



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου
Μάθηση –
MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»
(ΠΜΣ – ΔΡ.ΤΕ.Π.Τ.Ε.)**

Οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ως μέσο για την
καλλιέργεια της δημιουργικότητας, στο μάθημα των Εικαστικών στην
Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Φιλάνδρα Ιωάννα
Α.Μ. 5052202001031

Επιβλέπων Καθηγητής: Τσιάρας Αστέριος
Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής: Λενακάκης Αντώνιος
Κωστή Αικατερίνη

Ναύπλιο 2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Τσιάρα Αστέριο, του οποίου οι συμβουλές και η βοήθεια υπήρξαν πολύτιμες και υποστηρικτικές σε όλη τη πορεία των σπουδών μου. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, κ. Κωστή Αικατερίνη και κ. Λενακάκη Αντώνιο.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές, τις μαθήτριες, τους εκπαιδευτικούς και τους φίλους, που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία, μιας και χωρίς την σημαντική συμβολή τους δεν θα ήταν εφικτή η ολοκλήρωση της έρευνας.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω τους συναδέλφους συμφοιτητές μου για την ηθική και συναισθηματική στήριξή τους σε όλη τη διάρκεια του «ταξιδιού» μας.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους κοντινούς μου ανθρώπους για την κατανόηση, που έδειξαν και την συμπαράσταση, που μου παρείχαν όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Σε αυτούς είναι αφιερωμένη η παρούσα διπλωματική εργασία.

*η τέχνη δεν αναπαράγει το ορατό
αλλά κάνει τα πράγματα ορατά
Paul Klee*

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	vi
ABSTRACT	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ (Βιβλιογραφική Ανασκόπηση).....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – Δημιουργικότητα	4
1.1 Έννοια της δημιουργικότητας	4
1.2 Στάδια της δημιουργικότητας.....	5
1.3 Δημιουργικό άτομο	6
1.4 Δημιουργικό προϊόν	8
1.5 Δημιουργικό περιβάλλον	9
1.6 Φραγμοί στη δημιουργικότητα.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Εικαστική Αγωγή.....	11
2.1 Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών.....	11
2.2 Στόχοι της Εικαστικής Αγωγής	12
2.3 Η αξία του μαθήματος των Εικαστικών	13
2.4 Σχεδιασμός ενός δημιουργικού μαθήματος	14
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Εικαστικής Αγωγής	15
2.6 Παιδική τέχνη	16
2.7 Παρατήρηση ενός έργου τέχνης	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	19
3.1 Ορισμός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	19
3.2 Στόχοι της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	20
3.3 Αξία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση	22
3.4 Παιδαγωγική προσέγγιση.....	23
3.5 Ο ρόλος του εμπυχωτή	24
3.6 Σχεδιασμός και υλοποίηση μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης	25
Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Περιγραφή της έρευνας.....	27
4.1 Σκοπός της έρευνας	27
4.2 Ερευνητική υπόθεση	28

4.3	Ερευνητικά ερωτήματα.....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – Διαδικασία της έρευνας		29
5.1	Επιλογή δείγματος.....	29
5.2	Δεοντολογία της έρευνας.....	30
5.3	Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	31
5.4	Σχεδιασμός προγράμματος.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – Ερευνητικά εργαλεία		33
6.1	Ερωτηματολόγιο.....	33
6.2	Εφαρμογή προγράμματος.....	34
6.3	Ενεργός συμμετοχική παρατήρηση	34
6.4	Κριτικοί φίλοι.....	35
6.5	Συνεντεύξεις.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 – Ανάλυση Δεδομένων		37
7.1	Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων	37
7.3	Ποιοτικά δεδομένα.....	41
7.3.1	Αποτελέσματα συμμετοχικής παρατήρησης	41
7.3.2	Αποτελέσματα συνεντεύξεων συμμετεχόντων	43
7.3.3	Αποτελέσματα συνεντεύξεων εκπαιδευτικών	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 – Τελικά Συμπεράσματα.....		50
8.1	Επισκόπηση αποτελεσμάτων.....	50
8.2	Περιορισμοί της έρευνας.....	52
8.3	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	53
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....		54
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1		64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2		68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3		103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4		115
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5		123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6		131

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Σχήμα 1: Σπειροειδές μοντέλο Kemmis & McTaggart	31
Πίνακας 1: Άξονες ερευνητικών ερωτημάτων	38
Πίνακας 2: Τιμές μέτρησης των αξόνων για την πειραματική ομάδα	39
Πίνακας 3: Τιμές μέτρησης των αξόνων για την ομάδα ελέγχου	40
Πίνακας 4: Τιμές Cronbach's alpha για την πειραματική ομάδα	40
Πίνακας 5: Τιμές Cronbach's alpha για την ομάδα ελέγχου	41
Σχήμα 2: Αποτελέσματα συνεντεύξεων συμμετεχόντων (ΟΡΓΑΝΩΣΗ)	44
Σχήμα 3: Αποτελέσματα συνεντεύξεων συμμετεχόντων (ΕΠΩΑΣΗ – ΕΥΕΛΙΞΙΑ)	44
Σχήμα 4: Αποτελέσματα συνεντεύξεων συμμετεχόντων (ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ)	45
Σχήμα 5: Αποτελέσματα συνεντεύξεων συμμετεχόντων (ΕΥΧΕΡΕΙΑ – ΕΜΠΝΕΥΣΗ)	45

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη έγινε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση» του Πανεπιστήμιου Πελοποννήσου, για τη Σχολή Καλών Τεχνών – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σκοπός της μελέτης είναι να ερευνηθεί κατά πόσο οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να αποτελέσουν ένα δυνατό εργαλείο, για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα των Εικαστικών. Έχοντας υπόψη ότι τόσο το πεδίο της Εικαστικής Αγωγής όσο και οι βασικοί σκοποί της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση αποβλέπουν στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, σχεδιάστηκε η μέθοδος και έγινε η υλοποίηση της έρευνας. Τον πληθυσμό αποτέλεσαν δύο τμήματα της Δ' τάξης του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βούλας, εκ των οποίων το ένα ορίστηκε ως η πειραματική ομάδα με 18 μαθητές και μαθήτριες στο σύνολο και το άλλο η ομάδα ελέγχου με το ίδιο σύνολο μαθητών και μαθητριών. Για τις δύο ομάδες επιλέχθηκε μια συγκεκριμένη θεματολογία της διδασκαλίας των Εικαστικών Τεχνών με σημαντική διαφοροποίηση στην πειραματική ομάδα, για την οποία σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης 12 εργαστηρίων, σχεδιασμένα σύμφωνα με τη μέθοδο και τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης, με οιονεί πειραματικό σχεδιασμό και με την ενεργό συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας που βασίζεται στο μοντέλο σπειροειδούς διαδικασίας σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού. Επιπλέον πρόκειται για μια μικτού τύπου έρευνα που προσεγγίζει τόσο την ποσοτική, όσο και την ποιοτική μέθοδο. Ως εκ τούτου, τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν βάσει της κλίμακας CSQ-R των Kumar, Kemmler και Holman (1997), που δόθηκε για συμπλήρωση στις δύο ομάδες πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Για την ανάλυση και επεξεργασία τους χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής SPSS με την αξιοποίηση του παραμετρικού κριτηρίου t-student για εξαρτημένα δείγματα. Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων τα εργαλεία της έρευνας, που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν η ενεργός συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, καθώς και οι ημιδομημένου τύπου συνεντεύξεις των συμμετεχόντων και εκπαιδευτικών κλάδων ΠΕ91.01 και ΠΕ08. Όπως προβλέπεται σε έρευνες μικτού τύπου, η τριγωνοποίηση βοήθησε στην απόδοση των συμπερασμάτων. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν,

έδειξαν ότι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής έχει τη δυνατότητα να επιτευχθεί σε έναν ικανοποιητικό βαθμό μέσα από προγράμματα σχεδιασμένα με βάση τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Δημιουργικότητα, Δημιουργική ικανότητα, Δημιουργική διαδικασία, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Δράμα στην Εκπαίδευση, Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών, Εικαστικά, Εικαστική Αγωγή

ABSTRACT

The present research study was carried out in the framework of the postgraduate study program "Dramatic Art and Performing Arts in Education and Lifelong Learning" of the University of Peloponnese, for the School of Fine Arts - Department of Theatrical Studies. The purpose of the study is to investigate whether the techniques of Drama in Education can be a powerful tool for cultivating the creativity of Primary Education students, through the Visual Art Class. Bearing in mind that both the field of Art Education and the main purposes of Dramatic Art in Education are aimed at enhancing creativity, the method was designed and the research was implemented. The population consisted of two sections of the 4th grade of the 3rd Elementary School of Voula, one of which was defined as the experimental group with 18 students in total and the other the control group with the same set of students. A specific theme of the teaching of Visual Arts was chosen, for the two groups, with significant differences in the experimental group, for which an intervention program of 12 workshops was designed, according to the method and techniques of Drama in Education. It is an educational action research, with quasi-experimental planning and with the active participatory observation of the researcher based on the model of a spiral process of planning, action, observation and reflection. In addition, it is a mixed type of research, approaching both the quantitative and the qualitative methods. Therefore, the research tool chosen for the quantitative data collection is the CSQ-R scale of Kumar, Kemmler and Holman (1997), which was given for completion in both groups before and after the interventions. The SPSS statistical program was used for the analysis and processing of the quantitative data with the help of the t-student parametric criterion for dependent samples. For the collection of qualitative data, the research tools used were the active participatory observation of the researcher and the critical friend during the interventions, as well as the semi-structured type interviews of the participants as well as Theatre and Visual Arts teachers. As predicted in mixed-type researches, triangulation helped to yield the conclusions. The conclusions that emerged from this research showed that the cultivation of creativity in the subject of Visual Art Education has the potential to be achieved to a satisfactory degree, through programs designed based on the techniques of Drama in Education.

KEY WORDS: Creativity, Creative ability, Creative process, Drama in Education, Educational drama, Didactics of Visual Arts, Visual Arts, Visual Education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μάθηση αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά μέσα της μόρφωσης και της αγωγής. Στο εννοιολογικό της πλαίσιο εκτός από τη συλλογή πληροφοριών εμπεριέχεται και η παράμετρος της βαθύτερης κατανόησης των καταστάσεων και περιστάσεων. Μέσα σε αυτό ο νέος άνθρωπος καταφέρνει να ικανοποιήσει τις ανάγκες διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του και προσαρμογής του στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που αναπτύσσεται (Παπανούτσος, 1984). Ως εκ τούτου, τα κατάλληλα κίνητρα και οι εμπειρίες είναι απαραίτητοι παράγοντες για να καλλιεργηθούν οι ικανότητες του νέου ανθρώπου (Δανασσής-Αφεντάκης, 1996). Το παιδί απέναντι στη μάθηση δεν πρέπει να διατηρεί παθητική στάση. Ο μαθητής «*παράγει μάθηση*» σημαίνει ότι λαμβάνει χρήσιμα ερεθίσματα και εμπειρίες, ώστε να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Αυτό πραγματοποιείται βάση της σχέσης που δημιουργείται ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό, καθώς αποτελεί τον καθοριστικό και απαραίτητο ρόλο της αγωγής (Φράγκος, 2006: 67).

Το σχολικό περιβάλλον πρέπει να είναι ένα μικρό αντίγραφο μιας ολοκληρωμένης κοινωνίας, ενώ η ίδια η σχολική πραγματικότητα πρέπει να είναι οργανωμένη σε κοινωνικό πλαίσιο. Σημαντικό συντελεστή σε αυτό αποτελεί η σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή. Το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού πρέπει να στρέφεται στην εξελικτική πορεία του μαθητή και στην ενεργοποίηση της σκέψης του (Dewey, 1916). Αυτή η παιδαγωγική συνάντηση έχει ως βάση την ενθάρρυνση, προϋποθέτοντας αφ' ενός την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού στις μαθησιακές ικανότητες του μαθητή, αφ' ετέρου την εμπιστοσύνη του παιδιού στις διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού (Δανασσής-Αφεντάκης, 1996). Οι Dreikurs και Dinkmeyer (1995), διατυπώνουν τις βασικές αρχές ενός ενθαρρυντικού περιβάλλοντος για το παιδί, που βασίζονται στην εκτίμηση, στην εμπιστοσύνη, στην αυτοπεποίθηση και στην αναγνώριση. Σημασία έχει η εκτίμηση και η αναγνώριση στην προσπάθεια του κάθε μαθητή, αλλά και στην μέριμνα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο ενεργητικό δυναμικό της ομάδας. Έμφαση πρέπει να δίνεται τόσο στις ατομικές ανάγκες όσο και στο πνεύμα συνεργασίας, γεγονός που δημιουργεί αυτοπεποίθηση. Σε όλα τα παραπάνω δεν πρέπει να παραληφθεί η πρόκληση του ενδιαφέροντος μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, που δίνει σε όλους ίσες ευκαιρίες για δράση.

Μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, βασισμένο σε κοινωνικές αξίες το σχολείο μπορεί να γίνει ένας «τόπος συνεργασίας, επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργής συμμετοχής» (Δανασσής-Αφεντάκης, 1993:105). Οι εμπειρίες και οι γνώσεις που λαμβάνουν οι μαθητές, θα πρέπει «να ενοποιούνται πλήρως στη ζωή τους, στο ρόλο τους ως άτομα, πολίτες και ανθρώπινες υπάρξεις» (Σάλλα, 2008:155). Ένα εκπαιδευτικό σύστημα διαρθρωμένο με τα απαραίτητα υποστηρικτικά μέσα διδασκαλίας, όπως κατάλληλο ανθρώπινο δυναμικό και υλικοτεχνικές δομές, δίνει το έναυσμα στους μαθητές για μάθηση, κατανόηση του εαυτού τους και ανάπτυξη των νοητικών τους λειτουργιών (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Μια μέθοδος διδασκαλίας που είναι κατάλληλα δομημένη, αλλά και προσαρμοσμένη σε κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό μέσο για την μετάδοση πολλών γνώσεων (Bruner, 1978).

Σύμφωνα με τον Dewey (2008), οστόχος της αγωγής είναι να ενεργοποιήσει την ικανότητα του παιδιού στην επίλυση των προβλημάτων, που αντιμετωπίζει στο κοινωνικό αλλά και στο φυσικό περιβάλλον, στο οποίο αναπτύσσεται. Συνεπώς, τα ένστικτα που πρέπει να καλλιεργηθούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι τέσσερα: το ένστικτο των κοινωνικών σχέσεων, που εκφράζεται με την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, το ερευνητικό ένστικτο που συνδέεται με την αναζήτηση, το κατασκευαστικό ένστικτο που ενισχύει τις κινησιολογικές και χειρονομαϊκές δεξιότητες και το καλλιτεχνικό ένστικτο, που αναπτύσσεται με την ελευθερία της έκφρασης.

Σήμερα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες, είναι σχεδιασμένο ώστε να καλλιεργεί τον τρόπο σκέψης των παιδιών. Παράλληλα, οι γνώσεις που παρέχονται στους μαθητές ενισχύουν την κατανόηση της κουλτούρας και του πολιτισμού του ίδιου του τόπου, αλλά και άλλων. Όλες οι μορφές τέχνης, όπως το θέατρο, ο χορός, η μουσική, η ποίηση και οι οπτικές τέχνες, αποτελούν αρχές του πολιτισμού μας, καθώς αντικατοπτρίζουν την ανάγκη του ανθρώπου για έκφραση (Σάλλα-Δουκουμεντζίδη, 1996). Παράλληλα, η γνωριμία και η ενασχόληση του παιδιού με τις τέχνες καλύπτει την επιθυμία του για κατανόηση και κατ' επέκταση, μέσα από την καλλιτεχνική εκπαίδευση, καλύπτεται η δυνατότητα να αντιληφτεί την σύγχρονη καλλιτεχνική πρακτική (Βάος, 2011).

Η Αισθητική Αγωγή αποτελεί ένα τμήμα της αγωγής, που ειδικεύεται στην αισθητική καλλιέργεια του ανθρώπου, ώστε να καταστεί ικανός στη δημιουργία του ωραίου στην τέχνη και τη φύση (Τρούλης, 1991). Η σημαντικότητα της Αισθητικής

Αγωγής έγκειται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, «ως μία δημιουργική διαδικασία που ενώνει την πνευματική δραστηριότητα με την χειρωνακτική δεξιοτεχνία» (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999). Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συνδυάσει δύο μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία του Δράματος και των Εικαστικών, με σκοπό την καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Οι δύο αυτές μορφές αποβλέπουν στην ολιστική ανάπτυξη του μαθητή προσφέροντας όχι μόνο αισθητική εμπειρία, αλλά και εμπειρία, που θα χρησιμοποιηθεί ως γνώση για τη μετέπειτα ζωή του (Dewey, 1958).

Με βάση την καλλιτεχνική αγωγή και τη δημιουργική σκοπιά του Δράματος επιχειρείται ο συνδυασμός των τεχνικών, που προσφέρει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο μάθημα της Εικαστικής Αγωγής. Παράλληλα, εστιάζεται η δυνατότητα της εκπαιδευτικής εφαρμογής για την επινόηση ιδεών και επίλυση προβλημάτων σε ό,τι αφορά τη χρήση των μορφικών στοιχείων των εικαστικών τεχνών και των συμβόλων, μέσα στην παιδική δημιουργικότητα και στη διαδικασία παραγωγής τέχνης.

Α΄ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ (Βιβλιογραφική Ανασκόπηση)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – Δημιουργικότητα

1.1 Έννοια της δημιουργικότητας

Η δημιουργικότητα νοείται ως η ικανότητα που έχει ο άνθρωπος στην παραγωγή ιδεών και προϊόντων σκέψης, τα οποία μέχρι στιγμής για τον ίδιο παρέμεναν άγνωστα. Στη διαδικασία αυτή περιλαμβάνεται ο συνδυασμός νέων και παλαιών καταστάσεων, καθώς και η σύνθεσή τους για τον σχηματισμό καινούριων συσχετισμών, που χαρακτηρίζονται από μια ασυνήθιστη πρωτοτυπία (Drevdahl, 1956).

Η δημιουργικότητα συνεπάγεται τη *«γέννηση εκείνου που προηγουμένως δεν είχε ούτε μορφή ούτε χαρακτηριστικά»* (Read, 1969: 80), δηλαδή τον νεωτερισμό, την πρωτοποριακή σκέψη, τον μετασχηματισμό, την ανακάλυψη, την επινόηση και την παραγωγή καλλιτεχνικών προϊόντων, τα οποία αναγνωρίζονται για την ιδιαίτερη αισθητική, κοινωνική, τεχνολογική και επιστημονική αξία τους (Vernon, 1989). Η έννοια αυτή, συμπληρώνεται με τη νοητική διαδικασία του ατόμου στον σχηματισμό ιδεών, που χρησιμεύουν στη λύση προβλήματος, ενώ παράλληλα ενσωματώνει και την ικανότητα αντίληψης ενός προβλήματος με ξεχωριστό και αποτελεσματικό τρόπο (Κακαβούλη, 1993).

Οι ορισμοί της δημιουργικότητας καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα· αφορούν στην παραγωγή, εστιάζοντας στην καινοτομία, τη χρήση και τη ποιότητα του δημιουργικού προϊόντος, στη νοητική διαδικασία και στην πνευματική ανάπτυξη του δημιουργού, αλλά και στην εμπειρία που βιώνεται (Παύλου, 2020 · Σάλλα-Δουκουμετζίδη, 1996).

Στην επιστήμη της Παιδαγωγικής, η δημιουργικότητα βασίζεται στη μάθηση με σκοπό ένα πρωτότυπο αποτέλεσμα, που απορρέει μέσα από την προσωπική έκφραση του μαθητή. Η δημιουργική μάθηση εμπίπτει στην αισθητική αγωγή, ενθαρρύνοντας την αυτο-έκφραση και προάγοντας όχι μόνο τις ενσυνείδητες και υποσυνείδητες εκφράσεις συναισθημάτων, αλλά και την εκμείευση ιδεών (Bloom et al., 1956). Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται οι εμπειρίες του μαθητή, ενώ παράλληλα παράγεται η απαραίτητη γνώση για την ενίσχυση της προσωπικής ταυτότητας και των δεξιοτήτων του (Chapman, 1993). Σήμερα, η δημιουργικότητα αποτελεί μια γνωστική διαδικασία, που λαμβάνει χώρα μέσα από την προσωπική εμπλοκή του μαθητή και οδηγεί στην

ανάπτυξη των δεξιοτήτων κατανόησης, αλλά και της κριτικής ικανότητας (Σάλλα, 2008).

Συνοψίζοντας, η δημιουργικότητα μπορεί να κατανοηθεί ως ο τρόπος σκέψης ενός ανθρώπου με ευαισθησία απέναντι στον προβληματισμό, με δεκτικότητα στην εμπειρία και με ικανότητα διατύπωσης και εύρεσης ποικίλων ιδεών και λύσεων. Ταυτοχρόνως εκτείνεται επιδρώντας στο ατομικό επίπεδο, αλλά και στο ευρύτερα κοινωνικό, όπου ενδεχομένως οδηγεί σε καινοτόμα καλλιτεχνικά ρεύματα και νέες επιστημονικές εφευρέσεις (Sternberg, & Lubart, 1998).

1.2 Στάδια της δημιουργικότητας

Η δημιουργική διαδικασία περιλαμβάνει μια πορεία ενεργειών και διαδικασιών (Μαγουλιώτης, 2002). Αποτελεί μια ακολουθία σταδίων, όπου το κάθε ένα, καθώς ολοκληρώνεται, προσφέρει εμπειρίες, που δίνουν λύσεις σε προβληματισμούς και συνεισφέρουν στην εξέλιξη του επόμενου. Στη διδασκαλία της τέχνης η διαδικασία είναι σημαντικότερη από το αποτέλεσμα, διότι μέσα από αυτή εξωτερικεύονται οι πνευματικές δραστηριότητες της σκέψης, των συναισθημάτων και των αισθήσεων (Read, 1969· Σέργη, 1987). Ο Landau (1969) επισημαίνει τη σημαντικότητα, που έχει η κατεύθυνση και η ακολουθία των σταδίων, ενώ δίνει έμφαση στην μελέτη και εξέταση του καθενός ξεχωριστά (Daucher, & Seitz, 2003). Ο Wallas (1926), διακρίνει τέσσερα στάδια ελέγχου κατά τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας: την προετοιμασία, την επώαση, την έμπνευση και την επικύρωση.

Στο προπαρασκευαστικό στάδιο της προετοιμασίας, καθορίζεται το πρόβλημα ως αποτέλεσμα μιας εσωτερικής, δυναμικής ώθησης μεταξύ του δημιουργού και του περιβάλλοντος (Σάλλα-Δουκουμετζίδα, 1996). Με βάση την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία συλλέγονται οι πληροφορίες, αναλύονται τα δεδομένα και αποθηκεύονται στη μνήμη, ώστε να ενοποιηθούν και να αποτελέσουν εφόδια για τα επόμενα στάδια (Ξανθάκου, 2011).

Το στάδιο της επώασης είναι η δεύτερη φάση ελέγχου της δημιουργικής διαδικασίας. Σε αυτό στάδιο, οι πληροφορίες, που είχαν συλλεχθεί στο προηγούμενο στάδιο, διατηρούνται στο ασυνείδητο, συνδυάζονται και συνδέονται εκ νέου (Wallas, 1926). Πρόκειται για μια περίοδο, όπου δεν υπάρχει φανερή δραστηριότητα του ατόμου και προσδιορίζεται «κυρίως ως εμπειρία σύλληψης ιδεών» (Ξανθάκου, 2011:58). Το

υπό επεξεργασία πλήθος των ιδεών μετασχηματίζεται για να ενσωματωθούν στη συνείδηση (Zweig, 2002· Poincare, 1913).

Ακολουθεί το τρίτο στάδιο της έμπνευσης, στο οποίο η νέα ιδέα εμφανίζεται ξαφνικά ως αποτέλεσμα της συνένωσης των ήδη καταχωρισμένων και γνωστών πληροφοριών, που πλέον έχουν περάσει στο συνειδητό (Wallas, 1926). Η στιγμή της έμπνευσης είναι η στιγμή, κατά την οποία οι λύσεις ή η λύση του προβλήματος αναδύονται μαζί με το συναίσθημα της έκπληξης και της ικανοποίησης (Bruner, 1962). Το εννοιολογικό πλαίσιο της έμπνευσης είναι συνδεδεμένο με την εξωτερίκευση της πνευματικής έντασης από τη συσσώρευση των πληροφοριών και ως εκ τούτου δεν έχει ως αποτέλεσμα μόνο τη γέννηση μιας ή περισσότερων λύσεων, αλλά και τη συναισθηματική ευχαρίστηση του ατόμου (Read, 1969· Harding, 1967).

Η ολοκλήρωση της δημιουργικής διαδικασίας γίνεται με το τέταρτο στάδιο της επικύρωσης, το οποίο ουσιαστικά είναι η φάση του απολογισμού και της αξιολόγησης (Ξανθάκου, 2011). Γίνεται ο τελικός έλεγχος ως προς αποδοτικότητα και την καταλληλότητα του δημιουργικού προϊόντος, με βάση τις αρχικές υποθέσεις και τις επιδιώξεις του δημιουργού (Σάλλα-Δουκουμετζίδα, 1996· Wallas, 1926).

1.3 Δημιουργικό άτομο

Η δημιουργικότητα καθορίζεται από τον βαθμό ικανότητας ενός ατόμου στην αντίληψη και εκδήλωση μιας ορισμένης συμπεριφοράς απέναντι στους προβληματισμούς και τα ερωτήματα (Guilford, 1950). Παράλληλα, ένα δημιουργικό άτομο χαρακτηρίζεται από την ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικές καταστάσεις, που απαιτούν απαντήσεις για την επίτευξη των στόχων (Gardner, 1982).

Ο Guilford (1967), στη μελέτη του για τις νοητικές διεργασίες, συνδέει την αποκλίνουσα νόηση με τη δημιουργική σκέψη, ως μια ελεύθερη νοητική διεργασία που προσφέρει πολλές πιθανές ιδέες και λύσεις, τις οποίες επεξεργάζεται, για να επιλέξει τελικά αυτήν, που αποδίδει την καλύτερη απάντηση στον αρχικό προβληματισμό (Guilford, 1970). Οι λύσεις που εμφανίζονται σε αυτή τη περίπτωση, χαρακτηρίζονται από την ευελιξία, την ευχέρεια, την πρωτοτυπία και την πολυπλοκότητά τους, σημεία που αποτελούν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της δημιουργικότητας (Guilford, 1950).

Η ευελιξία διακρίνεται στην ικανότητα που έχει ένας άνθρωπος να προσαρμόζεται και να ελίσσεται από τον ένα τρόπο προσέγγισης της νοητικής δραστηριότητας στον άλλον, με στόχο την παραγωγή περισσότερων ιδεών.

Χαρακτηρίζεται από ένα σχεδιασμό κινήσεων, που επιτρέπουν την ευλυγισία σκέψης, με βασική προϋπόθεση την αλλαγή στην ερμηνεία των νοημάτων για την κατανόηση των καταστάσεων (Ξανθάκου, 2011). Επιπλέον, η ευελιξία οδηγεί σε νέες κατευθύνσεις σκέψης απέναντι σε καταστάσεις, που ζητούν λύση (Guilford, 1956).

Η ευχέρεια είναι η ικανότητα εύρεσης διαδοχικών λύσεων και παραγωγής ιδεών. Αυτό συνεπάγεται την αναπαραγωγή και τον συνδυασμό τους με σκοπό να αποδώσουν ένα μεγαλύτερο αριθμό ιδεών, ώστε να παρακινηθεί η δημιουργική διαδικασία (Ξανθάκου, 2011· Lowenfeld, & Brittain, 1964). Πρόκειται για μια ενεργητική διαδικασία, που απαιτεί έρευνα για να αναδυθούν οι νέες δομές. Διακρίνεται από τρεις δυναμικούς παράγοντες: τη σύλληψη των ιδεών, τη συνειρμική διαδικασία και την εκφραστική ικανότητα. Συνήθως προτείνεται απαρίθμηση ή καταγραφή των ακατέργαστων ιδεών και στην περίπτωση των τεχνών πρόχειρα σκίτσα και σημειώσεις (Guilford, 1957). Μια τεχνική, που χρησιμοποιείται συχνά για την ανάπτυξη της ευχέρειας, είναι η τεχνική της ιδεοθύελλας, όπου το άτομο ενθαρρύνεται στην άμεση εξωτερική ιδεών (Slabbert, 1994).

Ένα πολύ σημαντικό γνώρισμα της δημιουργικότητας είναι η πρωτοτυπία. Πρόκειται για το χαρακτηριστικό του ατόμου να χειρίζεται τις ιδέες με διαφορετικό τρόπο, μετασχηματίζοντάς τις. Σχετίζεται με την ανακάλυψη και κατασκευή αντικειμένων, τα οποία εμφανίζουν επιστημονική και αισθητική ή λειτουργική αξία (Ξανθάκου, 2011· Vernon, 1989). Πρόκειται για την υιοθέτηση μεθόδων, που έχουν σχέση με την *«ικανότητα της αναμόρφωσης, της αναδιοργάνωσης, του επαναπροσδιορισμού»* και όχι με συνηθισμένες στερεότυπες ενέργειες (Σάλλα-Δουκουμετζίδα, 1996:112). Εν κατακλείδι, η δημιουργικότητα δεν στηρίζεται σε κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο ούτε στη γενίκευση και στην προσκόλληση σε προκαταλήψεις (Lowenfeld, & Brittain, 1964).

Η πολυπλοκότητα συνδυάζεται με την ικανότητα οργάνωσης σκέψεων. Είναι η ταξινόμηση της εμπειρίας, που θα αποδώσει την τελική σύνθεση των ιδεών. Σε αυτήν, εμπεριέχεται ο σχεδιασμός της γενικότερης ιδέας, η οποία περνάει στα στάδια της ανάλυσης για να παρουσιάσει το αποτέλεσμα (Guilford, 1956· 1950). Η σύνθεση των ιδεών δεν προϋποθέτει επεξεργασία για να θεμελιωθούν οι νέες δομές και να αποδοθεί το τελικό προϊόν (Σάλλα-Δουκουμετζίδα, 1996· Lowenfeld, & Brittain, 1964).

Εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ένα δημιουργικό άτομο διακατέχεται από το στοιχείο της ευαισθησίας. Η ευαισθησία διακρίνεται από τις εξής ικανότητες:

κατανόηση της ουσίας των καταστάσεων, χρήση των αισθήσεων και ενσυναίσθηση (Lowenfeld, & Brittain, 1964). Παράλληλα, το χιούμορ αποτελεί στοιχείο έκπληξης και διαδραματίζει, επίσης, σημαντικό ρόλο στη δημιουργικότητα του ατόμου, ως αποφυγή στερεοτυπικών σκέψεων και ως ένδειξη πρωτοτυπίας (Guilford, 1967).

Αυτό, που δεν πρέπει να παραλειφθεί, είναι ότι η χρήση και η επεξεργασία της φαντασίας έχει καταλυτική σημασία, καθώς δίνει αξία στον χρόνο και τον τόπο, όπου ο ανθρώπινος νους λειτουργεί με μεγαλύτερη διαύγεια σε όλες τις φάσεις της δημιουργικότητας (Harding, 1967). Η φαντασία παρεμβάλλεται μέσω των αισθήσεων και οδηγεί τον άνθρωπο σε μια νέα κατανόηση και ένα νέο ανασχηματισμό των πραγμάτων, ενώ παράλληλα συμβαδίζει με τις δημιουργικές του ικανότητες. Η δημιουργική φαντασία, επομένως, βασίζεται στην αντίληψη του κόσμου μέσα από τις αισθήσεις και στην αναπαράστασή του μέσω της μνήμης (Μουρέλος, 1985).

Ο άνθρωπος πρέπει διαρκώς και αδιάσπαστα να εξερευνά τις δυνατότητές του, ώστε να διαμορφώνει τις σκέψεις του, να ανακαλύπτει λύσεις στα προβλήματά του. Ένα δημιουργικό άτομο, διακατέχεται από προθυμία στη διαχείριση απαιτητικών και πολύπλοκων καταστάσεων, αφοσίωση στην εργασία και επιθυμία για απόκτηση νέων εμπειριών (Σμυρναίου, 2017). Η χρήση μιας μεγάλης ποικιλίας εκφραστικών μέσων από νωρίς στη ζωή του παιδιού είναι αυτό, που δίνει την ώθηση στη δημιουργικότητά του (Κακαβούλη, 1993). Οι Inhelder και Cellérier (1992), αναφέρονται σε αυτό ως βοηθητικό παράγοντα στην ανάπτυξη της μετασχηματιστικής του ικανότητας, της ανακάλυψης νέων τρόπων χρήσης των αντικειμένων, καθώς και της ικανότητας σύγκρισης, όχι μόνο της υλικής αλλά και της συμβολικής διάστασης των αντικειμένων (Ξανθάκου, 2011).

1.4 Δημιουργικό προϊόν

Μια από τις συνιστώσες της δημιουργικής ικανότητας είναι το τελικό προϊόν, που παράγεται (Brown, 1989). Η δημιουργικότητα ολοκληρώνεται μέσα από τη σειρά ενεργειών που οδηγούν στην υλοποίηση του έργου. Ο δημιουργός, αφού συλλάβει και μετασχηματίσει την ιδέα του, θέτει τους στόχους του και πορεύεται στην παραγωγή (Μαγουλιώτης, 2002). Η τροποποίηση και ο συνδυασμός των ήδη υπάρχοντων εμπειριών μπορούν να δώσουν ένα νέο και βελτιωμένο σύνολο, που υπακούει σε νέες ανακαλύψεις και πρότυπα. Αυτή η συνδυαστική πράξη έχει ως προϋπόθεση την

ανακάλυψη της τροποποίησης· το αποτέλεσμα προκύπτει όχι μηχανικά, αλλά μέσα από τις διαδικασίες της σκέψης (Guilford, 1950).

Τα βασικά γνωρίσματα του δημιουργικού προϊόντος είναι η καινοτομία και η πρωτοτυπία του· πολλές φορές μπορεί να χαρακτηρίζεται ως σπάνιο και ασυνήθιστο (Slabbert, 1994· Vernon, 1989). Μέσα, λοιπόν, από τη διαδικασία της δημιουργίας, τον μετασχηματισμό των εμπειριών και το περιεχόμενο της παραγωγής, εκφράζονται οι ιδέες του δημιουργού (Μαγουλιώτης, 2002). Το έργο, εκτός από αποτέλεσμα έκφρασης συναισθημάτων, είναι και ένας διάυλος επικοινωνίας με το περιβάλλον και τους ανθρώπους. Σχετίζεται άμεσα με την κοινωνική ζωή, μιας και ό,τι γίνεται θεατό στο ευρύ κοινό, μπορεί να αποτελέσει βίωμα (Simonton, 2007). Πίσω από ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα, είτε πρόκειται για έργο τέχνης είτε για θεωρητική και επιστημονική ανακάλυψη, κρύβονται οι θεμελιώδεις λειτουργίες της δημιουργικής σκέψης (Μουρέλος, 1985).

1.5 Δημιουργικό περιβάλλον

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας συνεπάγεται την ικανότητα του ανθρώπου να προσαρμόζεται στο περιβάλλον, στο οποίο ζει (Aurora Chavez-Eakle, 2009). Μέσα, λοιπόν, στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο προκύπτουν όλο και περισσότερες προκλήσεις, που πρέπει να αντιμετωπίσει ο άνθρωπος και ειδικότερα ο νέος άνθρωπος. Η δημιουργικότητα, είναι ένα γνώρισμα που έχει ο κάθε άνθρωπος από τη φύση του, αλλά και μια δεξιότητα, στην οποία μπορεί να δοθεί η δυνατότητα ενίσχυσης και καλλιέργειας μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε να υιοθετηθούν στρατηγικές για το μέλλον (Pérez Alonso-Geta, 2009· Craft, 2002). Το σχολείο δεν παράγει μόνο γνώσεις, αλλά διαμορφώνει χαρακτήρες, δίνει ώθηση στη πρωτοβουλία, ενισχύει την αυτοπεποίθηση, την αυτοπειθαρχία και τη κριτική ικανότητα, καθώς καλλιεργεί τη δημιουργικότητα (Κάνιστρα, 1991). Ένα δημιουργικό περιβάλλον μπορεί να προσφέρει τις προϋποθέσεις και να εξασφαλίσει τις απαραίτητες συνθήκες, ώστε να καλλιεργηθεί, να ενισχυθεί και να αναδειχθεί η εν λόγω δεξιότητα (Βάος, 2008). Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας, που ανεξαρτητοποιούνται από τα αυστηρά κριτήρια της επανάληψης και της αναπαραγωγής και αποτελούν ένα συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα, μπορούν να παράγουν γνώση μέσα από τη νοητική διαδικασία της σκέψης (Ξανθάκου, 2011).

Ο Gardner (2011), προτείνει μια εκπαιδευτική τακτική, την μετασχηματιστική προσέγγιση, που δίνει ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργικότητα. Ως αρχή τίθεται ο προβληματισμός που φέρνει τον μαθητή απέναντι στη συγκεκριμένη κατάσταση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον μαθητή να επεξεργαστεί τις ιδέες του και να τις θέσει σε εφαρμογή με διαφορετικούς τρόπους, ώστε να αντιληφθεί το αποτέλεσμα αυτής της δράσης. Γενικότερα, ένα περιβάλλον, που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα πρέπει να δίνει βάση στα πέντε επίπεδα της σκέψης που προτείνει ο Dewey (1930), σύμφωνα με τον οποίο αφετηρία είναι η αναγνώριση του προβλήματος, ακολουθούν η ανάγκη για εύρεση λύσης, η διατύπωση πιθανών λύσεων, η επιλογή του σχεδίου δράσης και τέλος η υλοποίηση.

1.6 Φραγμοί στη δημιουργικότητα

Όταν δεν καλλιεργείται η δημιουργικότητα, οι ανθρώπινες λειτουργίες που την χαρακτηρίζουν μετριάζονται και αδρανούν, γεγονός που δίνει αρνητικό πρόσημο στην πνευματική και ψυχική υγεία του ατόμου (Κάνιστρα, 1991). Τα γεγονότα και οι καταστάσεις, που στέκονται εμπόδια στη διαδικασία, ονομάζονται φραγμοί. Προέρχονται από συνειδητές και ασυνειδήτες στάσεις άμυνας του ατόμου και συνήθως οδηγούν σε στερεότυπα (Daucher, & Seitz, 2003· Hallman, 1965).

Στην εκπαίδευση οι μεγαλύτεροι φραγμοί εμφανίζονται μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το απαιτητικό σχολικό πρόγραμμα, οι προσπάθειες για συμμόρφωση, η αυστηρότητα των κανονισμών και η διεκπεραίωση των προδιαγεγραμμένων και επιβαλλόμενων εργασιών δεν συνάδει με τις προσδοκίες της δημιουργικότητας (Κακαβούλη, 1993). Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί και γονείς, ακόμη και μαθητές, διατηρούν άγνοια σε ό,τι αφορά τις εκδηλώσεις της εν λόγω δραστηριότητας και αυτό δεν έχει θεμιτά αποτελέσματα στις περιπτώσεις, που επιχειρείται κάποια προσπάθεια ενδυνάμωσής της (Runco, 1999). Συνεπώς, η δημιουργική προσπάθεια του παιδιού θεωρείται από το ίδιο χαμηλής αξίας, μιας και δεν ευνοείται από αυτά, που του ζητά το περιβάλλον του. Δημιουργείται, λοιπόν, μια αίσθηση απογοήτευσης και μια συμπεριφορά συστολής, που οδηγούν σε δυσκολία έκφρασης και αναζήτησης εύκολων και απερίσκεπτων λύσεων στα υπό εξέταση προβλήματα (Κακαβούλη, 1993· Lowenfeld, & Brittain, 1964).

Υπάρχουν, όμως, φραγμοί στη δημιουργική τάση του παιδιού, που δεν εκδηλώνονται, λόγω της έλλειψης καλλιέργειας. Θεωρούνται ως καμπές, που προκύπτουν καθώς αναπτύσσεται το παιδί και πορεύεται από το ένα στάδιο ανάπτυξης στο άλλο. Συνήθως προκύπτει στον 9^ο και 10^ο χρόνο ζωής του και εμφανίζεται ως τάση προς το κοινωνικά αποδεκτό και λογικό, ως έλλειψη αυθορμητισμού και ως φόβος μπροστά στην αποτυχία. Ταυτόχρονα, παρατηρείται μια αλλαγή στις προτιμήσεις και μια τάση για αντιγραφή της πραγματικότητας (Κάνιστρα, 1991). Σε αυτό το σημείο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και κυρίως η στάση των εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών μαθημάτων πρέπει να είναι ενισχυτική στη δημιουργική προσπάθεια του μαθητή, να λειτουργεί μαιευτικά και καθόλου παρεμβατικά στη διαδικασία (Read, 1967· Lowenfeld, & Brittain, 1964). Παράλληλα, οι ίδιοι θα πρέπει να ενθαρρύνουν, να εμπνέουν και να ενισχύουν τη προσπάθεια για δημιουργικότητα (Fasko, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – Εικαστική Αγωγή

2.1 Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών

Ένα σημαντικό πεδίο της αισθητικής αγωγής είναι η εικαστική αγωγή που *«ασχολείται πιο εξειδικευμένα με τον τομέα της εικαστικής έκφρασης, των λεγόμενων Καλών Τεχνών, δηλαδή της ζωγραφικής, της γλυπτικής και της διακοσμητικής, καθώς και ένα πλήθος συγγενικών τους εκδηλώσεων»* (Κάνιστρα, 1991: 9). Η εικαστική παιδεία είναι συνδεδεμένη με την ενίσχυση των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων του μαθητή και τη δυνατότητα έκφρασής του στις προαναφερόμενες μορφές τέχνης (Herne, 2005). Επικεντρώνεται σε ένα συνδυασμό λειτουργιών, όπως είναι οι αισθητικές, που απευθύνονται στην τέχνη, οι παιδαγωγικές, που ερευνούν τις μεθόδους διδασκαλίας, οι ψυχολογικές, που ενδιαφέρονται για τη φύση και τα γνωρίσματα των μαθητών (Αραπάκη, 2011).

Κατά περιόδους υπήρξε μια πληθώρα φιλοσοφικών αντιλήψεων για τη κατεύθυνση της διδακτικής των εικαστικών τεχνών, που οδήγησαν στη διαμόρφωση τριών σημαντικών ρευμάτων: το εκφραστικό, το επιστημονικό και το ανοικοδομητικό (Παύλου, 2020). Το εκφραστικό ρεύμα επικεντρώνεται στη φαντασία και στον πειραματισμό, ενώ παράλληλα στρέφει το ενδιαφέρον στην αυτό-έκφραση του παιδιού με την ελάχιστη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Lowenfeld, & Brittain, 1964). Σε

διαφορετική τοποθέτηση θεμελιώνονται οι απόψεις του επιστημονικού ρεύματος, δίνοντας βάση στη διερεύνηση της ιστορίας, της αισθητικής και της κριτικής της τέχνης, μέσα από την πράξη στο εργαστήριο (Eisner, 1972). Τέλος το ανοικοδομητικό ρεύμα θέτει ως κύριο σκοπό της διδασκαλίας της τέχνης την αντίληψη και εκτίμηση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας, ώστε να ανασυγκροτηθεί και να διαμορφωθεί η κοινωνία (Stuhr, 1994· Efland, 1990).

Ένας συνδυασμός των τριών παραπάνω ιδεολογικών τοποθετήσεων εντάσσει τη διδακτική της τέχνης σε ένα δυναμικό πλαίσιο, στο οποίο το παιδί μπορεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την πολιτιστική και καλλιτεχνική κληρονομιά, διαμέσου της θεωρητικής και πρακτικής έρευνας, διευρύνοντας τις γνωστικές του λειτουργίες (Eckhoff, 2008· Hickman, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, η εικαστική παιδεία εμβαθύνει το περιεχόμενο και την παιδαγωγική της αξία, δίνοντας ευκαιρία στην αισθητική καλλιέργεια (Ρόμπινσον, 1999). Παράλληλα, προσφέρει δυνατότητες στο αναπτυσσόμενο παιδί να λειτουργήσει ταυτόχρονα ως πομπός και δέκτης μέσα στην εικαστική δημιουργία (Tritten, 1981).

2.2 Στόχοι της Εικαστικής Αγωγής

Το πλαίσιο της Εικαστικής Αγωγής αναφέρεται στη διαμόρφωση των μεθόδων που είναι κατάλληλες, ώστε οι εκπαιδευτικοί στόχοι να καταστούν επιτεύξιμοι (Elliot, 1998). Η οργάνωση του μαθήματος πρέπει να αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητευόμενου μέσα από την έκφραση των εμπειριών και βιωμάτων του, από τη μελέτη της καλλιτεχνικής κληρονομιάς καθώς και από την κατανόηση του σκοπού της τέχνης στην κοινωνία (Charman, 1993).

Ο ατομικός χαρακτήρας ενισχύεται μέσω της χρήσης της φαντασίας και της παρατηρητικότητας (Κάνιστρα, 1991). Με έμφαση στην παρατηρητικότητα, το παιδί καθίσταται ικανό στην κατανόηση των συναισθημάτων του και στη χρήση των νοητικών του δυνατοτήτων. Αυτό του δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσει την ξεχωριστή του οντότητα (Βάος, 2008). Οι δραστηριότητες μέσα από την εικαστική εμπειρία, αποσκοπούν στην πολύπλευρη ανάπτυξη και συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού, διαμορφώνοντας όχι μόνο ατομική, αλλά και κοινωνική ταυτότητα (Ματσαγγούρας, 2002· Αρντουέν, 2000).

Ο κυριότερος σκοπός της εικαστικής αγωγής δεν είναι να διαμορφώσει τους αυριανούς καλλιτέχνες, αλλά να δείξει στους μαθητές την πορεία προς την απόλαυση

της δημιουργίας και να καλλιεργήσει την καλαισθησία τους (Οικονομίδης, 2012). Παράλληλα, βασική επιδίωξη είναι να γνωρίσουν τη διαμόρφωση της τέχνης στους διάφορους πολιτισμούς ανά τους αιώνες, ώστε να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην τέχνη και στην κοινωνία (Σάλλα, 2011· Chapman, 1993).

Μέσα από την ενασχόληση με την τέχνη δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να μοιραστεί σκέψεις και συναισθήματα με άλλους, συμβάλλοντας στην κοινωνική του ανάπτυξη (Epstein, & Τρίμη, 2005). Με την επεξεργασία των εμπειριών του καταφέρνει να εκφραστεί καλλιτεχνικά και δημιουργικά αποκωδικοποιώντας, βάσει του συναισθήματος και της αντίληψής του, την πολύπλευρη οπτική του κοινωνικού και του φυσικού περιβάλλοντος που ζει, μέσα από ατομικές και συλλογικές εικαστικές δραστηριότητες (Κακίση-Παναγοπούλου, 2011· Βάος, 2008).

