



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΜΙΑΣ ΚΟΥΚΛΟ-ΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΗΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΘΕΤΙΚΗΣ ΣΤΑΣΗΣ ΓΙΑ ΤΑ ΜΟΥΣΕΙΑ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Δελγιαννίδα Βενετία



Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

κ. Μάρλεν Μούλιου

Συμβουλευτική Επιτροπή:

κ. Αντώνης Λενακάκης, κ. Αστέριος Τσιάρας

Ναύπλιο 2021

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, ολοκληρώνω με χαρά και ιδιαίτερη ικανοποίηση το δεύτερο δια ζώσης μεταπτυχιακό μου δίπλωμα, το οποίο έχει ως τίτλο: «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση», και υλοποιείται εκ του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, υπαγόμενου στη Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της διπλωματικής αυτής εργασίας εξειδίκευσης, κ. Μάρλεν Μούλιου, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για την πολύπλευρη υποστήριξη που πάντα μου παρέχει, την ενθάρρυνση και τις πλούσιες γνώσεις της, την εμπιστοσύνη της στις ιδέες και δεξιότητές μου. Πάντοτε με εμπνέει, με αφουγκράζεται και με καθοδηγεί διακριτικά και με στοργή. Την ευχαριστώ για όλα όσα με έχει οδηγήσει να μάθω και να νιώσω για τον κόσμο των μουσείων, για τη ζωή την ίδια.

Ευχαριστώ τον κ. Αντώνη Λενακάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης όχι μόνο επειδή συμμετείχε στη συμβουλευτική επιτροπή, αλλά και για την έμπνευση και τη χαρά που μου πρόσφερε στις δια ζώσης, ομαδικές συνεδρίες – βιωματικά εργαστήρια κατά τη διάρκεια εξέλιξης των δύο εξαμήνων σπουδών, πάντα με έναν δικό του τρόπο - γλυκό, παιγνιώδη και ξεχωριστό.

Ευχαριστώ τον κ. Αστέριο Τσιάρα, Καθηγητή και Αντιπρύτανη στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο θέμα το οποίο του πρότεινα ως διπλωματική διατριβή και για τις παραμυθένιες στιγμές που έζησα στα εργαστήρια που υλοποίησε ως εμπνευστής με σκοπό τη μύησή μας από την πρώτη στιγμή στη Δραματική Τέχνη.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά την Ομότιμη Καθηγήτρια κ. Άλκηστις Κοντογιάννη, όχι μόνο για τις εξαρχής συμβουλές της, την ενθάρρυνση και την παρώθηση που μου έδωσε χαρακτηρίζοντας το θέμα μου «πρωτότυπο» και τη δουλειά μου «δημιουργική», αλλά και γιατί με τα βιβλία της - που μελετούσα από μικρή - υπήρξε η αφορμή να ασχοληθώ ήδη από τα μαθητικά μου χρόνια με τα μουσεία και το κουκλοθέατρο και να καλλιεργήσω, τότε, μέσα μου την ιδέα

να γίνω αργότερα μια νηπιαγωγός προσανατολισμένη στη μουσειοπαιδαγωγική και το κουκλοθέατρο.

Ας μην ξεχάσω να ευχαριστήσω τον Θανάση Κωτσάκη, διδάκτορα Ιστορίας του Πολιτισμού από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ιστορικό και Αρχαιολόγο, για τις μεθοδολογικές παρατηρήσεις του και εκείνες επί της τεκμηρίωσης των υλικών καταλοίπων που αποτελούν αντικείμενο της κουκλομουσειοσκευής, καθώς και για την ψυχολογική υποστήριξη.

Ευχαριστίες επίσης οφείλω προς όλους τους Δασκάλους / τις Δασκάλες μου στην Τέχνη του Κουκλοθεάτρου, ιδιαίτερα στους αγαπητούς: Μαιρηβή Βερούκοκκου - Γεωργιάδη, Βασίλη Βασιλάκη, Βίλλυ Διαμαντίδου, Εμμανουέλα Καποκάκη, την Καθηγήτρια ΕΚΠΑ κ. Αντιγόνη Παρούση. Ευχαριστώ τον Στάθη Μαρκόπουλο, ειδικό του κουκλοθεάτρου και τη Φαίη Τσίτου, κουκλοπαίκτρια - μουσειοπαιδαγωγό, για την επικοινωνία και το υλικό που μοιράστηκαν μαζί μου. Ευχαριστίες στην κ. Σοφία Γιαλουράκη και τη Μίνη Ράδου, που μου έδειξαν τον κόσμο της εφαρμοσμένης μουσειοπαιδαγωγικής και με κάλεσαν να θητεύσω κοντά τους από μικρή. Ευχαριστώ επιπλέον τον κ. Κώστα Μάγο που με έχει ενθαρρύνει, εδώ και χρόνια, να γράφω τα παραμύθια μου και τη Σάσα Βούλγαρη που με έμαθε να ταξιδεύω στα μονοπάτια της αφήγησης.

Ευχαριστώ τον κ. Ηλία Ματσαγούρα, Καθηγητή μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ, την κ. Μένη Κανατσούλη, Καθηγήτριά μου στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ και την κ. Δέσποινα Δαμιανού από το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Καθηγήτριά μου στην Πρότυπο Σχολή Αναβρύτων, που κοντά τους έμαθα πολλά για την Τέχνη του Διδάσκειν.

Ευχαριστώ τους μικρούς μαθητές μου, τα σκιουράκια μου, που όλα αυτά τα χρόνια με χειροκροτούν, όταν παίζω κουκλοθέατρο και μου κάνουν σφιχτές αγκαλιές, όταν τους πηγαίνω στα μουσεία.

Φυσικά, άπειρα «ευχαριστώ» στη μαμά μου τη νηπιαγωγό, που πρώτη με μύησε στο κουκλοθέατρο, καθώς με βοήθησε να ανοίξω τα φτερά μου φτιάχνοντας τα πρώτα μου παραμύθια και τις πρώτες μου θεατρικές κούκλες κι ακόμη επειδή ανέλαβε τον ρόλο της κριτικής φίλης.

Αφιερώνω την εργασία αυτή
και το κουκλομουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα
στους Δασκάλους μου και τις Δασκάλες μου,
σε αυτούς που αγαπώ,
και, ακοοοοόμη περισσότερο,
σε όλα τα νηπιαγωγάκια του κόσμου,
που τόσο τα θαυμάζω.



Δεν υπάρχει δεύτερη ευκαιρία στην πρώτη εντύπωση

(Black, 2009:119)

Περιεχόμενα	
<u>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</u>	ii
<u>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</u>	vii
<u>ABSTRACT</u>	viii
<u>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</u>	1
<u>Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</u>	4
1. <u>ΜΟΥΣΕΙΟ</u>	5
1.1. <u>ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ</u>	12
1.2. <u>Η ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ</u>	18
1.3. <u>ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ</u> 26	
<u>ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ, ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ</u> <u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</u>	28
<u>ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ</u>	29
<u>Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ</u>	30
<u>Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΟΤΗΤΑΣ</u>	30
<u>ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ</u>	31
1.4. <u>ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ</u>	31
2. <u>ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ</u>	33
3. <u>ΜΟΥΣΕΙΑΚΟ ΚΟΥΚΛΟ-ΘΕΑΤΡΟ</u>	40
3.1. <u>ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ</u> <u>ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ</u>	43
4. <u>ΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΕΣ</u>	45
4.1. <u>ΚΟΥΚΛΟΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΗ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ</u> <u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ</u>	49
<u>Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ</u>	52
<u>ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	52
<u>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ</u>	53
<u>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</u>	53
<u>ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</u>	56
<u>ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ</u>	56
<u>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ</u>	56
<u>ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΟΥΚΛΟΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</u> <u>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</u>	57
<u>ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ – ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ</u>	58
<u>(ΚΥΚΛΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ)</u>	60
<u>1^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:</u>	60
<u>(ΚΥΡΙΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ)</u>	64

<u>2^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:</u>	64
<u>3ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ</u>	65
<u>4^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:</u>	66
<u>5^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ</u>	69
<u>6^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ</u>	70
<u>7^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ</u>	72
<u>8ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ</u>	73
<u>9ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ</u>	77
<u>10^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ</u>	80
<u>11ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ</u>	82
<u>(ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ)</u>	82
<u>12ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ</u>	82
<u>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</u>	85
<u>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	91
<u>ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	93
<u>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</u>	95
<u>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</u>	96
<u>ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ</u>	96
<u>ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ</u>	100
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</u>	113
<u>1^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Η ΚΟΥΚΛΟΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΗ</u>	113
<u>2^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΝΗΠΙΩΝ</u>	114
<u>3^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ / focus group interview</u>	121
<u>4^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ</u>	124
<u>5^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΓΟΝΕΩΝ</u>	127
<u>6^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΕ ΝΗΠΙΑ</u>	130

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανά χείρας εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τη συμβολή στη διαμόρφωση θετικής στάσης για τα μουσεία, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσα από την υλοποίηση ενός προγράμματος μουσειακής εκπαίδευσης με την αξιοποίηση πακέτου εκπαιδευτικού υλικού που για τις ανάγκες αυτής της έρευνας καλείται *κουκλομουσειοσκευή*.

Η κουκλομουσειοσκευή είναι βασισμένη στον συνήθη τύπο μουσειοσκευών που παράγουν τα εκπαιδευτικά τμήματα μουσείων. Αποτελείται, δηλαδή, από αντίγραφα μουσειακών αντικειμένων και σχετικό εποπτικό υλικό, ενώ η πρωτοτυπία της έγκειται στο γεγονός ότι είναι εμπλουτισμένη με χειροποίητες θεατρικές κούκλες. Σημειώνεται ότι το εν λόγω πρόγραμμα δεν αφορά σε συγκεκριμένο μουσείο, αλλά είναι μια πρόταση *διαμουσειακή* που περιλαμβάνει εκθέματα από διαφορετικά μουσεία ή συλλογές.

Ως πρόγραμμα, που έχει σχεδιασθεί και εφαρμοστεί πιλοτικά σε νηπιαγωγείο, επιδιώκει να συνδυάσει το κουκλοθέατρο με τη μουσειακή εκπαίδευση των νηπίων του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου. Επικεντρώνεται και στοχεύει στην καλλιέργεια θετικής στάσης εκ μέρους των παιδιών προς το μουσειακό αγαθό, εν γένει, μέσα από δραστηριότητες προσέγγισης μουσειακών εννοιών και *ερμηνείας* μουσειακών αντικειμένων με τη χρήση θεατρικής κούκλας.

Το κουκλοθέατρο, που αποτελεί στην περίπτωση αυτή *εργαλείο εμπύχωσης*, υποστηρίζει την προσπάθεια *μουσειακού εγγραμματισμού* των νηπίων και χρησιμοποιείται για να ενεργοποιήσει και να συνδράμει στη *συναισθηματική εμπλοκή* των παιδιών. Σύμφωνα με τη μουσειοπαιδαγωγική, βασική επιδίωξη είναι η *θετική μουσειακή εμπειρία* που αποκομίζουν τα παιδιά - είτε πρόκειται για μιαν απλή επίσκεψη σε μουσείο (εικονική-απομακρυσμένη ή δια ζώσης) είτε πρόκειται για διεξαγωγή εκπαιδευτικού προγράμματος (εντός του μουσείου ή εξ αποστάσεως) - και κατ' επέκταση η διαμόρφωση θετικής στάσης. Πώς, όμως, προσδιορίζεται η έννοια της *θετικής στάσης απέναντι στα μουσεία*; Ένα εφαρμοσμένο μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο υποστηρίζει τον προσδιορισμό και την ερμηνεία της συγκεκριμένης έννοιας καλείται *Generic Learning Outcomes*, ήτοι: *Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα*.

Η μεθοδολογία της έρευνας που υιοθετήθηκε ήταν η μελέτη περίπτωσης σε συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο, με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων. Τα

αποτελέσματα αξιολογούνται θετικά για την εκπλήρωση του βασικού σκοπού της έρευνας.

Λέξεις-κλειδιά

κουκλοθέατρο, μουσείο, κουκλο-μουσειοσκευή, μουσειακή εκπαίδευση, προσχολική εκπαίδευση, θετική στάση προς τα μουσεία, μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συνθήκες πανδημίας.

ABSTRACT

This dissertation tries to explore and analyse how far a specifically conceived museum-education programme can actually play a role in the formation of a positive attitude towards museum visits and activities concerning preschool aged children; and to do so, by utilizing a comprehensive kit of educational material which, for the purposes of this research, will be called “puppet-museum kit”.

The puppet-museum kit is based on the usual type of similar tools put together by museum’s staff to effectively support educational purposes. In this respect, it consists of replicas of museum objects along with the relevant teaching material geared to the specific education level, while its originality is based on the fact that it is enhanced by actual theater puppets. It has to be noted that the aforementioned programme is not firmly squared on one particular type of museum. It forms an inter-museum proposal including exhibits coming from different museums or other relevant collections.

As a programme it has been designed and practically applied in pilot form at a preschool level, while seeking to combine puppetry and museum education. It is thus focused on and aims at cultivating a positive and open attitude from the children’s part towards what may for convenience sake be called the museum beneficial element in general, and this through activities tacking museum notions and characteristics, as well as facilitating the interpretation of museum objects by the use of theatre-puppets.

The function of puppet-show which in this case stands as a source of edutainment lends support to the aim of toddlers’ museum literacy and it is employed in order to motivate and to aid the children’s emotional engagement with these activities. According to Museum-Education theory and practice, the main purpose is to

bring about a positive museum experience by the children, whether it refers to a simple museum visit (either virtual-remote or in person) or whether it supports the practical application process of an educational programme (either within a museum's premises or remotely); with the aim being to form a positive impression and attitude towards museums and their institutional function.

How can we, though, specify the notion of “positive attitude” as far as museums are concerned? An applied methodological tool which solidly defines and explains this specific notion is called “Generic Learning Outcomes”.

For the purposes of this research project, a case-study took place in a particular school by utilizing three different methodological approaches. And the results have been evaluated as quite positive in regard to meeting this research's main aim.

Key Words

Puppetry, museum, puppet-museum kit, museum education, preschool education, positive attitude towards museum, museum-education programme supplementary remote, circumstances of pandemic

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να ερευνήσει την αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου στο πλαίσιο της μουσειακής εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Πολύ περισσότερο επιδιώκει να αποτελέσει αφορμή για την εκκίνηση ενός διαλόγου-διερεύνησης επί της σχέσης κουκλοθεάτρου και μουσειακής εκπαίδευσης σε νηπιαγωγεία.

Βασικό ερώτημα υπήρξε το αν μια μουσειοσκευή, που περιέχει θεατρικές κούκλες και προτείνει σχετικό κουκλομουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής στάσης προς τα μουσεία σε παιδιά συγκεκριμένου νηπιαγωγείου.

Τι όμως εννοούμε με τον όρο «θετική στάση», που προσωπικά, θεωρούμε ότι για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με άλλα λόγια θα μπορούσε, ίσως, να διατυπωθεί και ως «μουσειακή ετοιμότητα» ή «μουσειακός εγγραμματισμός»;

Η *θετική στάση* προσδιορίζεται ως μια κατάσταση-κίνητρο, που ωθεί τα παιδιά να επιθυμούν τη δια ζώσης επίσκεψη σε ένα μουσείο - ή και την εξ αποστάσεως - να επιδιώκουν δραστηριοποιηθούν εντός ενός μουσειακού χώρου, να θέλουν να μάθουν περισσότερα για μουσειακά αντικείμενα που τα συγκινούν και τα ενδιαφέρουν, να θέλουν να νιώσουν χαρούμενα, ασφαλή και δημιουργικά σε ένα τέτοιο πολιτισμικό πλαίσιο, να βιώσουν στοιχεία του κόσμου των μουσείων.

Η θετική στάση μπορεί να συνδεθεί με τη θετική, από τη μουσειακή επίσκεψη, εμπειρία. Ο Black (2009:107), μιλώντας για το *Ελκυστικό Μουσείο*, τον επαναπροσδιορισμό της εικόνας των μουσείων και τη διατήρηση της εικόνας αυτής με σκοπό την προσέλκυση επισκεπτών, αναφέρεται στη *θετική μουσειακή εμπειρία*, στην επίτευξη «θετικής αντίδρασης», δηλαδή στο συναισθηματικό στοιχείο, κάτι το οποίο θέλουμε να ενδυναμώσουμε με αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Είναι αρκετό, αναρωτιέται ο Black (2009:110), το να περιγράφει κανείς τα μουσεία ως «ενδιαφέροντα», «εκπαιδευτικά», χώρους ανακάλυψης κ.λ.π. ή - σε αντιπαράβολή με την «ιδανική χρήση του ελεύθερου χρόνου» - θα ήταν ταιριαστό να προβληθούν πρώτα οι χαρακτηρισμοί «διασκεδαστικά», «ψυχαγωγικά», «χαλαρωτικά» ως μια απεικόνιση των μουσείων; Αυτήν την εικόνα των μουσείων θέλουμε να προσεγγίσουν και να βιώσουν τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα που αναπτύσσεται εδώ.

Στην παρούσα έρευνα, ουσιαστικά μας ενδιαφέρει το αν η κουκλομουσειοσκευή μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της επιθυμίας για μουσειακή επίσκεψη, στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και στη πρόκληση θετικού ψυχολογικού κλίματος προς έναν χώρο τον οποίο τα συγκεκριμένα παιδιά δεν έχουν ξαναεπισκεφθεί και για τον οποίο ελάχιστα πράγματα ενδέχεται να γνωρίζουν.

Είναι γνωστό από έρευνες (Οικονόμου, 2003:66· Black, 2009· Falk, 1998) για την κοινωνική διάσταση και τα χαρακτηριστικά των επισκεπτών ή και των «μη επισκεπτών» ότι πολλοί αντιμετωπίζουν τα μουσεία ως χώρους που δεν τους αφορούν, που δεν είναι προσβάσιμοι στους ίδιους ή απευθύνονται σε μια ελίτ ανθρώπων και αυτό είναι ένα στοιχείο που θεωρούμε ότι έχει επηρεάσει τα παιδιά και τις οικογένειες της συγκεκριμένης αυτής κοινότητας, σύμφωνα με αχαρτογράφητα, εμπειρικά και υποκειμενικά δεδομένα της πολυετούς εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης μας με μαθητές / μαθήτριες της κοινότητας αυτής.

Προκειμένου για την καλλιέργεια θετικού κλίματος και, εν τέλει, για την αποκόμιση θετικής εμπειρίας θεωρούμε ότι χρειάζεται ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα προετοιμασίας που να επιτρέπει στα παιδιά να παράξουν νοήματα . Είναι σημαντικό «να νιώθουν ότι τα αφορά», να τα συγκινεί συναισθηματικά (Χαλικιά, 2015). Για τον σκοπό αυτό, χρειάζεται κατάλληλο υλικό και δελεαστικές δραστηριότητες, ώστε τα παιδιά να ευαισθητοποιηθούν προς το μουσειακό αγαθό, να διασκεδάσουν, να τονωθεί η επιθυμία τους να επισκεφθούν μουσεία και να προσπαθήσουν να ασχοληθούν με το μουσειακό πλούτο,

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, η ερευνήτρια σχεδίασε, υλοποίησε και αξιολόγησε ένα εκπαιδευτικό πακέτο μουσειακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το οποίο ονόμασε «Κουκλο-Μουσειοσκευή», η πρωτοτυπία του οποίου έγκειται στην χρήση του κουκλοθεάτρου σε ένα μουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκτός μουσείου, εφαρμοσμένο στην τάξη ενός δημόσιου νηπιαγωγείου, σε εποχή πανδημίας.

Αναζητώντας απαντήσεις στο αν ένα τέτοιο πρόγραμμα δύναται να συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικής στάσης για τα μουσεία σε παιδιά νηπιαγωγείου, να ενδυναμώσει τη σχέση τους με το μουσειακό αγαθό και να διευκολύνει την προσέγγιση, από τα παιδιά, υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, προς αυτήν την κατεύθυνση σχεδιάστηκε η συγκεκριμένη κουκλομουσειοσκευή.

Η έρευνα διεξήχθη σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Αττικής με τη συμμετοχή δύο ομάδων εργασίας στο νηπιαγωγείο. Υλοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο της πανδημίας και διήρκεσε από τη λήξη των απαγορευτικών μέτρων κατά της διασποράς

του COVID-19, δηλαδή από 01/06/20, έως και 26/06/20. Οι δύο ομάδες προέκυψαν τυχαία, καθώς το τμήμα των 20 νηπίων χωρίστηκε υποχρεωτικά κατ' αλφαβητική σειρά σε δύο υπο-τμήματα των 10 παιδιών. Έτσι, δημιουργήθηκαν ευνοϊκές συνθήκες για την υλοποίηση του προγράμματος, το οποίο είχε αρχικά προγραμματισθεί να ξεκινήσει τον μήνα Μάρτιο του 2020, αλλά αυτό δεν πρόλαβε να συμβεί λόγω της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε ολόκληρη την Ελλάδα. Η Α' ομάδα ορίστηκε ως πειραματική ομάδα και η Β' ομάδα ως ομάδα ελέγχου. Αξιολογήθηκαν δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν στα παιδιά ως προς τη στάση τους προς τα μουσεία και ως προς τις δυνατότητες που ανέπτυξαν παράγοντας κουκλοθεατρικό έργο τα ίδια με μουσειακή θεματική.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σκοπός της ανάπτυξης του θεωρητικού πλαισίου στο Α Μέρος της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι να γίνει αντιληπτό το πρίσμα υπό το οποίο έχει σχεδιασθεί και υλοποιηθεί αυτή η εκπαιδευτική παρέμβαση. Τρία είναι τα βασικά στοιχεία που θεωρούμε ότι χρειάζεται να αναπτυχθούν θεωρητικά: το μουσείο, η εκπαίδευση και το κουκλοθέατρο.

Είναι σημαντικό, με την ολοκλήρωση του Α Μέρους, να έχει γίνει αντιληπτός ο ρόλος των μουσείων στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας με έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία που συντελείται, καθώς αυτή θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της θετικής μουσειακής εμπειρίας και κινητήριος δύναμη. Εξίσου σπουδαίο είναι να υπάρχει γνώση του θεωρητικού μέρους που αφορά στο κουκλοθέατρο και τις μουσειοσκευές.

1. ΜΟΥΣΕΙΟ

Στην ενότητα αυτή, πραγματοποιείται αναλυτική εννοιολόγηση των μουσείων, μέσα από την ανάπτυξη ορισμών που έχουν δοθεί κατά καιρούς και από διάφορους φορείς και μέσα από σύντομη παράθεση στοιχείων ιστορικών, ώστε να γίνουν κατανοητές οι λειτουργίες του, να σκιαγραφηθεί το μουσείο τυπολογικά, να προσδιορισθούν ρόλοι του.

Τα μουσεία υπηρετούν την ανθρώπινη μνήμη ή όπως αναφέρει ο Στέλιος Παπαδόπουλος (1994:381), *«τη μακράιωνη στρωματογραφία πείρας που διαφοροποιεί τον άνθρωπο από το υπόλοιπο ζωικό βασίλειο»*.

Τι είναι όμως ένα μουσείο; Η απάντηση στην ερώτηση προϋποθέτει την ύπαρξη χρόνου για να απαντηθεί, «χώρου» και κριτηρίων μέσα από μια σειρά συλλογισμών. Για να απαντηθεί όχι μόνο εμπειρικά αλλά και επιστημονικά, απαιτείται επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας, ώστε να γίνουν κατανοητά τόσο ο ρόλος του μουσείου όσο και οι λειτουργίες του.

Σκοπός της εισαγωγικής αυτής ενότητας είναι να δοθεί το εννοιολογικό πλαίσιο του όρου «μουσείο», να γίνει μια σύντομη ιστορική αναδρομή στον θεσμό και τις λειτουργίες του, ώστε η συζήτηση να καταλήξει στον σημερινό ρόλο τον οποίο τα μουσεία καλούνται να επιτελέσουν.

Σήμερα ένα μουσείο μπορεί να στεγάζεται οπουδήποτε: σε ένα φρούριο, σε αγρόκτημα, σε κήπο, πλοίο, ανθρακωρυχείο, αποθήκη, φυλακή, εξοχική κατοικία, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Hooper-Greenhill (2006:11). Η λίστα της 20ης Γενικής Συνόδου του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM, International Council of Museums) στη Βαρκελώνη, το 2001, στο άρθρο 2, στην παράγραφο 1β του καταστατικού, περιλαμβάνει στην κατηγορία «μουσείο» (Οικονόμου, 2003:21) μια σειρά χώρων, από αρχαιολογικά μέχρι κέντρα επιστημών.

Σήμερα, ως μουσεία λογίζονται περισσότεροι - συγκριτικά με παλαιότερα - οργανισμοί και για τούτο ο ορισμός του μουσείου έχει διευρυνθεί σημαντικά. Ωστόσο, βασικός λόγος ύπαρξης του μουσείου είναι οι συλλογές του (Οικονόμου, 2003:23), ακόμα και στην περίπτωση ανοιχτών μουσείων, μουσείων χωρίς τοίχους, μουσείων με συλλογές από ζωντανούς οργανισμούς όπως π.χ. οι βοτανικοί κήποι, τα ενυδρεία κ.λ.π.

Από το 1929, επιχειρήθηκε στο περιοδικό *The Museum News* η διατύπωση ενός πρώτου ορισμού του μουσείου, δηλαδή ότι: *«Το μουσείο είναι ένας οργανισμός, του*

οποίου ο προορισμός αποβλέπει στη διατήρηση των αντικειμένων που απεικονίζουν κατά τον καλύτερο τρόπο τα φαινόμενα της φύσης και την εργασία του ανθρώπου· χρησιμοποιούνται δε για την ανάπτυξη των ανθρώπινων γνώσεων και τη μόρφωση του λαού» (Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002: 214).

Σύμφωνα με το άρθρο 3 του Καταστατικού του International Council of Museums - ICOM (Desvallées & Mairesse, 2014: 91) ως μουσείο ορίζεται «ένα μη κερδοσκοπικό, μόνιμο ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό, το οποίο αποκτά, συντηρεί, ερευνά, επικοινωνεί και εκθέτει, για λόγους μελέτης, εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας, υλικές αποδείξεις των ανθρώπων και του περιβάλλοντός τους».

Στον ορισμό αυτόν, όπου θεμελιώδη στοιχεία είναι ο άνθρωπος, η κοινωνία και οι συλλογές (Μπούνια, 2009:15), τονίζεται ο σταθερός χαρακτήρας του μουσείου, η αποστολή του ως ενός οργανισμού διαφύλαξης της παγκόσμιας κληρονομιάς, ενώ δεν αποσκοπεί στο κέρδος, σε αντίθεση με επιχειρηματικούς οργανισμούς. Υπογραμμίζεται ο δημόσιος χαρακτήρας και ο κοινωνικός ρόλος που το μουσείο καλείται να επιτελέσει, ενώ περιγράφονται οι λειτουργίες του: απόκτηση αντικειμένων, συντήρηση συλλογών, έρευνα, έκθεση, επικοινωνία, μελέτη, εκπαίδευση και ψυχαγωγία.

Ο ορισμός αυτός του ICOM έχει υιοθετηθεί από πολλά κράτη διεθνώς, παρ' όλο που ορισμένες χώρες έχουν προτείνει, μέσω δικών τους εθνικών οργανισμών, και άλλους ορισμούς. Στη Βρετανία, η Ένωση Μουσείων (*Museums Association*) ενέκρινε σε συνέδριο του 1984 δικό της ορισμό, σύμφωνα με τον οποίο «το μουσείο είναι ένας θεσμός που συλλέγει, καταγράφει, συντηρεί, εκθέτει και ερμηνεύει υλικές μαρτυρίες και σχετικά δεδομένα / πληροφορίες προς δημόσιο όφελος» (*Museums Association*, 1991:13).

Ο νέος ορισμός της Βρετανικής Ένωσης Μουσείων (*British Museum Association*) στρεφόμενος στο άνοιγμα των μουσείων και τον εκδημοκρατισμό δίνει έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και στον ενεργητικό ρόλο που θα πρέπει τα μουσεία να προτείνουν στο κοινό τους. Θεωρεί τη σχέση ανάμεσα σε μουσείο και κοινό αλληλεπιδραστική, καθώς οι άνθρωποι εξερευνούν και εμπνέονται από τις συλλογές, ενώ δέχονται ερεθίσματα για κριτική σκέψη, αντί να στέκονται παθητικοί στα προσφερόμενα μηνύματα.

Η Αμερικανική Ένωση Μουσείων (AAM) το 1973 σε δικό της ορισμό, ο οποίος εμφανίζει κοινά στοιχεία με εκείνον του ICOM, τονίζει τον μη κερδοσκοπικό

χαρακτήρα των μουσείων, την οργάνωση των λειτουργιών και τον επαγγελματισμό των στελεχών του. Σύμφωνα με τον ορισμό, μουσείο είναι «ένας οργανωμένος και μη κερδοσκοπικός οργανισμός με στόχο κατ' ουσία εκπαιδευτικό ή αισθητικό, με επαγγελματικό προσωπικό, που κατέχει και χρησιμοποιεί απτά αντικείμενα, τα οποία επιμελείται και εκθέτει στο κοινό με κάποιο τακτό πρόγραμμα» (Οικονόμου, 2003:19).

Πρόσφατα το ICOM προσπάθησε να συμπληρώσει ή επαναδιατυπώσει τον ορισμό για τα μουσεία. Στην 25η Γενική Συνέλευση προτάθηκε από το ICOM ένας νέος ορισμός για το μουσείο. Ο προτεινόμενος νέος ορισμός περιγράφει ότι: «*Τα μουσεία αποτελούν χώρους εκδημοκρατικοποίησης, ενσωμάτωσης και πολυφωνίας που προάγουν τον κριτικό διάλογο σχετικά με το παρελθόν και το μέλλον. Αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας τις συγκρούσεις και τις προκλήσεις του παρόντος, φυλάσσουν αντικείμενα τέχνης και εμπιστεύονται δείγματα της κοινωνίας, διαφυλάσσουν ποικίλες μνήμες για τις μελλοντικές γενιές και εγγυώνται ίσα δικαιώματα και ισότιμη πρόσβαση για όλους τους ανθρώπους στην κληρονομιά. Τα μουσεία δεν έχουν στόχο το κέρδος. Είναι συμμετοχικά και διαφανή και εργάζονται σε ενεργό σύμπραξη με διάφορες κοινότητες και για διάφορες κοινότητες για τη συλλογή, τη διατήρηση, την έρευνα, την ερμηνεία, την έκθεση και την ενίσχυση της κατανόησης του κόσμου, με σκοπό να συμβάλουν στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την κοινωνική δικαιοσύνη, την παγκόσμια ισότητα και την πλανητική ευημερία» (Νομικού, 2019:6).*

Τι είναι, όμως, το μουσείο και τι έχει υπάρξει από την αρχή της χρήσης του όρου, της σύλληψης της ιδέας και της ανάγκης για ένα μουσείο; Αυτό το ερώτημα μπορεί να απαντηθεί μέσα από μια σύντομη ιστορική αναδρομή. Η λέξη μουσείο ετυμολογικά και ερμηνευτικά συνδέεται με το Τέμενος των Μουσών (Talboys, 2010:12), ναό αφιερωμένο στις τέχνες που οι Μούσες, κόρες του Δία και της Μνημοσύνης, προστάτευαν. Η λέξη μουσείο εξαρχής ταυτίστηκε με χώρους εκπαίδευσης. Οι φοιτητές των ανώτατων ιδρυμάτων της Μικράς Ασίας στα ρωμαϊκά χρόνια ονομάζονται *μουσαίοι* (Γλύκατζη-Ahrweiler, 2001:190). Η λέξη *museum* στα λατινικά περιέγραφε τον χώρο φιλοσοφικών δραστηριοτήτων, ενώ πρωτοεμφανίστηκε στη Φλωρεντία, τον 15ο αιώνα, ορίζοντας τη συλλογή του Λαυρέντιου του Μεγαλοπρεπούς των Μεδίκων. Η ίδια λέξη στην περίοδο του Διαφωτισμού είχε εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα και σήμαινε μια πλήρη πραγματεία. Στην αγγλική γλώσσα, ο όρος για πρώτη φορά χρησιμοποιήθηκε το 1862 περιγράφοντας τη συλλογή του Elias Ashmole. Στις αρχές του 18ου αιώνα η λέξη *μουσείο* ταυτίζεται με το κέλυφος που στέγαζε μια συλλογή αντικειμένων, ενώ από το χρονικό αυτό σημείο και έπειτα η λέξη

συσχετίζεται με κτήριο που έχει χρήση συγκεκριμένη. Η Γκαζή (1999:39) αναφέρει ότι η χρήση του όρου με τη σημερινή του έννοια «καθιερώνεται τον 19ο αιώνα, οπότε το μουσείο αρχίζει να θεωρείται ο κατεξοχήν κατάλληλος χώρος για τη φύλαξη τοπικών αρχαιοτήτων και άλλων αντικειμένων με ενδιαφέρον, ο απώτερος σκοπός του οποίου είναι η διδασχή και η αναψυχή του κοινού».

Η δημιουργία ενός μουσείου ως χώρου για τη στέγαση μιας συλλογής και για την έκθεσή της στο κοινό, προκύπτει ως ανάγκη από τη στιγμή που ο ιδιοκτήτης της επιθυμεί να την παρουσιάσει σε άλλους ανθρώπους, άρα χρειάζεται κάποιον χώρο και κάποιον τρόπο για να πραγματοποιήσει την επιθυμία του: το να φυλάξει και να εκθέσει αποτελεσματικά τα αντικείμενα που έχει συλλέξει. Η πράξη του *συλλέγειν* είναι, σύμφωνα με την Pearce (2002:80), μια δραστηριότητα «υπερβολικά» πολύπλοκη και «υπερβολικά» ανθρώπινη, μια ανάγκη από κτήσεως κόσμου.

Το πρώτο μουσείο, γνωστό ως «Μουσείον», ανάγεται στην ελληνιστική εποχή (Vergo, 2006:1). Ιδρύθηκε στα 300 π.Χ. στην Αλεξάνδρεια από τον Πτολεμαίο Α΄, τον Σωτήρα, και συμπεριλάμβανε τη Βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας (Bibliotheca Alexandrina). Επρόκειτο για έναν χώρο με συλλογές αντικειμένων, αστρονομικό παρατηρητήριο, εξοπλισμό για έρευνα και διδασκαλία. Ένας χώρος που ενσάρκωνε την αριστοτελική ιδέα για το μουσείο και επιδίωκε να καταστήσει την πόλη σημαντικό πνευματικό κέντρο της εποχής (Νικονάνου, 2010:24). Αν και θεσμός που προωθούσε τη γνώση και τον πολιτισμό, απευθυνόταν σε έναν κλειστό κύκλο διανοουμένων (Νάκου, 2001:113).

Τις απαρχές των ευρωπαϊκών μουσείων και των συλλογών έργων τέχνης σηματοδοτεί (Hooper – Greenhill, 2006:33) το Παλάτι των Μεδίκων ή Palazzo Medici στη Φλωρεντία του 15ου αιώνα, καθώς αυτό υπήρξε πρότυπο των μουσείων που ιδρύθηκαν κατά την Αναγέννηση. Έχοντας ιδιωτικό χαρακτήρα αποτέλεσε σύμβολο οικογενειακού πλούτου και επηρέασε ιδιωτικές συλλογές λογίων, εμπόρων και τραπεζιτών τις οποίες οι ιδιοκτήτες τους έκαναν μουσεία, γνωστά με την ονομασία cabinets of curiosities. Αυτές οι συλλογές σπάνιων και αξιοπερίεργων αντικειμένων αποτελούνταν από πετράδια, γλυπτά. Ήταν θησαυροί που ενίσχυαν το κύρος των ιδιοκτητών τους, οι οποίοι θεωρούνταν ταυτόχρονα και γνώστες του κόσμου. Τα μουσεία της εποχής της Αναγέννησης συνδέονταν με ζητήματα εξουσίας και είχαν πολιτική διάσταση. Αφορούσαν μόνο αυτούς που κατείχαν τη γνώση και τον πλούτο (Νάκου, 2001:114). Ακόμα και σήμερα επικρατεί αυτή η άποψη ότι τα μουσεία

ικανοποιούν την περιέργειά μας για αλλοτινούς τόπους και χρόνους (Talboys, 2010:12).

Στα τέλη του 16ου αιώνα οι συλλογές είναι ένα φαινόμενο αρκετά διαδεδομένο με συλλέκτες ποικίλων προελεύσεων και χαρακτηριστικών. Από τα τέλη του 17ου αιώνα παρατηρείται τάση εκδημοκρατισμού των ιδιωτικών μουσείων. Από τα galleria και gabinetto, που υποδήλωναν χώρους έκθεσης αντικειμένων των βασιλικών συλλογών και τις ιδιωτικές cabinets of curiosities, το μουσείο, μέσα από ζυμώσεις ετών, οδηγείται στη σημερινή του μορφή που αποτελείται από ποικίλους τύπους μουσείων. Ποιοι είναι οι αυτοί οι τύποι μουσείων;

Τυπολογικά τα μουσεία μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο κατηγορίες, σύμφωνα με τον Goode (1896:154). Το κριτήριο παρέχεται είτε ανάλογα με τον χαρακτήρα των συλλογών τους είτε σύμφωνα με τον σκοπό για τον οποίο ιδρύθηκαν. Στην πρώτη κατηγορία θα μπορούσαν να υπάγονται τα μουσεία τέχνης, τα ιστορικά μουσεία, τα ανθρωπολογικά, τα μουσεία φυσικής ιστορίας, τα τεχνολογικά μουσεία, μουσεία επιχειρήσεων. Στη δεύτερη κατηγορία θα μπορούσαν να ανήκουν: τα εθνικά μουσεία, τα τοπικά, περιφερειακά και μουσεία πόλεων, τα σχολικά και εκπαιδευτικά μουσεία, τα μουσεία επαγγελματών, μουσεία ειδικών ερευνών διοικούμενα από κοινωνικές ομάδες ή άτομα κλπ.

Τα μουσεία είναι διαφορετικά μεταξύ τους ως προς το περιεχόμενό τους, ως προς το είδος των υλικών μαρτυριών που εκθέτουν, ως προς τα είδη αντικειμένων που εκθέτουν και τον τρόπο με τον οποίο τα εκθέτουν. Σύμφωνα με τη Νάκου (2001), τρεις είναι σήμερα οι τύποι μουσείων με βάση τον επιστημολογικό προσανατολισμό τους: ο παραδοσιακός, ο μοντέρνος, ο μεταμοντέρνος.

Τα παραδοσιακά μουσεία διαπνέονται από τις ευρωπαϊκές μουσειολογικές αντιλήψεις του 19ου αιώνα. Παρ' όλο που εκδηλώνουν τάσεις ανανέωσης, εξακολουθούν να διατηρούν τον προσανατολισμό τους στις λειτουργίες της φύλαξης, της μελέτης και της προστασίας των συλλογών. Τα μουσεία αυτού του τύπου θεωρούν τις συλλογές τους ως εθνική πολιτιστική κληρονομιά, παρουσιάζουν τα θέματά τους γραμμικά, σε κλειστές ενότητες, ακολουθώντας αυστηρή χρονολογική σειρά, προβάλλοντας τη μια και μόνη αλήθεια που υποτίθεται ότι φέρουν. Τα παραδοσιακά μουσεία δεν επιτρέπουν εναλλακτικές θεωρήσεις της αλήθειας και με τον τρόπο αυτό επικεντρώνονται στα ίδια τα αντικείμενα (object oriented) και την υποτιθέμενη αντικειμενική αλήθεια που αυτά αντικατοπτρίζουν, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα τους επισκέπτες, τις ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις προηγούμενες γνώσεις τους,

τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και, ευρύτερα, τις ιδιαιτερότητες του κοινού τους (Νάκου, 2001).

Τα μοντέρνα μουσεία προέκυψαν μέσα από κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές συνθήκες και ζυμώσεις του 20ου αιώνα. Αυτά τα μουσεία κάνουν τη διαφορά, καθώς στρέφουν το ενδιαφέρον τους στο κοινό, αξιοποιούν τις συλλογές τους προς το δημόσιο όφελος χωρίς να αμελούν ταυτόχρονα και τις λειτουργίες της φύλαξης, της μελέτης και της ανάδειξης των συλλογών τους (object and people oriented). Συνδέονται με μοντέρνες επιστημολογικές αντιλήψεις οι οποίες θεωρούν την πραγματικότητα πολύπλοκη και ποικίλα ερμηνεύσιμη. Στα μουσεία αυτού του τύπου, τα αντικείμενα δεν παρουσιάζονται διαχωρισμένα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο, ενώ διασυνδέονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τις κοινωνίες από τις οποίες προέρχονται. Στις εκθέσεις των συλλογών τους, αξιοποιούνται διάφορα μέσα πληροφόρησης που συμβάλλουν στην κατανόηση των αντικειμένων, όπως απλά κείμενα, εύληπτες λεζάντες, σκηνογραφικά πλαίσια, ήχοι, οσμές, προβολές βιντεοταινιών. Ειδικοί εμψυχωτές συμβάλλουν στην αναπαράσταση αφηγήσεων, στο ζωντάνεμα ιστορικών περιόδων για την προσφορά βιωματικών εμπειριών. Στο μοντέρνο μουσείο, έναν χώρο ευρείας παιδείας και ψυχαγωγίας, αναπτύσσεται ανάμεσα στο κοινό και το περιεχόμενο του μουσείου μια σχέση ζωντανή, μια σχέση αλληλεπίδρασης και διαλόγου (Νάκου, 2001).

