



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ

Διπλωματική Εργασία

Αναπτύσσοντας τη δημιουργική σκέψη σε ένα σχολείο για όλους
Βιωματικό εργαστήριο κινούμενης εικόνας για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

Ιωάννα Γιακουμάτου

ΑΜ: 5436

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Μαρία Σφυρόερα

Αθήνα, 2017

*Αυτή η εργασία είναι αφιερωμένη
στην Καίτη, που ένα χρόνο μετά με θυμόταν και με περίμενε,
στο Εφάκι, που φοβήθηκε πως δε θα πάρω ποτέ το πτυχίο μου,
στη Χριστίνα, που όλο λέμε "τελευταία φορά" που κάνουμε κάτι τόσο δύσκολο
και κάθε φορά καταγινόμαστε με κάτι ακόμη πιο απαιτητικό από το προηγούμενο.*

Το βιωματικό εργαστήριο πραγματοποιήθηκε το Σεπτέμβριο του 2015
στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών εργαστηρίων του
Animasyros 8.0, Διεθνές Φεστιβάλ Κινουμένων Σχεδίων και Αγορά
και φιλοξενήθηκε στην Παιδική Βιβλιοθήκη του Δήμου Σύρου Ερμούπολης και στην
Αίθουσα Υπολογιστών, του Τμήματος Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων και
Συστημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου, στη Σύρο.

Χρηματοδοτήθηκε από τη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση
και το ετήσιο AnimaSyros International Animation Festival & Agora.



Animasyros 8.0, Διεθνές Φεστιβάλ
Κινουμένων Σχεδίων και Αγορά



Χριστίνα Ντεπιάν
kinoumeno.gr



ΚΔΑΠ-ΜΕΑ Σύρου
Ερμούπολης

Χορηγός υλικών
εργαστηρίου



Ιδιαίτερες ευχαριστίες

στη Χριστίνα Ντεπιάν, για την εξαιρετική συνεργασία στο βιωματικό εργαστήριο που πραγματοποιήσαμε μαζί

στη Χαρά Βλάχου, υπεύθυνη εκπαιδευτικών προγραμμάτων του φεστιβάλ, για τη βοήθεια στην οργάνωση και υλοποίηση του εργαστηρίου, καθώς και για την επικοινωνία με την Α/βάθμια και Β/βάθμια ΠΕ Εκπαίδευσης Κυκλάδων

στη Νίνα Γρηγοροπούλου, για την εθελοντική υποστήριξη στην οπτικοακουστική καταγραφή και το στήσιμο του εργαστηρίου στο χώρο καθ' όλη τη διάρκειά του

στη Γλυκερία Μακρυγιάννη για την υποστήριξη στην καταγραφή του εργαστηρίου στους εκπαιδευτικούς του ΚΔΑΠ-ΜΕΑ Σύρου Ερμούπολης και τους εκπαιδευτικούς

γενικής αγωγής, για τη συνεργασία στην αξιολόγηση του εργαστηρίου

στις Μαρία Ζητάκη και Ιωάννα Ζαρμπαλά για την παιδαγωγική βοήθεια τις ημέρες του βιωματικού εργαστηρίου με τους μαθητές

στο Μανώλη Στρατή για την τεχνική βοήθεια

στους Μάρκο Σφέτσα και Κλέλια Αρμπιλιά για την παραχώρηση οπτικοακουστικού εξοπλισμού

στους Γιώργο Μπαούρδα και Διονυσία Κωστή για τη φωτογραφική και οπτικοακουστική κάλυψη

στην Ιωάννα Κιλίμη, για την εικαστική-θεραπευτική συμβουλευτική

στους Έφη Φωτεινού, Μάριο Γιακουμάτο και Χαρίσα Καστριώτη για την υποστήριξη στην επιμέλεια της διπλωματικής εργασίας

στην Πελαγία Βουιδάσκη για την ηθική υποστήριξη

στον Κωνσταντίνο Τηλιγάδη για την οπτικοακουστική-παιδαγωγική υποστήριξη

στη Μαρία Σφυρόερα, για την παιδαγωγική υποστήριξη του εργαστηρίου και της διπλωματικής εργασίας

στο AnimaSyros 8.0 International Animation Festival + Agora, για τη φιλοξενία του εργαστηρίου

στη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση για τη χρηματοδότηση των υλικών του εργαστηρίου

Φωτογραφικό και Οπτικοακουστικό Υλικό ©2015

Ιωάννα Γιακουμάτου, Χριστίνα Ντεπιάν, Νίνα Γρηγοροπούλου, Γλυκερία Μακρυγιάννη, Χαρά Βλάχου, Γιώργος Μπαούρδας, Διονυσία Κωστή

-Μαθαίνουν οι μαθητές; -Ναι.

-Μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί; -Όχι, αφού διδάσκουν... δηλαδή ίσως, δηλαδή αν θέλουν. Ε, τί να μάθουν; Αφού υπάρχει το εγχειρίδιο.

- Και όσα λέει το εγχειρίδιο είναι για όλους;

"Για όλους". Στις περισσότερες καθημερινές συζητήσεις οι άνθρωποι συμφωνούν πως η εκπαίδευση πρέπει να είναι για όλους. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί. Αλήθεια, είναι αυτό εφικτό; Το να μπορεί να είναι η εκπαίδευση για όλους, είναι ένα ζήτημα. Ένα ζήτημα που για να επιλυθεί χρειάζεται σκέψη, ή, σε πιο αρχικό στάδιο, διάθεση για σκέψη. Όταν η σκέψη αποδώσει προτεινόμενες λύσεις, τότε μπορούμε να μιλήσουμε για δημιουργική σκέψη. Έτσι ξεκίνησε η έρευνα αυτή, ως μια αναζήτηση που εξελίχθηκε σε πρόταση ενός μεικτού, συνεργατικού βιωματικού εργαστηρίου, για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Η δημιουργική σκέψη είναι ο επιδιωκόμενος στόχος. Μια εναλλακτική, συνεργατική και βιωματική δράση, είναι ικανή να την ενεργοποιήσει; Οι οπτικοακουστικές τέχνες και οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να μετατρέψουν το φόβο για το άγνωστο και την αναβλητικότητα σε ενεργή δράση, όπου μαθητές και δάσκαλοι, καταρρίπτοντας στάσεις συμπεριφοράς και αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, μαθαίνουν μαζί και διδάσκουν μαζί;

- Do students learn? -Yes.

- Do teachers learn? -No, they teach...well, maybe... if they want to. What's there to learn? As long as there's a manual...

- And, is the manual's content for everyone?

"For everyone". In most of the daily discussions, people agree that education must be for everyone. Even the teachers. Is that really feasible? Can education actually be for everyone? That is the question. This is an issue that needs a thinking process in order to be resolved, or, even at an earlier stage, the will for a thinking process. When thinking yields diverse solutions, then we can talk about creative thinking. That's how this research began, as a quest that evolved into a proposal for a mixed, cooperative experiential workshop, for general and special education teachers. Creative thinking is the goal. Can an alternative, cooperative and experiential action activate it? Can the audiovisual arts and digital technologies transform procrastination and the fear of the unknown into action, where students and teachers, learn together and teach together, by rejecting specific attitudes and representations of reality?

	Περιεχόμενα
7	Αντί προλόγου
8	Πρόλογος
15	Εισαγωγή
17	Κεφάλαιο 1
	Θεωρητικό πλαίσιο
18	1.1 Δημιουργική Σκέψη
20	1.2 Εκπαίδευση εκπαιδευτικών
26	1.3 Συνδιδασκαλία
31	1.4 Συνεκπαίδευση μεικτών ομάδων
36	1.5 Ομαδο-συνεργατική μάθηση
40	1.6 Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία
44	1.7 Το μέσον
45	1.8 Τέχνη
46	1.8.1 Κινούμενη Εικόνα -τέχνη και τεχνική
48	1.8.1.1 Η κινούμενη εικόνα στην εκπαίδευση
52	1.8.2 Εικαστική επαφή
54	1.9 ΤΠΕ, ψηφιακές τέχνες και οπτικοακουστική παιδεία
55	1.9.1 ΤΠΕ στην Εκπαίδευση
61	1.9.2 Ψηφιακές τέχνες και Οπτικοακουστική παιδεία στην εκπαίδευση
66	Κεφάλαιο 2
	Έρευνα - Σχεδιασμός και υλοποίηση βιωματικού εργαστηρίου
67	2.1 Ερευνητικοί Στόχοι
73	2.2 Μεθοδολογία Έρευνας
79	I. Σχεδιασμός βιωματικού εργαστηρίου
80	2.3 Προτεινόμενο δείγμα συμμετεχόντων
81	2.4 Σενάριο
82	2.4.1 Περιορισμοί
85	2.4.2 Βασική ιδέα
85	2.4.3 "Ήταν ένας μεγάλος χάρτης"
86	2.5 Τεχνικές κινούμενης εικόνας και εικαστικής επαφής
87	2.6 Προτεινόμενα μέσα
88	2.7 Δομή
90	2.7.1 Θεωρητική και πρακτική προετοιμασία εκπαιδευτικών
92	2.7.2 Βιωματικό εργαστήριο
94	2.7.3 Επεξεργασία και ολοκλήρωση ταινίας κινούμενης εικόνας
94	2.8 Δραστηριότητες
95	2.8.1 Δημιουργία ομάδων
97	2.8.2 Ηχογράφηση
97	2.8.3 Ο μεγάλος χάρτης
99	2.8.4 Ο δικός μου χάρτης
99	2.8.5 Φωτογράφιση
100	2.8.6 Καταγεγραμμένη εικαστική επαφή

102	II. Υλοποίηση Βιωματικού εργαστηρίου
104	2.9 Προπαραγωγή (πρώτη και δεύτερη ημέρα - θεωρητική επιμόρφωση)
104	2.9.1 Θεωρητική εισαγωγή
105	2.9.2 Πειραματισμός με την κινούμενη εικόνα
106	2.9.3 Παρατηρήσεις εκπαιδευτικών και περιγραφή βιωματικής δράσης
107	2.9.4 Ανασχεδιασμός εργαστηρίου από τις εκπαιδευτριες
115	2.9.5 Ο μικρός χάρτης
117	2.9.6 Οργάνωση και σχεδιασμός του βιωματικού εργαστηρίου από τους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς
121	2.10 Παραγωγή (τρίτη και τέταρτη ημέρα - βιωματική δράση)
122	2.10.1 Η γνωριμία και οι ομάδες
122	2.10.2 Θεωρία και παρουσίαση του εργαστηρίου
123	2.10.3 Η δημιουργία του μεγάλου χάρτη
124	2.10.4 Ηχογράφηση
125	2.10.5 Το Μου-Μου πρωταγωνιστής
126	2.10.6 Φωτογράφιση
126	2.10.7 Εικαστική επαφή
127	2.11 Μεταπαραγωγή (πέμπτη και έκτη ημέρα - παραγωγή ταινίας)
128	2.11.1 Οπτικοακουστική επεξεργασία
130	Αξιολόγηση - Συμπεράσματα
131	Αξιολόγηση
131	Ημερολόγια παρατήρησης και καταγραφές βίντεο
141	Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών
155	Συμπεράσματα
164	Παράρτημα I: Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών
210	Παράρτημα II: Οπτικό Υλικό Φεστιβάλ
212	Παράρτημα III: Ενημερωτικό Σημείωμα για ΠΕ Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων
215	Παράρτημα IV: Η ταινία - φωτογραφικό υλικό εργαστηρίου
218	Βιβλιογραφία

Αντί προλόγου

Όταν θες να κάνεις το κάτι παραπάνω, με ό,τι και να καταπιαστείς, για μένα είναι σίγουρο πως δεν μπορείς να το κάνεις μόνος σου. Η πραγματικότητα είναι, πως δεν είναι και καθόλου διασκεδαστικό! Με τη Χριστίνα δουλεύουμε μαζί τα τελευταία πέντε χρόνια. Η συνεργασία μας ξεκίνησε με βάση το διαφορετικό. Εκείνη στα πιο αναλογικά-εικαστικά, κι εγώ στα πιο ψηφιακά-οπτικοακουστικά. Θέλαμε αυτό το διαφορετικό να το ενώσουμε και να το κάνουμε μοναδικό. Έχουμε πραγματοποιήσει μαζί πολλά εργαστήρια, για πολλές ηλικιακές ομάδες, και έχουμε περάσει μαζί ατελείωτες ώρες σχεδιάζοντάς τα. Ίσως πιο πολλές ώρες σχεδιάζαμε, παρά διδάσκαμε, καμιά φορά! Κάθε ένα εργαστήριο ήταν ξεχωριστό, γιατί οι άνθρωποι που το παρακολουθούσαν ήταν ξεχωριστοί. Με άλλες ανάγκες και άλλα ενδιαφέροντα. Ποτέ δε βαρεθήκαμε, ποτέ δεν θελήσαμε να επαναλάβουμε την ίδια διδακτική οργάνωση. Κάθε φορά κάτι νέο, καινοτόμο, αστείο! Το να συνεργάζεσαι με κάποιον, δεν είναι πάντα εύκολο, όμως είναι πάντα δημιουργικό. Μαθαίνεις να σκέφτεσαι, να ταιριάζεις αυτό που σκέφτεσαι με τη σκέψη του άλλου, να σέβεσαι, να προτείνεις, να απορρίπτεις και να πειραματίζεσαι. Είναι δύσκολο και συνάμα ευχάριστο. Το εργαστήριο που περιγράφεται στην έρευνα αυτή, ήταν στην αρχή μια ιδέα μόνο για ένα μέρος του συνόλου των ανθρώπων που το παρακολούθησαν. Μετά η Χριστίνα μου λέει "Να κάνουμε κι αυτό;" απαντώ αμέσως "Είσαι τρελή;"..."Ας το κάνουμε!". Λίγες μέρες αργότερα της λέω "Να προσθέσουμε κι αυτό;" έντρομη μου απαντάει "Είσαι θεότρελη;"..."Ας το κάνουμε!". Και έγινε! Ύστερα είπαμε, ποτέ πάλι κάτι τόσο απαιτητικό, κι όμως το ξανακάναμε! Όχι, η συνεργασία δεν είναι κάτι εύκολο, είναι όμως το κλειδί για να πας ένα βήμα μπροστά, για να εξελιχθείς και να εμπλουτίσεις τη δουλειά σου. Για να γίνεις καλύτερος.

Για το εργαστήριο αυτό δουλέψαμε πολύ και σκληρά. Όχι για να βγει μια *σούπερ* ταινία animation αλλά για να δείξουμε το μαζί. Πώς σχεδιάζεις μαζί; πώς εργάζεσαι μαζί; Πώς εμπιστεύεσαι και πώς τολμάς; Αν δεν υπήρχε αυτό το *μαζί* δεν θα υπήρχε και αυτό το εργαστήριο. Γιατί με τη Χριστίνα από την πρώτη μέρα συνεργασίας μας, δε σταματήσαμε να μαθαίνουμε μαζί και να διδάσκουμε μαζί.

Πρόλογος

"Μα γιατί φοβάσαι τόσο να εκτεθείς; Κάν' το! Κι ας είναι λάθος, δεν πειράζει. Θα το διορθώσουμε μαζί. Άσε που γιατί πρέπει να είναι λάθος; Τίποτα στην τέχνη δεν είναι λάθος". Τα ερωτήματα αυτά γύριζαν στο μυαλό μου πολύ συχνά, συναντώντας ανθρώπους σε εργαστήρια κινούμενης εικόνας. Σε λίγους τα εξέφρασα. Υπήρχε λόγος. *"Είναι άσχημο αυτό που έφτιαξα; Καλά το κούνησα; Μήπως να μου πεις εσύ καλύτερα τί να γράψω στο σενάριο;"* Απεγνωσμένες ερωτήσεις ανασφαλών ενηλίκων, που έπεφταν βροχή.

Ένας συνήθης διάλογος είναι ο εξής:

- Σκεφτείτε μέχρι την επόμενη εβδομάδα μία φανταστική, μια μαγική ιστορία, κάτι που θα θέλατε να αφηγηθείτε και να μοιραστείτε. Προσοχή! Φροντίστε η ιστορία σας να έχει κάτι να αφηγηθεί, να έχει αρχή, μέση και τέλος. Αλλά παράλληλα να κρύβει μια μαγεία μέσα της, μην ξεχνάτε, είναι εργαστήριο animation. Μπορούμε να κάνουμε εικόνα ό,τι θέλουμε.

- *Δηλαδή σαν τι; κάτι από την επικαιρότητα; ένα παραμύθι από βιβλίο να το κάνουμε animation; Τί;*

-Δεν ξέρω, ό,τι θέλετε εσείς. Κάτι πρωτότυπο, κάτι δικό σας. Κάτι που να σας εκφράζει.

-*Δεν ξέρω τι να σκεφτώ, δεν έχω καθόλου φαντασία. Φαντασία έχουν τα παιδιά, να σου φτιάξουν ιστορίες όσες θες. Και μετά τί; Δεν είμαι καλλιτεχνική φύση, δεν ζωγραφίζω καθόλου καλά, ούτε είμαι καλός/ή στις κατασκευές και τη χαρτοκοπτική. Πώς θα το φτιάξουμε; στο μοντάζ;*

Αυτή είναι τις περισσότερες φορές η πρώτη αντίδραση μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών στα εργαστήρια κινούμενης εικόνας. Η σκέψη, η φαντασία και η πρωτότυπη δημιουργία μπερδεύονται με την τεχνολογία, προκαλώντας το φόβο και το άγχος. Η στάση τους για τον εαυτό τους είναι πως μόνο τα παιδιά έχουν φαντασία και ζωγραφίζουν καλά, ενώ οι ίδιοι όχι (πια;), και παράλληλα τοποθετούνται από μόνοι τους σε μια πλήρη σύγχυση για τα εργαλεία υλοποίησης του *φανταστικού σεναρίου των παιδιών*. Έτσι αρκετοί εκπαιδευόμενοι, παρατηρείται πως παρακολουθούν ένα εργαστήριο για να μάθουν ένα καινούργιο εργαλείο αλλά στην πραγματικότητα δεν μπορούν να εκφραστούν.

Άρχισα τότε να παρατηρώ. Οι συμμετέχοντες, όσο πιο μικροί ήταν σε ηλικία, τόσο πιο τολμηροί και δημιουργικοί. Ναι, δημιουργικοί. Ενώ οι ενήλικες, και πολύ περισσότερο οι εκπαιδευτικοί ήταν άτολμοι και φοβισμένοι. Αναρωτήθηκα αν η δημιουργικότητα φθίνει με την ηλικία. Όσο όμως περνούσαν οι ώρες και οι μέρες,

έβλεπα περισσότερο θάρρος, περισσότερη όρεξη, περισσότερη δημιουργία. Είχαν κίνητρο, στόχο και συνεργάτες. Ήταν αυτό αρκετό; Δεν γνωρίζω. Ο μεγαλύτερος προβληματισμός μου ήταν για τους εκπαιδευτικούς και εστίασα πιο πολύ σε αυτούς. Αν οι ίδιοι δεν είναι δημιουργικοί, πως μπορούν να μαθαίνουν στους μαθητές τους τη δημιουργικότητα; Και αν η δημιουργικότητα προϋπάρχει αλλά ορισμένα ήδη διαμορφωμένα εκπαιδευτικά πλαίσια την απομειώνουν σταδιακά μέχρι, στην ενηλικίωση του ατόμου, να την εξαλείψουν; Και αν την εξαλείψουν, πως ο άνθρωπος θα συνεχίσει να υπάρχει χωρίς αυτή; Να εξελίσσεται; Τελικά, τί είναι η δημιουργική σκέψη και γιατί είναι τόσο σημαντική;

Από το σημείο αυτό άρχισε η έρευνα. Η δημιουργική σκέψη, είναι οι διεργασίες του μυαλού που επεξεργάζονται και διαμορφώνουν πιθανές λύσεις σε ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά. Είναι μια αέναη διαδικασία του εγκεφάλου. Όσο πιο πρωτότυπες είναι οι λύσεις τόσο περισσότερο εξελίσσεται η σκέψη αυτή. Εσφαλμένα πολλοί, όπως κι εγώ στην αρχή, πίστευαν πως η δημιουργική σχέση αφορά τα *καλλιτεχνικά πνεύματα*, τους ανθρώπους που ασχολούνται με τις τέχνες. Τους αφορά έμμεσα, καθώς αποτυπώνουν μια διαφορετική προσέγγιση, συνήθως οπτικοακουστική, ως λύση για ένα ζήτημα, αλλά σίγουρα δεν αφορά μόνο αυτούς. Από την παρατήρηση σε εκπαιδευτικά εργαστήρια, προέκυπτε πως η σκέψη παρέμενε αρκετές φορές στάσιμη και χρειαζόταν κίνητρα, με μεγαλύτερο αυτό της ελευθερίας κινήσεων, για να ενεργοποιηθεί. Μου δημιουργήθηκε η ανάγκη να καταγράψω τα αίτια της στασιμότητας και να κάνω μια απόπειρα να προτείνω έναν τρόπο εξέλιξης της δημιουργικής σκέψης.

Οι άνθρωποι με τους οποίους ήθελα να δουλέψω για αυτό ήταν οι εκπαιδευτικοί. Με τη βαθιά πεποίθηση πως, μετά την οικογένεια, το σχολείο είναι το αμέσως επόμενο περιβάλλον που το άτομο έρχεται σε επαφή, κοινωνικοποιείται, διαμορφώνει άποψη και χαρακτήρα, περνώντας το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του έως την ενηλικίωση, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που ορίζουν τη φύση του και προετοιμάζουν τα παιδιά για την ενήλικη ζωή τους.

Για να υπάρξει μια γέφυρα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, ήταν σημαντικό να παρατηρήσω, όχι τόσο το αντικείμενο που διδάσκουν, αλλά τον τρόπο που το διδάσκουν για να μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου για τη μάθηση. Κατά τον Κ. Χρυσάφιδη γίνεται σαφές ότι *"η προσπάθεια μεταβίβασης στους μαθητές απλώς κάποιων γνώσεων και ικανοτήτων στο σχολείο δεν στοχεύει τόσο στην απελευθέρωση του ατόμου όσο στην ένταξή του στην ισχύουσα κατάσταση"*¹. Τί είναι αυτό που αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από το να

¹ Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 23

δοκιμάσουν έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας; Είναι κάποια εσωτερική συναισθηματική διαδικασία ή είναι εξωτερικοί κοινωνικοπολιτικοί παράγοντες; Μήπως και τα δύο; Ή κάτι άλλο;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες παρακολουθούσαν τα εργαστήρια κινούμενης εικόνας, λέγοντας πως θέλουν να εμπλουτίσουν το μάθημά τους. Να το κάνουν διαφορετικό. Από την πρώτη όμως στιγμή, παρακάμπτοντας τη διαδικασία σκέψης μιας καλής ιδέας και συγγραφής ενός σεναρίου, ρωτούσαν απευθείας για την τεχνική υλοποίηση. Η εκτίμησή τους ήταν πως όλα τα άλλα μπορούν να τα κάνουν, "αυτό όμως" (δηλαδή το μοντάζ) "Όχι!" Ο φόβος τους ήταν για κάτι το οποίο τους ήταν άγνωστο. Εστιάζοντας στο φόβο αυτό, ήταν αναγκαίο να ξεκινήσω την έρευνα από την ίδια τη φύση της εκπαίδευσης και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοσή της.

Η εκπαίδευση είναι ένας επιστημονικός κλάδος με αέναη εξέλιξη. Ένα παιδαγωγικό μοντέλο είναι αρκετά πρωτοπόρο και ενδιαφέρον μέχρι να έρθει το επόμενο που θα το αφήσει 'στην άκρη' γιατί θα είναι πιο πρωτότυπο και πιο δημιουργικό. Αυτό κάνει την ίδια την επιστήμη εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και δίνει το χώρο για εφαρμογή νέων ιδεών και νέων τρόπων διδασκαλίας. Πηγαίνοντας πίσω στην ιστορία της ανθρωπότητας παρατηρείται πως η προφορική μετάδοση της γνώσης είναι ένας τρόπος που δεν φέρνει σε όλους το ίδιο αποτέλεσμα. Παράλληλα τα γραπτά ήταν μοναδικά και σπάνια. Μετά την ανακάλυψη του τυπογραφείου, που ήταν η ουσιαστική αρχή για το ταξίδι της επιστήμης της εκπαίδευσης, καθώς με την αναπαραγωγή μπορούσε να φτάσει από τη Δύση στην Ανατολή και από τον ευγενή στο φτωχό, βρισκόμαστε ύστερα από ένα μεγάλο κενό, σχεδόν μισής χιλιετίας, στους τελευταίους δύο αιώνες. Γίνονται ραγδαίες ανακαλύψεις κυρίως για τη μετάδοση μιας πληροφορίας που όμως έχουν επίπτωση και στις επιστήμες. Από το λόγο στη γραφή και από τη γραφή στην καταγραφή και την αναπαραγωγή (εικόνας, ήχου και κειμένου) σήμερα οι άνθρωποι επικοινωνούν και ανταλλάσσουν κάθε είδους πληροφορία με άπειρους ψηφιακούς και αναλογικούς τρόπους. Η μεγάλη τεχνολογική ανάπτυξη που ακολούθησε τη βιομηχανική επανάσταση και έγινε στις μέρες μας ακόμη πιο θαυματική, είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργήσει στην ανθρωπότητα την τάση για ένα αλόγιστο κυνήγι γνώσεων, για μια διαρκή και αγωνιώδη ενημέρωση πάνω σε χιλιάδες θέματα που συνεχώς ανατρέπονται, βελτιώνονται και αναθεωρούνται. Η εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (εφεξής ΤΠΕ) δεν θα άφηνε ανεπηρέαστη την εκπαίδευση.

Δειλά στην αρχή και μόνο στην υπηρεσία της καταγραφής (βίντεο, ήχος, κείμενο), οι ΤΠΕ βοηθούσαν αρκετά στη μελέτη και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής

διαδικασίας. Την τελευταία δεκαετία η χρήση τους πολλαπλασιάστηκε. Σε συνδυασμό με την εύκολη πρόσβαση ('φτηνή' και φιλική προς το χρήστη) και πολλές φορές μοναδική πρόσβαση (ψηφιακές υπηρεσίες όπως ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες) άλλαξαν και συνεχίζουν να αλλάζουν τους τρόπους μετάδοσης της γνώσης, τους τρόπους διδασκαλίας. Στις τάξεις προστέθηκαν διαδραστικοί πίνακες, στους οποίους τα παιδιά μπορούν από το να λύσουν μία εξίσωση μέχρι και να περιηγηθούν εικονικά σε ένα μουσείο που δεν έχουν άμεση πρόσβαση (απόσταση, χρόνος, κόστος). Οι εργασίες που παραδίδουν οι μαθητές στο δάσκαλο δεν είναι μόνο υπό μορφή κειμένου στο χαρτί αλλά και βίντεο, φωτογραφίες, εφαρμογές. Φυσικά οι ΤΠΕ, στην παγκόσμια κλίμακα εξέλιξης και διάδοσής τους δεν επηρεάζουν μόνο άμεσα και εποικοδομητικά τη διδακτική διαδικασία. Σχεδόν καθημερινά στα μέσα μαζικής ενημέρωσης γινόμαστε όπως τονίζει ο Χρυσάφιδης *"μάρτυρες των επιτευγμάτων της αχαλίνωτης φαντασίας των ερευνητών. Αυτό το κλίμα επηρεάζει άμεσα τη σχολική ζωή και μεταφέρει το άγχος για μια συνεχή ενημέρωση των μαθητών, για μια πληθώρα γνώσεων, πολλές φορές παρωχημένων, γεγονός που τονίζει ιδιαίτερα την αποστολή του ως θεσμό παροχής πληροφοριών. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι αψευδείς μάρτυρες αυτής της έντονης παρουσίας γνώσεων για τις γνώσεις²".* Ψηφιακά μέσα και εφαρμογές, απαραίτητες ή μη, θεωρούνται κεκτημένες γνώσεις που επιβάλλεται να ενταχθούν με κάποιο τρόπο στη σχολική κοινότητα.³ Το όριο μεταξύ όγκου ποιότητας και ποσότητας της γνώσης είναι ασαφές και δημιουργεί σύγχυση.

Κατά πόσον όμως οι εκπαιδευτικοί είχαν προετοιμαστεί για τις αλλαγές αυτές; Είχαν την κατάλληλη επιμόρφωση και βιωματική ενασχόληση για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες; Η αναζήτησή τους για εργαστήρια άτυπης εκπαίδευσης, που θα τους έδιναν τα εφόδια για να διαχειριστούν -αλλά και να διδάξουν- τις αλλαγές αυτές, μου δημιούργησε ένα μεγάλο προβληματισμό. Θέλουν να προσφέρουν στους μαθητές τους ενώ παράλληλα φοβούνται γιατί δεν είναι εκπαιδευμένοι, και πιθανόν να φανούν "κατώτεροι" των περιστάσεων. *"Τα παιδιά ξέρουν και με διορθώνουν, μου κάνουν και παρατηρήσεις", "Η επιστήμη προχωρά κι εγώ δεν μπορώ να στηρίξω με όσα ξέρω το μάθημά μου", "Γενικά δε χρησιμοποιώ ψηφιακά μέσα, ή πολύ λίγο. Δεν έχω χρόνο, ούτε έχω εκπαιδευτεί, άσε που μέχρι τώρα καλά έκανα μάθημα και χωρίς αυτά..."* Έρχονται στα εργαστήρια για

² Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 102-103

³ Χαρακτηριστικό παράδειγμα, που προέκυψε έπειτα από έρευνα, ήταν όταν διαπίστωνα πως ιδιωτικό σχολείο της Αττικής διαφημίζει πως η διδασκαλία των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου γίνεται μέσω τάμπλετ, δίνοντας με κάθε νέα εγγραφή μαθητή ένα τάμπλετ ως δώρο. Δεν υποστηρίζω πως η ορθή χρήση έξυπνων συσκευών δεν είναι απαραίτητη, όμως η μη χρήση αναλογικών μέσων και η εμπορευματοποίηση των ψηφιακών συσκευών, εγκυμονεί κινδύνους αφομοίωσης του διδακτικού περιεχομένου, περιορισμό της εξάσκησης -ειδικά στις μικρές ηλικίες- της λεπτής κινητικότητας κ.ο.κ. .

να μάθουν να μη φοβούνται κάτι τεχνικό. Εγώ ένιωθα πως ήθελα να τους δείξω πως απλώς δεν χρειάζεται να φοβούνται γενικά. Δε χρειάζεται να φοβούνται το άγνωστο. Ο φόβος δημιουργεί μια εσωστρεφή ψυχολογική διαδικασία όπου ο άνθρωπος, μη θέλοντας να εκτεθεί και να απαξιώσει το κύρος του, -αυτό που οι άλλοι πιστεύουν ή θέλει να πιστεύουν για αυτόν-, παύει να μοιράζεται. Δεν μοιράζεται με τους μαθητές του, ούτε με τους συνεργάτες του, ούτε με το οικείο του περιβάλλον. Δεν ζητούν βοήθεια, δεν σκέφτονται λύσεις, δεν εξελίσσονται, δεν είναι δημιουργικοί. Καθ' ότι εκπαιδευτικοί υπάρχει ο κίνδυνος αυτόν τον τρόπο σκέψης να τον μεταφέρουν και στους μαθητές τους, μέσα από τις διδακτικές μεθόδους τους. Σε έρευνά η Rosenfeld υποστηρίζει πως αντικρούοντας τη συνήθη υπόθεση ότι οι δυσκολίες μάθησης οφείλονται αποκλειστικά σε "ελλείψεις" του μαθητή, η Rosenfeld (1987) αντιλαμβάνεται το μαθητή ως μέρος του προγράμματος διδασκαλίας στην τάξη, οπότε οι μέθοδοι διδακτικής συντελούν στη σχολική αποτυχία του παιδιού. Με άλλα λόγια, θεωρείται ότι υπάρχει μια "διδακτική ασυμφωνία" ανάμεσα σε έναν ευάλωτο μαθητή, μια ανεπαρκή διδασκαλία και μια συγκεχυμένη αντίληψη του έργου⁴. Ποιος είναι τελικά ο *ευάλωτος μαθητής*; Ο μαθητής ή ο δάσκαλος;

Η παραπάνω σκέψη οδήγησε στην απόφαση η έρευνα να γίνει δράση, μια βιωματική δράση. Ένιωθα πως θα ήταν επικοινωνιακό οι εκπαιδευτικοί να μάθουν αλλά και να πράξουν. Και ήταν σημαντικό το βίωμα να πραγματοποιηθεί όσο μαθαίνουν και όχι όταν αποχωρήσουν από μια δράση. Για το λόγο αυτό η έρευνα στράφηκε προς τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Φυσικά ένα τέτοιο μοντέλο διδακτικής διαδικασίας χρειάζεται, κατά το Χρυσάφιδη, χρόνο για να αναπτυχθεί και να λειτουργήσει⁵. Ο χρόνος, άρρηκτα συνδεδεμένος με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς. Δεν είναι αρκετός για τη διδασκαλία, ενώ παράλληλα δεν τους δημιουργείται το κίνητρο να δουλέψουν πέρα από το ωράριό τους. Η εκ προοιμίου ανασφάλεια τους εγκλωβίζει στην παραδοσιακή διδασκαλία.

Ο Χρυσάφιδης υποστηρίζει ως αρχή πως *"η βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο, ακόμη και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δυστυχώς με τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, μόνο η προσχολική ηλικία έχει τα περιθώρια εκείνα για την αποδοτική εφαρμογή βιωματικών-επικοινωνιακών*

⁴ Rosenfeld (1987) στο Χ. Χατζηκρήστου, 2004, σελ. 262

⁵ Διδακτικές διαδικασίες βιωματικής - επικοινωνιακής μορφής δεν είναι δυνατό να καλλιεργούνται κάτω από την πίεση του χρόνου και την ταχύτητα επίτευξης της γνώσης. Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 102-103

διαδικασιών, εφόσον υπάρξει μια διαφορετική θεώρηση του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος⁶. Σκεπτόμενη αυτή την τοποθέτηση και επανερχόμενη στη φράση "για όλους", γιατί κάθε φορά που βρίσκομαι σε κάποιο εργαστήριο, πιστεύω πως η γνώση πρέπει να είναι για όλους και η διδακτική διαδικασία να ανταποκρίνεται σε όλους, αναρωτήθηκα αν η βιωματική διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής.

Εκεί τέθηκε το επόμενο κριτήριο. Ήθελα να σχεδιάσω μια δράση βιωματική, που θα εξήρε, ή καλύτερα θα αφύπνιζε, τη δημιουργική σκέψη όλων των εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικοτήτων, αλλά να απευθύνεται τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή. Βασιζόμενη στο κοινωνικό πλαίσιο της συμπερίληψης⁷, και όχι της ενσωμάτωσης, δεν επιθυμούσα να σχεδιάσω μια δράση που στη συνέχεια θα ενσωμάτωνε τροποποιήσεις καταλληλότητας για άτομα με αναπηρίες. Η δράση θα ήταν εξαρχής μία, ενιαία, κατάλληλη για όλους. Ο Hendriks χαρακτηριστικά αναφέρει πως "η "αναπηρία" και η "ικανότητα", όπως και η "διαφορά" και η "ομοιότητα" είναι συσχετιζόμενες μεταξύ τους έννοιες. Με άλλα λόγια, το ποιον αποκαλούμε "διαφορετικό" (ή "μη φυσιολογικό") εξαρτάται από το ποιον αποκαλούμε "φυσιολογικό" (ή "όμοιο")"⁸. Στην απόφαση για σχεδιασμό μιας δράσης για όλους, οι παραπάνω διαχωρισμοί δεν είχαν λόγο ύπαρξης. Παράλληλα, ήταν για μένα ένας τρόπος να αυξηθούν οι απαιτήσεις διαχείρισης της διδακτικής διαδικασίας από μεριάς των εκπαιδευτικών. Δεν επιθυμούσα μόνο να κατακτήσουν μια γνώση για να μπορούν να τη μεταδώσουν. Επιθυμούσα να μπορούν αυτή τη γνώση να τη μεταδώσουν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους σε όποιους μαθητές είχαν απέναντί τους και κυρίως να αντιληφθούν πως μπορούν κάτι τέτοιο να το πράξουν.

Εφόσον η δράση βασιζόταν στη βιωματική διδασκαλία ήταν φυσικό επακόλουθο να σχεδιαστεί στο πλαίσιο της ομάδας. Η ομάδα δίνει τη δυνατότητα της πολυφωνίας και της αλληλοστήριξης. Προσφέρει στα μέλη της, εάν λειτουργεί υγιώς, την προστασία από λάθη, τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών. Θέλησα η δράση να διαμορφωθεί σε ομάδες, μεικτές ομάδες, για να δώσει στους εκπαιδευτικούς το κίνητρο για το διαμοιρασμό των ιδεών τους, για την ισάξια

⁶ Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 105

⁷ Απορρίπτοντας τη φιλοσοφία και τις πρακτικές της ενσωμάτωσης, οι πρωτεργάτες του κοινωνικού μοντέλου πρότειναν την υιοθέτηση της αρχής της ένταξης (ένταξη = συμμετοχή + πρόσβαση) στην εκπαίδευση, η οποία, όπως υποστήριξαν εξέφραζε μια ελπίδα για το μέλλον, ενώ συγχρόνως αναγνώριζε μια ιστορία αποκλεισμού που έπρεπε να ξεπεραστεί. Corbet, 2001, Thomas et. al., 1997, στο Α. Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ.79

⁸ Hendriks, 1995, σελ. 43-44, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ. 33

αντιμετώπιση των λοιπών μελών, το σεβασμό και την αλληλοβοήθεια. Ήθελα να το εφαρμόσουν αυτό τόσο με τους συναδέλφους τους, όσο και με μαθητές γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη συνεργασία, ο χρόνος διπλασιάζεται, *δυσ* δουλεύουν *καλύτερα από έναν*, πιο γρήγορα, με περισσότερες και ποικίλες ιδέες.

Οι ιδέες που πασχίζουν να βγουν στην επιφάνεια και να υλοποιηθούν, χρειάζονται συνεργάτες και ομαδική διάθεση. Για το σχεδιασμό και τη δράση που ακολούθησε την έρευνα συνεργάστηκα με την εικαστικό-εκπαιδευτικό Χριστίνα Ντεπιάν, συνδυάζοντας μέσα από τις τεχνικές κινούμενης εικόνας, τις ΤΠΕ με τις τέχνες. Η δημιουργική σκέψη του ανθρώπου, συνδεόταν από πάντα -εσφαλμένα- με τις τέχνες. Αυτή τη θέση υιοθετεί και ένα αρκετά μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας στην Ελλάδα. Με την έλευση των ΤΠΕ και τη δυναμική τους σχέση με τις τέχνες, πολύ πριν συνδυαστούν με την εκπαίδευση, οι ψηφιακές τέχνες καλωσόρισαν τον προηγούμενο αιώνα. Η εσωτερική ανάγκη των καλλιτεχνών για δημιουργία, εξέλιξε σε μεγάλο βαθμό τα μέσα που χρησιμοποιούσαν. Για να γίνει αυτό ήταν απαραίτητη η ανάπτυξη της επιστήμης και της δημιουργίας νέων μέσων (ψηφιακών μέσων). Ο συνδυασμός ψηφιακών τεχνών και επιστήμης, εισήγαγε τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία τις τελευταίες δεκαετίες στο εξωτερικό και την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα. Ο χρόνος όμως που έχει περάσει από τότε και η ελάχιστη αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών εξακολουθεί να συντηρεί την ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς. Έτσι οι τεχνικές κινούμενης εικόνας, συνδυάζοντας τέχνη και τεχνολογία, θα μπορούσε να αποτελέσει μια εναλλακτική, διαθεματική, εκπαιδευτική δράση.

Ανταλλάξαμε σκέψεις, αναμίξαμε τα ακαδημαϊκά μας πεδία, προτείναμε ιδέες και χτίσαμε μαζί με τη Χριστίνα, ένα βιωματικό εργαστήριο κινούμενης εικόνας για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Η συνεργασία μας θέλαμε να λειτουργήσει για τους εκπαιδευτικούς ως ένα παράδειγμα, για τη δημιουργική σκέψη, που δεν έρχεται μόνη της, χρειάζεται προσπάθεια, ομαδική δουλειά, κατανόηση και σεβασμό, φέρνει όμως πρωτότυπα αποτελέσματα, επικοινωνία με τους μαθητές και δημιουργεί αυτόνομους ενήλικες. Το βιωματικό εργαστήριο πολύ πριν αναπτύξει τη δημιουργική σκέψη σε ένα σχολείο για όλους, αδημονεί να σπάσει το φόβο και αφυπνίσει τη διάθεση.

Εισαγωγή

Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματεύεται την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία ερευνά τις διαδικασίες μέσα από τις οποίες εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, μπορούν να αναπτύξουν και να εξελίξουν τη δημιουργική τους σκέψη, με κεντρικούς άξονες την επικοινωνία, τη συνεργασία και την οπτικοακουστική παιδεία. Αποτελείται από το θεωρητικό μέρος που περιλαμβάνει τις επιστημονικές αρχές γύρω από τους παραπάνω άξονες και από το πρακτικό μέρος που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια βιωματική δράση εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή μαθητών γενικής εκπαίδευσης και ενηλίκων ΑμεΑ.

Η θεωρητική μελέτη επικεντρώνεται στην ανάλυση του ορισμού της δημιουργικής σκέψης και του ρόλου που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια, αναλύονται οι αρχές της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών όπως επίσης και της συνεργατικής κουλτούρας μέσα από την οποία προκύπτουν η συνδιδασκαλία και η συνεκπαίδευση. Γίνεται αναφορά στους τρόπους λειτουργίας και διδασκαλίας σε μεικτές ομάδες και κατά προέκταση στην ομαδο-συνεργατική μάθηση και τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Κατόπιν προσεγγίζεται σε επιστημονικό και διδακτικό επίπεδο η τέχνη της κινούμενης εικόνας, η εικαστική επαφή, ως μορφή εικαστικής έκφρασης, και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, ως εργαλεία αξιοποίησης για το πρακτικό μέρος της έρευνας. Ο οριζόντιος άξονας που συνδέει τις παραπάνω έννοιες είναι η κοινωνική ψυχολογία και πιο συγκεκριμένα οι διομαδικές σχέσεις στη σχολική ψυχολογία, καθώς μελετώνται τα κίνητρα τόσο στις σχέσεις μεικτών κοινωνικών ομάδων, όσο και η μαθησιακή και διδακτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών στις ομάδες αυτές.

Στο πρακτικό μέρος, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια βιωματική δράση, προσαρμοσμένη στα παραπάνω δεδομένα η οποία μελετά την αποτελεσματικότητα των αξόνων που τέθηκαν, ως προς την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των εκπαιδευτικών, μέσα από τη διαθεματική διδασκαλία ψηφιακών τεχνών και ψηφιακών μέσων (κινούμενη εικόνα και ΤΠΕ). Στο σχεδιασμό του εργαστηρίου παρουσιάζονται το προτεινόμενο δείγμα συμμετεχόντων, το σενάριο, τα αναλογικά και ψηφιακά μέσα που θα αξιοποιηθούν, οι ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες που θα πλαισιώνουν τη δράση, και η οργάνωση της χρονικής δομής του εργαστηρίου. Στην ενότητα της υλοποίησης της βιωματικής δράσης γίνεται αναλυτική περιγραφή της καταγραφής του εργαστηρίου που πραγματοποιήθηκε, με χρονολογική σειρά. Περιλαμβάνονται όλες οι δράσεις που έγιναν σε όλα τα στάδια

διδασκαλίας, όπως η θεωρητική και η πειραματική πρακτική προσέγγιση των τεχνικών κινούμενης εικόνας, η οργάνωση και ο σχεδιασμός του βιωματικού μέρους του εργαστηρίου από τους εκπαιδευτικούς με βάση την πρώτη προσέγγιση και οι υλοποιημένες δράσεις από τους ίδιους και τους συμμετέχοντες μαθητές και ΑμεΑ.

Οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι οι εκπαιδευτικοί να διδαχθούν ένα νέο (για τους ίδιους) διαθεματικό πεδίο, και μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους, να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα βιωματικό εργαστήριο κινούμενης εικόνας για μεικτή ομάδα συμμετεχόντων, μαθητές γενικής εκπαίδευσης και ενήλικες ΑμεΑ. Παράλληλα να αξιοποιήσουν για την ολοκλήρωση του εργαστηρίου και την παραγωγή μιας ολιγόλεπτης ταινίας, τα τεχνικά και αισθητικά εργαλεία που θα διδαχθούν. Ο στόχος της ερευνητικής μελέτης είναι να αξιολογηθεί, από την καταγραφή των αποτελεσμάτων, εάν οι αρχικοί άξονες που τέθηκαν, δηλαδή της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της οπτικοακουστικής παιδείας, δημιουργούν ικανές συνθήκες για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης στους εκπαιδευτικούς και πιθανή ενσωμάτωση των γνώσεων σε μελλοντικές δράσεις που θα επιθυμήσουν να πραγματοποιήσουν στην τάξη.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή δεδομένων ήταν η επιτόπια παρατήρηση, η καταγραφή ημερολογίων, η βιντεοσκοπημένη καταγραφή και οι συνεντεύξεις στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια τα δεδομένα αναλύθηκαν από τις μετρήσιμες εντυπώσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν πριν και μετά το εργαστήριο όπως επίσης και από ποιοτικούς δείκτες μέτρησης της επικοινωνίας, της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της δημιουργικής σκέψης.

Κεφάλαιο 1

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ικανοποίηση είναι συνυφασμένη με τη δημιουργία. Ο πραγματικός καλλιτέχνης χάνει το ενδιαφέρον του για το έργο του μόλις το τελειώσει. Κανένα καλλιτεχνικό δημιούργημα δεν ικανοποιεί το δημιουργό του, γιατί αυτός επιδιώκει την τελειότητα.⁹

⁹ Neill, 1972, σ. 454

1.1 Δημιουργική Σκέψη

Το να έχει κάποιος τη δυνατότητα να αναπτύξει δημιουργική σκέψη, υποστηρίζει ο Torrance είναι τελείως διαφορετικό από το να σκέφτεται δημιουργικά¹⁰. Τί είναι αυτό που μπορεί να ενεργοποιήσει τη σκέψη και να την κάνει δημιουργική; και πρώτα από όλα τί είναι η δημιουργικότητα;

Με τον όρο δημιουργικότητα αναφέρονται οι πνευματικές διαδικασίες ή δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την παραγωγή νέων εννοιών ή θεωριών ή νέων συσχετίσεων των εννοιών ή θεωριών. Η δημιουργικότητα, για τον Ι. Παρασκευόπουλο περιλαμβάνει την ικανότητα της αναζήτησης και παραγωγής πολλών πρωτότυπων ιδεών που αποτελούν τη λύση σε προβληματικές καταστάσεις¹¹. Πολλές τοποθετήσεις έχουν γίνει την τελευταία δεκαετία για τα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας που είναι κατά τη J. Margarodi η καινοτομία, ο αυτοσχεδιασμός και η παραγωγή ασυνήθιστων ιδεών¹². Λίγα χρόνια αργότερα ο Α. Larham συμπληρώνει την ευφράδεια, την προσαρμοστικότητα, την επεξεργασία και την πρωτοτυπία θέτοντας παράλληλα και κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως αυτό της ελεύθερης ανταλλαγής ιδεών¹³. Ενώ τέλος οι Ι. Παρασκευόπουλος - Π. Παρασκευοπούλου τονίζουν ότι η ευαισθησία για τα γεγονότα, η εποικοδομητική δυσαρέσκεια, η σχετική αδιαφορία προς το κοινώς παραδεδειγμένο, ο επιπόλαιος ενθουσιασμός και το πηγαίο χιούμορ είναι χαρακτηριστικά που συγκεντρώνουν σε ένα συνδυασμό τα δημιουργικά άτομα¹⁴.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, το ερώτημα, όπως ειπώθηκε, αφορά τα χαρακτηριστικά που ενεργοποιούν τη δημιουργική σκέψη. Ξεκινώντας από το οικογενειακό και πηγαίνοντας στο σχολικό περιβάλλον, το άτομο για να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, έχει ανάγκη, κατά τον Torrance, τη συνεχή παρακίνηση, την επιβράβευση, το συναγωνισμό και κυρίως την αναζήτηση ενασχόλησης με ενδιαφέροντα πράγματα¹⁵. Αρκετές φορές όμως παρουσιάζονται εμπόδια που λειτουργούν ανασταλτικά στην ενεργοποίηση της δημιουργικότητας. Τα εμπόδια αυτά χωρίζονται σε προσωπικά και κοινωνικά. Τα προσωπικά εμπόδια αφορούν τις εσωτερικές ανησυχίες του ατόμου, όπως είναι το άγχος, η ανασφάλεια, οι συνήθειες και οι φόβοι ενώ τα κοινωνικά αφορούν τις απαιτήσεις του περίγυρου, των γονέων, των δασκάλων, των φίλων και αργότερα των συναδέλφων. Σε αυτή την περίπτωση είναι αναγκαία η δημιουργία, όπως το ονομάζει η Ε. Θεοδότου, ενός θετικού

¹⁰ E. Torrance, 1987, στο Ε. Θεοδότου, 2015

¹¹ Ι. Παρασκευόπουλος, 2008

¹² J. Margarodi, 2003, στο Ε. Θεοδότου, 2015

¹³ Α. Larham, 2007, στο Ε. Θεοδότου, 2015

¹⁴ Ι. Παρασκευόπουλος - Παρασκευοπούλου, 2009, στο Ε. Θεοδότου, 2015, σελ.18-20

¹⁵ E. Torrance, 1987, σελ. 14 στο Ε. Θεοδότου, 2015

κλίματος που θα κάνει το άτομο να νιώσει ασφάλεια και να μοιραστεί με το σύνολο τις ασυνήθιστες και πρωτότυπες ιδέες του¹⁶.

Η καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο αποτελεί έναν τρόπο εργασίας που στοχεύει όχι στην παροχή μιας σειράς γνώσεων και ικανοτήτων, αλλά στην καλλιέργεια της ίδιας της ικανότητας του μαθητή να μαθαίνει, της ικανότητας δηλαδή, κατά τον Κ. Χρυσάφιδη να λύνει προβλήματα και να προσεγγίζει μέσα από δική του προσπάθεια τη γνώση¹⁷. Τα καλλιτεχνικά μαθήματα¹⁸ είναι αυτά που κατά μία γενικότερη αντίληψη, από ένα μεγάλο ποσοστό των ανθρώπων, θεωρούνται ελεύθερα ως προς τη δημιουργική σκέψη και δίνουν την δυνατότητα στον άνθρωπο να κάνει αυτό που έχει πιο πολύ ανάγκη, να εκφραστεί ελεύθερα. Αρκεί όμως η ελευθερία έκφρασης στις τέχνες για να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα; Η απάντηση είναι αρνητική. Όπως προαναφέρθηκε η δημιουργική σκέψη, που παράγει τη δημιουργικότητα, είναι αυτή η σκέψη που αναζητά μία λύση σε ένα ζήτημα και ψάχνει (και βρίσκει) τρόπους μη συνηθισμένους για να το επιτύχει. Συμπεραίνεται λοιπόν πως όση ελευθερία έκφρασης και αν υπάρχει η δημιουργική σκέψη χρειάζεται κάποιους περιορισμούς (ή και κανόνες) για να αναπτυχθεί. Χωρίς κάποιο πρόβλημα προς επίλυση, δεν υπάρχει στόχος άρα δεν υπάρχει και ανάπτυξη (ή εξέλιξη) οποιασδήποτε σκέψης. Ο παραπάνω συλλογισμός δεν αναιρεί το γεγονός πως μέσω της τέχνης αναπτύσσεται η δημιουργικότητα, χρειάζονται όμως συνδυαστικά, και άλλα μαθησιακά εργαλεία για την ουσιαστική εξέλιξη της σκέψης.

Για να μπορέσει ο μαθητής να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μέλλοντος και να κινηθεί δημιουργικά στην παραπέρα πνευματική του πορεία, χρειάζεται όχι τόσο η συσσώρευση γνώσεων, όπως υποστηρίζει ο Κ. Χρυσάφιδης, αλλά η καλλιέργεια των συνθηκών εκείνων και η ανάπτυξη των ικανοτήτων, που θα δημιουργήσουν ένα σύστημα σκέψης και δράσης απαλλαγμένο από την πρωτοκαθεδρία των γνώσεων (πληροφοριών), τη θέση των οποίων θα πρέπει να πάρει η σκέψη. Πρόκειται στην περίπτωση αυτή για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης¹⁹.

Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας, αναφέρει ο D. Starbuck, είναι μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για όλους, μικρούς, μεγάλους, γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς όπως υποστηρίζει, η ιδέα πίσω από την ανάπτυξη της δημιουργικότητας είναι να εμπλουτίσει τη μαθησιακή διαδικασία²⁰ αλλά και να

¹⁶ Ε. Θεοδότου, 2015, σελ. 21

¹⁷ Metzlig/ Schuster, 1982, στο Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 66

¹⁸ αναφορά στον όρο καλλιτεχνικά μαθήματα με την ευρύτερη (γενικευμένη) έννοια που περιλαμβάνει τη διδασκαλία όλων των ειδών τέχνης, τόσο στη σχολική κοινότητα (ανήλικοι μαθητές) όσο και στη δια βίου μάθηση (ενήλικες μαθητές)

¹⁹ Μ. Wagenschein, 1968 - Metzlig/Schuster, 1982 - G. Steindorf, 1985 - W. Pallasch, 1987, στο Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 66

²⁰ D. Starbuck, 2006, σελ.2, στο Ε. Θεοδότου, 2015, σελ. 20

προετοιμάσει για το μέλλον ένα άτομο σκεπτόμενο που αναζητά πρωτότυπες προσεγγίσεις σε κάθε ζήτημα που προκύπτει είτε "ζωγραφίζει καλά" είτε όχι, είτε "χειρίζεται τα μηχανήματα καλά" είτε όχι. Πώς επιτυγχάνεται αυτό; Παρά την ατομική προσπάθεια για την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, μεγάλο κοινωνικό εμπόδιο παραμένουν οι απαιτήσεις του περιγυρου²¹, όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω. Αν όμως ο περίγυρος βρισκόταν στην ίδια ομάδα και έπρεπε και αυτός να σκεφτεί δημιουργικά; Τότε η επικοινωνία τοποθετείται σε διαφορετική βάση και η εκπαιδευτική διαδικασία από ατομική γίνεται ομαδική, τόσο για το δάσκαλο όσο και για τους μαθητές.

Εφόσον η συγκεκριμένη έρευνα αναζητά τρόπους για να αναπτύξει τη δημιουργική σκέψη στους μελλοντικούς ενήλικες και ένα μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης τους γίνεται όχι μόνο στην κοινωνία αλλά και στο σχολικό περιβάλλον, τότε η έρευνα ξεκινά ένα βήμα πριν, αναπτύσσοντας τη δημιουργική σκέψη στην πηγή της πληροφορίας και της γνώσης, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς.

1.2 Εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση στους ανήλικους μαθητές είναι αρκετά διαφορετική από ότι στους ενήλικες. Η προσέγγιση της γνώσης σε άτομα με υπό διαμόρφωση απόψεις είναι και οφείλει να είναι τροποποιημένη από την προσέγγιση σε ανθρώπους με ήδη διαμορφωμένες απόψεις και κοινωνικές αντιλήψεις. Πριν όμως τη θεωρητική ανάλυση για την εκπαίδευση ενηλίκων, και στη συγκεκριμένη έρευνα εκπαιδευτικών, είναι αναγκαίο να δοθεί ο ορισμός για δύο έννοιες της ψυχολογίας, βασικές και απαραίτητες για την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, τις στάσεις και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας.

Η **στάση** είναι η τοποθέτηση ενός υποκειμένου σε σχέση με αντικείμενα αξίας: έχει πάντοτε μια γνωστική διάσταση (περιεχόμενο), παρουσιάζει μια συναισθηματική πολικότητα, είναι επίκτητη και βεβαίως μπορεί να αλλάξει. Γενικά οι στάσεις έχουν, σύμφωνα με τον W. McGuire τρεις συνιστώσες²²: τη γνωστική (αφορά τον τρόπο με τον οποίο το αντικείμενο γίνεται αντιληπτό), τη συναισθηματική (ή συγκινησιακή, που έχει να κάνει με τα συναισθήματα του προσώπου έναντι του αντικειμένου της στάσης-του αρέσει ή όχι, το αγαπά ή όχι κλπ.) και τη συμπεριφορική (που σχετίζεται με τις συμπεριφορικές στάσεις του προσώπου σε σχέση με το αντικείμενο). Εάν πάρουμε για παράδειγμα τη στάση ενός εκπαιδευτικού απέναντι

²¹ Ως περίγυρος ορίζονται οι σημαντικοί άλλοι, δηλαδή η οικογένεια, οι φίλοι, οι συμμαθητές, οι σύντροφοι ή οι συνεργάτες.

²² W. McGuire, 1969, σελ. 155-157, στο Σ. Παπαστάμου, 2006, σελ. 135

σε μία φωτογραφική μηχανή, η γνωστική του συνιστώσα θα είναι εάν τη θεωρεί εργαλείο ή μηχανήμα καταγραφής ή μέσο παραγωγής τέχνης κ.ο.κ., η συναισθηματική θα είναι αν του αρέσει να φωτογραφίζει ή όχι και η συμπεριφορική είναι αν την αντιμετωπίζει ως κάτι εύκολο ή δύσκολο προς εκμάθηση, αν τολμά να τη χρησιμοποιήσει ή φοβάται και τη δίνει σε άλλους κ.ο.κ.. Οι σημασίες των στάσεων είναι πολλές και συχνά αντιφατικές. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται η ατομική αντίδραση και το συλλογικό έργο, ο αμείωτος "χαρακτήρας" ενός ατομικού ή συλλογικού υποκειμένου και έκφρασή της (ενίοτε ευμετάβλητης) γνώμης του. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο πάντως, υποστηρίζει ο Σ. Παπαστάμου, πρόκειται για μια λέξη που αναφέρεται στο πώς οι άνθρωποι τοποθετούνται απέναντι στο περιβάλλον τους, έννοια που περιλαμβάνει τόσο την κατανόηση όσο και την αξιολόγησή του όσο και τη δράση ως προς αυτό²³.

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι νοητικές οντότητες. Συγκροτούνται τόσο από αφηρημένα όσο και από συγκεκριμένα στοιχεία (έννοιες και εικόνες αντίστοιχα). Σε κάθε αναπαράσταση, αυτά τα στοιχεία έχουν μια καθορισμένη δομή. Για τις περισσότερες αναπαραστάσεις, τα συγκεκριμένα στοιχεία ή εικόνες είναι και τα πιο σημαντικά. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η αναπαράσταση χτίζεται γύρω από αυτό που ο S. Moscovici αποκαλεί παραστατικό πυρήνα (figurative nucleus). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις παρέχουν στους ανθρώπους, στην κυριολεξία, τα μέσα για την κατανόηση και την αποτίμηση του κόσμου τους. Για τον S. Moscovici, κάθε σκέψη και κατανόηση βασίζεται στις διεργασίες των κοινωνικών αναπαραστάσεων²⁴. Παίρνοντας ως παράδειγμα ξανά τη φωτογραφική μηχανή η κοινωνική αναπαράσταση του ατόμου αφορά αυτή τη φορά την οντότητα και χρήση του αντικειμένου σε μια διαδικασία, δηλαδή τη φωτογράφιση, και την τοποθέτηση του ατόμου έπειτα από τη σύνθεση στοιχείων και εικόνων (στάσεων και γνώσεων) επ' αυτής. Πώς αντιμετωπίζει τη φωτογράφιση; είναι για επαγγελματικούς λόγους; για ερασιτεχνικούς; για ακαδημαϊκούς; είναι δύσκολη; εύκολη; μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία; αν ναι, σε ανήλικους, ενήλικες, ηλικιωμένους, ΑμεΑ; κ.ο.κ.. Σε μία προσπάθεια σύνδεσης των στάσεων και των αναπαραστάσεων οι Διαμαντάκη κ.α. υποστηρίζουν πως η στάση εκφράζει το γενικό προσανατολισμό του ατόμου απέναντι στο αντικείμενο της αναπαράστασης²⁵.

Σημαντικό μέρος της βιβλιογραφικής έρευνας είναι η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και η κατανόηση των αναπαραστάσεων τους για τη δημιουργικότητα. Η αλλαγή της στάσης του

²³ Σ. Παπαστάμου, 2006, σελ. 133

²⁴ Moscovici, 1976, στο M. Wetherell, J. Potter, 2009, σελ. 195

²⁵ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 54

εκπαιδευτικού έχει ως αποτέλεσμα και την αλλαγή των αναπαραστάσεών του σε σχέση με το περιβάλλον. Όμως πριν από αυτό έχει μεγάλη σημασία η καταγραφή της αρχικής του σκέψης και αντίληψης της πραγματικότητας, η οποία είναι σε μεγάλο βαθμό διαμορφωμένη εφόσον είναι ενήλικας. Πολλώ δε μάλλον στην περίπτωση που είναι εκπαιδευτικός και όχι μόνο έχει αναπτύξει διαμορφωμένη άποψη αλλά τη θωρακίζει και μέσα από την "υποχρέωσή" του στο αλάνθαστο (ως πηγή πληροφόρησης της γνώσης)²⁶.

Απέναντι από την τοποθέτηση των μαθητών (αλλά και των ερευνών) βρίσκονται οι σκέψεις και οι φόβοι μερίδας εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ με μεγάλη επιφυλακτικότητα. Φοβούμενοι ότι θα χάσουν τη δουλειά τους καθώς τα πανίσχυρα μηχανήματα θα αντικαταστήσουν το δάσκαλο ως πηγή γνώσης και αξιολόγησης, τήρησαν εξαρχής αρνητική στάση απέναντι στα νέα μέσα. Άλλοι, μη γνωρίζοντας για τί ακριβώς πρόκειται και ως εκ τούτου μη έχοντας διαμορφώσει συγκεκριμένη άποψη, τήρησαν ουδέτερη ή παθητική στάση. Άλλοι πάλι, εντυπωσιασμένοι από τις δυνατότητες των υπολογιστών, τους υποδέχθηκαν με ενθουσιασμό²⁷. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς επιφυλακτική στάση στις ΤΠΕ διατηρούν και οι γονείς, ως σημαντικοί άλλοι, οι οποίοι πολλές φορές καθώς δεν γνωρίζουν πως να διαχειριστούν τα ψηφιακά μέσα και τις νέες τεχνολογίες με διαφορετικό (καινοτόμο/εναλλακτικό άρα δημιουργικό τρόπο) απομακρύνουν τα παιδιά (πολλές φορές και με επιτακτικό τρόπο) από αυτά λέγοντάς τους πως έτσι θα απομονωθούν και θα "αποβλακωθούν"²⁸.

Οι ενήλικες μαθητευόμενοι είναι περισσότερο ευάλωτοι στο άγχος διότι ο φόβος μιας πιθανής αποτυχημένης αντίδρασής τους σε νέες καταστάσεις είναι αυξημένος σε σχέση με το άγχος αποτυχίας νεωτέρων ατόμων. Ο ρυθμός τους είναι αρκετά βραδύτερος διότι χρειάζονται πολύ περισσότερες ασκήσεις και επαναλήψεις. Η μάθηση του νέου πρέπει, κατά τους J. Wedman και M. Heller, να συνδυάζεται με την ανάγκη των ενηλίκων για αίσθηση ελέγχου. *"Στην αίσθηση ελέγχου συμβάλει περαιτέρω και η δυνατότητα των ενηλίκων να συμμετέχουν στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων της εκπαίδευσής τους και ειδικότερα στον καθορισμό των στόχων και την επιλογή των θεμάτων. Η αίσθηση ελέγχου, τέλος, ολοκληρώνεται και με τη*

²⁶ η αλλαγή της συμπεριφοράς δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από τη θέληση, διότι η συμπεριφορά, ελέγχεται από εξωτερικά ερεθίσματα που τη διατηρούν. Σ. Παπαστάμου, 2006, σελ. 167

²⁷ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 44

²⁸ Συχνά εκλαμβάνεται η εκπαιδευτική χρήση των νέων τεχνολογιών ως τμήμα μιας συνολικότερης τάσης προς μια κοινωνία τεχνοκρατούμενη και καπιταλιστική. Αυτό το επιχείρημα πιθανώς να εντάσσεται σε εκείνη την πλευρά των επιχειρημάτων που προκρίνει ότι η χρησιμοποίηση του υπολογιστή όχι μόνο δεν προάγει την κριτική σκέψη αλλά "δεν είναι τίποτα άλλο από τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μηχανισμού στην παραγωγή στελεχών για τη διευρυμένη αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος" Ραβάνης Κ., "Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην Εκπαίδευση", Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 17, Ιούλ. 1984, σ. 18, στο Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 143-144

δυνατότητα ανατροφοδότησης, της γνώσης δηλαδή της αποτελεσματικότητας των προσπαθειών τους-μέσω κάποιας μορφής αξιολόγησης- σε κάθε βήμα της διαδικασίας μάθησης²⁹.

Στην παρούσα έρευνα θα αξιοποιηθούν ως εργαλεία για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης τόσο οι ΤΠΕ όσο και συγκεκριμένες μορφές τέχνης. Έχει μεγάλο ενδιαφέρον η μελέτη των στάσεων των εκπαιδευτικών επ' αυτών. Σε παρελθοντική έρευνα³⁰ που πραγματοποιήθηκε το 2001³¹ σχετικά με τις ΤΠΕ και την αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα παρουσιάζονται ορισμένα αξιολογικά ευρήματα. Η αρνητική στάση που εντοπίστηκε για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους διδάσκοντες αφορούσε όπως προέκυψε και από τις συνεντεύξεις κυρίως στο φόβο για τη μη κεκτημένη γνώση. Το νέο γνωστικό αντικείμενο (υπολογιστές, νέα μέσα, βίντεο, κινητό τηλέφωνο, διαδίκτυο) ήταν κάτι για το οποίο δεν είχαν επιμορφωθεί ή πιο ορθά εκπαιδευτεί. Το αντιμετώπιζαν ως κάτι ξένο, ως κάτι που σύντομα θα αντικαθιστούσε το δάσκαλο στην αίθουσα και ως κάτι που θα οδηγούσε τους μαθητές σε μία μη κριτική, συστημική κατάκτηση της γνώσης. Παράλληλα η ανάγκη της κοινωνίας για επαφή με την Κοινωνία της Πληροφορίας αυξανόταν με γεωμετρική πρόοδο και ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός³² κατακτούσε έδαφος ξεκινώντας από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες ηλικίες.

Στο σύγχρονο αίτημα του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού³³ που παραμένει έως και σήμερα, αρκετά χρόνια αργότερα από τη συγκεκριμένη έρευνα, προφανώς,

²⁹ Wedman J., Heller M., (1984), "Concerns of Teachers about Educational Computing", AEDS Journal, 18 (1), σ. 31-40, στο Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 200-214

³⁰ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα

³¹ ως παλαιότερη αναφέρεται με κάθε επιφύλαξη

³² Η έννοια του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού (Computer Literacy) ορίζεται λειτουργικά (Μπίκος Κ., στο Τεχνολογία και Εκπαίδευση (1989) Πρακτικά Γ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ορθόδοξης Ακαδημίας Κρήτης, σ. 313. Για διαφορετικές προσεγγίσεις στον ορισμό του αλφαριθμητισμού στα ΜΜΕ, βλ. Ντάβου Μπ., (2000), όπ. π.) ως εκείνες οι γνώσεις, οι δεξιότητες αλλά και οι στάσεις οι οποίες εξασφαλίζουν την αποτελεσματική συμμετοχή στις καθημερινές δραστηριότητες μιας τεχνοκρατούμενης κοινωνίας. Πρόκειται δηλαδή για μια κοινωνική νόρμα αλλά κυρίως για την ικανότητα προσαρμογής σε αυτήν. Από αυτόν τον ορισμό προκύπτει η σημασία μελέτης και των στάσεων. Υπονοεί δηλαδή ότι για να συμμετέχει ένα άτομο αποτελεσματικά στις καθημερινές δραστηριότητες μιας τεχνοκρατούμενης κοινωνίας, χρειάζεται πέρα από γνώσεις και δεξιότητες να έχει αναπτύξει ανάλογα θετικές και απαλλαγμένες από προκαταλήψεις στάσεις απέναντι στη νέα τεχνολογία. Αυτό θεωρείται προαπαιτούμενο για την κριτική αξιολόγηση και αξιοποίηση των νέων μέσων και τεχνολογιών. Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 154-156

³³ Πίσω από την έννοια του τεχνολογικού αναλφαριθμητισμού πολλοί διακρίνουν κατ' αρχήν μια απειλητική πρόβλεψη, η οποία προειδοποιεί ότι όσα μέλη της κοινωνίας δεν θα κατέχουν την ικανότητα εκμετάλλευσης των δυνατοτήτων της τεχνολογίας της Πληροφορικής, δεν θα μπορούν στο μέλλον να καταλάβουν υψηλές επαγγελματικές ή κοινωνικές θέσεις και ότι αντίθετα θα καταδικαστούν σε ένα περιθώριο αντίστοιχο αυτού στο οποίο είναι καταδικασμένοι όσοι σήμερα είναι αναλφάβητοι ως προς τη γραφή και την ανάγνωση. (αυτό βέβαια σήμερα είναι πραγματικότητα) Στο χώρο της εκπαίδευσης, η έννοια του τεχνολογικού αναλφαριθμητισμού αφορά τόσο τους μαθητές όσο και τους καθηγητές. Αποστολή του σύγχρονου σχολείου είναι να βοηθήσει με τα κατάλληλα παιδαγωγικά μέτρα τους μαθητές να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την

οφείλονται τα αισθήματα άρνησης, φόβου, ανασφάλειας και άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς από τη μία συνειδητοποιούν το γνωστικό τους έλλειμμα, ενώ από την άλλη καλούνται να το καλύψουν "δαμάζοντας" ένα ολότελα νέο γνωστικό αντικείμενο και μέσο. Αυτά τα αισθήματα πίεσης και άγχους, υποστηρίζουν οι Κ. Διαμαντάκη κ.α., πιθανώς να ευθύνονται για το στοιχείο της δυσκολίας το οποίο οι εκπαιδευτικοί προσαρτούν στις ΤΠΕ και το οποίο συχνά εκφράζουν με αγωνία. *"Όλα αυτά τα μέσα είναι κάτι καινούργιο και δύσκολο, κάτι που για να το μάθεις χρειάζεται να αφιερώσεις πολύ χρόνο και πολλή προσπάθεια"* αναφέρουν σε απόσπασμα συμμετέχοντες της έρευνας. Εν τούτοις, συχνά δίνεται η εντύπωση ότι η δυσκολία τους χρησιμοποιείται ως ένας μηχανισμός εκλογίκευσης της μη ενασχόλησής τους με αυτά³⁴.

Οι θεωρητικές σχέσεις μεταξύ στάσης και μάθησης είναι πολύπλοκες. *"Γενικά μπορούμε να πούμε"*, αναφέρει ο Σ. Παπαστάμου, *"ότι η στάση μαθαίνεται, επηρεάζει την ικανότητα μάθησης και διαφοροποιεί μεταξύ τους ποικίλα είδη μάθησης"*³⁵. *"Η γνώση και η εμπειρία είναι οι παράγοντες που μετασχηματίζουν τις αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις ΤΠΕ αλλά και ευρύτερα ως προς οποιοδήποτε εργαλείο. Όσο περισσότερη γνώση και εξοικείωση έχει ένας εκπαιδευτικός με ένα εργαλείο τόσο ρεαλιστικότερες γίνονται οι αναπαραστάσεις του, τόσο θετικότερη η στάση του και τόσο μεγαλύτερη η προθυμία και η ετοιμότητά του για εμπλοκή σε μια διαδικασία εξοικείωσης και συστηματικής χρήσης. Όσο περισσότερο αυξάνει η γνώση των εκπαιδευτικών και η εμπειρία τους στα νέα μέσα τόσο θετικότερες στάσεις αποκτούν. Κι όσο θετικότερες στάσεις αποκτούν τόσο περισσότερο θα τα χρησιμοποιούν στο διδακτικό τους έργο"*. Η παραπάνω διαπίστωση των Κ. Διαμαντάκη κ.α. τονίζει με έμφαση την ανάγκη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τα νέα μέσα, διότι όσο περισσότερο τα αξιοποιούν, τόσο περισσότερο ενθαρρύνονται για συστηματικότερη, αποτελεσματικότερη και συχνότερη χρήση τους. Με τη χρησιμοποίηση των νέων μέσων θα διαπιστώσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πως είναι εσφαλμένη και αβάσιμη η γνώμη όσων νομίζουν ότι είναι δύσκολη ή απειλητική η χρήση των μέσων αυτών και θα κατανοήσουν ότι ο ρόλος του καθηγητή στο μέλλον όχι μόνο δε θα απαξιωθεί αλλά θα έχει τη δυνατότητα να αναδειχθεί και να γίνει ουσιαστικότερος³⁶.

επιτυχημένη συμμετοχή τους στη σύγχρονη καθημερινή ζωή, αλλά για να γίνει αυτό απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να διαθέτει αυτές τις ικανότητες τις οποίες καλείται να εμψυχήσει στους μαθητές του. Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 154-156

³⁴ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 154-156

³⁵ Σ. Παπαστάμου, 2006, σελ. 133

³⁶ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 246, 254, 319-320

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύ διαφορετική από την απλή εκπαίδευση. Η ιδιαιτερότητά της και μάλιστα σε αντικείμενα όπως οι ΤΠΕ και οι τέχνες, έγκειται στις διαφορετικές ανάγκες και δυνατότητες των ενηλίκων και μάλιστα των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει κατά τους Κ. Διαμαντάκη κ.α. ότι οποιαδήποτε εκπαίδευση (εργαστήριο, σεμινάριο ή επιμόρφωση εκπαιδευτικών) οφείλει να είναι προσαρμοσμένη στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και συγχρόνως να παρέχει κίνητρα. Ένα τέτοιο κίνητρο, ίσως το σημαντικότερο είναι η προοπτική της έμπρακτης χρήσης όσων μαθαίνουν θεωρητικά με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρουν ουσιαστικά και να διευκολύνουν την καθημερινή διδακτικο-μαθησιακή πράξη. Κυρίως όμως χρειάζεται το στοιχείο της βιωματικής εμπειρίας³⁷.

Η βιωματική εμπειρία είναι "το βάπτισμα του πυρός" για την κατάκτηση της γνώσης. Οι ενήλικες μαθητές την έχουν τόσο ανάγκη όσο και οι ανήλικοι και μόνο με αυτήν μπορούν πραγματικά να αφομοιώσουν κάτι νέο. Να τολμήσουν, να κάνουν λάθος, να δοκιμάσουν και να επιβραβευθούν. Η κατάκτηση της γνώσης μέσα από τη βιωματική εμπειρία δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να νοιώσει τη σιγουριά που χρειάζεται και την ασφάλεια για να μοιραστεί την κεκτημένη γνώση με τους μαθητές του. Η ασφάλεια αυτή θα τον κάνει να την αξιοποιήσει ως ένα νέο εργαλείο και να αναζητήσει διαφορετικούς, καινοτόμους τρόπους χρήσης της για την προσέγγιση άλλων γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης (ολοκληρωμένη προσέγγιση). Η διαθεματικότητα, που στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιείται μέσα από τη σύνδεση των ΤΠΕ με τις τέχνες, είναι το εργαλείο για τη δημιουργική μάθηση και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης στον εκπαιδευτικό που ακολούθως θα το μεταδώσει στους μαθητές του. Είναι μια ευκαιρία για μια διαφορετική διδασκαλία και έναν εμπλουτισμό του περιεχομένου της πληροφορίας με τη συνεργασία με συναδέλφους διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Η βιωματική γνώση οδηγεί στη διαθεματικότητα και η επιτυχημένη διαθεματική προσέγγιση μπορεί να μέσα από τη συνεργατική διδασκαλία³⁸, ή αλλιώς συνδιδασκαλία.

³⁷ Συνεχίζουν υποστηρίζοντας πως "Αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν εκπαιδεύουν (όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο) αλλά με τις τεχνικές και τα μέσα που οι ίδιοι έπειτα θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν, αν δηλαδή οι ίδιοι δεν βιώσουν την ενσωμάτωση των νέων μέσων στη διαδικασία της εκπαίδευσης και της ανακαλυπτικής μάθησης, τότε δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί μια πραγματική εξοικείωση η οποία μπορεί να συμβάλλει στην "αποδαίμονοποίηση" της χρήσης των νέων τεχνολογιών και στη μείωση των αισθημάτων ανεπάρκειας, μη ελεγχιμότητας και δέους που διαπερνούν εγκάρσια την αμφιθυμική τους στάση". Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ.200-214

³⁸ συνεργατική κουλτούρα

1.3 Συνδιδασκαλία

Σήμερα, καμιά επιχείρηση δε θα σκεφτόταν να μη στηρίζεται στην ομαδική δουλειά, υποστηρίζει ο G. De Vecchi. "Όλοι αναγνωρίζουν πως αυτή αποτελεί μια ασύγκριτη πηγή δημιουργικότητας, δυναμισμού, και άρα πλούτο και σημαντικό παράγοντα επιτυχίας. Ωστόσο", αναφέρει σε παράδειγμά του για τη συνεργασία, "πολλοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να δουλεύουν μόνοι και να κάνουν τις ίδιες προετοιμασίες, τις ίδιες έρευνες ο καθένας μόνος του, πράγμα που δεν παρακινεί τους μαθητές (αλλά ούτε και τους ίδιους) να δουλέψουν μαζί! Η ικανότητα ομαδικής εργασίας θεωρείται από πολλούς επικεφαλείς επιχειρήσεων μία από τις πιο σημαντικές. Γνωρίζουμε ότι η απομόνωση είναι μία από τις κύριες αδυναμίες των εκπαιδευτικών. Δουλεύοντας τον περισσότερο καιρό μόνοι τους και μην έχοντας εκπαιδευτεί στην ομαδική δουλειά, πολλοί βιώνουν με κάποιο άγχος τις επαναστάσεις που ξεκινούν τώρα στον τομέα αυτό. Και όμως, πως μπορούμε να αντιληφθούμε διαφορετικά την εκπαίδευση των πολιτών και των εργαζομένων του μέλλοντος, όταν γνωρίζουμε ότι μία από τις σημερινές απαιτήσεις του οικονομικού συστήματος αντιστοιχεί ακριβώς στην ικανότητα λειτουργίας μέσα στην ομάδα³⁹;

Οι εκπαιδευτικοί, ως μια συγκεκριμένη κοινωνική και επαγγελματική ομάδα, διέπονται από αυτό που οι Sharp και Green ονομάζουν "ιδεολογίες των εκπαιδευτικών" ή "διδακτικές οπτικές"⁴⁰. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδεολογίες που συντίθεται από γενικές ιδέες και πεποιθήσεις για τη φύση της γνώσης και την ανθρώπινη φύση και που γεννούν πεποιθήσεις σχετικά με τα κίνητρα και τη μάθηση. Περιλαμβάνουν επίσης ορισμένη αντίληψη της κοινωνίας και της θέσης της εκπαίδευσης μέσα σε αυτή, καθώς και ένα σύνολο ιδεών και πεποιθήσεων για το ρόλο του δασκάλου και τα προσόντα που απαιτεί. Αυτές οι ιδέες επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος αξιολογεί όλους τους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από τους μαθητές και τη δική του επιτυχία ως τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος και τις διάφορες διδακτικές στρατηγικές.

Αρκετοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους για το πως οι συνάδελφοί τους λειτουργούν εκπαιδευτικά. Παράλληλα, σε παρατήρηση έρευνας διαπιστώνεται πως οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευτικούς διαρθρώνονται γύρω από δύο άξονες, αυτόν της διαφοροποίησης, όπου ο ομιλών διαφέρει από τους συναδέλφους του ως προς ένα ή περισσότερα σημεία και αυτόν της ομοιοθεσίας με τους συναδέλφους, όπου συνήθως η αναφορά πλέκεται γύρω από την ομάδα των εκπαιδευτικών στην οποία ο ομιλών εντάσσει τον εαυτό του.

³⁹ G. De Vecchi, 2003, σελ. 234, 239

⁴⁰ Blackledge D., Hunt B., (1993), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, σελ. 334

"Μερικές φορές δίνεται η εντύπωση ότι ένας εκπαιδευτικός μιλά για "αυτούς" ή για "εμάς" στην προσπάθειά του να αποφύγει να μιλήσει προσωπικά ως "εγώ" συγχωνεύοντας την προσωπική του εμπειρία ή άποψη με αυτή της συλλογικής εμπειρίας της ομάδας των εκπαιδευτικών. Η προβλητική διαδικασία⁴¹, το να μιλάμε για τον εαυτό μας μιλώντας για τους άλλους, συνήθως γίνεται από φόβο ή παρανόηση, από την επιθυμία τοποθέτησης του εαυτού σε καλύτερη θέση και αποφυγή της αυτοέκθεσης και από την τάση μετατόπισης μιας ευθύνης⁴² που ασυνείδητα βιώνεται ως ατομική. Αυτό που επιτυγχάνεται είναι ότι δίνεται μια εντύπωση "ουδετερότητας του ομιλούντος" μέσα από την οποία ο ερευνητής καλείται να ανιχνεύσει την προσωπική του άποψη. Η κριτική προς τους συναδέλφους η οποία μπορεί να θεωρηθεί και ως αυτοκριτική, κυρίως στρέφεται γύρω από την αδιαφορία, τον συντηρητισμό και την άγνοια των εκπαιδευτικών⁴³". Το ζήτημα που προκύπτει από αυτές τις διαπιστώσεις είναι η εστίαση στην πηγή πίσω από τις αρκετά επιφυλακτικές ή αρνητικές τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών για τους εκπαιδευτικούς (ή για τον ίδιο τους τον εαυτό μέσα από τους χαρακτηρισμούς τους για τους συναδέλφους τους). Ο φόβος της έκθεσης σε μια *συν-διδασκτική πρωτοβουλία* πηγάζει από την ελλιπή γνώση του εκπαιδευτικού γύρω από ένα αντικείμενο (και πολλές φορές το ίδιο το δικό του διδακτικό αντικείμενο). Θωρακίζεται με αυτόν τον τρόπο γύρω από την απομόνωσή του (θωρακίζοντας παράλληλα το ίδιο το μάθημα και τους μαθητές του), αρνούμενος να ζητήσει κάποια βοήθεια ή συνεργασία από κάποιον άλλο συνάδελφό του. Αρνούμενος να σκεφτεί να λειτουργήσει ομαδικά (ή δίνοντας μια διαφορετική διάσταση στην έννοια της ομάδας) και συνεργατικά, δηλαδή δημιουργικά.

"Η λέξη ομάδα ορίζει πραγματικότητες συχνά πολύ διαφορετικές", αναφέρει η P. Mahieu. Δεν αρκεί να υπάρχει ένα σύνολο εκπαιδευτικών για να συγκροτηθεί μια ομάδα. Ένα σύνολο γίνεται ομάδα όταν υπάρχει συγκρότηση ενός πραγματικού κοινού σχεδίου, με κοινούς διδακτικούς στόχους, καταμερισμό εργασιών, διάδοση της πληροφορίας και οργάνωση⁴⁴. Αν και προτείνεται από την ελληνική νομοθεσία ως πρότυπο μοντέλο διδασκαλίας, η συνεργατική κουλτούρα ("η ομαδική δουλειά") δεν είναι ένας συνηθισμένος τρόπος μάθησης για τα ελληνικά σχολεία. Αυτό βέβαια δεν την κάνει λιγότερο απαραίτητη από ότι πραγματικά είναι. Οι εκπαιδευτικές

⁴¹ Αυτός ο "μηχανισμός προβολής" (σχ. με τις προβλητικές διαδικασίες, βλ. Ναυρίδης Κλ., (1994), όπ.π., σ. 148.) ενεργοποιείται συχνά σε πλαίσια αλληλεπιδράσεων και συνεντεύξεων. Έτσι, το γεγονός και μόνο ότι ζητάμε από ένα υποκείμενο να μιλήσει για τον εαυτό του, να μας πει τί κάνει, τί δεν κάνει ή τί θα έκανε ή πως σκέφτεται ο ίδιος, προκαλεί συχνά διάφορες αναστολές στον ερωτώμενο. Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 67

⁴² M. Wetherell, 2005, σελ. 127

⁴³ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 221-222

⁴⁴ P. Mahieu, Le Travail d'Equipe, Hachette Education, coll. "Nouvelles approches", 1992, στο G. De Vecchi, 2003, σελ. 242

ανάγκες των μαθητών αυξάνονται τόσο ραγδαία που μόνος του ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να τις καλύψει. Η συνεργασία με τους συναδέλφους δημιουργεί περιβάλλον συλλογικής νοημοσύνης και συναδελφικής κοινότητας, στο οποίο ο εκπαιδευτικός πιο εύκολα παλεύει τα προβλήματα μιας συνεχώς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας, καταπιάνεται με το νέο και άγνωστο, επεμβαίνει δυναμικά και διαμορφώνει καταστάσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Μέσω της συνεργατικής κουλτούρας, δημιουργείται μια συλλογική επαγγελματική εμπιστοσύνη, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν πιο συλλογικά και να συνεργάζονται με τρόπο που η μεταξύ τους συνεργασία να δημιουργεί πηγές ανατροφοδότησης και συλλογισμού της πρακτικής τους, σχεδιασμού και αξιολόγησης διδακτικών υλικών και κοινού προγραμματισμού. Μέσα από τη συνεργασία τους, *"αποκτούν τις απαραίτητες οργανωτικές δεξιότητες και πόρους για να εφαρμόσουν καινοτομίες, οι οποίες, σε αντίθετη περίπτωση, θα εξαντλούσαν την ενέργεια, τη δεξιότητα και τους πόρους ενός μόνο εκπαιδευτικού"*, υποστηρίζουν οι Σ. Γιακουμή και Χ. Θεοφιλίδης. Έχοντας κατακτήσει τη συνεργατική κουλτούρα οι εκπαιδευτικοί περνούν στη συνδιδασκαλία. Η ικανότητα αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και εποικοδομητικής κριτικής που γίνεται μεταξύ συναδέλφων για την πραγματοποίηση και συνεχή βελτίωση του μαθήματος αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη των εκπαιδευτικών και έχει άμεσο θετικό αντίκτυπο στα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών. Παράλληλα, οι παραπάνω αναφέρουν πως, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κοινωνικά ως αθόρυβο πρότυπο για τους μαθητές, οι οποίοι βλέποντάς τον να συνδιαλέγεται και να συνεργάζεται με συναδέλφους αρχίζουν υποσυνείδητα να αντιμετωπίζουν θετικά τη συνεργασία και να δρουν ανάλογα⁴⁵.

Σε αντίθεση με χώρες του εξωτερικού όπου η συνδιδασκαλία είναι προτεινόμενη και σε ορισμένες περιπτώσεις αναγκαία⁴⁶, στα ελληνικά σχολεία συναντάται διαφοροποιημένη σε αρκετές εκδοχές, που παρόλα αυτά δεν συμπίπτουν ακριβώς με τον ορισμό της συνδιδασκαλίας. Η πρώτη εκδοχή αφορά τη γενική εκπαίδευση (Α/βάθμια, Β/βάθμια) στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας και εφαρμόζεται ως επί το πλείστον στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας, όπου είναι αναμενόμενο τα επιστημονικά πεδία να είναι παραπάνω από ένα, πάντα όμως βάσει της διακριτικής ευχέρειας του εκπαιδευτικού και της διάθεσής του για συνεργασία⁴⁷. Μία άλλη μορφή συναντάται στα Επαγγελματικά

⁴⁵ Σ. Γιακουμή, Χ. Θεοφιλίδης, 2011

⁴⁶ Αναφορά για πηγή από Texas και EU agency for Development in Special Needs Education

⁴⁷ Έως και το σχολικό έτος 2016-2017, η Ερευνητική Εργασία ως μάθημα δεν προτείνεται επίσημα από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων να διδάσκεται συνεργατικά από δύο ή

Λύκεια (ΕΠΑΛ), στις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) και στη μεταλυκειακή εκπαίδευση (ΔΙΕΚ), όπου διδάσκουν ένα μάθημα δύο καθηγητές, ένας τη θεωρία και ένας το εργαστήριο. Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών δεν είναι υποχρεωτική (ως επίσημη οδηγία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων) για τη διεξαγωγή του μαθήματος και για αυτό το λόγο ούτε αυτό αποτελεί απαραίτητα μια συνδιδασκαλία⁴⁸.

Μια τρίτη εκδοχή, μέρος της οποίας αναλύεται στην έρευνα και εντάσσεται στη βιωματική δράση, αφορά την ειδική αγωγή και την ένταξη ΑμεΑ στις σχολικές αίθουσες της γενικής εκπαίδευσης, όταν δηλαδή ένας εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής βρίσκεται στην τάξη μαζί με τον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής κατά την ώρα διδασκαλίας δίνοντας παράλληλη στήριξη σε μαθητές ειδικής αγωγής⁴⁹. Αυτή η μέθοδος τοποθετείται κυρίως στο πλαίσιο της παράλληλης εκπαίδευσης⁵⁰. Καμία από τις παραπάνω περιπτώσεις δεν είναι συνδιδασκαλία. Η απόφαση να εμπλακούν δύο εκπαιδευτικοί σε συνδιδασκαλία προϋποθέτει, όπως αναφέρει η Κ. Μπαζίγου *"αφοσίωση και των δύο στον κοινό στόχο της μάθησης, ικανότητα και των δύο να επιλύουν προβλήματα, διαφωνίες και συγκρούσεις και τέλος την ευελιξία να δοκιμάζουν διάφορες εναλλακτικές λύσεις και προσεγγίσεις αν διαπιστώσουν ότι οι αρχικές επιλογές δεν είναι αποτελεσματικές"*⁵¹. Η ανασφάλεια του εκπαιδευτικού και η αβεβαιότητα για το διδακτικό του έργο είναι τα σημεία που προκαλούν αμφιβολίες και τον απωθούν από τη συνδιδασκαλία. Παράλληλα δεν έχει διαμορφωθεί κάποιου είδους βιωματική επιμόρφωση που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να έλθουν στην πράξη σε επαφή με μοντέλα συνδιδασκαλίας για να υλοποιήσουν' στη συνέχεια μόνοι τους κάτι ανάλογο.

Παρά τη μεγαλύτερη τόλμη, σε χώρες του εξωτερικού υπάρχει επίσης η ίδια ανασφάλεια λόγω ελλιπών βιωματικών επιμορφώσεων. Αυτό δεν τους αποτρέπει από το να συνεργαστούν. Όχι όμως σε όλες τις περιπτώσεις. Οι εκπαιδευτικοί στο εξωτερικό παρόλο που συνεργάζονται με άλλους εκπαιδευτικούς διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, σπάνια εντάσσουν στη συνδιδασκαλία εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. *"Νιώθουν ανασφαλείς σχετικά με την επιτυχή έκβαση του*

περισσότερους εκπαιδευτικούς (ΦΕΚ 1670/Β/10-6-2016). Εξαίρεση αποτελεί η ετήσια οδηγία για συγκεκριμένα μαθήματα ειδικότητας στα καλλιτεχνικά σχολεία (ΦΕΚ 1113/Β/11-6-2015) όπου η συνδιδασκαλία είναι υποχρεωτική από δύο εκπαιδευτικούς ειδικότητας.

⁴⁸ Αρκετές φορές τη θεωρία και το εργαστήριο τα διδάσκει ένας εκπαιδευτικός για να συμπληρώσει τις ώρες διδασκαλίας του (ΦΕΚ 1567/Β/2-6-2016).

⁴⁹ για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την ισχύουσα νομοθεσία βλ. Ν.3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008) και οδηγίες εφαρμογής της Νέας Παράλληλης Στήριξης-συνεκπαίδευσης στη σχ. εγκύκλιο με θέμα: «Εγκύκλιος για την Παράλληλη Στήριξη - συνεκπαίδευση μαθητών, τη στήριξη μαθητών από Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό και τη στήριξη μαθητών από Σχολικό Νοσηλευτή για το Σχολικό έτος 2016-2017», Αρ.Πρ:91409/Δ3/03-06-2016

⁵⁰ Παράλληλη εκπαίδευση ή συνεκπαίδευση, αναλύεται εκτενώς στην επόμενη ενότητα.

⁵¹ Κ. Μπαζίγου, 2013

μαθήματος καθώς θεωρούν πως οι γνώσεις τους για την ειδική αγωγή είναι ελλιπείς⁵², αναφέρουν οι M. Sharpe και M. Hawes. Έτσι δεν αναλαμβάνουν (ή σπάνια) την ευθύνη για τη διεξαγωγή μαθήματος με συνδιδασκαλία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. Προτιμούν τα μαθήματα αυτά να είναι αποσπασματικά και οι μαθητές στα πλαίσια της ένταξης να λειτουργούν στην τάξη παράλληλα και όχι μαζί με την υπόλοιπη τάξη.

Κατά την. Α. Ζώνιου - Σιδέρη "η πραγματικότητα είναι πως όλοι οι παιδαγωγοί μπορούν να διδάξουν όλα τα παιδιά. Όταν υπάρχει ανάγκη μπορεί να υπάρξει και βοήθεια. Αυτό οδηγεί σε περισσότερη δυνατότητα ισότητας και ευκαιριών και πριν από όλα σε ένα υψηλότερο εκπαιδευτικό πρότυπο"⁵³ που έχει ως στόχο μια διαφορετική, πρωτότυπη, και πολύπλευρη εκπαίδευση.

Σε ο,τι αφορά στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, για τους D. Lenzen και W. Twelmann, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται στην προσπάθεια να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που προκαλούν στους μαθητές προβληματισμούς και γενικά κινητοποιούν τον πνευματικό τους κόσμο. "Η σύνδεση πολλών κλάδων κάτω από το ίδιο θέμα, πέρα από τις αναζητήσεις που απαιτεί για ανεύρεση των κοινών σημείων, δίνει στον εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα στις βαθμίδες που προσφέρεται το μάθημα από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ευκαιρία για συνεργασία και κοινό σχεδιασμό στα πλαίσια μιας συνεργατικής διδασκαλίας *team-teaching*"⁵⁴. Μέσω της λειτουργίας μιας ομάδας, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν επίσης να παροτρύνουν τους μαθητές τους να δουλεύουν και αυτοί σε ομάδες (η πορεία μπορεί εξάλλου να είναι παράλληλη, υποστηρίζει ο G. De Vecchi)⁵⁵. Η συνδιδασκαλία μπορεί να ανοίξει ορίζοντες στη σκέψη των εκπαιδευτικών και δίνει το παράδειγμα για τη συνεργασία και των μαθητών μεταξύ τους.

Στην εκπαίδευση, παραδόξως, "μιλάμε περισσότερο για ομάδες εκπαιδευτικών και για μικρές ομάδες μαθητών", αναφέρει η P. Mahieu. Όταν πρόκειται για μαθητές, είναι σημαντικό να μην συγχέουμε τη δουλειά σε ομάδα με την ομαδική δουλειά. Όντως συγκεντρώνουμε συχνά έναν αριθμό μαθητών, τον ένα δίπλα στον άλλο, ζητώντας τους να κάνουν ο καθένας το ίδιο πράγμα (ή κάτι παρεμφερές). Αυτό αντιστοιχεί μάλλον σε μορφή εργαστηρίου και δεν αποτελεί καθόλου δουλειά σε ομάδες. Για να γίνει πραγματικότητα η ομαδική δουλειά πρέπει να κινητοποιηθούν πολλοί μαθητές με βάση ένα κοινό σχέδιο και να επεξεργαστούν μια συλλογική

⁵² M. Sharpe, M. Hawes, 2003

⁵³ Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σελ. 253

⁵⁴ D. Lenzen, 1983 - W. Twelmann, 1982 στο Κ. Χρυσοφίδης, 2006, σελ. 80-81

⁵⁵ G. De Vecchi, 2003, σελ. 243

παραγωγή⁵⁶. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως για τη συνεργασία τους είναι ο εκπαιδευτικός, ή καλύτερα οι εκπαιδευτικοί μαζί, να γνωρίζουν τί μπορεί να κάνει καλά ο κάθε μαθητής και όλοι μαζί να προσφέρουν το δικό τους μοναδικό κομμάτι στη συνεργατική προσπάθεια. Η συνδιδασκαλία λοιπόν και η συνεκπαίδευση μεικτών ομάδων είναι μια πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμεί να αναπτύξει νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και της δημιουργίας.

