norazah Nordin, Salehi, H., Mohamed Amin Embi & Salehi, Z. (2014). Future of ICT as a Pedagogical Tool in ESL Teaching and Learning. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 7(4), 764-770. Retrieved September 29, 2014, from <http://maxwellsci.com/print/tjaset/v7-764-770.pdf>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions in Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newby, T. J. (1991). Classroom motivation: Strategies of first-year teachers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 195-200.
- Nordin, N., Embi, M.A., & Yunus, M.M. (2010). Mobile Learning Framework for Lifelong Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 130-138.
- Pedagogical Institute (2011a). *Basic Training Material. General Part*, Vol. A, First Edition. Athens.
- Pedagogical Institute (2011b). *Basic Training Material. Specific Part-English*, Vol. B. First Edition. Athens.
- Pedagogical Institute (2011c). *Basic Training Material. Use of Arts in Education*, Vol. C. First Edition. Athens.
- Pedagogical Institute (2011d). *Basic Training Material*, Vol. B: Specific Part-English. Athens
- Pennington, M. (1992). The Teacher Change Cycle. *TESOL Quarterly*, 29(4), 705-731.
- Richards, J. (1990). Beyond Training: Approaches to Teacher Education in Language Teaching. *Language Teacher*, 14(2), 3-8.
- Robinson, G. L. (1985). *Cross-cultural Understanding: Processes and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Educators*. Oxford: Pergamon.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Spaulding, C.L. (1992). *Motivation in the Classroom*. McGraw Hill: New York
- Strevens, P. (1974). Some Basic Principles of Teacher Training. *ELT Journal*, 29(1), 19-27.
- The Unified Curriculum for the Foreign Languages (EPS-XG). Retrieved September 15, 2015, from <http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/sps.htm>
- Thornbury, S. (1994). *About language: Tasks for teachers of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, C. (1995). How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tu, C.C., Chen, P.C., & Lee, M.Y. (2007). Fostering EFL Learners' Writing Competence through Web-based Guided Writing. *WHAMPOA - An Interdisciplinary Journal*, 53, 225-244.
- Tzotzou, M. (2013). A Critical Analysis and Evaluation of the Unified Curriculum for the Foreign Languages (EPS-XG Curriculum). *ASPECTS Today*, 36, 16-23.
- Tzotzou, M. (2014a). Critical and Contrastive Analysis of two FL Curricula: the EPS-XG Curriculum VS the 1977 Curriculum. In K. Kasimatis & M. Argyriou (Eds.), *International and European Trends in Education and their Impact on the Greek Educational System* (pp. 188-192). Proceedings of the 5th International Conference EduPolicies 2014, Vol. A, September 26-28, 2014. Athens: ASPETE-GAPMET.
- Tzotzou, M. D. (2014b). Designing a set of procedures for the conduct of peer observation in the EFL classroom: A collaborative training model towards teacher development. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences* (MAJESS), 2(2), 15-27.

- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. D. (1984). The Incentive Value of Theory in Teacher Education. *ELT Journal*, 38(2), 86-90.
- Willis, J. (1996). A Flexible Framework for Task-based Learning. In J. Willis & D. Willis (Eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 52-62). Oxford: Heinemann ELT.
- Zeichner, K. M. (1994) Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Eds.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp. 9-27). London: Falmer Press.

THE USE OF AESTHETIC EXPERIENCE FOR THE FACILITATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' CRITICAL REFLECTION: THE PEAR MODEL

Aspasia Dania

Faculty of Physical Education and Sport Science,
National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Katerina Zounhia

Faculty of Physical Education and Sport Science,
National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Maria Koutsouba

Faculty of Physical Education and Sport Science,
National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Abstract

The aim of the present paper is the proposal of a five stage methodological model of Physical Education (PE) teacher Action Research (PEAR model), which uses art experience as a means of facilitating critical reflection and professional growth. Based upon the premises of critical theory and the foundations of social learning theories, the PEAR model is designed around five discrete educational meetings, during which the analysis and revision of crucial educational issues is tied to the symbolisms and codifications of authentic works of art. In the present case, the issue of student participation is described in detail as an example of the model's application and recommendations are given regarding its future implementation within PE teacher professional learning programs.

Keywords: Action research, physical education, aesthetic experience, critical reflection.

1. INTRODUCTION

Educational curricula are nowadays designed with a focus on holistic learning, critical thinking and interpersonal skills, so as to promote lifestyle change and activity independence. Within this framework, the teacher is asked to adopt and implement new ways of teaching in order to realize the expected learning outcomes.

However, whether teachers will be able to promote the expected learning outcomes or not will depend both

on their beliefs about what constitutes effective teaching, and their opportunities for systematic and continuous professional learning.

The term "professional learning" is used in the present case to denote the teacher's ability to act as an active knowledge retriever during his/her career and not as a passive recipient of practices, methods, policies and research initiatives. Within physical or generic education it is true that factors like long year experience and traditionally adopted methods create a comfort zone for the teacher which can become more powerful and long lasting than new pedagogical perspectives, methods or beliefs (Cushion, 2009).

In this sense, even when teachers acknowledge that they are not satisfied with their teaching style or its impact on students' progress, they are not so willing to open up to reflection and critically review their professional status quo. Guskey (2002) states that it is not merely the exposure to professional learning that will alter teachers' beliefs and attitudes to practice. Rather, professional learning projects should be school based and balanced with teachers' expectations for personal and practical relevance.

Recent trends in generic and Physical Education (PE) teacher education highlight the need for teacher participation in research and the emergence of schools as research fields that can produce knowledge (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Darling-Hammond et al., 2005; Korthagen, 2004). Professional communities (Little, 2012), teachers networks (Lieberman & Wood, 2001), discourse communities (Putman & Borke, 2000), communities of practice (O' Sullivan, 2007) are few of the learning approaches nowadays used in literature to denote the need to correlate teacher learning with the class framework.

Rooted in the concepts of social and situated learning theories, all these collaborative approaches facilitate teachers to reconstruct their knowledge in order to investigate and reshape their practice (Fraser, Kennedy, Reid & McKinney, 2007).

Permission to produce digital or hard copies of all or part of this work for scientific or educational purposes is granted free of charge provided that all the copies bear this notice and the full citation on the first page. Digital or hard copies of all or part of this work for profit or commercial use are prohibited without the official permission.

© 2015 Laboratory "Research in Practical and Applied Philosophy", School of Humanities, Department of Preschool Education Sciences and Educational Design - GAPMET

Action research is a common characteristic of the aforementioned approaches. It is used as a type of research that interweaves action and research within a reflexive, investigative process of knowledge production about teacher practice by the teachers themselves.

According to McNiff (2010), action research is a practical way for practitioners to examine their practice in order to test if it is as they wanted to be and then to modify and improve it in terms of their evaluation. Within action research the teacher: a) identifies his or her personally relevant research theme, b) collects data to investigate and analyze it, c) designs, implements and evaluates actions in order to improve practice and d) configures his or her own practice theory according which he or she makes judgments on educational structures, processes and programs.

However, the questions that arise are: “How can we best support teachers to review critically their practice within action research methodologies? How can they best transform those frames of reference (beliefs, attitudes, traditionally embedded norms of practice) which trap them in folk pedagogies guided by circumstance, tradition and external authority?”

Mezirow and Taylor (2009) state that these questions cannot be answered until teachers are supported to reflect on their practices but more importantly to reflect critically. Reflection may be a turning back to experience and an awareness of facts or events without necessarily implying a review of thought. On the other hand, critical reflection is a conscious re-evaluation of prior learning and a recognition of distortions in the content validity of already adopted facts, beliefs or events.

One of the most prevalent approaches to the promotion and growth of critical reflection was raised by the founders of the critical theory (Adorno & Horkheime), as early as in the 1930s in the Institute of Social Research in Frankfurt (also known as the “Frankfurt School”). Their core of reasoning was that a learner’s contact with aesthetic experiences, i.e. experiences with authentic works of art, cultivates a thinking mode of critical consciousness and offers criteria for the disembodiment of dominant norms, predispositions and assumptions. In this way, the learner’s potential for emancipation is reinforced and paradigmatic changes in norms of practice are personally supported and justified.

Based on the above, the aim of the present paper is the proposal of a five stage methodological model of teacher action research from the context of physical education teaching. The model combines action research with the method of Transformative Learning through Aesthetic Experience (TLAE method) (as presented by Kokkos, 2010) with the purpose of facilitating PE teacher critical reflection and professional growth.

In the first section of the paper, the basic epistemological assumptions of educational action research are presented and overarching themes regarding its implementation are presented. Furthermore, information regarding the role of arts in the development

of critical thinking is given, according which the principles and stages of Kokkos’ suggested method are justified.

In the last section, the five stage methodological model is presented in detail and a practical example of its implementation is proposed, focusing on the issue of student participation. Finally, recommendations are given regarding the model’s future use within PE teacher professional learning programs.

2. EDUCATIONAL ACTION RESEARCH

According to Carr and Kemmis's (1986, p. 162) widely used definition, action research is:

“...a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out. In education, action research has been employed in school-based curriculum development, professional development, school improvement programs, and systems planning and policy development...”

As a research paradigm and process, educational action research is based on the following assumptions (Watts, 1985, p. 5):

- Teachers work best on problems they have identified for themselves.
- Teachers become more effective when they are encouraged to examine and assess their own work and then consider ways of working differently.
- Teachers help each other during the process by working collaboratively.
- Working with colleagues helps teachers in their professional development.

Depending on the number of the individuals involved in the process, action research can be individual (studying a single classroom issue), collaborative (studying several classrooms with a single issue), school wide (studying a school issue) or district wide (studying a district issue).

Whether individual or collaborative, the process of every action research project goes through five phases of inquiry (Kemmis & McTaggart, 1988):

- Identification of a problem area and expression of personal theories. The starting point of every action research is a problematic issue or situation that calls for attention and improvement within its context of reference (i.e. classroom, school, district, etc.). At this phase, the researchers’ taken for granted assumptions are highlighted.
- Collection of data. As soon as the problematic issue is recognized, research data are collected in the form of interviews, portfolios, diaries, field or audio notes, questionnaires, checklists, journals, surveys, samples of student work, projects or performances.
- Use of theoretical frameworks for the interpretation of the data. The collected data are at this phase organized and analyzed in trends or themes and theoretical interpretations are given.

- Determination of action based on data and implementation. Using information from data collection and relevant literature, a plan of action is designed and implemented by the teachers themselves, one that will allow them to make a change in their practice and simultaneously study and reflect on that change.
- Reflection. As a result of the evaluation of the modified action or practice, new areas of enquiry are identified and additional changes, improvements or revisions are decided.

Except from the teacher or teachers involved in the educational process, the facilitator's role is also very important in the determination and understanding of the main issue. The facilitator is usually an outside research partner or a professional researcher who provides material and moral support, feedback and access to relevant theoretical frameworks, while maintaining positive relationships between the research participants. Acting as a coordinator of action, the facilitator helps the teacher-researchers try out new ideas and learn more about the reasons for their own action, while learning to be self-reflective and critical.

According to Noffke (1997) and Zeichner (2003), within action research projects, three dimensions of teacher involvement can be outlined:

- The professional dimension, where teachers seem interested to produce knowledge in seminars, presentations or publications that will be useful to other educators.
- The personal dimension, where teacher conducts action research to improve one's own individual practice and situation.
- The political dimension, where the emphasis is put on issues of greater equity and democracy in schooling and society.

Noffke (1997) adds that all forms of action research embody the political dimension since they all work through and in most cases against existing lines of power, tradition and culture, highlighting multiple, subjective experiential realities.

According to Cochran-Smith and Lytle (1998), this subjective knowledge production, which is constructed through the interaction of research individuals with the social structures and contexts of reference, is very important for the empowerment of teachers' autonomy. Being supported with a new set of research skills, the teacher becomes more self aware, confident and mature so as to encounter action research opportunities of professional development as a part of the job and not as an optional adjunct to it.

Throughout the process of action research, teachers need structured support to overcome barriers like their occupation workload and time limits, the influence and routines of their workplace together with the expectations of their colleagues and pupils, the reduced material infrastructure, and their lack of knowledge to transform classroom observations to specific research proposals. In most cases, the disruption of this normalized teaching reality is a difficult undertaking that

presupposes resistance to the everyday philosophy. Therefore, action research facilitators should adopt methodological tools and practices that encourage collaborative learning, conscious thinking and a reflective "moving back and forth" between changes in beliefs and changes in classroom practice.

3. THE DEVELOPMENT OF CRITICAL REFLECTION THROUGH AESTHETIC EXPERIENCE

As early as 1980, Dewey stated that aesthetic experiences are those experiences which are rich in sensual and emotional satisfaction in a way that can engage the recipient's body and mind as a unified vitality in every transaction with his environment. According to the theory of aesthetics of reception (Jauss & De Man, 1982) and under a communicative perspective, the final recipients of an experience are responsible for determining its meaning, value, acceptance or rejection (Dania, in press).

An individual's 'horizon of expectation' or otherwise his/her norms of reference (beliefs, attitudes, preconceptions), act as a decoding lens through which every potential experience will be appraised. This decoding may accord with, surpass or even disappoint the recipient's expectation generating a corresponding emotional activity (i.e. wonder, delight, satisfaction). If this decoding breaks the recipient's horizon of expectations then the "aesthetic distance" is so considerable that he/she establishes a new, broadened horizon of expectation (Dania, in press).

The contribution of art in the awakening and broadening of its recipients' horizon is taken for granted. In his inclusive literature review about learning through the arts, Kokkos (2010) depicts on the works of famous scholars and philosophers like Kant, Hegel, Proust, Dewey, Gardner, Eisner, Perkins, Adorno and others to denote that the contact with the symbolic nature of art masterpieces endorses the awakening of an unprejudiced, global and extending thinking mode via which alternative perspectives of our empirical reality are re-conceptualized.

The messages embedded within works of art are broader and deeper compared to the usual everyday experiences, and give growth to imagination, which according to Dewey (1934) is a vital component of learning. As a result, an individual's contact with works of art facilitates critical understanding and interpreting of problematic and ambiguous issues, allowing him/her to be receptive to alternative views, beyond what is considered as a stereotyped, prioritized and unquestioned. It is about a transformative learning process in which given frames of reference are transformed to new, more comprehensive, open and reflective ones that are emotionally ready for change and action (Mezirow & Taylor, 2009).

The contact with the anti-conventional character and the holistic dimension of works of art, together with their authentic meanings of life and the multiple interpretations that they are susceptible to, alleviate their

recipients in their attempt to overcome barriers and powers of social or political mechanisms that demand strategic compliance, custodial orientation and behavior adjustment. Therefore, critical (self)-consciousness is raised, helping the individual to emancipate from norms of reference that restrict or distort communication, learning and understanding (Mezirow & Taylor, 2009).

According to Mezirow and Taylor (2009), learning and understanding can be either instrumental or communicative. Instrumental learning promotes reflection at a technical or professional level in order to find effective strategies to solve a problematic issue. For example, we seek for different strategies to develop our students' competencies in order to maximize their lesson participation (i.e. projects, group learning, teaching methods, etc.), because we believe that certain social or motor deficiencies are responsible for students' low participation levels.

On the other hand, communicative learning is based on the premises of critical reflection according which instead of seeking better strategies or methods to address an issue we begin from recognizing the validity of our problem solving assumptions. Returning to the previous example, we would critically assess what we mean with the term participation. Do we possibly mean orderliness and homogenization of performance?

The method *Transformative Learning through Aesthetic Experience* (from now on TLAE method), presented by Kokkos (2010), uses art as a tool to promote the communicative aspects of critical reflection and learning. Based on the premises of critical theory and Mezirow's theory of transformative learning (2007), this method is based on the following principles:

- Artworks are used as stimuli for the development of critical thinking.
- Freire's ideas on the holistic, systematic observation of an issue through aesthetic experience are incorporated.
- Authentic masterpieces for the awakening of critical, emotional and imaginative dimensions of learning are preferred to trivial or mass culture artworks.
- The Perkins technique (Perkins, 1984) is used for the systematic observation of works of art²⁷.
- Not all learners are familiarized with the arts and therefore the educator or the facilitator must create a learning environment where all learners can understand and participate equally (Kokkos, 2010).

Used as a teaching method in adult education, the method *Transformative learning through aesthetic experience* is materialized through the following stages:

- Stage 1: Determination of the need to critically examine participants' stereotyped assumptions on a problematic issue.
- Stage 2: Expression of the participants' assumptions and beliefs on the issue, both individually and in small groups.
- Stage 3: Identification of sub-issues or questions that should be holistically approached, in order to reassess the taken for granted, stereotyped assumptions.
- Stage 4: Selection of art masterpieces (i.e. works from painting, sculpture, photography, literature, poetry, theater, cinema, dance, music, etc.), the meaning of which is related to the sub-issues. These art works will serve as stimuli for the elaboration of subthemes and questions.
- Stage 5: Analysis of art works and connection of their meanings and symbolisms to the sub-issues. Multiple perspectives are presented and opportunities to revisit initial views are given.

In the next section, the TLAE method is used as a tool for the facilitation and awakening of teachers' critical reflection within the context of Physical Education teaching and according to the premises of the proposed Action Research model.

4. THE PEAR MODEL FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER ACTION RESEARCH

The PEAR model (Physical Education Action Research model) is an example of action research methodology focusing on the development of Physical Education (PE) teachers' critical reflection.

It combines the foundations of action research with the five stages of transformative learning through the arts, in order to trigger PE teachers' professionalism and willingness to put in question possible "business as usual" teaching habits.

The ultimate focus of the PEAR model is the improvement of quality and standards of student learning. The model consists of five discrete educational meetings which are proposed to be implemented in small groups of PE teachers within time periods determined according to the demands of each project.

Particularly, the correspondence between the five phases of PEAR model and the five stages of the TLAE method is as follows:

- 1st meeting: Determination of the central issue and expression of PE teachers' assumptions (TLAE: Stage 1).
- 2nd meeting: Determination of sub-issues and collection of data (TLAE: Stages 2 & 3).
- 3rd meeting: Use of artworks for the interpretation of the data (TLAE: Stage 4).
- 4th meeting: Determination of changes in action and implementation (TLAE: Stage 4)
- 5th meeting: Reflection on change and final report (TLAE: Stage 5).

²⁷ Six principles characterize the visible thinking approach of the Perkins technique: a) learning is a consequence of thinking, b) good thinking is a matter of dispositions and not only a matter of skills, c) the development of thinking is accomplished through social endeavors, d) thinking should be made visible in order to be fostered, e) learning is shaped and situated within classrooms, f) schools must be thinking cultures for teachers (Ritchhart & Perkins, 2008).

In the following sections, a practical example of the PEAR model's application of is given. In this example, the central action research issue is the increase of students' participation profiles within PE lessons. Relevant guidelines and suggestions are presented in detail.

4.1. PEAR model: First meeting

Nowadays research in PE teaching shows that instruction is carried out with an almost exclusive use of direct teaching styles, where relatively short units of technique take up most of the learning time (Kirk, 2005). As a result, the specific needs and learning styles of different students are not met and therefore their participation levels are hindered.

It is true that for many teachers participation relates to orderliness and homogenization of performance while for others, participation refers to team work and interaction, initiative taking and query expression. Based on the above, a basic problematic issue that could be at the focus of a first PEAR meeting would be to highlight PE teachers' views on the question:

What is the meaning of student participation in PE classes? (central issue)

As soon as the central issue is determined, teachers are asked to record their opinions individually in the form of short texts and then discussion on the subject is carried out within the group in the form of semi-structured interviews. The interview questions used for the investigation of PE teacher personal beliefs on the subject can focus on examples from practice. In the present case, possible interview questions could be the following: a) Give some examples from student participation moments that you observe in your class daily, b) When can you tell that you are satisfied with your students' participation, c) Which are those issues that promote or hinder student participation, d) Describe some of your already implemented good practices.

As soon as their opinions are described in detail, they are connected with relevant theoretical frameworks. For the purposes of the present example the research facilitator presents socio-cognitive theoretical frameworks (Bandura, 1986; Deci & Ryan, 2011; Nicholls, 1989; Vygotski, 1978), which highlight the relationship between cognitive, behavioural and environmental factors that influence students' choices. PE teachers are given information regarding these frameworks, together with relevant research examples from their application on PE teaching. The facilitator makes a synthesis of the interview data and the teachers' notes and identifies a list of possible sub-issues (in the form of questions) related to the main issue. The holistic investigation of these sub-issues will highlight the stereotyped and taken for granted assumptions of PE teachers, which will be re-evaluated and analyzed during the next two meetings.

4.2. PEAR model: Second meeting

The aim of the second meeting is the discussion of the sub-issues within the group and their correlation with PE

teachers' actions during the lesson. Sub-issues should be expressed in the form of open-ended, divergent questions which require non-specific answers. These questions are broader in nature, can have multiple answers and thus promote discourse and critical thinking. For the purposes of our example, we suggest three sub-questions:

- Which is the PE teacher's role in the organization of the educational process?
- How do students learn within PE?
- Which factors promote or entrap relations within an educational group?

According to Mezirow (1997), it may be possible that at the beginning PE teachers may have difficulties in recognizing their need for critical thought and thus require from the facilitator only practical instructions on the subject (i.e. new teaching methods or media). Therefore, the sub-questions should be carefully formulated in order to help teachers trouble their practices as far as student participation is concerned.

Sub-questions are discussed within the group and teachers are asked to systematically observe their PE classes for a certain time period (i.e. for a week). During this period, PE teachers are asked to daily record their observations on reflective journals in the form of answering to questions that promote the reflection in and about lesson themes and activities, lesson goals and design, students skill and knowledge, equity and social issues. In our present example, the following reflective journal questions are suggested:

- What was the theme of today's lesson?
- What activities did I use to teach it?
- Were my lesson goals differentiated in their degree of difficulty?
- Did my students know why they doing what they were doing? Give indicative examples.
- Were my students' previous knowledge and skills taken into account and how?
- Were all students allowed to participate equally? Give examples.
- Did lesson design give opportunities for interaction and cooperative learning and how?

At the end of the second meeting, PE teachers are given instructions on how to respond to the journal questions and possible answers are discussed.

4.3. PEAR model: Third meeting

At the beginning of the third meeting, the facilitator identifies and presents two or three authentic art masterpieces (i.e. paintings, sculpture, photographs, dances, music, etc.) the meanings of which are related to the selected sub-questions. The systematic observation of every artwork is carried out with the Perkins technique (Perkins, 1984). Particularly, participants express their feelings and thoughts on the sub-issues while being exposed to the aesthetic experience of describing and analyzing the morphological elements of each selected artwork (i.e. forms, lines, shapes, colors, rhythms, texture, volume, perspective, harmony, balance, narratives, sounds, melodies, etc.).

In the present example, the following three paintings are suggested as stimuli for critical reflection on the issue of student participation: *The Children's Class* by Henri Jules Jean Geoffroy (Figure 1), *Country School* by Winslow Homer (Figure 2) and *Chasse de Danse* by Edgar Degas (Figure 3).

At the beginning, participants are asked to observe each painting separately and at their own pace.



Figure 1: The children's class



Figure 2: Country school



Figure 3: Chasse de danse

Afterwards, participants are asked a series of questions that operate as a kind of brainstorming discourse. Typical examples of questions from the Perkins technique (1984) are: a) What do you see? (objects, images, events, colors and symbols), b) What is happening? c) What do you observe that makes you say that? (Prove it with an argument), d) What makes you wonder? e) What are your immediate reactions?

As the participants continue to observe and share their opinions, the facilitator asks more questions without seeking for definite answers (Perkins, 1984). Such questions can be: a) What are your feelings during the observation of the artwork? b) Do you notice any surprises? c) Do you find any symbols or hidden meanings? d) Are there any issues that need to be addressed? During the observation process, the facilitator makes brainstorming charts around each idea so that all aspects are noted and taken into account.

As soon as the observation is completed, all participants go back to the brainstorming notes trying to develop a more thorough and inclusive interpretation of each artwork. At this phase, the facilitator helps the participants make connections between their journal

notes and the resulting findings from the artwork brainstorming discourse.

In our present example, and with these connections in mind, participants think about how hidden social stereotypes are interwoven in their curriculum, how laws of power and authority shape and control their classroom interactions or how undemocratic practices that do not recognize students' rhythm of thought and expression are established. Through this process, participants are helped to re-position their initial assumptions and views on the issue together with the strategies that they implement to improve it.

4.4. PEAR model: Fourth meeting

The aim of the fourth meeting is the determination of a new plan of action based on teachers' repositioned goals and views on the sub-issues (in our case PE teacher's role, student abilities, social relations within the lesson). At this stage, definite alternative practices are presented, together with guidelines regarding their use and implementation.

In our example, PE curriculum models which have theoretically and empirically been proven to support and promote student participation like the Teaching Games for Understanding model (Griffin, Mitchell, & Oslin, 1997), the Sport Education model (Siedentop, 1984), or the Spark model (McKenzie, Sallis, Kolody & Faucette, 1997) can be presented as practice alternatives.

PE teachers are encouraged to select one of these alternatives and apply it in practice for at least a month period. Such a pilot application definitely demands for the facilitator's daily support and feedback in the planning of educational goals, the selection of the lesson content and the determination of teacher-student relations and responsibilities. Finally, teachers are asked to keep the same reflective journals daily (see second meeting) as a professional and emotional feedback "partner" throughout the process.

4.5. PEAR model: Fifth meeting

At the final meeting, PE teachers gather to discuss their experience on their action research process and compare the results between their initial and final reflective journal entries. This qualitative evaluation process will highlight PE teacher's changes in practice, together with their satisfaction levels about students' learning and progress. At this stage, true effective practices are shared within the group, since they are the end product of pedagogical adjustments to existing teaching practice and not fragmented pieces of curriculum content taught by "expert" counselors or trainers.

As alternative points of view are being raised, PE teachers are helped to scrutinize their origins and understand their experiences. This reflective review of practice is absolutely necessary so that teachers develop alternative conceptions of reality and become professionally open to other perspectives and interpretations.

5. CONCLUDING REMARKS

In the present paper, the PEAR model is proposed as an example of teacher action research, aimed to be incorporated within physical education teacher professional development programs. The PEAR model is a spiral model for teacher action research, designed around five discrete educational meetings, which are designed so as to offer multiple experiences for learning and interaction.

Based upon the premises of critical theory and the foundations of social learning theories, the model's main innovation lies in the introduction of aesthetic experience as a means for facilitating teacher reflection in, on and about action. By tying the analysis and revision of crucial educational issues to the symbolisms and codifications of authentic works of art, the PEAR model aims to broaden the horizon of PE teacher inquiry, growth and change, without which no reforms can take place. Used as a multifaceted reinforcement to teachers' emotion and intelligence, aesthetic experience is suggested as an alternative approach for raising their perceptiveness, understanding and feelings about pedagogical relations and practices.

The model's major strength lies in the step-by-step support of the teachers' research on action, which is materialized primarily through the responsibilities of the research facilitator. The duties of the research facilitator include the purposeful selection of authentic art masterpieces, the identification of conceptually relevant sub-questions for their observation and analysis, the supervision of PE teachers' revised teaching strategies and the systematic guidance of their reflective practice.

Therefore, a basic limitation of the model is that the facilitator's role could only be undertaken by a confidence person with a solid research background on sport pedagogy and adult education, and a strong vision for physical education reform. However, this does not limit the value or the applicability of the proposed model since no educational reform can be achieved if it is not based on the informed decisions and initiatives of its own inspired change agents. In our present case, these agents are no others but the PE teachers and practitioners themselves.

The ultimate purpose of the model's application within professional development programs, is PE teachers' sensitization on problematic educational issues, which, although embedded in their daily reality, may not be easily comprehended through rational thought and argumentation. Such a sensitization can have a positive impact on students' lifestyle change and activity independence, since it starts from the observation and caring of their real needs.

However, before the above claims are supported with greater certainty, research evidence on the results of the model's application and implementation within professional learning programs must first be warranted.

6. REFERENCES

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S.L. (1998). Teacher research: The question that persists. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 19-36.
- Cushion, C.J. (2009). Modeling the complexity of the coaching process. *Soccer Journal*, 54(1), 8-12.
- Dania, A. (in press). Analyzing the aesthetics of dance instructional design. An example from Greek traditional dance teaching. SDHS/CORD Annual Conference in Athens, Greece "Cut & Paste: Dance Advocacy in the Age of Austerity".
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J.V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42).
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2011). Self-determination theory. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1, 416-433.
- Dewey, J. (1934). The supreme intellectual obligation. *Science Education*, 18(1), 1-4.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings and models. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 153-169.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sports concepts and skills: A tactical games approach*. Human Kinetics Publishers (UK) Ltd.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Jauss, H.R., & De Man, P. (1982). *Toward an Aesthetic of Reception*, Vol. 2. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255.
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning Through Aesthetic Experience Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 8(3), 155-177.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.

- Lieberman, A., & Wood, D. (2001). *When teachers write: Of networks and learning. Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*, 174-187.
- Little, J.W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. *Teacher Learning that Matters: International Perspectives*, 22-46.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12.
- Mezirow, J., & Taylor, E.W. (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McKenzie, T.L., Sallis, J.F., Kolody, & Faucette, F.N. (1997). Long-term effects of a physical education curriculum and staff development program: SPARK. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 280-297.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development: Concise advice for new (and experienced) action researchers*. Dorset: September Books.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 305-343.
- O'Sullivan, M. (2007). Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. *Journal of Physical Education New Zealand*, 40(1), 10-13.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Harvard Graduate School of Education.
- Putman, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Ritchhart, R., & D. Perkins. 2008. Making thinking visible. *Educational Leadership*, 65(5), 57-61.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality P.E. through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6(2), 118-127.
- Zeichner, K. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *The Teachers College Record*, 105(3), 490-519.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΤΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΜΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Φωτεινή Μ. Σωτήρχου

Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Ιόνιο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Στο πλαίσιο λειτουργίας του Ομίλου Δημιουργικότητας «Οι τοίχοι έχουν τη δική τους ιστορία» του Πρότυπου – Πειραματικού Σχολείου Παν/μίου Αθηνών (Π.Π.Σ.Π.Α), στον οποίο συμμετείχαν ως δείγμα 19 μαθητές (των Α΄-Β΄-Γ΄-Ε΄-ΣΤ΄ Τάξεων) μετά το τέλος του διδακτικού ωραρίου για ένα διδακτικό δίωρο εβδομαδιαίως, διερευνήσαμε με ποιοτική ανάλυση, την εφαρμογή ενός προγράμματος καλλιτεχνικής παιδείας, στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν ως εκπαιδευτικό μοντέλο κάποιες από τις βασικές σκηνοθετικές αρχές του M.V Meyerhold, ενός από τους θεμελιωτές του σύγχρονου θεάτρου, προσαρμοσμένες παιδαγωγικά. Το μοντέλο αυτό έχει σαν σκοποθεσία του τη σύζευξη θεατρικής – μουσικής αγωγής σε διαθεματική προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 60 μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας του Π.Π.Σ.Π.Α (1 εκπαιδευτικός, 19 μαθητές του Ομίλου, 20 γονείς και 20 μαθητές), 1 καθηγητής του μεταπτυχιακού τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιονίου Παν/μιου και 1 μεταπτυχιακή φοιτήτρια του τμήματος αυτού. Η έρευνα έγινε με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας.

Λέξεις κλειδιά: Καλλιτεχνική παιδεία, διαθεματική προσέγγιση, ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Πλαίσιο - Θεωρητικό υπόβαθρο

Η καλλιτεχνική παιδεία συνδέεται άμεσα με την ανάγκη του παιδιού να εκφραστεί δημιουργικά και να επικοινωνήσει μέσα από μια συμβολική γλώσσα, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, απέναντι στο συγκεκριμένο εξωτερικό κόσμο στον οποίο αναπτύσσεται και διαμορφώνει την προσωπικότητά του και την κοινωνική του υπόσταση. Καλλιεργεί τις φυσικές, διανοητικές και ψυχικές ανάγκες του μαθητή, γνωρίζοντάς του προοδευτικά την αρμονία των αντιθέσεων και τις πολλαπλές οπτικές γωνίες και ερμηνείες της εκάστοτε ιστορικής πραγματικότητας.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

Καταργεί το μονόδρομο από την έδρα στα θρανία και εμπνέει με αβίαστο τρόπο τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή οδηγώντας τον στην εμπειρική γνώση. Επίσης, εφοδιάζει το παιδί με αυτογνωσία, πίστη στον εαυτό του και επικοινωνιακή δύναμη. Για τους παραπάνω λόγους θεωρείται σημαντικό να διερευνούνται μοντέλα διδασκαλίας Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής που να εμπεριέχουν δυνατότητες διαθεματικής προσέγγισης με άλλα γνωστικά αντικείμενα και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών.

1.2. Στόχοι της εργασίας

Κύριος στόχος της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσουμε αν ένα τέτοιο μοντέλο που στηρίζεται στις απόψεις ενός από τους πρωτοπόρους του σύγχρονου παγκόσμιου θεάτρου, του V.E. Meyerhold (Braun, 1998), θα λειτουργήσει ως «ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης» (Vygotsky, 2000· Δαφέρμος, 2002). Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία διερευνούμε τις δυνατότητες εφαρμογής ενός πιλοτικού προγράμματος σύζευξης θεατρικής και μουσικής αγωγής σε διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας, στο πλαίσιο ενός ομίλου δημιουργικότητας, στον οποίο συμμετέχουν μαθητές από όλες σχεδόν τις τάξεις του Δημοτικού. Επιλέξαμε η θεματική ενότητα αυτής της εφαρμογής να αφορά την ιστορία του σχολείου, γιατί είναι ένα θέμα που ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους μαθητές.

1.3. Υποθέσεις εργασίας

Κύρια υπόθεση της έρευνας είναι ότι, αν εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στην παιδαγωγική εφαρμογή των απόψεων του Meyerhold (Σωτήρχου, 2010), μπορεί να λειτουργήσει θετικά στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παπαδοπούλου, 2009). Υποθέτουμε επίσης, ότι η σύζευξη Θεατρικής και Μουσικής Αγωγής, μιας από τις σημαντικότερες απόψεις του Meyerhold και η διαθεματική τους προσέγγιση με άλλα γνωστικά αντικείμενα θα βελτιώσει την κριτική και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Συνοπτική περιγραφή του γενικότερου πλαισίου της έρευνας

Η έρευνά μας έχει τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού μιας ευέλικτης (ποιοτικής) μελέτης και αποτελεί μια

μελέτη περίπτωσης (Robson, 2007). Στηρίχθηκε σε προηγούμενη έρευνα, η οποία υλοποιήθηκε με ανάλογους στόχους (Σωτήρχου, 2010). Ο σχεδιασμός, η δράση και ο αξιολόγηση αυτών επαναλαμβάνονταν σε όλη την ερευνητική δραστηριότητα. Υπήρξε δηλαδή ένας κυκλικός - επαναληπτικός σχεδιασμός, όπου οι αρχικοί κύκλοι προσδιόριζαν τους επόμενους. Η συλλογή δεδομένων, η ανάλυση και ο έλεγχος διεξάγονταν σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος, το οποίο είναι ερευνητικό και ερμηνευτικό.

Η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια λειτουργίας του Ομίλου Δημιουργικότητας «Οι τοίχοι έχουν τη δική τους ιστορία» του 6/Θ Π.Π.Σ.Π.Α. Ο θεσμός των Ομίλων λειτουργεί προαιρετικά στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία στο πλαίσιο του Νόμου για τα Π.Π.Σ. Σε κάθε Όμιλο μπορούν να συμμετέχουν έως 20 μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου από όλες τις τάξεις, αλλά και από όμορα σχολεία, εκτός σχολικού ωραρίου, ένα διδακτικό δίωρο την εβδομάδα. Σκοπός αυτών των ομίλων είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της έρευνας, η ανάπτυξη των ιδιαιτέρων ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, κλπ. Ο τρόπος επιλογής των μαθητών του συγκεκριμένου Ομίλου έγινε με τυχαίο τρόπο, δηλαδή έγιναν αποδεκτοί όλοι οι μαθητές που δήλωσαν συμμετοχή σε αυτόν, κατόπιν σχετικής πρόσκλησης σύστασης του ομίλου στην αρχή της διδακτικής χρονιάς 2014 - 15.

2.2. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας

Στον Όμιλο συμμετείχαν δεκαεννέα μαθητές (19). Οι τρεις (3) ήταν από την Α' Δημοτικού (6 ετών), δύο (2) από τη Β' (7 ετών), πέντε (5) από την Γ' (8 ετών), έξι (6) από την Ε' (10 ετών) και τρεις (3) από την ΣΤ' (11 ετών). Η έρευνα διεξήχθη στο εξαθέσιο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών.

2.3. Τα εργαλεία της έρευνας

Ημερολόγιο, αρχαιακό υλικό, συνεντεύξεις (ημιδομημένες και μη δομημένες), ερωτηματολόγια, κείμενα των μαθητών, βίντεο των μαθητών για την ιστορία του σχολείου, βιντεοσκοπημένη παράσταση από το υλικό εφαρμογής του προτεινόμενου διδακτικού μοντέλου. Τα εργαλεία της έρευνας ήταν ανώνυμα. Για τη βιντεοσκόπηση της παράστασης ζητήθηκε η έγγραφη άδεια των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα διεξήχθη κατά κύριο λόγο από τη Φ. Σωτήρχου, η οποία ήταν και η δασκάλα του Ομίλου, κατόπιν σχετικής έγκρισης της ολομέλειας του μεταπτυχιακού τμήματος Μουσικών Σπουδών του Ιόνιο Παν/μιου. Στην εφαρμογή του προγράμματος που έγινε υπό την εποπτεία του Καθηγητή του τμήματος Δ. Μαραγκόπουλου, συμμετείχε σε τέσσερις διδακτικές ενότητες η μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ν. Σταματογιαννοπούλου, κατόπιν σχετικής άδειας του Υπουργείου Παιδείας.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο (Οκτώβριος 2014 - Απρίλιος 2015) έγιναν μαθήματα θεατρικής αγωγής (1 διδακτικό δίωρο εβδομαδιαίως), βάση των απόψεων του Meyerhold, σε διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας. Οι μαθητές πήραν συνεντεύξεις από παλαιότερους μαθητές και διδάσκοντες του σχολείου, δραματοποίησαν γεγονότα μέσα από πολλαπλές θεατρικές φόρμες (αποστασιοποίησης, γκροτέσκο, θέατρο σκιών, κλπ), έκαναν έρευνα στον τρόπο διδασκαλίας των 84 χρόνων του σχολείου, «γύρισαν» μικρές ταινίες και έκαναν μοντάζ με πρωταγωνιστές τους εαυτούς τους σε ρόλο παλαιού μαθητή και δασκάλου για την πρώτη περίοδο λειτουργίας του σχολείου (1929 - 1940), έγραψαν παραμύθια με πρωταγωνιστές σημαντικές στιγμές και πρόσωπα της ελληνικής εκπαίδευσης, ποιητικά κείμενα με θέμα το μέλλον του σχολείου, ανέλαβαν πολλαπλούς ρόλους (παραγωγής και ερμηνείας) στο τελικό κείμενο της παράστασης που έγραψαν μόνοι τους και το οποίο σκηνοθετήθηκε με τη μέθοδο του θεατρικού μοντάζ (Meyerhold, 1998), έμαζαν να βρουν λειτουργικούς τρόπους συμμετοχής του κοινού στη θεατρική τους παράσταση.

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας οι μαθητές του Ομίλου διδάχτηκαν - από τη μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ν. Σταματογιαννοπούλου με τη βοήθεια της δασκάλας/ερευνήτριας Φωτεινής Σωτήρχου και παρουσία του καθηγητή του τμήματος Δ. Μαραγκόπουλου - τέσσερα μαθήματα σύζευξης Θεατρικής - Μουσικής Αγωγής (ένα σύγχρονο χορικό για το σχολείο μέσα από το βλέμμα κάθε μαθητή του ομίλου, μια διαχρονική ηχοϊστορία που αφορά κρυφές ευαισθησίες μικρών παιδιών, ένα δραματοποιημένο ρετσιτατίβο για την ενδοσχολική βία και ένα ροντό για το μέλλον του σχολείου, όπως το φαντάζονται οι σύγχρονοι μαθητές). Τα μαθήματα αυτά είχαν θεματικές ενότητες την ιστορία του συγκεκριμένου σχολείου και το υλικό που είχαν ερευνήσει, δημιουργήσει και βιώσει στο πρώτο στάδιο οι μαθητές του ομίλου. Το θεωρητικό πλαίσιο αυτών των μαθημάτων εστίασε με παιδαγωγική εφαρμογή στις απόψεις του Meyerhold (1982) για την οργανική σχέση μουσικής και θεάτρου. Η σκοποθεσία, η εφαρμογή καθώς και το διδακτικό μοντέλο αυτών των μαθημάτων σύζευξης θεατρικής - μουσικής αγωγής βρίσκονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Πριν και κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος υπήρχε συνεχής συνεργασία, αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμός και ανατροφοδότηση μεταξύ των μελών της ερευνητικής ομάδας.

4. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Θα πρέπει βάση των στόχων μας να τονίσουμε ότι η ίδια η φύση της έρευνας (ποιοτική - μελέτη περίπτωσης - διερευνητική) δεν επιδιώκει ούτε προσφέρεται για την εξαγωγή καθολικά γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων επιτρέπει τη διατύπωση κάποιων γενικών παρατηρήσεων, οι οποίες όμως χρειάζονται περισσότερη διερεύνηση μέσα από

συγκεκριμένες και συγγενείς εφαρμογές του πιλοτικού προγράμματος σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4.1. Η παιδαγωγική εφαρμογή απόψεων του Μέγερχολντ λειτουργεί θετικά στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η προσπάθεια παιδαγωγικής προσαρμογής των απόψεων του Μέγερχολντ για τους μαθητές της Αθμιας εκπαίδευσης έγινε με βάση τη διατριβή της Φ. Σωτήρχου (2010), η οποία βασίστηκε στην επιστημονική βιβλιογραφία και σε σχετική πιλοτική έρευνα. Σύμφωνα με αυτά, οι απόψεις της σωματικότητας, της ανάθεσης πολλαπλών ρόλων, του παραστατικού κειμένου ως συλλογικό προϊόν των μαθητών, του θεατρικού μοντάζ και της συμμετοχής του θεατή ως ισότιμου συντελεστή ενσωματωμένες σε εκπαιδευτικά μοντέλα καλλιτεχνικής παιδείας έχουν τη δυνατότητα να λειτουργούν θετικά για τους μαθητές όλων των τάξεων της Αθμιας εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, το προτεινόμενο μοντέλο της παρούσας έρευνας έχει τις δυνατότητες να εφαρμόζεται με επιτυχία στα πλαίσια μιας παιδαγωγικής που δίνει έμφαση στη βιωματικότητα, τη διεπιστημονικότητα και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια της μάθησης.

Ως δεδομένα, μέσα από τα οποία θα αναλύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, θεωρούμε το ημερολόγιο της ερευνητριας, το ημερολόγιο της μεταπτυχιακής φοιτήτριας, τα κείμενα και τις απαντήσεις σε ημιδομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις των μαθητών του ομίλου, των γονέων/θεατών της παράστασης και των μαθητών /θεατών της παράστασης. Μονάδα ανάλυσης του υλικού ορίζουμε τη φράση και ως μετρήσιμο υλικό προς ανάλυση τις πέντε προαναφερθείσες απόψεις του Meyerhold.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η παιδαγωγική εφαρμογή των πέντε απόψεων λειτούργησε θετικά στους 19 μαθητές της ομάδας που το εφάρμοσε (Πίνακας 1). Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων κυρίαρχη αναδεικνύεται η άποψη της σωματικότητας (60 μονάδες), ενώ ακολουθούν η άποψη του θεατρικού μοντάζ (59), η ανάθεση σε κάθε μαθητή πολλαπλών ρόλων (58) και το παραστατικό κείμενο ως προϊόν συλλογικής δημιουργίας των μαθητών (57).

Στους γονείς/θεατές μεγαλύτερη απήχηση είχε η σωματικότητα (20 μονάδες), γιατί τους ανέσυρε, όπως ανέφεραν, μνήμες από τη δική τους παιδική ηλικία. Ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα εκτίμησαν ότι είχε το θεατρικό μοντάζ οι μαθητές της παράστασης (18 μονάδες) καθώς και οι μαθητές/θεατές (18 μονάδες), γιατί τους φάνηκε πολύ αποτελεσματικό ως σκηνοθετική μέθοδος.

Επίσης μεγάλα ποσοστά πήρε από τους μαθητές του ομίλου αλλά και από τους μαθητές / θεατές το κείμενο ως συλλογικό προϊόν (19 και 13 μονάδες αντίστοιχα). Από τα πιο αγαπητά στις ίδιες κατηγορίες ήταν η άποψη των πολλαπλών ρόλων, γιατί τους φάνηκε πιο συναρπαστικό από το να παίζουν έναν και μόνο ρόλο (19 μονάδες στους μαθητές του ομίλου και 17 στους μαθητές /θεατές της παράστασης). Ιδιαίτερα οι μικρότερες ηλικίες των μαθητών (Α΄ - Β΄ και Γ΄ Τάξεις)

ενθουσιάστηκαν και ανταποκρίθηκαν με μεγάλη ευχέρεια στις πολλαπλές απαιτήσεις των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε ρόλου που τους ανατέθηκε, όσο διαφορετικός κι αν ήταν ο ένας από τον άλλον. Με τις παραπάνω διαπιστώσεις συμφωνεί και η ερευνητρια.

Αντιθέτως, στους γονείς δεν είχε τόση απήχηση η άποψη των πολλαπλών ρόλων και του θεατρικού μοντάζ (7 μονάδες για τους πολλαπλούς ρόλους και 9 για το θεατρικό μοντάζ). Σε αυτή την κατηγορία δεδομένων είχαμε και αρνητικά σχόλια: -1 για τους πολλαπλούς ρόλους, - 2 για το θεατρικό μοντάζ και -3 για το συλλογικό κείμενο. Η άποψη που είχε το μικρότερο ποσοστό θετικών αποτελεσμάτων ήταν η ισότιμη συμμετοχή του κοινού στην παράσταση (25 μονάδες). Πιθανόν αυτό να συνέβη γιατί δεν υπάρχει αντίστοιχη παιδεία και λειτουργούν πολύ έντονα τα στερεότυπα: ο ηθοποιός παίζει έναν συγκεκριμένο ρόλο σε ένα «κανονικό έργο» - ο θεατής παρακολουθεί.

Ωστόσο, οι μαθητές της παράστασης όπως φαίνεται και από το βίντεο, προσπάθησαν με ευφάνταστες ιδέες να εντάξουν τους θεατές στη θεατρική σύμβαση που δημιούργησαν. Σε κάθε περίπτωση, είναι εμφανές ότι οι μικρότεροι μαθητές του Ομίλου κινήθηκαν με θετικότερα αποτελέσματα στην εφαρμογή και των πέντε απόψεων από ό,τι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων (Ε΄ και ΣΤ). Ακουγαν προσεκτικά τους κανόνες «του παιχνιδιού» και μετά άφηναν ελεύθερη τη φαντασία τους να αυτοσχεδιάσει, χωρίς να έχουν το άγχος της επιτυχίας ή της αποδοχής από τη δασκάλα, αντιδράσεις που είχαν συχνά οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων. Από την αρχή μάλιστα της λειτουργίας του Ομίλου έγινε εμφανές από την ερευνητρια ότι όλη η ομάδα όχι μόνο λειτούργησε αρμονικά, αλλά ότι οι μικρότερες τάξεις είχαν συχνά ουσιαστικότερες επιδόσεις σε όλα τα επίπεδα, γεγονός που εξέπληξε ευχάριστα όσους παρακολούθησαν κάποια από τα μαθήματα(γονείς, εκπαιδευτικούς, άλλους μαθητές).

Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι σε γενικές γραμμές η εφαρμογή των παραπάνω απόψεων όχι μόνο έχει τις δυνατότητες να λειτουργεί θετικά για όλες τις ηλικίες της Αθμιας εκπαίδευσης, αλλά και να καταργεί το μονόδρομο της συνύπαρξης και της συνεργασίας μόνο με μαθητές της ίδιας αποκλειστικά ηλικίας. Επίσης, ότι μπορεί να λειτουργήσει ως «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης» (Παπαδοπούλου, 2009), ειδικά για τους μαθητές των μικρότερων τάξεων της Αθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν έχουν ακόμη τα στερεότυπα που πιθανόν πρόλαβαν να αποκτήσουν μεγαλύτερες ηλικίες, οι οποίες έχουν συμμετάσχει σε «κανονικές» σχολικές παραστάσεις.

Διαπιστώθηκε ότι ειδικά οι μαθητές της Α΄ τάξης συχνά «ξεπέρασαν» τον εαυτό τους μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος και τη συμμετοχή τους σε μια ομάδα με μεγαλύτερα παιδιά. Η ερευνητρια σημειώνει συχνά στο Ημερολόγιο συναντήσεων πόσο την εκπλήσσουν οι επιδόσεις και η συμμετοχή των μαθητών της Α΄ Τάξης και πόσο πολύ επιθυμούν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με μεγαλύτερους μαθητές.

Θεατές	Ποσοστά
Σωματικότητα	90 %
Θ. μοντάζ	80 %
Πολλαπλοί ρόλοι	90 %
Συμμ. Κοινού	80%
Συλλ. Κείμενο	25 %

Πίνακας 1. Δεδομένα εφαρμογής απόψεων Meyerhold σε διδακτικό μοντέλο

Υποκατηγορίες κριτικής σκέψης	Ποσοστά
Διαδικασίες	90 %
Αξίες, στάσεις	90 %
Έννοιες	40 %
Σχήματα	15 %
Γενικεύσεις	10%
Κρίσεις	90%

Πίνακας 2. Δεδομένα υποκατηγοριών κριτικής σκέψης (Σύνολο συμμετεχόντων: 61)

4.2. Η σύζευξη Θεατρικής - Μουσικής Αγωγής με τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας

Η σύζευξη Θεατρικής - Μουσικής Αγωγής σε διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας συμβάλλει θετικά στην καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι έννοιες «κριτική» και «δημιουργική σκέψη» συναντούν στην επιστημονική βιβλιογραφία πληθώρα ορισμών και προσεγγίσεων (π.χ. ως προσωπική ικανότητα, ως σχέση με το περιβάλλον, κλπ). Στη δική μας έρευνα εστίασαμε στις προσεγγίσεις των Ματσαγγούρα (2010) για την κριτική σκέψη και του Torrance (1987) για τη δημιουργική σκέψη. Σύμφωνα με τις παραπάνω θεωρήσεις στο πλαίσιο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων προσθέσαμε και το υλικό της μεταπτυχιακής φοιτήτριας Ν. Σταματογιαννοπούλου (το ημερολόγιο της μεταπτυχιακής φοιτήτριας και τις συνεντεύξεις που πήρε από τους μαθητές του Ομίλου).

Η πλειοψηφία των ποιοτικών δεδομένων συμφωνεί ότι η σύζευξη θεατρικής - μουσικής αγωγής σε διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας λειτούργησε θετικά στην καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Εκείνο που έχει ενδιαφέρον είναι ο ενθουσιασμός ορισμένων θεατών και η αυθόρμητη μουσική ορολογία τους, όταν αναφέρονται στη γενική αίσθηση που αποκόμισαν από την παράσταση - τελικό προϊόν της εφαρμογής του προγράμματος. «Μου άρεσε η κίνηση - κορδέλα της παράστασης, ενώ σε πρώτο πλάνο φαινόταν στατική», είτε χαρακτηριστικά μια μητέρα, χωρίς να έχει ιδιαίτερες γνωστικές και θεατρικές γνώσεις.

Έξι ήταν οι βασικές προσεγγίσεις για την έννοια της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης που αναδόθηκαν από την ανάλυση των δεδομένων (Πίνακας 2): Έννοιες, κρίσεις, γενικεύσεις, γενικεύσεις, σχήματα, διαδικασίες και αξίες / στάσεις. Η πλειοψηφία αναγνωρίζει την καλλιέργεια αξιών και ηθικών στάσεων καθώς και των διαδικασιών που αναπτύσσονται μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση σύζευξης Θεατρικής - Μουσικής Αγωγής με άλλα γνωστικά αντικείμενα (61 μονάδες για κάθε προσέγγιση). Τα 2/3 των συμμετεχόντων θεωρούν ότι καλλιεργήθηκε η διάσταση της καλλιέργειας των εννοιών (41). Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η αναγνώριση της καλλιέργειας σχημάτων (39 μονάδες), ενώ για τις κρίσεις και τις γενικεύσεις θεωρεί ότι υπήρξε καλλιέργεια το 1/3 (22 μονάδες και 21 αντίστοιχα).

Πριν ερμηνεύσουμε τα ποιοτικά δεδομένα (Πίνακας 3), είναι σημαντικό να αναφερθούμε και σε μια κοινή διαπίστωση: τη συνάφεια που εμφανίζει η Κριτική με τη Δημιουργική σκέψη. Πολλές από τις μονάδες ανάλυσης της μιας ταυτίζονται με της άλλης, ειδικά όταν προέρχονται από τα υποκείμενα της ομάδας των μαθητών. Στην υποκατηγορία «ευχέρεια εκφραστικής σύλληψης» συγκεντρώθηκαν 61 μονάδες.

Η καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών εμφανίζει ιδιαίτερη συνάφεια με την υποκατηγορία «διαδικασίες» της Κριτικής σκέψης και φαίνεται ότι είναι η υποκατηγορία εκείνη που, επειδή υπάρχει σε δυναμική μορφή σε όλες τις κατηγορίες μαθητών, είναι εύκολο να απεγκλωβιστεί και να καλλιεργηθεί με τη βοήθεια των «διαδικασιών». Ιδιαίτερα έντονη εμφανίστηκε σε μαθητές που θεωρούνται μέτριοι σε επίδοση ή εμφανίζουν έλλειψη κοινωνικής αποδοχής ή έχουν μαθησιακά προβλήματα.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι ο μέσος όρος των μαθητών έδειξε μεγάλη ευελιξία όσον αφορά την ικανότητα να αντιληφθεί τα νέα δεδομένα και τους νέους κανόνες που δημιούργησε η συγκεκριμένη εφαρμογή των μαθημάτων σύζευξης Θεατρικής - Μουσικής Αγωγής, αλλά δεν έδειξε αντίστοιχη σταθερότητα προσαρμογής σε αυτούς τους κανόνες. Πιθανόν γιατί δεν υπάρχει μια ομοιομορφία και ποιότητα στην ουσία των κανόνων συμπεριφοράς που διδάσκονται στους μαθητές από τάξη σε τάξη.

Επίσης έγινε φανερό ότι ο μέσος όρος των μαθητών των μεγαλύτερων τάξεων έχει την τάση να μένει στις ευκολίες που του παρέχουν στερεότυποι κανόνες συμπεριφοράς, αξιολόγησης, αποδοχής από τους άλλους, συμμετοχής στη γνωστική διαδικασία κτλ. Αντιθέτως, παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αδύναμοι (βαθμολογικά), μαθητές μη αποδεκτοί από την ομάδα, φαίνεται ότι έκαναν την ανατροπή με τη βοήθεια αυτής της παρέμβασης και εμφανίζουν μια μεγάλη ευελιξία να εκφραστούν δημιουργικά σε νέες συνθήκες γνώσης.

Η υποκατηγορία της πρωτοτυπίας είχε επίσης θετικά αποτελέσματα σύμφωνα με τη γνώμη όλων όσων είδαν την παράσταση (58), πλην της ερευνήτριας, η οποία θεωρεί ότι η πρωτοτυπία είναι ένα ιδιαίτερα δύσκολο ταλέντο που δεν καλλιεργείται όπως τα άλλα στοιχεία της δημιουργικής σκέψης. Να σημειωθεί εδώ, ότι όσοι αναφέρθηκαν στην πρωτοτυπία το έκαναν σε συλλογικό επίπεδο και όχι σε ατομικό. Η καλλιέργεια της υποκατηγορίας «οργάνωση» πήρε επίσης 58 μονάδες. Η ερευνήτρια παρατηρεί: «Ιδιαίτερα επιτυχημένη ήταν η οργάνωση που επιτυχάναμε μέσα από τα μουσικά παιχνίδια. Όσες φορές “δανειστήκαμε” μουσικούς

κανόνες για να εκτελέσουμε θεατρικές ασκήσεις, πάντα κερδίζαμε σε αποτέλεσμα. Το ίδιο αποτέλεσμα είχαν και πολλές ασκήσεις του Meyerhold, οι οποίες εμπειρείχαν από τη γέννησή τους μουσικούς κανόνες». Ιδιαίτερο ερμηνευτικό ενδιαφέρον αποτέλεσε η υποκατηγορία της «σύνθεσης». Αποδείχτηκε ότι είναι ένας ρεαλιστικά εύκολος στόχος να επιτευχθεί στην πλειονότητα των σύγχρονων μαθητών. Είναι επίσης, κατά πάσα πιθανότητα, ένας ευκατός και λειτουργικός εκπαιδευτικός στόχος, που θεωρούμε ότι θα αναβάθμιζε ποιοτικά την παιδεία γενικότερα και το επίπεδο σκέψης κάθε μαθητή ειδικότερα. Συνδέεται με την οργάνωση και άρα με τη μουσική σκέψη. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι συναντάται συχνά από το σύνολο των μαθητών, αλλά σε εμβρυακή μορφή, πιθανόν, λόγω έλλειψης διαπαιδαγώγησης και επαρκούς μεθοδολογικής προσέγγισης. Τέλος να σημειωθεί ότι μόλις 5,2 μονάδες μετρήθηκαν για το χιούμορ, ίσως επειδή θεωρείται κι αυτό μια υποενοότητα της πρωτοτυπίας, στοιχείο που πιθανόν είναι έμφυτο και δύσκολα βελτιώνεται.

Υποκατηγορίες δημιουργικής σκέψης	Ποσοστά
Εκφρ. σύλληψη	90 %
Σύνθεση	95 %
Πρωτοτυπία	20 %
Οργάνωση	90 %
Ευελιξία	90%
Χιούμορ	20%

Πίνακας 3. Δεδομένα κατηγοριών δημιουργικής σκέψης

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την παρούσα, μικρής κλίμακας ποιοτική έρευνα επιδιώξαμε να εξετάσουμε, αν οι απόψεις του Β. Ε. Meyerhold, ενός από τους θεμελιωτές του σύγχρονου θεάτρου, μπορούν προσαρμοσμένες παιδαγωγικά να λειτουργήσουν για την κατασκευή διδακτικών μοντέλων καλλιτεχνικής παιδείας σε διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Γλώσσας και της Ιστορίας για τους μαθητές της Αθμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς / θεατές της παράστασης) συμφωνούν ότι τέτοιου είδους διδακτικά μοντέλα παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς μέσα από καινοτόμες ιδέες και νέους κώδικες επικοινωνίας να ανταποκριθούν στις ανάγκες των σύγχρονων μαθητών.

Κυρίαρχες διαπιστώσεις είναι ότι: η σωματικότητα, η χρήση πολλαπλών ρόλων, το παραστατικό κείμενο ως συλλογικό προϊόν μιας σχολικής παράστασης, η χρήση του θεατρικού μοντάζ ως σκηνοθετική άποψη για σχολικές παραστάσεις διαθεματικών θεματικών ενοτήτων καθώς και η εύρεση από τους μαθητές λύσεων για τη συμμετοχή του κοινού ως ισότιμου συντελεστή γίνονται στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων αποδεκτά για τους μαθητές όλων των ηλικιών της Αθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες αμφιβολίες σε ορισμένους γονείς καθώς και σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, οι οποίοι έχουν, πιθανόν, στερεότυπα από προηγούμενες δικές τους σχολικές εμπειρίες. Η εφαρμογή τέτοιων μοντέλων θεωρείται από τους

περισσότερους ως επιτυχής για τη συνύπαρξη και την αρμονική συνεργασία μεταξύ ομάδων από όλες τις τάξεις. Ειδικά για τους μαθητές των μικρότερων τάξεων(Α - Γ') μπορεί να λειτουργεί ως «Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης» με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα.

Μια άλλη διαπίστωση είναι ότι η σύζευξη Θεατρικής - Μουσικής Αγωγής σε διαθεματική προσέγγιση και σε ουσιαστικό διάλογο μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και της καλλιτεχνικής παιδείας συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη παιδαγωγικών διαδικασιών οι οποίες κινητοποιούν βιωματικές συνθήκες μάθησης εξαιρετικά αγαπητές για κάθε προσωπικότητα μαθητή. Εκτός των άλλων η διαθεματική συνύπαρξη μουσικής και άλλων γνωστικών αντικειμένων βοηθά στην οργάνωση και την αυτοπειθαρχία του μαθητή του Δημοτικού με τρόπους ευχάριστους και αποτελεσματικούς, γιατί η τέχνη της μουσικής εμπεριέχει κανόνες με λογική και συνέπεια, χρήσιμους για τη διαπαιδαγώγηση μικρών μαθητών.

Ενδιαφέρον εύρημα υπήρξε επίσης η διαπίστωση, ότι μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξε θετική καλλιέργεια ηθικών στάσεων και αξιών, όπως αναγνώρισαν όλες οι ομάδες των συμμετεχόντων, καθώς και ενίσχυση της δημιουργικότητας σε συλλογικό επίπεδο και της κοινωνικοποίησης μεταξύ των μελών της ομάδας, όπως σημειώνει η μεταπτυχιακή φοιτήτρια.

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα ήταν ότι η ισότιμη συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικές τάξεις λειτουργήσε θετικά, γεγονός που επισήμαναν τόσο οι γονείς/θεατές της παράστασης όσο και μαθητές μεγαλύτερων τάξεων με ιδιαίτερες μαθησιακές επιδόσεις. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη μελέτη του Konner (2010), που επισημαίνει τον κίνδυνο ιδρυματοποίησης του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται οι μαθητές αποκλειστικά με συνομηλίκους τους.

Η παρούσα έρευνα θεωρείται προκαταρκτική - διερευνητικού χαρακτήρα και προτείνεται η συνέχισή της με τη χρήση κατά κύριο λόγο ποιοτικών δεδομένων για μεγαλύτερη εμβάθυνση στην ανάλυση των αποτελεσμάτων. Προτείνεται επίσης η εφαρμογή αντίστοιχων μοντέλων καλλιτεχνικής παιδείας με διαθεματική προσέγγιση και άλλων γνωστικών αντικειμένων όχι μόνο για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η συνεργασία μεταξύ τάξεων διαφορετικών ηλικιών και η ουσιαστική συνεργασία δασκάλων τάξης και μουσικών παιδαγωγών.

Θεωρούμε παρόλα αυτά ότι είναι σημαντική και πρωτότυπη, καθώς διερευνά ένα καιρίο αν και ελάχιστα επεξεργασμένο πεδίο στο χώρο της καλλιτεχνικής παιδείας με διαθεματική προσέγγιση και εν γένει στο χώρο της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης.

6. ΠΗΓΕΣ

- Αντωνάκης, Δ., & Χιωτάκη Ει. (2007). *Μουσική παιδαγωγική*. Αθήνα: Καστανιώτης
 Βαγκές, Στ. (2004) *Θεατρικό παιχνίδι και διδακτικό αντικείμενο: μια εφαρμογή για την επίτευξη ενός*

- γνωστικού στόχου. *Θέατρο και εκπαίδευση*, 5, 26-27.
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική – ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ελένη, Ε., & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2004). *Το εκπαιδευτικό θέατρο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κοκκίδου, Μ., & Παπαπαναγιώτου, Ξ. (2007). Κριτική σκέψη και μουσική εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 7, 14-16.
- Κατσακώστα, Μ., Καραντίδου, Στ., Μιχαλόπουλος, Γ., & Σωμαράκης, Σ. (2000). Το παιχνίδι στη θεωρία του Vygotsky. *Το εικονικό σχολείο*, 1, 19.
- Κελεσιδής, Β. (2009). Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του L. Vygotsky (1896-1934). *Ρόπτρο*, 27, 15-17.
- Ματσαγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μέγερχολντ, Β. Ε. (1982). *Κείμενα για το θέατρο*. Αθήνα: Ιθάκη.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στη θεωρία του L.S. Vygotsky*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2005). Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 5, 28-29.
- Πιτούλη, Γ. (2000.) Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 1, 34-35.
- Παπαζαρή, Α. (1999). *Μουσική μάθηση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σπαθάρη – Μπεγλέτη, Ε. (2004) Λογοτεχνία και Τοπική Ιστορία: Η δραματοποίηση ως μέσο γνωριμίας με τον Άλλο στη διαχρονία και ως μέσο αυτογνωσίας. *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 4, 22-23.
- Σωτήρχου, Φ. (2007). *Ο Θέσπις στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος
- Bolton, G. (2008). Διδάσκοντας εκ των έσω. *Θέατρο και Εκπαίδευση*, 9, 15-16.
- Braun, E. (1995). *Meyerhold. A revolution in the theatre*. London: Methuen Drama.
- Konner, M. (2010). *The evolution of Childhood*. London: The Belknap press of Harvard University press.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Smith, P.K. (2001.) *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθείτω.
- Vygotsky, L.S. (2000). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wadsworth, B. (2001). *Η θεωρία του Ζαν Πιαζέ για τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

***ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΩΣ ΤΡΙΠΤΥΧΟ ΜΑΘΗΣΗΣ:
ΑΦΟΡΜΗΣΗ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ***

ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΩΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Δήμητρα Ακριτίδου

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Μάχη Γιαννακουδάκη

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Αναστάσιος Συμεωνίδης

Πρωτοβάθμια Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στην εργασία θα παρουσιάσουμε μια διδακτική προσέγγιση των μαθηματικών με σκοπό την βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά.. Η όλη προσπάθεια γίνεται μέσω της διδασκαλίας της μουσικής σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες τέχνες (ζωγραφική, χορός, θέατρο, τραγούδι) με τη μορφή Project. Η μέθοδος Project (Frey, 1999) που στηρίχθηκε η όλη δράση, έχει στοιχεία διαθεματικής – ανακαλυπτικής μάθησης και μικτής προσέγγισης του θέματος. Ανακαλυπτική και διερευνητική συνδυασμένη με την προσωπική αλλά και ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τον καταγισμό ιδεών με σκοπό την καλλιέργεια δημιουργικού πνεύματος και κριτικής προσέγγισης. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, με εμπλοκή της αισθητικής αγωγής μέσω της τριμερούς μαιευτικής μάθησης (παρουσίαση, επεξεργασία, έκφραση) εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική, ενεργητική και μαιευτική μάθηση, προάγοντας το κλίμα συνεργασίας, εμπλέκοντας τους μαθητές ατομικά και ομαδικά σε διαδικασίες παραγωγής θεατρικού δράμενου, τραγουδιού, χορού και ζωγραφικής πάντα σε σχέση με τα μαθηματικά. Το project που καλούνται να επιμεληθούν τα παιδιά βασίζεται σε συνδυασμό τεχνών και μάθησης με συγκεκριμένο στόχο τα μαθηματικά, στην συνεργατική - ομαδοσυνεργατική μάθηση, στην κοινωνική - κουνιστροκτιβιστική μάθηση, στην διαθεματική - διεπιστημονική μάθηση, στην αναστοχαστική μάθηση, την ολιστική μάθηση, στη μάθηση με τη στήριξη της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων, στη μάθηση παράλληλα με την θεραπευτική-παιδαγωγική μουσικοθεραπεία και στην μάθηση με την εμπλοκή δασκάλων διαφορετικών ειδικοτήτων χωρίς όρια και προϋποθέσεις, αλλά με ένα κοινό στόχο: την ευχάριστη ανακαλυπτική μάθηση.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικά, Αισθητική αγωγή, Μέθοδος Project.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Τέχνες αποτελούν τρόπους που μπορούν να ενθαρρύνουν τη σύνδεση της γνώσης και συναισθήματος, την προώθηση επικοινωνιακής αυτοέκφρασης και της κριτικής – κοινωνικής συνείδησης (Freedman, 2006).

Η μουσική από μόνη της έχει μαθηματικά στοιχεία και αυτό το δεδομένο αποτέλεσε το πρώτο ερέθισμα για την αξιοποίησή της και στο μάθημα των μαθηματικών.

Ειδικότερα στη συγκεκριμένη εισήγηση, διερευνάται η αξιοποίηση των τεχνών για τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας των μαθηματικών τόσο μέσα από την ενασχόληση των μαθητών με τις τέχνες όσο κυρίως μέσα από τη διδασκαλία των μαθηματικών μέσω της τέχνης. (Κοταρίνου και Σταθοπούλου, 2011). Η επίδραση της τέχνης στη μάθηση των μαθηματικών έχει χαρακτηριστεί θετική και στις δύο περιπτώσεις (Catterall et al., 1999a' Catterall, 1995a' Catterall και Waldorf, 1999b' Ingram και Seashore, 2003).

Η σχέση των μαθηματικών με τις τέχνες έρχεται από τους Πυθαγόρειους φιλόσοφους και διαπερνά την ιστορία. Ο Πυθαγόρας ήταν μαθηματικός και ιδρυτής της Πυθαγόρειας σχολής – σκέψης, γνώριζε καλά τη σχέση της μουσικής με τους αριθμούς.

Κατά τον Πρόκλο, οι Πυθαγόρειοι χώριζαν την επιστήμη των μαθηματικών σε τέσσερις κατηγορίες: την Αριθμητική, τη Μουσική, τη Γεωμετρία και την Αστρονομία. Το τετράπτυχο αυτό αποτελούσε το φημισμένο «Τετραόδιο» (λατινικά «*Quadrinium*»). Από αυτές, η Αριθμητική και η Μουσική σχετιζόταν με την ποσότητα, ενώ η Γεωμετρία και η Αστρονομία με το μέγεθος. Από τη μεν Αριθμητική και τη Μουσική, η πρώτη αφορούσε στην ποσότητα την ίδια και η δεύτερη στην ποσότητα σε σχέση με άλλες ποσότητες. Από τη δε Γεωμετρία και την Αστρονομία, η πρώτη είχε να κάνει με στάσιμα μεγέθη, ενώ η δεύτερη με κινούμενα.

Ο Πυθαγόρας διακρίνει, στη φιλοσοφία του, τρία είδη μουσικής:

- Την ενόργανη μουσική, που δημιουργείται κρούοντας τις χορδές της λύρας, φυσώντας τον αυλό κ.ο.κ.
- Την «ανθρώπινη» μουσική που είναι μια συνεχής μουσική που δημιουργείται από τον ανθρώπινο

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

οργανισμό και την οποία δεν έχουμε τη δυνατότητα να ακούμε (ειδικά την εναρμόνια απήχηση ανάμεσα στην ψυχή και το σώμα).

- Την εγκόσμια μουσική που δημιουργείται από το ίδιο το σύμπαν και είναι γνωστή σαν «μουσική των σφαιρών».

Ο Ευκλείδης, από την άλλη, με τη γεωμετρική του πρόταση για τα μουσικά διαστήματα, θεωρούσε ότι αντιστοιχούν σε ευθείες γραμμές, με μία διαφορά: ενώ οι ενώ οι ευθείες γραμμές που παράγονται ως αριθμοί, ορίζονται με δύο γράμματα, ένα στην αρχή και ένα στο τέλος τους, τα μουσικά διαστήματα δηλώνονται με ένα γράμμα.

Για τους Πυθαγορείους, αυτή η άμεση και ακριβής σχέση μαθηματικών, μουσικής και ευχάριστου ψυχικού συναισθήματος αποτελούσε τη μέγιστη απόδειξη ότι η αλήθεια, στο ύψιστο επίπεδο της εκφράζεται με μαθηματικές σχέσεις. Πίστευαν ότι η ψυχή, μέσα από τα μαθηματικά και τη μουσική, μπορούσε να εξυψωθεί ώσπου να ενωθεί με το σύμπαν και ότι ορισμένα μαθηματικά σύμβολα έχουν αποκρυφιστική σημασία.

Από την αρχαία Ελλάδα ακόμη η μουσική θεωρείτο σαν μια αυστηρά μαθηματικά πειθαρχημένη επιστήμη που χειριζόταν αριθμητικές σχέσεις, λόγους και αναλογίες. Πολλοί έγκριτοι μελετητές υποστηρίζουν με βεβαιότητα, ότι ο Πυθαγόρας και οι μαθητές του έφτασαν στη θεωρία «περί των αριθμών, ως αρχής των όντων πάντων» από τη ζωηρότατη εντύπωση που τους προξένησε η μουσική. Αξίζει να αναφερθεί, επίσης, ότι η Μουσική ήταν ένα από τα τέσσερα μαθήματα του Πυθαγόρειου σχολείου, μαζί με την Αριθμητική, τη Γεωμετρία και την Αστρονομία (Beer, 1998)

Σήμερα πολλοί μουσικοί χρησιμοποιούν μαθηματικά στη δουλειά τους, όπως ο Ιάνης Ξενάκης (1922 - 2001), πρωτοπόρος στην αλγοριθμική σύνθεση μουσικής και στη μουσική με υπολογιστή, έχει αναπτύξει μια θεωρία ψηφιακής σύνθεσης βασισμένη στην παραγωγή ήχων με μαθηματικές συναρτήσεις, και έχει σχεδιάσει ένα υπολογιστικό σύστημα με γραφικό interface, επονομαζόμενο ως URIC.

Σήμερα σε μερικά πανεπιστήμια υπάρχουν τμήματα με αντικείμενο τη σχέση μουσικής και μαθηματικών, ενώ πολλές έρευνες στις ΗΠΑ έχουν δείξει ότι η μελέτη ενός μουσικού οργάνου μπορεί να βελτιώσει μέχρι και 20% την απόδοση στα τεστ SAT, IOWA, CTVS (Frank, 1996).

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να αναδείξει τη σημαντικότητα των τεχνών και ιδιαίτερα της μουσικής, στη μαθησιακή διαδικασία και την πολλαπλή συμβολή τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας. Μέσα από την εισήγηση προβάλλονται πολλές διδακτικές δυνατότητες με ταυτόχρονη αξιοποίηση των διδακτικών χώρων, καθώς επίσης αναδεικνύονται τα μέσα της μουσικής αναπαραγωγής μέσα πάντα από την συμμετοχή των μαθητών.

Στην εργασία καταγράφονται εναλλακτικοί διδακτικοί σχεδιασμοί επίτευξης της ανωτέρω στόχευσης, όπως και τα αποτελέσματα που είχαν αυτοί στη πιλοτική εφαρμογή τους, στους μαθητές. Συνολικά, παρατηρήθηκε ενισχυμένο το ενδιαφέρον των μαθητών,

βελτιώθηκε η δυνατότητα εμπέδωσης των διδακτικών γνωστικών αντικειμένων και ξεπεράστηκαν τα προβλήματα και οι τυχόν αναστολές κάποιων μαθητών, επιτυγχάνοντας τη γενικότερη αποδοχή από όλους και την ελεύθερη έκφραση.

Δηλαδή, συγκεκριμένο project, πρόκειται όχι μόνο για «εκπαίδευση στη μουσική αλλά για «εκπαίδευση μέσω της μουσικής» (Καρατασίδου, 2002) η οποία συμπορεύεται με τις υπόλοιπες τέχνες της αισθητικής αγωγής.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης, το σχέδιο εργασίας (project), δίνει αξία στη συγκεκριμένη και οργανωμένη δραστηριότητα ενός υποκειμένου που νοιάζεται να ορίσει ένα στόχο, καθώς και στα μέσα που θα του επιτρέψουν να τον κατακτήσει (Champy, 1994: 802).

Όταν ακούμε μουσική ή παίζουμε μουσική «με το αυτί», ενεργοποιείται το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Όταν μαθαίνουμε να διαβάζουμε μουσική, να καταλαβαίνουμε και να μελετάμε τη θεωρία και τις μουσικές παρτιτούρες ενεργοποιείται το αριστερό ημισφαίριο και, μάλιστα, η ίδια περιοχή που εμπλέκεται στην αναλυτική και μαθηματική σκέψη (Dickinson, 1993).

Πράγματι, όταν ένας μαθηματικός χρησιμοποιεί την τέχνη για να διδάξει μαθηματικά, σε πρώτη φάση δεν κάνει τίποτα περισσότερο από το να προκαλεί τις αισθήσεις, αφενός προσφέροντας στους μαθητές αισθητική απόλαυση από το εποπτικό υλικό, αφετέρου δημιουργώντας μικρές εμπειρίες οι οποίες με τη σειρά τους θα γεννήσουν προβληματισμούς (Μαυρομάτης, 2007).

Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) είναι αποδεκτό πλέον ότι αποτελούν ένα μέσο διδασκαλίας και ένα διδακτικό εργαλείο που δίνει προστιθέμενη αξία στο γνωστικό αντικείμενο ή στην οποιαδήποτε παιδαγωγική δράση (Ιωάννου και Φερεντίνος, 2007).

Στο έργο του *Πολιτικά*, ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι η ικανότητα της μουσικής επιδρά στις ψυχικές καταστάσεις των ακροατών, είναι συνδεδεμένη με την προσομοίωση με τον ένα ή άλλο χαρακτήρα (Shaboutin, 2005).

Η αναπαράσταση διαφορετικών ρόλων βοηθά τα παιδιά να βιώσουν γεγονότα που σχετίζονται με τη ζωή τους, ώστε μελλοντικά να έχουν τη δυνατότητα να εξετάσουν την δική τους ταυτότητα, καθώς και την ταυτότητα των άλλων και να στοχάζονται τα συναισθήματά τους, την συμπεριφορά τους, τη σχέση τους με τους υπόλοιπους ανθρώπους, στοιχεία που σταδιακά καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους. (Faure και Lascar, 1994· Κοντογιάννη, 2000).

Μεταξύ άλλων ο χορός βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων (σχέση του παιδιού με τους δασκάλους του ή κάποιο άλλο παιδί), της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, του συναισθηματικού κόσμου, της αυτοαντίληψης, της αίσθησης του «ανήκειν» (Humphrey, 1987).

Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ (2003), που αποτέλεσαν τομή για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, προτείνονται διαθεματικές δραστηριότητες, διαθεματικά σχέδια εργασίας, πολυτροπικά κείμενα και δίνεται έμφαση στην ενεργητική μεθοδολογία (διερεύνηση και ανακάλυψη, ενεργητική προσέγγιση της γνώσης).

Σύμφωνα με τον Dewey (Καρτασιδίου και Στάμου, 2006), η αισθητική είναι ένα από τα ουσιωδέστερα μέρη της εκπαίδευσης και η εκπαίδευση γίνεται ουσιαστική όταν εφαρμόζει τις αρχές της αισθητικής. Ο μαθητής μετέρχεται της «μαθησιακής εμπειρίας» και η μάθηση αποκτάται μέσα από το πράττειν, δηλαδή μέσα από τη δραστήρια συμπεριφορά του. Κάθε τι που κάνει για να μάθει, γίνεται μάθηση (Tyler, 1971).

Έρευνες έχουν αποδείξει, ότι η συμβολή των εικαστικών τεχνών συμβάλει στη θετική στάση των μαθητών στο σχολείο και στην σχολική του επιτυχία και όταν αξιοποιούνται διαθεματικά, οι εικαστικές τέχνες συμβάλλουν στην προσφορά υψηλής ποιότητας μάθησης (Bamford, 2006) και μάλιστα δημιουργικής καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη και σφαιρική (αισθητική, δημιουργική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική). Έτσι οι μαθητές αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και αποδίδουν νόημα στον κόσμο γύρω τους (Βάος, 2008).

Εξάλλου, «το «μουσικό δρώμενο» έχει τις θεραπευτικές του επιδράσεις ακόμα και στην ώρα του μαθήματος, απλά ο εντοπισμός του εξαρτάται από τον παιδαγωγό και την ευελιξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσο και αν προσπαθήσουμε να οριοθετήσουμε την μουσικοπαιδαγωγική από τη μουσικοθεραπεία σίγουρα υπάρχουν στιγμές ιδιαίτερα στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής όπου αυτές οι δύο λειτουργίες της μουσικής διασταυρώνονται» (Καρτασιδίου, 2000β).

Σύμφωνα με τον Mucchielli, εάν προσέχουμε συγκρατούμε κατά προσέγγιση: 10% από αυτά που διαβάζουμε, 20% από αυτά που ακούμε, 30% από αυτά που βλέπουμε, 50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα, 80% από αυτά που λέμε, 90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά (Courau, 2000).

Στη παρούσα εργασία, το υπό εξέταση αντικείμενο προσεγγίζεται διαθεματικά, μέσα από τις διάφορες και διαφορετικές οπτικές των γνωστικών προσεγγίσεων, δύο δασκάλων και μιας μουσικού. Η στόχευσή μας ήταν, με αφορμή το εκπονηθέν σχέδιο, η αναζήτηση και συνεργασία συνιστωσών διαφορετικής οπτικής προς όφελος των μαθητών. Βεβαίως, για να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο απαιτείται καλή συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών, μεγάλη προετοιμασία και ομαδική προσέγγιση, προγραμματισμός και ευελιξία σε όλα τα στάδια, από την προετοιμασία έως την ολοκλήρωση της διδασκαλίας με την αξιολόγησή της.

Η διεπιστημονική συνδιδασκαλία έχει δυνατότητες ανάπτυξης μέσα από πολλές μεθόδους (μετωπική, ομαδοσυνεργατική, σχεδίων εργασίας / project, κ.α) με απώτερο αποτέλεσμα την παραγωγή σύνθετης εργασίας,

ενός δηλαδή πνευματικού προϊόντος συνδυασμένης με πρακτικές εφαρμογές.

Το παρουσιαζόμενο εκπαιδευτικό, διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε να εφαρμοστεί σε μαθητές της Ε τάξης του Δημοτικού σχολείου με αφορμή την 7^η Ενότητα της Γλώσσας και με στόχο τα μαθηματικά. Στο σχέδιο πήραν μέρος 37 μαθητές δημοτικού σχολείου του κέντρου της Θεσσαλονίκης. Η διάρκεια διδασκαλίας του ήταν 12 δίωρα μαθήματα σε διάρκεια δώδεκα εβδομάδων. Στο συγκεκριμένο project συνεργάστηκαν δύο εκπαιδευτικοί και μία δασκάλα μουσικής.

2.1. Σενάριο διδασκαλίας μαθηματικών σε συνδυασμό με τις τέχνες μέσω της μεθόδου project.

1^ο στάδιο: Ανάγνωση του βιβλίου της Ε δημοτικού της γλώσσας, της 7^{ης} Ενότητας με θέμα τη Μουσική και τίτλο: «Εγώ σε συναυλία;» (βλ.Εικόνα 1).



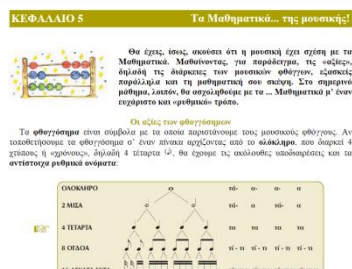
Εικόνα 1: Βιβλίο Γλώσσας: Ενότητα 7

2^ο στάδιο: Επανάληψη του βιβλίου των μαθηματικών της Ε δημοτικού της 3^{ης} ενότητας με θέμα: Τα κλάσματα (βλ.Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Βιβλίο Μαθηματικών: Ενότητα 16

3^ο στάδιο: Εκμάθηση αξιών βιβλίο της μουσικής της Ε δημοτικού, της 5^{ης} Ενότητας με θέμα: Τα μαθηματικά της μουσικής (βλ.Εικόνα 3).



Εικόνα 3 : Βιβλίο Μουσικής: Κεφάλαιο 5

4^ο στάδιο: Δημιουργία ομάδων εργασίας στα πλαίσια project έπειτα από συζήτηση και ψηφοφορία. Επιλογή θέματος: Τα μαθηματικά μέσα από τις τέχνες.

5^ο στάδιο: Ομαδική εργασία για την επιλογή υποθέματος της κάθε ομάδας.

Α ομάδα: Ενασχόληση με την μουσική. Έρευνα από τις πρώτες μορφές μουσικής, από τον Μπαχ μέχρι τον Ξενοπούλο. Σύνδεση των μαθηματικών με την μουσική μέσα από την παράλληλη πορεία τους, από τους Πυθαγόρειους έως σήμερα.

Β ομάδα: Ενασχόληση με τους φιλόσοφους και τους μαθηματικούς της αρχαιότητας. Απόψεις για την σύνδεση των μαθηματικών, της μουσικής, των τεχνών, του Πυθαγόρα, του Αρχιμήδη, του Ευκλείδη κ.α.

Γ ομάδα: Τα μαθηματικά μέσω των τεχνών. Θέατρο, ζωγραφική, χορός.

6^ο στάδιο: Ομαδοσυνεργατική διερεύνηση

Α ομάδα: Έναξαν (διαδικτυακά) και κατέγραψαν πληροφορίες και τραγούδια, περιέγραψαν και ταξινομήσαν σύμφωνα με το ύφος, την τεχνοτροπία, το ρυθμό και τα μουσικά στοιχεία (νότες, αξίες, ρυθμοί, μέτρα κτλ). Επισημάναν την σχέση του ρυθμού με τα μαθηματικά καθώς επίσης και επέλεξαν δύο ρυθμούς που τους αρέσουν ώστε να χρησιμοποιηθούν για την δημιουργία τραγουδιού.

Β ομάδα: Κατέγραψαν έλληνες φιλόσοφους και μαθηματικούς που εξέφρασαν την άποψη της σύνδεσης των μαθηματικών με την μουσική. Ξεχώρισαν και ομαδοποίησαν τις κοινές απόψεις.

Γ ομάδα: Ερεύνησαν και ομαδοποίησαν πίνακες ζωγραφικής που βασίζονται στη μουσική και στα μαθηματικά, θεατρικά έργα, κινηματογράφο όπως αναφέρεται και στο βιβλίο της γλώσσας. Επέλεξαν το έργο που θα διασκευαστεί από την ολομέλεια για θεατρικό δράμενο.

Όλες οι ομάδες κρατούσαν σημειώσεις για την πορεία τους, αρχείο πληροφοριών τα οποία και διάβαζαν στην ολομέλεια. Πολλά σημεία των κειμένων και των πεπραγμένων των ομάδων έτυχαν γλωσσολογικής επεξεργασίας την ώρα της Γλώσσας. Οι τελικές αποφάσεις, μετά από τις προτάσεις των ομάδων παίρνονταν με την μορφή της φανερής και τεκμηριωμένης ψηφοφορίας.

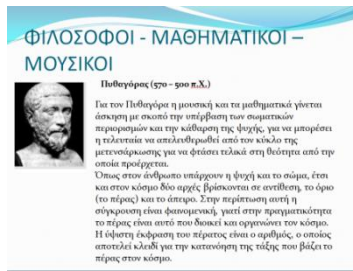
7^ο στάδιο: Παρουσίαση των εργασιών και ανταλλαγή απόψεων.

Α ομάδα: Μουσικά είδη και ρυθμοί (βλ.Εικόνα 4). Μουσική των ανθρώπων τέχνη.



Εικόνα 4: Δείγμα παρουσίασης Α ομάδας

Β ομάδα: Φιλόσοφοι και μαθηματικοί. Παρουσίαση. (βλ.Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Δείγμα παρουσίασης Β ομάδας

Γ ομάδα: Τα μαθηματικά μέσα από τις τέχνες. Παρουσίαση (βλ.Εικόνες 6, 7 & 8).



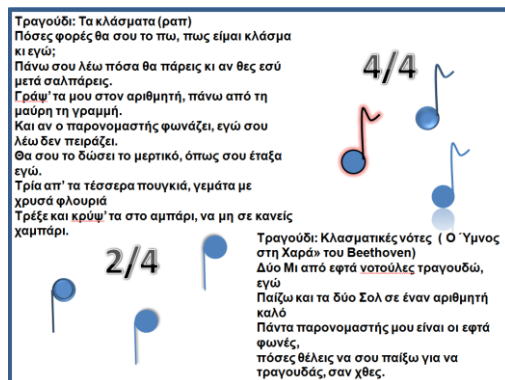
Εικόνα 6: Δείγμα παρουσίασης Γ ομάδας



Εικόνες 7, 8: Δείγματα παρουσίασης Γ ομάδας

Στάδιο 8: Λήψη αποφάσεων συνδυαστικής επιλογής με βάση τις εργασίες ομάδων έπειτα από συζήτηση και ανοιχτή ψηφοφορία με προοπτική την δημιουργία θεατρικού δράμενου, τραγουδιού με γνωστό ρυθμό, σκηνικού, διαλόγων κ.α.

Ως προς τη μουσική: Επιλέχθηκαν οι ρυθμοί ραπ και η μουσική από τον Ύμνο στη Χαρά του Beethoven. Οι στίχοι που δημιουργήθηκαν ομαδοσυνεργατικά είχαν τίτλο και θέμα τα κλάσματα (βλ.Εικόνα 9).



Εικόνα 9

Έγινε ανάλυση των αξιών και του ρυθμού της παρτιτούρας σύμφωνα με την 5^η Ενότητα του βιβλίου Μουσικής (Εικόνα 10).

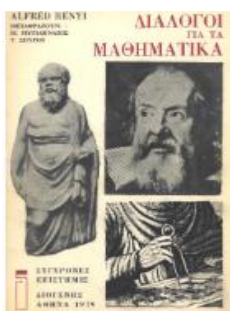


Εικόνα 10

Παράλληλα μελετήσαμε την σελίδα 71 του βιβλίου μουσικής όπου αναφέρει για την ζωή και το έργο του Beethoven (βλ.Εικόνα 11). *Ως προς το θέατρο:* Επιλογή θεατρικού «Σωκρατικός διάλογος για τα μαθηματικά (Renyi, 1965) με παραλλαγές στους διαλόγους από τους μαθητές (βλ.Εικόνα 12). *Ως προς το σκηνικό:* Επιλογή σκηνικού με βάση τους πίνακες ζωγραφικής. Επιλογή του πίνακα «Σε αναζήτηση της τέταρτης διάστασης» του Salvador Dali (1904-1989) όπου υπάρχουν στοιχεία τοπολογίας και τετραδιάστατης γεωμετρίας (βλ.Εικόνα13).



Εικόνα 11



Σωκρατικός διάλογος με τον Ιπποκράτη

- ΣΩΚΡΑΤΗΣ : Εντάξει. Λοιπόν, να πες μου, ξέρεις τί είναι τα μαθηματικά; Υποθέτω ότι, αφού θέλεις να τα σπουδάσεις, μπορείς και να ορίσεις τι είναι. ΙΠΠΟΚΡΑΤΗΣ : Νομίζω ότι κι ένα παιδί θα μπορούσε να το κάνει. Τα μαθηματικά είναι μιά απ' τις επιστήμες και μάλιστα μιά από τις πιο ωραίες. ΣΩΚΡΑΤΗΣ : Δεν σου ήγησα να επαίνεσεις τα μαθηματικά, αλλά να περνάψεις τη φύση τους, για παράδειγμα, αν σε ρωτούσα για την τέχνη των γιατρών, θ' απαντούσες ότι αυτή ή τέχνη ασχολείται με την υγεία και την αρρώστια και έχει σά σκοπό να θεραπεύει την αρρώστια και να διατηρεί την υγεία. Σωστά δεν τα λέω; ΙΠΠΟΚΡΑΤΗΣ : Βέβαια.....

Εικόνα 12



Εικόνα 13

Στάδιο 9: Δημιουργία θεατρικού δρώμενου βασισμένο στο υπόθεμα που επέλεξαν με μικρούς διαλόγους οι οποίοι περιείχαν τις πληροφορίες που παρουσιάστηκαν. Ακολουθούσε το τραγούδι και ο χορός (βλ.Εικόνα 14).



Εικόνα 14

Στάδιο 10: Αναστοχασμός και Ανατροφοδότηση καθώς και η προβολή του βίντεο που κατέγραψαν από το θεατρικό τους δρώμενο. Γενική αποτίμηση του project. Πρωτεύον σκοπός της αξιολόγησης ήταν να δηλώσουν οι συμμετέχοντες μαθητές τις δικές τους απόψεις για όλα τα στάδια.

Στη συνέχεια δόθηκαν στους μαθητές ερωτηματολόγια με τις παρακάτω ερωτήσεις κλειστού τύπου και καταγράφηκαν τα ποσοστά (Πίνακας 1)

- Πόσο ενδιαφέρον σας φάνηκε το project που πήρατε μέρος;
- Συζητήσατε και κρίνατε τις πληροφορίες και τις απόψεις των μελών της ομάδας σας, παίρνοντας αποφάσεις με την μορφή της πλειοψηφίας;
- Πιστεύετε πως αυτός ο τρόπος προσέγγισης των μαθημάτων σας εκφράζει;
- Πόσο ευχάριστα συμμετείχατε στις εργασίες ;
- Πιστεύετε πως άλλαξε η άποψή σας πως τα μαθηματικά είναι μόνο πράξεις και πως δεν συνδέονται με άλλες τέχνες;
- Θα σας ευχαριστούσε να επαναληφθεί και σε άλλα διδακτέα μαθήματα;

Πίνακας 1

Ερωτήσεις	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Ερώτηση 1	97 %	2%	1%	0%
Ερώτηση 2	90%	7%	3%	0%
Ερώτηση 3	95 %	4%	1%	0%
Ερώτηση 4	92%	5%	2%	1%
Ερώτηση 5	95%	4%	0%	1%
Ερώτηση 6	98%	1%	1%	0%

3. ΣΤΟΧΟΙ

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω σύντομο θεωρητικό πλαίσιο για τη σχέση των μαθηματικών τόσο με τη μουσική όσο και με τις υπόλοιπες τέχνες, όπως επίσης και για τα εναλλακτικά μαθησιακά και διδακτικά περιβάλλοντα τα οποία υποστηρίζονται και από τα σύγχρονα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα των μαθηματικών (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, 2001), θέσαμε τους εξής στόχους.

Μακροπρόθεσμοι στόχοι:

- Να εντοπίσουμε τις αντιλήψεις των μαθητών σε σχέση με το ότι τα μαθηματικά υπάρχουν παντού.
- Να ερευνήσουμε την βαθμολογική επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένους τομείς, όπως ήταν τα

κλάσματα, όταν διδασκόταν μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος.

- Να αντιληφθούν μέσω της δικής τους έρευνας, οι μαθητές, πως τα μαθηματικά δεν είναι μόνο αριθμοί αλλά υπάρχουν και εμπλέκονται μέσα στις τέχνες.
- Να αποκτήσουν βιωματικές εμπειρίες μέσα από μη συμβατικούς τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης (χορό, μουσική, τραγούδι, εικαστικά).
- Να διαπιστώσουν ότι τα μαθηματικά και οι τέχνες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
- Να αποκτήσουν αισθητική αγωγή και αντίληψη
- Να συνεργαστούν και να δημιουργήσουν.
- Να προσεγγίσουν τις τέχνες χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους από τα μαθηματικά που διδάσκονται στο σχολείο.
- Να εμπεδώσουν την έννοια του κλάσματος και του κλασματικού αριθμού.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι:

Ως προς τη Γλώσσα:

- Τη μελέτη και γλωσσική ανάλυση της δομής του συγκεκριμένου κειμένου και των εκφραστικών μέσων.

Ως προς τα μαθηματικά:

- Την εμπέδωση των κλασμάτων και των κλασματικών αριθμών.

Ως προς τη μουσική:

- Την εξέλιξη της μουσικής από τους πρώτους ήχους μέχρι την σύγχρονη εποχή.
- Την ενασχόληση με την δημιουργία στίχων και ρυθμών.
- Την έννοια των αξιών και των ρυθμών.
- Την διερεύνηση και την σύνδεσή της με άλλες τέχνες και γνωστικά αντικείμενα.

Ως προς την Αισθητική αγωγή:

- Να κατανοήσουν, οι μαθητές, πως η τέχνη είναι κάθε φορά συνάρτηση της εποχής στην οποία έχει αναπτυχθεί.
- Να ανακαλύψουν την τέχνη σε όλα τα είδη και όλες τις εκφάνσεις της, καθώς και να ασχοληθούν με τις τέχνες (ζωγραφική, θέατρο, χορός) μέσα από την δραματοποίηση και το τραγούδι.
- Να εκφραστούν φωνητικά απελευθερώνοντας την φωνή τους χωρίς περιορισμούς, τυχόν αναστολές και φοβίες επίκρισης.
- Να αναλύσουν αλλά και να παράγουν δικές τους μουσικές συνθέσεις και τραγούδια.

Ως προς την δημιουργία project:

- Να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν δράσεις που ανταποκρίνονται στο πρόγραμμα.
- υπερβαίνουν την τυποποίηση της γνώσης προάγοντας τη δημιουργική σκέψη τους

Ως προς τις ΤΠΕ:

- Η περιήγηση αναζήτησης πληροφοριών και σχετικών βίντεο με επιλογή αξιόπιστων πηγών.
- Η σωστή χρήση του διαδικτύου

4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα μαθηματικά και ιδιαίτερα τα κλάσματα είναι ένας από τους δύσκολους τομείς για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, με αποτέλεσμα άλλοτε να τα φοβούνται και άλλοτε να τα αποφεύγουν. Είναι, λοιπόν, αναγκαίο να βρεθούν οι τρόποι ώστε να γίνουν περισσότερο προσεγγίσιμα και κατανοητά μέσω της διαθεματικής και βιωματικής μάθησης. Προτείνεται μια διαδικασία μάθησης, κυρίως όσον αφορά την τέχνη, όπου το ίδιο το παιδί είναι ο ερμηνευτής με τη βοήθεια και τη διαμεσολάβηση του υπευθύνου (Hooper-Greenhil, 1999, όπ.αναφ.στο Κακκούρου-Χρόνη, 2002). Με τις μεθόδους αυτές αλλάζουν τα διδακτικά στερεότυπα των μαθημάτων, εμπλέκοντας τις τέχνες στην όλη διδακτική διαδικασία και αποκομίζοντας από την εμπλοκή αυτή μόνο θετικά στοιχεία. Το συγκεκριμένο project θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για την ένταξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τόσο μέσω της βιωματικής και ενεργούς μάθησης όσο και μέσα από τη λειτουργική ενσωμάτωση και ένταξη της αισθητικής αγωγής - των τεχνών, των τεχνολογιών και της πληροφορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα αποτελέσματα από την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για μελλοντικές και ανάλογες δράσεις έπειτα από αίτημα των μαθητών που συμμετείχαν. Επίσης:

1. Το προτεινόμενο σχέδιο εργασίας συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος που είναι η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, η ικανότητα να ανταποκρίνονται σε αισθητικά μουσικά στοιχεία, η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, πειθαρχίας, επικοινωνίας και αυτοέκφρασης μέσω της μουσικής διαδικασίας.
2. Οι μαθητές με την καθοδήγηση των δασκάλων τους κατάφεραν να κάνουν σωστή χρήση του διαδικτύου αναζητώντας επιπλέον πληροφορίες.
3. Οι μαθητές κατάφεραν να συνεργάζονται κατά ομάδες και να εκφράζονται μέσα από παιχνίδια ρόλων μέσω της βιωματικής μάθησης.
4. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κράτησε σταθερά αυξανόμενο το ενδιαφέρον τους, κινητοποίησε την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα.
5. Η διαθεματική προσέγγιση του Σχεδίου εργασίας βοήθησε επίσης τους μαθητές να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση των γνωστικών αντικειμένων και τη συμπληρωματικότητα των σχολικών μαθημάτων.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Θεωρώντας :

- ότι τα μαθηματικά θα πρέπει να γίνουν ελκυστικότερα από τους μαθητές και να μην συνοδεύονται από συναισθήματα απόρριψης και αδιαφορίας προς αυτά,
- με δεδομένο επίσης, ότι θεωρούνται αυστηρά λογικά, αφηρημένα, «κρύα και άψυχα»

- και από την άλλη επειδή η μουσική έχει να κάνει με το συναίσθημα, τη συγκίνηση, την ίδια τη ζωή και ο καθένας μας έχει τραγουδήσει ένα τραγούδι.

Η λογική λοιπόν, του να συσχετίσουμε τις δύο αυτές φαινομενικά αντίθετες κατηγορίες ήταν το ζητούμενο. Η όλη ιδέα άρχισε απλά και μόνο από ένα συνδυασμό της Θεωρίας της μουσικής με τη διδασκαλία των κλασμάτων στο Δημοτικό Σχολείο. Κλασματικοί αριθμοί που έβρισκαν άριστη εφαρμογή στο ρυθμό και τους κτύπους μιας μουσικής σύνθεσης, ισοδυναμία και πρόσθεση κλασμάτων για να συμπληρώνεται σωστά το κάθε μέτρο. Επίσης, από τις συνεντεύξεις των μαθητών / μαθητριών φάνηκε ότι στην πειραματική ομάδα αναφέρθηκαν μόνο θετικά συναισθήματα στη διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος μέσω της Μουσικής σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες Τέχνες.

Η μεταστροφή αρκετών αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών/μαθητριών σε θετικά, από τις πρώτες δύο εβδομάδες διδασκαλίας, είναι ενδεικτική για πιθανή επιτυχία του εγχειρήματος και για όποιον το προσπαθήσει εκ νέου.

Μέσα από την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας οι μαθητές με σταθερά, σίγουρα και διαδοχικά βήματα μαθαίνουν:

- να αναλύουν,
- να ερευνούν και να επανασυνθέτουν ένα γνωστικό αντικείμενο,
- να θέτουν στόχους,
- να οργανώνουν δραστηριότητες και να αξιολογούν πληροφορίες.

Κερδίζουν όχι μόνο τη συγκεκριμένη γνώση για το θέμα που μελετούν, αλλά κυρίως το γεγονός ότι γνωρίζουν διαφορετικούς, ενεργούς τρόπους για να προσεγγίζουν τη γνώση, εντελώς αντίθετους με τη συνήθη μέθοδο της αποστήθισης. Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η διαθεματική προσέγγιση που ακολουθούν τα σχέδια εργασίας βοηθά επίσης τους μαθητές να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση των γνωστικών αντικειμένων και τη συμπληρωματικότητα των σχολικών μαθημάτων.

Το συγκεκριμένο Σχέδιο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν ουσιαστικά μέσα από την άμεση βιωματική επικοινωνία.

Στη σημερινή εποχή, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, είναι επιτακτική η ανάγκη παροχής της ανακαλυπτικής – διαθεματικής γνώσης στους μαθητές, οι ποιοι κατακλύζονται από πληροφόρηση καθημερινά. Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι ουσιαστική αλλά και ταυτόχρονα ελκυστική. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι η κατάκτηση της γνώσης με αριθμητή μια συναρπαστική ιστορία αναζήτησης και παρονομαστή τις ανάγκες του ίδιου του μαθητή.

Έτσι, οι μαθητές βιώνουν την περιπέτεια της γνώσης, γίνονται οι ίδιοι μέτοχοι αυτής της μακράς ιστορίας, κατανοώντας τη διαρκή κίνηση της ανθρώπινης νοημοσύνης η οποία διαφοροποιείται και σημειώνει πρόοδο.

Μέσα στο αυστηρό, διδακτικό, θεσμοθετημένο πλαίσιο, οι μαθητές μαθαίνουν έννοιες, τύπους, θεωρήματα, μεθόδους επίλυσης ασκήσεων αποκομμένα

από την αναγκαιότητα της ύπαρξης των μαθηματικών, την περιγραφή της εξέλιξής τους, την ύπαρξή τους και σε άλλους τομείς, και την χρησιμότητά τους.

Η παρούσα εργασία καταγράφει εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των μαθηματικών στο σχολείο μέσα από την αξιοποίηση των τεχνών για την βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας των μαθηματικών, με την έννοια που ο Bakhtin μίλησε για την σημασία των «συνόρων» ως σημαντικά τοπία ανάπτυξης και καλλιέργειας δημιουργικής σκέψης.

Εξάλλου, το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό σε όλους τους συντελεστές του συμμετοχούς, χώρος ελκυστικός και όχι μόνο χώρος στερεότυπης διδασκαλίας, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή (Αλαχιώτης, 2002).

7. ΠΗΓΕΣ

- Renyi, A. (1965/1979). *Διάλογοι για τα μαθηματικά*. Εκδόσεις Διογένης.
- Bamford, A. (2006) *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. New York: Waxmann.
- Beer, M. (1998). *How do mathematics and music relate to each other*. Διαθέσιμο στο: <http://www.pages.drexel.edu/~jjn27/mathandmusic.pdf>
- Catterall, J. (1995a). *Different ways of Knowing: 1991-1994 National Longitudinal Study Final Report*. The Galef Institute of Los Angeles. Los Angeles, California.
- Catterall, J., Iwanaga, J., & Chaplean, R. (1999a). *Involvement in the Arts and Human Development*. In E.B. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts in Learning*. The Arts Education Partnership; The President's Committee on the Arts and Humanities, Washington, D.C.
- Catterall, J., & Waldorf, L. (1999b). *The Chicago Arts Partnerships in Education: Summary Evaluation*. In E.B. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts in Learning*. Washington, D.C
- Champy, P., Eteve, C., Forquin, J.C., & Robert, A.D (1994). *Dictionnaire encyclopedique de l' education et de la formation*. Paris: Nathan.
- Courau, S. (2000.) *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dickinson, D. (1993). *Music and the Mind*. New Orizon, On the Beam.
- Frank, M. (1996). *Musical Notes on Math: a math music program using hands, drums and blackboard*. Virginia, Frank Publishers Newport News.
- Freedman, K. (2003a). *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. New York and London: Columbia University, Teachers College.
- Frey, K. (1999). *Η Μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Faure, G., & Lascar, S. (1994). *Το Θεατρικό Παιχνίδι* (μτφ.Α.Στρουμπουλή). Αθήνα: Gutenberg.

- Humphrey, J. H. (1987). *Child development and learning through dance*. New York: AMS Press.
- Ingram, D., & Seashore, K. (2003). *Arts for academic achievement: Summarative evaluation report*. Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.
- Jamie, J. (1995). *The music of the spheres*. Abacus, London.
- Beer, M. (1998). How do mathematics and music relate to each other. Διαθέσιμο στο: <http://www.pages.drexel.edu/~jjn27/mathandmusic.pd>
- Shaboutin, S. (2005). *Οι ιατρικές δυνάμεις της μουσικής*. Αθήνα: Εκδόσεις PLS.
- Tyler, R. (1971). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βάος, Α. (2008). *Μαθήματα διδακτικής εικαστικών Τεχνών*. Αθήνα. Εκδόσεις: Τόπος.
- Ιωάννου, Σ., & Φερεντίνος, Σ. (2007). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Αλλάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον – Διαπιστώσεις και προοπτικές. *Αστρολάβος*, 6.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2002). Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες. Στο Ε. Γλύτση (Επιμ) (2002), *Πολιτισμός και εκπαίδευση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Καρτασίδου, Λ., & Στάμου, Λ. (2006). *Μουσική παιδαγωγική – Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή – Μουσικοθεραπεία – Σύγχρονες τάσεις και προ-οπτικές*. Πρακτικά ημερίδας των τμημάτων της Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής και Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Καρτασίδου, Λ. (2002). Βασικές αρχές διδασκαλίας της μουσικής σε παιδιά και νέους με μαθησιακές δυσκολίες και ελαφρά νοητική καθυστέρηση. *Μουσική εκπαίδευση*.
- Κοντογιάννη, Α. (200). *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοταρίνου, Π., & Σταθοπούλου, Χ. (2011). Ένα πανόραμα από τις έρευνες για την αξιοποίηση των τεχνών στη διδασκαλία των μαθηματικών. Προφορική εισήγηση, 9ο διήμερο διαλόγου για τη διδασκαλία των Μαθηματικών, 15-16 Νοεμβρίου 2011. Αθήνα.
- Μαυρομάτης, Α. (2007). *Τέχνη και Μαθηματικά*. Μια πορεία μετάβασης από την ανάγκη της έκφρασης στην ανάγκη της κατανόησης. Προφορική εισήγηση, Μαθηματική Εβδομάδα, 5-9 Μαρτίου 2007. Θεσσαλονίκη.
- Τρίμη, Ε. (2004). *Πολιτισμική - Αισθητική Αγωγή. Πρόγραμμα Σπουδών - Εκπαιδευτικό Υλικό*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Χιονίδου - Μοσκοφόγλου, Μ. (2001). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την πορεία ανάπτυξης της διδασκαλίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών. *Μέντωρ*, 3.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μαρία Ν. Δρακωνάκη
1ο Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης

Μαρία Καδιανάκη
7η Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ν. Ηρακλείου

Λήδα Φοκίτου
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Β' Αθήνας

Περίληψη

Από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής έρευνας, η αφήγηση ιστοριών (storytelling) συνιστά μία σημαντική τεχνική που χρησιμοποιείται ευρέως στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Μέσα από την αφήγηση συγκεκριμένων ιστοριών και τη μετάδοση της βιωμένης εμπειρίας του αφηγητή, οι ακροατές επιτυγχάνουν καλύτερη κατανόηση και ευκολότερη αφομοίωση γνώσεων σε σύγκριση με την παρουσίαση ιδεών μέσα από θεωρητικούς συλλογισμούς, αφαιρέσεις και λογικά επιχειρήματα. Έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος αποθηκεύει ευκολότερα πληροφορίες όταν αυτές διατυπώνονται μέσα σε ιστορίες, διότι αυτή η μορφή βοηθά το νου να οργανώσει και να συνδέσει επιμέρους στοιχεία σε ένα οργανικό όλο. Οι ιστορίες μπορεί να διαφέρουν κατά πολύ, όμως διέπονται από μία κοινή δομή: έχουν αρχή, μέση και τέλος. Ξεκινώντας από μία αρχική κατάσταση ισορροπίας, διέρχονται από μία εξελικτική πορεία που περιλαμβάνει συγκρούσεις, αντιφάσεις ή ανατροπές και τέλος προχωρούν στη λύση των συγκρούσεων, όπου καταλήγουν σε μία νέα κατάσταση ισορροπίας.

Λέξεις κλειδιά: Αφήγηση, digital storytelling, ψηφιακή αφήγηση, διήγηση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η τέχνη της αφήγησης είναι μία πρακτική με πολύ βαθιές ρίζες στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού. Η αφήγηση ιστοριών, ενδεχομένως, αποτέλεσε την πιο παλιά μορφή εκπαίδευσης: για μεγάλο χρονικό διάστημα, και ιδιαίτερα σε πολιτισμούς με έντονη αφηγηματική παράδοση η αφήγηση ιστοριών ήταν ο μόνος δυνατός τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι μπορούσαν να μάθουν από τις εμπειρίες άλλων ανθρώπων. Είτε πρόκειται για αφήγηση μύθων, παραμυθιών και θρύλων, είτε για αφήγηση ιστορικών γεγονότων ή συμβάντων της καθημερινής ζωής, η αφήγηση ανέκαθεν χρησιμοποιήθηκε ως μέσο μεταβίβασης γνώσεων, στάσεων και αξιών από γενιά σε γενιά, ως ψυχαγωγικό μέσο που κεντρίζει την φαντασία ανθρώπων όλων των ηλικιών, αλλά και ως μέσο διατήρησης της πολιτισμικής ταυτότητας. Η αφήγηση είναι μια πράξη επικοινωνίας που έχει σκοπό τη μεταβίβαση ενός μηνύματος από έναν πομπό σε ένα δέκτη. Παράλληλα, ως μέσο έκφρασης είναι μία τέχνη

που χρησιμοποιεί και εκτυλίσσεται στο χρόνο, προκειμένου να κατασκευάσει την ολοκληρωμένη μορφή της.

2. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Η ψηφιακή αφήγηση (digital story telling) μπορεί να θεωρηθεί ως μία «σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της αφήγησης ιστοριών» (όπ.αναφ.στο Digital Storytelling Association, <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.html>). Σύμφωνα με έναν περιεκτικό ορισμό του Lathem (Σεραφείμ και Φεσάκης, 2010: 1560), πρόκειται για το συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με τα πολυμέσα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας του 21ου αιώνα. Σε γενικές γραμμές το digital storytelling συνθέτει την επιβιώνουσα στο χρόνο τέχνη της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία πολυμέσων η οποία περιλαμβάνει ψηφιακά γραφικά, ηχογραφημένη αφήγηση, κίνηση και μουσική (Robin, 2008), τα οποία έχουν ως σκοπό να εμπλουτίσουν και να ενισχύσουν τον προφορικό ή το γραπτό λόγο. Είναι επομένως κάτι πολύ περισσότερο από μία σειρά ψηφιακών φωτογραφιών, στις οποίες έχει προστεθεί μουσική, διότι συνυφαίνει και συνθέτει οργανικά διαφορετικά μέσα προκειμένου να υποστηρίξει και να καταστήσει δυνατή την αφήγηση μιας ιστορίας (Dreon κ.ά., 2004). Στην πράξη, πρωτοποριακό ήταν το μοντέλο του Joe Lamber στο Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης στις ΗΠΑ, ενώ ένα από τα πρώτα κινήματα ήταν το History Workshop της δεκαετίας του '70, το οποίο χρησιμοποίησε κασέτες για την καταγραφή των προφορικών ιστοριών ατόμων από την εργατική τάξη (βλ.σχετ.<http://www.libver.gr>, Ψηφιακή Ιστοσελίδα Βέροιας).

3. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

Η πρώτη εμφάνιση της αφήγησης χρονολογείται μαζί με την αρχή της ανθρωπότητας, όπου τα χαραγμένα σχέδια στα τοιχώματα των σπηλαίων μπορεί να θεωρηθούν ένα από τα αρχικά στάδια της τεχνικής αυτής. Σύμφωνα με την Campbell, πρώτη μορφή αποτελούν οι μύθοι, οι ιστορίες που διηγούνταν οι παλαιότεροι προκειμένου να καταγράψουν και να μεταβιβάσουν σημαντικά γεγονότα της εποχής τους στις νεότερες γενιές. Αργότερα, και με την εμφάνιση του γραπτού λόγου, οι ιστορίες άρχισαν να καταγράφονται

και να μεταδίδονται από γενιά σε γενιά, μέσα από τα διηγήματα, την πιο γνωστή μορφή της αφήγησης. Για πολλούς πολιτισμούς της ανθρωπότητας, που ανατύχθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, η αφήγηση αποτέλεσε μορφή επικοινωνίας και μέσο διδασκαλίας των νεότερων γενεών. Με το πέρασμα των χρόνων, αλλά και την ανθρώπινη πρόοδο, οι ιστορίες άρχισαν να αποκτούν ολοένα περισσότερο οπτικοποιημένη μορφή, με τη μορφή φωτογραφιών οι οποίες αναπαρίστανται σε υλικά όπως ο καμβάς, το ξύλο ή το μέταλλο και αργότερα καταγράφονται με τη μορφή ταινιών σε ψηφιακή μορφή.

4. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΔΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ

Οι ραγδαίες εξελίξεις στις νέες τεχνολογίες αναπόφευκτα επηρεάζουν και μετασχηματίζουν τις παραδοσιακές μορφές έκφρασης, επικοινωνίας και διάδοσης της γνώσης με την ψηφιακή αφήγηση να διαδίδεται ολοένα και περισσότερο έχοντας ως βάση του την θεμελιώδη αρχή ότι «ο καθένας μας έχει μία ιστορία να διηγηθεί». Είναι επομένως δύσκολη μια κατηγοριοποίηση της ψηφιακής αφήγησης. Παρόλα αυτά έχουν προταθεί - για συστηματικούς κυρίως λόγους - διάφορες τυποποιήσεις, όπως η παρακάτω:

Ιστορίες Χαρακτήρων	Διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο αγαπάμε, εμπνεόμαστε
Ιστορίες μνήμης	Διαπραγματεύονται τη μνήμη των ανθρώπων που έχουν φύγει από κοντά μας. Οι ιστορίες αυτές διαθέτουν μεγάλη συναισθηματική φόρτιση και συχνά διευκολύνουν την διαδικασία του πένθους.
Ιστορίες γεγονότων της ζωής μας	Αφήγηση περιπετειών ή πορείας επίτευξης σημαντικών στόχων
Ιστορικές αφηγήσεις	Αφήγηση σημαντικών ιστορικών γεγονότων
Ιστορίες ζωής στην κοινότητα	Περιγραφή του τρόπου ζωής σε ορισμένα μέρη ή κοινότητες
Ιστορίες που περιγράφουν τι κάνουμε στη δουλειά	Περιγραφή επαγγελματών και καριέρας
Προσωπικές Ιστορίες	Ιστορίες αγάπης, ιστορίες υπέρβασης σημαντικών εμποδίων και δοκιμασιών, ιστορίες που αφηγούνται σημαντικές προσωπικές ανακαλύψεις
Ιστορίες που δίνουν οδηγίες	Παρέχεται πληροφόρηση και καθοδήγηση επάνω σε συγκεκριμένα θέματα

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση ψηφιακών αφηγήσεων (Robin, 2008)

Παράλληλα, ο Lambert διακρίνει επτά στοιχεία που αποτελούν τα κύρια δομικά συστατικά μιας επιτυχημένης και αποτελεσματικής ψηφιακής αφήγησης. Τα σημεία αυτά είναι τα ακόλουθα:

4.1. Το σημείο θέασης

Κεντρικός στόχος σε μια ψηφιακή αφήγηση είναι το να επιτρέψει στο δημιουργό μία εμπειρία προσωπικής έκφρασης. Αυτό το στοιχείο διαφοροποιεί την ψηφιακή αφήγηση από μια παρουσίαση με power point η οποία πολλές φορές χρησιμοποιείται ως μέθοδος έκθεσης των αποτελεσμάτων επιστημονικών εργασιών. Η ψηφιακή αφήγηση δεν ανακοινώνει γεγονότα ή αποτελέσματα, αλλά εκφράζει το δημιουργό της και αποκαλύπτει την προσωπική οπτική γωνία του και την ιδιαίτερη προοπτική του.

4.2. Ένα δραματικό ερώτημα

Μια ιστορία διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του ακροατηρίου, όταν οικοδομείται πάνω και γύρω από ένα δραματικό ερώτημα, το οποίο επιλύεται στο τέλος της αφήγησης. Οι αφηγήσεις, οι οποίες επιζητούν τη λύση ενός επιτακτικού ερωτήματος κατά κοινή ομολογία ωθούν τον ακροατή να εμπλακεί συναισθηματικά και να τις παρακολουθήσει με ενδιαφέρον.

4.3. Συναισθηματικό περιεχόμενο

Οι αποτελεσματικές ψηφιακές αφηγήσεις είναι αυτές που προκαλούν στο ακροατήριο έντονη συναισθηματική αντίδραση: γέλιο, κλάμα, ανυπομονησία, ή οποιοδήποτε έντονο συναίσθημα. Η ύπαρξη συναισθηματικού αντίκτυπου στο κοινό αποτελεί δείκτη επιτυχίας της ψηφιακής αφήγησης, μιας και η λειτουργικότητά της πηγάζει από το γεγονός ότι αναζητά, αποκαλύπτει και εκφράζει μια όψη του βαθιά ανθρώπινου στοιχείου που υπάρχει μέσα μας και γι' αυτό το λόγο μπορεί να αγγίξει τον καθένα.

4.4. Οικονομία μεσών

Το εκφραστικό είδος της ψηφιακής αφήγησης όπως καθιερώθηκε από το Center for Digital Storytelling συνίσταται από ένα μικρό χρονογράφημα διάρκειας δύο ή τριών λεπτών. Το στοιχείο αυτό περιορίζει σημαντικά το μέγεθος του κειμένου της αφήγησης. Από την άποψη της διαδικασίας της γραφής, η μικρή χρονική διάρκεια επιβάλλει στον δημιουργό αυστηρή πειθαρχία, η οποία, οξύνει στο έπακρο τις ικανότητες αφαίρεσης, επιλογής και σύνθεσης. Η αποτελεσματική ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιεί λίγες εικόνες, λιγότερες λέξεις και τα ελάχιστα δυνατά ειδικά εφέ, ώστε να αναδεικνύεται με την μέγιστη δυνατή σαφήνεια και καθαρότητα έκφρασης το μήνυμα που μεταδίδεται. Αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί τη μεγαλύτερη δυσκολία και πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι αρχάριοι δημιουργοί μιας ψηφιακής αφήγησης.

4.5. Βηματισμός

Αφορά τον δομικό ρυθμό της αφήγησης, το πόσο γρήγορα ή αργά εξελίσσεται η εναλλαγή εικόνων, γεγονότων, δράσης ή λόγου, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον των θεατών. Υπάρχει μία ιδιαίτερη σχέση ιδανικής και ευαίσθητης ισορροπίας ανάμεσα στο βηματισμό και στην οικονομία των μέσων. Οι αρχάριοι δημιουργοί συχνά προσπαθούν να

στριμώξουν βίαια πολλές σελίδες κειμένου και δράσης μέσα σε λίγα λεπτά με το να αφηγούνται όσο πιο γρήγορα γίνεται. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται μόνο εις βάρος του 'βηματισμού'. Ο δομικός ρυθμός μιας αποτελεσματικής αφήγησης είναι αυτός που ρέει και εξελίσσεται όχι βεβιασμένα ή μονότονα αλλά με τη μέγιστη φυσικότητα: επιταχύνεται ή επιβραδύνεται ανάλογα με τα σημεία που επιθυμεί να τονίσει, χρησιμοποιεί την παύση ή την σιωπή, δημιουργεί σημεία κορύφωσης και αποσυμπίεσης της έντασης και εναλλάσσεται με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετεί την ανάγκη ενός οργανωμένου όλου που διαρθρώνεται μέσα στο χρόνο.

4.6. Το «δώρο» της φωνής

Ο τόνος, το χρώμα και ο ρυθμός της ομιλίας του αφηγητή εμπεικλείει και μεταδίδει σημαντικά μηνύματα με έναν απόλυτα προσωπικό τρόπο. Η φωνή του αφηγητή αποδεικνύεται πως είναι ένα από σημαντικότερα στοιχεία που συντελούν σε μία αποτελεσματική ψηφιακή αφήγηση. Δεν υπάρχει κανένα υποκατάστατο της φωνής του ίδιου του αφηγητή, όταν εκείνος διηγείται την δική του ιστορία.

4.7. Υποβλητική μουσική επένδυση

Η χρήση κατάλληλης μουσικής επένδυσης είναι δυνατόν να τονίσει και να αναδείξει την αφηγούμενη ιστορία, να προσδώσει συναισθηματικό βάθος και ένταση, να αποδώσει συναισθηματικές ποιότητες με τρόπο πολύ αμεσότερο και ακριβέστερο από τις λέξεις ή τις εικόνες. Παρόλα αυτά, από άποψη μεθοδολογίας προτείνεται το στοιχείο της μουσικής επένδυσης να προστίθεται τελευταίο και αφού η δομή της ψηφιακής αφήγησης έχει, κατά το μεγαλύτερο μέρος της ολοκληρωθεί.

5. Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Μέσα από την αφήγηση συγκεκριμένων ιστοριών και τη μετάδοση της βιωμένης εμπειρίας του αφηγητή, οι ακροατές επιτυγχάνουν καλύτερη κατανόηση και ευκολότερη αφομοίωση γνώσεων σε σύγκριση με την παρουσίαση ιδεών μέσα από θεωρητικούς συλλογισμούς, αφαιρέσεις και λογικά επιχειρήματα. Έχει διατυπωθεί η υπόθεση ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος αποθηκεύει ευκολότερα πληροφορίες όταν αυτές διατυπώνονται μέσα σε ιστορίες, διότι αυτή η μορφή βοηθά το νου να οργανώσει και να συνδέσει επιμέρους στοιχεία σε ένα οργανικό όλο. Οι ιστορίες μπορεί να διαφέρουν κατά πολύ, όμως διέπονται από μία κοινή δομή και μοιράζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Με απλά λόγια όλες οι ιστορίες έχουν αρχή, μέση και τέλος: ξεκινούν από μία αρχική κατάσταση ισορροπίας, διέρχονται από μία εξελικτική πορεία που περιλαμβάνει συγκρούσεις, αντιφάσεις ή ανατροπές και οδηγείται σε μία κορύφωση της έντασης, και τέλος προχωρούν στη λύση των συγκρούσεων, στην αποσυμπίεση της έντασης και καταλήγουν σε μία άλλη νέα (ή τελική) κατάσταση ισορροπίας.

5.1. Μαθητές και ψηφιακή εποχή

Στην εποχή μας, στον χώρο της εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα μία ιδιαίτερης σημασίας αλλαγή προοπτικής, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως ρήξη της παράδοσης. Η αλλαγή αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι οι σημερινοί μαθητές διαφοροποιούνται σημαντικά από τους μαθητές των προηγούμενων γενιών – δηλ. από τους μαθητές για τους οποίους είχε σχεδιαστεί το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Οι σημερινοί μαθητές έχουν χαρακτηριστεί ως digital natives (ψηφιακοί ιθαγενείς) και είναι η πρώτη γενιά που έχει ουσιαστικά μεγαλώσει μέσα στον περιβάλλον των νέων τεχνολογιών (Prensky, 2001). Οι digital natives από τη στιγμή που γεννήθηκαν περιβάλλονται από ηλεκτρονικούς υπολογιστές, videogames, digital music players, ψηφιακές κάμερες και άλλα παιχνίδια ή εργαλεία της ψηφιακής εποχής. Το γεγονός αυτό έχει άμεση επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι νέοι επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν, επεξεργάζονται πληροφορίες – με λίγα λόγια, στις διαδικασίες με τις οποίες σκέφτονται, μαθαίνουν και κατανοούν τον κόσμο (Prensky, 2001).

Φαίνεται ότι ο τρόπος λειτουργίας του νου των νέων παιδιών είναι διαφορετικός. Δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στα οπτικά ερεθίσματα και στην οπτική αλληλεπίδραση, γεγονός που συνδέεται στενά με το ότι οι νέοι περνούν πολύ μεγάλο μέρος του χρόνου τους μπροστά από οθόνες. Σύμφωνα με κάποιον υπολογισμό, οι digital natives ηλικίας 12 ως 24 ετών περνούν κατά μέσο όρο 4,5 ώρες την μέρα μπροστά από οθόνες (τηλεόρασης, υπολογιστή, κινητού, video games κ.α.). Επιπλέον, όπως παρατηρεί ο νευροεπιστήμονας Gary Small, η ψηφιακή επανάσταση έχει ως αποτέλεσμα ο άνθρωπος νους να λειτουργεί με πολύ μεγαλύτερη ταχύτητα ενώ η βήμα προς βήμα συλλογιστική εγκαταλείπεται. Οι νέοι σήμερα σκέφτονται πολύ πιο γρήγορα και η σκέψη τους ακολουθεί μία τυχαία διαδοχή αντικειμένων αντίληψης. Επιπλέον, οι σημερινοί νέοι έχουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται πολλές νοητικές διαδικασίες παράλληλα.

Η εκπαίδευση που απευθύνεται στους digital natives δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική παρά μόνο αν προσαρμοσθεί στην νέα πραγματικότητα και αν μετασχηματίσει το περιεχόμενο, τον προσανατολισμό και κυρίως την μεθοδολογία που ακολουθεί. Όπως παρατηρεί ο Prensky, οι εκπαιδευτικοί έχουν το καθήκον να μεταδώσουν παράδοση και την πολιτισμική κληρονομιά και ταυτόχρονα να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για το μέλλον, χρησιμοποιώντας την 'γλώσσα' και τον τρόπο ομιλίας των digital natives (Prensky, 2001). Και το πιο δύσκολο εγχείρημα του σημερινού εκπαιδευτικού δεν είναι η διδασκαλία 'καινούριας' ή σύγχρονης 'διδασκτέας ύλης', αλλά η διδασκαλία παραδοσιακού υλικού με νέες μεθόδους, νέα μέσα και τρόπους διδασκαλίας.

