

Η αποδοχή απελευθερώνει. Αισθητική Αγωγή, Νέα Οπτικοακουστικά Μέσα & λεκτική επιθετικότητα

Κωνσταντίνος Παρδάλης¹, Άννα Διαμαντάκου²

¹ Εικαστικός/ Σύμβουλος/ Ελεύθερος συνεργάτης εκπαιδευτικών ιδρυμάτων,
καθηγητής & δημιουργός του τμήματος [Οπτικο-Ποίηση], ΚΔΕΠΑΠ

prdlis@otenet.gr

² Νηπιαγωγός, 4^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Παροικίας Πάρου

annadiamantakou@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση παρουσιάζεται μία εκπαιδευτική παρέμβαση η οποία υλοποιήθηκε σε τάξη νηπιαγωγείου με χρήση παραδοσιακών και νέων μέσων στο πλαίσιο προγράμματος Αγωγής Υγείας με θέμα τη γνωριμία του εαυτού και των συναισθημάτων και με σκοπό την προώθηση κλίματος αποδοχής, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, τη διαχείριση και πρόληψη της λεκτικής επιθετικότητας.

Βασική ιδέα ήταν η ελεύθερη και αυθόρμητη ζωγραφική και μουσική έκφραση των νηπίων μέσα σε ένα συγκεκριμένο υποστηρικτικό πλαίσιο εικαστικής και μουσικής δημιουργίας, προσανατολισμένο στην ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος της ομάδας. Το υλικό της ατομικής και ομαδικής δημιουργίας εκφράστηκε ως οπτικοακουστικό έργο με τη χρήση των Νέων Οπτικοακουστικών Μέσων και της τεχνικής stop-frame animation.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αισθητική Αγωγή, Νέα Οπτικοακουστικά Μέσα, αποδοχή, προσωπική πλήρωση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αφετηριακή βάση της παρούσας εισήγησης συνιστά η παραδοχή ότι η αισθητική αγωγή αποτελεί για το άτομο θεμελιακή οδό για την ολόπλευρη ανάπτυξή του στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και η σύγκλιση με την άποψη για αναγκαιότητα μιας προσανατολισμένης αισθητικής αγωγής στην οπτικοακουστική καλλιέργεια, δεδομένου του ταχύτερου ρυθμού εμπλουτισμού του οπτικοακουστικού περιβάλλοντος (Σταματοπούλου, 1998) και της συνήθους έλλειψης διδακτικού πλαισίου εκμάθησης (διαχειριστικών) εργαλείων αισθητικής κριτικής των πολλαπλών και πολύσημων οπτικών ερεθισμάτων. Στην άποψη της Shiller ότι οι τέχνες είναι «η αληθινή δουλειά της εκπαίδευσης» (Schiller, 1996), συμπυκνώνεται η ουσία της αναγκαιότητας και υποστήριξης της αισθητικής καλλιέργειας των εκπαιδευόμενων.

Η αισθητική εμπειρία είναι ικανή να υπηρετήσει την ανθρώπινη ανάγκη για γνώση σύμφωνα με τον J.Dewey στο έργο του Art as Experience (Σταματοπούλου, 1998), συμπλέοντας με τους σκοπούς και τους στόχους της γενικής αγωγής της τυπικής

εκπαίδευσης. Διαμορφώνοντας ένα πρόγραμμα αισθητικής αγωγής με εστίαση στην απόκτηση αισθητηριακής γνώσης μέσα από βιωματικές εμπειρίες με νόημα, προσφέρεται ένας έντεχνος χώρος για έκφραση συναισθημάτων (Gardner, 1982) και κατανόηση του εσωτερικού και του εξωτερικού κόσμου του ατόμου.

ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2011-2012 στο 4^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Παροικίας Πάρου με τη συμμετοχή 21 μαθητών (9 νηπίων, 12 προνηπίων). Υπεύθυνοι ήταν η νηπιαγωγός Άννα Διαμαντάκου και ο εικαστικός, σύμβουλος, Κωνσταντίνος Παρδάλης, ο οποίος πρότεινε την ιδέα της εν λόγω αισθητικής-εκπαιδευτικής προσέγγισης και εφαρμογής.