1.4 Συνεκπαίδευση μεικτών ομάδων

Η μέθοδος της συνδιδασκαλίας στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς, εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια σε μια προσπάθεια προώθησης των πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις συνεκπαίδευσης. Κατά την Α. Νάνου, ορισμένες μορφές συνδιδασκαλίας που εφαρμόζονται αναφέρονται παρακάτω:

- Διδασκαλία με υποστήριξη: Ο εκπαιδευτικός της γενικής εκπαίδευσης αναλαμβάνει την ευθύνη της τάξης και του περιεχομένου του προγράμματος και ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη στους μαθητές που έχουν ανάγκη. Ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής λειτουργεί υποστηρικτικά ως βοηθός κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- Διδασκαλία σε κέντρα μάθησης: Μέσα στην τάξη δημιουργούνται διαφορετικά κέντρα μάθησης και οι δύο εκπαιδευτικοί παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη σε αυτά.
- Παράλληλη διδασκαλία: Οι δύο εκπαιδευτικοί διδάσκουν το ίδιο ή παρόμοιο περιεχόμενο μέσα στην τάξη σε διαφορετικές ομάδες παιδιών.
- Εναλλακτική διδασκαλία. Ένας δάσκαλος μπορεί να πάρει μια μικρότερη ομάδα παιδιών σε έναν άλλο χώρο για περιορισμένο χρόνο ώστε να εφαρμόσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα.
- Διδασκαλία ως ομάδα (team teaching) ή αλληλεπιδραστική διδασκαλία, όπου και οι δύο εκπαιδευτικοί μοιράζονται την ευθύνη για το περιεχόμενο και την ευθύνη της διδασκαλίας και της τάξης γενικότερα⁵⁷.

Από τις παραπάνω μορφές συνδιδασκαλίας, όλες πλην της τελευταίας, έχουν ως στόχο την ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πρόγραμμα σπουδών του γενικού σχολείου. Αποτελούν όμως αυτές οι μορφές διδασκαλίας την ουσιαστική συνεκπαίδευση με την έννοια πως όλοι οι μαθητές διδάσκονται μαζί; Στις

⁵⁶ P. Mahieu, ό.π. στο G. De Vecchi, 2003, σελ. 243

⁵⁷ Α. Νάνου, 2008

περιπτώσεις της εναλλακτικής διδασκαλίας και της διδασκαλίας σε κέντρα μάθησης, οι μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής δεν έχουν μεταξύ τους καμία αλληλεπίδραση και ως εκ τούτου καμία επικοινωνία. Το μόνο κοινό μεταξύ τους είναι το περιεχόμενο της μάθησης και τίποτε περισσότερο από αυτό. Με αυτού του είδους τη διδασκαλία οι μαθητές απομονώνονται και αποξενώνονται. Χωρίζονται από τους δασκάλους τους σε ομάδες "διαφορετικών ταχυτήτων" ενώ βρίσκονται στην ίδια τάξη και στο ίδιο τμήμα. Είναι -και πολύ περισσότερο νιώθουν- πραγματικά συμμαθητές;

Ο διαχωρισμός με βάση τα χαρακτηριστικά αφομοίωσης της γνώσης ή της συγκέντρωσης στη διδακτική διαδικασία ή της επικοινωνίας κ.ο.κ., που πολύ συχνά γίνεται από τους εκπαιδευτικούς⁵⁸ προς μια φαινομενική *διευκόλυνση* του μαθήματος, διαμορφώνει παράλληλα και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους. Με δεδομένη την έννοια του διαχωρισμού ως μια πρώτη κοινωνική κατηγοριοποίηση⁵⁹ από την ίδια την αυθεντία (δηλαδή τον εκπαιδευτικό), οι μαθητές υιοθετούν τις στάσεις του και αναπτύσσουν παρόμοιες κοινωνικές αντιλήψεις⁶⁰ για την "άλλη" ομάδα από αυτή που τους έχει τοποθετήσει.

Η κατασκευή της αναπηρίας προκύπτει από τις υπάρχουσες κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες⁶¹. Στο πλαίσιο ερευνών που έχουν διεξαχθεί, εντοπίζεται ότι ο ρόλος της κοινωνίας είναι πολύ ισχυρός και επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων για τα ΑμεΑ, διότι συχνά η ίδια η κοινωνία αποτελεί το κυριότερο εμπόδιο για την ισότιμη ένταξή τους. Παρόλα αυτά η πληροφόρηση, κυρίως προς

⁵⁸ Δεν είναι λίγα τα βιωματικά παραδείγματα όπου ο δάσκαλος βάζει τον άτακτο μαθητή, είτε στο πρώτο θρανίο για να τον *φοβερίζει*, είτε στο τελευταίο για να τον απομονώσει.

⁵⁹ Κοινωνική κατηγοριοποίηση: κατηγοριοποίηση ατόμων με βάση κάποιο ή κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ. 235

⁶⁰ Κοινωνική αντίληψη: οι διαδικασίες μέσω των οποίων διαμορφώνουμε εντυπώσεις για άλλα άτομα. Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ. 47

⁶¹ Το κοινωνικό μοντέλο ορίζει την ανεπάρκεια ως το εκλειπόμενο μέρος ή την απουσία ολόκληρου μέλους ή το να έχει κανείς ανεπαρκή λειτουργία οργάνων. Η αναπηρία ορίζεται ως ο περιορισμός που προκαλείται από μια σύγχρονη κοινωνία, η οποία δεν λαμβάνει ή λαμβάνει ελάχιστα υπ' όψιν τους ανθρώπους με φυσικές ανεπάρκειες και επομένως αποκλείει με διάφορες πρακτικές τη συμμετοχή τους σε βασικές κοινωνικές δραστηριότητες. UPLAS (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation. Hughes, B. & Paterson, K. (1997). *the social model of Disability and the Disappearing Body: towards sociology of impairment: Disability and Society*, vol. 12,3,325-340 στο Π. Ελευθερίου, 2000, σελ.59-60

Στο πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες εντοπίζουν διαφορετικές αιτίες της κοινωνικής ευθύνης για την αναπηρία. Μια από αυτές τις προσεγγίσεις την αναλύει ως κοινωνικό δημιούργημα (Social Creationism). Βασίζεται στη μαρξιστική θεωρία σύμφωνα με την οποία η δομή της οικονομίας μιας κοινωνίας από μόνη της δημιουργεί την αναπηρία. Δεν τη θεωρεί ως συνέπεια κακών συμπεριφορών, αλλά αναζητά να αποκαλύψει τις συγκεκριμένες υλικές συνθήκες που παράγουν αυτές τις συμπεριφορές. Είναι απαραίτητο, υποστηρίζει, να δούμε πού τοποθετούνται οι άνθρωποι με αναπηρία μέσα στις επικρατούσες κοινωνικές σχέσεις παραγωγής. Erevelles, N. (1996). *Disability and the Dialectics of Difference: Disability and Society*, vol. 11, No. 4, 519-537, 525). Το μέσο παραγωγής δηλαδή προσδιορίζει το χαρακτήρα της κοινωνικής, πολιτικής και πνευματικής διαδικασίας της ζωής. Marx, K. (1913). *A Contribution to the Critique of Political Economy*. Chicago: University Press, 266. Marx, K. (x.x.). κριτική της Πολιτικής Οικονομίας. Αθήνα: Νέοι Στόχοι, 13 στο Π. Ελευθερίου, 2000, σελ. 60-62

τους εκπαιδευτικούς (και εν συνεχεία προς τους μαθητές) δεν είναι επαρκής ώστε να διαμορφωθεί πλήρως, όπως αναφέρει η Κ. Βοζίκη, "η αντίληψη του κοινωνικού συνόλου προς μια ευρεία αποδοχή για πραγματική συνύπαρξη, εκπαιδευτική και κοινωνική, με τα ΑμεΑ"⁶². Ός αποτέλεσμα αυτού, η στάση των μαθητών γενικής αγωγής για την "άλλη" ομάδα, τη διαφορετική, εάν βασίζεται στο διαχωρισμό και όχι στις ομοιότητες και την ομαδικότητα, μπορεί να οδηγήσει σε διαμόρφωση στερεότυπων⁶³, με κίνδυνο τη ρατσιστική⁶⁴ ομαδοποίηση των συμμαθητών τους με επιθετικούς προσδιορισμούς ("χαζός", "έξυπνος", "ψηλός", "κοντός", "χοντρός", "καθυστερημένος" κ.ο.κ.), προκατάληψη⁶⁵ και διακρίσεις⁶⁶ απέναντι τους. Συμπερασματικά, η εφαρμογή της ένταξης των άλλων στη γενική εκπαίδευση, και η προσαρμογή τους στην ομάδα με τους κανόνες της ομάδας που τους δέχεται μέσα σε αυτή, δεν οδηγεί πουθενά περισσότερο, παρά σε ακόμη μεγαλύτερο διαχωρισμό, στην καλλιέργεια της αρχής της ενίσχυσης⁶⁷ και στην αίσθηση μειονεκτικότητας και απομόνωσης της ουσιαστικά φιλοξενούμενης ομάδας. Ο Allport (1979), θεωρεί ότι, για να ξεπεραστούν οι επιφυλάξεις και οι φοβίες προς το διαφορετικό, δεν αρκούν απλές επαφές και καταστάσεις στον ίδιο χώρο, αλλά απαιτούνται, ισότιμες και

⁶² Imrie, R. (1996). Disability and the City. International Perspectives. London: PCP, στο Βοζίκη, Κ.Θ. (2005). Αντιλήψεις μαθητών Δημοσίων Σχολείων της Αθήνας και της Βιέννης απέναντι στα ΑμεΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 46-60, στο Π. Ελευθερίου, 2000, σελ. 87

⁶³ Στερεότυπα: γενικευτικές πεποιθήσεις των μελών μιας ομάδας ως προς το πως είναι και πως συμπεριφέρονται τα μέλη μιας άλλης ομάδας. Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ. 44 και M. Wetherell, 2005, σελ. 270. Ο Lippman υποστήριξε ότι το πρόβλημα με τα στερεότυπα είναι η μεροληπτική και ανεπαρκής τους φύση. Τα χαρακτήρισε εικόνες ή πλάσματα της φαντασίας που φέρουν στο κεφάλι τους οι άνθρωποι και παραποιούν ή θολώνουν την αντίληψή τους για την πραγματικότητα. Τα στερεότυπα εμποδίζουν την ξεκάθαρη αντίληψη των ατόμων όπως πραγματικά είναι. M. Wetherell, 2005, σελ. 270

⁶⁴ Ρατσισμός: Είναι η διαδικασία περιθωριοποίησης, αποκλεισμού και διάκρισης ανθρώπων που ορίζονται ως διαφορετικοί είτε στη βάση του χρώματος του δέρματός τους είτε στη βάση της εθνότητάς τους. Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ. 218 και M. Wetherell, 2005, σελ. 255. Στη σύγχρονη εποχή, αφορά οποιαδήποτε διαδικασία περιθωριοποίησης, όχι μόνο φυλετικής αλλά και φύλου, εξωτερικών και εσωτερικών σωματικών χαρακτηριστικών, φιλάθλων ομάδων κ.ο.κ. Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο Miles (1989), στην καρδιά του ρατσισμού βρίσκεται η διαδικασία αναπαράστασης ή νοηματοδότησης του "άλλου", δηλαδή το σύνολο των διαδικασιών μέσα από τις οποίες κατασκευάζονται οι κοινότητες και δημιουργούνται διάφορες μορφές του "εμείς" και "αυτοί". M. Wetherell, 2005, σελ. 259

⁶⁵ Προκατάληψη: η αρνητική στάση απέναντι στα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας, στάση η οποία βασίζεται αποκλειστικά στη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη ομάδα. (σελ. 211, Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ.) Χρησιμοποιείται ως έννοια για διακρίσεις σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (ΑμεΑ, ηλικιωμένους, άντρες, γυναίκες). Δεν επηρεάζει μόνο τη συμπεριφορά των άλλων, επηρεάζει και τα ίδια τα μέλη της ομάδας την οποία αφορά. Συνεπώς μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση των μελών μιας ομάδας (Clark & Clark, 1947). Ορισμένοι κοινωνικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι τουλάχιστον εν μέρει η προκατάληψη είναι αποτέλεσμα μάθησης (Tajfel, 1981), για παράδειγμα θεωρεί ότι το μίσος και η καχυποψία απέναντι σε μια ομάδα μαθαίνονται πολύ νωρίς στη ζωή, πριν ένα παιδί να έχει επαρκείς γνώσεις για τα μέλη της. Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ. 222-223

⁶⁶ Διακρίσεις: Η προκατάληψη και τα στερεότυπα μπορεί να οδηγήσουν σε άδικη συμπεριφορά απέναντι στα μέλη μιας ομάδας. Με άλλα λόγια μπορεί να οδηγήσουν σε διακρίσεις. Οι διακρίσεις ορίζονται ως αδικαιολόγητες, επιβλαβείς ή αρνητικές πράξεις σε βάρος των μελών μιας ομάδας, πράξεις που προκαλούνται απλά από τη συμμετοχή τους σε αυτή την ομάδα. Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ. 216

⁶⁷ Αρχή της ενίσχυσης: το φαινόμενο κατά το οποίο η κατηγοριοποίηση ενισχύει τις αντιληπτικές ενδοομαδικές ομοιότητες και τις διομαδικές διαφορές (σε εκείνες τις διαστάσεις βάσει των οποίων έχει γίνει η κατηγοριοποίηση). Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ. 46

συστηματικές μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών διαφορετικών ομάδων. Τότε μόνο υποχωρούν, κατά το Η. Ματσαγγούρα, οι στερεότυπες θεωρήσεις του άλλου και δημιουργούνται συνθήκες αναγνώρισης των ομοιοτήτων που υπάρχουν μεταξύ των ομάδων και αποδοχή, αν όχι θετική αντιμετώπιση των διαφορών⁶⁸.

Οι δάσκαλοι προκαλούν μια διανοητική ικανότητα απλώς με το να ελπίζουν ότι θα εμφανιστεί⁶⁹. Εάν δεχθούμε ότι η κοινωνική επιρροή ασχολείται με τη διαμόρφωση και τον προσδιορισμό των πράξεων, των αντιλήψεων και γενικότερα της νοοτροπίας των ατόμων και των ομάδων στην επαφή τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον, δηλαδή μέσω της αλληλεπίδρασης, τότε και η αλλαγή των στάσεων (ή πειθώ) αποτελεί ένα κεφάλαιό της⁷⁰, υποστηρίζει η Σ. Παπαστάμου. Κάθε εκπαιδευτικός δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να ξεχνά το στόχο του που είναι η μετάδοση της γνώσης και η καλλιέργεια δεξιοτήτων. Βρίσκεται στο σχολείο για τους μαθητές, για όλους τους μαθητές. Για να βρίσκει νέους τρόπους διδασκαλίας, πρωτότυπες εφαρμογές, να συνεργάζεται με τους συναδέλφους τους για ένα πιο πλούσιο γνωστικά και ενδιαφέρον μάθημα και κυρίως για να δημιουργεί την αίσθηση της ομάδας στα παιδιά.

Σήμερα, μετά από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η παιδαγωγική συζήτηση έχει μετατοπιστεί από την πρόταση της ενσωμάτωσης (mainstreaming) και της ένταξης (integration) σε αυτήν της ενιαίας συνεκπαίδευσης (ή συμπεριληπτικής εκπαίδευσης)⁷¹ των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε «ένα σχολείο για όλους» όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996). Σε αντίθεση με την πολιτική της ένταξης, που προωθεί την ιδέα της προσαρμογής του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου, η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην αναδιοργάνωση του σχολείου ώστε να συμπεριλάβει (include) και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό δεν είναι πάντα εφικτό καθώς οι μαθητές διαφέρουν μεταξύ τους. Ποια είναι τα προσπαθειόμενα για την ιδανική τάξη της μίας και όχι

⁶⁸ Η. Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 50

⁶⁹ βλ. Παπαδόπουλος, Μ. (1995). Ειδική εκπαίδευση: Από το σχολικό διαχωρισμό στη σχολική ένταξη. (Σύγχρονες αντιλήψεις για την πρόληψη της νοητικής αναπηρίας και το ρόλο του σχολείου). Σύγχρονη εκπαίδευση, 82-83, 77-85, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σελ. 139

⁷⁰ Σ. Παπαστάμου, 2006, σελ. 137

⁷¹ Ενιαία εκπαίδευση (inclusion) (σελ. 276, Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2012), Τα τελευταία χρόνια ένας καινούργιος όρος έχει κάνει την εμφάνισή του στην παιδαγωγική ορολογία. Πρόκειται για τον όρο Inclusive Education (Συμπεριληπτική Εκπαίδευση) που έρχεται να αντικαταστήσει αυτόν της ένταξης. Στην ελληνική γλώσσα μπορεί να αποδοθεί με περιφραστικό τρόπο ως η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα includere, που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Ο όρος λοιπόν θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ή ως εκπαίδευση του μη αποκλεισμού. Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σελ. 247

των δύο ταχυτήτων; Ο έλεγχος, κατά την Α. Νάνου, τεσσάρων παραγόντων θεωρείται πολύ βασικός για την εκτίμηση των βημάτων που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία:

- το αναλυτικό πρόγραμμα: τί υπάρχει πραγματικά ανάγκη να μάθουν οι μαθητές;
- τους μαθητές: ποιες είναι οι εμπειρίες, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, οι στάσεις, τα ενδιαφέροντα που οι μαθητές διαθέτουν; Τί επηρεάζει τη διαμόρφωσή τους;
- τη σύνθεση των δύο πλευρών για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος
- την ενημέρωση των άλλων σχετικά με την πορεία του προγράμματος: αναφορές, βίντεο κ.α⁷².

Παρά την αλλαγή της προσέγγισης της συνεκπαίδευσης μεικτών ομάδων από ενταξιακή σε συμπεριληπτική, όσον αφορά το πλαίσιο της έρευνας υπάρχουν ελάχιστες μελέτες στο χώρο της παιδαγωγικής που υιοθετούν μια προσέγγιση υπέρ της παιδαγωγικής της ενιαίας εκπαίδευσης, στην οποία τα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία και η ακαδημαϊκή επίδοση λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και η διαφορετικότητα δεν περιορίζεται σε λίγα μόνο και συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών⁷³.

Είναι αυτός που επιβλέπει και παρακινεί την ομάδα για δράση, δίνει συμβουλές ή λύνει απορίες, αλλά και μαθαίνει από τα παιδιά στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, της αλληλοεκπαίδευσης και της αλληλοβοήθειας⁷⁴ μεταξύ των συμμαθητών. Όχι μόνο συμμετέχει ως σύμβουλος και συντονιστής, αλλά ύστερα από κάθε συνάντηση βγαίνει πιο ωφελημένος, περισσότερο "μορφωμένος", κατά τους Ε. Knehr και W. Klafki. Αυτή μάλιστα η συμμετοχή του γίνεται ακόμα πολυπλοκότερη όταν κινείται η ομάδα, στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σε μικρές επιμέρους ομάδες⁷⁵.

⁷² Α. Νάνου, 2008

⁷³ Leeman & Volman, 2001, στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ. 13

⁷⁴ Βοήθεια στη μάθηση σημαίνει καταρχάς υιοθέτηση πνεύματος που προωθεί σε ατομικό επίπεδο τη συγκρότηση της προσωπικότητας και σε κοινωνικό επίπεδο τη διαμόρφωση μιας νέας αγωγής του πολίτη. Πράγματι, το θέμα δεν είναι πια ο μαθητής να ακολουθεί, να καταλαβαίνει, να απομνημονεύει ή και να εμπειδώνει, αλλά και να αναλαμβάνει την ευθύνη της γνώσης την οποία συγκροτεί σε σχέση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. G. De Vecchi, 2003, σελ. 249

⁷⁵ Ε. Knehr, 1972 - W. Klafki, 1986, στο Κ. Χρυσοφίδης, 2006, σελ. 80-81

1.5 Ομαδο-συνεργατική μάθηση

Έχουμε ήδη διευκρινίσει ότι είναι δυνατόν (και σύνηθες) να μαθαίνουμε μόνοι μας, πρόκειται όμως για μια απλουστευτική άποψη της πραγματικότητας. Επειδή έχουμε εγκατασταθεί σε ένα γραφείο και μαθαίνουμε ακόμα, δεν σημαίνει ότι η οικειοποίηση αυτής της γνώσης θα είναι απομονωμένη από τα άλλα άτομα. Στην πραγματικότητα η μάθηση τοποθετείται πολύ βαθύτερα. Δημιουργούμε την προσωπικότητά μας σε σχέση με τους άλλους και μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ο Albert Jacquard εξηγεί ότι κάθε μικρό παιδί είναι ένα πρόπλασμα ανθρώπου, μια υπόσχεση ανθρώπου και ότι κάθε άτομο δημιουργεί την προσωπικότητά του χάρη σε εκείνους που τον περιβάλλουν⁷⁶.

Ο άνθρωπος, είτε λόγω φυσικής κλίσης είτε λόγω λειτουργικών αναγκών, τείνει στο σχηματισμό ομάδων μέσα στις οποίες δρα και αναπτύσσεται⁷⁷. Την τάση αυτή επιβεβαιώνουν και σύγχρονοι ψυχοπαιδαγωγοί που διαπιστώνουν ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας σχηματίζουν οργανωμένες ομάδες προκειμένου να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για επικοινωνία, για αποδοχή, για δράση και εξερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και για ανάληψη ευθύνης.

Τι είναι όμως η ομάδα; Σύμφωνα με τη θεωρία του Moscovici, αυτό που κάνει μια ομάδα να είναι ομάδα είναι ακριβώς ο διαμοιρασμός των αναπαραστάσεων μεταξύ των μελών της: Τα όρια των αναπαραστάσεων σηματοδοτούν και τα όρια των ομάδων⁷⁸. Η κοινή αντίληψη για τις προσλαμβάνουσες και για θέματα που αφορούν το περιβάλλον γύρω μας καθημερινά είναι κοινές αναπαραστάσεις. Οι κοινές αναπαραστάσεις δημιουργούν μία σχέση μεταξύ αυτών που τις μοιράζονται που αναπόφευκτα τους κατευθύνει σε κοινές τοποθετήσεις, κοινές αναζητήσεις και κοινούς στόχους. Οι κοινοί στόχοι οδηγούν στη συγκρότηση ομάδων και στην αλληλεπίδραση των ατόμων μέσα στις ομάδες και στην εποικοδομητική επικοινωνία.

⁷⁶ G. De Vecchi, 2003, σελ. 238

⁷⁷ Βλ. και Κοροντζής 1961, Olson 1991, 32-40, Samples 1992, 30, Παρασκευόπουλος 1996, 133, Πυργιωτάκης 1998, 26, Κογκούλης 1994, 48, Δερβίσης 1998, 20, στο Η. Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 25

⁷⁸ Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις θεωρείται ότι έχουν σημαντικό κατασκευαστικό αποτέλεσμα. Δεν διαμεσολαβούν απλώς μεταξύ των αντικειμένων και των πεποιθήσεων. Όταν μια ομάδα νοηματοδοτεί τον κόσμο της, τότε ο κόσμος αυτός κατασκευάζεται από αυτές και σύμφωνα με αυτές τις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Ο Moscovici προτείνει ένα μηχανισμό σχετικά με τις μεθόδους αντιμετώπισης νέων και ανοίκειων εμπειριών. Οι οικείες εμπειρίες μπορούν να αντιμετωπιστούν απλώς μέσω του υπάρχοντος αποθέματος των κοινωνικών αναπαραστάσεων του ατόμου. Το ανοίκειο είναι περισσότερο προβληματικό. Ο Moscovici υποστηρίζει ότι τα νέα ή παράξενα αντικείμενα αντιμετωπίζονται σε δύο στάδια, γνωστά ως *αγκυροβόληση* και *αντικειμενοποίηση*. Στο πρώτο στάδιο, αυτό της αγκυροβόλησης, το νέο αντικείμενο αντιστοιχίζεται με μια από τις κατηγορίες σκέψης μιας υπάρχουσας αναπαράστασης, ή με τα στοιχεία αυτής της αναπαράστασης. Το νέο αντικείμενο συνδέεται με χαρακτηριστικές ή παραδειγματικές περιπτώσεις. και αυτό κάνει δυνατή την κατανόηση του ανοίκειου με όρους του πιο οικείου. Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της αντικειμενοποίησης, το νέο αντικείμενο μετατρέπεται σε ένα συγκεκριμένο, απεικονισμένο στοιχείο της αναπαράστασης με την οποία αντιστοιχίζεται, κι αυτή η νέα εκδοχή της αναπαράστασης διαχέεται κατά τη διάρκεια της συνομιλίας σε όλη την κοινωνική ομάδα. Έτσι, αυτό που φάνταζε πρωτόγνωρο και προκαλούσε σύγχυση καθίσταται, για τη συγκεκριμένη ομάδα, μέρος της απτής πραγματικότητάς της. M. Wetherell, J. Potter, 2009, σελ. 197-198

Η ικανότητα για αποτελεσματική αλληλεπίδραση με τους άλλους ανθρώπους θεωρείται από τις σημαντικότερες ανθρώπινες δεξιότητες. Ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά, η αλληλεπίδρασή τους με συνομηλίκους ή άτομα μεγαλύτερης ηλικίας τα βοηθά να αναπτύξουν, σύμφωνα με το Χ. Χατζηχρήστου, πλήθος άλλων δεξιοτήτων όπως η συνεργασία, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, ο συμβιβασμός κ.ά.⁷⁹. Επίσης ο Χαραλάμπους υποστηρίζει πως οι θετικές επιδράσεις τη συνεργασίας στο κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων δημιουργούν μια προωθητική δυναμική, που εκφράζεται με δραστηριότητες αμοιβαίας βοήθειας, ανταλλαγής πληροφοριών και αλληλο-ανατροφοδότησης⁸⁰.

Οι υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας⁸¹ αποδέχονται την άποψη ότι η ομαδική συνεργασία δημιουργεί μία αναπτυξιακή δυναμική που επιτρέπει στα μέλη της ομάδας να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια, σκέψεις και πράξεις. Με άλλα λόγια, κατά τον Η. Ματσαγγούρα, τα συνεργαζόμενα μέλη μπορούν να αναπτύξουν συλλογικές μορφές σκέψης και δράσης που κανένα από τα μέλη δεν θα μπορούσε ατομικά, εκτός ομάδας να αναπτύξει⁸². Στο πλαίσιο του συνεργατικού συστήματος δημιουργούνται ψυχολογικές δυνατότητες έκφρασης μηνυμάτων αποδοχής, ενθάρρυνσης, αλτρουισμού, εμπιστοσύνης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων των άλλων, καθώς και *"επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων"*, σύμφωνα με τους Nelson και Le Gall, δυνατότητες που δεν παρέχονται στο ανταγωνιστικό σύστημα⁸³. Η θέση του αδύνατου μαθητή είναι ιδιαίτερα ευνοϊκή στο ομαδοσυνεργατικό σύστημα. Οι σχέσεις αλληλοβοήθειας, αποδοχής και αλληλοκαθοδήγησης που αναπτύσσονται μέσα στην ανομοιογενή ομάδα, μέλος της οποίας είναι και ο αδύνατος μαθητής δημιουργούν στον τελευταίο το αίσθημα της ασφάλειας, όπως το αναφέρει ο Η. Ματσαγγούρας, και του παρέχουν τη δυνατότητα να βιώσει, ταυτιζόμενος με την ομάδα, την εμπειρία της επιτυχίας⁸⁴. Με αυτόν τον τρόπο ο κίνδυνος δημιουργίας καταστάσεων απομονωτισμού και άκρατης

⁷⁹ Χ. Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 303

⁸⁰ Χαραλάμπους, 1996, 25, στο Η. Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 47

⁸¹ Το ομαδοσυνεργατικό σύστημα απορρίπτει τον κοινωνικό δαρβινισμό, που θεωρεί τον ανταγωνισμό ως αναγκαία συνθήκη ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης, χωρίς, βέβαια, να αρνείται τη σπουδαιότητα που αποδίδει ο δυτικός πολιτισμός στην ικανότητα του ατόμου να δρα αυτόνομα και να επιλύει ατομικά τα προβλήματά του. Σημειώνει, όμως, ότι η ανάπτυξη τη αυτονομίας διέρχεται μέσα από τη συλλγική δράση και υποστηρίζει την άποψη ότι ο συνεργατισμός είναι προτιμότερος για την παρούσα μορφή της κοινωνίας, αλλά και για την ανάπτυξη του ατόμου μέσα στις κρατούσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Ειδικότερα, μάλιστα, για το χώρο της εκπαίδευσης επικρατεί η άποψη ότι ο συνεργατισμός σε σχέση με τον ανταγωνισμό είναι ανώτερη και πολυπλοκότερη κοινωνική σχέση, και αποτελεσματικότερη σε όλες τις μορφές της μάθησης και ανάπτυξης. (βλ. και Θεοφιλιδής 1989, τ. 1, 524). Βέβαια, η υποβάθμιση του ανταγωνισμού δε σημαίνει ότι θα καταργηθεί το άτομο, αφού η κοινωνία αναγνωρίζει ότι η λειτουργικότητά της εξαρτάται από το επίπεδο στο οποίο τα μέλη της έχουν αναπτύξει ως άτομα κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες συνεργασίας (βλ. και Nelson-Le Gall 1995, 49). Η. Ματσαγγούρας, 2008, σελ, 24

⁸² Η. Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 22

⁸³ βλ και Nelson-Le Gall, 1995, στο Η. Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 46

⁸⁴ Η. Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 49

εξατομίκευσης της πνευματικής δράσης, που συχνά εμφανίζονται στις επιστημονικές αναζητήσεις, απαλείφεται με την ενίσχυση όσο το δυνατόν περισσότερων ομαδικών δραστηριοτήτων. Στα πλαίσια της επικοινωνιακής σχέσης, ο Κ. Χρυσάφιδης υποστηρίζει πως *"το ζητούμενο, πέρα από την ατομική ευχαρίστηση, που ακολουθεί την ανεύρεση της λύσης, ενισχύεται και από τη χαρά της επιτυχίας, με την ομαδική δράση της σχολικής ομάδας"*⁸⁵.

Το ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, όταν χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της αποδοχής κι της ενθάρρυνσης, της υποστήριξης και της αλληλομάθησης, μπορεί να αποτελέσει άριστο πλαίσιο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης, αναφέρει ο Η. Ματσαγγούρας, ιδίως μετά από τεχνικές όπως είναι ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming⁸⁶)⁸⁷. Πόσο χρόνο όμως χρειάζεται για να αναπτυχθεί και να εδραιωθεί σε μια ομάδα η συνεργατική κουλτούρα;

Η ομαδική δουλειά μας κάνει να χάνουμε χρόνο, υποστηρίζουν αρκετοί εκπαιδευτικοί που λειτουργούν με έναν πιο δασκαλοκεντρικό τρόπο μάθησης, αναφέρει ο G. De Vecchi. Στην πραγματικότητα, όταν ξέρουμε να χρησιμοποιούμε τη δουλειά που γίνεται από κοινού συμβαίνει το αντίθετο. Είναι αλήθεια ότι η δημιουργία μιας ομάδας υποχρεώνει τα διάφορα μέλη της να περάσουν κάποιο χρόνο για να καταλάβουν καλύτερα ο ένας τον άλλο και για να επεξεργαστούν ένα κοινό σχέδιο που να έχει νόημα για τον καθένα⁸⁸. Αλλά, όταν αυτό το στάδιο ξεπεραστεί, η ομάδα θα επιτρέψει σε πολλά σημεία να αξιοποιηθεί πιο γρήγορα ο χρόνος. Πράγματι, δεν μπορούν όλα να αποτελέσουν αντικείμενο ομαδικής επεξεργασίας. Παραδοσιακά, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με έναν πολύ ατομικό τρόπο, συνεχίζει ο G. De Vecchi, *"έτσι συχνά ξεχνούν ότι μπορούν να κατανεμηθούν οι εργασίες, αφού καταλήξουν σε μια συμφωνία για τους διδακτικούς στόχους και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν με τα μέλη της ομάδας"*⁸⁹.

Η ομαδική εργασία⁹⁰ αποτελεί έναν τομέα της Παιδαγωγικής που αναφέρεται στη σχολική δράση και που τονίστηκε με έμφαση κυρίως τη δεκαετία του '70⁹¹.

⁸⁵ Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 67

⁸⁶ Καταιγισμός ιδεών: η ελεύθερη, ανεμπόδιστη παραγωγή ιδεών, στα πλαίσια μιας ομάδας, προκειμένου να αυξηθεί η δημιουργικότητά της. Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ. 181

⁸⁷ Η. Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 60

⁸⁸ Η οργάνωση της μάθησης λογίζεται ως επικοινωνιακή διαδικασία, όπου όλοι οι μετέχοντες στο μάθημα θεωρούνται "δυνάμει ικανά για δράση άτομα" (Borsum, κ. ά. 1982, σελ. 44). Τέτοιου είδους αντιλήψεις σχετικά με το μάθημα οδηγούν αναμφίβολα σε δυνατότητες αυτοκαθορισμού και αυτοπροσδιορισμού της ομάδας, ως αποτέλεσμα ενεργού συμμετοχής στο μαθησιακό "γίνεσθαι" (επικοινωνιακή δράση ή αλληλεπίδραση). Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 32

⁸⁹ G. De Vecchi, 2003, σελ. 239

⁹⁰ Το μοντέλο του Βασικού Σχολείου (Boyer's Basic School Model, Boyer 1955, αναφ. στο Baker et al., 1997) δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία ομάδων στο σχολείο προκειμένου οι μαθητές να νιώσουν "ανήκουν" σε μια σχολική κοινότητα. Σε αυτό μαθητές από διαφορετικές τάξεις αναλαμβάνουν ομαδικές εργασίες. Οι συγκεκριμένες ομάδες- "οικογένειες" εξακολουθούν να υφίστανται έως την ολοκλήρωση της φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Χ. Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 392-393

Έρευνες γύρω από τις δυνατότητες της ομαδικής εργασίας⁹² έχουν αποδείξει ότι τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά όχι μόνο στον τομέα σύσφιξης των κοινωνικών σχέσεων, που τόσο επιδιώκει το σχολείο σε μια κοινωνία κατά τεκμήριο αντικοινωνική αλλά και "ως προς την ποιότητα των γνώσεων που επιτυγχάνονται"⁹³, επισημαίνει ο Κ. Χρυσάφιδης. Πλήθος κοινωνιολογικών ερευνών έχουν αποδείξει τη σημασία και το θετικό ρόλο της κοινωνικής ομάδας⁹⁴ τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό για τη δόμηση του χαρακτήρα του ανθρώπου και τη δημιουργία όλων εκείνων των προϋποθέσεων που εγγυώνται μια καλύτερη κοινωνική πορεία⁹⁵, σύμφωνα με τους Ε. Meyer και Κ. Antons.

Η ομαδική συνεργατική μάθηση θέτει στα μέλη της ομάδας πρώτα από όλα το ζήτημα της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών. Ο Κ. Χρυσάφιδης συμφωνεί πως, αυτή η διαδικασία ενεργοποιεί τη σκέψη και κατευθύνει το κάθε άτομο ξεχωριστά σε δημιουργικές νοητικές διεργασίες, που γίνονται στη συνέχεια βιωματικές, με πρωταρχικό στόχο αυτόν της επικοινωνίας όλων με όλους. Σε δεύτερο επίπεδο, η επαγρύπνηση των εκπαιδευτικών χρειάζεται συνεχώς καθώς η ομάδα δεν επικοινωνεί πάντα με θετικό τρόπο ακόμη και αν προσπαθεί. Σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δυνατόν πιο εύκολα να παρασυρθεί σε αποφάσεις που επιβάλλονται από την αυταρχική παρουσία κάποιων μελών της. Για να μπορέσει η ομάδα να πετύχει το μέγιστο της συμμετρίας στις επικοινωνιακές σχέσεις, θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν η ατομικότητα του κάθε μέλους της ομάδας και να υπάρχει

⁹¹ E. Meyer, 1969 - E. Kosel, 1973 - H. Gudjons, 1979 - W. Peterssen, 1982 κ.ά.

⁹² Το Πρόγραμμα για την Ανάπτυξη του παιδιού (Child Development Project - CDP, Battistich, Watson, Solomon, Schaps, & Solomon, 1991) εφαρμόστηκε πιλοτικά σε δημοτικά σχολεία της Καλιφόρνια στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Σήμερα εφαρμόζεται σε περισσότερες από 100 σχολικές περιφέρειες στις ΗΠΑ. Σκοπός είναι η αναβάθμιση του σχολείου σε μια μορφή κοινότητας που "νοιάζεται" και φροντίζει για τους μαθητές τις. Οι βασικοί άξονες του προγράμματος είναι οι ακόλουθοι (Baker et al., 1992): α) η ανάπτυξη στενών διαπροσωπικών σχέσεων στο χώρο του σχολείου, τόσο μεταξύ των ίδιων των παιδιών όσο και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, β) ο εμπλουτισμός των αναλυτικών προγραμμάτων με δραστηριότητες οι οποίες δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, γ) η άσκηση των παιδιών σε βασικές "προκοινωνικές" αξίες τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος με αφορμή τη διδασκτέα ύλη όσο και στο πλαίσιο της καθημερινής αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίοι αποτελούν μοντέλα ρόλων, δ) η σταδιακή άσκηση στην τήρηση της τάξης και στην πειθαρχία μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, στις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να συμβάλλουν - ο καθένας στο βαθμό που μπορεί - στη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη, ε) η στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας, στ) η εφαρμογή προγραμμάτων ειδικά σχεδιασμένων να παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες συνεργασίας, αλληλοβοήθειας, φροντίδας και αρμονικής συνύπαρξης με τους συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έδειξαν ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα παρουσίασαν ισχυρά κίνητρα για μάθηση και για νελτίωση στη σχολική τους επίδοση, τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τη γενικότερη προσαρμογή τους στο σχολείο (Battistich, Solomon, Kim, Watson & Schaps, 1995). Χ. Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 392-393

⁹³ G. Dietrich, 1974 - H. Meyer, 1980 - C. Chrissafidis, 1978 - E. Meyer, 1979), στο Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 69

⁹⁴ Κοινωνική ομάδα: Ομάδα ατόμων τα οποία αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται, έχουν επίγνωση της συμμετοχής τους και της συμμετοχής των άλλων μελών στην ομάδα και επίγνωση της θετικής τους αλληλεπίδρασης προκειμένου να επιτευχθούν κάποιοι κοινοί στόχοι. Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ. 168

⁹⁵ E. Meyer, 1979 - K. Antons, 1992, κ.ά., στο Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 76

ποικιλία εκφράσεων πάνω στο ζητούμενο, ώστε να μπορούν όλοι να διατυπώσουν την άποψή τους. Άμεσες διατυπώσεις απόψεων, χρήση εκφραστικών δραστηριοτήτων (παιχνίδια ρόλων, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, κατασκευές κ.ά.) είναι απαραίτητες στη φάση της αναζήτησης και του σχεδιασμού, για να έχουμε την πνευματική κινητοποίηση όλης της ομάδας και μάλιστα στον ίδιο βαθμό ενθουσιασμού για όλα τα μέλη, ως μια ιδανική επιδίωξη. Θα πρέπει ταυτόχρονα να δίνεται όσο το δυνατόν περισσότερος λόγος σε μέλη ομάδας που είναι διστακτικά, ώστε μέσα από μία βιωματική επικοινωνία να πετύχουμε ενίσχυση και των δειλών και συνεσταλμένων μαθητών⁹⁶.

1.6 Βιωματική - Επικοινωνιακή⁹⁷ διδασκαλία

Όπως διατυπώνεται στο προηγούμενο κεφάλαιο, μια ομάδα για να μπορεί να λέγεται ομάδα, οφείλει να συνεργάζεται. Και για να συνεργάζεται χρειάζεται να έχει έναν λόγο για να το κάνει, δηλαδή έναν κοινό στόχο. Στις ομάδες, και ιδιαίτερα στις μεικτές ομάδες⁹⁸ ο στόχος πρέπει να είναι "απτός". Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει εκείνες τις συνθήκες που κινητοποιούν ολόκληρη την ομάδα, κρατώντας σε υψηλό βαθμό το ενδιαφέρον τους και τις ευκαιρίες για δράση, τα οποία συμβαδίζουν. Φυσικά, κάθε φορά που μια ομάδα οργανώνει ένα σχέδιο (μια ιδέα, μια δράση κ.ο.κ.) προς υλοποίηση, αυτόματα δημιουργείται η ανάγκη για βιωματική μάθηση. Αυτή η μορφή μάθησης προκύπτει από το είδος διδασκαλίας που στην Παιδαγωγική ορίζεται ως βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία.

Ο όρος βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, όπως τον αναλύει ο Κ. Χρυσάφιδης, εμπεριέχει δύο επιμέρους όρους, το βίωμα και την επικοινωνία. Λέγοντας βιωματική διδασκαλία εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμισμό βιωματικές καταστάσεις. Είναι δηλαδή ανάγκες, προβλήματα και απορίες του παιδιού, που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται. Οι διαδικασίες αυτές προσπαθούν να εισαγάγουν το μαθητή στον κόσμο της γνώσης, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα πιο πάνω

⁹⁶ Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 100-102

⁹⁷ Είναι αυτονόητο ότι οι εκπρόσωποι του Μαρξισμού δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στον κοινωνικό τομέα και κατά συνέπεια στην κοινωνική διάσταση της επικοινωνίας (Α. Α. Leont'ev κ. ά., 1984). η επικοινωνία είναι εξάλλου η βασική προϋπόθεση για την κοινωνικοποίηση του ατόμου και γενικότερα για κάθε κοινωνική δραστηριότητα. Άλλωστε μέσα στις αρχές της επικοινωνίας ο άνθρωπος γίνεται κατανοητός ως κοινωνικό όν. Η επικοινωνία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης που στη συνέχεια επιδρά στο κάθε άτομο χωριστά. Η κοινωνική άποψη διαμορφώνεται μέσα στα πλαίσια της κατάθεσης απόψεων, προθέσεων και επιχειρημάτων. Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 37-38

⁹⁸ ως μεικτές ομάδες ορίζονται, οι ομάδες που αποτελούνται από μέλη με διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, επάγγελμα, κ.ο.κ.)

βιώματα⁹⁹. Η βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία υποστηρίζει πως δεν αρκεί μόνο να προσφέρουμε κάποιες υποδειγματικές καταστάσεις, για να θωρακίσουμε το άτομο, ώστε στο μέλλον να είναι ικανό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ζωής, αλλά χρειάζεται άσκηση αυτής της ίδιας της ικανότητας, που επιτυγχάνεται με την άμεση συμμετοχή του παιδιού σε βιωματικές-επικοινωνιακές διδακτικές διαδικασίες, πράγμα που μόνο στο πλαίσιο της ομαδικής συνεργατικής μάθησης μπορεί να επιτευχθεί. Η άποψη αυτή αντιστοιχεί, κατά τους W. Putz-Osterloch και D. Dörner, σε ανάλογες θεωρίες της Ψυχολογίας της Μάθησης που αναφέρονται στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης, δηλαδή της ικανότητας του ανθρώπου να λύνει προβλήματα¹⁰⁰. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά της σημεία, κατά το Χρυσάφιδη¹⁰¹. Η διαδικασία της Βιωματικής - Επικοινωνιακής διδασκαλίας χωρίζεται σε τέσσερα μέρη:

διαδικασία Βιωματικής - Επικοινωνιακής διδασκαλίας			
<p>Προβληματισμός</p> <p>Περιλαμβάνει όλες εκείνες τις διαδικασίες που αναφέρονται στον εντοπισμό και τη διερεύνηση του θέματος, πρόκειται για μια φάση αναζήτησης και επικοινωνιακής σχέσης, στα πλαίσια της ομαδικής και ατομικής δραστηριοποίησης των μαθητών. Περιλαμβάνει πολλές συζητήσεις, ανταλλαγή απόψεων, τοποθετήσεις πάνω σε διάφορα θέματα, ανακοινώσεις και προβληματισμούς, που βοηθούν την ομάδα να εντοπίσει και να απομονώσει το πρόβλημα εκείνο που θα αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης διαπραγμάτευσης και διδακτικής προσέγγισης. Οι αρχές της Βιωματικής - Επικοινωνιακής διδασκαλίας τραυματίζονται, όταν ο εκπαιδευτικός επιμένει να προβάλει αποκλειστικά και μόνο δικές του ανησυχίες και σκόπιμα συμπαρασύρει την ομάδα σε δρόμους που χάραξε μόνος του.</p>	<p>Προγραμματισμός διδακτικών δραστηριοτήτων</p> <p>Γίνεται η καταγραφή και παίρνονται οι σχετικές αποφάσεις. Ορίζεται έτσι κατά κάποιον τρόπο το πρόγραμμα δουλειάς. Όσο πιο άμεση και συλλογική είναι η συμβολή των παιδιών στο σχεδιασμό τόσο πιο δεμένη νιώθει η ομάδα με το εγχείρημα, τόπο πιο υπεύθυνη και γεμάτη αγωνία να φτάσει σε κάποιο τελικό αποτέλεσμα. Και σ' αυτή τη φάση η συμβολή του εκπαιδευτικού είναι καθοριστική. Αυτός θα βρει, ενδεχόμενα, κάτι σχετικό με το θέμα, θα βοηθήσει, θα παραπέμψει, θα συμπαρασταθεί, υπακούοντας στο μοντεσοριανό "Βοήθα με όσο σε χρειάζομαι".</p>	<p>Διεξαγωγή των δραστηριοτήτων</p> <p>Η ομάδα καλείται να ολοκληρώσει το έργο της, να φέρει σε πέρας το πρόγραμμά της. Είναι η φάση της καθαυτού δράσης, της συνεργασίας, της υλοποίησης του σχεδιασμού. Στα πλαίσια της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης ή της πορείας της σκέψης κατά τη συγκρότηση των επιστημονικών θεωριών, η φάση της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων αντιστοιχεί σε αυτό που ονομάζουμε επιβεβαίωση ή διάψευση των υποθέσεων, έλεγχο και κριτική.</p>	<p>Αξιολόγηση</p> <p>Αποτελεί μια πτυχή της μορφωτικής διαδικασίας του ατόμου, που έχει άμεση σχέση με την κριτική και κυρίως με την αυτοκριτική, εφόσον αναφέρεται στην κριτική του δικού μας έργου. Στη φάση αυτή η ομάδα καλείται να εκτιμήσει την αξία των αποτελεσμάτων της δουλειάς της, να εξετάσει αν οι στόχοι που τέθηκαν έχουν επιτευχθεί, αν τελικά αυτό που παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα ήταν το ζητούμενο που αποτέλεσε την κινητήρια δύναμη για την αναζήτηση.</p>

⁹⁹ Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 17

¹⁰⁰ W. Putz-Osterloch, 1973-D.Dörner, 1976

Η ικανότητα αυτή δεν καλλιεργείται με την παροχή μιας σειράς από αλγόριθμους (Algorithmus), που σημαίνει κατά βήμα παρουσίαση της πορείας λύσης συγκεκριμένων προβλημάτων, βλ. ασκήσεων, αλλά με την ευρετική στρατηγική (Heurismus), τη μεθοδική, δηλαδή, συμπαραστάση στην προσπάθεια του ατόμου να ανταπεξέλθει μόνο του στις ανάγκες μιας προβληματικής κατάστασης (F. v. Cube, 1977- C. Chrussafidis, 1984, στο Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 26

¹⁰¹ F.v.Cube, 1984, στο Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 108-109 και Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 92-97

Ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι απόλυτα δεσμευτικός, γεγονός που μας επιτρέπει να σκεφτούμε ότι στοιχεία της μιας μορφής δραστηριότητας υπεισέρχονται σε κάποια άλλη, κάτω από ορισμένες συνθήκες, αλλά είναι απαραίτητος για μια πιο συστηματική παρουσίαση της όλης δραστηριότητας.

Η επιθυμία να αποτελέσουν τα βιώματα των μαθητών αντικείμενο διδακτικής επεξεργασίας αποτελεί κατά κύριο λόγο μια προσπάθεια ενίσχυσης ενός βασικού ζητούμενου στην εκπαίδευση που αναφέρεται στην ατομική και κοινωνική αυτονομία¹⁰². Όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στη δημιουργία αυτόνομων ατόμων μέσα από τη βιωματική διδασκαλία αποδεικνύει ότι η λέξη αυτονομία δεν είναι, όπως αναφέρει ο Κ. Χρυσανθίδης, κενή περιεχομένου και ομολογεί ταυτόχρονα ότι *"η αυτονομία δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί απλώς και μόνο με την προσφορά κάποιων συναφών διδακτικών περιεχομένων, αν οι ίδιες διαδικασίες προσφοράς και διαπραγμάτευσης δε δημιουργούν συνθήκες αυτόνομης συμπεριφοράς"*¹⁰³. Μέσα από τη βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία, αναδεικνύεται η συλλογική δράση και παράλληλα η σημαντικότητα του ρόλου του κάθε μέλους της ομάδας ξεχωριστά. Παράλληλα ενισχύονται όλα τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από τη συνεργασία σε ομάδες (γνωστική και δημιουργική εξέλιξη του ατόμου, αλληλοβοήθεια, ενδυνάμωση αδύναμων μελών, πρωτοβουλία, διαχείριση ζητημάτων, θετική επικοινωνία και ευρηματική σκέψη). Η Φ. Κοκκινάκη αναφέρει πως, σύμφωνα με τη Θεωρία της Ρεαλιστικής Σύγκρουσης, οι σχέσεις μεταξύ των ομάδων καθορίζονται από τη σχέση μεταξύ των στόχων τους. Οι αμοιβαία αποκλειόμενοι στόχοι ευνοούν την προκατάληψη και τη διομαδική¹⁰⁴ σύγκρουση (εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής - εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, μαθητές γενικής εκπαίδευσης - ΑμεΑ), ενώ οι αμοιβαία εξαρτώμενοι στόχοι *"ευνοούν τη συνεργασία και τις αρμονικές σχέσεις"*¹⁰⁵.

Σύμφωνα με την "παραδοσιακή" Παιδαγωγική η γνώση προηγείται της δράσης. Η δράση τίθεται στην υπηρεσία της κατανόησης την οποία ακολουθεί. Αυτή την πορεία επιχείρησαν να αναστρέψουν οι εκπρόσωποι της "προοδευτικής" Παιδαγωγικής (Kerschenteiner, Dewey, Decroly κ.ά.), όχι απλώς ως μια πορεία ανάμεσα στις άλλες, αλλά ως την ιδανική πορεία *"για την πνευματική εξύψωση του ατόμου"*, όπως περιγράφει ο Κ. Χρυσανθίδης, ως αφετηρία πρόσκτησης της

¹⁰² απαραίτητη προϋπόθεση κατά τον Dewey, για να ζήσει ο μαθητής το βίωμά του, αποτελεί η ελευθερία δράσης, εργασίας, σκέψης, οργάνωσης και έκφρασης. Κάτι, δηλαδή, που χαρακτηρίζει άτομα αυτοδιοικούμενα, αυτοοργανούμενα και αυτοεκφραζόμενα. Βλ. Χ.Φράγκος, 1984, σ. 344

¹⁰³ Κ. Χρυσανθίδης, 2006, σελ. 21

¹⁰⁴ Διομαδικές σχέσεις: Οι σχέσεις μεταξύ των μελών μιας ομάδας ή μεταξύ των μελών διαφορετικών ομάδων, όπως αυτές καθορίζονται και διαμορφώνονται με βάση το γεγονός ότι τα άτομα ανήκουν ή δεν ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετικές ομάδες. Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ. 210

¹⁰⁵ Φ. Κοκκινάκη, 2005, σελ. 229

επιστημονικής γνώσης και μόνη πορεία εξέλιξης της επιστήμης γενικότερα. Η Βιωματική - Επικοινωνιακή διδασκαλία παρόλο που δεν αναφέρεται σε ένα δασκαλοκεντρικό αλλά μαθητοκεντρικό σύστημα, όχι μόνο δεν υποβαθμίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού στα πλαίσια του συστήματος αυτού, αλλά απεναντίας τον αναβαθμίζει και οπωσδήποτε τον διαφοροποιεί. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον ο αποκλειστικός μεταφορέας γνώσεων και ιδεών, στη μορφή και το ρόλο που του έδινε το παραδοσιακό σχολείο, ως αυθεντία. Παύει να είναι ο μεταλαμπαδευτής ιδεολογημάτων και ταυτόχρονα ελεγκτής της αποδοχής τους για τα οποία θα πρέπει να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να κάνουν τις δικές τους προσεγγίσεις, αντί να επιχειρεί να βρει τρόπους να τους το επιβάλει. Η βαρύτητα του έργου του μεταφέρεται στη δράση του ως συντονιστή στα πλαίσια της Επικοινωνιακής διδασκαλίας, ως βοηθού στις αναζητήσεις και τις δυσκολίες των παιδιών, ως συνεργάτη στη γενικότερη προσπάθειά τους να αυτονομηθούν¹⁰⁶.

Πολλοί εκπαιδευτικοί προτιμούν πιθανόν, για λόγους κακώς εννοούμενης ευκολίας, τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας από μια μορφή εργασίας που απαιτεί μεγαλύτερες ανησυχίες και απαιτήσεις. Μια τέτοια προτίμηση όμως αποβαίνει σε βάρος τους, αν αποδεχθούμε, όπως λέει ο Κ. Χρυσοφίδης, ως σωστά τα πορίσματα της "Θεωρίας τη Συμπεριφοράς". Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η πιο τραγική παράλειψη που θα μπορούσε να κάνει ο εκπαιδευτικός θα ήταν "να μην μπορέσει ή να μη θελήσει να εκμεταλλευτεί τα αγαθά της δημιουργικότητας"¹⁰⁷.

Η στροφή προς ένα μαθητοκεντρικό σύστημα συνάδει με την εποπτικοποίηση της μάθησης, δεδομένου του ότι τα εποπτικά μέσα, ιδιαίτερα τα πιο σύγχρονα ηλεκτρονικά εποπτικά μέσα, συνιστούν μοναδικά εργαλεία για την επίτευξη του ιδεώδους της *ενεργούς μάθησης*. Ωστόσο, αυτή δεν φαίνεται να είναι η περίπτωση των ελλήνων εκπαιδευτικών¹⁰⁸, σύμφωνα με παλαιότερη έρευνα των Κ. Διαμαντάκη κ.α., καθώς η στροφή προς ένα πιο σύγχρονο και αποτελεσματικό μοντέλο διδασκαλίας δεν συνεπάγεται την αυξημένη χρήση των εποπτικών μέσων στη διδακτική πράξη. Όπως ειπώθηκε και σε προηγούμενη ενότητα η άρνηση των εκπαιδευτικών για τη *χρονοβόρα* διαδικασία της ομαδικής, συνεργατικής, βιωματικής, ανακαλυπτικής μάθησης έγκειται κυρίως στο φόβο τους για το

¹⁰⁶ Ο Χ. Φράγκος αναφέρει ότι η "παλιά Παιδαγωγική ξεκινάει από το δάσκαλο στο σχολείο, λοιπόν, ο δάσκαλος δεν πρέπει να κάνει τίποτε άλλο παρά να διδάσκει. η νέα Παιδαγωγική, που ξεκινάει από το μαθητή αντιστρέφει αυτή την αρχή: στο σχολείο ο μαθητής μαθαίνει...Αντί για διδακτικές αρχές γίνεται πια λόγος για αρχές μάθησης. Βασικές αρχές μάθησης είναι: η επίγνωση του σκοπού και της χρησιμότητας κάθε γνώσης, η επιθυμία να αποκτήσει ο μαθητής τη συγκεκριμένη γνώση που θολά τη γνωρίζει και η δυνατότητα να πραγματοποιήσει αυτό που θέλει" (1984, σ. 157), στο Κ. Χρυσοφίδης, 2006, σελ. 63-64, 79-80

¹⁰⁷ Κ. Lawrence, 1984 - v.Cube/Alshuth, 1986 - Μ. Csikszentmihalyi, 1991, στο Κ. Χρυσοφίδης, 2006, σελ. 81

¹⁰⁸ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 76

άγνωστο. Για έναν τρόπο εκπαίδευσης που δεν έχουν μάθει, ούτε έχουν δοκιμάσει. Καταφεύγουν στο ασφαλές εγχειρίδιο του δασκάλου ("που είναι και οι οδηγίες του Υπουργείου", όπως αρκετοί εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν στην παραπάνω έρευνα) και δεν τολμούν έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας. Την ίδια στιγμή, η άρνηση τους (για ανάλογους λόγους) της χρήσης των ΤΠΕ, κάνει πραγματικά χρονοβόρα τη διδασκαλία. Τα περισσότερα εποπτικά μέσα που λειτουργούν ως εργαλεία (και κατά κύριο λόγο οι ΤΠΕ), είναι απαραίτητα καθώς διευκολύνουν τη δουλειά του εκπαιδευτικού. Κατάλληλα ψηφιακά προγράμματα και μέσα, κάνουν πιο ενδιαφέρουσα τη διαδικασία, καθώς η ομάδα συνεργάζεται και μέσα στη διαδικασία της ανακαλυπτικής τους περιέργειας, γνωρίζουν νέα πράγματα και το σημαντικότερο, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τα εργαλεία και τα μέσα αλλιώς, με ένα διαφορετικό τρόπο, όχι το συνηθισμένο (ή ορθότερα το συνήθη τρόπο με τον οποίο αυτά χρησιμοποιούνται). Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε ένα διάλογο για όλα αυτά τα μέσα και σε μια επικοινωνία με τα παιδιά όπου η ανατροφοδότηση δίνει νέες ιδέες για τον τρόπο και το περιεχόμενο διδασκαλίας που μπορούν να προσφέρουν. Η βιωματική διδασκαλία με τη χρήση των μέσων μπορεί να διδάξει παράλληλα και τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

1.7 Το μέσον

Ως μέσον ορίζεται οτιδήποτε μπορεί να μεταφέρει ένα μήνυμα, μία πληροφορία. Κατά τον McLuhan τα ίδια τα μέσα (δηλαδή η μορφή των μέσων) "επηρεάζουν και τροποποιούν την ανθρώπινη συνείδηση και κοινωνία ανεξάρτητα από τα μηνύματα που μεταβιβάζουν. Οι άνθρωποι στο παρελθόν αντιλαμβάνονταν τον κόσμο μέσα από όλες τις αισθήσεις τους, πράγμα που ανατράπηκε σταδιακά με την εφεύρεση της αλφαριθμητικής γραφής αρχικά, της τυπογραφίας αργότερα, και του τηλεγράφου πρόσφατα. Τα σύγχρονα ηλεκτρονικά μέσα υπόσχονται μία εκ νέου κινητοποίηση όλων των αισθήσεων"¹⁰⁹. Το μέσον που χρησιμοποιείται για να μεταφέρει ένα μήνυμα, είναι το ίδιο το μήνυμα, γιατί αν επιλεγόταν ένα διαφορετικό μέσον, το μήνυμα να φαινόταν διαφορετικό, πιο ευνόητο ή πιο δυσνόητο. Αντίθετα κατά τον Leont'ev "δεν έχει σημασία η μεταφορά πληροφοριών, αλλά η αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους ως εσωτερικός μηχανισμός της ζωής μιας κοινωνίας. Δεν έχει τόσο σημασία η μετάδοση πληροφοριών αλλά η ανταλλαγή ιδεών, ενδιαφερόντων κλπ., η διαμόρφωση διαθέσεων και η απόκτηση κοινωνικοϊστορικών εμπειριών. Δεν μας ενδιαφέρει τόσο η εισαγωγή της επικοινωνίας για τη δράση μιας κοινωνικής

¹⁰⁹ M. McLuhan, 1990, στο W. Ong, 2005

ομάδας όσο η διερεύνηση της ίδιας τη επικοινωνίας, της ύπαρξής και της δυναμικής της, η διερεύνηση των μηχανισμών και των μέσων της επικοινωνιακής δράσης, και πριν από όλα αυτά η ανάγκη του συσχετισμού μεταξύ της επικοινωνίας και των άλλων πτυχών της ανθρώπινης δράσης και κυρίως ο συσχετισμός μεταξύ πρακτικής και αντιληπτικής δράσης¹¹⁰.

Το μέσον είναι το μήνυμα και παράλληλα δεν είναι. Υπάρχει πάντα ο λόγος που το επιλέγουμε αλλά ποτέ δεν ξεχνάμε το στόχο μας, δηλαδή την πληροφορία που θέλουμε να μεταδώσουμε. Το μέσον είναι ο δίαυλος της μετάδοσης της γνώσης (πληροφορίας) του πομπού προς το δέκτη, δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας τους. Ο πομπός (εκπαιδευτικός) για να μεταδώσει την πληροφορία πρέπει να υπολογίζει τις δυνατότητες του δέκτη (εκπαιδευόμενου) και βάσει αυτών να επιλέγει το μέσον που θα χρησιμοποιήσει για τη μετάδοσή της.

Όμως τί είναι στην πραγματικότητα το μέσον; Υλικό ή άυλο¹¹¹; Και ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος χρήσης ενός μέσου για τη μετάδοση ενός μηνύματος ιδιαίτερα από μεικτές ομάδες; Ο τρόπος χρήσης προσαρμόζεται σε κάθε άτομο ανάλογα με τις μορφωτικές, επικοινωνιακές, νοητικές και κινητικές ικανότητές του, είτε οπτικά (ζωγραφική, κατασκευή, κείμενο), είτε ηχητικά (ήχος, απαγγελία, μουσική). Η πληροφορία του μηνύματος, ως στόχος, παραμένει η ίδια για όλους, επιτρέποντάς τους να την προσεγγίσει ο καθένας όπως επιθυμεί. Η διδακτική οποιουδήποτε μέσου προσαρμόζεται μέσω της χρήσης της στις ανάγκες του μαθητή. Αυτό δεν αναιρεί τον κοινό στόχο μιας μεικτής ομάδας και στην πραγματικότητα τον ενισχύει με διαφορετικές ιδέες και τον προσεγγίζει σφαιρικά.

1.8 Τέχνη

Τα ερευνητικά δεδομένα στο χώρο της παιδαγωγικής άλλαξαν την αντίληψη σχετικά με την εικαστική έκφραση του παιδιού αλλά και με τον τρόπο διδασκαλίας των καλλιτεχνικών. Ο Ζαν Ζακ Ρουσσώ εξέφρασε την άποψη για τη δημιουργία ενός κόσμου που θα ανήκει στο παιδί. Πρότεινε να γίνει σεβαστή η συναισθηματική ακεραιότητα του οπτικού κόσμου και δίδαξε τη σημασία της γνώσης που προέρχεται από την εμπειρία και τα ενδιαφέροντα του μικρού παιδιού. Στο νέο αυτό προσανατολισμό οι δραστηριότητες του παιδιού δεν είναι ο αντικατοπτρισμός της

¹¹⁰ σελ.37-38, Κ. Χρυσάφιδης, 2006, σελ. 37-38

¹¹¹ Τα μέσα, ανάλογα με τη φύση τους χωρίζονται σε ψυχρά και θερμά (Μ. McLuhan, 1990). Ψυχρά είναι τα μέσα που απαιτούν υψηλή συμμετοχή και συμπλήρωση, από τον άνθρωπο, ενώ τα θερμά είναι τα μέσα που δίνουν σχεδόν όλη την πληροφορία και η συμμετοχή που απαιτείται είναι ελάχιστη έως μηδενική.

ανικανότητάς του να συμπεριφερθεί ως ενήλικας, αλλά η έκφραση μιας πρωτότυπης σκέψης και μιας ειδικής οργάνωσης ώστε να μεταβεί σε ενήλικα¹¹².

Η τέχνη, για τον R. Schirrmacher, θεωρείται σημαντική και αναπτυξιακά κατάλληλη δραστηριότητα, διότι συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες και ειδικότερα η ζωγραφική, η χειροτεχνία, οι κατασκευές, το σχέδιο, προσφέρουν εμπειρία και εξάσκηση στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων κίνησης και βοηθούν το παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του και τους άλλους, να ενισχύσει τη μοναδικότητά του και να νιώσει τη χαρά της δημιουργίας¹¹³.

Μέσα από τις ατομικές τους καλλιτεχνικές δραστηριότητες τόσο οι εκπαιδευτικοί (ως μαθητές) όσο και οι μαθητές τους, μοιράζονται τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα και τις απόψεις τους για τον κόσμο. Εκφράζουν με ένα διαφορετικό τρόπο τη στάση τους για το βίωμά τους κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και παράλληλα τις αναπαραστάσεις τους για το περιβάλλον γύρω τους, για τους άλλους, για τις άλλες ομάδες, για τον κοινό στόχο και τους εκπαιδευτικούς τους.

1.8.1 Κινούμενη Εικόνα -τέχνη και τεχνική

Από την εποχή που οι άνθρωποι ζούσαν σε σπηλιές, όπως αναφέρει η Ch. Derian, ζωγραφίζουν εικόνες που δίνουν την εντύπωση της κίνησης. *"Ένα αγριογούρουνο με 8 πόδια ζωγραφισμένο στον τοίχο έμοιαζε να τρέχει, όταν φωτιζόταν από μια εστία φωτιάς μέσα στη σπηλιά! Από τότε, λοιπόν, στην ιστορία της ανθρωπότητας υπάρχουν πολλά δείγματα, όπου γίνεται η απόπειρα απόδοσης της κίνησης. Στην αρχαία Αίγυπτο στο ναό της Ίσιδας, θεάς του ήλιου, σε κάθε κολώνα ήταν ζωγραφισμένη η θεά σε κάποιο διαφορετικό στάδιο μίας κίνησης. Έτσι, όπως προχωρούσαν οι καβαλάρηδες στην έρημο, έβλεπαν από μακριά τη θεά Ίσιδα να χορεύει. Σε πολλούς αρχαιοελληνικούς αμφορείς ένας δρομέας έμοιαζε να τρέχει, όταν στην περιφέρεια τους είναι πολλές φορές ζωγραφισμένος, κάθε φορά σε ένα διαφορετικό στάδιο της κίνησής του"*¹¹⁴.

¹¹² Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (1994). Και όμως ζωγραφίζουν. Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους. Αθήνα: Δελφοί, 25-26, 57, στο Π. Ελευθερίου, 2000, σελ. 141-142

¹¹³ Schirrmacher, R. (1998). Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη του Παιδιού (2η εκδ.). μετ. Μουσούρου, Λ. Αθήνα: Ιων, στο Π. Ελευθερίου, 2000, σελ. 141-142

¹¹⁴ Derian, C. kinoumeno.gr

Τα πρώτα οπτικά προ-κινηματογραφικά παιχνίδια¹¹⁵ συναντώνται στις αρχές του προηγούμενου αιώνα, ως οπτικό μέσο μετάδοσης πληροφορίας για ψυχαγωγικούς σκοπούς. Βασίζονταν στο μετείκασμα, το φαινόμενο της φυσικής όπου η γρήγορη εναλλαγή παρεμφερών εικόνων δημιουργεί την ψευδαίσθηση της κίνησης. Η τέχνη της κινούμενης εικόνας¹¹⁶ (εφεξής animation) είναι ο προάγγελος του κινηματογράφου. Πλέον συναντάται τόσο αναλογικά όσο και ψηφιακά, αφήνοντας την μία ή την άλλη τεχνική να ορίσει την αισθητική του καλλιτέχνη που τη χρησιμοποιεί.

Το animation είναι παράλληλα τέχνη και τεχνική. Είναι αξιοσημείωτος ο ορισμός που δίνει ο Γ. Βασιλειάδης για την τέχνη της εμπύκωσης και ο ρόλος που έχει στη σημερινή κοινωνία: *"Με το γενικό όρο animation -που περιλαμβάνει και το κινούμενο σχέδιο- νοείται η αυτοτελής και αυτόνομη 8η Τέχνη που δεν έχει κοινά σημεία επαφής με τον κινηματογράφο, την 7η Τέχνη. Το animation δημιουργεί μια απόλυτα υποκειμενική πραγματικότητα, χωρίς την παραμικρή σχέση με μια πιστή αναπαραγωγή της πραγματικότητας, την οποία "μεταμορφώνει". Οι δυνατότητές του στο ρυθμό και τον τρόπο αφήγησης, στο χειρισμό και την αξιοποίηση του χρόνου, στη γραφική πεμπουσία, είναι απεριόριστες. Ο σκηνοθέτης-καλλιτέχνης είναι ο αποκλειστικός και απόλυτος δημιουργός όσων ζωντανεύουν, κινούνται και πάλλονται από δική τους ζωή μπρος στο θεατή. Έχει την πατρότητα των δημιουργημάτων του σ' έναν κόσμο που ο ίδιος έπλασε, ξεκινώντας με τη σχεδίαση στο χαρτί ή τις κούκλες και τα αντικείμενα. Οι οποιοσδήποτε τεχνολογικές εξελίξεις και τα νέα μέσα έκφρασης απλά είναι χρήσιμα εργαλεία που έχει στη διάθεση του, για να τα αξιοποιήσει, μετουσιώνοντάς τα δημιουργικά στο έργο του. Το animation δεν είναι η διασκεδαστική τέχνη που απευθύνεται αποκλειστικά στα παιδιά, μόνο κατά τα ντισνεϊκά πρότυπα, καθώς ταυτόχρονα υπάρχουν και τόσα άλλα διαφορετικής προέλευσης ανώτερου ποιοτικού επιπέδου δείγματα και μάλιστα σύγχρονου και σοβαρού προβληματισμού. Είναι η τέχνη που μετουσιώνει τη χαμηλή ποιότητα του σημερινού κόσμου σε αμιγή χώρο ποιητικής, με τη "μαγεία" και ευεξία που προσφέρει"*¹¹⁷.

Με την ανάπτυξη των ΤΠΕ το animation μπορεί να γίνει ένα σημαντικό εργαλείο και μέσο για τον εκπαιδευτικό για μια εναλλακτική προσέγγιση της μάθησης και τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης τόσο μέσω της Κοινωνίας της Πληροφορίας όσο και μέσω της Τέχνης.

¹¹⁵ μερικά από αυτά είναι το φυλλοσκόπιο (flipbook), το ζωοτρόπιο, το πραξινοσκόπιο, το φαινακιστοσκόπιο, το θαυματρόπιο και ο Μαγικός Φανός

¹¹⁶ η επίσημη παγκόσμια ορολογία είναι animation art, τέχνη της εμπύκωσης

¹¹⁷ Γ. Βασιλειάδης, 2006, σελ.10

1.8.1.1 Η κινούμενη εικόνα στην εκπαίδευση

Το animation διδάσκεται ως τέχνη και τεχνική παγκοσμίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην Ελλάδα διδάσκεται σε ορισμένες σχολές που έχουν ως αντικείμενο τις ψηφιακές τέχνες και σε ιδιωτικές μεταλυκειακές σχολές. Γενικότερα, εφαρμόζεται ως μία "έξτρα" δραστηριότητα και δεν εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης είναι γεγονός πως σε όλες τις κοινωνικές ομάδες διδάσκεται ξεχωριστά δηλαδή είτε σε ενήλικες και εκπαιδευτικούς, είτε σε μαθητές γενικής αγωγής, είτε σε μαθητές και ενήλικες ειδικής αγωγής.

Στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση συναντάται σε εργαστήρια γνωριμίας με την κινούμενη εικόνα, είτε ως εξωσχολική δραστηριότητα, είτε ως δραστηριότητα την ώρα του σχολείου, με εκπαιδευτικούς-animators (μέσω φορέων πολιτιστικών δράσεων), είτε στην ιδιωτική εκπαίδευση ως μάθημα ψηφιακής τεχνικής (και όχι τέχνης) στο εβδομαδιαίο πλαίσιο των ομίλων¹¹⁸. Κατά τη διάρκεια αυτών των εργαστηρίων οι συμμετέχοντες ανάλογα με την ηλικία μαθαίνουν τις διαφορετικές τεχνικές animation που υπάρχουν, και με απλά βήματα (τα πιο βασικά της τεχνικής) δημιουργούν μια δική τους ταινία κινούμενης εικόνας. Η διδασκαλία του animation έχει δύο κύρια είδη μέσων, τα αναλογικά και τα ψηφιακά. Τα αναλογικά, είναι όλα εκείνα τα υλικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να κατασκευαστούν οι φιγούρες και τα σκηνικά. Όλες οι ηλικίες εργάζονται με όλα τα υλικά που μπορούν να χρησιμοποιήσουν¹¹⁹ (χαρτιά, μολύβια, μαρκαδόρους, παστέλ, αντικείμενα, υφάσματα, μελάνια κ.ο.κ.).

Όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι οι συμμετέχοντες, τόσο περισσότερη είναι και η εμπλοκή τους στα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία της ταινίας. Για παράδειγμα οι μαθητές έως και Γ' δημοτικού μπορούν να φωτογραφίσουν με αυτοματοποιημένο τρόπο είτε απευθείας από τη φωτογραφική μηχανή (με οθόνη αφής ή τηλεχειριστήριο), είτε μέσω υπολογιστή (συνδεδεμένος ενσύρματα με τη φωτογραφική μηχανή). Από την Δ' δημοτικού και έπειτα οι μαθητές μπορούν να εμπλακούν περισσότερο στις παραμέτρους λήψης φωτογραφίας, ελέγχουν το φωτισμό, εάν η φωτογραφία είναι εστιασμένη κ.ο.κ.. Τέλος μετά την Ε' Δημοτικού, οι μαθητές μπορούν με ευχέρεια να χειριστούν τη φωτογραφική μηχανή και τα προγράμματα επεξεργασίας βίντεο, μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση

¹¹⁸ Οι όμιλοι στην ιδιωτική εκπαίδευση είναι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές σε εβδομαδιαία βάση, δεν συμπεριλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης και υλοποιούνται μετά το πέρας των ημερήσιων μαθημάτων. Αφορούν δραστηριότητες δεξιοτήτων, εξειδικευμένα αθλήματα, εικαστικές τέχνες και εκμάθηση ΤΠΕ.

¹¹⁹ Τα υλικά χρησιμοποιούνται πάντα με γνώμονα την ασφάλεια του μαθητή, π.χ. ένα παιδί Β' δημοτικού δεν χρησιμοποιεί πιστόλι σιλικόνης ή κοπίδι για τις κατασκευές του.

του εκπαιδευτικού, ολοκληρώνοντας μόνοι τους όλα τα στάδια επεξεργασίας και παραγωγής μιας ταινίας.

Οι ενήλικες έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν το animation είτε ως σπουδαστές, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση¹²⁰, είτε ως επιπλέον δραστηριότητα μέσα από εργαστήρια και σεμινάρια που διοργανώνονται από ιδιωτικούς φορείς. Το ενδιαφέρον της έρευνας αφορά κυρίως τη δεύτερη ομάδα, αυτή των ενηλίκων που επιλέγουν να συμμετάσχουν σε ένα εργαστήριο animation με σκοπό να μάθουν τις βασικές αρχές, και όχι τόσο αυτών που σπουδάζουν πάνω σε αυτό το αντικείμενο (καθώς οι σπουδές είναι σε επαγγελματικό επίπεδο). Μέσα στη δεύτερη αυτή ομάδα συναντάται τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων (από φιλόλογους, νηπιαγωγούς έως και καθηγητές φυσικής ή μουσικής) όπου μαθαίνουν αυτή την τέχνη έχοντας ως στόχο να εμπλουτίσουν το περιεχόμενο του μαθήματός τους και να το κάνουν πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές τους. Στα εργαστήρια εκπαιδευτικών παρατηρείται κυρίως η συμμετοχή εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και ελάχιστα η συμμετοχή εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής¹²¹.

Παράλληλα στην ειδική αγωγή (σε ανήλικους και ενήλικες, δηλαδή είτε στο ειδικό σχολείο, είτε μετέπειτα σε Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης για Άτομα με Αναπηρίες) το animation διδάσκεται σπάνια, κυρίως την τελευταία τριετία. Η διδασκαλία του γίνεται από εκπαιδευτικούς-animators και όχι από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Κατά την Α. Ζώνιου-Σιδέρη, οι σύγχρονες έννοιες για την αναπηρία¹²², όπως ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση, διαχέονται από την άποψη της πλήρους ένταξης των ΑμεΑ στην κοινωνική ζωή και στον κόσμο του πολιτισμού. Έτσι, θέτουν την αναπηρία στο επίκεντρο της προσοχής των υπευθύνων

¹²⁰ Συναντάται ως μάθημα με το διακριτικό τίτλο "Εμφύχωσης Εικόνας (animation)" στο Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστημίου και στο Τμήμα Γραφιστική στο ΤΕΙ την Αθήνας. Επίσης διδάσκεται έως σήμερα, για εκπαιδευτικούς σκοπούς (διδασκαλία σε εκπαιδευτικούς), σε δύο μεταπτυχιακά τμήματα του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ), στο ΠΜΣ Ειδική Αγωγή (περίπου 4 ώρες διδασκαλίας, ως μέρος του μαθήματος: Η Τέχνη στην Ειδική Αγωγή, 2011-2016), στο ΠΜΣ ΤΠΕ για την Εκπαίδευση (αυτοτελές μάθημα εξαμήνου με τίτλο: Κινούμενο Σχέδιο) και στο ΠΜΣ Ψηφιακές Μορφές Τέχνης, της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών της Αθήνας. Παλαιότερα διδασκόταν για εκπαιδευτικούς σκοπούς σε προπτυχιακό επίπεδο στο ΤΕΑΠΗ (τίτλος μαθήματος: Εισαγωγή στη Χρήση Κινούμενης Εικόνας, 1998-2005). Επανήλθε στο θερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2016-2017. Όλα τα παραπάνω αφορούν στη θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση των σπουδαστών καθώς υπάρχουν και σχολές στην Ελλάδα που διδάσκουν animation μόνο ως προς τη θεωρία και σημειολογία του.

¹²¹ Η πληροφορία αυτή είναι εμπειρική και προκύπτει από την καταγραφή των ειδικοτήτων των συμμετεχόντων του συνόλου των εργαστηρίων κινούμενης εικόνας που έχει πραγματοποιήσει η ερευνήτρια καθώς και από έρευνα και επικοινωνία με το σύνολο σχεδόν των συναδέλφων εκπαιδευτικών-animators που διδάσκουν κινούμενη εικόνα στην Ελλάδα.

¹²² Disabled People's International, 1982: Σωματική ανεπάρκεια είναι ο περιορισμός της λειτουργικότητας ενός ατόμου που προκαλείται από σωματική, νοητική ή αισθητηριακή δυσλειτουργία. Αναπηρία είναι η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών για ενεργό συμμετοχή του ατόμου στην καθημερινή ζωή της κοινότητας σε ισότιμη βάση με όλα τα υπόλοιπα μέλη εξαιτίας των δομικών και των κοινωνικών εμποδίων. Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ. 75

σχεδιασμού της κοινωνικής πολιτικής, ώστε να δημιουργηθεί μια ανοιχτή και προσβάσιμη κοινωνία σε όλους, στην οποία εξαλείφονται κάθε είδους περιορισμοί (κοινωνικοί, φυσικοί, δομικοί). Επιστήμη και νομοθεσία, αναφέρει η Π. Ελευθερίου, προσπαθούν να δημιουργήσουν μια κοινωνία πιο ανθρώπινη, ευαίσθητη και δεκτική¹²³. Η θεωρητική αυτή προσέγγιση είναι εξιδανικευμένη, όμως στην πραγματικότητα κατά πόσον παίρνει σάρκα και οστά;

Το animation είναι μια τέχνη παράλληλα αναλογική και ψηφιακή. Για να τη διδάξει κάποιος, ιδιαίτερα ένας εκπαιδευτικός, θα πρέπει να νιώθει την ασφάλεια πως την έχει κατακτήσει κυρίως σε τεχνολογικό επίπεδο¹²⁴. Αυτή η παραδοχή οδηγεί σε δύο πιθανές αιτίες αποκλεισμού των ΑμεΑ από την επαφή με τις ψηφιακές μορφές τέχνης. Η πρώτη εκδοχή είναι οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν τη γνώση να τις εντάξουν στη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή να μην έχουν επιμορφωθεί για αυτές. Η δεύτερη εκδοχή είναι να πιστεύουν πως είναι απαιτητικές ως προς την κατανόηση και αξιοποίηση και πιθανόν να μην αρκούν οι ικανότητες των μαθητών τους, άρα η επαφή με αυτές δεν είναι απαραίτητη. Και στις δύο περιπτώσεις η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ψηφιακές τέχνες, υιοθετεί παράλληλα συγκεκριμένους ρόλους τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους.

Ο ρόλος ενός ανθρώπου, σύμφωνα με την Σ. Παπαστάμου, είναι οι συμπεριφορές που δικαιούμαστε να περιμένουμε από αυτόν ανάλογα με την κοινωνική θέση που κατέχει και ανάλογα φυσικά με το πλαίσιο στο οποίο βρισκόμαστε¹²⁵. Δυστυχώς, έως σήμερα, τα ΑμεΑ (ιδιαίτερα τα άτομα με μορφές νοητικής ανεπάρκειας), αντιμετωπίζονται αρκετές φορές ως οι άνθρωποι που δεν μπορούν να κάνουν πολλά πράγματα, ίσως δεν μπορούν να σκεφτούν και να καταλήξουν σε λογικά συμπεράσματα όπως τα άτομα τυπικής ανάπτυξης, και ο ρόλος που πολλές φορές οι άνθρωποι περιμένουν από αυτούς, είναι αυτός των ατόμων που ζητούν βοήθεια. Έτσι, το επίπεδο ανάπτυξης των δεξιοτήτων των ΑμεΑ σπάνια δοκιμάζεται. Ο εμπλουτισμός των μαθησιακών διαδικασιών με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων πιθανόν να μην φέρνει πάντα τα επιθυμητά

¹²³ Π. Ελευθερίου, 2000, σελ. 87

¹²⁴ Εκτενής ανάλυση στην ενότητα 1.9 ΤΠΕ, ψηφιακές τέχνες και οπτικοακουστική παιδεία

¹²⁵ Ρόλος θεωρείται το σύνολο των προτύπων που συνδέονται με μια δεδομένη θέση, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων, των αξιών και των συμπεριφορών που η κοινωνία αποδίδει στα άτομα μιας θέσης. Μπορούμε επίσης να παρατηρήσουμε ότι η κοινωνική θέση είναι το σύνολο των συμπεριφορών που νομίμως περιμένει το άτομο από τους άλλους και ο ρόλος είναι το σύνολο των συμπεριφορών που οι άλλοι νομίμως περιμένουν από αυτόν. Πάντα από την οπτική γωνία του υποκειμένου, οι θέσεις τού προσδίδονται ανάλογα με την ηλικία του, το φύλο του, την ένταξή του σε μια οικογένεια κλπ, ενώ οι ρόλοι τους οποίους μαθαίνει αποτελούν συνάρτηση του τί είναι (παρούσα θέση), του τί θα είναι (μελλοντική θέση) και, βέβαια, του τί ή οι άλλοι νομίζουν, ελπίζουν ή φαντασιώνουν ότι θα είναι. Σ. Παπαστάμου, 2006, σελ. 201-202.

Ο ρόλος είναι ένα σύνολο συμπεριφορών που *επιβάλλονται* ανάλογα με τις *συνθήκες*. Φαντασιακά ο ρόλος παραπέμπει στο ιδανικό πρόσωπο με το οποίο ταυτιζόμαστε ή, από την άλλη, στο προσωπείο πίσω από το οποίο κρυβόμαστε. Σ. Παπαστάμου, 2006, σελ. 199

αποτελέσματα, όμως μπορεί να φέρει πολύ περισσότερα από την περίπτωση του μη εμπλουτισμού.

Κάθε ζωντανός οργανισμός, κατά τον Karl Rogers, έχει μια "κληρονομημένη" τάση να αναπτύσσει όλες τις ικανότητές του με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούνται η διατήρηση και η πρόοδός του. Στόχος κάθε ατόμου είναι να επιτύχει τη μεγαλύτερη δυνατή κοινωνικοποίηση (επίτευξη σχέσεων αμοιβαίου σεβασμού με τους άλλους και ένταξη στην κοινωνική ζωή), αλλά και την ανεξαρτησία και ενσωμάτωση στο γίγνεσθαι. Αυτή η διαδικασία επίτευξης των παραπάνω στόχων και το τελικό αποτέλεσμα είναι γνωστά ως αυτοεκπλήρωση ή αυτοπραγμάτωση¹²⁶. Βεβαίως η ικανοποίηση των αναγκών και των στόχων του ατόμου δεν είναι πάντα εύκολη, καθώς, όπως υποστηρίζουν οι Moore κ.α., η ανάπτυξη ορισμένες φορές συνοδεύεται από ψυχικό πόνο, εσωτερική ανησυχία, πάλη και έντονα συναισθήματα¹²⁷, τα οποία με τη σειρά τους μπορούν να αποτελέσουν τα αίτια για εκδήλωση δυσλειτουργικών μορφών συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με την *ανθρωπιστική προσέγγιση*¹²⁸, κάθε παιδί, αλλά και κάθε ενήλικας, έχει ανάγκη να γίνεται σεβαστό από τους άλλους (συνομηλικούς και ενηλίκους), να είναι αποδεκτό από τον κοινωνικό περίγυρο, να βιώνει την αγάπη των σημαντικών άλλων (γονέων, εκπαιδευτικών, κλπ) και να βιώνει την ικανοποίηση (με την έννοια της μη παραγνώρισης ή μη αγνόησης) των αναγκών του¹²⁹. Οι ανάγκες για γνώση, για δημιουργία, για ένταξη και συνεργασία είναι κοινές τόσο σε άτομα τυπικής ανάπτυξης όσο και σε ΑμεΑ. Όταν έχουν αυτή τη μεταχείριση αποκτούν μια σημαντική αίσθηση αυταξίας, αισθάνονται δηλαδή ότι είναι σημαντικά πρόσωπα με αναμφισβήτητη αξία. Σε αντίθετη περίπτωση αρχίζουν να αμφισβητούν τα εσωτερικά συναισθήματα και τις σκέψεις τους ως μη αληθή ή γνήσια, και τείνουν να ενεργούν έτσι ώστε να ικανοποιούν τους σημαντικούς άλλους και όχι τις προσωπικές τους ανάγκες, γεγονός που οδηγεί συχνά στην εμφάνιση δυσλειτουργικών συμπεριφορών και προβλημάτων¹³⁰. Γιατί άραγε ένα άτομο με αναπηρία, να μπορεί να βλέπει ταινίες animation, και να ψυχαγωγείται με αυτές, και να μην δοκιμάσει να δημιουργήσει το ίδιο μια ταινία, απλώς και μόνο επειδή η

¹²⁶ Rogers, 1951

¹²⁷ Moore, Presbury, Smith & McKee, 1999

¹²⁸ Ο όρος αυτός, επισημαίνει τη σημασία της αναγνώρισης του προσώπου στις ανθρώπινες σχέσεις (Rogers, 1942, 1951, 1959· Rogers & Diamond, 1954). Κέντρο της προσοχής καθίσταται το ίδιο το πρόσωπο, το οποίο μπορεί να αλλάξει συμπεριφορά και να λειτουργήσει αποτελεσματικότερα όταν του δωθούν ο σεβασμός και η αποδοχή που του αξίζουν ως ανθρώπινη ύπαρξη, και όχι οι εσωτερικές ή οι εξωτερικές δυνάμεις που ασκούνται πάνω του και καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Χ.

Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 291

¹²⁹ Prochaska & Norcross, 1994

¹³⁰ Χ. Χατζηχρήστου, 2004, σελ., 291

αντιμετώπιση του περίγυρου, και κυρίως του εκπαιδευτικού, δεν του δίνει αυτή την ευκαιρία;

1.8.2 Εικαστική επαφή

Πώς πληροφορούμαστε για την αναπηρία; Η απάντηση για τους περισσότερους από εμάς σε αυτή την ερώτηση είναι: "από απόσταση"¹³¹, αναφέρει η Α. Ζώνιου-Σιδέρη. *"Ο μη ανάπηρος που έχει αρνητικές προκαταλήψεις και στερεότυπα σε σχέση με την αναπηρία δε θα προσπαθήσει σχεδόν ποτέ να συνάψει σχέσεις με έναν ανάπηρο. Και επειδή η εξωτερική εικόνα του αναπήρου τις περισσότερες φορές δεν ανταποκρίνεται στα ιδανικά ομορφιάς της κοινωνίας -συχνά έχουμε πολύ μεγάλες αποκλίσεις από αυτά- τα άτομα τα οποία δίνουν μεγάλη αξία στην εξωτερική εικόνα τείνουν και στη μη αποδοχή των αναπήρων. Εμπειρικές έρευνες έδειξαν ότι οι μη ανάπηροι αντιδρούν στις εμφανείς αναπηρίες συνήθως με νευρικότητα, φόβο, άγχος κ.ά."*

Η μεγαλύτερη δυσκολία της αλληλεπίδρασης με τους σωματικά ανάπηρους είναι η εμφανής αναπηρία. Βάσει του κανόνα του ασήμαντου¹³², μια ολοκληρωμένη αίσθηση του συνομιλητή, είναι απαραίτητη για την αλληλεπίδραση. Η Α. Ζώνιου-Σιδέρη υποστηρίζει πως οι βαριές αναπηρίες έλκουν την απόλυτη προσοχή του μη αναπήρου: ο ανάπηρος πρέπει να δράσει με τέτοιο τρόπο ώστε να φαίνεται ότι προσανατολίζεται ολοκληρωτικά στο άτομο. Για τον παραπάνω λόγο δημιουργούνται ανασφάλειες και εντάσεις οι οποίες δεν επιτρέπουν μια κανονική αλληλεπίδραση. Η αλληλεπίδραση μεταξύ αναπήρων και μη χαρακτηρίζεται από αμφιθυμία¹³³ και αβεβαιότητα συμπεριφοράς. Αμφιθυμία υπάρχει μεταξύ της υποχρέωσης προσφοράς βοήθειας στον ανάπηρο και του φόβου μιας αλληλεπίδρασης με αυτόν. Πολλά άτομα δεν ξέρουν πως να φερθούν στους ανάπηρους. Αυτή η αβεβαιότητα της συμπεριφοράς μπορεί να εξηγηθεί ως μια απειρία στη σχέση τους με τους ανάπηρους¹³⁴.

Η διατύπωση ενός νόηματος μπορεί να γίνει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και με ποικίλες μορφές. Ένα νόημα μπορεί να εκφραστεί το ίδιο καλά τόσο μέσα από ένα κείμενο, όσο και μέσα από μια εικόνα. Οι διαφορετικοί τρόποι και μορφές μέσω των οποίων διατυπώνουμε κάτι συνεισφέρουν όλοι από κοινού σε μία ενιαία κατανόηση, που κανένας από αυτούς μόνος του δεν θα μπορούσε να μας

¹³¹ Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2012, σελ. 13

¹³² Goffman E., "Encounters to Studies in the Sociology of Interaction", Indianapolis, 1961

¹³³ αμφιθυμία (ambivalence) είναι η ταυτόχρονη ύπαρξη αντίθετων συναισθημάτων απέναντι σε ένα πρόσωπο ή αντικείμενο όπως πχ αγάπη και μίσος, έλξη και απώθηση κ.ά.

¹³⁴ Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σελ. 46-47

προσφέρει ή να μας μεταδώσει. Το πρόβλημα του νοήματος και της κατανόησής του που τίθεται για μια λέξη ή ένα κείμενο, ισχύει εξίσου και για ένα σχήμα ή μία εικόνα. Η ζωγραφική ως ενέργεια, για τον J. Dewey, δεν διαφέρει από την πράξη της γραφής και δεν είναι διαχωρισμένη από τη σκέψη ή τη θεωρία. Το εικαστικό - ζωγραφικό έργο αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνονται οι ιδέες. Με λίγα λόγια, η εικόνα είναι ένα είδος κειμένου που ενσωματώνει νόημα και γνώση και μπορεί να αποδώσει νοήματα στον ίδιο βαθμό με ένα κείμενο. Το πρόβλημα του νοήματος ενός έργου και της γνωστικής αξίας που αυτό μπορεί να εμπεριέχει, ισχύει στον ίδιο βαθμό τόσο για ένα κείμενο όσο και για μια εικόνα - εικαστικό έργο¹³⁵. Το νόημα της επικοινωνίας και της εμπιστοσύνης που μπορεί να αναπτυχθεί μεταξύ των μελών μιας ομάδας για να μπορέσουν να λειτουργήσουν αργότερα συνεργατικά, ίσως ως κείμενο να μην μπορεί να αποτυπωθεί. Όμως η εικόνα έχει τη δύναμη να εκμαιεύσει την επικοινωνία.

Μέσα από την εικαστική επαφή όλοι οι συμμετέχοντες, προσπαθούν να βρουν τον τρόπο που θα επικοινωνήσουν, βάζουν τα όριά τους, δοκιμάζουν τη σωματική επαφή, αγγίζουν το άγνωστο και ζωγραφίζουν τα συναισθήματά τους για αυτό. Στην εικαστική επαφή δεν υπάρχουν κανόνες. Δεν υπάρχει λάθος ή σωστό γιατί τα πάντα αφορούν την έκφραση, συναισθηματική και σωματική. Εκτός από την επαφή αναπτύσσεται παράλληλα και η δημιουργική σκέψη, καθώς το άτομο σκέφτεται, και αποτυπώνει την επικοινωνία που θέλει με αυτόν που μοιράζεται το ίδιο εικαστικό έργο. Είναι δημιουργικό, μέσω της τέχνης, χωρίς να χρειάζεται να παράγει (ή/και δημιουργεί) τέχνη.

Σήμερα, πολύπλευρες προσεγγίσεις της τέχνης βασίζονται, κατά τους I. Vamvakidou κ.α., στην ισότιμη ανάπτυξη τεσσάρων βασικών τομέων διδασκαλίας (παραγωγή, κριτική, ιστορία της τέχνης, αισθητική), με στόχο να παρακάμψουν το θέμα της προτεραιότητας ή μη της καλλιτεχνικής δημιουργίας από τους μαθητές και να συνδυάσουν την έκφραση του συναισθήματος μέσω της τέχνης με την καλλιέργεια νοητικών δεξιοτήτων¹³⁶. Η νοητική και σχεδιαστική εικονοποίηση αποτελούν μέρος αυτού που ο Vygotsky ονομάζει ταξίδια γραφής¹³⁷ και σ' αυτή τη διάσταση της εικαστικής γραφής δεχόμαστε, την άποψη του G. Luquet ότι "το *οράν*" διδάσκεται στο "διανοητικό ρεαλισμό"¹³⁸.

¹³⁵ Dewey, J. (1958). Art as Experience. New York: Capricorn Books, 51, στο Π. Ελευθερίου, 2000, σελ. 153

¹³⁶ Vamvakidou, I., Golia, P., Zigouri, E. (2003). Recording Children's Perception of Television through their paintings: International Journal of Learning, 10 3601-3612

¹³⁷ Vygotsky, L. (1962). Thought and Language. Boston: M.I.T. Press

¹³⁸ Luquet, G.H. (1984). Le dessin Enfantin. Lausanne: Delanchaux et Niestle, στο Π. Ελευθερίου, 2000, σελ.147

1.9 ΤΠΕ, ψηφιακές τέχνες και οπτικοακουστική παιδεία

Πριν την ανάλυση του ρόλου των ΤΠΕ στην παρούσα έρευνα, είναι απαραίτητη η αποσαφήνιση μερικών ορισμών που αναπόφευκτα τις πλαισιώνουν και ορισμένες φορές μπερδεύουν τους εκπαιδευτικούς και τους αποπροσανατολίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας* είναι όλες εκείνες οι τεχνολογίες που στόχο έχουν τη διασύνδεση και ενοποίηση των επικοινωνιών (unified communications) δίνοντας τη δυνατότητα σε κάθε χρήστη τους, μέσω αυτών να παράξει, να αναπαράξει, να τροποποιήσει, να μεταφέρει, να αποθηκεύσει και να διαχειριστεί μία πληροφορία¹³⁹.