5.2. Η ψηφιακή αφήγηση στην πράξη

Σύμφωνα με τους Robin και Pierson η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης ενηλίκων και δια βίου μάθησης και να συνδυαστεί με πολλές άλλες

στρατηγικές μάθησης όπως το παιχνίδι ρόλων (Τσιλιμένη 2007).

Για να είναι όμως επιτυχημένη μια ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να ακολουθούνται κατά τη δημιουργία της τα παρακάτω στάδια:

- *Γράψιμο*: Περιλαμβάνει τη δημιουργία της ιστορίας και της διαρκούς βελτίωσης της.
- *Σενάριο*: Μετά τη συγγραφή της ιστορίας, οι αφηγητές πρέπει να διαχωρίσουν τα διάφορα στιγμιότυπα της ώστε να επιλέξουν πως, σε ποιο σημείο και για ποιο σκοπό θα εμπλουτίσουν την ιστορία τους με χρήση πολυμέσων.
- *Εικονογραφημένο σενάριο*: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο οπτικοποίησης της ιστορίας από τους αφηγητές. Δηλαδή θα πρέπει να σκεφτούν πως θα εικονογραφήσουν την ιστορία (τους ήρωες, τα αντικείμενα και τα σκηνικά), ώστε να μπορούν να αναζητήσουν το αντίστοιχο πολυμεσικό υλικό στη συνέχεια.
- *Προσθήκη πολυμέσων*: Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει τον εντοπισμό και την προσθήκη των πολυμέσων στην ιστορία. Το υλικό που χρησιμοποιείται μπορεί να αναζητηθεί στο διαδίκτυο ή να αποτελεί προσωπικά αρχεία του χρήστη.
- *Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης*: Στο στάδιο αυτό, ο αφηγητής χρησιμοποιεί κάποιο κατάλληλο εργαλείο για την τελική σύνθεση
- *Κοινοποίηση*: Το στάδιο περιλαμβάνει την παρουσίαση της ιστορίας και τη δημοσίευσή της στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Τις περισσότερες φορές η ψηφιακή αφήγηση διατυπώνεται σε πρώτο πρόσωπο με αφηγητή τον ίδιο τον δημιουργό, ενώ η αφήγηση εκδιπλώνεται μέσα από μία ροή ακίνητων εικόνων στην οποία μπορεί να προστεθεί μουσική προκειμένου να ενισχύσει την συναισθηματική ένταση. Η δύναμη της ψηφιακής αφήγησης ως εκφραστικό μέσο οφείλεται στην υποβλητικότητα των εικόνων, στον συνδυασμό αφήγησης, φωνής και μουσικής που προσθέτει διάσταση συναισθηματικού βάθους και σκιαγραφεί με έντονα χρώματα χαρακτήρες, καταστάσεις, εμπειρίες, ενοράσεις και στοχασμούς. Σ' αυτό το πλαίσιο η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο με σκοπό να «κεντρίσει το ενδιαφέρον, να προσελκύσει την προσοχή και να κινητοποιήσει την 'ψηφιακή γενιά' στις σημερινές αίθουσες διδασκαλίας (Kieker, 2010: 49). Η ψηφιακή αφήγηση συνδέει και συνθέτει αρμονικά την τεχνολογία με την μάθηση, διευκολύνοντας έτσι την διασύνδεση του διδακτικού περιεχομένου με το συναίσθημα και καθιστώντας ευκολότερη την μετάδοση αυτού του περιεχομένου.

5.3. Πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης

Οι ψηφιακές ιστορίες, παρέχουν στον ακροατή μια πιο εύκαμπτη και λιγότερο γραμμική εξέλιξη, καθώς επιτρέπουν την διαφορετική κάθε φορά περιήγηση στα επεισόδια, προκαλώντας συνεχείς ανατροπές στις

προσδοκίες του κοινού. Η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει ένα αυθεντικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο οποίο τόσο οι ακροατές όσο και οι αφηγητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό λόγο τους, να απεικονίσουν τις γνώσεις, να παρουσιάσουν την ιστορία τους και να λάβουν ανατροφοδότηση. Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνα του Georgetown University, οι γνώσεις που μεταδίδονται μέσω των ψηφιακών αφηγήσεων απομνημονεύονται πιο εύκολα και διατηρούνται για μεγαλύτερο διάστημα στη μνήμη των εκπαιδευόμενων, λόγω της συναισθηματικής διάστασης που περιλαμβάνουν.

Και όπως επισημαίνει και ο Matthews (1977), ο τρόπος κωδικοποίησης και παρουσίασης του μαθησιακού αντικειμένου επηρεάζει σημαντικά τη δυνατότητα των ανθρώπων να το απομνημονεύσουν και να το ανακαλέσουν στο μέλλον. Μέσω της αφήγησης, οι ιστορίες και τα γεγονότα μεταδίδονται στους μαθητές, αποδίδοντας αποτελεσματικά το περιεχόμενο, την πλοκή και το νόημα της ιστορίας, υποστηρίζοντας την απόκτηση της πραγματικής γνώσης. Παράλληλα, η αφήγηση ιστοριών προάγει και αναπτύσσει την αποκλίνουσα σκέψη, την δημιουργική φαντασία, αλλά και την χρήση της γλώσσας ως εργαλείο έκφρασης (παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου) και αντίληψης (ανάγνωσης, ακοής και κατανόησης του λόγου). Ο Friedberg χαρακτηρίζει την αφήγηση ιστοριών ως ένα «πολύτιμο εργαλείο ανάπτυξης, με το οποίο κανείς είναι σε θέση να επεξεργάζεται νοήματα και σκέψεις, να ανακαλύπτει αντιφάσεις και εν τέλει να αναπτύσσει μία δομημένη αίσθηση του κόσμου».

Η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων έχει αποδειχτεί πως συμβάλει στην απόκτηση και ανάπτυξη απαραίτητων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ψηφιακή αφήγηση όχι μόνο διευκολύνει την κατανόηση ορισμένων μαθησιακών αντικειμένων σε ατομικό επίπεδο, αλλά ταυτόχρονα ενισχύει και προάγει την συνεργασία μεταξύ των μαθητών, γεγονός αυτό συντελεί άμεσα στην ευρύτερη ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων συνεργασίας και δημιουργικότητας. Είναι γεγονός ότι ιδιαίτερα ικανοί μαθητές αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην συνεργασία και στην κοινωνική αλληλεπίδραση με συμμαθητές τους. Ακριβώς σ' αυτό το σημείο η κατασκευή ψηφιακής αφήγησης ως ομαδική, αλλά και ατομική δραστηριότητα έχει να προσφέρει πολλά διότι δίνει στους μαθητές ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με τα άλλα μέλη της ομάδας και ενισχύει την παραγωγή ιδεών μέσω μιας ιδιαίτερα δημιουργικής διαδικασίας.

Οι Barrett και Wilkerson (2004) υποστηρίζουν ότι η ψηφιακή αφήγηση συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης το οποίο ενισχύει την αυτενέργεια του μαθητή, την κριτική και αναστοχαστική σκέψη, την επικοινωνία και αναπτύσσει την ικανότητα να κατανοεί κοινωνίες και πολιτισμούς διαφορετικές από την δική του. Έχει διαπιστωθεί ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος επεξεργάζεται τις οπτικές πληροφορίες 60.000 φορές πιο γρήγορα από τις πληροφορίες που μεταδίδονται μέσω της παραδοσιακής αφήγησης.

6. ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Για την πραγματοποίηση της εργασίας μας συνεργάστηκε η Ε΄ τάξη του 49^{ου} Δ.Σ. Ηρακλείου με την Α΄ τάξη του 3^{ου} ΓΕΛ Ηρακλείου. Επιλέχθηκε ένας τοπικός μύθος της Κρήτης, οποίος αποτέλεσε το πρωτότυπο υλικό της εργασίας μας. Πρόκειται για το μύθο του «Σπηλαιού του Σφεντόνη», ενός σπηλαιού που βρίσκεται στο χωριό Ζωνιανά του νομού Ρεθύμνης και είναι από τα σημαντικότερα σπήλαια της Ελλάδος.

Στη συνέχεια η δασκάλα της Ε΄ τάξης διηγήθηκε το θρύλο και μίλησε με τα παιδιά για την τοποθεσία της σπηλιάς. Επίσης μαζί με τους μαθητές γράφτηκε το κείμενο του θρύλου - ιστορίας, εφόσον δεν ήταν σε κάποια πηγή καταγεγραμμένο.

Το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο οπτικοποίησης της ιστορίας από τους αφηγητές. Δηλαδή θα πρέπει να σκεφτούν πως θα εικονογραφήσουν την ιστορία (τους ήρωες, τα αντικείμενα και τα σκηνικά). Ζητήθηκε έτσι από τους μαθητές να ζωγραφίσουν εικόνες αντιπροσωπευτικές της διήγησης. Το επόμενο βήμα ήταν να ψηφιοποιηθούν οι ζωγραφιές. Εδώ ήταν απαραίτητη η βοήθεια των μαθητών της Α΄ Λυκείου, που πρόθυμα συνεργάστηκαν και καθοδήγησαν με κάθε λεπτομέρεια τους μικρούς μαθητές, οι οποίοι αντιμετώπιζαν την όλη διαδικασία με ιδιαίτερο σεβασμό και πολλή προσοχή.

Στη συνέχεια αναζητήθηκε και εντοπίστηκε το τραγούδι του θρύλου στο διαδίκτυο. Μέχρι εδώ ήταν τα εύκολα. Για να ολοκληρωθεί η διαδικασία της δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης / θρύλου θα έπρεπε να βρεθεί κάποιο κατάλληλο εργαλείο για να πραγματοποιηθεί η τελική σύνθεση. Το Windows Media Maker δυστυχώς δε το γνώριζε κανένα μέλος της ομάδας των μικρών παιδιών κι έτσι ζητήθηκε βοήθεια από τους μαθητές του Λυκείου.

Σε επόμενη συνάντηση ένα μέρος των μικρών μαθητών αναζήτησε φωτογραφίες από το διαδίκτυο με στόχο να εμπλουτιστεί το τελικό προϊόν και στη συνέχεια καθορίστηκε η σειρά τοποθέτησης των φωτογραφιών και των ζωγραφιών, ώστε να ταιριάζουν με το σενάριο του θρύλου. Τα υπόλοιπα παιδιά έμαθαν πώς γίνεται η ηχογράφηση και για αρκετή ώρα ηχογραφούσαν το κείμενο ανά ζευγάρια με τη βοήθεια των μεγάλων μαθητών. Αποφασίστηκε τελικά ποιο ζευγάρι θα ακουστεί στο βίντεο και ζητήθηκε από τα παιδιά να μείνουν για να γίνει η τελική ηχογράφηση. Μετά από αρκετές προσπάθειες οι ... σκηνοθέτες έμειναν ευχαριστημένοι. Μπροστά στα μάτια των μικρών παιδιών ενσωμάτωσαν τον ήχο στις εικόνες και επιτεύχθηκε η τελική σύνθεση. Περισσότερο από όλους ενθουσιάστηκαν οι μικροί μαθητές. Την επόμενη μέρα όλη η Ε΄ τάξη είδε το κοινό δημιούργημα, όπου όλοι είχαν συνεισφέρει και αμέσως άρχισαν να ζητωκραυγάζουν από τον ενθουσιασμό τους.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, η ψηφιακή αφήγηση είναι δυνατόν να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης για μικρούς αλλά και για μεγαλύτερους μαθητές στο βαθμό που ανταποκρίνεται άριστα στους σκοπούς του

εκπαιδευτικού μας συστήματος δηλ. εφόσον «συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες» (Νόμος 1566/1985). Η ψηφιακή αφήγηση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να δημιουργήσουν την δική τους ιστορία και μέσα από αυτή να μιλήσουν για τη ζωή, τον εαυτό τους, να εκφράσουν ελεύθερα συναισθήματα και ιδέες επικοινωνώντας με άλλα μέλη της μαθητικής κοινότητας.

Όπως αναφέρουν οι Dreon, Kerper και Landis (2004) «ο τρόπος που μιλάμε στους μαθητές μας είναι το ίδιο σημαντικό με αυτό που λέμε». Με άλλα λόγια, ζώντας σε μία εποχή όπου «ο θόρυβος της πληροφορίας γίνεται εκκωφαντικός», είναι απαραίτητο να μιλάμε στους μαθητές μας «σε συχνότητες στις οποίες μπορεί να μας ακούσουν». Το digital storytelling υλοποιεί τους στόχους της εκπαίδευσης διότι συνδέει και μετασχηματίζει τις παραδοσιακές αρχές της εκπαιδευτικής πράξης σε συμφωνία με το πνεύμα της ψηφιακής εποχής: η ψηφιακή αφήγηση προσφέρει στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές τους (ως digital natives) ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης, έκφρασης και κατανόησης του κόσμου.

7. ΠΗΓΕΣ

- Bull, G., & Kajder S. (2004). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. Learning & Leading with Technology. *International Society for Technology in Education*, 32(4), 46-49.
- Campbell, J. (2000). *Storytelling with Rubber Stamps*. EFG Incorporated
- Salmon, Ch. (2007). *Storytelling la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. La Découverte.
- Coventry, M. (2008). Engaging Gender: student application of theory through digital storytelling. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 205-219.
- Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2004). Digital Storytelling: a Tool for Teaching and Learning in the YouTube Generation. *Middle School Journal*, 42 (5), 4-9.
- Flowers, B. S. (1988). *Joseph Campbell: The power of myth with Bill Moyers*. New York: Doubleday
- Friedberg, R. (1994). Storytelling and cognitive therapy with children.. *Journal of Cognitive therapy*, 8, 209-217.
- Gersie, A. (1992) *Earthtales: Storytelling in Times of Change*. London: Green Print.
- Goleman, D.(1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Hank, R. (1990). *Tell me a Story*. Evanston: Northwestern University Press.
- Jakes, D. (2006). *Capturing Dstories, capturing lives: An introduction to digital storytelling*. Illinois School Library Media Association, Arlington Heights, Illinois.

- Kieler, L. (2010). Trial in Using Digital Storytelling Effectively with the Gifted Child. *Gifted Child Today*, 33(3), 48-52.
- Labbo, L.D., Eakle, A.J., & Montero, M.K. (2002). Digital language experience approach: Using digital photographs and software as a language experience approach innovation. *Reading Online*, 5(8).
- Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley: Digital Diner.
- Lathem, S. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.
- Matthews, R. C. (1977). Semantic judgments as encoding operations: The effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations in recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 160-173.
- Matthews-DeNatale, G. (2008). *Digital Storytelling: tips and resources*. Boston, MA: Simmons College.
- Nanson A. (2005). Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative. Glamorgan: University of Glamorgan Press
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63(4), 44-47.
- Peppler, A., & Kafai, B. (2007). From SuperGoo to Scratch: Exploring creative digital media production in informal learning. *Learning Media and Technology*, 32(2), 149-166.
- Prensky, G.M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, G.M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, Part II : do they think differently ? *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Regan, B. (2008). Why we need to teach 21st century skills – and how to do it. *Multimedia Internet@Schools*, 15(4), 10-13.
- Roberts, L. (1997). *From Knowledge to Narrative*. Washington, D.C.: Smithsonian Books.
- Robin, B. (2008). The effective uses of digital storytelling as a teching and learning tool. Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts (Vol.2). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). *A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom*. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education. Phoenix, AZ.
- Skouge, J.R., & Rao, K. (2009) Digital Storytelling in Teacher Education: Creating Transformations through Narrative, 1&2, 54-60.
- Wesch, M. (2009). New Media Technologies and the Scholarship of Teaching and Learning, Academic Commons.
- Zabel, M. K. (1991). Storytelling, myths, and folk tales: Strategies for multicultural inclusion. *Preventing School Failure*, 32.
- Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., & Μειμάρης, Μ. (2011). *Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση*. Στο Πρακτικά του 6th International Conference in Open Distance Learning, Νοέμβριος 2011, Λουτράκι, Ελλάδα.
- Νόμος 1566/30-9-1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ 167 Α').
- Πελασγός, Σ. (2008). *Τα μυστικά του παραμυθιά. Μαθητεία στην τέχνη της προφορικής λογοτεχνίας και αφήγησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Στο Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, *Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση*. Ημαθία.
- Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). *Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο*. Στο Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, Τόμος II (σ.σ.521-528). Κόρινθος.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια “νέα” συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. Στο Τ.Τσιλιμένη και Ν.Γραϊκος (Επιμ.), *Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου* (σ.σ. 17-26). Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Όμιλος Φίλων Αφήγησης, ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου, Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας. Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου.

Λιαδουκτικακά άρθρα

- Abrahamson, C.E. (1998). *Storytelling as a pedagogical tool in higher education*. Education. Ανακτήθηκε από: <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5001330246>
- Barrett, H., & Wilkerson, J. (2004). *Conflicting paradigms in electronic electronic portfolios approaches*. Ανακτήθηκε από: <http://electronicportfolios.com/systems/paradigms.html>
- Kieler, L. (2010). *A Reflection: Trials in Using Digital Storytelling Effectively with the Gifted* Ανακτήθηκε 4/11/2015 από: <http://eric.ed.gov/?id=EJ893806>
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*, Digital Diner Press. ISBN: 9780972644013 Ανακτήθηκε από: http://static1.squarespace.com/static/55368c08e4b0d419e1c011f7/t/55f75d71e4b016adaa1139f5/1442274673206/cookbook_sample.pdf στις 4/11/2015.
- Ιστοσελίδες**
<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/index.html>
<https://economu.wordpress.com>
<http://www.libver.gr>

ΤΑ «ΜΕΓΑΛΑ ΒΙΒΛΙΑ» ΤΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΩΝ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΕΡΙΑΔΕ: ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΣΕ ΜΟΡΦΗ ΙΣΤΟΞΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

Δήμητρα Μακρή

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Α' Αθήνας

Περίληψη

Η παρούσα ιστοξερεύνηση αποτελεί μια εκπαιδευτική δράση που αξιοποιεί τις ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία. Δημιουργήθηκε στο πλαίσιο των δράσεων του Ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius Regio «ARCA.DIA.logue: Ο δρόμος μας προς τη συνειδητοποίηση της πολιτιστικής, τοπικιστικής και ιστορικής μας κληρονομιάς». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπόνησε η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας με την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Απουλίας, Κάτω Ιταλία με σκοπό να βοηθήσει εκπαιδευτικούς, οργανισμούς και μαθητές να θέσουν ερευνητικά ερωτήματα μελετώντας το παρελθόν, προκειμένου να αποκτήσουν επίγνωση της ιστορικής, τοπικιστικής και πολιτιστικής κληρονομιάς. Η ιστοξερεύνηση σχεδιάστηκε επ' ευκαιρία της περιοδικής έκθεσης που φιλοξένησε το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο Αθηνών από 19 Ιουνίου 2013 έως και 12 Ιανουαρίου/2014, με θέμα "τα Μεγάλα Βιβλία των καλλιτεχνών" της Συλλογής "Tériade". Η ιστοξερεύνηση εντάχθηκε στις δράσεις του προγράμματος μαζί με τα βίντεο που δημιουργήθηκαν παράλληλα, σε συνεργασία και με τη βοήθεια της υπεύθυνης ιστορικού Τέχνης, για την περιοδική αυτή έκθεση. Η Συλλογή εκτίθεται μόνιμα στο Μουσείο-Βιβλιοθήκη Στρατή Ελευθεριάδη στη Μυτιλήνη - Λέσβος).

Λέξεις κλειδιά: Βιβλία καλλιτεχνών, συλλογή, Tériade, ιστοξερεύνηση, Comenius Regio ARCA.DIA.logue.

1. ΤΑ «ΜΕΓΑΛΑ ΒΙΒΛΙΑ» ΤΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΩΝ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΕΡΙΑΔΕ ΚΑΙ ΤΟ COMENIUS REGIO ARCA.DIA.LOGUE

Το Comenius Regio ARCA.DIA.logue είναι ένα Ευρωπαϊκό πρόγραμμα που έλαβε χώρα στο πλαίσιο μιας διακρατικής συνεργασίας μεταξύ της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας με την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Απουλίας, (Κάτω Ιταλία), με υπεύθυνη χώρα την Ελλάδα. Ως

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

σκοπό του είχε να βοηθήσει εκπαιδευτικούς, οργανισμούς και μαθητές να θέσουν ερευνητικά ερωτήματα μελετώντας το παρελθόν, προκειμένου να αποκτήσουν επίγνωση της ιστορικής, τοπικιστικής και πολιτιστικής κληρονομιάς. Ανάμεσα στα ερωτήματα που το πρόγραμμα θέλησε να θέσει, βασικό του μέλημα ήταν το εάν και πως μπορεί η Σύγχρονη Τέχνη να συμβάλει στη γνωριμία των μαθητών με την Παράδοση. Τα "Μεγάλα βιβλία" των καλλιτεχνών της Συλλογής Tériade αποτέλεσαν την πιο ενδεδειγμένη εφαρμογή για μια τέτοιου είδους προσέγγιση. Και αυτό έγινε εφικτό χάρη στην περιοδική τους έκθεση στο Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο Αθηνών.

Η περιοδική αυτή έκθεση της συλλογής Tériade που φιλοξένησε το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο από τις 19 Ιανουαρίου 2013 έως και τις 12 Ιανουαρίου 2014 συνοψίζει την εκδοτική δραστηριότητα ενός πολύ σημαντικού Έλληνα της διασποράς, του Στρατή Ελευθεριάδη - Tériade. Ο Στρατής Ελευθεριάδης γεννήθηκε στη Μυτιλήνη στο 1897 και πήγε στο Παρίσι προκειμένου να σπουδάσει Οικονομικά και Νομική. Εκεί εμπλέκεται άμεσα στον κύκλο των καλλιτεχνών του Παρισιού της εποχής του Μεσοπολέμου. Τα χρόνια αυτά συνάντησε έναν άλλο πολύ σημαντικό Έλληνα της διασποράς τον Κριστιάν Ζερβό, ο οποίος ήταν συλλέκτης, εκδότης και έμπορος έργων Τέχνης. Ο Ζερβός εισάγει τον Στρατή Ελευθεριάδη στον κόσμο της τεχνοκρατικής και των εκδόσεων και συνεργάζεται μαζί του για πολλά χρόνια. Από το 1937 και αφού πλέον έχει περάσει πολλά χρόνια στο χώρο της τεχνοκρατικής και των εκδόσεων, ο Ελευθεριάδης αυτονομείται, φτιάχνει τον δικό του εκδοτικό οίκο και ξεκινά την εκδοτική του δραστηριότητα. Την περίοδο αυτή εκδίδει ένα περιοδικό, το περιοδικό «Βερβ» («Verve») και τα «Μεγάλα βιβλία» (Grands Livres), καλλιτεχνικές εκδόσεις οι οποίες παρουσιάζονται στο Μουσείο-Βιβλιοθήκη Στρατή Ελευθεριάδη στη Βαρεία της Μυτιλήνης στη Λέσβο και αποτελούν το σύνολο της εκδοτικής του δραστηριότητας.

Στη δική μας περίπτωση, μετά από αίτημα του Ευρωπαϊκού προγράμματος ARCA.DIA.logue Comenius Regio, οι δύο εμπλεκόμενοι φορείς – το Μουσείο Βιβλιοθήκη – Tériade και το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο, επέτρεψαν τη βιντεοσκόπηση της έκθεσης με θέμα: "Βιβλία καλλιτεχνών της Συλλογής Tériade" που φιλοξένησε, όπως ήδη αναφέραμε, περιοδικά το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο. Η βιντεοσκόπηση έγινε σε συνεργασία με την επιμελήτρια της έκθεσης του Χριστιανικού και Βυζαντινού Μουσείου και Ιστορικού Τέχνης κ. Αλεξανδρή και είχε ως σκοπό της την εκπαιδευτική χρήση.

2. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ

Τα βίντεο σχεδιάστηκαν για να αποτελέσουν οπτική και ακουστική πηγή έντονων ερεθισμάτων για μαθητές και εκπαιδευτικούς προκειμένου να γνωρίσουν τον Στρατή Ελευθεριάδη - Tériade, το Μουσείο - Βιβλιοθήκη Tériade και το εκδοτικό του έργο και κυρίως τη Συλλογή "Βιβλία Καλλιτεχνών.

2.1. Σκοπός

Η βιντεοσκόπηση είχε ως βασικό σκοπό της την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη χρήση του βίντεο στη διδακτική πράξη καλλιεργούνται δεξιότητες επικέντρωσης, παρατήρησης και ενσυναίσθησης (συναισθηματικής εμπλοκής), αποσαφηνίζονται και ζωντανεύουν άγνωστες πιθανόν και σπουδαίες προσωπικότητες της σύγχρονης Τέχνης. Στην προκειμένη περίπτωση ο Στρατής Ελευθεριάδης - Tériade και οι καλλιτέχνες αποκαλύπτονται και με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα.

Τα βίντεο πραγματοποιήθηκαν σε συνεργασία με τα δύο εμπλεκόμενα Μουσείο. Το Μουσείο – Βιβλιοθήκη Tériade επέτρεψε τη βιντεοσκόπηση των έργων κατά τη διάρκεια της περιοδικής έκθεσης στην Αθήνα, ενώ εκ μέρους του Βυζαντινού Μουσείου συνεργαστήκαμε στενά με την υπεύθυνη της έκθεσης ιστορικό κ. Ι. Αλεξανδρή. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι ο ελληνικός τύπος αναφέρθηκε εκτεταμένα στην έκθεση αυτή.

2.2. Παραγόμενα προϊόντα

Στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής δημιουργήθηκαν είκοσι δύο μικρής διάρκειας βίντεο. Επιλέχθηκε η διάρκειά τους να είναι μικρή έτσι ώστε να είναι εύχρηστα στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διδακτική ώρα.

2.2.1. Αφιερώματα σε καλλιτέχνες

Όπως αναφέρει στη βιντεοσκοπημένη συνέντευξή της η κ. Αλεξανδρή «τα 27 αυτά βιβλία Καλλιτεχνών είναι τόσο σημαντικά διότι αποτελούν από την αρχή ως το τέλος τους, στη σύλληψή τους, στη σύνθεσή τους ένα συνολικό έργο τέχνης. Ο εκάστοτε καλλιτέχνης με τον οποίο συνεργάστηκε ο Στρατής Ελευθεριάδης πήρε την παραγγελία να φιλοτεχνήσει το βιβλίο ως έργο τέχνης από την αρχή ως το τέλος του. Ο κάθε καλλιτέχνης έχει την ευθύνη για το στήσιμο, τη σύλληψη του βιβλίου από την αρχή ως το τέλος, από την πρώτη σελίδα, από το εξώφυλλο, από το σχεδιασμό του εξωφύλλου μέχρι και την εικονογράφηση μέχρι και την επιλογή των τυπογραφικών στοιχείων, την επιλογή του μεγέθους του βιβλίου και πολύ συχνά την επιλογή του ίδιου του περιεχομένου του, του κειμένου δηλαδή που καλείται να φιλοτεχνήσει» (Μακρή, 2015). Έχουμε συνεπώς βίντεο μικρής διάρκειας που αναφέρονται στους εξής καλλιτέχνες:

- Ρουώ (Rouault)
- Μπονάρ (Bonnard)
- Λωράνς (Laurence)

- Ματίς (Matisse)
- Πικάσο (Picasso)
- Λεζέ (Léger)
- Σαγκάλ (Chagall)
- Γκρομέρ (Grommaire)
- Μιρό (Miro)
- Γκρι (Gris)
- Λε Κορπιζιέ (Le Corbusier)
- Τζιακομέτι (Giaccometi)

2.2.2. Θεματικά αφιερώματα

Με αφορμή τις θεματικές του ARCA.DIA.logue τα θεματικά βίντεο εστιάζουν - μέσα από επιλογές συγκεκριμένων βιβλίων - στα εξής: i) Τέχνη και διαγενεακές σχέσεις, ii) Τέχνη και Έρωσ. Η πρώτη θεματική "Τέχνη και διαγενεακές σχέσεις" απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς του 11ου Γυμνασίου Ιλίου, οι οποίοι εμβάθυναν στο θέμα αυτό και σχεδίασαν πολλές διαγενεακές δράσεις, αρκετές εκ των οποίων έγιναν σε συνεργασία με το 2ο ΚΑΠΗ του Δήμου Ιλίου. Μέσα από την προσέγγιση αυτή οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη συντονίστρια του προγράμματος άνοιξαν νέες εκπαιδευτικές διαδρομές και μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο οι ενήλικες - η ζωντανή προφορική παράδοση, τα ανοιχτά βιβλία, όπως ανέφερε σε διάλεξή του στο ανωτέρω σχολείο ο συγγραφέας Καλοτύζος - συνεργαζόμενοι οργανωμένα με το σχολείο μπορούν να μεταλαμπαδεύσουν την Παράδοση στις νέες γενεές και να στηρίζουν αυτό που ονομάζουμε βιοματική μάθηση. Η δράση με θέμα την έκθεση "Tériade", προστέθηκε ως αναστοχαστική δράση με σκοπό τη μελέτη της οπτικής γωνίας του ενήλικα - καλλιτέχνη - που αναζητά τις ρίζες του και αναπολεί το δικό του παρελθόν. Η δεύτερη θεματική, "Τέχνη και Έρωσ" απασχόλησε τη θεατρική ομάδα του 2ου Γυμνασίου Νέας Φιλαδέλφειας. Οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τη συντονίστρια του προγράμματος έπλεξαν γύρω από τη θεματική αυτή το εκπαιδευτικό τους ταξίδι στο παρελθόν και κατόρθωσαν να οδηγήσουν τους μαθητές τους σε ένα γόνιμο στοχασμό: τη σύγκριση των εθίμων του παραδοσιακού γάμου στην Αρκαδία με το σύγχρονο Γάμο μέσα από θεατρικά δράματα. Μαζί με αυτές τις δύο θεματικές προέκυψαν και κάποια άλλα αφιερώματα, που είναι τα εξής:

- Τεριάντ (Tériade)
- Μεγάλα Βιβλία (Great Books)
- Αλληλογραφία (Correspondances)
- Ειδύλλια (Idylles)
- Δάφνης και Χλόη (Daphnis & Chloé)
- Υμπύ (Ubu)
- Πόλη (City)
- Μνήμες (Memories)
- Έρωτας (Love)
- Τσίρκο (Circus)

3. Η ΙΣΤΟΞΕΡΕΥΝΗΣΗ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ: ΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΩΝ»

3.1. Σκοπός

Οι ιστοξερευνήσεις (WebQuests) είναι μαθήματα σε μορφή που είναι προσανατολισμένη σε ερευνητικές διαδικασίες. Οι περισσότερες ή όλες οι πληροφορίες που δίνονται στις ιστοξερευνήσεις προέρχονται από το διαδίκτυο (Web) και είναι δομημένες σε μορφή προσβάσιμη στους μαθητές. Το μοντέλο WebQuest αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τον Bernie Dodge στο San Diego State University το Φεβρουάριο του 1995. Στο ARCA.DIA.logue οι εκπαιδευτικοί αγκάλιασαν τις ιστοξερευνήσεις ως έναν τρόπο αξιοποίησης του διαδικτύου, ενώ η εμπλοκή των μαθητών τους οδηγεί στα μονοπάτια της σκέψης που απαιτεί ο 21ος αιώνας. Η συγκεκριμένη ιστοξερευνήση σκοπό της έχει να παρουσιάσει γενικότερα το έργο του Στρατή Ελευθεριάδη και πιο συγκεκριμένα τη Συλλογή "Μεγάλα Βιβλία» των Καλλιτεχνών και να μελετήσει τα βιβλία εκείνα που εμπίπτουν στις θεματικές του προγράμματος. Για το λόγο αυτό ασχολείται με δύο ζεύγη γνωστών ζωγράφων της Μοντέρνας Τέχνης τους Μπονάρ και Μιρό (Bonnard και Miro), τα Βιβλία των οποίων συμπίπτουν με τη θεματική "Τέχνη και Διαγενεακές σχέσεις" καθώς και τους καλλιτέχνες Λωράνς και Σαγκάλ (Laurence και Chagall), τα βιβλία των οποίων εμπίπτουν στη θεματική "Τέχνη και Έρωσ", όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Στην τελευταία αυτή θεματική εντάξαμε κι άλλα βιβλία καλλιτεχνών λόγω της εγγύτητας του θέματος που διαπραγματεύονταν με τη θεματική αυτή.

3.2. Εργασία

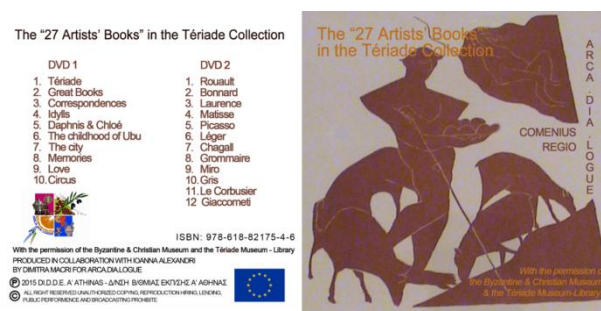
Αρχικά οι μαθητές μελετούν αποσπάσματα από τις εφημερίδες που αναφέρουν το γεγονός της περιοδικής έκθεσης, συζητούν και σχολιάζουν συγκρατώντας τις σημαντικότερες θέσεις της κάθε δημοσίευσης. Στη συνέχεια συγκρίνουν τον απόηχο της σύγχρονης έκθεσης με εκείνο που αναφέρει ο Δανδούμης, παλαιότερος Διευθυντής του Μουσείου, σε βιντεοσκοπημένη συνέντευξη του από το αρχείο της ΕΡΤ (βλ. ιστοξερευνήση). Για να βρουν οι μαθητές τις δημοσιεύσεις αυτές επιλέγουν τους συνδέσμους που παρατίθενται στο τέλος της ιστοσελίδας. Υπάρχουν επίσης και άλλες επιλογές οι οποίες οδηγούν τους μαθητές να:

- Μελετήσουν βιογραφίες: κάθε ομάδα καλείται να μεταβεί μέσω υπερσυνδέσμων σε προεπιλεγμένους ιστότοπους για να μελετήσουν το παρεχόμενο υλικό και να αντλήσει από αυτό πληροφορίες προκειμένου να παρουσιάσει υπό μορφή ιστογραμμής τη ζωή και το έργο του Teriade καθώς και τη ζωή και το έργο των τεσσάρων επιλεγμένων ζωγράφων.
- Μελετήσουν έργα Τέχνης: κάθε ομάδα καλείται να μεταβεί μέσω υπερσυνδέσμων σε προεπιλεγμένους ιστότοπους για να μελετήσει το παρεχόμενο υλικό και να αντλήσει από αυτό

πληροφορίες προκειμένου να παρουσιάσει με μορφή flash cards τα χαρακτηριστικά των υπό μελέτη βιβλίων και ζωγράφων.

- Δημιουργήσουν ψηφιακά οπτικοακουστικά έργα: Οι ομάδες καλούνται επίσης να δημιουργήσουν ολιγόλεπτα οπτικοακουστικά έργα (παρουσιάσεις, βίντεο, avatars, κ.ά).
- Παρουσιάσουν τα οπτικοακουστικά μέσα στην τάξη: προτείνεται οι ομάδες να παρουσιάσουν την εργασία τους μέσα στην τάξη με σκοπό την ολοκλήρωση του έργου τους μέσω μιας παρουσίασης στην ολομέλεια της τάξης και, παράλληλα, ολοκληρώνουν την αυτοαξιολόγησή του. Στο στάδιο αυτό οι ολοκληρωμένες εργασίες μπορεί να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του σχολείου.
- Παρουσιάσουν το σύνολο των εργασιών στην ευρύτερη κοινότητα: προτείνεται οι ομάδες να παρουσιάσουν το σύνολο των δημιουργιών τους σε εκδήλωση που διοργανώνεται στο Σχολείο. Στην εκδήλωση μπορεί να συμμετέχουν μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και φίλοι, με τους οποίους οι ομάδες μοιράζονται όλα όσα δημιούργησαν. Η εκδήλωση μπορεί να γίνει και στην ευρύτερη κοινότητα σε συνεργασία με τα Μουσεία, τους πολιτιστικούς συλλόγους και το Δήμο.

Ουσιαστικά μέσα από τις παραπάνω διαδικασίες οι μαθητές εξοικειώνονται με το web 2.0 και βελτιώνουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες.



Εικόνα 2. Εξώφυλλο DVD

3.3. Εργαλεία

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη συγκεκριμένη ιστοξερευνήση οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ή να προσεγγίσουν ποικίλες διαδικτυακές εφαρμογές ή εργαλεία, όπως:

- Βίντεο-αφιερώματα στους καλλιτέχνες
- Κείμενα
- Ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες
- Διαδικτυακά Λεξικά
- Δεδομένα από συζητήσεις στο Διαδίκτυο
- Ιστοσελίδες ποικίλου περιεχομένου, αλλά και από συμβατικό υλικό (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες κ.λ.π.).
- Διαδικτυακά σταυρόλεξα
- Χρονογραμμές
- Διαδικτυακό τοίχο
- Κόμικς

- Διαδικτυακά γενεαλογικά δέντρα
- Προσκλήσεις
- Συνεργατικά έγγραφα

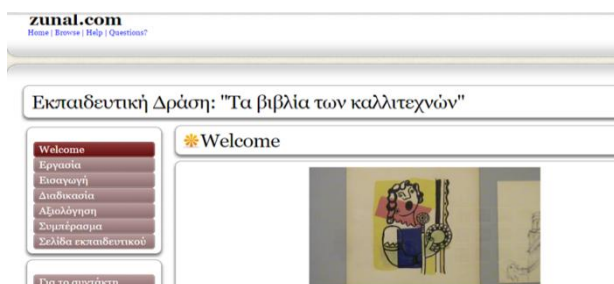
Άλλες δραστηριότητες είναι μικρής διάρκειας, ενώ άλλες προχωρούν σε βαθύτερη ανάλυση και μελέτη του προς διερεύνηση αντικειμένου και διαρκούν περισσότερο.

3.4. Τα στάδια της ιστοεξερεύνησης

Η συγκεκριμένη ιστοεξερεύνηση είναι κλασική και παρουσιάζει δραστηριότητες σε όλα τα στάδια που προτείνονται για μία τέτοια εφαρμογή (Hernandez, 2008).

- **Καλωσόρισμα:** Η συγκεκριμένη ιστοεξερεύνηση απευθύνεται πρωταρχικά σε εκπαιδευτικούς με σκοπό να τους οδηγήσει στην επιλογή του θέματος.
- **Εργασία (Task):** Περιγράφεται γενικά ο στόχος της εργασίας, ο ρόλος των μαθητών και δίνονται οδηγίες για τις εργασίες που πρόκειται να αναλάβουν.
- **Εισαγωγή (Introduction):** Παρουσιάζει το γενικό πλαίσιο του σεναρίου με ελκυστικό τρόπο ώστε να τους «κεντρίξει» το ενδιαφέρον.
- **Διαδικασία (Process):** Περιγράφεται λεπτομερέστερα ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας, τα καθήκοντα κάθε ομάδας, κάθε μαθητή ανάλογα με το ρόλο του, τα παραδοτέα που πρέπει να αναπτυχθούν, εργαλεία για την αναζήτηση και οργάνωση της εργασίας, οι πηγές (αναφέρονται ξεχωριστά παρακάτω για χρήση από τους μαθητές και μέσα στο κείμενο για τους εκπαιδευτικούς), κλπ.
- **Αξιολόγηση (Evaluation):** Περιγράφεται ο τρόπος αξιολόγησης των στόχων του σεναρίου, τα κριτήρια αξιολόγησης της δράσης των μαθητών και του τελικού παραδοτέου.
- **Συμπέρασμα (Conclusion):** Σύνοψη επιτευγμάτων κατά την εκτέλεση της συγκεκριμένης εργασίας.
- **Σελίδα Εκπαιδευτικού (Teacher's page):** Η σελίδα αυτή περιέχει πληροφορίες για τον εκπαιδευτικό που οργανώνει την ιστοεξερεύνηση και έχει ως σκοπό της να αποτελέσει τον οδηγό για άλλους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να πραγματοποιήσουν παρόμοιες εργασίες.

Κλείνοντας, να σημειώσουμε ότι επιλέχθηκε η πλατφόρμα zunal.com για την ανάρτησή της και μπορεί κάποιος να την επισκεφτεί στη διεύθυνση: <http://zunal.com/webquest.php?w=259535>



Εικόνα 2: Εισαγωγή ιστοεξερεύνησης

4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΑ

Τα 22 εκπαιδευτικά βίντεο έχουν μία μεγάλη προστιθέμενη αξία και αποτελούν ανεκτίμητο θησαυρό για τα δύο Μουσεία και κυρίως για το Μουσείο - Βιβλιοθήκη Στρατής Ελευθεριάδης που έχει πενιχρά οικονομικά για να προβάλλει τις Συλλογές του και γενικότερα το έργο του στην κοινωνία.

Η ιστοεξερεύνηση μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο βοήθημα - σκελετό για τις βιωματικές δράσεις στο Γυμνάσιο (αναφερόμαστε κυρίως στις δράσεις πολιτισμού της Β' Γυμνασίου) καθώς επίσης και βάση μιας ερευνητικής εργασίας που θα προταθεί σε μαθητές του Λυκείου. Βασίζεται στην αναγκαιότητα της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2006). Προβλέπονται έξι με οκτώ διδακτικές ώρες για την ολοκλήρωσή της: μία έως δύο ώρες για την εισαγωγή στο θέμα και τον ημιδομημένο διάλογο, τρεις έως τέσσερις ώρες για την επεξεργασία, μία έως δύο ώρες για την ανακεφαλαίωση- αυτοαξιολόγηση και μία έως δύο ώρες την παρουσίαση των εργασιών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί εφόσον το επιθυμούν μπορούν να αυξήσουν ή να μειώσουν τις διδακτικές ώρες που θα αφιερώσουν στην ιστοεξερεύνηση αυτή, ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών τους. Μπορούν επίσης να επιλέξουν έναν από τους προτεινόμενους στόχους και να εμβαθύνουν σε άλλες πτυχές του πολυσχιδούς έργου του Στρατή - Ελευθεριάδη.

Οι μαθητές ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα μπορούν να: εργαστούν διαθεματικά, συνεργάζονται για τη συλλογή πληροφοριών, την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη δημιουργία ομαδικού οπτικο-ακουστικού έργου, να γνωρίσουν σημαντικούς Ευρωπαίους καλλιτέχνες, να αναγνωρίσουν τα έργα των καλλιτεχνών της Συλλογής "Tériade" καθώς και διαφορετικές μορφές Σύγχρονης Τέχνης, να μελετήσουν τεχνικές, να κατανοήσουν τις θεματικές του προγράμματος ARCA.DIA.logue και ειδικότερα το πως η Τέχνη είδε τον Έρωτα και τις διαγενεακές σχέσεις, να δημιουργήσουν οπτικοακουστικά έργα κάνοντας χρήση των Νέων Τεχνολογιών κα τέλος, να παρουσιάσουν και να υποστηρίξουν δημόσια τις επιλογές τους στην Τέχνη.

5. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο Αθηνών και το Μουσείο - Βιβλιοθήκη Στρατής Ελευθεριάδης που βρίσκεται στη Βαρεία Μυτιλήνης για την εξαιρετική συνεργασία με το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Comenius Regio ARCA.DIA.LOGUE. Ευχαριστούμε επίσης θερμά την ιστορικό Τέχνης κ. Ιωάννα Αλεξανδρή για τη συνέντευξη που μας παραχώρησε και τη βιντεοσκοπήση. Τέλος, θέλουμε να ευχαριστήσουμε την κ. Παναγιώτα Στελλάκη, τ. Δ/ντρια του 11^{ου} Γυμνασίου Ιλίου, η οποία μας έκανε την πρόταση να συνδυάσουμε Παράδοση και Μοντέρνα Τέχνη.

6. ΠΗΓΕΣ

- Hernandez, J. J. G. (2008). *Webquest: Manual para novatos*. Madrid: Publicatuslibros.com.
- Μακρή, Δ. Ανακτήθηκε στις 28/10/2015 από:
<http://zunal.com/tasks.php?w=259535>
- Μακρή, Δ. (Επιμ). (2015). *The “27 Artist’s Books” in the Tériade Collection*. Αθήνα: Έκδοση ΔΙ.Δ.Ε Α΄ Αθήνας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Εκδ.Γρηγόρης.

**ΣΥΝΔΥΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ
ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ
ΜΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ**

ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

Πάυλος Βαλσαμίδης

Π.Μ.Σ. "Πολιτιστική Διαχείριση",

Τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Η σχέση των παιδιών με την εικόνα καθιστά αναγκαία τη θεμελίωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο. Οι οπτικοακουστικές δραστηριότητες αποτελούν μια εναλλακτική, δημιουργική εκπαιδευτική πράξη, αλλά και μια ευκαιρία για προβληματισμό. Ο ρατσισμός, ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας, γίνεται το θέμα πρωτότυπων ταινιών από παιδιά Δημοτικού. Μέσα από τις οπτικοακουστικές τους δημιουργίες μπορούμε να ανιχνεύσουμε την οπτική ρητορική, που επιλέγουν, για να απεικονίσουν το ρατσισμό, το «Εμείς» και το διαφορετικό «Άλλο», τη σύγκρουση, αλλά και τη λύση, που δίνουν στο πρόβλημα.

Λέξεις κλειδιά: Οπτικοακουστική παιδεία, ρατσισμός, παιδί και οπτικοακουστικά κείμενα, Κινηματογράφος στο σχολείο.

1. ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Ο κόσμος των παιδιών στηρίζεται στην εικόνα. Τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία αναγνωρίζουν εικόνες από την τηλεόραση και τον κινηματογράφο, διαβάζουν κόμικς, παίζουν videogames και σερφάρουν στο διαδίκτυο (Kress και Leeuwen, 2010: 64). Έρχονται, δηλαδή, σε επαφή με «πολυτροπικά κείμενα», που συνδυάζουν εικόνα, ήχο, χρώμα, κίνηση, γραπτό λόγο (ο.π.). Κρίνεται αναγκαία η ευαισθητοποίηση της εκπαίδευσης πάνω σε αυτή την όλο και περισσότερο αυξανόμενη σχέση παιδιού - οπτικοακουστικού κειμένου.

Η οπτικοακουστική παιδεία είναι μια οργανωμένη και συστηματική εκπαιδευτική προσπάθεια. Στοχεύει να καλλιεργήσει στους μαθητές όλων των βαθμίδων ξεκινώντας ακόμα και από την Προσχολική Αγωγή, δεξιότητες και ικανότητες «ανάγνωσης» και «γραφής» στα οπτικοακουστικά κείμενα (Fransecky και Debes, 1972:7). Η «ανάγνωση» σχετίζεται με την κατανόηση, ανάλυση, κριτική στάση και αξιολόγηση κειμένων (Ανδριοπούλου, 2012: 58) και η «γραφή» με την εξοικείωση των μαθητών στα εργαλεία της οπτικοακουστικής δημιουργίας, έτσι, ώστε τα ίδια να

εμπλακούν βιωματικά στην κατασκευή κειμένων και να εκφραστούν μέσα από αυτά (το παιδί δημιουργός) (Θεοδωρίδης, 2013: 48). Αποτελεί βασική προϋπόθεση οι δημιουργικές προσπάθειες των παιδιών να προβληθούν σε κοινό, καθώς μόνο έτσι οι μαθητές θα έχουν την πλήρη επίγνωση, ότι τα μηνύματα δημιουργούνται, για να ταξιδεύουν και θα αποκτήσουν την ανάλογη ανάδραση (Buckingham, 1990: 127).

2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Κρίνεται απαραίτητο να σταθούμε στην παιδαγωγική διάσταση, αλλά και τη πολυδιάστατη σημασία της οπτικοακουστικής παιδείας.

2.1. Παιδαγωγική διάσταση.

Η οπτικοακουστική παιδεία αποτελεί μια αφορμή για δημιουργική δράση. Ο βασικότερος παιδαγωγικός στόχος είναι η ενθάρρυνση και η δημιουργική εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες «ανάγνωσης» και «γραφής» οπτικοακουστικών κειμένων μέσα από μια εναλλακτική και προοδευτική εκπαιδευτική πράξη, επιτυγχάνοντας τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό τους (Biljeska, 2012: 5).

Οι δραστηριότητες «ανάγνωσης» οπτικοακουστικών κειμένων, όπως, για παράδειγμα, η παρακολούθηση και μετέπειτα επεξεργασία- ανάλυση μιας κινηματογραφικής ταινίας, έχουν ως στόχο να εμπλέξουν τους μαθητές στην αναζήτηση των κρυφών νοημάτων, στην όξυνση της κριτικής σκέψης, στην παρατήρηση των οπτικοακουστικών κωδίκων και στην αποκωδικοποίησή τους, στην αξιολόγηση των «κειμένων», όπως επίσης και στην επαφή και γνωριμία με οπτικοακουστικά κείμενα από άλλες πολιτιστικές κληρονομίες (Ανδριοπούλου, 2011).

Οι δραστηριότητες «γραφής» στοχεύουν στην τόνωση της δημιουργικότητας, στην ελευθερία της έκφρασης και στην πρακτική κατάκτηση του οπτικοακουστικού γλωσσικού κώδικα από όλους τους μαθητές (Primary Education Working Group, 2003: 4). Ο μαθητής εμπλέκεται, βιωματικά, σε όλα τα στάδια της κατασκευής ενός οπτικοακουστικού έργου (σενάριο, σκηνοθεσία, μοντάζ), παίρνει ρόλους, επιλύει προβλήματα.

Το καινοτόμο παιδαγωγικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία μια οπτικοακουστική δραστηριότητα, προϋποθέτει την παιδοκεντρική μορφή της «κριτικής» παιδαγωγικής, η οποία θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο. Ο μαθητής λειτουργεί ομαδικά, δρα, ανακαλύπτει και κατακτά τη γνώση (Buckingham, 1998: 8). Η ενεργητική μάθηση αποτελεί τη μοναδική ατραπό για μια πετυχημένη

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

οπτικοακουστική παιδεία (Primary Education Working Group, 2003: 3).

Επιπρόσθετα, ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης αποτελεί τη δικλείδα ασφαλείας κάθε οπτικοακουστικής δραστηριότητας (Buckingham, 1998: 8). Ο διάλογος, η ελευθερία της γνώμης, η αποδοχή του διαφορετικού βλέμματος, η άρση των ανισοτήτων, η δημιουργικότητα και η προαγωγή της συνεργασίας είναι τα θεμέλια της οπτικοακουστικής παιδείας (Luke, 1998: 18, 22).

Τέλος, η οπτικοακουστική παιδεία κρίνεται αναγκαίο να εμπλέκεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων διαθεματικά και να τα υποστηρίζει δημιουργικά (Θεοδωρίδης, 2013: 46). Πράγματι μια οπτικοακουστική δραστηριότητα είναι Γλώσσα (σενάριο), Μαθηματικά (μετρήσεις, επίλυση προβλημάτων), Εικαστικά (σκηνογραφία, μακιγιάζ), Μουσική (μουσική επένδυση και sound design) κ.τ.λ.

2.2. Η σημασία της οπτικοακουστικής παιδείας.

Η οπτικοακουστική παιδεία αποτελεί μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική πρόταση, που στοχεύει να καλλιεργήσει δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και ικανότητες στους νέους. Η εμπλοκή των μαθητών στις δραστηριότητες στοχεύει περισσότερο σε μια εμπειρία-εφόδιο για τη μελλοντική αρμονική κοινωνικοποίηση τους και όχι να τους κάνει σκηνοθέτες, όπως πολλοί ισχυρίζονται (Primary Education Working Group, 2003: 4). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων «ανάγνωσης» και «γραφής» τονίζει τη συμβολή της οπτικής επικοινωνίας στην κοινωνικοποίηση (ό.π.: 49).

Οι δημιουργικές οπτικοακουστικές δραστηριότητες υποστηρίζουν, αφενός, την κατάκτηση των μέσων και αφετέρου την δημιουργία μηνυμάτων, που προάγουν την ισότητα ανεξάρτητα από φύλο, εθνικότητα και οικονομική κατάσταση και είναι προσβάσιμα, για απόλαυση, από όλους αδιακρίτως τους νέους (EACEA, 2010: 14).

Η οπτικοακουστική παιδεία καλλιεργεί την σημασία της απόλαυσης από τα κείμενα, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη (Livingstone και VanderGraff, 2010: 3). Οι μαθητές μαθαίνουν να τηρούν μια κριτική στάση απέναντι στα οπτικά κείμενα και να εκφράζουν απόψεις δίχως αδράνεια και παθητικότητα (Θεοδωρίδης, 2013: 4). Γίνονται οι σκεπτικοί καταναλωτές των μέσων, που αποστασιοποιούνται, σκέφτονται αντικειμενικά και εκτιμούν την αισθητική απόλαυση (Buckingham, 1998: 118).

Ο μαθητής της οπτικοακουστικής παιδείας γίνεται ενεργός πολίτης. Προβληματίζεται γύρω από την κοινωνία και αναζητά τις δικές του πρωτότυπες λύσεις, αποτυπώνοντας τη δική του έκφραση. Η οπτικοακουστική εκπαίδευση προβάλλει και ενισχύει την φωνή των νέων (Masek, 2012: 327). Τα μικρά καθημερινά προβλήματα και τα προσωπικά βιώματα γίνονται δημιουργικά οπτικά κείμενα, αξιολογούνται και σχολιάζονται, χτίζοντας τη μετάβαση του μαθητή σε ενεργό πολίτη (Buckingham, 2000: 178).

Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να τονίσουμε ότι προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της οπτικοακουστικής παιδείας οι δραστηριότητες κρίνονται

αναγκαίο να χτίζονται πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα, έναν προβληματισμό, που εγείρει μια δημιουργική επίλυση και μια δραματουργική απεικόνιση των βαθύτερων σκέψεων των μαθητών πάνω σε αυτόν.

3. ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ

3.1. Το φαινόμενο ρατσισμός

Ο ρατσισμός περιγράφει το δόγμα κατά το οποίο μια κοινωνική ομάδα είναι καταδικασμένη από τη φύση της να είναι κατώτερη από κάποια άλλη, η οποία είναι προδιαγεγραμμένη από τη φύση της να είναι ανώτερη (Benedict, 1983: 97).

Η κεντρική ιδέα, γύρω από την οποία χτίζεται ο ρατσισμός, είναι η ανωτερότητα και η κατωτερότητα των ομάδων με βάση βιολογικά, κληρονομιά, πολιτισμικά κριτήρια, όπως και η διάκριση και ο διαχωρισμός των ομάδων σε κυρίαρχη και κυριαρχούμενη.

Η κυρίαρχη ομάδα διακρίνεται για τον ηγεμονικό ρόλο. Ασκεί κοινωνικό έλεγχο, ο οποίος παίρνει διάφορες μορφές, για παράδειγμα, κοινωνικοοικονομικός, πολιτιστικός, ιδεολογικός. Με αυτό τον τρόπο περιορίζει τις ελευθερίες των υπολοίπων ομάδων (Van Dijk, 1993: 21) και προβάλλει το ισχυρό «Εμείς», βασισμένο στη κληρονομική, βιολογική και πολιτιστική ανωτερότητα. Υποστηρίζοντας, έτσι, την ιεραρχία εκμεταλλεύεται τις υπόλοιπες ομάδες, που περιθωριοποιεί και αποκλείει, απομυζώντας τα προνόμια τους (ό.π.: 22-23).

Στον αντίποδα, βρίσκονται οι «άλλοι», οι «κυριαρχούμενοι». Είναι οι κοινωνικές ομάδες με σαφή, διακριτά, φυσικά και πολιτισμικά γνωρίσματα, τα οποία ξεχωρίζουν από την «κυρίαρχη». Βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, καθώς έχουν χάσει τα προνόμια τους είτε δεν τα είχαν ποτέ και αδυνατούν να διεκδικήσουν βελτιώσεις (Hughes και Kroehler, 2007: 387-388).

Μάλιστα, θεωρούνται επικίνδυνοι και βλαπτικοί από την «κυρίαρχη» ομάδα, δημιουργώντας μια ισχυρή διπολικότητα, που στηρίζεται στη βία και την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ό.π.).

3.2. Ο ρατσισμός στην Ελλάδα.

Το φαινόμενο του ρατσισμού διογκώνεται όλο και περισσότερο στη χώρα μας. Το 2013 σύμφωνα με την έκθεση του *Συνηγόρου του Πολίτη* η αύξηση του φαινομένου επισήμαινε την ανάγκη να ληφθούν άμεσα και δραστικά μέτρα, καθώς απειλεί την Ελληνική Δημοκρατία (Συνήγορος του Πολίτη, 2013: 66). Δύο χρόνια μετά, το έντονο μεταναστευτικό έχει οξύνει ακόμα περισσότερο το πρόβλημα.

Ιδιαίτερη έκταση του φαινομένου παρατηρείται και στο σχολικό χώρο. Οι αναφορές κάνουν λόγο για βίαιες συμπεριφορές μέσα και έξω από το σχολικό χώρο ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας με εστίαση στην ξενοφοβία. Στις περισσότερες τέτοιες περιπτώσεις το σχολείο, όπως επισημαίνει η έκθεση, εξαντλείται στη λεκτική καταδίκη των αρνητικών συμπεριφορών, γεγονός, που, όχι μόνο, δεν εξομαλύνει τις αντιπαράθεσεις, αλλά τις ενισχύει (ό.π.: 77).

Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα στο πλαίσιο μια οπτικοακουστικής δραστηριότητας «γραφής», πώς τα παιδιά επιλέγουν να αναπαραστήσουν το ρατσιστικό φαινόμενο και τη διπολικότητα (Hall, 1997: 229) «κυρίαρχος-εμείς», «κυριαρχούμενος-άλλος», πώς οπτικοποιούν τη σχέση εξουσίας που απορρέει; Τελικά δίνουν μια λύση στα δικά τους «κείμενα»;

4. Ο ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΟΣ «ΕΝΑΣ ΠΛΑΝΗΤΗΣ... ΜΙΑ ΕΥΚΑΙΡΙΑ»

Το οπτικοακουστικό κείμενο, που θα εξετάσουμε είναι μια ταινία μικρού μήκους μαθητών Δημοτικού, που βραβεύτηκε στον διαγωνισμό «Ένας Πλανήτης...μια Ευκαιρία». Ο διαγωνισμός μαθητικών ταινιών υλοποιείται σε συνεργασία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών με την Εκπαιδευτική Τηλεόραση και το φεστιβάλ ταινιών Δράμας. Αισίως διανύει την πέμπτη χρονιά και απευθύνεται σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας.

Ο διαγωνισμός, οφείλουμε να επισημάνουμε, αποτελεί μια καλά οργανωμένη προσπάθεια δημιουργικής οπτικοακουστικής παιδείας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα και μια μοναδική ευκαιρία, σε πείσμα των καιρών, να δοθεί ένα βήμα στους νέους να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους με έναν εναλλακτικό και καλλιτεχνικό τρόπο, μέσα, δηλαδή, από δεκάλεπτα οπτικοακουστικά κείμενα.

Η ταινία *Παιχνίδι πέρα από τα χρώματα* βραβεύτηκε στον διαγωνισμό του 2012 και έγινε από τους μαθητές του 14^{ου} Δημοτικού Πάτρας. Η ταινία είναι διαθέσιμη στο διαδίκτυο, αλλά και στην ιστοσελίδα της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης.

4.1. Μεθοδολογικά εργαλεία και ανάλυση

Η ανάλυση της οπτικής αναπαράστασης της ρατσιστικής διπολικότητας «κυρίαρχος-εμείς» «κυριαρχούμενος-άλλος» στηρίζεται στην κοινωνική σημειωτική, όπως την όρισαν στην *Ανάγνωση των Εικόνων* οι Kress και Leewen. Θα προσπαθήσουμε, δηλαδή, με τη βοήθεια των μεταλεειτουργιών, που ορίζουν οι Kress&Leewen να αποκωδικοποιήσουμε και να ερμηνεύσουμε την εικόνα – γραφή των παιδιών. Ενδεικτικά θα εξετάσουμε τρεις εικόνες από την ταινία, η πρώτη στην αρχική εμφάνιση του «άλλου», η δεύτερη στη σύγκρουση της διπολικότητας «εμείς»/ «ο άλλος» και τέλος από την λύση, που επιλέγουν οι μαθητές στην ταινία.

Βλέπουμε τους δύο μικρούς μετανάστες (Εικόνα 1). Έχουν χαμηλωμένα βλέμματα, φθαρμένα, φτηνά ρούχα, σκουρόχρωμα μελαγχολικά πρόσωπα και στέκουν έξω από το σχολικό χώρο του «Εμείς». Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο ότι οι δημιουργοί επιλέγουν να απεικονίσουν τους μετανάστες, τον «κυριαρχούμενο άλλο» στερεοτυπικά, αναπαράγοντας – άθελά τους- προκαταλήψεις της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Ως προς τη σύνθεση διαπιστώνεται η επιλογή του κέντρου ως μέρος οπτικής πληροφοριακής αξίας, ωστόσο τα στραμμένα κεφάλια προς τα αριστερά δημιουργούν μια ασυμμετρία. Τα δύο παιδιά προβάλλονται από την ευκρίνεια της εστίασης, όμως, η

παρουσία της κόκκινης καγκελόπορτας τα πλαισιώνει και τα απομονώνει. Είναι ένας κόσμος έξω από το χώρο του σχολείου και έξω από το περιβάλλον του θεατή. Τα κάγκελα συντελούν, ακριβώς, στην οπτικοποίηση του δίπολου εμείς (θεατές- μαθητές μέσα στο προαύλιο)/ άλλοι (παιδιά μετανάστες). Αποτελεί το σύνορο των δύο κόσμων.

Αξίζει να επισημάνουμε την προσοχή στα χέρια πάνω στα κάγκελα. Συμπαράδηλόνουν, πολύ πετυχημένα, την ανάγκη των μεταναστών να ξεπεράσουν τα εμπόδια, ωστόσο η δυναμική κίνηση των χεριών, εγκλωβίζεται και ακυρώνεται. Ενδιαφέρον, επίσης, έχει και το μέγεθος πλαισίου. Από τα πολύ μακρινά πλάνα περνάμε σε ένα μεσαίο κοντινό. Ο θεατής πλησιάζει τους μετανάστες. Όμως, η πλάγια λήψη και η θέαση από ψηλά διατηρεί την απόσταση του θεατή και μειώνει την περαιτέρω εμπλοκή του, κάτι που ενισχύεται και από τα κάγκελα.

Στη σεκάνς της σύγκρουσης οι μικροί μετανάστες παίζουν ποδόσφαιρο στο δρόμο με την μπάλα των μαθητών, οι οποίοι μέσα από τα κάγκελα τους σχολιάζουν υποτιμητικά και τους περιγελούν. Οι δημιουργοί αποτυπώνουν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ρατσιστικών μικροεπιθέσεων στο σχολικό χώρο.

Διαπιστώνουμε (Εικόνα 2) ότι οι δημιουργοί διατηρούν μια στάση συναισθηματικής απόστασης του θεατή με όσα διαδραματίζονται. Το καταφέρνουν με την επιλογή του μακρινού πλάνου, που συνεπάγεται απρόσωπη κοινωνική απόσταση. Δεν ταυτιζόμαστε με όσα εξυφάνονται μπροστά μας. Υποστηρίζουμε ότι η αρνητική πράξη της σύγκρουσης/ επίθεσης καταδικάζεται μέσα από την επιλογή της συγκεκριμένης οπτικής αποτύπωσης.

Παρατηρούμε, ωστόσο, ότι το ύψος θέασης είναι χαμηλό, γεγονός που εξυψώνει τους ταλαντούχους μετανάστες στα μάτια μας. Το σημειούμενο είναι η μετάβαση της εξουσίας, σταδιακά, από το «εμείς» στο «άλλο», άλλωστε οι μαθητές, που τους χλευάζουν, μένουν στο φόντο, δίχως ευκρίνεια. Είναι σαφές ότι η διπολικότητα στρέφεται υπέρ της διαφοράς, όμως, η πλαισίωση με τα κάγκελα παραμένει, επισημαίνοντας, οπτικά, τη διαφορά των δύο κόσμων.

Ποια λύση δίνουν, τελικά, οι δημιουργοί στο πρόβλημα; Ο ήρωας καλεί τους δύο μικρούς μετανάστες να παίξουν μαζί ποδόσφαιρο στο προαύλιο, ενώ τους κοιτάζει ο πατέρας του. Στα γυαλιά του τελευταίου βλέπουμε την αντανάκλαση των παιδιών, που παίζουν. Η διαφορετικότητα έχει γίνει αποδεκτή.

Επιλέγεται ένα πολύ κοντινό πλάνο στα μάτια του πατέρα, που τονίζει την ανάγκη στενότερης σχέσης του θεατή με τους αναπαριστάμενους. Υποστηρίζουμε ότι το βλέμμα του πατέρα επιδιώκει να ταυτιστεί με εκείνο των θεατών. Το ενδιαφέρον βρίσκεται στην αντανάκλαση των παιδιών, που παίζουν. Η θέαση των παιδιών είναι από το ίδιο ύψος και σε ένα ενιαίο πλαίσιο μέσα από τα γυαλιά, επισημαίνοντας ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους. Έχει επιτευχθεί η οπτική αποπλαισίωση των δύο διαφορετικών κόσμων, συμπαράδηλόνοντας την επίλυση του ρατσιστικού φαινομένου.



Εικόνα 1.



Εικόνα 2.



Εικόνα 3.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπεραίνουμε την πολυδιάστατη σημασία της οπτικοακουστικής παιδείας. Αποτελεί μια εναλλακτική δημιουργική εκπαιδευτική δραστηριότητα, που κινητοποιεί τους μαθητές να προβληματιστούν. Κατακτώντας, βιωματικά, τα εργαλεία και τη γλώσσα των οπτικοακουστικών κειμένων, οι μαθητές παράγουν πρωτότυπα έργα, εκφράζονται δημιουργικά και προβληματίζονται πάνω στα σύγχρονα προβλήματα, δίνοντας τη δική τους λύση, με τη δική τους φωνή.

Στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώσαμε με ποιο τρόπο μια οπτικοακουστική δραστηριότητα «γραφής» παιδιών Δημοτικού μπορεί να καλλιεργήσει αξίες και στάσεις ως προς την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ισότητα, τον προβληματισμό πάνω στο ρατσισμό, βοηθώντας, έτσι, τους αυριανούς πολίτες να καταπολεμήσουν ένα από τα πιο επικίνδυνα προβλήματα της ανθρωπότητας.

Διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά επιλέγουν να θίξουν εκδοχές του ρατσιστικού φαινομένου, που γνωρίζουν από την άμεση εμπειρία και όχι να «αντιγράψουν» κάτι, που θα μπορούσαν να έχουν δει στην τηλεόραση. Άλλωστε, το πλαίσιο δράσης είναι το μικροεπίπεδο της σχολικής και οικογενειακής καθημερινότητας.

Αντιλαμβάνονται το ρατσισμό ως μια διπολική αντίθεση. Από τη μια πλευρά είναι ο «κυρίαρχος/εμείς» και από την άλλη ο «κυριαρχούμενος/ άλλος» (ο οποίος

εμφανίζεται στερεοτυπικά, αναπαράγοντας ρατσιστικές προκαταλήψεις).

Η ρατσιστική σύγκρουση είναι αναπόφευκτη και αποτελεί μια αδικία, η οποία είναι απαραίτητο να διορθωθεί. Παίρνει τη μορφή μικροεπιθέσεων τόσο μέσα από βλέμματα, όσο και με πιο βίαιες εκφάνσεις. Αποτελεί, όμως, μια αρνητική πράξη, την οποία οι μικροί δημιουργοί στηλιτεύουν, αριστοτεχνικά. Οι κινηματογραφικές επιλογές φροντίζουν να αποστασιοποιούν το θεατή από τη δράση και να οπτικοποιούν τη δυσaráεσκεια απέναντι σε κάθε φαινόμενο ρατσισμού.

Η επίλυση συνιστά και την αποδοχή της διαφοράς. Ο «άλλος» είναι ισότιμο μέλος της ομάδας. Διαπιστώνουμε ότι αποδοχή δεν αποτελεί μια απλή αφομοίωση, καθώς η διαφορά γίνεται σεβαστή από όλους και απεικονίζεται μέσα από κοντινά πλάνα, την αποπλαισίωση της σκηνογραφίας και την ισότιμη γωνία λήψης.

Κλείνοντας να υπενθυμίσουμε τα λόγια του Uberto Eco (Eco, 1979: 12): «Ο δημοκρατικός πολιτισμός θα σωθεί μόνο αν κάνει τη γλώσσα της εικόνας ένα ερέθισμα για κριτικό στοχασμό και όχι μια πρόσκληση ύπνωσης» Και τι πιο ενδιαφέρον, θα προσθέταμε, αν ξεκινούσε από το σχολείο.

6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου Γιάννη Σκαρπέλο, για τη βοήθεια και υποστήριξη του και τον κύριο Γιάννη Πούλιο, υπεύθυνο του διαγωνισμού «Ένας Πλανήτης...μια Ευκαιρία», για την ένθερμη συμπαράστασή του σε κάθε βήμα της έρευνάς.

7. ΠΗΓΕΣ

- Benedict R. (1983) *Race and Racism*. London: Routledge and Kegan Paul
- Biljeska, U. (2012) Critical Insights in European Media Literacy: Research and Policy. *Media Studies*, 16, 5-6
- Buckingham, D. (Ed.) (1990). *Watching Media Learning, Making Sense of Media Education*. London: Falmer Press.
- Buckingham, D. (Ed.) (1998). *Teaching Popular Culture-Beyond Radical Pedagogy* London: U.C.L.
- Buckingham, D. (2000). *After the Death of Childhood Growing Up in the Age of Electronic Media* Cambridge: Polity Press.
- European Commission- EACEA (2010/03). *Youth Participation in Democratic Life*, London: LSE Enterprises Limited. Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/youth/tools/documents/lse_study_on_youth_participation_2013.pdf Ανακτήθηκε 20/10/2015.
- Fransecky, R. & Debes, J. (1972). *Visual Literacy: A Way To Learn A Way To Teach*. Washington D.C.:AECT.
- Hall, S. (1997). *Representation: A Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.

- Hughes, M., & Kroehler, C. (2007). *Κοινωνιολογία Οι Βασικές Έννοιες* (μτφ.Θ.Ιωσηφίδης) Αθήνα: Κριτική.
- Kress, G., & Leewen, T. (2010). *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού* (Επιμ. Φ.Παπαδημητρίου, μτφ. Γ.Κουρμεντάλα). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Livingstone, S., & Van der Graaf, Sh. (2010). Media Literacy In: W.Donsbach (Ed.), *International Encyclopedia of Communication*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Luke, C. (1998). Pedagogy and Authority: Lessons From Feminist and Cultural Studies, Postmodernism and Feminist Pedagogy. In D. Buckingham (Ed.), *Teaching Popular Culture-Beyond Radical Pedagogy*. London: U.C.L.
- Masek, J.(2012). A Pedagogy of Audiovisual Literacy: The Promoting and Improvement of Culture Media and Citizenship Education in Society. In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Creating Communities: Local, National and Global*. London: CiCe.
- Primary Education Working Group (2003). *Look Again*. London: B.F.I.
- Van Dijk, T. (1993). *Elite Discourse and Racism* London: Sage.
- Ανδριοπούλου, Ε. (2011). Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση. *Συχνότητες*, 10.
- Ανδριοπούλου, Ε. (2012). Κριτήρια Αξιολόγησης για την Παιδεία στα Μέσα. Επίπεδα Αξιολόγησης και Γενικά Συμπεράσματα του Medres Project. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική Ηλικία και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης*. Τόμος Β. Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2013). *Προγράμματα Σπουδών για την οπτικοακουστική έκφραση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας.
- Συνήγορος του Πολίτη (2013). *Το Φαινόμενο Ρατσιστικής Βίας στην Ελλάδα και η Αντιμετώπιση του*. Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη - Ανεξάρτητη αρχή.
- Benedict R. (1983). *Race and Racism*. London: Routledge and Kegan Paul.

Ιστοσελίδες

- Για το διαγωνισμό «Ένας Πλανήτης μια Ευκαιρία»:
<http://dipe.ser.sch.gr/ysd/wordpress>. Ανακτήθηκε στις 23/10/2015
- Για την ταινία *Παιχνίδι Πέρα από τα Χρώματα* [14^ο Δημοτικό Πάτρας, 2012]. Ανακτήθηκε από:
<https://www.youtube.com/watch?v=kE7zJHUTxoY>
 (Η ταινία έχει ελεύθερη και ανοιχτή πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οι εικόνες πάρθηκαν για καθαρά εκπαιδευτικούς ερευνητικούς σκοπούς)

Η ΧΡΗΣΗ ΤΑΙΝΙΩΝ ΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑΣ ΩΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Χριστίνα Ι. Γιαννοπούλου

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Έχοντας ως δεδομένο ότι ο σχολικός θεσμός διαφοροποιείται με το πέρασ του χρόνου, είναι εύκολο να συμπεράνει κανείς ότι μαζί με αυτόν οφείλει να αλλάξει τόσο ο ρόλος του διδάσκοντα όσο και οι επιλογές του. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση παρουσιάζει μια νέα οπτική για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, η οποία βασίζεται στην εφαρμογή της Πολιτισμικής Θεωρίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η θεωρία των Πολιτισμικών Σπουδών εισηγείται την αξιοποίηση των έργων της δημοφιλούς κουλτούρας στην εκπαίδευση. Εν προκειμένω, παρουσιάζεται η αξιοποίηση του κινηματογράφου ως νοητικού εργαλείου μάθησης, αποσκοπώντας να αναδειχθεί η ιδεολογική λειτουργία μιας ταινίας μυθοπλασίας και συγκεκριμένα της ταινίας «300. Η Άνοδος μιας Αυτοκρατορίας». Η προβολή ταινιών ως υποστηρικτική διδακτική στρατηγική για το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς είναι δυνατόν να λειτουργήσει ως πρότερη γνώση για τους μαθητές, την οποία ο εκπαιδευτικός θα εκμεταλλευτεί προκειμένου να χτίσει πάνω σε αυτή τη νέα γνώση, ενώ παράλληλα συνιστά ένα μέσο έλξης του ενδιαφέροντος των μαθητών, ακόμα και αυτών που δε συμπαθούν ιδιαίτερα την Ιστορία ως σχολικό μάθημα. Προκειμένου η πρόταση να έχει αξιώσεις εφαρμοσιμότητας και λειτουργικότητας στην διδακτική πράξη, πέραν της θεωρητικής τεκμηρίωσης, παρουσιάζεται στο παρόν πόνημα και η πρακτική της εφαρμογή, μέσω ενός διδακτικού σεναρίου για το μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, Κινηματογράφος, Πολιτισμική Θεωρία.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι η σχολική Ιστορία στη χώρα μας σημαδεύεται από σημαντικές αδυναμίες, οι οποίες την αναγκάζουν συχνά να απομακρύνεται από την ακαδημαϊκή ιστορία, ή ακόμα χειρότερα να αποτελεί

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

κακέκτυπό της. Η ελληνική σχολική Ιστορία δεν προάγει την πολυπρισματικότητα και τις πολλαπλές οπτικές των ιστορικών γεγονότων αλλά τη συναίνεση, είναι ουδέτερη και από-ιδεολογικοποιημένη (Κάββουρα, 2011: 26). Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι, για τους Έλληνες μαθητές, η ιστορία είναι ακίνητη και κυριαρχείται από την τύχη, ενώ παράλληλα έχουν την εντύπωση ότι οι Έλληνες ήταν πάντα νικητές και οι ίδιοι, ως γνήσιοι απόγονοι αυτών, φέρουν τα ίδια χαρακτηριστικά με τους προγόνους τους και είναι συνεχιστές τους. Καθώς, λοιπόν, η ανάγκη για αλλαγή στην προσέγγιση της διδασκαλίας της ιστορίας καθίσταται αδήριτη, οι εκπαιδευτικοί μετέρχονται ποικίλες μεθόδους προκειμένου να δώσουν αφενός κίνητρα μάθησης στους μαθητές και αφετέρου να ενισχύσουν την ιστορική τους περιέργεια αλλά και την έκπληξη.

Σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν, πλέον, οι Νέες Τεχνολογίες (Ν.Τ) στο μάθημα της Ιστορίας, καθώς η εφαρμογή αυτών δημιουργεί περιβάλλοντα μάθησης όπου ευδοκμεί η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Ν. Τ. προωθούν τη σφαιρική θέαση του ιστορικού παρελθόντος και βοηθούν τους μαθητές να καταλάβουν την πολλαπλότητα των ιστορικών γεγονότων, δίνοντάς τους έτσι τα εφόδια ώστε να μπορούν να διατυπώνουν τεκμηριωμένες υποκειμενικές ερμηνείες στο πλαίσιο της αναζήτησης της ιστορικής αλήθειας. Εκτός από τις νέες τεχνολογίες, αξιοσήμαντο ρόλο διαδραματίζουν και τα μέσα οπτικοακουστικής έκφρασης, τα οποία συγκροτούν αποτελεσματικά νοητικά εργαλεία μάθησης (Κόκκινος, 2003: 352). Όπως αναφέρει ο Γ. Κόκκινος, στα μέσα οπτικοακουστικής έκφρασης περιλαμβάνονται αφενός οι συμβατικές εικαστικές τεχνολογίες, ήτοι η φωτογραφία, ο κινηματογράφος, η τηλεόραση, το βίντεο κ.λπ., και αφετέρου οι πολυμεσικές εφαρμογές όπως η οπτικοακουστική αφήγηση. Στο παρόν πόνημα θα ασχοληθούμε με τον κινηματογράφο ως νοητικό εργαλείο μάθησης και θα γίνει προσπάθεια ανάδειξης της ιδεολογικής λειτουργίας μιας μη κειμενικής πηγής, μιας ταινίας μυθοπλασίας, όπως θα δούμε παρακάτω.

Η προβολή ταινιών ως υποστηρικτική²⁸ διδακτική στρατηγική για το μάθημα της Ιστορίας, ανήκει στις στρατηγικές που είναι ενδιαφέρουσες και εκάστοτε

²⁸ Η έννοια της υποστήριξης, όπως αυτή εκφράζεται από τον κοινωνικό κονστрукτιβισμό και συγκεκριμένα από τον Lev Vygotsky.

αποτελεσματικές²⁹, καθώς οπτικοποιούν μια περίοδο ή ένα γεγονός, χωρίς όμως να διεισδύουν σε αυτό απαραίτητα. Παρόλα αυτά, η αξιοποίηση ταινιών με μυθοπλαστικό χαρακτήρα μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς θα λειτουργήσει ως πρότερη γνώση για τους μαθητές, την οποία ο εκπαιδευτικός θα εκμεταλλευτεί προκειμένου να χτίσει πάνω σε αυτή τη νέα γνώση. Επιπρόσθετα, η προβολή ταινιών είναι και ένα μέσο έλξης του ενδιαφέροντος των μαθητών, ακόμα και αυτών που δε συμπαθούν ιδιαίτερα την Ιστορία ως σχολικό μάθημα.

Αξίζει να αναφερθεί σε αυτό το σημείο, ότι στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε είτε ταινίες μυθοπλασίας είτε ιστορικά ντοκιμαντέρ. Τα ιστορικά ντοκιμαντέρ βασίζονται σε πραγματικά περιστατικά και αποδεικτικά στοιχεία προκειμένου να παρουσιάσουν ένα γεγονός ή μια εποχή, ενώ οι ταινίες μυθοπλασίας διαμορφώνουν όλο τους το υλικό σύμφωνα με κάποιες συμβάσεις της κινηματογραφικής αφήγησης, παραποιώντας συχνά το ιστορικό γεγονός που παρουσιάζουν, αλλά δεν διαφοροποιούνται εντελώς από τη γραπτή ιστορική αφήγηση απαραίτητα. Ακόμα και αν τα ιστορικά στοιχεία που παρατίθενται σε μια ταινία είναι λίγα, οι ταινίες έχουν πολύ διαφορετικά χαρακτηριστικά από το γραπτό λόγο, καθώς η εικόνα σχεδόν πάντα νικά τις λέξεις.

Είναι γεγονός ότι σε κάθε ταινία υπάρχουν ιστορικά στοιχεία τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν παράλληλα ως πηγές άντλησης πληροφόρησης για την εποχή παραγωγής τους αλλά και για την εποχή αναφοράς τους. Στην παρούσα εργασία, όπως ήδη αναφέρθηκε, θα ασχοληθούμε με την αξιοποίηση μιας ιστορικής ταινίας μυθοπλασίας. Οι ιστορικές ταινίες μυθοπλασίας έχουν μια κεντρική πλοκή η οποία βασίζεται σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα και επιχειρεί να τα αποδώσει όσο γίνεται πειστικότερα. Εν προκειμένω, δεδομένου ότι επιλέχθηκε η διδακτική αξιοποίηση της ταινίας «300. Η Άνοδος της Αυτοκρατορίας», τα περιγραφόμενα ιστορικά γεγονότα είναι οι Ναυμαχίες του Αρτεμισίου και της Σαλαμίνας. Αξίζει να αναφερθεί ότι εν γένει στις ιστορικές ταινίες μυθοπλασίας, οι δημιουργοί των δεν καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για να ξεχωρίσουν το ιστορικό γεγονός από τη μυθοπλασία, μάλλον το αντίθετο. Στο βωμό του κέρδους θυσιάζουν την ιστορική αλήθεια, διαστρεβλώνοντάς την, προσθέτοντας ή αφαιρώντας σημαντικά γεγονότα ή πρόσωπα καθώς οφείλουν να παρουσιάσουν στο κοινό μια ελκυστική όψη της ιστορίας, η οποία θα εξασφαλίσει την εμπορική επιτυχία του κινηματογραφικού τους εγχειρήματος.

Οι σύγχρονες εμπορικές κινηματογραφικές ταινίες ιστορικής μυθοπλασίας, σύμφωνα με τον Rosenstone (1995), παρουσιάζουν την ιστορία σαν παραμύθι με αρχή, μέση και τέλος, ενώ εστιάζουν στην ιστορία είτε των ήδη φημισμένων προσώπων είτε αυτών, που ο σεναριογράφος της εκάστοτε ταινίας φωτίζει ιδιαίτερα

στο σενάριό του και τους κάνει να ξεχωρίζουν και να αποκτούν διαφορετικό ρόλο στα πράγματα από αυτόν που όντως είχαν. Ο τρόπος που παρουσιάζουν το γεγονός ή την εποχή υποδηλώνει ένα παρελθόν συγκεκριμένο και ολοκληρωμένο, θέλοντας να τονίσουν το αδιαμφισβήτητο του πράγματος. Ο Rosenstone υποστηρίζει ότι οι ιστορικές ταινίες μυθοπλασίας συναισθηματοποιούν και δραματοποιούν την ιστορία αλλά και μας προσφέρουν την πολυπόθητη όψη του παρελθόντος, καθώς μας παρουσιάζουν τοπία, κτίρια, τοπικές ενδυμασίες και όλα αυτά που ενδεχομένως ούτε στα μουσεία μπορούμε να δούμε. Ο ίδιος ερευνητής καταλήγει στο ότι οι εμπορικές ταινίες μυθοπλασίας παρουσιάζουν την ιστορία ως διαδικασία. Η οικονομία, η πολιτική, οι κοινωνικές τάξεις, τα φύλα κ.λπ. συναρθρώνονται μαζί στις ζωές των ανθρώπων, των ομάδων και των λαών (Κελεσιδής, 2006: 26).

Στη συνέχεια του παρόντος πονήματος, θα παρουσιαστεί η διδακτική προσέγγιση της Ναυμαχίας του Αρτεμισίου και της Ναυμαχίας της Σαλαμίνας, μέσω της επίσημης ιστορικής αφήγησης αλλά και μέσω της ιστορικής ταινίας μυθοπλασίας «300, Η Άνοδος της Αυτοκρατορίας». Προκειμένου να σχεδιαστεί το σενάριο διδασκαλίας για το μάθημα της Ιστορίας και συγκεκριμένα για τη διδακτική ενότητα που παρουσιάζει τις δύο ναυμαχίες, στην Α΄ Γυμνασίου, αξιοποιήθηκε η ανωτέρω ταινία, με τον τρόπο που θα αναλυθεί παρακάτω.

2. ΤΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ

2.1. Τα ιστορικά γεγονότα, όπως αυτά παρουσιάζονται στην επίσημη ιστορική αφήγηση

Η Ναυμαχία του Αρτεμισίου, διεξήχθη το 480 π. Χ. παράλληλα με τη μάχη των Θερμοπυλών, ήταν θαλάσσια σύγκρουση μεταξύ Ελλήνων και Περσών, κατά τη δεύτερη περσική εισβολή. Οι Πέρσες ξεκίνησαν, υπό την ηγεσία του Ξέρξη Α', εισβολή στην Ελλάδα, με στόχο να αποκαταστήσουν το γόητρο τους μετά την ήττα από τους Αθηναίους στον Μαραθώνα, το 490 π.Χ. Ο Αθηναίος πολιτικός και στρατηγός Θεμιστοκλής πρότεινε στους Έλληνες να αντιμετωπίσουν τους Πέρσες στους στενούς χώρους των Θερμοπυλών και του Αρτεμισίου, ώστε να βάλονται και από στεριά και από θάλασσα. Ο περσικός στόλος είχε χάσει περίπου τετρακόσια πλοία λόγω θύελλας στη Μαγνησία, ενώ αργότερα έχασε άλλα διακόσια πλοία στην Εύβοια, τα οποία έστειλε για να παγιδεύσει τους Έλληνες. Μετά από δύο μέρες συγκρούσεων, ξεκίνησε η κύρια μάχη, που έληξε για τους αντιπάλους με ίσες απώλειες. Οι Έλληνες, όμως, αναγκάστηκαν να υποχωρήσουν στη Σαλαμίνα, όταν έμαθαν το αποτέλεσμα της μάχης των Θερμοπυλών, δηλαδή το θάνατο του Λεωνίδα και των 300. Η ναυμαχία του Αρτεμισίου δεν θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς οι Έλληνες δεν κατάφεραν να σταματήσουν τον περσικό στόλο. Από την άλλη, ούτε οι Πέρσες κατάφεραν να καταστρέψουν ή να αποδυναμώσουν τον ελληνικό στόλο. Ουσιαστικά αποτέλεσε την πρώτη εμπειρία για

²⁹ Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των διδακτικών στρατηγικών για την ιστορία του J. Fielding

τα ελληνικά πληρώματα, η οποία αποδείχθηκε αποφασιστική στη ναυμαχία της Σαλαμίνας, καθώς οι Έλληνες έμαθαν τις τακτικές των Περσών.

Η Ναυμαχία της Σαλαμίνας διεξήχθη στις 22 Σεπτεμβρίου του 480 π.Χ, στα Στενά της Σαλαμίνας, στον Σαρωνικό Κόλπο, πολύ κοντά στην Αθήνα, μεταξύ της συμμαχίας των ελληνικών πόλεων – κρατών και της Περσικής Αυτοκρατορίας. Αρχηγός των Ελλήνων ήταν ο Θεμιστοκλής, αρχηγός των Περσών ήταν ο Ξέρξης. Η ναυμαχία της Σαλαμίνας αποτέλεσε την σημαντικότερη σύγκρουση και την αρχή του τέλους της δεύτερης περσικής εισβολής στην Ελλάδα, η οποία ξεκίνησε το 480 π.Χ. Αρχικά, οι Έλληνες σχεδίαζαν να σταματήσουν τους Πέρσες στις Θερμοπύλες (μάχη Θερμοπυλών) και στο Αρτεμίσιο (Ναυμαχία Αρτεμισίου). Όμως στη μάχη των Θερμοπυλών, οι Πέρσες εξολόθρευσαν τους Έλληνες, χάρη στις σημαντικές πληροφορίες που τους έδωσε ο Εφιάλτης. Στο Αρτεμίσιο δε, ο συμμαχικός στόλος έχασε περίπου τα μισά πλοία του, ενώ ο περσικός στόλος έχασε το 1/4 των πλοίων του. Μόλις οι Σύμμαχοι των Ελλήνων πληροφορήθηκαν για την καταστροφή στις Θερμοπύλες αποφάσισαν να υποχωρήσουν. Αυτό επέτρεψε στους Πέρσες να καταλάβουν τη Βοιωτία και την Αττική. Οι Πελοποννήσιοι ήθελαν να σταματήσουν τον περσικό στόλο στον Ισθμό της Κορίνθου. Παρόλα αυτά, ο Αθηναίος στρατηγός και πολιτικός Θεμιστοκλής έπεισε τους Έλληνες να αντιμετωπίσουν τους Πέρσες στη Σαλαμίνα, επικαλούμενος τον χρησμό της Πυθίας, ο οποίος έλεγε ότι οι Αθηναίοι θα σωθούν σε ξύλινα τείχη, δηλαδή στις τριήρεις, όπως το ερμήνευσε ο ίδιος. Όσοι άνδρες ήταν σε θέση να πολεμήσουν μπήκαν στις τριήρεις, ενώ στην Αθήνα έμειναν λίγοι γέροι και άρρωστοι. Με αυτό του το εγχείρημα ο Θεμιστοκλής ήλπιζε ότι μια νίκη θα εμπόδιζε τους Πέρσες να εισβάλουν στην Πελοπόννησο. Έτσι, ανάγκασε τον Ξέρξη να επιτεθεί στα Στενά της Σαλαμίνας, όπου η αριθμητική υπεροχή του στρατού του ήταν άχρηστη και τα ογκώδη πλοία του προβληματικά. Στο συνέδριο των Περσών, που έγινε πριν τη Ναυμαχία της Σαλαμίνας, όπως αναφέρει ο Ηρόδοτος στο βιβλίο του Ουρανία, όλοι τάχθηκαν υπέρ της Ναυμαχίας εκτός από την Αρτεμισία της Καρίας, κόρη του Λυγδάμη, που ήταν βασίλισσα της Αλικαρνασσού, υποτελής στους Πέρσες. Παρ' όλα αυτά, ο Ξέρξης δεν συμφώνησε με την Αρτεμισία και αποφάσισε να επιτεθεί στα Στενά της Σαλαμίνας. Το πλοίο της Αρτεμισίας καταδιώχθηκε από μια αθηναϊκή τριήρη. Τότε, η Αρτεμισία κατάφερε να βυθίσει το πλοίο του βασιλιά Δαμασιθύμου, αρχηγού των Καλυνδέων (σύμμαχοι των Περσών) και οι Αθηναίοι πίστεψαν ότι το πλοίο της Αρτεμισίας ήταν συμμαχικό και σταμάτησαν την καταδίωξη. Ο Ξέρξης, ο οποίος παρακολουθούσε την ναυμαχία από το Αιγάλεω, ρώτησε να μάθει ποιος είχε βυθίσει το πλοίο, το οποίο θεώρησε ελληνικό, και πληροφορήθηκε ότι αυτή που το βύθισε ήταν η Αρτεμισία. Τότε ο Ξέρξης είπε «οί μὲν ἄνδρες γεγόνασίν μοι γυναῖκες, αἱ δὲ γυναῖκες ἄνδρες» (μτφ.: οι άνδρες μου έγιναν γυναίκες και οι γυναίκες άνδρες).

Στη ναυμαχία, ο ελληνικός στόλος πέτυχε μια σημαντική νίκη, αφού κατέστρεψε 300 περσικά πλοία. Μετά την ναυμαχία, ο Ξέρξης είχε πει στον Μαρδόνιο ότι θέλει να αποφασίσει τι έπρεπε να κάνει. Είχε συγκληθεί συνέδριο, αλλά ο Ξέρξης θέλησε να ρωτήσει την Αρτεμισία, η οποία ήταν η μόνη που τον συμβούλευσε να μην επιτεθεί στους Έλληνες στην Σαλαμίνα. Ο Ξέρξης της είπε ότι ο Μαρδόνιος τον συμβούλευσε να μείνει και να επιτεθεί στην Πελοπόννησο, ή να τον αφήσει να διαλέξει 300.000 άνδρες και να καταλάβει την Ελλάδα για τον βασιλιά. Η Αρτεμισία, συμβούλεψε τον Ξέρξη να πάρει το στρατό και να γυρίσει πίσω και ο Μαρδόνιος να μείνει στην Ελλάδα με τις δυνάμεις που ο ίδιος ήθελε.

Πράγματι, έτσι έγινε. Ο Ξέρξης επέστρεψε στην Ασία, ενώ για την υποταγή της Ελλάδος παρέμεινε ο Μαρδόνιος με τον υπόλοιπο περσικό στρατό. Αλλά το 479 π.Χ. οι Πέρσες υπέστησαν σοβαρή ήττα στις Πλαταιές και στη Μυκάλη και σταμάτησαν τις επιθέσεις τους στην ηπειρωτική Ελλάδα. Λίγο αργότερα, οι Έλληνες πέρασαν στην αντεπίθεση.

Σύμφωνα με τους ιστορικούς, αν οι Πέρσες νικούσαν στη Σαλαμίνα, θα είχε σταματήσει η ανάπτυξη της Ελλάδος, και κατά συνέπεια ο δυτικός πολιτισμός δεν θα ήταν αυτό που είναι σήμερα. Γι' αυτό, η ναυμαχία της Σαλαμίνας θεωρείται από τις πιο σημαντικές μάχες στην ανθρώπινη ιστορία.

2.2. Τα ιστορικά γεγονότα, όπως αυτά παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο

Για το ιστορικό γεγονός της Ναυμαχίας της Σαλαμίνας γίνεται αναφορά στο 4^ο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου της Αρχαίας Ιστορίας της Α' Γυμνασίου. Το εν λόγω κεφάλαιο τιτλοφορείται ως: «Η οριστική απομάκρυνση της περσικής επίθεσης» και αναφέρεται στα γεγονότα μετά τη μάχη του Μαραθώνα, δηλαδή στη μάχη των Θερμοπυλών, τη ναυμαχία της Σαλαμίνας, τη μάχη των Πλαταιών και τη ναυμαχία της Μυκάλης, ενώ στο τέλος αναφέρει τις θετικές συνέπειες των Περσικών πολέμων για τον ελληνικό πολιτισμό.

Η ιστορική αφήγηση του βιβλίου αναφέρει αδρομερές τα ιστορικά γεγονότα, χωρίς να δίνει λεπτομέρειες. Για τη ναυμαχία του Αρτεμισίου δε γίνεται επί της ουσίας καμία αναφορά, καθώς το μόνο που σημειώνεται είναι ότι «οι Πέρσες άφησαν το Αρτεμίσιο και στάθηκαν στο στενό της Σαλαμίνας». Ούτε για τη ναυμαχία της Σαλαμίνας δίνονται λεπτομέρειες όμως. Το σχολικό εγχειρίδιο δεν κάνει καμία αναφορά στην Αρτεμισία και τον αξιολόγησαντο ρόλο της στο ιστορικό γεγονός, παρά τονίζει το γεγονός ότι οι Πέρσες ηττήθηκαν κατά κράτος, αναδεικνύοντας κατά αυτόν τον τρόπο την προσωπικότητα του Θεμιστοκλή. Για να υπερτονίσει τον ηρωικό χαρακτήρα του Αθηναίου στρατηγού, παραθέτει και ένα χωρίο του Πλουτάρχου, όπου εξυμνείται ο Θεμιστοκλής. Παραθέτει επίσης ένα απόσπασμα από τους Πέρσες του Αισχύλου, όπου περιλαμβάνεται και το γνωστό χωρίο: «ὦ παῖδες Ἑλλήνων ἴτε, ἐλευθεροῦτε πατρίδ', ἐλευθεροῦτε δὲ παῖδας, γυναῖκας, θεῶν τέ πατρῶων ἔδη, θήκας τε προγόνων: νῦν ὑπὲρ πάντων ἁγῶν».

2.3. Το ιστορικό αυτό γεγονός παρουσιάζεται στην ιστορική ταινία μυθοπλασίας: «300. Η Άνοδος της Αυτοκρατορίας»

Η εν λόγω ταινία αποτελεί τη συνέχεια της ταινίας «300», η οποία πραγματεύεται τη μάχη των Θερμοπλών. Είναι μια αμερικανική ταινία δράσης, πολεμική για την ακρίβεια, παραγωγής του έτους 2014. Η ταινία βασίζεται στο αδημοσίευτο, έως τώρα, κόμικ του Φρανκ Μίλλερ, *Xerxes*. Το κόμικ αναφέρεται στην ιστορική ναυμαχία του Αρτεμισίου και στην ιστορική, επίσης, ναυμαχία της Σαλαμίνας, και σκηνοθετήθηκε από τον Νόαμ Μούρο. Ωστόσο, η ταινία είναι μια φανταστική αναδιατύπωση των γεγονότων αυτών και όχι μια πιστή, στην ιστορική πραγματικότητα αναπαράσταση των γεγονότων.

Ο δημιουργός αποφάσισε να κρατήσει τη χρονολογική σειρά των ιστορικών γεγονότων και αποφάσισε να μας παρουσιάσει, με μια άλλη ματιά, τις ναυμαχίες του Αρτεμισίου και της Σαλαμίνας. Η ταινία παρουσιάζει τα ιστορικά πρόσωπα πολύ διαφορετικά. Αυτή που φωτίζεται ιδιαίτερα είναι η Αρτεμισία, η οποία δεν είναι η βασίλισσα της Αλικαρνασσού, αλλά η ελληνικής καταγωγής σύμβουλος - προστατευομένη - υιοθετημένη κόρη του βασιλιά της Περσίας Δαρείου, πατέρα του Ξέρξη. Ο κινηματογραφικός φακός μας δείχνει τους γονείς της να φονεύονται βάναντα από Έλληνες στρατιώτες και την ίδια να γίνεται δούλα στα καράβια των Ελλήνων, μέχρι που την έσωσε ένας Πέρσης. Ο ίδιος Πέρσης την πήγε στο παλάτι του Δαρείου, όπου και έλαβε στρατιωτική αγωγή και έγινε «το δεξί του χέρυ». Η Αρτεμισία παρουσιάζεται ως η ηγέτιδα του περσικού στόλου τόσο στη ναυμαχία του Αρτεμισίου όσο και στη ναυμαχία της Σαλαμίνας, ενώ ο Ξέρξης παρουσιάζεται αποστασιοποιημένος θεατής των πραγμάτων, δειλός και άτολμος, αλαζονικός και υπερφίαλος.

Οι ιστορικές ανακρίβειες της ταινίας δε σταματούν εκεί. Η ταινία δείχνει ότι ο Θεμιστοκλής είναι ο απόλυτος ηγέτης των Αθηναίων που κερδίζει τη μάχη. Στην πραγματικότητα, ο Θεμιστοκλής ήταν ένας από τους δέκα στρατηγούς στη μάχη του Μαραθώνα αλλά το γενικό πρόσταγμα είχε ο Μιλτιάδης. Ο Μιλτιάδης, λοιπόν, νίκησε τους Πέρσες στο Μαραθώνα και όχι ο Θεμιστοκλής. Επιπρόσθετα, ο Πέρσης Βασιλιάς Δαρείος δεν τραυματίστηκε στη μάχη του Μαραθώνα. Δεν ήταν καν παρών. Ούτε ο γιος του ο Ξέρξης ήταν παρών. Ο Δαρείος πέθανε από αρρώστια που κράτησε ένα μήνα, και όχι από το βόλι του Θεμιστοκλή στη μάχη του Μαραθώνα, κάτι που προκάλεσε και το μένος του Ξέρξη για το Θεμιστοκλή. Ο ίδιος άφησε πριν πεθάνει μια διαταγή: να τιμωρηθούν οι Αθηναίοι και οι υπόλοιποι Έλληνες για την ντροπή που προξένησαν στην μεγάλη τους αυτοκρατορία. Η ταινία δείχνει το εντελώς αντίθετο. Ότι ο Δαρείος, λίγο πριν πεθάνει ζήτησε από τον Ξέρξη να σταματήσει να πολεμά με τους Έλληνες. Ιστορικά ανακριβής είναι και η αριθμητική διαφορά στις δυνάμεις των αντιπάλων, όπως αυτή δίνεται στην ταινία, ήτοι 50 ελληνικά πλοία έναντι 1000 περσικών. Στη μάχη του Αρτεμισίου, όπως και στη ναυμαχία της Σαλαμίνας, οι αριθμοί των ελληνικών πλοίων ήταν πολύ

μεγαλύτεροι. Αμφισβητήσιμη είναι, επίσης, η χρήση ελεφάντων στην εκστρατεία του Ξέρξη. Ούτε ο Ηρόδοτος, ούτε ο Ξενοφώντας αναφέρουν κάτι σχετικό.

Η ταινία δείχνει τον Θεμιστοκλή ως τον απόλυτο ηγέτη της ελληνικής ναυτικής δύναμης. Όμως ο Θεμιστοκλής δεν είχε το γενικό πρόσταγμα. Ήταν ένας από τους ηγέτες και είχε μεγάλο κύρος γιατί η Αθήνα είχε τα περισσότερα καράβια. Όμως ήρθε σε ρήξη με τον Σπαρτιάτη Ευρυβιάδη, που είχε το γενικό πρόσταγμα, ιδίως πριν τη ναυμαχία της Σαλαμίνας. Ακόμα και η εικόνα της Αθήνας έχει κάποιες ανακρίβειες, η βασική εκ των οποίων είναι ότι δείχνουν στην καταστροφή της Αθήνας από τους Πέρσες, να σφάζονται και να βιάζονται άμαχοι. Όμως οι Αθηναίοι είχαν μεταφέρει τους κατοίκους στα γύρω νησιά και πίσω είχαν μείνει μόνο κάποιοι πολύ γέροι ή άρρωστοι για να μετακινηθούν. Ένα από τα παράξενα της ταινίας είναι, επίσης, ότι δείχνει τα ελληνικά πλοία χωρίς κατάρτια, σαν τεράστιες βάρκες. Όμως η πραγματική ελληνική τριήρης είχε κατάρτια και δεν βασιζόταν μόνο στη δύναμη των κωπηλατών.

Στην ταινία παρουσιάζονται και κάποια στοιχεία μεταγενέστερης εποχής. Συγκεκριμένα, οι εκρήξεις και το υγρό πυρ. Δεν υπήρχε στη διάθεση του περσικού ναυτικού μια τόσο εύφλεκτη και εκρηκτική ύλη, σαν αυτή που δείχνει η ταινία και με την οποία παθαίνουν μεγάλες ζημιές τα αθηναϊκά πλοία στη Ναυμαχία του Αρτεμισίου. Το υγρό πυρ το χρησιμοποιούσαν οι Βυζαντινοί.

Όσο για τη συνάντηση του Θεμιστοκλή με την Αρτεμισία και την προσπάθεια της ηγέτιδας των Περσών να αποπλανήσει τον Έλληνα στρατηγό, δεν ευσταθεί ούτε λογικά, ούτε ιστορικά. Εν γένει το πρόσωπο της Αρτεμισίας διαστρεβλώθηκε προκειμένου η ταινία να έχει εμπορική επιτυχία. Να αναφερθεί επίσης ότι η Αρτεμισία δεν σκοτώθηκε στη Ναυμαχία της Σαλαμίνας. Αντίθετα, γλίτωσε χάρη στην στρατιωτική της ικανότητα. Όχι μόνο η Αρτεμισία και ο Θεμιστοκλής αλλά και οι Σπαρτιάτες ανέλαβαν άλλο ρόλο στα γεγονότα της ταινίας. Οι Σπαρτιάτες- και γενικά οι Πελοποννήσιοι - ήταν παρόντες από την αρχή της ναυμαχίας της Σαλαμίνας και δεν ήρθαν στη μέση της μάχης να σώσουν την κατάσταση. Επίσης, ναυτικά οι Αθηναίοι ήταν πολύ ανώτεροι των Σπαρτιατών (είχαν 180 πλοία ενώ οι Σπαρτιάτες μόλις 16). Όσο για την Βασίλισσα Γοργώ - γυναίκα του Λεωνίδα - δεν ήταν αρχηγός των Σπαρτιατικών πλοίων, ούτε πήρε μέρος στη ναυμαχία. Καταλήγοντας, το γεγονός επίσης ότι ο Ξέρξης πήγε στην σπηλιά των ξωτικών, βούτηξε στη λίμνη και βγήκε από εκεί υπερμεγέθης, με χρυσό δέρμα, χρυσοποικιλτή περιβολή και κοσμήματα δεν ευσταθεί επίσης ούτε λογικά ούτε ιστορικά.

3. ΣΚΟΠΟΣ, ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η γράφουσα, με το παρόν πόνημα, στοχεύει να αναδείξει την σημασία της αξιοποίησης εμπορικών ιστορικών ταινιών μυθοπλασίας στα πλαίσια του

μαθήματος της ιστορίας. Κρίνεται σκόπιμο, η Ιστορία να προσεγγίζεται μέσα από ένα ευρύ φάσμα μεθοδολογικού πλουραλισμού, το οποίο θα μετατοπίζει το μάθημα της Ιστορίας από την παθητική αδιαφοροποίητη και ουδέτερη μετάδοση της γνώσης, στη διασφάλιση της ικανότητας της ενεργητικής αναζήτησης της ιστορικής αλήθειας. Η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική θεωρείται ότι παρέχει ελκυστικότερα κίνητρα μάθησης, ικανά να ενεργοποιούν την τάξη ενώ ταυτόχρονα πολλά στοιχεία των ταινιών λειτουργούν ως μια βάση πάνω στην οποία ο διδάσκων συνοικοδομεί μαζί με τους μαθητές τη γνώση.

Προκειμένου να αναδειχθεί η διδακτική στρατηγική της προβολής κινηματογραφικών ταινιών στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας, η γράφουσα πραγματοποίησε μια πιλοτική εφαρμογή της ανωτέρω στρατηγικής, προκειμένου σε ένα δεύτερο επίπεδο να εκπονήσει ένα διδακτικό σενάριο για τις ναυμαχίες του Αρτεμισίου και της Σαλαμίνας. Θεωρήθηκε σημαντικό να εφαρμοστεί- έστω και πιλοτικά- η ανωτέρω στρατηγική σε μαθητές, ούτως ώστε το σενάριο διδασκαλίας να είναι αφενός θεωρητικά τεκμηριωμένο και αφετέρου πρακτικά λειτουργικό.

Ζητήθηκε από τρεις μαθητές της Α΄ Γυμνασίου να παρακολουθήσουν την ταινία «300. Η Άνοδος της Αυτοκρατορίας» και μετά την προβολή της ταινίας, η γράφουσα χρησιμοποίησε το μεθοδολογικό εργαλείο της συνέντευξης, για να εξάγει πορίσματα για τις αναπαραστάσεις που σχημάτισαν οι μαθητές σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα που προβάλλει, ώστε σε ένα δεύτερο επίπεδο να συνταχθεί ένα σενάριο διδασκαλίας για τη διδακτική ενότητα του βιβλίου που περιλαμβάνει τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα. Η συνέντευξη των μαθητών ήταν ημιδομημένη, καθώς βασίστηκε πάνω σε ένα προκαθορισμένο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 1) αλλά υποβλήθηκαν και ανοιχτές ερωτήσεις, προκειμένου να διευκρινιστούν καλύτερα οι απαντήσεις που δόθηκαν στις κλειστού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (Καραγεώργος, 2002: 160). Αξίζει να σημειωθεί ότι καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια προκειμένου να μην κατευθυνθούν οι μαθητές και οι απαντήσεις τους να είναι αυθεντικές, καθώς οι καθοδηγητικές ερωτήσεις επηρεάζουν τις απαντήσεις αντικανονικά (Cohen, Manion και Morrison, 2008:207).

Πραγματοποιήθηκε κατ' οίκον προβολή της ταινίας και μετά το πέρας αυτής, υλοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις. Η γράφουσα συνεντεύχισε τους τρεις μαθητές (δύο κορίτσια και ένα αγόρι) προκειμένου να ανιχνεύσει τις αναπαραστάσεις που σχημάτισαν μέσω της ταινίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ακριβώς μετά την προβολή της ταινίας και ήταν ατομικές, ώστε να μην επηρεάσουν ο ένας τον άλλον μετά από πιθανή ανταλλαγή απόψεων.

Βασική επίδωξη από την προβολή της ταινίας ήταν να περιγραφούν τα ιστορικά γεγονότα από τους μαθητές, όπως αυτά παρουσιάζονται στην ταινία. Και οι τρεις μαθητές κατάλαβαν ότι η δεύτερη ναυμαχία που περιγράφεται είναι αυτή της Σαλαμίνας αλλά κανείς από τους τρεις δεν κατάλαβε ότι η πρώτη ναυμαχία που παρουσιάζει η ταινία είναι αυτή του Αρτεμισίου. Η μία

μαθήτρια δε, νόμιζε πως και οι δύο ναυμαχίες έγιναν στη Σαλαμίνα, απλά έγινε μια μικρή παύση ανάμεσά τους, άρα κατάλαβε ότι η ταινία παρουσιάζει ένα ιστορικό γεγονός και όχι δύο. Ωστόσο και οι τρεις μαθητές ανέφεραν ότι η Ναυμαχία κράτησε πέντε ημέρες, όπως ανέφερε και η ταινία, ότι τα βασικά πρόσωπα που συμμετείχαν ήταν ο Θεμιστοκλής, η Αρτεμισία και ο Ξέρξης, ότι ο χρόνος που έγινε το ιστορικό γεγονός ήταν το 480 π. Χ. και ο τόπος ήταν η Σαλαμίνα.

Ερωτώμενοι για τα ιστορικά πρόσωπα, και οι τρεις μαθητές ανέφεραν με δέος το ρόλο της Αρτεμισίας στα πράγματα της εποχής, παραδεχόμενοι ότι δεν την γνώριζαν καν. Όσο για τον Ξέρξη, το αγόρι ανέφερε πως τον περίμενε πιο μαχητικό και όχι δειλό και υποχείριο μιας γυναίκας, ενώ τα κορίτσια χάρηκαν κατά κάποιον τρόπο που επιτέλους μια ταινία αναδείκνυε μια γυναίκα ηρωίδα μαχήτρια και ικανή πολεμικά. Και στους τρεις μαθητές η αμφίσημη του Ξέρξη προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση και απορία, καθώς και όλοι διέκριναν το έντονο παραμυθιακό χαρακτήρα της περιγραφής του. Ερωτώμενοι για το Θεμιστοκλή, εξέφρασαν το θαυμασμό τους. Τον χαρακτήρισαν «σημαντικό ιστορικό πρόσωπο», «φιλόπατρι», «μέγα Αθηναίο στρατηγό» «απόλυτο ηγέτη των Αθηναίων», «έξυπνο και πολυμήχανο», ενώ το αγόρι, επηρεασμένο προφανώς από τη σκηνή της «αποπλάνησης» του Θεμιστοκλή σχολίασε το γεγονός με ιδιαίτερα εγκωμιαστικό τόνο.

Μια πολύ σημαντική επισήμανση που πραγματοποιήθηκε κυρίως από το αγόρι αλλά και από τα κορίτσια, ήταν ότι πολλά από τα όσα είδαν στην ταινία, τους φάνηκαν να μην ευσταθούν ιστορικά και λογικά. Η λίμνη των ξωτικών από όπου ο Ξέρξης βγήκε πανύψηλος και με χρυσό δέρμα, το υγρό πυρ, οι δεκάδες εκρήξεις, η απόπειρα αποπλάνησης του Θεμιστοκλή από την Αρτεμισία, όλα αυτά τους «ξένισαν», ενώ ο μαθητής είπε χαρακτηριστικά: « Ε, αν δεν είχε και ένα ερωτικό ειδύλλιο, δε θα έκοβε εισιτήρια!» Οι συγκεκριμένες επισημάνσεις κρίνονται ως ιδιαίτερα σημαντικές καθώς η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας που θα πραγματοποιηθεί μετά την προβολή της ταινίας, οφείλει να αναδείξει το πραγματικό ιστορικό γεγονός και να το διαχωρίσει απόλυτα από τα στοιχεία μυθολογίας που η κινηματογραφική ταινία του προσέδωσε προκειμένου να έχει εμπορική επιτυχία.

Η συνέντευξη των μαθητών πραγματοποιήθηκε προκειμένου το διδακτικό σενάριο που ακολουθεί να είναι πρακτικά εφαρμοσμένο a priori. Θα ήταν άστοχο να δημιουργηθεί ένα σενάριο διδασκαλίας βασισμένο σε υποθετικές αναπαραστάσεις θα δημιουργούσε η ταινία στους μαθητές. Για αυτό το λόγο και εφαρμόστηκε πιλοτικά σε ένα μικρό αριθμό μαθητών.

4. ΣΕΝΑΡΙΟ - ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

4.1. Ταυτότητα σεναρίου - σχεδίου

4.1.1. Τίτλος Σεναρίου – Σχεδίου

«Όταν ο κινηματογράφος παρερμηνεύει την ελληνική ιστορία.»

4.1.2. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές:

- Γνωστικό αντικείμενο του σεναρίου διδασκαλίας:
 - Αρχαία Ιστορία, Α' Γυμνασίου
- Ιδιαίτερη Περιοχή του γνωστικού αντικειμένου:
 - Κεφάλαιο 4, Ενότητα 8: Η οριστική απομάκρυνση της περσικής επίθεσης.
 - Υποενότητα: Η ναυμαχία της Σαλαμίνας.

4.1.3. Σκοπός και στόχοι του σεναρίου - σχεδίου διδασκαλίας**Διδακτικοί σκοποί:**

- Να αναπτύξουν οι μαθητές κριτική αλλά και ιστορική σκέψη.
- Να εκτιμήσουν οι μαθητές τις συνέπειες της επιτυχούς αντιμετώπισης της περσικής εισβολής από τους Έλληνες.
- Να οικοδομήσουν οι μαθητές, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα³⁰.

Διδακτικοί στόχοι:

- Να κατανοήσουν και να είναι σε θέση να περιγράψουν οι μαθητές τα συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα.
- Να είναι σε θέση οι μαθητές να εκτιμήσουν τη σημασία της Ναυμαχίας της Σαλαμίνας για το ελληνικό αλλά και για τον παγκόσμιο πολιτισμό.
- Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών.
- Να μπορούν να αντιπαραβάλουν οι μαθητές την επίσημη ιστορική γνώση με τις αναπαραστάσεις που σχηματίζουν από τις μυθοπλαστικές ιστορικές ταινίες.

4.1.4. Προτεινόμενη εκπαιδευτική μέθοδος

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική μέθοδος ανταποκρίνεται στις αρχές του μαθητοκεντρισμού και συγκεκριμένα της διερευνητικής - ανακαλυπτικής μάθησης και διδασκαλίας. Το βασικό ζητούμενο είναι οι μαθητές να μπορέσουν να αναπτύξουν ιστορική σκέψη, αφού συνδιαλεχθούν παραγωγικά με το ψευδοϊστορικό περιεχόμενο της ταινίας μυθοπλασίας «300. Η άνοδος της αυτοκρατορίας». Στόχος είναι, δηλαδή, να σχηματίσουν κάποιες αναπαραστάσεις των ιστορικών γεγονότων, οι οποίες θα λειτουργήσουν ως βάση για να οικοδομηθεί η ιστορική γνώση, όπως αυτή αποτυπώνεται στην επίσημη ιστορική αφήγηση και όχι να είναι απλά παθητικοί δέκτες μιας ιστορικής αφήγησης που θα εκφωνηθεί από τη διδάσκουσα καθώς έτσι το μάθημα εξελίσσεται σε στείρο εγκυκλοπαιδισμό. Συμπεραίνουμε δηλαδή ότι ο χαρακτήρας της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης είναι βιωματικός. Είναι σημαντικό, να είναι σε θέση οι μαθητές να αντιπαραβάλουν όσα είδαν με αυτά που αναφέρει η επίσημη ιστορική αφήγηση, καθώς κατά αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν, βαθμιαία, να αναπτύσσουν

και την κριτική ικανότητα αλλά και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, κάτι που απαιτεί και η ολιστική-οικολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης (Χατζηγεωργίου, 2003: 49). Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση συνεπικουρεί στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι η προσέγγιση της ιστορίας οφείλει να είναι πολύπλευρη προκειμένου να αναδεικνύει με πιστότητα τα γεγονότα. Στο πλαίσιο δε της σύγχρονης λειτουργικής παιδαγωγικής, η οποία προωθεί το μαθητή - δημιουργό, ο διδάσκων οφείλει να διδάσκει δρώντας συνεργατικά με τους μαθητές του και όχι καθ' έδρας και μετωπικά. Η λειτουργική παιδαγωγική υποστηρίζεται από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, όπου ο δάσκαλος λειτουργεί υποστηρικτικά στη διαδικασία της μάθησης. Στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση, η υποστηρικτική στρατηγική είναι αυτή της προβολής ταινίας. Δεδομένου ότι στην αρχαία ιστορία είναι δύσκολο και αδύναμο να επικαιροποιήσω τη γνώση, ζητούμενο είναι να επικαιροποιήσω τον τρόπο που θα μεταφέρω τη μη επίκαιρη γνώση, ώστε αυτή, σταδιακά, να οικειοποιηθεί από τους μαθητές. Έτσι με την προβολή της ταινίας, προσελκύεται και το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και οι ίδιοι σχηματίζουν αναπαραστάσεις για τα ιστορικά γεγονότα, οι οποίες κατά τη διδακτική ώρα θα αξιοποιηθούν, προκειμένου να αναδειχθεί η επίσημη ιστορία.

4.1.5. Εκτιμώμενη Διάρκεια

Ο εκτιμώμενος χρόνος που απαιτεί η διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας είναι τρεις διδακτικές ώρες. Οφείλει να εξαιρεθεί σε αυτό το σημείο ότι η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση θα πραγματοποιηθεί μόνο στη συγκεκριμένη ενότητα του σχολικού εγχειριδίου, καθώς διαφορετικά δε θα μπορούσε να καλυφθεί η διδακτέα ύλη, όπως αυτή ορίζεται από το ΥΠΕΠΘ. Είναι σημαντικό, παρόλα αυτά, οι μαθητές να προσεγγίσουν έστω και για μία φορά την ιστορία κατά αυτόν τον τρόπο, καθώς η βιωματική αυτή προσέγγιση και η έμφαση στην ιστορική πιστότητα βάσει των κειμένων των πηγών, του σχολικού εγχειριδίου και της ταινίας που θα έχουν γνωρίσει οι μαθητές εξυπηρετεί όχι μόνο την εμπέδωση αλλά και τη συνοχή της ιστορικής γνώσης μέσω της πολύπλευρης προσέγγισής της. Το παρόν σενάριο - σχέδιο αφορά στην 2^η διδακτική ώρα. Την 1^η ώρα θα διδαχθούν οι μάχες του Μαραθώνα και των Θερμοπυλών και την 3^η ώρα θα διδαχθούν η μάχη των Πλαταιών, η Ναυμαχία της Μυκάλης και οι συνέπειες του ελληνοπερσικού πολέμου.

4.2. Ανάπτυξη σεναρίου – σχεδίου διδασκαλίας:**4.2.1. Περιγραφή**

- Μοντέλο διδασκαλίας:
 - Διαλεκτικό (διάλογος, ερώτηση- απάντηση).
- Μέθοδος:
 - Ερμηνευτική, Αναλυτική- Συνθετική.
- Μορφή διδασκαλίας:
 - Κατευθυνόμενος διάλογος.
- Διδακτικές αρχές:

³⁰ Ο συγκεκριμένος διδακτικός σκοπός αποτελεί και στο γενικό σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας.

- Αυτενέργεια
- Εποπτεία
- Βιωματικότητα
- Διαθεματικότητα.
- Μέσα:
 - Πίνακας
 - Σχολικό εγχειρίδιο Αρχαίας Ιστορίας Α' Γυμνασίου
 - Σχολικό Εγχειρίδιο Ηροδότου Α' Γυμνασίου
 - Φωτοτυπίες
 - Χάρτης

4.2.2. Φάσεις

Α. Αφόρμηση

Εκτεταμένη- Ενδοκειμενική: Κατά την προηγούμενη διδακτική ώρα, όπου και διδάχθηκαν οι μάχες του Μαραθώνα και των Θερμοπυλών, ζητάμε από τους μαθητές να παρακολουθήσουν κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου την ταινία «300. Η άνοδος της αυτοκρατορίας», χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων και να σημειώσουν τα ιστορικά γεγονότα που περιγράφει η ταινία, το χρόνο, τα πρόσωπα, τον τόπο. Η συγκεκριμένη αφόρμηση βασίζεται στην αρχή της ενσυναίσθησης, σύμφωνα με την οποία ο διδάσκων δημιουργεί το βίωμα στους μαθητές.

Στο ξεκίνημα της διδακτικής ώρας, η διδάσκουσα ζητά από τους μαθητές να της πουν αρχικά αν είδαν την ταινία, από ποια άτομα απαρτιζόνταν οι ομάδες και πώς τους φάνηκε η ταινία. Αφού οι μαθητές απαντήσουν σε αυτά, η διδάσκουσα χωρίζει τον πίνακα σε δύο στήλες, ονομάζοντας την πρώτη στήλη «ταινία» και τη δεύτερη «επίσημη ιστορία». Σημειώνει στην αριστερή πλευρά του πίνακα τις λέξεις: «τόπος, χρόνος, πρόσωπα, ιστορικό γεγονός» και σημειώνει τις απαντήσεις των μαθητών κάτω από τη στήλη «Ταινία».

Β. Επεξεργασία κατά μέρη

Προκειμένου να αντιπαραβάλουν οι μαθητές τις αναπαραστάσεις που σχημάτισαν από την ταινία με την επίσημη ιστορική γνώση, η διδάσκουσα τους μοιράζει φωτοτυπημένη μια δευτερογενή πηγή (βλ. Παράρτημα 2), την οποία αναγιγνώσκει η ίδια, δίνοντάς τους αναγνωστική οδηγία να εντοπίσουν το ιστορικό γεγονός που περιγράφει, τα πρόσωπα, τον τόπο. Πριν την ανάγνωση της πηγής, η διδάσκουσα υπενθυμίζει στους μαθητές τη διαφορά πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Η πηγή ανήκει στο έργο του Διοδώρου Σικελιώτη και αναφέρεται στη Ναυμαχία του Αρτεμισίου. Μετά την ανάγνωση, η διδάσκουσα ζητά από τους μαθητές να δώσουν τις απαντήσεις τους, τις σημειώνει στον πίνακα, στη στήλη «επίσημη ιστορική αφήγηση» και ξεκινά έναν κατευθυνόμενο διάλογο προκειμένου να αναδειχθούν οι ιστορικές ανακρίβειες της ταινίας ως προς το πρώτο ιστορικό γεγονός.

Στη συνέχεια, για τη διδασκαλία της ναυμαχίας της Σαλαμίνας, η διδάσκουσα αξιοποιεί την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου του Ηροδότου της Α' Γυμνασίου που έχει ολόκληρο κεφάλαιο αφιερωμένο στη Ναυμαχία (Ενότητα 15^η), τονίζοντας ότι πρόκειται για πρωτογενή πηγή μεταφρασμένη (Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει

στη διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας). Η ίδια αναγιγνώσκει τα αποσπάσματα από το Ηροδότειο έργο. Ολοκληρώνοντας κάθε απόσπασμα, συνδιαλέγεται με τους μαθητές ρωτώντας τους *τι λέει ο Ηρόδοτος για το ιστορικό γεγονός της ναυμαχίας της Σαλαμίνας*, δίνοντας διευκρινίσεις και επιπλέον πληροφορίες, όπου χρειάζεται, και σημειώνει στον πίνακα τα αληθή ιστορικά γεγονότα στη στήλη «επίσημη ιστορική αφήγηση». Αφού ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα, η διδάσκουσα σημειώνει στον πίνακα και τις υπόλοιπες ιστορικές ανακρίβειες της ταινίας, αξιοποιώντας εκάστοτε και τις γνώσεις των μαθητών, αφού ήδη έχουν διδαχθεί τις μάχες του Μαραθώνα και των Θερμοπυλών.

Γ. Επιστροφή στο όλον- Κλείσιμο

Η διδάσκουσα συνοψίζει τα ιστορικά γεγονότα, δείχνοντας παράλληλα την πορεία του περσικού στόλου στο χάρτη. Αντιδιαστέλλει την ταινία από τα πραγματικά ιστορικά γεγονότα και ζητά από τους μαθητές, ως εργασία για το σπίτι, να περιγράψουν σε 2 παραγράφους τα ιστορικά γεγονότα αλλά και να αποτιμήσουν την αξία της ναυμαχίας της Σαλαμίνας για την πορεία της Ελλάδας στον ελληνοπερσικό πόλεμο.

4.3. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών: Πραγματοποιείται τόσο κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, όσο και την επόμενη διδακτική ώρα, όποτε και οι μαθητές θα έχουν επεξεργαστεί την εργασία για το σπίτι. Η αξιολόγηση των μαθητών είναι συνεχής και διαμορφωτική, σχετίζεται με το να μπορούν να ανταποκρίνονται επιτυχώς τόσο στην αναγνωστική οδηγία, όσο και στις ερωτήσεις που τους τίθενται.

Αυτοαξιολόγηση: Είναι εξίσου διαμορφωτική και συνεχής. Η διδάσκουσα αναστοχάζεται διαρκώς για τις διδακτικές της ενέργειες, προκειμένου να τις αναδιαμορφώσει, αν αυτές δεν τελεσφορούν.

5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

5.1. Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο με ενδεικτικές ερωτήσεις, στο οποίο βασίστηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις.