Τα μεταμοντέρνα, ο τρίτος τύπος μουσείων, επικεντρώνουν το ενδιαφέρον στην εξυπηρέτηση πολλαπλών αναγκών και στόχων (people oriented). Τα αντικείμενα στα μεταμοντέρνα μουσεία παρουσιάζονται μέσω πολλαπλών εναλλακτικών ερμηνειών και χρήσεων, σύμφωνα με τις μεταμοντέρνες μουσειολογικές απόψεις. Το κοινό αποκτά ενεργητικό ρόλο και αντιμετωπίζεται ως προτεραιότητα, γίνεται αντιληπτό όχι ως μάζα ή ως κάτι το ομοιογενές, αλλά ως διακριτές ομάδες και ξεχωριστά άτομα με διαφορετική προέλευση, διαφορετικές επιδιώξεις, ικανότητες, ανάγκες και προσδοκίες. Οι επισκέπτες καλούνται να προσεγγίσουν τα αντικείμενα σύμφωνα με τα τις προηγούμενες εμπειρίες τους. Τα μουσεία καταργούν τα στεγανά και απευθύνονται στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, πλησιάζουν το κοινό με διάφορους τρόπους: περιοδικές εκθέσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, διαφημιστικά. Παραπέμπουν σε πολλαπλές εναλλακτικές αναγνώσεις, γνώσεις, αναπαραστάσεις, με σκοπό να δώσουν πρωταγωνιστικό ρόλο στους επισκέπτες. Αξιοποιούν τις σύγχρονες απόψεις για την εκπαίδευση των ατόμων υιοθετώντας την άποψη ότι η εκπαίδευση έχει χρέος να διευκολύνει τα υποκείμενα να συγκροτούν τη γνώση *«αρθρώνοντας τον δικό τους*

προσωπικό λόγο σε σχέση με το ιδιαίτερο ατομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο, ώστε να έχει νόημα για τα ίδια» (Νάκου, 2001:131-143).

Τα μουσεία, οργανισμοί στην υπηρεσία του ανθρώπου και της κοινωνίας, σήμερα υπό το πρίσμα της ιδέας του μεταμοντέρνου, θέτουν στο επίκεντρο τον άνθρωπο και προσπαθούν να συμβάλλουν στην ανάδειξη μιας πραγματικότητας με πολλαπλές ερμηνείες που είναι διαπραγματεύσιμες, ανόμοιες, υποκειμενικές (Hooper – Greenhill, 1999: 47). Τα αντικείμενα που παρουσιάζουν είναι φορείς ιδεών και νοημάτων και εντάσσονται στο πλαίσιο ενός σεναρίου (Χουρμουζιάδης, 2001). Με αφετηρία αυτό το δεδομένο οι σύγχρονες εκθέσεις είναι ιδεοκεντρικές και ανθρωποκεντρικές (Νάκου, 2001: 137· Rennie, & McClafferty, 1996:93).

Συνοπτικά, σε σχέση με τον χρόνο, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι τα παραδοσιακού τύπου μουσεία συνδέονται με το παρελθόν, αφού τα εκθέματά τους νοηματοδοτούνται σε σχέση με την αφετηρία από την οποία προέρχονται. Τα μοντέρνα συνδέονται με παρελθόν και παρόν, καθώς οι συλλογές τους αποκτούν σημασία σε συνάρτηση με το κοινό. Τα μεταμοντέρνα, τέλος, συνδέονται με το παρόν παρουσιάζοντας τα αντικείμενά τους ως αγαθά ανοικτά σε πολλαπλές σημασίες και ερμηνείες στο παρόν.

Η διεύρυνση της έννοιας της πολιτισμικής κληρονομιάς από το υλικό περιβάλλον μέχρι το φυσικό, το πολιτισμικό και το άυλο συνέβαλε στην ανάγκη δημιουργίας νέων τύπων μουσείου: μουσεία τεχνολογίας, παιδικά, μουσεία τοπικά, ανοικτά κ.λ.π. Αποτέλεσμα αυτής της πληθώρας μουσείων ήταν η μετατόπιση του κέντρου ενδιαφέροντος από τα αντικείμενα – εκθέματα στον άνθρωπο και, άρα, η διεύρυνση του κοινωνικού χαρακτήρα και δη του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Τούτο είναι ένα σημαντικό βήμα εξέλιξης από τα μουσεία παραδοσιακού τύπου στα μουσεία του μέλλοντος, τα οποία, όπως τονίζει η Hooper – Greenhill (1994:134), αλλάζουν προσανατολισμό από αντικειμενο-κεντρικά (collection-driven museum) σε κοινωνιο-κεντρικά (audience-driven museum).

Τα σύγχρονα μουσεία, οργανισμοί στην υπηρεσία του ανθρώπου και της κοινωνίας, σήμερα, θέτουν στο επίκεντρο τον άνθρωπο και προσπαθούν να συμβάλλουν στην ανάδειξη μιας πραγματικότητας με πολλαπλές ερμηνείες που είναι διαπραγματεύσιμες, ανόμοιες, υποκειμενικές (Hooper-Greenhill,1999:47). Τα αντικείμενα που τα μουσεία παρουσιάζουν είναι φορείς ιδεών και νοημάτων που εντάσσονται στο πλαίσιο μιας αφήγησης ενός σεναρίου το οποίο μαζί με άλλους τρόπους παρουσίασης των εκθεμάτων (λεξάντες, κατάλογοι κλπ) συμβάλλουν στην

αλλαγή των μουσείων, στη μετατόπιση από τη γνώση στην αφήγηση (Roberts, 1997), η οποία σηματοδοτεί το τέλος του γνωσιοκεντρισμού (Newman, & Holzman, 1997).

Ο ρόλος του σύγχρονου μουσείου σχετίζεται κυρίως με την κοινωνική του προσφορά στον πολιτισμό, στρεφόμενος στο κοινό, και σε μεγάλο βαθμό στις σχολικές ομάδες. Η εκπαίδευση στο μουσείο από τις μικρές ηλικίες συμβάλλει στην ολοένα και μεγαλύτερη αναγνώριση των μουσείων ως χώρων προωθημένης μάθησης υπό την έννοια της διευρυμένης διάστασης της μουσειακής μάθησης, της μη περιορισμένης σε στόχους γνωστικούς, αλλά που να αγγίζει στόχους ψυχαγωγικούς, στόχους έμπνευσης, δημιουργικότητας, νοηματοδότησης για την ατομική και κοινωνική δραστηριοποίηση και εξέλιξη (Hooper-Greenhil, 2007).

Συνοπτικά, στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκαν επίσημοι ορισμοί για τον θεσμό του Μουσείου και ορισμένα ιστορικά στοιχεία. Αναφέρθηκαν αδρομερώς ορισμένοι από τους πιο συνηθισμένους τύπους μουσείων και αναφορικά με το θέμα που συγκροτούν οι συλλογές τους και αναφορικά με τον επιστημολογικό τους προσανατολισμό. Αυτό θεωρήθηκε αναγκαίο για να γίνει παρακάτω κατανοητή η προσέγγιση του εκπαιδευτικού τους προορισμού.

1.1. ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Στην ενότητα αυτή θα αναπτυχθεί μέρος του θεωρητικού πλαισίου της επιστήμης της Μουσειοπαιδαγωγικής, ώστε να γίνει κατανοητό πώς αυτή υφίσταται ως θεωρία και ως πράξη, εφόσον η Μουσειοπαιδαγωγική θεωρείται σημαντική, καθώς διαμορφώνει το πλαίσιο για καλύτερο σχεδιασμό, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων.

Η μουσειοπαιδαγωγική είναι *«μια εφαρμοσμένη παιδαγωγική με χώρο δράσης το μουσείο»* (Νικονάνου, 2010: 15· Ξωχέλλης, 1997:16). Ο όρος μουσειοπαιδαγωγική *«περικλείει όλες τις δραστηριότητες που μπορεί να προσφέρει ένα μουσείο ανεξάρτητα από την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο ή το κοινωνικό υπόβαθρο του κοινού»* (Desvallées, & Mairesse, 2014:52).

Σύμφωνα με το μικρό λεξικό του ICOM από τους Desvallées & Mairesse (2014), η εκπαίδευση στα μουσεία συνδέεται με τη γνώση *«που πηγάζει από το μουσείο»* για την *«ανάπτυξη και αυτοπραγμάτωση των ατόμων»*. Άλλες σχετικές έννοιες είναι:

μουσειακές δραστηριότητες, πολιτιστική δράση, παιδαγωγική του μουσείου, ερμηνεία και διαμεσολάβηση (mediation) (Desvallées, & Mairesse, 2014: 51).

Η εκπαίδευση είναι βασική στόχευση της πολιτικής ενός μουσείου. Η μουσειακή εκπαίδευση συνδέεται με την επικοινωνία του μουσείου με το κοινό-στόχος, η οποία αναγνωρίζεται ως μια από τις θεμελιώδεις λειτουργίες του σύγχρονου μουσείου σταδιακά και περισσότερο (Οικονόμου, 2003: 78). Μέρος της επικοινωνιακής πολιτικής είναι η εκπαιδευτική πολιτική ενός μουσείου, η οποία *«αντανακλά την αποστολή και τους γενικότερους στόχους»* του και η ίδια διατυπώνει συγκεκριμένους στόχους, εφόσον λαμβάνει υπόψη *«τη δήλωση σκοπιμότητας»* (mission statement) (Νικονάνου, 2010:88). Η επικοινωνία είναι μετάδοση *«πληροφοριών, μηνυμάτων, εμπειριών με αποτελεσματικό τρόπο»* προς άτομα ή ομάδες. *«Καθορίζει τη δημόσια εικόνα του οργανισμού»*, ενώ *«επηρεάζει στάσεις και αντιλήψεις των επισκεπτών, καθώς και την απόφασή τους να επισκεφθούν το μουσείο ή όχι»* (Μούλιου, & Μπούνια, 1999: 42).

Τα μουσεία, όπως είναι γνωστό, έχουν αναπτύξει στρατηγικές marketing για να προσελκύσουν νέες ομάδες κοινού και να αυξήσουν την πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς πόρους (Pitman, 1999:14). Ένας από τους τρόπους εκπαίδευσης είναι τα προγράμματα των μουσείων. Κοινό σημείο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία προσφέρουν τα μουσεία, είναι η προετοιμασία των μαθητών για μια πιθανή επίσκεψη (Βέμη, 2006).

Η μουσειοπαιδαγωγική είναι ένας επιστημονικός τομέας που συνδέεται στενά με τη θεωρία του υλικού πολιτισμού, τη σύγχρονη μουσειολογία και την παιδαγωγική (Νάκου, 2001: 277). Σύμφωνα με τη σύγχρονη μουσειολογία, μια από τις θεμελιώδεις λειτουργίες του σύγχρονου μουσείου, ως ζωντανού οργανισμού, είναι η επικοινωνιακή λειτουργία. Η επικοινωνία συμβάλλει στο *«άνοιγμα»* του μουσείου στην κοινωνία, αφού ως θεσμός είναι κοινωνικά συνυφασμένος με το κοινό του και υπάρχει για την εξυπηρέτησή του. Ο Cameron είχε μιλήσει για τον εκδημοκρατισμό του μουσείου, από μουσείο - ναό σε μουσείο – forum συζητήσεων και αλληλεπιδράσεων καθώς ανοίγεται στο κοινό του (Merriman, 1999:46). Η επικοινωνία συνίσταται στη μετάδοση πληροφοριών, μηνυμάτων και εμπειριών με σαφή και αποτελεσματικό τρόπο σε διάφορες ομάδες ή μεμονωμένα άτομα και καθορίζει τη δημόσια εικόνα του οργανισμού. Επηρεάζει δε τις στάσεις και αντιλήψεις των ανθρώπων καθώς και την απόφασή τους να επισκεφθούν το μουσείο ή όχι (Μούλιου, & Μπούνια, 1999:42).

Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής πολιτικής των μουσείων βρίσκεται, μεταξύ άλλων, η εκπαίδευση. Μια μορφή παρεχόμενης από το μουσείο εκπαίδευσης είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Αυτά αποτελούν μια μη τυπική μορφή εκπαίδευσης, όταν τυπική θεωρείται η επίσημη εκπαίδευση, εκείνη που παρέχεται από το κράτος, και είναι το σχολείο με όλες τις βαθμίδες του. Η εκπαίδευση αυτού του είδους που λαμβάνει χώρα στα μουσεία έχει ονομαστεί «μουσειακή εκπαίδευση» (museum education), ενώ η θεωρία και πρακτική εφαρμογή της είναι γνωστή ως «μουσειοπαιδαγωγική».

Για να πετύχει τους στόχους της η μουσειοπαιδαγωγική βασίζεται σε αρχές της σύγχρονης μουσειολογίας και συμπεράσματα, της παιδαγωγικής που αφορούν (Νάκου,2001:183).

Ως εκπαίδευση στα μουσεία εννοούνται ευρύτερα και τα παρακάτω (Χορταρέα, 2002: 179): α) Εκπαίδευση για όλους άνευ διακρίσεων β) Εκπαίδευση σε ομάδες: σχολικές, ενηλίκων, υπερηλίκων, ΑμΕΑ, μεμονωμένων επισκεπτών γ) Εκπαίδευση μέσω της έκθεσης συλλογών, της παρουσίασης, των κειμένων των πινακίδων, της σηματοδότησης του χώρου δ) Εκπαίδευση μέσα από βιβλία, καταλόγους, ενημερωτικά έντυπα, δανειζόμενο υλικό (π.χ. μουσειοσκευές), CD-Rom και γενικά μέσα από όλη την εκδοτική και πληροφοριακή δραστηριότητα των μουσείων.

Η μουσειακή εκπαίδευση, σύμφωνα με τη Σκανδάλη (2010), λανθασμένα θεωρείται από κάποιους βοηθητικό της τυπικής εκπαίδευσης. Μαθαίνει κανείς καλύτερα μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες, στοιχείο που αξιοποιείται στα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία είναι ευέλικτα κατά την εφαρμογή τους και δεν αποτελούν συνταγές μάθησης (Σκανδάλη, 2010).

Συνοπτικά, στην ενότητα αυτή φάνηκε ότι η Μουσειοπαιδαγωγική είναι μια επιστήμη που ασχολείται με την εκπαίδευση στα μουσεία, η οποία θεωρείται βασική στόχευση της πολιτικής ενός μουσείου. Η Μουσειακή Εκπαίδευση συνδέεται με την επικοινωνία του μουσείου με το κοινό-στόχος.

1.1.1. ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Στην παρούσα ενότητα, παρέχεται ένα σύντομο ιστορικό ανάπτυγμα της Μουσειοπαιδαγωγικής, ώστε να γίνει αντιληπτή η πορεία και σημασία της εφαρμοσμένης αυτής επιστήμης και οι θεωρητικές επιδράσεις τις οποίες δέχθηκε από τη «μητρική» επιστήμη, εκείνη της Παιδαγωγικής κατά τη διαδικασία ανάδυσης και «ζύμωσης» της, ως θυγατρική αλλά εξίσου σημαντική επιστήμη.

Η σημαντική ανάπτυξη της μουσειακής εκπαίδευσης κατά τα τελευταία χρόνια είναι αποτέλεσμα κατανόησης της αξίας που έχει η εκπαίδευση για την ερμηνεία των πολιτισμικών αγαθών (Νάκου, 2001: 214). Συνοπτικά, οι ιστορικές ρίζες της μουσειοπαιδαγωγικής εντοπίζονται στον 18ο αιώνα με την αναγνώριση της εκπαιδευτικής αξίας του υλικού πολιτισμού.

Η Γαλλική Επανάσταση προέβαλε τον εκδημοκρατισμό των μουσείων ως μία από τις θέσεις της. Την ίδια εποχή, προβάλλεται η ανάγκη επαφής των μαθητών με τον πραγματικό κόσμο και αξιοποίησης των αισθήσεων για την αντίληψη των φαινομένων και την ενεργητική προσέγγιση της γνώσης.

Μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων αναγνωρίζεται σημαντικά (Νικονάνου, 2010: 39). Το γεγονός ότι το μουσείο καθιερώνεται ως ένας μικρόκοσμος «που αναπαράγει ευσύννοπα την αλήθεια του μακρόκοσμου» (Πασχαλίδης, 2001:212) αποτελεί μια εμπειρική αντίληψη για την αλήθεια, ως μια άμεση, αντικειμενική πραγματικότητα. Το μουσείο του 19ου αιώνα θεωρείται ως ένας θεσμός που παρουσιάζει αλήθειες («αληθολογικός» θεσμός) (Πασχαλίδης, 2001:212).

Τα εκπαιδευτικά τμήματα των μουσείων εξελίσσονται τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα με στόχο να καταστούν τα μουσεία *λαϊκά εκπαιδευτήρια για το ευρύ κοινό* (Δάλκος, 2000:12). Ταυτόχρονα, άρχισε να αναγνωρίζεται η παιδική ηλικία ως αυτόνομη ηλικία (Postman, 2001:131). Το παιδί έπαψε να θεωρείται μικρογραφία ενηλίκου και σε αυτό συνέβαλε το έργο μεγάλων παιδαγωγών, ένας από τους οποίους ήταν ο Jean – Jacques Rousseau που μέσω του έργου «Αιμίλιος ή Περί Αγωγής» (Κιτσαράς, 2001:45).

Η εξέλιξη της μουσειοπαιδαγωγικής επηρεάστηκε από το έργο του Dewey και την υπογράμμιση της σύνδεσης σχολείου και καθημερινής ζωής. Ο Dewey εισάγει την έννοια της εμπειρίας (Cuffaro, 2000:8) ως αφορμή εκκίνησης για μάθηση μέσα από το πράττειν («learning by doing»), την καλλιέργεια της δημιουργικότητας του παιδιού, της αυτόνομης σκέψης και δράσης και, κατά συνέπεια, τη δημοκρατική κοινωνία. Οι ιδέες του Dewey για την εμπειρία επηρεάζουν τη δημιουργία των παιδικών μουσείων. Το κίνημα της προοδευτικής αγωγής - που αξιοποιεί τις θέσεις των διαφωτιστών για τη σημασία της προσωπικής εμπειρίας μέσω της προσέγγισης αντικειμένων – συμβάλλει ουσιαστικά στην αναγνώριση της εκπαιδευτικής αξίας των μουσείων, με αποτέλεσμα την πραγματοποίηση των πρώτων σχολικών επισκέψεων σε αυτά (Νικονάνου, 2010).

Το «σχολείο εργασίας» που βασίστηκε σε ιδέες του Dewey, αλλά και άλλων, ακολούθησε τις βασικές αρχές της προοδευτικής εκπαίδευσης, δίνοντας βαρύτητα στην πραξιακή μάθηση και τη σύνδεση της πνευματικής με τη χειρωνακτική εργασία (παράθεση στο Νικονάνου, 2010:42). Η ενθάρρυνση της δράσης του παιδιού θεωρείται από τον Dewey ως η σπουδαιότερη προϋπόθεση μάθησης, αρα και ακοπός της εκπαίδευσης (Μπάμπαλης, 2014:179).

Σύμφωνα με τον εμπνευστή του «σχολείου εργασίας» των αρχών του 20ου αιώνα, «η μόρφωση είναι μια αξία που το μουσείο καλείται να υπηρετήσει όχι μόνο για όσους την κατέχουν ήδη. Πρέπει να την κάνει προσβάσιμη για όσο το δυνατό περισσότερους ανθρώπους». Το «σχολείο εργασίας» επισήμανε την αξία των μουσείων ως πεδίων μάθησης με ιδιαίτερη ποιότητα, καθώς τα μουσεία επιτρέπουν την ενασχόληση με τον υλικό κόσμο, παρέχουν εποπτικό υλικό για τα σχολικά μαθήματα και οι μαθητές μπορούν μέσω της παρατήρησης αντικειμένων να επεξεργαστούν θέματα, να εξοικειωθούν με νέες απόψεις (Νικονάνου, 2010:42), να κατανοήσουν τον κόσμο (Μούλιου, 2005: 11).

Τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα από ελληνικά μουσεία για σχολικές επισκέψεις οργανώνονται από το Μουσείο Μπενάκη από τα έτη 1978 και 1979. Το 1983, η ίδρυση του ελληνικού τμήματος του ICOM παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής ανταποκρινόμενο με συνέπεια στα αιτήματα της εποχής (Χατζηνικολάου, 2008· Χατζηνικολάου, 2002). Το 1985, σημαντική χρονιά για την εξέλιξη της μουσειοπαιδαγωγικής, ξεκινά η ενεργός συμμετοχή του τότε Υπουργείου Πολιτισμού (ΥΠ.ΠΟ.) ως κεντρικού φορέα στον συντονισμό και σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων για αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, με αποτέλεσμα την επέκταση των δράσεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία. Το 1986, ξεκινούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης και την Εθνική Πινακοθήκη – Μουσείο Α. Σούτζου. Το 1987, πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες στην Ακρόπολη και ξεκινούν μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης στο *Τμήμα Νηπιαγωγών* του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στις αρχές του 1990, εισάγονται νέες μορφές επικοινωνίας του μουσείου με το σχολείο με εκπαιδευτικές εκθέσεις. Λόγω της αποδοχής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της ανάγκης των σχολείων ορισμένων απομακρυσμένων περιοχών να λάβουν μέρος σε αυτά, δημιουργούνται οι πρώτες ελληνικές μουσειοσκευές (Νικονάνου, 2010:65).

Το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και Πολιτισμός» (1995-2001) επηρεάζει (Παϊζης, 2002: 240) διάφορους φορείς να ασχοληθούν με σχολικές ομάδες, καθώς οργανώνονται επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού, παράγεται εκπαιδευτικό υλικό, αναπτύσσονται προγράμματα. Στόχος γίνεται όχι η διεξαγωγή ξεναγήσεων, αλλά το να προωθηθεί ο δημιουργικός χαρακτήρας των επισκέψεων, η βιωματική εμπειρία στους χώρους αυτούς ως συναισθηματική εμπλοκή, η καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση και η ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης.

Για να επιτευχθεί αυτό, χρησιμοποιείται ένα μοντέλο τριών σταδίων διεξαγωγής. Ξεκινά (προ της επίσκεψης) με την προετοιμασία των παιδιών σε επίπεδο γνώσης και συναισθήματος. Δεύτερα, πραγματοποιούνται συγκεκριμένες δραστηριότητες εντός του μουσείου και τρίτον, ακολουθεί επεξεργασία της αποκτηθείσας εμπειρίας με την επιστροφή στην τάξη. Το μοντέλο αυτό αποτέλεσε προσπάθεια ανατροπής της μεμονωμένης επίσκεψης, εμβάθυνσης στις επιλεγμένες θεματικές και ουσιαστικής ένταξης της συνολικής εμπειρίας στη σχολική πραγματικότητα. Οι νέες ανάγκες και προϋποθέσεις του 21ου αιώνα αλλάζουν το τοπίο σταδιακά, ενώ αυξάνεται ο προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα επιμέρους εφαρμογών (Νικονάνου, 2010:71).

Τα μουσεία του 20ου αιώνα ανέπτυξαν εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασιζόμενες στη μάθηση μέσα από τα αντικείμενα, στην αφήγηση παραμυθιών, σε υλικό που διανέμεται στους εκπαιδευτικούς φορείς (Hein, 2011:31).

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, τα παιδιά- συμμετέχοντες βρίσκουν έδαφος πρόσφορο ώστε *«να κάνουν παρατηρήσεις [...] να ασκήσουν τις αισθήσεις τους (να ακούσουν ήχους, να αναγνωρίσουν μυρωδιές), να κάνουν συγκρίσεις, ταξινομήσεις [...], να ζωγραφίσουν, να κάνουν εκτιμήσεις [...] να εξερευνήσουν, να ανακαλύψουν, να κάνουν κατασκευές, να αναπτύξουν τη φαντασία τους»* (Ντολιοπούλου, 2004:178).

Συνοπτικά, στην ενότητα αυτή, έγινε σύντομη ιστορική αναδρομή για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και την εξέλιξη της Μουσειοπαιδαγωγικής, η οποία επηρεάστηκε σημαντικά από το κίνημα του «σχολείου εργασίας» και την πραξιακή μάθηση, καθώς αυτή σηματοδοτεί τη μετάβαση από τη εικόνα του μουσείου-ναός, στο μουσείο-χώρος μάθησης. Η Μουσειακή Εκπαίδευση εφαρμόζει στα μουσεία πρακτικές ενθάρρυνσης της δράσης του παιδιού και απόκτησης εμπειρίας από το παιδί, μέσα από συγκριμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

1.2. Η ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

Η ενότητα αυτή αφιερώνεται σε τρόπους με τους οποίους συντελείται η μάθηση σε μουσειακό πλαίσιο, ώστε να γίνει εμφανές πώς κατακτάται η μαθησιακή εμπειρία μέσα από την αλληλεπίδραση.

Τα μουσεία είναι εκπαιδευτικοί πόροι μεγάλης σημασίας για μαθητευόμενους κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας (Talboys, 2010: 11). Απώτερος στόχος και βασική αποστολή (Νικονάνου, 2005:19) του μουσείου είναι η εκπαίδευση - χωρίς να παραβλέπονται άλλες λειτουργίες του. Η μαθησιακή εμπειρία στο μουσείο συνδέεται με τις έννοιες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της εποικοδόμησης, της βιωματικής δράσης, αφού το σύγχρονο μουσείο, ξεκινώντας από μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση, είναι χώρος εμπειρίας και ψυχαγωγίας. Η μάθηση πλέον αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία πολυσύνθετη που χαρακτηρίζεται από ενεργητική κατασκευή νοημάτων ώστε οι άνθρωποι να κατανοήσουν τον γύρω τους κόσμο (Hooper-Greenhill, 2007:35). Η μάθηση έχει θεωρηθεί ως απόκτηση γνώσεων υπό την έννοια της κατάκτησης ενός πνευματικού αντικειμένου. Όμως, η σχέση με τη γνώση και τη μάθηση είναι η σχέση ενός υποκειμένου με τον κόσμο, τον εαυτό του και τους άλλους. Τι πραγματικά είναι αναγκαίο: μια εκπαίδευση μέσα σε έναν κόσμο «αποστασιοποιημένο, ή έναν κόσμο που παρέχει ένα σύνολο καταστάσεων και σχέσεων» όπου το υποκείμενο εμπλέκεται «ενσαρκωμένο», ενεργό, σύγχρονο, προικισμένο με συναισθήματα; (Charlot, 1999:131). Αν η δεύτερη κατάσταση είναι πιο ενδιαφέρουσα, τότε η απάντηση πριμοδοτεί τη βιωματική διάσταση της εκπαίδευσης και τις βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες.

Το Ινστιτούτο Μουσειακών Υπηρεσιών (Κόκκοτας, & Πήλιουρας, 2005:24) όρισε τη μάθηση στα μουσεία ως γνωστική αλλαγή του ατόμου, στις δεξιότητες, τις στάσεις του, τις πεποιθήσεις του, τα συναισθήματά του, στον τρόπο που σκέπτεται. Σχετικά με το τι μαθαίνουν οι άνθρωποι στα μουσεία, μπορούν να διατυπωθούν τα παρακάτω, αφού το μουσείο: Επιτρέπει την πρόσβαση σε ιδέες, διευκολύνοντας τις συνδέσεις, γεφυρώνοντας γεγονότα, ιδέες, συναισθήματα. Επηρεάζει αξίες και στάσεις είτε αναπτύσσοντας περιβαλλοντικές αρχές είτε εξοικειώνοντας το κοινό με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Προωθεί την πολιτισμική, κοινωνική και οικογενειακή συνείδηση. Ενισχύει το ενδιαφέρον του επισκέπτη, προωθεί την αυτοεκτίμησή του. Επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των επισκεπτών, την προσέγγιση που συγκροτούν για τον κόσμο (Κόκκοτας, & Πήλιουρας, 2005: 23-24).

Το αλληλεπιδραστικό – βιωματικό μοντέλο των Falk και Dierking (1992:2) υποστηρίζει ότι η μουσειακή εμπειρία καθορίζεται από τη συνεπίδραση των παρακάτω τριών παραμέτρων ή πλαισίων (contexts): της προσωπικής (άτομο-επισκέπτης), της κοινωνικής (αλληλεπίδραση ατόμων), της φυσικής (χώρος).

Ο προσωπικός παράγοντας αναφέρεται στο άτομο, τον επισκέπτη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις προσλαμβάνουσες, τους λόγους της επίσκεψης. Η δεύτερη παράμετρος που καθορίζει τη μουσειακή εμπειρία και το παιδαγωγικό γεγονός είναι ο χώρος, δηλαδή, το ίδιο το κέλυφος, η έκθεση, τα αντικείμενα, τα ερμηνευτικά συστήματα (π.χ. λεζάντες, κείμενα, αναπαραστάσεις, μοντέλα, φωτογραφικό υλικό, εφαρμογές πολυμέσων). Η κοινωνική διάσταση αναφέρεται στην επικοινωνία του επισκέπτη με άλλα άτομα, αφού ο επισκέπτης επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους, με το προσωπικό, με άγνωστους επισκέπτες. Η εμπειρία είναι μια έννοια κεντρική για τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του μουσείου και αναφέρεται κυρίως στο συναίσθημα σε αντίθεση με τη διανοητική προσέγγιση της πραγματικότητας και τον ορθολογισμό (Νικονάνου, 2010:85). Σύμφωνα με αυτά, η μάθηση στο μουσείο λαμβάνει χώρα στο σημείο τομής των τριών αυτών παραμέτρων ως μια εμπειρία ολιστική μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον.

Με το δεδομένο της αλληλεπίδρασης, ο Hein αναφέρει ότι η γνώση οικοδομείται ατομικά με την επίδραση του κοινωνικού παράγοντα. Κατά την πολυετή έρευνά του, έχει επισημάνει ότι μια εκπαιδευτική θεωρία στηρίζεται τόσο σε μια θεωρία για τη γνώση όσο και σε μια θεωρία για τη μάθηση, άρα οι πεποιθήσεις για τη γνώση, δηλαδή η επιστημολογικές απόψεις, έχουν σαφή επίδραση στην προσέγγιση της εκπαίδευσης (Hein, 1994:73). Υποστήριξε ότι υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά είδη μουσείων: το κλασικό μουσείο (orderly), το συστηματικό (systematic), το ανακαλυπτικό (discovery), το εποικοδομητικό (constructivist). Το κλασικό μουσείο αντιπροσωπεύεται από συμπεριφοριστικά πρότυπα μάθησης. Το συστηματικό συνδέεται με την παραδοσιακή διάλεξη και είναι κειμενοκεντρικό. Το ανακαλυπτικό αντιπροσωπεύει την ανακαλυπτική μάθηση, ενώ το εποικοδομητικό τον εποικοδομισμό. Η θεωρία μάθησης για το κλασικό και το συμπεριφοριστικό μουσείο είναι στο πρότυπο του ατόμου-tabula rasa και χαρακτηρίζεται από συσσώρευση και παθητικό πνεύμα. Η θεωρία μάθησης για το ανακαλυπτικό και εποικοδομητικό μουσείο υποστηρίζει ότι το μανθάνον πρόσωπο οικοδομεί τη γνώση από εμπειρίες και ιδέες. Ο Hein σημειώνει την άποψη του Ansbacher ότι ο όρος «μάθηση» είναι πολύ περιοριστικός για να περιγράψει μουσειακές εμπειρίες (Hein, 2011:37).

Η εποικοδομητική μαθησιακή εμπειρία πραγματώνεται στον χώρο του μουσείου μέσα από πρωτοβουλίες των μαθητών, μέσω ενεργητικών δραστηριοτήτων και ομαδοσυνεργατικών διαδικασιών. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο μάθησης, δομούν τις δικές τους εμπειρίες, δημιουργούν δικές τους αναπαραστάσεις, διατυπώνουν, ελέγχουν, αναδομούν τα νοητικά τους μοντέλα. Η επίλυση προβληματικών καταστάσεων δραστηριοποιεί τους μαθητές στη «βήμα προς βήμα» προσέγγιση. Η αλληλεπίδραση προϋποθέτει και βιωματική προσέγγιση η οποία επιτυγχάνεται με την εμπλοκή των μαθητών με αντικείμενα χειροπιαστά. Οι μαθητές στο μουσείο δεν είναι δέκτες παθητικοί, αλλά το κέντρο από το οποίο ξεκινά και καταλήγει η επικοινωνία με τα μουσειακά εκθέματα, καθώς συνδιαλέγονται, παρατηρούν, συγκρίνουν, αναζητούν, συμπεραίνουν (Πλακίτση, 2008:234).

Η αρχή της εποπτείας με τη συμμετοχή των αισθήσεων και την άμεση προσωπική επαφή του μαθητευόμενου με τον πραγματικό κόσμο είχε υποστηριχθεί τόσο από τον εμπειριστή φιλόσοφο John Locke όσο και από τον Jean-Jacques Rousseau που αναγνώρισαν την αξία των αντικειμένων ως «δασκάλων» δίπλα στη φύση και στον άνθρωπο, τη σημασία της αυτενέργειας του ατόμου και της προσωπικής αντίληψης του κόσμου (Νικονάνου,2010:29). Η εμπειρία είναι εξέχουσας σημασίας και γίνεται περισσότερο αποτελεσματική, όταν συνδυάζεται η διανοητική εργασία με τη χειρωνακτική εκτέλεση εργασιών, όπως έχει γράψει και ο Hein σχετικά με τον Dewey, η εμπειρία πρέπει να είναι όχι μόνο χειρωνακτική (hands-on) αλλά και νοητική (minds-on) ακόμα και διαισθητική (hearts-on) (Hein,1998:2).

Τελικά, η μάθηση στο μουσείο για τη Hooper-Greenhill (2004: 157), κατανοείται πλέον ως πολυδιάστατη διαδικασία και περιλαμβάνει την απόκτηση δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της κρίσης, τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των αξιών, την εμφάνιση νέων μορφών συμπεριφοράς, τη σταθεροποίηση της προσωπικής ταυτότητας. Περιλαμβάνει μάθηση νέων πραγμάτων, χρήση της προηγούμενης γνώσης σε νέες καταστάσεις, ενίσχυση του ήδη κερτημένου. Η μάθηση μπορεί να σχετίζεται με την τυπική εκπαίδευση ή την καθημερινή ζωή (Hooper-Greenhill, 2004: 157).

Παράλληλα με το σχολείο, υπάρχουν και άλλοι φορείς υφίστανται και άλλοι φορείς εκπαίδευσης: η τυπική, η άτυπη και η μη τυπική. Ένας από αυτούς τους φορείς είναι το μουσείο. Ο αναθεωρημένος πλέον ρόλος του μουσείου σήμερα «είναι να δημιουργεί εκπαιδευτικό υλικό αλληλεπίδρασης, όπου κάποιος διδάσκει ή διδάσκεται μέσα από τις συλλογές και τα εκθέματα, αλλά και να διαμορφώνει συνθήκες για αβίαστη μάθηση μέσα από ειδικά διαμορφωμένα προγράμματα» (Κόκκοτας, & Πήλιουρας, 2005:

19). Το μουσείο «καλείται να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση» (Μαλαφάντης, 2019: 30), αλλά και στη ζωή την ίδια. Τα μουσεία μπορούν να κάνουν πολλά για να αλλάξουν τις ζωές των ανθρώπων και να φτιάξουν έναν καλύτερο, βιώσιμο κόσμο (Μουλιού, 2021:223) και πιστεύουμε ότι αυτή η αλλαγή μπορεί να ξεκινήσει από τη νηπιακή ηλικία, περίοδος κατά την οποία σπέρνουμε σπόρους για δεξιότητες ζωής.

Με τη σύνδεση ανάμεσα σε μουσείο και σχολείο έχει ασχοληθεί εδώ και καιρό η βιβλιογραφία (Ζαφειράκου, 2000· Βέμη, 2003· Δάλκος, 2000· Hooper-Greenhill, 2007· Κύρδη, 2002).

Η μουσειακή εκπαίδευση έχει επηρεαστεί από τη θεωρία της εποικοδόμησης, κατά την οποία οι επισκέπτες μαθαίνουν κατασκευάζοντας ενεργητικά τη γνώση και το μουσείο είναι ένας χώρος «εξαιρετικά πλούσιος για μάθηση, προσφέροντας πολλά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια που ενθαρρύνουν μια μεγάλη ποικιλία ερμηνειών» (Οικονόμου, 2003:87)

Η αντίληψη ότι *«το μουσείο είναι ένας μοναδικά μαγευτικός χώρος, όπου βιώνεται η εμπειρία μιας απροσδόκητης γνωστικής διαδικασίας, καθώς με τη συγκεντρωμένη διατοπική και διαχρονική υλική τεκμηρίωση της ανθρώπινης δραστηριότητας συσχετίζονται γόνιμα παρελθόν και παρόν και προβάλλεται η συναναφορά διαλογισμού και πράξης, ιδεών και εφαρμογών»* συνάδει με τη αντίληψη ότι το μουσείο είναι χώρος εκπαιδευτικής σημασίας (Αντζουλάτου–Ρετσίλα, 1986:8).

Ο ρόλος του σημερινού μουσείου, ευρύτερα, *«είναι να δημιουργεί εκπαιδευτικό υλικό αλληλεπίδρασης, όπου κάποιος διδάσκει ή διδάσκεται μέσα από τις συλλογές και τα εκθέματα, αλλά και να διαμορφώνει συνθήκες για αβίαστη μάθηση μέσα από ειδικά διαμορφωμένα προγράμματα»* (Κόκκοτας, & Πήλιουρας, 2005:19).

Τα σημερινά αναλυτικά προγράμματα πριμοδοτούν την αυθεντική μάθηση μέσα από αντικείμενα πραγματικά και μέσα από τη χρήση πρωτογενών πηγών δίνοντας έμφαση στην άμεση βιωματική εμπειρία που «κερδίζει» κανείς στο μουσείο και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Η Χουρμουζιάδη (2017:165) φαίνεται να διατηρεί επιφυλάξεις σε σχέση με την αξιοποίηση στο μουσείο της «αλληλεπίδρασης» και «διαδραστικότητας» ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές, τις οποίες θεωρεί ως εκπαιδευτικά εργαλεία και ασκήσεις εμπέδωσης της διδακτέας ύλης, «παρά ως δυνατότητες διαμόρφωσης εναλλακτικών προσεγγίσεων» (Χουρμουζιάδη, 2017:165).

Στη βιβλιογραφία της μουσειοπαιδαγωγικής αναφέρονται συχνά οι όροι «τυπική», «μη τυπική» και «άτυπη» εκπαίδευση. Η τυπική εκπαίδευση (formal)

αναφέρεται στον επίσημο θεσμό, το σχολείο, που ακολουθεί συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα, εκτείνεται σε τρεις βαθμίδες, από το νηπιαγωγείο ως και το πανεπιστήμιο. Ο δεύτερος και ο τρίτος όρος συχνά χρησιμοποιούνται λανθασμένα ως ταυτόσημοι. Η μη τυπική (non formal) και η άτυπη (informal) παρέχονται από φορείς που δεν αποτελούν την επίσημη εκπαίδευση. Σε αυτούς τους φορείς περιλαμβάνεται το μουσείο ως χώρος πλούσιος σε ερεθίσματα. Στη μη τυπική (Carron, & Carr-Hill, 1991:6) η εκπαίδευση υφίσταται αυτο-καθοδηγούμενη μάθηση (self-directed learning), απουσία αναλυτικού προγράμματος, απουσία απαιτήσεων φυσικής παρουσίας και επιτυχημένης ολοκλήρωσης των σπουδών (Hein, 1998: 7) και ύπαρξη συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Οι όροι *non formal* και *informal* έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν για να χαρακτηρίσουν διαφορετικές μορφές εκπαίδευσης, μάθησης και αγωγής. Αναφέρεται η σύνδεση της έννοιας της άτυπης αγωγής με το ανοικτό μάθημα στο πλαίσιο του σχολείου σύμφωνα με τη Welda Kernig (2003:136) η οποία υποστηρίζει ότι οι λέξεις «informal education» χρησιμοποιούνταν στους παιδαγωγικούς κύκλους ως όρος για ό,τι σχετίζεται με τη μάθηση και τη διδασκαλία, η οποία δεν αποτελούσε νόρμα. Η Kernig (2003) θεωρεί τον όρο υπερβολικά ταλαιπωρημένο και συνδεδεμένο με πλήθος παρερμηνεύσεων. Ο όρος informal education μαζί με τους όρους «open classroom» και «free day» ή «intergrated day» περιέγραφε την αντιφορμαλιστική τάση για τις μαθησιακές διαδικασίες. Με το δεδομένο αυτό, μια ομάδα εκπαιδευτικών ανέπτυξε ένα ιδιαίτερο είδος διδασκαλίας και μάθησης την informal education, μια προσέγγιση με μεγάλη επίδραση στους εκπαιδευτικούς και σε ολόκληρη τη φιλοσοφία οργάνωσης του χώρου, του χρόνου, των υλικών, του σχολικού περιβάλλοντος (Kernig, 2003:136).