Με τον όρο *Νέα Μέσα* - εννοούνται όλες εκείνες οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται ως μέσα (με δεδομένα σε μορφή κειμένου, εικόνας και ήχου) και οι πληροφοριακές και επικοινωνιακές τεχνολογίες που μέσω της ψηφιοποίησης, της αποθήκευσης και της αλγοριθμικής επεξεργασίας επιτρέπουν τη διασύνδεση και τη μετάδοση οποιασδήποτε ποσότητας δεδομένων σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα¹⁴⁰. Ως νέα μέσα ορίζονται όλα τα μέσα που χρησιμοποιούν για την παραγωγή πληροφορίας ενέργεια (ηλεκτρισμό), είναι δηλαδή ψηφιακά ή ψηφιοποιημένα. Η χρήση ενέργειας τα κάνει να διαφέρουν από τα αναλογικά μέσα (π.χ. Ένα πινέλο με μπογιά είναι αναλογικό μέσο και το χρησιμοποιούμε συνήθως για ζωγραφική. Μία γραφίδα μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης για ζωγραφική αλλά ως ψηφιακό μέσο (χρησιμοποιεί ηλεκτρισμό, ό,τι σχεδιάζεται, αποτυπώνεται στην οθόνη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή).

Τα *πολυμέσα* είναι ο συνδυασμός περισσότερων του ενός μέσων για την παραγωγή μίας πληροφορίας. Ο συνδυασμός αυτός δεν αποτελείται μόνο από ψηφιακά μέσα (π.χ. ένα βίντεο που χρησιμοποιεί ψηφιακό/ψηφιοποιημένο ήχο και εικόνα). Μπορεί να αποτελείται και από συνδυασμό αναλογικών με ψηφιακά μέσα (ένα βίντεο αναπαράγεται χωρίς ήχο-ψηφιακό, και παράλληλα παίζει ένα όργανο μουσική,-αναλογικό) ή και αναλογικών με αναλογικά (ένας μουσικός παίζει μία μελωδία και ένας άνθρωπος ζωγραφίζει σε ένα καμβά εμπνεόμενος από το άκουσμα).

Όλα τα ψηφιακά μέσα και τα πολυμέσα που παράγουν ήχο και εικόνα (όχι λόγο), ονομάζονται *οπτικοακουστικά*. Οποιοδήποτε καλλιτεχνικό έργο δημιουργείται με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων είτε μεταξύ τους είτε σε συνδυασμό με άλλα ψηφιακά ή αναλογικά μέσα, είναι *ψηφιακή τέχνη*.

¹³⁹ Zurro, 2012, IJMIT

¹⁴⁰ Διαρκής Συνδιάσκεψη των Υπουργών Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών, 4, στο W. Kron, Λ. Σοφός, 2007, σελ. 54

1.9.1 ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Η σύγχρονη τεχνολογική εξέλιξη, της οποίας οι ΤΠΕ είναι ο ακρογωνιαίος λίθος, είναι σε μεγάλο βαθμό εγγενώς αντιφατική, ενσωματώνοντας τόσο θετικές όσο και αρνητικές πλευρές. *"Η νέα τεχνολογία φαίνεται να ασκεί στην κοινωνία μια γοητεία, η οποία όμως συνοδεύεται και από κάποιους φόβους"*¹⁴¹, κατά τους Κ. Διαμαντάκη κ.α..

Η χρήση των σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών (όπως η προβολή σε βίντεο ή οθόνη) και γενικότερα οι ΤΠΕ, είναι χαμηλή και σε καμία περίπτωση δεν είναι ενσωματωμένη στο καθημερινό μάθημα, συστηματική ή οργανωμένη. Η εκπαιδευτική χρήση των σύγχρονων ψηφιακών μέσων είναι σε γενικές γραμμές πολύ περιορισμένη. Η χρήση του βίντεο, σε έρευνα του 2000, παρουσιάζεται χαμηλή ενώ η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών μηδαμινή, με εξαίρεση το μάθημα της Πληροφορικής. *"Αυτό που παρατηρείται",* αναφέρει η Κ. Διαμαντάκη, *"σε αρκετές περιπτώσεις είναι ότι η αρνητική προδιάθεση προς τους υπολογιστές"*¹⁴² *είναι τμήμα μιας συνολικότερα αρνητικής στάσης προς την Τεχνολογία. Έτσι, πολλές φορές εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις νέες τεχνολογίες υπονοώντας ότι αυτές είναι τμήμα ή ταυτόσημες με το καθολικότερο πολιτισμικό φαινόμενο της τεχνοκρατίας ή τη γενικευμένη συνθήκη των τεχνολογικά μεσοποιημένων κοινωνιών. Συχνά οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες δεν διαφοροποιούνται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών από την Τεχνολογία ως συνολικό και γενικότερο φαινόμενο"*¹⁴³. *Δεδομένου του ότι κάθε χρησιμοποιούμενο μέσο διδασκαλίας καθυποβάλλει, ως ένα βαθμό, έναν συγκεκριμένο τρόπο διδακτικομαθησιακής διαδικασίας, μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει εκσυγχρονιστεί, στο βαθμό που "σύγχρονο σχολείο" θεωρείται αυτό που αξιοποιεί λειτουργικά και αποδοτικά τις ΤΠΕ. Ενδιαφέρον είναι ότι τα σύγχρονα εποπτικά μέσα δεν χρησιμοποιούνται ακόμη και από αυτούς που είναι θετικά διακείμενοι προς τη χρήση τους σε εκπαιδευτικά πλαίσια"*¹⁴⁴.

Στην ίδια έρευνα παρατηρείται πως η σύγχρονη τάση, την οποία έχουν υιοθετήσει οι περισσότερες χώρες μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα τείνει προς μια μεικτή και περισσότερο πραγματολογική επιλογή, δηλαδή στο συνδυασμό της διδασκαλίας της πληροφορικής ως ξεχωριστό μάθημα και της χρήσης της για τη

¹⁴¹ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 137

¹⁴² Με εκπαιδευτικούς όρους αυτός ο τεχνητός και εικονικός χαρακτήρας του μέσου, συχνά σκιαγραφείται ως αντιδιαλεκτικότητα του υπολογιστή. Ο υπολογιστής γίνεται αντιληπτός ως ένα μέσο το οποίο δεν ευνοεί το διάλογο ούτε τη διαζώση άμεση και ανθρώπινη επικοινωνία. Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 173

¹⁴³ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 145-146

¹⁴⁴ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ.85,99

διδασκαλία και άλλων γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος¹⁴⁵. Η προσέγγιση αυτή είναι μεν σφαιρική αλλά συνάμα απαιτητική ως προς τη διδακτική καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να καλύψει τουλάχιστον δύο ακαδημαϊκά πεδία, αυτό της διδασκαλίας ΤΠΕ και παράλληλα της επιστήμης με την οποία θέλει να το συνδυάσει (λογοτεχνία, αρχαία ελληνικά, μαθηματικά, φυσική, κ.ο.κ.). Ζήτημα μεγάλο όμως προκύπτει καθώς ο εκπαιδευτικός πληθυσμός είναι ετερογενής και μεγάλο κομμάτι αυτού εντελώς απροετοίμαστο για τέτοιες αλλαγές¹⁴⁶. Η μη κατάλληλη προετοιμασία ή η έλλειψη αυτής προκαλεί ανασφάλεια και άγχος στον εκπαιδευτικό που οδηγείται σε ορισμένες περιπτώσεις σε εσφαλμένη αντιμετώπιση (ή και αρνητική) των ΤΠΕ. Φυσικά τα ζητήματα που αντιμετωπίζει ο ίδιος είναι αρκετά και δεν είναι αποκλειστικά δική του η ευθύνη για την ενίσχυση της χρήσης των ΤΠΕ στην τάξη.

Πηγαίνοντας σε ένα άλλο εργαλείο, που αναπτύσσεται ραγδαία την τελευταία εικοσαετία, τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (εφεξής ΤΠΕ¹⁴⁷), οι απόψεις για τη συνεισφορά τους στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης είναι διφορούμενες. Τα παιδιά απολαμβάνουν πάρα πολύ τη χρήση υπολογιστή και νέων τεχνολογιών.¹⁴⁸ Ο υπολογιστής και οι νέες τεχνολογίες λειτουργούν ως μαγνήτης, ενώ η προσοχή που δίνουν τα παιδιά στη χρήση τους είναι κατά πολύ μεγαλύτερη της προσοχής που δίνουν σε άλλες σχολικές δραστηριότητες. Έχουν μια απόλυτα ευμενή προδιάθεση προς τα τεχνολογικά μέσα των οποίων τη χρήση απολαμβάνουν τόσο σε οικιακά όσο και σε σχολικά περιβάλλοντα. Είναι εξοικειωμένα με τις τεχνολογίες γενικότερα και έχουν στο σύνολό τους μεγαλύτερη γνωστική επάρκεια από ότι οι καθηγητές τους. Με τους υπολογιστές η πρόκληση για το παιδί είναι μεγαλύτερη καθώς η ενεργοποίηση του χρήστη προσδίδει στην αλληλόδραση με το μέσο, το χαρακτήρα παιχνιδιού, ενός αγώνα που κινητοποιεί και διεγείρει τα παιδιά. Επίσης εξηγείται από το γεγονός ότι τα παιδιά θεωρούν τις ΤΠΕ προϊόν της εποχής τους και πιθανώς σημείο διαφοροποίησης ή υπερίσχυσης τους έναντι των μεγάλων, ζήτημα που θα αναλυθεί παρακάτω και σχετίζεται με τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ.

Έρευνες που έχουν γίνει αποδίδουν την έλξη των παιδιών όχι μόνο στην ύπαρξη οπτικοακουστικής παραστατικότητας αλλά και σε ένα άλλο, γνωστικά

¹⁴⁵ δηλαδή τη χρήση του υπολογιστή όχι ως αντικείμενο αλλά ως μέσο (Computer Assisted Instruction)

¹⁴⁶ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 41-42

¹⁴⁷ ICT (Information and Communication Technologies) στην επίσημη αγγλική ορολογία. Όταν μιλάμε για τις ΤΠΕ αναφερόμαστε στην τηλεόραση, το βίντεο (μαγνητοσκόπιο) και κυρίως στις νέες τεχνολογίες και στις τεχνολογίες της Πληροφορικής (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, πολυμέσα, εκπαιδευτικό λογισμικό), οι οποίες τεχνικά αποτελούν τη σύνθεση όλων των προηγούμενων τεχνολογιών ήχου, εικόνας και λόγου. Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 25

¹⁴⁸ Έρευνα στη Μ. Βρετανία (1994-96), Sanger, J., Willson, J., Davies, B., Whittaker, R., (1997), Young Children, Videos and Computer Games, Falmer Press.

σπουδαίο στοιχείο, το ότι τα παιδιά έχουν ελευθερία κινήσεων, αισθάνονται ότι ανακαλύπτουν νέα γνώση με ευχαρίστηση, μπορούν να συμμετέχουν ενεργητικά στην παραγωγή μάθησης αλλά και στην επικοινωνία.¹⁴⁹

Τα προβλήματα που παρατηρούνται στις σχολικές μονάδες (αλλά και γενικότερα στις εκπαιδευτικές μονάδες)¹⁵⁰ είναι τόσο δομικά όσο και λειτουργικά, λειτουργώντας ως τροχοπέδη για τη χρήση από εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές των ΤΠΕ. Συνοπτικά αναφέρονται από παλαιότερες έρευνες τα παρακάτω:

α) έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού. Τα περισσότερα σχολεία στην Ελλάδα δεν έχουν τον κατάλληλο οπτικοακουστικό και τεχνολογικό εξοπλισμό για τη χρήση ΤΠΕ. Ακόμη και αν ο εξοπλισμός υπάρχει, είναι υποτυπώδης, παλιός (π.χ. χρησιμοποιούνται για προβολή αρχεία από βιντεοκασέτες και όχι από media players) και σε ορισμένες περιπτώσεις εκτός λειτουργίας. Η επιδιόρθωση ή συντήρησή του απαιτεί τεχνικό του οποίου η έλευση στη σχολική μονάδα εξαρτάται από την άμεση παρέμβαση του Υπουργείου Παιδείας.

β) έλλειψη κατάλληλων χώρων για την προβολή οπτικοακουστικού υλικού. Οι περισσότερες σχολικές μονάδες για προβολή χρησιμοποιούν την αίθουσα εκδηλώσεων, όπου εκεί δεν υπάρχει η κατάλληλη οθόνη προβολής ή ηχεία που να καλύπτουν ακουστικά κατάλληλα το χώρο καθώς έχουν κατασκευαστεί αρκετές δεκαετίες πριν με προδιαγραφές ανάλογες της εποχής τους.

γ) έλλειψη χρόνου λόγω αναλυτικού προγράμματος. Εκτός από το μάθημα της Πληροφορικής που πραγματοποιείται για μια διδακτική ώρα την εβδομάδα δεν προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών επιπλέον χρόνος για τη διδασκαλία ευρύτερα των ΤΠΕ, ιδιαίτερα σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός που θα ήθελε για παράδειγμα στην στ' τάξη αφού οι μαθητές μελετήσουν ένα πείραμα στη φυσική να το ψηφιοποιήσουν σε ένα ανάλογο λογισμικό (για να δουν το πείραμα σε προσομοίωση), με ελλιπή χρόνο διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής θα πρέπει να διαλέξει είτε να μειώσει ύλη από το μάθημα της Φυσικής και να τους διδάξει το λογισμικό, είτε να μην το διδάξει, είτε να "δανειστεί" ώρες από άλλα μαθήματα.

δ) μη παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς. Εκτός των παραπάνω προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, η αφιέρωση επιπλέον χρόνου πέραν του σχολικού αλλά και του συνήθους για την οργάνωση του καθημερινού μαθήματος δεν απολαμβάνει κρατικής επιβράβευσης. Έτσι η έλλειψη ηθικής ικανοποίησης, τους οδηγεί αυστηρά στη διδασκαλία βάσει του οδηγού σπουδών.

¹⁴⁹ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 227-230

¹⁵⁰ Αφορά τόσο την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, όσο και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

ε) έλλειψη ενημέρωσης ή επιμόρφωσης - εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχει συστηματική επιμόρφωση και όταν γίνονται κάποιες προσπάθειες επιμόρφωσης αυτές είναι σποραδικές και ανεπαρκείς¹⁵¹. Άλλο ένα βασικό στοιχείο αυτών των επιμορφώσεων είναι πως δεν είναι βιωματικές και κυρίως πως γίνονται μεμονωμένες και μαζικές (σε πολύωρα σεμινάρια εντός Σαββατοκύριακων). Έτσι οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν μία σωρεία πληροφοριών με την οποία όταν θα επιθυμήσουν να πειραματιστούν μέσα στην τάξη θα νιώθουν ανασφαλείς καθώς δεν θα έχουν δίπλα τους τον επιμορφωτή τους για να τους βοηθήσει και να τους διορθώσει. Επίσης οι περισσότερες επιμορφώσεις είναι αυτοτελείς και συμπιεσμένες χωρίς να δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για επικοινωνία ή ανάδραση (feedback) με τον επιμορφωτή για υποστήριξη μετά τη λήξη της εκπαίδευσης.

Τα παραπάνω ζητήματα δεν είναι λίγα για να οδηγήσουν μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών στην αποφυγή ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός δέχεται το πλήγμα του κύρους και της αυτοεικόνας του καθηγητή και χάνει, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κ. Διαμαντάκη, το προνόμιο του ελέγχου της γνώσης¹⁵². Για να μπορέσει να το αποφύγει αυτό αποφεύγει τις ΤΠΕ. Η απόρριψη των ψυχαγωγικών εφαρμογών από τους εκπαιδευτικούς στερεί από τα παιδιά ένα πολύ ζωτικό κρίκο στην αλυσίδα της ανάπτυξης, δηλαδή τους στερείται "η ικανότητα χρήσης της τεχνολογίας για ένα προσωπικό, εκπαιδευτικό και εργασιακό μέλλον".

Σε μια εποχή που έχει χαρακτηριστεί ως Κοινωνία της Γνώσης και της Πληροφορίας ο τεχνολογικός αναλφαβητισμός¹⁵³ -ως η άγνοια χρήσης και έλλειψη εξοικείωσης με τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών - θεωρείται ένας ορατός κίνδυνος ο οποίος απειλεί αυτόν που τον υφίσταται με κοινωνικό και επαγγελματικό αποκλεισμό. Ωστόσο, πολύ περισσότερο από ένα γνωστικό αντικείμενο, του οποίου η εκμάθηση αποτελεί αδιαμφισβήτητη επιταγή, οι νέες τεχνολογίες της Πληροφορικής με τους υπολογιστές, τα πολυμέσα, τα εκπαιδευτικά λογισμικά και τις ψηφιακές εφαρμογές αναγνωρίζονται ως μέσα δυναμικά και πολυχρηστικά, για τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων και τη συνολικότερη αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης¹⁵⁴, επισημαίνει η Κ. Διαμαντάκη και χαρακτηριστικά αναφέρει πως, *"η εισαγωγή της τεχνολογίας στο μαθησιακό περιβάλλον καθιστά τη μάθηση περισσότερο μαθητοκεντρική, ανακαλυπτική και ενεργητική. Η χρήση των νέων τεχνολογιών στα σχολεία προωθεί σημαντικά μια σειρά από κοινωνικά οφέλη, όπως*

¹⁵¹ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ., 200-214

¹⁵² Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 227-230

¹⁵³ η έννοια του τεχνολογικού αναλφαβητισμού ορίζεται από τον Langford L., (1998), "Information Literacy: A Clarification", στο School Libraries Worldwide, τ.4, σ.59-72

¹⁵⁴ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 22

ενθάρρυνση της συνεργατικότητας, αύξηση της αυτοεκτίμησης και ενίσχυση της ατομικής πρωτοβουλίας. Η χρήση αυτής της επικοινωνιακής τεχνολογίας μπορεί να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς να δουν με νέο βλέμμα τους τρόπους διδασκαλίας που εφαρμόζουν και τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν, ενώ αυξάνει και τη διάθεσή όλων των εμπλεκόμενων μερών για εφαρμογή καινοτομιών”.

Τα παιδιά, με τις ΤΠΕ παντού στη ζωή τους (βιντεοπαιχνίδια, παιχνιδομηχανές, ψηφιακές ταμπλέτες, έξυπνες συσκευές και ψηφιακές εφαρμογές για ζωγραφική, τέχνες, επιστήμες, αθλητισμό κ.ο.κ.) μετατρέπονται πλέον πριν καν ξεκινήσουν το σχολείο από μαθητευόμενους σε παραγωγούς (producers). Οργανώνουν το διάβασμά τους, μαθαίνουν ξένες γλώσσες, δημιουργούν ψηφιακούς κόσμους, ηχογραφούν μουσική, να συνθέτουν μουσική, να σχεδιάζουν, να βιντεοσκοπούν, να φτιάχνουν ταινίες κ.ο.κ.. Με τις ΤΠΕ μπορούν να σκέφτονται και να παράγουν ότι τους εξάρει τη φαντασία, να δημιουργούν. Στην τάξη αργότερα, η χρήση ενός μέσου που διαφοροποιεί το μάθημα βελτιώνει το κλίμα και την ατμόσφαιρα της τάξης, καθώς και τη θέση του καθηγητή, ο οποίος με τη χρήση του εποπτικού μέσου έχει την ευκαιρία, διαπιστώνει η Κ. Διαμαντάκη, *“να τραβήξει την προσοχή των παιδιών και να βελτιώσει τη σχέση του με τους μαθητές”¹⁵⁵.*

Αν στη γενική εκπαίδευση παρατηρείται η μικρή και αποσπασματική χρήση των ΤΠΕ, στην ειδική εκπαίδευση είναι ακόμη πιο σπάνια. Έχουν εισέλθει με ένα τρόπο ιδιαίτερα παράδοξο και πολλές φορές εσφαλμένο. Παρόλο που η χρήση τους είναι αναγκαία στην πράξη εφαρμόζεται το αντίθετο. Στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ η διαφορετικότητα αποτελεί, θεωρητικά, βασική έννοια ενός σχολείου για όλους, παραμένει τελευταία προτεραιότητά του, σύμφωνα με την Μ. Φραγκάκη. Ενώ οι δυνατότητες των νέων υπολογιστικών συστημάτων και περιβαλλόντων μπορούν να συντελέσουν στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρία και ειδικές ανάγκες, στερεότυπα και προκαταλήψεις τους αφήνουν στην αφάνεια και στην απραξία, προτεραιότητες των κανονικών μαθητών τους παίρνουν πάντα τη θέση¹⁵⁶. Ο υπολογιστής ως ένα γνωστικό εργαλείο που εμπεριέχει γνωστικές δομές και διαδικασίες και μπορεί, κατά τον Α. Τσικολάτα, *“να προσαρμόζεται στους ιδιαίτερους και διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών”¹⁵⁷,* στο χώρο της ειδικής αγωγής ο ρόλος του είναι αυτός του κομπάρσου. Ποια η αιτία αυτού; Αμέτρητα λογισμικά κατάλληλά σχεδιασμένα για χρήση από διάφορες ομάδες ΑμεΑ σκονίζονται στις βιβλιοθήκες των σχολείων, είτε γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν να τα χρησιμοποιήσουν, είτε γιατί

¹⁵⁵ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 34,117

¹⁵⁶ Μ. Φραγκάκη, 2011

¹⁵⁷ Α. Τσικολάτας, 2011

και να ξέρουν δεν υπάρχει η υλικοτεχνική υποδομή, είτε στο τέλος γιατί δεν θεωρούν τη χρήση τους σημαντική. Παρόμοιες αιτίες και αποτελέσματα παρατηρούνται, όπως και στη γενική εκπαίδευση. Έτσι ενώ η χρήση ΤΠΕ είναι αναγκαία στα ΑμεΑ στην πράξη καταβαρθώνεται.

Από τα παραπάνω, ίσως το πιο σημαντικό κριτήριο είναι ο ίδιος ο διδάσκων. Είναι να πιστεύει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης μέσω της χρήσης ΤΠΕ και να την υποστηρίζει. Αυτό είναι το πιο βασικό κίνητρο για να εργαστεί με τα ΑμεΑ με τη χρήση ΤΠΕ, καθώς χρειάζεται αρκετό από τον ελεύθερο χρόνο του για εξοικείωση με τα διάφορα λογισμικά αλλά και για να εντοπίσει ποιο είναι το πιο κατάλληλο από αυτά για κάθε μαθητή. Μόνο έτσι μπορεί να επιτύχει το ενδιαφέρον του μαθητή προς τη γνώση, ο οποίος παρά τους διαφορετικούς ρυθμούς του, είναι εξίσου απαιτητικός με τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης και έχει ανάγκη -ίσως πολύ περισσότεροι από τα άτομα τυπικής ανάπτυξης, από ανατροφοδότηση και ανάδραση για να συνεχίσει να εργάζεται αδιάλειπτα προς την κατάκτηση της γνώσης.

Τα ΑμεΑ ανάλογα με τη μορφή αναπηρίας τους μπορούν να προσεγγίσουν ή και να κατακτήσουν συγκεκριμένα επίπεδα μάθησης των ΤΠΕ. Διακρίνονται κατά τη Φραγκάκη σχηματικά από τέσσερις κατηγορίες δεξιοτήτων ως εξής:

- πρώτο επίπεδο μάθησης - **πληροφοριακό**: οι δραστηριότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ αφορούν στη συλλογή πληροφοριακών στοιχείων μέσω των αισθήσεων (παρατήρηση) και των λειτουργιών της μνήμης (αναγνώριση και ανάκληση)
- δεύτερο επίπεδο μάθησης - **οργανωτικό**: οι δραστηριότητες προβαίνουν σε συσχετίσεις μέσα από τη σύγκριση, την κατηγοριοποίηση, τη διάταξη και την ιεράρχηση, με την ενσωμάτωσή τους σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό σχήμα
- τρίτο επίπεδο μάθησης - **αναλυτικό**: οι δραστηριότητες αξιοποιήσεις ΤΠΕ είναι μέσα από ενδο-συσχετίσεις της εσωτερικής δομής των δεδομένων
- τέταρτο επίπεδο μάθησης - **παραγωγικό**: οι μαθητές προτρέπονται να προβούν σε εξηγήσεις ερμηνείες, προβλέψεις, αξιολογήσεις, ώστε να αναδιοργανώσουν και να ξεπεράσουν τις επιφανειακές δομές των δεδομένων τους. Η γνώση γίνεται με αυτόν τον τρόπο πιο ουσιαστική διότι διοχετεύεται στη διαχείριση και την επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Αυτό το μαθησιακό επίπεδο που είναι και το ζητούμενο της παρούσας εργασίας, αντιστοιχεί στη φάση των αποτελεσμάτων, όπου οι μαθητές αξιοποιούν τα προϊόντα της μαθησιακής διαδικασίας (οργανωτικής, αναλυτικής) για να μεταφέρει τη γνώση που ήδη έχει μέχρι τώρα αποκτήσει σε νέες καταστάσεις και να την αξιοποιήσει δημιουργικά¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Μ. Φραγκάκη, 2011

Οι δυνατότητες χρήσης των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή παρά τις δεδομένες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες αντιμετώπισης των ΑμεΑ στην Ελλάδα παραμένουν πολλές. Και αυτό που έχει περισσότερη σημασία δεν είναι η θέληση για γνώση και οι ικανότητες των ΑμεΑ για δημιουργική μάθηση, γιατί αυτές προϋπάρχουν σε κάθε άνθρωπο, ανεξαρτήτως του ρυθμού, του τρόπου σκέψης και των κινητικών δυνατοτήτων. Η κατάκτηση της γνώσης εξαρτάται κυρίως από τις δυνατότητες και της διδακτικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος που κρύβονται πίσω από τις ικανότητες και τις αδυναμίες ενός ανάπηρου μαθητή.

Κατά αυτή την οπτική και με τις δεδομένες συνθήκες στην ειδική και τη γενική εκπαίδευση, το προκείμενο πλαίσιο εξέτασης της διδακτικής των ΤΠΕ διέπεται από ένα τρόπο προσέγγισης ο οποίος μπορεί να αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο χώρο της Διδακτικής των Μέσων. Η Παιδαγωγική¹⁵⁹ και η Διδακτική των Μέσων καλούνται να δημιουργήσουν νέα μαθησιακά περιβάλλοντα μέσα στα οποία η ομάδα - στόχος τους θα έχει τη δυνατότητα να διδαχθεί με επικοινωνιακές διαδικασίες τη χρήση των Νέων Μέσων. Σε αντίθετη περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι (ανήλικοι, ενήλικες, τυπικής ανάπτυξης ή με αναπηρία) θα είναι έρμια είτε του φόβου, είτε της εργαλειακής χρήσης και των κινδύνων τους οποίους αυτή εγκυμονεί. Η Διδακτική των Μέσων αντιλαμβάνεται βέβαια αναγκαστικά ως σημείο αφετηρίας για την εργαλειακή χρήση των μέσων, προκειμένου να είναι σε θέση να *συνυπολογίσει* την καθημερινή ζωή του κοινού της και της σημασίας της για την αντιμετώπιση των προκλήσεων της καθημερινότητας. Στη συνέχεια όμως καλείται να μύσει το κοινό της, όπως διαπιστώνει αρκετές δεκαετίες νωρίτερα ο P. Watzlawick σε μορφές "*κριτικής και πραγματιστικής*"¹⁶⁰ *χρήσης των Νέων Μέσων*", παρατήρησης, σκέψης, άποψης και δημιουργίας.

1.9.2 Ψηφιακές τέχνες και Οπτικοακουστική παιδεία στην εκπαίδευση

Ήδη από έρευνες παρατηρείται πως, οι μαθητές απολαμβάνουν πάρα πολύ τη χρήση υπολογιστή και νέων τεχνολογιών¹⁶¹, οι οποίες λειτουργούν ως μαγνήτης, ενώ η προσοχή που δίνεται στη χρήση τους είναι κατά πολύ μεγαλύτερη της προσοχής που

¹⁵⁹ Η Παιδαγωγική των Μέσων "περιλαμβάνει όλους τους τομείς στους οποίους ο ρόλος των μέσων αποκτά παιδαγωγική αξία για την ανάπτυξη του ανθρώπου, την αγωγή, την επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση καθώς επίσης και για την εκπαίδευση ενηλίκων. Συνεπώς κρίνεται σκόπιμη η χρήση του όρου της "Παιδαγωγικής των Μέσων" ως υπερκείμενης έννοιας, προκειμένου να περιγραφεί το πλαίσιο αναφοράς όλων των μορφών μιας παιδαγωγικά προσανατολισμένης ενασχόλησης με τα μέσα τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη, αλλά και προκειμένου να προσδιοριστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι μεμονωμένες διαστάσεις της Παιδαγωγικής των Μέσων" (Issing 1987, 24), στο W. Kron, Λ. Σοφός, 2007, σελ. 77-78

¹⁶⁰ Watzlawick 1972, στο W. Kron, Λ. Σοφός, 2007, σελ. 63

¹⁶¹ Έρευνα στη Μ. Βρετανία (1994-96), Sanger, J., Willson, J., Davies, B., Whittaker, R., (1997), *Young Children, Videos and Computer Games*, Falmer Press.

δίνουν σε άλλες σχολικές δραστηριότητες. Έχουν μια απόλυτα ευμενή προδιάθεση προς τα ψηφιακά μέσα των οποίων τη χρήση απολαμβάνουν σε οικιακά όσο και σε σχολικά περιβάλλοντα. Είναι εξοικειωμένοι με τις τεχνολογίες γενικότερα και έχουν στο σύνολό τους μεγαλύτερη γνωστική επάρκεια από ότι οι καθηγητές τους. Η ανακαλυπτική πρόκληση είναι μεγαλύτερη καθώς η ενεργοποίηση του χρήστη προσδίδει στην αλληλόδραση με το μέσο, το χαρακτήρα παιχνιδιού, ενός αγώνα που κινητοποιεί και διεγείρει τους μαθητές και ιδιαίτερα μικρών ηλικιών. Επίσης εξηγείται από το γεγονός ότι ειδικά τα παιδιά θεωρούν τις νέες τεχνολογίες προϊόν της εποχής τους και πιθανώς σημείο διαφοροποίησης ή υπερίσχυσης τους έναντι των μεγάλων. Αυτή η αίσθηση δημιουργεί ένα πολύ σημαντικό συναίσθημα. Την απόλαυση.

Το στοιχείο της απόλαυσης λειτουργεί διορθωτικά ως προς την επικοινωνία μέσα στην τάξη. Η χρήση των μέσων κάνει το μάθημα πιο απολαυστικό ιδίως για τα νέα παιδιά που πλέον δυσφορούν με τους *παραδοσιακούς τρόπους*. Το στοιχείο της απόλαυσης συνεπάγεται τη βελτίωση της επικοινωνιακής κατάστασης του κλίματος μέσα στην τάξη καθώς και τις σχέσεις και κυρίως την εμπιστοσύνη μεταξύ διδασκομένου και διδάσκοντος. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα ξένων ερευνών¹⁶². Εμμέσως όμως, η *βελτίωση* της σχέσης, όπως την αντιλαμβάνονται εδώ οι καθηγητές εμπεριέχει και την αύξηση του *κύρους* ενός καθηγητή που είναι *γνώστης* των νέων τεχνολογιών¹⁶³.

Η διαφορά των ψηφιακών μέσων από τα αναλογικά διακρίνεται κατά κύριο λόγο στη διάδραση και στην δυναμική¹⁶⁴ τις περισσότερες φορές οπτικοακουστική και απτική επαφή. Έρευνες που έχουν γίνει αποδίδουν την έλξη των μαθητών όχι μόνο στην ύπαρξη οπτικοακουστικής παραστατικότητας αλλά και σε ένα άλλο, γνωστικά σπουδαίο στοιχείο, το ότι έχουν ελευθερία κινήσεων, αισθάνονται ότι ανακαλύπτουν νέα γνώση με ευχαρίστηση, μπορούν να συμμετέχουν ενεργητικά στην παραγωγή μάθησης αλλά και στην επικοινωνία. Η οπτικοποίηση των διδασκόμενων έχει άμεσα μαθησιακά οφέλη. Όπως αναφέρουν πολλές έρευνες, η οπτικοποίηση εννοιών, κυρίως αυτών που δεν θα μπορούσαν να παρουσιαστούν

¹⁶² Christ W. & Potter W.J. (1998), "Media Literacy, Media Education and the Academy", *Journal of Communication* 48 (1), σ. 5-15 και Buckingham D., (1998), "media Education in the UK: Moving Beyond Protectionism", *Journal of Communication*, 48(1), σ. 33-43

¹⁶³ Ίδωμένη αντίστροφα, η αίσθηση αυτή επιβεβαιώνει την αίσθηση ανεπάρκειας που ορισμένοι καθηγητές εκφράζουν μπροστά στην πιθανότητα ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στο μάθημά τους. Αν δεν είναι καλά εξοικειωμένοι, αυτό που διακυβεύεται πρωτίστως είναι το ίδιο το επαγγελματικό τους κύρος. Αντίθετα, η χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας από τον καθηγητή έχει σαν αποτέλεσμα αυτός ή αυτή να "ανεβαίνει" στα μάτια των μαθητών. Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 165-167

¹⁶⁴ δηλαδή κινούμενη και όχι στατική

οπτικά παρά μόνο με τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνολογίας έχει αποδειχθεί ότι βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τις διδασκόμενες έννοιες¹⁶⁵.

Η ευχαρίστηση που νιώθει ο μαθητής παρακολουθώντας εικόνες, βίντεο ή ακόμη και αναζητώντας πληροφορίες στο διαδίκτυο αντί ακούγοντας το μονόλογο του καθηγητή θεωρείται ένα μαθησιακό κίνητρο από μόνο του. Πολλοί εκπαιδευτικοί συσχετίζουν την αύξηση της απόλαυσης του μαθήματος με τη θετική προσδοκία για τη διέγερση των μαθησιακών κινήτρων και την ενεργοποίηση της συμμετοχής στο μάθημα. Τα υψηλά κίνητρα είναι, κατά τους M. Cox κ.α., άρρηκτα συνδεδεμένα με την αυξημένη συγκέντρωση και διατήρηση της προσοχής των μαθητών άρα και με τη μάθηση¹⁶⁶. Τα κίνητρα και το αυξημένο ενδιαφέρον διευκολύνουν τη μάθηση και τη γνώση με το να αυξάνουν το χρόνο που αφιερώνεται στα αντικείμενα καθώς και με το να ενεργοποιούν βαθύτερες στρατηγικές επεξεργασίας της μάθησης και αυτορρύθμισης¹⁶⁷. Σε αυτά ακριβώς τα κίνητρα βασίζεται ένας νέος, μικρός, αναπτυσσόμενος αλλά πολλά υποσχόμενος διεπιστημονικός κλάδος, αυτός της οπτικοακουστικής παιδείας.

Η οπτικοακουστική παιδεία¹⁶⁸ έχει ως αντικείμενο τη διδασκαλία των οπτικοακουστικών μέσων, των ψηφιακών δηλαδή μέσων που παράγουν εικόνα, ήχο και βίντεο (κινούμενη εικόνα). Παρά τη διευρυμένη χρήση οπτικοακουστικών μέσων τόσο από τους εκπαιδευτικούς (κινητά τηλέφωνα, έξυπνες συσκευές, φωτογραφικές μηχανές κ.ο.κ.) όσο και από τους μαθητές (ταμπλέτες, συσκευές αναπαραγωγής ήχου κ.ο.κ.), αυτή παρατηρείται να πραγματοποιείται κυρίως εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο του φόβου των ψηφιακών μέσων, οι εκπαιδευτικοί σπάνια εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία κινητά τηλέφωνα, φωτογραφικές μηχανές, βιντεοκάμερες ή οπτικοακουστικές εφαρμογές. Στην αντίθετη περίπτωση που η στάση τους είναι θετική, ο χρόνος είναι αρκετά περιορισμένος για να μπορέσουν να καλύψουν τη διδακτέα ύλη, τη διδασκαλία εκμάθησης των οπτικοακουστικών μέσων και το συνδυασμό αυτών. Παρόλο που το τοπίο διαφαίνεται άγονο, η εξωσχολική χρήση τους και η οικειότητα των μαθητών με όλες αυτές τις *συσκευές*, δίνει με τον καιρό περισσότερο θάρρος στους εκπαιδευτικούς να τα εντάσσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

¹⁶⁵ Sharples M., (1991) "Computer-based tutoring of Visual Concepts: From Novice to Expert", journal of Computer Assisted Learning, 7(2) και Adams D. & Hamm M. (1989) "Creativity, Basic Skills and Computing: a Conceptual Intersection with Implications for Education", The Journal of Creative Behaviour, στο Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 160-161

¹⁶⁶ Cox M.J., & Johnson D.C. (1993), The Impact Report, στο Teaching, Learning, Information: Towards an Open Socratic School

¹⁶⁷ (σελ. 161-162, Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ.)

¹⁶⁸ Media Literacy

Στο σημείο αυτό υπάρχει η ανάγκη να αποσαφηνιστούν δύο έννοιες που συχνά μπερδεύουν τους εκπαιδευτικούς, αυτή της οπτικοακουστικής εκπαίδευσης (παιδείας) με αυτή των ψηφιακών τεχνών. Το γεγονός ότι μέσα από την οπτικοακουστική εκπαίδευση το άτομο μαθαίνει να χειρίζεται οπτικοακουστικά μέσα δε συνάδει απαραίτητα με την παραγωγή τέχνης. Αν για παράδειγμα ένα παιδί δείξει στον καθηγητή του ένα βίντεο που δημιούργησε το ίδιο, δεν σημαίνει απαραίτητα πως αυτό είναι ταινία (παρήγαγε δηλαδή τέχνη). Η γνώση χρήσης των μέσων είναι το πρωταρχικό στάδιο. Η δημιουργική παραγωγή, η παραγωγή ενός ποιοτικού αποτελέσματος με περιεχόμενο και η δημιουργία αισθητικού αποτελέσματος, προκύπτει έπειτα από πολλή και επανειλημμένη τριβή με τα οπτικοακουστικά μέσα. Όταν ο μαθητής αποκτήσει οικειότητα με τη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων, μπορεί να τα συνδυάσει και να τα επεξεργαστεί με όποιον τρόπο επιθυμεί, τότε αυτό σημαίνει πως έχει αρχίσει να διαμορφώνει κριτική σκέψη και άποψη για αυτά. Η κριτική αυτή θεώρηση τον οδηγεί στη δημιουργική παραγωγή, στη δημιουργία τέχνης, και συγκεκριμένα ψηφιακής τέχνης αφού ο λόγος γίνεται για τα οπτικοακουστικά μέσα.

Οι ψηφιακές τέχνες είναι ένας αναπτυσσόμενος τομέας στην Ελλάδα κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στις μεταλυκειακές σχολές. Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και οι καθηγητές στις αντίστοιχες βαθμίδες, σπάνια έρχονται σε επαφή με αυτές (π.χ. στις περιπτώσεις επισκέψεων σε μουσεία). Λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, δεν υπάρχει το ανάλογο υπόβαθρο για επιμόρφωση στα οπτικοακουστικά μέσα και τις ψηφιακές τέχνες και για το λόγο αυτό σχετικό μάθημα δεν έχει ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Οι ψηφιακές τέχνες, όπως και οι αναλογικές, είναι αμφότερες πολύ σημαντικές για την έκφραση του ατόμου, για την κοινωνικοπολιτική τοποθέτησή του απέναντι στον ίδιο και στο περιβάλλον του. Η τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα στην τέχνη να ταξιδεύει εύκολα (δεν είναι πλέον ένα κάδρο ή ένα αναλογικό φιλμ αλλά ένα βίντεο που μεταφορτώνεται στο διαδίκτυο) και μπορεί να διαμοιραστεί παντού. Εκτός αυτού, οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να συνδυάζουν από μικρή ηλικία (και οι εκπαιδευτικοί από μεγαλύτερη) περισσότερο από ένα επιστημονικά πεδία, γεγονός που λειτουργεί ως σημαντική άσκηση για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης.

Τόσο η οπτικοακουστική παιδεία όσο και οι ψηφιακές τέχνες δεν είναι ακόμη διαδεδομένες στο επίπεδο της διδακτικής (σε γενική και ειδική εκπαίδευση), είτε λόγω των δομικών προβλημάτων, όπως ειπώθηκε παραπάνω για τις ΤΠΕ, είτε λόγω της μη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, είτε κατ' επέκταση λόγω του

φόβου τους. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να εντάξουν τη γνώση αυτή στην καθημερινή διδασκαλία, με στόχο να το εμπλουτίσουν και να το κάνουν παράλληλα πιο ελκυστικό για τους μαθητές, παρακολουθούν τις περισσότερες φορές σεμινάρια (ιδιωτικών φορέων) που τους δίνεται η δυνατότητα της βιωματικής μάθησης και του πειραματισμού. Φυσικά όσο η τεχνολογία αναπτύσσεται και όσο το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση οπτικοακουστικών μέσων αυξάνει, τόσο θα αυξάνουν και τα παραδείγματα σχολείων που πειραματίζονται με αυτά κατόπιν της παρότρυνσης των δασκάλων αλλά και της αύξησης των κινήτρων για εμπλοκή με αυτά και με τις ψηφιακές τέχνες¹⁶⁹. Η διδασκαλία οπτικοακουστικών μέσων και ψηφιακών τεχνών από μικρή ηλικία δεν έχει στόχο την παραγωγή τέχνης αλλά τη δημιουργική διαχείριση των μέσων. Η τέχνη έρχεται αργότερα, με την πάροδο των ετών, όταν ο νους και η ψυχή αποκτήσουν χαρακτήρα και άποψη.

¹⁶⁹ πανελλήνιοι και διεθνείς διαγωνισμοί, εκθέσεις εντός και εκτός σχολείου, επικοινωνία και διαμοιρασμός με άλλα σχολεία, βραβεύσεις, κ.ο.κ.

Κεφάλαιο 2

Σχεδιασμός και υλοποίηση βιωματικού εργαστηρίου

Μαθαίνουμε όταν αλληλεπιδρούμε με τους άλλους και με το περιβάλλον μας.¹⁷⁰

¹⁷⁰ G. De Vecchi, 2003, σελ., 238

2.1 Ερευνητικοί Στόχοι

Η παρούσα έρευνα αφορά στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός βιωματικού εργαστηρίου κινούμενης εικόνας για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, με τη συμμετοχή ΑμεΑ και μαθητών γενικής αγωγής. Μελετάται η αποτελεσματικότητα μια διαθεματικής εκπαιδευτικής δράσης, που συνδυάζει την αισθητική και την τεχνολογία μέσα από τις ψηφιακές τέχνες και τα ψηφιακά μέσα, και ενισχύει την ανάπτυξη και την εξέλιξη της δημιουργικής σκέψης στη μαθησιακή διαδικασία. Τί οδήγησε όμως στη σκέψη για την υλοποίηση ενός τόσο σύνθετου εργαστηρίου και ποιος είναι ο πραγματικός του στόχος;

Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια υλοποίησης εργαστηρίων κινούμενης εικόνας¹⁷¹ και ο τρόπος επικοινωνίας τους με τους υπόλοιπους ενήλικες συμμετέχοντες παρουσίαζε πάντα ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Υπήρχε μια μη προσδιορισμένη διαφορετική προσέγγιση των εκπαιδευτικών, κυρίως στους τομείς της δημιουργίας ενός σεναρίου, της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, όπως επίσης και της ανασφάλειας στη χρήση ψηφιακών μέσων και τεχνολογικού εξοπλισμού, ιδιαιτέρως στην εκμάθηση προγραμμάτων επεξεργασίας βίντεο. Ο φόβος και η σύγχυση κατά τον Read¹⁷² λειτουργεί ανασταλτικά στη συνεργασία καθώς όταν για κάποιον ένα πεδίο είναι άγνωστο, του είναι πολύ δύσκολο να μοιραστεί αυτή τη συνθήκη με τους συναδέλφους τους. Η αρχική σχέση των εκπαιδευτικών με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, δεν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επιφυλακτική, σίγουρα όμως δεν αναπτυσσόταν σε μεγάλο βαθμό έως ότου η ανάγκη για έναν πιο σύνθετο στόχο, τους έκανε να μοιραστούν τις ιδέες τους και να συνεργαστούν.

Όπως παρατηρείται και από τη βιβλιογραφία οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τις νέες τεχνολογίες χαρακτηρίζονται από αμφιθυμία, καθώς η σε γενικές γραμμές αναγνώριση της ωφελιμότητάς τους συνοδεύεται από προσδοκίες για αρνητικές συνέπειες της χρήσης τους και έντονα αισθήματα επιφυλακτικότητας και σκεπτικισμού¹⁷³. Συχνά ο φόβος απέναντι στον υπολογιστή εκφράζεται ως φόβος απέναντι στο "τέλειο μηχάνημα", το οποίο εμμέσως πλην σαφώς αντιπαρατίθεται

¹⁷¹ Αφορά εργαστήρια κινούμενης εικόνας για ενήλικες και εκπαιδευτικούς που υλοποιήθηκαν από το 2010 έως το 2017, σε ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς, σε πλήθος 300-350 ενηλίκων (εκ των οποίων 180-200 εκπαιδευτικών) και σύνολο περίπου 600 ωρών διδασκαλίας.

¹⁷² Ο Read επισημαίνει πως "Οι γνωστικές διαστάσεις της έκφρασης δεν αφορούν την έκφραση ως ένα εξαγόμενο προϊόν καθαυτό, αλλά συνιστούν κυρίως ένα αίτημα για απόκριση από τους άλλους" (Παραπομπή: Read, H. (1943). *Education through Art*. London: Faber and Faber, 167), στο Π. Ελευθερίου, 2000, σελ. 149-150

¹⁷³ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 182-183

προς τον ατελή άνθρωπο¹⁷⁴. Αυτή η ιδιότητα, παρότι δεν αφορά τη δράση εντός σχολικής τάξης επαυξάνει και μεγεθύνει την αίσθηση ανεπάρκειας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί¹⁷⁵. Μια αίσθηση που είτε τη μεταφέρουν στους μαθητές τους, είτε, στην καλύτερη περίπτωση (για εκείνους), αποφεύγουν να τη θίξουν.

Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις δυνατότητες αξιοποίησης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και τον τρόπο αξιοποίησης του κάθε μέσου για διδακτικούς-μαθησιακούς σκοπούς, τότε η προσπάθεια διάδοσης και δημιουργικής αξιοποίησης των μέσων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία είτε ακολουθεί βραχύ ρυθμό, είτε απαξιώνεται εντελώς¹⁷⁶. Οι Διαμαντάκη κ.α., επισημαίνουν πως *"ο εντοπισμός των ρητών και άρρητων εκείνων στοιχείων που συγκροτούν τη σκέψη και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός διότι αποτελεί το πρώτο στάδιο της στρατηγικής, η οποία με την συνεπακόλουθη επιμόρφωση και ψυχολογική προετοιμασία των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να τους βοηθήσει να περάσουν από την απλή διαχείριση της τεχνολογίας, του πως δηλαδή να λειτουργούν την τεχνολογία στην καινοτομία, στο να μάθουν να χρησιμοποιούν τα εργαλεία με σκοπό την επίτευξη των ευρύτερων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων. Όσο μεγαλύτερη είναι η γνώση και η εξοικείωση τόσο μεγαλύτερη η ανεξαρτησία του ατόμου από το άγχος και το φόβο που του δημιουργεί η προοπτική χρήσης νέων τεχνολογιών και η ανάγκη εκμάθησής τους"*¹⁷⁷.

Στο προς υλοποίηση βιωματικό εργαστήριο οι εκπαιδευτικοί είχαν να πραγματοποιούν τρία στοιχεία:

- Την εκμάθηση των τεχνικών κινούμενης εικόνας
- Την οργάνωση των δραστηριοτήτων, των μέσων και των χρονικών σταδίων ενός εργαστηρίου κινούμενης εικόνας για μεικτή ομάδα συμμετεχόντων (μαθητές γενικής εκπαίδευσης και ΑμεΑ)
- Την εκμάθηση των ψηφιακών μέσων που θα τους βοηθήσουν να πραγματοποιήσουν τα παραπάνω.

¹⁷⁴ Ο υπολογιστής, το αποτέλεσμα λεπτομερών και επιστημονικά ελεγμένων προγραμματισμών, γίνεται ένα απειλητικό αντικείμενο, ένας τέλειος "υπεράνθρωπος", απέναντι στον οποίο εμείς ως άνθρωποι θα βρεθούμε απολογούμενοι για τα "ανθρώπινα" λάθη μας.

¹⁷⁵ Τα συναισθήματα δέους και φόβου απέναντι στα υπεράνθρωπα, αλάθητα μηχανήματα που απειλούν να τους αντικαταστήσουν επιτείνονται από την αντικειμενική συνθήκη της γενικότερης κοινωνικής υποβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, στο Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 177-178

¹⁷⁶ Ενδεικτικά βλέπε τα συμπεράσματα ερευνών όπως Wedman J., Heller M., (1984) "Concerns of teachers about educational computing" AEDS Journal, 18 (1), σ. 49, και Fletcher - Flinn C. M., Shashaani L., (1995), όπ.π.,σ. 124, στο Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 46

¹⁷⁷ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 56,245

Στο στοιχείο που αφορά τις τεχνικές κινούμενης εικόνας είναι σημαντικό να αποσαφηνιστεί πως η έρευνα εστιάζει στις τεχνικές και όχι στην τέχνη της κινούμενης εικόνας, στη δημιουργική διαχείριση δηλαδή των εργαλείων και στην ενίσχυση της αισθητικής αλλά όχι στη *δημιουργία* τέχνης. Πλήθος ερευνών καταλήγει στο συμπέρασμα πως στα παιδιά υπάρχει δημιουργικότητα αλλά όχι τέχνη¹⁷⁸. Η δημιουργικότητα ορίζεται ως η δεξιότητα παραγωγής ενός καινούργιου στοιχείου για το υποκείμενο παραγωγής, δεξιότητα που αποκτάται κατά την περίοδο της σχεδιαστικής ανάπτυξης με στόχο την επικοινωνία¹⁷⁹. Η εξάπλωση της δημιουργικότητας σ' ολόκληρη τη ζωή ενδυναμώνει την τέχνη και είναι αποτέλεσμα συνεχών αλληλεπιδράσεων με τα σχήματα που υλοποιεί η κοινωνία. Η τέχνη ως τεχνική και ως έκφραση, στην παρούσα έρευνα η κινούμενη εικόνα, είναι προέκταση της δεξιότητας για οργάνωση και τα μέσα τα οποία χρησιμοποιεί για την οργάνωση και τη μετάδοση της εμπειρίας, είναι αφενός πιο εκλεπτυσμένα και επεξεργασμένα και αφετέρου συνέχεια των μέσων που χρησιμοποιούμε για να επικοινωνούμε στην καθημερινή ζωή.

Στο δεύτερο στοιχείο, αυτό της οργάνωσης του εργαστηρίου, τα πεδία στα οποία η έρευνα κινείται, είναι της συνεργατικής κουλτούρας στην εκπαιδευτική διαδικασία, της συνδιδασκαλίας, της συνεκπαίδευσης μεικτών ομάδων, όπως και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις δεξιότητες των εν δυνάμει μαθητών τους (γενικής ή ειδικής αγωγής), που επηρεάζουν άμεσα τα κριτήρια της οργάνωσης ενός εργαστηρίου. Ζητούμενο καίριας σημασίας, που προκύπτει από την απαίτηση οργάνωσης της παρούσας εκπαιδευτικής δράσης, είναι η ουσιαστική επαφή των συμμετεχόντων. Η πιο δύσκολη συναισθηματικά επαφή είναι αυτή των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής και των μαθητών γενικής εκπαίδευσης με τα ΑμεΑ. Την ανάγκη να μοιραστούν κάτι κοινό και μέσα από αυτό να έρθουν πιο κοντά δύνανται να καλύψουν μέσω της ζωγραφικής, όχι μόνο ψηφιακές αλλά και αναλογικές μορφές εικαστικής έκφρασης. Η ενασχόληση με το χέρι δίνει στο άτομο την ευκαιρία να εκφραστεί, να επικοινωνήσει, να εκφέρει άποψη, να συνεργαστεί, να προγραμματίσει και να δει την πορεία του έργου του¹⁸⁰. Όταν το έργο είναι κοινό, οι δύο (ή περισσότεροι) συμμετέχοντες που αλληλεπιδρούν, μεταφέρουν στην

¹⁷⁸ Κακίση- Παναγοπούλου, Λ. (1994), ό.π. Molok, Y. (1998). Children's Drawings in Russian Futurism. στο: Finberg, J., ό.π., 55. Μπέσσας, Δ., Βαμβακίδου, Ι. (2005). Οπτικές τέχνες στην πρώτη σχολική ηλικία-σχεδιασμός και εφαρμογή εικαστικών προγραμμάτων. Φλώρινα: Π.Δ.Μ. - Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, στο Π. Ελευθερίου, 2000

¹⁷⁹ Lindstrom, M. (1957). Children's Art. Berkley: Callifornia Press. Gaintskell, C.D., Hurwitz, A., Dasy, M. (1982). Children and their art. London: HBJ

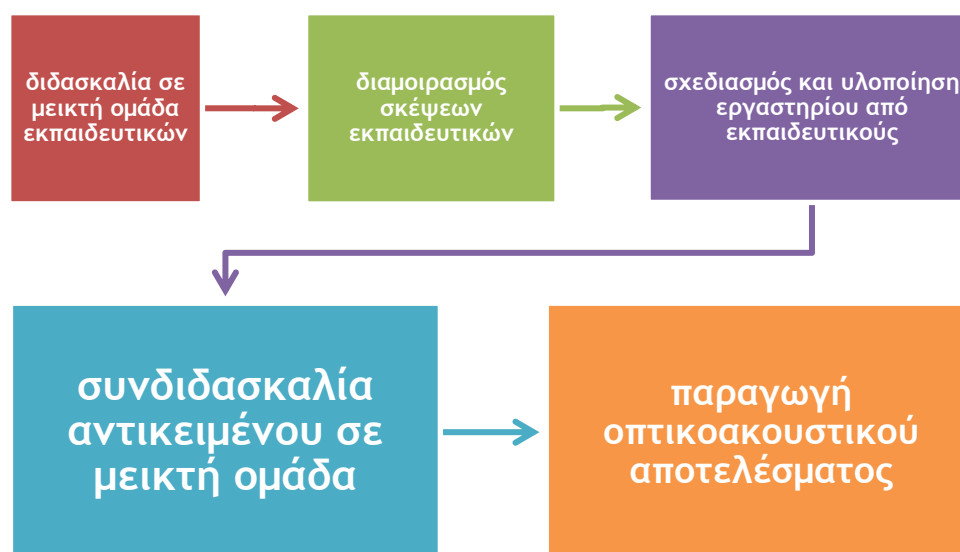
¹⁸⁰ Στα πλαίσια της μεθόδου project δίνεται στο μαθητή η ευκαιρία, συμμετέχοντας στις διάφορες ατομικές και ομαδικές κατασκευές, να καλλιεργήσει τις σωματικές του δυνάμεις και ικανότητες, να συνδεθεί με την ομάδα και να νιώσει τη χαρά της δημιουργίας (P. Fauser κ.ά., 1983), στο Κ. Χρυσαφίδης, 2006, σελ. 75-76

εικόνα τα συναισθήματά τους. Η εικόνα έχει τον πρωταγωνιστικό ρόλο της επικοινωνίας μεταξύ ατόμων που ποτέ δεν έχουν έρθει ξανά σε επαφή, που δεν γνωρίζονται. Οι συμμετέχοντες αποτυπώνουν τη σκέψη τους για το περιβάλλον γύρω τους, για τον εαυτό τους και για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας με την οποία αλληλεπιδρούν μέσω της εικόνας. Με αφορμή τα παραπάνω ερευνώνται επίσης στην ειδική εκπαίδευση πιθανές αιτίες όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σπάνια έρχονται σε επαφή με πιο σύνθετες μορφές τέχνης από τη ζωγραφική, τις οποίες στην παρούσα μελέτη καλούνται να αξιοποιήσουν.

Το τρίτο στοιχείο αφορά στη χρήση και την εξοικείωση με τα ψηφιακά μέσα που θα χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να οργανώσουν το εργαστήριό τους. Σε συσχέτιση με το δεύτερο στοιχείο, ερευνάται το μέγεθος ένταξης των μέσων αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η διάθεσή για χρήση αυτών.

Συνοπτικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

- να διδαχθούν οι εκπαιδευτικοί παράλληλα το ίδιο αντικείμενο, όντας από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (κατανόηση της έννοιας της κινούμενης εικόνας, εφαρμογή των βασικών αρχών της και εκμάθηση των ψηφιακών μέσων και των λογισμικών)
- να μοιραστούν σκέψεις για τον τρόπο διδασκαλίας του αντικειμένου στην ειδική και γενική εκπαίδευση
- να συνεργαστούν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του εργαστηρίου
- να συν-διδάξουν όλοι σε όλους τους εκπαιδευόμενους το αντικείμενο του εργαστηρίου
- να παράξουν το τελικό υλικό



Εικόνα 1: εκπαιδευτικοί στόχοι εκπαιδευτικής δράσης

Όσο περισσότερο σύνθετοι και απαιτητικοί είναι οι στόχοι τόσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί θα προκαλέσουν τη σκέψη τους, θα συνδυάσουν τα εργαλεία και θα αξιοποιήσουν τα μέσα. Μέσα από το μεικτό βιωματικό εργαστήριο, οι εκπαιδευτικοί θα διδαχθούν και θα διδάξουν παράλληλα, θα συνεργαστούν και θα δείξουν στους μαθητές τους πως να συνεργάζονται με αφορμή την παραγωγή μιας ταινίας κινούμενης εικόνας.

Η πρόκληση της παρούσας έρευνας και του βιωματικού εργαστηρίου είναι να ενεργοποιήσει, τόσο η γνωριμία με αυτά και η παρακίνηση για τη χρήση τους, όσο και η εργασία σε μεικτές ομάδες, τη δημιουργική σκέψη. Είναι πολύ σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί πως χρειάζεται να έχουν ένα στόχο, να τον μοιραστούν με τους μαθητές τους και όλοι μαζί να βρουν τον τρόπο, για να τον πραγματοποιήσουν. Ο τρόπος μπορεί να είναι η ομαδική δουλειά, η ατομική δουλειά αλλά και ένα εργαλείο όπως η φωτογραφική μηχανή ή ένα πινέλο και μερικές δακτυλομπογιές. Η δυνατότητα εξέλιξης της δημιουργικής σκέψης του εκπαιδευτικού μπορεί να οδηγήσει μελλοντικά στην απόκτηση της ικανότητας οργάνωσης εναλλακτικής διδασκαλίας, όχι μόνο μέσω της τέχνης και των ΤΠΕ αλλά και με περισσότερες διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις της γνώσης. Παράλληλα η αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού, ενισχύει τις συνεργασίες εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των μαθητών, και την κατάρριψη φόβων και αμφιβολιών. Η έννοια "μαζί" μπορεί να ριζώσει στη σκέψη και οι συνεργασίες να καταλήξουν σε καινοτόμα, πρωτότυπα και δημιουργικά έργα.

Οι ερευνητικοί στόχοι, που θα προκύψουν από τη συλλογή των δεδομένων και την καταγραφή των αποτελεσμάτων, μελετούν κατά πόσον μέσα από την πρακτική εφαρμογή της έρευνας, δηλαδή τη βιωματική δράση, είναι εφικτά τα εξής:

- Επικοινωνία: μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και ΑμεΑ, μεταξύ μαθητών και ΑμεΑ
- Συνεργασία: μεταξύ των εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών και ΑμεΑ, μεταξύ μαθητών και ΑμεΑ
- Οπτικοακουστική γνώση: εξοικείωση και χρήση των ψηφιακών έργων για την αξιοποίηση σε παραγωγή μελλοντικών εργαστηρίων των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους.



Εικόνα 2: ερευνητικοί στόχοι εκπαιδευτικής δράσης

Μπορούν τα παραπάνω να συνθέσουν ικανές συνθήκες για δημιουργική προσέγγιση της μάθησης από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πιθανόν να την αξιοποιήσουν στο μέλλον;

Το παρόν εργαστήριο παρόλο που αφορά αποκλειστικά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών και την εξέλιξη της δημιουργικής τους σκέψης, έχει ως βαθύτερο στόχο την ανάπτυξη, μέσα από την κατάλληλη καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στους μαθητές τους, της δημιουργικής σκέψης των ίδιων των παιδιών. Έμμεσα και από τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τα παραπάνω ζητήματα, η έρευνα θα οδηγηθεί τόσο σε προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη των δυνατοτήτων για μελλοντικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων όσο και σε κοινωνικούς στοχασμούς και συμπεράσματα σε σχέση με την ίδια τη διδακτική των μέσων, όπου τα ποικίλα ψηφιακά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ανάλογα με τις δεξιότητες και τις ανάγκες κάθε μαθητή, δίνουν την ευκαιρία σε όλους να συμμετάσχουν ισάξια σε εκπαιδευτικές δράσεις και παράλληλα το δημιουργικό τους κομμάτι να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του τελικού παραγόμενου υλικού.

Η απαιτητικότητα του παρόντος εργαστηρίου συναντάται στο γεγονός ότι αφορά εκπαίδευση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, ενώ είναι παράλληλα βιωματικό καθώς ό,τι μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί το εφαρμόζουν απευθείας σε μαθητές γενικής εκπαίδευσης και ΑμεΑ. Κατόπιν εκτενούς διαδικτυακής έρευνας και βιβλιογραφικής μελέτης δεν έχει εντοπιστεί έως σήμερα παρόμοια καταγεγραμμένη εφαρμογή βιωματικής δράσης στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Για την παρούσα διαπίστωση διατηρούνται αντικειμενικές επιφυλάξεις, καθώς σε ετήσια βάση

υλοποιείται πλήθος εργαστηρίων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, μεγάλο μέρος των οποίων δεν έχουν ερευνητικό χαρακτήρα και δεν δημοσιοποιούνται απαραίτητα στην ακαδημαϊκή κοινότητα ή σε έντυπες εκδόσεις βιβλίων.

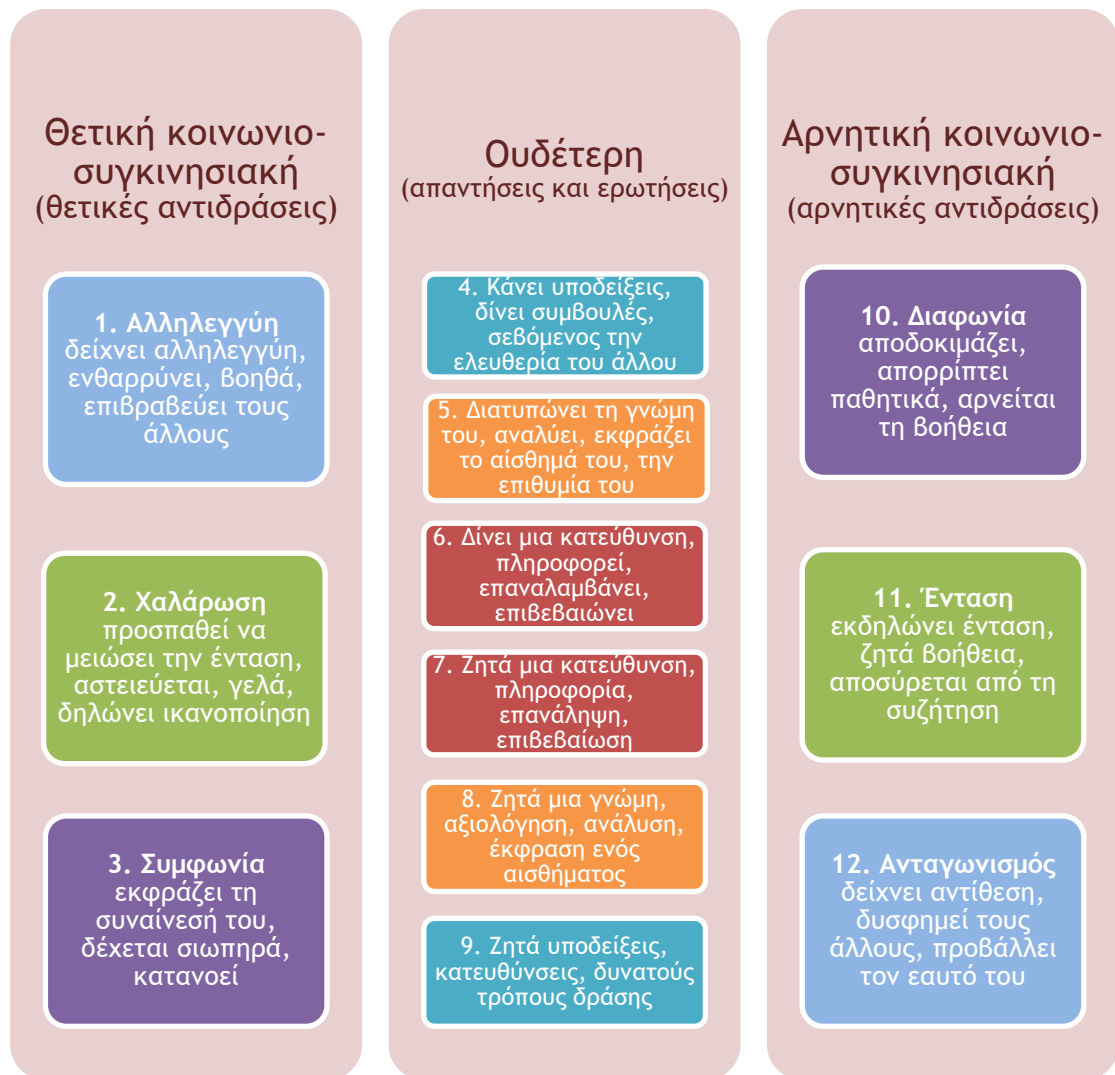
Η ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής δράσης απαιτεί σε βάθος βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα, σκοπεύοντας στη σφαιρική προσέγγιση της πολύπλευρης μορφής του, της προσεκτικής οργάνωσης και της μεθόδου εφαρμογής του.

2.2 Μεθοδολογία Έρευνας

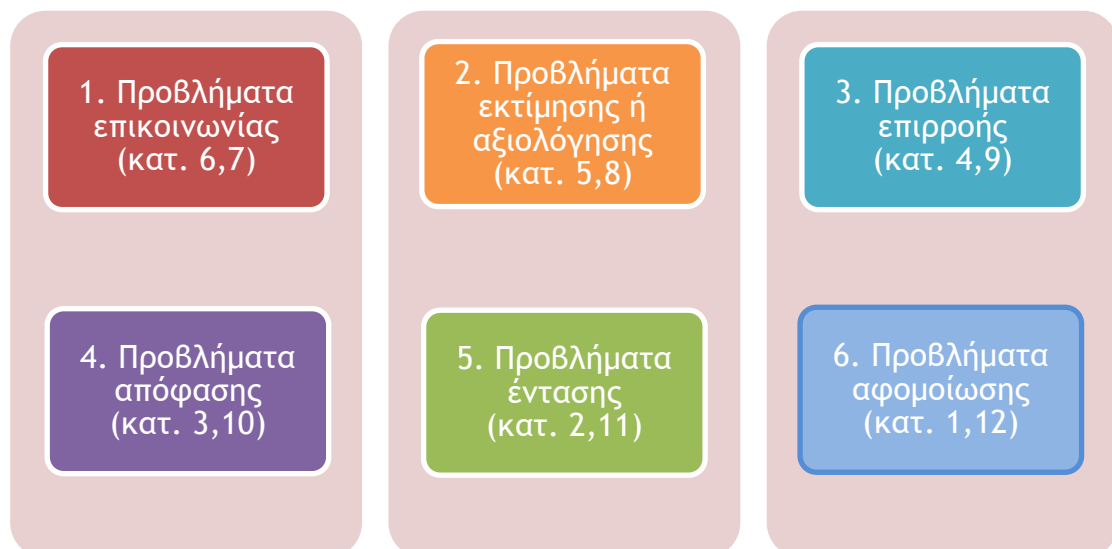
Η μέτρηση της ανάπτυξης και της εξέλιξης της δημιουργικής σκέψης αποτελείται κυρίως από ποιοτικά στοιχεία που πρέπει να συλλεχθούν. Για την αξιολόγηση της παρούσας έρευνας και τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής δράσης αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία συλλογής δεδομένων:

- Προσωπική παρατήρηση - καταγραφή ημερολογίου
- Καταγραφή ημερολογίου από παρατηρητές (τρεις παιδαγωγοί με γνώσεις ΤΠΕ)
- Βιντεοσκοπημένη καταγραφή (δύο συνεργάτες οπτικοακουστικών τεχνών)
- Συνεντεύξεις αξιολόγησης του εργαστηρίου από τους εκπαιδευτικούς

Οι άξονες αξιολόγησης ήταν, όπως έχει προαναφερθεί η επικοινωνία, η συνεργασία και η οπτικοακουστική γνώση, και σύμφωνα με αυτούς αναλύθηκαν τα δεδομένα. Τα προσωπικά ημερολόγια καταγράφονταν μετά το πέρας των ημερήσιων εισηγήσεων ενώ τα ημερολόγια των παρατηρητών κατά τη διάρκεια των δράσεων. Η χρήση όχι μόνο γραπτού ημερολογίου αλλά και οπτικοακουστικών μέσων, ήταν καίριας σημασίας για την αξιολόγηση. Στην κάμερα καταγράφηκαν οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών όπως επίσης και η ώρα της δράσης. Το σημαντικό που δίνει η κάμερα, ειδικά όταν οι συμμετέχοντες τη *συνηθίσουν* και την *ξεχάσουν*, είναι οι κινήσεις και η συμπεριφορά. Πέρα από όσα είπαν μπροστά στην κάμερα, το εργαστήριο καταγράφονταν οπτικοακουστικά όλες τις ημέρες και ώρες, δίνοντας μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Παράλληλα η μέθοδος ανάλυσης αλληλεπιδράσεων στην οποία βασίστηκε για να μελετήσω τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που επικοινωνούσαν με την ομάδα τους, είναι αυτή του Bales (1950). Πρόκειται για ένα σύστημα δώδεκα κατηγοριών που περιλαμβάνουν και ταξινομούν τη συμπεριφορά του πομπού κάθε επικοινωνίας στο πλαίσιο μιας ομαδικής συζήτησης. Οι ομαδοποιήσεις μπορούν να γίνουν σύμφωνα με τρεις ζώνες και έξι τύπους προβλημάτων. Στους πίνακες που ακολουθούν αποτυπώνεται συνοπτικά αυτή η μέθοδος.



Εικόνα 3: Κατηγορίες συμπεριφοράς πομπού διαχωρισμένες σε ζώνες



Εικόνα 4: Κατηγορίες συμπεριφοράς πομπού διαχωρισμένες σε τύπους προβλημάτων

Είναι προφανές ότι, αναφορικά με κάθε ομαδική συζήτηση, οι κατηγορίες αυτές αποτελούν ένα σύστημα ρόλων, που επιτρέπει την ανάλυση της επικοινωνίας. Όσο και αν τείνει να εγκαταλειφθεί, επισημαίνει η Παπαστάμου, η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί ένα θαυμάσιο εκπαιδευτικό εργαλείο μύησης στην παρατήρηση ή/και στην ψυχολογία των ομάδων¹⁸¹. Η μέθοδος αυτή με βοήθησε ιδιαίτερα να αποκωδικοποιήσω μέσα από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τις στάσεις τους για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία πριν και μετά το εργαστήριο. Με τον τρόπο αυτό έγινε μια μικρής κλίμακας καταγραφή της ανάπτυξης της δημιουργικής τους σκέψης, μέσα στις έξι ημέρες της βιωματικής δράσης.

Πριν και μετά το πέρας του εργαστηρίου αξιοποιήθηκε η ανοικτού τύπου συνέντευξη¹⁸² ως ερευνητικό εργαλείο καθώς κατά τους E. Mishler και J. Richardson:

- ενδιαφέρεται για την υποκειμενικότητα των ατόμων που ερευνά, με την έννοια ότι φιλοδοξεί να φέρει στην επιφάνεια το νόημα που το υποκείμενο της έρευνας αποδίδει σε διάφορα θέματα ή καταστάσεις.
- επιτρέπει στον ερευνητή να έχει πρόσβαση στα λεγόμενα "ευαίσθητα" ποιοτικά δεδομένα, που συχνά υπερβαίνουν ή και αποκλίνουν από τις άμεσες λεκτικές εκφράσεις, αποκαλύπτοντας ασυνείδητες σκέψεις και συμπεριφορές και διαφωτίζοντας πολυειδείς και πολύπλοκες συσχετίσεις που δεν μπορούν να διερευνηθούν με άλλες περισσότερο άκαμπτες και ποσοτικές μεθόδους όπως τα ερωτηματολόγια.
- Επιτρέπει την πρόσωπο με πρόσωπο επαφή του ερευνητή με το υποκείμενο της έρευνας γεγονός που δίνει στον ερευνητή μια περισσότερο άμεση, βιωματική εμπειρία επικοινωνίας κι αλληλόδρασης με το υποκείμενο της έρευνας και μια σαφώς εγκυρότερη εποπτεία των εκφραζόμενων απόψεων.

Ο τύπος συνέντευξης που επιλέχθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία κατά τους Κ. Διαμαντάκη κ.α., ενώ επιτρέπει τη συλλογή στοιχείων πάνω στα προκαθορισμένα από τις υποθέσεις εργασίας ερωτήματα λειτουργεί ταυτόχρονα σε ένα εύκαμπτο πλαίσιο, το οποίο διευκολύνει τη συνομιλία και την αυθόρμητη έκφραση απόψεων των συνεντευξιαζόμενων¹⁸³.

¹⁸¹ Σ. Παπαστάμου, 2006, σελ. 214-216

¹⁸² σχετικά με τη μέθοδο της βλ. Mishler E., (1996), Συνέντευξη Έρευνας και Richardson J., (εκδ.), (1996), Handbook of Qualitative Research Methods, μέρος II.

¹⁸³ Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 59-61

Οι ερωτήσεις που θα πραγματοποιηθούν πριν την έναρξη του εργαστηρίου είναι οι εξής:

1. Ποιος είναι ο λόγος για τον οποίο επιλέξατε να συμμετάσχετε σε αυτό το εργαστήριο;

2. Έχετε εφαρμόσει έως τώρα κάποια μορφή συνδιδασκαλίας στην τάξη σας; Εάν ναι περιγράψτε το μάθημα που πραγματοποιήσατε, ποια ήταν η επιστήμη του συναδέλφου και ποιος ήταν ο εκπαιδευτικός σας στόχος.

3. Έχετε πραγματοποιήσει έως τώρα συνεκπαίδευση των μαθητών της τάξης σας με κάποια άλλη κοινωνική ομάδα; Εάν ναι περιγράψτε το μάθημα που πραγματοποιήσατε και με τί είδους κοινωνική ομάδα.

4. Τί προσδοκίες έχετε από τη συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία με άτομα τυπικής ανάπτυξης;

5. Με ποιες μεθόδους διδάσκετε το μάθημά σας; Πείτε ένα παράδειγμα.

6. Έχετε αξιοποιήσει ΤΠΕ στη διδασκαλία σας; Εάν ναι πείτε ένα παράδειγμα.

7. Ποια είναι η επαφή σας με τις τεχνικές κινούμενης εικόνας (animation);

8. Σε τι βαθμό έχουν οι μαθητές σας ανεπτυγμένες δεξιότητες όπως δημιουργικότητα, πρωτοτυπία, φαντασία, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων και καινοτομία; Πιστεύετε πως μπορούν να αναπτυχθούν περαιτέρω; Εάν ναι, με ποιο τρόπο;

Οι παραπάνω ερωτήσεις έχουν ως στόχο κυρίως να καταγράψουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή στο παρόν εργαστήριο και τη διδακτική εμπειρία που έχουν έως τώρα σε διδασκαλία σε μεικτές ομάδες, συνδιδασκαλία, ΤΠΕ και animation, την αντίληψή τους για τα παραπάνω και τις προσδοκίες που έχουν από τους μαθητές τους και από τον εαυτό τους; Είναι ερωτήσεις που καταγράφουν τα έως τώρα δεδομένα για τους εκπαιδευτικούς, τις αντιλήψεις τους, τις στάσεις τους αλλά και τις σκέψεις τους για μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση.

Οι ερωτήσεις που θα τεθούν μετά το πέρας του εργαστηρίου είναι οι εξής:

1. Τί αποκομίσατε από το εργαστήριο; Κάλυψε τις προσδοκίες σας σχετικά με όσα αναμένατε να σας παρέχει; Τί σας άφησε και τί δεν σας άφησε ικανοποιημένο;

2. Στην ομάδα που βρισκόσασταν σε ποιο βαθμό συνεργαστήκατε με το συνάδελφό σας εκπαιδευτικό; Ήταν εποικοδομητική ή όχι η συνεργασία σας;

3. Έπειτα από την επαφή με όλη την ομάδα στο σύνολό της ποια είναι τα συμπεράσματα που βγάλατε σχετικά με τη συνεκπαίδευση;

4. Ήταν ενδιαφέρον το εργαστήριο; Εάν ναι, σε ποιους τομείς; Θα υλοποιούσατε ένα ανάλογο εργαστήριο στην τάξη σας χωρίς την παρουσία των δύο εισηγητριών;

5. Θα θέλατε να προσθέσετε κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις;

6. Θα ήθελα μέσα από αυτά που μάθατε και με μια διαφορετική πλέον βιωματική επαφή με παιδιά, ενήλικες, άλλους εκπαιδευτικούς και ΑμεΑ, να μου αποστείλετε μέσα στον επόμενο μήνα ένα διδακτικό σενάριο με θεματική και επιστημονικό πεδίο της επιλογής σας, όχι απαραίτητα κινούμενης εικόνας ή ανάλογο με όσα κάναμε, που θα οργανώνετε στην τάξη.

Μετά την ολοκλήρωση του εργαστηρίου, οι παραπάνω ερωτήσεις καταγράφουν απολογιστικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ολοκληρωμένο εργαστήριο. Ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν αυτό που έκαναν, τι τους άρεσε, και τί δεν τους άρεσε, όπως επίσης εάν θα το δοκίμαζαν ξανά μόνοι τους ή με συναδέλφους. Κύριο ζήτημα είναι η αποτίμηση της αντίληψής τους για τις δυνατότητες της *ομαδικής δουλειάς*, της συνεργασίας και της διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης. Επίσης σημαντικό είναι να καταγραφεί εάν η στάση τους για τη διαφορετική επικοινωνία με τους μαθητές όπως και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών έχει αλλάξει. Πιστεύουν πως αλλάζοντας οι ίδιοι βελτιώνουν τη δημιουργική τους σκέψη και δείχνουν νέους δρόμους στους μαθητές τους; Η τελευταία ερώτηση που ζητά τη δημιουργία ενός διδακτικού σεναρίου, στόχο έχει να καταγράψει ρεαλιστικά την πρόθεση των εκπαιδευτικών και να αξιολογήσει αν το εργαστήριο που σχεδιάστηκε μπορεί να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευτικούς και να εξάρει τη δημιουργική τους σκέψη, σε βάθος χρόνου.

Ο σχεδιασμός ενός τόσο μεγάλου και πολύπλευρου εργαστηρίου, είναι αρκετά τολμηρός αν υπολογίσει κανείς τα κοινωνικά δεδομένα και τα στερεότυπα για την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η αισιόδοξη σκέψη είναι πως οι εκπαιδευτικοί παρά τις δυσκολίες, έχουν ανάγκη από νέους τρόπους διδασκαλίας, θα πετάξουν από πάνω τους *το πέπλο της ανασφάλειας και του φόβου* για την αυστηρότητα και τυπικότητα του αναλυτικού προγράμματος και θα τους ωθήσουν να αναζητήσουν εκ νέου, τις δημιουργικές τους ικανότητες, να τις μοιραστούν με τους συναδέλφους τους και αλλάξουν με τον καιρό την αντίληψη τους αλλά και των μαθητών τους για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι τελικά μετρήσιμη η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και αν ναι με ποιο τρόπο; Κατά τους Torrance και Ball¹⁸⁴ οι δείκτες δημιουργικότητας -κοινώς

¹⁸⁴ Ε. Θεοδότου, 2015

αποδεκτοί παγκοσμίως- που βοηθούν στη συνέχεια στη μετατροπή των ποιοτικών σε ποσοτικά δεδομένα είναι οι εξής:

- Ευχέρεια, είναι η παραγωγή πολλών ιδεών
- Ευελιξία, είναι η παραγωγή ιδεών από διαφορετικές κατηγορίες
- Πρωτοτυπία, είναι η παραγωγή μοναδικών ιδεών που δεν εμφανίζονται συχνά
- Επεξεργασία ιδεών, είναι η παραγωγή λεπτομερών ιδεών και σε βάθος.

Παρά την εφαρμογή των παραπάνω εργαλείων, η μέτρηση της εξέλιξης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας, προτείνεται να αποτυπωθεί σε ένα ποιοτικό και όχι ποσοτικό επίπεδο. Τα ποσοτικά αποτελέσματα για μια έννοια όπως η δημιουργικότητα, απαιτούν έρευνα σε βάθος χρόνου. Ένα εξαήμερο εργαστήριο μπορεί να δώσει μια πρώτη προσέγγιση και να αποτελέσει το έναυσμα για μια διαφορετική, καινοτόμα ανάγνωση της διδακτικής.

Ι. Σχεδιασμός βιωματικού εργαστηρίου

Στην ενότητα αυτή αναλύονται εκτενώς όλα τα στάδια του σχεδιασμού του εργαστηρίου που ακολούθησε τη θεωρητική μελέτη. Στο σημείο τούτο, να σημειωθεί πως η βάση του εργαστηρίου είναι το βίωμα και η συνεργασία. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του εργαστηρίου πραγματοποιήθηκαν από την εικαστικό-εκπαιδευτικό Χριστίνα Ντεπιάν και την εκπαιδευτικό οπτικοακουστικών τεχνών και ψηφιακών μέσων Ιωάννα Γιακουμάτου (ερευνήτρια). Ένα τόσο απαιτητικό έργο δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί από έναν μόνο άνθρωπο. Το ζητούμενο ήταν οι εκπαιδευτριες να μοιραστούν τις διδακτικές τους εμπειρίες μεταξύ τους και να τις αναμείξουν με τις γνώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, δημιουργώντας μια πρωτότυπη διδακτική προσέγγιση, παρακινώντας τους, οι ίδιοι να εκμιαεύσουν αυτή τη συνεργατική διαδικασία από τους μαθητές τους.

Το παρόν βιωματικό εργαστήριο παρουσιάζει πολλά στοιχεία από τη μέθοδο project. Ως μέθοδος project νοείται από το Κ. Χρυσ αφίδη μια *"μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος που τις περισσότερες φορές έχει τη μορφή κάποιας κατασκευής. Με αφετηρία τον ορισμό αυτόν ο προβληματισμός μπορεί να τεθεί ως πρόταση από την πλευρά του εκπαιδευτικού, με σκοπό να κινητοποιήσει την ομάδα ή να αποτελέσει αυθόρμητο προβληματισμό μεμονωμένων μελών ή και του συνόλου της ομάδας. Βασική προϋπόθεση για τη φάση της οργάνωσης και του σχεδιασμού αποτελεί η ενεργός συμμετοχή κατά το δυνατόν όλων των μελών της ομάδας στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής διδασκαλίας. Η μέθοδος project στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των συμμετεχόντων των οποίων η συμμετοχή στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική"*¹⁸⁵.

Ένα χρονικά περιορισμένο και συμπυκνωμένο εργαστήριο όπως αυτό που σχεδιάστηκε, θα ήταν λάθος να θεωρηθεί πως υπάγεται σε αυτά που αξιοποιούν πλήρως τη μέθοδο project, καθώς για την εφαρμογή της απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος για την εις βάθος επικοινωνία όλων των συμμετεχόντων της ομάδας μεταξύ τους. Είναι μια δειγματική εφαρμογή, έναυσμα για περαιτέρω δραστηριότητες και εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς.

Τα εργαλεία (ή υλικά μέσα) που θα βοηθήσουν σε αυτή τη διδασκαλία είναι οι ΤΠΕ και οι εικαστικές τέχνες. Αντίστοιχα υλικά μέσα θα μπορούσαν να είναι κείμενα

¹⁸⁵ Κ. Χρυσ αφίδης, 2006, σελ. 43

που να επεξηγούν τη δημιουργικότητα και τη συνδιδασκαλία και επιπρόσθετα κείμενα που συσχετίζουν τα παραπάνω με μεικτή εκπαίδευσης ΑμεΑ. Αντίθετα επιλέγεται η χρήση των ΤΠΕ και των εικαστικών τεχνών για την ενίσχυση και διευκόλυνση στη βιωματική μετάδοση του μηνύματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την πιο γρήγορη κατανόηση του μηνύματος και οδηγεί το άτομο σε πειραματισμό με αυτό, που είναι η επιθυμητή κατάληξη.

Για τον κατάλληλο σχεδιασμό, εφόσον μέρος των συμμετεχόντων αποτελούταν από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και ΑμεΑ, ήταν απαραίτητη η επικοινωνία και η συνεργασία με κάποια δομή ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία πραγματοποιήθηκε με εκπαιδευμένους και εκπαιδευτικούς του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης Ατόμων με Αναπηρία (Κ.Δ.Α.Π.-ΜΕ.Α.) Σύρου-Ερμούπολης. Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε το Σεπτέμβριο του 2015 στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών εργαστηρίων του *Animasyros 8.0, Φεστιβάλ Κινουμένων Σχεδίων και Αγορά*.

2.1 Προτεινόμενο δείγμα συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες του εργαστηρίου προτείνεται να είναι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ποικίλων επιστημονικών πεδίων. Λόγω του περιορισμένου χρόνου υλοποίησης και για να υπάρχει η δυνατότητα συνεχούς και ελεγχόμενης υποστήριξης των συμμετεχόντων σε όλα τα στάδια υλοποίησης από τις εκπαιδύτριες, ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν δύναται να ξεπεράσει σε σύνολο τους δέκα. Οι πέντε θα είναι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, από το ΚΔΑΠ-ΜΕΑ. Αναλυτικά οι ειδικότητές τους είναι οι εξής: μια καθηγήτρια προσαρμοσμένης κινητικής αγωγής, μια μουσικός/διακοσμήτρια, μια λογοθεραπεύτρια, ένας εργοθεραπευτής και μια κοινωνική λειτουργός. Για τους υπόλοιπους πέντε που θα προέρχονται από τη γενική εκπαίδευση, έγινε ανοιχτό κάλεσμα για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁸⁶.

Μετά την πρώτη βασική εκπαίδευση των συμμετεχόντων (ακολουθεί εκτενής ανάλυση σε επόμενη ενότητα), στους συμμετέχοντες θα προστεθούν μαθητές από τη γενική εκπαίδευση και ενήλικες ΑμεΑ. Με γνώμονα και πάλι το χρονικό

¹⁸⁶ Οι εκπαιδευτικοί θα ήταν επιθυμητό την τελευταία διετία να είχαν αναλάβει τη διδασκαλία στην πέμπτη, έκτη δημοτικού ή πρώτη γυμνασίου, καθώς σε παρόμοιο ηλικιακό δείγμα θα εφαρμόσουν όσα διδασχθούν.

περιορισμό¹⁸⁷ αποφασίστηκε τα ΑμεΑ να προέρχονται επίσης από το ΚΔΑΠ-ΜΕΑ. Κατόπιν ενημέρωσης των ειδικών εκπαιδευτικών για το γνωστικό επίπεδο των ΑμεΑ, έγινε κάλεσμα για μαθητές ηλικίας έντεκα έως δεκατριών ετών. Αυτή η ηλικία ευνοεί τόσο την επικοινωνία με τα ΑμεΑ όσο και την ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης των οπτικοακουστικών μέσων. Οι μαθητές και τα ΑμεΑ θα είναι οι εκπαιδευόμενοι των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα χωριστούν σε ομάδες για να καθοδηγούν όλους τους μαθητές τους. Τρεις μαθητές ανά εκπαιδευτικό, ορίστηκε ως ένας ικανός αριθμός για να εργαστούν όλοι μαζί, να γνωριστούν, να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης και να οργανώσουν το δικό τους κομμάτι στην ταινία. Για αυτό το λόγο προτείνεται τα ΑμεΑ και οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης να είναι στο μέγιστο δεκαπέντε από κάθε ομάδα, δηλαδή στο σύνολο τριάντα.

Το προτεινόμενο δείγμα είναι αρκετά μεγάλο (σε σύνολο σαράντα συμμετέχοντες) για να υπάρχει πλήρης έλεγχος από τις δύο εκπαιδευτριες. Για την εύρυθμη λειτουργία του εργαστηρίου αλλά και για την ορθή καταγραφή της δράσης θα εμπλακούν στο εργαστήριο ως βοηθοί, τρεις παιδαγωγοί με γνώσεις ΤΠΕ.

2.2 Σενάριο

Οι συμμετέχοντες γνωρίζουν πως θα παρακολουθήσουν ένα μεικτό βιωματικό εργαστήριο κινούμενης εικόνας. Στο τέλος του εργαστηρίου θα έχουν μάθει πως να φτιάχνουν με τους μαθητές τους μια ταινία. Συνεπώς το σενάριο είναι το πρώτο που πρέπει να σχεδιαστεί.

Ο σχεδιασμός ενός σεναρίου για μια ταινία στον κινηματογράφο, απέχει πάρα πολύ από το σχεδιασμό ενός σεναρίου εκπαιδευτικής ταινίας που παράγεται από μια ομάδα μαθητών, ερασιτεχνών ενηλίκων κ.ο.κ. Πρέπει να συνυπολογίζονται πάντα οι δυνατότητες και οι δεξιότητες των μελών της ομάδας (εκπαιδευτικού και μαθητών), ο χρονικός περιορισμός, ο οικονομικός περιορισμός (που επηρεάζει κυρίως τον οπτικοακουστικό εξοπλισμό) αλλά και το ενδιαφέρον του συνόλου για να αφηγηθεί μια ιστορία. Στην περίπτωση ενός σεναρίου κατασκευασμένου από ομάδα μαθητών, ο σκηνοθέτης δεν είναι ένας ή δύο, όπως στον κινηματογράφο, αλλά ολόκληρη η τάξη. Έτσι, είναι καλό να δημιουργηθεί, στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διδασκαλίας, ένα σενάριο που να αντικατοπτρίζει και να εκφράζει όλους τους συμμετέχοντες. Παράλληλα θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ικανότητες όλων για

¹⁸⁷ Τα άτομα με νοητικές και συναισθηματικές αναπηρίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο από τα άτομα με κινητικές αναπηρίες ή τυπικής ανάπτυξης για να αναπτύξουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους γύρω τους. Εφόσον ο περιορισμένος χρόνος ήταν εξ' αρχής ένα βασικό αρνητικό κριτήριο, δεν θα υπήρχε το απαραίτητο διάστημα για την ανάπτυξη των σχέσεων αυτών. Για το λόγο αυτό, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής και ΑμεΑ ήταν επιθυμητό να γνωρίζονται ήδη και να έχουν συνεργαστεί ξανά.

να μπορούν να ευχαριστηθούν τη διαδικασία. Εάν υπάρχει ο χρόνος, η συζήτηση γύρω από τη βασική ιδέα, το θέμα δηλαδή της ταινίας που θα αποτυπωθεί σε σενάριο είναι καλό να γίνεται μέσα από προβληματισμούς που θέτει ο διδάσκων στους μαθητές του μέσα στην τάξη. Εάν όμως, όπως στην περίπτωση του παρόντος εργαστηρίου, δεν υπάρχει ικανός χρόνος, ο εκπαιδευτής μπορεί να θέτει μια ευρεία βασική ιδέα και οι συμμετέχοντες να αναπτύσσουν σκέψεις που θα μετατραπούν στις λεπτομέρειες και θα φτιάξουν το σενάριο.

2.2.1 Περιορισμοί

Όπως προαναφέρθηκε, σε κάθε εργαστήριο υπάρχουν πάντα περιορισμοί που θα πρέπει να υπολογιστούν από την αρχή και ιδιαίτερα να συνυπολογιστούν στο σενάριο. Στο συγκεκριμένο εργαστήριο οι αρχικοί βασικοί περιορισμοί ήταν ο χρόνος, οι περιορισμοί της σωματικής κίνησης των ΑμεΑ και το γνωστικό επίπεδο των τεχνολογικών γνώσεων των εκπαιδευτικών. Γενικότερα, πριν την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης, όπως το παρόν βιωματικό εργαστήριο, για την απόκτηση ή την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων, είναι απαραίτητη η κατάλληλη αξιολόγηση ώστε να διαπιστωθούν οι γενικές και ειδικότερες δυσκολίες των συμμετεχόντων. Ο προσδιορισμός των περιορισμών θα βοηθήσει τόσο στο σχεδιασμό του είδους της παρέμβασης όσο και στην αξιολόγηση¹⁸⁸ των αποτελεσμάτων της.

Η χρονική διάρκεια του εργαστηρίου, είναι μικρή σε σχέση με όλα όσα έχουν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Για μία εβδομάδα θα υπάρχουν καθημερινά τετράωρες συναντήσεις, δύο εκ των οποίων θα είναι με τα ΑμεΑ και τους μαθητές. Αυτός ο περιορισμός καθορίζει, το περιεχόμενο του σεναρίου (σύνθετο-απλό, με πολλές-λίγες σκηνές, μεγάλο-μικρό σε διάρκεια κ.ο.κ.). Είναι σημαντικό ακριβώς όπως εντοπίζεται, έτσι να επικοινωνηθεί στους εκπαιδευτικούς. Με αυτόν τον τρόπο βοηθούνται ώστε να έχουν ένα ρεαλισμό στις προσδοκίες των στόχων τους είτε στο παρόν, είτε σε μελλοντικά εργαστήρια που οι ίδιοι θα υλοποιήσουν. Καθορίζει τον πραγματικό χρόνο γνωριμίας και επικοινωνίας που μπορούν να έχουν οι συμμετέχοντες για να χτίσουν μια σχέση εμπιστοσύνης και να οργανώσουν μαζί όσα θέλουν να πραγματοποιήσουν. Τέλος καθορίζει τις δραστηριότητες που θα γίνουν

¹⁸⁸ Η αξιολόγηση αφορά την εκτίμηση των δεξιοτήτων του παιδιού (κοινωνικές δεξιότητες, γνωστική ανάπτυξη, γλωσσικές ικανότητες, πολιτισμικό επίπεδο κλπ.) με τη χρήση ερωτηματολογίων, αυτοαναφορών και παρατήρησης. Αφορά επίσης την εκτίμηση των ιδιαίτερων συνθηκών του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο το παιδί θα εφαρμόσει τις νέες δεξιότητές του. Τέλος η αξιολόγηση επεκτείνεται και στην εκτίμηση της κοινωνικής επάρκειας του παιδιού από τους σημαντικούς άλλους (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς, συμμαθητές). Χ. Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 303

κατά τη διάρκειά του (σύνθετες-απλές, λίγες-πολλές) αλλά και όλα τα μέσα που πρέπει να διδαχθούν σε αυτό το διάστημα και να χρησιμοποιηθούν για να υλοποιηθούν οι δραστηριότητες αυτές.