Στο μάθημα της εικαστικής αγωγής ο μαθητής καλείται να οργανώσει τη σκέψη του και να δώσει μορφή σε αυτό, που θέλει να δημιουργήσει. Μαθαίνει να αναλύει και να μεταφέρει τις ιδέες του χρησιμοποιώντας διαφορετικά υλικά και εργαλεία (Σάλλα, 2011). Συνεπώς, εκτός από τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, καλλιεργεί και δεξιότητες συντονισμού της οπτικής του αντίληψης σε συνδυασμό με τον χειρισμό των χεριών του (Βάος, 2008· Αρντουέν, 2000).

2.3 Η αξία του μαθήματος των Εικαστικών

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς στόχους, η σημαντικότητα του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής έγκειται στη δημιουργική διαδικασία, μια και πρόκειται για ένα διδακτικό αντικείμενο, το οποίο δεν αποβλέπει μόνο στη διαδικασία της σκέψης, αλλά ολοκληρώνεται με την παραγωγή του έργου (Δανασσής-Αφεντάκης, 1995). Έτσι ενθαρρύνεται ο μαθητής στην παρατήρηση, στην έρευνα, στην επινόηση και στον πειραματισμό, καθώς ενισχύεται η ευελιξία του στην αντιμετώπιση και προσαρμογή στις διάφορες συνθήκες (Τριλιανός, 2009· Lowenfeld, & Brittain, 1964).

Η καλλιτεχνική πράξη αποδίδει γνώση, διαμορφώνει την ικανότητα κριτικής σκέψης, διαπλάθει την προσωπικότητα του παιδιού, καθώς καλλιεργεί το αίσθημα κατανόησης και αντίληψης (Μελά, 2016). Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή μέσα σε ένα κλίμα μη ανταγωνιστικό βοηθάει το παιδί να βιώσει την αξία της ζωής, δημιουργώντας κοινωνικές σχέσεις (Καλούρη-Αντωνοπούλου, & Κάσσαρης, 1988). Οι εικαστικές τέχνες στην εκπαίδευση καλύπτουν μια σειρά βιολογικών, ψυχολογικών και

κοινωνικών αναγκών, οι οποίες συνάδουν με την αναγκαιότητα για δημιουργία (Μαγουλιώτης, 2002).

2.4 Σχεδιασμός ενός δημιουργικού μαθήματος

Η διδακτική των Εικαστικών Τεχνών συνίσταται στην αναζήτηση των κατάλληλων μεθόδων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, μέσα από την ουσιαστική επαφή με την τέχνη (Elliot, 1998). Δεν βασίζεται σε κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο για την ολοκλήρωση του έργου, αλλά οργανώνεται βάσει της εμπειρίας του μαθητή, καθώς και της ψυχικής, νοητικής και πνευματικής συνθήκης στην οποία βρίσκεται είτε ως μονάδα, είτε ως ομάδα (Davey, 1989). Στην ουσία αποτελεί ένα εκπαιδευτικό μέσο για την οργάνωση της αισθητικής θέτοντας ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν, ανοίγοντας καινούργιους δρόμους για την επίλυση προβλημάτων και προβάλλοντας νέους ορίζοντες στην περαιτέρω θεματολογία (Daucher, & Seitz, 2003).

Η πορεία ενός δημιουργικού μαθήματος ξεκινά από τη φάση της προετοιμασίας, όπου τίθεται κάποιο ερώτημα. Αυτό αναφέρεται σε κάποια έννοια ή κάποια γνώση γύρω από την τέχνη, ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή (Epstein, & Τρίμη, 2005). Ακολουθεί η φάση της διερεύνησης, όπου σύμφωνα με τον Seitz (1983) παρουσιάζονται διάφορες προτάσεις και γίνεται προσπάθεια να συγκριθούν και να συνδυαστούν μέσα από μια διάθεση πειραματισμού και παιχνιδιού (Σάλλα-Δουκουμετζίδα, 1996). Στη συνέχεια γίνονται οι δοκιμές και οι διορθώσεις, ώστε να προσεγγιστεί το θέμα (Βάος, 2008). Το επόμενο στάδιο είναι το στάδιο της πραγμάτωσης, όπου οι μαθητές εμπλέκονται στην οργάνωση των εικαστικών στοιχείων για την παραγωγή της τελικής σύνθεσης (Epstein, & Τρίμη, 2005). Η διαδικασία καθίσταται πλήρης με την αποτίμηση της όλης προσπάθειας. Οι μαθητές συζητούν, ανταλλάζουν απόψεις και δίνουν εναλλακτικές προσεγγίσεις με στόχο να εμπλουτίσουν τη γνώση και την οπτική τους αντίληψη (Σάλλα-Δουκουμετζίδα, 1996).

Τα ερεθίσματα για μια δημιουργική δραστηριότητα αντλούνται από το φυσικό ή το κατασκευασμένο περιβάλλον, από την αναζήτηση της αρμονίας και της τάξης και από τη γενικότερη συναισθηματική και φανταστική εμπειρία του παιδιού (Charman, 1993). Εξίσου σημαντική πηγή έμπνευσης αποτελεί η επικοινωνία και η αίσθηση της κοινής εμπειρίας μεταξύ των ανθρώπων, από όπου μπορεί να αντληθεί η θεματολογία της καθημερινής ζωής (Dewey, 1958).

Η οργάνωση του μαθήματος των εικαστικών βασίζεται σε παιδαγωγικές αρχές που ενθαρρύνουν την ελεύθερη έκφραση και την πρωτοβουλία του μαθητή μέσα από τη χρήση εποπτικών μέσων ως πηγή πληροφορίας και διαφορετικών υλικών ως μέσα για την πρακτική εφαρμογή (Κάνιστρα, 1991). Σημαντική είναι η χρήση διαφορετικών υλικών και τεχνικών, που αποτελούν πρόκληση στο ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς αναπτύσσονται δεξιότητες χειρονομιακές και επινοητικές, ενώ παράλληλα αυξάνει την αυτοπεποίθηση (Charman, 1993). Αναμφίβολα, όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσα σε ένα δημιουργικό περιβάλλον, που διευκολύνει τη μέθοδο, αλλά περισσότερο τους ίδιους τους μαθητές. Το κατάλληλα διαμορφωμένο εργαστήριο ως χώρος δημιουργίας υποκινεί σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, δίνοντας στο παιδί υπευθυνότητες, πρωτοβουλίες και ελευθερία χώρου (Κάνιστρα, 1991 · Μαγουλιώτης, 2002).

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Εικαστικής Αγωγής

Οι κατάλληλες υποδείξεις και συμβουλές του εκπαιδευτικού της εικαστικής αγωγής είναι σημαντικές για να καταφέρουν οι μαθητές να αποδώσουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους (Αραπάκη, 2011). Πέρα από αυτό, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργεί μια ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, ώστε να διευκολυνθεί η περάτωση των στόχων του μαθήματος (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999). Σημαντικό είναι να αναλαμβάνει την προσφορά κινήτρων και να υποστηρίζει τη δημιουργική διάθεση του μαθητή (Zimmerman, 2009). Παράλληλα θα πρέπει να προετοιμάζει ένα κλίμα, που θέτει σε δράση τη δημιουργικότητα και δίνει ώθηση στον αυτοσχεδιασμό και στην επινοητικότητα, ώστε να εμπλακούν οι μαθητές στην καλλιτεχνική δραστηριότητα και να ενεργοποιηθούν οι καλλιτεχνικές τους διαθέσεις (Παπανικολάου, 2002).

Ο εξαναγκασμός και ο προορισμός σε μια και μόνο κατεύθυνση αποτελεί αναμφισβήτητα μια εσφαλμένη προσέγγιση της διδασκαλίας της τέχνης. Αντιθέτως θα πρέπει να αναζητούνται οι λεπτές ισορροπίες ανάμεσα στην ελευθερία και στον έλεγχο της σε βαθμό, που η ελεύθερη πορεία της σκέψης και της πράξης να συμβαδίζει με την εξασφάλιση της τάξης (Ρόμπινσον, 1999).

Η στάση του εκπαιδευτικού εικαστικής αγωγής πρέπει να είναι εμπυχωτική απέναντι στην πνευματική ευελιξία και ευχέρεια (Ξανθάκου, 2011). Ακόμη και στην εμφάνιση δυσκολιών το παιδί πρέπει να αντιλαμβάνεται την καθοδήγηση, την κατανόηση και την ενθάρρυνση που του εμπνέει εμπιστοσύνη στην προσπάθειά του

(Τρούλης, 1991). Εξάλλου το μάθημα της εικαστικής αγωγής δεν διδάσκει μόνο, αλλά βοηθά το παιδί να εκμαιεύσει στοιχεία του εαυτού του (Gloton, 1976).

Η διόρθωση ή η βελτίωση των παιδικών έργων με την πρακτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού αναστέλλουν την εξέλιξη των μαθητών (Βιγγόπουλος, 1982). Επομένως ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να προσπαθεί να ωραιοποιεί την αυθόρμητη εκφραστικότητα, αλλά να γεφυρώνει την επικοινωνία μαζί του, ώστε να αναδεικνύεται η πρωτοτυπία και η ειλικρίνεια στην εικαστική προσέγγιση του παιδιού με τον κόσμο (Τρούλης, 1991· Sullivan, 1989). Η γνώση για την τέχνη παράγεται, όταν η παρεμβατικότητα του εκπαιδευτικού βασίζεται στην ικανότητά του να βρίσκει τρόπους και να θέτει ερωτήματα, που βοηθούν τους μαθητευόμενους με διαφορετικές δυνατότητες να προσανατολίσουν τις σκέψεις τους και να ανακαλύψουν τις λύσεις, που χρειάζονται (Ρόμπινσον, 1999· Davey, 1989).

Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται με βάση την προσωπική του έρευνα και το στοχασμό πάνω στη φύση της τέχνης και της διδακτικής του αντικειμένου (Βάος, 2011). Η ικανότητά του σχετίζεται με την παιδαγωγική του επάρκεια, τις γνώσεις του περιεχομένου της διδασκαλίας, την κατανόηση των δυνατοτήτων και το αναπτυξιακό στάδιο της ομάδας (Βάος, 2008· Cochran, DeRuiter, & King, 1993). Ακόμη περισσότερο πρέπει να κατέχει τόσο τεχνικές γνώσεις πάνω στην πρακτική διδασκαλία παραγωγής ενός εικαστικού έργου, όσο και θεωρητικές που αφορούν στην εικαστική γλώσσα, την αισθητική καλλιέργεια, την ιστορία τη τέχνης και τις διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις του μαθήματος (Παύλου, 2020). Εφ' όσον, λοιπόν, η δημιουργικότητα είναι εν γένει μια διαδικασία συνεχώς εξελισσόμενη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποτελεί ένα πρότυπο δραστήριου και δημιουργικού ανθρώπου (Ξανθάκου, 2011).

2.6 Παιδική τέχνη

Η γνησιότητα σε ένα παιδικό σχέδιο δεν οφείλεται μόνο στο γεγονός ότι εμφανίζει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, αλλά και στο ότι αντικατοπτρίζει τη συναισθηματική και διανοητική του κατάσταση (Βιγγόπουλος, 1982). Ενδιαφέρον προκαλεί, επίσης, ο απλός και ταυτόχρονα δυναμικός τρόπος έκφρασης, όπως και ο μετασχηματισμός της οπτικής αντίληψης, που έχει το παιδί για τον κόσμο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2015).

Η ενασχόληση με τις εικαστικές τέχνες ενισχύει την αυτο-έκφραση και την επινοητικότητα, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην αποσυμφόρηση των πιέσεων (Lowenfeld, & Brittain, 1964). Το σχέδιο για το παιδί είναι ένα μέσο έκφρασης των βαθύτερων επιθυμιών και συναισθημάτων του (Gardner, 1980). Στα έργα τους τα παιδιά δεν αναπαριστούν τον κόσμο όπως τον βλέπουν, αλλά όπως τον αντιλαμβάνονται μέσω των αισθήσεων και γι' αυτό θεωρούνται ότι αναλογούν σε γνησιότητα με αυτά των ενήλικων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2015· Arnheim, 2004). Εντούτοις αποτελούν έργα τέχνης, που καθρεφτίζουν τον συνδυασμό της δημιουργικότητας με την πρακτική εξοικείωση των υλικών και εργαλείων (Vygotsky, 2004).

Σε ό,τι αφορά την αντιληπτική ικανότητα του παιδιού, πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη μια σειρά παραγόντων, όπως οι δεξιότητες, η συναισθηματική κατάσταση, τα κίνητρα, η προσωπικότητα και η ωριμότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2015). Η ανάπτυξη του παιδιού θεωρείται ως μια συνεχόμενη πορεία αλλαγών και συλλογής δεξιοτήτων, που αποτελείται από διαδοχικά στάδια (Piaget, & Inhelder, 2000). Η κάθε εμπειρία και γνώση ακολουθεί την επόμενη δίνοντας κάθε φορά ένα καινούριο τρόπο αντίληψης σε αναλογία με τις ανάγκες του περιβάλλοντος, στο οποίο μεγαλώνει το παιδί (Πιαζέ, 1999).

Η εξελικτική πορεία στο παιδικό σχέδιο βρίσκεται σε μια συνεχόμενη εναλλαγή και συμβαδίζει με τα στάδια ανάπτυξης (Stern, 1992). Σύμφωνα με τους Lowenfeld και Brittain (1964), οι φάσεις της απεικονιστικής αναπαράστασης αναφέρονται σε έξι: το στάδιο της μουντζούρας που αναλογεί στα 2 έως 4 χρόνια. Ακολουθεί το προσχηματικό στάδιο, όπου κάνει την εμφάνισή της η απλή ανθρώπινη φιγούρα, η μορφή του σπιτιού, όπως και η γραμμή ουρανού και εδάφους και διαρκεί από τα 4 έως 7 έτη. Μετά έρχεται το σχηματικό στάδιο των 7 – 9 χρόνων, κατά το οποίο επιχειρείται μια πιο ρεαλιστική απόδοση του χρώματος και του σχεδίου και μια περισσότερο αφηγηματική σχέση στο περιεχόμενο των έργων. Συνεχίζει με το πρωτορεαλιστικό στάδιο, ανάμεσα στα 9 – 12 χρόνια με την εμφάνιση περισσότερων λεπτομερειών και την προσπάθεια φωτοσκίασης. Από εκεί προκύπτει το στάδιο του ψευδονατουραλισμού, που διαρκεί από τα 12 έως τα 14 και εμφανίζει περισσότερο σωστές αναλογίες και αναπαράσταση του βάθους, για να ολοκληρωθεί με το στάδιο της εφηβείας, όπου υπάρχει πλέον συνείδηση των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων και χρησιμοποιούνται τα προσωπικά κριτήρια για την αξιολόγηση ενός έργου.

2.7 Παρατήρηση ενός έργου τέχνης

Η ενεργοποίηση της αισθητικής διερεύνησης του μαθητή είναι κάτι που ο εκπαιδευτικός των εικαστικών θα πρέπει να εισάγει στη μεθοδολογία του ως μέσο επαφής και γνωριμίας των έργων τέχνης (Παύλου, 2020). Η αισθητική διερεύνηση είναι ένα είδος έρευνας και αναγνώρισης ενός έργου τέχνης, κατά την οποία χρησιμοποιούνται γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες, όπως αντιληπτικές ικανότητες, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ενεργοποίηση φαντασίας και αισθήσεων (Holzer, 2007).

Η αισθητική καλλιέργεια προκύπτει μέσα από τη θέαση έργων τέχνης όχι για τη σωστή απομίμησή τους, αλλά για να κατανοηθεί βαθύτερα και να καλλιεργηθεί η ευαισθησία για το φαινόμενο της τέχνης (Κακίση-Παναγοπούλου, 2011). Βασικός στόχος της παρατήρησης είναι να δημιουργηθεί σχέση ανάμεσα στον μαθητή και στην τέχνη. Αυτό γίνεται ύστερα από συστηματική άσκηση και παρατήρηση (Daucher, & Seitz, 2003). Ο θεατής αποκτά μία δομημένη γνώση βάσει των εμπειριών και των προηγούμενων γνώσεων (Freedman, 2011). Παράλληλα μπορεί να θέσει ερωτήματα, να αναζητήσει λεπτομέρειες και να δημιουργήσει συνδέσεις με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του. Μέσα από αυτά καταφέρνει να δώσει μία δική του ερμηνεία, να εκφραστεί με μία δική του σύνθεση, να αποκτήσει ενσυναίσθηση μέσα από την οπτική των άλλων στην κοινωνία, ενώ καθ' όλη τη διάρκεια αναστοχάζεται και αξιολογεί τα πεπραγμένα του (Holzer, 2007). Στην περίπτωση της τέχνης ο μαθητής θα πρέπει να προσεγγίζει ένα έργο τέχνης και να το κατανοεί συνδέοντάς το με τη διαδικασία της καλλιτεχνικής δημιουργίας, ώστε να χτίζει τη γνώση του για τον κόσμο (Marshall, 2011· Σάλλα, 2008).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύσσεται η λεκτική ικανότητα έκφρασης των χαρακτηριστικών ενός έργου τέχνης καθώς και η ικανότητα βίωσης των συναισθημάτων, που απορρέουν (Holzer, 2007). Ο οπτικός γραμματισμός είναι η ικανότητα κατανόησης μιας εικόνας και η ανταπόκριση σε αυτή μέσα από μία εικαστική γλώσσα (Παύλου, 2020). Η εικαστική γλώσσα αναφέρεται στα μορφολογικά στοιχεία της, που είναι: η γραμμή, το σημείο, η φόρμα, το χρώμα, η υφή, ο τόνος και η σύνθεση. Η γνώση και η ανάλυση αυτών των στοιχείων είναι η βάση για την κατανόηση και τη δημιουργία ενός εικαστικού έργου (Κοζάκου-Τσιάρα, 2006).

Η επιλογή του εικαστικού έργου για τη διαδικασία της παρατήρησης στο μάθημα των εικαστικών είναι ένας παράγοντας που θα πρέπει να απασχολήσει τον

εκπαιδευτικό. Το έργο πρέπει να είναι προσιτό και ελκυστικό, να εμπεριέχει ένα είδος ρεαλισμού, να δίνει τη δυνατότητα έκφρασης διαφόρων σκέψεων και να δίνει ευκαιρία για περιγραφή και αφήγηση (Yenawine, 2003). Η επαφή με την παραπάνω εμπειρία, προσφέρει έναν αποκλειστικό τρόπο ερμηνείας του κόσμου, ο οποίος γίνεται αποκλειστικά και μόνο από την προσωπική έκφραση του παιδιού (Pavlou, 2005). Απώτερος σκοπός, λοιπόν, είναι να αναπτυχθούν ικανότητες παρατηρητικότητας και αναστοχασμού απέναντι στις αισθητικές επιλογές για τη διαμόρφωση μιας καλλιτεχνικής κουλτούρας (Αρντουέν, 2000).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

3.1 Ορισμός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι η αλληλεπίδραση των ανθρώπινων ενεργειών μέσα από την υιοθέτηση ρόλων, κατά την οποία δεν εξετάζονται οι χαρακτήρες, αλλά οι συμπεριφορές και οι αντιδράσεις (Heathcote, 1984). Έχει ως βάση την ήδη υπάρχουσα εμπειρία και στόχο τη δημιουργία μιας ζωντανής αναπαράστασης της ζωής. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τη φαντασία δοκιμάζοντας κατ' επανάληψη πιθανές λύσεις και αναθεωρούν τους προβληματισμούς, που έχουν τεθεί (Heathcote, 1971). Ο Αμερικανικός σύνδεσμος θεάτρου χαρακτηρίζει το Δράμα στην Εκπαίδευση ως μια θεατρική φόρμα, που έχει ως βάση της την αυτοσχεδιαστική έκφραση. Δεν αποβλέπει στο τελικό αποτέλεσμα της θεατρικής παράστασης, αλλά επιδιώκει την ενεργό και βιωματική παρουσία των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία της δραματοποίησης (Τσιάρας, 2005).

Ο όρος αφορά σε μια μορφή τέχνης με πυρήνα τη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων και την αλληλεπίδραση των δραματικών ρόλων τους μέσα στην ευρύτερη κοινωνία (Τσιάρας, 2014· Wooland, 1999). Λαμβάνει χώρα μέσα σε μια προσχεδιασμένη δομή και εξελίσσεται σύμφωνα με τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες που έχουν λάβει, όπως και αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει για τον κόσμο, ενώ παράλληλα οι ίδιοι καλούνται να δημιουργήσουν ένα φανταστικό αναπαραστατικό πλαίσιο (Kemp, 1996· O' Neill & Lambert, 1982).

Το Δράμα στην Εκπαίδευση μπορεί να πάρει παιδαγωγική μορφή για τη διδακτική αξιοποίηση πολλών μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Μέσα σε αυτό οι μαθητές μπορούν να δομήσουν μια φανταστική ιστορία, να υποδυθούν χαρακτήρες, να αλληλεπιδράσουν, να στοχαστούν τα νοήματα πίσω από τη συμβολική τους σημασία, να προβληματιστούν, να πάρουν αποφάσεις και εν τέλει να αναλογιστούν τις προθέσεις τους (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Η αγγλοσαξονική εκδοχή συμπληρώνει τη χρησιμότητα του Δράματος σε ποικίλα διδακτικά αντικείμενα, διαμέσου των θεατρικών συμβάσεων, που παρέχονται, αποτελώντας ένα σημαντικό μέσο διδασκαλίας σε όλες τις ηλικιακές ομάδες (Φράγκη, 2011· Warren, 1999).

Για την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση διατυπώνονται διάφοροι ορισμοί ανάλογα με το κέντρο βάρους, που θέλει να επισημάνει κάποιος. Γι' αυτόν το λόγο αναφέρεται σε πολλές έννοιες, που αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία σε θέματα συμπεριφοράς, δημιουργικότητας, πολιτισμού, καθώς και σε ζητήματα αναπτυξιακών, συναισθηματικών και κοινωνικών λειτουργιών του ανθρώπου (Αλκηστις, 2008).

3.2 Στόχοι της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας του Οντάριο, Curriculum ideas for teachers (1984), αναφέρει τους εκπαιδευτικούς στόχους της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Συνοπτικά, καλύπτει τις αναπτυξιακές ικανότητες του παιδιού σχετικά με: την παρατηρητικότητα και αντίληψη του κόσμου από διαφορετικές σκοπιές, την κατανόηση διαφορετικών εννοιών και ιδεών, τη χρήση της φαντασίας μέσα από τις διαδικασίες της δημιουργικότητας, την επίλυση προβλημάτων, το κίνητρο για περιέργεια, ερμηνεία και εκφραστικότητα, την επεξεργασία των πράξεων και των σκέψεων, την συναίσθηση των κινήσεων και την αυτο-έκφραση, τη συνεργασία και τον αλληλοσεβασμό (Κοντογιάννη, 2012). Συνεπώς οι στόχοι καλύπτουν τόσο πνευματικούς, σωματικούς και δημιουργικούς τομείς, όσο και συνεργατικές και ατομικές δεξιότητες (Bloom et al., 1956).

Ένας από τους κυριότερους στόχους του Δράματος στην Εκπαίδευση είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του συμμετέχοντα, μέσα από τη δραματοποίηση (Davis, & Behm, 1978). Επομένως η ενεργή συμμετοχή του μαθητή μέσα από την ανάληψη ρόλου λειτουργεί καθοριστικά και είναι μια βασική προϋπόθεση για την προσωπική του ανάπτυξη (Neelands, & Goode, 2000). Επιπλέον μέσα από την κατανόηση του εαυτού, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση χαρίζει άφθονη εμπειρία στο συναισθηματικό κόσμο του συμμετέχοντα (Grainger, 2003· Best, 1996).

Η Πίγκου-Ρεπούση (2019), δίνει έμφαση στη γεφύρωση της δραματικής διαδικασίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στην ερευνητική διαδικασία των κοινωνικών καταστάσεων. Η εκπαίδευση μέσα από το θέατρο προσφέρει στο παιδί τρόπους ανάληψης συμπεριφοράς, η οποία καθορίζεται από κανόνες και τακτικές (Vygotsky, 2000). Διαμορφώνοντας την κοινωνική του ταυτότητα το παιδί κατανοεί καλύτερα τις αλλαγές και τις δυνατότητες βελτίωσης της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνεται τις σχέσεις που διαμορφώνει με τους συνανθρώπους του (Heathcote, 1984). Ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας αποκτά μια κοινωνική ευθύνη και αυτοεκτίμηση, ενώ παράλληλα μέσα από τη βιωματική συλλογική δράση, αναπτύσσει τη δημοκρατική του στάση, σέβεται τις ηθικές αξίες, αποδέχεται τις ιδέες των άλλων και εκτιμά τα ανθρώπινα επιτεύγματα (Κακουδάκη, 2013· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007· Σέργη, 1987).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση βοηθάει τον συμμετέχοντα να αντιληφθεί τον κόσμο, που ζει και να κατανοήσει τον εαυτό του (Anderson, 2012). Μέσω αυτού οδηγείται στην αναθεώρηση και σε μια διαφορετική κριτική οπτική, διαμορφώνοντας νέους τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων (Άλκηστις, 2008). Ο Courtney (1968), θεωρεί, ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να εισχωρήσουν σε καταστάσεις και να θέσουν σε λειτουργία μηχανισμούς εύρεσης λύσεων, να συνδυάσουν διαφορετικές εμπειρίες και να προτείνουν τις ιδέες τους, ώστε να επιλυθούν τα ζητήματα, που τίθενται (Τσιάρας, 2014). Αυτό ενισχύει το εκφραστικό τους ενδιαφέρον, ενώ συμβάλλει στην εμφάνιση της έμπνευσης και τη χρήση της φαντασίας (Slade, 1980). Κατά συνέπεια ένας από τους σημαντικότερους στόχους επιδιώκει την ανάπτυξη των δημιουργικών δυνατοτήτων του παιδιού (Γιάνναρης, 1995). Η Cattanach (1996) εντοπίζει στο Δράμα τρία μοντέλα, που σκοπεύουν στη μάθηση: Το δημιουργικό μοντέλο, κατά το οποίο στόχος είναι το τελικό προϊόν μέσα από την εύρεση ιδεών και τρόπων έκφρασης των συναισθημάτων, το μοντέλο δραστηριοτήτων, που αποσκοπεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με τη βοήθεια των τεχνικών, που παρέχονται και την ενεργό συμμετοχή των συμμετεχόντων και τέλος το μοντέλο αυτεπίγνωσης, το οποίο εισάγει τους συμμετέχοντες στη διαδικασία κατανόησης του εαυτού τους, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινές δυσκολίες (Κωστή, 2016).

3.3 Αξία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η αξία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση βρίσκεται στην βιωματική δράση και μέσω αυτής στην βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας (Bolton, Davis, & Lawrence, 1986). Μέσα από αυτή τη διαδικασία τίθεται σε λειτουργία μια πορεία σκέψης, που βασίζεται στις αισθήσεις και που οδηγεί σε μία πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των νοημάτων. Αποτελεί μία διαδικασία ολιστική, που επιδρά στη φαντασία και στον κόσμο των συναισθημάτων του παιδιού (Τσιάρας, 2014). Εξάλλου οι επιδιωκόμενοι στόχοι της δραματοποίησης επιτυγχάνονται μέσα από τις παραλλαγές της και από τη συναισθηματική, τη σωματική και την πνευματική συμμετοχή του παιδιού (Gardner, 2011· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Το δράμα προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει και να εξωτερικεύσει τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του. Μέσα από αυτό καταφέρνει να συνειδητοποιήσει τις διάφορες πτυχές του εαυτού του (Σέργη, 1987). Συγχρόνως η συμμετοχή του συμβάλλει στην απαλλαγή ανεπιθύμητων ψυχοσωματικών φορτίων και φραγμών, που ενδεχομένως έχουν δημιουργηθεί από το περιβάλλον, που ζει και μεγαλώνει (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002).

Κατά τον Vygotsky (2000), η εκπαίδευση μέσα από θεατρικές συμβάσεις δίνει στο παιδί τρόπους ανάληψης συμπεριφοράς, η οποία καθορίζεται από κανόνες και τακτικές. Διαμορφώνοντας την κοινωνική του ταυτότητα, το παιδί κατανοεί καλύτερα τις αλλαγές και τις δυνατότητες βελτίωσης της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ παράλληλα αντιλαμβάνεται τον τρόπο αλληλεπίδρασής του με τους ανθρώπους γύρω του (Heathcote, 1984). Μέσα από τη δραματοποίηση αναπαράγεται η *«ενδοσκοπική επικοινωνία, γεγονός που ενισχύει την ποιοτική άποψη της αλληλεπίδρασης ... αναπαράγει την εξωτερική επικοινωνία ... δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να εμπεδώσουν τα θετικά μορφολογικά στοιχεία που εν τέλει διακρίνουν στα δρώμενα»* (Μουδατσάκης, 1994: 22-23).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να αποδώσει ολοκληρωμένες ερμηνείες στις έννοιες και να λάβει χρήσιμες γνώσεις (Grainger, 2003). Επιπροσθέτως συγκροτεί ένα επωφελές μέσο, ενεργοποιώντας την καλλιτεχνική διάθεση και οξύνοντας τη δημιουργικότητα, καθώς θέτει μία σειρά από αλληλένδετα ερωτήματα προς διαδραστική επίλυση (Κουκουναράς-Λιάγκης, & Ποταμούση, 2015· Μουδατσάκης, 1994). Έτσι, μέσα από την ανάληψη ρόλων ενεργοποιείται η φαντασία, εκφράζονται διαφορετικές ιδέες και απόψεις, κινητοποιείται

η δημιουργική διαδικασία, δίνονται λύσεις στους προβληματισμούς με αποτέλεσμα να γίνεται όλο και πιο ξεκάθαρη η εικόνα, που έχει το παιδί για τον κόσμο (Κοντογιάννη 2012· Σέργη, 1987). Αναμφισβήτητα μέσα από τη δραματική έκφραση ο συμμετέχων αποκτά ένα ολοκληρωμένο εργαλείο εμπειρίας για τη ζωή (Hodgson, & Richards, 1974).

3.4 Παιδαγωγική προσέγγιση

Η παιδαγωγική προσέγγιση του δράματος είναι μια πολυδιάστατη μορφή μάθησης. Οι υποθετικές καταστάσεις, που βιώνονται μέσα από τους ρόλους, οξύνουν την παρατηρητικότητα (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Ο μετασχηματισμός της πληροφορίας σε βίωμα γίνεται μέσα από τη σωματική και λεκτική έκφραση (Αλκηστις, 1998). Η βιωματική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στο συμμετέχοντα να επιλύσει κάποιο πρόβλημα ερευνώντας τις διαφορετικές καταστάσεις, που χτίζονται μέσα από τη φαντασία. Απαραίτητη είναι η ενεργητική συμμετοχή και η συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στη δραματική διαδικασία (Heathcote, & Bolton, 1995).

Η συνεργατική μορφή μάθησης μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση εξελίσσεται μέσα στην ομάδα και αποτελεί μια σημαντική ευκαιρία να μοιραστούν οι συμμετέχοντες τις απόψεις και τις εμπειρίες τους, ώστε να αναπτυχθεί η κοινωνική μορφή δράσης (Bolton, 1985). Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα δίνονται ευκαιρίες για να αναπτυχθούν διαφορετικές αντιδράσεις και προτάσεις, οι οποίες θα αλληλεπιδράσουν, θα εξεταστούν, θα συσχετιστούν ή θα τροποποιηθούν για να συνδυαστούν για να αποτελέσουν έναν δημιουργικό και πρωτότυπο τρόπο μάθησης (Heathcote, 1971).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ενισχύει το μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της μάθησης και ωθεί την κριτική σκέψη, ώστε ο μαθητής να συνεισφέρει ο ίδιος στην παραγωγή της γνώσης (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Διερευνά τις αξίες της ζωής και τους τρόπους αντιμετώπισης των καταστάσεων, συλλογίζεται και αξιολογεί τις πράξεις του και καταλήγει σε αποφάσεις. Με αυτόν τον τρόπο αποκτά ένα είδος κοινωνικής ευθύνης και αναπτύσσει την κοινωνική του συνείδηση (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ο Courtney (1968) δίνει έμφαση στη σύνθεση γνώσεων για την εύρεση λύσης σε ένα πρόβλημα, μέσα από τη συχνότητα χρήσης των δραματικών μεθόδων. Υποστηρίζει ότι η συχνή επανάληψη προσφέρει μια αποτελεσματική μορφή μάθησης

(Τσιάρας, 2014). Το γεγονός ότι δίνεται η δυνατότητα στην ομάδα να διαπραγματευτεί ένα θέμα και βάσει αυτού να δράσει από κοινού αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο, που εκτός από ψυχαγωγική είναι ένα πολύτιμο μοντέλο διδασκαλίας για τον εμπυχωτή ή τον εκπαιδευτικό, καθώς συνεισφέρει στη διδασκαλία άλλων αντικειμένων (Μουδατσάκης, 1994· Way, 1969).

Η γνώση μέσω της δραματοποίησης προσεγγίζεται μαθητοκεντρικά, καθώς μέσα στην ομάδα δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να αναπτύξει μόνος του αντιληπτικές και ερευνητικές ικανότητες (Courtney, 1985). Έτσι, αναπτύσσονται οι απαραίτητες δεξιότητες ζωής αλλά και δεξιότητες, που ενισχύουν την κατανόηση άλλων γνωστικών αντικειμένων (Γιάνναρης, 1995· Σέργη, 1987). Συνεπώς πρόκειται για μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση, βασισμένη στην βιωματική και ενεργητική μέθοδο μάθησης, καθώς δίνει έμφαση στο κοινωνικό περιβάλλον και στις ηθικές αξίες θέτοντας σε λειτουργία όλα τα επίπεδα ανάπτυξης του νέου ανθρώπου (Λενακάκης, 2013).

3.5 Ο ρόλος του εμπυχωτή

Ο εμπυχωτής πρέπει να μεριμνά, ώστε οι μαθησιακοί στόχοι που έχει θέσει να είναι κατανοητοί πριν την έναρξη της δραματικής διαδικασίας και συνεπώς επιτεύξιμοι. Αναλόγως θα πρέπει να εξετάζει σε βάθος το νόημα, που πηγάζει μέσα από την όλη διεργασία, ώστε να μπορεί ανά πάσα στιγμή να παρέχει υποστήριξη στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων (Ο' Neill, 1995). Σαφώς, από την αρχή των παρεμβάσεων οι συμμετέχοντες θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τους στόχους και για το χρονικό περιθώριο, ώστε να ενισχυθεί με το παραπάνω η αυτοσυγκέντρωσή τους, όπως και οι οργανωτικές τους ικανότητες (McGregor, 1976).

Η δράση του δασκάλου-εμπυχωτή δεν θα πρέπει να είναι κατευθυντήρια σε όλα τα στάδια της διεξαγωγής του εκπαιδευτικού δράματος, παρά μόνο στην αρχή. Στα ακόλουθα και τελευταία στάδια θα πρέπει να βασίζεται στην ενθάρρυνση και στο συντονισμό της διαδικασίας (Wessels, 1987). Η στάση του θα πρέπει να είναι τόσο διαμεσολαβητική, προσφέροντας ερεθίσματα κατά τη πορεία της παρέμβασης, όσο και καταλυτική, εμπλεκόμενος ο ίδιος μέσα στο θέμα, που ερευνάται (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Έτσι, μπορεί να διακόψει την εξέλιξη της εργασίας και να θέσει ερωτήματα, αλλά και να εισχωρήσει στη δραματοποίηση επιλέγοντας ένα ρόλο (Wooland, 1999).

Μεγάλη σημασία έχει η ευελιξία και ο ελιγμός του μπροστά στη διαφορετικότητα των ιδεών και των ενδιαφερόντων όλων των συμμετεχόντων, όπως και η δεκτικότητα στην πρωτοτυπία (Ehlert, 1986). Παράλληλα θα πρέπει ο ίδιος να είναι ικανός, ώστε να παρακινεί τους συμμετέχοντες να εισχωρούν στη δημιουργική διαδικασία (Σέργη, 1987). Ιδανική είναι η διαμόρφωση ενός κλίματος, μέσα στο οποίο θα διευκολύνεται η εκμείωση ιδεών, η επινόηση κατάλληλων ερωταποκρίσεων, καθώς και η δυνατότητα ενίσχυσης των ευρημάτων και των πρωτοβουλιών (Μουδατσάκης, 1994).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εμπνευστής θα πρέπει να υιοθετεί μία εκφραστική χροιά της φωνής του και να διατηρεί μία θεατρική στάση, ώστε να γίνονται εντονότερα τα συναισθήματα και το ενδιαφέρον, όσων συμμετέχουν (Σοφιάδου, 2014). Οι γνώσεις του σε θέματα τέχνης, παιδοψυχολογίας και κοινωνιολογίας είναι απαραίτητες, έτσι ώστε να μπορεί να κατευθύνει την ομάδα και όλα τα παρεχόμενα εργαλεία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση να αποτελέσουν γι' αυτόν μια μοναδική παιδαγωγική μέθοδο (Πίγκου-Ρεπούση, 2019· Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999).

3.6 Σχεδιασμός και υλοποίηση μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης

Ο σχεδιασμός μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης απαιτεί τη σωστή διατύπωση των στόχων, που συνδέονται με το θέμα, όπως και το γνωστικό αντικείμενο, που προσεγγίζει (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007). Θα πρέπει εξ αρχής να έχει καθοριστεί, εάν η διαδικασία εστιάζει καθαρά στην αισθητική καλλιέργεια των συμμετεχόντων ή εάν στρέφεται προς την διδασκαλία άλλων αντικειμένων. Επομένως, η κατάλληλη έμφαση ανάλογα με το περιεχόμενο είναι σημαντική (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Σε κάθε περίπτωση πρέπει να διατηρείται μια ισορροπία ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως θεωρεί ο Neelands (2004): την ενδο-θεατρική και την παρα-θεατρική, ώστε αφενός να μην αποστεώνεται η θεατρική εμπειρία, αφετέρου να μην προσανατολίζεται αποκλειστικά στην ευρύτερη εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τη Rosenberg (1987), το κίνητρο από όπου θα πηγάζει το θέμα της δραστηριότητας, συνάδει με τις δυνατότητες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα της ομάδας (Τσιάρας, 2005). Από αυτό το ερέθισμα δημιουργείται το προ-κείμενο, το οποίο θεμελιώνει την εξελικτική πορεία του δράματος (Ο' Neill, 1995). Γύρω από το προ-κείμενο εξελίσσονται τα επεισόδια, οι δραματικές εντάσεις και οι δράσεις των συμμετεχόντων. Επίσης εκεί εμπεριέχεται το δραματικό πλαίσιο στο οποίο καθορίζεται

ο χώρος, ο χρόνος και οι εμπλεκόμενοι ρόλοι (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Το προ-κειμένο μπορεί να προκύψει βάσει μιας υπάρχουσας ή επινοημένης ιστορίας ή ακόμα και ενός παραλλαγμένου παραμυθιού (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Κατά τον σχεδιασμό θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το αναπτυξιακό στάδιο και η επικοινωνιακή σχέση της ομάδας, καθώς και οι τεχνικές, που θα χρησιμοποιηθούν (Γκόβας, 2002). Οι τεχνικές, που χρησιμοποιούνται, είναι θεατρικές συμβάσεις, οι οποίες χρησιμεύουν στην έρευνα και την έκφραση των νοημάτων. Φανερόνουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων μέσα στον χώρο και τον χρόνο και διαφοροποιούνται ανάλογα με τη δράση τους. Γι' αυτό υπάρχουν τεχνικές που δημιουργούν κάποιο θεατρικό πλαίσιο, που αναπτύσσουν την πλοκή, που δημιουργούν αναπαραστάσεις και αναστοχασμό (Neelands, & Goode, 2000). Σημαντικός παράγοντας για την επιλογή των τεχνικών είναι το σύστημα δόμησης του προγράμματος και η επιλογή της ενότητας, που θα ενσωματωθεί η κάθε μία. Ακόμη ο συνδυασμός μεταξύ τους, οι επιμέρους στόχοι, που αναμένεται να επιτευχθούν, αλλά και ο χρόνος, που δίνεται για την υλοποίησή του, είναι κάτι, που πρέπει να απασχολεί τον εμπνευστή (Άλκηστις, 2008· Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Η διεξαγωγή μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης εφαρμόζεται σε τρία στάδια, τα εξής: το πρώτο στάδιο είναι της προθέρμανσης, το οποίο περιλαμβάνει ασκήσεις για την απελευθέρωση της έντασης και την προετοιμασία του σώματος και του μυαλού (Άλκηστις, 1998· Σέξτου, 1998). Ακολουθεί το δεύτερο στάδιο, όπου αναπτύσσεται το δράμα βάσει του θέματος και οι συμμετέχοντες μέσα στο φανταστικό πλαίσιο συνεργάζονται, για να επινοήσουν και να συνθέσουν τη δράση τους (Πίγκου-Ρεπούση, 2019· Μουδατσάκης, 1994). Τέλος, η διαδικασία ολοκληρώνεται με το τρίτο, που είναι η φάση της αξιολόγησης, μέσα στην οποία γίνεται η κριτική ανάλυση των πεπραγμένων ως προς την πορεία της δράσης, το βίωμα, τις εμπειρίες και τα συναισθήματα, που προέκυψαν (Άλκηστις, 1998).

Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Περιγραφή της έρευνας

4.1 Σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη έχει ως στόχο να καταδειχθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε μαθητές Δημοτικού πάνω στην πρακτική και θεωρητική φύση του μαθήματος των Εικαστικών. Ως εκ τούτου βασική προϋπόθεση είναι η ενεργός συμμετοχή τόσο όσων συμμετέχουν στη διαδικασία, όσο και της ίδιας της ερευνήτριας (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003). Στη μεθοδολογία της έρευνας εντάσσεται η διαδικασία του σχεδιασμού, η παρατήρηση, η δράση καθώς και περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων (McNiff, & Whitehead, 2002).

Ειδικότερα, η σημαντικότητα αυτής της έρευνας βασίζεται στη γνωριμία των μαθητών με την εικαστική γλώσσα και την παρότρυνση εύρεσης νέων πρωτότυπων ιδεών και λύσεων, πάνω στο κομμάτι της προσωπικής τους ενασχόλησης με τις εικαστικές τέχνες. Σημαντικό ρόλο στο εγχείρημα κατέχει η συμβολή και η χρήση των συμβάσεων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, που λειτουργεί καθοδηγητικά και διαδραστικά για την επίτευξη του στόχου. Ο βιωματικός χαρακτήρας των θεατρικών τεχνικών αναμένεται ότι θα αποδώσουν ένα θετικό πρόσημο στα ερωτήματα, που τίθενται.

Η πρωτοτυπία της έρευνας προκύπτει ύστερα από εκτενή αναζήτηση παρόμοιων ερευνών στις βάσεις δεδομένων της Ελλάδας και του εξωτερικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση των θεατρικών συμβάσεων σε διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στον Ευρωπαϊκό χώρο, αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο είναι σημαντική και αξιοποιήσιμη. Εντούτοις προκύπτει ένα ερευνητικό κενό ανάμεσα στη συνάντηση της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και στη διδασκαλία του μαθήματος των Εικαστικών, σε ότι αφορά τη μελέτη της καλλιέργειας της δημιουργικότητας των μαθητών στον ηλικιακό πληθυσμό, στον οποίο απευθύνεται η εν λόγω έρευνα.

4.2 Ερευνητική υπόθεση

Η κύρια ερευνητική υπόθεση της έρευνας πηγάζει από τα προσωπικά ενδιαφέροντα και εμπειρίες (Lofland, & Lofland, 1995) της ερευνήτριας πάνω στη διδακτική των Εικαστικών Τεχνών, ως εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ08 – Καλλιτεχνικών Μαθημάτων. Παράλληλα, η βιβλιογραφική επισκόπηση ενίσχυσε τις πεποιθήσεις, καθώς συνέβαλλε στη διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης ως εξής: ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων, που είναι σχεδιασμένο βάσει των θεατρικών τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, μέσα από τη θεματολογία των Εικαστικών τεχνών, σε μαθητές και μαθήτριες Δ΄ τάξης Δημοτικού. Η απόρριψη ή η επαλήθευση της ερευνητικής υπόθεσης θα προκύψει ύστερα από τον έλεγχο των δεδομένων, που θα συλλεχθούν.

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Για τη διαμόρφωση και διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων λαμβάνεται υπόψη η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας στο πλαίσιο των χαρακτηριστικών της δημιουργικότητας, των σταδίων της δημιουργικής διαδικασίας, του περιβάλλοντος, που μπορεί να ευδοκιμήσει, καθώς και των φραγμών που παρεμποδίζουν τη διαδικασία. Επιπλέον στο συλλογισμό δεν παραλείπεται η βασική στοχοθεσία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως και της Εικαστικής Αγωγής.

Πιο συγκεκριμένα η έρευνα θεμελιώνεται σε τέσσερα ερωτήματα με τους επιμέρους άξονές τους. Το πρώτο βασίζεται στο δεύτερο και τρίτο στάδιο της δημιουργικής διαδικασίας, τα οποία κατά τον Wallas (1926) είναι οι φάσεις των ασυνείδητων διαδικασιών της επώασης και της έμπνευσης. Η αναζήτηση συνδυάζεται με ένα από τα γνωρίσματα του δημιουργικού ατόμου, που σύμφωνα με τους Lowenfeld και Brittain (1964) είναι η ικανότητα ευχέρειας στην εύρεση και στο συνδυασμό πιθανών λύσεων. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στην ευελιξία ελιγμού και προσέγγισης μιας νοητικής διεργασίας, στην πρωτοτυπία του τρόπου σκέψης και στην πολυπλοκότητα οργάνωσης των ιδεών, που είναι επίσης στα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας (Vernon, 1989· Lowenfeld, & Brittain, 1964· Guilford, 1956· 1950). Το τρίτο ερώτημα της έρευνας στηρίζεται πάνω στο κοινωνικό πλαίσιο, που εντάσσεται η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και είναι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των μαθητών (Τσιάρας, 2014· Wooland, 1999). Οι δύο αυτοί άξονες αποτελούν παράλληλα δύο από τις βασικές συνιστώσες της δημιουργικής διαδικασίας. Το τέταρτο και

τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αποδίδεται στους τρόπους, με τους οποίους κάποιος μπορεί να υπερπηδήσει τους φραγμούς της δημιουργικότητας και να οργανώσει καλύτερα την όλη διαδικασία διαμορφώνοντας ένα χώρο και αφιερώνοντας κάποιο χρόνο για τις δραστηριότητες.

Συνεπώς τα ερευνητικά ερωτήματα της εν λόγω έρευνας, προκύπτουν ως εξής:

Κατά πόσο μέσω ενός προγράμματος, που αναφέρεται στη διδακτική των εικαστικών τεχνών και που έχει σχεδιαστεί με βάση τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι μαθητές μπορούν μέσα από ασυνείδητες διαδικασίες να παράγουν και να συνδυάσουν ιδέες.

