

Ζησοπούλου, Ε., Σιάνου-Χατζηκαμάρη, Π., & Θεοδωρίδης, Ν. (2019). Η εμφύχωση σύμφωνα με την οπτική και τη διαδρομή της Καλλιτεχνικής Παιδαγωγικής Ομάδας «Ελάτε να Παίζουμε». Στο Θ. Ράπτης & Δ. Κόνιαρη (Επιμ.), *Μουσική Εκπαίδευση και Κοινωνία: νέες προκλήσεις, νέοι προσανατολισμοί. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου της Ε.Ε.Μ.Ε.* (σσ. 499–507) Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.



Η εμφύχωση σύμφωνα με την οπτική και τη διαδρομή της Καλλιτεχνικής Παιδαγωγικής Ομάδας «Ελάτε να Παίζουμε»

Ελένη Ζησοπούλου
Νηπιαγωγός, διδάκτωρ Α.Π.Θ., εμφυχώτρια θεατρικού παιχνιδιού
elzisor@yahoo.gr

Παναγιώτα Σιάνου-Χατζηκαμάρη
Εκπαιδευτικός, εμφυχώτρια
hatzikamari@gmail.com

Νίκος Θεοδωρίδης
Μουσικοπαιδαγωγός (Ph.D.), Ε.Ε.Π., ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.
ntheodoridis@nured.auth.gr

Η Καλλιτεχνική-Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίζουμε», καταθέτει τη δική της άποψη σχετικά με την Εμφύχωση, όπως διαμορφώθηκε από την ίδρυσή της στη Σχολή Νηπιαγωγών το 1986 έως σήμερα, μέσα από εμπειρίες και σχετική μελέτη γύρω από το ζήτημα της Εμφύχωσης μέσω των τεχνών, αναφέρεται σε μια διαδρομή τριβής με τα παραπάνω θέματα και αναζητά μια γόνιμη ανταλλαγή. Επίσης τοποθετείται ως προς τη θέση της στην εκπαίδευση (ομάδα-τάξη, κλίμα-περιβάλλον μάθησης), τι προσφέρουν οι τέχνες και το παιχνίδι στην εμφυχωτική διαδικασία, ποιο είναι το προφίλ του εκπαιδευτικού εμφυχωτή και ποια η θέση της εμφύχωσης στη βιβλιογραφία και στην πράξη του σήμερα.

Λέξεις κλειδιά: εμφύχωση, τέχνες, μουσική, εκπαίδευση, τάξη-ομάδα, εκπαιδευτικός-εμφυχωτής

Animation through the perspective and work of the artistic pedagogical group “Elate na Paiksoume” (Lets play)

Eleni Zisopoulou
Preschool educator, PhD AUTH, animator of theatrical play
elzisor@yahoo.gr

Panagiota Sianou Chatzikamari
Educator, school counselor, animator
hatzikamari@gmail.com

Nikos Theodoridis
Music Education Specialist/Researcher
Special Teaching Fellow, School of Early Childhood Education, Aristotle University of Thessaloniki
ntheodoridis@nured.auth.gr

The artistic pedagogical group “Elate na paixoume” (Lets play) was established in 1986 in the School of Early Childhood Education and have been proposing and discussing their own ideas views and experiences on Animation through art till today. Since the creation (start) of our group, we tried to establish and put into use the values and principles of Animation by experience and practice. We first exercised Animation in workshops and children creative work environments, and eventually brought it in the classroom environment. In the school classroom students act and interact, cooperate and depend on each other and they seek common interest and goals, in other words, they are a team (Matsagouras, 2006). We immediately started looking for the means and tools that would facilitate communication, physical, mental and psychological awakening and expression through play and arts.

Our main goal and means was art. The teaching of and through arts leads to personal expression and growth, cultivation of creativity and imagination, development of various skills (Kokkos, 2011) and feelings of contentment and satisfaction. The second pillar of action was play, which according to Huizinga (1983) is a necessary process for a functional society because culture is imperfect without play. Children learn to act on experience, take initiatives and make decisions (Avgitidou, 2001), which makes play a learning tool, a “natural means of education”.