Σύμφωνα με τον Peter Jarvis (1987:70) οι τυπικές καταστάσεις εκπαίδευσης είναι γραφειοκρατικές, οι μη τυπικές είναι οργανωμένες και οι άτυπες δεν είναι από πριν προσδιορισμένες διαδικασίες, αν και υποδηλώνεται αλληλεπίδραση. Οι Scribner και Cole (1999:220) στις μελέτες τους για την τυπική και άτυπη εκπαίδευση και τις επιδράσεις του πολιτισμικού πλαισίου στην ανάπτυξη της σκέψης, υποστηρίζουν – παρέχοντας την ψυχολογική και την ανθρωπολογική διάσταση - ότι το σχολείο είναι ένα πεδίο το οποίο προσφέρει εμπειρίες αποκομμένες από την καθημερινή ζωή. Το σχολείο απαιτεί τρόπους μάθησης που συχνά αντιτίθενται στις γνώσεις και τις πρακτικές της καθημερινής δραστηριότητας. Προτείνουν αλλαγές στην κοινωνική δομή της εκπαίδευσης, ώστε να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και την πρακτική ζωή. Θεωρούν ότι τα διαφορετικά πλαίσια της άτυπης κοινωνικής μάθησης

συντελούν στην ανάπτυξη των ίδιων βασικών ψυχολογικών ικανοτήτων. Τονίζουν ότι υπάρχουν διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνονται οι ικανότητες σε διάφορες καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων. Χρησιμοποιούν τους όρους «σύστημα λειτουργικής μάθησης» και «δεξιότητες» για να δηλώσουν τους διαφορετικούς τρόπους κατά τους οποίους οι βασικές ικανότητες συντονίζονται και χρησιμοποιούνται ανάλογα με τους σκοπούς. Οι διαφορετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες οδηγούν σε διαφορετικά συστήματα λειτουργικής μάθησης. Οι Scribner και Cole (1999) ορίζουν την τυπική εκπαίδευση ως οποιαδήποτε διαδικασία πολιτισμικής μετάβασης που οργανώνεται σκόπιμα για να πραγματοποιήσει τον σκοπό της μετάβασης και που προέρχεται από την πολυμορφία της καθημερινής ζωής τοποθετούμενη σε ένα ιδιαίτερο πλαίσιο και εκτελούμενη με συγκεκριμένες διαδικασίες, ενώ πρόσθετα αποτελεί ευθύνη της κοινωνίας.

Μουσείο και σχολείο μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά αφού «σε γενικές γραμμές, από το μουσείο απουσιάζει το ζωντανό και έμπυχο ανθρώπινο δυναμικό, όπως μετουσιώνεται στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, ενώ από το σχολείο λείπει η πλούσια οπτικοακουστική υποδομή και πολυμεσική υποστήριξη που έχει τη δυνατότητα να επικοδομήσει παραστάσεις και να παρέχει βιωματική και εμπειρική γνώση ζωντανεύοντας και αναπαριστώντας το παρελθόν και συνδέοντάς το με το παρόν και το μέλλον. Το μουσείο περιέχει επιστημονική και τεκμηριωμένη γνώση, αλλά διαθέτει και τη δυνατότητα αυθεντικής βιωματικής γνώσης» (Φλουρής, 2000:54)

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων φαίνεται να στοχεύουν κυρίως στην ενίσχυση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ρόλου τους. Δεν στοχεύουν να υποκαταστήσουν το σχολείο, τη διαδικασία και τον εκπαιδευτικό. Μπορεί όμως το μουσείο να παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα αξιοποίησης των θεμάτων που παρουσιάζονται στις μουσειακές εκθέσεις (και στα εκπαιδευτικά προγράμματα) σύμφωνα με τις δικές τους επιδιώξεις. Η σχέση συγγένειας μουσείου και σχολείου καθορίζεται από έναν κοινό βασικό σκοπό τους: τη γνώση και διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς. Διαπιστώνεται όμως απόσταση ανάμεσα στους στόχους μουσείου και σχολείου (Δάλκος, 2000: 21).

Οι διαφορετικοί στόχοι του μουσείου από το σχολείο ίσως είναι μια βασική αιτία δυσχερούς συνεργασίας εκπαιδευτικών και μουσειοπαιδαγωγών. Όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται και οργανώνονται ερήμην των σχολείων είναι φυσικό επακόλουθο η αδυναμία ένταξής τους στο σχολικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δυσκολεύονται να διαπιστώσουν σχέσεις ανάμεσα σε

μια μουσειακή συλλογή (ή έκθεση) και στο περιεχόμενο του σχολικού μαθήματος. Επομένως, οι αποκλίσεις στους σκοπούς ευθύνονται για την έλλειψη ενδιαφέροντος από τη μεριά των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε μια επίσκεψη σε μουσείο (Δάλκος, 2000: 24).

Οι βασικοί σκοποί του σχολείου επιτυγχάνονται μέσα από την εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ το μουσείο δεν διαθέτει κάτι αντίστοιχο για την επίτευξη στόχων. Έτσι, εμφανίζονται αποκλίσεις και στο περιεχόμενο, δηλαδή το πρόγραμμα. Η σύνδεση ανάμεσα στο περιεχόμενο των μουσειακών συλλογών ή προγραμμάτων και του έργου των μουσειοπαιδαγωγών (Κουλαϊδής, & Ανυφαντή, 2010:135) και στο σχολικό πρόγραμμα αποτελεί προφανή ανάγκη, που θα πραγματοποιηθεί αν το μουσείο εστιάσει το ενδιαφέρον του στις ανάγκες του μαθητικού κοινού (Δάλκος, 2000:36).

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα σχέδιο δράσης (Κιτσαράς, 2004:18) που περιλαμβάνει τον τρόπο για την επίτευξη επιθυμητών στόχων και σκοπών. Μπορεί να οριστεί ευρύτερα ως κάτι που σχετίζεται με τις εμπειρίες των μαθητευόμενων. Αυτή η άποψη εκλαμβάνει ως μέρος του προγράμματος «σχεδόν οτιδήποτε γίνεται στο σχολείο» και έχει αφετηρία της σε θεωρίες για την εκπαίδευση και την εμπειρία (Κουτσουβάνου, 2000α:96). Αναλυτικό πρόγραμμα (με την παραδοσιακή έννοια) *«είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές»* (Μελανίτης, 1976: 292).

Τα αναλυτικά προγράμματα ως αποτέλεσμα μιας πολύχρονης διεργασίας συμβάλλουν στην υλοποίηση σκοπών της εκπαίδευσης. Εκφράζουν τη βούληση της Πολιτείας. Με τα αναλυτικά προγράμματα επιχειρείται να γίνουν πράξη οι εκπαιδευτικοί σκοποί (Κιτσαράς, 2004: 24).

Η ανάγκη για τη δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο προέκυψε όταν συνειδητοποιήθηκε ο παιδαγωγικός ρόλος του νηπιαγωγείου. Έρευνες έφεραν στο προσκήνιο τον αντισταθμιστικό ρόλο του νηπιαγωγείου και τη σημασία μιας πρώιμης παιδαγωγικής παρέμβασης για την ανάπτυξη του παιδιού. Ο προγραμματισμός θεωρήθηκε αναγκαίος, ενώ ενισχύθηκε από τη θεωρητική άποψη του Bruner ότι όλα τα γνωστικά αντικείμενα είναι δυνατόν να διδαχθούν σε οποιοδήποτε άτομο αρκεί να παρουσιάζονται επιστημονικά και ψυχολογικά προσαρμοσμένα.

Η σύνταξη ενός αναλυτικού προγράμματος για την προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζει ορισμένες δυσκολίες εξαιτίας της απουσίας μαθημάτων και συγκεκριμένου περιεχομένου. Αντί για μαθήματα υπάρχουν δραστηριότητες. Με τον όρο δραστηριότητες εννοείται το σύνολο των ενεργειών και εργασιών που πραγματοποιούνται από παιδιά στο νηπιαγωγείο και που έχουν σκοπό την ενεργητική κατάσταση των γνώσεων και των δεξιοτήτων από αυτά (Κιτσαράς, 2004:35). Ορισμένα από τα αναλυτικά έχουν θεωρηθεί «κλειστά», ενώ άλλα «ανοικτά», σύμφωνα με τον Χρυσσαφίδη (2004:212).

Μια από τις βασικές αρχές των σε ισχύ Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι η έμφαση όχι τόσο στο περιεχόμενο της μάθησης όσο στις διαδικασίες και την καλλιέργεια της πρόθεσης για μάθηση. Σύμφωνα με τον Κόκκοτα (2004:339), τα αναλυτικά προγράμματα δίνουν έμφαση στη: Μάθηση μέσα από αυθεντικά αντικείμενα, στη χρήση πρωτογενών πηγών, στην άμεση εμπειρία, στην αυτενέργεια του μαθητή.

Με αφορμή την εμπειρία του μουσείου οι μαθητές, μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, δραστηριοποιούνται αισθητικά, σκέφτονται, διατυπώνουν προβληματισμούς, συγκρίνουν, καταγράφουν, μαθαίνουν μέσα από αυθεντικά αντικείμενα. Αναφορικά με τη δύναμη των αντικειμένων, η φυσική παρουσία των παιδιών στο μουσείο δείχνει ότι αυτά βρίσκονται μέσα σε ένα πεδίο συναισθηματικής αλληλεπίδρασης (emotional interactions) και ερευνώντας αυτό το φαινόμενο πιθανά θα καταλάβουμε τι συμβαίνει όταν τα μικρά παιδιά συναντούν αυθεντικά αντικείμενα στις συλλογές ενός μουσείου (Wallis, 2020:33).

Σύμφωνα με τον Κολιάδη (1997:175), η ύλη στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα θα πρέπει έχει σπειροειδή μορφή και να επανέρχεται στις βασικές αρχές. Ταυτόχρονα, είναι σημαντικό ο μαθητής να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» αναπτύσσοντας έτσι τις μεταγνωστικές του ικανότητες, σύμφωνα με την ηλικία του και την ετοιμότητα στην οποία βρίσκεται. Με καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες που μπορούν να συνδυαστούν με κάθε τομέα του Αναλυτικού Προγράμματος, μια μουσειακή επίσκεψη θα καταφέρει «να μυθήσει τους μικρούς μαθητές στα μυστικά της τέχνης αλλά και της γνώσης» (Βέργου, Κουτσούμπα, & Μουζάκης, 2016:27).

Συνοπτικά, στην εκτενή αυτή ενότητα αναπτύχθηκε η σχέση μουσείου και εκπαίδευσης, τα είδη εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη), ανάλογα με τους φορείς που την προσφέρουν. Έγινε κατανοητό ότι οι σκοποί του σχολείου επιτυγχάνονται μέσα από την αξιοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων, σε αντίθεση με το μουσείο που

δεν διαθέτει κάτι αντίστοιχο για την επίτευξη στόχων. Έτσι, έγινε φανερό ότι υπάρχουν αποκλίσεις στους στόχους μεταξύ μουσείου και σχολείου.

1.3. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΡΧΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΩΝ

Στην παρούσα ενότητα, γίνεται αναφορά στις θεωρίες μάθησης όπως αυτές έχουν συγκροτηθεί με επιδράσεις από: τον συμπεριφορισμό, τις γνωστικές θεωρίες, τις θεωρίες κοινωνικής μάθησης. Αναφέρονται, επίσης, ορισμένα κομβικά στοιχεία – αρχές για μια πιο ρεαλιστική και δίκαιη εκπαίδευση, όπως αντισταθμιστική εκπαίδευση, πολλαπλές νοημοσύνες, παιδοκεντρικότητα κλπ. Όλα αυτά έχουν ληφθεί υπόψη για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος.

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τυπικής εκπαίδευσης και τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα των φορέων μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης λαμβάνουν υπόψη τις κοινά αποδεκτές παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες οι οποίες συγκροτούν τη σημερινή πυξίδα της εκπαίδευσης κάθε μορφής.

Προσπαθώντας οι μελετητές να κατηγοριοποιήσουν τις ποικίλες θεωρίες μάθησης σε γενικότερα σύνολα θεωριών καταλήγουν σε τρία βασικά ρεύματα (Πλακίτση, 2008:70):

α. τον συμπεριφορισμό, β. τις γνωστικές θεωρίες και γ. τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης. Αυτές οι θεωρίες αναπτύσσονται εδώ σχεδόν επιγραμματικά. Στο πλαίσιο των συμπεριφοριστικών θεωριών, η μάθηση είναι μια παρατηρήσιμη αλλαγή στη συμπεριφορά. Οι έννοιες «εξαρτημένη μάθηση», «δοκιμή και πλάνη» και «συντελεστική μάθηση» είναι κεντρικές στη θεωρία της συμπεριφοράς. Μερικές γενικές παραδοχές της θεωρίας του συμπεριφορισμού είναι ότι: η μάθηση περιλαμβάνει αλλαγή συμπεριφοράς. Συνολικά, αυτά σημαίνουν ότι ο μαθητής πρέπει να ανταποκρίνεται ενεργά στα λεγόμενα του διδάσκοντα ο οποίος αξιοποιεί τις αμοιβές (ενισχυτές μάθησης) και τις ποινές. Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες, που ανέτρεψαν τις συμπεριφοριστικές, η μάθηση είναι μια αλλαγή (μη παρατηρήσιμη) στη γνώση (νοητική) του ατόμου.

Μια από πιο σημαντικές θεωρίες μάθησης που λαμβανονται υπόψη σήμερα είναι ο δομισμός ή εποικοδομισμός (constructivism). Σύμφωνα με την Kamii (2000), θεωρία του Piaget έχει χαρακτηριστεί ως μια ολοκληρωμένη και θεμελιωμένη επιστημονική θεωρία η οποία ερμηνεύει τον τρόπο απόκτησης της γνώσης και των ηθικών αξιών

στους ανθρώπους. Ο Piaget προσπαθούσε να περιγράψει και να εξηγήσει διάφορα φαινόμενα ενώ κατέδειξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν δομώντας τη γνώση εκ των έσω, σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Kamii, 2000:49). Τόνισε ότι ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργεί ανθρώπους ικανούς να κάνουν νέα πράγματα και όχι να επαναλαμβάνουν επιτεύγματα των προηγούμενων γενεών, ανθρώπους με ικανότητες δημιουργίας, εφεύρεσης και ανακάλυψης. Ένας δεύτερος σκοπός της εκπαίδευσης είναι να δημιουργεί κριτικά σκεπτόμενα άτομα. Άρα, μαθητές δραστήριους, που να μαθαίνουν από νωρίς να κάνουν ανακαλύψεις τόσο μέσω της δικής τους αυθόρμητης δραστηριότητας όσο και μέσω της εμπειρίας τους με τον κόσμο.

Σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, τρεις γενικές αρχές εξάγονται από τη θεωρία του Piaget: Πρώτον, ότι η γνώση προέρχεται από τις δραστηριότητες του ίδιου του παιδιού. Δεύτερο, ότι η γνώση μπορεί να χωριστεί σε τρεις τομείς: φυσική, κοινωνική, λογικομαθηματική και τρίτη αρχή ότι η νοητική ανάπτυξη συντελείται μέσα από ορισμένα στάδια, προκαθορισμένα και ποιοτικά διαφορετικά μεταξύ τους.

Σχετικά με τον Piaget η γνώση δεν μεταφέρεται στο παιδί μέσω του προφορικού λόγου, αλλά προβαίνοντας το παιδί σε μια ενέργεια επιδρά στο αντικείμενο ή στην κατάσταση και συνειδητοποιεί ότι η αλλαγή οφείλεται στην ενέργειά του, η οποία να πηγάζει από ίδιο ενδιαφέρον. Υπάρχουν τρεις διαφορετικές μορφές γνώσης: φυσική, κοινωνική, λογικομαθηματική και η γνώση σε κάθε τομέα αναπτύσσεται διαφορετικά. Οι γνώσεις συνδέονται με τις πληροφορίες που το αντικείμενο δίνει στο παιδί, συνέπεια των δικών του ενεργειών. Η τρίτη αρχή είναι η θεωρία των σταδίων ανάπτυξης τα οποία διαδέχονται το ένα το άλλο. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας διανύει το στάδιο της προλειτουργικής σκέψης, κατά το οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο μέσω των αισθήσεων και μπορεί να εστιάσει σε ένα χαρακτηριστικό κάθε φορά. Το νήπιο δεν έχει κατακτήσει την αντίληψη της διατήρησης και δεν μπορεί να συνειδητοποιήσει το αμετάβλητο των αντικειμένων, όταν αλλάζει η θέση τους στον χώρο, ενώ ταυτόχρονα ερμηνεύει τα φαινόμενα με τρόπο εγωκεντρικό, ανιμιστικό, μαγικό (Κουτσοβάνου, 2000α:24).

Η διαδικασία της αφομοίωσης (εννοιών και νοητικών σχημάτων) και της συμμόρφωσης οδηγούν, κατά τον Piaget, στην εξισορρόπηση ή προσαρμογή, μηχανισμό απαραίτητο για τη μάθηση. Για να οδηγηθεί το υποκείμενο στο αντικείμενο χρειάζεται εργαλεία (artifacts / tools). Έτσι, θεμελίωσε ο Vygotsky την έννοια της

διαμεσολάβησης (mediation) μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου (Πλακίτση, 2011:29).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται μερικές αρχές- κομβικά στοιχεία των εκπαιδευτικών διαδικασιών που αξιοποιούνται στην εκπαίδευση και είναι: Ευκαιρίες για όλους, αντισταθμιστική και διαπολιτισμική εκπαίδευση, αξιοποίηση της ανακαλυπτικής μάθησης, η αρχή της δημιουργικότητας, η αρχή της παιδοκεντρικότητας, οι πολλαπλές νοημοσύνες.

ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ, ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η έννοια της ευκαιρίας είναι κεντρική στην κοινωνιολογία του Max Weber ως μια μόνιμα δοσμένη, δομημένη προϋπόθεση, ως θεμελιωμένη πιθανότητα. Το σύγχρονο σχολείο όπως και το σύγχρονο μουσείο οφείλουν να διευκολύνουν τη φυσική πρόσβαση όλων των ατόμων σε μια προσπάθεια να απαλλαγούν από εικόνες κοινωνικού διαχωρισμού. Η εικόνα του μουσείου – ναού, χώρου τελετουργικού (Duncan, 1995· Bennett, 2012) που απευθυνόταν σε μια ελίτ φιλοτέχνων (Hooper-Greenhill, 1989:63) και ειδικών ανήκει πια στο παρελθόν, όπως πρέπει να ανήκει και η στέρηση της ευκαιρίας πρόσβασης για άτομα με ειδικές ανάγκες. Η έννοια της πρόσβασης σημαίνει φυσική παρουσία μέσα στον χώρο, αλλά και συμμετοχή στα εκεί τεκταινόμενα (Ατζουλάτου–Ρετσίλα, 2004:81). Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση σημαίνει ότι σε άτομα με τον ίδιο περίπου προικισμό δίνονται το ίδιο όμοιες δυνατότητες για ολόπλευρη και πλήρη ανάπτυξη των προδιαθέσεών τους (Κιτσαράς, 2001:296). Η εκπαιδευτική ανισότητα οφείλεται στην κοινωνική και ταξική προέλευση των μαθητών.

Στην κατεύθυνση της κατανόησης του φαινομένου της εκπαιδευτικής ανισότητας έχει συνδράμει η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου που ανέπτυξε ο Γάλλος φιλόσοφος και κοινωνιολόγος Pierre Bourdieu (Merriman, 1999) και η θεωρία των γλωσσικών κωδίκων του Basil Bernstein. Ο Bourdieu ανέφερε ότι η επίσκεψη στο μουσείο αποτελεί για τους μορφωμένους έναν τρόπο για να εισπράξουν πολιτιστικό κεφάλαιο (Merriman, 1999:44). Ο Bourdieu αναφερόμενος στις επιμέρους μορφές κεφαλαίου γράφει ότι το οικονομικό κεφάλαιο είναι άμεσα μετατρέψιμο σε χρήμα. Το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι σε μερικές περιπτώσεις μετατρέψιμο σε οικονομικό κεφάλαιο, ή μπορεί να εκφράζεται με πανεπιστημιακούς τίτλους. Το κοινωνικό

κεφάλαιο σημαίνει κοινωνικές υποχρεώσεις και διασυνδέσεις και μπορεί να είναι και αυτό μετατρέψιμο σε οικονομικό κεφάλαιο (Bourdieu, 2001:98). Υποστηρίζει ότι το μορφωτικό και πολιτιστικό κεφάλαιο που φέρει κάθε παιδί είναι ο σημαντικότερος παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας του στην εκπαίδευση.

Τα αντισταθμιστικά προγράμματα στοχεύουν σε «πολιτισμικό εμπλουτισμό» για αυτά τα παιδιά, με πιο αντιπροσωπευτική εκδήλωση τις συχνές επισκέψεις σε μουσεία (Παναγιωτόπουλος, Παναγιωτοπούλου, & Χουρδάκης, 2007: 391).

Μιλώντας για ευκαιρίες προς όλους συμπεριλαμβάνεται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού οι μουσειακοί χώροι με την ποικιλία των εκθεμάτων τους μπορούν να στηρίζουν την αποδοχή πολιτιστικών στοιχείων διαφορετικών κοινωνικών χώρων και να δείξουν την ισότιμη αξία τους αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητα (Κύρδη, 2002:26). Γενικός σκοπός της Διαπολιτισμικής Αγωγής θεωρείται η απόκτηση της ικανότητας για την αντίληψη της πολυπολιτισμικής πολυπλοκότητας. Η αγωγή αυτή δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο σχολείο, αλλά να στηρίζεται στη συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη διαφόρων θεσμών και φορέων (Κριβάς, 2002:286).

ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Κατά την ευρετική - ανακαλυπτική θεωρία, υπάρχουν τρεις ταυτόχρονα λειτουργίες στην πράξη της μάθησης: η ανακάλυψη των γνώσεων και εννοιών, ο μετασχηματισμός τους, η αξιολόγηση – εκτίμησή τους. Ο μαθητής ανακαλύπτει την έννοια ή πληροφορία, την επεξεργάζεται, τη διευρύνει και την ενσωματώνει στις προηγούμενες γνώσεις. Ο μετασχηματισμός των πληροφοριών σε γνώση βοηθά στη μελλοντική εφαρμογή των νέων γνώσεων. Σύμφωνα με την ίδια θεωρία, η γνώση κατακτάται με τη βοήθεια τριών τρόπων (ή σταδίων) αναπαράστασης της γνώσης: την πραξιακή (enactive) αναπαράσταση, την εικονική (iconic) και τη συμβολική (symbolic). Σημαντικός στη μάθηση μέσω ανακάλυψης είναι ο ρόλος των κινήτρων. Κίνητρο είναι η δύναμη που κινεί το άτομο σε συγκεκριμένη πράξη ή συμπεριφορά. Διακρίνονται δύο ειδών κίνητρα: τα εξωγενή/εξωτερικά και τα εσωγενή /εσωτερικά. Τα πρώτα καθορίζονται ή σχετίζονται με άλλα άτομα π.χ. αμοιβές και ποινές που κάποιος παρέχει, ενώ τα δεύτερα πηγάζουν από το ίδιο το άτομο ως ορμές ή εσωτερικές ανάγκες. Τα εσωτερικά είναι: γνωστικά, βιολογικά, κοινωνικά, συναισθηματικά (αυτοεκτίμηση). Για παράδειγμα η περιέργεια είναι ένα ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για

τη μάθηση, της περιέργειας, της επιθυμίας για καταξίωση, της αμοιβαιότητας (Κολιάδης, 1997:184).

Η ανακαλυπτική μάθηση πραγματοποιείται στα μουσεία μέσω εξερεύνησης η οποία αξιοποιεί την επικοινωνιακή διάσταση του χώρου και θεωρείται απαραίτητη για τη μάθηση στα μουσεία (Hein, 1998: 33).

Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η αρχή της δημιουργικότητας σημαίνει καλλιέργεια συνθετικών ικανοτήτων, που ωθούν τον μαθητή σε μια πρωτότυπη συλλογιστική σύνθεση (Φράγκος, 1996: 408).

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (1997: 99) βασικά γνωρίσματα της δημιουργικής σκέψης είναι η ενόραση, η διεισδυτικότητα, η επιμονή, η ευελιξία, η ευφράδια, το χιούμορ. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004: 60), πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αναθεωρεί και να αναδιαρθρώνει τα δεδομένα, ενώ βασικά χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου είναι η ευαισθησία, η πρωτοβουλία, η προσαρμογή και η ικανότητα ανάλυσης-σύνθεσης.

Για τον Gianni Rodari (2003:204) η δημιουργικότητα είναι συνώνυμο της αποκλίνουσας σκέψης, η οποία είναι ικανή «να σπάει συνεχώς τα σχήματα της εμπειρίας». Είναι δημιουργικός ένας νους που δουλεύει συνεχώς, που αρνείται το τυποποιημένο, που διαχειρίζεται άνετα αντικείμενα και έννοιες.

Η ΑΡΧΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΟΚΕΝΤΡΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι έννοιες «παιδί» και «μαθητής» σχετίζονται, αλλά δεν ταυτίζονται εννοιολογικά, ενώ σε μερικές περιπτώσεις έρχονται σε αντίθεση, όπως όταν τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις ενός μαθητή έρχονται σε αντίθεση με τις ανάγκες, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τη γενικότερη φύση του παιδιού. Το δίλημμα που δημιουργείται στις περιπτώσεις αυτές επιλύεται με τη βοήθεια της διαθεματικής προσέγγισης η οποία συνδέει τη σχολική εργασία με τις καθημερινές εμπειρίες του παιδιού. Τα διαθεματικά προγράμματα φέρουν τα παιδιά στο επίκεντρο, παρέχουν τη δυνατότητα πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων δείχνοντας εμπιστοσύνη, τα εμπλέκουν στον προγραμματισμό και την αξιολόγηση των διαδικασιών (Ματσαγγούρας, 2004:107).

Ο βιωματικός και επικοινωνιακός χαρακτήρας των διαθεματικά προσεγγιζόμενων προγραμμάτων θέτει το παιδί στο επίκεντρο δίνοντάς του το δικαίωμα να συμμετέχει ενεργά εκπληρώνοντας τις προϋποθέσεις των ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων, της ενεργού συμμετοχής, της ενίσχυσης της ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης, της σύνδεσης της σχολικής ζωής με την καθημερινότητα. Επομένως, στην παιδοκεντρική εκπαίδευση ο δάσκαλος γίνεται συμπαραστάτης (Χρυσafiίδης, 2003:50).

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ

Ο Gardner (1993) στη θεωρία του αναφέρεται σε πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (Multiple Intelligences Theory – MI Theory) καθένας από τους οποίους έχει διαφορετική νευροβιολογική βάση στα διάφορα τμήματα του εγκεφάλου.

Οι οκτώ τύποι είναι: η γλωσσική νοημοσύνη, η λογικομαθηματική νοημοσύνη, η χωρική νοημοσύνη, η κιναισθητική, η μουσική, η ενδοπροσωπική, η διαπροσωπική, η νατουραλιστική.

Συνοπτικά, στην ενότητα αυτή, μέσα από θεωρίες μάθησης και ορισμένα κομβικά στοιχεία – αρχές για μια πιο ρεαλιστική και δίκαιη εκπαίδευση, δόθηκε το πλαίσιο σχεδιασμού το οποίο χρειάζεται να διέπει εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα μικρά παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Ένας σχεδιασμός που, όπως έγινε αντιληπτό, αφορά στις ανάγκες των παιδιών της ηλικίας αυτής τις οποίες επισταμένως χρειάζεται να αφουγκράζεται και να επικαιροποιεί οποιοσδήποτε φορέας ασχολείται με την εκπαίδευση των μικρών παιδιών.

1.4. ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ

Σε σύνδεση με τα προηγούμενα, η ενότητα αυτή επιγραμματικά αναφέρεται στο προφίλ αυτού του κοινού επισκεπτών, δηλαδή των μικρών παιδιών, και το πώς αυτά αποκομίζουν εμπειρίες από τα μουσεία.

Τα μικρά παιδιά αποτελούν μια ομάδα κοινού η οποία υποεκπροσωπείται και για την οποία έχουν γραφτεί σχετικά λίγα στη βιβλιογραφία των μουσείων. Το γεγονός ότι τα παιδιά νηπιακής ηλικίας υπο-εκπροσωπούνται ως κοινό δεν σημαίνει μόνο ότι το μουσείο στερείται το συγκεκριμένο ηλικιακό κοινό, αλλά και ότι στερείται τους γονείς

ή τους ενήλικες που θα τα συνόδευαν. Τα περισσότερα μουσεία αγνοούν αυτό το κοινό, στοιχείο παράδοξο αφού τα μικρά παιδιά αποτελούν δυνητικά ιδιαίτερος μέρος των επισκεπτών ως μέλη οικογένειας, αλλά και ως μελλοντικοί μεγάλοι. Τα μουσεία συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών ως ικανών αποδεκτών της γνώσης και παράλληλα τα βοηθούν να δημιουργήσουν ποιοτική σχέση με τους ενήλικες. Οι συνοδοί -ενήλικες από τη μεριά τους έχουν την ευκαιρία να μαθαίνουν περισσότερα σε ένα τέτοιο πλαίσιο (Black, 2009:101).

Για τα παιδιά μικρών ηλικιών το προσωπικό στοιχείο είναι πολύ πιο σημαντικό συγκριτικά με εκείνο των ενηλίκων. Είναι αναγκαίο να μπορούν να συσχετίζουν τη μουσειακή εμπειρία με τη ζωή (στο σπίτι, στην οικογένεια, στο παιχνίδι τους κ.ο.κ.). τα παιδιά ενθουσιάζονται εύκολα, διαθέτουν φαντασία και έντονη επιθυμία για συμμετοχή. Όταν ενθαρρύνονται αυξάνεται η περιέργειά τους. Δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν για πολλή ώρα και συχνά μπορεί να πλήττουν, όταν οι δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα εκτενείς και χρονοβόρες. Η δημιουργία επιτυχημένων, φιλικών και ελκυστικών μουσειακών εκθέσεων (και δραστηριοτήτων) δεν είναι δύσκολο να επιτευχθεί και τούτο οφείλεται σε έρευνες παιδικών μουσείων σχετικά με τα ενδιαφέροντα των μικρών παιδιών. Απαραίτητα στοιχεία (Black, 2009:96) ενός επιτυχημένου σχεδίου για τα παιδιά είναι αντικείμενα και δραστηριότητες όπως: μηχανήματα, αληθινά αντικείμενα, δραστηριότητες με άμμο και νερό, μιμήσεις, κοστούμια και σκηνικά, πειραματισμοί με απλές οδηγίες. Τα μουσεία βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν και ταυτόχρονα προετοιμάζουν και εξασφαλίζουν την επόμενη γενιά ενήλικων επισκεπτών.

Σύμφωνα με την Κουτσοβάνου, (1998:25), το παιδί αναπτύσσεται διανοητικά με τρόπο εντατικό κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Η συμμετοχή των παιδιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα, που προσφέρουν εμπλουτισμένη μάθηση, συμβάλλει σε αυτή την εντατικοποίηση.

Σύμφωνα με τον Οδηγό για τη νηπιαγωγό (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006:278), οι ομαδικές επισκέψεις των νηπιαγωγείων σε μουσεία είναι σημαντικές καθώς τα μουσεία είναι χώροι δημιουργικής μάθησης και χαράς, όπου τα παιδιά δεν μένουν παθητικοί παρατηρητές των εκθεμάτων, αλλά ενθαρρύνονται να επικοινωνούν με τα εκθέματα, να προσπαθούν να τα προσεγγίσουν και ερμηνεύουν.

Συνοπτικά, η ενότητα αναφέρθηκε στον τρόπο που τα μικρά παιδιά αποτελούν ένα μέρος του κοινού των μουσείων και πώς βιώνουν τη μουσειακή εμπειρία και επικοινωνούν με τα εκθέματα.

2. ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ

Σκοπός αυτής της ενότητας που αναφέρεται στο κουκλοθέατρο είναι η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «κούκλα», «κουκλοθέατρο» – κατά το μέτρο του δυνατού – τι σημαίνει εμπύχωση άψυχων αντικειμένων, πώς προσδιορίζεται το θεατρικό αυτό είδος και ποιες (θεωρείται ότι) είναι οι καταβολές του. Γίνεται αναφορά σε είδη της θεατρικής κούκλας, σε στοιχεία ιστορικά και στην παιδαγωγική αξία του κουκλοθεάτρου.

Το κουκλοθέατρο είναι μια λέξη σύνθετη με το όνειρο (Γιαλουράκη, 1991) μία τέχνη που συνδυάζει παιχνίδι, χειρισμό και εμπύχωση, με βασικό χαρακτηριστικό την ανακάλυψη από τον κουκλοπαίκτη μιας έτερης υπόστασης, ενός alter ego, που θα το ενσωματώσει σε ένα «άλλο αντικείμενο», επινοώντας μια άλλη γλωσσική κωδικοποίηση, δομώντας τελικά ένα άλλο σύμπαν (Λενακάκης, & Παρούση, 2019:63). Είναι η πανανθρώπινη τέχνη της εμπύχωσης που ίχνη της υπάρχουν από τα πανάρχαια χρόνια σε Αίγυπτο, Ινδία, Απω Ανατολή, Ελλάδα, Ρώμη κ.λ.π. (Γραμματάς, 1996:62· Γραμματάς, & Μουδατσάκης, 2008:102).

Ως μορφή θεάτρου που επιτρέπει στον κουκλοπαίκτη να δημιουργήσει μια αφήγηση με αντικείμενα και είναι μια τέχνη που εγείρει ερωτήματα, όπως: τι είναι η ζωή, ποιος τη δημιούργησε κ.λ.π. (Bell, 2014:13), αλλά και μια τέχνη που μέσω της «μοναδικής» της γλώσσας ενώνει τους ανθρώπους πέρα από λεκτικά σημεία (Burn, 1989). Το κουκλοθέατρο περισσότερο ως παραστατική / εικαστική τέχνη, έχει χρησιμοποιηθεί για χιλιάδες χρόνια στην επικοινωνία (και προφανώς στην τελετουργία, την ψυχαγωγία ή τη μύηση) με άτομα μη εγγράμματα ή που δεν κατανοούν τη γλώσσα (Сағанаға, & Kalmış (2015: 3) – εξάλλου τα περισσότερα προγράμματα κουκλοθεάτρου στην Αφρική απευθύνονται σε κοινότητες αναλφάβητων (Kruger, 2006:104). Είναι μια ιδιόμορφη θεατρική τέχνη, που ενσωματώνει – με έμφαση περισσότερο στην εικόνα παρά στον λόγο - πολλές μπολιασμένες παραδόσεις, που διαδίδεται από τον δάσκαλο-καλλιτέχνη στους μαθητευόμενούς του και διαθέτει στοιχεία καλλιτεχνικά, μαγικά, μεταφυσικά (Λενακάκης, & Παρούση, 2019:64).

Και ίσως αυτή η ώσμωση αιώνων και πολιτισμών που έχει δημιουργήσει την τέχνη του κουκλοθεάτρου, όπως τη γευόμαστε σήμερα, το κάνει το κουκλοθέατρο τόσο

μοναδικό, τόσο ποιητικό -περισσότερο ίσως και από τα όνειρά μας – τόσο απaráμιλλο και απολαυστικό, όσο καμία -κατά τη γνώμη μας - άλλη τέχνη.

Το κουκλοθέατρο συντίθεται και εκφράζεται με θεατρικά μέσα και «*προϋποθέτει έναν (εμφανή ή όχι) χειριστή και ένα αντικείμενο που εμφανίζεται επί σκηνής, τη θεατρική κούκλα, και αναδεικνύει τη μεταξύ τους σχέση*» (Παρούση, 2012α:28). Αυτό που κάνει το κουκλοθέατρο τόσο ξεχωριστό είναι η εμφύχωση. Αυτό σημαίνει ότι «ζωντανεύει» στα μάτια του θεατή ένα αντικείμενο άψυχο (Παρούση, 2012α:28).

Ο Μαγουλιώτης γράφει ότι στο κουκλοθέατρο οι παίκτες ζωντανεύουν κούκλες ή / και αντικείμενα (Μαγουλιώτης,1999:13). Σύμφωνα με την Κοντογιάννη, κουκλοθέατρο [...] ονομάζεται κάθε θέαμα όπου σε ένα αντικείμενο που κάποιος δίνει ψυχή (Άλκηστις, 1992:33). Ο ρόλος δεν αποδίδεται από έναν ηθοποιό, αλλά τον «φοράει μια άψυχη κούκλα» (Λενακάκης, & Παρούση, 2019:65). Ο κουκλοπαίκτης είναι «ο κύριος των σημείων», διαφοροποιείται από τον ηθοποιό, γιατί «στο κουκλοθέατρο δρώντες και πρόσωπα συνδέονται, είναι όμως διακριτά» (Gilles, 1986:226). Η φυσική παρουσία ηθοποιού υποκαθίσταται από κάποιο ανδρείκελο (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, 2002:108).

Στο κουκλοθέατρο η κούκλα κινείται σύμφωνα με τις προθέσεις του παίκτη (Παρούση, 2012α: 27), εξάλλου το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της κούκλας είναι «η αναμονή ζωής», αφού η θεατρική κούκλα – πλάσμα αλλοπρόσαλλο (Δοξάρα, 2006:167) περιμένει τον χειριστή της να τη ζωντανέψει με κίνηση, στοιχείο που δίνει ζωή στο άψυχο ον (Παρούση, 2012β: 300).

Η κούκλα είναι επέκταση της ψυχής. Το να φτιάχνεις κούκλες είναι μια κάτι το μαγικό, καθώς δημιουργείς ομοιώματα ανθρώπων, homunculus, ήτοι ανθρωπάρια (Giesen, 2019: 1). Αυτό συνδέεται με την καταγωγή του κουκλοθέατρου από αντικείμενα τελετουργικά και λατρευτικά, ομοιωμάτων θεών, ανθρώπων ή δαιμόνων (Πούχγερ, 1989:157 · Πούχγερ, 2017). Η κούκλα αντανάκλα την εμμόνη του ανθρώπου με τη μορφή του και την αυταρέσκειά του, αφού αντιστρέφει την εικόνα του θανάτου (Μαρκόπουλος, 2013:8), ενώ διατηρώντας τα αρχικά χαρακτηριστικά της, τις ρίζες της, ως μιας μεταφορικής αναπαράστασης θεού ή ανθρώπου είναι «γεννημένη από την τόσο ανθρώπινη ανάγκη για υπερβατικότητα» (Jurkowski, 2005: 46). Γεννήθηκε από την ανάγκη των ανθρώπων «να διερευνήσουν το θείο» (Λενακάκης, & Παρούση, 2019:66), το άγνωστο, το απρόσιτο ή απροσδιόριστο, γιατί η κούκλα εκπροσωπεί το «ζον», ή και το «ανθρώπινο», μπορεί και το «θείο», συχνά με αμφίσημο τρόπο (Gilles, 1986:227).

Μέσα από αυτή την ανάγκη, όπως παραπάνω περιγράφηκε αδρομερώς, οι κούκλες δίνουν την ευκαιρία να συγκροτηθεί για το παιδί (και όχι μόνο) ένας κόσμος φανταστικός μέσα από το παιχνίδι, το οποίο βοηθά τα παιδιά να καταλαβαίνουν ή να επεξεργάζονται διαφορές ανάμεσα σε πραγματικό και φανταστικό (Çağanağa, & Kalmış, 2015:3). Άλλωστε, το θέατρο είναι ένα παιχνίδι, μια σύμβαση και αποδοχή μιας πραγματικότητας, που συνδέει το συμβολικό, το φανταστικό και το πραγματικό (Άλκηστις, 1992:11).