Σε ποιο βαθμό ένα πρόγραμμα, που αναφέρεται στη διδακτική των εικαστικών τεχνών και που έχει σχεδιαστεί με βάση τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες δημιουργικού χειρισμού των νοητικών τους διεργασιών.

Κατά πόσο μέσω ενός προγράμματος, που αναφέρεται στη διδακτική των εικαστικών τεχνών και που έχει σχεδιαστεί με βάση τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, επιτυγχάνεται η ενίσχυση της συνεργασίας και η αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας.

Σε ποιο βαθμό ένα πρόγραμμα, που αναφέρεται στη διδακτική των εικαστικών τεχνών και που έχει σχεδιαστεί με βάση τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να διαμορφώσουν διακριτικά ερεθίσματα, ώστε να διευκολύνουν - ενισχύσουν τη δημιουργική διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – Διαδικασία της έρευνας

5.1 Επιλογή δείγματος

Η έρευνα διεξήχθη στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο Βούλας, το 1^ο τρίμηνο του σχολικού έτους 2021 – 2022. Το συγκεκριμένο σχολείο, ανήκει στην περιοχή της Α΄ Ανατολικής Αττικής και υπάρχει άμεση πρόσβαση της ερευνήτριας στο δείγμα, εφ' όσον είναι η ίδια μέλος του συλλόγου διδασκόντων.

Η τεχνική με την οποία επιλέχθηκε το δείγμα ήταν η δειγματοληψία σκοπιμότητας, δεδομένου ότι η έρευνα πραγματοποιείται σε μια ομάδα μικρής κλίμακας. Το δείγμα αποδίδει ένα πιστό και αντιπροσωπευτικό αντικατοπτρισμό του

ίδιου του εαυτού «ή εκφάνσεις του συγκεκριμένου εαυτού σε αντίστοιχο πληθυσμό και δεν προσπαθεί να αντιπροσωπεύσει τον συνολικό και αδιαφοροποίητο εαυτό» (Cohen, Manion, & Morrison, 2008:170).

Το ηλικιακό στάδιο των μαθητών έπαιξε σημαντικό ρόλο στην επιλογή του δείγματος, διότι πρόκειται για το στάδιο σχεδιαστικής ανάπτυξης του οπτικού/διανοητικού ρεαλισμού. Αυτό το στάδιο σηματοδοτεί την περίοδο, κατά την οποία το παιδί επιθυμεί την ακρίβεια και την κυριολεξία στην αναπαράσταση των μορφών του, εξαρτάται από δεξιότητες αναπαράστασης και αυτό είναι, που το ωθεί στην προσπάθεια της δημιουργίας (Σάλλα-Δουκουμετζίδα, 1996). Επίσης, πρόκειται για ένα στάδιο, κατά το οποίο το παιδί καθίσταται ικανό στον συσχετισμό της εικόνας και της ιδέας, καθώς επινοεί σύμβολα, που ανταποκρίνονται στο περιβάλλον κοινωνικοποίησής του (Hurwitz, & Day, 2001· Gardner, 1980).

Για την πειραματική ομάδα επιλέχθηκε το τμήμα Δ3, που αποτελούνταν από 18 μαθητές, εκ των οποίων εννιά (9) ήταν τα αγόρια και εννιά (9) τα κορίτσια και ως ομάδα ελέγχου το Δ1, η οποία, επίσης, απαρτιζόταν από δεκαοκτώ (18) μαθητές, όπου δέκα (10) ήταν τα αγόρια και οκτώ (8) τα κορίτσια.

5.2 Δεοντολογία της έρευνας

Πριν την εφαρμογή έγινε μια παρουσίαση και μια πλήρης ενημέρωση αναφορικά με το πρόγραμμα υλοποίησης και τον τρόπο διεξαγωγής της στη Διεύθυνση του σχολείου, στους υπεύθυνους τμημάτων, στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους γονείς τους, όπου αναλύθηκαν οι στόχοι της έρευνας, η ερευνητική υπόθεση, τα ερευνητικά ερωτήματα και ο τρόπος διεξαγωγής των συμπερασμάτων.

Σύμφωνα με τους Diener και Crandall (1978), οι αρχές της δεοντολογίας στην έρευνα μεριμνούν ώστε να αποφευχθεί η πρόκληση βλάβης, η παραβίαση της ιδιωτικότητας και παραπλάνηση των συμμετεχόντων (Bryman, 2017). Σε οποιαδήποτε είδους κοινωνική έρευνα ο ερευνητής είναι υπεύθυνος για τη προστασία, όχι μόνο της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, που λαμβάνουν μέρος, αλλά και στη διατήρηση εχεμύθειας των στοιχείων της έρευνας (Frankfort-Nachmias, & Nachmias, 1992).

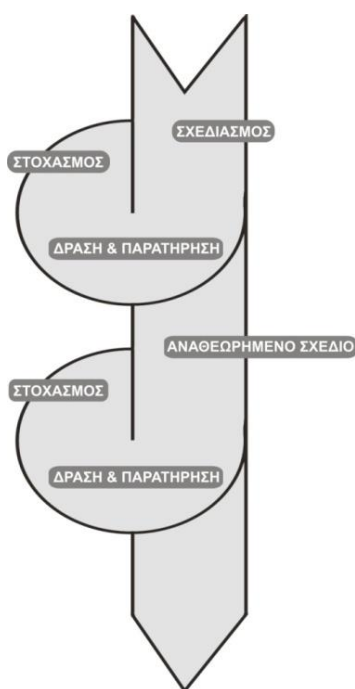
Για τους κανόνες ηθικής και για τα θέματα δεοντολογίας χρειάστηκε η συναίνεση όλων αυτών που ενεπλάκησαν στην έρευνα, γονέων και μαθητών, αλλά και της διεύθυνσης του σχολείου. Ως εκ τούτου, μοιράστηκαν στους γονείς των μαθητών

των δύο ομάδων έντυπα υπεύθυνων δηλώσεων, ώστε η ερευνήτρια να έχει «την εν επιγνώσει συγκατάθεσή τους» (Bryman, 2017:161). Επίσης, διασαφηνίστηκε σε όλους ότι έχουν κάθε δικαίωμα άρνησης στη συμμετοχή της έρευνας. Εντούτοις, όλοι οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα ήταν δεκτικοί και ιδιαίτερα συνεργάσιμοι, επομένως η διαδικασία της έρευνας απέκτησε μια αφετηρία μέσα σε ένα κλίμα ενδιαφέροντος και υποστήριξης.

5.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης εννοείται «ως μια προσέγγιση όπου ο ερευνητής συνεργάζεται με μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος για τη διάγνωση ενός προβλήματος και την εύρεση κάποιας λύσης βάσει της συγκεκριμένης διάγνωσης» (Bryman, 2017:423). Στη περίπτωση αυτή αξιοποιεί και εφαρμόζει διαφορές εναλλακτικές πρακτικές, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση των καταστάσεων μέσα στις ήδη υπάρχουσες συνθήκες (Kemmis, & Wilkinson, 1998). Οι Weiskopf και Laske (1996) υποστηρίζουν ότι η συμμετοχική έρευνα – δράση φέρει στον ερευνητή ένα ρόλο βοηθητικό για τη διευκόλυνση των εργασιών. Στη διαδικασία της έρευνας μπορεί να εκμαιεύσει ερωτήματα και προβληματισμούς, που χρήζουν απαντήσεις και λύσεις με στόχο την απόδοση γνώσης (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Το μοντέλο, στο οποίο βασίστηκε η έρευνα, είναι το μοντέλο της σπειροειδούς διαδικασίας αναστοχασμού των Kemmis και McTaggart (1998).



Σχήμα 1

Η σπειροειδής ακολουθία των επάλληλων δράσεων θεωρήθηκε κατάλληλη για την έρευνα, διότι ακολουθεί μια συνεχή πορεία τεσσάρων φάσεων, ξεκινώντας από το σχεδιασμό, συνεχίζοντας στη δράση και παρατήρηση, όπου θα αποτελέσει το στοχασμό και θα επανέλθει στην αναθεώρηση του σχεδιασμού, δίνοντας ένα πλαίσιο αδιάκοπου σχεδιασμού και ανασύνθεσης.

Η μελέτη αυτή αποτελεί μια οιονεί πειραματική έρευνα με τη δράση των δύο ομάδων, οι οποίες ήταν ακέραιες και χωρίς καμία μεταβολή καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Τα μέλη της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ήταν καταμερισμένα με όχι τυχαίο τρόπο (Bryman, 2017), μιας και αποτελούσαν δύο τμήματα μιας σχολικής τάξης.

Η μέθοδος, που εφαρμόστηκε, ήταν η μικτού τύπου έρευνα, δηλαδή ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής. Ο λόγος για αυτήν την επιλογή οφείλεται στην απόδοση μιας πληρέστερης εικόνας κατά τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των αποτελεσμάτων, καθώς το εύρος τους θα είναι πλατύτερο (Creswell, 2016).

5.4 Σχεδιασμός προγράμματος

Για την εφαρμογή του προγράμματος σχεδιάστηκαν 12 παρεμβάσεις εργαστηριακής μορφής. Η καθεμία είχε διάρκεια δύο διδακτικών ωρών, εκ των οποίων η πρώτη κάλυψε το θεατροπαιδαγωγικό μέρος και η άλλη την εικαστική δραστηριότητα.

Ο σχεδιασμός των 12 θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων στηρίχτηκε στη μέθοδο του σχεδιασμού της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, διατηρώντας το θεατρικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων και της πλοκής, αλλά και τη διάθεση για ανατροφοδότηση. Πάνω σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιήθηκαν οι ανάλογες θεατρικές τεχνικές, οι οποίες συνδυάστηκαν έτσι, ώστε να συνάδουν με τους στόχους, που έθετε η κάθε παρέμβαση. Οι στόχοι ανταποκρίνονταν γενικότερα στην ερευνητική υπόθεση της έρευνας. Συγκεκριμένα, οι βασικοί σκοποί των παρεμβάσεων αναφέρονται στη διαμόρφωση σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, στη διαφορετικότητα χαρακτήρων, στην έννοια της ισότητας, στη συλλογική δράση, στην ευελιξία λήψης αποφάσεων, στην ενεργοποίηση της φαντασίας μέσω των συμβόλων, στο συνδυασμό λύσεων και σκέψεων, στην προσήλωση στους στόχους, στην συνύπαρξη, στην κατανόηση του εαυτού και στην περιγραφική ικανότητα. Πρέπει να σημειωθεί ότι η θεματολογία των παρεμβάσεων οριοθετήθηκε στο πλαίσιο της θεματικής της

Εικαστικής Αγωγής με ευρύτερο σκοπό τη γνωριμία των μαθητών με τα μορφικά στοιχεία των εικαστικών έργων και με την Ιστορία της Τέχνης, ώστε να δοθεί το έναυσμα για το πρακτικό κομμάτι του εικαστικού εργαστηρίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – Ερευνητικά εργαλεία

6.1 Ερωτηματολόγιο

Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων πάνω στη μέτρηση της καλλιέργειας της δημιουργικότητας και το πώς την αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η ήδη σταθμισμένη κλίμακα CSQ-R που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Kumar, Kemmler και Holman με τίτλο ‘The Creativity Styles Questionnaire – Revised’ (1997). Η μελέτη αυτή διεξήχθη στο Πανεπιστήμιο του West Chester σε ένα πληθυσμό φοιτητών στο μάθημα της Ψυχολογίας και μετρά τις στρατηγικές, που εφαρμόζουν οι άνθρωποι για να διευκολύνουν τη δημιουργική διαδικασία, τον τρόπο, που καταλήγουν στην επίλυση προβλημάτων, τη σημαντικότητα των ασυνείδητων διαδικασιών και το εσωτερικό κίνητρο. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, χρησιμοποιώντας την πενταμερή κλίμακα Likert με τις απαντήσεις: Πάρα πολύ, Πολύ, Μέτρια, Λίγο, Καθόλου.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας από τις 7 κατηγορίες ερωτήσεων, που περιείχε η κλίμακα, επιλέχθηκαν οι 4, που θεωρήθηκαν πιο χρήσιμες και οι οποίες αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Η πρώτη κατηγορία αποτελούνταν από 8 ερωτήσεις και μετρούσαν την μεγαλύτερη πίστη στην ασυνείδητη διαδικασία της δημιουργικότητας, εκ των οποίων οι 1, 2, 8 εξέταζαν την έμπνευση, οι 3, 4, 5 την επώαση και οι 6, 7 την ευχέρεια.

Η δεύτερη περιείχε 12 ερωτήσεις και μετρούσε τη μεγαλύτερη χρήση τεχνικών για τη δημιουργική διαδικασία, όπου οι 9, 12, 16 και 18 αναφέρονταν στην οργάνωση της σκέψης, οι 10, 14, 17 και 19 στην πρωτοτυπία και οι 11, 13, 15 και 20 στην ευελιξία. Η τρίτη κατηγορία μετρούσε την αλληλεπίδραση και την συνεργασία των συμμετεχόντων και περιείχε 9 ερωτήσεις. Από αυτές οι 21, 22, 26, 27 και 29 εξέταζαν την αλληλεπίδραση και οι 23, 24, 25 και 28 τη συνεργασία. Η τελευταία και τέταρτη κατηγορία μετρούσε την χρήση διακριτικών ερεθισμάτων για τη διευκόλυνση της δημιουργικότητας και αποτελούνταν από 5 ερωτήσεις, εκ των οποίων οι 30, 32 και 34

αφορούσαν την διαμόρφωση χώρου και οι 30 και 33 την αφιέρωση χρόνου. Στο σύνολο το ερωτηματολόγιο περιείχε 34 ερωτήσεις.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν προς συμπλήρωση δύο φορές και στις δύο ομάδες, σύμφωνα με τη μέθοδο προελέγχου (pre-test), δηλαδή πριν από τις παρεμβάσεις και μετελέγχου (post-test) μετά από τις παρεμβάσεις. Και τις δύο φορές που μοιράστηκαν προς συμπλήρωση, τονίστηκε στους συμμετέχοντες ότι πρέπει να είναι ανώνυμα, ώστε να μην καταγράψει κάποιος το όνομά του και ζητήθηκε να συμπληρωθούν με μολύβι χρησιμοποιώντας το σύμβολο 'X', ώστε να υπάρχει ομοιομορφία.

6.2 Εφαρμογή προγράμματος

Οι παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν μέσα στην σχολική αίθουσα, καθώς στο σχολείο δεν υπήρχε εργαστήριο εικαστικών και η αίθουσα θεάτρου δεν ήταν διαθέσιμη. Για την υλοποίηση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων ζητήθηκε η βοήθεια της εκπαιδευτικού Θεατρικής Αγωγής, κλάδου ΠΕ91.01, η οποία ανήκει στον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου και της οποίας η εμπειρία εμπύχωσης στο Εκπαιδευτικό Δράμα είναι μεγάλη.

Η ομάδα ελέγχου δεν ακολούθησε το πρόγραμμα των παρεμβάσεων, όμως παρήγαγε τα εικαστικά έργα, σε μορφή εργασίας την ώρα του μαθήματος των Εικαστικών. Η υλοποίηση του εικαστικού μέρους των εργαστηρίων για τις δύο ομάδες έγινε από την ερευνήτρια μέσω μιας γκάμας υλικών, που αποτελείτο από νερομπογιές, τέμπρες, λαδοπαστέλ, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, πλαστελίνες και χρωματιστά χαρτόνια.

6.3 Ενεργός συμμετοχική παρατήρηση

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησίμευσε στη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων ήταν η ενεργός συμμετοχική παρατήρηση, για το γεγονός ότι το δείγμα ήταν εύκολο να παρατηρηθεί, λόγω του περιορισμένου μεγέθους του (Κυριαζή, 2000). Σύμφωνα με την Patricia Alder και τον Peter Alder (1987), αυτός ο τύπος παρατήρησης προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να υιοθετήσει κάποιο ρόλο μέσα στην ομάδα μελέτης του, λαμβάνοντας μέρος στις δραστηριότητες ως μέλος της, διατηρώντας όμως πάντα μια απόσταση, ώστε να μην εμπλακεί συναισθηματικά και παραποιηθούν τα ευρήματα της έρευνάς του (Πανταζή, & Πανταζή-Φρυσίρα, 2016).

Η ενεργός συμμετοχική παρατήρηση εφαρμόστηκε τόσο την πρώτη ώρα των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, όσο και την δεύτερη ώρα των εικαστικών εργαστηρίων. Η θεατρολόγος του σχολείου και η ερευνήτρια διατήρησαν από κοινού ένα ημερολόγιο, στο οποίο κατέγραφαν τα δρώμενα των συναντήσεων και τις παρατηρήσεις τους. Οι παρατηρήσεις δεν καταγράφονταν από μνήμης μετά το πέρας των συναντήσεων, αλλά κατά τη διάρκειά τους ώστε να είναι άμεσες και ταυτόχρονα να μην στερούνται λεπτομερειών, μιας και ένας σημαντικός κανόνας για τον ερευνητή είναι «να ελαχιστοποιεί το χρόνο που μεσολαβεί ανάμεσα στην παρατήρηση και την καταγραφή» (Κυριαζή, 2000:259).

Οι καταγραφές βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα και στους άξονές τους και απετέλεσαν ερμηνευτικές σημειώσεις πάνω στα πεδία και στις έννοιες των μεταβλητών και της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ώστε η ερμηνεία και η ανάλυση μετέπειτα να διεξαχθούν ευκολότερα.

Η όλη διαδικασία καταγραφής έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην προκληθεί στους μαθητές η αίσθηση της αμηχανίας. Εντούτοις έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί ένα γενικό κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης ως προς την προσπάθεια τόσο της θεατρολόγου και της ερευνήτριας, όσο και της ομάδας των συμμετεχόντων.

6.4 Κριτικοί φίλοι

Η επιλογή του κριτικού φίλου πάνω σε μια έρευνα δράσης είναι αρκετά σημαντική, διότι του δίνεται η δυνατότητα να παρεμβαίνει ασκώντας κριτική στις βασικές και επιμέρους ιδέες, καθώς προβάλλει διαφορετικές οπτικές, που ενδεχομένως δεν είχαν θεωρηθεί. Παράλληλα μπορεί να λειτουργήσει υποβοηθητικά στα στάδια της ανατροφοδότησης και στη συλλογή δεδομένων (Κατσαρού, & Τσάφος, 2003).

Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν δύο κριτικοί φίλοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν πολυετή εμπειρία πάνω στο διδακτικό τους αντικείμενο. Η μια κριτική φίλη ήταν η εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής κλάδου ΠΕ91.01 του σχολείου, που διεξήχθη η έρευνα και η οποία συνέβαλλε στην υλοποίηση των παρεμβάσεων. Καίριας σημασίας ήταν το γεγονός ότι οι γνώσεις της πάνω στην Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ήταν ιδιαίτερα μεγάλες σε πρακτικό και θεωρητικό επίπεδο. Επιπλέον, ο ρόλος της λειτούργησε ανατροφοδοτικά στη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων μέσω της ενεργούς συμμετοχικής παρατήρησης.

Ο δεύτερος κριτικός φίλος της έρευνας ήταν ένας εκπαιδευτικός Καλλιτεχνικών κλάδου ΠΕ08. Ο ίδιος, επίσης, έχει πολλά χρόνια εμπειρίας όχι μόνο πάνω στον τομέα της Εικαστικής Αγωγής, αλλά και στο κομμάτι της εκπαιδευτικής έρευνας. Επομένως, η συμβολή του στη μεθοδολογία της έρευνας και οι προτάσεις του για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσα από την εικαστική πράξη παρήγαγαν στοιχεία, που θεωρήθηκαν εξαιρετικά απαραίτητα.

Η σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ της ερευνήτριας και των κριτικών φίλων προϋπήρχε, λόγω παλαιότερης συνεργασίας. Παράλληλα, με την συνεργασία και την επικοινωνία πάνω στη μεθοδολογία η σχέση αυτή καλλιεργήθηκε περισσότερο και διατηρήθηκε σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Lomax, 1996).

6.5 Συνεντεύξεις

Το εργαλείο των συνεντεύξεων χρησίμευσε, επίσης, για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας. Είχαν τη μορφή ημιδομημένης συνέντευξης, με ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Παράλληλα δόθηκε η δυνατότητα περαιτέρω ανάπτυξης, ώστε να αποσπαστούν περισσότερες πληροφορίες και να διευρυνθεί η γνώση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Ο τρόπος, με τον οποίο διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις, στόχευε στη σύνδεσή τους με το κάθε ερευνητικό ερώτημα. Οι συνεντευξιαζόμενοι ήταν εκπαιδευτικοί κλάδων ΠΕ91.01 Θεατρολόγοι, ΠΕ08 Καλλιτεχνικών, καθώς και οι συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας. Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών επικεντρώνονταν γύρω από τη μαθησιακή διαδικασία, τη συνεργασία με άλλους κλάδους, τη δημιουργικότητα και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού χώρου. Οι συνεντεύξεις προς τους μαθητές είχαν σαν στόχο τη συλλογή ακόμα περισσότερων πληροφοριών σε ότι αφορά τις εμπειρίες και τις γνώσεις που αποκτήθηκαν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 – Ανάλυση Δεδομένων

7.1 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων, των συνεντεύξεων και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, έγινε η ανάλυση των δεδομένων. Η έρευνα μικτού τύπου έδωσε μια πληρέστερη εικόνα των δεδομένων, όχι μόνο στη διαδικασία που επιλέχθηκε για να συλλεχθούν, αλλά και στη μέθοδο ανάλυσής τους (Creswell, 2016). Τα αποτελέσματα, που προέκυψαν, ελέγχθηκαν ως προς την επιβεβαίωση ή μη της αρχικής υπόθεσης, καθώς και ως προς τον βαθμό θετικότητας στα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα διερευνήθηκαν οι εξαρτημένες μεταβλητές των επιμέρους αξόνων, που εμπεριέχονταν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Έτσι, δόθηκε βάση στους παράγοντες έμπνευσης, επώασης και ευχέρειας για την παραγωγή ιδεών, όπως και οργάνωσης, πρωτοτυπίας και ευελιξίας της σκέψης, στην παράμετρο της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, καθώς και της χρήσης τεχνασμάτων για τη διευκόλυνση της δημιουργικότητας, που είναι η διαμόρφωση χώρου και αφιέρωση χρόνου. Παράλληλα και εκτός από τα διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα μελετήθηκαν και οι απόψεις εκπαιδευτικών πάνω στη δημιουργικότητα των μαθητών, η στοχοθεσία στη μεθοδολογία του μαθήματός τους και το σκεπτικό χρήσης των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για τη διδασκαλία του μαθήματός τους.

Η τεχνική, που επιλέχθηκε για την ανάλυση των ευρημάτων, ήταν η τριγωνοποίηση, ώστε να ελεγχθούν στον ίδιο βαθμό τα ευρήματα της ποιοτικής και ποσοτικής διαδικασίας (Deacon, Bryman, & Fenton, 1998). Επιπλέον, επιχειρήθηκε η αντιπαραβολή των ποσοτικών και των ποιοτικών αποτελεσμάτων, με σκοπό την ενίσχυσή τους και την περισσότερο έγκυρη τελική αποτίμηση (Bryman, 2017). Επομένως, στην ανάλυση των δεδομένων περιλήφθηκε η «*αποσυναρμολόγησή*» τους, ώστε να ελεγχθούν και να αποσαφηνιστούν οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων, αλλά και οι διαπιστώσεις από τη συμμετοχική παρατήρηση, ενώ κατόπιν κρίθηκε απαραίτητη η «*συναρμολόγησή τους*», ώστε να παρουσιαστούν τα ουσιώδη στοιχεία των συμπερασμάτων (Creswell, 2016: 10).

7.2 Ποσοτικά δεδομένα

Στην ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έγινε στατιστικός έλεγχος των υποθέσεων, ώστε να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και τους άξονές τους. Αυτοί ορίστηκαν ως: έμπνευση, επώαση, ευχέρεια, οργάνωση, πρωτοτυπία, ευελιξία, αλληλεπίδραση, συνεργασία, διαμόρφωση χώρου και αφιέρωση χρόνου, καθώς αποτέλεσαν και τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας.

Έμπνευση: εξωτερίκευση της ιδέας που προκύπτει.
Επώαση: δυνατότητα συνδυασμού των εμπειριών και των σκέψεων, ώστε να αποδοθεί κάτι νέο.
Ευχέρεια: ικανότητα στους μαθητές παραγωγής χρήσιμων ιδεών για τη δημιουργική εργασία, με ευκολία και αμεσότητα.
Πρωτοτυπία: ικανότητα μετασχηματισμού, αναμόρφωσης και επαναπροσδιορισμού της ιδέας, ώστε να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο.
Οργάνωση: ικανότητα οργάνωσης και ταξινόμησης των ήδη επεξεργασμένων ιδεών.
Ευελιξία: ικανότητα ελιγμού και προσαρμογής της σκέψης, ώστε να κατανοηθούν οι ερμηνείες των νοημάτων.
Αλληλεπίδραση: ενίσχυση της δημιουργικότητας, μέσω της αλληλεπίδρασης.
Συνεργασία: ενίσχυση της δημιουργικότητας, μέσα από τη συνεργασία και τη συλλογική εργασία.
Διαμόρφωση χώρου: διευκόλυνση της δημιουργικής διαδικασίας, μέσα από τη διαμόρφωση χώρου.
Αφιέρωση χρόνου: ενίσχυση της δημιουργικότητας, μέσα από την αφιέρωση χρόνου για τη διαδικασία της.

Πίνακας 1

Για τον κάθε άξονα διατυπώθηκε η Μηδενική Υπόθεση H_0 , σε αύξοντα αριθμό για τον κάθε ένα, η οποία δηλώνει ότι η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση δεν καλλιεργεί τον εκάστοτε άξονα. Σε αντίθεση η Εναλλακτική

Υπόθεση H₁, η οποία επίσης ορίστηκε με αύξοντα αριθμό, δηλώνει ότι οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ενισχύουν τον εκάστοτε άξονα.

Για να επεξεργαστούν οι τιμές έγινε χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS. Ελέγχθηκαν οι υποθέσεις και συγκρίθηκαν οι διαφορές των μέσων όρων των τιμών, που έδωσαν οι εξαρτημένες μεταβλητές. Η σύγκριση των μέσω όρων που μετρήθηκαν σε διαφορετικές στιγμές, δηλαδή πριν τις παρεμβάσεις (pre-test) και μετά (post- test) πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό κριτήριο *t*-test. Για τον στατιστικό έλεγχο της κανονικής κατανομής χρησιμοποιήθηκε το Shapiro-Wilk test και μετρήθηκε Sign.= 0.963= 96.3%. Τέθηκε το όριο 5%, που θα έκρινε τις μηδενικές υποθέσεις. Εφ' όσον, λοιπόν, το Shapiro-Wilk test έδωσε τιμή μεγαλύτερη του 5%, Sign.= 96,3%>5%, η μηδενική υπόθεση δεν απορρίπτεται. Επομένως η κατανομή του πληθυσμού του δείγματος είναι κανονική. Βάσει των παραπάνω δεδομένων, μελετήθηκε η κάθε εξαρτημένη μεταβλητή ξεχωριστά. Στον παρακάτω πίνακα 3 η μέση τιμή ορίζεται ως M και η τυπική απόκλιση (standard deviation) ως SD και για τις δέκα εξαρτημένες μεταβλητές, όπως παρατηρήθηκαν στην πειραματική ομάδα.

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (N 18)	PRE-TEST		META-TEST		T-Value	Sig (2- tailed) P*
	M	SD	M	SD		
έμπνευση	3,91	1,23	4,33	0,91	-1,353	0,19
επώαση	3,63	1,47	4,06	1,23	-1,311	0,21
ευχέρεια	3,56	1,50	4,56	1,34	-1,291	0,21
οργάνωση	3,49	1,35	4,00	0,99	-2,115	0,05
πρωτοτυπία	3,60	1,31	4,28	0,91	-2,236	0,04
ευελιξία	3,76	1,20	4,08	0,98	-1,115	0,28
αλληλεπίδραση	3,46	1,44	4,17	1,01	-2,780	0,01
συνεργασία	3,01	1,60	3,79	1,26	-3,575	0,00
διαμόρφωση χώρου	3,93	1,30	4,19	0,99	-0,844	0,41
αφιέρωση χρόνου	2,75	1,52	3,75	1,23	-2,978	0,01

* P ≤ 0.05

Πίνακας 2

Οι τιμές μέτρησης για την οργάνωση, πρωτοτυπία, αλληλεπίδραση, συνεργασία και αφιέρωση χρόνου δείχνουν ότι οι διαφορές τους, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, είναι στατιστικά σημαντικές, που σημαίνει ότι τα εργαστήρια ενίσχυσαν τη δημιουργικότητα των μαθητών σε αυτές τις παραμέτρους.

Ακολούθως, στον παρακάτω πίνακα 4 η μέση τιμή ορίζεται ως M και η τυπική απόκλιση (standard deviation) ως SD και για τις δέκα εξαρτημένες μεταβλητές, όπως παρατηρήθηκαν στην ομάδα ελέγχου.

ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ (N 18)	PRE-TEST		META-TEST		T-Value	Sig (2- tailed) P*
	M	SD	M	SD		
έμπνευση	3,70	1,24	4,00	1,05	-0,713	0,49
επώαση	3,76	1,34	4,04	1,16	-0,884	0,39
ευχέρεια	3,50	1,54	4,00	1,17	-1,219	0,24
οργάνωση	3,51	1,33	3,79	1,16	-0,790	0,44
πρωτοτυπία	3,63	1,26	3,94	1,02	-1,144	0,27
ευελιξία	3,72	1,15	3,94	1,02	-0,647	0,53
αλληλεπίδραση	3,79	1,15	3,82	1,12	-0,124	0,90
συνεργασία	3,32	1,42	3,57	1,30	-1,073	0,30
διαμόρφωση χώρου	3,94	1,20	4,13	1,05	-0,964	0,35
αφιέρωση χρόνου	2,75	1,32	3,64	1,20	-3,854	0,00

* P ≤ 0.05

Πίνακας3

Οι τιμές μέτρησης των μεταβλητών για την ομάδα ελέγχου δεν δείχνουν στατιστική σημαντικότητα, παρά μόνο σε μία μεταβλητή, την αφιέρωση χρόνου, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές καλλιέργησαν τη δημιουργική τους ικανότητα αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο στη διαδικασία.

Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha, ώστε να υπολογιστεί η αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης. Για την ανάλυση αυτή οι τιμές του δείκτη υπολογίστηκαν για κάθε μια μεταβλητή, πριν και μετά τις παρεμβάσεις και για τις δύο ομάδες, με τον συντελεστή να παίρνει τιμές από το 0 έως το 1, αντίστοιχα.

Cronbach's Alpha

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

0,261	έμπνευση
0,539	επώαση
0,572	ευχέρεια
0,690	οργάνωση
0,347	πρωτοτυπία
0,357	ευελιξία
0,530	αλληλεπίδραση
0,758	συνεργασία
0,191	διαμόρφωση χώρου
0,584	αφιέρωση χρόνου

Πίνακας 4

Τα στάδια και τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας, των οποίων οι τιμές είναι αποδεκτές, είναι η συνεργασία με τιμή 0,758, η οργάνωση με τιμή 0,690, η αφιέρωση χρόνου με τιμή 0,584, η ευχέρεια με τιμή 0,572, επώαση με τιμή 0,539 και η αλληλεπίδραση με τιμή 0,530.

Cronbach's Alpha	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ
0,498	έμπνευση
0,060	επώαση
0,202	ευχέρεια
0,244	οργάνωση
0,378	πρωτοτυπία
0,430	ευελιξία
0,467	αλληλεπίδραση
0,739	συνεργασία
0,804	διαμόρφωση χώρου
0,793	αφιέρωση χρόνου

Πίνακας 5

Από τα στάδια και τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων της ομάδας ελέγχου, οι αποδεκτές τιμές είναι η διαμόρφωση χώρου με τιμή 0,804, η αφιέρωση χρόνου με τιμή 0,793 και η συνεργασία με τιμή 0,739.

Η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων δείχνει ότι η ερευνητική υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε εν μέρη. Τα δεδομένα της πειραματικής ομάδας, στην οποία πραγματοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, έδειξαν ότι πέντε από τις δέκα μεταβλητές για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας καλλιεργήθηκαν με θετικό αποτέλεσμα. Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι ένα πρόγραμμα που σχεδιάζεται και υλοποιείται με βάση τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση για το μάθημα της Εικαστικής Αγωγής, μπορεί να καλλιεργήσει ως ένα βαθμό τη δημιουργικότητα μαθητών Δ' τάξης Δημοτικού.

7.3 Ποιοτικά δεδομένα

7.3.1 Αποτελέσματα συμμετοχικής παρατήρησης

Όπως προαναφέρθηκε, οι παρατηρήσεις της συμμετοχικής παρατήρησης καταγράφηκαν από την θεατρολόγο και κριτική φίλη και από την ίδια την ερευνήτρια. Αρχική διαπίστωση ήταν ότι οι φορές, που ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν πλήρης,

δηλαδή και οι δεκαοχτώ (18) μαθητές, δεν ήταν πολλές. Σχεδόν πάντα κάποιος μαθητής ή μαθήτρια απουσίαζε λόγω ασθένειας ή υποχρεωτικής καραντίνας, εν καιρώ πανδημίας. Επομένως πάντα στην αρχή κάθε εργαστηρίου γινόταν στους μαθητές μια πλήρης αναφορά για το τι προέκυψε στο προηγούμενο, ώστε να μην χάνουν την επαφή με τη συνέχεια της ιστορίας.

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και μαθητριών ήταν ήδη διαμορφωμένες, μιας και η γνωριμία και φιλία τους προϋπήρχε ως συμμαθητές και συμμαθήτριες από την Α΄ τάξη Δημοτικού. Το εν λόγω τμήμα ήταν ένα τμήμα με αρκετά υψηλό μαθησιακό επίπεδο. Όπως διαπιστώθηκε, από τις πρώτες κιόλας παρεμβάσεις, η συμμετοχή και η δραστηριοποίησή τους πάνω στη δραματοποίηση ήταν ιδιαίτερα έντονη και θερμή. Ίδια διαπίστωση έγινε και κατά τα πρώτα εικαστικά εργαστήρια. Αρκετοί μαθητές και μαθήτριες είχαν αρκετά καλλιεργημένες δεξιότητες στον χειρισμό των υλικών τους.

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα παρατηρήθηκε ότι πολύ σημαντικός παράγοντας για την έμπνευση των μαθητών αποτέλεσε η τεχνική της ιδεοθύελλας. Στην πορεία των εργαστηρίων, οι ιδέες των μαθητών μετατράπηκαν σε περισσότερο στοχευμένες και ευφάνταστες. Δείγματα δημιουργικής διάθεσης άρχισαν να εμφανίζονται ήδη από την αρχή, καθώς οι μαθητές σχεδίαζαν τους χαρακτήρες τους, τους οποίους διατήρησαν και στις υπόλοιπες συναντήσεις, με βάση τις εμπειρίες τους και τα ενδιαφέροντά τους. Μέσα στο ευχάριστο κλίμα, οι μαθητές αποκτούσαν όλο και περισσότερο την ευκολία και την αμεσότητα στην διατύπωση πιθανών λύσεων. Οι ιδέες, που προέκυπταν, συνδυάζονταν εύκολα με τα εικαστικά εργαστήρια, καθώς αποτελούσαν χρήσιμες και εκμεταλλεύσιμες πηγές, λειτουργώντας τόσο αναστοχαστικά όσο και ανατροφοδοτικά. Σταδιακά η χρήση των υλικών άρχισε να γίνεται με μεγαλύτερη ευκολία και συνεπώς ενθουσιασμό.

Ο κάθε συμμετέχοντας γνώριζε και τον ρόλο, που είχαν οι υπόλοιποι, βάδιζε πάνω σε αυτό το πλαίσιο και σε κάθε μάθημα ο ρόλος εμπλουτιζόταν. Με αυτόν τον τρόπο ανακάλυπταν ακόμα και περισσότερα πράγματα, τα οποία χρησιμοποίησαν με διάφορους τρόπους και στα δύο μέρη των εργαστηρίων, διατυπώνοντας και αποδίδοντας νέες ιδέες στην υλοποίησή τους. Αρκετές φορές εμφανιστήκαν εμπόδια, λόγω φόβου αποτυχίας ή μη κατανόησης της διαδικασίας. Δόθηκε στους μαθητές ελευθερία κινήσεων για να προσαρμοστούν κατάλληλα, γεγονός που για τους περισσότερους λειτούργησε θετικά.

Μέσα από το παιχνίδι ρόλων η ομαδοσυνεργατικότητα των μαθητών σιγά-σιγά άρχισε να αποκτά μεγαλύτερη δύναμη, καθώς και οι ίδιοι έμπαιναν άμεσα στον ρόλο τους, κατανοώντας όμως και του άλλου. Το συνεργατικό πλαίσιο αποδείχτηκε σημαντικό όχι μόνο στις ομαδικές εργασίες, αλλά και στην αλληλοβοήθεια, που παρείχαν μεταξύ τους οι συμμετέχοντες και στις ατομικές.

Καθώς προχωρούσαν τα εργαστήρια, οι συμμετέχοντες διαχειρίζονταν τον χρόνο, που τους δινόταν για την προετοιμασία των παρουσιάσεών τους με μεγαλύτερη ευκολία σε συνάρτηση με την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Πάντα στην αρχή των εργαστηρίων ο χώρος της σχολικής αίθουσας έπρεπε να προετοιμαστεί. Μόλις οι συμμετέχοντες απέκτησαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, προθυμοποιούνταν από μόνοι τους, καθώς γνώριζαν τι έπρεπε να προετοιμαστεί, να βοηθήσουν, γεγονός που εξοικονομούσε αρκετό χρόνο. Το ίδιο συνέβαινε και στα εικαστικά εργαστήρια. Πριν την έναρξή τους οι μαθητές είχαν ήδη έτοιμα τα υλικά τους. Στις περιπτώσεις, που ο χρόνος για την ολοκλήρωση μιας εργασίας δεν αρκούσε, οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να την κρατήσουν σαν εργασία για το σπίτι.

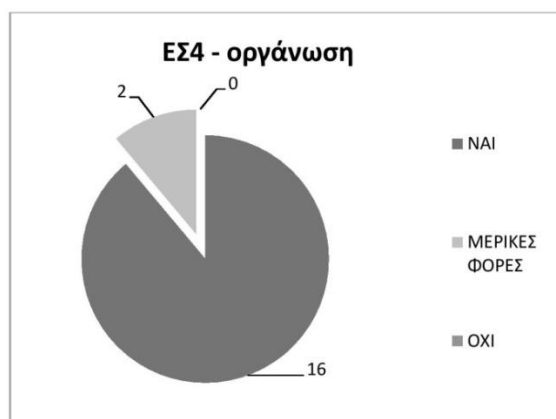
7.3.2 Αποτελέσματα συνεντεύξεων συμμετεχόντων

Μετά την ολοκλήρωση των εργαστηρίων έγιναν οι συνεντεύξεις των συμμετεχόντων, ώστε να συλλεχθούν τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας. Οι ερωτήσεις κωδικοποιήθηκαν με σκοπό να είναι περισσότερο εύκολη η ανάλυσή τους. Η κάθε μία συνέντευξη έγινε στον κάθε μαθητή/τρια ξεχωριστά και καταγράφηκε δια χειρός. Οι ανοιχτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις έδωσαν την δυνατότητα στους συνεντευξιζόμενους να αναπτύξουν περισσότερο την άποψή τους.

Από τις απαντήσεις των ερωτήσεων ΕΣ1, ΕΣ2 και ΕΣ3 διαπιστώθηκε ότι εν γένει τα εργαστήρια προκάλεσαν το ενδιαφέρον στους συμμετέχοντες σε ό,τι αφορά τον συνδυασμό των δύο μαθημάτων, την πρόκληση σε συνεργασία μέσα από τον χωρισμό τους σε ομάδες με σκοπό πάντα να βρεθεί κάποια λύση, καθώς και τη χρήση διαφορετικών υλικών και διαφορετικής θεματολογίας στο εικαστικό εργαστήριο. Από αυτά περισσότερο ενδιαφέρον προκάλεσε το 2^ο και το 3^ο εργαστήριο που αναφερόταν στη διαφορετικότητα των χαρακτήρων και που αποδόθηκε εικαστικά με τα διαφορετικά χρώματα, το 5^ο εργαστήριο με θέμα την ιστορία του Ιμπρεσιονισμού, το 7^ο, 10^ο και 11^ο εργαστήριο, γιατί ήταν κάτι πρωτόγνωρο, όπως και το 12^ο εργαστήριο που ολοκλήρωσε τον κύκλο. Μέσα από όλα αυτά αναφέρθηκε η συνεργασία και η

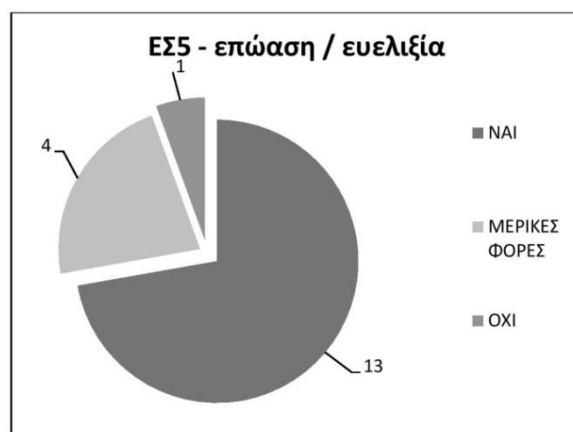
αλληλεπίδραση μεταξύ τους, οι παρουσιάσεις, που έκαναν τόσο οι ίδιοι όσο και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, καθώς και η διασκεδαστική φύση των ασκήσεων.

Οι ερωτήσεις ΕΣ4, ΕΣ5, ΕΣ6 και ΕΣ9 ήταν ερωτήσεις κλειστού τύπου με δυνατότητες απαντήσεων ‘ΝΑΙ’, ‘ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ’ και ‘ΟΧΙ’. Στην ερώτηση ΕΣ4, που αφορά την καλύτερη οργάνωση και ταξινόμηση των σκέψεων, 16 μαθητές απάντησαν ‘ΝΑΙ’, 2 απάντησαν ‘ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ’ ενώ η απάντηση ‘ΟΧΙ’ είχε μηδενικές απαντήσεις.



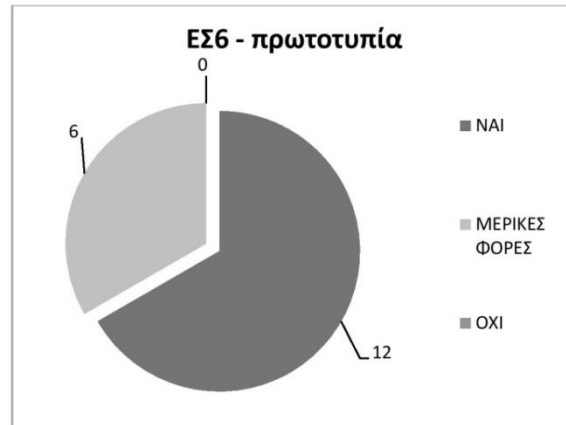
Σχήμα 2

Η ερώτηση ΕΣ5 που αναφέρεται στην επώαση και την ευελιξία, οι θετικές απαντήσεις ήταν 13 οι μέτριες 4 και οι αρνητικές 1.



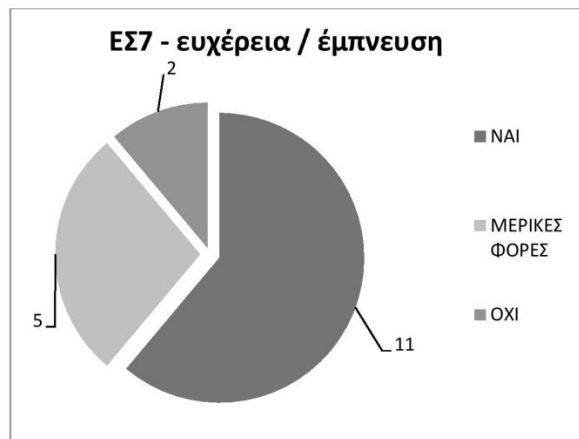
Σχήμα 3

Στην ερώτηση ΕΣ6 που θέτει τον άξονα της πρωτοτυπίας, οι απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες ήταν 12 ‘ΝΑΙ’, 6 ‘ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ’ και 0 ‘ΟΧΙ’.



Σχήμα 4

Η ερώτηση ΕΣ7 έχει να κάνει με την ευχέρεια και την έμπνευση μέσα από την χρήση του sketchbook που είχαν κατασκευάσει οι συμμετέχοντες στην αρχή της έρευνας. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στο κατά πόσο το χρησιμοποίησαν ήταν 11 θετικές, 5 μέτριες, και 2 αρνητικές.



Σχήμα 5

Η συνέχεια της προηγούμενης ερώτησης, η ΕΣ7.1 αφορούσε τον τρόπο χρήσης του sketchbook, οι απαντήσεις αναφέρθηκαν στη χρήση του ως καταγραφή ιδεών και μελλοντικών δημιουργιών, αλλά και ως πειραματικές δοκιμές σε χρωματισμούς και σχέδια.

Μια σημαντική ερώτηση, στην οποία δόθηκαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις ήταν η ΕΣ8, ως απολογισμός της γνώσης, που προσέφεραν τα εργαστήρια. Οι γενικότερες απαντήσεις αφορούσαν στη βελτίωση της ζωγραφικής τους έκφρασης, στην ευκολότερη χρήση υλικών και εργαλείων, στη γενικότερη γνώση περί κινημάτων της τέχνης, στην υπομονή και συγκέντρωση την ώρα της δημιουργίας, στη σωστότερη

χρήση των ιδεών τους, στην ανταλλαγή απόψεων και στην δημιουργία σχέσεων μέσω της συνεργασίας.

Οι τελευταίες ερωτήσεις ΕΣ9, ΕΣ9.1 και ΕΣ10 αφορούσαν την αφιέρωση προσωπικού τους χρόνου για τη δημιουργική διαδικασία. Αρκετοί μαθητές αφιερώνουν κάποιο χρόνο σε καλλιτεχνικά μαθήματα, όπως ζωγραφική, σχέδιο, μουσική και θέατρο, καθώς όλοι αφιερώνουν κάποιο χρόνο μέσα στη μέρα τους για κάποια δημιουργική απασχόληση από μόνοι τους.

7.3.3 Αποτελέσματα συνεντεύξεων εκπαιδευτικών

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών Θεατρολόγων και Εικαστικών έγιναν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί ήταν 3 από τον έναν κλάδο και 3 από τον άλλον, οι οποίοι είναι εν ενεργεία και υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν, κατόπιν απομαγνητοφωνήθηκαν και οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν για να ομαδοποιηθούν στην ανάλυσή τους.