- Ποιο/α ιστορικό/ά γεγονός/ότα περιγράφει η ταινία; Πού διαδραματίζεται/ζονται; Ποια είναι τα βασικά πρόσωπα; Ποιος ο ιστορικός χρόνος;
- Με βάση στοιχεία της ταινίας, ποια η γνώμη σας για τα ιστορικά πρόσωπα; Ποιος ο ρόλος του καθενός στα ιστορικά γεγονότα; Σκιαγραφήστε τους χαρακτήρες τους.
- Είδατε στην ταινία κάτι που να μην αντιστοιχεί στην εποχή που περιγράφει;
- Θεωρείτε πως η ταινία παρουσιάζει με ιστορικά δόκιμο τρόπο τα γεγονότα;

5.2. Παράρτημα 2: Διόδωρου Σικελιώτη, Ιστορική Βιβλιοθήκη, Βίβλος Ενδεκάτη

[11,12] [...] Ο Ξέρξης λοιπόν, αφού κέρδισε τα περάσματα με τον τρόπο που είπαμε και νίκησε την παροιμιώδη «Καδμεία νίκη», σκότωσε βέβαια λίγους από τους εχθρούς, αλλά έχασε πολύ περισσότερους από τους δικούς του. Αφού κυρίευσε τα περάσματα με το πεζικό, αποφάσισε να δοκιμάσει και τους αγώνες στη θάλασσα. Κάλεσε λοιπόν αμέσως τον διοικητή του στόλου, τον Μεγαβάτη, και τον διέταξε να πλεύσει εναντίον του ναυτικού των Ελλήνων και να επιχειρήσει να ναυμαχήσει με ολόκληρο το στόλο κατά των Ελλήνων. Εκείνος, ακολουθώντας τις εντολές του βασιλιά, ξεκίνησε από την Πύδνα της Μακεδονίας και κατέπλευσε στο ακρωτήριο της Μαγνησίας, το ονομαζόμενο Σηπιάδα. Εκεί, από έναν ισχυρό άνεμο που σηκώθηκε, έχασε πάνω από τριακόσιες πολεμικές τριήρεις και μεγάλο πλήθος από τα πλοία που μετέφεραν άλογα και από τα υπόλοιπα. Όταν ο άνεμος σταμάτησε, σήκωσε άγκυρα και κατέπλευσε στο ακρωτήριο Αφέτες της Μαγνησίας. Από εκεί έστειλε διακόσιες τριήρεις, προστάζοντας τους κυβερνήτες τους να κάνουν από τα δεξιά τον περίπλου της Εύβοιας και να κυκλώσουν τους εχθρούς. Οι Έλληνες ήταν αγκυροβολημένοι στο ακρωτήριο Αρτεμίσιο της Εύβοιας και είχαν συνολικά διακόσιες ογδόντα τριήρεις. Από αυτά τα πλοία, αθηναϊκά ήταν εκατόν σαράντα και τα υπόλοιπα όλων των άλλων Ελλήνων. Ναύαρχος αυτών των πλοίων ήταν ο Ευρυβιάδης ο Σπαρτιάτης, ενώ ο Θεμιστοκλής ο Αθηναίος είχε τη γενική διοίκηση του στόλου. Διότι αυτό, λόγω της σύνεσης και της στρατηγικής του ικανότητας, ετύγχανε μεγάλης αποδοχής, όχι μόνο από τους Έλληνες ναυτικούς αλλά και από τον ίδιο τον Ευρυβιάδη, και όλοι σε τούτον στρέφονταν και τον υπάκουαν πρόθυμα. Στο συμβούλιο των κυβερνητών που έγινε για τη ναυμαχία, όλοι οι άλλοι ήταν υπέρ του να μείνουν ακίνητοι και να περιμένουν την έφοδο του εχθρού, και μόνο ο Θεμιστοκλής εξέφρασε την αντίθετη γνώμη, εξηγώντας τους ότι τους συνέφερε να πλεύσουν εναντίον των εχθρών με όλο το στόλο συντεταγμένο. Γιατί με αυτόν τον τρόπο θα πλεονεκτούσαν, καθώς θα έπλεαν με όλα μαζί τα πλοία εναντίον ενός εχθρού του οποίου ο σχηματισμός θα ήταν διασπασμένος λόγω της σύγχυσης η οποία θα υπήρχε, εφόσον θα απέπλεαν από πολλά και σε απόσταση μεταξύ τους λιμάνια. Τελικά, οι Έλληνες έπλευσαν εναντίον των εχθρών, σύμφωνα με τη γνώμη του Θεμιστοκλή, με ολόκληρο το στόλο. Επειδή οι βάρβαροι ξεκίνησαν από πολλά λιμάνια, στην αρχή οι άνδρες του Θεμιστοκλή συγκρούστηκαν με τους σκορπισμένους Πέρσες, βούλιαξαν πολλά πλοία και αφού ανάγκασαν οκ ολίγα να τραπούν σε φυγή, τα καταδίωξαν μέχρι την ξηρά. Στη συνέχεια όμως, όταν συγκεντρώθηκε ολόκληρος ο στόλος και έγινε ισχυρή ναυμαχία, η κάθε πλευρά υπερτερούσε της άλλης εν μέρει και κανείς δεν πλεονέκτησε με ολοσχερή νίκη, έτσι, όταν τους έπιασε η νύχτα, σταμάτησαν τις εχθροπραξίες.

13. Μετά τη ναυμαχία, ξέσπασε ισχυρή καταιγίδα και κατέστρεψε πολλά πλοία που ήταν αγκυροβολημένα έξω από το λιμάνι, έτσι ώστε φάνηκε ωσάν το θείο να

έπαιρνε το μέρος των Ελλήνων, προκειμένου να μειωθεί το πλήθος των βαρβαρικών πλοίων και να γίνει ισόπαλη η δύναμη των Ελλήνων και ισάξια για τη ναυμαχία. Σαν αποτέλεσμα, οι Έλληνες έπαιρναν όλο και περισσότερο θάρρος, ενώ οι βάρβαροι γίνονταν όλο και δειλότεροι έναντι των κινδύνων. Ωστόσο, όταν συνήλθαν από το ναυάγιο, ανοίχτηκαν με όλα τους τα πλοία εναντίον των εχθρών. Όσο για τους Έλληνες, αφού στη δύναμή τους προστέθηκαν πενήντα αττικές τριήρεις, αντιπαρατάχθηκαν στους βαρβάρους. Η ναυμαχία τους έμοιαζε με τις μάχες που δόθηκαν στις Θερμοπύλες, γιατί οι Πέρσες ήταν αποφασισμένοι να πιάσουν τους Έλληνες και να περάσουν δια της βίας μέσα από τον Εύριπο, ενώ οι Έλληνες, αφού έφραξαν τα στενά, μάχονταν υπέρ των συμμάχων που ήταν στην Εύβοια. Μετά από ισχυρή ναυμαχία, καταστράφηκαν πολλά πλοία και των δύο πλευρών και, όταν έπεσε η νύχτα, αναγκάστηκαν να επιστρέψουν στα λιμάνια τους ο καθένας. Λένε πως και στις δύο ναυμαχίες, από τους Έλληνες αρίστευσαν οι Αθηναίοι ενώ από τους βαρβάρους οι Σιδώνιοι. Στη συνέχεια, οι Έλληνες, έχοντας μάθει τα όσα έγιναν στις Θερμοπύλες και πληροφορούμενοι ότι οι Πέρσες προχωρούσαν πεζή εναντίον των Αθηνών, λιγοψύχησαν. Έτσι, απέπλευσαν για τη Σαλαμίνα και παρέμεναν εκεί. Οι Αθηναίοι, βλέποντας ότι κινδύνευαν όλοι όσοι κατοικούσαν στην Αθήνα, αφού έβαλαν μέσα στα πλοία τα παιδιά και τις γυναίκες τους και ό,τι άλλο χρήσιμο μπορούσαν, τους μετέφεραν στη Σαλαμίνα. Ο ναύαρχος των Περσών, μαθαίνοντας τον απόπλου των εχθρών, κατέπλευσε στην Εύβοια με όλο το στόλο και, αφού υπέταξε δια της βίας την πόλη των Ιστιαίων, λεηλάτησε και ερήμωσε την περιοχή τους.

6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την παρούσα εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Μαμούρα Μαρία, Διδ. Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας της Ιστορίας του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, καθώς η αλληλεπίδρασή μου μαζί της κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών βελτίωσε τις διδακτικές πρακτικές μου αλλά και μεταμόρφωσε την εκπαιδευτική μου θεωρία και ταυτότητα. Ευχαριστώ επίσης τους μαθητές μου, που με την συμμετοχή και την ανατροφοδότησή τους συνεπικούρησαν στην δημιουργία του διδακτικού σεναρίου, το οποίο τεκμηριώνει τη θεωρητική βάση της παρούσας πρότασης.

7. ΠΗΓΕΣ

- Cohen, L. F., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fielding, J. (2002). *Engaging Students in Learning History*. Retired: Queen's University.
- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραγεώργος, Γ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κελεσιδης, Ε. (2006). *Ο κινηματογράφος ως παράγοντας διαμόρφωσης των ιστορικών ιδεών των παιδιών. Η περίπτωση του Τρωικού Πολέμου*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ, Π.Τ.Δ.Ε., Π.Μ.Σ. - Επιστήμες Της Αγωγής.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον Αστερισμό της Υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2006). *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας: για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαρρηγόπουλος, Κ. (2010). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Τόμος 3. 500-479 π. Χ. Αθήνα: 4π.
- Rosenstone, R., (1995). *Visions of The Past. The Challenge of Film to Our Idea of History*. Harvard University Press
- ΥΠΕΠΘ. (2011). *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (2011). *Αρχαία Ελληνικά (Μτφρ) Ηροδότου Ιστορίες Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική- οικολογική προοπτική*. Αθήνα: Ατραπός.

Ιστοχώροι

- Η ναυμαχία του Αρτεμισίου 480 π. Χ. Τα γεγονότα σύμφωνα με το Διόδωρο Σικελιώτη*. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/maxes/artemisio1.htm>
- 300, Η άνοδος της Αυτοκρατορίας. Υπόθεση*. Διαθέσιμο στο: <http://www.athensmagazine.gr/portal/cinema/movies/943>
- 15 ιστορικές ανακρίβειες στην ταινία: «300. Η άνοδος της Αυτοκρατορίας.»* <http://www.monopoli.gr/stories/item/125997-Istorikes-anakribeies-sthn-tainia-300-H-anodos-ths-aytokratorias>

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ: ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ, ΚΟΜΙΚΣ, ANIMATION

Φωτεινή Καγιόγλου

Τμήμα Πολιτικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ελένη Εφέογλου

Τμήμα Καλών Τεχνών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η εισήγηση αποτελεί την περίληψη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο πραγματοποιήθηκε στο 3^ο Γυμνάσιο Κοζάνης στο πλαίσιο προγράμματος αγωγής υγείας. Ο τίτλος του προγράμματος ήταν Ανθρώπινα Δικαιώματα - Δημοκρατία. Μέσα από βιοματικές, ερευνητικές και μαθησιακές διαδικασίες προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε το δημοκρατικό συναίσθημα των μαθητών, να τους ευαισθητοποιήσουμε πάνω στα προβλήματα της φτώχειας, του αναλφαριθμητισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Ως αντιστάθμισμα προτείναμε μια κοινωνία δημοκρατική όπου θα γίνονται σεβαστά τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα κυριαρχεί η ισότητα ευκαιριών και η ισότητα φύλων. Για την επίτευξη του στόχου αυτού ήρθαμε σε επαφή με το ΚΕΘΙ και επισκεφτήκαμε την ΑΡΣΙΣ Κοζάνης. Πραγματοποιήσαμε επίσκεψη στο δικαστικό μέγαρο Κοζάνης και παρακολουθήσαμε δίκη. Εκεί μας υποδέχθηκε ο πρόεδρος του Δικηγορικού Συλλόγου Κοζάνης και μας μίλησε για την λειτουργία της δικαιοσύνης. Συμμετείχαμε στο αντιρατσιστικό φεστιβάλ της Αρσις Κοζάνης, όπου οι μαθητές εισηγήθηκαν τα αποτελέσματα του προγράμματος και παρουσίασαν σε Power Point τα αντιρατσιστικά κόμικς που οι ίδιοι δημιούργησαν. Χρησιμοποιήσαμε τις εικαστικές και εφαρμοσμένες τέχνες ζωγραφική, κόμικς, κινηματογράφο, animation για την βιοματική προσέγγιση για τα ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα της ξενοφοβίας και του ρατσισμού. Στόχος ήταν μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις τις οποίες οι μαθητές εκλαμβάνουν και ως παιχνίδι να εντρυφήσουν στην δημοκρατική αγωγή μέσω της τέχνης.

Λέξεις κλειδιά: Δημοκρατικά δικαιώματα, δικαιώματα του πολίτη, Κοινωνικός αποκλεισμός, Ισότητα, Ρατσισμός, Ξενοφοβία.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι σήμερα η δημοκρατία μας βάλλεται. Είναι πολλοί αυτοί που αμφισβητούν την δημοκρατία και προτείνουν άλλα πολιτεύματα όπως επί παραδείγματι το φασιστικό μοντέλο διακυβέρνησης. Καθίσταται λοιπόν αδήριτος ανάγκη να εμπλουτισθεί το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής με δράσεις που θα ενισχύουν το δημοκρατικό συναίσθημα των μαθητών, θα εδραίωνουν την πεποίθηση ότι η δημοκρατία είναι το άριστο των πολιτευμάτων, θα αναγνωρίζονται οι κανόνες που την διέπουν και θα δημιουργηθεί έτσι ένας ενήμερος, ενεργός πολίτης που

θα διεκδικεί την διαβίωσή του σε μια δημοκρατική κοινωνία, σε έναν δίκαιο κόσμο.

2. ΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΠΟΥ ΤΕΘΗΚΑΝ

Ο βασικός στόχος της δράσης αυτής ήταν η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών. Προσπαθήσαμε να αναγνωρίσουμε και να αποφύγουμε την ρατσιστική συμπεριφορά, δηλαδή πράξεις που οδηγούν σε αποκλεισμούς του Άλλου, του διαφορετικού. Στη συνέχεια μας απασχόλησε η αφύπνιση του πολίτη και η κριτική αντιμετώπιση των γεγονότων. Δώσαμε σημασία στην απόκτηση μιας «οικολογικής συνείδησης». [Ως «οικολογία» εδώ ορίζουμε την ισόρροπη ανάπτυξη ατόμου, κοινωνίας και τον σεβασμό του «άλλου», του διαφορετικού]. Θεωρήθηκε βασική η εμπέδωση των ατομικών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων που αναγνωρίζονται από τη δημοκρατία (έμφαση στα δικαιώματα των μειονοτήτων και των ευπαθών ομάδων. Αναγνώριση του ότι στη δημοκρατία αποφασίζει η πλειοψηφία χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζει τα δικαιώματα της μειοψηφίας).

3. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ

Ως μεθοδολογία επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική και η διαθεματική. Συνεργάστηκαν οι μαθητές σε ομάδες εργασίας. Χωρίστηκαν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους σε ομάδες και πραγματεύτηκαν επιμέρους θέματα. Η διαθεματικότητα επιτεύχθηκε από την συνδιδασκαλία δύο ειδικοτήτων με πολλές φορές ταυτόχρονη διδασκαλία από τις εκπαιδευτικούς των κλάδων των Νομικών και Πολιτικών Επιστημών και των Καλλιτεχνικών.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

Ο προβληματισμός και η ενεργοποίηση των ομάδων έγινε με την βιωματική προσέγγιση. Οι μαθητές κατά την προσέγγιση αυτή δοκιμάζουν τον ρόλο ενός ατόμου που αποκλείεται από την ομάδα για κάποιον λόγο. Διατυπώνουν τα συναισθήματα που τους γεννά ο αποκλεισμός και συζητάνε τα πρώτα συμπεράσματα. Μας προβληματίζει το ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στον ρατσισμό; Η αρχική βιωματική άσκηση που επιλέχθηκε ήταν το «Κάνε ένα βήμα μπροστά» από το εγχειρίδιο εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα για νέους/νέες της *Άρσις, Compass*. Στην άσκηση αυτή μοιράζονται καρτέλες ρόλων στους μαθητές και ο καθηγητής εκφωνεί καταστάσεις στις οποίες ο μαθητής κάνει ένα βήμα μπροστά όταν η απόκριση στις καταστάσεις είναι θετική. Με τον τρόπο αυτό διαχέονται στον χώρο οι μαθητές και μετά ξεκινά μια συζήτηση τόσο για τα συναισθήματα που τους γεννά η διαφορετική θέση που έλαβαν όσο και για το τι μπορεί να σημαίνει «η διαφορετική θέση» του κάθε ανθρώπου στην κοινωνία.

Στη συνέχεια καθορίστηκαν τα θέματα που θα πραγματευόμασταν και έγινε χωρισμός σε ομάδες. Για να αναζητηθούν πληροφορίες και υλικό οι μαθητές παρακινήθηκαν να ψάξουν κάτι σχετικό με το θέμα στο διαδίκτυο και στις βιβλιοθήκες. Δόθηκε σε όλους τους μαθητές εργασία που είχε ως θέμα τα άτομα που κυνηγήθηκαν για τις ιδέες τους. Διαπιστώθηκε ότι οι λόγοι που μπορεί να δημιουργήσουν διωγμούς και αποκλεισμούς είναι ποικίλοι και ότι όλοι ανεξαιρέτως μπορεί να πέσουμε θύματα μιας τέτοιας συμπεριφοράς.

4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

4.1. Δραματοποίηση

A) Στην Υπόδηση ρόλων με τίτλο ο «άλλος, ο διαφορετικός» οι μαθητές υποδύθηκαν τον ρόλο του Άλλου: του φτωχού, του αναλφάβητου, του αλλοδαπού, του ανθρώπου με ειδικές ανάγκες. Σε διάφορες καταστάσεις που τους δίνονταν σε καρτέλες ρόλων οι μαθητές συζητούσαν τα συναισθήματά τους και κατά πόσο ο ρόλος του «διαφορετικού» αποτελούσε λόγο αποκλεισμού τους από τη δημόσια και ιδιωτική ζωή.

B) Στη συνέχεια οι μαθητές συνέγραψαν μια Επιστολή σε έναν μετανάστη ή από έναν μετανάστη. Με τον τρόπο αυτό μπήκαν στη θέση των ανθρώπων που αναγκάζονται για οικονομικούς κυρίως λόγους να μεταβούν σε ένα ξένο κράτος και να αναζητήσουν τον προσπορισμό τους σε αυτό. Σε διαφορετική περίπτωση συνέγραψαν επιστολή ως συγγενείς μεταναστών. Τα συναισθήματα που αναδύθηκαν από την δραστηριότητα αυτή ήταν πολύ έντονα και ο προβληματισμός των μαθητών μεγάλος. Η στάση τους απέναντι στους μετανάστες άλλαξε μετά από την δραστηριότητα παρατήρησαν ορισμένοι μαθητές.

4.2. Εικαστικά: Κολλάζ, Κόμικς, Ζωγραφική

Στο μάθημα των καλλιτεχνικών ειδική έμφαση δόθηκε τόσο στην δημιουργία ομαδικών όσο και ατομικών έργων πάνω στον άξονα του προγράμματος. Οι μαθητές συνεργάστηκαν για την δημιουργία κόμικς

και storyboard με περιεχόμενο που άγγιζε τα ευαίσθητα θέματα του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, της σχολικής βίας, του διαφορετικού, του «Άλλου». Βασικός στόχος ήταν να κατανοήσουν μέσα από την Τέχνη ότι όλοι είμαστε ίσοι. Προς την κατεύθυνση αυτή οι μαθητές πειραματιστήκαν με υλικά και προσπάθησαν μέσα από την οπτική και γλωσσική αφήγηση να διαπραγματευτούν έννοιες, συμπεριφορές και αντιδράσεις. Οι μαθητές δέχτηκαν με ενθουσιασμό την διδασκαλία του κόμικς καθώς στα πρώτα μαθήματα μελετήθηκαν οι τρόποι παραγωγής, η σύνδεση των εικόνων με το λόγο, οι ιδιαιτερότητες της αφηγηματικής δομής ενώ έγινε μια ιστορική παρουσίαση της τέχνης των κόμικς. Παρουσιάστηκαν και στην συνέχεια μελετήθηκαν από τους μαθητές τα κόμικς «Maus» του Art Spiegelman με θέμα το «Ολοκαύτωμα», ένα κόμικς που το 1992 κέρδισε το βραβείο Πούλιτζερ, το κόμικς της ΕΕ «Εγώ ρατσιστής;!» ενώ δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να παίξουν το ηλεκτρονικό παιχνίδι *Ταξίδι φυγής* με θέμα την μετανάστευση.

5. ΕΠΟΠΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

- Δόθηκαν φωτογραφίες που απεικόνιζαν καταστάσεις από τα θέματα που εξετάζουμε και αναπτύχθηκε συζήτηση.
- Προβολές ταινιών: *Η Ζωή είναι ωραία*.

Η Ζωή είναι ωραία (1997) του Roberto Benigni ήταν υποψήφια για 7 Όσκαρ – κερδίζοντας τελικά 3 βραβεία. Η ταινία είναι ένας ύμνος στο ανθρώπινο πνεύμα και ένα μήνυμα αισιοδοξίας πως ότι είναι καλό διασώζεται από τα συντρίμια της απάνθρωπης συμπεριφοράς. Πρόκειται για μια ταινία που ανάμεσα το κωμικό και στο τραγικό παρουσιάζει την προσπάθεια ενός πατέρα να σώσει την οικογένειά του από το φασιστικό καθεστώς. Μεταφέρεται μαζί με την γυναίκα του και τον γιο του σε ένα στρατόπεδο συγκέντρωσης Εβραίων όπου εκεί κρύβει την πραγματική κατάσταση από το γιο του, πείθοντάς τον ότι το στρατόπεδο είναι ένα περίπλοκο παιχνίδι στο οποίο πρέπει να εκτελεί τα καθήκοντα που του δίνει ο ίδιος του, κερδίζοντας πόντους με δώρο ένα στρατιωτικό ταγκ.

Πριν την προβολή της ταινίας ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν τι αλλάζει στη ζωή του ανθρώπου και του πολίτη. Τι υπονιάζονται ότι δεν «έδειξε» η ταινία. Πώς είναι η ζωή της γυναίκας, του παιδιού, των ανδρών στην ιστορική περίοδο που παρουσιάζεται. Πώς μεταφράζεται η αλλαγή του χρώματος της ταινίας κατά την διάρκειά της. Πώς χρησιμοποιήθηκαν οι ενδυματολογικοί κώδικες για να αποδώσουν συμβολισμούς ανώτερης και κατώτερης τάξης.

Σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί εναλλακτικά να προβληθεί η ταινία *Ο Πιανίστας*, σε σκηνοθεσία Ρομάν Πολάνσκι. Στην ταινία αυτή που εκτυλίσσεται στην Πολωνία το 1939 γίνεται αναφορά στο φασιστικό καθεστώς μέσα από το δράμα της οικογένειας του κορυφαίου Πολωνοεβραίου πιανίστα που βρίσκεται έγκλειστος στο γκέτο της Βαρσοβίας. Ο πιανίστας και μόνο αυτός από την οικογένειά του επιλέγεται να μην

μεταφερθεί στο στρατόπεδο συγκέντρωσης και στη συνέχεια κρύβεται στα ερείπια της βομβαρδισμένης πόλης και χάρη στις προπολεμικές του γνωριμίες, σε μια ομάδα αντιστασιακών. Τον βοηθά επίσης ένας μουσικόφιλος Γερμανός αξιωματικός. Με τον τρόπο αυτό καταφέρνει να επιβιώσει. Μέσα από το δράμα του παρακολουθούμε το δράμα ενός ολόκληρου λαού, για να μην πω ολόκληρης της Ευρωπαϊκής Ηπείρου που κάτω από την μπότα του φασισμού και τις θηριωδίες του ναζισμού έχασε την αξιοπρέπεια και τη ζωή του. Ο Πιανίστας είναι μια κινηματογραφική μεταφορά της ομώνυμης αυτοβιογραφίας του Εβραίου Πολωνού μουσικού, Βλαντισλάβ Σπίλμαν.

Στους μαθητές έγινε πριν την προβολή της ταινίας εισήγηση για το φασιστικό καθεστώς και όσα αυτό συνεπάγεται από την καθηγήτριά τους και διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο.

6. ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΦΟΡΕΩΝ

Στείλαμε επιστολή στους υπευθύνους του ΚΕΘΙ και ερευνήσαμε αν υπάρχει γυάλινη οροφή σήμερα στις ευκαιρίες που έχουν οι γυναίκες στην αγορά εργασίας. Μελετήσαμε έρευνες που αποδείκνυαν ότι πράγματι υπάρχει και παρά το γεγονός ότι πολλές είναι οι γυναίκες που σπουδάζουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι ανάλογος ο αριθμός τους στις ανώτερες ιεραρχικά εργασιακά θέσεις.

Στην ΑΡΣΙΣ Κοζάνης αφού παίξαμε παιχνίδια ομαδικά ενημερωθήκαμε για την δράση της. Οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν ιδιαίτερα για τις ΜΚΟ και την συμβολή τους στα προβλήματα των ευπαθών ομάδων. Ιδιαίτερα τους εντυπωσίασε η ύπαρξη σχολείου όπου εθελοντές βοηθούν ιδιωτικά για την περαιτέρω μελέτη μετά το σχολικό τους ωράριο. Τέλος συμμετείχαμε στο αντιρατσιστικό φεστιβάλ της Άρσις Κοζάνης, όπου οι μαθητές εισηγήθηκαν τα αποτελέσματα του προγράμματος και παρουσίασαν σε Power Point τα αντιρατσιστικά κόμικς που οι ίδιοι δημιούργησαν.

7. ΔΡΑΣΕΙΣ

Εξαγωγή συμπερασμάτων και παραγωγή CD με το υλικό μας και δημοσίευση στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα του σχολείου.

8. ΠΕΔΙΑ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΜΕ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

Κοινωνική Αγωγή: Ρατσισμός (σ.16), Φτώχεια: (σ. 49-52), Δικαιώματα: Κοινωνικά, Ατομικά, Πολιτικά (σ.104-119), Ενεργός Πολίτης.

Κατά την διδασκαλία του κόμικς και στο πλαίσιο σύνδεσης του προγράμματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα παρουσιάστηκαν τα κόμικς με τις κωμωδίες τους Αριστοφάνη, οι περιπέτειες του Αστεριζ στα Αρχαία Ελληνικά, η Αντιγόνη του Σοφοκλή, Η Ιφιγένεια του Ευριπίδη και οι Μύθοι του Αισώπου.

9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Μέσα από τις βιωματικές πρακτικές και θεωρητικές προσεγγίσεις που επιλέχθηκαν ως μέθοδοι διδασκαλίας κοινωνικής πολιτικής, αυξήθηκε το επίπεδο ευαισθητοποίησης των μαθητών σε τομείς της δημοκρατίας και της ελευθερίας. Η χρήση του κινηματογράφου και της φωτογραφίας ως μεθοδολογικά εργαλεία μετέφεραν, προσωρινά, τους μαθητές σε ένα διαφορετικό πολιτικό περιβάλλον. Η αμεσότητα της εικόνας ενίσχυσε την κριτική σκέψη και την άποψη ότι ο αγώνας για εξάλειψη των φαινομένων βίας είναι παγκόσμιος και εμπεριέχει πολλές μορφές, συμπεριλαμβανομένης και της τέχνης. Τα έργα κόμικς και ζωγραφικής των μαθητών αποδείχθηκαν αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη της κοινωνικής τους συνείδησης αλλά και για την κατανόηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης.

Οι μαθητές συνειδητοποίησαν τις βασικές αρχές των δικαιωμάτων του ανθρώπου και αναγνώρισαν τους τρόπους που εκδηλώνονται η κοινωνική αδικία, η καταπάτηση δικαιωμάτων και η φυλετική βία μέσα σε μια κοινωνία. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι μαθητές ανέπτυξαν την προσωπική τους άποψη και φωνή για κοινωνικά ζητήματα που τους απασχόλησαν, ενώ παρατηρήθηκαν θετικές αλλαγές στην συμπεριφορά τους.

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Ισμήνη Καβαλλάρη

Πολιτιστικά Θέματα,

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει στόχο να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να διδαχθεί η τοπική ιστορία με τη χρήση της φωτογραφίας. Η μελέτη των φωτογραφιών αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να παρατηρούν και να περιγράφουν, να ταξινομούν και να συγκρίνουν, να συνθέτουν και να αφαιρούν, να διατυπώνουν υποθέσεις και ερμηνευτικές προτάσεις, να αναπτύσσουν, δηλαδή, κριτικές ικανότητες και δεξιότητες χρησιμοποιώντας το λόγο. Η σύνθεση των επιμέρους πληροφοριών προσδίδει στις φωτογραφίες νοήματα και σημασίες. Αυτό σημαίνει ότι οι φωτογραφίες μπορούν να αποδώσουν πολύ πιο ουσιαστικές πληροφορίες, όπως για παράδειγμα, την ιστορία τους και την κατανόηση αυτής, τη διαφορετικότητα που μπορεί να υπάρχει χρονικά και χωρικά, αλλά και την αυτοσυνειδησία. Η τοπική ιστορία προσφέρει στον αναγνώστη ενδιαφέρουσες και πολύτιμες πληροφορίες, αλλά δεν δείχνει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύχθηκε μια πόλη, όπως αυτό συμβαίνει με τη φωτογραφία, με τις εικόνες. Ως εκ τούτου η χρήση της φωτογραφίας στην τοπική ιστορία βοηθά τους μαθητές να αντλήσουν πληροφορίες από οπτικά ντοκουμέντα και να αποτυπώσουν τη σύγχρονη ιστορία του τόπου τους, αλλά και να προσλάβουν με κριτικό και όχι παθητικό τρόπο τις εικόνες, που τους περιβάλλουν.

Λέξεις κλειδιά: Φωτογραφία, διδασκαλία, τοπική ιστορία, εκπαίδευση.

1. Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Η χρήση των εικόνων μέσω των φωτογραφιών στη διδασκαλία, παρέχει στα παιδιά την ικανότητα να δημιουργήσουν νοήματα και έννοιες, αποστέλλοντας και λαμβάνοντας μηνύματα (Giorgis κ.ά., 1999). Οι εικόνες έχουν «συντακτικό» και «γραμματική», δηλαδή δομή, όπως ακριβώς έχει και η γλώσσα. Η μάθηση μέσω εικόνων μπορεί να βρει ξεχωριστή θέση στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητικό κοινό. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι κάθε άτομο

μαθαίνει να εξερευνά τον κόσμο με τις αισθήσεις του και αυτό αρχίζει από πολύ μικρή ηλικία, όπου η σύλληψη των αναπαραστάσεων στη σκέψη του παιδιού ξεκινά από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες επενεργώντας πάνω στις εικόνες. Οι εικόνες, μπορούν να αποτελέσουν το μέσο απόκτησης για τη δημιουργία των πρώτων συμβόλων και εμπειριών. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα υπόβαθρο, το οποίο αργότερα θα οδηγήσει στις αφηρημένες έννοιες (Ζωγράφου-Τσαντάκη, 2004).

Ο Mayer (2003) θεωρεί ότι οι οπτικές πληροφορίες μπορούν να υποβληθούν σε επεξεργασία μόνο εάν γίνουν κατάλληλα αντιληπτές, αν υπάρχει δηλαδή η δυνατότητα να «διαβάσει κανείς την πληροφορία που παρουσιάζεται εικονογραφικά ή με γραφικές εικόνες» (Wileman, 1993) καθότι το πρώτο βήμα της απεικόνισης περιλαμβάνει την όραση και την κατανόηση της πληροφορίας από τις εξωτερικές αναπαραστάσεις. Αφού γίνουν αντιληπτές οι πληροφορίες που αναπαριστάνται οπτικά, επιλέγονται και εντάσσονται στην προγενέστερη γνώση και οδηγούν στην κατασκευή νέων διανοητικών σχημάτων (Thompson, 1995). Αυτή η κατασκευή νέων διανοητικών σχημάτων μπορεί να επιτευχθεί μόνο αν ο μαθητής αναγνωρίσει τις εξωτερικές αναπαραστάσεις και τις υποβάλλει σε διανοητική επεξεργασία (Burton, 2004). Η εκ νέου κατανόηση των νέων οπτικών εικόνων, εξαρτάται από το ποια ακριβώς είναι η προ- υπάρχουσα γνώση των ατόμων και ποια η σχέση της με τις νέες οπτικές εικόνες.

Ως εκ τούτου η παραγωγή νέων οπτικών εικόνων αποτελεί ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της χρήσης της φωτογραφίας στη διδασκαλία (Burton, 2004). Οι Brill κ.ά., (2000) προσθέτουν μια ακόμη διάσταση, θεωρώντας ότι «οι φωτογραφίες επικοινωνούν σημασίες». Αυτοί οι ερευνητές εξετάζουν την παραγωγή νέων εξωτερικών αναπαραστάσεων με στόχο την επικοινωνία εννοιών. Επομένως, τα παιδιά δεν αρκεί να κατανοούν μόνο και να αποδίδουν νόημα στις φωτογραφίες, αλλά πρέπει και να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν τις σκέψεις τους δημιουργώντας και χρησιμοποιώντας νέες εξωτερικές αναπαραστάσεις (Brill κ.ά., 2000).

Με την εξέταση των φωτογραφιών, τα παιδιά κάνουν μια ομαλή μετάβαση από τη φωτογραφία στη γλώσσα, για να καθορίσουν πώς επικοινωνούν και διαμορφώνουν το μήνυμα μιας ιστορίας. Η χρήση νέων λέξεων, η γνωριμία με νέες έννοιες, έτσι όπως προκύπτουν από την παρατήρηση των φωτογραφιών και αντικειμένων, ενισχύουν το επίπεδο της σημασιολογικής γνώσης, με διασαφήνισης νέων όρων. Η αναγκαιότητα

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

δικαιολόγησης των σχολίων για ένα έργο με αναφορές στα άμεσα αντιληπτά στοιχεία, κάνει δυνατή την αναζήτηση αισθητικών εννοιών με τη χρήση επιθέτων όπως «όμορφο», «καλό», «φωτεινό», «ήρεμο», καθώς και αναφορές των αντίθετων εννοιών, τις οποίες θα ζητηθεί να υποδείξουν τα παιδιά πάνω στο έργο (Hooper-Greenhill, 1992).

Ένα ακόμη είδος γλώσσας προτρεπτικού χαρακτήρα κατά την ανάλυση των φωτογραφιών, βοηθά το παιδί να αναπτύξει τον υποθετικό και πλάγιο λόγο, να εκφραστεί όχι μόνο με ενεργητικές αλλά και παθητικές προτάσεις, ενώ το παραινεί να περιγράψει το έργο κάνοντας ένα βήμα πέρα από την απλή αναγνώριση του θέματος. Τα ερωτήματα του τύπου «Τι θα έκανες αν...» ή «Τι θα συνέβαινε αν...», παρακινούν το παιδί στην έκφραση συναισθημάτων και στην άσκηση της φαντασίας χρησιμοποιώντας ποικιλία στους χρόνους του ρήματος και άμεση άσκηση στους μορφοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας.

Μία σημαντική χρήση της γλώσσας την οποία μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά μέσω της διδασκαλίας με φωτογραφίες είναι η σύγκριση. Μέσα από την αντιπαράθεση δύο φωτογραφιών, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις υφολογικές τους διαφορές αλλά και να βρίσκουν την κατάλληλη ορολογία για την περιγραφή τους. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι ψάχνοντας να βρουν ομοιότητες και διαφορές, μαθαίνουν τον τρόπο σύγκρισης.

Μπορεί επίσης, στη διδασκαλία μέσω φωτογραφιών να αξιοποιηθεί η στρατηγική του οπτικού εγγραμματος, των Richards και Anderson (2003), *SWT* (*see, wonder, think*), καθώς και των εκβάσεων του Eisner (προθυμία να φανταστούν τις μελλοντικές δυνατότητες, απόλαυση να εξερευνούν την ασάφεια, ικανότητα να αναγνωρίζουν και να δέχονται τις πολλαπλές προοπτικές).

Η στρατηγική *SWT*, σύμφωνα με τους εμπνευστές της, βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες οπτικού εγγραμματος, ζητώντας τους να εξετάσουν προσεκτικά τις φωτογραφίες από εικονογραφημένα βιβλία. Συνδέοντας την οπτική ανάγνωση, με το άκουσμα, την ομιλία, τον οπτικό εγγραμματοσμό, (τη δυνατότητα δηλαδή να ερμηνεύουν σημασίες μέσω γραφικών ερεθισμάτων), παρέχεται ένας εναλλακτικός τρόπος γνώσης και προάγεται ο υψηλότερος στόχος σκέψης και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων.

Η μέθοδος *SWT*, υποκινεί τη φαντασία, το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών, ως αναγνώστες, παρέχοντάς τους ευκαιρίες να ακούσουν και άλλες απόψεις, να κάνουν προβλέψεις για τους στόχους των εικονιζόμενων χαρακτήρων, τις ενέργειες και τα γνωρίσματά τους. Η στρατηγική αυτή σύμφωνα με τους Richards και Anderson (2003), είναι εξίσου χρήσιμη σε μικρές ή μεγάλες ομάδες, αλλά και σε μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένη βοήθεια. Στις διαπιστώσεις τους αναφέρουν και τις δυνατότητες που έχουν οι μαθητές με ποικίλες δυνατότητες ανάγνωσης και διαφορετικές εμπειρίες, να λειτουργήσουν με επιτυχία κατά την εφαρμογή της μεθόδου. Η καταλληλότητά της επεκτείνεται και στους μαθητές, των

οποίων η πρώτη γλώσσα δεν είναι αυτή που διδάσκεται στο σχολείο, προσφέροντας μοναδικές πολιτιστικές προοπτικές για να ενισχύσουν το λεξιλόγιό τους, χρησιμοποιώντας τη στρατηγική με τους συνομηλικούς τους.

Η στρατηγική εισάγεται στην ομάδα από τον εκπαιδευτικό που επιδεικνύει μια ζωηρόχρωμη φωτογραφία ενός βιβλίου που απεικονίζει κάποιους από τους χαρακτήρες της ιστορίας, ρυθμίσεις και γεγονότα. Γίνεται η γνωριμία με τα έργα και γνωστοποιείται στους μαθητές η νέα μέθοδος εργασίας, με την οποία θα εξετάσουν προσεκτικά φωτογραφίες, θα σκεφτούν και θα εκφράσουν απόψεις για τα εικονιζόμενα γεγονότα, τα πρόσωπα και τις τοποθετήσεις μέσα στα έργα.

Το έναυσμα μπορεί να δοθεί με τη λέξη “βλέπω” (*seeing*) ένα..., σκέφτομαι (*thinking*) ότι..., αναρωτιέμαι (*wondering*) αν... Η στρατηγική εισάγεται κάθε φορά που χρειάζεται να εκτεθούν τα παιδιά σε μια νέα φωτογραφία. Κατά τους Richards και Anderson (2003), σύντομα τα παιδιά είναι σε θέση να παράγουν τις δικές τους ιδέες γι’ αυτό που βλέπουν, σκέπτονται και αναρωτιούνται. Η οπτική στρατηγική (*STW*) εγγραμματος, προτρέπει τους αναγνώστες να εξετάσουν προσεκτικά τις αποχρώσεις των απεικονίσεων, που παρέχουν τις κεντρικές πληροφορίες για την ανάπτυξη μιας ιστορίας. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά φτάνουν να εκτιμήσουν τις απεικονίσεις σαν ενοποιημένες συνθέσεις που μεταβιβάζουν τις σημαντικές έννοιες, όπως η πραγματικότητα ή η φαντασία, τα συναισθήματα και η κεντρική ιδέα των έργων.

Δεδομένου ότι τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με τα έργα, αποσαφηνίζουν τις οπτικές τους δεξιότητες εγγραμματος, παρέχονται οι ευκαιρίες και για να υπερβούν τη στρατηγική *SWT*, με τη σύγκριση διαφορετικών καλλιτεχνών (στη χρήση των γραμμών, των χρωμάτων, της μορφής κ.λπ.) και καλλιτεχνικών έργων. Μπορούν να ανιχνεύσουν τις καλλιτεχνικές εκφράσεις των έργων που είναι όμοιες ή διαφορετικές, να εξετάσουν τα πολυπολιτισμικά στοιχεία για να καθορίσουν αν τα έργα παρουσιάζουν (και ποιες) αντιπροσωπεύσεις των ανθρώπων και των (εθίμων) συνθηκών τους. Η εργασία μπορεί να γίνει σε ζευγάρια ή ομάδες, όπου οι συμμετέχοντες μπορούν να συμπληρώσουν ως εξής: «Τι βλέπω; Τι σκέφτομαι; Τι αναρωτιέμαι;», ασκώντας δεξιότητες λόγου και αναπτύσσοντας συνεργατική συνείδηση.

Μπορούν επίσης, να αξιοποιηθούν οι διδακτικές δομές που εισάγει ο Eisner (2002), όταν μιλά για ενσωματωμένα προγράμματα τεχνών στα προγράμματα σπουδών. Τα προγράμματα τεχνών χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση των μαθητών στην εκπαιδευτική εμπειρία και την υψηλότερη απόδοσή τους στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα. Ο Eisner μεταφέρει τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό προβληματισμό, του τι θα βοηθούσε τους μαθητές να πετύχουν υψηλότερες αποδόσεις στα μαθήματα. Παρατηρώντας τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αλλά και τις έρευνες γύρω από την εισαγωγή μαθημάτων τεχνών στα σχολεία καταλήγει στην πεποίθηση της ενδιαφέρουσας συμβολής

των προγραμμάτων τεχνών στην υποστήριξη εκπαιδευτικών στόχων.

Σύμφωνα με τον Eisner, οι μαθητές μαθαίνουν ό,τι έχει σχέση με τις τέχνες στο χώρο τους και ό,τι αφορά τις προσδοκίες του γενικού περιβάλλοντος και αναφέρει τέσσερις εκβάσεις (προοπτικές) μέσω τεχνών:

- Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν μια αίσθηση για το τι σημαίνει η μεταφορά των ιδεών τους, των εικόνων-φωτογραφιών και των συναισθημάτων μέσα σε μια μορφή τέχνης,
- Η αισθητική αγωγή πρέπει να αποσαφηνίζει τη συνειδητοποίηση των μαθητών στις αισθητικές ποιότητες στη τέχνη και τη ζωή, όπου βάζοντας περισσότερη κατεύθυνση, η αισθητική αγωγή θα μπορούσε να βοηθήσει τους μαθητές να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ένα αισθητικό πλαίσιο αναφορικά με το τι βλέπουν και τι ακούν και
- Η αισθητική αγωγή μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να κατανοήσουν ότι υπάρχει μια σύνδεση μεταξύ του περιεχομένου και της μορφής που οι τέχνες επιδεικνύουν και του πολιτισμού και του χρόνου στα οποία η εργασία έχει δημιουργηθεί.

2. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΜΕ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑ

Η διδασκαλία όταν πραγματοποιείται με τη βοήθεια της φωτογραφίας οφείλει να ακολουθεί τρία βασικά βήματα: περιγραφή, ταξινόμηση και ερμηνεία. Υπάρχουν μερικές σημαντικές διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αυτά τα τρία στάδια διεξάγονται, καθώς οι εικόνες φωτογραφίας μεταφέρουν μια ιδιαίτερη αξία και η εξέταση φωτογραφιών άλλων ανθρώπων μεταφέρει μια άμεση αίσθηση ταυτότητας (Sieber, 2012).

2.1. Περιγραφή

Η παρατήρηση με βάση τις αισθήσεις αποτελεί τη βάση για την περιγραφή φωτογραφιών. Με τις φωτογραφίες, ωστόσο, υπάρχουν δύο πηγές αποδεικτικών στοιχείων: η φυσική φωτογραφία (φωτογραφική εκτύπωση) και η εικόνα. Τα στοιχεία περιγραφής περιλαμβάνουν (Sieber, 2012):

2.1.1. Το υλικό

Η φωτογραφία είναι ιδιαίτερα σημαντική όταν είναι πρωτότυπη (και όχι φωτογραφίες που βρέθηκαν σε βιβλία ή έχουν αναπαραχθεί από άλλες μορφές). Το πρωτότυπο της φωτογραφίας αποδεικνύεται από την ηλικία της. Οι περισσότερες φωτογραφίες σήμερα είναι εκτυπωμένες σε τυπικό φωτογραφικό χαρτί, αλλά οι προηγούμενες μορφές φωτογραφιών περιελάμβαναν κάρτες και καρτ-ποστάλ, ενώ φωτογραφίες του 19ου αιώνα τυπώνονταν σε μεταλλικά φύλλα και άλλα υλικά.

Η εικόνα, που απεικονίζει η φωτογραφία δεν είναι συνήθως ιδιαίτερα σημαντική, εκτός εάν επηρεάζει την εκτύπωση (όπως συμβαίνει με το πολύ ανάγλυφο χαρτί) (Chopra, 2015).

2.1.2. Το θέμα

Το θέμα της φωτογραφίας αποτελεί το πιο συναρπαστικό στοιχείο της, ό,τι και αν φαίνεται στην εικόνα. Οι άνθρωποι, τα αντικείμενα, τα κτίρια, τα τοπία, όλα μπορούν να περιγραφούν με λόγια. Η προσπάθεια που απαιτείται για να γίνει αυτό είναι εκπληκτική, κυρίως για τα παιδιά που μαθαίνουν να εκφράζονται. Περιγράφοντας φωτογραφίες τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες παρατήρησης και λέξεων και παράλληλα μαθαίνουν να κατανοούν τις χωρικές σχέσεις.

2.1.3. Η ηλικία

Αποδεικτικά στοιχεία για την ηλικία μιας φωτογραφίας μπορεί να βρεθούν στην τεχνολογία:

- Η εικόνα είναι εκτυπωμένη σε άλλο υλικό πλην του χαρτιού;
- Η έκθεση φωτογραφίας έχει χαρακτηριστικά σε τόνους που παραπέμπουν στον 19ο αιώνα;
- Η φωτογραφία είναι ασπρόμαυρη;
- Μήπως η φωτογραφία έχει ξεθωριάσει με το χρόνο;

Οι φωτογραφίες μερικές φορές έχουν πάνω τους τη σφραγίδα με το όνομα του στούντιο ή του φωτογράφου ή του κατόχου της, το οποίο μπορεί να είναι επίσης ένδειξη για την ηλικία της. Άλλες ενδείξεις περιλαμβάνουν χειρόγραφες ταυτοποιήσεις στο πίσω μέρος της φωτογραφίας, η οποία μπορεί να είναι μια ημερομηνία.

Πέραν των παραπάνω, σε μια φωτογραφία υπάρχει ένας πλούτος στοιχείων που μπορεί να χρονολογήσει πληροφορίες που βρίσκονται μέσα στις φωτογραφίες. Τα στοιχεία αυτά είναι η ένδυση, το στυλ των μαλλιών, τα κτίρια, τα αντικείμενα (Chopra, 2015).

2.1.4. Τόπος καταγωγής

Η σφραγίδα με το όνομα του στούντιο ή του φωτογράφου ή του κατόχου της φωτογραφίας, το οποίο φέρουν κάποιες φωτογραφίες μπορεί να συμβάλει και στην εξακρίβωση του τόπου προέλευσης της φωτογραφίας. Επίσης στοιχεία σε μια φωτογραφία όπως τα μαλλιά, τα κτίρια, και άλλα αξιοθέατα μπορούν να προσδιορίσουν μια συγκεκριμένη χώρα ή κουλτούρα.

2.2. Ταξινόμηση

Οι φωτογραφικές ταξινομήσεις χρησιμοποιούν κατηγορίες για να διαπιστώσουν κατά την περιγραφή τους: την τεχνολογία, την ημερομηνία και τον τόπο προέλευσης. Τα κριτήρια για την ταξινόμηση εξαρτώνται από το τι απαιτεί το πρόγραμμα σπουδών (Sieber, 2012):

Αν η διδασκαλία αφορά στην ιστορική αλλαγή ενός τόπου, μέσα από μια σειρά φωτογραφιών, θα πρέπει πρώτα να προσδιοριστεί η χρονολογία της φωτογραφίας και στη συνέχεια να αναλυθεί το θέμα που παρουσιάζει η φωτογραφία μέσα από τις διαχρονικές τάσεις που εμφανίζονται.

Αν η διδασκαλία αφορά σε ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο επεκτείνεται σε πολλές κουλτούρες και χρονικές περιόδους, τότε πρώτα προσδιορίζεται το μέρος και ο

χρόνος ης φωτογραφίας και στη συνέχεια πραγματοποιείται η σύγκριση και η αντίθεση του περιεχομένου της.

2.3. Ερμηνεία

Υπάρχουν πολλές δυνατότητες για να ερμηνευθεί μια φωτογραφία. Ωστόσο δύο στρατηγικές ερμηνείας είναι οι πιο διαδεδομένες και στις οποίες τα βασικά ερωτήματα περιλαμβάνουν (Sieber, 2012):

- Γιατί τραβήχτηκε αυτή η φωτογραφία;
- Τι ήθελε ο φωτογράφος να μεταφέρει ως μήνυμα;
- Εν συνεχεία ακολουθεί το κάτωθι ερώτημα:
- Τι μπορούμε να μάθουμε από το θέμα της φωτογραφίας;

2.4. Βρίσκοντας φωτογραφίες

2.4.1. Μουσεία

Κάποια μουσεία διατηρούν συλλογές φωτογραφιών, για εκπαιδευτική χρήση. Το Μουσείο Mathers παρέχει μια σειρά από εικόνες φωτογραφιών, κυρίως τοπικών ιστορικών εικόνων και μια μεγάλη συλλογή από εικόνες ντόπιων Αμερικάνων. Επίσης εκπαιδευτικοί μπορεί να αγοράσουν φωτογραφίες από τα μουσεία.

2.4.2. Βιβλία και περιοδικά

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα στη διδασκαλία με φωτογραφίες είναι ότι οι εικόνες μπορούν να αναπαραχθούν ανέξοδα, χωρίς να χαθούν οι πληροφορίες που μεταφέρουν. Οι πηγές ιστορικών φωτογραφιών είναι άφθονες. Υπάρχουν αμέτρητα βιβλία με φωτογραφίες από ιστορικά γεγονότα και από κάθε χρονική περίοδο. Επίσης παλιά τεύχη περιοδικών προσφέρουν πολλές εξαιρετικές φωτογραφίες. Οι φωτογραφίες που επηρέασαν την ιστορία είναι ένα γόνιμο θέμα για μελέτη, και υπάρχουν πολλά παραδείγματα από το παρελθόν κάθε χώρας που είναι εύκολο να εντοπιστούν. Οι φωτογραφίες αυτές είναι επηρεάζουν τη δημόσια γνώμη.

Για φωτογραφίες άλλων πολιτισμών, το περιοδικό National Geographic αποτελεί μια καλή πηγή. Παράλληλα πολλά είναι τα βιβλία που μιλούν για άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες. Οι φωτογραφίες που απεικονίζουν τέτοια θέματα παρουσιάζουν κυρίως ανθρώπους σε ενδιαφέρουσες αναζητήσεις και προβάλλουν λεπτομέρειες αρχιτεκτονικής και άλλων ειδών του υλικού πολιτισμού.

2.4.3. Οι πωλήσεις φωτογραφιών σε ανοικτές αγορές

Τα μέρη αυτά συχνά διαθέτουν παλιές φωτογραφίες, άλμπουμ φωτογραφιών και καρτ-ποστάλ με χαρακτηριστικά φωτογραφιών. Ακόμα και μορφές του 19ου αιώνα μπορεί να βρεθούν με μικρό κόστος. Κάποιες φορές, μπορεί να βρεθούν παλαιές φωτογραφίες στην αρχική τους εμφάνιση οι οποίες βοηθούν να τοποθετηθούν στο χρόνο οι πληροφορίες που εξάγονται και παράλληλα προσφέρουν και πρόσθετες γνώσεις σχετικά με την περίοδο που μελετάται. Οι ανοικτές αγορές αποτελούν επίσης καλές πηγές για τα παλιά περιοδικά, τα οποία αποτελούν θαυμάσιους πόρους για την εξέταση των χρήσεων της φωτογραφίας στη

διαφήμιση. Ένα μάθημα το οποίο συγκρίνει τη χρήση φωτογραφίας σε διαφημίσεις μόδας από τα μέσα της δεκαετίας του 1950 και τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μπορεί να αποκαλύψει έναν πλούτο πληροφοριών σχετικά με τον πολιτισμό, το πώς έχει αλλάξει, και πως δεν έχει αλλάξει (Chopra, 2015).

2.4.4. Ιστοσελίδες

Πολλές ιστορικές και πολιτιστικές ιστοσελίδες περιέχουν θαυμάσιες φωτογραφίες, οι οποίες είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία.. Η βιβλιοθήκη του Κογκρέσου περιέχει χιλιάδες φωτογραφίες, πολλές από τις οποίες είναι διαθέσιμες δωρεάν, για να χρησιμοποιηθούν σε μια σχολική τάξη. Επίσης τα Εθνικά Αρχεία κάθε κράτους διαθέτουν φωτογραφίες ιστορικές, κοινωνικές, οι οποίες είναι διαθέσιμες δωρεάν, για να χρησιμοποιηθούν σε μια σχολική τάξη. Τα περισσότερα αρχεία των Πανεπιστημίων επίσης έχουν ξεκινήσει με την ψηφιοποίηση να οργανώνουν συλλογές φωτογραφιών (Sieber, 2012).

2.5. Παιδαγωγική προσέγγιση

Η παιδαγωγική προσέγγιση στη χρήση της φωτογραφίας στη διδασκαλία ακολουθεί τα εξής έξι (6) στάδια: α) βλέπω, β) παρατηρώ, γ) υποθέτω, δ) αποκωδικοποιώ, ε) μαθαίνω και στ) παίζω-δημιουργώ. Το «βλέπω» μπορεί να είναι αντικειμενικό καθώς εξαρτάται και από τις εμπειρίες του κάθε ατόμου. Το «παρατηρώ» είναι λιγότερο αντικειμενικό ενώ το «αποκωδικοποιώ» είναι κατά βάση υποκειμενικό.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την οπτική αντίληψη των μαθητών είναι σταθεροί (σχετικοί με το μέσο και την εικόνα), μακροχρόνιοι (προσωπικότητα, στυλ μάθησης, φύλο, ηλικία, αξίες, στάσεις, κίνητρα, θρησκευτικές πεποιθήσεις, κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, πολιτιστικό υπόβαθρο, κ.α.) και παροδοικοί (συναισθηματικές καταστάσεις, προθέσεις, κίνητρα, προσδοκίες, διαθέσιμος χρόνος κ.α.) (Chopra, 2015).

Επίσης ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει ότι υπάρχουν δύο είδη θέασης που επηρεάζουν την οπτική αντίληψη: i) Ο ανυποψίαστος θεατής, ο οποίος αφήνεται να παρασυρθεί από την εικόνα, τη μορφή και το περιεχόμενό της. Εμπλέκεται και ταυτίζεται εμπειρικά, άλλοτε με τη ματιά του δημιουργού (πρωτογενής ταύτιση) και άλλοτε με κάποιο από τα πρόσωπα της εικόνας, αν υπάρχουν (δευτερογενής ταύτιση), ii) Ο κριτικός θεατής, ο οποίος προσεγγίζει με μια ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική. Κάθε φορά που ο μαθητής βλέπει μια εικόνα, οι δύο αυτοί τρόποι θέασης συνυπάρχουν, αλληλοκαλύπτονται και μερικές φορές εναντιώνονται ο ένας στον άλλον.

Στο στάδιο του βλέπω, οι μαθητές προσεγγίζουν το περιεχόμενο της φωτογραφίας και τις επιλογές του φωτογράφου (αν η φωτογραφία είναι ασπρόμαυρη ή έγχρωμη, εάν είναι κάδρο, εάν είναι φωτεινή ή σκοτεινή κ.α).

Στο στάδιο της παρατήρησης, οι μαθητές προσεγγίζουν αυτό που απεικονίζει. Εάν για παράδειγμα πρόκειται για άτομα προσεγγίζουν τη στάση του

σώματος, τη διάθεσή τους, την ενδυμασία τους, τη δραστηριότητά τους.

Στο στάδιο της υπόθεσης, με κατάλληλες ως προς τη φωτογραφία ερωτήσεις, ο εκπαιδευτικός οδηγεί τους μαθητές στην εξαγωγή υποθετικών συμπερασμάτων.

Στο στάδιο της αποκωδικοποίησης, οι μαθητές δηλώνουν συναισθήματα, νοήματα-ερμηνείες της φωτογραφίας.

Στο στάδιο της μάθησης, οι μαθητές μαθαίνουν πράγματα για τον δημιουργό της φωτογραφίας, για την κατάσταση στην οποία βρισκόταν όταν τραβούσε τη συγκεκριμένη φωτογραφία που μελετούν οι μαθητές, αλλά και για το περιεχόμενό της σύμφωνα πάντα με τον δημιουργό της.

Στο τελευταίο στάδιο, παίζω-δημιουργώ, οι μαθητές μπορούν να εκτελέσουν ποικίλες δραστηριότητες όπως να τραβήξουν μια φωτογραφία με το ίδιο ή παρόμοιο θέμα, να αναπαραστήσουν τη φωτογραφία, να δημιουργήσουν μια φωτοϊστορία για το «πριν» και το «μετά» της φωτογραφίας κ.α (Ελληνική Πύλη Παιδείας, 2015).

Κατά τη χρήση της φωτογραφίας στη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός οφείλει να επισημάνει στους μαθητές του ότι πρόκειται για τη δημιουργία ενός ατόμου, το οποίο αποτυπώνει τη δική του συγκεκριμένη θέση για την ιστορική, γεωγραφική, πολιτιστική κ.λπ. θέαση των πραγμάτων, ανάλογα με τις γνώσεις και τις εμπειρίες που προσφέρει (Lange, 2010).

3. ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Η ιστορία ενός τόπου περιλαμβάνει α) τις αλλαγές στη γεωγραφική τοποθεσία και στην «όψη του» (π.χ. μεγάλες φυσικές καταστροφές), β) τις πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις του τόπου, γ) τα μνημεία του (κάθε τι που φέρει «μνήμη», π.χ. ένας πλάτανος, ένα φρούριο, ένα ιστορικό καφενείο), δ) τα μεγάλα συμβάντα που τον επηρέασαν (π.χ. διεξαγωγή σημαντικών γεγονότων, αγώνων, γυρίσματα μιας κινηματογραφικής ταινίας), ε) την πολιτιστική και καλλιτεχνική του παραγωγή (π.χ. πολιτιστικοί σύλλογοι, λογοτέχνες, ζωγράφοι, μουσικοί, θέατρα, μουσεία, πινακοθήκες) και στ) την αθλητική του κίνηση και υποδομή (π.χ. αθλητικά σωματεία, γήπεδα).

Επίσης η τοπική ιστορία περιλαμβάνει τα μεγάλα προβλήματα του τόπου (π.χ. κυκλοφοριακό, μόλυνση του θαλάσσιου περιβάλλοντος, έλλειψη κτιριακών υποδομών), την πληθυσμιακή του σύνθεση (π.χ. πολυπολιτισμική κοινωνία, πρόσφυγες), τους επώνυμους κατοίκους του (π.χ. ευεργέτες, ιατροί), τις συνήθειες της καθημερινής ζωής των κατοίκων του (π.χ. ενδυμασία, διατροφή, καθημερινά σκεύη, ψυχαγωγία, εργασία, θρησκεία, κ.λπ.), τα ήθη και τα έθιμά του, τους θρύλους και τις παραδόσεις του.

Αποτελεί γεγονός ότι η ιστορία ενός τόπου δεν είναι μόνο το μακρινό παρελθόν του, αλλά και το πρόσφατο. Οι συνθήκες μπορεί να αλλάξουν οποτεδήποτε, είτε εσπευσμένα (π.χ. με πολιτικές πρωτοβουλίες), είτε απρόβλεπτα (π.χ. με ένα σεισμό). Για παράδειγμα ένα χωριό μπορεί να παρουσίασε μια αξιοσημείωτη πληθυσμιακή αύξηση τα τελευταία χρόνια λόγω της

οικονομικής κρίσης και της επανόδου πολλών κατοίκων από τα αστικά κέντρα. Το στοιχείο αυτό αποτελεί συστατικό της τοπικής ιστορίας του χωριού (Francis, 2015).

Η τοπική ιστορία, προκειμένου να προσεγγιστεί εκπαιδευτικά θα πρέπει να ακολουθηθούν τα εξής βήματα: i) εξερεύνηση του παρελθόντος, ii), καταγραφή-περιγραφή παρόντος, iii) σύγκριση, iv) εξαγωγή συμπερασμάτων, v) πρόβλεψη για το μέλλον και vi) δημιουργία.

Τα λάθη που κάνουν αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι να εστιάζουν σε ιστορικά γεγονότα του μακρινού παρελθόντος και σε «κλασικά» μνημεία του τόπου, με διδακτικές προσεγγίσεις, προσανατολισμένες αποκλειστικά και μόνο στην επίτευξη των γνωστικών στόχων. Επιπλέον παραβλέπουν τις επιθυμίες/ανάγκες των μαθητών, ορίζοντας εξαρχής οι ίδιοι τα θέματα που θα διαπραγματευτούν και τις τοποθεσίες ή τα μνημεία που θα επισκεφθούν με την τάξη. Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα να μην προκαλούν ή να μη διατηρούν το ενδιαφέρον όλων των μαθητών κατά τη διάρκεια των δράσεων.

Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας οφείλουν πρώτα να διερευνήσουν τη διάθεση των μαθητών τους και να ανακαλύψουν τους τομείς που τους ενδιαφέρουν (π.χ. μελέτη για τους αθλητικούς συλλόγους ενός τόπου, για τους καλλιτέχνες του, για την αγορά του, για τα τραγούδια του, για τα φαγητά του). Εν συνεχεία θα πρέπει να σκεφθούν ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας και ποικίλα εκπαιδευτικά μέσα προκειμένου να δημιουργήσουν στους μαθητές κίνητρα για έρευνα ή/και συμμετοχή (π.χ. επίσκεψη σε κάποιο σύγχρονο εστιατόριο και παρατήρηση των συνηθειών των ατόμων κατά την ώρα του φαγητού τους, συνέντευξη με κάποιο φιλικό ή οικογενειακό πρόσωπο για φημισμένα μέρη του τόπου) (Francis, 2015).

4. Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Η τοπική ιστορία προσφέρει στον αναγνώστη ενδιαφέρουσες και πολύτιμες πληροφορίες, αλλά δεν δείχνει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύχθηκε μια πόλη. Η τοπική ιστορία προσφέρει τα στοιχεία και τα γεγονότα, καθώς αναφέρει τους πρώτους οικισμούς αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μια πόλη αναπτύχθηκε μέσα στα χρόνια, αλλά δεν προσφέρει τη διαδικασία της εξέλιξης της πόλης, όπως αυτό συμβαίνει με τη φωτογραφία, με τις εικόνες. Οι λέξεις δεν μπορούν να απεικονίσουν τις σταδιακές αλλαγές στα σπίτια, τους δρόμους, τα χωράφια, τα δάση, όπως μπορεί να τα απεικονίσει μια σειρά από εικόνες φωτογραφιών που λαμβάνονται σε σύντομα και τακτά χρονικά διαστήματα. Με τη βοήθεια των φωτογραφιών οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν την πραγματική ανάπτυξη ενός τόπου από ότι αν διάβαζαν απλά ένα κείμενο για αυτό. Κάθε γενιά οφείλει να κληροδοτεί στην επόμενη φωτογραφικές απεικονίσεις των εδαφών, των κτιρίων, του τρόπου ζωής τους (Teles, 2015).

Δεν μπορεί να υπάρξει καμία αμφιβολία ότι η φωτογραφία είναι η καλύτερη μέθοδος για την εξασφάλιση αυτών των γραφικών αρχείων. Αποτελεί μακράν την πιο ακριβή, την πιο εύκολη και την πιο οικονομική μέθοδο τη σημερινή εποχή. Ένα επιπλέον πλεονέκτημα που έχει η φωτογραφία είναι ότι είναι ελεύθερη από τυχόν προκαταλήψεις ή επιφυλάξεις του χειριστή. Βέβαια στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι βασικό της μειονέκτημα είναι ότι μπορεί να απεικονίσει ένα αντικείμενο το οποίο να διαφέρει ως προς το μέγεθος σε σχέση με την πραγματικότητα.

Πιο αναλυτικά, η φωτογραφία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας με τους εξής τρεις τρόπους: i) ως πηγή άντλησης πληροφοριών (οπτικό ντοκουμέντο), ii) ως πηγή αποτύπωσης πληροφοριών (φωτογραφία δρόμου και τοπίου) και, iii) για σύγκριση του «τότε» και του «τώρα» (Lange, 2010).

Στην πρώτη περίπτωση, ως πηγή άντλησης πληροφοριών (οπτικό ντοκουμέντο), οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού απομονώνουν τα ιστορικά στοιχεία της φωτογραφίας που τους ενδιαφέρουν. Οι πληροφορίες που θα αντληθούν θα πρέπει να είναι άμεσα συνδεδεμένες με το χρόνο και το χώρο. Επίσης ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τονίσει στους μαθητές ότι η εξαγωγή ενός συμπεράσματος από μια μόνο φωτογραφία είναι ατόπημα. Για να γενικευθεί ένα συμπέρασμα θα πρέπει να αναζητηθούν και άλλες πηγές, να διασταυρωθεί η πληροφορία ώστε να εξαχθεί ένα ασφαλές και αξιόπιστο συμπέρασμα. Τέλος, η φωτογραφία ως πηγή άντλησης πληροφοριών μπορεί να βοηθήσει στην ιστορική και λαογραφική μελέτη διαφόρων εποχών ενός τόπου και να προβεί στη σύγκριση αυτών. Χαρακτηριστική φωτογραφία για το παραπάνω είναι η κάτωθι:



Στη δεύτερη περίπτωση, όπου η φωτογραφία χρησιμοποιείται ως πηγή αποτύπωσης πληροφοριών, οι μαθητές μαζί με τον εκπαιδευτικό μπορούν να παράγουν οπτικά ντοκουμέντα (φωτογραφίες, λευκώματα, slideshow κ.α.) για τις επόμενες γενιές, αποτυπώνοντας το παρόν του τόπου τους, το οποίο και θα αποτελέσει παρελθόν για το μέλλον. Για το τελευταίο καλό είναι ο εκπαιδευτικός να πάρει γραπτή έγκριση από τους γονείς των μαθητών, αφού πρώτα τους ενημερώσει για τις προθέσεις του και τα οφέλη που θα αποκομίσουν οι μαθητές από την εμπλοκή τους σε αυτήν τη δραστηριότητα. Ενδεικτικές δραστηριότητες αποτελούν οι κάτωθι:

- Φωτογράφιση του σχολείου ή της γειτονιάς για να εξασκηθούν οι μαθητές στη λήψη καλών φωτογραφιών αλλά και για να μάθουν να παρατηρούν.
- Καθοδήγηση των μαθητών σε πιθανά θέματα ανά ομάδα: κάτι που έχει ενδιαφέρον σχήμα ή χρώμα, ένα παράξενο/πρωτότυπο αντικείμενο, μια

ανθρώπινη παρουσία, κάτι από το παρελθόν, κάτι που θα μείνει στο μέλλον, κάτι που από τη φύση του έχει ενδιαφέρον κάτι που δηλώνει ανθρώπινη παρουσία ή σχέσεις, ένα στιγμιότυπο της δικής τους επιλογής.

- Εκτύπωση των φωτογραφιών ή προβολή αυτών μέσω Η/Υ και προβολέα στην τάξη. Συζήτηση για την επιλογή των φωτογραφιών. Σύγκριση φωτογραφιών με όμοια θέμα. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μην αποθαρρυνθεί κανένας μαθητής. Το μόνο που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι προτάσεις για τη βελτίωση στην τεχνική λήψης και όχι στην επιλογή του θέματος.
- Επίσκεψη σε μια πόλη, σε ένα χωριό, σε ένα μνημείο με μια φωτογραφική μηχανή. Προτού ξεκινήσει η επίσκεψη ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσδιορίσει στους μαθητές του τι ακριβώς χρειάζονται: μια φωτογραφική μηχανή ανά ομάδα και συνοδούς στην εκδρομή. Στη συνέχεια προσδιορίζονται τα θέματα προς φωτογράφιση: i) κάθε ομάδα φωτογραφίζει διαφορετικά και εκ των προτέρων καθορισμένα θέματα, ii) σε περίπτωση επίσκεψης σε ένα μνημείο κάθε ομάδα φωτογραφίζει αντίστοιχα το εξωτερικό, το εσωτερικό, τον περιβάλλοντα χώρο, τους ανθρώπους, αξιοσημείωτες λεπτομέρειες, iii) σε περίπτωση επίσκεψης σε μια τοποθεσία κάθε ομάδα φωτογραφίζει αντίστοιχα προϊόντα, βιτρίνες, δρόμους, ανθρώπινες σχέσεις. Άλλη πρόταση αποτελεί μια ομάδα να φωτογραφίζει άψυχα αντικείμενα και η άλλη έμψυχα όντα.

Επίσης με την τεχνική της ιδεοθύελλας μπορούν αρχικά να καταγραφούν τα προβλήματα ενός τόπου (ηχορύπανση, έλλειψη χώρων στάθμευσης) ή τα θετικά ενός τόπου (παραλίες, εστιατόρια, κεντρική πλατεία, φιλόξενοι άνθρωποι) και στη συνέχεια κάθε μαθητής ή ομάδα να επιλέξει ένα από αυτά και να σκηνοθετήσει σε σκίτσο πιθανές λήψεις ορίζοντας το είδος του κάδρου.

Άλλη πρόταση είναι να επιλεγεί ένα θέμα για όλους και κάθε μαθητής ή ομάδα να αποφασίσει μόνος του τη χρονική στιγμή που θα τραβήξει τη φωτογραφία. Το θέμα για παράδειγμα μπορεί να είναι το νερό και κάποιος να τραβήξει φωτογραφία μια βρύση, τη θάλασσα, μια ομπρέλα κ.α. Άλλα θέματα που μπορεί να επιλεγθούν είναι οι ανθρώπινες σχέσεις, αξιοπερίεργα-παράξενα, χρώματα.

Αφού υλοποιηθούν οι παραπάνω δραστηριότητες οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού δημιουργούν έντυπα ή ψηφιακά λευκώματα με τις φωτογραφίες που τραβήχτηκαν. Αρχικά οι μαθητές βάζουν τίτλο-λεζάντα σε κάθε φωτογραφία και εάν επιθυμούν γράφουν ένα μικρό κείμενο ή στίχο κάτω από κάθε φωτογραφία. Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας με τη φωτογραφία μπορεί να εξακτινωθεί και στο μάθημα της λογοτεχνίας. Συγκεκριμένα οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορούν να επιλέξουν ένα λογοτεχνικό-ιστορικό βιβλίο και να το εικονογραφήσουν εκ νέου με φωτογραφίες που θα τραβήξουν οι ίδιοι ή που θα

αναζητήσουν στο διαδίκτυο, στα περιοδικά, σε μουσεία ή στις ανοικτές αγορές. Επίσης μπορούν, αν είναι εφικτό να επισκεφθούν τις τοποθεσίες που αναφέρονται στο βιβλίο και να τις αποτυπώσουν με τη φωτογραφική τους μηχανή.

Οι οδηγοί πόλεων, αποτελούν μια καλή αφορμή για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας με τη φωτογραφία. Οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορούν να δημιουργήσουν το δικό τους οδηγό πόλης, χωριού ή γειτονιάς.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εισήγηση είχε στόχο να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να διδαχθεί με καινοτόμο τρόπο η τοπική ιστορία και συγκεκριμένα με τη χρήση της φωτογραφίας. Το βασικό συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι η χρήση της φωτογραφίας στη διδασκαλία καλλιεργεί στους μαθητές τις δεξιότητες της παρατήρησης, της επιλογής, της απόφασης και της δημιουργίας. Συγκεκριμένα η χρήση της φωτογραφίας στην τοπική ιστορία βοηθά τους μαθητές να αντλήσουν πληροφορίες από οπτικά ντοκουμέντα και να αποτυπώσουν τη σύγχρονη ιστορία του τόπου τους. Επίσης τους παρέχεται η δυνατότητα να προσλαμβάνουν με κριτικό και όχι παθητικό τρόπο τις εικόνες, που τους περιβάλλουν, αντιλαμβανόμενοι την υποκειμενική ματιά του δημιουργού και τα αποπροσανατολιστικά μηνύματα, που μπορεί να μεταδίδουν, είτε μόνες τους, είτε με τη βοήθεια του πλαισίου τους (χώρος φιλοξενίας, κείμενα, απόσπασμα φωτογραφίας).

6. ΠΗΓΕΣ

- Brill, J.M., Kim, D., & Branch, R.M. (2000). Visual literacy defined: the results of a Delphi study – can IVLA (operationally) define visual literacy? In R. E. Griffen, V. S. Williams & J. Lee (Eds.), *Exploring the visual future: art design, science and technology*. (pp.9-15). Blacksburg, VA: The International Visual Literacy Association
- Burton, L. (2004), *Helping Students Become Media Literate. Workshop's paper*, Australian School Library Association (NSW) Inc. 5th State Conference.
- Chopra, R. (2015). *Photography in Education*. Ανακτημένο από: http://ignca.nic.in/cd_06014.htm [πρόσβαση 24-10-2015]
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Francis, E.G. (2015). *Photography as an aid to local history*. American Antiquarian Society.
- Giorgis, C., Johnson, N., Bonomo, A., Colbert, C., Conner, A., Kauffman, G., & Kulesza, D. (1999). Children's books: Visual literacy. *The Reading Teacher*, 53, 146-153.
- Hooper-Greenhill, E.(1992a). *Museums and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge.
- Lange, S. (2010). *Learning Through Photography: Creativity as Concept and Process*. London [Thesis submitted for the Degree of Doctor of Education in The University of London]

- Mayer, R. E. (2003). *Learning and Instruction*. Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.
- Richards, J.C. & Anderson, N.A. (2003). What do I see? What do I think? What do I wonder? (STW): A visual literacy strategy to help emergent readers focus on storybook illustrations. *Reading Teacher*, 56, 442-444.
- Sieber, E. (2012). *Teaching with Objects and Photographs. Supporting and Enhancing Your Curriculum. A Guide for Teachers*. Mathers Museum of World Cultures
- Teles, B. J. (2015). *The use of photography in the educational process*. Ανακτήθηκε από: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30989165/ijup2010_livroResumos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1445710365&Signature=d0oTm2d0fHut0%2F%2BiLtRoLLDh9xQ%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DScenarios_of_urban_sprawl_using_Gis_and.pdf#page=405 [πρόσβαση 24-10-2015]
- Thompson, J. B. (1995) *The media and modernity: A social theory of the media*. Cambridge: Polity,
- Wileman, R. E. (1993). *Visual Communicating*. New Jersey: Educational Technology Publications James & Nelson.
- Ελληνική Πύλη Παιδείας (2015). *Η εικόνα στην εκπαίδευση: φωτογραφία – κινηματογράφος – βίντεο (4 εκπαιδευτικά προγράμματα)*. Ανακτήθηκε από: <http://www.eduportal.gr/i-ikona-stin-ekpedefsi-fotografia-kinimatografos-vinteo-4-ekpedeftika-programmata/> [πρόσβαση 24-10-2015]
- Ζωγράφου - Τσαντάκη, Μ. (2004). *Νηπιαγωγείο, Γλώσσα, Σχέδια εργασίας. Εφαρμοσμένες δραστηριότητες με έμφαση στη Γλώσσα μέσα από σχέδια εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Μορφωτική Εστία Καλαμαριάς.

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ:
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ**

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Αναστασία Γ. Γρηγοριάδου

Τμήμα Μαθηματικών

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Συνήθως στην ερώτηση για το ποια είναι η σχέση των μαθηματικών με την τέχνη η πρώτη σκέψη είναι ότι πρόκειται, φαινομενικά τουλάχιστον, για δυο διαφορετικά και ξεχωριστά πεδία της ανθρώπινης νόησης και δραστηριότητας. Όμως αν ερευνήσουμε την πορεία της μαθηματικής σκέψης και της τέχνης παρατηρούμε ότι είναι εφικτό να συνδυαστούν και να προκύψουν έργα, τα οποία συνδυάζουν με αξιοθαύμαστο τρόπο την εντυπωσιακή πολυπλοκότητα, την αρμονία και την εκπληκτική ομορφιά. Στην συγκεκριμένη εργασία επιχειρούμε να παρουσιάσουμε την σχέση μεταξύ των μαθηματικών και της τέχνης, με απώτερο στόχο να διδάξουμε μαθηματικά σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και σε ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικά, τέχνη, διδασκαλία.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει μαθηματικά κατά την διάρκεια της διδακτικής του πορείας συχνά έρχεται αντιμέτωπος με την άποψη ότι τα μαθηματικά είναι μόνο για τους μαθηματικούς. Συνήθως η πλειοψηφία των μαθητών εκφράζει απόψεις όπως: δεν θα συναντήσουμε μαθηματικά στην καθημερινότητά μας παρά μόνο στα ρέστα του σούπερ μάρκετ, δεν θα μας χρησιμεύουν σε κάτι στην εργασία μας, δεν είναι ευχάριστα γιατί έχουν να κάνουν μόνο με αριθμούς, δεν θα συναντήσω εξισώσεις εκτός της τήξης κλπ. Σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις μπορεί κάποιος να συμπεράνει την αδυναμία παρατήρησης και αναγνώρισης μαθηματικών προτύπων και μοντέλων στην καθημερινότητα αλλά και την αδυναμία συσχέτισης των μαθηματικών με οτιδήποτε δεν έχει αριθμούς ή πράξεις. Οπότε, κρίνεται αναγκαίο να παρουσιαστούν στους μαθητές, αλλά και γενικότερα σε εκπαιδευόμενους που παρακολουθούν μαθήματα μαθηματικών, θέματα που συνδέουν τα μαθηματικά με την καθημερινότητα.

Αν ανατρέξουμε στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών μαθηματικών βρίσκουμε ότι ο σκοπός της διδασκαλίας των μαθηματικών εντάσσεται στους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης και αφορά τη συμβολή στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή και την επιτυχή κοινωνική ένταξή του. Η ενασχόληση με τα μαθηματικά συμβάλλει στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, της προσοχής, της δύναμης της αυτοσυγκέντρωσης, της επιμονής, ενισχύει την πρωτοβουλία, τη δημιουργική φαντασία και την ελεύθερη σκέψη, συντελεί στην καλλιέργεια της αίσθησης της αρμονίας, της τάξης και του ωραίου και διεγείρει το κριτικό πνεύμα.

Αντίστοιχα, η επαφή με την τέχνη διεγείρει τις νοητικές λειτουργίες, τα συναισθήματα και την φαντασία, ενεργοποιεί την δημιουργικότητα, ενθαρρύνει την καινοτομία, φέρνει σε επαφή τους μαθητές με νέες ιδέες και εναλλακτικές προσεγγίσεις ως προς τα κοινωνικά δρώμενα και γενικά αναπτύσσει την κριτική σκέψη και ικανότητα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να διατυπώσουμε τα εξής ερωτήματα:

- Ποια είναι η σχέση των μαθηματικών με την τέχνη;
- Ποια είναι η συμβολή των μαθηματικών στην εξέλιξη των διαφόρων μορφών της τέχνης;
- Ποια είναι η συμβολή της τέχνης στην ανάπτυξη των μαθηματικών;

Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα παρουσιάζοντας διάφορα έργα.

2. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ

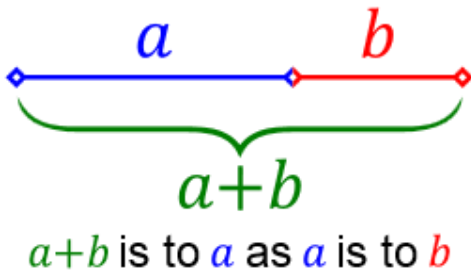
Σύμφωνα με τον Α. Einstein εάν μεταφράσουμε αυτό που παρατηρήσαμε και νιώσαμε με τη λογική κάνουμε επιστήμη ενώ εάν το δείξουμε με μορφές των οποίων οι σχέσεις αναγνωρίζονται με τη διαίσθηση τότε κάνουμε τέχνη.

2.1. Η χρυσή τομή

Η έννοια που παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στα μαθηματικά αλλά και στην τέχνη είναι η έννοια της αναλογίας. Στα μαθηματικά, δύο ποσότητες a και b , όπου $a > b$, έχουν αναλογία χρυσής τομής αν ο λόγος του αθροίσματος τους $a+b$ προς τη μεγαλύτερη ποσότητα a είναι ίσος με το λόγο της μεγαλύτερης ποσότητας a προς τη μικρότερη b . Η Εικόνα 1 αναπαριστά τη γεωμετρική ερμηνεία των παραπάνω. Η χρυσή τομή αναφέρεται επίσης και ως χρυσός λόγος ή χρυσός κανόνας, χρυσή μετρίότητα και Θεϊκή αναλογία ενώ στον Ευκλείδη ο όρος ήταν "άκρος και μέσος λόγος".

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-ΕΕΜΑΙΕ



Εικόνα 1: Αναλογία χρυσής τομής

Αν το εκφράσουμε αλγεβρικά έχουμε ότι

$$\frac{a+b}{a} = \frac{a}{b} = \varphi$$

όπου το γράμμα φ αντιπροσωπεύει την χρυσή τομή. Η ακριβής τιμή του είναι:

$$\varphi = \frac{1 + \sqrt{5}}{2} = 0,6180339887 \dots$$

Οι μαθηματικοί, από την εποχή του Ευκλείδη μέχρι σήμερα, έχουν μελετήσει τις ιδιότητες της χρυσής τομής. Το χρυσό ορθογώνιο παραλληλόγραμμο είναι το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο στο οποίο ο λόγος της μεγαλύτερης πλευράς προς την μικρότερη είναι η χρυσή τομή. Αρκετοί καλλιτέχνες και αρχιτέκτονες του 20^{ου} αιώνα συνέθεσαν και προσάρμοσαν τα έργα τους έτσι ώστε να προσεγγίζουν την χρυσή αναλογία, κυρίως στη μορφή του χρυσού ορθογωνίου παραλληλογράμμου, θεωρώντας ότι αυτή η αναλογία είναι αισθητικά ευχάριστη και αποδίδει αρμονία. Η χρυσή τομή χρησιμοποιείται επίσης για την ανάλυση των αναλογιών που συναντάμε στη φύση.

Ο Σαλβαδόρ Νταλί χρησιμοποίησε την χρυσή αναλογία στο αριστούργημά του, Το μυστήριο του Μυστικού Δείπνου, στο οποίο οι διαστάσεις του καμβά είναι ένα χρυσό ορθογώνιο (Εικόνα 2). Η χρυσή αναλογία χρησιμοποιήθηκε για να καθοριστεί η θέση κάθε φιγούρας ενώ ο θόλος του δωματίου πάνω και πίσω από τον Ιησού σχηματίζεται από τις έδρες ενός κανονικού δωδεκάεδρου που είναι ένα από τα στερεά που συνδέεται άμεσα με την χρυσή τομή.



Εικόνα 2: Το μυστήριο του Μυστικού Δείπνου

2.2. Η Σχολή των Αθηνών

Ένα έργο τέχνης στο οποίο φανερώνεται η επίδραση των μαθηματικών στην εξέλιξη της τέχνης είναι η Σχολή των Αθηνών (Scuola di Atene, Εικόνα 3) του Ραφαήλ

(Αναγεννησιακή τέχνη). Το συγκεκριμένο έργο τέχνης δημιουργήθηκε μεταξύ του 1510 και 1511 μ.Χ. και είναι μία νωπογραφία η οποία διακοσμεί ένα τοίχο του δωματίου με το όνομα "δωμάτιο των υπογραφών" ή "Stanza della Segnatura" της πτέρυγας "Stanze di Raffaello" δηλαδή "Τα δωμάτια Ραφαήλ" στο Αποστολικό Παλάτι του Βατικανού.

Ο τίτλος «Η Σχολή των Αθηνών» δεν προήλθε από τον Ραφαήλ. Στην πραγματικότητα το θέμα της τοιχογραφίας είναι «η Φιλοσοφία», ή, τουλάχιστον, «η αρχαία ελληνική φιλοσοφία» αφού ο Ραφαήλ, πάνω από την τοιχογραφία, έγραψε τις λέξεις "Causarum Cognitio" δηλαδή "να γνωρίζεις τις αιτίες", το οποίο αποτελεί φιλοσοφικό συμπέρασμα μελέτης των έργων "Μεταφυσικά", και "Φυσικά" του Αριστοτέλη.



Εικόνα 3: Η Σχολή των Αθηνών

Οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν στην αριστερή πλευρά του πίνακα (θέση 6) τον Πυθαγόρα το Σάμιο ο οποίος διδάσκει στους μαθητές του και ο οποίος υπήρξε σημαντικός Έλληνας φιλόσοφος, μαθηματικός, γεωμέτρης και θεωρητικός της μουσικής. Δίπλα του (θέση 9) βρίσκεται η Υπατία η οποία ήταν Ελληνίδα νεοπλατωνική φιλόσοφος, αστρονόμος και μαθηματικός. Αντίστοιχα στην δεξιά πλευρά του πίνακα (θέση 18) βρίσκεται ο Έλληνας μαθηματικός Ευκλείδης από την Αλεξάνδρεια ο οποίος διδάσκει με την βοήθεια του διαβήτη και στις μέρες μας είναι γνωστός ως ο «πατέρας» της Γεωμετρίας. Δίπλα του (θέση 20) είναι ο Κλαύδιος Πτολεμαίος ο οποίος ήταν μαθηματικός, γεωγράφος, αστρονόμος, αστρολόγος, θεωρητικός της μουσικής, φιλόσοφος, συγγραφέας, μουσικολόγος και του οποίου σπουδαιότερο έργο αποτελεί Η Μεγίστη (ή Μαθηματική Σύνταξις).

2.3. Τετράγωνα με ομόκεντρους κύκλους

Ένα έργο τέχνης που φανερώνει την επιρροή των μαθηματικών και ειδικότερα της γεωμετρίας στην εξέλιξη της τέχνης είναι το Τετράγωνα με ομόκεντρους κύκλους (Squares with Concentric Circles, Εικόνα 4) του Βασίλι Καντίνσκι. Ο Βασίλι Καντίνσκι (ή Καντίνσκυ) ήταν Ρώσος ζωγράφος και θεωρητικός της τέχνης. Θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους καλλιτέχνες του 20^{ου} αιώνα και ένας από τους πρωτοπόρους της αποκαλούμενης αφηρημένης τέχνης. Έλαβε μέρος σε ορισμένα από τα σημαντικότερα ρεύματα της μοντέρνας τέχνης εισάγοντας τις δικές του καινοτομίες, μία νέα αντίληψη για τη ζωγραφική, και δημιουργίες με σπουδαίες χρωματικές συνθέσεις και γεωμετρικές φιγούρες.

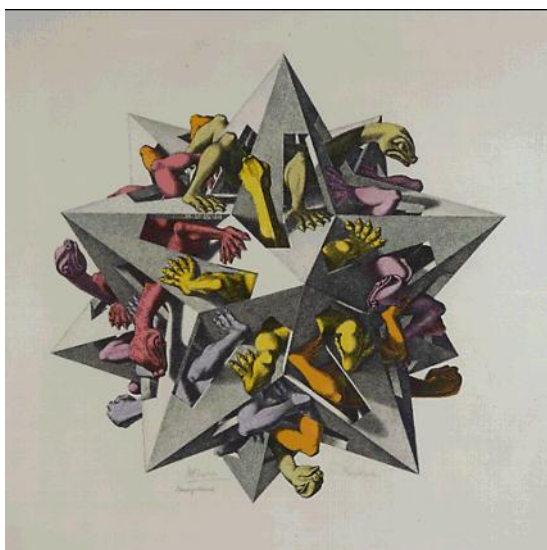


Εικόνα 4: Τετράγωνα με ομόκεντρους κύκλους

2.4. Βαρύτητα και Ομόκεντροι φλοιοί

Η επιρροή των μαθηματικών και της γεωμετρίας στην πορεία της τέχνης είναι εμφανής και στα έργα Βαρύτητα (Gravity, Εικόνα 5) και Ομόκεντροι φλοιοί (Concentric Rinds, Εικόνα 6) του Μάουριτς Κορνέλις Έσερ. Ο Έσερ (Escher) ήταν Ολλανδός εικαστικός καλλιτέχνης. Βασικό στοιχείο της τέχνης του Έσερ, ο οποίος δεν ήταν μαθηματικός, είναι η απεικόνιση αδύνατων γραφικών παραστάσεων (ανθρώπων, ζώων, αντικειμένων κτλ.), στις οποίες δημιουργείται η ψευδαίσθηση του απείρου, δηλαδή της ατέρμονης δημιουργίας σχεδίων ή των «αδύνατων» παραδοξολογικών κατασκευών (κτίρια). Αυτή η ιδιαιτερότητα στα σχέδια του οφείλεται στην επίδραση που δέχτηκε από τα μαθηματικά, με τα οποία παραδόξως δεν τα πήγαινε καλά στο σχολείο, και κυρίως από αρχές της προβολικής γεωμετρίας και από τα πορίσματα και τις προτάσεις της μη Ευκλείδειας γεωμετρίας.

Στις Εικόνες 5 και 6 οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν τα τρισδιάστατα γεωμετρικά σχήματα που χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό με τον ανθρώπινο αλλά και τον φανταστικό παράγοντα.



Εικόνα 5: Βαρύτητα



Εικόνα 6: Ομόκεντροι φλοιοί

2.5. Toy Story

Το Toy Story είναι Αμερικανική ταινία κινουμένων σχεδίων, η πρώτη μεγάλου μήκους ταινία της Pixar καθώς και η πρώτη που δημιουργήθηκε εξ' ολοκλήρου από ηλεκτρονικό υπολογιστή.



Εικόνα 7: Πόστερ του Toy Story

Βραβεύτηκε με το Ειδικό Όσκαρ Προσφοράς για την καινοτομία της ως η πρώτη ταινία κινουμένων σχεδίων φτιαγμένη ολόκληρη με τη χρήση υπολογιστή. Το 2005 η ταινία επελέγη από τη Βιβλιοθήκη του Αμερικάνικου Κογκρέσου ως τμήμα του Εθνικού Μητρώου Κινηματογράφου ως πολιτιστικά, ιστορικά και αισθητικά σημαντική. Το Toy Story, έγινε αφορμή για να δημοσιευτούν 20 περίπου ερευνητικές εργασίες στα Μαθηματικά.

3. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία ουσιαστική και σημαντική αύξηση στην παραγωγή λογοτεχνικών

κειμένων που σχετίζονται με τα μαθηματικά. Η μαθηματική λογοτεχνία έχει συμβάλει στην ανατροπή της άποψης σύμφωνα με την οποία τα μαθηματικά είναι ένας κλειστός κόσμος μόνο για μαθηματικούς, αλλά και στην προσπάθεια σύνδεσης των μαθηματικών με την αφήγηση και την λογοτεχνία. Για να θεωρηθεί ένα έργο ως μαθηματικό μυθιστόρημα πρέπει να διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά ενός μυθιστορήματος, π.χ. τον μύθο και την αφήγηση αλλά και ένα μαθηματικό υπόβαθρο.

Τα μαθηματικά μυθιστορήματα μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται τα μυθιστορήματα που αναφέρονται κυρίως στα μαθηματικά και στα οποία η μυθοπλασία αποτελεί ένασμα για παράθεση, ανάλυση ή ακόμη και διδασκαλία μαθηματικών εννοιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αποτελεί το 'Θεώρημα του παπαγάλου' του Denis Guedj. Στην δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται τα μυθιστορήματα που αναφέρονται σε μαθηματικούς δηλαδή κάποιοι από τους χαρακτήρες είναι μαθηματικοί και αυτή τους η ιδιότητα καθορίζει την σχέση τους με την πλοκή του μυθιστορήματος. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αποτελεί το 'Ο θείος Πέτρος και η εικασία του Γκόλντμπαχ' του Απόστολου Δοξιάδη. Αν και από την αρχαιότητα έχουν παρατηρηθεί αναφορές στα μαθηματικά αλλά και στους μαθηματικούς σε διάφορα λογοτεχνικά κείμενα, μόλις το 19ο αιώνα εμφανίστηκε λογοτεχνικό έργο αφιερωμένο εξ' ολοκλήρου στα μαθηματικά. Το πρώτο μαθηματικό μυθιστόρημα, σύμφωνα με την έννοια που παρουσιάστηκε παραπάνω, είναι το Flatland (Επιπεδοχώρα) του E. A. Abbot το οποίο κυκλοφόρησε το 1884.

Σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο της μαθηματικής λογοτεχνίας κατέχουν και οι μυθιστορηματικές βιογραφίες αναγνωρισμένων μαθηματικών όπως π.χ. το 'A Beautiful Mind' της Sylvia Nasar στο οποίο παρουσιάζεται η ζωή του βραβευμένου μαθηματικού John F. Nash αλλά και το 'The man who knew infinity, A life of the genius Ramanujan' του Robert Kanigel στο οποίο παρουσιάζεται η ζωή του Ινδού ιδιοφυούς μαθηματικού Ramanujan.

Η μαθηματική λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και δημιουργίας για κάποιο εκπαιδευτικό αλλά και να δώσει εναύσματα στους μαθητές για γόνιμες και διδακτικές συζητήσεις μέσα στην τάξη.

4. ΠΗΓΕΣ

- Βαζούρα Ε., (2007). *Η Μαθηματική αναλογία της χρυσής τομής, Ένας ιστορικός και εικαστικός εντοπισμός με διδακτικές προσεγγίσεις*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Μαθηματικών (2003). ΦΕΚ 303B/13-03-2003 Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Λέρη, Β. (2008). *Η αξιοποίηση της "Μαθηματικής λογοτεχνίας" ως μέσο βελτίωσης των στάσεων των μαθητών για τα μαθηματικά*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα.

- Μιχαηλίδης, Τ. (2002). Μαθηματική λογοτεχνία: Μία πρόκληση. Στο Πρακτικά 19^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας (σ.σ.634-642). Διαθέσιμο στο: <http://eudml.org/doc/236150>
- Τουμάσης, Μ., & Αρβανίτης, Τ. (2002). Μαθηματικά και τέχνη: Διακοσμητικά σχήματα με χρήση γεωμετρικού λογισμικού. Στο Πρακτικά 19^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας. Κομοτηνή.
- 9^ο Γυμνάσιο Νίκαιας (2014). *Μαθηματικά και Τέχνη, Κεντήματα Υψηλού Νοήματος*. Νίκαια.

Ιστοχόροι

- http://el.wikipedia.org/wiki/Toy_Story
- [http://el.wikipedia.org/wiki/H_Σχολή_των_Αθηνών_\(Παφαήλ\)](http://el.wikipedia.org/wiki/H_Σχολή_των_Αθηνών_(Παφαήλ))
- <http://www.mcescher.com/gallery/mathematical/concentric-rinds-ii/>
- <http://www.mcescher.com/gallery/mathematical/gravity/>
- <http://www.wikiart.org/en/wassily-kandinsky/color-study-squares-with-concentric-circles-1913>
- https://el.wikipedia.org/wiki/Χρυσή_Τομή
- https://en.wikipedia.org/wiki/Golden_ratio#Applications_and_observations
- https://en.wikipedia.org/wiki/The_Sacrament_of_the_Last_Supper

ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΛΑΣΙΚΟ ΙΣΛΑΜ: ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Παναγιώτα Κοταρίνου
Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα

Χαρούλα Σταθοπούλου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κωνσταντίνος Γκούφας
2^ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών

Περίληψη

Με στόχο να «δουν» οι μαθητές (Β Λυκείου) τα μαθηματικά μέσα στο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο αναπτύχθηκε ένα διαθεματικό project εστιασμένο στον πολιτισμό στο κλασικό Ισλάμ. Αξιοποιώντας τεχνικές 'Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση' (ΔΤΕ) και άλλες βιοματικές δράσεις διαμορφώθηκε μια τάξη ενεργών μαθητών οι οποίοι ανέπτυξαν συνεργατικές δεξιότητες προσπέλασης της μαθηματικής και ιστορικής γνώσης αξιολογώντας, συνάμα, τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις τόσο για τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα όσο και για το Ισλάμ.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικά, Ιστορία, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Κλασικό Ισλάμ.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εξειδίκευση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο το οποίο έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τα διάφορα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος ως ξεχωριστούς τομείς γνώσης χωρίς να διακρίνουν καμία σύνδεση μεταξύ τους. Όπως παρατηρεί η Jacobs (1989), ο κατακερματισμός της μάθησης στο παραδοσιακό σχολείο δεν αντικατοπτρίζει την πραγματική ζωή, όπου συναντάμε πολύπλοκα προβλήματα και καταστάσεις, συγκεντρώνουμε δεδομένα από διάφορες πηγές και βρίσκουμε λύσεις. Η έρευνα έχει δείξει ότι η διδακτική διαδικασία και η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική μέσα από τη σύνδεση των διαφόρων αντικειμένων σε αντίθεση με τη μελέτη ενός μεμονωμένου αντικειμένου (Cheek, 1992) και επιπλέον αυξάνει τα κίνητρα και το επίπεδο της εμπλοκής των

μαθητών για μια αποτελεσματική μάθηση (Thaiss, 1986). Αυτή η διαπίστωση οδηγεί στην επαναξιολόγηση του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας των διαφόρων αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, με την διεπιστημονικότητα να προτείνεται ως ένας τρόπος νοηματοδότησής τους.

Στην παρούσα εργασία η αξιοποίηση μιας διεπιστημονικής διαθεματικής προσέγγισης με βιοματικές μεθόδους διδασκαλίας και θέμα τον Ισλαμικό πολιτισμό στα μαθήματα της Ιστορίας και των Μαθηματικών, προτείνεται ως ένας πλαίσιο που μπορεί να προσφέρει τρόπους σύνδεσης των δύο αυτών αντικειμένων του Αναλυτικού προγράμματος, με στόχο μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

2. ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

Οι διαθεματικές μέθοδοι προσπαθούν να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ των παραδοσιακά διακριτών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, όπως τα Μαθηματικά, οι Φυσικές επιστήμες, οι κοινωνικές επιστήμες, η Ιστορία και η Αγγλική Γλώσσα (Coffey, 2011). Κατά τη διάρκεια της διαθεματικής διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις μεθόδους και τη γλωσσική ποικιλότητα περισσοτέρων του ενός γνωστικών αντικειμένων για να εξετάσουν ένα θέμα, ένα ζήτημα, ένα ερώτημα, μια ενότητα, μια εμπειρία επιτρέποντας στους μαθητές να δουν τους συνδέσμους μεταξύ των αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος και κατά συνέπεια τη γνώση ενοποιημένη και τη σχολική εμπειρία πιο συμβατή με την πραγματική τους ζωή. Ο στόχος της διεπιστημονικής διδασκαλίας μπορεί να είναι προσανατολισμένος στο περιεχόμενο, τη μέθοδο, τις ικανότητες, την κατανόηση και τους τρόπους σκέψης, καθώς και στην χαρακτηριστική μορφή των παράλληλων-αντικειμένων (Bechmann, 2009: 32).

Η διαθεματική –διεπιστημονική διδασκαλία παρέχει έναν ουσιαστικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γνώση την οποία κατέκτησαν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ως βάση για άλλα πλαίσια εντός ή εκτός σχολείου (Collins κ.ά., 1989).

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-ΕΕΜΑΠΕ

Οι Barton και Smith (2000) ισχυρίζονται ότι οι διαθεματικές ενότητες δίνουν τη δυνατότητα στους διδάσκοντες να αξιοποιήσουν το διδακτικό χρόνο πιο αποτελεσματικά και να εξετάσουν το περιεχόμενο των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων σε βάθος δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να δουν τις σχέσεις μεταξύ των διαφόρων περιοχών της γνώσης και να συμμετάσχουν σε αυθεντικές δραστηριότητες. Σημαντικό θετικό στοιχείο επίσης στην ανάπτυξη πολυθεματικών προσεγγίσεων διδασκαλίας είναι ότι προσφέρει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν μεταξύ τους σπάζοντας την απομόνωση που προσφέρει η διδασκαλία κάθε θέματος ξεχωριστά και ξεκομμένα από τα υπόλοιπα (Πουαγκαρέ και Χατζηκωστής, 2005). Επομένως σύμφωνα με τους Freiman and Shriraman, (2010: 9): «μία διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση αποτελεί το κλειδί για κάθε επιτυχημένο εκπαιδευτικό οργανισμό ο οποίος έχει στόχο να προετοιμάσει τις επόμενες γενιές να αντιμετωπίσουν την αυξανόμενη πολυπλοκότητα και διασυνδεσιμότητα του κόσμου μας».

Στην παραδοσιακή διδασκαλία απουσιάζει ή έχει μειωμένο ρόλο ο βιωματική διάσταση της μάθησης σε αντίθεση με τις σύγχρονες προσεγγίσεις όπως αυτές αποτυπώνονται και στα νέα αναλυτικά προγράμματα όπου θεωρείται θεμελιώδες συστατικό για τη μάθηση. Η Βιωματική θεωρία μάθησης ορίζει τη μάθηση ως «τη διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω της μεταμόρφωσης της εμπειρίας. Η γνώση προκύπτει από το συνδυασμό της απόκτησης και μετασχηματισμού της εμπειρίας» (Kolb, 1984: 41, όπ.αναφ. στο Kolb κ.ά., 2000). Σε ένα πλαίσιο βιωματικής μάθησης αναγνωρίζεται η αξία της σύνδεσης τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα αλλά και της σχολικής γνώσης με εκείνη που τα παιδιά αποκτούν σε ποικίλα πλαίσια. Η βιωματική μάθηση επιτρέπει στο μαθητή να μαθαίνει αβίαστα, σταθερά και μόνιμα μέσα από «πραγματική» εμπειρία συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που τον αφορούν και τον ενδιαφέρουν.

Την τελευταία δεκαετία τα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα, με έναν πιο ευέλικτο προσανατολισμό, αναφέρονται στη μάθηση όχι ως συσσώρευση γνώσεων αλλά «ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυπρισματικής κατάκτησης της γνώσης μέσα από συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες» (ΕΠΠΣ - Για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, 1997). Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (2003) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση προτείνεται και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης για τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων με στόχο τη συνοχή της διδασκόμενης ύλης και τη δημιουργία ενός πλαισίου που θα διασφάλιζε μεγαλύτερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό³¹.

Ένα δυναμικό και δημιουργικό μεθοδολογικό εργαλείο για να διδαχθούν διάφορα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος μέσα από συλλογικές

δράσεις και βιωματικές εμπειρίες αποτελεί η *Δραματική Τεχνη στην Εκπαίδευση* (ΔΤΕ), μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία η οποία χρησιμοποιεί ασκήσεις και τεχνικές της δραματικής τέχνης (Αλκηστis, 2000). Στη ΔΤΕ οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια ιστορία, έναν φανταστικό κόσμο, υποδύονται ρόλους, διερευνούν ένα θέμα ή αντιμετωπίζουν προβλήματα και αποφασίζουν, δρουν και αναστοχάζονται πάνω στις πράξεις τους (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007). Η ΔΤΕ, σύμφωνα με την Wagner (1999a), δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες, είτε κατά τη διάρκειά της, είτε κατά τη συζήτηση μετά, να εξετάσουν την πραγματικότητα μέσα από τη φαντασία, να κοιτάζουν κάτω από την επιφάνεια των πράξεων και να βρουν το βαθύτερο νόημα των πράξεων αυτών. Το παιχνίδι ρόλων στη ΔΤΕ έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα, και το νόημα σ' αυτό δε θα βρεθεί ούτε στο πρόσωπο που παίζει έναν ρόλο ούτε στον «χαρακτήρα» που υποδύεται, αλλά σε ολόκληρο το πλαίσιο, του οποίου μέρος αποτελεί το πρόσωπο - σε - ρόλο και ο «χαρακτήρας» (Bolton και Heathcote, 1999).

Η ΔΤΕ αποτελεί μια ολιστική προσέγγιση στην ακαδημαϊκή μάθηση. Η Dorothy Heathcote, από τις σημαντικότερες φυσιογνωμίες στον κόσμο του Δράματος, πρώτη δήλωσε ότι το Δράμα είναι μια ισχυρή και αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας, διότι βοηθά τη σύνδεση της μάθησης με πραγματικές καταστάσεις της ζωής (Catterall, 2002). Η ΔΤΕ, ως εκπαιδευτική μέθοδος χρησιμοποιείται ως μέσο διερεύνησης της νέας γνώσης και όχι ως αυτοσκοπός. Ο κύριος στόχος της είναι να δώσει στο παιδί την ευκαιρία να βιώσει μια βαθιά μαθησιακή εμπειρία σε σχέση με το παιδαγωγικό θέμα που διαπραγματεύεται. Η χρήση της ΔΤΕ στην τάξη είναι μια διαδικασία εστιασμένη στο μαθητή όπου η βιωματική μάθηση μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί σε οποιοδήποτε πρόγραμμα σπουδών (Annarella, 1992).

3. ΕΡΕΥΝΑ: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ

Τα πραγματολογικά δεδομένα για αυτήν την εργασία προέκυψαν από την έρευνά μας η οποία αφορούσε στη διερεύνηση της αξιοποίησης καινοτόμων πρακτικών σε μια διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης σε μαθητές Β' Λυκείου. Για το είδος διεπιστημονικότητας ακολουθήσαμε το 3ο επίπεδο (πολυεπιστημονικότητα/pluridisciplinarity) στην ταξινόμηση κατά Jantsch (1972), όταν διάφορες ειδικότητες, συνήθως στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο, συνεργάζονται χωρίς συντονισμό για ένα κοινό θέμα.

3.1. Το πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τμήμα 25 μαθητών Β' Λυκείου του Πειραματικού Λυκείου Ιλίου το σχολ. έτος 2010-2011.

3.2. Μέθοδος της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήσαμε τεχνικές της εθνογραφικής έρευνας (συμμετοχική παρατήρηση, συνεντεύξεις, σημειώσεις πεδίου,

³¹Βλ. σχετ. στο: http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/analitika-programata.pdf

βιντεοσκοπήσεις των βιοματικών δρώμενων) (Κυριαζή, 2009).

3.3. Το διαθεματικό project: «Οι Αραβες και τα Μαθηματικά»

Οι γενικότεροι στόχοι της δράσης *Οι Αραβες*³² και τα *Μαθηματικά* ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες έρευνας, συλλογής, αξιολόγησης, ορθής χρήσης και παρουσίασης της πληροφορίας σε ένα συνεργατικό περιβάλλον, να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού, να ασκηθούν σε ποικίλα κειμενικά είδη (παρουσίαση, δράμα, περιγραφή, αφήγηση), να εκφραστούν καλλιτεχνικά και να εργαστούν δημιουργικά. Εξίσου σημαντικός στόχος μας ήταν να προάγουμε τη συνεργασία ανάμεσα σε καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων, καθώς και να αξιοποιήσουμε τη συλλογή της Σχολικής Βιβλιοθήκης.

Αναφορικά με το μάθημα της Ιστορίας βασικοί διδακτικοί στόχοι ήταν να αναλύσουν, να κατηγοριοποιήσουν και να συνθέσουν οι μαθητές τον ρόλο των Αράβων στην εξέλιξη των γραμμάτων, των επιστημών, του εμπορίου και των τεχνών κατά την περίοδο από τον 7ο έως τον 13ο αιώνα, την αλληλεπίδρασή τους με το Βυζάντιο και τη Δύση και ειδικότερα τη συμβολή τους στη διάδοση της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας στη Δύση. Στα Μαθηματικά στόχος ήταν να αντιληφθούν οι μαθητές τα Μαθηματικά ως μια πολιτισμική κατασκευή, που λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο χωρο-χρονικό πλαίσιο, και ότι αποτελεί ένα εξελισσόμενο ανθρώπινο δημιούργημα.

Για την υλοποίηση των στόχων της ιστορίας αφιερώθηκαν επτά διδακτικές ώρες και των μαθηματικών έξι. Οι δραστηριότητες όσον αφορά στην ιστορία, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν με άξονα μία τελική διοργάνωση έκθεσης με ταμπλό από σχετικά θέματα, ενώ όσον αφορά στα μαθηματικά πραγματοποιήθηκαν δρώμενα με τεχνικές 'Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση' (ΔΤΕ).

3.3.1. Όσον αφορά στην Ιστορία

Μετά από καταγισμό ιδεών για τη διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών για το θέμα έγινε συζήτηση για τη διατύπωση ερωτημάτων που θα αποτελούσαν τα επιμέρους θέματα της συνθετικής εργασίας που θα εκπονούσε κάθε ομάδα και αφορούσε στα παρακάτω ζητήματα: Ιστορικό Χρονολόγιο (6^{ος} - 13^{ος} αιώνας) (Εικόνα 1), Γράμματα-Επιστήμες-Εκπαίδευση, Η Ισλαμική Τέχνη, Καθημερινή Ζωή, Οικονομική Ζωή, Η Ισλαμική Πόλη (Βαγδάτη-Κόρδοβα).



Εικόνα 1: Το ιστορικό χρονολόγιο

Οι μαθητές αφού διδάχτηκαν τι είναι η συνθετική εργασία, πήραν εκπαιδευτικούς φακέλους που περιείχαν οδηγό εκπόνησης εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα για κάθε ομάδα, Χάρτη και Βιβλιογραφία (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Φυλλάδιο για την εκπόνηση συνθετικής εργασίας

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες και παρουσίασαν την εργασία τους σε ταμπλό. Την ημέρα της έκθεσης ξενάγησαν τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους από το δικό τους και ένα άλλο τμήμα στο περιεχόμενο του ταμπλό τους, ενώ παρουσιάστηκαν και σχετικά έργα που είχαν φιλοτεχνήσει στο μάθημα των Εικαστικών (Εικόνα 3, 4 & 5).



Εικόνα 3: Έργο των μαθητών



Εικόνα 4: Η Έκθεση 'Το Μεσαιωνικό Ισλάμ'



Εικόνα 5: Ξενάγηση στην Έκθεση

³² Όταν αναφερόμαστε στους «Αραβες», εννοούμε μαθηματικούς που έγραφαν στην Αραβική γλώσσα χωρίς να έχουν απαραίτητα Αραβική καταγωγή, αλλά κατάγονταν από το γεωγραφικό χώρο στον οποίο είχε επικρατήσει ο Ισλαμισμός, ως θρησκεία λόγω της κατάληξης των περιοχών από τους Άραβες.

3.3.2. Όσον αφορά στα Μαθηματικά

Η αφόρμιση δόθηκε με προβολή δύο ιστοσελίδων με τίτλους “Mathematicians born before 500 AD” και “Mathematicians born from 500 to 999” από το δικτυακό τόπο <http://www-history.mcs.st-and.ac.uk> με βιογραφίες μαθηματικών του Πανεπιστημίου St Andrews της Σκωτίας. Από τους μαθητές ζητήθηκε να διαβάσουν και να σχολιάσουν τα ονόματα των μαθηματικών στις δύο ιστοσελίδες. Μετά την παρατήρηση των μαθητών σχετικά με την κυριαρχία Αραβικών ονομάτων, πραγματοποιήθηκε μία σχετική ψηφιακή παρουσίαση και συζήτηση μεταξύ του φιλόλογου και της μαθηματικού για τα αίτια άνθισης των Μαθηματικών στο Ισλάμ και έγινε παραλληλισμός με την Ελληνιστική Αλεξάνδρεια. Για το λόγο αυτό διάβασαν σχετικά αποσπάσματα από το βιβλίο του Denis Guedj «Το θεώρημα του παπαγάλου» (Εικόνα 6).



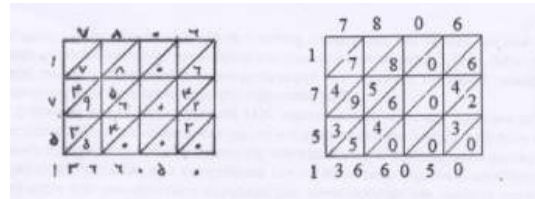
Εικόνα 6: Ανάγνωση από το θεώρημα του παπαγάλου³³

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες μελέτησαν μέσω κατάλληλης βιβλιογραφίας θέματα όπως, ο Αλ Κβαρίσμι και η Άλγεβρα, ο Ομάρ Καγιάμ - ένας μαθηματικός παθιασμένος με την ποίηση, Αλ Τούσι - ο παιδαγωγός, Αλ Κάσι - ένας μαθηματικός παθιασμένος με τη θρησκεία, Η Τριγωνομετρία στους Αρχαίους Έλληνες και το κλασικό Ισλάμ, με στόχο την παρουσίασή τους με τεχνικές ΔΤΕ. Ορισμένα θέματα περιελάμβαναν μαθηματικά προβλήματα, ενώ τα θέματα που αφορούσαν στον Ομάρ Καγιάμ και τον Αλ Τούσι εστίασαν μόνο στη ζωή και το έργο τους και είχαν στόχο να αμφισβητηθεί το στερεότυπο του Μαθηματικού ως ενός επιστήμονα ξεκομμένου από τις τέχνες και τα κοινωνικά ζητήματα.

Στους μαθητές μοιράσαμε φακέλους με φύλλα εργασίας και αντίστοιχη βιβλιογραφία για κάθε ομάδα. Η βιβλιογραφία που τους δόθηκε ήταν από τα βιβλία: το θεώρημα του Παπαγάλου, η Ιστορία του Boyer και από το δικτυακό τόπο με βιογραφίες μαθηματικών του Πανεπιστημίου St Andrews της Σκωτίας³³.

Σε κάθε ομάδα, επίσης, δώσαμε γραπτά οδηγίες για την τεχνική ΔΤΕ που θα χρησιμοποιούσαν στην παρουσίασή τους. Τα μαθηματικά έργα τα οποία κλήθηκαν οι μαθητές να επεξεργαστούν, αφορούσαν στη μέθοδο επίλυσης δευτεροβάθμιας εξίσωσης από τον Αλ Κβαρίσμι και τη σύγκρισή της με τη μέθοδο που

διδάσκονται στο σχολείο³⁴, έναν άλλον τρόπο πολλαπλασιασμού αριθμών με πολλά ψηφία από τον Αλ-Κάσι (Εικόνα 7) που προτείνεται στο βιβλίο του “Miftah al-Hisab” (Taani, 2011) και την εξέλιξη της τριγωνομετρίας από την Πτολεμαίο ως τους Αραβες.



Εικόνα 7: Ένας διαφορετικός τρόπος πολλαπλασιασμού από τον Αλ-Κάσι

Οι μαθητές μελέτησαν δύο διδακτικές ώρες το αντίστοιχο υλικό που τους είχε δοθεί και ετοίμασαν τις παρουσιάσεις τους με τις τεχνικές που τους είχαν προταθεί. Στην παρουσίαση των δρώμενων ανέκυσαν στην κατανοήση και από πλευράς διαλόγων, που οφείλονταν στην κατανόηση του υλικού το οποίο είχαν να μελετήσουν, και από πλευράς παρουσίασης διότι δεν είχε πραγματοποιηθεί καμία πρόβα με τις τεχνικές ΔΤΕ και έτσι διαθέσαμε άλλη μία διδακτική ώρα για καλύτερη προετοιμασία. Επίσης ενεργοποιήσαμε περαιτέρω τους μαθητές με την προοπτική να παρουσιάσουν τα δρώμενα και στους μαθητές ενός άλλου τμήματος.

Οι εκπαιδευτικοί/ερευνητές ήταν διαθέσιμοι να βοηθήσουν τους μαθητές να επιλύσουν προβλήματα που ανέκυπταν είτε ως προς τον εντοπισμό των κύριων σημείων που θα έπρεπε να συμπεριληφθούν στο κείμενο του δρώμενου είτε ως προς την κατανόηση των εννοιών (Εικόνα 8). Επιπλέον δόθηκαν σκηνικές οδηγίες για τα δρώμενα και ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές να ξεπεράσουν τη διστακτικότητα της έκθεσης στο κοινό. Στη δεύτερη παρουσίαση, έχοντας αξιοποιήσει την προηγούμενη εμπειρία ήταν πολύ πιο αποτελεσματικοί.

Οι ομάδες παρουσίασαν τις εργασίες τους με μερικές από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος που προτάθηκαν.



Εικόνα 8: Οι δύο εκπαιδευτικοί συζητούν με την ομάδα των μαθητών

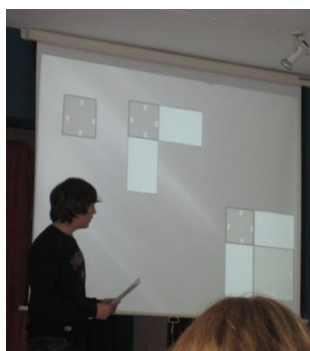
³⁴ Το πρόβλημα του Αλ Κβαρίσμι: Βρείτε ένα «πράγμα» που αν το τετράγωνο του αυξηθεί κατά το δεκαπλάσιο αυτού του «πράγματος» δίνει αποτέλεσμα ίσο με 39 μονάδες (Ερώτημα στους μαθητές: Μπορείτε να δώσετε την αλγεβρική λύση που προκύπτει από τη γεωμετρική επίλυση του Αλ Κβαρίσμι στο παραπάνω πρόβλημα;).

³³ Βλ.σχετ.<http://www-history.mcs.st-and.ac.uk>

Για την παρουσίαση του Αλ Κβαρίσμι, αξιοποιήθηκε το Παιχνίδι ρόλων (μαθητής σε ρόλο Αλ Κβαρίσμι διαβάζει δυνατά την ώρα που γράφει το περιφημο έργο του *al-ğabr wa'l-muqābala* και σε διαλείμματα του γραψίματος μαθητές σε ρόλο σχολιαστή ερμηνεύουν το έργο του) (Εικόνα 9 & 10).



Εικόνα 9: Η παρουσίαση του Αλ Κβαρίσμι



Εικόνα 10: Σχολιασμός του έργου του Αλ Κβαρίσμι

Για τον Ομάρ Καγιάμ πραγματοποιήθηκε μια Ραδιοφωνική εκπομπή με τίτλο “Ένας μαθηματικός παθιασμένος με την ποίηση” στην οποία παρουσιάστηκε η συνεισφορά του στα Μαθηματικά και στην Ποίηση.

Για την Τριγωνομετρία προετοιμάστηκε η ‘Τηλεοπτική εκπομπή: Το πεντάλεπτο της ιστορίας των μαθηματικών’ (Εικόνα 11), ενώ ο Αλ Τούσι παρουσιάστηκε με την τεχνική ‘Καυτή καρέκλα’, όπου ένας μαθητής στο ρόλο του Αλ Τούσι απαντούσε σε ερωτήσεις που του υπέβαλαν οι άλλοι μαθητές (Εικόνα 12).



Εικόνα 11: Η Τηλεοπτική εκπομπή με την εξέλιξη της τριγωνομετρίας



Εικόνα 12: Η καυτή καρέκλα

Για την παρουσίαση του Αλ Κάσι επιλέχθηκε η Διάλεξη με έναν μαθητή σε ρόλο ειδικού σε θέματα Αραβικών Μαθηματικών, ο οποίος στη συνέχεια απαντούσε σε ερωτήσεις του κοινού (Εικόνα 13).



Εικόνα 13: Η διάλεξη

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Θεωρούμε ότι η διεπιστημονικότητα της διδακτικής αυτής παρέμβασης βοήθησε τους μαθητές να δουν τα Μαθηματικά ως μια πολιτισμική κατασκευή και ως ένα εξελισσόμενο ανθρώπινο δημιούργημα στο οποίο συνέβαλαν και άλλοι πολιτισμοί πέραν του Δυτικού. Όπως χαρακτηριστικά μας είπε μία μαθήτρια “*Μάθαμε πολλά τα οποία δε νομίζω ότι θα τα μαθαίναμε στο πλαίσιο της διδασκαλίας ... δηλαδή δε νομίζω να ασχολιότανε κανείς με τον Αραβες Μαθηματικούς.*” Ταυτόχρονα είδαν για πρώτη φορά μια άλλη όψη του Αραβικού πολιτισμού την οποία δε διδάσκονται στο μάθημα της Ιστορίας και συνειδητοποίησαν, μέσα από τις εργασίες τους στην Ιστορία και τα μαθηματικά ότι το Ισλάμ δε συνδέεται μόνο με ιερούς πολέμους-όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο της Ιστορίας της Β΄ Λυκείου- και «τρομοκρατία».

Ως προς τους ερευνητικούς μας στόχους σχετικά με την αξιοποίηση καινοτόμων βιωματικών πρακτικών διαπιστώσαμε ότι η ΔΤΕ λειτούργησε ως ένα αποτελεσματικό διαμεσολαβητικό εργαλείο ώστε να διαμορφωθούν νέες νόρμες και πρακτικές στην τάξη. Ο ρόλος της εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών σε ομάδες ήταν αυτός του διευκολυντή με τους μαθητές να απευθύνονται σε αυτήν για να λύσουν απορίες σχετικά με την κατανόηση των εννοιών. Οι μαθητές για να προετοιμάσουν τις παρουσιάσεις τους έπρεπε να μάθουν να συνεργάζονται λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των συμμαθητών τους, να παίρνουν αποφάσεις σχετικές με την επιλογή τεχνικής ΔΤΕ, να

μοιράζουν τους ρόλους στο δρώμενο, να επιλέγουν τις απαραίτητες πληροφορίες για τα κείμενά τους. Έτσι έμαθαν να επικοινωνούν μεταξύ τους, να διαμορφώνουν συλλογικές αποφάσεις, να αναπτύσσουν αλληλεγγύη.

Αγγελική: ... ήταν παραστατικό και ήταν μια εμπειρία που μας έμεινε εύκολα, δηλαδή, γιατί μέσα από κείμενα βρισκαμε, δε μαθαίναμε απλά απέξω έτοιμο κείμενο, τα φτιάχναμε οι ίδιοι. Μετά η παρουσίαση ήταν πάλι διαφορετική γιατί η κάθε ομάδα το παρουσίαζε με έναν διαφορετικό τρόπο...

Η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών δημιούργησαν ευκαιρίες για τη διαπραγμάτευση του νοήματος και ανάπτυξη της κατανόησης.

Δήμητρα: Και ουσιαστικά για να εξηγήσουμε κάτι σε κάποιον έπρεπε να το έχουμε καταλάβει εμείς, οπότε αναγκαστικά τα καταλαβαίναμε.



Εικόνα 14: Εργασία των μαθητών σε ομάδες

Οι μαθητές βίωσαν τις μαθηματικές έννοιες, εκφράζοντας, επεξηγώντας, συζητώντας, επικρίνοντας και αιτιολογώντας μαθηματικές ιδέες, μέσα από τους ρόλους τους στις τεχνικές του Δράματος.

Αγγελίνα: τα μαθαίναμε καλύτερα γιατί βιώνεις εμπειρίες και σου μένουνε σα μηνήμες στο μυαλό. Δηλαδή, τα θυμάσαι καλύτερα.. Ενώ αν κάνεις μάθημα, βαριέσαι.

Τέλος οι μαθητές τόνισαν τα συναισθήματα ψυχικής ευεξίας κατά τη διάρκεια όλης της διδακτικής παρέμβασης: το συνδυασμό μαθήματος και ψυχαγωγίας.

Νίκη: Εγώ πιστεύω ότι περνάγαμε πιο καλά, όταν κάναμε, ειδικά αυτά που χωριζόμασταν σε ομάδες, περνάγαμε πολύ πιο καλά και νομίζω κάποιος θα έβλεπε την ευτυχία μέσα στην τάξη και τη χαρά όπως είπε η Σωτηρία, αλλά και να ασχολούμαστε και με τα Μαθηματικά εκτός από το να περνάμε καλά.

Σε σχέση με την πραγματοποίηση της έκθεσης με θέμα το Ισλάμ, ιδιαίτερα θετική εντύπωση αποκόμισαν οι μαθητές από το γεγονός ότι, πέρα από την κατασκευή των ταμπλό, ενεπλάκησαν και στην παρουσίασή τους σε κοινό. Η ανάγκη αυτή τους οδήγησε στο να ασχοληθούν ακόμα πιο επισταμένα με το έργο τους και, κυρίως, με την προετοιμασία των παρουσιάσεών τους αναπτύσσοντας έτσι την αυτοπεποίθηση και την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους με την αρωγή του εκπαιδευτικού οπότε αυτή κρινόταν αναγκαία.

Σχετικά με την εφαρμογή των καινοτόμων διδακτικών πρακτικών διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές κατανοούν γρήγορα τις διάφορες τεχνικές ΔΤΕ με τις οποίες πρέπει να εργαστούν, όπως επίσης ότι η διστακτικότητά τους και το άγχος όταν παρουσιάζουν για πρώτη φορά, μειώνεται σημαντικά με την επανάληψη της διαδικασίας. Συνειδητοποιήσαμε ότι πρέπει να δίνεται στους μαθητές ο αναγκαίος χρόνος για να κατανοήσουν τις έννοιες, να ετοιμάσουν τους διαλόγους ώστε να νοιώσουν οι ίδιοι έτοιμοι και ασφαλείς να παρουσιάσουν τα δρώμενα. Επίσης, διαπιστώσαμε ότι τα θέματα που τους δίνουμε να πραγματευτούν πρέπει να είναι πολύ συγκεκριμένα και όχι μεγάλου εύρους, όπως συνέβη με το θέμα της τριγωνομετρίας. Ως προς τη σύνθεση των ομάδων διαπιστώσαμε ότι πρέπει να αποτελούνται από μαθητές και από τις δύο κατευθύνσεις και όλων των δυνατοτήτων για να μπορεί κάθε μέλος να συμμετέχει και να προσφέρει σύμφωνα με τις δυνατότητές και τις προτιμήσεις του και να αναπτύσσεται ουσιαστική αλληλεπίδραση.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο τρόπος που διδάσκονται τα μαθηματικά στο σχολείο δημιουργεί στους μαθητές την αντίληψη ότι πρόκειται για ένα αντικείμενο αποκομμένο από άλλες όψεις ανθρώπινης έκφρασης. Οι μαθητές εμπλεκόμενοι σ' αυτό το διαθεματικό project είχαν τη δυνατότητα να πραγματευτούν ταυτόχρονα θέματα μαθηματικών και να διαμορφώσουν άλλες αντιλήψεις για τη φύση των μαθηματικών και τη σύνδεσή τους με το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται. Επιπλέον αναδειχθηκε η συμβολή ενός μη δυτικού πολιτισμού στο διαμορφωμένο σήμερα σώμα μαθηματικής γνώσης που εμφανίζεται ως Δυτικό επίτευγμα.

Οι βιωματικές διδακτικές πρακτικές δημιούργησαν, επίσης, μια νέα δυναμική στη διδασκαλία και των δυο αντικειμένων και λειτουργήσαν ως κίνητρο για την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Στην τάξη δημιουργήθηκε μια διαφορετική κουλτούρα με τον εκπαιδευτικό να διευκολύνει τους μαθητές στην κατασκευή της γνώσης και να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς και την ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων δημιουργώντας ταυτόχρονα θετικά συναισθήματα για τη διδασκαλία/μάθηση των μαθηματικών.

6. ΠΗΓΕΣ

- Άλκηστις, Κ. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Annarella, L. A. (1992). *Creative Drama in The Classroom*. (ERIC Document Reproduction Service ED391206).
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Beckmann, A. (2009). A Conceptual Framework for Cross-Curricular Teaching. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 6(1).
- Boyer, C. B., & Merzbach, U. C. (1997). *Η Ιστορία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πνευματικός Γ. Α.