Counting on our knowledge and experience on Animation “Elate na paixoume” have written and published two books proposing art curriculums that involve Animation practices, in 1994 and 1999. At the same time, the need for communication and interaction with other teachers, artists and animators, in order to include animation in the teaching process, has resulted in many workshops and seminars through the years. Our experience as well as our passion to continue these enlightening meetings was the motivation for this year’s round table for GSME 8th Conference.

Keywords: animation, art, music, education, group, educator, facilitator, animator

Εισαγωγή

Εμπυχώνω σημαίνει δίνω ψυχή, ενισχύω το ψυχικό σθένος κάποιου. Σημαίνει εμπνέω σε κάποιον θάρρος, αυτοπεποίθηση, ενθαρρύνω. Ο εμπυχωτής είναι αυτός που εμπυχώνει, ενθαρρύνει, εμπνέει, δίνει δύναμη, κίνηση και ροή, ενεργοποιεί. Η Εμπύχωση (Animation), ως εκπαιδευτική μέθοδος ή τεχνική, θεωρείται μια σκόπιμη βιωματική διαδικασία προσανατολισμένη στις ανάγκες των ατόμων, που ενισχύει την επικοινωνία, την έκφραση συναισθημάτων, την εμπιστοσύνη, την εμπειρία, την πρωτοβουλία, την έμπνευση, τη δημιουργικότητα και την επιθυμία για ενεργό συμμετοχή και δράση. Συντελεί στην πρόκληση και προαγωγή εσωτερικών κινήτρων, στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της λήψης αποφάσεων, της υπευθυνότητας, της αυτογνωσίας, του αλληλοσεβασμού και δίνει ευκαιρίες για την προσωπική ή ομαδική ανακάλυψη δυνατοτήτων (Θεοδωρίδης, 2008· Θωίδης, 2000· Opaschowski, 1981). Ως διδακτική μέθοδος στο σχολείο δεν αποτελεί μια καινοτομία, αλλά συμπληρώνει τις υπάρχουσες παιδαγωγικές μεθόδους και αρχές. Ειδικότερα η εμπύχωση μέσω της μουσικής, του θεάτρου και των τεχνών γενικότερα, αν χρησιμοποιηθεί σωστά από τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή, έχει τη δύναμη να ανοίξει δρόμους προς την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Θεοδωρίδης, 2019· Κοκκίδου, 2014· Μπακιρτζής, 2003, 2004· Rogers, 1961/2012· Lobrot, 1993).

Όταν το 1986 ως φοιτητές/τριες της σχολής Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης (Περαία) δημιουργήσαμε την Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίξουμε» προτείναμε την εφαρμογή βιωματικών, εμπυχωτικών και συμμετοχικών πρακτικών σε δράσεις με παιδιά και για παιδιά. Αυτή υπήρξε η αρχή αλλά και κύριος στόχος και η συμβολή μας στη αναβάθμιση της Αισθητικής Αγωγής στα σχολεία παράλληλα με την ανάδειξη του παιχνιδιού ως βασικής μεθόδου προσέγγισης των τεχνών.

Αρχικά εφαρμόσαμε βιωματικά, αρχές της εμπύχωσης σε εκδηλώσεις δημιουργικής απασχόλησης με παιδιά και στη συνέχεια σε όλες τις δράσεις της ομάδας, όπως εργαστήρια με παιδιά, σεμινάρια ενηλίκων, ημερίδες τα οποία υλοποιούνταν σε εξωτερικούς χώρους, σχολεία, εργαστήρια με παιδιά, σεμινάρια με ενηλίκους, ημερίδες.

