



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ,
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
Π.Μ.Σ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΑΓΩΓΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης
με τη χρήση τεχνικών θεάτρου και την εξοικείωσή τους με την
υπαίθρια γλυπτική**

Ελευθερία Βελογιάννη
A.M.2216304

Αθήνα, 2020



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ,
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
Π.Μ.Σ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΑΓΩΓΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

Σίμος Παπαδόπουλος (Επιβλέπων)

Επικ. Καθηγητής

Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Ευαγγελία Γεωργιτσογιάννη

Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Αναπ. Καθηγήτρια, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Ελευθερία Βελογιάννη

Δηλώνω υπεύθυνα ότι:

1. Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας κα από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
2. Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από την ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα μελέτη είναι αποτέλεσμα των παιδαγωγικών αναζητήσεων που αφορούν την διδακτική της τέχνης μέσα από καινοτόμες δράσεις. Βασικός στόχος μου ήταν να διαπιστώσω αν χρησιμοποιώντας καινοτόμες δράσεις, όπως τις θεατρικές τεχνικές μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης να προσεγγίσουν καλύτερα και να εξοικειωθούν με τα έργα τέχνης και ειδικότερα με τα έργα της υπαίθριας γλυπτικής. Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν ένα ταξίδι που ολοκληρώθηκε μέσα από τις σπουδές μου στο Π.Μ.Σ. του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, «*Εκπαίδευση και Πολιτισμός*». Στο ταξίδι αυτό και σε όλη την προσπάθεια στάθηκαν συνοδοιπόροι και βοηθοί αρκετοί που με τις γνώσεις τους και την εμπειρία τους συντέλεσαν στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα κ. Σίμο Παπαδόπουλο, Επίκουρο καθηγητή, για την στήριξη, την καθοδήγηση που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης, της ερευνητικής προσπάθειας και της συγγραφής. Στη συνέχεια θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της Τριμελούς Επιτροπής και ειδικότερα την κ. Ευαγγελία Γεωργιτσογιάννη, Καθηγήτρια, που με ενέπνευσε να προσεγγίσω την υπαίθρια γλυπτική και την κ. Κωνσταντίνα Κουτρούμπα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, που κατά την διάρκεια των μαθημάτων μας παρότρυνε να αναζητήσουμε νέους εκπαιδευτικούς δρόμους.

Φυσικά θα ήθελα να αναφέρω και να ευχαριστήσω για την στήριξη κατά την διάρκεια της έρευνας τις δύο κριτικές φίλες, την κα. Σταθούλα Μάινα, συνάδελφο και συνεργάτη στο Νηπιαγωγείο και την κα. Μαρία Λαμπροπούλου, συνάδελφο και επιστημονική φίλη. Η στήριξη τους και η βοήθεια τους ήταν θεμελιώδης καθώς καθ' όλη την διάρκεια της έρευνας με συμβούλευαν, με παρότρυναν και με εμπύχωναν για τα αποτελέσματα των δράσεων.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους μαθητές μου που ήταν τόσο πρόθυμοι να παίξουμε, να ερευνήσουμε, να βιώσουμε και να μάθουμε. Τους ευχαριστώ. Ήταν οι καλύτεροι βοηθοί και μου πρόσφεραν υπέροχες στιγμές που θα μου μείνουν αξέχαστες στην επαγγελματική μου ζωή.

Τέλος, θα ήθελα να αφιερώσω την όλη μου προσπάθεια στα παιδιά μου Ιωάννη και Άγγελο Βύρων και θα ήθελα να τους δώσω το παράδειγμα ότι πρέπει να κυνηγούν τα όνειρα τους, όσα χρόνια και αν περάσουν και στον σύζυγό μου Γιώργο για την στήριξη και την υπομονή του.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη στα Ελληνικά.....	8
Περίληψη στα Αγγλικά.....	9
Εισαγωγή.....	11

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η Αισθητική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση	
1.1. Η αισθητική και η τέχνη ως έννοιες.....	16
1.2. Η αισθητική αγωγή στην προσχολική ηλικία.....	18
1.3. Η διδακτική της τέχνης στην προσχολική εκπαίδευση	23
2. Η τέχνη της γλυπτικής και η προσέγγιση της σε μαθησιακό πλαίσιο	
2.1. Η τέχνη της γλυπτικής.....	27
2.2. Η υπαίθρια γλυπτική και ο δημόσιος χώρος.....	29
2.3. Η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών στο μαθησιακό πλαίσιο.....	35
3. Οι Θεατρικές Τεχνικές	
3.1. Η προσέγγιση της τέχνης του θεάτρου στην εκπαίδευση.....	40
3.2. Τα δομικά στοιχεία του θεάτρου.....	41
3.3. Οι τεχνικές του θεάτρου.....	43
3.4. Η σημασία των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση.....	48
3.5. Η θεατρική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση.....	53

Η ΕΡΕΥΝΑ

4. Μεθοδολογία	
4.1. Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα.....	57
I. Το ερευνητικό πρόβλημα.....	57

II. Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	61
III. Σκοπός της έρευνας.....	65
IV. Τα ερευνητικά ερωτήματα.....	65
4.2. Η ερευνητική μέθοδος.....	66
4.3. Οι υμμετέχοντες.....	69
4.4. Τα ερευνητικά εργαλεία.....	71
4.5. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας.....	73
4.6. Η ερευνητική διαδικασία.....	74
5. Αποτελέσματα	
5.1. Πρώτος κύκλος.....	78
5.1.1. Σχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.....	78
5.1.2. Διεξαγωγή Α΄ κύκλου έρευνας	86
5.1.3. Αξιολόγηση του Α΄ κύκλου έρευνας.....	94
5.2. Δεύτερος κύκλος	
5.2.1. Επανασχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.....	95
5.2.2. Διεξαγωγή Β΄ κύκλου έρευνας δράσης.....	96
5.2.3. Αξιολόγηση του Β΄ κύκλου έρευνας δράσης.....	99
5.3. Τρίτος κύκλος	
5.3.1. Επανασχεδιασμός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων	100
5.3.2. Διεξαγωγή Γ΄ κύκλου έρευνας	101
5.3.3. Αξιολόγηση του Γ΄ κύκλου έρευνας δράσης.....	106
5.4. Γενική αξιολόγηση.....	108
6. Συμπεράσματα.....	119
Προτάσεις.....	121
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	124
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	131

Περίληψη στα Ελληνικά

Αντικείμενο της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι η εξοικείωση των παιδιών της προσχολικής εκπαίδευσης με την σύγχρονη υπαίθρια γλυπτική ως πολιτιστικό προϊόν μέσα από καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης που έλαβε ως δείγμα 40 μαθητές Νηπιαγωγείου.

Η μελέτη χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο πραγματεύεται την έννοια της αισθητικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση προσεγγίζοντας μέσα από την τέχνη της γλυπτικής και της θεατρικής τέχνης. Το δεύτερο μέρος πραγματεύεται την ανάλυση της έρευνας καταγράφοντας το ερευνητικό πρόβλημα, τους στόχους και τις υποθέσεις. Επίσης, παρουσιάζεται αναλυτικά κάθε κύκλος έρευνας. Τέλος, αναφέρονται τα γενικά συμπεράσματα και οι προτάσεις για την διάχυση των καινοτόμων τεχνικών ευρύτερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις Κλειδιά

Υπαίθρια γλυπτική, θεατρικές τεχνικές, προσχολική εκπαίδευση, Διερευνητική Δραματοποίηση, έρευνα δράση.

Abstract

The object of this M.A. task is the familiarization of the children of preschool education with the art of modern outdoor sculpture at as community product through innovative educational action using drama techniques. It is an educational action research which took place at kindergarten with 40 pupils as research sample.

The research is divided in two parts. The first place includes the theoretical framework which examines the aesthetic education at preschool through the art of sculpture and drama. The second part, as a follow up, analyses the research problem, goals and the hypotheses. Also, a detailed procedure of each survey cycle is presented. Finally, it is referred to conclusions and the advances for the diffusion of new techniques at the educational processing.

Key words

Outdoor sculpture, drama techniques, preschool education, inquiry drama, action research.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικ. 1. Οι κύκλοι της έρευνας δράσης	σ. 68
Εικ. 2. Η τεχνική της τριγωνοποίησης της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης	σ.74
Εικ. 3. Κούρος Ισορροπιστής	σ.133
Εικ. 4. Πόντια μάνα.....	σ.134
Εικ. 5. : Περιστέρι	σ.134
Εικ. 6. : Η αρπαγή της Ευρώπης	σ.135
Εικ. 7. Συνάντηση	σ. 135
Εικ. 8. Διαδρομή πολιτιστικού και εκπαιδευτικού περίπατου	σ. 136
Εικ. 9. Από την δράση της Αρπαγή της Ευρώπης	σ.137
Εικ. 10. Από την δράση της Πόντιας Μάνας	σ.138
Εικ. 11. Από την δράση της Πόντιας Μάνας (οι αντικρουόμενες σκέψεις)	σ.138
Εικ. 12. Από την δράση της Πόντιας μάνας (οι αντικρουόμενες σκέψεις).....	σ.139
Εικ. 13. Πολιτιστικός και εκπαιδευτικός περίπατος	σ.139
Εικ. 14. Πολιτιστικός και εκπαιδευτικός περίπατος	σ.139
Εικ. 15. πολιτιστικός και εκπαιδευτικός περίπατος.....	σ.140
Εικ. 16. Ζωγραφική για τον Κούρο Ισορροπιστή.....	σ.140
Εικ. 17. Ζωγραφική για τον Κούρου Ισορροπιστή.....	σ.141
Εικ. 18. Ζωγραφική για τον Κούρου Ισορροπιστή.....	σ.141
Εικ. 19. Ζωγραφική για τον Κούρου Ισορροπιστή.....	σ.142
Εικ.20. Ζωγραφική για τον Κούρου Ισορροπιστή.....	σ.142

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο αποτελεί το θεσμοθετημένο χώρο στο οποίο οργανώνεται κάθε παιδαγωγικός σχεδιασμός και σηματοδοτεί τη δυνατότητα γνωριμίας, αναζήτησης, κατανόησης, συμμετοχής σε ό,τι μπορεί να χαρακτηριστεί ανθρώπινος πολιτισμός¹. Άλλωστε η παιδεία, που συνδέεται άμεσα με τον πολιτισμό, κατακτάται σταδιακά και συστηματικά, με ελεγχόμενη πορεία και εξέλιξη από τα απλά στα σύνθετα, από τα μερικά στα ολικά, από τα εύκολα στα δύσκολα.² Η προσέγγιση της τέχνης και η εμπλοκή των μαθητών σε αυτή προϋποθέτει τη δημιουργία ερευνητικού, συλλογικού και συμμετοχικού πλαισίου, την αξιοποίηση της εμπειρικό-βιωματικής γνώσης, τη δημιουργία πρόσφορου παιδαγωγικού κλίματος, την εξισορρόπηση της ελεύθερης εξερεύνησης με το αποτέλεσμα³.

Η εξοικείωση των παιδιών με την τέχνη ουσιαστικά ορίζεται με την εξοικείωσή τους με κάθε είδους μορφή τέχνης και μια από αυτές είναι οι εικαστικές μορφές. Είναι καλό να γνωρίζουμε ότι οι εικαστικές μορφές δεν συνθέτουν έναν κλειστό χώρο, μια πλαστή όαση από την κανονική ζωή, που αφορά λίγους μυημένους. Συμπυκνώνουν με διάφορους τρόπους ιδέες, αξίες, στάσεις της εποχής ή μιας προσωπικότητας αποτελούν πρωτίστως οπτική άρθρωση νοημάτων⁴.

Η παρούσα εργασία έχει ως πρωταρχικό σκοπό να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές με τις οποίες θα μπορούσε η προσχολική εκπαίδευση να προσεγγίσει γνωστικές περιοχές, όπως η γλυπτική και ειδικότερα η σύγχρονη γλυπτική. Από τη μελέτη, κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, στη σύγχρονη ελληνική υπαίθρια γλυπτική και στην Παιδαγωγική του Θεάτρου προέκυψαν οι πρώτοι προβληματισμοί σχετικά με την εξοικείωση των παιδιών με την συγκεκριμένη τέχνη. Η παράλληλη μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας κατέστησαν σαφές ότι υπάρχουν πολλές έρευνες που ασχολούνται με την αισθητική αγωγή και την διδασκαλία γενικότερα των εικαστικών τεχνών στην προσχολική εκπαίδευση, χωρίς

¹ Βάος Α., *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*, Τόπος, Αθήνα, 2004, σ. 21

² Γραμματάς Θ., *Η θεατρική αγωγή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Γενικές επισημάνσεις*, ιστότοπος: www.Theodoros.Grammatas, 2016

³ Βάος Α., ο. π., σ. 67-73

⁴ Βάος Α., ο. π., σ. 14

όμως να αναφέρονται ειδικότερα στην προσέγγιση της γλυπτικής, ως μιας τέχνης που εξολοκλήρου ασχολείται με τον άνθρωπο και ίσως θα μπορούσαμε να εικάσουμε ότι είναι περισσότερο παραμελημένη σε σχέση με την ζωγραφική ή ακόμα και με άλλες μορφές τέχνης.

Η έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει αυτό το κενό και εντάσσεται στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Επιθυμεί με καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να οικειοποιηθούν υπαίθρια γλυπτά ως προϊόντα πολιτιστικής κληρονομιάς. Για να προσεγγίσουμε τη γλυπτική και ειδικότερα, την υπαίθρια γλυπτική στην προσχολική εκπαίδευση, κύριο μέλημα ήταν να βρούμε τις δράσεις εκείνες που να τα αφορά και να προσεγγίσουμε γλυπτά με τα οποία έρχονται σε καθημερινή επαφή.

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έπρεπε να σχεδιαστούν καλό ήταν να εμπνέονται και να χαρακτηρίζονται από τις παιδαγωγικές αρχές και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Έπρεπε, λοιπόν, να έχουν χαρακτήρα ολιστικό, βιωματικό, διεπιστημονικό, να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να εκφράζουν τα νήπια ελεύθερα τις σκέψεις τους και να προσεγγίζουν την τέχνη καθαρά, χωρίς περιττούς ακαδημαϊσμούς, μέσα από το παιχνίδι, που αποτελεί και την απόλυτη έκφραση των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Το επόμενο στάδιο του προβληματισμού ήταν να βρεθεί η μέθοδος που θα ήταν κατάλληλη για να προσεγγίσουμε τη σύγχρονη δημόσια γλυπτική. Οι γνώσεις της ερευνήτριας και οι προηγούμενες εμπειρίες της πάνω στη θεατρική αγωγή με βάση το θεατρικό παιχνίδι υπέδειξαν τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε, τις θεατρικές τεχνικές. Άλλωστε πεποίθησή της αποτελεί ότι η γλυπτική και το θέατρο είναι τέχνες αναπαραστατικές.

Το θέατρο στηρίζεται στην αναπαράσταση των ανθρωπίνων πράξεων και στην εις βάθος διερεύνησή τους. Ξεπήδησε από την αρχέγονη ανάγκη του ανθρώπου να επικοινωνήσει με τον «άλλο» και το Θείο, να εκφράσει τις σκέψεις του, τους αρχέγονους φόβους του και έπειτα να θεαθεί. Αποτελεί μια σύνθετη τέχνη στην οποία συναντιούνται όλες οι τέχνες, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα παιδαγωγικό μέσο γιατί είναι συνδεδεμένο με την ίδια τη ζωή⁵.

⁵ Βελογιάννη Ελ., *Θέατρο εν τάξει*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2007, σ. 21

Η θέαση κρύβει την ανάγκη για αναπαράσταση, έκφραση, δημιουργία, μυστήριο. Όλες οι δραστηριότητες της τέχνης κρύβουν την ανάγκη της θέασης. Η γλυπτική είναι μια τέχνη που εμπνέεται εξολοκλήρου, από την αρχαιότητα έως σήμερα, από τον άνθρωπο. Μέσα από τη θεατρικότητα της παρουσιάζει τις διαστάσεις της ανθρώπινης ψυχολογίας και συμπεριφοράς. Τα έργα της γλυπτικής αγγίζουν και συγκινούν τον θεατή που έρχεται κοντά της.

Σε ό,τι αφορά τη δημόσια γλυπτική στην πλειοψηφία τους οι κάτοικοι των πόλεων την αγνοούν. Θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ότι τα περισσότερα γλυπτά είναι μνημεία ή ηρώα που έχουν σαν κύριο σκοπό να διδάξουν και να μεταδώσουν την «*ιστορική αλήθεια*» της κάθε εποχής. Στις εθνικές επετείους, το μνημείο αποτελεί σημείο αναφοράς και απόδοσης τιμής, καθώς πραγματοποιείται η κατάθεση στεφάνου, αλλά στην καθημερινότητα δεν τυγχάνει της ίδιας προσοχής. Πολύ περισσότερο όταν δεν πρόκειται για ηρώο αλλά για σύγχρονο γλυπτό. Αρκετές φορές τα γλυπτά βεβηλώνονται για να εκφραστεί δημόσια η κριτική στο ίδιο το έργο. Σε κάθε περίπτωση το φαινόμενο της έλλειψης σεβασμού της πολιτιστικής μας κληρονομιάς είναι λυπηρό, καθώς στην ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας, η ανέγερση των πρώτων γλυπτών γινόταν με ιδιωτική πρωτοβουλία και χρηματοδότηση (έρανοι, δωρεές) σε τοπικό ή και σε πανελλήνιο επίπεδο. Το γεγονός αυτό δείχνει συγκινητικά τη σημασία που είχε για τους πολίτες η δημόσια γλυπτική.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως το θέατρο και η γλυπτική αλληλοσυμπληρώνονται και αλληλοτροφοδοτούνται, καθώς αποτελούν γνωστικές περιοχές του Ενιαίου Διαθεματικού Προγράμματος Σπουδών στα πλαίσια της αισθητικής αγωγής.

Για την παρούσα εργασία έγινε φανερό πως έπρεπε να χρησιμοποιηθεί μόνο το μέρος της Παιδαγωγικής του Θεάτρου που θα έδινε τη δυνατότητα πραγματοποίησης των στόχων και των προσδοκιών της ερευνήτριας σε ό,τι αφορά την επαφή των παιδιών με την τέχνη. Γι αυτό και επιλέχθηκαν οι θεατρικές τεχνικές της Διερευνητικής Δραματοποίησης. Μέσα από αυτές τις τεχνικές θα ήταν δυνατό οι μαθητές να εστιάσουν στο έργο τέχνης αυτό καθ' αυτό και η ερευνήτρια να θέσει ξεκάθαρους αισθητικούς και θεατρικούς στόχους και να δοκιμάσει κατά πόσον μπορούν να επιτευχθούν. Η Διερευνητική Δραματοποίηση δημιουργεί στα παιδιά τη δυνατότητα να γίνουν ερευνητές. Τους προσφέρει μια γνήσια θεατρική εμπειρία,

τους δίνει τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να προσεγγίσουν ένα θέμα με αναπαραστατικό τρόπο χρησιμοποιώντας την κριτική τους σκέψη. Θεατές και συμμετέχοντες γίνονται ένα και προσπαθούν να προσεγγίσουν μια προβληματική, μια κατάσταση, ένα θέμα προς διερεύνηση που τους τίθενται από τον εκπαιδευτικό.

Με βάση αυτές τις σκέψεις, με την καθοδήγηση του καθηγητή Σίμου Παπαδόπουλου και μελετώντας ένα διευρυμένο θεωρητικό περιβάλλον χρησιμοποιήθηκε η εκπαιδευτική έρευνα-δράσης ως η πιο κατάλληλη για να διαπιστωθούν τα αποτελέσματα της στο μαθησιακό πλαίσιο. Η έρευνα-δράση έχει το πλεονέκτημα να συνδέει το περιεχόμενο της έρευνας με την ίδια τη διαδικασία της έρευνας, δηλαδή την πράξη. Είναι μια μέθοδος που απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό και έχει την τάση να εξελίσσει την εκπαιδευτική πρακτική και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης⁶. Η συγκεκριμένη έρευνα ακολούθησε όλες τις φάσεις και τις αρχές που την χαρακτηρίζουν. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και στο ερευνητικό πλαίσιο.

Στο θεωρητικό μέρος έγινε η προσπάθεια να διερευνηθεί η αισθητική αγωγή γενικά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο πρώτο κεφάλαιο, αποσαφηνίζεται η «*Αισθητική*» ως έννοια, παρουσιάζονται οι ευρύτεροι στόχοι της αισθητικής αγωγής αλλά και ειδικότερα οι στόχοι στην προσχολική εκπαίδευση, τόσο για τις εικαστικές τέχνες όσο και για την θεατρική αγωγή. Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται μια προσπάθεια θεωρητικής προσέγγισης της τέχνης της γλυπτικής, και πιο συγκεκριμένα της σύγχρονης υπαίθριας γλυπτικής και τη σχέσης που διαμορφώνεται με το δημόσιο χώρο και τους πολίτες. Το τρίτο κεφάλαιο, αναφέρεται στις θεατρικές τεχνικές ως βασικό στοιχείο του θεάτρου και εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αναφέρονται συνοπτικά οι κυριότερες θεατρικές τεχνικές και όσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην προσχολική εκπαίδευση, ενώ τονίζεται και η σημασία και η αξία της χρήσης των θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ερευνητικό μέρος αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και διατυπώνονται τα κύρια ερωτήματα, οι στόχοι της έρευνας, η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε, οι συμμετέχοντες, τα ερευνητικά εργαλεία και καταγράφεται η ερευνητική διαδικασία. Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων καταγράφονται οι τρεις κύκλοι της έρευνας-

⁶ Lowe M., *Beginning research: a guide for foundation degree students*, Routledge, New York, 2006, σ. 106

δράσης που περιλαμβάνουν τους αρχικούς ερευνητικούς στόχους, τον αρχικό σχεδιασμό και προγραμματισμό των δράσεων, την καταγραφή των δεδομένων, τον αναστοχασμό του κάθε κύκλου που δημιουργούσε τους στόχους του επόμενου κύκλου και τέλος παρουσιάζεται η γενική αξιολόγηση της έρευνας και τα γενικά συμπεράσματά της.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦ. 1: Η ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Η αισθητική και η τέχνη ως έννοιες

Η αισθητική γεννήθηκε ως όρος τον 18^ο αιώνα αλλά οριοθετήθηκε ως επιστήμη τον 19^ο και 20^ο αιώνα. Σύμφωνα με τον Καραμπάτη, η Αισθητική είναι η επιστήμη που εξετάζει τη φύση του ωραίου, τους νόμους, τους κανόνες, τις ιδιότητες, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός έργου τέχνης και την καλλιτεχνική δημιουργία⁷. Με τον όρο «Αισθητική» εννοούμε τη θεωρία του ωραίου και της βίωσης του στη φύση και την τέχνη, όπως την όρισε ο Baumgarten⁸. Όταν αναφερόμαστε στην έννοια του ωραίου, εννοούμε ό,τι ψυχικά και διανοητικά αρέσει. Το ωραίο είναι η αρμονική συνύπαρξη και η αλληλοεπίδραση της αίσθησης και της νόησης.

Για τον M. Parson και τον G. Blocker, η «Αισθητική», ως φιλοσοφική έννοια, αποτελεί την ανάλυση όλων των αντιλήψεων που αφορούν τις τέχνες. Κάποιες από αυτές τις αντιλήψεις σχετίζονται με τις τέχνες -όπως το σχέδιο, η φόρμα, ο ρυθμός – ενώ κάποιες πηγάζουν από την καθημερινή ζωή, -όπως το συναίσθημα, η ομορφιά, η επικοινωνία. Αυτοί που ασχολούνται με την αισθητική παρακολουθούν τους τρόπους με τους οποίους γίνεται αντιληπτή η έννοια της αισθητικής, όπως οι κριτικοί, όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση, όσοι αγαπούν την τέχνη και όσοι απλά ενδιαφέρονται για αυτή. Συμπερασματικά, η «Αισθητική» αντανακλά τις σχέσεις της τέχνης με την ίδια την ζωή⁹.

Αντικείμενο της «Αισθητικής» είναι η τέχνη και αφορά τόσο στην αισθητική πραγματικότητα, που αναφέραμε πιο πάνω, όσο και στην παιδαγωγική της διάσταση. Άλλωστε, η τέχνη ορίζεται ως ο προσωπικός τρόπος έκφρασης του ωραίου μέσα από την κίνηση, το λόγο, τους ήχους, τη μορφή. Είναι η έκφραση του ωραίου σε όλες του

⁷ Καραμπάτης Ι., *Παιδαγωγικές και ψυχονοητικές ασκήσεις εφαρμογής σχεδιάσεων στην αισθητική αγωγή με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο*, αυτοέκδοση, Αθήνα, 1980, σ. 5

⁸ Κουλούρη – Αντωνοπούλου Ου., *Αισθητική αγωγή του παιδιού, μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην Παιδική Βιβλιοθήκη και στο μουσείο*, Δίπτυχο, Αθήνα, 1985, σ. 15

⁹ Parson M.J. & Blocker H. G., *Aesthetics and Education, Disciplines in art Education: contexts of understanding*, , University of Illinois Press, Chicago, 1993, σ. 6-7

τις μορφές και αποτελεί επιπλέον και έκφραση ενός ιδεώδους, μιας αξίας, μιας στάσης. Όταν αναφερόμαστε στην τέχνη, δεν εννοούμε μια απλή απεικόνιση της ζωής, είναι η βίωση της ίδιας της ζωής και η ουσία της. Αποτελεί ένα μέσο συνεννόησης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων και για αυτό είναι σημαντική η επίδρασή της στη σωστή διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου, ώστε να προετοιμάσουν ένα ευτυχισμένο άνθρωπο¹⁰.

Οι αρχαίοι Έλληνες φιλόσοφοι αναφέρθηκαν στην τέχνη, ξεκινώντας από τον Πλάτωνα στο έργο του *Πολιτεία*, όπου μέσω του Σωκράτη αναφέρει ότι η τέχνη αποτελεί έναν καθρέπτη ο οποίος αντανακλά τις όψεις του κόσμου. Ο Πλάτων κήρυττε ότι η Τέχνη, δεν μετέχει στην ανώτερη ιδιότητα της ψυχής, τη διάνοια, το λεγόμενο φιλοσοφικώς «λογιστικόν». Για τον Πλάτωνα είναι μια ανθρώπινη λειτουργία κατώτερη από την φιλοσοφία γιατί είναι μίμηση της πραγματικότητας, και λειτουργεί ως ένα υποκατάστατο αυτού που μιμείται. Σε καμία όμως περίπτωση δεν περιφρονούσε ο σπουδαίος αυτός φιλόσοφος την Τέχνη, απλώς προέτασσε τη φιλοσοφική σκέψη ως την ανώτερη μορφή δημιουργίας, πάνω από την παραγωγή της Τέχνης¹¹.

Ο Αριστοτέλης θεωρεί και αυτός την τέχνη ως μια πράξη μίμησης, όμως διαφοροποιεί το σκοπό και την αξία της, καθώς θεωρεί ότι η προσέγγιση της τέχνης προϋποθέτει τη γνώση ότι δεν είναι κάτι «πραγματικό». Και αυτή η γνώση προσφέρει στον άνθρωπο την απόλαυση και την ευχαρίστηση. Για τον Αριστοτέλη, αυτού του είδους η ευχαρίστηση έχει γνωστική διάσταση και πίστευε ότι τέτοια είδους μάθηση δίνει τέρψη στους ανθρώπους¹².

Σύμφωνα με την Isabelle Arduin, υπάρχουν δύο διαφορετικές αντιλήψεις για την έννοια της τέχνης. Η πρώτη αφορά μία «εκ των έσω» προσέγγιση της τέχνης, αναφερόμενη ως «ουσιοκρατική». Σχετίζεται με την έννοια του ωραίου, το ύφος, την μεγαλοφυΐα του καλλιτέχνη, και την τεχνική του ικανότητα. Η τέχνη βρίσκεται μέσα στο ίδιο το έργο τέχνης, αλλά έξω από το υποκείμενο. Ουσιαστικά, η πρόσβαση στην καλλιτεχνική κουλτούρα ισοδυναμεί με την πρόσβαση στο ωραίο, στη δημιουργία, στις τεχνικές. Η δεύτερη αντίληψη, αναφερόμενη ως «εμπειρική», αφορά μία «εκ των έξω» προσέγγιση. Η τέχνη είναι μια απόφαση του υποκειμένου και δεν έχει σχέση με

¹⁰ Κουλούρη – Αντωνοπούλου Ουρ., ό. π., σ. 16- 20

¹¹ Μουρίκη Α., *Μεταμορφώσεις της αισθητικής*, Νεφέλη, Αθήνα, 2005, σ. 18-19

¹² Μουρίκη Α., ό.π. σ.22

τα παραδοσιακά κριτήρια, που την ορίζουν, είναι δηλαδή μια απόφαση του καλλιτέχνη και του ίδιου του θεατή ή το αποτέλεσμα των διαμεσολαβητών (γκαλερί, μουσεία). Η τέχνη είναι υπόθεση έκθεσης σε ένα πλαίσιο¹³.

Επιπλέον, ο John Dewey, στο βιβλίο του *“Art as experience”*, σημειώνει ότι *«όταν αναφερόμαστε στην τέχνη αναφερόμαστε στα έργα τέχνης. Αλλά αυτό είναι λάθος, γιατί η πραγματική τέχνη είναι η ίδια η εμπειρία της δημιουργίας ή της συνάντησης με την τέχνη. Όταν το έργο διαχωρίζεται από την εμπειρία της τέχνης, τότε διαχωρίζεται και από την ίδια την ζωή»*¹⁴.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ενασχόληση με την τέχνη και την αισθητική είναι μια διαδικασία που αφορά στο ίδιο το υποκείμενο, είτε αυτός είναι ο δημιουργός- καλλιτέχνης, είτε είναι αυτός που προσλαμβάνει τα μηνύματα του έργου τέχνης, είναι δηλαδή ο θεατής. Και στις δύο περιπτώσεις, η ενασχόληση με την τέχνη και την αισθητική έχουν παιδαγωγικό ρόλο. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι ένα έργο τέχνης προκύπτει ως αποτέλεσμα της φαντασίας, αλλά λειτουργεί εφευρετικά, εστιάζοντας και διευρύνοντας μια άμεση εμπειρία. Τα διάφορα νοήματα αποκτούν υλική υπόσταση μέσω των έργων τέχνης και το άτομο έρχεται σε άμεση αλληλεπίδραση με αυτά. Μέσα από αυτήν την αλληλεπίδραση, ωθείται κανείς να προβεί σε πλήθος ερμηνειών. Από αυτήν την άποψη κάθε έργο τέχνης αποτελεί πρόκληση για σκέψη και επιστρατεύει τη φαντασία του ατόμου προκειμένου να γίνουν αντιληπτά τα νοήματά του. Η φαντασία ενοποιεί όλα τα επιμέρους στοιχεία του έργου και επιτρέπει στον παρατηρητή να έχει μια ολιστική αντίληψη γι' αυτό¹⁵.

1.2. Η αισθητική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση

Σύμφωνα με την Laura Chapman, το παιδί έχει σχετικά λίγες ευκαιρίες να εκφράσει το πώς αντιλαμβάνεται τη δική του ζωή, να ανακαλύψει τα δικά του νοήματα και να κατανοήσει ότι η δική του ζωή δεν μοιάζει με κανενός άλλου. Η έρευνα, η συμμετοχή, η προσπάθεια και η λήψη των αποφάσεων είναι τα φυσικά και αποτελεσματικά μέσα που τροφοδοτούν την μάθηση. Ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την νοητική, συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη του

¹³ Arduin I., *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο* (μτφρ. Μ. Καρρά), Νεφέλη, Αθήνα, 2000, σ. 67-68

¹⁴ Dewey J., *Art as experience*, Perigee Books, New York, 2005, σ. 206

¹⁵ Dewey J., ό. π., σ. 216

παιδιού. Οι πιο σημαντικές λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει την ικανότητα του παιδιού, να βρει την προσωπική πλήρωση στη ζωή, να έρθει σε επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά και να διευρύνει την κοινωνική συνείδηση των παιδιών¹⁶.

Στο σημερινό κόσμο, όμως, το παιδί βομβαρδίζεται από αμέτρητα πρότυπα και αξίες, που προέρχονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, τη διαφήμιση, τα καταναλωτικά προϊόντα. Η αισθητική εμπειρία θα μπορούσε να είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος για την καλλιέργεια της φαντασίας, την οποία θεωρεί η Chapman, ως αναπόσπαστο στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας¹⁷.

Συνεπώς, στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής, η ενασχόληση του παιδιού με την τέχνη προσφέρει στο παιδί πολύτιμα οφέλη. Του παρέχει ερεθίσματα, το ευαισθητοποιεί και του δημιουργεί το κίνητρο για την περαιτέρω ανάπτυξη της δημιουργικότητας του. Επιδιώκει την προσωπική ολοκλήρωση μέσα από αισθητικές εμπειρίες, ώστε να αναγνωρίζουν την αξία της τέχνης ως ένα από τα σημαντικά επιτεύγματα του ανθρώπου. Η αισθητική αγωγή μπορεί να εξοικειώσει το παιδί με διαφορετικά συναισθήματα και ιδέες για την πνευματική του ανάπτυξη. Μέσω της εκπαίδευσης στην τέχνη μπορεί να αποκτήσει ειδικές γνώσεις που θα του επιτρέψει να εξερευνήσει τα βαθύτερα νοήματα των έργων τέχνης¹⁸.

Όπως αναφέρει η Isabelle Arduin, «ένας από τους στόχους της αισθητικής αγωγής είναι τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά και η κατάκτηση της δεν αφορά την δημιουργία ή μόνο την ανάλυση των έργων τέχνης, ούτε την εξειδίκευση πάνω στην τέχνη, αλλά αφορά στην κατανόηση του πεδίου της τέχνης και τις αξίες που σχετίζονται με αυτό»¹⁹.

Από την άλλη, η πολιτιστική κληρονομιά ορίζεται από το σύνολο των πρακτικών, των γνώσεων, των έργων, των στοχασμών, των ερωτημάτων, των διαδικασιών, των συμπεριφορών που αποτελούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πολιτισμού. Επίσης, περιλαμβάνει το έργο των καλλιτεχνών τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος.

¹⁶ Chapman L., *Διδακτική της Τέχνης, Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική ζωή*, Νεφέλη, Αθήνα, 1993, σ. 10

¹⁷ Chapman L., ό. π., σ.10

¹⁸ Chapman L., ό. π., σ.10

¹⁹ Ardouin, I., ό.π. σ. 41-57

Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην πολιτιστική κληρονομιά, γιατί αποτελούν και αυτά μέλη αυτής²⁰. Ενώ η L. Chapman ολοκληρώνει τις σκέψεις για την αισθητική αγωγή και την αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς στην εκπαίδευση με την πεποίθηση ότι η τέχνη έχει νόημα για τα παιδιά, όταν την βιώνουν ως βασική μορφή έκφρασης και ανταπόκρισης στη ζωή και κανένα μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς δεν μπορεί να έχει προσωπικό νόημα για το παιδί, παρά μόνο όταν συνδέεται με την ίδια τη ζωή²¹.

Η πρώτη επαφή του παιδιού με ένα παιδαγωγικά σχεδιασμένο περιβάλλον πραγματοποιείται στα πλαίσια της προσχολικής ηλικίας. Η προσχολική ηλικία είναι μια κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη της αντίληψης του παιδιού, του συναισθήματος και του προσωπικού νοήματος. Η ικανότητα των παιδιών να βγάζουν νόημα από την πληθώρα των ερεθισμάτων διευκολύνονται μέσα από δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να αντιλαμβάνονται, να ερμηνεύουν και να κρίνουν την αξία των εμπειριών τους²². Προτείνει δε τα προγράμματα που αφορούν στην αισθητική αγωγή να στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη ενός παιδιού μέσω της τέχνης, την προαγωγή της γνώσης, την εκτίμηση της τέχνης και την καλλιέργεια της ικανότητας τους να συνδέουν την τέχνη με την καθημερινή ζωή²³.

Σκοπός του Νηπιαγωγείου είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά, στα πλαίσια των ευρύτερων στόχων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης²⁴. Ο σχεδιασμός κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης, προκειμένου να έχουν τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα, θα πρέπει να βασίζεται στη γνώση για το πώς μαθαίνουν και αναπτύσσονται τα παιδιά τόσο σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, όσο και με τα εμπειρικά δεδομένα. Οι δεξιότητες που προωθεί το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και καθορίζεται από την εθνική και ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία, είναι η επικοινωνία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η προσωπική ταυτότητα, η αυτονομία, οι κοινωνικές δεξιότητες και οι δεξιότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

²⁰ Κουλούρη – Αντωνοπούλου Ου., ό. π. σ. 23- 70

²¹ Chapman L., ό.π., σ. 115

²² Chapman L., ό. π. σ. 148

²³ Chapman L , ό.π. σ. 21

²⁴ ΥΠΕΠΘ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2011, σ. 586

Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, ενώ το παιχνίδι θεωρείται κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στο Νηπιαγωγείο. Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους. Τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών είναι να αξιοποιήσει και να ενδυναμώσει τη διάθεση τους για εξερεύνηση και μάθηση, παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και εμπειρίες. Τα παιδιά μαθαίνουν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και εκφράζουν αυτά που γνωρίζουν με διαφορετικά μέσα αναπαράστασης.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος του/της είναι η ισορροπία μεταξύ των δράσεων που πηγάζουν από τα παιδιά και των δράσεων με σαφείς μαθησιακούς στόχους, που θέτει ο/η εκπαιδευτικός, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης. Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας των παιδιών. Με σημείο αναφοράς τις παραπάνω αρχές, ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει τι είναι καλύτερο για τα παιδιά της τάξης και διαμορφώνει το πρόγραμμα και το μαθησιακό περιβάλλον ανάλογα. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση που παρέχεται πρέπει να εξυπηρετεί σαφείς στόχους και να στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρίες και έρευνες για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, που αναφέρεται στην αισθητική αγωγή, προωθεί δύο τομείς το ίδιο σημαντικούς για την ανάπτυξη του παιδιού. Ο πρώτος τομέας είναι η ενασχόληση του παιδιού με τις τέχνες, σε όλες τις μορφές και ο δεύτερος είναι η ενασχόληση με θέματα πολιτισμού γενικότερα²⁵. Επομένως, προτείνεται η ανθρωπιστική, συγκινησιακή, διαπολιτισμική και διεπιστημονική μαθησιακή διαδικασία και συνδέεται με τον καλύτερο τρόπο το Αναλυτικό Πρόγραμμα με την Τέχνη και την Επιστήμη.

²⁵ ΥΠΕΠΘ, *Οδηγός του Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2011, σ. 167-170

Η αισθητική αγωγή ευαισθητοποιεί τα παιδιά στη «γοητεία»²⁶ και στις δυνατότητες που παρέχουν οι εναλλακτικοί και συναισθηματικά πλούσιοι τρόποι επικοινωνίας που βασίζονται στην καλλιτεχνική έκφραση. Στο Νηπιαγωγείο παρέχονται στα παιδιά ποικίλες καλλιτεχνικές εμπειρίες, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να γνωρίσουν σταδιακά τις Τέχνες και να τις εντάξουν με ουσιαστικό τρόπο στην προσωπική τους ζωή, ως πηγές προσωπικής απόλαυσης και πνευματικής εξύψωσης, ως μέσα δημιουργικής έκφρασης και ως εργαλεία κατανόησης του κόσμου αλλά και του πολιτισμού γενικότερα²⁷.

Για αυτό, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την αισθητική αγωγή προτείνονται επιμέρους στόχοι που διαχέονται σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, όπως π.χ. να χρησιμοποιούν στον προφορικό τους λόγο ορισμένους απλούς όρους τέχνης, να περιγράφουν τα έργα τους ή διάφορα έργα τέχνης. να εκφράζουν σκέψεις, συναισθήματα και προτιμήσεις, να εκφράζουν συναισθήματα και να τα διατυπώνουν σε πολλές και διαφορετικές μορφές, να επισκέπτονται διάφορους χώρους, όπου εκτίθενται έργα τέχνης, όπως μουσεία, μνημεία, πινακοθήκες, εκθέσεις και γκαλερί, να επισκέπτονται στο διαδίκτυο μουσεία τοπικά, εθνικά μουσεία και μουσεία άλλων χωρών και πολιτισμών, να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, να μαντεύουν συναισθήματα από εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος ή τόνο φωνής, να προσπαθούν να σκεφτούν πώς αισθάνονται τα άλλα παιδιά ή οι ήρωες ιστοριών όταν βρίσκονται σε μια φανταστική ή πραγματική κατάσταση, να αξιοποιούν έργα τέχνης και να ζητούν από τα παιδιά να ερμηνεύσουν τις εκφράσεις προσώπων που αναπαριστούν, να λειτουργούν ως μοντέλο και να εκφράζουν λεκτικά συναισθήματα που προκύπτουν από τις εκφράσεις, να εκφράζονται με το σώμα τους, να εντοπίζουν ένα σημαντικό ιστορικό μνημείο του τόπου τους και να συζητάνε τι μας αποκαλύπτει για το παρελθόν και γιατί οι πολίτες το διατήρησαν όλα αυτά τα χρόνια, να αναγνωρίζουν έργα του ανθρώπου στην περιοχή τους²⁸.

Σε ό,τι αφορά με την ενασχόλησή τους με τις διάφορες μορφές τέχνης, οι τέχνες προσεγγίζονται τόσο ως αντικείμενο όσο και ως μέσο μάθησης. Διαχέονται σε όλο το

²⁶ Σύμφωνα με το λεξικό, γοητεία είναι η ιδιαίτερη δύναμη που έχει η ακτινοβολία και η χάρη της ομορφιάς ενός προσώπου ή μιας πράξης που δεν εξηγείται λογικά και επηρεάζει τη θέληση των ανθρώπων..

²⁷ ΥΠΕΠΘ, *Οδηγός του Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, ό. π. σ. 6-7

²⁸ ΥΠΕΠΘ, *Οδηγός του Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, ό. π. σ. 176

πρόγραμμα, διαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς τα παιδιά συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες και στα πέντε μαθησιακά πλαίσια²⁹. Κάθε μορφή τέχνης είναι διακριτή στο πλαίσιο του προγράμματος, γιατί αξιοποιούν την αισθητική εμπειρία ως πηγή μάθησης στις τέχνες, με τις τέχνες και για τις τέχνες και θεωρούνται ως συμβολικά συστήματα, που το καθένα έχει τη δική του γλώσσα και τα δικά του εκφραστικά μέσα.

1.3.Η διδακτική της τέχνης στην προσχολική εκπαίδευση

Τον Σεπτέμβριο του 2006 δημοσιεύτηκε στο διαδίκτυο ο «*Οδικός Χάρτης για την Εκπαίδευση στις Τέχνες*», στον οποίο κατέληξε το Διεθνές Συνέδριο της UNESCO στη Λισαβόνα. Στο συνέδριο αυτό αναγνωρίστηκε ότι η Εκπαίδευση στις Τέχνες, συνδέεται με την ανάπτυξη των προσωπικών δεξιοτήτων. Οι άλλοι τρεις σκοποί ήταν η ανάδειξη του δικαιώματος στην Εκπαίδευση και η συμμετοχή στον Πολιτισμό, η βελτίωση της ποιότητας στην Εκπαίδευση και η προώθηση της έκφρασης του πολιτισμικά διαφορετικού. Σύμφωνα με την UNESCO πολιτισμός θεωρείται το σύνολο των διακριτικών εκφράσεων, πνευματικών ή υλικών, διανοητικών ή συναισθηματικών, που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία ή ένα κοινωνικό σύνολο, και οι οποίες περιλαμβάνουν, εκτός από τις τέχνες και τα γράμματα, τους τρόπους ζωής, τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τη θρησκευτική ζωή³⁰.