- Bolton, G., & Heathcote, D. (1999). *So you want to use Role Play? A new approach in how to plan*. Trentham Books.
- Catterall, J. (2002). Research on Drama and Theater in Education. In Richard Deasy(Ed.), *Critical links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington: Arts Education Partnership. Διαθέσιμο στο: <http://www.aep-arts.org>.
- Cheek, D. W. (1992). *Thinking constructively about science, technology and society education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Coffey, H. (2011). Interdisciplinary teaching. Διαθέσιμο στο: <http://www.learnnc.org/lp/pages/5196>
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Freiman, V., & Sriraman, Bh. (2010). Introduction: Interdisciplinary Networks for better education in Mathematics, Science and the Arts. In Bh. Sriraman and V. Freiman (Eds.), *Interdisciplinarity for the 21st Century: Proceedings of the 3rd International Symposium on Mathematics and its Connections to Arts and Sciences*, Moncton 2009. Charlotte, N. Carolina: Information Age Publishing.
- Jacobs, H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jantsch, E. (1972). Inter- and transdisciplinary university: A systems approach to education and innovation. *Higher Education*, 1(1), 7-37.
- Kolb, D., Boyatzis, R., & Mainemelis, C. (2000). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. In R. J. Sternberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Κυριαζή, Ν. (2009). *Η Κοινωνιολογική έρευνα, Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πουαγκαρέ, Μ., & Χατζηκωστής, Γ. (2005). Η διαθεματική προσέγγιση μέσα από μικρές ερευνητικές μελέτες (projects) στη διδασκαλία της φυσικής. Πρόγραμμα *Science on Stage* (Επιστήμη στο προσκήνιο). Διαθέσιμο στο: <http://lsg.ucy.ac.cy/other/scienceonstage/Ergasies-%20FysikesEpistimes.htm>
- Taani, O. (2011). Multiple paths to mathematics practice in Al-Kashi's key to Arithmetic-A preliminary report. In Proceedings of Cerme7, 9 -13 February 2011 Rzeszów, Poland. Διαθέσιμο στο: http://www.cerme7.univ.rzeszow.pl/WG/12/CERME7_WG12_Taani.pdf
- Thaiss, C. (1986). *Language across the curriculum in the elementary grades*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council for the Teaching of English.
- Wagner (1999). *Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium*. Portsmouth Heinemann.

«ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΕΝΑ ΨΑΡΙ»... ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Θωμάς Ζωγράφος

Τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Δόξα Κωτσαλίδου

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Χιονάτη Παπαδοπούλου

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Ο τίτλος της εργασίας είναι συμβολικός και εμπνέεται από τον τίτλο ενός έργου του Ελβετού ζωγράφου Πάουλ Κλέε «Γύρω από το ψάρι». Το μάθημα των μαθηματικών αποτελεί ένα κύριο και βασικό γνωστικό πεδίο στην εκπαίδευση, που όμως επειδή θεωρείται δύσκολο, δημιουργεί άγχος τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές. Τα εικαστικά από την άλλη, αποτελούν πηγή ευχαρίστησης και δημιουργικότητας και εξομαλύνουν τυχόν ανταγωνισμούς και ανισότητες μέσα στην τάξη. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, συνδέουμε αυτά τα –φαινομενικά– διαφορετικά πεδία και προτείνουμε το σχεδιασμό και την εφαρμογή ποιοτικών εικαστικών δραστηριοτήτων, ως μέσο για τη δημιουργική ενασχόληση των μικρών παιδιών με τα μαθηματικά.

Λέξεις κλειδιά: Εικαστικές δραστηριότητες, μαθηματικές δεξιότητες, διαθεματικότητα.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα μαθηματικά και οι τέχνες, παρά το γεγονός ότι αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητα πεδία δραστηριοτήτων, συνδέονται από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης και της ιστορικής τους εξέλιξης, διαμορφώνοντας πολύ συχνά αμοιβαίες σχέσεις, οι οποίες εμπλουτίζουν τη μαθηματική δραστηριότητα, υποβάλλοντας νέα πεδία έρευνας και αντίστοιχα επηρεάζουν τις τέχνες, υποκινώντας νέες περιοχές καλλιτεχνικής διερεύνησης. Οι κοινές διαδικασίες παραγωγής μαθηματικής γνώσης και καλλιτεχνικών έργων, όπως είναι η παρατήρηση, η ανάλυση και η σύνθεση, η αναλογική σκέψη, η οπτική και η γραφική αναπαράσταση, αποτελούν μερικά από τα κοινά χαρακτηριστικά των μαθηματικών και των τεχνών (Βάος, 2008). Με δεδομένο τα κοινά στοιχεία των εικαστικών τεχνών και των μαθηματικών, σχεδιάσαμε

και υλοποιήσαμε ένα πειραματικό σχέδιο δράσης σε παιδιά α' δημοτικού, για να αποδείξουμε ότι:

- Όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε εικαστικές δραστηριότητες, ταυτόχρονα καλλιεργούν και εμπεδώνουν πληθώρα μαθηματικών εννοιών και
- Η διαθεματική σύνδεση των εικαστικών και των μαθηματικών μπορεί να επιφέρει από τη μια πλευρά την ευχαρίστηση και την αισθητική τέρψη και από την άλλη, τη γνώση στην πλειοψηφία των μαθητικού δυναμικού, χωρίς διαχωρισμούς και άγχος αποτυχίας (Ζωγράφος κ.ά., 2014).

Ο λόγος που ασχοληθήκαμε με τη διαθεματική σύνδεση των παραπάνω δύο ξεχωριστών πεδίων, αφορμάται από την κατάσταση που επικρατεί στη σχολική κοινότητα και από τη διαπίστωση ότι: παρότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, που αφορούν στο δημοτικό σχολείο, προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν διεπιστημονικά τα ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα και να προτείνουν τη διαθεματικότητα, εν τούτοις, παρατηρείται το φαινόμενο, να διατηρούνται απομονωμένες όλες οι μαθησιακές περιοχές και οι εκπαιδευτικοί, εγκλωβισμένοι ανάμεσα στο πρόγραμμα, την ύλη και τον περιορισμένο χρόνο, αναγκάζονται να καταστρατηγούν τις ώρες που αναλογούν στα εικαστικά και να τις χρησιμοποιούν για συμπληρωματική εξάσκηση των μαθητών στα μαθηματικά. Επίσης, ένας ακόμα λόγος που ασχοληθήκαμε με τη σύνδεση των Εικαστικών και των Μαθηματικών, είναι ο τρόπος διαπραγμάτευσης των εικαστικών μέσα στην τάξη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σχεδιάζει και υλοποιεί εικαστικές δραστηριότητες, δίνοντας προσοχή και έμφαση μόνο στη φάση της δημιουργίας των παιδιών, αδικώντας τα έργα τέχνης και τους καλλιτέχνες, αδικώντας την «καλαισθησία» και εν τέλει, διαιωνίζει μια ελλιπή εικαστική αγωγή στο σχολείο (Kooil, 1997). Στις επόμενες ενότητες θα αναφερθούμε στη διδακτική των μαθηματικών και των εικαστικών, καθώς και στη μεταξύ τους διαθεματική σύνδεση.

2. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Η διδακτική των μαθηματικών μελετά τις διδακτικές δραστηριότητες που έχουν ως αντικείμενο τη διδασκαλία των μαθηματικών (Brousseau, 1986). Επιπλέον, το αντικείμενό της συνίσταται στις διαδικασίες μετάδοσης και απόκτησης διαφόρων περιεχομένων της επιστήμης

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

αυτής, ιδιαίτερα στο σχολικό επίπεδο (Artigue και Doudy, 1986).

Η άποψη ότι τα σχολικά μαθηματικά δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένα σύνολο προκαθορισμένων κανόνων και διαφόρων τεχνικών, που θα πρέπει αυτούσια να μεταφερθούν από το δάσκαλο στους μαθητές του, έχει αντικατασταθεί πλέον με την αντίληψη ότι τα μαθηματικά αποτελούν μέρος της βιώσιμης πραγματικότητας των παιδιών και έτσι ακριβώς πρέπει να εκτιμώνται και να διδάσκονται (Brousseau, 1980).

Η διδακτική των μαθηματικών αποσπά τη διδακτέα γνώση από τα καθαρά μαθηματικά, την τροποποιεί και τη μεταφέρει στη σχολική τάξη. Διακρίνονται δύο είδη διδακτικού μετασχηματισμού:

- Η μετατροπή της επιστημονικής γνώσης σε διδασκαλία,
- και η μετατροπή της διδασκαλίας γνώσης σε διδασκαλία.

Η πρώτη αναφέρεται στους μετασχηματισμούς και τις προσαρμογές που εφαρμόζονται στην επιστημονική γνώση για να την καταστήσουν διδακτικό αντικείμενο και η δεύτερη αναφέρεται σε επιπρόσθετους μετασχηματισμούς του διδάσκοντα κατά τη διδασκαλία, όπου ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το γνωστικό αντικείμενο στην πραγματικότητα της τάξης του (Κολέζα κ.ά., 1993). Είναι απαραίτητοι αυτοί οι μετασχηματισμοί γιατί πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά βιώνουν δυσκολίες στη μάθηση των σχολικών μαθηματικών επειδή η αφηρημένη και τυπική φύση τους είναι πολύ διαφορετική από τις διαισθητικές και άτυπες μαθηματικές γνώσεις που αποκτούν από τις προσωπικές τους εμπειρίες.

Στην επίπονη προσπάθεια του μετασχηματισμού της διδασκαλίας γνώσης σε διδασκαλία, οφείλονται οι έρευνες για την κατασκευή κατάλληλων μαθηματικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να αναπτύσσεται το πραγματικό ενδιαφέρον και ο γόνιμος προβληματισμός των παιδιών μέσα στη σχολική αίθουσα διδασκαλίας. Επίσης, μια βασική συνιστώσα της σύγχρονης διδακτικής, αποτελεί η διάσταση της διαθεματικότητας της γνώσης, όπου τα μαθηματικά μπορούν κάλλιστα να συνδυαστούν με άλλα γνωστικά αντικείμενα και να διδαχθούν π.χ. διάφορες μαθηματικές έννοιες με τυχόν εναύσματα που θα δοθούν στα πλαίσια της εικαστικής αγωγής (Κοτοπούλης, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες του Λεμονίδη (2003/2013), ο μαθητής μαθαίνει δρώντας. Η μάθηση δεν μπορεί να είναι μια διαδικασία όπου η γνώση δίνεται έτοιμη και απορροφάται από το μαθητή ή μεταδίδεται άμεσα από το στόμα του δασκάλου στο μαθητή. Η διδασκαλία πρέπει να πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συμμετέχει, να προβληματίζεται, να δέχεται ερεθίσματα, να αλληλεπιδρά με τις καταστάσεις που του προσφέρονται και με τους συμμαθητές του για να συντελεστεί η κατασκευή της γνώσης. Οι μαθητές πρέπει να νιώθουν ότι τα μαθηματικά είναι ένα ανθρώπινο δημιούργημα, χρήσιμα και συνδεδεμένα με τη ζωή, που μπορεί να ανακαλυφθούν και να δημιουργηθούν ξανά από τον

καθένα. Ο μαθητής πρέπει να βρίσκει ελκυστικό και ενδιαφέρον το περιεχόμενο μάθησης που του προτείνεται, να μπορεί να δρα μέσα σε αυτό, να εφαρμόζει τη γνώση που ήδη διαθέτει, να κάνει σκέψεις, υποθέσεις, πιθανά λάθη, να εφαρμόζει μεθόδους κ.λπ. (Λεμονίδη, 2003). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί των μικρών ηλικιών, οφείλουν να δημιουργούν τέτοια μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία να αναπτύσσουν διερευνητικές ικανότητες, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, ικανότητες συλλογισμού και τεκμηρίωσης, όπως και ικανότητες επικοινωνίας και σημειωτικής δράσης (Τζεκάκη, 2010).

3. Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν τόπο στον οποίο διαφοροποιούνται και περιχαρακώνονται τα διάφορα γνωστικά πεδία ή οφείλει να βρει τρόπους δυναμικής σύνδεσής τους, αναδεικνύοντας παράλληλα τα όρια, το ρόλο και την ιδιαίτερη συνεισφορά του καθενός. Η προσπάθεια αναζήτησης μιας διδακτικής της τέχνης δεν μπορεί να σταθεί έξω από ένα τέτοιο βασικό ερώτημα. Ένα πρώτο σημείο διαφοροποίησης έχει αναζητηθεί στην ίδια την προσέγγιση της τέχνης, που διαφοροποιείται από εκείνη της επιστήμης (Bernard, 1994). Η καλλιτεχνική πράξη όμως, μπορεί να ξεπερνά όλα τα όρια των «κανονικών» σχημάτων και των ιδεών, δημιουργώντας νέες απρόβλεπτες συνδέσεις και συνδυασμούς. Ως κατ'εξοχήν εκφραστική δραστηριότητα σηματοδοτεί την ανθρώπινη εμπειρία, συνιστώντας μια απόπειρα να δοθεί μορφή σε εκείνο, το οποίο διαφορετικά ίσως παρέμενε εγκλωβισμένο μέσα στην ξεχωριστή ζωή της κάθε συνείδησης. Μπορεί να υποβάλει με άμεσο τρόπο βιώματα και καταστάσεις, ενεργοποιώντας το στοχασμό και φέρνοντας στο προσκήνιο ιδέες (Charman, 1993).

Η οργανωμένη γνώση σχετικά με το φαινόμενο της τέχνης δεν περιορίζεται μόνο στην καλλιτεχνική κληρονομιά, αλλά επεκτείνεται και στη διαδικασία με την οποία δημιουργούνται οι εικαστικές μορφές, στη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους παράγονται, στις ανάγκες που εξυπηρετούν, στο ρόλο και τη λειτουργία τους, στον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές, προσλαμβάνονται και αποτιμώνται. Συγκροτείται έτσι ένα σύνολο γνώσεων και πρακτικών, αλλά και στάσεων, συμπεριφορών, στοχασμών και ερωτημάτων που συνοδεύουν την καλλιτεχνική πράξη. Ο όρος «διδακτική της τέχνης» επομένως νομιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο όπως και στις υπόλοιπες διδακτικές, παραπέμποντας σε ευρύ φάσμα προσεγγίσεων, προϋποθέσεων, σχεδιασμών, τεχνικών και μεθόδων που αφορούν τη συστηματική δραστηριότητα με την οποία μεταδίδεται ό,τι συνιστά οργανωμένη γνώση για την τέχνη, στα πλαίσια ενός παιδαγωγικά σχεδιασμένου χώρου, επιτρέποντας να γίνει εκπαιδευτική πράξη μια εκπαιδευτική πρόθεση (Αρντουέν, 2000).

Η τέχνη στο σχολείο δεν είναι απλά ένα μάθημα με τη στενή έννοια του όρου, αλλά αποτελεί δραστηριότητα που αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη. Όμως, παρόλα αυτά, στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, η επαφή με τις εικαστικές τέχνες αξιολογείται ως μια ήσσονος σημασίας

ανέμελη διαδικασία ψυχαγωγικού χαρακτήρα, ή ως μια ευκαιρία ολοκλήρωσης της ύλης κάποιων άλλων μαθημάτων π.χ. τα παιδιά μαθαίνουν τις μαθηματικές πράξεις με εικόνες, τη γεωγραφία φτιάχνοντας χάρτες, τη φυσική ιστορία ζωγραφίζοντας ζώα ή φυτά κ.λπ. (Κακίση-Παναγοπούλου, 1994).

Στη διδακτική των εικαστικών αναζητείται μια διαδικασία που: i. δημιουργεί ένα ερευνητικό, συμμετοχικό και συλλογικό πλαίσιο, το οποίο προάγει τη βαθύτερη κατανόηση, ii. αξιοποιεί την εμπειρικο-βιωματική γνώση των παιδιών, iii. δημιουργεί ένα πρόσφορο, ανοιχτό και επί της ουσίας ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα και δ. ισορροπεί και συνδέει το τελικό αποτέλεσμα με ολόκληρη την πορεία της δημιουργίας.

4. ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

Η ιστορία των Εικαστικών Τεχνών, από την αρχή της, είναι γεμάτη με μεγαλειώδεις δημιουργίες βασισμένες στην επιστήμη των μαθηματικών. Τα μαθηματικά, παρότι θεωρούνται κυρίως λογική - αναλυτική επιστήμη (Νικολουδάκης και Χουστουλάκης 2005), χρησιμοποιήθηκαν ως απαραίτητο μέσο-εργαλείο για τη δημιουργία έργων τέχνης, από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή (Gillings, 1972).

Από την αρχαιοελληνική και τη βυζαντινή τέχνη, τους αναγεννησιακούς πίνακες, που βασίζονται σε ακριβή γεωμετρικά προσχέδια, τα αρχαία αγάλματα, τα οποία αντικατοπτρίζουν την αναζήτηση της χρυσής τομής, από τα μοτίβα των γεωμετρικών αγγείων, τις λιτές γραμμές του Bauhaus, έως και τη σύγχρονη τέχνη με τους Μόντριαν, Καντίνσκι, Μάλεβιτς, Ροτσένκο κ.ά., αποδεικνύεται –όπως πρεσβεύει και ο Severini (1921) - ότι το να προσπαθήσει να ζωγραφίσει κανείς, χωρίς τους αυστηρούς και σταθερούς κανόνες των μαθηματικών, είναι σαν να θέλει να συνθέσει μια συμφωνία χωρίς να γνωρίζει τις αρμονικές σχέσεις και τους κανόνες της αντίστιξης.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, σε συνδυασμό με τις πολλές έρευνες και τα άρθρα ειδικών επιστημόνων για τη σχέση των μαθηματικών και των εικαστικών τεχνών αλλά και το δικό μας ενδιαφέρον τόσο για τα εικαστικά όσο και για τα μαθηματικά στην πρωτοσχολική ηλικία, μας ώθησαν να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε την παρούσα έρευνα, με σκοπό να αποδείξουμε ότι μέσα από τα εικαστικά μπορούν να αναδυθούν και να καλλιεργηθούν όλες οι κύριες μαθηματικές έννοιες που προτείνονται από το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Ν.Α.Π, 2011) για την εν λόγω ηλικία.

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση, προωθεί το σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που απορρέουν από το συνδυασμό των εικαστικών και των μαθηματικών. Οι μαθηματικές έννοιες που διδάσκονται τα παιδιά, όπως: *το σημείο, η γραμμή, τα γεωμετρικά σχήματα και τα στερεά, η συμμετρία, τα σύνολα, οι αριθμοί και οι πράξεις μεταξύ τους κ.ά.* συναντώνται επίσης με ποικίλους τρόπους στις εικαστικές τέχνες και αποτελούν θεμελιώδη εικαστικά στοιχεία για το σχεδιασμό και τη δημιουργία των εικαστικών έργων.

Θεωρούμε ότι η εικαστική αγωγή επιτυγχάνει τη μύηση του νέου ανθρώπου στη δημιουργική διαδικασία και προσφέρει ένα νέο τρόπο όρασης. Μαθαίνει στο παιδί να συλλαμβάνει πολυδιάστατα τον κόσμο που το περιβάλλει. Κάθε παιδί που δημιουργεί, αισθάνεται τον ενθουσιασμό της ελεύθερης έκφρασης. Κινητοποιεί τη γονιμοποίηση της φαντασίας, της γνώσης, του ψυχισμού και της δεξιότητας. Η ανακάλυψη αυτής της σχέσης, προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά, να γευτούν, από τη μια, την ομορφιά της αισθητικής που προσφέρει η τέχνη και από την άλλη, να αναπτύξουν τη λογικομαθηματική σκέψη κατά την ενασχόλησή τους με την επιστήμη των μαθηματικών και συν τοις άλλοις, η διδασκαλία της τέχνης αναδεικνύει την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του σχολείου, αφού αποκλείει το στοιχείο της απόρριψης και παροτρύνει την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των παιδιών (Verschaffel κ.ά., 2009).

5. Η ΕΡΕΥΝΑ

Για να αποδείξουμε ότι η διαθεματική συνεργασία των εικαστικών και των μαθηματικών μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα και στα δύο ξεχωριστά πεδία, λάβαμε υπόψη μας και διαφυλάξαμε τις επιστημονικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις –που προαναφέραμε- για τα πεδία των εικαστικών και των μαθηματικών και συγχρόνως, προσπαθήσαμε να επιτύχουμε μέσα από μια Διδακτική Παρέμβαση, έναν γόνιμο συνδυασμό των Εικαστικών Τεχνών και των Μαθηματικών. Για το σκοπό αυτό, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε για την α' τάξη του δημοτικού σχολείου, 43 εικαστικές δραστηριότητες, οι οποίες εμπεριέχουν τις βασικές διδακτικές αρχές και των δύο μαθησιακών περιοχών σε μία ολοκληρωμένη διδακτική μεθοδολογική πρόταση. Η διδακτική παρέμβαση αποτελείται από οργανωμένες διδασκαλίες που τυπικά ανήκουν στη μαθησιακή περιοχή των εικαστικών, αλλά αναδεικνύουν επίσης θεμελιώδεις μαθηματικές έννοιες κατάλληλες για την πρωτοσχολική ηλικία.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε ήταν: i) Εφαρμοσμένη, γιατί είχε προκαθορισμένο πρακτικό σκοπό και απέβλεπε στην πρακτική εφαρμογή των επιστημονικών γνώσεων και θεωριών, ii) Έρευνα Δράσης, γιατί ακολούθησε ένα προκαθορισμένο σχέδιο, με προσδιορισμό ορισμένων μεταβλητών (μαθησιακών στόχων) και επιδίωκε τη συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία (Erickson, 1986· Denzin και Lincoln, 2003). Τα μέλη της ομάδας συμμετείχαν πλήρως και ισότιμα στην πειραματική διαδικασία (Βάμβουκας, 1999· Strauss, 1987). Η έρευνα βασίστηκε σε τρεις κύριες υποθέσεις:

- Ότι, η προσέγγιση ενός εικαστικού έργου γίνεται μέσο ανακάλυψης Μαθηματικών εννοιών,
- Ότι οι μαθητές, όταν πειραματίζονται και δημιουργούν εικαστικά έργα, εφαρμόζουν μαθηματικές έννοιες, και
- Ότι αξιολογώντας την προσέγγιση ενός έργου τέχνης και την κατασκευή ενός παιδικού δημιουργήματος, διαπιστώνονται και

κατανοούνται μαθηματικές έννοιες και σύμβολα από τα παιδιά.

Διήρκεσε μία σχολική χρονιά σε συγκεκριμένη α' τάξη δημοτικού (μελέτη περίπτωσης). Υλοποιήθηκε στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, και κατά το τέλος αυτής, εξήχθησαν πορίσματα, συγκρίσεις και μετρήσεις των πορισμάτων. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήσαμε κατά κύριο λόγο τη σημειωτική ανάλυση (Belting, 1990· Hill, 2005) και ανιχνεύσαμε την ορατή διάσταση των έργων μέσα από τα υλικά, τα χρώματα, το σχέδιο, τη σύνθεση και το περιεχόμενό τους.

Το περιεχόμενο του υλικού ταξινομήθηκε σε κατηγορίες, κωδικοποιήθηκε και αναλύθηκε ως προς τους εικαστικούς και μαθηματικούς άξονες που προτείνει το νέο πρόγραμμα σπουδών για την πρωτοσχολική ηλικία. Με τη σημασιολογική ανάλυση των δημιουργημάτων των παιδιών καταγράψαμε και αναδείξαμε τις εικαστικές και μαθηματικές έννοιες που αναδύθηκαν μέσα από τις εικαστικές δραστηριότητες. Καταγράψαμε την κάθε διδασκαλία (με φωτογραφικό υλικό των πειραματισμών και των έργων των παιδιών και καταγραφή των σχολίων των παιδιών). Στη συνέχεια, αναλύσαμε με τη βοήθεια της σημειολογίας: i) τη συμμετοχή και τα σχόλια των παιδιών σε όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, ii) όλα τα έργα που δημιούργησαν τα παιδιά, εμβαθύνοντας στα ιδιαίτερα «σημεία» που αναδείκνυαν τα ζητούμενα «σημαινόμενα» του πειραματικού σχεδίου ως προς τις εικαστικές και μαθηματικές έννοιες που αναδείχθηκαν.

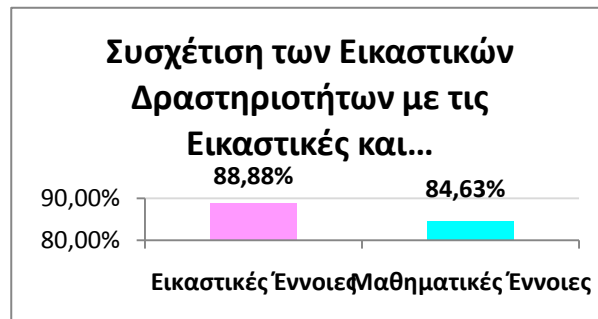
5.1. Αποτελέσματα

Το περιεχόμενο του υλικού μας ταξινομήθηκε και κωδικοποιήθηκε σε έντεκα (11) κατηγορίες και αναλύθηκε ως προς τους έξι (6) εικαστικούς και πέντε (5) μαθηματικούς άξονες που προτείνει το νέο πρόγραμμα σπουδών (2011). Οι έντεκα κατηγορίες είναι:

- Εικαστικές:
 - Υλικά, Μέσα, Τεχνικές.
 - Μορφικά στοιχεία.
 - Θέμα.
 - Μορφές εικαστικών τεχνών.
 - Έργα τέχνης.
 - Εισαγωγή στην καλαισθησία. Και
- Μαθηματικές:
 - Αριθμοί και πράξεις.
 - Εισαγωγή στην Αλγεβρική σκέψη.
 - Χώρος και Γεωμετρία.
 - Μετρήσεις.
 - Στοχαστικά Μαθηματικά.

Με τη διδακτική παρέμβαση, αποδείχθηκε η άμεση σύνδεση των εικαστικών με τα μαθηματικά, σε όλους τους άξονες/τροχιές και σε όλες τις θεματικές περιοχές που προτείνει το νέο πρόγραμμα σπουδών για την α' τάξη δημοτικού. Αποδείχθηκε ότι μέσα από τα εικαστικά, μπορούν να αναδυθούν και να καλλιεργηθούν όλες οι κύριες μαθηματικές έννοιες που προτείνονται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την πρωτοσχολική ηλικία.

Η ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων, απέδειξε ότι οι εικαστικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν, στο σύνολό τους, εμπειρεύσαν τους 6 άξονες της εικαστικής αγωγής σε ποσοστό 88,88% και τους πέντε άξονες των μαθηματικών, σε ποσοστό 84,63%, όπως καταδεικνύει το γράφημα 1:



Γράφημα 1: Συσχέτιση των εικαστικών δραστηριοτήτων με τους άξονες των Εικαστικών και των Μαθηματικών

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι καταγράφεται μικρή ποσοστιαία διαφορά της τάξης του 4,25%, στη συσχέτιση των εικαστικών δραστηριοτήτων με τις εικαστικές και μαθηματικές έννοιες. Η παραπάνω διαπίστωση, μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι: «Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας ποιοτικές εικαστικές δραστηριότητες, ταυτόχρονα και παράλληλα με τις έννοιες της εικαστικής αγωγής, καλλιεργούμε, εξασκούμε και αναπτύσσουμε και ποικίλες μαθηματικές έννοιες που περιλαμβάνει το νέο πρόγραμμα σπουδών (2011) για τα μαθηματικά της α' τάξης δημοτικού». Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε ένα μικρό δείγμα της διδακτικής παρέμβασης, στο οποίο διαφαίνεται η μαθησιακή διαδικασία καθώς και η ανάδειξη των μαθηματικών εννοιών μέσα από τις εικαστικές δραστηριότητες.

5.2. Μια ενδεικτική εικαστική δραστηριότητα

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της δραστηριότητας, βασίστηκε στο τρίπτυχο: i) Προσέγγιση έργων τέχνης, ii) Πειραματισμός και iii) Δημιουργία και Αποτελέσματα – Αξιολόγηση,

με ΤΙΤΛΟ: Γύρω από το ψάρι

και ως ΜΕΘΟΔΟ: την επίδειξη εποπτικού υλικού (έργου τέχνης), την παρατήρηση, την περιγραφή, τη συζήτηση, τον προβληματισμό και τον πειραματισμό.

Αξιοποιώντας ως ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ: Το έργο τέχνης του Πάουλ Κλέε: «Γύρω από το ψάρι», ένας Η/Υ κι ένας προβολέας, χαρτί του μέτρου, μολύβια, μαρκαδόροι, τέμπερες, λευκά χαρτιά και χαρτόνια.

Προσέγγιση έργου τέχνης

Προσεγγίζοντας ένα έργο τέχνης, το παιδί, άλλοτε ως δημιουργός και άλλοτε ως θεατής, χρησιμοποιεί εικαστική γλώσσα που την αποτελούν τα μορφικά στοιχεία (σημείο, γραμμή, σχήμα, μορφή, φως, τόνος, υφή και διάστημα), τα οποία έχουν άμεση σχέση με την

επιστήμη των μαθηματικών (Μαγουλιώτης, 1994/2002/2011· Kandinsky, 1996). Τα παιδιά προσέγγισαν το έργο και περιέγραψαν τα χρώματα, τα σχήματα, τις μορφές, σχέσεις συμμετρίας, μοτίβα κ.λπ. (βλ.Πίνακα 1).

Η εκπαιδευτικός στη συνέχεια παρουσίασε μια άσκηση του καλλιτέχνη, στην οποία διαφαίνεται ο τρόπος που δημιουργεί τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα των έργων του. Εξήγησε στα παιδιά ότι ο καλλιτέχνης, χρησιμοποιεί κάποιους κώδικες πριν χρωματίσει ένα έργο, δίνοντας έναν αριθμό για κάθε χρώμα π.χ. το κίτρινο=1, το κόκκινο=2, το μπλε=3 και το πράσινο=4, όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 2.



Π. Κλέε. Γύρω από το ψάρι 1926, 47 X 63,8 cm.Λάδι και τέμπρα σε καμβά επικολημένο σε χαρτόνι

Εικαστικές έννοιες του έργου τέχνης	Μαθηματικές έννοιες του έργου τέχνης
Συμμετρία, διακοσμητικά σχέδια, γραμμές, σχήματα, μορφές, φωτεινά και σκούρα χρώματα. Ποικίλες διευθύνσεις, διαδρομές μέσα στο χώρο, ζωγραφική. Σύγχρονη τέχνη.	Κατευθύνσεις, διαδρομές προς όλα τα σημεία του πίνακα (πάνω, κάτω, πλάγια, αριστερά, δεξιά) και διαφορετικά και ίσα μεγέθη. Συμμετρία, επίπεδα και στερεά σχήματα, επαναλαμβανόμενα μοτίβα.

Πίνακας 1. Το έργο τέχνης που προσέγγισαν τα παιδιά, καθώς και οι εικαστικές και μαθηματικές έννοιες που αναδεικνύονται μέσα από αυτό.

Δημιουργούν όλοι μαζί ένα σταυρό και πειραματίζονται με διάφορους συνδυασμούς χρωμάτων και αριθμών, τους οποίους επαναλαμβάνουν.

Πίνακας 2. Η άσκηση του Πάουλ Κλέε για τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και το επεξηγηματικό σχέδιο.

Πειραματισμοί και Δημιουργία

Για τους ερευνητές Langer (1957) και Dalley-Case κ.ά (1995), η εικαστική δημιουργία καθίσταται ως μια παιδαγωγική δραστηριότητα, η οποία αντικατοπτρίζει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και συνάμα καλλιεργεί και αναπτύσσει τη σκέψη του. Είναι η πιο δημιουργική στιγμή της μαθησιακής διαδικασίας, όπου τα παιδιά προσπαθούν να χρησιμοποιούν γραμμές, σχήματα και χρώματα για να συνθέσουν διάφορες μορφές, να δημιουργούν, να σχεδιάζουν, να ζωγραφίζουν, να κατασκευάζουν εικόνες αλλά και ό,τι συλλαμβάνει ή επεξεργάζεται ή πλάθει η φαντασία ή κρίνει η σκέψη τους (Μαγουλιώτης, 2002). Τα παιδιά, αφού προσέγγισαν και γνώρισαν το έργο του Πάουλ Κλέε, προχώρησαν στο επόμενο στάδιο, που ήταν οι δικοί τους πειραματισμοί (βλ.Πίνακα 3):



Πίνακας 3. Ψάρια με γραμμές, σχήματα, χρώματα, σημεία και μοτίβα.

Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τη Τζεκάκη (2010), η φάση αυτή, είναι πολύ σημαντική γιατί επιτυγχάνονται δύο σημαντοντες στόχοι: από τη μια, όταν τα παιδιά εκφράζουν με λόγια μια ιδέα, μια κατασκευή ή δίνουν μια εξήγηση, αναπαράγουν νοερά τη δράση τους και οργανώνουν τη σκέψη τους, με αποτέλεσμα να αντιληφθούν την ιδέα, τη λύση, την κατασκευή κ.λπ. σε ένα ουσιαστικό επίπεδο, και από την άλλη, όταν αλληλεπιδρούν με τους ενήλικες ή τα άλλα παιδιά, προσλαμβάνουν από αυτούς νέα νοήματα και σημασίες. Τα νέα αυτά νοήματα λειτουργούν

ανατροφοδοτικά στην ανάπτυξη και της δικής τους σκέψης (Τζεκάκη, 2010).

Τα παιδιά παρουσίασαν και περιέγραψαν τα έργα που δημιούργησαν με έμπνευση το «ψάρι» του Π. Κλέε και κατανόησαν με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, ποικίλες μαθηματικές έννοιες: τα σχήματα, τη συμμετρία, τον ρυθμό, την επανάληψη των μοτίβων, την κίνηση και τις ποικίλες κατευθύνσεις, μετρήσεις, προσθέσεις, συγκρίσεις, ταξινομήσεις κ.λπ.

5.3. Παρατηρήσεις για την εικαστική δραστηριότητα

Από την καταγραφή και ανάλυση των τριών φάσεων της εικαστικής δραστηριότητας, διαπιστώθηκαν οι εξής παρατηρήσεις:

- Όλα τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό και στις τρεις φάσεις (προσέγγιση του έργου τέχνης-δημιουργία-αξιολόγηση).
- Στη φάση της προσέγγισης του εικαστικού έργου, τα παιδιά παρατήρησαν και περιέγραψαν τις γραμμές, τα χρώματα και τις μορφές που έβλεπαν, εντόπισαν τα σχήματα (κυλίνδρους) γύρω από το ψάρι, προέβησαν σε συγκρίσεις μεγεθών, αντιλήφθηκαν σχέσεις μεταξύ των σχημάτων, εντόπισαν σύμβολα, θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές μέσα στη ζωγραφική επιφάνεια, αντιλήφθηκαν τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα (λέπια του ψαριού).
- Στη φάση του πειραματισμού και της δημιουργίας, τα παιδιά πειραματίστηκαν ακολουθώντας το παράδειγμα του καλλιτέχνη και σχεδίασαν πολλά ψάρια με επαναλήψεις γραμμών, σχημάτων και χρωμάτων με το δικό τους προσωπικό τρόπο.
- Στη φάση του αναστοχασμού και της αξιολόγησης της δραστηριότητας, τα παιδιά περιέγραψαν την πορεία και το αποτέλεσμα των δικών τους έργων, χρησιμοποιώντας όμως τους εικαστικούς και μαθηματικούς όρους που γνώρισαν στη φάση της προσέγγισης του έργου του Paul Klee.
- Οι εικαστικές έννοιες που αναδύθηκαν από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, αφορούν όλους τους άξονες της εικαστικής αγωγής και κατανέμονται σύμφωνα με τον Πίνακα 4 ως εξής:

Εικαστικές έννοιες	
1 ^{ος} άξονας (απλά υλικά-μέσα-τεχνικές)	Χαρτιά, μολύβια, μαρκαδόροι, τέμπερες, γεωμετρικά όργανα, Η/Υ.
2 ^{ος} άξονας (μορφικά στοιχεία)	Σημεία, γραμμές, σχήματα, μορφές, χρώματα.
3 ^{ος} άξονας (θέμα)	Φυσικό περιβάλλον (ψάρια).
4 ^{ος} άξονας (μορφές εικαστικών τεχνών)	Σχέδιο, ζωγραφική.
5 ^{ος} άξονας (έργα τέχνης)	Το έργο του Paul Klee «Γύρω από το ψάρι».
6 ^{ος} άξονας (εισαγωγή στην καλαισθησία)	Χρήση εικαστικής ορολογίας, έκφραση συναισθημάτων και εντυπώσεων, καλλιέργεια της φαντασίας (δημιουργία ιστοριών),

	ονομασία γραμμών, σχημάτων, περιγραφή σχέσεων κ.ά.).
--	--

Πίνακας 4. Συσχέτιση των εικαστικών εννοιών με τους 6 άξονες του Α.Π.

- Οι μαθηματικές έννοιες που αναδύθηκαν από την προσέγγιση του έργου τέχνης, τους πειραματισμούς των παιδιών και τις συζητήσεις και περιγραφές τους, αφορούν όλους τους άξονες-τροχιές των μαθηματικών και κατανέμονται σύμφωνα με τον Πίνακα 5 ως εξής:

Μαθηματικές έννοιες	
1 ^{ος} άξονας-τροχιά: Αριθμοί και πράξεις	Αναγνώριση και καταμέτρηση συμβόλων, διάταξη γραμμών και σχημάτων.
2 ^{ος} άξονας-τροχιά: Χώρος και Γεωμετρία	Προσανατολισμός γραμμών και σχημάτων στο χώρο, γεωμετρικά σχήματα, θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές, οπτικοποίηση και χωρικός συλλογισμός, προοπτική.
3 ^{ος} άξονας-τροχιά: Εισαγωγή στην Αλγεβρική σκέψη	Κανονικότητες (επανάληψεις γραμμών, σχημάτων, μοτίβων).
4 ^{ος} άξονας-τροχιά: Μετρήσεις	Συγκρίσεις και μετρήσεις μοτίβων και σχημάτων, χωρητικότητα.
5 ^{ος} άξονας-τροχιά: Στοχαστικά Μαθηματικά	Χρήση μαθηματικής ορολογίας και οργάνωση των νεοαποκτηθέντων γνώσεων

Πίνακας 5. Συσχέτιση των μαθηματικών εννοιών με τους 5 άξονες του Α.Π.

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της ενδεικτικής εικαστικής δραστηριότητας, καταλήγουμε ότι αναδύθηκαν και καλλιεργήθηκαν:

- *Εικαστικές έννοιες:* Σημεία, γραμμές, σχήματα, χρώματα, μορφές. Σχέσεις μεταξύ σχημάτων. Μορφές με διαφορετικές κατευθύνσεις στο χώρο, με έντονο το στοιχείο της κίνησης. Θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές μέσα στην επιφάνεια και επαναλήψεις μοτίβων.
- *Μαθηματικές έννοιες:* Σημεία, γραμμές, σχήματα, μορφές με διαφορετικές κατευθύνσεις στο χώρο, με έντονο το στοιχείο της κίνησης. Θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές μέσα στην επιφάνεια. Συγκρίσεις σχημάτων, επαναλήψεις μοτίβων, μετρήσεις συμβόλων κ.λπ.

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι οι έννοιες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή τα παιδιά, είναι κοινές και για τα εικαστικά και για τα μαθηματικά, με εξαίρεση το χρώμα, το οποίο παραπέμπει στην προκειμένη περίπτωση μόνο στο εικαστικό μέρος της δραστηριότητας.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στην Α' τάξη δημοτικού, αποτελούνταν από 43 ωριαίες εικαστικές δραστηριότητες, οι οποίες σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν σύμφωνα με την εικαστική

δραστηριότητα που παρουσιάσαμε ενδεικτικά στην προηγούμενη ενότητα.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα ολόκληρης της έρευνας απέδειξαν ότι:

- προσεγγίζοντας τα παιδιά της Α΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου, ποικίλα έργα τέχνης, αρχικά, αντιλαμβάνονται τα μορφικά-δομικά στοιχεία των έργων, και στη συνέχεια ανακαλύπτουν μαθηματικές έννοιες που αναδύονται από αυτά.
- όταν τα παιδιά πειραματίζονται και δημιουργούν τα δικά τους έργα, χωρίς να το καταλάβουν, μπαίνουν στη διαδικασία να μετρήσουν, να υπολογίσουν μεγέθη και αποστάσεις, να δομήσουν μια επιφάνεια, να βρουν σημεία σε μια επιφάνεια, να συγκρίνουν μεγέθη, μήκη, πλάτη, να αναγνωρίσουν σχήματα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, να δημιουργήσουν κανονικότητες, να εφαρμόσουν δηλαδή, μαθηματικές έννοιες και
- με την αξιολόγηση της δραστηριότητας, αναστοχάζονται για όλη τη μαθησιακή διαδικασία (την προσέγγιση των έργων τέχνης και τις δικές τους δημιουργίες), διαπιστώνουν και κατανοούν βαθύτερα τις μαθηματικές γνώσεις.

Με την απόδειξη της στενής και άρρηκτης σχέσης των εικαστικών και των μαθηματικών, ακυρώνονται οι δικαιολογίες των εκπαιδευτικών:

- Για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα μαθηματικά,
- Για την έλλειψη του χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης και
- Για την καταστρατήγηση της ώρας των εικαστικών, για την περαιτέρω εξάσκηση των παιδιών στα μαθηματικά.

Με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εικαστικών δραστηριοτήτων με βάση το τρίπτυχο: Προσέγγιση έργων τέχνης, Πειραματισμός και δημιουργία και Αξιολόγηση και αναστοχασμός, αναδύθηκε, με πολύ υψηλά ποσοστά επιτυχίας, ένας δόκιμος μεθοδολογικός τρόπος για τη διαπραγμάτευση των εικαστικών δραστηριοτήτων, όχι μόνο για την καλλιέργεια και ανάπτυξη των μαθηματικών εννοιών, αλλά για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της αισθητικής παιδείας, της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, που είναι τα ζητούμενα σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του προγράμματος σπουδών και απαραίτητα εφόδια για τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο.

Τα παραπάνω πορίσματα προσφέρουν ένα ακόμα εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και μια ακόμα ευκαιρία, έτσι ώστε να μετατρέψουν το μάθημα των εικαστικών, από «κενή» ή φροντιστηριακή ώρα, σε ευχάριστη και δημιουργική ενασχόληση, στην οποία θα συμμετέχουν ισότιμα όλοι οι μαθητές, θα ανακαλύπτουν, θα πειραματίζονται, θα δημιουργούν και θα προβαίνουν σε πορίσματα (αισθητικά και επιστημονικά), με αφετηρία ένα έργο τέχνης, ή ...ένα ψάρι!

7. ΠΗΓΕΣ

- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η Καλλιτεχνική Αγωγή στο Σχολείο* (μτφ. Μ. Καρρά). Αθήνα: Νεφέλη.
- Artigue, M., & Douady, R. (1986). *La didactique des mathématiques en France*, Revue française de pédagogie, 76, Paris: INRP.
- Βάμβουκας, Ι. Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, 5^η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.
- Belting, H. (1990). *The image and its Public in the Middle Ages*, New Rochelle NY: Aristid D. Caratzay.
- Bernard, H.R. (1994). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. CA: Sage.
- Brousseau, G. (1980). *Les obstacles epistemologiques et les problemes en mathematiques*, Recherches en didactique des mathématiques, éditions la pensée sauvage. Grenoble.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherches en didactique des mathématiques*. Grenoble: Editions la pensée sauvage.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. MA, Cambridge University Press.
- Dalley, T., Case, C., Schaverien, J., Weir, F., Halliday, D., Hall, P. N., & Waller, D. (1995). *Θεραπεία μέσω τέχνης* (Μτφρ. Γ.Σκαρβέλη & Ν.Αναγνωστοπούλου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Erickson, E. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. Στο: M. C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, (pp. 119-161).
- Ζωγράφος, Θ., Κωτσαλίδου, Δ., & Παπαδοπούλου Χ. (2014). *Μαθηματικές ανακαλύψεις μέσα σε έργα τέχνης*. Στο Πρακτικά 5^{ου} Συνέδριου ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ, 14-16 Μαρτίου 2014, *Τα μαθηματικά στο σχολείο και στην καθημερινή ζωή*. Φλώρινα: Π.Δ.Μ.
- Gillings, R. (1972). *Mathematics in the Time of Pharaohs*, Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Hill, J. (2005). *Introductory Physics*, London: Macmillan.
- Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (1994). *Και όμως ζωγραφίζουν*. Αθήνα: Δελφοί.
- Καντίνσκι, Β. (1996). *Σημείο, Γραμμή, Επίπεδο* (μτφ. Έφη Μαλάκη-Σταθάκη). Αθήνα/Γιάννενα: Δωδώνη.
- Κολέζα, Ε., Μακρής, Κ., & Σούρλας, Κ. (1993). *Θέματα Διδακτικής των μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοτοπούλης, Θ. (2007). *Η διδακτική των μαθηματικών εννοιών στη βασική εκπαίδευση: Όψεις και*

- Προοπτικές. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 7, 142-156.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Langer, S., (1957). *The Problems of Art*. London: Routledge.
- Λεμονίδης, Χ. (2003). *Μια νέα πρόταση διδασκαλίας των μαθηματικών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λεμονίδης, Χ. (2013). *Μαθηματικά της φύσης και της ζωής. Νοεροί υπολογισμοί*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μαγουλιώτης, Ν. Απ. (2002). *Εικαστικές Δημιουργίες I*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (2011). *Σχολείο 21ου αιώνα – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Νικολουδάκης, Ε., & Χουστουλάκης Ε. (2010). *Επιρροές των Μαθηματικών στις Τέχνες, τα Γράμματα και τις Επιστήμες και οι συνέπειές τους στη μάθηση*. Αθήνα.
- Παρησάκη, Θ. (2004). *Φιλοσοφία & Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Severini, G. (1921). *Dal cubism al classicismo, Altri sanggl sulla sivina proporzione e sul numero d' oro*. Paris.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Welton, J. (1994). *Dorling Kinderley Limited*, London: Text Copyright.
- Verschaffel, L., Luwel, K., Torbeys, J., & Van Dooren, W. (2009). Conceptualizing, investigating, and enhancing adaptive expertise in elementary mathematics education. *European journal of Psychology of Education*, 24(3), 335-359.

**ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ**

ΤΟ ΦΩΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΙΜΠΡΕΣΙΟΝΙΣΜΟ... ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Βαρβάρα Διομή

Εκπαίδευση Προσχολικής Ηλικίας

Σταματία Καλανδάρογλου

Εκπαίδευση Προσχολικής Ηλικίας

Θωμάς Καπουλίτσα – Τρούλου

Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής (ΑΤΕΙΘ)

Περίληψη

Η τέχνη είναι ένα άριστο μέσο προσέγγισης της γνώσης. Στην παρούσα εισήγηση, συνδυάζεται ο κόσμος της τέχνης, της φυσικής και της προσχολικής αγωγής κάτω από ένα ενιαίο πρίσμα. Στο πρώτο μέρος της, μελετάται η θεωρία του ιμπρεσιονιστικού κινήματος, ενός κινήματος που εκτυλίχθηκε στο Παρίσι το 19ο αιώνα και σημάδεψε την ιστορία της τέχνης. Καλλιτέχνες αντιστάθηκαν στα αισθητικά πρότυπα της εποχής, ζωγραφίζοντας τη φύση, εμπνεόμενοι από το φως, τις σκιές και αποτυπώνοντας τη στιγμή. Στο δεύτερο μέρος, «εξερευνούνται» το φως, τα χρώματα, οι σκιές, οι αντανακλάσεις, γενικά όλα όσα κινούσαν το ενδιαφέρον των ιμπρεσιονιστών, μέσα από τα μάτια της Φυσικής. Μέσω αυτής της επιστήμης, όλα γίνονται πιο ξεκάθαρα, πιο κατανοητά, πράγμα που θεωρείται απαραίτητο για έναν παιδαγωγό, για να μπορέσει να μεταδώσει τις γνώσεις του. Το τρίτο μέρος πραγματεύεται τη μετάδοση αυτών των γνώσεων στο χώρο της προσχολικής αγωγής, μέσα από την υλοποίηση ενός project, με τίτλο «Το φως μέσα από τα μάτια των ιμπρεσιονιστών». Το εκπαιδευτικό σύστημα του Reggio Emilia, αποτελεί μια καινοτόμα παιδαγωγική προσέγγιση προσχολικής ηλικίας όπου το «φως» είναι ένα θέμα που τους απασχολεί ιδιαίτερα. Οργανώνονται δραστηριότητες και διερευνώνται συμπεράσματα για τη συμβολή της τέχνης στην αγωγή των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: Ιμπρεσιονισμός, φως, προσχολική ηλικία, project, Reggio Emilia.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πως μπορούμε ως εκπαιδευτικοί να μιλήσουμε για ένα θέμα τέχνης, όπως ο Ιμπρεσιονισμός, στην προσχολική ηλικία; Ποια μέθοδο, ποια μέσα και ποια υλικά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, ώστε να

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

βελτιώσουμε το έργο μας απέναντι στα παιδιά; Μας δημιουργήθηκαν αυτά τα ερωτήματα και μας προκάλεσαν προβληματισμούς, καθώς ενστερνιζόμαστε την άποψη ότι «η παραδοσιακή καλλιτεχνική αγωγή περιορίζεται στην επιδεξιότητα και την τεχνική και δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και απαιτήσεις του νέου αναλυτικού προγράμματος, όπου η τέχνη είναι πρόσφορο μέσο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης» (Καπουλίτσα-Τρούλου, 2009).

Θέτοντας ως σκοπό, να προσεγγίσουμε το κίνημα του ιμπρεσιονισμού με έναν βιωματικό τρόπο, απομονώνουμε το βασικό χαρακτηριστικό του, το φως, το μελετάμε ως φυσική οντότητα και έτσι συνδυάζουμε τον κόσμο της τέχνης, της φυσικής και της προσχολικής αγωγής κάτω από ένα ενιαίο πρίσμα.

2. ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΟΥ ΙΜΠΡΕΣΙΟΝΙΣΜΟΥ

Κατά το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, στη Γαλλία, μια ομάδα καλλιτεχνών, που ήταν αντίθετοι με την κλασική κουλτούρα της εποχής και τους συμβατικούς κανόνες της σχολής καλών τεχνών αποφάσισε να καθιερώσει μια νέα μέθοδο ζωγραφικής.

Ζωγράφιζαν κυρίως στη φύση, πράγμα που έκανε τις τεχνικές τους μοναδικές. Κάποιοι από τους λεγόμενους ιμπρεσιονιστές ήταν οι Claude Monet, August Renoir, Alfred Sisley, Camille Pissarro, Armand Guillaumin, Edgar Degas, Paul Cézanne, Berthe Morisot, Gustave Caillebotte, Mary Cassatte.

Παρ' όλο που ο ιμπρεσιονισμός ως καλλιτεχνικό ρεύμα έκανε την εμφάνισή του κατά τη δεκαετία του 1860, ο όρος αποδόθηκε αρκετά χρόνια αργότερα. Μετά την πρώτη τους έκθεση το 1874, ο Γάλλος κριτικός τέχνης Louis Leroy διακωμώδησε έτσι την ασαφή πινελιά αρκετών ζωγραφικών έργων, με ιδιαίτερη αναφορά στο έργο του Monet «Εντύπωση, Ανατολή ηλίου» - «Impression», 1865.

Είναι γεγονός ότι κανένας τους προαναφερθέντες καλλιτέχνες δεν θα μπορούσε μεμονωμένα να αντισταθεί στη σχολή και να επιχειρήσει μια καινοτομία. Αν λοιπόν κάποιος στηριχτεί στην άποψη ότι «ο ιμπρεσιονισμός είναι η ιστορία μιας φιλίας», μπορεί να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι το κίνημα δεν έχει συγκεκριμένους κανόνες και μεθόδους. Παρ' όλα αυτά, κάποια κοινά χαρακτηριστικά ένωσαν τους ιμπρεσιονιστές μεταξύ

τους, διαμόρφωσαν μια ομάδα και την έκαναν να ξεχωρίζει από τα παλαιότερα κινήματα.

«Το μπρεσιονιστικό αισθητικό λεξιλόγιο περιλαμβάνει αναμφίβολα την άμεση ζωντανή «εντύπωση» της στιγμής, η οποία συχνά αναπαριστάται ως μια τυχαία λεπτομέρεια ενός αυτοτελούς γεγονότος» (Grimme, 2008: 9). Τα λόγια του Corot: «Υποταγή στην πρώτη εντύπωση» μπορούν να θεωρηθούν «κεντρικό δόγμα» του μπρεσιονισμού (Welton, 1993a). Αυτό ήταν ουσιαστικά το κοινό χαρακτηριστικό που συνέδεε τους καλλιτέχνες του μπρεσιονισμού μεταξύ τους. Πραγματικός τους στόχος ήταν «να μεταθέσουν την εικαστική εμπειρία από τον ζωγράφο στο θεατή» (Gombrich, 1998: 522).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τα «αινιγματικά» κομμάτια χρώματος που χρησιμοποιούσαν, επεδίωκαν να αντιληφθεί ο θεατής το νόημα και τη ζωντάνια των πινάκων τους. Βέβαια, «πέρασε κάμποσος καιρός προτού να μάθει το κοινό ότι, για να εκτιμήσει κανείς έναν μπρεσιονιστικό πίνακα, έπρεπε να τον βλέπει από μακριά και έτσι να χαρεί ένα θαύμα» (Gombrich, 1998: 522).

Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά του κινήματος, στο οποίο και εστιάζουμε στην εισήγησή μας, είναι το φως. Οι καλλιτέχνες παρατηρούσαν τις σκιές, τις αντανακλάσεις, τα χρώματα. Όπως έλεγε και ο Salvi (2000), «για έναν μπρεσιονιστή, το φως μπορούσε να αποτελεί το πραγματικό θέμα ενός πίνακα, και μια μορφή, ένα κτίριο ή το τοπίο να είναι απλά η πρόφαση για την εξερεύνηση των διάφορων συνθηκών του φωτός» (Salvi, 2000:42).

3. ΤΟ ΦΩΣ

Μέσα από τους περισσότερους πίνακες των μπρεσιονιστών, «αποκαλύπτονται» έννοιες της Φυσικής. Αυτές που παρατηρούνται ιδιαίτερα είναι:

- φυσικό και τεχνητό φως
- σκιές
- αντανακλάσεις – αντικατοπτρισμοί
- μεταβολές του φωτός στο χρόνο

Πιο αναλυτικά, τα σώματα που ακτινοβολούν φως καλούνται ως «φωτεινές πηγές». Υπάρχουν οι φυσικές, οι οποίες είναι εκείνες που προέρχονται από τη φύση και δίνουν φως από μόνες τους, όπως ο ήλιος. Αυτή την πηγή θαύμασαν ιδιαίτερα ο Monet, ο Pissarro, ο Renoir και ο Cezanne, οι οποίοι την «εκμεταλλεύτηκαν», προκειμένου να δημιουργήσουν. Επίσης, η ζωή των ανθρώπων διευκολύνεται κι από κάποιες άλλες πηγές, οι οποίες κατασκευάστηκαν από τον ίδιο τον άνθρωπο, για να μπορεί να συνεχίζει τις δραστηριότητές του, ακόμη και μετά τη δύση του ηλίου (κεριά, λάμπες, προβολείς). Αυτές ονομάζονται τεχνητές πηγές και σίγουρα ακόμη και αυτές εμφανίζουν μια ιδιαίτερη γοητεία, που δεν αφήνουν αδιάφορους κάποιους από τους μπρεσιονιστές, όπως ο Degas και η Cassatt.

Επίσης, μια φωτεινή πηγή αρκεί για να εμφανιστεί στο χώρο μια σκιά... Μέσα από τα μάτια της επιστήμης, σκιά ονομάζεται η περιοχή του χώρου πίσω από ένα εμπόδιο, το οποίο είναι αδιαφανές και ουσιαστικά διακόπτει την πορεία του φωτός. Οι μπρεσιονιστές,

επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στο φως και στη σκίαση, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο το λευκό αντανακλούσε τα χρώματα του περιβάλλοντος, ανακάλυψαν πως στη φύση «οι σκιές είναι φωτεινές και γεμάτες χρώματα και πως κάθε αντικείμενο στο τοπίο χρωματίζεται από μια πληθώρα τόνων που παράγονται από τη αντανάκλαση των άλλων γειτονικών αντικειμένων» (Grimme, 2008· Parramon, 1991).

Είναι γεγονός ότι μέσα στην ίδια τη φύση, μπορεί κανείς να συναντήσει πολλές αντανακλάσεις. Σύμφωνα με τη Φυσική, «όταν το φως συναντήσει την επιφάνεια ενός σώματος και αλλάξει διεύθυνση διάδοσης παραμένοντας μέσα στο ίδιο διαφανές υλικό, λέμε ότι ανακλάται. Όταν η επιφάνεια είναι λεία οι ανακλώμενες ακτίνες έχουν την ίδια κατεύθυνση, ενώ όταν είναι τραχιά έχουν τυχαία. Στην πρώτη περίπτωση η ανάκλαση ονομάζεται κατοπτρική, ενώ στη δεύτερη διάχυση» (Αντωνίου, Δημητριάδης κ.α., 2010: 139). Αυτό το οπτικό φαινόμενο παρατηρούσαν και οι καλλιτέχνες του μπρεσιονισμού και ιδιαίτερα ο Monet, ο οποίος στεκόταν άπειρες ώρες στο πλωτό ατελιέ του και τις αποτύπωνε στον καμβά. Επιπλέον, μιλώντας για ανάκλαση, δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε τους καθρέφτες που «άλλοτε μικρότεροι και άλλοτε μεγαλύτεροι σε μέγεθος, αποτελούσαν πάντοτε πρόκληση για το ταλέντο του ζωγράφου. Όταν ο ζωγράφος απεικονίζει έναν καθρέφτη, πρέπει πέρα από το κυρίως θέμα να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια, για να απεικονίσει σωστά και το είδωλο που φαίνεται στον καθρέφτη, όπως και το φως που ανακλάται σ' αυτόν» (Αποστολάκης, Καλκάνης κ.α., 2010: 82).

Όσον αφορά τη μεταβλητότητα του φωτός στο χρόνο, όπως είναι αποδεδειγμένο, η Γη δεν παραμένει ακίνητη στο διάστημα, αλλά κινείται γύρω από τον άξονά της, με αποτέλεσμα να δημιουργείται η μέρα και η νύχτα και να υπάρχει μεγάλη ποικιλία του φωτός στις διάφορες ώρες της ημέρας. Ταυτόχρονα η Γη περιφέρεται και γύρω από τον Ήλιο κι έτσι δημιουργούνται οι εποχές (Παυλόπουλος και Γαλάνη, 2010). Η κάθε εποχή έχει τη δική της γοητεία, καθώς το φως σε συνδυασμό με τη μοναδική παλέτα χρωμάτων, δίνουν στην καθεμία μια ξεχωριστή αίσθηση. Πρόσθετα, στη μεταβλητότητα του φωτός συμβάλουν και οι διάφορες καιρικές συνθήκες, οι οποίες διαμορφώνονται από τον Ήλιο που θερμαίνει την ατμόσφαιρα. Όλες αυτές οι αλλαγές του φωτός στο χρόνο «κρύβουν τόση μαγεία», που στο πέρασμα των εποχών έχουν καταφέρει να κερδίσουν το ενδιαφέρον πολλών καλλιτεχνών και να γίνουν αντικείμενα άξια παρατήρησης. Ειδικά ο Monet δημιουργούσε τις λεγόμενες σειρές, οι οποίες αποτελούνταν από πίνακες που απεικόνιζαν το ίδιο τοπίο σε διαφορετικό φωτισμό.

4. ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ... ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ

4.1. Μέθοδος «Project»

Σύμφωνα με τη Ντολιοπούλου (2006), «η προσχολική ηλικία, σύμφωνα με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, αποτελεί κρίσιμη και ουσιαστική περίοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Γι' αυτό και υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον παγκοσμίως για την προσχολική αγωγή, ενώ κατά τις

τελευταίες δεκαετίες δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση σε αυτή» (Ντολιοπούλου, 2006: 13).

Κάτι τέτοιο φέρει ως αποτέλεσμα την ανάγκη αναζήτησης (από μέρους των εκπαιδευτικών) κατάλληλων πρακτικών μεθόδων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συμβατικά μοντέλα που χαρακτηρίζονται από παιδοκεντρική διάθεση φαίνονται ωφέλιμα, τα οποία και στηρίζονται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στους προβληματισμούς των παιδιών, μέσα από ισότιμες επικοινωνιακές σχέσεις. Μια τέτοια πρόταση, αποτελεί η μέθοδος «project», γνωστή και ως «βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία», «βιωματική / υπαρξιακή προσέγγιση» ή «σχέδιο εργασίας» (Helm και Katz, 2002).

Κατά καιρούς, έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί για την έννοια του project. Σύμφωνα με τη Katz, 1998 (Ντολιοπούλου, 2006), «η βιωματική προσέγγιση της μάθησης είναι η σε βάθος μελέτη ενός θέματος από ένα ή περισσότερα παιδιά. Μέσα απ' αυτή την προσέγγιση τα παιδιά βοηθούνται να κατανοήσουν καλύτερα γεγονότα και φαινόμενα του περιβάλλοντός τους που αξίζουν να τύχουν της προσοχής τους. Κατά τη διάρκεια του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίρνουν αποφάσεις και να κάνουν επιλογές, συνήθως σε συνεργασία με τους συνομηλίκους τους και με τη βοήθεια της παιδαγωγού».

Η δομή της προσέγγισης project, όπως έχει προσδιοριστεί και από τις Katz και Chard (1989), αφορά σε τρεις διακριτές φάσεις. Η πρώτη αναφέρεται στο πως ξεκινάει ένα project, η δεύτερη στο πώς αναπτύσσεται και η τρίτη είναι η φάση της ολοκλήρωσης.

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι σημαντικό μια παιδαγωγός να θέτει στόχους σε ένα project και να προσπαθεί να τους επιτύχει, δίνοντας παράλληλα κίνητρα στα παιδιά, ώστε να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους για να ολοκληρωθεί με επιτυχία. Τα οφέλη του είναι άπειρα και για το λόγο αυτό αξίζει να το εντάξει στα καθήκοντά της.

4.2. Το παράδειγμα των σχολείων του Reggio Emilia

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Reggio Emilia, αποτελεί μια καινοτόμα παιδαγωγική προσέγγιση προσχολικής ηλικίας. Ιδρυτής αυτής της φιλοσοφίας είναι ο Loris Malaguzzi, ο οποίος υποστήριξε ότι το παιδί έχει εκατό «γλώσσες» έκφρασης, εκατό τρόπους σκέψης και δράσης.

Η αρχή του συστήματος βρίσκεται κάπου στα 1945 και ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1960, οι εκπαιδευτικοί του Reggio Emilia είχαν αναπτύξει μια πρωτοποριακή παιδαγωγική φιλοσοφία, η οποία είναι γνωστή ως «προσέγγιση του Reggio Emilia». Τα τελευταία χρόνια, πολλοί ερευνητές και παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας απ' όλο τον κόσμο έχουν «γοητευτεί» και έχουν εμπνευστεί από αυτά τα κέντρα προσχολικής αγωγής, τα μελετούν, τα συζητούν. «Πρόκειται για μια “πολυσυμβολική” προσέγγιση, η οποία ενθαρρύνει τη νοητική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από τη συστηματική έμφαση στη συμβολική αναπαράσταση [...]» (Ντολιοπούλου, 2006: 39).

Είναι γεγονός ότι «η παιδαγωγική προσέγγιση του Reggio Emilia αποτελεί ένα δυναμικό αμάλγαμα, που ξεπερνά τα στεγανά της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, συνταιριάζοντας στην πρακτική της και πολιτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές αξίες» (Καπουλίτσα και Ιωαννίδου, 2012: 16).

Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά του είναι:

- η έννοια ενός δημοκρατικού σχολείου
- η αντίληψη ότι τα παιδιά βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος
- ο ενθαρρυντικός και όχι καθοδηγητικός ρόλος του δασκάλου
- η στενή συνεργασία ανάμεσα σε προσωπικό, γονείς, παιδιά, σχολεία και κοινότητα
- η συμμετοχή σε projects, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών
- η έμφαση σε ένα αισθητικά ωραίο περιβάλλον
- η ιδιαίτερη ενασχόληση με την τέχνη
- η πεποίθηση ότι ο χώρος είναι ο «τρίτος δάσκαλος»
- η παρατήρηση, η καταγραφή και η αξιολόγηση

4.2.1. Η εξερεύνηση του φωτός στο Reggio Emilia

Το θέμα «φως» είναι ένα θέμα που εκτιμάται ιδιαίτερα στο Reggio Emilia, όπου δουλεύεται συνεχώς και για πολλά χρόνια. Έχουν γίνει σχεδόν όλοι οι πειραματισμοί, οι έρευνες πάνω στο πώς το παιδί δέχεται όλη αυτή την ιστορία, με αποτέλεσμα η χρήση του να θεωρείται πολύτιμη ως υλικό ή μια γλώσσα για να ενισχύσει την υποστήριξη σχέσεων, την ενεργή έρευνα και τις διαφορετικές μορφές μάθησης (Reggio Inspiration, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί εκεί προετοιμάζουν το περιβάλλον, ώστε να επιτρέψουν στο φως να βρίσκεται στο χώρο. Οι μεγάλες γυάλινες επιφάνειες βοηθούν στην αμφίδρομη οπτική επαφή του εσωτερικού με το εξωτερικό, αυξάνουν τον φυσικό φωτισμό του χώρου, δίνουν στους χρήστες του διαρκή αίσθηση της χρονικής ακολουθίας κατά τη διάρκεια μιας μέρας, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν με αισθητηριακά και γνωστικά ερεθίσματα (φως, σκιά, καιρικές εναλλαγές, θερμοκρασία κλπ.) (Καπουλίτσα και Ιωαννίδου, 2012: 40).

Τα παιδιά συνεχώς πειραματίζονται, εκτελούν δράσεις, ανακαλύπτουν. Χρησιμοποιώντας μάλιστα απλά ένα επιδιασκόπιο, μπορούν να διακοσμήσουν ακόμη και τις αίθουσες τους· ένας λευκός τοίχος, εντελώς ελεύθερος, πάνω στον οποίο χρώματα ανακλώνται και τα παιδιά καταλήγουν σε μια ολόκληρη σύνθεση. (Καπουλίτσα και Ιωαννίδου, 2014· Reggio Inspiration, 2013).

Επίσης, ένα κεντρικό εργαλείο, που θα αναλυθεί εκτενέστερα παρακάτω, είναι η φωτοτράπεζα, ένα εργαλείο που εκπέμπει φως και μέσω αυτού, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να βλέπουν και να παρατηρούν τις λεπτομέρειες

Όλη η διαδικασία εξερεύνησης του φωτός έρχεται να ενθαρρύνει τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν αυτό το φυσικό φαινόμενο και να μάθουν νέες στρατηγικές για το πώς χρησιμοποιούνται οι φωτοτράπεζες, τα

επιδασκώπια, έτσι ώστε να τα χρησιμοποιούν και στο κάθε τους project.

4.2.2. Η φωτοτράπεζα ως μέσο βιωματικής μάθησης

Φωτοτράπεζα: η ονομασία της κρύβει μέσα της δύο διαφορετικές λέξεις (φως και τραπέζι), που μπορεί εννοιολογικά να μην έχουν καμία σχέση μεταξύ τους, αλλά ο συνδυασμός τους δημιουργεί ένα αποτέλεσμα ικανό να προσφέρει άπειρα ερεθίσματα στα παιδιά.

Η φωτοτράπεζα είναι ένα αντικείμενο που έχει τη μορφή τραπέζιου ή κουτιού. Η πάνω οριζόντια επιφάνειά της καλύπτεται από ένα λευκό, σχετικά αδιαφανές υλικό, το οποίο συνήθως είναι ένα φύλλο πλεξιγκλάς. Στο εσωτερικό της, υπάρχουν λάμπες ψυχρού λευκού φωτός, το οποίο και προβάλλουν στην οριζόντια επιφάνεια. Ο φωτισμός της φωτοτράπεζας και η διακοπή του ελέγχονται από διακόπτη και πραγματοποιούνται κατά βούληση (Καπουλίτσα και Ιωαννίδου, 2012: 110). Το μέγεθός της ποικίλει, ανάλογα με το πώς χρησιμοποιείται και τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζεται.

Η φωτοτράπεζα είναι ένα εργαλείο που «υποστηρίζει πολλαπλές διαδικασίες παρατήρησης, εξερεύνησης, ανακάλυψης, πειραματισμού, σύνθεσης και δημιουργίας» (Καπουλίτσα και Ιωαννίδου, 2012: 111).

Θεωρείται απαραίτητο εργαλείο σε κάθε είδους δραστηριότητα, αλλά πάνω απ' όλα στις εικαστικές.

Μια συνήθεια των εκπαιδευτικών του Reggio Emilia, είναι να την τοποθετούν δίπλα σε καθρέφτες ή άλλες επιφάνειες με ιδιότητες αντανάκλασης, έτσι ώστε τα παιδιά να βλέπουν τα έργα τους και μέσα από μια άλλη οπτική γωνία. Συνήθως τοποθετείται σε μέρος σκιερό, με περιορισμένο φυσικό φωτισμό ή με πλήρη απουσία του φωτός, εκτός κι αν απαιτεί η χρήση κάποιου δραστηριότητας ή κάποιου project να χρησιμοποιηθεί σε μέρος με φυσικό φωτισμό.

Όσον αφορά το υλικό της φωτοτράπεζας, είναι πλούσιο και μπορεί να είναι το στιδήποτε, όπως υλικά από τη φύση, τα διαφορετικά είδη χαρτιού, οι ζελατίνες, διαφανή ή ημιδιαφανή αντικείμενα κ.λ.π. Το καθένα από αυτά εμφανίζει τις δικές του ιδιότητες και υπό ένα «φωτεινό πρίσμα», του οποίου η πηγή είναι από κάτω, προδίδει στοιχεία που είναι δύσκολα ορατά με μια απλή ματιά. Η παιδαγωγός λαμβάνοντας υπ' όψιν τους ατομικούς ρυθμούς των παιδιών και το τι θέλει η ίδια να μάθουν και πως, κάνει την επιλογή του υλικού, η οποία φυσικά δεν είναι τυχαία, αλλά απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και οργάνωση.

Καθώς τα παιδιά εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βάθος στην εξερεύνηση και κατανόηση των υλικών αναγκάζονται να ενεργοποιήσουν ολόένα και περισσότερες αισθήσεις (Καπουλίτσα και Ιωαννίδου, 2012:128). Γενικά η φωτοτράπεζα αποτελεί ένα εξαιρετο παιδαγωγικό εργαλείο και μπορεί να φανεί ωφέλιμη είτε μέσα από οργανωμένες είτε μέσα από ελεύθερες δραστηριότητες. Πιο συγκεκριμένα, μαθαίνουν για τη φωτοδιαπερατότητα, τις σκιές, τις αντανάκλασεις. Επίσης, αυτό το εργαλείο θεωρείται ιδανικό για την ανακάλυψη των χρωμάτων τις μείξεις, τη σύσταση, τη δομή και την ποιότητά τους. Δε θα μπορούσε να εξαιρεθεί ο πειραματισμός των παιδιών με τα κοκκώδη

υλικά, όπως η άμμος, το αλάτι κ.λπ., τα οποία προσφέρουν άπειρα οφέλη: επιτυγχάνεται ο συντονισμός ματιού - χεριού, αισθητηριακή ανάπτυξη (αφή, θερμότητα κ.λπ.), ανάπτυξη λεπτής κινητικότητας, όπως επίσης και καλλιέργεια επικοινωνίας και αφηγηματικότητας.

Όπως όλα τα εργαλεία, έτσι και η φωτοτράπεζα έχει το δικό της τρόπο χρήσης. Αρχικά, όπως και σε όλη τη διάρκεια της πορείας της δραστηριότητας, η φωτοτράπεζα παραμένει σβηστή. Όπως υποστηρίζουν οι Καπουλίτσα και Ιωαννίδου (2012), «το φως [σε αυτή] παρέχεται εξολοκλήρου από τα παράθυρα της αίθουσας, χωρίς να ενισχύεται καθόλου από το τεχνητό φως, από κάποια άλλη πηγή» (Καπουλίτσα και Ιωαννίδου, 2012: 120). Ξεκινούν ο πειραματισμός και οι υποθέσεις από την πλευρά των παιδιών. Στην πορεία, όσο η δραστηριότητα φτάνει στο τέλος της, ο χώρος αρχίζει να σκιάζεται και οποιοδήποτε άλλο φως παύει πλέον να επιδρά. Η φωτοτράπεζα ανάβει και αυτή τη φορά έχουμε φωτισμό του έργου από διαφορετική κατεύθυνση: από κάτω προς τα πάνω. Επίσης, σύμφωνα με τις Καπουλίτσα και Ιωαννίδου (2012), «τα παιδιά μπορούν πλέον να εστιάσουν σε αυτό και να συγκεντρωθούν στην παρατήρηση των ατομικών ενεργειών τους από άλλη οπτική γωνία και σε διαφορετικές συνθήκες» (Καπουλίτσα και Ιωαννίδου, 2012: 123).

Κλείνοντας, η φωτοτράπεζα παρέχει ευκαιρίες τόσο στον εκπαιδευτικό, που ασχολείται με δραστηριότητες επιστήμης και αγωγής, όσο και στο παιδί που βρίσκεται σε μια φάση εξερεύνησης. Μια φωτοτράπεζα στο περιβάλλον της τάξης επιτρέπει στα παιδιά να θέσουν ερωτήματα και στη συνέχεια να πειραματιστούν να βρουν τις δικές τους λύσεις.

4.3. Τι υιοθετούμε από την προσέγγιση των σχολείων του Reggio Emilia

Στην προσέγγιση του Reggio Emilia, αυτό που αποτελεί για μας, την πιο προκλητική και ταυτόχρονα συναρπαστική πτυχή της, είναι η έμφαση στις απεριόριστες «γλώσσες» που έχουν τα παιδιά ως ένα μέσο για να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα στον οποίο βρίσκονται. Βέβαια, υπάρχουν πολλά στοιχεία ακόμη, που κρίνουμε άξια να υιοθετήσουμε και να προσπαθήσουμε να τα προσαρμόσουμε στην ελληνική πραγματικότητα. Αυτά είναι:

- Εφαρμογή project
- Αναγνώριση της σημασίας του φωτός και πειραματισμός με αυτό
- Φωτοτράπεζα ως εργαλείο
- Ενασχόληση με την τέχνη
- Έμφαση σε ένα αισθητικό ωραίο και οργανωμένο περιβάλλον
- Η έννοια της δημοκρατίας. Δεν πιέζουμε τα παιδιά να συμμετέχουν και το καθένα δρα ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του
- Επικέντρωση στο κάθε παιδί ξεχωριστά
- Χωρισμός των παιδιών σε ομάδες (έως πέντε παιδιά)

- Μεθοδικότητα, οργάνωση, παρατήρηση παιδιών, συλλογή στοιχείων (φωτογραφίες, βίντεο κ.λπ.) και καταγραφή (documentation)
- Παρουσίαση των τεκμηρίων (Documentation panels)

Όλα αυτά τα στοιχεία μπορούν να μετατραπούν σε επιρροές και στόχος μας σαφώς δεν είναι η αντιγραφή της εμπειρίας του Reggio Emilia. Κάτι τέτοιο άλλωστε θα ήταν ακατόρθωτο και αδιανόητο να γίνει, καθώς η μοναδικότητά του βασίζεται στην όλη πορεία που έχει χαραχθεί εκεί. Στόχος μας είναι να χρησιμοποιήσουμε συγκεκριμένες αρχές και ιδέες που προτείνει η προσέγγισή του, για να διευρύνουμε τους ορίζοντες, τόσο τους δικούς μας, όσο και των μικρών παιδιών.

5. ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΠΡΑΞΗ

Αποφασίζουμε να εφαρμόσουμε τη μέθοδο project, με παιδιά του νηπιακού τμήματος, λαμβάνοντας υπ' όψιν τον τρόπο που εφαρμόζεται στα κέντρα προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia. Το θέμα μας; Ο μπρεσιονισμός, για τον οποίο μελετήσαμε τόσα πολλά. Λαμβάνοντας λοιπόν υπ' όψιν ότι είναι ένα από τα ωραιότερα και πιο ενδιαφέροντα ρεύματα της ζωγραφικής και την άμεση σχέση που έχει με το φως, μας γεννιέται η ιδέα να το μελετήσουμε με τα παιδιά της τάξης μας.

Το σχέδιο εργασίας «Το φως μέσα από τα μάτια των μπρεσιονιστών» προκύπτει ως αντικείμενο διερεύνησης με πρωτοβουλία δική μας (της παιδαγωγού). Σκοπός μας είναι να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να «ανακαλύψουν» το φως, φέρνοντάς τα σε επαφή με το σπουδαίο αντικείμενο της τέχνης και συγκεκριμένα της μπρεσιονιστικής.

5.1. «Το φως μέσα από τα μάτια των μπρεσιονιστών»

Σε πρώτη φάση, εκτιμώντας ότι το project είναι εφικτό να υλοποιηθεί στο συγκεκριμένο τμήμα παιδιών, οργανώνουμε ένα σχεδιάγραμμα που μας αποκαλύπτει τι έκταση μπορεί να πάρει το θέμα. Έχοντας λοιπόν στο μυαλό μας αυτό το σχεδιάγραμμα, αρχικά αποφασίζουμε να σχεδιάσουμε δραστηριότητες που φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με το φως, έτσι ώστε με αφετηρία τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να αποκτήσουν κοινές εμπειρίες.

Η όλη διαδικασία ξεκινά δίνοντας ένα ερέθισμα στα παιδιά. Τόσο η παρουσία, όσο και η απουσία του φωτός μπορεί να είναι η αφετηρία μας. Αρχικά τα παιδιά παρατηρούν τις εκάστοτε συνθήκες (είτε φως, είτε σκοτάδι), και παρακινούνται να συζητήσουν το θέμα, να θέσουν ερωτήματα και προβληματισμούς και με τον τρόπο αυτό να ανιχνεύσουμε τις προηγούμενες ιδέες, γνώσεις και εμπειρίες τους. Ταυτόχρονα καταλαβαίνουμε αν υπάρχει ενδιαφέρον ή όχι. Εμείς θέλοντας να συνεχίσουμε να τους παρέχουμε ερεθίσματα, τους δείχνουμε κάποιες πηγές φωτός (φακός, λάμπα, κερί, κ.λπ.), έτσι ώστε αρχικά να τις γνωρίσουν με βιωματικό τρόπο. Ξεκινά μια συζήτηση με τα παιδιά και γίνονται κάποιες διερευνητικές ερωτήσεις με σκοπό να παρακινηθούν. Ουσιαστικά, τους δίνεται η

αφορμή να αρχίζουν να προβληματίζονται. Στη συνέχεια, ζητάμε από τα παιδιά να καταθέσουν με άμεσο τρόπο ό,τι σκέφτονται σχετικά με το θέμα «φως» και να πουν λέξεις που τους έρχονται στο μυαλό (ιδεοθύελλα). Καταγράφουμε τις ιδέες τους (ακόμη και αν είναι λιγοστές), τις ομαδοποιούμε και καταλήγουμε σε ένα ιστόγραμμα, που γίνεται με βάση το τι γνωρίζουν τα παιδιά και το τι θα ήθελαν να μάθουν. Αυτά ουσιαστικά θα απαντηθούν μέσα από την έρευνα που ακολουθεί στη δεύτερη φάση.

Κρίνεται ωφέλιμο να προβούμε σε μια ενέργεια που ουσιαστικά θα αντανάκλα τη «σοβαρότητα της κατάστασης», ένα «συμβόλαιο». Αρχικά, εξηγούμε στα παιδιά τη σημασία μιας τέτοιας κίνησης και στη συνέχεια το κάθε παιδί, θέλοντας να δηλώσει το ενδιαφέρον του, βάζει την υπογραφή του με το δικό του τρόπο.

Η 2η φάση περιλαμβάνει τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Εμείς συνολικά υλοποιούμε 68 δραστηριότητες, οι οποίες αρχικά αφορούν:

- Φυσικό - τεχνητό φωτισμό
- φως - ημιφως - σκοτάδι
- μέρα και νύχτα,
- (πείραμα με την υδρόγειο σφαίρα και το φακό, φωτογράφιση ενός συγκεκριμένου τοπίου σε διάφορες ώρες τις ημέρας, ανατολή και δύση του ηλίου κ.λ.π.)
- Επαφή με φωτοτράπεζα - Φωτοδιαπερατότητα (πειραματισμός με είδη χαρτιών, υφασμάτων, διαφάνειες, ημιδιαφανείς πέτρες, άμμο, χρώματα κ.λ.π.)
- Σκιές (πειραματισμός με φακό)
- Αντανάκλαση - Αντικατοπτρισμός
- (ενασχόληση με καθρέφτες, νερό, φως, πειράματα κ.λ.π.)
- Χρώματα
- (ανακάλυψη, μίξεις, συμβολικό παιχνίδι κ.λ.π.)

Η 2η Φάση κορυφώνεται και από τη στιγμή που τα παιδιά έχουν κατανοήσει τις έννοιες του φωτός, είναι έτοιμα να το δουν μέσα από την τέχνη. Ο τρόπος που επινοήσαμε είναι ένα ημερολόγιο, το οποίο δημιουργήσαμε εμείς οι ίδιες. Στις σελίδες του, με απλά λόγια, ένα μικρό παιδί περιγράφει το κίνημα του μπρεσιονισμού. Το κάθε κείμενάκι συνοδεύεται από φωτογραφίες και πίνακες που βοηθούν τα παιδιά να ταξιδέψουν στον κόσμο της τέχνης. Στα πλαίσια της ανάγνωσής του, πραγματοποιούνται διάφορες δραστηριότητες:

- Ανάγνωση εικόνων
- Προσεγγίσεις έργων τέχνης
- Παρατήρηση της εναλλαγής του φωτός μέσα από τους πίνακες (σειρές)
- Δραματοποίηση (θεματολογία από πίνακες)
- Συμβολικό παιχνίδι (τα παιδιά βιώνουν το ρόλο των μπρεσιονιστών)
- Ζωγραφική με θέμα (π.χ. φύση, καθημερινή ζωή), με ποικίλα εργαλεία και υλικά
- Επαφή με την τεχνική των μπρεσιονιστών

- Συνθέσεις με διάφορα υλικά (φυσική ή μη)
- Πειραματισμοί στη φωτογράφιξη

Στην 3η φάση του project μας, την ολοκλήρωση, επιλέγουμε να την κάνουμε με μια έκθεση ζωγραφικής, όπως έκαναν και οι καλλιτέχνες. Αφού τα παιδιά ζωγράφισαν τη φύση με υδατοχρώματα, ετοιμάζουν μόνα τους την αφίσα που θα προσκαλέσει τους επισκέπτες, δηλαδή άλλα παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς, για να εκτιμήσουν τις δημιουργίες τους.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι παρατήρηση και η καταγραφή από εμάς είναι απαραίτητες ενέργειες καθ' όλη τη διάρκεια του project, καθώς μας επιβεβαιώνουν για το αποτέλεσμα. Και πάνω σε αυτό το κομμάτι, δεν αμελούμε τη δημιουργία των Documentation Panels στο τέλος της διαδικασίας. Αυτά περιέχουν κυρίως φωτογραφικό υλικό από την πορεία του project και ουσιαστικά ενημερώνουν τους ενδιαφερόμενους.

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Καθ' όλη τη διάρκειά του project, τα παιδιά αναρωτήθηκαν, έκαναν πειράματα, ερεύνησαν, σύγκριναν, έβγαλαν δικά τους συμπεράσματα, ήρθαν σε επαφή με την τέχνη, ένιωσαν συναισθήματα, δημιούργησαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο project υλοποιήθηκε παράλληλα σε δύο βρεφονηπιακούς σταθμούς, σε δύο διαφορετικές πόλεις της Ελλάδας, γεγονός που μας έδωσε τη δυνατότητα να αποκτήσουμε μια πιο σφαιρική άποψη για τα αποτελέσματα του. Και στα δυο περιβάλλοντα, υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετοχή από τα παιδιά. Βέβαια τα ενδιαφέροντα των παιδιών ποικίλουν και παρά το γεγονός ότι ήταν το ίδιο project, δεν είχε την ίδια απήχηση σε κάθε δραστηριότητα.

Με την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης πάνω στο κομμάτι του ιμπρεσιονισμού, του φωτός και της προσχολικής αγωγής, είμαστε πεπεισμένες ότι αυτά τα πεδία μπορούν να συνδυαστούν άμογα μεταξύ τους, προσφέροντας μοναδικές εμπειρίες στα παιδιά. Η σύνδεση λοιπόν Τέχνης και Παιδαγωγικής αποδεικνύεται ωφέλιμη και αξίζει να την εντάξει κανείς στην ελληνική πραγματικότητα.

6. ΠΗΓΕΣ

- Bartolena, S. (2006). *Art Book Ιμπρεσιονιστές*. Αθήνα: Εθνική Τράπεζα - Ημερήσια ΑΕΕ.
- Γαλάνη, Α., & Παυλόπουλος Κ. (2010). *Γεωλογία - Γεωγραφία*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2008). *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας* (5η έκδοση). Αθήνα: Πατάκη.
- Gombrich, E. (1998). *Το χρονικό της τέχνης*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Grimme, H. (2008). *Ιμπρεσιονισμός*. Εκδ. Taschen.
- Helm, J. H., & Katz, L. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Καπουλίτσα-Τρούλου Θ. (2009). *Εικαστικές προσεγγίσεις στην προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

- Καπουλίτσα-Τρούλου Θ., & Ιωαννίδου, Αικ. (2012). *Κατανοώντας τις 100 γλώσσες του παιδιού, Σύγχρονες διδακτικές πρακτικές στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2006). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ.Δαρδανός.
- Parramon, J. (1991). *Φως και σκιά στη ζωγραφική*. Αθήνα: Ντουντούμης.
- Ρούμπιν, Τζ. Χ. (1999). *Ιμπρεσιονισμός*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Salvi, F. (2000). *Στα μονοπάτια της τέχνης, Ιμπρεσιονισμός*. Αθήνα: Μοντέρνοι Καιροί.
- Schirrmacher, R. (2008). *Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των παιδιών* (2η Έκδοση). Αθήνα: Έλλην.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. U.K.: Routledge.
- Welton, J. (1993). *Εμπρεσιονισμός*. Σειρά: Ανακαλύπτω την τέχνη. Αθήνα: Δελθθανάσης.

Ο «ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ» ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΜΕΣΩ ΕΠΑΝΑΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΗΣ ΥΛΙΚΩΝ

Μαρία Μπιμπούδη

Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει τις δημιουργίες μαθητών/τριών από ανακυκλώσιμα υλικά, τον τρόπο που μεταμορφώνονται τα παλιά αντικείμενα και τα «άχρηστα υλικά» σε νέα όμορφα πράγματα- σε έργα τέχνης. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική πρακτική που εφαρμόζεται διαθεματικά συμβαδίζοντας με το περιεχόμενο όλων των γνωστικών αντικειμένων και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Επικεντρώνεται σε τρεις άξονες οι οποίοι άπτονται: α) της παιδαγωγικής αξίας από την επαναχρησιμοποίηση υλικών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, β) της οικολογικής συμπεριφοράς που ενισχύει την οικολογική σκέψη και τις καθημερινές πρακτικές προστασίας του περιβάλλοντος και γ) της δημιουργικότητας που αναδεικνύεται μέσα από την οικολογική περιπέτεια κατηγοριοποίησης υλικών και της μεταμόρφωσής τους σε έργα τέχνης.

Λέξεις κλειδιά: Επαναχρησιμοποίηση υλικών, διαθεματικότητα, οικολογικός εγγραμματισμός.

1. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΝΑΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΗΣ ΥΛΙΚΩΝ

Στις μέρες η κοινωνική πραγματικότητα πλήττεται από την οικονομική κρίση. Αυτό το γεγονός δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστο τον εκπαιδευτικό χώρο. Είναι αναγκαίο να επανεξεταστούν οι διδακτικές πρακτικές με τρόπο ολιστικό και δημιουργικό. Να αντιμετωπίσει η σύγχρονη πρακτική φιλοσοφία τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση παιδαγωγικά μέσω της τέχνης, αν θεωρείται ότι ο άνθρωπος είναι τμήμα της φύσης και ανήκει σ' αυτήν (Margenau, 1992· Weizsacker, 1971). Η παιδαγωγική ανάδειξη αυτής της σχέσης με τη μορφή τέχνης μπορεί να συμπορευτεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων. Να λειτουργήσει αποτελεσματικά μέσω του «πράττειν» και σε συνδυασμό με το αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών να

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

ενισχύσει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσω της απελευθέρωσης της σκέψης εκπορεύονται εναλλακτικές ιδέες (Horkheimer, 1975) για τη χρήση υλικών που χρησιμοποιούνται στην καθημερινότητα και καταλήγουν σε κάδους απορριμμάτων. Ανέξοδα, μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης, τέτοια υλικά μπορούν να μεταμορφωθούν σε έργα τέχνης.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η εκπαιδευτική πρακτική της επαναχρησιμοποίησης άχρηστων υλικών εφαρμόστηκε στο χώρο της σχολικής τάξης με τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Ματασγουράς, 2000· Κακανά και Μπότσογλου, 2010). Οι μαθητές/τριες συγκέντρωναν τα υλικά (πλαστικά, χάρτινα μπουκάλια, κουτιά, παλιά υφάσματα, σχισμένα ρούχα, λάστιχα, αλουμινένια κουτιά, κλωστές, καπάκια, χάρτινα ρολά, κ.α.). Η επεξεργασία τους και η μεταμόρφωσή τους σε έργα τέχνης έγινε ομαδικά με την ανάπτυξη αλληλοβοήθειας, αλληλοεπικοινωνίας, και ανταλλαγής υλικών. Αυτή η αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο διαμόρφωσε ένα οικείο ευχάριστο σχολικό περιβάλλον που ενόησε την ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος και συνεργασίας.

2.1. Στόχοι της οικολογικής δράσης

Ο βασικός στόχος αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής με την επαναχρησιμοποίηση των υλικών είναι η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης που έχει ως αφετηρία τη μικρότερη κατανάλωση ενέργειας για να παραχθεί το βέλτιστο αποτέλεσμα. Η συνειδητοποίηση ότι ενεργειακή συμπεριφορά ξεκινά από την καθημερινότητα. Η αντίληψη ότι η σχολική τάξη ως «ζωντανός οργανισμός» μπορεί να συνεισφέρει στην ανάπτυξη οικολογικής συμπεριφοράς μετά το σπίτι που είναι ο πρώτος οικολογικός πυρήνας εξοικονόμησης ενέργειας.

Η διαμόρφωση στάσεων ζωής που οφείλει να έχει ο άνθρωπος απέναντι στο περιβάλλον, καλλιεργώντας αξίες σεβασμού, αγάπης για τον πλανήτη γη και η απόκτηση οικολογικής ευαισθητοποίησης. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η υπερκατανάλωση, μειώνεται η σπατάλη νέων πόρων και εξοικονομείται ενέργεια. Στην ουσία πρόκειται για μια σύγχρονη διαχείριση των «άχρηστων» υλικών στη σχολική τάξη με παιδαγωγική αξία. Στη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων μπορούν αλληλένδετα ως πρακτική να χρησιμοποιηθούν δημιουργικά υλικά με έναν έμμεσο διδακτικό χαρακτήρα.

2.1.1. Ο σχεδιασμός της οικολογικής δράσης

Η οικολογική δράση επαναχρησιμοποίησης υλικών εφαρμόστηκε στο πλαίσιο λειτουργίας του ομίλου στο πειραματικό δημοτικό σχολείο του πανεπιστημίου Αθηνών. Ξεκίνησε από την επιτακτική ανάγκη να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά στα θέματα ανακύκλωσης, μείωση της σπατάλης και της διαμόρφωσης της οικολογικής συνείδησης. Η αδιάκοπη καταστροφή του περιβάλλοντος δεν πρέπει να αφήνει ανεπηρέαστο το παιδί. Πέρα από την αγάπη για το φυσικό περιβάλλον οφείλει να ευαισθητοποιηθεί σε ζητήματα του περιβάλλοντος. Ο τρόπος επεξεργασίας των άχρηστων υλικών γίνεται με τρόπο παιδαγωγικό, δίχως κινδυνολογίες. Η όλη διαδικασία μετατροπής των άχρηστων αντικειμένων σε χρήσιμα έργα τέχνης αποπνέει μια γοητεία που οδηγεί με σίγουρα βήματα στην οικολογική ευαισθητοποίηση. Κι αυτός είναι ένας σημαντικός λόγος που επιλέχθηκαν να δημιουργηθούν κατασκευές. Με δεδομένο τη φαντασία και την ελεύθερη σκέψη το παιδί μπορεί να απομοιώσει καλύτερα τα οικολογικά μηνύματα και να περάσει ομαλά μέσω της δημιουργικότητας από το απλό- άχρηστο υλικό στο σύνθετο έργο και να αναπαραστήσει νοητικά την οικολογική πραγματικότητα που χρήζει προστασία και φροντίδα. Με τρόπο βιωματικό αναπτύσσονται δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας, φαντασίας, υπολογισμού, αριθμησης, αντιληπτικότητας και σχεδιασμού. Στο σημείο αυτό, το όλο εγχείρημα συνάδει με τη διαθεματικότητα στην εκπαίδευση προσεγγίζοντας το περιεχόμενο μαθημάτων της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου έτσι, όπως προβλέπεται από το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών συμβάλλοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή/τριας.

2.2. Διαθεματικότητα

Η εκπαιδευτική πρακτική επαναχρησιμοποίησης υλικών μπορεί να εφαρμοστεί βάσει της συστημικής θεωρίας που κατά τον Luhmann (1984) είναι μια «υπερθεωρία» με διεπιστημονική προσέγγιση μέσα από το περιεχόμενο όλων των γνωστικών αντικειμένων. Στόχος είναι να αναδειχθούν τα μεθοδολογικά χαρακτηριστικά μέσω όλων των επιστημονικών πεδίων. Η αξία μιας τέτοιας πρακτικής μπορεί να στηριχτεί στην κατηγοριοποίηση των αξιών του Ashby (1992). Να κατανοηθεί η αξία των υλικών (οικονομική αξία). Να γίνει αντιληπτή η χρησιμότητά τους (εργαλειακή αξία). Να γίνουν γνωστές οι ιδιότητές τους ως ξεχωριστά αντικείμενα (εγγενής αξία). Να αναγνωριστεί η αξία της εναλλακτικής σκέψης μια και τα ίδια τα υλικά αναδύουν συμβολισμούς (συμβολική αξία) που διαμορφώνουν την οικολογική συνείδηση.

2.2.1. Γλώσσα

Εμπνεόμενοι από το ταξίδι του νερού, με αφορμή τη 2^η ενότητα του βιβλίου της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού, έγινε συζήτηση για τους τρόπους προστασίας του ανθρώπου από τις βροχές. Προκειμένου ο άνθρωπος να προστατευτεί από τις βροχοσταλίδες επινόησε τις ομπρέλες. Χρησιμοποιήθηκαν καλαμάκια, σύρματα πίπας και χαρτί για να δημιουργηθούν.



Εικόνα 1. Ομπρέλα

Στην ίδια ενότητα αντιλαμβανόμενοι ότι το νερό της φύσης αλλάζει συνέχεια μορφή, ταξιδεύει και ανακυκλώνεται, έγινε κατασκευή για τον κύκλο του νερού με χαρτόκουτα, βαμβάκι και καλαμάκια.



Εικόνα 2. Ο κύκλος του νερού

Με δύο πλαστικά μπουκάλια του νερού και τα καπάκια τους ως ρόδες δημιουργήθηκαν μοντέλα οχημάτων χρωματισμένα με τέμπρες. Αφορμή στάθηκε η 5^η ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού που φέρει τον τίτλο: *Ασφαλώς κυκλοφορώ*.



Εικόνα 3. Μοντέλα οχημάτων

Έχοντας ως αφορμή την 16^η ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού που φέρει τον τίτλο: *Ταξίδια στην Ελλάδα*, κατασκευάστηκαν καράβια από πλαστικά πιάτα και καλαμάκια για σουβλάκι με παλιά νήματα.



Εικόνα 4. Καράβια

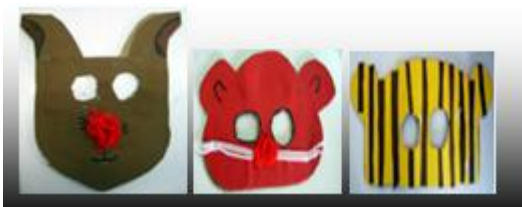
Στην 15^η ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας που φέρει τον τίτλο: *Χριστός Ανέστη!*, συζητήθηκε το μήνυμα της Ανάστασης του Χριστού, έγινε πληροφόρηση για τα πασχαλινά έθιμα από διάφορα μέρη της Ελλάδας και δημιουργήθηκαν από απλές πλαστικές συσκευασίες

τροφίμων πασχαλινά καλάθια και από χάρτινα ρολά πασχαλινά λαγουδάκια.



Εικόνα 5. Καλάθια

Στην 9^η ενότητα του μαθήματος που φέρει τον τίτλο: Ένας αρλεκίνος από χαρτί, κατασκευάστηκαν μάρσκες ζώων από παλιά κουτιά.



Εικόνα 6. Μάρσκες

2.2.2. Θρησκευτικά

Με αφορμή το Γ' κεφάλαιο του μαθήματος των Θρησκευτικών που φέρει τον τίτλο: Νέοι δρόμοι, νέα ζωή, και μετά από συζήτηση για την ύπαρξη των αγγέλων δημιουργήθηκαν άγγελοι με κουτιά από γιαούρτια, λευκό χαρτί και λευκές χαρτοπετσέτες.



Εικόνα 7. Άγγελοι

2.2.3. Μελέτη Περιβάλλοντος

Με αφορμή την 3^η ενότητα του μαθήματος Μελέτη του Περιβάλλοντος που φέρει τον τίτλο: Οικοσυστήματα της Ελλάδας, κατασκευάστηκαν οικοσυστήματα με τα χρησιμοποιημένα εισιτήρια, παλιά κουτιά από συσκευασίες προϊόντων των καταστημάτων και φύλλα δέντρων πεσμένα κάτω στο προαύλιο του σχολείου.



Εικόνα 8. Οικοσυστήματα

Στην ίδια ενότητα, στο μάθημα που φέρει τον τίτλο: Απορρίμματα: Υπάρχουν λύσεις! Ξαναχρησιμοποιήθηκαν παλιά εισιτήρια και μετατράπηκαν σε σπίτια, αυτοκίνητα και δέντρα.



Εικόνα 9. Αντικείμενα

Έχοντας ως αφορμή την 3^η ενότητα του μαθήματος Μελέτη Περιβάλλοντος που φέρει τον τίτλο: Σπονδυλωτά και ασπόνδυλα ζώα, κατασκευάστηκαν από εφημερίδες και σύρματα πίπας πεταλούδες.



Εικόνα 10. Πεταλούδες

Στην 11^η ενότητα του μαθήματος Μελέτη του Περιβάλλοντος της Δ' Δημοτικού που φέρει τον τίτλο: Το πράσινο στις πόλεις, συζητήθηκε η λειτουργία των φυτών ως «εργοστάσια» που παράγουν οξυγόνο, το οποίο είναι αναγκαίο για την αναπνοή και ότι τα φυτά των πόλεων είναι σύμμαχοι στην αντιμετώπιση της ατμοσφαιρικής ρύπανσης. Παίρνοντας μπουκαλάκια από σιρόπια και χαρτόνια δημιουργήθηκαν συνθέσεις με άνθη.



Εικόνα 11. Συνθέσεις με λουλούδια

2.2.4. Μαθηματικά

Έχοντας ως αφορμή την 34^η ενότητα του μαθήματος των Μαθηματικών της Δ' Δημοτικού που φέρει τον τίτλο: Συμμετρία στους πολιτισμούς, δημιουργήθηκαν πεταλούδες από πλαστικά με φτερά από χαρτόνι ακολουθώντας τους άξονες συμμετρίας.



Εικόνα 12. Πεταλούδες

Με αφορμή την 21^η ενότητα Σχεδιάζω και μετρώ, κατασκευάστηκαν κύκλοι από χαρτόνι και τους

διακόσμησαν με άνθη από παλιές κάλτσες που εμπλουτίστηκαν με χαρτί γκοφρέ



Εικόνα 13. Στεφάνια

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η καλύτερη και αποδοτικότερη πρόσληψη μηνυμάτων προστασίας του περιβάλλοντος μπορεί να γίνει αβίαστα με τρόπο δημιουργικό μέσω της επαναχρησιμοποίησης υλικών. Με τον τρόπο αυτό και μέσω εποικοδομητικής συζήτησης μπορούν να κατανοηθούν οικολογικά προβλήματα και η ανθρώπινη παρέμβαση στη διατάραξη της οικολογικής ισορροπίας. Η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης οικοδομείται σταδιακά. Τα έργα τέχνης χαρίζουν στο παιδί την αισθητική απόλαυση, αλλά και οικολογικούς προβληματισμούς. Η πορεία προς την αποπεράτωση του έργου τέχνης με την αποδόμηση και αναδόμηση των άχρηστων υλικών ανοίγει ορίζοντες αυτενέργειας και ατομικής ευθύνης σε πρακτικές εξοικονόμησης ενέργειας. Οι τεχνικές που αναπτύσσονται κατά την κατασκευή των δημιουργημάτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμες. Τα άχρηστα υλικά μετεξελίσσονται ως παιδαγωγικά εργαλεία και μεταμορφώνονται σε έργα τέχνης.

Οι προεκτάσεις που προσφέρει το δημιούργημα κατά την ολοκλήρωσή του επιτρέπουν στα παιδιά να αναζητήσουν νέους τρόπους επικοινωνίας με το περιβάλλον, να προβληματιστούν γι' αυτό και να συνδέσουν με τρόπο αριστοτεχνικό το δημιούργημα με τη γενική μελέτη του περιβάλλοντος. Η όλη διαδικασία ενέχει στοιχεία του οικολογικού εγγραμματισμού που είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τα παιδιά. Ο οικολογικός αλφαβατισμός διαμορφώνει μια οικολογική ηθική και σκέψη που βελτιώνουν την ποιότητα ζωής.

4. ΠΗΓΕΣ

Ashby, F.G. (1992). Multidimensional models of categorization (pp.1-34). Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Luhmann, N. (1997). The control of ntransparency. *Systems Research*, 14, 359-371.

Κακανά, Δ.Μ., & Μπότσογλου, Κ. (2010). Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης. Στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση* (σσ.77-100). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Margenau, H. (1992). *Cosmos, Bios, Theos Scientists Reflect on Science, God, and the Origins of the Universe, Life and Homo sapiens*. Open Court Publishing Company.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη Weizsäcker, C.Fr (1971). *Die Einheit der Natur*. Studien, Hanser, München.

**ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ
ΩΣ «ΜΕΣΟ» ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ**

ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ, ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

Μαριάνθη Κ. Γαϊτάνη
3^ο Γενικό Λύκειο Ν. Φιλαδέλφειας

Περίληψη

Μέσα από την αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης και της μεθόδου Project η διδακτική πρακτική που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των μαθητών πάνω στην πρόληψη και ουσιαστική διαχείριση φαινομένων ενδοσχολικής βίας. Παρατίθενται τα χαρακτηριστικά της ομάδας των μετεχόντων μαθητών καθώς και όλα τα στάδια διαμόρφωσής της. Οι δραστηριότητες που αξιοποιούν την εμπειρία και εμπλέκουν σε διαδικασίες επιστημονικής έρευνας ασκούν τους μετέχοντες στην αναγνώριση τέτοιου είδους φαινομένων για τον προσδιορισμό τους, την άμεση παρέμβαση και ουσιαστική αντιμετώπισή τους. Αξιοποιείται η τέχνη του κινηματογράφου για τη διαμόρφωση νέων στάσεων και ως αφετηρία για έρευνα, ενώ μέσα από το παιχνίδι ρόλων ενισχύεται η ενσυναίσθηση. Μέσω της εικαστικής και της λογοτεχνικής δημιουργίας οι μαθητές παίρνουν θέση, περνούν μηνύματα, εκτίθενται δημόσια. Οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται, ως εργαλείο γνώσης, έρευνας, συνεργατικής μάθησης, δημιουργικής γραφής και δημοσίευσης των συμπαραγόμενων άρθρων, διηγημάτων και δοκιμίων.

Λέξεις κλειδιά: Ενδοσχολικός εκφοβισμός, βιωματική μάθηση, μέθοδος Project.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Από τα μέσα Σεπτεμβρίου του 2015, η εκπαιδευτικός, ορισμένη ως υπεύθυνη για θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού σε Γενικό Λύκειο της Αθήνας και συγγραφέας της παρούσας εισήγησης, υλοποιεί διδακτική πρακτική με τίτλο «Ενδοσχολική Βία. Διαχρονικό φαινόμενο ή σύμπτωμα των καιρών;». Δημιουργός και της διδακτικής πρακτικής και του προαναφερθέντος Προγράμματος είναι η ίδια η εκπαιδευτικός που συγχρόνως είναι και συγγραφέας της παρούσας εισήγησης. Στο σχέδιο εργασίας λαμβάνουν μέρος είκοσι τέσσερις (24) μαθητές της Α΄ Τάξης του σχολείου. Βασικοί στόχοι είναι οι μαθητές να επιδοθούν σε μια συγκριτική έρευνα και μελέτη του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας ανά τους αιώνες εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα, να προσεγγίσουν διεπιστημονικά το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, ενώ, παράλληλα, να πετύχουν βιωματική προσέγγιση μέσα από την ανάπτυξη ομάδας. Η ομάδα, που ήδη πραγματοποίησε οκτώ (08) συναντήσεις, έχει περάσει στο στάδιο της ωριμότητας. Η διδακτική πρακτική που προβλέπει διεπιστημονική προσέγγιση του φαινομένου

του ενδοσχολικού εκφοβισμού, ιστορική, ψυχολογική, κοινωνιολογική κ.ά., έχει διαθεματικές προεκτάσεις σε Ν.Ε. Γλώσσα και Λογοτεχνία, Ιστορία, Πολιτική Παιδεία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Καλλιτεχνική Παιδεία, Στατιστική, Βιολογία, Project, Πληροφορική. Η εκπαιδευτικός που είναι, παράλληλα, δημιουργός της διδακτικής πρότασης που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση, συντονίστρια, παρατηρήτρια, ερευνήτρια κατά την υλοποίησή της και συγγραφέας της παρούσας εισήγησης παρατηρούσε στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών σε όλα τα στάδια διαμόρφωσης της ομάδας, εστιάζοντας στη συμβολή του συνδυασμού της βιωματικής μάθησης με τη μέθοδο Project στην ουσιαστική προσέγγιση του φαινομένου του ενδοσχολικού εκφοβισμού και στην συνακόλουθη αλλαγή στάσεων από πλευράς διδασκόμενων. Κρατούσε σημειώσεις τις οποίες και επεξεργάστηκε για να συναγάγει συμπεράσματα.

2. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

2.1. Ενδοσχολικός εκφοβισμός

Ο εκφοβισμός στη φύση συμβάλλει στην επιβίωση του ισχυρότερου, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις συνδέεται με την επιβίωση της ομάδας (Rigby, 2002). Η Ψυχανάλυση και η Εθολογία εκλαμβάνουν την επιθετικότητα ως εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, ενώ η θεωρία της «Κοινωνικής Μάθησης» ως «προϊόν κοινωνικών παρεμβάσεων» (Χηνάς και Χρυσάφιδης, 2000). Σύμφωνα με τους Σουσμίδου-Καραμπέρη και Βαβέτση-Τσιβίκη (2011), «ο εκφοβισμός είναι μια υποκατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς. Η επιθετικότητα στο χώρο του σχολείου αναφέρεται στη βία και τον εκφοβισμό. Οι δύο αυτές έννοιες συναντώνται στο σημείο τομής που αποτελεί την έννοια «εκφοβισμός με σωματικά βίαια μέσα» (Σουσμίδου-Καραμπέρη και Βαβέτση-Τσιβίκη, 2011: 8). Μπορεί ο εκφοβισμός να αποδίδεται με τον όρο «mobbing» (αγγλική λέξη «mob»: όχλος, συμμορία) «[...] ο όρος όμως χρησιμοποιείται και για το μεμονωμένο άτομο που ενοχλεί κάποιον άλλον ή του «κολλάει» (Olweus, 2009a: 28). Αυτή η όχληση λεκτική, ψυχολογική, κοινωνική, σωματική που μπορεί να φθάσει ως τον ξυλοδαρμό, εκδηλώνεται κατ'επανάληψη και αποσκοπεί στην επιβολή και υποβολή του «θύματος» στο «θύτη» με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ψυχική υγεία και, κατά προέκταση, την ατομική και

κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη των εμπλεκόμενων, του εκφοβιστή, του εκφοβιζόμενου, αλλά και των παρατηρητών.

Το φαινόμενο του «εκφοβισμού/θυματοποίησης» απασχόλησε τη Σουηδία από τα τέλη της δεκαετίας του '70 και στη συνέχεια και άλλες Σκανδιναβικές Χώρες τη στιγμή που στην Ελλάδα μόλις στις αρχές της δεκαετίας του 2000 «γίνεται αντικείμενο προσοχής, συζήτησης και μελέτης» (Οίweis, 2009b: 15, 21-22).

2.2. Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, βιωματική μάθηση και μέθοδος Project

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που αφορούν στην υγεία και τον πολιτισμό αποσκοπούν στο να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες ζωής, να υιοθετήσουν στάσεις και συμπεριφορές που συμβάλλουν στην ατομική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, αλλά και στην προαγωγή του οικογενειακού, κοινωνικού, πολιτισμικού, γενικότερα, περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται. Από την άλλη, τα Περιβαλλοντικά Προγράμματα στοχεύουν στη διαμόρφωση οικολογικής συνείδησης και στάσης. Η γνώση όμως του κόσμου που τους περιβάλλει απαιτεί αξιοποίηση της προερχόμενης από την επαφή με πρόσωπα και πράγματα εμπειρίας. Η διαμοίραση της προσωπικής εμπειρίας στην ομάδα διευκολύνει την ανάπτυξη ενός πλέγματος σχέσεων και του ανάλογου κλίματος προς διευκόλυνση της μάθησης. Τα βιώματα από την επαφή του ατόμου με πράγματα και πρόσωπα αποτελούν αφετηρία της γνώσης, αφορμή εξερεύνησης του κόσμου που το περιβάλλει και η μέθοδος Project εμπλέκει τους μαθητές σε αυθεντικές διαδικασίες επιστημονικής έρευνας και δημιουργικής έκφρασης, για την πρόσκτηση της έγκυρης γνώσης και τη γόνιμη αναπαραγωγή και αξιοποίησή της. Η βιωματική μάθηση στο πλαίσιο του "learning by doing" συνδέεται με δραστηριότητες «όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις, οι δημιουργικές συνθέσεις κ.ά. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης η βιωματική μάθηση «ακουμπά» στη διερευνητική μάθηση, τη μέθοδο επίλυσης προβλημάτων και ιδιαίτερα τη μέθοδο Project [...]» (Δεδούλη, 2001: 147 – 148).

Εργαλείο της βιωματικής μάθησης και της μεθόδου Project είναι η ομάδα. Η εκπαιδευτική ομάδα διαμορφώνεται προς πραγματοποίηση συγκεκριμένου σκοπού. Μπορεί να συναρπάζεται από υποομάδες, τα μέλη της δραστηριοποιούνται εντός αυτής έχοντας τη συναίσθηση ότι ανήκουν σε αυτή, αναλαμβάνουν ρόλους, ορίζουν και τηρούν συγκεκριμένους κανόνες και αλληλεπιδρούν για την επίτευξη ενός ή περισσότερων στόχων. Η δυνατότητα των μελών να διαμοιράζονται προσωπικές εμπειρίες σχετιζόμενες με το στόχο της ομάδας «είναι προϋπόθεση για να ενεργοποιείται το κίνητρο για την ενεργητική τους συμμετοχή και για την καλλιέργεια της συνοχής μεταξύ των μελών σε θέματα που τους αφορούν» (Πολέμη-Τοδούλου, 2012:3). Στην ομάδα «τα μέλη δεν έχουν μόνο τη δυνατότητα να παρατηρούν και να καθρεφτίζουν τις συμπεριφορές τους, αλλά βοηθούνται από την άμεση επανατροφοδότηση που δέχονται από τα άλλα μέλη της

ομάδας» (Γουρνάς, 2012: 84). «[...] ο διδάσκων οφείλει μεταξύ των άλλων να αξιοποιεί βιωματικές εμπειρίες των διδασκόμενων μέσα από τη συμμετοχή τους σε κοινωνικές [...] δράσεις και, κυρίως, να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζονται, να διαλέγονται, να «εκτίθενται» δημόσια πάνω σε θέματα δημοσίου ενδιαφέροντος φθάνοντας στην ιδεοθύελλα» (Γαϊτάνη, 2015: 62).

3. ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

3.1. Παιδαγωγικό - Μεθοδολογικό πλαίσιο Διδακτικής Πρακτικής

Η διδακτική πρακτική που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση φιλοδοξεί να δραστηριοποιήσει τον εκπαιδευτικό σε θέματα που άπτονται της ψυχοκοινωνικής υγείας του παιδιού, αλλά και να προβληματίσει τον έφηβο πάνω συμπεριφορές και στάσεις που μπορεί να ενισχύουν φαινόμενα, όπως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός εξωθώντας τον σε υπεύθυνη και ουσιαστική διαχείριση αναγκών και προβλημάτων της ηλικίας του (Τσιάντης, Ναυρίδης, Chancerel, Σιπητάνου και Σόλμαν, 1986). Ο έφηβος θα πρέπει να κατανοήσει τους κινδύνους που εγκυμονούν ακόμη και φαινομενικά αθώες συμπεριφορές εκδηλούμενες με το πρόσχημα του «αστεισμού», της «πλάκας» και συχνά αποσκοπούν στην επιβολή και υποβολή του «θύματος» στο «θύτη». Θα πρέπει να προβληματιστεί πάνω σε στάσεις και αντιλήψεις που μπορεί να ενισχύουν τέτοιου είδους φαινόμενα.

Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης με εργαλείο την ομάδα οι μαθητές αξιοποιούν βιώματα που αφορούν στον ενδοσχολικό εκφοβισμό, αλλά και τα προϊόντα της έρευνάς τους πάνω στο εν λόγω φαινόμενο από την εργασία τους σε ομάδες, για να φτάσουν μέσα από τον αναστοχασμό στη μεταγνώση αξιολογώντας τη μέχρι τώρα τακτική τους σε εκδηλούμενα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας. Η διαμοίραση εμπειριών, σκέψεων και συναισθημάτων από τη μικρή ομάδα στην ολομέλεια, η συζήτηση πάνω σε αυτές πριν και μετά από την έρευνά τους και την ενημέρωση της εκπαιδευτικού, η συγκριτική προσέγγισή τους, η θέαση των βίντεο και η συμμετοχή τους σε συζητήσεις πάνω σε σκηνές με θέμα την ενδοσχολική βία και ήρωες εφήβους μαθητές, αλλά και η εναλλαγή τους στην υπόδυση φαινομενικά αντίθετων ρόλων, όπως του «θύτη» και του «θύματος» συνέβαλε στο να φθάσουν στην ενσυναίσθηση. Όλες οι παραπάνω δραστηριότητες μέσα από την αξιοποίηση της εμπειρίας έδωσαν εναύσματα για ενδοσκόπηση και άσκηση αυτοκριτικής στο πλαίσιο της οποίας αναθεωρήθηκαν απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών, όπως, οι περισσότεροι, άλλωστε, δήλωσαν.

Στο πλαίσιο της μεθόδου Project και σύμφωνα με τη διερευνητική μάθηση από τη στιγμή που τεθεί στους εκπαιδευόμενους το θέμα/πρόβλημα εκείνοι προχωρούν στην εύρεση των παραμέτρων διερεύνησης, έρχονται σε άμεση επαφή με τα υλικά μέσα διερεύνησης για να καταλήξουν στην παραγωγή του αποτελέσματος

(Κουτσελίνη και Θεοφιλίδης, 1997). Το προς μελέτη υλικό αφορά σε βιώματα και πληροφορίες που αναζητούνται από έγκυρες πηγές. Στο πλαίσιο του «οπτικού αλφαριθμητισμού» οι μαθητές προχωρούν στη δημιουργία νόηματος από τα οπτικά ερεθίσματα των προβαλλόμενων σε αυτούς βίντεο (Ράπτης και Ράπτη, 2001: 139, 140), συνεκτιμώντας ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, στάση και κίνηση του σώματος, έκφραση του προσώπου, νεύματα, χειρονομίες, προφορικό και γραπτό λόγο, ήχο, μουσική κ.ά., αλλά και αισθητικά στοιχεία. Κατά την αισθητική ανάλυση σκηνών συνυπολογίζεται και ο τρόπος που αξιοποιούνται τα εκφραστικά μέσα της τέχνης του κινηματογράφου όπως η θέση που έχουν τα πρόσωπα στο κάδρο, ο φωτισμός, η εστίαση της κάμερας και η οπτική γωνία, η σύνθεση του πλάνου, η σύνθεση των πλάνων σε σκηνή, των σκηνών σε σεκάνς. Όλες οι ομάδες αξιοποιούν κατά την έρευνα και μελέτη τους τη δοθείσα βιβλιογραφία και διαδικτυακό υλικό (βίντεο, έρευνες, ντοκιμαντέρ, ειδήσεις, άρθρα κ.ά.), προϊόν στοχευμένης αναζήτησης, για να συμπαράξουν άρθρα, δοκίμια, διηγήματα, παρουσιάσεις με τη βοήθεια των Λογισμικών Επεξεργασίας Κειμένου και Παρουσίασης. Με τον Υπολογιστή ως εποπτικό μέσο, εργαλείο γνώσης και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο της εργασίας σε ομάδες, δημιουργείται ένα αυθεντικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές επιδίδονται σε έρευνα του ίδιου του εαυτού τους, αλλά και του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται, φωτίζουν προβλήματα της ηλικίας τους και δημιουργούν διαμοιραζόμενοι απόψεις, ιδέες, εμπειρίες, βιώματα, μεθόδους έρευνας και συγγραφής, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων κ.ά. (Μικρόπουλος, 2006).

3.2. Περιγραφή της ομάδας

3.2.1. Στόχοι διαμόρφωσης της ομάδας

Με τη συγκρότηση της ομάδας επιδιώκεται η ενημέρωση, η ευαισθητοποίηση των μαθητών πάνω στο ζήτημα του ενδοσχολικού εκφοβισμού, η ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών για την αποφυγή του να γίνει κανείς «θύτης», «θύμα» ή και «παρατηρητής» φαινομένων ενδοσχολικού εκφοβισμού, αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων για αποτελεσματική παρέμβαση σε περίπτωση εκδήλωσης ανάλογου περιστατικού στο πλαίσιο είτε της σχολικής μονάδας στην οποία φοιτούν είτε στο περιβάλλον στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται. Οι μαθητές - μέλη ανέλαβαν να ενημερώνουν τους συμμαθητές τους αναφορικά με την εξέλιξη του φαινομένου, τις επιρροές ομάδες εφήβων, το ρόλο της οικογένειας, του σχολείου και φορέων της πολιτείας μέσα από τη συγγραφή άρθρων σε ηλεκτρονική μορφή. Ανέλαβαν, επίσης, ως μονάδα διαμεσολάβησης, το συντονισμό ενεργειών για την αντιμετώπιση κρούσματος εκφοβισμού που τυχόν εκδηλωθεί στο σχολείο τους και αφορά σε κάποιο συμμαθητή τους.

3.2.2. Η ταξινόμηση της ομάδας

Πρόκειται για μια προσχεδιασμένη, κλειστή, ετεροκαθοριζόμενη ομάδα, που σχηματίστηκε για την επίτευξη των στόχων του συγκεκριμένου σχεδίου

εργασίας, όμως, επειδή τα μέλη φαίνεται ότι αντλούν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σε αυτή, λειτουργεί και όταν οι μαθητές χρειάζεται να συμμετέχουν στην υλοποίηση σχεδίων εργασίας με συντονίστρια και δημιουργό τη συγγραφέα της παρούσας εργασίας (Douglas, 1997). Η ομάδα δρα στο χώρο του σχολείου και αυτή τη στιγμή βρίσκεται στη φάση της ωριμότητας.

3.2.3. Τα κίνητρα των μελών για συμμετοχή στην ομάδα – φανεροί και κρυφοί σκοποί

Σύμφωνα με προσωπικές μαρτυρίες κάποιοι από τους είκοσι τέσσερις (24) μαθητές, που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στη συγκεκριμένη ομάδα, είχαν βιώσει περιστατικό ενδοσχολικού εκφοβισμού στο πρόσωπο ατόμων του περιβάλλοντός τους και εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον να αποτελέσουν μέλη της συγκεκριμένης ομάδας, κυρίως, για το λόγο ότι ήθελαν στο μέλλον να αναλάβουν ενεργό και ουσιαστικό ρόλο στην αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών.

Φανερός σκοπός της ομάδας ήταν η παραγωγή αξιόλογου έργου. Κάποια από τα μέλη της ομάδας, ίσως, επεδίωκαν να βελτιώσουν το προφίλ τους και να αποκτήσουν δημοφιλία λαμβάνοντας ενεργό δράση μέσα από ένα σχέδιο εργασίας με θέμα που απηχεί στα προβλήματα της εφηβείας. Κάποιοι από αυτούς, με μέτρια απόδοση στα μαθήματα, μπορεί και να αποβλέπουν στο να κερδίσουν τις καλές εντυπώσεις, για να πετύχουν υψηλότερη βαθμολογία. Φυσικά, οι παραπάνω στόχοι δεν είχαν διατυπωθεί ξεκάθαρα στο πλαίσιο της ομάδας.

3.2.4. Το προφίλ των μελών - οι ρόλοι

Τα μέλη της ομάδας εμπεριέχουν όλα τα μαθησιακά στυλ. Δεκάξι (16) από τα είκοσιτέσσερα (24) μέλη της ομάδας είναι κορίτσια. Οι μισοί μαθητές παρουσιάζουν από πολύ καλή έως άριστη σχολική επίδοση. Οι περισσότεροι μαθητές είναι εξαιρετικά δραστήριοι και αποτελεσματικοί στα έργα που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο μαθημάτων, δράσεων και προγραμμάτων. Την πλειονηφία των μελών της ομάδας αποτελούν πολυδιάστατες και εξαιρετικά δυναμικές προσωπικότητες, άτομα συνεργάσιμα, ευγενή και ευχάριστα για τα οποία έχει μεγάλη σημασία η αίσθηση της προσφοράς. Δύο μαθητές (ένα αγόρι και ένα κορίτσι), παρουσίασαν ηγετικές τάσεις, τις οποίες εκδήλωναν στο πλαίσιο των υποομάδων, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές χαίρουν της αποδοχής από τα υπόλοιπα μέλη. Επιπλέον, στο πλαίσιο της υπο-ομάδας τα άτομα αυτά είναι ιδιαίτερα δραστηριοποιημένα. Όταν δεν αναλαμβάνουν το ρόλο του/της «ηγέτη/τιδος», αναλαμβάνουν το ρόλο του/της «ειδικού», του/της «γραμματέα/ς» ή του/της «αξιολογητής/τριας», ο οποίος επισκοπεί την επίτευξη των τιθέμενων στόχων στον προβλεπόμενο χρόνο και, γενικά, προβληματίζεται για το νόημα όσων γίνονται. Στις συνεδριάσεις της ολομέλειας παρατηρούνται συγκρούσεις από την προσπάθεια αυτών των ατόμων να επιβάλλουν την άποψή τους.

3.2.5. Επικοινωνία

Οι μαθητές επικοινωνούν με έναν δικό τους τρόπο, με χιούμορ, με συνθήματα, ακόμη και με τα μάτια, ενώ δεν ήταν λίγες οι φορές που ανατρέχουν σε πρότερες καταστάσεις που είχαν βιώσει μαζί για επιβεβαίωση, άντληση εμπειρίας, συμμόρφωση κ.ά. Η πολύ καλή επικοινωνία και το ιδιαίτερο κλίμα οικειότητας μεταξύ των μελών της εν λόγω ομάδας οφείλεται, κατά βάση, στις κοινές εμπειρίες από τα χρόνια του γυμνασίου, στο ότι φοιτούν σε ένα μικρό σχολείο, αλλά και στο γεγονός ότι τα άτομα αυτά έχουν αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικές δεξιότητες και από τη συμμετοχή τους σε δράσεις και προγράμματα.

3.2.6. Δυναμική

Μέσα σε κάθε ομάδα λειτουργεί ένα σύστημα αλληλεπιδρώντων δυνάμεων που ωθούν για εσωτερική και εξωτερική δράση, δυνάμεων συμπάθειας ή αντιπάθειας έλξης ή άπωσης (Μπακιρτζής, 2003). Η ανομοιογένεια της εν λόγω ομάδας ως προς το μαθησιακό στυλ, την αισθητική, τη συμπεριφορά και σε κάποιες περιπτώσεις ως προς τις στάσεις και αντιλήψεις των μελών ενισχύει τη δυναμική της σε σημείο που κάθε συνάντηση να αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον μέσα από συγκρούσεις, αλλά και απρόσμενες αντιδράσεις. Αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος, μαζί με το δυναμισμό των μελών και την ιδιαίτερη ευαισθησία πάνω σε θέματα που άπτονται της ανθρώπινης επικοινωνίας, που επιλέχτηκε η συγκεκριμένη ομάδα προς παρουσίαση. Αξίζει να σημειωθεί ότι, όταν επέρχονται συγκρούσεις, η ομάδα σε κάποιες περιπτώσεις δυσκολεύεται στο να αυτοδιαχειρίζεται κρίσεις τηρώντας το «συμβόλαιο», το οποίο αρχικά είχε τεθεί. Εκτιμάται ότι το γεγονός οφείλεται στον αυθορμητισμό και την παρορμητικότητα που χαρακτηρίζει κάποια άτομα της ομάδας και όταν αυτά θέτουν την ομάδα σε κατάσταση κρίσης καταλυτική είναι η επέμβαση 2 - 3 μελών. Πρόκειται για άτομα με ιδιαίτερες επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, αναπτυγμένο επιχειρηματικό λόγο που χαίρουν γενικής αποδοχής από την ομάδα και είναι δημοφιλή στη σχολική κοινότητα. Προκειμένου, μάλιστα, να μη μείνει πίσω η ομάδα στις εργασίες της, ένα από αυτά τα άτομα επεδίωξε συνεργασία με μέλος που επεδείκνυε άκαμπτη συμπεριφορά εμμένοντας απόλυτα στην άποψή του στο πλαίσιο συζήτησης στην ολομέλεια. «Η συνεργασία είναι η ιδανική στρατηγική για την επίλυση μιας σύγκρουσης και βασίζεται στην αντίληψη «κερδίζω / κερδίζεις» (Γιαννουλέας, 1998:145). Παρατηρείται σχετικός ανταγωνισμός, όχι έκδηλος, ανάμεσα σε υποομάδες που λειτούργησε ως έναυσμα για συγκροτημένη και μεθοδευμένη δράση των μελών και αφοσίωση.

3.2.7. Η συνοχή της ομάδας

Η ύπαρξη κοινών ενδιαφερόντων, η δημιουργία κλίματος ασφάλειας άνεσης και αισιοδοξίας για την επίτευξη των στόχων, η συνέπεια απορρέουσα από το αυξημένο αίσθημα ευθύνης, η προσήλωση στον κοινό στόχο, η τήρηση από τα μέλη κανόνων που αφορούσαν σε θέματα συμπεριφοράς, χρονοδιαγραμμάτων ολοκλήρωσης των εργασιών κ.ά. διατηρούν

συγκροτημένη την ομάδα σε όλα τα στάδια ανάπτυξής της. Αυτό φαίνεται από την αδιάλειπτη δραστηριοποίηση όλων των μελών κατά τις εργασίες της, από την προθυμία κάθε μέλους να βοηθήσει για την υπέρβαση κάποιας δυσκολίας, αλλά και από τις επιδόσεις της ομάδας. Οι κρυφοί σκοποί, όπως η εξασφάλιση μεγαλύτερου βαθμού, η ανάγκη για βελτίωση του μαθησιακού ή κοινωνικού προφίλ ταυτίστηκαν με τους συλλογικούς εκ των οποίων ένας ήταν και η παραγωγή αξιόλογου έργου.

Στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας συμβάλλει το γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι συμμαθητές από το Γυμνάσιο με ενεργό συμμετοχή και σε άλλα προγράμματα. Η προηγούμενη εμπειρία τους υπήρξε καταλυτική για την επίλυση προβλημάτων που είχαν να αντιμετωπίσουν. Βέβαια, το γεγονός ότι οι περισσότεροι ανήκουν στο ίδιο τμήμα από το Γυμνάσιο, ενώ μεταξύ αρκετών από αυτούς είχαν δημιουργηθεί και φιλικές σχέσεις από μικρές ηλικίες, δυσχεραίνει την κινητικότητα και την ευελιξία εντός της ομάδας, αφού κάποιοι από αυτούς δυσκολεύονται να λειτουργήσουν με τους συμμαθητές ή τους φίλους τους σκορπισμένους σε άλλες υποομάδες.

3.2.8. Συμμόρφωση

Η έλλειψη ανταγωνιστικών τάσεων, η ανάγκη για παραγωγή αξιόλογου έργου, οι δεξιότητες, μαθησιακές, κοινωνικές και επικοινωνίας των περισσότερων μελών, το γεγονός ότι τα μέλη βρίσκουν ενδιαφέροντα τόσο το θέμα του Προγράμματος όσο και τις διαδικασίες, συμπεριλαμβανομένων και των δραστηριοτήτων, συμβάλλουν στο υψηλό επίπεδο συμμόρφωσης.

3.2.9. Αποτελεσματικότητα

Η ομάδα καθίσταται αποτελεσματική σε ποιότητα και ποσότητα παραγόμενων προϊόντων και αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των μελών λόγω του συντονισμού των ενεργειών τους, της σωστής διαχείρισης του χρόνου, του διαμορφούμενου κλίματος αποδοχής και αμοιβαίας συμπάθειας. Χαρακτηριστική είναι η διάθεση των περισσότερων μελών να προσφέρουν βοήθεια και στήριξη σε όσους την έχουν ανάγκη.

3.2.10. Λήψη αποφάσεων

Η ομάδα είναι πάντα προσανατολισμένη προς το στόχο/ους της. Ο συγκεκριμένος παράγοντας μαζί με τον υψηλό βαθμό συνοχής συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα στη λήψη αποφάσεων. Η μεταξύ τους οικειότητα, το κλίμα άνεσης και ασφάλειας, λειτουργεί καταλυτικά στο να μη διστάζουν να εκφραστούν ακόμη και διασκεπτικοί τύποι, εσωστρεφείς ή και ανασφαλείς λόγω χαμηλής επίδοσης και δημοφιλίας. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα μέλη καταφέρνουν να καταναείμουν τις μεταξύ τους αρμοδιότητες ανάλογα με τις δεξιότητες, ικανότητες και επιθυμίες του καθενός.

3.3. Διαμόρφωση της ομάδας

1^η συνάντηση (2 διδακτικές ώρες)

Κατά τη συγκεκριμένη συνάντηση που αντιστοιχεί στο στάδιο σχηματισμού της ομάδας, επιδιώχθηκε μια πρώτη προσέγγιση, και δραστηριοποίηση των μελών της ομάδας αναφορικά με το φαινόμενο του ενδοσχολικού εκφοβισμού. Στο πλαίσιο ανάπτυξης κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, οι μετέχοντες θα έπρεπε μεταξύ των άλλων να ασκηθούν στο να μάθουν να ακούν τον άλλο διαμορφώνοντας και διατηρώντας κλίμα οικειότητας, εμπιστοσύνης, ενθάρρυνσης, σεβασμού και αποδοχής. Αυτό άλλωστε τόνιζε και το συμβόλαιο που τέθηκε εξ αρχής.

Κατά την πρώτη αυτή συνάντηση, η οποία έλαβε χώρα στα μέσα Σεπτεμβρίου του 2015, είχε ζητηθεί από τους μαθητές να μεριμνήσουν, ώστε τα καθίσματά τους να είναι διατεταγμένα σε σχήμα Π, V ή κύκλου και εκείνοι ανταποκρίθηκαν με προθυμία.

Προκειμένου όλα τα μέλη να έχουν μια πρώτη επαφή ακόμη και με άτομα τα οποία για οποιουδήποτε λόγους δε συναναστρέφονταν, ζητήθηκε από την εκπαιδευτικό που είναι, παράλληλα, δημιουργός της διδακτικής πρότασης που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση, συντονίστρια, παρατηρήτρια, ερευνήτρια κατά την υλοποίησή της και συγγραφέας της παρούσας εισήγησης, κάθε μέλος να αναζητήσει ένα άλλο με το οποίο νιώθει περισσότερο οικεία και άνετα. Τα μέλη κάθε δυάδας έδωσαν στην ομάδα τους ένα όνομα και έκαστο μέλος αυτοπροσδιορίστηκε με ένα ψευδώνυμο. Οι μαθητές κλήθηκαν στο πλαίσιο της δυάδας να μοιραστούν ένα περιστατικό ενδοσχολικής βίας που είχαν βιώσει έως εκείνη τη στιγμή στη σχολική διαδρομή τους και να περιγράψει ο ένας στον άλλο το κυρίαρχο συναίσθημα που ένιωσε αναπολώντας το γεγονός που βίωσε.

Στη συνέχεια, κάθε δυάδα αναζήτησε άλλη μία τα μέλη της οποίας δεν ήξερε τόσο καλά και θα ήθελε να τα γνωρίσει καλύτερα για το σχηματισμό τετράδας. Τα μέλη των τετράδων συζητήσαν πάνω στις εμπειρίες τους καταλήγοντας σε συμπεράσματα αναφορικά με την εκδήλωση και έκβαση των πράξεων βίας που έζησαν στο σχολείο τους ή πληροφορήθηκαν από μαθητές άλλων σχολείων. Ένας εκ των τεσσάρων κρατούσε σημειώσεις.

Στο τέλος, ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας ανακοίνωσε τα προϊόντα της συζήτησης στην ολομέλεια. Οι περισσότεροι μαθητές διαμοιράστηκαν γεγονότα ενδοσχολικής βίας που έζησαν και πληροφορήθηκαν από μαθητές άλλων σχολείων.

Η εκπαιδευτικός προχώρησε σε σύνθεση των απόψεων, των ιδεών κ.ά. που ακούστηκαν στην ολομέλεια.

2^η συνάντηση (2 διδακτικές ώρες)

Κατά τη συγκεκριμένη συνάντηση επήλθαν συγκρούσεις στο εσωτερικό της ομάδας, όταν κλήθηκαν τα μέλη να αξιολογήσουν στάσεις και συμπεριφορές εμπλεκόμενων σε επεισόδια ενδοσχολικής βίας. Βασικός σκοπός ήταν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν: i) τη διαφορετικότητα στην αντιμετώπιση καταστάσεων που

σχετίζεται με παράγοντες όπως η προσωπικότητα του ατόμου, το οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται, η ενημέρωσή του πάνω στο ζήτημα στο οποίο καλείται να πάρει αποφάσεις κ.ά., ii) τη σημασία στάσεων και συμπεριφορών για την αποτελεσματική αντιμετώπιση ή και ενίσχυση φαινομένων ενδοσχολικής βίας.

Με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα η ολομέλεια παρακολούθησε ολιγόλεπτα βίντεο με επεισόδια bullying και πρωταγωνιστές μαθητές. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε το «Διαδραστικό Εκπαιδευτικό Εργαλείο» (βλ.σχετ.

<http://www.onevibefilms.com/bullying/greek/#/?snu=51039>), το οποίο περιλαμβάνει σειρά βίντεο με πρωταγωνιστές εφήβους που υποδύονταν τα άμεσα εμπλεκόμενα πρόσωπα σε περιστατικό ενδοσχολικής βίας και αφορούν στον «εκφοβιστή», στον «εκφοβιζόμενο» και στον/στους «παρατηρητές», στην εκπαιδευτικό.

Ανάλογα με τη στάση που κρατούσε ο ήρωας, π.χ. εκφοβιζόμενος, παρατηρητής στο εκδηλούμενο φαινόμενο βίας είχε δημιουργηθεί και ένα ξεχωριστό βίντεο. Για παράδειγμα, για τον εκφοβιζόμενο υπήρχαν τρία διαφορετικά βίντεο αντίστοιχα των στάσεων που υιοθετούσε κάθε φορά: «παθητική αποδοχή της κατάστασης», «αντίδραση με κλήση σε τηλεφωνική γραμμή βοήθειας», «αντίδραση με καταφυγή στην εκπαιδευτικό και έκθεση της κατάστασης που βίωσε».

Προβλήθηκαν οι τρεις σειρές ολιγόλεπτων βίντεο που αφορούσαν:

- σε στάσεις και συμπεριφορές του εκφοβιζόμενου απέναντι σε βίαιες εκδηλώσεις που βίωσε καθημερινά στο σχολείο του (βλ.σχετ. <http://www.onevibefilms.com/bullying/greek/#/?snu=217>),
- σε στάσεις και συμπεριφορές του εκφοβιστή (βλ.σχετ. <http://www.onevibefilms.com/bullying/greek/#/?snu=282>) και,
- σε στάσεις και συμπεριφορές των παρατηρητών (βλ.σχετ. <http://www.onevibefilms.com/bullying/greek/#/?snu=289>) αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές σχημάτισαν δυάδες ως εξής: Κάθε μαθητής πήρε από ένα κουτί με είκοσι τέσσερα (24) διπλωμένα χαρτιά ένα χαρτί που απεικόνιζε έναν από τους βασικούς ρόλους των βίντεο (ανά δύο τα χαρτιά είναι όμοια): Οι δώδεκα (12) ρόλοι που απεικονίζονται στα χαρτιά είναι οι εξής:

1. θύτης που συνεχίζει το «έργο» του,
2. θύτης που δέχεται την παρέμβαση του παρατηρητή,
3. θύτης που δέχεται την παρέμβαση της εκπαιδευτικού,
4. συνεργός του θύτη,
5. θαυμαστής που ενισχύει το θύτη,
6. παρατηρητής αδιάφορος,
7. παρατηρητής με ενοχές,
8. παρατηρητής που παρεμβαίνει,
9. θύμα που δέχεται παθητικά την κατάσταση,
10. θύμα που αντιδρά,
11. εκπαιδευτικός,

12. ειδικός της γραμμής υποστήριξης.

Τα μέλη με την ίδια απεικόνιση στο χαρτί αποτέλεσαν μία δυάδα. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα μέλη των δυάδων να εστιάσουν σε στάσεις και συμπεριφορές των ηρώων των βίντεο ανάλογα με το ρόλο της ομάδας τους και να καταγράψουν σκέψεις και συναισθήματα που τους προκαλούσαν διάφορες σκηνές προβαίνοντας, μάλιστα, σε ανάλογες συγκρίσεις ως προς την έκβαση του γεγονότος bullying στην περίπτωση, για παράδειγμα, που ο εκφοβιζόμενος αποδεχόταν παθητικά την κατάσταση και στις περιπτώσεις που αντιδρούσε. Επιπλέον, στο πλαίσιο αξιολόγησης της κάθε περίπτωσης από τους μαθητές, ζητήθηκε να αναφερθούν και σε άλλη/-ες πιθανή/-ές εκβάσεις που θα μπορούσε να έχει για «θύμα» και «θύτη» η στοχευμένη και επαναλαμβανόμενη καθημερινά βίαιη συμπεριφορά πέρα από αυτή που προέβλεπε το σενάριο της προβαλλόμενης στο βίντεο ιστορίας.

Κάθε δυάδα κατέληξε σε συμπεράσματα τα οποία και ανακοίνωνε δια του αντιπροσώπου της στην ολομέλεια. Ακολούθησε συζήτηση στην οποία ακούστηκαν διαφορετικές ενδιαφέρουσες τεκμηριωμένες απόψεις, έγιναν παρατηρήσεις και επισημάνσεις αναφορικά στη σύνθεση των οποίων προέβη, στο τέλος, η εκπαιδευτικός για το κλείσιμο της συνάντησης.

3^η, 4^η, 5^η, 6^η, 7^η συνάντηση (10 διδακτικές ώρες ανά δίωρο) - Εργασία σε ομάδες

Η ομάδα είχε περάσει ήδη από το στάδιο της ανάπτυξης σε εκείνο της ωρίμανσης και βασικός στόχος των μελών της είναι η επίτευξη του καλύτερου δυνατού έργου μέσα από την αξιοποίηση, στο μέγιστο βαθμό, εργαλείων, αλλά και δεξιοτήτων, ικανοτήτων των μελών της ομάδας μέσα σε κλίμα αποδοχής, αλληλοσεβασμού και διάθεσης για ουσιαστική συνεργασία.

Οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου, ακολούθησε ο χωρισμός τους σε έξι ομάδες εργασίας των τεσσάρων ατόμων, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και μοιράστηκαν τα φύλλα εργασίας.

Οι φυσιοδίφες διερεύνθησαν φαινόμενα bullying που εκδηλώνονται στη φύση για την εκπόνηση σχετικής παρουσίασης. Αποστολή της ομάδας των ιστορικών ήταν η συγκριτική έρευνα του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας ανά τους αιώνες εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα.

Οι ψυχολόγοι εξέτασαν την επίδραση του παράγοντα προσωπικότητα στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς.

Τα μέλη της ομάδας, επεξεργαζόμενοι και το υλικό των βίντεο πάνω στα οποία συζήτησαν στις προηγούμενες συναντήσεις της ομάδας, διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά του προφίλ του «θύτη», του «θύματος» και των «παρατηρητών» και μελέτησαν τις συνέπειες που έχει η βίωση του εκφοβισμού σε κάθε περίπτωση στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του εμπλεκόμενου εφήβου, γνωστική, βουλευτική συναισθηματική κ.ά.

Οι ιστορικοί και οι ψυχολόγοι συνέγραψαν σχετικά άρθρα με δικό τους τίτλο προς δημοσίευση στην εφημερίδα του σχολείου.

Οι κοινωνιολόγοι (01) εξέτασαν την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από τους μαθητές εστιάζοντας στην αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, στο επικρατούν εντός αυτής κλίμα, στις διαμορφούμενες σχέσεις κ.ά.

Οι κοινωνιολόγοι (02) εξέτασαν την επίδραση του οικογενειακού και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Οι κοινωνιολόγοι (01) και (02) μελέτησαν και την επίδραση που μπορεί να έχει η βίωση του εκφοβισμού στην κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου και στην περαιτέρω επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξή του ως ενηλίκου και αξιοποιώντας συνολικά τα προϊόντα της έρευνάς τους συνεργάστηκαν για τη σύνταξη σχετικού άρθρου με δικό τους τίτλο προς δημοσίευση στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Η ομάδα των κοινωνικών λειτουργών εστίασε στο ρόλο των ίδιων των εφήβων, αλλά και των ενηλίκων (γονέων και εκπαιδευτικών) στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου για τη συγγραφή δοκιμίου προς δημοσίευση σε ηλεκτρονικό περιοδικό ψυχολογίας.

Όλες οι ομάδες αξιοποίησαν κατά την έρευνα και μελέτη τους τη δοθείσα βιβλιογραφία και διαδικτυακό υλικό.

8^η συνάντηση (3 διδακτικές ώρες)

Οι εξήντα έξι μαθητές της Α΄ Τάξης συγκεντρώθηκαν στο Αμφιθέατρο του σχολείου. Κατά τη συνάντηση πραγματοποιήθηκε ενημέρωσή τους αναφορικά με το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού από την ομάδα των είκοσι τεσσάρων μαθητών που μετείχαν στο σχέδιο εργασίας που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση. Η ενημέρωση έγινε στις 15 Οκτωβρίου του 2015 και διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες. Χρησιμοποιήθηκαν ένας βιντεοπροβολέας και το Λογισμικό Παρουσιάσεων. Ακολούθησε συζήτηση. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός που είναι, παράλληλα, δημιουργός της διδακτικής πρακτικής, συντονίστρια, παρατηρήτρια, ερευνήτρια κατά την υλοποίηση της διδακτικής πρακτικής η οποία περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση και συγγραφέας της παρούσας εισήγησης προέβη σε σχετική παρουσίαση. Η παρουσίαση εστίασε στον προσδιορισμό του όρου «ενδοσχολικός εκφοβισμός», στις μορφές του φαινομένου, σε πρόσφατες έρευνες που αφορούν στην ελληνική πραγματικότητα, στο προφίλ των εμπλεκόμενων, στις συνέπειες και στην αντιμετώπιση εκδηλώσεων ενδοσχολικής βίας από τους ίδιους τους μαθητές. Στη συνέχεια, έγινε αναφορά στα δικαιώματα του παιδιού από σχετικό ηλεκτρονικό έντυπο (βλ.: http://www.coe.int/t/dg3/children/news/20th%20anniversary%20un%20crc_files/BrochureCR_Greek.pdf)

9^η συνάντηση (2 διδακτικές ώρες)

Βασικοί στόχοι της συνάντησης ήταν οι μαθητές να φθάσουν στην ενσυναίσθηση και μέσα από την εμπλοκή τους σε διαδικασία επίλυσης προβλήματος να ασκηθούν στην αντιμετώπιση κρίσεων στη σχολική κοινότητα αποδεχόμενοι και τη διαφορετική άποψη.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στον τρόπο με τον οποίο είχαν αντιμετωπίσει στο παρελθόν το περιστατικό εκφοβισμού που διαμοιράστηκαν στην πρώτη συνάντησή τους, πρώτα στο πλαίσιο της δυάδας και, ακολούθως, της τετράδας. Τα μέλη των τετράδων δια των εκπροσώπων τους κατέθεσαν στην ολομέλεια τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια.

Παιχνίδι ρόλων

Και πάλι στην ολομέλεια. Οι πρώτοι δώδεκα (12) μαθητές πήραν από το κουτί της δεύτερης συνάντησης ένα διπλωμένο χαρτί που απεικόνιζε έναν από τους βασικούς ρόλους των ολιγόλεπτων βίντεο που είχαν προβληθεί:

1. θύτης που συνεχίζει το «έργο» του,
2. θύτης που δέχεται την παρέμβαση του παρατηρητή,
3. θύτης που δέχεται την παρέμβαση της εκπαιδευτικού,
4. συνεργός του θύτη,
5. θαυμαστής που ενισχύει το θύτη,
6. παρατηρητής αδιάφορος,
7. παρατηρητής με ενοχές,
8. παρατηρητής που παρεμβαίνει,
9. θύμα που δέχεται παθητικά την κατάσταση,
10. θύμα που αντιδρά,
11. εκπαιδευτικός,
12. ειδικός της γραμμής υποστήριξης και υποδύθηκαν τους συγκεκριμένους ρόλους πάνω σε αυτοσχέδιο σενάριο.

Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και με τους άλλους δώδεκα (12) μαθητές. Υπήρξε, μάλιστα, και εναλλαγή των μελών στους ρόλους με σκοπό οι μετέχοντες να φθάσουν στην ενσυναίσθηση.

Επίλυση προβλήματος - Λήψη αποφάσεων

Η ολομέλεια χωρίστηκε σε έξι (6) ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων: α) οι γονείς του «θύματος», β) οι γονείς του «θύτη», γ) ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, δ) ο σύλλογος διδασκόντων, ε) οι ψυχολόγοι, στ) οι παρατηρητές. Κάθε ομάδα κατέγραψε τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετώπιζε το συγκεκριμένο περιστατικό, αν τώρα εκδηλωνόταν στη σχολική κοινότητα.

Ακολούθησε συζήτηση στην οποία ακούστηκαν διαφορετικές ενδιαφέρουσες και πάντα τεκμηριωμένες απόψεις. Ένα σημαντικό μέρος της συζήτησης μονοπόλησε η κριτική πάνω στις πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων εκφοβισμού, που ακολουθεί το σχολείο. Τα μέλη ήρθαν σε αντιπαράθεση και η εκπαιδευτικός επικαλέστηκε το αρχικό συμβόλαιο. Ο γραμματέας κατέγραψε τις θέσεις στις οποίες τελικά κατέληξε η ολομέλεια για να αξιοποιηθούν σε μελλοντική δραστηριότητα.

Η εκπαιδευτικός προχώρησε στην τελική σύνθεση.

Συνθετικές εργασίες

Συγκροτείται από μαθητές, που έδειξαν ενδιαφέρον, συγγραφική ομάδα/ες, στο πλαίσιο λειτουργίας ενός λογοτεχνικού εργαστηρίου εντός του σχολείου, η οποία

προχωρά στη συγγραφή τριών διηγημάτων με κεντρικούς ήρωες αντίστοιχα τρεις εφήβους: «θύμα», «θύτη» και «παρατηρητή» (Γαϊτάνη, 2014).

Η υπόθεση, η πλοκή, τα πρόσωπα και τα λοιπά στοιχεία παραγωγής καθορίζονται από τους δημιουργούς - συγγραφείς της ομάδας. Άλλη ομάδα, με καλλιτεχνικές ανησυχίες αναζητά την έκφραση μέσα από τη ζωγραφική, το σκίτσο, την κατασκευή κολάζ κ.ά. Μέσω της εικαστικής και λογοτεχνικής δημιουργίας οι μαθητές εκφράζουν απόψεις, παίρνουν θέση, εκτίθενται δημόσια.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

- Οι μαθητές διαμοιράστηκαν εμπειρίες στο πλαίσιο της δυάδας, της τετράδας και, ακολούθως, της ολομέλειας καταλήγοντας σε συμπεράσματα αναφορικά με την εκδήλωση, έκβαση και αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικής βίας.
- Οι μαθητές κατανόησαν πόσο σημαντικό είναι να ακούγονται όλες οι απόψεις στην ομάδα ιδίως όταν θα πρέπει να ληφθούν αποφάσεις.
- Η ομάδα αυτοδιαχειρίστηκε συγκρούσεις οφειλόμενες σε διαφορετικές απόψεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα αντιμετώπισης φαινομένων εκφοβισμού κατανοώντας ότι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί, γι' αυτό δε σκέφτονται και δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο. Γι' αυτό και στη λήψη αποφάσεων συνεκτιμήθηκαν όλες οι θέσεις ακόμη και εκείνες που έδειχναν παράδοξες, όμως, ήταν τεκμηριωμένες.
- Οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι μια στάση και συμπεριφορά απέναντι σε κάποιον, κατά τους ίδιους αθώα, μπορεί να έχει ολέθριες συνέπειες βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες στην προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη.
- Τα βίντεο λειτούργησαν ως αφορμή για προβληματισμό πάνω στην αντιμετώπιση περιστατικών ενδοσχολικής βίας, αλλά και σαν εφαλτήριο για έρευνα προκειμένου τα μέλη να καταστούν ικανά να μπορούν να προσδιορίσουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Η τέχνη του κινηματογράφου στα βίντεο επέδρασε καταλυτικά στην πλειοψηφία των δεκτών. Αρκετοί, μάλιστα, ταύτιστηκαν με τον κεντρικό ήρωα που βίωνε τη στοχευμένη και κατ' επανάληψη άσκηση βίας στο πρόσωπό του, φθάνοντας ακόμη και στην ενσυναίσθηση.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

- Η διαμοίραση προσωπικών εμπειριών στο πλαίσιο της ομάδας ενεργοποιεί τα μέλη ιδίως όταν αυτές σχετίζονται με θέματα που άπτονται του ενδιαφέροντός τους και εξυπηρετούν τους στόχους που η ομάδα έχει θέσει.
- Καταλυτικός είναι ο ρόλος του εμπνευστή όταν κάποιος μέλος διστάσει να εκφραστεί πάνω σε προσωπικά θέματα.
- «Η εμπλοκή των μελών στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος σε συνθήκες που προσομοιάζουν την

πραγματικότητα συνέβαλε στη συνειδητοποίηση της σημασίας του να συνακούγονται όλες οι απόψεις [...], αφού συνήθως η λύση μπορεί να εντοπιστεί ακόμη και σε αυτό που κατ' εμάς μοιάζει παράδοξο [...]]» (Γαϊτάνη, κ.ά., 2015: 318).

- Η ομάδα περνά στην αυτορρύθμιση αναφορικά με τις κρίσεις που ξεσπούν στο εσωτερικό της προκειμένου να μην παρεκκλίνει της πορείας της προς την επίτευξη του στόχου της και χαθεί πολύτιμος χρόνος και κόπος.
- Πολλές φορές η άγνοια της σοβαρότητας στάσεων και συμπεριφορών οδηγεί στη διατήρηση αλλά και ενίσχυση φαινομένων κοινωνικής παθογένειας, όπως ο ενδοσχολικός εκφοβισμός. Η συζήτηση πάνω σε προσωπικές εμπειρίες μέσα στην ομάδα μπορεί να προβληματίσει τα μέλη. Όταν όμως αποτελέσει και αφορμή για εμπλοκή σε διαδικασίες αυθεντικής έρευνας ο μαθητής αξιοποιώντας πληροφορίες από άρθρα και μελέτες, δημοσιογραφική έρευνα, στοιχεία κρατικών και ιδιωτικών φορέων κ.ά. είναι δυνατό να παράγει έγκυρη γνώση η οποία μπορεί να τον κάνει να αναθεωρήσει απόψεις και στάσεις μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού. Η νέα γνώση μπορεί να αναπαραχθεί και μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία. Σε αυτή την περίπτωση ο δημιουργός μπορεί να περάσει μηνύματα προβληματισμού και αφύπνισης ενεργοποιώντας και άλλα ομήλικα άτομα πέρα από μια απλή τυπική ενημέρωση κατά την οποία ο παρακολούθων αποτελεί δέκτη γνώσης που ετοιμάστηκε γι' αυτόν.
- Η εικόνα ασκεί μεγάλη επίδραση στη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών ιδίως όταν πρόκειται για εφήβους. Τα προβαλλόμενα βίντεο μέσα από ποικίλους σημειωτικούς τρόπους, το γραπτό και προφορικό λόγο (αφηγήσεις εμπλεκόμενων), την κίνηση, τον ήχο και τη μουσική απέδωσαν με ρεαλιστικό τρόπο το καθημερινό δράμα που βίωνε ένας έφηβος στο πρόσωπο ενός συμμαθητή του. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να βιώσουν στο φυσικό τους χώρο, το σχολείο, ένα περιστατικό με ήρωες, επίσης, μαθητές της ηλικίας τους. Από την αντίδραση κάποιων μαθητών (έκφραση προβληματισμού, αποτροπιασμού, συμμετοχή στις δραστηριότητες που ακολούθησαν κ.ά.) φάνηκε πως δεν ήταν στο μέλλον διατεθειμένοι να ανεχθούν τέτοιου είδους συμπεριφορές είτε αυτές θα έθιγαν τους ίδιους είτε συμμαθητές τους. Οι ερωτήσεις που ακολούθησαν από την εκπαιδευτικό του τύπου «τι θα έκανες εσύ στη θέση του...», όπως και η άσκηση αναστοχασμού της 9^{ης} συνάντησης συνέβαλαν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης.

Όταν οι μαθητές καλούνται να ενσαρκώσουν ήρωες, η εναλλαγή στην υπόδυση των ρόλων συμβάλλει στο να μπαίνουν οι εμπλεκόμενοι και στη θέση ατόμων που βιώνουν τη δυσκολία, το αδιέξοδο, για να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.

6. ΠΗΓΕΣ

Γαϊτάνη, Μ. (2015). Ανάδειξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων αποκλίνουσας νοημοσύνης στο σχολείο

της μετανεωτερικής εποχής. Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα στο μάθημα της Ιστορίας. *Νέος Παιδαγωγός*, 5, 61 – 68.

Γαϊτάνη, Μ. (2014). Έφηβος και διαδίκτυο. Ένα σχέδιο δημιουργικής γραφής για τη Ν.Ε. Γλώσσα στα πλαίσια δράσεων με αφορμή την παγκόσμια ημέρα ασφαλούς διαδικτύου. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου, *Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.* Αθήνα, 22 & 23 Νοεμβρίου 2014 (σ.σ.213-222). Αθήνα: Επιστημονική ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση.

Γαϊτάνη, Μ., Καλλιωντζή, Μ., Κοντζίνου Ι., & Λειψάκη, Μ. (2015). Μαθαίνω να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου. Στο Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, Κ. Σταθόπουλος, Η. Λιάκος, Α. Κοντογεωργίου & Σ. Δέγγλερη (Επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 23-25 Οκτωβρίου 2015, Τόμος Α, Εισηγήσεις - Βιντεοεισηγήσεις (Μέρος Ι) (σ.σ. 311 – 321). Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ.

Γιαννουλέας, Μ. (1998). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο* (2η έκδοση) (σ.145). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γουρνάς, Γ. (2012). Η αλλαγή μέσα από τη σχέση. Ένα Διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην Εκπαίδευση. Στο Μ. Φραγκή & Ι. Συρίου (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό/Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη* (Τόμος Δ') (σ.σ. 81 – 90). Αθήνα: Π. Ι. / Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση / ΕΣΠΑ.

Douglas, T. (1997). *Η Επιβίωση στις Ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

Κουτσελίνη, Μ., & Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διερεύνηση και συνεργασία για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μικρόπουλος, Γ. (2006). *Ο Υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Οίweis, D. (2009a). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. (επιμ. Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

Οίweis, D. (2009b). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (επιμ. Γ. Τσιάντης). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

Πολέμη - Τοδούλου, Μ. (2012), Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα. Στο Μ. Φραγκή & Ι. Συρίου (Επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό / Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη* (Τόμος Δ). Αθήνα: Π.

- I. / Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση / ΕΣΠΑ.
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολιστική Προσέγγιση* (Τόμος Α) (σ.σ.139-140). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Rigby, K. (2002). *Σχολικός εκφοβισμός: σύγχρονες απόψεις* (επιμ. Α.Γιοβαζολιάς, μτφ. Β.Δόμπολα). Αθήνα: Τόπος.
- Σουσιμίδου - Καραμπέρη, Α., & Βαβέτση - Τσιβίκη, Σ. (2011). *Γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμέτωποι με την επιθετικότητα παιδιών και εφήβων*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τσιάντης Ι., Ναυρίδης Κλ., Chancerel J. L., Σπητιάνου Α., & Σόλμαν, Μ. (Επιμ.) (1986). *Εμπειρίες και Παρατηρήσεις από ένα Πρόγραμμα Ενυπαιθητοποίησης Εκπαιδευτικών σε θέματα Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου. Ψυχική Υγεία και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη του Παιδιού και του Εφήβου* (σ.σ.9-15). Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Χηνάς, Π., & Χρυσαιφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση* (επιμ.Ν. Πετρόπουλος & Α. Παπαστυλιανού) (σ.10). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι./Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.

Ιστοχώροι

- Διαδραστικό Εκπαιδευτικό Εργαλείο. Διαθέσιμο στο: <http://www.onevibefilms.com/bullying/greek/#/?snu=51039>. Ανακτήθηκε στις 10-10-2015.
- Παιδί που εκφοβίζεται. Διαθέσιμο στο: <http://www.onevibefilms.com/bullying/greek/#/?snu=217>. Ανακτήθηκε στις 10-10-2015.
- Παιδί που εκφοβίζει. Διαθέσιμο στο: <http://www.onevibefilms.com/bullying/greek/#/?snu=282>. Ανακτήθηκε στις 10-10-2015.
- Παρατηρήτρια. Διαθέσιμο στο: <http://www.onevibefilms.com/bullying/greek/#/?snu=289>. Ανακτήθηκε στις 10-10-2015.
- Εγώ έχω δικαιώματα, εσύ έχεις δικαιώματα, αυτός / αυτή έχει δικαιώματα / Εισαγωγή στα Δικαιώματα του Παιδιού. Διαθέσιμο στο: http://www.coe.int/t/dg3/children/news/20th%20anniversary%20un%20c rc_files/BrochureCR_Greek.pdf. Ανακτήθηκε στις 10-10-2015.

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΜΕ ΟΠΛΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ: ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΜΙΑ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΘΕΑΤΡΟΥ ΦΟΡΟΥΜ

Εύη Καπλάνη

1^ο Πειραματικό Δ.Σ. Θεσσαλονίκης

Παρασκευή Καξίρα

1^ο Πειραματικό Δ.Σ. Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η σχετική με την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού δράση που υλοποίησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες ενός τμήματος της έκτης τάξης του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης και η οποία αφορούσε το ανέβασμα μίας παράστασης φόρουμ για τους συμμαθητές τους της πέμπτης τάξης. Το φαινόμενο της σχολικής βίας, ένα φαινόμενο που προβληματίζει ιδιαίτερα τα παιδιά αυτής της ηλικίας, προσεγγίστηκε μέσω της τέχνης του θεάτρου, και συγκεκριμένα του Θεάτρου των Καταπιεσμένων του A. Boal, το οποίο συνιστά την πλέον κατάλληλη μορφή για την προσέγγιση κοινωνικών προβλημάτων. Η ενεργή αναζήτηση και δοκιμή πιθανών λύσεων στο πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού εντός του ασφαλούς πλαισίου που προσφέρει το θέατρο έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να συζητήσουν και να εμβαθύνουν επάνω στο εν λόγω πρόβλημα, καθώς και να αναστοχαστούν σχετικά με τη δική τους θέση σε περίπτωση που εμπλακούν, είτε ως θύματα είτε ως παρατηρητές, σε ανάλογα περιστατικά.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, Θέατρο Φόρουμ, παιδαγωγικές εφαρμογές.

1. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο όρος σχολικός εκφοβισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει το φαινόμενο της μαθητικής παραβατικότητας κυρίως εντός του σχολικού χώρου, αλλά και εκτός αυτού. Περιλαμβάνει τη στοχευμένη και επαναλαμβανόμενη άσκηση σωματικής, συναισθηματικής ή και λεκτικής βίας από συγκεκριμένους/ες μαθητές/τριες σε πιο αδύναμους/ες συμμαθητές/τριές τους, χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια

πρόκληση εκ μέρους των δεύτερων (Olweus 1993· Γιαννακοπούλου, Διαρεμέ, Σουμάκη, Χατζηπέμου, Ασημόπουλος και Τσιάνης, 2010).

Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής βίας διαθέτουν συνήθως συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Οι μαθητές/τριες που υφίστανται τον σχολικό εκφοβισμό είναι κατά κανόνα χαμηλών τόνων, εσωστρεφή παιδιά, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, που συχνά μειονεκτούν ως προς την σωματική δύναμη. Οι μαθητές που εκφοβίζουν, από την άλλη πλευρά, αναφέρονται συνήθως ως άτομα παρορμητικά, είτε ανασφαλής είτε με υπερβολική αυτοπεποίθηση, με χαμηλή σχολική επίδοση, που προσπαθούν να επιβληθούν στους συμμαθητές τους μέσω της επιθετικής τους συμπεριφοράς, χαρακτηρίζονται δε από έλλειψη ενσυναίσθησης, καθώς ενδιαφέρονται μόνο να κυριαρχήσουν πάνω στους άλλους αντί να οικοδομήσουν ισότιμες φιλικές σχέσεις (Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος, 2008). Τέλος, στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εμπλεκόμενοι θεωρούνται και οι παρατηρητές, τα παιδιά που τυχαίνει εκείνη τη στιγμή να παρακολουθούν, καθώς οι αντιδράσεις τους είναι καθοριστικές για την εξάλειψη, την άμβλυνση ή την επιδείνωση του φαινομένου, ενώ και τα ίδια δεν μένουν ανεπηρέαστα από την έκθεσή τους σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις βίας (Salmivalli, Voeten και Poskiparta, 2011).

Η σχολική βία λαμβάνει ποικίλες μορφές, εκ των οποίων ορισμένες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες, ενώ άλλες όχι. Η σωματική βία, για παράδειγμα, είναι πιθανότερο να διαπιστωθεί, αφού εκδηλώνεται με κλωτσιές, χτυπήματα, πέταγμα αντικειμένων, και συχνά αφήνει σημάδια (μώλωπες, γρατζουνιές κ.τ.λ.) στο σώμα του θύματος. Αντιθέτως, η λεκτική και συναισθηματική βία - ιδιαίτερα αν λαμβάνει χώρα σε χώρους εκτός σχολείου ή στο διαδίκτυο (ηλεκτρονικός εκφοβισμός) - είναι σαφώς δυσκολότερο να εντοπιστεί. Οι μορφές αυτές περιλαμβάνουν κοροϊδίες, ύβρεις, υποτιμητικά σχόλια, απειλές, διάδοση φημών που έχουν στόχο να γελοιοποιήσουν ή να τρομοκρατήσουν το θύμα. Συχνά η σχολική βία μπορεί να πάρει την έμμεση μορφή του κοινωνικού εκφοβισμού, του αποκλεισμού δηλαδή του θύματος από ομαδικές δραστηριότητες, αλλά και τη μορφή εκβιασμών ή σεξουαλικής παρενόχλησης (Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος, 2008· Γιαννακοπούλου, 2010).

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-ΕΕΜΑΠΕ

Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο (Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010), με ποικιλία επιπτώσεων στα παιδιά που το βιώνουν καθημερινά. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εμφάνιση ψυχοσωματικών δυσκολιών στα παιδιά που εκφοβίζονται (διαταραχές ύπνου, κεφαλαλγίες, κοιλιακά άλγη, νυχτερινή ενούρηση), τη σχολική άρνηση, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και συμπτώματα άγχους ή κατάθλιψης που μπορεί να οδηγήσουν μέχρι και στην αυτοκτονία (Hawker και Boulton, 2000· Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος, 2008· Gini και Pozzoli, 2009· Γιαννακοπούλου κ.ά. 2010). Παράλληλα, οι θεατές των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού είναι πιθανόν να εμφανίσουν αισθήματα ανικανότητας ή φόβου (Salmivalli, Voeten και Poskiparta, 2011).

Στο σημείο αυτό δέον να επισημάνουμε τη σημασία της διάκρισης μεταξύ περιστατικών που συνιστούν σχολικό εκφοβισμό και περιστατικών τα οποία, αν και περιλαμβάνουν κάποιο είδος βίας, δεν εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία. Χαρακτηριστικότερα παραδείγματα της δεύτερης κατηγορίας είναι ο καβγάς μεταξύ ισότιμων ως προς τη δύναμη και τη συναισθηματική κατάσταση παιδιών (Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος, 2008) και τα πειράγματα μεταξύ φίλων που έχουν ως στόχο τη διασκέδαση όλων των συμμετεχόντων ή είναι ενδεικτικά υψηλού βαθμού οικειότητας.

Στην Ελλάδα, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει αναγνωριστεί επίσημα ως ένα υπαρκτό πρόβλημα της σχολικής καθημερινότητας, όχι μόνο από γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους επίσημους φορείς του Υπουργείου Παιδείας. Πρόκειται για ένα δημοφιλές ερευνητικό πεδίο στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς, όπως φαίνεται από στατιστικές μελέτες, ένα ποσοστό περίπου 8% του μαθητικού πληθυσμού έχει υποστεί ή ασκήσει κάποια μορφή σχολικής βίας (Γιαννακοπούλου κ.ά., 2010). Στο πλαίσιο αντιμετώπισής του πραγματοποιούνται στα σχολεία σχετικές δράσεις όπως ενημερωτικές συναντήσεις, προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, καταγραφή περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, εκδηλώσεις υπέρ του σεβασμού της διαφορετικότητας, ενώ έχει ιδρυθεί και το Παρατηρητήριο για την Πρόληψη της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού.

2. Ο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟ ΤΩΝ ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΩΝ

Το Θέατρο Φόρουμ ή Θέατρο των Καταπιεσμένων δημιουργήθηκε από τον A. Boal (Boal, 1979), ο οποίος το χρησιμοποίησε ως μέσο για να προκαλέσει συζητήσεις επάνω σε κοινωνικά προβλήματα. Χαρακτηριστική του Θεάτρου Φόρουμ είναι η ενεργητική συμμετοχή των θεατών, καθώς καλούνται να πάρουν τον ρόλο του καταπιεσμένου σε μία σκηνή όπου παρουσιάζεται μία κατάσταση καταπίεσης και να προσπαθήσουν να αλλάξουν την εν λόγω κατάσταση.

Η παράσταση φόρουμ ξεκινά με τη γνωριμία και την εξοικείωση του κοινού με τον χώρο, τους ηθοποιούς και τους υπόλοιπους θεατές. Έπειτα παρουσιάζεται από τους ηθοποιούς μία σκηνή όπου κάποιο άτομο υφίσταται

καταπίεση από κάποιο/α άλλο/α· είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι οι ρόλοι του καταπιεστή και του καταπιεζόμενου δέον να είναι ξεκάθαροι, έτσι ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση της κατάστασης από τους θεατές. Τέλος, η σκηνή επαναλαμβάνεται, με τη διαφορά ότι οποιοδήποτε μέλος του κοινού μπορεί να τη διακόψει και, παίρνοντας τον ρόλο του καταπιεζόμενου, να προσπαθήσει να αναίρεσει την καταπίεση. Διαμεσολαβητής ανάμεσα στους ηθοποιούς και το κοινό είναι ο «Τζόκερ», ο οποίος διευθύνει τη συζήτηση και ενθαρρύνει τους θεατές να δοκιμάσουν στην πράξη τις ιδέες τους.

Το Θέατρο των Καταπιεσμένων αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την εκπαίδευση, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να προσεγγίζουν δημιουργικά μία ποικιλία κοινωνικών ζητημάτων και να στρέφονται στην αναζήτηση λύσεων και στη συνειδητοποίηση του δικού τους ρόλου ως ενεργών υποκειμένων.

3. ΜΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Ευρισκόμενες στο 1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε το πρόβλημα της σχολικής βίας με τη βοήθεια θεατρικών τεχνικών, και συγκεκριμένα μέσω του Θεάτρου των Καταπιεσμένων. Η δράση αφορούσε δύο τμήματα, ένα της έκτης τάξης, το οποίο έλαβε την απόφαση για την πραγματοποίησή της και οργάνωσε την παράσταση, και ένα της πέμπτης τάξης, το οποίο την παρακολούθησε.

Το τμήμα που ανέβασε την παράσταση φόρουμ αποτελούνταν από 15 μαθητές (9 κορίτσια και 6 αγόρια), που προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, με γονείς ποικίλων μορφωτικών επιπέδων, ενώ τρεις (2 αγόρια και 1 κορίτσι) ήταν παιδιά μεταναστών. Χαρακτηριστικό της τάξης ήταν ότι τα παιδιά δεν ήταν συμμαθητές από την πρώτη δημοτικού· τα μισά προέρχονταν από το πρώην Τριθέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, ενώ τα υπόλοιπα ενσωματώθηκαν στην τάξη σταδιακά από την τρίτη δημοτικού και έπειτα και προέρχονταν από διαφορετικά δημοτικά σχολεία. Οι μεταξύ τους διαφορές και συγκρούσεις ήταν συχνό και έντονο φαινόμενο.

Την παράσταση παρακολούθησε ένα τμήμα της πέμπτης δημοτικού αποτελούμενο από 19 παιδιά (9 κορίτσια και 10 αγόρια), τα οποία ήταν συμμαθητές από την πρώτη δημοτικού. Δεν υπήρχαν ανάμεσά τους παιδιά μεταναστών, ενώ τα περισσότερα προέρχονταν από οικογένειες ανώτερου μορφωτικού επιπέδου.

Και τα δύο τμήματα γνώριζαν για το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας, καθώς επρόκειτο για ένα ζήτημα που είχαν προσεγγίσει με τη βοήθεια των δασκάλων τους σε διάφορα διδακτικά αντικείμενα και είχαν πραγματοποιήσει σχετικές δραστηριότητες. Ειδικότερα, τα παιδιά της έκτης τάξης συμμετείχαν στο Σχολικό Δίκτυο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και στο πλαίσιο υλοποίησης του αντίστοιχου προγράμματος είχαν προβληματιστεί σχετικά με το ενδεχόμενο να πέσουν θύματα σχολικής βίας στο γυμνάσιο. Η ανησυχία τους αυτή δεν ήταν αβάσιμη, καθώς έχει παρατηρηθεί έξαρση του φαινομένου κατά τη μετάβαση από το δημοτικό

σχολείο στο διαφορετικό σχολικό πλαίσιο του γυμνασίου (Παραδεισιώτη και Τζιόγκουρος, 2008).

Έχοντας κατά τη διάρκεια της χρονιάς ασχοληθεί εντατικά με θεατρικές δραστηριότητες, από το Θεατρικό Παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα έως τη συγγραφή και το ανέβασμα θεατρικής παράστασης επ' ευκαιρία της επετείου της 25ης Μαρτίου, τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να προσεγγίσουν και το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού μέσω της θεατρικής τέχνης. Παρότι η σχολική χρονιά πλησίαζε στο τέλος της και απέμεναν μόνο τρεις εβδομάδες μαθημάτων, τους προτείναμε το Θέατρο Φόρουμ, με το οποίο είχαμε εργαστεί σε άλλες τάξεις (βλ.σχ.Καζίρα, Καπλάνη, Μακρυγιάννη και Πουταχίδης, 2011), αλλά ήταν για τα ίδια ένα είδος διαφορετικό από όσα είχαν γνωρίσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Η τάξη δέχθηκε με ενθουσιασμό την ιδέα και, δεδομένης της εξοικειώσής της με τις θεατρικές τεχνικές, πολύ γρήγορα ετοίμασε την παράσταση.

Αρχικά, εξηγήσαμε στα παιδιά τι είναι το Θέατρο Φόρουμ και τους ζητήσαμε να φανταστούν μία πιθανή κατάσταση σχολικού εκφοβισμού ανακαλώντας δικές τους σχετικές εμπειρίες που είχαν είτε ως θύματα είτε ως παρατηρητές, ή περιστατικά που τους είχαν διηγηθεί συγγενείς και φίλοι τους που ήδη φοιτούσαν στο γυμνάσιο, ακόμα και περιστατικά στα οποία τα ίδια είχαν εκδηλώσει εκφοβιστική συμπεριφορά (χωρίς, φυσικά, την υποχρέωση να τα αναφέρουν ή να τα περιγράψουν). Η συζήτηση που ακολούθησε κατέληξε στην επιλογή της ιστορίας και των βασικών χαρακτήρων που θα συμμετείχαν στην παράσταση. Στη συνέχεια, τα παιδιά πραγματοποίησαν αυτοσχεδιασμούς, βάσει των οποίων γράφτηκε το σενάριο, και επέλεξαν ποιο παιδί θα ενσάρκωνε τον κάθε χαρακτήρα.

Το έργο περιελάμβανε δύο σκηνές, εκ των οποίων η πρώτη εκτυλισσόταν στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και η δεύτερη στο πάρκο, μετά το σχολείο. Στην πρώτη σκηνή, που είχε ως στόχο την καλύτερη κατανόηση του συγκεκριμένου προβλήματος, μία τετραμελής ομάδα παιδιών (2 αγόρια και 2 κορίτσια) ενοχλούν έναν συνεσταλμένο αλλοδαπό συμμαθητή τους που του αρέσει ο χορός, κατηγορώντας τον ταυτόχρονα στην καθηγήτρια ότι εκείνος είναι που τους εμποδίζει να προσέξουν στο μάθημα πειράζοντας τα πράγματά τους και χορεύοντας μέσα στην τάξη, ενώ δύο άλλοι συμμαθητές (1 κορίτσι και 1 αγόρι) παρακολουθούν αμέτοχοι τη σκηνή. Η καθηγήτρια, γυρισμένη αρχικά προς τον πίνακα, πιστεύει την παρέα των παιδιών που εκφοβίζουν, χωρίς να εξετάσει την πλευρά του υποτιθέμενου "καπετάν φασαρία". Η παρέα των τεσσάρων δικαιωμένοι γελούν, ενώ ο μαθητής που έχει υποστεί τον εκφοβισμό, μην έχοντας κανέναν υποστηρικτή, αποδέχεται σιωπηλά την επίπληξη.

Στη δεύτερη σκηνή ο μαθητής που εκφοβίζεται κάθεται μόνος του στο πάρκο, σχεδιάζοντας σε ένα τετράδιο τα βήματα μιας χορογραφίας, γεγονός που κεντρίζει το ενδιαφέρον της συμμαθήτριάς του που πριν από λίγο παρατηρούσε αδιάφορη τον εκφοβισμό του στην τάξη. Αν και αρχικά τον πλησιάζει με φιλική διάθεση, σπεύδει να απομακρυνθεί προς τον δεύτερο παρατηρητή μόλις αντιλαμβάνεται την παρέα που

προηγουμένως ενοχλούσε τον εκκολαπτόμενο χορευτή να πλησιάζει απειλητικά προς το μέρος τους. Η παράσταση κλείνει με την παρέα των "νταήδων" να κλέβουν το κινητό του απομονωμένου συμμαθητή τους και να τον χτυπούν όταν επιχειρεί να αντιδράσει.

Το επαναλαμβανόμενο κομμάτι της παράστασης ήταν η δεύτερη σκηνή, καθώς στην πρώτη θεωρήσαμε πιθανό τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν την καθηγήτρια ως από μηχανής θεό, ενώ ο στόχος μας ήταν να προσπαθήσουν να διαχειριστούν τη σύγκρουση μόνο τους. Για τον ίδιο λόγο διευκρινίστηκε στο κοινό ότι δεν μπορούσαν να παρέμβουν προς επίλυση της σύγκρουσης χαρακτήρες που δεν βρίσκονταν ήδη στην σκηνή, αν και κάτι τέτοιο δεν θα ήταν απαγορευτικό στην πραγματική ζωή. Τον ρόλο του Τζόκερ ανέλαβε μία δασκάλα, δεδομένου ότι πρόκειται για έναν απαιτητικό ρόλο που ήταν δύσκολο να προετοιμαστεί από τα παιδιά στο διάστημα των δύο εβδομάδων κατά το οποίο υλοποιήθηκε η δράση.

Η παράσταση παρουσιάστηκε στην αίθουσα του τμήματος της πέμπτης τάξης σε ένα διδακτικό δώρο. Οι θεατές παρακολούθησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, προβληματίστηκαν σχετικά με το περιστατικό και προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν στην επίλυση της σύγκρουσης υπέρ του παιδιού που εκφοβιζόταν. Πρότειναν μία ποικιλία λύσεων, υιοθετώντας αρχικά τον ρόλο του θύματος που αντιδρούσε με «βία ενάντια στη βία», έχανε όμως, αφού δεν είχε υποστηρικτές. Το κοινό παρατήρησε ότι, ακόμα και στην περίπτωση που ο μαθητής αυτός θα κέρδιζε, δεν επρόκειτο για καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς απλώς θα αντιστρέφονταν οι ρόλοι θυτών-θύματος. Σταδιακά οι θεατές αντελήφθησαν ότι οι παρατηρητές κρατούσαν τους ρόλους-κλειδιά για την επίλυση του προβλήματος και δοκίμασαν διάφορες εναλλακτικές παρεμβάσεις, άλλες επιτυχημένες και άλλες αποτυχημένες. Διευκρινίσαμε, βέβαια, ότι ακόμα και οι αποτυχημένες στην συγκεκριμένη περίπτωση παρεμβάσεις θα μπορούσαν στην πραγματική ζωή να έχουν αποτέλεσμα και ότι στόχος μας ήταν η αναζήτηση μίας πληθώρας εναλλακτικών αντίδρασης σε περιστατικά εκφοβισμού, με κύριο σκοπό την αποφυγή και την καταπολέμηση κάθε είδους βίας.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ανέβασμα της μικρής αυτής παράστασης από τα παιδιά της έκτης τάξης για τα παιδιά της πέμπτης εντασσόταν στην ευρύτερη προσπάθεια του σχολείου μας για την ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και των τρόπων αντιμετώπισής του.

Αν και δεν χρησιμοποιήθηκε παρά μόνο στο τέλος της σχολικής χρονιάς, το Θέατρο Φόρουμ αναδείχθηκε στο αποτελεσματικότερο μέσο όσον αφορά την καλλιέργεια στα παιδιά της εμπιστοσύνης πως θα τα καταφέρουν να διαχειριστούν τυχόν περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Παρότι τόσο η ομάδα των ηθοποιών όσο και η ομάδα των θεατών είχαν γνώσεις και μπορούσαν να συζητήσουν ή να παράγουν γραπτά κείμενα (αφίσες, κόμικ κτλ.) με θέμα τη σχολική βία, ήταν η έμπρακτη συμμετοχή τους στο εικονικό

περιστατικό και η ενεργητική αναζήτηση λύσεων που τους βοήθησε να κατανοήσουν ότι η σχολική βία είναι ένα φαινόμενο υπαρκτό μεν, αλλά αντιμετωπίσιμο υπό την προϋπόθεση της αλληλέγγυας συμπεριφοράς προς τους μαθητές που εκφοβίζονται.

Κρίνουμε πως η αξιοποίηση του Θεάτρου Φόρουμ ως μέσου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί μία αναγκαιότητα για το ελληνικό σχολείο, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να "ζήσουν" και να αντιμετωπίσουν ανάλογα περιστατικά, μέσα στο ασφαλές πλαίσιο που δημιουργεί η τέχνη. Επιπλέον, όπως κάθε δημιουργική συνεργατική δραστηριότητα, βοηθά την ομάδα των μαθητών να αναπτύξει σχέσεις φιλίας και αλληλοβοήθειας.

5. ΠΗΓΕΣ

- Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Γιαννακοπούλου, Δ.Φ., Διαρεμέ, Σ.Π., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλος, Χ., & Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17(2), 156-175.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2000). Twenty years of research on peer victimization and psychological maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Καζίρα, Π., Καπλάνη, Ε., Μακρυγιάννης, Σ., & Πουταχίδης, Γ. (2011). Το αρχαιοελληνικό θέατρο στη μειονοτική εκπαίδευση: διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Στο Μ.Αργυρίου & Π.Καμπύλης (Επιμ.), *Τέχνες και εκπαίδευση: δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών, Πρακτικά συνεδρίου τ.Β': Μεθοδολογία και εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ & Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Π.Τ.Δ.Ε./Ε.Κ.Π.Α.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we do*. Oxford: Blackwell
- Παραδεισιώτη, Α., & Τζιόγκουρος, Χ. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο: εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Λευκωσία: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού/ Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων Υπουργείου Υγείας
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ

Πέτρος Ματζάκος
Λύκειο Φιλοθέης

Περίληψη

Ο αυριανός πολίτης άρα ο σημερινός μαθητής δεν μπορεί σήμερα να είναι παθητικός αποδέκτης κοινωνικών μηνυμάτων. Απαιτείται η ενεργός συμμετοχή του στα κοινωνικά δρώμενα. Η επαφή του με την τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα νέο 'εργαλείο' εκπαίδευσης, που συνδυαζόμενο με άλλα διαθέσιμα (μέθοδος project, Νέες Τεχνολογίες) να κάνει τους μαθητές να είναι ενεργοί, με στόχο τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η τέχνη προσφέρει πολλαπλές αναγνώσεις, καταρρίπτει στερεότυπα και μπορεί να εφαρμοστεί στην κοινωνικοπολιτιστική προσέγγιση της δημιουργίας γνώσης. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου της «Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» για τη διδασκαλία εννοιών ασφάλειας διαδικτύου σε μαθητές Λυκείου. Τα οφέλη από την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν σημαντικά και περιγράφονται αναλυτικά στο τελευταίο τμήμα αυτής της εργασίας.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό ότι οι μορφές διδασκαλίας και εκπαίδευσης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προσφέρονται στην πλειονότητά τους από ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο το οποίο στέκει ακίνητο και τις περισσότερες φορές μαυρόασπρο. Από την άλλη μεριά οι μαθητές έρχονται σε καθημερινή επαφή με ένα πολυτροπικό περιβάλλον που είναι έγχρωμο, γεμάτο με εικόνες, βίντεο και ήχους και το οποίο προσεγγίζει με μη γραμμικό τρόπο, λόγω των υπερσυνδέσμων που διαθέτει τα κείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή. Αυτή η επαφή – προσέγγιση γίνεται είτε μέσω των πηγών του διαδικτύου είτε μέσω των κοινωνικών δικτύων είτε μέσω των κινητών τους τηλεφώνων. Επόμενο λοιπόν είναι η αγωνιούσα εκπαιδευτική κοινότητα να αναζητά μέσω της εκπαιδευτικής έρευνας ελκυστικότερες, καινοτόμες και προσομοιάζουσες στις καθημερινές συνήθειες των μαθητών διδακτικές πρακτικές. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η κάθε μορφή διδακτικής τεχνικής που δεν θα μένει μόνο στο μαυρόασπρο στατικό βιβλίο

θα βρίσκει πρόθυμους μαθητές να εφαρμοστεί. Ακόμα είναι ευρέως αποδεκτό ότι η επαφή με κάθε μορφή τέχνης αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία του ατόμου και καλλιεργεί τη δημιουργική του ικανότητα, καθώς και την ικανότητα του για κριτικό στοχασμό. Φιλόσοφοι και παιδαγωγοί (Dewey, 1934· Efland, 2002· Gardner, 1990) έχουν υπογραμμίσει τη συμβολή των τεχνών στην ανάπτυξη της φαντασίας του ατόμου και στη δυνατότητα που του προσφέρουν να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα μέσα από μια διαφορετική σκοπιά με δημιουργική προοπτική (Ντούλια, 2012). Επιπροσθέτως, από τους βασικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου σε επίπεδο γνωστικό, ηθικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και τα πορίσματα της Νέας Παιδαγωγικής για την ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1990) σε αυτή την κατεύθυνση συνηγορούν.

Η αξιοποίηση επομένως της Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί εγχείρημα μεγάλης παιδευτικής αξίας για το μαθητή. Αναμφίβολα η αξιοποίηση έργων Τέχνης στη διδασκαλία είναι μία καινοτομική διδακτική μέθοδος γιατί κάθε καλλιτεχνικό έργο δεν αποτελεί απλώς μια έκφραση, αλλά μια δημιουργική έκφραση, πολυσχιδούς παιδευτικής αξίας. Οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν, αλλά και αμεσότερα να διδαχθούν, μέσα από την επαφή τους με διάφορες μορφές αισθητικής έκφρασης, όπως η λογοτεχνία, η μουσική, τα εικαστικά, η ζωγραφική, ο χορός, το θέατρο, ο κινηματογράφος κ.λπ. Συγκεκριμένα, η επαφή με την Τέχνη τους βοηθάει να αναπτύσσονται ολόπλευρα, να αποκτήσουν ευαισθησία, ικανότητα για μάθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα και συντελεί στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους, των άλλων ανθρώπων και του κόσμου, με περισσότερο ολιστικούς τρόπους (Wick και Lawrence, 2000· Lawrence, 2008:67· Μαλαφάτης και Καρέλα, 2012). Στην ανακοίνωση αυτή παρουσιάζεται μια τρίωρης έκτασης διδακτική παρέμβαση, με βάση τη μέθοδο της «Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» που υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα 20 μαθητών της Α τάξης του Λυκείου Φιλοθέης και οδήγησε στην εξαγωγή μερικών χρήσιμων συμπερασμάτων για την ένταξη των Τεχνών ως πρόσθετων εργαλείων προς αξιοποίηση και χρήση στη καθημερινή διδακτική πρακτική.

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την Αισθητική εμπειρία» διαμορφώθηκε από τον Αλέξη Κόκκο (βλ. σχετ.: <http://www.alexiskokkos.gr/texni.html>) και βασίζεται στην αξιοποίηση των τεχνών για εκπαιδευτικούς σκοπούς: Ενώ μελετάται ένα μαθησιακό

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

αντικείμενο, παρεμβάλλεται η ανάλυση έργων τέχνης το περιεχόμενο των οποίων σχετίζεται με το θέμα. Τα νοήματα των έργων γίνονται εναύσματα για να πραγματοποιείται εμπλουτισμένη και ανοικτή σε ερμηνείες προσέγγιση του θέματος. Έτσι ενεργοποιούνται η κριτική σκέψη, τα συναισθήματα και η φαντασία. Πιλοτικές εφαρμογές της μεθόδου άρχισαν στην Ελλάδα το 2009 σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Πανεπιστημιακά Τμήματα, Επιχειρήσεις, Προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, Θεραπευτικές Κοινότητες και ΙΕΚ. Ακολούθησε εκτεταμένη εφαρμογή σε Δανία, Ελλάδα, Ρουμανία και Σουηδία μέσω του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «ARTiT: Development of innovative methods of training the trainers» (βλ.σχετ.: <http://www.alexiskokkos.gr/txni.html>)

Η χρήση έργων τέχνης στη διδακτική πρακτική έχει ως στόχο να παροτρύνει το μαθητή να παρατηρήσει, να ερευνήσει, να πειραματιστεί, να φανταστεί και να κάνει τους δικούς του συσχετισμούς, μέσω των συναισθημάτων, με επιθυμητό αποτέλεσμα να ενθαρρύνει την ανακάλυψη, τη σύγκριση, το στοχασμό, τη κριτική και δημιουργική του σκέψη, έτσι ώστε τελικά ο μαθητής να διαμορφώσει το δικό του σύστημα αξιών (Τριλιανός, 2009: 114-115). Ένα ουσιαστικό «παιδαγωγικό» πλεονέκτημα των εικαστικών Τεχνών συνίσταται στην ερμηνευτική δραστηριότητα που προϋποθέτουν, η οποία «αναγκάζει» κάθε φορά τον θεατή αναγνώστη να αφήσει την απλή παθητική κατάσταση, στην οποία μπορεί να βρίσκεται και να δραστηριοποιηθεί προκειμένου να αντιμετωπίσει, να κατανοήσει και να απολαύσει ένα έργο Τέχνης, επομένως να το αναδημιουργήσει, κατά τα δικά του μέτρα (Cassirer, 1994: 28-32).

Η τέχνη έρχεται συμπληρωματικά ή / και εναλλακτικά με τα διαδραστικά εργαλεία που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες για να εμπλέξουν το μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και να τον κάνουν ενεργό και εμπλεκόμενο μαθητευόμενο καλλιεργώντας ιδιαίτερα την αποκλίνουσα και όχι τη συγκλίνουσα σκέψη, ανακαλύπτοντας ή συνειδητοποιώντας πρόσθετα χαρακτηριστικά, αξίες και μηνύματα. Το έργο Τέχνης δεν αποκαλύπτεται και δεν εξαντλείται με την πρώτη, απλή ματιά. Η ικανότητα του έργου Τέχνης να προκαλεί τη συγκίνηση, την έκπληξη και την απόλαυση είναι ένας έγκυρος δείκτης της ενεργούς συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης αφού βοηθά τους μαθητές να καταλήξουν σε διαφορετικές, παρά σε όμοιες λύσεις μέσα από συζητήσεις, διαλόγους, καταιγισμούς ιδεών, διαφωνίες και πάντως όχι από μια παθητική στάση. Οι Τέχνες δεν απαιτούν μια σωστή απάντηση και μπορούν να ξεπεράσουν τα όρια του σωστού – λάθους, της ονοματοθεσίας, της απομνημόνευσης και του διδακτικού formalισμού της δημόσιας Εκπαίδευσης, γιατί για κάθε άποψη που εκφράζεται μπορεί να υπάρχουν πολλές εκδοχές. Καλλιεργείται η διεύρυνση των αντιλήψεων, επεκτείνεται η ικανότητά του να εκφράζονται και να επικοινωνούν, αναπτύσσεται η φαντασία τους, να μάθουν να υποθέτουν και να διατυπώνουν κρίσεις. (Μαλαφάτης και Καρέλα, 2012).

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στον οποίο εργάζομαι και επέλεξα να εφαρμόσω την προτεινόμενη προσέγγιση - διδασκαλία είναι το Γενικό Λύκειο Φιλοθέης. Οι μαθητές, με τους οποίους εφαρμόσαμε το παρόν διδακτικό σενάριο, φοιτούσαν στην Α Λυκείου το 2014-15 και παρακολουθούσαν το επιλεγόμενο μάθημα «ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ», το οποίο διδάσκεται για δύο ώρες την εβδομάδα. Συγκεκριμένα το σενάριο εντάσσεται στην 4^η ενότητα: «Συνεργασία και ασφάλεια στο Διαδίκτυο», στο 16^ο κεφάλαιο: «Ασφάλεια και προστασία στο Διαδίκτυο».

Η συγκεκριμένη ενότητα έχει σκοπό να εκπαιδεύσει και να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές να εντοπίζουν και να διαχειρίζονται θέματα ασφαλείας και προστασίας στο Διαδίκτυο με ειδικότερους διδακτικούς στόχους την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να αποφεύγουν επιβλαβές περιεχόμενο στο Διαδίκτυο, να χρησιμοποιούν με ασφάλεια τις υπηρεσίες του Διαδικτύου, να προστατεύουν την ιδιωτικότητά τους και τα προσωπικά τους δεδομένα στο Διαδίκτυο.

3. ΠΡΟΤΑΣΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ – ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

3.1. Πρώτο Στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2013-14 και 2014-15 στο Γενικό Λύκειο Φιλοθέης και στο πλαίσιο του μαθήματος «Εφαρμογές Πληροφορικής» οι μαθητές δημιούργησαν ένα blog με θέμα «Διασκεδάζοντας». Κατά τη διάρκεια των ωρών δημιουργίας ο εκπαιδευτικός – συγγραφέας της εργασίας, είχε την ευκαιρία να παρατηρήσει τον τρόπο εργασίας των μαθητών, την ευκολία με την οποία υιοθετούσαν το περιεχόμενο ιστοσελίδων που πρωτοεπισκέπτονταν, την ευκολία που δημοσίευαν φωτογραφίες τους από προσωπικές τους στιγμές, την ευκολία της αποδοχής «φίλων και μελών» στο blog χωρίς αξιολογική σκέψη.

Οι παρατηρήσεις τους οδήγησαν τον εκπαιδευτικό - συγγραφέα στη σκέψη ότι το θέμα «ασφάλεια στο Διαδίκτυο» θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής διερεύνησης και να βάλει τους μαθητές στη διαδικασία να σκεφτούν θέματα ασφαλείας, προσωπικών δεδομένων, και - πιθανόν - να αμφισβητήσουν τις στερεοτυπικές παραδοχές τους γύρω από παρόμοια ζητήματα. Προτάθηκε, έτσι, η ενασχόληση των μαθητών/τριών με το συγκεκριμένο θέμα σε επόμενη τρίωρη συνάντηση, αξιοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους (Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω Αισθητικής Εμπειρίας), ευελπιστώντας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών σε θέματα ασφαλείας και προσωπικών δεδομένων.

3.2. Δεύτερο Στάδιο: Έκφραση των απόψεων των μαθητών

Στο στάδιο αυτό ζητείται από τον καθηγητή να χωριστούν οι μαθητές σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και να γράψουν μια παράγραφο με τις σκέψεις

τους με θέματα «Τι σκέφτεστε για την ασφάλεια στο Διαδίκτυο», «Τι σκέφτεστε για τους κινδύνους του Διαδικτύου».

- Η πρώτη ομάδα απάντησε ότι: «Άμα προσέχουμε το Διαδίκτυο είναι ασφαλές, ξέρουμε να προφυλασσόμαστε»,
- Η δεύτερη ομάδα απάντησε «Δεν δημοσιεύουμε προσωπικά δεδομένα (χωρίς να είναι σε θέση να απαντήσουν τι περιλαμβάνει ο όρος «προσωπικά δεδομένα», επίσης, απάντησαν ότι το διαδίκτυο έχει και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα)».
- Η Τρίτη, τέταρτη και Πέμπτη ομάδα απάντησε περίπου όπως και οι δύο προηγούμενες (Διάρκεια 15').

3.3. Τρίτο Στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων.

Με αφορμή τις προηγούμενες γραπτές απαντήσεις των ομάδων με τη χρήση του καταγίσιμου ιδεών και μετά από ρητορικές ερωτήσεις που στόχο είχαν να αμφισβητήσουν οι μαθητές πάγιες απόψεις τους και να αναρωτηθούν για υποτιθέμενες σταθερές γνώμες τους, προσδιορίστηκαν: το θέμα και τα υποθέματα μαζί με τα κριτικά ερωτήματα.

Έγινε προσπάθεια να μην τεθούν ερωτήματα που θα μπορούσαν να απαντηθούν μονολεκτικά ή με λίγες λέξεις, να τεθούν ερωτήματα που ο προβληματισμός πάνω σε αυτά θα φώτιζε πολύπλευρα τα ερωτήματα και θα τα προσέγγιζε ολιστικά. Τέλος αναζητώντας πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, θετικά και αρνητικά, υιοθετώντας δίπολα, (όπως: *η τεχνολογία μας καθορίζει ή εμείς την καθορίζουμε;*), καταλήξαμε στα εξής:

- Κύριο Θέμα: «Ασφάλεια στο Διαδίκτυο»
- Υποθέματα:
 1. Μειονεκτήματα & Πλεονεκτήματα του Διαδικτύου,
 2. Κίνδυνοι και προσωπικά δεδομένα.

Τα σχετικά κριτικά ερωτήματα ήταν: i) Ποιοί κινδυνεύουν περισσότερο και γιατί, ii) Τι είναι προσωπικά δεδομένα, iii) Υπό ποιες προϋποθέσεις αναδεικνύονται μειονεκτήματα, iv) Τι θα συνέβαινε αν δημοσιοποιούνταν προσωπικά δεδομένα και φωτογραφίες (πως θα επηρέαζε τη ζωή ενός ατόμου, τι θα αισθανόταν) (Διάρκεια 10').

3.4. Τέταρτο Στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα.

Τίτλος	Που είναι ο Μήτσος / Μπακάλικο είμαστε
Καλλιτέχνης	Saferinternet
Χαρακτηριστικά	Ταινία μικρού μήκους
Πηγή	Διαδίκτυο
Video 1 https://www.youtube.com/watch?v=hue8Z2dZC-Y Video 2 https://www.youtube.com/watch?v=STsW5YJG_TA	

Πίνακας 1. 1^ο έργο: Ποιοί κινδυνεύουν περισσότερο και γιατί

Ο καθηγητής υποθέτει ότι οι μαθητές θα αναδείξουν ότι όλες οι ηλικίες κινδυνεύουν από τη μη κριτική χρήση «γνωστών» φαινομενικά πηγών του διαδικτύου. Θα κατατριφθούν στερεότυπα ότι είμαι μεγάλος και άρα δεν κινδυνεύω.

Τίτλος	Once Posted You Lose it
Καλλιτέχνης	Noncerbusterr
Χαρακτηριστικά	Ταινία μικρού μήκους
Πηγή	Διαδίκτυο
Video3 https://www.youtube.com/watch?v=UmijKUwAswY	

Πίνακας 2. 2^ο έργο: Τι είναι προσωπικά δεδομένα

Ο καθηγητής υποθέτει ότι οι μαθητές θα καταλάβουν ότι μια αθώα φωτογραφία για τους ίδιους σε βλέμματα άλλων δεν είναι το ίδιο αθώα. Ότι από τη στιγμή της δημοσίευσης στον τοίχο τους δεν ξέρουν που μπορεί να καταλήξει η δημοσίευσή τους. Να ευαισθητοποιηθούν ότι προσωπικά δεδομένα δεν είναι μόνο το φύλο τους και η ηλικία τους.

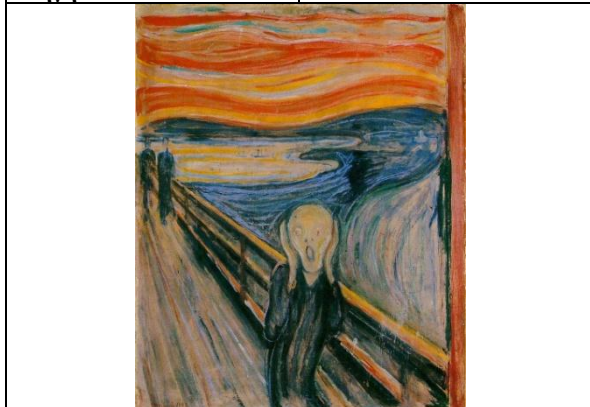
Τίτλος	Θα έκανες κάτι τέτοιο στον πραγματικό κόσμο...
Καλλιτέχνης	SaferInternet.gr
Χαρακτηριστικά	Ζωγραφική
Πηγή	Διαδίκτυο



Πίνακας 3. 3^ο έργο: Υπό ποιες προϋποθέσεις αναδεικνύονται μειονεκτήματα

Ο καθηγητής υποθέτει ότι οι μαθητές θα καταλάβουν ότι μια απλή πληροφορία σε ένα φίλο τους δημοσιευμένη στο διαδίκτυο είναι ικανή πληροφορία για δημιουργία σοβαρών προβλημάτων.

Τίτλος	Η κραυγή
Καλλιτέχνης	Έντβαρντ Μουνκ
Είδος	Ζωγραφικός Πίνακας
Πηγή	Διαδίκτυο



Πίνακας 4. 4^ο έργο: Τι θα συνέβαινε αν δημοσιοποιούνταν προσωπικά δεδομένα και φωτογραφίες (πως θα επηρέαζε τη ζωή ενός ατόμου, τι θα αισθανόταν)

Στον πίνακα του Έντβαρντ Μουνκ υπάρχει μόνο κραυγή. Ανταπόκριση όχι. Σα να μην τίθεται καν το ερώτημα, «έως πότε;». Σα να δηλώνεται με απελπισία, «έτσι είναι, για πάντα». Η κραυγή σκίζει τα σωθικά μας: - «Βοήθεια!». Όμως κανείς δεν θα μπορεί να ακούσει. Ο πόνος είναι αυστηρά ατομικό γεγονός, επικίνδυνα ατομικό. Ο εκπαιδευτικός ευελπιστεί να εκφραστούν και να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές στο μέγιστο δυνατό βαθμό για το ότι στο διαδίκτυο είμαστε μόνοι μας, άσχετα αν έχουμε «πολλούς φίλους». Αν καταπατηθούν τα δικαιώματα μας, αν αδικηθούμε, αν κάποιος μας προσβάλλει, κατηγορήσει, δημοσιοποιήσει στιγμές, φωτογραφίες, προτάσεις που δεν θέλουμε τότε «κανείς» δεν θα μπορεί να μας καταλάβει-βοηθήσει-επέμβει γρήγορα και αποτελεσματικά.

3.5. Πέμπτο Στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα Επιλογή έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα.

Η εφαρμογή της προτεινόμενης διδακτικής μεθοδολογίας, έγινε σε ένα συνεχόμενο δίωρο στο Λύκειο Φιλοθέης στις 4/3/2015 στην Α΄ τάξη του Λυκείου ώστε οι μαθητές να επεξεργαστούν όλα τα έργα που προτείνονται από τον εκπαιδευτικό.

Το πρώτο βίντεο (για το video 1, βλ.σχετ.: <https://www.youtube.com/watch?v=hue8Z2dZC-Y>) ήταν και το πρώτο έργο τέχνης που χρησιμοποιήθηκε στην τεχνική των «4 φάσεων του Perkins» για την δίωρη διδασκαλία.

Πρώτη φάση:

Χρόνος για παρατήρηση & ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα: είδαν το video 1 (διάρκειας 1΄) τρεις φορές, με διάρκεια παρατήρησης 5΄. Στόχος ήταν η ομάδα να αναρωτηθεί αν θα μπορούσαν: «οι γονείς και οι δάσκαλοι μου να γνωρίζουν και να νοιώθουν άνετα / ή να συμφωνούν με ό,τι επισκέπτομαι, παίζω, βλέπω,

συμμετέχω στο διαδίκτυο». Μετά την παρακολούθηση του video 1 ο καθηγητής ρώτησε «Τι χαρακτηριστικές επισκέφθηκε ο ήρωας - πρωταγωνιστής; Ονομάστε τους με μία λέξη» (διάρκεια συζήτησης 10΄).

Δεύτερη φάση:

Ευρεία παρατήρηση & ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα: κλήθηκαν οι μαθητές να απαντήσουν στην ερώτηση: «Ποιος από τους χαρακτήρες που επισκέφτηκε ο ήρωας - πρωταγωνιστής, μοιάζει σε αυτούς της καθημερινής μας ζωής / ή ταιριάζει στους χαρακτήρες που θα ήθελαν να συναντήσουν και γιατί;». Τι σας έκανε εντύπωση; Εκπλαγήκατε από κάτι; Τι συναισθήματα σας προκαλεί το βίντεο; Υπάρχουν συμβολισμοί; (Διάρκεια συζήτησης 10΄).

Τρίτη φάση:

Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση, ανοιχτή συζήτηση με όλη την ομάδα. Τους ζητήθηκε να διαλέξουν τον ποιο αθώο χαρακτήρα του video και να βρουν το κρυμμένο μήνυμα ή τον συμβολισμό. Στη συνέχεια, έγιναν πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις όπως: Οι καταστροφές στο σπίτι τι συμβολίζουν; Ποιο είναι το πιο δυνατό σημείο του βίντεο; Γιατί; (Διάρκεια συζήτησης 10΄).

Τέταρτη φάση – ανοιχτή συζήτηση:

Ζητήθηκε από τους μαθητές, να ξαναπαρακολουθήσουν το βίντεο και να συνοψίσουν τι θα μπορούσε να κερδίσουν και τι να χάσουν από την εικονική τους συνάντηση με αυτούς τους χαρακτήρες του βίντεο (Διάρκεια συζήτησης 10΄). Το δεύτερο βίντεο (για το video 2, βλ.σχετ.: https://www.youtube.com/watch?v=STsW5YJG_TA) ήταν το πρώτο έργο τέχνης που χρησιμοποιήθηκε στην τεχνική «Visible Thinking». Το βίντεο (διάρκειας 1΄) το είδαν τρεις φορές. Ενεργοποιήθηκαν και εκμειευτήκαν οι απόψεις των μαθητών με ερωτήσεις όπως: τι είδατε, τι ηλικία είχε το θύμα, φαινόταν ύποπτη η εταιρεία, τι προβληματισμοί σας δημιουργούνται; Οι μαθητές μοιράστηκαν σκέψεις και συναισθήματά τους, αμφισβητήθηκαν στερεότυπα και κατέπεσαν παγιωμένες αντιλήψεις (Διάρκεια 10΄).

Το τρίτο βίντεο (για το video3, βλ.σχετ.: <https://www.youtube.com/watch?v=UmijKUwAswY>) ήταν το δεύτερο έργο τέχνης που χρησιμοποιήθηκε στην τεχνική «Visible Thinking». Το βίντεο (διάρκειας 1΄) το είδαν τρεις φορές. Ενεργοποιήθηκαν και εκμειευτήκαν οι απόψεις των μαθητών με ερωτήσεις όπως: τι είδατε, πόσο αθώα ήταν η φωτογραφία και για ποιους. Τι ηλικία είχε το θύμα, φαινόταν ότι δεν θα έπρεπε να είχε γίνει η ανάρτηση; τι προβληματισμοί σας δημιουργούνται; Και πάλι οι μαθητές, μοιράστηκαν τις σκέψεις τους, εξέφρασαν την άγνοια τους, την έκπληξή τους για το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί δημόσια μια αθώα φωτογραφία, αμφισβητήθηκαν στερεότυπα, και κατέπεσαν παγιωμένες αντιλήψεις (Διάρκεια 10΄).

Το τέταρτο έργο τέχνης, που χρησιμοποιήθηκε στην τεχνική «Visible Thinking» ήταν η φωτογραφία με το σπίτι. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία - όπως στις προηγούμενες φάσεις - με συζήτηση και έκφραση των απόψεων των μαθητών/τριών. Οι μαθητές αναθεώρησαν

τις απόψεις τους σχετικά με τη διαφορά της πραγματικής φιλίας και της διαδικτυακής, καθώς και πάλι αμφισβητήθηκαν στερεότυπα, και κατέπεσαν παγιωμένες αντιλήψεις (Διάρκεια 10').

Το πέμπτο έργο τέχνης που χρησιμοποιήθηκε στην τεχνική «Visible Thinking» ήταν η «Κραυγή» η οποία σκοπίμως έκλεισε τη διδακτική αυτή δίωρη παρέμβαση. (Διάρκεια 10').

3.6. Έκτο Στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός και αποτίμηση της ανάπτυξης της ικανότητας για κριτικό-δημιουργικό στοχασμό.

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές, στις αρχικές τους ομάδες, κλήθηκαν πάλι να απαντήσουν γραπτά στο αρχικό ερώτημα: «Τι σκέφτεστε για την ασφάλεια στο Διαδίκτυο», «Τι σκέφτεστε για τους κινδύνους του Διαδικτύου», με δεδομένο ότι έχει προηγηθεί τις προηγούμενες διδακτικές ώρες. Μπορούσαν, είτε να συμπληρώσουν τις αρχικές τους απαντήσεις είτε να γράψουν κάτι από την αρχή. Όλες οι ομάδες έγραψαν από την αρχή μια καινούργια παράγραφο. Ακολούθως διάβασε ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας τα συμπεράσματα της κάθε ομάδας. Η συζήτηση ολοκληρώθηκε με την αξιολόγηση της διαδικασίας. Ζήτησαν οι μαθητές να επαναλάβουμε την ίδια προσέγγιση και σε άλλα αντικείμενα του μαθήματος της Πληροφορικής αλλά αποφάσισαν να ζητήσουν και από άλλους καθηγητές να κάνουν το ίδιο στο μάθημα τους.

Αντιπαραθέτοντας τις αρχικές και τελικές απαντήσεις των μαθητών συμπεριέλαμε ότι οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα προσωπικών δεδομένων που πρέπει να δημοσιοποιούνται, συνειδητοποίησαν ότι στο διαδίκτυο δεν φαίνεται πάντα το πραγματικό πρόσωπο των επικοινωνούντων και δεν είναι πάντα οι προθέσεις αγαθές. Εδραιώθηκε η πεποίθηση ότι «υπάρχουν κίνδυνοι στο διαδίκτυο και εγείρονται πολλά ζητήματα για την ασφάλεια του διαδικτύου για τα οποία πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί» (Διάρκεια 25').

Συμπερασματικά, τα οφέλη από την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν σημαντικά. Τα σπουδαιότερα είναι:

Η δημιουργία προϋποθέσεων για αποτελεσματική δημιουργική και ενεργητική μάθηση, καθώς αυξήθηκε η ενεργός συμμετοχή των εμπλεκόμενων μαθητών και καθηγητή, προκλήθηκαν συζητήσεις, διαφωνίες, πολλαπλές ερμηνείες η δε μάθηση συντελέστηκε μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Οι μαθητές, εμπλέκοντας έργα τέχνης με τις απαιτούμενες προς κατανόηση έννοιες της πληροφορικής, είδαν ολιστικά το θέμα «ασφάλεια στο διαδίκτυο» αναλύοντας τεχνολογικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, και αισθητικής φύσεως πτυχές για το διαδίκτυο. Τα έργα τέχνης με τα οποία οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή, καλλιέργησαν τη μεταγνωστική ικανότητα τους μια και αρκετές μέρες μετά συζητούσαν πάνω στον πίνακα του Μουνκ.

Οι μαθητές, αναλύοντας έργα τέχνης, αλλά και προσπαθώντας να τα συνδυάσουν με τις έννοιες της πληροφορικής, ήρθαν σε επαφή με πλούσιο πληροφοριακό υλικό το οποίο αναμφίβολα ενισχύει την

πολιτισμική συνείδηση τους. Παρατηρώντας τα έργα τέχνης, αποκαλύφθηκαν κοινωνικές αξίες, ιστορικά και πολιτικά δεδομένα, φιλοσοφικές αντιλήψεις, τα οποία οι μαθητές/τριες μοιράστηκαν συζητώντας.

Τέλος, έγινε εξάσκηση στη συνδυαστική σκέψη, στην αφαιρετική ικανότητα στην γνωστική ευελιξία, στην ερμηνευτική γνώση, στη φανταστική σκέψη και στην ανάπτυξη της αισθητικής (Efland, 2002: 133-171), στη δημιουργική οπτική, στην εναλλακτική οπτική και στην ενασυναίσθηση.

Σε ένα έργο τέχνης κρύβεται αυτό που ο καλλιτέχνης θέλει να ανακαλύψει ο παρατηρητής. (Κόκκος, 201: 43) Με τον τρόπο αυτό η σκέψη μας γίνεται πιο αναλυτική, πιο διεισδυτική. Ταυτόχρονα διεγείρεται και η συναισθηματική νοημοσύνη του παρατηρητή. Η ολιστική επομένως ανάλυση έργων τέχνης (πίνακες, φωτογραφίες, λογοτεχνικά ή θεατρικά / κινηματογραφικά έργα, γλυπτά, ή ακόμα και γκράφιτι) καλλιεργεί τον κριτικό στοχασμό και παρέχει τη δυνατότητα εναλλακτικών νοηματοδοτήσεων, πολλαπλών ερμηνειών και τελικά μιας πολυδιάστατης θέασης του κόσμου.

4. ΠΗΓΕΣ

- Cassirer, E. (1994). *Η παιδευτική αξία της Τέχνης*, μετάφρ. Γερ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Έρασμος
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group (Πρώτη πρωτότυπη δημοσίευση 1934).
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Freire, P. (1985). *Η πράξη της μελέτης*. Στο *Για μια Απελευθερωτική Αγωγή*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Lawrence, R. L. (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65-77.
- Μαλαφράνης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Στο Α.Τριλιανός, Γ.Κουτρουμάνος, & Ν.Αλεξόπουλος (Επιμ), *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*, Πανελλήνιο Συνέδριο, Πρακτικά Συνεδρίου Α' (σ.σ. 371-383). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ντούλια, Α. (2012). Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Τριλιανός, Α. (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα.
- Wick, R. K. (2000). *Γιοχάννες Ιπτεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική* (μτφ. Σ. Μπεκιάρη). Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Press Line.

ΦΟΥΓΚΑ ΑΡ. 2 ΤΟΥ Γ. Σ. ΜΠΑΧ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗΣ ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗΣ ΑΦΙΣΑΣ

Ειρήνη Ι. Πιτταράκη
Μουσικό Σχολείο Ιλίου

Περίληψη

Σκοπός του πολιτιστικού αυτού προγράμματος είναι η τόνωση της δημιουργικότητας των μαθητών και η ενεργοποίησή τους κατά την πρόσληψη της γνώσης, με βιωματική εμπλοκή στις δραστηριότητες. Το διαθεματικό αυτό σενάριο που στηρίζεται στην ερευνητική διάσταση της Τέχνης, εισάγει τους μαθητές στην έννοια της πολυαισθητικότητας και στη σχετική προβληματική γύρω από το θέμα της σχέσης μεταξύ της μουσικής και της ζωγραφικής. Επιχειρεί τη διερεύνηση της σχέσης εικόνας – ήχου και ανακαλύπτει τις αναλογίες αλλά και τα όρια μεταξύ του περιεχομένου των διαφορετικών αισθήσεων. Το τελικό έργο αυτής της προσέγγισης είναι η μετατροπή ενός μουσικού κομματιού σε διαδραστικό πολυαισθητηριακό έργο. Κατά τη δημιουργία του, οι μαθητές εξοικειώνονται και με τη λογική του μικροελεγκτή Arduino. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η βιωματική και ερευνητική προσέγγιση των Τεχνών στο πλαίσιο ενός Πολιτιστικού Προγράμματος έδωσε ώθηση στην καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών και εσωτερικό κίνητρο ώστε να αναζητούν καινοτόμες, πρωτότυπες και δημιουργικές λύσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις, αποκτώντας πρωτοβουλία και κριτική σκέψη. Ταυτόχρονα συντέλεσε στη σύνδεση της γνώσης με το συναίσθημα και την πράξη, ενσωματώνοντας σε ένα ενιαίο σύνολο τα εκφραστικά μέσα που αξιοποιούν εμπειρίες, ιδέες συναίσθημα και διανοητικές λειτουργίες.

Λέξεις κλειδιά: Πολυαισθητικότητα, Arduino, αγωγή μελάνι, φούγκα.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μπορούμε να βλέπουμε με τα αυτιά και να ακούμε με τα μάτια; Οι πληροφορίες που εισέρχονται από τη μία αίσθηση μπορούν να «μεταφραστούν» στο αισθητηριακό περιεχόμενο μιας άλλης αίσθησης; Τι συνέπειες θα είχε αυτό στην τέχνη; Μπορεί ένα έργο εικαστικό να προκαλεί όχι μόνο οπτικές αλλά και ακουστικές εντυπώσεις; Μπορεί να γίνει κατανοητός ένας ήχος με μόνη την οπτική αισθητηριακή εμπειρία;

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

Μπορεί μια μουσική να προκαλεί χρωματικές εμπειρίες; Τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν την προβληματική της

παρούσας διδακτικής δράσης, η οποία ανιχνεύει τα όρια μεταξύ των τεχνών.

Η Φαίη Ζήκα στο άρθρο της *Ο ήχος του χρώματος* (2008) παρουσιάζει μια συνοπτική ιστορική αναδρομή στις επιστημονικές και φιλοσοφικές απόψεις για τη σχέση ήχου και χρώματος από τον Λοκ και τον Νεύτωνα έως τον Καντ και τον Γκαίτε, όπου αναδεικνύονται προσπάθειες εύρεσης αναλογιών π.χ. τα επτά χρώματα του χρωματικού φάσματος σε αντιστοιχία με την δυτική επτατονική κλίμακα στο έργο *Οπτική* του Νεύτωνα που δημοσιεύτηκε το 1704, ή ο προσδιορισμός των χρωμάτων με βάση τα διαφορετικά μήκη κύματος του φωτός, σε αντιστοιχία με τον προσδιορισμό των ήχων ως παλμών του αέρα που δονείται στο έργο του Καντ, στην *Κριτική της κριτικής δύναμης*. Παρά τους συσχετισμούς αυτούς, η διάκριση μεταξύ όρασης και ακοής τείνει να διατηρείται, έως την ανάδειξη του φαινομένου της συναισθησίας, και οι συγκρίσεις μεταξύ μουσικής και ζωγραφικής μοιάζουν μέχρι τότε με μεταφορές, όπως υποστήριξε αρχικά άλλωστε και ο Λοκ.

Με τη μελέτη του φαινομένου της συναισθησίας, κατά το οποίο ένα ερέθισμα σε μία μόνο αίσθηση προκαλεί αισθητές εντυπώσεις σε περισσότερες από μία αισθήσεις, παρέχεται η δυνατότητα υπέρβασης των ορίων μεταξύ των διαφορετικών αισθήσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο ζωγράφος Καντίνσκι (αρχές 20ου αι.) ο οποίος συνομιλεί με τον μουσικό Σένμπεργκ. Οι πίνακές του έχουν μουσικούς τίτλους όπως *Αυτοσχεδιασμός*, *Φούγκα*, *Σύνθεση* και σκοπός του είναι η απόδοση μιας μουσικής και ταυτόχρονα μιας κοσμικής αρμονίας, μέσα από τη χρωματική του σύνθεση. Στην ίδια λογική κινείται και ο ζωγράφος Πιερ Μόντριαν ο οποίος στο κείμενό του *Η τζαζ και το νεοπλαστικό*, που δημοσιεύτηκε το 1929, συγκρίνει τη μέθοδό του στη ζωγραφική με την τζαζ.

Η Φαίη Ζήκα (2008), διακρίνει ανάμεσα σε μορφές τέχνης που χρησιμοποιούν μόνο ένα μέσο (π.χ. τη ζωγραφική) και μία αίσθηση, και βάση αυτής θέλουν να αποδώσουν μια πιο ολική εμπειρία, και σε εκείνες που χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό πολλών μέσων τα οποία αντιστοιχούν σε διαφορετικές αισθήσεις. Στη δεύτερη τάση ανήκουν οι πρόδρομοι των πιο σύγχρονων πολυμέσων και πολυαισθητηριακών εγκαταστάσεων.

Παράδειγμα αυτής της δεύτερης τάσης στις αρχές του 20ου αι. αποτελεί η συμφωνία *Προμηθέας: ένα ποίημα της φωτιάς* του Αλεξάντερ Σκριάμπιν, η οποία θα παιζόταν με ταυτόχρονη προβολή έγχρωμων ακτίνων φωτός πίσω από την ορχήστρα. Επίσης, το όραμα του Ρίχαρντ Βάγκνερ στο κείμενό του *Το έργο τέχνης του μέλλοντος* (1849) όπου προβάλλει την όπερα ως ιδανικό παράδειγμα ολικού έργου, στο οποίο ενοποιούνται οι αισθήσεις και συγχωνεύονται οι τέχνες.

Στη διαθεματική δράση που προτείνεται έγινε προσπάθεια να λειτουργήσουν ταυτόχρονα η Ζωγραφική και η Μουσική. Επιχειρήθηκε αρχικά η οπτικοποίηση των μουσικών φράσεων της *Φούγκας αρ. 2 σε Ντο ελάσσονα* (BWV 847) του Γιόχαν Σεμπάστιαν Μπαχ για τρεις φωνές, στη βάση πρωτότυπων λογικών επινοήσεων των μαθητών, και στη συνέχεια συνδέθηκαν οι εικαστικές αυτές αναπαραστάσεις με το ηχητικό τους περιεχόμενο, με τη διαμεσολάβηση της τεχνολογίας Αρντουίνο. Σημαντικό ενοποιητικό στοιχείο στο έργο αποτελεί η αφή – η μουσική ξεκινά με το άγγιγμα ενός σχήματος-μουσικής φράσης – γεγονός που προσδίδει διαδραστικότητα στο έργο.

Η διδασκαλία ακολούθησε τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους της συνεργασίας σε ομάδες και της μεθόδου σχεδίων εργασίας (project). Και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και προσφέρουν δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης στους αδύναμους και τους αδιάφορους μαθητές και μαθήτριες, προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συντελούν στην αναβάθμιση της αυτο-εικόνας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και δίνουν, επίσης, την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. (Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011: 30).

2. ΣΤΟΧΟΙ

- Απόκτηση γνώσεων ως προς τις βασικές εικαστικές έννοιες: γραμμή, σχήμα, διεύθυνση, χρώμα
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης/κωδικοποίησης διαφόρων ειδών μουσικής σημειογραφίας.
- Συνειδητοποίηση της θέσης και των λειτουργιών που επιτελεί η μουσική στο πλαίσιο της Εποχής της Πληροφορίας που διανύουμε σήμερα.
- Γνωριμία με τον κόσμο των διαδραστικών κατασκευών, «δίνοντας ζωή» σε μοντέλα που αλληλεπιδρούν με τον φυσικό κόσμο.
- Ενθάρρυνση και ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας, της αυτενέργειας, της προσωπικής οπτικής των πραγμάτων και του κόσμου.

3. ΦΑΣΕΙΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

3.1. Α΄ Φάση: Αναζήτηση συσχετισμών

α) Σε μία σύντομη ιστορική αναδρομή περιγράφηκε η κοινή πορεία ανάμεσα στη Μουσική και στη Ζωγραφική. Η παρουσίαση εντόπισε τα κοινά στοιχεία στις αρχές του 20ου αι. όταν η Αφαίρεση στράφηκε στη Μουσική για να αντλήσει την έμπνευσή της.

β) Εισαγωγή στο μορφολογικό λεξιλόγιο της Ζωγραφικής και παραλληλισμός Εικαστικού – Μουσικού λεξιλογίου.

γ) Αναφορά στο γραφικό συμβολισμό, τη γραφική παράσταση ήχων.

3.1.1. Εικαστικές δημιουργίες με μουσικά κομμάτια

α) Στη δράση αυτή οι μαθητές κλήθηκαν να αποτυπώσουν τον ήχο στο χαρτί με μαύρο χρώμα, καθώς άκουγαν ηχογραφημένα μουσικά παραδείγματα (ρυθμικά σχήματα και αυξομειώσεις στην ένταση).

β) Οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν με χρώματα στο χαρτί ένα εικαστικό έργο ακούγοντας μικρά αποσπάσματα μουσικών έργων. Το βασικό στοιχείο της δραστηριότητας ήταν η ελευθερία στην χειρονομιακή έκφραση πάνω στο χαρτί. (Χαμακιώτη και Ζιρώ, 2010)

3.2. Β΄ Φάση: Δημιουργία διαδραστικής πολυαισθητηριακής αφίσας

Στη φάση αυτή εφαρμόσαμε την ιδέα ενός project που προτάθηκε από τους κκ. Φώτη Φλεβοτόμο και Φώτη Σαγώνα κατά το σεμινάριο που είχαν διοργανώσει στο Κέντρο Πολιτισμού του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος στις 18/2/2015 με τίτλο «Η μουσική των ματιών» και με τους οποίους συνεργαστήκαμε για την εφαρμογή του project.

3.2.1. Επιλογή του κομματιού

Επιλέξαμε να επεξεργαστούμε τη *Φούγκα αρ. 2 σε Ντο ελάσσονα* (BWV 847) του Γιόχαν Σεμπάστιαν Μπαχ για τρεις φωνές. Η επιλογή αυτή βασίστηκε κυρίως στην εξοικείωση των μαθητών με τη μορφολογία αυτής της φούγκας, αλλά και σε δομικά χαρακτηριστικά της ίδιας της φούγκας: είναι γραμμένη για τρεις φωνές διευκολύνοντας την αντιστοιχία με τα τρία βασικά χρώματα· τα θέματά της είναι αφηρημένα και χρησιμοποιούνται ως δομικές μονάδες πιο περίπλοκων οικοδομημάτων.

3.2.2. Εντοπισμός μουσικών θεμάτων

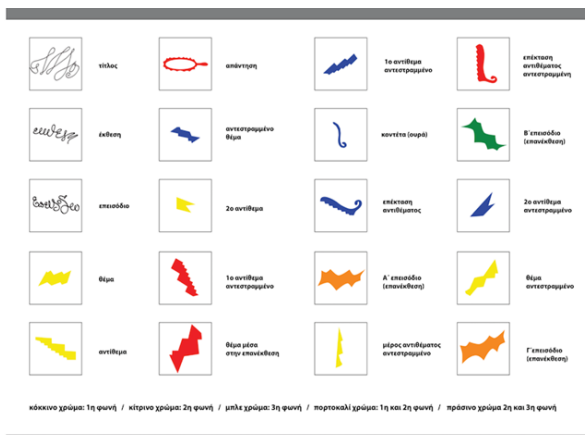
Αφού καταλήξαμε σε συγκεκριμένο μουσικό κομμάτι το ακούσαμε προσεκτικά και προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε τα μουσικά θέματα και τις παραλλαγές τους. Εντοπίσαμε δηλαδή τις σύντομες μουσικές φράσεις που συμπυκνώνουν ρυθμικά, μελωδικά και αρμονικά τη βασική ιδέα του έργου. Το θέμα, το οποίο παρουσιάζεται στην αρχή του μουσικού κομματιού – στην έκθεση – αναπτύσσεται στη συνέχεια παραλλαγμένο. Κατά την ανάπτυξη, ο συνθέτης επεξεργάζεται το θέμα διαφοροποιώντας κάποια από τα δομικά του χαρακτηριστικά, πχ. το ρυθμό, τη μελωδία, την αρμονία.

3.2.3. Οπτική αναπαράσταση των μουσικών θεμάτων και του τρόπου ανάπτυξής τους

Τα παιδιά πειραματίστηκαν πρώτα στο χαρτί σχεδιάζοντας, χρωματίζοντας και, στη συνέχεια, κόβοντας τα χάρτινα σχήματα. Για τη δημιουργία των οπτικών συμβόλων ακολούθησαν τρεις διαφορετικές λογικές: μία αφηρημένη, μία αναπαραστατική και μία

συμβολική. Η πρώτη λογική με την οποία απεικονίστηκε το θέμα ήταν να υιοθετήσουν τη γραμμή που σχηματίζεται από τη διάταξη που έχουν οι νότες πάνω στο πεντάγραμμο, βουστροφρόν για το δεύτερο μέτρο του θέματος, ώστε να κλείσει το σχήμα. Η δεύτερη λογική με την οποία απεικονίστηκε το 1ο αντίθεμα είναι πιο αναπαραστατική: χαρακτηριστικό του αντιθέματος είναι ότι οι νότες σχηματίζουν κλίμακες με μικρότερες (δέκατα έκτα) ή μεγαλύτερες (όγδοα) διάρκειες. Οι μαθητές δημιούργησαν, κατά συνέπεια, ένα σχήμα που οι δυο του πλευρές αναπαριστούν κλίμακες με μικρότερα ή μεγαλύτερα σκαλιά. Με βάση την τρίτη λογική, που έχει συμβολικά χαρακτηριστικά, απεικονίστηκε το 2ο αντίθεμα: καθώς και αυτό έχει κλίμακες και για να μην γίνεται σύγχυση με το 1ο αντίθεμα, οι μαθητές επέλεξαν να το απεικονίσουν χρησιμοποιώντας το γράμμα «Σ» - αρχικό γράμμα της λέξης «σκάλα». Σημαντικό στοιχείο στην οπτικοποίηση των μουσικών θεμάτων αποτελεί η επιλογή των χρωμάτων με τα οποία αποδόθηκαν τα σχήματα. Όταν το μουσικό θέμα βρίσκεται στην πρώτη φωνή, το σχήμα απεικονίζεται με κόκκινο χρώμα, όταν βρίσκεται στη δεύτερη φωνή με κίτρινο και στην τρίτη φωνή με μπλε. Τέλος, εάν ένα μουσικό θέμα βρίσκεται στην πρώτη και στη δεύτερη φωνή αποδίδεται με χρώμα πορτοκαλί (μίξη του κόκκινου και του κίτρινου), ενώ όταν βρίσκεται στην δεύτερη και στη τρίτη φωνή γίνεται πράσινο (μίξη του κίτρινου με το μπλε).

Τα σύμβολα της παρακάτω εικόνας είναι σχηματικές αναπαραστάσεις των μουσικών θεμάτων:



3.2.4. Από τα προσχέδια στο εικαστικό έργο

Στο σημείο αυτό, επισκέφθηκαν το σχολείο μας και συνάντησαν τους μαθητές οι καλλιτέχνες κκ. Φώτης Φλεβοτόμος και Φώτης Σαγάνας από το Κέντρο Πολιτισμού του Ιδρύματος Σ. Νιάρχος και με τους οποίους συνεργαστήκαμε σε όλα τα στάδια για την εφαρμογή του project. Στη συνάντηση αυτή οργανώσαμε τη μετατροπή των εικόνων από τα προσχέδια των μαθητών σε μουσική αφίσα. Τα παιδιά επέλεξαν να τοποθετήσουν τις εικόνες που έκοψαν από τα προσχέδια σε ένα μεγάλο χαρτόνι, σε διάταξη που να ακολουθεί, σε κάποιον βαθμό, τη σειρά των μουσικών θεμάτων στη φούγκα. Ταυτόχρονα όμως θέλησαν η διάταξη αυτή να θυμίζει κάπως τη «φυγή» διατάσσοντας τα χρωματιστά

σχήματα σε ένα σχηματισμό που αφήνει ένα «άνοιγμα» προς το τέλος. Στη συνέχεια, ένωσαν τα σχήματα ανά χρώμα με μαύρες γραμμές και περιέκλεισαν το σύνολο με μία γραμμή που σχηματίζει τη λέξη τίτλος. Πρόσθεσαν επίσης τις λέξεις: έκθεση και επεισόδιο, στα σημεία της αφίσας που δείχνουν μουσικά θέματα της έκθεσης και του επεισοδίου της φούγκας.

Τέλος, οι γραμμές αυτές κατέληξαν στην κάτω δεξιά γωνία της αφίσας, όπου θα συνδέονταν με το Αρντουίνο.

3.2.5. Ηχογράφηση μουσικών θεμάτων

Το επόμενο βήμα ήταν να μοιραστούν τα μουσικά θέματα κάθε χρώματος - γραμμής στα παιδιά, τα οποία θα τα έπαιζαν με διαφορετικά όργανα. Για τη γραμμή του κόκκινου (πάνω φωνή) ηχογραφήσαμε δύο βιολιά, ξυλόφωνο και φλάουτο· για τη γραμμή του κίτρινου (μεσαία φωνή) τα μουσικά θέματα παίχτηκαν με τσέλο και κλαρινέτο· τα θέματα του μπλε (κάτω φωνή) παίχτηκαν με φαγκότο, τρομπόνι και τσέλο· τα δύο θέματα που βάφτηκαν πορτοκαλί (1η και 2η φωνή) παίχτηκαν με βιολί – όμποε και δύο βιολιά αντιστοίχως· το πράσινο θέμα (2η και 3η φωνή) παίχτηκε με τρομπόνι και τσέλο· για τη γραμμή του τίτλου ηχογραφήσαμε ολόκληρη τη φούγκα διασκευασμένη για δύο κιθάρες.

3.2.6. Εκτύπωση αφίσα και τοποθέτηση ηλεκτρικά αγωγίου μελανιού

Οι υπεύθυνοι από το ΚΠΙΣΝ επιμελήθηκαν καλλιτεχνικά την αφίσα, φρόντισαν την εκτύπωση και τοποθέτηση πάνω στις μαύρες γραμμές του ηλεκτρικά αγωγίου μελανιού.

3.2.7. Προγραμματισμός Αρντουίνο

Οι έξι γραμμές συνδέθηκαν με το σύστημα Αρντουίνο στο οποίο προγραμματίστηκαν και τα αρχεία ήχου, που προέκυψαν από τις ηχογραφήσεις των μουσικών θεμάτων.

3.2.8. Παρουσίαση

Η διαδραστική αφίσα παρουσιάστηκε στο Κέντρο Επισκεπτών του Κέντρου Πολιτισμού του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος στις 27/5/2015 για επισκέπτες με χαμηλή όραση ή τυφλότητα και φοιτητές παραστατικών τεχνών. Επίσης παρουσιάστηκε στο Φεστιβάλ Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων 2014-2015, που διοργάνωσε η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας στις 14 και 15/6/2015.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός της διαθεματικής αυτής διδασκαλίας ήταν να ενισχυθεί η δημιουργικότητα και η καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών με τη συμβολή της ερευνητικής διάστασης των Τεχνών και την ενεργοποίηση της βιομαθητικής μάθησης. Η προετοιμασία και οργάνωση της διδασκαλίας αυτής περιλάμβανε: 1) μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη σχέση των δύο τεχνών, 2) αναζήτηση αναλογιών και διαφορών, 3) διατύπωση των στόχων, 4) παρουσίαση του θεωρητικού μέρους, 5) παρακολούθηση σχετικού σεμιναρίου στο Κέντρο Πολιτισμού του Ιδρύματος Στ. Νιάρχος, 6) χωρισμό σε ομάδες, 7) επιλογή – προμήθεια υλικών για την

πραγματοποίηση της δράσης, 8) επίσκεψη στο σχολείο των υπευθύνων σχετικού εκπαιδευτικού Προγράμματος του Κέντρου Πολιτισμού του Ιδρ. Σ. Νιάρχος, 9) στήσιμο πολυαισθητηριακής αφίσας, 10) καταμερισμό μουσικών φράσεων στους μαθητές και ηχογράφησή τους, 11) τελικό στήσιμο της αφίσας, 12) βιντεοσκόπηση παρουσίασης.

Το Πολιτιστικό Πρόγραμμα διήρκεσε 6 μήνες, με μία δίωρη συνάντηση κάθε εβδομάδα και πραγματοποιήθηκε με μικτή ηλικιακά ομάδα μαθητών (14-17 ετών) του Μουσικού Σχολείου Ιλίου. Η πρώτη φάση περιλάμβανε αναμόγχευση της δημιουργικότητας των μαθητών με μικρές δραστηριότητες ελεύθερων συνειρμών λεκτικών, εικαστικών και μουσικών. Στη φάση αυτή, δόθηκε έμφαση στον αυτοσχεδιασμό και στην ελευθερία της έκφρασης. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό, καθώς οι δράσεις αυτές τους έβγαζαν από το στενό προκαθορισμένο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας, τους ενεργοποιούσαν και τους έδιναν την ευκαιρία να βιώσουν την αυθεντική εμπειρία της δημιουργίας.

Στη δεύτερη φάση οι μαθητές αλληλοδεσμεύτηκαν σε ένα σχέδιο εργασίας (project), το οποίο τους ενέπνεε και κινούσε το δημιουργικό τους ενδιαφέρον. Στο στάδιο της οπτικής αναπαράστασης των μουσικών θεμάτων αποδείχτηκαν εξόχως επινοητικοί, καθώς βρήκαν τρεις πρωτότυπες οπτικές για να αναπαραστήσουν τις μουσικές φράσεις. Αξίζει να σημειωθεί σε αυτό το σημείο η επίδραση που είχε η εκπόνηση του συγκεκριμένου project στη διάχυση μιας δημιουργικής ατμόσφαιρας στο σχολείο, αφού, για τις δύο εβδομάδες που διήρκεσε η ηχογράφιση και οι μαθητές προετοίμαζαν τις μουσικές φράσεις στο αντίστοιχο όργανο, ηχούσαν από διάφορες γωνίες του σχολείου φράσεις από τη Φούγκα του Μπαχ και λειτουργούσαν ως σημείο αναγνώρισης μεταξύ των μαθητών που συμμετείχαν στο project.

Οι στόχοι του Προγράμματος επιτεύχθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Μέσα από την ομαδική συνεργασία κατορθώθηκε η ανάδειξη της συνομιλίας των τεχνών και της συνεργασίας των αισθήσεων για την πρόσληψη του καλλιτεχνικού έργου. Επίσης, αναπτύχθηκε η συνθετική ικανότητα των μαθητών και οι δεξιότητές τους στις κατασκευές, ασκήθηκαν στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων σε αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις, και τονώθηκε ιδιαίτερα η καλλιτεχνική τους έκφραση.

Το τελικό έργο αποτελεί η διαδραστική πολυαισθητηριακή αφίσα. Με το άγγιγμα πάνω σε κάποιο σημείο της, ενεργοποιείται το αρχείο ήχου που είναι συνδεδεμένο με τα αντίστοιχα οπτικά σχήματα και ακούγεται η εκτέλεση των μουσικών αυτών θεμάτων από διαφορετικά όργανα. (βλ.σχετ.: <https://vimeo.com/135029080>)

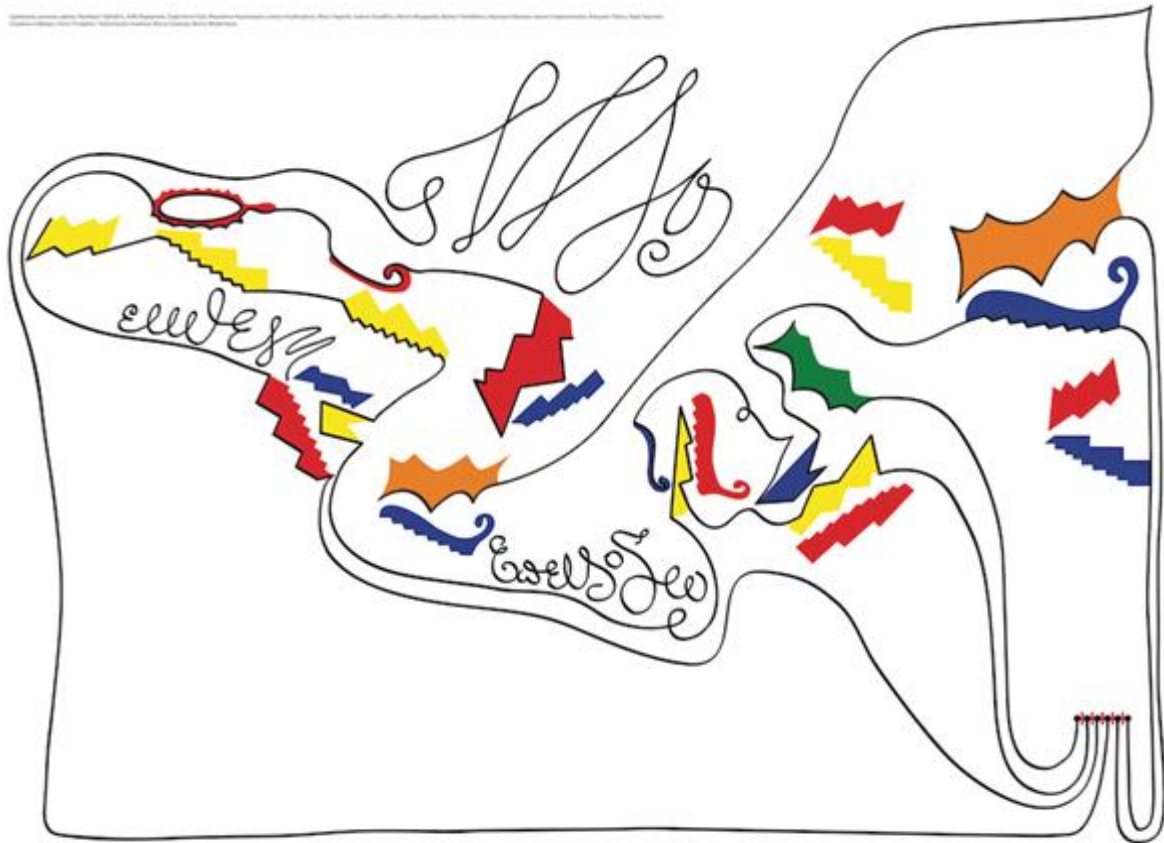
5. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε θερμά τον κ. Φώτη Φλεβοτόμο, τον κ. Φώτη Σαγώνα και όλους τους συνεργάτες τους στο Κέντρο Πολιτισμού του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος για την έμπνευση της ιδέας και την υποστήριξη που μας προσέφεραν κατά την εφαρμογή της.

6. ΠΗΓΕΣ

- Ζήκα, Φ. (2008, Μάιος). De Coloribus: Ο ήχος του χρώματος. *Cogito*, 8. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ζήκα, Φ. (2009, Μάρτιος). De Coloribus: Ο ήχος του χρώματος. *Cogito*, 9. Αθήνα: Νεφέλη.
- Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φλεβοτόμος, Φ. (2010). Μουσική και Ζωγραφική: Αναζητώντας τις Βάσεις μιας Εκλεκτικής Συγγένειας. Στο *Composing in Unison: Studies in Affinities between Some Musical and Pictorial Structures*. Saarbrücken Germany, VDM Verlag, 2009). Διαθέσιμο στο: (<http://www.mmb.org.gr/page/default.asp?la=1&id=5281>). Ανακτήθηκε στις: 4/11/2015.
- Χαμακιώτη, Α., & Ζιρώ, Ο. (2010). Αισθητική Αγωγή: Μουσική και Εικαστικά ως σχέδιο μαθήματος διαθεματικής δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos16/084-099.pdf>. Ανακτήθηκε στις 4/11/2015.
- Ψηφιακό σχολείο. *Μουσική Γ' Γυμνασίου, Διαδραστικό Βιβλίο Μαθητή* (εμπλουτισμένο) ("Εικαστικά και μουσική...μουσική και εικαστικά»). Διαθέσιμο στο http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSG_YM-C114/612/3974,17783. Ανακτήθηκε στις 4/11/2015.

6. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ:
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ, ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ**

Η ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΣΕ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κωνσταντίνος Κόμπος

1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Χρυσάνθη Γεράνη

1^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Ο ρόλος των παιχνιδιών στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών απασχολεί εδώ και πολλές δεκαετίες τους παιδαγωγούς και πολλά βιβλία έχουν γραφτεί με μαθηματικά παιχνίδια που συμβάλλουν στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Οι διδακτικές μέθοδοι με τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν απασχολεί τους παιδαγωγούς και πολλές τεχνικές που βασίζονται στην έρευνα και τη ψυχολογία προτείνονται, έτσι ώστε η εκπαίδευση να έχει το βέλτιστο αποτέλεσμα. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση είναι ευχάριστη και δημιουργική. Ακόμα τα παιδιά αντιμετωπίζουν προκλήσεις και καλούνται να πειραματιστούν, να ερευνήσουν, να αποφασίσουν και να δράσουν μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Το παιχνίδι θεωρείται από όλους τους παιδαγωγούς (Montessori, Rousseau, Dewey, Froebel κ.ά) ως μια αποτελεσματική διδακτική μέθοδος που σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση εννοιών, την απόκτηση εμπειριών αλλά και τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών στον άνθρωπο. Στην παρούσα εισήγηση μαθηματικές γνώσεις κατανοούνται καλύτερα από τους μικρούς μαθητές με τη χρήση παιχνιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Υπάρχει σύνδεση διεπιστημονική αλλά και διαθεματική με παιγνιώδη μορφή που στοχεύει στη μάθηση μαθηματικών εννοιών με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνικές στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο συνδέονται διδακτικά αντικείμενα που διδάσκονται διακεκριμένα και η μάθηση αποκτά ενεργητικό, απολαυστικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικά, Παιχνίδι, Φυσική Αγωγή, Διαθεματικότητα, Διεπιστημονικότητα.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γνώση είναι μια σχέση υποκειμένου και αντικειμένου και αποκτιέται μέσα από τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι το σχολείο και οι εμπειρίες. Σχετίζεται με πληροφορίες, ικανότητες και στάσεις και οικοδομείται με τις ενέργειες του ανθρώπου. Οι γνώσεις είναι πληροφορίες και βιώματα για αυτό και επηρεάζονται από το περιβάλλον διαβίωσης των ανθρώπων. Η γνώση είναι αιώνια και οι μέθοδοι με τις οποίες επιτυγχάνεται απασχολεί τους επιστήμονες από την αρχαιότητα ως σήμερα. Πολλές θεωρίες έχουν αναπτυχθεί για την απόκτηση της γνώσης από τον άνθρωπο, ο μιζεβιορισμός, ο κονστρακτιβισμός κ.α.

Η λέξη μαθηματικά φέρνει στη σκέψη των ανθρώπων εικόνες με προσθέσεις, αφαιρέσεις, πολλαπλασιασμούς, διαιρέσεις, δεκαδικούς και κλάσματα. Πολλοί άνθρωποι θεωρούν τα μαθηματικά ως δομές, αλγόριθμους, σχήματα και μεταβολές αυτών αλλά και μετρήσεις και υπολογισμούς. Τα μαθηματικά όμως δεν μπορεί να είναι

μόνο σχήματα στο χώρο, αριθμοί, εξισώσεις και αλγόριθμοι. Τα μαθηματικά για τον Αριστοτέλη είναι φιλοσοφία και για το B. Russel (Δυριώτης, 1963) το υψηλότερο επίπεδο πολιτισμού που πρέπει να κατανοηθεί.

Τα μαθηματικά δεν κατανοούνται μόνο μέσα στα σχολεία και ούτε είναι αποκλειστικό αποτέλεσμα τυπικής διδασκαλίας. Ο D' Ambrosio (Nunes, 2007) συμπεραίνει ότι τα μαθηματικά που μαθαίνονται εκτός σχολείου και τα αποκαλεί "αυθόρμητα μαθηματικά (spontaneous mathacy)" δίνουν στα άτομα την ικανότητα να χειρίζονται με ευχέρεια τους αριθμούς και τις πράξεις. Σε αντίθεση, τα μαθηματικά της τυπικής σχολικής εκπαίδευσης αποτελούν για τα ίδια άτομα ένα "ψυχολογικό φράγμα (psychological blockade)" που ορθώνεται ανάμεσα στους δύο διαφορετικούς τρόπους σκέψης, τον σχολικό και τον καθημερινό.

Οι διδακτικές μέθοδοι με τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν απασχολεί τους παιδαγωγούς και πολλές τεχνικές που βασίζονται στην έρευνα και τη ψυχολογία προτείνονται, έτσι ώστε η εκπαίδευση να έχει το βέλτιστο αποτέλεσμα. Το παιχνίδι θεωρείται από όλους τους παιδαγωγούς (Montessori, Rousseau, Dewey, Froebel κ.ά) ως μια αποτελεσματική διδακτική μέθοδος που σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση εννοιών, την απόκτηση εμπειριών αλλά και τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών στον άνθρωπο (Walsh, 1992).

Ο Marshall McLuhan (McLuhan, 2001) υποστηρίζει ότι: «όποιος διακρίνει τα παιχνίδια από την εκπαίδευση προφανώς δε γνωρίζει τίποτα από τα δύο». Είναι λοιπόν φυσικό δραστηριότητες που μοιάζουν με παιχνίδια να εισάγονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αν θεωρήσουμε ότι η εκπαίδευση σχετίζεται με τη διαμόρφωση προσωπικότητας τότε οι παιγνιώδεις δραστηριότητες είναι πολύ σημαντικές. Η μεθοδολογία της μάθησης που βασίζεται στο πρόβλημα (problem-based learning PBL) αναγνωρίζει τη συνάφεια ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση.

Ο Vygotsky (Cole και Scribner, 1978) υποστηρίζει ότι τα παιδιά παίζοντας ικανοποιούν κάποιες ανάγκες

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-ΕΕΜΑΠΕ

τους και μέσω των παιχνιδιών δημιουργούν φανταστικές καταστάσεις μέσα από κανόνες και πλαίσια. Για παράδειγμα τα παιδιά παίζοντας μπάσκετ φαντάζονται ότι είναι καλαθοσφαιριστές σε ομάδες και επιτυγχάνουν πόντους ή σταματούν τον αντίπαλο κ.ο.κ. Ο Vygotsky (1997) θεωρεί ότι το παιδί μέσα από το παιχνίδι μαθαίνει να λειτουργεί σε ένα χώρο περισσότερο γνωστικό παρά εξωτερικό και οπτικό. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης αντίληψης είναι «η αντίληψη των πραγμάτων». Το παιδί αντιλαμβάνεται όχι μόνο το σχήμα και το χρώμα αλλά και το νόημα της λέξης ή του αριθμού. Το παιδί μέσα στο παιχνίδι του λειτουργεί με έννοιες αποδεδειγμένες από τα αντικείμενα και από τις πράξεις στις οποίες αυτά αναφέρονται. Δημιουργείται λοιπόν μια ενδιαφέρουσα αντίφαση, γιατί το παιδί αναμειγνύει πραγματικές καταστάσεις με πραγματικά αντικείμενα. Εδώ ακριβώς είναι εμφανής η μεταβατική φύση του παιχνιδιού. Είναι ένα στάδιο μεταξύ των περιορισμών που θέτει το συγκεκριμένο περιβάλλον κατά την παιδική ηλικία και της σκέψης του ενηλίκου που είναι τελείως ανεξάρτητη από πραγματικές καταστάσεις. Αρχικά με το παιχνίδι το παιδί αυθόρμητα διακρίνει το αντικείμενο από την ιδιότητα του. Αν και δεν έχει αριθμητικές γνώσεις το παιδί μπορεί και αθροίζει όμοια αντικείμενα σε ηλικία 3-4 ετών (Hughes, 1986).

2. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Ο ρόλος των παιχνιδιών στην εκμάθηση μαθηματικών εννοιών απασχολεί εδώ και πολλές δεκαετίες τους παιδαγωγούς και πολλά βιβλία έχουν γραφτεί με μαθηματικά παιχνίδια που συμβάλλουν στην κατανόηση των μαθηματικών εννοιών. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση είναι ευχάριστη και δημιουργική (Αυγουστίδου, 2001). Ακόμα τα παιδιά αντιμετωπίζουν προκλήσεις και καλούνται να πειραματιστούν, να ερευνήσουν, να αποφασίσουν και να δράσουν μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Τα παιχνίδια ρόλων (stimulation games) εφαρμόστηκαν από τη δεκαετία του '50 στις ΗΠΑ στη διδασκαλία στα Κολλέγια (Κόμπος, 1996). Η πρακτική άσκηση φοιτητών σε εργασιακούς χώρους, όπως στα νοσοκομεία, τα σχολεία κ.α είναι παιχνίδια ρόλων.

Τα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση λειτουργούν ως συμπλήρωμα και όχι ως αντικατάστασης ή ανταγωνιστής των γνωστικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται σήμερα. Η διάδραση ανάμεσα στα σχολικά προγράμματα και τα επιμέρους μαθήματα που διδάσκονται με τους γνωστικούς τους στόχους καθιστούν δυσκολότερη την εφαρμογή των παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο. Τα εμπόδια για τη μη εφαρμογή των παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία είναι πολλά, όπως ο σχεδιασμός του, η μη διαθεματική προσέγγιση των παρεχόμενων γνώσεων, ο χρόνος που χρειάζεται για το σχεδιασμό και την εφαρμογή του στην εκπαίδευση.

Το παιχνίδι όμως είναι χαρά, διασκέδαση και ανάγκη στα παιδιά της σχολικής ηλικίας. Με το παιχνίδι, όπως και με άλλες μεθόδους μάθησης:

- Ενθαρρύνεται η μάθηση και αναπτύσσεται η μαθηματική ικανότητα και στα δύο φύλα, αφού όλα τα παιδιά συμμετέχουν σε αυτό
- Αναπτύσσονται οι ικανότητες επικοινωνίας των παιδιών αφού γνωρίζουν να συνεργάζονται και να μοιράζονται ιδέες και γνώσεις συζητώντας
- Ενισχύεται η ενέργεια του «ενεργώ-κάνω».
- Αναπτύσσονται οι ικανότητες του σχεδιασμού, της τροποποίησης και των εναλλαγών
- Η μαθηματική γνώση αποτελεί ευχάριστη ενασχόληση και δεν αποτελεί απομονωμένη τυπική διδακτική δραστηριότητα.

Τίθεται όμως το ερώτημα τι μπορούν να διδαχτούν τα παιδιά με το παιχνίδι; Με το παιχνίδι τα παιδιά αποκτούν:

- Γνώσεις και πληροφορίες: Μαθαίνουν τους κανόνες του παιχνιδιού αλλά και γεγονότα και αρχές που υπάρχουν σε αυτό. Πληροφορούνται για τη διάρθρωση και τη δυναμική του συστήματος αλλά και λαμβάνουν αποφάσεις που σχετίζονται με τη δυναμική εξέλιξη του παιχνιδιού.
- Κοινωνικές δεξιότητες: Μαθαίνουν να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να συναγωνίζονται με άμιλλα και να κατανοούν τους κοινωνικούς τους ρόλους. Ακόμη μαθαίνουν να συζητούν και να σέβονται ακούγοντας τη γνώμη του άλλου, να διαλέγονται και να περιορίζουν το «εγώ» τους.
- Τρόπους συμπεριφοράς: Καταργείται ο ατομικισμός και δημιουργούνται συνθήκες συνεργασίας. Εξαλείφονται πολιτισμικές ή άλλες διακρίσεις αφού η επιθυμία για την επίτευξη του στόχου επιβάλλει τη συνεργασία.

Στην παρούσα εισήγηση μαθηματικές γνώσεις κατανοούνται καλύτερα από τους μικρούς μαθητές με τη χρήση παιχνιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Υπάρχει σύνδεση διεπιστημονική αλλά και διαθεματική με παιγνιώδη μορφή που στοχεύει στη μάθηση μαθηματικών εννοιών με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνικές στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο συνδέονται διδακτικά αντικείμενα που διδάσκονται διακεκριμένα και η μάθηση αποκτά ενεργητικό, απολαυστικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Το σχολείο γίνεται μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό. Η γνώση δεν είναι αποσπασματική αλλά ολιστική και οι διαθεματικές οριζόντιες και κάθετες διασυνδέσεις της γνώσης συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και στην ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Οι μαθητές μετατρέπονται από παθητικοί δέκτες σε ενεργούς συντελεστές μάθησης και οι εκπαιδευτικοί από φορείς γνώσης γίνονται καθοδηγητές-συμβουλάτορες.

