

**ΤΕΙ ΗΠΕΙΡΟΥ ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ ΜΕΣΩ ΜΟΡΦΩΝ ΤΕΧΝΗΣ**

**ΕΚΤΟΡΑΣ ΔΙΛΙΝΤΑΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΗΣ ΠΑΥΛΟΣ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ**

**2014**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	1
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ</b>	4
1.1 Η Εξέλιξη της ιδέας της ειδικής αγωγής. Ιστορική αναδρομή	4
1.2 ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ	7
1.3 Οι πρωτεργάτες της ειδικής αγωγής	9
1.4 Έννοια της νοητικής ανεπάρκειας	12
1.5 Χαρακτηριστικά της νοητικής ανεπάρκειας.	14
1.6 Βαθμίδες νοητικής ανεπάρκειας	15
1.6.1 Βαριά νοητική ανεπάρκεια	15
1.6.2 Μέση νοητική ανεπάρκεια	16
1.6.3 Ελαφριά νοητική ανεπάρκεια	17
1.7 Η αγωγή των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια	19
1.8 Τα επτά είδη ευφυΐας	22
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>	24
2.1 Ορισμός της Εκπαίδευσης	24
2.2 Εκπαιδευτικοί Στόχοι	25
2.3 Μοντέλα εκπαίδευσης	26
2.4 Χαρακτηριστικά μοντέλων	27
2.5 Κοινωνική μάθηση	28
2.6 Η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση	30
2.7 Σχεδιαστικές Αρχές της μάθησης.	31
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</b>	33
3.1 Έννοια της Αισθητικής	33
3.2 Η χρησιμότητα της Αισθητικής	33
3.3 Έννοιες και σκοποί της Αισθητικής αγωγής	34
3.3.1 Κοινωνικοί σκοποί	35
3.3.2 Τεχνικοί και Επαγγελματικοί σκοποί	36
3.3.3 Σκοποί καθαρά Αισθητικοί	36
3.4 Αισθητική αγωγή και Διανοητική αγωγή	37
3.4.1 Αισθητική αγωγή και Ηθική αγωγή	37
3.4.2 Αισθητική αγωγή και Κοινωνική αγωγή	38
3.5 Οι σκοποί της αισθητικής αγωγής στο σχολείο.	38
3.6 Προϋποθέσεις της Αισθητικής αγωγής στο σχολείο	40
3.6.1 Ψυχολογικές προϋποθέσεις	40
3.6.2 Παιδαγωγικές προϋποθέσεις	42
3.6.3 Προϋποθέσεις για δημιουργική ανάπτυξη	46
3.7 Η σημασία της Αισθητικής αγωγής για την αγωγή του παιδιού γενικά	48
3.8 Η Αισθητική Αγωγή σε Άτομα με Ειδικές Ανάγκες	49
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ</b>	52
4.1 Η πολυεδρική αξία του παιδικού ιχνογραφήματος	52
4.2 Ιστορική και Θεωρητική ανασκόπηση	54
4.2.1 Εξελικτικές προσεγγίσεις	54
4.2.2 Κλινικές-προβολικές προσεγγίσεις	55

4.2.3 Καλλιτεχνικές προσεγγίσεις	56
4.2.4 Διαδικαστικές προσεγγίσεις	57
4.3 Τα εξελικτικά στάδια του παιδικού ιχνογραφήματος	58
4.3.1 Το στάδιο του μουτζουρογραφήματος	58
4.3.2 Το στάδιο του αποτυχημένου ρεαλισμού	60
4.3.3 Το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού	61
4.3.4 Το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού	61
4.4 Ανάλυση και ερμηνεία του παιδικού ιχνογραφήματος	63
4.4.1 Η θέση του ιχνογραφήματος στο φύλλο	63
4.4.2 Το περίγραμμα και οι γραμμές	64
4.4.3 Το χρώμα	64
4.4.4 Το περιεχόμενο	65
4.5 Για τη Διαγνωστική Εκτίμηση	66
4.6 Θεραπεία μέσω εικαστικών για ανάπηρα παιδιά	67
4.7 Σχέδιο και Σκέψη	69
4.8 Για μια νέα στάση μπροστά στην εικαστική παιδική τέχνη	71
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο ΧΟΡΟΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗ</b>	73
5.1 Έννοια χορού	73
5.2 Σημασία σκοπός	74
5.3 Μεθοδικές αρχές	77
5.4 Η Σημασία του Χορού και της κίνησης στην Ειδική Αγωγή	79
5.5 Για μια νέα στάση μπροστά στον χορό	80
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο Η ΡΥΘΜΙΚΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</b>	82
6.1 Έννοια της μουσικής αγωγής	82
6.2 Ιστορική αναδρομή	83
6.3 Οι σκοποί και η σημασία της μουσικής αγωγής	84
6.4 Μουσική και κοινωνική συμπεριφορά	86
6.5 Γλώσσα – Μουσική	87
6.6 Μουσικοθεραπεία	88
6.6.1 Σε ποιούς εφαρμόζεται η μουσικοθεραπεία	89
6.6.2 Τι κάνει ο "ασθενής" σε μια συνεδρία μουσικοθεραπείας	89
6.6.3 Ποιός καθορίζει το πώς θα χρησιμοποιηθεί η μουσική	92
6.7 Σύστημα Orff	94
6.8 Για μια νέα στάση μπροστά στη Μουσική και Ρυθμική αγωγή	95
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο Η ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ</b>	97
7.1 Ορισμός του Δράματος	97
7.2 Διαφορές μεταξύ θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος	99
7.3 Σημασία - Στόχοι Εκπαιδευτικού Δράματος	101
7.4 Λόγος και Κίνηση	103
7.5 Κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη	105
7.6 Σχεδιασμός εργαστηριακού μαθήματος Δραματικής Αγωγής	107
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>	109
<b>ΠΡΟΤΑΣΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΘΕΑΤΡΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</b>	110
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	116

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι λόγοι που με παρακίνησαν να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα είναι δύο. Πρώτος και βασικός είναι η βαθιά αγάπη που αισθάνομαι για τα παιδιά, τα οποία με γεμίζουν με πληθώρα ευχάριστων και ειλικρινών συναισθημάτων κάθε φορά που έρχομαι σε άμεση επαφή μαζί τους. Ο δεύτερος λόγος και εξίσου σημαντικός, είναι το ενδιαφέρον που τρέφω για την τέχνη και για κάθε μορφή και τρόπο με τους οποίους μπορεί αυτή να εκφραστεί από κάθε άνθρωπο.

Τα δύο αυτά στοιχεία έχουν για μένα έναν κοινό παρονομαστή. Την ελευθερία που πηγάζει μέσα από τον αυθορμητισμό και την ειλικρίνεια. Τα παιδιά άμα τα αφήσεις ελεύθερα να εκφραστούν μέσα από το παιχνίδι και τα παρατηρήσεις προσεχτικά θα δεις να αποκαλύπτονται μπροστά σου ένα σωρό πλευρές του χαρακτήρα τους. Αυτό πιστεύω, συμβαίνει διότι, τα παιδιά κατέχουν ακόμα μια αγνή οπτική για τούτο εδώ τον κόσμο και επιθυμούν να έρθουν σε επαφή μαζί του με όλο τους το είναι και να αλληλεπιδράσουν μαζί του αυθόρμητα, χωρίς να ανησυχούν για το άμα θα κριθούν.

Η τέχνη από την άλλη είναι ένας τρόπος έκφρασης που δίνει την δυνατότητα στον άνθρωπο να αποκαλύψει τον ψυχικό του κόσμο στους συνανθρώπους του αλλά και στον ίδιο. Στον κόσμο της τέχνης δεν υπάρχει σωστό και λάθος, καθώς ο ψυχισμός και οι ιδέες των ανθρώπων όταν εκφράζονται στην ουσία τους δεν πρέπει να στοχεύουν στο να γίνουν αποδεκτές από το κοινωνικό σύνολο, αλλά πιο απλά στο να πάρουν μορφή και υπόσταση με τον μοναδικό τρόπο που κάθε άνθρωπος κατέχει και με αυτόν μπορεί να εκφραστεί, είτε αυτός ο τρόπος είναι η ζωγραφική, η ποίηση, ο χορός, μουσική κ.α.. Η τέχνη δηλαδή μπορεί να γίνει το "εργαλείο" μέσω του οποίου ο "καλλιτέχνης" μπορεί να διοχετεύσει τις σκέψεις του, τους προβληματισμούς του και τα συναισθήματα του στους συνανθρώπους του, αλλά και να έρθει αντιμέτωπος και με τον ίδιο του τον εαυτό. Για να επιτευχθεί αυτό όμως πρέπει και ο καλλιτέχνης να ψάξει βαθιά μέσα του με ειλικρινή διάθεση και έναν παιδικό αυθορμητισμό θα λέγαμε, χωρίς να κατακρίνει αρχικά ο ίδιος τον εαυτό του.

Σε αυτή την εργασία ασχολήθηκα συγκεκριμένα με την εκπαίδευση και την ψυχολογική ανάπτυξη που μπορεί να προσφέρει η τέχνη στα παιδιά και ιδιαίτερα σε μια πιο ασθενή ομάδα παιδιών, αυτών με νοητική υστέρηση. Είχα την τύχη μέσω της σχολής της Λογοθεραπείας, να έρθω σχετικά νωρίς σε επαφή με παιδιά και ανθρώπους με νοητική υστέρηση. Ήταν μια έντονη αλλά παράλληλα τρυφερή εμπειρία που νομίζω πως με σημάδεψε από εκείνη την κλινική άσκηση στο Ε.Ε.Ε.Κ Ιωαννίνων. Μέχρι σήμερα συνεχίζω να προσπαθώ να έρχομαι σε επαφή με άτομα με ειδικές ανάγκες (πρακτική άσκηση σε Ε.Ε.Ε.Κ στην Αθήνα, καλοκαιρινές κατασκηνώσεις, εθελοντική εργασία σε συλλόγους) έτσι ώστε να γεμίζω εμπειρίες, που θα μου δώσουν την δυνατότητα να μπορέσω να σταθώ στο μέλλον δίπλα τους σαν σωστός επαγγελματίας, που θα μπορούν να εμπιστευθούν και να μοιραστούν μαζί του τα προβλήματα τους και τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν. Θέλω βέβαια να τονίσω και την ευεργετική δράση που έχουν πάνω μου τα παιδιά και αυτοί οι ξεχωριστοί άνθρωποι με την δύναμή τους και την ανιδιοτελή αγάπη που προσφέρουν απλόχερα, ίσως γιατί βιώνουν κάτι που εμείς οι «υγιείς» και γεμάτοι «επιτυχίες» άνθρωποι το έχουμε ξεχάσει.

Η παρούσα εργασία λοιπόν αναπτύσσει το θέμα του πως μέσω της τέχνης έχει την δυνατότητα ο δάσκαλος να "αφυπνίσει" το πνεύμα των παιδιών με έναν δημιουργικό και βιωματικό τρόπο. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται τις ιδιαιτερότητες της ασθενούς αυτής ομάδας, των ατόμων με νοητική υστέρηση, καθώς και τις ανάγκες της στον χώρο της εκπαίδευσης. Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται περισσότερο στην εκπαίδευση και στα διαφορετικά μοντέλα και είδη εκπαίδευσης που έχουν εφαρμοστεί κατά περιόδους στα σχολεία. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται αναλυτικά οι τομείς της προσωπικότητας και της καθημερινή ζωή ενός ατόμου όπου μπορεί να συνεισφέρει η αισθητική αγωγή και υπό ποιες συνθήκες και προϋποθέσεις μπορεί να γίνει αυτό με ορθό τρόπο. Από το 4ο κεφάλαιο και μετά γίνεται αναφορά σε τέσσερις διαφορετικές μορφές τέχνης, στο 4ο για το παιδικό ιχνογράφημα, στο 5ο για το χορό, στο 6ο για την μουσική και στο 7ο για το δράμα. Σε αυτά τα κεφάλαια παραθέτονται μέσα από την βιβλιογραφία, ποικίλοι τρόποι και διαφορετικές δραστηριότητες με τις οποίες θα μπορούσε ένας δάσκαλος ή θεραπευτής ή εμπυχωτής να χρησιμοποιήσει για να φέρει πιο κοντά το

παιδί στον κόσμο της τέχνης και μέσω αυτής να το βοηθήσει με έναν ευχάριστο τρόπο για αυτό αλλά και για τον ίδιο.

Θα ήθελα τέλος να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που με βοήθησαν, με στήριξαν και με έμπνευσαν να πραγματοποιήσω και να ολοκληρώσω αυτήν την εργασία. Η διεξαγωγή της εργασίας θα ήταν αδύνατη, χωρίς την εμπιστοσύνη και την υποστήριξη του καθηγητή Παύλου Χριστοδουλίδη που μου εμπιστεύτηκε το θέμα της και οι υποδείξεις του ήταν σαφείς, κατατοπιστικές και πολύ βοηθητικές. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω τον μουσικό Νικήτα Μαυρογιάννη και την ειδική παιδαγωγό Μαρία Θεωδοράκη από τη Μουσικοθεραπευτική ομάδα, όπου δίπλα τους νιώθω ότι έχω αποκομίσει σημαντικές εμπειρίες, όσον αφορά τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας μιας υγιούς και εύρυθμης καλλιτεχνικής ομάδας. Επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, οι οποίοι είναι πάντα δίπλα μου, σε κάθε βήμα μου και με την αγάπη και την πίστη τους προς το πρόσωπό μου με ωθούνε να συνεχίσω και κυνηγήσω τα όνειρα μου. Το μεγαλύτερο ευχαριστώ όμως νιώθω πως το χρωστάω σε όλα τα παιδιά που έχω έρθει σε επαφή μαζί τους μέχρι στιγμής, τους μικρούς αυτούς ανώνυμους ήρωες, που μου έχουν χαρίσει απλόχερα τόσες όμορφες και σπάνιες στιγμές, μαθαίνοντας μου με τον απλούστερο τρόπο, πως η ζωή δεν είναι πάντα εύκολη αλλά παρά όλες τις δυσκολίες και τα εμπόδια που μπορεί να βρεθούν στον δρόμο μας, χρωστάμε στον εαυτό μας να ονειρευόμαστε και να συνεχίζουμε με χαμόγελο και πίστη αυτόν τον δρόμο που λέγεται ζωή, όπου κι αν μας βγάλει αυτός στο τέλος.

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

## ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ

### 1.1 Η Εξέλιξη της ιδέας της ειδικής αγωγής. Ιστορική αναδρομή

Η πνευματική ανεπάρκεια ήταν ήδη γνωστή στον αρχαίο κόσμο. Τα επίθετα "μωρός", "ηλίθιος", "ιδιώτης", με την σημερινή τους έννοια, βρίσκονται σε πολλά αρχαία κείμενα. Αντίστοιχα επίθετα απαντούμε επίσης σε λατινικά κείμενα. Αντίθετα, δεν γίνεται λόγος για αγωγή καθυστερημένων ατόμων. Όπως παρατηρεί η Μ.Πετρούτσου, το πρόβλημα των καθυστερημένων παιδιών στην πρώτη φάση αντιμετώπιστηκε με την εξαφάνιση τους. Ο Καιάδας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ένα από τα σύμβολα της περιόδου εκείνης: η κοινωνία, με τα προβλήματα που είχε να αντιμετωπίσει, δεν διακινδύνευε την ύπαρξή της, αναλαμβάνοντας "νεκρά" βάρη.

Στη διάρκεια του Μεσαίωνα, η αδιαφορία και η προκατάληψη για τα άτομα με νοητική υστέρηση εκδηλώνεται κάπως διαφορετικά. Οι ελαφρές περιπτώσεις - που εξαιτίας των δυσμενών συνθηκών είναι πολυάριθμες - γίνονται αντικείμενο εκμετάλλευσης, που φτάνει τα όρια της ασυδοσίας. Οι βαρύτερες περιπτώσεις δεν διαχωρίζονται από τις ψυχικές παθήσεις. Έτσι, τα άτομα με βαριά νοητική ανεπάρκεια έχουν την ίδια σκληρή μεταχείριση με τους παράφρονες, που θεωρούνται "αμαρτωλοί", γιατί στην κολασμένη σάρκα τους βρήκε καταφύγιο το πνεύμα του σατανά. Η σάρκα αυτή πρέπει να τιμωρηθεί, να υποφέρει, ώσπου να την εγκαταλείψει το ακάθαρτο πνεύμα και να ελευθερωθεί ο ασθενής.

Στο τέλος του Μεσαίωνα και στους πρώτους μετά την Αναγέννηση χρόνους αρχίζει να εκδηλώνεται κάποιο ενδιαφέρον για τους αδύνατους πνευματικά. Το ενδιαφέρον αυτό στράφηκε πρώτα προς τα πάσχοντα μέλη της τότε άρχουσας τάξης, για την προστασία κυρίως των οικονομικών τους συμφερόντων, σαν μια μορφή αλληλεγγύης των ισχυρών. Αργότερα άρχισε να καλύπτει και άλλα στρώματα. Οπωσδήποτε όμως, μέχρι τα μέσα του 18ου αιώνα δεν γίνεται σκέψη

για αγωγή των παιδιών της κατηγορίας αυτής. Οι προσπάθειες εξαντλούνται σε μια υποτυπώδη περίθαλψη και σε σποραδικές απόπειρες διάγνωσης και προσδιορισμού των δυνατοτήτων που έχουν απομείνει.

Ο 18ος αιώνας έχει ήδη εισέλθει στο τελευταίο τέταρτο του, όταν ένα ξαφνικό γεγονός έρχεται να ξεσπάσει "ως κεραυνός εν αιθρία". Στα δάση της νότιας Γαλλίας, κοντά στην Aveyron, μια ομάδα κυνηγών συλλαμβάνει ένα "λυκόπαιδο" και ο γιατρός J.M. Itard ρίχνεται στην πιο συναρπαστική περιπέτεια της ζωής του: στην εκπαίδευση του "άγριου της Aveyron". Αλλά ο άγριος αυτός δεν είναι μόνο ατίθασος. Είναι, για τα μέτρα των εξουσιαστών του, και νοητικά καθυστερημένος. Το ερώτημα επομένως είχε τεθεί "de facto": Οι πνευματικά αδύνατοι είναι επιδεκτικοί αγωγής; Το γεγονός είναι πολύ σημαντικό, γιατί από τη στιγμή που θα τεθεί το πρόβλημα αρχίζουν να αναζητούνται οι λύσεις.

Έτσι, στη διάρκεια του 19ου αιώνα, σημειώνεται μια αλλαγή στάσης πολύ σημαντική: το ενδιαφέρον δεν περιορίζεται στην περίθαλψη, αλλά στρέφεται και σε πιο προχωρημένους στόχους. Έστω και διστακτικά, ιδρύονται μερικά σχολεία για καθυστερημένους. Το "σχολείο" της Bicetre είναι από τα πρώτα του είδους (1828). Το σπουδαιότερο όμως βήμα έγκειται στο γεγονός ότι η νοητική ανεπάρκεια διαχωρίζεται από τις ψυχικές παθήσεις και γίνεται αντικείμενο ξεχωριστής έρευνας.

Είναι γνωστό ότι στη διάρκεια του 19ου αιώνα, που ονομάζεται και αιώνας της βιομηχανικής επανάστασης, άλλαξε ριζικά η ζωή και η μορφή της κοινωνίας. Μια από τις συνέπειες της αλλαγής αυτής ήταν να ωριμάσει η ιδέα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όλων των παιδιών. Η εφαρμογή του μέτρου έφερε στην επιφάνεια ένα μεγάλο αριθμό παιδιών, που από έλλειψη πνευματικής ωριμότητας δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις σχολικές απαιτήσεις. Πιο απλά, δε μπορούσαν να μάθουν ανάγνωση, γραφή, αρίθμηση. Η ελαφρά επομένως νοητική ανεπάρκεια παρέμενε απαρατήρητη σε κοινωνικό επίπεδο, όσο η φοίτηση δεν ήταν υποχρεωτική.

Έτσι, από την υποχρεωτική εκπαίδευση γεννήθηκε η ανάγκη της ειδικής αγωγής για ορισμένες κατηγορίες παιδιών. Στην Γαλλία, τον Οκτώβριο του 1904, συστήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας μια επιτροπή, για να επεξεργαστεί ένα σχέδιο ειδικής αγωγής. Μέλος της επιτροπής αυτής υπήρξε και ο ψυχολόγος Alfred

Binet, πνεύμα ανήσυχο κα πολυσύνθετο, ανοιχτό σε όλους τους τομείς των γραμμάτων, της τέχνης, της επιστήμης, που ανέλαβε να εκπονήσει μια πρακτική μέθοδο διάγνωσης και ταξινόμησης των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια. Συνεργάστηκε για τον σκοπό αυτό με τον Th. Simon, που τον εισήγαγε στο περιβάλλον των ατόμων με βαριά και μέση νοητική καθυστέρηση του νοσοκομείου Sainte-Anne, και κατέληξε στην παρουσίαση του γνωστού τεστ Binet-Simon. Ακολούθησε η ίδρυση ειδικών σχολικών τάξεων με το νόμο του 1909 και η ειδική αγωγή ακολούθησε από τότε στη Γαλλία τη φυσική της τροχιά.

Ανάλογη ήταν η εξέλιξη της στάσης του κοινωνικού συνόλου και σε άλλες χώρες. Στη Γερμανία π.χ. τα πρώτα εργαστήρια-άσυλα ιδρύθηκαν το 1831 και η πρώτη ειδική τάξη - που διεκδικεί και τα πρωτεία στην Ευρώπη - το 1863. Παρόμοιες προόδους παρατηρούμε στην Ελβετία, την Αγγλία, την Αυστρία, το Βέλγιο όπου σημειώνουμε την επίδραση του Decroly, στην Ιταλία με τη Montessori, τις Η.Π.Α. κ.α. Στην Ελλάδα το πρώτο ειδικό σχολείο ιδρύθηκε το 1937, με την επωνυμία "Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών" στην Καισαριανή.

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο το θέμα της αγωγής των μειονεκτικών ατόμων αντιμετωπίστηκε πιο ρεαλιστικά και πιο αποτελεσματικά. Από την στιγμή που τα Ενωμένα Έθνη υιοθέτησαν τη διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, όλα τα κράτη-μέλη συνειδητοποίησαν την υποχρέωση τους να εντείνουν τη δραστηριότητά τους και προς την κατεύθυνση των αδύναμων σωματικά και πνευματικά μελών. Η πρόοδος της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, η ευκολότερη διακίνηση των ιδεών, ο βαθμιαίος εκδημοκρατισμός της παιδείας, άνοιξαν τον δρόμο για νέες, πιο αποτελεσματικές μεθόδους. Επιστήμονες στράφηκαν με ενθουσιασμό προς την κατεύθυνση αυτή, διεθνείς οργανώσεις συνέβαλαν στη χρηματοδότηση των προγραμμάτων, κινητοποιήθηκαν οι τοπικοί φορείς, οι γονείς ενώθηκαν σε συλλόγους, οι σύλλογοι οργανώθηκαν σε διεθνείς οργανώσεις. Το 1960 ιδρύθηκε στη Χάγη ο Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος Γονέων και Ειδικών Επιστημόνων και στις 24 Οκτωβρίου του 1968, ο Διεθνής Σύνδεσμος για τα παιδιά με νοητική ανεπάρκεια διατύπωσε την παρακάτω διακήρυξη γενικών και ειδικών δικαιωμάτων. (Κυπριωτάκη 1989)

## **1.2 ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ**

**Ο Διεθνής Σύνδεσμος των εταιριών για άτομα με νοητική ανεπάρκεια διατυπώνει ως εξής τα γενικά και ειδικά δικαιώματα τους.**

### **Άρθρο 1ο**

Το άτομο με νοητική ανεπάρκεια έχει τα ίδια βασικά δικαιώματα με τους άλλους πολίτες της ίδιας χώρας και της ίδιας ηλικίας.

### **Άρθρο 2ο**

Το άτομο με νοητική ανεπάρκεια έχει δικαίωμα σε ανάλογη ιατρική περίθαλψη, σωματική αποκατάσταση και εκπαίδευση, για να μπορέσει να αναπτύξει στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις ικανότητες και δεξιότητες του, ανεξάρτητα από το βαθμό της αναπηρίας του. Κανένα καθυστερημένο άτομο δεν πρέπει να στερείται τις υπηρεσίες αυτές με το αιτιολογικό ότι συνεπάγονται μεγάλες δαπάνες.

### **Άρθρο 3ο**

Ανάλογα με τις ικανότητες του, έχει το δικαίωμα να συμμετέχει στην παραγωγική διαδικασία και την επαγγελματική απασχόληση, καθώς και το δικαίωμα σε οικονομική ασφάλεια και αξιοπρεπές επίπεδο ζωής.

### **Άρθρο 4ο**

Έχει το δικαίωμα συμμετοχής στην κοινωνική ζωή. Αν χρειαστεί περίθαλψη σε ίδρυμα, το τελευταίο αυτό θα πρέπει να έχει οικογενειακό χαρακτήρα και να βρίσκεται όσο το δυνατόν πιο κοντά στη μόνιμη κατοικία του μειονεκτικού ατόμου.

### **Άρθρο 5ο**

Αν παραστεί ανάγκη, δικαιούται να έχει κηδεμονία, ικανή να προστατεύει την προσωπική του ευημερία και να ικανοποιεί τα ενδιαφέροντά του. Αυτός που παρέχει άμεσες υπηρεσίες δεν πρέπει να εκτελεί ταυτόχρονα και χρέη κηδεμόνα.

## **Άρθρο 6ο**

Έχει το δικαίωμα να προστατεύεται από εκμετάλλευση, κατάχρηση, καταπίεση ή από κατώτερης ποιότητας θεραπεία. Όταν προσάγεται σε δίκη, έχει το δικαίωμα σε νόμιμη υπεράσπιση, που πρέπει να στηρίζεται πάνω σε δίκαιη εκτίμηση του βαθμού της υπευθυνότητας.

## **Άρθρο 7ο**

Αν εξαιτίας της σοβαρότητας μειονεκτημάτων του δεν είναι σε θέση να διεκδικήσει μόνο τα δικαιώματά του, η διαδικασία για την τροποποίηση ή την άρνηση των δικαιωμάτων του θα προϋποθέτει κατάλληλη νομική προστασία, που θα εξασφαλίζει το άτομο αυτό από κάθε κατάχρηση, εκμετάλλευση ή καταπίεση, και θα βασίζεται σε εκτίμηση της κοινωνικής ωριμότητας του, από εμπειρογνώμονες που έχουν τα απαραίτητα προσόντα. Το άτομο με νοητική ανεπάρκεια πρέπει να επανεξετάζεται κατά διαστήματα και να έχει το δικαίωμα προσφυγής σε ανώτερα υπηρεσιακά κλιμάκια.

Κυρίως το καθυστερημένο άτομο πρέπει να έχει το σεβασμό των συνανθρώπων του. (Κυπριωτάκη 1989)

Προσωπικά, σ αυτό το σημείο, θα ήθελα να προσθέσω κι ένα δικό μου προβληματισμό, όσον αφορά την ειδική αγωγή στο Ελληνικό κράτος, που μου δημιουργήθηκε κατά την περίοδο της πρακτικής μου άσκησης σε ένα ίδρυμα για άτομα με ειδικές ανάγκες αλλά και από τις εμπειρίες μου μέσα από τον χώρο της εκπαίδευσης γενικά. Αναφέρω παραπάνω πως το πρώτο ενδιαφέρον για μειονεκτικά άτομα εκδηλώθηκε στους κύκλους της αριστοκρατίας τους πρώτους αιώνες της Αναγέννησης, κάτι που φαίνεται πολύ άδικο για τον υπόλοιπο πληθυσμό της τότε εποχής. Τώρα θέλω να κάνω έναν παραλληλισμό με το σήμερα και την κατάσταση που επικρατεί στην δημόσια ειδική αγωγή της χώρας μας.

Μήπως μετά από τόσους αιώνες επιστημονικής προόδου στον χώρο της ειδικής αγωγής, η χώρα μας συνεχίζει να έχει μια αντιμετώπιση προς αυτά τα

άτομα, αντίστοιχη με εκείνη της Αναγέννησης; Και μήπως τελικώς αυτοί που έχουν την δυνατότητα να προσφέρουν στα παιδιά τους της κατάλληλη περίθαλψη και εκπαίδευση είναι αυτοί που έχουν την οικονομική δυνατότητα;

Γιατί ανεξάρτητα από την Διεθνή Διακήρυξη που υποτίθεται πως θα έπρεπε να προστατεύει νομικά αυτήν την αδύναμη ομάδα ανθρώπων, η ελληνική κοινωνία με τις προτεραιότητες που έχει θέση την σήμερα ημέρα, όπου η δημόσια εκπαίδευση και πόσο μάλλον η ειδική εκπαίδευση βρίσκεται σε δεύτερη μοίρα, αφήνει αυτά τα παιδιά και τους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν έναν δεύτερο καιάδα. Με μοναδικούς διασωθέντες αυτούς που η οικονομική ευχέρεια των οικογενειών τους, τους δίνει την ευκαιρία να έχουν μια καλύτερη μεταχείριση σε ιδιωτικά πλαίσια.

### **1.3 Οι πρωτεργάτες της ειδικής αγωγής**

Ο Jean Itard αρχικά ασχολήθηκε με τις διαταραχές ακοής και τις συνέπειές τους. Επινόησε πλήθος ασκήσεων για την βελτίωση της ακοής και κατόρθωσε να θεραπεύσει πολυάριθμες περιπτώσεις μερικής βαρηκοΐας, καθώς και να εφοδιάσει με ένα όργανο γλωσσικής επικοινωνίας πολλά κωφάλαλα παιδιά. Και επειδή έλλειψη επικοινωνίας σημαίνει, ελλιπή πνευματική ανάπτυξη, ο Itard ήρθε αναγκαστικά σε επαφή με το πρόβλημα της πνευματικής ανεπάρκειας, πρόβλημα που δεν άργησε να τοποθετηθεί στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων του.

Στα τέλη του 1800 μεταφέρεται στο Παρίσι ένα παιδί, που είχε βρεθεί να ζει στο δάσος και όπου είχε πάρει το όνομα Victor. Η ώρα του Itard είχε σημάει. Ο δάσκαλος του και διάσημος την εποχή εκείνη Pinel γνωματεύει ότι "ο άγριος της Aveyron" γεννήθηκε ηλίθιος και για το λόγο αυτό έμεινε έξω από την κοινωνία. Αλλά ο Itard δεν συμφωνεί. Κατά την άποψη του, η καθυστέρηση του παιδιού είναι δευτερογενής, προήλθε από την εγκατάλειψη και την απουσία κοινωνικών ερεθισμάτων. Αναλαμβάνει έτσι την εκπαίδευση του.

Η μέθοδος που ακολούθησε πήγασε από τις βασικές του θέσεις του αισθησιοκράτη και από την μέχρι τότε εμπειρία του με τα κωφάλαλα παιδιά. Διαμορφώθηκε όμως τελικά κατά την πολύχρονη εφαρμογή της στην αγωγή του Victor, με ένα συνεχές πήγαινε-έλα ανάμεσα στην πρακτική και τη θεωρία, ανάμεσα στα προβλήματα της γνώσης και της εφαρμογής. Γι' αυτό και θεωρείται σκαπανέας της πειραματικής παιδαγωγικής. Βασικές επιταγές της μεθόδου του είναι:

- Πίστη στην ευόδωση του έργου.
- Αγάπη προς τον μαθητή.
- Άσκηση των αισθήσεων.

Οι τρεις αυτές επιταγές εξακολουθούν άλλωστε και σήμερα να αποτελούν προϋπόθεση επιτυχίας κάθε μεθόδου

Ειδικότερες επιδιώξεις του Itard ήταν:

- Προσαρμογή του παιδιού στην κοινωνική ζωή.
- Ευαισθητοποίηση του νευρικού συστήματος.
- Διεύρυνση παραστατικού κύκλου με τη δημιουργία νέων αναγκών.
- Χρήση λόγου.
- Άσκηση σε απλές νοητικές πράξεις.

Σύμφωνα με τις εκθέσεις του 1801 και του 1806, σε πολλούς τομείς ο Victor σημείωσε μεγάλη πρόοδο, σε άλλους όχι. Ο Itard δεν έμεινε απόλυτα ευχαριστημένος. Ίσως επίσης να μην είχε συνειδητοποιήσει ότι με τις ενέργειες του άνοιγε δρόμο για μια μεγάλη και το ίδιο συναρπαστική περιπέτεια: την αφύπνιση του πνεύματος των μειονεκτικών ατόμων.

**O Edward Seguin (1812-1880)** συνδύαζε επίσης τις ιδιότητες του γιατρού και του παιδαγωγού. Μόνο που αυτός ξεκίνησε ως δάσκαλος και ένωθε πιο άνετα στο κλίμα της παιδαγωγικής. Μαθητής του Itard, συνέχισε το εκείνου και βελτίωσε τη μέθοδο του. Ενώ δηλαδή ο Itard είχε τονίσει τη σημασία των αισθήσεων, ο Seguin,

χωρίς να παραμελήσει την πλευρά αυτή, έδωσε μεγαλύτερο βάρος στη δράση του ατόμου. Γι' αυτό συγκαταλέγεται στους προδρόμους των ενεργητικών μεθόδων.

Μερικές παρατηρήσεις του είναι πολύ σημαντικές. Συνιστούσε τη συστηματική μελέτη κάθε παιδιού ξεχωριστά, πριν αρχίσει η εκπαίδευση του. Θεωρούσε επίσης ότι κανένα πρόγραμμα, βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο, κοινό ή εξατομικευμένο, δεν μπορεί να είναι τελεσίδικο, Βασική επίσης είναι η υπόδειξή του για την μακροπρόθεσμη κλιμάκωση των παιδαγωγικών ενεργειών: από τη σωματική στην πνευματική ζωή, από την άσκηση των αισθήσεων στην απόκτηση ιδεών, από τις ιδέες στη συνειδητοποίηση του καλού και του κακού.

Αν προσθέσουμε την επινόηση, κατασκευή και χρησιμοποίηση πλούσιου εκπαιδευτικού υλικού, την εισαγωγή παιδαγωγικών παιχνιδιών στο πρόγραμμα απασχολήσεων, την επισήμανση του ρόλου που διαδραματίζει η βελτίωση των υλικών συνθηκών, μέσα στις οποίες αναπτύσσεται το παιδί, τις λεπτομερείς οδηγίες που δίνει για στους δασκάλους για την καλή επαφή με το καθυστερημένο παιδί, τις επικλήσεις του για τη σωστή κατάρτιση του προσωπικού κλπ., αντιλαμβανόμαστε τη μεγάλη συμβολή του αγνοημένου αυτού δασκάλου στην υπόθεση της ειδικής αγωγής.

Πνεύμα φωτεινό, άνθρωπος της σκέψης και προπαντός της δράσης, ο **Decroly** βρήκε την κλήση του στην παιδαγωγική έρευνα και πράξη, ύστερα από διαδοχικούς επιστημονικούς αναπροσανατολισμούς. Από την ιατρική κατέληξε στην παιδαγωγική, περνώντας διαδοχικά από την βιολογία, τη νευρολογία, την ψυχιατρική, την παιδοψυχιατρική, την ψυχολογία και την ειδική αγωγή.

Ο Βέλγος παιδαγωγός υπηρέτησε το μειονεκτικό παιδί ως καθηγητής των παιδαγωγικών στο Πανεπιστήμιο των Βρυξελλών, ως καθηγητής παιδαγωγικών ακαδημιών και επαρχιακών ιδρυμάτων για την κατάρτιση δασκάλων ειδικών τάξεων, ως γενικός υγειονομικός επιθεωρητής των ειδικών τάξεων στις Βρυξέλλες, ως διευθυντής του Ινστιτούτου Ειδικής Αγωγής, καθώς και από άλλες θέσεις και με άλλες δραστηριότητες.

Οι θέσεις του για την αγωγή του καθυστερημένου παιδιού ξεκινούν από την βασική ιδέα ότι "ανάμεσα στο ομαλό και το μη ομαλό παιδί δεν υπάρχει ποιοτική διαφορά, δεν υπάρχει διαφορά φύσης. Οι ίδιοι ψυχολογικοί νόμοι ισχύουν και στις δύο περιπτώσεις, μόνο που στα μη ομαλά παιδιά η πρόοδος συντελείται με πιο βραδύ ρυθμό". Αυτό σημαίνει ότι, κατά την άποψη του, οι γενικές αρχές του συστήματος που προτείνει για την αγωγή του κανονικού παιδιού πρέπει να ισχύουν και στην περίπτωση της ειδικής αγωγής, με ανάλογη προσαρμογή τους στο ρυθμό με τον οποίο εξελίσσεται και μπορεί να αποδώσει το μη ομαλό παιδί.

Ο Decroly συνήθιζε να λέει ότι τα όσα υποστηρίζει δεν αποτελούν αξιώματα, αλλά προτάσεις που μπορούν να αποτελέσουν βάσεις για παραπέρα εξορμήσεις. Και οι προτάσεις του αυτές, με όποιο πρίσμα κι αν κριθούν, αποδείχτηκαν μέχρι σήμερα ιδιαίτερα χρήσιμες.

Η **Montessori**, όπως ακριβώς και ο Decroly, ανήκει στα φωτεινά εκείνα πνεύματα της ιατρικής, που με ενδιάμεσο στάδιο την αγωγή του ειδικού παιδιού - όπου συναντιούνται οι φροντίδες του γιατρού και του δασκάλου - αναδείχτηκαν σε θεμελιωτές της νέας παιδαγωγικής. Η Ιταλίδα παιδαγωγός είχε την ευκαιρία, λίγο μετά το τέλος των ιατρικών της σπουδών (1896), να ασχοληθεί με ψυχασθενικά παιδιά στην ψυχιατρική κλινική του Πανεπιστημίου της Ρώμης. Η επαφή μαζί τους κέντρισε το ενδιαφέρον της και την ώθησε στη μελέτη των έργων του Itard και του Seguin για την νοητική ανεπάρκεια και την αντιμετώπισή της. Οι δύο αυτοί συγγραφείς άσκησαν βαθύτατη επίδραση στη σκέψη της. Αποδέχτηκε την ιδέα τους ότι " το πρόβλημα των ψυχασθενικών παιδιών είναι πρώτα παιδαγωγικό και ύστερα ιατρικό" και την ενστερνίστηκε με ενθουσιασμό.