Στο 2^ο Συνέδριο για την Εκπαίδευση στις Τέχνες (World Alliance for Arts Education) το 2010 η UNESCO δημοσιεύει στην «*Ατζέντα της Σεούλ*» τους στόχους που αναφέρονται στην Εκπαίδευση στις Τέχνες ως μια θεμελιώδους και βιώσιμης συνιστώσας της ποιοτικής ανανέωσης της Εκπαίδευσης. Οι στόχοι αφορούν στη διάχυση στον εκπαιδευτικό χώρο ποιοτικών καλλιτεχνικών πρακτικών και προγραμμάτων, αλλά και στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών αρχών και πρακτικών της Εκπαίδευσης στις Τέχνες με στόχο τη λύση των κοινωνικών και πολιτισμικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο σημερινός κόσμος. Όλοι οι παραπάνω στόχοι στηρίζονται στις ικανότητες της δημιουργικότητας και της καινοτομίας ως προϊόντων της Εκπαίδευσης μέσω των Τεχνών και φαίνονται να αναγνωρίζουν την ουσιαστική

²⁹ ΥΠΕΠΘ, *Οδηγός του Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, ό. π. σ. 9

³⁰ Γεωργιτσογιάννη Ευ., *Εισαγωγή στην Ιστορία του πολιτισμού*, Διάδραση, Αθήνα, σ. 12

είσοδο της Εκπαίδευσης σε μια νέα εποχή, μέσα σε ένα γενικότερα αβέβαιο παρόν αλλαγών και προκλήσεων.

Επίσης, διατυπώθηκε το πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο η διδασκαλία των Τεχνών στην εκπαίδευση α) αποτελεί ισχυρό παράγοντα ποιότητας και ανανέωσης στην εκπαίδευση, β) απαιτεί την εφαρμογή ποιοτικών προγραμμάτων και δράσεων που θα αξιολογούνται, γ) συμβάλλει στην επίλυση των κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο κόσμος σήμερα. Επισημάνθηκαν ότι α) ο σημαντικός και θεμελιώδης ρόλος των Τεχνών για ισορροπημένη, δημιουργική, γνωστική, συναισθηματική, αισθητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, των νέων και των δια βίου εκπαιδευόμενων, β) η συμβολή της διδασκαλίας των Τεχνών στο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, γ) η επίδρασή της στην ανάπτυξη κριτικών και δημιουργικών πολιτών, δ) η προώθηση και προφύλαξη της πολιτιστικής και κοινωνικής ευημερίας μέσω της εκπαίδευσης των Τεχνών, ε) η ενδυνάμωση, μέσω της καλλιτεχνικής παιδείας, της κοινωνικής ευθύνης, της κοινωνικής συνοχής, της πολιτιστικής πολυμορφίας και του διαπολιτισμικού διαλόγου³¹.

Συνεπώς, η επαφή με την τέχνη δεν πρέπει να γίνεται περιστασιακά, γιατί τότε δεν αποτελεί για το παιδί παρά μόνο τρόπο φυγής από την διδακτική καθημερινότητα³². Η τέχνη μπορεί να είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην αντικειμενική γνώση που επιχειρεί το εκπαιδευτικό σύστημα να μεταβιβάσει στο παιδί και στην προσωπική του αντίληψη για τον κόσμο³³. Η διδασκόμενη ύλη επομένως δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως πληροφορία αλλά και ως ανθρώπινη εμπειρία που οδηγεί το παιδί σε μια στενή επαφή με τα πράγματα. Οι πρώτες εμπειρίες του παιδιού γύρω από την τέχνη και την ανταπόκριση της σε αυτή θα πρέπει να είναι πλούσιες και ποικίλες και να συμβαδίζουν με το επίπεδο της ανάπτυξης του παιδιού.

³¹ Παπαδόπουλος Σ. & Γλένη Χ., *Εκπαίδευση στον Πολιτισμό: Κοινοί στόχοι παιδαγωγικών προσεγγίσεων*. Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας «Τέχνη και πολιτισμός στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα», Πρόγραμμα Θαλής: «Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία», 2014, σ. 236

³² Κουλούρη – Αντωνοπούλου Ου., ό. π. σ. 26

³³ Σκέμπερη Λ., «*Τέχνη και εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος*», περ. Συνεργασία, αρ. 2 (Σεπτέμβριος 2010) www.aoethe.de/syneraasia

Οι M.J. Parson και H. G. Blocker θεωρούν πως η γνώση των διαφορετικών χρονικών περιόδων στην τέχνη δεν είναι χρήσιμες όσο η ίδια η διερεύνηση που πραγματοποιούν και το νόημα που αποδίδουν και επιπλέον το είδος της κριτικής που ασκούν³⁴. Από την άλλη, οι σύγχρονες προσεγγίσεις στην αποτίμηση της τέχνης ενθαρρύνουν τα παιδιά να ανακαλύψουν τα ιδιαίτερα νοήματα στα έργα τέχνης³⁵.

Στο άρθρο της η Casey Lesser, εκφράζει αρχικά την άποψη ότι τα παιδιά που έρχονται σε συνεχή επαφή με την τέχνη ενισχύουν την έκφραση των συναισθημάτων τους, αλλά και αναπτύσσουν περισσότερο τις γλωσσικές δεξιότητες, τα κίνητρα, τη δυνατότητα λήψης των αποφάσεων και επίσης τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο σε όλες τις γνωστικές περιοχές. Και καθώς μεγαλώνουν, η δημιουργικότητα αποτελεί ένα επιπλέον εφόδιο για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία³⁶.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μέσω της μελέτης των έργων τέχνης που δημιούργησαν οι ενήλικοι μπορεί το παιδί να αποκτήσει εμπειρίες για το πώς δημιουργήθηκε η τέχνη, τι μπορεί να εκφράζει και πως διαχέεται στην καθημερινή ζωή. Άλλωστε, η τέχνη έχει την δύναμη να αναζωογονεί συναισθήματα και ιδέες. Όταν τα παιδιά κατανοούν την τέχνη, ευαισθητοποιούνται απέναντι στις διαφορετικές εκφάνσεις της ανθρώπινης εμπειρίας³⁷.

Από την πλευρά του ρόλου που έχει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει τις ικανότητες των παιδιών, τις σκέψεις τους, τις αντιλήψεις τους. Ο εκπαιδευτικός έχει την ευθύνη να διευρύνει και να επεξεργαστεί τις ικανότητες, τις κλίσεις και τη δυνατότητα κατανόησης του παιδιού³⁸. Είναι απαραίτητο να κατανοήσει πώς σκέφτονται τα ίδια τα παιδιά για την τέχνη, ποια είναι τα θέματα που τα ενδιαφέρουν και τα αγγίζουν περισσότερο και κατά πόσο μπορούν να προσεγγίσουν έννοιες που αφορούν την «αισθητική»³⁹.

Στο πλαίσιο της μαθησιακής περιοχής των τεχνών, ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης χρειάζεται να εισάγει στα παιδιά μια ποικιλία συμβολικών μέσων, να τα ενθαρρύνει να δίνουν μορφή σε συναισθήματα, ιδέες και σκέψεις για να εκφράζονται.

³⁴ Parson M.J. & Blocker H.G., ό.π. σ.23

³⁵ Chapman L., ό. π. σ. 10

³⁶ Lesser C., *How to talk to kids about art*, www.artsy.net/article/artsy-editorial-talk-kids-art

³⁷ Chapman L., ό. π. σ. 19

³⁸ Chapman L., ό. π. σ. 141

³⁹ Parson M.J. & Blocker H.G., ό.π. σ. 156

Παρέχει πληροφορίες και ερεθίσματα για τις γλώσσες των τεχνών και την ιστορία τους. Παροτρύνει τα παιδιά να δημιουργήσουν με αφορμή ερεθίσματα και πληροφορίες που προσλαμβάνουν τόσο μέσα από τις αισθήσεις τους όσο και μέσω των γνωστικών τους εμπειριών. Βοηθά τα παιδιά να προσεγγίσουν σύγχρονες και παραδοσιακές δημιουργίες και τα ενθαρρύνει να εκφράσουν κρίσεις για αυτές, ώστε να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές ερμηνείες που επιδέχεται κάθε καλλιτεχνική δημιουργία. Προσκαλεί καλλιτέχνες στο σχολείο και οργανώνει επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικούς (μουσεία, πινακοθήκες, θέατρο, μνημεία). Τέλος, δίνει έμφαση στις διαδικασίες, στην πορεία προς το αποτέλεσμα, στην απόλαυση που βιώνουν τα παιδιά, στη μάθηση παρά στο τελικό προϊόν, υπογραμμίζοντας τη μοναδικότητα κάθε έκφρασης του παιδιού είτε αυτό αφορά κάποια σκέψη, κάποια ιδέα, κάποια κρίση, κάποιο συναίσθημα⁴⁰.

⁴⁰ ΥΠΕΠΘ, *Οδηγός του Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, ό. π., σ. 256-257

ΚΕΦ. 2: Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΓΛΥΠΤΙΚΗΣ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1.Η τέχνη της γλυπτικής

Σύμφωνα με τον ορισμό που έδωσε για την γλυπτική ο Άγγλος καλλιτέχνης του 19^{ου} αιώνα John Ruskin, «η γλυπτική είναι η αναγωγή κάθε άμορφης μάζας συμπαγούς υλικού σε συγκεκριμένο σχήμα»⁴¹. Η γλυπτική τέχνη έχει τρισδιάστατη μορφή, έχει δηλαδή ύψος, πλάτος και βάθος και επιθυμεί να ανοίξει διάλογο με τον άνθρωπο και τον κόσμο. Έχει σαν κανόνα την ανθρώπινη μορφή και απαιτεί για την ολοκλήρωση του περιεχομένου την όραση, την αφή και την κίνηση. Το γλυπτό επιβάλλεται στο χώρο με τη σωματικότητα και την χωρικότητα του. Σύμφωνα με την Πηνελόπη Πλάκα, «η γλυπτική από την ίδια της τη φύση εκπληρώνει την υψηλότερη φιλοδοξία της τέχνης από τότε που δημιουργήθηκε: την υπέρβαση της φθοράς και του θανάτου, την κατάκτηση της αιωνιότητας, τη διάρκεια. Η γλυπτική υψώνει τη ζωή, την ιστορία στη δύναμη της μνήμης. Μνημειώνει ό,τι αξίζει να διασωθεί από τη λήθη»⁴².

Το γλυπτό σαν πραγματική παρουσία στο χώρο υποχρεώνει το θεατή να συνειδητοποιήσει τη θέση του, τη σωματικότητα του και την ίδια του την παρουσία στη ζωή. Το έργο της γλυπτικής, ανάλογα με τα είδη της, παρουσιάζεται ως: περίοπτο, ολόγλυφο, ανάγλυφο και από όλες τις θέσεις που βρίσκεται (ναό, πλατεία, δρόμο) δεν περιορίζεται μόνο στην απεικόνιση αλλά είναι ένα πραγματικό αντικείμενο. Το γλυπτό ανάλογα με τις μορφές, το υλικό, τη θέση που κατέχει και τα χαρακτηριστικά του αποκτά συμβολικό περιεχόμενο και πολλές φορές αποτελεί σύμβολο μνήμης για τον άνθρωπο και την κοινωνία⁴³.

Τα έργα γλυπτικής μπορεί να είναι είτε μονολιθικά και συμπαγή, είτε με εσοχές δημιουργώντας χώρο ώστε να εισέρχεται ανάμεσα από τις τρύπες και τα ανοίγματα το φως, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ο συνεχής διάλογος του πλήρους με το κενό.

⁴¹ Χαραλαμπίδης Α., *Βλέπω, γνωρίζω, αισθάνομαι*, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 2010, σ. 38-39

⁴² Γιαννουδάκη Τ., *Εθνική Γλυπτοθήκη, Μόνιμη Συλλογή, Μουσείο Αλέξανδρου Σούτσου*, Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος, Αθήνα, 2006, σ. 13

⁴³ Χρήστου Χ., *Εισαγωγή στην Τέχνη, αρχιτεκτονική-πλαστική*, Σύλλογος προς διάδοση ωφέλιμων βιβλίων, Αθήνα, 1987 σ. 125-127

Τα συνήθη υλικά της γλυπτικής είναι η πέτρα, το μάρμαρο, το ξύλο και σπανιότερα ο γρανίτης, το ελεφαντοστό. Επίσης, στην τέχνη της γλυπτικής ανήκει και η πλαστική τέχνη όπου τα υλικά που χρησιμοποιούνται είναι το ασήμι, ο χρυσός, αλλά συνηθέστερα χρησιμοποιείται ο χαλκός, ο μπρούντζος, ο ορείχαλκος. Σε αυτά τα έργα απαιτούνται τεχνικές γνώσεις και εργαλεία, όπως καλέμι, κοπίδι, τρυπάνι, σμίλη, ράσπα και αξίζει να σημειωθεί ότι ελάχιστα έχουν αλλάξει από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Τα δημιουργήματα της γλυπτικής είναι είτε ελεύθερα είτε αρχιτεκτονικά, με εσωτερικούς ή υπαίθριους χώρους, ιδιωτικούς ή δημόσιους⁴⁴.

Ένα γλυπτό μπορεί να είναι ένα αυτόνομο σύμβολο, ένας ζωντανός οργανισμός, μέσα στο χώρο, που η αντίληψη του καλλιτέχνη για τον κόσμο του προσδίδει υπόσταση και το τοποθετεί μέσα στην ιστορική του στιγμή. Εκφράζει τις απόψεις της εποχής του, καθορίζει το χρόνο, το χώρο και τα προβλήματα ενός περιβάλλοντος⁴⁵.

Ο Η. Moore παρατηρεί πως «ο γλύπτης συλλαμβάνει το συμπαγές σχήμα όπως θα ήταν τελειωμένο. Το έχει μέσα στο μυαλό του στο πραγματικό του μέγεθος. στο νου του έχει πλάσει μια σύνθετη περίοπτη φόρμα και βλέπει ο χώρος να μορφοποιείται ανάλογα με το σχήμα που εκτοπίζει στον αέρα»⁴⁶. Πολλοί καλλιτέχνες δίνουν τις δικές τους προσωπικές καταθέσεις στην ανθρώπινη φιγούρα ανάλογα με τις ικανότητες τους, τη διάχυτη αισθητική, τις εκάστοτε κοινωνικές αντιδράσεις, τις τεχνολογικές και επιστημονικές επιτεύξεις της εποχής⁴⁷.

Η γλυπτική ακολουθεί τις διεθνείς πρωτοποριακές τάσεις. Κυβισμός, κονστρουκτιβισμός, οργανικές φόρμες, ζωτική μάζα, εξερεύνηση νέων υλικών, εισαγωγή της κίνησης, του χρόνου, της ενέργειας, χρήση των ψηφιακών μέσων, προτείνουν ένα ευρύ πεδίο έρευνας στους γλύπτες. Οι καλλιτέχνες του 20^{ου} αιώνα ήταν αναγκασμένοι να γίνουν πρωτότυποι και καινοτόμοι. Για να εξασφαλίσουν την

⁴⁴ Χαραλαμπίδης Α., ό. π., σ. 38-39

⁴⁵ Παπαδογεράκη Α., *Περί γλυπτικής*, Φοίνικα, Αθήνα, 2011, σ. 44

⁴⁶ Χαραλαμπίδης Α., ό. π., σ. 41

⁴⁷ Παπαδογεράκη Α., ό. π. σ.17

προσοχή, έπρεπε να αγωνισθούν για την πρωτοτυπία και όχι για την επιδεξιότητα που θαυμάζουμε στους καλλιτέχνες του παρελθόντος⁴⁸.

Η σύγχρονη γλυπτική προέρχεται από το παρελθόν και πηγαίνει στο μέλλον και έτσι γίνεται διαχρονική. Αυτό σημαίνει γνώση των κοινωνικών δεδομένων και γνώση των μέσων έκφρασης στο μέτρο και στη δομή του έργου⁴⁹.

Οι σύγχρονοι καλλιτέχνες που χρησιμοποίησαν την αφαίρεση είναι αρκετοί, οι οποίοι αναζήτησαν τις καθαρές φόρμες και την ιδεοκρατική αντίληψη των μορφών ενώ επέδειξαν μια εσωστρέφεια χωρίς να κόψουν τους δεσμούς με την κοινωνία και τις δομές της. Με βάση την οπτική που όριζαν τα νέα υλικά παρουσιάστηκαν πολλά νέα έργα. Η γλυπτική σε αυτή τη φάση αναζητεί την πνευματικότητα και η συνεργασία με την αρχιτεκτονική και τη ζωγραφική κρίνεται αναγκαία. Σε αυτή την φάση οι καλλιτέχνες εκφράζονται μέσα από ελεύθερες και συμβολικές συνθέσεις και η ανθρώπινη μορφή αλλάζει πρόσωπο και γίνεται το μέσον για οικουμενική έκφραση⁵⁰.

2.2. Η υπαίθρια γλυπτική και ο δημόσιος χώρος

Ο όρος «υπαίθρια γλυπτική» ή αλλιώς «δημόσια τέχνη» εμπεριέχει τα έργα τέχνης που τοποθετούνται στον δημόσιο χώρο κατόπιν απόφασης ενός θεσμικού φορέα. Απευθύνονται στο κοινωνικό σύνολο, του οποίου τις συλλογικές αξίες και μνήμες, προσδοκούν να εκφράσουν. Κάθε εικαστική μορφή είναι γεμάτη νοήματα, σημασίες, προβληματισμούς, συμβολισμούς, προσφέροντας στο κοινό μια καινούργια βιωματική εμπειρία μέσω των αισθήσεων.

Στη δημόσια τέχνη, η καλλιτεχνική έκφραση εμφανίζεται σε έναν χώρο που δεν είναι πρώτιστα δημιουργημένος για την έκθεση τέχνης, αλλά καλύπτει άλλες ανάγκες. Με τις εικαστικές παρεμβάσεις στο δημόσιο χώρο, η τέχνη εισέρχεται στην καθημερινή ζωή, διεκδικεί κοινό χώρο από όλους και χρόνο από τους βιαστικούς

⁴⁸ Gombrich E. H., *Το χρονικό της τέχνης*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα, 1994, σ.236

⁴⁹ Παπαδογεράκη Α., ό. π. σ.13

⁵⁰ Παπαϊωάννου Μ., *Η ελληνική Τέχνη του 20^ο αιώνα: Ζωγραφική – Γλυπτική*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2006, σ. 308

ρυθμούς της καθημερινότητας. Χωρίς τον προστατευμένο χώρο της, η τέχνη γίνεται μέρος της δημόσιας ζωής και του ιστού της πόλης και προσκαλείται να αναδειξεί τέτοιες αξίες και χαρακτηριστικά που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον του εκάστοτε θεατή. Με αυτόν τον τρόπο τα έργα, διατηρώντας δηλαδή την οργανική σχέση τους με το περιβάλλον, μπορεί να συμβάλουν και στην άρση κάθε πολιτιστικής και κοινωνικής ανισότητας⁵¹.

Οι καλλιτέχνες που δημιουργούν δημόσια τέχνη διαμορφώνουν ένα νέο περιεχόμενο στην τέχνη. Διότι παίρνουν υπόψη τους τις πολιτιστικές, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες των ανθρώπων μέσα στο περιβάλλον που καλούνται να δημιουργήσουν, μεταφέροντας τις ιδέες τους έξω από τα στούντιο, μέσα στην αρχιτεκτονική και το περιβάλλον. Μεταμορφώνεται η εικόνα του περιβάλλοντος, η οποία διαμορφώνει τη βιωματική σχέση του ανθρώπου με το χώρο του. Κατά συνέπεια, το δημόσιο έργο είναι ένα ενεργητικό στοιχείο του χώρου που δημιουργείται με αποτέλεσμα να τον αλλάξει και να τον βελτιώσει⁵².

Παράλληλα, η υπαίθρια γλυπτική παρουσιάζει μια ιδιαιτερότητα σε σχέση με την ελεύθερη καλλιτεχνική δημιουργία ή τα έργα γλυπτικής των μουσείων. Το έργο τέχνης που αρχικά γεννιέται από τον δημιουργό του φέρει την σφραγίδα του, φανερώνει την έμπνευση και το ταλέντο του και αντικατοπτρίζει τα προσωπικά του βιώματα. Τοποθετείται στο χώρο, που γίνεται το άμεσο περιβάλλον του και τελικά αντιμετωπίζει το θεατή. Καλείται να τραβήξει την προσοχή του και να κριθεί η αισθητική του. Φέρει τη σφραγίδα της εποχής του. Τη συνολική εικόνα επηρεάζουν ο περιβάλλον χώρος, το πράσινο, το φως, η κυκλοφορία, η κίνηση των πεζών. Η επιλογή του χώρου είναι καθοριστική για το τελικό αισθητικό αποτέλεσμα και την ένταξη του γλυπτού σε αυτόν⁵³.

Ένα έργο στο χώρο, σύμφωνα με την γλύπτρια Α. Παπαδογεράκη, είναι ένα «συμφωνικό» έργο με τις διαστάσεις που αποκτά ως προς τον εαυτό του και ως προς

⁵¹ Δρόσου Κ., ό. π , σ. 19

⁵² Πολυχρονάτου Ε., *Έργα τέχνης μεγάλης κλίμακας στον αστικό και φυσικό χώρο. Από τη δεκαετία του '60 έως τον 21ο αιώνα*, Διδακτορική Διατριβή, Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, Αθήνα, 2006, σ. 169

⁵³ Αντωνοπούλου Ζ., *Τα γλυπτά της Αθήνας, Υπαίθρια Γλυπτική 1834- 2004*, Ποταμός, Αθήνα, 2003, σ. 9

τον άμεσο περιβάλλοντα χώρο και δημιουργεί μια συμφωνία αναλογιών. Ο γλύπτης εντάσσει τα γλυπτά του στον υπαρκτό χώρο, λαμβάνοντας συνεχώς υπόψη του τις προσωπικές σχέσεις, τη σχέση αφής με το έργο, τη σωματική ανθρώπινη σχέση με το μέγεθος, την απόσταση του βλέμματος, τις αντικειμενικές σταθερές αξίες, τις σχέσεις των συνθέσεών του, που απορρέουν από τις γνώσεις, την έρευνα, τις εμπειρίες του. Εναλλάσσει συνεχώς δυο πρόσωπα με το να είναι και ο ίδιος δημιουργός και θεατής⁵⁴.

Ο καλλιτέχνης οφείλει να ανακαλύψει τη σωστή ισορροπία, ώστε να μην προδώσει ούτε την παιδεία και το προσωπικό του ύφος, αλλά ούτε και τις προσδοκίες του κοινού. Ο προορισμός και η λειτουργία του δημόσιου έργου τέχνης θέτει και τα όρια στη δράση του καλλιτέχνη σχετικά με το περιεχόμενο των αξιών που πρέπει να εκφραστούν στο έργο του και την κατάλληλη μορφή που θα αποδώσει αποτελεσματικότερα αυτές τις αξίες⁵⁵.

Άλλωστε, το υπαίθριο γλυπτό ανήκει σε όλους και προσβλέπει στην γενική αποδοχή. Από την άλλη, ο χαρακτήρας της δημόσιας τέχνης ως ανοικτής πολιτιστικής εμπειρίας, εμφανίζει ως αυτονόητο το δικαίωμα του κάθε πολίτη να εκφράσει την άποψή του για τα γλυπτά που βλέπει καθημερινά στην πόλη του. Με άλλα λόγια, η δημόσια τέχνη έχει ως σημείο αναφοράς ένα ετερόκλητο και ανομοιογενές κοινό, στο οποίο αφήνει χώρο στις δικές του ερμηνείες και απόψεις. Σε αντίθεση με έργα τέχνης που εκτίθενται σε κλειστούς χώρους, τα δημόσια έργα τέχνης είναι πολύ πιο «ανοιχτά» στις ποικίλες ερμηνείες ενός κοινού που φέρει διαφορετικές κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές καταβολές⁵⁶.

Συνεπώς, δημόσια τέχνη ορίζεται η τέχνη που τοποθετείται σε κάθε χώρο χαρακτηριζόμενο ως «δημόσια ζώνη»⁵⁷. Προκύπτει συνήθως μετά από παραγγελία, ανάθεση, καλλιτεχνικό διαγωνισμό ή δωρεά καθ' υπαγόρευση κάποιου δημόσιου φορέα ή ιδιωτικού. Οι τεχνοτροπίες ή οι άλλες επιλογές του γλύπτη και γενικότερα η

⁵⁴ Παπαδογεράκη Α., ό. π. σ. 64-68

⁵⁵ Τσιάρα Σ., *Τοπία εθνικής μνήμης: η δημόσια γλυπτική στην Μακεδονία*, Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμ. Αρχαιολογία, Θεσσαλονίκη, 2000, σ. 16

⁵⁶ Δρόσου Κ., *Συμβολικά τοπία μνήμης: Η Δημόσια Γλυπτική στο Δήμο Κηφισιάς*, Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, ΠΜΣ Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Αθήνα, 2016, σ. 23

⁵⁷ Πολυχρονάτου Ε., ό. π. σ. 148

δημιουργία του περιορίζονται προκειμένου να συμβαδίσουν με τους όρους της παραγγελίας. Έτσι, λοιπόν, το τελικό προϊόν ενδέχεται να απέχει πολύ από άλλα δείγματα δουλειάς του καλλιτέχνη ή ακόμα από την αρχική του σύλληψη⁵⁸.

Κάθε δημόσιο έργο τέχνης είναι ένα διαδραστικό δίκτυο και φαίνεται πως αποτελεί έναν τρόπο διαχείρισης του χώρου και του χρόνου, αλλά και ένα σημείο ένταξης και αποκλεισμού. Έτσι, όχι μόνο το δημόσιο έργο τέχνης αλλά και οι λόγοι δημιουργίας και οι διαδικασίες που το αφορούν, όπως η απόφαση ίδρυσης, η επιλογή του θέματος και του καλλιτέχνη, του υλικού κατασκευής και της θέσης του θεωρούνται ζωτικής σημασίας.

Τα δημόσια έργα τέχνης, γλυπτά ή αρχιτεκτονήματα, αποτελούν σημαντικά στοιχεία της αστικής καθημερινότητας. Γίνονται όρια που αφορούν στην αισθητική και δεν είναι μόνο τόπος της επίσημης ιστορίας και της κυρίαρχης μνήμης, αλλά χαρακτηρίζονται τόποι πολυσυλλεκτικοί είτε δημόσιοι είτε μοναχικοί, γίνονται τόποι της καθημερινής αστικής εμπειρίας. Η σύνδεση όμως γλυπτού και τόπου επηρεάζει όχι μόνο την πρόσληψη του τόπου αλλά και του ίδιου του γλυπτού. Τα δημόσια γλυπτά αποτελούν τόπους συνάθροισης διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Υπαγορεύουν χρήσεις και συμπεριφορές, θέτουν όρια ανάμεσα στο ιερό και το βέβηλο, το πολιτικά ορθό και το ανάρμοστο. Έτσι, ο δημόσιος χώρος δεν αποτελεί ένα σιωπηλό, παγωμένο σκηνικό της ανθρώπινης δράσης. Ο χώρος παράγεται από την κοινωνική ζωή, αλλά την ίδια ώρα μετέχει σε αυτήν παράγοντάς την⁵⁹.

Παρόλο, που η γλυπτική έχει εξελιχθεί σε σύγχρονους πειραματισμούς, οι δημόσιες παραγγελίες αφορούν περισσότερες συντηρητικές επιλογές. Η σύγχρονη εικαστική παραγωγή επιδιώκει να αναδείξει και να αξιοποιήσει τη δυναμική της δημόσιας τέχνης⁶⁰. Έτσι, τα τελευταία χρόνια διαπιστώνουμε τη παρουσία της σύγχρονης

⁵⁸ Αντωνοπούλου Ζ., ό. π. σ. 9

⁵⁹ Γκαλινίκη Σ., ό. π., σ. 44

⁶⁰ Γκαλινίκη Σ., *Οι χρήσεις της αρχαιότητας στη συγκρότηση της ταυτότητας μιας πόλης. Η περίπτωση των σύγχρονων δημόσιων γλυπτών της Θεσσαλονίκης*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Τομέας III - Αρχιτεκτονική Γλώσσα, Επικοινωνία και Σχεδιασμός, 2015, σ. 28

τέχνης στους υπαίθριους χώρους⁶¹. Χαρακτηριστικά δείγματα αυτής της γλυπτικής κοσμούν τους σταθμούς του Αθηναϊκού μετρό⁶².

Έλληνες γλύπτες, όπως οι: Ζογγολόπουλος Γεώργιος, Μουστάκας Ευάγγελος, Λάμπρου Γεώργιος, Γεωργιάδης Γεώργιος, Καλακάλας Γεώργιος, Κοροβέση Αγγέλικα, Δωρόπουλος Βασίλης, Χρύσα κ.α. είναι οι σημαντικότεροι εκφραστές αυτού του είδους, που δημιουργούν πλαστικές μορφές, αφηρημένες απεικονίσεις και σύμβολα. Η μη παραστατική, μη εικονιστική γλυπτική προκαλεί διάλογο και σχόλια, καθώς ξεπέρασε τα όρια των εκθέσεων, των γκαλερί και των σχολών και έγινε μέρος της καθημερινότητας των πολιτών. Οι νέες όμως τάσεις δεν αντιμετωπίστηκαν πάντοτε με αναμενόμενο ενθουσιασμό. Η σύγχρονη δημόσια γλυπτική και ιδιαίτερα η αφηρημένη τέχνη αμφισβητήθηκε, προκάλεσε πολλές αντιδράσεις και δεν φάνηκε να είναι πλήρως αποδεκτή⁶³.

Επιπλέον, μελετώντας τη χωροθέτηση των υπαίθριων γλυπτών συγκεντρώνουμε πληροφορίες για τον πολεοδομικό ιστό της πόλης, τις πλατείες, τους χώρους πρασίνου, τους πεζόδρομους, τους οδικούς άξονες και τις αλλαγές που έχουν υποστεί στο πέρασμα του χρόνου. Εκτός από τον ιστορικό χαρακτήρα των υπαίθριων γλυπτών, αλλά και την αισθητική τους αξία, που αυτόματα τα εντάσσει στην κατηγορία των έργων τέχνης, επισημαίνεται η μνήμη, η οποία αρχικά επιδιώχθηκε με την κατασκευή του γλυπτού και την ανάγκη αυτή η μνήμη να διατηρηθεί και να αναδειχθεί. Με άλλα λόγια, το υπαίθριο γλυπτό χαρακτηρίζεται από την αναγνωσιμότητα και τη διδακτικότητα σε σχέση με τους σημερινούς πολίτες⁶⁴.

⁶¹ Ο τρόπος εικαστικής πλαisiώσης αυτών των χώρων, ο οποίος έγινε υπό μία γενικότερη στρατηγική ως προς τις επιλογές των έργων. Αυτές οι παρεμβάσεις αποτελούν ένα ξεχωριστό κεφάλαιο για την τέχνη στο δημόσιο χώρο, στους χώρους του Μετρό και του Ηλεκτρικού Σιδηροδρόμου παρουσιάστηκαν έργα που σε ένα μεγάλο βαθμό ξέφυγαν από τη συνηθισμένη λογική ανάθεσης έργων στον υπέργειο δημόσιο χώρο και τους αντιμετώπισαν με μία νέα αισθητική αντίληψη.

⁶² Κανελοπούλου Χ., *Οι εικαστικές παρεμβάσεις στους δημόσιους χώρους της Αθήνας από το 1950 έως το 2004*, Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας Τομέας, Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης, Αθήνα, 2006, σ. 209

⁶³ Αντωνοπούλου Ζ., ό. π. σ. 142

⁶⁴ Χαραλάμπους Δ., κ.α., *Οδηγός Καλής Πρακτικής για την Προστασία των Υπαίθριων Μπρούντζινων Μνημείων στην Ελλάδα*, Τ.Ε.Ι. Αθήνας – Τμήμα Συντήρησης Αρχαιοτήτων & Έργων Τέχνης, Αθήνα, 2007, σ. 17

Όπως αναφέρει ο A. Madanipour, ο δημόσιος χώρος, σχεδόν σε κάθε τόπο και εποχή, έχει σαφή όρια, περιγράφεται σαν ένας χώρος που δεν βρίσκεται υπό τον έλεγχο μεμονωμένων ατόμων ή μικρών ομάδων και χρησιμοποιείται για μια ποικιλία λειτουργικών και συμβολικών σκοπιμοτήτων⁶⁵. Η έκταση των δημόσιων χώρων, η ποιότητά τους και τα δρώμενα σ' αυτούς είναι ίσως ο σημαντικότερος δείκτης πολιτισμού της κοινωνίας και της πόλης στην οποία ανήκουν. Ως ρυθμιστής δε της δομής της πόλης, καθορίζει τα όρια της ιδιωτικής ζωής.

Με άλλα λόγια, η διαμόρφωση των δημόσιων χώρων μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή του κοινωνικού και πολιτισμικού τοπίου μιας περιοχής, βελτιώνοντας ταυτόχρονα την ποιότητα ζωής των κατοίκων. Απευθύνεται εξίσου σε όλους. Η χρήση του από το σύνολο των πολιτών δίνει υπόσταση και ιδεολογικό περιεχόμενο στο δημόσιο χώρο. Έχει πολιτική φύση. Οι κοινωνικές εκδηλώσεις που φιλοξενεί είναι δείκτης και περιεχόμενο της πολιτικής ζωής. Συνεπώς, ο δημόσιος χώρος είναι ένας και έχει συνολική αναφορά στην πόλη.

Ως ένα ενεργό πεδίο κοινωνικής δράσης, επιτρέπει στους χρήστες να έρθουν σε επαφή με άλλους ανθρώπους με διαφορετικές αντιλήψεις, τρόπους σκέψης και κουλτούρες. Είναι ο τόπος, όπου μπορούμε να μοιραστούμε εμπειρίες με προηγούμενες γενιές, υπό την έννοια ότι κάποιοι είχαν χρησιμοποιήσει το χώρο σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή πριν από εμάς, όπως, επίσης, και να συνομιλήσουμε κατά κάποιο τρόπο με τις επόμενες, οι οποίες ενδέχεται να έχουν μια αντίστοιχη εμπειρία⁶⁶.

Οι δημόσιοι χώροι που σχετίζονται με τα δημόσια έργα τέχνης, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στα δημόσια ιστορικά μνημεία, στους χώρους που ο καλλιτέχνης έλαβε υπόψη την ιδιαιτερότητα του χώρου που πρόκειται να τοποθετηθούν, στον ειδικό χώρο και είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τον τόπο, που ανήκουν τα έργα και αντλεί όλα τα στοιχεία του από το περιβάλλον, τις φυσικές ή τις δομικές απαιτήσεις του χώρου, την οπτική ποικιλία των στοιχείων του περιβάλλοντος⁶⁷.

⁶⁵ Madanipour A., *Public and private spaces of the city*, Routledge, London and New York, 2003, σ. 232-233

⁶⁶ Madanipour A., ό.π., σ. 167

⁶⁷ Δρόσου K., ό. π. σ. 19

Καθώς το δημόσιο γλυπτό είναι ανοιχτό στη θέαση και την αλληλεπίδραση, είναι σημαντικός ο ρόλος του στην ιστορία της πόλης. Από την αρχική σύλληψη της ιδέας για την ανέγερση ενός δημόσιου μνημείου μέχρι και την τελική φάση υλοποίησής του, το κοινό ενυπάρχει ως σημείο αναφοράς. Κατά κάποιο τρόπο, είναι η ιστορία της πόλης, ενίοτε του έθνους, αφού σε αυτά αναγνωρίζουμε προσωπικότητες, ήρωες, ευεργέτες, μυθολογικές και ιστορικές σκηνές, ηρωικές πράξεις. Πολύ συχνά, ζητήματα όπως η θεματική, η εικαστική γλώσσα ή η θέση των έργων τέχνης στο δημόσιο χώρο, δεν τυγχάνουν συνολικής αποδοχής, οπότε τα δημόσια έργα τέχνης αποτελούν πεδία σύγκρουσης και αμφισβήτησης που δύνανται να μεταβάλουν όχι μόνο το μήνυμα ενός έργου τέχνης αλλά και την ίδια τη μορφή του⁶⁸. Είναι χαρακτηριστικό πως, ενώ η πλειοψηφία των ανθρώπων εμφανίζεται πιο ανεκτική σε σχέση με όσα παρουσιάζουν οι καλλιτέχνες σε έναν χώρο τέχνης, όταν το έργο μεταφέρεται στον δημόσιο χώρο εκφράζουν μία αίσθηση αντίστασης⁶⁹.

Ωστόσο, είναι κοινώς αποδεκτό ότι διαχρονικά τα δημόσια έργα τέχνης επιδιώκεται να εκφράσουν τις «κυρίαρχες» αντιλήψεις είτε αυτές αφορούν την ιστορία και την πολιτική, είτε την αισθητική. Σε κάθε περίπτωση, οι αξίες που επιχειρούν να εκπέμψουν δεν είναι σταθερές, καθώς εξαρτώνται από τις τρέχουσες κάθε φορά κοινωνικές συνθήκες, την εκάστοτε κυρίαρχη ιδεολογία, τη μεταβαλλόμενη πρόσληψή τους από το κοινό.

2.3. Η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών στο μαθησιακό πλαίσιο

Η επαφή με τη γλυπτική εντάσσεται μέσα στα πλαίσια μιας γενικότερης επαφής με τις εικαστικές τέχνες⁷⁰. Όπως αναφέρει η Isabelle Arduin, «η ενασχόληση με τις εικαστικές τέχνες έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα, γιατί δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να μυηθούν σε μια καλλιτεχνική κουλτούρα, τους επιτρέπει να επινοήσουν εργαλεία κατάλληλα, τους βοηθά να σκεφτούν συνολικά τα έργα και μέσα από αυτές να σκεφτούν τον κόσμο και να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους»⁷¹. Σκοπός της διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών είναι να συνδεθούν οι προβληματισμοί των μαθητών με έργα

⁶⁸ Γκαλινίκη Σ., ό.π. σ. 27

⁶⁹ Κανελοπούλου Χ., ό.π., σ. 210

⁷⁰ Σε αυτές ανήκουν η ζωγραφική, η γλυπτική, η κεραμική, το σχέδιο, η χαρακτική, η φωτογραφία, ο κινηματογράφος και τέχνες που παράγονται από αυτές.

⁷¹ Arduin I., ό.π., σ. 42

κατάλληλα για να δώσουν απαντήσεις ή απλά να γίνει κατανοητό ότι αυτούς τους προβληματισμούς μπορούν να τους μοιραστούν και με τους άλλους. Επιπλέον, επιδίωξη είναι από την πλευρά των εκπαιδευτικών να τους προτείνουν έργα που να τους αφορούν.⁷²

Σε όλες τις τέχνες, έτσι και στις εικαστικές τέχνες, οι πρωταρχικές πηγές μάθησης είναι δύο. Πρώτον, τα αντικείμενα και τα βιώματα, που διεγείρουν τη φαντασία και ενεργούν ως κίνητρα μάθησης, και δεύτερον, τα μέσα με τα οποία τα παιδιά διαμορφώνουν και εκφράζουν τις αντιδράσεις τους ως προς τα αντικείμενα και τα βιώματα⁷³.

Η επαφή με τις εικαστικές τέχνες επιδρά στο μαθητή μέσα από δύο κατευθύνσεις: α) της δημιουργίας εικαστικών μορφών, χειριζόμενος τα εκφραστικά μέσα, αποδίδοντας σε αυτά συγκεκριμένα νοήματα και σημασίες, β) της αντίληψης του έργου τέχνης στο περιβάλλον του, δηλαδή της διάκρισης των μορφικών στοιχείων, των αισθητικών ποιοτήτων και των σημασιών μέσα στα διαφορετικά έργα. Στα πλαίσια αυτών των προσεγγίσεων, το παιδί μπορεί να εντάξει τα έργα σε ένα γενικότερο πλαίσιο αναφοράς, να κατανοεί το ρόλο και τις κοινωνικές συνθήκες, να στοχάζεται, να κρίνει και να συγκροτεί σταδιακά μια προσωπική στάση απέναντι στο έργο⁷⁴. Οι διδακτικές παρεμβάσεις οφείλουν αφενός να δίνουν προσοχή στον πολύμορφο χαρακτήρα της εμπειρίας των παιδιών και αφετέρου να ενσωματώνουν τις κατακτημένες γνώσεις, αμφιβολίες, ερωτήματα και προβληματισμούς⁷⁵.

Τα μικρά παιδιά ανταποκρίνονται θετικά στη νέα εμπειρία και είναι πολύ δεκτικά στην απορρόφηση νέων ερεθισμάτων, οπότε η εξοικειώσή τους με τις εικαστικές τέχνες μπορεί να αρχίσει από τη νηπιακή ηλικία. Όπως αναφέρει ο Α. Βάος χαρακτηριστικά *«μπορεί να βλέπουν ένα μικρό κομμάτι του κόσμου, αλλά διαθέτουν μια πολύ έντονη ματιά σε συνάρτηση με τις εμπειρίες και τα ερεθίσματα που δέχονται από το γενικότερο πολιτισμικό τους πλαίσιο»*⁷⁶.

⁷² Arduin I., ό. π., σ. 126

⁷³ Ρόμπινσον Κ., *Οι τέχνες στα σχολεία: αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1999, σ. 134

⁷⁴ Βάος Α., ό. π. σ. 17

⁷⁵ Βάος Α., ό. π. σ. 23

⁷⁶ Βάος Α., ό. π. σ. 79

Σε ό,τι αφορά στην πρώτη κατεύθυνση, της δημιουργίας εικαστικών μορφών, το Αναλυτικό Πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα να πειραματίζονται με διάφορα μέσα, να εξερευνούν διάφορες τεχνικές, να κατανοούν βασικές έννοιες των εικαστικών τεχνών, να αντιλαμβάνονται την ποικιλία του ύφους και της μορφής μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών μορφών, να εξοικειώνονται με τη χρήση των εικαστικών συμβόλων, ώστε να τα χρησιμοποιούν για να εκφράσουν έννοιες και συναισθήματα, να αναπτύξουν την αντίληψη της παρατήρησης, της περιγραφής και της κριτικής σκέψης⁷⁷.

Ως προς τη δεύτερη κατεύθυνση, της αντίληψης δηλαδή ενός έργου τέχνης, περιλαμβάνεται ο σχολιασμός ενός έργου τέχνης, που δεν είναι μια διαδικασία προκαθορισμένη, αλλά περισσότερο αποτελεί μια εξερεύνηση. Βασική προϋπόθεση στη διαδικασία της προσέγγισης και του σχολιασμού του εικαστικού έργου είναι η δυνατότητα έκφρασης μιας ειλικρινούς στάσης και της συνειδητοποίησης ότι η προσέγγιση της τέχνης είναι μια διαδικασία, στην οποία υπεισέρχονται μια σειρά από νοητικές διεργασίες, όπως η ανάλυση, η σύγκριση, η κατηγοριοποίηση, η αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των επιμέρους στοιχείων και του όλου⁷⁸.

Το έργο τέχνης από την φύση του είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη μορφή, που προσκαλεί το θεατή σε μια σφαιρική εμπειρία. Σε αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές προσεγγίζουν το έργο ως προς το θέμα, τα μορφικά στοιχεία, την εποχή του, επικαιροποιώντας το έργο με το προσωπικό τους νόημα. Η πρόσληψη της τέχνης ξεκινά από τις αισθήσεις και απευθύνεται πρώτα σε αυτές. Ο σχολιασμός του θέματος επομένως έχει σημασία κυρίως σε συσχετισμό με τη μορφή, το νόημα και το βαθύτερο περιεχόμενό του. Με τον όρο «μορφή» είναι αυτό που είναι ορατό, ενώ με τον όρο «περιεχόμενο» είναι αυτό που ερμηνεύουμε ως έννοια των όσων βλέπουμε⁷⁹.

Η μορφή αποτελεί το σημείο εκκίνησης της αισθητικής απόλαυσης, μιας διαδικασίας που ξεκινά καταρχάς από την όραση. Καθορίζεται από διάφορα στοιχεία: το υλικό, το σχήμα, το μέγεθος, το χρώμα. Αυτά εγείρουν ερωτήματα που τροφοδοτούν το διάλογο του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Η προσέγγιση των

⁷⁷ Ρόμπινσον Κ., ό. π., σ. 127

⁷⁸ Βάος Α., ό. π. σ. 134-135

⁷⁹ Βάος Α., ό. π., σ. 14

μορφικών στοιχείων δεν πρέπει να εννοηθεί ως μια διαδικασία αποκωδικοποίησης, αναγωγής του εικαστικού έργου σε σχήματα και χρώματα. Ζητούμενο για την εκπαιδευτική πράξη αποτελούν η κατανόηση και η στοχαστική απόλαυση⁸⁰.