Η επιβίωση του κουκλοθέατρου για περίπου 4000 χρόνια πιθανά οφείλεται στο ότι ο άνθρωπος γοητεύεται από ένα άψυχο αντικείμενο που κινείται από ανθρώπινη βούληση με δραματικό τρόπο (Currell, 1999: 9) και για δραματικό σκοπό. Η θεατρική κούκλα έχει τη δύναμη να εκφράσει δύσκολα νοήματα και ταμπού (Currell, 1999: 9).

Το κουκλοθέατρο ως είδος αποτελείται από «ποικιλόμορφες παραδόσεις και καλλιτεχνικές φόρμες» (Balme, 2012:21).

Οι κούκλες θεάτρου, σύμφωνα με τον Μαγουλιώτη (2012), είναι ομοιώματα που αντικαθιστούν τον ηθοποιό και είναι πέντε τύπων: Κούκλες με νήματα (οι οποίες αποκαλούνται νευρόσπαστα, πλαγγόνες ή μαριονέτες), Γαντόκούκλες ή ανδρείκελα, Κούκλες με ραβδιά ή τύπου Ιάβας, Επίπεδες κούκλες που φοριούνται στο σώμα του εμπυχωτή, Κούκλες ή φιγούρες θεάτρου σκιών (Μαγουλιώτης, 2012: 24).

Ο David Currell (1999) διακρίνει τέσσερις κύριες κατηγορίες θεατρικής κούκλας με ποικίλους συνδυασμούς: Γαντόκούκλες (hand or glove puppets), Κούκλες με ραβδί (rod puppets) (Delpeux, 1987), Μαριονέτες / κούκλες με νήματα (marionettes), Φιγούρες για θέατρο σκιών (shadow puppets) (Currell, 1999: 10).

Ένα ακόμα είδος κούκλας είναι το ανθρώπινο χέρι (Δημητράτου, 2003:19), όταν αυτό αξιοποιείται ως κούκλα. Η Παρούση (2007), αφού μας έχει μνήσει σε αυτό, μας πληροφορεί ότι καλλιτέχνες εκμεταλλεύτηκαν τη δυναμική του γυμνού χεριού στην εμπύχωση. Άλλωστε, η εξοικείωση του κουκλοπαίχτη με τις δυνατότητες του χεριού-κούκλας είναι ένα προαπαιτούμενο, κάτι σαν αλφαβητάρι (Παρούση, 2007:317). Σε πρόσφατο - διαδικτυακό δυστυχώς λόγω καραντίνας - Φεστιβάλ κουκλοθέατρου, τον Δεκέμβρη του 2020, ο κουκλοπαίχτης Στάθης Μαρκόπουλος, από την UNIMA HELLAS, πραγματοποίησε σχετικό εργαστήριο εμπύχωσης χεριών.

Ένας τύπος κούκλας που έχει προκριθεί ως πιο χρήσιμη για σχολική χρήση, (Holler, 1965) είναι η κούκλα με χειρισμό από κάτω (hand-puppet). Ένας από τους «νόμους» του Delpeux είναι ότι «χειριζόμαστε καλύτερα τις κούκλες που έχουμε κατασκευάσει μόνοι μας» (Delpeux, 1987:10).

Ο Μαγουλιώτης (2012) στην «Ιστορία του Νεοελληνικού Κουκλοθεάτρου (1870-1938)» αναφέρεται στο τι είναι νευρόσπαστο και τι ανδρείκελος. (Μαγουλιώτης, 2012: 26).

Στα ανδρείκελα το κεφάλι «και τα χέρια τους είναι από ξύλο, ενώ τα σώματα είναι κούφια υφασμάτινα». Η κούκλα αυτή έχει πιο άμεση επαφή με τον κουκλοπαίκτη (Μαγουλιώτης, 2012: 26).

Σχετικά με τις μάσκες, επιπλέον, αναφέρουμε εδώ το παράδειγμα της ομάδας Yuyachkani του Περού. Αρκετά έργα του Yuyachkani αξιοποιούν μάσκες ή μαριονέτες. Για ιστορικούς λόγους, αναφέρουμε τον μασκοποιό (maskmaker) Gustavo Boada που άρχισε να ασχολείται με την ομάδα Yuyachkani το 1987, ενώ μετά το 1998 πήγε στο Βέρμοντ συνεργαζόμενος με την ομάδα «Bread and Puppet» (Bell, 2001β: 159).

Ο Γκόβας θεωρεί τη μάσκα «όχημα για την ανάπτυξη ενός χαρακτήρα» (Γκόβας, 2002: 98) και κατηγοριοποιεί τη μάσκα σε διάφορα είδη.

Οι θεατρικές κούκλες και η μάσκα λόγω των ισχυρών οπτικών και συμβολικών τους ιδιοτήτων, παρέχουν συχνά πιο σαφή στοιχεία για την εκμάθηση των βασικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες σε κάθε εκπαιδευτική εμπειρία δράματος: προσοχή, συγκέντρωση και εστίαση (Landy, 1982:237).

Όπως και να είναι, είτε μιλάμε για θέατρο είτε για κουκλοθέατρο είτε για άλλη μορφή έκφρασης, μιλάμε πάντα για εργαλεία που υποστηρίζουν την επαφή - εντός ή εκτός του σχολείου ή του μουσείου - με την τέχνη και δίνουν τη «δυνατότητα ονειροπόλησης. Ερμηνευτικές μέθοδοι οι οποίες ενθαρρύνουν τη φαντασία μπορούν να κινήσουν το ενδιαφέρον και να ωθήσουν σε συμμετοχή, ακόμα και αν το ίδιο το έκθεμα είναι στατικό. Ευκαιρίες για μεταμφίεση, για να ακούσουν ή να αφηγηθούν, να ζωγραφίσουν, να διαβάσουν, να γράψουν ή να αναπαραστήσουν ιστορίες, είναι ό,τι καλύτερο για τα παιδιά» (Black, 2009:97).

Εξάλλου, το κουκλοθέατρο, ως σπουδαίο διδακτικό εργαλείο, θεωρείται «άριστος τρόπος» για την αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών (Αναγνωστόπουλος, 1994) εφόσον ενεργοποιεί πολλές αισθήσεις και για τον ίδιο λόγο χρησιμοποιείται στην τάξη σε στιγμές που ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι απαιτείται αφύπνιση του ενδιαφέροντος, προσέλκυση και διατήρηση της μαθητικής προσοχής (Κουσκούτη, & Δεληγιαννίδη, 2020:569).

Η παιδαγωγική αξία του κουκλοθεάτρου αναγνωρίστηκε από νωρίς, ήδη από τη δεκαετία 1930, όπως μας πληροφορεί η Βελιώτη – Γεωργοπούλου (2012α:34)

εκδίδονται θεωρητικά κείμενα. Ωστόσο, το κουκλοθέατρο στο νηπιαγωγείο ιστορικά δεν φαίνεται να ξεκίνησε ως ψυχαγωγικό ή καλλιτεχνικό μέσο, αλλά ως μέσο γλωσσικής προόδου των νηπίων.

Σύμφωνα με μελέτη (Λενακάκης, Παρούση & Τσελφές, 2018: 58) η κούκλα στον χώρο του νηπιαγωγείου, στο νέο ελληνικό κράτος, «μπορούσε να επιβιώσει ως παιχνίδι» στη διαδικασία γλωσσομάθειας και στην προετοιμασία για το σχολείο. Από τη δεκαετία του 1930, το κουκλοθέατρο «στρέφεται στο παιδικό κοινό» με την εμφάνιση θιάσων, όπως οι «ζωντανές κούκλες του Ζαππείου» του Ακίλογλου με τον Διατσίντο -επηρεασμένοι από τον θίασο Piccoli di Milano που έπαιζε προηγούμενα εκεί (Πατσάλης, 1998:142)-, το κουκλοθέατρο του Ρώτα, τις παραστάσεις της Θεοχάρη - Περράκη, καθώς και το πρώτο μάλλον βιβλίο περί κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση, με τίτλο «Το παιδαγωγικόν κουκλοθέατρο. Η σημασία, τα μέσα και η εφαρμογή αυτού» (Λενακάκης, Παρούση, & Τσελφές, 2018: 61). Επίσης, είναι ήδη γνωστός ο θίασος ανδρικήλων του Μοσχογιάννη (Χοτζάκογλου, 2015), του Κονιτσιώτη (Βελιώτη, 1984:52· Μαλαφάντης, 1991), του Μαριδάκη (Αλκηστις, 1992:43).

Στο πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα του θεσμού του Νηπιαγωγείου, όπως αυτό αποτυπώνεται στο Βασιλικό Διάταγμα του 1962, το κουκλοθέατρο αντιμετωπίζεται ως μέσο γλωσσομάθειας για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, με ταυτόχρονη αναφορά και στην υπόσταση της κούκλας ως αθύρματος. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι το κουκλοθέατρο «αποτελεί πληρεστέραν μορφήν γλωσσικής ασκήσεως» (Λενακάκης, Παρούση, & Τσελφές, 2018: 61). Από το 1973, το κουκλοθέατρο χρησιμοποιείται ευρύτερα στην επίσημη εκπαίδευση (και μετεκπαίδευση) των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας, δηλαδή στις Σχολές Νηπιαγωγών της εποχής. Οι κουκλοπαίχτες – καλλιτέχνες δραστηριοποιούνται ιδιαίτερα από 1960 και εξής, στοιχείο που φαίνεται ότι επηρεάζει τον τρόπο αντιμετώπισης του κουκλοθεάτρου από την εκπαίδευση, ενώ παράλληλα εκδίδονται βιβλία που ενισχύουν τη «μεταφορά» του κουκλοθεάτρου στο σχολείο (Λενακάκης, Παρούση, & Τσελφές, 2018: 63).

Το κουκλοθέατρο είναι μια απaráμιλλη τέχνη. Εν γένει το «θέατρο και το δράμα δεν περιγράφουν απλά τον τρόπο που οι άνθρωποι βλέπουν τη ζωή, αλλά είναι ο τρόπος με τον οποίο ζουν και συμπεριφέρονται» (Τσιάρας, 2014:14). Ιδιαίτερα σε μουσεία τέχνης ή πινακοθήκες, η τέχνη λειτουργεί ως «παλλόμενο κομμάτι της ζωής» και «δυνατή αισθητική εμπειρία και όχι διδακτικό εργαλείο ή απόμακρο αντικείμενο λατρείας» (Newhouse, 1998:260 · Τζώρτζη, 2013: 131).

Σύμφωνα με τη Θεοχάρη-Περάκη (1988:93), η κούκλα κουκλοθεάτρου είναι το μοναδικό παιδαγωγικό μέσο και «κανένα άλλο», γιατί μπορεί να «διδάξει μέσα απ' το πάθημά της» το παιδί. Η κούκλα «προκαλεί και εκμιαεύει κάτι απ' τον καθένα μας» (Άλκηστις, 1992:36). Τα «άψυχα ανδρείκελα, τόλμησαν και τολμούν να πουν πράγματα που ο άνθρωπος ίσως ποτέ δεν θα έλεγε» (Βογιατζάκη-Κρουκόβσκι, 2012:95). Σε κάποιες περιπτώσεις τα παιδιά μπορεί να πουν σε μια κούκλα, «όσα δεν θα τολμούσαν να πουν» στον δάσκαλό τους (Ροντάρι, 2001:137), μιλώντας ακόμα και για ευαίσθητα θέματα (Hunt, & Renfro, 1982). Για την κούκλα υπάρχει από το παιδί μια θεώρηση / αντίληψη ανιμιστική, ότι δηλαδή η κούκλα, μιλά, κινείται, κοιμάται, άρα το παιδί την εμπιστεύεται (Korosec, 2012), ενώ γίνεται αντικείμενο-εξομολογητής των παιδιών (Άλκηστις, 1992:114).

«Όλα τα παιδιά μιλούν στα παιχνίδια τους», λέει ο Μπωντλερ (Baudelaire, 1996:33) και μάλιστα απαντούν (Jennings, & Minde, 1996:31), γιατί το παιδί τις κούκλες «τις μπάζει στο δικό του μαγικό κόσμο», ενώ το κουκλοθέατρο προσφέρει στο παιδί συναισθηματική συγκίνηση, χαρά, μαγεία (Δαράκη, 1989:14). Το κουκλοθέατρο που «αποτελεί το πρώτο θέατρο του παιδιού» (Γεωργίου, 2016:22) θεωρείται «τέχνη κατανοητή και πολύ κοντά στην παιδική ψυχολογία» και επηρεάζει πολύ τα παιδιά (Μαγουλιώτης, 1999: 13). Οι κούκλες ενδυναμώνουν τη συναισθηματική έκφραση των παιδιών (Lennon, & Barbato, 2001:2), καθώς φαντάζουν στα παιδιά ως διαμεσολαβητές, πρεσβευτές και μη απειλητικοί φίλοι (Hunt, & Renfro, 1982).

Η κουκλοθεατρική πράξη δημιουργεί συνεκτικούς δεσμούς μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών «και μπορεί να συντελέσει στη δημιουργία συγκινησιακού δεσμού» (Παρούση, 1998:19), αφού αμβλύνει την απόσταση ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό, ο οποίος καθίσταται πιο φιλικός, ώστε μαζί διασκεδάζουν, μαγεύονται και θέλουν να εξερευνήσουν ένα κόσμο συναρπαστικό (Mishina, & Wallace, 2004). Και θα τον εξερευνήσουν, γιατί οι μαριονέτες, όπως λέει ο Μέσκε, μπορεί να επιτρέψουν τη σύναψη μιας συμβιωτικής σχέσης ανάμεσα σε ήρωες και θεατές, ώστε μαζί να ταξιδέψουν προς αναζήτηση των θαυμάτων της ζωής (Meschke, 2004:112).

Έτσι τα παιδιά με την παρουσία θεατρικών κούκλων στην τάξη αισθάνονται πιο άνετα, ενώ καταλύεται το ψυχολογικό / συναισθηματικό όριο (affective filter) που μπορεί να παρεμποδίζει τη μάθηση (Brezigar, 2000 · Krashen, 1985 · Peyton, 1996), αν το περιβάλλον δεν φαίνεται ασφαλές (Burn, 1989). Μια βασική προϋπόθεση, ωστόσο, είναι ο εκπαιδευτικός να σέβεται την κούκλα, να «έχει δημιουργήσει προσωπική σχέση

μαζί της», να την καταστήσει από άψυχο αντικείμενο σε έμψυχο υποκείμενο δίνοντάς της υπόσταση (Λενακάκης, 2015:370). Η εντιμότητα και η αυθεντική επαφή με τα παιδιά μπορεί να επιτευχθεί, αν οι ενήλικοι επικαλεστούν το παιδί που οι ίδιοι ήταν κάποτε και αν τολμήσουν έναν άμεσο διάλογο με αυτοσχεδιασμό (Meschke, 2004:113).

Η χρήση κουκλών ως εργαλείο μάθησης μπορεί να είναι αποτελεσματική σε προγράμματα πρώιμης παιδικής ηλικίας, αφού οι κούκλες βοηθούν τα νήπια να συντονίσουν τις εμπειρίες τους με τη γλώσσα (Quisenberry, & Willis, 1975:883 · Low, & Matthew, 2000:45) να γίνουν προσεκτικοί ακροατές και να ξεπεράσουν τον εγωκεντρισμό τους (Quisenberry, & Willis, 1975:883), να ξεπεράσουν γλωσσικούς φραγμούς βελτιώνοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Mishina, & Wallace, 2004). Αναφορικά με τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των νηπίων που προετοιμάζουν μια παράσταση ή που παίζουν με κούκλες θεατρικές, ο Bennett (2002) μάς πληροφορεί ότι δημιουργούν ανάμεσά τους δεσμούς, καλλιεργούν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα των ομηλίκων τους, καθώς συνεργάζονται για κάποιο κοινό αποτέλεσμα.

Η κούκλα στην τάξη αποκτά ρόλο συμμετοχικό, κάνει μάθημα μαζί τους, ώστε τα παιδιά παρακινούνται να συμμετάσχουν πιο ενεργά (Dempsey, 1997), και να διευκολυνθεί η επικοινωνία ανάμεσα σε κούκλες, μαθητές, εκπαιδευτικούς, από τη στιγμή που τα ίδια ενθαρρύνονται να εκφραστούν και να εκδηλωθούν (Arditi, 2005). Οι κούκλες, που έχει αποδειχθεί εμπειρικά και επιστημονικά ότι αποτελούν μέσα επικοινωνίας που όχι μόνο αμβλύνουν περιορισμούς, αλλά επεκτείνονται και στον ρόλο της οικοδόμησης μορφών επικοινωνίας (Rangarajan, 2011:280), ζωντανεύουν μια αφήγηση, την κάνουν να φαίνεται πειστική (Babette, 2008:21). Είναι ένα εκπληκτικό παιχνίδι που αυθόρμητα ενεργοποιεί τις ικανότητες του παιδιού (Ματθαίου-Οικούτα, 1996:14).

Ο Maurice Stewart, ιδρυτικό μέλος του Puppet Centre στο Λονδίνο, συνοψίζει (Landy, 1982:226) εύστοχα τα οφέλη / πλεονεκτήματα του κουκλοθεάτρου και αναφέρει ότι οι θεατρικές κούκλες έχουν τη δύναμη να προσελκύουν την προσοχή και τη συγκέντρωση, το κουκλοθέατρο συνδυάζει τέχνη, χειροτεχνία και δράμα με περισσότερο ολοκληρωμένο τρόπο από οποιαδήποτε άλλη μορφή τέχνης. Συνδυάζει επίσης, διεπιστημονικότητα, αισθητικές αρχές και καλλιτεχνικές δεξιότητες σχεδιασμένες ώστε να ενθαρρύνουν όλους: από το πιο ενεργό έως και το λιγότερο τολμηρό μέλος οποιασδήποτε ομάδας. Η κούκλα-μαριονέτα ως διερμηνευτής μπορεί

να χρησιμεύσει ως δικλείδα ασφαλείας, επιτρέποντας σε ένα παιδί να εξερευνήσει ιδέες. Η κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω μαριονετών ενθαρρύνει την ανάληψη αποφάσεων και μπορεί να μειώσει πιθανώς έκρυθμες καταστάσεις. Το κουκλοθέατρο επιτρέπει σε έναν δάσκαλο να ακολουθήσει τις περισσότερες από τις διαδικασίες υλοποίησης ενός δραματικού έργου, χωρίς περιορισμούς χώρου, θιάσου κ.λ.π. Το κουκλοθέατρο δημιουργεί ενθουσιασμό. Ακόμα και στα μεγαλύτερα παιδιά θα πρέπει να δειχθεί όχι ως παιδαριώδες, αλλά ως μια δελεαστική, δημιουργική, ιστορικά μυστηριώδης, τεχνικά εκλεπτυσμένη μορφή τέχνης που παράγει αποτελέσματα, μια παράσταση που μπορούν οι άνθρωποι να απολαύσουν και να ευχαριστηθούν.

Συνοπτικά, στην ενότητα αυτή έγινε προσπάθεια να προσεγγισθεί η έννοια και ο ρόλος του κουκλοθέατρου στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με παράλληλη την αναφορά σε σημαντικά ιστορικά στοιχεία. Έγινε κατανοητός ο ρόλος της κούκλας ως εργαλείου ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης και επικοινωνίας.

3. ΜΟΥΣΕΙΑΚΟ ΚΟΥΚΛΟ-ΘΕΑΤΡΟ

Στην ενότητα αυτή, διαφαίνεται ο διευρυμένος πλέον εκπαιδευτικός χώρος-ρόλος των μουσείων και πώς αυτό το νέο προφίλ των μουσείων συνδέεται με δημιουργικές εφαρμογές της θεατρικής έκφρασης σε μια προσπάθεια ενισχυμένης εκπαίδευσης μέσω αναπαραστάσεων και παραστατικών τεχνών. Καταδεικνύεται το «σημείο - στοιχείο» όπου μουσείο και θέατρο / κουκλοθέατρο συνυπάρχουν και μπορούν να συναντηθούν δημιουργικά, με σκοπό το άνοιγμα του μουσείου στην (επι)κοινωνία.

Το μουσείο είναι ένας «εκπαιδευτικός χώρος ανοιχτός και προσιτός σε όλους, με τη μοναδικότητά του» (Άλκηστις,1996:15). Ο ανοικτός αυτός χαρακτήρας προϋποθέτει ενδυνάμωση της επικοινωνίας του μουσείου με το κοινό του και διαρκή προσπάθεια για αναζήτηση νέων ομάδων κοινού και περισσότερων επισκεπτών.

Η στροφή των μουσείων προς νέους επισκέπτες, νέες κατηγορίες κοινού, οδήγησε τα μουσεία στο να προσανατολισθούν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων δημιουργώντας σταδιακά έναν ισχυρό εκπαιδευτικό ρόλο. Κατανοώντας ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελέσει στρατηγικό στόχο ώστε να είναι εγγυημένη η «βιωσιμότητα των μουσείων», ο εκπαιδευτικός τους ρόλος μπορεί να «αναδειχθεί στο πιο ισχυρό όπλο» για τα μουσεία με τις εκπαιδευτικές τους

δραστηριότητες σε «προτεραιότητα» (Tobelem, 2015: 249). Ο ρόλος των μουσείων θεωρείται πλέον «διευρυμένος» με ταχύτατη ανάπτυξη «εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων με στόχο την προσέγγιση και την ενεργό συμμετοχή παραδοσιακά διαχωρισμένων ή αποκλεισμένων ομάδων» (Boylan, 2012:578). Τα μουσεία θεωρούνται όχι μόνο χώροι γνώσεων, αλλά και έμπνευσης, φαντασίας, δημιουργίας (Νάκου & Νικονάνου, 2015 · Γκαζή, 2004:4).

Το μουσειακό θέατρο ή κουκλοθέατρο παρουσιάζουν σημεία κοινά. Το μουσείο αποτελεί πεδίο και εύφορο έδαφος για θέατρο και δράμα. Το δραματικό στοιχείο ενυπάρχει στο μουσείο, εφόσον πρόκειται για χώρο ζωντανής αναπαράστασης του παρελθόντος που προσπαθεί να δείξει στους θεατές ότι τα άψυχα αντικείμενα μπορούν να ζωντανέψουν στη φαντασία τους (Landy, 1982:104).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για μουσειακό θέατρο, μια έννοια που περιλαμβάνει κάθε λογής θέατρο που διαδραματίζεται σε μουσειακό περιβάλλον. Το θέατρο στα μουσεία ζωντανεύει και εμψυχώνει τη παρουσίαση των εκθεμάτων (Νικονάνου, 2015α:70). Ορισμένοι σχετικοί όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί είναι ζωντανή ερμηνεία (live interpretation) ή ζωντανή ιστορία (living history) (Hughes, 1998 · Jackson & Kidd, 2012:1).

Η Tessa Bridal (2004:9) αναζητώντας απαντήσεις στο τι είναι μουσειακό θέατρο, αναφέρει ότι το θέατρο είναι μια τέχνη μετασχηματιστική, ικανή να διδάξει μέσω συναισθημάτων, να εμπνεύσει ελπίδα και θετική αλλαγή, ενώ ταυτόχρονα μπορεί να αλλάξει τον κόσμο, ενώ μουσειακό θέατρο είναι διαδραστικές παραστάσεις με εκπαιδευτικό περιεχόμενο, που πραγματοποιούνται από επαγγελματίες του είδους αυτού εντός ή εκτός μουσείου.

Έρευνες των τελευταίων ετών (Βενιέρη, 2017 · Katsamani, 2018· Karagianni & Papadopoulos 2019) δείχνουν μια πρόοδο του ενδιαφέροντος για τον τομέα του μουσειακού θεάτρου στη χώρα μας.

Το μουσειακό θέατρο μπορεί να αποτελέσει εργαλείο προώθησης της συναισθηματικής εμπλοκής (Hughes, Jackson, & Kidd, 2007:690). Σύμφωνα με την International Museum Theater Alliance (IMTAL), το μουσειακό θέατρο είναι ένα ειδικό είδος ερμηνείας που αξιοποιεί την ενεργοποίηση της φαντασίας για να επικοινωνήσει ιδέες, γεγονότα, έννοιες. Ένας εμψυχωτής μουσειακού θεάτρου υποδύεται έναν χαρακτήρα προκειμένου για την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία των επισκεπτών, δίνοντάς τους συγκεκριμένα στοιχεία και τη συνθήκη για να κατανοήσουν την ιστορία και ορισμένες πτυχές του μουσείου.

Το θέατρο και το δράμα στο μουσείο λειτουργούν ως μέσο διαμεσολάβησης, ζωντανεύουν ιστορίες προσωπικές, κοινωνικές και πολιτικές στην ιστορική πραγματικότητα, προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή ενώ αμφισβητούν στερεότυπα ή προκαταλήψεις (Καλεσοπούλου, 2017: 113).

Ο Nick Merriman (1999), μιλώντας για το επισκεπτοκεντρικό μοντέλο, αναφέρεται σε μια πρακτική αξιοποίησης του θεάτρου, εκπαιδευτικά, μέσα από ζωντανές ερμηνείες ή δραματοποιήσεις, ώστε να ζωντανέψει πιο άμεσα το παρελθόν στα μουσεία. Αναφέρεται στο παράδειγμα του Καναδικού Μουσείου Πολιτισμού (Canadian Museum of Civilization) που συχνά χρησιμοποιεί θεατρικά προγράμματα ως κύριο μέσο ερμηνείας (Merriman, 1999: 45). Επίσης, άξιο αναφοράς και προφανώς πρωτοπόρο θεωρείται το Brooklyn Museum το οποίο έχει αξιοποιήσει, μεταξύ άλλων, αφηγήσεις, δημιουργικό δράμα και μαριονέτες για την προώθηση μιας πιο ζωντανής σχέσης με τους επισκέπτες (Landy, 1982:104).

Η αξιοποίηση δραματικών τεχνικών στα μουσεία με σκοπό τη διευκόλυνση της ερμηνείας λέγεται μουσειακό θέατρο, το οποίο εμφανίζεται με διάφορες μορφές, οι οποίες μπορεί να είναι: εκπαιδευτικό θέατρο, εκπαιδευτικό δράμα, αφήγηση, ζωντανά παιχνίδια ρόλων (live action role playing games), κουκλοθέατρο, ερμηνεία-αφήγηση σε δεύτερο πρόσωπο, ερμηνεία-αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο, αυτοσχεδιασμός, παντομίμα (Venieri, & Nikonanou 2015· Νικονάνου, 2015α: 70)

Σύμφωνα με άλλους μελετητές (Παπαδόπουλος, & Φιλίππουπολίτη, 2019: 64), αξιοποιούνται θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι, όπως π.χ. η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama), ο μανδύας του ειδικού (mantle of the expert), το παιχνίδι των ρόλων (role playing). Σε σχέση με θεατρικές τεχνικές στο μουσείο, ο Παπαδόπουλος και η Φιλίππουπολίτη (2019) προτείνουν θεατρικές τεχνικές, όπως: «μουσειοπαιδαγωγός σε θεατρικό ρόλο» και «επισκέπτης σε θεατρικό ρόλο» (Παπαδόπουλος, & Φιλίππουπολίτη, 2019: 65), μιλούν δηλαδή για κάποιον διαμεσολαβητή- εμψυχωτή.

Η Παπαστάθη αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό δράμα έχει τη δύναμη «να πλάθει φανταστικούς κόσμους», παρέχει ισχυρό πλαίσιο για εμβάθυνση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που συνδέεται με τα εκθέματα ενός μουσείου (Παπαστάθη, 2011:160). Έναν τέτοιο κόσμο φανταστικό παρέχει το κουκλοθέατρο.

Συνοπτικά, στην παραπάνω ενότητα αναφέρθηκε η συναντησιακή σχέση μουσείου και θεατρικής εμψύχωσης, είτε αυτό λέγεται μουσειακό θέατρο είτε κουκλοθέατρο, αναφέρθηκε η διαμεσολάβηση σε αυτή τη σχέση, δηλαδή η εμψύχωση, το ζωντάνεμα, και ο ρόλος που αυτό καλείται να επιτελέσει.

3.1. ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΜΨΥΧΩΤΗ ΣΤΗ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Σε σύνδεση με όσα λέχθηκαν παραπάνω, στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στον εμπυχωτή και τον ρόλο του στη θεατροπαιδαγωγική και τη μουσειοπαιδαγωγική. Η αναφορά δεν είναι εξαντλητική, τηρουμένων των αναλογιών, για μια τέτοια ευσύνοπτη εργασία.

Η Κατσαρίδου (2014) στο βιβλίο της «Η Θέατρο-παιδαγωγική μέθοδος. Μία πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη» αναφέρει ότι ως παιδαγωγική ορίζεται η μέθοδος που βασίζεται στο Drama in Education (DiE) και εμπλουτίζεται με ποικίλες τεχνικές. Σύμφωνα με την ίδια, ο όρος θέατροπαιδαγωγική μέθοδος καταδεικνύει ουσιαστικά τα δύο βασικά πεδία που στηρίζουν τη μέθοδο (δηλαδή το θέατρο και την παιδαγωγική) αλλά ταυτόχρονα είναι ένας όρος ευρύς και μπορεί να καλύψει τη συνθετότητα της μεθόδου. Ο όρος που χρησιμοποιείται ευρύτερα για να χαρακτηρίσει τον εκπαιδευτή-διευκολυντή της διαδικασίας είναι ο θεατροπαιδαγωγός. Αναφέρει στο κείμενο της τον Α. Λενακάκη ως έναν από τους εισηγητές του συγκεκριμένου όρου, ο οποίος θεωρεί θέατροπαιδαγωγική την καλλιτεχνική επιστήμη (Κατσαρίδου, 2014:23).

Στην παιδαγωγική του θεάτρου, ο εμπυχωτής, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010), έχει σπουδαιότατο ρόλο στην οργάνωση. Σχεδιάζει, αναπτύσσει και αξιολογεί ενισχύοντας τα ενδιαφέροντα των παιδιών και την εμπλοκή τους, τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, «εμπυχώνει τις ανάγκες τους» και διαμεσολαβεί στήνοντας την απαραίτητη μαθησιακή σκαλωσιά (scaffolding). Η ιδιαιτερότητα του εμπυχωτή - δασκάλου (Τσιάρας, 2005: 25) είναι να στοχοθετεί, να εμπυχώνει, να επιδιώκει την επικοινωνία με τον Άλλον. Ο εμπυχωτής θεάτρου γίνεται με τα παιδιά συν-ερευνητής και μαθαίνει σε μια συνθήκη αλληλεπιδραστική (Παπαδόπουλος, 2010: 167-173). Ο δάσκαλος γίνεται εμπυχωτής καθώς εμπυχώνει έναν ρόλο. Η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» (teacher in role) σημαίνει συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε δραματικό περιβάλλον μέσω ρόλου και τα καλεί τα παιδιά «να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα των καταστάσεων, χωρίς να επιδιώκει να περιορίσει τη δημιουργικότητα και τον κριτικό τους λόγο» (Παπαδόπουλος, 2010: 286-89).

Η θεατροπαιδαγωγική εμπύχωση, πολυσύνθετη και απαιτητική, καλεί τον θεατροπαιδαγωγό να ισορροπήσει ανάμεσα στα δεδομένα της εκάστοτε ομάδας και τις αρχές της καλλιτεχνικής δημιουργίας (Λενακάκης, & Παρούση, 2019:130). Αυτή η

ισορροπία επιτάσσει τήρηση της επαγγελματικής δεοντολογίας και συνεχή επιμόρφωση και αποτελεί μια πρόκληση δημιουργικότητας στην εκπαίδευση (Λενακάκης, 2004 · Λενακάκης, 2013).

Στον χώρο της μουσειοπαιδαγωγικής, ο όρος εμπυχωτής, σύμφωνα με τη Νίκη Νικονάνου (2010), *«προέρχεται από την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου»* σε σύνδεση με την εμπειρία και την ψυχαγωγία (Νικονάνου, 2010: 121).

Η Οικονόμου (2003:86) υποστηρίζει ότι ο μουσειοπαιδαγωγός ενθαρρύνει την κονστрукτιβιστική / εποικοδομητική μάθηση μέσω αντικειμένων καθώς αυτά συνδέονται με προσωπικές εμπειρίες των επισκεπτών. Κατά τον Δάλκο (2002:172) ο μουσειοπαιδαγωγός *«επιχειρεί να παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο»*.

Ποιος, όμως, είναι ακριβώς ο ρόλος του εμπυχωτή; Είναι ο αρμόδιος για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που *«επιδιώκει να προωθήσει επικοινωνιακές καταστάσεις»*, βιωματικές, ώστε να κινητοποιήσει και συγκινήσει τους επισκέπτες, ενώ *«προωθεί την κοινή πράξη»* (Νικονάνου, 2010: 121). Ο εμπυχωτής *«ενισχύει το συγκινησιακό και διανοητικό βίωμα»* και με ερωτήσεις ενεργοποιεί τον επισκέπτη (Παπαδόπουλος, & Φιλίππουπολίτη, 2019: 65). Ο εμπυχωτής πρωταγωνιστεί (Νικονάνου, 2015α: 70), κάνει ρόλους, δραματοποιεί την αφήγησή του με σκοπό να εμπυχώσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εμπυχωτής είναι ο *«συνδεδειγμένος κρίκος»* όλης της ομάδας αφού πέριξ του αναπτύσσονται η δράση και το παιχνίδι (Γραμματάς, 2017:641),

Οι ερωτήσεις του εμπυχωτή θεάτρου προς την ομάδα είναι διερευνητικές. Στόχος η *«εμπλοκή τους στη δημιουργία και εμπάθυνση του δραματικού περιβάλλοντος»* (Παπαδόπουλος, 2010:311). Οι ερωτήσεις του δασκάλου που ταυτόχρονα τυγχάνει και εμπυχωτής *«εκφράζουν την αυθεντική περιέργεια των παιδιών»* (Παπαδόπουλος, 2010: 311).

Δεδομένης της βαρύτητας του να λαμβάνεται υπόψη το προφίλ της παιδικής ηλικίας, ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής, είτε σε ρόλο μουσειοπαιδαγωγού είτε σε ρόλο θεατροπαιδαγωγού-κουκλοπαίκτη, είτε ακόμη σε ένα νέο είδος εμπυχωτή που εμείς εδώ, στην εργασία αυτή προτείνουμε, σε έναν εμπυχωτή κουκλο-μουσειοπαιδαγωγό - αν μπορούμε να υποστηρίξουμε έστω και πειραματικό τον όρο αυτό – υιοθετούμε πρωτίστως τη φιλοσοφία και τις αρχές του προγράμματος εκπαίδευσης στο κουκλοθέατρο, όπως πραγματοποιείται στο ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ (Λενακάκης, & Παρούση, 2019:376), με έμφαση: στην έγνοια για το μικρό και φαινομενικά ασήμαντο, στη δημιουργική διασύνδεση τεχνών και στην πίστη στις δημιουργικές δυνάμεις.

Εξ αυτών, προκύπτει ότι βασικός συντελεστής ενός επιτυχημένου μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος που αξιοποιεί θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές είναι ο εμπνευστής του προγράμματος. Στις περιπτώσεις που θεατροπαιδαγωγός και μουσειοπαιδαγωγός είναι διαφορετικά άτομα είναι επιτακτική η μεταξύ τους συνεργασία σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο (Λενακάκης, & Παναγή, 2018:110). Σημειώνεται ότι σύμφωνα με τον Λενακάκη (2014:178) υπάρχει έλλειμμα σε μελέτες σε διεθνές επίπεδο αναφορικά με τον ρόλο του θεατροπαιδαγωγού, του εμπνευστή παιχνιδιού και θεάτρου στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, η ενότητα αυτή έθιξε κοινούς τόπους, ομοιότητες και διαφορές, σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του ρόλου του εμπνευστή, είτε όταν αυτός είναι μουσειοπαιδαγωγός, είτε όταν είναι θεατροπαιδαγωγός. Πειραματικά, ίσως θα είχε νόημα να θέσουμε από εδώ και εξής ερωτήματα για έναν πιθανό νέο τύπο εμπνευστή, εκείνον του κουκλο-μουσειοπαιδαγωγού.

4. ΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΕΣ

Στη νέα αυτή ενότητα, προσεγγίζεται «εκ του σύνεγγυς» ο πυρήνας του θέματος της εργασίας αυτής αναφορικά με τις μουσειοσκευές. Εδώ, εξετάζεται η έννοια και το περιεχόμενο μιας μουσειοσκευής. Γίνεται αναφορά στο τι είναι, πώς σχεδιάζεται ή παράγεται, πώς αξιοποιείται.

Για τις μουσειοσκευές η ελληνική βιβλιογραφία είναι ενδεικτική (Πλατή, 2002· Χατζηασλάνη, 2002· Γρατσία, 2002· Βέμη, 2003).

Μια μουσειοσκευή, μπορεί να λέγεται museum kit (στην αγγλική γλώσσα), valise-musée (στη γαλλική) ή museumskoffer (στη γερμανική). Υπάγεται σε μια κατηγορία εκπαιδευτικού υλικού προς δανεισμό και επεξεργασία (Loan Exhibits and Materials) και προορίζεται για αξιοποίηση εκτός μουσείου. Το εποπτικό υλικό τους, συχνά συνοδευόμενο από έντυπο οδηγιών για τον εκπαιδευτικό, ψηφιακό υλικό κλπ. θεωρείται ότι «συνοψίζουν τις λειτουργίες του μουσείου» π.χ. συλλογή, τεκμηρίωση, έκθεση (Νικονάνου, 2015β: 214).

Οι μουσειοβαλίτσες απευθύνονται κυρίως σε σχολικές τάξεις και σπανιότερα δανείζονται σε άλλους φορείς. «Υπεύθυνοι για την αξιοποίηση του υλικού των μουσειοσκευών και την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων είναι κατά κύριο

λόγο οι εκπαιδευτικοί των σχολικών τάξεων ή σπανιότερα εμπυχωτές» (Νικονάνου, 2015β: 214).

Σύμφωνα με τη Βέμη (2003:11), ο όρος μουσειοσκευή είναι ακριβέστερος του όρου μουσειοβαλίτσα, καθώς η βαλίτσα σχετίζεται με το εξωτερικό περίβλημα, το σκεύος που φέρει το περιεχόμενο - σκευή. Η λέξη μουσειοσκευή χαρακτηρίζει το περιεχόμενο, το σύνολο των αντικειμένων που προορίζονται για συγκεκριμένο σκοπό. Το περιεχόμενο της μουσειοσκευής είναι μια μικρή διδακτική συλλογή αντικειμένων, ένα μικρό μουσείο. Οι μουσειοσκευές συνήθως σχεδιάζονται και χρησιμοποιούνται στο πλαίσιο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής ενός μουσείου, ενώ συνδέονται και με την επικοινωνιακή του λειτουργία με σκοπό το άνοιγμα του μουσείου.

Τι σημαίνει όμως «μουσείο ανοικτό στο κοινό»; Σημαίνει σύγχρονες πρακτικές καλύτερης επικοινωνίας, ανανεωμένη εικόνα του μουσείου, συνειδητοποίηση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ρόλου, κατανόηση των αναγκών του κάθε επισκέπτη και του συνόλου των επισκεπτών, ικανοποιητική εξυπηρέτηση του κοινού, «συναλλακτική εμπειρία» (Merriman,1999:46). Τα παραπάνω είναι μερικοί από τους προβληματισμούς της σύγχρονης μουσειολογίας σχετικά με τον ρόλο των μουσείων σήμερα. Η παραγωγή μιας μουσειοσκευής είναι μια εκπαιδευτική δράση του κάθε μουσείου με σκοπό τη σύζευξη σχολείου-μουσείου. Στηρίζεται στη σκέψη ότι «το Μουσείο έρχεται και μιλά μέσα στην τάξη» (Αντζουλάτου – Ρετσίλα, 1991:33), αυτοπαρουσιάζεται. Έρχεται για να μεταφέρει πληροφορίες, ιστορίες, ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα. Γίνεται ένα μέσο αλληλεπίδρασης, ένα εναλλακτικό εργαλείο μάθησης. Επιπλέον, αποσκοπεί στην αναγνώριση από πλευράς τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών της άποψης ότι το μουσείο είναι ένας χώρος εναλλακτικής μάθησης.