Η εκπαιδευτική δράση αναπτύχθηκε στο πλαίσιο ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας με θέμα τη γνωριμία του εαυτού και των συναισθημάτων τους με στόχο την προσωπική ενδυνάμωση του κάθε μαθητή και την ενίσχυση του ομαδικού πνεύματος. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης, όπως η φοίτηση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολίες γλωσσικής κατανόησης και έκφρασης λόγω αλλοδαπής καταγωγής και η εκδήλωση του φαινομένου της λεκτικής βίας ανέδειξαν την αναγκαιότητα για εστίαση στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ώστε να βελτιωθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας, να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών και να διαμορφωθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αυτοαποδοχής και αλληλοαποδοχής.

Η απόφαση για διδακτικό σχεδιασμό και υλοποίηση αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης στηρίχθηκε στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι θα αποτελέσει μία εξαιρετικά ωφέλιμη εμπειρία (Dewey, 1980) για τη συγκεκριμένη μαθητική ομάδα, δρώντας εξισορροπιστικά στην τρέχουσα κατάσταση όπως είχε διαμορφωθεί από τις αλληλεπιδράσεις των εσωτερικών αναγκών των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΙΔΕΑΣ

Η ιδέα της εκπαιδευτικής εφαρμογής στηριζόμενη σε μία βασική αρχή της καλλιτεχνικής αγωγής για πηγαία έκφραση του εσωτερικού δυναμικού και εξωτερίκευση των συναισθημάτων, έθεσε ως προϋπόθεση και στόχο για τους μαθητές να αφουγκραστούν την εσωτερική τους ανάγκη για αυθορμητισμό και πειραματισμό, αποδεσμεύοντας τον εαυτό τους από τη συμβατική τάση να παράγουν ένα ζωγραφικό έργο με αναγνωρίσιμες φόρμες. Διαμέσου της απελευθέρωσης του εαυτού από τα στερεότυπα για το τι σημαίνει ωραία, «καλή» ζωγραφιά και όμορφο σχέδιο, οι μαθητές κινητοποιήθηκαν ώστε να εκφραστούν δημιουργικά-απελευθερωτικά, μη αναπαραστατικά, αυθόρμητα, άμεσα (action painting) και ελεύθερα.

Διευκρινίζεται ότι στο τμήμα φοιτούσαν ορισμένοι μαθητές, οι ζωγραφίες των οποίων βρίσκονταν σε πρώιμο σχεδιαστικό στάδιο όπου διακρίνονταν κυρίως «τυχαία», άμορφα σχήματα («καρικατούρες»: Σταματοπούλου, 1998). Οι εν λόγω μαθητές δέχονταν αρνητικές κριτικές από τους συνομηλίκους τους, όπως τον χαρακτηρισμό των έργων τους ως «μουντζούρες» (μη αναπαραστατική ζωγραφική). Η εφαρμογή αυτής της ιδέας αποτέλεσε για το σύνολο των μαθητών μία σημαντική αισθητική εμπειρία και μάθηση. Η ελεύθερη αποτύπωση του γραφικού αυθορμητισμού, για τους μεν πρώτους, λειτούργησε ως ενθαρρυντικός παράγοντας

και συνέβαλλε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, για τους μεν δεύτερους, διένοιξε μία απελευθερωτική δίοδο για πειραματισμό και επαναπροσδιορισμό του «ωραίου και μη ωραίου», ζωγραφικού έργου και κατ' επέκταση για αποδοχή του ελεύθερου, μη συμβατικού, μη αναπαραστατικού σχεδίου.