Η προσφορά της Montessori στον τομέα της ειδικής αγωγής είναι γενικά πολύ σημαντική. Αναφέρεται στον τομέα του προσδιορισμού των εννοιών, στην υιοθέτηση γενικών αρχών, στην διαμόρφωση μεθόδων αγωγής και διδασκαλίας, στην επινόηση διδακτικού υλικού, κλπ. Και αν ένα μέρος των διακηρύξεων της εξετάζεται σαν μια βαθμίδα στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής, ένα άλλο μέρος, ίσως το πιο σημαντικό, εξακολουθεί να έχει πρωτεύουσα θέση στα προγράμματα α και τη σχολική πρακτική. (Κυπριωτάκη 1989)

#### 1.4 Έννοια της νοητικής ανεπάρκειας.

Σύμφωνα με τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Ν. Παρασκευόπουλο η καθιέρωση ενός γενικού όρου για τη νοητική ανεπάρκεια παρουσιάζει ποικίλες δυσκολίες. Ο κυριότερος λόγος είναι, "ότι η νοητική καθυστέρηση δεν είναι μια ιδιαίτερη παθολογική κατάσταση, αλλά ένας γενικός όρος που περιλαμβάνει πλήθος ανομοιογενών παθολογικών περιπτώσεων" (Παρασκευόπουλος, 1977). Γενικά μιλάμε για νοητική ανεπάρκεια, όταν διαπιστώνεται αισθητή απόκλιση από το "κανονικό" στην πνευματική εξέλιξη ενός ατόμου (Κυπριωτάκη 1989). Όμως για τον καθορισμό της έννοιας της νοητικής ανεπάρκειας ασχολούνται διάφορες επιστημονικές ειδικότητες που η καθεμία εντοπίζει το ενδιαφέρον της σε ορισμένες μόνο διαστάσεις του προβλήματος (Παρασκευόπουλος, 1977).

Στο βιβλίο της η Δρ. Α. Κυπριωτάκη αναφέρει μερικές από τις αποκλίσεις αυτές στις διάφορες επιστήμες π.χ. "η ιατρική χρησιμοποιεί τον όρο **ολιγοφρένεια**, ενώ οι ψυχολόγοι προτιμούν τον όρο **νοητική ανεπάρκεια**". Γεγονός είναι πάντως ότι δεν έχει υιοθετηθεί κάποιος ενιαίος όρος, έτσι οι συγγραφείς ανάλογα με τις προτιμήσεις τους και την προέλευση τους, χρησιμοποιούν και άλλους ταυτόσημους όρους, όπως "διανοητική καθυστέρηση", "πνευματική καθυστέρηση", "ανεπαρκής νοημοσύνη" και "νοητική υστέρηση". Οι διαφορές ανάμεσα στους ψυχολόγους δεν είναι μόνο λεκτικές και πέρα από την ορολογία αυτές εκτείνονται και στην αντίληψη για την νοητική καθυστέρηση. Ορισμένοι από αυτούς τονίζουν κυρίως τη μειωμένη πνευματική απόδοση, άλλοι επιμένουν περισσότερο στην αδυναμία κοινωνικής προσαρμογής. Οι πρώτοι ρίχνουν το βάρος στην εξέλιξη των λογικών μηχανισμών. Οι δεύτεροι προσδίδουν στη νοητική ανεπάρκεια περισσότερο κοινωνικό χαρακτήρα. Ανάλογη με τις πεποιθήσεις είναι φυσικά και η αντιμετώπιση της διαταραχής. Γι' αυτό, τα τελευταία χρόνια επιχειρείται μια πιο συνολική θεώρηση της, για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργεί. Στους ορισμούς αυτούς βλέπουμε αρχικά να υπερισχύει το κριτήριο της νοημοσύνης, με την πνευματική ηλικία ή το δείκτη νοημοσύνης και προοδευτικά να υπεισέρχεται, όλο και εμφανέστερα, το κριτήριο της κοινωνικής προσαρμογής (Κυπριωτάκη 1989)

### 1.5 Χαρακτηριστικά της νοητικής ανεπάρκειας.

Το πρώτο από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι ότι η διαταραχή δεν περιορίζεται στην νοημοσύνη, αλλά εκτείνεται στο σύνολο των ψυχικών, κάποτε μάλιστα και των αισθησιοκινητικών λειτουργιών. Η νοητική υστέρηση συνοδεύεται π.χ. από ατελή προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, μειωμένη συναισθηματικότητα, αφιθυμικές διαταραχές, προσβολή κινητικότητας, γλωσσική ανεπάρκεια, κ.α.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της νοητικής ανεπάρκειας είναι η μονιμότητα, το μη επανορθώσιμο της διαταραχής. Ο καθυστερημένος νοητικά δεν είναι δυνατό να μεταμορφωθεί σε άτομο κανονικής νοημοσύνης. Εκείνο που επιδιώκεται με τις ιατρικές φροντίδες και την ειδική αγωγή είναι η αξιοποίηση του δυναμικού που απομένει και προπαντός η προσαρμογή του περιβάλλοντος, που δεν είναι αναγκαστικά συνάρτηση της νοημοσύνης.

Άλλο γνώρισμα της νοητικής ανεπάρκειας είναι ο αργός ρυθμός και η πρόωρη παύση της ανάπτυξης των ψυχικών λειτουργιών. Επιπλέον, η κάθε λειτουργία έχει το δικό της ρυθμό και το δικό της χρονικό όριο. Συνήθως, δυσμενέστερη είναι η εξέλιξη των λογικών και ορισμένων άλλων γνωστικών μηχανισμών (Κυπριωτάκη 1989).

Πρέπει να τονιστεί ότι, σύμφωνα με τον ορισμό του Αμερικάνικου Συνδέσμου Νοητικής Καθυστερήσεως, για να χαρακτηριστεί ένα άτομο καθυστερημένο, πρέπει τα πιο πάνω τρία κριτήρια να είναι παρόντα συγχρόνως (Παρασκευόπουλος, 1977).

Συνοψίζοντας τα ανωτέρω, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η νοητική ανεπάρκεια είναι κατάσταση πρωτογενής και μη επανορθώσιμη, με συμπτώματα τη μειονεξία του ατόμου στον πνευματικό τομέα, τη δυσκολία προσαρμογής του στο περιβάλλον, την κοινωνική ανωριμότητα και την επέκταση της διαταραχής στο σύνολο σχεδόν του ψυχοσωματικού μηχανισμού του ατόμου. Η σοβαρότητα των συμπτωμάτων αυτών εξαρτάται φυσικά από τη βαθμίδα νοητικής ανεπάρκειας, στην οποία βρίσκεται το άτομο (Κυπριωτάκη 1989).

## **1.6 Βαθμίδες νοητικής ανεπάρκειας.**

Ανάλογα με την σοβαρότητα της, η νοητική ανεπάρκεια διακρίνεται σε διάφορες βαθμίδες. Σε γενικές γραμμές περιγράφονται τρεις βαθμίδες νοητικής ανεπάρκειας, για τις οποίες η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας προτείνει τους όρους "βαριά", "μέση" και "ελαφρά" νοητική ανεπάρκεια. Η διάκριση αυτή, μολονότι στην ουσία της γίνεται αποδεκτή, παίρνει διαφορετική μορφή από τον έναν συγγραφέα στον άλλο.

Σημαντικές είναι οι διαφορές που οφείλονται σε διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης. Υπάρχουν π.χ. διαχωρισμοί με βάση το επίπεδο νοημοσύνης, την προσαρμογή στο περιβάλλον, την κοινωνική ωριμότητα. Υπάρχουν επίσης οι εκπαιδευτικές ταξινομήσεις.

Στην ταξινόμηση με βάση της δυνατότητες του ατόμου να δεχτεί αγωγή και εκπαίδευση, διακρίνουμε: τον "ανεπίδεκτο αγωγής", τον "ασκήσιμο" και τον "εκπαιδεύσιμο". Στις περισσότερες ταξινομήσεις προστίθεται συνήθως και με τέταρτη βαθμίδα, που αναφέρεται στις οριακές καταστάσεις (ανάμεσα στην ελαφρά ανεπάρκεια και την ομαλή εξέλιξη του ατόμου).

### **1.6.1 Βαριά νοητική ανεπάρκεια**

Με τον όρο "βαριά νοητική ανεπάρκεια" η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας υπονοεί τη χειρότερη μορφή νοητικής ανεπάρκειας. Τα άτομα που εντάσσονται στην κατηγορία αυτή, ανάλογα με το κριτήριο που χρησιμοποιείται, ονομάζονται ιδιώτες, ανεπίδεκτοι αγωγής ή παντελώς εξαρτημένοι. Τα άτομα με βαριά νοητική ανεπάρκεια έχουν δείκτη νοημοσύνης μικρότερο από 25 και πνευματική ηλικία κάτω από 3 έτη.

Από την πλευρά φυσικής εμφάνισης, το πρόσωπο των ατόμων αυτών είναι συνήθως ανέκφραστο και απαθές, το βλέμμα ζώδες, η αδεξιότητα των κινήσεων τους έκδηλη, η λειτουργία μερικών αισθήσεων ατελής. Παρατηρούνται επίσης και

σωματικές ανωμαλίες, όπως μικρό ανάστημα, το ασύμμετρο πρόσωπο, τα ακανόνιστα αυτιά, οι κρανιακές ανωμαλίες, το στενό μέτωπο κ.α.

Από την άποψη των γνωστικών λειτουργιών, η κριτική ικανότητα απουσιάζει ή βρίσκεται σε υποτυπώδη κατάσταση, η φαντασία, η μνήμη, η προσοχή υπολειτουργούν, η γλωσσική ικανότητα παραμένει σε βρεφικό επίπεδο και δεν επιτρέπει την επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους. Κάθε πνευματική εξέλιξη των ατόμων αυτών παύει γύρω στο 6ο ή στο 7ο έτος ζωής τους.

Παρόμοια κατάσταση παρατηρείται και στους τομείς των συναισθημάτων και της κοινωνικής προσαρμογής. Η κοινωνική εξέλιξη παύει γύρω στο 10ο έτος ζωής των ατόμων αυτών, χωρίς πάντως να ξεπεράσει το επίπεδο ενός κανονικού τετράχρονου παιδιού. Ο ιδιώτης παραμένει ουσιαστικά ακοινωνήτος.

Μονολότι και στη βαριά νοητική ανεπάρκεια υπάρχουν διαβαθμίσεις, μπορούμε γενικά να πούμε ότι οι προοπτικές για μάθηση, για αξιόλογη βελτίωση ή για μερική έστω αυτοεξυπηρέτηση είναι ελάχιστες. Τα άτομα της κατηγορίας αυτής έχουν ανάγκη από ολική προστασία, είτε στα πλαίσια της οικογένειας είτε σε κατάλληλο ιδρυματικό περιβάλλον.

### **1.6.2 Μέση νοητική ανεπάρκεια**

Τά άτομα με "μέση νοητική ανεπάρκεια" δεν μπορούν να κατανοήσουν το γραπτό λόγο ούτε να τον χρησιμοποιήσουν στην επικοινωνία τους με τους άλλους. Δεν μπορούν δηλαδή να μάθουν γραφή και ανάγνωση, καθώς δεν είναι σε θέση να μάθουν αριθμητική. Τους λείπει επομένως η ικανότητα για τις βασικές σχολικές μαθήσεις. Δεν θεωρούνται λοιπόν εκπαιδευσιμοι.

Θεωρούνται όμως ασκήσιμοι. Είναι δηλαδή σε θέση να αποκτήσουν με τη μίμηση και την άσκηση ορισμένες γνώσεις, που θα τους επιτρέψουν να αυτοεξυπηρετούνται με στοιχειώδη έστω τρόπο, να παίρνουν μερικές συνηθισμένες προφυλάξεις, να εκτελούν μια απλή εργασία, συνήθως χειρωνακτική.

Από την άποψη της νοητικής εξέλιξης, η πνευματική ηλικία των παιδιών μέσης νοητικής ανεπάρκειας δεν ξεπερνά τα 7 έτη, και ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται από 25 μέχρι 50. Η αντιληπτική και η παραστατική λειτουργία βρίσκονται σε κάπως ανεκτό επίπεδο, η προσοχή παρουσιάζεται ασταθής, η μάθηση, όπου είναι δυνατή, προχωράει με πολύ αργό ρυθμό. Το λεξιλόγιο παραμένει φτωχό και η σύνταξη απλοϊκή. Η αφαιρετική ικανότητα είναι ελάχιστα αναπτυγμένη και επιτρέπει το σχηματισμό απλών μόνο εννοιών. Κάθε εξέλιξη των νοητικών δεξιοτήτων παύει γύρω στο 120 έτος της ζωής τους.

Από την πλευρά της φυσικής εμφάνισης δεν υπάρχουν σοβαρά ελαττώματα ούτε παραμορφώσεις. Τα άτομα μέσης νοητικής ανεπάρκειας έχουν συνήθως κοινό πρόσωπο και συνηθισμένη σωματική διάπλαση, προδίδονται όμως από την έκφραση και τις ψυχοκινητικές τους αντιδράσεις.

Από την άποψη της κοινωνικότητας και της προσαρμογής, οι αντιδράσεις των ατόμων αυτών είναι συχνά αντιφατικές, από τη μια στιγμή στην άλλη και από το ένα πρόσωπο στο άλλο. Είναι συνήθως υπάκουοι και αφοσιωμένοι στα πρόσωπα από τα οποία εξαρτώνται, και ταυτόχρονα ευέξαπτοι. Οι αντιδράσεις τους παίρνουν κάποτε αντικοινωνικό χαρακτήρα, εξαιτίας του μειωμένου ανασχετικού ελέγχου που ασκείται από την κεντρική λειτουργία. Η κοινωνική τους ανάπτυξη παύει γύρω στο 15ο έτος της ζωής.

### **1.6.3 Ελαφριά νοητική ανεπάρκεια**

Μιλάμε για ελαφρά νοητική ανεπάρκεια, όταν η πνευματική ηλικία ενός ατόμου είναι ανώτερη των 7 κατώτερη των 10 ή όταν ο δείκτης νοημοσύνης κυμαίνεται μεταξύ 50 και 70. Αυτά τα άτομα χαρακτηρίζονται εκπαιδεύσιμοι.

Από σωματική άποψη δεν παρατηρούνται στίγματα ή άλλα ελαττώματα, ενδεικτικά της διαταραχής. Το ύψος και το βάρος βρίσκονται συνήθως σε κανονικά επίπεδα, η διάπλαση είναι φυσιολογική, το πρόσωπο επίσης. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με την εξέλιξη ορισμένων λειτουργιών. Πρώτη σχετικά ένδειξη είναι ότι το βρέφος αργεί να χαμογελάσει στα πρόσωπα του άμεσου περιβάλλοντος του.

Σύμπτωμα και ταυτόχρονα ένδειξη της διαταραχής είναι η αισθητή καθυστέρηση της πρώτης οδοντοφυΐας. Το φαινόμενο είναι φυσικά τόσο πιο έκδηλο, όσο βαρύτερη είναι η μορφή της ανεπάρκειας.

Ο κινητικός τομέας δέχεται συχνά τον αντίκτυπο της διαταραχής. Η αδεξιότητα των κινήσεων, η ατελής οργάνωση τους, ο ακανόνιστος μυϊκός τόνος, είναι φαινόμενα συνηθισμένα. Προανάκρουσμα τους είναι θα λέγαμε η καθυστερημένη έναρξη του βαδίσματος. Στο ζήτημα αυτό χρειάζεται μεγάλη προσοχή. Η αργοπορημένη κατάκτηση της δεξιότητας αυτής μπορεί να μην έχει καμιά σχέση με νοητική ανεπάρκεια.

Η κατάκτηση της γλώσσας πραγματοποιείται ομοίως με βραδύ ρυθμό. Κάτι που γίνεται έντονα και οδυνηρά αισθητό από τους γονείς. Τελικά βεβαίως το παιδί με ελαφρά νοητική καθυστέρηση θα κατακτήσει την γλώσσα, οπωσδήποτε όχι με τον πλούτο και την πληρότητα ενός κανονικού συνομηλίκου του, σε βαθμό όμως που θα του επιτρέψει ομαλή επικοινωνία με το περιβάλλον του.

Η διαταραχή εκτείνεται και στην περιοχή του συναισθήματος και γενικότερα του χαρακτήρα. Παρατηρούνται ποικίλες συγκινησιακές μεταπτώσεις. Η ελαττωμένη κριτική τους ικανότητα τους καθιστά ομοίως ευάλωτους υποβολή και σε ποικίλες ύποπτες επιδράσεις.

Από όσα μέχρι τώρα αναφέραμε επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η νοητική ανεπάρκεια, έστω και στην ελαφρά μορφή της είναι διαταραχή που εκτείνεται στο σύνολο της προσωπικότητας. (Κυπριωτάκη 1989)

## 1.7 Η αγωγή των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια

Η αγωγή των παιδιών με νοητική ανεπάρκεια, όπως και κάθε άλλη μορφή ειδικής αγωγής, αποβλέπει στην τελειότερη ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων που απομένουν στο μεινεκτικό παιδί.

Ειδικότερα, οι ενέργειες μας αποβλέπουν:

- I. Στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού.
- II. Στην γλωσσική ανάπτυξη του.
- III. Στην όσο γίνεται καλύτερη αυτοεξυπηρέτησή του.
- IV. Στη στοιχειώδη κοινωνική προσαρμογή του.
- V. Στη συμμετοχή του στην εργασία.

I. Στον τομέα της **ψυχοκινητικής ανάπτυξης** επιδιώκεται στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό ο έλεγχος του σώματος, η βελτίωση της κινητικότητας, ο συντονισμός των κινήσεων, η ακρίβεια τους, ο προσανατολισμός τους σε ορισμένο στόχο, η εκτίμηση των αποτελεσμάτων, η νέα δοκιμή, κλπ.

II. Στον τομέα της **γλωσσικής ανάπτυξης** επιδιώκεται η κατάκτηση του προφορικού λόγου, δεδομένου ότι τα παιδιά της κατηγορίας αυτής δεν έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες για να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Δυσκολίες, αλλού μεγάλες και αλλού μικρότερες, θα υπάρξουν ασφαλώς τόσο στην κατανόηση, όσο και στην χρήση του προφορικού λόγου. Αξίζει όμως κάθε προσπάθεια στον τομέα αυτόν, γιατί η γλωσσική ανάπτυξη στην περίπτωση αυτών των παιδιών αποτελεί την πεμπτουςία της παιδαγωγικής προσπάθειας και την ασφαλέστερη βάση για τη στήριξη κάθε άλλης αγωγής.

III. Στον τομέα της **αυτοεξυπηρέτησης** επιδιώκεται η απόκτηση ορισμένων συνθηκών και δεξιοτήτων που αναφέρονται στο ρυθμό της καθημερινής ζωής, στο φαγητό, στην ένδυση, στην καθαριότητα, σε επιμέρους ανάγκες.

IV. Στον τομέα της **κοινωνικής προσαρμογής** επιδιώκεται η ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων με τα πρόσωπα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, η

συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι "ανήκει" στην οικογένεια αυτή, η δυνατότητα επικοινωνίας με γνωστά πρόσωπα, η ομαλή ένταξη στο περιβάλλον όπου εκπαιδεύεται, η συμμετοχή σε οικογενειακές ή φιλικές εκδηλώσεις.

V. Στον τομέα της **συμμετοχής στην εργασία**, ανάλογα με τις δυνατότητες του, επιδιώκεται η άσκηση του σε ορισμένες απλές δραστηριότητες, κυρίως οικογενειακού και κατά δεύτερο λόγο επαγγελματικού χαρακτήρα. Η συμμετοχή του στην παραγωγική διαδικασία προϋποθέτει φυσικά επίβλεψη, αδιάκοπη καθοδήγηση, ανάθεση καθηκόντων που δεν απαιτούν πολύπλοκες ενέργειες. Γίνεται είτε στα πλαίσια της οικογένειας είτε σε προστατευόμενα εργαστήρια. Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να ξεχνά ότι η εργασία των παιδιών αυτών έχει τρεις όψεις. Πρώτα την παραγωγική. Όσο μικρή κι αν είναι η αποδοτικότητά τους, γεγονός παραμένει ότι παράγουν έργο ανταποδίδοντας έτσι μέρος της οφειλής τους στο κοινωνικό σύνολο. Μια δεύτερη όψη είναι η παιδαγωγική, η εργασία δηλαδή γίνεται μέσο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αναφέραμε προηγουμένως. Υπάρχει τέλος και η ψυχοθεραπευτική όψη, Η ικανοποίηση από το αποτέλεσμα και την αμοιβή της εργασίας τονώνει το αυτοσυναίσθημα και ανοίγει τη διάθεση για παραπέρα κατακτήσεις. (Κυπριωτάκη 1989)

Οι στόχοι της ειδικής αγωγής δεν επιδιώκονται φυσικά απομονωμένοι, σε ιδιαίτερα μάθημα, αλλά εντάσσονται οργανικά στις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού, μιας και ο απώτερος μακροπρόθεσμος στόχος της αγωγής τους είναι τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν λειτουργικά στην καθημερινότητα τους κάθε δεξιότητα που κατακτούν. Σε ένα παιχνίδι π.χ. μπορούν να περιληφθούν αισθητηριακές και κινητικές ασκήσεις, γλωσσική καλλιέργεια, κοινωνική προσαρμογή, απόκτηση δεξιοτήτων, κλπ. Με την έννοια αυτή ο S. Kirk προτείνει ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, που σε γενικές γραμμές περιλαμβάνει:

• **Αναγνωστικές δραστηριότητες.** Στην ουσία δεν πρόκειται για πραγματική ανάγνωση, αφού το παιδί συνήθως δεν έχει το απαιτούμενο πνευματικό επίπεδο για την εκμάθηση της, αλλά για την αναγνώριση ορισμένων λέξεων, που συναντά καθημερινά στη ζωή του: το όνομα του, ονόματα δρόμων, κατεύθυνση λεωφορείου,

χρήσιμες ενδείξεις, κλπ. Από μια άποψη δηλαδή θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν μάλλον ασκήσεις μνήμης παρά αναγνωστική δραστηριότητα.

- **Αριθμητική.** Και πάλι δεν πρόκειται για πραγματική διδασκαλία αριθμητικής, αλλά για δραστηριότητες που αναφέρονται στη στοιχειώδη αντίληψη του χώρου, στην αντίληψη της ποσότητας, στη δυνατότητα συγκρίσεων, στην απομνημόνευση ορισμένων χρήσιμων αριθμών.

- **Τέχνες και χειροτεχνία** που αποβλέπουν τόσο στην κινητικότητα, όσο και στην απόκτηση δεξιοτήτων και την γενικότερη καλλιέργεια της προσωπικότητας.

- **Δραματοποιήσεις,** με σκοπό τη βελτίωση της ικανότητας για κατανόηση, αλλά και παροχή ευκαιριών για έκφραση.

- **Κινητική ανάπτυξη,** με σκοπό να εκτελεί όσο το δυνατόν καλύτερα και όσο γίνεται περισσότερες από τις ενέργειες που συνθέτουν την κινητική του ωρίμανση και προσαρμογή.

- **Μουσική** με σκοπό την ψυχαγωγία, την άσκηση της φωνής, την άσκηση της ακοής, τη γενικότερη καλλιέργεια. (Κυπριωτάκη 1989)

## 1.8 Τα επτά είδη ευφυΐας

Από τους πιο σημαντικούς όμως ρόλους της ειδικής αγωγής και του ειδικού παιδαγωγού είναι ότι θα πρέπει να στοχεύουν να θέτουν σε λειτουργία τις είδη υπάρχουσες δυνατότητες του κάθε παιδιού - αναπτύσσοντας με αυτό τον τρόπο και την νοημοσύνη του - , με σεβασμό πάντα προς την μοναδικότητα του και την προσωπικότητα του. Διότι ναι μεν το έργο του ειδικού εκπαιδευτή μπορεί να αποδειχτεί δύσκολο αλλά άμα κατανοήσει πως κάθε παιδί που αντιμετωπίζει μπορεί να κρύβει και έναν διαφορετικό νοητικό θησαυρό που με τα συνηθισμένα εκπαιδευτικά δεδομένα αλλά και λόγω της μειονεξίας του να μην γίνεται αντιληπτός αλλά με περαιτέρω αλληλεπίδραση με το παιδί να ανακαλύψει πως να τον χρησιμοποιήσει για να βοηθήσει και το παιδί αλλά και τον ίδιο κάνοντας πιο ευχάριστο και δημιουργικό το ίδιο του το έργο.

Σύμφωνα με τον Gardner υπάρχουν επτά είδη ευφυΐας. Η γλωσσική νοημοσύνη είναι το είδος της ικανότητας που εκτίθεται στην πληρέστερη μορφή της στους ποιητές. Η Λογικό-μαθηματική νοημοσύνη, που όπως υποδηλώνει και το όνομα, αναφέρεται στη λογική και στην μαθηματική ικανότητα. Ο Jean Piaget, νόμιζε ότι μελετά όλη την νοημοσύνη αλλά κατά τον Gardner μελετούσε την ανάπτυξη της λογικής μαθηματικής ευφυΐας. Για τον ίδιο και οι επτά τομείς της ευφυΐας έχουν την ίδια βαρύτητα. Χωρική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να σχηματίζει ένα νοητικό μοντέλο του χώρου και να ελιχθεί και να λειτουργήσει χρησιμοποιώντας αυτό το μοντέλο. Οι ναυτικοί, οι μηχανικοί, οι χειρουργοί, οι γλύπτες και οι ζωγράφοι έχουν ανεπτυγμένη χωρική νοημοσύνη. Μουσική νοημοσύνη είναι η 4η κατηγορία που έχει εντοπίσει, ο Mozart είχε σαφώς περισσότερη από αυτό το είδος. Σωματο-κιναισθητική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να λύνουν προβλήματα χρησιμοποιώντας ολόκληρο το σώμα ή μέρη του σώματος. Χορευτές, αθλητές και τεχνίτες έχουν αναπτύξει εξαιρετικά αυτή την νοημοσύνη.

Τέλος προτείνει δύο μορφές προσωπικής νοημοσύνης που δεν είναι πλήρως κατανοητές, αδυνατούν να μελετηθούν, αλλά είναι πολύ σημαντικές. Διαπροσωπική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να κατανοούμε τους άλλους ανθρώπους, τι τους παρακινεί, πως λειτουργούν, πως συνεργάζονται μαζί τους. Η Ενδοατομική νοημοσύνη ένα 7ο είδος νοημοσύνης, είναι και συνακόλουθη ικανότητα, που

στρέφεται προς τα μέσα. Είναι μια ικανότητα για να σχηματίσουμε ένα ακριβές, και φιλαλήθη μοντέλο του εαυτού μας και να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει αυτό το μοντέλο για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στη ζωή (Gardner, H. 1993).

Μπορεί λοιπόν και κάθε παιδί με νοητική ανεπάρκεια να παρουσιάζει μια ιδιαίτερη κλήση προς ένα συγκεκριμένο είδος ευφυΐας, κάτι για το οποίο είναι υπεύθυνος ο παιδαγωγός να ανακαλύψει και να αναπτύξει μέσα στα πλαίσια της εκπαίδευσης, με τρόπο που θα ευχαριστεί και τον μαθητή αλλά και τον ίδιο.

"Νοημοσύνη είναι η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε το ουσιώδες, εκείνο που είναι, και εκπαίδευση είναι το ξύπνημα αυτής της ικανότητας στον εαυτό μας και στους άλλους" ( Krishnamurti, 1953).

Εξάλλου σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική προσέγγιση η ευφυΐα δεν κατοικοεδρεύει στον εγκέφαλο, αλλά στην κοινωνικοπολιτισμική κληρονομιά την οποία αυτός δέχεται. Η νόηση συντελείται εξίσου εντός και εκτός εγκεφάλου. Βρίσκει γόνιμο έδαφος στις προσφερόμενες δυνατότητες του εγκεφάλου, τον οποίο στην συνέχεια διαμορφώνει (Kalantzis, Cope 2012).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ

### ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

#### 2.1 Ορισμός της Εκπαίδευσης

Όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση, το πρώτο πράγμα που μας έρχεται στο μυαλό είναι η ανάπτυξη των διανοητικών, των σωματικών και των ηθικών δυνάμεων του παιδιού μέσω ενός δομημένου προγράμματος στα πλαίσια του σχολείου.

Βέβαια η εκπαίδευση με το πέρασμα τον χρόνων έχει εξελιχθεί και πέρα της άμεσης διαδικασίας, υπάρχει από πίσω και μια ολόκληρη επιστήμη, με πολλά διαφορετικά ρεύματα, που θέτει και επιχειρεί να απαντήσει σε πολλά θεμελιώδη, διεισδυτικά ερωτήματα όπως: Με ποιόν τρόπο συντελείται η μάθηση; Πώς μπορούμε να οργανώσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικότερα; Πως λειτουργεί υπέρ των ίδιων των μαθητών; Και αν λειτουργεί αποτελεσματικά πως μπορούμε να μετρήσουμε την αποτελεσματικότητα. Η επιστήμη της εκπαίδευσης επιχειρεί να απαντήσει σε αυτά τα ερωτήματα με αναλυτικό, συστηματικό και τεκμηριωμένο τρόπο.

Η Mary Kalantzis και ο Bill Cope σημειώνουν πως η εκπαίδευση είναι ευρύτερη και πιο εκλεκτική σε σύγκριση με άλλες επιστήμες. Αντλεί στοιχεία και προσεγγίσεις από μεγάλο αριθμό επιστημονικών κλάδων, όπως είναι - ενδεικτικά μόνο - η φιλοσοφία της γνώσης, η γνωσιακή επιστήμη της αντίληψης και της μάθησης, η αναπτυξιακή ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η γλωσσολογία και η σημασιολογία. Η επιστήμη της εκπαίδευσης αξιοποιεί ένα αμάλγαμα επιστημονικών προσεγγίσεων. Απ' αυτή την άποψη, δεν είναι απλώς ένας επιστημονικός κλάδος αλλά, αποτελεί ένα διεπιστημονικό εγχείρημα.

(Kalantzis, Cope 2012)

## 2.2 Εκπαιδευτικοί Στόχοι

Ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης βασίζεται στο εξής διεπιστημονικό ερώτημα, όπου και στοχεύει να πραγματώσει με διάφορα μέσα και μεθόδους: **Πως μαθαίνουμε να υπάρχουμε είτε ατομικά, είτε συλλογικά.**

Η εκπαίδευση δεν καλείται μόνο να ανταποκριθεί στην πρόκληση για αλλαγή δεξιοτήτων και γνώσεων, αλλά να δώσει λύση σε προβλήματα όπως η ανισότητα, η φτώχεια και η προκατάληψη. Καλείται επίσης να συμβάλει στην κοινωνική δικαιοσύνη και συνοχή, την αναβάθμιση του εργατικού δυναμικού, την προώθηση επιστημονικών αντιλήψεων και παραγωγή οικονομικού πλούτου **αλλά και στην ολοκλήρωση και αυτοπραγμάτωση του ατόμου.** (Kalantzis, Cope 2012)

Σύμφωνα και με τον διδάσκαλο Κρισμαμούτι το να κατανοούμε την ζωή σημαίνει να κατανοήσουμε τον εαυτό μας, κι' αυτό είναι η αρχή και το τέλος της εκπαιδύσεως. (Krishnamurti, 1953)

Οπότε η εκπαίδευση των νέων δεν θα πρέπει να στοχεύει μόνο σε μια στείρα τεχνοκρατική κατάρτιση γνώσεων, που θα τους εξασφαλίζει απλά κάποιο επάγγελμα στο μέλλον. Αλλά οφείλει να είναι μια εμπειρία με ποικίλα ερεθίσματα που θα τους δίνει την δυνατότητα να ανακαλύψουν τα προσωπικά ενδιαφέροντα τους και να έρθουν σε μια βαθύτερη αποδοχή του ίδιου τους του είναι, πάντα σε στενή σχέση και με το περιβάλλον.

Ο σκοπός της εκπαιδύσεως είναι να καλλιεργήσει την ορθή σχέση όχι μόνο ανάμεσα στα άτομα, άλλα και ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία. Καθώς η ανώτατη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι το να παρουσιάσει ένα ολοκληρωμένο άτομο, που να είναι ικανό να χειρισθεί τη ζωή του σαν ένα σύνολο (Krishnamurti, 1953).

### 2.3 Μοντέλα εκπαίδευσης

Στο βιβλίο τους "Νέα Μάθηση" η Mary Kalantzis και ο Bill Cope ξεχωρίζουν τρία διαφορετικά είδη εκπαιδευτικής εμπειρίας: η διδακτική, η αυθεντική και η μετασχηματική. Είναι τρία παραδείγματα που εκπροσωπούν εναλλακτικούς τρόπους σκέψης σχετικά με την εκπαίδευση, χωρίς όμως κάποιο να αντιστοιχεί απόλυτα σε κάποιο εκπαιδευτικό σύστημα, όμως και τα 3 παραδείγματα συνυπάρχουν στον σημερινό κόσμο.

**Η διδακτική** διδασκαλία καλλιεργεί στα παιδιά το πνεύμα της πειθαρχίας και της τάξης. Στο πλαίσιο της διδακτικής εκπαίδευσης οι δάσκαλοι και τα εγχειρίδια μεταδίδουν την γνώση, οι μαθητές την απορροφούν και στο τέλος αξιολογούνται, μέσα από διαγωνίσματα εάν έμαθαν όσο διδάχθηκαν. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές συνηθίζουν να αποδέχονται μια σχέση με τον εκπαιδευτικό στην οποία οι ίδιοι δεν έχουν σχεδόν καμία δυνατότητα να γίνουν παραγωγοί της γνώσης ή να ενεργούν αυτόματα.

**Η αυθεντική** διδασκαλία βασίζεται στο ότι οι μαθητές παίζουν πιο ενεργό ρόλο στη μάθηση, η οποία πρέπει να συνδέεται στενά και πρακτικά με τις εμπειρίες τους. Η αυθεντική εκπαίδευση είναι περισσότερο μαθητοκεντρική προκρίνοντας την γνήσια κατανόηση έναντι της αποστήθισης "ορθών" απαντήσεων.

**Η μετασχηματιστική** εκπαίδευση εστιάζεται στον μαθητή και στην μάθηση. Αλλάζει την ισορροπία στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ενθαρρύνοντας τον τελευταίο να παράγει την δικιά του γνώση σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, να συνεργάζεται σε άλλους ορίζοντες σχέσης παραγωγής γνώσης (με τους συμμαθητές, τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας) να έρχεται σε επαφή και να αναλύει τις τοπικές και τις παγκόσμιες διαφορές. Παράλληλα, διευρύνει τα όρια της εκπαίδευσης πέρα από τους τοίχους της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας. (Kalantzis, Cope 2012)

Το ορθό είδος της εκπαίδευσης, ενώ θα ενθαρρύνει την εκμάθηση μιας τεχνικής, θα πρέπει να εκπληρώνει κάτι που έχει πολύ μεγαλύτερη σπουδαιότητα: θα πρέπει να βοηθά τον άνθρωπο να ζει την ολοκληρωμένη κίνηση της ζωής. Αυτή η πείρα, αυτό το βίωμα είναι εκείνο που θα τοποθετήσει την τεχνική ικανότητα στη πρέπουσα θέση της. Αν κανείς έχει πράγματι κάτι να πει, το γεγονός και μόνον ότι έχει να το πει, δημιουργεί τη δική του τεχνοτροπία. Αλλά το να μαθαίνουμε μια τεχνοτροπία χωρίς εσωτερικό βίωμα, οδηγεί μονάχα σε κάτι επιφανειακό.

( Krishnamurti, 1953)

Η βασική αρχή της επιστήμης της παιδαγωγικής πάντως πρέπει να είναι η ελευθερία του μαθητή -τέτοια ελευθερία- που θα επιτρέψει την ανάπτυξη του ατόμου από τις αυθόρμητες εκδηλώσεις της φύσης του παιδιού. **Είναι βασικό η πειθαρχία να μπορεί να έρθει μέσα από την ελευθερία.** Δεν θεωρούμε ένα άτομο πειθαρχημένο μόνο όταν έχει αναγκαστεί να μένει σιωπηλός ως βουβός και ακίνητος σαν ένας παράλυτος. Αυτό το άτομο είναι εκμηδενισμένο, όχι πειθαρχημένο (Montessori, M. 1964).

## 2.4 Χαρακτηριστικά μοντέλων

Η διδακτική εκπαίδευση μπορεί να είναι χρήσιμη όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή για 1η φορά με κάποιο νέο πεδίο που παρουσιάζει μεγάλο όγκο συσσωρευμένης γνώσης. Διδάσκει δεξιότητες όπως γερή μνήμη, η προσήλωση και η λεπτομέρεια.

Αυθεντική γνώση σημαίνει ότι ο μαθητής μαθαίνει τις διαδικασίες συλλογισμού, στις οποίες βασίζεται ένας μαθηματικός τύπος και δεν απομνημονεύει απλώς τον εν λόγω τύπο. Σύμφωνα με τον Bruner (1977) έμφαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας περνά από το περιεχόμενο που καλείται να μάθει ο μαθητής στην ίδια την διαδικασία της μάθησης, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο μπορεί ο μαθητής να μάθει. Η μάθηση είναι πλέον πιο συμμετοχική και πιο πειραματική. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην έρευνα από την πλευρά του μαθητή

και όχι την παθητική πρόσληψη της γνώσης που μεταδίδεται μέσω του εκπαιδευτικού ή του σχολικού βιβλίου.