Η εξέταση των μορφικών στοιχείων προϋποθέτει και την παράλληλη διεύρυνση των ιστορικών, κοινωνικών και των γενικότερων πολιτισμικών δεδομένων. Είναι χρήσιμο να αναδεικνύονται οι σχέσεις μεταξύ των μορφικών στοιχείων και ο ρόλος τους στην σύνθεση. Η αξία της συνάντησης του μαθητή με το έργο τέχνης βρίσκεται στην ανακάλυψη της σημασίας που έχει για αυτόν προσωπικά. Τα παιδιά μπορούν να επιχειρήσουν να βρουν δικούς τους τίτλους για έργα. Μέσα από αυτές τις προσπάθειες ανακαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα στοιχεία αλληλεπιδρούν και συνδυάζονται, επηρεάζοντας το συνολικό αποτέλεσμα

Τα παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να συνδυάζουν αυτό που βλέπουν με αυτό που αισθάνονται και γνωρίζουν. Χρειάζονται καθοδήγηση στη διαδικασία μάθησης πώς δηλαδή θα αντιλαμβάνονται τις οπτικές μορφές στο περιβάλλον τους, πώς θα τις ερμηνεύουν ως κοινωνική έκφραση και πώς θα κρίνουν την παρουσία τους στην κοινωνία⁸¹. Οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι ωφέλιμο να εδραιώσουν τις τέχνες, όσο το δυνατόν περισσότερο, στην καθημερινή εκπαιδευτική συνήθεια. Τα μικρά παιδιά αντλούν ευχαρίστηση από την κίνηση, το ρυθμό, τα χρώματα, τα σχήματα, τις μορφές καθώς μιμούνται και μιλούν. Έτσι, τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρυνθούν από την αρχή να θεωρήσουν τα ενδιαφέροντα αυτά ως σημαντικό μέρος της σχολικής μέρας⁸².

Επιπλέον, ο δάσκαλος θα πρέπει να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του για τις ικανότητές του όλο και περισσότερο σε αυτές τις δραστηριότητες. Όπως αναφέρει η Laura Chapman, είναι γενικώς αποδεκτό, πως η ενασχόληση στις τέχνες στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι απογοητευτική. Αυτό οφείλεται είτε στο ότι ορισμένοι δάσκαλοι δεν δίνουν προτεραιότητα στη δημιουργική εργασία είτε στο ότι οι προσδοκίες των δασκάλων είναι πολύ χαμηλές και δεν υπάρχει κατεύθυνση. Άλλες φορές, η εργασία τους σε θέματα τέχνης είναι υπερβολικά κατευθυνόμενη και δεν αφήνει στα παιδιά την ελευθερία να ασκήσουν τις δικές τους δημιουργικές δυνάμεις.

⁸⁰ Βάος Α., ό. π., σ. 149

⁸¹ Chapman L., ό. π., σ. 118

⁸² Ρόμπινσον Κ., ό. π., σ. 127

Όμως οι καλλιτέχνες αλλά και τα ίδια τα παιδιά αναπτύσσουν ιδέες από τις δικές τους εμπειρίες, ερμηνεύουν τις εμπειρίες μέσα από οπτικές μορφές και χρησιμοποιούν τα μέσα για να συλλάβουν και να εφαρμόσουν αυτές τις ιδέες. Όταν αυτές οι σχέσεις γίνονται κατανοητές, τότε τα παιδιά μπορούν να στηριχτούν στην προσωπική εμπειρία για να κατανοήσουν το έργο των καλλιτεχνών και να πιστεύουν και στα δικά τους έργα ως αυθεντική τέχνη⁸³. Πάνω σε αυτό μπορούν οι εκπαιδευτικοί να στηριχθούν και να προσεγγίσουν τις τέχνες στα σχολεία.

⁸³ Chapman L., ό. π. σ. 116-117

ΚΕΦ. 3: ΟΙ ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ

3.1. Η προσέγγιση της τέχνης του θεάτρου στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή της θεατρικής αγωγής στα πλαίσια της γνωριμίας των παιδιών με την Τέχνη και τον Πολιτισμό αποσκοπεί στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη του αισθητικού κριτηρίου, την ευαισθητοποίηση τους στην Τέχνη, ώστε να μπορούν να την προσεγγίσουν, να την εκτιμήσουν, να ερμηνεύσουν τα έργα τέχνης και να προβούν στην αντίστοιχη πρωτότυπη δημιουργία, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά προϊόντα⁸⁴.

Το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας ως βάση το παιχνίδι, κυρίως το συμβολικό, ενθάρρυνε τα παιδιά να δουν τους εαυτούς στους σαν φανταστικούς ηθοποιούς. Παράλληλα, οι τεχνικές του Στανισλάφσκι, προσαρμόστηκαν, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν στα παιδιά δίνοντας έμφαση περισσότερο στον αυθορμητισμό και στην ψυχαγωγία. Συνεπώς, η προσέγγιση της τέχνης του θεάτρου στην εκπαίδευση αποτελεί ένα νέο επιστημονικό πεδίο που αντικατοπτρίζει τις γενικότερες αρχές της Παιδαγωγικής, ως προς τον τρόπο, το σκοπό, το περιεχόμενο και τις σχέσεις διδασκαλίας του, προκειμένου το γνωστικό του περιεχόμενο να προσληφθεί κατά τρόπο άμεσο από τους μαθητές

Ένας από τους βασικούς στόχους του είναι να απελευθερώσει το παιδί. Μέσα από το παιχνίδι (role play), τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση (drama) και τη Διερευνητική Δραματοποίηση (inquiry drama), με την κατάκτηση των εκφραστικών τους μέσων, την εξοικείωσή τους με τις τεχνικές του δράματος και της σκηνικής πράξης, οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στο να παραγάγουν οι ίδιοι ολοκληρωμένο καλλιτεχνικό προϊόν, ως αποτέλεσμα της δημιουργικής επαφής τους με το αντικείμενο διδασκαλίας και της σωστής επενέργειας του εκπαιδευτικού ως εμπυχωτή, παιδαγωγού, σκηνοθέτη και καλλιτέχνη⁸⁵.

⁸⁴ Γραμματάς Θ., Η θεατρική αγωγή ως διδασκόμενο μάθημα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Θέατρο και Εκπαίδευση, www.theodorosgrammatas.com, 2015

⁸⁵ Παπαδόπουλος, Σ. & Γλένη, Χ., *Συνάντηση των Τεχνικών Θεάτρου με την Κινηματογραφική Αγωγή: Ένα τριετές πρόγραμμα με σκοπό την κατανόηση της ετερότητας και της δημιουργίας ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης σε μαθητές δημοτικού σχολείου*, στο Μπάρος, Β. & άλλοι, «Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης», Ζεφύρι: Διάδραση, 2015, σελ. 236-237

Η Διερευνητική Δραματοποίηση (inquiry drama), όπως αναφέρει ο Σίμος Παπαδόπουλος, προϋποθέτει τη δημιουργία ενός νέου δραματικού περιβάλλοντος, που σημαίνει ότι τα παιδιά μέσα από τη δράση τους και το στοχασμό τους, δημιουργούν τη δική τους ιστορία και την παρουσιάζουν. Αυτό μπορεί να γίνει με δύο μορφές, είτε παρουσιάζοντας ο εμπυχωτής/ εκπαιδευτικός ένα κίνητρο-ερέθισμα που υπαινίσσεται ένα δραματικό περιβάλλον, είτε με την παρουσία ενός κειμένου ή οποιοδήποτε άλλου ερεθίσματος για την αξιοποίηση του. Όταν αναφερόμαστε σε οποιαδήποτε κίνητρο ή ερέθισμα που μπορεί να δοθεί στα παιδιά, εννοούμε οποιαδήποτε μορφή πηγής που μπορεί να μας πληροφορήσει για έναν πιθανό κόσμο και να αποτελέσει τη βάση για περισσότερη διερεύνηση. Αυτά τα κίνητρα-ερεθίσματα μπορεί να έχουν οποιαδήποτε μορφή γραπτή, προφορική, οπτική ή ηχητική μορφή. Επιπλέον, τα αρχικά κίνητρα-ερεθίσματα λειτουργούν ως απλά αρχικά κίνητρα για διερεύνηση ή ως περιβάλλοντα για διερεύνηση. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των παιδιών με το αρχικό κίνητρο και στη συνέχεια είτε να το εγκαταλείψει, είτε άλλες φορές να γίνεται ένα συνεχές σημείο αναφοράς.

Η Διερευνητική Δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλου, το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και οποιαδήποτε άλλη θεατρική μέθοδος αναπτύσσονται με τη χρήση των δομικών στοιχείων του θεάτρου, των θεατρικών τεχνικών και των σκηνικών πρακτικών που διακρίνονται από τον εργαστηριακό και σκηνικό τους χαρακτήρα.⁸⁶

3.2. Τα δομικά στοιχεία του θεάτρου

Τα δομικά στοιχεία του θεάτρου αφορούν στο δραματικό περιβάλλον, το ρόλο, το εστιακό κέντρο, την επί σκηνής δραματική ένταση, το χρόνο, το χώρο, τα εκφραστικά μέσα και τα σύμβολα.

Το δραματικό περιβάλλον αφορά το φαντασιακό κόσμο που δημιουργούν τα παιδιά κατά την διάρκεια του εργαστηρίου. Η θεατρική εμπειρία αναπτύσσεται σε δύο

⁸⁶ Παπαδόπουλος Σ. & Γλένη Χ., ό. π., 2015, σ. 10

επίπεδα, ως προς το πραγματικό και ως προς το μυθοπλαστικό. Καθοριστική σημασία παίζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού – εμψυχωτή.

Ο θεατρικός ρόλος λειτουργεί ως βιωματικό διάμεσο για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, για να «μπει» ο παίκτης στη θέση του άλλου και να τον κατανοήσει. Η παιδαγωγική λειτουργία του θεατρικού ρόλου συνίσταται στο να διευκολύνει τον παίκτη να «βρει» τον εαυτό του⁸⁷. Ο θεατρικός ρόλος είναι απαραίτητο στοιχείο της θεατρικής πράξης και έχει σαν στόχο να θεαθεί από το κοινό. Είναι το μέσο για να εκδηλωθεί μια κατάσταση ή μια συμπεριφορά χωρίς όμως τον αυθορμητισμό του ελεύθερου παιχνιδιού. Τα παιδιά αναλαμβάνουν ένα ρόλο, υιοθετούν στάσεις, εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους⁸⁸. Οι συμμετέχοντες μπαίνουν στην καρδιά της δράσης και του στοχασμού σχετικά με αυτήν, μέσα από την πίστη στη μεταμορφωτική λειτουργία του θεάτρου⁸⁹.

Το εστιακό κέντρο ορίζεται ως η οπτική από την οποία τα παιδιά θα διερευνήσουν μια κατάσταση, μια προβληματική, ένα ερέθισμα. Επιτρέπει να διερευνήσουν με την ματιά διαφορετικών χαρακτήρων και να αναζητήσουν το δικό τους προσωπικό νόημα.

Με την επί σκηνής δραματική ένταση, ο εκπαιδευτικός – εμψυχωτής δημιουργεί ένα κλίμα διερεύνησης, τροφοδοτεί με πληροφορίες, δημιουργεί αμφιβολίες και με τις ερωτήσεις του και τις σκέψεις του βοηθά τα παιδιά να οδηγηθούν στην ερμηνεία των καταστάσεων και των συμπεριφορών.

Ο χρόνος και ο χώρος αποτελεί ένα από τα βασικά συστατικά της δραματοποίησης καθώς καθορίζει το μυθοπλαστικό παρόν και αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για τη διαμόρφωση της δραματικής έντασης και του δραματικού περιβάλλοντος.

Όταν αναφερόμαστε στα εκφραστικά μέσα, εννοούμε την κίνηση και το λόγο. Είναι αυτά που καθορίζουν όλα τα προηγούμενα δομικά στοιχεία, ενώ τα σύμβολα στο

⁸⁷ O'Neil C. & Lambert A., *Drama structures*, Hutchinson, London, 1982, 13

⁸⁸ Παπαδόπουλος Σ., *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, 2010, σ. 213

⁸⁹ Wagner B.-J., *Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium*, Stanley Thornes Ltd, Cheltenham, 1979, σ. 67

θέατρο είναι κώδικες επικοινωνίας, που αποδίδουν σημασίες. Μια κίνηση, μια πράξη μια λέξη, ένα αντικείμενο, μια εικόνα δίνουν νόημα και αξία στους χαρακτήρες της θεατρικής πράξης. Έχει διαπιστωθεί ότι, όπως λειτουργούν στο θέατρο οι ηθοποιοί, με τον ίδιο τρόπο λειτουργούν και στη μαθησιακή διαδικασία τα παιδιά και είναι πρόσφορο στα παιδιά για μάθηση και αλλαγή⁹⁰.

3.3. Οι τεχνικές του θεάτρου

Οι τεχνικές του θεάτρου είναι ένα είδος απαραίτητων δραστηριοτήτων στη δημιουργία και στη διαδικασία του Δράματος και της Διερευνητικής Δραματοποίησης. Οι τεχνικές είναι ένα μέρος μιας δυναμικής διαδικασίας, που εμπλέκει τους μαθητές στη δημιουργία, την ανακάλυψη και την επικοινωνία⁹¹. Επομένως, αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία και στην ανάπτυξη των θεατρικών συμβόλων⁹².

Στην ουσία, οι θεατρικές τεχνικές είναι θεατρικές «*φόρμες*» που εμπεριέχουν στοιχεία του Δράματος με τις οποίες οι συμμετέχοντες δημιουργούν, διερευνούν και εκφράζουν το προσωπικό και κοινωνικό νόημα. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι παραπάνω τεχνικές λαμβάνουν χώρα είτε ως αυτόνομες δράσεις στο πλαίσιο της θεατρικής αγωγής είτε ως ενδιάμεσες μαθητικές δραστηριότητες σε όλο το εύρος των γνωστικών αντικειμένων⁹³.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής και θεατρικής δράσης, ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει ποιές τεχνικές θα χρησιμοποιήσει και για ποιους σκοπούς. Βασικό μέλημα είναι να λάβει υπόψη του την ηλικία των παιδιών, την προηγούμενη εμπειρία τους σε θεατρικές δράσεις, τη δυναμική της ομάδας, το θέμα που διερευνούν

⁹⁰ Παπαδόπουλος Σ., *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, 2010, σ. 228- 229

⁹¹ Neelands J.& Goode T., *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000, σ. 3

⁹² Έλενα Ε. & Τριανταφυλλοπούλου Κ., *Το Εκπαιδευτικό Θέατρο στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό*, Πατάκης, Αθήνα, 2004, σ. 19

⁹³ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 10

και το βαθμό συναισθηματικής εμπλοκής των παιδιών. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να λάβει υπόψη του ότι στην επιλογή των θεατρικών τεχνικών πρέπει να υπάρχει εναλλαγή και ισορροπία ανάμεσα στη βίωση και στον στοχασμό, στην κίνηση και στη στατικότητα⁹⁴.

Οι θεατρικές τεχνικές έχουν κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με τις ικανότητες που αναπτύσσουν στα παιδιά και τις δυνατότητες διερεύνησης που δίνουν. Χωρίζονται σε τεχνικές της εικονικής και εκφραστικής αναπαράστασης, της έρευνας, του αυτοσχεδιασμού, της συμβολικής αναπαράστασης και στις τεχνικές του θεάτρου⁹⁵. Ενώ σύμφωνα με τον Jonathan Neelands, ως προς την δυνατότητες διερεύνησης που προσφέρουν, έχουν κατηγοριοποιηθεί ως τεχνικές δημιουργίας δραματικού πλαισίου, αφηγηματική δομή, ποιητική λειτουργία και τεχνικές για στοχασμό⁹⁶.

Κατά συνέπεια, μια μεγάλη ποικιλία θεατρικών τεχνικών, ασκήσεων και συμβάσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να βοηθήσουν στη δημιουργία του ρόλου (roleplay) και να προσφέρουν στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να δουν και να ανακαλύψουν το προσωπικό τους νόημα από μια απόσταση, την αναπαράσταση ενός πραγματικού κόσμου⁹⁷.

1) Η παγωμένη εικόνα

Πολλοί άνθρωποι του θεάτρου έχουν μιλήσει για την δύναμη της εικόνας όπως ο David Davis, ο August Boal, ο Antony Jackson. Σύμφωνα με αυτούς, η παγωμένη εικόνα έχει κίνηση στην ακινησία της και συγκεντρώνει όλο το νόημα της δράσης. Η τεχνική αυτή ανήκει στις τεχνικές της εικονικής, εκφραστικής αναπαράστασης και βοηθά στο χτίσιμο του δραματικού περιβάλλοντος. Τα παιδιά επιλέγουν ως ομάδα να

⁹⁴ Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ., *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007, σ. 69-72

⁹⁵ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 245-246

⁹⁶ Neelands J.& Goode T., ό. π., σ. 25

⁹⁷ Dale B. & others, *Bringing the fields of drama and conflict management, Empowering students to handle conflicts through school-based programs*. School of Teacher Education, Malm University, Barsebäck, Sweden, 2005, σ. 89

αναπαραστήσουν μια σκηνή από το αρχικό ερέθισμα. Αναλαμβάνουν ρόλους και συνθέτουν μια ιστορία αλλά παρουσιάζουν μια μόνο στιγμή. Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια εικόνα η οποία αποκαλύπτει μια στιγμή δράσης, ένα θέμα ή μια ιδέα⁹⁸.

2) Η ανίχνευση της σκέψης

Αυτή η τεχνική ανήκει στις τεχνικές της στοχαστικής διερεύνησης και θα μπορούσε να είναι η συνέχεια της τεχνικής της παγωμένης εικόνας. Είναι η τεχνική μέσα από την οποία γίνεται προσπάθεια να ανακαλυφθούν δημόσια οι εσωτερικές σκέψεις και τα συναισθήματα του ρόλου σε μια συγκεκριμένη στιγμή της δράσης⁹⁹. Η τεχνική αυτή εξελίσσεται είτε ως χτίσιμο της κατάστασης (modeling), είτε ως αλλαγή της κατάστασης.

Στο χτίσιμο της κατάστασης η ομάδα παρουσιάζει το θέμα που έχει αναλάβει ως έναν πίνακα και κάθε ένας χαρακτήρας εξηγεί την ταυτότητα του και τη στάση του απέναντι στους άλλους και στη συνέχεια η σταδιακή είσοδος και άλλων μελών από την ομάδα οικοδομεί μια πιο σύνθετη εικόνα. Αντίθετα, στην αλλαγή της κατάστασης, επηρεασμένοι από το «θέατρο των καταπιεσμένων» του August Boal, στόχος των μελών είναι να αναπαραστήσουν μια κατάσταση με το σώμα τους, δημιουργώντας εικόνες-γλυπτά και στη συνέχεια, σε πνεύμα συνεργασίας, να αλλάξουν την εικόνα παρουσιάζοντας ή την «πραγματική» εικόνα (real image), ή την «ιδανική». Κάποιος από τους θεατές μπορεί να παρέμβει στις διαθέσεις των ρόλων, τη σωματική τους έκφραση, το ύφος του κάθε χαρακτήρα, αλλάζοντας τη δυναμική της εικόνας. Από την άλλη, οι θεατές μετατρέπονται σε σκηνοθέτες και δημιουργούς και οι ιδέες τους αλληλεπιδρούν στο τελικό αποτέλεσμα¹⁰⁰.

3) Φωνές στο μυαλό (voices in the head)

Ανήκει στις τεχνικές της στοχαστικής διερεύνησης. Τα μέλη της ομάδας αναλαμβάνουν το ρόλο της συνείδησης ενός χαρακτήρα και εκφράζουν τις σκέψεις του ήρωα που βρίσκεται σε μια δύσκολη κατάσταση. Μπορεί να παίζεται ατομικά ή συλλογικά από την ομάδα. Μια άλλη ομάδα γίνεται ο εσωτερικός του κόσμος, οι φωνές που ξεπηδούν από μέσα του. Ένας άλλος τρόπος παρουσίασης αυτής της

⁹⁸ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 247-248

⁹⁹ Έλενα Ε. & Τριανταφυλλόπουλου Κ., ό. π., σ. 21

¹⁰⁰ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 252

εκδοχής είναι κάποια μέλη από την άλλη ομάδα να γίνουν σύμβουλοι για αυτόν που βρίσκεται σε μια κρίσιμη κατάσταση. Η τεχνική αυτή αναπτύσσει την ευθύνη, την ενσυναίσθηση και την αυτογνωσία. Οι συμμετέχοντες διατυπώνουν τις σκέψεις τους με λόγο κοφτό και λιτό, ασκούν την κριτική τους σκέψη και κατανοούν την πολυπλοκότητα των αποφάσεων και τη δυνατότητα που έχει ο άνθρωπος να αναλάβει την ευθύνη των πράξεών του¹⁰¹.

4) Διάδρομος της συνείδησης (Conscience alley)

Ανήκει στις τεχνικές της στοχαστικής διερεύνησης. Η τεχνική αυτή δημιουργεί μεγάλη δραματική ένταση. Οι μαθητές δημιουργούν δυο παράλληλες σειρές, η μια απέναντι στην άλλη, ώστε να δημιουργηθεί ανάμεσα τους ένας διάδρομος¹⁰². Ένας κύριος χαρακτήρας του δράματος, που υποδύεται ένα ρόλο, βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα δίλημμα. Τα άτομα που σχηματίζουν το διάδρομο του δίνουν συμβουλές ποια απόφαση να πάρει. Οι συμβουλές μπορεί να είναι αντικρουόμενες και αποτελούν έναν εσωτερικό διάλογο που καλείται να πάρει μια δύσκολη απόφαση¹⁰³.

5) Παντομίμα

Αντλεί το περιεχόμενο της από το θέατρο. Μέσα από αυτή την τεχνική τα παιδιά μεταμορφώνονται σε ζώα ή αντικείμενα και νιώθουν το σώμα τους να παίρνει νέο σχήμα. Αποτελεί μια θεατρική τεχνική που απαιτεί φαντασία. Μέσα από τη γλώσσα του σώματος και τις γκροτέσκο σωματικές φόρμες φανερώνονται στους θεατές η δράση και τα νοήματα που αποδίδονται. Είναι μια τεχνική όπου απουσιάζει ο λόγος και τη θέση του παίρνουν οι σωματικές κινήσεις, ενώ ευχαριστεί πολύ τους συμμετέχοντες και τους θεατές. Η παντομίμα καλλιεργεί την παρατηρητικότητα, τη συγκέντρωση και την προσοχή¹⁰⁴.

6) Δραματοποιημένη αφήγηση

Ανήκει στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και της αφηγηματικής δομής. Κατά την διάρκεια αυτής της τεχνικής, ο εκπαιδευτικός αφηγείται καταστάσεις ενός λογοτεχνικού κειμένου ή ενός μύθου, ενώ μια ομάδα παιδιών τη δραματοποιεί. Για

¹⁰¹ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 262

¹⁰² Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ., ό. π., σ. 92

¹⁰³ Έλενα Ε. & Τριανταφυλλόπουλου Κ., ό. π., σ. 29

¹⁰⁴ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 285

την αναπαράσταση, τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν, χρησιμοποιώντας κυρίως το σώμα τους και μια στοιχειώδη χρήση του λόγου. Τα παιδιά καλλιεργούν τη φαντασία, τη συγκέντρωση, την προσοχή και τη σωματική και θεατρική τους έκφραση. Παράλληλα, η τεχνική αυτή αναπτύσσει τη φαντασία, την κρίση και την προσοχή των θεατών που παρακολουθούν την ιστορία¹⁰⁵.

7) Οπτική γωνία

Ανήκει στις τεχνικές της στοχαστικής διερεύνησης. Σε αυτή την τεχνική τα παιδιά αφηγούνται μια ιστορία ή παρουσιάζουν τους διαφορετικούς ήρωες ενός λογοτεχνικού κειμένου, όπως τα έζησαν. Έτσι με την τεχνική της μαρτυρίας, οι συμμετέχοντες μιλούν και φαντάζονται πως έζησαν τις καταστάσεις από τη δική τους πλευρά, που μπορεί να διαφέρει ή όχι από την οπτική του ήρωα. Οι διαφορετικές ερμηνείες αποτελούν τη βάση για την αναπαράσταση. Με αυτό τον τρόπο τονίζονται οι αντιθέσεις και εξοικειώνονται τα παιδιά με την υποκειμενικότητα των καταστάσεων στην ερμηνεία των πραγμάτων¹⁰⁶.

8) Η καρέκλα των αποκαλύψεων (Hot seating)

Ανήκει στις τεχνικές της έρευνας και της αφηγηματικής δομής. Ένας από τους συμμετέχοντες, που βρίσκεται σε ρόλο, κάθεται στην ανακριτική καρέκλα και οι υπόλοιποι από την ομάδα του θέτουν ερωτήσεις σχετικά με μια υπόθεση ή μια προβληματική κατάσταση, καθώς θέλουν να διερευνήσουν τα κίνητρα, τις σκέψεις, τη συμπεριφορά του πρωταγωνιστή. Όσοι θέτουν ερωτήσεις, μπορεί να έχουν κάποιο ρόλο και οι ερωτήσεις που υποβάλλονται μπορεί να έχουν είτε ανακριτικό, είτε δημοσιογραφικό είτε συμβουλευτικό χαρακτήρα. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται για να διευκολύνουμε τον αυτοσχεδιασμό ή για να διερευνηθεί βαθύτερα η ανθρώπινη συμπεριφορά¹⁰⁷.

9) Διαμόρφωση φανταστικού χώρου

Ανήκει στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού. Τα παιδιά καλούνται σε ομάδες να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα αντικείμενα για να αναπαραστήσουν το χώρο στον οποίο κινείται η δραματοποίηση ή ο αυτοσχεδιασμός. Με αυτή την τεχνική τα παιδιά

¹⁰⁵ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 265-277

¹⁰⁶ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 260- 261

¹⁰⁷ Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ., ό. π., σ. 91

καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους για να μεταδώσουν μηνύματα μέσα από το σκηνικό χώρο, όπως τον έχουν διαμορφώσει¹⁰⁸.

10) Αυτοσχεδιασμός

Ανήκει στις τεχνικές του αυτοσχεδιασμού και της αφηγηματικής δομής. Ο αυτοσχεδιασμός έχει χαρακτηριστεί ως μια ενστικτώδης καθοδηγούμενη δράση με έναν αυθόρμητο τρόπο¹⁰⁹. Δεν υπάρχει σενάριο και πλοκή, ούτε κοστούμια και χρησιμοποιούνται σκηνικά αντικείμενα. Οι ηθοποιοί αναπαριστούν μια ποικιλία ρόλων και οι θεατές συμμετέχουν παίρνοντας θέση στο θέμα που πραγματεύεται¹¹⁰. Όταν ο αυτοσχεδιασμός εφαρμόζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μικρές ομάδες, μπορεί να αποτελέσει στα χέρια του δασκάλου ένα δυνατό εκπαιδευτικό εργαλείο.

Ο αυτοσχεδιασμός στηρίζεται στον αυθορμητισμό των συμμετεχόντων μέσα από μια καλλιτεχνική και θεατρική αντίληψη. Η έμφαση δίνεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα. Οι συμμετέχοντες δοκιμάζουν τις ιδέες τους και τις ενσωματώνουν σε ρόλο. Με την τεχνική του αυτοσχεδιασμού αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση, η σκέψη, η ενεργητικότητα, η δημιουργικότητα, η αυτογνωσία και η συνεργασία. Η κάθε μορφή αυτοσχεδιασμού, ενταγμένη μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι συνεργατική, βιωματική, εμπειρική, και στηρίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις¹¹¹.

3.4. Η σημασία των θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή των θεατρικών μεθόδων και τεχνικών στην εκπαίδευση έχει χαρακτήρα παιγνιώδη, επομένως, βιωματικό και αυθεντικό. Οι μαθητές σε ομάδες, είτε

¹⁰⁸ Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ., ό. π., σ. 87

¹⁰⁹ Berk R. A., & Trieber, R. H., *Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool.*, Journal on Excellence in College Teaching, 20 (3), 2009 σ. 30

¹¹⁰ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 271

¹¹¹ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 272

βρίσκονται σε θεατρικό ρόλο, είτε εκτός ρόλου, εμπλέκονται συνεργατικά στη διερεύνηση του φαινομένου της ζωής και της κοινωνικής πραγματικότητας¹¹².

Επηρεασμένοι από τις θεωρίες του εποικοδομητισμού (constuctivism) και από το δικαίωμα του παιδιού να μαθαίνει μέσα από τη βίωση, την εμπειρία, την ανακάλυψη και την έκφραση, το θέατρο στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύχθηκε σαν μια διαφορετική εναλλακτική απέναντι στο παραδοσιακό παιδικό θέατρο και απέναντι στην κριτική που τα παιδιά μηχανικά μαθαίνουν να υποδύονται ρόλους, αποστηθίζοντας κείμενα που όμως δεν έχουν σχέση με τα ίδια¹¹³.

Σύμφωνα με τις απόψεις της γνωστικής ψυχολογίας, η διαδικασία της μάθησης θα είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν οι μαθητές οικοδομούν τη δική τους γνώση. Αυτό βέβαια αποτελεί και την ιδέα της θεωρίας του εποικοδομητισμού στην οποία ο μαθητής δομεί τις γνώσεις του, ενσωματώνοντας την καινούργια εμπειρία πάνω στις προηγούμενες¹¹⁴.

Οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις θεατρικές τεχνικές με στόχο να διερευνήσουν, να δημιουργήσουν και να επικοινωνήσουν ενώ παράλληλα μαθαίνουν την δραματική γλώσσα. Γίνεται φανερό ότι δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να καλλιεργήσει όλες τις ψυχοσωματικές δυνάμεις και να ενισχύσει τον συναισθηματικό του κόσμο, να αποκτήσει αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, να αναπτύξει την κοινωνικότητα του, να βιώσει μια συλλογική εμπειρία, να συνεργαστεί και να αποκτήσει κοινωνική ευθύνη. Αλλά, από την άλλη, ως μέσο διδασκαλίας αποσκοπεί στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που αξιοποιείται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Συντελεί και πετυχαίνει την ψυχαγωγία, καθώς οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια φανταστική εμπειρία μέσα στην οποία δρουν και προσφέρει στο παιδί μια λυτρωτική εμπειρία¹¹⁵. Ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας,

¹¹² Γραμματάς Θ. 2019, ό. π.

¹¹³ Dale Bagshaw et others, ό. π., σ. 89

¹¹⁴ Hui A. & others., *How Effective is a Drama-enhanced Curriculum Doing to Increase the Creativity of Preschool Children and Their Teachers?*, The Journal of Drama and Theatre Education in Asia, Vol. 2, No. 1, March, 2011, σ. 25

¹¹⁵ Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ., ό. π., σ. 20- 21

βίωσης και αναστοχασμού αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας και του κόσμου γύρω μας¹¹⁶.

Οι θεατρικές αναπαραστάσεις αποτελούν πεδίο διερεύνησης κοινωνικών και φαντασιακών καταστάσεων, γίνονται αληθινές διδασκαλίες για την πραγματική ζωή, μέσα από τους ευφάνταστους και πολύπλοκους μικρόκοσμους που δημιουργούνται. Σε αυτούς οι παίκτες καλούνται να στοχαστούν, να διερευνήσουν λύσεις, να υποθέσουν, να συσχετίσουν και να δώσουν απαντήσεις σε καυτά κοινωνικά ζητήματα που τα ζωντανεύουν σε μικροεπίπεδο¹¹⁷.

Όταν χρησιμοποιούνται οι τεχνικές του θεάτρου και του αυτοσχεδιασμού στην εκπαίδευση, οι μαθητές ανακαλύπτουν διαφορετικούς τρόπους αντίδρασης κατά την διάρκεια του μαθήματος και ο εκπαιδευτικός δεν αξιολογεί αυτές τις αντιδράσεις αλλά τις ενσωματώνει στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο να τους οδηγήσει να ανακαλύψουν το δικό τους νόημα. Όλοι οι μαθητές γνωρίζουν τον εαυτό τους με τρόπο δημιουργικό, συνεργατικό, εκτιμώντας τις ιδέες όλων μέσα στην ομάδα κι συγχωρώντας τα λάθη τους. Οι θεατρικές τεχνικές, παρότι πολλές φορές αναφέρονται ως δραστηριότητες, ασκήσεις, παιχνίδια, είναι εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορούν να αναπτύξουν τη γνώση των μαθητών για τη φύση των προβλημάτων και των ιδεών, που αποτελεί την βασική πνευματική ανάπτυξη. Επιπλέον, προσφέρει οδηγίες για τη διδασκαλία της δημιουργικότητας μέσα από τις δομές του αναλυτικού προγράμματος¹¹⁸.

Εκατοντάδες ερευνητικές μελέτες προσπάθησαν να αποδείξουν την ύπαρξη πολύ στενής σχέσης ανάμεσα στο Θέατρο στην Εκπαίδευση (Drama in Education) στους διάφορους επιστημονικούς τομείς. (Baerhaim & Alraek, 2005, Berk, 2001, 2002, 2003, 2005, 2008a, 2008b, Diamond & Christensen, 2005, Jackson, 1993, Jacobsen, Baerheim, Lepp, & Schei, 2006, James & Williams, 1981, Millbower, 2003, Newton, 1998, Patterson, McKenna-Cook, & Swick, 2006, Shapiro & Hunt, 2003, Spolin, 1986, Timpson, Burgoyne, Jones, & Jones, 1997).

¹¹⁶ Neelands J. & Goode T., ό. π., σ.64

¹¹⁷ Παπαδόπουλος Σ. & Γλένη Χ., ό. π. σ. 241-242

¹¹⁸ Berk R. A. & Trieber R. H., ό. π., σ. 30

Όλες οι μελέτες οδήγησαν σε μια κοινή συνισταμένη, στην πίστη δηλαδή, ότι όταν το Θέατρο (drama) είναι ενταγμένο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορεί να βελτιώσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες των παιδιών¹¹⁹.

Μια μεγάλη ποικιλία από θεατρικές τεχνικές και παιχνίδια αυτοσχεδιασμού χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία και είναι εξαιρετικά αποτελεσματικές στην τάξη. Φαίνεται, λοιπόν, ότι υπάρχουν αρκετοί βασικοί λόγοι για να χρησιμοποιούνται οι θεατρικές τεχνικές. Οι λόγοι σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης γενιάς της «γενιάς του διαδικτύου»^{120, 121} όπως αναφέρονται στις ερευνητικές μελέτες (Carlson, 2005, Junco & Mastrodicasa, 2007, Oblinger & Oblinger, 2006a, Palfrey & Gasser, 2008, Tapscott, 1999, 2009), που έχουν μεγαλώσει με την τεχνολογία και έχουν περιοριστεί οι ανάγκες για κοινωνικές επαφές, συνεργασία, συναισθηματική δεκτικότητα. Οι θεατρικές τεχνικές ενισχύουν την πολλαπλή και συναισθηματική νοημοσύνη, κυρίως την προφορική, γλωσσική, οπτική, κιναισθητική, διαπροσωπική. Ενδυναμώνουν τη συνεργασία, μαθαίνοντας τόσο μέσα από την ομαδικότητα, την εμπιστοσύνη απέναντι στα μέλη της ομάδας, το σεβασμό και τις δυνατότητες που προσφέρει για επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική. Προωθούν την ενεργητική μάθηση μέσα από νέες ιδέες ή προβληματικές καταστάσεις, συνδέοντας τη δράση με

¹¹⁹ Hui A. & others, ό. π., σ. 21

¹²⁰ «Είναι πια σαφές πως έχουμε μια νέα γενιά που σκέπτεται και επικοινωνεί πολύ διαφορετικά. Μια γενιά που δεν έχει καθόλου υπομονή για διάβασμα ή γράψιμο και με κύκλο προσοχής που δεν ξεπερνά τα λίγα δευτερόλεπτα. Ένα μεγάλο μέρος της γνώσης της προέρχεται από το Διαδίκτυο. Και αυτό έχει τα καλά και τα κακά του. Το θετικό είναι πως τα νέα παιδιά έχουν απίστευτη πρόσβαση σε πληροφορίες και γνώση, μπορούν εύκολα να «ταξιδέψουν» σε πολλές γωνιές του κόσμου ή να διαβάσουν ένα σύγγραμμα που δεν υπάρχει σε καμία ελληνική βιβλιοθήκη. Το κακό είναι, ότι δηλαδή το κομπιούτερ δεν έχει φίλτρο ευθυκρισίας. Στο Διαδίκτυο μπορείς να διαβάσεις τα πλέον απίστευτα κουτσομπολιά, θεωρίες συνωμοσίας και ανακρίβειες. Παρόλα αυτά περιμένω με ενδιαφέρον το πώς θα μεγαλώσει η γενιά των σημερινών πιτσιρικάδων, αν για παράδειγμα θα διαβάζουν εφημερίδες ή απλά θα βυθίζονται στο Διαδίκτυο, αν θα ανοίγουν κανένα βιβλίο ή αν θα μιλάνε την ίδια γλώσσα με εμάς».

¹²¹ Παπαχελάς, 2008, η γενιά του διαδικτύου διαθέσιμο στο www.kathimerini.gr/710446/opinion/epikairothta/arxio-monimes-sthles/h-genia-toy-diadiktyoy

τη μάθηση και παίρνοντας ερεθίσματα από την καθημερινή ζωή, εκτιμώντας την αξία της λογικής και της απόδειξης¹²².

Η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών και των δομικών στοιχείων του θεάτρου αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για να ενδυναμώσουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές. Σύμφωνα με τους Morgan και Saxton, η προσέγγιση της μάθησης μέσα από το θέατρο και τις θεατρικές τεχνικές μπορεί να ενδυναμώσει το στοχασμό, την κριτική σκέψη και την παρατηρητικότητα και να καταφέρουν να δουν μια προβληματική κατάσταση, ένα ερώτημα από πολλές και διαφορετικές απόψεις¹²³. Σύμφωνα με το Gavin Bolton, η ενασχόληση με το θέατρο και τις τεχνικές προσφέρει στο παιδί μια καινοτόμα προσέγγιση. Η ανάπτυξη των γλωσσικών και θεατρικών δεξιοτήτων αλληλεπιδρούν στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος και του Οδηγού Σπουδών, για να βελτιώσουν την επικοινωνία και να επιλύσουν προβλήματα που αφορούν στις μαθησιακές δεξιότητες¹²⁴.

Η «*Παιδαγωγική του Θεάτρου*» μπορεί να δώσει απαντήσεις σε μια διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, συμβάλλοντας στην κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας και στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης μπορεί να προσφέρει μια σφαιρική αντίληψη του εαυτού και του κόσμου γενικότερα¹²⁵.

Επίσης, θέτει τις δικές της αρχές για την εμπλοκή και την κατανόηση της καλλιτεχνικής και θεατρικής δημιουργίας και έχει σαν στόχο την καλλιέργεια της «*αισθητικής ευφυΐας*» και γνώσης. Η «*Παιδαγωγική του Θεάτρου*» αποτελεί ένα χώρο συνάντησης όλων των Τεχνών και εγγυάται την είσοδο του Πολιτισμού μέσα από το δημιουργικό παιχνίδι. Άλλωστε, σε αντίθεση με τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, η αυθεντική πράξη του θεάτρου αλλά και ευρύτερα των τεχνών στο σχολείο, από τη φύση της αποτελεί πεδίο αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης και, επομένως, και αξιολόγησης¹²⁶.

¹²² Hui A. & others, ό. π., σ. 28

¹²³ Morgan N. & Saxton, J., *Teaching Drama: A mind of many wonder*, Portsmouth, Heinemann, 1987

¹²⁴ Hui A. & others, ό. π., σ. 28

¹²⁵ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 41- 46

¹²⁶ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 10

3.5. Η θεατρική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση

Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η διδακτική της Τέχνης γενικότερα μέσα στη σχολική αίθουσα, αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, στην ανάπτυξη της οποίας η Τέχνη συναρτάται με την Επιστήμη και ο επιστημονικός λόγος εμπλουτίζεται με καλλιτεχνικές παραμέτρους προερχόμενες από τον χώρο του Θεάτρου και των λοιπών παραστατικών τεχνών. Αυτός ο συγκερασμός διανοητικών και συναισθηματικών δεδομένων, με αισθητικές παραμέτρους, δεν ενυπάρχει αυτόνομα σε κάθε μορφή διδασκαλίας. Αποτελεί προϊόν ειδικής στόχευσης και ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού, προκειμένου να πραγματοποιηθεί κάποιος ειδικός διδακτικός στόχος¹²⁷.

Η διδασκαλία των τεχνών είναι ένα ευρύ μάθημα, που περιλαμβάνει όλες τις τέχνες όπως τη μουσική, την ζωγραφική, το θέατρο, την ποίηση, τη φωτογραφία. Το θέατρο μπορεί από μόνο του να αποτελέσει αυτόνομο μάθημα, αλλά πιο συχνά τις περισσότερες φορές ξεπέφτει σαν μια ενότητα μαζί με τη διδασκαλία και των άλλων τεχνών μέσα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα¹²⁸.

Στην Ελλάδα, η θεατρική αγωγή ήταν μέχρι πρόσφατα συνδεδεμένη με τις γιορτές και τις εκδηλώσεις του σχολείου. Η θεατρική παράσταση και το μαθητικό σκετς με τα έντονα παιδαγωγικά και ιδεολογικά τους συμφραζόμενα, αποτελούσαν τους μοναδικούς διαύλους επικοινωνίας των μαθητών με τις παραμέτρους του θεάτρου. Η εικόνα βελτιώθηκε αρκετά, με την ιδιαίτερη προσοχή που άρχισε να αποδίδεται στις γενικότερες καλλιτεχνικές δραστηριότητες ως έκφραση αλλαγής προσανατολισμού στις κυρίαρχες παιδαγωγικές απόψεις και στροφή του Σχολείου προς τα μαθήματα Τέχνης και Πολιτισμού¹²⁹.

Η οπτική έχει πια αλλάξει και το θέατρο σήμερα εντάσσεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα όχι ως περιστασιακή αναψυχή, αλλά ως συστηματική αγωγή που εξελίσσεται σε δύο παράλληλους άξονες: τη θεατρική διαπαιδαγώγηση και τη χρήση

¹²⁷ Γραμματάς Θ., 2015

¹²⁸ Hui A. & others, ό. π., σ. 23

¹²⁹ Γραμματάς Θ., 2015

του εφαρμοσμένου θεάτρου ως κοινωνικής δράσης που επιδιώκει τη μάθηση μέσω της πράξης¹³⁰.

Η θεατρική αγωγή έτσι, όπως εντάσσεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Προσχολικής Εκπαίδευσης, αντιμετωπίζεται ως επιστημονική διδακτική προσέγγιση. Στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρίες των Επιστημών της Αγωγής και στα πορίσματα της θεατρικής έρευνας και αναπτύσσεται ως εξειδικευμένη γνωστική περιοχή εφαρμοσμένη στην εκπαίδευση. Το αντικείμενο της είναι η «*δια του θεάτρου παίδευση*». Επιδιώκει δε να αναπτύξει τη δημιουργική σκέψη, τη συναισθηματική και διαπροσωπική νοημοσύνη, την ευφυΐα της θεατρικής διερεύνησης, τις ψυχοκινητικές τους δεξιότητες, την κριτική και στοχαστική σκέψη, το αισθητικό και καλλιτεχνικό κριτήριο, τις ερευνητικές ικανότητες, τη γλωσσική ανάπτυξη, την επικοινωνιακή τους ικανότητα, την ηθική και πολιτική συνείδηση και την περιβαλλοντική ευαισθησία, την εθνική και διαπολιτισμική ταυτότητα¹³¹.

Με σωματικές και κινησιολογικές ασκήσεις, με ρυθμική κίνηση και μουσικά ακούσματα, στοχεύεται η ισόρροπη ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού, η καλλιέργεια των στοιχείων του δραματικού λόγου και η εφαρμογή των στοιχείων του δράματος που επιτρέπει την επικοινωνία με τα άλλα μέλη της ομάδας, ενώ αυξάνει την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε μορφές και είδη Θεάτρου και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων του κριτικού λόγου για την πρόσληψη του σκηνικού θεάματος¹³².

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει και διαμορφώνεται ένα περιβάλλον, όπου ο δάσκαλος και ο μαθητής γίνονται συνεργάτες. Είναι μια αμοιβαία σχέση ανταπόδοσης, όπως αναφέρει και η Heathcote καθώς ο εκπαιδευτικός προσφέρει την εμπειρία και ο μαθητής τού την επιστρέφει με πιο φρέσκια και εποικοδομητική ματιά¹³³.