Στη δεύτερη φάση της εκπαιδευτικής δράσης, κατόπιν ψηφιοποίησης, αξιοποιήθηκε το παραγόμενο υλικό στη δημιουργία έργου βίντεο. Στο τελικό μοντάζ μεταφέρθηκε η ελευθερία της ζωγραφικής κίνησης ως ρυθμός και οπτική αίσθηση αποτύπωσης της αποδεκτής, ελεύθερης, ζωγραφικής έκφρασης. Ως μουσική επένδυση αξιοποιήθηκαν μουσικές δημιουργίες των μαθητών, η παραγωγή των οποίων στηρίχθηκε στην ίδια ιδέα, την απελευθέρωση του εσωτερικού δυναμικού του παιδιού και την ώθηση στο δημιουργικό πειραματισμό. Η πειραματική μουσική δημιουργία περιελάμβανε αξιοποίηση των φωνητικών χορδών (φωνημάτων συμβολικά, ως βασικό στοιχείο λεκτικής επικοινωνίας) και μουσικών οργάνων. Για να δείτε το έργο μεταβείτε στην παρακάτω διεύθυνση: https://dl.dropboxusercontent.com/u/3917876/imathia_pardalis_diamantako_u.mp4

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΒΑΣΗ ΙΔΕΑΣ

Η τεκμηρίωση του θεωρητικού υπόβαθρου της ιδέας και της εκπαιδευτικής παρέμβασης στηρίχθηκε σε πληροφορίες και γνώσεις θεωριών μάθησης και θεωριών μάθησης με μέσα, θεωριών ανάπτυξης, ψυχοπαιδαγωγικής και παιδαγωγικής των μέσων, αισθητικής αγωγής και διδακτικής της αισθητικής αγωγής και της τέχνης, καθώς επίσης και σε ερμηνείες του νέου αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της ιδέας.

Η παιδαγωγική διάσταση της εκπαιδευτικής δράσης διαφαίνεται από τη διαμόρφωση ενός εποικοδομητικού (Ράπτης, 2004) περιβάλλοντος μάθησης, εστιασμένου στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, στην επικοινωνία, την ανάπτυξη της γλώσσας και της κριτικής σκέψης, τη συνεργασία, την υποστήριξη, τη δράση και την αλληλεπίδραση με τα υλικά και τα πρόσωπα. Επίσης, για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, προωθήθηκε η λειτουργική χρήση των Νέων Μέσων (Μανovich, 2001) και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην οπτικοακουστική δημιουργία (Σοφός, 2009), αξιοποιώντας τη δύναμη της οπτικοποίησης (Βοσνιάδου, 2006).

Στην προσχολική ηλικία η αισθητική πράξη συνδέεται με την τάση του παιδιού να αντλήσει ευχαρίστηση από την ίδια τη διαδικασία της δημιουργίας και του πειραματισμού με τα μέσα, τα υλικά (παρατελική κατάσταση). Ενώ για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας το αποτέλεσμα (τελική κατάσταση) ταυτίζεται με την επιθυμία να επιτύχουν έναν «κιναισθητικό και απτικό έλεγχο μέσα από επαναλαμβανόμενες κινήσεις» (Charman, 1993), για τη συμβατική, απαίδευτη «γνώμη» ερμηνεύεται ως η επίτευξη της πληρέστερης, πιστής, ρεαλιστικής αναπαράστασης, η ψυχαναγκαστική επιδίωξη της οποίας φορτίζει αρνητικά τη συναισθηματική εμπειρία που βιώνει το παιδί (Σταματοπούλου, 1998), δημιουργώντας του μια ανασταλτική, αγχωγόνα και δυσάρεστη διάθεση.

Η αποδέσμευση των μαθητών από το διαρκές «κυνηγητό» του «ωραίου», εκφρασμένου ζωγραφικά, ως πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας με συμβατικά, στερεοτυπικά χαρακτηριστικά και η αποδοχή της ελεύθερης δημιουργικότητας στοχεύει στην εσωτερική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση για τις

επιθυμίες και τις ικανότητές του και ουσιαστικά στην αποδοχή του εαυτού, και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη μιας ψυχικά υγιούς προσωπικότητας. Η αισθητική εμπειρία μπορεί να ειδωθεί ως ένα είδος διαχείρισης των εσωτερικών συγκρούσεων στην πορεία της αυτογνωσίας. Η παιγνιώδης δημιουργική πράξη συμβάλλει θετικά στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας (Γαλανάκη, 2003), κάνοντας το παιδί να νιώσει ζωντανό και αληθινό, προσφέροντάς του εφόδια για να συνεχίσει την προσπάθεια γνωριμίας του εαυτού του.