Αργότερα, ως εκπαιδευτικοί, μέσα στο περιβάλλον του σχολείου, διαπιστώσαμε ότι η σχολική τάξη είναι ένας δυναμικός χώρος όπου εκτυλίσσονται και αναπτύσσονται παράλληλα με τις δράσεις, οι σχέσεις μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που βρίσκονται σε αλληλεπίδραση και συνεργάζονται μεταξύ τους, αλληλοεξαρτώνται, έχουν κοινά ενδιαφέροντα, αλληλεπιδρούν θετικά και επιδιώκουν κοινούς σκοπούς, με άλλα λόγια αποτελούν ομάδα (Ματσαγγούρας, 2006). Αναζητήσαμε τότε τα εργαλεία που διευκολύνουν την άμεση επικοινωνία, τη γνήσια επαφή και το βίωμα - όπως η έκφραση μέσω του παιχνιδιού και των τεχνών, η αφύπνιση της σωματικής, νοητικής και ψυχικής ενέργειας των παιδιών, η απελευθέρωση του συναισθηματικού τους κόσμου- και οδηγηθήκαμε εμπειρικά στην ουσία της εμπύχωσης. Επιβεβαιώσαμε επίσης ότι η μάθηση προάγεται μέσα σε ένα περιβάλλον δημιουργικότητας μέσω της ενθάρρυνσης, της εμπιστοσύνης, της δημιουργίας θετικού κλίματος στην τάξη, στοιχεία που δημιουργούν τις συνθήκες κινητοποίησης και ενεργοποίησης όλων των παιδιών.

Στις δράσεις που ανέπτυξε η ομάδα ξεχωρίζουν: η οργάνωση ανοιχτών γιορτών εμπύχωσης για παιδιά και με παιδιά, η δημιουργία εργαστηρίων τέχνης, η οργάνωση συναντήσεων (ημερίδων) παιδαγωγών, καλλιτεχνών, εμπυχωτών με στόχο την ενημέρωση και την προώθηση διεπιστημονικού διαλόγου σε θέματα Αισθητικής Παιδείας, η ενημέρωση εκπαιδευτικών και κάθε άλλου ενδιαφερόμενου με σεμινάρια και διαλέξεις, η εκπόνηση προγραμμάτων Αισθητικής Αγωγής και η παραγωγή, συγκέντρωση και αξιοποίηση ερευνητικού υλικού.

Το παιχνίδι, οι τέχνες, η ομάδα

Από το πρώτο κείμενο που συντάξαμε ως ομάδα μέχρι και σήμερα οι λέξεις τέχνη και παιχνίδι συνυφαίνονται με τις λέξεις εμπύχωση, εκπαίδευση, ομάδα, τάξη, σχολείο και οριοθετούν τις δράσεις μας. Είναι οι λέξεις με τις οποίες επιλέξαμε να κινητοποιηθούμε στους διάφορους χώρους και να προβάλλουμε ως ένα διαδραστικό τρόπο προσέγγισης των παιδιών με ποικίλα ερεθίσματα.

Το παιχνίδι, μας λέει ο Huizinga από το 1938, είναι μια απαραίτητη συνιστώσα στη λειτουργία μιας κοινωνίας. Πολιτισμός χωρίς το πνεύμα του παιχνιδιού είναι αδύνατος. Με το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, επεξεργάζονται πληροφορίες, παίρνουν αποφάσεις, δίνουν λύσεις σε προβλήματα, δοκιμάζουν και αποκτούν εμπειρίες. Ο Huizinga (1989) θεωρεί το παιχνίδι μια λειτουργία παράλληλη και εξ ίσου σπουδαία με αυτήν του λογίζεσθαι και του κατασκευάζειν, προειδοποιώντας μας όμως ότι είναι λάθος να θεωρεί κανείς την ανθρώπινη δραστηριότητα στο σύνολό της *παιχνίδι*. Έτσι δίπλα στους χαρακτηρισμούς του *homo sapiens* και του *homo faber* έχει μια θέση και ο χαρακτηρισμός *homo Ludens* (*homo Ludens*, ο παίζων άνθρωπος, από το λατινικό *ludi*, παιχνίδια). Το *παιχνίδι*, μας λέει, είναι ένα πέρασμα από την πραγματική ζωή σε μια προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας, με εντελώς δική της διάταξη, έξω από τη σφαίρα του καλού και του κακού, με απόλυτη επίγνωση ότι αυτό γίνεται «στα ψέματα» ή «στ' αστεία». Αυτό δεν το εμποδίζει να εξελίσσεται με πλήρη σοβαρότητα. Το παιχνίδι δημιουργεί τάξη, αποτελεί τάξη. Κομίζει σε έναν ατελή κόσμο μια προσωρινή, περιορισμένη τελειότητα. Το παιχνίδι επιτάσσει απόλυτη και υπέρτατη