Τα στοιχεία, που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των Θεατρολόγων, αφορούσαν γενικότερα τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, τη συνεργασία με άλλες ειδικότητες, την επίτευξη των στόχων του μαθήματος και τις απόψεις για τη δημιουργική ικανότητα των μαθητών σήμερα.

Οι θεατρικές τεχνικές, που χρησιμοποιούνται περισσότερο, είναι αυτές που αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα και δημιουργικότητα, τη δυναμική έκφραση του συναισθήματος και αυτές, που βοηθούν στην πορεία της δράσης και στην εις βάθος κατανόηση των νοημάτων. Αναφέρθηκε ότι τα μαθήματα της Γλώσσας συνεισφέρουν στη γλωσσική ανάπτυξη και στην παραγωγή λόγου, της Ιστορίας στην καλύτερη αφομοίωση και των Μαθηματικών στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών. Παράλληλα δόθηκε έμφαση στον βιωματικό χαρακτήρα και στην οργάνωση της σκέψης. Η συνεργασία με άλλα διδακτικά αντικείμενα αφορούσαν τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής, της Γλώσσας και της Ιστορίας.

Για την διαθεσιμότητα αίθουσας για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής απαντήθηκε ότι δεν υπάρχει στα σχολεία, που εργάζονται. Ωστόσο, σε παλαιότερα έτη, όλοι δήλωσαν ότι έχουν εργαστεί σε σχολείο που διέθετε μια αίθουσα, την οποία χρησιμοποίησαν για το μάθημά τους. Στους στόχους, που επιτυγχάνονται μέσα στην αυτόνομη αίθουσα για το μάθημα, περιλήφθηκαν η καλύτερη ανταπόκριση των

μαθητών, της αλληλεπίδρασης, της ελεύθερης σωματικής έκφρασης και της εξοικονόμησης χρόνου για την προετοιμασία του μαθήματος, ενώ δόθηκε έμφαση σε όλους τους στόχους. Προτάθηκε μια καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, μέσα στην οποία ο δημιουργικός εκπαιδευτικός θα είναι πιο ευέλικτος στην εργασία του.

Η δυνατότητα, που δίνει η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα για καλλιέργεια της δημιουργικής ικανότητας, έδωσε τόσο θετικές όσο και αρνητικές απαντήσεις. Οι συμπληρωματικές απαντήσεις βασίστηκαν στην πίεση, που ασκείται στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ολοκληρωθεί η ύλη, γεγονός που θεωρήθηκε εμπόδιο στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

Για την καλλιέργεια ή τον περιορισμό των τεχνικών της δημιουργικότητας, η επώαση, η έμπνευση, η ευχέρεια, η οργάνωση, η πρωτοτυπία και η ευελιξία θεωρήθηκαν ότι περιορίζονται, αλλά μπορούν να καλλιεργηθούν βάσει του χρόνου, που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός. Σε ό,τι αφορά τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση απαντήθηκε ότι καλλιεργούνται και ότι η μια προκύπτει από την άλλη. Αναφέρθηκε ότι δεν αρκούν οι ώρες, που δίνονται για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, παρ' όλα αυτά γίνεται προσπάθεια να προσαρμοστεί το μάθημα στις χρονικές συνθήκες. Τέλος, τέθηκε το ζήτημα της κατάργησης του μαθήματος στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και στις Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, γιατί η συναισθηματική καλλιέργεια και η κριτική σκέψη δεν περιορίζεται μόνο μέχρι την ηλικία των 10 ετών.

Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών Εικαστικών είχαν μια παρόμοια δομή στις ερωτήσεις με τις συνεντεύξεις των Θεατρολόγων, δίνοντας περισσότερο έμφαση στη δημιουργική διαδικασία και στο πρακτικό μέρος του μαθήματος.

Υπήρξε ένα γενικότερο ενδιαφέρον προς τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μεθοδολογικό εργαλείο, που θα χρησιμοποιούσαν για την αξιοποίηση της ενεργητικής και στοχαστικής διάθεσης των μαθητών. Το συνεργατικό πλαίσιο του εν λόγω κλάδου έδειξε ότι είναι ευρύ σε αλληλεπίδραση με μαθήματα όπως Γλώσσα, Ιστορία, Οικιακή Οικονομία, Φιλολογικά, Μουσική Θεατρική Αγωγή, αλλά και σε διάφορα πολιτιστικά, περιβαλλοντολογικά και ευρωπαϊκά προγράμματα. Συμπληρώθηκε ότι στην Πρωτοβάθμια τα αποτελέσματα της διάδρασης έχουν μεγάλο ενδιαφέρον, όμως η συνεργασία δεν είναι πάντα εφικτή, γιατί δεν υπάρχει πάντα ενδιαφέρον από τους υπεύθυνους τμημάτων.

Θεωρήθηκε ότι η δημιουργικότητα συνδέεται με την αναζήτηση προσωπικών λύσεων, τον στοχασμό, την παρατήρηση, την κριτική σκέψη, την πνευματική άσκηση και αυτό-έκφραση, είτε σε καταστάσεις προβληματικές είτε όχι. Παράλληλα μπορεί να καλλιεργηθεί στους μαθητές μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, που δίνουν ελευθερία στην σκέψη και στην αλληλεπίδραση, ενώ τονίστηκαν τα χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού εκπαιδευτικού, που θα ενεργοποιήσει τα παραπάνω δίνοντας ώθηση στην διαδικασία.

Οι απαντήσεις, που αφορούσαν τους φραγμούς στην παιδική δημιουργικότητα, διέφεραν. Αφενός ειπώθηκε ότι δεν υπάρχουν φραγμοί στα πρώτα χρόνια, αλλά εμφανίζονται στην εφηβεία, όπου η συνειδητοποίηση της πραγματικότητας αρχίζει να διαφέρει, αφετέρου αναφέρθηκε ότι η δημιουργικότητα περιορίζεται από το οικογενειακό περιβάλλον και από τις εικόνες του οπτικού πολιτισμού, που θέτουν πρότυπα, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αντίστοιχα, διαφορετικές απαντήσεις δόθηκαν στις απόψεις για το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Από τη μια θεωρήθηκε ότι δημιουργούνται φραγμοί λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποστήριξης και ενδεχομένως από τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας, από την άλλη υποστηρίχτηκε ότι οι φραγμοί δεν ξεκινούν από το σχολείο. Απεναντίας το εκπαιδευτικό σύστημα επιθυμεί την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, όμως χρειάζεται μια κατάλληλη καθοδήγηση μέσα σε ένα δημοκρατικό και περισσότερο ελεύθερο περιβάλλον μάθησης.

Σε ότι αφορά τις τεχνικές για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, η επώαση, η έμπνευση, η ευχέρεια, η οργάνωση και η ευελιξία, πιστεύεται ότι, εν μέρει, περιορίζεται λόγω έλλειψης φαντασίας, όμως μπορεί να καλλιεργηθεί όταν δίνεται εξ' αρχής το έναυσμα, μέσα σε ένα περιβάλλον, που υποστηρίζεται υλικοτεχνικά και δίνει ώθηση στην ελευθερία έκφρασης. Πολύ σημαντικός παράγοντας, για όλους, είναι το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να καλλιεργηθεί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι παρόλη τη διαφορετικότητά τους ανήκουν όλοι σε ένα κοινωνικό σύνολο. Επίσης, δόθηκε έμφαση στο εκπαιδευτικό συμβόλαιο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Από τις τελευταίες απαντήσεις διαπιστώθηκε ότι γενικότερα δεν διατίθενται αίθουσες για το μάθημα των εικαστικών στα σχολεία. Όμως οι συνεντευξιζόμενοι έχουν εργαστεί παλαιότερα σε σχολική μονάδα, που διέθετε έστω μια αίθουσα και την οποία διαμόρφωσαν οι ίδιοι σε εργαστήριο εικαστικών. Οι μαθησιακοί στόχοι, που επιτυγχάνονται μέσα στο εργαστήριο, είναι ουσιαστικά όλοι. Έγινε μεγαλύτερη

αναφορά στην ελεύθερη χρήση υλικών και μέσων, που οδηγούν στην ελευθερία κινήσεων και έκφρασης, καθώς προκαλούν ενθουσιασμό, αυθορμητισμό και κίνητρο για δημιουργικότητα. Αυτό ενισχύει την ομαδοσυνεργατικότητα και την κατανόηση του μαθήματος. Μέσα στο εργαστήριο οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν υπευθυνότητα, καθώς τακτοποιούν τα υλικά τους, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει πιο εύκολα ένα λειτουργικό μάθημα εξοικονομώντας πολύτιμο χρόνο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 – Τελικά Συμπεράσματα

8.1 Επισκόπηση αποτελεσμάτων

Η δημιουργική διάθεση, που εμφανίζεται στους συμμετέχοντες, που λαμβάνουν μέρος σε ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση γενικότερα, γίνεται κατανοητή ως φυσική συνέπεια με την ενεργοποίηση μηχανισμών της σκέψης, που επιχειρούν να βρουν λύσεις, να πάρουν αποφάσεις και να δώσουν αποτέλεσμα στους προβληματισμούς, που προκύπτουν μέσα στην διαδικασία. Ταυτόχρονα, είναι σαφές το γεγονός ότι η φύση του μαθήματος των Εικαστικών αποβλέπει εξ' αρχής στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από τη λήψη αποφάσεων, που θα δώσουν απάντηση σε προβληματισμούς, οι οποίοι δεν σχετίζονται μόνο με την αισθητική των πραγμάτων, αλλά αφορούν και τα πρακτικά ζητήματα της εικαστικής δημιουργίας. Έχοντας κατά νου τα παραπάνω, μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης, όπως η συγκεκριμένη, δεν διερωτάται αν καλλιεργείται η δημιουργικότητα, γιατί αυτό είναι κάτι που ήδη συμβαίνει. Θέτει, όμως, τον προβληματισμό του βαθμού καλλιέργειάς της.

Με γνώμονα τη βιβλιογραφική επισκόπηση, μέσα από την οποία προέκυψαν και τα ερευνητικά ερωτήματα και με βάση τη μέθοδο, που επιλέχθηκε και υλοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα δράσης, τόσο τα ποιοτικά δεδομένα, όσο και τα ποσοτικά, που αποδόθηκαν μέσω των παρεμβάσεων, προκύπτει το εξής αποτέλεσμα: Ένα πρόγραμμα σχεδιασμένο σύμφωνα με τα στάδια και τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει έως ένα βαθμό τη δημιουργικότητα μαθητών Δ' Δημοτικού στο μάθημα των Εικαστικών.

Οι σχεδιασμοί των εργαστηρίων κατευθύνθηκαν προς στόχους, οι οποίοι απέβλεπαν στην αφύπνιση της φαντασίας, στην επινόηση, στην ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση, στην εύρεση λύσεων και ανταλλαγή απόψεων, στην αλληλεπίδραση και ενσυναίσθηση, στην σύνθεση, μορφοποίηση και μετασχηματισμό ιδεών, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην αφορμή δημιουργίας μέσα από μια πορεία σκέψης, που επέρχεται από την προσέγγιση έργων τέχνης. Παράλληλα, μέσα από μια πληθώρα ερεθισμάτων επιχειρήθηκαν να γίνουν κατανοητές οι έννοιες της ισότητας, της διαφορετικότητας, της ομαδοσυνεργατικότητας, του συμβολισμού, της φιλίας και της συνύπαρξης, της διαφορετικής οπτικής γωνίας, όπως και ουσιώδη γνωρίσματα των εικαστικών τεχνών και του εικαστικού λεξιλογίου. Όλα αυτά μέσα από

ένα κεντρικό και φανταστικό χαρακτήρα, ο οποίος αναζητά την έμπνευση για τη δημιουργία του.

Η συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων και οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων, που έδωσαν τα στατιστικά στοιχεία, αποτέλεσαν τα γενικότερα ευρήματα της έρευνας, τα οποία επιβεβαιώθηκαν από τις συνεντεύξεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, για την ενδυνάμωση των αξόνων του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, που αναφέρεται στην έμπνευση, στην επώαση και στην ευχέρεια, χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές του αυτοσχεδιασμού, των παιχνιδιών ρόλων, των φωναχτών σκέψεων και της ιδεοθύελλας. Από τα δεδομένα διαπιστώθηκε ότι η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί εν μέρει, παρ' όλα αυτά τα αποτελέσματα δεν έδωσαν μεγάλη στατιστική σημαντικότητα. Επομένως οι ασυνείδητες διαδικασίες, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να παράγουν και να συνδυάζουν ιδέες συνειδητά, κατά τις οποίες κάποιος μπορεί με ευκολία να εξωτερικεύσει, να συνδυάσει και να χρησιμοποιήσει μια ιδέα στη δημιουργική του διαδικασία, καλλιεργήθηκαν έως ένα βαθμό, όχι όμως μεγάλο.

Για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, που αναφέρεται στην πρωτοτυπία, στην οργάνωση και στην ευελιξία της σκέψης, χρησιμοποιήθηκαν περισσότερο οι τεχνικές του αυτοσχεδιασμού, της ιδεοθύελλας, των παγωμένων εικόνων, των ρευμάτων συνείδησης και των φωναχτών σκέψεων. Τα ευρήματα έδωσαν θετικά αποτελέσματα, καθώς απέδειξαν ότι δίνεται η δυνατότητα ανάπτυξης των ικανοτήτων του χειρισμού της δημιουργικής σκέψης, ιδιαίτερα στον παράγοντα της οργάνωσης και ταξινόμησης των επεξεργασμένων ιδεών και στον τομέα της πρωτοτυπίας, που αναφέρεται στον μετασχηματισμό, την αναμόρφωση, τον επαναπροσδιορισμό και τον χειρισμό μιας ιδέας με διαφορετικό τρόπο.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, που αναφέρεται στην αλληλεπίδραση και την συνεργασία των συμμετεχόντων για την ενίσχυση της δημιουργικής τους ικανότητας, διαμορφώθηκε με βάση όλων των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπως και με την ομαδο-συνεργατική διάθεση, που επικρατούσε στα εικαστικά εργαστήρια. Τα ευρήματα έδωσαν πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές εργάστηκαν μεταξύ τους, και χρησιμοποίησαν το αλληλεπιδραστικό κλίμα, που έφτιαξαν οι ίδιοι, ώστε να βοηθηθούν στο δημιουργικό τους έργο.

Σε ό,τι αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, λήφθηκε υπόψη η γενικότερη διάθεση και όρεξη, που προκλήθηκε κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων και έδωσε στους μαθητές το έναυσμα να διαμορφώνουν οι ίδιοι διακριτικά ερεθίσματα για τη διευκόλυνση της δημιουργικής τους ικανότητας. Από τα δεδομένα προέκυψε ότι οι μαθητές άρχισαν να αφιερώνουν από μόνοι τους παραπάνω χρόνο για τις δημιουργικές δραστηριότητές τους. Όσο για τη διαμόρφωση χώρου μέσα στον οποίο υλοποιούνται οι δημιουργικές δραστηριότητες δεν υπήρξε κάποιο ιδιαίτερα θετικό αποτέλεσμα.

Συνοπτικά, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας είναι μια διαδικασία, η οποία προκειμένου να έχει θεμιτά αποτελέσματα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, πρέπει να ληφθούν υπόψη κάποιοι σημαντικοί παράγοντες. Αρχικά, σημαντικό είναι να επιχειρηθεί η καταπάτηση των εμποδίων, που τίθενται από τη σημερινή κοινωνία και που φέρουν στην επιφάνεια προπαρασκευασμένα πρότυπα, τα οποία εμποδίζουν την κάθε είδους ελεύθερη εξωτερίκευση της προσωπικής άποψης, δημιουργούν συστολές και σαφώς ανασηκώνουν φραγμούς στην δημιουργική έκφραση των παιδιών. Κατά δεύτερον, τα τελευταία έτη η εκπαιδευτική κοινότητα δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών, όμως μέσα στα χρονικά όρια των διδακτικών ωρών, οι στόχοι προσεγγίζονται έως ένα βαθμό, ενώ είναι ελλιπείς η εμπάθυνση και η πλήρης κατανόηση σημαντικών εννοιών. Τέλος, ένα σχέδιο μαθήματος, που υλοποιείται μέσα σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο για το διδακτικό αντικείμενο, που αναφέρεται, ενισχύει περισσότερες δεξιότητες και ικανότητες στους μαθητές, προσφέροντας μια ακόμα πιο ολοκληρωμένη κατανόηση των διδακτικών στόχων.

8.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2021 – 2022 εν μέσω της πανδημίας covid-19. Βάσει των κανονισμών για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων οι δράσεις μέσα στις σχολικές αίθουσες ήταν μετριασμένες σε ό,τι αφορά την ελευθερία κινήσεων. Από τη μια οι αποστάσεις, που ήταν αναγκαίες να διατηρούνται από τους μαθητές και από την άλλη ο περιορισμός στην ανταλλαγή και στο μοίρασμα εργαλείων και υλικών, έφεραν πολλές φορές δυσκολίες στον αυθορμητισμό, στην αμεσότητα της έκφρασης και στην εξωτερίκευση των ιδεών τους. Οι τεχνικές για τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, έπρεπε να προσαρμοστούν προσεκτικά, ώστε να εξασφαλίζεται η προστασία των μαθητών απέναντι στις υπάρχουσες συνθήκες.

Επομένως, στην επιλογή τους παραλήφθηκαν οι τεχνικές, οι οποίες έχουν σωματική διάδραση, ενώ συμπεριλήφθηκαν αυτές, που καλύπτουν περισσότερο την ατομική έκφραση. Παρ' όλα αυτά τόσο στο θεατροπαιδαγωγικό μέρος, όσο και στο εικαστικό εργαστήριο, οι κανόνες διατηρήθηκαν ακόμα και στις λίγες περιπτώσεις που χρειάστηκε να μοιραστούν οι μαθητές ένα αντικείμενο ή να κάνουν μια ομαδική εργασία. Εκτός από την ασφάλεια έναντι της πανδημίας, περιοριστικό θεωρήθηκε το γεγονός ότι δεν υπήρχε διαθέσιμη αίθουσα θεάτρου και εργαστηρίου εικαστικών, μέσα στις οποίες οι μαθητές θα λειτουργούσαν με μεγαλύτερη ευελιξία, καθώς θα κατανοούσαν βαθύτερα τις λειτουργίες της δημιουργικής διαδικασίας.

8.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με την ολοκλήρωση της έρευνας και με την εμπειρία που προσκομίστηκε, γεννήθηκαν περισσότερα ερωτήματα, που συγκροτούν προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Με βάση το επιστημονικό πεδίο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και το αντικείμενο, που πραγματεύεται το μάθημα της Εικαστικής Αγωγής πάνω στην μεταβλητή της δημιουργικότητας, μια ανάλογη έρευνα δράσης θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μεγαλύτερο πληθυσμό ή και σε άλλη ηλικιακή ομάδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά. Επιπλέον, μια μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας έρευνα ανάλογου τύπου με περισσότερες θεατρικές συμβάσεις στον σχεδιασμό των παρεμβάσεων και μεγαλύτερης γκάμας υλικών για τη χρήση των εικαστικών εργαστηρίων θα απέδιδε μεγαλύτερο ενδιαφέρον στα προς ανάλυση δεδομένα. Ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον θα είχε η εφαρμογή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όμως με ένα διαφορετικό σχεδιασμό στις παρεμβάσεις, ο οποίος θα εμπίπτει περισσότερο στα ενδιαφέροντα των εφήβων. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τη καλλιτεχνική διάσταση της δημιουργικής διαδικασίας, μια ανάλογη εκπαιδευτική έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί και στο γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος της Μουσικής, με διαφορετική στοχοθεσία στα εργαστήρια, που θα μπορούσε να αποτελέσει επίσης ένα εγχείρημα καλλιέργειας της δημιουργικής φύσης των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Άλκηστις, (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα - Άσπρη αγελάδα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αραπάκη, Ξ. (2011). Η αναγκαιότητα της διδακτικής της διδασκαλίας των εικαστικών τεχνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σσ.155-164). Αθήνα: Νήσος.
- Αρντουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Alder, P. A., & Alder, P. (1987). The past and the future of ethnography. *Journal of Ethnography*. 16(1), 4-24.
- Anderson, M. (2012). *Master class in drama education: Transforming teaching and learning*. London, U.K.: Continuum.
- Arnheim, R. (2004). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. California: University of California Press.
- Aurora Chavez-Eakle, R. (2009). Creativity and personality. In E. Villalba (ed.), *Measuring creativity: Proceedings for the conference, "Can creativity be measured?"*(pp.245-255). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Τόπος.
- Βάος, Α. (2011). Από την εκφραστική προσπάθεια στην κατανόηση των οπτικών μορφών. Διερευνώντας άλλα και διευρύνοντας τα όρια της παρέμβασης του εκπαιδευτικού της τέχνης. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σσ.135-139). Αθήνα: Νήσος.
- Βιγγόπουλος, Η. (1982). *Η τέχνη στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Best, D. (1996). Research in drama theatre in education: The objective necessity. In J. Somers (Ed.), *Drama and theatre in education: Contemporary research* (pp. 3–25). North York, ON: Captus Press.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. D., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *A taxonomy of educational objectives: Handbook 1*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.

- Bolton, G., Davis, D., & Lawrence, C. (1986). *Gavin Bolton: Selected writings on drama in education*. New York: Longman.
- Brown, R. T. (1989). Creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-32). New York: Springer.
- Bruner, J. S. (1962). The conditions of creativity. In H. E. Gruber, G. Terrell, & M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking: A symposium held at the University of Colorado* (pp. 1–30). Atherton Press.
- Bruner, J. (1978). *The process of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cattanch, A. (1996). *Drama for people with special needs*. London: A&C Black.
- Chapman, H. L. (1993). *Διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263–272.
- Cohen, L, Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courtney, R. (1968). *Play, drama & thought: The intellectual background to dramatic education*. London: Cassell.
- Courtney, R. (1985). The dramatic metaphor and learning. In J. Kase-Polisini (ed.), *Creative drama in a developmental context* (pp.39-64). New York, U.S.A.: University Press of America.
- Courtney, R. (1968). *Play, drama & thought: The intellectual background to dramatic education*. London: Cassell.
- Craft, A. (2002). *Creativity and early years education: A lifewide foundation. Continuum studies in lifelong learning*. London: Continuum.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Curriculum ideas for teachers (1984). *Drama in the formative years*. Ontario: Ministry of education.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (1993). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής*

- σκέψης. Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (1995). *Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. Κ. (1996). *Μάθηση και ανάπτυξη*. Αθήνα: Δέσποινα Μαυρομμάτη.
- Daucher, H., & Seitz, R. (2003). *Διδακτική των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: ΕλληνικάΓράμματα.
- Davey, E. (1989). The cognitive in aesthetic activity. *Journal of Aesthetic Education*, 23(2), 107-112.
- Davis, J. H., & Behm, T. (1978). Terminology of drama/theatre with and for children: A redefinition, *Children's Theatre Review*, XXVII(1): 10-11
- Deacon, D., Bryman, A., & Fenton, N. (1998). Collision or Collusion? A discussion of the unplanned triangulation of quantitative and qualitative research methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(1), 47-63.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, U.S.A.: Macmillan.
- Dewey, J. (1930). *Πως σκεπτόμεθα*. Αθήνα: Λ.Θ. Λαμπροπούλου.
- Dewey, J. (1958). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. (2008). *The child and the curriculum. The school and society*. New York: Cosimo Inc.
- Diener, E., & Crandall, R. (1978). *Ethics in social and behavioral research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dreikurs, R & D. Dinkmeyer (1995). *Ενθαρρύνοντας το παιδί στη μάθηση*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Drevdahl, J. E. (1956). Factors of importance for creativity. *Journal of Clinical Psychology*, 12(1), 21–26.
- Eckhoff, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early art experiences. *Early Childhood Educational Journal*, 35(5), 463-472.
- Efland, A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching visual arts*. New York: Teacher's College Press.
- Ehlert, D. (1986). *Theaterpädagogik: Lese-und Arbeitsbuch für Spielleiter und Laienspielgruppen*. München: Pfeiffer.

- Eisner, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York & London: Collier-Macmillan.
- Elliot, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. London: Open University Press.
- Epstein, A. S., & Τρίμη, Ε. Α. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά. Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Fasko, D. (2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3), 317-327.
- Frankfort-Nachmias, C., & Nachmias, D. (1992). *Research methods in the social sciences*. London: Edward Arnold.
- Freedman, K. (2011). Αναδομώντας την καλλιτεχνική εκπαίδευση: Η αναζήτηση των πνευματικών και συναισθηματικών μονοπατιών στη μάθηση. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*(σσ.13-23). Αθήνα: Νήσος.
- Gardner, H. (1980). *Artful scribbles: The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1982). *Art, mind, and brain: A cognitive approach to creativity*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Gloton, R. (1976). *Η τέχνη στο σχολείο*. Αθήνα: Νικόδημος.
- Grainger, T. (2003). Creative teachers and the language arts: Possibilities and potential. *Education 3-13*, 31 (1), 43-47
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53(4), 267-296.
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110–118.
- Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, 1(1), 3-14.
- Guilford, J. P. (1970). Creativity: Retrospect and prospect. *The journal of Creative Behavior*, 4(3), 149-168.
- Hallman, R. J. (1965). Aesthetic motivation in the creative arts. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 23(4), 453-459.
- Harding, R. E. M. (1967). *Anatomy of inspiration*. London, U.K.: Routledge.

- Heathcote, D. (1971). *Drama and education: Subject or system? Drama and theatre in education*. London: Heinemann.
- Heathcote, D. (1984). Drama and learning. In L. Johnson & C. O'Neill (Eds.), *Dorothy Heathcote: Collected writings in education and drama*(pp. 90-102).London, U.K.: Hutchinson.
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth: Heinemann.
- Herne, S. (2005). 'Download': 'Postcards home' Contemporary art and new technology in the primary school. *International Journal of Arts & Design Education*, 24(1), 5-19.
- Hickman, R. (2000). *Art education 11-18, meaning, purpose and direction*. London and New York: Continuum.
- Hodgson, J., & Richards, E. (1974). *Improvisation*. New York, U.S.A.: Grove Press.
- Holzer, M. F. (2007). *Aesthetic education, inquiry, and the imagination*. New York: Lincoln Center Institute for the Arts in Education.
- Hurwitz, A., & Day, M. (2001). *Children and their art: Methods for the elementary school*. Texas: Harcourt Brace College Publishers.
- Inhelder, B., & Cellier, G. (1992). *Le cheminement des découvertes de l' enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Κακαβούλη, Α. Κ. (1993). *Γνωστική ανάπτυξη και αγωγή*. Αγία Παρασκευή: Ιδιωτική έκδοση.
- Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (2011). Η εικαστική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σσ.131-134). Αθήνα: Νήσος.
- Κακουδάκη, Τ. (2013). *Εφηβικό Θέατρο: μια νέα πρόκληση στις συνθήκες των καιρών*. Αθήνα: Επίλογος.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική αγωγή*. Περιστέρι: Έλλην.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ., & Κάσσαρης, Χ. (1988). *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κάνιστρα, Μ. (1991). *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Σμίλη.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Κοζάκου-Τσιάρα, Ο. (2006). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουκουναράς - Λιάγκης, Μ. & Ποταμούση, Η. (2015). *Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: «στον κόσμο του» ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S., & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. In B. Atweh, S. Kemmis, & P. Weeks (Eds.), *Action research in practice: Partnerships for social justice in education* (pp. 21-36). London: Routledge.
- Kempe, A. (1996). *Drama education and special needs*. England: Stanley Thornes.
- Kumar, V. K., Kemmler, & D., Holman, E. R. (1997). The creativity styles questionnaire – Revised. *Creativity Research Journal*, (10)1, 51-58.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής»(σσ.58-77). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Landau, E. (1969). *Psychologie der Kreativität*. München: Reinhardt.
- Lomax, P. (1996). *Quality management in education: Sustaining the vision through action research*. London: The Falmer Press.
- Lofland, J., & Lofland, L. (1995). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont: Wadsworth.
- Lowenfeld, V., & Brittain, L. (1964). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Μαγουλιώτης, Α. Ν. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες Ι*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Μελά, Ε. (2016). Για την αισθητική αγωγή και την καλλιτεχνική παιδεία. *Εικαστική Παιδεία*, (32), 42-47.
- Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Μουρέλος, Γ. Ι. (1985). *Θέματα αισθητικής και φιλοσοφίας της τέχνης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο: Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2015). *Όταν τα παιδιά μιλούν με το σχέδιο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Marshall, J. (2011). Η εικόνα ως γνώση: Οι οπτικές εικόνες στην έρευνα μέσω τέχνης. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*(σσ.41-54). Αθήνα: Νήσος.
- McGregor, L. (1976). *Developments in drama teaching*. London, U.K.: Open Books Publishing.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London, U.K.: Routledge.
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 47-56.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Οικονομίδης, Μ. (2012). Εικαστική αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Εικαστική Παιδεία*, 28,74-78.
- Ο' Neill, C., & Lambert, A. (1982). *Drama structures*. London: Hutchinson.
- Ο' Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Πανταζή, Β., & Πανταζή-Φρυσίρα, Σ. (2016). Η συμμετοχική παρατήρηση, εργαλείο διαπολιτισμικής έρευνας στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. *Διεθνές συνέδριο για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 6(1Α), 732-740.
- Παπανικολάου, Ρ. Α. (2002). *Η ζωγραφική στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Μικρός Πρίγκηπας.

- Παπανούτσος, Ε. Π. (1984). *Πρακτική φιλοσοφία*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παύλου, Β. (2020). *Εικαστικές τέχνες και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πιαζέ, Ζ. (1999). *Ψυχολογία και παιδαγωγική*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Pavlou, V. (2005). 'What is art?' for children around the world. A comparative analysis. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 10(1), 44-45.
- Pérez Alonso-Geta, P. (2009). Researching, measuring and teaching creativity and innovation: a strategy for the future. In E. Villalba (ed.), *Measuring creativity: Proceedings for the conference, "Can creativity be measured?"* (pp.305-314). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Poincare, H. (1913). *The foundations of science*. Lancaster: Science Press.
- Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Read, H. (1969). *Η φιλοσοφία της μοντέρνας τέχνης*. Αθήνα: Κάλβος.
- Read, H. (1967). *Education through art*. London: Faber & Faber.
- Rosenberg, H. S. (1987). *Creative drama and imagination, Transforming ideas into Action*. New York, U.S.A.: CBS College.
- Runco, M. A. (1999). Implicit Theories. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity - vol. 2* (pp. 27-30). San Diego: Academic Press.
- Σάλλα-Δουκουμετζίδη, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Σάλλα, Τ. (2008). *Καλλιτεχνική παιδεία και παιδαγωγικά συστήματα*. Αθήνα: Νήσος.
- Σάλλα, Τ. (2011). Η μεθοδολογία της διδασκαλίας της τέχνης στην ΑΣΚΤ. Στο Τ. Σάλλα (Επιμ.), *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σσ.107-117). Αθήνα: Νήσος.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση, Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπνευστή: Μέθοδοι, εφαρμογές, ιδέες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σέρρη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σμυρναίου, Ζ. (2017). *Νέες εξελίξεις στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης στη διδασκαλία και στη μάθηση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων*. Αθήνα: Σταμούλης.

- Σοφιάδου, Κ. (2014). «Η θεατρική διδασκαλία του αρχαίου δράματος στη σχολική τάξη». Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το Θέατρο ως μορφωπαιδαγωγικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία*. Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς α΄/βαθμιας και β΄/βαθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής», 228. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Simonton, D. K. (2007). Review of creativity: Theories and themes: Research, development, and practice. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(4), 251-252.
- Slabbert, J. (1994). Creativity in education revisited: Reflection in aid of progression. *The Journal of Creative Behavior*, 28(1), 60-69.
- Slade, P. (1980). *Child drama*. London: Hodder and Stoughton.
- Stern, A. (1992). *Κατανόηση της παιδικής τέχνης*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stuhr, P. (1994). Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in Art Education*, 35(3), 171-178.
- Sullivan, G. (1989). Curriculum in art education: The uncertainty principle. *Studies in art education*, 30(4), 225-236.
- Τριλιανός, Α. (2009). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Τρούλης, Γ. Μ. (1991). *Η αισθητική αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Tritten, G. (1981). *Teaching color and form*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In J. A. Glover, R. R. Ronning, & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity* (pp. 93-110). New York: Springer.
- Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. London: Butler & Tanner.

- Warren, K. (1999). *Hooked on drama: the theory and practice of drama in early childhood*. Katoomba, Australia: Social Science Press.
- Way, B. (1969). *Development through drama*. London: Longman.
- Weiskopf, R., & Laske, S. (1996). Emancipatory action research: A critical alternative to personnel development or a new way of patronizing people? In O. Zuber-Skerritt (ed.) *New directions in action research* (pp. 121-136). London: Falmer.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φράγκη, Μ. (2011). Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*. Βασικό επιμορφωτικό υλικό Τόμος Γ' του προγράμματος Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» (σ.σ.164-165). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φράγκος, Χ. Π. (2006). *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Yenawine, P. (2003). Jump starting visual literacy. *Art Education*, 56(1), 6-12.
- Zimmerman, E. (2009). Reconceptualizing the role of creativity in art education theory and practice. *Studies in art education*, 50(4), 382–399.
- Zweig, S. (2002). *Το μυστήριο της καλλιτεχνικής δημιουργίας*. Αθήνα: Ροές.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός του ερωτηματολογίου, είναι να δώσει πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείτε τις ιδέες σας, ώστε να κάνετε μια δημιουργική εργασία.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να είναι κάποιος δημιουργικός στην καθημερινότητά του και γι' αυτό δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση.

- Σημειώστε X σε κάθε επιλογή σας.
- Μπορείτε να δώσετε μόνο μια απάντηση σε κάθε ερώτηση.
- Καλό είναι να μην σκέφτεστε την απάντηση για πολλή ώρα. Αντίθετα προσπαθήστε να δώσετε γρήγορες απαντήσεις.
- Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, χωρίς να συμβουλευστε τους υπόλοιπους συμμαθητές σας.
- Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, επομένως μην γράψετε πουθενά το όνομα σας.
- Οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

1. Μου εμφανίζονται ιδέες απλώς χωρίς να τις σκέφτομαι.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Συνήθως περιμένω μια πηγή έμπνευσης πριν ξεκινήσω να δουλέω.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Έχω ιδέες, τις οποίες δεν μπορώ να εξηγήσω ούτε να καταλάβω.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Έχω καταφέρει να χρησιμοποιήσω πολλές ιδέες για την δημιουργική εργασία μου, που τις έχω ονειρευτεί.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Πρέπει να είναι συναισθηματικά συγκινημένος/η για να είμαι δημιουργικός/η.

συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	δεν απαντώ	διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Οι νέες ιδέες με κατακτούν και με οδηγούν στο να τις ολοκληρώσω αυτόματα.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Για να δημιουργήσω κάτι πρέπει από πριν να το έχω σκεφτεί σχεδιάσει προσεκτικά.

πάρα πολύ πολύ μέτρια λίγο καθόλου

8. Όταν ασχολούμαι με μια δημιουργική εργασία, χάνω την αίσθηση του χρόνου.

πάρα πολύ πολύ μέτρια λίγο καθόλου

9. Όταν εμφανίζεται μια νέα ιδέα την καταγράφω.

πάρα πολύ πολύ μέτρια λίγο καθόλου

10. Αφήνω συχνά το μυαλό μου να περιπλανηθεί για να βρει νέες ιδέες.

πάρα πολύ πολύ μέτρια λίγο καθόλου

11. Συνήθως για να δημιουργήσω μια νέα ιδέα, επεξεργάζομαι και τροποποιώ μια παλαιότερη.

πάρα πολύ πολύ μέτρια λίγο καθόλου

12. Συνήθως για να δημιουργήσω μια νέα ιδέα, συνδυάζω παλαιότερες.

πάρα πολύ πολύ μέτρια λίγο καθόλου

13. Συχνά επιστρέφω σε ιδέες που παλαιότερα τις είχα απορρίψει.

πάρα πολύ πολύ μέτρια λίγο καθόλου

14. Πάντα φαντάζομαι πως μπορώ να κάνω με διαφορετικό τρόπο τα πράγματα που κάνω καθημερινά.

πάρα πολύ πολύ μέτρια λίγο καθόλου

15. Συνήθως αναζητώ νέες ιδέες που δεν με αφορούν και προσπαθώ να τις προσαρμόσω στις δικές μου.

πάρα πολύ πολύ μέτρια λίγο καθόλου

16. Πολλές φορές δουλεύω με πολλές ιδέες ταυτόχρονα.

πάρα πολύ πολύ μέτρια λίγο καθόλου

17. Χρησιμοποιώ συχνά την τεχνική ‘καταιγισμός ιδεών’ για να βρω νέες ιδέες.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Διατηρώ ένα ημερολόγιο ή σημειωματάριο με νέες ιδέες που θα ήθελα να τις χρησιμοποιήσω στο μέλλον.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Πειραματίζομαι για να βρω μια ιδέα που μπορεί να λειτουργήσει.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Όταν βρεθώ σε αδιέξοδο, αφήνω για λίγο την εργασία μου και ασχολούμαι με κάτι άλλο.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Όταν έχω μια νέα ιδέα την συζητώ με κάποιον για να δω τις δυνατότητες που έχει να λειτουργήσει.

συμφωνώ απόλυτα	συμφωνώ	δεν απαντώ	διαφωνώ	διαφωνώ απόλυτα
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Όταν βρεθώ σε αδιέξοδο, συμβουλευόμαι ή μιλάω με άλλους για το πώς να προχωρήσω.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Είμαι περισσότερο δημιουργικός/η όταν εργάζομαι μόνος/η μου.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Είμαι περισσότερο δημιουργικός/η όταν εργάζομαι με ένα άλλο άτομο.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Είμαι περισσότερο δημιουργικός/η όταν εργάζομαι μέσα σε μια ομάδα.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Κρατάω τις ιδέες μου μυστικές.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Συνήθως παρουσιάζω την δημιουργική μου εργασία σε άλλα άτομα.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Απομονώνομαι από τους άλλους όταν κάνω μια δημιουργική εργασία.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Απομονώνομαι από τους άλλους για να βρω νέες ιδέες.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Έχω διαμορφώσει/αφιερώσει ένα συγκεκριμένο μέρος για τη δημιουργική μου εργασία.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Έχω αφιερώσει ένα συγκεκριμένο χρόνο ή ώρες κατά τη διάρκεια της ημέρας για τη δημιουργική μου εργασία.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Έχω διαμορφώσει/αφιερώσει ένα συγκεκριμένο μέρος, όπου κάνω τις δημιουργικές σκέψεις μου.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Έχω αφιερώσει ένα συγκεκριμένο χρόνο ή ώρες κατά τη διάρκεια της ημέρας, που κάνω τις δημιουργικές σκέψεις μου.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Κάνω τη δημιουργική εργασία μου σε ένα ήσυχο μέρος.

πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

1^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Η μετακόμιση (Kandinsky)

ΘΕΜΑ	Τα μορφολογικά στοιχεία των εικαστικών τεχνών (γραμμή, σχήμα, χρώμα, σύνθεση)
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Τα ζωγραφικά έργα του Kandinsky κατά την περίοδο του Bauhaus.
ΣΤΟΧΟΣ	Να γίνει αντιληπτή η σχέση μεταξύ των μορφολογικών στοιχείων των εικαστικών τεχνών
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να αλληλεπιδράσουν οι μαθητές μεταξύ τους και να κατανοήσουν την έννοια της συνεργατικότητας- Να ενισχυθεί η σωματική έκφραση σε συνδυασμό με την ηχητική έκφραση- Να τεθεί το θέμα του προβληματισμού και της εύρεσης πιθανών λύσεων- Να γίνει ανταλλαγή ιδεών και αποδοχή συμβουλών- Μέσα από τη συνεργασία να δημιουργηθεί μια ενδιαφέρουσα εικαστική σύνθεση
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Άσκηση ενεργοποίησης, Αφήγηση, Το γλυπτό της ομάδας / Ηχητικό υπόβαθρο, Ανταλλαγή απόψεων, Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (δημιουργία εικαστικής γωνιάς)
ΥΛΙΚΑ	Οπτικοακουστικά μέσα, τέμπρες, λαδοπαστέλ

1^ο στάδιο – Παρέμβαση

Άσκηση ενεργοποίησης: Οι συμμετέχοντες περπατούν ελεύθερα στο χώρο αποφεύγοντας να ακουμπήσουν ο ένας τον άλλον. Η εμπυχωτέρα ενθαρρύνει δίνοντας τον ρυθμό χτυπώντας δύο ξυλάκια. Άλλοτε περπατούν γρήγορα και άλλοτε αργά. Η εμπυχωτέρα συνεχίζει, δίνοντας οδηγίες για τον τρόπο βαδίσματος. Σύμφωνα με τις οδηγίες, οι συμμετέχοντες, περπατούν με μικρά βήματα ή με μεγάλα, τεντώνοντας τα χέρια τους ή τα πόδια τους δεξιά ή αριστερά, σκυμμένοι και καμπουριασμένοι ή ίσιοι και ευθυτενείς, σαν να είναι νάνοι ή σαν να είναι γίγαντες, ώσπου ο εμπυχωτής λείει να σταματήσουν. Γίνονται ζευγάρια με τους διπλανούς τους και συνεχίζουν να περπατάνε ανά ζεύγη, πάλι σύμφωνα με τις οδηγίες του εμπυχωτή, οι οποίες είναι είτε να περπατούν με κολλημένα τα πόδια, είτε με κολλημένους τους ώμους, πλάτη με πλάτη, αγκώνα με αγκώνα, αγκαζέ κ.λ.π.

Αφήγηση: Πριν μερικά χρόνια, όχι πολλά αλλά ούτε και λίγα, σε μια πόλη, όχι μεγάλη αλλά ούτε και μικρή, υπήρχε μια γειτονιά, όχι θορυβώδης αλλά ούτε και ήσυχη, με πολυκατοικίες, όχι πολύ ψηλές αλλά ούτε και χαμηλές. Στην ψηλότερη πολυκατοικία της γειτονιάς και στον τελευταίο όροφο, μετακόμισε ένας νέος συγγραφέας. Το σπίτι γέμισε με κούτες και έπιπλα. Μια ψηλή βιβλιοθήκη και δύο χαμηλές συρταριέρες, ένα μεγάλο στρογγυλό τραπέζι και 3 μικρά τετράγωνα, 3 μεγάλες πολυθρόνες και ένας γωνιακός

καναπές, το ορθογώνιο ψυγείο και το τριγωνικό τραπεζάκι του σαλονιού. Πως θα τα έβαζε τώρα στη θέση τους; Και ποια θα ήταν η θέση που θα ταίριαζαν καλύτερα; «Τι βάσανο κι αυτό!» είπε και στρώθηκε στη δουλειά. Τραβούσε από 'δω, τραβούσε από 'κει. Τα έβαζε σε μια θέση, άλλαζε γνώμη και τα ξανά έσερνε αλλού. Κι έτσι περνούσε η ώρα...

Σύντομη παρουσίαση του θέματος: Παρουσιάζονται 2 μικρά video με τις συνθέσεις του ζωγράφου Wassily Kandinsky να ζωντανεύουν:

<https://www.youtube.com/watch?v=aWjRIBF91Mk&t=34s>

<https://www.youtube.com/watch?v=MVxzDC0DzDU>

Το γλυπτό της ομάδας / Ηχητικό υπόβαθρο: Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες. Σε κάθε ομάδα μοιράζεται μια εικόνα με ένα έργο του Wassily Kandinsky. Η κάθε ομάδα γίνεται γλύπτης και οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα σώματά τους για να δημιουργήσουν σχήματα και γραμμές, δημιουργώντας μια σύνθεση που αναφέρεται στο αποτέλεσμα του παραπάνω παιχνιδιού. Ταυτόχρονα, δημιουργούν ήχους που μπορεί να ταίριαζουν με τις γραμμές και τα σχήματα, σε ότι αφορά το μέγεθος, το πάχος, το σχήμα και το σημείο της σύνθεσης που έχουν τοποθετηθεί. Ταυτόχρονα, ένας-ένας φωνάζουν χρώμα που φαντάζονται ότι μπορεί να έχει η γραμμή ή το σχήμα.



Ανταλλαγή απόψεων: Οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων παρακολουθούν, συμμετέχουν και μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους ή να δώσουν τη συμβουλή τους στην άλλη ομάδα.

2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

Το παιχνίδι «ο διάλογος των μορφικών στοιχείων»: Γνωστοποιείται στους συμμετέχοντες ότι το παιχνίδι αυτό δεν αποτελεί παιχνίδι ανταγωνισμού. Αντιθέτως τονίζεται ότι πρόκειται για συνεργατικό παιχνίδι με κοινό στόχο τη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των 3 μορφικών στοιχείων και του αποτελέσματος μιας αρμονικής σύνθεσης. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε 2 ομάδες. Ο εμπυχωτής δίνει στην κάθε ομάδα από ένα πουγκί που αντιστοιχεί στον αριθμό της. Το κάθε πουγκί έχει μέσα ένα μεγάλο ξύλινο ζάρι. Το κάθε ζάρι έχει και μια ιδιότητα που χαρακτηρίζει την ομάδα. Το 1^ο ζάρι είναι οι γραμμές και το 2^ο ζάρι είναι τα σχήματα. Μετά τους δίνει κι ένα τρίτο πουγκί που είναι κοινό και περιέχει το ζάρι με τα χρώματα.