Η ιδέα της ελεύθερης, άμεσης έκφρασης στηρίζεται στη λογική της *action painting*, δηλαδή ζωγραφικής της δράσης, μιας τεχνικής που χρησιμοποιούσαν οι εκπρόσωποι του αφηρημένου εξπρεσιονισμού κοινά χαρακτηριστικά γνώρισμα των οποίων ήταν ο αυτοσχεδιασμός και η χρήση ελεύθερης φόρμας (Ρηντ, 1978). Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν τα έργα του Τζάκσον Πόλοκ, ο οποίος εφαρμόζε την τεχνική αυτή για εκτόνωση της ψυχικής έντασης και έκφραση του ασυνείδητου με άμεσο τρόπο, δηλαδή παρουσίαση της προσωπικότητάς του μέσα από τον αυθορμητισμό, αδιαφορώντας για το θέμα, εστιάζοντας στην κίνηση και στο ρυθμό του έργου.

Η λειτουργία σε συνεργατικό περιβάλλον μάθησης προσφέρει οφέλη για την προσωπική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών αυξάνουν, καθώς εξασφαλίζονται οι δυνατότητες για διαμόρφωση συνθηκών όπου καλλιεργείται ο σεβασμός και η αποδοχή του άλλου, η ενσυναίσθηση, η αλληλοϋποστήριξη και η υπευθυνότητα (Ματσαγγούρας, 1995). Η ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας ωφελεί σε πολλαπλά επίπεδα (γνωστικά, νοητικά, κοινωνικά) τον κάθε μαθητή, ενώ η τάξη σταδιακά «μεταμορφώνεται» σε ασφαλή χώρο δημιουργικής έκφρασης.

Επίσης, σύμφωνα με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο (2011) οι μαθησιακές καταστάσεις που σχεδιάζονται είναι δυνατό να στηρίζονται σε θεμελιώδεις έννοιες του πολιτισμού, όπως η επικοινωνία, η καλλιτεχνική έκφραση και η σχέση με τον «άλλο». Ακόμη η προσέγγιση της τέχνης περιστρέφεται γύρω από το μοντέλο του Herbert Read για την αγωγή μέσω τέχνης (Καλλούρη, 1999) και αναφέρεται στην ελεύθερη έκφραση, την παρατήρηση και την ανταπόκριση-αξιολόγηση.

Η σημασία της αξιοποίησης των Νέων Οπτικοακουστικών Μέσων και ιδιαίτερα του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην αισθητική αγωγή των μαθητών έχει εξεταστεί από πολλούς ερευνητές (Hicks, 1993; Freedman, 1997; Krug, 2004). Επισημαίνεται ότι ο παιδαγωγικός σχεδιασμός δραστηριοτήτων αισθητικής καλλιέργειας με Νέα Οπτικοακουστικά Μέσα είναι αναγκαίο να στηριχθεί στο τρίπτυχο δημιουργία, αισθητική και παιδαγωγική (Watson, 1990; Kolbe, 1996), λαμβάνοντας υπόψη ότι η δημιουργία αφορά εξίσου στις διαδικασίες παρακολούθησης και παραγωγής υλικού (Chapman, 1993).

ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ

Οι μαθησιακές επιδιώξεις που τέθηκαν αφορούσαν στη διαμόρφωση στάσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην απόκτηση γνώσεων και σχετίζονταν με γενικότερους στόχους της παιδαγωγικής, της αισθητικής αγωγής και της παιδαγωγικής των μέσων. Συγκεκριμένα επιδιώχθηκε: α) να δημιουργήσουν αληθινά, πηγαία, αυθόρμητα, άμεσα, ελεύθερα, β) να αντλήσουν ικανοποίηση και να ενδυναμώσουν συναισθηματικά, γ) να εκτιμήσουν την προσωπική τους αξία αλλά και την αξία του κάθε συμμαθητή του, δ) να διερωτηθούν για το τι σημαίνει ωραίο (ανάπτυξη αισθητικών κριτηρίων), ε) να μάθουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν σε ένα

εποικοδομητικό περιβάλλον, στ) να εξοικειωθούν με τα νέα οπτικοακουστικά μέσα και να τα χρησιμοποιήσουν για να εκφραστούν δημιουργικά και ομαδικά.