τάξη. Η ελάχιστη απόκλιση από αυτήν «χαλάει το παιχνίδι». Γι αυτό μοιάζει να ανήκει στο πεδίο της αισθητικής. Το παιχνίδι έχει την τάση να είναι ωραίο (Huizinga, 1989). Ακόμη, στο εσωτερικό κάθε παιχνιδιού, μας λέει ο Γάλλος διανοητής Roger Caillois στο έργο του «Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι» (2001), υπεισέρχονται δύο αντίθετοι πόλοι. Ο πρώτος αφορά έναν ανέμελο κι εύθυμο αυτοσχεδιασμό (ludus), και ο δεύτερος αφορά μια επιμελημένη και σχολαστική αυτοπειθαρχία (paidia) (Θεοδωρίδης, 2019). Όσο δε για τη λειτουργία του στην εκπαιδευτική διαδικασία, το παιχνίδι έχει όλες τις ιδιότητες ενός εργαλείου μάθησης, ιδιότητες οι οποίες το αναδεικνύουν σε ένα «φυσικό παιδαγωγικό μέσο» (UNESCO, 1977). Με το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, παίρνουν αποφάσεις, δοκιμάζουν και αποκτούν εμπειρίες (Αυγητίδου, 2001).

Χρειάζεται άραγε κάτι άλλο για να δικαιολογήσουμε την αφοσίωσή μας στο παιχνίδι; Χρειάζεται κάτι άλλο για να θεωρήσουμε το παιχνίδι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς να παραβλέπουμε βέβαια τη διαφορά ανάμεσα στο ελεύθερο και αβίαστο παιχνίδι των παιδιών και το δημιουργημένο μέσα στην τάξη παιχνίδι; Χρειάζεται κάτι άλλο για να ενταχθεί στην ουσία της εμπύχωσης;

Όσον αφορά την τέχνη, σημαντικοί στοχαστές από τον χώρο της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης στην Τέχνη (Eisner, 2002· Efland, 2002·Dewey, 1934[1980]) έχουν επισημάνει τη σημασία της ενσωμάτωσης της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διεργασία. Η διδασκαλία των τεχνών και η διδασκαλία μέσω των τεχνών, συμβάλλουν στην προσωπική έκφραση και ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας και στην ανάδειξη ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών (Κόκκος, 2011) και αποτελούν πηγή ευχαρίστησης, χαράς και ικανοποίησης.

Ειδικότερα ο Efland (2002) επισημαίνει ότι η ενασχόληση με τις διάφορες μορφές Τέχνης συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών, που παρέχονται από τις Τέχνες και όλες μαζί προωθούν τη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Αυτές είναι η γνωστική ευελιξία, η ενοποίηση της γνώσης, η φαντασιακή σκέψη και η αντίληψη της αισθητικής αξίας της Τέχνης. Και ο Eisner (2002) προσθέτει ότι τα Προγράμματα Εκπαίδευσης μέσω της Τέχνης δίνουν έμφαση στις μορφές σκέψης που κάνουν εφικτή την ευαίσθητη και φαντασιακή δημιουργία εικόνων, καλλιεργούν τις μορφές αντίληψης που κάνουν τους μαθητές ικανούς να «διαβάζουν» τις ιδιότητες του ορατού κόσμου, αλλά και προάγουν τις ικανότητες των μαθητών να περιγράφουν αυτές τις ιδιότητες με συμβολικό και δημιουργικό τρόπο.

Εκτός όμως από τα μέσα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για να προωθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία γνωρίζουν πολύ καλά πως για να επιτευχθούν οι στόχοι τους θα πρέπει να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες μέσα στις οποίες θα ξεδιπλωθούν οι ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών. Το κλίμα στο σχολείο είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών και αφορά τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, το ύψος ηγεσίας. Όταν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης είναι θετικό και ευχάριστο μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων και να συμβάλει στην επιτυχία στο σχολείο και στη ζωή (Zins et al., 2007· Choen, 2006· McLeod et al., 2003).