Ζωγραφική απεικόνιση του ρόλου: Απλώνεται στο πάτωμα ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου. Οι 2 ομάδες κάθονται αντικριστά. Ένας από τους συμμετέχοντες της 1^{ης}

ομάδας ρίχνει πρώτα το ζάρι της ομάδας του (γραμμές) και μετά το κοινό (χρώματα) σχεδιάζει τη γραμμή που έτυχε με το ανάλογο χρώμα. Ακολουθεί ένας από τους συμμετέχοντες της 2^{ης} ομάδας και κάνει το αντίστοιχο με το δικό του ζάρι (σχήματα) και το κοινό (χρώματα). Δίνεται η δυνατότητα και στις δύο ομάδες να τοποθετήσουν τα στοιχεία τους σε όποιο σημείο του χαρτιού θέλουν, ακόμα και ακουμπισμένα ή πάνω στο άλλο, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια ενδιαφέρουσα σύνθεση.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων 'δημιουργία εικαστικής γωνιάς: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν 'στήνουν' μια μικρή εικαστική γωνιά με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

2° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Η γειτονιά (Paul Klee)

ΘΕΜΑ	Οι σχέσεις των ανθρώπων.
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Το έργο του Πωλ Κλεέ «Το Κάστρο και ο Ήλιος»
ΣΤΟΧΟΣ	Να κάνουν σύγκριση ανάμεσα στις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των ανθρώπων και στις σχέσεις που δημιουργούνται σε μια χρωματική σύνθεση.
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να καλλιεργήσουν την επινοητικότητα τους, χρησιμοποιώντας ένα χρώμα για να χτίσουν έναν χαρακτήρα.- Να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας ιδέες και προτάσεις.- Να ενισχυθεί ο αυθορμητισμός τους, μέσα από τον αυτοσχεδιασμό.- Να γνωρίσουν το έργο του Πωλ Κλεέ.- Να εκφραστούν εικαστικά δημιουργώντας χρωματικές «προτάσεις»/συνθέσεις.- Να κατανοήσουν τις έννοιες χρωματικής αντίθεσης και χρωματικής αρμονίας.
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Αφήγηση, Ιδεοθύελλα, Αυτοσχεδιασμός, Χωρισμός σε ομάδες, Δραματοποίηση, Ανταλλαγή απόψεων, Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (έκθεση ζωγραφικής)
ΥΛΙΚΑ	18 κάρτες με διαφορετικά χρώματα καρτελάκια. καρτελάκια. Μολύβι – Λαδοπαστέλ - Νερομπογιές

1° στάδιο - Παρέμβαση

Αφήγηση: Κάθε πρωί, ο συγγραφέας, καθόταν στο πιο ηλιόλουστο δωμάτιο του σπιτιού. Εκεί είχε τοποθετήσει το γραφειάκι του με μέτωπο προς τον τοίχο και τη πλάτη στραμμένη προς το μεγάλο φωτεινό παράθυρο. Εκεί, καθόταν κάθε πρωί, μπροστά από τη γραφομηχανή με συντροφιά ένα ζεστό φλιτζάνι τσάι, με πολλή-πολλή όρεξη, αλλά χωρίς καμία απολύτως ιδέα. Κι έτσι, δεν έγραφε τίποτα.

Ένα βράδυ πολύ-πολύ αργά, που κόντευε να γίνει πρωί πολύ-πολύ νωρίς, ο συγγραφέας ήταν ξάγρυπνος και περπατούσε πέρα δώθε στο δωμάτιο. Στάθηκε μπροστά από το παράθυρο και κοίταζε απ' έξω. Δεν είχε χρόνο ποτέ του παρατηρήσει τη γειτονιά και του φάνηκε να έχει κάποιο ενδιαφέρον με όλα αυτά τα κτίρια με τα διαφορετικά παράθυρα και τα μπαλκόνια. Τότε ξαφνικά του ήρθε μια τρομερή ιδέα...

Ιδεοθύελλα: Οι μαθητές καλούνται να δώσουν ιδέες και να προτείνουν τρόπους, ώστε να βοηθήσουν τον συγγραφέα να βρει την έμπνευσή του. Η εμπνευστή καταγράφει τις προτάσεις στον πίνακα.

Αφήγηση:...να μεταφέρει το γραφειάκι του μπροστά από το παράθυρο για να μπορεί να κοιτά έξω καθώς δουλεύει. Κι έτσι άρχισε να σέρνει το έπιπλο. Έμεινε εκεί μέχρι να

ξημερώσει για τα καλά και να ζυπνήσει η γειτονιά. Τότε είδε από ψηλά τους ανθρώπους της γειτονιάς του.

Αυτοσχεδιασμός: Μοιράζεται στον κάθε μαθητή ένα μικρό φακελάκι που μέσα περιέχει ένα χρωματισμένο καρτελάκι. Ο κάθε μαθητής καλείται να σκεφτεί ποιος χαρακτήρας γείτονα θα μπορούσε να είναι με βάση το χρώμα του χαρτιού, π.χ. το μπλε που θυμίζει τη θάλασσα, θα μπορούσε να είναι ένας ναυτικός ή ένας ψαράς. Το πράσινο, θα μπορούσε να είναι μια κυρία που έχει πολλές γλάστρες στο μπαλκόνι της ή ακόμα ένας φίλαθλος ποδοσφαιρικής ομάδας. Κατόπιν, συστήνεται και παρουσιάζει στην ομάδα τα βασικά χαρακτηριστικά του χαρακτήρα που έχει επιλέξει.

Χωρισμός σε ομάδες: Οι μαθητές κάθονται τυχαία σε ένα κύκλο και η εμψυχώτρια δίνει αριθμούς από το 1 έως το 4 ξεκινώντας από τα δεξιά. Μόλις λάβουν όλοι οι μαθητές τον αριθμό τους, ζητείται να έρθουν ένα βήμα μπροστά οι μαθητές με τον αριθμό 1 που θα είναι η ομάδα 1, δύο βήματα μπροστά οι μαθητές με τον αριθμό 2 που θα είναι η ομάδα 2 κ.ο.κ.

Δραματοποίηση σε ομάδες: Οι μαθητές της κάθε ομάδας καλούνται να πάρουν τους ρόλους τους και να προετοιμάσουν μια σύντομη καθημερινή σκηνή μεταξύ των γειτόνων και να την παρουσιάσουν στις υπόλοιπες ομάδες.

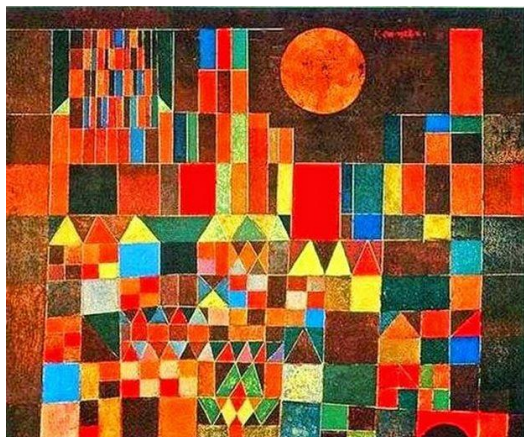
Ανταλλαγή απόψεων: Τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων συζητούν μεταξύ τους για εναλλακτικές λύσεις και προτάσεις στην τοποθέτηση των χαρακτήρων της κάθε ομάδας, είτε ως προς τη δομή και τη ροή της ιστορίας τους, είτε με την αφαίρεση κάποιου χαρακτήρα από την ομάδα και με την προσθήκη άλλου από άλλη ομάδα. Δίνεται έμφαση, στο να γίνονται οι αλλαγές και με βάση το χρώμα του χαρακτήρα.

Αναστοχασμός - συζήτηση: Οι μαθητές κάθονται οκλαδόν σε κύκλο και τοποθετούν τις κάρτες με τα χρώματα στο κέντρο. Παρατηρούν τα χρώματα και ένας – ένας εκφράζει την άποψή του για όσα διαδραματίστηκαν.

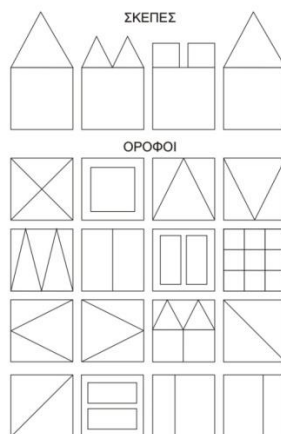
2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

Μικρή αναφορά στον ζωγράφο και στο έργο του.

Παρουσίαση του έργου «Κάστρο και Ήλιος» και συζήτηση.



Paul Klee – Castle and Sun (1928)



Προτάσεις για σχεδιασμό των επιπέδων

Οι μαθητές σχεδιάζουν με λαδοπαστέλ τυχαίου χρώματος τα διαφορετικά επίπεδα.

Κατόπιν γεμίζουν με χρώμα τις φόρμες τις φόρμες, χρησιμοποιώντας νερομπογιές.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων 'έκθεση ζωγραφικής': Οι συμμετέχοντες δημιουργούν 'στήνουν' μια μικρή έκθεση ζωγραφικής με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας ή του υπόλοιπου σχολικού χώρου, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

3^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Οι γείτονες (JeanDubuffet)

ΘΕΜΑ	Η διαφορετικότητα
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Τα έργα του JeanDubuffet
ΣΤΟΧΟΣ	Κατανόηση της διαφορετικότητας των ανθρώπων, τόσο ως προς τον χαρακτήρα τους, όσο ως προς τα χαρακτηριστικά τους.
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας- Να κατανοήσουν ότι η σημερινή κοινωνία σφύζει από διαφορετικότητα- Να γνωρίσουν τους όρους «ορατή διαφορετικότητα» και «μη ορατή διαφορετικότητα»- Να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και να αποδεχτούν το διαφορετικό- Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση- Να αποδώσουν εικαστικά ένα ζωγραφικό πορτραίτο και να εντοπίσουν διαφορές μεταξύ των έργων όλης της ομάδας
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Αφήγηση, Χωρισμός σε ζευγάρια, Ιδεοθύελλα, Αντιπαράθεση απόψεων, Αντικατάσταση, Αναστοχασμός – Συζήτηση, Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (δημιουργία εικαστικής γωνιάς)
ΥΛΙΚΑ	Οπτικοακουστικά μέσα, Μαρκαδόροι

1^ο στάδιο– Παρέμβαση

Αφήγηση:

Ένα ηλιόλουστο πρωινό Κυριακής, ο συγγραφέας αποφάσισε να αφήσει για λίγο το γράψιμο και να απολαύσει τη λιακάδα. Κατέβηκε, λοιπόν, στο πάρκο της γειτονιάς του και κάθισε σε ένα μεγάλο ξύλινο παγκάκι. Τότε αναγνώρισε πρόσωπα γνωστά, τα οποία, όπως κι αυτός, απολάμβαναν τον γλυκό καιρό. Πρόσωπα, όμως, που μόνο από το παράθυρό του είχε δει.

Είδε τον/την....

Η αφήγηση σταματάει και η εμπυλωτρία δείχνει τυχαία ένα μαθητή ή μαθήτρια. Ο μαθητής ή η μαθήτρια συστήνεται με το όνομα που έδωσε στον χαρακτήρα του ή της στο προηγούμενο εργαστήριο, π.χ. «τον Βαγγέλη τον περιπτερά» ή «τη Νίκη τη φοιτήτρια». Η αφήγηση συνεχίζει με αυτόν τον τρόπο, μέχρι να συστηθούν ξανά όλοι οι μαθητές.

Χωρισμός σε ζευγάρια: Η εμπυλωτρία ανοίγει τυχαία και ανά δύο τις κάρτες με τα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν στο προηγούμενο εργαστήριο, ώστε να δημιουργηθούν ζευγάρια χαρακτήρων.

Αφήγηση: *Ξαφνικά, κι εκεί που ο συγγραφέας είχε αρχίσει να παρατηρεί, από κοντά πλέον, τους γείτονές του και αναγνώριζε τα χαρακτηριστικά τους, άκουσε κάποιους να συζητούν και να διαφωνούν.*

Ιδεοθύελλα: Οι μαθητές καλούνται να δώσουν ιδέες και να προτείνουν λόγους για τους οποίους κάποιοι άνθρωποι μπορούν να διαφωνήσουν. Η εμπυχωτρία καταγράφει τις προτάσεις στον πίνακα.

Αντιπαράθεση απόψεων: Κάθε ζευγάρι προετοιμάζει το θέμα διαφωνίας, επιχειρηματολογώντας και υποστηρίζοντας ο καθένας την άποψή του, με βάση τον χαρακτήρα που έχει επιλέξει. Το θέμα προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές πάνω στη δραματοποίηση.

Αντικατάσταση: Πάνω στην ώρα της παρουσίασης της παραπάνω τεχνικής, κάποιος από την υπόλοιπη ομάδα, μπορεί να πει δυνατά τη λέξη «αντικατάσταση του...» ή αντικατάσταση της...» και να πάρει τη θέση του ή της και να συνεχιστεί η δραματοποίηση.

Αναστοχασμός – Συζήτηση: Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και ανταλλάζουν απόψεις και γνώμες για όσα διαδραματίστηκαν. Ταυτόχρονα, η εμπυχωτρία κρατάει ένα κουβάρι από νήμα στο χέρι, έχοντας δεμμένη την άκρη στο δάχτυλό της. Πετάει το κουβάρι τυχαία σε κάποιο μαθητή ή μαθήτρια μαθήτρια, αυτός ή αυτή κρατά με την άκρη του δαχτύλου το νήμα και πετάει σε κάποιον ή κάποια άλλη το κουβάρι. Αυτό συνεχίζεται μέχρι να περάσει το κουβάρι από όλους και όλες και να δημιουργηθεί ένα μεγάλο πλέγμα.

2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

Παρουσίαση των έργων του Dubuffet.



Οι μαθητές σχεδιάζουν με μαύρο μαρκαδόρο μια μονοκονδυλιά. Εντοπίζουν φόρμες που μπορούν να τροποποιήσουν σε χαρακτηριστικά πρόσωπου, και τις γεμίζουν με χρώμα ή με ευθείες γραμμές, χρησιμοποιώντας μαύρο, κόκκινο και μπλε.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων ‘δημιουργία εικαστικής γωνιάς: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ‘στήνον’ μια μικρή εικαστική γωνιά με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

4^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Όλοι το ίδιο (Γιάννης Γαϊτής)

ΘΕΜΑ	Η ισότητα
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Τα έργα του Γιάννη Γαϊτή
ΣΤΟΧΟΣ	Καλλιέργεια της αίσθησης της ισότητας και κατανόηση της έννοιάς της.
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να κατανοήσουν ότι η έννοια της διαφορετικότητας δεν αναιρεί την έννοια της ισότητας- Να κατανοήσουν ότι στην κοινωνία όλοι οι άνθρωποι πρέπει να αντιμετωπίζονται αντίστοιχα και ισότιμα- Να γνωρίσουν το έργο του Γιάννη Γαϊτή.- Να αποκτήσουν συνθετική ικανότητα μέσα από την εικαστική δημιουργία, χρησιμοποιώντας τα 3 βασικά και τα 2 ουδέτερα χρώματα- Να δημιουργήσουν εικαστικά έργα με βάση την αρμονία και το μοτίβο
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Άσκηση ενεργοποίησης, Αφήγηση, Άσκηση επικοινωνίας (καθρέφτες), Σύνθεση αγαλμάτων, Αναστοχασμός – Συζήτηση, Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (έκθεση ζωγραφικής)
ΥΛΙΚΑ	Οπτικοακουστικά μέσα, Μαρκαδόροι, Χρωματιστά χαρτόνια, Κόλλα

1^ο στάδιο – Παρέμβαση

Άσκηση ενεργοποίησης:

- 1) Η εμψυχώτρια ζητά από τους μαθητές να σταθούν ο ένας δίπλα στον άλλον και τους δίνει με τη σειρά έναν αύξοντα αριθμό. Ύστερα, ακολουθώντας τη σειρά των αριθμών, ζητά να κάνει ο πρώτος ένα βήμα μπροστά λέγοντας δυνατά τον αριθμό του. Αφού τον πει επανέρχεται στη θέση του και ακολουθεί ο επόμενος. Η άσκηση συνεχίζεται μέχρι να υπάρξει σταθερή ροή.
- 2) Η εμψυχώτρια ζητά από τους μαθητές να αλλάξουν θέσεις στη σειρά τους, ώστε να ανακατευτεί η ομάδα. Η άσκηση συνεχίζεται με τους μαθητές να εφαρμόζουν πάλι το ίδιο με τους αριθμούς που τους είχαν δοθεί αρχικά.
- 3) Στη σειρά που στέκονται πλέον οι μαθητές, η εμψυχώτρια τους μοιράζει από ένα χαρτάκι που γράφει ένα στίχο από ένα χαϊκού του SatomuroSoha, ο οποίος θα επαναλαμβάνεται:
Πρώτος: *πού να βρω ένα πινέλο*
Δεύτερος: *να ζωγραφίζει τα άνθη της δαμασκηνιάς*
Τρίτος: *με όλο τους το άρωμα*
Τέταρτος: *πού να βρω ένα πινέλο*
Πέμπτος: *να ζωγραφίζει τα άνθη της δαμασκηνιάς.....*(και συνεχίζεται)

Αφήγηση: Η επόμενη μέρα ήταν μια συννεφιασμένη Δευτέρα, φυσικά όχι τόσο ανέμελη από την προηγούμενη που ήταν Κυριακή. Ο συγγραφέας κάθισε στο γραφείο του και τράβηξε την κουρτίνα του παραθύρου του για να δει και πάλι τη θέα της γειτονιάς. Οι

γείτονες είχαν ήδη ξεκινήσει τη μέρα τους. Ένας – ένας έβγαιναν από τις πόρτες των σπιτιών τους ντυμένοι και καθαροί πήγαιναν στις δουλειές τους. Μερικοί έμπαιναν στα αυτοκίνητά τους και οδηγούσαν αργά, ο ένας πίσω από τον άλλον, μέχρι να φτάσουν στον κεντρικό δρόμο που είχε φανάρι. Άλλοι περπατούσαν με σταθερό βήμα μέχρι την στάση και στέκονταν στη σειρά, περιμένοντας υπομονετικά το λεωφορείο.

Άσκηση επικοινωνίας (καθρέφτες):

Η εμψυχώτρια χωρίζει σε ζευγάρια την ομάδα, σύμφωνα με τη θέση που βρίσκονται στη σειρά οι μαθητές στην προηγούμενη άσκηση, π.χ. 1 με 2, 3 με 4 κλπ.

1. Το ζευγάρι στέκεται (ή κάθεται) αντικριστά. Ο ένας από τους δύο ξεκινά αργά να κάνει μια κίνηση, ενώ ο δεύτερος ακολουθεί και αντιγράφει τις κινήσεις του σαν να στεκόταν μπροστά σε ένα καθρέφτη. Οι κινήσεις συνεχίζουν και ακολουθούν οι μία την άλλη ώσπου να δώσει το σύνθημα ο εμψυχωτής να αλλάξουν ρόλους και να κάνει ο δεύτερος κινήσεις, καθώς ακολουθεί ο πρώτος.
2. Η ίδια άσκηση επαναλαμβάνεται, αυτή τη φορά με τους μαθητές να στέκονται όχι αντικριστά, αλλά ο ένας δίπλα στον άλλον.
3. Το κάθε ζευγάρι βρίσκει ένα άλλο ζευγάρι, ώστε να γίνουν τετράδα. Στέκονται σχηματίζοντας ένα ρόμβο κοιτώντας όμως προς μια κατεύθυνση και όχι αντικριστά. Αυτός που στέκεται μπροστά, ξεκινά να κάνει αργές κινήσεις ενώ αυτοί που στέκονται από πίσω ακολουθούν επαναλαμβάνοντας τις κινήσεις. Με το σύνθημα της εμψυχώτριας, αλλάζουν θέσεις, ώστε να βρεθεί κάποιος άλλος από την ομάδα μπροστά.
4. Η τετράδα στέκεται αντικριστά. Ο πρώτος ξεκινά κάνοντας μια κίνηση. Ο δεύτερος επαναλαμβάνει τη κίνηση, προσθέτοντας μια δική του. Ο τρίτος επαναλαμβάνει τις δύο προηγούμενες κινήσεις και προσθέτει μια τρίτη, δική του. Ακολουθεί ο τέταρτος επαναλαμβάνοντας όλες τις προηγούμενες, καθώς και αυτός κάνει στο τέλος τη δική του κίνηση.

Σύνθεση αγαμάτων (με αφορμή 3 έργα του Γιάννη Γαϊτή):

Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες. Σε κάθε ομάδα μοιράζεται μια κάρτα που η κάθε μια απεικονίζει ένα διαφορετικό έργο του Γαϊτή.



Η κάθε ομάδα παρουσιάζει το ανάλογο έργο. Ένας – ένας μπαίνει παίρνοντας μια θέση στον χώρο, ανάλογη με μια από αυτές που απεικονίζει το έργο. Ακολουθεί ο δεύτερος, μετά ο τρίτος κ.ο.κ.

Οι υπόλοιποι ανταλλάζουν απόψεις για τη σύνθεση που δημιουργήθηκε και προτείνουν εναλλακτικές εκδοχές του τι συνέβη πριν και του τι πρόκειται να συμβεί μετά.

Η ομάδα που παρουσιάζει καλείται να δώσει ζωή στη σύνθεση των αγαλμάτων και να παραστήσουν το πριν και το μετά της ιστορίας που προτάθηκε.

Αναστοχασμός - Συζήτηση:

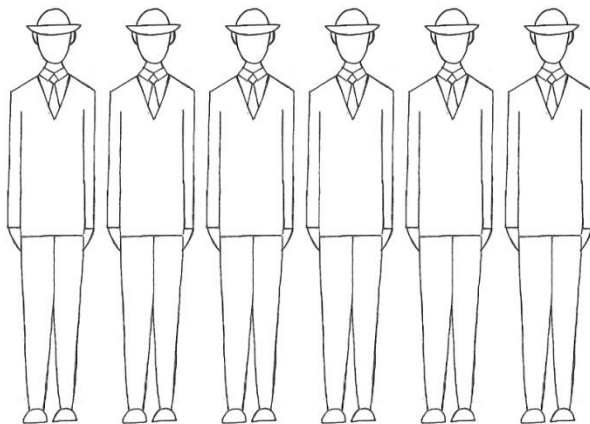
Μοιράζεται στον κάθε μαθητή ένα χαρτάκι (postit) και ζητείται να γράψει ο καθένας μια ή παραπάνω λέξεις που τους έρχεται στο μυαλό όταν ακούν τη λέξη «ασότητα» ή την έκφραση «είμαστε όλοι ίσοι». Σηκώνεται ένας – ένας και τα κολλούν στον πίνακα. Η εμπυχώτρια τα διαβάσει δυνατά. Το κάθε παιδί αν θέλει μπορεί να εκφράσει την άποψή του και να προσθέσει παραπάνω ιδέες πάνω σε ότι έγραψε.

2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

Μικρή αναφορά και παρουσίαση του έργου του Γιάννη Γαϊτή.

ΟΜΑΔΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μοιράζονται προσχέδια με τα ανθρωπάκια του Γιάννη Γαϊτή. Οι μαθητές καλούνται να τα διακοσμήσουν με γραμμές και σχήματα, χρησιμοποιώντας τα 3 βασικά χρώματα (κόκκινο, κίτρινο, μπλε) και τα δύο ουδέτερα (μαύρο, άσπρο).



Κατόπιν τα κόβουν και τα κολλούν πάνω σε χαρτονένια επιφάνεια, χρησιμοποιώντας κατ' επιθυμία χρωματιστά χαρτόνια, στα χρώματα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διακόσμηση, δημιουργώντας μια εικαστική σύνθεση, εμπνευσμένη από τα έργα του ζωγράφου.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων 'έκθεση ζωγραφικής': Οι συμμετέχοντες δημιουργούν 'στήνουν' μια μικρή έκθεση ζωγραφικής με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας ή του υπόλοιπου σχολικού χώρου, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

5° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Ήταν κάποτε μια ομάδα...(Ιμπρεσιονισμός)

ΘΕΜΑ	Η ομαδικότητα
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Η ιστορία του κινήματος του Ιμπρεσιονισμού
ΣΤΟΧΟΣ	Να καλλιεργηθεί η έννοια της ομαδικότητας με βασικό στόχο τη συλλογική δράση.
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να επιτευχθεί η ταύτιση με τα διλλήματα των καλλιτεχνών- Να γίνει ταύτιση με τους καλλιτέχνες και τα διλλήματά τους- Να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά του κινήματος μέσα από την παρατήρηση των έργων- Να αναπτυχθεί το αίσθημα της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας- Να ενεργοποιηθεί η ικανότητα στην εύρεση λύσεων- Να επιτευχθεί η απεικονιστική και λεκτική ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων- Να κατανοηθεί ο κίνημα του Ιμπρεσιονισμού- Να γίνει μια προσέγγιση των έργων τέχνης με ευαισθησία
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Ασκήσεις ενεργοποίησης, Αφήγηση, Δάσκαλος σε ρόλο, Παιχνίδι ρόλων, Παγωμένη εικόνα, Φωναχτές σκέψεις, Ιδεοθύελλα, Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (έκθεση ζωγραφικής)
ΥΛΙΚΑ	Οπτικοακουστικά μέσα, Νερομπογιές

1° στάδιο - Παρέμβαση

Άσκηση ενεργοποίησης:

- Οι συμμετέχοντες κάθονται σε μια αναπαυτική και βολική στάση σε απόλυτη ησυχία. Η εμψυχώτρια τους ζητάει να επικεντρώσουν τη προσοχή τους στους ήχους του περιβάλλοντος και να τους αναγνωρίσουν.
- Κατόπιν, η εμψυχώτρια παίζει ηχογραφημένους ήχους από εξωτερικούς χώρους (φύλλα δέντρων, κύματα θάλασσας, τιτιβίσματα πουλιών κλπ.) και ζητά ξανά από τους μαθητές να τους αναγνωρίσουν, αυτή τη φορά ως προς την έντασή τους, τη χροιά τους και το συναίσθημα που τους προκαλεί.

Οι συμμετέχοντες παραμένουν στην ίδια αναπαυτική και βολική στάση, ενώ στον χώρο ακούγεται η Σονάτα για πιάνο Νο5 του Mozart.

Αφήγηση: *Αργά ένα βράδυ και πάλι νωρίς ένα πρωί, ο συγγραφέας κοιμόταν τον ύπνο το γλυκό. Τόσο γλυκός ήταν ο ύπνος, που ονειρεύτηκε πως πετούσε. Πετούσε πάνω από τη πόλη και λίγο πιο μακριά, στα προάστια και μετά ακόμα πιο μακριά, στην εξοχή. Ξημέρωνε και είδε από ψηλά τα σύννεφα που από μωβ γίνονταν ροζ και πορτοκαλί και μετά διαλύονταν για να υποδεχτεί ο ουρανός τον λαμπερό ήλιο. Κοιτάζοντας πιο κάτω στη γη, είδε ανθρώπους να περπατούν στους λόφους. Πέταξε πιο χαμηλά και παρατήρησε*

πως ήταν φορτωμένοι με καβαλέτα ζωγραφικής και με μεγάλες τσάντες που μέσα τους είχαν πολλά πινέλα και χρώματα. Ήταν ζωγράφοι, λοιπόν.

Αφόρμηση: Ο εμπυχωτής τους καλεί να φανταστούν ότι περίπου στο 1860 με 1870, στη Γαλλία, σε μια χαρούμενη και ηλιόλουστη μέρα. Οι ίδιοι γίνονται ζωγράφοι που ετοιμάζουν τη τσάντα τους με τα χρώματα και τα πινέλα τους, φορντάνουν στη πλάτη το καβαλέτο τους και τα τελάρα τους, φοράνε το καπέλο τους και πηγαίνουν στην εξοχή να βρουν ένα όμορφο μέρος να ζωγραφίσουν.

Παρουσίαση «έργων»: Γίνεται μια παρουσίαση σε power point, μια σειράς από Ιμπρεσιονιστικά τοπία.



Ο εμπυχωτής ενημερώνει πως αυτά τα έργα είναι αυτά που ζωγράρισαν οι μαθητές ως ζωγράφοι που βρίσκονταν στην εξοχή. Ανήκουν στην ομάδα των Ιμπρεσιονιστών ζωγράφων και τα ονόματά τους είναι: Κλωντ Μονέ, Έντγκαρ Ντεγκά, Καμίλ Πισαρό, Πιερ Ογκύστ Ρενουάρ, Εντουάρ Μανέ και μια γυναίκα η Μπέρτ Μοριζό. Σαν ομάδα έχουν αποφασίσει να λάβουν μέρος σε μια μεγάλη έκθεση ζωγραφικής, την Παγκόσμια έκθεση του Παρισιού και περιμένουν με αγωνία να λάβουν την απάντηση της έγκρισης.

Δάσκαλος σε ρόλο: Ο εμπυχωτής παίρνει τον ρόλο του κριτικού τέχνης λέγοντας στους συμμετέχοντες – ζωγράφους, ότι αυτά είναι τα έργα που έφτιαξαν και τα έστειλαν να εγκριθούν και να λάβουν μέρος στην μεγάλη έκθεση ζωγραφικής την Παγκόσμια Έκθεση του Παρισιού. Κρατώντας ένα φάκελο στο χέρι τους ενημερώνει ότι είναι 12 Απριλίου 1863 και έχει μια επιστολή με τα αποτελέσματα και βρίσκεται

εκεί για να τους τα κοινοποιήσει. Όλα τα έργα, όλων των ζωγράφων απορρίφθηκαν και τους εξηγεί τους λόγους. Φαίνονται πρόχειρα, δουλεμένα γρήγορα και οι πινελιές είναι βιαστικές. Στόχος είναι να κατευθυνθεί η δράση και να αρχίσει να δομείται η ιστορία.

Παιχνίδι ρόλου: Η εμπυχωτρία χωρίζει τους μαθητές τυχαία σε 3 ομάδες των 6 ατόμων. Η κάθε ομάδα καλείται να αυτοσχεδιάσει και να παρουσιάσει:

1) Τις αντιδράσεις και τις σκέψεις που προέκυψαν από την απόρριψη.

2) Τις ιδέες τους για τις αποφάσεις που πρόκειται να λάβουν.

Βρισκόμαστε στο 1874. Η κάθε ομάδα επιλέγει έναν ο οποίος υποδύεται έναν φίλο τους φωτογράφο, με το όνομα Ναντάρ. Αυτός τους ενημερώνει ότι διαθέτει ένα μεγάλο χώρο στο εργαστήριό του και ότι θέλει να τους τον παραχωρήσει ώστε να παρουσιάσουν εκεί τα έργα τους. Οι συμμετέχοντες καλούνται να αυτοσχεδιάσουν και να παρουσιάσουν:

1) Τις αντιδράσεις και τις σκέψεις που προέκυψαν από αυτή τη πρόταση, αν θα την δεχτούν ή θα την απορρίψουν.

Η κάθε ομάδα επιλέγει έναν ο οποίος υποδύεται έναν δημοσιογράφο τον Λουί Λερούά, ο οποίος επισκέπτεται την έκθεση ζωγραφικής, ώστε να γράψει ένα άρθρο στην εφημερίδα που εργάζεται. Αυτός περιφρονεί τα έργα των ζωγράφων αναφέρεται ειρωνικά σε ένα από αυτά, λέγοντας ότι 'αυτό το έργο προσπαθεί να προκαλέσει εντύπωση'.

Παγωμένη εικόνα: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ένα σταματημένο στιγμιότυπο που αντανακλά στις αντιδράσεις που προκλήθηκαν από το ειρωνικό σχόλιο του δημοσιογράφου.

Φωναχτές σκέψεις: Καθώς είναι ακίνητοι ο εμπυχωτής τους πλησιάζει και αγγίζοντάς τους στον ώμο, τους ζητά να εκφράσουν τα συναισθήματα που προκλήθηκαν από το ειρωνικό σχόλιο.

Η εμπυχωτρία ενημερώνει ότι όλο αυτό που έλαβε χώρα, πρόκειται για πραγματικό γεγονός και αναφέρεται σε ένα πολύ σημαντικό κίνημα της τέχνης, τον Ιμπρεσιονισμό. Κάνει κατανοητό ότι το ειρωνικό σχόλιο του δημοσιογράφου, ήταν αυτό που χρησιμοποίησε η ομάδα των ζωγράφων για να ονομάσει το στυλ ζωγραφικής τους (impression).

Ιδεοθύελλα: Τοποθετείται στον τοίχο ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου και οι συμμετέχοντες καλούνται να πουν με αυθορμητισμό τις ιδέες και τις εντυπώσεις τους για τα έργα που βλέπουν, έτσι ώστε να αποκαλυφθούν τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του κινήματος. Σκοπός είναι να καταγραφούν και να αποκαλυφθούν τα βασικά στοιχεία.

2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

Αναφορά και παρουσίαση των ιμπρεσιονιστικών έργων.



Με αφορμή το έργο του Μονέ «Ο ανατέλλων ήλιος», οι μαθητές καλούνται να το αποδώσουν με γρήγορες και ελεύθερες πινελιές (όπως έκαναν οι ιμπρεσιονιστές) στο χαρτί τους, χρησιμοποιώντας νερομπογιές. Δίνεται έμφαση στη γρήγορη μίξη των χρωμάτων και στην φορά της πινελιάς

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων ‘έκθεση ζωγραφικής’: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ‘στήνουν’ μια μικρή έκθεση ζωγραφικής με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας ή του υπόλοιπου σχολικού χώρου, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

6° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Τα άγρια θηρία (Φωβισμός)

ΘΕΜΑ	Η πίστη στις δυνάμεις μας
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Η ιστορία του κινήματος του Φωβισμού
ΣΤΟΧΟΣ	Να ενεργοποιηθεί η ευελιξία των μαθητών στη λήψη αποφάσεων
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να γίνει αντιληπτή η καλλιτεχνική δημιουργία μέσα από τη φαντασία- Να εντοπιστούν τα χαρακτηριστικά του κινήματος μέσα από την παρατήρηση των έργων- Να ενεργοποιηθεί η ικανότητα στην εύρεση εναλλακτικών λύσεων για την επίλυση ενός προβλήματος- Να κατανοηθεί το κίνημα του Φωβισμού- Να γίνει μια προσέγγιση των έργων τέχνης μέσα από τη κατανόηση των αντιθέσεων των χρωμάτων
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Άσκηση ενεργοποίησης, Αφήγηση, Ιδεοθύελλα, Δάσκαλος σε ρόλο, Διάδρομος συνείδησης, Αναστοχασμός – Συζήτηση, Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (έκθεση ζωγραφικής)
ΥΛΙΚΑ	Οπτικοακουστικά μέσα, Λαδοπαστέλ, Νερομπογιές

1° στάδιο - Παρέμβαση

Άσκηση ενεργοποίησης: Οι μαθητές χωρίζονται τυχαία σε ζευγάρια. Το κάθε ζευγάρι προσποιείται ότι παλεύει χωρίς να αγγίζει ο ένας το άλλον, αλλά ανταποκρινόμενοι στα χτυπήματα με ήχους και φωνές.

Αφήγηση: Ένα γλυκό μεσημέρι, ο συγγραφέας ήταν ακουμπισμένος στο κάγκελο του μπαλκονιού του και απολάμβανε την ησυχία της γειτονιάς του. Χάζευε τις ταράτσες των σπιτιών με τις κεραίες και τις απλωμένες μπουγάδες που ανέμιζαν ελαφρά σαν σημαίες στον καθαρό και καταγάλανο ουρανό. Ξαφνικά, ένας συνεχόμενος και ενοχλητικός θόρυβος τον ταρακούνησε από την ηρεμία του. Ήταν ένα μικρό σμήνος από καρακάζες που φώναζαν, μάλωναν και τσιμπιόντουσαν για το ποιά θα πρωτοκαθίσει στην καμινάδα του απέναντι σπιτιού. Πιο πέρα, πάνω στον μεγάλο ευκάλυπτο είχαν καθίσει τρεις κόρακες και κοιτούσαν τον τσακωμό, σαν διαιτητές σε αγώνα, κρίζοντας κι αυτοί που και που. Τότε, του ήρθε του συγγραφέα μια φοβερή ιδέα. Να πάει στον ζωολογικό και κήπο να γνωρίσει τα άγρια ζώα από κοντά. Ίσως να είχαν κι αυτά μια ιστορία να του διηγηθούν.

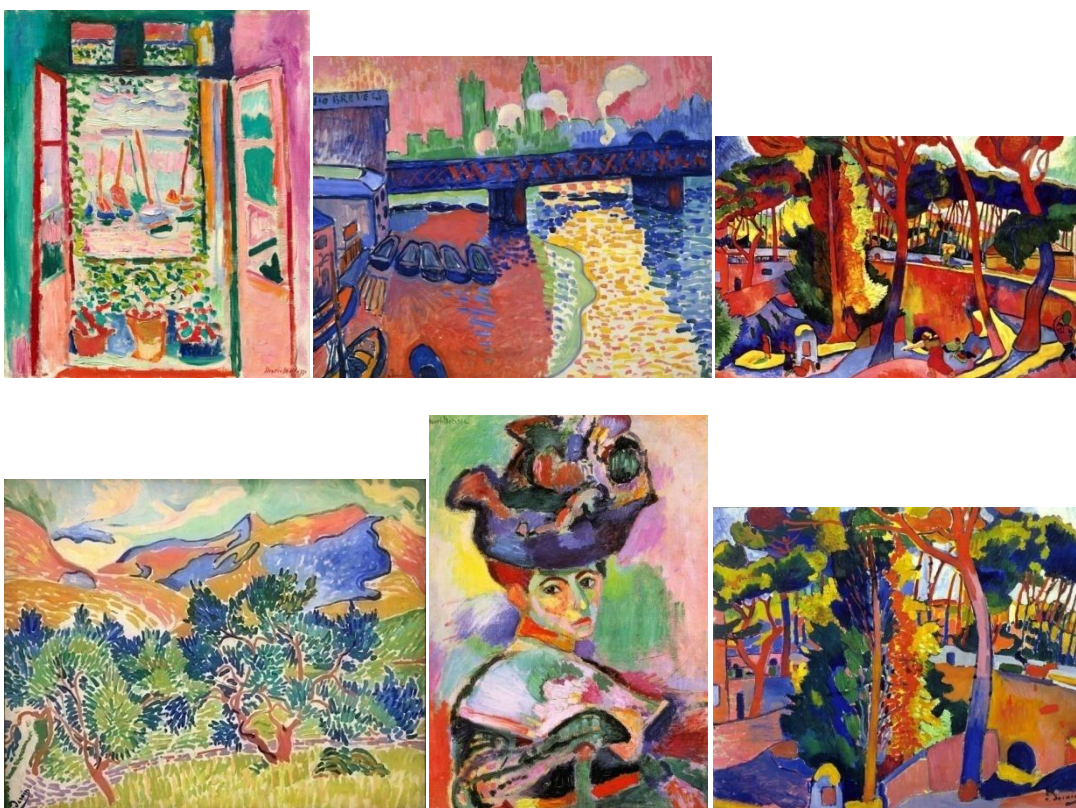
Το λιοντάρι ήταν αυτό που του τράβηξε το ενδιαφέρον. Θα νόμιζε κανείς ότι μιλάμε για ένα περήφανο, μεγάλο και άγριο λιοντάρι που βρυχάται συνεχώς για να δείξει ότι είναι ο αρχηγός του ζωολογικού κήπου. Όχι, αντιθέτως! Αυτό το λιοντάρι ήταν πιο ήρεμο και άκακο και από βατραχάκι. Καθόταν στην γωνία του κλουβιού του κουλουριασμένο και στεναχωρημένο. Μόλις ο συγγραφέας το πλησίασε, τα κλαμένα μάτια του γέμισαν από αγάπη. «Δεν είμαι άγριο...» του είπε, με μια γλυκιά φωνή.

Ιδεοθύελλα: Τοποθετείται στον τοίχο ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου και οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους σε ότι αφορά τον

προβληματισμό του λιονταριού. Για ποιο λόγο είναι στεναχωρημένο και τι θα του έφτιαχνε τη διάθεση.

Συνέχεια αφήγησης: Άκουσε τη συζήτηση μια χελώνα που βρισκόταν στον διπλανό κήπο. Ήταν μια τεράστια χελώνα που από το καβούκι της μπορούσε κανείς να καταλάβει ότι ήταν πάνω από 200 χρόνων μεγάλη, και σίγουρα σοφή. Τους πλησίασε σιγά – σιγά, χαμογελαστή, κάθισε δίπλα τους και τους είπε μια ιστορία, μια από αυτές τις χιλιάδες που έχει ζήσει και γνωρίζει. «Πριν από 116 χρόνια, όταν ήμουν νέα και όμορφη, ζούσα στον κήπο ενός ζωγράφου, που λεγόταν Ματίς. Ο Ματίς ήταν ένας νέος ζωγράφος, γεμάτος ζωντάνια και όρεξη για δημιουργία. Όπως αυτός, έτσι και οι άλλοι φίλοι του ζωγράφου, ο Ντεράιν, ο Μπρακ, ο ντε Βλαμίνγκ και άλλοι, μέσα στη ζωντάνια της νιότης τους, μοιράζονταν τις ιδέες και τις τεχνοτροπίες τους, ζωγράφιζαν και έφτιαχναν ευφάνταστα έργα με όμορφα, λαμπερά και έντονα χρώματα».

Παρουσίαση «έργων»: Γίνεται μια παρουσίαση σε power point, μια σειράς από έργα του κινήματος του Φωβισμού.



Αφήγηση: «Ένα φθινοπωρινό πρωινό, με την προτροπή του Ματίς, η ομάδα των καλλιτεχνών, αποφάσισε να λάβει μέρος σε μια πολύ σημαντική έκθεση ζωγραφικής. Διάλεξαν, λοιπόν, τα καλύτερα έργα τους και πήγαν να τα δείξουν στον πρόεδρο της οργάνωσης, ώστε να τους δώσει άδεια να τα εκθέσουν και αυτοί».

Δάσκαλος σε ρόλο: Η εμπυσώτρια παίρνει το ρόλο του προέδρου και ενημερώνει ότι τα έργα δεν γίνεται να παρουσιαστούν στην έκθεση, γιατί φοβάται πάρα πολύ ότι θα δυσφημιστούν οι ζωγράφοι.

Αφήγηση: «Ο Ματίς σάσισε, γιατί δεν περίμενε να ακούσει κάτι τέτοιο. Βρέθηκε σε μεγάλο δίλημμα για το πώς θα μπορούσε να χειριστεί αυτή τη κατάσταση».

Διάδρομος συνείδησης: Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες που στέκονται αντικριστά η μια με την άλλη. Ένας εθελοντής παίρνει το ρόλο του Ματίς και περνά

ανάμεσα από τις δύο ομάδες. Η κάθε ομάδα προσπαθεί να τον πείσει με επιχειρήματα για το αν θα πρέπει να επιμείνει στην απόφασή του και να πείσει τον πρόεδρο να εκτεθούν τα έργα ή να εγκαταλείψει κάθε προσπάθεια να λάβουν μέρος σε αυτό το σημαντικό γεγονός.

Αφήγηση: *«Ο Ματίς δεν το έβαλε κάτω. Με πολλά επιχειρήματα κατάφερε και έπεισε τον πρόεδρο της οργάνωσης να εκτεθούν τα έργα της ομάδας του. Κι έτσι έγινε! Το φθινόπωρο του 1905, στο Παρίσι, στο δωμάτιο 7, κρεμάστηκαν για πρώτη φορά αυτά τα έργα για να τα θαυμάσει ο κόσμος! Ο κόσμος όμως δεν τα θαύμασε ακριβώς. Αντιθέτως, μόλις τα είδε τρόμαξε, γιατί δεν είχε συνηθίσει σε τόσο έντονα χρώματα που μοιάζουν εξωπραγματικά. Μάλιστα, ένας κριτικός τέχνης, που παραξενεύτηκε πολύ, είπε πως οι ζωγράφοι μάλλον θα ήταν 'άγρια θηρία' και πως το δωμάτιο 7 θα έπρεπε να ονομαστεί 'κλουβί'. Αυτό δεν στεναχώρησε τους καλλιτέχνες καθόλου. Ίσα-ίσα, η ομάδα είχε πλέον αποκτήσει και όνομα. Ένα όνομα που έμεινε στην ιστορία και που επηρέασε πολλούς ζωγράφους αργότερα».*

Αναστοχασμός – Συζήτηση: Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και συζητούν / ανταλλάζουν απόψεις για πως κατάφεραν τελικά οι Φωβιστές να αποτελέσουν ένα κομμάτι της ιστορίας της τέχνης, για τον τρόπο με τον οποίο χειρίστηκαν το γεγονός ότι τους απέρριψαν, όπως και τον τρόπο που έλαβαν τα ειρωνικά σχόλια για τα έργα τους.

2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

Αναφορά και παρουσίαση των έργων των Φωβιστών: Αναγνώριση των χαρακτηριστικών του κινήματος.

Με αφορμή τα έργα των Φωβιστών, οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν το δικό τους τοπίο από τη φαντασία τους, χρησιμοποιώντας χρώματα που δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα π.χ. ενώ ο ουρανός είναι γαλάζιος, θα χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε άλλο χρώμα εκτός γαλάζιου, ενώ τα φύλλα των δέντρων είναι πράσινα, θα χρησιμοποιηθεί οποιοδήποτε άλλο χρώμα εκτός πράσινου.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων 'έκθεση ζωγραφικής': Οι συμμετέχοντες δημιουργούν 'στήνουν' μια μικρή έκθεση ζωγραφικής με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας ή του υπόλοιπου σχολικού χώρου, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

7^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Μια βαλίτσα για ταξίδι (Αλέξης Ακριθάκης)

ΘΕΜΑ	Το σύμβολο
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Τα έργα του Αλέξη Ακριθάκη με σύμβολο τη βαλίτσα
ΣΤΟΧΟΣ	Να ενεργοποιηθεί η φαντασία των μαθητών μέσα από το συμβολισμό
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να γίνει κατανοητή η χρήση του συμβόλου στην τέχνη- Να δοθεί αφορμή για τη δημιουργία πρωτότυπων έργων- Να γνωρίσουν το έργο του Αλέξη Ακριθάκη- Να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα μέσα από την αφύπνιση της φαντασίας
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Αφήγηση, Άσκηση ενεργοποίησης (ταξίδι με τη φαντασία), Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου, Αναστοχασμός, Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (έκθεση ζωγραφικής)
ΥΛΙΚΑ	Οπτικοακουστικά μέσα, Μαρκαδόροι, Λαδοπαστέλ, Νερομπογιές

1^ο στάδιο - Παρέμβαση

Αφήγηση: Καθώς περνούσε ο καιρός, ο συγγραφέας ένιωθε όλο και πιο χαρούμενος. Είχε γνωρίσει πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους που μοιράζονταν πάνω κάτω τις ίδιες ιδέες. Είχε ακούσει πολλές ιστορίες και από τους ίδιους τους ανθρώπους αλλά και από ζώα. Οι πληροφορίες που μάζευε ήταν αρκετές. Δεν ήταν, όμως, τόσες πολλές ώστε να μπορεί να νιώσει τόσο ικανοποιημένος και να ξεκινήσει να γράφει. Κάτι, λίγο, πολύ λίγο ακόμη του έλειπε. Κάτι που θα τον οδηγούσε ακόμα παρά πέρα και ίσως περισσότερο. Μια σκέψη τριγύριζε στο μυαλό του. Ένα ταξίδι.....

Άσκηση ενεργοποίησης – Ταξίδι με τη φαντασία: Οι μαθητές κάθονται αναπαυτικά σε μια θέση που τους βολεύει και κλείνουν τα μάτια. Η εμψυχώτρια τους οδηγεί μέσα από μια αφήγηση σε μια διαδρομή ταξιδιού ξεκινώντας από τη σχολική αίθουσα ταξιδεύοντας σε όλη τη γη, τις ηπείρους τους ωκεανούς. Οι μαθητές μπορούν να ακολουθήσουν αυτή τη διαδρομή φαντάζοντας ότι πετούν ή τρέχουν και πηδούν ή κολυμπούν.

Αφήγηση: Έτρεξε στην αποθήκη, κουβάλησε τη μεγάλη σκάλα με τα 7 σκαλοπάτια, ανέβηκε στο πατάρι και διάλεξε τη μεγαλύτερη βαλίτσα που είχε, αυτή με τις 4 θήκες! Την τοποθέτησε πάνω στο κρεβάτι, την άνοιξε και στάθηκε λίγο να σκεφτεί τι θα έπαιρνε μαζί του. Να ορίστε και η βαλίτσα του!