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ

Για την επίτευξη των μαθησιακών επιδιώξεων ήταν απαραίτητη η πλήρωση προϋποθέσεων που αφορούσαν στη διαμόρφωση ενός σαφούς πλαισίου δράσης για τους μαθητές μέσα από την πληροφόρησή τους για το περιεχόμενο και το βασικό στόχο, την υλοποίηση των δραστηριοτήτων με παιγνιώδη μορφή, την προετοιμασία και διατήρηση ενός ασφαλούς, υποστηρικτικού και ενθαρρυντικού περιβάλλοντος πειραματισμού, αποδοχής και επικοινωνίας.

Επίσης απαραίτητη προϋπόθεση αποτέλεσε η παιδαγωγική και διδακτική μιντιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών στα μέσα (Kron & Σοφός, 2007) η οποία αφορά στη γνώση θεωριών ανάπτυξης και επίδρασης, στη γνώση του μιντιακού κόσμου των παιδιών καθώς και της στοχοθεσίας της μιντιακής αγωγής (Σοφός, 2009). Για τη δημιουργία του οπτικοακουστικού έργου ήταν καθοριστικής σημασίας η συνεργασία με τον εικαστικό και σύμβουλο, κο Κωνσταντίνο Παρδάλη, με εμπειρία στον τομέα της συμβουλευτικής και αισθητικής αγωγής με Νέα Οπτικοακουστικά Μέσα και με εξειδικευμένες γνώσεις αισθητικής θεωρίας των Νέων Οπτικοακουστικών Μέσων, αισθητικής αντίληψης, σκηνοθεσίας, σεναρίου και φωτισμού και επεξεργασίας ψηφιακού υλικού.

Όσον αφορά στην υποδομή απαιτήθηκε τεχνολογικός εξοπλισμός όπως ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, τρίποδας, ηλεκτρονικός υπολογιστής, δίσκοι αποθήκευσης ψηφιακού υλικού μεγάλης χωρητικότητας, επαγγελματικά προγράμματα ελεύθερου και μη λογισμικού επεξεργασίας εικόνας και ήχου, εικαστικά υλικά και μουσικά όργανα.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Η χρονική διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης υπολογίζεται ότι ήταν γύρω στις έξι ώρες, ενώ απαιτήθηκαν περίπου τέσσερις ώρες για την ψηφιοποίηση, επεξεργασία του υλικού και την παραγωγή του βίντεο. Τα νέα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν είχαν υποστηρικτική λειτουργία για την υλοποίηση του οπτικοακουστικού έργου και ανατροφοδοτική στη φάση ολοκλήρωσης και προβολής του έργου. Αφορμή για το ξεκίνημα της εφαρμογής της ιδέας, εκτός του προσωπικού ενδιαφέροντος και αναζήτησης των συγγραφέων για δημιουργικό πειραματισμό και άμεση έκφραση των μαθητών, αποτέλεσε ένα περιστατικό που συνέβη στην ώρα των αυθόρμητων δραστηριοτήτων ανάμεσα σε μαθητές που, ενώ ζωγράφιζαν, συζητούσαν υποτιμητικά για τα σχέδια συμμαθητών τους.

Κρίνεται σκόπιμο για λόγους πληρέστερης κατανόησης πριν γίνει η αναλυτική περιγραφή των σταδίων της πορείας της εκπαιδευτικής δράσης να παρουσιαστούν συνοπτικά ως εξής: 1) συζήτηση με αφορμή το τυχαίο περιστατικό-προβληματισμός, 2) ελεύθερη ζωγραφική έκφραση, 3) συζήτηση στην ολομέλεια, παρουσίαση έργων, προβληματισμός, συμπεράσματα, 4) φωτογράφιση ζωγραφικών έργων σε ομάδες, 5) μουσική δημιουργία, 6) ηχογράφηση μουσικής δημιουργίας σε ομάδες, 7) αξιολόγηση-επιλογή κατάλληλου υλικού, 8) επεξεργασία-μοντάζ, 9) ολοκλήρωση έργου και προβολή.