Το ψυχολογικό κλίμα αποτελεί τη συνισταμένη πολλών παραγόντων που άπτονται της υλικής και κοινωνικής δομής της τάξης-ομάδας και αφορούν στη μάθηση και διδασκαλία, στο περιβάλλον της τάξης, στις αλληλεπιδράσεις, στην συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ασφάλεια που βιώνουν τα υποκείμενα (Evans et al., 2009). Το θετικό ψυχολογικό κλίμα ενισχύεται όταν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία και διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 1998). Το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που βοηθάει να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και δίνει κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή των παιδιών βοηθά τη δημιουργία θετικού κλίματος (Patrick et al., 2007).

Σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη του θετικού κλίματος είναι η διαπροσωπική επικοινωνία και οι σχέσεις που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα. Ο Lewin (1945, 1947) επέκτεινε την *Gestalt theory*, η οποία υποστήριξε ότι ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται δομημένες μορφές ως ενιαίο σύνολο και όχι ως σειρά τμημάτων, και ότι εκτός από την αντίληψη που λειτουργεί συνολικά, όλη η προσωπικότητα του ατόμου λειτουργεί και οργανώνεται με αυτό τον τρόπο. Στη συνέχεια διατύπωσε τη θεωρία του πεδίου (*field theory*) εννοώντας ότι: «*το ίδιο το πρόσωπο είναι ένα ενεργειακό πεδίο δυνάμεων σε σχέση συνεχούς αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον με κίνητρο και στόχο την ικανοποίηση των αναγκών του...*» (Μπακιρτζής, 2004, σελ. 176). Έξω από το δυναμικό πεδίο του κάθε ατόμου υπάρχουν και τα δυναμικά πεδία των άλλων ατόμων. Όλα αυτά βρίσκονται σε μια δυναμική ισορροπία και η αλλαγή σε κάποιο από τα στοιχεία του πεδίου επηρεάζει το σύνολο των στοιχείων.

Για τον Lewin, η ομάδα, ως δυναμικό πεδίο, λειτουργεί διαφορετικά από ό,τι τα άτομα μόνα τους. Μια ομάδα χαρακτηρίζεται ως δυναμική ολότητα όταν μια αλλαγή της κατάστασης σε ένα μέλος προκαλεί την αλλαγή της κατάστασης και σε κάθε άλλο μέλος, ο άτομο επηρεάζει την ομάδα και η ομάδα το άτομο (Johnson & Johnson, 2011). Οι αδερφοί Johnson αναγνωρίζουν στον Lewin τις θέσεις του για την ιδιαίτερη λειτουργία της ομάδας, τις σχέσεις αλληλεξάρτησης που υπάρχουν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας όταν υπάρχουν κοινοί στόχοι και την ψυχολογική ένταση που κινητοποιεί όλη την ομάδα προς την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Johnson & Johnson, 2000). Η έννοια της ομάδα στην τάξη είναι συνυφασμένη με τη συνειδητή οργάνωση των παιδιών που βασίζεται στην θετική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση για να επιτευχθεί ο κοινός στόχος. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που δημιουργεί τις ομάδες εργασίας. Βασικός του στόχος είναι να αξιοποιήσει το δυναμικό των παιδιών στηριζόμενος στις γνώσεις και την εμπειρία του. Θα πρέπει να αντιλαμβάνεται την ομάδα ως μια διεργασία δυναμική, που υπόκειται σε συνεχείς αλλαγές, μέσα από τις οποίες εξελίσσεται ο ίδιος παράλληλα με την ομάδα του. Ο σχηματισμός των ομάδων προϋποθέτει τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το μέγεθος, τη σύνθεση και τη διάρκεια ζωής των ομάδων.