Διαμορφώνει επιπλέον ισορροπημένες προσωπικότητες, που μπορούν να διαχειριστούν την πληθώρα των διαθέσιμων επιλογών. Επίσης καλλιεργεί εκείνες τις κοινωνικές ευαισθησίες που επιτρέπουν στο άτομο να αντιλαμβάνεται πως οι πράξεις του δεν διαμορφώνονται μόνο, αλλά και επηρεάζουν άμεσα τον κόσμο. Μαθαίνει τέλος, **στα άτομα ότι οι ανάγκες τους συνδέονται άρρηκτα με το κοινό καλό, καθώς όλοι συνδεόμαστε μεταξύ μας όλο και πιο στενά μέσα από αναπτυσσόμενα και αλληλεπικαλυπτόμενα κοινωνικά δίκτυα.**

Η νέα, μετασχηματιστική μάθηση αποδέχεται και ακολουθεί εναλλακτικά μονοπάτια προς τον στόχο της μάθησης, τα οποία είναι συμβατά με τις δυνατότητες των μαθητών, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί από τις υφιστάμενες γνώσεις τους. Στόχος της είναι να ικανοποιήσει τις ανάγκες και να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών.

Η νέα μάθηση επιτρέπει στο μαθητή **να αναπτύξει τις ευαισθησίες και τις δεξιότητες του προκειμένου να επιβεβαιώσει τη δική του ταυτότητα**, αλλά και να αποδεχτεί την ταυτότητα των άλλων και να διαχειριστεί έτσι τη διαφορετικότητα για να φτάσει στην επιτυχία.

Η νέα μάθηση οραματίζεται έναν νέο τύπο ανθρώπου, ικανού να βρίσκει το δρόμο του σε ένα περιβάλλον διαρκών αλλαγών και έντονης διαφοροποίησης, να μην σταματά ποτέ να μαθαίνει, να επιλύει προβλήματα, να συνεργάζεται, να καινοτομεί και να είναι ευέλικτος και δημιουργικός. **(Kalantzis, Cope 2012)**

## **2.5 Κοινωνική μάθηση**

Η μάθηση, σύμφωνα με την **κοινωνικογνωστική** προσέγγιση, δεν είναι ούτε αποκλειστικά ούτε κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα της ανάπτυξης του εγκεφάλου. Για την ακρίβεια, ο εγκέφαλος δεν θα αναπτυσσόταν καν χωρίς την μάθηση **(Kalantzis, Cope 2012)**.

Εφόσον η νόηση είναι κοινωνική, η ισχυρότερη μορφή μάθησης είναι συλλογική, όχι ατομική. Η εκπαίδευση καλλιεργεί την έμφυτη ικανότητα του ανθρώπου να μαθαίνει στο πλαίσιο ομάδων και σε συνεργασία με τα μέλη τους αξιοποιώντας τις διαθέσιμες πηγές γνώσης. **Η εκπαίδευση δεν είναι μια εξατομικευμένη, ψυχολογικογνωστική διαδικασία, αλλά το σύνολο των σχέσεων με άλλους σε μια κοινότητα γνώσης και μάθησης (Lave, J και Wagner. E. 1991).** Ο Κρινσαμούρτι υπογραμμίζει πως η καλλιέργεια σεβασμού για τους άλλους είναι ένα ουσιώδες μέρος της ορθής εκπαίδευσης, αλλά αν ο εκπαιδευτής ο ίδιος δεν έχει αυτή την ιδιότητα, δεν μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να φτάσουν σε μια ολοκληρωμένη ζωή.

Η μάθηση άλλωστε συντελείται σε κοινωνικό πλαίσιο, και τα νοήματα δίνονται αρχικά σε συνάρτηση με τις διαπροσωπικές επαφές. Αργότερα μόνο το παιδί καταφέρνει να εσωτερικεύσει και να αφομοιώσει σε βάθος αυτά τα νοήματα (Vygotsky, L. 1986).

Για αυτό δουλεύοντας σε **ομάδες**, οι μαθητές εξασκούνται στην επικοινωνία, αναγνωρίζουν την διαφορετικότητα των άλλων, γίνονται καλοί στην διαπραγμάτευση και εκπαιδεύονται στην τέχνη του συμβιβασμού, ενώ μαθαίνουν να παράγουν γνώση που αποτελεί κοινό κτήμα (Kalantzis, Cope 2012). Επίσης αν οι τάξεις είναι μικρές και ο δάσκαλος μπορεί αν δώσει όλη του την προσοχή στο κάθε παιδί, παρατηρώντας το και βοηθώντας το, **τότε ο καταναγκασμός ή η κυριαρχία, σε οποιαδήποτε μορφή θα είναι περιττή (Krishnamurti, 1953).**

Όμως τι άλλο είναι αυτό που μας δυσκολεύει τόσο να προσφέρουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να "αποδεσμευθούν" από την δικιά μας αυθεντία και να τα αφήσουμε να εκφραστούν ελεύθερα με τη μορφή και το περιεχόμενο του προσωπικού τους έργου; Περιορίζοντας έτσι την φυσική τάση του παιδιού για παιχνίδι που μέσω αυτού έρχεται σε επαφή με το κοινωνικό σύνολο συνάπτοντας και διαπροσωπικές σχέσεις. Η Τζούντιθ Άαρν Ρούμπιν θεωρεί πως οφείλεται κατά μεγάλο μέρος στην πουριτανική αξία που αποδίδεται στην εργασία έναντι του παιχνιδιού, θεωρώντας ότι το βασικότερο πρόβλημα είναι ο φυσικός "φόβος του ανθρώπου για το χάος" (Ehrenzweig, 1967). "Φοβόμαστε - και για τον εαυτό μας και για αυτούς που φροντίζουμε - τις συνέπειες της απώλειας του εαυτού, της

συγχώνευσης, της διάλυσης, της αποδιοργάνωσης και της παλινδρόμησης." Αν ο δάσκαλος επιθυμεί να προωθήσει την ατομική ανεξάρτητη ανάπτυξη του παιδιού, πρέπει να μάθει να το εμπιστεύεται ως άνθρωπο ο οποίος έχει την εγγενή και φυσιολογική τάση προς την ανάπτυξη, την τάξη και την ολοκλήρωση (Judith Aron Rubin, 1978).

Το ορθό είδος της εκπαίδευσής συνίσταται στην κατανόηση του παιδιού έτσι όπως είναι, χωρίς να του επιβάλουμε το ιδεώδες εκείνου που νομίζουμε ότι θα πρέπει να είναι. Το να το κλείνουμε μέσα στα πλαίσια ενός ιδεώδους είναι σαν να το ενθαρρύνουμε να συμμορφώνεται, πράγμα που γεννά φόβο και προκαλεί μέσα του μια συνεχή σύγκρουση ανάμεσα σ' εκείνο που είναι και εκείνο που θα έπρεπε να είναι. ( Krishnamurti, 1953)

## 2.6 Η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση

Οι διαφορές των μαθητών είναι συχνά άρρηκτες, σύνθετες, και βαθιές. Κάθε άνθρωπος έχει την δικιά του, μοναδική προσωπικότητα, η οποία διαμορφώνεται μέσα από αναρίθμητες επιρροές. **Οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη μας τη μοναδικότητα των εμπειριών κάθε μαθητή και τη ρευστότητα της ανθρώπινης ζωής.**

Στο πρόσφατο παρελθόν υπήρχαν πιο σαφή πρότυπα όσον αναφορά το "κανονικό" ή το ιδεώδες. Οι άνθρωποι με σωματικές ή νοητικές ικανότητες που απείχαν πολύ από τον κανόνα για τη σωματική ευρωστία ή την πνευματική υγεία στιγματίζονταν και γίνονταν συχνά αποδέχτες σχολίων και χαρακτηρισμών που είχαν ή κατέληγαν να έχουν υποτιμητική χροιά. Τα άτομα που κρίνονταν "μη φυσιολογικά" ούτε φοιτούσαν σε "κανονικά" σχολεία ούτε εργάζονταν σε "κανονικούς" χώρους εργασίας. Είτε έμεναν κλεισμένα σπίτι, εάν κάποιος μπορούσε να τα φροντίζει συνέχεια, είτε εισάγονταν σε ειδικά ιδρύματα, σε σχολές τυφλών, κωφών ή αναπήρων, σε ψυχιατρικά άσυλα και σε "προστατευόμενα εργαστήρια" για άτομα με σωματικές αναπηρίες.

Οι κοινωνίες αναθεωρούν επίσης τις απόψεις τους σχετικά με τις σωματικές αναπηρίες και αν αυτές πρέπει να συνιστούν λόγο αποκλεισμού από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Αντί να εστιάζουν την προσοχή τους αποκλειστικά στην έλλειψη κάποιας σωματικής ή νοητικής ικανότητας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναζητούν και να καλλιεργούν εναλλακτικές δεξιότητες με τις οποίες τα παιδιά θα μπορούν να υποστηρίξουν την εκάστοτε δραστηριότητα εξίσου καλά. Οι άνθρωποι με αναπηρία μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα με διαφορετικούς τρόπους. Αντί να χαρακτηρίζονται και στην συνέχεια να περιθωριοποιούνται ως ανάπηροι το ενδιαφέρον θα πρέπει να εστιάζεται στην δημιουργία συνθηκών καταλλήλων για αυτούς. Η εξισορρόπηση των δεξιοτήτων μπορεί να διδαχθεί στο σχολείο, όμως τα προγράμματα σπουδών δεν παρέχουν ιδανικές ευκαιρίες μάθησης στα παιδιά με ειδικές ικανότητες. **Αυτό σημαίνει ότι το πρόβλημα της αναπηρίας πηγάζει από τους θεσμούς και όχι από τις σωματικές ικανότητες του ατόμου (Bowe, F, 1978).**

## **2.7 Σχεδιαστικές Αρχές της μάθησης.**

Υπάρχουν τρία είδη σχεδιαστικών αρχών, διαδικασιών και προσεγγίσεων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση.

Το 1ο είναι η **μίμηση**, όπου σύμφωνα με το μοντέλο της μιμητικής παιδαγωγικής ο μαθητής είναι παθητικός δέκτης της παρουσιαζόμενης γνώσης και καλείται να αποδείξει την κατοχή της μέσω της επανάληψης. Η μίμηση είναι ένας καλός αγωγός της κατάκτησης της γνώσης, όταν οι μαθητές δεν παραμένουν τελείως απαθείς. Οι αναγνώστες και οι ακροατές δεν διαβάζουν ή δεν ακούν ποτέ κάτι χωρίς να παρεμβάλλουν τις δικές τους εμπειρίες και τα δικά τους ενδιαφέροντα για την κατανόηση τους. Όταν συμβαίνει αυτό, τα κείμενα και οι γνώσεις που προσλαμβάνει, όσο δογματικά και μονοσήμαντα κι αν είναι, επιδέχονται πάντα οποιαδήποτε ερμηνεία από το δέκτη τους. **Κάθε αναπαράσταση ή παραγωγή του νοήματος είναι μετασχηματιστική (Kress, G. 2000).**

Το 2ο είδος είναι η σύνθεση, στην **συνθετική παιδαγωγική** ενθαρρύνονται οι μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η συμμετοχή τους

μπορεί, για παράδειγμα, είτε να είναι εμπειρική, καθώς διεξάγουν οι ίδιοι επιστημονικά πειράματα, είτε να συνίσταται στην εκπόνηση και παρουσίαση μιας εργασίας που αποδεικνύει ότι έχουν "αφομοιώσει" μια μαθηματική θεωρία ή ότι έχουν κατανοήσει το ύφος ενός κειμένου βασισμένου σε κάποιον λογοτεχνικό κανόνα. Η συνθετική παιδαγωγική μετατοπίζει την ισορροπία ισχύος υπέρ του μαθητή και έως ένα βαθμό, του δίνει το περιθώριο να αφομοιώσει και να κατακτήσει μόνος του τη γνώση.

Η νέα μάθηση εισηγείται μια **αναστοχαστική προσέγγιση** της παιδαγωγικής και του προγράμματος σπουδών η οποία αξιοποιεί και επεκτείνει τις ιδέες της μιμητικής και της συνθετικής προσέγγισης. Οι σχέσεις ανάμεσα στην πηγή της γνώσης (τον εκπαιδευτικό και τα κανονιστικά κείμενα) και τους αρχάριους (τους μαθητές) αναμορφώνονται. Η ισορροπία διαταράσσεται. Η αναστοχαστική προσέγγιση δεν αρκείται στην απλή αντιγραφή ή μίμηση και έχει υψηλότερες φιλοδοξίες από τη σύνθεση, η οποία υποδομεί την παρουσιαζόμενη γνώση για να αναδομήσει με λίγο έως πολύ προβλέψιμο τρόπο. Η αναστοχαστικότητα δημιουργεί ένα διάλογο στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές χρησιμοποιούν πολλές διαφορετικές γνωσιακές διαδικασίες.

Η αναστοχαστική παιδαγωγική είναι ανοιχτή, διαφοροποιημένη και ευέλικτη όσον αναφορά την παραγωγή γνώσης, καθώς αξιοποιεί καθώς αξιοποιεί μια πλούσια γκάμα γνωσιακών διαδικασιών. Βασίζεται στον διαρκή διάλογο ανάμεσα στους μαθητές, εκπαιδευτικούς, συναδέλφους, γονείς, ειδικούς και τρίτους που ασκούν εποικοδομητική κριτική. (Kalantzis, Cope 2012)

Η νέα μάθηση και εκπαίδευση, μέσω μιας ανθρωποκεντρικής αγωγής βασισμένης στον σεβασμό και στην αλληλεπίδραση, οραματίζεται και οφείλει να διαμορφώσει ένα νέο τύπο ανθρώπου. Ένας άνθρωπο ικανό να βρίσκει το δρόμο του μέσα σε ένα περιβάλλον διαρκών αλλαγών και έντονης διαφοροποίησης, χωρίς να σταματάει να μαθαίνει, -οντάς πάντα ανοιχτός στο νέο και στο διαφορετικό- να επιλύει προβλήματα, να συνεργάζεται για το κοινό καλό, να καινοτομεί και να είναι ευέλικτος και δημιουργικός. Βρίσκοντας και κατανοώντας έτσι την θέση του στην κοινωνία, αποδεχόμενος την μοναδικότητα του εαυτού του αλλά και όλων των άλλων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### Η ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

#### 3.1 Έννοια της Αισθητικής

Η αισθητική μαζί με την Γνωσιολογία και την Ηθική αποτελούν, όπως λέει και ο Ε. Παπανούτσος, την Τριλογία του πνεύματος. Η Γνωσιολογία έχει για αντικείμενο έρευνας την αλήθεια, η Ηθική ερευνά το πρόβλημα της αρετής και η Αισθητική ασχολείται με το πρόβλημα της ομορφιάς.

Η Αισθητική πήρε το όνομα της από το Γερμανό φιλόσοφο Alex Baumgarten (1714-1762) που ήθελε με αυτό το επίθετο "να διαστείλει την επιστήμη των αντικειμένων που είναι προσιτά στην εποπτεία, στις αισθήσεις, από την επιστήμη που έχει σαν αντικείμενο έρευνας τα νοητά, που μ'αυτά ασχολείται η Λογική". Ο όρος αν και δεν κρίθηκε πολύ δόκιμος στην αρχή, τελικά επικράτησε παράλληλα με τους όρους Φιλοσοφία του Καλού και της Τέχνης και Καλολογία (Τρούλη, 1988 )

#### 3.2 Η χρησιμότητα της Αισθητικής

Η αισθητική καλλιέργεια του ατόμου αποτελεί απαραίτητη συνιστώσα της πνευματικής του ολοκλήρωσης. Με αυτήν υψώνεται πάνω από τις αισθησιακές ορέξεις του και εξανθρωπίζεται. Μαθαίνει να βλέπει τον κόσμο με "άλλο μάτι". Να χαίρεται την ομορφιά όπου την συναντά, στην Φύση ή στην Τέχνη, και να θέλει να την δημιουργεί. Με την αισθητική ανάπτυξη του το άτομο υποτάσσει τα διονυσιακά στοιχεία της ψυχής του (πάθος, όργιο, απαισιοδοξία, ύβρη, χάος) στα απολλώνια (αίσθηση, αρμονία, φρόνηση, μέτρο).

Η αισθητική καλλιέργεια του ατόμου επιβάλλεται για λόγους ψυχολογικούς, κοινωνικούς, επαγγελματικούς, οικονομικούς.

Από ψυχολογική άποψη η αισθητική αγωγή βοηθά τον άνθρωπο ν' αποφύγει τη ρουτίνα και την μονομέρεια και να δώσει στην ύπαρξη του ένα ιδιαίτερο νόημα. Τον βοηθά να μην γίνει αυτό που λέει ο Marcuse "μονοδιάστατος άνθρωπος" αλλά να δώσει στη ζωή του ποιότητα. Η μύηση του στη λειτουργία της αισθητικής τον απαλλάσσει από τα πάθη της ψυχής και τον ημερεύει όπως παρατηρεί ο Πλάτων.

Από κοινωνική άποψη η αισθητική καλλιέργεια του ατόμου τον βοηθά να συνάψει αισθητικού δεσμούς με το κοινωνικό περιβάλλον, να αποκτήσει κοινωνική εκτίμηση, να χαρεί ζεστές καλλιτεχνικές συντροφίες.

Από οικονομική άποψη η αισθητική αγωγή βοηθά το άτομο να γίνει πιο παραγωγικό και πιο χρήσιμο. Η ίδια βέβαια τέχνη είναι σπουδαίο μέσο βιοπορισμού. Αλλά και η αισθητική οργάνωση του χώρου εργασίας αυξάνει την παραγωγή, ενώ η αισθητική παρουσίαση των πραγμάτων αυξάνει την εμπορική τους αξία.

Αν όμως η αισθητική αγωγή πρέπει να αποτελεί απαραίτητο συμπλήρωμα της μόρφωσης κάθε ανθρώπου, η χρησιμότητα της είναι πολύ μεγάλη για τους εκπαιδευτικούς γιατί:

- τους βοηθά να ολοκληρωθούν οι ίδιοι πνευματικά,
- τους μαθαίνει πως να βοηθήσουν στην καλαισθητική ανάπτυξη του παιδιού,
- τους μαθαίνει πως να δώσουν στην ζωή την αισθητική όψη που την ομορφαίνει και την εξανθρωπίζει. (Τρούλη, 1988)

### **3.3 Έννοιες και σκοποί της Αισθητικής αγωγής**

Αγωγή, γενικά, είναι η σκόπιμη ενέργεια των ενηλίκων προς τα αναπτυσσόμενα άτομα για ν' αναπτύξει τη σωματική, πνευματική κοινωνική, ηθική και αισθητική όψη της προσωπικότητάς τους και να τα βοηθήσει να αυτοπραγματοθούν και να ενταχθούν αρμονικά στο φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον όπου θα ζήσουν.

Μπορούμε λοιπόν να ορίσουμε πως η Αισθητική αγωγή είναι ένας τομέας της Αγωγής που σκοπεύει στην αισθητική ανάπτυξη του ατόμου με σκοπό να το κάνει ικανό να απολαμβάνει και να δημιουργεί το ωραίο στην Φύση και την Τέχνη.(Τρούλη, 1988)

### **3.3.1 Κοινωνικοί σκοποί**

Σε όλες τις μορφές ανθρωπίνων κοινωνιών η τέχνη χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη διαφόρων κοινωνικών σκοπών.

Στις πρωτόγονες κοινωνίες, οι ρυθμοί, οι χοροί, η αμφίεση, ως εκφράσεις του αισθητικού περιεχομένου της ψυχής, εκτός από την ανάγκη έκφρασης ψυχικών καταστάσεων λατρείας ή φόβου είχαν σκοπό να καλλιεργήσουν το ομαδικό πνεύμα και να συσφίξουν την συνοχή της φυλής.

Στην αρχαιότητα η ηθικοκοινωνική επίδραση του ωραίου και της τέχνης είχε ιδιαίτερα εκτιμηθεί. Το τέλειο κοινωνικό άτομο ήταν αυτό που συνδύαζε το "κάλλος" με "την αγαθότητα".

Στον Μεσαίωνα, η Τέχνη, συνέβαλλε στην διατήρηση και την ανάπτυξη του θρησκευτικού ιδεώδους της μεσαιωνικής κοινωνίας.

Στην Αναγέννηση, η στροφή προς την αρχαιότητα και η απελευθέρωση του ατόμου από το σκοτάδι του Μεσαίωνα, συνοδεύεται με παράλληλη αναγέννηση του τρόπου έκφρασης της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Στις σύγχρονες κοινωνίες, η αισθητική ανάπτυξη των μελλών τους συμβάλλει στο πολιτιστικό τους ανέβασμα και την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής τους.

**Η Τέχνη είναι η μόνη παγκόσμια γλώσσα που μιλάει στις ψυχές όλων των ανθρώπων και σωστά χρησιμοποιείται από την UNESCO ως το κυριότερο μέσο για την ανάπτυξη του πνεύματος αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων λαών και ανθρώπων(Τρούλη, 1988).**

### 3.3.2 Τεχνικοί και Επαγγελματικοί σκοποί

Η άποψη να επιδιωχτεί η σύζευξη της πρακτικής αξίας των αντικειμένων με την αισθητική τους παρουσίαση επικράτησε από τα τέλη του 19ου αιώνα στις βιομηχανικές κυρίως χώρες της Ευρώπης και συνεχίζεται και μέχρι σήμερα με αμείωτο ενδιαφέρον.

Στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες ο ανταγωνισμός απαιτεί εκτός από την λειτουργικότητα των διαφόρων βιομηχανικών προϊόντων και την αισθητική τους παρουσία. Η ικανοποίηση αυτής της απαίτησης προϋποθέτει την αισθητική ανάπτυξη όλων των ατόμων που μετέχουν στην παραγωγή.

Στον επαγγελματικό χώρο, επίσης, η επίδοση και η επιτυχία του επαγγελματία είναι συνδυσασμένη και με την αισθητική παρουσία του χώρου και των υπηρεσιών που παρέχει στους πελάτες. (Τρούλη, 1988)

### 3.3.3 Σκοποί καθαρά Αισθητικοί

Κύριως σκοπός της αισθητικής αγωγής παραμένει **η καλλιέργεια της ευαισθησίας του παιδιού, η μύηση του στις αισθητικές αξίες, ώστε να γίνει ικανό να χαίρεται και να απολαμβάνει το ωραίο που συναντά.**

Πρέπει επίσης, η αισθητική αγωγή να επιδιώξει την αποκάλυψη όλων των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού, ώστε να θελήσει και να μπορέσει να δημιουργήσει αισθητικά αντικείμενα.

Και τέλος να ανακαλύψει, να ενθαρρύνει και να προωθήσει τα άτομα που είναι προικισμένα με καλλιτεχνικές προδιαθέσεις και να τα βοηθήσει να εξελιχτούν σε αληθινούς καλλιτέχνες.

Συγκεφαλαιώνοντας τους παραπάνω σκοπούς θα λέγαμε πως η αισθητική αγωγή αποτελεί τον ενωτικό κρίκο που συνδέει όλους τους άλλους τομείς της γενικής αγωγής δηλαδή την σωματική, διανοητική, ηθική, θρησκευτική και

κοινωνική αγωγή καθώς και το σημαντικότερο παράγοντα ισορροπίας ανάμεσα στα αλληλοσυγκρουόμενα ένστικτα, ιδιαίτερα τα εγωιστικά και τα κοινωνικά και κατ' επέκταση της διανοητικής και ψυχικής μόρφωσης του ατόμου. (Τρούλη, 1988)

### **3.4 Αισθητική αγωγή και Διανοητική αγωγή**

Τα έργα τέχνης είναι έκφραση βιωμάτων και ιδεών. Απευθύνονται όχι μόνο στο συναισθηματικό αλλά και στο διανοητικό μέρος της ψυχής μας. Η διανόηση τροφοδοτεί την αισθητική εμπειρία και η εμπειρία την διανόηση. Η φύση ιδωμένη αισθητικά ευρύνει την διανοητική θεώρηση των πραγμάτων.

Η συσχέτιση αυτών των δύο όψεων της αγωγής είναι πολύ έντονη στην φιλοσοφία του Πυθαγόρα κατά την οποία η γεωμετρία και η αριθμητική συσχετίζονται με την μουσική και την αισθητική.

Αλλά και στην Ψυχολογία τα καλαισθητικά συναισθήματα ανήκουν στην ομάδα των "πνευματικών συναισθημάτων" που περιλαμβάνει τα διανοητικά, τα ηθικά, τα καλαισθητικά και τα μεταφυσικά συναισθήματα. (Τρούλη, 1988)

#### **3.4.1 Αισθητική αγωγή και Ηθική αγωγή**

Τη συσχέτιση αυτή αισθητικής και ηθικής ανάπτυξης την του ατόμου την είχε επισημάνει ο Πλάτωνας όταν λέει: "Τους ρυθμούς και αρμονίας αναγκάζουσιν οικειούσθαι τας ψυχάς των παιδων ίνα ημερώτεροί τε ώσι και ευρυθμότεροι γινόμενοι χρήσιμοι ώσιν εις το λέγειν τε και πράττειν, πας γαρ ο βίος του ανθρώπου ευρυθμίας τε και αρμονίας δείται". Εξάλλου σ' ολόκληρη την κλασσική αρχαιότητα το "καλό" δε διακρίνεται με σαφήνεια από το "αγαθό"(ηθικό)

Κατά του νεότερους χρόνους τις απόψεις του Πλάτωνα ασπάζεται ο Schiller, ο οποίος διατύπωσε τη γνώμη ότι "η αισθητική αγωγή μπορεί να μετατρέψει το "φυσικό άνθρωπό" σε ηθικό και πως μόνο αυτή οδηγεί στην πραγματική

ελευθερία." Τις απόψεις συμμερίζεται και ο Forster υποστηρίζοντας ότι η αισθητική αγωγή συμβάλλει σημαντικά στη διάπλαση του χαρακτήρα.(Τρούλη ,1988)

### **3.4.2 Αισθητική αγωγή και Κοινωνική αγωγή**

Όπως τονίσαμε ένας από τους κύριους σκοπούς της αισθητικής αγωγής είναι και η κοινωνικοποίηση του ατόμου. Το άτομο μετέχοντας στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας όπου ανήκει πετυχαίνει την ένταξη του σ' αυτή με την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον. Η αισθητική αγωγή εξανθρωπίζει το άτομο και το βοηθά να γίνει θετικό κοινωνικό μέλος.

**Οι ψυχολόγοι και οι παιδαγωγοί, τέλος, θεωρούν την αισθητική ως κατεξοχήν κλάδο της αγωγής που συμβάλλει στην εκδήλωση όλων των δημιουργικών δυνάμεων του παιδιού και τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του.( Τρούλη, 1988)**

### **3.5 Οι σκοποί της αισθητικής αγωγής στο σχολείο.**

Ως γενικός σκοπός ορίζεται η βοήθεια των μαθητών "να οργανώσουν δημιουργικά και να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες , ιδέες και συναισθήματα σε ποικίλες εκφραστικές μορφές και να αναπτύξουν προοδευτικά την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα όπως και σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και στη ζωή.

Ειδικότερες επιδιώξεις του μαθήματος ορίζονται:

- Η ενίσχυση της ευαισθησίας του παιδιού απέναντι στα πράγματα και τις μεταβολές τους και η αξιοποίηση της παρατηρητικότητας ώστε να εμπλουτίσει τον εσωτερικό του κόσμο και να αναπτύξει στενότερη και πληρέστερη επικοινωνία με το περιβάλλον του.

- Η καλλιέργεια των αισθήσεων και των αντιληπτικών του ικανοτήτων με τρόπο που να του επιτρέψει να οργανώνει και να συντονίζει τις δυνάμεις του για παραγωγή του δημιουργικού έργου σε εκφραστικούς τύπους.
- Η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων όλων των παιδιών σε κάθε ηλικία με τρόπο που θα διασφαλίζεται και θα προωθείται η απρόσκοπτη εξέλιξη και η καταξίωση των ατομικών ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων.
- Η εξοικείωση και η αντίστοιχη άσκηση, με τα σύμβολα, τα μέσα και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες στη δημιουργική του εργασία, ώστε να εδραιωθεί, ανάμεσα στ' άλλα, το αισθητικό τους κριτήριο.
- Η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που είναι αναγκαίες για καλλιτεχνική έκφραση, αλλά και για την επαγγελματική ζωή και για την εκτίμηση της χειρονακτικής εργασίας γενικότερα.
- Η γνωριμία με τους καλλιτεχνικούς θησαυρούς του έθνους μας, όπως και άλλων λαών, ώστε να ολοκληρωθεί σχετικά η αισθητική εμπειρία και να γίνει η τέχνη σύμβολο και μέσο συναδέλφωσης των λαών.

Εαν αναλύσουμε τις παραπάνω επιδιώξεις, διαπιστώνουμε ότι το μάθημα της αισθητικής αγωγής έχει αισθητικό, κοινωνικό, ηθικό τεχνικό και ψυχολογικό νόημα. Έρχεται δηλαδή το μάθημα αυτό να αποκτήσει μια πολυεδρική αξία μέσα στο όλο σύστημα. Ο απώτερος σκοπός του δεν είναι η Τέχνη αλλά, όπως παρατηρεί ο R.Gloton, η αγωγή διαμέσου της Τέχνης.

**Δεν επιδιώκει να κάνει τα παιδιά καλλιτέχνες, αλλά να τα δραστηριοποιήσει και να οδηγήσει την αναπτυσσόμενη προσωπικότητα τους στην πλήρη ολοκλήρωση της μέσα σε μian αρμονική προσαρμογή της στον κόσμο.**

Ιδιαίτερα στον αισθητικό χώρο, το μάθημα της Αισθητικής αγωγής πρέπει να επιδιώκει, ώστε το παιδί να αποκτήσει καλό γούστο, όπου κι αν βρίσκεται, στο σπίτι στο σχολείο, στον δρόμο, στην πλατεία, στη αγορά. Να καλλιεργηθεί η ευσυγκινησία του στους ρυθμούς, τα χρώματα, τις κινήσεις, τους ήχους, τη δραματική έκφραση.

Πρέπει επίσης με το μάθημα αυτό να επιδιωχτεί η ενότητα νόησης(Επιστήμη) και συναισθήματος(Τέχνης) ώστε να μάθει το παιδί να βλέπει με το Νου αλλά και να νιώθει με την Καρδιά.

**Πρέπει τέλος, η Αισθητική Αγωγή στο σχολείο να χαρίσει χαρά στα παιδιά. Να γίνει το μάθημα τέρψης, δημιουργικότητας και ελεύθερης έκφρασης του παιδιού.(Τρούλη, 1988)**

### **3.6 Προϋποθέσεις της Αισθητικής αγωγής στο σχολείο**

Για να βρει η αισθητική αγωγή τη θέση που της αρμόζει στο σχολείο και να συμβάλλει στη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού πρέπει να γνωρίζει ο δάσκαλος τις ψυχολογικές προϋποθέσεις πάνω στις οποίες θα οικοδομεί για να ρυθμίζει ανάλογα τις παιδαγωγικές ενέργειες.

#### **3.6.1 Ψυχολογικές προϋποθέσεις**

Στη βρεφική ηλικία (0-2) το παιδί διέρχεται το στάδιο της **αισθησεοκινητικής νοημοσύνης** (Θεωρία Piaget). Δεν έχει ακόμη παραστατική σκέψη και η νοημοσύνη του κυριαρχείται από τις αισθήσεις και την κίνηση. Η ευαισθησία του σε αισθητικά ερεθίσματα μαρτυρείται από τη γαλινευτική επίδραση που ασκούν επάνω του το νανούρισμα, το ρυθμικό λίκνισμα, οι αρμονικοί ήχοι και τα χρώματα. Η εξωτερίκευση της ευσυγκινησίας του γίνεται με ρυθμικά ψελλίσματα, με μιμητικές κινήσεις, με μουτζουρογράφημα.

Στη νηπιακή και πρώτη παιδική ηλικία (2-6 ετών) το παιδί διανύει το στάδιο των **προενεργηματικών νοητικών απεικονίσεων**. Η σκέψη του μεταποιεί την πραγματικότητα σε εικόνες (σύμβολα) και σε σημεία. Υποκαθιστά τα σημαινόμενα (πράγματα, γεγονότα) σε σημαίνοντα (αριθμούς, λέξεις). Έχει μια ονειρική ιδέα για τον κόσμο και η τέχνη του χαρακτηρίζεται από το γνώρισμα που ονόμασε ο Luquet **διανοητικό ρεαλισμό**.

Η αισθητική του ευαίσθησια μαρτυρείται από την ευχαρίστηση που δοκιμάζει ακούγοντας διαφορά τραγούδια, διηγήσεις, παραμύθια ή βλέποντας ιχνογραφήματα με έντονα χρώματα, φιλμ με περιπέτειες ζώων κ.λπ.

Η έκφραση της αισθητικής του ευαίσθησιας γίνεται με ποικίλους τρόπους. **Το συμβολικό παιχνίδι** κατέχει την πρώτη θέση στις δραστηριότητές του. Παίζοντας "τον μπαμπά και την μαμά", "τη δασκάλα" υποδύεται ρόλους που τους μεταποιεί σε μιμήσεις, πράγμα που του δίνει ευχαρίστηση αλλά και προετοιμάζει την κοινωνικοποίηση του. Ο χορός, η μουσική, η ποίηση, αποτελούν ενστικτώδεις τρόπους έκφρασής του. Είναι μια έκρηξη γεμάτη αγαλλίαση και πάθος που το παιδί ξοδεύει με σπατάλη, γιατί γεννά ευχαρίστηση.

Άλλες μορφές συμβολικής λειτουργίας και έκφρασης είναι το σχέδιο, η ζωγραφική, πλαστική και οι διάφορες κατασκευές με ποικίλο υλικό. Όλες αυτές οι δραστηριότητες αναβλύζουν αυθόρμητα από την ψυχή του παιδιού και απελευθερωθούν μύχιες τάσεις, συναισθήματα και παραστάσεις και ταυτόχρονα αποκαλύπτουν την ανάπτυξη της σκέψης και του χαρακτήρα του. **Γι' αυτό δεν πρέπει να περιορίζονται από διάφορα περιγράμματα, η κατασκευές ή μοντέλα προκατασκευασμένα από τον παιδαγωγό.** Όπως παρατηρεί σχετικά ο Η.Βιγγόπουλος "όλες οι μηχανικές, ομοιόμορφες και τυποποιημένες εργασίες, όχι μόνο δεν αναπτύσσουν διανοητικά το παιδί, αλλά και καταπνίγουν - κάποτε μια για πάντα - όλες τις έμφυτες δημιουργικές του ικανότητες, τη γονιμότητα της επινοητικής φαντασίας του και την πνευματική του τόλμη. Ταυτόχρονα τέτοιου είδους στείρες χειροτεχνίες και ιχνογραφικές εργασίες, που επιβάλλονται στα παιδιά, όχι μόνο δεν έχουν καμιά ψυχοπαιδαγωγική σημασία, αλλά, αντίθετα, προκαλούν κατάπνιξη της πρωτοβουλίας και αποδυνάμωση της αυτοπεποίθησης του παιδιού και της εμπιστοσύνης του στις ίδιες τις έμφυτες ικανότητες του.

Σ' αυτό το στάδιο, γενικά, το παιδί, ότι δημιουργεί το κάνει από ανάγκη να εκφραστεί και όχι από ανάγκη να επικοινωνήσει με τους άλλους. Η τέχνη του διατηρεί ένα καθαρά εγωκεντρικό χαρακτήρα με κύρια γνωρίσματα τον αυθορμητισμό και την πρωτοτυπία.

Στη δεύτερη παιδική ηλικία (6-9 ετών) η ωρίμανση της διανοητικής του ανάπτυξης περιστέλλει τη φαντασία του, αναστέλλει τον αυθορμητισμό του και

στεριεύει την πρωτοτυπία των δημιουργημάτων του. Έχει ανάγκη να εκφραστεί για να επικοινωνήσει με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του. Για να το επιτύχει αυτό ξέρει πως πρέπει "να μιλήσει τη γλώσσα" των άλλων. Γι' αυτό θέλει να απομακρυνθεί από την πρωτόγονη καλλιτεχνική έκφραση και να αποκτήσει την τεχνική της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Ότι "λέει" πρέπει να γίνεται κατανοητό και στους άλλους. Για να γίνει αυτό πρέπει να προσέξει τα σημεία που θα χρησιμοποιήσει για να μεταδώσει τα μηνύματα που θέλει. Έτσι περνά βαθμιαία από την συμβολική έκφραση στον **οπτικό ρεαλισμό**. Με την τέχνη του θέλει "να ικανοποιήσει ταυτόχρονα τις ανάγκες του και να προσαρμοστεί τόσο στα γύρω του αντικείμενα όσο και σε άλλα υποκείμενα... Προσπαθεί να καταχωρίσει αυτό που σκέφτεται κι αυτό που αισθάνεται μέσα στον κόσμο της αντικειμενικής πραγματικότητας και της συλλογικής επικοινωνίας που αποτελεί το υλικό και κοινωνικό σύμπαν".