Ο Dienes (Dienes, 1963) τονίζει την επίδραση που ασκεί στο παιδί ένα δομημένο περιβάλλον παιχνιδιού όπου μεταβαίνει από τη διαισθητική κατανόηση των κανόνων στη μαθηματική γνώση.

Στη συνέχεια τρία παιχνίδια στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής συμβάλλουν στην κατανόηση και γνώση

μαθηματικών εννοιών και η μαθηματική εκπαίδευση αποκτά διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα.

2.1. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

2.1.1. Κυνηγητό με γεωμετρικά σχήματα Α' - Β' Τάξη

Στόχοι στη Φυσική αγωγή

Ανάπτυξη αντιληπτικών ικανοτήτων, κινητικών δεξιοτήτων και κιναισθητικής αντίληψης

Υλικά

Κιμωλία ή πιατάκια πλαστικά(μικροί κώνοι). Διακριτικά φανελάκια για κάθε ομάδα.

Αριθμός παιδιών

Παίζουνε το λιγότερο 8 μέχρι 25 παιδιά

Πως παίζεται

Δημιουργούμε στην αυλή είτε με κώνους είτε με κιμωλία 4-5 σημεία (φωλιές) με διαφορετικό γεωμετρικό σχήμα το καθένα (κύκλος, τρίγωνο, τετράγωνο, παραλληλόγραμμο, ρόμβος κ.α.). Παίζουμε το κλασικό κυνηγητό όπου κάθε ομάδα έχει την δικιά της φωλιά η οποία είναι ένα γεωμετρικό σχήμα. Κάθε ομάδα έχει έναν κυνηγό που όποιον πιάσει από τις αντίπαλες ομάδες πρέπει να πάει γρήγορα στην φωλιά του (γεωμετρικό σχήμα). Για να ελευθερωθεί κάποιος από την φωλιά του θα πρέπει να μέλη της ομάδας που δεν έχουν πιαστεί να σχηματίσουν με τα πιατάκια μία ίδια φωλιά δηλαδή το ίδιο γεωμετρικό σχήμα. Νικήτρια ομάδα είναι αυτή που θα έχει τα λιγότερα άτομα στο γεωμετρικό της σχήμα όταν σφυρίσει ο καθηγητής φυσικής αγωγής.

Μαθηματική τροποποίηση : Ο εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής κάθε φορά αλλάζει την φωλιά (το γεωμετρικό σχήμα), έτσι ώστε όλα τα παιδιά να γνωρίσουν τα γεωμετρικά σχήματα.

Μαθηματικοί στόχοι: Τα παιδιά γνωρίζουν, ονομάζουν και σχεδιάζουν τα σχήματα. Διακρίνουν τα σχήματα με τα ονόματα και τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, τρίγωνα, γωνίες, πλευρές κ.α. Χειρίζονται τα σχήματα εμπειρικά.

Διαδικασία Μάθησης: Με οπτικές διεργασίες αναλύουν, συνθέτουν και κατασκευάζουν γεωμετρικά σχήματα, όπως είναι οι φωλιές για να ελευθερώσουν τα μέλη της ομάδας τους.

2.1.2. Παιχνίδι “Το τζαμί”

Στόχοι Φυσικής αγωγής

Ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων – αντιληπτικών ικανοτήτων και οπτικής αντίληψης

Υλικά

1 Μπάλα και 1 κεραμίδι σπασμένο σε 7 κομμάτια. Την θέση του κεραμιδιού στην αυλή του σχολείου για την αποφυγή ατυχημάτων «παίρνουν» 10 ξύλινα τετραγωνάκια με αριθμούς από το 1 μέχρι το 10. Διακριτικά φανελάκια για κάθε ομάδα.

Αριθμός παιδιών

Παίζουν το λιγότερο με 10 παίκτες οι οποίοι χωρίζονται σε δύο ομάδες

Πως παίζεται

Βάζουμε τα τετραγωνάκια μέσα σε ένα μικρό κύκλο το ένα πάνω στο άλλο και από το σημείο εκείνο μετράμε 7 βήματα και κάνουμε μία γραμμή σε εκείνο το σημείο. Η μία ομάδα στέκεται πίσω από τη γραμμή και η άλλη πίσω από τα τετραγωνάκια. Η ομάδα που είναι πίσω από την γραμμή παίρνει τη μπάλα και προσπαθεί να σημαδέψει και να ρίξει τα τετραγωνάκια με τους αριθμούς. Κάθε παίκτης έχει 3 ευκαιρίες να ρίξει τη μπάλα, σε περίπτωση που κανείς δεν πετύχει να ρίξει κάτω τα τετραγωνάκια αλλάζουν ρόλους. (Καραϊσκού, 2005)

Σε περίπτωση που κάποιος ρίξει τα τετραγωνάκια η ομάδα του τρέχει προς όλες τις κατευθύνσεις και προσπαθεί να βάλει τα τετραγωνάκια το ένα πάνω στο άλλο από το 1 μέχρι το δέκα με την σωστή αριθμητική σειρά. Η άλλη ομάδα προσπαθεί να χτυπήσει με τη μπάλα τους αντιπάλους της έτσι ώστε να τους βγάλει από το παιχνίδι. Όποιος έχει τη μπάλα πρέπει να είναι ακίνητος. Την ώρα εκείνη μπορεί να ακινητοποιήσει έναν αντίπαλο ή να δώσει πάσα σ' ένα συμπαίκτη του. Το παιχνίδι συνεχίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο μέχρι η μία ομάδα να στήσει τα κεραμίδια και να πει “ΤΖΑΜΙ” ή η άλλη ομάδα να ακινητοποιήσει όλους τους αντιπάλους της.

Μαθηματική τροποποίηση: Μία περίπτωση είναι να τοποθετηθούν τα ξύλινα τετραγωνάκια από το 1 μέχρι το 10 σε αύξουσα αριθμητική σειρά ακόμα μπορεί να αλλάξει η σειρά τοποθέτησης σε φθίνουσα σειρά ή να τοποθετηθούν μόνο οι άρτιοι ή οι περιττοί αριθμοί. Ακόμα μπορούμε να τοποθετήσουμε τετραγωνάκια με αριθμούς από 1-50 ή 50-100 ή τετραγωνάκια με , πεντάδες, δεκάδες, εκατοντάδες κ.ά.

Μαθηματικοί στόχοι: Τα παιδιά γνωρίζουν τους αριθμούς και τους διακρίνουν σε άρτιους και περιττούς, τους συγκρίνουν, τους ταξινομούν σε αύξουσα και φθίνουσα σειρά και αριθμούν προφορικά. Ακόμη προσανατολίζονται στο χώρο καθώς κινούνται γύρω από το τζαμί.

2.1.3. Παιχνίδι καλαθοσφαίρισης

Στόχοι Φυσικής αγωγής

Ανάπτυξη ψυχοκινητικών, γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων

Υλικό

Μπάλες μπάσκετ και κώνοι

Αριθμός παιδιών

Από 8 μέχρι 24 μαθητές

Πως Παίζεται

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες και τους τοποθετούμε την μία ομάδα δίπλα στην άλλη με κάποιες αποστάσεις και σε διάφορες θέσεις του γηπέδου τοποθετούμε κώνους σε σειρές με διάφορα χρώματα. Κάθε χρώμα αντιπροσωπεύει συγκεκριμένους πόντους. Για όποιο σουτ γίνεται μέσα στην ρακέτα που ορίζουν οι κώνοι όμοιοι χρώματος μετράει ένας πόντος, για όποιο σουτ γίνεται ανάμεσα στη σειρά των πρώτων και δεύτερων κώνων μετράει δύο πόντους και για όποιο εύστοχο σουτ γίνεται ανάμεσα στη σειρά των δεύτερων και τρίτων κώνων μετράει 3 πόντους. Οι εύστοχες προσπάθειες που γίνονται πέρα από την τρίτη σειρά

κώνων διπλασιάζει τους προηγούμενους πόντους. Οι ομάδες πραγματοποιούν σουτ από όπου επιθυμούν προσθέτοντας κάθε φορά τους συγκεκριμένους πόντους. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα συμπληρώσει το μεγαλύτερο άθροισμα πόντων. Το παιχνίδι μπορεί να πραγματοποιηθεί και αντίστροφα. Έχοντας ένα συγκεκριμένο αριθμό στόχο το παιχνίδι η κάθε ομάδα παιδιών με εύστοχες προσπάθειες στοχεύει στη μείωση αυτού του αριθμού, αφού αφαιρούνται από τον αριθμό στόχο οι πόντοι που συγκεντρώνει. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα πλησιάσει περισσότερο τον αριθμό στόχο.

Μαθηματική τροποποίηση: Ορίζουμε τα σουτ σύμφωνα με το γεωμετρικό σχήμα του γηπέδου που είναι παραλληλόγραμμο, από τις γωνίες του, από τα ημικύκλια του από το κέντρο του κύκλου του, από σημεία της περιφέρειας των ημικυκλίων ή από σημεία των χορδών του ημικυκλίου κ.α.

Μαθηματικοί στόχοι: Τα παιδιά μαθαίνουν να αθροίζουν, να αφαιρούν και να πολλαπλασιάζουν. Ασκούνται στην στρατηγική επίλυση προβλημάτων έτσι ώστε να πετύχουν ή να πλησιάσουν συγκεκριμένους αριθμούς που αποτελούν στόχους του παιχνιδιού. Ακόμη τα παιδιά προσανατολίζονται στο χώρο και γνωρίζουν γεωμετρικά σχήματα με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητές τους.

3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα παραπάνω παιχνίδια αποτελούν δείγμα από ένα σύνολο παιχνιδιών που μπορούν να εφαρμοστούν στην αυλή του σχολείου και να συνδέσουν δυο μαθήματα τη φυσική αγωγή και τα μαθηματικά. Με αυτόν τον τρόπο οι δυο επιστημονικές περιοχές δε θα είναι απομονωμένες και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα αντίστοιχα μαθήματα θα συνεργαστούν. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών αλλάζουν και από πηγή γνώσης και μέντορες κατεύθυνσης της σκέψης των μαθητών γίνονται συνεργοί στη μάθηση αλλά και συμμετοχοί στην προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων κάθε ομάδας.

Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι (Huizinga, 1938) μαθαίνουν, αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας και κοινωνικές δραστηριότητες, οργανώνουν τις προσπάθειες τους και αποκτούν υπομονή. Οι μαθητές από παθητικοί δέκτες μάθησης μετατρέπονται σε ενεργούς ακροατές για να κατανοήσουν τους κανόνες του παιχνιδιού αλλά και σε ενεργούς ερευνητές της γνώσης (Kostelnick, 1993).

Το παιχνίδι αποτελεί μία πρόκληση για τα παιδιά και μια ευχάριστη ενασχόληση για αυτό και η μάθηση μαθηματικών γνώσεων γίνεται ευχάριστη ενασχόληση που ξεφεύγει από τη στεία απομνημόνευση αλγορίθμων και κανόνων. Οι δραστηριότητες παιχνιδιού που κατευθύνονται από τα παιδιά όσο και αυτές που κατευθύνονται από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να παρακινήσουν ιδέες και ενδιαφέροντα που εξελίσσονται και να προεκτείνονται. Οι σχολικές αναμνήσεις μάθησης μαθηματικών εννοιών με παιχνίδια είναι ευχάριστες και διαφοροποιούνται από τις κοινότητες και συνηθισμένες της γραφής και επίλυσης προβλημάτων στα τετράδια και

βιβλία των μαθηματικών πάνω στο θρανίο της αίθουσας διδασκαλίας.

Τα παιδιά αποκτούν «αντίληψη των πραγμάτων» των λέξεων και των αριθμών και όχι μόνο των σχημάτων και των πραγμάτων (Vygotsky, 1967). Ακόμη οι μικροί μαθητές αναπτύσσονται συναισθηματικά και όχι μόνο γνωστικά.

Εν κατακλείδι, είναι αναγκαία η υιοθέτηση μιας παιδαγωγικής του παιχνιδιού, οριζόμενης από τις παιδαγωγικές τεχνικές και στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την υποστήριξη και προώθηση αφ' ενός μεν μια αρμονικής σύζευξης μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και διδασκαλίας σε περιβάλλοντα διεπιστημονικής και διαθεματικής προσέγγισης.

4. ΠΗΓΕΣ

Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Brown, C.R., & Marchant, C. (2002). *Play in practice. Case studies in young children's play*. Bank Street College: The early childhood consortium.

Bruner, J. (1972). The nature and uses of immaturity. *American psychologist*, 27, 687-708.

D'Ambrosio (1999). Literacy, Matheracy, and Technoracy: A Trivium for Today. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(2), 131-153.

Dienes, Z. (1963). *An experimental study of Mathematics Learning*. London: Hutchinson

Dodge, D., & Colker, L. (1992/1996). *The creative curriculum for early childhood*. Washington, DC: Teaching Strategies Inc.

Driscoll, A., & Nagel, N. (2002). *Early childhood education*. Boston: Allyn and Bacon.

Feeney, S., Christensen, D., & Moravcik, E. (1996). *Who am I in the lives of children?* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Hughes, M. (1986). *Children and Number*. London: Blackwell Publishing

Huizinga, J. (1938). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* (μτφρ. Ροζάνη Στ. & Λυκιαρδόπουλος Γ.) Αθήνα: Γνώση.

Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., & Whiren, A.P. (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*. New York: Merrill.

Κόμπος, Κ. (1996). Μαθηματικά και Παιχνίδι. Στο *Τα Μαθηματικά στην Εκπ/ση και την Κοινωνία*, Πρακτικά 1ου Παν/νίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας. Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.

Losardo, A., & Notari-Syverson, A. (2001). *Alternative approaches to assessing young children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Nunes, T. (2007). *Τα παιδιά κάνουν μαθηματικά* (μτφρ. Δεσλή Δ.) Αθήνα: Gutenberg.

Sayeed, Z., & Guerin, E. (2000). *Early years play: A happy medium for assessment and intervention*. London: David Fulton.

- Smith, P.K. (1994). *Play and the uses of play*, in R. Moyles, *The excellence of play*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- VanHoom, J., Nourot, P., & Alward, K. (1999). *Play at the center of the curriculum*. Columbus, OH: Merrill.
- Vygotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 62-76.
- Vygotsky, L. (1978). The role of play in development, In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 92-104). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1997). *Educational Psychology*. Florida: St. Lucie Press.
- Walsh, A. (1992). *Help your child with Maths*. London: BBC Books.
- Winnicott, D. (1971). *Playing and reality*. New York: Routledge.
- Wood, E. (2004). Developing a pedagogy of play for the 21st century, in Anning, J. Cullen & M. Flear (Eds), *Early childhood education: Society and culture* (pp. 17-30). London: Sage.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Thousand Oaks: Paul Chapman Publishing.
- Pussell, B. (1963). *Η επιστήμη και ο άνθρωπος* (μτφρ. Δυριώτης Ι.). Αθήνα: Αρσενίδης
- Σιβροπούλου, Ρ. (1998). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.

ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Ευανθία Κοντογούρη
5^ο ΓΕΛ Ιλίου

Παρασκευάς Μαροπάκης
5^ο ΓΕΛ Ιλίου

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μιας διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης των μαθημάτων της μουσικής και των μαθηματικών στα πλαίσια του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας σε μαθητές της Α΄ Λυκείου. Περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εργασίας τους ανακάλυψαν την ύπαρξη των μοτίβων στη μουσική, βρήκαν τους τύπους που διέπουν τις μετατοπίσεις των συναρτήσεων και έγραψαν το δικό τους μουσικό κομμάτι, χρησιμοποιώντας μετατοπίσεις γραφικών παραστάσεων. Οι εντελώς αρχάριοι στη μουσικοί μαθητές, πέραν των άλλων, έμαθαν τις αξίες των νοτών, να «διαβάζουν» πεντάγραμμο και το μέτρομα. Επίσης, ασχολήθηκαν με τη μουσική που παράγεται από συναρτήσεις Fractal και ήρθαν έτσι σε επαφή με μορφοκλασματικά αντικείμενα μετά από μια εισαγωγή στη θεωρία των μιγαδικών αριθμών. Τέλος, έμαθαν για τη χρυσή τομή και κατασκεύασαν το μονόχορδο του Πυθαγόρα με τη βοήθεια του οποίου έπαιξαν στους συμμαθητές τους το μουσικό κομμάτι που οι ίδιοι είχαν γράψει. Η διδακτική πρόταση απευθύνεται σε καθηγητές των μαθηματικών και της μουσικής, που είτε θα συνεργαστούν μεταξύ τους είτε θα έχει ο ένας λίγες γνώσεις από το αντικείμενο του άλλου, και αφορά μαθητές με καλή επίδοση στα μαθηματικά, χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες γνώσεις μουσικής σε πέραν του ενός ατόμου σε κάθε ομάδα.

Λέξεις κλειδιά: Μουσικά μοτίβα, μουσική και μαθηματικά, μιγαδικοί και μουσική, συναρτήσεις και μουσική.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που εκπονήθηκαν τα τελευταία χρόνια είναι σαφώς επηρεασμένα από τις Διεθνείς και Ευρωπαϊκές τάσεις στην εκπαίδευση και έχει γίνει προσπάθεια να οδηγήσουν σε εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών και προσεγγίσεων (Κοτρέτσου, Σ.Ι. & Κοντογούρη, Ε. 2014).

Έτσι, δόθηκε έμφαση στη διαθεματική και ολιστική

προσέγγιση της γνώσης και αυτό επετεύχθη -μεταξύ άλλων- από τη διεπιστημονική προσέγγιση και την ανακαλυπτική μάθηση στα πλαίσια της θεωρίας οικοδόμησης της γνώσης, η οποία με τη σειρά της προϋποθέτει την ομαδοσυνεργατικότητα (Λιοναράκης, 2011). Παράλληλα, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη χρήση του διαδικτύου ως πηγή αναζήτησης πληροφοριών αλλά και της εφαρμογής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κασιμάτη, Τσίτσου και Νάτσης, 2014). Το κατεξοχήν μάθημα που συνδυάζει όλα τα παραπάνω είναι το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας που διδάσκεται μόλις τα τελευταία πέντε χρόνια στα σχολεία μας.

1.1. Το νομικό πλαίσιο για τις Ερευνητικές εργασίες

Εν συντομία, για το νομικό πλαίσιο που αφορά στις Ερευνητικές Εργασίες, μπορούμε να πούμε τα εξής:

Το σχολικό έτος 2011-2012 εισήχθη στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α΄ Λυκείου το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας με το ΦΕΚ 1213/Β/2011. Για το μάθημα αυτό την πρώτη χρονιά προβλέπονταν 3 ώρες και υπήρχε η δυνατότητα τις δύο ώρες να τις αναλάβει ένας καθηγητής και την άλλη ώρα άλλος. Με μια κατάλληλη τροποποίηση του προγράμματος του σχολείου, ήταν εφικτό να μπορούν οι δύο καθηγητές να βρίσκονται ταυτόχρονα στην αίθουσα (αλλά αυτό δε γινόταν επισήμως). Αργότερα, με το ΦΕΚ 1163/Β/2012, το μάθημα έγινε δίωρο και μπορούσαν να μπαίνουν στην αίθουσα και οι δύο καθηγητές ταυτόχρονα, ενώ τώρα δεν προβλέπεται η παρουσία δεύτερου καθηγητή, εκτός εάν αυτός είναι ο καθηγητής της πληροφορικής και μόνο για την παροχή τεχνικής υποστήριξης (εγκύκλιος 141285/γ2/08-09-2014). Τέλος, ενώ την πρώτη και τη δεύτερη χρονιά από την έναρξη διδασκαλίας του μαθήματος, κάθε ειδικότητα είχε το μάθημα αυτό ως πρώτη ανάθεση, εντούτοις τις επόμενες χρονιές, με εγκυκλίους, εξαιρούνταν κάθε φορά οι ειδικότητες των φιλολόγων, των μαθηματικών και των διδασκόντων τις φυσικές επιστήμες (η εγκύκλιος 120885/Γ2/03-09-2013 εξαιρούσε εντελώς τις ειδικότητες αυτές, ενώ με την 141285/Γ2/08-09-2014 επιτρέπεται να αναλάβουν το μάθημα μόνον εφόσον απαιτείται για τη συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου και δεν απαιτείται η μετακίνηση του εκπαιδευτικού σε άλλη σχολική μονάδα για την κάλυψη ωρών της ειδικότητάς τους. Ωστόσο, οι προϋποθέσεις αυτές συντρέχουν μόνο για τις προαναφερθείσες ειδικότητες). Το 2015, με την εγκύκλιο 151893/Δ2/ 29-09-2015 και αργότερα με ΦΕΚ που αφορά στις αναθέσεις των μαθημάτων, εξαιρέθηκαν

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου- ΕΕΜΑΠΕ

δια παντός οι ανωτέρω ειδικότητες, υπό την αίρεση της πιθανής εκδόσεως άλλου ΦΕΚ στην περίπτωση -ίσως- που αλλάξει ο συσχετισμός των ειδικοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν -ανάμεσα σε προτεινόμενα- το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν, προβλέπεται η «λειτουργία ζώνης», ώστε να μπορούν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά τμήματα γενικής παιδείας να παρακολουθούν από κοινού το μάθημα που τους ενδιαφέρει. Έτσι, η ένταξη των μαθητών σε τμήματα για το μάθημα της Ερευνητικής εργασίας, προϋποθέτει και εξασφαλίζει (σε συνάρτηση με τον τρόπο επιλογής τους) το ενδιαφέρον των μαθητών για υπό μελέτη θέμα.

1.2. Το project «Μαθηματικά και Μουσική»

Κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012, την πρώτη χρονιά εισαγωγής του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας στο Λύκειο, οι γράφοντες ανέλαβαν από κοινού ένα τμήμα. Πρότειναν και ενεκρίθη από το Σύλλογο Διδασκόντων ένα project για το πρώτο τετράμηνο με τίτλο «Τέχνη και Μαθηματικά». Καθώς τα τμήματα δεν ήταν αμιγή τμήματα γενικής παιδείας, αλλά αποτελούνταν από μαθητές διαφόρων τμημάτων που είχαν επιλέξει να ασχοληθούν με το υπό μελέτη θέμα, στο συγκεκριμένο τμήμα βρέθηκαν μαθητές με ικανότητες στα μαθηματικά και αγάπη για τις τέχνες.

Το τμήμα χωρίστηκε σε υποομάδες και μια εξ αυτών ασχολήθηκε με το υποθέμα «Μαθηματικά και Μουσική». Η ομάδα απαρτιζόταν από τέσσερις μαθητές, εκ των οποίων μόνο η μία μαθήτρια γνώριζε να διαβάζει πεντάγραμμα και έπαιζε και μουσικό όργανο, ενώ οι υπόλοιποι στερούνταν τέτοιων γνώσεων. Τα αποτελέσματα κάθε ομάδας, ενδιάμεσα και τελικά, ανακοινώνονταν και στις άλλες σταδιακά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μαθητές άλλων ομάδων να ζητήσουν να ασχοληθούν με το θέμα «Μαθηματικά και Μουσική» στο δεύτερο τετράμηνο της σχολικής χρονιάς.

Το παραπάνω ήταν προϊόν ενθουσιασμού αλλά και έκπληξης, όταν οι μαθητές διαπίστωσαν α) ότι οι συμμαθητές τους μπορούσαν να «γράψουν» μουσική, ενώ πριν από τέσσερις μήνες δεν ήταν σε θέση ούτε να διαβάσουν πεντάγραμμα και β) ότι τα μαθηματικά που βρίσκουν εφαρμογή στις τέχνες είναι ιδιαίτερα ελκυστικά και ενδιαφέροντα.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιασθεί το μέρος της δουλειάς που αφορά στην ενασχόληση των παιδιών με τις συναρτήσεις και την προσπάθειά τους να παίξουν το μουσικό κομμάτι που παρήξαν με τη βοήθεια αυτών.

1.3. Οι γνώσεις που αποκτήθηκαν

Οι γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές στη μουσική, αλλά και στα μαθηματικά παρουσιάζονται παρακάτω, αλλά είναι χρήσιμο να σημειώσουμε ότι δεν αποτελούν γνώσεις προερχόμενες από την παρακολούθηση μιας δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, αλλά από μια μίξη διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων που θα παρουσιαστούν ακολούθως, με έμφαση στην ανακαλυπτική μάθηση, την παρατήρηση, τον

πειραματισμό και αποτέλεσε προϊόν (κοινωνικής) ενδοομαδικής και διομαδικής διαπραγματεύσεως στα πλαίσια της θεωρίας δραστηριοτήτων και ως εκ τούτου είναι καλά εγκατεστημένη (εγκαθιδρυμένη) και έτοιμη να ανακληθεί και να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την παραγωγή νέας γνώσης (Berger, 2005).

1.3.1. Αποκτηθείσες γνώσεις στα μαθηματικά

Οι μαθητές:

- έμαθαν να κατασκευάζουν με κανόνα και διαβήτη ευθύγραμμα τμήματα με αναλογίες χρυσής τομής, χρυσά ορθογώνια και πεντάγωνα,
- ασκήθηκαν στη σχεδίαση γραφικών παραστάσεων, έμαθαν να βρίσκουν τύπους δίκλαδων, τρίκλαδων κλπ. γραφικών παραστάσεων που οι κλάδοι τους αποτελούνται από εξισώσεις ευθειών,
- βρήκαν τύπους για τις οριζόντιες και κατακόρυφες μετατοπίσεις συναρτήσεων,
- έκαναν τα πρώτα τους βήματα στις μορφοκλασματικές απεικονίσεις,
- εισήχθησαν στα στοιχειώδη της θεωρίας των μιγαδικών αριθμών.
- Κατανόησαν έννοιες όπως αναδρομικός τύπος, ταχύτητα σύγκλισης.

1.3.2. Αποκτηθείσες γνώσεις στη μουσική

Οι μαθητές:

- έμαθαν να διαβάζουν τις χρονικές αξίες των νοτών στο πεντάγραμμα,
- έμαθαν να βρίσκουν τη θέση της κάθε νότας στο πεντάγραμμα,
- ανακάλυψαν την ύπαρξη μοτίβων στη μουσική,
- έμαθαν να μετρούν,
- ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τη μουσική fractal και κατανόησαν τις βασικές αρχές παραγωγής της.

1.3.3. Αποκτηθείσες διαθεματικές γνώσεις

Οι μαθητές:

- έγραψαν μουσική με τη βοήθεια γραφικών παραστάσεων,
- έμαθαν να αποδελτιώνουν πληροφορίες προερχόμενες από το διαδίκτυο,
- ασκήθηκαν στη χρήση εργαλείων για την κατασκευή του μονόχορδου του Πυθαγόρα,

Μέσα από την όλη διαδικασία απέκτησαν δεξιότητες απαιτούμενες για έναν ενεργό πολίτη του 21^{ου} αιώνα, σύμφωνα με το Partnership for 21st Century skills (<http://www.p21.org/about-us/p21-framework/60>).

2. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Αναφορές στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία

Στην ελληνική αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα άρθρων που αναφέρεται στη σχέση μεταξύ μαθηματικών και μουσικής. Έτσι, για παράδειγμα είναι γνωστό ότι, εάν χωρίσουμε σονάτες του Mozart σε δύο μέρη ώστε το ένα να περιλαμβάνει

την έκθεση όπου το μουσικό θέμα εισάγεται και το άλλο την ανάπτυξη και την επανέκθεση, τότε ο λόγος του πλήθους των μέτρων του κάθε μέρους δίνει την αναλογία που είναι γνωστή ως χρυσή τομή (Putz, 1995). Αντίστοιχοι ισχυρισμοί για την παρουσία της χρυσής τομής υπάρχουν και για συνθέσεις του Μπετόβεν, όπως π.χ. για την πέμπτη συμφωνία του (Haylock, 1978). Σε άλλες εργασίες αναζητούνται μαθηματικοί νόμοι που διέπουν πληθώρα μουσικών συνθέσεων (Martinakova, 2011).

Αν και μεγάλο πλήθος εργασιών συνδέει τα μαθηματικά με τη μουσική από τα αρχαία χρόνια (Ευαγγελόπουλος, 2002) το θέμα, πάντα επίκαιρο, εξακολουθεί να απασχολεί δασκάλους, μαθητές, φοιτητές και ερευνητές. Έτσι, στη βιβλιογραφία βρίσκουμε από εργασίες δασκάλων που μέσω της μουσικής προσπαθούν να διδάξουν τα κλάσματα σε μαθητές δημοτικού μέχρι και εργασίες που αναφέρονται σε γνώσεις πανεπιστημιακού επιπέδου, όπως, παραδείγματος χάριν, τον δακτύλιο των ακεραίων modulo 12 (Μανδρατζή, 2013). Το θέμα δεν απασχολεί όμως μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα. Μαζεύεται κόσμος για να παρακολουθήσει διαλέξεις επί του αντικειμένου, για να αποκτήσει γνώσεις που ενδεχομένως ουδέποτε θα εφαρμόσει πρακτικά ή επαγγελματικά, αλλά του εξάπτουν το ενδιαφέρον (Θεοδωράκης, 2005).

2.2. Σχετικά με τη μεθοδολογία

Τα σχετικά με τη μεθοδολογία καθορίζονται πλήρως και σαφώς από το βιβλίο που διενεμήθη στα σχολεία και απευθυνόταν στους καθηγητές που θα υλοποιούσαν το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας (Ματσαγγούρας, Ευθυμίου, Μπαζίγου, Μπαράτση, Πετρέσκου και Σχίζα, 2011).

Συνεπώς, μια αναλυτική περιγραφική τεκμηρίωση της μεθόδου που ακολουθήθηκε είναι μάλλον περιττή. Ωστόσο, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν συμπληρωματικά μερικά στοιχεία που αφορούν στη μεθοδολογία που εφαρμόστηκε.

2.2.1. Ομαδοσυνεργατικότητα – θεωρία κατασκευής της γνώσης και επικοδομητισμός

Εφαρμόζεται από τα κλασικά ακόμη χρόνια. Στη δεύτερη Σοφιστική Γραμματεία ο Λιβάνιος οργανώνει τους ρήτορες σε ομάδες και τους προετοιμάζει, ώστε η γνώση που αποκτάται να αποτελέσει προϊόν κοινωνικής διαπραγμάτευσης (Lesky, 1981). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο, μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης η συζήτηση των εννοιών θα επιφέρει γνωστική ασυμφωνία, η οποία με τη σειρά της θα οδηγήσει τον κάθε μαθητή να αναδιαρθρώσει τις δικές του τελικές έννοιες (Fung, 2007).

2.2.2. Βιωματική – ανακαλυπτική - ενεργός μάθηση:

Σχολεία, σαν το Σάμερχιλ ή όπως αυτά της Μοντεσοριανής Αγωγής, λειτουργούν με τη βασική παραδοχή ότι η ανάπτυξη του μαθητή είναι πιο ολοκληρωμένη, όταν η γνώση έχει γι' αυτόν σημασία και προέρχεται από τα βιώματα και την εμπειρία του.

Διαθεματικότητα: Η προσέγγιση της γνώσης με τον παραδοσιακό τρόπο δημιουργεί στεγανά και μειώνει την αλληλεπίδραση στη μαθησιακή διαδικασία, αφού παράγει αποσπασματική και κατακερματισμένη γνώση (Λιοναράκης, 2011). Αντίδοτο σε αυτό αποτελεί η διαθεματική προσέγγισή της, διότι συνδέεται και με τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον κόσμο και οργανώνει τη σκέψη του, αλλά και με την ποιότητα της προσλαμβανόμενης γνώσης.

3. Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

3.1. Η ταυτότητα του μαθήματος

Το μάθημα σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε όπως προβλεπόταν από το βιβλίο του ΟΕΔΒ που μοιράστηκε στα σχολεία με αναλυτικές οδηγίες, θεωρητικό πλαίσιο και παραδείγματα για τις ερευνητικές εργασίες (Ματσαγγούρας κ.ά., 2011). Έτσι, η ταυτότητα του μαθήματος θα παρουσιαστεί περιληπτικά:

- Γνωστικό αντικείμενο: Ερευνητική Εργασία.
- Εμπλεκόμενα θεματικά πεδία: Μαθηματικά, Μουσική.
- Τάξη: Α' Λυκείου.
- Χρόνος υλοποίησης: ένα τετράμηνο.
- Χώρος: Αίθουσα διδασκαλίας και εργαστήριο Η/Υ.
- Οργάνωση τάξης: χωρισμός σε ομάδες.
- Μεθοδολογία: (κυρίως) ομαδοσυνεργατική μάθηση, βιωματική, μέθοδος project, αναζήτηση πληροφοριών από βιβλία και μέσω διαδικτύου αυτο/ετερο-αξιολόγηση.
- Εργαλεία: παρτιτούρες, χαρτί μιλιμετρέ, βιβλία, ημερολόγιο, φάκελος εργασιών, τετράδιο, Η/Υ, μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο, εκπαιδευτικό λογισμικό geogebra κανόνας, διαβήτη, υλικά μακέτας, χορδή, εργαλεία όπως σφυρί, πρόκες, γωνίες κλπ..
- Προαπαιτούμενες γνώσεις: οι βασικές μαθηματικές που απαιτούνται προκειμένου να προαχθεί ένας μαθητής στην Α' Λυκείου. Επίσης, απαιτείται ένα τουλάχιστον μέλος της ομάδας (και ο διδάσκων) να ξέρει να διαβάζει πεντάγραμμα.
- Στόχοι: η απόκτηση των γνώσεων που περιγράφονται στις υποπαραγράφους 1.3.1, 1.3.2 και 1.3.3.

3.2. Η εφαρμογή

Την πρώτη διδακτική ώρα οι μαθητές γνωρίστηκαν μεταξύ τους, τους εξηγήθηκε η διαφορετικότητα της φύσης του μαθήματος, παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι υποχρεώσεις τους και ο βαθμός ελευθερίας (και οι περιορισμοί) που θα εδίεπαν την εργασία τους και ορίστηκαν οι ομαδάρχες, οι απουσιολόγοι και οι πρακτικογράφοι. Σημειώνεται ότι στις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν, οι παρτιτούρες που θα δοθούν στους μαθητές αφορούν απλά μουσικά κομμάτια με κριτήριο να τα γνωρίζουν όλοι και να χρησιμοποιούνται

στις σχολικές εορτές και προέρχονται από παλαιό σχολικό βιβλίο μουσικής του γυμνασίου (Μαργαζιώτης, Βουτσινάς και Τσιγκουλής, 1984).

Για όλα τα παρακάτω σημειώνεται ότι η κάθε δραστηριότητα δεν διαρκεί μία διδακτική ώρα, αλλά λιγότερο ή περισσότερο, ανάλογα με το χρόνο που χρειάζεται η ομάδα για την επεξεργασία ή τη διερεύνησή της.

1η δραστηριότητα: Οι αξίες

Μοιράσθηκε στους μαθητές η παρτιτούρα του εθνικού ύμνου (Εικόνα 1). Αφού έμαθαν τί είναι μέτρο, και πώς συμβολίζονται το τέταρτο, το όγδοο, το δέκατο έκτο και τί ακριβώς είναι τα παρεστιγμένα φθογγόσημα, τους ζητήθηκε να προσθέσουν τις αξίες των νοτών σε κάθε μέτρο και να ανακαλύψουν πώς θα βρίσκουν την αξία των δις παρεστιγμένων φθογγόσημων και τις αξίες των παύσεων. Ακόμη, ζητήθηκε από τη μαθήτρια που γνώριζε μουσική να μην τους αποκαλύψει την απάντηση στο ερώτημα, αλλά να τους βοηθήσει υπενθυμίζοντάς τους μόνον τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω.

Εικόνα 1: Απόσπασμα από την πρώτη παρτιτούρα

Έτσι, φερ' ειπείν, για το πρώτο ολοκληρωμένο μέτρο, οι μαθητές προκειμένου να βρουν τι είναι το δις παρεστιγμένο τέταρτο, έλυσαν την παρακάτω εξίσωση:

$$[(1:4)+(1/2)(1/4)+x]+(1/16)+[(1/8)+(1/2)(1/8)]+(1/16)=3/4.$$

Βρήκαν ότι ο άγνωστος ισούται με 1/16 και στη συνέχεια, αφού εντόπισαν τη σχέση του 1/16 με το παρεστιγμένο τέταρτο, υπέθεσαν ότι η δεύτερη στιγμή προσθέτει τη μισή αξία της πρώτης. Ο έλεγχος της εικασίας έγινε με χρήση άλλης παρτιτούρας που περιείχε δις παρεστιγμένο μισό.

Με αντίστοιχο τρόπο, ανακάλυψαν την αξία της παύσης του τέταρτου ολοκληρωμένου μέτρου της Εικόνας 1.

2η δραστηριότητα: Τα μοτίβα

Μοιράσθηκε στους μαθητές η παρτιτούρα πρωτοχρονιάτικου τραγουδιού (Εικόνα 2) και τους ζητήθηκε να κάνουν το εξής: Την πρώτη νότα κάθε στροφής να τη συμβολίσουν ως «αρχή» και, εν συνεχεία, για κάθε επόμενο δέκατο έκτο να σημειώσουν εάν «ανεβαίνει» ή «κατεβαίνει» ο ήχος και κατά πόσες νότες. Εάν μια νότα είχε αξία μεγαλύτερη, τότε αυτό σημειωνόταν δίπλα με πολλαπλασιασμό με το πλήθος των δεκάτων έκτων με τα οποία η νότα αυτή ήταν ισοδύναμη χρονικά. Οι διαφορές ανάμεσα σε τόνους και ημιτόνια, σε αυτή τη φάση δε μας ενδιέφεραν.

41. Πρωτοχρονιά

Εικόνα 2: Απόσπασμα από τη δεύτερη παρτιτούρα

Έτσι, για τις τέσσερις πρώτες στροφές, οι μαθητές έκαναν την παρακάτω καταγραφή:

1^η: Αρχή, ↓1, ↑1, ↑1, ↓1, ↓2, ↑2(x2), ↓1(x4)

2^η: Αρχή, ↓1, ↑1, ↑1, ↓1, ↓2, ↑2(x2), ↓1(x4)

3^η: Αρχή, ↓1, ↑1, ↑1, ↓1, ↓2, ↑2(x2), ↓1(x4)

4^η: Αρχή, ↓1, ↓1, ↓1, ↓1, ↑1(x2), →0

Ανακάλυψαν, έτσι, την ύπαρξη «μοτίβων» στη μουσική, καθώς και τις τρεις (όχι απαραίτητες) αρχές:

- Τα μουσικά κομμάτια έχουν επαναλήψεις.
- Όταν «χαλάει» η επανάληψη, αυτό γίνεται στο τέλος του μοτίβου.
- Το ρεφραίν ακολουθεί διαφορετικό μοτίβο.

Επειδή οι μαθητές είχαν την απορία εάν αυτό συμβαίνει και σε άλλα είδη μουσικής, την επόμενη φορά είχε φέρει ο καθένας από μια παρτιτούρα που είχε βρει στο διαδίκτυο με το είδος της μουσικής που του άρεσε και έγινε η σχετική επαλήθευση.

Επιπλέον, τους δόθηκε και παρτιτούρα δημοτικού τραγουδιού από το ίδιο βιβλίο για να γίνει και εκεί ο έλεγχος.

3η δραστηριότητα: Μουσική στο κινητό

Για να ελέγξουν οι μαθητές εάν μπορούμε να παράξουμε μουσικό κομμάτι ακολουθώντας μοτίβα, τηρώντας τους κανόνες που βρήκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα και χωρίς να γνωρίζουμε εκ των προτέρων τον ήχο που δίνει η κάθε νότα, χρησιμοποίησαν ένα κινητό με ήχο στο πληκτρολόγιο. Συγκεκριμένα, έγραψαν στο χαρτί μια μικρή τυχαία σειρά από αριθμούς από το ένα μέχρι το εννέα, την επανέλαβαν τρεις φορές πατώντας τα αντίστοιχα πλήκτρα και την τέταρτη άλλαξαν λίγο το τέλος. Το αποτέλεσμα έμοιαζε με μουσική που υπάρχει σε παιχνίδια για παιδιά νηπιακής ηλικίας.

4η δραστηριότητα: Οι νότες

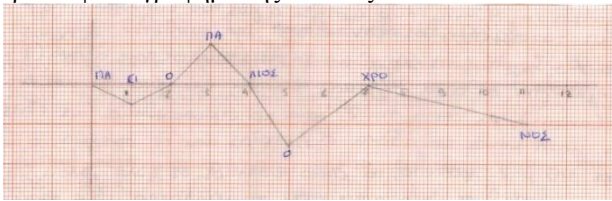
Αφού εξηγήθηκε το ποια είναι η θέση των νοτών στο πεντάγραμμα και πώς βρίσκουμε ποια νότα έχουμε κάθε φορά (στην περίπτωση που δε τις έχουμε μάθει απέξω), ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν στη δεύτερη παρτιτούρα που τους δόθηκε πάνω από κάθε νότα το όνομά της.

5η δραστηριότητα: Οι τόνοι, τα ημιτόνια, και η δίεση

Εξηγήθηκε στους μαθητές τι σημαίνει τόνος, τι ημιτόνιο και ποιες διαφορές συχνοτήτων αντιστοιχούν σε αυτά. Έμαθαν, λοιπόν, ότι μεταξύ δύο διαδοχικών νοτών έχουμε τόνους, εκτός από το μι-φα και το σι-ντο. Αφού έμαθαν και για το ρόλο της δίεσης, έφτιαξαν για την κάθε στροφή της δεύτερης παρτιτούρας μια γραφική παράσταση ως εξής:

Η «αρχή» δηλώνεται ως το (0,0), δηλαδή εκεί τοποθετούμε την πρώτη νότα κάθε στροφής. Για κάθε όγδοο προχωράμε μια θέση δεξιά, για κάθε τέταρτο 2 θέσεις κ.ο.κ., ενώ για κάθε διαφορά τόνου ανεβαίνουμε ή κατεβαίνουμε ένα εκατοστό, οπότε για διαφορά ημιτονίου μισό εκατοστό.

Για τον πρώτο στίχο της παρτιτούρας της Εικόνας 2 προέκυψε το γράφημα της Εικόνας 3.



Εικόνα 3: Η γραφική παράσταση για τον πρώτο στίχο

Τα γραφήματα έγιναν σε ημιδιαφανές μιλιμετρέ χαρτί και έτσι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα, τοποθετώντας το ένα πάνω στο άλλο, να ελέγχουν την ταύτιση μεταξύ τους. Σημειώνεται ότι η ταύτιση δεν ήταν προφανής από τα αποτελέσματα της δεύτερης δραστηριότητας, διότι σε αυτή δεν είχαν ληφθεί υπόψη οι τόνοι και τα ημιτόνια.

Επαλήθευσαν λοιπόν εκ νέου, αλλά με μεγαλύτερη ακρίβεια τους κανόνες που είχαν διαπιστώσει προηγουμένως. Παρατήρησαν ότι, όταν λαμβάνεται υπόψη το εάν ακολουθεί τόνος ή ημιτόνιο, τότε το μοτίβο δε διατηρείται πλήρως, αλλά η μουσική γίνεται πιο ενδιαφέρουσα. Από την άλλη μεριά όμως, διαπίστωσαν ότι ακολουθία ήχων παιγμένη με τη βοήθεια του κινητού τους (όπως περιγράφηκε στην τρίτη δραστηριότητα) που δεν υπακούει σε μοτίβα, δεν μοιάζει με μουσική.

6η δραστηριότητα: Οι μετατοπίσεις των γραφικών παραστάσεων

Με βάση το γράφημα της Εικόνας 3, οι μαθητές κλήθηκαν να κατασκευάσουν τον τύπο της συνάρτησης που έχει αυτή τη γραφική παράσταση. Έτσι, ασκήθηκαν στην εύρεση εξισώσεων ευθειών, έμαθαν ότι, περιορίζοντας το πεδίο ορισμού σε κλειστό διάστημα, παίρνουμε ευθύγραμμο τμήμα και κατανόησαν πώς δημιουργούνται συναρτήσεις με κλάδους.

Καθώς για κάθε στίχο η αρχή τοποθετείτο στην αρχή των αξόνων, ζητήθηκε να βρουν οι μαθητές ποιος θα ήταν ο τύπος της συνάρτησης, εάν τώρα στην αρχή των αξόνων τοποθετούσαμε τη νότα ντο. Για κάθε έναν στίχο από τους τρεις πρώτους, η γραφική παράσταση προκύπτει από αυτήν της Εικόνας 3 με κατάλληλη κατακόρυφη μετατόπιση. Αρκετά εύκολα οι μαθητές κατέληξαν στους τύπους για την κατακόρυφη μετατόπιση.

Το επόμενο ερώτημα αφορούσε τον τύπο της συνάρτησης στην περίπτωση που μέχρι να αρχίσει το

κομμάτι, μεσολαβούσε διάστημα αξίας ενός τετάρτου από τη στιγμή έναρξης της χρονομέτρησης. Στην πραγματικότητα αυτό σχετίζεται με οριζόντια μετατόπιση του γραφήματος. Χάριν ευκολίας, για την αντιμετώπιση του ζητήματος, επιστρατεύτηκε το λογισμικό geogebra με τη βοήθεια του οποίου οι μαθητές πειραματίστηκαν σε μια οικία σε αυτούς συνάρτησης. Αυτήν με τύπο $f(x)=x^2$. Κατέληξαν (όχι με ιδιαίτερη ευκολία) στον τύπο για την οριζόντια μετατόπιση.

7η δραστηριότητα: Οι μαθητές «γράφουν» μουσική με τη βοήθεια συναρτήσεων

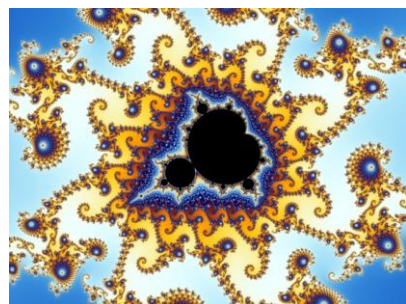
Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα ήταν εάν η όλη διαδικασία θα μπορούσε να αντιστραφεί. Οι μαθητές έγραψαν έναν τύπο συνάρτησης με επτά κλάδους (όσα και τα ευθύγραμμα τμήματα του γραφήματος της Εικόνας 3. Στη συνέχεια, βρήκαν δύο τύπους συναρτήσεων που θα αντιστοιχούσαν σε κατακόρυφη μετατόπιση του αρχικού γραφήματος, τα σχεδίασαν στο μιλιμετρέ χαρτί, ενώ για τον τέταρτο στίχο, λειτούργησαν «με το μάτι», διατηρώντας αρχικά το μοτίβο και παραλλάσσοντάς το στα τρία τελευταία ευθύγραμμα τμήματα.

Τέλος, ακολουθώντας την αντίστροφη δραστηριότητα από εκείνη που περιγράφεται στην παράγραφο 3.2.5, μετέφρασαν τις γραφικές παραστάσεις σε νότες στο πεντάγραμμα.

Το παραχθέν μουσικό κομμάτι ανέλαβε να παίξει στην ομάδα η μαθήτρια που γνώριζε μουσική. Αξίζει να σημειώσουμε ότι παρά το γεγονός ότι η μουσική αυτή ήταν ιδιαίτερα απλή και θύμιζε και πάλι παιδικό τραγούδι, εν τούτοις ακουγόταν ευχάριστα στο αυτί και τα μέλη της ομάδας ενθουσιάστηκαν.

8η δραστηριότητα: Εισαγωγή στη θεωρία των Μιγαδικών Αριθμών

Ο μέσος μαθητής της Α΄ Λυκείου δεν είναι μαθηματικά ώριμος να εισαχθεί στη θεωρία των μιγαδικών αριθμών, όμως, στηριγμένοι στην ιδιαιτερότητα της ομάδας, αδράξαμε την ευκαιρία όταν το ζήτημα προέκυψε σχεδόν από μόνο του. Συγκεκριμένα, μετά την παρουσίαση των ενδιάμεσων αποτελεσμάτων της κάθε ομάδας στην ολομέλεια και την διαπίστωση ότι τα fractals (μορφοκλασματικές απεικονίσεις) έχουν θέση στη ζωγραφική και την αρχιτεκτονική, ήρθε ως φυσική συνέπεια το ερώτημα εάν σχετίζονται και με τη μουσική.



Εικόνα 4: Μια από τις πολλές εικόνες fractal που εντυπωσίασαν τους μαθητές.

Οι παραγμένες με τη βοήθεια Η/Υ εικόνες είχαν ενθουσιάσει τους μαθητές. Κρίθηκε λοιπόν σημαντικό να καταλάβουν αρχικά τον μηχανισμό παραγωγής τους.

Εξηγήσαμε στους μαθητές τι είναι η φανταστική μονάδα i και, στη συνέχεια, τους δώσαμε μια μιγαδική συνάρτηση μιγαδικής μεταβλητή, την $f(z)=z^2-1$ και τον μιγαδικό $z_1=1+2i$. Τους ζητήσαμε να βρουν την τιμή της συνάρτησης για $z=z_1$. Το αποτέλεσμα το ονόμασαν z_2 . Στη συνέχεια, βρήκαν την τιμή της συνάρτησης για $z=z_2$ κ.ο.κ.

Κατόπιν, αναζήτησαν τρόπο παράστασης των μιγαδικών αριθμών, κατ' αντιστοιχία με την παράσταση των πραγματικών στην ευθεία των πραγματικών αριθμών και σχεδόν αμέσως κατέληξαν στο γνωστό τρόπο παράστασής τους στο μιγαδικό επίπεδο. Έτσι, τοποθέτησαν στο μιγαδικό επίπεδο τους αριθμούς z_1, z_2, z_3 κλπ. Το πώς παράγονται οι εικόνες a_n το δούμε μέσα από τα μάτια μαθητή: «Παίρνουμε μια συνάρτηση και βρίσκουμε την τιμή της για κάποιον αριθμό. Αυτό που θα προκύψει θα ξαναμπεί στη συνάρτηση και θα βρούμε τον επόμενο αριθμό... Αν τους παραστήσουμε στην οθόνη του Η/Υ και χρωματίσουμε τα σημεία ανάλογα με την ταχύτητα σύγκλισης, προκύπτουν εικόνες σαν ...».

Κατά την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο για τα fractals, οι μαθητές έμαθαν για το φαινόμενο της πεταλούδας και λίγα πράγματα για τη θεωρία του χάους. Ήταν τόσο το ενδιαφέρον τους που οι διδάσκοντες τους έδωσαν μικρά εκλαϊκευμένα κείμενα (Κοντογούρη, 1997· Καρακαξίδου, Κοντογούρη και Κουμπέτσου, 1998) πάνω στο θέμα.

9η δραστηριότητα: Μουσική Fractal

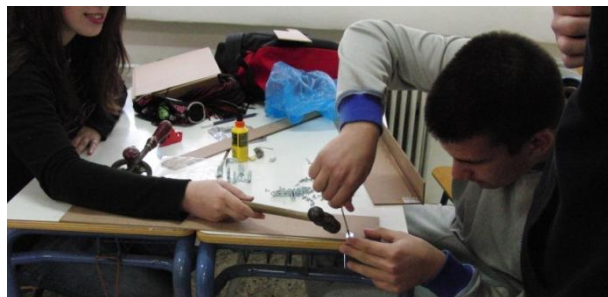
Οι μαθητές έψαξαν και βρήκαν στο youtube fractal μουσική, αλλά δε μπόρεσαν από τις πληροφορίες που συνέλεξαν να καταλάβουν πώς παράγεται. Έτσι, περιορίστηκαν σε υποθέσεις τις οποίες θα μπορούσαν να ελέγξουν στο μέλλον όταν θα αποκτούσαν περισσότερες μαθηματικές γνώσεις. Επειδή έχει ενδιαφέρον, θα παρουσιάσουμε μια από αυτές τις υποθέσεις των μαθητών που στηρίζεται στο τρόπο παραγωγής εικόνων όπως η Εικόνα 4 και στα περί ύπαρξης μοτίβων στη μουσική που είχαν ανακαλύψει οι ίδιοι: «Θα πάρουμε την εικόνα και θα κάνουμε κάτι σαν κύκλο με κέντρο το κέντρο της εικόνας. Θα ξεκινήσουμε από ένα σημείο του κύκλου και θα προχωράμε πάνω στην περιφέρειά του. Κάθε φορά που θα διανύουμε τόξο μήκους 1cm, θα παίζουμε μια νότα. Το ποια νότα θα παίζει, θα είναι συνάρτηση του χρώματος του σημείου. Αφού πάνω σε μια περιφέρεια βλέπουμε ότι επαναλαμβάνονται τα σχέδια, θα έχουμε μοτίβα, οπότε θα παραχθεί μουσική».

10^η δραστηριότητα: Το μονόχορδο του Πυθαγόρα

Μία ακόμα ιδέα που άντλησαν οι μαθητές με αφορμή τα ερεθίσματα που πήραν από τις άλλες ομάδες, ήταν το να ασχοληθούν με τη χρυσή τομή. Έμαθαν να την κατασκευάζουν με κανόνα και διαβήτη και αποφάσισαν να εφαρμόσουν τη γνώση τους αυτή στην κατασκευή μουσικού οργάνου.

Η μαθήτρια που γνώριζε μουσική, ήδη από τα πρώτα μαθήματα επιχειρούσε να πείσει τα μέλη της ομάδας της να ασχοληθούν με το μονόχορδο του Πυθαγόρα για το

οποίου την κατασκευή είχε βρει πληροφορίες. Η στιγμή τώρα ήταν κατάλληλη και η εργασία ξεκίνησε.



Εικόνα 5: Κατασκευάζοντας το μονόχορδο

Αγοράστηκαν υλικά μακέτας, σχεδιάστηκαν οι έδρες ώστε αυτές της παράπλευρης επιφάνειας να είχαν ακμές με την αναλογία της χρυσής τομής, δημιουργήθηκε μια τρύπα στην άνω έδρα με το κέντρο της τοποθετημένο ώστε ο λόγος των αποστάσεων από τις δύο πιο απομακρυσμένες μεταξύ τους ακμές να ισούται με τη χρυσή αναλογία, μπήκαν οι χορδές, ο καβαλάρης, οι γωνίες, επιστρατεύτηκαν ακίνδυνα για τους μαθητές εργαλεία (χειροκίνητο τρυπάνι) και οι τεχνικές γνώσεις του ενός από τους διδάσκοντες και το μονόχορδο ήταν έτοιμο. Η μία μαθήτρια της ομάδας το πήρε σπίτι της και έκανε πολλή εξάσκηση για να παίξει με αυτό το μουσικό κομμάτι που η ομάδα είχε παράξει στην 7^η δραστηριότητα.

3.3. Σχόλια

Το συγκεκριμένο project προχώρησε απροσδόκητα καλά. Αυτό αποδίδεται, μάλλον, στο ότι οι μαθητές που το επιλέγουν έχουν κλίση στα μαθηματικά και ενδιαφέρον για την επιστήμη αυτή. Συνήθως, τέτοιοι μαθητές είναι αυξημένων επιδόσεων γενικότερα, ενώ ένα κοινώς ομολογημένο χαρακτηριστικό τους είναι η προσήλωση στο στόχο και η επιμονή στην προσπάθεια να κατακτήσουν το ζητούμενο.

Πέραν, όμως, από τις γνώσεις που οι μαθητές απέκτησαν πάνω στο γνωστικό αντικείμενο που ήδη τους ενδιέφερε, φαίνεται ότι τους ενθουσίασε ιδιαίτερα και το ότι, ενώ αρχικά οι περισσότεροι δε γνώριζαν μουσική, έγιναν ικανοί να «διαβάζουν» εύκολα μουσικά κομμάτια και, κυρίως, το ότι έκαναν τα πρώτα τους βήματα για τη συγγραφή του δικού τους κομματιού.



Εικόνα 6: Από την εργασία της ομάδας

Αυτό φαίνεται ότι συζητήθηκε στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα, διότι την ώρα της παρουσίασης της

δουλειάς της ομάδας στο σχολείο, η αίθουσα ήταν γεμάτη όχι μόνον από τους μαθητές που είχε προβλεφθεί να το παρακολουθήσουν (οι υπόλοιποι μαθητές της Α΄ τάξης), αλλά και από εκπαιδευτικούς του σχολείου άλλων ειδικοτήτων και, μάλιστα, υπήρχαν και αρκετοί όρθιοι. Ο δε περιορισμένος διατιθέμενος για την παρουσίαση χρόνος άφησε μερικούς παραπονεμένους, διότι θα ήθελαν να είχαν ακούσει κάποια πράγματα με περισσότερες λεπτομέρειες.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Θα αναφερθούμε σε συμπεράσματα που προέκυψαν από την ενασχόληση των μαθητών με τη συγκεκριμένη θεματική και μόνον αυτήν, δηλαδή δε θα γίνει αναφορά σε γενικότερα συμπεράσματα που αφορούν στα οφέλη που προκύπτουν από το μάθημα της ερευνητικής εργασίας γενικότερα ή από τον τρόπο εργασίας των μαθητών μέσα στις ομάδες τους, καθώς δεν αποτελούν αντικείμενο του συγκεκριμένου άρθρου.

Η διδακτική προσέγγιση - πρόταση που παρουσιάστηκε προϋποθέτει την ιδιαίτερη αγάπη προς τα μαθηματικά των μαθητών που ασχολούνται με το θέμα. Επίσης, είναι πιθανό κάποια από τις περιγραφείσες δραστηριότητες να δυσκολέψουν ιδιαίτερα τους μαθητές.

Αυτό που οι διδάσκοντας διαπίστωσαν στην πράξη είναι ότι οι μαθητές αφορμώμενοι με κίνητρο τη θέληση για μάθηση, είναι σε θέση να κατακτήσουν γνώση που αναφέρεται σε ανώτερα γνωστικά επίπεδα από το δικό τους, ενώ ταυτόχρονα, όταν αφεθούν ελεύθεροι στις αναζητήσεις τους, τότε μπορεί να οδηγηθούν και σε δρόμους μη προβλεπόμενους αρχικά. Εάν, δε, ξεπεράσουν και τους δισταγμούς του να εξερευνησουν περιοχές που τους φαίνονται άγνωστες, τότε η επιτυχής εξερεύνηση οδηγεί σε αισθήματα ευφορίας και περαιτέρω διάθεση για έρευνα.

Τα μαθηματικά για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών αποτελούν καλό όχημα μετάβασης στον κόσμο της μουσικής και η τέχνη της μουσικής, με τη σειρά της, είναι ένα πολύ καλό και ευχάριστο στη χρήση εργαλείο για την ενασχόληση με τη μαθηματική επιστήμη, αφού πληθώρα εφαρμογών των μαθηματικών έχει θέση στη μουσική και αντίστροφα.

Καθώς οι περιορισμένες γνώσεις μαθητών και καθηγητών Λυκείου μαζί με τον περιορισμό του χρόνου δεν επέτρεψαν την επέκταση της έρευνας και σε άλλους τομείς, έγινε φανερό το κενό της έλλειψης καθηγητών μουσικής στα Λύκεια.

Τα πιο σημαντικά συμπεράσματα, όμως, προέκυψαν από τα ημερολόγια των μαθητών που τηρούνταν κάθε διδακτική ώρα και από τις τελικές εντυπώσεις τους. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν τρία αποσπάσματα:

«Στην αρχή, νόμιζα, ότι θα φτιάχναμε κανένα τραγούδι για τα μαθηματικά ή ότι θα κάναμε μαθηματικά ακούγοντας μουσική και, όταν κατάλαβα ότι δεν ήταν έτσι, ήθελα να φύγω από την ομάδα γιατί δεν ήξερα τίποτα από μουσική. Τώρα, πάντως, έμαθα μερικά πράγματα και για τη μουσική...Επίσης, τα μαθηματικά μου φαίνονται ακόμα πιο ενδιαφέροντα.»

«Όταν η Κατερίνα μας εξηγούσε τις νότες, ένιωθα λίγο παράξενα γιατί φαινόταν σα να μην ξέρω τίποτα. Όταν η ιστορία γινόταν πιο μαθηματική, ένιωθα καλύτερα. Τώρα που ξέρω κάποια πράγματα, ίσως να ασχοληθώ και εγώ με τη μουσική.»

«Δε μπορούσα να φανταστώ ότι δύο ξένα μεταξύ τους αντικείμενα μπορεί να συνδέονται τόσο στενά. Σίγουρα, οι περισσότεροι μουσικοσυνθέτες δε γνωρίζουν μαθηματικά, άρα ένας που ξέρει και τα δύο ίσως να γράφει πιο εύκολα μουσική. Μπορεί όμως να ακούγεται λίγο παράξενα. Εάν γίνω μεγάλος μαθηματικός ίσως να δοκιμάσω.»

Τέλος, σημειώνουμε ότι η μαθήτριά που ασχολείτο ήδη με τη μουσική ήταν ενταγμένη σε ροκ εφηβικό συγκρότημα που έκανε εκείνη την περίοδο προσπάθειες να συνθέσει τα δικά του ροκ κομμάτια. Στο τέλος μας ανακοίνωσε ότι θα προσπαθούσε να εφαρμόσει γνώσεις που είχε αποκτήσει κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής της με τη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία.

5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Μέσα από τη διαδικασία που ακολουθήθηκε, φάνηκε στην πράξη ότι πρέπει πάντα να έχουμε προτάσεις για επέκταση της έρευνας και σε άλλα σχετικά με το θέμα πεδία. Παρακάτω προτείνονται δύο τέτοια πεδία τα οποία μπορούν είτε να λειτουργήσουν συμπληρωματικά ως προς τα υπόλοιπα είτε να αντικαταστήσουν κάποια από τα προταθέντα, ανάλογα με τις ικανότητες, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Τέλος, ακολουθούν προτάσεις που αφορούν στη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας στα σχολεία γενικότερα, αλλά και του μαθήματος της μουσικής.

5.1. Ως προς τη θεματική

Επειδή, συνήθως, με αντίστοιχα θέματα ασχολούνται μαθητές με ιδιαίτερη κλίση στα μαθηματικά, ενδέχεται, όπως συνέβη στη δική μας περίπτωση, η ομάδα να προχωρήσει πολύ γρήγορα και να μείνει χρόνος για επιπλέον δραστηριότητες. Έτσι, η έρευνα των μαθητών μπορεί να επεκταθεί και σε άλλους τομείς.

Ο ένας τομέας στον οποίο πολύ εύκολα έγινε η επέκταση, ήταν η Συνδυαστική. Είπαμε στους μαθητές ότι θα μάθουν πώς έγραψαν κάποιες συνθέσεις ο Mozart και ο Haydn. Τους δώσαμε έξι δίμετρες μονοφωνικές ημιφράσεις και ζητήθηκε να αντιστοιχισθεί κάθε μια από αυτές σε έναν από τους αριθμούς 1,2,3,4,5 ή 6, έτσι ώστε η αντιστοίχιση να αποτελεί συνάρτηση «ένα προς ένα» (Μουσιάδης και Σπυρίδης, 1994). Στη συνέχεια, έγραψαν σε χαρτάκια τους αριθμούς αυτούς. Σε κλήρωση χωρίς επαναποθέτηση, σημείωσαν το αποτέλεσμα και κατόπιν έγραψαν στο πεντάγραμμα τις αντίστοιχες μονοφωνικές ημιφράσεις με τη σειρά που κληρώθηκαν. Καθώς είχαν ήδη διδαχθεί τη χρήση δεντροδιαγραμμάτων και τους πίνακες διπλής εισόδου στο κεφάλαιο «πιθανότητες» της άλγεβρας, τους ζητήσαμε να βρουν το πλήθος των διαφορετικών «μουσικών κομματιών» που θα μπορούσαν να γράψουν. Ακολούθως, απάντησαν στο ίδιο ερώτημα με αλλαγή του πλήθους των μονοφωνικών ημιφράσεων και στη

συνέχεια κατέληξαν πολύ εύκολα στον τύπο που δίνει τις μεταθέσεις ν στοιχείων.

Ο δεύτερος τομέας στον οποίο επεκταθήκαμε ήταν η σχέση της μουσικής με τη χρυσή τομή. Ως ερευνητικό ερώτημα τέθηκε από τους ίδιους τους μαθητές, όταν άκουσαν από τις ανακοινώσεις των άλλων υποομάδων στην ολομέλεια ότι οι αναλογίες της χρυσής τομής εφαρμόζονται στη ζωγραφική, τη γλυπτική και την αρχιτεκτονική. Αναζήτησαν και βρήκαν στο διαδίκτυο εικόνες οργάνων και έλεγξαν με μετρήσεις επί των φωτογραφιών εάν κατασκευάζονται με τις συγκεκριμένες αναλογίες. Ακόμη, βρήκαν στο διαδίκτυο ότι κάποια μουσικά κομμάτια μεγάλων και γνωστών συνθετών είναι χωρισμένα σε τμήματα που ο λόγος του πλήθους των μέτρων τους δίνει αριθμό πολύ κοντά στη χρυσή τομή.

Τέλος, μπορεί να γίνει επέκταση και στους αριθμητικούς λόγους που αφορούν τη διαπασών, την τετάρτη και την Πέμπτη, καθώς και στους λόγους μηκών χορδών τεντωμένων με την ίδια τάση, ώστε οι παραγόμενοι ήχοι να ηχούν αρμονικά, με την έννοια του ευάρεστου συναισθήματος κατά τη συνήχησή τους (Ευαγγελόπουλος, 2002).

5.2. Ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας

Όπως έγινε φανερό από τα παραπάνω, το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας προσφέρει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς μια μοναδική ευκαιρία περεταίρω έρευνας και ενασχόλησης όχι μόνο με τη μαθηματική επιστήμη, αλλά και την τέχνη της μουσικής. Οι μαθητές πέραν του ότι συνεχίζουν την επαφή τους με τη μουσική η οποία πλέον, δυστυχώς, δεν αποτελεί διδακτικό αντικείμενο στο Λύκειο, έρχονται σε επαφή με έννοιες των μαθηματικών που θα συναντήσουν αργότερα είτε στην ίδια είτε σε άλλες τάξεις ή ακόμα και με έννοιες που δε διδάσκονται στο σχολείο, διότι δεν προβλέπονται από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Η ανάγκη, η εσωτερική εφόρμηση των μαθητών να δώσουν απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα που τους προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εξερεύνησης – διερεύνησης του θέματος, δεν τους δείχνει απλώς τη διαθεματική σύνδεση των επιστημών ή την εφαρμογή μιας επιστήμης σε φαινομενικά άσχετα πεδία, αλλά, επίσης, τους καθιστά ικανούς να αναζητούν, να ελέγχουν, να οικοδομούν τη γνώση και, κυρίως, να την εφαρμόζουν όπου και όταν αυτό είναι απαραίτητο ή χρήσιμο.

Δυστυχώς, αυτή η δυνατότητα αφαιρέθηκε από τους κλάδους των μαθηματικών, των φυσικών και των φιλολόγων(με την εξαίρεση των ειδικοτήτων αυτών από την ανάθεση του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας), πράγμα οξύμωρο αν αναλογιστεί κανείς ότι στα ωρολόγια προγράμματα των Γυμνασίων και των Λυκείων δίνεται έμφαση σε αυτές ακριβώς τις ειδικότητες.

Με βάση το παραπάνω αιτιολογικό, διατυπώνεται λοιπόν σαφώς η πρόταση να δοθεί ξανά στις ειδικότητες αυτές και μάλιστα ως πρώτη ανάθεση το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας.

5.3. Ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής

Έχει ήδη αναφερθεί ότι μαθητές που δεν είχαν επιλέξει να ασχοληθούν με το υποθέμα «Μαθηματικά και Μουσική», μετά τις ανακοινώσεις της ομάδας στην ολομέλεια, εξέφρασαν την επιθυμία να γίνει αντίστοιχο project και στο δεύτερο τετράμηνο. Το ίδιο συνέβη και κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι και καθηγητές άλλων ειδικοτήτων έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα.

Το ενδιαφέρον που έδειξε η εκπαιδευτική κοινότητα σε αυτήν την περίπτωση, αλλά και το ενδιαφέρον που δείχνουν κάθε φορά οι μαθητές να ενταχθούν στη χορωδία για τις σχολικές εορτές δείχνει, αν μη τι άλλο, παρά μια έμφυτη τάση ενασχόλησης με τις τέχνες. Αλλωστε, το ίδιο συμπεραίνουμε και από πλήθος ζωγραφιών των μαθητών μας σε τετράδια, θρανία, καρτέκλες και τοίχους. Το ίδιο και από την προθυμία με την οποία σπεύδουν να συμμετάσχουν σε θεατρικές ομάδες.

Όμως, η ερασιτεχνικότητα των καθηγητών που εθελοντικά ασχολούνται με χορωδίες, θεατρικά κλπ., μπορεί μερικές φορές να οδηγήσει σε εσφαλμένες εντυπώσεις και πεποιθήσεις για τις τέχνες αυτές.

Η πρόταση που έπεται ως φυσική απόρροια των παραπάνω είναι να ενταχθεί ξανά στη Λυκειακή Βαθμίδα ως υποχρεωτικό μάθημα το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής.

6. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστούμε τους μαθητές μας, Γεωργιόπουλο Ηλία, Λουκά Ευγενία, Ντεμίρη Διονύσιο και Παπαποστόλου Αικατερίνη για τα ερεθίσματα που μας έδωσαν να ασχοληθούμε με το θέμα σε άλλα πεδία που δεν είχαμε εξαρχής προβλέψει. Ιδιαίτερα τη μαθήτριά Παπαποστόλου την ευχαριστούμε διότι λειτούργησε ως δυνατός εμψυχωτής της ομάδας της, άνοιξε νέα πεδία έρευνας για την ομάδα της και βοήθησε με τις μουσικές της γνώσεις την ομάδα να προχωρήσει πιο γρήγορα από το αναμενόμενο. Θερμά ευχαριστούμε τον συνάδελφο, φιλόλογο - θεολόγο, Καραχάλια Στέφανο που με προθυμία δέχθηκε να ασχοληθεί με τη γλωσσική επιμέλεια του κειμένου.

7. ΠΗΓΕΣ

- Berger, M. (2005). Vygotsky's Theory of Concept Formation and Mathematics Education. In H.L. Chick & J.L. Vincent (Eds), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol.2. (pp. 153-160). Melbourne: PME.
- Ευαγγελόπουλος, Δ. (2002). *Ιερή Γεωμετρία* (σ.σ.189-204). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αρχέτυπο.
- Fung, Y. Y. (2007). Collaborative online learning: interaction patterns and limiting factors. *The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(2), 135-149.

- Haylock, D. (1978). The Golden Section and Beethoven's Fifth. *Mathematics Teaching*, 84, 56-57.
- Θεοδωράκης, Μ. (2005). *Συμπαντική Αρμονία*. Διάλεξη στο Σύλλογο Αποφοίτων ΤΜΣ Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 28, 2015 από <http://www.musgrathes.gr>
- Καρακαξίδου, Π., Κοντογούρη, Ε., & Κουμπέτσου, Π. (1998). Χάος. *Ευκλείδης Α*, 28, 7-9.
- Κασιμάτη Α., Τσίτσου, Ο., & Νάτσης, Α. (2014). Θεωρία Δραστηριοτήτων και ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Πράξη: Εφαρμογή της ιστοεξερεύνησης στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας της Τέχνης. Στο Κ.Κασιμάτη & Μ.Αργυρίου (Επιμ.) (2014), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου (Τόμος Α) (σσ. 39-49), 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Εκπαιδευτήρια Λαμπήρη, Μοσχάτο. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ.
- Κοντογούρη, Ε. (1997). Το εξώφυλλό μας: Μορφοκλασματικές απεικονίσεις – fractals. *Ευκλείδης Α*, 25, 40-41.
- Κοτρέτσου, Σ.Ι., & Κοντογούρη, Ε. (2014). Το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού ως μαθησιακό εργαλείο σε σχολικά δίκτυα - Μελέτη περίπτωσης. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου, Στο Κ.Κασιμάτη & Μ.Αργυρίου (Επιμ.) (2014), *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, (Τόμος Α) 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Εκπαιδευτήρια Λαμπήρη, Μοσχάτο (σ.σ.323-334). Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ.
- Lesky, A. (1981). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας* (μτφρ. Α.Τσοπανάκης). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Λιοναράκης, Α. (2011). Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας και εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Θ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, 28-30 Απριλίου 2011 (σσ. 9-18). Πάτρα: Παν/μιο Πατρών-Εργαστήριο Η/Υ και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας.
- Μανδρατζή, Δ. (2013). *Μουσική και Συμμετρία: Οι δράσεις της ατονικής και της Νέο-Riemannian ομάδας πάνω στο σύνολο των σύμφωνων τριάδων*. Διπλωματική Εργασία. Ε.Μ.Π., Σχολή Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών, Τομέας Μαθηματικών. Αθήνα.
- Μαργαζιώτης, Ι., Βουτσινάς, Α., & Τσιγκουλή, Ν. (1984). *Μουσική Β' γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ματσαγγούρας, Η., Ευθυμίου, Δ., Μπαζίγου, Κ., Μπαράτση, Α., Πετρέσκου, Θ., & Σχίζα, Κ. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Martináková-Rendeková, Z. (2011). Searching for universal laws and rules in music. In Proceedings of the 12th WSEAS international conference, *Mathematics and computers in biology, business and acoustics* (pp.280-285). World Scientific and Engineering Academy and Society (WSEAS). Ανακτήθηκε Οκτώβριο 28, 2015 από <http://www.wseas.us-e-library/conferences/2011/Brasov2/MCBANTA/MCBANTA-50.pdf>
- Μουσιιάδης, Χ., & Σπυρίδης, Χ. (1994). *Εφαρμοσμένα Μαθηματικά στην Επιστήμη της Μουσικής* (σ.σ.79-80). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Putz, J. (1995). The golden section and the piano sonatas of Mozart. *Mathematics Magazine*, 68, 275-282. Ανακτήθηκε Οκτώβριο 28, 2015 από <http://www.cdlmadrid.org/cdl/htdocs/universidaddeotono/unioto/matematicas/mozart.pdf>

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ: Η ΧΡΥΣΗ ΤΟΜΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Ευανθία Αναγνωσταρά (anagnostaraevi@yahoo.com)
Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου

Γεωργία Σκαλοχωρίτου
Πειραματικό ΓΕΛ Μυτιλήνης

Βαρβάρα Κουκούτα (vakoukouta@gmail.com)
Πειραματικό ΓΕΛ Μυτιλήνης

Περίληψη

Το project υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος e-twinning κατά το σχολικό έτος 2010-2011 από μαθητές της Β΄ Λυκείου του Πρότυπου Πειραματικού Γενικού Λυκείου Μυτιλήνης. Σκοπός του ήταν η σύνδεση των Μαθηματικών (και συγκεκριμένα της έννοιας της χρυσής τομής) και της Τέχνης, μέσα από παραδείγματα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, την αρχιτεκτονική, τη φωτογραφία και τη μουσική. Η παρούσα δημοσίευση αφορά στη σύνδεση της Μουσικής με την έννοια της χρυσής τομής και πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσα από την οργάνωση βιωματικών δράσεων και εργαστηρίων, με στόχο όχι μόνο την κατάκτηση των τεθέντων εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και τη διεύρυνσή τους μέσα από την «εμπλοκή» με πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα και δραστηριότητες. Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας αναφέρεται στη χρυσή τομή και το μονόχορδο του Πυθαγόρα, στο χρυσό λόγο στο έργο μεγάλων Ευρωπαίων συνθετών (J.S. Bach, W.A.Mozart, L.V. Beethoven, Bela Bartok κλπ.), αλλά και στην Ελληνική μουσική δημιουργία, μέσα από τρία χαρακτηριστικά παραδείγματα. Επίσης, αναφέρονται εφαρμογές της χρυσής τομής και της ακολουθίας Fibonacci στην κατασκευή μουσικών οργάνων.

Λέξεις κλειδιά: Χρυσή τομή, Μουσική, e-twinning.

1. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ

Το project υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος e-twinning κατά το σχολικό έτος 2010-2011.

Σκοπός του ήταν η μελέτη της σύνδεσης των Μαθηματικών (και συγκεκριμένα της έννοιας της χρυσής τομής) και της Τέχνης, μέσα από παραδείγματα από τη ζωγραφική, τη γλυπτική, την αρχιτεκτονική, τη φωτογραφία και τη μουσική.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου -ΕΕΜΑΠΕ

Η επίδραση των μαθηματικών στην εξέλιξη διαφόρων μορφών Τέχνης, όπως η μουσική, είναι γνωστή από τους αρχαίους χρόνους. Τα τελευταία χρόνια, η ερευνητική εκπαιδευτική κοινότητα επιχειρεί τη διασύνδεση Μαθηματικών και Τέχνης μέσα από εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, με σκοπό τη βελτίωση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας στη διδασκαλία των μαθηματικών, τόσο μέσα από την ενασχόληση των μαθητών με τις Τέχνες, όσο και μέσα από τη διδασκαλία των μαθηματικών μέσω της Τέχνης (Κοταρίνου και Σταθοπούλου, 2011). Τα αποτελέσματα που προκύπτουν, έχουν χαρακτηριστεί ως θετικά και στις δύο περιπτώσεις (Catterall κ.ά., 1999a· Catterall, 1995a· Catterall και Waldorf, 1999b· Ingram και Seashore, 2003).

Οι μαθητές του σχολείου επέλεξαν τον προσφορότερο δημιουργικό τρόπο επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών με τους συμμαθητές τους από διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, όχι μόνο μέσα από κείμενα, αλλά και με τη χρήση υλικού, όπως εικόνες, βίντεο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης κλπ.

Όλο το υλικό αποσκοπούσε στην ανάπτυξη ενός ευνοϊκού και συγχρόνως ευχάριστου συνεργατικού περιβάλλοντος, «πέρα από την κιμωλία και το λόγο», όπως ακριβώς ήταν και ο τίτλος του project: “MART - Maths in Art beyond chalk and talk”, αναπτύσσοντας το ενδιαφέρον και την περιέργεια για μάθηση, πέρα από βαρετές και μονόπλευρες συζητήσεις και διαδικασίες.

Επιστημονικά πεδία, με τα οποία υπήρξε σύνδεση κατά την εκπόνηση του project, ήταν οι Ξένες γλώσσες (Αγγλικά) και η Πληροφορική.

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων μαθητών ήταν 15-18 ετών.

Τα εργαλεία, που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίησή του, ήταν συζητήσεις, προβολές παρουσιάσεων (powerpoint), βίντεο, εικόνες, ζωγραφική, αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο.

2. ΣΤΟΧΟΙ

- Η ανακάλυψη νέων και συναρπαστικότερων τρόπων προσέγγισης της γνώσης.
- Η έξαψη του ενδιαφέροντος και η παροχή κινήτρων για τη γνώση και σπουδή των μαθηματικών, ως αναπόσπαστου στοιχείου της ανθρώπινης ζωής, εξέλιξης και κουλτούρας.

- Η σύνδεση της αφηρημένης μαθηματικής γνώσης με την καθημερινή ζωή και πραγματικότητα.
- Η αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία των Μαθηματικών και η κατάρριψη της προκατάληψης, ότι τα μαθηματικά είναι ένα «δύσκολο» ή «ανιαρό» μάθημα.
- Το ερέθισμα της γνωριμίας με καλλιτεχνικά ρεύματα και καλλιτέχνες, μέσα από το έργο τους.
- Η αισθητική και καλλιτεχνική καλλιέργεια των μαθητών και η δημιουργία ευκαιριών έκφρασης.
- Η εξάσκηση στη χρήση της ξένης γλώσσας.
- Η εξοικείωση με τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων και των τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών.
- Η ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων δημιουργικής και διαδραστικής επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και σχολικά περιβάλλοντα από διαφορετικές χώρες.
- Η ενθάρρυνση της «γνωριμίας με τον άλλο», όπως προκύπτει μέσα από την ορθή χρήση του διαδικτύου, ως μέσου γνώσης και επικοινωνίας.
- Η πρόοδος σε σχέση με θέματα κατανόησης και απροκατάληπτης αποδοχής της διαφορετικότητας μεταξύ λαών και πολιτισμών

3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε ομάδα ασχολήθηκε με την έρευνα της διασύνδεσης της έννοιας της χρυσής τομής σε τομείς της Τέχνης (Γλυπτική, Ζωγραφική, Αρχιτεκτονική, Φωτογραφία και Μουσική).

Οι μαθητές, που επέλεξαν να ασχοληθούν με τον τομέα της Μουσικής, υλοποίησαν με την καθοδήγηση και επίβλεψη των καθηγητών τους μια σειρά σπουδών σχετικών με το επεξεργαζόμενο θέμα (Η χρυσή τομή ως μαθηματική έννοια και οι εφαρμογές της στον κόσμο της Μουσικής).

Στη συνέχεια εργάστηκαν πάνω σε συγκεκριμένα παραδείγματα και προχώρησαν στη διαπίστωση της χρήσης της χρυσής αναλογίας σε μουσικές συνθέσεις και στην κατασκευή μουσικών οργάνων.

Τέλος, έγινε η επιλογή κειμένων, παρουσιάσεων, βίντεο κλπ. υλικού για την οριστική υποβολή και δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της εργασίας.

Το υλικό που παρήχθη, αναρτήθηκε προς συζήτηση στον σχετικό ιστότοπο του project, όπου οι μαθητές, αφού παρουσίασαν τους εαυτούς τους, το σχολείο τους και τον τόπο τους αντάλλαξαν τις εμπειρίες τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα με μαθητές άλλων σχολείων και χωρών.

Η σύνδεση της Μουσικής με την έννοια της χρυσής τομής πραγματοποιήθηκε, κυρίως, μέσα από την οργάνωση βιωματικών εργατηρίων, όπου ακολουθήθηκαν τα παρακάτω βήματα:

- Παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου της έννοιας με τη χρήση πολλαπλών οπτικοακουστικών μέσων (εικόνες, χρήση διαδραστικού πίνακα, μουσικές ακροάσεις κλπ.).
- Ακρόαση επιλεγμένων μουσικών αποσπασμάτων (L.V. Beethoven: απόσπασμα από την 5η

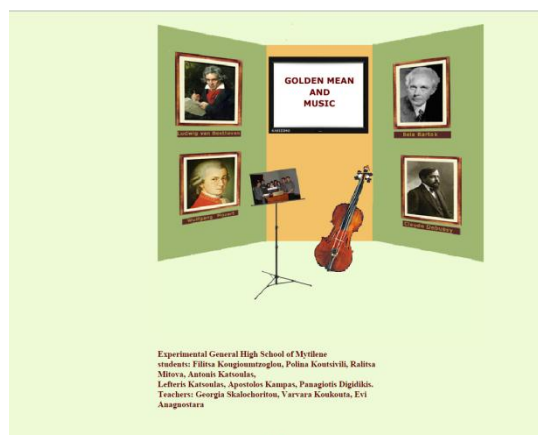
συμφωνία, Bela Bartok : Μουσική για έγχορδα, κρουστά και τσελέστα) με τη βοήθεια χάρτη ακρόασης, έτσι, ώστε να γίνει πιο παραστατική και κατανοητή η διαπραγματευόμενη έννοια.

- Η διερεύνηση της έννοιας σε αποσπάσματα της ελληνικής μουσικής δημιουργίας έγινε σε συνεργασία με τους μαθητές, οι οποίοι, αφού «προετοίμασαν» τη μουσική εκτέλεσή τους, προχώρησαν σε βιωματική «κατάκτηση» των διαπιστώσεων, που αναφέρονται στη συνέχεια.
- Αναστοχασμός πάνω στα αποτελέσματα, ανάλυση αντιδράσεων, κατάθεση σκέψεων και συναισθημάτων.

Όλη η διαδικασία και τα αποτελέσματα καταγράφηκαν σε κείμενο, εικόνα και ήχο και μετά από επιλογές, που προέκυψαν από τη συνεργασία όλων των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα, μεταφράστηκαν στα αγγλικά και αναρτήθηκαν στο διαδίκτυο, στην ιστοσελίδα του σχολείου :

- <http://lyk-peir-mytil.les.sch.gr/mart/main.html>

Μέσω αυτής πραγματοποιήθηκε ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών από άλλες χώρες, που ασχολούνταν παράλληλα, με το ίδιο θέμα.



Εικόνα 1: Εμφάνιση της εργασίας στην ιστοσελίδα

Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο του project, με βάση το οποίο εργάστηκαν οι μαθητές.

4. ΧΡΥΣΗ ΤΟΜΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ

4.1. Τι είναι η χρυσή αναλογία;

Κατά τους αρχαίους Έλληνες η χρυσή τομή διαιρούσε ένα ευθύγραμμο τμήμα με τον τελειότερο αισθητικά τρόπο.

Σύμφωνα με τον Ευκλείδη, (Πρόταση 11 του βιβλίου II, Στοιχεία) ένα ευθύγραμμο τμήμα AB λέγεται ότι διαιρείται σε άκρο και μέσο λόγο, όταν όλο το ευθύγραμμο τμήμα είναι ανάλογο προς το μεγαλύτερο τμήμα, όσο και το μεγαλύτερο τμήμα προς το μικρότερο. Δηλαδή ισχύει:



$$\frac{AB}{AG} = \frac{AG}{BG} = \Phi \cong 1,618 \dots$$

Το σημείο Γ ορίζεται ως σημείο της χρυσής τομής (Φ) και ο λόγος, που προκύπτει, ορίζει τη χρυσή αναλογία.

Αναφέρονται πολλά διαφορετικά ονόματα για τη χρυσή τομή: Διαίρεση σε άκρο και μέσο λόγο (όπως αναφέρεται στα «Στοιχεία» του Ευκλείδη), θεία αναλογία (divina proportio, Luca Paccioli), χρυσή τομή (ο Leonardo Da Vinci την αναφέρει ως sectio aurea, δηλαδή, χρυσή τομή στα λατινικά, Martin Ohm), phi-Φ (Mark Barr), θείο τμήμα, χρυσός μέσος όρος, χρυσή αναλογία. Είναι, επίσης, γνωστός και σαν «χρυσός αριθμός» ή «αριθμός του Φειδία», επειδή ο γνωστός Έλληνας γλύπτης της αρχαιότητας τη χρησιμοποίησε στα έργα του. Σύμφωνα με τον Theodore (1914), ο M. Barr, αμερικανός Μαθηματικός, το 1909, έδωσε στη χρυσή τομή το όνομα Φ (phi), από το πρώτο γράμμα του ονόματος του Φειδία.

Με όποιο όνομα, όμως, και αν αναφέρεται, από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, η έννοιά της παραμένει στενά συνυφασμένη με την αίσθηση του κάλλους και της αρμονίας.

4.2. Οι Πυθαγόρειες αρχές και εξέλιξή τους

Τα Μαθηματικά και η Μουσική είναι δύο επιστήμες απόλυτα αλληλένδετες. Ήδη από τον 6ο π.Χ. αιώνα ο μεγάλος μαθηματικός της αρχαιότητας Πυθαγόρας θεμελίωσε επιστημονικά τους νόμους, που διέπουν τη μουσική θεωρία και πράξη.

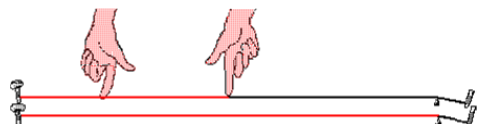
Κατευθυντήριος άξονας για την ερμηνεία του κόσμου ήταν για τους Πυθαγόρειους η πίστη ότι «τα πάντα είναι ουσιαστικά αριθμοί».

Η θεωρία του Πυθαγόρα συνοπτικά αναφέρει ότι « η κίνηση των πλανητών παράγει ήχους, οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με μαθηματικές σχέσεις». Είναι η λεγόμενη «Αρμονία των σφαιρών».

Επιπλέον, ο Πυθαγόρας θεωρεί ότι η μουσική, με την αριθμητική της αρχή, όχι μόνο αποτελεί απεικόνιση της τάξης του σύμπαντος, αλλά, παράλληλα, επιδρά και στην ανθρώπινη ψυχή ως ηθικός και κοινωνικός παράγοντας. Για τους Πυθαγόρειους η άμεση και ακριβής σχέση Μαθηματικών, μουσικής και ευχάριστου ψυχικού συναισθήματος αποτελούσε τη μέγιστη απόδειξη ότι η αλήθεια, στο ύψιστο επίπεδό της, εκφράζεται με μαθηματικές σχέσεις.

Η χρυσή τομή, βέβαια, αποτελεί νομοτελειακό δεδομένο. Ο Πυθαγόρας παρατήρησε ότι σε αυτήν την αναλογία τείνει η γεωμετρία της φύσης, του σύμπαντος και κατ' επέκταση της μουσικής και το κατέγραψε με τη γλώσσα των μαθηματικών.

Αφού πειραματίστηκε πάνω σε ένα δικής του επινόησης όργανο, το μονόχορδο, διατύπωσε τις σχέσεις των μουσικών διαστημάτων και του μήκους των χορδών.



Εικόνα 2: Μονόχορδο Πυθαγόρα

Αν «χτυπήσουμε» δύο χορδές της ίδιας τάσης, αφού διαιρέσουμε τη μία στη μέση, ο ήχος της δεύτερης θα είναι μια οκτάβα ψηλότερος (Λόγος 1:2)

Με ανάλογες διαιρέσεις στο μονόχορδο προκύπτουν διάφοροι λόγοι (Πυθαγόρειοι λόγοι).

Μεταξύ αυτών παρατηρούμε ότι οι λόγοι 2:3 (0,666), 3:5 (0,6), 5:8 (0,625) και 8:13 (0,615) πλησιάζουν τη χρυσή αναλογία.

Ακόμη, οι λόγοι 1:2, 2:3 και 3:4, που εκφράζουν αντίστοιχα τα μουσικά διαστήματα (συμφωνίες³⁵) της 8ης (διαπασών), της 5ης (δια πέντε) και της 4ης (δια τεσσάρων), αποτελούν τη βάση κατασκευής ΟΛΩΝ των μουσικών συστημάτων και διατηρούνται στις μουσικές παραδόσεις της Ανατολικής Μεσογείου. (π.χ. Βυζαντινή εκκλησιαστική μουσική).

Ο Ευκλείδης στη συνέχεια (325–265 π.Χ.) στα «Στοιχεία» του έδωσε τον πρώτο γραπτό ορισμό της χρυσής τομής, ονομάζοντάς την "ἄκρο καὶ μέσο λόγο", όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Το ευρωπαϊκό μουσικό σύστημα βασίστηκε στις Πυθαγόρειες αρχές και αποτελεί εξέλιξή τους. Οριστικοποιήθηκε στη γνωστή του μορφή περί τον 17ο αιώνα, με την καθοριστική συμβολή του J.S. Bach (με το μνημειώδες έργο του «Το καλοσυγκερασμένο κλειδοκύμβαλο»).

Η κατασκευή και χρήση του πιάνου (κλειδοκύμβαλου) θα σηματοδοτήσει από εδώ και πέρα την παγκόσμια μουσική δημιουργία. Ειδικά, σε ό, τι αφορά στη «σύλληψη» του ηλεκτρολογίου του, αυτή αποτελεί απτή απόδειξη της εφαρμογής των Πυθαγόρειων λόγων και της ακολουθίας Fibonacci³⁶, όπως θα αναφέρουμε αναλυτικά παρακάτω.

Στις μουσικές συνθέσεις από τα χρόνια της Αναγέννησης μέχρι σήμερα, συχνά ανακαλύπτουμε την έννοια της χρυσής τομής, σε ό, τι αφορά στην ανάπτυξη της δομής του έργου.

Το μεγάλο ερώτημα, που απασχόλησε και απασχολεί ακόμα πολλούς ερευνητές, είναι, αν αυτό έγινε συνειδητά ή προέκυψε φυσικά και διαισθητικά.

Η απάντηση είναι δύσκολη και οι απόψεις συχνά αντιφατικές.

Παρόλα αυτά φαίνεται πως ο ανθρώπινος εγκέφαλος «συντονίζεται» με το «ευχάριστο άκουσμα», που προκύπτει, σαν ένα καλοκουρδισμένο μουσικό όργανο (σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας του περιοδικού *Natura*, Μάρτιος 2000).

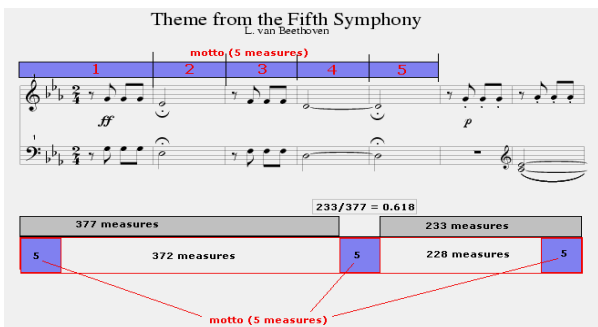
³⁵ Ο όρος συμφωνία συνδέεται με το «ευχάριστο άκουσμα», που προκύπτει.

³⁶ Η ακολουθία των αριθμών 1,1,2,3,5,8,13,..., που είναι γνωστή ως ακολουθία Fibonacci, από το όνομα του Λεονάρντο της Πίζας γνωστού και ως Fibonacci, έχει την ιδιότητα: το άθροισμα δύο διαδοχικών όρων να ισούται με τον επόμενο. Ο Kepler το 1608 ανακάλυψε ότι ο λόγος αυτός (του μεγαλύτερου προς τον μικρότερο) προσεγγίζει τον αριθμό Φ με μεγάλη ακρίβεια, καθώς προχωράμε προς τους μεγαλύτερους όρους της ακολουθίας (Boyer, 1997).

4.3. Παραδείγματα από την παγκόσμια μουσική δημιουργία

Ας αναφέρουμε μερικά παραδείγματα, απόρροια της μελέτης μαθηματικών και μουσικολόγων. Στην περίπτωση του L.V. Beethoven και συγκεκριμένα στο α' μέρος της 5ης Συμφωνίας, έχουμε ένδειξη της χρήσης της χρυσής αναλογίας.

Το πασίγνωστο 5 - μετρο μοτίβο - «το κτύπημα της μοίρας» κατά τον ίδιο τον συνθέτη - εμφανίζεται στην αρχή και στο τέλος του κομματιού αλλά και στο μέτρο 377. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι το α' μέρος αποτελείται συνολικά από 610 μέτρα, προκύπτει ότι η δεύτερη επανάληψη του θέματος χωρίζει το κομμάτι στο χρυσό λόγο (610/377=1,61).



Εικόνα 3: Απόσπασμα από την 5^η συμφωνία του Beethoven

Το ίδιο ισχύει και για κάποιες σονάτες για πιάνο του W. A. Mozart, όπως αναφέρει ο J. Putz (1995) στο άρθρο του «Η χρυσή τομή και οι σονάτες για πιάνο του Mozart». Ειδικότερα, για όσες αναπτύσσονται σε δύο μέρη (Εισαγωγή – το συντομότερο σε διάρκεια τμήμα – και Ανάπτυξη-Ανακεφαλαίωση – το μεγαλύτερο σε διάρκεια τμήμα). Εξετάζοντας τη σχέση, που προκύπτει από τον αριθμό των μέτρων κάθε τμήματος, παρατηρείται ότι αυτή τείνει στον χρυσό λόγο.

Ο συνθέτης, που αποδεδειγμένα υπήρξε λάτρης των αριθμών, δεν αποκλείεται εδώ να χρησιμοποίησε συνειδητά τη χρυσή τομή.

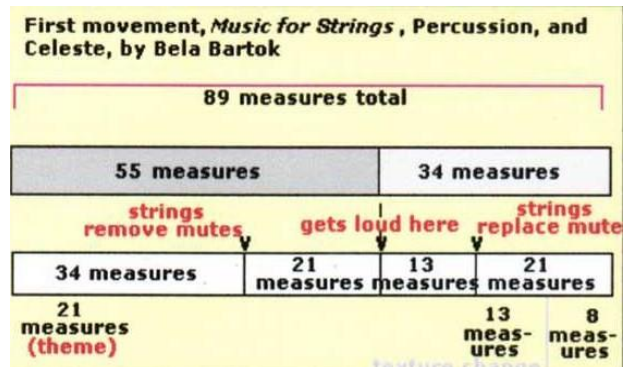
Όσο πλησιάζουμε στη σύγχρονη εποχή, διαπιστώνεται πλέον, συνειδητή χρήση της χρυσής αναλογίας και της ακολουθίας Fibonacci στις μουσικές συνθέσεις.

Εδώ, μπορούν να αναφερθούν οι Claude Debussy, Eric Satie, Bela Bartok, Ιάννης Ξενάκης, Βαγγέλης Παπαθανασίου και άλλοι.

Ο Bela Bartok (1881-1945) γράφει σκόπιμα μελωδίες, οι οποίες περιέχουν διαστήματα, που τα μεγέθη τους μπορούν να εκφραστούν με την ακολουθία Fibonacci. Διαιρεί, επίσης, τα κύρια τμήματα μερικών κομματιών του σε αναλογίες, που αντιστοιχούν στο χρυσό μέσο όρο. Ο Ούγγρος μουσικολόγος Lendvai Erno (Lendvai E.,1971), αναφέρει ότι η διαχείριση του ρυθμού της σύνθεσης από τον Bartok περιέχει ένα άριστο παράδειγμα της χρήσης του χρυσού λόγου.

Το έργο του Bela Bartok «Μουσική για έγχορδα, κρουστά και τσελέστα» (1936) είναι δομημένο σύμφωνα με τους πιο αυστηρούς κανόνες συμμετρίας, έτσι, που θα μπορούσαμε να το παρομοιάσουμε με ένα αρχιτεκτονικό οικοδόμημα.

Η «κορύφωση» του 1ου μέρους παρουσιάζεται στο σημείο της μέγιστης δυναμικής του κομματιού (fff, 56ο μέτρο), που συμπίπτει με το σημείο Φ, δηλαδή το σημείο της χρυσής τομής.



Εικόνα 4:Γραφική παράσταση της σύνθεσης του B.Bartok

Η δομή θυμίζει το ανοιγοκλείσιμο μιας βεντάλιας, όπως παρουσιάζεται παρακάτω :



Η περίπτωση του Ιάννη Ξενάκη είναι ξεχωριστή. Όντας, παράλληλα, αρχιτέκτονας και πολιτικός μηχανικός, χρησιμοποίησε στις συνθέσεις του μουσικά συστήματα βασισμένα σε διάφορες μαθηματικές θεωρίες, μεταξύ των οποίων τον χρυσό λόγο και την ακολουθία Fibonacci.

4.3.1. Διαπιστώσεις σε παραδείγματα Ελληνικών τραγουδιών

Αν εξετάσουμε τη δομή ενός τραγουδιού, θα παρατηρήσουμε ότι συχνά η «κορύφωσή» του παρουσιάζεται στο σημείο Φ (61,6%), σε αντιδιαστολή με τη μέση ή τα τέλος. Π.χ. Σε ένα 8μετρο ρεφραίν η κορύφωση παρουσιάζεται συχνά στο 5ο μέτρο.

Ως «κορύφωση» μπορούμε να ορίσουμε το σημείο, που αλλάζει ευδιάκριτα η πορεία της μελωδίας, όπως π.χ. εκείνο της μέγιστης δυναμικής ή της εμφάνισης φθόγγου με το μεγαλύτερο τονικό ύψος .

Η διαπίστωση αυτή τείνει, βέβαια, πολύ περισσότερο στην διαισθητική και φυσική χρήση του χρυσού λόγου, παρά σε μια συνειδητή επιλογή.

Ας δούμε μερικά παραδείγματα από τον χώρο της Ελληνικής μουσικής δημιουργίας :

- «Έχε γεια Παναγιά» ή «Έχε γεια πάντα γεια» (Παραδοσιακό πολιτικό χασάπικο, με πανελλήνια διάδοση)

5:8=0,62



Στο 8μετρο ρεφρέν παρατηρούμε ότι η «κορύφωση» εμφανίζεται στο 5ο μέτρο. Είναι το σημείο εμφάνισης της ψηλότερης νότας της μελωδικής γραμμής (**δνειρο** ήτανε).

- «Φραγκοσυριανή» (Ρεμπέτικο του Μάρκου Βαμβακάρη).

5:8=0,62



Η «κορύφωση» παρουσιάζεται πάλι στο 5ο μέτρο. Είναι πάλι το σημείο εμφάνισης της ψηλότερης νότας της μελωδικής γραμμής (**λες και μάγια μου' χεις κάνει**).«

- Χάρτινο το φεγγαράκι» (Μάνου Χατζιδάκι): Στο 24μετρο ρεφρέν η «κορύφωση» της μελωδίας εμφανίζεται στο 15ο μέτρο. («είν' ο κόσμος **πιο** μικρός»).

15:24= 0,62

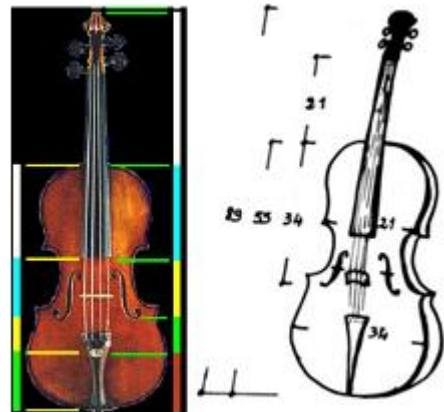
Είναι, πράγματι, εκπληκτικό το να διαπιστώνει κανείς ότι η αισθητική της χρυσής αναλογίας δεν υφίσταται μόνο σαν οπτική παρατήρηση, αλλά και σαν ακουστική!

4.4. Χρυσή τομή και κατασκευή μουσικών οργάνων

Ο σχεδιασμός και η κατασκευή μουσικών οργάνων ταυτίζονται συχνά με την έννοια της χρυσής τομής. Η περίπτωση των μεγάλων κατασκευαστών εγχόρδων του 17ου αιώνα Amati, Stradivari και Guarneri είναι μια απ' αυτές. Προφανώς, ο Stradivari γνώριζε τη χρυσή τομή και την χρησιμοποίησε για την τοποθέτηση των f-holes στα διάσημα βιολιά του και όχι μόνο (Εικόνα 5)

Παρατηρούμε ότι ΟΛΟΙ οι λόγοι ακολουθούν τη χρυσή αναλογία και αυτό αποκλείεται να είναι τυχαίο!

- Ανάλογες παρατηρήσεις έχουν γίνει και για τις αναλογίες στην κατασκευή της κλασικής κιθάρας, όπως φαίνεται στην Εικόνα 6. (Kertsopoulos, 1984).
- Επιπλέον, το πληκτρολόγιο του πιάνου μας δείχνει παραστατικά τη χρήση της ακολουθίας Fibonacci και κατ' επέκταση της χρυσής τομής (Εικόνα 7).



Εικόνα 5: Βιολί Stradivarius και εφαρμογή της χρυσής αναλογίας σ' αυτό



Εικόνα 6: Κιθάρα “The Kertsopoulos mathematical model of the guitar”



Εικόνα 7: Πληκτρολόγιο πιάνου

Η οκτάβα αποτελείται από 13 πλήκτρα, 8 λευκά και 5 μαύρα. Τα μαύρα χωρίζονται σε ομάδες των 2 και των 3 πλήκτρων. Οι αριθμοί 2,3,5,8,13 είναι διαδοχικοί στην ακολουθία Fibonacci. Εξ άλλου, η βασική συγχορδία κάθε κλίμακας, αυτή που την «χαρακτηρίζει», απαρτίζεται από την 1η, την 3η, την 5η και την 8η βαθμίδα της. Παρατηρώντας λοιπόν το πληκτρολόγιο, διαπιστώνουμε ότι ισχύουν τα εξής εντυπωσιακά, που ουσιαστικά επαληθεύουν την ίδια την ακολουθία :

- Λόγος μαύρων πλήκτρων : $3/2 = 1,5$
- Λόγος λευκών (ντο-μι) / Λόγος μαύρων : $3/2=1,5$
- Λόγος λευκών (φα-ντο) / Λόγος μαύρων : $5/3 =1,66$
- Λόγος λευκών (οκτάβα) / Λόγος μαύρων : $8/5 = 1,60$
- Λόγος λευκών και μαύρων / Λόγος λευκών : $13/8 = 1,62$

Παρατηρούμε ότι όλοι οι λόγοι τείνουν στο χρυσό λόγο!

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εφαρμογή της Χρυσής Αναλογίας, διαισθητικά ή όχι, τόσο στις μουσικές συνθέσεις όσο και στην κατασκευή των μουσικών οργάνων προκαλεί αναμφισβήτητα την αίσθηση της απόλυτης αρμονίας και του κάλλους, τόσο οπτικά όσο και ακουστικά.

Αντί άλλου επιλόγου λοιπόν, ας δανειστούμε τη σκέψη του Πυθαγόρα και ας καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η Μουσική δεν περιγράφει απλά τα θαύματα της φύσης που εξελίσσονται με μαθηματική ακρίβεια, αλλά αποτελεί και η ίδια κομμάτι της, που αναπτύσσεται με ανάλογο τρόπο.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου προγράμματος e-twinning μας ενθουσίασαν όλους!

- Οι μαθησιακοί και γνωστικοί στόχοι, που τέθηκαν στην αρχή, επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό.
- Οι μαθητές διεύρυναν το γνωστικό τους πεδίο, απέκτησαν δεξιότητες, ενώ, ταυτόχρονα καλλιέργησαν την αισθητική τους έκφραση και δημιουργία.

Εξοικειώθηκαν με έννοιες, που μέχρι τότε φαίνονταν ακατάληπτες και απλησίαστες. Μπόρεσαν να αποκομίσουν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από βιωματικές και καινοτόμες μεθόδους.

Πρέπει να επισημανθεί ότι, με τον τρόπο που υλοποιήθηκε το πρόγραμμα, μαθητές με χαμηλή επίδοση στα Μαθηματικά, έδειξαν στη συνέχεια ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εργάστηκαν με ενθουσιασμό, απέδωσαν τα μέγιστα και θέλουμε να ελπίζουμε ότι αναθεώρησαν, τελικά, στάσεις και αντιλήψεις του παρελθόντος σε σχέση με το μάθημα.

Πέρα από τη γνώση και σύνδεση της έννοιας της χρυσής τομής με τη Μουσική, οι μαθητές είχαν, παράλληλα, την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με το έργο μεγάλων συνθετών, Ελλήνων και ξένων, διαφορετικών εποχών και στυλ, να απολαύσουν το έργο τους και να καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι στις Τέχνες και ειδικότερα, στη Μουσική.

Είχαν ακόμα την ευκαιρία να «εμπλακούν» στις διαδικασίες προετοιμασίας μιας «μικρής μουσικής παράστασης» με συγκεκριμένο ζητούμενο, κατακτώντας καινούργιες δεξιότητες αλλά και καλλιεργώντας ταυτόχρονα στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα τους, όπως η υπευθυνότητα, η ομαδικότητα και το πνεύμα συνεργασίας.

Ο εναλλακτικός αυτός τρόπος προσέγγισης της γνώσης οδήγησε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι τα μαθηματικά δεν είναι μόνο τύποι και λογική, αλλά και συμμετρία και ομορφιά. Παράλληλα, μέσα από τις πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες του προγράμματος, ήρθαν με πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο σε επαφή με τον κόσμο της Τέχνης, διευρύνοντας τους ψυχογνωστικούς τους ορίζοντες.

Εκπαιδευτικοί και μαθητές καλλιέργησαν σημαντικές δεξιότητες στη χρήση εφαρμογών των νέων τεχνολογιών για τις ανάγκες επικοινωνίας, συνεργασίας

και συνδημιουργίας. Δημιουργήθηκαν έτσι, νέες φιλίες με κοινή γλώσσα επικοινωνίας, τις πανανθρώπινες γλώσσες των Μαθηματικών και της Μουσικής.



Εικόνα 8: Οι μαθητές προετοιμάζουν τη μουσική τους εκτέλεση

Τέλος, μπόρεσαν να συγκρίνουν και να αξιολογήσουν και τα άλλα αντίστοιχα projects των συμμετεχόντων συμμαθητών τους και να αντιληφθούν τα πλεονεκτήματα της ευρύτερης επιστημονικής συνεργασίας μεταξύ μαθητών και καθηγητών από χώρες με διαφορετικές πολιτισμικές και εκπαιδευτικές συνιστώσες.

Η επιτυχία του προγράμματος αποδεικνύεται και με την επιβράβευσή του τόσο με την Εθνική όσο και με την Ευρωπαϊκή ετικέτα Ποιότητας.

Επιπλέον, η ομάδα των μαθητών, που συμμετείχε στην ενότητα με θέμα: «Χρυσή Τομή και Μουσική», βραβεύτηκε με ειδικό έπαινο από τους συντονιστές του προγράμματος για την αρτιότητα της εργασίας της.



Εικόνα 9: Έπαινος μαθητή

7. ΠΗΓΕΣ

- Catterall, J., & Waldorf, L. (1999 b). The Chicago Arts Partnerships in Education: Summary Evaluation. In E/B. Fiske (Ed.), *Champions of Change: The Impact of the Arts in Learning* (p.p. 47-62). Washington, D.C.
- Catterall, J. (1995a), *Different ways of Knowing: 1991-1994 National Longitudinal Study Final Report*. The Galef Institute of Los Angeles, Los Angeles, California.

- Corbalan, F. (2011). *Η χρυσή τομή: Η μαθηματική γλώσσα της ομορφιάς*. Αθήνα: Τέσσερα Πι Α.Ε., Ειδικές Εκδόσεις.
- Haylock, D.(1978). The Golden Section and Beethoven's Fifth. *Mathematics Teaching*, 84, 56-57.
- Lenvai, E. (1971). *Bela Bartok: An analysis of his music*. London: Kahn &Averill.
- Linn, C.F. (1974). *The golden mean. Mathematics and the fine arts*. N. York, Doubleday & Company, Inc.
- Livio, M. (2002). *The Golden Ratio: The Story of Phi, the World's Most Astonishing Number*. Broadway Books, 188.
- May, M. (2015). Did Mozart Use the Golden Section?, American Scientist, The Magazine of Sigma Xi, The Scientific Research Society. Διαθέσιμο στο: <http://www.americanscientist.org/issues/num2/did-mozart-use-the-golden-ection/1>. Ανακτήθηκε στις 10/10/2015.
- Putz, J.F. (1995).The Golden Section and the Piano Sonatas of Mozart. *Mathematics Magazine*, 68(4), 275-282. Alma College: Mathematical Association of America.
- Κεΐσογλου, Στ., & Σπύρου, Π. (2000). Μαθηματικά-Μουσική: Πορείες παράλληλες. Στο Πρακτικά του 17ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, 10-12 Νοεμβρίου 2000, Αθήνα.
- Κοταρίνου, Π., & Σταθοπούλου, Χ. (2011). *Ένα πανόραμα από τις έρευνες για την αξιοποίηση των τεχνών στη διδασκαλία των μαθηματικών*. Στο Πρακτικά 9ου διήμερου διαλόγου για τη διδασκαλία των Μαθηματικών, 15-16 Νοεμβρίου, Αθήνα.
- Παπαδογιαννάκη-Παυλάκου, Α. (2012). *Η αξιοποίηση των τεχνών στη διδασκαλία των Μαθηματικών στο σχολείο. Ένα παράδειγμα και μια πρόταση*. Στο Πρακτικά του 29ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας. Καλαμάτα.
- Σκαλοχωρίτου, Γ.(2009). *Ο αριθμός Φ – ο χρυσός μέσος. Δημιουργία εκπαιδευτικής εφαρμογής*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας.
- Τουμάσης, Μ. (1994). *Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΑΡΜΟΝΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ

Βασιλική Πουλοπούλου
ΔΙΕΚ Σιβιτανιδείου, Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

Παναγιώτα Πουλοπούλου
ΔΙΕΚ Αιγαλέου, Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ

Παρασκευή Χόρτη
24ο Γυμνάσιο Αθήνας

Ουρανία Πετροπούλου
Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων
Πανεπιστήμιο Πειραιά

Περίληψη

Σε μια εποχή όπου τα πάντα γύρω μας εξελίσσονται με ιδιαίτερα ταχείς ρυθμούς, η εκπαίδευση και η μαθησιακή διαδικασία αποτελούν κατ' ουσία, τον πυρήνα της εξέλιξης σε κάθε επίπεδο και με αυτή την έννοια επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται από αυτή. Εστιαζόμενοι σε αυτήν τη σύγχρονη δυναμική διάσταση της εκπαίδευσης, η παρούσα εργασία παρουσιάζει αναλυτικά την ανάπτυξη και την εφαρμογή ενός διερευνητικού σεναρίου μάθησης, που αξιοποιεί τη δυναμική της διερευνητικής μάθησης. Το συγκεκριμένο σενάριο σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε στην Β' τάξη των ΕΠΑΛ και πραγματεύεται την έννοια της «αρμονικών συστημάτων που βασίζονται στις γεωμετρικές αναλογίες». Πρόσθετο καινοτομικό στοιχείο του σεναρίου, αποτελεί η αξιοποίηση σε αυτό συνδυασμού σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Οι τεχνικές αυτές εφαρμόστηκαν τόσο για να εμπλέξουν ενεργά τους μαθητές στην αξιολόγηση της απόδοσή τους, όσο και για να αποτιμήσουν τις διερευνητικές δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: Διερευνητική μάθηση, αρμονικά συστήματα, γεωμετρικές αναλογίες, χρυσή τομή, τεχνικές αξιολόγησης του μαθητή.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες στην σχολική πρακτική παρατηρείται μια ολοένα αυξανόμενη τάση σχεδιασμού, ανάπτυξης και εφαρμογής καλά σχεδιασμένων μαθησιακών σεναρίων, που εδράζονται σε σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις-στρατηγικές (Morton, 2012· Kasimatis κ.ά., 2014). Τα καινοτόμα αυτά εκπαιδευτικά σενάρια επιδιώκουν να προσδώσουν, μια νέα βιωματική διάσταση, στη διαδικασία της μάθησης, να μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη και στην καλλιέργεια γνωστικών, κοινωνικών, επικοινωνιακών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους μαθητές. Οι μαθητές

εμπλέκονται ενεργά και βιωματικά στη διαδικασία της μάθησης συνοικοδομώντας τη γνώση μέσω της έρευνας, του πειραματισμού, της ανακάλυψης και της συνεργασίας σε ποικίλες αυθεντικές δραστηριότητες.

Ήδη τις τελευταίες δύο δεκαετίες στη διεθνή κυρίως εκπαιδευτική πρακτική η διερευνητική μάθηση (Inquiry Based Learning) θεωρείται ως μια ιδιαίτερα δυναμική και αποτελεσματική παιδαγωγική στρατηγική, καθώς προάγει την καλλιέργεια επιστημονικών δεξιοτήτων, όπως είναι η συλλογή και η ανάλυση πειραματικών δεδομένων, η διαμόρφωση υποθέσεων και εξηγήσεων, η ανταλλαγή επιχειρημάτων και η σε βάθος επεξεργασία πληροφοριών (Spronken-Smith, 2008· Minner κ.ά., 2010· Bolte κ.ά., 2012).

Έχοντας ως αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις, στην παρούσα εργασία περιγράφεται αναλυτικά ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η αποτίμηση ενός πρότυπου τεχνολογικά υποστηριζόμενου σεναρίου διερευνητικής μάθησης, που εφαρμόστηκε στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολικό έτος 2013-2014. Το συγκεκριμένο σενάριο αναπτύχθηκε για το μάθημα Στοιχεία Σύνθεσης της Β' Λυκείου (ΕΠΑΛ) και αφορά την ενότητα «Συστήματα που βασίζονται στις Γεωμετρικές Αναλογίες». Το αντικείμενο του συγκεκριμένου διερευνητικού σεναρίου είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το χώρο της Τέχνης. Επιπρόσθετο καινοτομικό στοιχείο του συγκεκριμένου σεναρίου αποτελεί, η αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό ποικίλων

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης, υπερκερνώντας το έλλειμμα των τελευταίων χρόνων τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, όπου συναντάται ένα σημαντικό πλήθος σεναρίων διερευνητικής μάθησης όπου η βασική τους αδυναμία έγκειται στο γεγονός ότι δεν εμπεριέχουν τεχνικές-τρόπους αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών (Ανδριτσάκης κ.ά., 2013¹ Πετροπούλου κ.ά., 2013).

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

2.1. Προταρχικές Ιδέες Μαθητών

Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο, οι μαθητές να δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη σχέση που έχουν τα αντικείμενα, οι εικόνες του δομημένου χώρου, το ανθρώπινο σώμα και τα στοιχεία της φύσης, με συστήματα που βασίζονται σε γεωμετρικές αναλογίες. Έννοιες όπως η Χρυσή Τομή - αριθμός «Φ» και το Χρυσό Ορθογώνιο συνδέονται άρρηκτα με τα Αρμονικά Συστήματα και επηρεάζουν καταλυτικά τα πεδία των εφαρμοσμένων και των καλών τεχνών, αλλά και πολλών ακόμα επιστημών και φτάνουν μέχρι την αρμονία της διάταξης του σύμπαντος.

2.2. Εκπαιδευτικοί Στόχοι

Σε επίπεδο γνώσεων, οι μαθητές να μπορούν να είναι ικανοί: i) να γνωρίζουν πως να χρησιμοποιούν τα Μαθηματικά και τη Γεωμετρία ως έκφραση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών στη δημιουργία ενός εικαστικού έργου, ii) να εφαρμόζουν τις Γεωμετρικές Αναλογίες για το σχεδιασμό των αντικειμένων και του δομημένου χώρου, με στόχο την αρμονία στη σύνθεση, iii) να προσδιορίζουν ποιες άλλες επιστήμες συνδέονται με το υπό διερεύνηση θέμα και, iv) να αναγνωρίζουν έργα μεγάλων δημιουργών εικαστικών, αρχιτεκτόνων που βασίζονται σε Γεωμετρικές Αναλογίες.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι μαθητές: i) μαθαίνουν να βασίζονται στις γνώσεις και τις ικανότητές τους, αποκτούν αυτοπεποίθηση και κριτική σκέψη, ii) καλούνται να συνδέσουν το αντικείμενο της διδασκαλίας με την καθημερινότητα, iii) διαπιστώνουν ότι μπορούν αναπαράγοντας τη γνώση (Γεωμετρικές Αναλογίες, Χρυσή Τομή, Χρυσό Ορθογώνιο) να σχεδιάζουν χώρους και αντικείμενα αισθητικά και λειτουργικά άρτια.

Τέλος, σε επίπεδο στάσεων, οι μαθητές θα πρέπει να είναι ικανοί να: i) αντιμετωπίζουν με θετική διάθεση-στάση την αναζήτηση της γνώσης μέσα από τον πειραματισμό, ii) να βασίζονται στον εαυτό τους και να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για την επίλυση προβληματικών - αυθεντικών καταστάσεων, iii) εξοικειώνονται με την έννοια της συνεργασίας, της συζήτησης, της ανταλλαγής ιδεών - επιχειρημάτων.

2.3. Επιλογή Διδακτικού Μοντέλου

Στο συγκεκριμένο σενάριο ακολουθήθηκε το Μοντέλο Καθοδηγούμενης Έρευνας (Guided Research Model), που στην ελληνική βιβλιογραφία αναφέρεται ως ερευνητικά εξελισσόμενο διδακτικό μοντέλο και το οποίο αποτελείται από πέντε (5) φάσεις: i) αναγωγή του

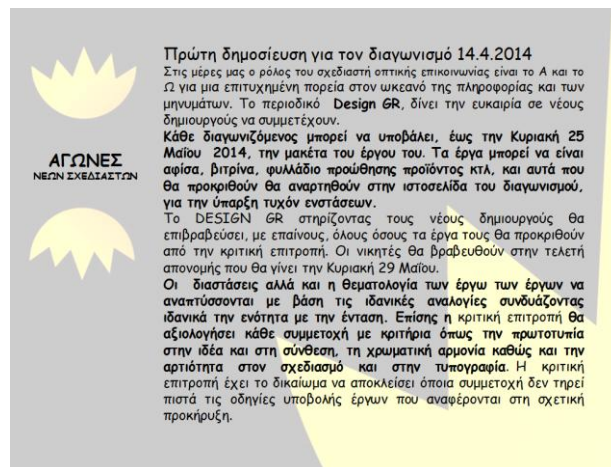
φαινομένου σε πρόβλημα (παρουσιάζεται η έννοια-το υπό διερεύνηση πρόβλημα), ii) προτάσεις αντιμετώπισης του προβλήματος, διατύπωση υποθέσεων, προβλέψεων και ιδεών για την επίλυσή του, iii) πειραματισμός, εφαρμογή μιας πρότασης, αντιμετώπιση του προβλήματος εμπειρικά (μέσω πειραματισμού), iv) μοντελοποίηση ευρημάτων, έλεγχος αρχικών υποθέσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων, v) εμπέδωση και αναστοχασμός.

2.4. Περιγραφή Διδακτικού Σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε με βάση τη διερευνητική μέθοδο μάθησης και αναφέρεται στα «Συστήματα που βασίζονται σε Γεωμετρικές Αναλογίες» και αφορά τη διδακτική υποενοότητα των «Αρμονικών Συστημάτων» του μαθήματος Αρχές Σύνθεσης (Κεφάλαιο 8, της Ενότητας «Αρμονικά Συστήματα»), που διδάσκεται στη Β' Λυκείου (ΕΠΑΛ) - ειδικότητα Γραφιστικής. Εφαρμόστηκε σε αυθεντικές σχολικές συνθήκες, σε σύνολο δεκαπέντε μαθητών και η διάρκεια του ήταν τέσσερις διδακτικές ώρες (4).

2.4.1. Αναγωγή του φαινομένου σε πρόβλημα

Η εισαγωγή στην ενότητα γίνεται με μια ανακοίνωση, διαγωνισμού, για τη δημιουργία αφίσας και περιέχει τους όρους: Χρυσή Τομή, Χρυσή Αναλογία, ιδανικός συνδυασμός της ενότητας της σύνθεσης με την ένταση (Εικόνα 1):



Εικόνα 1. Αναγωγή του φαινομένου σε πρόβλημα.

Η αφορμή στη διδακτική ενότητα, συνεχίζεται μέσα από την παρουσίαση διαφανειών («power point»), με ερωτήσεις και μετρήσεις πάνω σε συσχετισμούς διαστάσεων αντικειμένων (π.χ. σχέση μήκους, πλάτους μιας πιστωτικής κάρτας), ή των αναλογιών των διαστάσεων του ανθρώπινου σώματος (π.χ. τι σχέση μπορεί να έχει η διάσταση του ανθρώπινου σώματος, από τα κάτω άκρα έως τον αφαλό και από εκεί έως την άκρη του κεφαλιού). Στο θέμα οριστικά βάζει τους μαθητές προβολή βίντεο (από το you tube) που αναφέρεται στις Αναλογίες και στη Χρυσή Τομή, <https://www.youtube.com/watch?v=2pUmsuwObno>. Οι μαθητές αρχίζουν να εμπλέκονται ενεργά με θέματα Μαθηματικών, Γεωμετρίας και άλλων επιστημών,

γεγονός που εξάπτει τη φαντασία τους και την περιέργειά τους. Παρωθούνται να διατυπώσουν υποθέσεις, να συμμετέχουν ενεργά στις μετρήσεις και στον υπολογισμό των δεδομένων, ανακαλύπτοντας με αυτό το τρόπο τη γνώση βιωματικά.

2.4.2. Προτάσεις αντιμετώπισης του προβλήματος - Διατύπωση υποθέσεων

Μετά την εισαγωγή στο πρόβλημα ο εκπαιδευτικός κάνει μια μικρή συζήτηση και ζητά από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες (των τριών ατόμων). Η ένταξη των μαθητών σε ομάδες γίνεται με τυχαία επιλογή μέσα από κάρτες ειδικότητας (οι οποίες στη συνέχεια συνδέονται με το πεδίο της έρευνας) που έχει ετοιμάσει ο εκπαιδευτικός και επιλέγουν οι μαθητές. Τους προτρέπει να συνεχίσουν την συζήτησή τους τόσο σε επίπεδο ομάδας αρχικά, όσο και σε επίπεδο συνόλου (ολομέλεια τάξης). Επιπρόσθετα, οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν και να καταγράψουν τις υποθέσεις τους, που θα αφορούν τη σχέση των αναλογιών και πως αυτές θα μπορούσαν να εφαρμόζονται στο στήσιμο μιας μακέτας ενός φυλλαδίου, ενός σχεδίου, ενός χώρου, ενός εικαστικού έργου.

2.4.3. Πειραματισμός: Μέτρηση – Καταγραφή

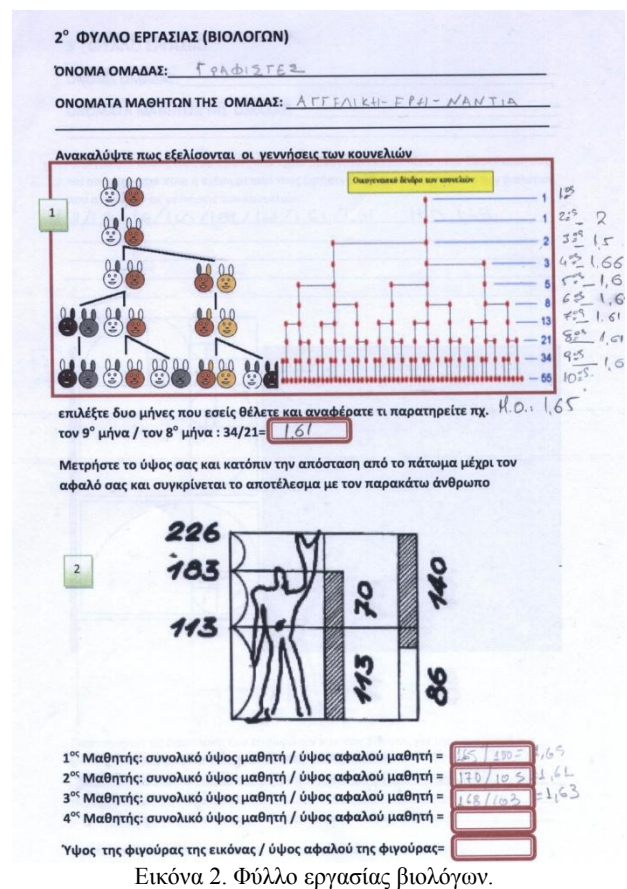
Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν ενεργά και συνειδητά στην μελέτη και στην καταγραφή των αναλογιών και να διαπιστώσουν πως αυτές μεταφράζονται σε αρμονίες. Η καταγραφή αυτή γίνεται σε φύλλα εργασίας.

Αρχικά δίδονται διακριτοί ρόλοι, η κάθε ομάδα ενσαρκώνει μια επιστήμη ή μια τέχνη (βιολόγοι, αρχιτέκτονες, εικαστικοί, διακοσμητές-γραφίστες). Τα μέλη της κάθε ομάδας καλούνται να μελετήσουν στοιχεία που βασίζονται στις Αρμονικές Αναλογίες και εμπεριέχονται σε θέματα της ειδικότητά τους. Να σημειωθεί εδώ πως η κάθε ομάδα καλείται να μελετήσει δύο θέματα κάθε φορά ώστε να τεκμηριώνονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Οι δραστηριότητες των ομάδων περιγράφονται συνοπτικά στη συνέχεια.