¹³⁰ Τσελφές Β. & Παρούση Α., *Θέατρο και Επιστήμη στην Εκπαίδευση*, ΣΕΑΒ. Αθήνα, διαθέσιμο στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4042>, 2015

¹³¹ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 41-46

¹³² Γραμματάς Θ., ό.π., 2015

¹³³ Jonhson S. & O' Neil C., *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*, Hutc Hinson London, 1984, σ. 85

Με τη βοήθεια αυτών των βασικών στοιχείων, αλλά και τον προσωπικό του ενθουσιασμό, την αγάπη του για το αντικείμενο και το ενδιαφέρον για τους μαθητές του, ο εκπαιδευτικός θα προχωρήσει στην εφαρμογή αυτής της νέας διδακτικής, με κάποιες δικαιολογημένες ανασφάλειες, ίσως, στην αρχή, που σταδιακά όμως θα ξεπερνιούνται και θα αντικαθίστανται από τη χαρά της προσωπικής δημιουργίας, του αυτοσχεδιασμού και της συλλογικότητας στη διδακτική επικοινωνία με τους μαθητές του¹³⁴.

Η Θεατρική Αγωγή δεν μπορεί παρά να αρχίζει ήδη από τα πρώτα στάδια της προσχολικής ηλικίας, όταν η παιδεία στο σύνολό της παρέχεται υπό μορφή παιχνιδιού. Αρχικά, στην προσχολική και την πρωτοσχολική ηλικία, δίνεται έμφαση στην ψυχαγωγική και παιδαγωγική διάσταση του Θεάτρου, εφόσον κατακτάται η γνωριμία των παιδιών με τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους, η ψυχική και σωματική τους έκφραση μέσα από το παιχνίδι και τη μιμική, η ανάπτυξη της γλωσσικής και συμβολικής επικοινωνίας, η ένταξη στην ομάδα και η απόκτηση των πρώτων αισθητικών εμπειριών.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου εντάσσεται ως μια από τις τέχνες και προσεγγίζεται όχι μόνο ως αντικείμενο μάθησης, αλλά και ως μέσο μάθησης για άλλες μαθησιακές περιοχές. Διαμορφώνεται μέσα από ποικιλία περιεχομένων και επιδιώκει στόχους που αφορούν διαφορετικές αναπτυξιακές περιοχές¹³⁵.

Τέτοια μαθησιακά περιεχόμενα είναι η σύνθεση και λειτουργία της ομάδας, η γνωριμία με το σώμα μέσα από τον άλλον και το άμεσο περιβάλλον, η φώνηση και αγωγή του λόγου, ο έλεγχος της κίνησης του σώματος στο χώρο, ο συνδυασμός της σκέψης και της έκφρασης, το θέατρο της εμπύχωσης και η γνωριμία με ποικίλες μορφές θεάτρου. Ενώ, επιδιωκόμενοι στόχοι αποτελούν να εντάσσονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ομάδα, να αφήνουν χώρο για τους άλλους και ταυτόχρονα να διεκδικούν την θέση τους στην ομάδα, να γνωρίζουν το σώμα τους και τα μέλη του σε σχέση με τις δυνατότητες του, το χώρο και τους άλλους, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες παραγωγής ήχου με το σώμα τους, να ελέγξουν το σώμα τους και να συνειδητοποιήσουν την ποικιλία των κινήσεων που μπορούν να κάνουν, να εκφράσουν τα προσωπικά ενδιαφέροντα τους στο ελεύθερο δραματικό

¹³⁴ Γραμματάς Θ., ό. π., 2019

¹³⁵ Υ.Π.Ε.Π.Θ., ό. π., σ. 267-273

παιχνίδι και σε παιχνίδια ρόλων, να χρησιμοποιούν τα στοιχεία του θεάτρου όπως το ρόλο, την κίνηση, το χώρο, το χρόνο, τα σύμβολα για να εκφράζονται και να επικοινωνούν, να διερευνούν ιδέες, συναισθήματα, σχέσεις, συμπεριφορά, αξίες και έννοιες, να κατανοούν διαφορετικές οπτικές μέσα από διαφορετικούς ρόλους, να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν ποικίλες μορφές θεάτρου.

Μελετώντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα που αφορά στην θεατρική αγωγή μπορούμε να εντοπίσουμε πως προτείνονται διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως: ελεύθερα και κατευθυνόμενα παιχνίδια, παιχνίδια γνωριμίας, παιχνίδια συνεργασίας και επικοινωνίας, παιχνίδια ενεργοποίησης του σώματος, ασκήσεις φωνής και ρυθμού, παντομίμας, μιμητικά παιχνίδια, παιχνίδια αυτοσχεδιασμού, παιχνίδια ρόλου. Παράλληλα, αναφέρονται θεατρικές τεχνικές, όπως η παγωμένη εικόνα, η ανίχνευση σκέψης, η διαμόρφωση ενός φανταστικού περιβάλλοντος, ο μανδύας του ειδικού, η δραματοποίηση, η ανίχνευση και παρακολούθηση του ρόλου, το περίγραμμα του χαρακτήρα, ο ρόλος στον τοίχο, ο δάσκαλος σε ρόλο, η γραφή και ανάγνωση σε ρόλο, η οπτική γωνία, ο διάδρομος της συνείδησης, το ομαδικό γλυπτό. Επίσης, προτείνεται η επαφή και με τα άλλα είδη του θεάτρου (κουκλοθέατρο, καραγκιόζη, όπερα, σχολικές ή επαγγελματικές αναπαραστάσεις) και η εξοικείωση με τη θεατρική γλώσσα και τα σύμβολά της¹³⁶. Κατά συνέπεια ο/η νηπιαγωγός, όταν θα κληθεί να υλοποιήσει τις προτάσεις διδασκαλίας του μαθήματος, θα πρέπει να αντιλαμβάνεται την ευρύτερη σκοπιμότητα ένταξης του Θεάτρου στο Πρόγραμμα Σπουδών και να ενεργούν με παιδαγωγική ευαισθησία και καλλιτεχνική διάθεση.

¹³⁶ Υ.Π.Ε.Π.Θ., *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*, 2^ο μέρος, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 2011, 267-273

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1. Σκοπός της έρευνας-δράσης – Ερευνητικά ερωτήματα

I. Το ερευνητικό πρόβλημα

Η αισθητική αγωγή και η εμπλοκή των μαθητών στα επιτεύγματα του πολιτισμού προϋποθέτει τη δημιουργία ενός ερευνητικού, συλλογικού και συμμετοχικού πλαισίου, την αξιοποίηση της βιωματικής γνώσης και τη δημιουργία πρόσφορου παιδαγωγικού κλίματος¹³⁷.

Κατά τη βιβλιογραφική μελέτη σε θέματα που αφορούν την εξοικείωση των παιδιών με τις Τέχνες και την αισθητική αγωγή και με βάση τις παιδαγωγικές θεωρίες, είναι σαφές γιατί είναι σημαντικό για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να ασχοληθούν με τις Τέχνες.

Ο Pierre Bourdieu, κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και της τέχνης, υποστηρίζει ότι θα πρέπει να αποφύγουμε το σχολικό σύστημα να αποτελεί ένα σύμπαν απομονωμένο και ιερό. Προτείνει το σχολείο να συνεργάζεται και με άλλα πρόσωπα ως προς τις αποφάσεις και τις δραστηριότητές του, να συντονίζει τη δράση του με τη δράση άλλων πολιτισμικών θεσμών, ώστε να αποτελέσει την εστία μιας πραγματικής αγωγής του πολίτη¹³⁸.

«Έρχομαι σε επαφή με τις Τέχνες,» σύμφωνα με την Isabelle Arduin, «σημαίνει ότι δίνω στους μαθητές την ευκαιρία να μνηθούν σε μια καλλιτεχνική κουλτούρα, τους επιτρέπω να επινοήσουν εργαλεία κατάλληλα για να τους βοηθήσουν να σκεφτούν συνολικά τα έργα και μέσα από αυτές να σκεφτούν τον κόσμο, και να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους». Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου πρέπει να εννοηθούν ως εννοιολογικές ενότητες κατάλληλες να προσφέρουν αυτά τα εργαλεία στους μαθητές. Η επαφή με τις Τέχνες δεν αποτελεί μια διαδικασία

¹³⁷ Βάος Α., ό. π., σ. 67-73

¹³⁸ Παναγιωτόπουλος Ν., *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ*, Νήσος, Αθήνα, 2004, σ. 118

αναγκαστικής συσσώρευσης γνώσεων, αλλά μια στοχαστική δραστηριότητα, η οποία επιτρέπει να βρεθεί κανείς αντιμέτωπος με τον κόσμο¹³⁹.

Από την άλλη, μελετώντας τον Οδηγό Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, που αποτελεί την επίσημη έκφραση των αρχών της εκπαίδευσης από την πλευρά της πολιτείας, εντοπίζουμε την ιδιαίτερη σημασία που δίνεται στη συμβολή των Τεχνών για την ανάπτυξη της ικανότητας της επικοινωνίας, καθώς επισημαίνεται ότι κάθε μορφή τέχνης έχει το δικό της συμβολικό σύστημα.

Με τα σημεία, τους κώδικες, τα στοιχεία και τις συμβάσεις της κάθε τέχνης (π.χ. κίνηση, ήχος, ενέργεια, δραματική ένταση, οπτικές εικόνες και φόρμες) αναπτύσσεται ο «αισθητικός εγγραμματισμός», ο οποίος παρέχει στα παιδιά εναλλακτικούς και δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας και έκφρασης. Επιπλέον, με τη συμμετοχή τους στις τέχνες, τα παιδιά αναπτύσσουν τις βασικές ικανότητες της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων. Τέλος, η ενασχόληση με τις τέχνες συμβάλλει στην ανάπτυξη της ταυτότητας, της αυτοπεποίθησης και της ενσυναίσθησης, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην απόκτηση κινήτρων μάθησης¹⁴⁰.

Έχοντας υπόψη τα οφέλη που προσφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση η ενασχόληση με τις τέχνες, στην παρούσα έρευνα αναπτύχθηκαν σκέψεις και αναζητήσεις για το πώς μπορούν τα παιδιά, της προσχολικής εκπαίδευσης να προσεγγίσουν την τέχνη με ένα τρόπο δημιουργικό και παιδαγωγικό.

Οι πρώτοι προβληματισμοί που τέθηκαν αφορούσαν τον τρόπο που μπορούν τα παιδιά να προσεγγίσουν την τέχνη της γλυπτικής ως προς τον σχεδιασμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα απέδιδαν τα οφέλη που προσφέρει η γενικότερη ενασχόληση με την τέχνη.

Η τέχνη της γλυπτικής¹⁴¹, ως μια τέχνη που διαθέτει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά των τεχνών, αποδεικνύεται ότι είναι λιγότερο προσεγγίσιμη από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, ένα κομμάτι της, η υπαίθρια – δημόσια γλυπτική, είναι μια τέχνη που

¹³⁹ Arduin I., ό. π., σ. 42 - 43

¹⁴⁰ Υ.Π.Ε.Π.Θ., ό. π.

¹⁴¹ Κάθε γλυπτικό έργο έχει μορφή, περιεχόμενο, ύφος, ανήκει σε σχολές με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.

δεν της έχει δοθεί ανάλογη σημασία γιατί πολλές φορές δεν υπόκειται σε κριτική ανάλυση ή παρόλο που βρίσκεται σε δημόσιο χώρο δεν γίνεται αντιληπτή από το κοινό-θεατές.

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η υπαίθρια γλυπτική ως ένα πολιτιστικό αγαθό, που δεν έχει μελετηθεί αρκετά. Επιπλέον, διαθέτει κάποια σημαντικά πλεονεκτήματα. Τα έργα της γλυπτικής βρίσκονται στην ίδια πόλη που κατοικούν τα παιδιά και είναι άμεσα προσεγγίσιμα από αυτά, καθώς αποτελεί ένα κομμάτι του κοινωνικού και πολιτιστικού ιστού της πόλης. Και το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της είναι ότι δεν έχει τις απαγορεύσεις που διέπουν τα μουσεία και οι γκαλερί.

Η ερευνήτρια, νηπιαγωγός στο επάγγελμα, γνωρίζοντας τόσο σε θεωρητικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο την εμψύχωση του θεατρικού παιχνιδιού οδηγήθηκε στις παρακάτω σκέψεις:

Πρώτον, το θέατρο και η γλυπτική είναι τέχνες με κοινή αφετηρία, γιατί και οι δύο είναι αναπαραστατικές τέχνες. Όπως αναφέρει ο Μπουρατάς, θέατρο και εικαστικές τέχνες ταυτίζονται στο ότι οι βασικές αρχές τους είναι η παράσταση και η μίμηση. Η δομή των γλυπτικών συνθέσεων έχει σαφώς θεατρική δομή. Τόσο το θέατρο όσο και οι εικαστικές τέχνες υπακούουν στο ίδιο επικοινωνιακό σύστημα και συνδέονται άμεσα με το θέατρο της ζωής και της κοινωνίας. Παρατηρείται ότι κάθε εικόνα, ζωγραφική, γλυπτική, φωτογραφική συνιστά μια θεατρική σκηνή, ένα είδος παράστασης στην δραματική ποιότητα της οποίας συνεισφέρουν τόσο ο καλλιτέχνης όσο και ο θεατής. Ο χώρος του δράματος δεν είναι αποκλειστικά αυτός του θεάτρου, μπορεί να είναι ο δρόμος, η πλατεία και μια πόλη στο σύνολο της¹⁴².

Ο Sigmund Freud χαρακτήριζε την τέχνη ως μια σκηνοθεσία ψευδαισθήσεων. Οι εικαστικές συνθέσεις συνιστούν με όρους θεάτρου ένα δραματικό έργο. Αυτή η θεατρικότητα είναι δυνατόν να χαρακτηρίζει συνθέσεις ανεξάρτητα από τις ειδικές τεχνοτροπίες και σχολές¹⁴³.

Δεύτερον, σύμφωνα με την Laura Chapman, η επαφή του παιδιού με την τέχνη θα πρέπει να δίνει νόημα, να είναι αυθεντική και να σχετίζεται με την ζωή. Γι αυτό στις

¹⁴² Μπαρουτάς Κ., *Το θεατρικό ύφος στις Εικαστικές τέχνες*, Λεξίτυπον, Αθήνα, 2011, σ. 9

¹⁴³ Μπαρουτάς Κ., *ό.π.*, σ. 9- 10

μικρές ηλικίες οι δραστηριότητες προσφέρονται με αφηγηματικό και μυθοπλαστικό χαρακτήρα¹⁴⁴.

Η εκπαίδευση στις τέχνες είναι ένα διευρυμένο μάθημα που περιλαμβάνει όλα τα είδη της. Το θέατρο ως τέχνη και ως παιδαγωγική προσέγγιση μπορεί να σταθεί σαν ένα διδασκόμενο μάθημα, όμως τις περισσότερες φορές χρησιμοποιείται σαν μια μέθοδος του Αναλυτικού Προγράμματος στην διδακτική διαδικασία. Άλλωστε, ενσωματώνοντας το θέατρο και τις θεατρικές τεχνικές στην μαθησιακή διαδικασία, βελτιώνεται η δημιουργικότητα και αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση¹⁴⁵.

Επίσης, η Διερευνητική Δραματοποίηση με τη χρήση θεατρικών τεχνικών εισάγει τα παιδιά στη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης, καθώς δημιουργεί ένα περιβάλλον ολιστικό, μαθητικοκεντρικό, όπου η γνώση διερευνάται από την ομάδα. Μέσα από θεατρικούς ρόλους οι μαθητές ερευνούν θέματα και καταστάσεις που αντλούνται από διαφορετικές γνωστικές περιοχές¹⁴⁶. Από την άλλη, σε κάθε διαθεματική γνωστική περιοχή τα παιδιά καλούνται να συζητήσουν, να ακούσουν, να γράψουν, να συνθέσουν και να ανασυνθέσουν κάτι νέο και καινοτόμο και όλο αυτό το κάνουν για να επιλύσουν ένα πρόβλημα που θα τους ζητηθεί¹⁴⁷.

Επομένως, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης που είχαν σαν στόχο τη γνωριμία των παιδιών με τη γλυπτική και ειδικότερα με την υπαίθρια γλυπτική ώστε να ευαισθητοποιηθούν και να αποκτήσουν μια ουσιαστική αισθητική εμπειρία. Μέθοδος που επιλέχτηκε να χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση αυτής της διδακτικής εμπειρίας ήταν οι θεατρικές τεχνικές. Έχει αποδειχθεί πως αυτού του είδους οι μορφές έκφρασης μπορούν να είναι πολύ ωφέλιμες τόσο για τους ερευνητές όσο και για τους συμμετέχοντες, γιατί από τη μια πλευρά αναπτύσσονται οι ερευνητικές δεξιότητες των συμμετεχόντων και από την άλλη συσφίγγονται οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην προκειμένη περίπτωση σημασία έχει η όλη διαδικασία που ακολουθήθηκε, γιατί αποτελεί μια διαδικασία συμμετοχής, δράσης και

¹⁴⁴ Chapman L., ό. π., σ. 115

¹⁴⁵ Hui A., ό. π., σ. 23

¹⁴⁶ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 148

¹⁴⁷ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 159

μετασχηματισμού της γνώσης των συμμετεχόντων. Οι θεατρικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν και ως ερευνητική τεχνική κατά την οποία εφαρμόστηκαν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάστηκαν και στοχάστηκαν πάνω στην δημιουργική εμπειρία τους.

II. Η αναγκαιότητα της έρευνας

Η αναζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία μέσα από το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης κατέδειξε έναν μεγάλο αριθμό ερευνών που αναφέρονται κυρίως στην προσχολική αγωγή και αφορούν τόσο στην αισθητική αγωγή όσο και στην εκπαίδευση των παιδιών πάνω στις Τέχνες. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν έρευνες που αναφέρονται στη Δραματοποίηση και στη συμβολή του θεάτρου στην αισθητική αγωγή και στην ανάπτυξη δημιουργικών δεξιοτήτων. Χαρακτηριστικά αναφέρονται οι παρακάτω έρευνες

Στο «*The Arts as a Venue for Developmental Science: Realizing a Latent Opportunity*» από την Goldstein, Thalia R., Lerner, Matthew D., Winner, Ellen (2017) παρουσιάζουν 21 έρευνες με μορφή «μελέτη περίπτωσης» που καλύπτουν παιδιά ηλικίας από 18 μηνών έως 17 ετών και στις οποίες διερευνάται πως οι τέχνες δεν αποτελούν ένα δυσνόητο μάθημα, αλλά παρουσιάζονται σαν ένα πραγματικά αναπτυξιακό «θαύμα» και είναι δυνατή η περαιτέρω διερεύνηση από τους αναπτυξιακούς ψυχολόγους, καθώς αποδεικνύουν ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή με τις καλλιτεχνικές δημιουργίες αναπτύσσουν την προσοχή, την συγκέντρωση, το κίνητρο, την κατανόηση, την ενσυναίσθηση¹⁴⁸.

Από την άλλη, η Lim Booyeon στο άρθρο της με τίτλο «*Aesthetic Discourses in Early Childhood Settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky*» εισάγει τις θεωρίες του Dewey, του Steiner, και του Vygotsky, των οποίων οι ιδέες και οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τις τέχνες αναφέρονται κυρίως για τους μικρούς μαθητές. Είναι μια θεωρητική και ιστορική ανασκόπηση στις ανθρωπιστικές σπουδές, στην Τέχνη και

¹⁴⁸ Goldstein Th. & others, *The Arts as a Venue for Developmental Science: Realizing a Latent Opportunity*, Child Development, Sep-Oct 2017, v88, n5, σ. 1505-1512

την Αισθητική, έτσι όπως έχουν ανακαλυφθεί για να ενισχύσουν την πρακτική διάσταση της αισθητικής αγωγής στην προσχολική ηλικία¹⁴⁹.

Στο άρθρο της Fox Jill και Diffily Deborah, με τίτλο «*Integrating the Visual Arts--Building Young Children's Knowledge, Skills, and Confidence*», παρουσιάζεται ένα μοντέλο τάξης που έχει ενσωματώσει τις εικαστικές τέχνες και που επιδιώκει να αναπτυχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες μέσα στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος. Παρουσιάζει τα οφέλη της Τέχνης στην κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη, θεωρεί ότι η ενσωμάτωση των τεχνών στο Αναλυτικό πρόγραμμα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, τα σχολικά βιβλία είναι στοιχεία που ενθαρρύνουν την αποδοχή της Τέχνης στο μαθησιακό πλαίσιο¹⁵⁰.

Σε ό,τι αφορά την αξία του δράματος ή του θεάτρου στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη της αισθητικής αγωγής υπάρχουν αρκετές έρευνες. Χαρακτηριστικές είναι:

Το άρθρο της Brown Victoria, «*Drama as a Valuable Learning Medium in Early Childhood*» υποστηρίζει ότι η ηλικία ανάμεσα στα 3 έως 8 έτη είναι μια κρίσιμη ηλικία για να δεχθούν τα οφέλη της Δραματοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και θεωρεί ότι είναι καλό να χρησιμοποιείται, κυρίως όταν τα παιδιά θέλουν να ερευνήσουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα, μια κατάσταση, ένα θέμα που παραπέμπει σε όλο το φάσμα των τεχνών. Αποδεικνύεται ότι η χρήση του Δράματος μπορεί να χρησιμοποιηθεί καλύτερα στην εκπαίδευση των παιδιών μικρής ηλικίας, μέσα από ενδεδειγμένα προγράμματα Δραματοποίησης και παρέχει οδηγίες στους εκπαιδευτικούς, πώς να εργαστούν με την προσχολική ηλικία και πώς να ενσωματώσουν την Δραματοποίηση στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος¹⁵¹.

Οι Rowe, Meredith, Salo, Virginia και Rubin Kenneth στο «*Toward Creativity: Do Theatrical Experiences Improve Pretend Play and Cooperation among Preschoolers?*» ερεύνουν, αν η συμμετοχή σε θεατρικές δράσεις σε παιδιά

¹⁴⁹ Lim B., *Aesthetic Discourses in Early Childhood Settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky*. Early Child Development and Care, Jan 2004, v174, n5, σ. 473-486

¹⁵⁰ Fox J. & Diffily D., *Integrating the Visual Arts--Building Young Children's Knowledge, Skills, and Confidence*, Dimensions of Early Childhood, Win, 2001, v29, n1, σ. 3-10

¹⁵¹ Brown V., *Drama as a Valuable Learning Medium in Early Childhood*, Arts Education Policy Review, 2017, v118, n, 3, σ. 164-171

προσχολικής ηλικίας, βελτίωσε το συμβολικό παιχνίδι και την συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές. Μελέτησαν τις φάσεις του παιχνιδιού πριν και μετά την αναπαράσταση και τη αλληλεπίδραση του και μέτρησαν τη συγκέντρωση, τη συνεργασία, τη θεατρικότητα και την απόρριψη. Συμπέραναν ότι η συμμετοχή στις θεατρικές αναπαραστάσεις βελτίωσαν τη συνεργασία και τη θεατρικότητα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Οι συγγραφείς συσχέτισαν τα αποτελέσματα στο ρόλο της Τέχνης και του παιχνιδιού, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και στην κοινωνική ανάπτυξη¹⁵².

Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα και τις έρευνες που αναφέρονται στη αισθητική αγωγή και τη χρήση του Δράματος εντοπίσαμε έρευνες όπως του Τσελφέ Βασίλη και της Παρούσης Αντιγόνης με θέμα «*Science and Theatre Education: A Cross-Disciplinary Approach of Scientific Ideas Addressed to Student Teachers of Early Childhood Education*» που αναφέρονται στη σύνδεση του θεάτρου¹⁵³ με την επιστήμες και ειδικότερα με τις φυσικές επιστήμες¹⁵⁴.

Στην έρευνα της Σέξτου Περσεφόνης, με τίτλο «*Drama Teacher Training in Greece: A Survey of Attitudes of Teachers towards Drama Teachers*», η οποία μελέτησε τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ανάγκη της θεατρικής εκπαίδευσης των διδασκόντων και τη συνεργασία τους στην εκπαιδευτική πράξη με ειδικούς, όπως εμψυχωτές και θεατρολόγους¹⁵⁵.

¹⁵² Rowe M. & others, *Toward Creativity: Do Theatrical Experiences Improve Pretend Play and Cooperation among Preschoolers?* American Journal of Play, Win, 2018, v10, n2, σ. 193-207

¹⁵³ Στην συγκεκριμένη έρευνα εννοούνται διάφορα είδη θεάτρου όπως: θεατρικές παραστάσεις, κουκλοθέατρο και θέατρο σκιών

¹⁵⁴ Tselves V. & Paroussi A., *Science and Theatre Education: A Cross-Disciplinary Approach of Scientific Ideas Addressed to Student Teachers of Early Childhood Education*, Science & Education, Sep 2009, v18, n9, σ. 1115-1134

¹⁵⁵ Sextou, Persephone. *Drama Teacher Training in Greece: A Survey of Attitudes of Teachers towards Drama Teachers*. Journal of Education for Teaching, v28, n2, p123-33, Jul 2002

Τέλος, στην έρευνά της η Σωτηροπούλου – Ζορμπαλά Μαρίνα με τίτλο «*Seeking a Higher Level of Arts Integration across the Curriculum*» αναζήτησε ένα υψηλότερο επίπεδο ενσωμάτωσης των Τεχνών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και ερεύνησε πρότυπα διδακτικά σχέδια με αισθητικές δραστηριότητες, που θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς στο να υιοθετήσουν το πνεύμα της αισθητικής. Δοκιμάστηκαν δυο διαφορετικά πρότυπα που το δεύτερο ήταν η συνέχεια του πρώτου. Το καθένα πρότεινε δυο διαφορετικούς ρόλους για τις αισθητικές δραστηριότητες. Στο πρώτο ο ρόλος των τεχνών αποτελούσε ένα διδακτικό μέσο, ενώ στο δεύτερο ο ρόλος των τεχνών ήταν μια διδακτική προσέγγιση σε ένα γνωστικό αντικείμενο. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης που εφάρμοσαν αυτά τα διδακτικά σχέδια σε παιδιά Νηπιαγωγείου. Γενικά η έρευνα απέδειξε ότι το δεύτερο σχέδιο αποτέλεσε μια πλήρη διδακτική εμπειρία αισθητικής αγωγής πολύ περισσότερο από το πρώτο¹⁵⁶.

Επίσης, κατά τη διάρκεια της βιβλιογραφικής ανασκόπησης εντοπίστηκαν αρκετά βιβλία που αναφέρονται στην διδακτική της Τέχνης, και στην Παιδαγωγική του Θεάτρου, ενώ βρεθήκαν ελάχιστα βιβλία που παρουσιάζουν ιδέες για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας που αφορούν στην γλυπτική γενικότερα κυρίως με τη μορφή διδακτικών προτάσεων στους εκπαιδευτικούς.¹⁵⁷

Σε αυτά μπορεί να προσθέσουμε τους παρακάτω οδηγούς για παιδιά για να εξερευνήσουν την πόλη τους και ειδικότερα την Αθήνα όπως: της Ανδριοπούλου-Καπέλλα Μαριέττα¹⁵⁸, της Βοκοτοπούλου Ειρήνης¹⁵⁹, της Ντιντιούμη Σοφίας¹⁶⁰. Επίσης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εφαρμόζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπό την αιγίδα του Δήμου Αθηναίων με τίτλο «*Το παιδί, η πόλη και το μνημείο*»

¹⁵⁶ Sotiropoulou-Zormpala M., *Seeking a Higher Level of Arts Integration across the Curriculum*, Arts Education Policy Review, 2016, v117, n1, s. 43-54

¹⁵⁷ Βλ. Ανωγιανάκη Κ., *Γνωρίζω το σώμα μου μέσα από τη Τέχνη*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2012

Βλ. *Ανακαλύπτω τα σπουδαιότερα έργα τέχνης*, Ψυχογιός και παιδί, Αθήνα, 2018

¹⁵⁸ Ανδριοπούλου-Καπέλλα Μ., *Η δική μας Αθήνα: Ένας οδηγός της Αθήνας για παιδιά*, Κέδρος, Αθήνα, 2009

¹⁵⁹ Βοκοτοπούλου Ε., *Βόλτες στην Αθήνα*, Καλειδοσκόπιο, Αθήνα, 2009

¹⁶⁰ Ντιντιούμη Σ., *Υπαίθρια Γλυπτά του Κέντρου των Αθηνών. Ένας Μικρός Οδηγός*, Δήμος Αθηναίων, Αθήνα, 2015

Οδηγός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» με συγγραφείς τις Δημοπούλου Μ., Κύρδη Κ., Σβορώνου Ε., που αφορά στην υπαίθρια γλυπτική στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου στους βανδαλισμούς και τις καταστροφές των υπαίθριων αγαλμάτων.

Με τα αυτά δεδομένα γίνεται φανερό ότι, ενώ υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία σχετικά με τις τέχνες γενικά και την διδακτική τους, δεν έχει πραγματοποιηθεί έρευνα που να αφορά συγκεκριμένα στην γλυπτική τέχνη και πιο εξειδικευμένα στην υπαίθρια γλυπτική.

III. Σκοπός της έρευνας

Ο ερευνητικός στόχος που τέθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν να αποδείξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να εξοικειωθούν με την αισθητική της υπαίθριας γλυπτικής της πόλης τους με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών, ως μεθόδου εκπαιδευτικής διερεύνησης, καλλιεργώντας την παρατηρητικότητα, την κριτική τους ικανότητα και τις γνώσεις τους τόσο για την τέχνη της γλυπτικής όσο και για τον τόπο διαμονής τους.

Πιο συγκεκριμένα επιδιώχθηκαν και οι επιμέρους στόχοι: να γνωρίσουν τα γλυπτά της πόλης τους και να μάθουν για αυτά, να γνωρίσουν τις ιστορίες των αγαλμάτων, να αποδώσουν προσωπικό νόημα στα γλυπτά, να αντιληφθούν τη σχέση που υπάρχει και δημιουργείται ανάμεσα στο γλυπτό και στο θεατή, να ευαισθητοποιηθούν σε αυτή τη μορφή της τέχνης, να κατανοήσουν ποιος είναι ο ρόλος και η αξία των γλυπτών, να καλλιεργήσουν την αισθητική τους ποιότητα, να αναπτύξουν την έννοια του ενεργού πολίτη και να συνδέσουν την πόλη και το γλυπτό ως μια έννοια του πολιτισμού.

IV. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση το κύριο ερευνητικό ερώτημα και μέσα από συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης, τέθηκαν επιμέρους ερωτήματα όπως:

- α) Αν το ερευνητικό πρόγραμμα θα παρακινήσει τα νήπια να ενδιαφερθούν περισσότερο για την τέχνη της γλυπτικής και την τέχνη γενικότερα.

- β) Αν κατά την διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος θα αυξάνεται το ενδιαφέρον τους και οι γνώσεις τους για την υπαίθρια γλυπτική της πόλης τους.
- γ) Αν το ερευνητικό πρόγραμμα θα βοηθήσει τα παιδιά στην ανάπτυξη της παρατήρησης και της κριτικής ικανότητας.
- δ) Αν τα παιδιά μέσα από την υπαίθρια σύγχρονη γλυπτική και με τη βοήθεια των θεατρικών τεχνικών της Διερευνητικής Δραματοποίησης θα ανακαλύψουν τα μηνύματα που μπορεί να κρύβουν τα γλυπτά.
- ε) Αν μπορούν τα παιδιά να γνωρίσουν με καινοτόμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τον τόπο της διαμονής τους.

4.2. Η ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας είναι η έρευνα-δράση (action research). Η έρευνα-δράση είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στην λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης¹⁶¹. Για τον Bell, η έρευνα-δράση ορίζεται ως μια επιτόπια διαδικασία που παρακολουθείται σταθερά, έτσι ώστε οι πληροφορίες που ακολουθούν να ερμηνευθούν μέσα από τροποποιήσεις, αλλαγές, επαναπροσδιορισμούς ώστε να αναβαθμίζουν συνεχώς την ίδια εν εξελίξει διαδικασία¹⁶².

Η έρευνα-δράση είναι μια προσέγγιση, η οποία αποδείχθηκε εξαιρετικά σημαντική για την εκπαίδευση, λόγω της πρακτικής της φύσης και λόγω του ότι δίνει λύσεις στο πρόβλημα που μελετά¹⁶³. Τέλος, ερμηνεύει την επιστημονική μέθοδο με πολύ πιο ελεύθερο τρόπο, επειδή εστιάζεται σε ένα ειδικό πρόβλημα και σε ένα ειδικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στην ακριβή γνώση για μια συγκεκριμένη κατάσταση και για ένα συγκεκριμένο σκοπό¹⁶⁴.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης που την κάνουν αξιόπιστη είναι ότι είναι συνήθως συνεργατική, γιατί αφορά όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική

¹⁶¹ Cohen L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 1994, σ. 258

¹⁶² Bell J., *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, Gutenberg. Αθήνα, 1997, σ. 29

¹⁶³ Bell J., ό. π., σ. 30

¹⁶⁴ Cohen L., ό. π., σ. 260

διαδικασία. Χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Βασίζεται στη συνεχή παρατήρηση. Είναι εμπειρική, γιατί κατά τη διάρκεια της έρευνας συλλέγονται διαρκώς νέα δεδομένα, τα οποία συζητιούνται, καταγράφονται και αξιολογούνται¹⁶⁵.

Η έρευνα-δράση ως μεθοδολογία προσφέρει μια συστηματική προσέγγιση, ώστε να μας συστήσει καινοτομίες στην εκπαίδευση. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς ο ερευνητής αποκτά διπλό ρόλο, αυτού που παράγει τη γνώση και αυτού που τη χρησιμοποιεί.

Η έρευνα-δράση έχει κάποια διακριτικά χαρακτηριστικά. Χαρακτηρίζεται ως μια κριτική – συνεργατική διερεύνηση που είναι εξαρτώμενη από τις αντιδράσεις και τις σκέψεις του ερευνητή και ως μια κριτική διαδικασία, γιατί οι ερευνητές όχι μόνο αναζητούν τρόπους να βελτιώσουν τη διδακτέα πράξη αλλά δρουν και σαν φορείς αλλαγών¹⁶⁶.

Η έρευνα-δράση αποτελεί μια ερευνητική μεθοδολογία που φιλοδοξεί να συμφιλώσει τους ερευνητές με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και την ίδια τη θεωρία με την πράξη. Παράλληλα, η εκπαιδευτική έρευνα-δράση έχει στόχο να αναπτύξει μια κουλτούρα δημοκρατικής συμμετοχής και συνεργασίας μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών στη βάση των αρχών του John Dewey, ο οποίος υποστήριζε ότι η παιδεία θα πρέπει να εντάσσεται και να συνδέει τη θεωρία, τις παιδαγωγικές ιδέες και την παιδαγωγική πράξη στο χώρο της εκπαίδευσης κάνοντας σαφή την παρουσία και τη δράση της, αναπτύσσοντας τη συνεργασία μεταξύ ερευνητών και εκπαιδευτικών, με στόχο να εξαλειφθούν οι επιβαλλόμενες λύσεις στο χώρο της εκπαίδευσης από εξωτερικές παρεμβάσεις – εξουσίες¹⁶⁷.

Η έρευνα-δράση τυπικά αποτελείται από ένα κύκλο δραστηριοτήτων που εστιάζονται σε ένα ερώτημα το οποίο αναδεικνύεται μέσα από την πρακτική. Ένα σχέδιο δράσης διαμορφώνεται και τίθεται σε εφαρμογή, συλλέγονται ερευνητικά δεδομένα, αναλύονται και ερμηνεύονται μέσα από τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων πάνω στα ευρήματα και στις ερμηνείες τους νέα ερωτήματα συνήθως

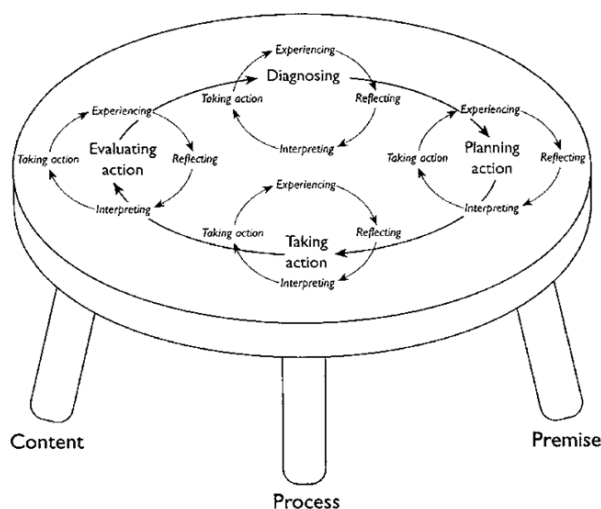
¹⁶⁵ Cohen L., ό. π., σ. 267-268

¹⁶⁶ Lowe M., ό. π., σ. 105

¹⁶⁷ Παπαϊωάννου Π., *Η εκπαιδευτική έρευνα – δράση: θεωρία και πράξη στην εφαρμογή της στη Ελλάδα*, Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συμποσίου, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Ρέθυμνο, 2015, σ. 233

εγείρονται και ο κύκλος της έρευνας-δράσης μπορεί να ξεκινήσει πάλι από την αρχή. Όπως έχουν ορίσει οι Kemmis & McTaggart, (1998), Kurt Lewin (1946), Stringer (1999), Coghlan & Brannick (2001) προτείνονται τα παρακάτω στάδια: διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης, σχεδιασμός δράσης για τη βελτίωση της, υλοποίηση της δράσης στο πεδίο, δηλαδή στο σχολείο ή στην τάξη, και την αξιολόγηση της δράσης.

Αυτός ο συνεχής αναδρομικός χαρακτήρας της έρευνας-δράσης αποδεικνύει ότι δεν αποτελεί μια γραμμική μεθοδολογία, αντίθετα πρόκειται για μια κυκλική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες δρουν στρατηγικά. Οι κύκλοι αυτοί δεν νοούνται γραμμικά τοποθετημένοι ο ένας στον άλλο, αλλά συνδέονται μεταξύ τους σπειροειδώς. Ο ένας διαδέχεται τον άλλον, διαμορφώνεται από τον προηγούμενο και συγκρατεί τον επόμενο. Οι κύκλοι αυτοί αλληλοεπηρεάζονται και συνεχίζουν μέχρι την επίτευξη μιας ικανοποιητικής βελτίωσης¹⁶⁸ (Κατσαρού, 2010, 247-250). (Εικόνα 1)



Εικόνα 1 : οι κύκλοι της έρευνας δράσης από τον Coghlan & Brannick (2005)¹⁶⁹

¹⁶⁸ Κατσαρού Ελ., *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*, Κριτική, Αθήνα, 2016, σ. 247-250

¹⁶⁹

https://www.researchgate.net/publication/225251613_Communities_of_development_A_new_model_for_RD_work/figures?lo=1

Στο πλαίσιο της θεατρικής διερεύνησης μέσα στην τάξη, η μέθοδος της έρευνας-δράσης, έτσι όπως ορίστηκε πιο πάνω, μπορεί να συμβάλει στη θεατρική διερεύνηση, καθώς τα παιδιά στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος καλούνται και τα ίδια να γίνουν ερευνητές της μάθησης σε περιβάλλον συνεργατικό, ενώ ο ίδιος ο εκπαιδευτικός της τάξης να γίνει και ερευνητής και εμπυχωτής¹⁷⁰.

4.3. Οι συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε ένα Νηπιαγωγείο στο Περιστέρι. Η ερευνητική ομάδα αποτελούνταν από την ερευνήτρια, η οποία είναι νηπιαγωγός και εμπυχωτρια θεατρικού παιχνιδιού και υπηρετεί με οργανική θέση στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο και από τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με την Κατσαρού Ελένη, ο βασικός ρόλος σε μια εκπαιδευτική έρευνα-δράση είναι αυτός των εκπαιδευτικών ερευνητών. Είναι αυτοί που βιώνουν μια κατάσταση και αποφασίζουν να την λύσουν ή να προτείνουν δράσεις καινοτόμες. Πάνω στους προβληματισμούς του εκπαιδευτικού ερευνητή δοκιμάζουν εναλλακτικές λύσεις, στοχάζονται πάνω στις δράσεις, συνεργάζονται με τα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και ανακοινώνουν τα αποτελέσματα των δράσεων τους¹⁷¹.

Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες του Νηπιαγωγείου. Το Νηπιαγωγείο αποτελούνταν από 2 μεικτά τμήματα νήπιων – προνηπίων. Η σύνθεση της ομάδας αποτελούνταν από 40 παιδιά, εκ των οποίων τα μισά παιδιά είναι αγόρια και τα άλλα μισά είναι κορίτσια. Επιπλέον, τα παιδιά χωρίζονται σε νήπια και προνήπια. Ανάμεσα σε αυτά υπήρχαν δυο αλλοδαπά παιδιά από την Αλβανία και το Πακιστάν αντίστοιχα. Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου έγινε, γιατί η παρούσα έρευνα επιθυμούσε να μελετήσει τα παιδιά που βρίσκονται στην προσχολική ηλικία και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις οργανώθηκαν με βάση το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Κατά τον Jean Piaget, τα παιδιά στην ηλικία 4-7 ετών ανήκουν στο στάδιο της προλογικής νόησης. Η γνωστική ανάπτυξη σε αυτή την φάση εμφανίζει ορισμένους περιορισμούς, επειδή η σκέψη του παιδιού είναι «μονόπλευρη». Το νήπιο αδυνατεί να

¹⁷⁰ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 188

¹⁷¹ Κατσαρού Ελ., ό. π., σ. 259

διακρίνει ανάμεσα σε μια γενική τάξη αντικειμένων και να λάβει υπόψη του τις πολλές διαστάσεις της πραγματικότητας, ενώ επικεντρώνεται μόνο σε ένα επίπεδο κατηγοριοποίησης. Σημαντικοί περιορισμοί στη σκέψη του είναι ο εγωκεντρισμός, η σύγχυση φαινομένου και πραγματικού και ο μεταγωγικός συλλογισμός¹⁷². Συμπληρωματικά και αντίθετα στην θεωρητική προσέγγιση του Jean Piaget, έρχεται να προστεθεί η θεωρία του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου του Vygotsky που δίνει έμφαση στις ατομικές, ψυχολογικές διεργασίες. Για τον Vygotsky, η γνωστική θεωρία είναι κοινωνικά και πολιτισμικά διαμεσολαβημένη και η ατομική δόμηση ρυθμίζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο, ώστε η μάθηση να οδηγεί στη γνωστική ανάπτυξη¹⁷³.

Κατά την διάρκεια της έρευνας εξασφαλίστηκε η συμμετοχή όλων των παιδιών. Μάλιστα ήταν σαφές από την αρχή ότι όλα τα παιδιά είχαν δικαίωμα συμμετοχής και θα ήταν μια ενεργητική, συνεργατική και δημοκρατική διαδικασία. Αν και τα παιδιά του Νηπιαγωγείου γνωρίζονταν μεταξύ τους, καθώς και τα δύο τμήματα υλοποιούν από κοινού καινοτόμες δράσεις, δεν υπήρχε διαμορφωμένη δυναμική στην ομάδα γιατί και τα δύο τμήματα χαρακτηρίζονται από αυτονομία και αυτοτέλεια καθώς οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες οργανώνονταν από τις υπεύθυνες νηπιαγωγούς.

Στην έρευνα προσκλήθηκαν από την ερευνήτρια να συμμετέχουν και δύο «κριτικοί φίλοι». Η μια από αυτές ήταν συνάδελφος νηπιαγωγός, η οποία υπηρετεί στο ίδιο Νηπιαγωγείο με οργανική θέση και ήταν υπεύθυνη νηπιαγωγός ενός εκ των δυο τμημάτων του Νηπιαγωγείου, ενώ η δεύτερη ήταν και αυτή νηπιαγωγός που εκτός από την επαγγελματική της εμπειρία, διέθετε γνώσεις και εμπειρία σε εργαστήρια Παιδαγωγικής του Θεάτρου.

Ο ρόλος του κριτικού φίλου είναι σημαντικός στην έρευνα-δράση γιατί βρίσκεται κοντά στον ερευνητή και επικεντρώνεται στην ανάπτυξη του στοχασμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και όχι στη διευκόλυνση των διαδικασιών της έρευνας-δράσης. Ο ρόλος του είναι διττός. Είναι ένα έμπιστο πρόσωπο που θέτει ερωτήματα με υποστηρικτικό τρόπο για να εμπλουτίσει και να ανατροφοδοτήσει τον αναστοχασμό του ερευνητή. Επίσης, ανάλογα με τις επιθυμίες και προσδοκίες του

¹⁷² Cole M. & Cole S. R., *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και μέση ηλικία*, Τομ. Β', Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος, Αθήνα, 2001, σ. 121

¹⁷³ Βλ., Vygotsky, L. S., *Σκέψη και Γλώσσα*, Γνώση, Αθήνα, 1999

εκπαιδευτικού ερευνητή μπορεί να διατυπώνει συμβουλές ή να κάνει προτάσεις και να βοηθήσει στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων¹⁷⁴.