Στο στάδιο της προεφηβίας(9-12 ετών) η κρίση της παιδικής τέχνης μεγαλώνει. Η ψηλαφητή κατάκτηση του κόσμου στεριεύει την καλλιτεχνική του δημιουργία. Η έκφραση του έχει όλο και περισσότερες απαιτήσεις. Το παιδί κρίνει, συγκρίνει και αξιολογεί κατά πόσο "είπε" αυτό που ήθελε και καθώς δεν μένει ευχαριστημένο τείνει να σταματήσει να "ομιλεί " με αυτόν τον τρόπο. Η τέχνη του πάει να εξαφανιστεί. Πεθαίνει μαζί με την παιδικότητα του. Χρέος του παιδαγωγού είναι να ενθαρρύνει τη συνέχιση της καλλιτεχνικής έκφρασης του προεφήβου διδάσκοντας του τους τρόπους, τις τεχνικές και τα μέσα που θα βοηθηθούν για αυτό τον σκοπό.(Ζωγραφικό εργαστήριο, Χειροτεχνικές εξειδικευμένες εργασίες κ.λπ.)

Στο στάδιο της εφηβείας(13-16 ετών) η γενική κρίση που περνά ο έφηβος σ' όλες τις όψεις της προσωπικότητας του εκδηλώνεται και στο χώρο της αισθητικής του ανάπτυξης και της καλλιτεχνικής του έκφρασης. Όπως σημειώνει ο Wallon "ένα αίσθημα ασυμφωνίας και ανησυχίας φανερώνεται σε όλες τις εκδηλώσεις του εφήβου, στις πράξεις του, στον προσωπικό του εαυτό του, στον τομέα των γνώσεων του. Σε καθένα από αυτά κρύβεται ένα μυστήριο που θα πρέπει να εξιχνιάσει. Νιώθει την ανάγκη να κατέχει όλα αυτά και η κατοχή που έχει δεν τον ικανοποιεί και αναζητεί διαρκώς νέες προοπτικές για την κατάκτηση τους. Η ψυχική αυτή

κατάσταση του εφήβου είναι ιδιαίτερα ευνοϊκή για την καλλιτεχνική έκφραση. Είναι το πεδίο του πρόσφορο για την έκρηξη του πραγματικού καλλιτεχνικού συναισθήματος, μέσα σε μια δραστηριότητα που δεν αποτελεί πια κάτι το θαυματουργό, αλλά σκόπιμη αναζήτηση και πειθαρχημένη. Η τέχνη μπορεί να αποβεί για τον έφηβο το διαλεκτικό μέσο της αυτοπραγμάτωσης του σε ένα ευαίσθητο πλάσμα, στο οποίο μπορεί να αναγνωρίσει κανένας τον αληθινό καλλιτέχνη". Την κρίση αυτή την ονόμασε ο Debesse κρίση της πρωτοτυπίας.(Τρούλη 1988)

### **3.6.2 Παιδαγωγικές προϋποθέσεις**

Η ψυχολογική γενικά του παιδιού και ειδικότερα η ανάπτυξη της ευσυγκινησίας και τις εκφραστικής του ικανότητας προσδιορίζουν τις παιδαγωγικές πρωτοβουλίες και ενέργειες που πρέπει να παίρνει κάθε φορά ο δάσκαλος για να συμβάλει στην αισθητική αγωγή των μαθητών του.

Πρώτα - πρώτα πρέπει να είναι αισθητικά αναπτυγμένος ο ίδιος. Να είναι άνθρωπος με καλλιτεχνική ευαισθησία και να έχει μνηθεί στη "γλώσσα" της τέχνης έστω και σε στοιχειώδη μορφή. Να πιστεύει στην μορφωτική αξία της τέχνης και να φροντίζει για την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών του.

Στις μικρότερες τάξεις, μέχρι την ηλικία των 9 ετών, ο ρόλος του δασκάλου είναι να δημιουργεί βιωματικές καταστάσεις τις οποίες θα θέλει το παιδί να εκφράσει με διάφορες μορφές αισθητικών δημιουργημάτων. Η στάση του πάνω στα παιδικά δημιουργήματα πρέπει να κατευθύνεται από ορισμένες παιδαγωγικές αρχές όπως:

- I. Να καταρρίψει το μύθο "του ωραίου" και να πιστέψει πως ωραίο είναι ότι κάνει και όπως το κάνει το παιδί.(Μπενέκος, 1979)
- II. Να απαλλαγεί από τα καλλιτεχνικά είδωλα-μοντέλα και να παραδεχτεί πως δεν υπάρχουν σταθεροί κώδικες καλλιτεχνικής

δημιουργίας, αλλά διαφορετικοί τρόποι έκφρασης ιδεών και των βιωμάτων μας.

- III. Να ελευθερωθεί από τον μύθο της τάξης και του καθωσπρεπισμού, που αναστέλει την μετατροπή της σχολικής αίθουσας σε καλλιτεχνικό εργαστήριο από φόβο πως θα λερωθούν τα παιδιά και θα δημιουργηθεί αταξία στην αίθουσα.
- IV. Να μάθει να μην παρεμβαίνει στην εκφραστική διάθεση του παιδιού για να την ωραιοποιήσει, αλλά να ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό, την πρωτοτυπία, την ειλικρίνεια και την γνησιότητα της έκφρασης του.
- V. Ο ρόλος του να περιοριστεί στο να θέτει στην διάθεση των παιδιών τα κατάλληλα υλικά και να εξηγεί την χρήση τους και όχι να υποδεικνύει το τι θα κάνουν και πως θα το κάνουν.
- VI. Πίστη του να γίνει ότι δεν πρέπει να διορθώνει τα έργα, αλλά να προσανατολίζει τους δημιουργούς. Δεν πρέπει αν ζητάει από τα παιδιά απομιμήσεις, αλλά προσωπικά δημιουργήματα.
- VII. Να πάψει τέλος να πιστεύει πως η καλλιτεχνική ενασχόληση είναι "χαμένος χρόνος" και να δώσει στο μάθημα της αισθητικής αγωγής τη θέση που του αξίζει μέσα στην όλη σχολική ζωή.

Ωστόσο, επειδή τα παιδιά είναι μικρά και εξαρτημένα από άλλους, χρειάζονται έναν ενήλικα να τους προσφέρει το φυσικό και ψυχολογικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα προσπαθήσουν ελεύθερα να αποκτήσουν τάξη και έλεγχο. Χρειάζονται έναν ενήλικα που θα τους προσφέρει υποστήριξη γεμάτη ενσυναίσθηση, κατανόηση γεμάτη αποδοχή, έναν καθρέφτη που αντανακλά τις ενέργειες τους. Ο ενήλικας αυτός πρέπει να γίνει "υποδοχέας", ένα δοχείο μέσα στο οποίο τα παιδιά θα μπορούν ελεύθερα να χύνουν τα αισθήματα και τις φαντασιώσεις τους, μια αντανακλαστική και καθαρή φωνή που θα τα βοηθήσει να αποσαφηνίσουν, να εξηγήσουν και να κατανοήσουν αυτά τα συναισθήματα.

Επομένως, ο ενήλικας που προσφέρει στο παιδί κάποια μορφή τέχνης πρέπει να του παρέχει ταυτόχρονα μια δομή, ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί θα μπορεί να κινηθεί, να σκεφτεί και να φανταστεί ελεύθερα, όχι μια δομή η οποία

επιβάλλεται, ελέγχει το παιδί και το κάνει εξαρτημένο, γιατί ένα τέτοιου είδους πλαίσιο περιορίζει την ανάπτυξη, δεν συμβάλλει σ' αυτήν. Ένα τόσο περιοριστικό πλαίσιο μπορεί να πάρει πολλές μορφές: από τη χρήση έτοιμων κατευθυντήριων γραμμών, εργαλείων και οδηγιών δράσης "βήμα προς βήμα" έως γενικεύσεις για το ποιο είναι το καλύτερο μέγεθος χαρτιού ή πινέλου ή μια μονότονη περιγραφή του "σωστού" τρόπου διδασκαλίας της τέχνης στα παιδιά. Η αλαζονεία εκείνων που βρήκαν τον ένα και μοναδικό τρόπο να μαθαίνουν στα παιδιά την τέχνη μπορεί να συγκριθεί μόνο με την αναίδεια πάνω στην οποία στηρίζεται (Judith Aron Rubin, 1978).

Στις μεγαλύτερες τάξεις ο ρόλος του δασκάλου γίνεται ακόμα πιο λεπτός, γιατί, παράλληλα με την διατήρηση των παραπάνω παιδαγωγικών αρχών, πρέπει να βοηθήσει αν διατηρηθεί και να υποστηριχτεί η διάθεση του παιδιού για καλλιτεχνική έκφραση πράγμα που, όπως αναφέραμε, τείνει να ανασταλλεί με την ανάπτυξη του οπτικού ρεαλισμού και της πραγματικής θεώρησης του κόσμου. Στο επίπεδο αυτό έχουν τη θέση τους κάποιες υποδείξεις τεχνικών, διαδικασιών και μεθόδων για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου καλλιτεχνικού έργου. Την πρώτη θέση πρέπει να πάρουν οι κοινωνικές μορφές έκφρασης όπως είναι η μουσική, ο χορός, η δραματική έκφραση, το τραγούδι, η απαγγελία.

Στην εφηβική ηλικία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει να εκδηλωθεί και να εκφραστεί με πρωτότυπο προσωπικό τρόπο ο κόσμος των ιδεών και των βιωμάτων του νέου. Ο παιδαγωγός πρέπει να ενθαρρύνει, να δίνει αυτοπεποίθηση, να δείχνει κατανόηση, να βοηθά στο ξεπέρασμα των δυσκολιών. Η παιδαγωγική καθοδήγηση πρέπει αν βοηθάει τον νέο να επανακτήσει την εμπιστοσύνη του στο αυθόρμητο αντίκρισμα των πραγμάτων και να φτάσει στην δικιά του προσωπική ευαισθησία, σύμφωνα με το δικό του προσωπικό τύπο. Συμβαίνει δηλαδή και εδώ, όπως και στους άλλους τομείς της αγωγής, ότι ο ρόλος της αγωγής δεν είναι να διδάσκει αλλά να εκμαύει, να βοηθάει το μαθητή να βρει τον ίδιο τον εαυτό του (Gloton 1976) (Τρούλη 1988)

### **3.6.3 Προϋποθέσεις για δημιουργική ανάπτυξη**

Για να βοηθήσουμε τους ανθρώπους να ανακαλύψουν το δικό τους στίλ, πρέπει να αποδεχθούμε και να αξιολογήσουμε καθετί που κάνουν ή λένε και το οποίο είναι αυθεντικό και πραγματικά δικό τους. Επομένως, η ατομικότητα, η μοναδικότητα και η αυθεντικότητα επαινούνται και ανταμείβονται. Παρομοίως, όταν εμφανίζονται η αυτονομία, η ανεξαρτησία της σκέψης και της δράσης και η διακινδύνευση, χρειάζεται να παροτρύνονται και να ενισχύονται.

**Σεβασμός** προς το παιδί σημαίνει ότι του επιτρέπεται να επιλέξει ελεύθερα αν θα συμμετάσχει ή όχι, να πάρει μian επιφανειακή και γρήγορη "γεύση" ή να απορροφηθεί εντελώς, να διαλέξει μόνο του το μέσο έκφρασης και το θέμα του, να δουλέψει μόνο του ή με άλλους, να εξερευνήσει ή να πειραματιστεί με το δικό του ρυθμό και τον δικό του τρόπο. Ο σεβασμός, επίσης, για την μοναδικότητα του παιδιού φαίνεται όταν επιτρέπουμε και βοηθούμε το καθένα χωριστά να εξερευνήσει και να ανακαλύψει το είδος της έκφρασης που του ταιριάζει, τους τρόπους που προτιμά, τα προσωπικά θέματα και το στίλ του. Ο σεβασμός για τις απόψεις του παιδιού φαίνεται στον τρόπο που τα ακούμε και τα ρωτάμε, ενθαρρύνοντας τα να διατυπώσουν τις σκέψεις και τους συνειρμούς τους σχετικά με τη δημιουργική διαδικασία και το έργο τους. Ο σεβασμός προς το παιδί ως δημιουργό φαίνεται από τον τρόπο που το βοηθάμε να θέσει τους στόχους του και τα πρότυπά του και να αξιολογήσει μόνο του πόσο καλά τα κατάφερε. Ο σεβασμός για τα απτά έργα του παιδιού, που είναι επεκτάσεις του εαυτού του, φαίνεται από τον τρόπο που τα αντιμετωπίζουμε και τα φυλάμε, από την αγάπη και τη φροντίδα με την οποία τα μοιραζόμαστε και τα δείχνουμε στους άλλους.

Το **ενδιαφέρον** για το παιδί και τις προσωπικές του εξερευνήσεις πρέπει να είναι ειλικρινές αν θέλει κανείς να εργαστεί με τα παιδιά (τα οποία είναι ευαίσθητα στην έλλειψη ειλικρινείας). Επιπλέον, πρέπει να εκδηλώνεται με λεπτή και διακριτική παρακολούθηση, με πολύ προσοχή σε αυτά που τα παιδιά λένε και με ευγενική λεκτική παρέμβαση. Δείχνει κανείς ενδιαφέρον όταν βρίσκεται κοντά στο

παιδί, για να του προσφέρει τη βοήθειά του σε όλη τη διάρκεια της δημιουργικής διαδικασίας, αν εκείνο ζητήσει ή δείξει ότι χρειάζεται τη βοήθεια, την υποστήριξη ή τον έπαινο του ενήλικα

Η **ευχαρίστηση** από τη δημιουργική εργασία και την ανάπτυξη των παιδιών είναι ένα συναίσθημα που νιώθουν συχνά οι άνθρωποι που ξέρουν πραγματικά να εκτιμούν τέτοιου είδους εκφράσεις και εμπειρίες. Ο ειλικρινής ενθουσιασμός για τη συμμετοχή ενός παιδιού στη δημιουργική διαδικασία ή για το έργο του προσφέρει πραγματική χαρά και στον ενήλικα που τον εκφράζει και στο παιδί που τον δέχεται.

Η **υποστήριξη** των εσωτερικών δημιουργικών προσπαθειών του παιδιού εκφράζεται μέσω της συνεχούς εξασφάλισης των συνθηκών που προαναφέραμε, και διαφέρει από την παθητική και ανεκτική στάση η οποία σημαίνει (ή τουλάχιστον δείχνει) έλλειψη ενδιαφέροντος και φροντίδας από την πλευρά του ενήλικα. Η υποστήριξη για όλα τα παιδιά απαιτεί επίγνωση των φυσιολογικών σταδίων ανάπτυξης των καλλιτεχνικών δυνατοτήτων του παιδιού, ώστε να μπορεί κανείς να τα βοηθήσει να "προχωρήσουν στο επόμενο βήμα". Απαιτεί μεγαλύτερη γνώση της αναπτυξιακής και ψυχολογικής κατάστασης του κάθε παιδιού ξεχωριστά, του "πλαίσιου αναφοράς" του, μέσα στο οποίο πρέπει να συναντηθεί κανείς μαζί του αν θέλει να το οδηγήσει πιο μπροστά. Η υποστήριξη ενός παιδιού του οποίου η ανάπτυξη έχει ανακοπεί ή "κολλήσει" απαιτεί ιδιαίτερα προσεκτική κατανόηση και βοήθεια από την πλευρά του ενήλικα. Για να υπάρξει πραγματική υποστήριξη της προσπάθειας του παιδιού να αναπτυχθεί μέσα από την τέχνη και να εξασκήσει την καλλιτεχνική του ικανότητα, ο ενήλικας θα πρέπει να αισθάνεται πραγματική ενσυναίσθηση και να το δείχνει στο παιδί με τον καλύτερο τρόπο, ώστε να ενισχύει την ανάπτυξη της έκφρασής του. (Judith Aron Rubin, 1978)

### 3.7 Η σημασία της Αισθητικής αγωγής για την αγωγή του παιδιού γενικά

Στην εποχή μας, που ο ορθολογισμός και η μηχανοκρατία έχουν αποξενώσει τον άνθρωπο από την χαρά της απόλαυσης της ομορφιάς, ανατίμηση της αισθητικής όψης της αγωγής αποχτά τεράστια σημασία. Αυτή όπως λέει ο Dottrens(1979) "μπορεί να φέρει ικανοποιήσεις ικανές να συντελέσουν στην διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας, στο να διασώσει στον καθένα ένα σύστημα αφίλοκερδών αξιών, που προφυλάγουν το άτομο από τους κινδύνους μιας ζωής πολυθόρυβης, συχνότατα εκφυλιστικής με το άθροισμα των φροντίδων κατώτερου επιπέδου, που προσφέρει και μάλιστα επιβάλλει σε όλους".

Ειδικά για την αγωγή του παιδιού, η αισθητική του ανάπτυξη μπορεί να αποτελέσει το κυριότερο μέσο για την σφαιρική αποκάλυψη της προσωπικότητας του.

Η αισθητική αγωγή με τις ποικίλες εκφραστικές της μορφές μπορεί αν βοηθήσει στην **αισθησεοκινητική ανάπτυξη** του παιδιού, να συμβάλει στην **απόκτηση αυτοκυριαρχίας και αυτοπεποίθησης, να το λυτρώσει από φόβους**, να το βοηθήσει να βεβαιώσει την ύπαρξη του στον κόσμο. Οι καλλιτεχνικές ασχολίες του παιδιού, όπως παρατηρεί ο Η. Βιγγόπουλος(1982) "ασκούν χωρίς καταπίεση την επιμονή και την υπομονή του, την προσοχή, την τάξη και την μεθοδικότητα στην εργασία. Καλλιεργούν **την παρατηρητικότητα, την φαντασία, την επινοητικότητα**. Κεντρίζουν την άμμιλα και **συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση** και γενικότερα στην προσαρμογή του στο φυσικό, τεχνικό, το ανθρώπινο περιβάλλον"(Τρούλη, 1988).

Μέσω της τέχνης και του παιχνιδιού το παιδί μπορεί να κάνει τα αδύνατα δυνατά. Μπορεί να εκπληρώσει συμβολικά καλές επιθυμίες και κακές παρορμήσεις, χωρίς να φοβάται τις πραγματικές συνέπειες. Μπορεί να μάθει να ελέγχει τον πραγματικό κόσμο, εξερευνώντας με ενεργή δεξιότητα τα εργαλεία, τα μέσα, τις ιδέες και τα αισθήματα που εκφράζονται κατά την διαδικασία αυτή. Μπορεί συμβολικά να αποκτήσει πρόσβαση και να αναβιώσει παλαιότερες τραυματικές εμπειρίες, να δοκιμάζει κάποια πράγματα και να εξασκείται για το μέλλον. Μπορεί

να μάθει με συμβολικό τρόπο να είναι υπεύθυνο κι έτσι να αισθανθεί ικανό να κυριαρχήσει στην πραγματικότητα. . (Judith Aron Rubin, 1978)

Με την παθητική της μορφή (νοούμενη σαν ευαίσθησία για απόλαυση της ομορφιάς) αναπτύσσει την ευαίσθησία του παιδιού απέναντι στο ωραίο, και συμβάλλει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του.

Επισημαίνοντας τη σημασία της αισθητικής αγωγής για την ανάπτυξη του παιδιού το Συνέδριο Καλλιτεχνικής Παιδείας που συνήλθε στην Αθήνα τον Απρίλιο του 1983 διακήρυξε: " Η απαίτηση να ενσωματωθεί η Τέχνη στο εκπαιδευτικό σύστημα σαν ένα από τα βασικά συστατικά του στοιχείου, είναι ταυτόσημη με την απαίτηση ν' απελευθερωθούν οι κοινωνικές δυνάμεις που μεταμορφώνουν τον άνθρωπο σε υποκείμενο ιστορίας. Ξεκινώντας την καλλιτεχνική αγωγή από την πολύ μικρή ηλικία δίνουμε τεράστια ώθηση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, το βοηθάμε να συλλάβει μόνο του, μέσα από την εξάσκηση των φυσικών δυνατοτήτων του, την ύπαρξή του σαν διαλεκτική αλληλοσύνδεση του καθολικού κόσμου με τον ατομικό. Εκφράζοντας τα βιώματα του σε καλλιτεχνικές εικόνες συλλαμβάνει την ενότητα του με τον κόσμο που το περιβάλλει, με τον τρόπο που ο καθολικός κόσμος περιέχει όλο τον πλούτο της ατομικής ιδιαιτερότητας".(Τρούλη, 1988)

### **3.8 Η Αισθητική Αγωγή σε Άτομα με Ειδικές Ανάγκες**

Είναι επίσης απαραίτητο να διευρύνουμε τις απόψεις μας για την καλλιτεχνική δημιουργία. Έτσι, μπορούμε να συμπεριλάβουμε το χειρισμό των υλικών κολλάζ με τα πόδια από κάποιο παιδί που δεν έχει χέρια, ή να αποδεχθούμε τις ρυθμικές επαναλαμβανόμενες πινελιές ενός ψυχωσικού παιδιού. Υπάρχουν αρκετά παιδιά με σοβαρές αναπηρίες τα οποία δεν θα μπορέσουν να αναπτυχθούν πέρα από το άμορφο αισθητηριακό παιχνίδι με τα υλικά. Για να βρει το μέσο και τον τρόπο έκφρασης που προτιμά, ακόμη και ένα ανάπηρο άτομο πρέπει να έχει την ευκαιρία να εξερευνήσει και να διαλέξει. Μόνον τότε μπορεί κάθε παιδί να

ανακαλύψει τον τρόπο που του ταιριάζει για να κάνει διάφορα πράγματα. Επομένως, μια μεγάλη ποικιλία υλικών και η αποδοχή άλλων σχετικών τροπών έκφρασης έχουν μεγάλη σημασία για τα ανάπηρα παιδιά, όπως άλλωστε για όλα τα παιδιά. Γιατί να τους αρνηθούμε αυτή τη χαρά και γιατί να τους επιβάλουμε την ανάγκη μας να δημιουργήσουν πιο "αναγνώσιμα έργα"; Αυτή η επιβολή ενυπάρχει στα περισσότερα έτοιμα περιγράμματα τα οποία δίνουμε στα παιδιά ζητώντας τους να τα χρωματίσουν, και τα οποία περιγράμματα δεν έχουν κανένα νόημα για το παιδί που βρίσκεται στο προ-παραστατικό στάδιο ανάπτυξης των σχεδιαστικών του δεξιοτήτων. Είναι ανόητο να θεωρείται περισσότερο έργο τέχνης η συμπλήρωση ορίων που τέθηκαν από τους άλλους από ότι ο ανεξάρτητος χειρισμός των υλικών από το παιδί. Η τέχνη των αναπήρων πρέπει και μπορεί να συμπεριλαμβάνει όλα τα μέσα και τα εργαλεία που μπορεί ένα παιδί να ελέγξει, χωρίς να είναι απαραίτητα τα συνηθισμένα μέσα.

**Η τέχνη προσφέρει στα ανάπηρα παιδιά σημαντικές ευκαιρίες να λειτουργήσουν όσο το δυνατόν πιο ανεξάρτητα, ενώ συνήθως είναι τόσο εξαρτημένα από τους άλλους. Μέσω της ελεύθερης επιλογής και της λήψης αποφάσεων, το παιδί προσδιορίζει τον εαυτό του από συμβολικής και δημιουργικής πλευράς, και αναπτύσσει τις προσωπικές του προτιμήσεις και στυλ του.**

Μπορεί επίσης να αφηθεί συμβολικά και να εκφράσει ισχυρά αισθήματα θυμού ή φόβου, τα οποία ήταν δύσκολο να εκφράσει άμεσα, ιδίως όταν αισθάνεται ευάλωτο και εξαρτημένο από τους άλλους. Ίσως επειδή δεν τολμούν να προβάλλουν αντιρρήσεις σε αυτούς από τους οποίους εξαρτώνται πραγματικά, τα ανάπηρα παιδιά κρατούν συχνά κρυμμένα αισθήματα θυμού. Λες και ξεσπάνε για να αποδεσμευθούν, αυτά τα συναισθήματα εμφανίζονται γρήγορα και αυθόρμητα ζωντανεύοντας στα συμβολικά παιχνίδια και στα έργα τους. Βλέπουμε λοιπόν ότι το παιδί μπορεί να εκφράσει πολλά συναισθήματα μέσω της τέχνης και να αποδεσμεύσει με ασφαλή τρόπο τις εσωτερικές του εντάσεις καθώς να δημιουργεί αισθητικές φόρμες.

Ένα άλλο εξίσου σημαντικό στοιχείο που διευκολύνει την επαφή των αναπήρων παιδιών με την τέχνη είναι ένα ψυχολογικό πλαίσιο το οποίο επιτρέπει αληθινή ελευθερία και δυνατότητα εξερευνήσεων. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται πρώτα απ' όλα να αποδεχόμαστε και να προσπαθούμε να κατανοούμε τι σημαίνει η εμπειρία για το παιδί - και όχι τι σημαίνει για τον ενήλικα που το παρατηρεί μεν αλλά δεν μπορεί να εισέλθει πλήρως στο πλαίσιο αναφοράς του παιδιού. Αυτό δεν είναι εύκολο, γιατί απαιτεί ευρύτητα πνεύματος και ενσυναίσθηση, τα οποία είναι δύσκολο να επιτευχθούν με τα φυσιολογικά παιδιά, πόσο μάλλον με τα ανάπηρα. Σημαίνει ότι πρέπει να αποδεχόμαστε κάθε ειλικρινή αντίδραση του παιδιού, ανεξάρτητα από το πόσο απρόσμενη, παράξενη, παλινδρομική ή ρυπαρή είναι, εφόσον δεν προκαλεί πραγματικό κακό.

Όπως έχει σημασία να αποδεχθούμε και να εκτιμήσουμε αυτά που δημιουργεί το κάθε άτομο όσον το δυνατόν πιο ανεξάρτητα, χρειάζεται να αποδεχθούμε όλα τα αισθήματα και τις φαντασιώσεις που εκφράζονται συμβολικά ή λεκτικά. Όταν προσπαθούμε να βοηθήσουμε τα παιδιά να δημιουργήσουν ελεύθερα τα δικά τους έργα και να εκφράσουν ειλικρινά τα αισθήματά τους, αναδύονται ιδέες που η ήρεμη αποδοχή τους από τον ενήλικα μπορεί να αποτελέσει μια πραγματικά θεραπευτική εμπειρία. **Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στην τέχνη και στις εσωτερικές σκέψεις του ατόμου δεν υπάρχει σωστό και λάθος.**

Πέρα από τις πιο σημαντικές ανάγκες τους, υπάρχουν κάποια πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ενήλικας ο οποίος επιθυμεί να προσφέρει υποστήριξη, ενσυναίσθηση και αποδοχή στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Τα προβλήματα αυτά οφείλονται στο γεγονός ότι τα ανάπηρα άτομα προκαλούν στους άλλους πολύ ισχυρά και παράλογα πράγματα. Είναι σημαντικό, λοιπόν, το να έχει κανείς επίγνωση των δικών του αισθημάτων, παρορμήσεων, επιθυμιών κ.λπ., ώστε να μην εμφανιστούν ξαφνικά στο δρόμο του. Μπορεί, για παράδειγμα, να κρατάμε άθελα μας ένα παιδί πολύ εξαρτημένο, στην προσπάθειά μας να του αντισταθμίσουμε το τραύμα, ή αντίθετα, να αρνούμαστε τον απαραίτητο βαθμό εξάρτησης φοβούμενοι ότι θα δημιουργήσουμε προσκόλληση. Θα πρέπει πάντοτε να προσέχουμε ώστε οι προσδοκίες μας να μην είναι ούτε πολύ υψηλές ούτε πολύ χαμηλές, και να αποφεύγουμε να εμπλεκόμαστε ή να παρεμβαίνουμε στην πρόοδο

του παιδιού με πρώιμες επεμβάσεις ή υπερβολικούς περιορισμούς. Επίσης, πρέπει να μην πιέζουμε ή να μην παρασύρουμε τα παιδιά να δουλέψουν με κάποιον τρόπο που να ξέρουμε ότι θα εντυπωσιάσει τους φυσιολογικούς ενήλικες.

**Το να βοηθάς, όμως, ένα παιδί να γίνει ο εαυτός του είναι πολύ όμορφη εμπειρία από το να το ωθείς, να το οδηγείς και να το παρασύρεις σε ένα προκαθορισμένο καλούπι, όσο γοητευτικό κι αν είναι.**

Η τέχνη δεν μπορεί να προσφέρει σε ένα τυφλό παιδί την όρασή του, σε ένα καθυστερημένο παιδί μια πιο σαφή αντίληψη, ή να κάνει ένα παράλυτο παιδί να κινείται ελεύθερα. Μπορεί όμως να του προσφέρει έναν συναρπαστικό, ερεθιστικό κι ευχάριστο τρόπο για να απολαμβάνει και να εξερευνά τον αισθητικό κόσμο. Του προσφέρει έναν τρόπο να έχει τον έλεγχο, έστω σε περιορισμένη σφαίρα, ενός μέσου ή ενός εργαλείου το οποίο κάνει ότι θέλει. Του δίνει την ευκαιρία να αποκτήσει τον έλεγχο όλων των εργαλείων και των διαδικασιών που του φαίνονται ελκυστικά και βρίσκονται στη διάθεσή του, και να γευθεί τη χαρά της επιδεξιότητας που αποκτάται με την εξάσκηση. Του προσφέρει έναν τρόπο να χαλαρώνει με ασφάλεια, να παλινδρομεί, να λερώνει, να χτυπάει και να απελευθερώνει τις εντάσεις του σώματος, ή να χαλαρώνει και να εκφράζει συμβολικά ή λεκτικά ισχυρά και τρομακτικά αισθήματα.

Του προσφέρει έναν τρόπο να ελέγχει, να βάζει σε τάξη, να "χαρτογραφεί" τη συγκεκριμένη αίσθηση του σώματος ή του περιβάλλοντός του, του χρόνου και του χώρου - να καταλαβαίνει τα πράγματα οργανώνοντας τα ή οργανώνοντας τον εαυτό του σε κάποια παραγωγική δραστηριότητα. Του προσφέρει έναν τρόπο να ανακαλύψει και να καθορίσει τον εαυτό του μέσω των δικών του επιλογών και αποφάσεων και των αποκλειστικά δικών του επιλογών και αποφάσεων και των αποκλειστικά δικών του δημιουργημάτων. Του προσφέρει έναν τρόπο να δημιουργεί έργα για τα οποία μπορεί να είναι περήφανος και να τα χαρίζει στους άλλους, προσθέτοντας λίγη πραγματική ομορφιά στον κόσμο. Το πιο σημαντικό είναι ότι με αυτή την παραγωγική-δημιουργική εμπειρία μπορεί να προσθέσει αληθινό νόημα στη ζωή του, στην πραγματικότητα και στη φαντασία του (**Judith Aron Rubin, 1978**).

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

## ΤΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ

### 4.1 Η πολυεδρική αξία του παιδικού ιχνογραφήματος

Στο βιβλίο της ο Μ. Τρούλης "Η αισθητική αγωγή του παιδιού" αναφέρει πως οι έρευνες των Harris (1963) και Stora (1963) αλλά και παλιότερες των Luquet (1927) και Rouma (1912) αποκάλυψαν πως το παιδικό ιχνογράφημα έχει ψυχολογική, ψυχοπαθολογική, κοινωνιολογική, ανθρωπολογική, αισθητική και παιδαγωγική αξία.

Από ψυχολογική άποψη, η εξέλιξη του παιδικού ιχνογραφήματος, τουλάχιστον μέχρι τα 11-12, είναι στενά συνδεδεμένη με την διανοητική ανάπτυξη. Εκτός από την διανοητική ανάπτυξη, το παιδικό ιχνογράφημα αποκαλύπτει τη συναισθηματική κατάσταση, τις απωθήσεις, τις επιθυμίες, τις ονειροπολήσεις του και όλο γενικά το ψυχικό του περιεχόμενο γι' αυτό μπορεί να θεωρείται ως το κατεξοχήν διαγνωστικό μέσο του παιδιού.

Από ψυχοπαθολογική άποψη, το παιδικό ιχνογράφημα διερμηνεύει, με συμβολική γλώσσα, τις καταπιέσεις, τις ματαιώσεις, τους πόθους και τις επιθυμίες του παιδιού και γι' αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο ως διαγνωστικό όσο και ως θεραπευτικό μέσο. Σήμερα το ιχνογράφημα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα μέσα ψυχοθεραπείας του παιδιού, γιατί κινητοποιεί την δημιουργικότητα του, τονώνει το αυτο-συναίσθημα του και το αποθεραπύει από τα καταπιεσμένα του ένστικτα.

Από κοινωνιολογική άποψη το παιδικό ιχνογράφημα μαρτυρεί την εξέλιξη της κοινωνικής προσαρμογής και ένταξης του παιδιού στις διάφορες μορφές περιβαλλόντων όπου εντάσσεται: το οικογενειακό, το σχολικό, το κοινωνικό κ.λπ. Αυτό απηχεί, με τον πιο μυστηριώδη αλλά ειλικρινή πάντα τρόπο, τις συγκρούσεις, τις νίκες, τις ήττες, τις επιθυμίες, που δοκιμάζει ερχόμενο σ' επαφή με το περιβάλλον του.

Από αισθητική άποψη το παιδικό ιχνογράφημα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Με την πρωτοτυπία και την αυθορμησία του αποτελεί πηγή έμπνευσης για την μοντέρνα Τέχνη γιατί τα παιδικά "πρότυπα" καθορίζονται καθαρά από ψυχογενετικούς παράγοντες. Η σύγχρονη ζωγραφική, ζητώντας να ξαναγυρίσει στην πρωτοτυπία της παιδικής τέχνης, θέλει να εκφράσει την ανάγκη για παρθενική θεώρηση των πραγμάτων χωρίς τις επικαθήσεις του πολιτισμού. Αυτό εκφράζει ο P.Picasso, όταν λέει ότι "όταν ήμουν παιδί προσπαθούσα να μάθω να ζωγραφίζω σαν μεγάλο, τώρα που έγινα μεγάλος προσπαθώ να ζωγραφίζω σαν παιδί".

Από παιδαγωγική, τέλος, άποψη, το παιδικό ιχνογράφημα αποτελεί πολύτιμο μέσο διάγνωσης του ψυχικού κόσμου του παιδιού και ανάλογης ρύθμισης της παιδαγωγικής επίδρασης του δασκάλου. Ως ένα βαθμό, θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως αποτελεί μια οθόνη πάνω στην οποία το παιδί προβάλλει τον ψυχικό του κόσμο και η αξιοποίηση του εξαρτάται από την ευαισθησία και την γνώση του παιδαγωγού. ".(Τρούλη 1988)

## **4.2 Ιστορική και Θεωρητική ανασκόπηση**

### **4.2.1 Εξελικτικές προσεγγίσεις**

Η σύγχρονη έρευνα του παιδικού σχεδίου ξεκινά από τα τέλη του 19ου αιώνα. Από το 1885 περίπου ως την δεκαετία του 1920 εκδηλώθηκε ένα ευρύτατο ενδιαφέρον για την καθιέρωση μιας ταξινόμησης στην παιδική τέχνη. Σε αρκετές χώρες έγιναν αξιόλογες προσπάθειες να συγκεντρωθούν αυθόρμητα σχέδια παιδιών, να περιγραφούν και να ταξινομηθούν. Πολλοί από τους πρώτους ερευνητές φαίνεται πως υπέθεσαν ότι κατά κάποιο τρόπο το παιδικό σχέδιο αποτελεί αντίγραφο της εικόνας που έχει το παιδί στο μυαλό του και γι' αυτό το λόγο τα σχέδια του παιδιού θεωρήθηκαν ότι ανοίγουν "ένα παράθυρο" στις σκέψεις και στα συναισθήματά του.

Το πιο σημαντικό όμως επίτευγμα των πρώτων ερευνητών ήταν το γεγονός ότι δημιούργησαν τη βάση για την ταξινόμηση των παιδικών σχεδίων σε **εξελικτικά στάδια**. Η πιο σημαντική από τις πρώτες ταξινομήσεις είναι αυτή που προτάθηκε από τον Luquet (1913,1927), η ταξινόμηση αυτή που διακρίνεται σε πέντε στάδια ανάπτυξης υπήρξε σημαντική, διότι οδήγησε στη συγκρότηση μιας ενιαίας θεωρίας, αλλά άσκησε επιρροή στη μετέπειτα θεωρία του Piaget.

Σε αντίθεση με τα εξελικτικά στάδια που πρότεινε ο Luquet (και άλλοι) η Florence Goodenough δημοσίευσε το 1926 το βιβλίο της για την μέτρηση της νοημοσύνης με το σχέδιο. Η έκδοση αυτή, που στη συνέχεια ανασκοπήθηκε και εμπλουτίστηκε από τον Harris (1963), δημιούργησε και καθιέρωσε μια μακριά παράδοση στη χρήση των σχεδίων για την αξιολόγηση της ανάπτυξης της νοημοσύνης. Το κύριο προϊόν αυτής της δουλείας ήταν το τεστ "Ζωγράφισε έναν άνθρωπο". Η βασική αρχή σε αυτό το τεστ είναι ότι το σχέδιο εκφράζει άμεσα την εννοιολογική γνώση του παιδιού για το θέμα που σχεδιάζει. Το τεστ αυτό δεν θεωρείται πλέον έγκυρο εργαλείο μέτρησης της νοημοσύνης (όπως αυτή αξιολογείται με άλλα κριτήρια), αν και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μια ενδεικτική μέτρηση για όσους έχουν νοημοσύνη κάτω του μέσου όρου (Thomas, Silk 1989)

#### **4.2.2 Κλινικές-προβολικές προσεγγίσεις**

Από το 1940 και μετά άρχισε να εκδηλώνεται ένα νέο ενδιαφέρον για το παιδικό σχέδιο, βασισμένο στην υπόθεση ότι τα παιδιά προβάλλουν τα συναισθήματα και τα κίνητρά τους στις ζωγραφιές τους. Η χρήση αυτή του σχεδίου για την αξιολόγηση της προσωπικότητας και της ψυχολογικής προσαρμογής αποτέλεσε μέρος μιας ευρύτερης χρήσης των προβολικών μεθόδων στην κλινική ψυχολογία και την ψυχιατρική. Παρόμοια με τις άλλες προβολικές μεθόδους, όπως το τεστ κηλίδων μελάνης του Rorschach, η ερμηνευτική χρήση των σχεδίων για την αξιολόγηση της προσωπικότητας συχνά στηρίχτηκε περισσότερο σε διαισθητικές και υποκειμενικές εντυπώσεις παρά σε επιστημονική ανάλυση.