Παρουσίαση έργου: Γίνεται μια παρουσίαση ενός έργου του Αλέξη Ακριθάκη, που έχει σαν σύμβολο τη βαλίτσα.



Τι θα έβαζες στη βαλίτσα σου; Οι μαθητές ακουμπούν τις τσάντες τους στις καρέκλες τους και διαλέγουν πράγματα και αντικείμενα που θα έπαιρναν μαζί τους σε ένα ταξίδι που θα ήθελαν να κάνουν. Ετοιμάζουν τις τσάντες τους με τα αντικείμενα που έχουν ή υπάρχουν τριγύρω στην τάξη. Αν θέλουν κάτι που δεν υπάρχει μπορούν να το σχεδιάσουν σε ένα χαρτί και να το χρησιμοποιήσουν σαν κανονικό αντικείμενο μέσα στη βαλίτσα (τσάντα) τους. Ύστερα, ένας – ένας παρουσιάζουν το «ταξίδι» τους. Λένε που θέλουν να πάνε, γιατί και τι έχουν μέσα στην αποσκευή τους.

Αναστοχασμός: Η εμπυχωτήρια μοιράζει στους μαθητές ένα χαρτάκι (post-it) και τους ζητάει να φανταστούν ένα αντικείμενο – πλάσμα – ιδέα, πάνω στο οποίο θα ήθελαν να ταξιδέψουν και γιατί. Αυτό μπορεί να θυμίζει τις ιδιότητες ενός μεταφορικού μέσου. Οι μαθητές το γράφουν και κολλούν το χαρτάκι στον πίνακα της σχολικής αίθουσας.

2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

Παρουσίαση της σειράς των έργων του Ακριθάκη με θέμα τη βαλίτσα.

Με αφορμή τη βαλίτσα ως σύμβολο του ταξιδιού που φαντάστηκαν οι μαθητές, καθώς και τα έργα του Ακριθάκη με τη συγκεκριμένη θεματολογία, οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν τη δική τους προσωπική βαλίτσα που ταξιδεύει στα μέρη που φαντάστηκαν.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων ‘έκθεση ζωγραφικής’: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ‘στήνουν’ μια μικρή έκθεση ζωγραφικής με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας ή του υπόλοιπου σχολικού χώρου, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

8ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Ο χάρτης (MauriceEsteve)

ΘΕΜΑ	Η πίστη στις δυνάμεις μας
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Τα έργα του Maurice Esteve
ΣΤΟΧΟΣ	Να ενεργοποιηθεί η φαντασία των μαθητών
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να κατανοηθεί η ακολουθία και η πορεία της σκέψης.- Να μετατρέψουν τις ιδέες τους και να τις μορφοποιήσουν ανάλογα με αυτό που έχουν φανταστεί- Να γνωρίσουν τα έργα του Maurice Esteve- Να κατανοήσουν την έννοια της φόρμας στο εικαστικό έργο- Να αποκτήσουν δεξιότητες πλασίματος της μάζας της πλαστελίνης πάνω στην επίπεδη επιφάνεια.- Να αποκτήσουν δεξιότητες χειρισμού διαφορετικών εργαλείων για την απόδοση διαφορετικού αποτελέσματος.
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Άσκηση ενεργοποίησης, Αφήγηση, Η συναισθηματική μνήμη, Αναστοχασμός – Συζήτηση, Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (έκθεση ζωγραφικής)
ΥΛΙΚΑ	Οπτικοακουστικά μέσα, Πλαστελίνες

1^ο στάδιο - Παρέμβαση

Αφήγηση: Έσυρε σε όλα τα σκαλιά της πολυκατοικίας τη μεγάλη βαλίτσα του, μέχρι που βγήκε έξω στον δρόμο. Από τη μεγάλη λαχτάρα που είχε να κάνει επιτέλους το αυτό το ταξίδι που του ήρθε στο μυαλό, δεν πρόσεξε το τελευταίο σκαλοπάτι της εξώπορτας και γλίστρησε. Κουτροβαλιάστηκε μαζί με τη βαλίτσα και για καλή του τύχη προσγειώθηκε πάνω της. Σηκώθηκε, γρήγορα- γρήγορα, ξεσκονίστηκε και διαπίστωσε ότι από την μπροστά θήκη της βαλίτσας προεξείχε ένας φάκελος. Οι αναμνήσεις άρχισαν να χτυπούν απαλά την πόρτα του μυαλού του. Άρπαξε τον φάκελο και τον άνοιξε. Καλά θυμόταν, ότι πριν πολλά χρόνια, σε ένα ταξίδι του, όχι τόσο μακρινό όσο αυτό που θα έκανε τώρα, είχε αγοράσει έναν χάρτη από ένα πολύ παλιό μαγαζάκι. Μέσα στον φάκελο ήταν, λοιπόν, ο χάρτης αυτός. Ένας άγνωστος χάρτης, όχι σαν όλους τους άλλους. Είχε πολλά – πολλά χρώματα και διαφορετικά σχήματα. Αυτό ήταν που του τράβηξε τότε το ενδιαφέρον και τον αγόρασε, με σκοπό κάποτε, κάποια στιγμή να τον ακολουθήσει.

Άσκηση ενεργοποίησης – Το κουβάρι: Οι συμμετέχοντες παίρνουν μια θέση στον χώρο της αίθουσας. Η εμπυχωτρία δένει στο δάχτυλο ενός συμμετέχοντα την άκρη από ένα κουβάρι νήματος. Αυτός πρέπει να πει το όνομα μιας χώρας ή μιας πόλης και να προτείνει για ποιο λόγο ο συγγραφέας πρέπει να ταξιδέψει εκεί. Μετά πετάει το κουβάρι σε κάποιον άλλον και αυτός με τη σειρά του δένει στο δάχτυλό του μέρος του νήματος που έχει ξετυλιχθεί από το κουβάρι και λέει κι αυτός μια άλλη χώρα ή πόλη που προτείνει στον συγγραφέα να συνεχίσει το ταξίδι. Πετάει κι αυτός του κουβάρι σε κάποιον άλλον συμμετέχοντα και συνεχίζει κι αυτός το ίδιο με τον προηγούμενο. Συνεχίζεται μέχρι το κουβάρι να περάσει από όλους τους συμμετέχοντες.

Παρατήρηση – Συζήτηση: Οι συμμετέχοντες παρατηρούν τις γραμμές και τα σχήματα που δημιουργούνται και συζητούν πιθανές αλλαγές ή βελτιώσεις με βάση μια διαδρομή που θα μπορούσε να ακολουθήσει ένας χάρτης.

Το κουβάρι (συνέχεια): Ο τελευταίος που είχε πιάσει το κουβάρι το πετάει αυτή τη φορά σε κάποιον άλλον και οι προτάσεις συνεχίζονται αυτή τη φορά με περισσότερη πειθώ, για τον ίδιο προορισμό που είχε επιλεγεί από τον καθένα πριν, σαν να διαφημίζουν κάποιο τόπο. Το νήμα περνάει πάλι από όλους τους συμμετέχοντες και με στόχο να δημιουργηθούν ακόμα περισσότερα σχήματα που ενδεχομένως να μπλέκουν μεταξύ τους.

Η συναισθηματική μνήμη: Μοιράζεται στον κάθε συμμετέχοντα ένα χαρτί. Αυτό το χαρτί πρέπει να μετατραπεί σε χάρτη πορείας της ζωής του χαρακτήρα που έχει χτίσει. Μπορεί να σημειώσει, είτε με γραμμές, είτε με βέλη, να βάλει σημάδια ή σκίτσα με απαντήσεις σε ερωτήματα, όπως: Που γεννήθηκε, τι μέρα ήταν, πως γεννήθηκε, τι πρωτοείδε όταν γεννήθηκε, που μεγάλωσε, πως ήταν σαν παιδί, τι του άρεσε να κάνει, τι του άρεσε να φοράει κλπ., δίνοντας φανταστικές πληροφορίες για τον φανταστικό του χαρακτήρα.

Παρουσίαση – Συζήτηση: Ο κάθε συμμετέχοντας παρουσιάζει τον χάρτη του και οι υπόλοιποι κάνουν διαπιστώσεις και συμπληρώνουν βοηθητικά, εάν χρειάζεται.

2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

Παρουσίαση: Γίνεται μια παρουσίαση σε power point, μια σειράς από έργα του MauriceEsteve.



Οι μαθητές παρατηρούν και αναγνωρίζουν τις εικαστικές φόρμες στα έργα του MauriceEsteve. Χωρίζονται σε 5 ομάδες και τους μοιράζεται ένα μεγάλο χαρτί ακουαρέλας. Το τσαλακώνουν καλά και το πιέζουν. Μετά το ανοίγουν και το ισιώνουν. Ακολουθούν με τα μολύβια τους τις γραμμές που προκύπτουν από τα τσαλακώματα με στόχο να δημιουργήσουν κλειστές φόρμες. Κατόπιν καλούνται να γεμίζουν τις φόρμες με πλαστελίνη σε διαφορετικά χρώματα και να δημιουργήσουν έναν χάρτη. Ακολουθούν ελεύθερα όποιον τρόπο θέλουν και σχηματίζουν με την πλαστελίνη χρησιμοποιώντας ότι εργαλείο και μέσο χρειάζονται.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων ‘έκθεση ζωγραφικής’: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ‘στήνουν’ μια μικρή έκθεση ζωγραφικής με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας ή του υπόλοιπου σχολικού χώρου, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

9^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Αν θέλεις να δεις φάλαινα

ΘΕΜΑ	Η επιμονή στους στόχους
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Το παραμύθι της Julie Fogliano «αν θέλεις να δεις φάλαινα»
ΣΤΟΧΟΣ	Να γίνει κατανοητή η έννοια της προσήλωσης στους στόχους
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να γίνει αντιληπτό το στοιχείο του συμβολισμού- Να καλλιεργηθεί η υπομονή- Να κατανοηθεί ότι η υπομονή και η επιμονή οδηγεί στην επίτευξη των στόχων- Να δημιουργηθούν έργα με βάση τη φαντασία και με τεχνικές που απαιτούν συγκέντρωση- Να αποκτηθούν δεξιότητες μέσα από τον χειρισμό εργαλείων και διαφορετικών υλικών
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Άσκηση ενεργοποίησης, Αφήγηση, Ιδεοθύελλα, Μέχρι τώρα και αργότερα, Αναστοχασμός – Συζήτηση, Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (έκθεση ζωγραφικής)
ΥΛΙΚΑ	Οπτικοακουστικά μέσα, Λαδοπαστέλ, Τέμπερα

1^ο στάδιο - Παρέμβαση

Άσκηση ενεργοποίησης: Οι μαθητές κάθονται σε μια αναπαυτική στάση και κλείνουν τα μάτια. Η εμψυχώτρια τους ζητά να ξεχάσουν ότι γύρω τους βρίσκονται οι συμμαθητές τους και να συγκεντρώσουν όλη τους τη σκέψη σε κάτι συγκεκριμένο, όπως π.χ. σε ένα αντικείμενο που κρατούν στα χέρια τους, στα μαλλιά τους, να σκεφτούν ένα οικείο χώρο που έχουν βρεθεί, να ακολουθήσουν μια γνωστή διαδρομή που κάνουν συχνά. Κατόπιν, η εμψυχώτρια ζητά να ανακαλέσουν στη μνήμη τους γνώριμους ήχους, μυρωδιές, γεύσεις και υφές.

Αφήγηση (Αν θέλεις να δεις φάλαινα της Julie Fogliano):

Αν θέλεις να δεις φάλαινα χρειάζεσαι πρώτα ένα παράθυρο

Και μια μεγάλη θάλασσα

Και χρόνο για να περιμένεις

χρόνο, για να κοιτάς

χρόνο, για να αναρωτιέσαι «αυτό, είναι φάλαινα;»

χρόνο, για να λες «όχι, είναι πουλί»

αν θέλεις να δεις φάλαινα

χρειάζεσαι μια πολυθρόνα

όχι και πολύ άνετη

και μια κουβέρτα
όχι και τόσο απαλή
γιατί μάτια που νυστάζουν
δεν βλέπουν τη φάλαινα
όταν έρχεται
κι η φάλαινα
δεν περιμένει να την δουν

αν θέλεις να δεις φάλαινα
μη δίνεις σημασία στα τριαντάφυλλα
που σου γνέφουν τόσο ροζ
τόσο γλυκά
τόσο άγρια
γιατί τα τριαντάφυλλα δεν θέλουν να κοιτάξεις φάλαινες
να περιμένεις
να αναρωτιέσαι
για πράγματα που δεν είναι ροζ
πράγματα που δεν είναι γλυκά
πράγματα που δεν είναι τριαντάφυλλα

αν θέλεις να δεις φάλαινα
μην κοιτάς πέρα στον ορίζοντα
το πλοίο με τα 'ανοιχτά πανιά
και τη σημαία που κυματίζει

γιατί αν είναι πειρατές
δεν θα σε βοηθήσουν
να περιμένεις να φανεί η φάλαινα

αν θέλεις να δεις φάλαινα
δεν έχεις χρόνο να κοιτάς τον πελεκάνο
που μοιάζει χαμογελαστός
και κάθεται, ατενίζει, αγναντεύει
γιατί πελεκάνος που αγναντεύει
δεν μπορεί να είναι φάλαινα

αν θέλεις να δεις φάλαινα
μην κοντοστέκεσαι
για εκείνο το μικρούλι πράσινο
που σεργιανάει αμέριμνο στο φυλλαράκι
γιατί πλάσματα τόσο δα μικρά
δεν γίνεται να 'ναι τεράστια
όπως μια φάλαινα

αν θέλεις να δεις φάλαινα
μην κοιτάς τα σύννεφα
που ταξιδεύουν
που αιωρούνται
στον πλατύ ουρανό

ούτε τον ήλιο που λάμπει
γιατί αν έχεις το βλέμμα σου ψηλά
μπορεί να μην τη δεις
τη φάλαινα που θα 'χει έρθει

αν θέλεις να δεις φάλαινα
έχε τα μάτια σου στη θάλασσα

και περίμενε
και περίμενε...

και περίμενε...

Ιδεοθύελλα: Η εμπυχώτρια ζητά από τους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους και το τι κατάλαβαν από την αφήγηση του παραμυθιού, καθώς τις καταγράφει στον πίνακα.

Αφήγηση: Ο συγγραφέας ταξίδεψε σε πάρα πολλά μέρη του κόσμου και είδε πάρα πολλά πράγματα. Είδε έρημους και οάσεις, καταρράκτες, ποτάμια και λίμνες. Είδε παραλίες με άγρια βράχια, παραλίες με λεπτές αμμουδιές, παράξενα δέντρα και λουλούδια με σπάνια χρώματα. Είδε δάση με πυκνή βλάστηση και πόλεις με ουρανοξύστες που έφταναν στον ουρανό. Ταξίδεψε με τρένα καινούρια αλλά και παλιά, με αεροπλάνα τεράστια μα και μικρά με βάρκες και φρεγάτες. Το τελευταίο ταξίδι, όμως το έκανε με ένα μεγάλο κίτρινο πλοίο που έπλεε ήρεμα στον Ατλαντικό Ωκεανό. Εκεί ένα χάραμα, καθώς στηριζόταν στην κουπαστή του καταστρώματος και απολάμβανε το απέραντο μπλε του ωκεανού, την είδε! Πελώρια και εντυπωσιακή. Κολυμπούσε πάνω και κάτω από τα κύματα, ακολουθώντας τους σχηματισμούς τους σαν να κρατάει τον ρυθμό σε ένα φανταστικό χορό. Πότε έβγαζε το κεφάλι της έξω από την επιφάνεια και πότε την ουρά της. Μέχρι που έδωσε ώθηση, έβγαλε όλο το σώμα της από το νερό και προσγειώθηκε πάλι μέσα στα κύματα κάνοντας μια επιδέξια βουτιά, ξεσηκώνοντας τόνους νερού γύρω – γύρω. Τότε, ο συγγραφέας κατάλαβε τον πραγματικό λόγο του ταξιδιού του. Για να δει τη φάλαινα, να δει «τη δική του φάλαινα».

Μέχρι τώρα και αργότερα: Τοποθετούνται 2 σειρές από καρτέλες, η μια μπροστά από την άλλη. Η πίσω σειρά ονομάζεται «μέχρι τώρα» και η μπροστινή «αργότερα». Η εμπυχώτρια ζητά από τους μαθητές να καθίσουν στην πίσω σειρά, την «μέχρι τώρα» και να σκεφτούν με τι είναι ευχαριστημένοι, ικανοποιημένοι και τι έχουν καταφέρει στη ζωή τους μέχρι τώρα. Ύστερα τους ζητά να καθίσουν στις καρτέλες που βρίσκονται στην μπροστινή μεριά, τις «αργότερα», όπου πρέπει να σκεφτούν τι επιθυμίες εύχονται να ικανοποιήσουν και τι θέλουν να καταφέρουν στο μέλλον.

Αναστοχασμός – Συζήτηση: Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και ο καθένας λέει τι σκαφτόταν καθώς ήταν καθισμένος σε κάθε καρτέλα. Εντοπίζουν τα κοινά πράγματα που έχουν καταφέρει ή εύχονται να καταφέρουν καθώς και τους κοινούς και διαφορετικούς στόχους που έχουν μεταξύ τους.

2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

Με αφορμή το παραμύθι «Αν θέλεις να δεις φάλαινα», που αφηγήθηκε η εμπυχώτρια, οι μαθητές καλούνται να χρωματίσουν το χαρτί τους με λαδοπαστέλ σε διαφορετικά ανοιχτά και λαμπερά χρώματα. Ύστερα να το βάψουν όλο με μαύρη τέμπερα και μόλις στεγνώσει καλά να χαράξουν με τη χρήση μιας οδοντογλυφίδας μια φάλαινα. Παράλληλα τους ζητείται να διακοσμήσουν το χαρτί τους με γραμμές και σχήματα, χρησιμοποιώντας διαφορετικά εργαλεία (ψαλίδι, μηχανικό μολύβι, πινέζα κλπ.) για

λεπτότερες και χοντρότερες χαράξεις, ώστε σιγά – σιγά να αποκαλύπτεται τα έντονα και ανοιχτά χρώματα που έχουν καλυφθεί με τη μαύρη τέμπερα.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων ‘έκθεση ζωγραφικής’: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ‘στήνουν’ μια μικρή έκθεση ζωγραφικής με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας ή του υπόλοιπου σχολικού χώρου, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

10^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Το φαλακρό πινέλο (Προσωπογραφία)

ΘΕΜΑ	Η συνύπαρξη
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Το παραμύθι της ερευνήτριας «Το φαλακρό πινέλο»
ΣΤΟΧΟΣ	Να κατανοηθεί η σημαντικότητα της έννοιας της συνύπαρξης.
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να γίνει αντιληπτή η σημαντικότητα του ρόλου της φιλίας στη ζωή- Να ενισχυθεί το αίσθημα της ομαδικότητας- Να γίνει κατανοητό ότι μέσα από τις επιλογές οδηγούμαστε σε εμπειρίες- Να γίνει κατανοητό ότι μέσα από τις επιλογές μας διαμορφώνεται η προσωπικότητα- Να γνωρίσουν τη προσωπογραφία στη ζωγραφική- Μέσα από τα μάτια του κάθε μαθητή να δημιουργηθεί η προσωπογραφία του φίλου του
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Αφήγηση, Άσκηση ενεργοποίησης, Άσκηση δράσης – αντίδρασης, Αναστοχασμός – Συζήτηση, Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (έκθεση ζωγραφικής)
ΥΛΙΚΑ	Οπτικοακουστικά μέσα, Λαδοπαστέλ, Νερομπογιές

1^ο στάδιο - Παρέμβαση

Αφήγηση: Το ίδιο απόγευμα, ο συγγραφέας ανέβηκε πάλι στο κατάστρωμα του πλοίου για να απολαύσει το ζεστό τσάι του, στον καθαρό και παγωμένο αέρα του Ατλαντικού Ωκεανού. Εκεί, διαπίστωσε πως δεν ήταν μόνος του όπως περίμενε να είναι. Στην άκρη του καταστρώματος, σε μια καρέκλα ήταν ένας κύριος αρκετά μεγάλος σε ηλικία. Καθόταν τυλιγμένος με μια κουβέρτα ζεστή, έπινε κι αυτός το τσάι του και απολάμβανε τον ήλιο που βυθιζόταν σιγά – σιγά στην ήρεμη θάλασσα. Ο συγγραφέας τον πλησίασε και τον ρώτησε αν μπορεί να καθίσει δίπλα του. «Βεβαίως!», του απάντησε ο μεγάλος κύριος. Τότε ο συγγραφέας διαπίστωσε, πως αυτός ο μεγάλος κύριος κρατούσε σφιχτά στο χέρι του ένα ζύλινο αντικείμενο, σαν ραβδί που στην άκρη του είχε ένα μεταλλικό κάλυμμα σαν καπάκι. Του φάνηκε σαν παλιό πινέλο. «Με συγχωρείτε, αλλά τι είναι αυτό που κρατάτε στο χέρι σας;» τον ρώτησε. Ο μεγάλος κύριος του χαμογέλασε. «Είναι η παρέα μου!» του απάντησε με μια φωνή γεμάτη θαυμασμό.

Άσκηση ενεργοποίησης: Ο κάθε ένας μαθητής κάνει μια σύντομη παρουσίαση του εαυτού του στον διπλανό του (ποιος είναι, πότε γεννήθηκε, πως ονομάζονται οι γονείς του, αν έχει αδέρφια, ποια είναι τα ενδιαφέροντά του κλπ.). Ο διπλανός του κάνει το ίδιο. Ύστερα, ο καθένας πρέπει να συστηθεί υποδουόμενος τον διπλανό του δίνοντας τα στοιχεία που του έδωσε.

Ακρόαση ηχογραφημένου παραμυθιού «Το φαλακρό πινέλο»

Μια ιστορία θα σου πω
για ένα πινέλο φαλακρό
που κάποτε είχε μαλλιά
κι έπιανε χρώματα πολλά

Η τρίχα του ήταν φυσική
Δεν ήτανε συνθετική
Το ξύλο του, από οξιά
με μια ακρούλα θαλασσιά

Ήταν ίσιο και λυγερό
Και το σκαρί του δυνατό
Ζωγράφιζε με τόσο πάθος
Και ο ιδιοκτήτης του....ζωγράφος!

Το είχε πάντοτε μαζί
Στο ατελιέ, στην εξοχή
Του 'χε και θέση περιωπής
Δεν το άγγιζε ποτέ κανείς!

Μαζί έκαναν έργα πολλά
Τεράστια μα και μικρά
Με χρώματα πιο φωτεινά
Μα άλλοτε και σκοτεινά

Και πάντα πριν από τη δύση
Το έβαζε κάτω από τη βρύση
Το έπλενε με άφθονο νερό
Μέχρι να γίνει καθαρό

Το πρόσεχε τόσο πολύ
Σαν να 'τανε μικρό παιδί
Κι εκείνου του άρεσε τρελά
Σαν μαέστρος μπρος στη ζωγραφιά

Στα χέρια του μέσα γλιστρούσε
Και μες στα χρώματα βουτούσε
Και πέρα δώθε στη παλέτα
Έφτιαχναν όμορφα πορτρέτα

Μια μέρα, μία Κυριακή
Που έριχνε πολλή βροχή
Ο ζωγράφος ήταν καθιστός
Και καθόλου ομιλητικός

Στις σκέψεις του ήταν βυθισμένος
Και μάλλον στεναχωρημένος

Τα χέρια είχε σταυρωμένα
Τα χείλη του πολύ σφιγμένα

Όλο φουσούσε ξεφουσούσε
Και το πινέλο του κοιτούσε
Κούνησε τότε το κεφάλι
Δεν είχε πια ιδέα άλλη

«Δεν ξέρω τι να ζωγραφίσω
Και μάλλον θα τα παρατήσω»
Του 'πε με μια βραχνή φωνή
Σαν σκουριασμένη μηχανή

Σκυμμένος έκανε μια βόλτα
Κι έφυγε κλείνοντας τη πόρτα
Και το πινέλο σάστισε
Μετά από λίγο δάκρυσε

Την άλλη μέρα το πρωί
Η πόρτα έμεινε κλειστή
Περίμενε με αγωνία
Μήπως του έρθει φαντασία

Το βράδυ έφτασε κι αυτό
Και είδε πως ήταν μοναχό
Φόβος τότε το γέμισε
Που ο φίλος του, του έλειψε

Ποιος να το είχε φανταστεί
Πως δεν ήτανε πια μαζί
Στη θλίψη του βυθίστηκε
Που το όνειρο γκρεμίστηκε

Και οι μέρες πέρασαν αργά
Μες στη μεγάλη μοναξιά
Κι έμεινε εκεί και να κοιτάζει
Του δωματίου το σκοτάδι

Μια μέρα νωρίς το πρωί
Ακούστηκε μια φωνή
Και βήματα πιο δυνατά
Σαν να γκρεμίζονταν βουνά

Το πινέλο ταραχτηκε
Γιατί τότε αισθάνθηκε
Πως αυτός ο τρεχάτος
Μάλλον ήταν ο ζωγράφος

Η πόρτα άνοιξε με ορμή

Και είδε μια μορφή γνωστή
Που τελικά ήταν αυτός
χαρούμενος και γελαστός

Τότε από τη πολλή χαρά του
Κούνησε όλα τα μαλλιά του
Περίμενε να τον ακούσει
Και η αγωνία το είχε λούσει

Εκείνος το κράτησε σφιχτά
Και του είπε πράματα γλυκά
Του 'πε για ένα πρωινό
Που θα γινόταν δειλινό

Του μίλησε για τα λουλούδια
Και για τα ευχάριστα τραγούδια
Του 'πε και για άλλα χρώματα
Και για ωραία αρώματα

Για την υφή του μεταξιού
και για το φως του φεγγαριού
για τον μεγάλο ουρανό
και για το σύννεφο το αργό

Κι αμέσως έπιασαν δουλειά
Κι άπλωσαν χρώματα πολλά
Ζωγράφισαν ως το πρωί
Κι ύστερα πέσανε ξεροί

Μέχρι που ήρθε η άλλη μέρα
Και πήγαν κι άλλο παραπέρα
Κι έτσι συνέχισαν μαζί
Και ήταν χαμογελαστοί

Χρωμάτισαν το καλοκαίρι
Και το μεγάλο του το αστέρι
Έφτιαζαν και πολύ χειμώνα
Με την πελώρια ανεμώννα

Και το φθινόπωρο το γκρι
Που έριχνε γλυκιά βροχή
Την άνοιξη την προτιμούσαν
Κι όλα τα χρώματα γελούσαν

Τα χρόνια πέρασαν ωραία
Με τέτοια τρομερή παρέα
Και η ζωή ήταν γλυκιά
Κάθε στιγμή σαν ζωγραφιά

*Μα ο χρόνος γρήγορα κυλά
Και πίσω δεν ξαναγυρνά
Κι έτσι τα χρόνια πέρασαν
Και οι δύο μαζί πια γέρασαν*

*Τόσο καιρό, τόση δουλειά
Του 'πέσαν όλα τα μαλλιά
Ο ζωγράφος κι αυτός
Πονούσε κι ήτανε σκυφτός*

*Τώρα πια κάθονται αγκαλιά
Με μια κουβέρτα μαλακιά
Πίνουνε τσάι του βουνού
Χασκογελάνε που και που*

*Μες στου ατελιέ την σιγαλιά
Βλέπουνε κάτι από παλιά
Ένα ηλιοβασίλεμα πορτοκαλί
Που 'καναν κάποτε μαζί*

*«Τι όμορφα περάσαμε
Ποιός ξέρει αν κάτι χάσαμε
Κερδίσαμε όμως πολλά!»
Λέει ο ζωγράφος και το πινέλο αγκαλιά*

Άσκηση Δράσης – Αντίδρασης: Οι μαθητές χωρίζονται σε ζευγάρια σύμφωνα με τον τρόπο που κάθονται στα θρανία. Στέκονται ο ένας απέναντι στον άλλον και ξεκινούν να κάνουν εναλλάξ κινήσεις, συμπληρώνοντας ο ένας την κίνηση του άλλου, π.χ. εάν ο ένας σηκώσει και κατεβάσει το ένα χέρι, ο άλλος θα πρέπει με το ίδιο χέρι κατεβασμένο να κάνει μια άλλη κίνηση σαν να συνεχίζει την κίνηση του άλλου, ενώ μετά ο άλλος θα πρέπει να συνεχίσει τη κίνηση που προηγήθηκε. Οι κινήσεις μπορούν να αλλάξουν ρυθμό ύστερα από συνεννόηση, να πηγαίνουν πιο αργά ή και πιο γρήγορα. Στη συνέχεια η άσκηση συμπληρώνεται με ένα τραγούδι, στο οποίο ο ένας θα τραγουδάει τον ένα στίχο και ο άλλος θα συνεχίζει με τον επόμενο.

Αναστοχασμός – Συζήτηση: Η εμπυχωτέρα μοιράζει σε κάθε μαθητή δύο χαρτάκια τύπου «post-it» και ζητά να γράψουν στο ένα μια μικρή πρόταση που να δείχνει τι σημαίνει για αυτούς η λέξη φίλια και στο άλλο μια μικρή πρόταση που περιγράφει τον φίλο ή τη φίλη τους.

2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

Γίνεται παρουσίαση γνωστών έργων ζωγράφων με θέμα τη προσωπογραφία και μια αναφορά στο λόγο δημιουργίας του θέματος σε όλη την ιστορία της τέχνης.



Οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν τη προσωπογραφία του συμμαθητή τους που μοιράζονται το θρανίο, δίνοντας έμφαση στα χαρακτηριστικά του προσώπου του.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων 'έκθεση ζωγραφικής': Οι συμμετέχοντες δημιουργούν 'στήνουν' μια μικρή έκθεση ζωγραφικής με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας ή του υπόλοιπου σχολικού χώρου, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων. Στο τέλος της έκθεσης, χαρίζεται το έργο σε αυτόν που απεικονίζεται.

11° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Ο δικός μου καθρέφτης (Αυτοπροσωπογραφία)

ΘΕΜΑ	Η εαυτός μας
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Η προσωπικότητα και ο εαυτός του κάθε ενός
ΣΤΟΧΟΣ	Η κατανόηση του εαυτού
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να ενισχυθεί η περιγραφική ικανότητα των μαθητών- Να κατανοηθεί η έννοια της διαφορετικής οπτικής- Να μπορέσουν οι μαθητές να παρουσιάσουν τον εαυτό τους με όσο το δυνατόν λιγότερες συστολές- Να κατανοηθεί η έννοια της αυτοπροσωπογραφίας στην τέχνη- Να εμπλακούν οι μαθητές στη διαδικασία δημιουργίας μιας αυτοπροσωπογραφίας
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Άσκηση ενεργοποίησης, Αφήγηση, Πως με βλέπουν οι άλλοι, Αναστοχασμός (πως βλέπω τον εαυτό μου), Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (δημιουργία εικαστικής γωνιάς)
ΥΛΙΚΑ	Οπτικοακουστικά μέσα, Λαδοπαστέλ, Νερομπογιές

1° στάδιο - Παρέμβαση

Άσκηση ενεργοποίησης: Έχει ήδη ζητηθεί από το προηγούμενο μάθημα να έχουν οι μαθητές μαζί τους ένα προσωπικό και αγαπημένο τους αντικείμενο που έχει ιδιαίτερη σημασία για αυτούς. Ο κάθε ένας συστήνει και παρουσιάζει τον εαυτό του μέσα από αυτό το αντικείμενο, σαν να μιλάει το ίδιο το αντικείμενο για τον ίδιο. Μπορεί να πει μια σύντομη ιστορία για το πώς το αντικείμενο τον βλέπει να περνάει τη μέρα του, για το τι κάνει τις ελεύθερες ώρες του, για το πώς αντιδρά σε διάφορες καταστάσεις κλπ.

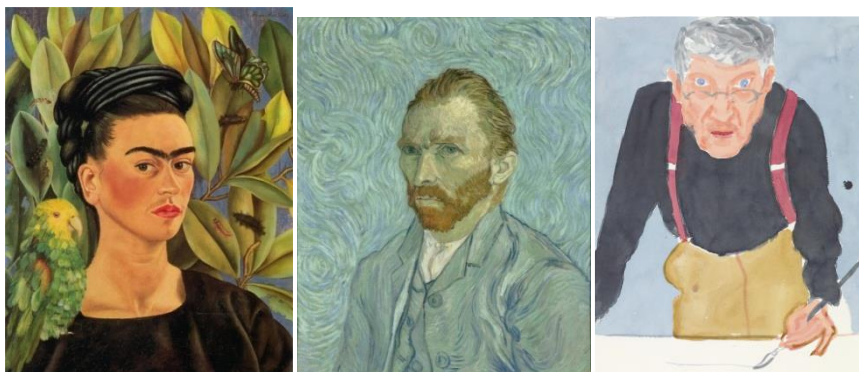
Αφήγηση: *Ο συγγραφέας έβαλε το κλειδί στη κλειδαριά της πόρτας του, ξεκλείδωσε και μπήκε μέσα. «Αααχ, είναι ωραία να είσαι πίσω στο σπίτι σου!», είπε και άρχισε να ξεπακετάρει τη βαλίτσα του. Μόλις τελείωσε, στάθηκε για λίγο στο παράθυρό του και κοίταξε απ' έξω. Είδε ξανά τη γειτονία του, είδε πάλι τους γείτονες του στα μπαλκόνια και στη πλατεία. Τώρα πια τους είχε γνωρίσει. Εκτός από αυτούς είχε γνωρίσει κι' άλλους ανθρώπους, και όχι μόνο ανθρώπους αλλά και ζώα. Είχε επισκεφτεί και άλλους τόπους, είχε γνωρίσει και άλλα μέρη, είχε ακούσει και πολλές ιστορίες. Κάθισε, λοιπόν, στο γραφειάκι του για να ξεκινήσει το γράψιμο. Όμως και πάλι δυσκολευόταν. Έγραφε και έσβηνε συνεχώς. Φυσούσε και ξεσφυσούσε. Πάλι δεν τα κατάφερνε. Τότε σηκώθηκε και πήγε στο μπάνιο να ρίξει λίγο νερό στο πρόσωπό του. Λίγο δροσερό νεράκι ίσως να τον βοηθούσε. Έκλεισε, λοιπόν, τη βρύση, σκούπισε καλά το πρόσωπό του και σήκωσε το κεφάλι. Τότε είδε το είδωλό του στον καθρέφτη. Στάθηκε για μια στιγμή έκθαμβος και χαμογέλασε. Τελικά, έμεινε εκεί αρκετή ώρα παρατηρώντας τον εαυτό του. Άρχισε να περιεργάζεται τα χαρακτηριστικά του προσώπου του, να ανοιγοκλείνει τα μάτια του, να σηκώνει τα φρύδια του, να τραβάει τα μάγουλά του και τα αυτιά του, να ανακατεύει τα μαλλιά του. Χαρούμενος και γελαστός, γύρισε στο γραφείο του και κάθισε μπροστά στη γραφομηχανή του. Τότε η καλή του η γραφομηχανή, αυτή που τον ήξερε καλύτερα από όλους, άρχισε «να μιλά» για αυτόν.*

Πως με βλέπουν οι άλλοι: Η εμπυχώτρια καρφισώνει με μια παραμάνα στην πλάτη του κάθε μαθητή. Ο κάθε μαθητής γράφει στο χαρτί που βρίσκεται στην πλάτη των άλλων, ανώνυμα, κάτι που του αρέσει και θαυμάζει σε αυτόν. Μόλις γράψουν όλοι σε όλους, ο κάθε ένας διαβάσει σε όλη τη τάξη τι έχει γραφτεί για αυτόν και σχολιάζει τι του έκανε εντύπωση, ή πράγματα που δεν είχε φανταστεί ότι βλέπουν οι άλλοι σε αυτόν.

Αναστοχασμός - Πως βλέπω τον εαυτό μου: Η εμπυχώτρια μοιράζει από ένα χαρτί σε κάθε μαθητή και ζητάει να γράψουν ένα ουσιαστικό, ένα ρήμα κι ένα επίθετο που τους χαρακτηρίζουν και που θα μπορούσαν με αυτά να περιγράψουν τον εαυτό τους. Με αυτά κάνουν μια μικρή πρόταση και την παρουσιάζουν στην υπόλοιπη ομάδα.

2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

Γίνεται παρουσίαση έργων διάσημων ζωγραφικών με θέμα την αυτοπροσωπογραφία και μια αναφορά στο λόγο δημιουργίας του θέματος σε όλη την ιστορία της τέχνης.



Με αφορμή τον αναστοχασμό (πως βλέπω τον εαυτό μου) του προηγούμενου σταδίου, οι μαθητές καλούνται να αποδώσουν, ζωγραφικά, στο χαρτί τους την αυτοπροσωπογραφία τους, χρησιμοποιώντας είτε όλες είτε μερικές κατ' επιλογή λέξεις από αυτές που διάλεξαν για να περιγράψουν τον εαυτό τους.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων 'δημιουργία εικαστικής γωνιάς: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν 'στήνουν' μια μικρή εικαστική γωνιά με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

12^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Το παράθυρό μου

ΘΕΜΑ	Τι βλέπω από το δικό μου παράθυρο
ΣΤΑΔΙΑ	2
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	Η αφήγηση της ιστορίας όλων των εργαστηρίων που προηγήθηκαν
ΣΤΟΧΟΣ	Να καλλιεργηθεί η περιγραφική ικανότητα των μαθητών
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none">- Να ενεργοποιηθεί η φαντασία- Να αποδοθούν λεκτικά και ζωγραφικά οι επιθυμίες των μαθητών- Να αποδοθεί λεκτικά και ζωγραφικά ο τρόπος με τον οποίο βλέπουν τον κόσμο- Να γνωρίσουν έργα ζωγράφων με θέμα το παράθυρο- Να εκφραστούν ελεύθερα με οποιοδήποτε υλικό επιλογής τους
ΤΕΧΝΙΚΕΣ	Άσκηση ενεργοποίησης, Παγωμένη εικόνα (Πριν – Τώρα – Μετά), Αυτοσχεδιασμός, Ιδοεθύελλα, Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων (έκθεση ζωγραφικής)
ΥΛΙΚΑ	Οπτικοακουστικά μέσα, Ελεύθερη επιλογή υλικών

1^ο στάδιο – Παρέμβαση

Άσκηση ενεργοποίησης: Οι μαθητές ξαπλωμένοι στα θρανία τους με τα μάτια κλειστά σκέφτονται την προηγούμενη ημέρα. Ύστερα ακολουθούν τα λόγια της εμπυχωτρίας και αναπαριστούν τα ακόλουθα, όταν:

χτυπάει το ξυπνητήρι...

είναι πρωί και μπαίνει φως στο δωμάτιο...

σηκώνεσαι σιγά – σιγά από το κρεβάτι...

πηγαίνεις στη κουζίνα...

πηγαίνεις στο μπάνιο, πλένεις το πρόσωπο σου και ετοιμάζεσαι...

πηγαίνεις στο δωμάτιό σου και βάζεις μουσική...

ανοίγεις το παράθυρό σου και ΣΤΟΠ

Η εμπυχωτρία ζητάει να φανταστούν τι βλέπουν από το παράθυρό τους. Ένας – ένας μαθητής περιγράφει τι βλέπει και πως αισθάνεται.

Αφήγηση: *Οι μέρες πέρασαν και οι μήνες ακολούθησαν. Έφτασε και ο Ιούνιος με τον γλυκό του τον καιρό. Ο συγγραφέας ξεκουραζόταν στην αναπαυτική του πολυθρόνα απολαμβάνοντας την αγαπημένη του μουσική. Ξαφνικά χτύπησε το τηλέφωνο. Ήταν από τον εκδοτικό οίκο που συνεργαζόταν. Τα νέα ήταν ευχάριστα! Επιτέλους εκδόθηκε το βιβλίο του με τίτλο «Το παράθυρό μου»! Από την επόμενη κιόλας μέρα θα βρισκόταν σε όλα τα βιβλιοπωλεία της χώρας! Τους ευχαρίστησε, έκλεισε το τηλέφωνο και πήγε μπροστά από το παράθυρό. Τράβηξε την κουρτίνα και άνοιξε το τζάμι, κοίταζε απ' έξω και χαμογέλασε.*

Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες, σύμφωνα με τον τρόπο που είναι τοποθετημένα τα θρανία τους. Η εμπυχωτρία τους μοιράζει 4 φωτογραφίες από 4 έργα ζωγράφων με θέμα το παράθυρο.



Παγωμένη εικόνα - Πριν, Τώρα και Μετά

Με αφορμή τα έργα τους ζητά να φανταστούν και να αναπαραστήσουν σε παγωμένη εικόνα τι συνέβη πριν τη στιγμή της αναπαράστασης του έργου, τι συμβαίνει την ώρα της αναπαράστασης του έργου και τι μπορεί να συνέβη μετά τη στιγμή της αναπαράστασης του έργου, βάζοντας ένα τίτλο στις φάσεις των αναπαραστάσεων.

Αυτοσχεδιασμός: Η εμπυρωχώρα ζητά να από τους μαθητές να αυτοσχεδιάσουν τις αναπαραστάσεις χρησιμοποιώντας αυτή τη φορά διαλόγους.

Αναστοχασμός – Ιδεοθύελλα (τι θα ήθελα / τι δεν θα ήθελα): Η εμπυρωχώρα χωρίζει με μια κάθετη γραμμή τον πίνακα σε δύο μέρη και ζητά από τους μαθητές στο ένα να γράψουν τι θα ήθελαν να βλέπουν από το παράθυρό τους και στο άλλο τι δεν θα ήθελαν να βλέπουν.

2^ο στάδιο – Εικαστικό εργαστήριο

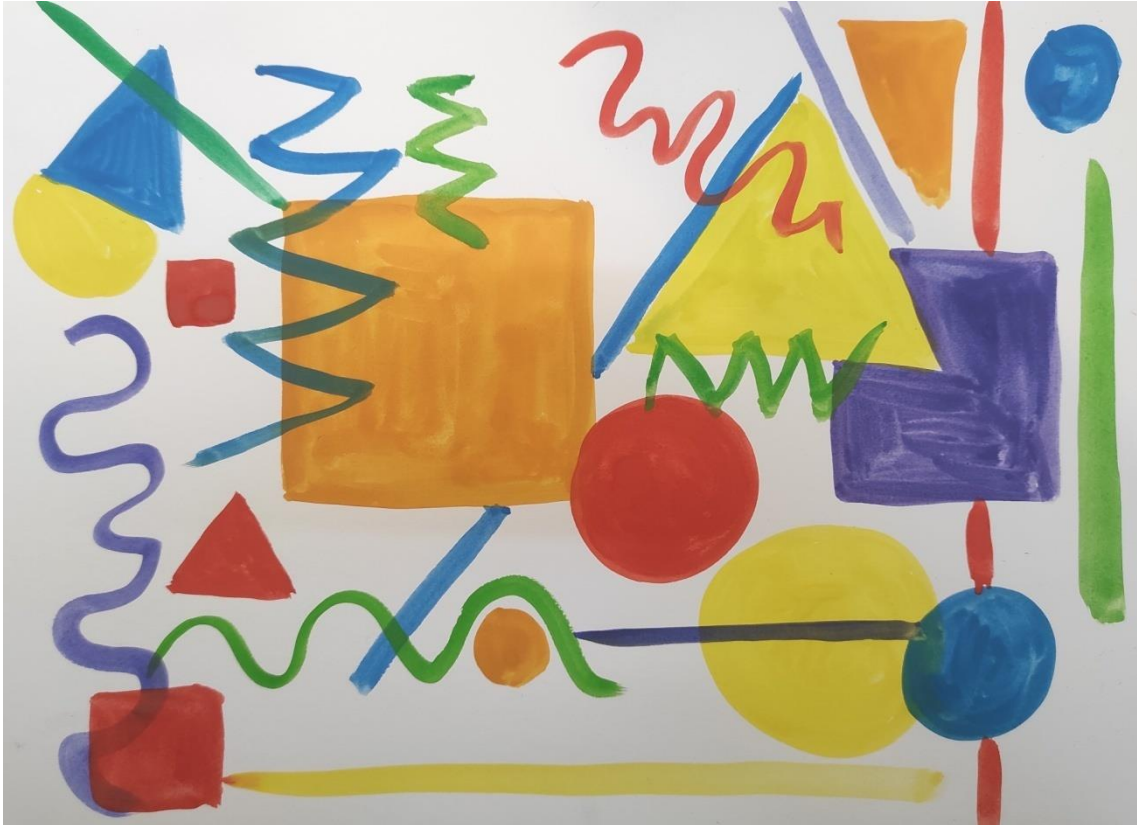
Γίνεται εκτενέστερη παρουσίαση με έργα ζωγραφικής που έχουν ως θέμα το παράθυρο. Με αφορμή το θέμα αυτό, ζητείται από τους μαθητές να αποδώσουν ζωγραφικά τι βλέπουν από το παράθυρο του δωματίου τους ή τι θα ήθελαν να βλέπουν, με ελεύθερη επιλογή στη χρήση των υλικών τους.