Η συνεργασία με το ΚΔΑΠ-ΜΕΑ και τους ενήλικες μαθητές του, θέτει ορισμένους περιορισμούς, κυρίως σωματικούς. Οι ενήλικες είναι άτομα με αναπηρίες νοητικές, κινητικές και συναισθηματικές. Στο πλαίσιο αυτό ο σχεδιασμός όλων των δραστηριοτήτων έγινε με άμεση επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του Κέντρου για να γνωρίζουν οι εκπαιδευτριες ποιες κινήσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν από όλους τους μαθητές και το κυριότερο (λόγω των συναισθηματικών και νοητικών αναπηριών) τι είναι για αυτούς περισσότερο ευχάριστο. Με δραστηριότητες του ενδιαφέροντός τους, οι μαθητές θα απολαύσουν το εργαστήριο και θα χτίσουν γέφυρες εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες που δεν γνωρίζουν (εκπαιδευτριες, εκπαιδευτικούς και μαθητές γενικής εκπαίδευσης) σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα. Κατά τη Ζώνιου-Σιδέρη *"το γεγονός της αναπηρίας δεν αφορά ολόκληρη την προσωπικότητα του ατόμου. Η αναπηρία είναι μόνο ένα χαρακτηριστικό της όλης προσωπικότητας του ανθρώπου. Ένα άτομο με μια αναπηρία έχει τη δική του αντίληψη και ορίζει από μόνο του τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του"*¹⁸⁹.

Στην επικοινωνία με το Κέντρο δόθηκαν στις εκπαιδευτριες τα παρακάτω στοιχεία πιθανών συμμετεχόντων στο εργαστήριο. Να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτριες δεν συζήτησαν ούτε προσέγγισαν από παθολογική/ιατρική οπτική τους μαθητές του Κέντρου. Τα στοιχεία που ζήτησαν αφορούσαν το όνομα, την ηλικία και τη δραστηριότητα με την οποία τους αρέσει πιο πολύ να ασχολούνται, τους είναι δηλαδή πιο ευχάριστη.

Οι πιθανοί συμμετέχοντες:

- Π. (29χρ.) - πλαστελίνη
- Α (24χρ.) - μέλος ομάδας χωρίς ενεργή συμμετοχή
- Ν. (48χρ.) - ζωγραφική, ψαλίδι, πλαστελίνη, φωτογραφία κ.α.
- Κ. Γρ. (34χρ.) - ζωγραφική, ψαλίδι, πλαστελίνη, φωτογραφία κ.α.
- Γ.(25χρ.) - ζωγραφική, ψαλίδι, πλαστελίνη, φωτογραφία κ.α.
- Α.(39χρ.) - ζωγραφική, ψαλίδι, πλαστελίνη, φωτογραφία κ.α.
- Κ.39χρ.) - ζωγραφική, ψαλίδι, πλαστελίνη, φωτογραφία κ.α.
- Μ.(25χρ.) - ζωγραφική, ψαλίδι, πλαστελίνη, φωτογραφία κ.α.
- Μ.(44χρ.) - ζωγραφική

¹⁸⁹ Α. Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, σελ. 189

- Κ. Μ. (22χρ.) - ζωγραφική, ψαλίδι, πλαστελίνη, φωτογραφία κ.α.
- Λ. (28χρ.) - ζωγραφική, πλαστελίνη, φωτογραφία
- Λ. (30χρ.) - ζωγραφική, ψαλίδι, πλαστελίνη, φωτογραφία κ.α.
- Μ. (33χρ.) - ζωγραφική, ψαλίδι, πλαστελίνη, φωτογραφία κ.α.
- Κ.(48χρ.) (48χρ.) - μέλος ομάδας χωρίς ενεργή συμμετοχή
- Μ. (43χρ.) - ζωγραφική, πλαστελίνη, φωτογραφία
- Γ.(42χρ.) (42χρ.) - ψαλίδι

Όπως θα αναλυθεί και εκτενώς στη συνέχεια, η πιο κοινή, ευχάριστη δραστηριότητα είναι η ζωγραφική, στοιχείο που κρατείται για να αξιοποιηθεί στο σενάριο. Αμέσως μετά είναι η φωτογραφία, ευχάριστη έκπληξη για τις εκπαιδευτρίες καθώς για τα γυρίσματα της ταινίας, απαραίτητη είναι η φωτογράφιση.

Ο τελευταίος περιορισμός είναι και το ζητούμενο σε εργαστήρια τεχνικών κινούμενης εικόνας, δηλαδή το γνωστικό επίπεδο των τεχνολογικών γνώσεων των συμμετεχόντων. Στο παρόν εργαστήριο, οι εκπαιδευτικοί του Κέντρου δήλωσαν πως είναι αρχάριοι στη χρήση ψηφιακών και οπτικοακουστικών μέσων, με βασικές τεχνολογικές γνώσεις. Υπολογίζοντας το κριτήριο αυτό, το εργαστήριο σχεδιάστηκε για αρχάριους εκπαιδευτικούς. Και αν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι προχωρημένοι; Το εύλογο αυτό ερώτημα μπορεί εύκολα να απαντηθεί ως εξής: Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι αρχάριοι τότε η διδασκαλία θα είναι για όλους η ίδια και κανένας δεν θα αντιμετωπίσει πρόβλημα παρακολούθησης. Στην πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής να είναι προχωρημένοι ο φόβος επικεντρώνεται σε ένα μάθημα *δύο ταχυτήτων*, με μια ομάδα εκπαιδευτικών να *βαριέται* και μια ομάδα να *αγχώνεται* για να προλάβει να καταλάβει (και σε ορισμένες περιπτώσεις να ντρέπεται να ρωτήσει για να μην *καθυστερήσει* το μάθημα). Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτρίες θα προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να εργασθούν σε μεικτές ομάδες (αρχαρίων και προχωρημένων μαζί) με στόχο να μάθουν να συνεργάζονται και να δείχνουν αυτό το παράδειγμα στα παιδιά. Η αντιμετώπιση των εκπαιδευόμενων ως *καλούς* και *κακούς* μαθητές είναι λανθασμένη, δημιουργεί διαφοροποιήσεις και διαχωρισμούς και σε ένα εργαστήριο με βασικό στοιχείο τη συνεργασία και την ομαδική δουλειά, κάτι τέτοιο δεν είναι σε καμία περίπτωση επιθυμητό. Εξάλλου το να βρίσκουν οι συμμετέχοντες κοινό τόπο και τρόπους για συνεργασία με τους μαθητές τους αλλά και με άλλους εκπαιδευτικούς είναι δημιουργικό.

Κάθε περιορισμός που συνυπολογίζεται από την αρχή, δεν είναι και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο αλλά ως πρόκληση για μια καλύτερη προσέγγιση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Όλοι οι προβληματισμοί που τέθηκαν στο

παρόν εργαστήριο δεν αντιμετωπίστηκαν με ανησυχία αλλά με θετική σκέψη και με τη χαρά της δημιουργίας ενός νέου, διαφορετικού εκπαιδευτικού σεναρίου.

2.2.2 Βασική ιδέα

Το παρόν εργαστήριο, φιλοξενήθηκε στο Animasygos 8.0 και είναι σύνηθες τα φεστιβάλ να έχουν κάθε χρόνο μια θεματική γύρω από την οποία συντονίζουν όλες τις δράσεις τους (εκπαιδευτικά προγράμματα, αφιερώματα, προβολές, συναυλίες κ.ο.κ.). Στις εκπαιδευτρίες, ως βασική ιδέα δόθηκε η λέξη *ελπίδα*.

Η ελπίδα είναι μια έννοια ευρεία. Η χρήση της μπορεί να προσεγγιστεί από πολλές πλευρές. Ως παράδειγμα άσκησης για τους εκπαιδευτικούς, ήταν παράλληλα άσκηση και για τις ίδιες τις εκπαιδευτρίες, η δημιουργία ενός σεναρίου με εφιαλτήριο την ελπίδα, που θα χωρούσε μέσα του τις ιδέες όλων των συμμετεχόντων. Ίσως το πιο δημιουργικό σημείο σε τέτοιου τύπου εργαστήρια είναι το *brainstorming* (καταιγισμός ιδεών) όπου όλες οι ιδέες *πέφτουν* στο τραπέζι και συζητούνται μέχρι να σχηματίσουν το τελικό σενάριο. Η διαδικασία αυτή ήταν πολύωρη, πέρασε από πολλές οπτικές και ηχητικές απεικονίσεις της ελπίδας, προσπαθώντας να παραμείνει ανοιχτή για τις συζητήσεις που θα ακολουθούσαν με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μια τέτοια διαδικασία είναι εξαιρετικά επικοινωνιακή για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και είναι ορθό να γίνεται με τους μαθητές.

Ο περιορισμός του χρόνου δεν επέτρεψε το πρώτο *brainstorming* να γίνει με τους συμμετέχοντες, αποτέλεσε όμως τη βάση του σχεδιασμού ολόκληρου του εργαστηρίου, όχι μόνο του σεναρίου. Μέσα από όλες τις απεικονίσεις συγκρατήθηκαν οι λέξεις *πορεία* και *δρόμος*. Δύο λέξεις που ενέχουν τις έννοιες του χρόνου και της διάρκειας, όπως ακριβώς και η ελπίδα.

2.2.3 "Ήταν ένας μεγάλος χάρτης"

Έπειτα από διαρκείς συζητήσεις και ιδέες μεταξύ των δύο εκπαιδευτριών, ο συνδυασμός τους και η ανάμειξη των σκέψεων κατέληξε στη δημιουργία μιας ταινίας που θα είναι ένας μεγάλος χάρτης. Ένας χάρτης με δρόμους που οδηγούν στην ελπίδα. Οι χάρτες είναι μεγάλοι σε μέγεθος, αποτυπώνουν δρόμους και δίνουν οδηγίες και κατευθύνσεις στους ανθρώπους που θέλουν να μετακινηθούν από ένα σημείο της γης σε ένα άλλο. Δεν αναπαριστούν μόνο την πραγματικότητα αλλά και

τη νοερή πραγματικότητα του κάθε ανθρώπου. *Κρύβουν σκέψεις και ιστορίες, μνήμες και συναισθήματα.*

Η κατασκευή του μεγάλου χάρτη ήταν ένα απαιτητικό και συνάμα δημιουργικό πρόβλημα. Σε κάθε χάρτη αποτυπώνονται πάντα τα γεωγραφικά δεδομένα και οι δρόμοι που τα διασχίζουν. Και τα δύο αυτά στοιχεία ήταν επιθυμητό να παραμείνουν ακαθόριστα και να σχεδιαστούν από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτρίες ασχολήθηκαν κυρίως με την κατασκευή του η οποία μετά θα διευκόλυνε τη διαδικασία κατά τη φωτογράφιση της ταινίας. Έτσι ο χάρτης αποτελούταν από πολλά χαρτιά μεγέθους A3, τα οποία εφάπτονταν στη μικρή τους ακμή, δημιουργώντας ένα μεγάλο ρολό που όσο ξετυλιγόταν, μαζί του ξετυλιγόταν και η ταινία "*Ήταν ένας μεγάλος χάρτης*".

2.3 Τεχνικές κινούμενης εικόνας και εικαστικής επαφής

Όταν το σενάριο αποκτά μια πρωταρχική μορφή, στη συνέχεια επιλέγεται το είδος των τεχνικών κινούμενης εικόνας, η μορφή και ο τρόπος της εικαστικής επαφής που θα υλοποιηθούν.

Συνοπλοποιώντας όλα τα παραπάνω, δηλαδή τη βασική ιδέα της ελπίδας, τους περιορισμούς που προκύπτουν και την τελική ιδέα του μεγάλου χάρτη, η τεχνική που επιλέχθηκε είναι αυτή του δισδιάστατου animation (2D animation). Η τεχνική αυτή είναι η πρώτη που εφαρμόζεται σε εκπαιδευόμενους που δεν έχουν πρότερη επαφή με την κινούμενη εικόνα. Η κάμερα τοποθετείται παράλληλα με το επίπεδο και η ταινία φωτογραφίζεται σαν *κάτοψη*. Τα αντικείμενα κινούνται στο επίπεδο και δεν χρειάζεται να είναι στερεωμένα (να στέκονται) κάπου, όπως για παράδειγμα στο τρισδιάστατο animation. Επίσης, όταν ένα εργαστήριο είναι περιορισμένο χρονικά, το 2D animation, επειδή κατασκευάζεται και οργανώνεται σχετικά πιο γρήγορα από το 3D, είναι προτιμητέο.

Οι μορφές εικαστικής επαφής, που έχουν ως στόχο την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, τη δημιουργία ομαδικού κλίματος και εμπιστοσύνης είναι πολλές, άλλες καταγεγραμμένες, άλλες όχι. Πολύ συχνά είναι πρωτότυπες ή και συνδυαστικές. Εδώ θα εφαρμοστεί ως ζωγραφική με δακτυλομπογιές σε ένα κοινό χώρο. Ένα πεδίο όπου οι συμμετέχοντες σε μικρές ομάδες των τριών τεσσάρων ατόμων θα γεμίσουν τα δάχτυλά τους μπογιές και με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών θα ζωγραφίσουν μαζί. Στόχος δεν είναι να ζωγραφίσουν κάτι ρεαλιστικό ή να αποτυπώσουν κάποιο θέμα αλλά να γνωριστούν μεταξύ τους και να αναπτύξουν κάποιου είδους σχέση εμπιστοσύνης, στο πλαίσιο που ο χρόνος καθιστά

κάτι τέτοιο εφικτό. Η σημαντικότητα της εφαρμογής οποιασδήποτε δράσης εικαστικής επαφής δεν έχει μόνο ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη κάποιου τύπου δεσμού μεταξύ των συμμετεχόντων. Όπως παρατηρεί ο M. Vinay Rai, λειτουργεί θεραπευτικά σε άτομα με αναπηρίες και εναρμονίζει τις κινήσεις του σώματος διεγείροντας παράλληλα τις δεξιότητες τους¹⁹⁰.

2.4 Προτεινόμενα μέσα

Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στο εργαστήριο απορρέουν από τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων, τις προϋποθέσεις του σεναρίου, τους παιδαγωγικούς στόχους που τέθηκαν και τις δεξιότητες του συνόλου των συμμετεχόντων.

Τα αναλογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν προκύπτουν από το είδος του animation που επιλέχθηκε, την προτίμηση στη χρήση τους από τα ΑμεΑ και τους μαθητές γενικής αγωγής¹⁹¹ και τους κινητικούς περιορισμούς που τυχόν υπάρχουν. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί πως δεν υπάρχει λειτουργικός διαχωρισμός σε ότι αφορά τα ΑμεΑ και τους ανήλικους μαθητές για την επιλογή των μέσων. Κρίνεται όμως απαραίτητο εφόσον οι μαθητές μπορούν κινησιολογικά να χρησιμοποιήσουν όλα τα μέσα, να επιλεχθούν τα κατάλληλα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από όλους τους συμμετέχοντες από κοινού. Τα αναλογικά μέσα αφορούν τα είδη εικαστικών και κατασκευών που είναι απαραίτητα για τη δημιουργία των χαρακτήρων της ταινίας και για τη δράση της εικαστικής επαφής. Αυτά είναι:

- χαρτόνια (animation, εικαστική επαφή)
- μαρκαδόροι (animation)
- λαδοπαστέλ (animation)
- ψαλίδια (animation)
- δακτυλομπογιές (εικαστική επαφή)

Τα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν προκύπτουν από διάφορους παράγοντες. Ο σημαντικότερος είναι να εξυπηρετούν τις ανάγκες των δράσεων (animation, εικαστική επαφή). Εν συνεχεία, πρέπει να είναι απλά σε χρήση, γιατί ο στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν, χωρίς άγχος ή φόβο που θα τους αποτρέψει από μελλοντική χρήση των μέσων αυτών, να μάθουν να τα αξιοποιούν δημιουργικά μέσα στο χρονικό πλαίσιο του υφιστάμενου εργαστηρίου. Τέλος,

¹⁹⁰ Meenakshi Vinay Rai, 2010

¹⁹¹ Ένας από τους βασικούς λόγους που ζητήθηκε να ενημερωθούν οι εκπαιδευτριες για το γνωστικό επίπεδο των ΑμεΑ είναι για να μπορούν όσο το δυνατόν βάσει της κατάλληλης ηλικίας των μαθητών της γενικής εκπαίδευσης, να συμπίπτουν οι γνώσεις και οι επιθυμίες τους γύρω από τα εικαστικά.

ορισμένα από αυτό θα ήταν ιδανικό να μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τα ΑμεΑ και τους μαθητές. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα προτεινόμενα ψηφιακά μέσα, καθώς και ο ρόλος τους:

- ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, για τη σύλληψη των εικόνων
- υπολογιστής, για τον απομακρυσμένο έλεγχο της μηχανής, τη συλλογή των φωτογραφιών και την οπτικοακουστική παραγωγή του τελικού αρχείου
- ψηφιακή ταμπλέτα (tablet), για την δυνατότητα απομακρυσμένης και εύκολης φωτογράφισης από τους μαθητές και τα ΑμεΑ (μεγάλη προβολή εικόνας, μεγάλα κουμπιά, επιφάνεια αφής)
- Λογισμικά σύλληψης εικόνας, επεξεργασίας εικόνας και ήχου, επεξεργασίας βίντεο για τη δημιουργία της ταινίας από τους εκπαιδευτικούς.

Ένα τελευταίο αλλά όχι αμελητέο κριτήριο είναι αυτό του κόστους των μέσων. Τα απλά αναλογικά και ψηφιακά μέσα, που είναι προσβάσιμα καθημερινά στους εκπαιδευτικούς, ερασιτεχνικά και όχι επαγγελματικά, είναι πιο οικονομικά από άλλα εξεζητημένα προϊόντα. Αυτό δίνει τη δυνατότητα αγοράς τους από το εκάστοτε σχολείο ή φορέα, είτε ακόμη και από τον εκπαιδευτικό για προσωπική χρήση πριν τη διδασκαλία στους μαθητές. Επίσης δημιουργεί την αίσθηση της ασφάλειας πως για να πραγματοποιηθεί ένα τέτοιο εργαστήριο, ή μια άλλη δράση στο μέλλον, δεν είναι απαραίτητη η παρουσία των εκπαιδευτριών, ή η αγορά *σούπερ-επαγγελματικών* υλικών και εξοπλισμού. Μια ποιοτική δράση είναι εφικτή, αξιοποιώντας με ήδη υπάρχοντα οικιακό εξοπλισμό και παράλληλα με σκέψη και συζήτηση με την ομάδα μαθητών, με συνεργασία, εμπιστοσύνη και πρωτοβουλίες.

2.6 Δομή

Κατόπιν της ολοκλήρωσης του περιεχομένου του εργαστηρίου (ιδέα, σενάριο, δραστηριότητες, συμμετέχοντες), βασικό κομμάτι του σχεδιασμού είναι η οργάνωση του χρόνου, δηλαδή ο ορισμός της χρονικής διάρκειας κάθε δραστηριότητας αλλά και η σειρά με την οποία θα πραγματοποιηθούν όλες μαζί. Ο σχεδιασμός από τις εκπαιδευτριες είναι σημαντικό όχι μόνο να πραγματοποιηθεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πιστότητα, αλλά και να επικοινωνηθεί στους εκπαιδευτικούς, ως τρόπος οργάνωσης του χρόνου σε μελλοντικές δράσεις που επιθυμούν να υλοποιήσουν στην τάξη τους.

Το εργαστήριο θα διαρκέσει έξι μέρες, με τέσσερις ώρες διάρκεια η κάθε συνάντηση (σε σύνολο είκοσι τεσσάρων ωρών). Υπολογίζοντας τον ελάχιστο χρόνο

που χρειάζεται για την αφομοίωση των πληροφοριών και τη βιωματική διαδικασία, αλλά και το χρόνο διεξαγωγής του φεστιβάλ προέκυψε η εξαήμερη διάρκεια του εργαστηρίου. Από την εμπειρία των εκπαιδευτριών σε ανάλογα εργαστήρια συμπεραίνεται πως οι ενήλικες δεν δύνανται να απορροφήσουν πληροφορίες πέραν των τεσσάρων ωρών, συμπεριλαμβάνοντας και ένα διάλειμμα δεκαπέντε λεπτών μετά το πέρας του πρώτου δώρου. Αξιοσημείωτο είναι επίσης πως η απόδοση-απόκριση στις πληροφορίες που λαμβάνουν είναι μεγαλύτερη τις πρωινές ώρες. Στο παρόν εργαστήριο, λόγω της πρωινής εργασίας των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης, όλες οι συναντήσεις ήταν απογευματινές, εκτός της τελευταίας (έκτης) μέρας που ήταν πρωινή. Η παρουσία των εκπαιδευτικών ήταν υποχρεωτική για όλες τις ημέρες του εργαστηρίου, ενώ τις δύο από τις έξι μέρες γινόταν η βιωματική δράση με τους μαθητές του Κέντρου και τους μαθητές γενικής εκπαίδευσης. Παρακάτω περιγράφονται συνοπτικά οι δράσεις που οργανώθηκαν για να πραγματοποιηθούν ανά ημέρα και ακολουθούν στη συνέχεια αναλυτικές υποενότητες για κάθε στάδιο του εργαστηρίου:

- *Ημέρα πρώτη* - Συμμετέχοντες: Εκπαιδευτικοί
 - Εισαγωγή στο animation, πειραματισμοί με την κίνηση, συζήτηση για το σενάριο.
- *Ημέρα δεύτερη* - Συμμετέχοντες: Εκπαιδευτικοί
 - Δημιουργία ανοιχτού σεναρίου και storyboard¹⁹², οργάνωση ομάδων μαθητών και ΑμεΑ
 - Οργάνωση της ακόλουθης διήμερης παρέμβασης με μαθητές Κέντρου και γενικής εκπαίδευσης
- *Ημέρα τρίτη* - Συμμετέχοντες: Εκπαιδευτικοί, μαθητές Κέντρου και γενικής εκπαίδευσης
 - Γνωριμία - δημιουργία ομάδων συμμετεχόντων
 - Ηχογράφηση
 - Δημιουργία τελικού σεναρίου και storyboard
 - Κατασκευή σκηνικών και φιγούρων της ταινίας
- *Ημέρα τέταρτη* - Συμμετέχοντες: Εκπαιδευτικοί, μαθητές Κέντρου και γενικής εκπαίδευσης
 - Ολοκλήρωση κατασκευής σκηνικών και φιγούρων της ταινίας
 - Φωτογράφιση
 - Εικαστική Επαφή
 - Ηχογράφηση

¹⁹² storyboard: οπτικοποιημένο σενάριο

- *Ημέρα πέμπτη* - Συμμετέχοντες: Εκπαιδευτικοί
 - Οργάνωση του παραγόμενου οπτικοακουστικού υλικού
 - Εισαγωγή στο μοντάζ
- *Ημέρα έκτη* - Συμμετέχοντες: Εκπαιδευτικοί
 - Ολοκλήρωση του μοντάζ
 - Εξαγωγή ταινίας

2.6.1 Θεωρητική και πρακτική προετοιμασία εκπαιδευτικών

Η θεωρητική και πρακτική προετοιμασία των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται τις δύο πρώτες ημέρες του εργαστηρίου.

Την πρώτη μέρα η προσέγγιση είναι κυρίως θεωρητική όπου οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με τις τεχνικές κινούμενης εικόνας. Συζητούν με τις εκπαιδευτρίες, γνωρίζονται μεταξύ τους, παρουσιάζοντας το λόγο που τους έκανε να έρθουν στο εργαστήριο και την εκπαιδευτική τους ιδιότητα. Οι πληροφορίες αυτές είναι απαραίτητες για να χωριστούν στη συνέχεια σε ζεύγη. Παρακολουθούν στοχευμένα ταινίες κινούμενης εικόνας, με τεχνικές σχετικές με αυτή που θα εφαρμοστεί στο παρόν εργαστήριο. Σε τόσο σύντομα εργαστήρια, η πληθώρα παραδειγμάτων που δεν αντιστοιχούν στην τεχνική που θα πραγματοποιηθεί περισσότερο μπερδεύουν παρά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς (αλλά και τους μαθητές). Υπάρχει ο φόβος να μπερδευτούν και να αναδιαμορφώσουν το στόχο τους σε κάτι πιο απαιτητικό, που ούτε είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί αλλά ούτε και ζητούμενο. Μετά την προβολή συζητούν, κάνουν παρατηρήσεις και μοιράζονται τους προβληματισμούς τους. Κατόπιν πειραματίζονται με απλά υλικά κάνοντάς τα να κινούνται. Η πρώτη επαφή με την φωτογραφική μηχανή και την κίνηση είναι αναγκαία, για να αποβάλει την αμηχανία που πολλές φορές συναντάται στους ενήλικες. Αφού ολοκληρώσουν τον πειραματισμό βλέπουν στην οθόνη αυτό που έχουν φτιάξει, στην αρχή χωρίς ήχο και μετά με ήχο. Η παρουσίαση αυτή γίνεται επιτηδευμένα για να δείξει στους εκπαιδευτικούς τη σημαντικότητα του ήχου στις ταινίες κινούμενης εικόνας και τη δραστηριότητα της ηχογράφησης. Αφού οι εκπαιδευτικοί θα έχουν μια πλήρη προσέγγιση της διαδικασίας, συνεχίζουν τη συζήτηση όπου οι εκπαιδευτρίες τους ενημερώνουν για τη βασική ιδέα και τους περιορισμούς. Με τον τρόπο αυτό ξεκινά η διαδικασία του brainstorming η οποία δεν ολοκληρώνεται, για να αφήσει χώρο και χρόνο σκέψης στους εκπαιδευτικούς έως την επόμενη συνάντηση.

Η δεύτερη ημέρα είναι η πιο απαιτητική σε σκέψη. Είναι η μέρα που καθορίζονται οι αποφάσεις για το σενάριο, τη δομή και την οργάνωση του εργαστηρίου. Μεγάλες αποκλίσεις από αυτό ή κακή οργάνωση, σε περιορισμένο χρόνο, μπορεί να οδηγήσουν σε μη επιθυμητά αποτελέσματα και κυρίως στη μη ολοκλήρωση της ταινίας. Οι εκπαιδευτρίες είναι υπεύθυνες να δημιουργήσουν μια ανοιχτή συζήτηση και παράλληλα να κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς χωρίς να τους καθοδηγούν, για να οργανώσουν, οι ίδιοι σε μεγάλο βαθμό, το βιωματικό εργαστήριο των επόμενων ημερών¹⁹³.

Οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν οι ίδιοι, με βάση τα κριτήρια που οι εκπαιδευτρίες τους έχουν θέσει, τα ζεύγη στα οποία θα χωριστούν για να υποστηρίξουν τις δύο επόμενες μέρες τους μαθητές που θα έρθουν. Επίσης πρέπει να συζητήσουν και να οριστικοποιήσουν τη δραστηριότητα-παιχνίδι με την οποία οι συμμετέχοντες θα χωριστούν σε υπο-ομάδες. Σε αυτό το στάδιο, περισσότερο συμβουλευτικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, όπου θα χωρίσουν τους μαθητές του Κέντρου ανάλογα με τα κοινά ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες και τις σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας που είναι ήδη ανεπτυγμένες¹⁹⁴. Στην περίπτωση που έχει ολοκληρωθεί το brainstorming χωρίς αποτελέσματα και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν καταφέρει να βρουν ένα παιχνίδι κατάλληλο για το διαχωρισμό των ομάδων, οι εκπαιδευτρίες θα πρέπει να σχεδιάσουν μια εναλλακτική πρόταση και να την προτείνουν. Σημαντικό είναι επίσης οι εκπαιδευτρίες να μοιραστούν τη σκέψη του ρόλου της "εναλλακτικής ιδέας", όχι μόνο για το παρόν εργαστήριο, αλλά και γενικότερα ως πρόταση για τα μελλοντικά εργαστήρια των εκπαιδευτικών. Αρκετές φορές, μια καλά οργανωμένη δράση, για την οποία ο εκπαιδευτικός, μόνος του ή με συνάδελφο, έχει αφιερώσει χρόνο για να την προετοιμάσει και να την πραγματοποιήσει με τους μαθητές του, μπορεί να μην

¹⁹³ Ο Herber υποστηρίζει πως στα πλαίσια της εσωτερικής διαφοροποίησης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο, παρακολουθώντας την κάθε ομάδα χωριστά, προσπαθώντας να διευθετήσει διαφορές, να βοηθήσει σε κάποια αναποτελεσματική προσπάθεια και να διαπιστώσει κάποιες εξελίξεις. Είναι μια υποτίμηση του ρόλου του δασκάλου αν τον φανταζόμαστε απλώς ως σχεδιαστή κάποιας διδακτικής ενότητας που έρχεται να την παρουσιάσει στα παιδιά εύστοχα ή άστοχα, στα πλαίσια μιας στερεότυπα επαναλαμβανόμενης παρουσίασης. Μόνο αν ξεφύγουμε από το πρότυπο του εκπαιδευτικού ως πηγή πληροφοριών και γνώσης, μπορούμε να αντιληφθούμε τη δυναμική που κρύβει ο ρόλος του και τις δυνατότητες που βρίσκονται στη διάθεσή του ώστε να πετυχαίνει την προσωπική ενίσχυση της εξατομικευμένης μάθησης, χωρίς να αλλοιώνει την προσωπικότητα του παιδιού, δίνοντας προσοχή σε κάποιες μαθησιακές συνθήκες του. Η τοποθέτηση αυτή, με μια ευρεία προσέγγιση, ανταποκρίνεται όχι μόνο στις ανάγκες των παιδιών-μαθητών αλλά και των ενηλίκων-μαθητών. Η. Herber, 1983, σ. 106, στο Κ. Χρυσοφίδης, 2006, σελ. 71

¹⁹⁴ Οι επιλογές των συναισθηματικά και νοητικά ανάπηρων ατόμων, οφείλουν να γίνονται σε κάθε εκπαιδευτική δράση σεβαστές κατά προτεραιότητα. Άμεσος στόχος των εκπαιδευτικών για τους μαθητευόμενους ειδικά σε περιπτώσεις περιορισμένου χρόνου, είναι η απόλαυση και η ευχαρίστηση της διαδικασίας. Οι έμμεσοι παιδαγωγικοί και αναπτυξιακοί/εξελικτικοί στόχοι πρέπει να πραγματοποιούνται μέσα από τη φύση των δραστηριοτήτων. Εάν ένας συμμετέχων δεν επικοινωνεί θετικά με κάποιον άλλο, δεν είναι απαραίτητο/υποχρεωτικό να βρίσκονται μαζί στην ίδια ομάδα, τουλάχιστον από την αρχή. Είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού με τις κατάλληλες δράσεις να τους φέρει πιο κοντά, όμως σε μια διαδικασία σε βάθος χρόνου.

είναι τόσο ενδιαφέρουσα ή αποτελεσματική για τα παιδιά. Η *εναλλακτική ιδέα*, δίνει μια ασφάλεια στον εκπαιδευτικό για τη ροή της δράσης, μειώνει το άγχος και κερδίζει την προσοχή των μαθητών, οι οποίοι παρόλο που δεν μπορούν να το προσδιορίσουν λεκτικά, νιώθουν το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για αυτούς.

Μετά τη εύρεση της δραστηριότητας της δημιουργίας ομάδας, οι εκπαιδευτικοί θα προχωρήσουν στην ολοκλήρωση του ανοικτού σεναρίου. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτριες θα έχουν μια εναλλακτική ιδέα για το μεγάλο χάρτη, στην περίπτωση που δεν καταφέρουν να το διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, θα σκεφτούν με ποιον τρόπο μπορούν να αξιοποιήσουν την ηχογράφηση ως δραστηριότητα και τεχνική, για να δημιουργήσουν και να εντάξουν στην ταινία πρωτότυπους ήχους. Η χρονική διαμόρφωση του εργαστηρίου όπως και η θεωρητική εισαγωγή είναι ευθύνη των δύο εκπαιδευτριών να πραγματοποιηθεί τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Είναι δύο διαδικασίες που απαιτούν χρόνο και εμπειρία και σε καμία περίπτωση δεν είναι επιθυμητό οι εκπαιδευτικοί να επιφορτιστούν με αυτό το έργο. Το εργαστήριο μπορεί να πραγματοποιείται με βιωματικό τρόπο, παραμένει όμως πάντα η πρώτη επαφή για τους εκπαιδευτικούς με την κινούμενη εικόνα, τις ΤΠΕ, τη μεικτή ομαδο-συνεργατική διδασκαλία και τη συνδιδασκαλία. Ζητούμενο είναι τόσο να είναι δραστήριοι εκπαιδευτικοί, όσο όμως παράλληλα να είναι και ενεργοί μαθητές.

2.6.2 Βιωματικό εργαστήριο

Την τρίτη και την τέταρτη ημέρα πραγματοποιείται η βιωματική δράση του συνόλου των εκπαιδευομένων, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των μαθητών του Κέντρου και των μαθητών γενικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί, μετά τη συνοπτική διδασκαλία, καλούνται να βιώσουν στην πράξη όσα έμαθαν τις δύο προηγούμενες μέρες, οργανώνοντας τις δικές τους ομάδες μαθητών.

Για την τρίτη μέρα ο στόχος των εκπαιδευτριών είναι οι νέοι συμμετέχοντες να τοποθετηθούν σε ομάδες σύμφωνα με τη δραστηριότητα δημιουργίας ομάδων και τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια μέσα από ερωτήσεις γνωριμίας (πώς με λένε, αγαπημένο χρώμα, τί μου αρέσει, τί δε μου αρέσει) θα μπορούν οι συμμετέχοντες να μάθουν πληροφορίες για τα μέλη της ομάδας, να βρουν κοινά στοιχεία και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Οι ερωτήσεις αυτές θα ηχογραφούνται με στόχο να αξιοποιηθούν στην ταινία. Κατόπιν, θα δουν την ταινία που έφτιαξαν οι εκπαιδευτικοί την προηγούμενη μέρα και θα τη σχολιάσουν. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να ακούσουν τα σχόλια και τις παρατηρήσεις των παιδιών. Είναι μια

μορφή έκθεσης στην ομάδα που σκοπό έχει όχι να αξιολογήσει και να κρίνει τον εκπαιδευτικό αλλά να τον κάνει ένα με την ομάδα, να δείξει σε τί πειραματίστηκε και πόσο καλύτερο θα είναι εάν αυτό το δουλέψει ολόκληρη η ομάδα μαζί, ολόκληρη η τάξη. Ακολουθεί μια μικρή θεωρητική προετοιμασία από τις εκπαιδύτριες, οι οποίες με αφορμή την πειραματική ταινία των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν τις βασικές αρχές της κινούμενης εικόνας.

Τα στενά χρονικά περιθώρια, περιορίζουν ιδιαίτερα την ανάπτυξη της θεωρητικής προσέγγισης για τους μαθητές και τα μέλη του Κέντρου. Επίσης ελαχιστοποιούν τη διάρκεια του brainstorming, αφήνοντας περιθώριο για την εικαστική ανάπτυξη και όχι τόσο για τη ροή του σεναρίου. Μετά τη γνωριμία οι μαθητές, καθοδηγούμενοι από τις εκπαιδύτριες, ξεκινούν τη δημιουργία του μεγάλου χάρτη. Τοποθετούν τα χαρτιά στη σειρά ανά ομάδα και σχεδιάζουν τη γραμμή τους, το *μονοπάτι* στο οποίο το Μου-μου θα κινηθεί την επόμενη ημέρα. Κατόπιν επιστρέφουν στην ομάδα τους και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους, επιμελούνται το δικό τους μέρος του χάρτη με τα λαδοπαστέλ και τους μαρκαδόρους. Η μία εκ των ομάδων που πιο σύντομα θα ολοκληρώσει τους χάρτες αναλαμβάνει και το σχεδιασμό του Μου-μου. Μόλις όλοι ολοκληρώσουν τους χάρτες τους, τους ενώνουν ανά ομάδα και κάνουν πρόβα τη κίνηση του Μου-μου πάνω σε αυτούς (πόσες και ποιες κινήσεις θα κάνει πάνω στο χαρτί).

Την τέταρτη ημέρα ο στόχος είναι οι ομάδες με τη σειρά να κάνουν τη φωτογράφιση της ταινίας, να πραγματοποιήσουν την εικαστική επαφή και να ηχογραφήσουν πιθανούς ήχους που μπορούν να αξιοποιηθούν στην ταινία. Στην αίθουσα θα υπάρχουν δύο εστίες, μια για τη φωτογράφιση και μια για την καταγραφή της εικαστικής επαφής, οι ομάδες θα περνούν με τη σειρά από τις δύο αυτές έδρες και πραγματοποιούν τις δράσεις. Όταν μια ομάδα δεν θα κάνει κάποια από τις δύο δράσεις περιμένοντας τη σειρά της, μπορεί να κάνει πρόβα την κίνηση, να ζωγραφίζει τις ενδιαφέρουσες στιγμές του εργαστηρίου, ή με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους να ηχογραφούν τους ήχους που επιθυμούν για να επενδυθεί η ταινία.

Αξίζει να σημειωθεί πως κατά τη διάρκεια των δύο ημερών συμμετοχής των μαθητών του Κέντρου και της γενικής εκπαίδευσης στο εργαστήριο οι εκπαιδύτριες κατόπιν της θεωρητικής εισαγωγής και της υποστήριξης των εδρών φωτογράφισης και καταγραφής, δεν επεμβαίνουν στη διαδικασία διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, παρά μόνο για να δώσουν κάποια τεχνική ή λειτουργική λύση σε περίπτωση κωλύματος ή όπου θεωρηθεί αναγκαία η παρέμβασή τους, για να μην οδηγηθεί η διαδικασία σε λάθη. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να κατευθύνουν, να

παροτρύνουν και να βοηθήσουν την ομάδα τους όπου το χρειάζεται. Επίσης οι ίδιοι θα χειρίζονται τον εξοπλισμό στις δύο έδρες, δίνοντας την ευκαιρία και στους μαθητές να εμπλακούν σε αυτό, όποτε το έκριναν δυνατό. Οι εκπαιδευτριες θα εποπτεύουν τις δύο έδρες και θα βοηθούν σε τεχνικά ζητήματα.

2.6.3 Επεξεργασία και ολοκλήρωση ταινίας κινούμενης εικόνας

Κατά τις δύο ημέρες που ακολουθούν για την ολοκλήρωση του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες αποχωρούν από τη διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί θα διδαχθούν συγκεκριμένο πρόγραμμα επεξεργασίας οπτικοακουστικού υλικού (ήχου-εικόνας-βίντεο). Θα εργαστούν για την επεξεργασία του μέρους που υλοποιήθηκε από την ομάδα τους. Στη συνέχεια οι δύο εκπαιδευτριες θα ενώσουν το οπτικοακουστικό αποτέλεσμα από τις ομάδες και θα συνθέσουν την τελική ταινία.

Την πέμπτη ημέρα, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν τα ζεύγη τους (σύνολο πέντε), οργανώνοντας το παραγόμενο οπτικοακουστικό υλικό και εισάγονται στις αρχές του μοντάζ. Κάνουν πειραματισμούς για τη σύνθεση της εικόνας και μαθαίνουν πως να εισάγουν οπτικοακουστικό υλικό στο λογισμικό, να το επεξεργάζονται και να το συνθέτουν.

Την τελευταία ημέρα, ολοκληρώνουν τη σύνθεση, μαθαίνουν πως να εξάγουν μια ταινία ανάλογα με το μέρος που θα προβληθεί (θέατρο, σινεμά, υπολογιστής, προβολέας αίθουσας κ.ο.κ.) και πως να την αποθηκεύουν. Κατόπιν, διορθώνουν τυχόν λάθη που μπορεί να έχουν προκύψει, εξάγουν το απόσπασμα και το μοιράζονται με τις εκπαιδευτριες. Στο τέλος οι εκπαιδευτριες συγκεντρώνουν τα αποσπάσματα, τα ενώνουν σε μία ταινία και την προβάλλουν.

2.5 Δραστηριότητες

Στην ενότητα αυτή αναλύονται διεξοδικά οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στο εργαστήριο. Όλες οι δραστηριότητες έχουν δύο κύριους στόχους, που δεν αφορούν μόνο το παρόν εργαστήριο αλλά όλες τις δράσεις που κάποιος εκπαιδευτικός θα επιθυμούσε να πραγματοποιήσει με την ομάδα των μαθητών του και με άλλους συναδέλφους, τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου και τη σωστή οργάνωση του χρόνου των δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό. Και οι δύο αυτοί στόχοι απορρέουν από την επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων.

Ένα μεγάλο ζήτημα που προκύπτει αρκετές φορές και μπορεί να περιορίσει την ευχαρίστηση των μαθητών για μάθηση είναι η συνεχής ενασχόλησή τους με κάποια δραστηριότητα. Σε εργαστήρια κινούμενης εικόνας παρατηρείται πολλές φορές, αφού οι συμμετέχοντες ολοκληρώσουν το σενάριο, την κατασκευή τη φωτογράφιση και την ηχογράφιση για την ταινία, μετά να περιμένουν όλους τους υπόλοιπους συμμετέχοντες να κάνουν το ίδιο (ειδικότερα κατά τη φωτογράφιση). Ο κενός χρόνος που δημιουργείται κάνει τους συμμετέχοντες να χάνουν το ενδιαφέρον τους (όσο μικρότερη ηλικία, τόσο περισσότερο συμβαίνει), να θέλουν να αποχωρήσουν, να έχουν εκνευρισμό ή ακόμη και να παραμένουν αδρανείς. Μια καλή άσκηση για τους εκπαιδευτικούς, είναι να μπορούν να σχεδιάζουν δραστηριότητες που θα κρατούν σε εγρήγορση τους μαθητές τους και θα τους παροτρύνουν να τις πραγματοποιούν μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που επίσης έχουν ολοκληρώσει τις δράσεις. Για το λόγο αυτό, σχεδιάστηκαν ορισμένες δράσεις ανοικτού τύπου από τις εκπαιδευτρίες, οι οποίες προτάθηκαν στους εκπαιδευτικούς προς αξιοποίηση με την ομάδα τους, κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, και ιδιαίτερα πριν ή αφότου τελείωναν τις κύριες δράσεις.

Ο σχεδιασμός δράσεων και μικρότερων παράλληλων δράσεων απαιτεί χρόνο και οργάνωση. Είναι σημαντικό η εφαρμογή τους να μπορεί να αξιοποιείται για το συνολικό εγχείρημα, στην παρούσα περίπτωση μέσα στην ταινία. Οι δραστηριότητες που αναλύονται παρακάτω, αξιοποιήθηκαν τόσο κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, όσο και μέσα στην ταινία που δημιουργήθηκε στο τέλος από τους εκπαιδευτικούς.

2.5.1 Δημιουργία ομάδων

Σε έναν οργανωμένο σχεδιασμό οποιασδήποτε δραστηριότητας, τέσσερις παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο, η ηλικία, ο αριθμός των μελών μιας ομάδας, η σύνθεση της ομάδας και η διεύθυνση του χώρου. Ο διαχωρισμός του συνόλου των εκπαιδευόμενων σε υπο-ομάδες βάσει των παραπάνω παραγόντων, βοηθά στη συνεχή επίβλεψη της υλοποίησης των δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό (ή τους εκπαιδευτικούς). Η συνεχής επίβλεψη δίνει τη δυνατότητα έγκαιρης και έγκυρης παρέμβασης σε οτιδήποτε οι εκπαιδευόμενοι δεν κατανοούν, κάνοντας τη διδακτική διαδικασία ποιοτική και ουσιαστική.

Οι εκπαιδευτρίες κατά την πρώτη οργάνωση των ομάδων των εκπαιδευτικών, είχαν τη σκέψη οι εκπαιδευτικοί να χωριστούν σε πέντε ζεύγη, που θα αποτελούνταν από έναν εκπαιδευτικό γενικής και έναν ειδικής εκπαίδευσης. Στη

συνέχεια του εργαστηρίου θα αναλάβουν το κάθε ζευγάρι από έξι μαθητευόμενους, τρεις μαθητές του Κέντρου και τρεις μαθητές γενικής εκπαίδευσης.

Με κριτήριο τα δεδομένα που δόθηκαν για τους μαθητές του Κέντρου, έγινε ένα αντίστοιχο κάλεσμα σε μαθητές γενικής εκπαίδευσης. Η πληροφορία που υπήρχε για αυτούς πριν την έναρξη του εργαστηρίου, ήταν η ηλικία και η επαφή τους με την κινούμενη εικόνα¹⁹⁵. Τα στοιχεία αυτά, δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς τη μέρα που έκαναν το μίνι σχεδιασμό για τους μαθητές που περίμεναν να παρακολουθήσουν το εργαστήριο, όπου έπρεπε να οργανώσουν ποιοι θα δουλέψουν με ποιους. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα χώριζαν τις ομάδες τους, θα έπρεπε να βγει μέσα από τη συζήτηση για τους μαθητές που ήδη γνώριζαν σε συνδυασμό με τα στοιχεία που είχαν για όσους δεν γνώριζαν.

Συχνά σε σχολεία του εξωτερικού, όπου εφαρμόστηκαν ομαδο-συνεργατικές μορφές διδασκαλίας, οι δάσκαλοι, για λόγους προβληματισμού και εξάσκησης των μαθητών σε συνεργατικές δεξιότητες, χρησιμοποιούν διάφορα παιχνίδια που απαιτούν τη συλλογική δράση για να ολοκληρωθούν. Οι Αβέρωφ-Ιωάννου και η Καμαρινού¹⁹⁶, παραθέτουν πολλές δραστηριότητες της μορφής αυτής, που μπορούν να πάρουν παιγνιώδη μορφή. Η χρήση τέτοιων δραστηριοτήτων δεν πρέπει να θεωρείται χαμένος χρόνος, διότι, βοηθούν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τα προβλήματα της συνεργασίας, να κατανοήσουν την ανάγκη για συγκεκριμένες μορφές συλλογικής δράσης και να εξασκηθούν σε αυτές. Έτσι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να βρουν ένα παιχνίδι με το οποίο όλοι οι συμμετέχοντες θα χωρίζονταν με το που έμπαιναν στην αίθουσα σε ομάδες, αποφεύγοντας τις συνήθεις στενοχώριες *"Κυρία, εγώ θέλω να κάτσω με τον τάδε, ή τον δίνα"*.

Τέλος, η διαμόρφωση της αίθουσας του εργαστηρίου έχει σημαντικό ρόλο. Η αίθουσα αποτελεί το φυσικό χώρο μέσα στον οποίο κατά κανόνα διεξάγεται το μάθημα και θεωρείται ως στοιχείο του ευρύτερου μαθησιακού περιβάλλοντος. Δομικά στοιχεία που καθορίζουν την παιδευτική της λειτουργία είναι το μέγεθος, το σχήμα, ο φωτισμός, ο αερισμός, το χρώμα, η επίπλωση και ο λοιπός εξοπλισμός της¹⁹⁷. Τα στοιχεία αυτά είναι σημαντικά, διότι, ανάλογα, εμποδίζουν ή διευκολύνουν μορφές επικοινωνίας μεταξύ των παραγόντων της διδασκαλίας (εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι). Τα κυριότερα στοιχεία της αίθουσας, όπως είναι το σχήμα και το μέγεθος, είναι συνήθως αμετάβλητα δεδομένα. Μέσα σε αυτά πρέπει να αναζητηθεί τρόπος διευθέτησης των τραπεζιών και όλων των επίπλων, που θα εξασφαλίζουν άνετη οπτική και ακουστική επαφή μεταξύ των ομάδων, δυνατότητα

¹⁹⁵ εάν δηλαδή είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν εργαστήριο κινούμενης εικόνας

¹⁹⁶ Cohen 1994, Kagan 1995 (1983) Καμαρινού (2000, 42-56) στο Η. Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 108

¹⁹⁷ Η. Ματσαγγούρας, 2008, σελ., 1999, 85-96, στο Η. Ματσαγγούρας, 2008, σελ., 2000, 147- 148

απομόνωσης κάθε ομάδας από τις υπόλοιπες καθώς και διαδρόμους μετακίνησης εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών. Κατά το σχεδιασμό του εργαστηρίου δεν υπήρχε πληροφόρηση για την αίθουσα υλοποίησής του. Αίτημα των εκπαιδευτριών, ήταν η αίθουσα να είναι σε ισόγειο επίπεδο, για να μην δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα πρόσβασης των ΑμεΑ.

2.5.2 Ηχογράφηση

Πολλά παιχνίδια γνωριμίας περιλαμβάνουν ως δράσεις τον ήχο και την κίνηση. Αμέσως μετά το παιχνίδι όπου οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες, θα ακολουθήσει ένα δεύτερο παιχνίδι, με ήχους. Σε εργαστήρια κινούμενης εικόνας αλλά και γενικότερα σε οπτικοακουστικά εργαστήρια, ο ήχος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι απαραίτητο στοιχείο για τη δημιουργία της ταινίας και παράλληλα πολύ διασκεδαστική δραστηριότητα.

Κατά τη διάρκεια της οργάνωσης του εργαστηρίου από τους εκπαιδευτικούς, οι εκπαιδύτριες τους πρότειναν να γίνει μια δράση με ηχογραφήσεις, για να γνωριστούν μεταξύ τους οι μαθητές καλύτερα και να αξιοποιήσουν το υλικό αυτό στην τελική ταινία. Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να σκεφτούν, έπειτα από την καθοδήγηση των εκπαιδευτριών και τις συζητήσεις όλης της ομάδας, ποιο θα ήταν το καταλληλότερο παιχνίδι όπου το ηχητικό υλικό θα ήταν αξιοποιήσιμο στην ταινία.

Είναι γενικότερα σημαντικό σε δραστηριότητες όχι μόνο ψυχαγωγικές αλλά και σχολικές-διαθεματικές, να υπάρχει μία ηχητική καταγραφή που μπορεί να δώσει την πληροφορία για τη δράση των μαθητών. Είναι μια καλή άσκηση που περιλαμβάνει ψηφιακά μέσα, καθώς δάσκαλος και μαθητές, οργανώνουν το περιεχόμενο της ηχογράφησης όπως το επιθυμούν, ενώ παράλληλα μαθαίνουν πώς να ηχογραφούν και πώς να επεξεργάζονται τα παραγόμενα δεδομένα. Με τον τρόπο αυτό, μια απλή καταγραφή που ξεκινάει ως παιχνίδι, μετατρέπεται σε μια σφαιρική προσέγγιση του περιεχομένου του μαθήματος.

2.5.3 Ο μεγάλος χάρτης

"Μια γραμμή είναι το προϊόν μιας δύναμης που έχει εφαρμοστεί σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση: η δύναμη που ασκείται στο μολύβι ή στο πινέλο από τον καλλιτέχνη. Οι παραγόμενες γραμμικές μορφές μπορεί να είναι διαφόρων τύπων: μια ευθεία γραμμή, η οποία προκύπτει από μια μοναδική δύναμη που ασκείται σε μία μόνο κατεύθυνση, μία γωνιακή γραμμή, που προκύπτει από την εναλλαγή των δύο

*δυνάμεων σε διαφορετικές κατευθύνσεις, ή μια καμπύλη (ή σαν κύμα) γραμμή, που παράγεται από την επίδραση των δύο δυνάμεων που ενεργούν ταυτόχρονα*¹⁹⁸.

Με μία σκέψη επηρεασμένη από τον Vassily Kandinsky, εφαλτήριο της πιο λιτής φόρμας, δηλαδή αυτής της γραμμής, η πρόταση που έγινε στους εκπαιδευτικούς ήταν να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους να φτιάξουν όλοι μαζί, από γραμμές, ένα μεγάλο χάρτη. Έναν χάρτη με μεγάλη πορεία, ένα χάρτη από γραμμές μοναδικές, και από τόπους μοναδικά σχεδιασμένους από κάθε μαθητή, που όλοι μαζί στο τέλος θα ενώνονταν σε ένα μεγάλο ταξίδι, το ταξίδι της γνωριμίας και της ελπίδας. Ο τρόπος δημιουργίας του χάρτη είχε και αυτός τη μορφή ταξιδιού, ήταν μια δραστηριότητα-παιχνίδι, όπου ο κάθε συμμετέχων σχεδίαζε από τη μία έως την άλλη μεριά του χαρτιού του μια γραμμή, με τον τρόπο που ήθελε, ευθεία, με ακμές, με καμπύλες, κ.ο.κ. . Στη συνέχεια ο επόμενος συμμετέχων, από το σημείο που τελείωνε η γραμμή του προηγούμενου συνέχιζε στο δικό του χαρτί και σχεδίαζε τη δική του γραμμή.

Πέραν του διασκεδαστικού μέρους η διαδοχή του ενός ιχνογραφήματος μετά το άλλο συναντάται με σχετικά παρόμοιο τρόπο ως θεραπευτική διαδικασία στην κοινωνική ψυχολογία. Σύμφωνα με τον D. Winnicott, θεωρείται ένα μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στο θεραπευτή και το παιδί. Ο Winnicott εφάρμοσε "το παιχνίδι του ορνιθοσκαλίσματος", σύμφωνα με το οποίο ο θεραπευτής και το παιδί ζωγραφίζοντας μαζί δημιουργούν ορνιθοσκαλίσματα. Ο θεραπευτής σχεδιάζει μια γραμμή και το παιδί τη συνεχίζει δημιουργώντας ένα σχέδιο. Στη συνέχεια το παιδί σχεδιάζει μιας γραμμή και ο θεραπευτής βάζει τα δικά του στοιχεία. Η τεχνική αυτή εφαρμόζεται με σκοπό να δημιουργηθεί μια μορφή επικοινωνίας, ώστε να μπορέσει το παιδί να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του¹⁹⁹. Είναι εξαιρετικά σημαντικό, οι δραστηριότητες πέραν του ψυχαγωγικού και διδακτικού στόχου, να λειτουργούν σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο που θα βοηθά τους μαθητές (όλων των ηλικιών) να συνεργάζονται και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον.

Μετά το σχεδιασμό ωστόσο, για να μην παραμείνει στατικός ο χάρτης, χρειάζεται να κινηθεί επάνω του και να ζωντανέψει. Κάτι, δηλαδή, που θα πραγματοποιήσει το ταξίδι της γνωριμίας. Η ιδέα που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ήταν η δημιουργία ενός μεταφορικού μέσου, χωρίς να καθορίζεται αν θα ίπταται, θα κολυμπάει ή θα περπατάει. Αυτό θα το σχεδίαζαν και θα το αποφάσιζαν οι ίδιοι μαζί με τα παιδιά. Το φανταστικό αυτό μεταφορικό μέσο ονομάστηκε *Μου-Μου*.

¹⁹⁸ Β. Καντίνσκι, 1981, σελ.57-113

¹⁹⁹ Π. Ελευθερίου, 2000, σελ. 147

2.5.4 Ο δικός μου χάρτης

Μετά τη δημιουργία του μεγάλου χάρτη οι συμμετέχοντες παίρνουν το δικό τους μέρος του χάρτη για να αποτυπώσουν με μαρκαδόρους και λαδοπαστέλ τον τόπο γύρω από τη γραμμή που έχουν ήδη σχεδιάσει. Αυτή η δραστηριότητα βοηθά στο να αντιληφθούν οι εκπαιδευόμενοι πως στο εργαστήριο δεν υπάρχει μόνο η ομαδική αλλά και η ατομική δουλειά, δηλαδή ο καθένας κατασκευάζει ένα μικρό μέρος του έργου και όλοι μαζί συνθέτουν το τελικό.

Στον προσωπικό τους χάρτη, μπορούν να ζωγραφίσουν το ταξίδι, όπως οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται. Η ζωγραφιά τους είναι μοναδική, όμως με τη μεγάλη ενιαία γραμμή ενώνεται με τις υπόλοιπες της ομάδας. Αυτό διδάσκει τους μαθητές πως μπορούν να ασκούν την ατομικότητά τους και να ορίζουν γύρω τους τον *ιδιωτικό* τους χώρο, όμως η προσωπική τους εργασία, είναι πάντα ένα υποσύνολο μοναδικό και παράλληλα απαραίτητο (αναπόσπαστο κομμάτι) για την ολοκλήρωση του έργου. Έτσι, ο δικός τους χάρτης είναι μοναδικός και την ίδια στιγμή μέρος του μεγάλου χάρτη.

2.5.5 Φωτογράφιση

Μετά την ολοκλήρωση της εικαστικής απεικόνισης του χάρτη, όπου είναι και το σκηνικό δηλαδή της ταινίας, ακολουθεί η φωτογράφιση. Είναι το πιο σημαντικό μέρος ενός εργαστηρίου κινούμενης εικόνας καθώς ο εκπαιδευτικός δύναται να αντιληφθεί την κίνηση των αντικειμένων και του μετεϊκάσματος, δηλαδή της οπτικής ψευδαίσθησης που χρησιμοποιείται στο animation και εν γένει στον κινηματογράφο. Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί θα συνεργαστούν όλοι μαζί, σε μια πολύωρη φωτογράφιση.

Η δραστηριότητα της φωτογράφισης απαιτεί οργάνωση, και ευελιξία. Είναι η δραστηριότητα που *φοβίζει* ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πως να οργανώσουν το χώρο τους (ευελιξία πρόσβασης στα σκηνικά και τις φιγούρες, φωτισμός, στήσιμο χώρου) και πως να χρησιμοποιούν τη φωτογραφική μηχανή (τεχνική γνώση). Η θεωρητική και πρακτική διδασκαλία που θα έχει προηγηθεί με τους εκπαιδευτικούς, έχει ως στόχο να κατευνάσει το σχετικό άγχος που πιθανόν να δημιουργηθεί στη φάση αυτή.

Σημαντικό επίσης κομμάτι για μια ελεγχόμενη φωτογράφιση είναι ο χωρισμός σε μικρές ομάδες. Βοηθά όχι μόνο στο θεωρητικό και κατασκευαστικό μέρος αλλά κυρίως κατά τη φωτογράφιση. Στα εργαστήρια κινούμενης εικόνας, προτείνεται γύρω από τη φωτογραφική μηχανή, κατά τη διάρκεια της φωτογράφισης να μην

βρίσκονται περισσότερα από τέσσερα ή πέντε άτομα. Η συσσώρευση μαθητών γύρω από την κάμερα ελαχιστοποιεί την δυνατότητα συμμετοχής, καθώς δεν υπάρχει ρόλος για όλους. Όσο λιγότεροι είναι οι μαθητές που φωτογραφίζουν παράλληλα, τόσο καλύτερα μπορεί ο εκπαιδευτικός να τους οργανώσει και να τους αναθέσει αρμοδιότητες, γεγονός που μειώνει το άγχος του, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του και την αποτελεσματικότητά του στη δράση. Παράλληλα οι μαθητές, εφόσον όλοι έχουν κάποιο ρόλο, ενδιαφέρονται περισσότερο, δεν αδρανούν, είναι δημιουργικοί και παραγωγικοί.

2.5.6 Καταγεγραμμένη εικαστική επαφή

Καθώς η φωτογράφιση είναι μια πολύωρη δραστηριότητα που μπορεί να απασχολεί τμηματικά ολιγομελείς υπο-ομάδες συμμετεχόντων. Οι ομάδες που δεν απασχολούνται με τη φωτογράφιση για να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους για τη διαδικασία, χρειάζεται να πραγματοποιούν παράλληλα κάποια άλλη δραστηριότητα. Αυτή θα είναι η εικαστική επαφή, που εκτενώς αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, θα πραγματοποιηθεί παράλληλα με τη φωτογράφιση.

Μια δραστηριότητα που δίνει την ευκαιρία, σε δεύτερο επίπεδο, της απτικής επικοινωνίας των συμμετεχόντων μεταξύ τους, ιδιαίτερα της σωματικής επαφής των μαθητών γενικής εκπαίδευσης με τα ΑμεΑ. Η δράση θα πραγματοποιηθεί με τον εξής τρόπο: εκπαιδευόμενοι, χωρισμένοι σε μεικτές ομάδες των δύο ή τριών ατόμων θα βρίσκονται γύρω από ένα λευκό χαρτόνι. Δίπλα τους θα υπάρχουν διαφορετικές χρωματικά δακτυλομπογιές, από τις οποίες θα μπορούν να διαλέξουν μόνο μια για να χρησιμοποιήσουν. Στη συνέχεια θα ζωγραφίζουν παράλληλα χωρικά και χρονικά. Στόχος, να μπουν ο ένας στο χώρο του άλλου εικαστικά με τα δάκτυλά τους, μέσω της παράλληλης ζωγραφικής. Την ίδια στιγμή, θα καταγράφεται ως βίντεο για να μπορεί να αξιοποιηθεί στην τελική ταινία.

Η δράση αυτή είναι σημαντική σε τρία επίπεδα:

- α) φέρνει τους συμμετέχοντες σε επαφή καθώς τους υποχρεώνει να συνεργαστούν για ένα κοινό εικαστικό έργο, αυτή τη φορά σε κοινό χαρτί (όχι στο δικό τους χάρτη)
- β) είναι παράλληλη με την κύρια δραστηριότητα της φωτογράφισης και δίνει τη δυνατότητα σε όλους να αξιοποιούν πολύπλευρα το χρόνο τους.
- γ) καταγράφεται και αξιοποιείται στην τελική ταινία, εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό της.

Στην περίπτωση που οι ομάδες ολοκλήρωναν τη φωτογράφιση και την εικαστική επαφή πριν την ολοκλήρωση του εργαστηρίου σχεδιάστηκε και μια τρίτη παράλληλη πιο απλή δράση, ως *χρονική ασφάλεια*. Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν στους μαθητές ένα φύλλο χαρτιού με τρία καρέ φιλμ αποτυπωμένα επάνω του, παροτρύνοντας τους να ζωγραφίσουν τις στιγμές που τους έμειναν από το εργαστήριο. Η δραστηριότητα αυτή είναι ατομική, δίνει όμως τη δυνατότητα, και σε μελλοντικές δράσεις των εκπαιδευτικών, να γίνει μια πρώτη *εικαστική αξιολόγηση* του εργαστηρίου από τους ίδιους τους μαθητές. Κοινές σημαντικές αποτυπωμένες στιγμές των μαθητών, δείχνουν στον εκπαιδευτικό τα σημεία της δράσης που πιθανόν ήταν για τους περισσότερους πιο ενδιαφέροντα και τον βοηθούν να σχεδιάσει πιο στοχευμένες μελλοντικές δραστηριότητες.

II. Υλοποίηση βιωματικού εργαστηρίου

Στην παρούσα ενότητα αναπτύσσονται εκτενώς όλα τα στάδια της υλοποίησης του βιωματικού εργαστηρίου. Οι τελικοί συμμετέχοντες ήταν τριάντα τρεις. Πέντε ειδικοί εκπαιδευτικοί, από το ΚΔΑΠ - ΜΕΑ Σύρου Ερμούπολης²⁰⁰, πέντε εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης -με ειδικότητες εικαστικών, πληροφορικής, γερμανικών, μουσικής και δημοτικής εκπαίδευσης- δώδεκα μαθητές του Κέντρου και έντεκα μαθητές γενικής εκπαίδευσης.

Ο χρόνος του εργαστηρίου διατηρήθηκε, ως είχε σχεδιαστεί, στις έξι ημέρες. Τις πρώτες δύο ημέρες οι εκπαιδευτρίες και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εργάστηκαν πάνω στη θεωρητική προσέγγιση και τη οργάνωση ενός εργαστηρίου κινούμενης εικόνας. Την τρίτη και τέταρτη ημέρα οι εκπαιδευτικοί σε μικρές ομάδες με τους μαθητές γενικής αγωγής και τους μαθητές του Κέντρου, δημιούργησαν και φωτογράφησαν την ταινία τους, πραγματοποιώντας παράλληλα τις σχεδιασμένες δραστηριότητες. Τις δύο τελευταίες ημέρες, οι εκπαιδευτικοί έμαθαν τα βασικά εργαλεία επεξεργασίας βίντεο και πειραματίστηκαν με το οπτικοακουστικό υλικό που έφτιαξαν οι ομάδες μαθητών τους.

Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε σε δύο χώρους, την Παιδική Βιβλιοθήκη του Δήμου Σύρου-Ερμούπολης και την αίθουσα υπολογιστών, του Τμήματος Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων και Συστημάτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η βιβλιοθήκη, η οποία χρησιμοποιήθηκε τις τέσσερις πρώτες ημέρες του εργαστηρίου, ήταν αρκετά ευρύχωρη, έχοντας έναν μεγάλο ενιαίο χώρο περίπου 120μ², στον οποίο υπήρχαν πέντε μικρά στρογγυλά τραπέζια των επτά ατόμων και ένα μεγάλο ενιαίο ορθογώνιο τραπέζι, χωρητικότητας είκοσι πέντε περίπου ατόμων. Επίσης υπήρχαν δύο ορθογώνια βοηθητικά τραπέζια των έξι ατόμων και ένας μικρός απομονωμένος χώρος, σαν αναγνωστήριο για παραμύθια, με χαλί και μαξιλάρες, περίπου 40μ². Η αίθουσα ήταν αρκετά μεγάλη για να φιλοξενήσει τους τριάντα τρεις συμμετέχοντες, και μπορούσε με τα ήδη υπάρχοντα έπιπλα να διαμορφωθεί κατάλληλα για να κινούνται και να συνεργάζονται όλοι στο χώρο με άνεση, είτε στο σύνολο, είτε στην ομάδα τους, είτε ατομικά. Η αίθουσα υπολογιστών του πανεπιστημίου, ήταν ήδη εργαστηριακά διαμορφωμένη, με πίνακα και βιντεοπροβολέα στη μια πλευρά, και σειρές θρανίων με υπολογιστές στην υπόλοιπη αίθουσα. Οι υπολογιστές ήταν αρκετοί, οπότε οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να εργάζονται είτε ομαδικά, είτε ατομικά.

Οι αρχικές παρατηρήσεις που διαμορφώθηκαν από τις εκπαιδευτρίες και στη συνέχεια είχαν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του εργαστηρίου ήταν η χρονική

²⁰⁰ Οι ειδικότητές τους αναλύονται παραπάνω στην ενότητα 2.1

συγκυρία, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και ο χώρος. Η Κυριακή, μια μέρα πριν την έναρξη του εργαστηρίου, ήταν ημέρα βουλευτικών εκλογών. Το δεδομένο αυτό επηρέασε ως ένα σημείο το εργαστήριο καθώς δύο εκ των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης δεν μπορούσαν να παραστούν την πρώτη ημέρα. Τους ζητήθηκε τη δεύτερη ημέρα να έρθουν περίπου μία ώρα νωρίτερα, για να ενημερωθούν για όσα δεν είχαν ακούσει και δει. Ήταν ιδιαίτερα πρόθυμες για την τροποποίηση αυτή και δεκτικές. Παρόλο που έχασαν την πειραματική πρώτη επαφή που οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είχαν την πρώτη ημέρα²⁰¹, αναπλήρωσαν πολύ γρήγορα το κενό αυτό τη δεύτερη ημέρα.

Η δεύτερη παρατήρηση αφορά στην πρώτη αίσθηση των εκπαιδευτικών, κατά την επικοινωνία μαζί τους, για το ρόλο τους στο εργαστήριο. Είχε δημιουργηθεί η εντύπωση, κυρίως στους εκπαιδευτικούς του Κέντρου, πως η παρουσία τους είναι απαραίτητη μόνο όταν θα συμμετείχαν οι μαθητές. Δεν είχε καταστεί σαφές, πως το εργαστήριο πραγματοποιούνταν για τους ίδιους, πως ήταν οι ίδιοι οι κύριοι εκπαιδευόμενοι και πως στόχος ήταν να έρθουν σε επαφή με όλα τα στάδια δημιουργίας κινούμενης εικόνας για να μπορούν στη συνέχεια να εφαρμόσουν ανάλογες δράσεις με τους μαθητές τους. Ήταν αναγκαίο οι εκπαιδευτριες, σε μεμονωμένη επικοινωνίας με κάθε εκπαιδευτικό, να κάνουν μία μικρή συνοπτική περιγραφή του εργαστηρίου σε δραστηριότητες και χρόνους, για να αποσαφηνίσουν πως έχει σχεδιαστεί κυρίως για αυτούς, ενώ η βιωματική δράση με τους μαθητές, υπήρχε για να τους βοηθήσει να αφομοιώσουν πρακτικά όσα έμαθαν. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών στο τέλος του εργαστηρίου.

Η τρίτη παρατήρηση σχετίζεται με το χώρο. Οι δύο χώροι που παραχωρήθηκαν, όπως ήδη αναφέρθηκε, ήταν άνετοι και λειτουργικοί. Είχαν όμως ένα βασικό μειονέκτημα, δεν είχαν κλιματισμό. Για να διατηρείται μια μέτρια θερμοκρασία που να μην προκαλεί δυσφορία στους συμμετέχοντες, ήταν απαραίτητο οι πόρτες των δύο χώρων να παραμένουν ανοικτές, καθ' όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εξωτερικοί ήχοι (από την κεντρική πλατεία της Ερμούπολης έξω από τη βιβλιοθήκη και από τις υπόλοιπες διαλέξεις στις αίθουσες στο πανεπιστήμιο) να διακόπτουν πολλές φορές τη διαδικασία, να κουράζουν τους εκπαιδευτικούς και να διασπούν την προσοχή των μαθητών. Παρόλα τα παραπάνω, που από την αρχή εντοπίστηκαν προς αναζήτηση λύσης, η θετική διάθεση όλων των συμμετεχόντων δημιούργησε ένα καλό κλίμα επικοινωνίας και μια εποικοδομητική συνεργασία στην ομάδα.

²⁰¹ Αναλυτικά στην ενότητα 2.8.3

2.8 Προπαραγωγή (πρώτη και δεύτερη ημέρα - θεωρητική επιμόρφωση)

Στην ενότητα αυτή, ως πρώτο μέρος του εργαστηρίου, αναλύονται οι δύο πρώτες ημέρες του εργαστηρίου που πραγματοποιήθηκαν μόνο με τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Την πρώτη ημέρα καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πριν το ξεκίνημα του εργαστηρίου, η θεωρητική και πρακτική πρώτη τους επαφή με την κινούμενη εικόνα και οι παρατηρήσεις και τοποθετήσεις τους για την κινούμενη εικόνα. Στη συνέχεια, αναλύεται ο ανασχεδιασμός του εργαστηρίου από τις εκπαιδευτριες, μετά τη γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και τα στάδια διδασκαλίας της δεύτερης ημέρας που αφορούσαν την από κοινού οργάνωση του βιωματικού μέρους του εργαστηρίου.

2.8.2 Θεωρητική εισαγωγή

Αμέσως μετά τις συνεντεύξεις ξεκίνησε το εργαστήριο. Για την οικονομία του χρόνου, παράλληλα με τις συνεντεύξεις της ερευνήτριας, γινόταν από τη δεύτερη εκπαιδευτριά μια πρώτη γνωριμία μεταξύ των εκπαιδευτικών, δηλαδή ποιοι είναι, ποια η ειδικότητά τους και τα ενδιαφέροντά τους. Έγινε μια μικρή ιστορική εισαγωγή στην κινούμενη εικόνα και τα οπτικά προ-κινηματογραφικά παιχνίδια, όπως και στον τρόπο κατασκευής τους. Η παρουσίαση αυτή επειδή ήταν σύντομη, υπήρχε η ευελιξία να επαναληφθεί δύο ή τρεις φορές και να την παρακολουθήσουν οι συμμετέχοντες ανά πάσα στιγμή. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο αποφασίσθηκε από τις δύο εκπαιδευτριες να γίνεται παράλληλα με τις συνεντεύξεις. Αξιοποιούνταν ο χρόνος παράλληλα για συνέντευξη και για μάθηση κερδίζοντας διάρκεια από τη βασική θεωρητική εισαγωγή.

Παρά το σχεδιασμό για παράλληλη υλοποίηση των αρχικών συνεντεύξεων και της ιστορικής εισαγωγής στην κινούμενη εικόνα, σε συνδυασμό με την καθυστερημένη προσέλευση μερικών εκ των συμμετεχόντων, δημιουργήθηκε μικρή καθυστέρηση (περίπου είκοσι λεπτών) στην επίσημη έναρξη του εργαστηρίου και στην πρώτη γνωριμία. Αυτό επηρέασε το εργαστήριο ως προς την προβολή ορισμένων εκπαιδευτικών παραδειγμάτων κινούμενης εικόνας, που δρομολογήθηκαν από τις εκπαιδευτριες για τη δεύτερη ημέρα.

Η θεωρητική εισαγωγή περιελάμβανε την ανάλυση των σταδίων δημιουργίας μιας ταινίας κινούμενης εικόνας, ερασιτεχνικής, εκπαιδευτικής ή και επαγγελματικής -δηλαδή σενάριο, storyboard, φωτογράφιση, ηχογράφιση και μοντάζ- καθώς και τη σημασία τους. Προβλήθηκαν ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα για καλύτερη κατανόηση της κίνησης της εικόνας, με ποικίλες

τεχνικές animation στις δύο και τρεις διαστάσεις (2D & 3D animation). Στη συνέχεια έγινε μια μικρή εισαγωγή για το σύνολο του εργαστηρίου, την ιδέα του μεγάλου χάρτη, το στόχο του εργαστηρίου που είναι η γνωριμία των συμμετεχόντων, η ομαδική δημιουργία και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις τεχνικές κινούμενης εικόνας, με τη χρήση οικειακών ψηφιακών μέσων. Αναλύθηκε εκτενώς η χρονική δομή του εργαστηρίου για να μπορούν να αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί τον πραγματικό χρόνο που υπάρχει για τη δημιουργία της ταινίας, τη συγκέντρωση και τη συνέπεια που θα χρειαστεί. Αμέσως μετά ακολούθησαν ερωτήσεις που προέκυψαν από τους συμμετέχοντες, κυρίως τεχνικές, δηλαδή πόσες εικόνες βγάζω ανά δευτερόλεπτο ταινίας, πόσες εικόνες χρειάζονται για να γίνει μια ταινία, σε τί απόσταση (μεγάλη-μικρή) μετακινώ τα αντικείμενα όταν τα φωτογραφίζω, με ποιο πρόγραμμα θα κάνουμε μοντάζ κ.ο.κ.²⁰². Εκτός από την τελευταία ερώτηση για το μοντάζ²⁰³, οι υπόλοιπες απαντήθηκαν συνοπτικά και ακολούθησε κατευθείαν ο πειραματισμός με την κινούμενη εικόνα, για την άμεση κατανόηση των παραπάνω. Η θεωρητική εισαγωγή διήρκησε περίπου μία ώρα.

2.8.3 Πειραματισμός με την κινούμενη εικόνα

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας αυτής, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να φτιάξουν μια μικρή πειραματική ταινία animation για να έρθουν σε επαφή με την τεχνική που θα πραγματοποιούσαν στο βιωματικό μέρος του εργαστηρίου.

Με αφορμή το νησί της Σύρου, δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς μικρά χάρτινα κουτάκια από χαλβαδόπιτες, από τα οποία έκοψαν, ζωγράρισαν και έφτιαξαν στρογγυλά πρόσωπα, κα τα χρησιμοποίησαν για να τα κινήσουν στην πρώτη τους πειραματική ταινία. Για σώμα της φάτσας χρησιμοποίησαν ένα ψαλίδι. Όλοι ανέλαβαν το ρόλο του φωτογράφου εκ περιτροπής και ανά ομάδες κινούσαν τις φιγούρες που έφτιαξαν στο δισδιάστατο σκηνικό της ταινίας. Επίσης έβλεπαν κάθε φωτογραφία που έβγαινε, είτε στην οθόνη του υπολογιστή, είτε στον συνδεδεμένο προτζέκτορα. Σημειώθηκαν ορισμένα λάθη της πρώτης φοράς, όπως γρήγορες και απότομες κινήσεις των αντικειμένων, ή φωτογραφίες με χέρια μέσα στο κάδρο, όπου κάθε φορά η διαδικασία σταματούσε και οι εκπαιδευτικές εξηγούσαν για ποιο λόγο και με ποιο τρόπο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αποφύγουν ή να διορθώσουν παρόμοια λάθη, σε δικό τους εργαστήριο στην τάξη.

²⁰² Πληροφορία από βιντεοσκοπημένες καταγραφές

²⁰³ αναλυτικά για την ερώτηση σχετικά με το μοντάζ από την πρώτη συνάντηση, στην ενότητα Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Όλοι ήρθαν σε επαφή με τη διαδικασία φωτογράφισης, όπως προαναφέρθηκε, φωτογράφιζαν ανά ομάδες, ένα άτομο στον υπολογιστή και περίπου τρία με τέσσερα γύρω από το σκηνικό και τη φωτογραφική μηχανή. Παρατηρήθηκε από τις καταγραφές και τα βίντεο, πως όσοι δεν συμμετείχαν είτε παρατηρούσαν εξ αποστάσεως τη διαδικασία, είτε έφτιαχναν οπτικά παιχνίδια για να πειραματιστούν, είτε φαίνονταν να πλήττουν ανά διαστήματα. Με αφορμή την παρατήρηση αυτή, εξηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς πως με τον ίδιο αριθμό ανθρώπων θα γίνεται και η φωτογράφιση μέσα στην τάξη. Στη διαδικασία αυτή δεν μπορούν να απασχολούνται περισσότερα από πέντε ή έξι άτομα κάθε φορά. Αυτός είναι ο λόγος που είναι αναγκαίες οι παράλληλες δραστηριότητες. Αποφεύγεται η ανία και η πλήξη, κρατείται ψηλά το ενδιαφέρον και η αφομοίωση της πληροφορίας από τους συμμετέχοντες.

Καθώς δεν υπήρχε από πριν σενάριο και storyboard, λόγω της άσκησης πειραματισμού, παρατηρήθηκε μια σχετική καθυστέρηση κατά τη φωτογράφιση, ως προς την πορεία των κινήσεων. *"Προς τα που θα κινηθούν τα αντικείμενα, με ποιο τρόπο, για πόσες φωτογραφίες, τι θα δείχνει η ιστορία;"*, ήταν μερικές από τις απορίες των εκπαιδευτικών. Η μη παρότρυνση από την αρχή, για οργάνωση σεναρίου και storyboard, ήταν επιτηδευμένη από πλευράς των εκπαιδευτριών. Με τον τρόπο αυτό ήθελαν να δείξουν στους εκπαιδευτικούς της σημαντικότητα της καταγεγραμμένης ιδέας αναλυτικά σε γραπτό κείμενο (σενάριο), και της οπτικής της απεικόνισης (storyboard), πριν από τη δημιουργία της ταινίας²⁰⁴. Η διαδικασία της φωτογράφισης διήρκησε μία ώρα και δεκαπέντε λεπτά ενώ μετά την ολοκλήρωσή της ακολούθησε διάλειμμα διάρκειας δεκαπέντε λεπτών για να ακολουθήσουν παρατηρήσεις και απορίες των εκπαιδευτικών, ζητήματα προς επίλυση και σκέψεις προς οργάνωση για την επόμενη ημέρα.

2.8.4 Παρατηρήσεις εκπαιδευτικών και περιγραφή βιωματικής δράσης

Στο δεύτερο μέρος του πρώτου μαθήματος η παρουσίαση ξεκίνησε με την προβολή της πειραματικής ταινίας που μόλις είχαν δημιουργήσει οι εκπαιδευτικοί. Κατά τη διάρκεια του διαλλείματος, δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια δύο εκδοχές ταινίας, μία με ήχο και μία χωρίς. Μετά την προβολή ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν παρατηρήσεις πάνω στις δύο εκδοχές. Ως επί το πλείστον εξέφρασαν την άποψη πως η ταινία που δεν έχει ήχο, "δεν μοιάζει" με ταινία. Ο

²⁰⁴ Η καταγραφή της ιδέας οργανώνει τη σκέψη και βοηθά στην ομαλή και γρήγορη εκτέλεση της φωτογράφισης, ενώ η οπτικοποίησή της, καθορίζει την τεχνική, την αισθητική και τη λειτουργική αξιοποίηση των σκηνικών και των φιγούρων μιας ταινίας animation.

λόγος της άσκησης αυτής ήταν για να παρουσιαστεί και το τελευταίο κομμάτι που συνθέτει μία ταινία και είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή ο ήχος. Συνοψίζοντας οι δύο εκπαιδευτρίες, ανακεφαλαίωσαν τις κύριες ενότητες που είναι απαραίτητες να δουλευτούν από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές της τάξης μαζί, για τη δημιουργία μιας ταινίας animation. Αυτές είναι η θεωρητική εισαγωγή με προβολή ανάλογων ταινιών, το σενάριο, το storyboard, η δημιουργία σκηνικών και φιγούρων, η φωτογράφιση, η ηχογράφιση και οι παράλληλες δραστηριότητες.

Στο πλαίσιο αυτό ακολούθησε μια ομαδική συζήτηση, με κύρια καθοδήγηση από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, για το αν όλα αυτά τα στάδια είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν από τους μαθητές του Κέντρου που επρόκειτο να συμμετάσχουν, αν χρειαζόταν κάποια ειδική διαμόρφωση ή διαδικασία και περαιτέρω προτάσεις για τη βελτίωσή της. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί τόνισαν το γεγονός πως είναι σημαντικό, οι μαθητές του Κέντρου μέσα από ασκήσεις γνωριμίας και επαφής, να γνωριστούν και να εξοικειωθούν με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που δεν γνωρίζουν, για να αναπτυχθεί κλίμα εμπιστοσύνης. Στη συνέχεια θα μπορούσε να ακολουθήσει η διαδικασία της φωτογράφισης και της ηχογράφισης, καθώς ήδη θα είχε όπως είπαν "σπάσει ο πάγος". Επίσης, ενημέρωσαν τις εκπαιδευτρίες πως μόνο μία ή δύο περιπτώσεις ατόμων δεν θα μπορούν να συμμετάσχουν στο σύνολο των δραστηριοτήτων, λόγω απώλειας ικανότητας λόγου και κίνησης. Μπορούσαν όμως να συμμετάσχουν σε όλες τις υπόλοιπες δραστηριότητες κανονικά.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η ανακεφαλαίωση της ημέρας για όσα οι εκπαιδευτικοί έμαθαν, απαντήθηκαν ερωτήσεις τεχνικού περιεχομένου που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της φωτογράφισης και έγινε μια μικρή εισαγωγή για την επόμενη ημέρα, όπου ο κύριος στόχος της ομαδικής δουλειάς των εκπαιδευτικών θα ήταν να καταλήξει στο τέλος της, στην οργάνωση της διήμερης βιωματικής δράσης με τους μαθητές του Κέντρου και των σχολείων.

2.8.5 Ανασχεδιασμός εργαστηρίου από τις εκπαιδευτρίες

Πριν την υλοποίηση της δεύτερης ημέρας του εργαστηρίου, και κατόπιν της πρώτης ημέρας γνωριμίας με τους εκπαιδευτικούς, πραγματοποιήθηκε από πλευράς των εκπαιδευτριών ένας ανασχεδιασμός της προετοιμασίας για τη μέρα αυτή. Δημιουργήθηκε η ανάγκη καταγραφής τυχόν ζητημάτων της πρώτης ημέρας, νέων στοιχείων και παρατηρήσεων που συζητήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς αλλά και της *οργάνωσης για την οργάνωση* της βιωματικής δράσης με τα ΑμεΑ και τους μαθητές.

Χτίζοντας ανά δραστηριότητα και χρονική διάρκεια το εργαστήριο, παράλληλα σημειώνονταν πιθανά προβλήματα που μπορεί να προέκυπταν, ή και ερωτήματα, κυρίως για τους ειδικούς εκπαιδευτικούς. Ο επανασχεδιασμός ξεκίνησε με την καταγραφή των αναγκών της τρίτης ημέρας και μιας μικρής οργανωτικής χρονικής δομής, έτσι ώστε να σχεδιαστεί βάσει αυτών των αναγκών η δεύτερη ημέρα με τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό, ο σχεδιασμός είχε μια μορφή brainstorming, πηγαίνοντας συνέχεια τη συζήτηση μπρος-πίσω μεταξύ δεύτερης και τρίτης ημέρας. Ήταν σημαντικό οι εκπαιδευτικοί στη δεύτερη συνάντηση να κατανοήσουν τρία βασικά στοιχεία:

- Σε κάθε εργαστήριο και δράση είναι δόκιμο να αξιοποιούνται, να προσαρμόζονται και να χρησιμοποιούνται όλες οι δράσεις για την παραγωγή της ταινίας, με κάθε ομάδα που μελλοντικά θα εργαστούν. Κατά την έναρξη, θα προβάλλονταν δύο ταινίες κινούμενης εικόνας, αποκλειστικά φτιαγμένες με οπτικά παιχνίδια, που θα ενδυνάμωναν την τοποθέτηση αυτή.
- Παρά τον παιδαγωγικό στόχο για την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη δομή του σεναρίου, προτεραιότητα δεν είναι φεύγοντας από το εργαστήριο να έχουν γράψει ένα σενάριο μόνοι τους, όσο να έχουν καταφέρει να εφαρμόσουν όλα τα στάδια. Η δημιουργική σκέψη μπορεί να αποτυπωθεί σε μια καλή οργάνωση -που απαιτείται σε τόσο πολυμελή και μεικτά εργαστήρια- και δεν ενδυναμώνεται απαραίτητα μόνο μέσα από τη δημιουργία ενός ευφάνταστου σεναρίου που θα γίνει ταινία.
- Λόγω της μεικτής ομάδας και του περιορισμένου χρόνου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να φύγουν στο τέλος της ημέρας με μια πολύ καλή οργάνωση της τρίτης ημέρας, που θα μπορεί να προβλέψει και να προνοήσει ζητήματα που πιθανόν να προκύψουν, χρονικά, επικοινωνιακά και λειτουργικά.

Καθώς η συζήτηση εξελισσόταν ταυτόχρονα για όλα τα χρονικά, παιδαγωγικά, εικαστικά και τεχνικά ζητήματα, παρακάτω αναλύονται με χρονική σειρά, όλες οι ιδέες και τα ζητήματα που οι εκπαιδευτρίες επεξεργάστηκαν, είτε για να δώσουν κάποια λύση, είτε για να τα συζητήσουν εκτενώς με τους εκπαιδευτικούς.

Ως ανασκόπηση της πρώτης ημέρας, εντοπίστηκαν, λόγω καθυστέρησης της έναρξης, ορισμένες θεωρητικές ελλείψεις για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, ήταν αναγκαίο κατά την έναρξη της δεύτερης μέρας να προβληθούν ορισμένες ταινίες με μεικτές τεχνικές και οπτικά παιχνίδια. Η προβολή αυτή θα είχε ως στόχο να προετοιμαστούν οι εκπαιδευτικοί, για την πυκνή εισήγηση που θα ακολουθούσε και έμμεσα να κατανοήσουν πως, κάθε δημιουργία των παιδιών, είναι σημαντικό να

μπορούν να τη διαβάζουν -οι ίδιοι αλλά και τα παιδιά- με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και να την εκφράζουν με ακόμη περισσότερους. Κάθε διαφορετική χρήση ενός αντικειμένου είναι καινοτομία, που μπορούν να την ενσωματώσουν στον εκάστοτε εκπαιδευτικό τους στόχο. Στη μια από τις ταινίες που επιλέχθηκε να προβληθεί, η ιστορία εξελισσόταν μέσα από αφήγηση και θαυματρόπια σε μορφή βίντεο, ο ήχος έδινε την πληροφορία και για το λόγο αυτό δεν είχε σημασία ότι η κίνηση ήταν σε δύο καρέ. Η επεξήγηση θα ήταν ανάλογη για όλες τις ταινίες που θα προβάλλονταν και η συζήτηση σχεδιάστηκε να κινηθεί γύρω από τις διαφορετικές αναγνώσεις του ίδιου αντικειμένου ή έργου.

Στη συνέχεια θα ακολουθούσε η επεξήγηση, μέσα από παραδείγματα, του σεναρίου και του storyboard. Ο χρόνος που αφιερώθηκε την προηγούμενη ημέρα, δεν ήταν αρκετός για να μπορέσουν να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί τη σημαντικότητα της καταγραφής του σεναρίου και του storyboard. Μετά την αρχική ιδέα που θα γινόταν σενάριο για να οδηγηθεί σε μια ολοκληρωμένη ταινία, το storyboard είναι το απαραίτητο στάδιο, από το οποίο προκύπτουν η αισθητική, τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, ο χρόνος, ο τρόπος και ο τόπος της φωτογράφισης, η κίνηση που θα γίνει, η οργάνωση των εμπλεκόμενων αλλά και η γενικότερη οργάνωση του εργαστηρίου. Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτρίες επέλεξαν να προβάλουν κατά την εισαγωγή συγκεκριμένες ταινίες, όπου στη συνέχεια θα σχολιαζόταν αντίστοιχα και το storyboard τους.

Καθώς ήδη είχαν αναφερθεί λίγα στοιχεία για την ιδέα του μεγάλου χάρτη, πριν τη δημιουργία του storyboard, η συζήτηση κινήθηκε αρκετά γύρω από το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θα εφαρμόσουν με τους μαθητές ένα σενάριο που θα τους δοθεί, ή αν υπάρχει η χρονική δυνατότητα, οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν ένα σενάριο, μέσα από τις αδρές πληροφορίες που ήδη είχαν. Ο χρονικός περιορισμός στάθηκε ανασταλτικός παράγοντας. Οι εκπαιδευτικοί, ήταν αναγκαίο να υλοποιήσουν όλα τα στάδια του εργαστηρίου και όχι να καθούν στην ολοκλήρωση ενός τέλειου σεναρίου που δεν θα προλάβει να γίνει ταινία, μέσα στις έξι μέρες που διατίθενται. Η συγγραφή ενός σεναρίου, -η καταγραφή μιας ιδέας πριν την αποτύπωσή της²⁰⁵- απαιτεί αρκετό χρόνο για να σμιλευτεί, μέσα από συζήτηση της ομάδας, που εργάζεται για ένα οπτικοακουστικό έργο, πολλά προσχέδια και ένα διαρκές brainstorming. Στο παρόν εργαστήριο, δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος για να γίνει η ζύμωση που θα δημιουργούσε ένα ομαδικό σενάριο. Αποφασίστηκε για τους παραπάνω λόγους να δοθεί το σενάριο έτοιμο και το αμέσως επόμενο ζήτημα που δημιουργήθηκε ήταν ο τρόπος με τον οποίο θα παρουσιαστεί. Θα

²⁰⁵ σε όλες τις τέχνες

παρουσίαζαν την ιδέα οι εκπαιδευτρίες και θα έλεγαν στους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν τυχόν αδύναμα σημεία κάνοντας παρατηρήσεις ή θα τους έβαζαν να εκτελέσουν μια δράση έκπληξη, λέγοντάς τους στο τέλος πως αυτό προτείνεται να γίνει και με τους μαθητές;

Στο σημείο αυτό υπήρχε μια σχετική διαφωνία για τη μέθοδο που θα ακολουθηθεί. Οι συμμετέχοντες κάθε δράσης έχουν ανάγκη να γνωρίζουν κάθε φορά ποιος είναι ο στόχος, για να μπορούν να έχουν κίνητρο για τις δραστηριότητες που θα τους ζητηθεί να κάνουν και να είναι προετοιμασμένοι. Την ίδια στιγμή, δεν δίνεται τροφή για σκέψη και στην πραγματικότητα *κάνουν πρόβα* κάτι έτοιμο. Ειδομένη αντίστροφα η δράση έκπληξη προκαλεί ενδιαφέρον και τους κρατά σε μια εποικοδομητική εγρήγορση. Παράλληλα, ενέχει το ρίσκο να προκαλέσει δυσαρέσκεια, εφόσον, μέχρι το τέλος, ο στόχος, αν και υπάρχει, φαίνεται ασαφής. Κατόπιν πολύωρης σκέψης και ανάλυσης των προβληματισμών αποφασίστηκε αμέσως μετά τις ταινίες και την επεξήγηση για το σενάριο και το storyboard ,οι εκπαιδευτικοί να κάνουν μια δραστηριότητα έκπληξη, όπως περιγράφεται αναλυτικά στις ενότητες 2.5.3 και 2.5.4.

Αφού την ολοκλήρωναν, οι εκπαιδευτρίες θα τους εξηγούσαν πως αυτή θα είναι η κύρια δραστηριότητα, στην οποία βασίζεται η ιδέα για την ταινία. Το σενάριο χτίζεται γύρω από αυτή τη δραστηριότητα ως κεντρική και η εκτέλεσή του είναι στην πραγματικότητα η οπτικοποίηση της γνωριμίας όλων των συμμετεχόντων μεταξύ τους. Θα δημιουργήσουν ένα μεγάλο χάρτη, μέσα από τις δικές τους προσωπικές διαδρομές. Για την κίνηση μέσα στο χάρτη οι εκπαιδευτρίες θα πρότειναν το *Μου-μου*, το οποίο θα μάζευε σε κάθε στάση του, που συμπίπτει με τον κάθε προσωπικό χάρτη, το αρχικό γράμμα του κάθε συμμετέχοντα.

Όσο όλοι οι εκπαιδευτικοί θα σχεδίαζαν το δικό τους χάρτη, και πριν τους αναλύσουν τη δράση, οι εκπαιδευτρίες θα ζητούσαν από δύο εκπαιδευτικούς, από αυτές που είχαν λιγότερη επαφή με τα εικαστικά ώστε να μην φτιαχτεί κάτι επαγγελματικό, να κατασκευάσουν το *Μου-μου*. Η ιδέα πίσω από αυτό είναι να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί πως, μέσα σε μια ομάδα όλοι προσπαθούν να βοηθήσουν με το γνωστικό τους αντικείμενο αλλά είναι παραγωγικό, πολλές φορές, να δοκιμάζουν -για να μάθουν- τα μέλη της ομάδας αυτό που δεν ξέρουν να *κάνουν καλά*. Με τον τρόπο αυτό, μπαίνουν σε μια διαδικασία έκθεσης της προσπάθειάς τους, δοκιμής και αποδοχής των απόψεων των μελών της ομάδας, όπως και απόκτησης μιας καινούργιας δεξιότητας. Το *Μου-μου* θα κατασκεύαζαν η κοινωνική φροντιστής και η εκπαιδευτικός γερμανικής γλώσσας.

Αναμένοντας και καταγράφοντας τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτριες θα εξηγούσαν έπειτα τους λόγους που τους οδήγησαν στο σχεδιασμό ενός περισσότερο κλειστού σεναρίου. Η βασική αιτία που το σενάριο είναι κατά ένα μέρος ανελαστικό είναι η διάρκεια του εργαστηρίου. Από τη χρονική πίεση προκύπτουν οι δύο κύριοι λόγοι, για τους οποίους ήταν αναγκαίο να σχεδιαστεί από τις εκπαιδευτριες. Η πίεση χρόνου σε συνδυασμό με την πρώτη επαφή -τεχνική και αισθητική- με το animation, δεν βοηθούσε την ομάδα να έχει την απαραίτητη πνευματική ηρεμία για να δημιουργήσει ένα σενάριο, απλό, με συγκεκριμένη αισθητική και κατάλληλα μέσα (αναλογικά και ψηφιακά), για να είναι υλοποιήσιμο από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επίσης εκτός από τους εκπαιδευτικούς, ήταν πρόκληση και για τις ίδιες τις εκπαιδευτριες να δημιουργήσουν ένα σενάριο (και κατά συνέπεια εργαστήριο), προσβάσιμο για υλοποίηση από όλους τους συμμετέχοντες (ανήλικους και ενήλικες). Ήταν επίσης σημαντικό όπως ειπώθηκε αρχικά, οι εκπαιδευτικοί να μην περιοριστούν στη συγγραφή ενός απαιτητικού σεναρίου αλλά να έρθουν σε επαφή με όλα τα στάδια παραγωγής. Στο σημείο αυτό να σημειωθεί, πως οι εκπαιδευτριες όφειλαν να αποσαφηνίσουν στους εκπαιδευτικούς ότι η παραπάνω επιλογή δημιουργίας σεναρίου, από τις ίδιες, δεν είναι η ορθή και δεν προτείνεται. Είναι σημαντικό στις ομάδες, -πολύ περισσότερο με μαθητές σε τάξη- να δίνεται χρόνος στο σενάριο, καθώς είναι η βάση της δημιουργικής σκέψης και της πρωτοτυπίας, από την οποία θα προκύψει ένα ολοκληρωμένο project από μαθητές και δάσκαλο, αποτέλεσμα σκέψης, ζύμωσης, συζήτησης και ευχάριστης διάθεσης χωρίς καταναγκασμό. Ρόλος των εκπαιδευτικών είναι να αποφορτίζουν το άγχος των μαθητών τους, να δίνουν χρόνο στη διαδικασία και να τους κάνουν να απολαμβάνουν την εκάστοτε δράση. Δεν προτείνεται δηλαδή οι εκπαιδευτικοί να σχεδιάζουν μόνοι τους ένα σενάριο για την ομάδα τους αλλά να δίνουν χρόνο για ανάπτυξη ιδεών στα μέλη της.