Προς το παρόν μπορούμε να παρατηρήσουμε κάποια στοιχειώδη ομοιότητα ανάμεσα στην υπόθεση των Goodenough και Harris, ότι τα σχέδια εκφράζουν άμεσα τις εννοιολογικές γνώσεις που έχει το παιδί για τον κόσμο, και τις απόψεις των κλινικών ότι τα σχέδια εκφράζουν άμεσα τις συναισθηματικές καταστάσεις. (Thomas, Silk 1989)

#### **4.2.3 Καλλιτεχνικές προσεγγίσεις**

Από το τέλος του 19ου αιώνα ορισμένοι εκπαιδευτικοί άρχισαν να πιστεύουν ότι η καλλιτεχνική έκφραση μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και στην εκπαίδευση των παιδιών. Ο Lowenfeld πίστευε ότι η ατομική αυτοέκφραση στην τέχνη είναι ουσιαστική για την υγιή συναισθηματική και προσωπική ανάπτυξη, τονίζοντας την σπουδαιότητα της ενθάρρυνσης της ελεύθερης και αυθόρμητης αυτοέκφρασης στην τέχνη και στην εκπαίδευση.

Μια άλλη σημαντική καλλιτεχνική προσέγγιση είναι η θεωρία του Rudolph Arnheim διότι, παρέχει την πιο περιεκτική θεωρητική ανάλυση των παιδικών σχεδίων, ενσωματώνοντας αντιληπτικές, συναισθηματικές-εκφραστικές και γνωστικές-εξελικτικές θεωρήσεις σε ένα ενιαίο πλαίσιο.

Κατά κάποιο τρόπο αυτές οι καλλιτεχνικές παραδόσεις μπορούν να αποτελέσουν εκπαιδευτικές εφαρμογές της κλινικής αντίληψης ότι τα παιδιά προβάλλουν τις συναισθηματικές, αντιληπτικές και νοητικές τους εμπειρίες στα σχέδια τους. Η σημαντική καινούργια αρχή που προτάθηκε από τον Lowenfeld και άλλους εκπαιδευτικούς είναι ότι η ενθάρρυνση της αυθόρμητης αυτοέκφρασης στην τέχνη προάγει τη γνωστική ανάπτυξη και την προσωπική ωρίμανση (και κάθε καλλιτεχνική δραστηριότητα) μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο, τόσο στη θεραπεία όσο και στην εκπαίδευση. (Thomas, Silk 1989)

#### 4.2.4 Διαδικαστικές προσεγγίσεις

Όλες οι προσεγγίσεις που περιγράφηκαν ως τώρα εξετάζουν κυρίως μόνο την επιφανειακή δομή των παιδικών σχεδίων. Κατά συνέπεια, όλες αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις αγνόησαν τον πιθανό ρόλο της διαδικασίας κατασκευής του σχεδίου στον καθορισμό της τελικής εικόνας.

Πρέπει να τονίσουμε τις συνέπειες αυτής της παραμέλησης της σχεδιαστικής διαδικασίας. Η παρατήρηση μόνο της επιφανειακής δομής των σχεδίων μπορεί να οδηγήσει στην παραμέληση σημαντικών διαφορών στις σχεδιαστικές διαδικασίες. Για παράδειγμα, ένα δυσανάλογα μεγάλο κεφάλι σε ένα παιδικό σχέδιο ανθρώπου μπορεί να σημαίνει ότι το παιδί θεωρεί το κεφάλι και το πρόσωπο σημαντικά. Εναλλακτικά μπορεί να σημαίνει ότι το παιδί δεν έχει επιλύσει ακόμα τις δυσκολίες του προγραμματισμού, ώστε να αφήνει αρκετό χώρο στην σελίδα για το σώμα, όταν το κεφάλι σχεδιάζεται πρώτο.

Η αλλαγή της αντιμετώπισης των σχεδίων από "εκτυπώσεις" των νοητικών δομών σε κατασκευές των οποίων η τελική μορφή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή τους αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές πρόσφατες εξελίξεις στη μελέτη των παιδικών σχεδίων. Στην πραγματικότητα είναι, είναι τόσο θεμελιώδης αυτή η αλλαγή στην προσέγγιση του παιδικού σχεδίου, ώστε οι συνέπειές της μπορούν να δώσουν στην παιδική τέχνη μια κεντρική θέση στο χώρο της παιδικής γνωστικής ψυχολογίας. (Thomas, Silk 1989)

### 4.3 Τα εξελικτικά στάδια του παιδικού ιχνογραφήματος

#### 4.3.1 Το στάδιο του μουτζουρογραφήματος.

Το στάδιο αυτό, κατά τον ψυχολόγο και γραφολόγο M. Berson (1957) παρουσιάζει τρία υποστάδια. α) το ψυχοκινητικό-φυτικό(18-20 μήνες). β) Το φανταστικό-αναπαραστατικό (2-3 έτη) και γ) Το ανακοινωνικό-επικοινωνιακό (3-4 έτη)

1. Κατά το πρώτο στάδιο, το μουτζουρογράφημα αποτελεί εκτόνωση της ζωικής ορμής του παιδιού, έκφρασης της αεικινησίας του, μέσω της αισθητικής του εκφόρτισης. Το μολύβι το νιώθει ως προέκταση του χεριού του και το χαρτί ως αναπαράσταση του εαυτού του ή της φύσης.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτά τα μουτζουρώματα δεν αποτελούν άσκοπες και ασυντόνιστες κινήσεις, αλλά δείχνουν επίγνωση των σχηματικών παραστάσεων και αυξανόμενο συντονισμό ματιού-χεριού. (Thomas, Silk 1989)

Η πρώτη του επαφή με το χαρτί εκφράζεται είτε με λεπτότητα και εμπιστοσύνη, είτε με υποψία και φόβο, ή ακόμη με οργή και πείσμα. στο πρώιμο αυτό μουτζουρογράφημα μπορούμε να διακρίνουμε κιάλας αν το παιδί είναι υποτακτικό ή ανυπόμονο, γοργοκίνητο ή βραδυκίνητο, "εύθραυστο" ή "σκληροτράχηλο". Σ αυτό το υποστάδιο δε σηκώνει το μολυβί από το χαρτί, χαράζει συνεχείς κυκλοτερείς κλειστές γραμμές και το μάτι του ακολουθεί παθητικά το χέρι του.

2. Κατά το δεύτερο υποστάδιο (το αναπαραστατικό-φανταστικό) που ο Luquet (1977) ονόμασε στάδιο "**του τυχαίου ρεαλισμού**" , βλέπουμε να εμφανίζονται κάποιες ευθείες γραμμές, στοιχειώδεις μορφές γωνιών και να αναδύονται μέσα από το πλέγμα των γραμμών κάποιες δυσδιάκριτες μορφές.

Στη φάση αυτή το παιδί σηκώνει το μολύβι από το χαρτί και από την συνεχή περνά στην ασυνεχή γραμμή. Τώρα το χέρι ακολουθεί το μάτι, που θέλει να υλοποιήσει μια φανταστική εικόνα. Το ιχνογράφημα του είναι ακατανόητο χωρίς

την λεκτική του ερμηνεία από τι παιδί-ιχνογράφο. Το ίδιο άλλωστε είναι πρόθυμο να εξηγήσει τι ιχνογράφησε **αλλάζοντας** κάθε φορά το σενάριο ανάλογα με τις διαθέσεις του. Χωρίς αμφιβολία απ' αυτές τις αρχέγονες μορφές μπορούμε να συναγάγουμε τις πρώτες πληροφορίες σχετικά με την εξέλιξη της νοημοσύνης, των συναισθημάτων, του χαρακτήρα του παιδιού.

Ο Arnheim (1956) σημείωσε ότι το πρώτο κυκλικό σχήμα που γίνεται από τα παιδιά - ο "πρωταρχικός κύκλος" - φαίνεται ικανό να αναπαραστήσει σχεδόν οποιοδήποτε αντικείμενο του περιβάλλοντος του παιδιού. Ο Arnheim ισχυρίζεται ότι ο κύκλος είναι η απλούστερη οπτική σχηματική παράσταση για τα μικρά παιδιά, ένα σχήμα για το οποίο όχι μόνο δείχνουν αντιληπτική προτίμηση, αλλά και το οποίο επιτρέπει συγχρόνως να κάνουν ατελείωτους πειραματισμούς. (Thomas, Silk 1989)

3. Κατά το τρίτο υποστάδιο (το ανακοινωτικό-επικοινωνιακό), το παιδί, μιμούμενο τη μαμά ή τους άλλους ενήλικους, θέλει όχι μόνο να ιχνογραφήσει μα και να "γράψει", όπως κι αυτοί.

Αγαπημένα του θέματα είναι τα γράμματα στη μαμά, στον πατέρα, στον παππού, στην γιαγιά. Στη φάση αυτή δεν θέλει απλώς να εκφράσει κάτι, θέλει να το ανακοινώσει στους άλλους. Είναι το στάδιο-πρόδρομος της διανοητικής του ανάπτυξης. Η μορφή του ιχνογραφήματος είναι ποικίλες συνεχόμενες ή διακοπτόμενες γραμμές με τεθλασμένα, σπειροειδή, ελικοειδή μορφή. Για το παιδί-ιχνογράφο οι γραμμές αυτές μιλούν.

Γενικά το μουτζουρογράφημα αποτελεί την πρώτη γραφική έκφραση του παιδιού. Η έκφραση όμως αυτή έχει και τους πρόδρομους της. Αυτοί είναι η επαφή με και η επίδραση του παιδιού σε πλαστικά υλικά (πηλό, ζυμάρι, πλαστελίνη) τα ίχνη που αφήνει πάνω στην άμμο, στο χώμα, ή στο χιόνι και γενικά κάθε αλλαγή της μορφής της ύλης με δικιά του επίδραση. (Τρούλη 1988)

#### 4.3.2 Το στάδιο του αποτυχημένου ρεαλισμού ή της συνθετικής ανικανότητας(3-6 ετών περίπου)

Στο στάδιο αυτό το παιδί θα ήθελε να είναι ρεαλιστής αλλά δεν το πετυχαίνει. Διάφορα εμπόδια φυσιολογικής και ψυχολογικής φύσης το εμποδίζουν. Από φυσιολογική άποψη δεν μπορεί ακόμη να περιορίζει, να συντονίζει και να κατευθύνει τις κινήσεις του με τρόπο που να δώσει στο ιχνογράφημά του την όψη που θα ήθελε. Γι' αυτό και τα ιχνογραφήματά του είναι εντελώς ακατανόητα ακόμα και μετά τις εξηγήσεις του ιχνογράφου.

Από ψυχολογική άποψη το εμποδίζει η περιορισμένη ανάπτυξη της προσοχής του και η αστάθεια που αυτή παρουσιάζει. Τα ιχνογραφήματά του παρουσιάζουν κενά που σε προηγούμενη φάση τα είχε βάλει. Μπορεί π.χ. να ιχνογραφήσει ένα παιδί χωρίς μύτη, μάτια ή αυτιά, ενώ σε προηγούμενο ιχνογράφημα του είχε βάλει αυτές τις λεπτομέρειες.

Άλλη έλλειψη του ιχνογραφήματος αυτής της φάσης είναι οι αναλογίες των μερών. Τα χέρια ενός ανθρωπάκου μπορεί να βγαίνουν από το λαιμό, ο καρβάρης να στέκεται πάνω στο άλογο.

Η συνθετική ανικανότητα μειώνεται προοδευτικά, όσο η προσοχή του γίνεται πιο συνεκτική και κρίνει κάθε λεπτομέρεια που προσθέτει με λεπτομέρειες που έχει κιάλας ιχνογραφήσει, να ελέγχει τις μεταξύ τους σχέσεις και να βελτιώνει συνεχώς το ιχνογράφημα του. Η πορεία αυτή, που συχνά χαρακτηρίζεται από στασιμότητες και πισωγυρίσματα, θα οδηγήσει τελικά στο πέρασμα από το στάδιο του αποτυχημένου ρεαλισμού στο στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού. (Τρούλη 1988)

### **4.3.3 Το στάδιο του διανοητικού ρεαλισμού**

Το στάδιο αυτό που ονομάζεται και σχηματικό ή στάδιο του ψευδορεαλισμού διαρκεί από τα 6 έως τα 9 έτη περίπου.

Κατά το στάδιο αυτό το παιδί ιχνογραφεί τις λεπτομέρειες και προσέχει τις μεταξύ τους σχέσεις όχι φωτογραφικά, όπως κάνει ο μεγάλος, αλλά διανοητικά. Όχι όπως τα βλέπει τα πράγματα αλλά όπως σκέφτεται ότι είναι. Δεν είναι ρεαλιστής αλλά υπερρεαλιστής. Έτσι ιχνογραφεί μια έγκυο γάτα με τα μικρά στην κοιλιά της, ένα σπίτι με έπιπλα στο εσωτερικό κ.λπ.

Γενικά το ιχνογράφημα του παιδιού αυτής της ηλικίας διατηρεί τον εγωκεντρισμό και ιδεογραφικό του χαρακτήρα. Ιχνογραφεί όπως σκέφτεται, για προσωπική ικανοποίηση και όχι για το κοινό.

Αυτό οφείλεται στο ότι το παιδί αγνοεί τελείως τους νόμους της προοπτικής. Η προοπτική που δίνει στα ιχνογραφήματά του δεν είναι αποτέλεσμα ούτε άμεσης παρατήρησης ούτε γνώσης των νόμων της προοπτικής, αλλά δανεισμένη από ανάλογες οπτικές αναμνήσεις. (Τρούλη 1988)

### **4.3.4 Το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού**

Το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού αρχίζει από τα 9 έτη και ολοκληρώνεται γύρω στα 12. Είναι αποτέλεσμα της διανοητικής ωρίμανσης του παιδιού και ιδιαίτερα της παραστατικής του λειτουργίας.

Το παιδί ιχνογραφεί πια τα πράγματα όπως τα βλέπει εξωτερικά. Ότι δεν φαίνεται δεν ιχνογραφείται. Γίνεται ρεαλιστής. Ότι ιχνογραφεί το συγκρίνει με το πραγματικό αντικείμενο και θέλει να επιτύχει την φωτογραφική του αναπαράσταση. Αν δεν το επιτύχει αυτό, απογοητεύεται και δεν θέλει να ιχνογραφεί. Γι' αυτό, στο μεταβατικό στάδιο από τον διανοητικό στον οπτικό ρεαλισμό, το παιδικό ιχνογράφημα περνά κρίση. Η χαρά που δοκίμαζε προηγουμένως και η επιθυμία που είχε να ιχνογραφεί αναστέλλονται. Το σχολείο

οφείλει να συμβάλλει στο ξεπέρασμα αυτής της κρίσης με την ενθάρρυνση του παιδιού να συνεχίσει να ιχνογραφεί και με την συστηματική διδασκαλία τεχνικών ζωγραφικής. Η περίοδος από τα 12-14 έτη χαρακτηρίζεται από μια παλιρροιακή ιχνογραφική και ζωγραφική διάθεση. Οι προέφηβοι άλλοτε αισθάνονται μιαν ακατάσχετη επιθυμία να ζωγραφίσουν και άλλοτε δεν αισθάνονται την ανάγκη αυτή.

Η περίοδος των 15-16 ετών χαρακτηρίζεται από μια έντονη καλλιτεχνική διάθεση και έναν πηγαίο ρεαλισμό. Με την ακμή της εφηβείας ο νέος βλέπει τον κόσμο με παρθενικό μάτι. Εμφανίζεται και πάλι η φυγή από την πραγματικότητα και ο κόσμος παριστάνεται όχι όπως είναι, αλλά όπως ο νέος θα ήθελε να είναι. Είναι η περίοδος της εκκόλαψης των νέων καλλιτεχνών (Τρούλη 1988). Τα παιδιά τα οποία εξακολουθούν και στην εφηβεία τους να ασχολούνται ενεργά με την τέχνη συχνά αντανakλούν την ενασχόληση με τον εαυτό τους - η οποία είναι χαρακτηριστική της περιόδου αυτής - προσωποποιώντας το έργο τους και εξερευνώντας με αυτοσυνείδηση διάφορες τεχνοτροπίες ως τρόπους έκφρασης της εμφανιζόμενης ταυτότητας του εαυτού τους. Είτε το ενδιαφέρον τους στρέφεται πρωταρχικά στο πώς φαίνονται τα πράγματα είτε ασχολούνται με το πώς αισθάνονται οι ίδιοι για τα γεγονότα, οι έφηβοι αναζητούν τα προσωπικά τους καλλιτεχνικά μέσα και θέματα για να εκφράσουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τον εσωτερικό και εξωτερικό τους κόσμο. Η αυτοκριτική και ενασχόλησή τους με την ποιότητα αυξάνονται και εστιάζονται τελικά όχι μόνο στη νατουραλιστική απόδοση αλλά και σε άλλους εκφραστικούς και αισθητικούς στόχους. Τα έργα μπορεί να είναι απλά ή περίπλοκα. πλούσια ή εντελώς λιτά, παραστατικά ή μη παραστατικά. Εκείνο, όμως που τα χαρακτηρίζει όλα είναι η αυτοσυνείδηση και η σκόπιμη πρόθεση του έφηβου δημιουργού. Ανεξάρτητα από το αν το ύφος του έργου του είναι ελεύθερο ή ελεγχόμενο, ο έφηβος έχει περισσότερη επίγνωση από ότι προηγουμένως, σε αντίθεση με τον χωρίς αυτοσυνείδηση αυθορμητισμό της προσχολικής και πρώτης ηλικίας (Judith Aron Rubin, 1978)

#### **4.4 Ανάλυση και ερμηνεία του παιδικού ιχνογραφήματος.**

Το ιχνογράφημα του παιδιού αποτελεί μια συμπυκνωμένη και συμβολοποιημένη έκφραση του εσωτερικού του κόσμου. Η ανάλυση και η ερμηνεία του είναι μια αρκετά δύσκολη υπόθεση. Απαιτεί ειδικό αναλυτή και δεν πρέπει να επιχειρείται από τον οποιονδήποτε. Εξάλλου, **το ιχνογράφημα μόνο δεν αρκεί για να εισχωρήσουμε στον εσωτερικό κόσμο του παιδιού**. Τα άλλα διαγνωστικά μέσα που θα μας βοηθήσουν είναι το παιχνίδι και η γλώσσα του.

Για να είναι έγκυρη η ερμηνεία ενός ιχνογραφήματος είναι ουσιώδες να γνωρίζουμε το παιδί που ιχνογραφεί καθώς και το πολιτιστικό και κοινωνικό του υπόβαθρο. Σημαντικό ρόλο παίζει, επίσης, να το παρατηρούμε να ιχνογραφεί, να σημειώνουμε τους δισταγμούς του, τις δυσκολίες που προβάλλει, την συγκέντρωση ή την αστάθεια της προσοχής του, τις εξηγήσεις που δίνει στα ιχνογραφήματά του και να ζητήσουμε από το παιδί να μας "εξηγήσει" τι ιχνογράφησε.

Οι ειδικοί ( R.Davidο 1977, S. Glapin 1971, Coch 1969, Osterrieth 1976) προτείνουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά ανάλυσης του παιδικού ιχνογραφήματος: τη χρησιμοποίηση του χώρου (θέση του ιχνογραφήματος στο φύλλο), το περίγραμμα (γραμμές που καθορίζουν τις μορφές), το χρώμα και το περιεχόμενο. (Τρούλη 1988)

##### **4.4.1 Η θέση του ιχνογραφήματος στο φύλλο.**

Μ' ένα οριζόντιο άξονα χωρίζεται το φύλλο σε δύο μέρη. Έπειτα, το επάνω μέρος του φύλλου χωρίζεται σε δύο μέρη με μια κάθετη διάμεσο. Το άνω δεξιά τμήμα συμβολίζει την προβολή του παιδιού προς το μέλλον, την προσκόλληση στον πατέρα του, την πρόοδο, το δυναμισμό, την εξωστρέφεια, την εξουσία.

Το πάνω αριστερά τμήμα συμβολίζει την αναδίπλωση στο παρελθόν, την πρόσδεση στην μητέρα, την ατολμία, την παθητικότητα, την εσωστρέφεια.

Το κάτω μισό του φύλλου αναπαριστάνει τα καταπιεσμένα ένστικτα (τα ανεπιθύμητα πρόσωπα, τις ματαιώσεις, τις επιθυμίες, τις απαγορεύσεις του). (Τρούλη 1988)

#### **4.4.2 Το περίγραμμα και οι γραμμές.**

Οι ισχνές, "τρεμουλιαστές" γραμμές -όταν, βέβαια, δεν υπάρχει οργανική αιτία- φανερώνουν πως το παιδί δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, είναι δειλό και έχει πολλές απαγορεύσεις. Οι δυνατά πατημένες γραμμές έτσι που να τρυπούν το χαρτί δείχνουν ένα παιδί επιθετικό, νευρικό και άστατο. Οι σταθερές, καθαρές, χωρίς σβησίματα γραμμές, φανερώνουν ένα παιδί ισορροπημένο.

Αν επικρατούν στο ιχνογράφημα οι καμπύλες και οι ελικοειδής γραμμές μαρτυρούν πως το παιδί είναι ήπιο και ευαίσθητο. Αν επικρατούν οι ευθείες γραμμές με γωνίες μαρτυρούν ρεαλισμό και πρωτοβουλία.

Αν στο ιχνογράφημα επικρατούν οι κάθετες ευθείες και οι καμπύλες δείχνει πως το παιδί ελέγχει τις παρορμήσεις του. Αν δεσπόζουν οι οριζόντιες ευθείες το παιδί έχει ψυχολογικές συγκρούσεις.

Αν το ιχνογράφημα "ξεχειλίζει" το φύλλο μαρτυρεί ανωριμότητα του αισθήματος του χώρου. Το ώριμο και ισορροπημένο παιδί διατάσσει τα ιχνογραφήματα του συμμετρικά μέσα στο χώρο του φύλλου, ενώ το παραγμένο παιδί ιχνογραφεί συνήθως στην περιφέρεια του φύλλου. (R. Davido, 1971) (Τρούλη 1988)

#### **4.4.3 Το χρώμα.**

Τα χρώματα που χρησιμοποιεί το παιδί για να ζωγραφίσει τα ιχνογραφήματά του φανερώνουν το χαρακτήρα και την ψυχολογική του κατάσταση.

Τα εξωστρεφή, γενικά, παιδιά προτιμούν τα ζωηρά χρώματα: το κόκκινο, το κίτρινο, και το πορτοκαλί και τα χρησιμοποιούν με κάποια σύνδεση και τα τρία στα ιχνογραφήματά τους.

Αντίθετα, τα εσωστρεφή παιδιά ικανοποιούνται με πολύ λίγα χρώματα και προτιμούν άλλοτε το μαύρο, άλλοτε το μπλε, άλλοτε το πράσινο και άλλοτε το γκρίζο. (R.Davido, 1971)

Ποιο ειδικά, όπως παρατηρεί η S. Glarin (1971), το μαύρο δείχνει αδημονία και επαναστατικότητα, το καφέ ενοχή, το πράσινο εγωκεντρισμό και αυτοεπιδοκιμασία, το πορτοκαλί κατάσταση γαλήνης και χαλάρωσης, το μπλε ηρεμία και ψυχική ισορροπία, το κόκκινο ευψυχία και χαρά για δράση.

Έχει επίσης, σημασία η διανομή των χρωμάτων. Οι ευαίσθητοι τύποι προτιμούν τα ζωντανά χρώματα για τα ζωντανά έντονα στοιχεία (πρόσωπο, φορέματα, καπέλα κ.λπ.), ενώ οι "ορθολογιστές" για τα ίδια στοιχεία προτιμούν τα ωχρά χρώματα. (Τρούλη 1988)

#### **4.4.4 Το περιεχόμενο.**

Στον τελευταίο τομέα, δηλαδή του περιεχομένου, κάθε θέμα περιλαμβάνει σύμβολα που πρέπει να τα γνωρίζουμε για να καταλάβουμε το υπονοούμενο νόημα αυτής ή εκείνης της λεπτομέρειας που τίθεται αυθόρμητα από το παιδί (Τρούλη 1988). Όταν ένα συγκεκριμένο θέμα επαναλαμβάνεται πολλές φορές στα έργα ενός παιδιού, μπορεί να θεωρηθεί ιδιαίτερα σημαντικό για την εσωτερική του ζωή (Judith Aron Rubin, 1978)

Στο δέντρο, για παράδειγμα, η έλλειψη φύλλων είναι χαρακτηριστικό μιας έλλειψης φαιδρότητας, ενώ τα φυλλοφόρα κλαδιά δείχνουν παιδιά ικανοποιημένα μέσα στο περιβάλλον τους αισιόδοξα, εκδηλωτικά. Ένας ίσιος και χοντρός κορμός υποδηλώνει μια φύση δραστήρια και ισχυρή, ενώ ο λεπτός και στραβός σημαίνει μια κράση λεπτεπίλεπτη και ευαίσθητη. Άλλο σπουδαίο στοιχείο είναι οι ρίζες. Αν είναι βαθιά ριζωμένες στο έδαφος, αντανακλούν ρωμαλέα και υγιή ένστικτα και μίαν ανάγκη για προσκόλληση. (Φυσικά αυτό το στοιχείο θα το αξιολογήσουμε μόνο αν γνωρίζει το παιδί πως τα δέντρα έχουν ρίζες).

Όταν πάλι το παιδί ιχνογραφεί τα διάφορα μέλη της οικογένειάς του, εκδηλώνει τα συναισθήματά του απέναντι τους. Έτσι αξιολογεί ένα πρόσωπο

δίνοντας του ένα παράστημα πολύ πιο εντυπωσιακό παρά των άλλων, ή το κάνει καρικατούρα μικραίνοντας ή παραλείποντας το ολότελο για να το υποτιμήσει.

Οι παραλείψεις λεπτομερειών - στα ικανά να τις ιχνογραφήσουν παιδιά - σημαίνουν ένα εκούσιο ακρωτηριασμό (χεριών, αυτιών), που είναι ένας τρόπος να δείξει την αντιπάθειά του προς τους άλλους (Τρούλη 1988). Δεν πρέπει ποτέ να ξεχνάμε ότι οι αναπαραστάσεις του εαυτού αντικατοπτρίζουν τα πράγματα όπως είναι στην πραγματικότητα ή είναι προβολές των φαντασιώσεων του παιδιού, και, επομένως, παρουσιάζουν το παιδί όπως θα ήθελε να είναι ή όπως φοβάται ότι είναι, ή παρουσιάζουν διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς του (Judith Aron Rubin, 1978).

Το σπίτι και το τοπίο που το περιβάλλει δείχνει τις σχέσεις του παιδιού με τον τόπο όπου ζει. Τα "σπίτια-φυλακές", χωρίς πόρτες και παράθυρα, φανερώνουν ότι το παιδί αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα προσαρμογής. Αντίθετα, ένα σπίτι χρωματισμένο, παράθυρα στολισμένα με κουρτίνες ή λουλούδια, με την πόρτα ανοιχτή προς τον δρόμο, είναι η έκφραση ενός ισορροπημένου και ευτυχισμένου παιδιού.

Γύρω από το σπίτι το παιδί μπορεί να προσθέσει "συμβολικές λεπτομέρειες". Για παράδειγμα ο ήλιος συμβολίζει συχνά τον πατέρα του παιδιού. η θέση που του δίνει μέσα στο ιχνογράφημα ταυτίζεται με την θέση που του αναγνωρίζει μέσα στην οικογένεια. Ο δρόμος πάλι, δείχνει τις σχέσεις του παιδιού με τον εξωτερικό κόσμο και την προβολή του στο μέλλον. (Τρούλη 1988)

Πάντως είναι πολύ συχνό φαινόμενο ένα σύμβολο να περιέχει περισσότερες από μια ιδέες και η δύναμη του να οφείλεται σε ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό συμπύκνωσης και στην πιθανότητα ύπαρξης πολλαπλών νοημάτων σε πολλά επίπεδα. (Judith Aron Rubin, 1978)

#### **4.5 Για τη Διαγνωστική Εκτίμηση**

Το ποιο λογικό, είναι να γνωρίζουμε αυτές τις συχνές συσχετίσεις, να τις λαμβάνουμε υπόψη ως υποθέσεις, αλλά να παραμένουμε ανοιχτοί και σε άλλες πιθανότητες. Εκείνο που θα μας βοηθήσει περισσότερο είναι η παρακολούθηση της

δημιουργίας ενός έργου και η προσεκτική ακρόαση και παρατήρηση των ενδείξεων του συμβολικού νοήματος, όπως οι συνειρμοί και τα μη λεκτικά σήματα

Η προσεκτική παρατήρηση όλων των συμπεριφορών που έχουν σχέση με τη δημιουργία του τελικού προϊόντος και η οξυδερκής εκμείυση των συνειρμών του παιδιού μέσω της δημιουργικής συνέντευξης αποτελούν μια σημαντική πλευρά της κατανόησης των μηνυμάτων που περιέχουν τα έργα τέχνης των παιδιών.

Στη διαγνωστική εκτίμηση, επιπλέον, είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε πως ένα παιδί αισθάνεται για το προϊόν, ιδιαίτερα σε αναφορά την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση (Judith Aron Rubin, 1978).

#### **4.6 Θεραπεία μέσω εικαστικών για ανάπηρα παιδιά**

Η θεραπεία μέσω τέχνης, όπως διεξάγεται συνήθως, βασίζεται στην υπόθεση ότι η έκφραση συναισθήματος στην τέχνη έχει θεραπευτικά οφέλη. Στη θεραπεία μέσω της τέχνης ο ασθενής ενθαρρύνεται να κάνει σχέδια με την παρουσία του θεραπευτή, ο οποίος θα ενθαρρύνει ή θα οδηγήσει το παιδί στην καλλιτεχνική του δουλειά. Μερικές φορές το παιδί καλείται να σχεδιάσει οτιδήποτε το ευχαριστεί και άλλες φορές ο θεραπευτής μπορεί να δίνει συγκεκριμένες εντολές όπως "ζωγράφησε την οικογένεια σου". Χωρίς εξαίρεση, οι θεραπευτές βεβαιώνουν ότι η θεραπεία μέσω τέχνης είναι κατάλληλη για όλες τις περιπτώσεις των ασθενών και όχι μόνο για αυτούς που έχουν κάποια καλλιτεχνική ικανότητα. Η υποβόσκουσα λογική για τις περισσότερες μορφές θεραπείας μέσω τέχνης είναι η έκφραση των συναισθημάτων και ιδεών στα σχέδια έχει θεραπευτικό αποτέλεσμα (Thomas, Silk 1989).

Η θεραπεία με τα ανάπηρα παιδιά, σε γενικές γραμμές, είναι ίδια με τη θεραπεία εκείνων που φαίνονται να ενεργούν "φυσιολογικά" αλλά έχουν συναισθηματικά προβλήματα. Είναι αλήθεια ότι τα παιδιά με σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες έχουν προβλήματα που "φαίνονται", και ότι ακόμη και αν έχουν μια μη ορατή μειονεξία, όπως νοητική καθυστέρηση, διαφέρουν αισθητά από τα άλλα παιδιά. Τα ανάπηρα παιδιά, όμως, μοιάζουν με τα άλλα παιδιά ως προς τα ενδιαφέροντά τους προς τα καλλιτεχνικά υλικά, την επιθυμία τους να είναι

ανεξάρτητα, την ανησυχία τους να αποκτήσουν επιδεξιότητα και τα αισθήματα φόβου, ζήλιας και θυμού. Από την άλλη μεριά, είναι διαφορετικά, γιατί η αναπηρία τους επηρεάζει σοβαρά την αντίληψη τους και την σχέση με τον κόσμο. Επειδή "στερούνται" πολλά πράγματα, ακόμη κι όταν τους προσφέρεται η καλύτερη φροντίδα, είναι πεινασμένα και πιο πρόθυμα - τρέφουν μια λαχτάρα, θα έλεγα - για αισθητηριακές και δημιουργικές, καθώς και για συναισθηματικές και διαπροσωπικές σχέσεις.

Εξαιτίας των περιορισμών που αντιμετωπίζουν στην κινητικότητα, την αντίληψη, την κατανόηση ή τον έλεγχο, τα ανάπηρα παιδιά συνήθως απαιτούν περισσότερη δραστηριότητα και ενασχόληση από τον θεραπευτή, ώστε αφενός να "συμπληρωθούν" τα κενά τους στα σημεία όπου υστερούν και αφετέρου να δημιουργηθεί μια ασφαλής και άνετη κατάσταση, απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική θεραπεία τους. Η επίγνωση ότι είσαι διαφορετικός και περισσότερο ευάλωτος δεν εκφράζεται πάντα λεκτικά αλλά μπορεί να μεταδοθεί πολύ έντονα και μέσω της τέχνης. (Judith Aron Rubin, 1978)

Υπάρχουν, τέσσερις σκοποί που είναι κοινοί σε πολλές μορφές θεραπείας μέσω της τέχνης. Αυτοί οι σκοποί είναι η κάθαρση, η ενόραση/ολοκλήρωση, η επικοινωνία και η κυριαρχία.

**Κάθαρση** είναι η ιδέα στη φροϋδική ψυχαναλυτική θεωρία ότι η αντιμετώπιση και η έκφραση των απωθημένων και καταπιεσμένων συναισθημάτων είναι θεραπευτική. Έτσι το παιδί που εκφράζει τη ζήλια του και την καταπιεσμένη εχθρότητα του για τον μικρότερο αδερφό του σε ένα επαρκές σχέδιο θα κερδίσει με αυτόν τον τρόπο κάποια ανακούφιση από τις συγκρούσεις και την ένταση που του δημιουργούν αυτά τα συναισθήματα.

**Η ενόραση και η ολοκλήρωση** συχνά υποστηρίζεται ότι αποτελούν μια σημαντική συνέπεια της απασχόλησης με την τέχνη. Ο Dalley διατυπώνει την άποψη ότι η θεραπεία μέσω της τέχνης είναι "ένας τρόπος για να δηλώσουμε ανάμεικτα, ελάχιστα κατανοημένα συναισθήματα, σε μια προσπάθεια να τα φωτίσουμε και να τα τακτοποιήσουμε". Για τα παιδιά, που μπορεί συχνά να μη διαθέτουν λεκτικές ταμπέλες για πολλά από τα συναισθήματα τους, η έκφραση μέσω εικόνων μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη.

**Η επικοινωνία** στη θεραπεία μέσω της τέχνης σημαίνει επικοινωνία ανάμεσα στο παιδί και στο θεραπευτή. Η εικονογραφική επικοινωνία υποστηρίζεται ότι μπορεί να έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα σε καταστάσεις στις οποίες το παιδί είναι ανίκανο ή απρόθυμο να μιλήσει για τις εμπειρίες και τα συναισθήματα του. Έχει αναφερθεί ότι συχνά προκύπτουν προβλήματα επικοινωνίας όταν το παιδί έχει υποστεί κάποια μορφή φυσικής (ίσως σεξουαλικής) κακοποίησης. Μπορεί να ντρέπονται να μιλήσουν για θέματα που είναι ταμπού, μπορεί να μην κατανοούν ή να μην διαθέτουν τις κατάλληλες λέξεις για να περιγράψουν τις εμπειρίες τους ή να φοβούνται την τιμωρία από αυτόν που τα κακοποίησε και ο οποίος μπορεί να απαιτήσει μυστικότητα. Επομένως, τα παιδιά που διστάζουν να μιλήσουν ίσως να βρίσκουν πιο εύκολο να εξωτερικεύσουν τις εμπειρίες τους στα σχέδια.

**Η κυριαρχία** αναφέρεται στην υπόθεση ότι αναδημιουργώντας δύσκολες καταστάσεις στα σχέδια τα παιδιά μπορούν να κερδίσουν κάποια εμπειρία κυριαρχίας πάνω στα προβλήματα τους. Έτσι στην αναδημιουργία καταστάσεων το παιδί αποκτά επίσης κάποιο έλεγχο πάνω στα δικά του συναισθήματα και αντιδράσεις. Η έννοια της αφομοίωσης μέσω του παιχνιδιού του Piaget αποτελεί μια έκφραση αυτής της ιδέας - η έννοια της προσπάθειας για έλεγχο, που είναι σημαντική στις μεταγενέστερες εξελίξεις της ψυχαναλυτικής θεωρίας (Thomas, Silk 1989).

#### 4.7 Σχέδιο και Σκέψη

Μια από τις πιο σημαντικές πρόσφατες εξελίξεις στη μελέτη του παιδικού σχεδίου υπήρξε η διατύπωση ότι η δημιουργία ενός σχεδίου είναι ένα πολύπλοκο επίτευγμα και όχι μόνο μια άκριτη προβολή της εννοιολογικής γνώσης πάνω σ' ένα φύλλο χαρτιού. Όπως πολύ καλά απέδειξε ο Freeman (1980), το σχέδιο μιας εικόνας απαιτεί σημαντικό γνωστικό έργο για την επιτυχημένη επίτευξή της. Έχοντας αναγνωρίσει ότι το σχέδιο είναι ένα προϊόν σκέψης, είμαστε τώρα σε θέση να μελετήσουμε την περαιτέρω πιθανότητα ότι το σχέδιο μπορεί στην πραγματικότητα να διευκολύνει τη σκέψη.