Τρόποι διάχυσης των αποτελεσμάτων ‘έκθεση ζωγραφικής’: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ‘στήνουν’ μια μικρή έκθεση ζωγραφικής με τα έργα τους, σε κάποιο τοίχο της αίθουσας ή του υπόλοιπου σχολικού χώρου, με στόχο την συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

1^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Η μετακόμιση (Kandinsky)



2^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Η γειτονιά (Paul Klee)



3° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Οι γείτονες (Jean Dubuffet)



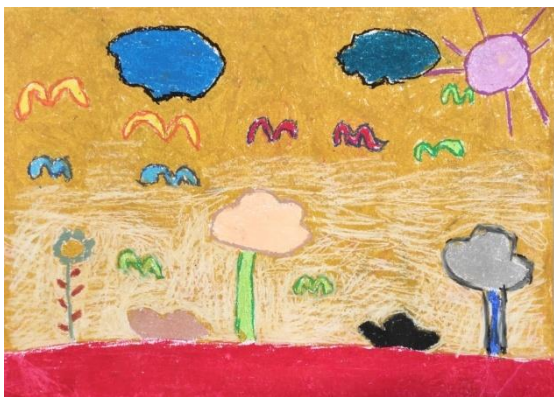
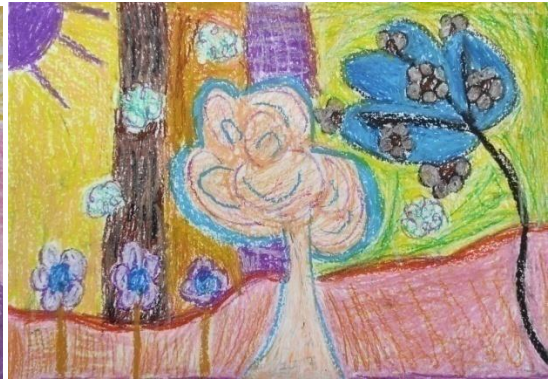
4^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Όλοι το ίδιο (Γιάννης Γαϊτης)



5° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Ήταν κάποτε μια ομάδα...(Ιμπρεσιονισμός)



6° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Τα άγρια θηρία (Φωβισμός)



7° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Μια βαλίτσα για ταξίδι (Αλέξης Ακριθάκης)



8° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Ο χάρτης (MauriceEsteve)



9^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Αν θέλεις να δεις φάλαινα



10° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Το φαλακρό πινέλο (Προσωπογραφία)



11° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Ο δικός μου καθρέφτης (Αυτοπροσωπογραφία)



12^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ: Το παράθυρό μου



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- ΕΣ1 – Βρήκες ενδιαφέροντα τα εργαστήρια;
- ΕΣ2 – Τι σου άρεσε περισσότερο ώστε να σου προκαλέσει ενδιαφέρον;
- ΕΣ3 – Αν σου έλεγαν να διαλέξεις μια από όλες τις δραστηριότητες που πήρες μέρος, ποια θα διάλεγες;
- ΕΣ4 – Μετά από όλα αυτά αισθάνεσαι ότι μπορείς να οργανώσεις καλύτερα τις σκέψεις σου; (ΝΑΙ – ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ – ΟΧΙ)
- ΕΣ5 – Μετά από όλα αυτά αισθάνεσαι ότι μπορείς να συνδυάσεις πολλές ιδέες για να δημιουργήσεις κάτι; (ΝΑΙ – ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ – ΟΧΙ)
- ΕΣ6 - Μετά από όλα αυτά αισθάνεσαι ότι μπορείς να αλλάξεις μια παλιά σου ιδέα για να δημιουργήσεις κάτι νέο; (ΝΑΙ – ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ – ΟΧΙ)
- ΕΣ7 – Χρησιμοποίησες το μπλοκάκι «αποθήκη ιδεών»; (ΝΑΙ – ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ – ΟΧΙ)
- ΕΣ7.1 – Αν ΝΑΙ, πως το χρησιμοποίησες;
- ΕΣ8 – Τι έμαθες από όλα αυτά;
- ΕΣ9 – Ασχολείσαι με κάποια δημιουργική απασχόληση εκτός σχολείου; (ΝΑΙ – ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ – ΟΧΙ)
- ΕΣ9.1 – Αν ΝΑΙ, τότε με ποια;
- ΕΣ10 – Θα ήθελες να ασχοληθείς με κάποια ή επίσης με κάποια άλλη δημιουργική απασχόληση;

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜ/ΝΤΑ	ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ
1	ΕΣ1	Ναι, ήταν πάρα πολύ ωραία.
	ΕΣ2	Μου άρεσε όταν συνεργαζόμασταν στο μεγάλο χαρτί με και κάναμε τα σχήματα και μετά όταν κάναμε και την τυχαία γραμμή του Ντιμπιφέ. Όταν κάναμε με λαδοπαστέλ και νερομπογιές γιατί δημιουργούσαμε κι άλλα χρώματα με το ανακάτεμα.
	ΕΣ3	Θα διάλεγα αυτό που δημιουργήσαμε διαφορετικούς χαρακτήρες, με τα διαφορετικά χρώματα.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ6 (συμπλ.)	ΝΑΙ Όταν ζωγραφίζω κάτι μου έρχεται μια άλλη ιδέα και την ζωγραφίζω καλύτερα.
	ΕΣ7	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ7.1	Το χρησιμοποιώ για να γράψω τις ιδέες μου.
	ΕΣ8	Έμαθα να ακούω τη γνώμη του άλλου και να λέω και τη δική μου. Όπως κάναμε όταν χωριζόμασταν σε ομάδες και μετά παρουσιάζαμε στους άλλους. Αυτό μου άρεσε πάρα πολύ.
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Κάνω ντραμς, θέατρο, ζωγραφική και χορωδία
	ΕΣ10	Θα ήθελα να μάθω κιθάρα ή πιάνο
2	ΕΣ1	Ναι, ήταν πολύ ωραία.

	ΕΣ2	Που κάναμε τόσα πράγματα που δεν είναι άσχετα. Ήταν όλο σαν μια ωραία ιστορία
	ΕΣ3	Η πόλη του Πωλ Κλέε γιατί κάναμε διαφορετικούς ορόφους ανάλογα με τα συναισθήματα των ανθρώπων που μένουν και μετά έπρεπε να συνδυάσουμε κι ένα χρώμα για τον ουρανό και το φεγγάρι ή ήλιο, ότι ήθελε ο καθένας.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΝΑΙ
	ΕΣ6	ΝΑΙ
	ΕΣ7	ΟΧΙ
	ΕΣ7.1	-
	ΕΣ8	Τη συνεργασία. Ότι είναι πολύ ωραίο να συνεργάζεσαι και να πετυχαίνεις κάτι και ότι αν έχεις κάνει κάτι μόνος σου μπορούν και οι άλλοι να σου πουν τη γνώμη τους.
	ΕΣ9	Να ζωγραφίζω και σχεδιάζω μόνη μου. Να βάζω κάποια πράγματα στο μυαλό μου και τα κάνω προσθέτοντας κι άλλα, όπως η εργασία με τον Ντιμπιφέ.
	ΕΣ9.1	Ζωγραφική
	ΕΣ10	Μουσική
3	ΕΣ1	Πολύ.
	ΕΣ2	Η στιγμή που συνεργαζόμασταν και συζητούσαμε τι θα κάνουμε.
	ΕΣ3	Το μάθημα με τον χάρτη που χωριστήκαμε στις ομάδες του χάρτη και μετά φτιάξαμε τους δικούς μας με τις πλαστελίνες. Δεν είχα ξανακάνει κάτι τέτοιο.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΝΑΙ
	ΕΣ6	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ7	ΝΑΙ
	ΕΣ7.1	Έγραφα και σχεδιάζα τις ιδέες που σκεφτόμουν για να μην τις ξεχάσω.
	ΕΣ8	Έμαθα να συνεργάζομαι καλύτερα
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Ζωγραφίζω μόνη μου στο σπίτι
	ΕΣ10	Ζωγραφική.
4	ΕΣ1	Ναι.
	ΕΣ2	Είναι ψυχαγωγικό, πιστεύω. Μου άρεσε γιατί έμαθα πολλά πράγματα και πέρασα όμορφα.
	ΕΣ3	Όταν κάναμε με τη κ. Κ που έπρεπε να παρουσιάσουμε αυτά που σκεφτήκαμε και όταν κάναμε Εικαστικά ανακάλυψα τα ταλέντα μου στη ζωγραφική.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΝΑΙ
	ΕΣ6	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ7	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ7.1	Δεν μου χρειάστηκε, αλλά σίγουρα στο μέλλον θα μου φανεί χρήσιμο.
	ΕΣ8	Έμαθα να έχω υπομονή και να ακούω τους άλλους και ανακάλυψα

		το κρυφό μου ταλέντο.
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Στο σπίτι παίζω παντομίμα με τα αδέρφια μου και ζωγραφίζουμε πολύ.
	ΕΣ10	Ζωγραφική. Όχι χορωδία, γιατί δεν θέλω να με βάζουν να τραγουδάω.
5	ΕΣ1	Ναι.
	ΕΣ2	Που όλα αυτά που κάναμε, μετά τα ζωγραφίσαμε.
	ΕΣ3	Το μάθημα που φανταστήκαμε πως είμαστε ζωγράφοι και δεν άρεσαν στον κόσμο τα έργα μας, αλλά τελικά γίναμε διάσημοι γιατί μετά κατάλαβαν ότι ήταν σημαντικό αυτό που κάναμε. Που έγινε στα αλήθεια παλιά αυτό. Μετά αυτό με το παράθυρο που βλέπαμε τη θέα και έπρεπε να φανταστούμε και να σκεφτούμε. Μετά όλο αυτό έπρεπε να το ζωγραφίσουμε. Το βρήκα ενδιαφέρον.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΝΑΙ
	ΕΣ6	ΝΑΙ
	ΕΣ7	ΝΑΙ
	ΕΣ7.1	Σχεδίασα αρκετά, αλλά έγραψα και τις ιδέες μου μέσα
	ΕΣ8	Έμαθα να χρησιμοποιώ τις ιδέες μου και να είμαι δημιουργικός.
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Θέατρο
	ΕΣ10	Θα ήθελα να μάθω κιθάρα.
6	ΕΣ1	Ναι.
	ΕΣ2	Το πρώτο μάθημα με τα ζάρια και τα σχήματα του Καντίνσκυ που κάναμε όλοι μαζί τη ζωγραφιά. Ήταν ωραίο στο τέλος.
	ΕΣ3	Η εργασία στα εικαστικά με την πόλη του Πωλ Κλέε και η άσκηση με το παράθυρο.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΙΣΩΣ
	ΕΣ6	ΝΑΙ
	ΕΣ7	ΝΑΙ
	ΕΣ7.1	Όταν μου έρχονταν ιδέες τις έγραφα και όταν περνούσε λίγο ο χρόνος και τις σκεφτόμουν καλύτερα, τις ζωγράφιζα.
	ΕΣ8	Να ζωγραφίζω πιο σοβαρά
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Ζωγραφίζω στον ελεύθερό μου χρόνο.
	ΕΣ10	Ζωγραφική
7	ΕΣ1	Πολύ. Μου άρεσαν πάρα πολύ.
	ΕΣ2	Όλα μου άρεσαν.
	ΕΣ3	Στο μάθημα με την κ. Κ. Μου άρεσε να παίζω, αλλά και να βλέπω τους άλλους τι σκέφτηκαν και έκαναν. Γενικά είμαι ένας άνθρωπος που μπορώ να κάνω χαρακτήρες. Μου άρεσε που συνεργαζόμασταν. Εγώ θέλω και παρέα να ανταλλάζω ιδέες. Μπορώ και μόνη μου να κάνω πράγματα, αλλά μαζί με άλλους είναι πιο διασκεδαστικό, νομίζω. Περισσότερο αυτό που κάναμε με

		τα πρόσωπα του Ντιμπιφέ. Γελάς με αυτό. Γενικά όλα είχαν πολλά συναισθήματα.
	ΕΣ4 (συμπλ.)	ΝΑΙ Τα βάζω όλα σε μια σειρά, συγκεντρώνομαι και το ευχαριστιέμαι.
	ΕΣ5 (συμπλ.)	ΝΑΙ Τα συνδυάζω και ότι σκέφτομαι το κάνω και ότι δεν μου αρέσει του βάζω και κάτι άλλο και το κάνω να μου αρέσει.
	ΕΣ6 (συμπλ.)	ΝΑΙ Αν χρειαστεί το κάνω κι αυτό.
	ΕΣ7	ΝΑΙ
	ΕΣ7.1	Όταν έχω κάποια ιδέα το χρησιμοποιώ και με βοηθάει. Δοκιμάζω τα χρώματα, κολλάω διάφορα πράγματα.
	ΕΣ8	Έμαθα για κάποια έργα ζωγραφικής που δεν τα είχα δει ποτέ μου. Πως και τι χρώματα να χρησιμοποιήσω που δεν ήξερα να τα συνδυάσω. Τώρα ξέρω.
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Θέατρο, χορό, χορωδία
	ΕΣ10	Ζωγραφική
8	ΕΣ1	Ναι
	ΕΣ2	Όλα μου άρεσαν αλλά πιο πολύ η πόλη.
	ΕΣ3	Μου άρεσαν οι διαφωνίες που κάναμε σαν διαφορετικοί χαρακτήρες. Μου άρεσε και ο χάρτης που φτιάξαμε.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΝΑΙ
	ΕΣ6	ΝΑΙ
	ΕΣ7	ΝΑΙ
	ΕΣ7.1	Το χρησιμοποιούσα για δοκιμές και προσχέδια. Όταν μου άρεσε πολύ το έκανα σε μεγαλύτερο χαρτί πιο σοβαρά.
	ΕΣ8	Έμαθα την ουσία των λαδοπαστέλ. Έμαθα πώς να χειρίζομαι τους μαρκαδόρους πιο σωστά. Κι εκείνη τη μέρα που μου δείξατε πώς να κάνω τον κύβο 3D με έκανε να σκέφτομαι πριν σχεδιάσω κάτι.
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Δεν ζωγραφίζω πολύ, αλλά σχεδιάζω. Τώρα τελευταία προσπαθώ να σχεδιάσω καλύτερα με ξυλομπογιές.
	ΕΣ10	Φτιάχνω μεγάλα πράγματα με lego.
9	ΕΣ1	Ναι
	ΕΣ2	Κάναμε πολλά πράγματα. Μου άρεσε ο Ντιμπιφέ. Μου άρεσε που χωριζόμασταν σε ομάδες και ετοιμάζαμε διάφορα να παρουσιάσουμε.
	ΕΣ3	Οι διαφωνίες. Για εμένα ήταν δημιουργικό, γιατί μάθαμε πώς να λύνουμε τις διαφωνίες και στην πραγματική ζωή. Μου άρεσε και η πόλη γιατί έπρεπε να βάλουμε πολλά χρώματα και να σκεφτούμε πώς να τα συνδυάσουμε. Έτσι πιστεύω.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΝΑΙ
	ΕΣ6	ΝΑΙ
	ΕΣ7	ΝΑΙ
	ΕΣ7.1	Ζωγράφιζα σε αυτό πράγματα από το μυαλό μου, από αυτά που

		έχουμε κάνει και γενικά άλλα πράγματα που είναι για εμένα δημιουργικά.
	ΕΣ8	Πώς να διαφωνώ και πώς να μην διαφωνώ. Με βοήθησε να έχω σωστούς τρόπους για όλα.
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Χορωδία, σκίτσο, κιθάρα
	ΕΣ10	Πιάνο, γιατί μου αρέσει πάρα πολύ αυτό το όργανο
10	ΕΣ1	Ναι
	ΕΣ2	Μου άρεσε που πάντα υπήρχε ένα πρόβλημα και έπρεπε να σκεφτούμε πως θα το λύσουμε. Είχε ενδιαφέρον.
	ΕΣ3	Αυτή με τους Ιμπρεσιονιστές ζωγράφους που υπήρχαν στην πραγματικότητα, γιατί μου άρεσε που διαμαρτυρηθήκαμε για τα έργα τους.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5 (συμπλ.)	ΝΑΙ Αυτό το έκανα και πριν.
	ΕΣ6 (συμπλ.)	ΝΑΙ Αυτό πάντα το έκανα.
	ΕΣ7	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ7.1	Κολλούσα χαρτιά και σχεδιάζα αυτοκίνητα που μου αρέσουν. Αυτό δεν είχε πολλή σχέση με αυτά που κάναμε, αλλά μου άρεσε.
	ΕΣ8	Έμαθα για τις θεατρικές ασκήσεις και έμαθα να ζωγραφίζω πιο συγκεντρωμένος.
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Ζωγραφική, πιάνο, βιολί
	ΕΣ10	Μέχρι τώρα κάνω αρκετά. Αργότερα θα κάνω κι άλλα.
11	ΕΣ1	Ναι
	ΕΣ2	Που ότι κάναμε στο πρώτο μάθημα με τις θεατρικές ασκήσεις, το κάναμε και μετά στα Εικαστικά.
	ΕΣ3	
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ6	ΝΑΙ
	ΕΣ7	ΟΧΙ
	ΕΣ7.1	-
	ΕΣ8	Να σχεδιάζω καλύτερα
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Σκίτσο
	ΕΣ10	Ζωγραφική
12	ΕΣ1	Πάρα πολύ
	ΕΣ2	Μου άρεσε που για ότι κάναμε έπρεπε να συζητήσουμε σοβαρά και να πάρουμε μια απόφαση. Η συνεργασία. Και μετά που ζωγραφίζαμε το θέμα και τα δείχναμε σε όλη την τάξη και βλέπαμε πόσο διαφορετικές είναι οι εργασίες μας.
	ΕΣ3	Μου άρεσαν οι ιστορίες που μας διαβάσατε. Είχαν πολύ ωραίο νόημα.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΝΑΙ

	ΕΣ6	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ7	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ7.1	Ζωγράφιζα ότι έβλεπα μπροστά μου
	ΕΣ8	Να χρησιμοποιώ πιο εύκολα τα πινέλα
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Σκάκι, θέατρο
	ΕΣ10	Ρομποτική
13	ΕΣ1	Ναι
	ΕΣ2	Ήταν πολύ δημιουργικά. Κάθε χρώμα για εμένα είναι και ένα συναίσθημα. Αυτό είναι πολύ δημιουργικό. Περιμένα πως και πώς να τελειώσει το κάθε μάθημα για να δω αν αυτά που σκέφτηκα μου φέρουν έκπληξη. Και στα Εικαστικά το ίδιο. Κάθε εργασία ήταν έκπληξη.
	ΕΣ3	Όλη η ιστορία και το πώς συνεχίστηκε. Πιο πολύ το χτίσιμο του χαρακτήρα με τα προβλήματα που έπρεπε να βρούμε λύση.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΝΑΙ
	ΕΣ6 (συμπλ.)	ΝΑΙ Το κάνω συχνά. Και παλιότερα προσπαθούσα να είναι πρωτότυπες, αλλά τώρα πιο πολύ.
	ΕΣ7	ΝΑΙ
	ΕΣ7.1	Το χρησιμοποιώ πολύ. Ετοιμάζομαι να φτιάξω κι άλλο γιατί το γέμισα το προηγούμενο. Γράφω και σχεδιάζω τις ιδέες μου, σημειώνω για να μην ξεχάσω κάτι.
	ΕΣ8	Να συνδυάζω τις ιδέες μου και να είμαι πιο δημιουργική. Να βρω κι άλλες ιδέες και να αγαπήσω περισσότερο τη ζωγραφική. Να γνωρίσω καλύτερα το θέατρο.
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Πηγαίνω χορό. Στο σπίτι κάνω πλαστελίνες και μεγάλες κατασκευές με χαρτόνια και κούτες.
	ΕΣ10	Ζωγραφική και θέατρο.
14	ΕΣ1	Ναι
	ΕΣ2	Που παίζαμε και προσπαθούσαμε να βρούμε λύσεις στα προβλήματα του συγγραφέα και των άλλων χαρακτήρων και που μετά όλο αυτό είχε σχέση με τα Εικαστικά.
	ΕΣ3	Στην αρχή που μας έδωσε χαρτονάκια με τα χρώματα και που φτιάξαμε τους χαρακτήρες. Εγώ ήμουν ο γιατρός.
	ΕΣ4	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ5	ΝΑΙ
	ΕΣ6	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ7	ΝΑΙ
	ΕΣ7.1	Σχεδιάζω. Το τελείωσα κι' όλας και έφτιαξα άλλο.
	ΕΣ8	Έμαθα ότι ακόμη κι ένας ζωγράφος όταν χαλάσει τη ζωγραφιά του μπορεί να την κάνει καλύτερη. Αυτό έπαθα κι εγώ όταν με κούνησε η διπλανή μου. Το λάθος που έγινε στη ζωγραφιά μου το χρησιμοποίησα κι έκανα κάτι άλλο και τελικά μου άρεσε.
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Κάνω κόμιξ μαζί με τον ξάδελφό μου.

	ΕΣ10	Θέλω να κάνω σχέδιο για να γίνω αρχιτέκτονας.
15	ΕΣ1	Πάρα πολύ
	ΕΣ2	Οι χαρακτήρες που είχαν τα διαφορετικά χρώματα.
	ΕΣ3	Τα αντίθετα χρώματα. Αυτά δεν τα ήξερα.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΟΧΙ
	ΕΣ6	ΝΑΙ
	ΕΣ7	ΝΑΙ
	ΕΣ7.1	Σαν πρόχειρο για πράγματα που θέλω να θυμάμαι.
	ΕΣ8	Να σκέφτομαι πιο καλά και λογικά όταν κάνω κάτι και όταν ζωγραφίζω.
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Σχεδιάζω λογότυπα ομάδων ποδοσφαίρου. Προσπαθώ να τα κάνω ίδια.
ΕΣ10	Να κάνω μεγάλες κατασκευές με lego.	
16	ΕΣ1	Ναι
	ΕΣ2	Που φτιάξαμε τους δικούς μας χαρακτήρες.
	ΕΣ3	Οι σκηνές με τους χαρακτήρες που ήταν άνθρωποι και που όλοι είχαν κάτι διαφορετικό.
	ΕΣ4	ΝΑΙ
	ΕΣ5	ΝΑΙ
	ΕΣ6	ΝΑΙ
	ΕΣ7	ΝΑΙ
	ΕΣ7.1	Έγραφα τις ιδέες μου όταν μου έρχονταν. Έγραφα τα όνειρά μου και σκεφτόμουν αν μπορώ να τα ζωγραφίσω.
	ΕΣ8	Πως όλοι είμαστε διαφορετικοί με διαφορετικά ενδιαφέροντα, όπως και το αν θέλεις μπορείς να συνεργαστείς ακόμη και με κάποιον που δεν γνωρίζεις καλά.
	ΕΣ9	ΝΑΙ
	ΕΣ9.1	Ζωγραφίζω, κάνω κατασκευές με ξύλα, μαθαίνω κιθάρα
ΕΣ10	Να γράφω ιστορίες για κόμιξ.	
17	ΕΣ1	Ναι, πάρα πολύ.
	ΕΣ2	Που όλο συνεχιζόταν από μάθημα σε μάθημα σαν ένα παραμύθι.
	ΕΣ3	Μου άρεσε πολύ που ζωγραφίσαμε τους φίλους μας και μετά τον εαυτό μας. Αυτό δεν το είχα ξανακάνει ποτέ.
	ΕΣ4	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ5	ΝΑΙ
	ΕΣ6	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ7	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	ΕΣ7.1	Δεν το χρησιμοποίησα πολύ. Μόνο για να σημειώνω τα ονόματα και τους συνδυασμούς χρωμάτων που μας λέγατε.
	ΕΣ8	Έμαθα να ζωγραφίζω πιο σοβαρά. Ας πούμε έμαθα να φτιάχνω το δερματί, το χρώμα για το πρόσωπο με νερομπογιά.
	ΕΣ9	Δεν πηγαίνω κάπου.
	ΕΣ9.1	Ζωγραφίζω σπίτι με τη θεία μου.
ΕΣ10	Θέατρο.	
18	ΕΣ1	Ναι

ΕΣ2	Μου άρεσε που κάθε φορά χωριζόμασταν σε ομάδες και που έπρεπε να σχεδιάσουμε πράγματα και να τα παρουσιάσουμε. Βλέπαμε και τι έχουν κάνει οι άλλες ομάδες. Είχε ενδιαφέρον.
ΕΣ3	Όλα μου άρεσαν. Πιο πολύ ίσως το τελευταίο μάθημα γιατί ήταν σαν να ήμασταν τελικά εμείς ο συγγραφέας.
ΕΣ4	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
ΕΣ5	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
ΕΣ6	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
ΕΣ7	ΝΑΙ
ΕΣ7.1	Έγραφα και σχεδιάζα όσα λέγαμε και όσα κάναμε.
ΕΣ8	Έμαθα ότι για να κάνεις οτιδήποτε δεν είναι δύσκολο, αρκεί να το θέλεις και να προσπαθείς.
ΕΣ9	ΝΑΙ
ΕΣ9.1	Πιάνο
ΕΣ10	Ζωγραφική

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΑΤΡΟΛΟΓΩΝ (ΠΕ91.01)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΕΘ1 – Χρησιμοποιείς συχνά τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στο μάθημά σου; [ΝΑΙ – ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ – ΟΧΙ]

ΕΘ2 – Ποιες τεχνικές χρησιμοποιείς περισσότερο και γιατί;

ΕΘ3 – Πως πιστεύεις ότι η χρήση των θεατρικών συμβάσεων, μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη διδασκαλία οποιουδήποτε διδακτικού αντικειμένου;

ΕΘ4 – Συνεργάζεσαι με άλλους συναδέλφους πάνω στη διδασκαλία διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων; [ΝΑΙ – ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ – ΟΧΙ]

ΕΘ4.1 – αν ΟΧΙ γιατί;

ΕΘ4.2 – αν ΝΑΙ ή ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ με ποια διδακτικά αντικείμενα;

ΕΘ5 – Με ποια άλλα διδακτικά αντικείμενα έχεις προσαρμόσει τον σχεδιασμό του μαθήματός σου;

ΕΘ6 – Υπάρχει στο σχολείο ή στα σχολεία που εργάζεσαι αίθουσα που χρησιμοποιείς για το μάθημά σου; [ΝΑΙ – ΟΧΙ]

ΕΘ7 – Έχεις εργαστεί παλαιότερα σε σχολείο με αίθουσα διαμορφωμένη ειδικά για το διδακτικό σου αντικείμενο;

ΕΘ8 – Πιστεύεις ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται καλύτερα μέσα σε μια αίθουσα ειδικά διαμορφωμένη για διδακτικό σου αντικείμενο; [ΝΑΙ – ΟΧΙ]

ΕΘ9 – Ποιοι στόχοι του μαθήματός σου έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα επίτευξης όταν το μάθημα λαμβάνει χώρα σε μια ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα;

ΕΘ10 – Πως πιστεύετε ότι η χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση μπορούν να ενισχύσουν την καλλιέργεια της δημιουργικότητας σε άλλα διδακτικά αντικείμενα;

ΕΘ11 – Πιστεύετε ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον στην Ελλάδα δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να καλλιεργήσει τις δημιουργικές του ικανότητες; [ΝΑΙ – ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ – ΟΧΙ]

ΕΘ11.1 – αν ΟΧΙ γιατί;

ΕΘ12 – Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές της δημιουργικότητας θεωρείτε ότι χρησιμοποιούνται/καλλιεργούνται ή περιορίζονται στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα ή όχι;

ΕΘ12.1 – Συλλογή ιδεών και επεξεργασία τους **ΕΠΩΑΣΗ**

ΕΘ12.2 – Γέννηση ιδεών **ΕΜΠΝΕΥΣΗ**

ΕΘ12.3 – Ικανότητα παραγωγής ιδεών **ΕΥΧΕΡΕΙΑ**

ΕΘ12.4 – Συνδυασμός ιδεών **ΟΡΓΑΝΩΣΗ**

ΕΘ12.5 – Χειρισμός μιας ιδέας/σκέψης με διαφορετικό τρόπο **ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ**

ΕΘ12.6 – Ευελιξία στην παραγωγή και στον χειρισμό ιδεών **ΕΥΕΛΙΞΙΑ**

ΕΘ12.7 – Συνεργασία μεταξύ των παιδιών **ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**

ΕΘ12.8 – Αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών **ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ**

ΕΘ13 – Πιστεύετε ότι οι διδακτικές ώρες που δίνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αρκούν για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής; [ΝΑΙ – ΟΧΙ]

ΕΘ13.1 Αν ΟΧΙ γιατί;

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤ.	ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ
1	ΕΘ1	ΝΑΙ

EΘ2	Περισσότερο χρησιμοποιώ τον Αυτοσχεδιασμό, ερευνητική δραματοποίηση, δάσκαλος σε ρόλο για να βοηθηθεί η πορεία της δράσης, διάδρομος συνείδησης για να ενισχυθεί η κριτική σκέψη των παιδιών, καυτή καρτέλα για τους ίδιους λόγους, ανίχνευση σκέψης που βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν την κατάσταση σε βάθος, παγωμένη εικόνα για ανάπτυξη της δημιουργικότητας, αλλά και για τον αναστοχασμό.
EΘ3	Μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη γλώσσα, για την ανάπτυξη λεξιλογίου και την παραγωγή λόγου που είναι πολύ σημαντικό. Επίσης στην ιστορία, όπου μέσα από τις τεχνικές οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ρόλους κάποιων ηρώων της ιστορίας. Με αυτό ενισχύεται περισσότερο η αφομοίωση. Ακόμη και στα μαθηματικά μπορούν να γίνουν οι αριθμοί χρησιμοποιώντας τεχνικές του σωματικού θεάτρου. Κινησιολογικά δηλαδή, χρησιμοποιώντας το σώμα, αλλά και με κινήσεις αυτοσχεδιασμού μπορούν να βιώσουν τις διάφορες έννοιες.
EΘ4	ΝΑΙ
EΘ4.1	-
EΘ4.2	Συνήθως συνεργάζομαι με τα Εικαστικά και τη Μουσική, δηλαδή με τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής. Οι δάσκαλοι έχουν μία πολύ συγκεκριμένη ύλη και δύσκολα θα αφιερώσουν το χρόνο τους για κάτι άλλο, για έναν άλλο σχεδιασμό διαφορετικό. Το πρόγραμμα στο σύγχρονο σχολείο δίνει μία μικρή δυσκολία στη συνεργασία λόγω χρόνου.
EΘ5	Έχω προσαρμόσει το μάθημά μου με τα Εικαστικά πολλές φορές, με κείμενα από το ανθολόγιο, με τη γλώσσα, την ιστορία και ειδικότερα το κομμάτι της μυθολογίας.
EΘ6 (συμπλ.)	ΟΧΙ Υπάρχει αλλά δίνεται προτεραιότητα σε άλλες χρήσεις, όπως για γυμναστική όταν υπάρχουν κακές καιρικές συνθήκες και αποθήκευση γραφικής ύλης κι άλλων υλικών του σχολείου.
EΘ7 (συμπλ.)	ΝΑΙ Μία φορά μόνο μέσα στα 12 χρόνια που εργάζομαι σε δημόσιο σχολείο.
EΘ8	ΝΑΙ
EΘ9	Όλοι οι στόχοι του μαθήματος. Δεν σημαίνει ότι δεν επιτυγχάνονται μέσα στη σχολική αίθουσα, αλλά όταν υπάρχει ο κατάλληλος χώρος, τα παιδιά ανταποκρίνονται και μαθαίνουν, μπαίνουν δηλαδή μέσα στη συνθήκη, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δουλεύει καλύτερα. Δηλαδή κερδίζει χρόνο έτσι ώστε να μην χρειαστεί να προετοιμάσει την αίθουσα από το προηγούμενο μάθημα.
EΘ10	Να εμποδίσουν καλύτερα την ύλη. Με τους ρόλους, τους φαίνεται περισσότερο σαν παιχνίδι γίνεται όλο πιο

		βιωματικό. Η εκμάθηση γίνεται με παιγνιώδη τρόπο και πιο βιωματικά σε οποιοδήποτε μάθημα. Γίνεται περισσότερο ενδιαφέρον. Γενικότερα έχει να κάνει με το πόσο μπορούν να συνεργαστούν οι συνάδελφοι δάσκαλοι και θέλουν να βοηθήσουν στην αφομοίωση.
	EΘ11	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	EΘ11.1	Δεν γίνεται πάντα στο βαθμό που θα έπρεπε λόγω του νέου προγράμματος σπουδών στο οποίο οι τέχνες περιορίζονται και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας είναι δυσκολότερη.
	EΘ12	
	EΘ12.1	Περιορίζεται η συλλογή ιδεών
	EΘ12.2	Περιορίζεται η έμπνευση
	EΘ12.3	Περιορίζεται η παραγωγή ιδεών
	EΘ12.4	Περιορίζεται ο συνδυασμός ιδεών, ακόμα και αν έχουν ιδέες δεν μπορούν εύκολα να τις οργανώσουν
	EΘ12.5	Περιορίζεται γενικότερα όλα τα παιδιά ακολουθούν μία ιδέα χωρίς φαντασία
	EΘ12.6	Περιορίζεται έως ένα βαθμό
	EΘ12.7	Καλλιεργείται όσο δεν υπάρχει ανταγωνισμός.
	EΘ12.8	Καλλιεργείται μέσα από τη συνεργασία.
	EΘ13	ΟΧΙ
		Είναι ένα μάθημα που ασχολείται με τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και συνεργασίας πράγματα που θέλουν χρόνο, και για την ομάδα να δεθεί να μπορέσει να εκφραστεί. Αυτό λόγω προγράμματος δεν γίνεται. Εμείς πρέπει να το προσαρμόζουμε μέσα στο περιορισμένο χρόνο χωρίς να γίνεται όμως πρόχειρα. Αυτό που γίνεται στα καλλιτεχνικά μαθήματα θα είχε μεγαλύτερο αντίκρισμα και στα υπόλοιπα μαθήματα. Οπότε αν είχαμε χρόνο δεν θα γινόταν βιαστικά μόλις πάμε να πιάσουμε την ουσία άμεσα στο μάθημα τελειώνει η διδακτική ώρα. Αν υπήρχε περισσότερος χρόνος θα γινόταν ακόμη καλύτερη και σημαντικότερη δουλειά. Επίσης η κατάργηση του μαθήματος Ε και ΣΤ τάξεις συνέβαλλε αρνητικά στην όλη προσπάθεια. Είναι η πιο ευαίσθητες ηλικίες. Οι μαθητές μπαίνουν στην εφηβεία και με την κατάργηση έχει στερηθεί μία παραπάνω επαφή με το συναίσθημα τους. Η μετάβαση στη δευτεροβάθμια χρειάζεται να τονωθεί με όλα αυτά τα οφέλη που προσφέρει η ΔΤΕ.
2	EΘ1	ΝΑΙ
	EΘ2	«Σκηές», γιατί τους δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν όλα τα εκφραστικά τους μέσα, το λόγο, την κίνηση, να εκφράσουν απόψεις και συναισθήματα. Είτε τους δίνεται χρόνος πριν να την προβάρουν, είτε να την αυτοσχεδιάσουν, και στη μια και στην άλλη περίπτωση μπορούν να εμπλουτίσουν και σύμφωνα με τις αντιδράσεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων.

		<p>«Παγωμένες εικόνες». Το καλό που έχουν οι παγωμένες εικόνες είναι ότι επειδή ακριβώς αφαιρείται ο λόγος είναι πιο δυναμικοί στην έκφραση και στα συναισθήματά τους. Είναι πολύ πιο έντονη η εικόνα αυτή που δείχνουν και αποτυπώνει πολύ πιο δυναμικά τα συναισθήματά τους εκείνης της στιγμής.</p> <p>Και αυτό συνδυάζεται με την «ανίχνευση σκέψης», που τους δίνεται η δυνατότητα να εμβαθύνουν στις κρυφές σκέψεις του ήρωα που υποδύονται κάθε φορά.</p>
EΘ3		<p>Κατ' αρχάς τα βάζουν σε μια διαδικασία δημιουργικής σκέψης, κριτικής σκέψης, τα απελευθερώνουν και τα χαλαρώνουν. Οπότε αρχίζουν και σκέφτονται με έναν διαφορετικό τρόπο. Και όσον αφορά τη συνεργασία τους, το ότι έχουν τη δυνατότητα εκεί να εκφράσουν τη δημιουργική τους σκέψη, τους δίνεται η δυνατότητα να αυτορρυθμιστούν και να αποκτήσουν και αυτοπεποίθηση καθώς σκέφτονται ως πούμε και οργανώνουν πράγματα μόνα τους, χωρίς την καθοδήγηση του δασκάλου.</p>
EΘ4		ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
EΘ4.1		-
EΘ4.2		Με τα Εικαστικά, και με μαθήματα γενικής. Έχω συνεργαστεί με μαθήματα που αφορούν την Ιστορία, τη Γλώσσα, επίσης τώρα με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων.
EΘ5		Εικαστικά, Ιστορία και Γλώσσα. Και στη Γυμναστική και τη Μουσική, σε δραματοποίηση τραγουδιού που είχε γραφτεί στο συγκεκριμένο μάθημα.
EΘ6		ΝΑΙ, αλλά δεν την χρησιμοποιώ λόγω Covid.
EΘ7		ΝΑΙ
EΘ8		ΝΑΙ
EΘ9		Της αλληλεπίδρασης όλης της ομάδας, της ολοκληρωμένης έκφρασης του σώματος. Κυρίως αυτοί, δηλαδή το να αλληλεπιδράσει όλη η ομάδα και να μπορούμε να κινηθούμε ελεύθερα στο χώρο και να εκφραστούμε σωματικά. Πιο πολύ αυτό. Και στο να απλωθούμε στον χώρο. Να έχει κάθε ομάδα το χώρο της, να μπορεί να μιλήσει με ηρεμία, να μπορεί να κάνει ίσως μια πρόβα. Και αυτό που δεν υπάρχει, βέβαια στους στόχους του μαθήματος, στο να μην ενοχλείς τις γύρω τάξεις.
EΘ10		Θα έλεγα ότι οι δραματικές τεχνικές βοηθούν στην απελευθέρωση της σκέψης των παιδιών, της φαντασίας τους, βγαίνουν έξω από τις συμβάσεις των υπολοίπων μαθημάτων και με αυτό τον τρόπο συμβάλλουν στο να μπορούν και τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος να έχουν μια πιο δημιουργική κατεύθυνση.
EΘ11		ΟΧΙ
EΘ11.1		Ασκείται στους εκπαιδευτικούς μεγάλη πίεση στο να ολοκληρώσουν την ύλη των μαθημάτων τους, γεγονός που λειτουργεί εις βάρος της δημιουργικής έκφρασης.

EΘ12	
EΘ12.1	Περιορίζεται, διότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να καλύψουν την ύλη τους, νομίζω ότι δεν επιμένουν τόσο πολύ σε αυτό το κομμάτι. Δίνουν λιγότερη βαρύτητα σε αυτό το κομμάτι.
EΘ12.2	Και ναι και όχι. Υπάρχουν ερεθίσματα και μέσα από τα διδακτικά βιβλία και μέσα από τα υπόλοιπα μαθήματα, αλλά και πάλι θα πω ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα επιμείνει σε αυτά ή νομίζω πως δεν διατίθεται χρόνος στους μαθητές, ας πούμε, για να κάτσουν να σκεφτούν ή να παρουσιάσουν ή να εκφραστούν. Νομίζω ότι τα πράγματα κινούνται λίγο βιαστικά για την εξυπηρέτηση της ύλης.
EΘ12.3	Και ναι και όχι, γιατί οι επιρροές που τους δίνονται στο δημιουργικό τους κομμάτι είναι και από το σπίτι. Δεν είναι αμιγώς το σχολείο.
EΘ12.4	Και ναι και όχι. Νομίζω ότι αυτό αφορά και όλα τα προηγούμενα. Νομίζω ότι γενικότερα είναι φτωχές οι ιδέες και πιο πολύ έχουνε να κάνουνε με όλα τα ερεθίσματα που παίρνουν, ας πούμε, που δέχονται στη ζωή τους. Είναι περιορισμένα τα ερεθίσματα, οπότε εγώ θεωρώ ότι είναι περιορισμένες και οι ιδέες και κατά συνέπεια είναι περιορισμένος και ο συνδυασμός.
EΘ12.5	Περιορίζεται. Σπάνια βλέπω πρωτοτυπία. Συνήθως πατάνε πάνω σε πράγματα και ιδέες που αντλούν από το ήδη περιορισμένο περιβάλλον τους και από τα πρότυπα.
EΘ12.6	Καλλιεργείται γιατί έχει να κάνει με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού μπορούν να γίνουν πιο ευέλικτα.
EΘ12.7	Καλλιεργείται. Θεωρώ ότι ο κάθε μαθητής γίνεται δάσκαλος του άλλου. Πολλές φορές τυχαίνει ένας στην ομάδα να διαθέτει πάρα πολύ ανεπτυγμένο επίπεδο, είτε νοητικό είτε συναισθηματικό, είτε να είναι ένα πολύ δουλεμένο παιδί από το σπίτι και να γίνεται δάσκαλος για ένα άλλο παιδί. Ή αντίθετα, κάποιος να έχει διαβάσει κάτι και να το μοιράζεται με τους άλλους. Θεωρώ ότι ο ένας γίνεται δάσκαλος του άλλου και ότι το μοίρασμα των ιδεών και η ανταλλαγή των ιδεών τους ωφελεί.
EΘ12.8	Καλλιεργείται. Η αλληλεπίδραση πολλές φορές λειτουργεί διδακτικά σε ότι αφορά την ανταλλαγή ιδεών και κατά συνέπεια τον τρόπο χρήσης τους.
EΘ13	Θεωρώ πως όχι. Θα έπρεπε να αυξηθούν τουλάχιστον στις τέσσερις πρώτες τάξεις που διδάσκεται τώρα και να προστεθούν στην Ε΄ και ΣΤ΄, μιλώντας πάντα για το Δημοτικό, από τις οποίες έχει αφαιρεθεί το μάθημα. Και βεβαίως καλό θα ήταν να επεκταθεί και στην Δευτεροβάθμια, γιατί δεν σημαίνει ότι πρέπει να πάψει η ενίσχυση στη κριτική σκέψη και τη συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών στην Δ΄ Δημοτικού. Αυτή συνεχίζεται και αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της

		ζωής τους.
3	EΘ1	ΝΑΙ
	EΘ2	Δάσκαλος σε ρόλο, επειδή προχωράει την εξέλιξη του δράματος. Καταιγισμός ιδεών. Καυτή καρέκλα. Διάδρομος συνείδησης, γιατί ενισχύει την κριτική ικανότητα των παιδιών. Ανίχνευση σκέψης για να κατανοήσουν οι μαθητές καλύτερα τις καταστάσεις, για την επεξεργασία των ζητημάτων που προκύπτουν μέσα στο Δράμα, Δάσκαλος σε ρόλο ως βοήθεια για την πορεία της δράσης. Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις ή τις τηλεοπτικές εκπομπές και συνεντεύξεις για τη γνωριμία του ήρωα.
	EΘ3	Πιστεύω ότι ο βιοματικός τους χαρακτήρας είναι αυτός που τις κάνει πολύ αποτελεσματικές. Αν υποθέσουμε ότι χρησιμοποιούνται σε ένα μάθημα ιστορίας, οι μαθητές μπαίνουν πιο εύκολα στον ρόλο του στρατιώτη ή του μέλους μιας φυλής και το βιώνουν, γίνονται συνδιαμορφωτές της εξέλιξης.
	EΘ4	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	EΘ4.1	-
	EΘ4.2	Γλώσσα, Ιστορία, Εικαστικά, Μουσική
	EΘ5	Γλώσσα, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος, Μουσική
	EΘ6	ΟΧΙ
	EΘ7	ΝΑΙ
	EΘ8	ΝΑΙ
	EΘ9	Βασικά πιστεύω ότι όλοι οι στόχοι του μαθήματος επιτυγχάνονται καλύτερα σε μια ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα γιατί όταν το μάθημα γίνεται στην τάξη με θρανία, προσωπικά δεν θεωρώ ότι μιλάμε ούτε για Εκπαιδευτικό Δράμα ούτε για Θεατρικό Παιχνίδι. Απλά είναι ένας συμβιβασμός που σε βάζει να προσαρμόσεις κάποιες δραστηριότητες για να πεις ότι το κάνω διεκπεραιωτικά. Δεν θεωρώ ότι υφίσταται. Και όταν αναγκαζόμαστε να κάνουμε στην τάξη, παραμερίζουμε τα θρανία, τα πάμε στην άκρη, βοηθάνε τα παιδιά, χάνουμε χρόνο.
EΘ10	Πιστεύω ότι μπορούν να έχουν εξασκηθεί πολύ στο να παράγουν ιδέες, να ενεργοποιούν και να αφυπνίζουν γρήγορα τη φαντασία τους, τις εμπειρίες τους και να είναι πιο ευαίσθητοποιημένοι και πιο ενεργοί και πιο άμεσα εμπλεκόμενοι. Επίσης αποκτούν πιο άμεσα και εύκολα γνώση.	
EΘ11 (συμπλ.)	ΝΑΙ Απλά πιστεύω ότι θα μπορούσε να γίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό, αν δεν υπήρχε γενικά η πίεση της ύλης, αν υπήρχε γενικότερα περισσότερος χρόνος, αν δινόταν δηλαδή μεγαλύτερος χρόνος στους εκπαιδευτικούς να αυτοσχεδιάσουν, γιατί νιώθω ότι δεν παίρνουν κι αυτοί τον χρόνο τους, δεν υπάρχει χρόνος. Πάντα ακούω για μια πίεση	

		της ύλης και νομίζω ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι δημιουργικοί κι έχουν διάθεση, οι πιο πολύ, πιστεύω απλά ότι είναι πολύ περιορισμένοι χρονικά σε σχέση με την ύλη. Ένα ακόμα είναι ότι δεν υπάρχουν υποδομές... υπάρχουν πολύ βασικά προβλήματα στα σχολεία, αλλά δεν θεωρώ ότι το σχολείο δεν βοηθάει. Θεωρώ ότι βοηθάει γιατί, λίγο ή πολύ, όλοι κάνουν τα προτζεκτ τους και τα προγράμματά τους. Δηλαδή θεωρώ ότι σίγουρα βοηθάει, αλλά αν ήμασταν μια χώρα που είχε τέλεια υλικοτεχνική υποδομή και ήταν και ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έδινε μεγαλύτερη ελευθερία χρονική και ευελιξία στους τρόπους προσέγγισης του κάθε εκπαιδευτικού αντικειμένου, θα ήταν πιο αποτελεσματικό αυτό. Στη δημιουργική ικανότητα πιστεύω ότι βοηθάνε πάρα πολύ και τα καλλιτεχνικά μαθήματα.
	EΘ11.1	-
	EΘ12	
	EΘ12.1	Περιορίζεται. Γιατί όταν γίνεται ένα μάθημα δεν προηγείται μια έρευνα ή ένας καταγισμός ιδεών, ώστε να ενεργοποιήσει λιγάκι τα παιδιά, απλά τους δίνεται η γνώση έτοιμη, ας πούμε.
	EΘ12.2	Περιορίζεται για τον ίδιο λόγο, γιατί δίνεται έτοιμη η γνώση και δεν προηγείται κάτι γι' αυτό, μια συζήτηση να τα ενεργοποιήσει.
	EΘ12.3	Περιορίζεται όταν δεν προηγούνται τα προηγούμενα στάδια. Αν δεν έχουν προηγηθεί δεν μπορούν να παραχθούν και ιδέες, αν έχουν προηγηθεί, δηλαδή έχουν εμπλακεί τα παιδιά ενεργά δηλαδή, μπορεί να παραχθεί και η ιδέα. Δηλαδή εξαρτάται από την προετοιμασία.
	EΘ12.4	Όπως και προηγουμένως. Αν έχουν ολοκληρωθεί τα παραπάνω στάδια δεν περιορίζεται. Αν όμως έχει γίνει καλή δουλειά πιο πριν, δεν περιορίζεται.
	EΘ12.5	Εξαρτάται, θα σου πω πάλι από τα προηγούμενα. Αν έχει γίνει έρευνα από τους μαθητές, αν έχει γίνει συζήτηση πάνω στο θέμα θα υπάρχει κι ένα προϊόν με πρωτοτυπία. Και αν τα παιδιά, βέβαια έχουν και ερεθίσματα, τα ίδια τα παιδιά από μόνα τους. Δηλαδή με την προετοιμασία από το σχολείο και από τα υπάρχοντα ερεθίσματα δεν περιορίζεται.
	EΘ12.6	Πάλι το ίδιο με τα προηγούμενα.
	EΘ12.7	Αν ο δάσκαλος δίνει συχνά και όταν υπάρχει η δυνατότητα στα παιδιά να συνεργαστούν, ναι. Αν δουλεύουν ατομικά και βιαστικά για να βγει η ύλη και να κάνουν όλα αυτά που πρέπει γρήγορα, όχι δεν γίνεται σωστή συνεργασία.
	EΘ12.8	Το ίδιο με τη συνεργασία.
	EΘ13	Πιστεύω ότι δεν αρκούν. Ούτως ή αλλιώς η μια διδακτική ώρα είναι πολύ λίγη για ένα ολοκληρωμένο μάθημα θεατρικής αγωγής και όταν το μάθημα είναι μονόωρο, αφ' ενός πολλές φορές συμβαίνει να χαθεί, λόγω διάφορων, από αργίες, δυσμενείς καιρικές συνθήκες μέχρι γιορτές κλπ., αφ'