Μια μουσειοσκευή είναι ένα πακέτο με εκπαιδευτικό υλικό συχνά σε μορφή βαλίτσας ή κιβωτίου ή μπαούλου ή συρταριού ή άλλου είδους περιέκτη. Οι μουσειοσκευές δεν είναι υλικό προς πώληση. Δανείζονται για μερικές ημέρες στο σχολείο και έπειτα επιστρέφονται στο μουσείο για να ξαναταξιδέψουν.

Παρ' όλο που το κόστος για τη δημιουργία της μουσειοσκευής μπορεί να είναι υψηλό, τα μουσεία επιλέγουν να την πολλαπλασιάσουν σε αρκετά αντίτυπα. Με τον τρόπο αυτόν εξυπηρετούνται περισσότερες σχολικές μονάδες και ο χρόνος αναμονής των σχολείων ανάμεσα στην αίτηση δανεισμού και την παραλαβή είναι βραχύτερος. Το υλικό παραμένει στη διάθεση του σχολείου για χρονικό διάστημα αρκετό ώστε να έχουν οι μαθητές την ευκαιρία να το επεξεργαστούν με άνεση (Διαμάντη et al.,

1991:23). Στο σχολείο, το περιβάλλον εμπλουτίζεται και μοιάζει με ένα εργαστήριο που φαίνεται ότι «ελκύει, εμπνέει και δίνει πολλαπλά ερεθίσματα» (Βέμη, 2003:12).

Στη μουσειοσκευή ενδέχεται να περιλαμβάνονται κάθε είδους ενημερωτικά φυλλάδια, διαδικτυακοί τόποι με πληροφοριακό υλικό και αλληλεπιδραστικό περιεχόμενο, φάκελοι για την ενημέρωση του εκπαιδευτικού. Μια μουσειοσκευή περιέχει όχι μόνο πληροφοριακό υλικό, αλλά και εποπτικό δηλαδή φωτογραφίες, σχέδια, βίντεο, μακέτες, διαφάνειες, οπτικό και απτικό υλικό (δισδιάστατο ή / και τρισδιάστατο), πρώτες ύλες (Χατζηασλάνη, 1991:11), ενώ ενδέχεται να περιλαμβάνει προτεινόμενες δραστηριότητες, παιχνίδια και διάφορες εφαρμογές. Δεν λείπουν τα φύλλα εργασίας (κύρια για τους μεγαλύτερους μαθητές), επιτραπέζια παιχνίδια, ομοιώματα μουσειακών αντικειμένων και σε κάποιες περιπτώσεις αυθεντικά αντικείμενα (Τζιαφέρη, 2005:40). Η υλική διάσταση των αντικειμένων προσφέρει αυθεντική μάθηση καθώς επιτρέπει στο άτομο την αισθητηριακή επεξεργασία και βίωση του αντικειμένου με τρόπο απτό και άμεσο.

Ο σχεδιασμός των μουσειακών πακέτων έχει μια βασική ιδέα και κάποιους στόχους, όπως την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Χατζηασλάνη, 1991:11) ή την παροχή πληροφοριών. Σημαντικό στοιχείο του σχεδιασμού είναι η άποψη μάθηση σημαίνει ενεργοποίηση και συναισθηματικής εμπλοκής (Γιαννίκου, Ζαχαροπούλου, & Λιάσκα 2007:26). Το συναισθηματικό στοιχείο η ψυχαγωγία και οι αναμνήσεις προηγούνται (Black, 2009:214). Σημαντική είναι η σύλληψη μιας πρωτότυπης και καλής ιδέας και η δημιουργία ενός σεναρίου. Τα σενάρια των δραστηριοτήτων υφαίνονται με βάση αυτή την ιδέα, η οποία θεωρείται κατάλληλη, όταν προσφέρεται για πολλαπλές προσεγγίσεις. Στη συνέχεια, αφού καθοριστεί ο αποδέκτης, δηλαδή το κοινό στο οποίο απευθύνεται το εκπαιδευτικό υλικό, ξεκινά η διαδικασία τεκμηρίωσης του θέματος υλικά και βιβλιογραφικά (Βέμη, 2003:13). Ταυτόχρονα διατυπώνονται οι στόχοι, γενικοί και ειδικοί, ενώ οργανώνεται και δρομολογείται η συλλογή και παραγωγή του εποπτικού υλικού. Η συνδρομή της γραφιστικής, της φωτογραφίας - γενικότερα της τεχνολογίας - αλλά και των επιμελητών του μουσείου, της δι-επιστημονικής ομάδας που ασχολείται με την ερμηνεία των αντικειμένων ή οι συνεργαζόμενοι μουσειοπαιδαγωγοί είναι σημαντική. Στο στάδιο αυτό, μπορεί να πραγματοποιείται εκτενής έρευνα και ασφαλώς προκύπτουν αρκετοί προβληματισμοί σχετικά π.χ. με τη στοχοθεσία, τα πρακτικά προβλήματα υλοποίησης, την τεκμηρίωση και ερμηνεία των μουσειακών αντικειμένων, την παρουσίαση του υλικού, τη χρηματοδότηση.

Συχνά, τον σχεδιασμό υποστηρίζει όχι μόνο η στοχοθεσία που προτείνεται από τα αναλυτικά προγράμματα της επίσημης εκπαίδευσης, αλλά και μοντέλα όπως το εργαλείο σχεδιασμού για αποτελεσματική μάθηση γνωστό ως Generic Learning Outcomes του MLA που προτείνει πέντε βασικούς άξονες δραστηριοτήτων εκμάθησης οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην αξιολόγηση. Οι πέντε άξονες είναι: Πρώτος άξονας: Γνώση και κατανόηση / Knowledge and understanding. Δεύτερος: Δεξιότητες / skills. Τρίτος: Στάσεις και αξίες / attitudes and values. Τέταρτος: Ψυχαγωγία, έμπνευση και δημιουργικότητα / enjoyment, inspiration and creativity. Πέμπτος: Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος / activity, behavior, progression.

Η δημιουργία και διακίνηση μιας μουσειοσκευής έχει χαρακτήρα εκπαιδευτικό και εντάσσεται στην επικοινωνιακή πολιτική του μουσείου που την παράγει. Θεωρείται μάλιστα δραστηριότητα έμμεσης επικοινωνίας (Νικονάνου, 2005:19). Η επικοινωνία είναι μια από τις «θεμελιώδεις λειτουργίες» των μουσείων. Συνδέεται άμεσα με τις υπόλοιπες λειτουργίες του μουσείου όπως: συλλογή, έρευνα, τεκμηρίωση, ερμηνεία και καθορίζει το δημόσιο πρόσωπο του μουσείου. Η επικοινωνία συνίσταται στη μετάδοση πληροφοριών, στη μεταφορά μηνυμάτων και εμπειριών. Αποτελεί τη βάση της ιδεολογίας του μουσείου (Μούλιου & Μπούνια, 1999: 42). Εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο το σύγχρονο μουσείο αντιλαμβάνεται τον ρόλο του και την πρόθεσή του να συνδεθεί με την κοινωνία. Η κυκλοφορία της μουσειοσκευής στα σχολεία εκφράζει όχι μόνο την πρόθεση σύνδεσης του μουσείου με την κοινωνία και τους ανθρώπους, αλλά και τον εκπαιδευτικό ρόλο που το μουσείο επιδιώκει να επιτελέσει. Στο πλαίσιο του ρόλου αυτού, αναδεικνύεται η ανάγκη να συνδεθεί το περιεχόμενο του μουσειακού πλούτου με το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων λαμβάνοντας υπόψη τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών.

Η μάθηση στο μουσείο, σύμφωνα με έρευνες, διαφέρει ποιοτικά από τη μάθηση που λαμβάνει χώρα εντός των φορέων της τυπικής εκπαίδευσης (Μουσουρή, 1999:56). Τα έργα τέχνης στα μουσεία αποτελούν αυθεντικά τεκμήρια των διαφόρων πολιτισμών και των πτυχών τους, παρουσιάζονται πιο εύγλωττα σε σχέση με τις αφηγήσεις που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια. Κανένα, ίσως, άλλο είδος «κειμένου» δεν μπορεί να προσφέρει τόσο άμεσες μαρτυρίες (Δάλκος, 2000:109), όσο τα αυθεντικά αντικείμενα. Ο Dewey (Οικονόμου, 1999:50) θεωρεί τα αντικείμενα «καρδιά» του ιδανικού σχολείου και τις μουσειακές συλλογές μέσο ερμηνείας, νοηματοδότησης των εμπειριών τους και ερέθισμα για επιπλέον εμπειρίες. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Falk και Dierking (Οικονόμου, 1999). - που δίνουν έμφαση στον πλαισιακό χαρακτήρα

της μαθησιακής διαδικασίας, αφού, όταν απουσιάζουν οι συνδέσεις με την πραγματική ζωή, κάθε προσπάθεια μάθησης είναι χωρίς νόημα - η μουσειακή εμπειρία είναι σύνθετη και πολυπαραγοντική. Περιλαμβάνει την προσωπική διάσταση, την κοινωνική και τη φυσική. Οι παράγοντες αυτοί καθορίζουν το πώς οι επισκέπτες θα βιώσουν την εμπειρία τους σε σχέση με το μουσείο και τα αντικείμενα, ποια εικόνα θα κατασκευάσουν και τι είδους μάθηση θα αποκομίσουν (Οικονόμου, 1999:50).

Η μουσειακή πληροφορία είναι σύνθετη. Μπορεί να γίνει αντιληπτή και να ερμηνευθεί από διαφορετικές οπτικές γωνίες και μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων. Αυτές πραγματοποιούνται στο πλαίσιο τόσο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων, όσο και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προτείνονται από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μιας μουσειοσκευής.

Συνοπτικά, στην ενότητα αυτή, έγινε κατανοητό περί τίνος πρόκειται όταν αναφέρεται κανείς σε μουσειοσκευές ή μουσειοβαλίτσες, τι αυτές περιέχουν και πώς σχεδιάζονται για να είναι αποτελεσματικές. Υπογραμμίστηκε ότι τον σχεδιασμό τους μπορεί να υποστηρίξει όχι μόνο η στοχοθεσία της επίσημης εκπαίδευσης, αλλά και μοντέλα όπως το εργαλείο σχεδιασμού για αποτελεσματική μάθηση που καλείται Glo's.

4.1. ΚΟΥΚΛΟΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΗ ΚΑΙ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Η ενότητα αυτή πλησιάζει έτι περαιτέρω τον πυρήνα του θέματος της ανά χείρας εργασίας αναπτύσσοντας το περιεχόμενο και το νόημα της κουκλομουσειοσκευής που αποτελεί μέσο μιας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Αναφέρονται οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος αυτού που βασίζεται στην κουκλομουσειοσκευή σε μια προσπάθεια σύνδεσης πλέον του θεωρητικού με το πρακτικό μέρος.

Οι νηπιαγωγοί έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τα μουσεία ώστε να ενισχύσουν την επαφή των νηπίων με το μουσείο με ποικίλους τρόπους. *«Η προετοιμασία των παιδιών για μια μουσειακή επίσκεψη είναι ένα σημαντικό βήμα στην ενίσχυση της εκτίμησης του μουσείου από τα νήπια»* (Δεληγιαννίδη, 2015).

Μιλώντας για μουσειακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευκρινίζεται ότι δεν εννοείται μόνο η μουσειακή εκπαίδευση μέσω διαδικτυακών / ψηφιακών μουσείων, αλλά και τα προγράμματα που υλοποιούνται όταν το σχολείο «αδυνατεί» να επισκεφθεί

το μουσείο και εφαρμόζονται προγράμματα απομακρυσμένης εκπαίδευσης βασισμένα στο υλικό των δανειζόμενων μουσειοσκευών.

Η μουσειακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσπαθεί να ικανοποιήσει *«σημαντικές εκπαιδευτικές ανάγκες των σχολείων που δεν έχουν άμεση πρόσβαση στα μουσεία»* (Ζόμπολας, & Μανούσου, 2011:114). Ο Ζόμπολας (2011) σε έρευνά του μελετά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη μουσειακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση που σχετίζεται με μουσειοσκευές- βαλίτσες. Η Βαρδακά (2013) ασχολείται με την μουσειακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.

Εξάλλου - ειρήσθω εν παρόδω - φαίνεται ότι, παράλληλα με τη δική μας έρευνα, «έτρεξε» και εφαρμόστηκε μέρος μιας προηγούμενης έρευνας από τις Μουρατίδου και Μανούσου (2020:92) οι οποίες θεωρούν ότι στην περίοδο της πανδημίας, με κλειστά σχολεία και μουσεία, δόθηκε μια νέα οπτική και αναδείχθηκε η *«σημασία της εξ αποστάσεως μουσειακής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο ακόμη περισσότερο»* ενώ συμπεραίνουν ότι οι παρεμβάσεις τους βοήθησαν στη διαμόρφωση θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στα μουσεία.

Η συγκεκριμένη μουσειοσκευή δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής, της οποίας αποτελεί το πρακτικό μέρος. Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί η συμβολή του κουκλοθεάτρου στην καλλιέργεια θετικής στάσης για τα μουσεία από παιδιά νηπιαγωγείου και στην ενδυνάμωση της σχέσης μουσείου – σχολείου με την αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού. Συγκεκριμένα, διερευνάται η διαμόρφωση συναισθηματικής σύνδεσης των παιδιών με το μουσειακό αγαθό, στενά όμως συνδεδεμένη με πιθανά μαθησιακά οφέλη για τα νήπια, αφού θεωρούμε ότι η συναισθηματική εμπειρία αποτελεί αλληλένδετο μέρος της μαθησιακή εμπειρίας η οποία συγκροτείται σύμφωνα με την τυπολογία του Gammon (2001) από την αντιληπτική εμπειρία, την προσωπική, τη συναισθηματική, την κοινωνική, την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Σε πιλοτικό επίπεδο, οι αποδέκτες του φορητού εκπαιδευτικού υλικού είναι τα νήπια που φοιτούν σε δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία. Ως ερμηνευτής - εμψυχωτής ορίζεται ο εκπαιδευτικός της τάξης. Στον σχεδιασμό, η έμφαση δόθηκε στο τι μπορούν να μάθουν και να πράξουν τα παιδιά της ηλικίας αυτής.

Οι στόχοι που λήφθηκαν υπόψη κατά τον σχεδιασμό του υλικού της μουσειοσκευής είναι γνωστικοί, κοινωνικοί-συναισθηματικοί και στόχοι δεξιοτήτων, συνδεδεμένοι με το Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο.

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες που θα επεξεργαστούν στην τάξη το υλικό της μουσειοσκευής: Να γνωρίσουν ορισμένα μουσειακά αντικείμενα και να επιχειρήσουν ερμηνείες τους, Να εμπλακούν με το κουκλοθέατρο και διάφορες τεχνικές του, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης, να καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες, να συνεργάζονται σε ομάδες για την επεξεργασία ενός θέματος και να λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις με επιχειρηματολογία.

Η με μορφή διάλεξης παρουσίαση του υλικού και η μετωπική σωματική στάση περιορίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και αναστέλλουν την ενεργοποίηση των νηπίων. Αντίθετα, η βιωματική εμπειρία, η επεξεργασία του θέματος σε ομάδες εργασίας, η προσφορά πρωτοβουλιών είναι σημαντικά στοιχεία στην προσέγγιση του θέματος, καθώς δίνεται έμφαση στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Συνοπτικά, με την ενότητα αυτή ολοκληρώνεται το θεωρητικό μέρος της εν λόγω εργασίας, μεταβαίνοντας από τη θεωρία στην πράξη. Μέσα από την ενότητα αυτή σκιαγραφήθηκε και αποσαφηνίσθηκε τι είναι, επιτέλους, αυτή η πιλοτική κουκλομουσειοσκευή που αξιοποιήθηκε ως εργαλείο καλλιέργειας θετικής στάσης για τα μουσεία σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, οπότε με κάποιον τρόπο εκπληρώθηκε η διαδρομή του θεωρητικού πλαισίου από το γενικό στο ειδικό.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

Στο Β΄ Μέρος της εργασίας αυτής, αναπτύσσεται η έρευνα που εκπονήθηκε. Σκοπός είναι γίνει σύνδεση θεωρίας και εφαρμογής και να αναλυθούν στοιχεία που θα κάνουν κατανοητή τη διαδικασία που ακολουθήθηκε. Γίνεται αναφορά στον σκοπό και τις συνθήκες της έρευνας, στα χαρακτηριστικά των ομάδων που έλαβαν μέρος, στα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν την ερευνήτρια- εκπαιδευτικό, τη μεθοδολογία με τα μέσα συλλογής δεδομένων, το εργαλείο ερμηνείας των δεδομένων και τα συμπεράσματα. Ακολουθεί η παρουσίαση των εργαστηρίων – παρεμβάσεων. Έπονται τα συμπεράσματα.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της έρευνας ήταν από την αρχή να μελετηθεί αν οι παρεμβάσεις αυτές μπορούν να επιδράσουν στην ανταπόκριση των παιδιών ως προς τα μουσεία, σε ένα σχολείο όπου φοιτούν μαθητές από ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες (παλινοστούντες, ρομά κλπ). Επίσης, σημειώνεται ότι προσωπική ανάγκη της ερευνήτριας είναι η προσφορά ενός εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και η ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδιών αυτής της κοινότητας με έντεχνες δραστηριότητες μέσα στο σχολικό αυτό πλαίσιο με σκοπό την αντισταθμιστική εκπαίδευση και τον προσανατολισμό τους προς το μορφωτικό-πολιτισμικό αγαθό, ευρύτερα, με ταυτόχρονη την καλλιέργεια ενσυναίσθησης (empathy) και διαπολιτισμικής ικανότητας (intercultural competence) (Οικονομίδης, & Κοντογιάννη, 2011:108).

Το χαρακτηριστικό στοιχείο των συγκεκριμένων ομάδων, ιδιαίτερα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο - εφόσον, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2011) τα παιδιά των παλινοστούντων ομογενών θεωρούνται παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο – είναι η ανάγκη αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, τα οποία σύμφωνα και με τον Τριλιανό (2006:40) η ελληνική εκπαίδευση οφείλει να τα υποστηρίξει εντάσσοντάς τα ομαλά στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό σύστημα με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαίδευσής τους, χωρίς αυτό να συνδέεται με την υπόθεση του ελλείμματος (Δαμανάκης, 2007).

Η ερευνήτρια αυτή επιδίωξε να ιχνηλατήσει, στο συγκεκριμένο πεδίο, τον ρόλο της αξιοποίησης του κουκλοθεάτρου σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα εξ αποστάσεως με τη χρήση πρωτότυπης μουσειοσκευής την οποία εφάρμοσε πιλοτικά.

Κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει δημοσιευμένη κάποια προηγούμενη αντίστοιχη έρευνα αναφερόμενη μάλιστα στην προσχολική εκπαίδευση. Το βιβλιογραφικό αυτό κενό ίσως χαρακτηρίζει την έρευνα αυτή ως πρωτότυπη, αλλά και μας οδηγεί να ξεκινήσουμε όχι από τη θεωρία αλλά από τα συλλεχθέντα δεδομένα, άρα να αξιοποιήσουμε την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα είναι αν το συγκεκριμένο μουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση θετικής στάσης για τα μουσεία στα νήπια της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Το σημαντικό για τα μικρά παιδιά είναι η θετική μουσειακή εμπειρία και ασφαλώς η ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα μουσεία (Χαλικιά, 2015).

Στην περίπτωση μας πρόκειται για εξ αποστάσεως μουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Διευκρινίζουμε ότι ο προσδιορισμός «εξ αποστάσεως» αφορά στο ότι το πρόγραμμα αυτό αποτελεί μορφή απομακρυσμένης από το μουσείο μουσειακής εκπαίδευσης και όχι ότι υλοποιείται εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού - μαθητών.

Αλλά προς διερεύνηση σχετικά ερωτήματα θα μπορούσαν να συγκροτηθούν ως εξής: Η αξιοποίηση του προγράμματος υποστηρίζει στη μουσειακή εκπαίδευση των παιδιών αυτού του νηπιαγωγείου; Η αξιοποίησή της βοηθά στην ενίχυση της σχέσης ανάμεσα στους θεσμούς μουσείου-νηπιαγωγείου; Το περιεχόμενο της κουκλομουσειοσκευής και οι προτεινόμενες δραστηριότητες συνδράμουν στα μαθησιακά αποτελέσματα ως προς τη γνώση και κατανόηση, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ - ΜΕΣΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης (case study) με επιδράσεις από την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory).

Η επιλογή της μελέτης περίπτωσης σε συνδυασμό με την εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία έγινε καθώς δεν έχει βρεθεί σχετική βιβλιογραφία στο θέμα αυτό και επειδή διερευνήθηκε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα / ομάδα παιδιών που ανήκουν σε συγκεκριμένη κοινότητα (παλιννοστούντων με ελλαδικές, ποντιακές και ρωσικές καταβολές), περιχαρακωμένη από ιδιαίτερα ήθη και έθιμα, σε μια πολύ συγκεκριμένη

γεωγραφική περιοχή. Η μελέτη περίπτωσης δεν είναι από μόνη της ερευνητική μέθοδος. Αποτελεί μια προσέγγιση στη μελέτη μεμονωμένων οντοτήτων, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει φάσμα διαφορετικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Άρα, η μελέτη περίπτωσης χαρακτηρίζεται από την εστίασή της σε μια συγκεκριμένη ενότητα ανάλυσης: την περίπτωση (Willing, 2008: 74) εδώ, το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο.

Η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory), σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015:8) στοχεύει στην κατάρτιση θεωρητικών κατηγοριών και συσχέτισης αλλά υπόκειται σε περιορισμούς της ποιοτικής μεθόδου και συχνά χρησιμοποιεί ετικέτες κατηγορίας (category labels) που πρέπει να είναι in vivo - δηλαδή, πρέπει να χρησιμοποιούν λέξεις ή φράσεις που χρησιμοποιούνται από τους συμμετέχοντες. Αυτό βοηθά τον ερευνητή να αποφύγει την εισαγωγή υπάρχουσας θεωρίας στην ανάλυση (Willing, 2008: 36).

Σύμφωνα με τον Yin (2009) υπάρχει η *επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης* (*explanatory case study*) η οποία τείνει στο να παραχθεί θεωρία, με τρόπο επαγωγικό (inductive), εξάγοντας μιαν αναδύομενη θεωρία (emerging theory) από τα δεδομένα (Eisenhardt & Graebner, 2007), η οποία πιθανά θα γενικευτεί. Οι περιπτώσιολογικές μελέτες επιδέχονται ποιοτικών ή ποσοτικών αναλύσεων και διευκολύνουν τη δημιουργία θεωρίας (Willing, 2008: 75).

Η σχολική ομάδα ήταν επιμερισμένη σε δύο υποομάδες: την πειραματική και την ομάδα ελέγχου. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε:

Με χρήση ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς / ή και μουσειοπαιδαγωγούς. Το ερωτηματολόγιο, δομημένο σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, περιλαμβάνει ερωτήσεις οργανωμένες σε ενότητες, σύμφωνα με το εργαλείο GLO's (βλ. παρακάτω).

Με χρήση ερωτηματολογίου προς τους γονείς των νηπίων μετά την παρέμβαση. Το ερωτηματολόγιο, δομημένο σε πενταβάθμια κλίμακα Likert, περιλαμβάνει ερωτήσεις οργανωμένες σε ενότητες, σύμφωνα με το εργαλείο GLO's.

Η συμμετοχική παρατήρηση των παιδιών με σημειώσεις πεδίου εκ μέρους της ερευνήτριας- εκπαιδευτικού πραγματοποιήθηκε με τρόπο μη δομημένο, υπό τη μορφή σημειώσεων ημερολογίου και καταγραφών ήχου - εικόνας, κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων και μετά. Σχόλια των παιδιών και παρατηρήσεις έχουν καταγραφεί. Η νηπιαγωγός - ερευνήτρια είχε διπλό ρόλο, ως εμπνεύστρια του προγράμματος και ταυτόχρονα ως συστηματική παρατηρητής. Η συμμετοχική παρατήρηση θεωρείται κατάλληλη για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει κανείς στην

εκπαιδευτική έρευνα (Cohen, & Manion, 1994: 157). Ο Μάγος (2005) αναφέρει ότι ο συνδυασμός παρατήρησης και συνέντευξης είναι μια από τις πιο γνωστές μεθόδους τριγωνοποίησης (Μάγος, 2005:9). Σύμφωνα με τους Altrichter και Posch, (2001) η τριγωνοποίηση είναι μια σημαντική μέθοδος αντιπαράθεσης και σύγκρισης διαφορετικών οπτικών της ίδιας κατάστασης (Μανούσου, 2008:91), καθώς εντοπίζοντας κανείς διαφορετικές, μπορεί να εστιάσει σε ασυμφωνίες και αντιφάσεις βοηθητικές για την ερμηνεία των φαινομένων και την ανάπτυξη μιας θεωρίας. Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό (π.χ. παρατήρηση συμμετεχόντων και ημι-δομημένη συνέντευξη, ερωτηματολόγια) για να δούμε το ίδιο φαινόμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες και τούτο αποτελεί μια μορφή τριγωνισμού (Willing, 2008:24).

Πραγματοποιήθηκε ημι-δομημένη συνέντευξη πριν και μετά, με χρήση των θεατρικών κουκλών για τις απαντήσεις των νηπίων σε ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου. Η ημι-δομημένη συνέντευξη είναι η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα και είναι συμβατή με διάφορες μεθόδους ανάλυσης δεδομένων (π.χ. ανάλυση λόγου, θεμελιωμένη θεωρία) (Willing, 2008:32). Την αξιοποίηση της κούκλας στις συνεντεύξεις με παιδιά την αναφέρει η Μπούνια (2015:160).

Συμπληρωματική ή / και εναλλακτική της ημι-δομημένης συνέντευξη είναι η ομαδική συνέντευξη (focus group) που πραγματοποιήθηκε και, ως γνωστόν, χρησιμοποιεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων ως πηγή δεδομένων (Willing, 2008: 30).

Επιπλέον, ελήφθησαν υπόψη / αξιοποιήθηκαν πληροφορίες και από τον ατομικό φάκελο (portfolio) των παιδιών, μια συγκεκριμένη δηλαδή συλλογή τεκμηρίων μάθησης, που αποτελείται κατά κύριο λόγο από έργα των παιδιών (δισδιάστατες ή τρισδιάστατες αναπαραστάσεις).

Αξιοποιήθηκε ο ρόλος της κριτικής φίλης, της συναδέλφου νηπιαγωγού Μαρίας με παρατηρήσεις και αξιολόγηση των έργων των παιδιών, των ερωτηματολογίων κλπ. Σύμφωνα με τους Altrichter και Posch, (2001), ο κριτικός φίλος / κριτικοί φίλοι είναι συχνά συνάδελφος / συνάδελφοι που κατανοούν καλύτερα μια προβληματική κατάσταση, τη συμερίζονται και μπορούν να συμβάλλουν γόνιμα, ειλικρινά και αποτελεσματικά (Μανούσου, 2008:90).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής και ερμηνείας δεδομένων είναι τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα (*Generic Learning Outcomes* ή γνωστότερα στον χώρο των μουσειακών σπουδών με τη συντομογραφία: GLO's) και συνοπτικά είναι (Zipsane, 2009: 176): α) Γνώση και κατανόηση β) Δεξιότητες γ) Στάσεις και αξίες δ) Ψυχαγωγία, έμπνευση, δημιουργικότητα ε) Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος

Είναι σημαντικό να τονισθεί ότι το πλαίσιο των GLO's εστιάζει στα αποτελέσματα και «ειδικότερα αξιολογεί τη μάθηση που το ίδιο το υποκείμενο θεωρεί ότι έχει επιτύχει» (Φιλίππουπολίτη, 2015:43). Τα GLO's περιγράφονται αναλυτικότερα από τη Hooper-Greenhill (2007) η οποία υποστηρίζει ότι οι μουσειακές επισκέψεις μπορούν να έχουν αποτελέσματα στην αλλαγή των στάσεων, αξιών και συμπεριφορών των επισκεπτών, αλλά και στη δημιουργικότητά τους (Hooper-Greenhill, 2007: 56).

ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑ

Τηρήθηκε η επαγγελματική δεοντολογία και οι βασικές αρχές δεοντολογίας στην έρευνα (Ισαρη, & Πουρκός, 2015:88). Όσοι επιθυμούσαν να διακόψουν τη συμμετοχή τους, είχαν το δικαίωμα να το επιλέξουν. Επίσης, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων, προστατεύθηκαν τυχόν εμπιστευτικές πληροφορίες.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Το δείγμα του πληθυσμού που μελετήθηκε εδώ αποτελείται από νήπια (αγόρια και κορίτσια) ενός δημόσιου νηπιαγωγείου σε ημι-αστική περιοχή, με αριθμό 20 (N=20).

Έγιναν δώδεκα (12) παρεμβάσεις με αξιοποίηση κουκλοθεάτρου και μουσειακής εκπαίδευσης (βλ. Παράρτημα). Κάθε παρέμβαση είχε διάρκεια 90 λεπτών. Μετά την ολοκλήρωση της κάθε παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε σταδιακή / διαμορφωτική αξιολόγηση, κριτική των μαθησιακών αποτελεσμάτων (formative evaluation of student learning) και ανασχεδιασμός των επόμενων παρεμβάσεων, όπου και όποτε χρειάστηκε.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΟΥΚΛΟΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Ο σχεδιασμός και η κατασκευή της κουκλομουσειοσκευής είναι μια διαδικασία διακριτή από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο αποτελεί ένα μέρος μόνο των δυνατοτήτων που προσφέρει η κουκλομουσειοσκευή.

Η κουκλομουσειοσκευή σχεδιάστηκε εξ ολοκλήρου και δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια νηπιαγωγό με βάση τις ανάγκες του μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος που επρόκειτο να εκπονηθεί.

Σημειώνεται εδώ ότι λόγω των έκτακτων συνθηκών της πανδημίας ο αρχικός προγραμματισμός ανετράπη εν μέρει, εφόσον πολλές δραστηριότητες δεν μπορούσαν να πραγματοποιηθούν σε μια τάξη νηπιαγωγείου, όπου επιβλήθηκε η τήρηση κοινωνικών αποστάσεων και υγειονομικών μέτρων, ειδικά σε ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα, κατεξοχήν κοινωνικό και αλληλεπιδραστικό, αφού περιλαμβάνει κουκλοθέατρο και τεχνικές από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Τελικά, με κάποιες αλλαγές, το πρόγραμμα αναδείχθηκε περισσότερο στις συνθήκες αυτές του λοιμού - αλλά αυτή είναι μια κρίση υποκειμενική.

Η κουκλομουσειοσκευή σχεδιάστηκε με το σκεπτικό της συγκρότησης μιας συλλογής αντικειμένων από διαφορετικά μουσεία – εξ ου και ο όρος διαμουσειακή – έτσι ώστε να υπάρχει ποικιλία αντικειμένων και μουσείων. Τα αντικείμενα είναι κεραμικά αντίγραφα μουσείων (ρέπλικες), τα περισσότερα με γραπτό διάκοσμο. Υπάρχουν πλαστικοποιημένες εικόνες από μουσειακά εκθέματα. Υπάρχουν διάφορα υλικά για κατασκευές, ασκήσεις και εμπνυχώσεις. Οι κούκλες, τύπου μάπετ ή αλλιώς ομιλούσες ή τύπου όπερας, κατασκευάστηκαν, όπως και τα ρούχα τους, από απλά υλικά όπως: αφρολέξ, μπογιές, νήματα και υπόλοιπα από υφάσματα ή χρησιμοποιημένα υφάσματα και μεταξωτές κορδέλες από ινδικά σάρι, που υφάνθηκαν στον αργαλειό, προϊόντα υπερκύκλωσης. Η επιλογή των υλικών και των τεχνικών κατασκευής αποσκοπεί στο να είναι και να υπογραμμίζεται ότι είναι εντελώς χειροποίητες και μοναδικές, ώστε να παιδιά να δεθούν περισσότερο μαζί τους, σε αντίθεση με κούκλες του εμπορίου και να εμπνευστούν από αυτές τις δημιουργίες και να κατανοήσουν τις διαδικασίες μεταμόρφωσης ή επανάχρησης υλικών.

Το πρόγραμμα των δώδεκα (12) παρεμβάσεων υλοποιήθηκε με την πειραματική ομάδα, κατά τις ημέρες που αυτή είχε μάθημα, δηλαδή μέρα παρά μέρα. Αυτό σήμαινε

ότι το περιβάλλον και η διαμόρφωση της τάξης άλλαζε κάθε μέρα, ανάλογα με το πότε ερχόταν η ομάδα αυτή και η μουσειακή βαλίτσα κρυβόταν και επανεμφανιζόταν.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ – ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟΥ

Τα εργαστήρια τα ονομάζουμε για τις ανάγκες της έρευνας αυτής: «εργαστήρια - παρεμβάσεις κουκλοθέατρου». Στην αρχή κάθε παρέμβασης, τα παιδιά ενημερώνονταν από τη νηπιαγωγό για τους στόχους και τη διαδικασία του εργαστηρίου. Σημειώνεται ότι με την έναρξη του κάθε δώρου εργαστηρίου ακολουθείται ένα σύντομο «πρωτόκολλο», ως τυπικό εισαγωγικών δραστηριοτήτων, το οποίο επαναλαμβάνεται σε κάθε εργαστήριο με την έναρξη και περιλαμβάνει παιχνίδια ενδυνάμωσης της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας στον κύκλο («παρεούλα») ως ζέσταμα – προετοιμασία.

Ζέσταμα σώματος – φωνής: Τα παιδιά είναι στην ολομέλεια σε σχήμα κύκλου μαζί με τη νηπιαγωγό-εμπυχωτριά. Ξεκινούν με παλαμάκια λέγοντας ένα τραγούδι, οι μισοί την πρώτη στροφή και οι υπόλοιποι απαντούν με τη δεύτερη στροφή:

-Η Μουσείτσα ταξιδεύει, ταξιδεύει, ταξιδεύει.

Τη βαλίτσα της γυρεύει, τη γυρεύει, τη γυρεύει.

Τι να κρύβει μέσα εκεί, μέσα εκεί, μέσα εκεί;

Πες, Μουσείτσα μου, τι έχεις, ναι, τι έχεις, ναι τι έχεις.

-Μια πλαγγόνα ηχηρή, ηχηρή, ηχηρή.

Ειδώλια κυκλαδικά, κυκλαδικά, κυκλαδικά.

Ομορφα βιολόσχημα, βιολόσχημα, βιολόσχημα.

Κάρτες, κούκλες και κουκλάκια

Κι όλα αυτά, για σας παιδάκια.

Να τος και ο κυρ' Αρχαίος ο σοφός και ο σπουδαίος!

Ζέσταμα σώματος – φωνής και αλληλεπίδραση: Μετά σηκώνονται και ανακατεύονται στον χώρο και όταν χτυπήσει η νηπιαγωγός το ταμποурίνο, σταματούν και τραγουδούν με όποιον βρίσκεται τυχαία απέναντί τους. Έπειτα περπατούν στις μύτες των ποδιών, κινούνται σαν μαριονέτες, σαν να κουβαλούν μια βαριά βαλίτσα.

Ζέσταμα χεριών – δακτύλων: Επόμενη δραστηριότητα είναι να φορέσουν από ένα ζευγάρι ο καθένας πλαστικά ματάκια (puppet puppets) στα δάκτυλα του χεριού. Υπάρχουν 4 χρώματα ματάκια και όταν η νηπιαγωγός λέει πχ. «χορεύουν οι μπλε», χορεύουν μόνο τα πλάσματα με τα μπλε ματάκια. Αυτός είναι ένας τρόπος για ζέσταμα των χεριών.

Ζέσταμα φωνής και επίπεδα φωνής: Μετά, σειρά έχει το ζέσταμα της φωνής. Η νηπιαγωγός λέει πχ. «τώρα μουρμουρίζουν οι κόκκινοι» ή «τώρα βήχουν οι κίτρινοι», «τώρα ροχαλίζουν οι πράσινοι», «τώρα ψιθυρίζουν οι μπλε» κ.ό.κ. Η φωνή αλλάζει επίπεδα, όταν το παράγγελμα είναι: «τραγουδάμε δυνατά ... στην παιδική χαρά», «χρησιμοποιούμε φωνή απαγγελίας» κλπ.

Κάθε εργαστήριο λήγει με παιχνίδια χαλάρωσης. Ένα από αυτά είναι οι «κουρασμένες κούκλες». Τα παιδιά γίνονται κούκλες, μαριονέτες (Σαντοριναίος & Σαντοριναίου, 2012:85) κάθονται σε κύκλο στο χαλί, ενώ τηρούνται αποστάσεις ασφαλείας λόγω περιορισμών της πανδημίας. Τα παιδιά παριστάνουν τις κουρασμένες κούκλες και έχουν γύρει το κεφάλι στα γόνατά τους. Η νηπιαγωγός αφηγείται χαμηλόφωνα: «οι κούκλες είναι πολύ κουρασμένες μετά το παιχνίδι... η φωνή τους ηρεμεί, τα μέλη τους χαλαρώνουν, οι κούκλες του μουσείου είναι τώρα στις προθήκες... κλπ» ενώ προσπαθεί να ζωντανέψει κάθε παιδί δίνοντας παραγγέλματα πχ. «τώρα ξυπνά το δεξί χέρι, τώρα τα πόδια, τώρα ισιώνει ο κορμός σου κλπ». Μέχρι να σηκωθούν όλα τα παιδιά.

Τα εργαστήρια, για λόγους οργάνωσης και ευκρινέστερης δομής, χωρίζονται σε τρεις κύκλους:

Κύκλος εισαγωγικών εργαστηρίων (1ο εργαστήριο).

Κύριος κύκλος εργαστηρίων (2ο έως και 11ο εργαστήριο).

Κύκλος εργαστηρίων ολοκλήρωσης (12ο εργαστήριο).

(ΚΥΚΛΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ)

1^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

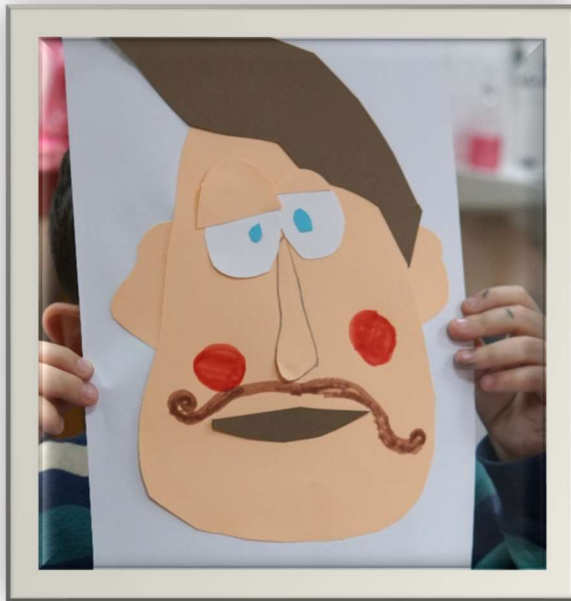
ΜΕΡΟΣ Α. ΕΚΦΡΑΖΟΜΑΙ

Το εργαστήριο είναι εισαγωγικό για εκφράσεις συναισθημάτων στο θέατρο και κουκλοθέατρο και αναπτύχθηκε σε δύο φάσεις.

Πρώτη φάση. Δισδιάστατες αναπαραστάσεις.

Η εκπαιδευτικός προέτρεψε τα παιδιά να επιλέξουν υλικά για να ζωγραφίσουν χρησιμοποιώντας ό,τι υλικό τους εκφράζει. Η κουκλομουσειοσκευή διαθέτει ένα σετ από ακρυλικά χρώματα σε σωληνάρια, αλλά τα παιδιά επέλεξαν υλικά από τα συρτάρια με το ταξινομημένο υλικό (ζω)γραφικής ύλης: χαρτόνια για πορτρέτο, μολυβοκάρβουνα, λαδοπαστέλ, ακρυλικά, μαρκαδόρους κλπ. Τα παιδιά κλήθηκαν να δημιουργήσουν πορτρέτα με γκριμάτσες. Κάθε πορτρέτο είχε τον δικό του χαρακτήρα και τη δική του γκριμάτσα. Ορισμένα παιδιά επέλεξαν να φτιάξουν τις εκφράσεις-γκριμάτσες τους χρησιμοποιώντας χαρτιά και ύφασμα σε διάφορα χρώματα στην τεχνική του κολλάζ. Επειδή είχε προηγηθεί - νωρίτερα μέσα στη χρονιά - γνωριμία με τέτοιες τεχνικές, τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν στο να σχεδιάσουν και να κόψουν μόνα τους τεμάχια υφάσματος ή χαρτονιών και να τα συνθέσουν σταθεροποιώντας τα με κόλλα. Τα πορτρέτα ξεχώρισαν με τις ενδιαφέρουσες γκριμάτσες τους.