Στην έρευνα κρίθηκε σκόπιμο να συμμετέχουν οι δύο κριτικοί φίλοι με τα χαρακτηριστικά που διέθεταν γιατί στην περίπτωση της συναδέλφου νηπιαγωγού γνώριζε τη σύσταση της ομάδας του σχολείου και μπορούσε η παρουσία της να είναι διευκολυντική κατά την διάρκεια της έρευνας. Ενώ στην δεύτερη περίπτωση ο ρόλος της ήταν πολύ σημαντικός γιατί μπορούσε να κρίνει και να αντιλαμβάνεται τις δράσεις όχι μόνο ως εκπαιδευτικός αλλά και ως εμπυχωτής. Αποτελούσε δηλαδή το «μάτι του ειδικού». Και οι δύο ήταν πολύ ενθαρρυντικές και υποστηρικτικές κατά την διάρκεια της έρευνας ενώ κατά την διάρκεια της αξιολόγησης και του αναστοχασμού της ερευνητικής διαδικασίας οι απόψεις τους βοήθησαν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

4.4. Τα ερευνητικά εργαλεία

Είναι απαραίτητο να αναφέρουμε τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν συμβατικές νεωτερικές πηγές και μετανεωτερικές πηγές¹⁷⁵.

Στις συμβατικές νεωτερικές πηγές ανήκουν όλα εκείνα τα στοιχεία που αποτυπώνουν όσο πιο ρεαλιστικά γίνεται τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από την παρατήρηση. Τέτοιες μέθοδοι είναι η ανοιχτή παρατήρηση, το ημερολόγιο, το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη. Ενώ στις μετανεωτερικές πηγές ανήκουν τα πιο δημιουργικά εργαλεία και αντλούνται δεδομένα συνήθως από πιο προσωπικές, υποκειμενικές, ευφάνταστες σύνθετες ή ακόμα και καλλιτεχνικές δημιουργίες των συμμετεχόντων που παίρνουν μέρος σε μια έρευνα-δράση, όπως η ζωγραφική, η φωτογράφιση, η μαγνητοφώνηση των απόψεων και των ιδεών των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιήθηκε:

α) Η άμεση παρατήρηση. Η παρατήρηση έχει συμμετοχικό χαρακτήρα γιατί ο παρατηρητής συμμετέχει στην συλλογική ζωή της τάξης και αποτελεί μέρος της δικής τους κοινότητας. Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε η ανοιχτή

¹⁷⁴ Κατσαρού Ελ., ό. π., σ. 272- 273

¹⁷⁵ Κατσαρού Ελ., ό. π., σ. 288, 293

παρατήρηση ώστε να καταγραφούν οι απόψεις, οι εκφράσεις, οι ιδέες των παιδιών κατά τη διάρκεια των θεατρικών δράσεων.

β) Η τήρηση και η καταγραφή ημερολογίου. Το ημερολόγιο είναι το πιο δημιουργικό εργαλείο και συμβάλλει στην ανάπτυξη του αναστοχασμού των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταγράφηκαν ελεύθερα οι απόψεις του ερευνητή, στις οποίες έδωσε περισσότερη σημασία στη διαδικασία που ακολούθησε, στη συμμετοχή των παιδιών, στην εκφραστικότητα των απόψεων των συμμετεχόντων, στην ανταπόκριση τους πάνω στα ερεθίσματα που τους δίνονταν σε κάθε εκπαιδευτική δράση.

γ) Τα ερωτηματολόγια. Στους κριτικούς φίλους δόθηκαν δυο ερωτηματολόγια για να συμπληρώσουν. Το πρώτο δόθηκε μετά την ενημέρωσή τους για το αντικείμενο της έρευνας και το γενικό προβληματισμό του ερευνητή και πριν την έναρξη της έρευνας. (Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο1) Στόχος αυτού του ερωτηματολογίου ήταν να καταγράψει τις απόψεις των παρατηρητών σε ό,τι αφορά σε θέματα τέχνης και ειδικότερα της υπαίθριας γλυπτικής και στη διάχυση της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο δόθηκε στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας ώστε να καταγράψει τα συμπεράσματά τους για τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και να γίνει αντιληπτό ο βαθμός αλλαγής των απόψεων, της συμπεριφοράς, των στάσεων των παιδιών απέναντι στην υπαίθρια γλυπτική και στην εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της χρήσης των θεατρικών τεχνικών. (Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο 2)

δ) Η συνέντευξη. Η συνέντευξη δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να αποτυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με ένα θέμα ή μια προβληματική. Ο βασικός ρόλος της είναι ο ερευνητής να συλλάβει την οπτική των συμμετεχόντων και πως αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τον κόσμο. Για αυτήν την έρευνα οργανώθηκαν δυο συνεντεύξεις – συζητήσεις, που απευθύνονταν στους μαθητές του σχολείου. Οι συνεντεύξεις αυτές ήταν ημιδομημένες με ανοιχτές ερωτήσεις και σκοπό είχαν να καταγράψουν τις γνώσεις, τις απόψεις των παιδιών πριν από την έρευνα και αμέσως μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας, ώστε να γίνει φανερό η διαφορετική αντιμετώπιση των παιδιών στην υπαίθρια γλυπτική του τόπου τους.

ε) Η φωτογράφιση και η μαγνητοφώνηση των αντιδράσεων των παιδιών κατά την διάρκεια των θεατρικών εργαστηρίων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας και των θεατρικών εργαστηρίων έγινε μαγνητοφώνηση και φωτογράφιση σε συγκεκριμένες στιγμές, ώστε να καταγραφούν οι αντιδράσεις των παιδιών και να αποτελέσουν υλικό

καταγραφής και ανάλυσης των δεδομένων. Η χρήση και η επεξεργασία αυτών των καταγραφών είναι προσωπικές του ερευνητή και χρησιμοποιήθηκαν μόνο κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού της ερευνητικής διαδικασίας.

στ) Η ζωγραφική. Η ζωγραφική πάνω σε συγκεκριμένες δράσεις αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο κυρίως για τον εκπαιδευτικό της προσχολικής εκπαίδευσης. Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό ερευνητή να κατανοήσει σε βάθος τις αντιδράσεις των νηπίων. Σύμφωνα με τον Jean Piaget, εφόσον ο λόγος τους είναι περιορισμένος και ανοργάνωτος σε αυτή την ηλικία, η ζωγραφική αποτελεί την πιο αναπαραστατική μορφή έκφρασης και αποτύπωσης των γνώσεων και των απόψεών τους. Σε συγκεκριμένες φάσεις της έρευνας ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ελεύθερα πάνω στη δράση που προηγήθηκε, ώστε να αποκαλύψουν στον ερευνητή τη δική τους οπτική και αίσθηση πάνω στα έργα και στις δράσεις, να αποτυπώσουν με χρώματα και σχήματα το δικό τους προσωπικό νόημα για την υπαίθρια γλυπτική και να το επικοινωνήσουν στον εκπαιδευτικό και στους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

4.5. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας

Η τριγωνοποίηση μπορεί να ορισθεί ως η χρήση των περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον N. Denzin, με τον όρο «*τριγωνοποίηση*» εννοούμε τη «*μίξη πολλών μεθόδων στη μελέτη του ίδιου φαινομένου*»¹⁷⁶. Σε ό,τι αφορά την ερευνητική τριγωνοποίηση ορίζεται ως η χρήση περισσότερων του ενός παρατηρητών στην διεξαγωγή της έρευνας. Όταν οι παρατηρητές και οι συμμετέχοντες στην έρευνα εργάζονται μόνοι τους και καταγράφουν τις απόψεις τους με συγκεκριμένες μεθόδους, τότε αυτό αντανakλάται και στα δεδομένα που προκύπτουν. Κατά συνέπεια, η προσεκτική αποτίμηση δυο ή περισσότερων παρατηρητών μπορεί να οδηγήσει σε πιο αξιόπιστα και έγκυρα συμπεράσματα¹⁷⁷.

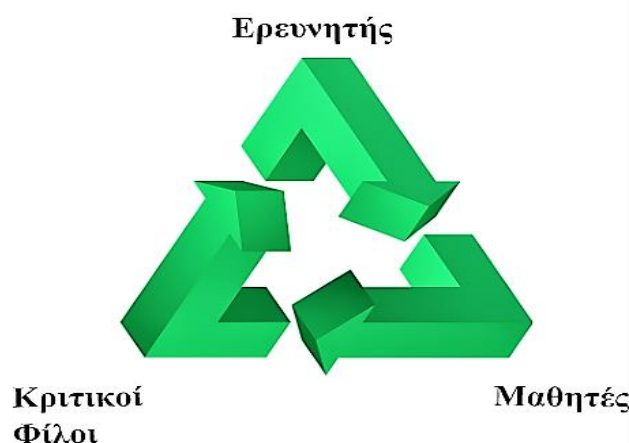
Η πολυμεθοδική προσέγγιση είναι ο πλέον ασφαλής τρόπος προκειμένου να συλλέξει ο ερευνητής τα δεδομένα της έρευνας και να τα ελέγξει, αποφεύγοντας την ύπαρξη ορισμένων φαινομένων και επιβεβαιώνοντας την αλήθεια των αναφορών των υποκειμένων. Συγκεκριμένα, αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη συλλογή στοιχείων από

¹⁷⁶ Denzin N., *Sociological Methods: A Sourcebook*, MC Graw Hill, New York, 2009 σ. 291

¹⁷⁷ Cohen, L., ό. π., σ. 328

έναν αριθμό ερωτώμενων και πηγών, και στη συνέχεια με τη σύγκριση και την αντιπαράβολή των δεδομένων, με σκοπό να διεξαχθεί μια όσο γίνεται πληρέστερη και ισορροπημένη έρευνα¹⁷⁸.

Κατανοώντας τη σημασία της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης, και συγκεκριμένα της ερευνητικής πολυμεθοδικής τριγωνοποίησης, καθώς χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές και ποικίλες ερευνητικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, όπου η καθεμιά χρησιμοποιήθηκε για να επαληθεύει τα αποτελέσματα της άλλης. Το τριγωνικό σχήμα της μεθοδολογίας της έρευνας διαμορφώθηκε από τις καταγραφές στο ημερολόγιο της ερευνήτριας, από τις καταγεγραμμένες απόψεις και τις συζητήσεις που προέκυψαν με τους κριτικούς φίλους κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και τελικά από τους μαθητές όπου μέσα από τις θεατρικές τους αναπαραστάσεις, τις ζωγραφιές και τις απαντήσεις στα ερωτήματα που τους δόθηκαν ολοκληρώνουν το τριγωνικό σχήμα. (Εικόνα 2)



Εικόνα 2: η τεχνική της τριγωνοποίησης της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης

4.6. Η ερευνητική διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από τον Μάιο έως τον Ιούνιο του 2019. Επιλέχθηκε το τελευταίο τρίμηνο του σχολικού έτους, γιατί τα παιδιά έχουν σχεδόν ολοκληρώσει τον κύκλο των σπουδών τους στο Νηπιαγωγείο, έχουν ολοκληρωθεί όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που είχαν πραγματοποιηθεί και με χαλαρότητα περιμένουν τη λήξη του σχολικού έτους. Κρίθηκε λοιπόν πως αυτή η

¹⁷⁸ Bell J., ό. π., σ. 106

στιγμή της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ωριμότητας των νηπίων ήταν η πιο κατάλληλη για να έρθουν σε επαφή με την πόλη τους και τα δημόσια γλυπτά της.

Οι μαθητές είχαν ενημερωθεί σχετικά με το θέμα της έρευνας έχοντας αφήσει ένα περιθώριο στη φαντασία τους για τις δράσεις που θα ακολουθήσουν. Παράλληλα, είχαν ενημερωθεί και οι γονείς για τις δράσεις, χωρίς όμως να γνωρίζουν πολλές λεπτομέρειες, ώστε να μην επηρεάσουν τα παιδιά κατά την διάρκεια της έρευνας.

Η ερευνήτρια ήταν η νηπιαγωγός του σχολείου και υπεύθυνη για το ένα από τα δύο τμήματα. Αυτό ήταν ένα πλεονέκτημα γιατί τα παιδιά γνώριζαν την εκπαιδευτικό, είχαν αναπτύξει μια ολοκληρωμένη συναισθηματική σχέση που βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στην επικοινωνία.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση επιστημονικών συγγραμμάτων, διδακτορικών διατριβών και άρθρων καθώς και η μελέτη προηγούμενων ερευνών έδωσαν το έναυσμα στην ερευνήτρια να αναπτύξει τους προβληματισμούς της σχετικά με την εξοικείωση των νηπίων με την τέχνη της υπαίθριας γλυπτικής και να διατυπώσει ερωτήματα και υποθέσεις που αφορούν το είδος της εκπαιδευτικής παρέμβασης που ενδείκνυται για τα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης ως προς το θέμα αυτό σε επιστημονική βάση. Ανάμεσα στους προβληματισμούς της ερευνήτριας ήταν:

- Αν γνωρίζουν τα παιδιά που υπάρχουν αγάλματα
- Αν γνωρίζουν τις διαφορές που έχουν τα αγάλματα του μουσείου και τα αγάλματα της πλατείας
- Αν γνωρίζουν τα παιδιά αν υπάρχουν αγάλματα στην πόλη τους και ποια είναι αυτά
- Αν έχουν παρατηρήσει τα αγάλματα που βρίσκονται στην πόλη τους
- Τι πιστεύουν για αυτά (πριν και μετά το ερευνητικό πρόγραμμα)
- Αν μπορούμε να δώσουμε «νόημα» στα αγάλματα της πλατείας
- Ποια είναι η σχέση των ανθρώπων με αυτά
- Ποια η στάση των ανθρώπων απέναντι στα αγάλματα
- Γιατί χρειαζόμαστε την υπαίθρια γλυπτική
- Τι προσφέρει στον άνθρωπο
- Πως αλλάζει ο χώρος (δημόσιο τοπίο της πόλης) με την ύπαρξη των αγαλμάτων
- Πως διαμορφώνεται ο χώρος της πλατείας με την ύπαρξη των γλυπτών

- Τι άλλαξε στις σκέψεις και στις παρατηρήσεις των παιδιών μετά το πρόγραμμα
- Τι τους προκάλεσε το ενδιαφέρον
- Ποιες θεατρικές τεχνικές θα βοηθήσουν σε αυτή την διερεύνηση
- Ποια είναι τα κριτήρια του ερευνητή για την επιλογή των θεατρικών τεχνικών
- Ποια είναι τα κριτήρια του ερευνητή για την επιλογή των γλυπτών που θα επιλέξει

Επιλέχθηκε η πολυμεθοδική έρευνα-δράση σε σπειροειδής μορφή. Πριν όμως από την έναρξη της έρευνας συγκροτήθηκε η ερευνητική ομάδα και έγιναν οι πρώτες συζητήσεις. Αναφέρθηκαν από την ερευνήτρια οι προβληματισμοί της πάνω στο θέμα και τονίστηκε η ανάγκη να ληφθούν οι απαραίτητες εκπαιδευτικές δράσεις, οι οποίες να είναι καινοτόμες. Επιθυμητός στόχος ήταν, προσεγγίζοντας τους διδακτικούς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος και έχοντας υπόψη τις ανάγκες και τις ικανότητες των νηπίων, να επιτευχθούν οι στόχοι και οι προσδοκίες της νηπιαγωγού-ερευνήτριας.

Αποφασίστηκε να επιλεγούν υπαίθρια γλυπτά από την πόλη του Περιστερίου, όπου βρίσκεται το νηπιαγωγείο, το οποίο αποτελεί και τόπο διαμονής των νηπίων. Καθορίστηκαν τα κριτήρια επιλογής των γλυπτών τα οποία ήταν:

- α) Να ανήκουν στη σύγχρονη γλυπτική,
- β) Να αφορούν στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα της πόλης,
- γ) Να αναφέρονται στην καθημερινή ζωή,
- δ) Να μην αναφέρονται σε ιστορικά πρόσωπα,
- ε) Να είναι προσβάσιμα στους μαθητές και στους πολίτες.

Βασικός στόχος δεν ήταν να γνωρίσουν τα παιδιά ιστορικά πρόσωπα της πόλης. Αντίθετα, ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά το προφίλ της τέχνης που χαρακτηρίζει την πόλη που ζουν και να ερευνήσουν την πόλη τους μέσα από καλλιτεχνικά μονοπάτια και εμπειρίες που έχουν νόημα για τα παιδιά και τους προσφέρουν μια ολοκληρωμένη καλλιτεχνική και παιδαγωγική εμπειρία.

Επίσης, αποφασίστηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, να χρησιμοποιηθούν οι θεατρικές τεχνικές ως μέθοδος διερεύνησης και εκπαιδευτικό εργαλείο. Τέλος, σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν οι φάσεις της έρευνας και τα ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων. Κάθε φάση θα περιελάμβανε οργανωμένες δράσεις,

που θα είχαν επιδιωκόμενους στόχους και μετά την υλοποίηση τους τα δεδομένα θα υπόκεινται σε επεξεργασία, μελέτη και αναστοχασμό.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1. Πρώτος κύκλος

5.1.1. Σχεδιασμός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Α) Δομημένη συζήτηση

Πριν από την έναρξη της έρευνας και μετά από γόνιμη συζήτηση που έγινε με την υπεύθυνη νηπιαγωγό του άλλου τμήματος που ήταν και η μια από τις δυο κριτικούς φίλους, αποφασίστηκε να γίνει μια προκαταρκτική συζήτηση με όλα τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Η ερευνήτρια είχε ετοιμάσει μια συζήτηση – συνέντευξη που είχε δομημένη μορφή με ανοιχτές ερωτήσεις και είχε σαν σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις, τις γνώσεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στα γλυπτά και ειδικότερα στα υπαίθρια γλυπτά του Δήμου Περιστερίου (Παράρτημα: Συζήτηση – Συνέντευξη 1). Επίσης, επεδίωκε να καταγράψει τις γνώσεις των παιδιών, το ενδιαφέρον τους για τη γλυπτική και συγκεκριμένα για την υπαίθρια γλυπτική σε προκαταρκτικό επίπεδο αλλά και κατά την διάρκεια της έρευνας. Ευρύτερος στόχος της ήταν να φέρει τα παιδιά σε επαφή με το «*αρχικό ερέθισμα/κείμενο*»¹⁷⁹.

Η συνέντευξη είχε σχεδιαστεί ώστε να έχει δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, τα παιδιά να ενημερωθούν για το θέμα και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί αλλά και για τη σύνθεση της ομάδας ώστε να προβλεφθούν τυχόν εμπόδια, συγκρούσεις, παρανοήσεις και να προετοιμαστεί ένα ισορροπημένο παιδαγωγικό κλίμα. Στη δεύτερη φάση, στόχος ήταν να διερευνηθούν οι γνώσεις των παιδιών, οι στάσεις τους, το ενδιαφέρον τους απέναντι στα γλυπτά της πόλης τους. Η ερευνήτρια είχε ετοιμάσει μια σειρά από εικόνες με υπαίθρια γλυπτά που βρίσκονταν στο Δήμο Περιστερίου που θα παρουσιάζονταν στα παιδιά στο τέλος για να μελετήσει τις αντιδράσεις τους απέναντι σε αυτά.

Στο πρώτο στάδιο της συζήτησης ήταν σχεδιασμένο αρχικά να ενημερώσουμε τους μαθητές του Νηπιαγωγείου ότι κάθε μέρα σχεδόν θα συναντιόμαστε όλα τα παιδιά μαζί και θα παίζουμε παιχνίδια διαφορετικά. Δεν αναφέραμε το θέμα ή το είδος των παιχνιδιών γιατί δεν θέλαμε να τα επηρεάσουμε θετικά ή αρνητικά. Επίσης, ενημερώθηκαν ότι στις συναντήσεις μας αυτές θα παρευρίσκεται και μια άλλη

¹⁷⁹ Παπαδόπουλος Σ., ό.π., σ. 123

εκπαιδευτικός από άλλο νηπιαγωγείο η οποία θα παρακολουθεί τα παιχνίδια μας. Στην συνέχεια, η ερευνήτρια ενημέρωσε τα παιδιά για το θέμα με το οποίο σκέφτονται να ασχοληθούν και έθεσε ως πρώτο ερέθισμα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που είχαν παρακολουθήσει τα παιδιά στο Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά, κατά τη διάρκεια του οποίου φάνηκε να τα εντυπωσίασαν τα αγάλματα και ο τρόπος που τα ανακάλυψαν, το μέγεθός τους και τα υλικά που ήταν φτιαγμένα.

Το περιεχόμενο των συζητήσεων αναφέρονταν κυρίως στα μέρη που μπορούμε να βρούμε τα αγάλματα, αν τα ίδια γνωρίζουν κάποια αγάλματα και που τα έχουν δει. Στόχος ήταν να εκφράσουν ελεύθερα την γνώμη τους. Από τη συζήτηση προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Η αντίδραση των παιδιών ως προς την σύνθεση της ομάδας και ως προς τις κοινές δράσεις ήταν ουδέτερη. Άλλωστε μεταξύ τους γνωρίζονται, γιατί καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς γίνονταν κοινές δράσεις. Στην ανακοίνωση των εκπαιδευτικών ότι τις επόμενες μέρες θα προστεθεί στη σύνθεση της ομάδας και ένας νέος παρατηρητής, κανένα από τα παιδιά δεν φάνηκε να δυσανασχέτησε. Επίσης, το γεγονός ότι θα μεταβληθεί το πρόγραμμα του σχολείου προκάλεσε την περιέργεια και το ενδιαφέρον τους για το τι θα ακολουθήσει την επόμενη μέρα.

Σε ό,τι αφορά την εξέλιξη της συζήτησης – συνέντευξης, όλα τα παιδιά συμμετείχαν στη συζήτηση. Στην αρχή συμμετείχαν περισσότερο τα νήπια, ενώ προς το τέλος της συζήτησης προστέθηκαν και τα προνήπια. Φάνηκε ότι το ενδιαφέρον της συζήτησης είχε αυξανόμενο ρυθμό. Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον προέκυψε προς το τέλος της συζήτησης κατά τη διάρκεια της προβολής των εικόνων των γλυπτών που βρίσκονται στο Περιστέρι. Τα παιδιά όρθια φώναζαν: *«το έχουμε δει»*, *«το ξέρω αυτό το άγαλμα.»* Ενδιαφέρον παρουσίασαν από την μια και κάποιες περιγραφές των παιδιών για τη θέση των αγαλμάτων: *«Στο Περιστέρι εκεί που είναι γύρω κάγκελα, σε κάτι αυλές, (εννοεί τις πλατείες) στους δρόμους.»* Και περιγραφές για τα ίδια τα αγάλματα: *«έχω δει ένα άγαλμα για μια γυναίκα που κρατά ένα μωρό και ένα παιδί.»* ή *«έναν άνθρωπο που είναι σε μια ρόδα και έχει μια πανοπλία»*. Επίσης, προσπάθησαν να ανακαλύψουν το υλικό απ' το οποίο είναι φτιαγμένα: *«τα αγάλματα είναι σιδερένια»* Προς το τέλος της συζήτησης φάνηκε πως ενδιέφερε τα παιδιά να ασχοληθούν με τα υπαίθρια γλυπτά, να τα γνωρίσουν καλύτερα.

B) Ο σχεδιασμός των δράσεων

Με βάση, όσα αναφέρει η Isabelle Arduin, «όλη η τέχνη του παιδαγωγού βρίσκεται στο να γνωρίζει τις πρακτικές των μαθητών, τα πράγματα που αγαπούν και να προτείνει έργα που σχετίζονται με αυτά. Έτσι, θα τους ανοίξει δρόμο προς άλλα αισθητικά ερεθίσματα, προς άλλα φαντασιακά έργα και θα τους δώσει τη δυνατότητα να στοχαστούν πάνω σε αυτά»¹⁸⁰ και συμπληρωματικά η Chapman αναφέρει, ότι «οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στο να καθορίσουν τι πρέπει να παρατηρήσουν τα παιδιά σε ένα συγκεκριμένο έργο και πώς αισθάνονται σχετικά με την ίδια τη διαδικασία της επαφής με τα έργα τέχνης»¹⁸¹.

Ο Α΄ κύκλος δράσης περιλάμβανε 4 διδακτικές ώρες, οι οποίες επιλέχθηκαν να γίνουν μία κάθε μέρα. Οι δράσεις περιελάμβαναν τις κατάλληλες θεατρικές τεχνικές και εστίασαν στην οργάνωση των δομικών στοιχείων του θεάτρου, έτσι ώστε να προετοιμαστεί το κατάλληλο δραματικό περιβάλλον, μέσα από το οποίο τα παιδιά θα δράσουν, θα βιώσουν, θα εκφραστούν. Μετά το πέρας της κάθε δράσης ακολούθησε αξιολόγηση είτε με την μορφή της ζωγραφικής είτε με συζήτηση με όλη την ομάδα σε κύκλο. Επίσης ο Α΄ κύκλος έκλεισε με τον αναστοχασμό και την αξιολόγηση των δεδομένων και τον επανασχεδιασμό του επόμενου κύκλου. Σημαντικές στιγμές από τις δράσεις φωτογραφήθηκαν ή βιντεοσκοπήθηκαν και ηχογραφήθηκαν και η συλλογή αυτών των δεδομένων αποτέλεσε και το υλικό του αναστοχασμού.

Για το σχεδιασμό των θεατρικών δράσεων, αξιολογήθηκαν οι γνώσεις που αποκόμισε η ερευνητική ομάδα από τη συζήτηση – συνέντευξη και σχεδιάστηκε και οργανώθηκε ο πρώτος κύκλος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Κρίθηκε απαραίτητο να αξιολογηθεί το μαθητικό πλαίσιο, οι ικανότητες των παιδιών, η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, η δυναμική της ομάδας και τα ενδιαφέροντά που προέκυψαν μέσα από την συζήτηση. Επιπλέον, εντοπίστηκαν τα εμπόδια της έρευνας όπως η δυσκολία του θέματος, τα χαρακτηριστικά της νηπιακής ηλικίας, η έλλειψη εμπειρίας ως προς την χρήση των θεατρικών τεχνικών.

Γ) Η επιλογή των γλυπτών

Όπως διαπιστώνεται, η ομορφιά της σύγχρονης τέχνης βρίσκεται στο ότι αντανακλά τον τρόπο που ζούμε. Καθώς τα έργα τέχνης που αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα φαίνεται να είναι πιο εύκολα για να τα δείξουμε στα παιδιά, τα έργα των ζώντων

¹⁸⁰ Arduin I., ό. π., σ. 125

¹⁸¹ Chapman L., ό.π., σ. 152

καλλιτεχνών μπορεί να αφορούν περισσότερο τα παιδιά και να τους δίνουν περισσότερα νοήματα για να επεξεργαστούν¹⁸².

Από την έρευνα και τη μελέτη των γλυπτών του Δήμου Περιστερίου προέκυψε ότι τα περισσότερα γλυπτά δεν αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα, αλλά είναι γλυπτά που ανήκουν στη σύγχρονη γλυπτική και έχουν φτιαχτεί από γλύπτες καταξιωμένους στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Επιπλέον, έχει γίνει μια προσπάθεια να δοθεί στην πόλη ένα σύγχρονο προφίλ.¹⁸³ Από αυτά τα γλυπτά επιλέχθηκαν αυτά που θεωρούσε η ερευνήτρια ότι μπορεί να προσφέρουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν γόνιμες συζητήσεις και να αποτελέσουν το κατάλληλο υλικό για να διερευνηθούν θεατρικά και να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για τη γλυπτική και την ιστορία της πόλης τους γενικότερα. Επίσης, σχεδιάστηκαν τα δομικά στοιχεία του θεάτρου, που αποτελεί το θεατρικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα δράσουν τα παιδιά και θα οργανώσουν την θεατρική εμπειρία τους.

1) Κούρος Ισορροπιστής

Ο Κούρος Ισορροπιστής (Παράρτημα: εικόνα 3) του Ευάγγελου Μουστάκα είναι φτιαγμένο από ορείχαλκο. Το άγαλμα δεσπόζει στην πλατεία Παναγή Τσαλδάρη, η οποία είναι μια μεγάλη κεντρική πλατεία. Σε αυτή υπάρχουν διαζώματα¹⁸⁴ που χωρίζουν την πλατεία σε επίπεδα, πράγμα που δίνει περισσότερο βάθος και προοπτική στο γλυπτό.

Αναπαρίσταται ένας Κούρος, που αποτελεί την πιο αρχέγονη μορφή αγάλματος σε διαφορετική μορφή και στάση, δηλαδή ένας νέος καλλίγραμμος άνδρας, ο οποίος είναι γυμνός με τα χέρια τεντωμένα και το κεφάλι να κοιτάζει ψηλά, προσπαθώντας να ισορροπήσει πάνω σε άξονα, ο οποίος συνδέεται με δύο τροχούς. Η έκφραση του προσώπου του είναι σκυθρωπή και η κλίση του κεφαλιού του βρίσκεται προς τα πάνω. Το συγκεκριμένο άγαλμα σε παρακινεί να το δεις από όλες τις πλευρές. Κάθε πλευρά σου δίνει και διαφορετική οπτική.

¹⁸² Lesser C., *How to talk to kids about art*, Ιστότοπος: www.artsy.net/article/artsy-editorial-talk-kids-art , 2019

¹⁸³ Τα περισσότερα γλυπτά κοσμούν τους πλησιέστερους σταθμούς του μετρό και η αισθητική τους υπόκειται στην υποκειμενική κρίση του κοινού και δεν είναι πάντοτε αποδεκτή) (Αντωνοπούλου, 2003, 142)

¹⁸⁴ Στην πλατεία συχνάζουν νέοι, που κάνουν αγώνες skating.

Για τον Κούρο Ισορροπιστή, ο γλύπτης Ευάγγελος Μουστάκας, θεωρεί «*πως παρουσιάζει το σημερινό άνθρωπο που στέκεται σε μια ακίδα και προσπαθεί να ισορροπήσει για να επιβιώσει*». Το γλυπτό θα μπορούσε να συμβολίζει την αγωνιώδη προσπάθεια του ανθρώπου να ισορροπήσει αρμονικά ανάμεσα στην ύλη και στο πνεύμα, μετουσιώνοντας το ενσυνείδητο ταξίδι αυτογνωσίας και αυτοπραγμάτωσης. Ένα ταξίδι που ανιχνεύουμε και σήμερα μέσω της τέχνης και του μύθου¹⁸⁵.

Σε ό,τι αφορά τα δομικά στοιχεία του θεάτρου, το εστιακό κέντρο επιλέχθηκε να είναι οι σκέψεις του Κούρου, οι επιδιώξεις του και να διερευνηθεί ο ρόλος, όπως έχει οριστεί από τον Στανισλάφσκι. Δόθηκε έμφαση στην άσκηση και στην ανάπτυξη του συναισθήματος των ηθοποιών, της σωματικής τους έκφρασης με σκοπό την δημιουργία του ρόλου¹⁸⁶. Στη δραματική ένταση επιλέχθηκε μέσα από την αναζήτηση των εκφράσεων και της σωματικής στάσης να διερευνηθούν οι βαθύτερες σκέψεις του σύγχρονου ανθρώπου. Κατά την διάρκεια της αναπαράστασης του ρόλου επιδιώχθηκε να αποτυπωθούν η έκφραση, τα πιθανά συναισθήματα και το μήνυμα που εκπέμπει.

Για τον πρώτο κύκλο δράσης επιλέχθηκε η θεατρική τεχνική της «*παγωμένης εικόνας*». Αποτελεί μια απεικονιστική και αποστασιοποιημένη τεχνική, που η δράση σταματά και μέσα σε αυτό τον χρόνο μπορεί να φωτιστούν πτυχές της ιστορίας ή του ήρωα. Στόχος είναι να διερευνηθεί το γλυπτό ως ρόλος θεατρικός, να προσπαθήσουν τα παιδιά μέσα από τη θεατρική έκφραση να δομήσουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του ήρωα, να εκφραστούν θεατρικά, να σχηματίσουν ομάδες, να συνεργαστούν πάνω σε μια ιδέα και να αναπαραστήσουν τα κίνητρα, τις σκέψεις, τα συναισθήματα του Κούρου.

Κάποια από τα παιδιά της ομάδας καλούνται να αναπαραστήσουν σωματικά το γλυπτό. Προσπαθούν να πάρουν την στάση του, να αποτυπώσουν την έκφραση του. Ο χρόνος παγώνει και ο εμψυχωτής ζωντανεύει το άγαλμα και του ζητά να εκφράσει ελεύθερα την σκέψη του.

¹⁸⁵ Μουστάκας

Ευ.,

Ιστότοπος:

<http://vagelismoustakas.com/el/%CE%92%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1>

¹⁸⁶ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 92

2) Πόντια Μάνα

Η Πόντια μάνα (Παράρτημα: εικόνα 4) είναι τα έργο του γλύπτη Ιωάννη Μπάρδη. Είναι φτιαγμένο από ορείχαλκο, βρίσκεται κοντά στην Πλατεία της Δημοκρατίας, στη λεωφόρο Παναγή Τσαλδάρη. Η Πόντια Μάνα έχει στηθεί απέναντι από την κεντρική πλατεία του Περιστερίου, πλησίον της παλαιάς αγοράς κοντά στα δυο συγκροτήματα προσφυγικών και εργατικών κατοικιών που χτίστηκαν για να στεγάσουν τους πρόσφυγες που κατέκλυσαν το Περιστερί μετά την μικρασιατική καταστροφή.

Το γλυπτό αναπαριστά μια μητέρα που περπατά με το μικρό παιδί της και το μωρό στην αγκαλιά της, πιασμένοι χέρι χέρι. Η μητέρα και το παιδί φορούν την παραδοσιακή ποντιακή φορεσιά, ενώ το μωρό σχεδόν μισοντυμένο είναι σκαρφαλωμένο στον ώμο της μάνας τους, προσπαθώντας να κοιμηθεί ή να κρυφτεί. Οι εκφράσεις των προσώπων τους είναι θλιμμένες και σκληρές ταυτόχρονα. Δείχνουν ταλαιπωρημένοι. Το γλυπτό φιλοτεχνήθηκε από το γλύπτη με χορηγία του Ποντιακού Συλλόγου Περιστερίου.

Ως προς τα δομικά στοιχεία του θεάτρου, για το εστιακό κέντρο επιλέχθηκε η έννοια της μετανάστευσης, της προσφυγιάς, η δημιουργία μιας καινούργια πόλης προσφύγων, της πόλης του Περιστερίου. Οι κεντρικοί ρόλοι εντοπίζονται να είναι η μητέρα και το παιδί. Για τη δραματική ένταση τονίστηκε η εγκατάσταση σε μια νέα χώρα και η διερεύνηση των συναισθημάτων και των σκέψεων του παιδιού που φαίνεται να βρίσκεται στην ίδια ηλικία με τα παιδιά του νηπιαγωγείου.

Η θεατρική τεχνική που επιλέχθηκε είναι αυτή της *«αντικρουόμενης σκέψης»*. Στόχος αυτής της δράσης είναι τα παιδιά να ταυτιστούν με το μικρό παιδί και τη μητέρα και να προσπαθήσουν να αντιληφθούν και να εκφράσουν πιθανά συναισθήματα και σκέψεις για το παιδί και τη μητέρα.

Μια ομάδα παιδιών γίνεται μητέρα και παιδί και προσπαθούν να εκφράσουν στιγμές από την ζωή τους ενώ κάποια άλλη ομάδα αναπαριστούν την συνείδηση τους και προσπαθούν να τους συμβουλέψουν τι να κάνουν. Η τεχνική αυτή ζητά από τα παιδιά την προσοχή, την ετοιμότητα και τον συντονισμό κινήσεων και εκφράσεων. Φέρνει τα μέλη της ομάδας πολύ κοντά συναισθηματικά καθώς *«ηθοποιού»* και θεατές

συμπάσχουν με το πρόβλημα. Τους βοηθά να αντιληφθούν τις πολλαπλές όψεις του προβλήματος, να στοχάζονται και να κρίνουν.

3) Το Περιστέρι

Το Περιστέρι (Παράρτημα: εικόνα 5), έργο του γλύπτη Κώστα Βαρώτσου, είναι κατασκευασμένο από γυαλί, που αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα των έργων του γλύπτη. Βρίσκεται στην Πλατεία Λουτρών στο Περιστέρι η οποία κατασκευάστηκε το 2011. Μοιάζει πολύ με το γλυπτό του «*Δρομέα*», που στήθηκε το 1985 στην πλατεία Ομονοίας σε μικρογραφία, αλλά ονομάζεται «*Περιστέρι*». Το γλυπτό στέκεται σε ένα κωνικό βάθρο που γύρω του τρέχουν νερά, σαν ένας μικρός καταρράκτης. Γύρω από το γλυπτό υπάρχει χώρος πρασίνου, με φυτά και λουλούδια.

Σε ό,τι αφορά το εστιακό κέντρο εντοπίστηκε η αφαιρετική μορφή του πουλιού και το διαφορετικό υλικό κατασκευής. Η δραματική ένταση αναφέρεται στην αναπαράσταση του γλυπτού και ως προς το ρόλο η βίωση της αίσθησης του πουλιού σωματικά και κινητικά.

Η τεχνική που επιλέχθηκε είναι η «*παντομίμα*». Στόχος της τεχνικής αυτής τα παιδιά να κινηθούν μέσα στο χώρο ελεύθερα χωρίς περιορισμούς, να εκφραστούν, να σκεφτούν το βάρος τους, να διαχειριστούν το χώρο μαζί με άλλα παιδιά, να χαρούν και να ψυχαγωγηθούν.

Τα παιδιά καλούνται από τον εμψυχωτή, που βάζει μια μουσική που τα ξεσηκώνει ή χτυπάει ρυθμικά ένα όργανο, να παρακινήσει τα παιδιά να κινηθούν μιμούμενα τα πουλιά. Προτρέπει τους μικρούς μαθητές να σκεφτούν κινήσεις που κάνουν τα πουλιά, να φανταστούν μια ιστορία. Κάποια από αυτά τα παιδιά με προτροπή του εμψυχωτή παρουσιάζουν την ιστορία τους.

4) Η αρπαγή της Ευρώπης

Η αρπαγή της Ευρώπης (Παράρτημα: εικόνα 6) έργο του γλύπτη Ιωάννη Μπάρδη είναι φιλοτεχνημένη από ορείχαλκο. Βρίσκεται στο Άλσος του Περιστερίου. Το γλυπτό αυτό βρίσκεται στην είσοδο του Άλσους και ενώνεται αρμονικά με το φυσικό τοπίο, καθώς περιστοιχίζεται από αιωνόβιες ελιές. Το Άλσος αποτελεί ένα από τα πιο πολυσύχναστα μέρη της πόλης και αποτελεί τον φυσικό και πολιτιστικό πνεύμονα της. Το θέμα του προέρχεται από την αρχαία ελληνική μυθολογία.

Σύμφωνα με τον Χαραλαμπίδη, «μύθος είναι μια φανταστική διήγηση, που με συμβολικές μορφές ή μεταφορικό τρόπο προσπαθεί να ερμηνεύσει την εξέλιξη του κόσμου και του ανθρώπου, την πραγματικότητα της ζωής και του θανάτου, τα φυσικά φαινόμενα, τις σχέσεις ορατού και αοράτου και ό,τι άλλο επιβάλλεται από μυστήριο».¹⁸⁷ Η αρχαία ελληνική μυθολογία με τους θεούς και τους ήρωες της, όπως την γνωρίζουμε είναι κατεξοχήν ανθρωπομορφική, εμπνέει ζωγράφους και γλύπτες ήδη από την γεωμετρική περίοδο μέχρι σήμερα.

Το γλυπτό αναπαριστά το μύθο της αρπαγής της Ευρώπης. Οι Έλληνες χρησιμοποιούσαν τη λέξη «Ευρώπη» ως ονομασία για την επικράτειά τους στα δυτικά του Αιγαίου, προκειμένου να τη διακρίνουν από τις παλαιότερες κτήσεις τους στη Μικρά Ασία. Η περιπέτειά της κόρης οδήγησε στη θεμελίωση ενός νέου πολιτισμού, που θα έφερε τελικά το όνομα της και θα εξαπλωνόταν σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή χερσόνησο¹⁸⁸. Ο μύθος απαθανατίστηκε σε ελληνικούς αμφορείς και σε τοιχογραφίες της Πομπηίας στην αρχαιότητα αλλά και ενέπνευσε πολλούς καλλιτέχνες στη νεότερη εποχή, όπως τον Τισιανό, τον Ρέμπραντ, τον Ρούμπενς, κ.α.

Σε ό,τι αφορά την προετοιμασία για τη θεατρική δράση, το εστιακό κέντρο εντοπίζεται στη δράση και τα συναισθήματα της Ευρώπης και του Ταύρου. Η δραματική ένταση οργανώνεται γύρω από την αναπαράσταση του μύθου της Ευρώπης. Οι ρόλοι που διαφαίνονται στο μύθο είναι η Ευρώπη, ο Ταύρος και οι φίλες της. Η τεχνική που ορίστηκε για τον πρώτο κύκλο ήταν αυτοί του «δάσκαλου σε ρόλο» (teacher in role).

Η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» (teacher in role) ζητά από τον εκπαιδευτικό να συμμετέχει στο δραματικό περιβάλλον, μέσω της ανάληψης ενός θεατρικού ρόλου. Ως «άλλος», διαφορετικός, μπαίνει στο μυθοπλαστικό ρόλο διερευνώντας τους χαρακτήρες, την εξέλιξη της ιστορίας και την ανάπτυξη της δράσης. Κατά την διάρκεια της διερεύνησης ανοίγει διάλογο με τα παιδιά και τα ενθαρρύνει να εκφράσουν τις ιδέες τους και να επιλύσουν τα προβλήματα που τους θέτει.¹⁸⁹

Οι στόχοι της συγκεκριμένης τεχνικής αρχικά είναι τα παιδιά να αναπαραστήσουν το γλυπτό, να δραματοποιήσουν το μύθο της αρπαγής της Ευρώπης δίνοντας τη δική τους προσωπική έκφραση. Επιμέρους στόχοι ορίζονται να διερευνήσουν τους ρόλους

¹⁸⁷ Χαραλαμπίδης Α., *Η τέχνη του 20^{ου} αιώνα, μεσοπόλεμος*, τόμος 2, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1993, σ. 156- 157

¹⁸⁸ Κακριδής Ι. Θ., *Ελληνική Μυθολογία, οι ήρωες*, τομ.3^{ος}, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα, 1986, σ. 70

¹⁸⁹ Παπαδόπουλος Σ., ό. π., σ. 287-289

ξεχωριστά, να κατανοήσουν τις αντιδράσεις του καθενός, να δοθεί ευκαιρία μέσα από το γλυπτό να μάθουν την ιστορία από την αρχή μέχρι το τέλος, να χωριστούν σε ομάδες, να συνεργαστούν, να ευχαριστηθούν την αφήγηση μέσα σε ένα παιδαγωγικό, ευχάριστο και δραματικό περιβάλλον.

Στην παρούσα δράση η ερευνήτρια καλείται να γίνει η Ευρώπη. Κατά την διάρκεια της αφήγησης του μύθου τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και αναπαριστούν τους ρόλους που προκύπτουν μέσα από το μύθο. Σε κάθε κρίσιμη στιγμή του μύθου η δράση σταματά και ο εμπνευστής/ εκπαιδευτικός θέτει ερωτήματα, προβλήματα που χρειάζονται επίλυση. Τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες και αναλαμβάνουν να βρουν λύσεις, να παίξουν, να δράσουν και περισσότερο από όλα να ευχαριστηθούν.

5.1.2. Διεξαγωγή Α΄ κύκλου έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις μέρες, αφού σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν 4 διδακτικές ώρες, μια για κάθε γλυπτό. Δεν ακολουθηθήκαν όλες οι φάσεις της Διερευνητικής Δραματοποίησης, αλλά στην αρχή κάθε εμπνέουσας χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις αισθητηριακές, παρατήρησης, ρυθμικές ή χαλάρωσης. Επιλέχθηκε να γίνει η έρευνα στην αυλή του σχολείου, καθώς ο καιρός το ευνοούσε και επιπλέον υπήρχε αρκετός χώρος για να παίξουν όλα τα παιδιά τα παιχνίδια που είχαμε σχεδιάσει. Επίσης, στην αυλή έχει σχεδιαστεί ένας χώρος σαν μικρή σκηνή όπου εκεί πραγματοποιούνται οι καλοκαιρινές εκδηλώσεις, κάτι που γνώριζαν τα παιδιά ως «μικρό θεατράκι». Στη διάθεση μας είχαμε μουσικά όργανα, κυρίως κρουστά, πανιά, ρούχα και αντικείμενα που θα μας βοηθούσαν στη δράση.