		<p>ετέρου, για να κερδίσει ένα παιδί και να καλλιεργηθεί μέσα από όλα αυτά τα οφέλη και τις δεξιότητες που προσφέρει η ΔΤΕ θέλει τριβή πάνω σε αυτό. Αν όχι καθημερινή, περισσότερη, δηλαδή 2-3 φορές την εβδομάδα. Θα ήθελα πολύ, ας πούμε να δω ένα παιδί που κάνει θεατρική αγωγή από το νηπιαγωγείο μέχρι την Γ΄ Λυκείου πως θα έχει πάει στη συνεργασία του, στη συναίσθησή του, στην κριτική του σκέψη σε σχέση με ένα παιδί που δεν έχει κάνει. Αυτό, βέβαια, ισχύει για όλα τα αντικείμενα, το πιστεύω και για τα Εικαστικά και για τη Μουσική. Δηλαδή θα ήθελα πολύ να δω ένα παιδί, πως τα έχει πάει ένα παιδί, όταν κάνει συχνά μέσα στην εβδομάδα αυτά τα μαθήματα. Τι άνθρωπος θα είναι στην κοινωνία. Εγώ πιστεύω θα είναι ένας πολύ πιο ευαισθητοποιημένος και καλός πολίτης. Για σκέψου το λίγο.</p>
--	--	--

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ (ΠΕ08)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- E1 – Θα χρησιμοποιούσατε ποτέ δραματοποίηση (παιχνίδι ρόλων), για τη διδασκαλία του μαθήματός σας;
- E2 – Συνεργάζεστε με άλλους συναδέλφους, άλλων ειδικοτήτων, πάνω σε project μαθημάτων; [ΝΑΙ – ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ – ΟΧΙ]
- E2.1 – αν ΟΧΙ γιατί;
- E2.2. – αν ΝΑΙ ή ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ, πάνω σε ποια διδακτικά αντικείμενα;
- E3 – Τι θεωρείτε δημιουργικότητα;
- E4 – Με ποιο τρόπο μπορεί να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα στους μαθητές;
- E5 – Θεωρείτε ότι υπάρχουν φραγμοί στη δημιουργική ικανότητα των παιδιών; [ΝΑΙ – ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ – ΟΧΙ]
- E6 – Πιστεύετε ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον σήμερα βάζει φραγμούς στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας του παιδιού; [ΝΑΙ – ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ – ΟΧΙ]
- E7 – Ποιες από τις παρακάτω εκπαιδευτικές τεχνικές της δημιουργικότητας θεωρείτε ότι χρησιμοποιούνται/καλλιεργούνται ή περιορίζονται στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα ή όχι;
- E7.1 – Συλλογή ιδεών και επεξεργασία τους **ΕΠΩΑΣΗ**
- E7.2 – Γέννηση ιδεών **ΕΜΠΝΕΥΣΗ**
- E7.3 – Ικανότητα παραγωγής ιδεών **ΕΥΧΕΡΕΙΑ**
- E7.4 – Συνδυασμός ιδεών **ΟΡΓΑΝΩΣΗ**
- E7.5 – Χειρισμός μιας ιδέας/σκέψης με διαφορετικό τρόπο **ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ**
- E7.6 – Ευελιξία στην παραγωγή και στον χειρισμό ιδεών **ΕΥΕΛΙΞΙΑ**
- E7.7 – Συνεργασία μεταξύ των παιδιών **ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ**
- E7.8 – Αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών **ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ**
- E8 – Υπάρχει στο σχολείο ή στα σχολεία που εργάζεσαι εικαστικό εργαστήριο ή αίθουσα που χρησιμοποιείτε για το μάθημά σας; [ΝΑΙ – ΟΧΙ]
- E9 – Έχεις εργαστεί παλαιότερα σε σχολείο με αίθουσα διαμορφωμένη ειδικά για το διδακτικό σου αντικείμενο;
- E10 – Ποιοι στόχοι του μαθήματός σας έχουν μεγαλύτερη δυνατότητα επίτευξης όταν το μάθημα λαμβάνει χώρα σε μια ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα;

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΝΕΝΤ.	ΚΩΔΙΚΟΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΗ
1	E1 (συμπλ.)	ΝΑΙ Αν και δεν το έχω χρησιμοποιήσει ποτέ ως τώρα και δεν το έχω μελετήσει ώστε να βρω κάποιο πρόγραμμα να το εφαρμόσω έχει ενδιαφέρον να το χρησιμοποιήσω, έστω και πειραματικά σε κάποια θέματα του μαθήματος και μέσα από μία μορφή πιο πολύ παιχνιδιού. Θα ήθελα υποστηρικτικό υλικό ώστε να μπορώ να το εφαρμόσω.
	E2	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ
	E2.1	-
	E2.2	Γλώσσα, Ιστορία, Θεατρική Αγωγή, Μουσική και σε πολιτιστικά προγράμματα που συνήθως τα αποτελέσματα

	έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.
E3	Οποιαδήποτε μορφή πνευματικής εξάσκησης. Όταν το υποκείμενο διακατέχεται από πιο έντονη ψυχοσωματική δραστηριότητα. Η ανάγκη για αυτό έκφραση.
E4	Μέσα από έναν χαρισματικό εκπαιδευτικό που θα εμπνεύσει τους μαθητές του και θα τους δώσει αυτοπεποίθηση και ελευθερία.
E5 (συμπλ.)	ΟΧΙ Μέχρι την ηλικία των 12 δεν υπάρχει φραγμός. Μετά στην εφηβεία που αρχίζει να εκλογικεύει η ικανότητα της παρατήρησης και αρχίζει να συνειδητοποιεί το παιδί ότι η πραγματικότητα είναι διαφορετική από αυτή που είχε συνηθίσει να προβάλλει.
E6 (συμπλ.)	ΙΣΩΣ Μέχρι ένα συγκεκριμένο βαθμό, γιατί δεν είναι εξοπλισμένα τα σχολεία με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποστήριξη και δεν παρέχονται πάντα ειδικοί χώροι για τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής.
E7	
E7.1	Περιορίζεται αφ' ενός από την έλλειψη φαντασίας των μαθητών και αυτό γιατί υπάρχει μία παθολογική κατάσταση, επειδή οι μαθητές παίζουν πολλές ώρες ηλεκτρονικά παιχνίδια. Οπότε τα παιδιά έχουν συρρικνώσει τη φαντασία τους, έχουν περιορίσει την εξωστρέφεια τους και τον ενθουσιασμό τους. Αφ' ετέρου είναι στη διάθεση του εκπαιδευτικού να ενεργοποιήσει τις δημιουργικές πτυχές του παιδιού ... της τάξης.
E7.2	Κάτι αντίστοιχο με το παραπάνω.
E7.3	Δεν υπάρχει η κατάλληλη τροφοδοσία.
E7.4	Με πολλή προσπάθεια δεν περιορίζεται.
E7.5	Υπάρχουν παιδιά που παραμένουν λειτουργικά πάνω στην πρωτοτυπία, γιατί είναι στο ένστικτό του ανθρώπου να εκφράζεται μέσα από την τέχνη και αυτό παραμένει ζωντανό. Αλλά δεν υπάρχουν τα προηγούμενα που ανέφερες. Ενστικτωδώς πάντα προκύπτουν ιδέες.
E7.6	Δεν περιορίζεται με την κατάλληλη καθοδήγηση.
E7.7	Αυτό έχει να κάνει και με το πως χειρίζονται και οι υπεύθυνοι του Τμήματος. Έχει τύχει να υπάρχουν τμήματα που τα παιδιά έχουν καλλιεργήσει μεταξύ τους ένα πνεύμα συνεργασίας και το δουλεύουν πιο εύκολα και άλλα τμήματα που δεν έχουν δουλέψει συνεργατικά με αποτέλεσμα να μην είναι επαρκής η μία διδακτική ώρα ώστε ειδικότητα να φέρει αποτέλεσμα.
E7.8	Δεν υπάρχει μεγάλος περιορισμός.
E9	Όχι, δεν μου έχει τύχει ποτέ ειδικός χώρος για τα εικαστικά με τις κατάλληλες υποδομές. Μόνο μία φορά μου διέθεσαν ένα κοινόχρηστο χώρο στον οποίο τον οποίο διαμόρφωσα η ίδια ως αίθουσα εικαστικών.

	E10	<p>Καλύτερη συνεργασία. Χρήση περισσότερων υλικών. Αυθορητισμός των μαθητών. Ελευθερία κινήσεων, να μπορούν δηλαδή να επιλέγουν μόνοι τους τα υλικά. Διαχείριση των υλικών από τους μαθητές. Ανάπτυξη υπευθυνότητας. Λειτουργικότερο μάθημα. Μεγαλύτερος ενθουσιασμός. Χαρούμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ευφάνταστα θέματα στο σχεδιασμό μαθήματος. Εκμετάλλευση ολόκληρης της διδακτικής ώρας γιατί ειδικά για αυτό το μάθημα χρειάζεται κάποια προετοιμασία στον χώρο.</p>
2	E1 (συμπλ.)	<p>ΝΑΙ Θεωρώ ότι είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία.</p>
	E2	ΝΑΙ
	E2.1	-
	E2.2	Οικιακή οικονομία, φιλόλογο, και παλαιότερα στο δημοτικό με δασκάλους στη γλώσσα και στην ιστορία.
	E3	Τη κάθε μορφή ενασχόλησης με τη ζωή, με την τέχνη αλλά και με τις καλές πρακτικές στην κοινωνία, δηλαδή να βοηθάς τον συνάνθρωπό σου ή να κάνεις κάτι για ένα καλό σκοπό στη κοινωνία και να είσαι ελεύθερος να μπορείς να δημιουργήσεις και πράξεις σκέψεών σου αλήθειες που αντιπροσωπεύουν τη ζωή σου, είτε σε προβληματικές καταστάσεις είτε όχι.
	E4	Η δομή της δημιουργικότητας πρέπει να εμπεριέχει βασικά στοιχεία της ελευθερίας του ατόμου, μέσω της ελευθερίας της μαθησιακής διαδικασίας του εκπαιδευτικού σκοπού αλλά και της ισότιμης, αλληλέγγυας συνεργασίας για τον εκπαιδευτικό στόχο που έχει τεθεί, η οποία δίνει το έναυσμα ο καθένας μας ατομικά να μπορεί χωρίς φόβο και προκαταλήψεις να δηλώσει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά.
	E5 (συμπλ.)	<p>ΝΑΙ Υπάρχουν φραγμοί που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον και γενικότερα ψυχολογία του παιδιού.</p>
	E6 (συμπλ.)	<p>ΝΑΙ Εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τη μαθησιακή διεργασία.</p>
	E7	
E7.1	Δίνεται έμφαση, μέσω του προγραμμάτων σπουδών της ΔΔΕΠΣ του ΑΠΣ προσπαθώντας να δώσω τους μαθησιακούς στόχους περισσότερο αναλυτικά στους μαθητές μου. Μια ιδέα μπορεί να δώσει το έναυσμα για δημιουργικότητα στους μαθητές.	

	E7.2	Ναι, με τον καταγισμό ιδεών, με το έναυσμα για συζήτηση, με την ελευθερία της έκφρασης.
	E7.3	Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργικής ενασχόλησης οι μαθητές πρέπει εκτός από τη σημασία του εκπαιδευτικού συμβολαίου να τους δίνεται και η δυνατότητα χρήσης της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, ώστε να δίνεται η δυνατότητα να μπορούν να παράγουν ιδέες μέσα από ένα συνεργατικό κλίμα.
	E7.4	Μέσα από το σχέδιο μαθήματος που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός για την εκπαιδευτική του διαδικασία.
	E7.5	Δεν καλλιεργείται. Είναι στάσιμη επειδή δεν δίνεται η δυνατότητα στο σχολικό περιβάλλον με τις υπάρχουσες υποδομές να δώσουν έμφαση στην πρωτοτυπία επειδή καθορίζονται από συγκεκριμένες στεγανές και περιοριστικά πλαίσια του διδακτικού σκοπού.
	E7.6	Στο πλαίσιο αυτό, οι διεργασία αυτή εμπεριέχεται σε αυτά που ανέφερα παραπάνω, όμως στο σημείο αυτό υπάρχει η δυνατότητα εάν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εμπλέξει περισσότερα εκπαιδευτικά εργαλεία για να επιτελέσει τον εκπαιδευτικό του σκοπό.
	E7.7	Το Α και το Ω της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η συνεργασία. Πρέπει να ασκείται το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο διδασκαλίας ώστε να πλαισιώσουν τις διαφορετικές απόψεις τους και να αντιλαμβάνονται ότι ανήκουν σε ένα σύνολο.
	E7.8	Να μάθουν να εξοικειώνονται μέσα από τη συζήτηση και μέσα από την παρουσίαση και την κριτική των έργων, ώστε να επέλθει ο αναστοχασμός για τη δια βίου μάθηση.
	E8	Όχι, δυστυχώς. Είναι κάτι που λείπει από τη σχολική μας μονάδα.
	E9	ΝΑΙ
	E10	Η αλληλεπίδραση. Περισσότερα κίνητρα για τα χαρακτηριστικά και τη διαδικασία της δημιουργικότητας. Δίνοντας σε ένα καθορισμένο περιβάλλον καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, επειδή μπορούν να επιτευχθούν πιο εύκολα όλοι οι μαθησιακοί στόχοι. Κάτι παρόμοιο είναι σαν να λέμε ότι κάνουμε εγχειρήσεις στην ύπαιθρο, ενώ μια εγχείρηση χρειάζεται να γίνεται σε ένα αποστειρωμένο περιβάλλον και με πολύ προσεκτικές διεργασίες. Στο πλαίσιο αυτό, οφείλει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα ενός «καθαρού» και «αποστειρωμένου» περιβάλλοντος εργαστηριακού χώρου, ώστε να δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να βοηθήσει τον μαθητή του να εμπεδώσει τον μαθησιακό στόχο και να λειτουργήσει αυτόνομα στη μαθησιακή διεργασία.
3	E1 (συμπλ.)	ΝΑΙ Θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένα μεθοδολογικό

		<p>εργαλείο το οποίο θα εξυπηρετούσε τις ανάγκες διδασκαλίας του μαθήματός μου. Είτε θα μπορούσε να αφορά κάποιο συγκεκριμένο θέμα μέσω του προγράμματος σπουδών το ΑΠΣ της ΔΔΕΠΣ που θα είχα να διδάξω είτε ως μελέτη περίπτωσης σε κάποιο παράδειγμα, ώστε να ενταχθούν οι μαθητές σε κάποιο πλαίσιο για να αξιοποιηθεί ακόμα περισσότερο η ενεργητική και στοχαστική τους διάθεση.</p>
	E2	ΝΑΙ
	E2.1	-
	E2.2	<p>Η διαθεματική προσέγγιση είναι κάτι που και σε εμένα μου αρέσει αλλά και στη σχολική μονάδα που βρίσκομαι, αυτή τη σχολική χρονιά, είναι κάτι που εξυπηρετεί τον διδακτικό σκοπό και όλοι μαζί συνεργαζόμαστε σε προγράμματα e-twinning, είτε Ευρωπαϊκά, είτε σε προγράμματα που αφορούν το περιβάλλον, τον πολιτισμό, αλλά και για θέματα που ορίζει η σχολική μονάδα μέσω του συλλόγου διδασκόντων ως σκοπό που έχουμε για τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, συνεργαζόμαστε μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων και των πλαισίων και πεδίων που διαμορφώθηκαν, όπως επίσης και διαγωνισμούς ή ανάπτυξη πολιτιστικών σχέσεων με άλλα σχολεία ή με άλλα κράτη. Όπως ανέφερα μέσω του e-twinning ή μέσω διαγωνισμών ή ακόμα αν κρίνουμε εμείς και ο δήμος μας να δραστηριοποιήσουμε ώστε να ισχυροποιηθούν τα θέλω και ο παιδαγωγικός πλουραλισμός που μπορεί να διαμορφωθεί μέσω των εικαστικών αποτελεσμάτων και των εκπαιδευτικών στόχων που θα έχουν επιτελέσει οι μαθητές για να αναδείξουμε το σχολείο μας. Σε ό,τι αφορά τη συνεργασία με άλλες ειδικότητες δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη. Για παράδειγμα στα εργαστήρια δεξιοτήτων συνεργάζομαι με την εκπαιδευτικό Γαλλικών, Αγγλικών, με τον φιλόλογο, με την οικιακή οικονομία, με την πληροφορική, τώρα που είμαι στην Δευτεροβάθμια. Παλαιότερα στην πρωτοβάθμια με τους δασκάλους αρκετά, με Μουσική, με τη Θεατρική Αγωγή. Στην πρωτοβάθμια γίνονταν περισσότερο προτζεκτ της τάξης. Δηλαδή μπορεί να έκανα εγώ ένα προτζεκτ αλλά θα έπρεπε να βρεθούμε κάποια στιγμή για να μπορέσω να το πω. Στη Δευτεροβάθμια είναι πιο απλά τα πράγματα. Γίνεται μέσω του συλλόγου. Δηλώνω τι κάνω στον σύλλογο και όποιος θέλει έρχεται και με πλαισιώνει. Στην πρωτοβάθμια συνήθως γίνεται με τη συνεργασία του δάσκαλου της τάξης. Δηλαδή αν ο δάσκαλος της τάξης δεν ενδιαφέρεται δεν μπορείς να συνεργαστείς. Ενώ εάν επιθυμεί και ο δάσκαλος της τάξης, μπορούν να συνεργαστούν και οι άλλες ειδικότητες. Συνήθως, στην Πρωτοβάθμια έβγαιναν πολύ ωραίες δουλειές σε συνεργασία όλων των παραγόντων και το ωραίο που είχε</p>

		ήταν ότι δεν έτρεχες ένα πρότζεκτ, αλλά διάφορα πρότζεκτ ανάλογα την ηλικιακή ομάδα που είχες να δουλέψεις. Αλλιώς δούλευες στην Α και Β, αλλιώς στην Γ και Δ, αλλιώς στην Ε και ΣΤ.
E3		Δημιουργικότητα είναι τα πάντα. Δημιουργικότητα είναι η παρατήρηση, είναι ο στοχασμός, η κριτική σκέψη, είναι η εμπέδωση, είναι η μάθηση. Δημιουργικότητα είναι ακόμα και το να δεις μια ταινία ή ακόμα και να ξεκουραστείς και να καθίσεις να σκεφτείς μια ιδέα. Δημιουργικότητα είναι μια μελωδία που μπορεί να έχεις μέσα στο μυαλό σου και πολλές φορές δεν ξέρεις από πού μπορεί να προέρχεται αυτή η μελωδία αλλά είναι ακούσματα και πράγματα που δημιουργούνται μέσα από τις εμπειρίες σου και τα προσωπικά σου θέλω. Δημιουργικότητα θα μπορούσε να είναι τα πάντα αρκεί εσύ να βάλεις τα εχέγγυα και τις βάσεις για να το διαπραγματευτείς με τον εαυτό σου και να βρεις τις δικές σου προσωπικές λύσεις.
E4		Η δημιουργικότητα μπορεί να καλλιεργηθεί με δύο τρόπους. Είτε μέσω ενός χαρισματικού δασκάλου, προς τους μαθητές του, ώστε να τους αφυπνίσει τις προσωπικές αναζητήσεις του καθενός, είτε οι μαθητές μέσω του εκπαιδευτικού αλλά και μέσω των συμμαθητών τους να δώσουν λύσεις στα εγώ τους, στις αναζητήσεις τους και στα πρέπει τους. Θα πρέπει να διαπραγματεύονται συλλογικά μία έννοια. Ο καθένας έχει το ρόλο του το στόχο του. Όλοι όμως σαν βασική αρχή για να υπάρχει όντως δημιουργικότητα, πραγματική δημιουργικότητα, είναι η κάθε ιδέα να είναι σεβαστή να μην πέφτει κάτω από το τραπέζι ούτε να θεωρούμε μία άλλη ιδέα πιο έξυπνη από μία άλλη γιατί είναι κάτι που στο μέλλον δεν θα επιφέρει τις σωστές υποδομές και λύσεις για τον οποιοδήποτε μαθητή. Όλες οι ιδέες, όπως είπα, πρέπει να συζητιούνται και να δίνεται η δυνατότητα στον κάθε μαθητή, ελεύθερα να ψάχνει σαν μικρός εφευρέτης να αντιληφθεί την έννοια και την αξία των πραγμάτων και για τον ίδιο. Αυτά θα του δώσουν και τις βάσεις, ώστε να πατήσει τα πόδια του και να μπορεί ο ίδιος να ανταπεξέρχεται σε οποιαδήποτε δημιουργική δυσκολία του τίθεται στο μέλλον. Αν αυτό δεν είναι εύκολο να γίνει, στην παρούσα φάση, τότε δεν θα υπάρχει η δημιουργικότητά αλλά θα είναι μέσα σε στεγνά πλαίσια και πολλές φορές θα πέφτει σε καταστάσεις που να μην μπορεί ο ίδιος να δημιουργήσει και να δίνει, όπως κακώς βλέπουμε στα σχολικά περιβάλλοντα που δουλεύουμε, εργασίες που τους κάνουν οι γονείς τους, από τη μητέρα τους από τη θεία τους, τα αδέρφια τους, από άλλα πρόσωπα, γιατί θεωρούν τον εαυτό τους ότι δεν είναι ικανά να ανταπεξέλθουν. Άρα το πιο σημαντικό είναι να δώσεις έμφαση στην προσωπική δημιουργική ιδέα η οποία

		θα είναι ενταγμένη σε ένα πλαίσιο δημοκρατικότητας για οποιοδήποτε μαθητή.
E5 (συμπλ.)	ΝΑΙ	<p>Από τη στιγμή που γεννιούνται δημιουργούνται φραγμοί σε οποιαδήποτε δημιουργική ικανότητα. Ο οπτικός πολιτισμός, είτε μιλάμε για έργα τέχνης, είτε για εικόνες για αντικείμενα του οπτικού πολιτισμού δημιουργούν πρότυπα και στερεότυπα που πρέπει να ακολουθήσει η κοινωνία μας. Ένα μικρό παιδί καλή ώρα ξεκινάει βλέποντας κάποια κινούμενα σχέδια που εμείς οι ίδιοι του έχουμε δώσει. Άρα ο οπτικός πολιτισμός δημιουργεί στερεότυπα και προκαταλήψεις στα παιδιά. Είτε μέσω των εικόνων, των φωτογραφιών, των παιχνιδιών, για αυτό και μίλησα και για αντικείμενα του οπτικού πολιτισμού, μέσω των χιλιάδων εταιρειών που υπάρχουν με διάφορα αντικείμενα και παιχνίδια που προορίζονται για παιδιά. Εννοείται ότι κάποια από αυτά ότι όντως μπορούν να δημιουργήσουν και να βοηθήσουν τη δημιουργικότητα του παιδιού, αλλά δεν είναι σαφώς όλα ενταγμένα σε αυτήν την αντίληψη. Για αυτό πρέπει και να είναι πολύ προσεκτικοί οι γονείς, στο πως θα διαμορφώσουν και το τι θα βλέπουν τα παιδιά τους. Πολλές φορές όλοι γεννιόμαστε και θεωρούμε ότι υπάρχουν κάποια πράγματα που είναι πρότυπα. Που αυτά όμως τα πρότυπα δεν τα έχουμε δημιουργήσει εμείς. Τα έχει δημιουργήσει μία κοινωνία που εμείς πρέπει να την ακολουθήσουμε. Άρα όταν δημιουργείται ένα κινούμενο σχέδιο, όπως ένα anime που το παιδί πρέπει να το φτιάξει όπως ακριβώς είναι. Δημιουργούνται, με αυτή τη λογική φραγμοί ως προς τη δημιουργικότητα, γιατί θα μπορούσε να φτιάξει ένα άλλο κινούμενο σχέδιο, κάτι άλλο διαφορετικό, μία άλλη ιδέα, που θα ήταν πολύ καλύτερη και από το anime. Όμως από τη στιγμή που οι κανόνες της κοινωνίας ορίζουν ότι ένα σχέδιο πρέπει να έχει αυτή τη συντηρητική δομή που έχει και που είχε όμως ο καλλιτέχνης τον έφτιαξε το anime, που δεν αντιλέγω, δεν θέλω να μπω στη λογική αν είναι ωραίο ή όχι. Είναι κάτι ωραίο, αλλά πολλές φορές φτιάχνει μία δομή για το πώς πρέπει να είναι τα πράγματα. Άρα φτιάχνει κάποια στεγανά πρέπει να ακολουθήσει ο καθένας μας, κάτι όμως που σε αυτή τη φάση που είναι ένας μικρός μαθητής του κατακλύζει το εγώ του και την ανάπτυξη των ιδεών του και της δημιουργικότητας του. Πολλές φορές όμως υπάρχει επίσης και το άλλο. Ότι επειδή υπάρχουν κάποια στερεότυπα και κάποιες προκαταλήψεις που τα έχει δημιουργήσει η κοινωνία μας, μέσω του οπτικού πολιτισμού, οι άλλοι μαθητές αν δουν κάτι το διαφορετικό, κάποιον να διαφέρει αντί να τον επαινέσουν για τον δικό του σχέδιο και τη δημιουργικότητά του, πολλές φορές μπαίνουν στη</p>

		<p>διαδικασία του συναγωνισμού η και της κοροϊδίας. Αντιλαμβάνονται, σύμφωνα με τα στεγανά που έχω δημιουργήσει από τον τοπικό πολιτισμό, τα πράγματα όπως πρέπει η κοινωνία τα θεωρεί σωστά. Και ένας διαφορετικός άνθρωπος, συνήθως, με διαφορετικές ιδέες και διαφορετικά δικά του προσωπικά πρότυπα, να μην βρίσκει τη δυνατότητα να ανταπεξέλθει και να ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή του. Πάρα πολύ σημαντικό κομμάτι σε εκπαίδευση γενικότερα, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά στην κοινωνία, ότι θεωρούμε ότι οι μαθητές στην Πρωτοβάθμια ειδικά στην Α και Β τάξη, ότι έρχονται τα παιδιά για να μάθουν εικαστικά, άλλα τα παιδιά αλλά τα παιδιά ήδη ξέρουν εικαστικά. Γιατί ήδη έχουν ενσωματωμένους τους κανόνες της κοινωνίας. Άρα δεν μπορεί κανένα παιδί να μάθει εικαστικά. Εμείς επιδράμε στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που είναι ήδη προκαθορισμένες από τη γέννησή του και από τις εικόνες, τα αντικείμενα, τα έργα τέχνης που έχουν ενσωματωθεί στο εγώ του στον εαυτό του. Άρα ακόμα και η δημιουργικότητα δεν είναι ανοιχτή για όλους, δεν είναι κάτι ελεύθερο. Δεν είναι ανοιχτό ότι μπορεί να δουλέψει ένα παιδί σε ζυμαράκι, όπως λέγανε παλιά, σε κάποια βιβλία έτσι που είχα διαβάσει, ότι ένα παιδί Νηπιαγωγείου ή Δημοτικού είναι σαν ζυμαράκι και εσύ το δουλεύεις. Τα παιδιά έχουν ενσωματωμένα εγώ, έχουν ενσωματωμένη κρίση από αυτά που όντως έχουν δει στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Και κάποια είναι όντως σωστά, κάποια όμως μπορεί να είναι και λάθος. Κι εσύ οφείλεις σαν εκπαιδευτικός να προσπαθήσεις να δουλέψεις πάνω σε αυτή την κατεύθυνση, ώστε να είναι πιο ελεύθερη και πιο δημιουργική. Και να ξεφύγουν από τα στεγανά που είναι προκαθορισμένα από την κοινωνία μας.</p>
Ε6 (συμπλ.)	ΟΧΙ	<p>Η άποψή μου προσωπικά είναι ότι το εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν ταυτίζεται με αυτή τη λογική. Δεν θέλει να έχει κανένα ρόλο που να σταματάει τη δημιουργικότητα. Ό,τι κάνει, είτε το Υπουργείο Παιδείας είτε το ΙΕΠ το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αλλά και οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες, όλοι επιθυμούν στο να υπάρχει μία ανάπτυξη και της δημιουργικότητας και του κριτικού στοχασμού και της δυνατότητας, ώστε μαθητής να ενεργοποιεί τα προσωπικά του θέλω και εγώ και όλα αυτά να έχουν ως σκοπό το μαθησιακό αποτέλεσμα. Όμως επειδή, όπως που είπα και προηγουμένως, οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με τις δικές τους εικόνες, τα δικά τους εγώ, τα δικά τους λέγειν, φιλτράρονται όμως αυτά το ίδιο από όλους τους ανθρώπους, από όλους τους μαθητές. Εκεί πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει τα δικά του εργαλεία, ώστε να</p>

		<p>μπορέσει να καταφέρει να μπορέσει να καταφέρει να ενεργοποιήσει το μαθητή του. Είτε αν ο μαθητής έχει μία λάθος σκέψη, είτε αν ο μαθητής θα ήθελε με κάποιες εκπαιδευτικές τεχνικές να προσεγγιστεί πιο δημιουργικά. Επίσης πρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα να ορίζεται από μία διαδικασία δημοκρατικότητας πάνω στις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων φορέων, δηλαδή είτε αφορά τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τον διευθυντή του σχολείου. Δηλαδή θα μπορούσε ένα παιδί π.χ. να θέλει να φτιάξει με κιμωλία κάτι που φεύγει, να φτιάξει ένα μικρό κουτσό στο προαύλιο σε ένα χώρο γκρι. Δεν μιλάω για ένα χώρο φτιαγμένο. Αν θέλουν να φτιάξουν μερικά παιδάκια ένα κουτσό και να το επιθυμούν αυτό να το κάνουν. Δεν θα ήταν ωραίο να πάει αυτός που κάνει εφημερία ή ο διευθυντής να το επιπλήξει για αυτό που κάνουν. Πρέπει να υπάρχει δυνατότητα στο σχολείο να αφήνεις το κάθε παιδί, στα λογικά πλαίσια φυσικά, να νιώθει ότι ο σχολικός χώρος είναι η προέκταση του σπιτιού του. Αν δεν μπορέσεις αυτόν το επιτυχείς, όπως είναι στα ευρωπαϊκά σχολεία αλλά και στην Αμερική υπάρχουν σχολεία που μακάρι να φτάσει και στη χώρα μας αυτό κάποια στιγμή να μην έχουν κάγκελα. Να είσαι ελεύθερος να είναι ουσιαστικά το σχολείο σαν προαύλιο μιας πλατείας. Αλλά να υπάρχουν όμως άλλες δομές και είναι άλλη κοινωνία του, ώστε ένα σχολείο να είναι ελεύθερο με χρώματα να δίνει την δυνατότητα στο παιδί να είναι ακόμα και καλύτερο από τον δικό του δωμάτιο στο σπίτι του, στο χώρο που ζει και βιώνει. Να ξυπνάει και να δίνει ερεθίσματα. Ερεθίσματα είτε αφορούν έργα τέχνης, είτε τεχνικές στη ζωγραφική, είτε στη μάθηση. Πρέπει να είναι ένα σχολείο δημοκρατικό, όπου ο καθένας να μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα. Ένα άλλο πράγμα που θα πρέπει και εκεί να δουλέψει ο εκπαιδευτικός είναι να δίνει τη δυνατότητα στον καθένα να μπορεί να συμπορευτεί με τον άλλον, να μην ντρέπεται να πει την ιδέα του, να μην ντρέπεται για να κρύβει το σχέδιο του γιατί αλλιώς δεν είναι δημοκρατικό σχολείο. Ο καθένας πρέπει να μπορεί να δηλώνει το εγώ του και μέσα από κοινή συζήτηση, ο καθένας να συνεχίζει το δικό του τρόπο σκέψης για να επιλύει τις διαφορές στις στρεβλώσεις που μπορεί να προκύπτουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση δεν είναι κάτι απλό είναι κάτι κινούμενο, δηλαδή κινείται, αλλιώς θα είναι η μάθηση δεκαετία του 80, αλλιώς είναι το 90, αλλιώς είναι σήμερα. Καλή ώρα, τώρα με την πανδημία του covid, πολλοί μαθητές συνεχίζουν και κάνουν μάθημα μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στη δικιά μου εποχή δεν θα υπήρχε αυτή η δυνατότητα να μπορούσα να το κάνω και να συνεχίσω να είμαι δημιουργικός και να μου δίνουν ιδέες ή να μπορώ να</p>
--	--	--

		<p>βλέπω ένα μουσείο. Αυτή τη στιγμή θα μπορούσε ένας μαθητής να μπει σε ένα μουσείο και να δει μία σπουδαία εικαστική έκθεση που γίνεται. Άρα υπάρχουν πολλά ερεθίσματα που η εκπαιδευτική κοινότητα θα μπορούσε να τα αξιοποιήσει. Έχοντας όμως τα κατάλληλα εργαλεία για να μπορούν να κάνουν να επιτύχουν αυτό το σκοπό. Πιστεύω ότι σύμφωνα με την κατάλληλη καθοδήγηση, και με το πρόγραμμα το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τα εργαλεία που μας δίνει η τεχνολογία, και θα μπορούσε η δημιουργική διαδικασία του κάθε μαθητή ξεχωριστά να επιτείνεται και να δημιουργείται ένα πλαίσιο το οποίο θα δίνει την κατάλληλη καθοδήγηση για να φτάσει σε ακόμα καλύτερα αποτελέσματα.</p>
	E7	
	E7.1	<p>Εάν ακολουθείται ένα δημιουργικό δημοκρατικό σχολείο καλλιεργείται. Εάν όμως πέφτουμε σε στρεβλώσεις και προκαταλήψεις και στερεότυπα δεν θα μπορέσει να καλλιεργηθεί σύμφωνα με ένα σωστό τρόπο.</p>
	E7.2	<p>Εάν ο εκπαιδευτικός κάνει τη σωστή χρήση εργαλείων και εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως προανέφερα, θεωρώ ότι δεν περιορίζεται. Αν όμως δεν εμπλέκει στην δημιουργική διαδικασία του μαθήματος του και άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές αλλά και την τεχνολογία και ανάπτυξη, και τότε περιορίζεται. Είναι ανάλογα με ποια σκοπιά και με ποια πλευρά και με ποια μάτια θέλει ο κάθε συνάδελφος να εμπλέξει τη μαθησιακή διαδικασία του και πως θέλει να το πράξει. Θεωρώ πια ότι δεν γίνεται να μπορέσεις να κάνεις μάθημα αν δεν έχεις έναν υπολογιστή και ένα προτζέκτορα στην τάξη σου, ώστε να φέρεις όλο τον κόσμο μέσα στη τάξη.</p>
	E7.3	<p>Καλύπτεται και από τη δομή που θα δώσει ο εκπαιδευτικός, μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Δηλαδή οργάνωση είναι και εκεί που εμπλέκεται και ο εκπαιδευτικός. Πότε θα θέλει τις ασκήσεις του, τι πρέπει να κάνει. Δηλαδή ουσιαστικά πριν ξεκινήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, να έχει δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό συμβόλαιο και να έχει ορίσει για το τι σκοπό έχει και με ποιο τρόπο και να το έχουν συνυπογράψει όλοι μαζί στη σχολική τάξη. Πρέπει για την οργάνωση πάντοτε ο κάθε εκπαιδευτικός να κάνει ένα εκπαιδευτικό συμβόλαιο, ώστε όλοι οι μαθητές και όλοι οι παρόντες της μαθησιακής διαδικασίας να συμφωνούν για αυτό το σκοπό. Το πρώτο πράγμα είναι το εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Πριν κάνεις οτιδήποτε να εξηγήσεις στον άλλον τι πρέπει να κάνει, μέχρι ποιος ο σκοπός που θέλεις να πετύχεις</p>
	E7.4	<p>Ένα πρόγραμμα σπουδών, οποιοδήποτε πρόγραμμα σπουδών, εάν στέκεται μόνο στην ύλη που παρέχει είναι</p>

	<p>θεμιτό. Όμως κανένα πρόγραμμα σπουδών δεν μπορεί να σε βάλει σε ένα μουσείο, να σε βάλει σε μία πινακοθήκη, να σε βάλει σε ένα πείραμα, να σε βάλει στην ίδια τη ζωή. Πως ανθίζει λουλούδι στην περιβαλλοντική αγωγή; Όλα αυτά για να τα δεις, πρέπει να τα δεις μέσα από βίντεο μέσα από τη πράξη. Άρα η τεχνολογία πρέπει να έρθει κοντά στα μάτια ενός μαθητή. Άρα πρέπει να εμπλακούν εκπαιδευτικά εργαλεία, τα οποία βοηθούν στην αποπεράτωση της μαθησιακής διαδικασίας.</p>
E7.5	<p>Για τον ίδιο τον μαθητή, η πρωτοτυπία περιορίζεται από τον οπτικό πολιτισμό και τα στερεότυπα που έχει δημιουργήσει. Αυτά που βλέπει, αυτά που αγγίζει, από τα παιχνίδια του. Δηλαδή, δημιουργούνται στερεότυπα και προκαταλήψεις από τα παιχνίδια που έχει σαν παιδί. Ένα αγόρι π.χ., επειδή είναι αγόρι πρέπει να κρατάει αυτοκινητάκι. Ένα κορίτσι πρέπει να κρατάει μία Barbie. Μια Barbie πρέπει να είναι αδύνατη, άρα αυτό είναι το ιδανικό πρότυπο που πρέπει να έχει ένα κοριτσάκι, να είναι μία ξανθιά δυνατή σκελετωμένη ή ένα αγόρι πρέπει να γίνει μηχανικός και να είναι μέσα στα αυτοκίνητα. Αυτά τα πρότυπα δημιουργούν τα παιχνίδια, τα αντικείμενα του οπτικού πολιτισμού σε πολύ μικρές ηλικίες. Μετέπειτα στα κινούμενα σχέδια. Άρα όλα αυτά περιορίζουν την δημιουργικότητά του παιδιού. Δημιουργούνται στερεότυπα. Αυτά όμως πρέπει να τα αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός και να εντρυφήσει πάνω σε δομές και στερεότυπα και προκαταλήψεις που έχουν δημιουργηθεί από την κοινωνία, ώστε ο ίδιος να τα διορθώσει για να δημιουργήσουμε και ένα καλύτερο μέλλον και τις επόμενες γενιές, για τα παιδιά και για τις επόμενες γενιές και τα παιδιά τους.</p>
E7.6	<p>Η ευελιξία εάν έχει δημιουργηθεί μια τάξη και γενικότερα μια εκπαιδευτική κοινότητα, που ο καθένας έχει λόγο, χωρίς να φοβάται ή να ντρέπεται να πει την άποψή του και τότε θα έχουμε πολύ καλά αποτελέσματα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο.</p>
E7.7	<p>Αν υπάρχει δημοκρατικό πλαίσιο συνεργασίας, θα μπορούσε ο καθένας να αυτενεργήσει ισότιμα μέσα σε μία σχολική κοινότητα. Αλλά αυτά τα πλαίσια θέλουν πάρα πολύ δουλειά και όχι μόνο αυτό. Όλα τα παιδιά δεν έχουν να χωρίσουν τίποτα μεταξύ τους. Απλώς πρέπει να αντιληφθούν ακόμα και σε πολύ μικρές ηλικίες τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που δημιουργεί η κοινωνία, ώστε να μπορέσει ο καθένας να δηλώνει το εγώ του, δημιουργικά χωρίς μία κριτική η οποία δεν θα βοηθήσει ούτε τον ίδιο, ούτε τον συμμαθητή του, ώστε να μπορέσουν και οι δύο ως διαφορετικοί άνθρωποι, με διαφορετικές σκέψεις, με διαφορετικό τρόπο έκφρασης και με διαφορετικό τρόπο προσέγγισης, να</p>

	αντιλαμβάνονται τα πράγματα και τις ιδέες. Ο Gardner είχε πει ότι υπάρχουν πολλά είδη νοημοσύνης. Ο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται διαφορετικά το ίδιο θεματικό πλαίσιο και μπορεί να το αξιοποιήσει διαφορετικά. Άλλος μπορεί να το αξιοποιήσει καλύτερα πάνω στη μουσική, άλλος πάνω στο σχέδιο, άλλος γλωσσικά, όμως ακόμα και διαφορετικοί οι άνθρωποι με διαφορετική δημιουργική ορμή, έχουν ως κοινό στόχο τη μάθηση και αυτό είναι κάτι που τους ενώνει και εκεί πρέπει ο εκπαιδευτικός να ενδυναμώνει τους διαφορετικούς τρόπους νοημοσύνης του κάθε μαθητή του, ώστε να μπορούν να αυτενεργούν όλοι αυτοί μαζί για τον κοινό στόχο, ισότιμα.
E7.8	Η αλληλεπίδραση έχει σχέση με το να κατανοήσουν ότι ο κάθε άνθρωπος δεν είναι μονοδιάστατος, αλλά ένα ενεργητικό ον, το οποίο αλληλεπιδρά διαφορετικά. Αυτό το αντιλαμβάνονται μέσα από το εκπαιδευτικό συμβόλαιο, αλλά και μέσα το διαπροσωπικών τους σχέσεων.
E8	ΟΧΙ
E9	Ναι έχω εργαστεί. Στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου υπήρχε χώρος, το εικαστικό εργαστήριο. Εκεί οι μαθητές είχαν τα υλικά τους, τις τσάντες τους και το μάθημα μπορούσε να διαμορφωθεί σε ένα διαφορετικό πλαίσιο και μπορούσαν να κάνουν και διαφορετικές τεχνικές, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να δομηθούν σε μία σχολική τάξη. Επίσης, υπήρχε υπολογιστής και προτζέκτορας, εκτυπωτής, υλικά και τεχνολογικά εργαλεία τα οποία βοηθούσαν την εκπαιδευτική διαδικασία, να γίνεται καλύτερη, και πιο άμεση.
E10	Ουσιαστικά τα πάντα τα πάντα. Τα πάντα μπορούν να δημιουργηθούν με μία καλύτερη δομή. Για παράδειγμα, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, είναι ένας εξοπλισμός που τον έχεις για να μπορείς να συνδεθείς με όλο τον κόσμο, από μουσεία εκθέσεις να δεις καλλιτέχνες, να συνομιλείς με ανθρώπους της τέχνης, τώρα ειδικότερα με την πανδημία του covid. Επίσης εκεί φυλάσσουμε τα χαρτιά μας υλικά, τέμπρες, πινέλα, μολύβια, ξυλομπογιές, μαρκαδόρους . Εκεί είναι όλος ο εξοπλισμός. Βασική προϋπόθεση είναι φυσικά να εντρυφήσεις στους μαθητές σου να έχουν την δυνατότητα να σέβονται αυτό το χώρο, άρα αποκτούν και ένα σεβασμό ότι μπάινουν σε έναν διαφορετικό χώρο από το χώρο της τάξης τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει πολύ πιο εύκολα το μάθημα του και να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν το αντικείμενο που πρέπει να μελετήσουν σφαιρικά. Δηλαδή μπορείς να πας στο εργαστήριο μέσω internet να μπεις στο εργαστήριο ενός γλύπτη να φτιάξεις ένα κεραμικό να πας σε ένα μουσείο και να δεις ζωντανά τον πίνακα, θα μπορούσες να δεις την ιστορία του μέσα από βιντεάκιαστο

		<p>youtube, να δεις την ιστορία και τη ζωή του, να μελετήσεις το έργο του. Να δεις άλλοι καλλιτέχνες τι έκαναν μέσα από αυτή τη δουλειά. Δηλαδή σου ανοίγεται ένα τεράστιο κεφάλαιο πάνω στη γνώση, που πολλές φορές και ακόμη και οι ίδιοι οι μαθητές, τελειώνοντας το μάθημα αντιλαμβάνονται διαφορετικά ακόμα και ένα πίνακα, ένα έργο, σαστίζουν και οι ίδιοι όταν βλέπουν πόσες διαφορετικές επιρροές μπορεί να δημιουργήσει ένα έργο. Καλή ώρα ο Mondrian, ένας καλλιτέχνης που χρησιμοποίησε τα βασικά χρώματα αυτά τα βασικά χρώματα έφτασαν να γίνονται σχεδίασε ρούχα, να γίνονται βάζα, να γίνονται τραπέζια και ακόμα μέχρι σήμερα να είναι ένα πρότυπο σχεδιαστικό μοντέλο στο εμπόριο. Αυτά δεν μπορεί να τα αντιληφθεί ένας μαθητής αν δεν είχες τη δυνατότητα σύνδεσης στο ίντερνετ και αν δεν είχες ένα χώρο να τους δείξεις ή αν δεν είχες ένα χώρο ακόμα και να τα δημιουργήσουν ακόμα και να τα μπορέσουν να τα αφήσουν να στεγνώσουν. Γιατί δυστυχώς τα Εικαστικά είναι ένα μάθημα που συνήθως σε εισαγωγικά «λερώνουν». Δημιουργούν προβλήματα σε μία κλασική σχολική τάξη, γιατί μετά από το μάθημα το δικό μου, μπορεί να μπει κάποιος άλλος συνάδελφος. Και αφού θα μπει μέσα κάπου πρέπει να πάνε αυτά τα πράγματα που έχουν δημιουργήσει μαθητές. Άρα δεν θα ήταν ωραίο αυτά τα πράγματα που έχουν οι μαθητές να πεταχτούν σε ένα πάτωμα ή να πάνε κάπου σε μία άκρη που πολλές φορές καταστρέφονται. Άρα θα πρέπει να υπάρχει ένας χώρος. Για τον κάθε συνάδελφο θα πρέπει να υπάρχει ένας χώρος, ώστε να μπορεί να δημιουργήσει το μάθημα του, να κάνει το μάθημα του όπως αυτός το σέβεται και όπως θεωρεί αυτός ότι είναι σωστό. Όπως υπάρχει και έχει θεσπιστεί από την πολιτεία εργαστήριο χημείας, φυσικών επιστημών, για να μπορούν οι μαθητές να κάνουν τα πειράματά τους. Εργαστήριο σχεδίου, αρχιτεκτονικού σχεδίου, είναι ενδεδειγμένο στις μέρες μας να πραγματοποιηθεί όπου φυσικά δίνεται η δυνατότητα κτιριακά να δημιουργηθεί και εργαστήριο εικαστικών, για την καλύτερη αποπεράτωση του μαθήματος, ώστε να μην περιορίζεται το μάθημα και να δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να μπορέσει να ανταπεξέλθει και να έρθει πιο κοντά στις τέχνες γενικότερα.</p>
--	--	--