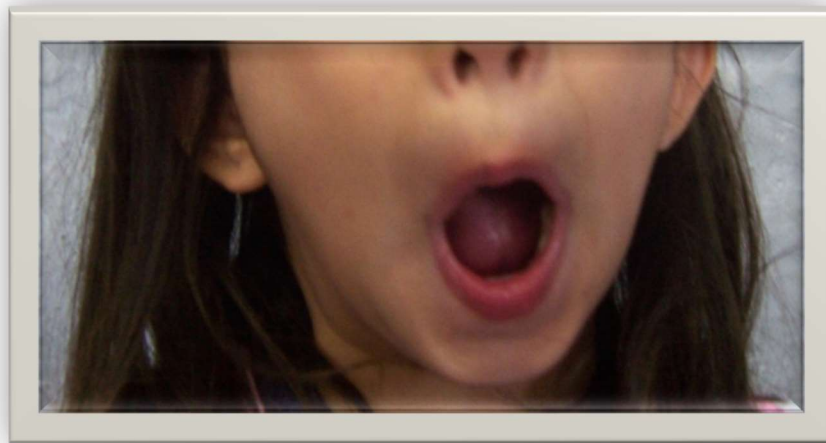


Δεύτερη φάση. Τρισδιάστατες αναπαραστάσεις.

Τα παιδιά επέλεξαν πλαστελίνη και πηλό για τα μοντέλα τους. Έφτιαξαν επίπεδες, ανάγλυφες και τρισδιάστατες αναπαραστάσεις. Δημιούργησαν μικρές φιγούρες ζώων και ανθρώπων στα οποία απέδωσαν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και γκριμάτσες. Στο τέλος του δίωρου εργαστηρίου, τα νήπια παρουσίασαν το καθένα ως δημιουργός, ζωγράφος ή γλύπτης, το έργο του. Μίλησαν για τα υλικά που χρησιμοποίησαν και τις εκφράσεις που κάθε πρόσωπο κάνει, καθώς κάθε παιδί έκανε και το ίδιο την ίδια έκφραση.



Κλείνοντας, έπαιξαν τις παγωμένες εικόνες (tableau vivant) με μια γκριμάτσα ο καθένας.



Μετά, η εκπαιδευτικός τούς πρόβαλε στον Η/Υ, για χαλάρωση, μια παρουσίαση ppt με εικόνες από διάφορα πορτρέτα ζωγράφων και γλυπτών. Τα σχόλια των παιδιών ήταν αυθόρμητα.

- Έχετε δει τέτοια ζωγραφιστά πορτρέτα ποτέ;
- Εγώ, κυρία, έχω δει στο σπίτι της γιαγιάς μου.
- Εγώ είδα στον Μίστερ Μπιν που είχε πάει στην Πινακοθήκη.
- Α, και τι είναι η Πινακοθήκη;
- Εκεί συγκεντρώνουν και δείχνουν κάποιους πίνακες που είναι ζωγραφισμένοι.
- Εγώ είδα τον μικρό Νικολά που πήγε στο μουσείο και έσπασε το βάζο, κ.λ.π.

ΜΕΡΟΣ Β. «ΧΕΡΙΑ ΜΕ ΜΑΤΙΑ ή ΜΙΚΡΑ ΤΕΡΑΤΑ;»

Αναζητώντας ένα πιθανό σημείο εκκίνησης για δραστηριότητες κουκλο-θεατρικής έκφρασης εκ μέρους των παιδιών, αλλά και ως μια εργασία-άσκηση για ζέσταμα, η εκπαιδευτικός συγκέντρωσε παιδικά γάντια και ζευγαράκια με πλαστικά μάτια, τα γνωστά Peepers puppets (από το υλικό της κουκλομουσειοσκευής).

Τα παιδιά διάλεξαν ό,τι άρεσε / ταίριαζε στον καθένα και έπαιξαν αυθόρμητα ζωντανεύοντας τα φορεμένα στα δάκτυλα της παλάμης τους γάντια και τα μάτια. Δοκίμασαν στάσεις των δακτύλων, κίνηση και παύση, πειραματίστηκαν με διάφορες φωνές και έπλασαν ιστορίες. Δοκίμασαν και με γυμνό χέρι τις εκφραστικές

δυνατότητες αυτού με ή χωρίς ματάκια. Τα χέρια των παιδιών έγιναν θεατρικές κούκλες και τα παιδιά δούλεψαν μικρές θεατρικές σπουδές, με θέμα πχ. «εγώ και το χέρι μου», ή «το χέρι παριστάνει το φίδι», «το χέρι γελάει» ή «είναι έκπληκτο», «το χέρι κάνει ότι κάθεσαι σταυροπόδι».

Τέλος, ορισμένοι ενδιαφερόμενοι λιλιπούτειοι κουκλοπαίχτες δοκίμασαν το χέρι χωρίς αξεσουάρ, εντελώς γυμνό. Το χέρι και η γνωριμία με αυτό έχει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη του νηπίου (Παρούση, 1998:23). Στο σημείο αυτό θυμίζουμε ότι η εξοικείωση του κουκλοπαίχτη με τις δυνατότητες του χεριού-κούκλας είναι ένα αλφαβητάρι (Παρούση, 2007:317). Σημειώνεται ότι οι δραστηριότητες αυτές - περισσότερο ως ασκήσεις έκφρασης χεριών - είναι εμπνευσμένες από εργαστήρια παρελθόντων ετών με κ. Αντιγόνη Παρούση και πρόσφατα με κ. Στάθη Μαρκόπουλο.



Το ίδιο έκαναν και με κάλτσες που ορισμένοι μαθητές δέχτηκαν να φορέσουν στα πόδια. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και επανέλαβαν το παιχνίδι τους, τη επόμενη ημέρα στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Κάποιο παιδί φόρεσε παπούτσια κουνελάκια και παίζανε την (κουνελίτσα) Λίτσα και τη Μήτσα, τις δύο φίλες κουνελάκια, όπου η μια είναι πάντοτε γκρινιάρρα και δυσαρεστημένη, ενώ η άλλη αισιόδοξη και καλόβολη, κάνοντας σχετικές εκφράσεις και προσπαθώντας να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις.



(ΚΥΡΙΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ)

2^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

ΜΕΡΟΣ Α. Η ΜΟΥΣΕΙΤΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ)

Η Μουσείτσα είναι μια κούκλα που λατρεύει τα μουσεία και συνέχεια ταξιδεύει. Δεν επισκέπτεται μόνο τα μουσεία της Αθήνας, αλλά και άλλων πόλεων ή ξένων χωρών. Είναι γεμάτη περιέργεια, αλλά λίγο «γκαφατζού». Καμιά φορά ξεχνάει. Γι' αυτό έχει μαζί της ένα σημειωματάριο και μια φωτογραφική μηχανή για να απαθανατίζει μουσεία και αντικείμενα που την ενθουσιάζουν. Ονειρεύεται να γίνει φωτογράφος μουσειακών αντικειμένων, μπορεί και κοροπλάστης.

Η Μουσείτσα δεν έχει βρει ακόμα το ταίρι της στα ταξίδια. Κανείς, όπως παραπονιέται, δεν θέλει να επισκέπτεται μαζί της τα μουσεία, επειδή όσοι το έχουν κάνει ... το έχουν μετανιώσει. Ξεχνιέται καμιά φορά και μιλάει δυνατά μέσα στο μουσείο και, έτσι, οι φύλακες της κάνουν παρατήρηση, όπως δήλωσε. Προσπαθεί να μάθει να μην τηλεφωνεί συνεχώς από το κινητό της, όταν βλέπει μια έκθεση, και να κρατάει τη χαρά της για μετά. Της αρέσει να βγάζει σέλφις. Αλλά το παρακάνει. Τα γοβάκια της, λέει, κάνουν πολύ θόρυβο στο παρκέ... Οι τηλεφωνικές της φίλες έχουν πολλές απορίες και η Μουσείτσα όλο ρωτάει μέσα στα μουσεία. Όταν καμιά φορά κουράζεται ανοίγει την τσάντα της να φάει το κρουασάν με την παχιά σφολιάτα και τη ρευστή σοκολάτα. «Μηη!» Πάντα κάποιος της λέει. «Προσοχή!» Η Μουσείτσα προσπαθεί να αλλάξει τη συμπεριφορά της, γιατί αγαπά πολύ τα μουσεία και θαυμάζει τους ανθρώπους που εργάζονται για αυτά.

ΜΕΡΟΣ Β. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αυτή η πρώτη παράσταση ήταν η πρώτη γνωριμία με τη συγκεκριμένη κούκλα. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση. Σημειώνεται ότι οι ιδέες και η φαντασία των παιδιά συν-διαμόρφωσαν τις πράξεις και τις περιπέτειες της κούκλας. Τα παιδιά με τη νηπιαγωγό προσπαθούσαν να συζητούν για τις δραστηριότητες της κούκλας-ηρωίδας, για εικόνες και πιθανά στερεότυπα.



3ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

ΜΕΡΟΣ Α. Η ΜΟΥΣΕΙΤΣΑ ΣΕ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ (ΗΧΗΤΙΚΟ ΑΡΧΕΙΟ)

Η κούκλα απουσιάζει σε αυτή τη συνάντηση-εργαστήριο. Ο λόγος είναι για να φανεί αν θα αναδειχθεί ή όχι το ενδιαφέρον των παιδιών για την κούκλα αυτή. Κάτι το οποίο επετεύχθη. Πράγματι, τα παιδιά αναζητούσαν επίμονα την κούκλα-πρωταγωνίστρια.

Η Μουσειτσα ενημέρωσε, σε ανοικτή ακρόαση από το κινητό (που στην πραγματικότητα είναι ηχογραφημένο αρχείο) τα παιδιά ότι έχει πάει στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, το οποίο όμως είναι κλειστό ακόμα λόγω καραντίνας. Δεν είχε ενημερωθεί εγκαίρως και πήγε άδικα, αλλά τώρα θα «στείλει» στη νηπιαγωγό για να προβάλλει μία παρουσίαση από το εσωτερικό του μουσείου και να δείχνει μερικά αγαπημένα της εκθέματα στα παιδιά.

ΜΕΡΟΣ Β. Η ΜΟΥΣΕΙΤΣΑ ΚΑΙ ΤΑ ΑΓΑΠΗΜΕΝΑ ΤΗΣ ΕΚΘΕΜΑΤΑ
(ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ).



Η Μουσείτσα, υποτίθεται ότι, είχε αφήσει στο σχολείο ένα σημείωμα όπου ζητά από τα παιδιά να φτιάξουν κάρτες εμπνευσμένες από αγαπημένα της εκθέματα και να προσπαθήσουν να προγραμματίσουν το ρομποτάκι δαπέδου, ώστε αυτό να ακολουθήσει μια διαδρομή σε ένα μουσείο εικονικό, φανταστικό. Τα παιδιά δεν έχασαν χρόνο και έφτιαξαν κάρτες για το παιχνίδι αυτό της εκπαιδευτικής ρομποτικής σε μια προσπάθεια εξοικείωσης με συγκεκριμένα εκθέματα.

4^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΑΤΡΟ ΣΤ' ΑΚΡΟΔΑΚΤΥΛΑ; ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΜΟΙ ΝΗΠΙΩΝ.

Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να βρουν ένα παράπηγμα ως σκηνή κουκλοθεάτρου για να έρθει να παίξει τη νέα ιστορία της η Μουσείτσα με κάποιον φίλο της.



Αυτό εξήγησε την περιέργεια των παιδιών που άρχισαν να κάνουν υποθέσεις για το ποιος είναι και από πού έρχεται. Κατά τη διάρκεια της παράστασης, τα παιδιά είχαν μετατοπίσει το ενδιαφέρον τους από τη Μουσείτσα στην καινούρια κούκλα και την καινούργια ιστορία. Πριν από αυτά, όμως, τα παιδιά ξεφύλλισαν βιβλία με εικόνες για το κουκλοθέατρο (Μπάριτς, 2012), ώστε να πάρουν ιδέες για να φτιάξουν τη σκηνή. Τελικά, μόνο σκηνή δεν έφτιαξαν! Έβγαλαν στην αυλή ένα υφασμάτινο σπιτάκι και άρχισαν να παίζουν αυτοσχέδια, φανταστικά σενάρια για εκδρομές στην Ακρόπολη με μικρές χειροποίητες μαριονέτες, που τις ονόμασαν «Βένιες». Η πρωτοτυπία του γεγονότος ήταν ότι χρησιμοποίησαν συνδυαστικά κούκλα και ηθοποιό: έναν από αυτούς.

Έπειτα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού, κατασκεύασαν παράπηγμα-σκηνή από άχρηστο υλικό, όπως χαρτόκουτα και καβίλιες, τα οποία τα χρωμάτισαν με ακρυλικά χρώματα σε μια προσπάθεια ομαδική. Το αποτέλεσμα τους έκανε τόσο χαρούμενους όσο και ανυπόμονους για επόμενες δραστηριότητες.

ΜΕΡΟΣ Β. Η ΜΟΥΣΣΕΙΤΣΑ ΚΑΙ Ο ΚΥΡΙΟΣ ΑΡΧΑΙΟΣ (ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ)

Ο κύριος Αρχαίος έχει κι αυτός την ιστορία του. Είναι ένας σοφός γεράκος που διαβάζει όλη μέρα. Κρατάει έναν μεγεθυντικό φακό, καμιά φορά, γιατί δεν βλέπει καλά. «Όταν ήμουν νέος αγόραζα συνέχεια βιβλία. Τότε έβλεπα καλά, αλλά δεν είχα πολύ χρόνο να τα διαβάσω. Δούλευα πολύ. Τώρα που μεγάλωσα, έχω χρόνο, αλλά το φως μου δεν με βοηθάει να διαβάσω. Τα μάτια μου κουράζονται γρήγορα». Ο κύριος Αρχαίος έχει απάντηση για όλα, ή σχεδόν όλα ... αλλά ξεχνάει και όλο τα ξαναλέει. Αυτό κάνει τα παιδιά να γελούν, να συμπαραστέκονται με ενσυναίσθηση, αλλά και να προσπαθούν να βρουν λύσεις για τον κύκλο και να κάνουν διαδραστική, ανοικτή, συζήτηση μαζί του.



5^ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

ΜΕΡΟΣ Α. Η ΜΟΥΣΕΙΤΣΑ ΚΑΙ ΟΙ ΤΟΙΧΟΓΡΑΦΙΕΣ (ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ)

Το θέμα της παράστασης αυτής ήταν οι τοιχογραφίες. Η Μουσείτσα και ο κύριος Αρχαίος μιλούν για τις εμπειρίες τους σε μουσεία με τοιχογραφίες. Αναφέρθηκαν στην Παριζιάνα, στα δελφίνια της Κνωσού, στον ψαρά της Θήρας, στις γαλάζιες κυρίες.

ΜΕΡΟΣ Β. ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΟΙΧΟΓΡΑΦΙΩΝ.

Τα παιδιά με το σύνθημα «Ένα, δυο, τρία! Γίνε κι εσύ τοιχογραφία!», έψαξαν μες στην τάξη υλικά και είδη μεταμφιέσεων για να αναπαραστήσουν διάφορες τοιχογραφίες που είδαν σε κάρτες-εικόνες.

Με συνοδεία ήχων (που έκαναν ορισμένοι συμμαθητές τους με αυτοσχέδια όργανα) και μουσικής (που κάποιοι «έπαιξαν» στο αρμόνιο), κάθε ομάδα έπαιξε τις «παγωμένες εικόνες» για να αναπαραστήσει τα πρόσωπα των τοιχογραφιών. Η εκπαιδευτικός ρωτούσε κάθε έναν «τι κάνεις τώρα;», «Τι σκέπτεσαι;» ή «Τι είδες;» και τα παιδιά απαντούσαν αυθόρμητα.



6° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

ΜΕΡΟΣ Α. Η ΜΟΥΣΕΙΤΣΑ ΚΑΙ Η ΥΦΑΝΤΙΚΗ (ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ)

Η Μουσείτσα στην παράσταση αυτή είχε στήσει τον αργαλειό της και η συζήτηση με τον κύριο Αρχαίο περιστράφηκε γύρω από τη λαϊκή τέχνη, τον αργαλειό, τη θεά Αθηνά και τον μύθο της αράχνης. Ο κούκλος και η κούκλα αλληλεπίδρασαν με τα παιδιά, όταν ανέφεραν ότι τα ρούχα τους είναι φτιαγμένα στον αργαλειό.



ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ ΥΦΑΝΤΙΚΗΣ

Ανάμεσα σε υλικά υφαντικής, όπως νήματα, κλωστές και μεταξωτές κορδέλες από ινδικά σάρι, κάθε παιδί βρήκε αυτό που ήθελε για να φτιάξει ένα κομμάτι στο υφαντό της φιλίας. Το έργο υφάνθηκε σε επιτραπέζιο ευρωπαϊκό αργαλειό. Μετά την υφαντική, τα παιδιά έφτιαξαν τα βραχιολάκια της φιλίας στρίβοντας κλωστές και ίνες από υλικά που έμειναν. Η συζήτηση υπήρξε αυθόρμητη.



7° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

ΜΕΡΟΣ Α. Η ΜΟΥΣΕΙΤΣΑ ΚΑΙ Η ΜΑΣΚΑ. (ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ)

Η Μουσείτσα και ο Κύριος Αρχαίος, στην παράσταση αυτή, άρχισαν να συζητούν για τη μάσκα του Αγαμέμνονα, αφού η Μουσείτσα είχε εμφανιστεί με ένα κομμάτι αλουμινόχαρτο στο πρόσωπο και παρίστανε ότι φορά τη λεγόμενη μάσκα του Αγαμέμνονα.



ΜΕΡΟΣ Β. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΖΟΥΝ ΜΑΣΚΕΣ

Τα παιδιά με την υποστήριξη της νηπιαγωγού κλήθηκαν να φτιάξουν μάσκες, να επινοήσουν και να εμπυχώσουν ήρωες σε διάφορα στιγμιότυπα.



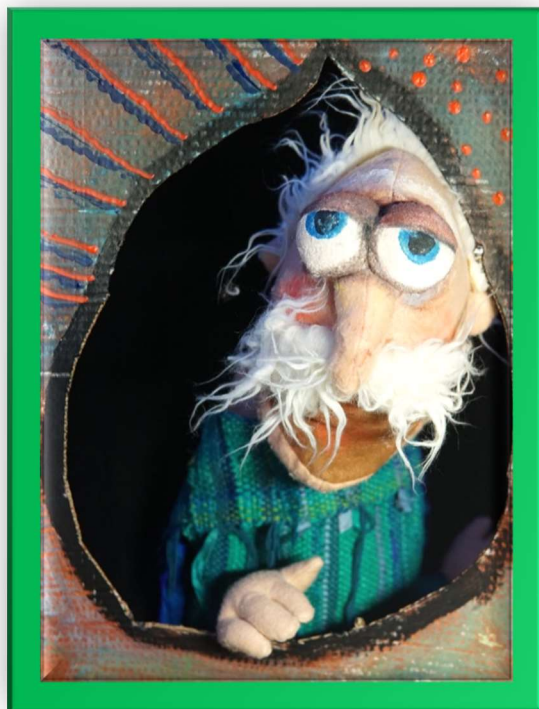
8ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

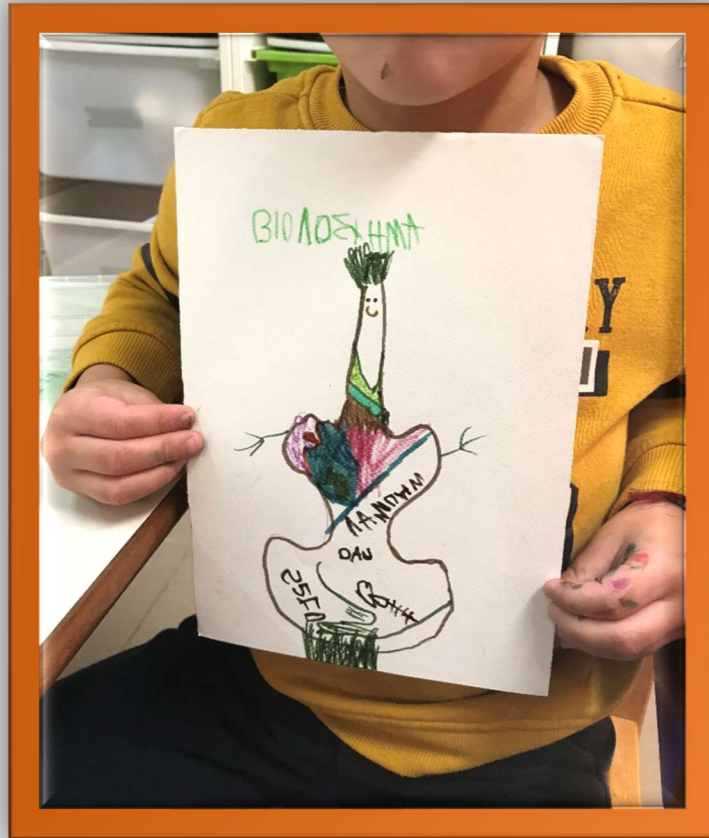
ΜΕΡΟΣ Α. Η ΜΟΥΣΕΙΤΣΑ ΓΙΝΕΤΑΙ ... ΚΥΚΛΑΔΙΚΟ ΕΙΔΩΛΙΟ (ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ)

Όταν ο κύριος Αρχαίος συνάντησε τη Μουσειτσα, τη ρώτησε γιατί στέκεται με τα χέρια διπλωμένα στο στήθος. Εκείνη απάντησε ότι παριστάνει το κυκλαδικό ειδώλιο και ότι μετρά με το χρονόμετρο πόση ώρα μπορεί να αντέξει σε αυτή τη στάση. Η



συζήτησε έφθασε στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης και στα βιολόσχημα.







ΜΕΡΟΣ Β. ΣΤΟ ΚΑΠΕΛΟ ΤΟ ‘ΧΩ.

Η κουκλομουσειοσκευή περιλαμβάνει ένα σετ με πλαστικοποιημένες κάρτες. Τα παιδιά παρατηρούν τις κάρτες και συζητούν για αυτές. Ύστερα ένα από τα παιδιά φορά τα καπέλο που υπάρχει στο πακέτο και κάποιος στερεώνει μια από τις κάρτες αυτές. Το παιδί ρωτά: «Τι είμαι;», «Πώς είμαι;» «Ανθρωπος; Ζώο; Γλυπτό; Τοιχογραφία;». Και προσπαθεί να μαντέψει ποια από τις εικόνες του έχουν τοποθετήσει στο καπέλο.

Αφού κάνουν όλα τα παιδιά, εμφανίζεται η Μουσειίτσα στην παρεούλα. Τη χειρίζεται η εκπαιδευτικός ή κάποιο από τα παιδιά και η Μουσειίτσα συμμετέχει ενεργά στο ίδιο παιχνίδι.

9ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

ΜΕΡΟΣ Α. Η ΜΟΥΣΕΙΤΣΑ, ΟΙ ΤΑΝΑΓΡΑΙΕΣ ΚΑΙ Η ΠΛΑΓΓΟΝΑ.
(ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ)

Η Μουσείτσα στην παράσταση αυτή ομολογεί στον κύριο Αρχαίο και στα παιδιά την αγανάκτησή της που δεν έχουν ακόμη ανοίξει τα μουσεία. Λέει ότι επιθυμεί διακαώς να επισκεφθεί το μουσείο της Θήβας για να δει τις Ταναγραίες και την αγαπημένη της Πλαγγόνα. Τα παιδιά μαθαίνουν νέες λέξεις (προθήκη, συντηρητές, λεζάντες, πήλινο ειδώλιο κλπ.)



ΜΕΡΟΣ Β.

ΟΤΑΝ Ο ΠΗΛΟΣ ΠΑΙΡΝΕΙ ΜΟΡΦΗ. (ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ).

Στο μέρος αυτό, πραγματοποιήθηκε εργαστήριο εικαστικής έκφρασης. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν διάφορα είδη πηλού και παιδικό τροχό πηλοπλαστικής για να φτιάξουν αντικείμενα από πηλό, κυρίως κούκλες σε στυλ πλαγγόνας και Ταναγραίας. Σε επόμενη φάση, όταν αυτά θα στεγνώσουν, θα τα χρωματίσουν απαλά με λεπτόκοκκες σκόνες αιογραφίας (ώχρα, χονδροκόκκινο, ψημένη όμπρα, ψημένη σιέννα). Ορισμένα νήπια, επηρεασμένα από τα υλικά της κουκλομουσεισκευής και από προηγούμενο εργαστήριο, επιχειρούν να φτιάξουν βιολόσχημα και κυκλαδικά ειδώλια με λευκό πηλό.





10° ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

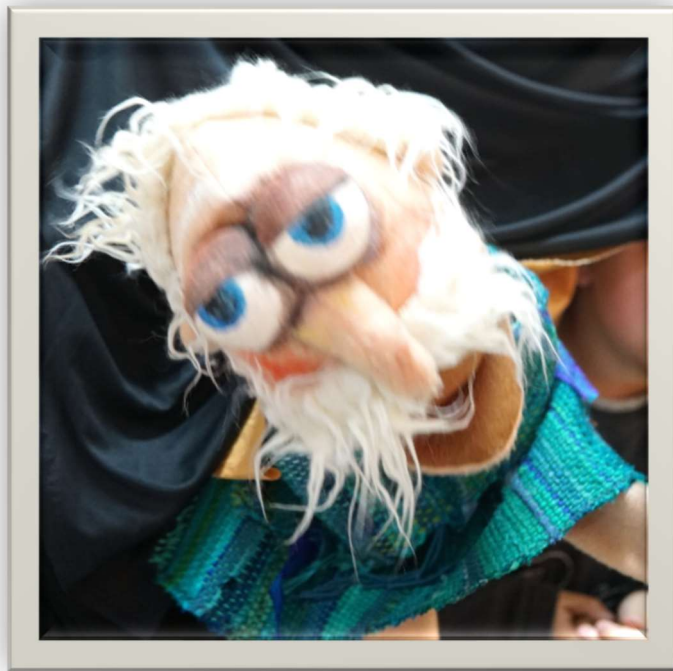
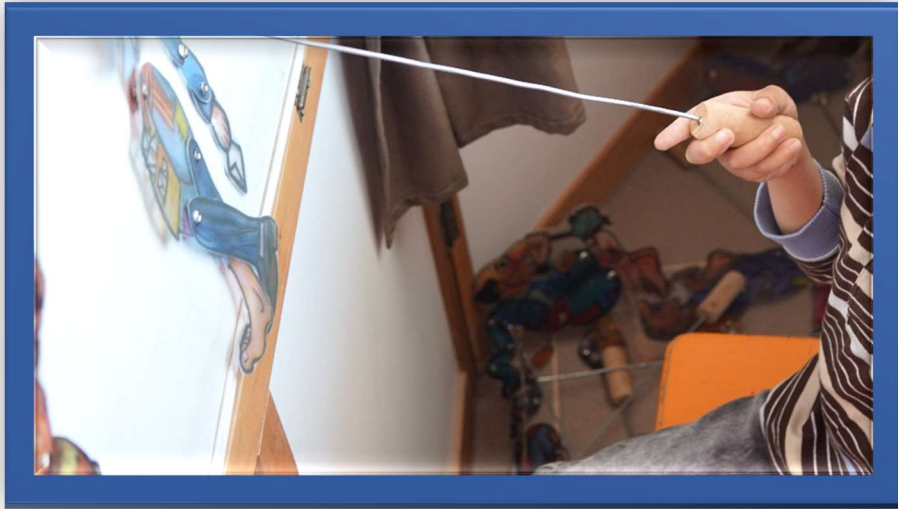
ΜΕΡΟΣ Α. Ο ΚΥΡΙΟΣ ΑΡΧΑΙΟΣ ΕΧΕΙ ΓΡΑΜΜΑ (ΕΜΨΥΧΩΣΗ ΣΤΗΝ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ).

Η εκπαιδευτικός εμφανίζει για λίγο τον Κύριο Αρχαίο στην παρεούλα. Ο κούκλος εξηγεί ότι έχει στην τσέπη του ένα γράμμα. Τα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν τι γράφει αυτό το γράμμα, από ποιον είναι και γιατί ο Κύριος Αρχαίος είναι τόσο ξαφνιασμένος. Οι υποθέσεις των παιδιών καταγράφονται.



ΜΕΡΟΣ Β. Ο ΚΥΡΙΟΣ ΑΡΧΑΙΟΣ ΑΠΟΚΑΛΥΠΤΕΙ ... ΤΟ ΜΥΣΤΙΚΟ ΤΟΥ

Κάθε παιδί που επιθυμεί, είχε τη δυνατότητα να ζωντανέψει κάποιο στιγμιότυπο στο οποίο ο κούκλος θα λέει συνοπτικά την ιστορία του και το μυστικό που κρύβει το γράμμα. Για κάποιους, ο κύριος Αρχαίος μπήκε κρυφά στο μουσείο του Καραγκιόζη για να παίξει με τις φιγούρες πίσω από τον μπερντέ.



11ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

ΜΕΡΟΣ Α. Η ΜΟΥΣΕΙΤΣΑ ΚΙ Η ΒΑΛΙΤΣΑ (ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ)

Η Μουσείτσα εμφανίζεται στη σκηνή πίσω από μια βαλίτσα – σάκο. Εξηγεί στα παιδιά ότι θα απουσιάσει μερικές ημέρες για να πάει ταξίδι στη γιαγιά και τον παππού της στην Κρήτη. Ζητά να φυλάξει στο σχολείο τη βαλίτσα της με τα μουσειακά αντίγραφα που αγοράζει κάθε τόσο από πωλητήρια μουσείων και από εργαστήρια κεραμικής τέχνης. Προτείνει στα παιδιά να ασχοληθούν με τα αντικείμενα αυτά μαζί με τη δασκάλα τους. Συστήνει προσοχή στον χειρισμό, συζητώντας με τα παιδιά για το επάγγελμα του συντηρητή αρχαιοτήτων και τον προσεκτικό χειρισμό που κάνουν οι συντηρητές φορώντας ειδικά γάντια, όταν μετακινούν αντικείμενα. Διευκρινίζει ότι τα αντικείμενα αυτά δεν είναι γνήσια ευρήματα, αλλά αντίγραφα που φτιάχνουν τα εξειδικευμένα εργαστήρια κεραμικής και ξεκινά διάλογο για τον αν γίνεται να έχει κανείς στο σπίτι τους αρχαιότητες και που πρέπει να τις παραδίδει, αν τις βρει τυχαία πχ. στα θεμέλια μιας οικοδομής, σε έναν περίπατο σε ερειπωμένα κάστρα, σε έναν αγρό. Παρακαλεί τα παιδιά να φροντίζουν τα αντικείμενα για όσο θα απουσιάσει και τους προτείνει να φτιάξουν μια έκθεση στη γωνιά του μουσείου της τάξης τους.

ΜΕΡΟΣ Β. ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΜΑΣ.

Τα παιδιά σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό ανοίγουν τη μουσειοσκευή-βαλίτσα της Μουσείτσας και αρχίζουν να επεξεργάζονται τα αντικείμενα. Άλλα τα έχουν δει ήδη στις παραστάσεις και άλλα όχι. Ορισμένα αντικείμενα επιλέγουν να τα τοποθετήσουν στη γωνία του μουσείου της τάξης.

(ΚΥΚΛΟΣ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗΣ)

12ο ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ:

ΜΕΡΟΣ Α. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΚΟΥΚΛΕΣ ΜΑΠΕΤ.

Τα παιδιά διαλέγουν μουσική για τις ολιγόλεπτες παραστάσεις τους. Παίζουν σε ομάδες με τις κούκλες, τον κύριο Αρχαίο και τη Μουσείτσα, προσπαθώντας να αυτοσχεδιάσουν με βάση την ταυτότητα της κάθε κούκλας και την ιστορία που κάθε παιδί θέλει να παρουσιάσει.



ΜΕΡΟΣ Β. ΜΙΚΡΟΙ ΚΟΥΚΛΟΠΟΙΟΙ. ΜΙΑ ΚΟΥΚΛΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΑΘΕΝΑ.
(ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ)

Στο εργαστήρι αυτό, τα παιδιά δημιουργούν απλές κούκλες από φελιζόλ, μπογιές, νήματα και άλλα υλικά (όπως αξεσουάρ, πλεκτά καπελάκια κλπ).

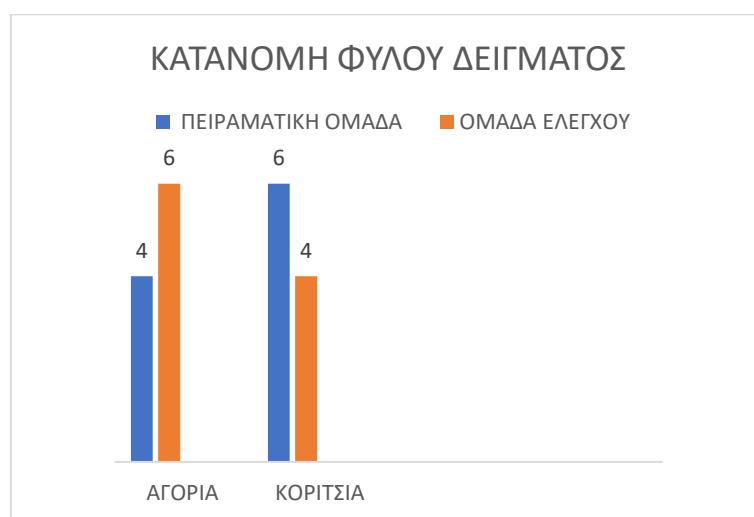
Χωρίζονται σε ομάδες 2-3 παιδιών και κάνουν από μια σύντομη αυτοσχέδια παράσταση.



ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Δημογραφικά στοιχεία των 20 συμμετεχόντων νηπίων.

Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 4 αγόρια και 6 κορίτσια (σύνολο 10 νήπια), ενώ στην ελέγχου 6 κορίτσια και 4 αγόρια (δηλαδή τα υπόλοιπα 10). Σχηματικά, μπορούμε να το δούμε στο παρακάτω γράφημα.



Α. Δεδομένα σύμφωνα με καταγραφές Ημερολογίου από τη νηπιαγωγό ερευνήτρια.

Τα δεδομένα προκύπτουν από το ημερολόγιο καταγραφών που τηρήθηκε στη διάρκεια του προγράμματος, με τη λήξη του κάθε εργαστηρίου, μετά το πέρας του διδακτικού και διοικητικού ωραρίου της.

Παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια μερικών δραστηριοτήτων, ορισμένα νήπια έχαναν γρήγορα το ενδιαφέρον τους ή ένιωθαν κόπωση. Δυστυχώς, αυτά έμεναν απαθή, δεν έπαιρναν πρωτοβουλίες, δεν έκαναν ερωτήσεις. Όμως το ενδιαφέρον ανανεωνόταν όταν, άκουγαν το όνομα της κούκλας Μουσείτσας και ρωτούσαν πότε / αν θα παίξουν ή πότε / αν θα δουν παράσταση στη συνέχεια. Ζωήρευαν και γελούσαν. Χαρακτηριστικά:

Γ.Ε: - Τι; Είπες «Μουσείτσα»; Πήρες τις κούκλες, κυρία; Άστο αυτό το βιβλίο... Θέλω να δω αν τις έφερες. Θα μας παίζεις;

Γ.Κ: -Κυρία, για να δω στο καλάθι σας (σάκος με ροδάκια) ... φέρατε τις κούκλες; Αχα!

Ε.Α: -Αν μας αφήσεις να παίζουμε κι εμείς... εγώ δεν θα θέλω καθόλου να πάω στο σπίτι μου μετά.

Ή σε άλλη στιγμή, εκτός εργαστηρίων, μετά από ανακοίνωση ότι είναι ώρα διαλείμματος:

ΒΠ: -βαρέθηκα. Θέλω κουκλοθέατρο τώρα.

ΕΑ: - ε, περίμενε κι εσύ λιγάκι. Μην είμαστε ανυπόμονοι. Θα παίζει την ιστορία της η κυρία και μετά κάνουμε ό,τι θέλουμε με τις κούκλες. Θα μάθουμε τι λένε οι κούκλες και θα λέμε και εμείς με δικές μας φωνές.

Συχνά, η νηπιαγωγός άφηνε κάποιο στοιχείο από τις κούκλες δήθεν κατά λάθος όπως κάποιο ρούχο (καπέλο) ή αξεσουάρ (χειριστήριο), για να δει αν υπήρχε ενδιαφέρον εξακολουθητικά. Χαρακτηριστικό είναι:

ΑΒ: - να, τη! Να τη! Βλέπω μερικές ζανθές τρίχες (κίτρινο νήμα)

Ι: Ρε, ναι! Πέρασε η Μουσείτσα στο διάλειμμα...γιατί πριν δεν υπήρχαν αυτές οι τρίχες της από κλωστές.

Μερικά παιδιά, είχαν περιέργεια αν θα συνεχιστεί η ιστορία στην επόμενη παράσταση:

Π.Π: -Αύριο (=χτες) μας έπαιζες για τη μάσκα του Αγαμέμνονα που έφτιαξε η Μουσείτσα. Μετά πού θα πάνε οι κούκλες; Σε άλλο μουσείο;

ΚΡ: - αχ, ναι. Παιδιά, σας παρακαλώ, τι θα γίνει με τον κύριο Αρχαίο; Έχει ραντεβού με τη Μουσείτσα στο Αρχαιολογικό Μουσείο;

Σε στιγμές αυθόρμητου παιχνιδιού, κάποια ζεύγη παιδιών εθεάθησαν να παίζουν τον ρόλο της Μουσείτσας και του Κύριου Αρχαίου, χωρίς κούκλες, αλλά ως ηθοποιοί. Ο ένας έκανε μάλιστα τον σκηνοθέτη:

ΠΑ.: -έι, εσύ, θα μιλάς στην Υπουργό πολιτισμού, λέει. Στο τηλέφωνο. Θα είσαι η Μουσείτσα και θα τσιρίζεις...θα λες: ανοίξτε τα μουσεία. Τέλειωσε ο κουρουνοϊός. Θέλω να πάω να βγάλω φωτογραφίες καλέ.. στα μουσεία. Έτσι θα λες. Κατάλαβες;

ΚΡ: -Μετά θα θέλω όμως να μπω στο μουσείο και δεν θα έχω λεφτά για εισιτήριο. Θα μου λέει ο φύλακας να βάλω αντιψυκτικό στα χέρια μου και θα μου φορέσει μάσκα. Εγώ θα του λέω πως είμαι η Μουσείτσα που με ξέρουν όλα τα μουσεία και θα με περάσει για διάσημη και θα με αφήσει να μπω! Τότε θα ξεχαστώ στο μουσείο μέχρι το πρωί. ΧΑ!

ΠΠ:- Πειράζει να παίζω κι εγώ;

ΠΑ: -όχι. Εσύ καλύτερα να μας κοιτάς. Ποιον θα κάνεις εσύ; Δεν έχουμε άλλον. Θα παίζεις μετά μαζί μου άμα η κυρία μας δώσει τις κούκλες.

Χαρακτηριστικό είναι ότι κάποιο παιδί νόμιζε ότι μπορεί να δει τη Μουσείτσα στην τηλεόραση και μάλιστα Σάββατο.

ΒΠ: - Θα παω στη μαμά μου να βάλει το Σάββατο μούλτικα (=κινούμενα σχέδια στα ρώσικα) και να δω τη Μουσείτσα στη τεληόραση. Τη θέλω και το Σάββατο.

Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, σταδιακά συνήθισαν τη βιωματική παρουσία των θεατρικών κουκλών και τις αποζητούσαν κάθε στιγμή. Οι καταγραφές θα ήταν ατελείωτες εδώ. Μια αξιόλογη καταγραφή είναι όταν ένα νήπιο ζήτησε να έρθει και την επόμενη ημέρα, κάτι το οποίο δεν επιτρεπόταν στην εκ περιτροπής διδασκαλία λόγω COVID. Δεν είχε συνειδητοποιήσει το πρόγραμμα και ότι η άλλη ομάδα δεν ήξερε τίποτα για τις κούκλες αυτές και για το πρόγραμμα. Είπε:

Β: Κυρία, γιατί δεν ερχόμαστε και αύριο μαζί με τα άλλα παιδιά για να ξαναδούμε την παράσταση με τα αγαματάκια;

Β. Δεδομένα σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς και μουσειοπαιδαγωγούς.