Κάθε φορά αποκαλύπταμε το γλυπτό που θέλαμε να προσεγγίσουμε και συζητούσαμε με τα παιδιά για λίγη ώρα. Όπως λέει και η Lessey Casey, «όταν μιλάς με τα παιδιά για την τέχνη άφησε τα αυτά να οδηγήσουν την συζήτηση. Είναι πιο διασκεδαστικό να ανοίξεις μια ολόκληρη συζήτηση για ένα έργο κάνοντας απλά μια ερώτηση»¹⁹⁰. Αυτή η προσέγγιση είναι γνωστή ως «οπτική διερεύνηση» (visual inquiry). Ο δάσκαλος ξεκινά με το να δίνει στα παιδιά ένα λεπτό να παρατηρήσουν και μετά να ανακοινώσουν τις σκέψεις τους για αυτό. Ακολουθούν ερωτήσεις ανοιχτές του τύπου: «Τι βλέπεις; Τι παρατηρείς; «Πες μου κάτι για αυτό;» Με αυτού

¹⁹⁰ Lessey C., ό. π.

του τύπου τις ερωτήσεις ανοίγεται ένας διάλογος επικοδομητικός που προωθεί την γνώση των παιδιών. Τα παιδιά με αυτό τον τρόπο συνδέονται με το έργο τέχνης, αλλά αποκτούν και την αυτοπεποίθηση να εκφράζουν τις απόψεις τους. Σε αυτήν τη φάση οι δάσκαλοι θα πρέπει να είναι καλοί ακροατές και να κάνουν συνεχώς ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις μπορεί να ξεμπλοκάρουν τη φαντασία. Όταν τα παιδιά λένε υποθετικά την γνώμη τους πάνω σε έργα τέχνης, ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τις δικές τους αφηγήσεις.

Πρώτη μέρα

Η πρώτη μέρα ξεκίνησε μ' ένα γλυπτό που είχε αναφερθεί την προηγούμενη μέρα στην συζήτηση και που φάνηκε ότι τους έκανε και ιδιαίτερη εντύπωση, τον «*Κούρο Ισορροπιστή*». Συγκεντρώσαμε τα παιδιά στην αυλή, γύρω από την σκηνή. Αφού παίξαμε κάποια μικρά ρυθμικά παιχνίδια για λίγη ώρα, στη μέση της σκηνής υπήρχε μια μεγάλη αφίσα. Είχαμε εκτυπώσει το γλυπτό σε αφίσα μεγέθους 1mX2m.. Αρχίσαμε να υποβάλουμε ερωτήσεις στα παιδιά για να διερευνήσουμε τις γνώσεις τους, να κεντρίσουμε την περιέργεια τους για το γλυπτό, ώστε μέσα από ερωτήσεις τα παιδιά να οδηγηθούν στις δικές τους υποθέσεις για το τι είναι, τι αναπαριστά, ποια είναι η πράξη που κάνει, ποιες είναι οι προθέσεις του. Αφού τα παιδιά εξέφρασαν τις προβλέψεις τους, ζητήσαμε από κάποια παιδιά που είχαν κατακτήσει την αναγνωστική δεξιότητα να διαβάσουν την επιγραφή στο βάθρο.

Συνεχίσαμε εξηγώντας την τεχνική της «*παγωμένης εικόνας*». Στην αρχή προτρέψαμε τα παιδιά να προσπαθήσουν να πάρουν τη στάση του γλυπτού, ενώ άλλα παιδιά προσπάθησαν να διορθώσουν τα γλυπτά και να τους δώσουν το σχήμα που πραγματικά πιστεύουν ότι έχει. Χρησιμοποιώντας τις παρατηρήσεις τους, και την προσπάθεια τους να αναπαραστήσουν την στάση του γλυπτού, τους δώσαμε την δυνατότητα να σκεφτούν και να εκφράσουν τι σκέφτεται και πως αισθάνεται. Στη συνέχεια, ζητήσαμε να το ζωντανέψουν και να μας παρουσιάσουν τις δικές τους ιδέες. Χωρίσαμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και έπρεπε να ετοιμάσουν μια σκηνική δράση όπου ο χρόνος θα παγώσει και το άγαλμα θα ζωντανέψει. Αφού τους δόθηκε χρόνος για να προετοιμάσουν την δράση τους εμφανίστηκαν στη σκηνή και παρουσίασαν τις δράσεις τους. Μετά το περάς των δράσεων ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν ελεύθερα αυτό που τους εντυπωσίασε και ο καθένας ατομικά να το παρουσιάσει στην ομάδα.

Καταρχήν, όλα τα παιδιά ήθελαν να συμμετέχουν και η ιδέα τους ενθουσίασε. Καθ' όλη την διάρκεια της δράσης παρακολουθούσαν με ιδιαίτερη προσοχή και έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό να συμμετέχουν. Κατά την διάρκεια της συζήτησης - γνωριμίας με το γλυπτό, τα παιδιά ήταν πολύ εύστοχα στις απαντήσεις τους. Παρόλο που κάποια παιδιά δεν γνώριζαν το γλυπτό, παρατηρώντας το στην αφίσα εξέφρασαν τη γνώμη τους χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους. Παρατήρησαν ότι «είναι γυμνός», «κοιτάει ψηλά», «έχει κάτι γύρω από το κεφάλι του», «ίσως ένα στεφάνι μια κορδέλα», «το σώμα του είναι σαν σταυρός», «κάνει ισορροπία», «είναι συγκεντρωμένος», «είναι άγριος και σοβαρός». Επίσης, προσπαθώντας να του δώσουν ένα τίτλο ένα παιδί ανέφερε ότι «είναι ακροβάτης» ενώ κάποιο άλλο παιδί πίστευε ότι «συμμετέχει σ' ένα αγώνα ισορροπίας μαζί με άλλους».

Η νηπιαγωγός ενθάρρυνε και επιβράβευε συνεχώς τα παιδιά για το ενδιαφέρον τους, τις απόψεις τους, τις προβλέψεις τους. Στόχος της ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά ότι δεν υπάρχει σωστό ή λάθος στην άποψη και την κρίση τους για την Τέχνη. Στην τελική φάση της παρουσίασης οι συμμετέχοντες εντυπωσιάστηκαν. Στην πρώτη ομάδα ο καθένας πήρε το ρόλο του γλυπτού και κάθε φορά που η νηπιαγωγός πλησίαζε και «ξεπάγωνε» κάποιον, το παιδί φώναζε μια σκέψη του Κούρου: «προσεύχομαι να νικήσω», «θα τα καταφέρω», «θέλω να νικήσω», «έχω κουραστεί». «θέλω να φτάσω στον ουρανό».

Η άλλη ομάδα παρουσίασε μια σύνθεση ρόλων. Παρουσιάστηκε μια σκηνή από έναν αγώνα ισορροπίας. Ο ένας ήταν ο γλύπτης που θαύμαζε το έργο του, ο άλλος ήταν το ίδιο το γλυπτό που φώναζε «κουράζομαι». Κάποια άλλα παιδιά ήταν οι θεατές που παρακολουθούσαν τον αγώνα και υποστήριζαν τον Ισορροπιστή λέγοντας τους ότι: «θα τα καταφέρεις». Τέλος, για την φάση της αξιολόγησης της δράσης ζητήθηκε από τα παιδιά να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους με ελεύθερη ζωγραφική. Τα παιδιά μέσα από την ζωγραφική απέδωσαν με το δικό τους τρόπο το νόημα του γλυπτού όπως «είμαι πολύ όμορφος», «παρακαλώ τον θεό να μην γίνει ποτέ πόλεμος», «θέλω να είμαι ο καλύτερος», «θέλω να με αγαπάτε όλοι», «είμαι ο Κούρος και είμαι ο πιο δυνατός», «Ήλιε φώτισε τους ανθρώπους», «θέλω να ζωντανέψω», «θα κάνω μια μεγάλη βόλτα στην πλατεία». (Βλ. Παράρτημα: εικόνες 12-16)

Από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας και τις παρατηρήσεις των κριτικών φίλων προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δράσεις από την αρχή μέχρι και το τέλος της ημέρας. Έδειξαν ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο γλυπτό. Προσπάθησαν μαζί με την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια να εστιάσουν στο νόημα που θέλει να εκφράσει και αυτό φάνηκε μέσα από τις παρατηρήσεις τους, από τη δράση τους και από την απόδοση των σκέψεων τους μέσα από την ζωγραφική. Τα παιδιά κατανόησαν την θεατρική τεχνική της παγωμένης εικόνας και φάνηκε πώς αυτή η τεχνική τα βοήθησε να αποδώσουν και να εκφράσουν με το δικό τους θεατρικό τρόπο το νόημα του γλυπτού. Μέσα από τις παρουσιάσεις τους απέδωσαν την αγωνία του Ισορροπιστή, άλλοτε την προσωπική του και άλλοτε τις ανησυχίες του για τον κόσμο ολόκληρο. Σε ότι αφορά τα δομικά στοιχεία του θεάτρου διερευνήθηκε το γλυπτό ως θεατρικός ρόλος και τα παιδιά εξασκώντας τη σωματική τους έκφραση προσπάθησαν να δομήσουν το χαρακτήρα του Κούρου και να αναπαραστήσουν τα κίνητρα, τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά του. Μέσα από τις ζωγραφίες τα παιδιά κατέγραψαν αυτό που πίστευαν για το Κούρο Ισορροπιστή και φάνηκε ότι οι ιδέες των παιδιών ταυτίστηκαν με το νόημα που ήθελε να αποδώσει και ο ίδιος ο γλύπτης. Τέλος, κατά τη διάρκεια των δράσεων κάποια παιδιά φάνηκε να στεναχωρήθηκαν που δεν μπόρεσαν να πάρουν μέρος στην τελική δράση. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: εικόνες: 12-16)

Δεύτερη μέρα

Τη δεύτερη μέρα η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια επέλεξε να ασχοληθεί μ' ένα διαφορετικό γλυπτό, το «Περιστέρι». Χρησιμοποιήθηκε η «τεχνική της παντομίμας». Οι στόχοι ήταν τα παιδιά να μαντέψουν το υλικό της κατασκευής, να βρουν τι μπορεί να αναπαριστά και να παίξουν παιχνίδια μίμησης με θέμα τα πουλιά. Οι στόχοι ήταν προκαθορισμένοι, αλλά η δράση ήταν μη κατευθυνόμενη. Η δυναμική της ομάδας θα καθόριζε το περιεχόμενο και τη διάρκεια του παιχνιδιού. Άλλωστε, υπήρχε μια μεγάλη δυσκολία που έπρεπε να αντιμετωπιστεί ο μεγάλος αριθμός των συμμετεχόντων. Καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα τα παιδιά να χωριστούν σε μικρότερες ομάδες, η εκπαιδευτικός/ ερευνήτρια επέλεξε να οργανώσει μια πιο ελεύθερη, ψυχαγωγική και χαρούμενη δραστηριότητα, που θα στηρίζεται στην παντομίμα και στη μίμηση.

Η δράση πραγματοποιήθηκε στην αυλή του σχολείου. Στην αρχή παρουσιάστηκε η αφίσα με την εικόνα του γυάλινου γλυπτού. Τα παιδιά παρακινήθηκαν να

ανακαλύψουν το υλικό κατασκευής τους, το χρώμα του, να περιγράψουν το γύρω χώρο και να ανακαλύψουν τι παρουσιάζει το γλυπτό. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός / ερευνήτρια παρότρυνε τα παιδιά να παίξουν ένα ομαδικό παιχνίδι μίμησης: τα πουλιά. Κάθε φορά που η νηπιαγωγός χτυπούσε το ταμπουρίνο, τα παιδιά θα μιμούνταν και κάτι διαφορετικό από την ζωή των πουλιών. Στη συνέχεια, επιλέχθηκε να γίνουν μικρές ομάδες πουλιών, τα οποία θα προσπαθούσαν να κάνουν ένα μεγάλο ταξίδι και να το παρουσιάσουν. Η νηπιαγωγός χρησιμοποιώντας τρεις διαφορετικές μουσικές, χώρισε τις ομάδες σε τρεις διαφορετικές ομάδες πουλιών. Κάθε ομάδα είχε τη δική της μουσική και θα έκανε το δικό της ταξίδι. Προτιμήθηκε το παιχνίδι αυτό να είναι ομαδικό, έτσι ώστε να παίξουν όλα τα παιδιά, να έχουν όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να εκφραστούν και να αποφευχθούν τυχόν δυσανασχετήσεις, όπως έγινε την προηγούμενη μέρα. Κάτι τέτοιο θα απογοήτευε την ομάδα και για τις επόμενες δράσεις.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, τα παιδιά πολύ εύκολα ανακάλυψαν ότι το υλικό κατασκευής είναι το γυαλί και είναι τοποθετημένα κομμάτια από γυαλί το ένα πάνω στο άλλο. Επίσης, περιέγραψαν τον περιβάλλοντα χώρο του γλυπτού. Παρατηρώντας όμως την εικόνα δεν μπόρεσαν να συμφωνήσουν στο χρώμα που έχει το γυάλινο γλυπτό. Άλλα παιδιά έλεγαν γαλάζιο, άλλα πράσινο, άλλα μπλε. Επίσης, δυσκολεύτηκαν να ανακαλύψουν τι παριστάνει το άγαλμα. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις που έδωσαν όπως: «καράβι», «θάλασσα», «δελφίνι», «τέρας», «περιστέρι», «ανεμοστρόβιλος», «τσουλήθρα».

Κατά τη διάρκεια της «παντομίμας», ενθουσιάστηκαν με την ιδέα και προσπάθησαν με το δικό τους τρόπο να γίνουν πουλιά που πετούν, που πίνουν νερό στη λιμνούλα, που στέκονται, που «καναρίζουν», δηλαδή κελαηδούν, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένα παιδί. Όταν όμως προσπάθησαν να γίνουν ομάδες, δυσκολεύτηκαν να έχουν μια κοινή πορεία. Η μέρα τελείωσε πιασμένοι σ' ένα μεγάλο κύκλο στην αυλή και με την υπόσχεση να ξαναβρεθούν την επόμενη μέρα.

Στον απολογισμό της μέρας εντοπίστηκαν τα παρακάτω αποτελέσματα. Τα παιδιά αφέθηκαν ελεύθερα να αποδώσουν τις σκέψεις τους για το γλυπτό. Εξαιτίας της αφαιρετικής του μορφής, δεν κατάφεραν να αναγνωρίσουν την μορφή του, όμως οι προβλέψεις τους χαρακτηρίστηκαν από φαντασία. Μέσα από κινητικά παιχνίδια και ασκήσεις μίμησης τα παιδιά βίωσαν την αίσθηση των πουλιών τόσο σωματικά όσο

και κινητικά. Τέλος, κατάφεραν να ψυχαγωγηθούν και να περάσουν ευχάριστα. Αν και δεν κατάφεραν να συντονιστούν σε μια ομαδική κίνηση, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια έθεσε ένα επικείμενο στόχο, ώστε να επιτευχθεί σε επόμενες φάσεις.

Τρίτη μέρα

Την τρίτη μέρα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των «διάδρομος της συνείδησης» για να προσεγγίσουμε το γλυπτό της «Πόντιας μάνας». Οι στόχοι αυτής της δράσης ήταν μέσα από την αισθητική προσέγγιση του γλυπτού, τα παιδιά να προσεγγίσουν την ιστορία της πόλης τους, θα έρχονταν σε επαφή με το πρόβλημα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς.

Η δράση πραγματοποιήθηκε στην αυλή του σχολείου. Στην αρχή παρουσιάστηκε η εικόνα του γλυπτού, τυπωμένη σε μια μεγάλη αφίσα. Τα παιδιά, αφού παρατήρησαν το γλυπτό (πρόσωπα, ρούχα, τη στάση τους, τα γράμματα που υπάρχουν στο βάθρο), αφέθηκαν ελεύθερα να το περιγράψουν. Στη συνέχεια, παρακάλεσαν την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια να τους αφηγηθεί την ιστορία του αγάλματος. Μέσα από την αφήγηση της ιστορίας ενός παιδιού και μιας μητέρας που έχει στην αγκαλιά της ένα μωρό, παρουσιάστηκε η ιστορία της γενοκτονίας των Ποντίων και της μετέπειτα μετεγκατάστασης τους στην Ελλάδα.

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και προσπάθησαν να αναπαραστήσουν μέσα από ένα σύντομο δράσιμο τη σύνθεση των γλυπτών και να προσεγγίσουν το νόημα της προσφυγιάς. Τα παιδιά ανέλαβαν το ρόλο της «συνείδησης» αυτών που αναπαριστά το γλυπτό. Η μια ομάδα που ήταν η μητέρα, το παιδί και το μωρό που βρίσκεται σε κρίσιμη θέση και πρέπει να πάρει μια απόφαση για το τι πρέπει να κάνει και πώς να αντιμετωπίσει την πόλεμο και το ενδεχόμενο της προσφυγιάς. Η άλλη ομάδα προσπάθησε να είναι ο σύμβουλος τους, να τους προτείνει δηλαδή λύσεις ενώ η τρίτη ομάδα προσπάθησε να γίνει ο εσωτερικός τους κόσμος και να εκφράσουν φωναχτά τις σκέψεις τους, τους φόβους τους, τις προσδοκίες τους.

Από τη συζήτηση προέκυψε ότι κάποια παιδιά γνώριζαν την ιστορία των «χαμένων πατρίδων», γιατί μερικοί γονείς κατάγονταν από τον Πόντο και είχαν αρκετές αναφορές με την ιστορία αυτού του γλυπτού από αφηγήσεις των συγγενών τους.

Φάνηκε ότι ήταν πολύ εύκολο να αναγνωρίσουν τη σύνθεση αυτών των γλυπτών. Επίσης, η μητρική σχέση που αναπαριστά το γλυπτό, ήταν πολύ ζωντανή και από τις δικές τους εμπειρίες. Τα παιδιά όμως δυσκολεύτηκαν να αναγνωρίσουν την παραδοσιακή φορεσιά των Ποντίων.

Παρατηρήθηκε μεγάλος ενθουσιασμός για την συμμετοχή των παιδιών στη δράση. Κατά την διάρκεια των αναπαραστάσεων τους, φάνηκε ότι κατανόησαν το μέγεθος του προβλήματος και θέλησαν πραγματικά να βοηθήσουν. Στη μέση της σκηνής στήθηκαν τα παιδιά που αναπαριστούσαν το άγαλμα. Από τη μια πλευρά στάθηκε η μια ομάδα όπου εξέφρασε τις σκέψεις τους όπως: *«πάμε να φύγουμε», «μάννα, να πάμε κάπου να είμαστε ασφαλής», «ελάτε να σωθούμε», «που να πάμε», «ελάτε να φύγουμε»*. Από την άλλη ομάδα που αναπαριστούσε τις συμβουλές, ακούστηκαν τα παρακάτω: *«να φύγεις από τον πόλεμο», «να φύγεις από την χώρα», «έλα σε μας, έλα μαζί μας», «κράτα δυνατά τα παιδιά σου», «πολέμα αντιστάσου και αν δεν τα καταφέρεις τότε να φύγεις», «τρέξε να σωθείς»*.

Στο τέλος της μέρας συζητήσαμε με τα παιδιά τι ήταν αυτό που τους έκανε εντύπωση και τι άλλο θα ήθελαν να κάνουν. Από αυτή τη συζήτηση προέκυψε ότι τους εντυπωσίασε η τεχνική του διαδρόμου της συνείδησης. Έδειξαν βαθιά κατανόηση του προβλήματος και τα παιδιά ταυτίστηκαν απόλυτα με τους ήρωες της ιστορίας. Στην ερώτηση τι σας άρεσε περισσότερο επέλεξαν την αναπαράσταση των αγαλμάτων και την παρουσίαση των σκέψεων και των συμβουλών. Άλλα παιδιά επέλεξαν τη φάση της προετοιμασίας της παρουσίασης και τη συζήτηση που έγινε στις ομάδες. (Βλ. Παράρτημα: εικόνες 9-11)

Κατά τον απολογισμό της ημέρας φάνηκε ότι μέσα από την ιστορία που παρουσίαζε το γλυπτό έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την ιστορία της πόλης τους, να κατανοήσουν το πρόβλημα της προσφυγιάς μέσα από την τέχνη της γλυπτικής, με έναν τρόπο που τα αφορά, εφόσον αποτελεί κομμάτι από την νεότερη ιστορία της πόλης. Επίσης, μέσα από την τεχνική των *«αντικρουόμενων σκέψεων»*, τα παιδιά πέτυχαν να διερευνήσουν τα συναισθήματα τόσο της μητέρας όσο και του παιδιού. Τα παιδιά ταυτίστηκαν περισσότερο με το παιδί και προσπάθησαν τόσο να αποδώσουν τις σκέψεις του και τα συναισθήματα του όσο και να μπορέσουν με κάποιο τρόπο να δώσουν λύση στο πρόβλημα. Τέλος, έγινε κατανοητό ότι η ιστορία αυτού του γλυπτού χρήζει περισσότερη διερεύνηση και σε επόμενο κύκλο.

Τέταρτη μέρα

Με την τέταρτη μέρα τελειώνει και ο Α΄ κύκλος της έρευνας. Επιλέχθηκε το γλυπτό της «Αρπαγής της Ευρώπης». Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του «δάσκαλου σε ρόλο» σε δραματοποιημένη αφήγηση. Η δράση πραγματοποιήθηκε στην αυλή του σχολείου. Στόχος της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας ήταν τα παιδιά να επικεντρωθούν στο μύθο, ώστε να τον προσεγγίσουν με διαφορετικούς τρόπους: δημιουργικό, βιωματικό, συμμετοχικό, θεατρικό.

Η μέρα ξεκίνησε με ψυχοκινητικά παιχνίδια. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια δημιούργησε με πανιά και άλλα αντικείμενα ένα δραματικό περιβάλλον, συγκεκριμένα της θάλασσας, της ακτής και του παλατιού. Αυτή τη φορά δεν προηγήθηκε η συζήτηση, αλλά αμέσως ξεκίνησε η αφήγηση του μύθου. Την αφήγηση έκανε η άλλη εκπαιδευτικός του σχολείου, ενώ η ερευνήτρια πήρε το ρόλο της «Ευρώπης». Η αφήγηση σταματούσε κατά μικρά χρονικά διαστήματα σε στιγμές που απαιτούνταν η συμμετοχή των παιδιών. Σε μικρές ομάδες τα παιδιά προσκλήθηκαν να αναπαραστήσουν και να ζωντανέψουν το πικ νικ και τα παιχνίδια της Ευρώπης με τις φίλες της, την εμφάνιση του ταύρου, ο οποίος επιλέχθηκε να γίνει με τα σώματα πολλών παιδιών, την αρπαγή της Ευρώπης, τη σκηνή που οι Ωκεανίδες την υποδέχονται και την κρύβουν στο Δικταίο όρος, την αναζήτηση από τους γονείς της και από τους τρεις αδερφούς της. Μετά τη δραματοποίηση, οι εκπαιδευτικοί είχαν τυπώσει ένα πάζλ, μεγέθους 1m*2m, με την εικόνα του γλυπτού. Τα παιδιά πήραν από ένα κομμάτι και έφτιαξαν το πάζλ έτσι ώστε να γνωρίσουν και να συνδέσουν το μύθο με το γλυπτό.

Κατά τη φάση της αξιολόγησης της δράσης τα παιδιά ανέφεραν πως τα εντυπώσιασε το σκηνικό περιβάλλον και η αναπαράσταση του μύθου που έγινε από όλα τα παιδιά μαζί.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την τέταρτη μέρα είναι ότι η παρουσία των νηπιαγωγών σε ρόλο δημιούργησε τις προϋποθέσεις να χαλαρώσουν τα παιδιά και να εκφραστούν περισσότερο, να διαλυθούν τυχόν ανασφάλειες και αναστολές που είχαν, δημιούργησε ένα περιβάλλον δημιουργικό που ενέπνεε εμπιστοσύνη και συνέδεσε την τέχνη της αφήγησης με το μύθο. Τα παιδιά δραματοποίησαν το μύθο δίνοντας την δική τους προσωπική έκφραση. Έπαιξαν και αναπαράστησαν το μύθο χρησιμοποιώντας το παιχνίδι και ειδικότερα το συμβολικό παιχνίδι ένα μέσο πολύ

γνώριμο για τα παιδιά. Τους δόθηκε η ευκαιρία να χωριστούν σε ομάδες, να συνεργαστούν, να διερευνήσουν τους ρόλους και τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών και τέλος να ευχαριστηθούν την αφήγηση μέσα από ένα παιδαγωγικό και ευχάριστο περιβάλλον.

5.1.3. Αξιολόγηση του Α΄ κύκλου έρευνας- δράσης

Μετά την παρατήρηση, τις ηχογραφήσεις, τις καταγραφές στο ημερολόγιο και τις συζητήσεις που προέκυψαν από την ερευνήτρια και τις κριτικές φίλες και αφού αξιολογήθηκαν τα δεδομένα, προέκυψαν τα παρακάτω συμπεράσματα.

Από την πρώτη μέρα οι αντιδράσεις και η ανταπόκριση των παιδιών ήταν ενθαρρυντική. Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε όλες τις δράσεις και τις τέσσερις μέρες. Εκτός από το ενδιαφέρον τους, ο βαθμός συγκέντρωσης δεν μειώθηκε ούτε και τα παιδιά έδειξαν κόπωση. Εξέφρασαν ανοιχτά τις παρατηρήσεις τους, τις απόψεις τους, τις σκέψεις τους, με εύστοχο και δημιουργικό τρόπο. *«Αυξήθηκε η κριτική ικανότητα. Βοήθησε η συζήτηση στην ολομέλεια, η τεχνική που δούλεψαν σε ομάδες και 'έγιναν' οι σκέψεις και η συνείδηση του αγάλματος».* Συνεργάστηκαν σε μικρές ομάδες *«Οι δραστηριότητες που έγινα έξω από την τάξη, στο χώρο της αυλής λειτούργησε θετικά στα παιδιά που δούλεψαν ομαδικά και συνεργάστηκαν. Το μόνο μειονέκτημα ήταν ότι δεν ακούγονταν όλα τα παιδιά»..* Χρησιμοποίησαν τη φαντασία τους. Προκληθήκαν να αντιμετωπίσουν προβλήματα της καθημερινής ζωής και φάνηκαν να μπορούν να βρίσκουν λύσεις ή να δίνουν συμβουλές. Κάθε μέρα καθώς εξοικειώνονταν με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών τα παιδιά απέδιδαν περισσότερο και το ενδιαφέρον τους αυξανόταν. Σε κάποια παιδιά άρεσε να παρουσιάζουν, ενώ σε κάποια άλλα άρεσε η φάση της προετοιμασίας και της συζήτησης. Η συνεργασία της ερευνήτριας με τις κριτικές φίλες ήταν πολύ υποστηρικτική και εποικοδομητική καθώς με τις παρατηρήσεις τους συμβούλευαν, πρότειναν ιδέες και κάποιες φορές διευκόλυναν με την παρουσία τους και τη βοήθεια τους την εξέλιξη και τη ροή της έρευνας. Η εμπειρία αυτής της καλής και δημιουργικής συνεργασίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών έγινε αντιληπτή από τους μαθητές και δημιούργησε το κατάλληλο κλίμα συνεργασίας και ομοψυχίας και στα παιδιά μεταξύ τους.

Στα αρνητικά σημεία και στις δυσκολίες θα ήταν καλό να αναφέρουμε ότι κάποια παιδιά ίσως να δυσαρεστηθήκαν γιατί δεν συμμετείχαν όσο θα ήθελαν, κυρίως προνήπια. Επιπλέον μια από τις κριτικές φίλες παρατήρησε ότι τα παιδιά ήταν διστακτικά στη θεατρική και αναπαραστατική έκφραση. Αυτό αποδόθηκε σε δύο αιτίες. Πρώτον, στο μέγεθος της ομάδας και δεύτερον στο ότι τα παιδιά δεν είχαν έρθει σε επαφή προηγουμένως με αυτή τη θεατρική προσέγγιση.

Συμπερασματικά, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια διαπίστωσε πως τα παιδιά μέσα από τις θεατρικές τεχνικές που προηγήθηκαν κατάφεραν μέσα από τον πρώτο κύκλο έρευνας να γνωρίσουν τα γλυπτά της πόλης, να τα παρατηρήσουν, *«τα παιδιά εστίασαν στην ιστορία που κρυβόταν πίσω από το κάθε άγαλμα»*, να μιλήσουν για αυτά, να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις ιδέες τους, να γνωρίσουν την ιστορία της πόλης τους και να αποδώσουν το δικό τους νόημα για τα γλυπτά είτε ατομικά είτε ομαδικά. *«Η δραστηριότητα με το διάδρομο συνείδησης έδωσε στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν ιδέες και σκέψεις»*.

.

5.2. Δεύτερος κύκλος έρευνας -δράσης

5.2.1. Επανασχεδιασμός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Μελετώντας τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της έρευνας-δράσης σχεδιάστηκε ο δεύτερος κύκλος. Με την υπόλοιπη ερευνητική ομάδα και κυρίως με τη συνάδελφο εκπαιδευτικό του άλλου τμήματος θεωρήθηκε πολύ ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί ένας εκπαιδευτικός και πολιτιστικός περίπατος, να επισκεφθούμε δηλαδή και να παρατηρήσουμε από κοντά τα γλυπτά της πόλης.

Οι στόχοι αυτού του περιπάτου ήταν και εκπαιδευτικοί και πολιτιστικοί. Ως προς τους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς στόχους οι πιο σημαντικοί ήταν: να έρθουν τα παιδιά πιο κοντά στα γλυπτά, να τα παρατηρήσουν, να τα συγκρίνουν, να βρουν διαφορές, να συνδέσουν τα γλυπτά με την πόλη τους, να γνωρίσουν καλύτερα την πόλη τους και την ιστορία της, να αντιληφθούν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο θεατή και το γλυπτό, να γνωρίσουν ένα μέρος της τέχνης της γλυπτικής, της δημόσιας/υπαίθριας γλυπτικής, να καλλιεργήσουν την αισθητική τους ποιότητα, να μάθουν να παρατηρούν το χώρο σε σχέση με τα γλυπτά, να αποκτήσουν μια ευχάριστη και δημιουργική εμπειρία.

Ως προς τους πολιτιστικούς και καλλιτεχνικούς στόχους: να παρουσιαστεί η πολιτιστική κληρονομιά του Δήμου Περιστερίου, να αναδεχθεί και να παρουσιαστεί η ξεχωριστή ταυτότητα της πόλης, να διαμορφωθεί θετική στάση για τα μνημεία απέναντι σε τυχόν βανδαλισμούς.

Ο εκπαιδευτικός περίπατος σχεδιάστηκε και οργανώθηκε σε τρεις μέρες. Την πρώτη μέρα θα γινόταν η προετοιμασία των παιδιών για την επίσκεψη, τη δεύτερη μέρα θα πραγματοποιούνταν η επίσκεψη, ενώ την τρίτη μέρα θα γινόταν η αξιολόγηση της εμπειρίας και από την πλευρά των παιδιών και από την πλευρά των υπόλοιπων συμμετεχόντων στην έρευνα. Επίσης, αποφασίστηκε στον περίπατο να επικεντρωθούμε μόνο στην μελέτη και την παρατήρηση των γλυπτών και να αποφύγουμε να χρησιμοποιήσουμε οποιαδήποτε θεατρικές τεχνικές και παιχνίδια. Η ασφάλεια των παιδιών κατά τη διάρκεια του περιπάτου, ο μεγάλος αριθμός των παιδιών, η παρουσία των γονέων συνοδών και ο περιορισμένος χρόνος ήταν οι λόγοι που μας οδήγησαν σε αυτή την απόφαση. Τέλος, αποφασίστηκε στον περίπατο να μας συνοδεύουν, όσοι γονείς επιθυμούσαν και να παρακολουθήσουν και αυτοί τον εκπαιδευτικό περίπατο. Η διαδρομή σχεδιάστηκε από τις δύο υπεύθυνες εκπαιδευτικούς. (Παράρτημα: Εικόνα 8)

5.2.2. Διεξαγωγή Β' κύκλου έρευνας- δράσης

Πρώτη μέρα

Την πρώτη μέρα η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια είχε οργανώσει και σχεδιάσει ένα διαφορετικό παιχνίδι, «την κρυμμένη φράση». Τα παιδιά έπρεπε να ανακαλύψουν τη φράση που σχηματίζονταν με κάρτες γραμμάτων που είχε φτιάξει η ίδια. Η φράση περιλάμβανε τρεις λέξεις. Τα γράμματα της κάθε λέξης είχαν και διαφορετικό χρώμα. Η κρυμμένη φράση έκρυβε μια έκπληξη για τα παιδιά.

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και πήραν από μια κάρτα γραμμάτων. Κάθε ομάδα είχε και μια διαφορετική μουσική. Κάθε φορά που άκουγαν τη μουσική του χρώματός των καρτών τους, κινούνταν ελεύθερα στο χώρο ανάλογα με τα παραγγέλματα της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας. Ακολούθησαν κινητικά παιχνίδια. Με

τη βοήθεια παιδιών που είχαν κατακτήσει την αναγνωστική ικανότητα και άλλων παιδιών κυρίως νηπίων, διαβάσαμε την κρυμμένη φράση «*Περίπατος στο Περιστέρι*». Αφού έγινε αντιληπτό ότι θα ακολουθήσει εκδρομή στην πόλη τους, στο Περιστέρι, έπρεπε να οργανωθεί και να οριστούν οι κανόνες από τα ίδια τα παιδιά. Στο τέλος της ημέρας ενημερώθηκαν και οι γονείς για τον περίπατο που θα ακολουθούσε.

Δεύτερη μέρα

Κάποιες μέρες μετά ήταν η μέρα του εκπαιδευτικού και πολιτιστικού περιπάτου. Τα παιδιά προσήρθαν στο σχολείο, έτοιμα και ανυπόμονα για την εκδρομή. «*Η αγαπημένη τους μέρα*», όπως έλεγαν, και επιβιβάστηκαν στο λεωφορείο. Η πρώτη στάση ήταν στο γλυπτό «*Περιστέρι*» του Βαρώτσου. Τα παιδιά έτρεξαν κοντά στο γλυπτό που περιβάλλεται από κάγκελα. Κάθισαν γύρω από τα κάγκελα και το πρώτο που παρατήρησαν ήταν το χρώμα του. Έπειτα βρήκαν την μαρμάρινη επιγραφή που έδινε τα στοιχεία του γλυπτού.

Στη συνέχεια με τα παιδιά περπατώντας συναντήσαμε το άγαλμα της «*Πόντιας μάνας*» του γλύπτη Μπάρδη. Τα παιδιά προσπάθησαν να ανακαλύψουν την επιγραφή και να την διαβάσουν. Γύρω από το άγαλμα υπήρχαν κάγκελα που δυσκόλευαν την πρόσβαση. Σε αυτή τη φάση κάποια παιδιά παρουσίασαν το άγαλμα, ενώ από κάποια άλλα παιδιά τέθηκε η συζήτηση της χρησιμότητας του κιγκλιδώματος. (Βλ. Παράρτημα. Εικόνα:12)

Επομένη στάση ήταν στην πλατεία του Δημαρχείου. Εκεί βρίσκεται μια σύνθεση γλυπτών η «*Συνάντηση*» του Μουστάκα (Παράρτημα: Εικόνα 5) που, όπως αναφέρθηκε, δεν ήταν μέσα στην επιλογή των γλυπτών, γιατί στην προκαταρκτική συζήτηση δεν αναφέρθηκε από τα παιδιά κάτι και γιατί η ερευνήτρια θεώρησε ότι επειδή είναι μια μεγάλη σύνθεση, τα παιδιά δεν θα μπορούσαν να την επεξεργαστούν. Παρόλα αυτά θεωρήθηκε χρήσιμο να το επισκεφθούμε γιατί σαν σύνθεση έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Πρώτον, το βάθρο που φιλοξενεί τα γλυπτά είναι χαμηλό και έτσι υπάρχει πρόσβαση στον θεατή. Δεύτερον, μπορεί ο διερχόμενος να καθίσει να ξεκουραστεί και αποτελεί σημείο συνάντησης πολλών ανθρώπων καθώς βρίσκεται έξω από το σταθμό του μετρό. Όταν φτάσαμε τα παιδιά κάθισαν πάνω στο βάθρο και

γύρω από τα γλυπτά. Κάποια κορίτσια χάιδευαν αυτά τα γλυπτά ενώ κάποια άλλα πήραν την στάση των αγαλμάτων και κάποια κρύφτηκαν πίσω από αυτά.

Στην συνέχεια, περπατώντας λίγα μέτρα βρεθήκαμε στην πλατεία στην οδό Παναγή Τσαλδάρη, που βρίσκεται «ο Κούρος Ισορροπιστής» του Μουστάκα. Ανεβαίνοντας τα χαμηλά σκαλιά, καθίσαμε σε απόσταση από το γλυπτό. Αφού η ομάδα ξενάγησης παρουσίασε το γλυπτό, εξέφρασαν την επιθυμία τους να σταθούν μπροστά του και να πάρουν την ίδια στάση με αυτό. Κάποια μικρότερα παιδιά όμως παρατήρησαν πως στο βάθος υπήρχαν «μουντζούρες», όπως τις χαρακτήρισαν, δηλαδή γκράφιτι και πάνω στο σώμα του γλυπτού είχαν κολλήσει χαρτάκια. Αυτό έδειξε να τα απογοητεύει ως προς την εικόνα του. (Βλ. Παράρτημα: εικόνα 13-14)

Επόμενη στάση ήταν το Άλσος Περιστερίου που βρίσκεται το γλυπτό της «Αρπαγής της Ευρώπης» του Μπάρδη στην είσοδο του πάρκου. Εκεί έγινε μια προσπάθεια να παρουσιαστεί ο μύθος μέσα από ερωτήσεις που έκαναν οι εκπαιδευτικοί. Όμως, άρχισε να ψιχαλίζει. Αυτή η βροχή διέσπασε την προσοχή και τη συγκέντρωση των παιδιών και δεν μπορέσαμε να συνεχίσουμε την ξενάγηση. Αφού σταμάτησε η βροχή κάναμε μια μεγάλη βόλτα μέσα στο Άλσος.

Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια έδωσε χρόνο στα παιδιά να παρατηρήσουν τους χώρους (πλατείες, πάρκα) σε συνδυασμό με τα γλυπτά. Και έθεσε καινούργια ερωτήματα για στοχασμό και κριτική σκέψη. Έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα στις εικόνες που είδαμε στο σχολείο και στα πραγματικά έργα. Τα παιδιά αφέθηκαν να παρατηρήσουν το σχήμα, το πραγματικό μέγεθος των γλυπτών, το χρώμα τους, τις εκφράσεις τους, λεπτομέρειες που δεν ήταν ορατές από τις αφίσες. Επίσης, παρατήρησαν πως κάποια γλυπτά είναι προσεγγίσιμα ενώ κάποια περιβάλλονται από κιγκλιδώματα ή πολύ ψηλά βάθρα.

Τρίτη μέρα

Την τρίτη μέρα η αξιολόγηση του πολιτιστικού περίπατου έγινε αρχικά από τα παιδιά και στην συνέχεια από την ερευνητική ομάδα. Μετά την επίσκεψη παρουσιάστηκαν μέσα από ένα δημιουργικό διάλογο οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν και εκφράστηκαν οι σκέψεις τους για τα γλυπτά που επισκέφθηκαν. Επίσης,

εξέφρασαν τις παρατηρήσεις τους, τις σκέψεις τους και στο τέλος τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν ό,τι τους άρεσε ή τους έκανε εντύπωση περισσότερο.

Από τις ζωγραφιές που συγκεντρώθηκαν προέκυψε ότι ο «*Κούρος Ισορροπιστής*» συγκέντρωσε τα περισσότερα βλέμματα, ενώ εντύπωση προκάλεσε και η «*αρπαγή της Ευρώπης*». Πολλά παιδιά εξέφρασαν την προτίμησή τους στον περίπατο, ενώ πολύ λίγα παιδιά ζωγράφισαν την σύνθεση της «*Συνάντησης*». Ελάχιστα παιδιά, σχεδόν δύο, ζωγράφισαν το «*Περιστέρι*» και ίσως αυτό να οφείλεται γιατί είναι δύσκολο για τα παιδιά να αποδώσουν το ακανόνιστο σχήμα ενός πουλιού.

5.2.3. Αξιολόγηση του Β' κύκλου έρευνας - δράσης

Μετά από τη συλλογή των δεδομένων του δεύτερου κύκλου και της ανάλυσής τους, προέκυψαν οι ακόλουθες παρατηρήσεις. Για τον πολιτιστικό περίπατο υπήρξε ενθουσιασμός και αναμονή απ' όλα τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια του περιπάτου τα παιδιά παρατήρησαν το πραγματικό μέγεθος των αγαλμάτων. Αντιλήφθηκαν με βιωματικό τρόπο ότι η παρουσία ενός γλυπτού στο δημόσιο χώρο ομορφαίνει και προσδίδει αξία στο χώρο, που φιλοξενείται. «*Ο περίπατος στην πόλη βοήθησε να γνωρίσουν την πόλη και να αλληλεπιδράσουν με τα γλυπτά της*». Παρατήρησαν τα σύμβολα των αγαλμάτων, στοιχεία δηλαδή και λεπτομέρειες των γλυπτών που δεν τα είχαμε προσέξει στην πρώτη φάση της έρευνας στην τάξη μέσα από τις εικόνες και τη διαδραστική παρουσίαση. Ανάλογο παράδειγμα ήταν το φύλλο φοίνικα που κρατούσε η Ευρώπη και συμβόλιζε την χώρα από όπου προήρθε. Κάποια παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να παίξουν παιχνίδια με τα αγάλματα π.χ. κρυφτό ή να τα αναπαραστήσουν. Καθ' όλη τη διάρκεια τα παιδιά ήταν χαρούμενα γιατί αφενός είχαν την ευκαιρία να κάνουν κάτι όλοι μαζί, ενώ τους άρεσε πολύ που περπάτησαν στην πολη που ζουν. Αφετέρου, ήταν χαρούμενα γιατί είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν την πόλη τους και να βιώσουν μια διαφορετική εμπειρία. Επιπλέον, το ενδιαφέρον τους για τα γλυπτά, ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο καθώς εξασκήθηκε η δεξιότητα της παρατήρησης και της αντιληπτικής τους ικανότητας. «*Βοήθησε η επίσκεψη στα αγάλματα από κοντά. Τα παιδιά στο επόμενο στάδιο της παρέμβασης είχαν παρατηρήσει πολύ περισσότερα πράγματα από ό,τι στην αρχή που τα είχαν δει στις φωτογραφίες*».

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι ανάμεσα στο γλυπτό και στο θεατή αναπτύσσεται μια σχέση, μια αλληλεπίδραση, μια επικοινωνία, όπως ακριβώς και με οποιοδήποτε άλλο έργο τέχνης. Τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν ως προς την τέχνη της γλυπτικής, καθώς κατανόησαν πως η τέχνη δεν μπορεί να υπάρξει μόνο μέσα στα μουσεία, αλλά μπορεί να υπάρχει κοντά τους, να βρίσκεται μέσα στην πόλη τους. Αποτελεί, δηλαδή, μέρος της καθημερινότητά τους. Περιπατώντας στην πόλη τους ανακάλυψαν ποιος είναι ο ρόλος των γλυπτών στην ζωή του πολίτη και πως μπορούν τα ίδια τα παιδιά γνωρίζοντας την αξία τους να μπορούν να τα διαφυλάξουν ως πολιτιστικό αγαθό της πόλης τους και κατ' επέκταση της χώρας τους.

5.3. Τρίτος κύκλος

5.3.1. Επανασχεδιασμός των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πρώτο και δεύτερο κύκλο της έρευνας-δράσης έδωσαν στην ερευνήτρια ένα συναίσθημα αισιοδοξίας και ενθάρρυνσης για να συνεχίσει την έρευνα. Οι συζητήσεις με την ερευνητική ομάδα, η μελέτη των δεδομένων και των καταγραφών οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι δημιουργικές δραστηριότητες που αναφέρονται στην Τέχνη, αν συνδυαστούν με ερεθίσματα που σχετίζονται με τα προσωπικά τους βιώματα, αποκτούν νόημα για το παιδί και κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον τους.