Μετά την παρουσίαση της ιδέας του μεγάλου χάρτη οι εκπαιδευτριες θα έδιναν το χρόνο στους εκπαιδευτικούς να κάνουν παρατηρήσεις, να προτείνουν κάποια αναδιαμόρφωση του σεναρίου και κυρίως, να ακούσουν τις τοποθετήσεις των ειδικών εκπαιδευτικών ως προς την καταλληλότητα του για τα μέλη του Κέντρου. Αν θα μπορούσαν δηλαδή να συμμετάσχουν όλοι στη δραστηριότητα αυτή, ή θα υπήρχαν περιορισμοί. Στην περίπτωση των περιορισμών θα έπρεπε να αναζητηθούν λύσεις. Ο κύριος στόχος της ταινίας ήταν να μπορούν όλοι να βρίσκονται μέσα από τα σχέδιά τους σε αυτήν και να μην αποκλειστεί κανείς. Οι τοποθετήσεις και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών θα διαμόρφωναν κατόπιν των παραπάνω το τελικό σενάριο.

Πριν το κλείσιμο του πρώτου μέρους θα θέτονταν στους εκπαιδευτικούς προς συζήτηση οι ακόλουθες ερωτήσεις, που αφορούν την πρώτη γνωριμία και την πρώτη επαφή των συμμετεχόντων μεταξύ τους και με την κινούμενη εικόνα.

- Σε κάθε εργαστήριο animation καλό είναι να υπάρχει στην αρχή μια μικρή εισαγωγή. Λόγω του γεγονότος ότι η ομάδα είναι μεικτή θεωρείτε πως είναι καλό να γίνει στην αρχή ή να περάσουμε κατευθείαν σε παιχνίδια γνωριμίας; Οι μαθητές του Κέντρου έχουν τη δυνατότητα να παραμείνουν συγκεντρωμένοι σε παρουσίαση για ορισμένο χρονικό διάστημα; Αν ναι, ποιο είναι αυτό;
- Οι μαθητές γενικής παιδείας θα χρειαστούν χρόνο και εισαγωγή για τη συνεργασία σε μεικτή ομάδα; Θα χρειαστούν κάποια εισαγωγή για την έννοια της αναπηρίας; μπορούν να ενταχθούν κατευθείαν χωρίς κάποια εισαγωγή; τί προτείνετε;
- Οι μαθητές γενικής παιδείας, στην περίπτωση που έρθουν με φίλους τους είναι καλύτερα να βρίσκονται στην ίδια ομάδα για να νιώθουν οικεία ή όχι;
- Χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την εξοικείωση των συμμετεχόντων και την εξ' αρχής συνεργασία και τη βοήθεια των μαθητών γενικής προς τους μαθητές του Κέντρου μέσα από την παρότρυνση των εκπαιδευτικών;
- Στην περίπτωση που κάποιος μαθητής γενικής ή μαθητής του Κέντρου αισθανθεί άβολα και επιθυμεί να αποχωρήσει, ποιος θα πρέπει να είναι ο κατάλληλος χειρισμός;

Μετά το διάλειμμα, όπου οι εκπαιδευτικοί θα είχαν το χρόνο να σκεφτούν όσα συζητήθηκαν, θα ακολουθούσε το δεύτερο δίωρο του εργαστηρίου, το οποίο θα περιελάμβανε όλη την προετοιμασία της ομάδας των εκπαιδευτικών για το βιωματικό εργαστήριο.

Οι δύο εκπαιδύτριες συζήτησαν την πιθανότητα δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, καθώς μπορεί να αναρωτηθούν, ποια είναι η ανάγκη για την καταγραφή και επίλυση όλων αυτών των ερωτημάτων και οργανωτικών διαδικασιών²⁰⁶, εφόσον οι ίδιες θα είναι παρούσες και θα μπορούν να βοηθήσουν. Στο πλαίσιο της δημιουργικής μάθησης, είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προετοιμάζεται κατάλληλα για τη διδασκαλία του εκάστοτε αντικειμένου. Αντίστοιχα και στη διδασκαλία της κινούμενης εικόνας, ενός αντικειμένου σύνθετου, πολυδιάστατου, διαθεματικού και πολυμεσικού, η προετοιμασία είναι απαραίτητη για την ορθή διεξαγωγή του. Πολύ περισσότερο η αναγκαιότητα αυτή αυξάνεται,

²⁰⁶ "Μα εμείς ήρθαμε εδώ για να μάθουμε animation και όχι να μάθουμε πώς να οργανώνουμε το μάθημά μας. Αυτό το ξέρουμε". Είναι μια συνήθης τοποθέτηση από αρκετούς εκπαιδευτικούς που έχουν παρακολουθήσει εργαστήρια κινούμενης, στο παρελθόν, με τις δύο εκπαιδύτριες.

εφόσον στο παρόν εργαστήριο οι απαιτήσεις είναι μεγάλες και οι ομάδες εκπαιδευτικών και μαθητών μεικτές.

Οι εκπαιδευτριες θα παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν χρονικά τις δύο επόμενες ημέρες, δηλαδή ποιες δραστηριότητες θα πραγματοποιηθούν, με ποια χρονική σειρά και με ποιον τρόπο θα υλοποιηθούν. Κατόπιν θα χωριστούν σε ζεύγη (ένας γενικής και ένας ειδικής αγωγής), οι ειδικοί παιδαγωγοί θα προετοιμάσουν, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών του Κέντρου, τις υπο-ομάδες μαθητών και στη συνέχεια θα διαμορφώσουν κατάλληλα το χώρο για να είναι λειτουργικός για όλους τους συμμετέχοντες.

Τα βασικά ζητήματα που προέκυψαν, και ήταν αναγκαίο να συζητηθούν με την ομάδα των εκπαιδευτικών, ήταν οι δραστηριότητες και ο χώρος. Ήταν σημαντικό να μπορούν όλοι να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες από κοινού. Το βάρος σε αυτό το σημείο της οργάνωσης θα έπεφτε επίσης στις προτάσεις και τις συμβουλές των ειδικών εκπαιδευτικών. Απλά ερωτήματα όπως, αν μπορούν όλοι να χρησιμοποιήσουν τα αναλογικά μέσα, εάν μπορούν όλοι να καθίσουν σε συγκεκριμένο σημείο της αίθουσας, σε μαξιλάρια στο πάτωμα, για την ηχογράφηση και σε ποιο βαθμό εκτιμούν πως οι μαθητές του Κέντρου μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά μέσα, χρειαζόταν να τεθούν.

Η πρώτη δραστηριότητα, που αφορά τη γνωριμία, θα δουλεύονταν εκτενώς από το σύνολο της ομάδας των εκπαιδευτικών, ώστε να βρεθεί μια ελκυστική δραστηριότητα εμπλοκής, που θα έφερνε όλους τους μαθητές πιο κοντά και θα τους χώριζε παράλληλα σε μικρές ομάδες. Στη συνέχεια, αφού ήδη θα είχαν κάνει την πρόβα με το χάρτη, θα καταγράφονταν λειτουργικές κυρίως οδηγίες, όπως ποια ομάδα θα ξεκινήσει πρώτη, ποια ακολουθεί, με ποιο τρόπο δεν θα μένουν για ώρα σε αδράνεια οι μαθητές αλλά θα αξιοποιούν ενεργητικά κάθε στιγμή με δραστηριότητες. Στη συνέχεια θα ακολουθούσαν οι τρεις κύριες δραστηριότητες φωτογράφισης, εικαστικής επαφής και ηχογράφησης, ενώ η μέρα θα ολοκληρωνόταν με τις δευτερεύουσες παράλληλες δράσεις (οπτικά παιχνίδια, ζωγραφική σε καρέ) και τη λειτουργική οργάνωση του χώρου.

Παρατηρήθηκε πως παρόλο που έγινε ένας εκτενής παιδαγωγικός και θεωρητικός σχεδιασμός, σε ό,τι αφορά τη διαδικασία και τις τεχνικές φωτογράφισης, στις οποίες επίσης θα ζητούταν από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν, δεν είχε γίνει η απαραίτητη προετοιμασία για να μπορούν μόνοι τους να τοποθετήσουν και να χρησιμοποιήσουν τα ψηφιακά μέσα. Ο παιδαγωγικός σχεδιασμός ήταν απαραίτητος, καθώς η σύνθεση της ομάδας και η συμμετοχή ατόμων με αναπηρία στη δράση απαιτούσε επαγγελματισμό, και πρόβλεψη για την

αποφυγή όσο το δυνατόν περισσότερων επικοινωνιακών και πρακτικών ζητημάτων που θα μπορούσαν να προκύψουν. Εάν η ομάδα εργασίας περιελάμβανε μόνο μαθητές γενικής αγωγής, ο σχεδιασμός θα ήταν διαφορετικός και πιο περιορισμένος σε χρόνο. Ο παραπάνω παράγοντας σε συνδυασμό με την εν μέρει, μη συγχρονισμένη έναρξη και την καθυστερημένη έλευση των εκπαιδευτικών την πρώτη ημέρα, τροποποίησε τη ροή του εργαστηρίου. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με τη διαδικασία της φωτογράφισης, δημιουργώντας, μετακινώντας φιγούρες και φωτογραφίζοντας, αλλά δεν ήρθαν σε επαφή με τη διαδικασία του στησίματος²⁰⁷ του εξοπλισμού για τη φωτογράφιση. Το συμπέρασμα που βγήκε είναι πως για τη διαδικασία του setup και της πλήρους επεξήγησης της τοποθέτησης της κάμερας, του φωτισμού και του σκηνικού της ταινίας χρειαζόταν δύο επιπλέον ώρες. Σε άλλα εργαστήρια κινούμενης εικόνας, που οι εκπαιδευτρίες πραγματοποιούν, ο χρόνος αυτός διατίθεται, και είναι πολύ σημαντικός καθώς οι συμμετέχοντες κάνουν το setup και οι εκπαιδευτρίες επιβλέπουν και διορθώνουν τυχόν τεχνικά λάθη. Στο παρόν εργαστήριο, ο χρόνος ήταν ελλιπής ενώ και η προβολή της τελικής ταινίας θα γινόταν την έβδομη ημέρα του φεστιβάλ, στην τελετή λήξης. Παράλληλα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν πειραματιστεί με το setup, οδήγησε στην απόφαση για τοποθέτηση και χρήση του εξοπλισμού από τις εκπαιδευτρίες, για τις δύο ημέρες της βιωματικής δράσης. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο setup και τη φωτογράφιση ήταν επιθυμητή, αλλά στην περίπτωση που δεν το επιθυμούσαν δεν ήταν απαραίτητο να εμπλακούν.

Για να θεραπευτεί το ζήτημα που δημιουργήθηκε αποφασίστηκε:

- να δοθεί με τη λήξη του εργαστηρίου εποπτικό υλικό
- να ενταχθεί κατά τη διάρκεια της οργάνωσης στο δεύτερο δίωρο, η διδασκαλία του setup με βιωματικά παραδείγματα (εστίες φωτογράφισης, φωτισμός, σκηνικό, χαρακτήρες, κίνηση)
- να αναλυθεί στους εκπαιδευτικούς η ανάπτυξη της σκέψης, οι λόγοι των παραπάνω αποφάσεων αλλά και ο τρόπος θεραπείας του ζητήματος.

Με τις παραπάνω προτεινόμενες λύσεις, σκοπός ήταν να μάθουν σε θεωρητικό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί τη διαδικασία του setup, να συμμετάσχουν στη διαδικασία, αν και εφόσον ένιωθαν ασφαλείς να την υποστηρίξουν (βοηθητικός ρόλος), και να αποβάλλουν την πιθανή ανάπτυξη άγχους που θα προέκυπτε από την πλήρη ευθύνη για τη φωτογράφιση.

²⁰⁷ Στην παραγωγή ταινιών διεθνώς ονομάζεται setup.

Κατά τη λήξη της δεύτερης συνάντησης ο στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν μεταξύ τους για την οργάνωση του εργαστηρίου, να κατανοήσουν τη σημαντικότητα της έννοιας *διδάσκουμε μαζί* και να γίνουν μια ομάδα. Επίσης κρίθηκε απαραίτητο οι εκπαιδευτρίες να ανακεφαλαιώσουν όλα τα βήματα που προέκυψαν από την οργάνωση, έτσι ώστε να αποχωρήσουν ήρεμοι, χωρίς άγχος και να νιώθουν ασφαλείς πως έχουν κατανοήσει κάθε στάδιο της δράσης των δύο επόμενων ημερών. Νιώθοντας σίγουροι, θα μπορούσαν να μεταφέρουν αυτό το αίσθημα και στους μαθητές των ομάδων τους, και όλοι μαζί να μάθουν και να περάσουν ευχάριστα και δημιουργικά.

Σημειώνεται πως το *brainstorming* των εκπαιδευτριών, παρά την πολυετή τους συνεργασία, είχε διάρκεια περίπου τρεις ώρες, σχεδόν όση ώρα δηλαδή διήρκεσε το ημερήσιο εργαστήριο. Η διαδικασία αυτή δεν ακολουθείται λόγω κάποιας πιθανής έλλειψης οργάνωσης. Παρά τον πρώτο σχεδιασμό, ακόμη και κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός εργαστηρίου, δημιουργείται πάντα η ανάγκη για ανατροφοδότηση, ανασχεδιασμό και εμπλουτισμό της διδακτικής διαδικασίας, με εφελτήριο το προφίλ των συμμετεχόντων. Είναι σημαντικό κατά τη μάθηση, οι εκπαιδευόμενοι, κάθε ηλικίας και κοινωνικής ομάδας, να νιώθουν πως το διδακτικό αντικείμενο είναι προσαρμοσμένο σε αυτούς. Με τον τρόπο αυτό, τους δημιουργείται η αίσθηση της χαράς και της ικανοποίησης, ενώ παράλληλα μαθαίνουν.

2.8.6 Ο μικρός χάρτης

Ξεκινώντας η δεύτερη ημέρα στην ομάδα προστέθηκαν δύο εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης που δεν μπορούσαν να παρευρεθούν από την πρώτη ημέρα. Πριν ξεκινήσει η διαδικασία, οι εκπαιδευτρίες υπενθύμισαν το βασικό στόχο του εργαστηρίου, ότι πέρα από την ταινία και το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, πολύ σημαντικό είναι να συνυπάρξουν όλοι αρμονικά, ιδιαίτερα τα μέλη του Κέντρου με τους μαθητές, να απολαύσουν τη διαδικασία και να διασκεδάσουν παίζοντας. Οι συμμετέχοντες παρακολούθησαν στην αρχή δύο ταινίες κινούμενης εικόνας, κατασκευασμένες από οπτικά παιχνίδια. Οι εκπαιδευτρίες ανέπτυξαν τη λογική γύρω από την αξιοποίηση όλων των δράσεων για την παραγωγή μιας πρωτότυπης ταινίας και εξήγησαν πόσο σημαντικό είναι, ό,τι φτιάχνουν οι μαθητές να μπορούν να το δουν, με τη βοήθεια του δασκάλου τους, από μια διαφορετική οπτική γωνία. Αναλύθηκε εκτενώς η διαδικασία με την οποία δημιουργήθηκαν οι προβαλλόμενες ταινίες, μέσα από ποιες δραστηριότητες αλλά και με ποιο εκπαιδευτικό στόχο ή διδακτικό αντικείμενο (μυθολογία, ιστορία, μουσειολογία). Εκτός από τις

δραστηριότητες, αναλύθηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού από την αρχική ιδέα -η οποία συζητήθηκε με τους μαθητές- παιχνίδια μέσα από τα οποία μπορεί να προκύψει, έως και τη διαδικασία εξαγωγής της ταινίας σε ψηφιακό αρχείο. Εκτενή παραδείγματα προβλήθηκαν από τη διαδικασία του storyboard, σε συνέχεια των ταινιών από την πρώτη και τη δεύτερη ημέρα. Το πρώτο μέρος είχε διάρκεια μια ώρα.

Στη συνέχεια, αμέσως μετά την επεξήγηση του storyboard οι εκπαιδευτρίες, τοποθέτησαν δέκα λευκά φύλλα χαρτιού στη σειρά, πάνω στο μεγάλο τραπέζι, γύρω από το οποίο βρισκόταν όλη η ομάδα. Εξήγησαν στους εκπαιδευτικούς πως κάθε χαρτί είναι ατομικό και ανήκει στον κάθε έναν τους. Με ένα μαρκαδόρο τους είπαν να σχηματίσουν μια γραμμή της επιθυμίας τους, όπου θα ξεκινάει από την μικρή αριστερή ακμή του χαρτιού και θα καταλήγει στη δεξιά, σε οποιοδήποτε ύψος. Από το σημείο που τελειώνει η γραμμή του ενός εκπαιδευτικού, συνέχιζε η γραμμή του επόμενου, μέχρι να φτιάξουν μία μεγάλη ενιαία γραμμή.

Σε δύο ή τρεις περιπτώσεις υπήρχαν ερωτήματα όπως, *"Μπορώ να κάνω διακεκομμένη γραμμή;"*, *"Μπορώ να κάνω μια τελείως ευθεία γραμμή;"*. Οι εκπαιδευτρίες τους παρότρυναν να σχεδιάσουν τη γραμμή που επιθυμούσαν, προσπαθώντας με τον τρόπο αυτό να τους εξηγήσουν πως δεν υπάρχει περιορισμός, δεν υπάρχει λάθος και σωστό, ούτε άσχημο και όμορφο στο σχέδιο. Με τον τρόπο αυτό ήθελαν να τους ενθαρρύνουν ως προς την παρούσα διαδικασία αλλά και ως προς τη σκέψη, ώστε οι ίδιοι αργότερα να δουλεύουν αντίστοιχα με τους μαθητές τους. Αν οι εκπαιδευτικοί έμπαιναν, όπως με την παρούσα άσκηση, στη θέση των μαθητών τους, πιθανόν θα μπορούσαν μελλοντικά με τους μαθητές τους να πραγματοποιήσουν με περισσότερη ευχαρίστηση και λιγότερο άγχος αντίστοιχες δράσεις.

Όταν η γραμμή ολοκληρώθηκε, οι σελίδες αριθμήθηκαν για να διατηρηθεί η σειρά τους, και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς, με μόνο περιορισμό να μην υπερκαλύψουν τη γραμμή που σχημάτισαν, να σχεδιάσουν ό,τι επιθυμούν στο δικό τους χαρτί. Στο στάδιο αυτό δεν υπήρχε κάποια απορία και για περίπου είκοσι λεπτά οι εκπαιδευτικοί ζωγράφιζαν το δικό τους μέρος του χάρτη. Αφού ολοκλήρωσαν τη διαδικασία, τους ζητήθηκε να κόψουν από ένα περιοδικό το πρώτο γράμμα του ονόματός τους. Παράλληλα ζητήθηκε από μία εκπαιδευτικό να σχεδιάσει το *Μου-μου*, χωρίς ακόμη να της ανακοινωθεί τί είναι αυτό και γιατί το σχεδιάζει. Στη συνέχεια τοποθέτησαν ξανά στη σειρά τα έργα τους, βάσει της αρίθμησης που είχε προηγηθεί. Κατόπιν, οι εκπαιδευτρίες τους έδειξαν το συνολικό έργο, λέγοντάς τους πως θα μπορούσε να είναι ένας χάρτης, ο χάρτης της γνωριμίας. Εξήγησαν το

ρόλο του *Μου-μου*, το οποίο θα ακολουθούσε τη γραμμή και σε κάθε ατομικό χάρτη θα έκανε μια στάση για να *επιβιβαστεί* το αρχικό γράμμα του κάθε συμμετέχοντα. Οι εκπαιδευτρίες έκαναν μια μικρή πρόβα την κίνηση του *Μου-μου* και πρότειναν στους εκπαιδευτικούς να κάνουν το ίδιο.

Όταν η πρόβα ολοκληρώθηκε, οι εκπαιδευτρίες είπαν στους εκπαιδευτικούς πως αυτή ήταν η πρώτη κύρια δράση, με δεύτερη τη φωτογράφιση για να δουλέψουν όλοι οι μαθητές μαζί ως ομάδα αλλά και ατομικά. Ο χάρτης θα ήταν το ταξίδι και το *Μου-μου* το αποτέλεσμα της γνωριμίας τους. Φεύγοντας θα μπορούσαν όλοι να πάρουν σπίτι τους αυτό που έφτιαξαν και κοιτώντας την ταινία τους να ξέρουν πως ένα μέρος της είναι ο δικός τους χάρτης. Αν ποτέ ήθελαν, μπορούσαν να συναντηθούν, να ενώσουν τους χάρτες και να βρεθούν μαζί ξανά. Αφού αναλύθηκαν η σημασία της δράσης αυτής, τα στάδια, όσα μπορούν να μάθουν οι μαθητές μέσα από αυτή, οι άμεσοι και έμμεσοι στόχοι, στη συνέχεια οι εκπαιδευτρίες μίλησαν επιγραμματικά για τις υπόλοιπες δράσεις που θα πραγματοποιούνταν, με κυριότερη αυτή της εικαστικής επαφής. Η κούραση των εκπαιδευτικών ήταν εμφανής, έπειτα από την παραπάνω διαδικασία των περίπου σαράντα πέντε λεπτών και ακολούθησε διάλειμμα.

2.8.7 Οργάνωση και σχεδιασμός του βιωματικού εργαστηρίου

Το ζητούμενο, για τους μαθητές που θα έρχονταν τις επόμενες δύο ημέρες ήταν *Η ταινία να τεκμηριώνει τη διαδικασία της γνωριμίας*, όπως υπενθύμισαν οι εκπαιδευτρίες με την έναρξη του δεύτερου μέρους της οργάνωσης. Στην αρχή, ανέλυσαν στους εκπαιδευτικούς σημεία από το brainstorming, τους λόγους που τις οδήγησαν στις επιλογές²⁰⁸ αυτές, για ποιο λόγο υπήρχε προτεινόμενο σενάριο και ποια ήταν τα ζητήματα που ήταν χρήσιμο να επιλυθούν. Τα κύρια θέματα που συζητήθηκαν ήταν η οργάνωση των εκπαιδευτικών, η διαδικασία γνωριμίας και οργάνωσης των μαθητών σε ομάδες η χρονολογική δομή και διάρκεια των δράσεων, σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, το setup και η χωροταξία.

Οι εκπαιδευτρίες πρότειναν, εφόσον οι ομάδες μαθητών θα είναι μεικτές, να είναι αντίστοιχα μεικτές και οι ομάδες εκπαιδευτικών. Επίσης θα ήταν επικοινωνιακό, τα ζεύγη που θα δημιουργηθούν να μην είναι παρεμφερών επιστημών, για να μπορούν να αναπτυχθούν περισσότερο, όσο το δυνατόν, διαθεματικές προσεγγίσεις. Έπειτα από μικρής διάρκειας συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί οργανώθηκαν στα παρακάτω ζεύγη:

²⁰⁸ Βλέπε ενότητα 2.8.5

- εργοθεραπευτής - εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας
- μουσικός/διακοσμήτρια - εκπαιδευτικός πληροφορικής
- λογοθεραπεύτρια - μουσικός
- κοινωνικός φροντιστής - εκπαιδευτικός γερμανικής γλώσσας
- εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής - εικαστικός

Στη συνέχεια, την επιμέλεια της οργάνωσης των μαθητών σε ομάδες ανέλαβαν κυρίως οι ειδικοί εκπαιδευτικοί. Αρχικά χώρισαν, ανάλογα με τις δεξιότητές τους και σύμφωνα με τους ανά ομάδα εκπαιδευτικούς²⁰⁹, τα μέλη του Κέντρου. Στη συνέχεια, έχοντας τη λίστα με τα ονόματα και τις ηλικίες των μαθητών γενικής αγωγής, τους τοποθέτησαν με γνώμονα το γνωστικό επίπεδο στις ομάδες που ήδη είχαν δημιουργήσει. Οι πέντε ομάδες, αποτελούνταν από τέσσερις ή πέντε μαθητές στο σύνολο. Οι ομάδες που είχαν άτομα με πιο βαριάς μορφής αναπηρία δεν ξεπερνούσαν στο σύνολο τα τέσσερα (ειδικής και γενικής αγωγής μαζί).

Αφού οργανώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς οι ομάδες, το επόμενο θέμα προς συζήτηση ήταν ο τρόπος με τον οποίο θα τοποθετούνταν οι μαθητές στην ομάδα τους. Για να αποφευχθεί ένας πιθανός κοινωνικός διαχωρισμός ή δυσαρέσκεια, θα έπρεπε οι μαθητές με ένα παιχνίδι να βρουν σε ποια ομάδα ανήκουν. Η μουσικός του Κέντρου πρότεινε, η κάθε μικρή ομάδα να χαρακτηρίζεται από ένα χρώμα (κίτρινο, κόκκινο, πορτοκαλί, μπλε και πράσινο). Κάθε μαθητής, μπαίνοντας στο χώρο, αφού είχε πραγματοποιηθεί η πρώτη γνωριμία, θα έψαχνε πάνω σε κάθε τραπέζι και θα εντόπιζε το όνομά του γραμμένο σε ένα βραχιολάκι. Ανάλογα με το χρώμα που είχε το βραχιολάκι, ο μαθητής θα κατευθυνόταν στην ομάδα που ανήκε. Η κατασκευή χάρτινων βραχιολιών ήταν γρήγορη και εύκολη, υπήρξε θετική ανταπόκριση από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και η ιδέα υιοθετήθηκε.

Στη συνέχεια, η χρονολογική δομή των δράσεων, κατόπιν συζήτησης της ομάδας, οργανώθηκε ως εξής:

Πρώτη ημέρα

- γνωριμία (30')
- μικρή εισαγωγή στην κινούμενη εικόνα (30')
- επεξήγηση των δράσεων και του στόχου του εργαστηρίου (διάρκεια 30')
- διάλλειμα (15')
- δημιουργία και εικαστική επιμέλεια του χάρτη (45')

²⁰⁹ Οι εκπαιδευτικοί και τα μέλη του Κέντρου που είχαν περισσότερη συνεργασία μεταξύ τους εντάχθηκαν στην ίδια ομάδα, καθώς είχαν ήδη περισσότερο ανεπτυγμένη επικοινωνία.

- ηχογράφηση (30')

Δεύτερη ημέρα

- φωτογράφιση (30' ανά ομάδα)
- εικαστική επαφή (30' ανά ομάδα)
- διάλειμμα (15')
- ηχογράφηση (30' ανά ομάδα)
- ζωγραφική καρέ (30'-45' ανά ομάδα)

Αρχικά θα γινόταν ένα καλωσόρισμα σε όλους. Όλοι θα έλεγαν το όνομά τους, τί τους αρέσει και τί δεν τους αρέσει. Με αυτό τον τρόπο, θα γινόταν μια πρώτη γνωριμία και θα αποφορτιζόταν η αμηχανία. Στη συνέχεια θα γινόταν μια μικρή εισαγωγή, για όλους, για την κινούμενη εικόνα. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν πως είναι σημαντικό όλοι οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν τις τεχνικές μέσα από την προβολή ταινιών. Αποφασίστηκε η πρώτη ταινία που θα προβληθεί να είναι των εκπαιδευτικών (η πειραματική ταινία που έκαναν την πρώτη ημέρα του εργαστηρίου), για να αντιληφθούν οι μαθητές πως στο εργαστήριο αυτό μικροί και μεγάλοι μαθαίνουν. Από τη συζήτηση προέκυψε πως δεν υπάρχει η ανάγκη για εισαγωγή των μαθητών γενικής αγωγής για την αναπηρία ή για τους ανθρώπους που θα συνεργάζονταν. Οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως μέσα από τη γνωριμία, το παιχνίδι και τις κοινές δράσεις ο στόχος αυτός θα επιτευχθεί. Κατόπιν, όπως τονίστηκε από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, ήταν σημαντικό οι εκπαιδευτρίες να εξηγήσουν τι θα γίνει στο εργαστήριο αυτό. Δηλαδή πως θα πραγματοποιηθεί μια ταινία κινούμενης εικόνας από όλους, οι εκπαιδευτικοί θα κάνουν το μοντάζ και θα προβληθεί στην τελετή λήξης του φεστιβάλ. Είναι σημαντικό, αναφέρθηκε από μία εκπαιδευτικό, όλοι οι μαθητές να ξέρουν το στόχο, να ξέρουν *"τί είναι αυτό που ήρθαν να κάνουν στο εργαστήριο"*. Έπειτα, όπως ακριβώς πραγματοποιήθηκε ο μικρός χάρτης των εκπαιδευτικών, θα γινόταν η δράση της δημιουργίας και επιμέλειας του μεγάλου χάρτη. Οι εκπαιδευτικοί εστίασαν στον τρόπο που θα στηθούν τα λευκά χαρτιά, στη σειρά των ομάδων (ανάλογα με τις σωματικές αντοχές των ατόμων με αναπηρίες) και στην οργάνωση της κίνησης των ομάδων, για να μην δημιουργηθεί μπερδεμα με τη σειρά των εικόνων. Αναλύοντας γνωστικά και κινητικά κάθε κίνηση που θα γινόταν από τους συμμετέχοντες, οι ειδικοί εκπαιδευτικοί δεν εντόπισαν έως εκείνη τη στιγμή κάποια δράση που δεν μπορούσαν να πραγματοποιήσουν τα μέλη του Κέντρου. Τελευταία δράση της πρώτης ημέρας με τους μαθητές, θα ήταν η ηχογράφηση. Αντίστοιχα, και εδώ, οι εκπαιδευτικοί του Κέντρου ρωτήθηκαν εάν όλοι οι συμμετέχοντες έχουν την

ικανότητα του λόγου. Ενημέρωσαν την ομάδα πως δύο άτομα δεν μπορούν να μιλήσουν, όμως μπορούσαν να παίξουν μουσικά όργανα και να παράγουν ήχους με αντικείμενα. Η παρατήρηση αυτή, στάθηκε ως σκέψη για την ηχητική επένδυση της ταινίας, και αξιοποιήθηκε ως ήχος του *Μου-μου*.

Τη δεύτερη ημέρα, οι ομάδες θα έκαναν μια σειρά κοινών δράσεων αλλά όχι παράλληλα. Η ροή της διαδικασίας θα εκτελούταν ως εξής: στο ξεκίνημα μία ομάδα θα έκανε φωτογράφιση, η δεύτερη πρόβα για την κίνηση του *Μου-μου*, η τρίτη εικαστική επαφή, η τέταρτη ηχογράφιση, και η πέμπτη ζωγραφική καρέ. Όταν η κάθε ομάδα ολοκλήρωνε τη δράση της, θα συνέχιζε με την επόμενη και ούτω καθεξής. Στο σημείο αυτό, αποσαφηνίστηκε στους εκπαιδευτικούς πως μια τέτοια οργάνωση ήταν εξαιρετικά δύσκολη και απαιτούσε την πλήρη συγκέντρωσή τους σε κάθε δράση, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να τις πραγματοποιήσουν χωρίς άγχος. Ο ρόλος τους ήταν να εξηγούν αναλυτικά στους συμμετέχοντες ό,τι δεν κατανοούσαν, να τους παρακινούν, όσο αυτό ήταν δυνατό, στο δημιουργικό μέρος, και να παροτρύνουν τους μαθητές να συνεργάζονται μεταξύ τους. Σημαντική δράση, που έπρεπε να γίνει από όλες τις ομάδες, ήταν να γίνει πρόβα της κίνησης του *Μου-μου*. Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί τόνισαν πως, για τους μαθητές του Κέντρου, είναι απαραίτητη η επανάληψη σε οτιδήποτε χρειαστεί να κάνουν, ιδιαίτερα στην κίνηση του *Μου-μου*. Εάν δεν κατανοούσαν πλήρως τα πάντα, υπήρχε πιθανότητα να αγχωθούν, να μην τους ευχαριστεί η δραστηριότητα και να αρνηθούν να συμμετάσχουν. Στην περίπτωση αυτή, δεν θα επιδίωκαν να τους εντάξουν υποχρεωτικά στη διαδικασία, καθώς αυτό δεν θα είχε κανένα παιδαγωγικό όφελος. Για τον παραπάνω λόγο, παρόλο που δεν είχε προβλεφθεί από τις εκπαιδευτριες στον αρχικό σχεδιασμό, αναδιαμορφώθηκε η ροή του εργαστηρίου και προστέθηκε αρκετός χρόνος για πρόβα κίνησης (περίπου σαράντα πέντε λεπτά). Η πρώτη ομάδα που θα ξεκινούσε τη φωτογράφιση, θα είχε επιπλέον χρόνο για πρόβα κατά την έναρξη. Στην πρόβα της κίνησης, οι μαθητές, έπειτα από πρόταση των εκπαιδευτικών, θα υπολόγιζαν περίπου και πόσες κινήσεις χρειαζόταν να γίνουν από το *Μου-μου* πάνω στον ατομικό τους χάρτη.

Αφού ολοκληρώθηκε η οργάνωση των ομάδων και η χρονολογική δομή με λεπτομέρειες, οι εκπαιδευτριες μίλησαν για το setup. Έδειξαν με παραδείγματα τον υπάρχοντα εξοπλισμό που θα χρησιμοποιούταν στη φωτογράφιση και στην εικαστική επαφή. Ανέλυσαν εκτενώς όλους τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να γίνει το setup, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του σεναρίου, την αισθητική, το χώρο, το φως και τα οικονομικά δεδομένα. Συζήτησαν με τους εκπαιδευτικούς, πως σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, οι ίδιοι θα έστηναν τον εξοπλισμό για την

τελική φωτογράφιση. Καθώς ο χρόνος ήταν ανασταλτικός παράγοντας, αυτό έγινε μόνο σε επίπεδο πειράματος, όπου οι εκπαιδευτικοί έστησαν δειγματικά τον εξοπλισμό. Για την φωτογράφιση με τους μαθητές, αποφασίστηκε να κάνουν το setup οι εκπαιδευτρίες προς αποφυγή σφαλμάτων απειρίας. Οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν μετά τη λήξη του εργαστηρίου να κάνουν το ίδιο, θα έπρεπε να είναι ενεργοί βοηθοί στο setup.

Η τελευταία ενότητα πριν τη λήξη της δεύτερης ημέρας αφορούσε τη χωροταξική οργάνωση. Οι εκπαιδευτικοί, με γνώμονα το διαχωρισμό των ομάδων, έστησαν το χώρο για την επόμενη ημέρα. Το μεγάλο τραπέζι έμεινε στη μέση της αίθουσας και τα πέντε μικρά τοποθετήθηκαν γύρω από αυτό με τις αντίστοιχες καρέκλες. Επίσης οι εκπαιδευτικοί προετοίμασαν τα βραχιολάκια με τα ονόματα ανά ομάδα και τα τοποθέτησαν μέσα σε χειροποίητες μονόχρωμες κατασκευές πάνω στα τραπέζια. Στη συνέχεια τοποθέτησαν τα υπόλοιπα υλικά ζωγραφικής πάνω στα τραπέζια, ολοκληρώνοντας το στήσιμο της αίθουσας.

Τις δύο πρώτες ημέρες, οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν μια θεωρητική εισαγωγή στην κινούμενη εικόνα και τις διάφορες τεχνικές της. Πραγματοποίησαν δύο δράσεις, μια πειραματική, χωρίς σενάριο αλλά με χρήση φωτογραφικής μηχανής, και μία με σενάριο, στοχευμένη ως πρόβα της δράσης με τους μαθητές, χωρίς χρήση ψηφιακών μέσων. Επίσης, με τη βοήθεια των εκπαιδευτριών οργάνωσαν το βιωματικό διήμερο και κατέγραψαν όλες τις απαραίτητες ενέργειες για την ομαλή διεξαγωγή του εργαστηρίου.

2.9 Παραγωγή (τρίτη και τέταρτη ημέρα - βιωματική δράση)

Στο δεύτερο μέρος της δράσης πραγματοποιείται η βιωματική συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών γενικής αγωγής και ατόμων με αναπηρία. Πραγματοποιήθηκε την τρίτη και τέταρτη ημέρα του εργαστηρίου και οι εκπαιδευτικοί εφήρμωσαν όσα έμαθαν και οργάνωσαν τις προηγούμενες δύο ημέρες, μαζί με τις μεικτές ομάδες μαθητών που δημιουργήθηκαν. Την τρίτη ημέρα έγινε η γνωριμία, η παρουσίαση του εργαστηρίου, οι μεικτές ομάδες, σχεδιάστηκε ο μεγάλος χάρτης και ζωγραφίσθηκαν οι ατομικοί χάρτες. Επίσης ως άσκηση γνωριμίας πραγματοποιήθηκε ένα μέρος της ηχογράφησης. Την τέταρτη ημέρα, πραγματοποιήθηκαν παράλληλα η φωτογράφιση της ταινίας και η εικαστική επαφή, όπως και η υπόλοιπη ηχογράφηση.

2.9.1 Η γνωριμία και οι ομάδες

Η πρώτη μέρα με τους μαθητές ξεκίνησε *θεατρικά*. Οι εκπαιδευτρίες καλωσόρισαν τους μαθητές και τους ευχαρίστησαν που ήρθαν *"να βοηθήσουν τους δασκάλους τους να μάθουν να φτιάχνουν ταινίες!"*. Στην αρχή συστήθηκαν λέγοντας το όνομά τους, κάτι που τους αρέσει πολύ και κάτι που δεν τους αρέσει καθόλου, και παρακίνησαν όλους τους παρευρισκόμενους να κάνουν το ίδιο. Με γνώμονα την εισαγωγή των εκπαιδευτριών, οι εκπαιδευτικοί που επίσης συστήνονταν, διάλεξαν αστείες ατάκες να πουν, για να κάνουν το κλίμα πιο ευχάριστο. Στη γνωριμία συστήθηκαν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, και όλοι οι παρευρισκόμενοι, δηλαδή οι βοηθοί, οι παιδαγωγοί που έκαναν την παρατήρηση και έγραφαν το ημερολόγιο, και οι συνεργάτες που έκαναν την οπτικοακουστική καταγραφή. Είναι σημαντικό, όπως διευκρίνισαν οι ειδικοί παιδαγωγοί, όλοι να γνωρίζουν όλους σε ένα τόσο πολυπληθές και σύνθετο εργαστήριο, για να μπορούν να νιώθουν όσο το δυνατόν περισσότερο οικεία με το περιβάλλον και να ευχαριστηθούν τη δράση. Τον τρόπο των εκπαιδευτικών στη γνωριμία ακολούθησαν επίσης οι παρατηρητές και οι βοηθοί. Κατόπιν έγινε ο χωρισμός των ομάδων. Οι μαθητές αναζήτησαν τα ονόματά τους και φόρεσαν τα βραχιολάκια τους, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

2.9.2 Θεωρία και παρουσίαση του εργαστηρίου

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτρίες πρόβαλαν ταινίες animation που έχουν γίνει από παιδιά, και μίλησαν για τα κινούμενα σχέδια. Έκαναν ερωτήσεις όπως *"Ποιος νομίζετε ότι τα έφτιαξε;" "Με ποιον τρόπο;" "Κινούνται άραγε στ' αλήθεια;"*. Αρκετοί μαθητές απαντούσαν, κυρίως της γενικής αγωγής. Έπειτα τους περιέγραψαν τί θα γίνει τις δύο ημέρες που θα βρίσκονταν όλοι μαζί και πως θα φτιάξουν μια ταινία που θα προβληθεί στο φεστιβάλ. Η αντίδραση ήταν θετική στην αναφορά της προβολής και έγινε εμφανές, από τις καταγραφές, πως τους είχε δοθεί το κίνητρο. Ως παράδειγμα προβλήθηκε την ταινία που οι εκπαιδευτικοί έκαναν δύο ημέρες πριν.

Αμέσως μετά έγινε αναφορά στα καρτέ, δηλαδή στις εικόνες που περνούν από το μάτι κάθε δευτερόλεπτο. Οι εκπαιδευτρίες ρωτούσαν τους μαθητές αν γνωρίζουν και τους ζητούσαν να μαντέψουν. Ακούστηκαν πολλές προτάσεις από τους συμμετέχοντες, και γελούσαν κάθε φορά που κάποιος έλεγε έναν υπερβολικά μεγάλο αριθμό εικόνων (π.χ. *"χίλιες δύο"*, *"ένα δισεκατομμύριο"*, *"τέσσερις χιλιάδες εξήντα πέντε"* κ.ο.κ.). Ακολούθησαν κι άλλα παραδείγματα ταινιών και συζήτηση για το πως κατασκευάζεται μια ταινία κινούμενης εικόνας. Στο στάδιο αυτό η

ανταπόκριση ήταν μεγάλη και η διάθεση αυξημένη. Η θεωρία και η παρουσίαση του εργαστηρίου πραγματοποιήθηκε, όπως είχε σχεδιαστεί την προηγούμενη ημέρα, από τις εκπαιδευτρίες. Οι εκπαιδευτικοί είχαν βοηθητικό ρόλο, όπως να κάνουν κι εκείνοι ερωτήσεις ("πως γίνεται;" "πως κινείται;" κ.ο.κ.) για να προχωρά η διαδικασία. Παρατηρήθηκε πως η συμμετοχή με ερωταπαντήσεις και τοποθετήσεις ήταν περίπου σε ποσοστό εξήντα τοις εκατό (δύο τρίτα των συμμετεχόντων) τόσο από πλευράς μαθητών όσο και από τα μέλη του Κέντρου.

2.9.4 Η δημιουργία του μεγάλου χάρτη

Όταν όλοι οι μαθητές κάθισαν με τους εκπαιδευτικούς τους στο τραπέζι της ομάδας τους, μοιράστηκαν σε όλους λευκά χαρτιά μεγέθους Α3. Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών στις περιπτώσεις που χρειαζόταν, πραγματοποιήθηκε η αρίθμηση των χαρτιών και γράφτηκαν τα ονόματα των μαθητών. Κατόπιν, παρουσιάστηκε με παράδειγμα ο τρόπος που θα φτιαχτεί ο μεγάλος χάρτης. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία, όπως ακριβώς την προηγούμενη ημέρα με τους εκπαιδευτικούς. Οι ομάδες ξεκίνησαν να σηκώνονται σταδιακά, για να υπάρχει ορατότητα στη διαδικασία από όλους, μέχρι που στο τέλος, σχεδόν το σύνολο των μαθητών βρισκόταν γύρω από το μεγάλο τραπέζι, περιμένοντας τη σειρά τους για να σχεδιάσουν και παρατηρώντας τη δράση. Όταν όλοι γύρισαν με το δικό τους χάρτη στην ομάδα τους ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε περίπου σαράντα πέντε λεπτά και από όλους υπήρχε ευχάριστη διάθεση. Ακολούθησε ένα μικρό διάλειμμα. Οι εκπαιδευτικοί τακτοποίησαν τα τραπέζια, απομακρύνοντας τους μαρκαδόρους και τα λαδοπαστέλ, αφήνοντας αποκόμματα από εφημερίδες και ψαλίδια.

Στο ξεκίνημα του δεύτερου μέρους οι εκπαιδευτρίες εκδήλωσαν το θαυμασμό τους για τα σκίτσα των μαθητών δείχνοντας τα σε όλους ένα-ένα, και τους είπαν πως χρειαζόταν με έναν τρόπο να φαίνεται στην ταινία ποιος έφτιαξε τι. Πρότειναν λοιπόν κάθε μαθητής να βάλει το αρχικό γράμμα του ονόματός του πάνω στο χάρτη του. Το γράμμα αυτό θα έπρεπε να το βρουν στα αποκόμματα των εφημερίδων που βρίσκονταν στο τραπέζι, να το κόψουν και να το τοποθετήσουν στη ζωγραφιά τους. Η ιδέα της αναζήτησης τους ενθουσίασε όλους²¹⁰, ιδιαίτερα τους μαθητές του Κέντρου. *"Εκδήλωσαν χαρούμενα συναισθήματα, ενώ μια μαθήτρια είπε πως μοιάζει με παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες βρήκαν μόνοι τους*

²¹⁰ Εκτός από την Κ.(48χρ.) που παρατηρούσε χωρίς ενεργό συμμετοχή τη διαδικασία.

και έκοψαν το γράμμα και σε ελάχιστες περιπτώσεις²¹¹ ζήτησαν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους". Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία, άφησαν τις ζωγραφιές στα τραπέζια και μετακινήθηκαν στο χώρο του αναγνώστη, όπου έκατσαν όλοι²¹² πάνω στα μαξιλάρια, κυκλικά για να συνεχίσουν με την ηχογράφιση.

2.9.5 Ηχογράφιση

Η τελευταία δράση πριν την ολοκλήρωση της πρώτης ημέρας με τους μαθητές ήταν η ηχογράφιση. Οι εκπαιδευτρίες μίλησαν για τον ήχο, ρωτώντας τους συμμετέχοντες εάν θυμούνται να υπάρχει ήχος ή μουσική στην ταινία των εκπαιδευτικών τους. Κατόπιν έδειξαν τα δύο ψηφιακά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν, τη συσκευή ηχογράφησης και τα ακουστικά, και εξήγησαν με πιο τρόπο χρησιμοποιούνται. Όλοι ήξεραν τα ακουστικά, ενώ μια μαθήτρια του Κέντρου αναγνώρισε τη συσκευή ηχογράφησης και είπε επιγραμματικά πως χρησιμοποιείται. *"Αυτό το κρατούν οι δημοσιογράφοι και παίρνουν συνέντευξη"*, είπε. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτρίες πρότειναν για να είναι η ομάδα πιο άνετη και απομονωμένη από θορύβους, να μετακινηθούν στο αναγνώστη. Εκεί, κάθισαν κυκλικά στο πάτωμα, σε μεγάλες μαξιλάρες. Οι εκπαιδευτρίες ζήτησαν από όλους να κλείσουν τα μάτια τους και να αφουγκραστούν με ησυχία το περιβάλλον για να χαλαρώσουν. Με ενθουσιασμό αρκετοί από τους μαθητές είπαν πως άκουγαν τα πουλιά της πλατείας, όπως καταγράφεται. Με το παράδειγμα αυτό, τους έδειξαν πως οι ήχοι *"είναι παντού κάθε μέρα γύρω μας σε ότι κάνουμε, για το λόγο αυτό δεν μπορούμε να κάνουμε μια ταινία χωρίς ήχο!"*. Έκαναν ένα παράδειγμα χρήσης των δύο εργαλείων, πολύ δυνατά και πολύ σιγά, δείχνοντας *κωμικά* το λάθος τρόπο χρήσης.

Στη συνέχεια τους ρώτησαν, τί είναι αυτό που θα μπορούσαν να πουν και να καταγράψουν ως ήχο. Έπειτα από διάφορες προτάσεις της ομάδας, αποφάσισαν να λένε το όνομά τους, τί τους κάνει να γελούν, τί τους αρέσει ή τί δεν τους αρέσει²¹³. Η ερευνήτρια φορώντας τα ακουστικά, έδωσε σε όλους τη συσκευή ηχογράφησης για να μιλήσουν. Όλοι έλεγαν αστείες ατάκες, που προκαλούσαν γέλια, χαρά και ευχάριστη διάθεση. Οι μαθητές γελούσαν και, παρά την κόπωση, όπως παρατηρήθηκε, διατηρούσαν τη διάθεσή τους.

Όταν τελείωσαν με τις ατάκες, οι εκπαιδευτρίες τους παρακίνησαν να πουν τον τίτλο της ταινίας όλοι μαζί δυνατά και να χειροκροτήσουν. *"Αφού δεν θα ζωγραφίσουμε τον τίτλο, θέλετε να τον πούμε όλοι μαζί δυνατά;"*. Το ηχητικό αυτό

²¹¹ τρεις περιπτώσεις μελών του Κέντρου

²¹² Η Κ. (48χρο.) έκατσε σε καρέκλα λόγω περιορισμένης κινητικής λειτουργίας.

²¹³ Προτάθηκε από ένα μαθητή γενικής εκπαίδευσης και συμφώνησαν οι υπόλοιποι της ομάδας.

παιχνίδι τους άρεσε πολύ, καθώς προσπαθούσαν γελαστά να φωνάξουν δυνατά ενώ παράλληλα κοιτούσαν ο ένας τον άλλο για να συγχρονιστούν, όπως παρατηρείται από το βιντεοσκοπημένο υλικό. Τρεις μαθητές γενικής είπαν πως *"η ιδέα με τους ήχους, όπως έκανε νωρίτερα ο Γ.(42χρ.) είναι πολύ διασκεδαστική και ήθελαν να κάνουν το ίδιο"*. Οι εκπαιδευτρίες πρότειναν, εφόσον άρεσε, να συνεχίσουν την επόμενη μέρα φτιάχνοντας τους δικούς τους ήχους και οι μαθητές ενθουσιάστηκαν.

Ο προγραμματισμός των δράσεων υλοποιήθηκε όπως είχε σχεδιαστεί, χωρίς να υπάρχουν ιδιαίτερες χρονικές αποκλίσεις.

2.9.6 Το Μου-Μου πρωταγωνιστής

Η δεύτερη μέρα της βιωματικής δράσης (η τέταρτη του εργαστηρίου) ξεκίνησε με τις εκπαιδευτρίες και τους εκπαιδευτικούς να καλωσορίζουν τους μαθητές και να τους ζητούν να παρατηρήσουν το χώρο γύρω τους, αναρωτώμενοι αν βλέπουν κάτι διαφορετικό. Στο χώρο ήταν στημένες οι δύο εστίες για τη φωτογράφιση και την εικαστική επαφή. Το κλίμα ήταν εξ' αρχής πιο θερμό, με μεγάλη συμμετοχή και απαντήσεις από όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτρίες, μέσα από διάλογο και ερωταπαντήσεις, μίλησαν στους μαθητές για το *Μου-μου*, ποιος είναι ο ρόλος του στην ταινία, τί θα συμβεί με τα αρχικά γράμματα και πως θα εξελιχθεί η ημέρα. Εξήγησαν την ιδέα να διασχίσει το χάρτη με επιβάτες τα ονόματά τους. Σχεδόν όλοι ανταποκρίθηκαν θετικά²¹⁴. Η φωτογράφιση περιλάμβανε παράλληλα κίνηση χαρακτήρων και σκηνικού, μία αρκετά σύνθετη διαδικασία ως προς την κατανόηση της εμπύχωσης από όλους. Εκπαιδευτικοί και μαθητές, μέσα από την ελάχιστη επαφή που είχαν με την κινούμενη εικόνα, έπρεπε να αντιληφθούν πως γίνεται η κίνηση του *Μου-μου* και του χάρτη. Για το λόγο αυτό, μία μαθήτρια²¹⁵ σχεδίασε έξι αντίγραφα του *Μου-μου*, ένα για την ταινία και ένα για να κάνει πρόβα την κίνηση η κάθε μία από τις πέντε ομάδες.

Πριν ξεκινήσει η πρόβα, οι εκπαιδευτρίες παρουσίασαν στους μαθητές, εκτός από τη φωτογράφιση, την εικαστική επαφή, τη δραστηριότητα με τα καρτέ και μια *έκπληξη*, που θα τους εξηγούσαν οι εκπαιδευτικοί αφού τελείωναν όσα είχαν να κάνουν²¹⁶. Επίσης με τους ήχους του *Μου-μου* θα ολοκληρωνόταν η ηχογράφιση. *"Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, όλοι οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν με*

²¹⁴ Δεν υπήρχαν αρνητικές αντιδράσεις, όπως καταγράφεται. Όσοι δεν ανταποκρίθηκαν θετικά (δύο μαθητές και πέντε μέλη του Κέντρου), απλώς παρατηρούσαν και άκουγαν με προσοχή.

²¹⁵ Το *Μου-μου* σχεδίασε η μικρή Φανή, μαθήτρια δημοτικού, η οποία παρακολούθησε συγκυριακά και τις έξι ημέρες του εργαστηρίου. Λόγος για τη Φανή και το ρόλο της στο σύνολο του εργαστηρίου γίνεται αναλυτικά στα συμπεράσματα.

²¹⁶ Η έκπληξη ήταν η δημιουργία οπτικών παιχνιδιών όπως αναφέρεται παρακάτω.

προσοχή, συμμετείχαν και ρωτούσαν". Η επεξήγηση του σεναρίου, των δραστηριοτήτων και η πρόβα διήρκεσαν περίπου μισή ώρα. Έπειτα η πρώτη ομάδα ξεκίνησε τη φωτογράφιση.

2.9.7 Φωτογράφιση

Όταν η φωτογράφιση ξεκίνησε με την πρώτη ομάδα και την ερευνήτρια, οι υπόλοιπες ομάδες συνέχισαν την πρόβα τους. Παράλληλα, μαζί με τη δεύτερη εκπαιδευτριά ολοκλήρωσαν την ηχογράφιση. Η δράση αυτή φάνηκε από τις βιντεοσκοπημένες, να διασκεδάζει τους περισσότερους συμμετέχοντες, οι οποίοι ήταν χαμογελαστοί και την ίδια στιγμή συγκεντρωμένοι σε αυτό που έκαναν. Οι εκπαιδευτικοί ήταν υποστηρικτικοί και παρότρυναν τους μαθητές, αναπαράγοντας αστείους ήχους. Στη συνέχεια μία-μία οι ομάδες με τη σειρά, πραγματοποιούσαν την εικαστική επαφή και επέστρεφαν στο τραπέζι τους για να συνεχίσουν με τις υπόλοιπες μικρές δραστηριότητες έως ότου έρθει η σειρά τους να φωτογραφίσουν.

Ήταν υπεύθυνοι για την κίνηση του *Μου-μου* ενώ οι εκπαιδευτικοί της ομάδας, ήταν υπεύθυνοι για την κίνηση του χάρτη. Η ερευνήτρια βρισκόταν στη φωτογραφική μηχανή, βοηθώντας όποιον μαθητή το επιθυμούσε να φωτογραφίζει. Εκτός από το animation υπήρχε μεγάλη ανταπόκριση των μαθητών, περισσότερο της γενικής αγωγής και έξι μαθητών του Κέντρου, στη χρήση της φωτογραφικής μηχανής.

Λόγω της πρόβας και της πιο αναλυτικής επεξήγησης στην πρώτη ομάδα δημιουργήθηκε καθυστέρηση μιας ώρας στη διαδικασία. Η τελευταία ομάδα που φωτογράφησε, ήταν για αρκετή ώρα στην αναμονή, επαναλαμβάνοντας ορισμένες από τις μικρές δραστηριότητες δυο ή τρεις φορές και *"όταν ξεκίνησε τη δράση τα σημάδια κόπωσης ήταν εμφανή"*, όπως καταγράφεται στο ημερολόγιο. Η συνεργασία τους όμως μεταξύ τους, με τους εκπαιδευτικούς όσο και με την ερευνήτρια ήταν πολύ καλή.

2.9.8 Εικαστική επαφή

Η καταγεγραμμένη εικαστική επαφή, αποτέλεσε την κύρια δράση επαφής και γνωριμίας. Οι μαθητές σε μεικτές ομάδες δύο ή τριών ατόμων βουτούσαν τα χέρια τους στις δακτυλομπογιές και ζωγράφιζαν μαζί σε ένα κοινό καμβά. *"Όλα τα ζευγάρια ξεκινούσαν πολύ δειλά, χωρίς να γνωρίζουν τί πρέπει να κάνουν. Με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτριάς αναμείγνυαν τα χρώματα και*

ζωγράφιζαν ο ένας στην περιοχή του άλλου. Παρά το γεγονός ότι ήδη είχαν μια πρώτη επικοινωνία μέσω όλων των υπόλοιπων δραστηριοτήτων που είχαν κάνει μαζί, δεν υπήρχε ιδιαίτερο θάρρος”.

Όσοι ήταν σε αναμονή για τη φωτογράφιση και την εικαστική επαφή, βρίσκονταν στο τραπέζι της ομάδας τους κάνοντας δύο δραστηριότητες. Η μία ήταν να ζωγραφίσουν τις αγαπημένες τους στιγμές σε τέσσερα μικρά καρτέ (σε φύλλο A4). Η δεύτερη ήταν η έκπληξη, για την οποία στην αρχή της ημέρας μίλησαν οι εκπαιδευτρίες. Ήταν τα flic-flacs, οπτικό παιχνίδι με δύο εικόνες, το οποίο έδειξαν και εξήγησαν εξ’ ολοκλήρου οι εκπαιδευτικοί στις ομάδες τους. Και στις δύο αυτές δραστηριότητες, όπως προκύπτει από τις καταγραφές, *“οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν αρκετά και τις πραγματοποίησαν με ζήλο”*. Με τον τρόπο αυτό, η αίσθηση της αναμονής περιοριζόταν.

Είναι αξιοσημείωτο πως στην οργάνωση και τη λειτουργία του χώρου, όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν συμμετοχικοί. Φρόντιζαν τα τραπέζια τους να είναι καθαρά και να έχουν πάντα μόνο τα υλικά που ήταν απαραίτητα σε κάθε δραστηριότητα. Έλεγχαν συνεχώς, να είναι η αίθουσα λειτουργική για να μπορούν οι μαθητές να μετακινούνται με ασφάλεια. Δεν υπήρχαν καρέκλες, τραπέζια και αντικείμενα που να εμποδίζουν στις δράσεις. *“Οι μαθητές ένιωθαν μεγαλύτερη οικειότητα, όχι μόνο με την ομάδα τους αλλά και με τις υπόλοιπες. Η Λ.(28χρ.), μαθήτριά του Κέντρου, πήρε τη βιντεοκάμερα, από μία εκ των βοηθών που κατέγραφαν, για να βιντεοσκοπήσει κι εκείνη το εργαστήριο”*. Η Κ. (39χρ.), επίσης μαθήτριά του Κέντρου είπε *“Χριστίνα, να σου πω κάτι; Περνάμε πάρα πολύ ωραία”*. Παρά την καθυστέρηση των δράσεων, όταν η εκπαιδευτικός απευθύνθηκε στην τελευταία ομάδα που περίμενε για φωτογράφιση λέγοντας *“Κουραστήκαμε σήμερα”*, ο Κ.(10χρ.), μαθητής γενικής της απάντησε *“Εγώ πέρασα ωραία, δε με πειράζει!”* Οι μαθητές αποχαιρέτησαν τους εκπαιδευτικούς με χαμόγελα παρόλο που το εργαστήριο διήρκεσε τέσσερις και όχι τρεις ώρες, εκφράζοντας την ανυπομονησία τους για την προβολή της ταινίας.

2.10 Μεταπαραγωγή (πέμπτη και έκτη ημέρα - παραγωγή ταινίας)

Το τρίτο μέρος του εργαστηρίου πραγματοποιήθηκε την πέμπτη και τη έκτη μέρα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να έρθουν σε μια πρώτη επαφή με πρόγραμμα οπτικοακουστικής επεξεργασίας, να μάθουν τα βασικά εργαλεία χειρισμού του και να δημιουργήσουν, σε βίντεο πλέον, το μέρος της ταινίας που υλοποιήθηκε από την ομάδα τους. Την πέμπτη μέρα έμαθαν τα εργαλεία εισαγωγής, αποθήκευσης και

επεξεργασίας εικόνας, ενώ την έκτη μέρα έμαθαν τα εργαλεία επεξεργασίας εικόνας και εξαγωγής της ταινίας.

2.10.1 Οπτικοακουστική επεξεργασία

Τις δύο τελευταίες ημέρες του εργαστηρίου, οι εκπαιδευτικοί διδάχθηκαν τα βασικά εργαλεία προγράμματος επεξεργασίας εικόνας και πως να κάνουν μοντάζ όταν έχουν να διαχειριστούν animation, δηλαδή πολλές εικόνες²¹⁷. Οι επτά από τους δέκα συμμετέχοντες είχαν μέτριο ή καλό επίπεδο γνώσης νέων τεχνολογιών, όπως προέκυψε από την προσωπική παρατήρηση. Κανένας δεν γνώριζε το πρόγραμμα αλλά μπορούσαν, βάσει της λογικής των περισσότερων προγραμμάτων που ήξεραν, να ανταπεξέλθουν σε βασικές κοινές εντολές και σε αυτό (αποθήκευση, εισαγωγή, σέρνω-αφήνω, άνοιγμα αρχείου, κ.ο.κ.). Καθ' όλη τη διάρκεια των δύο ημερών παρατηρήθηκε πως, *"αν και κουρασμένοι από την υπόλοιπη εβδομάδα, οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά συγκεντρωμένοι, κρατούσαν σημειώσεις και έκαναν ερωτήσεις"*. Οι ερωτήσεις που έκαναν δεν ήταν πολλές, ήταν όμως στοχευμένες και αφορούσαν κυρίως το λόγο διάρκειας εικόνας-ήχου, την επανάληψη εικόνων και την ομαδική διαχείριση των εικόνων μέσα στο πρόγραμμα.

Όπως διαπιστώθηκε λίγο μετά την έναρξη του μοντάζ, οι υπολογιστές στους οποίους δούλευαν οι εκπαιδευτικοί, ήταν χαμηλής απόκρισης, με αποτέλεσμα να μπλοκάρουν συχνά. Για το λόγο αυτό, με παρότρυνση των δύο εισηγητριών, μειώθηκε ο όγκος των προς επεξεργασία αρχείων, έτσι ώστε να μπορούν να μάθουν τα απαραίτητα εργαλεία. Για άλλη μια φορά επισημάνθηκε πως ο στόχος είναι να έρθουν σε επαφή με όλα τα στάδια δημιουργίας ταινίας, πως δεν χρειάζεται να ανησυχούν, καθώς υπάρχουν εναλλακτικές για τη διαχείριση του υλικού και την εξαγωγή της ταινίας στον κατάλληλο χρόνο για να προβληθεί. Οι εκπαιδευτικοί έκανα αρκετούς πειραματισμούς, γεγονός που απέδωσε ποιοτικές και στοχευμένες ερωτήσεις.

"Όταν λόγω του τεχνικού ζητήματος ανακοινώθηκε στους εκπαιδευτικούς πως δεν θα γίνει από τους ίδιους το τελικό μοντάζ, εκδήλωσαν την ανακούφισή τους". Από το σημείο αυτό και μετά, πειραματιζόνταν περισσότερο, κάνοντας "λάθη" όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν. *"Ωραία, τώρα μπορούμε δηλαδή με την ηρεμία μας να κάνουμε και τα λάθη μας, για να μάθουμε;"*, είπε χαμογελαστά μία εκπαιδευτικός. Έκαναν πιο πολλές ερωτήσεις και δοκίμαζαν περισσότερα εργαλεία. Σε αντίθεση με

²¹⁷ Τα εργαλεία που αξιοποιούνται στο μοντάζ βίντεο είναι τα ίδια, αλλά υπάρχουν tips διαφορετικά, τόσο για το βίντεο όσο και για το animation.

άλλα εργαστήρια κινούμενης εικόνας, όπου είτε στο διάλειμμα είτε στη λήξη του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες ρωτούσαν ιδιωτικά τις εκπαιδευτριες τυχόν απορίες, με την ανασφάλεια να μην είναι *ανόητη* η ερώτησή τους, όπως τη χαρακτήριζαν, και εκτεθούν στους υπόλοιπους συμμετέχοντες, *"όλες οι απορίες τέθηκαν δημόσια, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, χωρίς εμφανή φόβο για κάποια κριτική"*. Επίσης, αν κάποιος συμμετέχων είχε μια απορία και κάποιος από τους υπόλοιπους το γνώριζε ή το είχε κατανοήσει, απαντούσε πριν τοποθετηθούν οι εκπαιδευτριες, ζητώντας απλώς την επιβεβαίωση από εκείνες.

Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον και προθυμία στην επαφή με ένα νέο λογισμικό, εργάσθηκαν και πειραματίστηκαν ασταμάτητα στο σύνολο των οκτώ ωρών που διήρκησε, και *"η επιθυμία τους να αποχωρήσουν με όσο το δυνατόν λιγότερες απορίες ήταν εμφανής"*. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τη δεύτερη ημέρα μοντάζ παρακολούθησαν το εργαστήριο τρία παιδιά εκπαιδευτικών (δέκα, δέκα και έντεκα ετών), όπου με ιδιαίτερο ζήλο πειραματίστηκαν με το μοντάζ, βοηθώντας σε ορισμένες στιγμές τους γονείς τους²¹⁸, όπως φαίνεται στις βιντεοσκοπημένες καταγραφές.

²¹⁸ Εκτενής αναφορά ακολουθεί στα συμπεράσματα.

Αξιολόγηση Συμπεράσματα

*Τα κίνητρα ενισχύονται με τη δράση.*²¹⁹

²¹⁹ g. Kerschenteiner, (1982, τόμ II, σσ 9 κ.ε.), καθώς και άλλοι σύγχρονοι εκπρόσωποι της "Θεωρίας των Κινήτρων" (H. Heckhausen, 1980-Geissler, 1982-K. Schneider / H.D. Schmalt, 1981 κ.Α.), στο Κ. Χρυσσιφίδης, 2006, σελ. 63-64

Αξιολόγηση

Στην ενότητα αυτή καταγράφονται, μέσα από τα ημερολόγια παρατήρησης, το βιντεοσκοπημένο υλικό και τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας. Στη συνέχεια θα αξιοποιηθούν με γνώμονα την επικοινωνία, τη συνεργασία και την οπτικοακουστική γνώση, τους τρεις άξονες που τέθηκαν, για να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής δράσης που πραγματοποιήθηκε. Αρχικά αναλύονται, με βάση τη μέθοδο ανάλυσης αλληλεπιδράσεων του Bales²²⁰, παραδείγματα από τα ημερολόγια παρατήρησης και τις βιντεοσκοπημένες καταγραφές μελετώντας κυρίως την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών με τους συμμετέχοντες και των μαθητών με τα μέλη του Κέντρου. Κατόπιν, συνοψίζονται οι εντυπώσεις των εκπαιδευτικών όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις πριν και μετά την υλοποίηση του βιωματικού εργαστηρίου.

Ημερολόγια παρατήρησης και καταγραφές βίντεο

Την πρώτη ημέρα οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν το θεωρητικό μέρος του εργαστηρίου, που αφορούσε τις τεχνικές κινούμενης εικόνας και μετά το διάλειμμα πειραματίστηκαν με αυτές. *"Παρατηρήθηκε μια σχετική αρχική αμηχανία, καθώς οι συμμετέχοντες δεν γνωρίζονταν όλοι μεταξύ τους"*. Το συναίσθημα αυτό, οξύνθηκε ελάχιστα στην αρχή, διότι χρονικά δεν πραγματοποιήθηκε ως είχε σχεδιαστεί η έναρξη του εργαστηρίου. Στη συνέχεια όμως και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια όπου όλοι μαζί έφτιαξαν την πειραματική ταινία, *"η αμηχανία αυτή μειώθηκε σταδιακά έως ότου να εξαλειφθεί"*. Η πρώτη ημέρα, έδωσε μια μεγάλη θεωρητική πληροφορία στους εκπαιδευτικούς, για την οποία ο χρόνος μέχρι την επόμενη μέρα ήταν απαραίτητος για να την επεξεργαστούν, και για να διαμορφώσουν ερωτήσεις και παρατηρήσεις επί του περιεχομένου. Σε ότι αφορά τις δημιουργικές τους προτάσεις, *"δεν ακούστηκαν πολλές ιδέες, παρά μόνο ορισμένες στιγμές κατά τη διάρκεια της πειραματικής φωτογράφισης. Η αμφιβολία και η απώλεια τόλμης στο διαμοιρασμό ιδεών και προτάσεων ήταν εμφανής, όμως ήταν η πρώτη επαφή των συμμετεχόντων μεταξύ τους ως ομάδα αλλά και με ένα νέο αντικείμενο"*. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες και συζητήσεις, *"ακόμη και λίγο πριν τη λήξη του εργαστηρίου όπου η πνευματική κούραση ήταν εμφανής"*. Παρατηρήθηκε πως δύο από αυτούς, απέφυγαν να έχουν επαφή με τα τεχνολογικά μέσα για πολλή ώρα. Ωστόσο κατά τον χειρισμό αυτών από τους συναδέλφους τους, παρατηρούσαν με προσοχή. Αποχώρησαν από το εργαστήριο, έχοντας μια γενική γνώση (αρχική

²²⁰ Βλ. Μεθοδολογία έρευνας

ιδέα) του σεναρίου και την παρότρυνση για προτάσεις επί του σχεδιασμού του βιωματικού διημέρου. Στον πίνακα που ακολουθεί συνοψίζονται για την πρώτη ημέρα οι ζώνες των κατηγοριών συμπεριφοράς στις οποίες κινήθηκαν οι εκπαιδευτικοί²²¹.

1η ημέρα	
Επικοινωνία	3Z (4Π)
Συνεργασία	3Z (4Π)
ΤΠΕ	1Z, 3Z, 7Z, 9Z (1Π, 3Π, 4Π, 6Π)

Ξεκινώντας η δεύτερη ημέρα, όπως καταγράφηκε, *"το κλίμα ήταν πιο θερμό και οικείο. Όλοι έδειχναν περισσότερο χαλαροί και εγκλιματισμένοι"*. Οι συμμετέχοντες, σύμφωνα με το ημερολόγιο, *"φαίνονταν να έχουν περισσότερο ενδιαφέρον από την προηγούμενη ημέρα. Αν και μόνο παρακολουθούσαν, χωρίς να έχουν ιδιαίτερη συμμετοχή με τοποθετήσεις ή παρατηρήσεις, είχαν ευχάριστη διάθεση"*.

Κατά το σχεδιασμό του μικρού χάρτη, στην αρχή, όπως φαίνεται στο βίντεο, ένιωθαν αμήχανα προσπαθώντας να καταλάβουν τί ακριβώς θα γίνει, και κυρίως τί σχέση έχει με τη συνέχεια του εργαστηρίου. Παρά την αμηχανία συμμετείχαν ενεργά. Οι εκπαιδευτρίες, σχεδίασαν ως παράδειγμα μια γραμμή και τους παρότρυναν να συνεχίσουν. Η διάθεσή τους είχε μια γρήγορη εναλλαγή από την ήσυχη παρακολούθηση σε μια ζωηρή δράση. Σχολίαζαν θετικά και πειρακτικά κάθε γραμμή που σχηματιζόταν, *"Πολύ σύνθετη η γραμμή σου, τι θα μας ζητήσουν να κάνουμε εδώ πάνω;"*, γελούσαν και παράλληλα αναρωτιόντουσαν τί θα ακολουθήσει. Αφού οι εκπαιδευτρίες τους είπαν πως αυτή είναι η δραστηριότητα που θα πραγματοποιηθεί, οι εκπαιδευτικοί αντέδρασαν με χαμόγελο και παράλληλα με σχετική ανησυχία, *"ήταν πολύ ωραίο αλλά πώς θα το κάνουμε; είναι δύσκολο!"*.

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτρίες τους παρουσίασαν το σενάριο και το Μου-μου, τον πρωταγωνιστή της ταινίας, ζητώντας τους να κάνουν πρόβα την κίνησή του. Όση ώρα έκαναν τη δική τους πρόβα, το κλίμα έγινε πιο ευχάριστο και οι εκπαιδευτικοί, φάνηκε, πως άρχισαν να διασκεδάζουν περισσότερο και να εμπλέκονται με ενδιαφέρον και με λεπτομερή προσοχή στις κινήσεις του Μου-μου. Σχετικά με την παρουσίαση του τελικού σεναρίου-έκπληξη οι εκπαιδευτικοί καταγράφηκε πως *"φάνηκαν ικανοποιημένοι, κάτι το οποίο εκδήλωσαν εκφραστικά, χωρίς να τοποθετηθούν"*. Οι παρατηρήσεις που έκαναν ήταν κυρίως τεχνικού και λειτουργικού περιεχομένου, που θα βοηθούσαν στην ομαλή υλοποίηση του βιωματικού εργαστηρίου. Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας για τη δεύτερη ημέρα.

²²¹ Βάσει της μεθόδου Bales (βλ. σελ. 74), όπου Z = τύπος ζώνης και όπου Π = τύπος προβλήματος

2η ημέρα	
Επικοινωνία	2Ζ (5Π)
Συνεργασία	6Ζ, 7Ζ(1Π)
ΤΠΕ	7Ζ, 9Ζ (1Π,3Π)

Την τρίτη ημέρα, κατά την έναρξη της βιωματικής δράσης, οι εκπαιδευτρίες ξεκίνησαν το εργαστήριο, παρουσιάζοντας τον εαυτό τους, πράγματα που τους αρέσουν και πράγματα που δεν τους αρέσουν, παρακινώντας όλους τους συμμετέχοντες, εκπαιδευτικούς, μαθητές και μέλη του Κέντρου να κάνουν το ίδιο. Οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν τη μέθοδο των εισηγητριών, λέγοντας χιουμοριστικές ατάκες, και όλοι οι συμμετέχοντες, όπως προκύπτει από το βιντεοσκοπημένο υλικό, με ευχάριστη διάθεση έκαναν το ίδιο, *"είχαν χιούμορ και εκφραστικότητα καθώς έλεγαν τί τους αρέσει και τί όχι και άκουγαν τους υπόλοιπους με προσοχή"*. Με εξαίρεση την Κ.(48χρ.), μαθήτρια του Κέντρου²²², όλοι οι υπόλοιποι ήταν θαρραλέοι και συμμετοχικοί.

Στη συνέχεια, ακολούθησε ο χωρισμός σε ομάδες. Όλοι οι συμμετέχοντες με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους έβρισκαν το βραχιόλι τους, το φορούσαν και κάθονταν στο τραπέζι της αντίστοιχης με το χρώμα ομάδας. Αφού όλοι είχαν τοποθετηθεί στις ομάδες τους, δύο μαθήτριες, η Μ.(8χρ.) και η Μ.(9χρ.), παρατήρησαν πως δεν ήταν στην ομάδα ενός εκπαιδευτικού που ήδη γνώριζαν, *"δυσανεστήθηκαν και έβαλαν τα κλάματα"*. Με την παρέμβαση και το χειρισμό δύο εκπαιδευτικών (έναν από την ομάδα που ήταν και έναν από την ομάδα που ήθελαν να τοποθετηθούν), οι μαθήτριες άλλαξαν θέση με δύο μαθητές, τον Α.(11χρ.) και τον Κ.(10χρ.), που πρόθυμα μετακινήθηκαν σε άλλη ομάδα, και τοποθετήθηκαν σε αυτή που επιθυμούσαν. *"Δεν παρατηρήθηκε κάποιο άλλο πρόβλημα ή δυσανεσκεια και οι υπόλοιποι μαθητές πήγαν με ευχάριστη διάθεση στην ομάδα τους"*. Όλοι οι συμμετέχοντες ζητούσαν βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς για να φορέσουν τα βραχιολάκια τους. *"Σε δύο περιπτώσεις μάλιστα συνεργάστηκαν μαθητές του Κέντρου και γενικής αγωγής, βοηθώντας ο ένας τον άλλο"*.

Ένα δεύτερο αξιοσημείωτο περιστατικό καταγράφηκε με την Κ. (48χρ.). *"Όση ώρα φτιάχνονταν οι ομάδες, η Κ.(48χρ.) έδειχνε φοβισμένη παρακολουθώντας την κινητικότητα στο χώρο. Επιζητούσε συνεχώς τη σωματική επαφή -κρατώντας σφικτά το χέρι- είτε από τον ειδικό εκπαιδευτικό είτε από την εκπαιδευτικό γενικής αγωγής, στην οποία έδειξε από την αρχή εμπιστοσύνη. Μάλιστα, κάποια στιγμή τράβηξε την εκπαιδευτικό προς την έξοδο δείχνοντας πως ήθελε να φύγει"*. Ο ειδικός

²²² μέλος ομάδας χωρίς ενεργή συμμετοχή

εκπαιδευτικός δεν παρενέβη, δίνοντας τη δυνατότητα στην εκπαιδευτικό γενικής αγωγής να επικοινωνήσει και να αποφορτίσει τη συμμετέχουσα. Έχοντας τον έλεγχο της ομάδας, παράλληλα παρακολουθούσε πως θα εξελιχθεί το ζήτημα που δημιουργήθηκε. *"Η εκπαιδευτικός, παρείχε τον απαραίτητο χρόνο στη συμμετέχουσα για να ηρεμήσει, της μιλούσε συνεχώς, λέγοντάς της για όσα θα κάνουν στο εργαστήριο αν το ήθελε και η ίδια. Λίγη ώρα αργότερα επέστρεψαν στην ομάδα τους"*.

Τα δύο αυτά παραδείγματα, όπως προκύπτουν από τις καταγραφές, ήταν πολύ χαρακτηριστικά, δείχνοντας την πρόθεση των εκπαιδευτικών για συνεργασία, σε μια προσπάθεια να κάνουν τους μαθητές να νιώθουν άνετα για να μπορούν στη συνέχεια να ευχαριστηθούν το εργαστήριο. Στο στάδιο αυτό δεν υπήρχε καμία παρέμβαση των εκπαιδευτριών στη διαδικασία, ούτε ως προς τη βοήθεια στους μαθητές, ούτε ως προς την επίλυση των ζητημάτων που προέκυψαν. Οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν πως η παιδαγωγική υποστήριξη του εργαστηρίου ήταν κυρίως στη δική τους αρμοδιότητα.

Στη δραστηριότητα με το χάρτη οι συμμετέχοντες, όπως καταγράφηκε, είχαν ενεργό συμμετοχή και σχολίαζαν συνεχώς, γελούσαν και επιβράβευαν κάθε προσπάθεια. *"Η Κ.(48χρ.) χρειάστηκε τη βοήθεια της εκπαιδευτικού γενικής για να φτιάξει τη γραμμή της. Της έπιασε το χέρι για να σχεδιάσουν μαζί και καταχειροκροτήθηκε από όλους τους μαθητές, όταν ολοκλήρωσε την προσπάθειά της. Ήταν η πρώτη φορά που χαμογέλασε και έδειξε να της αρέσει η διαδικασία. Λίγη βοήθεια χρειάστηκε και ο Γ.(42χρ.), επίσης μαθητής του Κέντρου, την οποία ζήτησε από την ειδική παιδαγωγό της ομάδας του. Όλοι οι εκπαιδευτικοί παρότρυναν τους μαθητές της ομάδας τους και τους επιβράβευαν για τη διαδικασία. Οι μαθητές γενικής αγωγής έδειξαν έναν πρώτο ενθουσιασμό για τους μαθητές του Κέντρου που ήταν μαζί στην ίδια ομάδα".* Σε τρεις περιπτώσεις ακούστηκαν χαρακτηρισμοί όπως *"Μπράβο!"* και *"Πολύ ωραία γραμμή!"*. Κατά το σχεδιασμό του χάρτη παρατηρήθηκε, από το βίντεο, πως οι εκπαιδευτικοί μίας εκ των ομάδων δεν ήταν τόσο συγκεντρωμένες στη διαδικασία, δεν παρακολουθούσαν τους μαθητές τους όταν σχεδίαζαν τη γραμμή, και δεν αντιλήφθηκαν, παρά μόνο μετά από παρατήρηση των εκπαιδευτριών, τη στιγμή που έπρεπε να επιστρέψουν από το μεγάλο τραπέζι στο τραπέζι της ομάδας τους για να συνεχίσουν.

Κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής στους ατομικούς χάρτες, παρατηρήθηκε πως *"στις τέσσερις από τις πέντε ομάδες, το κλίμα ήταν ευχάριστο"*. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν καλά, το ίδιο και οι μαθητές. Καταγράφηκαν τρεις περιπτώσεις αλληλεπίδρασης μαθητών με ΑμεΑ, όπου *"συζητούσαν για το σχέδιό τους, τί ήταν*

αυτό που ζωγράφισαν και αντάλλαξαν απόψεις. Σχεδίαζαν επίσης ο ένας στο χαρτί του άλλου. Στην ομάδα που βρισκόταν η Κ.(48χρ.), βρίσκονταν η Μ.(8χρ.) και η Μ.(9χρ.)²²³. Ενώ στην αρχή ένιωθαν άβολα, στη συνέχεια ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν. Παρόλο που δεν είχαν κάποια αλληλεπίδραση, συχνά σταματούσαν και παρατηρούσαν την Κ.(48χρ.) ρωτώντας τον ειδικό εκπαιδευτικό, τί ζωγραφίζει, γιατί το ζωγραφίζει με τον τρόπο αυτό, γιατί δεν μιλάει κ.ο.κ. . Ο εκπαιδευτικός τους εξηγούσε τα πάντα και τους έλυσε όλες τις απορίες. Προς το τέλος της διαδικασίας, η Μ.(8χρ.) βοήθησε την Κ.(48χρ.) δίνοντάς της τα χρώματα που έψαχνε στο τραπέζι".

Στην ομάδα της εικαστικού και της εκπαιδευτικού κινητικής αγωγής, οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης χρειάζονταν, όπως φάνηκε στο βίντεο, μια παρότρυνση για να ξεκινήσουν. Παρόλο που αρχικά δεν έγινε από την εικαστικό, η ειδική παιδαγωγός εμπύχωνε όλη την ομάδα και υποστήριζε τη συνεργατιά της. Επικοινωνούσε μαζί της και στα σημεία που δεν ήξερε η εικαστικός τί να κάνει, η ειδική παιδαγωγός βοηθούσε. Η εικαστικός ήταν η πιο νεαρή σε ηλικία και εμπειρία εκπαιδευτικός.

Παρατηρήθηκε πως η ομάδα, όπου από την αρχή οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν τόσο συγκεντρωμένες²²⁴, δεν ανέπτυξε κανενός είδους συνεργασία. Καταγράφεται πως "δεν βοηθούσαν τα μέλη της ομάδας και σηκώνονταν συχνά από το τραπέζι τους για να παρατηρήσουν τί έκανα οι υπόλοιπες ομάδες. Μια μαθήτρια του Κέντρου, που ήταν αρκετά εσωστρεφής, δεν βρήκε τη βοήθεια που αναζητούσε από την ειδική παιδαγωγό²²⁵, η οποία σχολίασε αρνητικά το σκίτσο της, λέγοντάς της πως έκανε λάθος, χωρίς να της εξηγήσει τίποτε περισσότερο". Στην ομάδα αυτή υπήρχε αμηχανία και τα μέλη της δεν αλληλεπίδρασαν καθόλου μεταξύ τους. Καθ' όλη τη διάρκεια δημιουργίας του χάρτη, οι εκπαιδευτρίες παρατηρούσαν τους εκπαιδευτικούς και έκαναν παρεμβάσεις, όπου κρινόταν απαραίτητο. Δεν επενέβαιναν στην επικοινωνία συμμετεχόντων - εκπαιδευτικών και οι παρατηρήσεις για βελτίωση της διαδικασίας, γίνονταν σε ιδιωτικό επίπεδο.

Στη τελευταία δραστηριότητα της ημέρας, αυτή της ηχογράφησης, παρατηρήθηκε πως, η πρόταση για αλλαγή χώρου, "τους ενθουσίασε, παρά την πνευματική κόπωση". Έκατσαν όλοι²²⁶ στις μαξιλάρες και περίμεναν υπομονετικά τη σειρά τους για να μιλήσουν, δεν φώναζαν, σέβονταν και άκουγαν τους υπόλοιπους

²²³ Η Μαρίνα και η Μαριάννα ήταν οι πιο μικρές σε ηλικία μαθήτριες γενικής εκπαίδευσης του εργαστηρίου.

²²⁴ κατά το σχεδιασμό του χάρτη

²²⁵ Η ερευνήτρια ενημέρωσε τις εκπαιδευτικούς και τους ζήτησε να παροτρύνουν την Κατερίνα και να τη βοηθήσουν να νιώσει πιο οικεία και συμμετοχικά, πράγμα το οποίο δεν κατέστη εφικτό.

²²⁶ εκτός από την Κ.(48χρ.), που είχε κινητικούς περιορισμούς και έκατσε σε καρέκλα

συμμετέχοντες με προσοχή. "Ο Γ.(42χρ.) και η Κ.(48χρ.) που παρουσίαζαν απώλεια λόγου, είπαν έπειτα από προσπάθεια το όνομά τους, χωρίς να νιώθουν ιδιαίτερη πίεση αλλά με ευχαρίστηση, ενώ στη συνέχεια, ο Γ.(42χρ.) χρησιμοποίησε ξυλομπογιές και ένα κουτί για να παίξει κρουστά, εξηγώντας πόσο πολύ του άρεσε".

Στη δράση αυτή η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν βοηθητική, ιδιαιτέρως των ειδικών παιδαγωγών, σε όσους από τους μαθητές τους το χρειαζόνταν. Καταγράφηκε πως "οι τέσσερις από τις πέντε ομάδες συνεργάστηκαν καλά μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί ήταν αφοσιωμένοι στο έργο τους και την ομάδα τους, και παρακινούσαν τους μαθητές τους, με έμμεσους τρόπους, να μιλήσουν και να αλληλεπιδράσουν, χρησιμοποιώντας τη συσκευή ηχογράφησης. Αυτό δεν κατέστη εφικτό σε τέσσερις περιπτώσεις των μελών του Κέντρου, σε αντίθεση με τους μαθητές που όλοι χρησιμοποίησαν τη συσκευή, όμως δούλεψαν πολύ καλά και οργανωμένα".

Ως πρώτη ημέρα του βιωματικού εργαστηρίου και πρώτη επαφή μαθητών με ΑμεΑ, παρά την αρχική πρόβλεψη για μαθητές στ' δημοτικού και α' γυμνασίου, στις ομάδες υπήρχαν και μαθητές ηλικίας οκτώ ετών. Ήταν εμφανές πως όλοι οι συμμετέχοντες χρειαζόνταν περισσότερο χρόνο για να μπορέσουν να συνεργαστούν με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και ΑμεΑ. Στην ομάδα που οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν συγκεντρωμένοι στο στόχο τους, "υπήρχε πλήρης απώλεια συνεργασίας και αρκετές απορίες από όλους τους μαθητές, οι οποίοι επιζητούσαν λύση είτε στους εκπαιδευτικούς των γειτονικών ομάδων, είτε στις εκπαιδευτριες". Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, να ευχαριστηθούν περισσότερο τις ομαδικές δράσεις (γνωριμία, μεγάλος χάρτης, ηχογράφηση) παρά τις ατομικές, όπως φαίνεται στο βίντεο. Ακολουθεί ο σχετικός πίνακας για την τρίτη ημέρα.

3η ημέρα			
	Εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς	Εκπαιδευτικών με συμμετέχοντες	Μαθητών με ΑμεΑ
Επικοινωνία	1Ζ, 2Ζ (5Π, 6Π)	2Ζ, 10Ζ (4π, 5Π)	2Ζ, 3Ζ, 10Ζ, 11Ζ (4Π, 5Π)
Συνεργασία	1Ζ, 2Ζ, 3Ζ (4Π, 5Π, 6Π)	1Ζ, 10Ζ (4Π, 6Π)	1Ζ, 11Ζ
	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές	ΑμεΑ
ΤΠΕ	3Ζ (4Π)	9Ζ (3Π)	9Ζ (9Π)

Την τέταρτη ημέρα, οι συμμετέχοντες αξιοποίησαν το πρώτο μισάωρο κάνοντας πρόβα για τη φωτογράφιση της ταινίας. Όπως φαίνεται από τις βιντεοσκοπημένες καταγραφές όλοι γύρω από τα τραπέζια τους, με μεγάλη υπομονή έκαναν πρόβα τις κινήσεις του Μου-μου, ο ένας μετά τον άλλο. Σε ορισμένες περιπτώσεις η πρόβα

χρειάστηκε να επαναληφθεί δύο ή τρεις φορές, είτε γιατί οι μαθητές του Κέντρου ήθελαν να είναι πιο σίγουροι για τις κινήσεις -8 μέλη του Κέντρου μετρούσαν πόσες ακριβώς θα έκαναν πάνω στο χαρτί τους-, είτε γιατί οι μαθητές της γενικής εκπαίδευσης ήταν λίγο βιαστικοί, όχι δηλαδή πολύ συγκεντρωμένοι -4 μαθητές, σχετικά ανυπόμονοι-. Οι εκπαιδευτικοί ήταν βοηθητικοί *"-εκτός από την ομάδα που ήταν από την πρώτη ημέρα αδιάφορες με τους μαθητές τους, οι οποίες διατήρησαν την ίδια στάση και συμμετείχαν ελάχιστα-*" επεξηγηματικοί με το σενάριο και ρωτούσαν συνέχεια αν είχε γίνει κατανοητό ή τα μέλη της ομάδας τους ήθελαν να το ξανακάνουν για να νιώσουν ασφαλείς. Παράλληλα τους παρότρυναν να σκεφτούν τί ήχο φαντάζονταν πως θα έκανε το *Μου-μου* όταν θα βρισκόταν πάνω στον ατομικό τους χάρτη. *"Όλοι συζητούσαν μεταξύ τους και γελούσαν με τους ήχους που διάλεγαν"*, αναφέρεται στο ημερολόγιο.

Οι εκπαιδευτικοί παρόλο που ήδη γνώριζαν, ήταν πολύ συγκεντρωμένοι, εξηγούσαν και επαναλάμβαναν στην ομάδα τους όσα είχαν πει οι δύο εκπαιδευτρίες. Παρατηρήθηκε πως μία εκ των εκπαιδευτικών, που ανήκε στην ομάδα των λιγότερο συγκεντρωμένων εκπαιδευτικών, δεν παρακολούθησε καθόλου την εισήγηση. Παρόλα αυτά *"ήταν επεξηγηματική στην πρόβα και βοηθητική αργότερα στη συμπληρωματική ηχογράφιση"*.

"Κατά τη φωτογράφιση οι μαθητές ήταν πολύ αφοσιωμένοι και προσεκτικοί στις κινήσεις τους". Αφότου λάμβαναν τις πληροφορίες για τη μεθοδολογία ήταν ως επί το πλείστον ιδιαίτερα συγκεντρωμένοι να μην μετακινήσουν τα φώτα (γενικής αγωγής), να μην κάνουν βιαστικές και μεγάλες κινήσεις (ειδικής αγωγής), να μην φαίνονται τα χέρια τους μέσα στο πλάνο κ.ο.κ.. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Κ.(39χρ.), μέλος του Κέντρου, που κατά την ώρα της φωτογράφισης είπε *"Πάρε όμως το χέρι σου από τη ζωγραφιά, γιατί θα βγει μέσα στη φωτογραφία!"*. Όλοι περίμεναν με ανυπομονησία αλλά χωρίς νευρικότητα τη σειρά τους για να φωτογραφίσουν και σε τρεις περιπτώσεις υπήρχε αλληλεπίδραση μαθητών γενικής και ειδικής κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Σε μία από τις ομάδες, οι μαθητές συνεργάστηκαν όλοι μαζί πολύ καλά, δίνοντας ο ένας οδηγίες στον άλλο, τί να προσέξει, τί να επαναλάβει. Η ερευνήτρια και οι εκπαιδευτικοί δεν παρενέβησαν στη φωτογράφιση ή στην κίνηση του *Μου-μου*, μόνο παρακολουθούσαν.

Η τελευταία ομάδα που φωτογράφισε είχε μεγάλη αναμονή από την αρχή του εργαστηρίου, έως τη δραστηριότητα. Παρόλα αυτά τα μέλη της ομάδας δεν βιάστηκαν και μάλιστα, καταγράφεται στο βίντεο πως, όταν δύο μαθητές του Κέντρου έπρεπε λόγω εξωτερικών παραγόντων να αποχωρήσουν, δύο μαθητές γενικής τους παραχώρησαν το χάρτη τους για να κινήσουν το *Μου-μου*, λέγοντας με

ενθουσιασμό *"Μην ανησυχείτε, κάν' τε εσείς τους δικούς μας χάρτες και θα κάνουμε εμείς τους δικούς σας. Θα ανταλλάξουμε χάρτες! Πλάκα έχει!"*.

Στη φωτογράφιση συμμετείχαν όλοι οι μαθητές εκτός από την Κ.(48χρ.). Η Κ.(48χρ.) ανέβηκε στο χώρο της φωτογράφισης, περίμενε τη σειρά της και στη συνέχεια, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού γενικής αγωγής, έκατσε μπροστά στην έδρα με το χάρτη. Έγιναν δύο απόπειρες να κινήσει το *Μου-μου*, στις οποίες δεν ανταποκρίθηκε θετικά, καθώς φοβόταν. Ο ειδικός παιδαγωγός ενημέρωσε την ομάδα, πως *"Δεν είναι και πολύ διασκεδαστικό το animation για την Κ.(48χρ.), μάλλον δεν της αρέσει και πολύ, ίσως θέλει πιο πολύ να βλέπει εσάς να κινείτε το Μου-μου"*. Η Κ.(48χρ.) αποχώρησε με την εκπαιδευτικό γενικής, ζητώντας της με κινήσεις των χεριών να της διαβάσει ένα παραμύθι, χωρίς να απομακρυνθεί -καθώς έδειξε πως δεν το επιθυμούσε- από την εστία φωτογράφισης.

Στη δραστηριότητα της εικαστικής επαφής, εκτός από δύο περιπτώσεις συμμετεχόντων, οι υπόλοιποι χρειάζονταν περισσότερο από δύο ή τρία λεπτά, όπως φαίνεται στο βίντεο, για να αρχίζουν να κάνουν πιο ελεύθερες κινήσεις και να αλληλεπιδρούν. Στις δύο παραπάνω περιπτώσεις η αλληλεπίδραση έγινε σχεδόν από την αρχή, με μηδενική παρότρυνση. Σε τρεις περιπτώσεις η αλληλεπίδραση έγινε με μεγάλη δυσκολία²²⁷. Υπήρξαν και δύο περιπτώσεις όπου αφού έγινε τυχαία η πρώτη επαφή των δακτύλων, συνέχισαν να αγγίζουν μέσω των χρωμάτων ο ένας μαθητής τον άλλο. Στη δραστηριότητα αυτή, όπως προκύπτει από το ημερολόγιο, *"οι μαθητές συμμετείχαν με ιδιαίτερη θέρμη. Η ελεύθερη κίνηση στο λευκό χαρτί σε συνδυασμό με την αφή της δακτυλομπογιάς, φάνηκε να τους προκαλεί έναν ενθουσιασμό και παράλληλα μία ηρεμία, που βοήθησε αρκετά στην επικοινωνία των ατόμων γενικής και ειδικής αγωγής"*. Η μόνη που δεν επιθυμούσε να συμμετάσχει και σε αυτή τη δραστηριότητα ήταν η Κ.(48χρ.). Επανέλαβε τη διαδικασία να πάει μπροστά στην εστία βιντεοσκόπησης και έκατσε μαζί με την ομάδα της. Δήλωσε σωματικά και εκφραστικά τη δυσαρέσκειά της να βουτήξει τα χέρια της στις δακτυλομπογιές, όμως αυτή τη φορά δεν επιθυμούσε να αποχωρήσει. *"Κάθισε μπροστά στην έδρα και παρακολουθούσε τα υπόλοιπα μέλη. Μετά από λίγη ώρα παρακολουθούσε χαμογελώντας"*, αναφέρεται χαρακτηριστικά.

Ως ανασκόπηση της δεύτερης ημέρας με τους μαθητές και τα μέλη του ΚΔΑΠ, παρατηρήθηκε εντονότερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους σε σχέση με την πρώτη ημέρα. *"Έντυπωσιακή ήταν η υπομονή τους κατά τη διάρκεια της φωτογράφισης και των άλλων δραστηριοτήτων καθώς και η προσοχή τους στις οδηγίες των δασκάλων"*

²²⁷ Οι δύο περιπτώσεις ήταν αυτές τις ομάδες των μη συμμετοχικών εκπαιδευτικών και η τρίτη περίπτωση ήταν αυτή της Κ.(48χρ.)

τους και των εισηγητριών. Η διάδραση στην ομάδα που βρισκόταν η Κ.(48χρ.) κι οι δύο μικρότερες ηλικιακά μαθήτριες γενικής ήταν πολύ καλύτερη. Ιδιαίτερα στη ζωγραφική των καρτέ, ο Νίκος, μαθητής του Κέντρου ζωγράφησε τα δύο κορίτσια, λέγοντάς τους "Κοίτα! Εσείς είστε αυτές!" Τα κορίτσια ενθουσιάστηκαν και χαμογέλασαν, σε αντίθεση με την πρώτη ημέρα που έκλαιγαν. Οι ίδιες αν και όταν τελείωσε η φωτογράφιση του χάρτη τους δεν είχαν υπομονή να περιμένουν τα υπόλοιπα μέλη να τελειώσουν, αντίθετα αλληλεπιδράσαν πολύ καλά στην εικαστική επαφή (Μ.(9χρ.) και Νίκος). Επίσης στα καρτέ, τη δραστηριότητα που η Κ.(48χρ.) έδειχνε να απολαμβάνει περισσότερο από όλες, η Μ.(8χρ.) με οικειότητα έγραψε πίσω από το καρτέ της "Κ.(48χρ.) η πριγκίπισσα", λέγοντάς της το με ενθουσιασμό", αναφέρεται στο ημερολόγιο.