Δεδομένα που προκύπτουν συνολικά από ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν από μουσειοπαιδαγωγούς δεν υπάρχουν, αφού εξαιτίας της καραντίνας και των περιοριστικών μέτρων δεν δόθηκε η ευκαιρία να εξετάσει κάποια / κάποιος συνάδελφος την κουκλομουσειοσκευή εκ του σύνεγγυς.

Δεδομένα που προκύπτουν συνολικά από ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν από νηπιαγωγούς (βλ. 4ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) υπάρχουν λιγοστά, αφού εξαιτίας της καραντίνας και των περιοριστικών μέτρων δεν δόθηκε η ευκαιρία να ασχοληθούν αρκετοί συνάδελφοι με την κουκλομουσειοσκευή. Οπότε τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από εκπαιδευτικούς είναι μόνο 5. Παρόλα αυτά αναφέρουμε ότι το εκπαιδευτικό πακέτο της κουκλομουσειοσκευής αξιολογήθηκε θετικά με βάση τους 5 τομείς όπως αυτοί προσδιορίζονται από τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα (GLO's).

Γ. Δεδομένα σύμφωνα με τις συνεντεύξεις στα νήπια

Δεδομένα που προκύπτουν από συνεντεύξεις συλλέχθηκαν με δυο τρόπους: α) από προσωπικές συνεντεύξεις με νήπια με βάση κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις (βλ.6^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ), αλλά και β) με τη συνέντευξη που έγινε μόνο με την πειραματική ομάδα (focus group) (βλ. 3^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Κατά την α) περίπτωση, τα αποτελέσματα καταγράφηκαν σε 4 πίνακες σύμφωνα με τις απαντήσεις στις ερωτήσεις. Οπότε, έχουμε απαντήσεις τόσο από την

πειραματική ομάδα σε δυο φάσεις (πριν και μετά την έρευνα) όσο και από την ομάδα ελέγχου σε δυο φάσεις (πριν και μετά την έρευνα). Οι ερωτήσεις ήταν οι ίδιες ακριβώς και στις δυο φάσεις και για τις δυο ομάδες. Είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να οδηγούν κλιμακωτά από γενικές ερωτήσεις τύπου: «Τι σου αρέσει να κάνεις στο νηπιαγωγείο και τι όχι» ή «παίζεις κουκλοθέατρο;» σε ερωτήσεις πιο ειδικές, που σχετίζονται με εμπειρίες των παιδιών για / από τα μουσεία, όπως π.χ.: «ξέρεις τι είναι ένα μουσείο;» ή «τι έχεις μάθει για τα μουσεία;».

Αναφορικά με την πειραματική ομάδα, στις απαντήσεις που έδωσαν τα νήπια σχετικά με τα μουσεία πριν την έρευνα δεν διαπιστώθηκε συνολικά ότι τα παιδιά είχαν γνώσεις για τα μουσεία. Συγκεκριμένα στην ερώτηση: «ξέρεις τι είναι ένα μουσείο;», απάντησαν θετικά οι 2 στους 10, ενώ αρνητικά 8 στους 10. Στην ερώτηση: «έχεις περιέργεια να δεις κάποιο μουσείο;» απάντησαν θετικά οι 4 από τους 10, αρνητικά οι 6 από τους 10. Στην ερώτηση: «τι γνώμη έχεις για τα μουσεία;», απάντησαν: «δεν ξέρω» οι 10 στους 10.

Αναφορικά με την πειραματική ομάδα, στις απαντήσεις που τα παιδιά έδωσαν μετά την έρευνα, σχετικά με τα μουσεία, ήταν ικανοποιητικές. Συγκεκριμένα στην ερώτηση: «ξέρεις τι είναι ένα μουσείο;», απάντησαν θετικά οι 10 στους 10, ενώ αρνητικά κανείς. Στην ερώτηση: «έχεις περιέργεια να δεις κάποιο μουσείο;» απάντησαν θετικά οι 10 από τους 10, αρνητικά ουδείς. Στην ερώτηση: «τι γνώμη έχεις για τα μουσεία;», απάντησαν με θετικό τρόπο οι 10 στους 10. Οι θετικές απαντήσεις επεκτάθηκαν και σε επόμενες ερωτήσεις (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ).

Αναφορικά με την ομάδα ελέγχου, δε διαπιστώθηκαν ουσιαστικές διαφορές στις απαντήσεις των παιδιών συγκρίνοντας το πριν και το μετά.

Θεωρούμε, εξετάζοντας αυτά τα δεδομένα, ότι η έρευνα είχε ανταπόκριση στις παρεμβάσεις-εργαστήρια και έδωσε ικανοποιητικά αποτελέσματα στην αλλαγή στάσης για τα μουσεία εκ μέρους των παιδιών και στον γνωστικό εμπλουτισμό τους.

Κατά την β) περίπτωση, έχει καταγραφεί ολόκληρη η συνέντευξη μεταξύ νηπιαγωγού- ερευνήτριας και νηπίων της πειραματικής ομάδας. Αυτή πραγματοποιήθηκε στον κύκλο των συζητήσεων («παρεούλα») με τη χρήση κούκλας μάπετ. Όποιο νήπιο ήθελε να απαντήσει έπρεπε να πάρει την κούκλα και να μιλήσει εκ μέρους της. Αυτή ήταν μια συμφωνία με τα παιδιά, αν και δεν κατάφεραν να την τηρήσουν όλα, οπότε υπήρχαν ορισμένες αυθόρμητες απαντήσεις που διέκοπταν ίσως τον ειρμό αλλά φαινόταν κιόλας η συναισθηματική φόρτιση. Πάντως, οι απαντήσεις ήταν ξεκάθαρες.

Ορισμένες από τις ερωτήσεις είναι:

-Σας άρεσε ο τρόπος που γίνατε ομαδούλες και δουλέψατε ξεχωριστά παρουσιάζοντας στο τέλος τις μικρές σας παραστάσεις;

-Όλοι νιώσατε όμορφα κάποια στιγμή, είμαι σίγουρη. Θέλετε να μιλήσουμε για αυτές τις στιγμές;

- Υπάρχουν στιγμές που νιώσατε αμήχανα, άσχημα, βαρετά;

-Πώς μπορούμε να μιλήσουμε για τα συναισθήματά μας; Θυμηθείτε την κούκλα... πώς μιλούσε εκείνη για ό,τι ένιωσε; Πώς θα μπορούσαμε να εκφράσουμε όσα μάθαμε για τα μουσεία;

-Τελικά, μετά από όλα αυτά που μάθαμε, καταλάβαμε και νιώσαμε για τα μουσεία, νομίζετε ότι θα θέλατε να πάτε μια εκδρομή σε μουσείο, μια επίσκεψη με το σχολείο μας ή με την οικογένειά σας;

-Για τις κούκλες τι έχετε να πείτε; Θα σας άρεσε να έχουμε κι άλλες τέτοιες κούκλες;

-Τι είναι αυτό που αρέσει στις κούκλες να κάνουν στα μουσεία;

-Τώρα, ας πει ο καθένας μας μια τελευταία λέξη. Κάτι που νομίζει ότι για πάντα θα θυμάται.

Εδώ δόθηκαν απαντήσεις που σχετίζονται με το θετικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, απαντήσεις που έχουν σχέση με διαπροσωπικές σχέσεις, με δέσιμο της ομάδας, τη διασκέδαση και τη χαρά, όπου τα παιδιά ένιωσαν την αποδοχή από τους άλλους με χειροκροτήματα μετά την κάθε παράσταση. Τα παιδιά εξέφρασαν τα συναισθήματα που ένιωσαν μέσα από ρήματα και τρόπους έκφρασης τα οποία εμπνεύστηκαν από τις κούκλες. Δήλωσαν στο σύνολό τους διάθεση να επισκεφθούν μουσεία, να αγγίξουν αντικείμενα, να φωτογραφηθούν εκεί. Ακόμα, δήλωσαν ενθουσιασμό, ικανοποίηση, περιέργεια. Φάνηκε το συναισθηματικό τους δέσιμο με τις κούκλες και το πόσο βαθιά βιώματα απέκτησαν.

Δ. Δεδομένα σύμφωνα με σχόλια γονέων και ερωτηματολόγια.

Δεδομένα που προκύπτουν από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην πειραματική μόνο ομάδα είναι λιγοστά, καθώς επιστράφηκαν μόνο 2 ερωτηματολόγια πλήρως απαντημένα. Οι απαντήσεις είναι συνολικά θετικές, δεν θεωρούμε όμως ότι συμβάλλουν ιδιαίτερα στην έρευνα.

Περισσότερο σημαντικά κρίνονται τα αυθόρμητα, προφορικά σχόλια γονέων τα οποία προέκυψαν σε τυχαίες συζητήσεις.

Σε ώρα σχολάσματος, μια μαμά πλησίασε τη νηπιαγωγό-ερευνήτρια και ρώτησε με απορία και λαχτάρα:

M8: -Κυρία Βένια, τι έχουν πάθει; Τους ακούω σε όλο το δρόμο από το βουνό ... προχτές στο σχολάσμα .. φεύγουμε μαζί με τον ξάδερφό της.... κλωτσάνε χόματα, κόβουνε λουλούδια, τσιρίζουν και κάνουν φωνές, ότι παίζουν κουκλοθέατρο! Με έχει πρήξει η δικιά μου με τη Μουσείτσα. Θέλουμε φωτογραφία. Να τη βλέπει και στο σπίτι.

Άλλη μητέρα στο σχολάσμα μαζί με τη γειτόνισσά της:

M1: -Να σας ζητήσω μια χάρη; Δεν γίνεται να έρχεται και με την άλλη ομάδα; Θέλει να ξαναβλέπει τα έργα. Έχει ενθουσιαστεί. Μαθαίνει και τα ελληνικά καλύτερα...Δεν φοβόμαστε τον κορονοϊό.

M2: -Εμένα που μου λέει χαρτί και καλαμάρι όλα τα λόγια;

M1: Και το δικό μου. Ξέρει κάτι πράματα για μουσεία, για αγάλματα, τους αρχαιολόγους μου λέει... τους συντηρητές μου λέει...ου! για το φ και το ψ. Λέει τραγούδια για τη Μουσείτσα. Μασκότ!

Σε συζήτηση σχετικά με το ερωτηματολόγιο γονέων, μητέρες ανέφεραν αλλαγή στη στάση των παιδιών τους και σε συμπεριφορές που παρατήρησαν βελτιωμένες, κατά τη γνώμη τους:

M6: -Μου ζητάει κούκλες να παίζει κουκλοθέατρο. Μου ζητάει να τα πάω στα μουσεία. Εγώ πήρα, ρώτησα...είναι όλα κλειστά. Πού να το πάω; Με ρωτάει χίλιες δυο ερωτήσεις.. μαμά πώς κάνουν τα αγάλματα, μαμά πού βρίσκουν οι αρχαιολόγοι και σκάβουν.. Ξέρω εγώ από αυτά; Θέλω.. αλλά δεν ξέρω τι να λέω... Μου ζητάει να παίζουμε τις κούκλες και τον κούκλο, αυτόν που τους δείχνεις... Δεν ξέρω τα λόγια. Το παιδί μου έχει μάθει, έχει μεγαλώσει και εγώ δεν ξέρω από αυτά. Δεν το προλαβαίνω.

Αναφορικά με δεξιότητες θεατρικής έκφρασης που έχουν καλλιεργηθεί και γλωσσική εξέλιξη των νηπίων, πολύ χαρακτηριστικό το παρακάτω σχόλιο:

M1: Πεθαίνω, κυρία, Βένια. Πεθαίνω! Πάμε για ύπνο και ... μου κάνει αναπαράσταση! Μου κάνει τις φωνές ίδιες! Ίδιες λέμε! Σας αντιγράφει. Παπαγάλος! Μετά τα λέει και στα ρώσικα τα λέει και στα ποντιακά. Γελάει η γιαγιά του!

E. Δεδομένα σύμφωνα με σχόλια της κριτικής φίλης.

Η κριτική φίλη, έβλεπε και άκουγε αποσπάσματα από οπτικοακουστικό υλικό και σχόλια που μετέφερε η νηπιαγωγός. Καθώς είχαν επιβληθεί μέτρα κατά της

διασποράς του ιού, δεν επιτρεπόταν η είσοδος σε άλλα άτομα και χρειάστηκε να τηρείται στο νηπιαγωγείο ημερολόγιο επισκεπτών (για σοβαρό λόγο πχ εγγραφές νηπίων και μόνο κατόπιν ραντεβού με την προϊσταμένη) και σημειώσεις ιχνηλάτησης. Αυτός ήταν ένας σημαντικός περιορισμός. Οπότε τα δεδομένα της κριτικής φίλης προήλθαν από σχόλια επί των τεκμηρίων και εξέταση των ατομικών φακέλων (portfolios) των νηπίων. Ένα από τα σχόλια αυτά:

-Τα βλέπω μερικά πόσο διαφορετικά φέρονται πια. Πώς σε κοιτάζουν στα μάτια. Νομίζω ότι οι κούκλες μιλάνε βαθιά στην ψυχούλα του κάθε παιδιού.

-Είναι χαρούμενα τα προσωπάκια τους, τους κάνει καλό να ζητούν τα ίδια να μαθαίνουν κάθε μέρα και περισσότερα. Καταλαβαίνεις από τις ερωτήσεις που σου κάνουν το πόσο έχουν αγαπήσει αυτό το πρόγραμμα και πόσο διψούν για νέα γνώση. Άσε πια πόσο πρέπει να διασκέδασαν.

-Μου αρέσουν οι ζωγραφιές τους... είναι αυθεντικές αποτυπώσεις του πόσο κοντά νιώθουν με τις κούκλες. Ταυτίζονται λες; Είναι .. ζωγραφιές έτοιμες να μιλήσουν.. εκφραστικές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η υπόθεση την ερευνήτριας κατά το στάδιο πριν την έρευνα, σύμφωνα και με προηγούμενη εμπειρία σε προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης (Δεληγιαννίδη, 2015), ήταν ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου τα οποία θα συμμετείχαν στην έρευνα δράσης θα αποκτούσαν στο τέλος μια εικόνα για το Μουσείο ως πεδίο μάθησης, δραστηριοτήτων, διερευνήσεων και έμπνευσης για τα ίδια και ότι θα ήταν δυνατή η καλλιέργεια στα νήπια θετικής στάσης για τα μουσεία και τις συλλογές τους με ταυτόχρονα ορατά μαθησιακά αποτελέσματα τα οποία θεωρεί ότι ενισχύουν έτι περαιτέρω τη θετική εμπειρία των παιδιών.

Η αποτίμηση της έρευνας αυτής επιβεβαίωσε την υπόθεση εργασίας της ερευνήτριας ότι το κουκλοθέατρο αποτελεί κατάλληλο εργαλείο / μέσο, καταδεικνύοντας αυξητική κίνηση στα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα – GLO's.

Διαφαίνεται ότι η πειραματική ομάδα άλλαξε στάση προς τα μουσεία σε σχέση με την αρχή και προόδευσε σε όλους τους τομείς των μαθησιακών αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα GLO's. Πιο συγκεκριμένα:

Γνώση και κατανόηση: τα νήπια συγκέντρωσαν πληροφορίες και προσπάθησαν να τις επεξεργαστούν. Κατανόησαν έννοιες, όπως «μουσείο», «μουσειοσκευή», «έργο τέχνης», «πίνακας ζωγραφικής», «γλυπτό». Αύξησαν τις γνώσεις τους σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, σταδιακά. Έκαναν συσχετισμούς για τα μουσεία. Κατανόησαν ρόλους και μουσειακές λειτουργίες.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων: τα νήπια έδειχναν να νιώθουν ευεξία μετά από κάθε κουκλοθεατρική παρέμβαση. Έδειχναν ενθουσιασμό και δήλωναν χαρούμενα. Επικοινωνούσαν μεταξύ τους, αλλά και αλληλεπιδρούσαν λεκτικά με τις κούκλες εκφράζοντας τα συναισθήματά τους. Ήθελαν να αγγίζουν αντικείμενα, να συζητούν για αυτά, να αφηγούνται ιστορίες αντικειμένων ή να επινοούν δικές τους και να χειρίζονται τις κούκλες. Να εμψυχώνουν με τη φωνή τους τον ρόλο της κάθε κούκλας και να επιδοκιμάζουν τις πράξεις των συμμαθητών τους καθώς αυτοί έπαιζαν τις κούκλες.

Αλλαγή σε συμπεριφορές, νοοτροπίες και αξίες: τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έδειξαν έντονη μεταβολή στη στάση τους προς το μουσειακό αγαθό. Με τη διαρκώς βελτιούμενη συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, αλλά και σε άλλες καθημερινές στιγμές εκτός του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά εντός δραστηριοτήτων εξέλιξης του ωρολογίου προγράμματος, τα νήπια έδειχναν έντονο ενδιαφέρον και αποτιμούσαν θετικά όλα όσα μάθαιναν για τα μουσεία από το κουκλοθέατρο μέσω των προσφιλών τους προσώπων, δηλαδή των κουκλών. Μιλούσαν στους γονείς και στα αδέρφια τους για τις δραστηριότητες αυτές και μετέφεραν στο σπίτι έναν δικό τους μικρό-κόσμο μουσείων και κουκλοθεάτρου. Ζητούσαν να επισκεφθούν μουσεία δια ζώσης αλλά και εικονικά. Έδειχναν πολύ διαφορετικά πλέον τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπιζαν τους άλλους, το διαφορετικό, το απέναντι. Θεωρούμε ότι σε αυτό βοήθησε η θέση τους ως κοινό παρακολούθησης των κουκλοθεατρικών δρώμενων, αλλά και ως δημιουργών σεναρίων.

Έμπνευση, ευχαρίστηση, δημιουργικότητα: ένας τομέας που φαίνεται να απογειώθηκε για τα νήπια της πειραματικής ομάδας. Οι πρωτότυπες ατάκες καθώς έπαιζαν κουκλοθέατρο και οι δισδιάστατες / τρισδιάστατες αναπαραστάσεις τους εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά επηρεάστηκαν θετικά, δημιούργησαν και τελικά ψυχαγωγήθηκαν.

Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος: τα παιδιά της πειραματικής ομάδας σε σχέση με εκείνα της ομάδας ελέγχου φαίνεται ότι ενδιαφέρονταν για τη διάχυση των αποτελεσμάτων στην κοινότητα. Θέλησαν να φτιάξουν μια αφίσα για τα μουσεία και

να προσκαλέσουν τους γονείς τους στη διεξαγωγή μια δικής τους παράστασης. Ρωτούσαν στο σπίτι τους για να μάθουν όλο και περισσότερα και ζητούσαν χρήση του διαδικτύου στις ελεύθερες ώρες τους για να δουν εικόνες μουσείων, εσωτερικές και εξωτερικές, να μάθουν για τους επαγγελματίες των μουσείων, να μάθουν πού φυλάσσονται αυτοί οι «θησαυροί», πώς μπορεί κανείς σε περίοδο καραντίνας να επισκεφθεί τέτοιους χώρους κλπ.

Όπως φαίνεται από τις πέντε γενικές κατηγορίες, εστιάζουμε μεν στη γνώση, την κατανόηση και τη μάθηση, συμπεριλαμβάνουμε δε και αποτίμηση σχετικά με τη δημιουργικότητα και την ευχαρίστηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την ενίσχυση των παιδιών στο να αλλάζουν στάση και νοοτροπία, αλλά και να προσεγγίσουν αξίες. Θεωρούμε ότι όλα τα παραπάνω στοιχεία συγκροτούν αυτό που ονομάζουμε θετική στάση των παιδιών για τα μουσεία, η οποία υποστηρίζουμε εδώ ότι καλλιεργήθηκε χάρη στη χρήση κουκλοθεατρικής έκφρασης.

Μέσα από το υλικό της κουκλομουσειοσκευής ο σχεδιασμός και η αξιοποίηση της οποίας πιστεύουμε ότι αποτελεί μια καινοτόμο πρακτική εντός της προσχολικής τάξης, υποστηρίχθηκε ολόκληρη η σχολική ομάδα στην εμπλοκή της στην «αυθεντική μάθηση», στη βίωση δημιουργικών εμπειριών (Τσιάρας, 2016: 249) και στην ενίσχυση της δημιουργικότητας, της ελεύθερης έκφρασης και των κινήτρων, κάτι στο οποίο φαίνεται να καταλήγει και η έρευνα των Λενακάκη και Λουλά (2014: 1077).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Θεωρούμε καλό ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πακέτο να έχει σχεδιασθεί από μουσειοπαιδαγωγούς ενός μουσείου, ώστε να αξιοποιηθεί στον χώρο της σχολική μονάδας από τον εκπαιδευτικό της τάξης ή - σε έναν κόσμο ιδανικό - μπορεί να έχει σχεδιασθεί από τους υπεύθυνους πολιτιστικών θεμάτων σε κάποια διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Υπουργείο Πολιτισμού. Τίποτα από όλα αυτά τα σενάρια δεν ισχύει εδώ και στο σημείο αυτό θέτουμε ένα ανοικτό προβληματισμό «γιατί όχι;». Γιατί να μην συνεργάζονται φορείς του Υπουργείου Πολιτισμού με φορείς του Υπουργείου Παιδείας στο πλαίσιο της ενδυνάμωσης της σχέσης ανάμεσα σε σχολείο και μουσείο; Ένας τέτοιος φορέας θα μπορούσε να είναι το ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) αν ζητούσε μια συνεργασία αυτού του είδους. Θεωρούμε ότι η διεπιστημονική οπτική στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό θα μπορούσε να αποφέρει καρπούς στην τυπική, άτυπη και μη τυπική εκπαίδευση της

χώρας, στη διασύνδεση ειδικότερα των μουσείων, της μουσειοπαιδαγωγικής και της θεατροπαιδαγωγικής με το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου.

Προτείνουμε η έρευνα αυτή να επεκταθεί και στη μελέτη αντίστοιχου θέματος για το ηλικιακό εύρος παιδιών που φοιτούν στο Δημοτικό Σχολείο. Σημαντικό θα ήταν να εμπλέκονται σε μια τέτοια εκτεταμένη, ερευνητική συνεργασία φορείς όπως το Υπουργείο Παιδείας, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο Πολιτισμού.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς ανωτέρας βίας. Μερικοί από τους περιορισμούς στη διεξαγωγή της έρευνας υπήρξαν ο περιορισμένος μαθητικός πληθυσμός, η πίεση χρόνου και οι ειδικές, πολύ πιεστικές, ευαίσθητες σε προσωπικά δεδομένα και απρόβλεπτες συνθήκες που προέκυψαν από την πανδημία και τη διαχείρισή της από άτομα και κρατικούς φορείς.

Το πρόγραμμα και οι συνθήκες διεξαγωγής του θα μπορούσαν να μας έχουν βοηθήσει στο να συλλέξουμε περισσότερα δεδομένα και οι προοπτικές τότε θα ήταν πολύ διαφορετικές. Για παράδειγμα, η δυσκολία στην παρουσία εντός της τάξης της κριτικής φίλης λόγω απαγορεύσεων περιόρισε την αμεσότητα του βιώματος που θα επιθυμούσαμε. Επιπλέον, ενώ υπήρχε η προσδοκία μιας επόμενης καλύτερης ευκαιρίας εκ νέου υλοποίησης του προγράμματος κατά το επόμενο σχολικό έτος 2020-2021 για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων και πιο ξεκάθαρης εικόνας, αυτή η προσδοκία-ελπίδα εξανεμίσθηκε σφόδρα, καθώς το σενάριο της πανδημίας επαναλήφθηκε και επανήλθε δριμύτερο, αν και έγινε εκ μέρους μας η προσπάθεια να εξαντληθεί κάθε περιθώριο και δυνατότητα / πιθανότητα ανατροπής. Ευελπιστούμε η μελέτη αυτή να έχει κάποτε συνέχεια.

Συνοπτικά, το Β΄ Μέρος της μελέτης αυτής, ασχολήθηκε με την παρουσίαση στοιχείων της έρευνας και αναλυτικά με την παρουσίαση των εργαστηρίων και των αποτελεσμάτων που έφερε η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνα επιβεβαίωσε την υπόθεση της διαμόρφωσης θετικής στάσης των παιδιών του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου για τα μουσεία. Προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν ενδιαφέρον για τα μουσεία και θετική στάση, χρειάζεται να λάβουν τέτοια ερεθίσματα ώστε «να νιώθουν ότι τα αφορά» και τα αγγίζει συναισθηματικά (Χαλικιά, 2015). Τα παιδιά ενεπλάκησαν ενεργά στο πρόγραμμα κατασκευάζοντας, δημιουργώντας, σκηνοθετώντας, παράγοντας λόγο και έργο.

Εφόσον, αυτή η μουσειοσκευή είναι εστιασμένη στο κουκλοθέατρο και αξιοποιούνται τεχνικές του κουκλοθέατρου με σκοπό τη μουσειακή εκπαίδευση των παιδιών, τότε ο εκπαιδευτικός που εμπυχώνει, διαμεσολαβεί και υλοποιεί το πρόγραμμα καλείται σε μια σημαντική πρόκληση: να δημιουργήσει όλη αυτή την απαραίτητη ατμόσφαιρα και το κατάλληλα διαμορφωμένο μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να προσφέρει στα παιδιά το πλαίσιο να μάθουν, να δράσουν, να δημιουργήσουν, να χαρούν και να εμπνευστούν ίσως για μια ολόκληρη ζωή. Αυτό είναι που θεωρούμε ως θετική εμπειρία και θετική στάση των παιδιών για τα μουσεία.

Οι εμπειρίες που αποκομίζουν σε τέτοια προγράμματα δεν μπορεί παρά να είναι θετικές και να τα ενθαρρύνουν στη δια βίου μάθηση και δράση μέσω του μουσειακού αποθέματος που τόσο πλούσιο είναι στη χώρα μας αλλά και σε χώρους του εξωτερικού, για έναν κόσμο πιο ευτυχισμένο και ποιητικό. Πολύ δε μάλλον, όταν οι εμπειρίες αυτές συνδέονται με βιώματα μέσω κουκλοθέατρου μέσω της εμπύχωσης κούκλας, ενός ήρωα με τον οποίο τα παιδιά διασκεδάζουν, μαθαίνουν και ταυτίζονται βαθιά.

Γιατί, καθώς η θεατρική κούκλα ζωντανεύει *«γεννά τη μαγεία. Προάγει την επίτευξη θεμελιωδών επικοινωνιακών στόχων, χτίζει επικοινωνιακά πλαίσια, προσφέρει χαρά, γνώση και αγωγή, καθώς και κίνητρα για δημιουργία και συμμετοχή, καθιστώντας τον ρόλο της σημαντικό τόσο σε γνωστικό και νοητικό επίπεδο, όσο και στο κοινωνικό, εκφραστικό και συναισθηματικό επίπεδο»* (Λενακάκης, & Λουλά, 2014: 1078).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Arditi, M. (2005). *Community Building and Puppetry. A Strategy to Create a Better Learning Environment*. Available online: <https://ed.psu.edu/virtualroleplay/pds/teacher-inquiry/2005/arditim2005.pdf> (08/07/21)
- Babette, B. (2008). *Equality in Aaction. A Way Forward with Persona Dolls*. London: Trenthan Books
- Bell, J. (2014). Theory and Practice. In D. E. Posner (Eds), *The Routledge companion to Puppetry and Material Performance* (pp. 13-17). New York: Routledge.
- Bell, J. (2001α). Puppets, Masks, and Performing Objects at the End of the Century. In J. Bell (Ed.), *Puppets, Masks, and Performing Objects* (pp. 5-17). London: MIT Press - TDR Books.
- Bell, J. (2001β). Rediscovering Mask Performance in Peru: Gustavo Boada, Maskmaker with Yuyachkani. An interview by JOHN BELL. In J. Bell (Ed.), *Puppets, Masks, and Performing Objects* (pp. 159-171). London: The MIT Press - TDR Books.
- Bennett, R. (2002). *Teaching Reading with Puppets*. ERIC Document Reproduction Service, No. ED462242. online, ERIC Database.
- Bourdieu, P. (2001). Forms of Capital. In M. Granovetter & R. Swedberg (Eds.), *The Sociology of Economic Life* (2nd Edition) (pp. 96–111). Boulder, Westview
- Brezigar, B. (2010). *How Does the Introduction of an English Speaking Puppet Influence the Use of English in Group Speaking Activitie?* The University of York.
- Bridal, T. (2004). *Exploring Museum Theatre*. Oxford: AltaMira.
- Burn, J. (1989). Express It with Puppetry—An International Language. In S. Hoffman, and L. Lamme (Eds.). *Learning from the Inside Out*. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
- Çağanağa, Ç., & Kalmış, A. (2015). The Role of Puppets in Kindergarten Education in Cyprus. *Open Access Library Journal*, 2, 1-9.
- Carron, G., & Carr-Hill, R. A. (1991). Non-Formal Education Information and Planning Issues, *IIEP Research Report No 90*, International Institute for Educational Planning, UNESCO

- Currell, D. (1999). *Puppets and puppet theatre*. Wiltshire: The Crowood Press Ltd.
- Dempsey, G. (1997), *A puppetry strategy for primary teachers*. Stage College Area School District.
- Dierking, L., & Falk, J. (1992). Redefining the Museum Experience: The Interactive Experience Model. *Visitor Studies*, 4(1), 173-176.
- Duncan, C. (1995). *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*, London: Routledge.
- Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. (2007). Theory Building from Cases: Opportunities & Challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32.
- Falk, J. H. (1998). Visitors: Who does, who doesn't and why, *Museum News*, March/April: 38-43.
- Falk, J. H. & Dierking, L. (1992). *The Museum Experience*. Washington: Whalesback Books.
- Falk, J.H. & Dierking, L. (2012). *The Museum Experience Revisited*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Gammon, B. (2001). *Assessing Learning in Museum Environments: A Practical Guide for Museum Evaluators*. London: Science Museum.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. NY: Fontana Press
- Giesen, R. (2019). *Puppetry, Puppet Animation and the Digital Age*. London, N.Y.: CRC Press.
- Goode, G. (1896). On the Classification of Museums, *Science*, 3 (57), 154-161.
- Hein, G. (1994). The Constructivism Museum. In E. Hooper – Greenhill (ed.), *The Educational Role of the Museum* (pp.73). London: Routledge.
- Hein, G. (1998). *Learning in Museum*. London: Routledge.
- Holler, J. (1965). *Unesco Service of Articles on Education: Puppets in Primary Education*. Unesco Index Archives
- Hooper-Greenhill, E. (1989). The Museum in the Disciplinary Society. In S. Pearce (ed), *Museum Studies in Material Studies* (pp 61-72). Leicester: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. New York & London: Routledge
- Hooper-Greenhill, E. (2004). Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries. The Learning Impact Research Project (LIRP). *International Journal of Heritage Studies*, 10 (2), 156-157.

- Hughes, C. (1998). *Museum Theatre: Communicating with Visitors through Drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Hughes, C., Jackson, A., & Kidd, J. (2007). The Role of Theater in Museums and Historic Sites: Visitors, Audiences, and Learners. In L. Bresler (eds), *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer International Handbook of Research in Arts Education (Vol 16, pp. 679-699). Dordrecht: Springer.
- Hunt, T. & Renfro, N. (1982). *Puppetry in Early Childhood Education*. Austin: Nancy Renfro Studios
- Jackson, A., & Kidd, J. (Eds.). (2012). *Performing Heritage: Research, Practice and Innovation in Museum Theatre and Live Interpretation*. Manchester: Manchester University Press.
- Javis, P. (1987). *Adult Learning in the Social Context*. London: Croom Helm
- Karagianni, A., & Papadopoulos, S. (2019). Museum Experience through Inquiry Drama. *Drama Research*, 10(1), Article 2.
- Katsamani, Z. (2018). *Performance Art and Museum Space. Exploring their Role as a Learning Tool*. Master Thesis, Radboud University.
- Korošec, H. (2012). Playing with Puppets in Class. Teaching and Learning with Pleasure. In L. Krošin (Ed.), *The Power of Puppet. The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission*, Zagreb: UNIMA
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman
- Landy, R. (1982). *Handbook of Educational Drama and Theatre*. New York: Greenwood Press.
- Lennon, J., & Barbato, P. (2001) The Emotions: A Vocabulary before Language. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 6, 1-2.
- Low, J. & Matthew, K. (2000) Puppets and Prose. *Science and Children*, 37(8), 41-45.
- Mishina, L. & Wallace, A. (2004). *Relations Between the Use of Puppetry in the Classroom, Student Attention and Student Involvement*. Brooklyn: Brooklyn College.
- Mouliou, M. (2021). War Childhood Museum. In M. O' Neill, J. Sandahl, & M. Mouliou (Eds.), *Revisiting Museums of Influence. Four Decades of Innovation and Public Quality in European Museums* (pp. 221-223). N.Y.: Routledge.
- Museums Association. (1991). Code of Contact for Museum Curators. In (Eds.), *Museums Yearbook* (pp.13-20). London: Museums Association.
- Newhouse, V. (1998). *Towards a New Architecture*. New York: Monacelli Press.

- Newman, F. & Holzman, L. (1997). *The End of Knowing: A Developmental Way of Learning*, New York: Routledge.
- Nikonanou, N. & Venieri, F. (2017). Interpreting Social Issues: Museum Theatre's Potential for Critical Engagement, *Museum & Society*, 15 (1), 16-32.
- O' Neill, M., Sandahl, J. & Mouliou, M. (2021). *Revisiting Museums of Influence. Four Decades of Innovation and Public Quality in European Museums*. New York:: Routledge
- Peyton, J. (1996) *Puppet Language: The Science of Communicative Play*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://www.playtectonics.org/puppetools> (Τελευταία ανάκτηση 6/7/2021).
- Pitman, B. (ed.), (1999). *Presence of Mind. Museums and the Spirit of Learning*. Washington: The American Association of Museums.
- Quisenberry, N. & Willis, M. (1975) Puppets as a Learning Tool. *Language Arts*, 52 (6), 883–885
- Rangarajan, P. (2011) Educative and Interactive Puppet Plays Addressing Environmental Issues and Creating Awareness in Rural Community. A Case Study of Mahaboobnagar District, Andhra Pradesh. *Indian Journal of Science & Technology*, 4 (3), 279- 281.
- Rennie, L.J. McClafferty, T. (1996). Science centres and science learning. In E. Scanton, E. Whitelegg & S. Yates (eds), *Communicating Science* (pp.63-93). London: Routledge.
- Roberts, L.C. (1997). *From Knowledge to Narrative: Educators and the Changing Museum*. NY: Smithsonian Institution
- Talboys, G. (2010). *Using Museums as an Educational Resource. An Introductory Handbook for Students and Teachers*. London: Routledge.
- Venieri, F. & Nikonanou, N. (2015). Museum Theatre in Greece: Perspectives in site interpretation EXARC *Journal Issue* 2015/2. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο <https://exarc.net/issue-2015-2/int/museum-theatre-greece-perspectives-site-interpretation> (Τελευταία ανάκτηση 6/7/2021).
- Vergo, P.(ed.). (2006). *The New Museology*. London: Reaktion Books.
- Wallis, N. (2020). The Power of Objects. Little Things Please Little Minds? In A. Hackett, R. Holmes & C. Macrae (Eds.), *Working in Young Children in Museums. Weaving theory and practice* (pp. 27-33). New York: Routledge.
- Willing, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in Theory and Method*. New York: Open University Press.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications.
- Zipsane, H. (2009). Lifelong Learning through Heritage and Art. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 173-182). New York: Routledge.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Άλκηστις. (1992). *Κουκλο-θέατρο Σκιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (1996). *Μουσεία και σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης* (Μτφ. Ι. Παρίσης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1994). *Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αντζουλάτου –Ρετσίλα, Ε. (2004). Μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες: Διαπιστώσεις, επισημάνσεις. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου & Ε. Τουντασάκη (Επιμ.), *Μουσεία και άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αντζουλάτου – Ρετσίλα, Ε. (1991). Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης. Οι φορητές εκπαιδευτικές μονάδες. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, (38), 33-35.
- Αντζουλάτου –Ρετσίλα, Ε. (1986) *Λαογραφικά μουσεία και Παιδεία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Βαρδακά, Α. Ε. (2013). *Η εξ αποστάσεως μουσειακή εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών του νομού Κοζάνης για την εφαρμογή της στη διδασκαλία της ιστορίας*, ΕΑΠ. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/25579> (09/09/20)
- Balme, C. B. (2012). *Εισαγωγή στις θεατρικές σπουδές*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (2012α). *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Μ. (2012β). Οι «ξένοι» στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Οπτικές απεικονίσεις αλλοεθνών στις κουκλοθεατρικές συλλογές. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου (Επιμ.), *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης* (σσ. 33-52). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Βελιώτη, Μ. (1984). Οι Κούκλες του Χρήστου Κονιτσιώτη στη Συλλογή του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος. *Δρώμενα*, (3-4), 52-55.
- Βέμη, Μ. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: Προϋπόθεση για μια κοινή γλώσσα μουσείου και σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 7-22.

- Βέμη, Β. (2003). Σχεδιάζοντας μια αρχαιολογική μουσειοσκευή. Στο Ε. Κ. Σταυρίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας, Βιβλία, υλικά, λογισμικά για την εκπαίδευση: από τη σχεδίαση στη διδακτική πράξη*. Βόλος: Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Βενιέρη, Φ. (2017). *Μουσειακό Θέατρο: Ιστορικές Διαδρομές και Σύγχρονες Λειτουργίες*. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βέργου, Μ., Κουτσούμπα, Μ., & Μουζάκης, Χ. (2016). Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη νηπιακή ηλικία μέσα από το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης στη μουσειακή εκπαίδευση. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 12(2), 24-38.
- Baudelaire, C. (1996). Η ηθική των παιχνιδιών. Μτφ. Στ. Νικολούδη Στο Σ. Πετσόπουλος (επιμ.), *Κούκλες και παιχνίδια* (σσ. 29-45). Αθήνα: Άγρα.
- Bennett, T. (2012). Πολιτική θέαση: Τα μουσεία και η οργάνωση της όρασης. Μτφ. Δ. Παπαβασιλείου. Στο S. Macdonald (επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός* (σσ. 371-394). Αθήνα: ΠΙΟΠ.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*. Αθήνα: ΠΙΟΠ.
- Boylan, P. (2012). Το μουσειακό επάγγελμα. Μτφ. Δ. Παπαβασιλείου. Στο S. Macdonald (επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός*. (σσ.575-596). Αθήνα: ΠΙΟΠ.
- Βογιατζάκη-Κρουκόβσκι, Ε. (2012). Πόσο άψυχη μπορεί να είναι μια μαριονέτα; Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου (Επιμ.), *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης* (σσ. 93-104). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Γεωργίου, Ε. (2016). *Εγχειρίδιο κουκλοθεάτρου. Ένα βοήθημα για εκπαιδευτικούς και γονείς*. Αρχαία Νεμέα Κορινθίας: Soap.
- Γκαζή, Α. (1999). Από τις Μούσες στο Μουσείο. Η ιστορία ενός θεσμού διαμέσου των αιώνων. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 39-4
- Γλύκατζη-Ahrweiler, E. (2001). Νέες μορφές μουσείων και παιδεία. Στο Μ. Σκαλτσά (Επιμ.), Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, *Η μουσειολογία στον 21ο αιώνα. Θεωρία και πράξη*. (σσ.190-192). Θεσσαλονίκη 21-24 Νοεμβρίου 1997. Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasyland. Θέατρο για παιδιά και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο. Για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική αγωγή και παιδεία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. Μτφ. Μ. Καραχάλιος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion. L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Μτφ. Σ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cuffaro, H. K. (2000). Η έννοια της εμπειρίας κατά τον Dewey και οι αφηγήσεις των παιδιών για τον κόσμο (Μτφ. Ε. Κουτσοβάνου). Στο Η. Κ. Cuffaro, Ε. Κ. Shapiro, C. Kamii & Ε. Κουτσοβάνου (επιμ.), *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ. 13-31). Αθήνα: Πατάκης.
- Cuffaro, H. K., Shapiro, E. K., Kamii, C. E. & Κουτσοβάνου, Ε. (2000). *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γαργαλιάνος, Σ. (2020). *Θεατρική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη*
- Γιαλουράκη, Σ. (1991). *Παίζουμε κουκλοθέατρο; Αθήνα: Απόλλων*.
- Γιαννίκου, Μ., Ζαχαροπούλου, Μ., & Λιάσκα, Μ. (2007). Τα Αρχεία πάνε σχολείο. Μια πρόταση μουσειοσκευής για τα Γενικά Αρχεία του Κράτους *Μουσείο 5*, 26 – 30.
- Γκαζή, Α. (2004). Μουσεία για τον 21ο αιώνα. *Τετράδια Μουσειολογίας*, (1), σσ. 3-1.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρατσία, Ε. (2002). Η εκπαιδευτική δραστηριότητα του Κέντρου Μελέτης Νεώτερης Κεραμικής. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 245-251). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα παιδιά των μεταναστών: Μεταξύ της υπόθεσης του ελλείμματος και του πολιτισμικού αποθέματος, Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: Παρελθόν-παρόν-μέλλον* (σσ. 401-420). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δαμανάκης, Μ. (2011). Εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα, Εκπαιδευτικές πολιτικές και παιδαγωγικός λόγος. Στο Α. Κόνδης

- (επιμ.), *Η εργασία ως παράγων ανάπτυξης. Μετανάστευση-Οικονομία-Τεχνολογία* (σσ. 122-158). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Δαράκη, Π. (1989). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Δεληγιαννίδη, Β. (2015). Τα μουσεία και η μουσειολογία στη σύγχρονη κοινωνία. Νέες προκλήσεις, νέες σχέσεις (Μέρος ΙΓ'): Η μουσειακή εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. Πρακτικές στη συνάντηση μουσείου-νηπιαγωγείου. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, online.
- Διαμάντη, Μ., Μιλάνου, Κ., Στασινόπουλος, Δ., Αργυριάδη, Μ., Μπελεσιώτη, Ν. (1991). Μουσείο Μπενάκη. *Αρχαιολογία και Τέχνες* 38, 23-29
- Delpeux, H. (1987). *Κούκλες και μαριονέτες* (Μτφ. Α. Στρομπούλη). Αθήνα: Gutenberg.
- Desvallées, A. & Mairesse F. (επιμ.) (2014). *Βασικές έννοιες της μουσειολογίας*. Αθήνα: ICOM.
- Δημητράτου, Β. (2003). *Ο μαγικός κόσμος του κουκλοθέατρου. Κούκλες και έργα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δοξαρά, Κ. (2006). Εμφύχωση θεατρικής κούκλας και καθημερινών αντικειμένων. Στο Μ. Γιαννούλη, Ν. Γκόβας & Α. Μερκούρη (Επιμ.), *Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο / Δράμα στην Εκπαίδευση και τις Παραστατικές Τέχνες, Δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα* (σσ. 167-169). Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- Ζαφειράκου, Α. (2000). *Μουσεία και Σχολεία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζόμπολας, Α. (2011). *Μια έρευνα δράσης για την εφαρμογή εξ αποστάσεως μουσειακής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών μουσειοσκευών και των δικτυακών μουσείων*. Online.
- Ζόμπολας, Α., & Μανούσου, Ε. (2011). Μουσειακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ), *Πρακτικά 6^{ου} Διεθνούς συνεδρίου για την ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης* (σσ. 114-124)
- Hein G. (2011). *Μουσειακή εκπαίδευση* (Μτφ. Καλεσοπούλου). Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο* (σσ. 25-44). Αθήνα: Πατάκης.