Στην πρώτη φάση λοιπόν, θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει μια συζήτηση με αφορμή το γεγονός και προβληματισμός πάνω στην άποψη που παρουσιάστηκε από την εκπαιδευτικό ότι όλα τα σχέδια και όλα τα έργα είναι ωραία όταν γίνονται με αγάπη,

φροντίδα, συγκέντρωση και αφιέρωση χρόνου, καθώς επίσης και ότι ο καθένας μας έχει το δικό του τρόπο να εκφράζει αυτό που έχει μέσα στην ψυχή του και στο μυαλό του, επιλέγοντας τα χρώματα και τα υλικά που επιθυμεί. Στη συνέχεια έγινε παρότρυνση για πειραματισμό και ελεύθερη έκφραση δίνοντας το εξής πλαίσιο: «με χρώματα της επιλογής σας ζωγραφίστε αυθόρμητα, άμεσα πάνω στο χαρτί σκέψεις, συναισθήματα και εικόνες όπως σας έρχονται».

Ακολούθησε η φάση της ελεύθερης δημιουργίας κατά την οποία ο κάθε μαθητής εργάστηκε ατομικά και ορισμένοι αυθόρμητα ομαδικά. Από τις παρατηρήσεις που συλλέχθηκαν αναφέρονται ενδεικτικά αυτές που παρουσιάζουν σημαντικό ενδιαφέρον για το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία της ιδέας. Οι μαθητές που βρίσκονταν σε «εξελιγμένο» στάδιο ζωγραφικής, δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν τις οδηγίες και ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν αναπαραστατικά, σε αντίθεση με τους μαθητές που βρίσκονταν σε «πρώιμο» ζωγραφικό στάδιο, οι οποίοι έδρασαν άμεσα με ενθουσιασμό που ξεχείλιζε προτού ακόμη έρθουν σε επαφή με τα υλικά. Οι «προχωρημένοι» μαθητές φάνηκε ότι χρειάστηκε να παρασυρθούν από τον παραδειγματικό οίστρο των άλλων μαθητών, ώστε να αρχίσουν σταδιακά να χαλαρώνουν, να εκφράζονται και να αποδέχονται την κιναισθητική τους γραφή. Επίσης, το σύνολο των μαθητών έδειχνε μεγαλύτερη αφοσίωση όσο περνούσε η ώρα, ενώ δεν υπήρξαν διαρροές, αλλά αντιθέτως η πλειοψηφία επέλεξε να υλοποιήσει περισσότερα του ενός ζωγραφικά έργα με πάθος και ενθουσιασμό. Στην ολομέλεια παρουσιάστηκαν τα έργα των μαθητών, τα οποία όλα έτυχαν αποδοχής και θερμού χειροκροτήματος συνοδεία αξιολογικών κρίσεων του τύπου: «μου άρεσαν οι γραμμές σου, γιατί μοιάζουν με κουλουριασμένα φίδια που κοιμούνται», εξάπτοντας τη φαντασία τους.

Η οπτικοποίηση της ιδέας προτάθηκε στους μαθητές και κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους έντονα, ενώ για την παραγωγή του ψηφιακού υλικού εργάστηκαν σε ομάδες, φωτογραφίζοντας τμήματα ή το σύνολο του έργου τους σε κατάλληλες συνθήκες φωτός. Παράχθηκε αρκετό υλικό, το οποίο μαζί με το υλικό των ηχογραφήσεων της μουσικής δημιουργίας, το οποίο συλλέχθηκε από ομάδες μαθητών εκ περιτροπής, στην επόμενη φάση της επεξεργασίας, αξιολογήθηκε, ώστε να γίνει η επιλογή του καταλληλότερου.

Η ολοκλήρωση του οπτικοακουστικού έργου έγινε με τη δημιουργία ήχου μέσω μουσικών πειραματισμών. Εκτός από την παραγωγή ήχου με τα μουσικά όργανα αξιοποιήθηκε και η φωνή ως μέσο, με τον πειραματισμό να βασίζεται κυρίως σε ηχηρούς ήχους φωνημάτων (/α/,/ο/,/ε/) που προήλθε ως ιδέα αυθόρμητα από τα παιδιά. Η επιλογή αυτή σε ένα ερμηνευτικό επίπεδο θα μπορούσε να συνδεθεί με την ανάγκη και την απαρχή της γλωσσικής επικοινωνίας, ενώ παρατηρήθηκε ότι συνοδεύτηκε από έκφραση συναισθημάτων, όπως επιθετικότητα, χαρά, έκπληξη με παράλληλη συμμετοχή του σώματος μέσω της κίνησης.