Η Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίξουμε»

Στην *Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίξουμε»* είχαμε ανάγκη να διερευνήσουμε νέους δρόμους σχετικά με την εκπαίδευση, νιώσαμε ευτυχείς που μπορούσαμε να μοιραστούμε την ανάγκη αυτή μαζί με άλλους, να έχουμε

συμπαραστάτες και συνοδοιπόρους σε νέες σκέψεις και νέες δράσεις. Νοιώθαμε ασφάλεια και αποδοχή να δοκιμάσουμε, να πειραματιστούμε να σχεδιάσουμε, να αναστοχαστούμε, να διαφωνήσουμε και να δημιουργήσουμε. Ως ομάδα είχαμε όλα τα χαρακτηριστικά των ομάδων, αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, συνείδηση του να είσαι μέλος, αποδοχή ταυτότητας από τρίτους, κοινές αξίες, αλληλοεξαρτώμενους ρόλους, ικανοποίηση αναγκών, κοινούς στόχους, ενότητα, σύμπνοια, συνοχή, λειτουργικότητα. Περάσαμε από όλες της φάσεις ανάπτυξης των ομάδων όπως έχουν μελετηθεί και αποτυπωθεί από τους ερευνητές και με αυτό τον τρόπο μπορέσαμε και να κατανοήσουμε τις άλλες ομάδες, είτε στο σχολεία με τους μαθητές, είτε αλλού και να βοηθήσουμε να αναπτυχτούν. Οι ημερίδες μας/συναντήσεις ήταν για μας αλλά και όλους τους συμμετέχοντες ένα πρότυπο, ομάδας, μαθήματος και διαδικασιών εμπύχωσης.

Ο δάσκαλος/εκπαιδευτικός εμπυχωτής

Η «Ελάτε να Παίξουμε», από την πρώτη της παρουσία στις «σκηνές» και τα σχολεία της πόλης, δημιούργησε θεάματα-δράσεις, τα «παιχνιδοθεάματα», όπως τα ονόμασε αργότερα ο Νίκος Θεοδωρίδης. Οι ανοιχτές αυτές δράσεις αποτελούνταν από μεγάλη ποικιλία τύπων, από ζωντανό караγκιόζη και κουκλοθέατρο έως ένα πρωτόλειο τύπο μιούζικαλ, που όμως ήταν συνεχώς σε διάδραση με το κοινό μέσω του παιχνιδιού. Οι θεατροπαιδαγωγικές επίσης δράσεις υπήρξαν βασικό εργαλείο στο οποίο όμως ενσωματώθηκαν δραστηριότητες και από τις υπόλοιπες τέχνες και ειδικά τη μουσική. Από αυτές είχαμε τις σημαντικές εμπειρίες εμπύχωσης και αντλήσαμε τα πρώτα συμπεράσματα γύρω από μεθοδολογικά και διαδικαστικά θέματα που στη συνέχεια ερευνήσαμε. Η δύναμη των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων να ενισχύουν τη μάθηση, να τροποποιούν τη συμπεριφορά των μαθητών και να συμβάλουν στην ανάπτυξη κινήτρων στους εφήβους, αυτοεκτίμησης, όπως και ικανοτήτων παρουσίασης σε κοινό (Morrison & Lumby, 2006). Η δυναμική της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έγκειται στο ότι εκτός από τους γνωστικούς και συναισθηματικούς στόχους που μπορεί να εκπληρώσει, μπορεί επίσης να συντελέσει στην ανάδυση, επεξεργασία και διαμόρφωση της ηθικής διάστασης ενός θέματος (Αλκηστis, 2000).

Μέσω αυτών των οργανωμένων μαθημάτων και των ανοιχτών δράσεων επικεντρωθήκαμε στο να δημιουργήσουμε προγράμματα που εμπεριέχουν όλη τη δύναμη των τεχνών με το παιχνίδι και την ομάδα και οδηγούν στην ανάδειξη του ρόλου του δασκάλου ως εμπυχωτή. Μια στάση θετική προς τους μαθητές του (Rogers, 2012) με αποδοχή για τον άλλο, μη κτητικό ενδιαφέρον και σεβασμό στην αυτονομία, με κατανόηση, απλότητα, φιλικότητα και κοινωνικότητα, η οποία συνοδεύεται από γνησιότητα και αυθεντικότητα. Ο δάσκαλος εμπυχωτής παραμένει ανοιχτός στο βίωμα της άμεσης εμπειρίας και αποστασιοποιείται από προσωπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις (Παπαδόπουλος, 2010). Ο ίδιος εμπνέεται από την ομάδα και γίνεται εμπνευστής δράσης και αλλαγής. Παραφράζοντας τον Μπρεχτ (1979) ο οποίος γράφει: «... σκοπός του θεάτρου μου είναι να ζυπνήσει στον θεατή την επιθυμία να καταλάβει την κοινωνία στην οποία ζει να πάρει μέρος στην αλλαγή της...» (σελ. 260), λέμε ότι: *σκοπός της εμπύχωσης στην εκπαίδευση είναι να εμφυσήσει στους μαθητές και μαθήτριες την επιθυμία της συμμετοχής, της κριτικής στάσης απέναντι στην πληροφορία και τη γνώση και τελικά την αλλαγή.*