- Ομάδα εφαρμοσμένων τεχνών (γραφίστες διακοσμητές), οι μαθητές καλούνται να υπολογίσουν: i) την αναλογία των διαστάσεων μιας αφίσας, ii) την αναλογία του χώρου που καταλαμβάνει, μια πολυθρόνα, σε σχέση με ένα κάδρο στην όψη ενός τοίχου συγκεκριμένων διαστάσεων.
- Ομάδα αρχιτεκτόνων, σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές παρατηρούν την ανάπτυξη δυο αρχιτεκτονικών δημιουργημάτων και καταγράφουν την αναλογία στην κατασκευή τους: i) οι κερκίδες του πρώτου και του δεύτερου διαζώματος του αρχαίου θεάτρου της Επιδαύρου και ii) το συνολικό ύψος του πύργου παρατήρησης και τηλεπικοινωνιών CN που βρίσκεται στο Τορόντο του Καναδά σε σχέση με το επτάωρο καταστρώμα του.
- Ομάδα εικαστικών, σε αυτή την ομάδα οι μαθητές μελετούν τις αναλογίες έργων τέχνης. Συγκεκριμένα η παρατήρηση, ο υπολογισμός, και η καταγραφή, γίνεται πάνω σε δυο κλασικά έργα

τέχνης: i) «τη γέννηση της Αφροδίτης» του Μποτιτσέλι, και, ii) «το χαμόγελο της Τσοκόντας» του Λεονάρντο Ντα Βίντσι.

- Ομάδα βιολόγων, οι μαθητές παρατηρούν: i) τις γεννήσεις – το πλήθος των κουνελιών, και πως αυτές εξελίσσονται μέσα στο χρόνο και καταγράφουν την αναλογία αύξησης του πληθυσμού από μήνα σε μήνα, ii) ανακαλύπτουν την αναλογία που υπάρχει στις διαστάσεις του ανθρώπινου σώματος, όσον αφορά το γενικό ύψος του ανθρώπου, σε σχέση με το ύψος του μέχρι τον αφαλό, ή το ύψος από το έδαφος μέχρι τον αφαλό σε αναλογία από τον αφαλό, μέχρι την άκρη του κεφαλιού (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Φύλλο εργασίας βιολόγων.

Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές στα πεδία που πρέπει να στοχεύσει η έρευνα και η εμπλοκή τους, μέσα από φύλλα εργασίας.

Στη συνέχεια γίνεται η σύνδεση των πρακτικών – βιωματικών – εμπειρικών καταγραφών με τις αρχές της Γεωμετρίας. Στο σημείο αυτό οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν γεωμετρικές κατασκευές που η απόδοσή τους εμπεριέχεται σε στοιχεία της τέχνης ή της επιστήμης που διερεύνησαν. Για παράδειγμα οι μαθητές παρατηρούν το αστεροειδές πεντάγωνο - πεντάγραμμο - πεντάφα, σύμβολο της σχολής των πυθαγορείων και καλούνται να περιγράψουν πως η κάθε πλευρά χωρίζεται σε ανάλογα μέρη, τις άλλες δύο.

Κατόπιν, οι ομάδες περιγράφουν την γεωμετρική κατασκευή τομής ενός ευθυγράμμου τμήματος AB σε μέσο και άκρο λόγο, ένα ακόμη κομμάτι της μελέτης

είναι η περιγραφή της γεωμετρική κατασκευή του Χρυσού Ορθογώνιου.

Στη τελευταία δραστηριότητα αυτής της φάσης οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τις διαδοχές των αριθμών που προέκυψαν κατά τη διάρκεια του πειραματισμού τους και χρησιμοποιώντας αυτά τα δεδομένα, να συνθέσουν το χρυσό ορθογώνιο.

Σε αυτή τη φάση του σεναρίου ελέγχεται η απόδοση των μαθητών μέσω ρουμπρίκας αξιολόγησης που αποτιμά την πληρότητα και την ορθότητα των μετρήσεων (συνεισφορά διαμόρφωσης στον τελικό βαθμό 4/20).

2.4.4. Μοντελοποίηση ευρημάτων

Στη φάση αυτή οι μαθητές εξάγουν συμπεράσματα, επικοινωνούν τα ευρήματά τους με τους συμμαθητές τους και ελέγχουν τις αρχικές τους υποθέσεις. Παράλληλα αναπτύσσεται συζήτηση των θεωρητικών ζητημάτων/θεμάτων που προκύπτουν από τις πειραματικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα καλούνται να διατυπώσουν επιχειρήματα για το αν «οι διαστάσεις των μεγεθών και των αναλογιών της φύσης, του ανθρώπινου σώματος, αλλά και στοιχεία που προκύπτουν από την επιστήμη είναι οδηγός για το σχεδιασμό και τη δημιουργία που σχετίζεται με κάθε μορφής τέχνη;».

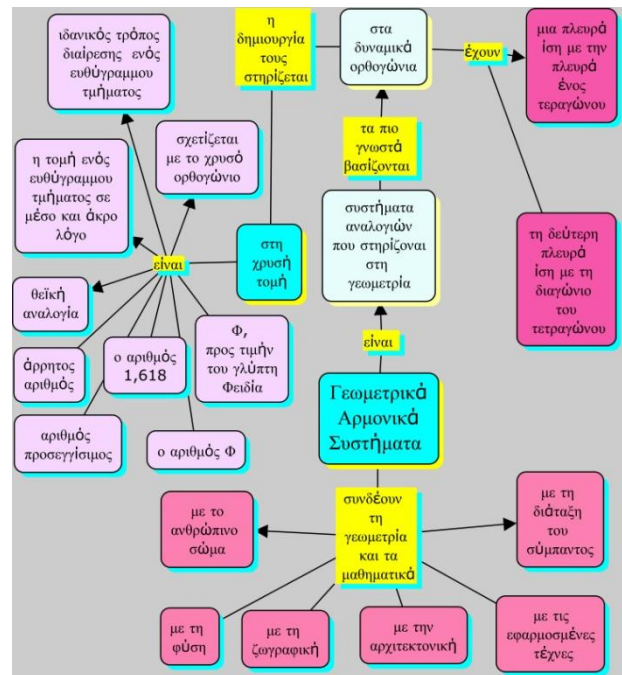
Στο τέλος της φάσης αυτής δίνεται φύλο αξιολόγησης με τη μορφή συμπλήρωσης κενών (αξιοποίηση λογισμικού hot potatoes). Ταυτόχρονα στη φάση αυτή αξιοποιείται και εφαρμόζεται ρουμπρίκα ετεροαξιολόγησης των ομάδων που αποτιμά την ορθότητα και την πληρότητα των απαντήσεων (συνεισφορά διαμόρφωσης στον τελικό βαθμό 4/20).

2.4.5. Εμπέδωση

Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές αναλύοντας, επεκτείνοντας και συσχετίζοντας τα απορρέοντα στοιχεία-ευρήματα με άλλες επιστήμες και τέχνες, αλλά και τον τρόπο που συνδέονται με την καθημερινότητα.

Στη συνέχεια στους μαθητές (σε επίπεδο ομάδας) δίνονται φύλλα εργασίας τα οποία εμπεριέχουν ασκήσεις εμπέδωσης, και δραστηριότητες σύμφωνες με την ειδικότητά τους. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή του σεναρίου οι μαθητές καλούνται: i) να δημιουργήσουν, μακέτα φυλλαδίου, για το φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους, της Δράμας, ii) να σχεδιάσουν μια μακέτα για φυλλάδιο προώθησης προϊόντων και υπηρεσιών του τουριστικού γραφείου «έως την άκρη του κόσμου». Κάθε ομάδα καλείται να αιτιολογήσει την επιλογή της στηριζόμενη στην αναλογία και στην αρμονία της χρυσής τομής.

Σε αυτή τη φάση του σεναρίου, εφαρμόζεται ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης της ομάδας. Μέσω αυτής θα αποτιμηθεί αν οι διαστάσεις που δόθηκαν, σχετίζονται, αιτιολογούνται ή βασίζονται στο σκεπτικό της ανάπτυξης της χρυσής τομής (συνεισφορά διαμόρφωσης στον τελικό βαθμό 4/20). Τέλος ακολουθεί ανακεφαλαίωση της ενότητας αξιοποιώντας αντίστοιχο εννοιολογικό χάρτη που έχει σχεδιαστεί από τον εκπαιδευτικό με το λογισμικό cmap (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Εννοιολογικός Χάρτης

3. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ

Συνοψίζοντας την αξιολόγηση όπως περιγράφηκε σε κάθε φάση του σεναρίου, ο εκπαιδευτικός αποτιμά τους φακέλους εργασιών των ομάδων, οι οποίοι εμπεριέχουν τους πίνακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες) αξιολόγησης όλων δραστηριοτήτων των μαθητών (τα φύλλα εργασίας όλων των πειραματισμών – μετρήσεων, ασκήσεις κατανόησης – συμπλήρωσης κενών, ασκήσεις εμπέδωσης – πρακτικών εφαρμογών, την αξιολόγηση στην προσωπική συμβολή του μαθητή στην ομάδα). Τα κριτήρια που αξιοποίησε ο εκπαιδευτικός στη δόμηση των πινάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες), για να αποτιμηθούν οι συγκεκριμένες δεξιότητες των μαθητών του, είναι, η ορθότητα, η πληρότητα, η σαφήνεια των συμπερασμάτων και η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα και την μελέτη των στοιχείων. Σημειώνεται ότι σε όλες τις φάσεις αξιολογήθηκαν οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές είτε μέσω αυτοαξιολόγησης (ο κάθε μαθητής αξιολόγησε το αποτέλεσμα της εργασίας του), είτε με ετεροαξιολόγηση (όπου οι ομάδες αξιολόγησαν τα αποτελέσματα των εργασιών, άλλων ομάδων). Στους μαθητές κάθε φορά παρέχεται σαφής οδηγός για τη βαθμολόγηση των φύλλων εργασίας και ακολουθεί συζήτηση όπου ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει τις σωστές απαντήσεις, προκειμένου οι ομάδες να ελέγξουν τις αρχικές τους εκτιμήσεις (αποτίμηση διερευνητικής δεξιοτήτας: making well founded conclusions).

Αναλυτικότερα στο συγκεκριμένο σενάριο μαθήματος η αξιολόγηση ξεκινά με τον έλεγχο των τριών πρώτων φύλων εργασίας και μελέτης των φαινομένων, ο έλεγχος γίνεται με ετεροαξιολόγηση μεταξύ των ομάδων. Όπου λαμβάνεται υπόψη η ορθότητα και η πληρότητα των αποτελεσμάτων αλλά και η κατανόηση της διαδικασίας διεξαγωγής των

αποτελεσμάτων. Ακολουθεί ομαδική ετερο-αξιολόγηση σε φύλλα εργασίας που εμπεριέχουν την εμπέδωση και γενίκευση των συμπερασμάτων με την συμπλήρωση κενών, μέσω ρουμπρίκας. Η ρουμπρίκα αποτιμά την ορθότητα και την πληρότητα των απαντήσεων. Στην άσκηση εμπέδωσης – πρακτική δραστηριότητα οι μαθητές ετερο-αξιολογούνται για μια ακόμη φορά στην ομαδική εργασία, και σε αυτή την περίπτωση μέσω ρουμπρίκας (Εικόνα 4).

ΡΟΥΜΠΡΙΚΑ ΕΤΕΡΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ				
ΟΝΟΜΑ ΟΜΑΔΑΣ:	ΟΝΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΠΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ			
ΜΑΘΗΜΑ: ΓΡΑΦΙΣΤΙΚΗ Ι	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ: 11/12			
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	ΑΡΙΣΤΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 3	ΜΕΤΡΙΑ ΕΠΙΔΟΣΗ 2	ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ 1	ΒΑΡΥΤΗΤΑ
Οι συμμαθητές σας έχουν χρησιμοποιήσει τον αριθμό φ στην επιλογή των διαστάσεων του χαρτί, στην διάταξη της σελίδας, και στην ανάπτυξη του περιεχομένου στην δημιουργία της μακέτας	Οι συμμαθητές σας έχουν χρησιμοποιήσει τον αριθμό φ και στις τρεις φάσεις του σχεδιασμού της μακέτας	Οι συμμαθητές σας έχουν χρησιμοποιήσει τον αριθμό φ στις δυο φάσεις του σχεδιασμού της μακέτας	Οι συμμαθητές σας έχουν χρησιμοποιήσει τον αριθμό φ σε μια φάση του σχεδιασμού της μακέτας	60%
Τα δομικά στοιχεία της μακέτας ταυτάνονται (επωνυμία, λογότυπο), πληροφορία, εικονογράφηση υπάρχουν	Και τα τρία δομικά στοιχεία της μακέτας έχουν εφαρμοστεί	τα δυο δομικά στοιχεία της μακέτας έχουν εφαρμοστεί	Το ένα δομικό στοιχείο της μακέτας έχει εφαρμοστεί	40%
ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ				

Συνεισφορά διαμόρφωσης στον τελικό βαθμό της ενότητας 420

Αξιολόγηση

Εικόνα 4. Ρουμπρίκα αξιολόγησης της πρακτικής εργασίας.

Τέλος αποτιμάται η προσωπική συνεισφορά του κάθε μέλους στην ομάδα, μέσω αυτοαξιολόγησης. Ο υπολογισμός του τελικού βαθμού κάθε μαθητή προκύπτει από την ποσόστωση κάθε μιας από τις παραπάνω επιδόσεις (βαθμολογίες). Αναλυτικότερα η τελική ατομική βαθμολογία κάθε μαθητή προκύπτει από τον ακόλουθο τύπο:

- Τελικός βαθμός = [Ρουμπρίκα Έτερο-αξιολόγησης – ομαδικής επίδοσης του 1^{ου}, 2^{ου} και 3^{ου} φύλλου εργασίας] * 0,25 + [Ρουμπρίκα ατομικής Έτερο-αξιολόγησης συμπλήρωσης κενών] * 0,25 + [Ρουμπρίκα Έτερο-αξιολόγησης – στην άσκηση εφαρμογής - πρακτική δραστηριότητα] * 0,25 + [Ρουμπρίκα Αυτό-αξιολόγησης – Συμβολής στην ομάδα] * 0,25.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το διδακτικό σενάριο που περιγράφηκε βασίστηκε στη διερευνητική μάθηση και αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Στοιχεία Σύνθεσης», και αφορούσε την ενότητα «Συστήματα που Βασίζονται σε Γεωμετρικές Αναλογίες» της Β' λυκείου. Από την αποτίμηση των ευρημάτων της πιλοτικής εφαρμογής (το σενάριο αξιολογήθηκε από τους μαθητές, σε σχέση, με τη δομή και την διδακτική του προσέγγιση με πίνακα διαβαθμισμένων κριτηρίων) διαπιστώθηκε ότι: i) οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμμετείχαν ενεργά και με ιδιαίτερο ενθουσιασμό σε όλες τις φάσεις ανάπτυξης του σεναρίου, ii) η αξιοποίηση συνδυασμού μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης, βοήθησε τον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πληρότητα τις πολλαπλές διερευνητικές δεξιότητες που ανέπτυξαν

οι μαθητές του και να καταστήσει εαυτούς (τους μαθητές) ενεργούς και συνειδητούς κριτές της επίδοσής τους.

5. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ερευνητική αυτή εργασία έχει υποστηριχτεί από τα έργα SAILS που χρηματοδοτείται από το έβδομο πρόγραμμα-πλαίσιο έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Seventh Framework Programme). Ο δικτυακός τόπος του έργου είναι: <http://www.sails-project.eu/>.

6. ΠΗΓΕΣ

- Ανδριτσάκης, Π., Μητρόπουλος, Ε., Πετροπούλου, Ο., & Ρετάλης, Σ. (2013). Αξιοποιώντας το ψηφιακό εργαστήριο φυσικών επιστημών Labdisc στη ΣΤ' Δημοτικού: ελκυστικές δραστηριότητες διερευνητικής μάθησης και μοντέρνες τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. 10ο συνέδριο της επιστημονικής ένωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για την διάδοση των τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ), *Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε. - Προσεγγίσεις της σχολικής διαδικασίας μέσα από την ψηφιακή διάσταση*.
- Bolte, C. Steller, S. Holbrook, J. Rannikmae, M. Mamlok Naaman, R. Hofstein, A., & Rauch, F., (2012). *PROFILES: Professional Re-reflection-Oriented Focus on Inquiry-based Learning and Education through Science*. Proceedings of the European Science Edu-cational Research Association (ESERA). Lyon, France.
- Minner, D.D., Levy, A.J., & Century, J. (2010). *Inquiry-based science instruction - what is it and does it matter?* Results from a research synthesis.
- Kasimatis, K. Petropoulou, O. Retalis, S. Dimopoulos, I. Psaromiligkos I., & Karaggelis K. (2014). Using Moodle and e-Assessment methods during a collaborative inquiry learning scenario. In Proceedings of the Science & Mathematics Education Conference (SMEC/SAILS) 2014, *Thinking Assessment in Science & Mathematics*, June 24 & 25, 2004. Ireland: Dublin City University.
- Morton, T. (2012). Classroom talk, conceptual change and teacher reflection in bilingual science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 101-110.
- Spronken-Smith, R. (2008). Experiencing the process of knowledge creation: The nature and use of inquiry-based learning in higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 2, 183-201.

ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

ΑΝΟΙΓΩ ΠΑΝΙ ΚΑΙ ΤΑΞΙΔΕΥΩ ΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΑΚΙ, ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ, ΜΕ ΠΙΝΕΛΟ ΚΑΙ ΤΟ ΦΙΛΟ ΜΟΥ ΤΟ ΠΟΝΤΙΚΑΚΙ

Γεωργία Ζιούλη
8ο Νηπιαγωγείο Αθηνών

Ελένη Παπαδοπούλου
8ο Νηπιαγωγείο Γαλατσίου

Άννα Μπάμπουρα
122ο Νηπιαγωγείο Αθηνών

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας στο σύγχρονο νηπιαγωγείο και στηρίζεται στις αρχές του Έντεχνου Συλλογισμού. Ο Έντεχνος Συλλογισμός (Arthful Thinking) είναι μία πρακτική η οποία βασίζεται στη φιλοσοφία της ομάδας Project Zero του Πανεπιστημίου Harvard. Η τεχνική προσεγγίζει την ένταξη της Τέχνης στη διδασκαλία με τακτική χρήση εικαστικών και μουσικών έργων, οργανικά ενταγμένα στο πρόγραμμα σπουδών με σκοπό την ενίσχυση της σκέψης και της μάθησης. Αποτελεί μία πρακτική στα χέρια του εκπαιδευτικού που, από τη μία «εξυπηρετεί» τους μαθησιακούς στόχους και από την άλλη καλλιεργεί την επαφή των παιδιών με «έργα τέχνης» και εξελίσσει τη σκέψη και τις στοχαστικές διαθέσεις των μαθητών (κριτική σκέψη, διατύπωση υποθέσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων). Μπορεί να συνδυαστεί με την ψηφιακή αφήγηση η οποία αποτελεί κομμάτι του τεχνολογικού εγγραμματισμού, στον οποίο τα παιδιά της σημερινής εποχής είναι εξοικειωμένα και γι' αυτό το λόγο γίνεται πιο ελκυστική η εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Έντεχνος Συλλογισμός, Νηπιαγωγείο, Ψηφιακά Εργαλεία.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα από την πρόταση διδασκαλίας που θα παρουσιαστεί ακολούθως, οι στόχοι που είχαν τεθεί ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης αξιοποιώντας τα έργα τέχνης μέσω του έντεχνου συλλογισμού, με εργαλείο τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας³⁷. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες (έξι στο σύνολο) παρουσιάζονται διαθρωτά, με αρχική δραστηριότητα, τη δραστηριότητα αφόρμησης και την τελική δραστηριότητα ως δραστηριότητα αξιολόγησης.

1.1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η διδασκαλία που αξιοποιεί την συστηματικά τέχνη για την κατάκτηση της μάθησης και την κατανόηση της γνώσης αποτελεί βασική αρχή του προγράμματος Project Zero του πανεπιστημίου Harvard. Σκοπός του Έντεχνου Συλλογισμού (Arthful Thinking), είναι να

υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν συστηματικά μουσικά και εικαστικά έργα τέχνης, ώστε να ενισχύσουν και να προωθήσουν την κριτική σκέψη των μαθητών, παρέχοντας μια διαφορετική μορφή μάθησης (Χουλιαρά κ.ά., 2013).

Το ερώτημα που ενδέχεται να ανακύψει είναι για ποιο λόγο μας αφορά η τέχνη και πώς μπορεί να συνδυασθεί η τέχνη και τα ψηφιακά εργαλεία. Ο λόγος είναι απλός και θα αναλυθεί ακολούθως, αφού πρώτα γίνει μια μικρή αναφορά σχετικά με την τέχνη και την αισθητική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Η αισθητική εισήχθη για πρώτη φορά ως όρος στη φιλοσοφία από τον Γερμανό φιλόσοφο Baumgarten, τον 18^ο αιώνα. Σύμφωνα με το φιλόσοφο, η αισθητική σχετιζόταν με τη μελέτη της γνώσης μέσω των αισθήσεων. Σήμερα, η αντίληψη αυτή έχει αλλάξει, και ως αισθητική, λογίζουμε κάθε δραστηριότητα που έχει ως αντικείμενο το ωραίο (κάλος) και την τέχνη που το αποκαλύπτει. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, πως αισθητική και τέχνη συνυπάρχουν. Μέσω της αισθητικής, το άτομο μπορεί να καλλιεργηθεί (ψυχικά και πνευματικά) και παράλληλα μαθαίνει να παρατηρεί, να ερμηνεύει και να αναγνωρίζει. (Κόφφας, 1993). Σύμφωνα με ερευνητές, τα εικαστικά στο νηπιαγωγείο δεν πρέπει να περιλαμβάνουν μόνο δραστηριότητες παραγωγής σχεδίων αλλά παράλληλα να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα καθώς και να αναγνωρίζουν συμβολικά συστήματα. (Βροχαρίδου και Σωτηράκη, 2010). Με τις κατάλληλες δραστηριότητες, τα νήπια αναγνωρίζουν την ομορφιά στην τέχνη και αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία (Σαββαΐδου-Καμποροπούλου, Σταμάτης και Κόνσολας, 2011). Μέσα λοιπόν από την αξιοποίηση της αισθητικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση, τα νήπια εκφράζονται αισθητικά, έρχονται

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

³⁷ Από το σημείο αυτό θα αναφερόμαστε στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας με τα αρκτικόλεξα Τ.Π.Ε.

σε επαφή με την τέχνη, αλλά εξελίσσονται και σε δημιουργικά άτομα και αναπτύσσονται νοητικά, σωματικά και ηθικοκοινωνικά (Κόφφας, 1993).

Με την αξιοποίηση των εφαρμογών των Νέων Τεχνολογιών τα νήπια θα μπορέσουν να αναπτυχθούν στον τομέα της αισθητικής αγωγής, διευρύνοντας παράλληλα τη δημιουργικότητά τους και την εικαστική (στην προκειμένη περίπτωση) τους έκφραση (Μάνεσης, 2009).

Στο σύγχρονο δυτικό κόσμο, τα παιδιά από μικρή ηλικία έρχονται σε επαφή με τα τεχνολογικά επιτεύγματα. Αναφερόμενοι στα τεχνολογικά επιτεύγματα, δεν αναφερόμαστε μόνο στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, αλλά σε οποιοδήποτε ψηφιακό – τεχνολογικό εργαλείο, όπως η ψηφιακή μηχανή, η βιντεοκάμερα κλπ. (Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη, 2002). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου, μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες τα νήπια και με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, θα έρθουν σε επαφή με βασικές έννοιες χειρισμού του υπολογιστή, πώς να τον χειρίζονται με «ασφάλεια» και να τον «αναγνωρίσουν» ως ένα χρήσιμο και υποστηρικτικό εργαλείο για την ανθρώπινη εργασία και δραστηριότητα – όπου βέβαια κρίνεται αυτό σκόπιμο. (ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, 2002).

Ένα εύλογο ερώτημα που μπορεί να αναδυθεί είναι ποια ηλικία θεωρείται κατάλληλη για να αρχίσουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές. Το ερώτημα αυτό έχει απασχολήσει τους ερευνητές και οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται. Κατά τον Elkind (1998), τα παιδιά από την ηλικία των 3 ετών έχουν κατακτήσει τα πρώτα γνωστικά στάδια της ανάπτυξης που σχετίζονται με την αφομοίωση και την τροποποίηση, καθώς και η γλωσσική τους ανάπτυξη έχει αναπτυχθεί επαρκώς, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να ασχοληθούν με τους υπολογιστές. Αντίθετα, η Hayle (1998), υποστηρίζει πως τα παιδιά είναι έτοιμα να ασχοληθούν με εκπαιδευτικά λογισμικά με περιεχόμενο τα μαθηματικά και τη γλώσσα από την ηλικία των 6-7 ετών, καθώς μέχρι εκείνη την ηλικία κατακτούν βασικές έννοιες. (Ζαράνης και Οικονομίδης, 2009).

Μέσα από δραστηριότητες, οι οποίες έχουν πραγματικό νόημα για τα ίδια τα παιδιά, ο υπολογιστής ως εργαλείο αξιοποιείται με σκοπό να παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία για διερευνητικό και δημιουργικό παιχνίδι (Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη, 2002). Μιλώντας για διερεύνηση στο παιχνίδι των μαθητών, εννοούμε το κατάλληλο εκείνο πλαίσιο το οποίο δεν προσφέρεται μόνο για την απόκτηση της νέας γνώσης και την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων, αλλά παράλληλα δημιουργούνται διαθεματικές και διεπιστημονικές συνδέσεις, αξιοποιούνται οι ΤΠΕ και δημιουργείται μια κοινότητα μάθησης. Αποφεύγουμε να χρησιμοποιούμε τον όρο έρευνα, έναντι του όρου διερεύνηση, καθώς ο δεύτερος λογίζεται ως πιο «ανοιχτός», καθώς μας ενδιαφέρει εξίσου η διαδικασία αναζήτησης και η στάση που έχει ο «ερευνητής» (στην προκειμένη περίπτωση ο μαθητής) ως προς την αναζήτηση της γνώσης (Νέο Σχολείο, 2011).

1.1.1. Στόχοι

A. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να απολαύσουν την εμπλοκή τους στις εικαστικές δραστηριότητες
- Να εργαστούν με δημιουργικό τρόπο μέσα από ποικιλία δραστηριοτήτων
- Να ανταλλάξουν ιδέες για την υλοποίηση ενός κοινού στόχου
- Να αναπτύξουν διάθεση συνεργασίας με άλλα παιδιά
- Να έρθουν σε επαφή με έργα μεγάλων ζωγράφων και να εκτιμούν την αξία της τέχνης ως μέσο έκφρασης.
- Να αναπτύξουν την παρατηρητικότητά τους.

B. Ως προς τις ΤΠΕ

- Να αναγνωρίζουν τα παιδιά το ποντίκι του υπολογιστή και να μάθουν να το κινούν
- Να εκτελούν εντολές και να έρθουν σε επαφή με διάφορα λογισμικά με τη χρήση του ποντικιού
- Να γνωρίσουν το πληκτρολόγιο και τα πλήκτρα του και να χρησιμοποιήσουν κάποια

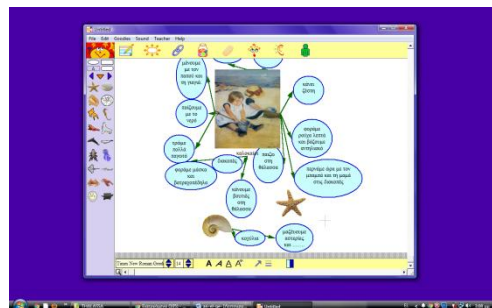
Γ. Ως προς την Ορατή Σκέψη

- Να είναι σε θέση να κατανοήσουν τις διαδικασίες και τους μηχανισμούς της σκέψης μέσα από τη χρήση συγκεκριμένων ρουτίνων της ορατής σκέψης.

1.1.2. Ανάπτυξη δραστηριοτήτων

Δραστηριότητα αφόρμησης

- Αναζήτηση μέσω του διαδικτύου έργων τέχνης αναφορικά με το καλοκαίρι.
- Εννοιολογικός χάρτης Kidspiration: Ανίχνευση πρότερων γνώσεων νηπίων



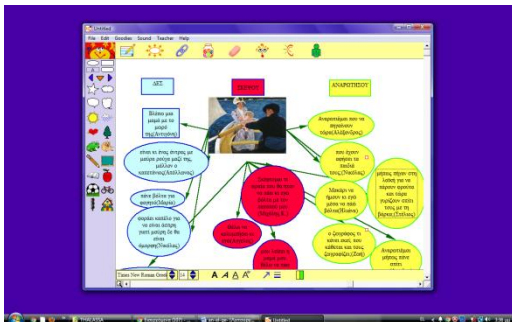
Δραστηριότητες γνωστικού Αντικειμένου

- Τα παιδιά παρατηρούν τον πίνακα ζωγραφικής με τίτλο: “Ο μπαμπάς έρχεται” του Winslow Homer. Η παρατήρηση και καταγραφή των όσων βλέπουν γίνεται σε δύο “χρόνους”. Αρχικά χωρίς τη χρήση του ψηφιακού μεγενθυντικού φακού και στη συνέχεια από μόνα τους εξοικειώνονται στη χρήση του ποντικιού για το ψηφιακό zoom. Παράλληλα, καταγράφεται και ο μετασχηματισμός της σκέψης των παιδιών και η ενίσχυση της στοχαστικής διάθεσης για

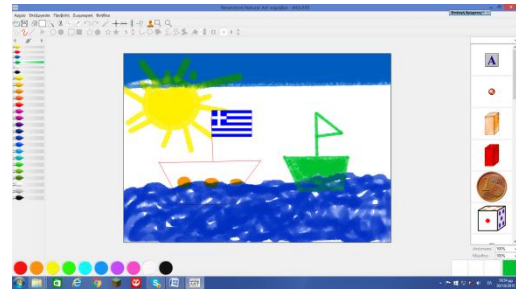
προσεκτική παρατήρηση μετά τη χρήση του zoom.



- Ρουτίνα Σκέψης: Δες- Σκέψου- Αναρωτήσου: Με αφορμή πίνακα της Μ. Κασσατ τα νήπια οπτικοποιούν το προϊόν της σκέψης τους με τη χρήση του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης, αξιοποιώντας τη συγκεκριμένη ρουτίνα.



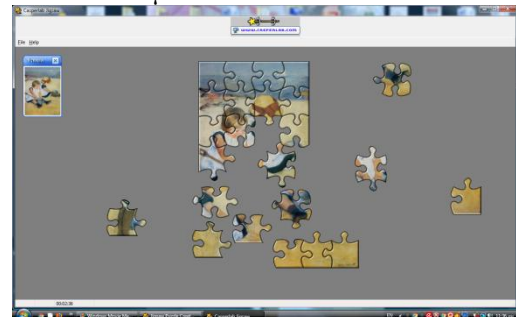
- RNA: Τα νήπια ζωγραφίζουν τους δικούς τους πίνακες ζωγραφικής χρησιμοποιώντας την εργαλειοθήκη του λογισμικού, Έκφραση, δημιουργία, Εκτόνωση



- Ρουτίνα σκέψης: Αρχή- Μέση - Τέλος: τα νήπια των τριών νηπιαγωγείων αναλαμβάνουν το καθένα με αφορμή πίνακα ζωγραφικής να δημιουργήσουν τη δική τους ψηφιακή ιστορία: 1η ομάδα: Δημιουργεί, την ιστορία, 2η ομάδα: την εικονογραφεί, 3η ομάδα: δημιουργεί το βίντεο και επενδύει με μουσική.
- Επέκταση: ψηφιακό κόμικ με τη χρήση του λογισμικού comic script. Χρησιμοποιώντας ως αφορμή (ΑΡΧΗ...) τον πίνακα ζωγραφικής της Μ. Cassat, τα παιδιά δημιούργησαν μία νέα ιστορία στο λογισμικό comic script creator με εισαγωγή δικές τους ζωγραφιές που έχουν δημιουργήσει σε ομάδες συνεργατικά.



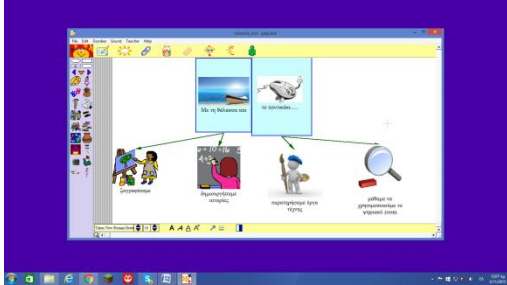
- Δραστηριότητα: Δημιουργία ψηφιακού παζλ: με τη χρήση του λογισμικού: Jigsaw puzzle. Τα παιδιά δημιούργησαν το δικό τους ψηφιακό παζλ με αφορμή τους πίνακες της Μαίρης Κασσατ που διαπραγματεύτηκαν, συνεργαζόμενα σε ομάδες των δύο ατόμων.



- Λογισμικό: Movie Maker: Τα νήπια αξιοποιώντας το συγκεκριμένο λογισμικό διάλεξαν πίνακες ζωγραφικής κι έφτιαξαν τη δική τους ιστορία. Το ένα τμήμα κατέγραψε την ιστορία, το δεύτερο τμήμα ζωγράφισε και έφτιαξε την ταινία και το τρίτο τμήμα πρόσθεσε τη μουσική.

Δραστηριότητα αξιολόγησης

- Δραστηριότητα: εννοιολογικός χάρτης kidspiration. Τα παιδιά δημιούργησαν στο kidspiration έναν τελικό εννοιολογικό χάρτη με όσα επεξεργάστηκαν μέσα από αυτό το σχέδιο εργασίας.



2. ΠΗΓΕΣ

- Elkind, D. (1998). Computers for infants and young children. *Child Care Information Exchange*, 9(98), 44-46.
- Healy, J.M. (1998). *How Computers Affect our Children's Minds for Better and Worse*. New York: Simon and Schuster.
- Βροχαρίδου, Α., & Σωτηράκη, Σ. (2010). Προσέγγιση της Τέχνης με τη βοήθεια Διαδραστικού Πίνακα στο Νηπιαγωγείο. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Τόμος II (σσ.529-536), 23-26 Σεπτεμβρίου, 2010, Κόρινθος. 529 – 536.
- Δαφέριμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ελ., (2002). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2009). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητική Επισκόπηση και Εμπειρική Διερεύνηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κόφφας, Α. (1993). *Δραστηριότητες αισθητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα.
- Μάνεσης, Δ. (2009). Ο ρόλος και η επίδραση των Τ.Π.Ε. στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 68, 98 – 102.
- Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων, Τόμος Β*. Αθήνα.
- Σαββαΐδου – Καμπουροπούλου, Μ., Σταμάτης, Π., & Κόνσολας, Μ. (2011). Οι «Συνθέσεις» του W. Kandinsky στην προσέγγιση γεωμετρικών εννοιών. Αυτοέκφραση και επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 81, 128 – 134.
- Χουλάρια, Ξ., Αντωνίου Π., Διγγελίδης, Ν., & Κιουλάνης, Σ. (2013). Εφαρμογή της μεθόδου «έξι σκεπτόμενα καπέλα» του De Bono στη διαδικτυακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η περίπτωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(1), 30-46.

ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΦΛΟΓΕΡΑΣ ΜΕΣΩ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ & ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΝΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ευαγγελία (Γκέλυ) Κ. Μητρογιάννη
Τμήμα Μουσικών Σπουδών
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Η τεχνική του ενεργητικού παραμυθιού έχοντας ως βάση τη συλλογική εμπειρία, αξιοποιεί τα θεμελιώδη συστατικά του παιχνιδιού και του παραμυθιού, άρα και την ύπαρξη μιας φανταστικής κατάστασης στην οποία όλοι (εκπαιδευτικός και μαθητές) εμπλέκονται αρμονικά προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι. Στην παρούσα μελέτη οι στόχοι μας για τους μαθητές μας ήταν μέσω της παραπάνω τεχνικής: (i) η κατάκτηση ανάγνωσης μέρους της ευρωπαϊκής μουσικής σημειογραφίας (ρυθμο-μελωδική) με ταυτόχρονη εφαρμογή της στη sorghano φλογέρα (φλάουτο με ράμφος) και, (ii) η εξοικείωση με την αγγλική γλώσσα. Η παραπάνω πρόταση αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο Πολιτιστικού Προγράμματος σε Δημόσιο σχολείο της χώρας σε 113 μαθητές Β' και Γ' τάξεων του Δημοτικού με ενδιαφέροντα αποτελέσματα σε γνωστικό και συναισθηματικό τομέα στην πλειοψηφία των παιδιών κατόπιν απαντήσεών τους σε σχετικά φύλλα εργασίας (ερωτηματολόγια). Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται στην παρούσα εισήγηση.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικό δράμα, ενεργητικό παραμύθι, παιχνίδι ρόλων, μουσική ανάγνωση, φλογέρα.

1. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το διδακτικό έτος 2013 – 2014 στο 4^ο Δημοτικό Σχολείο Μελισσίων (Δ/νση Α/θμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας), σε συνεργασία με τις συναδέλφους των Αγγλικών κ. Ειρήνη - Μυρτώ Τσαλαμανιού (εκπαιδευτικός Αγγλικών Β1 και Β2 τάξεων), κ. Ζαχαρούλα Πεχλιβάνη (εκπαιδευτικός Αγγλικών Γ1 και Γ2 τάξης) και τη γράφουσα (εκπαιδευτικός μουσικής

Β1, Β2, Γ1, Γ2 τάξεων) πραγματοποιήσαμε ένα Πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων³⁸ (Πολιτιστικό Πρόγραμμα – Σχέδιο Εργασίας/Project) για τις αντίστοιχες τάξεις με τίτλο «*Μαθαίνω μουσική και αγγλικά μέσα από ένα μύθο του Αισώπου*»³⁹.

Το Πρόγραμμα διήρκησε ένα διδακτικό έτος, παράλληλα με τη διδασκαλία των εγχειριδίων του ΔΕΠΠΣ και για τα δύο γνωστικά αντικείμενα (Αγγλικά και Μουσική). Οι μαθητές της Β' και Γ' Δημοτικού που έλαβαν μέρος για τη μουσική είχαν την ίδια διδάσκουσα (εμένα) και τους ίδιους γνωστικούς στόχους, αλλά η Β' Δημοτικού είχε τις διπλάσιες ώρες μουσικής από τη Γ' Δημοτικού (δύο ώρες η Β', μια ώρα η Γ' την εβδομάδα). Για τα αγγλικά η κάθε τάξη δεν είχε μόνο διαφορετική διδάσκουσα, αλλά είχε επιπλέον διαφορετική στοχοθεσία και διαφορετικές ώρες διδασκαλίας, με τη Γ' Δημοτικού να έχει τις διπλάσιες ώρες στα αγγλικά από τη Β' Δημοτικού (2 ώρες η Β', 4 ώρες η Γ' την εβδομάδα).

Σκοπός του Προγράμματος («*Μαθαίνω μουσική και αγγλικά μέσα από ένα μύθο του Αισώπου*») ήταν: να συνδεθούν δύο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, η μουσική και τα αγγλικά, που το καθένα έχει το δικό του συμβολικό σύστημα αναπαράστασης και κωδικοποίησης (ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία – αγγλική γλώσσα) μέσα από μια κοινή διαθεματική ιδέα: τον πολύ γνωστό μύθο του Αισώπου «*Το λιοντάρι και το ποντίκι*». Ειδικότερα μέσα από αυτή την προσέγγιση κύριοι διδακτικοί στόχοι και για τα δύο αντικείμενα ήταν τα παιδιά να κατανοήσουν έννοιες κι από τα δύο συστήματα, αποκτώντας συνακόλουθα δεξιότητες χειρισμού των εννοιών αυτών (ομαδική μουσική εκτέλεση – προφορική χρήση αγγλικής γλώσσας).

Το θέμα προσεγγίστηκε διαθεματικά συνδυάζοντας τα δύο γνωστικά αντικείμενα σε διαφορετικές ώρες, αλλά με παράλληλη πορεία. Σύμφωνα με τη διάκριση των μορφών Προγραμμάτων διαθεματικής προσέγγισης του Ματσαγούρα (2003) η εν λόγω προσέγγιση εντάσσεται στις *διεπιστημονικές διασυνδέσεις (Interdisciplinary co ordinations)*, δεδομένου ότι το κάθε γνωστικό αντικείμενο διατήρησε την αυτοτέλειά του,

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

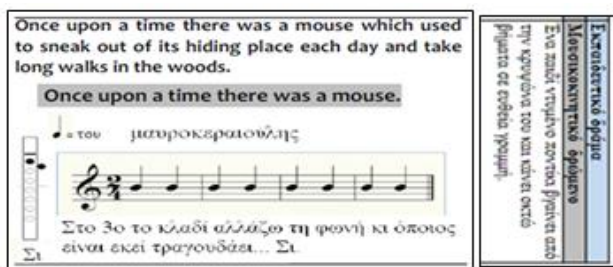
³⁸ <http://politistikabathinas.blogspot.gr/> Ανακτήθηκαν 09/07/14
³⁹ Βλ. σχετ.:

http://www.dipevath.gr/espa_vevawiseis/pth/106657270.pdf

στον τομέα των *Διεπιστημονικών Συνθέσεων* (*interdisciplinary synthesis*), καθώς σε ένα κοινό θέμα συνδυαστήκαν στόχοι δύο γνωστικών αντικειμένων. Έτσι, δημιουργήθηκε *Υβριδικός κλάδος* (*Hybrid Disciplines*): αγγλο-μουσικό παιδικό θέατρο με στοιχεία προγραμματικής μουσικής και παντομίμας που επαναλαμβάνονταν και στα δύο μαθήματα.

Κατά τη μουσική διδασκαλία αξιοποιήθηκαν δύο μεθοδολογικά εργαλεία το «ενεργητικό παραμύθι» (Μητρογιάννη, 2011· Μαλαφάντης, 2006) και «το εκπαιδευτικό δράμα» σε συνδυασμό με το «παιχνίδι ρόλων» (Πουρκός, 2009). Ειδικότερα διδάχθηκαν μέσα από τον ενεργητικό παραμυθιακό λόγο (Γραμματάς, 2004) (i) *μουσικές έννοιες*, συγκεκριμένα οι αξίες τετάρτου, μισού, μισού παρεστιγμένου, παύση τετάρτου, τα τονικά ύψη Σι, Λα, Σολ, και ο συνδυασμός τους και (ii) *μουσικές δεξιότητες*, εφαρμογή των παραπάνω στη φλογέρα μέσα από δώδεκα σύντομα μελωδικά αποσπάσματα (μουσική ανάγνωση και εκτέλεση μαζί) συνδυασμένα και με κίνηση.

Για την εκμάθηση των παραπάνω σε κάθε μάθημα (μουσικής και αγγλικών) δινόταν ένα φύλλο εργασίας κοινό και για τα δύο μαθήματα όπου καταγράφονταν συνοπτικά η μεθοδολογία και οι μαθησιακοί στόχοι και των δύο (ένας στόχος κάθε φορά). Στον Πίνακα 1 δίνεται ένα σχετικό παράδειγμα:



Πίνακας 1: Απόσπασμα από το Project

Ο στόχος των αγγλικών της Β΄ τάξης είναι με σκιασμένο bold αγγλικό κείμενο, ο αντίστοιχος στόχος της Γ΄ τάξης με μη σκιασμένο αγγλικό bold κείμενο. Για τους στόχους της μουσικής πάνω από το κάθε πεντάγραμμο φαίνεται η μουσική παραμυθορολογία ως προς τις αξίες (το τέταρτο το αποκαλούμε 'μαυροκεραιούλη' με φωνούλα 'του', όπως φυσάμε στη φλογέρα), κάτω από το πεντάγραμμο συναντάμε τη μουσική παραμυθορολογία ως προς το τονικό ύψος (μια νεράιδα αλλάζει τη φωνή του μαυροκεραιούλη από 'του' σε 'Σι') και αριστερά η δαχτυλοθεσία του τονικού ύψους στη φλογέρα (η φλογέρα είναι μαγική και τραγουδάει τη φωνή των μαυροκεραιούληδων: Σι, Σι κτλ.). Οι μαθητές αφηγούνται στα αγγλικά τη σκηνή και στη συνέχεια παίζουν την παραπάνω μελωδία, ενώ ταυτόχρονα με τη μουσική ένας μαθητής δραματοποιεί τη σκηνή που περιγράφηκε πριν στα αγγλικά (ένας μαθητής-ποντικός κάνει βόλτα στο δάσος). Με παρόμοιο τρόπο εξελίσσεται το παραμύθι σε μια κονστрукτιβιστική δομή (Fosnot, 1996).

Το Πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση ολόκληρου του μύθου σε ένα ανοιχτό μάθημα στην αίθουσα εκδηλώσεων του Σχολείου, ενώπιον γονέων και

μαθητών άλλων τάξεων. Το τελικό «προϊόν» συνδύαζε όλους τους γνωστικούς στόχους των αγγλικών και της μουσικής μέσα από (α) αφήγηση έκαστου επεισοδίου του μύθου του Αισώπου «*Το λιοντάρι και το ποντίκι*» στα αγγλικά και στη συνέχεια (β) δραματοποίησή του έκαστου επεισοδίου με μουσική υπόκρουση από όλα τα παιδιά στη φλογέρα. Οι φλογέρες συνοδεύονταν από αρμόνιο που έπαιζε η γράφουσα με συγχορδίες ανάλογες της συναισθηματικής κατάστασης του έργου.

Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια καταγραφής των αποτελεσμάτων του Προγράμματος μέσω συμπλήρωσης σχετικών ερωτηματολογίων (φύλλο εργασίας – ερωτηματολόγιο εντυπώσεων) γνωστικού και συναισθηματικού περιεχομένου που σχεδιάστηκαν από τη γράφουσα. Το γνωστικό αφορούσε μόνο τη μουσική. Το συναισθηματικό ερωτηματολόγιο επειδή αφορούσε και τα αγγλικά είχε και τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Και τα δύο συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και των δύο τάξεων την τελευταία ημέρα του διδακτικού έτους, δύο εβδομάδες μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος, παρουσία της δασκάλας της τάξης και μίας εκ των δυο εκπαιδευτικών ειδικότητας (Αγγλικών ή Μουσικής).

Αν και φαινομενικά το παραπάνω Πρόγραμμα δίνει την αίσθηση μιας «έρευνας δράσης» – δεδομένης της «αυτό-ανα-στοχαστικής» της πορείας (self – reflective enquiry) (McTaggart, 1994), η οποία «*αναλαμβάνεται από εκπαιδευτικούς με αντικειμενικό σκοπό τη βελτίωση της εργασίας τους*» (Παπαναστασίου, 1996) – δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως τέτοια, λόγω του ότι δεν πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο με τη μορφή έρευνας, αλλά ως ένα σχέδιο εργασίας (Project), οπότε και δεν πληροί όλες τις προδιαγραφές μιας παιδαγωγικής έρευνας. Μπορεί όμως να ενταχθεί στις μελέτες που αποκαλούνται «proof of concept» (POC), καθώς ένα συνάριο διδασκαλίας έγινε πράξη (Downing, 2000)⁴⁰.

Για την ιστορία η ιδέα και η πορεία του Προγράμματος (οργάνωση μαθημάτων, διδακτικών στόχων, χώρος διδασκαλίας και μεθοδολογία) παρουσιάστηκαν στο Μουσικοπαιδαγωγικό Συνέδριο Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης «*Μουσική με μέλλον*», Οργάνωση: Στέλλα Γεωργουλή, Σχολική Σύμβουλος Μουσικής, Β΄ και Γ΄ Αθήνας, στο Αμφιθέατρο Ελληνοαμερικανικής Ένωσης (Μητρογιάννη, Τσαλαμανιού και Πεχλιβάνη, 2014).

1.1. Δείγμα

Στα ερωτηματολόγια (φύλλα εργασίας) απάντησαν 90 μαθητές κι από τις δύο τάξεις του Δημοτικού (Β΄ και Γ΄)⁴¹. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, 43 μαθητές του

⁴⁰ «Απόδειξη Σχεδίου» (Proof of Concept POC) ή «Απόδειξη μιας Γενικής Ιδέας (ή Αρχής)» είναι η υλοποίηση μιας συγκεκριμένης μεθόδου ή ιδέας για να αποδείξει τη σκοπιμότητά της, ή η επίδειξη μιας ιδέας (demo), που σκοπός είναι να δείξει ότι κάποια ιδέα ή θεωρία έχει τη δυνατότητα/δυναμική να χρησιμοποιηθεί. Μία «Απόδειξη Σχεδίου» είναι συνήθως μικρή και μπορεί ή δεν μπορεί να είναι πλήρης.

⁴¹ Λόγω του ότι τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στην τελευταία συνάντηση με τους μαθητές, δύο εβδομάδες μετά την

δείγματος φοιτούσαν στη Β' Δημοτικού (47,8%) και από αυτούς οι 22 είναι αγόρια (51,2%). Αντίστοιχα 47 μαθητές του δείγματος ήταν στη Γ' Δημοτικού (52,2%) και οι 25 είναι κορίτσια (53,2%).

Φύλο	Τάξη φοίτησης				Σύνολο	
	Β' Δημοτικού		Γ' Δημοτικού		f	rf
Αγόρια	22	51,2/50,0	22	46,8/50,0	44	48,9
Κορίτσια	21	48,8/45,7	25	53,2/54,3	46	51,1
Σύνολο	43	47,8/100,0	47	52,2/100,0	90	

Πίνακας 2. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών του δείγματος ως προς το φύλο και την τάξη φοίτησης

1.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα του Προγράμματος συλλέχθηκαν με τη χρήση δύο ερωτηματολογίων (φύλλων εργασίας) προσωπικής δημιουργίας και αφορούσαν σε δύο επίπεδα: (i) σε γνωστικό επίπεδο την αναγνώριση δακτυλοθεσίας στη φλογέρα και την κατανόηση μουσικών εννοιών ευρωπαϊκής μουσικής σημειογραφίας και (ii) σε συναισθηματικό επίπεδο τις εντυπώσεις των μαθητών γύρω από το Πρόγραμμα.

Το ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε την επίδοση των μαθητών αποτελείται από 5 ερωτήσεις. Η ερώτηση Α' εξέταζε την αναγνώριση τριών φθόγγων μέσω δεδομένης δακτυλοθεσίας στη φλογέρα (3 υποερωτήματα), η ερώτηση Β' εξέταζε την αναγνώριση μουσικών συμβόλων – αξίες φθογοσήμεων «με χρήση ορολογίας παραμυθιού» (4 υποερωτήματα), η ερώτηση Γ' εξέταζε τη σύνδεση των αξιών – «με χρήση ορολογίας παραμυθιού» με τη διάρκεια τους – «με χρήση έρρυθμων συλλαβών» (4 υποερωτήματα), η ερώτηση Δ' εξέταζε τη σύνδεση των «αξιών» με τους «παλμούς» (4 υποερωτήματα) και η ερώτηση Ε' εξέταζε την αναγνώριση του τονικού ύψους (ονομασία φθογοσήμεου) και ταυτόχρονα της διάρκειας των φθογοσήμεων στο πεντάγραμμα (6 υποερωτήματα). Οι μαθητές καλούνταν να γράψουν ή να επιλέξουν τη σωστή απάντηση. Το ερωτηματολόγιο που διερευνούσε τις εντυπώσεις των μαθητών αποτελείται από 10 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπου οι μαθητές καλούνταν να γράψουν τις εντυπώσεις τους.

Ειδικότερα, ως προς το πρώτο ερωτηματολόγιο, η ερώτηση Α' (Πίνακας 3) εξέταζε την αναγνώριση τριών φθόγγων σύμφωνα με τη δακτυλοθεσία στη φλογέρα (3 υποερωτήματα) και ήταν ανοιχτού τύπου. Να σημειώσουμε ότι κι εδώ τα παιδιά είχαν μάθει μέσα από τον ενεργητικό παραμυθιακό λόγο τη σωστή δακτυλοθεσία στη φλογέρα για την κάθε νότα. Οι αναμενόμενες απαντήσεις ήταν: (α) Σι, (β) Σολ, (γ) Λα.

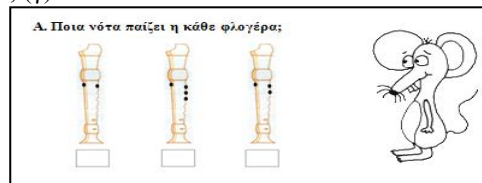
Στην ερώτηση Β' (Πίνακας 4), επίσης ανοιχτού τύπου, που εξέταζε την αναγνώριση των ρυθμικών αξιών, το ζητούμενο ήταν τα παιδιά να θυμηθούν τα ονόματα που είχαν οι αξίες στο ενεργητικό παραμύθι (4 υποερωτήματα). Δεν αναμενόταν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τη συμβατική μουσική ορολογία (τέταρτο, μισό κτλ.) της αξίας του κάθε φθογοσήμεου

καθώς εσκεμμένα δεν την είχαν διδαχθεί. Οι αναμενόμενες απαντήσεις ήταν: (i) στην αξία τετάρτου: «μαυροκεραιούλης», (ii) στην παύση τετάρτου: «σκούληκι – έγκυος», (iii) στο μισό παρεστιγμένο «θεία» και, (iv) στο μισό «θείος».

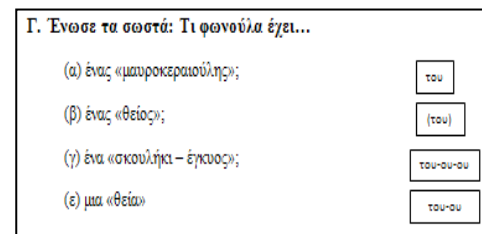
Η ερώτηση Γ' (Πίνακας 5) εξέταζε τη σύνδεση της μουσικής παραμυθορολογίας με τη διάρκεια του κάθε φθογοσήμεου – συνδυασμένη με μια συλλαβή (4 υποερωτήματα), βασισμένη στη συλλαβή «του» αντίστοιχη με τη συλλαβή που φυσούσαν στη φλογέρα. Οι μαθητές καλούνταν να κάνουν τις σωστές αντιστοιχίες. Οι αναμενόμενες απαντήσεις – συνδέσεις ήταν: (i) «μαυροκεραιούλης» - «του», (ii) «θείος» - «του – ου», (iii) «σκούληκι – έγκυος» - «(του)», (iv) «θεία» - «του – ου – ου». Η διδασκαλία είχε γίνει μέσω ενεργητικού παραμυθιού (Μητρογιάννη, 2011).

Η ερώτηση Δ' (Πίνακας 6) εξέταζε τη σύνδεση της ορολογίας του παραμυθιού με τους παλμούς – αριθμητικά (4 υποερωτήματα). Οι μαθητές καλούνταν να χρωματίσουν τη σωστή απάντηση (Πίνακας 5). Η διδασκαλία είχε γίνει μέσα από τα μαθηματικά στη Γ' τάξη, ενώ μόνο μέσα από την 'παραμυθορολογία' στη Β' τάξη. Οι αναμενόμενες «χρωματισμένες» απαντήσεις ήταν: (i) «μαυροκεραιούλης» - «1», (ii) «θείος» - «2», (iii) «σκούληκι – έγκυος» - «1», (iv) «θεία» - «3».

Τέλος για την ερώτηση Ε' (Πίνακας 7), που εξέταζε την αναγνώριση του τονικού ύψους και της διάρκειας ταυτόχρονα σε μια αξία τοποθετημένη στο πεντάγραμμα (6 υποερωτήματα), η διδασκαλία είχε γίνει μέσω ενεργητικού παραμυθιού (Μητρογιάννη, 2015) και για τις δύο τάξεις. Οι μαθητές καλούνταν να κυκλώσουν το σωστό, από τέσσερις επιλογές που έκαναν όλους τους πιθανούς συνδυασμούς. Π.χ. για την πρώτη νότα: αν κάποιο παιδί γνώριζε μόνο τη διάρκεια είχε δύο επιλογές, αν γνώριζε μόνο το τονικό ύψος επίσης είχε δύο επιλογές. Οι αναμενόμενες απαντήσεις ήταν (i) Σι-ι, (ii) Λα, (γ) Σο-ο-ολ.



Πίνακας 3. Α' Ερώτηση γνωστικού περιεχομένου



Πίνακας 4. Β' Ερώτηση γνωστικού περιεχομένου



Πίνακας 5. Γ' Ερώτηση γνωστικού περιεχομένου

παρουσίαση του Προγράμματος υπήρχαν κάποιες απουσίες (11 παιδιά από τη Β' τάξη και 2 από τη Γ' τάξη).

Δ. Χρωμάτισε το σωστό: Πόσα «κτυπήματα» διαρκεί...

(α) ένας «μαυροκεραιούλης»; 1 2 3

(β) ένας «θείος»; 1 2 3

(γ) ένα «σκουλήτσι – έγκυος»; 1 2 3

(ε) μια «θεία» 1 2 3

Πίνακας 6. Δ' Ερώτηση γνωστικού περιεχομένου

Ε. Κύκλωσε το σωστό: Τι φωνούλα έχουν οι παρακάτω νότες;

Σι Σι-ι Λα-α Σολ  Σι Σο-ολ Λα Λα-α 

Σο-ο-ολ Λα-α-α Σι Σολ  

Πίνακας 7. Ε' ερώτηση γνωστικού περιεχομένου

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο, που διερευνούσε τις εντυπώσεις των μαθητών για το Πρόγραμμα ήταν διαφορετικά διατυπωμένο σε κάθε τάξη. Στη Γ' τάξη ζητήθηκε να γράψουν τις εντυπώσεις τους ως έκθεση ιδεών, σε χαρτί της επιλογής τους, δεδομένης της μεγαλύτερης ηλικίας (Πίνακας 8). Στη Β' τάξη ζητήθηκε να γράψουν από μια πρόταση για την κάθε ερώτηση σε ένα φύλλο εργασίας (Πίνακας 9).


Έκθεση Ιδεών – Γ' τάξη

Οι εντυπώσεις μου από το Πολιτιστικό Πρόγραμμα:

«Το λιοντάρι και το ποντίκι»

(βοηθητικές ερωτήσεις: τι ρόλο είχα, τι μου άρεσε, τι δε μου άρεσε, τι έμαθα από τα μαθήματα, τι έμαθα από το μύθο, πώς ένιωσα, τι μου είπαν οι γονείς μου, ποιους ευχαριστώ, θα το ξαναέκανα.)

Πίνακας 8. Συναισθηματικό ερωτηματολόγιο Γ' τάξης

 **ΟΙ ΕΝΤΥΠΩΣΕΙΣ ΜΟΥ... Β' τάξη**

α. Τι ρόλο είχα;

β. Τι έμαθα στα αγγλικά;

γ. Τι έμαθα στη μουσική;

δ. Τι έμαθα από το μύθο;

ε. Τι μου άρεσε;

στ. Τι δε μου άρεσε;

ζ. Πώς ένιωσα πάνω στη σκηνή;

η. Τι μου είπαν οι γονείς μου;

θ. Ποιούς ευχαριστώ;

ι. Θα το ξαναέκανα;

Πίνακας 9. Συναισθηματικό Ερωτηματολόγιο Γ' τάξης

2. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του Προγράμματος χωρίς τους πίνακες λόγω της πληθώρας αυτών (συνολικά 34). Από τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές προέκυψαν ευρήματα γνωστικού περιεχομένου για τη μουσική και συναισθηματικού περιεχομένου άμεσα για

το ανοιχτό μάθημα και το Πολιτιστικό Πρόγραμμα, και έμμεσα για τα γνωστικά αντικείμενα της μουσικής και των αγγλικών, που αφορούσε στη διαθεματική ιδέα:

Ως προς το πρώτο (γνωστικού περιεχομένου ερωτηματολόγιο), τα ερωτήματα, όπως προαναφέραμε, αφορούσαν: (i) στην αναγνώριση δακτυλοθεσίας τριών φθόγγων στη φλογέρα που διδάχθηκαν μέσα από το παραμύθι, (ii) αναγνώριση τεσσάρων ρυθμικών αξιών και χαρακτηρισμός τους με ορολογία του παραμυθιού, (iii) σύνδεση των προηγούμενων τεσσάρων αξιών με συλλαβές, διδασκόμενες μέσα από το παραμύθι, (iv) σύνδεση των προηγούμενων τεσσάρων αξιών με παλμούς μέσα από το παραμύθι στη Β' τάξη, από τα μαθηματικά στη Γ' τάξη, (v) ταυτόχρονη αναγνώριση τονικού ύψους και διάρκειας σε τρία φθογγόσημα τοποθετημένα στο πεντάγραμμα, των οποίων η διδασκαλία έγινε μέσα από το παραμύθι, αλλά και με πρακτική εφαρμογή (χρήση φλογέρας) σε δώδεκα μελωδικά μοτίβα.

Σύμφωνα με τα ευρήματα και οι δύο τάξεις, Β' και Γ' Δημοτικού, απάντησαν απόλυτα σωστά σε ποσοστό 86,6% κατά μέσο όρο και στα πέντε ζητούμενα. Μάλιστα το ποσοστό των απόλυτα σωστών απαντήσεων θα ήταν μεγαλύτερο 90,9% αν απουσίαζε το τέταρτο ορθολογικό ερώτημα που αφορούσε τη σύνδεση των αξιών με παλμούς.

Διαφοροποίηση στα ποσοστά μεταξύ των δύο φύλων δε βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, μεταξύ όμως των δύο τάξεων υπήρξε διαφορά στατιστικώς σημαντική με τη Β' Δημοτικού να είναι λίγο καλύτερη από τη Γ' Δημοτικού στα ερωτήματα Β' και Δ'. Στην επεξεργασία των ευρημάτων διαπιστώθηκε ότι η Β' Δημοτικού ως προς το Β' ερώτημα που αφορούσε το χαρακτηρισμό των αξιών με ορολογία παραμυθιού (π.χ. αξία τετάρτου ως «μαυροκεραιούλης» κτλ.) οι απόλυτα σωστές απαντήσεις άγγιξαν το 95,6%, τη στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό στη Γ' Δημοτικού άγγιξε το 83%, ενώ υπήρξε κι ένα 4,3% από τη Γ' με καμία σωστή απάντηση. Από τη Β' τάξη το αμέσως χαμηλότερο ποσοστό ήταν 4,4% με 3/4 σωστές απαντήσεις.

Δεδομένου ότι η ερώτηση ήταν ανοιχτού τύπου, το εύρημα δείχνει ότι οι μαθητές στη Β' τάξη του Δημοτικού εντυπωσιάστηκαν σχεδόν στο απόλυτο από το παραμύθι συγκρατώντας όλα τα ονόματα των ρυθμικών αξιών με παραμυθένιους όρους (πχ. αξία μισού=θείος) σε σύγκριση με τους μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού που 2/10 συγκράτησαν από κανένα έως τρία ονόματα από τους παραμυθένιους όρους των ρυθμικών αξιών.

Η διαπίστωση αυτή δείχνει να ταιριάζει με την άποψη πολλών Ψυχολόγων (Μαλαφάντης, 2006), που ισχυρίζονται ότι το παραμύθι είναι ένα άριστο διδακτικό μέσο για την πρώτη σχολική ηλικία και δεν του έχει δοθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία η θέση που του αρμόζει, όπως επίσης ότι από την ηλικία των οκτώ ετών, αρχίζει η «περίοδος του Ροβινσώνα» για το παιδί, οπότε αρχίζει να εγκαταλείπει τον κόσμο των παραμυθιών και να γοητεύεται πιο πολλές από διηγήσεις που βρίσκονται πιο κοντά στην αληθινή πραγματικότητα.

Από την άλλη το εύρημα στο ερώτημα Δ' δείχνει ότι ακόμη οι συγκεκριμένοι μαθητές της Γ' Δημοτικού δεν ήταν έτοιμοι να «εγκαταλείψουν» τον κόσμο του παραμυθιού καθότι το ερώτημα που συνέδεε τις ρυθμικές αξίες με τους παλμούς και τη μαθηματική σκέψη κατ' επέκταση έδειξε ότι απόλυτα σωστά μπόρεσε να απαντήσει στη Γ' Δημοτικού το 53,2%. Στη Β' Δημοτικού το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 77,8%. Οι μαθητές της Β' Δημοτικού είχαν διδαχθεί τους παλμούς μέσα από μια φιγούρα του παραμυθιού τον «κύριο Χρονοδικαστή - Μετρονόμο» (Μητρογιάννη, 2009), ενώ οι μαθητές της Γ' Δημοτικού με το συμβατικό τρόπο και μέσα από τα μαθηματικά.

Η περαιτέρω διερεύνηση που πραγματοποιήσαμε έδειξε ότι οι μισοί μαθητές της Γ' Δημοτικού δεν μπόρεσαν να συνδέσουν την έννοια της παύσης τετάρτου με τον έναν παλμό. Η μαθηματική τους σκέψη ακόμα δεν μπορούσε να «δεχθεί» το 0 ήχος = 1 παλμός/ κτύπημα. Αντίθετα οι 8/10 μαθητές της Β' Δημοτικού συνέδεσαν την έννοια της παύσης τετάρτου με ένα χτύπημα/ κίνηση του «κύριου Χρονοδικαστή - Μετρονόμου». Μπόρεσαν όμως σχεδόν όλοι οι μαθητές της Β' και Γ' Δημοτικού να συνδέσουν την κάθε αξία με κάτι εμπειρικό, τουτέστιν έρρυθμη συλλαβή, ή εκτέλεσή της σε όργανο, αφού το ίδιο ερώτημα στην ερώτηση Γ' το απάντησαν απόλυτα σωστά το 97,8% των μαθητών της Β' Δημοτικού και το 91,5% της Γ' Δημοτικού, οπότε και συνέδεσαν την παύση τετάρτου με την άηχη συλλαβή «(του)» και τη μη εκτέλεση ήχου στη φλογέρα. Γεγονός που «πιστοποιεί» τα συστήματα που προτείνουν τη χρήση έρρυθμων συλλαβών για κατανόηση της διάρκειας του ήχου (π.χ. μέθοδος Kodály).

Επίσης, το παραπάνω εύρημα δείχνει να ταιριάζει τόσο με τη θεωρία του Piaget (1969) περί γνωστικών σταδίων ανάπτυξης, όσο και με τη θεωρία του Vygotsky (1997) περί κοινωνικής μάθησης και αξιοποίησης της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης. Ως προς το πρώτο, τα ευρήματα έδειξαν ότι τα περισσότερα παιδιά της Β' και Γ' τάξεων του Δημοτικού ανήκουν στο 3^ο στάδιο ανάπτυξης του Piaget, και είναι «αιχμάλωτα» των εμπειριών τους, δηλαδή δεν μπορούν να κάνουν αφηρημένες σκέψεις, αλλά, ως προς το δεύτερο, πολλά παιδιά της Γ' τάξης μπόρεσαν να «ξεπεράσουν» τον εμπειρικό τους κόσμο και να αντιληφθούν αφηρημένες έννοιες, αφού σύμφωνα με τον Vygotsky η κοινωνική μάθηση είναι ανώτερη της ανάπτυξης και μπορεί να οδηγήσει σε ανώτερες καταστάσεις μάθησης, ως μια αυστηρά προσωπική διαδικασία.

Η σημασία όμως της θεωρίας του Vygotsky για την κοινωνική μάθηση, του Bruner (1969), αλλά και του Gardner (2011) που προσβέουν ότι οφείλουμε να προσφέρουμε στα παιδιά τη γνώση «στη δική τους γλώσσα», δείχνει να επιβεβαιώνεται «πανηγυρικά» στο Ερώτημα Ε', όπου τα παιδιά καλούνταν βλέποντας ένα μουσικό σύμβολο, ένα φθογγόσημο, να αναγνωρίσουν σε αυτό δύο ιδιότητες ταυτόχρονα και το τονικό ύψος και τη διάρκεια.

Αυτή την ικανότητα (που προϋποθέτει ικανότητες διατήρησης, λογικών πράξεων, συνειδητής σύνδεσης γνώσεων) ο Piaget (1969) την τοποθετεί γύρω στα 11

έτη, στο τέλος του 3^{ου} σταδίου ανάπτυξης, (ή αρχή του 4^{ου}), για τον Vygotsky (1997) όμως, αν ακολουθηθεί η μέθοδος του X+1 στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης η ικανότητα αυτή μπορεί να έρθει ανεξάρτητα από την ηλικία. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές του Προγράμματος κατέκτησαν αυτήν την ικανότητα ως προς τη μουσική σε ποσοστό 83,7% (84,4% οι μαθητές της Β' Δημοτικού, 83% οι μαθητές της Γ' Δημοτικού), απαντώντας απόλυτα σωστά και για τα τρία φθογγόσημα.

Αξίζει να τονιστεί ότι για την ικανότητα αυτή καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους εφαρμόστηκαν οι αρχές της διαθεματικής προσέγγισης που ενθαρρύνουν την ενεργητική μάθηση και τον ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα στην εκπαίδευση και φυσικά η κονστрукτιβιστική διάταξη της ύλης δοσμένη μέσα από τον παραμυθιακό λόγο (Χρυσοστόμου, 2005).

Ως προς το δεύτερο, το ερωτηματολόγιο των εντυπώσεων για το ανοιχτό μάθημα, ενώπιον κοινού, έδειξε ότι το Πρόγραμμα άρεσε και στις δύο τάξεις σε πολύ μεγάλο βαθμό σε σημείο που σίγουρα θα επαναλάμβαναν ακριβώς την ίδια διαδικασία σε ποσοστό 78,9% με τους μαθητές της Β' Δημοτικού να υπερτερούν στον τομέα αυτό με ποσοστό 88% έναντι του αντίστοιχου ποσοστού του 67,5%.

Τα ποσοστά αυτά δείχνουν να συμφωνούν με τη θέση που έχει το παραμύθι ανά ηλικία, όπου βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος για τα μικρότερα παιδιά σύμφωνα και με θέσεις της Ψυχολογίας (Μαλαφάντης, 2006). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι για τη διανομή των ρόλων δραματοποίησης του *ποντικιού* και του *λιονταριού* «ενώπιον κοινού», στη Β' τάξη του Δημοτικού χρειάστηκε να γίνει κλήρωση μεταξύ όλων των παιδιών της τάξης, ενώ στη Γ' Δημοτικού κλήρωση χρειάστηκε στο ένα τμήμα μεταξύ λίγων υποψηφιοτήτων. Στο άλλο τμήμα δε χρειάστηκε καν κλήρωση καθώς ακριβώς δύο ήταν αυτοί οι μαθητές που ήθελαν να εκτεθούν επί σκηνής, το αντίθετο βέβαια συνέβαινε στην τάξη (δραματοποίηση την ώρα του μαθήματος).

Αν συνδυάσουμε την παραπάνω διαπίστωση με το πώς ένιωσαν οι μαθητές πάνω στη σκηνή ενώπιον γονιών και συμμαθητών άλλων τάξεων οι μαθητές της Β' τάξης Δημοτικού, πάλι είχαν τα πρωτεία, καθώς ένιωσαν άνετα και ωραία σε ποσοστό 95,4% έναντι του 80,5% των μαθητών της Γ' Δημοτικού. Μάλιστα το άγχος, όπως ακριβώς το όρισαν οι ίδιοι οι μαθητές της Γ' Δημοτικού έφτασε το 28,6%.

Το «δόλωμά» μας, η αξιοποίηση του παραμυθιού, του παιχνιδιού ρόλων και του εκπαιδευτικού δράματος για κατάκτηση γνωστικών στόχων, έδειξε ότι «έπιασε», καθώς στις ερωτήσεις «*Τι μου άρεσε*» και «*Τι δε μου άρεσε*» κυριάρχησαν απαντήσεις που αφορούσαν στο θεατρικό μέρος του Προγράμματος, που για μας ουσιαστικά ήταν απλώς ένα «εργαλείο» κι όχι το κύριο θέμα. Τα παιδιά επειδή μάθαιναν μουσική παίζοντας «θέατρο» και «παιχνίδια ρόλων» δεν συνειδητοποιούσαν τη μαθησιακή διαδικασία. Το ποσοστό που αφορούσε στην εστίαση στοιχείων θεατρικών που τους άρεσαν

ήταν 66,8%, για τη Β' Δημοτικού ενώ για τη Γ' Δημοτικού ήταν 71,8%.

Ένα άλλο στοιχείο που δείχνει πόσο πολύ τους απασχόλησε το θεατρικό μέρος αφορά στην ποικιλία των απαντήσεων που έδωσαν γύρω από την ερώτηση «Τι έμαθα από το μύθο» καθώς κατά την ομαδοποίηση των απαντήσεών τους έδωσαν 25 διαφορετικές απαντήσεις, παρότι δεν υπήρξε χρόνος από τις διδάσκουσες των αγγλικών και της μουσικής για ανάλυση ηθικοπλαστικών στοιχείων του μύθου, πέραν της απλής εξιστόρησης. Για την ιστορία η ποικιλία των απαντήσεων γύρω από το «Τι έμαθα στη μουσική» ήταν 4 διαφορετικές απαντήσεις, και στην ερώτηση «Τι έμαθα στα αγγλικά» δόθηκαν εννέα (9) διαφορετικές απαντήσεις.

Η θέση του Piaget (1969) για την εγωκεντρική σκέψη, ότι κυριαρχεί στην παιδική ηλικία μέχρι τα 7 – 8 έτη, οπότε και αρχίζει να φθίνει, δείχνει να ταιριάζει με τις απαντήσεις των μαθητών σε τρία ερωτήματα: «Τι μου είπαν οι γονείς μου;», «Τι έμαθα στα αγγλικά;», «Τι έμαθα στη μουσική;». Οι μαθητές της Β' τάξης Δημοτικού εστίασαν σε «εγωκεντρικές» απαντήσεις, ενώ οι μαθητές της Γ' Δημοτικού εστίασαν σε απαντήσεις που αφορούσαν στο «σύνολο». Ειδικότερα οι μαθητές της Β' Δημοτικού ανέφεραν ότι οι γονείς τους σχολίασαν την ατομική τους επίδοση σε ποσοστό 89,2%, ενώ το ποσοστό των μαθητών της Γ' Δημοτικού με την ίδια απάντηση ήταν 53,7%. Τέλος οι μαθητές της Γ' Δημοτικού ανέφεραν ότι στη μουσική και τα αγγλικά έμαθαν μεταξύ άλλων και να συνεργάζονται (64,3% στα αγγλικά, 46,7% στη μουσική) ενώ οι μαθητές της Β' Δημοτικού δεν αναφέρθηκαν σε αυτή την κοινωνική δεξιότητα σε κανένα από τα ερωτήματα του φύλλου εντυπώσεων.

Εν κατακλείδι θα θέλαμε να τονίσουμε ότι τα παραπάνω αποτελέσματα είναι απλώς ενδεικτικά, αφορούν μόνον τους μαθητές που μετείχαν στο Πολιτιστικό Πρόγραμμα και σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να γενικευθούν, πόσο μάλλον να αφορούν στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της χώρας αντίστοιχης ηλικίας. Ειδικά για τους μαθητές της Γ' Δημοτικού, οι οποίοι, αν και τα αποτελέσματα του γνωστικού ερωτηματολογίου έδειξαν ότι υπερείχαν αυτών μαθητές μικρότερης ηλικίας κατά ένα έτος, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι διδάχθηκαν τις ίδιες έννοιες ακριβώς τις μισές ώρες από αυτές που διδάχθηκαν οι μαθητές της Β' Δημοτικού. Κανένας δεν γνωρίζει που θα μπορούσαν να είχαν φτάσει οι εν λόγω μαθητές αν το μάθημα τους προσφερόταν δύο φορές την εβδομάδα. Υπό αυτή την έννοια ίσως ήταν και καλύτεροι.

Πάντως, η διαβαθμισμένη πρόταση του Καθηγητή κ. Ν. Μαλιάρα (2000) για εκμάθηση μουσικών εννοιών μέσω παρτιτούρας και εμπειρικής εφαρμογής σε ένα μελωδικό όργανο, τη φλογέρα στο Δημοτικό, που στάθηκε πηγή προσωπικής εμπνεύσεως εμπλουτισμένη με την ιδέα της επίκουρης καθηγήτριας κ. Χρυσοστόμου (2005) περί αξιοποίησης του παραμυθιού στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από τους εν λόγω μαθητές έδειξε ότι μπόρεσε να γίνει πράξη και να τύχει υψηλών

ποσοστών κατάκτησης μαθησιακών στόχων, συναισθηματικής ευφορίας και αποδοχής από τους ίδιους τους συμμετέχοντες μαθητές.

3. ΠΗΓΕΣ

- Αργυρίου Μ., Τσούτσια – Λουλάκη, Ε., & Μαγαλιού, Μ. (2010). *Μουσική Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Fosnot, T.C. (1996). *Constructivism: A psychological theory of learning*. Στο T.C.Fosnot (Eds), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (pp.10, 8-33). New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (2011). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τους τρόπους σκέψης του παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μαλιάρας, Ν. (2001). *Διδακτική της Μουσικής – Πρακτική*. Διδακτικές Σημειώσεις. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπαλαιώση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητρογιάννη, Ε., Τσαλαμανιού, Ε., & Πεχλιβάνη, Ζ. (2014). Το λιοντάρι και το Ποντίκι: Μαθαίνω μουσική και αγγλικά μέσα από ένα μύθο του Αισώπου. Στο Σ. Γεωργουλή (Επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου, Μουσική με Μέλλον*. Hellenic American College & Hellenic American University. Υπό έκδοση.
- Μητρογιάννη, Ε. (2011). Το παραμύθι μέσα από τη μουσική... ή η μουσική μέσα από το παραμύθι. Στο Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (Επιμ.), *Τέχνες στην Εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης ξένων γλωσσών*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, 6-8 Μαΐου 2011, Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, ΕΚΠΑ – ΕΕΜΑΠΕ.
- Μητρογιάννη, Ε. (2009). Η διδασκαλία της διάρκειας του ήχου... μέσα από ένα παραμύθι. *Μουσική Εκπαίδευση*, 19, 7-22.
- Mc Taggart, R. (1994). Participatory action research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2, 313-337.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Piaget, J. (1969). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Πουρκός, Μ. (2009) (Επιμ.). *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Ταρατόρη, Ε. (2003). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: Ingram.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η μουσική στην εκπαίδευση. Το Δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου - Νάκας.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ (ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ): ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΧΡΩΣΤΗΡΑ ΣΤΟΝ ΚΑΜΒΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Τάσος Μιχαηλίδης

Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά

Νικόλαος Ζήκος

Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο Πειραιά

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία περιγράφει τη διαθεματική προσέγγιση της τέχνης μέσω της σύμπραξης των ανθρωπιστικών και θετικών επιστημών συνδυάζοντας σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που εστιάζουν στη διεπιστημονικότητα και τη διερευνητική μάθηση. Συγκεκριμένα, η παρούσα διδακτική προσέγγιση αφορά την υλοποίηση ερευνητικής εργασίας (μέθοδο project) της Β΄ Γυμνασίου (Frey, 1986) που διήρκεσε όλο το γ' τρίμηνο μέσα στο πλαίσιο των μαθημάτων, με θέμα την ιστορία της τέχνης μέσα από την οπτική γωνία δύο επιστημονικών κλάδων, της Φιλολογίας και της Χημείας και με σημείο συνάντησης την καλλιτεχνική έκφραση. Οι μαθητές διδάχθηκαν θεωρία και ιστορία της τέχνης, τόσο στην αισθητική και ιστορική της διάσταση, όσο και στο επίπεδο των υλικών χρήσης των ζωγράφων. Συνεπώς, αξιοποιώντας σε επιλεγμένες ώρες των δύο εκπαιδευτικών την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, οι μαθητές με αφορμή τη σύνδεση ζωγραφικής και λογοτεχνίας πέρασαν από το πεδίο της οικείωσης των όρων της θεωρίας και της πολιτισμικής ιστορίας στην εργαστηριακή παραγωγή χρωμάτων και έπειτα προσπάθησαν να εκφραστούν καλλιτεχνικά σε δύο δίωρα εκτός σχολικού ωραρίου με τα χρώματα που παρήγαγαν οι ίδιοι παρουσιάζοντας τα έργα τους σε εικαστική έκθεση (Gardner, 1973· Ματσαγουράς, 2008). Συμπερασματικά, η εφαρμογή και υλοποίηση της ερευνητικής αυτής εργασίας συνέδραμε σε μία πολύπλευρη κινητοποίηση των μαθητών, συναισθηματικά και γνωστικά (Bruner, 1960· Μέγα, 2011).

Λέξεις κλειδιά: Καλλιτεχνικά ρεύματα, χημεία, μέθοδος project.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασική επιδίωξη της σχολικής διδασκαλίας είναι η ενεργοποίηση των μαθητών, η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και η καλλιέργεια ενός δημιουργικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων. Οι ερευνητικές εργασίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αναμφίβολα, αποτελούν ένα πολυχρηστικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, καθώς μπορεί να διαμορφώσει μια πληρέστερη εικόνα για τους μαθητές του διαμορφώνοντας νέες προοπτικές στη διδακτική προσέγγιση με έμφαση στη διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα. Επομένως, η ομαδοσυνεργατική

διδασκαλία που αξιοποιείται στη μέθοδο project συμβάλλει στην ενεργοποίηση διαφορετικών κλίσεων των μαθητών, που βοηθούν στην κοινωνικοποίησή τους και συνδράμουν στην οικείωσή τους με τα εκάστοτε γνωστικά αντικείμενα (Bonk και Cunningham, 1998).

Το όλο εγχείρημα της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης είχε ως αφετηρία το ενδιαφέρον συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την ιστορία της τέχνης, ο καθένας μέσω της δικής του επιστημονικής ταυτότητας, αλλά και την ουσιαστική κινητοποίηση των μαθητών αναφορικά με τη διεπιστημονική προοπτική που ακολουθήθηκε. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία των καλλιτεχνικών ρευμάτων με αφορμή το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας λειτούργησε ως η εναρκτήρια βάση για την συν-απόφαση εκπαιδευτικού και μαθητών για ένα project σχετικά με την ιστορία της τέχνης και βασικών εκπροσώπων ρευμάτων-σταθμών για την ιστορία των πολιτισμών (Brockett και Hiemstra, 1991).

Παράλληλα, το ενδιαφέρον των μαθητών για τα υλικά και τις πρώτες ύλες που αξιοποιήθηκαν, για να δημιουργηθούν και να συντηρηθούν αυτά τα εμβληματικά έργα αποτέλεσε την ίδια περίοδο αντικείμενο συζητήσεων στο μάθημα της Χημείας που οδήγησε τελικά σε μία καινοφανή σύμπραξη χημείας και φιλολογίας, αφού οι μαθητές από κοινού με τους δύο εκπαιδευτικούς θα προσέγγιζαν τόσο θεωρητικά, όσο και πρακτικά την ιστορία των χρωμάτων και των ζωγράφων. Έτσι αρχικά οι παράλληλοι διάλογοι των μαθητών με τους δύο εκπαιδευτικούς κατέληξε σε μία κοινή και με καθορισμένους στόχους προσπάθεια (Κακλαμάνης, 2012). Άρα, από ένα project ιστορίας της τέχνης και μία ανεξάρτητη εφαρμογή στο εργαστήριο της χημείας περί χρωμάτων εξελίχθηκε σε μία

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-ΕΕΜΑΠΕ

ερευνητική εργασία σύνδεσης θεωρίας και πρακτικής αποδεικνύοντας πως η τέχνη συνταυτίζει τη λογική συγκρότηση της επιστήμης με τη συναισθηματική έκφραση και συνενώνει το ανθρώπινο πνεύμα, ως θεωρία και πράξη σε μια νέα σημασιολογικά πολυεπίπεδη διάσταση (Eisner, 2002· Perkins, 1994)

Η υλοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας είχε αυξημένες δυσκολίες και έθετε ενδιαφέρουσες προκλήσεις, όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση, ενώ σε αρκετά σημεία η συμβουλευτική καθοδήγηση εικαστικού υπήρξε βοηθητική. Εξαρχής, η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση συναρθρώθηκε μέσω μίας καθορισμένης στοχοθεσίας, της διαμόρφωσης κοινών μαθητικών ομάδων στα δύο μαθήματα και ενός σαφούς οργανογράμματος της πορείας (Κουμάρας, 2002).

Στοχοθεσία – Κοινοί, παιδαγωγικοί στόχοι:

Μαθητές και εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν με έναν κοινό στόχο με επιμέρους βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα αποτελέσματα (Παπαβασιλείου, 2011).

- Να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα για τον τρόπο που βιώνουν την πραγματικότητα και τον εαυτό τους.
- Να συνειδητοποιήσουν πως η τέχνη γεφυρώνει τη θεωρία και την πράξη και εκφράζει συνολικά την ανθρώπινη ύπαρξη.
- Να κατανοήσουν τον ανοιχτό διάλογο των ανθρωπιστικών και θετικών επιστημών, όπως και την άμεση σύνδεση τέχνης-επιστήμης και σύγχρονης ζωής.
- Να γραφούν εργασίες που αποτυπώνουν τη νέα γνώση των μαθητών, την οποία αποκόμισαν και από τα δύο επιστημονικά πεδία.
- Να εκφραστούν καλλιτεχνικά και τα έργα τους να παρουσιαστούν στη σχολική κοινότητα, για να δημιουργηθεί ένας διάλογος και με τις υπόλοιπες τάξεις και μαθητές του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2008).
- Σε επίπεδο ανθρωπιστικών επιστημών:
- Να εμπεδωθούν τα βασικά γνωρίσματα των καλλιτεχνικών ρευμάτων που έχουν κοινούς άξονες στη ζωγραφική και λογοτεχνία.
- Να αντιληφθούν πως τα καλλιτεχνικά ρεύματα βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με την ιστορική και πολιτισμική πραγματικότητα στην οποία γεννιούνται και διαμορφώνονται.
- Να κατανοήσουν την πολυσημία των έργων τέχνης ως εγγενές χαρακτηριστικό τους και τη διαρκή επανοηματοδότησή τους ανά εποχή (Λαζαράτος, 2004).
- Σε επίπεδο θετικών επιστημών:
- Να συνειδητοποιήσουν την άμεση σύνδεση των φυσικών επιστημών με τον πολιτισμό και τη σύγχρονη ζωή.
- Να γνωρίσουν τη διαδικασία της διάλυσης μιας ουσίας και της επιλογής του κατάλληλου διαλύτη, ώστε να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο της τέχνης και των χρωμάτων.

- Να πειραματιστούν με τη διαδικασία της αραίωσης που εφαρμόζεται και στη ζωγραφική για την παραγωγή της επιθυμητής τονικής απόχρωσης.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Τόσο οι ανθρωπιστικές, όσο και οι θετικές επιστήμες εστιάζουν στην επαγωγική μέθοδο και στη διαμόρφωση μιας μεθοδικής λογικής πορείας τεκμηρίωσης και απόκτησης της γνώσης. Μάλιστα οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, που επιμένουν στη βιωματική μέθοδο, δίνουν νέα διάσταση στην ανακαλυπτική γνώση, καθώς οι μαθητές εμπεδώνουν ουσιαστικότερα τη νέα διδακτέα ύλη, εφόσον άμεσα συνδεθούν μέσω εποπτικών υλικών με το αντικείμενο μελέτης είτε αφορά μία επίσκεψη σε Πινακοθήκη και δημιουργική έκφραση με βάση ένα είδος λογοτεχνικού κειμένου είτε την εφαρμογή ενός πειράματος στο εργαστήριο φυσικών επιστημών. Σε κάθε περίπτωση, η άμεση επαφή των μαθητών με το αντικείμενο διδασκαλίας μέσα από τη μεθοδολογική προσέγγιση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και να καλλιεργηθεί η αυθενέργεια (Brockett και Hiemstra, 1991· Vygotski, 1978).

Τόσο σε επίπεδο αισθητικής, ιστορίας και θεωρίας της τέχνης, όσο και σε επίπεδο φυσικών επιστημών, όπως της χημείας, η χρήση υλικών καθημερινής χρήσης, η άμεση επαφή με τις ακουαρέλες, τα παστέλ, τις τέμπερες οδηγούν σε μία πολυεστιακή φανέρωση της καλλιτεχνικής δημιουργίας, που συμβάλλει στη σύνδεση των διδασκόμενων στο σχολείο με την καθημερινή ζωή και με τη δημιουργία θετικής στάσης των μαθητών προς την τέχνη και την επιστήμη (Gardner, 1973). Μέσα από την οπτική της θεωρίας περί πολλαπλής νοημοσύνης η μέθοδος εργασίας αποδομεί στερεότυπα και προκαταλήψεις περιχαράκωσης και εξιδανίκευσης συγκεκριμένων δεξιοτήτων καταρρίπτοντας μύθους του παρελθόντος, που πίεζαν συναισθηματικά τους εφήβους (Gardner, 1973). Συγκεκριμένα οι μαθητές συνειδητοποιούν την επίπονη προσπάθεια που απαιτείται και την πολυεπίπεδη γνώση του καλλιτέχνη, για να δημιουργήσει τα υλικά του μέχρι να αποδώσει στην πληρέστερη αισθητική αρτιότητα αυτό που επιθυμούσε να εκφράσει (Σπυριδάκη, 2009).

Έτσι η σύνδεση ιστορίας της τέχνης και ιστορίας των υλικών της τέχνης φωτίζει διαφορετικά και διαφοροποιημένα την καλλιτεχνική έκφραση. Σε πολλές στιγμές της πορείας ενός καλλιτέχνη θα τονιστεί στους μαθητές πως δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός ότι επέλεγε υλικά με βάση το χαμηλό τους κόστος, τη χαμηλή επικινδυνότητα, αλλά και την ευκολία στην εύρεσή τους. Έτσι η γεωμορφολογία του εδάφους ήταν καθοριστική για την επιλογή των υλικών που χρησιμοποιούσαν, η οποία αφορούσε συχνά και την αισθητική επιλογή να αποτυπώσουν πιστότερα τον περιβάλλοντα χώρο. Άρα, η τέχνη είναι ένα προνομιακό πεδίο σύμπραξης της παρατήρησης του θετικού επιστήμονα και της γραμματολογικής καλλιέργειας και της κοινωνικής ανατομίας των ανθρωπιστικών-

κοινωνικών επιστημών, διότι από την αρχαία κλασική Αθήνα μέχρι τους Γάλλους μπρεσιονιστές και τη σύγχρονη τέχνη, ο δημιουργός όφειλε να έχει και τις δύο δεξιότητες, όπως φαίνεται στην περίπτωση του Leonardo da Vinci (Kemp, 1981).

Επομένως, με βάση αυτές τις προβληματικές που συζητήθηκαν με τους 25 μαθητές του τμήματος έγινε ο διαμερισμός σε πέντε ομοιογενείς ομάδες, καθώς η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενδείκνυται για εφαρμογές βιωματικής μάθησης και διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελώντας βασικά εργαλεία της διαθεματικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων με στόχο την παροχή πολύπλευρης μόρφωσης (Γουρνάς, 2011).

Συνεπώς, η μέθοδος εργασίας ακολούθησε την εξής διαδικασία: i) αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα ανά δύο εβδομάδες σχετικά με το project από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, ii) αποφασίστηκαν κοινές ομάδες μαθητών στα δύο αντικείμενα. Οι διδάσκοντες καθοδήγησαν τους μαθητές με κλιμακούμενα μειωμένη παρέμβαση στις δραστηριότητές τους, iii) Όσον αφορά τη διεπιστημονική προσέγγιση, σε επίπεδο ανθρωπιστικών επιστημών, προηγήθηκε μία εισαγωγική ενημέρωση στην ιστορία της τέχνης, σε βασικά ρεύματα και εκπροσώπους, ενώ σε επίπεδο θετικών επιστημών αναφέρθηκαν τα βασικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν στην πορεία της εξέλιξης της ζωγραφικής. Η προβολή επιλεγμένων αποσπασμάτων ντοκιμαντέρ που διήρκεσε τρεις διδακτικές ώρες και η προετοιμασία και έρευνα για τα δύο πεδία έγινε από κοινού από τους εκπαιδευτικούς.

Οι ομάδες με φύλλα εργασίας κλήθηκαν να εντάξουν υλικά και έργα σε συγκεκριμένα καλλιτεχνικά ρεύματα, ασκήσεις και προκλήσεις που κινητοποίησαν ιδιαίτερα τους μαθητές, καθώς άφηναν πεδίο για παιγνιώδεις εφαρμογές και δράσεις (Dewey, 1934· Perkins 1994). Η επεξεργασία του θέματος ξεκινούσε από τη μία ώρα του ενός διδάσκοντος και συνέχιζε στην ώρα του άλλου, ενώ ύστερα από τον πρώτο μήνα οι μαθητές συμφώνησαν με την άδεια των γονέων τους να μένουν μία διδακτική ώρα ανά δύο εβδομάδες μετά το σχολικό ωράριο, για να γίνει από κοινού προσέγγιση του θέματος από τους εκπαιδευτικούς στο εργαστήριο φυσικών επιστημών που είχε τη δυνατότητα χρήσης και διαδραστικού πίνακα.

Οι ομάδες επέλεξαν από το δεύτερο μήνα ένα συγκεκριμένο καλλιτεχνικό ρεύμα από τη σύγχρονη δυτική ζωγραφική (αναγέννηση, νατουραλισμός, μπρεσιονισμός, υπερρεαλισμός και αφηρημένος εξπρεσιονισμός) και ανά άτομο ασχολήθηκαν με διαφορετικό εκπρόσωπό του. Η εργασία τους, που θα παρουσίαζαν στις υπόλοιπες ομάδες με μορφή power point, θα αφορούσε τα τεχνικά χαρακτηριστικά, τα ιδεολογικά μηνύματα, βασικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις σε έργα-δείκτες και πληροφορίες για τα υλικά των έργων. Συνεπώς, το τελευταίο διάστημα η σύνδεση Χημείας και Φιλολογίας αποτέλεσε με άξονα τον τελικό στόχο της δημιουργικής τους έκφραση με υλικά δικής τους παραγωγής, μία ενιαία διδακτική προσέγγιση.

Οι ομάδες κρατούσαν ημερολόγιο με τη δική τους πορεία, αλλά και με τα συμπεράσματα ανά μάθημα

παρουσιάζοντας σε κάθε διδακτική ώρα με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό τα καινούρια δεδομένα (Ματσαγγούρας, 2008). Έτσι δόθηκε η δυνατότητα να συζητηθούν τόσο από την πολιτισμική τους οπτική, όσο και από τη φυσική τους διάσταση η χρήση των υλικών, όπως το νερό για παράδειγμα, ως ο βασικός διαλύτης στη φύση και βασικό σύμβολο με πολλές σημάνσεις στη ζωγραφική, τη λογοτεχνία και τη σύγχρονη γλυπτική (Αβραμιώτης, 2011).

2.1. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΦΙΛΟΛΟΓΟΥ

Η τελική στόχευση της διαθεματικής προσέγγισης αποσκοπούσε σε μία συγκριτική συσχέτιση της ιστορίας της τέχνης, που οι μαθητές θα μπορούσαν να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά των έργων τέχνης εντάσσοντας βασικούς εκπροσώπους και έργα στις κατηγορίες των ρευμάτων και συνδυάζοντας τεχνολογία και υλικά, όχι μόνο στην εργαστηριακή τους διάσταση, αλλά και στη σημασιολογική τους εκφορά. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνταν μέσα από τις διδακτικές προσεγγίσεις να συνειδητοποιήσουν τη μετάπλαση της ύλης σε αισθητικό κώδικα, ενώ η διαδικασία σύμπραξης των εκπαιδευτικών εστίασε στην αποκωδικοποίηση της εκάστοτης γνωστικής μετάβασης: *πρώτη ύλη* → *εικαστικά υλικά + ιδεολογική βάση* → *αισθητική εκφορά = αισθητικό και σημασιολογικό «όλον» εικαστικού έργου.*

Επομένως, μετά την πρώτη επαφή με τα καλλιτεχνικά κινήματα οι μαθητές εξοικειώνονταν με αυτή τη σύνδεση ύλης και αισθητικής ιδέας μέσα από φύλλα εργασίας που επικεντρώνονταν σε συγκριτικές αποτιμήσεις των ρευμάτων. Σε αυτό το στάδιο, θα εξετάσουμε την εν λόγω προσέγγιση με την εποπτεία του Φιλολόγου που ολοκληρωνόταν σε δύο-τρεις διδακτικές ώρες.

Δραστηριότητα 1^η

Οι μαθητές ανά ομάδες εργάζονταν σε φύλλα εργασίας που εικόνιζαν πίνακες γνωστών ζωγράφων και εμβληματικών έργων, ενώ καλούνταν να αντιστοιχίσουν τα έργα με τα καλλιτεχνικά ρεύματα που αναφέρονταν στην εκφώνηση, όπως παρακάτω:

- Να επιλέξετε σε ποιο καλλιτεχνικό ρεύμα της παρένθεσης (ρεαλισμός, αναγέννηση, υπερρεαλισμός, εξπρεσιονισμός, μπρεσιονισμός) ανήκει ο κάθε πίνακας και να αιτιολογήσετε τη θέση σας (οι πίνακες προβάλλονταν και στον διαδραστικό πίνακα):



Δραστηριότητα 2^η

Έπειτα, αφού ολοκληρωνόταν ο εντοπισμός ακολουθούσε το στάδιο της ερμηνευτικής προσέγγισης σε συνδυασμό με την αποσαφήνιση των ιδιότυπων χαρακτηριστικών της κάθε σχολής και σχολιαζόταν η χρήση των χρωμάτων. Οι μαθητές καλούνταν στο φύλλο εργασίας να καταγράψουν βασικά χαρακτηριστικά του ρεύματος που αξιοποιούνται στο έργο. Ενδεικτικά:

1. Leonardo da Vinci, Μόνα Λίζα → Αναγέννηση:

- πλαστικότητα των μορφών
- νατουραλιστική απεικόνιση, γήινα χρώματα
- ρεαλιστική προοπτική, μελέτη του βήθους
- εφαρμογή των κανόνων της χρυσής τομής
- ένταξη του προσώπου στην κοινωνική του διάσταση και ρόλο (Paoletti και Radke, 2011)

2. J. F. Millet, Οι σταχομαζώχτρες → ρεαλισμός:

- πειστική και ρεαλιστική αναπαράσταση
- ένταξη στον κοινωνικό χώρο και εστίαση στην απεικόνιση λαϊκών ανθρώπων
- αποστασιοποιημένη και πανοραμική οπτική που αντικειμενοποιεί την ηθογραφική διήγηση
- γήινα χρώματα που συνδέουν τις μορφές με το αντικείμενο εργασίας (Little, 2005).

3. Salvador Dali, Η εμμονή της μνήμης → υπερρεαλισμός:

- επίδραση του ασυνείδητου
- η φροϋδική νύξη της ονειρικής διάστασης
- καθαρά περιγράμματα, εναλλαγή γήινων χρωμάτων με την αντιθετική προβολή του απόλυτου λευκού που παραπέμπει στην αγνότητα και τον υπεραισθητό κόσμο.
- λογικά ασύνδετες αναπαραστάσεις, ψυχρά απεικονισμένες που νοηματοδοτούνται με την ενεργοποίηση του θεατή (Spiteri και Lacoss, 2003).

4. Edvard Munch, Η κραυγή → εξπρεσιονισμός:

- σκούρες σκιάσεις
- ασαφές και ρευστό φόντο
- σκόπιμα αλλοιωμένη μορφή που ενδοσκοπεί σε συναισθηματικές εντάσεις
- υπερπροβολή στη συγκινησιακή διάσταση εις βάρος της λογικής και αληθοφανούς απόδοσης με σκοπό να φανερώσει το υπαρξιακό άγχος (Little, 2005).

5. Claude Monet, Αυγή → ιμπρεσιονισμός:

- μελέτη του φυσικού φωτός
- απουσία του μαύρου χρώματος
- μελέτη του τοπίου από φυσικού – ζωγραφική στην ύπαιθρο
- αποτύπωση της πρόσληψης του χώρου ως εντύπωση του υποκειμένου
- καταγραφή της αστικοποίησης και της βιομηχανοποίησης της οικονομίας (Little, 2005).

Δραστηριότητα 3^η

Η επόμενη εργασία ανά ομάδες επικεντρωνόταν στη σύνδεση υλικών και εικαστικών έργων με σκοπό να τονιστεί η συσχέτιση περιεχομένου και μορφής, αλλά και η σημασία της πρώτης ύλης στο αισθητικό αποτέλεσμα. Η εργασία αυτή θα προετοίμαζε την παραγωγή χρωμάτων στο εργαστήριο. Ενδεικτικά, οι μαθητές σε φύλλο εργασίας έπρεπε να αντιστοιχίσουν εικαστικά έργα και υλικά, ώστε να ακολουθήσει συζήτηση σχετικά με τους τρόπους παρασκευής και επιλογής. Στη συνέχεια έγινε μια εισαγωγή από τον διδάσκοντα των εικαστικών για τα υδατοδιαλυτά και ελαιοδιαλυτά χρώματα. Σε όλη τη διάρκεια του project επισημάνθηκε και από τον Φιλόλογο και Χημικό (με τη συνδρομή εικαστικού) ότι τα υλικά χρώματα κατασκευάζονται από φυσικές χρωστικές ουσίες (φυτά ή ορυκτά) ή χημικές ουσίες σε μορφή σκόνης και στη συνέχεια αναμειγνύονται με ένα συνδετικό υλικό. Στη συνέχεια περιγράφηκαν οι ακουαρέλες (χρώματα σε μορφή πλακέτας που διαλύονται στο νερό), οι τέμπρες (χρωστικές σκόνες με συνδετικό υλικό την αραβική γόμα που επίσης διαλύονται στο νερό) και τα λαδοπαστέλ (λαδομπογιές που προσκολλώνται ευκολότερα στο χαρτί δημιουργώντας μια γυαλιστερή επίστρωση). Ενδεικτικά, οι μαθητές εργάστηκαν σχετικά με τη σχέση υλικών και αισθητικής ερμηνείας:

Να επιλέξετε με ποιο υλικό της παρένθεσης έχει φτιαχτεί το κάθε εικαστικό έργο (παστέλ, λάδι, μελάνι, μικτή τεχνική (=διάφορα υλικά) και να αιτιολογήσετε τι προσδίδει, κατά τη γνώμη σας, στην αισθητική του έργου:

**1. Δομήνικος Θεοτοκόπουλος (El Greco), Ο διαμερισμός των ιματίων του Χριστού → λάδι:**

- φωτεινότητα
- δυνατότητα να εργαστούν σε μεγαλύτερο εύρος χρόνου και να απεικονιστούν νατουραλιστικά λεπτομέρειες των αναλογιών προσώπων και αντικειμένων.
- λεπτές αποδώσεις χρώματος και σκιάς
- εύκολη δυνατότητα παρασκευής
- στο συγκεκριμένο έργο αποδίδονται σχεδόν εξαυλωμένα η μορφή του Χριστού και η λεπτομέρεια των μορφών αποδίδει μία εσωτερικότητα και στοχαστικότητα για το Θείο δράμα.

2. Van Gong, *Αυτοπροσωπογραφία* → *παστέλ σε χαρτί*:

- φτηνότερα υλικά, παρασκευάζονται κυρίως από αραβική κόμμη και κάποια συγκολλητική ουσία.
- υπάρχουν τα *ξηρά παστέλ* και τα *λαδοπαστέλ* που χρησιμοποιούν έλαια στη σύνθεσή τους και κάποιες φορές κερί.
- δίνουν ευκρίνεια και έντονες χρωματικές αποχρώσεις, ενώ βοηθούν στην άσκηση και στο σχέδιο.
- δεν υπάρχει χρόνος πήξης και βοηθά στον εκφραστικό αυθορμητισμό.
- συχνή η χρήση στους ιμπρεσιονιστές και μετα-ιμπρεσιονιστές.
- στο συγκεκριμένο έργο αποδίδεται με την ανάποδη του χρωστήρα η ιδιαιτερότητα του εσωστρεφούς χαρακτήρα υπερβαίνοντας τη νατουραλιστική απόδοσή.

3. J. Paxton, *Pelican grief* → *ακρυλικά σε κανβά*:

- τα ακρυλικά στεγνώνουν γρήγορα
- χρησιμοποιούνται ως στερεωτικό για κάθε είδος χρώμα και είναι αδιάβροχα.
- δίνουν τόσο τη διάφανη λάμψη του υδροχρώματος, όσο και την πυκνότητα της λαδομπογιάς.
- θεωρούνται ότι είναι πιο ανθεκτικά στη θερμότητα απ' ό,τι η λαδομπογιά.
- στο συγκεκριμένο έργο το μαύρο χρώμα έχει διπλή αναφορά, κυριολεκτική και μεταφορική: το μαύρο παραπέμπει στο πετρέλαιο και στο πένθος για την «απώλεια» και μόλυνση της φύσης.

4. Anselm Kiefer, *Lot's wife* → *μεικτή τεχνική, χρώμα σε συνδυασμό με πρώτες ύλες (σίδηρο, χαρτί, αλάτι, φύλλα)*:

- στον αφηρημένο εξπρεσιονισμό η τεχνική γίνεται πιο σύνθετη, άρα και τα υλικά που χρησιμοποιούνται
- σίδηρο, χαρτί, ξύλο, κουτιά κονσέρβες επικολλούνται στον κανβά μαζί με χρώμα.
- το αισθητικό μήνυμα προκύπτει από την ίδια την αναφορά στα υλικά. Επομένως, το σίδηρο παραπέμπει στη βιομηχανοποίηση και με τα ανακυκλωμένα υλικά γίνεται μέσο κριτικής του καταναλωτισμού («Visual Arts Encyclopedia», visual-arts-cork.com)
- στο συγκεκριμένο έργο τις σιδηροδρομικές γραμμές αναπαριστούν πραγματικές σιδερόβεργες, ενώ το γρασίδι είναι φτιαγμένο από χημική σύνθεση σε εργαστήριο και μίγμα με πραγματικά υλικά της φύσης, (μικρές πέτρες, χόμα και φύλλα).

Επομένως, μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές προετοιμάζονται για την παρασκευή χρωμάτων στο εργαστήριο έχοντας κατανοήσει ότι οι περισσότεροι καλλιτέχνες παρήγαγαν μόνοι τους τα χρώματα και πειραματίζονται τεχνοτροπικά με τις πρώτες ύλες, ενώ στη σύγχρονη ζωγραφική και γλυπτική, όλο και

περισσότερο εντάσσονται υλικά καθημερινής χρήσης στον αισθητικό κώδικα.

2.2. ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΧΗΜΙΚΟΥ

Το εργαστηριακό κομμάτι της δράσης πραγματοποιήθηκε στο Σ.Ε.Φ.Ε. και ακολουθήθηκε η επιστημονική μέθοδος: *παρατήρηση* → *υπόθεση* → *πείραμα* → *συμπέρασμα*. Η επιλογή των παρακάτω εργαστηριακών ασκήσεων έγινε με γνώμονα τη στενή σχέση που υπάρχει με την ιστορία της τέχνης και ήταν πλήρως ενταγμένες στη γενική φιλοσοφία και τη μεθοδολογία που περιγράφηκε στην εισαγωγή. Η παραγωγή χρωμάτων θα αποτελούσε βασικό μέσο οικείωσης των μαθητών με τα υλικά των καλών τεχνών με στόχο την τελική δημιουργική τους έκφραση με τα χρώματα που παρασκευάστηκαν στο εργαστήριο. Έτσι επιλέχθηκε να παραχθούν εργαστηριακά χρώματα, τόσο με βάση το λάδι, όσο και το νερό, που χρησιμοποιούνται στις υδατογραφίες και τις ελαιογραφίες, ενώ με την αραίωση του διαλύματος με την προσθήκη άσπρου χρώματος σε ένα ήδη υπάρχον χρώμα θα δημιουργούταν η επιθυμητή τονική διαβάθμιση (Ζιρώ, 2013)

Το χρώμα και ο τόνος είναι δυο στοιχεία που βοηθούν και υποστηρίζουν τα σχήματα, ώστε να φαίνονται ήρεμα ή έντονα, να δίνουν την αίσθηση ότι κινούνται ή ότι είναι δυναμικά, κεκτημένες γνώσεις ήδη από την Α΄ Γυμνασίου (Αντωνόπουλος, 2014)

Η χρονική διάρκεια του εργαστηριακού μέρους αφορούσε δύο διδακτικές ώρες, εκ των οποίων η μία προήλθε από το αντικείμενο της Χημείας και η άλλη σε συνεργασία με τον Φιλόλογο πραγματοποιήθηκε εκτός σχολικού ωραρίου. Το φύλλο εργασίας περιλάμβανε:

Δραστηριότητα 1:

Αρχικά τονίστηκε στους μαθητές η άρρηκτη σχέση των εικαστικών, της ιστορίας, της ιστορίας της τέχνης και της χημείας. Πιο συγκεκριμένα παρουσιάστηκε στους μαθητές η δραστηριότητα «παιχνίδια με το φως» που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο των Εικαστικών της Α΄ Γυμνασίου (2^ο Κεφάλαιο, «Όλα είναι χρώμα»). Οι μαθητές πάνω σε ένα κομμάτι ζελατίνας τοποθετούν ποσότητα μελανιού και χρώματος με βάση το λάδι και υλικά, όπως κλωστές και κόκκους άμμου. Ζητήθηκε από τους μαθητές να κατηγοριοποιήσουν το μείγμα που δημιουργήθηκε. (Ανούση, 2014)

Δραστηριότητα 2^η:

Υλοποιήθηκε υπό μορφή επίδειξης η δραστηριότητα της Χημείας Β΄ Γυμνασίου «πού διαλύεται το μελάνι». Σε ποτήρι ζέσεως τοποθετούμε 50 ml νερό και 50 ml λάδι. Τα δυο υγρά δεν αναμειγνύονται και περιμένουμε από τους μαθητές να κατατάξουν το μίγμα σε ομογενές ή ετερογενές. Στη συνέχεια ρίχνουμε μια σταγόνα μελάνι που περνά το λάδι, χωρίς να διαλύεται και μόλις έρθει σε επαφή με το νερό διαλύεται και το χρωματίζει. Το συγκεκριμένο μελάνι είναι υδατοδιαλυτό και όχι ελαιοδιαλυτό.



Σχήμα 1: Διάλυση μελανιού στο λάδι

Δραστηριότητα 3^η:

Στη συνέχεια, αφού έγινε αφόρμηση για τα υλικά ζωγραφικής, δόθηκαν στους μαθητές δείγματα χρωμάτων με λάδι και τέμπερες και κλήθηκαν να βρουν με δοκιμές διάλυσης τον αντίστοιχο διαλύτη (νερό ή λάδι) κατατάσσοντας στις αντίστοιχες κατηγορίες. (Αντωνόπουλος, 2014)

Δραστηριότητα 4^η:

Οι μαθητές κλήθηκαν να προσθέσουν άσπρο χρώμα σε ήδη υπάρχον χρωματικό δείγμα (συγκεκριμένη ποσότητα για κάθε ομάδα περίπου 5ml από ίδιο χρώμα) και κατασκεύασαν την αντίστοιχη τονική διαβάθμιση παρατηρώντας τη βαθμιαία μετάβαση από το ένα χρώμα στο άλλο. Στην προσπάθεια τους βοήθησε το παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 2: Τόνος του κόκκινου

2.3. ΑΠΟ ΚΟΙΝΟΥ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (2 ώρες εκτός σχολικού ωραρίου)

Στο τελικό στάδιο, με τα χρώματα που παρασκευάστηκαν, οι μαθητές ελεύθερα ανά ομάδες κλήθηκαν να εκφραστούν καλλιτεχνικά με βάση έργα και τεχνοπτικές που είχαν διδαχθεί, ενώ τα έργα παρουσιάστηκαν σε εικαστική έκθεση. Παροτρύνθηκαν να αξιοποιήσουν ως θέματα που μπορούσαν να αντλήσουν έμπνευση τα λογοτεχνικά κείμενα και τα ζητήματα προβληματισμού, που είχαν προσεγγίσει και αναλύσει διαλεκτικά στη Νεοελληνική Γλώσσα.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές μέσω της ερευνητικής εργασίας πέτυχαν να ολοκληρώσουν βραχυπρόθεσμους και μεσοπρόθεσμους στόχους με συγκεκριμένα στάδια, στα οποία ήταν συν-διαμορφωτές και συν-διοργανωτές ως τον τελικό στόχο. Επίσης, συνειδητοποίησαν την ουσιαστική αλληλεπίδραση επιστημονικών πεδίων και αισθητικών μορφωμάτων κατανοώντας στην πράξη τη σύνθετη διαδικασία της καλλιτεχνικής έκφρασης, που απαιτεί τόσο γνώσεις και τεχνικές φυσικού επιστήμονα, όσο και βαθιά παιδεία, κοινωνική ευαισθησία, υπαρξιακή ανησυχία, και καλλιτεχνική εκπαίδευση, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα έργο τέχνης.

Οι μαθητές συνεργάστηκαν μέσα σε ένα κλίμα διαλόγου και ανοιχτών προβληματισμών γύρω από διάφορα θέματα συνδέοντας με ποικίλες παιδαγωγικές τεχνικές και εποπτικά μέσα (π.χ. εργαστηριακά όργανα,

φύλλα εργασίας, ηλεκτρονική περιήγηση σε πινακοθήκες, χρώματα και ακουαρέλες) γνωστικά αντικείμενα φαινομενικά ασύνδετα, όπως τη Νεοελληνική Λογοτεχνία, θεωρία της λογοτεχνίας, ιστορία της τέχνης, χιμεία και βέβαια την εικαστική γλώσσα.

Επιπρόσθετα, συμμετέχοντες μαθητές με καλλιτεχνικές κλίσεις κατάφεραν να ασκήσουν τις δεξιότητές τους και να επικοινωνήσουν μέσω αυτών με τη σχολική κοινότητα, άρα ευρύτερες πλευρές της προσωπικότητάς τους αξιοποιήθηκαν με αφορμή την εκπαιδευτική διαδικασία (Παπαβασιλείου, 2011.)

Οι ομάδες γνώρισαν την πρακτική εφαρμογή των παραπάνω πειραματικών δράσεων πέρα από το χώρο της Χημείας, σε άμεση σύνδεση με τα καλλιτεχνικά ρεύματα και τη δημιουργική έκφραση. Επίσης, οι μαθητές ασκήθηκαν στην τεχνική της αραίωσης που έχει ποικίλες εφαρμογές, ενώ ο κοινός στόχος υπονόμωσε στερεότυπα και στεγανά σε μαθητές που δυσκολεύονταν να αντιληφθούν τη σημασία είτε των θετικών είτε των ανθρωπιστικών επιστημών.

Συνεπώς, θεωρούμε ότι η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση ωφελεί την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς οικοδομεί κοινό χώρο συνάντησης και επικοινωνίας διδασκόμενων και διδασκόντων με απώτερο στόχο την παροχή μίας ευρύτερης και ουσιαστικότερης παιδείας (Frey, 1986 Μέγα, 2011)

4. ΠΗΓΕΣ

- Bonk, C., & Cunningham, D. J. (1998). Searching for learner-centered, constructivist and sociocultural components of collaborative educational learning tools. In C. Bonk & K. King (Eds.), *Electronic collaborators: Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Belkapp Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Penguin Group.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος πρότζεκτ*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: John Wiley & Sons.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Little, S. (2005). Οι... "ισμοί" στην τέχνη. Αθήνα: Σαββάλας.
- Paoletti, J.T., & Radke, G. M. (2011). *Art in Renaissance Italy*. United Kingdom: Laurence King Publishing.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye*. Los Angeles: Harvard Graduate School of Education.

- Αβραμιώτης, Σ., Αγγελόπουλος, Β., Καπελώνης, Γ., Σινιγάλιας, Π., Σπαντίδης, Δ., Τρικαλίτη, Α., & Φίλος, Γ. (2008). *Χημεία Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Αβραμιώτης, Σ., Αγγελόπουλος, Β., Καπελώνης, Γ., Σινιγάλιας, Π., Σπαντίδης, Δ., Τρικαλίτη, Α., & Φίλος, Γ. (2011). *Χημεία Β' Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ανούση, Ε., Ράπτης, Η., & Ροδοπούλου, Ε. (2014). *Εικαστικά Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Αντωνόπουλος, Ι., & Δουκάκη, Μ. (2014). *Εικαστικά Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Αντωνόπουλος, Ι., & Δουκάκη, Μ. (2014). *Εικαστικά Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Γουρνάς, Γ. (2011). *Η αλλαγή μέσα από τη σχέση: Ένα διεπιστημονικό μοντέλο για την αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση*. Αθήνα.: Μ.Π.Ε.
- Ζιρώ, Ο., Κούβου, Ο., Μερτζάνη, Ε., Μωραΐτου, Ε., & Σινιγάλιας, Γ. (2013). *Εικαστικά Α' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε., ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Κουμάρας, Π., Βασιλοπούλου, Μ., & Λευκοπούλου, Σ., (2002). *Πειράματα Φυσικών Επιστημών με Υλικά Καθημερινής Χρήσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Λαζαράτος, Γ. (2004). *Τέχνη και πολυσημία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ανιχνεύοντας το Σήμερα Προετοιμάζουμε το Αύριο, Πολυθεματικό Βιβλίο Γυμνασίου για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος και συνεργάτες (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαβασιλείου, Ι. (2011). *Καλές διδακτικές πρακτικές – Μεθοδολογία. Βασικό επιμορφωτικό υλικό Μ.Π.Ε., Τόμος Β, Ειδικό μέρος ΠΕ02 Φιλολόγοι*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σπυριδάκη, Ε. (2009). *Σκέψεις με αφορμή την καλλιτεχνική δημιουργία*. Διαθέσιμο στο: www.artmag.gr.

ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ. ΕΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Αικατερίνη Παπαναστασίου
Ελληνογαλλική Σχολή Πειραιά «Ο Άγιος Παύλος»

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο αφορά στην Α΄ Γυμνασίου και στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, συγκεκριμένα στο πλαίσιο ενοτήτων που περιλαμβάνουν διασκευασμένους μύθους του Αισώπου από το πρωτότυπο καθώς και παραλλαγές των μύθων αυτών. Στόχος του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με κείμενα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας- φορείς πανανθρώπινων αξιών - όπως αυτά των μύθων του Αισώπου που αποτελούν ηθικά διδάγματα για τον άνθρωπο, κρατώντας ωστόσο μια απόσταση από το συντηρητικό εκπαιδευτικό μοτίβο που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και δη των αρχαίων ελληνικών. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο των βιοματικών δράσεων που εφαρμόζονται στο Γυμνάσιο και αφορούν στο Επιστημονικό Πεδίο: Τέχνες - Πολιτισμός. Τέλος, μπορεί να υλοποιηθεί σε οκτώ διδακτικές ώρες με απαραίτητη προϋπόθεση οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, τη χρήση δικτυακών εργαλείων, της δημιουργίας κόμικς καθώς και του λογισμικού Smart Tools.

Λέξεις κλειδιά: Διαθεματικότητα, ΤΠΕ, συνεργασία, βιοματική δράση.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Μύθοι του Αισώπου: καταλληλότητα και διαθεματικότητα

Έχει παρατηρηθεί ότι κατά καιρούς έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες δημιουργικής αξιοποίησης των μύθων του Αισώπου από την εκπαιδευτική κοινότητα, ωστόσο οι προσπάθειες αυτές εντοπίζονται κυρίως στις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις αξιοποίησής τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό προκαλεί εντύπωση, αν αναλογιστεί κανείς τα χαρακτηριστικά των μύθων

(αλληγορικό νόημα, συμβολισμοί) και το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές του Νηπιαγωγείου ή του Δημοτικού βάσει του οποίου αδυνατούν να αποσυμβολίσουν τους μύθους σε αντίθεση με τους μαθητές του Γυμνασίου που είναι σε θέση να αποκωδικοποιούν τον εκάστοτε συμβολισμό (Παρασκευόπουλου, 1985· Ακριτίδου, 2015). Επιπλέον, στο στάδιο της εφηβείας το παιδί διέρχεται από μία κρίση προκειμένου να διαμορφώσει το δικό του ηθικό και αξιακό κώδικα, κάτι που θα καθορίσει το “εγώ” του κατά το στάδιο της ενηλικίωσης (Erikson, 1968· Erikson, 1976: 105). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και τον συχνά διδακτικό χαρακτήρα των μύθων, οι μύθοι του Αισώπου κρίνονται κατάλληλοι να διδασχθούν στο Γυμνάσιο, δίνοντας έτσι στους μαθητές την ευκαιρία να διαλεχθούν μαζί τους και να φτάσουν στο σημείο κάποιες φορές ακόμα και να αμφισβητήσουν αυτή τη «διδακτικότητα» μέσω της τέχνης του λόγου λόγω της γενικότερης τάσης που έχουν οι έφηβοι για αμφισβήτηση των παραδοσιακών αξιών.

Σύμφωνα με την άποψη του Παλαιθοδώρου (2006) «οι μύθοι επινοούνται ώστε να υποδείξουν έναν τρόπο δράσης σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, σχετιζόμενη κυρίως με πολιτικά ή ρητορικά προβλήματα». Έτσι, ο εκπαιδευτικός μπορεί να υιοθετήσει μια διλημματική προσέγγιση του μύθου μέσω της τέχνης του δράματος στην εκπαίδευση (ο διάδρομος της συνείδησης) που του εξασφαλίζει τη συμμετοχή των μαθητών σε μια νοητή και κατά το δυνατόν ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα πραγματικά «πρόσωπα» (περίπτωση ελαφιού ή λιονταριού) που αφορά αυτή η διλημματική κατάσταση (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007· Γκόβας, 2001· Πνευματικός, 2013· Παρασκευόπουλος, 2004).

Η εισαγωγή μιας διλημματικής διδακτικής πρότασης στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί ωστόσο να αναδείξει εσωτερικές (σε επίπεδο ατόμου) και εξωτερικές (σε επίπεδο τάξης) συγκρούσεις (Γκαρδής, 2015), οι οποίες είναι δυνατόν να επιλυθούν επιστρατεύοντας επικουρικά τη τέχνη της ρητορικής στην εκπαίδευση. Οι Αισώπιοι μύθοι παρέχουν αυτή τη δυνατότητα τόσο σε επίπεδο περιεχομένου όσο και σε επίπεδο μορφής (Ακριτίδου, 2015). Συγκεκριμένα, η διαλογική τους μορφή μπορεί να συμβάλει στο να εκτιμήσουν οι μαθητές την αξία της συζήτησης ως δημοκρατικού μέσου ανταλλαγής απόψεων, θεώρησης του κόσμου, διατύπωσης κρίσεων με σεβασμό απέναντι στο συνομιλητή και στην αντίθετη άποψη καθώς και να

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-ΕΕΜΑΠΕ

μετασχηματίζουν στάσεις και αντιλήψεις (αγωγή του ακροατή). Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε γι' αυτό το σκοπό να βάλει τους μαθητές να υποστηρίζουν τη γνώμη του αντιλόγου ή να μουν στη θέση του άλλου και να αντιληφθούν την οπτική του γωνία προσπαθώντας να βρουν επιχειρήματα ακόμη κι αν έχουν την αντίθετη στην πραγματικότητα άποψη από αυτήν που έχουν κληθεί να υποστηρίξουν (Jackson, 2002: 105-119). Το γεγονός αυτό συνάδει με τους στόχους που θέτει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών σχετικά με την ανάγκη πολιτικής ανάπτυξης και συμμετοχής των μαθητών στο πολιτικό γίνεσθαι.

Πέραν του προφορικού λόγου- αντιλόγου (debate) οι μαθητές θα μπορούσαν με αφορμή το επιμύθιο των μύθων να ασκηθούν και στο γραπτό λόγο μέσα από τη δημιουργική επινόηση των δικών τους παραλλαγών των μύθων που τους δίνονται ή δημιουργώντας αποφθέγματα (Μαυρόπουλος, 2005). Επιπρόσθετα, η δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης των Αισώπιων μύθων στο Γυμνάσιο επεκτείνεται και σε αντικείμενα που στην πρωτοβάθμια δεν ήταν εφικτό, όπως για παράδειγμα αυτό της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας. Η προσέγγιση τους γίνεται πλέον από το πρωτότυπο ώστε να εμβαθύνουν οι μαθητές στο αρχαίο κείμενο, να εμπεδώσουν με βιωματικό τρόπο τις πληροφορίες που τους δίνουν οι μύθοι και να κατακτήσουν το σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας (ΔΕΠΠΣ, 2003). Επιπλέον, η διαθεματικότητα με τα εικαστικά θα μπορούσε να αποτελέσει μια προέκταση του συγκεκριμένου σεναρίου. Οι μαθητές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν κόμικς με βάση τους μύθους που τους δίνονται ή με τις δικές τους παραλλαγές των μύθων, που θα εμπνευστούν από εκείνους που θα μελετήσουν, παίρνοντας ιδέες από παρόμοιες προσπάθειες εικονογράφησης (Αποστολίδης & Βουτσάς, 2006) των μύθων του Αισώπου. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας με τη χρήση δικτυακών εργαλείων από τους μαθητές προκειμένου να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό κόμικς.

1.2. ΤΠΕ στη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και διδακτική αξιοποίηση λογισμικών

Την προσέγγιση των κειμένων που περιλαμβάνονται στα βιβλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, όπως για παράδειγμα των μύθων του Αισώπου, έρχονται να διευκολύνουν οι Νέες Τεχνολογίες, αφού το διαδίκτυο προσφέρει πλήθος δυνατοτήτων προς επεξεργασία και μπορεί να υποστηρίξει αμεσότερα και πιο ευχάριστα τις διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης και την ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων (Τζιμογιάννης, 2007: 333- 354· Νικολαΐδου & Γιακουμάτου, 2001). Δεν είναι λίγες οι φορές, άλλωστε, που η θεωρία του (επ)οικοδομισμού συσχετίζεται με παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν την ενεργή (active learning) ή βιωματική (ανακαλυπτική) μάθηση (Tobias και Duffy, 2009· Kirschner, Sweller και Clark, 2006:75-86). Έτσι, παράλληλα με την αξιοποίηση των γλωσσικών

εμπειριών των μαθητών, τη γνώση δηλαδή της νεοελληνικής γλώσσας, που θα αποτελέσει το σκαλοπάτι (scaffold) για την οικοδόμηση της γνώσης, οι Νέες Τεχνολογίες αναλαμβάνουν το ρόλο του διευκολυντή στην προσέγγιση και ανάλυση του περιεχομένου με ένα σύνολο συστηματικών γνώσεων και μεθόδων έρευνας.

Συγκεκριμένα, η χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να προσεγγίσει και να επεξεργαστεί σύνθετες πληροφορίες με ποικίλους συνδυασμούς. Το SmartTools είναι μια εφαρμογή που επιτρέπει στο χρήστη να δημιουργήσει, να εξερευνήσει, να σχολιάσει και τελικά να διανείμει γνωσιακά μοντέλα που χαρακτηρίζονται χάρτες ιδεών. Ορισμένα από τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν απ' τη διδακτική αξιοποίηση των εννοιολογικών χαρτών για τον μαθητή είναι ότι αποτελεί εργαλείο ενεργητικής μάθησης, καλλιέργειας κριτικής σκέψης και ενίσχυσης της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (Hannafin, 1992: 49-63· Μαρσαγκούρας, 2000). Έτσι, οι μαθητές δομούν τη γνώση τους λειτουργώντας σε όλα τα επίπεδα της πυραμίδας του Bloom (1956) (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση), οξύνουν τις δεξιότητες εξαγωγής συμπερασμάτων και κριτικής θεώρησης αυτών, αποφεύγουν την απόκτηση και τη συσσώρευση άχρηστων πληροφοριών, ενώ ταυτόχρονα μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνδιαλλαγή με τα μέλη της ομάδας ενδυναμώνεται η μάθηση.