Η φάση της επεξεργασίας του υλικού περιλάμβανε παρακολούθηση του παραγόμενου υλικού, συζήτηση για την ποιότητα των λήψεων (ενδεικτικές ερωτήσεις: «ποιες φωτογραφίες/ ποιοι ήχοι (δεν) σας άρεσαν και γιατί», «ποια η διαφορά τους;»), επανάληψη ορισμένων λήψεων λόγω μη ικανοποιητικού αποτελέσματος, αισθητική βελτίωση εικόνων και μοντάζ.

Αξίζει να επισημανθεί ότι τα παιδιά είχαν μια εξοικείωση με τα στάδια παραγωγής οπτικοακουστικού έργου, καθώς είχε προηγηθεί η παραγωγή δύο έργων. Η φάση ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής παρέμβασης περιλάμβανε την προβολή, παρακολούθηση και συζήτηση (ανατροφοδότηση) του έργου και έγινε με τη

συμμετοχή γονέων στην ετήσια έκθεση των εικαστικών εργαστηρίων της ΚΔΕΠΑΠ του Δήμου Πάρου. Εκεί τέθηκαν ερωτήματα όπως «Πώς έγινε το έργο;», «Τι μάθατε», «Πώς αισθανθήκατε όταν ζωγραφίζατε/παιζατε μουσική/φωτογραφίζατε», «Πώς αισθάνεσθε τώρα;» «Τι απ' όλα αυτά θα θέλατε να ξανακάνετε;» προκειμένου να μάθουν να κρίνουν την αξία της αισθητικής εμπειρίας που βίωσαν (Charman, 1993).

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: ΟΦΕΛΗ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

Πρώτα από όλα φάνηκε ότι ενισχύθηκε η αυτοαποδοχή, η εσωτερική υπερηφάνεια και ψυχική δύναμη των μαθητών που ανήκαν ζωγραφικά σε πιο «πρώιμο στάδιο». Επίσης η αποδοχή των έργων τους από το σύνολο των μαθητών, ισχυροποίησε το αίσθημα φιλίας και αλληλοεκτίμησης, συμβάλλοντας στη σταθεροποίηση του κλίματος ασφάλειας και του δημιουργικού περιβάλλοντος ελεύθερου πειραματισμού.

Ακόμη, αποκόμισαν συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά οφέλη από τη συμμετοχή τους στις ομαδικές δραστηριότητες της φωτογράφισης, της μουσικής δημιουργίας και της ηχογράφησης, όπου επικοινωνήσαν και συνεργάστηκαν για την επίτευξη κοινού στόχου. Μέσω του οπτικοακουστικού έργου άνοιξαν μία οδό επικοινωνίας με τον εαυτό τους και τον κόσμο (Παπανούτσος, 2003), προβληματιζόμενοι για το τι είναι όμορφο και με ποιες μορφές μπορεί να εκφραστεί. Επιπλέον, εξοικειώθηκαν με τα νέα οπτικοακουστικά μέσα και ως παραγωγοί (Kron & Σοφός, 2007) του οπτικοακουστικού έργου κινήθηκαν σε επίπεδο σκέψης, γλώσσας και δράσεων.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι ότι σε βάθος χρόνου έγινε ευδιάκριτο το στοιχείο της αρχής της συνέχειας της εμπειρίας (Dewey, 1980) καθώς αποτέλεσε ένα έντονο βίωμα για τους μαθητές με την έννοια ότι επέζησε παραγωγικά μέσα σε άλλες εμπειρίες που βίωσαν στο νηπιαγωγείο. Αυτό φάνηκε μέσα από τη διαφοροποίηση της στάσης και των απόψεων των μαθητών ως προς τη μη αναπαραστατική ζωγραφική που παρήγαγαν στις οποίες πλέον παρατηρήθηκε σημαντικός περιορισμός των μειωτικών λεκτικών εκφράσεων.