Η ιδέα ότι οι εικόνες πιθανόν να διευκολύνουν τη σκέψη δεν είναι καινούργια. Ο Arnheim (1969) είχε πειστεί ότι όλη η σκέψη είναι βασικά αντιληπτή στη φύση της και επιχειρηματολόγησε για την αναγνώριση της άποψης ότι ένα μεγάλο μέρος της σκέψης περιλαμβάνει εικόνες. Η εμπλοκή εικόνων στη σκέψη φαίνεται επίσης στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραϊνίο, που πρότεινε την κωδικοποίηση των πληροφοριών σε μια από τις δύο μορφές: τη λεκτική ή την εικονική (1971). Δεν πρέπει να σταθούμε εδώ στο ερώτημα αν μια μορφή κωδικοποίησης είναι καλύτερη ή βασικότερη από την άλλη. Το σημαντικό σημείο του Arnheim είναι ότι αν κάποια σκέψη, τουλάχιστον, περιλαμβάνει εικόνες, τότε μια κατάλληλη οπτική εμπειρία θα είναι ουσιαστική για μια αποτελεσματική εκπαίδευση (Arnheim, 1969).

Πέρα από την οπτική εμπειρία των εικόνων και των σχεδίων που κάνουν άλλοι, ίσως υπάρχουν κι άλλα οφέλη για τα παιδιά από την απασχόληση τους με το σχέδιο. Δύο είδη ωφελειών φαίνονται πιθανά: πρώτων, μπορεί να υπάρχει ένα ευεργετικό αποτέλεσμα για τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη. Υπάρχουν μερικοί πιθανοί τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε να διερευνηθεί αυτή η υπόθεση. Μπορούμε να αναζητήσουμε, για παράδειγμα, κάποια μαρτυρία ότι τα παιδιά στα οποία παρέχονται ευρέως ευκαιρίες για να σχεδιάσουν μπορεί να έχουν καλύτερη επίδοση σε αξιολογήσεις της ακαδημαϊκής ικανότητας και της νοημοσύνης. Ενώ τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα του σχεδίου στη νοητική ικανότητα δεν μπορούν να αποκλειστούν, ίσως είναι λίγο δύσκολο να εντοπιστούν.

Το δεύτερο πιθανό όφελος από το σχέδιο είναι ότι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να λύνουν ιδιαίτερα προβλήματα, ότι δηλαδή το σχέδιο μπορεί να διευκολύνει τη σκέψη. Η άποψη αυτή είναι παρόμοια με τη υπόθεση ότι, για τους ενήλικες, η γραφή μπορεί να αποτελεί βοήθημα της σκέψης. Πολλές σύγχρονες θεωρήσεις της γραφής τόνισαν ότι η γραφή είναι συχνά κάτι περισσότερο από μια απλή έκφραση των προσλαμβανομένων εννοιών σε λέξεις και ότι μπορεί να αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της διαδικασίας της σκέψης. Αν η γραφή μπορεί να διευκολύνει τη σκέψη των ιδεών και πληροφοριών που κωδικοποιούνται λεκτικά, τότε είναι πιθανό ότι το σχέδιο μπορεί να διευκολύνει τις ιδέες που είναι κωδικοποιημένες σε εικόνες.

Οι μηχανικοί και οι τεχνίτες, ασφαλώς συχνά κάνουν σκίτσα και χρησιμοποιούν σχέδια για να βοηθηθούν στο προγραμματισμό και το σχεδιασμό του έργου τους. Υπάρχει, επίσης ιστορική μαρτυρία ότι η δεξιότητα στο σχέδιο συχνά συνοδεύει την επιστημονική ανακάλυψη και την τεχνική εφεύρεση.

Αν η σκέψη του ενήλικα μπορεί να διευκολυνθεί από το σχέδιο, τότε είναι εύλογο να ρωτήσουμε κατά πόσον η σκέψη και η επίλυση προβλημάτων των παιδιών μπορεί επίσης να διευκολυνθεί από το σχέδιο. Μια πιθανή ερευνητική κατεύθυνση θα ήταν να διερευνηθεί η επίλυση προβλημάτων των παιδιών όπως εμφανίζεται και να καθοριστεί κατά πόσον η ενθάρρυνση ή μη των παιδιών να σκιαγραφούν πιθανές λύσεις έχει ως αποτέλεσμα να αποκτούν πιο ευέλικτη και δημιουργική σκέψη. (Thomas, Silk 1989).

#### **4.8 Για μια νέα στάση μπροστά στην εικαστική παιδική τέχνη.**

Η υιοθέτηση μιας νέας στάσης μπροστά στην εικαστική παιδική τέχνη και η αναβάθμισή της μέσα στην πρακτική της σχολικής τάξης από το δάσκαλο, προϋποθέτει την παραδοχή ορισμένων καλλιτεχνικών και ψυχοπαιδαγωγικών αληθειών όπως:

- Δεν υπάρχει κανένα παιδί που δεν μπορεί να εκφραστεί εικαστικά. Όταν υπάρχει τέτοιο παιδί, η αδυναμία του "οφείλεται σε επίκτητες αναστολές που του δημιουργήθηκαν από το κοινωνικό του περιβάλλον ή από αντιπαιδαγωγικές παρεμβάσεις των ενηλίκων"
- Οι μεγάλες διαφορές ευχέρειας έκφρασης που παρατηρούνται από το ένα παιδί στο άλλο, αν δεν οφείλονται σε επίκτητες αναστολές, οφείλονται σε ιδιομορφίες της προσωπικότητας και όχι σε ποιοτική διαφορά τέχνης"
- Από παιδαγωγική άποψη η μέθοδος διδασκαλίας της εικαστικής έκφρασης στα παιδιά πρέπει να είναι παιδοκεντρική. Δεν πρέπει να τα αναγκάζουμε να μιμούνται δοσμένα πρότυπα, αλλά να τα αφήνουμε να εκφράζονται με τον δικό τους τρόπο, αβίαστα και ελεύθερα.

- Η εικαστική καλλιτεχνική παιδεία πρέπει να αρχίσει πολύ πρώιμα. Πρέπει να αρχίσει από το νηπιαγωγείο και να συνεχίζεται αδιάκοπα σ' όλη την εκπαίδευση.
- Πρέπει να ξέρουμε πως ο βασικότερος στόχος της καλλιτεχνικής έκφρασης του παιδιού είναι η ψυχική του εκτόνωση και όχι η δημιουργία καλλιτεχνικών έργων που θα αρέσουν στους μεγάλους.
- Ο στόχος του δασκάλου της εικαστικής τέχνης δεν είναι να υποδείξει το "τι" θα φτιάξουν τα παιδιά, ούτε το ποιο είναι "σωστό" και πως "έπρεπε" να γίνει, αλλά να τους γνωρίσει τα υλικά και τα μέσα με τα οποία μπορούν να δημιουργήσουν, να αποκαλύψει τη χρήση και την αντοχή τους και να ενθαρρύνει την προσπάθειά τους. Αποφεύγει, επίσης, τη σύγκριση των παιδικών έργων με αυτά των καλλιτεχνών, γιατί η σύγκριση αυτή αναστέλλει τον αυθορμητισμό τους και εμποδίζει το δημιουργικό τους ξεδίπλωμα. (Α. Μπενέκος, 1979)
- Κύρια επιδίωξη του δασκάλου δεν πρέπει να είναι η δημιουργία "ωραίων" έργων, από τα παιδιά αλλά η ανάπτυξη της θετικής στάσης απέναντι στην τέχνη και στην αυτοπεποίθηση πως μπορούν να δημιουργήσουν όλο και καλύτερα έργα.
- Ο δάσκαλος, δεν πρέπει να διορθώνει τα έργα αλλά να προσανατολίζει τους δημιουργούς. Δε ρωτάει "γιατί το έκανε έτσι", αλλά προτρέπει να παρουσιαστούν κι άλλες όψεις του πράγματος, ανυποψίαστες, ίσως για το παιδί. (Τρούλη 1988)

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

## ΧΟΡΟΣ ΚΑΙ ΚΙΝΗΣΗ

### 5.1 Έννοια χορού

Όταν αναφερόμαστε στον χορό, το πρώτο πράγμα που μας έρχεται συνήθως στο μυαλό είναι μοντέρνες πίστες χορού, μαγαζιά, πάρτι, δυνατή μουσική. Γενικότερα έχουμε τον χορό στο μυαλό μας σαν ένα τρόπο διασκέδασης και ξεφαντώματος για τους νέους στον ελεύθερο τους χρόνο. Κάτι που δεν είναι εντελώς λάθος και μακριά από την πραγματικότητα, απλώς ο χορός θα μπορούσαμε να πούμε πως έχει πιο βαθιά τις ρίζες του στον ανθρώπινο πολιτισμό ως μορφή τέχνης.

Από ιστορική άποψη ο καθηγητής Τρούλης επισημαίνει πως ο χορός είναι από τα αρχαιότερα εκφραστικά μέσα του ανθρώπου. "Είναι δίδυμος αδελφός της Μουσικής και η γένεση του συμπίπτει με την εμφάνιση του Homo Sapiens της πρώτης παλαιολιθικής περιόδου, τη στιγμή δηλαδή που αυτός αρχίζει να συνειδητοποιεί τους δεσμούς που τον ενώνουν με τις μορφές της φύσης". Στην αρχέγονη μορφή του αποτελεί έκφραση των ενστίκτων και των ορμών του ανθρώπου.

Από την άλλη στην εκλεπτυσμένη εξέλιξη του, δηλαδή τις εθνογραφικές και ψυχογραφικές μορφές του, είναι πρώτιστο στοιχείο της ανθρώπινης ζωής που πηγάζει κατευθείαν από την ίδια την δημιουργία. Ο χορός μπορεί να θεωρηθεί λαογραφικό κληροδότημα κάθε ανθρώπινου πολιτισμού, όπου διαμέσου των κινήσεων του και της μουσικής του διαφαίνονται η πολιτισμική και ιστορική εξέλιξη στην πάρωρο των χρόνων. Οπότε μπορεί να είναι και ένα μεγάλο σχολείο για την ιστορία κάθε έθνους.

Χορός τώρα στην αυστηρή έννοια του όρου, σημαίνει τις διαδοχικές κινήσεις του σώματος για σκοπούς καλλιτεχνικούς ή τελετουργικούς ή παιχνιδιού, με

προκαθορισμένη τάξη και σύμφωνα μ' ένα ρυθμό, που δίνεται γενικά από την μουσική(Τρούλη 1988).

Από παιδαγωγική άποψη, ο Τρούλης αναφέρει, πως "ο χορός είναι η εξωτερίκευση του ψυχικού περιεχομένου του παιδιού με κινήσεις, σύμφωνα με τον ρυθμό". Ο χορός δηλαδή του παιδιού, στην αρχική του τουλάχιστον μορφή, δεν είναι ανάγκη να γίνεται με "προκαθορισμένη τάξη" ούτε είναι απαραίτητο ο ρυθμός που εμπυχώνει ο χορός "να δίνεται από την μουσική". Το παιδί, πραγματικά, μπορεί να χορεύει υπακούοντας σ' ένα εσωτερικό ρυθμό χωρίς μουσική υπόκρουση.

Ο χορός, όπως παρατηρεί πολύ σωστά, η Γαλλίδα χορεύτρια και άνθρωπος των τεχνών και των γραμμάτων J.Robinson, στο βιβλίο της "Το παιδί μου και ο χορός"(1975) είναι μια "γλώσσα" πλουσιότερη από τον έναρθρο λόγο, που αφήνει πολύ χώρο στη φαντασία του θεατή για να την ερμηνεύσει. Είναι μια οργάνωση κινήσεων, έξω από λειτουργική ανάγκη χρησιμότητας, με σκοπό την τέρψη και την έκφραση.

## 5.2 Σημασία σκοπός

Σύμφωνα με τον Τρούλη, ο χορός αποτελεί το πιο φυσικό, το πιο κατάλληλο μέσο έκφρασης της ζωικής ορμής και του ψυχικού κόσμου του παιδιού. Είναι μια οργάνωση κινήσεων του έξω από λειτουργική ανάγκη χρησιμότητας με σκοπό την τέρψη και την έκφραση. Η σημασία του για την ψυχοκινητική, την αισθητική και την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύ μεγάλη.

Από **ψυχοκινητική άποψη** ο χορός βοηθάει το παιδί, να μάθει το σώμα του να εξελίξει τις κινήσεις του και να τις κάνει πιο αποτελεσματικές. Το βοηθάει ακόμα, μέσω της κίνησης να "πει" τα μυστικά του, τους φόβους του, τις ελπίδες του και να

ελαφρώσει από το βάρος των καταπιεσμένων του παρορμήσεων. Είναι δηλαδή ένας πολύ καλός τρόπος εκτόνωσης, όπως κάθε μορφή τέχνης άλλωστε.

Αυτό μπορεί να το κάνει ιδιαίτερα με το χορό γιατί, όπως παρατηρεί η J.Robinson "δεν μπορεί πάντα να εκφράσει τα αισθήματα του προς τους άλλους, προς τη ζωή, άμεσα με λέξεις. Οι λέξεις μπορούν να το προδώσουν, πληγώσουν τους άλλους, να δημιουργήσουν δυσαρέσκειες. Αλλά η κίνηση είναι μια γλώσσα πιο μυστική με την οποία μπορεί να πει ότι θέλει χωρίς να διατρέχει τον κίνδυνο να προσβάλει ή να μην γίνει κατανοητό από τους άλλους. Με το σώμα του μπορεί "να πει" τόσα πράγματα που δεν θα μπορούσε να τα πει με λέξεις. Πράγματα ευχάριστα, θλιβερά, φανταστικές ιστορίες. Να γίνει μάγος, νεράιδα, ιππότης, πρίγκιπας, θηρίο, εξωγήινος, δέντρο, πουλί... Δεν υπάρχουν όρια σ' αυτό που μπορεί να "πει" και να κάνει με τον χορό".

Ο χορός συμβάλλει επίσης αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της **συναισθηματικότητας** του ατόμου κατά τον Τρούλη. Βλέποντας τους άλλους να χορεύουν δεν ξέρουμε ποιες είναι ακριβώς οι ιδέες, τα συναισθήματα τους, αλλά δεχόμαστε τις κινήσεις και χειρονομίες τους ως ένα μήνυμα που καλούμαστε να ερμηνεύσουμε με το δικό μας τρόπο. Είναι ένα δώρο που μας κάνουν οι άλλοι να μας φανερώσουν έστω και με αινιγματικό τρόπο, ότι συμβαίνει στον ψυχικό τους κόσμο και που μόνο μέσο του χορού γίνεται ορατό. Το ίδιο άλλωστε συμβαίνει και με τις άλλες μορφές τέχνης. Κάθε έργο που ακούμε ή βλέπουμε είναι ένας "τόπος" όπου συναντιόμαστε με τον δημιουργό. Μ' αυτό μας καλεί να μοιραστούμε το μυστικό του κόσμου.

Ο χορός, ακόμα, σαν τελειότερη μορφή κινητικής έκφρασης του παιδιού συμβάλλει αποτελεσματικά στην **κοινωνικοποίηση** του. Το παιδί δίνει τα χέρια του σε άτομα που δεν ανήκουν στο οικογενειακό του περιβάλλον. Θα δεχτεί τους κανόνες της ομαδικής δραστηριότητας, της συνεργασίας, της αποδοχής του άλλου. (Γι' αυτό είναι καλό να αρχίζει ο χορός από την πιο μικρή ηλικία. Πρόκειται για μια φυσική δραστηριότητα που την βλέπουμε στα μικρά των θηλαστικών να εκδηλώνεται λίγες ώρες μετά την γέννηση τους). Με τον χορό θα συνειδητοποιήσει πως καθένα από τ' άλλα παιδιά έχει τις δικές του ανάγκες, τις υποχρεώσεις, τις υπευθυνότητες του. Μπορεί να βοηθήσει τους συμμαθητές του, όπως μπορούν και αυτοί να το βοηθούν. Γενικά είναι πολύ πιο εύκολο να συνδεθεί φιλικά με άλλα παιδιά, να τα γνωρίσει και να τ' αγαπήσει χορεύοντας μαζί τους. Θα έλεγε κανείς πως η γλώσσα του χορού είναι πιο άμεση, πιο εύκολη να εννοηθεί από την γλώσσα των λέξεων(Τρούλη 1988). Γενικά όπως παρατηρεί η J.Robinson "χορεύοντας μαθαίνει κανείς ν' αγαπά καλύτερα τους άλλους, να καταλαβαίνει καλύτερα τη ζωή".

Η παιδαγωγική επίδραση του χορού θα συνεχιστεί και με αποτελεσματικότερο τρόπο όσο μεγαλώνει το παιδί. Οι απλές κινητικές δραστηριότητες μπορούν να δώσουν τη θέση τους σε πραγματικές δραστηριότητες χορού. Την πρώτη θέση την έχουν οι χοροί που μεταβιβάζονται από την μια γενιά παιδιών στην άλλη χωρίς την μεσολάβηση των μεγάλων. Είναι απλά δημοτικά τραγούδια που χορεύονται από τα παιδιά με τον πιο φυσικό και αβίαστο τρόπο όπως π.χ. το "Περνά περνά η μέλισσα.." (Τρούλη 1988)

Οι χοροί αυτοί όπως παρατηρεί ο W.Lenit (1975) "παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ποιητική και μελωδική τους αξία, για την προσαρμοστικότητά τους στις φωνητικές, ρυθμικές και κινητικές ικανότητες των παιδιών, τις παιγνιώδεις μορφές τους και τη βαθιά ικανοποίηση που δίνουν στο παιδί με το να συνδυάζουν την κίνηση με την μουσική και ιδιαίτερα με το δικό τους τραγούδι. Αποτελούν για αυτό ένα ουσιώδες στοιχείο της μουσικο-κινητικής αγωγής τους και ταυτόχρονα ένα

από τα κυριότερα μέσα με τα οποία τα παιδιά, κατά την κοινωνική τους εξέλιξη, φτάνουν προοδευτικά στην συλλογική έκφραση και δραστηριότητα".

Στο δεύτερο στάδιο αρχίζει η συστηματικότερη διδασκαλία εθνικών χορών, αρχίζοντας από τους παραδοσιακούς και από τους πιο απλούς προς τους πιο σύνθετους. (Τρούλη 1988)

### **5.3 Μεθοδικές αρχές.**

Ο Τρούλης, όσον αφορά στην αγωγή, μέσω του χορού, αναφέρει στο βιβλίο του "Η αισθητική αγωγή του παιδιού" ότι ο χορός οφείλει να βοηθήσει το παιδί να συνειδητοποιήσει τον εαυτό του, να αναπτύξει την αυτονομία της σωματικής του έκφρασης, να τοποθετηθεί μέσα στην κανονικότητά του, την ταυτότητά του και τις σχέσεις του με τους άλλους.

Πάνω σ' αυτή την αυτονομία, σημειώνει ότι, θα μπορούσε να στηριχτεί μια κατευθυνόμενη διδασκαλία χορού. Τονίζει όμως πως, "είτε μόνο του χορεύει το παιδί αυτοσχεδιάζοντας, είτε μιμείται ένα κατευθυνόμενο χορό, πρέπει να το κάνει με πραγματική ευχαρίστηση και όχι σαν απομίμηση συμπεριφορών ξένων προς τη φύση του". Στηριζόμενος στα παραπάνω προτείνει μερικές μεθοδολογικές αρχές που θα πρέπει να σεβαστεί ο παιδαγωγός που θέλει να βοηθήσει τα παιδιά να εκφραστούν με το χορό.

Η αγωγή της κίνησης, όπως και κάθε άλλη μορφή αγωγής, πρέπει να σκοπεύει στην καθολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα πρέπει να το βοηθήσει:

- να γνωρίσει τον εσωτερικό του κόσμο, το σώμα του, τις φυσιολογικές και συναισθηματικές του ανάγκες,
- να γνωρίσει τον εξωτερικό κόσμο, φιλικό ή εχθρικό,
- να συνάψει φυσικές και συναισθηματικές σχέσεις ανάμεσα στον "εσωτερικό" και τον "εξωτερικό" του κόσμο

- να αποκτήσει αντικειμενικές γνώσεις και να σχηματίσει υποκειμενικές έννοιες.

Όλα αυτά σκοπεύουν στην μελλοντική ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο. Απ' αυτή την άποψη ο χορός δεν είναι παρά μια οργάνωση των κινήσεων σ' ένα ψυχαγωγικό και εκφραστικό σκοπό.

Η ποικιλία των ρυθμών, των κινήσεων και των ήχων αποτελούν τα κυριότερα μέσα για την καλλιέργεια της σωματικής έκφρασης του παιδιού.

**Το παιδί πρέπει να καταλάβει πως ζωή σημαίνει κίνηση.** Η αγωγή πρέπει να δώσει τις ευκαιρίες να εκδηλωθεί κάθε είδους κίνηση: περπάτημα, τρέξιμο, πήδημα, αναρρίχηση, κύλισμα κ.λπ. Οι κινήσεις αυτές πρέπει να παίρνουν ποικίλες διευθύνσεις: κυκλικές, ευθύγραμμες, ελικοειδείς, ζικ-ζακ, κ.λπ.

Ο ρυθμός εμψυχώνει την κίνηση και της δίνει λειτουργικότητα και χάρη. Η αγωγή οφείλει να βοηθήσει το παιδί ν' αντιληφθεί το ρυθμό που βασιλεύει στη φύση: η εναλλαγή της ημέρας με τη νύχτα, το μεγάλωμα και το μίκρεμα της σελήνης, η παλίρροια της θάλασσας, ο καλπασμός του αλόγου, η λειτουργία του ρολογιού, το χτύπημα της καρδιάς, όλα υπακούν σε κάποιο ρυθμό.

Η μουσική ακρόαση είναι επίσης πρωταρχικό στοιχείο του χορού. Το παιδί πρέπει να ασκηθεί στην εσωτερίκευση αρμονικών ήχων τους οποίους θα μετασχηματίζει σε κινήσεις και θα τις εκφράσει με χορό. Αρχίζοντας με την διάκριση φυσικών και μουσικών ήχων, θα περνά στην ακρόαση κατάλληλων μελωδιών και θα φτάνει στην ακρόαση συνθετότερων μουσικών εκτελέσεων με πλούσιο ρυθμό και μέλος(Τρούλη 1988).

Η J.Robinson καταλήγει: "Να μεγαλώνεις, να αυτοαποκαλύπτεσαι, να παίρνεις την θέση σου στον ήλιο στους κόλπους της κοινότητας, να διευρύνεις τις δικές σου διαστάσεις, να ζεις την πραγματικότητα μέσα στο σώμα σου, να ζεις το όνειρο μέσα στο φανταστικό, να ποια είναι η ωφέλεια από το χορό".

#### 5.4 Η Σημασία του Χορού και της κίνησης στην Ειδική Αγωγή

Η άσκηση των κινήσεων έχει αποτελέσει, κύριο μέρος του διδακτικού προγράμματος των νοητικών καθυστερημένων παιδιών από την εποχή του Itard, διότι θεωρείται ως μέσω ανάπτυξης της διάνοιας. Έχει παρατηρηθεί ότι νοητικώς καθυστερημένα παιδιά που παρουσιάζουν μεγάλη κινητική καθυστέρηση, παρουσιάζουν ταυτόχρονα και μεγάλη νοητική υστέρηση. Η νοητική ανάπτυξη δηλαδή τείνει να συμβαδίζει με την κινητική ανάπτυξη(Παρασκευόπουλος, 1977).

Η συγγραφική ομάδα του εγχειριδίου "Παιχνίδια σωματικής επαφής" διατυπώνει την άποψη πως τα παιδιά με φτωχή συναρμογή, ακριβώς λόγω αυτής της αδυναμίας τους, διστάζουν να συμμετάσχουν σε φυσική δραστηριότητα, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την παρεμπόδιση της ομαλής κινητικής τους ανάπτυξης. Η περιορισμένη κινητική ανάπτυξη, με τη σειρά της, οδηγεί σε μόνιμη αποφυγή της συμμετοχής σε φυσική δραστηριότητα, γεγονός που περιορίζει ακόμα περισσότερο την κινητική συναρμογή των παιδιών αυτών και συνεπάγεται την υιοθέτηση ενός ανθυγιεινού τρόπου ζωής. Αντίθετα, όσο περισσότερες ευκαιρίες δίνονται στα παιδιά για εξάσκηση, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται το κινητικό τους ρεπερτόριο, με αποτέλεσμα να βρίσκουν ευκολότερη τη συμμετοχή τους στη φυσική δραστηριότητα, θέτοντας έτσι τις βάσεις για έναν κινητικά δραστήριο και, συνεπώς, υγιή τρόπο ζωής.

Επίσης ο χορός μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο και στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με νοητική υστέρηση αφού μέσω των συντονισμένων κινήσεων που μπορεί να πρέπει να γίνουν από την ομάδα για να πραγματοποιηθεί για παράδειγμα ένας παραδοσιακός χορός, τίθενται οι βάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς, οι οποίες επηρεάζουν την ένταξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι κινητικές δραστηριότητες συμβάλλουν προς αυτή την κατεύθυνση, περιέχοντας πολυάριθμες καταστάσεις που απαιτούν από τα παιδιά να αντιπαρατεθούν, να λύσουν διαμάχες, να αναλάβουν ρόλους, να δεχτούν και να αναγνωρίσουν τους κανόνες του χορού. Συγκεκριμένα προβλήματα που παρουσιάζονται στο χορό, αποτελούν συχνά την αφορμή, για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά βασικούς κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς.

Σημαντική όμως είναι η επίδραση της κίνησης και στη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Κάθε άνθρωπος διαμορφώνει, καθώς αναπτύσσεται, μια αντίληψη για το άτομό του δίνοντας απάντηση στο ερώτημα «ποιος είμαι;». Το αν το παιδί θεωρεί τον εαυτό του δυνατό ή αδύνατο, αν έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, αν θα εγκαταλείψει γρήγορα μπροστά στις δυσκολίες ή αν θα τις αντιλαμβάνεται ως προκλήσεις, όλα αυτά εξαρτώνται από την εικόνα, την οποία έχει για τον εαυτό του και η εικόνα αυτή διαμορφώνεται, σε μεγάλο βαθμό, από τους τρόπους με τους οποίους το παιδί κατακτά τον κόσμο, μέσω του σώματος και των αισθήσεών του. Οι κινητικές εμπειρίες θεωρούνται η βάση για την ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού. Μέσα από αυτές, αντιλαμβάνεται τι μπορεί και τι δεν μπορεί να κάνει, βιώνει την επιτυχία και την αποτυχία και συνειδητοποιεί πώς μπορεί να πετύχει την ανεξαρτητοποίησή του. Βοηθούν, επίσης, το παιδί να συνειδητοποιήσει ότι μπορεί να δράσει αυτόνομα και να προκαλέσει ένα αποτέλεσμα, ιδιότητα που δεν μπορεί να έχει η τηλεόραση, που το μόνο που ζητά από το παιδί-θεατή είναι να κάνει ζάπινγκ στα κανάλια. Για όλους τους παραπάνω λόγους, μας βρίσκει σύμφωνους η άποψη του Sallis (2000), σύμφωνα με την οποία, το σημαντικότερο όφελος που αποκομίζουν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα άσκησης είναι, ίσως, η βελτίωση της ψυχικής τους υγείας (Ι.Μπάρμπας, Φ. Βενετσάνου, Α. Καμπάς, 2014).

### **5.5 Για μια νέα στάση μπροστά στον χορό και στην θέση του στη εκπαίδευση**

Τα παιδιά δεν αναπτύσσουν «αυτόματα» τις κινητικές τους δεξιότητες καθώς μεγαλώνουν, ενώ η φυσική δραστηριότητα και το ελεύθερο παιχνίδι δεν είναι αρκετά για να προκαλέσουν αλλαγές στις κινητικές δεξιότητες των παιδιών. Αντίθετα, μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα άσκησης επιτυγχάνεται η ομαλή κινητική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ συγχρόνως, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και πληρούνται οι κοινωνικές και συναισθηματικές τους ανάγκες, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.

Είναι καιρός, γονείς και εκπαιδευτικοί να αναθεωρήσουμε τις απόψεις μας για τη συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα μύησης στα διάφορες δραστηριότητες. Ένα παιδί δε συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα χορού για να γίνει οπωσδήποτε χορευτής. Αν αυτό προκύψει στην πορεία έχει καλώς, όμως δεν είναι αυτός ο στόχος. Η παιδική ηλικία είναι ιδανική περίοδος για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, της γνώσης και των στάσεων που θα οδηγήσουν σε έναν δραστήριο και υγιή τρόπο ζωής και αυτό αυξάνει την ευθύνη όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών. Ένα πρόγραμμα άσκησης και χορού δεν ασκεί μόνο το σώμα αλλά επιδρά στο σύνολο της προσωπικότητας του παιδιού, ενώ συγχρόνως αναπτύσσει την αγάπη για την κίνηση και παρέχει αναρίθμητες ευκαιρίες για συμμετοχή, μάθηση και, βεβαίως, διασκέδαση. Κάθε δραστηριότητα του προγράμματος μπορεί να εξασφαλίσει στα παιδιά που συμμετέχουν ένα βήμα προς την ομαλή ανάπτυξή τους (Ι.Μπάρμπας, Φ. Βενετσάνου, Α. Καμπάς, 2014).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### Η ΡΥΘΜΙΚΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

"Όποιος δεν αγαπά τη μουσική δεν αξίζει να λέγεται άνθρωπος, όποιος την αγαπά είναι μισός άνθρωπος και όποιος εκτελεί μουσική είναι ακέραιος άνθρωπος"

Γκαίτε.

#### 6.1 Έννοια της μουσικής αγωγής

Η ρυθμική και η μουσική αγωγή σύμφωνα με τον καθηγητή Τρούλη, είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα που ευνοούν στο μέγιστο βαθμό την αποκάλυψη των δυνατοτήτων του παιδιού. Η αποτελεσματικότητα της είναι τόσο πιο μεγάλη όσο νωρίτερα επιδρά στο παιδί. Λόγω του ότι πλέον η ακοή θεωρείται από τα βασικότερα στοιχεία της μάθησης αφού το έμβρυο συμμετέχει ενεργά ακουστικά από το 2ο και 3ο τρίμηνο σε αυτή την αναπτυξιακή διαδικασία (Σακάλακ 2004). Η αγωγή αυτή, όπως αναφέρουν σύγχρονες πηγές, μπορεί να βοηθήσει, όσο καμιά άλλη μορφή αγωγής, στην κατάκτηση των βασικών εννοιών του χρόνου, του χώρου και της κίνησης. Επιδρά στο ψυχοκινητικό, συναισθηματικό και διανοητικό χώρο της ψυχής και συντελεί στην εκδίπλωση και ανάπτυξη τους. Η αγωγή αυτή της χαράς, της κίνησης, του ρυθμού, της αρμονίας είναι μια τέχνη που διδάσκεται.

Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί γενικότερα, φυσικοί φορείς όλων των όψεων της αγωγής, - πόσο μάλλον της ειδικής αγωγής- οφείλουν να δώσουν τη σημασία που πρέπει στη μουσική και στην ρυθμική αγωγή του παιδιού, να την ανατιμήσουν στην συνείδησή τους και να της δώσουν τη θέση που πρέπει μέσα στο πρόγραμμα των καθημερινών τους παιδαγωγικών δραστηριοτήτων. (Τρούλη 1988)

Όλοι οι άνθρωποι έχουν κάποιας μορφής μουσικότητα κι αυτό φαίνεται πολύ εύκολα από το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι ανταποκρίνονται με κάποιον τρόπο στη μουσική. Ακόμη και οι σε μεγάλο βαθμό πνευματικά καθυστερημένοι άνθρωποι ανταποκρίνονται στη μουσική με κάποιο στοιχειώδη τρόπο (Σακάλακ 2004).

## 6.2 Ιστορική αναδρομή

Ξεκινώντας από την αρχαία Ελλάδα, βλέπουμε ότι η σχέση μουσικής και ιατρικής επιβεβαιώνεται άμεσα. Ένα από τα καθήκοντα του θεού Απόλλωνα, εκτός των άλλων, ήταν να καθαρήσει τον άνθρωπο από την ενοχή, την ασθένεια και την κακία. Οι αρχαίοι Έλληνες πίστευαν ότι η διαδικασία κάθαρσης αποκαθιστούσε και επανέφερε την αρμονία στην ψυχή και το σώμα. Η αρμονική ισορροπία, με τη σειρά της, επέφερε, με την άμεση σχέση της, τον αντίκτυπο στη σωματική και ψυχολογική υγεία του ανθρώπου.

Τον 6ο αιώνα π.Χ., ο Πυθαγόρας αναγνώριζε στην ανθρώπινη ψυχή την ύπαρξη της αρμονίας. Πίστευε ότι το να παίζει κανείς μουσική και να τραγουδά καθημερινά, τον βοηθούσε στη συναισθηματική κάθαρση. Επίσης, ότι η συχνή ενασχόληση με τη μουσική μπορούσε να βοηθήσει θετικά την υγεία.

Ο Όμηρος σημείωνε ότι η μουσική μπορεί να εμποδίσει και να δράσει προληπτικά, στο θυμό, τη λύπη και την ανησυχία, ενώ παράλληλα δρα ευεργετικά στην ανθρώπινη υγεία.

Πριν από τους αρχαίους Έλληνες, οι αρχαίοι Αιγύπτιοι είχαν καταλάβει την ευεργετική επίδραση της μουσικής στον άνθρωπο. Πολλοί πάπυροι, που χρονολογούνται ακόμη και 4.000 χρόνια πριν, έχουν βρεθεί και αναφέρουν ότι για διάφορες ασθένειες της εποχής χρησιμοποιούσαν ένα συνδυασμό φαρμάκων και μουσικής

Τόσο ο Πλάτωνας όσο και ο Αριστοτέλης πίστευαν στην ενότητα της ψυχής και του σώματος, όπως επίσης και στην αρμονική ισορροπία μεταξύ των δύο. Ο Πλάτωνας θεωρούσε τη μουσική σαν το φάρμακο της ψυχής. Πίστευε ότι η μελωδία και ο ρυθμός βοηθούσαν στην ανανέωση και επαναφορά της τάξης και της αρμονίας.

Τώρα πλέον η θεραπευτική αξία της μουσικής αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο μέσα από τις εφαρμογές της μουσικοθεραπείας. Ειδικά όταν η επικοινωνία, προφορική ή οποιαδήποτε άλλη, έχει γίνει πλέον αδύνατη σε κάποιες ομάδες ανθρώπων, τότε η μουσική προσφέρει ένα πολύ δυνατό εργαλείο για να

αγγίζει τον πηρύνα αυτών των ατόμων. Προφανώς, λόγω του ότι και σε αυτά τα άτομα υπάρχουν συναισθήματα που χρειάζεται να καλλιεργηθούν. Η μουσική προσφέρει ένα δυνατό εργαλείο για την ομοιόμορφη εξάσκηση των συναισθημάτων (Σακάλακ 2004).

### 6.3 Οι σκοποί και η σημασία της μουσικής αγωγής

Ο κυριότερος σκοπός της μουσικής και ρυθμικής αγωγής του παιδιού είναι να ευνοήσει την αρμονική του ανάπτυξη, κάνοντας το ικανό να αγαπήσει και να κάνει πράξη την μουσική, πράγμα που θα αποβεί πηγή χαράς, ισορροπίας και ευτυχίας για αυτό. Η μουσική επιτρέπει μια ελευθερία έκφρασης ασυνήθιστη σ' άλλους τομείς της αγωγής. Είναι μια παγκόσμια γλώσσα στην οποία ανταποκρινόμαστε με το βαθύτερο είναι μας σ' ότι είναι πιο αισθαντικό, πιο ενορατικό, πιο ιδιαίτερο. Με την μουσική, ο υποσυνείδητος κόσμος του ανθρώπου φέρνει στο φως τις κρυμμένες επιθυμίες, ιδέες και λαχτάρες του και ο συνειδητός τις ελέγχει, τις τακτοποιεί και τις εναρμόζει για τους σκοπούς του. (Τρούλη 1988)

Τα συναισθήματα, κατά καιρούς βέβαια, έχουν χλευαστεί σε αρκετούς πολιτισμούς, συμπεριλαμβανομένου και του Δυτικού, τονίζει ο Η.Σακάλακ. Πολλές φορές τα συναισθήματα θεωρούνται σαν καταστάσεις παράλογες. Άνθρωποι που συμπεριφέρονται "συναισθηματικά" πέφτουν στην εκτίμηση των άλλων. Παρ' όλα αυτά, οι επιστήμονες δηλώνουν κατηγορηματικά ότι η εξασθένηση της φυσιολογικής συναισθηματικής λειτουργίας είναι συχνά καταστροφική για τον άνθρωπο. Η φυσιολογική συναισθηματική λειτουργία είναι θεμελιώδης και βασική για μια εξισορροπημένη και προσαρμοστική συμπεριφορά (Σακάλακ 2004).

Σήμερα, σύμφωνα με τον Μ.Τρούλη, υπάρχει ομοψυχία για την θεμελίωση της μουσικής αγωγής στην ίδια τη ζωή του παιδιού, που είναι ο ρυθμός και η κίνηση. Διεγείροντας έτσι μια καλύτερη συναισθηματική ισορροπία και μια προοδευτική αυτοκυριαρχία, οι οποίοι είναι παράγοντες κοινωνικής ένταξης, που συνήθως απουσιάζουν από άτομα με νοητική υστέρηση. Η μουσική αγωγή ευνοεί την αρμονική ανάπτυξη όλων των όψεων της προσωπικότητας του παιδιού. Με τις

λειτουργίες που απαιτεί, τις ικανότητες που θέτει σε δράση, τις στάσεις που γεννά αυτή η αγωγή βοηθά το παιδί να αυτοκυριαρχηθεί και να ρυθμιστεί καλύτερα μέσα στην χαρά και στην ξεγνοιασιά. Η μουσική μπορεί να συντελέσει σε μεγάλο βαθμό στην επικάλυψη της ατομικότητας κάθε παιδιού, όπου οφείλει να είναι και ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης(Τρούλη 1988).