Με βάση τις παραπάνω σκέψεις και διαπιστώσεις κρίθηκε ότι η επαφή με ορισμένα γλυπτά, όπως ο «*Κούρος Ισορροπιστής*» και το «*Περίστερι*», με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών πέτυχαν τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί κατά τον σχεδιασμό του Α' κύκλου έρευνας-δράσης και η διερεύνηση ολοκληρώθηκε και ως προς το περιεχόμενο, τη μορφή, το θέμα και το νόημα που αποδόθηκε από τα ίδια τα παιδιά. Από την άλλη θεωρήθηκε απαραίτητο να συνεχιστεί η διερεύνηση και σε επόμενη φάση (Γ' κύκλος) στο γλυπτό της «*Πόντιας μάνας*» και στο γλυπτό της «*Αρπαγής της Ευρώπης*».

5.3.2. Διεξαγωγή Γ' κύκλου έρευνας-δράσης

Πρώτη μέρα

Την πρώτη μέρα επιλέχθηκε από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια τα παιδιά να προσεγγίσουν το γλυπτό της «Πόντιας μάνας» με την τεχνική της «καρέκλας των αποκαλύψεων». Η δράση πραγματοποιήθηκε στην τάξη. Η τάξη είχε διαμορφωθεί σε ένα μικρό θεατράκι. Στην μια πλευρά της τάξης διαμορφώθηκε ο χώρος της σκηνης. Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν στην τάξη γιατί η ακουστική του χώρου ήταν καλύτερη και γιατί η ερευνήτρια επεδίωκε τη μέγιστη συγκέντρωση των νηπίων. Στόχοι της δράσης ήταν να κατανοήσουν καλύτερα και σε βάθος τα κίνητρα, τις προθέσεις και το πρόβλημα που παρουσιάζεται μέσα από το γλυπτό. Επίσης, με την τεχνική αυτή η ερευνήτρια επεδίωκε να επικεντρωθεί στην ιστορία της προσφυγιάς και να φωτίσει διαφορετικές πτυχές του προβλήματος ωθώντας τα παιδιά να διερευνήσουν όσο περισσότερες πτυχές γίνεται.

Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ενημέρωσε αρχικά για το δραματικό περιβάλλον που πλαισιώνει το παιχνίδι που θα ακολουθήσει. *«Η μητέρα και το παιδί βρίσκονται στο Περιστέρι, έχουν καταφέρει να γλιτώσουν αρχικά από τη γενοκτονία των Ποντίων και περπατώντας πολλές μέρες μέσα από δύσβατα βουνά κατάφεραν να φτάσουν στην θάλασσα, να μπουν σε κάποιο καράβι και να φτάσουν σ' ένα μικρό χωριό έξω από την πόλη της Αθήνας. Εκεί υπήρχε μια μικρή εκκλησία και γύρω χωράφια. Αφού βρήκαν ένα μέρος ειρηνικό αποφάσισαν να εγκατασταθούν. Κάποιοι άνθρωποι τους πλησιάζουν και αρχίζουν να τους θέτουν ερωτήσεις προσπαθώντας να καταλάβουν ποιοι είναι και τι κάνουν».* Μετά από τις οδηγίες της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας τα παιδιά θα έπρεπε να αποφασίσουν, αν αυτοί οι άνθρωποι θα είναι οι κάτοικοι του χωριού ή οι δημοσιογράφοι, που θα προσπαθήσουν να μάθουν για αυτούς τους ανθρώπους, την ταυτότητά τους, τις προθέσεις τους.

Επιλέγονται δύο παιδιά, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, για να αναπαραστήσουν την μητέρα και το παιδί. Αφού διαμορφώθηκε το σκηνικό περιβάλλον, τα δυο παιδιά ενημερώθηκαν για την κατάσταση που πρέπει να αντιμετωπίσουν. Από την άλλη πλευρά, τα υπόλοιπα παιδιά έπρεπε να σκεφτούν τι ήθελαν να ρωτήσουν αυτούς τους ανθρώπους. Τα παιδιά αποφάσισαν να γίνουν δημοσιογράφοι. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ένα μικρόφωνο που θα βοηθούσε τα παιδιά στο ρόλο των δημοσιογράφων. Αφού ντύθηκαν και ετοιμάστηκαν οι μικροί ήρωες, στο κέντρο της

σκηνής στήθηκαν δυο καρέκλες (hot seating) όπου κάθισαν, προκειμένου να τους ρωτήσουν οι «δημοσιογράφοι». Τα περισσότερα παιδιά ήθελαν να συμμετέχουν. Στην αρχή επιλέχθηκαν νήπια για να υποβάλλουν τις ερωτήσεις και αργότερα κάποια προνήπια.

Κάποιες ενδεικτικές ερωτήσεις και απαντήσεις ήταν:

Δημοσιογράφος: «Οι άντρες πολέμησαν στον πόλεμο;»

Μητέρα: «Οι άντρες μας πολεμήσανε στον πόλεμο πολύ, και μετά πέθαναν και μείναμε εμείς και τα παιδιά μου. Το σπίτι μας είχε καταστραφεί».

Δημοσιογράφος: «Ποιος σκοτώθηκε στον πόλεμο».

Μητέρα: *Ο μπαμπάς μας. είχε παίζει πάρα πολύ πόλεμο».*

Κατά την διάρκεια της συζήτησης η νηπιαγωγός προέτρεπε τα παιδιά να ρωτήσουν και το παιδί.

Δημοσιογράφος: «Πως αισθάνεσαι που δεν έχεις σπίτι;»

Παιδί : «Πολύ άσχημα. Πεινάω».

Μητέρα: «Το σπίτι μας καταστράφηκε και δεν τώρα δεν έχουμε σπίτι και θα κοιμηθούμε στο κρύο».

Δημοσιογράφος: «Πως αισθάνεσαι χωρίς την οικογένεια σου».

Παιδί : «Στεναχωριέμαι που δεν έχω παιχνίδια και σπίτι».

Δημοσιογράφος: «Πόσες καταστροφές έγιναν;»

Μητέρα: «Έγινε μια έκρηξη. Ο κακός κύριος έβαλε μια βόμβα και δεν είχαμε καθόλου σπίτι. Μας έδιωχναν όλοι γιατί κάναμε ζημιές».

Δημοσιογράφος: «Όταν φύγατε από την χώρα σας πώς αισθάνονταν;»

Στη συνέχεια υπέβαλαν ερωτήσεις στη μητέρα και το παιδί ως προς την βοήθεια που μπορούσαν να προσφέρουν ή ως προς τα συναισθήματα που βίωσαν μέσα από τη συνέντευξη.

Δημοσιογράφος: «Λυπάμαι που κάηκε το σπίτι σας. Και εύχομαι να βρείτε ένα σπίτι».

Τα παιδιά προτείνουν λύσεις: «Να βρούμε ένα σπίτι για να τους πάμε εκεί», «ελάτε μαζί μας, στο δικό μας σπίτι».

Στο τέλος της δράσης η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια επιβράβευσε την προσπάθεια τους, ενώ δεν προχώρησε σε αξιολόγηση της δράσης από τα παιδιά γιατί επεδίωκε να παραμείνουν με τις σκέψεις και τα συναισθήματα που αποκόμισαν από την εμπειρία της συνέντευξης και από όλη τη διαδικασία.

Κατά τον απολογισμό της ημέρας από την ερευνητική ομάδα κρίθηκε θετική η ανταπόκριση των παιδιών. Τα περισσότερα παιδιά ήθελαν να συμμετέχουν. Τα παιδιά απέδωσαν σε μεγάλο βαθμό τους προβληματισμούς τους που ήθελε εξ αρχής να θέσει η ερευνήτρια. Μέσα από τις απαντήσεις και τις ερωτήσεις επικεντρώνονταν ακριβώς στα συναισθήματα των ανθρώπων που βίωσαν το πρόβλημα της μετανάστευσης. Κάποιες ερωτήσεις που τέθηκαν από τα παιδιά, έδωσαν την ευκαιρία, στη «μητέρα» και στο «παιδί» να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Από την άλλη, οι απαντήσεις των δύο ηρώων-παιδιών, «μητέρας» και «παιδιού», φάνηκε ότι μπόρεσαν να αποδώσουν την απόγνωση των ανθρώπων που βιώνουν την προσφυγιά και την εγκατάλειψη.

Παρατηρήθηκε, όμως, ότι κάποια παιδιά δεν μπόρεσαν να αποδώσουν λεκτικά τις σκέψεις τους και χρειάστηκε πολλές φορές η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της δράσης να παρέμβει και να καθοδηγήσει τη συζήτηση και να ενισχύσει τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Από την ηχογράφηση της δράσης προέκυψε ότι κάθε φορά που η ερευνήτρια επενέβαινε και έθετε ένα καινούργιο ζήτημα για διερεύνηση, τα παιδιά ανταποκρίνονταν άμεσα και έθεταν τις κατάλληλες ερωτήσεις. Η συζήτηση έκλεισε με τις προτάσεις των παιδιών για την αντιμετώπιση του προβλήματος καθώς και εκφράστηκαν συναισθήματα κατανόησης, συμπόνιας και αλληλεγγύης.

Δεύτερη μέρα

Την δεύτερη μέρα επιλέχθηκε από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια να προσεγγίσουν το γλυπτό της «αρπαγής της Ευρώπης» με τη χρήση της τεχνικής της «οπτικής γωνίας». Με την τεχνική της οπτικής γωνίας τα παιδιά θα μπορούσαν να έρθουν σε επαφή με τον μύθο από μια άλλη διαφορετική προσέγγιση, αυτή των μαρτύρων. Με αυτό τον

τρόπο οι διαφορετικές ερμηνείες θα αποτελούσαν τη βάση για την αναπαράστασή του.

Η δράση πραγματοποιήθηκε στην τάξη. Για τη δράση είχε αποφασιστεί τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα και πανιά από τη θεατρική γωνιά καθώς και ρούχα και καπέλα από το βεστιάριο του σχολείου. Τα παιδιά συγκεντρώθηκαν όλα μαζί και η τάξη είχε διαμορφωθεί σαν ένα μικρό θεατράκι.

Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια, σε ρόλο εμπυγχώτριας, προσδιόρισε στα παιδιά το δραματικό περιβάλλον (τη σκηνή της αρπαγής που την παρακολουθούν οι φίλες της και η οικογένεια της), το σκηνικό χώρο (η ακτή, η θάλασσα και το μινωικό παλάτι που στέκει ψηλά και αγναντεύει την θάλασσα), το χρόνο και το πλαίσιο δράσης που θα κινηθούν τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της προκαταρκτικής συζήτησης δόθηκαν στα παιδιά τα εξής ζητήματα για συλλογισμό: α) τι θα έκαναν οι ίδιοι, αν έβλεπαν ένα ταύρο να πλησιάζει και β) τι θα έκαναν οι φίλες, οι γονείς και τα αδέρφια της Ευρώπης όταν είδαν από μακριά την σκηνή της αρπαγής.

Στην πρώτη ερώτηση τα παιδιά απάντησαν πως η έλευση ενός ταύρου καθόλου δεν θα τα τρόμαζε, αντίθετα, ήθελαν να τον προστατέψουν και να τον περιποιηθούν, λέγοντας χαρακτηριστικά: *«θα τον χάιδευα»*, *«θα του έφτιαχνα ένα σπίτι»*, *«θα το πρόσεχα»*, *«θα το τάζα»*, *«θα του έκανε αγκαλιές»*, *«θα του έδινα λουλούδια»*, *«θα τον είχα κάνει βασιλιά ταύρο»*.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν δυο ομάδες. Η μια ομάδα θα αναπαρίστανε τις φίλες της Ευρώπης και η άλλη ομάδα θα παρουσίαζε τις αντιδράσεις της οικογένειας μια συγκεκριμένη στιγμή, τη στιγμή της αρπαγής της Ευρώπης.

Στη συνέχεια και αφού επιλέχθηκαν οι ομάδες τα παιδιά βρήκαν ένα χώρο στην τάξη και προετοίμασαν την παρουσίαση τους. Αυτή τη φορά τους δόθηκε η δυνατότητα να διαμορφώσουν το σκηνικό χώρο μόνοι τους χρησιμοποιώντας όσα αντικείμενα, πανιά, ρούχα και καπέλα ήθελαν. Επίσης, θα μπορούσαν να παρουσιάσουν τις δράσεις τους είτε χρησιμοποιώντας λόγο είτε χρησιμοποιώντας μόνο τη μίμηση. Παρόλο που οι ομάδες είχαν σχηματιστεί ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς στην ηλικία ή στην τάξη, αποφασίστηκε να βοηθηθούν οι ομάδες από τις υπεύθυνες νηπιαγωγούς.

Αφού μεσολάβησε ένα μικρό χρονικό διάστημα δημιουργικής προετοιμασίας ο χώρος της τάξης είχε στρωθεί με πανιά όπου τα ίδια τα παιδιά είχαν δημιουργήσει από την μια πλευρά τη σκηνή της ακτής και από την άλλη τη σκηνή του παλατιού. Το σκηνικό της ακτής διακοσμήθηκε με καλάθια, μαξιλάρια και άλλα αντικείμενα. Τα κορίτσια είχαν ντυθεί με πανιά και καπέλα αποδίδοντας την εποχή της αρχαιότητας και την χαλαρότητα του καλοκαιριού.

Η παρουσίαση ξεκίνησε με την ερευνήτρια να χτυπά ρυθμικά μουσικά όργανα αναπαριστώντας το παφλασμό της θάλασσας. Τα κορίτσια έκαναν πως έτρωγαν και έπιναν, άλλα έπαιζαν με την μπάλα, ενώ άλλα χόρευαν. Παρόλο που είχαν προετοιμάσει με την ομάδα κάποια λόγια, δίστασαν να μιλήσουν. Ένα μόνο κορίτσι φώναξε στη Ευρώπη *«γύρνα πίσω, μη φύγεις με τον ταύρο»*.

Από την άλλη πλευρά της σκηνής είχε στηθεί το παλάτι. Δύο παιδιά, ο βασιλιάς και η βασίλισσα, κάθονταν στον θρόνο. Δίπλα τους στέκονταν τρεις γιοί και τους πλαισιώναν και στρατιώτες. Για την αναπαράσταση τα παιδιά είχαν χρησιμοποιήσει πανιά και ρούχα για την διαμόρφωση του σκηνικού και των κουστουμίων. Στα χέρια τους κρατούσαν σπαθιά και διέσχισε τη σκηνή φωνάζοντας δυνατά *«πόλεμος πόλεμος»*, και *«Ευρώπη, που είσαι Ευρώπη!!!»*, ενώ η μητέρα έκλαιγε στην αγκαλιά του πατέρα/βασιλιά, ο οποίος καθόταν αυστηρός.

Αφού τελείωσαν οι παρουσιάσεις, έγινε ένας μεγάλος κύκλος και ρωτήθηκαν τα παιδιά που συμμετείχαν αν έκριναν πως με αυτές τις παρουσιάσεις φωτίστηκαν οι πλευρές του μύθου και αν αυτή η δραστηριότητα ήταν κάτι που τους ευχαρίστησε ή τους δυσκόλεψε. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά απάντησαν θετικά ενώ κάποια άλλα ανέφεραν πως θα προτιμούσαν ένα διαφορετικό ρόλο από αυτό που είχαν.

Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού και καθώς η συγκεκριμένη δράση ήταν και η τελευταία του τρίτου και τελευταίου κύκλου παρατηρήθηκαν τα εξής: Τα παιδιά φάνηκε να θυμούνται στιγμές και σκηνές από τη δραματοποίηση του μύθου που έγινε στον πρώτο κύκλο έρευνας. Μάλιστα ανέσυραν και λεπτομέρειες από τις δράσεις όπως *«ήμασταν σκεπασμένοι με ένα άσπρο πανί και κάναμε τον ταύρο»*. Στη φάση του προβληματισμού, πολλές φορές η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια προσπάθησε να τους δώσει την εικόνα του μεγέθους του ταύρου, όμως, τα παιδιά δεν μπόρεσαν να κατανοήσουν τη συνθήκη. Η αγάπη και η διάθεση για φροντίδα απέναντι στο ταύρο

μπορεί να εξηγηθεί με βάση δύο πιθανές αιτίες. Πρώτον, γιατί τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με την εικόνα της εισβολής του ταύρου μετά από τη διαδικασία της δραματοποιημένης αφήγησης στον πρώτο κύκλο και, δεύτερον, γιατί έχουν εξοικειωθεί με την εικόνα του ταύρου μέσα από τη γνωριμία με το γλυπτό της αρπαγής έτσι όπως το απέδωσε ο ίδιος ο καλλιτέχνης στο έργο του καθώς η Ευρώπη δεν δείχνει τρομοκρατημένη, αντίθετα φαίνεται να χαίρεται και να διασκεδάζει τη βόλτα της.

Μια από τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την διάρκεια της δράσης ήταν οι πολυπληθείς ομάδες που δημιουργήθηκαν και απαιτούσαν ιδιαίτερη διαχείριση, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να μπορέσουν να εκφραστούν με ένα δημιουργικό τρόπο. Μια άλλη δυσκολία ήταν πως, ενώ στην προετοιμασία τα παιδιά είχαν πολλές ιδέες που ήθελαν να πραγματοποιήσουν, κατά την παρουσίαση φάνηκε να διστάζουν. Παρ' όλες τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, τα παιδιά φάνηκαν να ανταποκρίνονται καθ' όλη την διάρκεια της δράσης τόσο κατά τη φάση της προετοιμασίας του αρχικού κινήτρου, όσο και κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας. Τέλος και τα παιδιά, που παρακολουθούσαν, περίμεναν τις παρουσιάσεις των παιδιών.

5.3.2. Αξιολόγηση Γ' κύκλου έρευνας δράσης

Από τις παρατηρήσεις των κριτικών φίλων, το ημερολόγιο της ερευνήτριας και τις ηχογραφήσεις των δρώμενων και των συζητήσεων έγινε αντιληπτό ότι στον τρίτο και τελευταίο κύκλο της έρευνας οι αντιδράσεις ολόκληρης της ομάδας ήταν θετικές.

Τα παιδιά δεν φάνηκαν να δυσανασχετούν, αντίθετα δημιουργήθηκε μια δυναμική που έδειχνε πως το ένα παιδί παρέσυρε το άλλο. Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε όλες τις δράσεις και τις δυο μέρες. *«Μέσα από τη δραματοποίηση με τη χρήση θεατρικών τεχνικών τα παιδιά χάρηκαν και διασκέδασαν»*. Ίσως να παρατηρήθηκε την τελευταία μέρα κούραση που όμως δεν προβλημάτισε ιδιαίτερα και δεν φάνηκε να αλλοίωσε τις αντιδράσεις τους. Και σε αυτή τη φάση της έρευνας τα παιδιά εξέφρασαν ανοιχτά τις παρατηρήσεις τους, τις απόψεις τους, τις σκέψεις τους, με εύστοχο και δημιουργικό τρόπο. *«Κατάφεραν να εκφράσουν με το δικό τους τρόπο το νόημα των γλυπτών και να αποδώσουν με θεατρικό τρόπο την ιστορία.»* Υπήρξε πολύ καλή συνεργασία ανάμεσα στις ομάδες. Προκληθήκαν να διερευνήσουν

πιο εσωτερικούς δρόμους με αφορμή τα θέματα των υπαίθριων γλυπτών (προσφυγιά, μυθολογία) και με τη μεταξύ τους συνεργασία να μπορούν να βρουν απαντήσεις και λύσεις και να μπορέσουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις δύσκολες καταστάσεις τέτοιων προβλημάτων. *«Η δραστηριότητα της συνέντευξης στην ‘Πόντια μάννα’ έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις και να αναδειχθούν συναισθήματα και προτάσεις που αφορούσαν τη λύση του προβλήματος»*. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια σε αυτή τη φάση ήταν περισσότερο ενθαρρυντική και προσπαθούσε να αναδείξει καινούργιους δρόμους διερεύνησης για να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν σε βάθος τα θέματα που τους απασχολούσαν και για να εκφράσουν με πιο δημιουργικό τρόπο τις σκέψεις τους. *«Η συνέντευξη στο άγαλμα και οι συζητήσεις πριν και μετά των θεατρικών δράσεων βοήθησε στην κριτική τους ικανότητα»*. Το νόημα των γλυπτών διερευνήθηκε μέσα από διαφορετικές πλευρές που δεν είναι τόσο ορατές και μένουν στην αφάνεια. *«Η αναπαράσταση του μύθου βοήθησε να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους»*. Μελετήθηκαν οι βαθύτερες σκέψεις και τα συναισθήματα αυτών που αντιπροσωπεύουν τα σύγχρονα γλυπτά. *«Τα παιδιά εστίασαν στην ιστορία που κρύβονταν πίσω από κάθε άγαλμα»*. Τα παιδιά σε αυτή τη φάση ασχολήθηκαν με θέματα, όπως η προσφυγιά και η επέκταση του ελληνικού πολιτισμού στη δύση με διαφορετικά παιδαγωγικά εργαλεία και κατάφεραν με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών να εκφράσουν και δύσκολα συναισθήματα όπως αυτό του φόβου, της απογοήτευσης, της απώλειας, της ανασφάλειας.

Στον απολογισμό του Γ' κύκλου της έρευνας-δράσης αναφέρονται τα παρακάτω συμπεράσματα. Γνώρισαν περισσότερο τα γλυπτά της πόλης και εμβάθυναν περισσότερο στις ιστορίες τους. Εξέφρασαν τις ιδέες τους με ένα δημιουργικό τρόπο. Συνεργάστηκαν και λειτούργησαν ομαδικά. Κατανόησαν το ρόλο των δημόσιων γλυπτών που αποτελεί την ψυχαγωγία, τη μάθηση και την αισθητική καλλιέργεια του πολίτη.

Ο κύκλος αυτός έκλεισε και μαζί έκλεισε και η συγκεκριμένη έρευνα-δράση. Την επόμενη μέρα ακολουθήσε η γενική αξιολόγηση ολόκληρης της έρευνας που αφορά όχι μόνο της δράσεις αλλά και τις αντιδράσεις και τις απόψεις των παιδιών, των κριτικών φίλων και της ίδιας της ερευνήτριας.

5.4. Γενική αξιολόγηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξοικείωση των νηπίων με την τέχνη της γλυπτικής μέσα από μια σύνθετη παρέμβαση. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια στόχευε τα νήπια να προσεγγίσουν την υπαίθρια σύγχρονη γλυπτική της πόλης και να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα, την κριτική τους σκέψη δίνοντας στα γλυπτά το προσωπικό τους νόημα με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών και άλλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Ένα στοιχείο που αναδεικνύει την επιστημονική διάσταση της έρευνας-δράσης είναι η διαδικασία αξιολόγησής της και η καταγραφή των συμπερασμάτων που προκύπτουν. Η αξιολόγηση μιας έρευνας-δράσης συνήθως εμπλέκει όλους τους συμμετέχοντες, τον ερευνητή ο οποίος σχεδιάζει, οργανώνει, πραγματοποιεί, καταγράφει και τέλος αξιολογεί την έρευνα, τους συνεργάτες-κριτικούς φίλους, οι οποίοι γνωρίζουν το πλαίσιο και το περιεχόμενό της έρευνας-δράσης και έχουν παρακολουθήσει την εξέλιξη της διαδικασίας και τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν στην έρευνα¹⁹¹.

Πάνω σε αυτή την επιστημονική βάση, η συγκεκριμένη έρευνα συμπεριέλαβε τρεις αξιολογητές, την ερευνήτρια, τις δύο κριτικές φίλες και τους μαθητές. Για να οδηγηθεί σε συμπεράσματα χρησιμοποίησε την τεχνική της παρατήρησης και των καταγραφών της ερευνήτριας σε ημερολόγιο, τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στις κριτικές φίλες, τη δομημένη συζήτηση και την ζωγραφική για τα παιδιά. Δεδομένου ότι σκοπός της έρευνας-δράσης είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής του εκπαιδευτικού, είναι φανερό ότι η αξιολόγηση στην έρευνα-δράσης σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί μόνο αξιολόγηση του ερευνητή. Αποτελεί ένα οργανικό στοιχείο της ίδιας της διαδικασίας της έρευνας-δράσης που βοηθά στην εξέλιξη των πιθανών επόμενων κύκλων της και αποσκοπεί στο να διαπιστώσει αν οι πιθανές

¹⁹¹Μάγος Κ. & Παναγοπούλου Π., *Δρω ερευνώντας και ερευνώ δράοντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών*, στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων», 2008, CD – ROM

ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν ή όχι και ποιες είναι οι πιθανότερες παράμετροι που επηρέασαν το συγκεκριμένο αποτέλεσμα¹⁹².

Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάστηκε και ολοκληρώθηκε η αξιολόγηση των μαθητών για όσα βιώσαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Στόχος της αξιολόγησης ήταν να αναζητηθεί όχι μόνο τι τους άρεσε ή δεν τους άρεσε, αλλά να προσδιοριστεί κατά πόσο οι στόχοι και οι αναζητήσεις της ερευνήτριας επιτεύχθηκαν μέσα από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, επεδίωκε να παρατηρηθεί, αν υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις, που δόθηκαν στη συζήτηση/συνέντευξη πριν και μετά από την εκπαιδευτική παρέμβαση και να γίνει αντιληπτό, αν μετά από τις θεατρικές δράσεις και τις άλλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως τον πολιτιστικό περίπατο, αυξήθηκε η παρατηρητικότητα, η κριτική σκέψη, το ενδιαφέρον για την πόλη, η εξοικείωση τους με την τέχνη της υπαίθριας γλυπτικής και ειδικότερα της σύγχρονης.

Επιλέχθηκε για τους παραπάνω λόγους να γίνει μια συζήτηση – συνέντευξη με όλα τα παιδιά. (Παράρτημα: συζήτηση 2) Η συνέντευξη/αξιολόγηση ήταν ως προς το κύριο μέρος της ημιδομημένη και οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου. Μέσα από τις ερωτήσεις η ερευνήτρια προέτρεπε τα παιδιά να ανακαλέσουν τις εμπειρίες τους και να εκφράσουν τις σκέψεις τους τόσο για τα ίδια τα αγάλματα όσο και για τα παιχνίδια που έπαιζαν, τις ιστορίες που παρουσίασαν, για τις γνώσεις που απέκτησαν. Παράλληλα η ερευνήτρια προσπάθησε να διερευνήσει τις εντυπώσεις τους με ερωτήσεις που απευθύνονταν κυρίως στη φαντασία τους και στη δημιουργική τους σκέψη. Επίσης, επιλέχθηκε από την ερευνήτρια να χρησιμοποιηθεί η ζωγραφική με συγκεκριμένα κριτήρια, όπως να ζωγραφίσουν ελεύθερα μια στιγμή από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή να επιλέξουν το γλυπτό που θα ήθελαν να είναι.

Στη γενική αξιολόγηση προστέθηκαν οι παρατηρήσεις και οι απόψεις των κριτικών φίλων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα από την αρχή μέχρι και το τέλος. Τους δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε την τελική καταγραφή των συμπερασμάτων, των κρίσεων και των απόψεών τους για την διαδικασία της έρευνας, για την ίδια την έρευνα και τα αποτελέσματά της. Κάποιες ερωτήσεις ήταν ίδιες με τις ερωτήσεις του αρχικού ερωτηματολογίου, ενώ υπήρχαν και νέες ερωτήσεις που αφορούσαν την τελική εκτίμησή τους.

¹⁹² Μάγος Κ., ό.π.,

Από τις απαντήσεις των παιδιών, από την ελεύθερη ζωγραφική τους, από τις καταγραφές και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα η ερευνήτρια οδηγήθηκε στις ακόλουθες παρατηρήσεις.

Τα περισσότερα παιδιά, μετά από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις γνώριζαν ότι υπάρχουν αγάλματα στην πόλη, ενώ πριν από την εκπαιδευτική παρέμβαση στην συνέντευξη -συζήτηση που έγινε με δυσκολία ανέφεραν ότι τα γνώριζαν. Γνώριζαν τους τίτλους των γλυπτών και με πολλή ευκολία τα ανέφεραν. Παρατηρήθηκε από τα παιδιά ότι κατά τη διάρκεια της τελικής συνέντευξης/αξιολόγησης δυσκολεύτηκαν περισσότερο να εκφράσουν τις σκέψεις τους για τα γλυπτά, ενώ φάνηκε πιο εύκολο να εκφραστούν με θεατρικό τρόπο κατά τη διάρκεια των δράσεων. Κάποιες ερωτήσεις τους μπέρδεψαν και δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν, όπως στην ερώτηση *«ποια ιστορία που παίζαμε ή μάθαμε από τα αγάλματα σας εντυπωσίασε»*, τα παιδιά δεν μπόρεσαν να ξεχωρίσουν την προτίμηση τους για τα αγάλματα από την ιστορία όπου τα συνόδευε. Αυτό φάνηκε από το γεγονός ότι η ερευνήτρια έπρεπε να επαναλάβει πολλές φορές την ερώτηση και να παροτρύνει τα παιδιά να απαντήσουν. *«Έχετε καταλάβει τι σας ρωτάω;» «Καλό είναι να λέμε όχι το γλυπτό που μας άρεσε αλλά η ιστορία που παίζαμε;»*

Σε ό,τι αφορά τις προτιμήσεις τους στις θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν τα παιδιά ανέφεραν εξίσου όλες τις θεατρικές τεχνικές, όμως έδειξαν περισσότερη προτίμηση στην δραματοποίηση της *«αρπαγής της Ευρώπης»*, στην *«παντομίμα»*, στην *«καρέκλα των αποκαλύψεων»*, ενώ διαπιστώθηκε ότι τα ενθουσίασε το ίδιο και *«ο πολιτιστικός περίπατος»* που πραγματοποιήθηκε. Στην ερώτηση *«ποιο από τα παιχνίδια που παίζαμε σας δυσκόλεψε περισσότερο»*, τα παιδιά δεν δηλώσαν καμία δυσκολία, ενώ κάποια παιδιά ανέφεραν κατά τη διάρκεια των δράσεων ότι τους άρεσε πολύ η φάση της προετοιμασίας στις ομάδες, *«όταν μιλήσαμε πίσω από τη σκηνή»*, *«που λέγαμε τι θα κάνουμε»* ενώ κάποια άλλα η στιγμή της θεατρικής αναπαράστασης *«που παίζαμε με την Ευρώπη»*, *«που ήμουν ο βασιλιάς»*, *«που λέγαμε τις συμβουλές»* και αρκετά παιδιά ανέφεραν ότι κουράστηκαν κατά τη διάρκεια του περίπατου, *«κουράστηκα μέχρι να φτάσουμε στα αγάλματα»*. Σε ό,τι αφορά στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια των θεατρικών δράσεων, ανέφεραν ότι δεν αντιμετώπισαν καμία δυσκολία, αντίθετα τους άρεσε να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους 'παιχνίδια'. *«Σε τίποτα δεν δυσκολεύτηκα»*. Μόνο ένα κορίτσι ανέφερε

πως δυσκολεύτηκε να συνεργαστεί με τα άλλα παιδιά. *«δυσκολεύτηκα να παίζω με τους άλλους».*

Κάποιες όμως ερωτήσεις της συνέντευξης/αξιολόγησης που απευθύνονταν κυρίως στη φαντασία τους ήταν αποκαλυπτικές ως προς τις απαντήσεις τους. Στην ερώτηση *«αν κάποιο άγαλμα σου είπε κάποιο μυστικό»*, τα παιδιά απάντησαν με το δικό τους τρόπο αποδίδοντας το δικό τους νόημα. Απαντήσεις όπως *«ο Κούρος μου είπε ότι δεν μπορώ να στερεωθώ για πολύ ώρα»*, ή *«μου είπε το Περιστέρι ότι είμαι το πιο όμορφο άγαλμα»*, *«το παιδί στη Συνάντηση μου είπε ότι θέλει να παίζει μπάλα μαζί μου»*, ενώ ένα άλλο κορίτσι είπε πως η Ευρώπη της εκμυστηρεύτηκε *«μου αρέσει να μαζεύω λουλούδια»*. Τα παιδιά έδωσαν στα αγάλματα τα δικά τους χαρακτηριστικά που αναφέρονταν στη δική τους ζωή και κυρίως στα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους. Από τις απαντήσεις των παιδιών και την ανταπόκριση τους στη φάση της αξιολόγησης φάνηκε ότι απάντησαν καταθέτοντας την προσωπική τους άποψη, χωρίς να επηρεάζονται από τα άλλα παιδιά.

Από τις παρατηρήσεις της ερευνητικής ομάδας προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις προσέφεραν τη δυνατότητα για αισθητικές βιωματικές εμπειρίες συνδεδεμένες με άλλες γνωστικές περιοχές και που θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερέθισμα για να προσεγγίσουν την τέχνη. *«όπως το Περιβάλλον, τη Γλώσσα, την Αισθητική Αγωγή»*. *«Αν η ενασχόλησή τους με αυτό διαρκούσε όλη τη σχολική χρονιά θα μπορούσε να αποτελέσει ένα σημαντικό ερέθισμα για τη σχέση τους με την τέχνη της γλυπτικής»*. *«Αν η εκπαιδευτική παρέμβαση εμπλουτιζόταν με δραστηριότητες γλυπτικής αντίστοιχες της ηλικίας τους»*. Επίσης, αποτέλεσαν ένα εργαλείο για την ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και της κριτικής σκέψης. Η αναπαράσταση των γλυπτών με θεατρικό τρόπο προέβαλε τον εαυτό τους στο ίδιο γλυπτό, καθώς βίωσαν τη συναισθηματική κατάσταση του γλυπτού και το νόημα που ήθελε να αποδώσει ο ίδιος ο γλύπτης.

Οι αντιδράσεις τους στις θεατρικές τεχνικές κρίθηκαν ιδιαίτερα θετικές. Σε όλες τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Κάποιες όμως τεχνικές φάνηκε να λειτούργησαν στα παιδιά, ενώ κάποιες άλλες τους δυσκόλεψαν περισσότερο. Μάλιστα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης/αξιολόγησης, μέσα από τις απαντήσεις τους έδειξαν ότι τεχνικές όπως: *«παντομίμα»*, *«ο δάσκαλος σε ρόλο»*, *«ο διάδρομος της συνείδησης»*, *«η καρέκλα των αποκαλύψεων»* ήταν πιο

προσιτές στα νήπια και τους ενθουσίασαν περισσότερο, μπόρεσαν να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να αποδώσουν τόσο θεατρικά όσο και γλωσσικά. Κάποιες άλλες τεχνικές όπως αυτή «της οπτικής γωνίας» και «της παγωμένης εικόνας» ήταν λιγότερο κατανοητές και φάνηκε να τους δυσκόλεψαν περισσότερο στην παρουσίαση των δράσεων, όχι όμως και στην προετοιμασία.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και έχοντας υπόψη τους αρχικούς στόχους και τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε πριν την έρευνα και εξετάζοντας τα δεδομένα της έρευνας η ερευνήτρια οδηγήθηκε στα ακόλουθα συμπεράσματα σ' ότι αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τους στόχους που τέθηκαν, τα ερευνητικά ερωτήματα, τους ίδιους τους μαθητές, το ρόλο της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας, των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και την ίδια την έρευνα- δράση.

Ως γενικό συμπέρασμα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι στα πλαίσια της βιωματικής διαθεματικής διδασκαλίας έγινε προσπάθεια να οργανωθούν και να πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις, που στηρίζονταν σε δύο αισθητικά και γνωστικά αντικείμενα: την Τέχνη και ειδικότερα την γλυπτική και το Θέατρο. Έγινε συστηματική προσπάθεια να μην υπερτερεί το ένα αντικείμενο έναντι του άλλου, αντίθετα να αλληλοσυμπληρώνονται, ώστε να δημιουργείται το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και να επιτυγχάνονται οι στόχοι της εκπαίδευσης. Έγινε φανερό ότι επιτεύχθηκαν ως ένα βαθμό οι προσδοκίες και οι επιδιώξεις που είχαν τεθεί από την αρχή της έρευνας και σε όλες τις φάσεις της, όπως: να αποκτήσουν δηλαδή οι μαθητές κριτική ματιά στα έργα τέχνης, στην προκειμένη περίπτωση στα υπαίθρια σύγχρονα γλυπτά, να διακρίνουν τις φόρμες, τα υλικά.

Ως προς την αισθητική: να κατανοήσουν, όσο είναι δυνατόν, τη φύση του νοήματος και του σκοπού της Τέχνης. Και γενικότερα να συμμετέχουν ενεργά στη διερεύνηση εννοιών και την ανακάλυψη νοημάτων, στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος τους και στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση, στην ενθάρρυνση της συνεργασίας και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, στην ενίσχυση της γνωστικής αυτονομίας και της προσωπικής έρευνας των μαθητών και στην ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων επίλυσης προβλημάτων.

Από την αρχή και μέχρι το τέλος της έρευνας υπήρξαν δυσκολίες που έπρεπε να αντιμετωπιστούν και που ήταν φυσικό να επηρέασε και την έρευνα δράσης και τα αποτελέσματα της. Μια πολύ σημαντική δυσκολία που έπρεπε να αντιμετωπισθεί σε

όλες τις φάσεις της έρευνας, από το στάδιο του σχεδιασμού και της οργάνωσης ως την υλοποίηση της και που τέθηκε σαν θέμα συζήτησης με την ερευνητική ομάδα ήταν η επιλογή των κατάλληλων γλυπτών και η επιλογή των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών που θα προσεγγίσουν τα γλυπτά. Ήταν μια σύνθετη επιλογή και ο βασικότερος παράγοντας για την υλοποίηση της έρευνας. Τα γλυπτά και οι θεατρικές τεχνικές έπρεπε να επιλεγούν με τέτοιο τρόπο ώστε να ταιριάζουν στο συναισθηματικό, κοινωνικό και νοητικό επίπεδο των παιδιών, στα ενδιαφέροντα τους αλλά στη σύνθεση της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών τη δεδομένη χρονική στιγμή.. Επίσης, υπήρχε έλλειψη γνώσης και εμπειρίας σε θεατρικές διαδικασίες. Επιπλέον, μια άλλη πολύ σημαντική δυσκολία ήταν το μικρό διάστημα χρόνου που δόθηκε για την υλοποίηση όλων των δράσεων. Τέλος, παρόλη τη εκούσια συμμετοχή των παιδιών, το μεγάλο δείγμα της έρευνας, (ομάδα 40 παιδιών) με διαφορετική κοινωνικό-συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη δυσκόλεψε την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια κατά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Πολλές φορές ήταν ένας παράγοντας απογοήτευσης των παιδιών αφού δεν ήταν δυνατόν να συμμετέχουν κάθε φορά όλα τα παιδιά στις δράσεις.

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι

Αρκετοί στόχοι της έρευνας επιτεύχθηκαν, καθώς και στόχοι από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Αναλυτικά ως προς τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους τα παιδιά κατάφεραν: να συνεργαστούν, δουλεύοντας σε ομάδες, να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με την ομάδα τους αλλά και με τα μέλη της άλλης ομάδας, να παρατηρήσουν, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση, να συνδυάσουν αυτό που βλέπουν με αυτό που αισθάνονται και γνωρίζουν.

Ως προς τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος που αφορά στην αισθητική αγωγή κατάφεραν: να περιγράψουν τα υπαίθρια γλυπτά, να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και προτιμήσεις, να εντοπίσουν ένα σημαντικό μνημείο της πόλης τους, να επιχειρήσουν να βρουν τους δικούς τους τίτλους στα γλυπτά, να ανακαλύπτουν το προσωπικό νόημα στα έργα τέχνης με τα οποία ήρθαν σε επαφή.

Ως προς τους στόχους της θεατρικής αγωγής και τους στόχους που τέθηκαν για τις θεατρικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν, τα παιδιά κατάφεραν: να μαντέψουν συναισθήματα από εκφράσεις του προσώπου των γλυπτών ή από τη στάση σώματος, να σκεφτούν πώς αισθάνονται οι ήρωες των γλυπτών και των ιστοριών που αναπαράστησαν, όταν βρίσκονταν σε μια φανταστική κατάσταση, να λειτουργήσουν ως μοντέλα και να εκφράσουν λεκτικά συναισθήματα που προκύπτουν από τις εκφράσεις, να εκφραστούν με το σώμα τους, να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία και να την παρουσιάσουν, να χρησιμοποιήσουν στοιχεία του θεάτρου για να μπορούν να αποκτήσουν θεατρικές εμπειρίες, να διερευνήσουν μια κατάσταση και μέσα από εσωτερικές διαδικασίες να «χτίσουν έναν ρόλο», να χρησιμοποιήσουν τη φωνή και το σώμα τους για την αναπαράσταση του ρόλου, να αυτοσχεδιάσουν.

Ως προς τους στόχους της έρευνας επετεύχθησαν: να παρατηρήσουν τα γλυπτά, να γνωρίσουν την ιστορία τους, να εκφράσουν τις ιδέες τους για αυτά, να αποδώσουν μέσα από θεατρικές αναπαραστάσεις το προσωπικό νόημα των αγαλμάτων, να δημιουργήσουν μια σχέση επικοινωνίας γλυπτού και θεατή/ γλύπτη και θεατή, να έρθουν σε επαφή με σύγχρονα έργα γλυπτικής και να ενδιαφερθούν για την τέχνη της γλυπτικής γενικότερα, να καλλιεργήσουν την αισθητική τους ποιότητα, να γνωρίσουν καλύτερα την πόλη τους και να συνδέσουν την πόλη με τα γλυπτά.

Ο ρόλος της ερευνήτριας/ εκπαιδευτικού

Η ερευνήτρια αποτέλεσε βασικός παράγοντας στο σχεδιασμό, στην οργάνωση και στην υλοποίηση της έρευνας. Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και του επανασχεδιασμού των δράσεων σε κάθε φάση κύριο μέλημα της ήταν να επιλέξει για τα παιδιά τα κατάλληλα σύγχρονα υπαίθρια γλυπτά που θα κέντριζαν το ενδιαφέρον τους. Συνδυαστικά, έπρεπε να επιλέξει και τις κατάλληλες θεατρικές τεχνικές που θα βοηθούσαν στη διερεύνηση των υπαίθριων γλυπτών.

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της έρευνας είχε αναλάβει και άλλους δύο ρόλους, το ρόλο της εκπαιδευτικού και το ρόλο της εμπυχωτριάς. Οι τρεις αυτοί ρόλοι ήταν δύσκολο να συνδυαστούν κάθε φορά. Όμως από αυτούς τους ρόλους κατάφερε να γνωρίσει και να προσεγγίσει τον τρόπο που σκέφτονται τα παιδιά. Με τις ερωτήσεις της έδωσε στα παιδιά την δυνατότητα να εκφραστούν και να

αποκαλύψουν το νόημα που αναδυόταν κάθε φορά από τα γλυπτά και τις θεατρικές δράσεις. Ήταν υποστηρικτική για όλα τα παιδιά, πάντα τα προέτρεπε και τα ενθάρρυνε να απαντούν στις ερωτήσεις ελεύθερα χωρίς να σκέφτονται αν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και προσπαθούσε να είναι καλός ακροατής. Επίσης, ως εμπυχώτρια διάλεξε κάθε φορά να παίζει διαφορετικό ρόλο στην δράση. Άλλοτε έμπαινε στη δράση και οδηγούσε την ομάδα (δραματοποίηση/ δάσκαλος σε ρόλο), ενώ άλλοτε έπαιρνε το ρόλο του βοηθού, κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας κάποιου δρώμενου, είτε γινόταν θεατής που απολάμβανε τις δράσεις των παιδιών. Πάντοτε όμως προσπαθούσε να οδηγήσει την έρευνα σε αποτελέσματα αφήνοντας τα παιδιά ελεύθερα να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο.

Οι μαθητές

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά. Έδειξαν ενδιαφέρον για τα δημόσια γλυπτά, ένα ενδιαφέρον που αυξανόταν όσο προχωρούσαν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Φάνηκε ότι μερικά παιδιά είχαν παρατηρήσει κάποια γλυπτά που βρίσκονταν στο κέντρο της πόλης, ενώ το ενδιαφέρον τους αυξήθηκε τόσο κατά την διάρκεια των θεατρικών δράσεων όσο και κατά την διάρκεια του εκπαιδευτικού πολιτιστικού περιπάτου. Η προσπάθεια να βρουν τις ιστορίες που κρύβονται πίσω από κάθε άγαλμα τους κέρδισε περισσότερο το ενδιαφέρον τους. Τα παιδιά, ανεξάρτητα από την ηλικία τους και τη νοητική και συναισθηματική τους ωρίμανση, συμμετείχαν σε όλες τις δράσεις. Μάλιστα παρατηρήθηκε ότι ακόμα και κάποια παιδιά που δυσκολεύονταν να συμμετέχουν στην τάξη με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας είχαν τη θέληση να συμμετέχουν και στην προετοιμασία και στις παρουσιάσεις των δράσεων.