Η ομάδα που την προηγούμενη μέρα δεν είχε καλό συντονισμό από τις εκπαιδευτικούς, αντιμετώπισε επίσης ζητήματα συνεργασίας και τη δεύτερη ημέρα. Η μια εκπαιδευτικός παρατηρούσε με προσοχή ό,τι γινόταν σε όλες τις ομάδες, όμως όπως φαίνεται στο βίντεο, δεν ήταν καθόλου βοηθητική στις δραστηριότητες με τους μαθητές της. Η δεύτερη εκπαιδευτικός -της ειδικής αγωγής- ήταν ελάχιστα πιο ενεργή και πιο συγκεντρωμένη στο ρόλο της, "επαναπαυόταν όμως στις δράσεις που είχαν αναλάβει οι δύο εκπαιδευτριες και έμενε παρατηρητής". Σε μια άλλη επίσης ομάδα παρατηρήθηκε πως η ειδική παιδαγωγός είχε αναλάβει πλήρως τη διδασκαλία των οπτικών παιχνιδιών, της πρόβας και της ηχογράφησης για όλους τους μαθητές. Η γενική παιδαγωγός λειτουργούσε ως βοηθός ή ακροάτρια. Δεν παρατηρήθηκε αδιαφορία ή άγνοια, όσο περισσότερο αμηχανία της ίδιας ως προς την επικοινωνία της με τους μαθητές του Κέντρου. Παρουσίασε άγχος, με αποτέλεσμα αυτό να την περιορίζει από τη συνεργασία με τη συνάδελφό της και την επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας. Συνοπτικά παρουσιάζεται ο πίνακας για την τέταρτη ημέρα.

4η ημέρα			
	Εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς	Εκπαιδευτικών με συμμετέχοντες	Μαθητών με ΑμέΑ
Επικοινωνία	1Ζ, 2Ζ, 3Ζ, 10Ζ (4Π, 5Π, 6Π)	1Ζ, 2Ζ, 3Ζ (4Π, 5Π, 6Π)	1Ζ (6Π)
Συνεργασία	1Ζ, 2Ζ, 3Ζ, 10Ζ (4Π, 5Π, 6Π)	4Ζ, 5Ζ, 6Ζ, 7Ζ, 8Ζ, 9Ζ (1Π, 2Π, 3Π)	1Ζ, 4Ζ, 5Ζ, 6Ζ, 7Ζ, 8Ζ, 9Ζ, 10Ζ, 11Ζ (1Π, 2Π, 3Π, 4Π, 5Π, 6Π)
	Εκπαιδευτικοί	Μαθητές	ΑμέΑ
ΤΠΕ	6Ζ, 3Ζ (4Π)	6Ζ, 7Ζ, 9Ζ (3Π)	6Ζ, 7Ζ, 9Ζ (9Π)

Τις δύο τελευταίες ημέρες, όπου οι εκπαιδευτικοί ασχολήθηκαν με την επεξεργασία του παραγόμενου υλικού και την παραγωγή της ταινίας κινούμενης εικόνας. Όπως καταγράφεται *"Οι ομάδες λειτούργησαν καλά, υπήρχε συνεργασία και αλληλοβοήθεια"*. Παρατηρήθηκε πως *"κάποια ζεύγη ήταν ανομοιογενώς κατανεμημένα σε ότι αφορά το γνωστικό τους επίπεδο στις νέες τεχνολογίες"*. Από τους τρεις συμμετέχοντες που δεν είχαν εμπειρία γενικότερα με ΤΠΕ οι δύο ήταν μαζί σε ομάδα. Αυτό δημιουργούσε, σε κάποιες στιγμές, καθυστέρηση στη μετάδοση της πληροφορίας, με αποτέλεσμα άλλες ομάδες που είχαν ήδη πειραματιστεί να αναμένουν αδρανείς. Οι τρεις εκπαιδευτικοί, με τις λιγότερες τεχνικές γνώσεις, κρατούσαν πολλές σημειώσεις, *"όμως στο τέλος της δεύτερης ημέρας η κούρασή τους ήταν εμφανής, με αποτέλεσμα την τελευταία ώρα να εγκαταλείψουν την προσπάθεια και να μην κάνουν πρακτική εφαρμογή"*.

Το μοντάζ παρακολούθησαν επίσης τρεις μαθητές, οι οποίοι σε πολλά σημεία *"λειτούργούσαν υποστηρικτικά στους εκπαιδευτικούς"*. Όπως καταγράφεται *"φαίνονταν πολύ περήφανοι που βοηθούσαν τους δασκάλους τους, και το εξέφραζαν με θαυμασμό και χωρίς ανταγωνισμό ή απογοήτευση για τους εκπαιδευτικούς"*. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί, στην αρχή ήταν λίγο επιφυλακτικοί, *"αναμένοντας να λάβουν τη σωστή απάντηση από τις εκπαιδευτρίες και όχι από τους μαθητές"*. Στη συνέχεια, έως ένα σημείο συνεργάστηκαν με τους μαθητές στους πειραματισμούς με τα εργαλεία του μοντάζ.

5η και 6η ημέρα	
Επικοινωνία	1Z, 2Z, 3Z (4Π, 5Π, 6Π)
Συνεργασία	1Z (6Π)
ΤΠΕ	1Z, 7Z, 8Z, 9Z (1Π, 2Π, 3Π, 6Π)

Συεντεύξεις εκπαιδευτικών²²⁸

Το τελευταίο εργαλείο συλλογής δεδομένων για την ερευνητική εργασία ήταν η πραγματοποίηση συνεντεύξεων αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς πριν και μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής δράσης. Στις συνεντεύξεις που προηγούνταν του εργαστηρίου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε μια σειρά ερωτήσεων, για το λόγο που συμμετέχουν σε αυτό, τον τρόπο διδασκαλίας που ακολουθούν, τις μορφές συνεργασίας που έχουν πραγματοποιήσει με μαθητές και εκπαιδευτικούς, τις ΤΠΕ που αξιοποιούν, τις γνώσεις τους στις τεχνικές κινούμενης εικόνας, τις απόψεις τους για τις δεξιότητες των μαθητών τους και τις προσδοκίες τους από το εργαστήριο. Με την ολοκλήρωση του εργαστηρίου απάντησαν σε μια σειρά ερωτήσεων, που αφορούσαν την κάλυψη ή μη των προσδοκιών τους, τις εντυπώσεις τους για τη συνεργασία με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τα ΑμεΑ, τις θετικές και τις αρνητικές παρατηρήσεις τους.

Ερωτήσεις πριν την έναρξη του εργαστηρίου

Στην πρώτη ερώτηση που εξετάζει το λόγο για τον οποίο επέλεξαν να συμμετάσχουν στο εργαστήριο, οι εκπαιδευτικοί του Κέντρου είχαν την κοινή άποψη πως ήρθαν στο πλαίσιο της ομάδας και γιατί - αυτός ήταν και εξ' αρχής ο λόγος που συνεργάστηκαν με τις εκπαιδευτριες και το φεστιβάλ- αυτό θα ήταν ενδιαφέρον και πολύ καλό για τους μαθητές τους. Βλέποντας πως η προβολή ταινιών κινουμένων σχεδίων τους ενθουσιάζει, θεώρησαν πως είναι κάτι που *"θα τους διασκέδαζε και θα τους χαροποιούσε να μάθουν να φτιάχνουν ταινίες κινούμενης εικόνας"*. Δύο εξ αυτών δήλωσαν πως *"θα κάνει και στις ίδιες καλό μία νέα γνώση και θα τις βοηθήσει"*, ενώ άλλη μια εκδήλωσε το ενδιαφέρον να μάθει και να δει αν μπορεί να εντάξει το animation όχι μόνο στα ομαδικά αλλά και στα ατομικά μαθήματα λογοθεραπείας που κάνει. *"Θα ήθελε να πειραματιστεί στο αν κάτι τέτοιο είναι εφικτό και καλό και για τους μαθητές που κάνουν λογοθεραπεία"*. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής ήθελαν όλοι να μάθουν animation γιατί πιστεύουν πως στους μαθητές η οπτικοακουστική πληροφορία όταν δίνεται είναι ελκυστική, *"κερδίζει το ενδιαφέρον τους και τους κάνει να μη βαριούνται και να μαθαίνουν πιο γρήγορα"*. Δύο εξ αυτών, καθώς έχουν ήδη προγραμματίσει με τους μαθητές τους διδασκαλία που θα εντάσσει το animation, δήλωσαν πως θα τους χρειαστεί η γνώση αυτή άμεσα. Σε όλους τους εκπαιδευτικούς συμπίπτει η άποψη πως το παρακολουθούν

²²⁸ Αναλυτικά οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πριν και μετά την εκπαιδευτική δράση βρίσκονται στο Παράρτημα Ι - Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών

κατά κύριο λόγο για να το δοκιμάσουν με τους μαθητές τους, ενώ τέσσερις από αυτούς, θέλουν να μάθουν πώς να φτιάχνουν ταινίες κινούμενης εικόνας και για προσωπικό ενδιαφέρον και εξέλιξη. Στον πίνακα που ακολουθεί αναφέρονται συνοπτικά οι απαντήσεις που δόθηκαν και πόσοι από τους δέκα τις υποστήριξαν. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν παραπάνω από έναν λόγους.

1. Ποιος είναι ο λόγος για τον οποίο επιλέξατε να συμμετάσχετε σε αυτό το εργαστήριο;			
		Γενικής αγωγής	Ειδικής Αγωγής
A. Για τους μαθητές	7	3	4
B. Εμπλουτισμός διδασκαλίας	5	4	1
Γ. Προσωπική εξέλιξη	3	2	1

Στη δεύτερη ερώτηση για το κατά πόσον έχουν πραγματοποιήσει συνδιδασκαλία, τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν πως έχουν συνεργαστεί με άλλο συναδέλφο μόνο στις γιορτές ή σε μεμονωμένα projects κατόπιν οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας, ενώ πέντε απάντησαν πως δεν έχει τύχει να πραγματοποιήσουν ποτέ συνεργατικό μάθημα. Δύο εκπαιδευτικοί του Κέντρου τόνισαν πως, επειδή δεν είναι σχολείο, όλα όσα κάνουν είναι συνεργατικά για να μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές τους σε ολοκληρωμένες δράσεις (γιορτές, θεατρικά δρώμενα κ.λ.π.). Επίσης σε περίπτωση επισκεπτών εκπαιδευτικών στο Κέντρο, ο ρόλος τους είναι βοηθητικός. Από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, οι δύο κάνουν συστηματικά συνεργασίες με άλλους συναδέλφους, κυρίως λόγω της ιδιότητάς τους (εκπαιδευτικός μουσικής, εκπαιδευτικός πληροφορικής), για να εμπλουτίζεται το μάθημα, να γίνεται πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, να τους κάνει να σκέφτονται συνδυαστικά και διαφορετικά και να μπορούν να εκφράσουν τη μάθηση και τη γνώση που παίρνουν με πολλούς τρόπους. Στον πίνακα ακολουθούν συνοπτικά οι απαντήσεις τους.

2. Έχετε εφαρμόσει έως τώρα κάποια μορφή συνδιδασκαλίας στην τάξη σας; Εάν ναι περιγράψτε το μάθημα που πραγματοποιήσατε, ποια ήταν η επιστήμη του συναδέλφου και ποιος ο εκπαιδευτικός σας στόχος.			
		Γενικής αγωγής	Ειδικής Αγωγής
A. Ναι	2	2	-
B. Όχι	5	2	3
Γ. Άλλο (π.χ. γιορτή σχολείου)	3	1	2

Η τρίτη ερώτηση εξέταζε το αν έχουν ποτέ πραγματοποιήσει οι εκπαιδευτικοί εκπαίδευση μεικτών ομάδων (συνεκπαίδευση). Εκτός από μια εκπαιδευτικό, οι υπόλοιποι απάντησαν αρνητικά, λέγοντας πως όσες δράσεις έχουν κάνει ήταν σε επίπεδο ολιγόωρης επαφής και γνωριμίας και όχι για να μάθουν κάτι μαζί. Ορισμένοι ξεχώρισαν επίσης τη συνεκπαίδευση από την παράλληλη στήριξη στην τάξη. Αποσαφήνισαν πως είναι δύο διαφορετικά πράγματα καθώς δεν τροποποιούν τη διδασκαλία τους ούτε συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης, ο οποίος βρίσκεται στην τάξη για να βοηθά και δεν επεμβαίνει στη διδακτική παρά μόνο στη μαθησιακή διαδικασία. Η εκπαιδευτικός που έχει πραγματοποιήσει μια μορφή συνεκπαίδευσης, συνεργάστηκε για τρία χρόνια με το Σώμα Ελλήνων Οδηγών, το οποίο είχε ενσωματώσει ομάδα μαθητών του Ειδικού Σχολείου Σύρου στην ομάδα του και εργάζονταν όλοι μαζί στα προσκοπικά. Ακολουθούν συνοπτικά οι απαντήσεις στον παρακάτω πίνακα.

3. Έχετε πραγματοποιήσει έως τώρα συνεκπαίδευση των μαθητών της τάξης σας με κάποια άλλη κοινωνική ομάδα; Εάν ναι, περιγράψτε το μάθημα που πραγματοποιήσατε και με τί είδους κοινωνική ομάδα.			
		Γενικής αγωγής	Ειδικής Αγωγής
A. Ναι	1	-	1
B. Όχι	9	5	4

Στην τέταρτη ερώτηση για τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία και μαθητών γενικής αγωγής για το παρόν εργαστήριο, οι απαντήσεις ήταν πολλές, διαφορετικές και ενδιαφέρουσες. Το κυριότερο κοινό στοιχείο ήταν από πλευράς των εκπαιδευτικών του Κέντρου η ευκαιρία για ενιαία δράση, γνωριμία και ένταξη. Να έρθουν δηλαδή σε επαφή οι δύο κοινωνικές ομάδες, κάτι που θα έκανε καλό τόσο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών του Κέντρου και στη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων όσο και στη γνωριμία και την εξοικείωση με την αναπηρία για τους μαθητές της γενικής αγωγής. Ενώ για τους εκπαιδευτικούς του κέντρου ήταν μια "αγωνία" για την επαφή, για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής ήταν μια "προσμονή" κυρίως για τους ίδιους. Ήθελαν οι ίδιοι να έρθουν σε επαφή με τα ΑμεΑ, να δουν πως μπορούν να συνεργαστούν μαζί τους, να κατανοήσουν την εμπειρία και να παρακινήσουν φεύγοντας από το εργαστήριο και τους μαθητές τους να κάνουν το ίδιο, μέσα από κοινές δράσεις. Ωστόσο η "αγωνία" και η προσμονή είχαν κοινό θετικό πρόσημο.

Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συνεκπαίδευση που θα πραγματοποιηθεί στην εκπαιδευτική δράση.

4. Τι προσδοκίες έχετε από τη συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία με άτομα τυπικής ανάπτυξης;			
		Γενικής αγωγής	Ειδικής Αγωγής
A. Ένταξη / Κοινωνικοποίηση / Γνωριμία	6	2	4
B. Δεν γνωρίζω / Ανυπομονώ	3	3	-
Γ. Άλλο	1	1	-

Η πέμπτη ερώτηση ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τον τρόπο που κάνουν το μάθημά τους. Τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, γεγονός που προέκυπτε και από τις ειδικότητές τους, είχαν εντάξει τη βιωματική διδασκαλία στο καθημερινό τους μάθημα, κάνοντας θεωρητική και βιωματική διδασκαλία παράλληλα. Μία εξ αυτών έκανε αποκλειστικά με βιωματικό τρόπο το μάθημά της²²⁹ (εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας), ενώ μια άλλη αναφέρθηκε στο γεγονός πως το μάθημα της είναι περισσότερο βιωματικό στις μικρές ηλικίες και περισσότερο θεωρητικό και με ασκήσεις στις μεγαλύτερες τάξεις (μουσικός). Η καθηγήτρια Πληροφορικής υποστήριξε πως μετά το θεωρητικό κομμάτι - ισχύει για όλες τις ηλικίες - οι ασκήσεις που ακολουθούν είναι κατά κύριο λόγο ομαδικές, για να μπουν οι μαθητές τις στη διαδικασία να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν. Τρεις εκπαιδευτικοί του Κέντρου τόνισαν πως όλη η μάθηση είναι βιωματική. Στα άτομα που με τα οποία δουλεύουν και γενικότερα στα άτομα με αναπηρίες νοητικές και συναισθηματικές, υπάρχει η ανάγκη ενδυνάμωσης της μνήμης. Όλες οι ασκήσεις που κάνουν είναι βιωματικές και γίνονται σε επανάληψη για μεγάλο χρονικό διάστημα με στόχο την αποτύπωση των καθημερινών δραστηριοτήτων στη μνήμη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει σε παράδειγμα μια εκπαιδευτικός του Κέντρου, μπορεί να αφιερώνουν μεγάλο χρονικό διάστημα για να πραγματοποιήσουν ένα θεατρικό δρώμενο (από τη σύνταξη του σεναρίου, έως τη ραφή των κουστουμιών και την τελική παρουσίαση σε κοινό), *"όμως μέσα σε αυτά εντάσσονται δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας (πως μιλάω, πως πιάνω και ράβω, πως ανοίγω μια πόρτα) αλλά και κοινωνικές (πως διαβάζω, πως απαγγέλω, πως κινούμαι, πως σκέφτομαι τη δραματοποίηση ενός ρόλου, πως κάνω ησυχία όταν απαγγέλει άλλο άτομο της ομάδας κ.ο.κ.)"*. Όλες οι δραστηριότητες είναι βιωματικές και οι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία μεταξύ τους, προσπαθούν να διατηρούν, και σε όποιες περιπτώσεις γίνεται, να βελτιώνουν τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών τους. Δύο εκ των εκπαιδευτικών του Κέντρου, λόγω ειδικότητας δεν

²²⁹ Τελευταία απάντηση στην πέμπτη ερώτηση, παράδειγμα με οικοσύστημα.

ανταποκρίνονται στην ερώτηση αυτή. Ακολουθεί συνοπτικός πίνακας με τις μεθόδους διδασκαλίας.

5.Με ποιες μεθόδους διδάσκετε το μάθημά σας; Πείτε ένα παράδειγμα.			
		Γενικής αγωγής	Ειδικής Αγωγής
A. Βιωματική διδασκαλία	6	3	3
B. Θεωρία	4	4	-
Γ. Project	3	3	-

Κατόπιν, στην έκτη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν ποια είναι η επαφή τους με τις ΤΠΕ και κατά πόσον τις εντάσσουν στην καθημερινή διδακτική διαδικασία. Όλοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν υπολογιστή ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματός τους. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας όσα εργαλεία τους παρέχονται κάθε φορά οι έξι κάνουν χρήση διαφόρων εφαρμογών που τις τροποποιούν για το μάθημά τους (μουσική, γερμανικά, εικαστικά κ.ο.κ.), τέσσερις έχουν πρόσβαση σε διαδραστικό πίνακα και προτζέκτορα και μόλις τρεις σε φωτογραφική μηχανή. Η εκπαιδευτικός πληροφορικής, λόγω φύσης του μαθήματος, εργάζεται με τους μαθητές της σε αρκετά προγράμματα αλλά ιδιαίτερα με πολυμέσα. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί τονίζουν, όπως και σε προηγούμενη ερώτηση, πως, όταν η πληροφορία δίνεται οπτικοακουστικά, οι μαθητές ενδιαφέρονται περισσότερο για το μάθημα και αφομοιώνουν πιο γρήγορα. Επίσης στις περιπτώσεις της γενικής παιδείας, οι μαθητές συμμετάσχουν πολύ περισσότερο στο μάθημα, γιατί ήδη γνωρίζουν αρκετά πράγματα στις νέες τεχνολογίες, *"και ίσως πιο πολλά από εμάς!"* λέει χαμογελώντας μια εκπαιδευτικός γενικής αγωγής. *"Τους είναι ιδιαίτερα ελκυστικό να μεταδίδουν και εκείνοι γνώση και όχι μόνο οι καθηγητές τους"*. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους φαίνεται πως δίνουν το βήμα στους μαθητές τους και τους αρέσει να συνεργάζονται και να μαθαίνουν από αυτούς. Η ομόφωνη αρνητική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών είναι πως παρόλο που υπάρχει η πρόθεση για χρήση ΤΠΕ και, σχεδόν από όλους η γνώση, δεν υπάρχουν τα μέσα. Δεν παρέχονται δηλαδή σε όλα τα σχολεία και τις δομές (περίπτωση Κέντρου), ή πολλές φορές παρέχονται αλλά είναι παλαιότερης τεχνολογίας, τα μέσα από το Υπουργείο Παιδείας. Για το λόγο αυτό εργάζονται με ότι έχουν στη διάθεσή τους κάθε φορά στην τάξη και στο σχολείο. Στον πίνακα που ακολουθεί συγκεντρώνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τα ψηφιακά μέσα και εργαλεία που χρησιμοποιούν στο μάθημά τους.

6. Έχετε αξιοποιήσει ΤΠΕ στη διδασκαλία σας; Εάν ναι, πείτε ένα παράδειγμα.			
		Γενικής αγωγής	Ειδικής Αγωγής
A. Ηλεκτρονικός Υπολογιστής	10	5	5
B. Διαδραστικός πίνακας / Προτζέκτορας	4	4	-
Γ. Εφαρμογές	6	4	2
Δ. Φωτογραφική Μηχανή	3	1	2

Η έβδομη ερώτηση αφορούσε την επαφή των εκπαιδευτικών με το animation. Οι οκτώ από τους δέκα με ευχάριστη διάθεση είπαν πως η μόνη επαφή που έχουν είναι "να είναι φανατικοί θεατές!", άλλοι με αφορμή το ετήσιο φεστιβάλ στη Σύρο και άλλοι από πάντα. Η εικαστικός είχε ήδη μια πρώτη επαφή με το animation, από εξάμηνο μάθημα που παρακολουθούσε στη σχολή της και η εκπαιδευτικός είχε δοκιμάσει πειραματικά να δημιουργήσει με τους μαθητές της σε λίγες ώρες μια ταινία animation, με πολλή προσπάθεια, όχι οργανωμένη, γιατί όπως τόνισε δεν γνώριζε -και γι' αυτό ήρθε και στο εργαστήριο-, με ενδιαφέρον από τους μαθητές της και συμπαθητικό για τις συνθήκες, όπως χαρακτήρισε, αποτέλεσμα. Η εκπαιδευτικός είχε γνώση προγραμμάτων δημιουργίας γραφικών αλλά δεν είχε εντυφήσει, ούτε είχε κάνει ανάλογο μάθημα στην τάξη.

7. Ποια είναι η επαφή σας με τις τεχνικές κινούμενης εικόνας (animation);			
		Γενικής αγωγής	Ειδικής Αγωγής
A. Ναι	2	2	-
B. Όχι	8	3	5

Η τελευταία ερώτηση, μελετούσε τη στάση των καθηγητών απέναντι στις δυνατότητες ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των παιδιών και των ΑμεΑ. Οι απαντήσεις ήταν κατά κύριο λόγο ομαδοποιημένες ως προς το αν είναι ειδικής ή γενικής εκπαίδευσης. Σε ότι αφορά την ειδική εκπαίδευση, όπως ειπώθηκε παραπάνω για τη μνήμη, υπολογίζοντας και τον παράγοντα της ηλικίας, οι εκπαιδευτικοί του Κέντρου παρατηρούν πως κάθε άτομο με αναπηρία (νοητική ή συναισθηματική) έχει το δικό του επίπεδο εξέλιξης και βελτίωσης. Εξαρτάται δηλαδή από την πάθηση που έχουν, το περιθώριο βελτίωσης. "Υπάρχουν άτομα που δεν μπορούν να βελτιωθούν καθόλου και η τυπική συμμετοχή σε δράσεις τους προκαλεί ευχάριστη διάθεση, χωρίς, αρκετές φορές να μπορούν να την εκφράσουν", αναφέρει μια εκ των εκπαιδευτικών του Κέντρου. Από κει και πέρα υπάρχουν άτομα στα οποία με την καθημερινή δουλειά οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διατηρήσουν

στη μνήμη τους τις βασικές κοινωνικές και επικοινωνιακές διαδικασίες. Υπάρχουν και άτομα που με την επανάληψη, όχι μόνο διατηρούν τη μνήμη των καθημερινών αναγκών αλλά και βελτιώνονται, ο καθένας όμως στο δικό του επίπεδο. Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής πιστεύουν ότι τα παιδιά έχουν μέσα τους τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη και την καινοτομία. Ενδιαφέρον υπάρχει στο γεγονός ότι σε άλλους παρατηρήθηκε πως απλώς το πιστεύουν αυτό, σε μερικούς ότι η ανάπτυξη, η εξέλιξη και η βελτίωση των μαθητών εξαρτάται από την ίδια την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και μία εξ αυτών, τοποθετήθηκε αρνητικά απέναντι στη βούληση των εκπαιδευτικών. Εξέφρασε την άποψη πως παρόλο που τα παιδιά έχουν μέσα τους τη δημιουργική διάθεση, δυστυχώς αυτή ευνοχίζεται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει τη διάθεση, παρά την λανθασμένη προσέγγιση του Υπουργείου Παιδείας να βελτιώσει έστω σε επίπεδο τάξης τη δημιουργική σκέψη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η περίπτωση με το μάθημα της εικαστικού που αναλυτικά περιγράφεται στο Παράρτημα Ι.

Ερωτήσεις μετά το τέλος του εργαστηρίου

Η πρώτη ερώτηση αφορούσε όσα αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί από το εργαστήριο και τους καλούσε να πουν τί τους άφησε ικανοποιημένους, τί όχι, καθώς και αν κάλυψε τις προσδοκίες τους. Οκτώ εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως κέρδισαν από το εργαστήριο τη μεθοδολογία, το πως δηλαδή οργανώνεται και πραγματοποιείται μια δράση που έχει ως αποτέλεσμα μια ταινία animation. Ήρθαν σε επαφή με όλα τα στάδια, έφυγε όπως ορισμένοι είπαν *"από πάνω τους, ένα μέρος του φόβου"* και είχαν βιώσει τη μεθοδολογία για να μπορούν να το εφαρμόσουν. Μια εκπαιδευτικός σχολίασε *"Ορισμένα πράγματα που φαντάζουμε δύσκολα, δεν είναι τόσο δύσκολα όταν υπάρχει η σωστή καθοδήγηση. Δεν το φοβάμαι πια ξέρω πως γίνεται."* Τέσσερις εκπαιδευτικοί πίστευαν πριν την έναρξη του εργαστηρίου πως είναι πολύ πειστικό και σύντομο και θα παρουσιάσει κενά, ενώ στο τέλος είπαν πως είχε πολύ καλή οργάνωση, ακρίβεια και μεθοδολογία. Το δεύτερο σημείο που έξι εκπαιδευτικοί στάθηκαν ήταν η επαφή των ατόμων με αναπηρία με τους μαθητές γενικής αγωγής, όπως επίσης και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Το θεώρησαν μια πολύ καλή ιδέα. Οι εκπαιδευτικοί του Κέντρου είπαν πως οι μαθητές τους διασκέδασαν πολύ και επετεύχθη η κοινωνικοποίηση και η εμπλοκή με παιδιά που επιθυμούσαν. Παρατήρησαν επίσης την πολύ καλή αλληλεπίδραση των μαθητών τους με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ιδιαίτερα σε μία περίπτωση, αυτή της Κ.(48χρ.), όπου η εκπαιδευτικός γενικής ενώ στην αρχή είχε άγχος, στη συνέχεια με την παρότρυνση του ειδικού εκπαιδευτικού, συνεργάστηκαν πολύ καλά. Ο ίδιος στη

συνέντευξή του είπε *"Αν θες μπορείς, δε χρειάζεται να είσαι εκπαιδευμένος ή να πεις ότι κάτι δεν μπορείς επειδή δεν το ξέρεις. Είναι δικαιολογία."* Από την πλευρά τους τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θεώρησαν την επαφή αυτή πολύ καλή εμπειρία για τους ίδιους -*"Αποκόμισα τη γνωριμία και τη συνεργασία, με ενθουσίασε όλο το πρώτο κομμάτι με τα παιδιά και η συνεργασία που έπρεπε να πραγματοποιηθεί."*-, μία εμπειρία που φοβόντουσαν και δεν είχαν ποτέ πραγματοποιήσει μόνοι ή με τους μαθητές τους. *"Ήταν πολύ θετικό ότι το εργαστήριο ήταν μεικτό και όλοι έγιναν μια ομάδα"*.

Στη συνέχεια μίλησαν για τις γνώσεις που απέκτησαν οι ίδιοι πέρα από τη μεθοδολογία. Έξι εκπαιδευτικοί όπως είπαν *"δεν το περίμεναν τόσο σοβαρό"*, πως θα χρειαστεί οι ίδιοι να κάνουν τόση δουλειά, να μάθουν και να διδάξουν. Όμως με τον τρόπο αυτό κατάφεραν και πήραν *"λίγο από όλα"*. Επίσης παρόλο που ήταν τόσο απαιτητικό και κουραστικό από πλευράς ωρών, δεν σημείωσαν να κάνει κάπου *"κοιλιά"* ή να είναι όπως σχολίασαν *"βαρετό"*. Στο σημείο αυτό, δύο εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως ο χρόνος ήταν πολύ συμπιεσμένος για τη διδασκαλία του μοντάζ, και όσοι είχαν λιγότερες τεχνικές γνώσεις, είχαν ανάγκη για περισσότερες ώρες, αλλά όχι σε συνέχεια (δηλαδή καθημερινά, όπως υλοποιήθηκε το εργαστήριο). Φυσικά, *"όσο και να σου δείξουν, θέλει να κάτσεις και μόνος σου να το μάθεις, μοντάζ είναι!"*, σχολίασε μία εκ των επτά εκπαιδευτικών που ζήτησαν περισσότερο χρόνο σε αυτό. Σε μία περίπτωση δυνατής τεχνολογικά ομάδας, η μία εκπαιδευτικός υποστήριξε πως *"ήταν λίγο βαρετό να περιμένουμε τους υπόλοιπους"*. Από την αντίθετη πλευρά τρεις συμμετέχοντες δήλωσαν πως είναι πιο πολύ *"του δημιουργικού παρά του τεχνολογικού"*.

Αξιοσημείωτο το σχόλιο ενός εκπαιδευτικού που καθ' όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου (τις έξι ημέρες), η κόρη του Φ.(9χρ.) παρακολουθούσε το εργαστήριο. Του έκανε εντύπωση πως από πλευράς των εισηγητριών *"αντιμετωπίστηκε ισάξια με τους ενήλικες, δίνοντάς της χώρο, χρόνο και επεξηγήσεις σε όσα ρωτούσε"*²³⁰.

Το αρνητικό που επεσήμαναν τέσσερις εκπαιδευτικοί αφορούσε το τεχνικό πρόβλημα που παρουσιάστηκε με τους υπολογιστές. Παρά την αδυναμία να εργαστούν και να πειραματιστούν όπως είχε σχεδιαστεί, θεώρησαν πως έμαθαν και κατανόησαν πράγματα. Δύο εκπαιδευτικοί που είχαν οικειότητα με υπολογιστικά προγράμματα, σχολίασαν πως είναι πιο σημαντικό το ότι έμαθαν τη μεθοδολογία, παρά το πρόγραμμα μοντάζ, *"αυτό (το μοντάζ) αν κάτσεις το μαθαίνεις και μόνος σου, ενώ το know how κάποιος πρέπει να στο δείξει, και να σε διορθώσει"*.

²³⁰ Η Φ.(9χρ.), παρακολούθησε λόγω συγκυριών ολόκληρο το εργαστήριο των έξι ημερών. Συμμετείχε σε όλα τα υπόλοιπα στάδια της προπαραγωγής, παραγωγής και μεταπαραγωγής, ανταποκρινόμενη ισάξια με τους ενήλικες εκπαιδευτικούς.

Ακολουθούν συνοπτικά οι απαντήσεις της πρώτης ερώτησης σε ότι αφορά την κάλυψη προσδοκιών με άξονες τη μεθοδολογία, τη γνωριμία των συμμετεχόντων μεταξύ τους, τη συνεργασία των ομάδων και την οπτικοακουστική γνώση.

1.Τί αποκομίσατε από το εργαστήριο; Κάλυψε τις προσδοκίες σας σχετικά με όσα αναμένετε να σας παρέχει; Τί σας άφησε και τι δε σας άφησε ικανοποιημένο;			
		Γενικής αγωγής	Ειδικής Αγωγής
A. Μεθοδολογία	8	5	3
B. Γνωριμία συμμετεχόντων	5	3	2
Γ. Συνεργασία ομάδων	6	3	3
Δ. Οπτικοακουστική γνώση	6	3	3

Η δεύτερη ερώτηση αφορούσε τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και κατά πόσον πιστεύουν πως ήταν εποικοδομητική. Η ανταπόκριση των εννέα από τους δέκα ήταν θετική, και θεώρησαν πως συνεργάστηκαν πολύ καλά με την ομάδα τους. Εστίασαν κυρίως στο πόσο ο ένας βοηθούσε τον άλλο στις δραστηριότητες και στο τέλος στο μοντάζ, όπου εάν ο ένας δεν καταλάβαινε κάτι ο συνάδελφός του το επαναλάμβανε. Στα ζεύγη που έκαναν μοντάζ, ένα ήταν αρκετά προχωρημένο τεχνικά ενώ ένα δεύτερο το αντίστροφο. Η μεν πρώτη ομάδα είπε πως είχε τόσο καλή συνεργασία που δοκίμασαν τα πάντα και περίμεναν τους άλλους, ενώ στη δεύτερη ομάδα, εξέφρασαν την κοινή επισφάλεια που είχαν για το μοντάζ, όμως θεώρησαν πως συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους και ό,τι δεν καταλάβαιναν "ρωτούσαν και τους διπλανούς!"

Στη συνεργασία με τις ομάδες των παιδιών, σε μία ομάδα η ειδική εκπαιδευτικός υποστήριξε πως "είχε περισσότερες προσδοκίες από τη συνεργασία, και πως κάποιες στιγμές ένιωθε πως μόνη της διαχειριζόταν όλη την ομάδα". Θεώρησε πως η απειρία και το νεαρό της ηλικίας συνέβαλαν σε αυτό και όχι η αρνητική ή ελλιπή διάθεση. "Υπήρχε η διάθεση αλλά εμπειρία δεν υπήρχε, όμως στο μοντάζ γνώριζε πράγματα και συνεργαστήκαμε πολύ καλά". Σε μια άλλη συνεργασία, στην ομάδα που βρισκόταν η Κ.(48χρ.), ο ειδικός εκπαιδευτικός εξήρε για δεύτερη φορά τη συνεργασία της εκπαιδευτικού γενικής με τη μαθήτριά του, υποδεικνύοντάς της κινήσεις του σώματος της Κ.(48χρ.)ς που υποδήλωναν πως την ευχαριστούσε η επικοινωνία με την εκπαιδευτικό. Αντίστοιχα η εκπαιδευτικός, επεσήμανε πως ο συνάδελφός της την εμπιστεύτηκε, "δεν ήταν ανταγωνιστικός και για το λόγο αυτό αποφορτίστηκα", υποστηρίζει, "δεν είχα άγχος και συνεργάστηκα πολύ καλά με όλους τους μαθητές της ομάδας". Συνοπτικά στον πίνακα τα αποτελέσματα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

2. Στην ομάδα που βρισκόσασταν σε ποιο βαθμό συνεργαστήκατε με το συνάδελφό σας εκπαιδευτικό; Ήταν εποικοδομητική ή όχι η συνεργασία σας;			
		Γενικής αγωγής	Ειδικής Αγωγής
A. Ναι	9	5	4
B. Όχι	1	-	1

Στη τρίτη ερώτηση ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν παρατηρήσεις και σχόλια για τη συνεκπαίδευση της μεικτής ομάδας την οποία καθοδηγούσαν. Πέντε εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως ήταν *"μια πάρα πολύ καλή ιδέα"* να πραγματοποιηθεί το εργαστήριο με μεικτές ομάδες, καθώς όλοι παίρνουν κάτι από όλους. Μία εκπαιδευτικός του Κέντρου είπε πως έγινε καλή δουλειά γιατί έτυχε η ομάδα μαθητών τους που ήρθε, να είναι *"δουλεμένα παιδιά"*. Είναι ένας πολύ ωραίος τρόπος κοινωνικοποίησης αλλά *"είναι πάντα σημαντικό στις μεικτές ομάδες που διαμορφώνονται να υπάρχει ένα ανάλογο γνωστικό επίπεδο των ατόμων γενικής και ειδικής αγωγής, για να μπορούν να συνεργάζονται καλά και κυρίως να περνούν καλά"*. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του Κέντρου θεώρησαν ότι το αποτέλεσμα ήταν πολύ καλό και όλοι το διασκέδασαν, παρόλο που στην αρχή είχαν ένα φόβο πως μπορεί να είναι δύσκολο και να δημιουργηθούν αντιδράσεις. *"Τελικά"* όπως χαρακτηριστικά είπε ένα εκπαιδευτικός με αφορμή την καλή συνεργασία και αλληλεπίδραση του Ν.(48χρ.) και της Μ.(9χρ.) στην εικαστική επαφή *"μου'κανε εντύπωση αυτό το πράγμα και πάντα κάνει εντύπωση, ότι δεν χρειάζεται καν να προετοιμάσεις τον άλλον, να του μιλήσεις για την αναπηρία ... ή για τη διαφορετικότητα. Δηλαδή δε χρειάζεται να κάνεις τίποτα. Γίνεται μόνο του. Με τη δράση, μέσω της δράσης"*. Ο ίδιος θεώρησε σημαντικό πως η επαφή, με αφορμή την αρχική και τελική στάση της μικρής Μ.(8χρ.), είναι η ευκαιρία, ειδικά σε μια τόσο μικρή ηλικία, είναι *"η ευκαιρία πάνω στη δουλειά...να ρωτήσει κάποιος τα πάντα, να γίνει η απευαισθητοποίηση ή η γνωριμία με την αναπηρία ή με το διαφορετικό"*. Αντίστοιχη προσέγγιση είχε η συνεργάτης του στην ομάδα, λέγοντας πως την πρώτη ημέρα η Μ.(8χρ.) απλώς παρατηρούσε την Κ.(48χρ.), χωρίς να κάνει κάτι ή να λέει. Αντίθετα την επόμενη ημέρα, ρωτούσε πράγματα για την Κ.(48χρ.) συμμετείχε και στο τέλος ζωγράφισε πάνω στο καρέ της. *"Σίγουρα μια τέτοια δράση βοηθάει...αφού κάποιος ξεπεράσει το πρώτο σοκ, ότι ωπ αυτός είναι διαφορετικός και προχωρήσει, να μπορέσουν να συνυπάρξουν αρμονικά και να συνεργαστούν ακόμα"*.

Κάτι ανάλογο περιέγραψαν τρεις εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, αρχικά για τον εαυτό τους και μετά για τους μαθητές. Υποστήριξαν πως ενώ δεν είχαν πρότερη επαφή είτε με ειδικούς εκπαιδευτικούς είτε με άτομα με αναπηρίες, τους έκανε πολύ

καλό που συνεργάστηκαν μαζί τους, καταρρίπτοντας πρώτα οι ίδιοι μέσα τους την αμφιβολία αν θα μπορούσαν να κάνουν κάτι τέτοιο. Στη συνέχεια σχολίασαν πολύ θετικά τη στάση των μαθητών γενικής, η οποία όπως μια εκπαιδευτικός είπε "ήταν πολύ πιο άνετη τελικά από τη δική μας", και όλοι μαζί δούλεψαν πολύ καλά και αλληλεπίδρασαν. Δύο εκπαιδευτικοί γενικής υποστήριξαν πως θα ήθελαν αργότερα στο μέλλον να πραγματοποιήσουν οι ίδιοι κάποια αντίστοιχη δράση, όχι απαραίτητα με animation αλλά σε μικτές ομάδες. Μια εκπαιδευτικός επεσήμανε πως υπάρχει ανάγκη για συνεκπαίδευση στην Ελλάδα, η οποία λείπει, "αλλά μια συνεκπαίδευση που θα γίνει με συγκεκριμένους όρους...όχι ανοργάνωτα, όχι χωρίς πλαίσιο, όχι χωρίς βοήθεια, όχι έτσι γενικά". Στον πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται συνοπτικά τα συμπεράσματα κάθε εκπαιδευτικού.

3. Έπειτα από την επαφή με όλη την ομάδα στο σύνολό της, ποια είναι τα συμπεράσματα που βγάλατε σχετικά με τη συνεκπαίδευση;		
	Γενικής αγωγής	Ειδικής Αγωγής
A. Έξυπνο	✓	
B. Καλή οργάνωση συνεπώς καλή συνεργασία ομάδων		✓
Γ. Καλή συνεργασία εκπαιδευτικών συνεπώς καλή συνεργασία ομάδων		✓
Δ. Καλή αρχή για μελλοντικές δράσεις		✓
E. Τα παιδιά ήταν ευχαριστημένα		✓
Στ. Πήγε καλά γιατί έγινε με δουλεμένα παιδιά (από το ΚΔΑΠ-ΜΕΑ)		✓
Z. Σημαντική η ανταλλαγή εμπειρίας σε τέτοιες δράσεις	✓	
H. Καλή συνεργασία των συμμετεχόντων μεταξύ τους, από μόνοι τους	✓	
Θ. Πολύπλευρη συνεργασία που ωφελεί όλους	✓	
I. Βοήθησε στην κατανόηση της αναπηρίας	✓	

Η επόμενη ερώτηση πραγματευόταν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να πραγματοποιήσουν χωρίς την παρουσία των δύο εισηγητριών ένα ανάλογο εργαστήριο. Επτά εκπαιδευτικοί είπαν πως είναι πολύ πιο εύκολο από ότι φανταζόντουσαν και σίγουρα θα πραγματοποιήσουν κάτι σχετικό μέσα στη χρονιά με την τάξη τους. Τέσσερις είπαν πως θα έφταναν σίγουρα μέχρι το στάδιο του μοντάζ και εκεί θα ζητούσαν κάποια βοήθεια, είτε από τους συναδέλφους τους είτε από επαγγελματίες, "είτε ακόμη και από τους μαθητές τους". Όλοι συμφώνησαν πως

το πιο απαιτητικό μέρος ενός τέτοιου πρότζεκτ είναι το μοντάζ, όμως είναι όπως αναφέρει μια εκπαιδευτικός "πολύ πιο απλό από όσο σύνθετο το φαντάζομουν στην αρχή του εργαστηρίου". Είπαν πως η κινούμενη εικόνα είναι σημαντικό εργαλείο αφομοίωσης της γνώσης και παράλληλα διασκεδαστικό για τους μαθητές. Επίσης τρεις εκ των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής υποστήριξαν πως μπορεί να έχει πολύ καλή εφαρμογή σε καθημερινές ασκήσεις για τους μαθητές τους και πως μπορούν να φτιάξουν μια ταινία με εκπαιδευτικό χαρακτήρα ή ακόμη και "μια ταινία για την ταινία! όλα αυτά βοηθούν". Όλοι συμφώνησαν πως η δημιουργία μιας ταινίας animation είναι πολύ απαιτητική και χρονοβόρα αλλά όπως ένας εκπαιδευτικός σχολίασε "χρειάζεται εκτός από συνεργασία διάθεση για να γίνει".

Ακολουθούν συνοπτικά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

4. Ήταν ενδιαφέρον το εργαστήριο; Εάν, ναι σε ποιους τομείς; Θα υλοποιούσατε ένα ανάλογο εργαστήριο στην τάξη σας χωρίς την παρουσία των δύο εισηγητριών;			
		Γενικής αγωγής	Ειδικής Αγωγής
A. Ναι	6	4	2
B. Ναι με συνεργασία	4	1	4

Η τελευταία ερώτηση ήταν ελεύθερη περιεχομένου, ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να προσθέσουν κάτι το οποίο θα επιθυμούσαν. Κάθε εκπαιδευτικός τοποθετήθηκε διαφορετικά. Η Α. ήταν ενθουσιασμένη με την εικαστική επαφή, και κυρίως με το υλικό, τις δακτυλομπογιές. Θεώρησε έξυπνη ιδέα τις παράλληλες δραστηριότητες για τη διαχείριση του χρόνου, πως χρειάζεται οργάνωση για όλα αυτά και "κάποιος πρέπει στην αρχή να σου δείξει, για να πάρεις ιδέες". Η Στ. θεώρησε πως υπήρξε πολύ καλή οργάνωση, υλικών, χρόνου και χώρου. Ο Δ. είπε πως μπορεί κάποιος να υποστήριξαν ότι βαριόντουσαν "περιμένοντας οι άλλοι να καταλάβουν το μοντάζ...αλλά στο τέλος οι άλλοι έμαθαν πιο πολλά από αυτούς που ήδη ήξεραν. Έκαναν πρόοδο!" Η Ελ. πίστευε πως χρειαζόταν για την κοινωνικοποίηση και την επαφή οι μαθητές να έχουν στη διάθεσή τους άλλη μια ημέρα για να γίνουν περισσότερες δράσεις και με πιο χαλαρούς ρυθμούς. Εντυπωσιάστηκε λέγοντας πως υπολόγισαν οι μαθητές τους να αντέχουν ένα τρίωρο αλλά τελικά πέρασαν πολύ καλά ακόμη και στις τέσσερις ώρες. Η Κ. και η Μ. εξέφρασαν την επιθυμία να γινόντουσαν περισσότερα μαθήματα μοντάζ αλλά πιο αραιά, σε βάθος χρόνου. Αντίστοιχη τοποθέτηση είχε και η Ε., υποστηρίζοντας πως χρειάζεται από θεσμική πλευρά μια πιο συστηματική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, διάρκειας μηνών ή έτους, για να μπορούν μετά μόνοι τους να εφαρμόζουν κάτι αντίστοιχο στην τάξη με σιγουριά. Η Αγ. ένωσε πως παρά την

κούραση και τις απαιτήσεις οι έξι μέρες πέρασαν γρήγορα, ενώ η Αλ. είχε να προσθέσει πως "η ζέστη!" ήταν το μόνο αρνητικό στοιχείο. Τέλος η Χρ. μίλησε για άλλη μια φορά για την επαφή της με την Κ.(48χρ.), για την αμφιβολία της αν η Κ.(48χρ.) περνούσε ευχάριστα, έως τη στιγμή που οι γονείς της ήρθαν να την πάρουν και δεν ήθελε να φύγει. Εξέφρασε επίσης την ευχαρίστησή της καθώς εκτίμησε πως ήταν μια πολύ καλή και πρωτότυπη εμπειρία.

Πριν την αποχώρηση των εκπαιδευτικών τους ζητήθηκε να σχεδιάσουν και να αποστείλουν στην ερευνήτρια αξιοποιώντας τις νέες γνώσεις τους, ένα διδακτικό σενάριο με θεματική και επιστημονικό πεδίο της επιλογής τους. Είχαν στη διάθεσή τους ένα μήνα. Στην πρόσκληση εντός του οριζόμενου χρόνου, ανταποκρίθηκε μόνο μία εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής. Σχεδίασε ένα εργαστήριο εφαρμογής του animation σε δραστηριότητες της μουσικής αγωγής, όπου οι νότες κινούνται για να βρουν τη θέση τους σκαρφαλώνοντας και πετώντας επάνω στο πεντάγραμμο. Μετά από περίπου έξι μήνες, μία εκπαιδευτικός γενικής αγωγής σχεδίασε και πραγματοποίησε μαζί με ενενήντα μαθητές του σχολείου της μια ταινία animation δεκαεπτά λεπτών με τίτλο "Η μουσική ενώνει"²³¹. Την ίδια περίοδο, άλλη μια εκπαιδευτικός γενικής αγωγής με τους μαθητές της, κέρδισαν το Βραβείο Γαλλοφωνίας για το έτος 2016, με μία ολιγόλεπτη ταινία animation με τίτλο "De Sa-Michali...En France".

Ένα χρόνο αργότερα, στο πλαίσιο του AnimaSyros 9.0, σε εκ νέου συνεργασία με το ΚΔΑΠ-ΜΕΑ και τους εκπαιδευτικούς του, πραγματοποιήθηκε ένα πιο απαιτητικό εργαστήριο κινούμενης εικόνας, όπου μέρος της κίνησης γινόταν με αντικείμενα και με τους ίδιους τους συμμετέχοντες²³². Η αλληλεπίδραση με τα μέλη του Κέντρου ήταν άμεση και οι εκπαιδευτικοί ήταν βοηθητικοί και υποστηρικτικοί. Παρατηρήθηκε βελτίωση στην ανταπόκριση ως προς τις τεχνικές διαδικασίες (τί προσέχω, πού στέκομαι, πόσο μετακινώ το αντικείμενό μου, κ.ο.κ.), καθώς γνώριζαν πλέον πώς πραγματοποιείται μια τέτοιου είδους δράση και παρόλο που είχε περάσει ένας χρόνος, η ομάδα έδειξε μεγάλη υπομονή, δεν χρειάστηκε να γίνουν όσες πρόβες είχαν γίνει στο πρώτο εργαστήριο, ενώ αρκετοί από τους συμμετέχοντες θυμόντουσαν σε μεγάλο βαθμό τη διαδικασία και ήταν εξοικειωμένοι.

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017, δημιουργήθηκαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης της Σύρου τρεις ταινίες κινούμενης εικόνας από εκπαιδευτικούς και

²³¹ Η ταινία προβλήθηκε ένα χρόνο αργότερα στο ετήσιο AnimaSyros 9.0

²³² με την τεχνική pixilation

μαθητές Α', Γ' και Δ' Δημοτικού. Επίσης υλοποιήθηκαν μία ταινία κινούμενης εικόνας εκτός σχολικού προγράμματος, μια οπτικοακουστική δράση σε μεικτή ομάδα, μαθητών δημοτικού σχολείου σε συνεργασία με μαθητές του Ειδικού Σχολείου Ερμούπολης, και μια οπτικοακουστική δράση, με τεχνικές και αισθητικές επιρροές από το εργαστήριο, όχι όμως animation²³³.

Παράλληλα, μέσα από τα προφίλ οκτώ εκ των δέκα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική δράση σε πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης, παρατήθηκε συχνή κινητικότητα σε δράσεις που συνδυάζουν διαθεματικά τις επιστήμες με τις οπτικοακουστικές τεχνολογίες.

²³³ Δεν αναφέρονται οι τίτλοι ταινιών και δράσεων καθώς κατά την κατάθεση της ερευνητικής εργασίας δεν έχουν ακόμη δημοσιοποιηθεί επίσημα.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική εργασία με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική δράση που πραγματοποιήθηκε, μελετήθηκαν προτεινόμενες διαδικασίες, μέσα από τις οποίες εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής μπορούν να αναπτύξουν και να εξελίξουν τη δημιουργική τους σκέψη. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι της έρευνας ήταν η παράλληλη διδασκαλία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (γενικής και ειδικής αγωγής) σε κοινό αντικείμενο (τεχνικές κινούμενης εικόνας), ο διαμοιρασμός σκέψεων για την προσαρμογή της διδασκαλίας του αντικειμένου αυτού σε άτομα τυπικής και μη ανάπτυξης, η συνεργασία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός εργαστηρίου τεχνικών κινούμενης εικόνας για μαθητές και ΑμεΑ, η συνδιδασκαλία σε ανάλογη μεικτή ομάδα συμμετεχόντων και η παραγωγή του τελικού οπτικοακουστικού αποτελέσματος μέσα από τη χρήση των κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων και μέσων. Οι οριζόντιοι άξονες που τέθηκαν για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας της παραπάνω δράσης ήταν η επικοινωνία, η συνεργασία και η διαθεματική εκπαίδευση εκπαιδευτικών μέσω της οπτικοακουστικής παιδείας (οπτικοακουστική γνώση). Στον παρακάτω πίνακα συνοψίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι μέσα από τους οποίους συλλέγονται αποτελέσματα για τους ερευνητικούς στόχους.

διδασκαλία σε μεικτή ομάδα εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none">• οπτικοακουστική γνώση
διαμοιρασμός σκέψεων εκπαιδευτικών	<ul style="list-style-type: none">• επικοινωνία
σχεδιασμός και υλοποίηση εργαστηρίου από εκπαιδευτικούς	<ul style="list-style-type: none">• επικοινωνία• συνεργασία
συνδιδασκαλία αντικειμένου σε μεικτή ομάδα	<ul style="list-style-type: none">• επικοινωνία• συνεργασία
παραγωγή οπτικοακουστικού αποτελέσματος	<ul style="list-style-type: none">• οπτικοακουστική γνώση• συνεργασία

Εικόνα 5: ερευνητικοί στόχοι που προκύπτουν από τους εκπαιδευτικούς στόχους

Η προσωπική παρατήρηση, οι ημερολογιακές καταγραφές των παρατηρητών, οι βιντεοσκοπημένες καταγραφές του εργαστηρίου και οι εντυπώσεις των εκπαιδευτικών πριν και μετά την εκπαιδευτική δράση, οδήγησαν στη συλλογή και την καταγραφή ποιοτικών ευρημάτων, για το βαθμό στον οποίο αναπτύχθηκαν η

επικοινωνία, η συνεργασία και η οπτικοακουστική γνώση. Να σημειωθεί πως η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αντικατοπτριζόταν άμεσα στις αντιδράσεις των συμμετεχόντων (θετικές και αρνητικές) και καθόριζε αντίστοιχα το βαθμό που μαθητές και ΑμεΑ, συνεργάστηκαν ανά περίπτωση.

Αναφορικά με τα παραπάνω καταγράφεται το παράδειγμα της εξέλιξης της σχέσης μιας μαθήτριας με ένα μέλος του Κέντρου όπου με την επικοινωνία, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη που έδειξαν ο ένας εκπαιδευτικός στον άλλο, κατάφεραν να αναπτύξουν τη γνωριμία, την επαφή και την επικοινωνία στις δύο συμμετέχουσες. Η Μ.(8χρ.), όντας η πιο μικρή ηλικιακά συμμετέχουσα στο εργαστήριο είχε από την αρχή -χωρισμός σε ομάδες- μια αρνητική αντίδραση, που οδήγησε σε κλάματα, όντας σε μια ανοίκεια κατάσταση, με άγνωστους ανθρώπους, που της προκάλεσε φόβο και άγχος. Κατά την Wetherell *"αν και το άγχος μπορεί να εκδηλωθεί σε ένα συγκεκριμένο άτομο, είναι δυνατόν να επικοινωνηθεί συνειδητά ή/και ασυνείδητα και στους άλλους. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να δημιουργήσει μια συναισθηματική ατμόσφαιρα όπου θα ήταν σαν να μεταδίδεται το άγχος από τον ένα στον άλλο. Όταν παρόμοια άγχη εκδηλώνονται σε πολλά ή σε όλα τα μέλη, επιτελείται μια ασυνείδητη ενέργεια ως προς τις άμυνες, έτσι ώστε τίθενται σε κίνηση ομαδικοί αμυντικοί μηχανισμοί"*²³⁴. Λίγο αφότου τοποθετήθηκε στην ομάδα με την Κ.(48χρ.), κι ενώ η Κ.(48χρ.) -που επίσης στην αρχή δεν είχε αντιδράσει θετικά, βλέποντας γύρω της άγνωστους ανθρώπους²³⁵ και αυξημένη κινητικότητα- είχε ηρεμήσει, προσπαθούσε να τη μελετήσει παρατηρώντας τις κινήσεις της μέσα από τις δραστηριότητες. Αυτό προκάλεσε εκ νέου νευρικότητα στην Κ.(48χρ.), η οποία αναζητούσε τη σωματική επαφή με τους εκπαιδευτικούς ως προστασία. Καθ' όλη την υπόλοιπη διάρκεια του εργαστηρίου, η Μ.(8χρ.) έκανε πολλές ερωτήσεις στον ειδικό εκπαιδευτικό για τη συμπεριφορά και τις κινήσεις της Κ.(48χρ.). Όπως προκύπτει από τις καταγραφές και επιβεβαιώνεται από τις συνεντεύξεις *"Ο εκπαιδευτικός της έλυσε όλες τις απορίες και της εξηγούσε τα πάντα. Τη δεύτερη ημέρα, η Μ.(8χρ.) έκατσε δίπλα στην Κ.(48χρ.) και στη δραστηριότητα με τα καρτέ, αφού της έγραψε τη φράση "Κ.(48χρ.) είσαι πριγκίπισσα" συνέχισε να ζωγραφίζει μαζί της".* Το παραπάνω ήταν το πιο ακραίο παράδειγμα φόβου που καταγράφηκε, από πλευράς

²³⁴ Μ. Wetherell, 2005, σελ. 123

²³⁵ Η συμμετοχή στην ομάδα μπορεί να προκαλέσει άγχη που είναι απομεινάρια πρώιμων συναισθημάτων και συγκρούσεων, μεταβιβασμένα κάποιες φορές από την οικογένεια καταγωγής μας ή από άλλες εμπειρίες σχέσεων και ομάδων. Μια από τις σημαντικότερες πηγές άγχους στις ομάδες είναι η επανεμφάνιση της αρχικής μας επίπονης προσπάθειας να διαφοροποιηθούμε από τα άλλα άτομα και κατόπιν να διατηρήσουμε μια αίσθηση ταυτότητας. Οι άμυνες μέσα σε ομάδες συχνά κατευθύνονται ασυνείδητα προς τη διατήρηση μιας αίσθησης εαυτού και αυτονομίας. επειδή η υπαγωγή στην ομάδα προκαλεί άγχη, οι μηχανισμοί άμυνας μπορεί να παίξουν μεγάλο ρόλο στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόμαστε στις ομάδες και βιώνουμε την ομαδική ζωή. Μ. Wetherell, 2005, σελ. 120

συμμετεχόντων που μετατράπηκε σε επικοινωνία μέσα σε δύο ημέρες. Η εκπαιδευτικός γενικής της ομάδας, είπε στη συνέντευξή της: *"Παρατηρούσα λοιπόν την Μ.(8χρ.) τις δύο μέρες. Η αλήθεια είναι ότι τις πρώτες ώρες, κοίταζε την Κ.(48χρ.) κυρίως, με ένα βλέμμα λίγο περίεργο. Δηλαδή σε παρατηρώ, μου κάνει εντύπωση το πώς είσαι, το τί κάνεις και λοιπά και δεν κάνεις αλλά απλώς σε παρατηρώ. Τη δεύτερη μέρα, εγώ είδα ότι υπήρχε και...δηλαδή με ρώταγε, την πλησίαζε, παρατηρούσε τί έκανε, τί δεν έκανε η Κ.(48χρ.), είχε άλλο βλέμμα, είχε άλλο ύφος".*

Όπως προκύπτει από την παρατήρηση και τις καταγραφές στις δύο από τις πέντε ομάδες υπήρξε εμφανής εξέλιξη της επικοινωνίας μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης ημέρας. Τα μέλη του Κέντρου ήταν περισσότερο επικοινωνιακά από τους μαθητές, οι οποίοι χρειάστηκαν αρκετό χρόνο για να έρθουν σε μια πρώτη επαφή. Ενώ την πρώτη ημέρα, ζωγράφιζε ο καθένας το χάρτη του, χωρίς να παρατηρεί το διπλανό του, τη δεύτερη ημέρα, καταγράφηκαν μικροί διάλογοι, σχετικοί ή μη με το εργαστήριο (*"Εσύ τί έφαγες χθες;"*, *"Άκουσες τί είπε η κυρία;"*, κ.ο.κ.) Στην τρίτη ομάδα η αλληλεπίδραση είχε ξεκινήσει από την πρώτη ώρα του εργαστηρίου, χωρίς την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Στη τέταρτη ομάδα παρατηρήθηκε τη δεύτερη ημέρα μια σχετική επικοινωνία π.χ. για την ανταλλαγή μαρκαδόρων ή άλλων αντικειμένων, χωρίς περαιτέρω εξέλιξη. Η πέμπτη ομάδα δεν ανέπτυξε καθόλου την επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί της ομάδας αυτής, δεν ήταν συγκεντρωμένες στη διαδικασία, παρατηρούσαν τις υπόλοιπες ομάδες και δεν παρακινούσαν τα μέλη της ομάδας τους να αλληλεπιδράσουν.

Αξιοσημείωτες είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στον τομέα της επικοινωνίας, όπου επτά υποστήριξαν πως έγινε μια πρώτη επαφή και γνωριμία, και μια επεσήμανε πως η επικοινωνία ήταν εφικτή γιατί τα μέλη του Κέντρου ήταν *"καλά δουλεμένα παιδιά"*. Μια άλλη εκπαιδευτικός τόνισε πως, τόσο για την ίδια όσο και για τους μαθητές της που τους παρατηρούσε, ήταν μια ευκαιρία που βοήθησε να *"κατανοήσουμε την αναπηρία"*. *"Ένα πράγμα που μπορώ ίσως, ένα βιαστικό συμπέρασμα να βγάλω, είναι σίγουρα πως βοηθάει τα παιδιά στο να καταλάβουν τί γίνεται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ότι μόλις περάσει το πρώτο σοκ, ότι ωπ! αυτός είναι διαφορετικός και προχωρήσει, να μπορέσουν να συνυπάρξουν αρμονικά και να συνεργαστούν ακόμα"*. Για την ίδια εκπαιδευτικό αναφέρεται ο συνάδελφός της Δ., ο οποίος πάντα παρακολουθώντας και παροτρύνοντας τη Χρ., προσπάθησε να της δώσει χώρο να αναπτύξει μέσα σε δύο ημέρες επικοινωνία με την Κ.(48χρ.). *"Να βρει σημεία επαφής και να αναρωτηθεί, απουσία λόγου, τί την ευχαριστεί και τί όχι"*. Με τον τρόπο αυτό της έδειξε εμπιστοσύνη, τη βοηθούσε όπου χρειαζόταν και

της έδωσε το χρόνο να νιώσει η ίδια μέσα της τί είναι η αναπηρία, τί είναι το διαφορετικό, να δώσει χρόνο και τρόπο στον εαυτό της να καταλάβει. Της έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσει την αναπηρία *από κοντά* και όχι *από απόσταση*. Συνοπτικά από τις συνεντεύξεις η εντύπωση που αφήνουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής είναι πως συνειδητοποίησαν ότι είναι *"πιο απλό από ότι φαντάζονταν"* να συνεργάζονται ΑμεΑ με μαθητές γενικής αγωγής, πως μπορούν όλοι με κοινή προσπάθεια να δημιουργήσουν ένα έργο και πως *"σε ορισμένους τομείς"* η μεικτή μάθηση είναι εφικτή.

Η ανάπτυξη σχέσεων **συνεργασίας** καταγράφηκε στο σχεδιασμό, την υλοποίηση της δράσης και την παραγωγή του οπτικοακουστικού αποτελέσματος από τους εκπαιδευτικούς. Κατά το σχεδιασμό του εργαστηρίου, παρόλο που δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος για τη διαμόρφωση του σεναρίου και ορισμένων δραστηριοτήτων από την ομάδα, οι εκπαιδευτικοί αντάλλαξαν ιδέες, έκαναν παρατηρήσεις και επισημάνσεις στο ήδη διαμορφωμένο πλάνο. Αντλώντας πληροφορίες για τους μαθητές και τα ΑμεΑ, οργάνωσαν τη χρονική δομή της βιωματικής δράσης. Όπως προκύπτει από τις βιντεοσκοπημένες καταγραφές, αντλώντας τις απαραίτητες πληροφορίες για τις δραστηριότητες από τη θεωρητική εισαγωγή, μελέτησαν και προσάρμοσαν κάθε στάδιο των δραστηριοτήτων, ώστε να μπορεί να διδαχθεί στη μεικτή ομάδα, όντας παράλληλα κατανοητό από όλους.

Κατά την υλοποίηση του εργαστηρίου, η συνεργασία των εκπαιδευτικών κυμάνθηκε περίπου στην ίδιο βαθμό με την επικοινωνία. Δύο ομάδες συνεργάστηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, και αυτό αντίστοιχα επηρέασε θετικά τη συνεργασία και αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων. Σε μία τρίτη ομάδα, όπως αναφέρεται στην αξιολόγηση, η εκπαιδευτικός γενικής λειτουργούσε βοηθητικά ή ως παρατηρητής στη συνεργασία της με την ειδική εκπαιδευτικό, λόγω αμηχανίας ως προς τη μεικτή ομάδα. Βέβαια ήταν πάντα συγκεντρωμένη και υποστηρικτική στη συνάδελφό της. Σε αντίθεση με τη βιντεοσκοπημένη καταγραφή, όταν ρωτήθηκαν και οι δύο σε ποιο βαθμό συνεργάστηκαν, τοποθετήθηκαν θετικά, με την ειδική εκπαιδευτικό να απαντά πως *"Ναι, (η συνεργασία) ήταν εποικοδομητική, δεν είχα κανένα πρόβλημα. Συνεργαστήκαμε άψογα"*. Στην τέταρτη ομάδα που η ειδική εκπαιδευτικός εντόπισε λόγω νεαρού ηλικίας και απειρίας της συναδέλφου της *"όχι όση υποστήριξη περίμενε"*, αντίθετα η συνάδελφός της σχολιάζει πως *"ήταν πάρα πολύ καλή και πολύ... πήγε πάρα πολύ καλά η συνεργασία νομίζω"*.

Στην ίδια ομάδα, αξιοσημείωτη ήταν η εξ' αρχής συνεργασία όλων των μελών μεταξύ τους χωρίς παρέμβαση των εκπαιδευτικών. Όπως καταγράφεται στο ημερολόγιο *"Η Α.(9χρ.) και η Φ.(9χρ.), συνεργάστηκαν εξ' αρχής στην ομάδα τους με*

το Γ.(42χρ.), μαθητή του Κέντρου με εμφανή αναπηρία και απώλεια λόγου". Χωρίς τη βοήθεια ή την παρότρυνση των εκπαιδευτικών, βρήκαν τρόπους επικοινωνίας είτε με σωματικές αναπαραστάσεις, είτε μέσω της ζωγραφικής αλλά πολύ περισσότερο κατά τη διάρκεια της εικαστικής επαφής. Η Αγ., εκπαιδευτικός γενικής στην ομάδα αυτή ανέφερε: "Εγώ δεν είχα έρθει ξανά σε επαφή με παιδιά ΑμεΑ, ήταν δηλαδή η πρώτη φορά. Νομίζω ότι τα παιδιά που ήρθαν από γενικής παιδείας, δεν τα είδα καθόλου αμήχανα. Δεν ξέρω αν βοήθησε τόσο η Ελ. ή εγώ ή... πάντως δεν είδα καμία στιγμή αμηχανίας. Συνεργάστηκαν πολύ καλά, νομίζω το χάρηκαν και οι δύο πλευρές".

Στην πέμπτη ομάδα, αντίστοιχα με τον τομέα της επικοινωνίας, σημειώθηκε ελλιπής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δεν επεδίωξαν οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας με τα μέλη της ομάδας τους, και η διδακτική κινήθηκε σε επίπεδο εντολών, όπως προκύπτει από τα βίντεο ("ζωγράφησε εκεί", "αυτό είναι άσχημο", "το έκανες λάθος", "κάνε το μόνος σου" κ.ο.κ.). Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές και τα μέλη του Κέντρου δεν συνεργάστηκαν καθόλου μεταξύ τους, περιορίζοντας τις ενέργειές τους στην εκάστοτε δράση σε ατομικό επίπεδο. Δεν συζητούσαν μεταξύ τους, δεν αντάλλαξαν ιδέες και στη δράση της εικαστικής επαφής, ήρθαν ελάχιστα σε σωματική επαφή, έπειτα από συνεχή παρακίνηση από την εκπαιδεύτρια που συντόνιζε.

Αντίθετα με τα παραπάνω, στο στάδιο της μεταπαραγωγής οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν όλοι μεταξύ τους σε πολύ μεγάλο βαθμό. Παρόλο που προέκυψαν ζεύγη που είχαν πολύ καλές ή όχι γνώσεις ΤΠΕ, με αποτέλεσμα οι μεν να αναμένουν και οι δε να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια να κατανοήσουν, η μεταξύ τους συνεργασία αναπτύχθηκε στο μέγιστο. Παρατηρήθηκε από τα βίντεο και τις καταγραφές πως η συνεργασία δεν περιοριζόταν στα ζεύγη αλλά αναπτυσσόταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Αν μια ομάδα δεν μπορούσε να κατανοήσει την πληροφορία, συνάδελφοι από άλλη ομάδα τους έδειχναν πως είχαν οι ίδιοι κάνει τη διαδικασία. Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνεται πως ο μεγαλύτερος βαθμός συνεργασίας επετεύχθη κατά τη διαδικασία του μοντάζ, καθώς ομόφωνα υποστήριξαν πως είχαν αλληλεπικοινωνία, αλληλοβοήθεια και συνεργασία, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις καταγραφές. Η εκπαιδευτικός που επεσήμανε πως στη συνεργασία στην ομάδα της δεν είχε την απαραίτητη υποστήριξη, αναφέρει πως "στο κομμάτι εδώ που κάναμε στο μοντάζ ήταν πολύ καλή, και είχε και πολύ καλή επαφή με τους υπολογιστές". Οι εκπαιδευτικοί της πέμπτης ομάδας, οι οποίοι δεν ήταν συνεργατικοί στη βιωματική δράση, συνεργάστηκαν πολύ καλά τις δύο τελευταίες ημέρες. Η εκπαιδευτικός γενικής που

ήταν καλή γνώστης και χρήστης ΤΠΕ, ήταν πολύ βοηθητική με τη συνάδελφό της και επεξηγηματική με παραδείγματα στο πρόγραμμα μοντάζ.

Συνολικά, με γνώμονα τις κατηγορίες συμπεριφοράς του Bales, οι εκπαιδευτικοί στους άξονες επικοινωνίας και συνεργασίας κινήθηκαν κυρίως μεταξύ της θετικής κοινωνιο-συγκινησιακής (θετικές αντιδράσεις) και της ουδέτερης ζώνης (ερωτήσεις και απαντήσεις), μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, την επίλυση ζητημάτων και την αναζήτηση καθοδήγησης για την κατανόηση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής δράσης. Σημειώθηκαν σε ποσοστό ενός πέμπτου συμπεριφορές που ανήκουν στην αρνητική κοινωνιο-συγκινησιακή ζώνη (αρνητικές αντιδράσεις), οι οποίες επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό και τη δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων.

Ο τρίτος άξονας αξιολόγησης, αυτός της **οπτικοακουστικής γνώσης**, διαμορφώθηκε από την παρατήρηση και τις εντυπώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και από εκπαιδευτικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν από τους ίδιους, τα δύο χρόνια που ακολούθησαν από την ολοκλήρωση του εργαστηρίου. Από τις καταγραφές προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν με ενδιαφέρον το θεωρητικό μέρος της εκπαιδευτικής δράσης και συμμετείχαν ενεργά στη δημιουργία της πειραματικής ταινίας, δοκιμάζοντας όλες τις θέσεις (του φωτογράφου, του animator, του κατασκευαστή φιγούρας, του χειριστή υπολογιστή). Το ενδιαφέρον επιβεβαιώθηκε από την εμπλοκή όλων στη διαδικασία οργάνωσης του εργαστηρίου. Επιζητούσαν να γνωρίζουν όλα τα στάδια της παραγωγής για να μπορούν να οργανώσουν και να προσαρμόσουν κατάλληλα τις δράσεις για τους συμμετέχοντες.

Η εξέλιξη της οπτικοακουστικής γνώσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπως καταγράφεται στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών πριν και μετά το εργαστήριο. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν μια βασική επαφή με τις ΤΠΕ, άλλοι σε μικρότερο και άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό, και εργάζονταν με τους μαθητές τους ανάλογα με τα διαθέσιμα ψηφιακά μέσα που τους προσφέρονταν. Παρόλα αυτά μόλις δύο είχαν μια πρώτη επαφή με τις τεχνικές κινούμενης εικόνας χωρίς να έχουν παράξει κάποιο, όπως μια εκπαιδευτικός χαρακτήρισε, "*ικανοποιητικό αποτέλεσμα*". Μετά το τέλος της εκπαιδευτικής δράσης, έξι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως μέσα από τη μεθοδολογία σχεδιασμού της δράσης και τη γνώση που πήραν για το πρόγραμμα μοντάζ, θεωρούν πως μπορούν χωρίς περαιτέρω υποστήριξη από τις εκπαιδευτριες, να υλοποιήσουν πλήρως μια ανάλογη δράση στην τάξη τους. Τέσσερις εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως μπορούν με συνεργασία να οργανώσουν μια αντίστοιχη δράση γιατί "*όταν σου εξηγούν το μοντάζ, είναι πιο απλό από ότι φαντάζει στην αρχή!*",

αλλά θα ήθελαν λίγο περισσότερο χρόνο στην εκμάθηση των ψηφιακών μέσων και εφαρμογών.

Στην τελευταία ερώτηση, μετά το πέρας του εργαστηρίου, που αφορούσε τη δημιουργία ενός διδακτικού σεναρίου, με αξιοποίηση των εργαλείων και γνώσεων που χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική δράση, δεν υπήρξε άμεση ανταπόκριση. Σε βάθος διετίας, οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές τους, δημιούργησαν ταινίες κινούμενης εικόνας και οπτικοακουστικές δράσεις, στις οποίες αξιοποίησαν αρκετά από αυτά που είχαν αποκομίσει από το εργαστήριο. Στον τομέα της οπτικοακουστικής γνώσης, υλοποίησαν τις ιδέες τους βασιζόμενοι στη μεθοδολογία, η οποία αναπτύχθηκε στην παρούσα εκπαιδευτική δράση. Ανταπεξήλθαν τεχνικά σε μεγάλο βαθμό, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία φωτογραφίας, ήχου και μοντάζ που είχαν μάθει, ενώ συνδύασαν περισσότερα οπτικοακουστικά μέσα, δοκιμάζοντας ένα διαφορετικό αισθητικό αποτέλεσμα.

Συμπερασματικά, μέσα από τους εκπαιδευτικούς στόχους που τέθηκαν οι εκπαιδευτικοί διδάχθηκαν το συνδυασμό τέχνης και τεχνολογίας μέσα από αναλογικές και ψηφιακές δράσεις. Γνώρισαν όλα τα στάδια, έμαθαν πως δομείται και οργανώνεται μια ανάλογη δράση²³⁶, πειραματίστηκαν μόνοι τους και βιωματικά με τους μαθητές. Καταρρίφθηκε έως ένα βαθμό ο φόβος²³⁷ για τα ψηφιακά εργαλεία, ενώ σε σύντομο χρονικό διάστημα αξιοποίησαν όλες τις γνώσεις που πήραν, εντάσσοντάς τες στη διδακτική διαδικασία. Μέσα από την εκπαιδευτική δράση, άνθρωποι διαφορετικών ειδικοτήτων, αρχικά μόνοι τους και στη συνέχεια με μεικτή ομάδα συμμετεχόντων (ΑμεΑ-τυπικής ανάπτυξης), έβαλαν στόχο να φτιάξουν μια ταινία animation μέσα σε έξι ημέρες. Και έως ένα σημείο το κατάφεραν.

Επικοινωνήσαν με το άγνωστο, είτε ήταν οι άνθρωποι που είχαν απέναντί τους (διαφορετικές κοινωνικές ομάδες) είτε τα μέσα (ψηφιακά και αναλογικά), διδάχθηκαν, δίδαξαν, επικοινωνήσαν και συνεργάστηκαν. Παρόλο που το βιωματικό εργαστήριο βασίστηκε στη συνδιδασκαλία και τη βιωματική εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες δεν εντρύφησαν σε αυτές αλλά ήρθαν σε μια πρώτη επαφή. Συνεργάστηκαν, βοηθούσαν ο ένας τον άλλο, επικοινωνούσαν με τους συμμετέχοντες και προσπαθούσαν από κοινού να βρουν λύσεις σε ό,τι προέκυπε

²³⁶ Ο στόχος, η χρονική διάρκεια, οι δράσεις, οι παράλληλες δραστηριότητες, ήταν εργαλεία που μπορούν να τους βοηθήσουν στην υλοποίηση μελλοντικών τους project. Καταγράφοντας τον τρόπο και όχι μόνο το περιεχόμενο μιας δράσης, αποκτούν ένα εφόδιο για ποικίλες εφαρμογές σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Στο ασφυκτικά διαμορφωμένο ετήσιο σχολικό πρόγραμμα, θα μπορούν να προτείνουν οργανωμένες δράσεις που θα αξιοποιούν το χρόνο παραγωγικά για τους μαθητές.

²³⁷ Σε έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί για τις νέες τεχνολογίες και τους παλαιούς φόβους στο σχολικό σύστημα αναφέρει χαρακτηριστικά το εξής: *εάν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις δυνατότητες των σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών και τον κατάλληλο τρόπο αξιοποίησής τους για διδακτικούς σκοπούς, τότε η προσπάθεια διάδοσης των μέσων αυτών στα σχολεία θα ακολουθεί πολύ αργούς ρυθμούς, ενώ τα αποτελέσματα της ενσωμάτωσής τους θα είναι αμφίβολα.* Κ. Διαμαντάκη, Μπ. Ντάβου, Γ. Πανούσης, 2001, σελ. 319-320

κατά τη διαδικασία. Ήταν σημαντικό να περάσουν ευχάριστα και να δημιουργήσουν μαζί με τους συμμετέχοντες. Ο άμεσος στόχος για το σύνολο των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών - ΑμεΑ - μαθητών) δεν ήταν να κατασκευαστεί μια τέλεια ταινία, αλλά μια ταινία που φτιάχτηκε από όλους²³⁸.

Ήταν τελικά εφικτό να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη μέσα από οπτικοακουστικές δράσεις θέτοντας βάσεις για μια διαφορετική διδακτική διαδικασία; Δεν αμφισβητείται πως είδαν και έμαθαν νέα πράγματα, βίωσαν όμως και διδακτικές προσεγγίσεις που προϋπήρχαν αλλά ποτέ δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να τις ζήσουν. Δοκίμασαν μια διαφορετική διδασκαλία, διαχειρίστηκαν το φόβο και την ανασφάλεια για τις τεχνολογίες, πειραματίστηκαν αργότερα κάνοντας πρωτότυπες δράσεις βοήθεια ή καθοδήγηση αλλά σε συνεργασία με συναδέλφους τους. Δημιουργήθηκε η διάθεση για περισσότερες και πρωτότυπες δραστηριότητες με τους μαθητές, εκτός από το παραδοσιακό μάθημα. Παρά την έμφαση, στην παρούσα έρευνα, στο animation, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να συνδυάσουν οποιαδήποτε δράση θέλουν με τα οπτικοακουστικά μέσα, σε οποιοδήποτε μάθημα επιθυμούν ή διδάσκουν -όπως φάνηκε και από τις μετέπειτα δικές τους δράσεις-. Παράλληλα, ιδιαίτερα οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, μπορούν να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές δράσεις ανάπτυξης δεξιοτήτων σε συνεργασία με συναδέλφους τους ή ακόμη και με τους μαθητές τους. Στο σύνολό της η εκπαιδευτική δράση, μέσα από νέες ιδέες και πληροφορίες τους έδωσε το έναυσμα για να αξιοποιήσουν νέες σκέψεις ατομικά και ομαδικά, για να πειραματιστούν μόνοι τους ή με τους μαθητές τους, για να δοκιμάσουν καινούργιους τρόπους προσέγγισης της διδακτικής διαδικασίας.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία, μελετήθηκε η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσα από μια προτεινόμενη εκπαιδευτική δράση σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Η δημιουργική σκέψη δεν είναι αυστηρά μετρήσιμη, καθώς τα αποτελέσματά της προκύπτουν μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία εξελίσσεται. Χρειάζεται χρόνος για να δημιουργηθεί ένα παιδαγωγικό υπόβαθρο, το οποίο θα μπορεί να εξελιχθεί ως σκέψη και να αναπτυχθεί σε πολλούς τομείς, με γνώμονα την επιστημονική και εξειδικευμένη παιδαγωγική γνώση. Μέσα από την έρευνα και την πρακτική εφαρμογή, επετεύχθη η ανταλλαγή γνώσεων (ερευνήτριας-εκπαιδευτικών) δημιουργώντας μια καινοτόμα εκπαιδευτική δράση, η οποία αποτελεί τη βάση για τη δημιουργία μεθοδολογίας και έρευνας που δύναται να

²³⁸ Σημασία είχε να νιώσουν ευτυχημένοι κάνοντας πράγματα μαζί με άλλους συναδέλφους και με τους μαθητές, να ευχαριστηθούν τη διαδικασία και όχι να εγκλωβιστούν σε ένα όμορφο ή άσχημο αποτέλεσμα, σε ένα καλό ή κακό μοντάζ.

εφαρμοστεί σε μελλοντικά εργαστήρια και δράσεις ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης, με επιστημονικό και παιδαγωγικό τρόπο.

Η παρούσα ερευνητική εφαρμογή ήταν μια πειραματική αρχή και η έναρξη ενός ερευνητικού πεδίου, στο οποίο προέκυψαν νέα επιστημονικά ερωτήματα προσέγγισης της οπτικοακουστικής κουλτούρας και ένταξής της στην εκπαιδευτική διαδικασία, για όλες τις κοινωνικές ομάδες.

Παράρτημα I

Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

Στο παράρτημα αυτό καταγράφονται οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς, πριν την έναρξη και μετά τη λήξη του βιωματικού εργαστηρίου. Προηγείται η ερώτηση και ακολουθούν όλες οι απαντήσεις που δόθηκαν για αυτήν. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις παρακάτω συνεντεύξεις γίνεται διεξοδικά στην τελευταία ενότητα της αξιολόγησης και των συμπερασμάτων.

Ερωτήσεις πριν την έναρξη του εργαστηρίου

1. Ποιος είναι ο λόγος για τον οποίο επιλέξατε να συμμετάσχετε σε αυτό το εργαστήριο;

Επειδή κάνουμε γενικά με τους μαθητές project, διάφορα project και προγράμματα αγωγής υγείας και διάφορα και αυτά εμπνέουν τους μαθητές, τους δίνουν κίνητρα για μάθηση κυρίως εσωτερικά, το να..., γενικά η εικόνα ο ήχος αρέσουν στους μαθητές. Είναι ενδιαφέρον, δεν είναι δηλαδή να βαριούνται. Να κάνω το μάθημα πιο ποικιλόμορφο. Και γι' αυτό. Δεν ήξερα πως δημιουργείται ένα animation και θα ήθελα να το μάθω γι' αυτό. Ήταν κι ένα κίνητρο για μένα για να το προσδώσω μετά στους μαθητές. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Είχαμε μια πρώτη επαφή με το φεστιβάλ πέρυσι και έτσι αισθανθήκαμε λίγο ότι δεν το είχαμε οργανώσει καλά και θα μπορούσαμε να έχουμε ενημερωθεί και περισσότερο γιατί φέραμε τα παιδιά σε μία προβολή. Τους άρεσε πάρα πολύ γιατί είδαν κάποια πράγματα που παρουσίασε η Χριστίνα πέρυσι και αποφασίσαμε συνολικά με τους συναδέλφους, αν μπορούμε να μετέχουμε πιο ενεργά φέτος, αυτό. Οπότε είπαμε να το δοκιμάσουμε σαν εμπειρία διαφορετική. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Επειδή εργάζομαι στο ΚΔΑΠ και αποφασίσαμε να συμμετάσχουμε φέτος μετά από πρόσκλησή σας στα φετινά εργαστήρια και στο Animasyros γενικότερα, και σα μέλος ήρθα, γι' αυτό, δηλαδή στο ομαδικό πλαίσιο. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Ο λόγος είναι γιατί ξέρω ότι στα παιδιά, στο ΚΔΑΠ -ΜΕΑ, στα άτομα με αναπηρίες που συμμετέχουν κάθε μέρα στο καθημερινό μας πρόγραμμα, τους ενδιαφέρει πάρα πολύ και αγαπάνε πάρα πολύ να κάνουν πράγματα και στη συνέχεια να βλέπουν το αποτέλεσμα και να κάνουν πράγματα με τα χέρια τους, να ζωγραφίζουν. Τους αρέσει πάρα πολύ να ζωγραφίζουν, οι πλαστελίνες. Και φανταστήκαμε όλοι μαζί, ότι θα είναι μια πάρα πολύ καλή ιδέα να συμμετέχουμε για να δούμε και αυτό το κομμάτι. Στα παιδιά επίσης αρέσει πάρα πολύ και να βλέπουν ταινίες κινουμένων σχεδίων, οπότε θα ήτανε και ένας λόγος, ένα κίνητρο για να δουν πως φτιάχνεται αυτό το πράγμα το οποίο τους ενδιαφέρει πάρα πολύ και τους ενθουσιάζει. Να πάνε σινεμά ή πέρσι που ήρθαμε και είδαμε στο Anima τις ταινίες. Κάναμε διάφορες συζητήσεις πριν και μετά και έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον. Και θεωρήσαμε ότι θα είναι πολύ σημαντικό και θα' ναι κι ένα καλό, θα είναι καλό και για μας να μάθουμε το πώς γίνεται. Θα επωφεληθούμε και άμεσα. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Βασικά με ενδιαφέρει γιατί εγώ είχα ασχοληθεί, βασικά έχω τελειώσει παιδαγωγικό σε ιδιωτική σχολή, προσχολικής αγωγής. Οπότε είχα και παλαιότερα επαφή με παιδιά και ανά χρονικά διαστήματα μ' αρέσει και ασχολούμαι. Εργαζόμουν ένα χρονικό διάστημα σε παιδικό σταθμό και εκεί ήταν βέβαια άλλη η ... οι υποχρεώσεις μου και οι διαδικασίες. Ε, και επειδή όλα αυτά τα έχω κάνει στη σχολή μου με ενδιέφεραν και ήθελα να τα προχωρήσω και να δω και κάτι καινούργιο που δεν το γνωρίζω. Και γι' αυτό το λόγο ήρθα. (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Μετά από παρότρυνση της συναδέλφου μου, της Στ. Γ., γιατί δεν το ήξερα ότι θα γίνει, δεν είχα ενημερωθεί, εκείνη μας ενημέρωσε πρώτη, θέλησα να αποκτήσω αυτή την εμπειρία, πρώτον για τα παιδιά του Κέντρου, διότι εκεί ασχολούμεθα καθαρά με το κομμάτι της δημιουργικής απασχόλησης και δευτερεύον για μένα για τη δική μου εμπειρία να αποκτήσω άλλη μια γνώση στο επίπεδο της δημιουργικής απασχόλησης και συνάμα να δω αν μπορώ να το ενσωματώσω στο κομμάτι της λογοθεραπείας, ειδικά όταν εργάζομαι με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, παιδιά που είναι στο φάσμα του αυτισμού και μπορώ να κάνω ορισμένες, έτσι ..., κατασκευές και δημιουργίες για να περάσω έτσι ορισμένα μηνύματα, ιδίως στο κομμάτι της κοινωνικής επικοινωνίας και συμπεριφοράς. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Είμαι, μ' αρέσει πάρα πολύ αυτή η τέχνη, γενικά μ' αρέσουν όλες οι τέχνες άσχετα αν μπορώ να τις κάνω, ο κινηματογράφος, το animation το παρακολουθώ κάθε χρόνο που έρχεται εδώ πέρα και είμαι πολύ περίεργη πώς γίνεται η διαδικασία και πώς μπορείς να αποτυπώσεις μια ιστορία για να την κάνεις animation έτσι ώστε να μην χρειαστεί, ούτε να βάλεις τα παιδιά να παίξουν τα ίδια σαν ηθοποιοί αλλά να είναι και δημιουργικό και να μπορέσουν να... η φαντασία τους να μεγαλώσει και μπορέσουν να το δούνε και σαν ταινία, να είναι κάτι πιο χειροπιαστό. (Ει. Μ. - Μουσικός Α'βάθμια / Β'βάθμια)

Έχω παρακολουθήσει stop-motion ένα εξάμηνο, το φεστιβάλ το παρακολουθώ από το πρώτο έτος και βασικά λέμε με το σχολείο να κάνουμε ένα εργαστήριο stop-motion, οπότε θα μου χρειαστεί! Άμεσα! (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Βασικά, μ' αρέσει πολύ το animation, είναι ένα θέμα το οποίο θέλω να το εφαρμόσω και στην τάξη. Το παρακολουθώ το animation κάθε χρόνο και να πω την αλήθεια περίμενα να γίνει κάποιο σεμινάριο για εκπαιδευτικούς, να μπορούμε κι εμείς σ' αυτή τη χαρά, με κάποιο τρόπο να μπορούμε να δημιουργήσουμε κι εμείς κάτι και γι' αυτό βασικά, ναι. (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Γιατί την προηγούμενη χρονιά που ήμουν εδώ δεν πρόλαβα, δεν τα πρόλαβα. Ο βασικός λόγος είναι για να μάθω να το κάνω αυτό, ό,τι μπορώ, να μάθω κάποιες τεχνικές, για να μπορέσουμε να κάνουμε στο σχολείο ανάλογα...ανάλογα πράγματα και γιατί θεωρώ ότι το φεστιβάλ Anima είναι τόσο ... τόσο καλή πρόταση που γίνεται, που είναι κρίμα να μη συμμετέχεις σε κάτι, δηλαδή πάντα κάτι θα πάρεις. (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

2. Έχετε εφαρμόσει έως τώρα κάποια μορφή συνδιδασκαλίας στην τάξη σας; Εάν ναι, περιγράψτε το μάθημα που πραγματοποιήσατε, ποια ήταν η επιστήμη τους συναδέλφου και ποιος ήταν ο εκπαιδευτικός σας στόχος.

Τώρα αυτό μόνο σε συνεργασία αν είναι ή σε κάποιες γιορτές όχι παράλληλα μάθημα. Βέβαια παράλληλα ήταν μια φορά σε ένα δημοτικό όταν ήμουν στην Ξάνθη, που ήτανε μια κοπέλα από Αυστρία που παράλληλα με εμένα παρακολουθούσε το μάθημα κίολας και ήτανε και βοηθούσε σε κάποια πράγματα δηλαδή στο δικό μου το μάθημα, επειδή ήτανε για τα Γερμανικά δηλαδή. Και ήταν από Αυστρία και είχε έρθει με Comenius, Erasmus τέτοια. Δεν ήταν εκπαιδευτικός

καθεαυτό, ήταν ότι ήταν για να μάθει ας πούμε. Τώρα με άλλους έχουμε συνεργασία όσον αφορά σε γιορτές, το να κάνουμε κάποια πράγματα και να γίνεται δηλαδή πιο διαθεματικό το μάθημα. Όχι δηλαδή μέσα στην τάξη, πέρα από επιτηρήσεις, εξετάσεις και τέτοια, ότι για να κάνουμε μαζί το μάθημα. Όσον αφορά δηλαδή τη διοργάνωση μιας γιορτής, να πεις δηλαδή ότι τα γερμανικά, τα αγγλικά ή με άλλες ειδικότητες καλλιτεχνικά για κάτι να φτιάξεις ή κάποιο πρόγραμμα. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Συνδιδασκαλία έχουμε πραγματοποιήσει στο Κέντρο με εξωτερικούς συνεργάτες θεατρικό παιχνίδι, καθηγητή πληροφορικής, η παρουσία μας βέβαια εμάς των βασικών εκπαιδευτών του Κέντρου ήτανε βοηθητική. Δηλαδή ο ειδικός εκπαιδευτής στο θεατρικό παιχνίδι ας πούμε εκτελούσε το πρόγραμμά του και με τις δραστηριότητες που είχε υπολογίσει και εμείς λειτουργούσαμε συνοδευτικά και βοηθητικά όσον αφορά το πως προσεγγίζουν τα παιδιά το κάθε μάθημα. Γιατί εντάξει, έχουμε μεγαλύτερη εμπειρία με τα παιδιά και γνώση οπότε, σαν βοηθητικός ο ρόλος μας, όχι ταυτόχρονη συνδιδασκαλία κάποιου αντικειμένου. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Δεν είναι ακριβώς τάξη με την έννοια του ειδικού σχολείου δυστυχώς, εκεί που εργαζόμαστε, είναι κέντρο δημιουργικής απασχόλησης. Τώρα κάποιοι άλλοι συναδέλφοι μπορεί να το έχουν αναλύσει τί είναι αυτό, αλλά στο πλαίσιο συνδιδασκαλίας ναι. Υπήρχαν ας πούμε ένα πρόγραμμα για την υγιεινή των δοντιών για παράδειγμα, ήρθε μία επισκέπτρια υγείας. Τέτοια μορφή συνδιδασκαλίας δηλαδή. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Ναι έχει γίνει. Και στα πλαίσια του σχολείου το έχουμε κάνει γιατί ήταν απαραίτητο. Και στο Δημοτικό που δούλεψα και στο ειδικό γυμνάσιο κάναμε συνδιδασκαλίες και με, προετοιμάζοντας θυμάμαι τότε ένα παζάρι με τα παιδιά. Ε, κάναμε συνδιδασκαλία και βοηθήσαμε πολλοί καθηγητές μαζί για την προετοιμασία του μπαζάρ. Έχουμε κάνει και με, ετοιμάζοντας μια θεατρική παράσταση και με άλλους συναδέλφους θεατρικό παιχνίδι και μουσικό και ... Κάναμε παράλληλα, για να φτιάξουμε την παράσταση συνδιδασκαλία με δύο τρεις συναδέλφους. Έχει γίνει αρκετές φορές, δεν είναι κάτι δηλαδή που θα γίνει πρώτη φορά. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Δεν ανταποκρίνεται αυτή η ερώτηση στην ιδιότητα της Κ. (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Τα μαθήματα είναι ομαδικά. Τα project που έχουμε κάνει είναι πιο πολύ στο πλαίσιο της γιορτής, θεατρικό παιχνίδι, που είχαμε ανεβάσει, ένα θεατρικό δρώμενο και είμαστε όλοι οι εκπαιδευτές, λάβαμε μέρος, για να μπορέσουμε να το υλοποιήσουμε και να το ολοκληρώσουμε. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Επειδή, στα πρώτα χρόνια στο δημοτικό είχαμε ένα πρόγραμμα Μελίνα, στο οποίο υπήρχε η συνεργασία όλων, εικαστικών, μουσικών, γυμναστή και δασκάλων, προσπαθούσαμε πάντα μέσα στη διδασκαλία την καθημερινή να έχουμε τέτοιες συνεργασίες με στόχο να καταλάβουν τα παιδιά ότι πάντα η μουσική μπορεί να γίνει εικαστικά, τα εικαστικά μπορούν να γίνουν χορός, δηλαδή είναι αλληλένδετες οι τέχνες και μπορεί μια απλή ιστορία, να γίνει ολόκληρο θεατρικό, χορευτικό, μπορεί να γίνει πίνακας, μπορεί ο πίνακας να βγάζει μια μουσική, η μουσική πάντα να γίνεται ένας πίνακας και γενικά ο στόχος ήταν να μπορούν να εκφράζονται μέσα απ' τις τέχνες ανά πάσα στιγμή και να μπορούν η μάθηση και η γνώση που παίρνουνε κάθε φορά, να μπορούν να την εκφράσουν και με άλλον τρόπο. (Ει. Μ. - Μουσικός Α'βάθμια / Β'βάθμια)

Όχι δεν έχει τύχει αλλά προσεγγίζω πολλές φορές διαθεματικά διάφορα θέματα. Δηλαδή και με άλλα μαθήματα σε συνεργασία αλλά ναι ... 'ντάξει δεν έχω και μεγάλη εμπειρία, δηλαδή έκανα πρακτική και τώρα ουσιαστικά ξεκίνησα τη διδασκαλία. (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Είχαμε κάνει πρόπερσι, η τελευταία γιατί έχω κάνει κι άλλες, αλλά αυτή που ήταν η τελευταία ήταν, είχα κάνει με τον εικαστικό, με τον "καλλιτεχνικών" που λέμε του σχολείου. Είχαμε κάνει ένα εργαστήριο ψηφιακής φωτογραφίας, δηλαδή κάναμε λήψεις και επεξεργασία στο photoshop κλπ, με κάποιους στόχους, με κάποιο εικαστικό αποτέλεσμα. Αυτό, ήταν η τελευταία συνεργασία μου, κυρίως με εικαστικούς δουλεύω πιο πολύ... και με φιλόλογους, αναλόγως που πάντα... ποιο είναι το αντικείμενο, ποιο είναι το project που έχουμε. (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Συνδιδασκαλία, αν μπορεί να θεωρηθεί, είχα δασκάλα παράλληλης στήριξης στην τάξη μου, γιατί είχα ένα παιδάκι με αυτισμό, με Asperger, στην προηγούμενη χρονιά. Δεν είναι όμως ακριβώς συνδιδασκαλία όπως την έχω εγώ στο μυαλό μου, ήτανε παρουσία στην τάξη για το παιδί αυτό. Όχι, συνδιδασκαλία δεν έχω κάνει ουσιαστικά ποτέ. (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

3. Έχετε πραγματοποιήσει έως τώρα συνεκπαίδευση των μαθητών της τάξης σας με κάποια άλλη κοινωνική ομάδα; Εάν ναι, περιγράψτε το μάθημα που πραγματοποιήσατε και με τί είδους κοινωνική ομάδα.