Συμπυκνώνοντας τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι ο δάσκαλος/εκπαιδευτικός-εμπυχωτής λειτουργεί εμπυχωτικά όταν:

- Ενεργεί και συμπεριφέρεται έτσι ώστε να βοηθά τα παιδιά να αποδεχτούν τις ατομικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των συνομηλίκων τους.
- Οργανώνει τη διαδικασία έτσι ώστε να αξιοποιηθούν οι ικανότητες όλων των παιδιών και να αναπτυχθούν και ως άτομα και ως ομάδα.
- Φροντίζει για την καλλιέργεια και τη διατήρηση αρμονικών σχέσεων Παρακινεί και ενθαρρύνει όλα τα παιδιά.
- Συμμετέχει άλλοτε ως εισηγητής και συντονιστής και άλλοτε ως ισότιμο μέλος της ομάδας και κατευθύνει τις δραστηριότητες χωρίς όμως να παρεμβαίνει για να επιβάλλει τις απόψεις του.
- Πυροδοτεί τη συλλογική διερεύνηση προσφέροντας υλικό για προβληματισμό και διευκολύνοντας την ανεύρεση προσωπικών και δημιουργικών λύσεων από τα παιδιά.
- Αξιολογεί τις ιδέες και τις προσπάθειες που προκύπτουν, αφού πρώτα τις επεξεργαστεί μαζί με τα παιδιά.
- Διακρίνεται για τη φιλική διάθεση, την κατανόηση, την πρωτοτυπία, τη δημιουργικότητα του και κυρίως για την ευελιξία και την ικανότητα του να εμπνέει και να ενισχύει τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα μάθησης των παιδιών (Γκανά, Ζησοπούλου, κ.ά., 1998).

Οι τάσεις και η θέση της εμπύχωσης σήμερα

Η ελληνική εκπαίδευση έχει πλέον υιοθετήσει τον όρο *εμπύχωση* σε ποικίλα προγράμματα, όπως αυτό της εκπαίδευσης Μουσουλμανόπαιδων (2007) όπου προτείνονται όχι μόνο δραστηριότητες αλλά και θεωρητική τεκμηρίωση. Συγκεκριμένα αναφέρεται «...*εμπύχωση* δε σημαίνει κάνω δραστηριότητες παιγνιώδεις χωρίς στόχο, είναι η αρχή μιας παιδαγωγικής διαδικασίας που μπορεί να ξεκινάει από το παιχνίδι για να ανασύρει δεξιότητες και προϋπάρχουσες γνώσεις του κάθε μαθητή, να δώσει ερεθίσματα τέτοια που θα βοηθήσει τα παιδιά να μπουν στη διαδικασία μάθησης, να οδηγηθούν στην ανακάλυψη της γνώσης...» (σελ. 35). Ακόμη, προτείνεται ως διαδικασία σε προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων όπως και την Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Παντελέρη, 2013) υποστηρίζοντας τη βιωματική μάθηση και τη μάθηση σε ομάδες.

Επίσης, διδάσκονται πλέον μαθήματα εμπύχωσης σε παιδαγωγικά τμήματα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, καθώς και στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ η έννοια της εμπύχωσης συναντάται στη βιβλιογραφία. Πεποίθησή μας είναι ότι τα επόμενα χρόνια η εμπύχωση στη διδασκαλία και μάθηση θα διευρυνθεί και θα αποτελέσει το αντίβαρο στην ατομικότητα και στο σύγχρονο τρόπο ζωής, παρόλο που σήμερα και παρόλο που σήμερα προωθούνται οι νέες τεχνολογίες στο σχολείο και στη ζωή.