Εκτός από την αισθητική αξία όμως αυτής της αγωγής που θα αποτελέσει την βάση για την ευαισθησία του ατόμου σ' όλη του τη ζωή, είναι πολύ μεγάλη η σημασία της για την απόκτηση βασικών γνώσεων εκπαίδευση. Συνοψίζοντας τις βασικές παρατηρήσεις των δύο παραπάνω συγγραφέων θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τα παρακάτω:

- Η απόκτηση της Πρώτης Ανάγνωσης, π.χ., εξαρτάται από την ευαισθησία της ακοής, το συντονισμό της ακοής με την όραση, την ικανότητα αναπαραγωγής ήχων με την μελωδία τους, το ρυθμό τους, τον τόνο τους. Σύμφωνα με τον Alfred Tomatis, το αυτί είναι υπεύθυνο για πολλαπλές λειτουργίες του ανθρώπινου οργανισμού πέρα από της ακοή, όπως της σωματική ισορροπία, της κίνησης της σπονδυλικής στήλης και της αντίληψης για τον περιβάλλοντα χώρο. Τις ικανότητες όμως αυτές τις αναπτύσσει περισσότερο από κάθε άλλη μορφή αγωγής η ρυθμική και μουσική αγωγή.
- Η προσεκτική ακρόαση ενός καλά διαλεγμένου μουσικού έργου μπορεί να υποβάλλει ποικίλες σωματικές, λεκτικές δραστηριότητες που ελευθερώνουν τις συγκινήσεις που συναισθάνθηκαν τα παιδιά.
- Εξάλλου, οι σχετικές έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχει στενή συνάφεια ανάμεσα στις αποτυχίες στα τεστ ρυθμού και στην επίδοση του παιδιού στην ανάγνωση και τη γραφή.
- Αλλά και οι απαιτήσεις της αγωγής να κάμει το παιδί ικανό να εκτελεί ένα συγκεκριμένο έργο με τάξη και επιμονή, να αποκτήσει αυτοκυριαρχία, να είναι πρόθυμο να συμμετέχει σε συλλογικές δραστηριότητες, να ακολουθεί ορισμένες συμβουλές και να εκτελεί δοσμένες εντολές, ευνοούνται από την μουσική και ρυθμική αγωγή.

- Αυξάνει τις πνευματικές δυνατότητες, επιδρώντας στην εγκεφαλική λειτουργία και δυναμώνει τις φυσιολογικές λειτουργίες, διορθώνοντας τις σωματικές διαταραχές.

#### **6.4 Μουσική και κοινωνική συμπεριφορά**

Η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι επίκτητη ούτε ενστικτώδης κι έτσι θα πρέπει κανείς να μάθει πως να συμπεριφέρεται. Μαθαίνουμε πως να συμπεριφερόμαστε μέσα από μια διαδικασία κοινωνικοποίησης και είναι βασικό να σημειώσει κανείς ότι η συμπεριφορά στην οποία μαθαίνουμε είναι η κατάλληλη για την οποία ζούμε και μέσα στην οποία μεγαλώνουμε.

Ο ρόλος της μουσικής στη διαδικασία αυτή παίζει σίγουρα κάποιο ρόλο. Μικρό ή μεγάλο. Κάποια στοιχεία της μουσικής, και πιο συγκεκριμένα ο ρυθμός, το τονικό ύψος και η χροιά, μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο.

Από τη γέννηση του ένα μωρό σχηματίζει ρυθμική αναπνοή. Επίσης, ένα μωρό μέρα με τη μέρα προσαρμόζεται στους ρυθμούς του κόσμου και του περιβάλλοντος του και τους ρυθμούς της οικογένειάς του. Ιδιαίτερα στο ρυθμικό κύκλο δράσης και ανάπαυσης των γονέων του. Ειδικά το τελευταίο, θα προετοιμάσει το βρέφος στην ανάπτυξη και στο σχηματισμό των κοινωνικών ρυθμών. Αυτό έχει μεγάλη σημασία, λόγω του ότι όλες σχεδόν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι βασισμένες στο ρυθμό.

Άλλες μουσικές επιδράσεις εμφανίζονται κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας, με τα νανουρίσματα που τραγουδά η μητέρα στο παιδί της και της πάσης φύσεως μουσικά παιχνίδια. Πολλές απ' αυτές τις μουσικές δραστηριότητες επιτρέπουν απ' αυτή τη μικρή ηλικία να εδραιώνονται μεταξύ γονέων και παιδιών ισχυροί δεσμοί επικοινωνίας.

Η γλώσσα, ο λόγος, είναι επίσης ένα ιδιαίτερα βασικό κοινωνικό εργαλείο. Για άλλη μια φορά, τα μουσικά στοιχεία που εμπεριέχονται στο λόγο παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκμάθηση και εμπέδωση της γλώσσας.

Όπως τα κοινωνικά μηνύματα λαμβάνονται από τα βρέφη μέσω των μουσικών στοιχείων του λόγου, έτσι και το ίδιο το βρέφος θα αρχίσει να ελέγχει σιγά την ένταση, το τονικό ύψος και τον ρυθμό στη φωνή και στον πρώιμο λόγο του, με σκοπό να επικοινωνήσει και να συνεννοηθεί με άτομα του περιβάλλοντός του.

Η μουσική θα συνεχίσει να παίζει ένα σημαντικό ρόλο και κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, παίζοντας μουσικά παιχνίδια, τραγουδώντας παιδικά τραγούδια, μαθαίνοντας την αλφαβήτα τραγουδιστά κ.λπ.

Τα αποτελέσματα πολλών ερευνητικών μελετών μας δείχνουν ότι η μουσική παίζει αποφασιστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση τους. Η επίδραση αυτή είναι αποφασιστικής σημασίας, ιδιαίτερα για τα πνευματικά καθυστερημένα παιδιά, που εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά.

Η σημασία της μουσικής μπορεί να αυξάνεται σημαντικά κατά την εφηβική ηλικία. Στην ηλικία αυτή σχηματίζεται και εδραιώνεται η προσωπική και η ομαδική ταυτότητα του ατόμου. Σ' αυτή την κρίσιμη ηλικία, λοιπόν, η μουσική φαίνεται ότι έχει τη δύναμη να βοηθήσει τους εφήβους να εντοπίσουν αυτή την ταυτότητα. Ένας ντροπαλός και αδέξιος έφηβος μπορεί να βρει παρηγοριά και ανακούφιση στη μουσική (Σακάλακ 2004).

## 6.5 Γλώσσα - Μουσική

Κάποια στοιχεία που υπάρχουν στη γλώσσα, υπάρχουν σαφώς και στη μουσική. Στοιχεία δηλαδή όπως ο χρόνος, το "φραζάρισμα", το τονικό ύψος, η χροιά, ο ρυθμός και το μελωδικό περίγραμμα, υπάρχουν στοιχεία τόσο στη μουσική όσο και στη γλώσσα. Τα βασικά στοιχεία του λόγου, σε σχέση με την επικοινωνία, είναι χωρισμένα σε τμήματα. Το "φραζάρισμα" (σχηματισμός της φράσης), ο ρυθμός, το τονικό ύψος και φυσικά ο τόνος της φωνής. Όλο αυτά τα στοιχεία που σε μια συνεδρία μουσικοθεραπείας, για παράδειγμα, λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψη από το μουσικοθεραπευτή για τη διαμόρφωση του προγράμματος και της μουσικής που θα πρέπει να επιλέξει για καθέναν ξεχωριστά (Σακάλακ 2004).

Η μουσική είναι σαφώς διαφορετική από τη γλώσσα. Παρ' όλα αυτά, μέσω της μουσικής, μπορούμε εμείς οι άνθρωποι να επικοινωνούμε και να μεταδίδουμε συναισθήματα. Ιδιαίτερα όταν η μουσική συνδυαστεί με το λόγο σε μορφή στίχων, έχει μια πανίσχυρη μορφή επικοινωνίας.

Η κίνηση, ο λόγος και η μουσική έχουν μια κοινή καταγωγή: βυθίζονται στις ρίζες όλων των πολιτισμών. Από τη λυτρωτική συναισθηματική έκρηξη ως την κυριαρχία της επικοινωνίας ερμηνεύουν την βαθιά ανάγκη για έκφραση κάθε ατόμου (Τρούλη 1988).

## 6.6 Μουσικοθεραπεία

Πολύ συχνά επισημαίνεται ότι η μουσική είναι η πιο αρχαία μορφή τέχνης που συνδέεται στενά με τη βοήθεια που δίνει στον άρρωστο.

Δεν είναι καθόλου παράξενο βέβαια ότι οι αρχαίοι Έλληνες θεωρούνται πρόδρομοι της μουσικοθεραπείας. Οι αρχαίοι Έλληνες, χρησιμοποιούσαν συστηματικά τη μουσική, τόσο θεραπευτικά όσο και προληπτικά, λόγω του ότι οι επιδράσεις της στο σώμα και στη ψυχή του ανθρώπου ήταν προβλεπόμενες.

Στα πρώτα χρόνια του 20ού αιώνα τα νοσοκομεία χρησιμοποίησαν τη μουσική, κυρίως για να ενισχύσουν το ηθικό των ασθενών. Πίστευαν ότι η ακρόαση της μουσικής μπορεί να χαρίσει στους ασθενείς μια ποιοτική αισθητική εμπειρία και ότι κάτι τέτοιο ήταν ένας ιδιαίτερα ανθρωπιστικός τρόπος για να απασχολούν τους ασθενείς.

Μουσικοθεραπεία είναι η ελεγχόμενη χρήση της μουσικής για τη θεραπεία, την αποκατάσταση, διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των παιδιών και των ενηλίκων, που πάσχουν από σωματικές, πνευματικές και συναισθηματικές διαταραχές. (Σακάλακ 2004).

### **6.6.1 Σε ποιους εφαρμόζεται η μουσικοθεραπεία.**

Η μουσικοθεραπεία εφαρμόζεται σε άτομα όλων των ηλικιών και για ποικιλόμορφες καταστάσεις, που περιλαμβάνουν: ψυχιατρικές διαταραχές, σωματικές αναπηρίες, αισθητηριακές βλάβες ή εξασθένηση, αναπτυξιακές αναπηρίες, δυσλειτουργίες στην επικοινωνία, διαπροσωπικά προβλήματα και προβλήματα τρίτης ηλικίας.

Επίσης, η μουσικοθεραπεία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βελτιώσει την ικανότητα της μελέτης-μάθησης, να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση του ατόμου, να μειώσει το στρες, να υποστηρίξει τη σωματική άσκηση και να διευκολύνει πλήθος άλλων δραστηριοτήτων. (Σακάλακ 2004).

### **6.6.2 Τι κάνει ο "ασθενής" σε μια συνεδρία μουσικοθεραπείας**

Αυτό που κάνει τη μουσικοθεραπεία διαφορετική από άλλες μορφές θεραπείας είναι το ότι βασίζεται στη χρήση της μουσικής. Έτσι, σε κάθε συνεδρία χρησιμοποιείται κάποιου είδους μουσικής με συγκεκριμένο τρόπο. Κυρίως χρησιμοποιούνται ο αυτοσχεδιασμός, η αναδημιουργία, η σύνθεση και φυσικά η ακρόαση της μουσικής.

Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιείται ο αυτοσχεδιασμός, ο "ασθενής" παρακινείται να επινοήσει τη δική του μουσική με πρόχειρο τρόπο. Τραγουδώντας ή παίζοντας, οτιδήποτε του προκύψει εκείνη τη στιγμή. Μπορεί να αυτοσχεδιάσει ελεύθερα, αποκρινόμενος αυθόρμητα στους ήχους, όπως προκύπτουν εκείνη τη στιγμή. Σε άλλη περίπτωση, μπορεί να αυτοσχεδιάσει σύμφωνα με τις οδηγίες του μουσικοθεραπευτή. Κάποιες οδηγίες του μουσικοθεραπευτή προς τον "ασθενή" μπορεί να είναι να αυτοσχεδιάσει "μουσικά πορτρέτα" διαφόρων συναισθηματικών, καταστάσεων, ατόμων που με τον έναν ή τον άλλον τρόπο εμπλέκονται στη συνεδρία. Ο "ασθενής" μπορεί να αυτοσχεδιάσει μόνος του, με το μουσικοθεραπευτή ή με τους άλλους "ασθενείς" μαζί. Πάντα,

φυσικά, σε σχέση με τους θεραπευτικούς σκοπούς(Σακάλακ 2004). Με τις εργασίες αυτές δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσουν, να συνθέσουν και να εκφραστούν με τον δικό τους τρόπο. Αυτό μπορεί να γίνει με στοιχειώδεις αυτοσχεδιασμούς τραγουδιών ή μελωδιών, με ατομική ή ομαδική συμμετοχή σε εορταστικές εκδηλώσεις του σχολείου, με υπόδυση ρόλων σε δραματοποιημένα παιχνίδια, με άσκηση στη ρυθμική απόδοση κινήσεων με συνοδεία πιάνου και άλλων οργάνων(Τρούλη 1988).

Σε άλλες περιπτώσεις, όπου χρησιμοποιείται η αναδημιουργία της μουσικής, ο "ασθενής" παίζει ή τραγουδάει κάποια συγκεκριμένη μουσική. Αυτό το είδος της μουσικής εμπειρίας μπορεί να έχει σαν σκοπό να κάνει τον "ασθενή" να μάθει πως να παράγει ήχους με τη φωνή του ή με κάποιο μουσικό όργανο, μιμούμενος, κάποιες μουσικές φράσεις, μαθαίνοντας να τραγουδά με μηχανική αποστήθιση, χρησιμοποιώντας μουσική σημειογραφία, συμμετέχοντας στο τραγούδι με τον μουσικοθεραπευτή ή με την ομάδα, εκτελώντας ένα μουσικό κομμάτι από μνήμης, να επεξεργασθεί την ερμηνεία μίας μουσικής σύνθεσης, συμμετέχοντας σε ένα μουσικό έργο, ή δράμα κ.λπ (Σακάλακ 2004). Με αυτή τη δραστηριότητα της ρυθμικής άσκησης και κίνησης όπως αλλιώς την ονομάζει ο Τρούλη, επιδιώκεται η εξοικείωση του παιδιού με το ρυθμό, η πειθάρχηση της κινητικότητας του και η υποβοήθηση της ελεύθερης ρυθμικής έκφρασης και της ρύθμισης της αναπνοής του (Τρούλη 1988).

Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιείται η σύνθεση σαν στοιχείο της μουσικοθεραπείας, ο μουσικοθεραπευτής παροτρύνει και βοηθά τον "ασθενή" να συνθέσει ένα τραγούδι, ένα μουσικό κομμάτι και να δημιουργήσει κάποια μουσική σύνθεση. Συνήθως, ο μουσικοθεραπευτής απλοποιεί τη διαδικασία δίνοντας στον "ασθενή" τα πιο βασικά στοιχεία για την επίτευξη του σκοπού. Του αναθέτει να δημιουργήσει τη μελωδία, για παράδειγμα, ή να γράψει τους στίχους του τραγουδιού, κρατώντας για εκείνον την εναρμόνιση(Σακάλακ 2004). Επιδίωξη αυτής της δραστηριότητας είναι η εξοικείωση με τους ήχους διάφορων ηχητικών οργάνων, η άσκηση στη σωστή λειτουργία της αναπνοής και η καλλιέργεια της ευαισθησίας του παιδιού απέναντι στις μουσικές δημιουργίες(Τρούλη 1988).

Στις συνεδρίες της μουσικοθεραπείας όπου χρησιμοποιείται η ακρόαση της μουσικής, ο "ασθενής" παρακολουθεί με προσοχή ζωντανή ή ηχογραφημένη μουσική. Η εμπειρία της ακρόασης μπορεί να επικεντρώνεται σε σωματικές, συναισθηματικές, διανοητικές, αισθητικές και πνευματικές παραμέτρους της μουσικής. Ο "ασθενής" μπορεί να αντιδρά στη μουσική μέσα από διάφορες δραστηριότητες, όπως η χαλάρωση, ο διαλογισμός, η δομημένη και ελεύθερη κίνηση, η ανάπτυξη μιας ιστορίας, η δημιουργία φανταστικών εικόνων, η αναπόληση περιστατικών, το σκιτσάρισμα εικόνων πάνω σε χαρτί κ.λπ. Η μουσική που χρησιμοποιείται για αυτό το σκοπό μπορεί να ποικίλει, από κλασική, τζαζ, ποπ, ροκ κ.λπ (Σακάλακ 2004). Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι "η εξοικείωση του παιδιού με τους φυσικούς και τεχνικούς ήχους για την ανάπτυξη της μουσικής του αίσθησης. Η υλοποίηση αυτού του στόχου μπορεί να γίνει με την άσκηση στην ακρόαση μουσικών και φυσικών ήχων με παράλληλη συνοδεία ρυθμικών κινήσεων, με ακρόαση διαφόρων μελωδιών ανάλογα με την ηλικία(Τρούλη 1988).

Εκτός απ' όλες αυτές τις μορφές μουσικής εμπειρίας, ο μουσικοθεραπευτής πολύ συχνά έχει διάλογο με τον "ασθενή". Οι "ασθενείς" παροτρύνονται να μιλούν για τη μουσική, για τις αντιδράσεις που τους προκαλεί η μουσική, για τις σκέψεις που τους δημιουργούνται ακούγοντας μουσική, για κάποιες εικόνες που έρχονται στη σκέψη τους ή για όποια συναισθήματα τους προκαλεί η μουσική. Η μουσικοθεραπεία για παιδιά μπορεί να περιλαμβάνει και διάφορα παιχνίδια από μουσική. (Σακάλακ 2004).

### **6.6. 3 Ποιός καθορίζει το πώς θα χρησιμοποιηθεί η μουσική**

Οι συνεδρίες της μουσικοθεραπείας σχεδιάζονται από το μουσικοθεραπευτή. Έχοντας υπ' όψη πολλές παραμέτρους, θα πρέπει να επιλέξει τον τύπο της μουσικής εμπειρίας που θα χρησιμοποιήσει, σύμφωνα με τους σκοπούς της θεραπείας και τις ανάγκες του "ασθενή" του. Καθεμία από τις μουσικές εμπειρίες που περιγράφονται παραπάνω, απαιτεί από τον θεραπευόμενο

διαφορετική κάθε φορά προσέγγιση και, εκτός αυτού, μπορεί να έχει ενδεχομένως και διαφορετικές επιδράσεις. Για παράδειγμα, ο αυτοσχεδιασμός και η σύνθεση είναι και οι δύο δημιουργικές δραστηριότητες. Η μία όμως γίνεται πρόχειρα και η άλλη όχι! Κάποιος που αυτοσχεδιάζει παράγει την δική του μουσική, ενώ μία μουσική σύνθεση βασίζεται στο μουσικό εκτελεστή. Συνεχίζοντας αυτή τη σύγκριση, θα έλεγε κανείς ότι το να φτιάχνει κάποιος την δική του μουσική είναι αρκετά διαφορετικό από το να παράγει ή να εκτελεί ένα μουσικό κομμάτι που έχει συνθέσει κάποιος άλλος. Ο μουσικός εκτελεστής πρέπει να μεταφέρει με ακρίβεια και αν ερμηνεύσει τις μουσικές ιδέες του συνθέτη, ενώ αυτός που συνθέτει ή αυτοσχεδιάζει έχει να κάνει μόνο με τις δικές του μουσικές ιδέες. Τέλος, ο ακροατής της μουσικής είναι ένας ξεχωριστός τύπος από τους προηγούμενους, λόγω του ότι λαμβάνει και δέχεται τη μουσική χωρίς να χρειάζεται η ενεργός συμμετοχή του στη δημιουργία ή την παραγωγή της μουσικής. Έτσι, ο ακροατής είναι ενεργός με διαφορετικό τρόπο απ' ότι ο αυτοσχεδιαστής, ο συνθέτης και ο μουσικός εκτελεστής.

Οι θεραπευτικές συνέπειες και επιπτώσεις αυτών των διαφορών είναι πράγματι πολλές. Για παράδειγμα, ο αυτοσχεδιασμός είναι πιο κατάλληλος για άτομα που χρειάζονται να αναπτύξουν τον αυθορμητισμό, τη δημιουργικότητα, την ελευθερία της έκφρασης, την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές δεξιότητες. Όλα αυτά τα στοιχεία, άλλωστε, εμπεριέχονται στον αυτοσχεδιασμό. Πολλά άτομα εμφανίζουν αυτές τις ανάγκες. Από παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές μέχρι ενήλικες που προσποιούνται. Από παιδιά με αναπτυξιακές καθυστερήσεις μέχρι ενήλικες με ψυχιατρικές διαταραχές. Ο αυτοσχεδιασμός επιτρέπει σε αυτά τα άτομα να επικοινωνούν και να μοιράζονται τα συναισθήματά τους με τους άλλους ανθρώπους, ενώ ταυτόχρονα τους βοηθά στο να οργανώσουν τις σκέψεις και τις ιδέες τους σε σημαντικό βαθμό.

Οι εμπειρίες της αναδημιουργίας είναι περισσότερο κατάλληλες για άτομα που χρειάζεται να αναπτύξουν κινητικές και αισθητήριες δεξιότητες τους, να διατηρήσουν την προσαρμογή στην πραγματικότητα, να μάθουν συμπεριφορές προσαρμοστικότητας, να κατανοήσουν τους διαφορετικούς ρόλους συμπεριφοράς, να αναγνωρίσουν και να συνταυτίσουν τα αισθήματα και τις ιδέες τους με των

άλλων ή και να συνεργαστούν δημιουργικά για κοινούς στόχους, όπως το να παίξουν μουσική ή να τραγουδήσουν. Για παράδειγμα, μαθήματα τραγουδιού μπορούν να βοηθήσουν κάποιον που έχει πρόβλημα στο λόγο. Θα βελτιώσει την άρθρωση του λόγου του και την ευχέρεια της μάθησης του. Σε αντίθεση, το ομαδικό τραγούδι μπορεί να βοηθήσει τους ηλικιωμένους να αυξήσουν τον προσανατολισμό πραγματικότητας και να βοηθήσει τους πνευματικά καθυστερημένους ανθρώπους να αναπτύξουν προσαρμοστική συμπεριφορά ή να ενισχύσει τους συνεκτικούς δεσμούς σε μια δυσλειτουργική οικογένεια ή ομάδα.

Η εκτέλεση ενός μουσικού οργάνου μπορεί να βοηθήσει σωματικά τα άτομα με κάποιες αναπηρίες και σκοπό έχει να βοηθήσει τις κινήσεις του ατόμου, είτε τις καταφανείς είτε τις λεπτές. Όταν η εκτέλεση ενός μουσικού οργάνου συνδυαστεί και με τη χρήση της μουσικής σημειογραφίας, μπορεί να βοηθήσει στο να ολοκληρωθεί στα παιδιά με προβλήματα η ακουστικο-κινητική και η οπτικο-κινητική δεξιότητα. Παιδιά που αντιμετωπίζουν συναισθηματικές διαταραχές, η συμμετοχή τους σε μικρά ενόργανα σύνολα μπορεί να τα βοηθήσει να ξεπεράσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς και να ελέγξουν τον παρορμιτισμό τους. Τα μουσικά όργανα, τέλος, μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με διανοητική καθυστέρηση να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο των αντικειμένων.

Δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την σύνθεση μουσικής, χρησιμοποιούνται στα άτομα που χρειάζεται να μάθουν πως να παίρνουν αποφάσεις και να δεσμεύονται από αυτές. Συχνά, κάποια ιδέα που εκφράζεται μέσα σε μια μουσική σύνθεση, είναι μια σκέψη ή ένα συναίσθημα βασικό για τη ζωή του ατόμου-συνθέτη. Ίσως το καλύτερο παράδειγμα είναι η σύνθεση ενός τραγουδιού. Με παιδιά που νοσηλεύονται στο νοσοκομείο, η σύνθεση ενός τραγουδιού μπορεί να τα βοηθήσει στο να καταλάβουν και να εκφράσουν τους φόβους τους και να τους αποτυπώσουν σε ένα κομμάτι χαρτί.

Η ακρόαση της μουσικής χρησιμοποιείται σε άτομα που θέλουν είτε να δραστηριοποιηθούν είτε να χαλαρώσουν, τόσο σωματικά όσο και συναισθηματικά ή διανοητικά. Αυτά, άλλωστε, είναι κάποια από τα βασικά στοιχεία που μπορεί να αντλήσει κανείς από την ακρόαση της μουσικής.

Για παράδειγμα, τα παιδιά που νοσηλεύονται στα νοσοκομεία βρίσκουν ότι το να ακούν μουσική τα βοηθά πού στο να χαλαρώσουν, να μειωθεί το στρες τους, να αντιμετωπίσουν τον πόνο και να ρυθμίσουν τις σωματικές τους λειτουργίες, όπως η καρδιακή τους συχνότητα και αναπνοή.

Με τους ψυχιατρικούς ασθενείς η ακρόαση τραγουδιών δίνει πρόσβαση σε ιδέες και σκέψεις που πρέπει να εξετασθούν, ενώ την ίδια ώρα φέρνει στην επιφάνεια συναισθήματα που ο ασθενής χρειάζεται να εκφράσει και να μοιραστεί. Στην ψυχοθεραπεία, η μουσική ακρόαση χρησιμοποιείται με σκοπό να προκαλέσει νοερές εικόνες, φαντασιώσεις, συσχετισμούς και μνήμες, το σύνολο των οποίων συμβάλλει καθοριστικά στο αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας. (Σακάλακ 2004).

## 6.7 Σύστημα Orff

Τη σφαιρική αυτή ανάπτυξη της μουσικής και ρυθμικής έκφρασης του παιδιού ευνοεί αποτελεσματικά το μουσικοπαιδαγωγικό σύστημα Orff (από τον εμπνευστή του Γερμανό συνθέτη Karl Orff 1895-1982). Το σύστημα αυτό συνδυάζει τη μουσική, το λόγο και την κίνηση σε μια ενιαία μορφή έκφρασης. Στόχος του είναι η ανάπτυξη της φαντασίας, της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας του παιδιού. Αποφεύγοντας την τυφλή απομίμηση των μουσικών και ρυθμικών προτύπων δίνει την δυνατότητα στο παιδί να αυτενεργεί, να αυτοσχεδιάζει, να δημιουργεί.

Στην πράξη, τα παιδιά συγκροτούν μια παιδική ορχήστρα με ευκολόπαιχτα ή αυτοσχέδια όργανα( ξυλόφωνα, μεταλλόφωνα, τύμπανα, ντέφια, καστανιέτες, φλογέρες και άλλα).

Παίζοντας γνωρίζουν τον κόσμο των ήχων και εξοικειώνονται προοδευτικά με τις θεωρητικές μουσικές έννοιες. Τα μουσικά κομμάτια συνοδεύονται από κίνηση( ρυθμικούς βηματισμούς, σχηματισμούς στο χώρο, πηδήματα, κ.λπ.), και

από λόγο (τραγούδι, ομαδική απαγγελία, δραματική παρουσίαση κειμένων, δημοτικά τραγούδια, παραμύθια κ.α.).

Είναι φανερό πως το σύστημα Orff δίνει μεγάλη σημασία στην ψυχοπαιδαγωγική αξία της μουσικής και ρυθμικής έκφρασης του παιδιού που τις χρησιμοποιεί ως μέσο για την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας του, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας του, παράλληλα με την ομαδικότητα και την κοινωνικότητα που καλλιεργεί η ορχήστρα. Ο ρόλος του δασκάλου ή της νηπιαγωγού είναι ρόλος οργανωτή και συντονιστή των δραστηριοτήτων και μετέχει στην ομάδα ως "πρώτος μεταξύ ίσων". (Τρούλη 1988)

### **6.8 Για μια νέα στάση μπροστά στη Μουσική και Ρυθμική αγωγή**

Ο νέος δάσκαλος πρέπει να ρίξει το βάρος στην καλλιέργεια του μουσικού αισθήματος των παιδιών μέσα από κατάλληλους ήχους και ρυθμούς και με την προσωπική συμμετοχή των παιδιών στις αντίστοιχες δραστηριότητες.

Πιο συγκεκριμένα, βάση των δύο συγγραφέων, ο δάσκαλος του σημερινού σχολείου θα πρέπει:

- Να δώσει την βαρύτητα που πρέπει στη μουσική αγωγή των παιδιών καλλιεργώντας ισόρροπα και τις τέσσερις κατηγορίες δραστηριοτήτων που περιγράψαμε, τον αυτοσχεδιασμό, την αναδημιουργία, την σύνθεση και την ακρόαση.
- Να δώσει βάρος στην ποιότητα της εργασίας και όχι στην ποσότητα. Η δουλειά του θα κριθεί από την γενικότερη μουσική ευαισθησία που απόκτησαν οι μαθητές του στον ήχο, το ρυθμό, την προσωπική δημιουργική έκφραση.
- Ν' αλλάξει στάση μπροστά στο μάθημα της Μουσικής αγωγής. Να το δει σαν αυτοτελή μαθητική δραστηριότητα που ανταποκρίνεται σε βαθύτερες βιολογικές και ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού.

- Να δημιουργήσει ένα στοιχειώδη μουσικό εξοπλισμό του σχολείου του (με τρίγωνο, ντέφι, κύμβαλα, κουδουνάκια, ταμπούρα, ξυλόφωνα κ.λπ.) και να δίνει συχνές ευκαιρίες στα παιδιά να τα παίζουν συνοδεύοντας τον ρυθμό διαφόρων τραγουδιών.
- Να δημιουργήσει μια σειρά από κασέτες και δίσκους για το σχολείο, να συνηθίσει στην ανταλλαγή ηχητικού υλικού με άλλα σχολεία, να οργανώσει μουσικές εκδηλώσεις στο σχολείο του, και να συζεύξει τη μουσική ακρόαση με την χειροτεχνική και ιχνογραφική εργασία, κατά το χρόνο του διαλλείματος, της φυσικής αγωγής κ.λπ. (Τρούλη 1988).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### Η ΤΕΧΝΗ ΤΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

#### 7.1 Ορισμός του Δράματος

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in education) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε παράλληλα να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών.

Στο Δράμα, οι συμμετέχοντες:

- δημιουργούν μια ιστορία που εκτυλίσσεται σε ένα φανταστικό κόσμο στον οποίο ο χώρος, ο χρόνος και τα αντικείμενα έχουν συμβολική σημασία,
- υποδύονται ρόλους και αλληλοαντιδρούν,
- βιώνουν ατομική και συλλογική εμπειρία
- διερευνούν ένα θέμα και διαπραγματεύονται τα νοήματα των εννοιών που σχετίζονται με αυτό,
- αντιμετωπίζουν διλήμματα ή προβλήματα και αποφασίζουν,
- δρουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους

Στο Δράμα, ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου.

Μπορούμε να πούμε ότι το Δράμα κινείται σε ένα συνεχές στην αφετηρία του οποίου βρίσκεται το μιμητικό παιχνίδι, αυτό που αυθόρμητα παίζουν τα παιδιά υποδυόμενα διάφορους ρόλους, και το τέρμα του η θεατρική τέχνη. Ο δάσκαλος επιχειρεί να συνδέσει την ήδη υπάρχουσα εμπειρία του παιδιού από το παιχνίδι με τις λιγότερο οικίες μορφές της θεατρικής τέχνης, για να δώσει στο παιδί τη δυνατότητα να αποκτήσει μια βαθιά μαθησιακή εμπειρία (Α. Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, 2007).

Το δραματικό παιχνίδι στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό προτεινομένων καταστάσεων και έχει λιγότερο σκοπό να τέρψει και περισσότερο να ελευθερώσει, να ισορροπήσει και να εμπλουτίσει το παιδί με μια δραστηριότητα συχνά συλλογική. Επιδιώκει να δώσει στο παιδί την ευκαιρία να εκφράσει την προσωπική του ευαισθησία, να το βοηθήσει να αποκτήσει τα μέσα αυτής της έκφρασης με μια πειθαρχία του σώματος, της φωνής, της συγκινητικότητας, με μια πειθαρχία κοινωνική με σκοπό να βοηθήσει να φτάσει προοδευτικά στη θεατρική γλώσσα.

Όσον αναφορά τα προτεινόμενα θέματα είναι καλύτερα αυτά που αντλούνται από τον άμεσο παραστατικό κύκλο του παιδιού ώστε η φανταστική προσπάθεια του παιδιού να συλλάβει την κατάσταση να είναι λιγότερο δύσκολη, διαθέτοντας κιόλας στοιχεία αφομοιωμένα, που του επιτρέπουν μια μεγαλύτερη αυτοσυγκέντρωση και μια μεγαλύτερη κυριαρχία των μέσων έκφρασης(Τρούλη 1988).

Οι θεατρικές δραστηριότητες σύμφωνα με τον Νικηφόρο Παπανδρέου, Καθηγητή της Θεατρολογίας στο Τμήμα Θεάτρου ΑΠΘ, αποτελούν πολύτιμο συστατικό της κουλτούρας των αυριανών πολιτών. Καθώς είναι ένα από τα μέσα που θα μας επιτρέψουν να περάσουμε από το σχολείο της απομνημόνευσης στο σχολείο της ανάπτυξης της προσωπικότητας και των εκφραστικών δυνατοτήτων του μαθητή. Η θεατρική αγωγή συμβάλλει στη διάπλαση μαθητών κοινωνικών, δημιουργικών και κριτικών (Α. Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, 2007).

## **7.2 Διαφορές μεταξύ θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος**

Το θέατρο είναι η τέχνη της υποκριτικής. Είναι η τέχνη να ζωγραφίζεις την πραγματικότητα παίζοντας μαζί της, να δίνεις στην όραση και στην ακοή την πραγματικότητα με το λόγο και την κίνηση. Να ζεις τη ζωή, χωρίς να τη ζεις, να παίρνεις τη θέση για μερικές στιγμές προσώπων των οποίων η ύπαρξη δεν είναι παρά φανταστική. Είναι η τέχνη μετάστασης στο "πετσι" του υποδουμένου προσώπου. Η τέχνη αυτή δεν είναι προσιτή στο παιδί. Γιατί η ψυχολογική διαδικασία που απαιτείται γι' αυτή τη μετάσταση είναι έξω από τις δυνατότητες

του. Ο ηθοποιός γνωρίζει την απόσταση που χωρίζει το δικό του πρόσωπο από το πρόσωπο που υποδύεται. Το παιδί-ηθοποιός είναι το ίδιο πρόσωπο που υποδύεται, δεν μπορεί να ξεχωρίσει την απόσταση ανάμεσα στο πρόσωπό του και στο ρόλο που παίζει. Το μικρό παιδί που παίζει τη "μαμά" υποδύεται τη μαμά όπως αισθάνεται το ίδιο και όχι με απομίμηση και θεατρική υπόκριση. Το παιδί παίζει ότι είναι, ο ηθοποιός παίζει ότι φαίνεται (Τρούλη 1988).

Το Δράμα χρησιμοποιεί τα βασικά στοιχεία του θεάτρου, αλλά παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες που το διαφοροποιούν από το παραδοσιακό θέατρο. Οι ιδιαιτερότητες αυτές είναι συγκεκριμένα οι εξής: Το Δράμα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στον αυτοσχεδιασμό, ενώ δεν υπάρχει εξωτερικό κοινό. Τα μέλη της ομάδας άλλοτε λειτουργούν ως ηθοποιοί και άλλοτε ως θεατές, οι οποίοι παρακολουθούν με υπευθυνότητα και ενεργό συμμετοχή αυτά που παρουσιάζονται. Δεν βασίζεται συνήθως σε γραπτό κείμενο, αλλά μπορεί να αντλήσει στοιχεία από πραγματικές ή φανταστικές ιστορίες. μέσα από την αλληλόδραση και τους αυτοσχεδιασμούς της ομάδας, προκύπτει ένα απρόβλεπτο δρώμενο το οποίο δημιουργείται κατά την διαδικασία. (Α. Αυδή, Μ. Χατζηγεωργίου, 2007).

Αυτό διαστέλλει τη θεατρική από την δραματική έκφραση. Η πρώτη είναι τέχνη υποκριτική και τέχνη του επαγγελματία ηθοποιού. Η δεύτερη είναι "παιχνίδι" και είναι τέχνη αυθόρμητης έκφρασης του παιδιού. Το θέατρο διαστέλλεται από τη δραματική έκφραση και με άλλα κριτήρια:

- Το θέατρο στηρίζεται σ' ένα κείμενο που συμπυκνώνει πράξεις. Ο ηθοποιός καλείται μέσο του κειμένου να αναβιώσει τις συμπυκνωμένες πράξεις. Ενώ στη δραματική έκφραση υπάρχουν οι πράξεις άλλων προσώπων και το παιδί τις μιμείται και τις αναπαριστάνει σαν δικές του πράξεις.
- Στη θεατρική έκφραση το θέαμα είναι το ίδιο σημαντικό όσο και ο λόγος. Ενώ στη δραματική έκφραση το θέαμα - η κίνηση, ο μορφασμός, ο αυτοσχεδιασμός της έκφρασης - παίζουν πολύ πιο σημαντικό ρόλο παρά ο λόγος. Για το παιδί οι λέξεις δεν παίρνουν τη θέση των πράξεων γιατί συλλαμβάνει τις πράξεις πριν από κάθε λεκτική έκφραση τους.

Συχνά νομίζουμε, άδικα βέβαια, πως το ενδιαφέρον του παιδιού θα υποστηριχτεί με την παρουσίαση μιας παράστασης σε κοινό που θα έκρινε και θα αντάμειβε την προσπάθεια του. Μια από τις βασικές διαφορές του Δράματος από το θέατρο, σημειώνουν η Αυδή και η Χατζηγεωργίου. "είναι ότι το δεύτερο αφορά κυρίως την επικοινωνία μεταξύ των ηθοποιών και του κοινού, ενώ το πρώτο την εμπειρία των συμμετεχόντων". Το παιδί δεν έχει κανένα ενδιαφέρον να εξαρτά την αυθόρμητη προσωπική του έκφραση από ένα οποιοδήποτε ακροατήριο. Όμως στο κατευθυνόμενο ομαδικό δραματικό παιχνίδι, υπάρχει αναγκαστικά εισαγωγή ενός εξωτερικού στοιχείου που επιτρέπει την αξιολόγηση του παιδιού και του δίνει τα μέσα να προοδεύσει. Μα αυτός ο εξωτερικός κριτής πρέπει να είναι τα ίδια τα παιδιά που μετέχουν στο παιχνίδι ή άλλα παιδιά μεταξύ τους. Μια δραματική παράσταση πρέπει να γίνεται κατά κύριο λόγο για τα παιδιά, κατά δεύτερο λόγο για τους γονείς και πάντα μέσα στα πλαίσια του σχολείου, του πολιτιστικού κέντρου νεότητας κ.λπ.