Αξιοσημείωτη ήταν και η συμμετοχή τους στις θεατρικές τεχνικές. Μπόρεσαν να παρακολουθήσουν με μεγάλο ενδιαφέρον τόσο την προετοιμασία των θεατρικών δράσεων όσο και τις ίδιες τις παρουσιάσεις. Η χρήση των δομικών στοιχείων του θεάτρου τους έδωσε τη δυνατότητα να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να προσπαθήσουν να ανταποκριθούν σε αυτά τόσο με κριτικό όσο και με δημιουργικό τρόπο. Το εστιακό κέντρο, η δημιουργία δραματικού περιβάλλοντος, η δραματική ένταση τα βοήθησε να εντοπίσουν το χώρο και το χρόνο, να διαμορφώσουν το πλαίσιο της ιστορίας που ήθελαν να παρουσιάσουν, ενώ μέσα από τους ρόλους κατάφεραν να εκφραστούν και να παίξουν τις δικές τους ιστορίες. Στις δράσεις τους

δεν υπήρξαν πρωταγωνιστικοί ρόλοι, αντίθετα συνεργάστηκαν όλοι μαζί και εξέφρασαν με δημοκρατικό τρόπο τις σκέψεις τους. Με τη χρήση των θεατρικών τεχνικών τα παιδιά πέτυχαν να συνεργαστούν μεταξύ τους σε μικρές ομάδες, να σκεφτούν πάνω σε ένα ερέθισμα, να προβληματιστούν και να δώσουν τις δικές τους λύσεις. Το πιο σημαντικό όμως ήταν ότι τα παιδιά μπόρεσαν να κατανοήσουν τις καταστάσεις που παρουσιάζονταν μέσα από τις ιστορίες των γλυπτών και να παρουσιάσουν τις δικές τους απόψεις και σκέψεις και να δώσουν ξεκάθαρες λύσεις.

Οι κριτικοί φίλοι

Οι κριτικοί φίλοι που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν οι συνοδοιπόροι και οι βοηθοί στην ερευνητική διαδικασία. Η ανάπτυξη όλων των φάσεων της έρευνας από τον σχεδιασμό έως την ολοκλήρωση της ήταν αποτέλεσμα συνεργασίας, διερεύνησης και αναστοχασμού. *«Σημαντικό ρόλο έπαιξε η συνεργασία των δυο νηπιαγωγών. Η ανταλλαγή ιδεών τους λειτούργησε θετικά στην ομαλή και δημιουργική εξέλιξη του ερευνητικού προγράμματος». «Ως παρατηρητής της ομάδας των παιδιών ένιωσα το ενδιαφέρον τους για τα γλυπτά της πόλης τους να αυξάνεται, όσο μάθαιναν περισσότερα πράγματα για αυτά και μου άρεσε που είπαν ωραία πράγματα για τα μηνύματα ή τις ιστορίες που μπορεί να κρύβουν αυτά τα αγάλματα».*

Η έρευνα δράσης

Τέλος, η αξιολόγηση αφορά και την ίδια την έρευνα-δράση που πραγματοποιήθηκε. Κύριο χαρακτηριστικό της παρούσας έρευνας είναι η αισθητική προσέγγιση που προσπαθεί μέσα από τις δύο μορφές, της το θέατρο και την γλυπτική να επιτύχει τους στόχους και τις επιδιώξεις της. Παρατηρώντας από την αρχή μέχρι το τέλος τα αποτελέσματα της θεωρούμε ότι επιτεύχθηκαν και τα τρία χαρακτηριστικά της.

Είχε συνεργατικό χαρακτήρα. Τα παιδιά εκτός από τους θεατρικούς ρόλους που ανέλαβαν, συνεργάστηκαν ως ερευνητές για να προσεγγίσουν το νόημα των γλυπτών και να αποκωδικοποιήσουν τα σύμβολα και τους κώδικες και των δύο τεχνών. Παράλληλα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν για να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες και να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Είχε χαρακτήρα εμπειρικό, γιατί κατά βάση το θέατρο αλλά και ειδικότερα η χρήση των στοιχείων του και των θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν βιωματικό χαρακτήρα και στοχεύουν στο να προσφέρουν στους μαθητές μια ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία που οδηγεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στη μεταγνώση.

Είχε αναστοχαστικό χαρακτήρα, καθώς για να υλοποιηθούν όλες οι φάσεις της έρευνας η ερευνήτρια στοχαζόταν και επανασχεδίαζε τους στόχους και τις δράσεις της. Ο αναστοχασμός, κατά τον John Dewey, ορίζεται ως μια ενεργή και επίμονη και προσεκτική διαδικασία για κάθε γνώση. Είναι μια διαδικασία που ανακαλύπτει τις εμπειρίες με στόχο να δημιουργήσει νέες νοήματοδοτήσεις. Είναι μια ενεργητική διαδικασία και περιγράφεται από τον Kemmis ως μια διαδικασία που αξιολογεί τις εμπειρίες, συνδυάζοντας τη θεωρία με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και παρέχει ένα σχέδιο δράσης για μελλοντικές εμπειρίες¹⁹³.

Στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας και της πράξης, ενώ ακολουθήθηκαν όλα τα στάδια της σπειροειδούς κυκλικής δράσης. Στο τέλος φάνηκε ότι η προσπάθεια απέδωσε καρπούς. Η ερευνήτρια κατάφερε να συνδέσει τη θεωρία με την εκπαιδευτική διαδικασία και η μια συμπλήρωνε την άλλη με πρωταγωνιστές όλους τους συμμετέχοντες.

Πρέπει να παρατηρήσουμε ότι αυτή η αξιολόγηση αφορά τη συγκεκριμένη έρευνα και σχετίζεται με τη συγκεκριμένη ομάδα και τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Τα συμπεράσματα μπορεί να εκτιμηθούν σε επιστημονικό επίπεδο και να συνεκτιμηθούν με άλλες έρευνες που αφορούν στο θέμα της γλυπτικής και της προσέγγισης της γενικότερα μέσα από καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις.

Είναι πιθανό ότι η έρευνα αυτή να μπορεί να συνεχιστεί και σε άλλες μορφές γλυπτικής ή σε άλλες μορφές τέχνης που μπορεί να αγγίζει και να προσεγγίσει τα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης. Το ενδιαφέρον των παιδιών, η απόδοση τους και η έκφρασή τους μέσα από τις τεχνικές του θεάτρου προσέφεραν στα παιδιά αρχικά μια δημιουργική και άκρως καλλιτεχνική εμπειρία που χαρακτηριζόταν από το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον. Άλλωστε σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της συναδέλφου εκπαιδευτικού και κριτικού φίλου της έρευνας *«Αυτό που μένει από*

¹⁹³ Lowe M., ό. π., σ.104

την εκπαιδευτική παρέμβαση είναι η επαφή των παιδιών με μια τέχνη , τη γλυπτική, που δεν την συναντάμε κλεισμένη μέσα μόνο στο μουσείο, άλλα μπορεί να γίνει μέρος της καθημερινότητας μας, της κουλτούρα μας, του πολιτισμού μας και της γειτονιάς μας. Η υπαίθρια γλυπτική, αυτή η πανάρχαια τέχνη, γίνεται προσίτη στα παιδιά που μπορούν να την αντιληφθούν διαφορετικά και να την κάνουν κτήμα τους.»

ΚΕΦ. 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα-δράσης αποτελεί μια μέθοδο που μπορεί να συνδέσει την έρευνα με την εκπαίδευση. Πραγματοποιείται στον πραγματικό κόσμο και περιλαμβάνει μια ανοιχτή διαδικασία επικοινωνίας με πολλούς και διαφορετικούς συμμετέχοντες. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν το δικαίωμα να επηρεάζουν την έρευνα και τα αποτελέσματα θα πρέπει να παράγονται συγκεντρωτικά. Γι αυτό το λόγο έχει χαρακτήρα αλληλεπίδρασης και προσελκύει τους εκπαιδευτικούς να την χρησιμοποιούν. Δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης, η ενδυνάμωση – ενίσχυση που δίνεται σε όλους όσους συμμετέχουν στην ερευνητική διαδικασία και η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων μεταξύ τους¹⁹⁴. Η ιδιαίτερη αξία της έρευνας είναι ότι επιθυμεί να δώσει την ικανότητα στους παιδαγωγούς να αναπτύξουν μια ισχυρή γνωστική βάση, η οποία χαρακτηρίζει τα υπόλοιπα επιστημονικά επαγγέλματα, μια ικανότητα, η οποία θα διασφαλίσει για την εκπαίδευση μια ωριμότητα και μια αίσθηση κίνησης προς τα εμπρός¹⁹⁵.

Πάνω σε αυτές τις απόψεις, στη συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται ότι τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά και οι στόχοι που επιδιώχθηκαν μπόρεσαν να υλοποιηθούν σε συνδυασμό με το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχθηκε.

Η χρήση των θεατρικών τεχνικών έδωσε στα παιδιά τα εργαλεία να μπορέσουν να διερευνήσουν, να ανακαλύψουν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους είτε σε ομαδικό είτε σε ατομικό επίπεδο. Η διάθεση τους για συμμετοχή σε όλες τις δραστηριότητες έδωσε στην ερευνήτρια την πεποίθηση ότι η χρησιμοποίηση των θεατρικών τεχνικών αποτελεί ένα εργαλείο που προσφέρει στα παιδιά μια ολοκληρωμένη και άκρως καλλιτεχνική και παιδαγωγική εμπειρία, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε άλλες γνωστικές περιοχές. Οι μαθητές ανέλαβαν ρόλους, συνεργάστηκαν μεταξύ τους, αλλά και σαν θεατές παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον όλες τις δράσεις από την αρχή μέχρι το τέλος της έρευνας. Θεατές και συμμετέχοντες είχαν ενεργό ρόλο σε κάθε δράση, αφού μπορούσαν να συμμετέχουν, να επεμβαίνουν, να αλλάζουν ή να διορθώνουν τις δράσεις.

¹⁹⁴ Lowe M., ό. π., σ. 106-113

¹⁹⁵ Cohen L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 1994, σ. 69

Η επαφή με τα σύγχρονα υπαίθρια γλυπτά προσέφερε πολύτιμες εμπειρίες και συνέβαλε με βιωματικό τρόπο στην επίτευξη των στόχων της αισθητικής αγωγής. Παρατηρώντας τα γλυπτά μπορούσαν να βρουν στοιχεία από τις δικές τους εμπειρίες. Έδωσε στο παιδί τη δυνατότητα να μπορέσει να αντιληφθεί πως η γλυπτική προσεγγίζεται μέσα από θέματα που αγγίζουν την καθημερινότητα και τις ανθρώπινες σχέσεις. Η τέχνη της γλυπτικής είναι ανεξάντλητη, όπως ανεξάντλητη είναι η φαντασία και η δημιουργικότητα του παιδιού, όπως ανεξάντλητη είναι και η ίδια η ζωή.

Όταν τα παιδιά ασχολούνται με έργα σύγχρονης τέχνης και παροτρύνονται να εκφράσουν τη γνώμη τους, μπορεί να βγουν πολλά συμπεράσματα για τον τρόπο σκέψης και αντίληψης. Αναπτύσσεται περισσότερο η κριτική ικανότητα, η δημιουργική σκέψη, η παρατήρηση και η αντιληπτική ικανότητα. Αυτό δίνει στον εκπαιδευτικό ένα παιδαγωγικό εργαλείο για να οργανώσει και να σχεδιάσει καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις. Γενικότερα, η κριτική τους ματιά, το ενδιαφέρον και ο βαθμός εξοικείωσης συμβάλλει στην εξοικείωση τους τόσο με την τέχνη της υπαίθριας γλυπτικής όσο και με την εξοικείωση τους με τις θεατρικές τεχνικές.

Ο ερευνητής μπορεί να αξιολογήσει κατά πόσο τελικά η ερευνητική διαδικασία τον βοήθησε να κατανοήσει καλύτερα τις πρακτικές που ακολουθεί, καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτές συμβαίνουν, να διερευνήσει και να βελτιώσει το ρόλο του και να αναπτυχθεί επαγγελματικά¹⁹⁶. Ο κριτικός στοχασμός της ερευνήτριας κατά την διάρκεια τη έρευνας βοήθησε στον σχεδιασμό των επόμενων φάσεων και στον επανασχεδιασμό των στόχων και των επιδιώξεων της. Η συνεργασία της με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες στην έρευνα αποτέλεσε πηγή φωτός κατά τη διάρκεια της έρευνας. Ήταν για την ίδια η όλη διαδικασία υποστηρικτική, γιατί κάθε στιγμή και σε κάθε φάση της έρευνας μπορούσε μέσα από την συζήτηση και τον αναστοχασμό να οδηγηθεί σε συμπεράσματα και να πάρει καθοριστικές αποφάσεις. Οι ίδιοι οι κριτικοί φίλοι με τις γνώσεις τους, την επαγγελματική τους εμπειρία και την εκπαιδευτική ευσυνειδησία βοήθησαν στα αποτελέσματα της έρευνας αλλά στάθηκαν και αφορμή να συνδεθούν επαγγελματικά με βαθύτερους δεσμούς, βελτιώνοντας τη μεταξύ τους επικοινωνία και σχέση.

¹⁹⁶ Μάγος Κ. & Παναγοπούλου Π., ό. π.

ΚΕΦ.7: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούσαν τη σύγχρονη υπαίθρια γλυπτική θα μπορούσαν να επεκταθούν και σε άλλες αισθητικές και γνωστικές περιοχές, όπως στην δημιουργία γλυπτών από τα ίδια τα παιδιά, στην επίσκεψη στο σχολείο εικαστικών, δηλαδή κάποιου γλύπτη, στη σύνδεση των γλυπτών με κείμενα της λογοτεχνίας που σχετίζονται με το θέμα.

Η ανταπόκρισή των παιδιών στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που αφορούσαν στην υπαίθρια γλυπτική δίνει την πεποίθηση ότι η εξοικείωση και η γνωριμία με την τέχνη αυτή μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο μπορεί να επεκταθεί και στις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Ο προσδιορισμός και η ανάδειξη της αξίας των υπαίθριων γλυπτών οδηγεί στην ατομική και κοινωνική ευαισθησία. Σημαντικά εργαλεία για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι κυρίως ο εμπλουτισμός της καλλιτεχνικής παιδείας, η επαρκής πληροφόρηση και η συνεχής επαφή με την τέχνη. Με εφαλτήριο το σχολείο ευελπιστούμε στην ευαισθητοποίηση της νεότερης γενιάς για την προστασία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, φροντίζοντας ταυτόχρονα για τη λήψη μέτρων προστασίας και ανάδειξης της υπαίθριας γλυπτικής¹⁹⁷.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδωσαν την πεποίθηση στην ερευνήτρια ότι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα μπορούσαν να συνεχιστούν και σε άλλα είδη γλυπτικής, όχι μόνο της υπαίθριας αλλά και της αρχαίας, της σύγχρονης ελληνικής και παγκόσμιας γλυπτικής. Άλλωστε προσεγγίζοντας την τέχνη της γλυπτικής προσεγγίζουμε την ίδια τη φύση του ανθρώπου.

Παράλληλα, μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, προέκυψε ότι η χρήση θεατρικών τεχνικών είναι διαδεδομένη στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα και καλύπτει όλες τις γνωστικές περιοχές μάθησης. Απομένει και στην Ελλάδα να γίνει αποδεκτός ο ρόλος της Παιδαγωγικής του Θεάτρου και τα οφέλη που προσφέρει και που μπορεί να επιφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η χρήση του θεάτρου και των στοιχείων του από τους εκπαιδευτικούς κυρίως της προσχολικής εκπαίδευσης ίσως να αποτελεί απαραίτητο εργαλείο για την προσέγγιση

¹⁹⁷ Χαράλάμπους Δ. & Πολυκρέτη Κ., ό. π., σ. 18

και τη διδασκαλία των μαθημάτων της αισθητικής αγωγής, καθώς αναλαμβάνουν να ανταποκριθούν σε όλες τις γνωστικές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος¹⁹⁸.

Ο εκπαιδευτικός που θα κληθεί να διδάξει λοιπόν Θέατρο δεν θα πρέπει να ενδιαφερθεί μόνο για το περιεχόμενο του μαθήματος και τις γνωστικές απαιτήσεις του. Θα πρέπει εξίσου να αντιληφθεί ότι οφείλει να ανανεώσει τον ίδιο τον τρόπο διδασκαλίας του και να αναδειχθεί από επιστήμονας σε παιδαγωγό με καλλιτεχνική συνείδηση και ευαισθησία. Το προσωπικό του ενδιαφέρον, επίσης, μπορεί να τον οδηγήσει σε περαιτέρω μελέτη και εμπλουτισμό των απαραίτητων επιστημονικών εργαλείων, να αντιμετωπίσει τη θεατρική αγωγή όχι ως απλό μάθημα διδασκαλίας, αλλά ως έκφραση της Τέχνης και να ενθαρρύνει την αντίστοιχη προσέγγιση, με έμφαση στον αυτοσχεδιασμό και την ελεύθερη έκφραση των μαθητών, την ανάπτυξη θεατρικών καταστάσεων και θα ανανεώσει τον τρόπο διδασκαλίας, εμπλουτίζοντάς τον με στοιχεία Τέχνης και Πολιτισμού¹⁹⁹.

Οι εικαστικές τέχνες αποτελούν ταυτόχρονα αίσθηση, έκφραση, αναζήτηση, αποκάλυψη και επικοινωνία. Αντανακλούν τη βαθιά ανάγκη του ανθρώπου να εξερευνήσει και να κατανοήσει την πραγματικότητα γύρω του, να προσδιορίσει τη στάση του απέναντι σε αυτή, να δώσει το στίγμα του, να συναντήσει τον άλλον και τον εαυτό του. Συνδέονται με την ικανότητα του ανθρώπου να δημιουργεί, να μοιράζεται με ποικίλους τρόπους συναισθήματα, εμπειρίες, ιδέες²⁰⁰. Ο ρόλος της αισθητικής αγωγής είναι απαραίτητο να διερευνηθεί προσεκτικά μέσα από διαφορετικές θεματικές προτάσεις για την τέχνη και τη δημιουργικότητα, καθώς επίσης για την τέχνη και την τρέχουσα κοινωνική επιρροή της²⁰¹.

Στα πλαίσια της αισθητικής αγωγής οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στο να καθορίσουν τι πρέπει να παρατηρήσουν τα παιδιά σε ένα συγκεκριμένο έργο και

¹⁹⁸ Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα καλλιτεχνικά μαθήματα αναλαμβάνουν οι ειδικότητες.

¹⁹⁹ Γραμματάς Θ., 2015, ό. π.

²⁰⁰ Βάος Α., ό. π., σ. 13

²⁰¹ Μάρκου Α., *Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική & πρωτοσχολική εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η, Πάτρα, 2015, σ. 34

πως αισθάνονται σχετικά με την ίδια τη διαδικασία της επαφής με τα έργα τέχνης²⁰². Το συνηθέστερο όμως εμπόδιο για την αποτελεσματική διδασκαλία των τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι η έλλειψη αυτοπεποίθησης των δασκάλων που συνδυάζεται και από την πεποίθηση ότι δεν είναι καλλιτεχνικοί τύποι. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει μια δημιουργική δουλειά μέσα από τις εικαστικές τέχνες θα πρέπει να μεριμνήσουν για το θέμα της ενσωμάτωσης των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να ενσωματωθούν οι τέχνες θα πρέπει να περιλαμβάνουν μια μεγάλη γκάμα εκφραστικής δυνατότητας και να προωθούν τη χρήση της φαντασίας, της πρωτοτυπίας, της περιέργειας και της απόλαυσης. Τέλος, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στη Διεπιστημονική φύση του Αναλυτικού Προγράμματος, καθώς η ίδια η εμπειρία μπορεί να κατανοηθεί με διαφορετικούς τρόπους²⁰³.

²⁰² Chapman L., ό. π., σ. 152

²⁰³ Ρόμπινσον Κ., ό. π., σ. 132

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Ardouin, I. (2000). Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο (μτφρ. Μ. Καρρά). Αθήνα. Νεφέλη

Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Gutenberg. Αθήνα

Berk, R. A. & Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it, anyway? Improvisation as a teaching tool. Journal on Excellence in College Teaching. n.20 (3)

Brown, Victoria. (2017). Drama as a Valuable Learning Medium in Early Childhood. Arts Education Policy Review. V. 118 n3

Chapman, L. (1993). Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική ζωή. Αθήνα. Νεφέλη

Cohen, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας Μεταίχμιο*: Αθήνα

Cole, M. & Cole, S. R. (2001). Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και μέση ηλικία. (Τομ.Β'). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδάνος

Dale Bagshaw et others. (2005). “Brinding the fields of drama and conflict management, Empowering students to handle conflicts through school-based programmes”. School of teacher education, Malm University. Sweden: Barsebäck

Denzin N. (2009). Sociological Methods: A Sourcebook, 2nd ed. New York: MC Graw Hill.

Dewey John. (2005). Art as experience, 1859-1952. New York: Perigee Books

Fox, J. Englebright Diffily, D. (2001). Integrating the Visual Arts--Building Young Children's Knowledge, Skills, and Confidence. Dimensions of Early Childhood, Win: v29 n1 p3-10

Goldstein, T. R. Lerner, Matthew D. Winner, Ellen. (2017). The Arts as a Venue for Developmental Science: Realizing a Latent Opportunity. Child Development, v88 n5 p1505-1512 Sep-Oct 2017

Gombrich, E. H. 1994. Το χρονικό της τέχνης. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης

Hui A. & others. (2011). How Effective is a Drama-enhanced Curriculum Doing to Increase the Creativity of Preschool Children and Their Teachers? The Journal of Drama and Theatre Education in Asia Vol. 2, No. 1

Jonhson, S. & O' Neil, C. (1984). Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama. London: Hutc Hinson.

Lim, Booyeun. (2004). Aesthetic Discourses in Early Childhood Settings: Dewey, Steiner, and Vygotsky. Early Child Development and Care, v174 n5 p473-486 Jan 2004

Lowe, Michelle, (2006). Beginning research: a guide for foundation degree students, New York : Routledge

Madanipour, A., (2003). Public and private spaces of the city, London and New York: Routledge,

Moore, S. (1992). Το σύστημα Στανισλάφσκι: η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού. Αθήνα: Παρασκήνιο

Morgan, N. & Saxton, J. (1987). Teaching Drama: A mind of many wonders. Portsmouth: Heinemann.

Neelands, J.& T. Goode (επιμ.) (2000). Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Neil, C. & Lambert, A. (1982). Drama structures. London: Hutchinson.

Parson, M.J. & Blocker, H. G. (1993). Aesthetics and Education. Disciplines in art Education: contexts of understanding. Chicago: University of Illinois Press

Rowe, Meredith L. Salo, Virginia C. Rubin, Kenneth. (2018). Toward Creativity: Do Theatrical Experiences Improve Pretend Play and Cooperation among Preschoolers? Win: American Journal of Play, v10 n2 p193-207 2018

Sextou, P. (2002). Drama Teacher Training in Greece: A Survey of Attitudes of Teachers towards Drama Teachers. Journal of Education for Teaching, v28 n2 p123-133

Sotiropoulou-Zormpala, Marina.(2016). Seeking a Higher Level of Arts Integration across the Curriculum. Arts Education Policy Review, v117 n1 p43-54

Tselfes, V. & Paroussi, A. (2009). Science and Theatre Education: A Cross-Disciplinary Approach of Scientific Ideas Addressed to Student Teachers of Early Childhood Education. Science & Education, v18 n9 p1115-1134

Vygotsky, L. S. (1999). Σκέψη και Γλώσσα. Αθήνα: Γνώση

Wagner, B.-J. (1979). Dorothy Heathcote: Drama as a Learning Medium. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Ελληνόγλωσση

- Ανακαλύπτω τα σπουδαιότερα έργα τέχνης. (2018). Αθήνα: Ψυχογιός και παιδί
- Ανδριοπούλου-Καπέλλα, Μαριέττα (2009). Η δική μας Αθήνα: Ένας οδηγός της Αθήνας για παιδιά. Αθήνα: Κέδρος
- Αντωνοπούλου Ζέττα, (2003). Τα γλυπτά της Αθηνas, Υπαίθρια Γλυπτική 1834-2004. Αθήνα: Ποταμός
- Ανωγιανάκη Κ. (2012). Γνωρίζω το σώμα μου μέσα από τη Τέχνη. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αυδή Α. & Χατζηγεωργίου Μ. (2007). Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βάος Α. (2004). Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη. Αθήνα: Τόπος, 2004\
- Βελογιάννη, Ελ. (2007). Θέατρο εν τάξει. Αθήνα: Γρηγόρης
- Βοκοτοπούλου, Ειρ. (2009). Βόλτες στην Αθήνα. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο
- Γιαννουδάκη, Τ. (κειμ.). (2006). Εθνική Γλυπτοθήκη, Μόνιμη Συλλογή, Μουσείο Αλέξανδρου Σούτσου, Αθήνα: Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος
- Γκαλινίκη Στυλιανή, Οι χρήσεις της αρχαιότητας στη συγκρότηση της ταυτότητας μιας πόλης. Η περίπτωση των σύγχρονων δημόσιων γλυπτών της Θεσσαλονίκης, Διδακτορική διατριβή 2015, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Τομέας III - Αρχιτεκτονική Γλώσσα, Επικοινωνία και Σχεδιασμός.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασογιάννη Ε., (2009). Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργία Περιβάλλοντος Μάθησης Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β
- Δημοπούλου, Μ. Κύρδη, Κ. Σβορώνου, Ε. (2018). Το παιδί, η πόλη και το μνημείο: οδηγός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Πειραιώς
- Δρόσου, Κ. (2016). Συμβολικά τοπία μνήμης. Η Δημόσια Γλυπτική στο Δήμο Κηφισιάς. Διπλωματική εργασία στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, ΠΜΣ Εκπαίδευση και Πολιτισμός
- Κακριδής, Ι. Θ. (1986). Ελληνική Μυθολογία, οι ήρωες, (τομ. 3). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών
- Κανελοπούλου, Χ. (2006). Οι εικαστικές παρεμβάσεις στους δημόσιους χώρους της Αθήνας από το 1950 έως το 2004. Αθήνα: (διδακτορική διατριβή). Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας Τομέας Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης

Καραμπάτης, Ι. (1980). Παιδαγωγικές και ψυχονοητικές ασκήσεις εφαρμογής σχεδιάσεων στην αισθητική αγωγή με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, αυτοέκδοση. Αθήνα

Κατσαρού, Ελ. (2016). .Εκπαιδευτική έρευνα-δράση: πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αθήνα: Κριτική

Κουλούρη – Αντωνοπούλου, Ου. (1985). Αισθητική αγωγή του παιδιού, μορφές αισθητικής δημιουργικότητας στην Παιδική Βιβλιοθήκη και στο μουσείο. Αθήνα: Δίπτυχο

Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD – ROM).

Μάρκου Α. (2015). Εικαστική αγωγή και μελέτη περιβάλλοντος στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών στην προσχολική & πρωτοσχολική εκπαίδευση. (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πάτρα.

Μουρίκη, Α. (2005). Μεταμορφώσεις της αισθητικής. Αθήνα: Νεφέλη

Μπαρουτάς, Κ. (2011). Το θεατρικό ύφος στις Εικαστικές τέχνες. Αθήνα: Λεξίτυπον

Ντιντιούμη, Σ. (2015). Υπαίθρια Γλυπτά του Κέντρου των Αθηνών. Ένας Μικρός Οδηγός. Αθήνα: Δήμος Αθηναίων

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου 1^ο & 2^ο μέρος, Ο.Ε.Δ.Β. Αθήνα

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2004). Για την εκπαίδευση του μέλλοντος: οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ. Αθήνα: Νήσος

Παπαδογεράκη, Α. (2011). Περί γλυπτικής. Αθήνα: Φοίνικα.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου. Αθήνα

Παπαδόπουλος, Σίμος & Γλένη, Χρυσανγή. (2016). Εκπαίδευση στον Πολιτισμό: Κοινοί στόχοι παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας «Τέχνη και πολιτισμός» στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα», Πρόγραμμα Θαλής: «Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία»

Παπαδόπουλος, Σ. (2004). Η διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή. Αθήνα

Παπαδόπουλος, Σ. (2015). Ένταξη θεατρικών τεχνικών σε μαθησιακό πλαίσιο: αυθεντική αξιολόγηση μαθησιακών στόχων. Περιοδικό Επιστήμες της αγωγής, τεύχος 2/2015, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη

Παπαδόπουλος, Σ. / Γλένη, Χ., (2014) Συνάντηση των Τεχνικών Θεάτρου με την Κινηματογραφική Αγωγή: Ένα τριετές πρόγραμμα με σκοπό την κατανόηση της ετερότητας και της δημιουργίας ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης σε μαθητές δημοτικού σχολείου στο Μπάρος, Β. / Στεργίου. Λ./ Χατζηδήμου, Κ. (2015) Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης, Ζεφύρι: Διάδραση. σελ. 236-237.

Παπαϊωάννου, Μ. (2006). Η ελληνική Τέχνη του 20^ο αιώνα: Ζωγραφική – Γλυπτική. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Παπαϊωάννου, Π. (2015). Η εκπαιδευτική έρευνα – δράση: θεωρία και πράξη στην εφαρμογή της στη Ελλάδα. Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συμποσίου. Ρέθυμνο. Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών.

Πολυχρονάτου, Ε. (2006). Έργα τέχνης μεγάλης κλίμακας στον αστικό και φυσικό χώρο. Από τη δεκαετία του '60 έως τον 21ο αιώνα. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών.

Ρόμπινσον, Κ. (1999). Οι τέχνες στα σχολεία: αρχές, πρακτικές, προβλέψεις. Αθήνα: . Καστανιώτης,

Σκέμπερη, Λ., (2010). «Τέχνη και εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος». περ. Συνεργασία, αρ. 2 (Σεπτέμβριος 2010) www.aeeth.de/syneraasia

Τσιάρα, Σ. (2000). Τοπία εθνικής μνήμης: η δημόσια γλυπτική στην Μακεδονία, (διδακτορική διατριβή), ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμ. Αρχαιολογία,. Θεσσαλονίκη

Υ.Π.Ε.Π.Θ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο

Φωτοπούλου – Πρίγκηπα, Α. (2007). «Στον κήπο με τα αγάλματα, Εργαστήρι του Γιάννη Παππά». Αθήνα: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Μουσείο Μπενάκη.

Χαραλάμπους, Δ., Πολυκρέτη, Κ., Αργυροπούλου, Β. (2007). Οδηγός Καλής Πρακτικής για την Προστασία των Υπαίθριων Μπρούντζινων Μνημείων στην Ελλάδα, Τ.Ε.Ι. Αθήνας – Τμήμα Συντήρησης Αρχαιοτήτων & Έργων Τέχνης. Αθήνα.

Χαραλαμπίδης, Α. (1993). Η τέχνη του 20^{ου} αιώνα, τομ. 2, Μεσοπόλεμος, Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Χαραλαμπίδης, Α. (2010). Βλέπω, γνωρίζω, αισθάνομαι, Θεσσαλονίκη: University Studio Press,

Χρήστου, Χ. (1987). Εισαγωγή στην Τέχνη, αρχιτεκτονική- πλαστική. Αθήνα

Πηγές

Casey L., (2019). «How to talk to kids about art», www.artsy.net/article/artsy-editorial-talk-kids-art (τελευταία ανάκτηση 3/06/2019)

Μουστάκας, Ε. (2017). Γλυπτική.
<http://vagelismoustakas.com/el/%CE%92%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1>. (Ανακτήθηκε στις 15/07/2019)

ResearchGate.(2019).Ανακτήθηκε στις 7/06/2019

Unesco. (2019). <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2006-lisbon/> (Ανακτήθηκε στις 20/8/2019)

[www.researchgate.net/publication/225251613 Communities of development A new model for RD work/figures?lo=1](http://www.researchgate.net/publication/225251613_Communities_of_development_A_new_model_for_RD_work/figures?lo=1).

Γραμματάς, Θ. (2015). Η θεατρική αγωγή ως διδασκόμενο μάθημα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θέατρο και Εκπαίδευση. *Theodor Grammatas*, <http://theodoregrammatas.com/el/%ce%b7-%ce%b8%ce%b5%ce%b1%cf%84%cf%81%ce%b9%ce%ba%ce%b7-%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%b7-%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd-%cf%80%cf%81%cf%89%cf%84%ce%bf%ce%b2%ce%b1%ce%b8%ce%bc%ce%b9%ce%b1-%ce%ba%ce%b1%ce%b9/> (Ανακτήθηκε στις 10/7/2019).

Γραμματάς, Θ. (2016). «Η θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γενικές αρχές και επισημάνσεις». *Theodor Grammatas*, <http://theodoregrammatas.com/el/%ce%b7-%ce%b8%ce%b5%ce%b1%cf%84%cf%81%ce%b9%ce%ba%ce%b7-%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%b7-%cf%83%cf%84%ce%b7%ce%bd-%cf%80%cf%81%cf%89%cf%84%ce%bf%ce%b2%ce%b1%ce%b8%ce%bc%ce%b9%ce%b1-%ce%ba%ce%b1%ce%b9/> (Ανακτήθηκε στις 5/07/2019)

Γραμματάς, Θ. (2019). Το θέατρο ως διδασκόμενο μάθημα. Η αναγκαιότητα μιας ειδικής διδακτικής. *Theodor Grammatas*, <http://theodoregrammatas.com/el/> (Ανακτήθηκε στις 10/7/2019).

Παπαχελάς, Α. (2008). Η γενιά του διαδικτύου. *Η Καθημερινή. Απόψεις*. (31/8/2019)
www.kathimerini.gr/710446/opinion/epikairothta/arxeio-monimes-sthles/h-genia-toy-diadiktyoy (Ανακτήθηκε 18/07/2019)

Τσελφές Β. & Παρούση Α.(2015). Θέατρο και Επιστήμη στην Εκπαίδευση. ΣΕΑΒ. Αθήνα, διαθέσιμο στο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/4042>, ανακτήθηκε στις 7/03/2019

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο για τους κριτικούς φίλους

Ερωτηματολόγιο

Πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση

1. Πιστεύεται ότι τα παιδιά γνωρίζουν που βρίσκουμε γλυπτά;
2. Πιστεύεται ότι τα παιδιά γνωρίζουν αν υπάρχουν γλυπτά στην πόλη τους;
3. Πιστεύεται ότι έχουν παρατηρήσει τα γλυπτά που βρίσκονται στην πόλη τους;
4. Τι θεωρείται ότι μπορεί να παρατηρήσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας σε ένα γλυπτό;
5. Πιστεύεται ότι τα παιδιά μπορούν να ανακαλύψουν το νόημα που κρύβουν τα γλυπτά;
6. Πιστεύεται ότι τα δημόσια γλυπτά διαμορφώνουν την αισθητική τους;
7. Πιστεύεται ότι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας θα μπορέσει να προσεγγίσει την υπαίθρια γλυπτική μετά από εκπαιδευτική παρέμβαση;
8. Που θεωρείται ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει σε ένα υπαίθριο γλυπτό;
9. Σε ποια σημεία πιστεύετε ότι μπορεί ένας εκπαιδευτικός να εστιάσει κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής του παρέμβασης ώστε να εξοικειώσει τα παιδιά με την με την υπαίθρια γλυπτική;
10. Ποιες πιστεύεται είναι οι δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική του παρέμβαση που αφορά την υπαίθρια γλυπτική;
11. Θεωρείται ότι τα δημόσια γλυπτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν ευκαιρίες για να έρθουν σε επαφή με άλλα γνωστικά αντικείμενα;
12. Ποια γνωστικά αντικείμενα μπορούμε να προσεγγίσουμε μέσα από την υπαίθρια γλυπτική;
13. Θεωρείται ότι η εξοικείωση του παιδιού με την υπαίθρια γλυπτική θα μπορούσε να αναπτύξει την παρατηρητικότητα του;
14. Θεωρείται ότι η ενασχόληση του παιδιού με την υπαίθρια γλυπτική θα μπορούσε να αναπτύξει την κριτική του ικανότητα;

15. Πιστεύεται ότι η εξοικείωση τους με τα γλυπτά της πόλης θα αποτελέσει ερέθισμα για να γνωρίσουν το παιδί την πόλη που διαμένει;
16. Πιστεύεται ότι αυτή η εκπαιδευτική παρέμβαση θα μπορούσε να αποτελέσει ερέθισμα για τα παιδιά ώστε να προσεγγίσουν την τέχνη της γλυπτικής γενικότερα;
17. Αν υποθέσουμε ότι το θέατρο και η γλυπτική είναι τέχνες με κοινή αφετηρία γιατί και οι δύο είναι αναπαραστατικές τέχνες, θεωρείται ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην εκπαιδευτική διαδικασία;
18. Ποιες θεατρικές τεχνικές θεωρείται ότι θα μπορούσαν να βοηθήσουν το παιδί να προσεγγίσει την υπαίθρια γλυπτικής;

Ερωτηματολόγιο 2

Μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση

1. Κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης ποια θεωρείται ότι ήταν τα σημεία που εστίασαν περισσότερο τα παιδιά στα γλυπτά;
2. Τα παιδιά θεωρείται ότι κατάφεραν να εκφράσουν με το δικό τους τρόπο το νόημα των γλυπτών;
3. Υπήρξαν σημεία στην εκπαιδευτική παρέμβαση που εντυπωσίασαν τα παιδιά; Μπορείτε να αναφέρεται κάποια από αυτά;
4. Πιστεύεται ότι ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εστιάσει και σε άλλα σημεία κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης; Μπορείτε να αναφέρεται κάποια από αυτά;
5. Ποιες θεωρείται ότι είναι οι δυσκολίες που αντιμετώπισε;
6. Θεωρείται ότι αυξήθηκε η παρατηρητικότητα των παιδιών; Ποια στοιχεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης θεωρείτε ότι βοήθησαν σ' αυτό;
7. Θεωρείται ότι αυξήθηκε η κριτική ικανότητα των παιδιών; Ποια στοιχεία της εκπαιδευτικής παρέμβασης θεωρείτε ότι βοήθησαν σ' αυτό;
8. Πιστεύετε ότι τα παιδιά γνώρισαν περισσότερο την πόλη τους; Ποια στοιχεία βοήθησαν σε αυτό;
9. Πιστεύετε ότι η εξοικείωση με την υπαίθρια γλυπτική θα μπορούσε να αποτελέσει ερέθισμα για τα παιδιά ώστε να προσεγγίσουν την τέχνη της γλυπτικής γενικότερα;

10. Ποιες θεατρικές τεχνικές βοήθησαν περισσότερο τα παιδιά για να εκφράσουν τις απόψεις τους, τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα τους; Μπορείτε να δικαιολογήσετε την απάντησή σας;

Συζήτηση – Συνέντευξη 1

Πριν την παρέμβαση

1. Που βρίσκουμε αγάλματα;
2. Γνωρίζετε αν υπάρχουν αγάλματα στην πόλη;
3. Ποια είναι αυτά;
4. Τα αγάλματα αυτά ποιοι τα έχουν φτιάξει;
5. Τι έχουν παρατηρήσει για τα αγάλματα αυτά; (Τα παιδιά αναφέρουν ελεύθερα για κάποια από τα αγάλματα της πόλης τους)
6. Γιατί υπάρχουν αγάλματα στις πλατείες;
7. Τι προσφέρουν; Τι δίνουν στην πόλη;
8. Ποιο θεωρείται το άγαλμα που σας εντυπωσιάζει περισσότερο;

Αν ασχοληθούμε με τα γλυπτά αυτά μπορούμε να ανακαλύψουμε ιστορίες που κρύβονται πίσω από τα αγάλματα αυτά;



Εικόνα 3: Κούρος Ισορροπιστής



Εικόνα 4: Πόντια μάνα



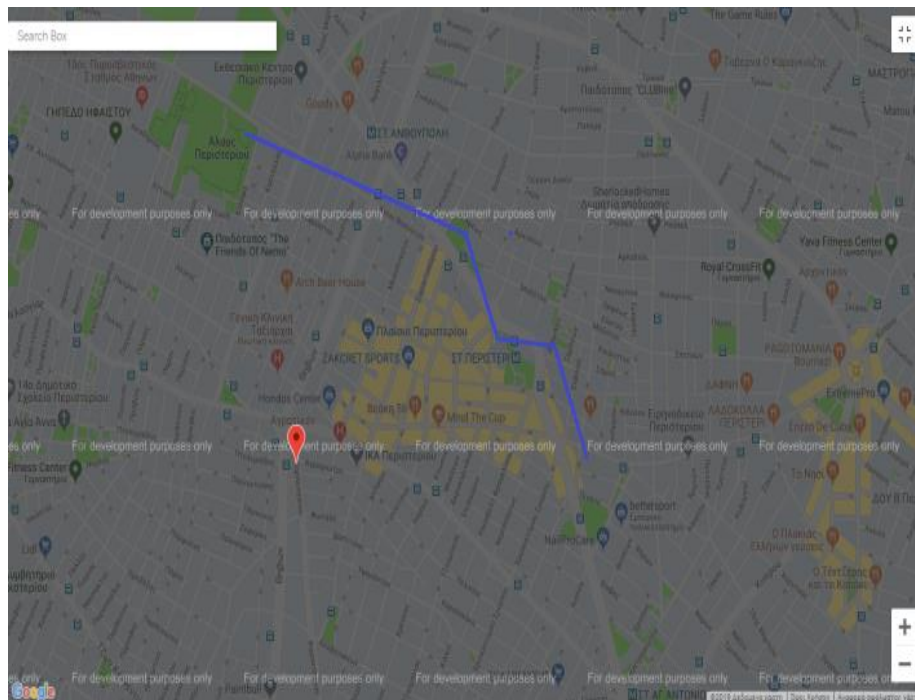
Εικόνα 5: Περιστέρι



Εικόνα 6: η Αρπαγή της Ευρώπης



Εικόνα 7: Συνάντηση



Εικόνα 8: Διαδρομή πολιτιστικού και εκπαιδευτικού περίπατου

Συζήτηση - συνέντευξη 2

Μετά την παρέμβαση

- a. Γνωρίζετε αν υπάρχουν αγάλματα στην πόλη; Ποια είναι αυτά;
- b. Πιστεύεται ότι με όλα όσα κάναμε μάθαμε περισσότερο την πόλη μας;
- c. Ποιο θεωρείται το άγαλμα που σας εντυπωσιάζει περισσότερο; Και γιατί;
- d. Αν ήσασταν άγαλμα σε αυτή την πόλη ποιο άγαλμα θα θέλατε να ήσασταν;
- e. Τι σας άρεσε περισσότερο από τα όσα κάναμε;
- f. Διαλέξτε μια ιστορία που σας άρεσε περισσότερο και που έπαιξαν τα παιδιά;
- g. Μπορείτε να διαλέξετε ένα παιχνίδι που σας φάνηκε περισσότερο εύκολο;
- h. Μπορείτε να διαλέξετε ένα παιχνίδι που σας φάνηκε περισσότερο δύσκολο;

Φωτογραφίες από τις εκπαιδευτικές δράσεις



Εικόνα 9: από την δράση της Αρπαγή της Ευρώπης (δραματοποιημένη αφήγηση- δάσκαλος σε ρόλο)



Εικόνα 10: από την δράση της Πόντιας Μάνας (οι αντικρουόμενες σκέψεις)



Εικόνα 31: από την δράση της Πόντιας Μάνας (οι αντικρουόμενες σκέψεις)



Εικόνα 12: από την δράση της Πόντιας μάνας (οι αντικρουόμενες σκέψεις)



Εικόνα 13: πολιτιστικός και εκπαιδευτικός περίπατος



Εικόνα 14: πολιτιστικός και εκπαιδευτικός περίπατος



Εικόνα 15: πολιτιστικός και εκπαιδευτικός περίπατος

Ζωγραφιές παιδιών ως αξιολόγηση των δράσεων



Εικόνα 16: Ζωγραφική για τον Κούρο Ισορροπιστή



Εικόνα 17: Ζωγραφική για τον Κούρου Ισορροπιστή



Εικόνα 18: Ζωγραφική για τον Κούρου Ισορροπιστή



Εικόνα 19: Ζωγραφική για τον Κούρου Ισορροπιστή



Εικόνα 20: Ζωγραφική για τον Κούρου Ισορροπιστή