Να ας πούμε πέρυσι, τώρα το χειμώνα που είχαμε έρθει, είχαμε φέρει κάποιες τάξεις μάλιστα με αυτό που λες με τα ΑμεΑ και υπήρχαν και αναπηρικά καροτσάκια και μπαίνανε στη θέση, δηλαδή οι μαθητές να ανέβουν στα καροτσάκια αυτά και να δουν πως νιώθουν και τα λοιπά και κάνανε γύρω στην πλατεία και που είχε και σαν μπαζάρ από ... το διοργάνωναν δηλαδή από άτομα με ειδικές ανάγκες. Δράσεις υπάρχουνε πολλές δηλαδή και στο σχολείο και άλλοι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με ... με τα παιδιά χωρίς σύνορα δηλαδή και με άλλα αυτά και γενικά δράσεις κάνει και το σχολείο μας πολλές στο 2ο γυμνάσιο. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Όχι, όχι. Έχουν τα παιδιά, έχουν συμμετάσχει σε διάφορες δραστηριότητες που έχουνε ως πυρήνα το κέντρο και ξεκινούν από το Κέντρο ε, και εξωτερικές δραστηριότητες εννοούμε εκτός Κέντρου. Κάνουμε παζάρι, έχουμε κάνει διάφορες εκδηλώσεις με ειδικά αφιερώματα, αλλά όχι δεν έχουμε λειτουργήσει ποτέ σαν ομάδα με άλλη ομάδα. Δηλαδή η ομάδα μας αυτή τα βασικά παιδιά που αποτελούν την ομάδα του Κέντρου μας έχουν πραγματοποιήσει διάφορες δραστηριότητες μόνα τους. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Όχι, και δε μας δίνεται και η ευκαιρία πολύ συχνά σ' αυτό το πράγμα δυστυχώς πάλι. Και ένα από τα θετικά του Animasyros, το'χω ζητήσει από το 6ο Animasyros που ερχόμουνα με την κόρη μου, να είναι ανοιχτό όχι μόνο στα σχολεία του υπουργείου παιδείας αλλά και σε άλλες δομές όπως το ΚΔΑΠ. Δεν έχει γίνει κάποια συνδιδασκαλία, δυστυχώς. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Προσπαθώ να θυμηθώ τώρα ... ίσως ... μας είχαν επισκεφθεί στο παρελθόν κάποια σχολεία γενικής παιδείας, ε... ως επίσκεψη. Κάναμε κάποιες δραστηριότητες,

κάποια εργαστήρια, έτσι, να παίξουμε κάποια παιχνίδια, να γνωριστούμε, να χορέψουμε, νομίζω πρέπει να χορέψαμε, γιατί μαθαίνουμε και παραδοσιακούς χορούς. Αλλά δε θυμάμαι τώρα κάτι συγκεκριμένο για να είμαι ειλικρινής. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Όχι, ή ήτανε μόνο ΑμεΑ, ή ήτανε μόνο φυσιολογικά ... τυπικής ανάπτυξης! (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Ναι, έχω προσπαθήσει στο παρελθόν και πάντα το έχω κατά νου, να γίνονται έτσι ορισμένες επισκέψεις, ε... από άλλες σχολικές μονάδες και πιο πολύ στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης και στο να βγει προς τα έξω η αναπηρία, ώστε να γίνει πιο ... να γίνει ευρέως γνωστό τί είναι αναπηρία και άνθρωποι που υπάρχουνε γύρω μας στην τοπική κοινωνία να εξοικειωθούν περισσότερο, οπότε είχαν επισκεφθεί το κέντρο, με δική μου πρωτοβουλία, παιδιά από τον παιδικό σταθμό, με τους βρεφονηπιοκόμους τους. Επίσης έχω δουλέψει και σε ειδικό σχολείο και είχα δημιουργήσει και είχα εντάξει το ειδικό δημοτικό σχολείο Ερμούπολης στο Σώμα Ελλήνων Προσκόπων, ε... οπότε για δύο τρία χρόνια είχαν ενσωματώσει το ειδικό σχολείο με την ομάδα των προσκόπων και δουλεύαμε επί κοινού και από κοινού. Δουλεύαμε μαζί, είχε ενσωματωθεί. Δουλεύαμε μαζί στα προσκοπικά. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Κοινωνική ομάδα; πέρα από το σχολείο όχι, μόνο σε μαθητές το έχω κάνει. (Ει. Μ. - Μουσικός Α'βάθμια / Β'βάθμια)

Βασικά έχω δουλέψει πρακτική σε ένα πολιτιστικό τρίγωνο στην Πρέσπα, ήταν μια περιοχή πολύ κοντά στα σύνορα και υπήρχαν παιδιά που μπορεί να είχαν κάποια θέματα κοινωνικοποίησης. Δηλαδή ας πούμε είχαμε μια περίπτωση που από ότι είχαμε ακούσει οι γονείς ήταν λαθρομετανάστες και ήτανε κρυμμένοι στο σπίτι τους και το παιδί μόνο έβγαινε για να έρθει σε εμάς, στο πολιτιστικό τρίγωνο και ... προσεγγίζαμε ... το βοηθούσε πάρα πολύ πιστεύω να ενταχθεί με τα υπόλοιπα παιδιά, αυτό το εργαστήριο. (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Όχι. (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Είχαμε συνεργασία με άλλες τάξεις του σχολείου μας και μια από αυτές ήταν και συστηματική για ένα χρόνο. Ήτανε το αγγλόφωνο τμήμα του σχολείου που έχει και

την πέμπτη δημοτικού που ήταν μια ηλικία μεγαλύτερη από τα δικά μου που ήταν τετάρτη (δημοτικού). Τώρα στα πλαίσια ενός μικρού project ναι. Είχαμε έρθει σε επαφή με ηλικιωμένους, απ' τα ΚΑΠΗ του Ηρακλείου που έγινε μια συνέντευξη και έγινε ένα μικρό, τέλος πάντων, project, αν μπορεί να θεωρηθεί κι αυτό συνεκπαίδευση, που δεν ... Εμ ... ναι αλλά στα πλαίσια μικρών project βραχυπρόθεσμων και ... έτσι δεν ... ούτε κάτι συστηματικό ούτε κάτι ... (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

4. Τι προσδοκίες έχετε από τη συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία με άτομα τυπικής ανάπτυξης;

Εγώ θαυμάζω τα άτομα που παρόλο που έχουνε μια 'ντάξει εντός εισαγωγικών αναπηρία και κανονικά ναι ότι, που έχουνε στόχους που είναι δυνατοί που δεν το βάζουν κάτω, που είναι μέσα σε όλα κλπ, γιατί αυτό δείχνει δύναμη για τη ζωή και ότι μια ψυχική υγεία αν όχι που δεν μπορεί να είναι σωματική. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Ελπίζω να μην ακούγομαι υπεραισιόδοξη αλλά έχω υψηλές προσδοκίες. Γιατί θεωρώ ότι τα παιδιά είναι ήδη εκπαιδευμένα και έχουν φτάσει σε ένα αρκετά υψηλό επίπεδο δουλεύονται ήδη δέκα χρόνια στο Κέντρο. Έχουν παρακολουθήσει δραστηριότητες διαφόρων τύπων και από παιδιά δημοτικών και γυμνασίων, οπότε θεωρώ ότι είναι έτοιμα, δηλαδή το έδαφος είναι πρόσφορο για να δουλέψει όλο αυτό και να, το αποτέλεσμα να είναι περισσότερο επιθυμητό, από αυτό που επιθυμούμε τέλος πάντων. Ναι, είμαι αισιόδοξη, πολύ! (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Η βασικότερη προσδοκία είναι το θέμα της ένταξης. Δηλαδή, και όχι του αποκλεισμού. Αυτό είναι το ευνόητο κι αυτονόητο. Σκοπός είναι να υπάρχει σε όλα. Από 'κεί και πέρα τα γνωστά, δηλαδή εμπειρία, γνωριμία κλπ. Αυτονόητα πράγματα δηλαδή αυτό γιατί να τα αποκλείουμε με την αναπηρία τα άτομα, ξέρω γω, με ένα δάχτυλο ή με ένα άλλο χρώμα δέρματος ή με ... με αναπηρία με διαφορετικότητα δηλαδή. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Ντάξει αυτός είναι και ο στόχος, των ανθρώπων που δουλεύουνε στην ειδική αγωγή, ότι κάποια στιγμή θα πρέπει να υπάρξει ένταξη των ατόμων με αναπηρία, οπότε ... είναι το ιδανικό να μπορείς να συνυπάρχουνε και να συνεργάζονται τα

παιδιά. Πιστεύω ότι θα ωφεληθούνε πάρα πολύ και τα παιδιά της γενικής εκπαίδευσης, γιατί τα παιδιά τις περισσότερες φορές στην Ελλάδα δεν ξέρουνε περί τίνος πρόκειται. Τα τελευταία χρόνια φαντάσου ότι έχουμε...μια δεκαετία ξέρω γω. μια δεκαπενταετία για να είμαι ειλικρινής, μπήκανε και τα ειδικά σχολεία, στα παιδιά, στα σχολεία γενικής παιδείας. Στο παρελθόν ήτανε ξεχωριστά κτήρια, τώρα τουλάχιστον αυλίζονται, βρίσκονται στην ίδια αυλή δεν έχουμε αυτόν τον αποκλεισμό. Πιστεύω ότι κάνει πολύ καλό στα παιδιά να γνωρίζουν και τι είναι αυτό. Και βοηθάνε βέβαια πάρα πολύ και τα άτομα με ειδικές ανάγκες να κοινωνικοποιηθούν και να βελτιώσουν και τις κοινωνικές δεξιότητές τους. Επίσης είναι πάρα πολύ σημαντικές. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Βασικά εγώ έχω ένα γιό, μικρό σε ηλικία, και τον έχω φέρει αρκετές φορές στο Κέντρο, όταν κι εκείνος δεν πηγαίνει στο σχολείο. Είδα την αντίδρασή του και τη συμπεριφορά του απέναντι στα παιδιά και ήθελα αυτό να το μάθουν κι άλλα παιδιά και να το ... να αποκτήσουν αυτή την εμπειρία, ότι το διαφορετικό δεν είναι απαραίτητα και δύσκολο να συνεργαστούμε ή να παίξουμε. (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Εμ, θα ξεκινήσω πιο πολύ από το κομμάτι της κοινωνικοποίησης, στο να μάθουνε να εργάζονται οι άνθρωποι με τυπικά προσόντα με παιδιά με αναπηρίες, και επί το πλείστον να γνωρίσουν την ομάδα, γιατί κακά τα ψέματα υπάρχει έτσι μια νοοτροπία, φοβούνται όταν δεν είναι εξοικειωμένα, ότι είναι κάτι το πολύ διαφορετικό, κάτι γίνεται, ενώ στην ουσία, τίποτα δεν υπάρχει από αυτά, είναι άτομα όπως όλοι μας αλλά έχουν έτσι μια διαφορετικότητα, είτε αυτό μπορεί να είναι στο νοητικό επίπεδο, είτε μπορεί να είναι σε κάποια άλλη έτσι δυσκολία που αντιμετωπίζουν. Πιο πολύ εξοικείωση θέλω να υπάρχει και όπως επίσης να μάθουν να βοηθούν. Δηλαδή όταν βλέπουν έναν άνθρωπο, ένα άτομο που έχει κάποια δυσκολία, να έρχεται αυθόρμητα το να σε βοηθήσω, να προσφέρω τη βοήθειά μου. Όπως επίσης και τα παιδιά που έρχονται σε μας και παίρνουνε μέρος στο δικό μας Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης, να έρθουν σε επαφή με άλλα παιδιά, κάτι που ... το οποίο δεν έχουν τη δυνατότητα, δηλαδή αυτό θα γίνει μέσα από αυτή τη δραστηριότητα. Διαφορετικά στην καθημερινότητά τους, δεν πρόκειται να γίνει ποτέ, εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον, ή το φιλικό στο οποίο έρχονται σε επαφή. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Επειδή ανέφερα ότι έχω εργαστεί ένα χρόνο στο ειδικό δημοτικό σχολείο, βέβαια δεν είχα καμία γνώση ειδική γι' αυτό το θέμα, προσπάθησα, έψαξα βιβλιογραφία και προσπάθησα από μόνη μου να δω κάποια πράγματα, είδα ότι αν, επειδή υπάρχει και η μουσικοθεραπεία, υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που μπορείς να διδάξεις σε παιδιά και με ειδικές ανάγκες, μπορείς να προσαρμόσεις τη διδασκαλία και σ' αυτά και να μάθουνε κάποια πράγματα, να τους περάσεις και γνώση και να μπορέσουνε να προχωρήσουνε λίγο παραπάνω, ε... θεωρώ η προσδοκία μου είναι αυτή, να μπορούμε όλα τα πάντα μας, να μπορούμε να βάζουμε μέσα και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα τυπικής ανάπτυξης. (Ει. Μ. - Μουσικός Α'βάθμια / Β'βάθμια)

Η αλήθεια είναι ότι δεν το έχω ξανακάνει, δεν έχω έρθει ξανά σε επαφή με παιδιά με ειδικές ανάγκες και σχεδόν ανυπομονώ! Δηλαδή αισθάνομαι πολλή περισσότερη ασφάλεια που θα είμαστε τόσα πολλά άτομα σε ένα εργαστήριο, που σίγουρα θα τους χαροποιήσει. Και ναι, ελπίζω να βγει, πιστεύω θα βγει ωραία η ταινία μας! (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Είναι ένας χώρος τον οποίο δεν τον γνωρίζω καλά. Να πω την αλήθεια, ότι στο παρελθόν είχα σκεφτεί να διδάξω, επειδή έχουμε στη Σύρο και ειδικό σχολείο, και συστεγάζεται και με τα γυμνάσια στα οποία δουλεύω, είχα σκεφτεί να δουλέψω με τα παιδιά αυτά. Στην πορεία καλύφθηκε το κενό από άλλους και έτσι δεν... Δεν έχω όμως σπουδές ειδικής αγωγής. Θεωρώ ότι είναι ένας χώρος που με ενδιαφέρει αλλά δεν τον γνωρίζω. Δηλαδή ίσως είναι κάτι καινούργιο για μένα, και είμαι ανοιχτή πολύ σε αυτό. Να δω πως μπορεί να, πώς μπορώ εγώ μέσα από το αντικείμενό μου κλπ να συνεργαστώ με τέτοια παιδιά. Και τι, πως να δημιουργήσεις δηλαδή, τι μπορείς να κάνεις μαζί τους. (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Αυτό είναι μια πολύ μεγάλη συζήτηση, τι προσδοκίες έχω. Εμ... μου είναι δύσκολο να απαντήσω, εμ... σαφέστατα περιμένω ότι ... Καταρχήν θα μου δώσει την ευκαιρία να έρθω σε επαφή με μια κατηγορία ανθρώπων, η οποία, που έχουν θες ειδικές δυσκολίες ή θες ειδικά χαρίσματα. Δηλαδή πάρ'το, πες το όπως θες. Την οποία δεν γνωρίζω και δεν την γνωρίζω γιατί μες στην εκπαίδευση που είχα και στο σχολείο όλα τα χρόνια που δούλευα δεν έτυχε ποτέ. Κι ίσως κι εγώ αν θες λίγο συνειδητά το απέφυγα από μια οδυνηρή εμπειρία που είχα με ένα σχολείο τυφλών. Μετά είπα κι εγώ δεν θέλω να ... ε... μετά μου ήταν αρκετά δύσκολο, να, δεν μπορούσα να το διαχειριστώ όλο αυτό εύκολα. Περιμένω λοιπόν εγώ να γνωρίσω

καλύτερα και να, είμαι πολύ περίεργη να δω πως θα' ναι η συνεργασία, έτσι; Περιμένω να φτιάξουμε κάτι καλό, να βγει κάτι καλό. Περιμένω να μου' ρθουν ιδέες, από την ... από όλη αυτή την ιστορία, πως μπορώ στο σχολείο να κάνω έτσι με ένα άλλο τρόπο, να έρθουν σε επαφή με άλλες ομάδες και...να...ναι! Ίσως μια επίσκεψη κάποια, κάποιες δράσεις, κάπως. (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

5. Με ποιες μεθόδους διδάσκετε το μάθημά σας; Πείτε ένα παράδειγμα.

Υπάρχουν και διαδραστικοί πίνακες ε οπότε για να...γιατί είναι σημαντικό να μην είναι μόνο διαλέξεις ή αυτά και μπλα μπλα μπλα για να μπορούν να συμμετέχουν και οι μαθητές. Δηλαδή και βιωματικά κάτι να φτιάξουν κι εκείνοι κάτι να κάνουν για να έχουν περισσότερο ενδιαφέρον, περισσότερα κίνητρα. Ας πούμε τώρα που είχα πάρει και ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας και κάνανε βιντεάκι σχετικά με τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό, πρόπερσι είχα πάρει πρόγραμμα για τη σχολική εφημερίδα και γενικά συνεντεύξεις και όλα αυτά οπότε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και... να μην είναι έτσι παθητικοί αποδέκτες των όσων μαθαίνουν. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Τώρα αυτό εξαρτάται κάθε φορά από την ομάδα που θα έχω. Επειδή τα παιδιά που έρχονται στο κέντρο, η ομάδα μάλλον είναι ανομοιογενής, δηλαδή είναι παιδιά με διάφορα προβλήματα, είτε κινητικά, είτε προβλήματα χαμηλής νοημοσύνης. Οπότε ανάλογα με την ομάδα που έχω απέναντί μου, προσαρμόζω και το μάθημα. Ένα από τα τυπικά ας πούμε θέματα που τους αρέσει πολύ να ασχολούμαστε είναι η εκμάθηση τραγουδιών, όπου εκεί μοιράζουμε τις δραστηριότητες ανάλογε με το τι μπορεί να κάνει το κάθε παιδί. Δηλαδή, υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν την ικανότητα του λόγου, δεν μπορούν να μιλήσουν, οπότε σ' αυτά τα παιδιά δίνονται όργανα μουσικοκινητικής αγωγής και συνοδεύουν, το τραγούδι με τα όργανα. Τα παιδιά που είναι περισσότερο εξασκημένα στο λόγο και μπορούν και να διαβάσουν, διαβάζουν πολλές φορές τους στίχους για να τους ακούσουν και τα υπόλοιπα παιδιά, και αυτά, σ' αυτά επικεντρώνεται στην ουσία το κομμάτι των στίχων και μετά όλο αυτό μαζί προσπαθούμε να το δέσουμε. Αυτό είναι ένα παράδειγμα της εκμάθησης τραγουδιών ας πούμε. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Σαν εργοθεραπευτής δεν είναι μάθημα, με την έννοια ότι δεν είμαι δάσκαλος, ε, μπορεί να θεωρείται δάσκαλος αλλά είναι, έχει να κάνει με δραστηριότητες καθημερινής ζωής, πως τρώμε, πως ντυνόμαστε, πως παίρνουμε τα φάρμακά μας,

οτιδήποτε άλλο. Έχει να κάνει με εργασία, απασχόληση, παιχνίδια, γιατί μιλάμε τώρα για άτομα ενήλικα, με την έννοια άνω των 18 ετών, 20, 30 χρονών, 40 χρονών, με νοητική στέρηση ή άλλη αναπηρία. Εμ, τα οποία έχουνε δυσκολίες σε αυτούς τους τομείς. Ε, πέρα από την εργασία ή δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, έχει να κάνει με τον ελεύθερο χρόνο τους, ο οποίος είναι, η τηλεόραση, ή το τίποτα στο σπίτι. Αυτό, τί άλλο; τί με ρώτησες ακριβώς; Οπότε ο τρόπος είναι βασικός, με την έννοια ότι δεν έχει να κάνει με αγόρευση όπως μιλάω εγώ τώρα ας πούμε, έχει να κάνει με, ούτε να μάθω ξέρω γω πως να ξεκλειδώνουμε την πόρτα, δηλαδή δεν θα πάρουμε κλειδαριές να μάθουμε να ξεκλειδώνουμε τις κλειδαριές, δέκα κλειδαριές σε ένα πίνακα ξύλινο ας πούμε. Αλλά έχει να κάνει με την ανάγκη. Δηλαδή όταν πρέπει να μπω στην κουζίνα για παράδειγμα για να φτιάξω το πρωινό μου, πως θα χειριστώ εκείνη τη στιγμή την κλειδαριά. Και βέβαια δεν έχει να κάνει μόνο με το να μάθεις μια κλειδαριά αυτή καθεαυτή αλλά και με την ανάλυση των δεξιοτήτων που χρειάζεται. Δηλαδή καλύτερη λεπτή κινητικότητα, οπτικοκινητική αντίληψη, τα οποία τα δουλεύεις με άλλους τρόπους, μέσω στοχευμένων δραστηριοτήτων δηλαδή. Ουσιαστικά δηλαδή δεν είναι μάθημα αλλά πρακτική. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Συνήθως έχω, τους το'χω, από πριν τους προετοιμάζω και ανά εβδομάδα προσπαθώ να ... για παράδειγμα όταν θέλω να δουλέψω το κομμάτι της μνήμης, ε... προσπαθώ να βρω μια δραστηριότητα στην οποία να ανταπεξέλθουν όλα τα παιδιά και να βρω μια δραστηριότητα στην οποία μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά. Γιατί στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης είναι σε ομαδικό επίπεδο, στο γραφείο μου είναι one to one. Οπότε εκεί πέρα πάω βάση των αναγκών του μεμονωμένου παιδιού. Οπότε προσπαθώ να δω έτσι διάφορα κομμάτια τα οποία τα ιντριγκάρουν και τραβούν την προσοχή τους, κάτι που τους αρέσει και μέσα από αυτό να αποστηθίσουνε για παράδειγμα κάτι και ότι... Μνήμη μπορεί να είναι είτε να θυμούνται κάτι από μια καθημερινότητα, τώρα σου λέω κάτι από μια δραστηριότητα "τί φάγαμε σήμερα το πρωί". Ή μπορεί να είναι κάτι πιο έτσι περίπλοκο, να θυμούνται ένα θεατρικό δρώμενο, και μπορεί να ξεκινήσει από τη διαδικασία του να φτιάξουμε εμείς μόνοι μας το θεατρικό δρώμενο, δηλαδή πλάθουμε την ιστορία. -Θέλουμε να παίξουμε κάτι. -Με τί θέλετε να έχει αντικείμενο ο τίτλος; Να είναι ας πούμε ένα παραμύθι το οποίο όντως μπορεί να κυκλοφορεί και στο εμπόριο και προσπαθούμε να το αλλάξουμε. Έχω κάτι στο μυαλό μου το οποίο τώρα κάνω, άμεσα ... με την παπαρούνα και τη μαργαρίτα. Είδαμε το παραμύθι, το διαβάσαμε, το αναλύσαμε, το βάλουμε στην άκρη και

φτιάξαμε ένα δικό μας, υπολογίσαμε το χρόνο, ότι θέλουμε δηλαδή ένα εικοσάλεπτο, και γράψαμε μόνοι μας τα λόγια με τη βοήθειά μου βέβαια, πάντα και ... μετά φτάσαμε σε ένα επίπεδο του να φτιάξουμε τα κουστούμια εμείς. Ντάξει μη φανταστείς τώρα ... κουστούμια, μια μαργαρίτα ή την παπαρούνα τη φτιάξαμε εμείς και μετά φτάσαμε στο επίπεδο, τώρα είμαστε στο να απομνημονεύουμε, η μνήμη που ήθελα να καταλήξω εκεί. Ο κυρίαρχος στόχος μου είναι η μνήμη και έκανα όσοοσα αυτά για να μπορώ να πετύχω το στόχο μου και άμεσα και έμμεσα και παράλληλα μπορεί να δουλεύονται και άλλες υπό- ασ το πούμε υπό στόχοι. Δηλαδή είναι αυτό το κόβω, ράβω, αδρή, λεπτή κινητικότητα είν' το κομμάτι της επικοινωνίας συνεργασίας "δώσε μου", είναι το κομμάτι του γράφω, γραφή, ανάγνωση και παράλληλα η κίνηση. Και μετά αποστηθίζουμε, όταν είμαστε στο κομμάτι του αποστηθίζω, ξεκινήσαμε να το διαβάζουμε πάρα πολλές φορές, να το κάνουμε πρόβα στο τραπέζι, πολλές φορές, πολλές φορές. Μετά σηκωνόμαστε να το ενσαρκώσουμε σε εισαγωγικά με τα χαρτιά και τώρα είμαστε που το έχουνε μάθει και λένε ο καθένας τα λογάκια του, για να μπορούμε να το παρουσιάσουμε κάποια στιγμή. Δηλαδή, να φανταστείς ένα εξάμηνο το θέλουμε, γιατί θέλουμε το χρόνο, δεν μπορείς κάθε μέρα να κάνεις το ίδιο. Δηλαδή αυτό δύο φορές την εβδομάδα, θα κάνεις μετά μια εναλλαγή. Μπορεί να είναι μέρα που τα παιδιά δεν έχουν όρεξη, να μην θέλουν να το κάνουν αυτό. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Δεν ερωτήθηκε η εκπαιδευτικός. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Δεν ανταποκρίνεται αυτή η ερώτηση στην ιδιότητα της Κ. (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Αναλόγως την ηλικία γιατί παίρνω από Α' μέχρι ΣΤ' (Δημοτικού). Στις πρώτες τάξεις είναι βιωματικό το μάθημά μου. Δηλαδή θα κάτσουμε κάτω, πάνω στη μοκέτα και τα μαξιλαράκια και θα γίνει βιωματικό, δηλαδή δε θα πω ορισμούς ή θεωρία, απλά μέσα απ' την κίνηση και την ακρόαση, με τη συμμετοχή την ενεργή των παιδιών, μπορώ να βγάλω αυτό που θέλω να τους μάθω. Το οποίο σε πιο μεγάλη τάξη, τους λέω πιο πολύ ορισμούς-θεωρία, οπότε αρχίζει και γίνεται και στο χαρτί. Το βιωματικό δεν έχει μόνο όμως μουσική, μπορεί να έχει και εικαστικά μπορεί να έχει και χορό πάντα, είναι αλληλένδετα αυτά. (Ει. Μ. - Μουσικός Α'βάθμια / Β'βάθμια)

Συνήθως όταν, ψάχνω προφανώς μόνη από το σπίτι τα θέματα και ψάχνω μία αφόρμηση, με κάποιο οπτικό, συνήθως οπτικό μέσο χρησιμοποιώ. Δηλαδή η αφόρμηση γίνεται με προτζέκτορα συνήθως, να τους δείξω κάποιους καλλιτέχνες, να τους δείξω κάποια έργα γνωστά, και μετά θα ακολουθήσει η συζήτηση, ντάξει. Συνήθως τα παιδιά με εκπλήσσουν θετικά με τα όσα ξέρουν και μετά θα προχωρήσουμε στο εφαρμοσμένο κομμάτι που είναι η υλοποίηση. (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Οι παρουσιάσεις, η θεωρία η εισήγηση ξέρω γω σε οποιοδήποτε θέμα, γίνεται πάντα με τη χρήση προτζέκτορα, έτσι; Χρησιμοποιώ πάντα οπτικά μέσα για να ... 'Η διαμοιρασμός στις οθόνες του υπολογιστή τους. Από κει και πέρα, τα περισσότερα, οι εργασίες τους είναι projects, δηλαδή ξεκινάω όταν ξεκιν ... πέρα από τη θεωρία και την εισαγωγή στο αντικείμενο που συζητάμε μετά όλα τα άλλα είναι εργασίες οι οποίες είναι και ομαδικές και ατομικές, μπορεί να έχουν διάρκεια μιας ώρας, μπορεί να έχουν διάρκεια ενός τριμήνου, αναλόγως. Αλλά κυρίως η θεωρία γίνεται μέσα, με τη χρήση αυτών των μέσων, οπωσδήποτε προτζέκτορας, παρουσιάσεις και όχι μόνο, το κλασικό αυτό που λέμε PowerPoint κλπ και μετά εργασίες. Εργασίες ομαδικές κυρίως, τουλάχιστον δύο ατόμων. (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Λόγω των εγχειριδίων πιο πολύ είναι μαθητοκεντρική ας πούμε η διδασκαλία, όχι πάντα βέβαια. Ε...κοίτα τα τελευταία χρόνια, εφάρμοζα, αναγκαστικά όμως και έχει σημασία αυτό που λέω, μια μέθοδο που δεν είχε σχολικά εγχειρίδια, ήταν καθαρά βιωματική, ακόμα και στα μαθηματικά, ακόμη και σε εγχειρίδια που ήταν πιο παραδοσιακά, πιο...έτσι...διαφορετικά τέλος πάντων. Με αρκετά project, με αρκετά προγράμματα και αρκετές επισκέψεις, λόγω, γιατί ήμουν σε ένα άλλο πλαίσιο εκπαίδευσης στο ευρωπαϊκό σχολείο του Ηρακλείου, οπότε είχαμε ένα άλλο τελείως διαφορετικό και αναλυτικό πρόγραμμα και μέθοδο διδασκαλίας, ε...αυτό. Αρκετά διαφορετικό από αυτό που κάνουμε σε ένα παραδοσιακό σχολείο και τα όρια που μας επιτρέπουν να....αυτό. Παράδειγμα...κοίτα ας πούμε, μια μέρα θυμάμαι κάναμε τα οικοσυστήματα, να σου πω ένα τελευταίο που έχουμε κάνει. Τα οικοσυστήματα ήταν, το αναλυτικό μας έλεγε ότι μπορούμε να κάνουμε, να κάνεις αυτά και εσύ θα επιλέξεις ώρες, τρόπο και τα λοιπά. Περάσαμε μια μέρα στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας όπου ακολουθήσαμε το πρόγραμμα που είχανε του μουσείου για τα οικοσυστήματα και μετά κάναμε κάποια δικά μας παιχνίδια.

Ουσιαστικά δηλαδή διδάχτηκαν το οικοσύστημα μέσα σε ένα μουσείο. Πέρασαμε σχεδόν όλη την ημέρα με αυτό. (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

6. Έχετε αξιοποιήσει ΤΠΕ στη διδασκαλία σας; Εάν ναι πείτε ένα παράδειγμα.

Έχω το ΤΠΕ Α' επιπέδου για τους εκπαιδευτικούς, δεν έχει βγει για τη δική μου ειδικότητα ακόμη Β' επιπέδου, εκτός μόνο αν κάνεις ανάθεση ιστορία, αλλά και άλλα σε τέτοια σε πλατφόρμες Moodle έχω κάνει άλλα τρία σεμινάρια που το καθένα ήταν ας πούμε 120 ώρες και αυτά. Ναι βέβαια, παίρνεις αποσπασματικά μετά τη παράδειγμα που έχει Pixton ;ή μπορεί να έχει word ή να έχει διάφορα, Hot potatoes το ένα το άλλο και...ή με Google Maps διάφορα δηλαδή και...ανάλογα με το μάθημα και αυτό, πως μπορείς να ενσωματώσεις κάποια από αυτά κάθε φορά. Εννοείται ότι οι ασκήσεις είναι στα γερμανικά. Εκτός αν είναι διαθεματικά και να υπάρχει σύγκριση με κάποια άλλη γλώσσα. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Ε, αυτό δυστυχώς όχι γιατί στην ουσία έχουμε δύο υπολογιστές στην αίθουσα μέσα, σχετικά παλαιάς τεχνολογίας, και νομίζω ότι βασικά λόγω έλλειψης εξοπλισμού δεν μπορεί να γίνει αυτό. Δηλαδή σ' αυτόν τον υπολογιστή δουλεύω κάποια προγράμματα που έχουμε μουσικής αγωγής αλλά μέχρι εκεί. Δεν έχουν δηλαδή δυνατότητα ούτε προβολών ούτε...θα μπορούσαν να συνδυαστούν πολλά πράγματα γιατί για παράδειγμα τους παίζω μουσική στο αρμόνιο το οποίο μπορείς να το συνδέσεις φυσικά με τον υπολογιστή και ταυτόχρονα να εμπλουτίσεις και τον ήχο σου και όλα αυτά, αλλά δουλεύουμε με αυτά που έχουμε. Μέχρι εκεί δηλαδή. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Η μόνη νέα τεχνολογία είναι ο υπολογιστής, η φωτογραφική μηχανή για τέτοια μιλάμε δηλαδή, μέχρι εκεί νέες τεχνολογίες. Με την έννοια ότι μπορεί να υπάρχουν νέες τεχνολογίες που έχουν να κάνουν με προσθετικά άκρα ή άλλους τρόπους ανεπτυγμένης και σύγχρονης τεχνολογίας που μπορείς να χρησιμοποιήσεις αλλά πρώτον δεν υπάρχει η ανάγκη αυτή τη στιγμή για το συγκεκριμένο χώρο που εργαζόμαστε και δεύτερο δεν υπάρχει και...δεν υπάρχουν και τα μέσα. Η γνώση υπάρχει. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Όχι. Κοίταξε με υπολογιστή και με φωτογραφική μηχανή ναι. Αλλά βίντεο ή κάτι παρόμοιο όχι. Ναι, στον υπολογιστή, έχουμε χρησιμοποιήσει τον υπολογιστή για να δούμε πως γίνονται κάποιες αθλητικές δραστηριότητες ή να παίξουμε κάποια

παιχνίδια που έχουν να κάνουν με τον αθλητισμό. Έχουμε ασχοληθεί με αυτό. Ή έχουμε φωτογραφίσει ο ένας τον άλλο κάνοντας μια δραστηριότητα. Τους δίνω το κινητό μου να φωτογραφίσουν, την ώρα που εκτελεί κάτι για να το δούμε μετά. Αυτό ναι. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Ναι βεβαίως. Με υπολογιστή ως επί το πλείστον γιατί και εκεί πάλι είναι θέμα επανάληψης, διαδικασίας την οποία δεν θυμούνται πως να ξεκινήσουν τον υπολογιστή πιθανόν, ή πως να βγάλουν μια φωτοτυπία. Απλά πράγματα ναι μεν, αλλά που για αυτά, επειδή μπορεί να έχουν να το κάνουν πολύ καιρό, να τους είναι ... Διαγραφή! Πώς να το πω; Δεν το θυμούνται. (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Έχω ασχοληθεί και στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης να κάνω ορισμένες δραστηριότητες μέσα από ηλεκτρονικό υπολογιστή, όχι τίποτε πιο έτσι επανδρωμένο, αλλά στο γραφείο μου πέρα από προγράμματα που χρησιμοποιώ είτε είναι για τη δυσλεξία επί το πλείστον, είτε είναι για τον αυτισμό, κοινωνικές ιστορίες, μπόρεσα και πέρυσι, από πρόπερσι το έχουμε ξεκινήσει, είχα έρθει σε επαφή με μια ομάδα από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, τα παιδιά που ήτανε στο κομμάτι του σχεδιασμού λογισμικών και είχαν κάνει το Thisstus, μια εργασία η οποία βραβεύθηκε, σε ευρωπαϊκό επίπεδο βγήκε δεύτερη, στην Ελλάδα νομίζω είχε βγει πρώτη, ασκήσεις για δυσλεξία που θα μπορούσαν να ενσωματώσουν τη δυσλεξία μέσα σε iPad και σε κινητό. Δηλαδή εγώ τη θεραπεία που κάνω στο γραφείο μου, βρήκα στόχους και βρήκα κομμάτια που μπορούν αν έχουν ένα iPad, να κάνουν τις ασκήσεις στο σπίτι με την εποπτεία ας πούμε των γονιών. Και είχαμε κάνει πολύ μεγάλη δουλειά, βέβαια δηλαδή την περισσότερη, το σχεδιασμό τον έκαναν τα παιδιά γιατί εγώ με το κομμάτι αυτό δεν είμαι εξοικειωμένη, αλλά είχαν βρει το υλικό, είχαν κάνει έρευνα, είχαν διαβάσει, το είχαν φτιάξει, το παρουσίασαν, ήρθαν από το γραφείο, το δοκίμασαν με τα παιδιά και είχαμε φτιάξει ένα λογισμικό πέντε στόχων ασκήσεων για δυσλεξία, στοχευμένων ασκήσεων. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Νέες τεχνολογίες τις χρησιμοποίησα πιο πολύ στη Β/βάθμια όπου είχα τη δυνατότητα και διαδραστικό (πίνακα) και προβολέα και υπολογιστή. Το χρησιμοποίησα πάρα πολύ στη μουσική και στην κίνηση. Δηλαδή αυτό ήθελα να τους διδάξω. Αν πάρουμε ένα κεφάλαιο ας πούμε, μουσική και εικαστικά, μουσική και διαφήμιση μουσική και χορός, ε υπάρχουν πολλά τέτοια κεφάλαια, προσπαθούσα να τους το δώσω μέσα απ' το..κατεβάζοντας από το Ίντερνετ

διάφορα παραδείγματα, έτσι ώστε υπήρχε οπτικοακουστική αμεσότητα σε αυτό και βοηθούσε πάρα πολύ στις εργασίες των παιδιών και στη διδασκαλία. (Ει. Μ. - Μουσικός Α'βάθμια / Β'βάθμια)

Προτζέκτορα, έχουμε δηλαδή ανοιχτό Youtube και Google και βλέπουμε γνωστά έργα, και συνήθως τα παιδιά τους αρέσει περισσότερο η κίνηση, οπότε έχουμε σίγουρα και βίντεο κάθε φορά, ή από επίσκεψη σε μουσείο, ζωντανή ξενάγηση σε μουσείο, είτε κάτι που έχει κίνηση ας πούμε, προχθές κάναμε κινητικά γλυπτά και ενθουσιάστηκαν με αυτό! Τί άλλο; Από νέες τεχνολογίες, ναι, νομίζω αυτό. (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Τα παιδιά στο Γυμνάσιο κάνουνε ένα πέρασμα από όλα. Δηλαδή μια και είναι το αντικείμενό μου δηλαδή θέλω να πω εκεί, έτσι. Κάνουν ένα πέρασμα από απλή χρήση του Office (Microsoft), πως να δουλέψουνε επεξεργασία κειμένων, υπολογιστικά φύλλα και τέτοια και φτάνουν μέχρι πως μπορούν να κατασκευάσουν ένα πρόγραμμα ή πως να φτιάξουν ένα site ή ξέρω γω, πολυμέσα. Στα πολυμέσα παίζω εγώ πολύ γιατί είναι και το κομμάτι που μ' αρέσει πολύ ας πούμε και τα σπρώχνω και λίγο προς τα κει. Τώρα το εύρος...να σου πω προγράμματα, να σου πω, δηλαδή τι έχουνε παράξει σαν τελικό προϊόν; Σ' άλλο σχολείο έχει τύχει να έχουμε κάνει και site σ' άλλο σχολείο έχει τύχει να έχουμε κάνει με το Prezi παρουσιάσεις μιας δικής τους ιστορίας, έχουμε κάνει αυτό που σου είπα το εργαστήριο ψηφιακής φωτογραφίας. Τώρα είναι πολλά και μου διαφεύγουν, ξέρεις κάθε χρόνο είναι και κάτι άλλο. Έχω κάνει...σε εάν λύκειο που δούλευα έχω δουλέψει με βίντεο, κάναμε διαγωνισμό βίντεο όλα τα τμήματα του λυκείου, επεξεργασία βίντεο πιο πολύ. Ε...Πολλά, τώρα δεν τα θυμάμαι κι όλα! Πάνω κάτω αυτά, με παραλλαγές ανάλογα με το δυναμικό που έχεις και τη δική σου διάθεσή. (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Ναι, ναι. Απλώς το θέμα είναι ότι που τις βρίσκεις, δηλαδή θέλω να πω ότι, όταν έχεις στο σχ..., στην τάξη μου έχω διαδραστικό πίνακα ας πούμε και ίντερνετ, ναι, έκανα μάθημα μέσα απ' αυτό ουσιαστικά, και πολύ διαφορετικό μάθημα. Όταν τώρα είμαι σε ένα σχολείο που δεν έχει καν υπολογιστή μες στην τάξη, ε...μπορείς να αξιοποιήσεις και πάλι αλλά είναι διαδικασία η οποία είναι δύσκολη, είναι χρονοβόρα και δεν είναι πάντοτε αποτελεσματική. Αλλά ναι, φυσικά. Ε, δύο χρόνια που είχα διαδραστικό, ήταν διαδραστικός πίνακας δηλαδή τα κάναμε όλα από εκεί, με τα παιδιά, όλα όμως. Ας πούμε θυμάμαι όταν ήμουνα, την τελευταία χρονιά που

ήμουνα εδώ, κάναμε, χρησιμοποιήσαμε και τον υπολ., την αίθουσα υπολογιστών, αλλά ήταν τόσο παλιοί οι υπολογιστές και τόσο αργό το ίντερνετ που ουσιαστικά, ντάξει, δεν ήτανε ότι καλύτερο. Κυρίως ναι, ανάλογα με το τι έχεις. Και σε τι κατάσταση είναι, έτσι πηγαίνει. (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

7. Ποια είναι η επαφή σας με τις τεχνικές κινούμενης εικόνας (animation);

Ε αυτός είναι ο λόγος που ήρθα για να το μάθω στην πράξη γιατί λένε ότι για να κάνεις ένα animation ότι είναι δύσκολο κι αυτό για να δω τι, πόσο εύκολο θα είναι σε μια βδομάδα να το υλοποιώ και μόνη μου ας πούμε. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Καμία! Εκτός από το να τα παρακολουθώ, με μεγάλη βέβαια...μεγάλο θαυμασμό, και είδα και πριν από μια εβδομάδα την καινούργια ταινία της Pixar και ενθουσιάστηκα. Ναι, είμαι λάτρης να τα βλέπω, πολύ μου αρέσουν αλλά μόνο σα θεατής τίποτα παραπάνω. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Ε, η επαφή μου μόνο είναι από το AnimaSyros, τα τελευταία 5 χρόνια το παρακολουθούμε, ως θεατής. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Καμία νομίζω, εκτός από το ότι παρακολούθησα πέρυσι κάποιες ταινίες στο άνιμα και παρακολουθώ κινηματογράφο κλπ, εγώ προσωπικά δεν έχω κάτι. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Πολύ λίγη. Σε πράγματα όπως αυτό που είπε η κυρία Χριστίνα με το θέμα με τις μπαλίτσες και αυτά, το κάναμε κι εμείς σαν παιδιά στο σχολείο, εεε αυτό. Δεν έχω κάτι άλλο. Στο βιβλίο, την κίνηση της μπάλας...ναι, και το αυτό! Αυτό βλέπαμε, το κάναμε. Το κάναμε ασυναίσθητα ναι μεν αλλά ήταν ένα είδος κίνησης. (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Καμία! (γέλια) Καμία, μόνο αυτά που βλέπω στην τηλεόραση και παρακολουθώ και μέσω της κόρης μου, στην ουσία. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Η επαφή μου είναι ότι το θαυμάζω όπως είπα, ότι το παρακολουθώ όσο μπορώ και από κει και πέρα δεν έχω δημιουργήσει ποτέ. Κάποια φορά έκανα ένα project με τη γ' γυμνασίου, ο τίτλος ήταν "Πώς θα ήθελα να είναι το σχολείο μου", και εκεί

προσπαθήσαμε να κάνουμε με πλαστελίνη το...με τον κάθε μαθητή κάναμε ένα τρισδιάστατο...μια τρισδιάστατη αίθουσα σα μακετούλα ας πούμε και εκεί πάνω αντί να παίξουνε μόνο τα παιδιά, είπαν τις ιδέες τους σε μια τάξη από πλαστελίνες ουσιαστικά. Αυτό, προσπάθησε να γίνει με μια κίνηση της δασκάλας που έγραφε, η οποία ήταν με φωτογραφία, αλλά έγινε με έναν απλό τρόπο, μια απλή φωτογραφική μηχανή. Και στο τέλος αυτό που δείξαμε φαινόταν ότι δεν υπήρχε...δεν ήταν μονταρισμένο. Αλλά δύο μαθήτριές μου είχανε συμμετάσχει σε εργαστήριο πριν χρόνια εδώ, οπότε ξέρανε λίγο ως πολύ να μας το εξηγήσουν. (Ει. Μ. - Μουσικός Α'βάθμια / Β'βάθμια)

Έκανα ένα εξάμηνο stop-motion, αλλά με πολύ λίγα καρέ, στα πολυμέσα και αλλά μ' άρεσε πάρα πολύ δηλαδή, τόσο, τόσα χρόνια που βλέπω στο Animasyros τόσες πολλές τεχνικές, ναι, μ' άρεσε πάρα πολύ!. Αλλά ναι, εγώ προσωπικά έχω κάνει μόνο δύο βίντεο, πολύ μικρά με πολύ λίγα καρέ, εμ...τρειςδιάστατο, εμ..., και αυτό. Δεν έχει ξανατύχει. Δηλαδή δεν, η αλήθεια είναι ότι δεν με ενδιέφερε τόσο, όσο τώρα η τεχνική αυτή. Γενικά, τώρα που ήρθα σε επαφή με τα παιδιά, νομίζω θα είναι πολύ ωραίο να κάνουμε κάτι τέτοιο. (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Ντάξει, κάποια βασικά τα ξέρω λόγω αντικειμένου. Δεν έχω δώσει βά(ση), ας πούμε δεν έχω κάνει animation και γι' αυτό είναι μια πρόκληση να το αναπτύξω. Δηλαδή σου λέω ότι πραγματικά το περίμενα αυτό το σεμινάριο για να μου δώσει λίγο ώθηση προς τα κει. Εντάξει, λίγο flash, λίγο...ένα άλλο open source προγραμματάκι το...πως λέγεται; υπάρχει ένα open source που μπορείς να κάνεις με πολύ απλά Frames να φτιάξεις ένα κινούμενο σχέδιο, αυτά. (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Ε, μ' αρέσει πάρα πάρα πολύ γενικά, δοκιμάσαμε να φτιάξουμε και με την περσινή μου τάξη ένα animation με πλαστελίνη για ένα πρόγραμμα που κάναμε, και βγήκε πάρα πάρα πολύ καλό, δεν το περίμενα. Πολύ ερασιτεχνικό βέβαια, έτσι, αλλά όταν λέω βγήκε καλό, το πως ασχοληθήκαν τα παιδιά, το πως μπήκαν μέσα σ' αυτό πάρα πολύ γρήγορα, το πως φτιάχναν τις φιγούρες και τις ιδέες που είχαν για το πως θα αλλάξουν, δηλαδή βγήκε ένα, αυτή η ιστορία μέσα σε λίγες ώρες, έτσι; Και ουσιαστικά τη βλακεία την έκανα εγώ γιατί, είχα..., δεν είχα τρίποδα και βγαίνανε πολύ κινούμενες οι εικόνες (γέλια). Αλλά εντάξει, ήταν το πρώτο, θα το μάθουμε. Μ' άρεσε πολύ, παρακολουθούσα το φεστιβάλ όταν ήμουνα Βρυξέλλες, είχε το φεστιβάλ του animation εκεί (Anima-Brussels), ήταν μεγάλο και πήγαινα.

Περνάγαμε έτσι...μερόνυχτα εκεί. Δεν μπορώ να σου πω βέβαια ότι ξέρω ας πούμε πολύ γνωστά animation κλπ, δεν είμαι, δεν μπαίνω σ' αυτό αλλά μ' άρεσε πολύ, με ευχαριστεί πολύ να το παρακολουθώ. Με ευχαριστεί πολύ και την πρώτη φορά που είδα κιάλας σαν μεγάλη μου έκανε και εντύπωση γιατί ήταν απίστευτο το πόσο μπορεί να σε συγκινήσει κάτι το οποίο, λες ότι..έλα μωρέ αυτό είναι για παιδιά τώρα ας πούμε, δεν...ε..μ' αρέσει πάρα πολύ, μ' αρέσει..έχει δια..οι τεχνοτροπίες που χρησιμοποιεί γιατί δεν είναι όλο το ίδιο, είναι..., κάθε τι είναι διαφορετικό, όχι μόνο η ιστορία, και ο τρόπος που το, το πως φτιάχνουν τις εικόνες, το πως ε... όλα, όλα είναι...είναι εξαιρετικά! (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

8. Σε ποιο βαθμό έχουν οι μαθητές σας ανεπτυγμένες δεξιότητες όπως δημιουργικότητα, πρωτοτυπία, φαντασία, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων και καινοτομία; Πιστεύετε πως μπορούν να αναπτυχθούν περαιτέρω; Εάν ναι, με ποιο τρόπο;

Σίγουρα ε...τα παιδιά είναι φορτωμένα με πολλά μαθήματα με πολλές και εξωσχολικές δραστηριότητες με προγράμματα διάφορα αλλά σίγουρα έχουν οι μαθητές πολύ μεγάλη φαντασία και πολλές ιδέες δηλαδή κι από κει που δεν περιμένεις μπορεί να ακούσεις διάφορες ιδέες γι' αυτά, έχουν πολύ αυξημένη τη φαντασία ε...και σίγουρα πάντα μπορούν να βελτιωθούν όλα αυτά, εξαρτάται δηλαδή και τα μαθήματα τώρα που υπάρχουν γιατί έπαιρνα κι εγώ και μάθημα project άσχετα με τα γερμανικά. Οπότε κι εκεί πέρα σου δίνεται η δυνατότητα δηλαδή και να αναπτύξεις περισσότερο και αυτογνωσία και τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και άλλα πολλά. Δηλαδή ας πούμε ήταν και σαν θέμα για τη σχολική βία να χωριστούν σε ομάδες και να δουν διάφορες μορφές της, της σχολικής βίας. Γενικά η έρευνα πάντα συντελεί στην αυτόνομη μάθηση στο τί θα κάνουμε. Πάντα υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης, φυσικά. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Τώρα αυτό είναι έτσι λίγο μεγάλη κουβέντα γιατί και πάλι επικεντρώνεται στο γεγονός ότι η ομάδα δεν, είναι ανομοιόμορφη πολύ. Υπάρχει δηλαδή μια ομάδα παιδιών τα οποία, θα πούμε σε εισαγωγικά, ότι είναι η συμβολή τους στην οποιαδήποτε δραστηριότητα, είναι εντελώς τυπική. Έχουμε κάποια άλλα που είναι πολύ λειτουργικά, οπότε κάθε φορά όσο μπορούμε να τραβήξουμε και να πάρουμε το κάνουμε με αυτά τα παιδιά. Αλλά ότι υπάρχει διάθεση και πρόθεση να γίνεται αυτό...ναι. Κι από εμάς και από εκείνα, νομίζω ότι μπορούν με τα κατάλληλα ερεθίσματα δηλαδή. Τουλάχιστον ακόμα και στο κομμάτι το μουσικό έχουν

ξεπεράσει κάποιες στιγμές τις προσδοκίες μου. Να σου πω ένα παράδειγμα ας πούμε ότι έχουμε φτάσει σε ένα επίπεδο με κάποια παιδιά τα οποία μπορούν και διαβάζουν νότες κανονικά από παρτιτούρες, και συνοδεύουν στο μεταλλόφωνο διαβάζοντας παρτιτούρες. Μόνα τους τελειώσ, δηλαδή το έχουμε μάθει, επαναλάβει πολλές φορές, αλλά αυτοί διαβάζουν μόνοι τους μια παρτιτούρα το οποίο θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο. Κανονικά και χρόνους, ρυθμικές αξίες δηλαδή, και νότες. Και πάντα επεμβαίνουν ξέρεις μόνα τους, λίγο παραπάνω από αυτό που τους δίνεις, προσπαθούν και το κάτι παραπάνω να το βάλουν από μόνα τους. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Ε...όλοι έχουμε ως ένα βαθμό, ακόμα και τα άτομα με αναπηρία με την έννοια της νοητικής υστέρησης, τα οποία μπορούν να τα έχουν ίσως σε λιγότερο βαθμό, για την κριτική σκέψη που είπατε, ή την επίλυση προβλημάτων αλλά αυτά είναι στα πλαίσια των στόχων της εργασίας σε ένα κέντρο που απασχολεί παιδιά με αναπηρία. Της επίλυσης προβλημάτων για παράδειγμα που είπατε, αυτός είναι πράγματι στόχος, για παράδειγμα πάω να κάνω τον καφέ μου και ο βραστήρας δεν δουλεύει, τι κάνω; Βάζω τα κλάματα, φωνάζω βοήθεια, κοιτάζω να δω αν είναι η μπρίζα στη θέση, στο ρεύμα τέλος πάντων. Αυτά...φυσικά βελτιώνεται αυτό, μαθαίνεται. Θέλω να πω κάτι ακόμα...Υπάρχουν ας πούμε για παιδιά με αυτισμό για την εκπαίδευσή τους τουλάχιστον σε θέματα επίλυσης προβλημάτων ή συναισθηματικής δυσκολίας, οτιδήποτε άλλο, εεε, υπάρχει ένας τρόπος τα τελευταία τουλάχιστον 5-6 χρόνια, από Αμερική το οποίο εφαρμόζεται όμως και Ευρώπη, λέγονται κοινωνικές ιστορίες. Με την έννοια όταν θέλεις να δείξεις σε κάποιον, γιατί τα λόγια τα πολλά, πέρα από φτώχεια είναι και μη λειτουργικά για την εκπαίδευση αυτών των ατόμων. Υπάρχουν τέλος πάντων οι κοινωνικές ιστορίες όπου μπορεί κάποιος εκπαιδευτής, ή άνθρωπος που ασχολείται με το άτομο που παρουσιάζει αυτή τη δυσκολία, με την έννοια να αντιληφθεί ότι πρέπει να κάνει ησυχία σε ένα χώρο, σε μια βιβλιοθήκη για παράδειγμα, τα μαθαίνουμε, πολλοί τα βλέπουμε και λέμε Α! μιλάνε σιγά, ας μιλήσω κι εγώ σιγά. Αλλά υπάρχει ένας τρόπος που μπορείς να φτιάξεις στο χαρτί ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο αλλά συνήθως φτιάχνεις ένα παραμύθι, μόνος σου, που λέει ο Δημητράκης πάει στην παιδική βιβλιοθήκη, και εκεί συνάντησε... Τέλος πάντων και φτιάχνει μια ιστορία, οπότε αυτός που στον οποίο διηγείσαι ή δείχνεις την ιστορία, στο χαρτί, με αυτόν τον τρόπο μπορεί να καταλάβει πως μπορεί να συμπεριφερθεί ή τι περιμένουν από εκείνον, ή πως μπορεί να αντιμετωπίζει δυσκολίες. Δηλαδή το άνιμα, ας πούμε ένας άλλος τρόπος, που μπορεί να είναι ευκαιρία τώρα, σαν εργαλείο, δεν είναι να

ζωγραφίσω μια ιστορία, αφού τη δω, τέλος πάντων έχει τρόπο που γίνεται η κοινωνική ιστορία. Social Stories της Catherine... εκείνη το έχει εφαρμόσει πάρα πολύ και άλλες βέβαια, αλλά μέσω του animation δηλαδή που είναι ακόμη πιο συγκλονιστικό, δηλαδή μια κινούμενη εικόνα χωρίς κείμενο, που ζητάει και δεξιότητες ως πούμε ανάγνωσης κλπ, αλλά σαν μια ταινιούλα διάρκειας τριών λεπτών που μπορείς να το δείξεις, να το δώσεις στο με δυσκολία και σε όλα τα παιδιά βέβαια, όχι μόνο στα άτομα με αναπηρία. Ας πούμε στα άτομα με αυτισμό που έχουν δυσκολία, ε, όχι κατανόησης, στο να δώσουν προσοχή ή στο τι πρέπει, τί είναι σημαντικό για αυτούς, ε, είναι πολύ λειτουργικό. Σαν καινούργιο εργαλείο δηλαδή δεν έχει εφαρμοστεί σε καμία κοινωνική ιστορία, η ταινία. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Έχει ένα όριο. Βελτιώνεται και αυτός είναι ο στόχος μας να προσπαθούμε να μην μένουν στάσιμοι και να βελτιώνονται. Βέβαια ντάξει, η ηλικία παίζει ρόλο, γιατί τα παιδιά μας είναι και ενήλικες και από ένα σημείο και μετά φθίνει λίγο η κατάσταση. Αλλά βελτιώνεται και έχουν και φαντασία και πολλή όρεξη. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Στο δικό τους επίπεδο. Εγώ πιστεύω ότι επειδή μπορούν κάποια παιδιά το κάνουν, γιατί ασχολούνται και στο σπίτι με πράγματα που μαθαίνουν στο Κέντρο και τα επαναλαμβάνουν, ε...και κάποια παιδιά, όχι αδιαφορούν, απλά δεν...δεν...δεν ξέρω πως να το...Δεν υπάρχει λέξη, απλά δεν θέλουν να το επαναλάβουν. Το κάνουν μόνο στο χώρο που έρχονται. Δεν επαναλαμβάνουν να το..να το αλλάξουν, να το διαμορφώσουνε πιο πολύ, να το εμπλουτίσουν πιθανόν. Σταματάνε σε αυτό που... έχουν πάρει από εκεί. (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Το κάθε ένα από αυτά είναι στο, έχει ένα δικό του επίπεδο βέβαια θα πρέπει να ξέρουμε ότι επειδή είναι κάποιας ηλικίας δεκαοχτώ χρονών και άνω, ε, η βελτίωση δεν είναι τόσο άμεση. Και φθίνει. Καμία φορά, είναι φορές στις οποίες λιμνάζουν. Βέβαια αυτό που βοηθάει, ερχόμενοι στο ΚΔΑΠ, και να καταπιάνονται συνέχεια με καινούργια πράγματα είναι στο να μη χειροτερέψουν. Μερικά βελτιώνονται αλλά θέλει δουλειά και θέλει και υπομονή. Επί το πλείστον όμως είναι αυτό που βοηθάει στο να κρατάνε τις γνώσεις που έχουσε σε ένα σταθερό επίπεδο και στο να μην παλινδρομούν και να χειροτερεύουν. Μπορούν, το καθένα με το δικό του τρόπο, δηλαδή άλλα είναι πιο βελτιωμένα στο αυτό στο να χρησιμοποιούν κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος στο να... μόνοι τους να πάρουν λίγες αποφάσεις και άλλα

είναι πάντα υπό καθοδήγηση. Αλλά όλα αυτά τα βοηθούν, δηλαδή κάθε δραστηριότητα έχει ένα στόχο, τίποτα δεν πάει χαμένο. Καμιά φορά που.., κι εμείς που...οι γονείς, όχι εμείς, μπορεί να λένε "Ε, τώρα τί μπορεί να κάνει;" ακόμα και το γεγονός ότι θα πλύνει τα δόντια του για παράδειγμα ή θα ζωγραφίσει ή θα κόψει ένα φρούτο είναι κι αυτό μια δεξιότητα, η οποία έχει αρχή μέση και τέλος, και τα βοηθά στο να καλυτερέψουν ή να είναι εξοικειωμένα και να μην ξεχνούν. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Τα παιδιά με εκπλήσσουν καθημερινά. Μπορεί να έχω είκοσι χρόνια στην πλάτη διδασκαλία αλλά αυτό που βλέπω είναι ότι έχουνε μεγάλη φαντασία και αν τους ωθήσεις λίγο τόσο βγαίνει πάρα πολύ μεγάλο, δηλαδή μπορεί να φτάσει ένα 99 τοις εκατό η φαντασία και η δημιουργικότητά τους, αρκεί να τους δώσεις το έναυσμα. Έχει μεγάλη σημασία αυτό. (Ει. Μ. - Μουσικός Α' Βάθμια / Β' Βάθμια)

Όπως είπα η εμπειρία μου είναι πολύ μικρή αλλά έχουν τύχει περιστατικά που με έχουνε εντυπωσιάσει. Ας πούμε, το ότι πήγα να τους δείξω κάτι για το σουρεαλισμό και ήξεραν ήδη τι είναι ο σουρεαλισμός από την ταινία του Ντίσνεϊ με το Ντεστίνο που είχαν κάνει με το Νταλί. Και...ας πούμε εντυπωσιάστηκα, γιατί δεν περίμενα ότι οκτώ χρονών θα μπορείς να ξέρεις για το σουρεαλισμό και το Νταλί μέσα από μια ταινία. Γιατί τους είχε, είχαν...ήταν εξοικειωμένοι με αυτό το θέμα. Και με τις φιγούρες, και με τις μορφές, οπότε υπάρχει εξοικείωση. Εμ...ναι σίγουρα! Ειδικά σε αυτήν την ηλικία που βλέπεις ότι είναι σαν σφουγγάρι, αμέσως μαθαίνουν, εξελίσσουν, είναι σε επαφή τώρα και με όλη την τεχνολογία, σχεδόν όλα τα παιδιά έχουν τάμπλετ και επαφή με το ίντερνετ. Ε...ναι, σίγουρα! (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Πολύ! το ποσοστό δεν είναι ίδιο. Αναλόγως την ομάδα, τη σύνθεση της ομάδας, τη δουλειά που κάνεις εσύ με αυτά τα παιδιά. Γιατί ουσιαστικά είσαι εσύ που τους το βγάζεις αυτό το πράγμα, τα παιδιά μπορεί να είναι, να ξεκινήσουν με ένα ποσοστό ογδόντα τοις εκατό αδιάφορα πάνω σε ένα αντικείμενο. Αναλόγως με το πως τα τσιγκλάς και πως τα ενθαρρύνεις εσύ, αρχίζεις και έχεις ανθρώπους να έρχονται κοντά σου. Ε...δεν μπορείς να πετύχεις ποτέ το εκατό τοις εκατό (της προσοχής), πετυχαίνεις στην καλύτερη περίπτωση ένα εξήντα με εβδομήντα. Εγώ δηλαδή σε αυτά τα ποσοστά συνήθως δουλεύω. Εκεί περίπου, αλλά αυτό δε, δεν είναι, δεν είναι δεδομένο, όχι. Δεν είναι ότι κάθε χρονιά είναι το ίδιο ή ότι κάθε τάξη είναι το

ίδιο. Παίζουν πολ., είναι πολυπαραγοντικό το πως τα παιδιά μπλέκονται σε τέτοιες διαδικασίες. (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Να πω την αλήθεια τώρα ή να...Φυσικά και όχι, δηλαδή το ότι δυσκολεύονται στην επίλυση προβλημάτων είναι κάτι το οποίο δεν υπάρχει δάσκαλος που θα σου πει ότι το κατάφερε, είναι εξαιρετικά δύσκολο. Τη φαντασία την έχουμε ευνουχίσει από το...την πρώτη δημοτικού. Για το..., και με πολύ συγκεκριμένους τρόπους όλοι μας. Συνειδητά και ασυνειδητά έτσι; Να σου πω ένα παράδειγμα, πέρυσι είχα μια εικαστικό στην τάξη και έκανε κάτι πάρα πολύ απλό, ζωγραφίσαμε, διπλώσαμε ένα χαρτί, ζωγραφίσαμε τη μία όψη, κολλήσαμε το χαρτί και βγήκε... (διπλοκολλημένο-το περιγράφει η εκπαιδευτικός με τα χέρια). Ζητούσε από τα παιδιά να της πουν τι βλέπουν. Δεν κατάφερνε μία τάξη, πόσα λεπτά να πει, να αφήσει τη φαντασία του και να πει "Ξέρεις κάτι; Βλέπω αυτό...". Θέλανε να δούνε το...προσπαθούσαν να περιγράψουν ακριβώς τι είχανε φτιάξει. Ήτανε, μας έκανε τρομερή εντύπωση αυτό. Καινοτομία γιατί; τους αφήνουμε; Πόσο συχνά επιτρέπουμε στα παιδιά να κάνουνε κάτι, να αναλάβουν πρωτοβουλίες ή κάτι; Γιατί δεν διευκολύνει εμάς ή μας είναι και σε μας λίγο δύσκολο; Ε...όχι θεωρώ ότι είναι ικανότητες που τις...δεν τις διδάσκουμε και δεν τις αναπτύσσουμε. Πως θα μπορούσε να γίνει; Με ποιο σωστά αναλυτικά προγράμματα; Με το να απαλλαγούμε από πολλά σχολικά εγχειρίδια τα οποία είναι ότι χειρότερο; Με το να επιμορφωθούμε εμείς οι δάσκαλοι σε άλλες μεθόδους διδασκαλίας και όχι αυτό που ξέρουμε και που είναι το, έτσι μας δίδαξαν, έτσι μάθαμε και έτσι αυτό κάναμε; Θέλει πολλή δουλειά και βασικά θέλει και μια βούληση από πάνω η οποία δεν θεωρώ ότι υπάρχει. Δηλαδή, δεξ ας πούμε το μάθημα των εικαστικών πόσο διδάσκεται και από ποιους διδάσκεται; ή η μουσική; ή το... κι όχι μόνο στο δημοτικό και στο ε, στο γυμνάσιο και στο λύκειο ας πούμε είναι πλέον...δεν υπάρχει νομίζω στο λύκειο. Οπότε για ποια καινοτομία λέμε, για ποια φαντασία; (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

Ερωτήσεις μετά το πέρας του εργαστηρίου

1. Τί αποκομίσατε από το εργαστήριο; Κάλυψε τις προσδοκίες σας σχετικά με όσα αναμένετε να σας παρέχει; Τί σας άφησε και τί δεν σας άφησε ικανοποιημένο;

Σίγουρα αποκόμισα πολλά, δηλαδή περισσότερα από ότι, δεν ήξερα καθόλου από animation και τέτοια. Δε λέω ότι τώρα είμαι σε φάση να το κάνω ας πούμε και χωρίς καθοδήγηση. Πέρα από...ε, ότι έχουμε αυτό το προγραμματάκι για βίντεο και τα λοιπά. Δηλαδή κάποια βασικά ότι μπαίνεις στο concept στο πως λειτουργεί και πως είναι και ότι, βέβαια έχει και κάποιες άλλες τεχνικές, να μου εξήγησε η Χριστίνα και αυτό με το στοματάκι. Δηλαδή ότι ορισμένα πράγματα που σου φαντάζονται πολύ δύσκολα, ε ότι δεν είναι τόσο δύσκολα άμα υπάρχει η σωστή καθοδήγηση κλπ. Ενώ τα βλέπεις ότι "Ουάου! Πώς γίνεται αυτό;" Σίγουρα έχω πολύ δρόμο μπροστά μου, γιατί είναι κάτι που εξιτάρει και ενθουσιάζει και τους εκπαιδευτικούς, πόσο μάλλον τους μαθητές, γιατί ότι έχει να κάνει με κίνηση, με εικόνα, με ήχο είναι ενδιαφέρον και δίνει κίνητρα. Μου άρεσε πάρα πολύ που υπήρχαν και τα άτομα με ιδιαιτερότητες και στην ομάδα μου που ήμασταν η μπλε ομάδα, όλες οι ομάδες ήμασταν πάρα πολύ καλά. Δηλαδή εγώ δεν έχω δουλέψει ποτέ με παιδιά της ειδικής αγωγής, με άτομα είτε πιο μικρά είτε πιο μεγάλα και αποκόμισα κι εγώ, δηλαδή ότι παίρνεις δύναμη από αυτό. Και μου άρεσε κι εμένα αυτό πολύ δηλαδή ότι, πραγματικά αυτό μου άρεσε, δηλαδή μου έμεινε έτσι μέσα...πολύ καλά. Πέρα από και το animation και όλα αυτά που είδαμε που ήταν πάρα πολύ ωραία και ενδιαφέροντα και για μας για να μπορέσουμε να τα χρησιμοποιήσουμε στην τάξη. Εγώ δηλαδή ο κύριος λόγος που δηλώθηκα στην αρχή στο σεμινάριο, επειδή και για συμπλήρωση ωραρίου κι αυτά, στο σχολείο που κάνω project και προγράμματα που είχα κάνει αγωγής υγείας ή πολιτιστικό και τέτοια οπότε και πέρσι στο πρόγραμμα αυτό της αγωγής υγείας που σου είχα πει ήθελα να κάνω animation αλλά δεν ήξερα και έγινε έτσι σαν βιντεάκι με ηχογραφήσεις και αυτά. Ε...οπότε είναι καλό ότι έχει να κάνει το μάθημα πιο ποικιλόμορφο. Αλλά ειδικά αυτό, μου έμεινε δηλαδή και θα το θυμάμαι και με τα παιδιά που...και της γενικής και της ειδικής αγωγής που συνεργάστηκαν πολύ καλά, που υπήρχε ενδιαφέρον και κέφι και βλέπεις ότι όλοι γινόμαστε ένα εκείνη τη στιγμή, μια ομάδα. Αυτό. Τώρα ότι υπάρχουν κάποια κενά σε μένα όσον αφορά με το χρόνο, πως βάζεις τη διάρκεια των... το τεχνικό, ναι, είναι νομίζω και με την εμπειρία όταν κάτι τ' ακούς πρώτη φορά και δεν το ξέρεις και σου είναι κάποια πράγματα έτσι πιο με ερωτηματικό. Αλλά σίγουρα αν ασχοληθείς, άμα έχεις δηλαδή

και κάποιο μπούσουλα μετά, κι ασχοληθείς και ρωτήσεις πάλι ή εσάς ή κάποιον άλλον ή και σε βοηθήσει και κάποιος ακόμα δηλαδή, δεν μπορώ να πω ότι τώρα είμαι στη διαδικασία να κάνω μόνη μου... Ντάξει το απλό κι αυτό ήταν πολύ έξυπνο και με το χάρτη και όλο αυτό, δηλαδή δεν το είχα σκεφτεί κιόλας ότι εκεί που τελειώνει η γραμμή να ξεκινάει ο άλλος το επόμενο και να βγαίνει όλο και να είναι σαν ένα. Δηλαδή το βρήκα και πολύ έξυπνο και πολύ πρωτότυπο. Σίγουρα και το αποτέλεσμα αύριο, είμαι ανυπόμονη έτσι, έχω αγωνία να δω τι, φαντάζομαι ότι θα είναι πολύ ωραίο και είναι πολύ έξυπνο. Και εν τέλει αυτό που κάναμε με το χάρτη νομίζω ότι μπορώ να το κάνω. Ίσως στο τεχνικό κομμάτι με κάποια δυσκολία εκεί με τα...αλλά το κατάλαβα. Ντάξει εκεί τώρα με το χρόνο ή κάποια άλλα, με κάποια πειράματα δηλαδή εκείνο μπορώ να το κάνω. Αυτό μάθαμε κιόλας! Αυτός ήταν ο σκοπός. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Όσον αφορά το κομμάτι του εργαστηρίου που πραγματοποιήσαμε με τα παιδιά (είμαι) απόλυτα ευχαριστημένη και παραπάνω από τις προσδοκίες μου γιατί πραγματικά πίστευα ότι αυτό που θα φτιάξουμε τελικά δε θα 'ναι κάτι τόσο ολοκληρωμένο, το φανταζόμουν δηλαδή ότι θα είναι λίγο πιο κενό. Θα 'χει κενά. Οπότε θεωρώ ότι και αυτό που θα δουν τα παιδιά αύριο θα τους ενθουσιάσει. Δηλαδή είναι πραγματικά πολύ ολοκληρωμένο το αποτέλεσμα κι από αυτό που βλέπουν κι από αυτό που ακούν. Τώρα, ντάξει το τεχνικό κομμάτι το δικό μας το...το του μοντάζ ας πούμε ίσως θα χρειαζόταν περισσότερο χρόνο και πιο εξειδικευμένη δουλειά και...διαφορετικά δουλεμένο αλλά ντάξει και πάλι σου δίνει το κίνητρο και το ερέθισμα και έχεις την πρώτη ύλη για να ξεκινήσεις να ψαχτείς μόνο σου γιατί κακά τα ψέματα, αυτά όλα τα προγράμματα, αν δεν τα ψάξεις μόνο σου δεν...τα βρίσκεις. Όσο και να σου δείξουν πρέπει μετά να κάτσεις και να παιδευτείς μόνος σου. Οπότε, έχεις πάρει λίγο απ' όλα. Και είναι καλό γιατί έχεις ένα, μια αφετηρία για όλα για να ξεκινήσεις και να προχωρήσεις. Δεν έχεις πάρει δηλαδή μόνο το κομμάτι της φωτογράφισης άρα μετά...φωτογραφιστικά. Ξέρεις τα στάδια, οπότε τα τελειοποιείς μόνος σου μετά. Θα ήθελα, ναι, θα προτιμούσα οι συμμετέχοντες στο κομμάτι το τεχνικό της εεε διδασκαλίας του μοντάζ δηλαδή εμείς οι εκπαιδευόμενοι, θα προτιμούσα να ήμασταν κάπως, με κάποιο τρόπο χωρισμένοι, ανάλογα με τις δυνατότητες και το επίπεδο. Έτσι ώστε να προχωρήσουν κάποια πράγματα γρηγορότερα. Αυτό. Γιατί ξέρεις, έχεις, σου 'χει, σου δίνει λίγο τροφή και μετά πρέπει να περιμένεις με το ψικουλάκι (γέλια) να ολοκληρωθούν κάποια πράγματα και η αλήθεια είναι ότι με την Αλεξία παίξαμε πάρα πολύ. Τα πατήσαμε όλα νομίζω. (γέλια) Φτιάξαμε τρεις σεκάνς, πολλαπλά

στρώματα ήχου, βάλαμε εφέ, βάλαμε noise, βάλαμε fade-in fade-out. Οπότε, ούτως ή άλλως δηλαδή κάτι τέτοιο έχω σκοπό να κάνω και μόνη μου, δηλαδή. Οπότε το προχωρήσαμε στις ώρες απλά αυτές που ήμασταν εδώ. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Αποκόμισα τη γνωριμία και τη συνεργασία με τρεις τρόπους: Το πρώτο επειδή ήρθε και η κόρη μου η Φανή και συμμετείχε στο εργαστήριο ισότιμα όπως όλοι οι ενήλικες και όχι όπως τα παιδιά, μου έκανε εντύπωση, ενώ της είχα πει "Φανούλα εσύ θα παίζεις", ξέρω γω, "με τα παιχνιδάκια, θα..." μπαμπάς κλασικά έτσι, συμπεριφορά... Και Ιωάννα κι εσύ και η Χριστίνα, της είπατε "Φανούλα έλα", δηλαδή της έδωσες και χρόνο, "να εξηγήσω στη Φανούλα κλπ". Μου έκανε εντύπωση αυτό δηλαδή. Το δεύτερο της γνωριμίας ήταν με τη συνεργασία, της εκπαιδευτικού της Χριστιάνας που ήτανε στην ομάδα μαζί με την Κ.(48χρ.), με ένα άτομο με αναπηρία, που δε συμμετείχα, γιατί τη γνωρίζω ας πούμε εννιά χρόνια. Η Χριστιάνα τη γνώρισε, και η Κ.(48χρ.) τη γνώρισε προχτές για δύο μέρες μόνο. Ήτανε τέλειες μαζί, δηλαδή δε χρειαζόταν τίποτα να κάνεις, αυτό που λένε ότι "Δεν ξέρουμε τον άλλο" ή "Δεν ξέρω, δεν έχω εκπαιδευτεί για την ειδική αγωγή". Δεν έχει να κάνει τίποτε δηλαδή αυτό. Και το τρίτο...το ξέχασα...το σκεφτόμουνα μέσα να το πω...Το τι περίμενα...εντάξει κάτι παρόμοιο περίμενα, δηλαδή πως θα τραβήξουμε φωτογραφίες, πως θα γυρίσουμε ταινία, πως θα κάνουμε...Μάθαμε, δεν το περίμενα να μάθουμε το πρόγραμμα σχεδόν. Ντάξει δεν το μάθαμε βέβαια, θα το μάθουμε αλλά μια αρχή ήτανε καλή. Το υλικό εμένα μου άρεσε που δόθηκε, θα προσπαθήσω να πάρω και το σπασμένο πρόγραμμα τέλος πάντων. Ε...τι άλλο; τι αποκόμισα; Ε...ευχαριστημένο με άφησε ότι δοθήκατε και οι δύο δηλαδή. Και Ιωάννα δεν το περίμενα αυτό, ντάξει τώρα, με την έννοια ότι "ντάξει τώρα τι θα τους πούμε σ' αυτούς". Εμείς ήμασταν, και απ' το ΚΔΑΠ-ΜΕΑ κιόλας, θα' ρχόμασταν έτσι κι αλλιώς. Δηλαδή δεν ήρθαμε ντε και καλά για να πάρουμε κάτι, είπαμε "-Θα πάμε;"-"Πάμε!" Το πρωί δεν δουλεύαμε, οπότε καθισιό, κυριλέ δηλαδή, διακοπές κάναμε ουσιαστικά. Δεν το περίμενα τόσο σοβαρό αυτό το πράγμα. Αυτά τα ανθρώπινα στοιχεία, τα υπόλοιπα τα τεχνικά ντάξει (γέλιο), τα αφήνω πίσω. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Ε, ήτανε πέραν των προσδοκιών, το εργαστήριο ήτανε, πολύ περισσότερα από ότι περίμενα και πίστευα ότι θα μάθουμε και θα δούμε και θα ανακαλύψουμε και μετά παιδιά στην πορεία. Ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον, πολύ χρήσιμο. Όχι, εντάξει, σε γενικές γραμμές ήτανε ικανοποιητικό, δεν μπορώ να πω ότι υπήρχε κάτι που

ήτανε...ντάξει, η χθεσινή μέρα ήτανε δυστυχώς μια μέρα που προκύψαν προβλήματα που δεν τα, κανείς δεν τα ήθελε ούτε κανείς τα περίμενε. Εντάξει. Είναι μες στο πρόγραμμα αυτά. Σε γενικές γραμμές ήταν εξαιρετικό.(Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Λοιπόν, ναι. Η αλήθεια είναι ότι δεν ήξερα τι θα συναντήσω. Με ενθουσίασε το κομμάτι το πρώτο που ήτανε με τα παιδιά και η συνεργασία όλη αυτή που έπρεπε να πραγματοποιηθεί. Ήτανε πολύ δημιουργικό, εμένα μ' άρεσε καλύτερα το δημιουργικό κομμάτι αυτό, παρά το τεχνολογικό με τους υπολογιστές (γέλια). Γενικώς καλά, είμαι ευχαριστημένη από αυτά που έμαθα. Κι έμαθα και πράγματα που δεν περίμενα ότι θα μπορούσα να γνωρίζω...για τα κινούμενα. (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Έχω θετική εμπειρία και τέλειες εντυπώσεις. Ήρθα στην αρχή να, σαν ένα scratch paper, δεν ήξερα τίποτα, δεν ήξερα τι είναι το animation να μόνο αυτά που βλέπω στην τηλεόραση, και τώρα ξέρω ακριβώς τι είναι, ξέρω το περιεχόμενο της δημιουργίας του, μπορώ να φτιάξω πράγματα. Εντάξει, μπορεί, επειδή θέλει κιόλας να κάνεις μια εντριβή κι εξάσκηση, δεν ξέρω τώρα πηγαίνοντας στο σπίτι μου να το φτιάξω αλλά βάση των σημειώσεων και πρακτικής εξάσκησης θα μπορώ να κάνω κι εγώ ένα δικό μου, μικρής διάρκειας animation. Για μένα που δεν έχω γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή, ε μπορώ να πω ότι με άφησε ευχαριστημένη, παρόλο που έχω πάρει το ECDL αλλά το είχα πάρει τύπου να το πάρω λόγω δουλειάς κι όχι για να, ειλικρινά για να καταλάβω, να κατανοήσω κάποια πράγματα. Ε...δε δυσκολεύτηκα. Ήτανε απτά, κατανοητά εύκολα για μένα και σου λέω είμαι, ίσως απ' τα λίγα άτομα που με υπολογιστές δεν έχω σχεδόν καμία σχέση. Αυτά. με τα παιδιά ήτανε μια πολύ ωραία εμπειρία, πιστεύω ήτανε ο κυριότερος παράγοντας που συμμετείχαμε σε αυτό για να μπορούν αν εμπλακούν και τα παιδιά. Ήταν ευχάριστο, ερχόντουσαν σε επαφή με άλλα παιδιά, έγινε αυτή η κοινωνικοποίηση που θέλαμε, διασκέδασαν, πέρασαν καλά. Εντάξει απλώς το δικό μας το κομμάτι που δεν, είναι θεωρία και είναι και πρακτική, δεν είναι διασκέδαση που κάθομαι γελάω και περνάω καλά, έτσι απλά. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Κοίταξε όσον αφορά τις προσδοκίες, ήτανε αυτό που ήθελα γιατί δεν είχα και ποτέ την ευκαιρία να ασχοληθώ, να , κάποιος να κάτσει και να μου διδάξει βήμα-βήμα απ' το νούμερο ένα, σιγά-σιγά και να μου εξηγήσει τί πρέπει να κάνω. Δεύτερον, μ' άρεσε πάρα πολύ το πρακτικό μέρος που το είδα να γίνεται με παιδιά, μαζί, γιατί

στην αρχή ήμασταν μόνη μας, τα εξηγήσαμε όλα αυτά, αλλά μετά το είδα και στην πράξη πως γίνεται με τα παιδιά, που με ενδιαφέρει πάρα πολύ, αυτό συζητούσα και τώρα. Τρίτον, το άλλο θετικό είναι ότι κατάλαβα τι προγραμματισμός θέλει, πόσο προγραμματισμό θέλει πριν, έτσι ώστε τουλάχιστον να αποφύγεις το εξήντα τοις εκατό της αργοπορίας. Γιατί σαν πρώτη φορά σίγουρα θα' χω θέματα. Γιατί είμαι φουλ στο να το κάνω πράξη, δηλαδή το' χα ήδη ψιλοκάνει απλά δεν ήξερα την τεχνολογία να το προχωρήσω. Οπότε όσον αφορά τις προσδοκίες μου, όλα ήτανε, κι έμαθα και για τον ήχο και για την εικόνα και το βίντεο και τα exports (εξαγωγές) και όλα. Έμαθα. Τώρα δεν ξέρω στην πράξη, θα χρειαστώ κι άλλες συμβουλές, εννοείται με τόσες λίγες ώρες, δεν μπορείς να είσαι και φοβερός. Το αρνητικό είναι οι λίγες ώρες. Θεωρώ ότι θα ήθελα, αν μπορούσε με κάποιον τρόπο, μέσα από το AnimaSyros ή κάτι άλλο, να υπήρχε ένα τρίμηνο σεμινάριο ή ένα εξάμηνο ή ε... ενός έτους. Δηλαδή να γίνει μια πολύ σωστή δουλειά, έτσι ώστε μετά, όχι ότι, όχι ότι δεν έγινε τώρα σωστή δουλειά, αλλά απλά αν έχεις χρόνο στη διάθεσή σου, μπορείς να ασχοληθείς με τα πάντα και να είσαι σίγουρος ότι όταν τελειώσει αυτό, ότι μπορείς να λύνεις απορίες και να διδάσκεις κιόλας πάνω σε αυτό. Αυτό θα το ήθελα πάρα πολύ, το αρνητικό βέβαια καταλαβαίνω ότι δεν γίνεται μέσα στα πλαίσια του AnimaSyros, ήτανε το καλύτερο που μπορούσε να γίνει. Το άλλο αρνητικό ήταν ότι, έχουμε διαφορετικά επίπεδα γνώσεων αναγκαστικά, εντάξει, είναι πολυδιάστατο αυτό, δηλαδή άλλος δεν ήξερε, άλλος ήξερε κάτι άλλο παραπάνω κι αυτά. Και δεν συμβαδίζαμε τόσο σ' αυτό, στην ομάδα, δηλαδή για να μπορέσουμε να το τελειοποιήσουμε με τον ίδιο τρόπο. Νομίζω ότι ίσως θα' πρεπε κάποια στιγμή να γίνει να μεν εκπαιδευτικοί αλλά εκπαιδευτικοί σύμφωνα με αυτά που γνωρίζουνε, για να καταταχτούνε σε αρχάριους, σε μεσαίους και σε προχωρημένους. Νομίζω θα κύλαγε πιο εύκολα το μάθημα. (Ει. Μ. - Μουσικός Α' Βάθμια / Β' Βάθμια)

Λοιπόν, ε...νομίζω τα πράγματα πήγαν πολύ καλύτερα από ότι τα περίμενα. Βγήκαν πάρα πολύ γρήγορα, δηλαδή αμφέβαλα λίγο για το χρονικό διάστημα που είχαμε αλλά τελικά ήσασταν πολύ οργανωμένες και βγάλαμε πολύ ωραία πράγματα σε δύο μέρες. Ακόμη και το workshop ας πούμε που χθες, ας πούμε, λόγω τεχνικών προβλημάτων δεν πήγε όπως θέλαμε, ήταν καλά. Δηλαδή κατανοήσαμε πράγματα. Εντάξει, εγώ προσωπικά ήξερα το Movie Maker που ήταν αρκετά κοντά σε αυτό, οπότε ένιωσα εξοικειωμένη αλλά και πάλι, νομίζω ότι βοήθησε. Ας πούμε κάποια πράγματα για τον ήχο δεν τα ήξερα. Αυτό, και πιστεύω θα βγει κάτι καλό, αύριο στην παρουσίαση. (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Το εργαστήριο ήταν πολύ καλό. Εγώ βασικά που ήθελα να δω, κομμάτια του animation, εντάξει όχι τόσο πολύ το πρόγραμμα γιατί πάνω κάτω φανταζόμουνα τι είναι, αλλά το know how, πως το, πως φτάνεις μέχρι εκεί δηλαδή, πως δουλεύεις με μια ομάδα για να κάνεις ένα animation. Μου έδωσε πολλά, δεν τα ήξερα. μου άρεσε τρομερά η ιδέα σας που βάλατε παιδιά γενικής με ειδικής αγωγής μαζί. Ήταν εξαιρετική εμπειρία αυτή, γιατί εγώ δεν έχω ξαναδουλέψει και με ειδικής. μπορώ να σου πως ήταν και συγκινητικά ωραίο κάποιες στιγμές. όχι μου άρεσε πάρα πολύ. Να βρω κάτι αρνητικό; Δεν...εγώ δεν βρήκα κάτι. Τώρα αν αυτό το χθεσινό ότι ας πούμε δεν έπαιξε και τα λοιπά δεν το θεωρώ αρνητικό. για μένα δεν είναι αρνητικό γιατί δεν έχω κενά σε αυτό, αν με καταλαβαίνεις, δηλαδή δεν περίμενα να δω το πρόγραμμα. Περίμενα να δω περισσότερο όλο το άλλο μέχρι εκεί και να ακούσω και κάποια Tips από εσάς που το δουλεύετε χρόνια. Εντάξει, δεν... Τώρα όλα αυτά τα προγραμματάκια πάνω κάτω είναι τα ίδια. Για μένα, έτσι; που το ξέρω...Τώρα από κει και πέρα για τους άλλους δεν ξέρω. Όχι, μου άρεσε! Πολύ! Και είστε και πολύ καλές. Μου το ρώτησες αυτό; (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Εσείς οι δύο, κι εσύ και η Χριστίνα, επειδή έχω δει ξανά επιμορφώσεις ενηλίκων, ήσασταν απίστευτα υπομονετικές, απίστευτα...είχατε ακρίβεια, ξέρατε πως να μας προσεγγίσετε και όχι μόνο στο τεχνικό θέμα. Και θεωρώ ότι ήτανε πολύ καλή επιμόρφωση εξαιτίας σας. Έτσι; Επιμόρφωση ήταν; Αυτό που ήταν τέλος πάντων. Εντάξει, έμαθα πολλά πράγματα σχετικά με το...πολλά πράγματα, ξέρω, νομίζω πως τώρα ξέρω πως μπορώ να φτιάξω, να στήσω μια ταινία animation, έτσι; Ε...πολλές ιδέες για το τί μπορούν να κάνουν τα παιδιά, πώς μπορώ να το αξιοποιήσω. Και η επαφή βέβαια με το, με την ομάδα των παιδιών από το ΚΔΑΠ, που ήτανε...εγώ δεν είχα ξανά εμπειρία, στο' χα ξαναπεί. Ήταν πολύ ιδιαίτερη αυτή η ιστορία γενικά. και ξέρω ότι το ίδιο πράγμα ισχύει και για τα παιδιά που ήρθαν από το σχολείο μου σε σας, δηλαδή λίγο που μιλήσαμε μου είπανε, ήταν κι αυτά έτσι ευχαριστημένα από όλη τη διαδικασία. Οπότε...Όχι, αρνητικό πραγματικά δεν έχω. Ήτανε, δεν κουραστήκαμε, εντάξει, και σκέψου ότι... δεν κουραστήκαμε... κουραστήκαμε. Ήταν πολλές ώρες και δουλεύαμε το πρωί αλλά δεν ήταν αυτό που περνάει μια ώρα και λες "Παναγία μου, θέλω να φύγω! Θέλω να φύγω, βγάλτε με έξω!" Δεν βαρεθήκαμε, δεν κουραστήκαμε με την...όπως κουράζεσαι σε άλλα βαρετά, ας πούμε, έτσι, εργαστήρια. Δεν έχω κάτι αρνητικό, όχι. Ήτανε καλά, είχε καλή μεθοδολογία, ήταν πολύ καλά οργανωμένο, ήξερε τι ήθελε να μας πει, πότε να μας το πει, ήταν όλα πολύ πολύ καλά. Που θα μπορούσε να γίνει ένα χάος, έτσι;

Γιατί ήταν πολλές οι ομάδες. Και δεν ήτανε...έρχονταν και φεύγανε, οπότε θα μπορούσε σίγουρα να γίνει ένα...να κάνει κοιλιά, να... (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

2. Στην ομάδα που βρισκόσασταν σε ποιο βαθμό συνεργαστήκατε με το συνάδελφό σας εκπαιδευτικό; ήταν εποικοδομητική ή όχι η συνεργασία σας;

Ήτανε πάρα πολύ εποικοδομητική και μου άρεσε και πολύ η ομάδα που ήμουνα, δηλαδή αγάπησα και τα άτομα και στην ομάδα. Ναι, μου άρεσε πάρα πολύ. Αυτό δηλαδή μου έχει μείνει και μου έχει κάνει μεγάλη εντύπωση πολύ θετική. Δηλαδή δεν το περίμενα ότι θα μου άρεσε τόσο πολύ εκείνο εκεί γιατί πραγματικά, ότι δένεσαι κι ότι συζητάς και ακούς και μετ..και τα παιδάκια ε...νομίζω ότι ήμασταν πολύ καλή ομάδα και δούλεψε καλά σε όλα. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Άψογα, πάρα πολύ τυχερή ήμουνα νομίζω. Δεν γνωριζόμασταν, γνωριζόμασταν εξ'όψεως με την Αλ. μόνο, ε, και στο κομμάτι του εργαστηρίου με τα παιδιά, παρόλο που δεν είχε δουλέψει με παιδιά με αναπηρία προηγουμένως, εεε, ήτανε πάρα πολύ καλή, πολύ επικοινωνιακή, τους βοηθούσε σε όλα τα επίπεδα. Και μετά στο κομμάτι το τεχνικό, βεβαίως πληροφορικός ήτανε ο ιδανικός συνεργάτης. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Ναι, μπορεί να ήταν κι αυτό το τρίτο, μάλλον το τέταρτο ήτανε. Ήτανε και η Χριστιάνα και μπήκε και στο δευ.., τελευταίο μέρος και η Δέσποινα. Τη Δέσποινα τη γνωρίζω, προσωπικά εδώ και δύο χρόνια που είναι στη Σύρο. Ήρθανε σε επαφή ενώ δεν γνωριζόντουσαν. Η μία εκπαιδευτικός, ψυχολόγος μάλλον στο ειδικό σχολείο, η άλλη διευθύντρια σε σχολείο, σε δημοτικό γενικής αγωγής. Ήρθανε σε επαφή, ήταν ευκαιρία να γνωριστούνε. Δυστυχώς φαίνεται ότι δεν έχουν ευκαιρίες να γνωριστούνε οι άνθρωποι που δουλεύουν ας πούμε στο χώρο. Και μάλιστα φαίνεται πόσο μακριά είναι και πόσο ξεκομμένη η ειδική αγωγή απ' τη γενική. Στη Σύρο, μεταξύ μας, μεταξύ των ανθρώπων όχι από το Υπουργείο που είναι παραμελημένη. Άλλο περίμενες να σου πω αλλά αυτό μου έρχεται εμένα. Το πιο συνδικαλιστικό εντός εισαγωγικών. Αυτό ήτανε εντυπωσιακό δηλαδή. Εντάξει η συνεργασία με τη Χριστιάνα άψογη, δηλαδή 'νταξει θα μπορούσα να πω κι εγώ ξέρω και καλά να το παίξω γαλόνη (ειρωνικό βλέμμα), εικοσιπέντε χρόνια εργοθεραπευτής, κάνε πίσω άσε... να' χω την Κ.(48χρ.) εγώ...αλλά τίποτα. Ήταν, όπως είπα και προηγουμένως η Χρ. ήτανε...ήταν η Χρ.. Ούτε η διευθύντρια του

τρίτου (δημοτικού), ούτε άνθρωπος με εμπειρία χρόνων στην αγωγή, στην εκπαίδευση των παιδιών. Εμ...και ήτανε τέλειες. Δηλαδή φάνηκε και αυτό και το' πα και στη Χρ., λέω "είδες", λέω, "η Κ.(48χρ.) σου' δωσε...πήρε την, το λαδοπαστέλ, τη μπογιά τέλος πάντων, στην έδωσε, γιατί ενώ μπορούσε να το κάνει μόνη της ήθελε να της πιάσεις το χέρι να της το κάνεις εσύ! Και πήρε τη μπογιά να στη δώσει και σου είπε *Ξέρεις τι; Μ' άρεσε αυτό που μου έπιανες το χέρι*". Ήτανε πολύ ωραίο αυτό. Α! και το τέταρτο το θυμήθηκα! Σιγά μη δε το θυμόμουνα, απλά το θυμήθηκα τώρα εδώ που είμαι στην κάμερα και όχι μετά που θα πήγαινα σπίτι. Ε...ότι...τη συνεργασία των παιδιών τώρα. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Ήτανε σχετικά καλά. Είχα περισσότερες προσδοκίες, πίστευα ότι θα πάει καλύτερα, λόγω και της ειδικότητας της συγκεκριμένης. που πίστευα ότι θα με βοηθήσει πάρα πολύ. Βοήθησε πολύ τα παιδιά, με το δικό της τρόπο, ήταν καλή από ένα σημείο και μετά. Απλά είναι, ήταν λίγο άπειρη. Λόγω της ηλικίας και το...ντάξει, τώρα ξεκίνησε το κορίτσι να δουλεύει με παιδιά, οπότε αυτό ήταν απόλυτα φυσιολογικό. Δηλαδή σε κάποια σημεία που θα ήθελα εγώ να μην κάνω τον κακό, σε εισαγωγικά, στα παιδιά γενικής, γιατί τα δικά μου παιδιά τα ξέρω και ξέρω πως λειτουργούν και τι κάνουν και πως το κάνουν και με ξέρουν πολύ καλά κι εκείνα δουλεύουμε μαζί δεκατρία χρόνια οπότε, δεν, επικοινωνούμε με το βλέμμα. Θα ήθελα να μην κάνω λίγο τον, την κακιά, την αυστηρή σε κάποιες φάσεις που θα έπρεπε λίγο να συνεργαστούν τα παιδιά μεταξύ τους. Ήθελα λίγη βοήθεια εκεί. Αλλά αυτό είναι μόνο θέμα απειρίας νομίζω, δεν είχε να κάνει με τη διάθεση. Στο κομμάτι εδώ που κάναμε στο μοντάζ ήταν πολύ καλή, και είχε και πολύ καλή επαφή με τους υπολογιστές και τα προγράμματα κι αυτά κι ήταν πολύ καλή. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Ναι, ήτανε εποικοδομητική, δεν είχα κανένα πρόβλημα. Συνεργαστήκαμε άψογα. (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Όχι, ήτανε. Συνεργάστηκα στο έπακρο. Γιατί η Ει. είχε και γνώσεις, τα έπιανε με την πρώτη κι επειδή εγώ ήθελα να τα ακούσω μία και δύο και τρεις φορές, είχαμε κάνει αυτή την επανάληψη για να μπορέσει κι εκείνη να το αποστηθίσει οπότε η αλληλεπίδραση, η δυναμική αυτή ήτανε πάρα πολύ καλή. Δηλαδή, έπεσα και στον άνθρωπο περίπτωση ας πούμε που τα έπιανε αμέσως (σε επίπεδο μοντάζ). Και με τα παιδιά όταν είμαστε, συνεργαστήκαμε. Με τα παιδιά είχα περισσότερο αέρα επειδή, το έχω αυτό του να είμαι με παιδιά και με τάξη, δεν ένιωθα ότι είμαι έξω