Από την άλλη, αν και το εκπαιδευτικό δράμα, δεν έχει σκοπό να καταλήξει σ' ένα θεατρικό θέαμα ή σε μια δραματοποίηση κατασκευασμένη και επεξεργασμένη, χρησιμοποιεί ακατάπαυτα τα στοιχεία του θεάτρου και έτσι εισάγει το παιδί σ' αυτό το σύμπαν των νευμάτων και των συμβάσεων. Κι όταν το γνωρίζει, θα το αναγνωρίσει και θα το κατανοήσει όταν το δει να ξετυλίγεται στη σκηνή ενός αληθινού θεάτρου. Έτσι θα γίνει ένας πληροφορημένος θεατής με το κριτικό του πνεύμα σε εγρήγορση, ικανός να κατανοεί αυτή την οπτική και συγκινησιακή γλώσσα(Τρούλη 1988).

### **7.3 Σημασία - Στόχοι Εκπαιδευτικού Δράματος**

Η δραματοποίηση μέσα στο παιχνίδι είναι ο πιο φυσικός τρόπος έκφρασης των παρορμήσεων του παιδιού. Εκεί οι παρορμήσεις του βρίσκουν την ευκαιρία να εξωτερικευτούν, να επιβεβαιωθούν ή να αφανιστούν.

Σύμφωνα με τον Slade, το Παιδικό Δράμα έχει την αφετηρία του στο παιχνίδι, γιατί είναι μια αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού στην οποία δεν

υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ θεατών και ηθοποιών, αφού όλοι οι συμμετέχοντες είναι συγχρόνως δρώντες/ηθοποιοί και θεατές. Για τον Slade, ο αυτοσχεδιασμός είναι συγχρόνως θεατρική άσκηση και εκπαίδευση που στοχεύει στη συνολική και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού(P. Slade ,1954).

Αυτός ο εκφραστικός πλούτος της αυθόρμητης δραματικής έκφρασης δικαιολογεί την προσοχή που τις δίνουν οι παιδαγωγοί και γιατί την θεωρούν ουσιώδη για την αρμονική ανάπτυξη του παιδιού. Ανακαλύπτοντας τον τρόπο με τον οποίο το παιδί λύνει αυθόρμητα τις συγκρούσεις του, η δραματική έκφραση επιτρέπει να βοηθήσουμε και να προσανατολίσουμε τα αποχτήματα και την ωριμότητα του παιδιού, χωρίς τίποτε να του επιβάλλουμε απ' έξω με μια ευεργετική και δυναμική παιδαγωγική (Τρούλη 1988).

Του δίνει την ευκαιρία να αναπτύξει όλα τα εκφραστικά του μέσα (σώμα, λόγο, φωνή) να καλλιεργήσει τις ψυχοπνευματικές του δυνάμεις (π.χ. παρατηρητικότητα, φαντασία, αυτοσυγκέντρωση, αυτοπειθαρχία, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση), να απελευθερώσει και να ενισχύσει τον συναισθηματικό του κόσμο αποκτώντας αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Α. Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, 2007).

Η αποκάλυψη του παιδιού μέσω του παιχνιδιού και της φαντασίας του μοιάζει με την αποκάλυψη του ποιητή ή του ζωγράφου. Όποιος θέλει να δει στο παιδί "εν δυνάμει" τον ενήλικο ερευνητή ή καλλιτέχνη, δεν πρέπει να καταργεί την αφύπνιση της φαντασίας του. Ο Vygotsky υποστήριζε πως, "Στο παιχνίδι, το παιδί πάντα ξεπερνάει τον μέσο όρο ηλικίας του και πηγαίνει πέρα από την καθημερινή συμπεριφορά. Στο παιχνίδι, το παιδί μοιάζει να γίνεται ένα κεφάλι υψηλότερο"(Vygotsky, 2000).

Συνοψίζοντας τις απόψεις των συγγραφέων σχετικά με τους στόχους του Εκπαιδευτικού Δράματος θα μπορούσαμε να πούμε:

- Σκοπός της δραματικής έκφρασης είναι να βοηθήσει το παιδί να αυτοαποκαλυφτεί και όχι να γίνει ηθοποιός.
- Το παιδί αποχτά την ικανότητα να εκφράζεται με τη χειρονομία και το λόγο και να "κυριαρχεί" το πρόσωπο που ο καθένας μας είναι για τον άλλο, μαθαίνει να κρατεί την απόσταση ανάμεσα στις δικές του επιθυμίες και

στην κοινή επιθυμία, να αποχτά μια ατομική αυτοκυριαρχία απαραίτητη για μια ισορροπημένη ζωή.

- Μέσο της δραματικής έκφρασης έχουμε ένα προνομιούχο στήριγμα της φαντασίας και μέσο αυτής όλων των μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης: ιχνογραφήματος, μουσικής, ζωγραφικής κ.λπ.
- Για να επιτρέψουμε στον ενήλικο του αύριο να αποκτήσει κοινωνική και προσωπική αυτοκυριαρχία, είναι απαραίτητο να του δώσουμε την δυνατότητα, από την παιδική του ηλικία, να αποκαλύψει τη φαντασία και την ευαισθησία του.

Με την δραματική έκφραση, όπως άλλωστε και με τις άλλες μορφές έκφρασης, δεν καλείται να μάθει το παιδί τις συμπεριφορές που θέλουν οι μεγάλοι να υιοθετήσει, αλλά οι μεγάλοι να ανακαλύψουν τις συμπεριφορές που ταιριάζουν σε κάθε παιδί και να του ανοίξουν το φυσικό δρόμο ανάπτυξης παρέχοντας του όλες τις ευκαιρίες αυτοαποκάλυψης (Τρούλη 1988).

#### 7.4 Λόγος και Κίνηση

Σύμφωνα με τις συγγραφείς του βιβλίου "Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση" Α. Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου, στο Δράμα, όπως και στη ζωή, εκφράζουμε τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις ανάγκες μας με το λόγο, προφορικό ή γραπτό, και με τη γλώσσα του σώματος.

Ο Τρούλη προσθέτει πως η διαλογική μορφή του θεατρικού λόγου, η ποικιλία των ιδεών, των συναισθημάτων και των πράξεων που ξετυλίγονται στη σκηνή υποχρεώνουν το παιδί-ηθοποιό σε μια διανοητική εγρήγορση και μια χρησιμοποίηση του λόγου του που δεν την δίνει καμία άλλη σχολική δραστηριότητα. Μαθαίνει έτσι να επικοινωνεί με τους όμοιους του και να είναι καλός πομπός και δέκτης του προφορικού λόγου.

Επίσης, όσον αφορά τον προφορικό λόγο, το παιδί μέσω της δραματικής έκφρασης και του λεκτικού εκφώνηματος -δηλαδή τα λόγια που λέμε-, μπορεί να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του, να δώσει μεγαλύτερη σημασία στις λέξεις και να

αποκτήσει την ικανότητα να εκφράζει τις ιδέες του πιο καθαρά. Μαθαίνει σωστή άρθρωση, δραστηριότητα τόσο παραμελημένη στα σχολεία μας και που έχει τόσο πολύ μεγάλη σημασία για την επικοινωνία του ατόμου με τους συνανθρώπους του. Με τη δραματοποίηση διευκολύνεται ακόμη η ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή (Τρούλη 1988).

Στο προφορικό λόγο όμως που χρησιμοποιείται κατεξοχήν στο Δράμα, έχει σημασία όχι μόνο τι λέμε αλλά και πώς το λέμε, τονίζουν οι δύο συγγραφείς Α.Αυδή και Μ. Χατζηγεωργίου. Μπορούμε, επομένως να διακρίνουμε στο λεκτικό εκφώνημα, τα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά γνωρίσματα της ομιλίας που συνοδεύουν το λεκτικό εκφώνημα. Τα παραγλωσσικά γνωρίσματα αφορούν τους τρόπους με τους οποίους αποδίδουμε με τη φωνή μας το λεκτικό εκφώνημα, προκειμένου να επικοινωνήσουμε το νόημα. Τέτοια γνωρίσματα είναι ο επιτονισμός (το ανεβοκατέβασμα της φωνής που χαρακτηρίζει μια φράση ή μια πρόταση), οι παύσεις, ο ρυθμός, η ένταση, η χροιά της φωνής κτλ. Τα εξωγλωσσικά γνωρίσματα αφορούν άλλα εκφραστικά μέσα, εκτός από τη φωνή, την οποία χρησιμοποιούμε για να επικοινωνήσουμε το νόημα, χειρονομίες, κινήσεις, έκφραση προσώπου, βλέμμα κτλ.

Η γλώσσα που χρησιμοποιεί κάποιος στη ζωή σχετίζεται με το ποιος είναι (ηλικία, μόρφωση, καταγωγή, κοινωνική τάξη κτλ.). Ο ίδιος ομιλητής, ωστόσο, χρησιμοποιεί διαφορετικό επίπεδο λόγου και ύφους σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις και με διαφορετικές επιδιώξεις. Έτσι, για παράδειγμα, ο δάσκαλος φροντίζει να μιλήσει με απλά λόγια και ανεπίσημο ύφος στους μαθητές του, για να τους εξηγήσει το θέμα, ενώ υιοθετεί ενδεχομένως μια γλώσσα πιο σύνθετη και επίσημοι ύφος, όταν απευθύνεται στον προϊστάμενο του. Κάτι ανάλογο συμβαίνει και στο Δράμα. Ο συμμετέχων στο Δράμα φροντίζει να μεταχειρίζεται λόγο ανάλογο με το ρόλο του και την επικοινωνιακή περίσταση, λαμβάνει δηλαδή υπόψη του σε ποιόν μιλάει, με ποιο σκοπό, που τότε και γιατί (Α. Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, 2007).

Στο Δράμα, εκτός από το λόγο, κύριο εκφραστικό μέσο είναι η κίνηση. Η κίνηση, ως εξωγλωσσικό γνώρισμα της ομιλίας, συνοδεύει το λόγο και είναι ανάλογη με το ρόλο και με την επικοινωνιακή περίσταση. Με τη δραματοποίηση, το γλωσσικό υλικό, παραμύθια, διηγήσεις, φθόγγοι, ήχοι, κινητοποιείται, δρα και

επιδρά στα σώματα των παιδιών, που το μεταφράζουν, το μετατρέπουν, το ερμηνεύουν, το εκφράζουν το καθένα με το δικό του τρόπο. Ο θησαυρός της γλώσσας διευρευνήται, εμπλουτίζεται και κινητοποιεί κάθε παιδί, που παίζοντας συνδέει όλο και περισσότερο τα στοιχεία του τόπου της γλώσσας, τα σημαίνοντα, με το σώμα του και με τους τρόπους της μουσικής (Τρούλη 1988). Στο Δράμα, ο δάσκαλος σε ρόλο χρησιμοποιεί την κίνηση ταυτόχρονα με το λόγο, για να σηματοδοτήσει τη στάση και την πρόθεση του ρόλου του, ενώ προσπαθεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναγνωρίζουν τον κώδικα της κίνησης.

Η κίνηση, εξάλλου, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο Δράμα ανεξάρτητα από το λόγο. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα ευρύ φάσμα κινητικών δραστηριοτήτων, για να πετύχουμε διάφορους στόχους. Ένας βασικός στόχος είναι να βοηθήσουμε τους συμμετέχοντες μέσω κινητικών δραστηριοτήτων να βιώσουν την εμπειρία σε βάθος (Α. Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, 2007).

### **7.5 Κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξη**

Είναι γεγονός ότι το Δράμα έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως μια σημαντική μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα και ως ένα αποτελεσματικό μέσο μάθησης (Α. Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, 2007). Γενικά η δραματική έκφραση αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς τρόπους της πνευματικής και ψυχολογικής του ανάπτυξης. (Τρούλη 1988)

Το Δράμα, ως θεατρικής τέχνης με κύριο στόχο τη μάθηση, προσκαλεί το μαθητή να διερευνήσει ένα θέμα, να βιώσει μια κατάσταση υποδύμενος διάφορους ρόλους, να αντιμετωπίσει διλήμματα ή προβλήματα, να πάρει αποφάσεις, να δράσει, να αναστοχαστεί πάνω στις πράξεις του, να "μάθει", να αρχίσει δηλαδή να κατανοεί σε βάθος τον εαυτό του και τους άλλους. Παράλληλα, βοηθάει το μαθητή-δημιουργό να αναπτύξει όλα τα εκφραστικά του μέσα, να καλλιεργήσει τις ψυχοπνευματικές του δυνάμεις, να ενισχύσει και να απελευθερώσει τον συναισθηματικό του κόσμο, να μάθει να συνεργάζεται, να αποκτήσει το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης (Α. Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, 2007).

Η σημασία της θεατρικής έκφρασης, όπως άλλωστε και της δραματικής, για την σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού είναι τεράστια. Σχετικά με τον κοινωνικό τομέα της ανάπτυξης, το Εκπαιδευτικό Δράμα παροτρύνει το παιδί, παίζοντας μαζί με τους άλλους να τους πλησιάζει, να συνεργάζεται μαζί τους και στην πράξη να αποδέχεται όρια και περιορισμούς. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνει να υποχωρεί ή διεκδικεί αν χρειαστεί, ή οδηγείται σε μια τρίτη λύση για την πραγμάτωση του κοινού σκοπού. Επίσης υπολογίζει, σέβεται τον άλλον, τον διδάσκει και διδάσκεται. Με τις εναλλαγές των ρόλων τοποθετείται σε διάφορες θέσεις απ' τις οποίες μαθαίνει να νιώθει τον άλλο και τα προβλήματα του. Με την θεατρική έκφραση το παιδί κοινωνεί τις ηθικές και πολιτισμικές αξίες με τον πιο φυσικό και αβίαστο τρόπο. Καμιά ηθική διδασκαλία δεν μπορεί να αντισταθμίσει την επίδραση που ασκεί στο παιδί η παράσταση από την σκηνή πράξεων για το δίκιο, την ελευθερία, την αγάπη, την αλληλοβοήθεια κ.λπ. (Τρούλη 1988). Σύμφωνα με τον Vygotsky, όλες οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες (εκούσια προσοχή, λογική μνήμη, σχηματισμός εννοιών) εμφανίζονται την πρώτη φορά στο κοινωνικό επίπεδο και αργότερα στο ατομικό. Η νοητική ανάπτυξη, επομένως, έχει τις αρχές της στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συντελούνται μέσα στο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο (Vygotsky, 2000). Το παιδικό επομένως θέατρο αναπτύσσει το πνεύμα της κοινότητας, της αλληλοβοήθειας και της συνεργασίας.

Ψυχολογικά με τη δραματοποίηση οι αισθήσεις του παιδιού ευαισθητοποιούνται, τουλάχιστον αμβλύνονται, οι εγγραφές κι οι σφραγίδες στο σώμα του παιδιού από τις επιθυμίες των γονέων και των συγγενών, αν δεν μεταγράφονται συμβολικά, τουλάχιστον κλυδωνίζονται, δονούνται, οι συγκρούσεις των παιδιών μεταξύ τους κι οι προσωπικοί τους προβληματισμοί γονιμοποιούνται και μεταλλάσσονται, η συναισθηματικότητα των παιδιών αμβραθύνεται. Κάθε μάθηση που αποχτιέται μέσο της θεατρικής έκφρασης είναι μάθηση βιωματική και επομένως ανεξίτηλη, γιατί, τα γνωσιακά με τα συναισθηματικά και τα βουλητικά στοιχεία του έργου ενυφαίνονται σε μια αξεδιάλυτη ενότητα και σαν τέτοια γίνονται αντιληπτά από το παιδί. Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το είδος της μάθησης στο οποίο στοχεύει το Δράμα έχει τα εξής βασικά χαρακτηριστικά: Πρόκειται για μάθηση βιωματική, ενεργητική, μάθηση που προωθεί την κριτική

σκέψη και αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικής θέσης (A. Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, 2007).

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως η θεατρική έκφραση αποτελεί ένα θαυμάσιο παιδαγωγικό μέσο τόσο για την αισθητική όσο και για την όλη ψυχική ανάπτυξη του παιδιού. (Τρούλη 1988)

### **7.6 Σχεδιασμός εργαστηριακού μαθήματος Δραματικής Αγωγής.**

Η δημιουργία μιας ιστορίας είναι ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία από παιδαγωγική άποψη, καθώς θα μπορούσε να είναι παράλληλα και το πρώτο βήμα του μαθήματος . Καθώς δημιουργούν οι συμμετέχοντες μαζί με τον δάσκαλο την ιστορία του δράματος, ο καθένας καταθέτει στοιχεία από την προσωπική του ιστορία, γεγονότα, συναισθήματα, σκέψεις και με τον τρόπο αυτό κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του αλλά και τους άλλους. Το Δράμα συνιστά μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα στοιχεία του θεάτρου , προκειμένου να δημιουργήσουν έναν φανταστικό κόσμο. Εμπεριέχει το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παρουσιάζονται ποικίλες καταστάσεις στις οποίες οι ρόλοι συνδέονται μεταξύ τους με διάφορες σχέσεις και αλληλοαντιδρούν (A. Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, 2007).

Ο δάσκαλος δίνει στους μαθητές έναν κοινό ρόλο ή διαφορετικούς ρόλους, τους αναθέτει την ευθύνη και τη δύναμη να εκτελέσουν ένα έργο, να πάρουν από κοινού μια απόφαση, να δράσουν, ενώ τροφοδοτεί τη "συνάντηση" με τους μαθητές, οι οποίοι συνεργάζονται και χτίζουν ο ένας πάνω στη σκέψη του άλλου. Έτσι οι μαθητές μπορούν να κινηθούν στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Μπορούν να γίνουν "ένα κεφάλι ψηλότεροι" (A. Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, 2007).

Η Δραματική Αγωγή οφείλει να μάθει στο παιδί να παρατηρεί απλές συμπεριφορές και να τις ερμηνεύει: Κάποιος που κρυώνει, που τρώει, που ξυπνά που έχει πλήξη κ.λπ., είναι συμπεριφορές που, όταν τις μιμείται το παιδί, ασκείται

στη δραματική έκφραση. Παρατηρώντας την συμπεριφορά των άλλων και προσπαθώντας να την αναπαράγει με τρόπο που όποιος τη βλέπει να μαντεύει και να κατανοεί την πράξη, έτσι το παιδί ελέγχει τις δικές του ικανότητες και ταυτόχρονα ανακαλύπτει τις άπειρες δυνατότητες που εγκλείει το σώμα του. (Τρούλη 1988).

Ο δάσκαλος σχεδιάζοντας ένα μάθημα θα πρέπει να προσπαθεί

- να διαμορφώσει υποστηρικτικό περιβάλλον για τους συμμετέχοντες στο οποίο όλοι να σέβονται και εκτιμούν την ατομική και ομαδική δουλειά.
- να ενδυναμώσει τους συμμετέχοντες και να τροφοδοτήσει την αυτόνομη μάθηση. Να τους αναθέσει την ευθύνη για δουλειά, ώστε να αισθάνονται ότι τους ανήκει.
- να επιλέγει και να χειρίζεται υλικό με ευαισθησία, ώστε να προσφέρει στους συμμετέχοντες μια σημαντική μαθησιακή εμπειρία αποφεύγοντας να τους αφήσει συναισθηματικά εκτεθειμένους, ειδικά όταν πρόκειται για θέματα τα οποία αγγίζουν ευαίσθητα προσωπικά τους βιώματα.
- να εκτιμήσει το χρόνο που χρειάζεται, για να εμπλακούν σταδιακά οι συμμετέχοντες στο Δράμα, καθώς επίσης και το χρόνο που είναι απαραίτητος στο τέλος της διαδικασίας, για να βγουν από το ρόλο τους, να αναστοχαστούν και να αξιολογήσουν τη δουλειά που έγινε. Είναι σημαντικό να δοθεί στους η ευκαιρία στους συμμετέχοντες αυτό που έμαθαν μέσω της δραματικής εμπειρίας στον φανταστικό κόσμο να το μεταφέρουν στον πραγματικό κόσμο, όπου ενδεχομένως μπορούν να το αξιοποιήσουν αργότερα. (Α. Αυδή, Μ.Χατζηγεωργίου, 2007).

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στα πλαίσια αυτής της πτυχιακής εργασίας πέρα από την ανάδειξη σημαντικών θεωρητικών ζητημάτων που αφορούν στην αγωγή των παιδιών με νοητική υστέρηση μέσω μορφών τέχνης, μου δόθηκε η ευκαιρία και το ερέθισμα να αναπτύξω μία πρόταση για ένα εργαστηριακό μάθημα θεατρικής αγωγής. Το πειραματικό αυτό εργαστήριο, το οποίο δοκιμάστηκε και παίχτηκε και κατά την περίοδο της εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας, τόσο από παιδιά με ειδικές ανάγκες όσο και χωρίς, βασίστηκε σε ένα παραμύθι που είχα είδη συγγράψει με σκοπό να γίνει κάποτε μια θεατρική παράσταση για παιδιά. Παρακάτω, ως επίλογο αυτής της διπλωματικής εργασίας παραθέτω το πρώτο κεφάλαιο με την μορφή δραματοποιημένου μαθήματος. Το οποίο κατά την εφαρμογή του περιλαμβάνει μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων τη χρήση διαφορετικών μορφών τέχνης, όπως μουσική, χορό και ζωγραφική

## ΑΠΟΧΩΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ

ΕΚΤΟΡΑΣ ΔΙΛΙΝΤΑΣ, ΑΘΗΝΑ 2014

### **Αφήγηση**

Μια φορά και έναν καιρό σ' έναν τόπο μακρινό, μα και μαγικό, κάπου σ αυτόν τον κόσμο, σε μια μικρή λευκή πόλη, μέσα στα βουνά και στα δάση, πέρα από τους μεγάλους ωκεανούς, διπλά σε έναν γαλάζιο ποταμό ζούσε ένας μικρός τροβαδούρος.

### **Εισαγωγή κεντρικού χαρακτήρα**

Σε αυτό το σημείο γίνεται η παρουσίαση του πρωταγωνιστή του παραμυθιού. Ο δάσκαλος αρχικά ρωτάει άμα γνωρίζουν τα παιδιά τι είναι "ο Τροβαδούρος". Μετά τους παρουσιάζει αντικείμενα που αποκαλύπτουν την φύση του τροβαδούρου, π.χ. μουσικά όργανα, όπως κιθάρα και κρουστά με τα οποία μπορούν να έρθουν σε επαφή τα παιδιά και να παίξουν.

### **Δημιουργία χώρου (ζωγραφική)**

Ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν με χρώματα σε ένα μεγάλο χαρτί όλα μαζί ή σε κόλλες Α4 πως φαντάζονται την πόλη του Τροβαδούρου. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται από τα ίδια τα παιδιά το σκηνικό της πρώτης πράξης. Σκόπιμο είναι άμα η ομάδα είναι πολυάριθμη, να χωριστούν τα παιδιά σε ομάδες που η κάθε μία θα αναλάβει ένα διαφορετικό έργο π.χ. σπίτια, δέντρα, βουνά, θάλασσες, ποτάμια.

### **Αφήγηση**

Την ημέρα τραγουδούσε έξω στην φύση μαζί με τα πουλιά και τα ζώα και το βράδυ μαζεύονταν με τους φίλους του στα πέτρινα τείχη της λευκής πόλης όπου εκεί πάνω μετράγανε και ονόμαζαν τα αστέρια στον ουρανό, δίνοντας ζωή και πνοή στα όνειρα τους με τραγούδια και ποιήματα γύρω από την φωτιά.

### **Παραγωγή ήχων και κινούμενης εικόνας**

Τα παιδιά καλούνται σε αυτό το σημείο να παράγουν διάφορους ήχους ζώων και να τα αναπαριστούν με κινήσεις του σώματος τους, συνοδεύοντας έτσι την δράση και συμβάλλοντας έτσι στην δημιουργία ατμόσφαιρας.

- Τον βλέπεις τον Κένταυρο εκεί πάνω;!
- Κοίτα τον αστερισμό της χελώνας!!!
- Μια μέρα θα ακολουθήσω αυτό το άστρο!!!

### **Αυτοσχεδιασμός όλης της ομάδας με τον δάσκαλο**

Όλοι οι συμμετέχοντες μαζί και ο δάσκαλος-εμπυχωτής κάθονται σε ένα κύκλο αναπαριστώντας τους φίλους του Τροβαδούρου που κάθονται γύρω από την φωτιά. Συντονίζοντας ο δάσκαλος ρωτάει ένα ένα τα παιδιά τι όνειρα έχουν για το μέλλον π.χ. τι δουλεία θα ήθελαν να κάνουν ή πως φαντάζονται τους ίδιους σε λίγα χρόνια.

### **Αφήγηση**

Έτσι που μερικές ανοιξιιάτικες νύχτες άμα είχε ολόγιομο φεγγάρι προσέλκυαν τα ντροπαλά ξωτικά τα οποία έρχονταν να τους ακούσουνε και να χορέψουν στην μουσική τους, χωρίς όμως να μιλάνε. Μόνο που καμία φόρα τους ξέφευγε και κανένα ντροπαλό γελάκι, όπως ήταν βέβαια λογικό, μ αυτά που άκουγαν τα μυτερά αυτάκια τους.

### **Κινητική δραστηριότητα**

Από τον κύκλο που καθόμασταν σηκωνόμαστε και πιανόμαστε όλοι χέρι χέρι και χορεύουμε. Ο δάσκαλος λέει ζευγάρια παιδιών που μπαίνουν μέσα στο κύκλο και χορεύουν ελεύθερα.

### **Αφήγηση**

Μια ηλιόλουστη μέρα λοιπόν κάτω από την σκιά ενός αρχαίου πλάτανου είπε ο τροβαδούρος στον φίλο τον Δάντη.

### **Δάσκαλος σε ρόλο**

Μέσα από το ρόλο ο δάσκαλος, προσπαθεί να διεγείρει το ενδιαφέρον, να ελέγξει την δράση, να δημιουργήσει δραματική ένταση

- Θα φύγω Δάντη το αποφάσισα! Θέλω να ανακαλύψω νέους κόσμους, και να αγγίξω νέα δέντρα που δεν έχω αντικρίσει ποτέ ξανά, να μιλήσω με ζώα και ανθρώπους με διαφορετικές ζωές και ιδέες, να ακολουθήσω καινούργια μονοπάτια.

Θέλω να γνωρίσω το άγνωστο ... και πάνω από όλα τον ίδιο μου τον εαυτό.

Θέλω να βγω έξω και να μοιραστώ την αγάπη που μοιράζομαι εδώ μαζί σας και με τους άλλους ανθρώπους.

## **Κύκλος της συνείδησης**

Εδώ τα παιδιά θα πρέπει να πάρουν την θέση του φίλου Δάντη και εκφράσουν την γνώμη τους για το τι θα πρέπει να κάνει ο Τροβαδούρος. Μετά μπαίνοντας κάθε παιδί στο κέντρο του κύκλου υποδυόμενο τον τροβαδούρο μπορεί να αναφέρει έναν προβληματισμό που έχει ή ένα δίλημμα που αντιμετωπίζει και η υπόλοιπη ομάδα του δίνει συμβουλές.

## **Αφήγηση**

- Αυτό είναι, σ ευχαριστώ φίλε μου! Πάω να πω στους γονείς μου ότι φεύγω!

Ο πατέρας του μικρού μας φίλου ήταν ένας από τους Δρυίδες του πράσινου άλσους της πόλης , που μάθαινε στους νέους κούρους και στην νέες κορασίδες τα μυστικά της βοτανολογίας,

- Υπάρχουν αρκετές ποικιλίες σπανακιού στην περιοχή μας , οι πιο γνωστές είναι το κοντό σπανάκι, το πλατύφυλλο σπανάκι, το άγριο σπανάκι ή κοινώς νάνα, καθώς και το σπανάκι πριγκίπισσα Τζουλιαννα. Για αυτό παιδιά μου είναι καλό να τρώτε σπανάκι γιατί έχει μεγάλη περιεκτικότητα σε σίδηρο και βιταμίνες καθώς βοηθάει και στην σωστή λειτουργία του εντέρου.

καθώς και πώς να ακούνε την φωνή του ανέμου και του ποταμού και κάθε ζωντανής ύπαρξης σ αυτό τον κόσμο.

- Κλείστε τα μάτια σας και προσπαθήστε να ακούσετε τον άνεμο που σας ψιθυρίζει στο αυτί λέξεις απαλές που τις έφερε μαζί του από χώρες μακρινές, από στόματα μανάδων που σιγοτραγουδάνε στα μωρά τους . Και ακούστε το ποτάμι πως κυλάει γάργαρα και σας λέει πως τίποτα δεν μένει ίδιο και πως όλοι είμαστε ένα κομμάτι αυτού του κόσμου και αλλάζοντας εμείς αλλάζει και αυτός.

## **Συμβούλιο**

Τα παιδιά της ομάδας, σε ρόλο νέων της πόλης μαζεύονται και συζητάνε μαζί με τον δάσκαλο, για την σχέση του ανθρώπου με την φύση. Αυτά τα συμβούλια έχουν ως σκοπό να διερευνήσουν ένα θέμα από πολλές διαφορετικές πλευρές και το κάθε παιδί έχει την δυνατότητα να εκφράσει ελεύθερα την γνώμη του Αυτή η τεχνική έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

## Αφήγηση

Η μητέρα του, του δίδαξε την θεϊκή τέχνη της μουσικής καθώς και πως μέσω αυτής θα εκφράζει την φωνή της δικής του ψυχής στον κόσμο όλο.

**Ερώτηση για την δημιουργία δραματικής έντασης και με στόχο την εμπλοκή των παιδιών στο επερχόμενο τραγούδι.** "Θέλετε να σας πω ένα μυστικό;" "Κάθε άνθρωπος με το που γεννιέται κατέχει το πιο τέλειο μουσικό όργανο που μας το έχει χαρίσει η φύση. Τη φωνή μας!"

**Τραγούδι: Ομ :** Ο δάσκαλος παίζει το κύριο όργανο π.χ. κιθάρα και τα παιδιά συνοδεύουν με κρουστά ή παλαμάκια και με τις φωνές τους.

Φίλε τι κάνεις εδώ; Δεν είσαι από δω

Πες μου έναν σκοπό

Για να τραγουδώ, τον τρόπο να ζω

Και πώς να αγαπώ το κάθε τι ζωντανό

Ομ

Να κυλώ σαν μπλε ποταμός, γαλάζιος ουρανός

Φίλος πατέρας γιος

Να ρωτώ να ψάχνω να βρω ένα νόημα να δώσω

Σε κάτι που ναι τέλειο

Ομ

## Αφήγηση

Ο μικρός Τροβαδούρος τρέχει λοιπόν να πει στους γονείς του πως έχει την επιθυμία και το όνειρο να ταξιδέψει και να γνωρίσει τον κόσμο όλο. Όμως, οι γονείς του έχουν αντίθετη άποψη και δεν θεωρούν καλή ιδέα το να φύγει ο μικρός μας φίλος από το σπίτι του.

### **Ανακριτική καρτέλα**

Ο δάσκαλος με ένα παιδί σε ρόλο πατέρα ή μητέρας αντίστοιχα δέχονται ερωτήσεις από υπόλοιπα τα παιδιά γιατί δεν θέλουν ο Τροβαδούρος να φύγει από την λευκή πόλη.

### **Αναπαράσταση σκηνής και αυτοσχεδιασμός συνάντησης Τροβαδούρου με Πατέρα και Μητέρα από παιδιά.**

### **Ανίχνευση και παρακολούθηση σκέψης των χαρακτήρων**

Πάγωμα δράσης και οι μαθητές που παρακολουθούν εκφράζουν τις σκέψεις που μπορεί να κάνουν οι χαρακτήρες, σε α' πρόσωπο, βάζοντας έτσι και τον εαυτό τους στην θέση των ρόλων.

### **Δάσκαλος σε ρόλο**

- Αξιοσέβαστε πατέρα, γλυκιά μου μητέρα, θέλω να ξέρετε πως σας είμαι ευγνώμων για όλα όσα μου έχετε προσφέρει και θα κρατήσω σαν φυλαχτό τα σοφά σας λόγια, τα οποία θα είναι ένα πολύτιμο εφόδιο για το μακρύ μου ταξίδι. Γιατί ναι, αγαπημένοι μου γονείς, δεν ξέρω άμα το έχετε καταλάβει αλλά το έχω πάρει ήδη απόφαση και τίποτα πια δεν με κρατάει εδώ.

Και έτσι ο μικρός Τροβαδούρος ετοιμάζεται να φύγει, μα οι φίλοι του βγαίνουν έξω στα καλντερίμια της πόλης να τον αποχαιρετήσουν!

### **Αυτοσχεδιασμός - χορός - τραγούδι**

- Πάμε να αποχαιρετήσουμε τον φίλο μας!!!
- Γεια σου Τροβαδούρε!!!
- Καλό ταξίδι!!!

### **Τραγούδι: ( αφηγητής - τροβαδούρος - όλοι μαζί)**

Όμορφη πόλη με τα πλατάνια

που ξωτικά σε κατοικούν

Σε πύργους ψηλούς και κάστρο από πέτρα

οι τροβαδούροι σου εξιστορούν

**λα λα λα λα λα** (όλοι μαζί)

αέρας φυσάει και εγώ ταξιδεύω

πάνω από θάλασσες και βουνά

στα δέντρα μιλάω και έτσι μαθαίνω

όλης της φύσης τα μυστικά

**λα λα λα λα λα** (όλοι μαζί)

μαζί με τα αδέρφια μου τραγουδάω

για την χαρά και την ζωή

τον πόνο την λύπη και την ελπίδα

για μια γη πιο φωτεινή

**λα λα λα λα λα** (όλοι μαζί)

### **Αφήγηση**

Καθώς λοιπόν απομακρυνόταν πια από τα τείχη της λευκής του πόλης, και χαιρετώντας με συγκίνηση τους καλούς του φίλους, οι οποίοι είχαν στήσει μια κινητή γιορτή μέσα στα σοκάκια της πόλης προς τιμήν του, ο μικρός τροβαδούρος είδε μπροστά στην ψηλή πέτρινη πύλη κάτι που τον χαροποίησε αφάνταστα. Ανάμεσα στον κόσμο που είχε μαζευτεί για να τον αποχαιρετήσει, ο πατέρας του και η μητέρα του, βρίσκονταν εκεί, για να δώσουν και αυτοί τις ευχές τους, γεμάτοι περηφάνια στον μονάκριβο τους γιο που μόλις ξεκινούσε το μεγάλο του ταξίδι.

### **Κλείσιμο - Συζήτηση**

Αφού γίνει το κλείσιμο της σκηνής όπου τα παιδιά αποχαιρετούν τον Τροβαδούρο (δάσκαλο σε ρόλο), καθόμαστε όλοι μαζί σε κύκλο και ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τις εντυπώσεις τους και τι τους άρεσε περισσότερο από το έργο και από τα παιχνίδια.

Μετά ο δάσκαλος με ερωτήσεις, κάνει μια αναδρομή στα γεγονότα που έλαβαν χώρα στο συγκεκριμένο δραματοποιημένο μάθημα με σκοπό τον αναστοχασμό των παιδιών στις κύριες θεματικές ενότητες της πράξης ( φιλία, αγάπη, όνειρα, φύση, ταξίδι, ελευθερία, σοφία, ζωή, αντιπαράθεση με τους ανθρώπους που αγαπάμε και νοιαζόμαστε)

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Bowe, F. (1978). *Handicapping America: Barriers of Disabled People*, New York: Harprer & Row.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York:Basic Books.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση, Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*.(Μτφρ: Γ. Χρησιτίδης). Αθήνα: 1η έκδοση. Κριτική
- Kress, G. (2000). *Design and Transformation: New theories of Meaning*. Οxon: Routledge
- Krishnamurti, J. (1953). *Εκπαίδευση και η σημασία της ζωής*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Lave, J.& Wagner, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge Press.
- Montessori, M. (1912) *The Montessori Method*. (Translated: A.E.George).New York: Frederick a. Stokes Company.
- Rubin, J.A. (1978). *Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την Τέχνη: Κατανοώντας τα παιδιά και βοηθώντας να μεγαλώσουν μέσα από την ζωγραφική*.(Μτφ: Γ.Σκαρβέλη). Αθήνα: 3η έκδοση. Ελληνικά Γράμματα.
- Thomas, G.V. & Silk A.M.G. (1989). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*(Μτφρ: Φ.Μπονώτη). Αθήνα: 1η έκδοση. Καστανιώτη.
- Vygotsky, L.(1934), *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press

### Ελληνική

- Αυδή, Α. Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: 1η έκδοση. Μεταίχμιο.
- Κυπριωτάκη, Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: 2η έκδοση. Ψυχοτεχνική.
- Μπάρμπας, Ι. Βενετσάνου, Φ. Καμπάς, Α. (2014) *Παιχνίδια σωματικής επαφής*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Σακαλάκ, Η.(2004). *Μουσικές Βιταμίνες: Στοιχεία Μουσικής Ιατρικής και Μουσικής Ψυχολογίας*. 1η έκδοση. Fagotto.
- Τρούλη, Γ.Μ. (1988). *Η αισθητική αγωγή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: 2η έκδοση. Δίπτυχο.