Η ομαδική εργασία μπορεί να προωθηθεί, επίσης, και από την αξιοποίηση του δικτυακού εργαλείου google drive μέσα στην τάξη. Στο πλαίσιο του μαθήματος μπορούν να ανατεθούν εργασίες ανά ομάδα με την αξιοποίηση των εγγραφών ή της παρουσίας του google drive. Η κάθε ομάδα επεξεργάζεται δικτυακά το θέμα που ανέλαβε με σκοπό αφενός να συνεργαστούν οι μαθητές στη μικροομάδα μεταξύ τους και αφετέρου να γίνει σύνθεση στο τέλος ώστε να παρουσιάσουν συνοδικά την εργασία τους. Τα έγγραφα του google drive μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά στο πλαίσιο της δημιουργίας και το κάθε μέλος της ομάδας να αναλάβει ένα συγκεκριμένο ρόλο(σύνταξη κειμένων, συλλογή εικόνων κ.α.), καθιστώντας εφικτή τη δημιουργία μαθησιακών καταστάσεων που ωθούν τους μαθητές σε δραστηριότητες πολιτισμικά αυθεντικές και κοινωνικά σκόπιμες.

Τέλος, θα αποτελούσε παράληψη αν δεν αναφερόμασταν στο ρόλο που καλείται να παίξει ο σύγχρονος δάσκαλος και δεν είναι άλλος από αυτός του εμπνευστή- καθοδηγητή, συντονιστή στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και του διαμεσολαβητή ανάμεσα στον μαθητή και στη γνώση. Στόχος του είναι να κάνει τα παιδιά ικανά ν' αποκωδικοποιούν, να κατανοούν, να κρίνουν και να οικοδομούν μόνα τους τη γνώση, να ενισχύει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους συνδέοντας το σχολείο με την κοινωνία μέσα από τη δράση και τη δημιουργία των μαθητών.

2. ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

- Πίνακας
- Βιντεοπροβολέας και Η/Υ ανά ομάδα

- Λογαριασμό σε gmail (χρήση διαδικτυακού εργαλείου google drive, για δημιουργία εγγράφου και παρουσίασης διαδικτυακά), εγκατεστημένο στον Η/Υ το SmartTools (για τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη) και λογισμικό δημιουργίας ψηφιακών κόμικς
- Πίνακας ανακοινώσεων και γραφική ύλη για χειροτεχνία (κολάζ)
- Φύλλα εργασίας
- Βιβλιοθήκη της τάξης

3. ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

3.1. Γενικός σκοπός

Να καταπιαστούν με την ανάγνωση των μύθων του Αισώπου από το πρωτότυπο και να προβληματιστούν πάνω στις ανησυχίες και στα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες των μύθων αυτών. Η πρόσληψή τους από τους μαθητές και η απόδοσή τους στη νέα ελληνική με τη δημιουργική αξιοποίηση των λαθών τους και των τεχνών του θεάτρου (δραματοποίηση), της ρητορικής (debate), της λογοτεχνικής γραφής (creative writing) και της 9^{ης} τέχνης αναμένεται να τους οδηγήσει σε αλληλεπίδραση με τα κείμενα μέσα από την ανασύνθεσή τους σε προφορικό και γραπτό λόγο, προσφέροντας παραλλαγές των υποθέσεων και διευρύνοντας τις νοηματοδοτήσεις-πανανθρώπινες διαχρονικές αξίες- με βάση τα βιώματα, την επικαιρότητα και τις ανησυχίες των μαθητών.

3.2. Ειδικοί στόχοι

3.2.1. Γνωστικοί/ Διδακτικοί

- Να έρθουν σε επαφή με αισώπειους μύθους.
- Να αντιληφθούν το μήνυμα που εκφράζεται μέσα από το μύθο: πολλές φορές δεν αναγνωρίζουμε τη σημασία πραγμάτων που αξίζουν πραγματικά την προσοχή μας.
- Να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η υπερεκτίμηση της ομορφιάς δεν οδηγεί πάντα σε θετικά αποτελέσματα, ότι δηλαδή δεν είναι μόνο η ομορφιά που κάνει κάτι να είναι σημαντικό, αλλά και η χρησιμότητά του.
- Να καταλάβουν σε ποιο είδος εντάσσεται το κείμενο, να δουν τα χαρακτηριστικά του μύθου και την αλληγορική σημασία του.
- Να διευρύνουν το γλωσσικό και γνωστικό τους υπόβαθρο (δυνατότητα αναζήτησης και κριτικής επεξεργασίας πραγματολογικών και γραμματολογικών πληροφοριών που χρειάζονται για την ανάγνωση του κειμένου: σχετικά με τα πρόσωπα και γεγονότα του κειμένου, τον συγγραφέα και το γραμματειακό γένος- είδος στο οποίο εντάσσεται το κείμενο, τον χώρο και χρόνο συγγραφής του έργου, το ιδεολογικό και πολιτιστικό πλαίσιο παραγωγής και πρόσληψης του έργου).
- Να εξοικειωθούν με ένα από τα πιο σημαντικά και ενδιαφέροντα χαρακτηριστικά του αρχαιοελληνικού πολιτισμού, τη ρευστότητα του

μύθου- που σημαίνει ότι δεν υπάρχει μια και ορισμένη ιστορία αλλά πολλές και, συχνά, αντιφατικές εκδοχές της: ότι ο μύθος δεν είναι ένας, αλλά είναι όλες οι διαφορετικές αφηγήσεις του, επικές, δραματικές, λυρικές, εικαστικές: ότι οι ποιητές και οι καλλιτέχνες είχαν όχι απλώς το δικαίωμα αλλά και την «υποχρέωση» να διαλεχθούν με την παράδοση και να προτείνουν τη δική τους παραλλαγή.

- Να μεταφέρουν το νόημα του μύθου στη σύγχρονη εποχή και να αναφέρουν περιπτώσεις στις οποίες βρίσκει εφαρμογή.

3.2.2. Μεταγνωστικοί

- Να διαμορφωθούν στάσεις και αντιλήψεις με αφορμή το περιεχόμενο και το μήνυμα του μύθου.
- Να χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες σε διάφορα πλαίσια όπως: στο σπίτι, στην εκπαίδευση, στη μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία και την κατάρτιση τους.
- Να αποκτήσουν αγωγή του ακροατή και σεβασμό για την αντίθετη άποψη ή να μουν στη θέση του άλλου και να αντιληφθούν την οπτική γωνία του αντιλόγου προσπαθώντας να βρουν επιχειρήματα ακόμα κι αν έχουν την αντίθετη στην πραγματικότητα άποψη από αυτή που έχουν κληθεί να υποστηρίξουν.
- Μέσω της τέχνης του δράματος στην εκπαίδευση (ο διάδρομος της συνείδησης) να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους σε μια νοητή κατά το δυνατόν ρεαλιστική αναπαράσταση μιας κατάστασης, προσπαθώντας να σκεφτούν όπως θα σκέφτονταν τα πραγματικά «πρόσωπα» που αφορά αυτή η διλημματική κατάσταση, δηλαδή να εξασκηθούν σ' ένα περιβάλλον ήρεμο, με χαμηλό ρίσκο και να εκπαιδευτούν για το χειρισμό καταστάσεων που ενέχουν περισσότερο άγχος και κίνδυνο για το πώς θα λειτουργήσουν κάτω από μια τέτοια δύσκολη κατάσταση και τελικά να μετασηματίσουν τις στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις τους αισθητοποιώντας και προσεγγίζοντας βιωματικά τη γνώση.

3.2.3. Παιδαγωγικοί

- Να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης.
- Να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση.
- Να κινητοποιήσουν τη σκέψη και τη φαντασία τους.
- Να αναπτύξουν την κριτική/ δημιουργική τους σκέψη και φαντασία.
- Να σταθούν στα σημεία του κειμένου που δείχνουν τη ψυχική διάθεση του λιονταριού και να τα αξιοποιήσουν για την παραγωγή συνθηματικού λόγου.

3.2.4. Τεχνολογικοί (ΤΠΕ)

- Να χρησιμοποιούν τις μηχανές αναζήτησης και να ελέγχουν τα αποτελέσματά τους.
- Να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικές πύλες και να πλοηγούνται στο διαδίκτυο με στόχο την εύρεση συγκεκριμένης πληροφορίας.
- Να αποκτήσουν ικανότητες ως προς την επιλογή, χρήση και αξιολόγηση των πληροφοριών στο διαδίκτυο.
- Να εξοικειωθούν με διαδικτυακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα με το διαδικτυακό εργαλείο google drive για τις παρουσιάσεις τους και για τη δημιουργία εγγράφου.
- Να εξοικειωθούν με τα λογισμικού SmartTools και το ComicBook Creator για τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη και ηλεκτρονικού κόμικς αντίστοιχα.

4. ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

4.1. Πρώτη και δεύτερη διδακτική ώρα

4.1.1. Αφόρμηση

Η αφόρμηση αποσκοπεί στο να προϊδεάσουμε τους μαθητές για το θέμα που θα μας απασχολήσει στη διδακτική ώρα που θα διανυθεί. Ο διδάσκων μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές ποιος συγγραφέας έρχεται στο μυαλό τους ακούγοντας τη λέξη «μύθος». Στη συνέχεια, αφού έχει αναφερθεί το όνομα του Αισώπου και κάποιοι απ' τους μύθους του, ρωτά τους μαθητές ποιους απ' τους μύθους αυτούς έχουν διαβάσει και ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές αυτών των μύθων (ιδεοθύελλα με παράλληλη καταγραφή των απαντήσεων στον πίνακα).

4.1.2. Νέα γνώση

Χωρίζουμε τους μαθητές σε 3 ομάδες των 5 ατόμων (ιδανικός αριθμός των 15 ατόμων), αφού έχει ληφθεί υπόψη το στοιχείο της ανομοιογένειας και υπάρχει τουλάχιστον ένας σε κάθε ομάδα που να έχει υψηλό επίπεδο απόδοσης στο μάθημα των αρχαίων και νέων ελληνικών και ένας που να είναι εξοικειωμένος με τη τεχνολογία και τη χρήση του δικτυακού εργαλείου google drive, του λογισμικού SmartTools και τη μηχανή αναζήτησης google για τη συγκέντρωση και αξιολόγηση των πληροφοριών. Επίσης, σε περίπτωση που υπάρχει μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η ένταξή του σε ομάδα γίνεται με γνώμονα τη συμπάθεια ή τη φιλική σχέση που συνδέει το μαθητή με τα μέλη της ομάδας, ώστε να αισθανθεί ασφάλεια και σιγουριά και να παρακινηθεί για την ολοκλήρωση της εργασίας που του ανατέθηκε. Σε αυτό το στάδιο η κάθε ομάδα αναλαμβάνει το δικό της κομμάτι εργασίας:

Α' ομάδα: Αναζήτηση των όρων μύθος, αλληγορία, επιμύθιο και δημιουργία εννοιολογικού χάρτη από τους μαθητές με τελικό στόχο την παρουσίασή του από τον εκπρόσωπο της ομάδας στην ολομέλεια. Κατά την παρουσίαση οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης συμπληρώνουν έναν ελλιπή εννοιολογικό χάρτη που

τους έχει διανεμηθεί από πριν (συμπλήρωση κενών) (βλ. Παράρτημα-Φύλλο εργασίας 1 και 2). Προτεινόμενες σελίδες για αναζήτηση των όρων:

- Διαδραστικά βιβλία - Αρχαία Α' Γυμνασίου
- Πύλη για την ελληνική γλώσσα - Λεξικό
- Ελληνικός Πολιτισμός - Α6

Β' ομάδα: Αναζήτηση πληροφοριών για τον συγγραφέα- μυθογράφο, Αίσωπο και την εποχή του και δημιουργία παρουσίασης μέσω google drive. Οι μαθητές της ομάδας αφού αναζητήσουν στο διαδίκτυο τις πληροφορίες, τις συγκεντρώνουν και τις αξιολογήσουν, τις παρουσιάζουν μέσω εκπροσώπου στην ολομέλεια. Παράλληλα, οι υπόλοιποι μαθητές καταγράφουν τις πληροφορίες σε φύλλα εργασίας που τους έχουν δοθεί (βλ. Παράρτημα-Φύλλο εργασίας 1 και 2). Προτεινόμενοι αρχαιογνωστικοί τόποι:

- Οι μύθοι του Αισώπου
- Αίσωπος-ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ
- Ελληνικός πολιτισμός- Α6

Γ' ομάδα: Συγκέντρωση εικόνων από τους μύθους του Αισώπου- μνεία σε τουλάχιστον εννέα γνωστούς μύθους του και δημιουργία κολάζ. Τα μέλη της ομάδας επιλέγουν αν θα κάνουν χειροτεχνία ή αν θα δημιουργήσουν έγγραφο google drive. Θα αναρτηθεί στον Πίνακα Ανακοινώσεων της τάξης και θα αξιοποιηθεί σε μετέπειτα στάδιο (βλ. Παράρτημα-Φύλλο εργασίας 1). Προτεινόμενος αρχαιογνωστικός διαδικτυακός τόπος: Αισώπου Μύθοι.

4.1.3. Κείμενα- διασκευές μύθων του Αισώπου από το πρωτότυπο

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το αρχαίο κείμενο του μύθου Ενότητα 6^η Η ομορφιά δεν είναι το παν στους μαθητές. Στη συνέχεια, τους ζητείται με βάση τις λέξεις που αναγνωρίζουν ως οικείες, αλλά και με τη βοήθεια των γλωσσικών σχολείων του βιβλίου/ λεξιλογικών επισημάνσεων στον Ελληνικό Πολιτισμό να συμπληρώσουν το σχεδιάγραμμα που αφορά στην υπόθεση του μύθου με στόχο την κατανόησή του από τους μαθητές. Ελέγχουν τις απαντήσεις τους με τον διπλανό τους (βλ. Παράρτημα-Φύλλο εργασίας 3). Αφού γίνει η συμπλήρωση, συζήτηση στην ολομέλεια και παρουσίαση των αποτελεσμάτων μέσω εκπροσώπου, γίνεται έλεγχος με βάση το πρότυπο.

4.2. Τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα

Λόγος - αντίλογος με αφορμή το επιμύθιο: Της κατανόησης του μύθου έπεται Αγώνας Αντιλογίας - Επιχειρηματολογία. Στο ρητορικό αυτό αγώνισμα τριμελείς ομάδες μαθητών καλούνται να επιχειρηματολογήσουν υπέρ ή κατά ενός άγνωστου θέματος, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του Λόγου ή του αντιλόγου μετά από κλήρωση. Η κάθε ομάδα έχει 15' για να προετοιμάσει τις ομιλίες της. Δείτε τους κανόνες. Αξιοποίηση του τίτλου ως θέμα του debate: Η ομορφιά (δεν) είναι το παν. Ενδεικτικό υλικό στο οποίο μπορούν να προστρέξουν για τον εμπλουτισμό των ιδεών τους Δείτε εδώ, βλ. Παράρτημα-Αγώνες Ρητορικής και Αντιλογίας, έντυπο Βαθμολογίας.

Εργασία σε ομάδες: Οι ομάδες χωρίζονται εκ νέου και η κάθε ομάδα απαρτίζεται από διαφορετικά άτομα απ' ό τι κατά την πρώτη διδακτική ώρα. Και σε αυτή τη φάση χωρίζουμε τους μαθητές σε τρεις ομάδες των πέντε ατόμων, αφού έχει ληφθεί υπόψη το στοιχείο της ανομοιογένειας και υπάρχει - τουλάχιστον - ένας σε κάθε ομάδα που να έχει υψηλό επίπεδο απόδοσης στο μάθημα των αρχαίων και νέων ελληνικών. Επίσης, σε περίπτωση που υπάρχει μαθητής με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η ένταξή του σε ομάδα γίνεται με γνώμονα τη συμπάθεια ή τη φιλική σχέση που συνδέει το μαθητή με τα μέλη της ομάδας, ώστε να αισθανθεί ασφάλεια και σιγουριά και να παρακινηθεί για την ολοκλήρωση της εργασίας που του ανατέθηκε. Αξιοποίηση του κολάζ με τους μύθους του Αισώπου (βλ. εργασία Γ Ομάδας από την 1^η διδακτική ώρα). Επιλογή τριών μύθων από κάθε ομάδα. Με βάση το επιμύθιο του εκάστοτε μύθου η κάθε ομάδα βγάζει το δικό της απόφθεγμα και υπογράφει με ψευδώνυμο το οποίο επινοεί και έχει κάποιο νόημα για την ομάδα. Στο τέλος, η κάθε ομάδα παρουσιάζει μέσω εκπροσώπου τα αποφθέγματά της στην ολομέλεια και ακολουθεί συζήτηση (βλ. Παράρτημα - Φύλλο εργασίας 4).

4.3. Πέμπτη και έκτη διδακτική ώρα

Εργασία σε ομάδες: Οι ομάδες χωρίζονται εκ νέου και η κάθε ομάδα απαρτίζεται από διαφορετικά απ' ό τι κατά την πρώτη και τέταρτη διδακτική ώρα. Και σε αυτή τη φάση χωρίζουμε τους μαθητές σε 3 ομάδες των 5 ατόμων, αφού έχει ληφθεί υπόψη το στοιχείο της ανομοιογένειας και υπάρχει τουλάχιστον ένας σε κάθε ομάδα που να έχει υψηλό επίπεδο απόδοσης στο μάθημα των αρχαίων και νέων ελληνικών και να είναι εξοικειωμένος με τη τεχνολογία και τον αρχαιογνωστικό διαδικτυακό τόπο Ελληνικός Πολιτισμός. Ο εκπαιδευτικός δίνει στην κάθε ομάδα τον τίτλο ή τους πρωταγωνιστές μίας εκ των κατωτέρω παραλλαγών του αρχαίου μύθου και το επιμύθιο και τους ζητά να πλάσουν οι ίδιοι με αυτά τα δεδομένα τον μύθο. Στη συνέχεια, συγκρίνουν τα κείμενά τους με την πρωτότυπη παραλλαγή και ακολουθεί συζήτηση πάνω στις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγγραφή και την αξία τους (βλ. Παράρτημα-Φύλλο εργασίας 5) Συμπληρωματικά κείμενα: παραλλαγή του μύθου της ενότητας (βλ. στο Ελληνικός Πολιτισμός - Παράλληλα Κείμενα):

- Έλαφος επί νάματος και λέων
- Έλαφος και λέων εν σπηλαίω
- Λέων λυσσών και έλαφος
- Νεβρός και έλαφος

4.4. Έβδομη και όγδοη διδακτική ώρα

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το αρχαίο κείμενο του μύθου Ενότητα 14^η Ένα άδικο παράπονο στους μαθητές. Στη συνέχεια, τους ζητείται με βάση λέξεις που αναγνωρίζουν ως οικείες, αλλά και με τη βοήθεια των γλωσσικών σχολίων του βιβλίου / λεξιλογικών επισημάνσεων στον Ελληνικό Πολιτισμό να συμπληρώσουν το σχεδιάγραμμα που αφορά στην υπόθεση του μύθου με στόχο την κατανόησή του από

τους μαθητές και την αξιοποίησή του σε μετέπειτα στάδιο του διδακτικού σεναρίου. Ελέγχουν τις απαντήσεις τους με τον διπλανό τους (βλ. Παράρτημα - Φύλλο εργασίας 6). Αφού γίνει η συμπλήρωση, ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια και παρουσίαση των αποτελεσμάτων μέσω εκπροσώπου, γίνεται έλεγχος με βάση το πρότυπο.

Άσκηση - Ο διάδρομος της συνείδησης: Οι μαθητές στέκονται σε δύο παράλληλες σειρές και ανάμεσά τους υπάρχει ένας μικρός διάδρομος, από όπου περνάει ένας χαρακτήρας - το λιοντάρι. Οι υπόλοιποι αποτελούν τη φωνή της συνείδησής, τους «αγγέλους» και τους «δαίμονες», ώστε ο χαρακτήρας που περνάει ανάμεσα να ακούει και τις θετικές και τις αρνητικές σκέψεις. Κάθε σειρά φωνάζει στον χαρακτήρα λέξεις και φράσεις που σκέφτεται ο ίδιος (το λιοντάρι) ή οι άλλοι γι' αυτόν, με αφορμή συνήθως μία διλημματική κατάσταση, βλ. συναισθηματική κατάσταση λιονταριού. Μπορούν να του φωνάζουν: i) φράσεις που νομίζουν ότι ο χαρακτήρας αυτός έχει στο μυαλό του ή, ii) σκέψεις που ο χαρακτήρας αυτός έχει πιθανώς για το δικό τους χαρακτήρα ή, iii) σκέψεις που αυτοί (ως ρόλοι) έχουν για το χαρακτήρα που περνάει από μπροστά τους. Στο τέλος του διαδρόμου ο χαρακτήρας θα πρέπει να αποφασίσει. Η συγκεκριμένη τεχνική επιλέγεται καθότι προωθεί τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Οι τελευταίοι εξασκούνται σε συναισθηματικό λόγο με στόχο να αντιληφθούν τη δύναμη των λέξεων και να αποδώσουν την αφήγηση από την οπτική γωνία που οι ίδιοι την εξέλαβαν ή την σχηματοποίησαν με βάση τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες (Γκόβας, 2001).

4.5. Σύνοψη/όλον

Επιλέγεται η τεχνική της Χιονοστιβάδας, που έχει κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα τη σύντομη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών και συνδυάζεται με τεχνικές όπως η χρησιμοποίηση γραπτού και προφορικού λόγου, η εξατομικευμένη και η ομαδική εργασία για την απόδοση συμπερασμάτων. Στόχος της είναι μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να καταλήξουν οι εμπλεκόμενοι ομαδικά σε συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αναμένεται να καταλήξουν στο συμπέρασμα: ότι το ποσοτικό κριτήριο δεν εκφράζει πάντα την αδιαμφισβήτητη υπεροχή και ότι τελικά το κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του. Και οι μικροί κρύβουν δυνάμεις και ικανότητες με τις οποίες μπορούν να νικήσουν φαινομενικά ισχυρότερους αντιπάλους. Έτσι, λ.χ. ο ελέφαντας φαίνεται να φοβάται το ποντίκι. Να συμπεράνουν ότι όλοι έχουμε τις φοβίες μας, για παράδειγμα τα μικρά παιδιά φοβούνται το σκοτάδι, τα «μεγάλα» το φως, το νερό, την απειλή της απόλυσης από εργασία, την κλιμακούμενη κοινωνική παθογένεια (φόντοι, ληστείες, κλοπές, βία κ.α.), την οικονομική κρίση, σοβαρό κίνδυνο υγείας, πόλεμο κ.α. Το ερώτημα στο οποίο θα κληθούν να απαντήσουν γραπτώς σύντομα ο καθένας μόνος του αρχικά είναι: «Πώς μπορεί κανείς να αντιμετωπίσει τους φόβους του;» (διάρκεια 4'). Στη συνέχεια, θα συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με τον διπλανό τους και θα επιλέξουν έως τρεις απαντήσεις (διάρκεια 3'). Τέλος, θα καταλήξουν στις τρεις

επικρατέστερες ύστερα από συζήτηση με τα μέλη της ομάδας στην οποία θα έχουν ενταχθεί (διάρκεια 5') και τις οποίες θα ανακοινώσουν στην ολομέλεια μέσω εκπροσώπου (βλ. Παράρτημα- Φύλλο εργασίας 6).

Ενδεικτικές απαντήσεις μαθητών:

- Να έρθουμε αντιμέτωποι με τους φόβους μας.
- Να αξιολογήσουμε τα αίτια του φόβου μας, διότι υπάρχουν τα πραγματικά, αλλά και τα φαινομενικά.
- Να επιστρατεύσουμε ψυχοπνευματικές δυνάμεις, να ενεργοποιήσουμε το θάρρος, την ψυχραιμία μας, την αποφασιστικότητά μας και την αγωνιστική μας διάθεση.
- Να αξιοποιήσουμε τα όποια φυσικά αντισταθμιστικά μας χαρίσματα.
- Να αναζητήσουμε τη βοήθεια κοντινών μας ανθρώπων, συγγενών και φίλων.

5. ΠΡΟΕΚΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

5.1. Βιωματική δράση: Τέχνες- Πολιτισμός (Ψηφιακό εικαστικό εργαστήριο)

Η συγκεκριμένη βιωματική δράση αποτελεί εναλλακτική πρόταση για την προώθηση του κριτικού, γλωσσικού και τεχνολογικού γραμματισμού των μαθητών, ενισχύοντας ταυτόχρονα τη δημιουργικότητά τους μέσα από δικτυακά εργαλεία δημιουργίας κόμικς. Τα παραπάνω έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με τα νέα Αναλυτικά προγράμματα που προβάλλουν διαδικασίες βιωματικής μάθησης, ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, διερευνητικών διαδικασιών, χρήσης και αξιοποίησης της τεχνολογίας.

5.1.1. Στοχοθεσία

Ο στόχος του προγράμματος είναι η ενθάρρυνση των μαθητών για δημιουργική γραφή μέσα από ευχάριστες για εκείνους δραστηριότητες, όπως είναι η ενασχόληση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και η δημιουργία κόμικς. Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες για την κατασκευή νοήματος, αναδεικνύοντας παράλληλα τη δική τους πρόσληψη με βάση τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ μέσα από τη συνδιαλλαγή με τους συμμαθητές τους θα συγκρίνουν τις πληροφορίες, θα τις δεχτούν ή θα τις απορρίψουν (Williams, 1995· McCoy, 2010) και θα καταλήξουν στη δημιουργία κόμικς με τη χρήση δικτυακών εργαλείων της επιλογής τους και τελικά στη δημοσίευση των δημιουργημάτων τους.

5.1.2. Project

Να μεταφέρουν το νόημα του μύθου στη σύγχρονη εποχή, επινοώντας περιπτώσεις στις οποίες βρίσκεται εφαρμογή και δημιουργώντας κόμικς με την υπόθεσή τους, παίρνοντας ιδέες από παρόμοιες προσπάθειες Αποστολίδης & Βούτσας (2006, όπ. αναφ. στην Ακριτίδου, 2015), όπως για παράδειγμα εικονογράφησης των μύθων του Αισώπου. Εργασία σε ομάδες για την οποία τους δίνεται το διάστημα των 60 ημερών για να την διεκπεραιώσουν. Επιλογή ανάμεσα σε ένα πλήθος λογισμικών για τη δημιουργία κόμικς μεταξύ των

οποίων υπάρχουν αρκετά ελεύθερα λογισμικά (freeware), όπως το ComicStripCreator:

Δικτυακά Εργαλεία Δημιουργίας κόμικς
Σύντομο κόμικ (Strip Creators) http://www.toondoo.com/ http://www.bbc.co.uk/doctorwho/comicmaker/ http://www.makebeliefscomix.com/Comix/ http://www.garfield.com/fungames/comiccreator.html http://www.bam.gov/sub_yourLife/yourlife_comiccreator.html# http://www.pixton.com/ http://www.comicmaster.org.uk/ http://www.mashon.com/spore/creator
Βιβλίο κόμικ (Book Creators) http://www.mycomicbookcreator.com http://www.toondoo.com/
Εργαλεία δημιουργίας σύντομων κόμικς (Comic Strip Creators) http://www.comicstripcreator.org/ http://www.kelloggs.gr/comicconstructor.aspx
Εργαλεία δημιουργίας βιβλίων κόμικς (Comic Book Creators) http://www.webcomicbookcreator.com http://plasq.com/comiclife

Πίνακας 3. Εργαλεία δημιουργίας κόμικς (Καπανιάρης, 2014)

5.1.3. Ανάλυση ρόλων ανά ομάδα

- Ο σεναριογράφος της ομάδας: υπεύθυνος να καταγράφει τις ιδέες των συμμαθητών του στο χαρτί και να τις τροποποιεί ώστε να έχουν νόημα και πλοκή.
- Ο σχεδιαστής: υπεύθυνος για τη χρήση λογισμικού για τη δημιουργία κόμικς ώστε να αποδώσει τις μορφές των σκίτσων, τις εκφράσεις των προσώπων τους και την οπτική γωνία κάθε καρέ.
- Ο letterer: υπεύθυνος να εμπλουτίζει τα συννεφάκια με λόγια.

6. ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

Στο πλαίσιο της ανατροφοδότησης του μαθήματος, θεωρούμε ότι αυτή επιτυγχάνεται τόσο στην Ολομέλεια μαζί με τους μαθητές, όσο και στην αποτίμηση της συγκεκριμένης προσέγγισης σε ατομικό επίπεδο από τον εκπαιδευτικό. Ακόμη, ζητάμε από τους μαθητές να δημιουργήσουν τα δικά τους κόμικς με την καθοδήγηση του καθηγητή των φιλολογικών, των εικαστικών και της πληροφορικής, προκειμένου να «περάσουν» το δικό τους επιμύθιο. Οι μαθητές ανακοινώνουν τις εργασίες τους στην τάξη, διοργανώνουν μικρές εκδηλώσεις ανακοινώσεων εργασιών ή επικοινωνούν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μέσων κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter κ.α.) με άλλα σχολεία, τον Σύλλογο Γονέων και άλλους φορείς της τοπικής κοινότητας. Αυτό επαφίεται στη θέληση και οργάνωση

του εκάστοτε εκπαιδευτικού και στις υποδομές του σχολείου. Τέλος, για όποιο λογισμικό σχεδιασμού και ψηφιοποίησης κόμικς κι αν επιλέξουν τα παιδιά, υπάρχει και το αντίστοιχο portal, στο οποίο θα μπορούσαν να «ανεβάσουν» τα δικά τους κόμικς, να ανταλλάξουν απόψεις μεταξύ τους και να δουν τις δουλειές των άλλων, συμμετέχοντας σε μια μεγάλη διαδικτυακή κοινότητα που προωθεί των 9^η τέχνη.

7. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται ομαδικά και ατομικά με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στα φύλλα εργασίας, τη συμμετοχή τους και τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και γενικότερα τη συνολική τους συμπεριφορά στο πλαίσιο της ομάδας τους. Επίσης, ως διαγνωστικό εργαλείο για την ανίχνευση παρερμηνειών από την πλευρά των μαθητών όσον αφορά στην πρόσληψη της νέας γνώσης χρησιμοποιείται εδώ και το λογισμικό SmartTools. Η δημιουργία εννοιολογικών χαρτών με τη δυνατότητα οπτικοποίησης και μοντελοποίησης της νέας γνώσης συνίσταται συν τοις άλλοις και στη διδασκαλία για μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Στοιχεία που πιστεύουμε ότι θα τους κινητοποιήσουν και έχουν ληφθεί υπόψη απ' τον εν λόγω διδακτικό σχεδιασμό είναι: η χρήση του υπολογιστή και κατάλληλα σχεδιασμένων λογισμικών για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, κατασκευής ψηφιακών κόμικς και κολάζ, όπως επίσης και η δημιουργία θετικού κλίματος μέσα από ένα πλήθος ενεργητικών τεχνικών και διαθεματικών δράσεων, της χιονοστιβάδας και της ιδεοθύελλας που εντάσσονται στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Η αισθητοποίηση και η βιωματική προσέγγιση της γνώσης μέσω της τέχνης της λογοτεχνίας, της ρητορικής, της 9^{ης} τέχνης και της τέχνης του δράματος αποτελούν πρόσθετα στοιχεία που θα εξασφαλίσουν την εμπλοκή των μαθητών και θα προωθήσουν τη δημιουργικότητα τους.

Επιπλέον, η δημιουργική αξιοποίηση του «λάθους» (θεωρία της πρόσληψης) κατά την ανάγνωση του κειμένου θα κάνει τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες να νιώσουν άνετα και να έχουν θετική προδιάθεση προς τη διδακτική πράξη, ενώ ταυτόχρονα θα ενθαρρύνει ακόμη και τους πιο διστακτικούς μαθητές. Παράλληλα, η ένταξή τους σε ομάδες για να εργαστούν με συμμαθητές με τους οποίους έχουν συμπάθεια ή τους συνδέει φιλική σχέση, θα τους δημιουργήσει το αίσθημα της ασφάλειας και σιγουριά για να παρακινηθούν για την ολοκλήρωση της εργασίας που τους ανατέθηκε. Αυτό θα τους δώσει ώθηση να εμπλακούν πιο ενεργά στη διαδικασία με αποτέλεσμα να βελτιώνονται οι επιδόσεις τους και να αυξάνει ο βαθμός αυτοεκτίμησής τους, ενώ το αίσθημα του ανήκειν θα συμβάλλει σε ακόμη μεγαλύτερη συμμετοχή τους.

8. ΠΗΓΕΣ

Αίσωπος, Μαυρόπουλος, Θ. (2005). *Αισώπειοι μύθοι* (μτφρ. & επιμ. Μαυρόπουλος, Θ.). Αθήνα: Ζήτρος.
Ακριτίδου, Π. (2015). Οι αρχαίοι μύθοι του Αισώπου σ' ένα σύγχρονο εργαστήρι δημιουργικής

ανάγνωσης και γραφής. Μια πρόταση πολιτιστικού προγράμματος. Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου για την διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.

Αποστολίδης, Τ., & Βουτσάς, Κ. (2006). *Αίσωπος. Οι μύθοι του Αισώπου σε... κόμικς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 Προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. *New York: David McKay*.

Γκαδρής, Σ. (2015). Ο Τζιτζικας και ο Μέρμηγκας Ένα σενάριο ηθικών διλημάτων. Μια εφαρμογή στο Νηπιαγωγείο. Στο *Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου για την διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.

Γκόβας, Ν. (2001). Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Αθήνα: Μεταίχμιο. Διαθέσιμο στο: http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_RITORIKI/Govas_9Characters.pdf.

Erikson, E. (1976). *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W.W. Norton.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού – Γυμνασίου (ΦΕΚ 303, τ. Β - 13/03/2003).

Hannafin, M. J. (1992). Emerging technologies, ISD, and learning environments: Critical perspectives. *Critical perspectives. Educational Technology Research and Development, 40*(1), 49-63.

Jackson, S. (2002). *Designing Argumentation Protocols for the Classroom*. In F. H. van Eemeren (Ed.) *Advances in Pragma- Dialectics* (pp. 105-119). Amsterdam: Sic Sat.

Καπανιάρης, Α., Λιόβας, Δ., & Παπαδημητρίου, Ε. (2014). Διδασκαλία με κόμικς (comics): Παρουσίαση εργαλείων δημιουργίας κόμικς στο πλαίσιο σχεδίασης και εφαρμογής πιλοτικού εργαστηρίου του παραρτήματος Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Βόλου. Στο *Πρακτικά 2^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Σ.Ε.Π., Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης*. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/9964992/>

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist, 41*(2), 75-86.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

McCoy, P. (2010). *Using Comics In The Classroom. THT 2010 Proceedings*. Διαθέσιμο στο: http://tht-japan.org/proceedings/2010/002_014_mccoy.pdf.

- Νικολαΐδου, Σ., & Γιακουμάτου, Τ. (2001). *Διαδίκτυο και διδασκαλία*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παλιοθόδωρος, Δ. (2006). Αίσωπος. Στο *Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού, Μ. Ασία*. Ανακτήθηκε από <http://kassiani.fhw.gr/asiaminor/forms/fLemmaBodyExtended.aspx?lemmaID=3473>.
- Παρασκευόπουλου, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία* (τόμοι 1,2,3). Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004). *Η δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα.
- Πνευματικός, Δ., & Patry, J. L. (2013). *Συνδυάζοντας τη διδασκαλία αξιών και γνώσεων μέσα από διλημματικές καταστάσεις*. Ανακοίνωση στο επιμορφωτικό σεμινάριο *Οικοδόμηση αξιών και γνώσεων μέσα από διλημματικές καταστάσεις*, 30 Νοεμβρίου 2013 στη Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμο στο: <http://www.diapolis.auth.gr/>
- Τζιμογιάννης Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο ανάπτυξης κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής - δημιουργικής σκέψης* (σσ.333-354). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Tobias, S., & Duffy, T. M. (2009). *Constructivist instruction: Success or failure?* New York: Taylor & Francis.
- Williams, N. (1995). *The Comic Book as Course Book: Why and How*. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED390277.pdf>

9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α' ομάδα

α) Να αναζητήσετε τους όρους: μύθος, αλληγορία, επιμύθιο. Προτεινόμενες σελίδες για αναζήτηση των όρων:

Διαδραστικά βιβλία- Αρχαία Α' Γυμνασίου

Πύλη για την ελληνική γλώσσα- Λεξικό

Ελληνικός Πολιτισμός- Α6

β) Να δημιουργήσετε έναν εννοιολογικό χάρτη με τις παραπάνω έννοιες- όρους, π.βλ. δημιουργία εννοιολογικού χάρτη, και έναν ελλιπή εννοιολογικό χάρτη με συμπλήρωση κενών που αφορούν στις παραπάνω έννοιες.

γ) Ορίστε εκπρόσωπο για την παρουσίαση του εννοιολογικού χάρτη στην ολομέλεια, αφού πρώτα έχετε διανείμει στους συμμαθητές σας τον ελλιπή προς συμπλήρωση εννοιολογικό χάρτη.

Β' ομάδα

α) Να αναζητήσετε πληροφορίες για τον συγγραφέα- μυθογράφο, Αίσωπο και την εποχή του. Προτεινόμενοι αρχαιογνωστικοί δικτυακοί τόποι:

Οι μύθοι του Αισώπου

Αίσωπος- ΒΙΚΙΠΑΙΔΕΙΑ

Ελληνικός Πολιτισμός- Α6

β) Να δημιουργήσετε ένα έγγραφο παρουσίασης μέσω google drive που να περιλαμβάνουν τις παραπάνω πληροφορίες για τον μυθογράφο Αίσωπο.

γ) Ορίστε εκπρόσωπο για την παρουσίαση.

Γ' ομάδα

α) Να συγκεντρώσετε εικόνες απ' τους μύθους του Αισώπου και να δημιουργήσετε κολάζ.

Οδηγίες:

- Να γίνει αναφορά σε τουλάχιστον εννιά (9) γνωστούς μύθους του Αισώπου.

Επιλέγετε αν θα κάνετε χειροτεχνία ή αν θα δημιουργήσετε έγγραφο google drive.

Πίνακας 2. Φύλλο εργασίας 1

α) Να συμπληρώσετε τα κενά στον εννοιολογικό χάρτη που σας δόθηκε στηριζόμενοι στην παρουσίαση του εκπροσώπου της Α' Ομάδας .

β) Να συμπληρώσετε τις πληροφορίες που σας ζητούνται:

Συγγραφέας	
Τόπος	
Χρόνος	
Συγγραφικό έργο	

Πίνακας 3. Φύλλο εργασίας 2

Με τη βοήθεια των γλωσσικών σχολίων του βιβλίου, σ. 45 ή των λεξιλογικών επισημάνσεων στον Ελληνικό Πολιτισμό Ενότητα 6^η Η ομορφιά δεν είναι το παν, να συμπληρώσετε το παρακάτω σχεδιάγραμμα του κειμένου της ενότητας. Ελέγχετε τις απαντήσεις σας με τον διπλανό σας.

ΕΝΟΤΗΤΑ 6^η

ποιος	τι έκανε	πού	πότε
↓	↓	↓	↓
μετά τι έκανε;			
↓			
πώς του φαινόταν;			
↓			

τι γίνεται;

↓

τι;

↓

το ελάφι τι κάνει;

↓

Συμπέρασμα→

Πίνακας 4. Φύλλο εργασίας 3

**ΑΓΩΝΕΣ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΟΓΙΑΣ
ΕΝΤΥΠΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ**

Όνομα κριτή Λόγος- Θέμα: Η ομορφιά δεν είναι το παν. Όνομα: Παρατηρήσεις	Αντίλογος- Η ομορφιά είναι το παν. Όνομα: Παρατηρήσεις														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">Μ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ε Χ 2</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Δ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ο</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Υ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Σ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Α</td></tr> </table>	Μ	Ε Χ 2	Δ	Ο	Υ	Σ	Α	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">Μ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ε Χ 2</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Δ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ο</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Υ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Σ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Α</td></tr> </table>	Μ	Ε Χ 2	Δ	Ο	Υ	Σ	Α
Μ															
Ε Χ 2															
Δ															
Ο															
Υ															
Σ															
Α															
Μ															
Ε Χ 2															
Δ															
Ο															
Υ															
Σ															
Α															
Βαθμοί: Όνομα: Παρατηρήσεις	Βαθμοί: Όνομα: Παρατηρήσεις														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">Μ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ε Χ 2</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Δ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ο</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Υ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Σ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Α</td></tr> </table>	Μ	Ε Χ 2	Δ	Ο	Υ	Σ	Α	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">Μ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ε Χ 2</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Δ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ο</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Υ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Σ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Α</td></tr> </table>	Μ	Ε Χ 2	Δ	Ο	Υ	Σ	Α
Μ															
Ε Χ 2															
Δ															
Ο															
Υ															
Σ															
Α															
Μ															
Ε Χ 2															
Δ															
Ο															
Υ															
Σ															
Α															
Βαθμοί: Όνομα: Παρατηρήσεις	Βαθμοί: Όνομα: Παρατηρήσεις														
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">Μ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ε Χ 2</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Δ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ο</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Υ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Σ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Α</td></tr> </table>	Μ	Ε Χ 2	Δ	Ο	Υ	Σ	Α	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="text-align: center;">Μ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ε Χ 2</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Δ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Ο</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Υ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Σ</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">Α</td></tr> </table>	Μ	Ε Χ 2	Δ	Ο	Υ	Σ	Α
Μ															
Ε Χ 2															
Δ															
Ο															
Υ															
Σ															
Α															
Μ															
Ε Χ 2															
Δ															
Ο															
Υ															
Σ															
Α															
Βαθμοί: Άθροισμα: Βαθμολογία ομάδας:	Βαθμοί: Άθροισμα: Βαθμολογία ομάδας:														

Πίνακας 5. Έντυπο βαθμολογίας

- α) Να επιλέξετε έως τρεις μύθους του Αισώπου από το αναρτημένο στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης κολάζ της Γ' Ομάδας. Στη συνέχεια, με βάση το επιμύθιο του εκάστοτε μύθου να βγάλετε το δικό σας απόφθεγμα και να υπογράψετε με ψευδώνυμο της ομάδας σας.
- β) Να συγκρίνετε τα αποφθέγματά σας με αυτά που υπάρχουν στο βιβλίο για τους Αισώπειους Μύθους από τις εκδόσεις Ζήτρος στο Μαυρόπουλος (2005, όπ. αναφ. στην Ακριτίδου, 2015).
- γ) Να παρουσιάσετε μέσω εκπροσώπου τα αποφθέγματά σας στην ολομέλεια.

Πίνακας 6. Φύλλο εργασίας 4

- α) Με βάση τον τίτλο των παρακάτω παραλλαγών του αρχαίου μύθου της ενότητας και το επιμύθιο που σας δίνεται, να πλάσετε με αυτά τα δεδομένα τον μύθο στα νέα ελληνικά.
- Οδηγίες: Επιλέγετε μία από τις παρακάτω παραλλαγές. Οι μύθοι σας να είναι σύντομοι και να τηρούν τις συμβάσεις της αφήγησης (τίτλος, ποιος είναι ο βασικός ήρωας και τα πρόσωπα της ιστορίας; πού και πότε συμβαίνει; πώς ξεκινάει η ιστορία; τι γίνεται; ξαφνικό γεγονός, ποιο είναι το αποτέλεσμα; πώς τελειώνει η ιστορία; Τι σκέφτονται ή τι αισθάνονται τα πρόσωπα για ό τι συνέβη;).

- Έλαφος επί νάματος και λέων

Επιμύθιο (συμπέρασμα): Η ομορφιά δεν είναι το παν. Ο Χριστός είχε πει: " μη κρίνετε κατ' όψιν, αλλά την δικαίαν κρίσιν κρίνατε ". (σχετική φράση με τον μύθο της ενότητας και με την παραπάνω παραλλαγή)

- Έλαφος και λέων εν σπηλαίω

Επιμύθιο (συμπέρασμα): Πολλές φορές είναι καλύτερα να αντιμετωπίσουμε δύσκολες καταστάσεις χωρίς να καταφεύγουμε στην εύκολη λύση που είναι παγίδα.

- Λέων λυσσών και έλαφος

Επιμύθιο (συμπέρασμα): Για τους ανθρώπους λύσσα είναι η εξουσία. Όταν ένας άνθρωπος δεν μπορεί να κρύψει την κακία του ως απλός πολίτης, φαντάσου πόσο κακός θα γίνει όταν αποκτήσει κ εξουσία!

- Νεβρός και έλαφος

Επιμύθιο (συμπέρασμα): Μα ακόμα κ οι άνθρωποι, τόσο συχνά γνωρίζουν ότι ο φόβος είναι παράλογος κ ωστόσο δεν μπορούν να απαλλαγούν από αυτόν.

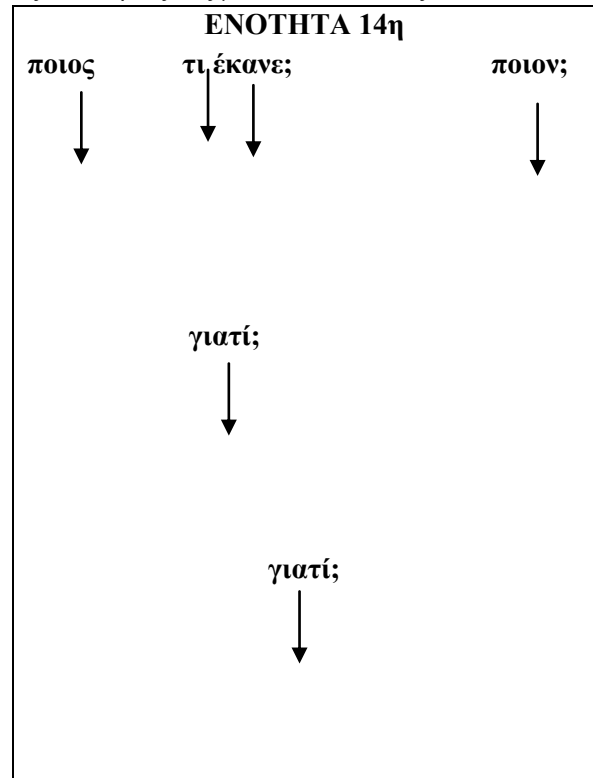
β) Να συγκρίνετε τα κείμενά σας με την πρωτότυπη παραλλαγή και τη μετάφρασή της.

Προτεινόμενος αρχαιογνωστικός τόπος:

Αισώπου Μύθοι

Πίνακας 7. Φύλλο εργασίας 5

Με τη βοήθεια των γλωσσικών σχολίων του βιβλίου, σ. 107 ή των λεξιλογικών επισημάνσεων στον Ελληνικό Πολιτισμό Ενότητα 14^η Ένα άδικο παράπονο, να συμπληρώσετε το παρακάτω σχεδιάγραμμα του κειμένου της ενότητας. Ελέγχετε τις απαντήσεις σας με τον διπλανό σας.



Συμπέρασμα →

Πώς μπορεί κανείς να αντιμετωπίσει τους φόβους του;

α) Να δώσετε ο καθένας μέχρι πέντε (5) απαντήσεις στο παραπάνω ερώτημα, διάρκεια 4'. Στη συνέχεια, να συγκρίνετε τις απαντήσεις σας με τον διπλανό σας και θα επιλέξετε έως 3 κοινές απαντήσεις που τυχόν έχετε, διάρκεια 3' και τέλος να καταλήξετε σε 3 επικρατέστερες έπειτα από συζήτηση με τα μέλη της ομάδας σας, διάρκεια 5'.

β) Ορίστε εκπρόσωπο για να ανακοινώσετε τις απαντήσεις σας στην ολομέλεια.

Πίνακας 8. Φύλλο εργασίας 6

ΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ «ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ» ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΕΝΟΣ «ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ» ΜΑΣ ΦΙΛΟΥ, ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Τα παραμύθια δεν λένε στα παιδιά πως οι δράκοι υπάρχουν,
γιατί τα παιδιά ήδη ξέρουν πως οι δράκοι υπάρχουν.
Λένε στα παιδιά πως οι δράκοι μπορούν να ηττηθούν.

G.K. Chesterton (1874-1936),
Αγγλος συγγραφέας.

Σπύρος Πετρίτης
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Το θέατρο στο σχολείο συνδέεται με την ανάγκη των παιδιών να παίζουν, να εκφραστούν δημιουργικά απέναντι στον κόσμο, μέσα από μια συμβολική γλώσσα. Ο κόσμος αυτός μπορεί να φανεί για τα παιδιά εχθρικός, δημιουργώντας φόβους που άλλοτε έχουν ρεαλιστική αιτιολογία και λειτουργούν προστατευτικά, συνθέστερα όμως αποτελούν φοβίες. Το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα μέσο λύτρωσης τόσο από αυτές τις φοβίες, όσο και από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις που απομακρύνουν τον άνθρωπο από τη γνωριμία με τον Άλλο, αλλά και από τον εαυτό του. Στο πλαίσιο αυτό, επιχειρήθηκε κατά το τελευταίο τρίμηνο του σχολικού έτους 2014-2015, σε όλες τις τάξεις συγκεκριμένου Δημοτικού Σχολείου, με έμφαση στα τμήματα της Β' τάξης λόγω της εφαρμογής του προγράμματος Αγωγής Υγείας «Βήματα για τη ζωή» (Κουρμούση, 2014), η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η χρήση της κούκλας, καθώς με τη συμβολική της διάσταση βοηθάει να μιλάμε στα παιδιά για τα πιο «δύσκολα» θέματα χωρίς να τα κατονομάζουμε, κάτι που ενισχύει την κριτική τους ικανότητα, ενώ παράλληλα αποφεύγεται ο στιγματισμός ήδη στοχοποιημένων μαθητών. Βάσει του παραπάνω θεωρητικού πλαισίου, αλλά και της εφαρμογής της δράσης στο σχολείο, αλλά κι αλλού, η επανάληψη της εφαρμογής στο συνέδριο, εργαστηριακά, έχει μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον.

Λέξεις κλειδιά: Κουκλοθέατρο, συμβολική γλώσσα, αγωγή υγείας.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως σημειώνεται στο βιβλίο του δασκάλου για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στην Ε' και τη Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου, «το θέατρο, όπως και το παιχνίδι, συνδέεται με την ανάγκη του ανθρώπου και ειδικότερα του παιδιού να εκφραστεί δημιουργικά απέναντι στον κόσμο και την πραγματικότητα, μέσα από μια συμβολική γλώσσα. Στο σχολείο, το θέατρο λειτουργεί παιδαγωγικά ως μέσο έκφρασης και γνώσης, επικοινωνίας και ενσυναίσθησης. Καλλιεργεί την

προφορική γλώσσα, τη γλώσσα του σώματος, τη σχέση με το χώρο, με τα κείμενα και με την πρωτότυπη συγγραφή. Ενισχύει την ατομική έκφραση, ενώ συμβάλλει αποτελεσματικά στη λειτουργία της ομάδας.

Το παιδί, μέσα από τη διαδικασία της Θεατρικής Αγωγής, καλλιεργεί τις φυσικές, διανοητικές, και ψυχικές του ικανότητες. Η συναισθηματική του ζωή ισορροπεί, ενώ παράλληλα η αίσθηση της προσωπικής δημιουργίας μέσα στην ομάδα οπλίζει το νεαρό μαθητή με πίστη στον εαυτό του, αυτογνωσία και επικοινωνιακή δύναμη. Μαθαίνει να σέβεται τους κανόνες της συνύπαρξης, να συνθέτει μέσα από το διάλογο. Η ίδια η συνειδητή πορεία της θεατρικής πράξης διδάσκει την αρμονία των αντιθέσεων μέσα από την ετερότητα και την πολλαπλότητα. Ως προς την καλλιτεχνική του διάσταση, το θέατρο στο σχολείο είναι άμεσα συνδεδεμένο με την παιδαγωγική του ιδιότητα και φύση. Το παιδί γνωρίζει και αρχίζει και αρχίζει προοδευτικά να χρησιμοποιεί τη θεατρική γλώσσα. Προσεγγίζει τους σύνθετους κώδικες της θεατρικής επικοινωνίας (θεατρική παράσταση) και δημιουργεί έναν «ποιητικό» χώρο συμβόλων με το σώμα, το λόγο, τα αντικείμενα» Εφαρμόζοντας τις αρχές του θεάτρου, ο μαθητής περνάει σταδιακά σε μια συνθετική αντίληψη του κόσμου, ενώ συγχρόνως κατακτά την κοινωνική του εικόνα. Έτσι η τέχνη του θεάτρου αποτελεί ένα ουσιαστικό και μοναδικό μάθημα ζωής (Μουγιακάκος κ.ά., χ.χ.).

Όσον αφορά ειδικότερα στα αντικείμενα, αυτά μπορεί

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου-EEMAPE

να είναι και απλά σκηνικά αντικείμενα, αν και ποτέ στο θέατρο κανένα αντικείμενο δεν στερείται σημειολογικών συνδηλώσεων και συμπαραδηλώσεων ή ακόμα και συμβολικών διαστάσεων. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να επισημάνουμε πως «η ανάγκη των παιδιών για το θέαμα αλλά και τη συμμετοχή στο κουκλοθέατρο έχει βαθιές ρίζες στις αρχές της μίμησης, της μεταμόρφωσης και της πίστης. Το κουκλοθέατρο φανερώνει το μέγεθος της ανθρώπινης ανάγκης για την ανακάλυψη και την κατανόηση των φαινομένων της ζωής και προέρχεται από μαγικοθρησκευτικές πρακτικές» (Μουγιακάκος κ.ά., χ.χ.).

Άλλωστε, έχει συχνά επισημανθεί η βαθιά φιλοσοφική διάσταση των γνωστών αποριών των παιδιών και των ερωτήσεων που απευθύνουν συχνά στους γονείς ή και τους παιδαγωγούς τους, τα ενήλικα οικεία τους πρόσωπα, που έχουν θέσεις κύρους και απολαμβάνουν της εμπιστοσύνης τους. Τον ίδιο διερευνητικό ρόλο παίζει το συμβολικό παιχνίδι που κορυφώνεται κατά τη νηπιακή ηλικία και στη συνέχεια ατονεί, εφόσον η γνώση που αποκτά το παιδί για τα αντικείμενα γύρω του λειτουργεί κατασταλτικά της συμβολικής σκέψης, ή και γενικότερα της φαντασίας, κάτι που επιτείνει την ανάγκη να μη σβήσει η φλόγα της δημιουργικής σκέψης μέσα στις ψυχές των παιδιών, εφ' όρου ζωής πια, κάτι που διασφαλίζει η διά βίου θεατρική παιδεία.

Είναι αναμενόμενο όμως ο εν γένει άγνωστος για τα παιδιά κόσμος να συνεχίζει επί πολλά ακόμη έτη να τα εκπλήσσει και να τους φαίνεται εχθρικός, δημιουργώντας φόβους που άλλοτε έχουν ρεαλιστική αιτιολογία και λειτουργούν προστατευτικά, τις πιο πολλές φορές όμως συνιστούν φοβίες. Το θέατρο όμως, και ιδιαίτερα το κουκλοθέατρο, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα μέσο λύτρωσης τόσο από αυτούς τους φόβους και τις φοβίες όσο και από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις που απομακρύνουν τον άνθρωπο από τη γνωριμία με τον Άλλο, αλλά και από τον εαυτό του.

2. ΟΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΘΕΑΤΡΟΥ

Το κουκλοθέατρο ανήκει σε μια κατηγορία θεατρικών μορφών και τεχνικών που ειθίσται να περιγράφονται συνοπτικά με τον παραπάνω όρο, όπου κατατάσσουμε συνήθως και τη θεατρική μάσκα, το θέατρο σκιών ή το θέατρο των αντικειμένων, και άλλες λιγότερο διαδεδομένες μορφές, όπως είναι το λεγόμενο «μαύρο θέατρο της Πράγας». Στο πλαίσιο των καινοτόμων δραστηριοτήτων και πιο συγκεκριμένα των πολιτιστικών προγραμμάτων, αλλά και των προγραμμάτων αγωγής και προαγωγής της υγείας και των διαπροσωπικών σχέσεων, οι μορφές αυτές του θεάτρου, και ιδιαίτερα το κουκλοθέατρο, μπορούν να έχουν πολλές και χρήσιμες, τελικά αποτελεσματικές εφαρμογές, που να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών, συμβάλλοντας παράλληλα στην ανάπτυξη των:

- Κοινωνικο-πολιτιστικών
- Συναισθηματικών και
- Επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους

- Πιθανότατα και σε πρόσθετες αρετές, όπως είναι η ευαισθησία για το φυσικό, αλλά και το αστικό περιβάλλον

Γενικός στόχος ενός τέτοιου προγράμματος θα μπορούσε να θεωρηθεί πως είναι η εμπέδωση της έννοιας της ταυτότητας, αλλά και εκείνης της ετερότητας με σκοπό αφ' ενός τα παιδιά να αρχίσουν να «βρίσκουν» τον εαυτό τους μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, την αφήγηση και την επινόηση ιστοριών, τη δραματοποίηση επιλεγμένων λογοτεχνικών έργων ή αποσπασμάτων έργων, αφ' ετέρου να έρθουν σε ουσιαστική επικοινωνία με τους συμμαθητές τους προκειμένου να επιτευχθεί η ενσυναίσθηση. Για τον λόγο αυτό πέραν των παραπάνω, ειθίσται οι παιδαγωγοί, κυρίως στην προσχολική εκπαίδευση αλλά και σπανιότερα στη δημοτική, να δουλεύουν παιδαγωγικά και καλλιτεχνικά με τις εικαστικές μορφές θεάτρου και ειδικότερα με το κουκλοθέατρο και με τη θεατρική μάσκα. Στο πλαίσιο των καινοτόμων δραστηριοτήτων και πιο συγκεκριμένα των πολιτιστικών προγραμμάτων στο ίδιο Δημοτικό Σχολείο, είχε υλοποιηθεί ένα χρόνο νωρίτερα με μαθητές της Γ' και της Δ' τάξης το πολιτιστικό πρόγραμμα – δράση με θέμα: «Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί, Από το Εγώ... στο Εσύ, από το Εσύ στο... Εμείς», το οποίο εμπνεύστηκε και συντόνισε ο υποφαινόμενος ως εκπαιδευτικός της Θεατρικής Αγωγής.

Όπως είχε σημειωθεί στην έκθεση που εστάλη στην Υπεύθυνη Πολιτιστικών Προγραμμάτων της αρμόδιας διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά γενικά με τη μάσκα, αλλά ισχύει και ως προς την κούκλα, η σημασία τους σε όλα τα μήκη και πλάτη της Γης, αλλά και σε όλη την ιστορική και την προϊστορική πορεία του ανθρώπινου πολιτισμού, είναι θεμελιώδης, κι ενώ συνδεόταν στην ελληνική αρχαιότητα με τις θρησκευτικές καταβολές του θεάτρου σήμερα, στον δυτικοευρωπαϊκό πολιτισμό συνδέεται αφ' ενός με το λαϊκό θέατρο, όπου ακόμη υπάρχει, αλλά και γενικότερα με την ανθρώπινη ψυχολογία, γεγονός που συνοψίζεται εύστοχα με ένα από τα πιο επιτυχημένα γνωμικά του Όσκαρ Γουάιλντ: «Ο άνθρωπος είναι λιγότερο ο εαυτός του όταν μιλάει ως ο εαυτός του. Δώσ' του μια μάσκα και θα σου πει την αλήθεια», με την έννοια της εκτόνωσης και της δημιουργικής έκφρασης, ακόμη και της καλλιέργειας της φαντασίας, η οποία μέσα από την τέχνη και σε συνδυασμό με την κριτική τους θεώρηση μπορεί να είναι πράγματι εποικοδομητική και να μας βοηθάει να προχωράμε μπροστά στην ζωή μας είτε είμαστε νεότεροι είτε μεγαλύτεροι και με την εμπειρία ζωής που διαθέτουμε έχουμε αναλάβει στην κοινωνία είτε τον παιδαγωγικό ρόλο, ή τον γονεϊκό.

Στον 20ό αιώνα, κατά τον οποίο οι μεγάλοι σκηνοθέτες και δάσκαλοι του θεάτρου ανακάλυψαν θεατρικές μορφές και είδη σε πολιτισμούς εκτός Ευρώπης, όπου δεν έχουν χάσει τον τελετουργικό χαρακτήρα τους και εξακολουθούν ακόμη και σήμερα να κάνουν εκτενή χρήση της μάσκας, αλλά και γενικά όλων των εικαστικών μορφών θεάτρου, ο Ζακ Λεκόν, ένας από τους πρωτοπόρους δασκάλους του σύγχρονου σωματικού θεάτρου και του χοροθεάτρου, εφημέρι της

«ουδέτερη» (λευκή) μάσκα ως μέσο εκπαίδευσης στην τέχνη της υποκριτικής, συστηματοποίησε την χρήση της στην διδασκαλία της υποκριτικής στην περίφημη Σχολή του, και είπε χαρακτηριστικά: «Υπάρχουν τρία είδη μάσκας: Αυτό που νομίζουμε ότι είμαστε, αυτό που πραγματικά είμαστε, και εκείνο που έχουμε κοινό όλοι μεταξύ μας» (Πετρίτης, 2014). Όμως, κατ' αναλογία η κούκλα, ως προέκταση της προσωπικότητάς μας εν γένει, και όχι απλώς του σώματος, μπορεί να είναι εξίσου εκφραστική τόσο της ουδέτερης/αφηρημένης ύπαρξης όλων, όσο αυτού που νομίζουμε ότι είμαστε ή που είμαστε πραγματικά.

3. ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΦΙΛΟ ΜΑΣ

Στο ίδιο πλαίσιο, επιχειρήθηκε κατά το τελευταίο τρίμηνο του σχολικού έτους 2014-2015, σε όλες τις τάξεις του 8ου Δημοτικού Σχολείου Γλυφάδας, με έμφαση στα τμήματα της Β' τάξης λόγω της εφαρμογής του προγράμματος Αγωγής Υγείας «Βήματα για τη ζωή» (Κουρμούση, 2014), η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η χρήση της κούκλας, καθώς με τη συμβολική της διάσταση βοηθάει να μιλάμε στην ψυχή των παιδιών για τα πιο «δύσκολα» θέματα χωρίς να τα κατονομάζουμε, κάτι που ενισχύει και την κριτική τους ικανότητα ενώ παράλληλα αποφεύγεται ο στιγματισμός ήδη στοχοποιημένων ή περιθωριοποιημένων μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά είδαν τον κούκλο, που αν και δράκος είχε μια «διαφορετική» ιστορία να αφηγηθεί για την αγαθή του φύση και τον τρόπο με τον οποίο είχαν επικρατήσει οι «μύθοι» περί του αντιθέτου.

Στη συνέχεια, κατέγραψαν με ενθουσιασμό, και σύμφωνα με την τυπική δομή ενός μαγικού παραμυθιού, τόσο το λόγο για τον οποίο ο γλυκός αυτός νέος φίλος τους ήταν τόσο «παρεξηγημένος», όσο και την πορεία από τη γνωριμία τους με εκείνον έως και τη νίκη επί του «ανταγωνιστή» (του «κακού» της υπόθεσης) με τη βοήθειά τους και την επιστροφή από τον μαγικό κόσμο του παραμυθιού στην πραγματικότητα της «τάξης» με ένα σημαντικό όμως εφόδιο: την ευχαρίστηση από το δημιουργικό αυτό ταξίδι ή με άλλους όρους την πολύτιμη διδαχή πως με τη διάθεση γνωριμίας με τον Άλλο, δεν είναι απαραίτητος ο φόβος, πως η διαφορετικότητα του Άλλου και κυρίως η άγνοια ή η ημιμάθεια ενισχύουν την επιθετική διάθεση.

Ολοκληρώνοντας τη δράση, επιλογή από τα παραμύθια που προέκυψαν δραματοποιήθηκαν στην τάξη, ενώ οργανώθηκε παράλληλα για το κάθε τμήμα ξεχωριστά, και πάντα στο πλαίσιο του μαθήματος, η μικρή «γιορτή» των παιδιών για τη γνωριμία με το νέο φίλο και την αίσια έκβαση της δύσκολης αυτής «παραμυθένιας» αποστολής. Στόχος του εργαστηρίου, στο πλαίσιο του συνεδρίου, είναι αφού γίνει κάποιου είδους συζήτηση, οι συμμετέχοντες να γνωρίσουν τον κούκλο και την ιστορία του και στη συνέχεια να προβούν σε σύντομη εφαρμογή των παραπάνω βημάτων.

Η ίδια δράση έχει επαναληφθεί με παιδικό και μικτό κοινό στην 3η Γιορτή της Αστικής μη Κερδοσκοπικής Εταιρείας των Οικογενειών «Ουράνιο Τόξο», αλλά και πιο πρόσφατα, στις αρχές Οκτώβρη του τρέχοντος έτους,

υπό τη μορφή βιωματικού σεμιναρίου με το ίδιο θέμα, που παραδόθηκε σε συναδέλφους θεατρολόγους, μέλη και Φίλους του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Θεατρολόγων (Πετρίτης, 2015). Τα αποτελέσματα ιδιαίτερα από αυτή την τελευταία δράση, σε συνδυασμό με εκείνα από μια ενδεχόμενη επανάληψη της εφαρμογής στο συνέδριο, εργαστηριακά, θα είχαν μεγάλο παιδαγωγικό κι εν γένει επιστημονικό ενδιαφέρον.

3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βάσει των παραπάνω, η επανάληψη της εφαρμογής στο συνέδριο, εργαστηριακά, θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον, σε απόλυτη συνάφεια με την υπό διερεύνηση θεματολογία του συνεδρίου. Τα μέχρι στιγμής συμπεράσματα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και επιβεβαιώνουν τα όσα αναφέρονται στο ως άνω αναφερόμενο εγχειρίδιο για το δάσκαλο του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής.

Αξιοσημείωτο είναι όμως πως όταν επιχειρήθηκε η παιδαγωγική αυτή δράση/παρέμβαση στο σχολείο, και μάλιστα κατά το τελευταίο τρίμηνο του σχολικού έτους 2014-2015, σε όλες τις τάξεις συγκεκριμένου Δημοτικού Σχολείου, η έμφαση που δόθηκε στα τμήματα της Β' τάξης προέκυψε σε έναν μεγάλο βαθμό από τη συνάφειά της με συγκεκριμένες ενότητες/στόχους του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» (Κουρμούση, 2014), καθώς οι μαθητές των τμημάτων αυτών είχαν ήδη σε ένα μεγάλο βαθμό μια οικειότητα με τα εν λόγω θέματα και τους ήταν πιο εύκολο να συναγάγουν συμπεράσματα τόσο σε συμβολικό επίπεδο, δηλαδή στο επίπεδο της φανταστικής ιστορίας που έπλασε η κάθε ομάδα, όσο και στο επίπεδο των πιθανών αναλογιών ανάμεσα στην ιστορία αυτή και τη βιωμένη ή πιθανολογούμενη πραγματικότητα κυρίως στο σχολικό πλαίσιο, αν και όχι μόνο.

Για την ίδια δράση για το παιδικό ή/και μικτό κοινό στην 3η Γιορτή της Αστικής μη Κερδοσκοπικής Εταιρείας των Οικογενειών «Ουράνιο Τόξο», και άρα αποκομμένη από το σχολικό πλαίσιο, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να συναγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα, όμως οι συμμετέχοντες σύνεδροι θα κληθούν να την αξιολογήσουν στην όποια συζήτηση προκύψει με το πέρασ της, πράγμα που έγινε και στο πλαίσιο του σεμιναρίου που παραδόθηκε σε μέλη και Φίλους του Πανελληνίου Επιστημονικού Συλλόγου Θεατρολόγων, των οποίων οι παρατηρήσεις ήταν ήδη πολύτιμες.

4. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Κλείνοντας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε ιδιαίτερα την συνάδελφο εκπαιδευτικό κλάδου ΠΕ 70, Μαρία Παπαδοπούλου, για τη μακρά και αγαστή συνεργασία της, αλλά και τους μαθητές και γενικότερα όλα τα μικρά ή και μεγαλύτερα «παιδιά», με τα οποία εφαρμόστηκε μέχρι στιγμής η εν λόγω δράση.

7. ΠΗΓΕΣ

Κουρμούση, Ν. (2014). *Βήματα για τη ζωή. Οδηγός μαθημάτων και εγχειρίδιο εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα*

ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για τις Α', Β' και Γ' Δημοτικού. Αθήνα: Σοκόλης.

Μουγιακάκος, Π, κ.ά. (χ.χ.). *Θεατρική Αγωγή, Ε' και Στ' Δημοτικού, Βιβλίο για το δάσκαλο.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πετρίτης, Σπ. (2014). *Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί, Από το Εγώ... στο Εσύ, από το Εσύ στο... Εμείς.*

Ανακτημένο στις 09-11-2015 από το δικτυακό τόπο <http://teacherinlove.weebly.com/blogspiros/10>.

Πετρίτης, Σπ. (2015). *Γράφοντας και παίζοντας τις «διαφορετικές» αφηγήσεις ενός «διαφορετικού» μας φίλου, μέσω της Θεατρικής Αγωγής.* Ανακτημένο στις 09-11-2015 από το δικτυακό τόπο <http://teacherinlove.weebly.com/bloggling--loving/98>.

ΞΕΤΥΛΙΓΟΝΤΑΣ ΤΟ ΜΙΤΟ ΤΗΣ ΜΕΛΩΔΙΑΣ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΥΜΕ ΤΙΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ

Ευφροσύνη Αστ. Κτιστάκη
Μουσικό Σχολείο Λάρισα

Ιωάννης Μακρυγιάννης
Μουσικό Σχολείο Λάρισα

Λεωνίδας Τέλιος
Μουσικό Σχολείο Λάρισα

Άννα Τσακάκη
Μουσικό Σχολείο Λάρισα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στη «μελέτη περίπτωσης» (σχεδίαση και πλάνο διαθεματικής εργασίας) δύο πολιτιστικών προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων τα οποία υλοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2014 - 15 στο Μουσικό Σχολείο Λάρισα. Τα προγράμματα εντάχθηκαν στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και συμμετείχαν σε αυτά 50 μαθητές των Α,Β και Γ τάξεων Λυκείου και έξι εκπαιδευτικοί. Η διδασκαλία ήταν κυρίως βιωματική και ομαδοσυνεργατική δίνοντας έμφαση στον αυτοσχεδιασμό, μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση (χορός, κίνηση, τραγούδι, πρόζα). Στο θεωρητικό μέρος ακολουθήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης και της συλλογής πληροφοριών από το διαδίκτυο, κυρίως από εθνομουσικολογικές πηγές ενώ στο πρακτικό μέρος με ομαδικές δράσεις, μέσω συνεργασίας, συλλογικότητας και αλληλεξάρτησης εκδηλώθηκαν και αξιοποιήθηκαν οι κλίσεις και οι δεξιότητες των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτικός σχεδιασμός, Καλλιτεχνική έκφραση, Μουσικολογική Ανάλυση, Αυτοσχεδιασμός.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μουσική είναι ένα πανανθρώπινο φαινόμενο, το οποίο δε γνωρίζει σύνορα. Ακούγοντας και ερμηνεύοντας τραγούδια από διαφορετικούς λαούς του κόσμου αντιλαμβανόμαστε ότι ανήκουμε σε μία παγκόσμια κοινότητα.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρος ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2015 Εργαστήριο Έρευνας στην Πρακτική και Εφαρμοσμένη Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Ε.Φ), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου - ΕΕΜΑΠΕ

Η μουσική όλου του κόσμου λειτουργεί ως μέσο έκφρασης, καλλιεργώντας την ανθρώπινη ψυχή και ενισχύοντας την ενότητα των λαών. Παράλληλα προβάλλει και το δικαίωμα της διαφορετικότητας των πολιτισμών.

Η γνώση και κατανόηση μιας ξένης μουσικής παράδοσης, αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αφορά στο σεβασμό και την εκτίμηση απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα στο σχολείο, αλλά και στην κοινωνία μας γενικότερα.

Η Μουσική δημιουργεί ευγενή συναισθήματα με άμεσο και ταχύτατο τρόπο, και αποτελεί μία γλώσσα επικοινωνίας των ανθρώπων και εργαλείο δημιουργικής έκφρασης [1].

Έχοντας υπ' όψιν όλα τα παραπάνω, προσεγγίσαμε το θέμα μέσω πολλών διαστάσεων και εξετάσαμε τις κοινωνικές, πολιτιστικές, ανθρωπολογικές, ακόμη και οικονομικές παραμέτρους.

2. ΜΕΘΟΔΟΣ

Οι τίτλοι των δύο Προγραμμάτων ήταν οι εξής: «Ο γύρος του κόσμου σε 80 τραγούδια» και «Ιστορίες περί μουσικής...».

Στη διάρκεια υλοποίησης των Προγραμμάτων ακολουθήθηκε η μέθοδος project, μέθοδος η οποία είναι γνωστή από τις εφαρμογές των Προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων στο Σχολείο μας. Το ζητούμενο ήταν η βιωματική προσέγγιση εκ μέρους των μαθητών, ώστε να υπάρξει πρωτοβουλία και ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η οποία οδήγησε στην ενεργητική μάθηση, αφού η συμμετοχή όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών υπήρξε αποφασιστική στον σχεδιασμό, τη διαμόρφωση και την εξέλιξη των Προγραμμάτων. Η διαδικασία ήταν ανοικτή, χωρίς αυστηρά, προκαθορισμένα όρια, γι' αυτό και τα Προγράμματα εξελίχθηκαν βάσει των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων των μαθητών, που συμμετείχαν σε αυτά. Έτσι αξιοποιήθηκαν η μελέτη στο πεδίο, η αναζήτηση και η συζήτηση σε ομάδες μαθητών, η μελέτη περίπτωσης, η έρευνα σε βιβλιοθήκες και διαδίκτυο, τα

παιγνίδια ρόλων και η δραματοποίηση, ενώ –φυσικά– κυρίαρχο ρόλο έπαιξε η προσωπική, καλλιτεχνική έκφραση του κάθε μαθητή.

Τα δύο Προγράμματα βασίστηκαν σε μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, αφού οι μαθητές, έχοντας ελευθερία επιλογών, έδρασαν με υπευθυνότητα, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες. Τοποθέτησαν τους εαυτούς τους σε πολιτιστικά πλαίσια πέρα από τον χώρο και τον χρόνο, ερεύνησαν και αξιολόγησαν κριτικά τις πληροφορίες. Διαλέχθηκαν με άλλα πολιτιστικά περιβάλλοντα, αποκτώντας κοινωνικές γνώσεις και στάσεις, αξιοποιώντας παράλληλα τις δεξιότητες και τα ταλέντα, που έχουν ως προσωπικότητες. Αυτό ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, αλλά και την αυτοεκτίμησή τους.

Οι εκπαιδευτικοί έπαιξαν το ρόλο του εμπνευστή – υποστηρικτή - συντονιστή, χωρίς να βρίσκονται στο επίκεντρο των διαδικασιών, ενώ από τα Προγράμματα προήλθε πρωτότυπο υλικό, το οποίο παρήγαγαν σε μεγάλο ποσοστό οι ίδιοι οι μαθητές.

3. ΣΧΕΔΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Το σχέδιο διδασκαλίας περιελάμβανε:

- Επιλογή των θεμάτων μετά από συζήτηση μαθητών και εκπαιδευτικών.
- Ενημέρωση των συλλόγων εκπαιδευτικών του Σχολείου μας, αλλά και του συλλόγου γονέων των μαθητών.
- Σκοποθεσία των Προγραμμάτων. Τοποθέτηση στόχων, δημιουργία χρονοδιαγράμματος.
- Εκτέλεση των δραστηριοτήτων, ακολουθώντας ένα ελεύθερο πρόγραμμα, το οποίο διαμορφώνονταν βάσει προτάσεων των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών. Οι προτάσεις όλες αξιολογούνταν από την ομάδα και προσέφεραν ανταλλαγή ιδεών και ανατροφοδότηση των μελών των ομάδων, μέσα από τις καινούριες ιδέες και τους μουσικούς πειραματισμούς.
- Οι επί μέρους δραστηριότητες συντέθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελέσουν μία ενιαία μορφή μουσικής παράστασης – παρουσίασης.
- Πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στις Η.Π.Α., όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν με εκπαιδευτικά Ιδρύματα της Βοστώνης. Οι ομάδες υλοποίησαν μουσικές εκδηλώσεις και παρακολούθησαν Συναυλία της Συμφωνικής Ορχήστρας Βοστώνης, Μιούζικαλ, επισκέφθηκαν Μουσεία και άλλα Ιδρύματα πολιτιστικού ενδιαφέροντος.
- Τελική αξιολόγηση των Προγραμμάτων.
- Διάχυση αποτελεσμάτων.

3.1. Διδακτικοί Στόχοι

- Δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις πολλαπλές εκφραστικές δυνατότητες της μουσικής τέχνης σε σχέση με την προσωπική και κοινωνική ζωή του ανθρώπου

και πως αυτή μπορεί να συνταιριάζεται με όλο το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.

- Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την εθνομουσικολογία, μαθαίνοντας κάποια εισαγωγικά στοιχεία. Συνέκριναν μελέτες περιπτώσεων από διαφορετικούς γεωγραφικούς και κοινωνικούς χώρους.
- Πραγματοποίησαν έρευνα για την προέλευση και τη σημασία της μουσικής τέχνης ως μεθόδου επικοινωνίας
- Ανέλυσαν βασικά ζητήματα καλλιτεχνικής έκφρασης σε σχέση με την αναζήτηση εθνικών ταυτοτήτων, εθνοπολιτισμικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων.
- Αξιολόγησαν και κατανόησαν βασικές τάσεις και αντιλήψεις γύρω από τον λαϊκό πολιτισμό και τις εκφράσεις του.
- Ερεύνησαν τη διατήρηση της ελληνικής παραδοσιακής μουσικής στις κοινότητες της διασποράς.
- Είχαν ενεργή συμμετοχή στη διαθεματική εκπαιδευτική διαδικασία.
- Οι εκπαιδευτικοί προώθησαν καινοτόμες μεθόδους στις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές διαδικασίες.

3.2. Παιδαγωγικοί στόχοι

3.2.1. Γνωστικοί

- Υπήρξε ενεργή συμμετοχή και δημιουργία σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους
- Καλλιεργήθηκε η κριτική σκέψη και συνείδηση στους μαθητές
- Οι μαθητές προσέγγισαν την τέχνη, την έννοια της «μουσικής γεωγραφίας» και την κοινωνική ζωή μέσα από τη μουσική.
- Απέκτησαν ικανότητες να συγκρίνουν και να κατατάσσουν τις καλλιτεχνικές τάσεις.
- Ήλθαν σε επαφή με τη σημειολογία της εθνικής Παραδοσιακής Μουσικής.
- Ανέπτυξαν γλωσσικές δεξιότητες και κατανόησαν ευρύτερες έννοιες της μουσικής
- Παρατήρησαν, έκαναν έλεγχο, ταξινόμησαν και οργάνωσαν πληροφορίες από το διαδίκτυο, από την προφορική παράδοση (συνεντεύξεις από ηλικιωμένους, οι οποίοι βίωσαν την παραδοσιακή κοινωνία) και από τα προσωπικά βιώματα μαθητών και εκπαιδευτικών. Συνέθεσαν τις πληροφορίες, αναζήτησαν απαντήσεις και εξηγήσεις σε «γιατί» και «πώς» των πεδίων της μουσικής.

3.2.2. Συναισθηματικοί

- Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη διαθεματική εκπαιδευτική διαδικασία
- Μετείχαν στο μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και βίωσαν τον πειραματισμό νέων μεθόδων διδασκαλίας.

- Αποδέχθηκαν και εκτίμησαν τη διαφορετικότητα των τρόπων μουσικής και πολιτιστικής έκφρασης.
- Ανέπτυξαν δημιουργική και κριτική σκέψη και συνείδηση.
- Εξέφρασαν τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες τους, κρατώντας θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό και το «ξένο».
- Διεύρυναν τους μουσικούς ορίζοντές τους.
- Εξέφρασαν την προθυμία να αφομοιώσουν και να εφαρμόσουν στη ζωή τους, ως πολίτες και καλλιτέχνες, στοιχεία που κατέκτησαν μέσω των Πολιτιστικών Προγραμμάτων.
- Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν, προώθησαν και υιοθέτησαν καινοτομίες και καλές πρακτικές, οι οποίες αφορούσαν στη μουσική εκπαίδευση και αντίληψη των μαθητών.

3.2.3. Ψυχοκινητικοί

- Οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα και την προσωπική τους έκφραση, την αισθητική και τη μουσική τους αντίληψη.
- Ήλθαν σε επαφή με την Παραδοσιακή Μουσική και ατμόσφαιρα της εποχής μαθαίνοντας να χειρίζονται άγνωστες σε αυτούς κλίμακες και μουσικές εκφράσεις, εργαζόμενοι σε άγνωστα σε αυτούς «μουσικά μονοπάτια».
- Απέκτησαν και ανέπτυξαν πρωτοβουλίες και δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς τους.
- Προβληματίστηκαν για διάφορα θέματα που άπτονται της παράδοσης, της μουσικής και της αποδοχής του πολιτιστικού και πνευματικού δημιουργήματος του άλλου.
- Αποδέχτηκαν άγνωστα μουσικά είδη, συνέθεσαν δικά τους έργα, απέκτησαν την ικανότητα να αναγνωρίζουν την ποιότητα και την πρωτοτυπία πίσω από τη μουσική σύνθεση του άλλου.

4. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ – ΠΛΑΝΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Με δραστηριότητες που αφιερώθηκαν έχουν βιώματα αλλά και πληροφορίες από το οικείο –και όχι μόνο - περιβάλλον, καθώς και τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών, τα παιδιά κατανόησαν τη θέση τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν, γεωγραφικά και πολιτισμικά. Μέσα από ομαδικές δράσεις (πρωτοβουλία, συνεργασία, συλλογικότητα) ενθαρρύνθηκαν οι μαθητές να διερευνήσουν, να αναπτύξουν κριτική σκέψη, να εργαστούν, να μάθουν.

Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ασκηθούν πολιτισμικά, γλωσσικά, κιναισθητικά, μουσικά και διαπροσωπικά.

Όλη αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία εντάχθηκε στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου μας και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν καθοδηγητικός.

Η λειτουργικότητα της παραδοσιακής τέχνης στις δυτικές κοινωνίες έχει μεταβληθεί σημαντικά καθώς εκλείπει το περιβάλλον και οι διαδικασίες δημιουργίας και καλλιέργειάς της. Μετά από μια περίοδο επανεκτίμησης και αναθεώρησης της σημασίας της, την αντιμετωπίζουμε - τουλάχιστον - με σεβασμό σε μια κατεύθυνση αναζήτησης δρόμων επαφής και γνωριμίας εκ νέου.

Η Λαϊκή Μουσική Παράδοση μπορεί να αποτελέσει αφετηρία και πηγή έμπνευσης.

Το πλάνο επάνω στο οποίο εργαστήκαμε αποτελεί μία σύγχρονη διαθεματική και βιωματική προσέγγιση με ανθρωπογεωγραφικό προσανατολισμό, και βάση το ελληνικό στοιχείο, δίνοντας ώθηση για εκπαιδευτική και καλλιτεχνική δράση. Σκοπός μας δεν ήταν μια ακόμα λαογραφική έρευνα, αλλά να φέρουμε σε προσωπική επαφή τα παιδιά με το παρελθόν τους.

Σε πρώτο χρόνο οι μαθητές μοιράστηκαν σε επιμέρους ομάδες οι οποίες όμως επικοινωνούσαν μεταξύ τους. Σε δεύτερο χρόνο εργάστηκαν σε μία μεγάλη ομάδα και σε ένα ολιστικό, διαδραστικό πλαίσιο συνεργασίας και μάθησης αντάλλαξαν και μετέδωσαν τις εμπειρίες και τα αποτελέσματα της έρευνάς τους.

4.1. Ομάδες εργασίας

- *α ομάδα*: παραδοσιακό-λαϊκό τραγούδι:

Συμπεριλήφθηκαν: α) αυτοσχεδιασμός, β) σύνθεση, γ) μουσική ακρόαση (δόθηκε έμφαση στο συγκινησιακό βίωμα και την κατανόηση).

- *β ομάδα*: λαϊκά παραμύθια και θρύλοι-θέατρο:

Η αφήγηση αποτέλεσε ένα εργαλείο του νου προκειμένου να δομηθούν οι πληροφορίες που λαμβάνει, να ταξινομηθούν και να δημιουργηθεί έτσι ένα σύστημα αξιών και ταυτοτήτων.

- *γ ομάδα*: παραδοσιακοί και λαϊκοί χοροί:

Τα μετρικά σχήματα και οι δομές, μέσα από τη συλλογική δραστηριότητα οδήγησαν στην κοινωνικοποίηση και διαμόρφωσαν αισθητικούς συσχετισμούς του άμεσου και διευρυμένου περιβάλλοντος.

- *δ ομάδα*: γλώσσα:

Η ερμηνευτική προσέγγιση του γραπτού λόγου και οι λέξεις - κλειδιά προκάλεσαν συγκινησιακή και αισθητική διέγερση

Η κάθε ενότητα δραστηριοτήτων αποτέλεσε ένα μικρότερο, αυτόνομο σχέδιο εργασίας, το οποίο προσφέρθηκε για επέκταση και εμπλουτισμό, ανάλογα με το χρόνο, τα ενδιαφέροντα, τη δυναμική της τάξης και τις υπάρχουσες δυνατότητες.

4.2. Δράσεις

- Συλλογή πληροφοριών (έρευνα, αναζήτηση, προβληματισμός).
- Εμπλουτισμός γνώσεων μέσα από συζήτηση και γνωριμία με το ανθρωπογενές περιβάλλον (ήθη, έθιμα και παραδόσεις).
- Ακρόαση και κατανόηση μιας διήγησης ή ενός τραγουδιού (θεματολογία-τόπος-χρόνος-περιβάλλον).

- Αντίληψη της εξέλιξης της τοπικής ομιλούμενης γλώσσας (καταγωγή και συνέχεια του παραδοσιακού τραγουδιού στη λογοτεχνική παράδοση).
- Κατανόηση, ταξινόμηση και αναπαραγωγή ακουσμάτων της παραδοσιακής μουσικής (συνθήκες γέννησης- χαρακτηριστικά γνωρίσματα-τρόποι παιξίματος).
- Κινητικότητα / παραδοσιακοί - λαϊκοί χοροί.
- Κατανόηση συσχετισμών, τόσο μεταξύ των στοιχείων των διαφόρων μαθημάτων, όσο και μεταξύ της κατακτημένης και της νέας γνώσης.

5. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ – ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΡΑΓΟΥΔΙΩΝ

Εδώ παρουσιάζονται δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα τραγουδιών, με τα οποία ασχολήθηκαν οι μαθητές και εντάχθηκαν στο ρεπερτόριο των Προγραμμάτων, τα οποία έφεραν τους τίτλους «Ο γύρος του κόσμου σε 80 τραγούδια» και «Ιστορίες περί μουσικής...». Ο τρόπος με τον οποίον επεξεργάστηκαν οι ομάδες τα δύο αυτά τραγούδια είναι παρόμοιος με τον τρόπο, που εφαρμόστηκε και στην επεξεργασία και όλων των υπολοίπων μουσικών συνθέσεων.

Το πρώτο είναι ένα παραδοσιακό, ελληνικό, δημοτικό τραγούδι από την Ήπειρο, στο οποίο διεκτραγωδούνται τα δεινά της ξενιτιάς. Το δεύτερο είναι μία σύνθεση του M. Jackson, η οποία παρουσιάζει τα δεινά του φυσικού μας κόσμου (καταστροφή περιβάλλοντος), για τα οποία ευθύνεται ο άνθρωπος. Δύο διαφορετικά είδη Μουσικής, δύο διαφορετικοί κόσμοι, δύο άσχετα -μεταξύ τους- τραγούδια, τα οποία όμως έχουν μία κοινή γλώσσα: τη γλώσσα της μουσικής, μέσω της οποίας εκφράζονται συναισθήματα, φόβοι, ελπίδες και έντονα ψυχικά, ανθρώπινα καταστάσεις.

5.1. «Αμερική-Αμερική»

Το τραγούδι ανήκει στον κύκλο τραγουδιών με θέμα την Ξενιτιά. Αφηγείται τον πόνο της συζύγου και όσων μένουν πίσω στην πατρική τους γη, αποχωριζόμενοι τον σύντροφο τον συγγενή ή τον φίλο, για πρόσκαιρη ή μακροχρόνια εγκατάσταση σε άλλους «ξένους» τόπους, για λόγους, κυρίως, βιοποριστικούς.

Η διδασκαλία έγινε με βιωματικό τρόπο, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη σειρά ενεργειών, οι οποίες είχαν ως στόχο ένα ιδιαίτερο, καλλιτεχνικό και υψηλής αισθητικής αποτέλεσμα.

Αρχικά αναφέρθηκαν κάποιες πληροφορίες, οι οποίες αφορούσαν στη γεωγραφία της ευρύτερης περιοχής του Πωγωνίου, με επίκεντρο το χωριό Χλωμό, από όπου προέρχεται και το τραγούδι. Παρουσιάστηκαν οι κοινωνικοπολιτικές δομές, οι ιδιαιτερότητες του τόπου και ο τρόπος ζωής των κατοίκων. Μέσα στην καθημερινότητα των απλών ανθρώπων, στην κουβέντα στα πεζούλια των σπιτιών και το «νυχτέρι» συζητιούνται τα γεγονότα, ευχάριστα ή δυσάρεστα, γεννιούνται οι μύθοι και οι ιστορίες, οι παραδόσεις και τα τραγούδια, έρχονται στη μνήμη αγαπημένα πρόσωπα, που έχουν φύγει από τη ζωή, αλλά και πρόσωπα που έχουν ξενιτευτεί. Όμως τον μεγαλύτερο πόνο γεννά η ξενιτιά.

Αυτό εκφράζεται μέσα από τους στίχους: ...*μα ο ζωντανός ο χωρισμός παρηγοριά δεν έχει..., ...την ξενιτιά την ορφανιά την πίκρα την αγάπη, τα τέσσερα τα ζύγιασαν, βαρύτερα είν' τα ξένα....*

Οι συνεντεύξεις και οι συζητήσεις με ανθρώπους της περιοχής και η καταγραφή τραγουδιών, υπήρξε άμεση και αποτελεσματική, αφού οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τη ζωντανή παράδοση της περιοχής και άκουσαν από πρώτο χέρι όσα έζησαν οι ίδιοι στα ξένα, τις εμπειρίες τους, τις δυσκολίες, τις συνθήκες ζωής και, φυσικά, τα τραγούδια. Επιπλέον πληροφορίες, οι οποίες ήταν απαραίτητες για την εκμάθηση και την άρτια απόδοση του τραγουδιού, αντλήθηκαν από το διαδίκτυο και χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικά μέσα, όπως υπολογιστής, βίντεο και ηχοσύστημα.

Έχοντας ως βάση τις δυνατότητες της χορωδίας, μοιράστηκαν οι φωνές, του παρτή στις μεσαίες φωνές, του κλώστη στις ψηλές και του ισοκράτη στις χαμηλότερες φωνές αποτελούμενες κυρίως από αγόρια.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στις φωνές των παρτή και κλώστη, λόγω των δυσκολιών στη μελωδία, τα ποικίλα, τους λαρυγγισμούς και τον ρυθμό. Για αυτό κάθε φωνή διδάχθηκε το τραγούδι ξεχωριστά και κατόπιν με τη συνοδεία των ισοκρατών.

Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι ο ρόλος των ισοκρατών φαίνεται απλός, αλλά στην πραγματικότητα είναι σημαντικός στην πολυφωνική ομάδα, διότι: α) είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες κουρδίσματος του σχήματος και β) λόγω του αριθμού των ισοκρατών (πάνω από 10), επιτυγχάνεται αξιόλογος όγκος φωνής στο σχήμα, η λεγόμενη «βρονταριά» και έτσι το σχήμα συνεργάζεται καλύτερα, όσον αφορά στην ένταση, την σταθερότητα στον τόνο, τις συνηχήσεις και τα επιμελή κοψίματα.

Το τραγούδι, μαζί με άλλα πολλά τραγούδια, τα οποία προέρχονται από όλες τις γωνιές της γης, αποδόθηκε στο σχολείο, κατά την τελική εκδήλωση, που ήταν ανοιχτή για το κοινό, καθώς επίσης και στην παρουσίαση του προγράμματος εντός της σχολικής κοινότητας.

Αυτό που πρέπει να αναφερθεί όμως, είναι ότι, η καλύτερη και πιο «δυνατή» στιγμή, υπήρξε η απόδοση του συγκεκριμένου τραγουδιού στη Βοστώνη, μπροστά σε Έλληνες ομογενείς, σε μία συγκινησιακά φορτισμένη ατμόσφαιρα, όπου οι μαθητές βίωσαν ακόμη πιο έντονα τα συναισθήματα του τραγουδιού και τη σημασία του κειμένου, αποσπώντας άριστα σχόλια και εντυπώσεις.

Παραθέτουμε το κείμενο:

*Αμερική, Αμερική,
Μαγκούφο και ρημαδιακή,
Με τις κίτρινες τις λίρες,
Άφησες γυναίκες χήρες.
Με τα πράσινα δολάρια
Σκλάβωσες τα παλικάρια.*

5.1.1. Μουσικολογική ανάλυση του κομματιού.

Ανήκει στην κατηγορία των πολυφωνικών τραγουδιών, σε μορφή «a cappella», δηλαδή αποδίδεται χωρίς τη συνοδεία μουσικών οργάνων. Η κλίμακα είναι

πεντατονική σε ρυθμό 5/8. Είναι τρίφωνο αποτελούμενο από τον παρτή, τον γυριστή ή κλώστη και τον ισοκράτη.

Ο παρτής, είναι αυτός που ξεκινάει να τραγουδά, «που παίρνει» το τραγούδι από την τονική του βάση, με στάσεις στην τέταρτη ή πέμπτη βαθμίδα, σε έκταση που δεν υπερβαίνει την πεντατονική κλίμακα του κομματιού.

Ο κλώστης -στο συγκεκριμένο τραγούδι- είναι αυτός ο οποίος το «γυρίζει», ακολουθώντας τη μελωδία, προσαρμόζοντάς την σ'αυτή του παρτή, «μπαινόντας» στην πρώτη στάση του, αυτοσχεδιάζοντας και κινούμενος υψηλότερα τονικά μια οκτάβα, με έκταση φωνής μεγαλύτερη από αυτή του παρτή.

Οι ισοκράτες έχουν συγκεκριμένο ρόλο, ο οποίος αποτελεί τη βάση και την ουσιαστική ισχύ του πολυφωνικού σχήματος, εκτελώντας σχεδόν αποκλειστικά το ισοκράτημα στην τονική του κομματιού. «Μπαίνουν» μετά τον κλώστη [2, 3, 4].

5.2. «Earth Song», M. Jackson.

Το 1995 ο M. Jackson, έγραψε και ηχογράφησε το Earth Song, το οποίο κυκλοφόρησε στις 27 Νοεμβρίου του ίδιου χρόνου.

Έχοντας μεγάλη προϊστορία στο γράνιμο κομματιών, τα οποία αγγίζουν φλέγοντα κοινωνικά θέματα και διατέθηκαν για φιλανθρωπικές δράσεις, όπως το We Are The World με τον Lionel Richie, το οποίο έγινε τεράστια επιτυχία, πουλώντας περίπου 20 εκατομμύρια αντίτυπα, τα οποία προσέφεραν βοήθεια αρκετών εκατομμυρίων δολαρίων στους φτωχούς της Αφρικής και των Η.Π.Α.

Βαθιά επηρεασμένος από την καταστροφή του περιβάλλοντος (την αποψίλωση των δασών, τη λαθροθηρία, τη ρύπανση) και τους πολέμους, έγραψε τους εμπνευσμένους στίχους του τραγουδιού Earth Song, με το οποίο συγκίνησε ολόκληρο τον κόσμο.

Ο ίδιος αναφέρει τα εξής: ...ένοιωθα πολύ πόνο, πραγματικά υπέφερα από την κατάντια στην οποία κατακλύθηκε ο πλανήτης μας. Η φύση πληγώνεται και προσπαθεί με μεγάλο κόπο να γιατρέψει τα σημάδια της από την κακοδιαχείριση, που υφίσταται από τον άνθρωπο. Όμως, δυστυχώς, τα περιβαλλοντικά προβλήματα ολοένα αυξάνονται με αποτέλεσμα τον κλονισμό της οικολογικής ισορροπίας. Όλα αυτά μου ενέπνευσαν το τραγούδι και πιστεύω ότι δόθηκε η ευκαιρία, μέσω εμού, να ακουστεί δυνατά η φωνή της Γης σε όλο τον κόσμο.

Έγραψε, λοιπόν, ένα λυρικό και ταυτόχρονα μελωδικότατο κομμάτι, το οποίο μπορεί εύκολα να τραγουδηθεί από όλο τον κόσμο, ακόμα και από ανθρώπους, οι οποίοι έχουν ελάχιστες γνώσεις αγγλικής γλώσσας.

Απέσπασε εξαιρετικά καλές κριτικές, έγινε μεγάλη εμπορική επιτυχία και αναγνωρίστηκε ως τραγούδι, το οποίο συνεισφέρει στην «περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση» με την βράβευσή του από τα Genesis Awards, παγκόσμια βραβεία, τα οποία απονέμονται από τη «The Human Society of the United States» σε προσωπικότητες των τεχνών και των ΜΜΕ, για την προώθηση θεμάτων που αφορούν στα δικαιώματα των ζώων.

5.2.1. Διδασκαλία

Όλα τα παραπάνω στοιχεία δόθηκαν στους μαθητές για την κατανόηση του τραγουδιού και του μηνύματος που δίνει. Όλοι τους ευαισθητοποιήθηκαν και το αντιμετώπισαν με σοβαρότητα και εντυπωσιακή υπευθυνότητα.

Η καθηγήτρια Ευφροσύνη Κτιστάκη επεξεργάστηκε το τραγούδι χορωδιακά για 4 φωνές, σοπράνο,άλτο, tenόρο και μπάσο, καθώς και σόλο μέρη αντίστοιχα αυτών του πρωτότυπου τραγουδιού. Σε πρώτη φάση δόθηκε βαρύτητα στην εκμάθηση και τη σωστή απόδοση του κειμένου στην αγγλική γλώσσα, όπου το τραγούδι απαγγελλόταν ρυθμικά με τρόπο ομιλητικό και όχι μελωδικό. Κατόπιν διδάχθηκε η κάθε φωνή ξεχωριστά, αρχικά μόνο τα κορίτσια (σοπράνο και άλτο), στη συνέχεια τα αγόρια (tenόρος και μπάσος) και ακολούθησαν πρόβες για όλες μαζί τις φωνές.

Όσον αφορά στα σολιστικά μέρη, όλοι οι μαθητές πέρασαν από ακρόαση και επιλέχθηκαν ένα αγόρι και τρία κορίτσια.

Η ενορχήστρωση του καθηγητή του Σχολείου Μανώλη Καμπούρη έδωσε απόλυτα με τη χορωδία πετυχαίνοντας ένα άρτιο αποτέλεσμα. Τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: φλάουτο, άλτο σαξόφωνο, βιολί, βιολοντσέλο, πιάνο, ηλεκτρική κιθάρα, ηλεκτρικό μπάσο, σέτ ντραμς και κρουστά.

Η εκμάθηση έγινε ακολουθώντας παρόμοιο τρόπο με αυτόν της χορωδίας, δηλαδή χωριστά -ανά οικογένειες οργάνων- έγχορδα, πνευστά, «ηλεκτρικά» και τέλος όλη η ορχήστρα απέδωσε τη μουσική του τραγουδιού, αφού εντάχθηκαν τελευταία και τα κρουστά, καταλήγοντας έτσι σε ένα πολύ όμορφο άκουσμα.

Το ηχητικό αποτέλεσμα, το οποίο προήλθε από την ένωση χορωδίας και ορχήστρας και η απόδοση των δύο μουσικών συνόλων αποτέλεσε μία ευχάριστη έκπληξη τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές, αλλά ακόμη περισσότερο για το ακροατήριο των εκδηλώσεων.

Τέλος, οι μαθητές υπό την καθοδήγηση των καθηγητών, έφτιαξαν μία εξαιρετική χορογραφία με επιρροές από το μουσικό βίντεο αλλά, παράλληλα, στηριγμένοι και στη δική τους ευαισθησία. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι η χορωδία, πέρα από τη δυσκολία στη απόδοση ενός ποιητικού - μουσικού κειμένου στην αγγλική γλώσσα, έπρεπε να κινείται και να χορεύει κατά τη διάρκεια του κομματιού, σύμφωνα με τη χορογραφία κάτι που κατάφερε πάρα πολύ καλά.

Χρησιμοποιήθηκαν πολυμέσα (βιντεοπροβολέας, εικόνες), που συνέβαλαν πολύ στην κατανόηση του τραγουδιού και του περιβαλλοντικού μηνύματός του. Στο τέλος του τραγουδιού, μια μεγάλη σφαίρα διαμέτρου πάνω από 1 m, εμφανίστηκε να αλλάζει χέρια ανάμεσα στους μαθητές και το κοινό, η οποία συμβόλιζε την υδρόγειο σφαίρα, τη Γη μας, η οποία αναγεννημένη και «λυτρωμένη», συνεχίζει το ταξίδι της στην αιωνιότητα, μέσα από το άγγιγμα των περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων κατοίκων της, όπως συμβολικά αναδεικνύεται και στο μουσικό βίντεο του τραγουδιού.

Μέρος του τραγουδιού παρατίθεται παρακάτω:

*What about sunrise
What about rain
What about all the things
That you said we were to gain...
What about killing fields
Is there a time
What about all the things
That you said was yours and mine...
Did you ever stop to notice
All the blood we've shed before
Did you ever stop to notice
The crying Earth the weeping shores?*

5.2.2. Μουσικολογική ανάλυση

Το τραγούδι είναι μία μπαλάντα και κλιμακωτά εναλλάσσονται στοιχεία διαφορετικών μουσικών ειδών: Blues, Gospel και Όπερα. Σταδιακά φθάνει σε ένα επικό φινάλε, στο τέταρτο και τελευταίο μέρος του, με τη μουσική να κορυφώνεται, την ορχήστρα να μεγαλουργεί και τον Jackson με την Andrae Crouch Choir να τραγουδούν, με βαθύ λυρισμό, μελωδικότητα και συναισθηματισμό, το ρεφραίν του τραγουδιού της Γης.

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται για το μουσικό βίντεο, το οποίο γυρίστηκε σε τέσσερις γεωγραφικές περιοχές, στο τροπικό δάσος του Αμαζονίου, την Κροατία, την Τανζανία και την πόλη Warwick στην πολιτεία της Νέας Υόρκης. Το θέμα του είναι η περιβαλλοντική καταστροφή, για την οποία είναι υπεύθυνος ο άνθρωπος, όμως το μήνυμα που περνάει είναι γεμάτο αισιοδοξία, επειδή, στο τέλος, η ζωή συνεχίζεται σε μία αναγεννημένη και περιβαλλοντικά ισορροπημένη Γη. [5, 6, 7].

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές πραγματικότητες άλλων λαών και άλλων εποχών. Γνώρισαν την παραδοσιακή κοινωνία, πήραν «γεύση» από μια αμερικανική μητρόπολη, η οποία λειτούργησε και λειτουργεί ως «χωνευτήρι» πολιτισμών, νοοτροπιών και αντιλήψεων, ήλθαν σε επαφή με μουσικές αντιλήψεις και αναζητήσεις άλλων ανθρώπων σε διάφορα σημεία του πλανήτη μας.

Μέσα από προσωπική αναζήτηση και μελέτη, μέσα από συζητήσεις, επισκέψεις και εργασίες οι μαθητές αντάλλαξαν εμπειρίες, εμπλούτισαν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, έμαθαν να σέβονται και να εκτιμούν την άποψη και τη διαφορετικότητα ενός άλλου πολιτισμού, αποδεχόμενοι την ιδιαιτερότητα της μουσικής παράδοσης.

Ήρθαν αντιμέτωποι με προβλήματα, όπως αυτά της οικονομικής μετανάστευσης και της οικολογικής καταστροφής, τα οποία έδωσαν αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό.

Ενισχύθηκε η αίσθηση της ταυτότητάς τους και ευαισθητοποιήθηκαν για τις πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές, αφού συγκεκριμένα ακούσματα μουσικής προκαλούν όμοιες συναισθηματικές αντιδράσεις,

ανεξάρτητα από τη γλώσσα που ομιλεί και τη φυλή που ανήκει ο κάθε άνθρωπος.

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την ανταλλαγή των καλών πρακτικών και των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων (ομαδική διδασκαλία, ευέλικτη ατομική διδασκαλία), είχαν τη δυνατότητα να συνδυάσουν διδακτικές μεθόδους με καλλιτεχνικές τάσεις και στάσεις και βελτίωσαν τις δεξιότητές τους, όχι μόνο σε γνωστικό πεδίο αλλά και στα επίπεδα του τρόπου διδασκαλίας, της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους μαθητές και όλα αυτά υλοποιήθηκαν μέσω της τέχνης.

Εκπαιδευτικοί διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, αλλά και ένας μεγάλος αριθμός μαθητών συνεργάστηκαν αποτελεσματικά και δημιουργικά για να πετύχουν έναν κοινό στόχο, ο οποίος ήταν να αναδειχθεί η παγκοσμιότητα της ευγενούς τέχνης της μουσικής, η οποία μπορεί να αποτελέσει παράγοντα κατανόησης, συναδέλφωσης και γνωριμίας λαών και ανθρώπων.

7. ΠΗΓΕΣ

Λώλης, Κ. (2006). *Το Ηπειρώτικο Πολυφωνικό Τραγούδι* (Βιβλίο και CD). Ιωάννινα. Διαθέσιμο στο:
http://di.ionio.gr/cie/images/documents13/CIE2013_proceedings/data/cie2013_090.pdf

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΩΝ ΟΜΙΛΗΤΩΝ

«ΚΑΤΙ ΜΕΣΑ ΤΟΥ»: ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΠΕΡΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΣΕ
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΥΣ ΤΟΠΟΥΣ 27
Έλενα Θεοδωροπούλου

ΤΕΧΝΗΝ ΕΠΟΙΟΥΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗΝ ΘΕΡΑΠΕΥΩΝ 35
Χαράλαμπος Χ. Σπυρίδης

ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ 50
Κατερίνα Κασιμάτη

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΗΣ 59
ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ
**Γεώργιος Φλουρής, Ζαχαρούλα Σμυρναίου, Ελένη Γεωργακοπούλου, Ουρανία
Παπαδοπούλου**

Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ 71
Ιωάννα Θεοδωροπούλου

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 79
ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΟΡΙΖΟΝΤΙΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ
Μαρία Χρήστου

ΕΞΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΑ ΔΙΚΤΥΑ ΤΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ: ΑΠΟ ΤΟ ΔΙΚΤΥΟ ΣΤΟ 89
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ
Βίκυ Γεωργαντά, Χρήστος Ρέτσας

ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ 95
ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ PORTFOLIO
Γεώργιος Παντελάκης, Ροδούλα- Σταυρούλα Γκαρνάρα

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΟΝ 20ο και 21ο ΑΙΩΝΑ 102
Ειρήνη Τσιμπουκίδου

Η ΜΕΘΟΔΟΣ ARTFUL THINKING ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΤΟΥ 108
ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΩΝ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
Γεωργία Χαμζαδάκη

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΧΡΩΜΑΤΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ CLIL 115
Κατερίνα Αλεξανδρή

Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ Ε- 127
TWINNING: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
Κωσταντίνος Καλέμης, Άννα Κωσταρέλου, Αναστασία Μερμούρη, Παναγιώτης Βελαώρας

ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΦΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ 138
ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
Καλλιόπη Παπουτσάκη

ΑΠΟΦΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	144
Ελένη Χατζηκωνσταντίνου	
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ (Π.Ε 16) ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	153
Ελένη-Μαρίνα Ξυνοπούλου, Κοτρώτσιου Ευαγγελία	
ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	157
Σπυριδούλα Αντωνάτου	
Η ΜΑΣΤΙΓΩΣΗ, ΠΙΕΡΟ ΝΤΕΛΛΑ ΦΡΑΝΤΖΕΣΚΑ: ΑΠΟ ΤΟ ΑΙΝΙΓΜΑ ΣΤΗΝ ΚΡΥΦΗ ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	162
Στέλλα Καραγεωργίου	
MAJOR TRAINING PROGRAMME FOR STATE EFL TEACHERS: A REFLECTIVE TRAINING MODEL IN THE 'NEW SCHOOL' ERA	174
Maria Tzotzou	
THE USE OF AESTHETIC EXPERIENCE FOR THE FACILITATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS' CRITICAL REFLECTION: THE PEAR MODEL	182
Aspasia Dania, Katerina Zounhia, Maria Koutsouba	
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΤΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΜΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ	190
Φωτεινή Μ. Σωτήρχου	
ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΩΣ ΤΡΙΠΤΥΧΟ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΑΦΟΡΜΗΣΗ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΚΑΙ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ	
ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΩΣ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΗΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ	199
Δήμητρα Ακριτίδου, Μάχη Γιαννακουδάκη, Αναστάσιος Συμεωνίδης	
Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ	209
Μαρία Ν. Δρακωνάκη, Μαρία Καδιανάκη, Λήδα Φωκίτου	
ΤΑ «ΜΕΓΑΛΑ ΒΙΒΛΙΑ» ΤΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΩΝ ΤΗΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΤΕΡΙΑΔΕ: ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ ΣΕ ΜΟΡΦΗ ΙΣΤΟΞΕΡΕΥΝΗΣΗΣ	215
Δήμητρα Μακρή	
ΣΥΝΔΥΑΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	
ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ	223
Παύλος Βαλσαμίδης	
Η ΧΡΗΣΗ ΤΑΙΝΙΩΝ ΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑΣ ΩΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	228
Χριστίνα Ι. Γιαννοπούλου	
Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ: ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ, ΚΟΜΙΚΣ, ANIMATION	237
Φωτεινή Καγιόγλου, Ελένη Εφέογλου	

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ Ισμήνη Καβαλλάρη	240
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ: ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ	
ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ Αναστασία Γ. Γρηγοριάδου	249
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΛΑΣΙΚΟ ΙΣΛΑΜ: ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ ΜΕ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΡΑΜΑΤΟΣ Παναγιώτα Κοταρίνου, Χαρούλα Σταθοπούλου, Κωνσταντίνος Γιούφας	253
«ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΕΝΑ ΨΑΡΙ»... ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ Θωμάς Ζωγράφος, Δόξα Κωτσαλίδου, Χιονάτη Παπαδοπούλου	260
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	
ΤΟ ΦΩΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΙΜΠΡΕΣΙΟΝΙΣΜΟ... ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ Βαρβάρα Διομή, Σταματία Καλανδάρου, Θωμαΐς Καπουλίτσα – Τρούλου	271
Ο «ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ» ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΡΓΩΝ ΤΕΧΝΗΣ ΜΕΣΩ ΕΠΑΝΑΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΗΣ ΥΛΙΚΩΝ Μαρία Μπιμπούδη	277
ΟΙ ΤΕΧΝΕΣ ΩΣ «ΜΕΣΟ» ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	
ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ, ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΓΩΓΗΣ ΥΓΕΙΑΣ Μαριάνθη Κ. Γαϊτάνη	283
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟ ΜΕ ΟΠΛΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ: ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥΝ ΜΙΑ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΘΕΑΤΡΟΥ ΦΟΡΟΥΜ Εύη Καπλάνη, Παρασκευή Καζίρα	292
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΩΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ Πέτρος Ματζάκος	296
ΦΟΥΓΚΑ ΑΡ. 2 ΤΟΥ Γ. Σ. ΜΠΑΧ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗΣ ΠΟΛΥΑΙΣΘΗΤΗΡΙΑΚΗΣ ΑΦΙΣΑΣ Ειρήνη Ι. Πιτταράκη	301
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ: ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ, ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΕΣ	
Η ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΣΕ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ Κωνσταντίνος Κόμπος, Χρυσάνθη Γεράνη	309
ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ Ευανθία Κοντογούρη, Παρασκευάς Μαροπάνης	314

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗ: Η ΧΡΥΣΗ ΤΟΜΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ	323
Ευανθία Αναγνωσταρά, Γεωργία Σκαλοχωρίτου, Βαρβάρα Κουκούτα	
ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΑΡΜΟΝΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΒΑΣΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΕΣ ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ	330
Βασιλική Πουλοπούλου, Παναγιώτα Πουλοπούλου, Παρασκευή Χόρτη, Ουρανία Πετροπούλου	
ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ	
ΑΝΟΙΓΩ ΠΑΝΙ ΚΑΙ ΤΑΞΙΔΕΥΩ ΤΟ ΚΑΛΟΚΑΙΡΑΚΙ, ΜΕ ΦΑΝΤΑΣΙΑ, ΜΕ ΠΙΝΕΛΟ ΚΑΙ ΤΟ ΦΙΛΟ ΜΟΥ ΤΟ ΠΟΝΤΙΚΑΚΙ	337
Γεωργία Ζιούλη, Ελένη Παπαδοπούλου, Άννα Μπάμπουρα	
ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΦΛΟΓΕΡΑΣ ΜΕΣΩ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ & ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΝΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	341
Ευαγγελία (Γκέλυ) Κ. Μητρογιάννη	
ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ (ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ): ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΧΡΩΣΤΗΡΑ ΣΤΟΝ ΚΑΜΒΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	347
Τάσος Μιχαηλίδης, Νικόλαος Ζήκος	
ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΔΙΣΩΠΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟ. ΕΝΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	354
Αικατερίνη Παπαναστασίου	
ΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΤΙΣ «ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ» ΑΦΗΓΗΣΕΙΣ ΕΝΟΣ «ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΥ» ΜΑΣ ΦΙΛΟΥ, ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	364
Σπύρος Πετρίτης	
ΞΕΤΥΛΙΓΟΝΤΑΣ ΤΟ ΜΙΤΟ ΤΗΣ ΜΕΛΩΔΙΑΣ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΥΜΕ ΤΙΣ ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΩΝ	368
Ευφροσύνη Αστ. Κτιστάκη, Ιωάννης Μακρυγιάννης, Λεωνίδας Τέλιος, Άννα Τσακάνη	

Κυκλοφορεί η ανοικτή ηλεκτρονική επιστημονική έκδοση
Ελληνικό Περιοδικό για τη Μουσική, την Εκπαίδευση
και τον Πολιτισμό (HeJMEC)

ελεύθερα προσβάσιμη στον ιστοχώρο <http://hejmec.eu/>



HELLENIC JOURNAL OF MUSIC, EDUCATION AND CULTURE

ISSN online version 1792-2518

Aims and Scope

The **Hellenic Journal of Music, Education, and Culture (HeJMEC)** is a new international, on-line, open-access, and peer reviewed journal devoted to critical study and critical analysis of issues related to the fields of **Music, Education, and Culture**.

HeJMEC welcomes single, multi- and inter-disciplinary contributions of research and literature in the areas of music, education, and culture and publishes both qualitative and quantitative research with substantive and theoretical merit, along with critical reviews, theoretical articles, and invited book reviews related to these fields. The journal will have articles in either Greek or English (depending on the language of submission), but with structured abstracts appearing in both languages. There is also an opportunity to include media files (such as music, video) to illustrate the text.

Notes For Contributors

Submission of mss: Submissions should be sent via email to co-editors: **Maria Argyriou**, PhD, M.Ed & **Alexandros Charkioulakis**, Head of the Erol Ucer Music Library, Lecturer in Historical Musicology, MIAM - Istanbul Technical University (maria.argiriou@gmail.com & a.charkioulakis@gmail.com) in either Microsoft Word format and/or rich text format (RTF).

Covering letter: please attach a letter to every submission confirming that all authors have agreed to the submission and that the article is not currently being considered for publication by any other journal.

Formats of mss: Manuscripts should be written in a style that is clear and concise, avoiding technical jargon. A consistent style should be used for both format and references. Preferred manuscript style should conform to the Publication Manual of the American Psychological Association (6th edition). All manuscripts must not exceed **8000 words** in length. However, some exceptions can be made after consideration by the editorial team. Titles of the articles should not exceed the length of 15 words and all manuscripts should include an **abstract** (100-200 words) and **résumé** (50-100 words). All the above should be submitted through the **submission form** as Open Office Writer or Microsoft Office Word documents (.odt or .doc file extensions). Authors should also submit 3 to 8 **keywords** relating to their article's content.

Images, graphics, and tables:

Images should be easily readable, clear, and neat; colour images are preferred. All musical examples, line diagrams and photographs are termed „Figures” and should be referred to as such in the manuscript. They should be submitted in black and white, and numbered consecutively. Except for notation files created with Finale* software, all images should be submitted in the original program in which they were created (JPG, TIFF, or EPS; Microsoft Application Files are acceptable for line art). Any scanned images should be set at 1200 dpi for line art and 300 dpi for colour or greyscale. All diagrams, images, photographs, and tables should be placed at the end of the manuscript file and numbered in the order they appear in text. Insert callouts for figures and tables on a separate line just after the paragraph where each image or table should appear (example: “[Figure 1 here]”). To avoid delays in typesetting, please convert any music-specific symbols and notation (using MusiSync or MS reference font, for instance) to images.

*Finale files should be saved and submitted as images (JPG, TIFF files).

Copyright

Before publication authors are requested to assign copyright to GAPMET, subject to retaining their right to reuse the material in other publications in a significantly different way, written or edited by themselves, and due to be published preferably at least one year after initial publication in the journal. Authors are responsible for obtaining permissions from copyright holders for reproducing any illustrations, musical examples, tables, figures or lengthy quotations previously published elsewhere. Permission letters must be supplied to GAPMET Publications.

Greek Association of Primary Music Education Teachers (GAPMET)

Website: www.primarymusic.gr

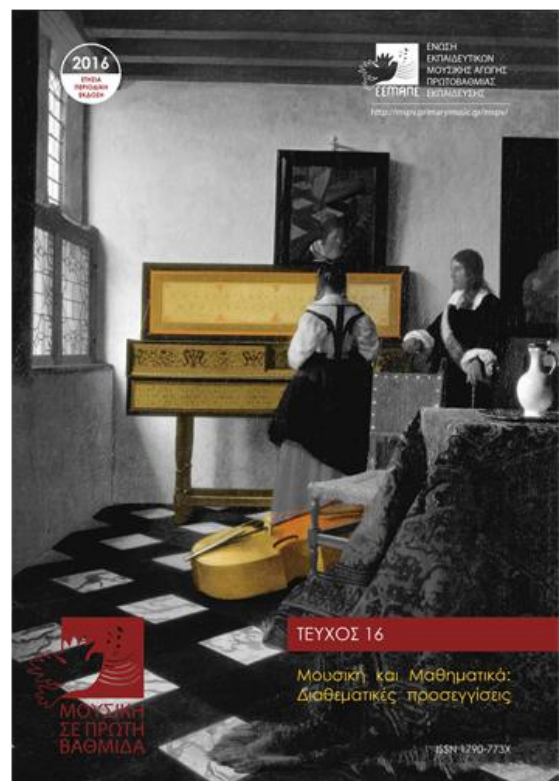
Contact: gr.primarymusic@gmail.com

Κυκλοφορεί η νέα έκδοση, Τεύχος 16 (2016)

Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα

προσβάσιμη στον ιστοχώρο <http://mspv.primarymusic.gr/>

ISSN online version 1790-773X



ΠΡΟΔΙΑΓΡΑΦΕΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΠΡΟΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΕ ΠΡΩΤΗ ΒΑΘΜΙΑΔΑ (ΜσΠΒ)

Τα κείμενα προς δημοσίευση στη Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα πρέπει να είναι πρωτότυπες και πλήρης εργασίες, με σαφή διατύπωση και έγκυρη βιβλιογραφία. Μαζί με το πλήρες κείμενο συνοποβάλλονται η περίληψή του στην ελληνική και αγγλική γλώσσα (200 λέξεις), το βιογραφικό του συγγραφέα στην ελληνική και αγγλική (100 λέξεις), καθώς και στοιχεία επικοινωνίας (ηλεκτρονική διεύθυνση και τηλέφωνο) του ενδιαφερομένου (σε περίπτωση ύπαρξης περισσοτέρων του ενός συγγραφείς συνοποβάλλονται αντίστοιχα βιογραφικά σημειώματα και στοιχεία επικοινωνίας). Πρότερη έκδοση υποψήφιου προς δημοσίευση κειμένου ή υποβολή προς δημοσίευση και σε άλλη έκδοση θα πρέπει να γνωστοποιείται εξαρχής στη συντακτική επιτροπή. Τα κείμενα αποστέλλονται ως συνημμένα αρχεία στην ηλεκτρονική διεύθυνση: mspv.primarymusic@gmail.com και υποβάλλονται στην κρίση της επιστημονικής και συντακτικής ομάδας της έκδοσης. Η συντακτική ομάδα διατηρεί το δικαίωμα αλλαγών για λόγους ομοιογένειας της έκδοσης.

ΑΡΘΡΑ

Το κείμενο αποτελείται από τίτλο, περίληψη, λέξεις κλειδιά (2 έως 5), κυρίως σώμα κειμένου, βιβλιογραφία, και δεν μπορεί να περιέχει υποσημειώσεις. Το κυρίως κείμενο έχει έκταση από 2000 έως 4000 λέξεις, γραμματοσειρά Calibri, μέγεθος 11, διάστιχο 1,5 και πλήρη στοίχιση. Το κείμενο υποβάλλεται σε αρχείο Word 97-2003 Document. Εικόνες, διαγράμματα και φωτογραφίες συμπεριλαμβάνονται στο κείμενο, αλλά υποβάλλονται και ως ανεξάρτητα αρχεία (σε μορφή jpg) και ανάλυση τουλάχιστον 300 dpi. Τα γωνιώδη εισαγωγικά («...») χρησιμοποιούνται στα παραθέματα, ενώ τα άγκιστρα (“...”) ως επισήμανση του ιδιαίτερου νοήματος κάποιων λέξεων.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΕΣ

Στις γενικές προδιαγραφές του κειμένου ισχύει ότι και για τα άρθρα.

Επιπλέον οι διδακτικές μεθοδολογίες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τα ακόλουθα στοιχεία: θέμα, θεωρητικό υπόβαθρο μεθοδολογίας, στόχους και σκοπούς του σχεδίου μαθήματος σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα Μουσικής, απαραίτητα εποπτικά υλικά, χρονοδιάγραμμα, αναλυτική παρουσίαση μαθήματος, αξιολόγηση και διασύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα και τα άλλα γνωστικά αντικείμενα αυτού.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Οι **βιβλιογραφικές παραπομπές** και η βιβλιογραφία ακολουθούν το σύστημα A.P.A. (Publication Manual of the American Psychological Association). Οι βιβλιογραφικές παραπομπές δίνονται μέσα στο κείμενο και εντός παρένθεσης, παραθέτοντας το όνομα του συγγραφέα και τη χρονολογία της έκδοσης (Berndt, 2002). Στις **παραθέσεις αποσπασμάτων** εκδόσεων αναγράφεται υποχρεωτικά και ο αριθμός της σχετικής σελίδας, έπειτα από τη χρονολογία έκδοσης (Berndt, 2002, σ. 34). Περισσότερες εκδόσεις του ίδιου συγγραφέα μέσα στο ίδιο έτος, διακρίνονται με την προσθήκη πεζών γραμμμάτων του ελληνικού ή του αγγλικού αλφαβήτου μετά από τη χρονολογία (Berndt, 2002a). Περισσότερες της μιας παραπομπής μέσα στην ίδια παρένθεση χωρίζονται με άνω τελεία (·). Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις βιβλιογραφικές παραπομπές οι συγγραφείς μπορούν να συμβουλευθούν την ακόλουθη ιστοσελίδα: <http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/03/>

Η **βιβλιογραφία** παρατίθεται συνολικά στο τέλος του κειμένου και σε ενιαία αλφαβητική σειρά για τους Έλληνες και τους ξένους συγγραφείς. Προηγείται το επίθετο και ακολουθεί το αρχικό γράμμα του ονόματος κάθε συγγραφέα, έπειτα από κόμμα (,) και ακολουθούν τα υπόλοιπα στοιχεία κάθε έκδοσης. Έργα του ίδιου συγγραφέα παρατίθενται σε χρονολογική σειρά. Αναλυτική πληροφόρηση σχετικά με την παράθεση της βιβλιογραφίας υπάρχει στον εξής σύνδεσμο: [http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/06\[-/12\]](http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/06[-/12])

Παραδείγματα:

(Έργο ενός συγγραφέως)

Σέργη, Α. (1994). *Θέματα Μουσικής και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

(Έργο δύο συγγραφέων)

Cowlishaw, G., & Dunbar, R. (2000). *Primate conservation biology*. Chicago: University of Chicago Press.

(Μεταφρασμένο έργο)

Απογιαννάκης, Φ. (1979). *Greek Popular Musical Instruments*. (C. N. W. Klint, μτφρ.). Athens: National Bank of Greece. (Έκδοση πρωτοτύπου 1976).

(Διδακτορική διατριβή)

Παρακάκη, Ελ. (2009). *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και το μάθημα της μουσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κριτική διδασκαλία* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Μουσικών Σπουδών-Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

(Άρθρο σε περιοδική έκδοση με ανεξάρτητη αρίθμηση σελίδων σε κάθε τεύχος)

Κόπτσης, Αλ. (2009). Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στην μεθοδολογία Project. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 16-28.

(Πρακτικά συνεδρίου)

Αργυρίου, Μ. & Μαγαλιού, Μ. (2011). Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα και διδακτικές προτάσεις για τη διασύνδεση γλώσσας και μουσικής στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Στο Αργυρίου, Μ. & Καμπύλης, Π. (Επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.* (σ.σ.112-118). Αθήνα: Ε.Ε.Μ.Α.Π.Ε.

(Ηλεκτρονική πηγή)

Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education* 34/3. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html> (προσπελάστηκε στις 2.6.2013).

Λεκτικές Περιγραφές Τονικών Υψών

Οι Λεκτικές περιγραφές τονικών υψών γίνονται κατά προτίμηση στο σύστημα που χρησιμοποιείται επιστημονικά στις Η.Π.Α. (C₀ – C₈)

(βλ. σχ. http://en.wikipedia.org/wiki/Scientific_pitch_notation και

<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/img/grove/music/F900064>). Οποιοδήποτε ωστόσο από τα

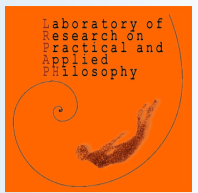
καθιερωμένα συστήματα καταγραφής τονικών υψών χρησιμοποιείται με συνέπεια στο υποψήφιο προς έκδοση κείμενο, γίνεται επίσης αποδεκτό.



The American College of Greece



The American College of Greece
PIERCE
Non ministrari sed ministrare



ISBN: 978-618-80405-9-5