από τα νερά μου. Ούτε εδώ ένιωθα έξω από τα νερά μου απλά ένιωθα ότι η πληροφορίες δεν μπορούσαν να περάσουν στο δικό μου σκληρό δίσκο και ήμουνα, αισθανόμουνα λίγο άβολα, Έλεγα "Ωπ! Πάμε σε μια νέα πληροφορία". Το μόνο όχι αρνητικό, έτσι δεν ξέρω αν θα μπορούσε να διορθωθεί στο μέλλον είναι, να μην είναι όλη την εβδομάδα. Ξέρεις, επειδή εργάζεσαι το πρωί και είναι και το απογευματινό, νομίζω φτάνει ο εγκέφαλός σου σε ένα σημείο που δεν αφομοιώνει. Δηλαδή θα προτιμούσα να 'τανε, ξέρω γω; πιο...μια φορά, ή δύο φορές τρεις την εβδομάδα. Γιατί μετά κουράζεσαι. Δηλαδή ας πούμε σήμερα, ναι, ένιωθα ότι δε θα μπορούσα ας πούμε την Κυριακή να...αν ήτανε και έβδομη μέρα. Νιώθεις κούραση. Είναι οι ώρες αυτές μυστήριες. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Ήταν εποικοδομητική γιατί ούτως ή άλλως ήτανε η άλλη εκπαιδευτικός, είχε ειδικότητα στα ΑμεΑ, που εγώ είμαι της γενικής εκπαίδευσης οπότε χρειάστηκα, χρειάστηκε η συνεργασία μας γιατί είχαμε και ανάμεικτα παιδιά στην ομάδα μας, σ' αυτές τις μέρες. Εμείς εδώ πέρα γνωριζόμαστε ούτως ή άλλως, δηλαδή κάποια στιγμή έχουμε συνεργαστεί σ' έναν άλλο τομέα. Δεν ήταν η πρώτη φορά που συνεργάζομαι με άτομο που δεν είναι στο σχολείο μου, ας πούμε. Νομίζω ότι βγήκε καλή η συνεργασία, βγήκε καλή. (Ει. Μ. - Μουσικός Α' Βάθμια / Β' Βάθμια)

Ήμουν στην πράσινη ομάδα, ήμουν με την Ελ., ήταν πάρα πολύ καλή και πολύ...πήγε πολύ καλά η συνεργασία νομίζω. Και στο θέμα με τα παιδιά με τις ειδικές ανάγκες, ήταν πολύ εξοικειωμένη με τα παιδιά, και μετά στον υπολογιστή, ήταν εξοικειωμένη και με τα τεχνολογικά μέσα οπότε πήγε μια χαρά. (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Πολύ καλή, πολύ καλή. Δεν έχω τίποτε άλλο να πω. Συνεργαστήκαμε πολύ καλά. Και με την κοπέλα και με τα παιδιά. (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Ναι, ναι, ναι, ναι, ναι! Ο Δ., προφανώς επειδή δουλεύει και με άτομα με ειδικές ανάγκες είναι πολύ υπομονετικός και παρατηρητικός, τους προσέχει, είναι βοηθητικός. Δηλαδή εμένα με βοήθησε αρκετά ο Δ.. Και στο να έρθω σε επαφή με τους, με τα άλλα άτομα της ομάδας, με τα παιδιά και στο να καταλάβω το μοντάζ, γιατί ο Δ. γνωρίζει καλύτερα πως να χειριστεί. Οπότε, βοηθούσε και εμένα και τη Δ. δηλαδή αρκετά. Όταν χάναμε κάτι, όταν μπερδεύομασταν σε κάτι, αρκετά. Δεν ήταν ανταγωνιστικός καθόλου, κι αυτό είναι καλό μέσα σε μία ομάδα. Είχε πολύ

χιούμορ, οπότε έβγαινε πολύ πιο εύκολα και προσωπικά με έκανε να αισθανθώ και πολύ άνετα. Δηλαδή ότι...ναι καλά, πολύ καλά! (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

3. Έπειτα από την επαφή με όλη την ομάδα στο σύνολό της ποια είναι τα συμπεράσματα που βγάλατε σχετικά με τη συνεκπαίδευση;

Κι αυτό ήταν έξυπνο να φαίνεται ότι είναι σε ομάδα χωρισμένοι κλπ αλλά να μην είναι χρονοβόρο οπότε, δε μπορεί δηλαδή να είναι μια ομάδα και να είναι όλα ειδικής κι άλλη μια ομάδα να είναι όλα γενικής. Οπότε είναι καλό να βοηθάει ο ένας τον άλλον και να δίνει ιδέες κλπ και βγήκε ένα πολύ καλό αποτέλεσμα. Αυτό. Και είναι δηλαδή θετικό να υπάρχει, να υπάρχουν και οι δύο βαθμίδες και ειδικής και γενικής αγωγής και γενικά να υπάρχει συνεργασία. Γιατί κι ο ένας να βοηθάει τον άλλον. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Να σου πω την αλήθεια το φανταζόμουνα δυσκολότερο, πριν. Έτσι όπως το 'χα σκεφτεί δηλαδή που θα 'ταν τα δικά μας τα παιδιά, παιδιά γενικής εκπαίδευσης, εμείς, άλλοι εκπαιδευτικοί και εσείς έλεγα ότι θα υπάρχει, θα υπάρχουνε κενά ή ασυνεννοησία σε κάποια επίπεδα, ε... και ήτανε πολύ ευκολότερο από ότι φανταζόμουνα. Βέβαια, ντάξει, είχε προηγηθεί και το διήμερο, το μεταξύ μας, που είχε γίνει θεωρώ μια πάρα πολύ οργάνωση. Δηλαδή εγώ γύρισα σπίτι την Τρίτη το βράδυ και ήξερα κάθε πέντε λεπτά τι θα γίνεται. Οπότε αυτό βέβαια είναι πολύ σημαντικό. Απλά η συνύπαρξη των ομάδων, κυρίως που αυτό θεωρούσα ότι θα 'ταν το πιο δύσκολο γιατί δεν είχε ξαναγίνει όχι για κάποιον άλλο λόγο, γιατί με τα παιδιά τα δικά μας δουλεύουμε ούτως ή άλλως πολύ, ε...αυτό ήτανε, πολύ ευκολότερο. Και κύλησε πολύ ομαλά. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Ωραία, αυτό είναι που θα έλεγα τώρα! Θα πω με ονόματα για να μιλάμε με παραδείγματα, ήταν, έτυχε και ήταν η Μ.(9χρ.) παιδί τετάρτης, πέμπτης δημοτικού δε θυμάμαι, τετάρτη...ε...σωστά, μαζί με το Ν.. Άνθρωπο, άτομο με αναπηρία ηλικίας 46 χρονών ας πούμε. Στα 45. Ήτανε η δουλειά που κάνανε με τις δακτυλομπογιές, χωρίς τη συμμετοχή της Χρ. που τους παρακινούσε να αλληλεπιδράσουνε, μόνοι τους, ξεκίνησε μάλιστα η Μ.(9χρ.), η μικρή, που μπήκε στη, στο χώρο του Ν., πάνω στο χαρτί ήταν εντυπωσιακό. Η Χριστίνα έκανε "Πώ...πω!". Γιατί μετά την έβλεπα που έλεγε στους άλλους "Μπερς κι εκεί πέρα", τους καθοδηγούσε λεκτικά. Εκεί δε χρειάστηκε να κάνει τίποτε, παρά μόνο να το θαυμάσει δυνατά, το ίδιο και ο Ν., από μόνοι τους δηλαδή αλληλεπίδραση, το ίδιο

φάνηκε και οπτικά καθαρά στο χαρτί και φάνηκε και στη δουλειά στο τραπέζι, στα υπόλοιπα τέλος πάντων. Υπήρχε αλληλεπίδραση τέτοια. Μου'κανε εντύπωση αυτό το πράγμα και πάντα κάνει εντύπωση, ότι δεν χρειάζεται καν να προετοιμάσεις τον άλλον, να του μιλήσεις για την αναπηρία ή για το ότι ο άλλος, ξέρω γω, του αρέσουν τα μαυρομάτικα ή ότι άλλος είναι μαύρος ή για τη διαφορετικότητα. Δηλαδή δε χρειάζεται να κάνεις τίποτα. Γίνεται μόνο του. Με τη δράση, μέσω της δράσης. Η δράση ήταν αυτή που κάνει τη δακτυλομπογιά, το σεμινάριο, οτιδήποτε μπορείς να πεις. Μπορεί να ήταν και το να τρώγαμε όλοι μαζί, να παίρναμε μια συνέντευξη ή η ηχογράφηση που κάνατε. Εμ...μέσω μιας κοινής δράσης δηλαδή έγινε το αποτέλεσμα. Χωρίς να υπάρχει κάποιος ειδικός που να διδάσκει, έτσι θα συμπεριφερόμαστε, αυτό θα κάνουμε, δε θα κάνουμε κλπ. Χωρίς βέβαια αυτό να απορρίπτει τις αξίες της ειδικής αγωγής. Που βέβαια έχει και το μειονέκτημα ότι διαχωρίζει. Ακόμα δηλαδή και τα τμήματα ένταξης που λένε, ουσιαστικά είναι απένταξης. Έρχεται ο ειδικός δάσκαλος σου λέει "έλα εσύ εδώ πέρα, φύγε απ' την τάξη σου, θα'ρθεις να σου κάνω εγώ γεωγραφία, γλώσσα ξέρω γω οτιδήποτε". Αυτό είναι η απένταξη. Ουσιαστικά τον απεντάσσει απ' την ομάδα για να του μάθει ξέρω γω κάτι, αλλά ένταξη δεν είναι μια φορά. Τέλος πάντων, κατηγορίες εναντίον της ειδικής αγωγής όπως εφαρμόζεται βέβαια. Και όχι της συνεκπαίδευσης. Δεν υπάρχει ευκαιρία μες στην συνεκπαίδευση με εξαίρεση, τυχεροί είμαστε που ήρθε η Δέσποινα, που τη δεχτήκατε κιόλας, παρόλο που ήρθε καθυστερημένη και τα λοιπά, οποία ήταν η πρώτη που έκανε πρόγραμμα συνεκπαίδευσης αληθινής. Επί της ουσίας δηλαδή στη Σύρο. Δεν έχει ξαναγίνει. Παιδιά πρώτης τάξεως δημοτικού με παιδιά του ειδικού δημοτικού σχολείου. Που μπορεί να συναυλίζονται αλλά δεν συστεγάζονται. Και μάλιστα όταν λέμε συναυλίζονται βγαίνουν άλλες ώρες διάλλειμα τα μεν και άλλες τα δε. Δεν είναι συναυλισμός αυτό. Είναι...ξέρεis...ενοικίαση χώρου και να μην έρθουν σε επαφή. Να σχολάσουν διαφορετικές ώρες μην τυχόν δει...δηλαδή τι είναι αυτά; δεν υπάρχει! όχι μόνο για τη Σύρο αλλά και γενικότερα αλλά τώρα επεκτάθηκα. Ένα άλλο που ήταν επίσης εντυπωσιακό για το αυτό ήτανε... Ενώ είπα πριν ότι δε χρειάστηκαν μια προετοιμασία για τη συνεκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή χωρίς, υπήρχε ένα κορίτσι στην ομάδα, η Μ.(8χρ.), η οποία τυχαίνει και είναι ανιψιά μου, τρίτης δημοτικού, αλλά οχτώμιση χρονών, φιλομεγάλη, η οποία ήρθε, νόμιζε ότι θα ήταν μαζί μου στην ομάδα, διαπίστωσε ότι θα ήταν τελικά σε άλλη ομάδα. Σε κάποια στιγμή την πρώτη μέρα, μαζί ήμασταν, έκλαιγε, ίσως γιατί φοβόταν, ίσως γιατί, άλλο περίμενε και άλλο είδε. Ούτε με την ξαδέρφη της τη Φ. πρώτη ήτανε. Ένωσε λίγο μόνη της, ίσως και να φοβήθηκε, δε μου είπε, δεν κατάφερα να μιλήσουμε ή

και δεν τη ρώτησα κιόλας. Μετά, άλλη δεύτερη κουβέντα. Εμ...τελικά βρήκαμε τον τρόπο να είναι μαζί. Εκείνη μπορεί να φοβήθηκε, αλλά ήταν ευκαιρία πάνω στη δουλειά, "δηλαδή γιατί η Κ.(48χρ.) δε μπορεί, ας πούμε, να πιάσει το μολύβι;", πάνω ...εκεί πέρα να ρωτήσει τα πάντα, επί τόπου και να γίνει απευαισθητοποίηση ή γνωριμία με την αναπηρία, ή με το διαφορετικό. Ρώταγε συνέχεια. Παρόλη τη μεγάλη διαφορά ηλικίας, του φύλου, ήτανε όλα διαφορετικά ήτανε. Όλα διαφορετικά, απορώ πως μιλάγαμε κι ελληνικά. Μα η διαφορά ηλικίας φάνηκε, ότι δεν υπήρξε, δεν υπήρχε πρόβλημα για τη διαφορά ηλικίας απ' τη Φανή. Δηλαδή ήμασταν όλοι μεγάλοι, η Φανή μόνη της. Η ομάδα όλες γυναίκες, εγώ ο μοναδικός άντρας. Κι αυτό διαφορετικό είναι, αλλά για τη Φ. ... οπότε δεν υπήρχε τέτοιο πράγμα. Μου φάνηκε όταν έκανε μοντάζ ας πούμε. Θα κάνει...animation όταν μεγαλώσει και θα το λέει Fanimation! (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον κομμάτι, είναι αυτό που θέλουμε όλοι να πετύχουμε κάποια στιγμή, ειδικά όσοι ασχολούμαστε με την ειδική αγωγή, να μπορούμε να, εκεί που γίνεται να γίνεται και στην εκπαίδευση. Νομίζω ότι για τόσο μικρό χρονικό διάστημα και το ότι τα παιδιά δεν γνωριζόντουσαν μεταξύ τους, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωριζόντουσαν μεταξύ τους, πήγε πάρα πολύ καλά. Πιστεύω ότι θα, αλλά αυτό είναι σε αρχικά στάδια, θέλει δουλειά, θέλει από όλους δουλειά και από τους γενικής να ξέρουν κάποια πράγματα και από εμάς που μπορεί να έχουμε δουλέψει τόσο πολύ πια στην ειδική αγωγή που έχουμε παγιδευτεί λίγο σε αυτό, αν το αντιλαμβάνεσαι πως το λέω. Γιατί ξέρεις κάποια στιγμή νομίζεις ότι, έχει..., η δουλειά σου δεν εξελίσσεται. Γιατί όλα γίνονται πολύ αργά. Οι χρόνοι είναι πολύ διαφορετικοί. Οπότε με τα παιδιά που μπορείς, γιατί υπάρχουν ν παιδιά που είναι καλύτερα νοητικά ή είναι μόνο κινητικό το πρόβλημα, είναι αναλόγως και τι παιδιά ειδικής αγωγής έχεις. Οπότε εκεί πρέπει να, να γίνει άλλος διαχωρισμός. Να δεις τι παιδιά ειδικής αγωγής έχεις, σε ποιο επίπεδο είναι, πως είναι η κατάσταση, για να βάλεις και κάτι αντίστοιχο για να μπορεί να δουλεύει καλύτερα και η ομάδα. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Ναι, εγώ πιστεύω ότι πήγε πολύ καλά και ότι τα παιδιά ήταν ευχαριστημένα, και τα μεν και τα δε. (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Εξαρτάται τώρα με το βαθμό δυσκολίας των παιδιών. Απλά εμείς επιλέξαμε, όχι επιλέξαμε, έτυχε να θέλουν να συμμετέχουν παιδιά τα οποία έχουν ένα καλό γνωστικό δυναμικό και σε σχέση με τα παιδιά της πρώτης γυμνασίου και της έκτης

δημοτικού ήτανε σχεδόν στον ίδιο γνωστικό παράγοντα. Και αυτό δηλαδή λειτούργησε πάρα πολύ θετικά. Άσχετα από τη χρονολογική ηλικία. Τώρα αν είχαμε παιδιά με βαριά αναπηρία, με βαρύ αυτισμό και κρανιοεγκεφαλική ας πούμε κάκωση, αν είχαμε παιδιά τετραπληγικά, που έχουμε, δεν ξέρω κατά πόσον θα μπορούσαν να λειτουργήσουν σαν ομάδα μέσα. Δηλαδή θα ήτανε παρόντες να δέχονται το ερέθισμα της φασαρίας σε εισαγωγικά ή όλων αυτών, ξέρω γω, των δράσεων, αλλά δεν ξέρω αν θα μπορούσαν να αποκομίσουν κάτι. Πέρα από το ότι απλά να είναι σε ένα χώρο με άλλα παιδιά. Γιατί πρέπει να έχεις και ένα background, ένα...Δηλαδή να έχεις ένα IQ τουλάχιστον οριακό βάσει της χρονολογικής ηλικίας τους. Είχαμε παιδιά που είναι καλά δουλεμένα. Δηλαδή και τα'χαμε δουλέψει, τα'χαμε προετοιμάσει πάρα πολύ καλά, ξέρανε, δεν κάνανε φασαρία, περίμεναν τη σειρά τους με υπομονή. Όλα αυτά είχαν δουλευτεί. Τώρα, σου λέω αν ήταν πιο δύσκολα παιδιά, δεν ξέρω. Ας πούμε είδες ο Γ.(42χρ.), παρόλο που είναι ένα πολύ ήρεμο και καλό παιδί, ε, αν ήτανε κι έπρεπε να μιλάει συνέχεια κι αυτά, θα έβγαζε μόνο ήχους και κραυγές. Και είχαμε άλλο παιδί που είναι τετραπληγικό, που έτυχε να μην έρθει, απλά δε θα μπορούσε να κάνει τίποτε, πότε-πότε με τα χειροκροτήματα θα έβγαζε κραυγούλες αλλά αυτό. Δηλαδή πρέπει η ομάδα, είναι αυτό που έψαχνε και ο Βασίλης και λέγαμε, όχι απλά να είναι, να ταιριάζουνε και σε γνωστικό επίπεδο. Η γνώμη μου είναι τώρα. Εντάξει, είναι καλό βέβαια να συμμετέχουνε αλλά, ξέρεις να μην είναι, ένα παιδί να είναι πάρα πολύ έξυπνο, ας πούμε, και τα δικά μας, ας πούμε, να ήτανε επίπεδο νηπιαγωγείου. Αν και, με, παιδικός σταθμός ας πούμε με τρίτη δημοτικού. Εκεί δεν, δεν μπορούν να δουλέψουν. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Αυτό είναι καλό. Είναι θετικό γιατί παίρνουνε και οι μεν και οι δε. Δηλαδή, ζούμε σε έναν κόσμο που είναι πολυδιάστατος, οπότε πρέπει να είμαστε σε θέση να μπορούμε να συνεργαζόμαστε με όλες τις ομάδες. Εγώ το κάνω συχνά πυκνά, αναγκαστικά, οπότε, και αναγκαστικά και μη αναγκαστικά, θεωρώ ότι ο ένας παίρνει από τον άλλον. Είτε είναι πιο μικρός, είτε ηλικιακά διαφέρουνε είτε σε κάποιον άλλο τομέα. (Ει. Μ. - Μουσικός Α' Βάθμια / Β' Βάθμια)

Εγώ δεν είχα έρθει ξανά σε επαφή με παιδιά ΑμεΑ, ήταν δηλαδή η πρώτη φορά. Νομίζω ότι τα παιδιά που ήρθαν από γενικής παιδείας, δεν τα είδα καθόλου αμήχανα. Δεν ξέρω αν βοήθησε τόσο η Ελευθερία ή εγώ ή...πάντως δεν είδα καμία στιγμή αμηχανίας. Συνεργάστηκαν πολύ καλά, νομίζω το χάρηκαν και οι δύο πλευρές. Και σίγουρα ειδικά από την πλευρά των ΑμεΑ, βοηθάει πολύ στην εξέλιξή

τους. Δηλαδή τα είδα πολύ πιο χαρούμενα και ότι σίγουρα πήραν πάρα πολλές πληροφορίες. Και φάνηκαν να τα κατανοούν, δηλαδή και είχατε πολύ ωραίο πρόγραμμα, εννοώ με εφαρμοσμένα εργαστήρια, βιωματική προσέγγιση, οπότε, πιστεύω ότι πήραν, πήραν πολλά εφόδια τα παιδιά. (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Αυτό που σου είπα και πριν, δεν το ήξερα, δεν το έχω δοκιμάσει και βλέπω ότι έχει πάρα πολύ ενδιαφέρον. Από όποια πλευρά κι αν το δεις δηλαδή και σαν εκπαιδευτικός με τους μαθητές, και ο μαθητής γενικής με το ειδικής, και ο ειδικής με το γενικής. Δηλαδή είναι μια πολύπλευρη συνεργασία που ωφελεί όλους. Θεωρώ ότι, να πω την αλήθεια όταν το άκουσα είχα λίγο...μια αμηχανία γιατί δεν έχω δουλέψει και με παιδιά ειδικής, ούτε γνωρίζω εκπαιδευτικούς ειδικής την ώρα της εργασίας. Τελικά είδα ότι έχει πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, σου λέω μου άρεσε φοβερά, και δεν ξέρω αν θα μπορούσα και να το αξιοποιήσω άσχετα με το animation σε οτιδήποτε άλλο μελλοντικά. (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Κοίτα, παρατηρούσα την...η Μελίνα ήτανε; η Μ.(8χρ.) ήτανε. Παρατηρούσα λοιπόν τις δύο μέρες. Η αλήθεια είναι ότι τις πρώτες ώρες, κοίταζε την Κ.(48χρ.) κυρίως, με ένα βλέμμα λίγο περίεργο. Δηλαδή σε παρατηρώ, μου κάνει εντύπωση το πως είσαι, το τι κάνεις κλπ και δεν κάνεις αλλά απλώς σε παρατηρώ. Τη δεύτερη μέρα, εγώ είδα ότι υπήρχε και...δηλαδή με ρώταγε, την πλησίαζε, παρατηρούσε τί έκανε, τί δεν έκανε η Κ.(48χρ.), είχε άλλο βλέμμα, είχε άλλο ύφος. Οπότε ένα πράγμα που μπορώ ίσως, ένα βιαστικό συμπέρασμα να βγάλω είναι σίγουρα πως βοηθάει τα παιδιά στο να καταλάβουν τί γίνεται με τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ότι μόλις περάσει το πρώτο σοκ, ότι ωπ αυτός είναι διαφορετικός και προχωρήσει, να μπορέσουν να συνυπάρξουν αρμονικά και να συνεργαστούν ακόμα. Το λέγαμε και στην αρχή, η συνεκπαίδευση πιστεύω ότι είναι πολύ πολύ σημαντική απλά θεωρώ ότι πρέπει να γίνει με πολύ συγκεκριμένους όρους και να, και με πολλά βοηθητικά μέσα. Δηλαδή, όχι ανοργάνωτα, όχι χωρίς πλαίσιο, όχι χωρίς βοήθεια, όχι έτσι γενικά. Πάντα όμως έχει θετικά αποτελέσματα. (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

4. Ήταν ενδιαφέρον το εργαστήριο; Εάν ναι, σε ποιους τομείς; Θα υλοποιούσατε ένα ανάλογο εργαστήριο στην τάξη σας χωρίς την παρουσία των δύο εκπαιδευτριών (Χριστίνα και Ιωάννα);

Ντάξει, όσο ήσουνα εσύ δίπλα μου εκεί που σου 'λεγα αυτά και με ρωτούσες, ένιωθα εκείνη την ώρα, άρχισα να τα καταλαβαίνω, στο τεχνικό ένιωθα ασφάλεια.

Μετά έφυγες λέω ουπς τώρα χάθηκα εκεί πέρα λίγο, ξέρεις. Δηλαδή δεν είμαι σε φάση να πω ότι προς το παρόν θα κάνω μόνη μου, ένα animation αλλά ίσως αυτό, γιατί και με, και με το βιντεάκι που είχα κάνει κι εγώ πέρυσι κι αυτά, ούτε και εκείνα κάποια μου ήτανε τόσο γνώριμα. Γιατί, όσον αφορά κάποια προγραμματάκια. Οι μαθητές όμως ξέρουνε και πιο πολλά γιατί ασχολούνται με αυτά συνέχεια, ναι. Δηλαδή κάποια προγράμματα, "Α! κυρία είναι αυτό, κατεβάζω αυτό" ή "θα κάνουμε εκείνο". Οπότε και με τη συνεργασία των μαθητών ή και άλλων εκπαιδευτικών και της Πληροφορικής, ότι μπορεί να βγει πολύ καλό αποτέλεσμα αρκεί να υπάρχει και χρόνος και θέληση και μεράκι και συνεργασία κυρίως, όλα αυτά. Αλλά και κάποια απ' αυτά, δηλαδή τώρα να πω ότι έμπαινα εγώ σε μια τάξη και έκανα, αυτό με το χάρτη θα μπορούσα να το κάνω, ναι. Και θα άρεσε και πολύ στους μαθητές, ναι. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Πριν όσο μιλούσαμε, κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, όσο μιλούσαμε τηλεφωνικά, θεωρούσα ότι ντάξει θα το κάνουμε όλο αυτό, θα είναι ενδιαφέρον ως ε...εικαστικό αντικείμενο γιατί, είναι κάτι που, ντάξει, με ενδιαφέρει, δεν μου είναι τελείως αδιάφορο, αλλά πίστευα ότι μάλλον μετά θα μου...είτε θα μου είναι δύσκολο, είτε θα έχω πολύ μεγάλες απορίες που δε θα μπορώ να ανταποκριθώ σε αυτές οπότε δε θα κάνω κάτι. Τώρα είμαι ενενήντα τοις εκατό ως ενενήντα πέντε πεπεισμένη ότι θα το κάνουμε, θα το δουλέψουμε με τα παιδιά και λόγω της ειδικότητας της μουσικής γιατί, έτσι μου δίνει κι ένα κίνητρο να καλύψουμε και το κομμάτι του ήχου, πάλι με δική μας δουλειά. Συν του ότι από τη Δευτέρα τα παιδιά δε θα συζητάνε σίγουρα για τίποτε άλλο παρά μόνο για αυτό, οπότε αναγκαστικά, σε εισαγωγικά το αναγκαστικά (γέλια), θα το δουλέψουμε...θα το δουλέψουμε σίγουρα, και εντάξει, ότι προκύψει θα το καλύψουμε τηλεφωνικά ή ιντερνετικά. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Πάρα πολύ ενδιαφέρον, χρήσιμο, εργαλείο, είναι, έχει το οπτικό. Είναι πολύ σημαντικό το οπτικό γιατί υπάρχουν, περισσότερα παιδιά στην εκπαίδευση, που είναι και η βασικότερη αίσθηση που χρησιμοποιούμε το μάτι. Δηλαδή χωρίς αυτό δε γίνεται τίποτα. Δηλαδή είναι πολύ ισχυρή η πληροφορία που παίρνεις και η γνώση ή ότι θες οπτικά. Συζητάμε για τον αυτισμό ή για κάποιες παθήσεις εντός εισαγωγικών κλπ, για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Δηλαδή μπορείς μόνο οπτικά να τα δώσεις, εντολές το τί θα γίνει τώρα, μετά θα' χει διάλειμμα, εμείς τα κάνουμε συνήθως σε ένα χαρτί, με χριτς-χρατς αυτοκολλητάκια τέλος πάντων. Ή το φαγητό, μετά διάλειμμα, μετά τουαλέτα για το τί θα κάνεις. Εκεί πέρα τα' χεις,

δηλαδή έχεις την εικόνα...και κινούμενη κιόλας. Δηλαδή τον υπολογιστή και την τηλεόραση την έχουν όλοι, το πιο εύκολο πράγμα και τώρα είναι ευκαιρία να το κάνω εγώ αυτό που θέλω. Στην πρώτη συνέντευξη είχα πει για τις κοινωνικές ιστορίες, τα social stories, ε, αυτό είναι το ένα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, το άλλο είναι επειδή η εργοθεραπεία αναφέρεται σε όλες τις δραστηριότητες, όλο το έργο δηλαδή ενός ανθρώπου, όλη την ημέρα ακόμη και την ώρα που κοιμάται, εμ... Μπορείς ας πούμε για την εκπαίδευση μιας δραστηριότητας ή για το να συζητήσεις κάτι τέλος πάντων, πέρα από το βίντεο που είναι ένα εύκολο πράγμα, είναι να φτιάξεις εσύ την εικόνα που θα δώσεις. Παράδειγμα, θα μάθουμε να κάνουμε τοστ και για να, και για την ώρα που είμαστε μαζί στο ΚΔΑΠ-ΜΕΑ και να ξέρουμε να κάνουμε και σπίτι μας ένα τοστάκι. Εμ, κανείς δεν κάνει. Τους τα κάνουν όλα στο πιάτο. Όλα στο πιάτο, ούτε καν στο πιάτο, στο στόμα. Κι επειδή στόχος είναι η ανεξαρτησία, όσο στο μέτρο του δυνατού για τον καθένα, μπορεί να είναι ας πούμε από την παρασκευή ενός τοστ, βέβαια κάνοντας τώρα όλη την ταινία για εκπαιδευτικούς λόγους αλλά ακόμα και για...την ταινία για την ταινία. Να κάνεις την ταινία για την ταινία. Δεν υπάρχει όριο δηλαδή. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Στην αρχή όταν μπήκαμε σε αυτή τη διαδικασία να έρθουμε είχα και... λέω θα το κάνουμε; θα είναι...φантаζόμουνα ότι είναι πάρα πολύ σύνθετο. Μέχρι να ξεκινήσουμε. Τώρα πιστεύω ότι θα μπορούσαμε. Ίσως όχι μόνη μου, ίσως με τους, με κάποιο συνάδελφο άλλο από τη, απ' το ΚΔΑΠ και τα παιδιά. Ναι! Θα μπορούσαμε νομίζω να φτιάξουμε κάτι μικρής διάρκειας, έτσι, ανάλογο, εύκολο όχι κάτι πολύ σύνθετο. Ήτανε εξαιρετικά ενδιαφέρον, ήτανε ωραίο, πολύ ωραίο, ήτανε καλύτερο από ότι πίστευα. Και δεν ήταν και τόσο, μάλλον το' χουμε στο μυαλό μας ότι είναι πάρα πολύ σύνθετο και το κάνουμε δύσκολο. Έχει πολλή δουλειά, θέλει προσπάθεια και χρόνο και...αλλά νομίζω ότι είναι κάτι που μπορεί να γίνει στην τάξη, αν έχεις διάθεση. Τα παιδιά σίγουρα θέλουνε. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν, τους άρεσε πάρα πολύ. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Θα μπορούσα να πραγματοποιήσω το πρώτο κομμάτι να φτιάξουν δηλαδή τις...κάτι, με, πως να το πω τώρα; Ναι, να οργανώσω μία διαδικασία κινουμένου σχεδίου, μέχρι και τη φωτογράφιση πιστεύω ότι τα καταφέρνω μια χαρά (γέλια). Στο θέμα του μοντάζ θα χρειαζόμουνα βοήθεια, ομολογώ! (γέλια) (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Όλη η εμπειρία ήταν θετική. Από την αρχή μέχρι το τέλος προσκόμισα πράγματα, όλα με βοήθησαν. Αν κάνω εξάσκηση και μπορέσω έτσι να... να φτιάξω μια μικρή ταινιούλα, θα' θελα να το κάνω. Βέβαια με τις ώρες δεν ξέρω γιατί απαιτεί πάρα πολλές ώρες και τα ωράρια είναι δύσκολα αλλά σίγουρα θα έκανα τα εύκολα πράγματα (γέλια, και με τα χέρια της δείχνει το θαυματόπιο) γιατί εγώ είμαι πολύ χειροπιαστός άνθρωπος. Εμένα μη με αφήσεις δηλαδή με έναν υπολογιστή. Πες μου να γράψω ένα βιβλίο χειρόγραφο και θα το κάνω. Αν μου πεις να το κάνω στον υπολογιστή δεν μπορώ. Σίγουρα θα κάνω έτσι τέτοια πραγματάκια, να δουλέψω μέσα στην τάξη. Ή μπορεί να δουλέψω που το' χα ξεκινήσει πριν που σου' λεγα σαν ταινίες τα shortcuts, μια ιστορία με αρχή, μέση, τέλος ζωγραφιστή. Που ούτως ή άλλως το δουλεύω αλλά μήπως γίνει έτσι με το flip book. Έτσι σαν δομή. Αλλά αν είχα και βοηθό και μπορούσε που δεν τους είδα πολύ, βλέποντας πόσες ώρες χρειάζεται, θα μπορούσα να έκανα το κομμάτι που εγώ ας πούμε κατέχω πιο καλά. Ξέρεις το να ζωγραφίζω, το να κάνω την κίνηση και τις φωτογραφίες, αυτά. Στο ενδιαμέσο πέρασμα, ξέρεις στον υπολογιστή, εκεί θα 'θελα οπωσδήποτε ένα βοηθό δίπλα μου, νιώθω. Ναι, ναι να συνεργαστώ. Δηλαδή ας πούμε αν μου' λεγε, η...εκεί για παράδειγμα θα το κάνει για την τάξη της, γιατί δεν βλέπουμε με την Ει. . Πιστεύω ότι σίγουρα θα ανεβάσει κάτι στο youtube, δεν υπάρχει περίπτωση. Τόπιασε. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Εννοείται, έχω ήδη βάλει ένα πλάνο στο κεφάλι μου, και τώρα ήδη ρώταγα συμβουλές ότι, τι θα ήτανε το καλύτερο επειδή έχω συγκεκριμένη ώρα μέσα στη, η διδακτική είναι σαράντα πέντε λεπτά και το μάθημά μου είναι μία ώρα την εβδομάδα, πως θα μπορούσα να βγάλω μέσα σε ένα σχολικό έτος μια τέτοια δουλειά και μέχρι που θα πάει και πόσο χρόνο θα αφιερώσω. Έχω ήδη σχεδιάσει κάποια πράγματα, δεν θα έχω βοήθεια βέβαια στην τάξη και συνήθως έχω είκοσι με είκοσι πέντε παιδιά. Και θα ξεκινήσω από έκτη δημοτικού που είναι λίγο πιο μεγάλα για να έχω καλύτερη συνεργασία. Θεωρώ ότι θέλω να το υλοποιήσω. Ξέρω ότι ξέρω το ένα εκατοστό αυτή τη στιγμή βέβαια (γέλια) και θέλει πολλή δουλειά εκ μέρους μου, πολλή ώρα. Οι συμβουλές οι δικές σας ήτανε...εννοείται θα συνεχίσουν να υπάρχουνε σε οτιδήποτε κολλήσω, φαντάζομαι. (Ει. Μ.-Μουσικός Α' Βάθμια / Β' Βάθμια)

Θα υλοποιήσω σίγουρα! Όχι, αλήθεια σίγουρα! Τό' χουμε βάλει σε πρόγραμμα, θα το υλοποιήσω σίγουρα. Ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον, πρώτον και με την...κι αυτό το ανακάτεμα που έγινε τις ηλικίες, με το, με τα ΑμεΑ με γενικής, και οι τεχνικές.

Δηλαδή ίσως άνοιξε λίγο το φάσμα στις τεχνικές που μπορείς να χρησιμοποιήσεις σε μία ταινία. Δηλαδή το' κα λίγο στο μυαλό μου, εδώ μόνο κολλάζ ή εδώ να κάνουμε σαν τρισδιάστατο ή εδώ...Και είδα τώρα ταινιάκια που έχουν τα πάντα μέσα, και ίσως θα φανεί πιο ενδιαφέρον στα παιδιά. Και σίγουρα η εισαγωγή που κάναμε με τα οπτικά παιχνίδια ήταν κάτι που δεν είχα στο μυαλό μου για τα παιδιά, ως εισαγωγή στο animation. Οπότε αυτό σίγουρα θα το εφαρμόσω και ήταν κάτι που δεν είχα καθόλου στο μυαλό μου. (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Ναι θα το κάνω! Ναι, ναι, ναι θα το κάνω! Χωρίς εσάς! (γέλια) (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Μα ναι, μα...Όταν μάθαμε για το Anima πήραμε τηλέφωνο για να δούμε αν μπορούν να έρθουν στο σχολείο να κάνουμε κάτι. Απλώς η Χαρά μου είπε ότι δεν γίνεται μου' πε για το εργαστήριο κι από κει, και γι' αυτό το λόγο ήρθα, και μετά μου είπε ότι αν θέλουμε μπορούμε να οργανώσουμε κάτι, μες στην χρονιά εκτός Φεστιβάλ. Που θα' ναι, το θέλουμε πολύ δηλαδή όλοι, έτσι; Εγώ ήμουνα πολύ περήφανη. Έπαιρνα τηλέφωνο μετά..., με παίρνανε τηλέφωνο ή έπαιρνα τηλέφωνο και έλεγα "Είμαι σε ένα εργαστήριο, στο AnimaSyros και μαθαίνω να φτιάχνω κινούμενα σχέδια!" Πάρα πολύ...ξέρεις! (γέλια) Ε, ναι, ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον, δηλαδή σκέψου ότι... Κοίταξε να δεις τώρα, όταν για να περνάω τόσες ώρες εδώ, αγόγγυστα, που δεν είμαι...γενικά θέλω την άνεσή μου και το...ε σημαίνει ότι, εντάξει, το' θελα, μ' άρεσε, πραγματικά μ' άρεσε πολύ. Χαιρόμουν που ερχόμουν, χαιρόμουνα να βλέπω τα άτομα που ήμασταν και κάθε μέρα με ενδιέφερε να δω τι θα κάνω την επόμενη. Δηλαδή είχε ένα, είχε μια συνέχεια για μένα και...συνέχεια του ενδιαφέροντός μου, έτσι; Εμ...αυτό. Θα το ξανάκανα εννοείται! Και μάλιστα τεχνικές, δηλαδή άκουγα που κάνανε το lego δίπλα κλπ, εννοείται. Καταρχήν θα το ψάξω και μόνη μου να δω λίγο πως γίνεται. Παραπέρα να δω τί μπορώ να διορθώσω, τί μπορώ να κάνω, τι... Ιδιαίτερα το μοντάζ που ήταν πάρα πολύ καλό, γιατί δούλεψα λίγο στο Movie Maker και ήτανε...είδα το Movie Maker κι αυτό και είπα εντάξει, οκ...πρωτόγονα μέσα! (γέλια) (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

5. Θέλετε να προσθέσετε κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις;

Όχι, αυτά. Κι αυτό με τις δακτυλομπογιές, δακτυλομπογιές δεν το' παμε; Δεν το είχα κατά νου, ναι. Και δεν το είχα κάνει και είναι ωραίο δηλαδή, και βγαίνει ένα ωραίο αποτέλεσμα, γιατί εμένα μ' αρέσει η ζωγραφική. Παλαιότερα ζωγράφιζα

αλλά έτσι, για ένα μήνα...αυτά, μετά ξέρω γω το' χα σταματήσει και στο...να ξανασκοληθώ. Δηλαδή πιάνει το χέρι μου αν βλέπω κι αυτά. Και είναι ωραία αυτά γιατί με τα χρώματα κι όλα αυτά νιώθεις ότι γεμίζει και το μάτι και ότι ανοίγει έτσι...ανοίγουνε και βλέπεις περισσότερα πράγματα, έτσι. Τώρα ντάξει, ε, πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός για να είναι δηλαδή όσον αφορά τους μαθητές, για να είναι όλοι και με το χρόνο αυτά, να υπάρχει κάποιος προγραμματισμός, για να είναι όλοι ευχαριστημένοι και να μην έχεις το φόβο ότι, μήπως κάποιος βαρεθεί από την πολλή ζωγραφική ή από το λίγο ή αυτά. Πρέπει αυτό, να υπάρχει ένας συνδυασμός, να όπως κάναμε και ζωγραφική και φωτογράφιση και κάποιο άλλο. Δηλαδή αν ήτανε για παράδειγμα πέντε ώρες και ζωγραφίζανε μετά ντάξει θα... θα είχε κάπως χαθεί. Αλλά ήταν όλο πολύ ωραία οργανωμένο, μπράβο σας, ευχαριστούμε και ελπίζουμε να ξανάρθετε να μας διδάξετε κι άλλα. Να επιμορφωθούμε περισσότερο. Δηλαδή εγώ αισθάνομαι ότι σαν μια πρώτη εικόνα, γιατί δεν είχα ποτέ, δεν μου είχε πει ποτέ κάποιος, ήξερα τι, το ότι υπάρχει το animation και αυτά και είχα δει και ταινίες animation αλλά, ότι δεν είχα φανταστεί ποτέ ότι έστω και λίγο και αρχικά θα μπορέσω κάτι μικρό να...σιγά σιγά να κάνω κι εγώ. Ότι μπήκα στη διαδικασία και βλέπεις ότι δεν είναι τόσο δύσκολο όπως το λέγανε...με την έννοια, σίγουρα δεν είναι και εύκολο αλλά θέλει εξάσκηση και κάποιος να σου δείξει. Γιατί κι εγώ πέρυσι έλεγα "Α! Να, αυτό είναι πολύ δύσκολο, πώς θα το κάνεις;" Ε, και δεν μπορείς να το κάνεις άμα δε σου δείξει κάποιος έστω και το λίγο έστω και κάποια βασικά. λογικό. Ναι, ωραία, ευχαριστούμε. (Α. Μπ. - Καθηγήτρια Γερμανικών)

Ντάξει, κοίταξε, θεωρώ ότι δεδομένων των συνθηκών γενικότερα, και το χρόνο προετοιμασίας και τις συνθήκες τις συγκεκριμένες που ήταν δύσκολες στην παρούσα φάση, ε...και ο χώρος που υλοποιήθηκε το εργαστήριο ήταν ωραίος και τα υλικά θεωρώ ότι ήταν αρκετά και ανταποκρίθηκαν τα παιδιά και υπήρχε και η μεταξύ μας επικοινωνία και συνεννόηση πολύ γρήγορα και πολύ εύκολα οπότε νομίζω ότι δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι πολύ εξειδικευμένο που μπορεί να μου έλειψε φοβερά ας πούμε. Θεωρώ ότι και οι χρόνοι ήταν μοιρασμένοι σωστά, ιδίως με το κομμάτι των παιδιών, δηλαδή το τρίωρο ήτανε όριο, δεν θα μπορούσαν παραπάνω τα δικά μας παιδιά τουλάχιστον, οπότε...όχι νομίζω ότι ήτανε οκ. (Στ. Γ. - Μουσικός / Διακοσμήτρια)

Τίποτα, αρνητικό τίποτα εννοώ. Αρνητικό τίποτα, ντάξει άλλοι παραπονιούνται ότι καθυστερήσαν τα εργαστήρια και το τμήμα ήτανε κι εσείς το είπατε ανάλογα τις

δεξιότητες του καθενός, αλλά εδώ πέρα φαίνεται ότι ίσα ίσα χρειάζεσαι τον πιο άσχετο και τον πιο αδέξιο, γιατί αυτός θα κάνει τα πιο πολλά λάθη, εκτίθεται, δεν το κάνουν όσοι ξέρουν ας πούμε υπολογιστές ή μουσική, animation. Και θέλεις ας πούμε, ακούσαμε την πρώτη μέρα εντός εισαγωγικών κάποιες κοτσάνες, ναι, τις οποίες τις κάναμε την τελευταία μέρα που υποτίθεται ότι ξέραμε αλλά ο άλλος όμως, δηλαδή και μάλιστα την αλλαγή τη μεγάλη την είχε ο άλλος. Κι όχι υποτίθεται αυτοί που ξέρανε ξέρω γω πως να χειριστούνε τα προγράμματα και τα λοιπά. Οπότε δεν έχω κανένα αρνητικό. (Δ. Μ. - Εργοθεραπευτής)

Ναι, ίσως... ίσως θα έπρεπε, θα ήταν ωραίο, ίσως να είχαμε άλλη μία μέρα, με τα παιδιά. νομίζω δηλαδή ότι το δικό μας ήταν πολύ, κάποια στιγμή, ίσως γιατί εντάξει το μοντάζ είναι και πολύ τεχνικό κομμάτι. Και οι πρώτες μέρες που ήτανε το introduction και εντάξει να μπορούμε λίγο στο νόημα κι εμείς, τι είναι αυτό το πράγμα. Δηλαδή ίσως αν αυτό γινόταν ξανά του χρόνου, να έπρεπε να γίνουν μόνο εργαστήρια με τα παιδιά. Σε εκπαιδευμένα άτομα, δηλαδή στα ίδια παιδιά ίσως και στους ίδιους εκπαιδευτικούς. (Σε μη εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς και άτομα;- ερώτηση ερευνήτριας) Ίσως να πρόσθετα, επειδή εντάξει, αν θα πρέπει να εκπαιδευτούν απ' την αρχή, ίσως να πρόσθετα ώρες με τα παιδιά. Δηλαδή εκεί που εμείς το κάναμε 4-7 γιατί τα δικά μας παιδιά δεν αντέχουν πάρα πολύ, δεδομένων της κατάστασης, ίσως τελικά κάναμε λάθος εκτίμηση εμείς εκεί, και θα μπορούσαμε να το έχουμε κάνει 3-7. Δηλαδή και μια ώρα ακόμα για να είμαστε πιο άνετοι στις διαδικασίες, ε και εντάξει. Μετά αυτό εξυπακούεται ότι πρέπει να βάλεις, ε..., δραστηριότητες για να μη βαριούνται αλλά εκεί θα μπορούσαμε να το έχουμε οργανώσει κι αλλιώς δηλαδή κι εμείς, θα μπορούσαμε, δηλαδή εγώ θα μπορούσα να' χω οργανώσει κάτι, κάποιο παιχνίδι που θα μπορούσε να γίνει έξω, όσο περιμένανε. Για να καλύψουμε το χρόνο. Ή και η Στέλλα ξέρω γω, με μουσική. Φαντάζομαι κι αυτό τώρα, θα μπορούσαμε να το έχουμε κάνει. Αλλά δεν τα ξέρεις αυτά πως θα πάνε στην πορεία. (Ελ. Β. - Φυσική Αγωγή / Προσαρμοσμένη Κινητική Αγωγή)

Βασικά θα ήθελα περισσότερο χρόνο να είχαμε στο θέμα του μοντάζ. Δεν ξέρω αν θα αντέχαμε, πάντως όχι σε εύρος χρόνου, ίσως με κάποια διαλείμματα αλλά να ήτανε περισσότερος ο χρόνος. (Κ. Β. - Κοινωνικός Φροντιστής)

Όχι, εμένα μου άρεσε όλο. Σου λέω, αν γινότανε αλλά δεν ξέρω πως θα μπορούσε να συμπειστεί, γιατί, εντάξει, πρέπει κιόλας να κάνεις και πρακτική εξάσκηση στη

διάρκεια των σεμιναρίων. Θα προτιμούσα να ήταν Παρασκευές-Σάββατα-Κυριακές, που να μην δουλεύεις το πρωί. Ή να έρχεσαι και να μην πρέπει να πηγαίνεις στη δουλειά. Δηλαδή να έδινε η πρωτοβάθμια (γέλια), δεν ξέρω αν η πρωτοβάθμια μπορούσε να το κάνει ας πούμε, να έλεγαν αφού θα πάτε εκεί, ξεκουραστείτε το πρωί και πηγαίνετε απ' τις τρεις μέχρι ας πούμε τις πέντε. Εφόσον θα είναι κάτι που θα προσφέρεis μετά και στα παιδιά. Ε...αυτό. Ή, ναι, να ήτανε λίγο πιο... ας πούμε Δευτέρα, Τετάρτη και Παρασκευή. Πιο αραιά. (Μ. Κ. - Λογοπαθολόγος / Λογοθεραπεύτρια)

Θα ήθελα πολύ να οργανωθεί λίγο πιο συστηματικά ας το πούμε. Να μην περιμένουμε ένα AnimaSygos για να δούμε πάλι κινούμενη εικόνα για να δούμε εργαστήρια κι αυτά. Αν μπορεί να μη γίνεται μια φορά το χρόνο. Να' ναι κάτι πιο συστηματικό και κάτι πιο μόνιμο και να υπάρχει και μια συνέχεια. Δηλαδή να ξέρω εγώ τώρα του χρόνου, ότι μπορώ να παρακολουθήσω μια συνέχεια αυτού που έκανα τώρα. Αλλά κι αν γίνει σε δυο μήνες να' ναι κάπως πιο τακτικό. Αυτή είναι η πρότασή μου που θα την κάνω όπου σταθώ κι όπου βρεθώ, γιατί θεωρώ ότι είναι δημιουργική δουλειά και για τα παιδιά και για τους μεγάλους και ότι στη σημερινή εποχή που ζούμε αρκετά δύσκολα καλό είναι να ασχολούμαστε με τα δημιουργικά. Να ξεφεύγουμε, να αισθανόμαστε ότι κάνουμε και κάτι καλό σ' αυτή τη ζωή έτσι; Κάτι διασκεδαστικό. Αυτά. (Ειρήνη Μ.-Μουσικός Α' Βάθμια / Β' Βάθμια)

Γενικά δεν υπήρχε κάτι που να μη μου αρέσει. Και πέρασαν πολύ γρήγορα οι έξι μέρες. Παρόλο δηλαδή που υπάρχει πολλή κούραση, τι να προσθέσω; δεν έχω κάτι νομίζω. (Αγ. Ρ. - Εικαστικός)

Να ρυθμίσουνε τα κλιματιστικά στο πανεπιστήμιο. Ξέρεις μόνο αυτό. Όχι τίποτε άλλο, αυτά. (Αλ. Τζ. - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής)

Να σου πω ότι σκεφτόμουν όλες αυτές τις μέρες, τί ωραία ιδέα ήταν αυτή, γενικά. Και το να καλέσετε άτομα απ' το, η συνεκπαίδευση που είπες, να υπάρχουνε παιδιά και άτομα από το ΚΔΑΠ. Να σου πω ότι η Κ.(48χρ.) όταν ήρθαν οι γονείς της να την πάρουνε, δεν ήθελε να φύγει. Της λέει ο Δημήτρης "Πάμε Κ.(48χρ.) ήρθαν οι γονείς σου" και δεν ήθελε να φύγει. Που σκεφτόμουνα κάθε φορά, "τώρα της αρέσει αυτό που κάνει; μάλλον της αρέσει" Και προφανώς της άρεσε γιατί την έπιασα αρκετές φορές που έκανε πράγματα, έτσι, που ζωγράφισε. Είδες ότι δεν μπορούσε να το κάνει. Τι ωραία ιδέα ήτανε ο...και το ΜΜ με τα ονόματα, και η γραμμή, όλο, όλο.

Ήτανε...ήτανε μια πολύ πολύ ωραία ιδέα! Εμ... και για τα παιδιά και για μας. Όχι, μόνο ευχαριστώ, δηλαδή αυτό. Ήτανε πολύ καλή εμπειρία δηλαδή αυτή, πολύ καλή εμπειρία. Και για την υπομονή σας βέβαια, έτσι; (γέλια) (Χρ. Κ. - Εκπαιδευτικός Α'βάθμιας)

6. Θα ήθελα μέσα από αυτά που μάθατε και με μια διαφορετική πλέον βιωματική επαφή με παιδιά, ενήλικες, άλλους εκπαιδευτικούς και ΑμεΑ, να μου αποστείλετε μέσα στον επόμενο μήνα ένα διδακτικό σενάριο με θεματική και επιστημονικό πεδίο της επιλογής σας, όχι απαραίτητα κινούμενης εικόνας ή ανάλογο με όσα κάναμε, που θα οργανώνετε στην τάξη.

Παιδικό Εργαστήριο Children's Workshop



Χριστίνα Ντεπιάν - Ιωάννα Γιακουμάτου
Christina Depian- Ioanna Giakoumatou GR EU

Το φετινό βιωματικό εργαστήριο κινούμενης εικόνας, μία χορηγία της Στέγης του Ιδρύματος Ωνάση, ανοίγει τις πόρτες του στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και τους διδάσκει τις τεχνικές κινούμενης εικόνας. Ένας μεγάλος χάρτης με συνοδοιπόρους τη συνεργασία, τη μάθηση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, θα οδηγήσει όλους τους συμμετέχοντες στη δημιουργία μίας ταινίας με άξονα τη γνώση και την επικοινωνία. Ταξιδευτές θα είναι, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, μέλη του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης Ατόμων με Αναπηρία Ερμούπολης - Σύρου καθώς και μαθητές της Στ' δημοτικού και της Δ' γυμνασίου. Το ταξίδι της γνωριμίας και της συνεργασίας θα ζωντανέψει πάνω στο χάρτη και θα καταλήξει σε μία ταινία, μία ταινία γεμάτη γνώση και ελπίδα. Στο πλαίσιο της παρουσίασης των ταινιών των εκπαιδευτικών εργαστηρίων, η ταινία θα προβληθεί στην τελετή λήξης του φεστιβάλ την Κυριακή 27/9 το βράδυ στο θέατρο Απόλλων. Το εργαστήριο συντονίζουν η εικαστικός-εκπαιδευτικός Χριστίνα Ντεπιάν και η εκπαιδευτικός οπτικοακουστικών τεχνών Ιωάννα Γιακουμάτου και πραγματοποιείται σε συνεργασία με την εικαστικό - animator Κατερίνα Κρεμασιώτη και το Κ.Δ.Α.Π.-Μ.Ε.Α. Σύρου-Ερμούπολης. Μαθαίνουμε μαζί, διδάσκουμε μαζί!

“Ήταν ένας μεγάλος
χάρτης...”
“There was a great map...”

**Βιωματικό εργαστήριο
κινούμενης εικόνας
για εκπαιδευτικούς
γενικής και ειδικής
αγωγής**
Experiential moving
image workshop
for educators of general
and special education

This year's experiential animation workshop, supported by Stegi of the Onassis Foundation, welcomes educators of general and special education and teaches animation techniques. A long map accompanied by a spirit of cooperation, learning, imagination and creativity will lead all participants to create a knowledge and communication oriented film. Fellow travelers will be, other than the educators, members of the Creative Center for People with Disabilities of Hermoupolis, Syros, as well as sixth grade and first year of High School students. The journey of acquaintance and cooperation will revive on the map and draw a film, a film full of knowledge and hope. The movie will be screened at the closing ceremony of the festival at the Apollon Theatre. The coordinator of the workshop is the visual artist-educator Christina Depian and the audiovisual arts educator Ioanna Giakoumatou, in collaboration with visual artist-animator Katerina Kremasioti and Creative Center for People with Disabilities of Hermoupolis, Syros. Together we learn, together we teach!

kinoumeno.gr

«Ήταν ένας μεγάλος χάρτης...»

Χριστίνα Ντεπιάν - Ιωάννα Γιακουμάτου

Βιωματικό εργαστήριο κινούμενης εικόνας για
εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής



Το φετινό βιωματικό εργαστήριο κινούμενης εικόνας ανοίγει τις πόρτες του στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και τους διδάσκει τις τεχνικές κινούμενης εικόνας. Ένας μεγάλος χάρτης με συνοδοιπόρους τη συνεργασία, τη μάθηση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, θα οδηγήσει όλους τους συμμετέχοντες στη δημιουργία μίας ταινίας με άξονα τη γνώση και την επικοινωνία. Ταξιδευτές θα είναι, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, μέλη του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης Ατόμων με Αναπηρία Ερμούπολης - Σύρου καθώς και μαθητές της έκτης δημοτικού και της α' γυμνασίου. Το ταξίδι της γνωριμίας και της συνεργασίας θα ζωντανέψει πάνω στο χάρτη και θα καταλήξει σε μία ταινία, μία ταινία γεμάτη γνώση και ελπίδα. Στο πλαίσιο της παρουσίασης των ταινιών των εκπαιδευτικών εργαστηρίων, η ταινία θα προβληθεί στην τελετή λήξης του φεστιβάλ την Κυριακή 27/9 το βράδυ στο θέατρο Απόλλων. Το εργαστήριο συντονίζουν η εικαστικός-εκπαιδευτικός Χριστίνα Ντεπιάν και η εκπαιδευτικός οπτικοακουστικών τεχνών Ιωάννα Γιακουμάτου σε συνεργασία με το Κ.Δ.Α.Π.-Μ.Ε.Α. Σύρου-Ερμούπολης.

Μαθαίνουμε μαζί, διδάσκουμε μαζί!

εικόνα 7: το εργαστήριο όπως δημοσιεύθηκε στην ιστοσελίδα του Φεστιβάλ AnimaSyros 8.0
πηγή: <http://www.animasyros.gr/anima8/literacygr.html>

Παράρτημα III

Ενημερωτικό Σημείωμα για ΠΕ Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Κυκλάδων

“Ήταν ένας μεγάλος χάρτης...” “Once upon a long map...”

Βιωματικό εργαστήριο κινούμενης εικόνας για εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, άτομα με αναπηρία και μαθητές γενικής εκπαίδευσης.

Hands-on animation workshop for general and special education teachers, persons with disabilities and general education students.

Χριστίνα Ντεπιάν - Ιωάννα Γιακουμάτου Christina dePian- Ioanna Giakoumatou

Το φετινό βιωματικό εργαστήριο κινούμενης εικόνας, μία χορηγία της Στέγης του Ιδρύματος Ωνάση, ανοίγει τις πόρτες του στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και τους διδάσκει τις τεχνικές κινούμενης εικόνας. Ένας μεγάλος χάρτης με συνοδοιπόρους τη συνεργασία, τη μάθηση, τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, θα οδηγήσει όλους τους συμμετέχοντες στη δημιουργία μίας ταινίας με άξονα τη γνώση και την επικοινωνία. Ταξιδευτές θα είναι, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, μέλη του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης Ατόμων με Αναπηρία Ερμούπολης - Σύρου καθώς και μαθητές της Στ' δημοτικού και της Α' γυμνασίου. Το ταξίδι της γνωριμίας και της συνεργασίας θα ζωντανέψει πάνω στο χάρτη και θα καταλήξει σε μία ταινία, μία ταινία γεμάτη γνώση και ελπίδα. Στο πλαίσιο της παρουσίασης των ταινιών των εκπαιδευτικών εργαστηρίων, η ταινία θα προβληθεί στην τελετή λήξης του φεστιβάλ την Κυριακή 27/9 το βράδυ στο θέατρο Απόλλων. Το εργαστήριο συντονίζουν η εικαστικός-εκπαιδευτικός Χριστίνα Ντεπιάν και η εκπαιδευτικός οπτικοακουστικών τεχνών Ιωάννα Γιακουμάτου και πραγματοποιείται σε συνεργασία με το Κ.Δ.Α.Π.-Μ.Ε.Α. Σύρου-Ερμούπολης.

Μαθαίνουμε μαζί, διδάσκουμε μαζί!

Λεπτομέρειες εργαστηρίου

Το συγκεκριμένο εργαστήριο απευθύνεται σε:

- εκπαιδευτικούς Γενικής Αγωγής που τα τελευταία χρόνια έχουν διδάξει στην Ε' και Στ' τάξη Δημοτικού καθώς
- σε μαθητές που φέτος θα ξεκινήσουν την Στ' Δημοτικού ή την Α' Γυμνασίου.

Το εργαστήριο θα πραγματοποιηθεί σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους μαθητές του ΚΔΑΠ ΜΕΑ Σύρου -Ερμούπολης.

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής θα είναι παρόντες στα έξι εργαστήρια ενώ οι μαθητές και τα ΑμεΑ θα συμμετέχουν από κοινού την Τετάρτη (23/9) και την Πέμπτη (24/9).

Στόχος είναι η γνωριμία, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και η δυνατότητα της δημιουργικής παραγωγής μίας ολιγόλεπτης ταινίας animation με την ολοκλήρωση του εργαστηρίου. Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής θα μάθουν να οργανώνουν και να υλοποιούν ένα εργαστήριο animation που μπορούν να το αξιοποιήσουν μελλοντικά στα πλαίσια των εκπαιδευτικών τους δράσεων σε projects, διαθεματικές εργασίες, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση καθώς και σε οποιοδήποτε μάθημα επιθυμούν να διδάξουν με διαφορετική προσέγγιση.

Πληροφορίες:

Τοποθεσία: Παιδική Βιβλιοθήκη Δήμου Ερμούπολης (Πλατεία Μιαούλη), Κτήριο Πανεπιστημίου Αιγαίου (1ο Γυμνάσιο Σύρου)

Ημέρες & Ώρες:

Για τους μαθητές (2 ημέρες):

Τετάρτη 23/09, 16.00 - 19.00

Πέμπτη 24/09, 16.00 - 19.00

Για τους εκπαιδευτικούς (6 ημέρες):

(Για 21,22 και 25/9 οι ώρες είναι ενδεικτικές και θα οριστικοποιηθούν κατόπιν συνεννοήσεως με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς)

Δευτέρα 21/09, 15.00 - 19.00

Τρίτη 22/09, 15.00 - 19.00

Τετάρτη 23/09, 16.00 - 19.00

Πέμπτη 24/09, 16.00 - 19.00

Παρασκευή 25/09, 15.00 - 19.00

Σάββατο 26/09, 11.00-15.00

Οι ενδιαφερόμενοι καλούνται να δηλώσουν συμμετοχή έως και την Παρασκευή 18/9 καθώς οι θέσεις είναι περιορισμένες και θα τηρηθεί σειρά προτεραιότητας. Το εργαστήριο παρέχεται δωρεάν. Θα δοθούν βεβαιώσεις συμμετοχής.

Δηλώσεις συμμετοχής

<http://animasyros.gr/indexgr.html>

(κάτω αριστερά στο κουμπί αίτηση συμμετοχής)

Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να αποστείλετε email με τίτλο *‘Ήταν ένας μεγάλος χάρτης...’* στο production_assistant@animasyros.gr

Παράρτημα IV

Η ταινία - φωτογραφικό υλικό εργαστηρίου

Η ταινία που δημιουργήθηκε από τους συμμετέχοντες του εργαστηρίου βρίσκεται ανηρτημένη εδώ: <https://vimeo.com/185207019>

Φωτογραφικό υλικό του εργαστηρίου υπάρχει επίσης ανηρτημένο στην εκδήλωση "Ήταν ένας μεγάλος χάρτης..." | "Once upon a long time...", που δημιουργήθηκε για το εργαστήριο, στη σελίδα κοινωνικής δικτύωσης facebook https://www.facebook.com/events/1389614761337785/?active_tab=discussion .



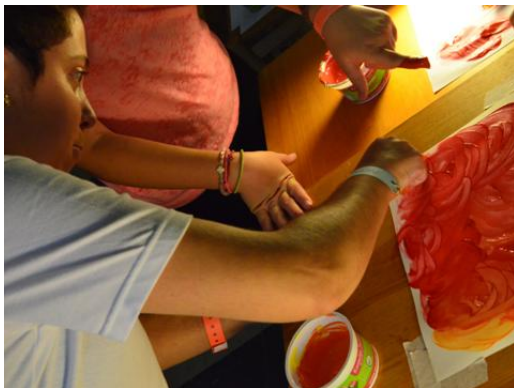
φωτογραφίες 1, 2, 3: οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται την πρώτη ημέρα



φωτογραφίες 4, 5: οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν το μικρό χάρτη και οργανώνουν τις ομάδες για τη δεύτερη ημέρα



φωτογραφίες 6, 7, 8, 9: οι συμμετέχοντες σχεδιάζουν τους χάρτες τους, κάνουν πρόβα την κίνηση και φωτογραφίζουν την ταινία, την τέταρτη ημέρα



φωτογραφίες 10, 11, 12, 13, 14: οι συμμετέχοντες διαλέγουν χρώμα δακτυλομπογιάς, βουτούν τα χέρια τους και ζωγραφίζουν μαζί στη δράση της εικαστικής επαφής την τέταρτη ημέρα

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Βασιλειάδης, Γ.: Animation, Αισθητική και Ιστορία του Κινουμένου Σχεδίου, 2006, σελ.10, Αιγόκερως
- Γιακουμή Σ., Θεοφιλίδης Χ.: *Η συνεργατική κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών*. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2011.
- Ελευθερίου, Π.: *Αντιλήψεις για τα άτομα με αναπηρία. Ανάλυση του σχολικού λόγου και του σχολικού ικνογραφήματος*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2009.
- και εντός:
- Βιδάλη, Α.: *Νεότερικότητα, Αγωγή, και Προσχολική ηλικία*, Αθήνα: Καστανιώτη, 2000
- Βοζίκη, Κ.Θ.: *Αντιλήψεις μαθητών Δημοσίων Σχολείων της Αθήνας και της Βιέννης απέναντι στα άτομα με αναπηρία: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 46-60, 2005
- Imrie, R.: *Disability and the City. International Perspectives*, London: PCP, 1996
- Βοζίκη, Κ.Θ.: *Αντιλήψεις μαθητών Δημοσίων Σχολείων της Αθηνάς και της Βιέννης απέναντι στα άτομα με αναπηρία, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 46-60, 1996
- Κακίση-Παναγοπούλου, Λ.: *Και όμως ζωγραφίζουν. Η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*, Αθήνα: Δελφοί, 1994
- Λυσίας, Άπαντα: *Υπέρ Αδυνάτων(Γ')*. Μετ. Γ. Κυριαζής. Κάκτος, 1993
- Μπέσσας, Δ., Βαμβακίδου, Ι.: *Οπτικές τέχνες στην πρώτη σχολική ηλικία- Σχεδιασμός και εφαρμογή εικαστικών προγραμμάτων: Π.Δ.Μ.- Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας*, 2005
- Schirrmacher, R.: *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη του παιδιού*(2η έκδ.). Μετ. Μουσούρου Λ. Αθήνα: Ίων, 1998
- Dewey, J.: *Art as experience*, New York: Capricorn Books, 1958
- Erevelles, N.: *Disability and the Dialectics of Difference: Disability and Society*, vol. 11, 4, 519-537, 1996
- Hoffmann, W.: *The art of unlearning*, Finberg, J.(edit.): *Child art, Essays on Childhood Primitivism and Modernism*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1998

- Hughes, B. and Paterson, K.: *The social model of Disability and the Disappearing Body: towards sociology of impairment: Disability and Society*, vol. 12, 3, 325, 1997
- Luquet, G.H.: *Le dessin Enfantin*, Lausanne: Delanchaux et Niestle, 1984
- Marx, K.: *A Contribution to the Critique of Political Economy*, Chicago: University Press, 1913
- Molok, Y.: *Children's Drawing in Russian futurism*, Finberg, J.: *Child art Essays on Childhood Primitivism and Moderism*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1998
- Read, H.: *Education through art*, London: Faber and faber, 1943
- UMPLAS: *Fundamental Priciples of Disability*, London: Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1976
- Vygotsky, L.: *Thought and language*, Boston: M.I.T. Press, 1962
- Vamvakidou, I., Golia, P., Zigouri, E.: *Recording Children's Perception of Television through their paintings: International Journal of Learning*, 10, 3601-3612, 2003
- Κουνενού, Κ.: *Η Αξιολόγηση του Παιδικού Ικνογραφήματος*: eduportal.gr [cited 2-6-2007], 2007
- Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μπ., Πανούσης, Γ.: Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα.** Αθήνα: Παπαζήση, 2001.
και εντός:
- Blackledge D., Hunt B.: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: εκδ. Έκφραση(Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη), 1993(μετάφραση)
- Ελευθεριάδης Π., Μαντουβάλου Σ., *Σύγχρονη Εκπαίδευση και Τηλεόραση*, Αθήνα: εκδ. Δίπτυχο, 1985
- Mishler G.E., *Συνέντευξη Έρευνας*, Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 1996(μετάφραση)
- Μπίκος Κ.: *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε, 1995
- Ναυρίδης Κλ.: *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, 1994
- Ντάβου Μπ.: <<Ο Αλφαριθμητισμός στα ΜΜΕ και η Σχέση Δασκάλου-Μαθητή>>, στο *Η Αξιοποίηση των ΜΜΕ στο Σχολείο: Δυνατότητες, Όρια, Προοπτικές*, Αθήνα: Έκδοση της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτοπούλου, 2000
- Ραβάνης Κ.: <<Οι Η/Υ στην Εκπαίδευση>>, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (17), Ιούλ. 1984

- Adams D., Hamm M.: *“Creativity, Basic Skills and Computing: a Conceptual Intersection with Implications for Education”*, The Journal of Creative Behaviour, τ. 23(4), 1989
- Brown A.: *“Media Literacy Perspectives”*, Journal of Communication, 48(1), 1998
- Buckingham D.: *“Media Education in the U.K.: Moving Beyond Protectionism”*, Journal of Communication, 48(1), 1998
- Christ W., Potter W.J.: *“Media Literacy, Media Education and the Academy”*, Journal of Communication, τ.48(1),1998
- Doulton A.: *Interactivity. Does it mean anything?*, Computer Controlled Interactive Video, Gower Technical Press, 1986
- Fletcher-Flinn C.M., Shashaani L.: *“The Efficacy of Computer-Assisted Instruction: A meta-analysis”*, Journal of Educational Computing Research, (12), 1995
- Gressard C., Loyd B.: *“Age and Staff Development Experience with Computers as Factors Affecting Teachers Attitudes Toward Computers”*, School Science and Mathematics, τ. 85(3), 1991
- Kemp J.: *Planning and Producing Audio-Visual Material*, T.V. Crowell, Νέα Υόρκη, 1975
- Langford L.: *Information Literacy: A Clarification*, Schools Libraries Worldwide, 4(1), 1998
- Provenzo E. *“The Video Generation”*, The American School Board Journal, 1992
- Richardson J., (ed.): *Handbook of Qualitative Research Methods*, Leicester, BPS Books, 1996
- Sanger J., Wilson J., Davies Br., Whittaker R.: *Young Children, Videos and Computer Games*, Falmer Press, Λονδίνο, 1997
- Sharples M.: *“Computer-based Tutoring of Visual Concepts: from Novice to Expert”*, Journal of Computer Assisted Learning, 7(2), 1984
- Wedman J., Heller M.: *“Concerns of Teachers about educational Computing”*, AEDS Journal, 18(1), 1984
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.: *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μία ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο, 2011.
και εντός:
- Goffman, E.: *Encounters. Two studies in the sociology of interaction*, Indianapolis: 1961

- Παπαδόπουλος Β.: *Ειδική εκπαίδευση: από το σχολικό διαχωρισμό στη σχολική ένταξη. Σύγχρονες αντιλήψεις για την πρόληψη της νοητικής αναπηρίας και το ρόλο του σχολείου*. Ειδική εκπαίδευση, 82-83, 77-85, 1995
- Παπαδόσος, Β.: *Ειδική εκπαίδευση: Πρόβλημα και προτάσεις. Επειδή η Διαφορά Είναι Δικαίωμα*, 19-20, 3-6
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α.** *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 2012.
και εντός:
- Leeman, Y. & Volman M.: *Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and education research*, International Journal of Inclusive Education, 5, 367-79
- Hendriks, A.: *The significance of equality and non-discrimination for the protection of the rights and dignity of disabled persons*. In T. Degener & Y. Koster-Dreese(Eds): *Human Rights Instruments*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 1995
- Corbett, J.: *Supporting Inclusive Education: A Connective Pedagogy*, London: Routledge, 2001
- Oliver, M.: *Αναπηρία και Πολιτική* (επιμ. Γ. Καραγιάννη). Αθήνα: Επίκεντρο, 1996
- Thomasa, C., Walker, D. & Webb, J.: *The making of the Inclusive School*. London: Routledge, 1997ζ
- Θεοδότου, Ε.:** *Η Δημιουργικότητα στην εποχή των νέων τεχνολογιών. Δημιουργικές εφαρμογές στην καθημερινή πράξη*. Αθήνα: Κριτική, 2015.
και εντός:
- Antonietti, A. and Cornoldi, C.: *Creativity in Italy*, J.C. Kaufman and R.J. Sternberg(επιμ.): *The international handbook of creativity*, pp. 124-166, Cambridge: Cambridge University Press, 2006
- Awang, H. and Ramly, I.: *Creative thinking skill approach through problem-based learning: Pedagogy and practise in the engineering classroom*, International Journal of Human and Social Sciences, 3(1): 18-23, 2008
- Barbot, B. Basancon, M. and Lubart, T.: *Assessing creativity in the classroom*, The Open Educational Journal, 4(1): 58-66, 2011
- de Bono, E.: *Handbook for the positive revolution*, England: Penguin Books, 1992

- de Bono, E.: *Exploring patterns of...serious creativity*, The Journal for Quality and Participation, 18(5): 12-18, 1995
- de Bono, E.: *Six thinking hats: Revised and updated*, Boston, New York, London: Little, Brown and Company, 1999
- Lapham, A.C: *Creativity through e-Learning: Engendering collaborative creativity through folksonomy*, D.Renemyi (επιμ.), *Proceedings of the 6th European Conferences on e-Learning*, Copenhagen, Denmark, Reading, UK: Academic Conferences International, 2007
- Marrapodi, J.: *Critical thinking and creativity: An overview of the theories*, ανακτήθηκε στις 4 Δεκεμβρίου 2010 από <http://applestar.org/capella/CRITICAL%20THINKING%20AND%20CREATIVITY.pdf>, 2003
- Na-songkhla, J.: <<*Flexible learning in a workplace model: Blended a motivation to a lifelong learner in a social network environment*>>, Proceedings of the Annual Meeting of the Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Melbourne, Australia, 2011
- Starbuck, D.: *Creative teaching: Getting it right*, New York: Continuum International Publishing Group, 2006
- Sulaiman, F.: *The effectiveness of problem-based learning (PBL) online students' creative and critical thinking in physics at tertiary level in Malaysia*, διδακτορική διατριβή, University of Waikato, New Zealand [Online], ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2011 από <http://researchcommons.waikato.ac.nz//handle/10289/4963>, 2011
- Torrance, E. P. and Ball, O. E.: *Torrance tests of creative thinking streamlined (revised) manual, figural forms A & B*, Benseville, IL: Scholastic Testing Service, 1984
- De Bono, E.: *Η χρήση της πλάγιας σκέψης*, 3^η έκδ., Λίτσα Φωκίδου(μετφρ.), Θεσσαλονίκη: Αγροτικές συνεταιριστικές Εκδόσεις ΑΕ., 1967
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L. and Travers, J. F.: *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική διδασκαλία: Αποτελεσματική μάθηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, 2008
- Κούσουλας, Φ.: <<*Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική έκφραση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου*>>, Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης, Αθήνα, 26-28 Νοεμβρίου, ΕΚΠΑ,

ανακτήθηκε στις 28 Απριλίου 2011 από

http://benl.primedu.uoa.gr/conference/diathematiki_epidrasi_dimiourgiki.pdf, 2004

Μαγνήσαλης, Κ.: *Δημιουργική σκέψη: Θεωρία, τεχνική, ασκήσεις, τεστ, παιχνίδια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003

Παρασκευόπουλος, Ι. και Παρασκευοπούλου, Π.: *Δαίδαλος: Πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο και στην οικογένεια*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση, 2009

Κοκκινάκη, Φ.: *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 2005.

και εντός:

Allport, G. W.: *The Nature of Prejudice*, Reading, Ma: Addison-Wesley, 1954

Amir, Y.: The role of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations. In P. A. Katz (Ed.), *Towards the Elimination of Racism*(pp.245-308), Elmsford, NY: Pergamon Press, 1976

Brown, R. J.: The effects of intergroup similarity and cooperative vs. competitive orientation on intergroup discrimination. *British Journal of Social Psychology*, 23, 21-33, 1984

Brown, R. J.: *Prejudice: Its Social Psychology*. Oxford: Blackwell, 1995

Brown, R. J. & Abrams, D.: The effects of intergroup similarity and goal interdependence on intergroup attitudes and task performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 78-92, 1986

Byrne, D.: *The Attraction Paradigm*. New York: Academic Press, 1971

Clark, K.B & Clark, M. P. Racial identification and preference in Negro children. In H. Proshansky & B. Seidenberg (Eds.), *Perspectives on Close Relationships* (pp. 176-192). Needham Heights, MA: Allyn& Bacon, 1994

Cook, S. W.: International and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 97-113, 1978

Diehl, M.& Stroebe, W.: Productivity loss in brainstorming groups: Toward the solution of a riddle. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 497-509, 1987

Festinger, L.: *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1964

- Friedman, H. S., Riggio, R. E. & Casell, D. F.: *Journal of Personality and Social Psychology*, Nonverbal skill, personal charisma, and initial attraction: 14, 203-211, 1988
- Gaertner, S. L., & Mclaughlin, J. P.: *Social Psychology Quarterly*, Racial stereotypes: Associations and ascriptions of positive and negative characteristics, 46, 23-40, 1983
- Hogg, M. A & Vaughan, G. M.: *Social Psychology* (2nd ed.), Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1998
- Leyens, J-P., Yzerbyt, V. & Schardon, G.: *Stereotypes and Social Cognition*, London: Sage, 1994
- Pettigrew, T. F.: *Racially Separate or Together*, New York: McGraw-Hill, 1971
- Paulus, P. B., Dzindolet, M. T., Poletes, G. & Camacho, L. M.: *Personality and Social Psychology Bulletin*, Perception of performance in group brainstorming: The illusion of group productivity, 19, 78-79, 1993
- Sherif, M.: *In Common Predicament: Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation*, Boston, MA: Houghton- Mifflin, 1966
- Sherif, M. e.: *Intergroup Relations and Leadership*, New York: Wiley, 1962
- Stroebe, W. & Diehl, M.: *Why groups are less effective than their members*, On productivity losses in idea-generating groups: In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.): *European Review of Social Psychology* (Vol 5, pp. 271-303), Chichester: Wiley, 1994
- Tajfel, H.: *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, 1981
- Worchel, S., Andreoli, V.A. & Folger, R.: *Journal of Experimental Social Psychology*, Intergroup cooperation and intergroup attraction: The effect of previous interaction and outcome of combined effort, 13, 131-140, 1977
- Zebrowitz, L. A. & Collins, M. A.: *Personality and Social Psychology Review*, Accurate social perception at zero acquaintance: 1, 204-223, 1997
- Zimbardo, P. G.: *Shyness*, New York: Jove, 1977
- Ματσαγγούρας, Η.Γ.:** *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 2008
- και εντός:
- Δερβίσης, Σ.: *Οι Μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg, 1998

- Θεοφιλίδης, Χ.: Ανταγωνισμός στη σχολική τάξη, *Παιδαγωγική και Ψυχολογία Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, Αθήνα: Gutenberg, 1998
- Καμαρινού, Δ.: *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Ξυλόκαστρο: 2000
- Κατερέλος, Ι.: *Θεωρία και πράξη στην εκπαιδευτική σχέση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999
- Κογκούλης, Ι.: *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1994
- Κοροντζής, Π.: *Μορφωτικάί κοινότητες*, Αθήνα: ΧΕΕΛ, 1961
- Παρακευόπουλος, Ι.: *Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμ. Γ, Αθήνα: 1986
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε.: *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης, 1998
- Fisher, R.: *Teaching children to think*, Oxford: Blackwell, 1990
- Nelson-Le Gall, S.: *Children's instructional help-seeking*, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller: *Interaction in cooperative groups*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995
- Olson, M.: *Η λογική της συλλογικής δράσης*(μτφρ. Η. Κατσούλη), Αθήνα: Παζήσης, 1991
- Samples, R.: *Cooperation*, in N. Davidson and T. Worsham (eds): *Enhancing thinking through cooperative learning*, New York: Teachers College Press, 1992
- Λυμπερόπουλος, Κ.: *Δυναμική των ομάδων και δημιουργικότητα*, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης, 1991
- Ματσαγγούρας, Η.: *Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης, 1999α
- Ματσαγγούρας, Η.: *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg, 2000
- Ξανθάκου, Γ.: *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998
- Χαραλάμπους, Ν.: *Η διαφορική επίδρασης της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση*, Λευκωσία: 1996
- Boekaerts, M.: *Self-regulated learning and Learning and Instruction*, vol. 7(2), 1977
- Cohen, E.: *Designing groupwork*, New York: Teachers College Press, 1994
- Johnson, D. and Johnson, R.: *Encouraging thinking through constructive controversy*, in N. Davidson and T. Worsham (eds): *Enhancing thinking through cooperative learning*, New York: Teachers College Press, 1992

- Nelson - Le Gall, S.: *Children's instrumental help-seeking*, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds): *Interaction in cooperative groups*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995
- Putnam, J.: *Cooperative learning in diverse classrooms*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 1997
- Resnick, L. and Klopfer, L. (eds): *Toward the thinking curriculum*, Alexandria, VA: ASCD, 1989
- Slavin, R.: *Synthesis of research on cooperative learning*, Educational Leadership, v. 48 (5), Febr 1991
- Ματσαγγούρας, Η.: *Ψυχοπαιδαγωγικά θέματα*, Αθήνα: Φελέκη, 1982
- Berk, L. and Winsler, A.: *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*, Washington, DC: NAEYC, 1995
- Cohen, E.: *Designing groupwork*, New York: Teachers College Press, 1994
- Kagan, S.: *Cooperative resources for teachers*, San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning, 1995
- Ματσαγγούρας, Η.: *Θεωρία της διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg, 1999
- Μπαζίγυ, Κ.:** *Διδάσκοντας μαζί...Η συνδιδασκαλία στις Ερευνητικές Εργασίες*. 2013.
- Νάνου, Α.:** *Διαφοροποίηση και ευελιξία σε "ένα σχολείο για όλους"*. 2008.
- Παπαστάμου, Σ.:** *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία, Η Παράδοση*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2006.
- και εντός:
- Lippman, W.: *Public opinion*, New York: Harcourt Brace, 1922
- Maisonneuve, J.: *Introduction a ka psychosociologie*, Paris: Presses Universitaires de France, 1998
- McGuire, W.: *The nature of attitudes and attitude change*. Στο G. Lindzey & E. Aronson (Eds): *Handbook of social psychology*(vol.3, 2nd edition), Reading, MA: Addison-Wesley, 1969
- Stoetzel, J.: *La psychologie sociale*, Paris: Galliard, 1978
- Παρασκευόπουλος, Ι.:** *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης, 2008.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Παρασκευοπούλου, Π.:** *Δαίδαλος: Πρόγραμμα άσκησης της δημιουργικής σκέψης στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Κοράλι-Γκέλμπεση, 2009.
- Συλλογικό.:** *Η λογική σκέψη στο παιδί με νοητική στέρση*. Ινστιτούτο Δημόκριτος, 2007.

- Τσικολάτας, Α.: *Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή*. 2ο Πανελλήνιο συνέδριο Ειδικής Αγωγής, 2011.
- Φραγκάκη, Μ.: *Η τεχνολογία στη Ειδική Αγωγή: Ένα εναλλακτικό μέσο σε μια πολυμορφική εκπαίδευση*. 6th International conference in open & distance learning, November 2011.
- Χατζηρήστου, Χ. Γ.: *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2004
και εντός:
- Budd, K.S. and Itzkowitz, J.S.: *Parents as social skills trainers and evaluators of children and Child and Family Behavior Therapy*, 12(3), 13-30, 1990
- Elksnin, L.K. and Elksnin, N.: *Assessment and instruction of social skills* (2nd edition), San Diego, CA: Singular, 1995
- Furman, W. and Gavin, L.A.: *Peers' influence on adjustment and development: A view from the intervention literature*, T.T.J. Berndt and G.W. Ladd (Eds.): *Peer relationships in child development* (pp. 319-340), New York: Wiley, 1989
- Goldstein, A.P. and McGinnis, E.: *Skill streaming the adolescent* (rev. edition), Champaign, IL: Research Press, 1997
- Gresham, F.M.: *Conceptual issues in the assessment of social competence in children*, P.S. Strain, M.J. Guralnick and H.M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 143-179), New York: Academic Press, 1986
- Landrum, T.J. and Lloyd, J.W.: *Generalization in social behavior research with children and youth who have emotional or behavioral disorders. Behavior Modification*, 16, 593-616, 1992
- Moore, L.A.: *The effects of social skills curricula: Where they appear initially?* *School Psychology Quarterly*, 9, 133-136, 1994
- Moore, H.B., Presbury, J.H, Smith, L.W., and McKee, J.E.: *Person-centered approaches*, H.T. Prout and D.T. Brown (Eds.): *Counseling and psychotherapy with children and adolescents* (3rd edition, pp. 155-202), New York: Wiley, 1999
- Rogers, C.R.: *Counseling and psychotherapy*, Boston, MA: Houghton-Mifflin, 1942
- Rogers, C.R.: *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*, Boston, MA: Houghton-Mifflin, 1951

- Rogers, C.R.: *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework*, S. Koch (Ed.): *Psychology: A study of a science. Vol. 3: Formulations of the person and the social context* (pp. 254-286), New-York: McGraw-Hill, 1959
- Rogers, C.R and Dymond, R.: *Psychotherapy and personality change*, Chicago, IL: University of Chicago Press, 1954
- Sheridan, S.M., Dee, C.C., Morgan, J., McCormick, M., and Walker, D.: *A multimethod intervention for social skills deficits in children with ADHD and their parents. School Psychology Review*, 25, 57-76, 1996
- Sheridan, S.M and Walker, D.: *Social skills in context: Considerations for assessment, intervention, and generalization*, C.R. Reynolds and T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd edition, pp. 686-708), New York: Wiley, 1999
- Slavin, R.E.: *Using student learning*, Baltimore, MD: John Hopkins University, Center for Social Organization of Schools, 1980
- Wright, L., Stroud, R. and Keenan, M.: *Indirect treatment of children via parent training: A burgeoning from of secondary prevention. Applied and Preventive Psychology*, 2, 191-200, 1993
- Baker, J.A., Terry, T., Bridger, R. and Winsor, A.: *Schools as caring communities: A relational approach to school reform. School Psychology Review*, 26(4), 586-602, 1997
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., and Schaps, E.: *Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. American Educational Research Journal*, 32, 627-658, 1995
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., and Solomon, J.: *The Child Development Project: A comprehensive program of the development of prosocial character*, W.M. Durtines and J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development: Application* (vol. 3, pp. 1-34), New York: Erlbaum, 1991
- Boyer, E.: *The basic school: A community for learning*, Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1995
- Gardner, H.: *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books, 1983
- Goleman, D.: *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1998

- Χρυσσαφίδης, Κ.: *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, 2006.
- και εντός:
- Δανάσσης-Αφεντάκης, Α.: *Μάθηση και Ανάπτυξη*, Αθήνα, 1994
- Κανάκης, Ι.: *Η Σωκρατική Στρατηγική Διδασκαλίας-Μάθησης*, Αθήνα: Γρηγόρης, 1989
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου Μ.: *Η Νέα Αγωγή*, τόμος Α΄, Αθήνα, 1987
- Φράγκος, Χ. *Ψυχοπαιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg, 1984
- Χρυσσαφίδης, Κ. *Προγραμματισμένη Διδασκαλία*, Γιάννινα, 1990
- Χρυσσαφίδης, Κ. *Σύγχρονοι Διδακτικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα: Σμυρνωτάκης, 1991
- Antons, K. *Praxis der Gruppendynamik*, Göttingen: Hogrefe, 1992
- Borsum, W. and others. *Einführung in die Didaktik*, München: U and S, 1982
- Chrissafidis, K. *Die Lerneffektivität eines Unterrichts mit einem Gruppenlernprogramm im Vergleich zum Lehrerunterricht am Beispiel eines Sachkundethemas in der Grundschule*, Heidelberg: Magisterarbeit, 1978
- Chrissafidis, K. *Zur Lernwirkung von Problemprogrammen in Sachunterricht an der Grundschule*, Heidelberg, 1978
- Csikszentmihalyi, M. *Das Flow- Erlebnis*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1990
- Cube, F. v. *Kybernetik und Pädagogik*(H. Groothoff: Pädagogik) Frankfurt a. M.: Fischer, 1975
- Cube, F. v.: *Kybernetische Grundlagen des Larnens und Lehrens*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1982
- v. Cube/Alshuth.: *Fordern statt verwöhnen*, München: Piper, 1986
- Dewey, J.: *Der Ausweg aus dem pädagogischen Wirrwarr*, Weimar: Böhlau, 1935
- Dewey, J.: *Demokratie und Erziehung*, Braunschweig: Westermann, 1964
- Dietrich, Th.: *Projektunterricht und Gesamtunterricht-Versuch einer Abgrenzung* (A. Kaiser/ F. Kaiser), Bad Helibrunn OBB: Klinkhardt, 1977
- Döerner, D.: *Problemlösen als Informationsverarbeitung*, Stuttgart: Kohlhammer, 1976
- Fausser, P.: *Lernen mit Kopf und Hand*, Weinheim: Beltz, 1983
- Geisler, E.: *Analyse des Unterrichts*, Bochum: Kamp, 1982
- Gudjons, H.: *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn OBB: Kinkhardt, 1989

- Gudjons, H.: *Gruppenunterricht(Pädagogische Beiträge)*, Braunschweig: Westermann, 1979/12
- Habermas. J.: *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991
- Herber, H.: *Innere Differenzierung im Unterricht*, Stuttgart: Kohlhammer, 1983
- Kerschensteiner, G.: *Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule(I-II)*, Paderborn: Schöningh, 1982
- Knehr, E.: *Von Kindern lernen*, Gütersloch: GTB, 1972
- Koskenniemi, M. and others: *Research in teaching*, Helsinki: 1978
- Lenzen, D.: *Didaktik und Kommunikation*, Athenäum, Darmstadt: Fischer, 1973
- Leont'ev, A and others: *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit*, Stuttgart, Kohlhammer, 1984
- Lorenz, D.: *Das sogenannte Böse*, München: Piper, 1984
- Metzig/Schuster: *Lernen zu lernen*, Berlin: Springer, 1982
- Meyer, E.: *Planung und Analyse von Gruppenprozessen*, Grefenau: Lexika, 1979
- Pallasch, W.: *Lehrverhalten und Problemösen*, München: Juventa, 1987
- Putz-Osterloch, W.: *Die Effektivität verschiedener Trainingsmethoden des Problemlösens*, Kiel: 1973
- Shäfer/Schaller: *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Ditaktik*, Heidelberg: Quelle und Meyer, 1973
- Shneider/ Schmalt: *Motivation*, Stuttgart: Kohlhammer, 1981
- Steindorf, G.: *Lernen und Wissen*, Bad Heilbrunn OBB: Klinkhardt, 1985
- Wagenschein, M.: *Verstehen lernen*, Weinheim: Beltz, 1970
- Winkel, R.: *Die kritische kommunikative Didaktik*, Hamburg: Bergmann & Helbeg, 1986

Ξενόγλωσση

- Lapham, A.C.:** *Creativity through e-Learning: Engendering collaborative creativity through folksonomy*, στο D. Remenyi (επιμ.), Proceedings of the 6th European Conference on e-Learning, Copenhagen, Denmark, Reading, UK, Academic Conferences International, January, 2007.
- Marrapodi, J.:** *Critical Thinking and Creativity, an Overview and Comparison of the Theories*. Partial Fulfillment of the Requirements of ED7590 Critical Thinking and Adult Education, December 2003.
- Meenakshi, V. R.:** *Spandan: The vibrating visuals*. Conference Psychoeducational Approach of Disability, University of Crete, 2010.
- Metzig/Schuster:** *Lernen zu lernen*. Berlin: Springer, 1982.
- Torrance, E.P.:** *Teaching for Creativity. Can we teach children to think creatively?* The University of Georgia, 1987.
- Συλλογικό:** *Supporting students with special educational needs*. UK Government Acts, 2001.
- Sharpe M., Hawes M.:** *Collaboration between general and special education*. Issue Brief, Examining current challenges in secondary education and transition, issue 1, Vol.2, July 2003.
- Starbuck, D.:** *Creative teaching: Getting it right*. New York: Continuum International Publishing Group, 2006.

Μεταφρασμένη στην ελληνική γλώσσα

- De Vecchi, G.:** *Διδάσκοντας Μαζί, Μαθαίνοντας Μαζί*. μτφ. Ιωάννης Καλογνώμης, Αθήνα: Σαββάλα, 2003.
- Kron, W., Σοφός, Λ.:** *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο Πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών*. μετ. Ελένη Νούσια - Εύα Γεμεντζή, Αθήνα: Gutenberg, 2007.
- και εντός:
- Dewey, J.: *Democracy and Education. An Introduction of the Philosophy of Education*, New York/London: 1966
- Issing, L. (Hrsg.): *Madienpädagogik im Informationszeitalter*, Weinheim: 1987
- Piaget, J: *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*, 5, Frankfurt/M: 1992
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D.D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, 3., Bern/Stuttgart/Wien: Aufl, 1972
- McLuhan, M.:** *Media: Οι προεκτάσεις του Ανθρώπου*. μτφ. Σπύρος Μάνδρος Αθήνα: Κάλβος, 1990.
- Neill, A.S.:** *Θεωρία και Πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Σάμμερχιλ: το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου*. μετ. Κώστας Λάμπου, Αθήνα: Μπουκουμάνη, 1972.
- Ong, W.:** *Προφορικότητα & Εγγραμματοσύνη - η εκτεχνολόγηση του λόγου*. μετ. Κώστας Χατζηκυριάκου, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2005.
- Wetherell, M.:** *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2005
- και εντός:
- Turner, J.C.: *Towards a cognitive redefinition of the social group*. 1982
- Moscovici, S.: *The phenomenon of social representation*, Cambridge: Cambridge University Press, 1984
- Adorno, T.W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D.J. and Sanford, R.N.: *The Authoritarian Personality*, New York: Harper and Row, 1950
- Allport, G.W. *The Nature of Prejudice*, Mass: Addison Wesley, 1954
- Banton M. *Racial Theories*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987
- Potter, J. and Wetherell, M. *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*, London: Sage, 1987

- Campbell, D.T. *Ethnocentric and other altruistic motives*, Levine, D. *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln: University of Nebraska Press, 1965
- Elliot, A. *Social Theory and Psychoanalysis in Transitions*, Oxford: Blackwell, 1992
- Hamilton, D. *Illusory correlation as a basis for stereotyping*, Hamilton, D. *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behaviour*, Hillsdale, Erlbaum, 1981
- Lippman, W. *Public Opinion*, New York: Hancourt Brace, 1922
- Miles, R. *Racism*, London: Routledge, 1989
- Milner, D. *Racial prejudice*, Turner, J.C and Giles, H. *Inter-group Behaviour*, Oxford: Basil Blackwell, 1981
- Oakes, P.J., Haslam, S.A and Turner, J.C. *Stereotyping and Social Reality*, Oxford: Blackwell, 1994
- Rattansi, A. ED356 'Race', *Education and Society*, Study Guide, Milton Keynes, The Open University, 1995
- Skellington, R. *'Race' in Britain Today*, (2η έκδοση), London: Sage, 1995
- Turner, J.C. *Towards a cognitive re-definition of the social group*, Tajfel, H, 1982
- Wetherell, M. *Cross-cultural studies of minimal groups: Implications for the social identity theory of intergroup relations*, Tajfel, H, 1982
- Wetherell, M and Maybin, J. *The distributed self*, Stevens, R, 1996

Wetherell, M., Potter, J.: *Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία. Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2009