Η δυνατότητα που προσφέρθηκε στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με έναν καλλιτέχνη, τον κ.Κωνσταντίνο Παρδάλη, εμπλούτισε τη μαθησιακή διαδικασία και την αξία της εμπειρίας. Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μαζί του συνέβαλε στη μετάδοση μηνυμάτων που αφορούσαν στο σεβασμό της απόκλισης, της διαισθαντικής και αισθητηριακής γνώσης (Σταματοπούλου, 1998) και αποσκοπούσαν στη σύγκρουση των έως τότε γνωστικών σχημάτων που διέθεταν για τον κόσμο και τα πράγματα, προωθώντας τη λογική ότι η αλήθεια είναι πολυπρισματική και μπορούμε να την προσεγγίσουμε αξιοποιώντας τις αισθήσεις. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η επαφή με το ζωντανό κόσμο της τέχνης μέσω της καθοδήγησης ενός καλλιτέχνη αποτέλεσε σημαντικό όφελος και για τη νηπιαγωγό, καθώς προσέδωσε στη διδασκαλία αμεσότητα και ζωτικότητα (Ρόμπινσον, 1999), διευρύνοντας το φάσμα των προσωπικών αναζητήσεων για το ρόλο της τέχνης στην ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Όταν οι δάσκαλοι επιλέξουν να εντάξουν στο διδακτικό τους έργο τα στοιχεία της «εμπιστοσύνης και της αγάπης» (Rogers & Freiberg, 1994) τότε ανοίγουν μονοπάτια για μια δημιουργική μάθηση για το μαθητή και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία, υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ. 39.

Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας: γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός, σσ. 17,24,28.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική Αγωγή*, Αθήνα: Εκδόσεις: Έλλην, σ. 43.

Kron, W.F. & Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 59,60,113,115.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μαθηση: θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 18.

Παπανούτσος, Π. Ε. (2003). *Η αισθητική, ο κόσμος του πνεύματος*, Αθήνα: Εκδόσεις Νόηση, σ. 206.

Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, σσ. 255-260.

Σοφός, Α. (2009). *Παιδαγωγικές διαστάσεις των Νέων Μέσων, Ενίσχυση του Μιντιακού γραμματισμού για ένα ασφαλές διαδίκτυο*. Αθήνα: Γρηγόρης, σσ. 30,34,42.

Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Αισθητική εμπειρία και μορφές έκφρασης των νηπίων*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 26,70,88,124,165.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης, σσ. 88,97,114,125,156.

Ρηντ, Χ. (1978). *Ιστορία της μοντέρνας τέχνης*. Αθήνα: Υποδομή, σσ. 282-283.

Ρόμπινσον, Κ. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία*. Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 254.

Charman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη, σσ. 22,133,146.

Dewey, J. (1980). *Εκπαίδευση και Εμπειρία*. Αθήνα: Γλάρος, σσ. 18,30.

Freedman, K. (1997). *Teaching Technology for Meaning, Art Education* 50, p. 4.

Gardner, H. (1982). *Art, mind and brain*. New York: Basic Books, p.102.

Hicks, J. (1993). *Technology and Aesthetic Education: A crucial Synthesis, Art Education*, 46, p. 6.

Kolbe, U. (1996). *Co-player and co-artist: New roles for the adult in children's visual arts experiences*. In Shiller, W.: *Issues in expressive arts, Curriculum for early childhood*. Australia: Gordon and Breach publishers, p.74.

Krug, H. D. (2004). *Leadership and Research: Reimagining Electronic Technologies for Supporting Learning through the Visual Arts, Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research* 46, 1, pp. 3-5.

Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge: MIT Press, p.43.

Roggers, C. R. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. New Jersey: Prentice Hall, p. 134.

Shiller, W., & Veale, A. (1996). *The arts: the real business of education*. In Shiller, W. (Ed), *Issues in expressive arts, Curriculum for early childhood*. (p. 5). Australia: Gordon and Breach publishers.

Watson, R. (1990). *Film & Television in Education*. London, New York, Philadelphia: The Flamer Press. p.1