Η Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίξουμε» πιστεύει ότι η εκπαίδευση μπορεί και θέλει να ικανοποιήσει τη βασική ανάγκη του ανθρώπου για μάθηση μέσα από την επικοινωνία και τη συγκίνηση που προσφέρει η εμπύχωση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυγητίδου, Σ. (2001) (Επιμ.). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Α., Κοκκίδου, Μ., & Χατζηκαμάρη, Π. (Ελάτε να Παίζουμε) (1994/2004). *Το Σχολείο–Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ., & Χατζηκαμάρη, Π. (Ελάτε να Παίζουμε) (1999). *Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Caillois, R. (2001). *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*. Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου, Β., & Νικολάου, Β. (2007). *Εμπύχωση στην τάξη*. Β μέρος. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/821/6/821_02.pdf
- Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου, Β., & Νικολάου, Β. (2007). *Εμπύχωση στην τάξη*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Evans, I. M., Harvey, S.T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating Climate Concepts: Academic, Management and Emotional Environments. *Journal of Social Sciences*, 4 (9), 131–146.
- Ζησοπούλου, Ε. (2015). *Ο χώρος ως υλικό πεδίο αγωγής στο συνεργατικό νηπιαγωγείο: εφαρμογή στη διδακτική λογοτεχνικών κειμένων*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2019). Παιχνίδι και μουσική. Στο Α. Στάμου (Επιμ.), *Διαλεκτική και πρωτοπορία στη μουσική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Θεοδωρίδης, Ν. (2008). *Το περιεχόμενο, η διαδικασία και η αποτελεσματικότητα της μουσικοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των νηπιαγωγών*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Θωϊδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος: συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.
- Huizinga, J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* (Μτφρ. Σ. Ροζάνη & Γ. Λυκιαρδόπουλου). Αθήνα: Γνώση.
- Johnson, D., Johnson, R., & Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota. Ανακτήθηκε από: <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stevahn, L. (2011). Social interdependence and program evaluation. *Social Psychology and Evaluation*, 288.
- Κοκκίδου, Μ. (& Ελάτε να Παίζουμε) (2014). *Η Εμπύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση. Το σχολείο της χαράς και της καρδιάς*. Αθήνα: Fagottobooks.
- Κόκκος, Αλέξης & συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσμόπουλος Α., & Μουλαδούδης Γ. (2003). *Ο Carl Rogers και η προσωποκεντρική του θεωρία για την ψυχοθεραπεία και την εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lewin, K. (1945). *Resolving social conflicts. Selected papers on dynamics*. New York: Harper.

- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics II. Channels of group life; social planning and action research. *Human relations*, 1(2), 143–153.
- Lobrot, M. (1993) Η έρευνά μου (αποσπάσματα) (Μτφρ. Κ. Μπακιρτζής). *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 42, 40–54.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- McLeod, J., Fisher, J., & Hoover, G. (2003). *The Key Elements of Classroom Management: Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies*. Alexandria, VA: ASCD.
- Morrison, M., & Lumby, J. (2006) . Partnership, Gaming, and Conflict. *Journal of Education Policy*, 21(3), 323–341. https://www.researchgate.net/publication/228339638_Partnership_conflict_and_gaming
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2004). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπρεχτ, Μ. (1979). Μικρό Όργανο για το Θέατρο. Στο: *Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ* (Μτφρ. Α. Βερυκοκάκη). Αθήνα: Κάλβος.
- Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Opaschowski, H. (1981): *Methoden der Animation*. Bad Heilbrunn.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kalpan, A. (2007). Early Adolescents Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs and Engagement. *Journal of Education Psychology*, 99, 83–98.
- Παντελέρη, Ε. (2013). *Χτίζοντας ομάδες στο σχολείο. Βιοματική μάθηση και εμπύχωση ομάδων στο σχολικό πλαίσιο*. Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi6/a13.pdf
- Rogers, C. (1961/2012). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Unesco (1979). *L'enfant et le jeu*. Paris: Unesco
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191–210.