- Hooper – Greenhill, E. (2006). *Το μουσείο και οι πρόδρομοί του* (μτφ. Α. Παππάς). Αθήνα: ΠΙΟΠ.
- Hooper – Greenhill, E., (1999). Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72.
- Hooper – Greenhill, E., (1994). Museum education: past, present and future. In R. Miles & L. Zavala (eds.), *Towards the museum of the Future*. New european perspectives (pp. 134- 135). London: Routledge.
- Θεοχάρη-Περάκη, Ε. (1988). *Κουκλοθέατρο. Τέχνη και τεχνική*, Αθήνα: Εστία.
- Gilles, A. (1986). Μια σημειολογική ματιά στο σύγχρονο θέατρο σκιών της δύσης. Μτφ. Σ. Δαμιανάκος. Στο Σ. Δαμιανάκος (επιμ.), *Θέατρο σκιών. Παράδοση και νεωτερικότητα* (σσ. 225-234). Αθήνα: Πλέθρον
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΜΠ.
- Jennings, S. & Minde, A. (1996). *Μάσκες της ψυχής. Εικαστικά και θέατρο στη θεραπεία*, Αθήνα: Ελλ. Γράμματα.
- Jurkowski, H. (2005). Χρειάζονται οι κούκλες τους κουκλοπαίχτες; (Μτφ. Σ. Μαρκόπουλος). *Νήμα: Περιοδικό για το Κουκλοθέατρο*, (37-38), 46-49.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2017). Το εκπαιδευτικό δράμα ως εργαλείο διερεύνησης της έννοιας αλληλεγγύης στον πολιτισμό. *MuseumEdu*, 4, 109-136.
- Κατσαρίδου, Μ. (2014). *Η Θέατρο-παιδαγωγική μέθοδος. Μία πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Αντ. Σταμούλη.
- Kernig, W. (2003). Άτυπη αγωγή. Οι αγγλικές ρίζες του ανοιχτού μαθήματος (Μτφ. Ε. Νούσια). Στο Μ. Goehlich (επιμ.), *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση* (σσ. 113-136). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική παιδαγωγική*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκοτας, Π., & Πήλιουρας, Π. (2005). Το μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. Στο Π. Κόκκοτας & Κ. Πλακίτση (Επιμ.), *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες: Θεωρία και πράξη* (σσ. 17-37). Αθήνα: Πατάκης.

- Κολιάδης, Ε. (1997) *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κουλαϊδής, Β., & Ανυφαντή, Γ. (2010). Παιδαγωγικές πρακτικές στο επιστημονικό μουσείο. Το έκθεμα και η ανάγνωση του μηνύματος. Στο Β. Κουλαϊδής & Α. Τσατσαρωνάκη (Επιμ.), *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική* (σσ. 123-177). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλαϊδής Β., & Τσατσαρωνάκη, Α. (2010). *Παιδαγωγικές πρακτικές. Έρευνα και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουσκοῦτη, Β., & Δεληγιαννίδη, Β. (2020). Βιωματικό εργαστήριο με τίτλο "Βαριέμαι. Τι ώρα σχολάμε" στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, *Νέος Παιδαγωγός Online*. Το Δικτυακό Περιοδικό για τον Παιδαγωγό του Σήμερα, (20), 568-577.
- Κουτσοῦβάνου, Ε. (2000) *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτσοῦβάνου, Ε. (1998). *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας
- Κριβάς, Σ. (2002). *Παιδαγωγική επιστήμη. Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kruger, M. (2006). Ο κουκλοπαίχτης, η τέχνη του στο θέατρο ως κοινωνική παρέμβαση και η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Στο (Επιμ.), *Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το θέατρο / δράμα στην εκπαίδευση και τις παραστατικές τέχνες* (σσ. 98- 106). Αθήνα.
- Κύρδη, Π. (2002). Αξιοποίηση των μουσειακών χώρων στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής ύλης. *Πρακτικά*, 6ο Περιφερειακό Σεμινάριο, ΜΟΥΣΕΙΟ-ΣΧΟΛΕΙΟ (σσ. 26-29). Καβάλα: ICOM.
- Kleist, Von H., (1996). Οι Μαριονέττες. Στο Σ. Πετσόπουλος (επιμ), *Κούκλες και παιχνίδια*. Αθήνα: Άγρα.
- Kamii, C. 200). Η προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget. Στο, Η.Κ. Cuffaro, Ε.Κ. Shapiro, C. Kamii, Ε. Κουτσοῦβάνου. (Επιμ.). *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ. 47-84). Αθήνα: Πατάκης.
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λενακάκης, Α., Παρούση, Α. & Τσελφές, Β. (2018). Θεσμικά και πολιτισμικά σχήματα που περιγράφουν τη μεταβαλλόμενη παρουσία του κουκλοθεάτρου στον εκπαιδευτικό χώρο των ελληνικών Νηπιαγωγείων, *Μέντορας* 16, 48-81.

- Λενακάκης, Α. & Παναγή, Α. (2018). Η θεατροπαιδαγωγική στο μουσείο. Ζητήματα έρευνας, θεωρίας και πράξης, *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 19, 90-103.
- Λενακάκης, Α. & Λουλά, Μ. (2015). Κουκλοθέατρο και επικοινωνία. Μια ερευνητική προσέγγιση για τον ρόλο της θεατρικής κούκλας στην προώθηση της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Forum Νέων Επιστημόνων, Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση* (σσ. 357-373). Αθήνα: Θαλής-ΕΚΠΑ.
- Λενακάκης, Α., & Λουλά, Μ. (2014). Κουκλοθέατρο και δημιουργικότητα. Μια ερευνητική προσέγγιση. Στο Κ. Σαραφίδου (επιμ.), *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας, Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 1069-1081). Δράμα: ΕΕΑΔ.
<http://ikee.lib.auth.gr/record/267009/files/kouklo8eatro.pdf>
- Λενακάκης, Α. (2013). Η διεθνής συμφωνία περί δεοντολογίας και συμπεριφοράς του θεατροπαιδαγωγού ως αφορμή για διάλογο και προτάσεις. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 14, 127-131.
- Λενακάκης, Α. (2004). Η θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση και μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού. Μια πρόκληση δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Πρακτικά 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το θέατρο και τις παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις* Αθήνα.
- Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μαγουλιώτης, Α. (2012). *Ιστορία του Νεοελληνικού κουκλοθεάτρου (1870-1938)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μαγουλιώτης, Α. (1999). *Κουκλοθέατρο I. Πώς στήνεται ένα έργο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μακρυνιώτη, Δ. (2001). *Παιδική ηλικία*, Αθήνα: Νήσος
- Μαλαφάντης, Κ. (2019). "Η μουσειοπαιδαγωγική ως κλάδος της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής. Στο S. Shaffer (Επιμ.), *Το παιδί και το μουσείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 9-48). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου-Καρδαμίτσα.
- Μαλαφάντης, Κ. (1991). Κουκλοθέατρο και Καραγκιόζης. Τρία σημαντικά λανθάνοντα κείμενα του Γρ. Ξενόπουλου. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 207-213.

- Μαρκόπουλος, Σ. (2013). *Η κούκλα στον ανθρώπινο πολιτισμό*. Διεθνές Φεστιβάλ Κουκλοθεάτρου και Παντομίμας Δήμου Κιλκίς.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματθαίου, Σ., & Οικούτα, Ε. (1996). *Όταν οι κούκλες ζωντανεύουν*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μελανίτης, Ν. (1976). *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Merriman, N. (1999). Ανοίγοντας τα μουσεία στο κοινό. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 43-46.
- Meschke, M. (2004). *Το θέατρο στ' ακροδάχτυλα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μούλιου, Μ. & Μπούνια, Α. (1999). Μουσείο και Επικοινωνία. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 42-46.
- Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: Πεδία για την κατανόηση του κόσμου. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 9-17.
- Μουρατίδου, Ο. & Μανούσου, Ε. (2020), Εξ αποστάσεως μουσειακή εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή. Έρευνα δράσης: Η δημιουργία ενός εικονικού μουσείου στο νηπιαγωγείο. *Open Education*, 16.
- Μουσούρη, Θ. (1999). Έρευνα κοινού και αξιολόγηση στα μουσεία. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 72, 56-61.
- Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Θέατρο και σχολείο. Η θεατρική σχολική δημιουργία*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπάμπαλης, Θ. (2014). *Από την αγωγή στην εκπαίδευση. Επισημάνσεις στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης*, Αθήνα: Διάδραση.
- Μπάριτς, Μ. (2012). *Κουκλοθέατρο! Τέχνη & τεχνική. Έμπνευση & δημιουργία* (Μτφ. Γ. Κακουδάκη). Αθήνα: Πατάκης.
- Μπούνια, Α. (2009). *Στα παρασκήνια του μουσείου. Η διαχείριση των μουσειακών συλλογών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μπούνια, Α. (2015). Έρευνα επισκεπτών και αξιολόγηση: Η "φωνή" του κοινού. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή εμπειρία και μάθηση στον 21ο αιώνα* (σσ. 51-76). Αθήνα: ΕΜΠ.
- Νάκου, Ε. & Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσείο χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και έμπνευσης. Εφαρμογή και αξιολόγηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού προγράμματος για ενήλικες, *MuseumEdu*, 1, 9-35

- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2015α). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: συμμετοχή, εμπειρία, δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή εμπειρία και μάθηση στον 21ο αιώνα* (σσ. 51-76). Αθήνα: ΕΜΠ
- Νικονάνου, Ν. (2015β). Εκπαιδευτικά εργαλεία: Έντυπα και υλικά. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 201-224). Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25.
- Νομικού, Φ. (2019), "Η 25η Γενική Συνέλευση του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων. Τα μουσεία ως κόμβοι πολιτισμού: Το μέλλον της παράδοσης", *Ενημερωτικό δελτίο ICOM*, Περίοδος β΄, Δεκέμβριος 2019, Τεύχος 16, σ.5-6
- Ντιρογιάννη, Δ. (2011). Μουσεία: πεδία εφαρμογής των σύγχρονων θεωριών μάθησης. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο, Θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*. (σσ. 75-92). Αθήνα: Πατάκης.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (1997). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Οικονομίδης, Β. & Κοντογιάννη, Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο νηπιαγωγείο. Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2011, 105-124.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός. Μουσειολογικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: Κριτική.
- Οικονόμου, Μ. (1999). Μουσεία για τους ανθρώπους ή για τα αντικείμενα; *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 50-55
- Παΐζης, Ν. (2002). Ταξιδεύοντας στον χρόνο με το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ». Η αξία της πολιτισμικής αγωγής. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη, (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σσ.163-178). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Παναγιωτόπουλος, Γ., Παναγιωτοπούλου, Π., & Χουρδάκης, Γ. (2007). Η ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών προσχολικής αγωγής στο πλαίσιο της μουσειακής αγωγής: Μια πρόταση για εφαρμογή. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007.
- Παπαδόπουλος, Σ., & Φιλίππουπολίτη, Α. (2019). Για μια νέα σύμπραξη της παιδαγωγικής του θεάτρου και του μουσείου. *Epistēmēs Metron Logos Journal*, 2, 60-68.
- Παπαδόπουλος, Σ. (επιμ). *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση*. 2ο Forum Νέων Επιστημόνων Αθήνα: Θαλής-ΕΚΠΑ
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (1994). Τι είναι τα μουσεία και τι θέλουμε εμείς σ' αυτά. Στο Σ. Παπαδόπουλος. (2003). *Ανθρωπολογικά, Μουσειολογικά μικρά μελετήματα*, Αθήνα: ΠΙΟΠ.
- Παπαστάθη, Χ. (2011). Το εκπαιδευτικό δράμα στο μουσείο. Μια σχέση αγάπης; Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφηρησίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (σσ. 147-162). Αθήνα: Πατάκης.
- Παρούση, Α. (2012α). *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Παρούση, Α. (2012β). *Εμπύχωση: Χειριστής και κούκλα. Μια σχέση που κτίζεται*. Αθήνα: Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Παρούση, Α. (2007). *Διδάσκοντας τη γλώσσα των χεριών στην τέχνη του κουκλοθέατρου*. Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ, Πάτρα, σσ.316-325.
- Παρούση, Α. (1998). *Κούκλες κουκλοθέατρου*, Αθήνα: Πατάκης.
- Πασχαλίδης, Γ. (2001). Από τα μουσεία του πολιτισμού στον πολιτισμό των μουσείων. Στο Μ. Σκαλτσά (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου*, Η μουσειολογία στον 21ο αιώνα. Θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη 21-24 Νοεμβρίου 1997. ΥΠ.ΠΟ., Ελληνικό τμήμα ICOM, ΑΠΘ.
- Πατσάλης, Χ. (1998). Η Ιστορία του θεάτρου σκιών. Το θέατρο σκιών στην τέχνη και στο σχολείο. Στο Χ. Πατσάλης (επιμ). *Θέατρο σκιών και κουκλοθέατρο στο σχολείο* (σσ.31-37). Μαρούσι: Polyentypo.

- Πλακίτση, Κ. (επιμ.) (2011). *Κοινωνικογνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στη διδακτική των φυσικών επιστημών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*, Αθήνα: Πατάκης
- Πλακίτση, Κ. (2008). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, Αθήνα: Πατάκης
- Πλατή, Μ. (2002). Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης-Ίδρυμα Ν. Π. Γουλανδρή. Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 233-238). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πούχγερ, Β. (2017). *Το παραδοσιακό λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τη Βαλκανική. Οι πρώτες μορφές του θεάτρου*. Αθήνα: Αρμός
- Πούχγερ, Β. (1989). *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*, Αθήνα: Πατάκης.
- Pearce, S. (2002). *Μουσεία, αντικείμενα και συλλογές*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Postman, N. (2001). Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας. Στο Δ. Μακρυνιώτη (επιμ.), *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Rodari, G., 2003, *Η Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαντοριναίος, Μ. & Σαντοριναίου, Α. (2012). Η κούκλα-μαριονέτα από την εποχή των μέσων επικοινωνίας στην ψηφιακή εποχή. Μια προσωπική εμπειρία. Στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου (Επιμ.), *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης* (σσ. 81-92). Αθήνα: Αιγόκερως.
- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση. Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμπυχωτή*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σκαλτσά, Μ. (2001). Η μουσειολογία στον 21ο αιώνα. Θεωρία και πράξη, *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου*, Θεσσαλονίκη 21-24 Νοεμβρίου 1997, Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο
- Σκανδάλη, Μ. 2010. Πρακτικές εφαρμογές της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο, *Πρακτικά συνεδρίου*, διαθέσιμο ηλεκτρονικά http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Skandali.pdf (07/07/21)
- Σπαθάρη – Μπεγλίτη, Ε. (2002). Μεθοδολογικές αρχές σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας μέσω της διαδικασίας σύστασης εκπαιδευτικής σκευής και σχολικού μουσείου. Προετοιμασία του μαθητή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργίας και αξιοποίησής τους στο πλαίσιο ενός ανοικτού στην κοινωνία σχολείου. Στο

- Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 213-218). Αθήνα: Μεταίχμιο. (σελ. 213-218).
- Scribner, S., & Cole, M. (1999). Συνέπειες της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης στη γνωστική ανάπτυξη. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.). *Κείμενα Εξελικτικής Ψυχολογίας. Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Shaffer, S. (2019). *Το παιδί και το μουσείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου-Καρδαμίτσα
- Τζιαφέρη, Σ. (2005). *Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη,
- Tobelem, J. - M. (2015). *Η νέα εποχή των μουσείων. τα πολιτιστικά ιδρύματα απέναντι στην πρόκληση της διαχείρισης*. Αθήνα: ΠΙΟΠ
- Τριλιανός, Α. (2006). Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, 1*, σ.38-45.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.
- Φιλιππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (επιμ.). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 27-45). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Φλουρής, Γ. (2000). Πρόλογος. Στο Α. Ζαφειράκου (επιμ.) *Μουσεία και Σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Φράγκος, Χ. (1996) *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg
- Χαλικιά, Α. (2015). Τα μουσεία και η μουσειολογία στη σύγχρονη κοινωνία. Νέες προκλήσεις, νέες σχέσεις (Μέρος ΙΔ'): Εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές δημοτικού: Στοχεύοντας στον ενθουσιασμό. *Αρχαιολογία και Τέχνες online*.
- Χατζηασλάνη, Κ. (2002). Η Ακρόπολη μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. Εκπαιδευτικά προγράμματα στην ακρόπολη. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη

- (Επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 225-231). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηασλάνη, Κ., (1991). Α΄ Εφορεία προϊστορικών και κλασικών αρχαιοτήτων: Εκπαιδευτικές μουσειοσκευές, *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 38, 11-22
- Χατζηνικολάου, Τ. (2008). Η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα και ο ρόλος του ICOM στην πορεία μιας τριακονταετίας. Στο Νικονάνου, Ν., & Κασβίκης, Κ. (επιμ.). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Πατάκης, Αθήνα
- Χατζηνικολάου, Τ. (2002). Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων και η Μουσειοπαιδαγωγική. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Μεταίχμιο, Αθήνα
- Χοτζάκογλου, Α. (2015). Συστήνοντας τον διεθνή Σπύρο Μοσχογιάννη- Αιγυπτιώτη καλλιτέχνη του κουκλοθεάτρου, του θεάτρου σκιών και του θεάτρου, *Παράβασις*, 13(2), 19-237.
- Χορταρέα, Ε. (2002). Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 179-188). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χουρμουζιάδη, Α. (2017). *1+5 Μουσειακές εικόνες και εικονικότητες*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Χουρμουζιάδης, Γ. (2001). Διστυλιό Καστοριάς. Για μια Νέα Μουσειολογία. Στο Μ. Σκαλτσά (επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Η μουσειολογία στον 21ο αιώνα. Θεωρία και πράξη*. Εντευκτήριο: Θεσσαλονίκη
- Χρυσοφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής. Το νηπιαγωγείο στο χώρο της Ιδεολογίας και της Επιστήμης*. Αθήνα: Τυπωθήτω,
- Χρυσοφίδης, Κ. (2003). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο Μ. Goehlich (επιμ.), *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση* (σσ. 15-54). Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: Η ΚΟΥΚΛΟΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΗ

Η εν λόγω κουκλομουσειοσκευή τιτλοφορείται: «Η ΜΟΥΣΕΙΤΣΑ ΤΑΞΙΔΕΥΕΙ» και περιλαμβάνει στο πακέτο της:

- Κούκλα ομιλούσα (τύπου μάπετ) «Μουσείτσα»
- Κούκλα ομιλούσα (τύπου μάπετ) «Κύριος Αρχαίος»
- Κάρτες με εικόνες από εκθέματα διαφόρων μουσείων
- Καπέλο
- Μουσειακά αντίγραφα
- Έντυπο για τον εκπαιδευτικό
- Ρούχα για τις κούκλες
- Υφάσματα ως σκηνικά
- Σετ με μπογιές, μπλοκ και πινέλα
- Γάντια παιδικά και ενηλίκων
- Ματάκια pepper puppets
- Μπαλάκια φελιζόλ και άλλα υλικά για να φτιάξουν τα παιδιά κούκλες.

2^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΝΗΠΙΩΝ

ΠΡΙΝ / ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ N=10

1. Τι σου αρέσει να κάνεις στο νηπιαγωγείο και τι όχι;	Να παίζω X 4 Να έρχομαι να σε βλέπω X 1 Να κάνω φίλους X 1 Να μαθαίνω X 1 Να βγαίνω διάλειμμα X 2 Να σχολάω X 1
2. Τι σου αρέσει στον χώρο του νηπιαγωγείου και τι όχι; Ποιες γωνιές / κέντρα ενδιαφέροντος προτιμάς περισσότερο;	Μου αρέσει..... Πώς είναι στολισμένο X 1 Η αυλή X 1 Να ζωγραφίζουμε στο πάτωμα X 1 Η <u>παρεούλα</u> όπου μας λες παραμύθια X 1 Το κουτί με τις μεταμφιέσεις X 1 Τα κουτιά με τις πολλές κούκλες X 1 Τα συρτάρια με τις εκπλήξεις X 1 Οι <u>μπάρμπες</u> και τα πολλά μωρά X 1 Οι πολλές σκηνές κουκλοθέατρου X 2 Η ΓΩΝΙΑ... της ζωγραφικής X 2 οι <u>μπάρμπες</u> X2 με τα ρομπότ <u>μελισσάκια</u> X1 Του μουσείου X 3 Του κουκλοθέατρου X 2
3. Ποια παιχνίδια (αντικείμενα) που έχει το νηπιαγωγείο μας σου αρέσουν;	Οι κούκλες κουκλοθέατρου X 5 Οι <u>μπάρμπες</u> X 1 Τα τουβλάκια X 2 Τα μπουκάλια χρώματα στο ατελιέ X 1 Τα μικρά τρένα X 1
4. Σου αρέσουν οι κούκλες και οι κούκλοι του κουκλοθέατρου που έχουμε στην τάξη μας;	ΝΑΙ X 8 ΟΧΙ X 2
5. Έχεις στο σπίτι σου <u>κουκλάκια</u> που με αυτά παίζεις κουκλοθέατρο; Που τα κάνεις να μιλούν και να κινούνται;	ΝΑΙ X 9 ΟΧΙ X 1
6. Έχεις άλλα πράγματα στο σπίτι σου που τα ζωντανεύεις και τους δίνεις κίνηση, σκέψη και φωνή; (Προαιρετικό παράδειγμα επεξηγηματικής ερώτησης: κάνεις μια κάλτσα να μιλάει, να γίνεται σκύλος ή ένα παπούτσι να λέει μια ιστορία σε μια παντόφλα.)	ΝΑΙ 3 ΟΧΙ 7
7. Τι λένε αυτά τα αντικείμενα ή τα <u>κουκλάκια</u> που τα ζωντανεύεις;	Λένε τα νέα τους X 1 Λένε ιστορίες X 4 Λένε κουτσομπολιό X1 Λένε για το σχολείο μας X1 Για τους φίλους τους X1 Για τις διακοπές X1 Μαθαίνουν τα μαθήματα και τα λένε μεταξύ τους X 1
8. Έχεις βιβλία στο σπίτι σου;	ΝΑΙ X 3 ΟΧΙ X 7
9. Έχεις βιβλιοθήκη με δικά σου βιβλία;	ΝΑΙ X 1 ΟΧΙ X 20
10. Πού σου αρέσει να πηγαίνεις βόλτα;	Στο πάρκο X 1 Στο μεγάλο <u>παινοδόχο</u> X 2 Στο χωράφι, στα οικόπεδα X 2 Στη γειτονιά και να παίζω με τα σκουπίδια από το βαρέλι X1 Στον παιδότοπο X 2 Στον σινεμά X1 Στο πάρτι X1
11. Βλέπεις κουκλοθέατρο; Έχεις πάει σινεμά ή σε θέατρο σκιών ή σε άλλες παραστάσεις;	ΝΑΙ X 2 ΟΧΙ X 9
12. Ξέρεις τι είναι ένα μουσείο;	ΝΑΙ X2 ΟΧΙ X 8

13. Έχεις επισκεφθεί ποτέ κάποιο μουσείο; Σε ποιο μουσείο έχεις πάει; Θυμάσαι;	ΝΑΙ Χ2 ΟΧΙ Χ 8	Στην Ακρόπολη. Στον ζωολογικό κήπο
14. Τι σε εντυπωσίασε στο μουσείο; Θέλεις να ξαναπάς;		Μου άρεσαν τα αγάλματα. Θέλω να ξαναπάω Μου άρεσαν τα ζώα. Θέλω να πάω πάλι.
15. Ξέρεις ποιοι δουλεύουν στα μουσεία και τι κάνουν;	ΟΧΙ Χ 10	
16. Έχεις περιέργεια να δεις κάποιο μουσείο;	ΝΑΙ Χ 4 ΟΧΙ Χ 6	
17. Τι γνώμη έχεις για τα μουσεία;	Δεν ξέρω Χ 10	
18. Τι έχεις μάθει για αυτά;		Έχω μάθει ότι μερικά παιδιά τα πάνε εκεί βόλτα Χ1 Είναι κάπου μακριά Χ1 Θέλουμε λεφτά για να πάμε Χ1 Έχει μουσείο στη Ρωσία Χ1 Πρέπει να κάνεις εισιτήριο Χ1 Έχω δει μουσεία με δεινόσαυρους στα μουλτίκ (κινούμενα σχέδια) Χ1 Δείχνει δεινόσαυρους και δείχνει κόκκαλα από τέρατα Χ1 Δουλεύουν κάποιοι εκεί Χ 1 Θα πάμε εκδρομή όταν μεγαλώσουμε Χ 1 Η γιαγιά μου σκουπίζει εκεί Χ1
19. ΑΝ σου έλεγα τώρα να πάμε σε ένα μουσείο τι θα σκεπτόσουν; Πώς θα ένωθε;		Τέλεια. Να πάμε. Χ 4 Δεν θέλω Χ 4 Δεν με αφήνει η μαμά Χ 1 Θα πάσουμε και ποπκορο Χ 1
20. Έχεις στο σπίτι σου συλλογές από αντικείμενα; Π.χ. κάρτες, καπάκια, γραμματόσημα	ΝΑΙ Χ 2 ΟΧΙ Χ 8	

ΠΡΙΝ / ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ N=10

<p>1. Τι σου αρέσει να κάνεις στο νηπιαγωγείο και τι όχι;</p>	<p>Να βγαίνω διάλειμμα X 3 Να παίζω μπάλα X 2 Να κάνω μαθήματα X 1 Να κάνω καινούργιους φίλους X 1 Να μαθαίνω X 2 Να βλέπω τους φίλους μου X 1</p>
<p>2. Τι σου αρέσει στον χώρο του νηπιαγωγείου και τι όχι; Ποιες γωνιές / κέντρα ενδιαφέροντος προτιμάς περισσότερο;</p>	<p>Μου αρέσει.....</p> <p>Το μεγάλο χαλί X 1 Το κουκλοθέατρο X 6 Τα μαξιλάκια που καθόμαστε και λέμε αστείες ιστορίες X1</p> <p>δεν μου αρέσει.... να είμαι βιβλιοθήκη και να παίρνω βιβλία (για δανεισμό) X 1 να τρώω X1</p> <hr/> <p>Η ΓΩΝΙΑ.... Με τα τόντρα και τα μαθηματικά X1 Με τα τουβλάκια X 3 Τα μωράκια και τα κουζινικά X 2 Του καραγκιόζη X3 Της μουτζούρας X1</p>

<p>3. Ποια παιχνίδια (αντικείμενα) που έχει το νηπιαγωγείο μας σου αρέσουν;</p>	<p>Οι κούκλες και τα σκηνικά X1 Η μπάλα X 2 Διάφορα παζλ X 3 Οι μπάρμπες X3 Τα χαρτόνια X1</p>
<p>4. Σου αρέσουν οι κούκλες και οι κούκλοι του κουκλοθέατρου που έχουμε στην τάξη μας;</p>	<p>ΝΑΙ X 10 ΟΧΙ X 0</p>
<p>5. Έχεις στο σπίτι σου κουκλάκια που με αυτά παίζεις κουκλοθέατρο; Που τα κάνεις να μιλούν και να κινούνται;</p>	<p>ΝΑΙ X 8 ΟΧΙ X 2</p>
<p>6. Έχεις άλλα πράγματα στο σπίτι σου που τα ζωντανεύεις και τους δίνεις κίνηση, σκέψη και φωνή; (Προαιρετικό παράδειγμα επεξηγηματικής ερώτησης; κάνεις μια κάλτσα να μιλάει, να γίνεται σκύλος ή ένα παπούτσι να λέει μια ιστορία σε μια παντόφλα;)</p>	<p>ΝΑΙ X 8 ΟΧΙ X 2</p>
<p>7. Τι λένε αυτά τα αντικείμενα ή τα κουκλάκια που τα ζωντανεύεις;</p>	<p>Ιστορίες 6 Τραγούδια X2 Τι κάνουν στο σπίτι τους X1 Τίποτα, μόνο τα παίζω X1</p>
<p>8. Έχεις βιβλία στο σπίτι σου;</p>	<p>ΝΑΙ X 2</p>

	OXI X 8
9. Έχεις βιβλιοθήκη με δικά σου βιβλία;	ΝΑΙ X 1 OXI X 9
10. Πού σου αρέσει να πηγαίνεις βόλτα;	Στο πάρκο X 3 Στη γιαγιά X2 Στα παπάκια X1 Στο γραφείο της θείας μου X1 Στο παιχνιδιοπωλείο X3
11. Βλέπεις κουκλοθέατρο; Έχεις πάει σινεμά ή σε θέατρο σκιών ή σε άλλες παραστάσεις;	ΝΑΙ X 2 OXI X 8
12. Ξέρεις τι είναι ένα μουσείο;	ΝΑΙ 4 OXI 6
13. Έχεις επισκεφθεί ποτέ κάποιο μουσείο; Σε ποιο μουσείο έχεις πάει; Θυμάσαι;	OXI X 10
14. Τι σε εντυπωσίασε στο μουσείο; Θέλεις να ξαναπάς;	
15. Ξέρεις ποιο δουλεύουν στα μουσεία και τι κάνουν;	OXI X 10
16. Έχεις περιέργεια να δεις κάποιο μουσείο;	ΝΑΙ 2

	OXI 8
17. Τι γνώμη έχεις για τα μουσεία;	Καμιά X 7 Δεν έχω δει X1 Δεν έχω μάθει ακόμα X1 Θα σου πω αν μας πας X1
18. Τι έχεις μάθει για αυτά;	Τίποτα X 5 Είναι κάπου κοντά, αλλά πας με το τρένο και τότε είναι μακριά X1 Είναι μουσεία με πράγματα που δεν έχουμε ξαναδεί X1 Έχουν κάτι παλιά είδη X1 Έχει στη Ρωσία X 1 Δεν έχω λεφτά για να μπω X1
19. ΑΝ σου έλεγα τώρα να πάμε σε ένα μουσείο τι θα σκεπτόσουν; Πώς θα ένιωθες;	Θα ήθελα να πάω X2 Νομίζω θα ήταν έξυπνη ιδέα X1 Θα είναι τέλεια! X1 Θέλω να πάμε εκδρομή X 1 Θα ρωτήσω τους γονείς μου αν με αφήνουν X1 Δεν πρέπει να πάω, μου έχουν πει X 1 Θα ένιωθα φόβο X1

	Είναι τρομακτικά, αλλά θα έχουμε εσένα μαζί μας X1 Είμαι μικρός και δεν μπορεί να χαθώ X1
20. Έχεις στο σπίτι σου συλλογές από αντικείμενα; Π.χ. κάρτες, καπάκια, γραμματόσημα.	ΝΑΙ 2 OXI 8

ΜΕΤΑ / ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ N=10

1. Τι σου αρέσει να κάνεις στο νηπιαγωγείο και τι όχι;	Να μαθαίνω συνέχεια και να γράφω X 1 Να ζωγραφίζω X 6 Να ανοίγω τα συρτάκια σου X 1 Να μας μαθαίνεις πράγματα, να μας βγάζεις διάλειμμα X 1 Να κάνω κατασκευές X 1
2. Τι σου αρέσει στον χώρο του νηπιαγωγείου και τι όχι; Ποιες γωνιές / κέντρα ενδιαφέροντος προτιμάς περισσότερο;	Τα παιχνίδια που έχει στην γωνιά του μουσείου X 1 Τα αρχαιολογικά είδη που έχουμε βάλει στο μουσείο X 1 Μου αρέσουν οι κούκλες σου X 1 Ο κύριος Αρχαίος και η Μουσίσσα X 1 Μου αρέσουν τα παιχνίδια για την αυλή X1 Η γωνιά του Θεόφιλου X 5 Η γωνιά του μουσείου X 6 Η γωνιά με τα τουβλάκια X 1 Το κουκλοθέατρο X 3
3. Ποια παιχνίδια (αντικείμενα) που έχει το νηπιαγωγείο μας σου αρέσουν;	Έχει playmobil X 1 Παζλ και μου αρέσει να κερδίζω X 1 Έχουμε κεραμικά του μουσείου και τα χρωματίζουμε X1 Τα στένσιλ με τα βιολόσημα που φτιάξαμε X1 Μου αρέσουν οι συλλογές από τη γωνιά του μουσείου X 1 Τα κουκλοθέατρα και οι κούκλες που μιλάνε X1 Ο κουβάς με τα σπασμένα αγγεία του αρχαιολόγου X1 Η τσάντα της μουσειοσκευής X 3
4. Σου αρέσουν οι κούκλες και οι κούκλοι του κουκλοθεάτρου που έχουμε στην τάξη μας;	ΝΑΙ X 10

5. Έχεις στο σπίτι σου κουκλάκια που με αυτά παίζεις κουκλοθέατρο; Που τα κάνεις να μιλούν και να κινούνται;	ΝΑΙ X 10
6. Έχεις άλλα πράγματα στο σπίτι σου που τα ζωντανεύεις και τους δίνεις κίνηση, σκέψη και φωνή; (Προαιρετικό παράδειγμα επεξηγηματικής ερώτησης: κάνεις μια κάλτσα να μιλάει, να γίνεται σκύλος ή ένα παπούτσι να λέει μια ιστορία σε μια παντόφλα);	ΝΑΙ X 8 ΟΧΙ X 2
7. Τι λένε αυτά τα αντικείμενα ή τα κουκλάκια που τα ζωντανεύεις;	Λένε δικά τους λογάκια και παριστάνουν ιστορίες X 4 Λένε τα νέα από το σχολείο τους το ένα στο άλλο X 1 Μαθαίνουν διάφορα τραγούδια από την τηλεόραση και τα λένε X 1 Μιλάνε για πώς θα ντυθούν και θα παντρευτούν X 1 Λένε παραμύθια X 1 Μιλάνε ρωσικά και ποντιακά X 1 Συζητάνε για τα μουσεία X 1
8. Έχεις βιβλία στο σπίτι σου;	ΝΑΙ 4 ΟΧΙ 6
9. Έχεις βιβλιοθήκη με δικά σου βιβλία;	ΝΑΙ 3 ΟΧΙ 7
10. Πού σου αρέσει να πηγαίνεις βόλτα;	Στα μαγαζιά X 2 Στην παιδική X 1 Πάω βόλτες στην Πάρνηθα και παρατηρώ τα ελαφάκια X 1 Μου αρέσει να πηγαίνω σε φίλους μου και να διαβάζουμε μαζί βιβλία X 1 Πάω κάπου με τα ξαδέρφια μου X1 Στη θάλασσα X 4
11. Βλέπεις κουκλοθέατρο; Έχεις πάει σινεμά ή σε θέατρο σκιών ή σε άλλες παραστάσεις;	ΝΑΙ 5 ΟΧΙ 5
12. Ξέρεις τι είναι ένα μουσείο;	ΝΑΙ 10
13. Έχεις επισκεφθεί ποτέ κάποιο μουσείο; Σε ποιο μουσείο έχεις πάει; Θυμάσαι;	ΝΑΙ X2 Στην Ακρόπολη και στο μουσείο. Σε μουσείο με ζώα. ΟΧΙ X 8

14. Τι σε εντυπωσίασε στο μουσείο; Θέλεις να ξαναπάς;	-Ναι, πάρα πολύ. Είναι πολύ μεγάλο μουσείο με αγάλματα και αετώματα. Είναι ναός της θεάς Αθηνάς. Δείχνει και τις Καρυάτιδες εκεί. Θα ήθελα να πάμε με το σχολείο. -Στο μουσείο τα ζώα ήταν αληθινά, αλλά τα έχουν κοιμήσει με μια ειδική ένεση. Είναι όμορφες οι γούνες τους και ο τρόπος που στέκονται. Το μουσείο τούς έχει φτιάξει τη φωλιά τους για να βρίσκονται στο περιβάλλον τους. Θα ξαναπάω.
15. Ξέρεις ποιοι δουλεύουν στα μουσεία και τι κάνουν;	ΝΑΙ X 10
16. Έχεις περιέργεια να δεις κάποιο μουσείο;	ΝΑΙ X 10
17. Τι γνώμη έχεις για τα μουσεία;	Είναι καλά. Μου αρέσει να πηγαίνω. X 1 Έχουν πράγματα που εμείς δεν μπορούμε να έχουμε σπίτι μας ίδια X 1 Όταν φύγει ο κορονοϊός θα πάω σε μουσείο X 2 Έχουν σπάνια αντικείμενα από χρυσάφια και μάρμαρα X 1 Τα μουσεία είναι διασκεδαστικά. Μπορείς να κάνεις πολλά παιχνίδια εκεί μέσα. Μπορείς να ρωτάς τον φύλακα αν δεν ξέρεις κάτι ή κάποιον παππού που ξέρει τα παλιά. X 1 Τα μουσεία είναι ωραία X 4
18. Τι έχεις μάθει για αυτά;	Έχω μάθει ότι εκεί δουλεύουν οι αρχαιολόγοι X 1 Σε κάποιο μουσείο υπάρχουν κυκλαδικά αγαλματάκια X 1 Μαθαίνω ότι όλα τα όμορφα πράγματα τα φυλάνε οι φύλακες στο μουσείο X 1 Αυτά που βρίσκουν κάτω από το χώμα, στη γη, τα στέλνουν στα μουσεία X 1 Τα μουσεία προστατεύουν τα αρχαία αντικείμενα X 1 Έχω μάθει ότι στα μουσεία τα παιδιά βλέπουν τη μάσκα του Αγαμέμνονα, τις Καρυάτιδες και τα βιολόσχημα X 2 Το μουσείο έχει μεγάλα φώτα και φωτίζει ράφια με αγάλματα και αγγεία X 1

	Έχω μάθει όλα αυτά που μας έμαθαν οι κούκλες της μουσειοσκευής X 1 Έχω ρωτήσει τον αδελφό μου που έχει πάει σε μουσείο και θα αγοράσει και βιβλία από εκεί X 1
19. ΑΝ σου έλεγα τώρα να πάμε σε ένα μουσείο τι θα σκεπτόσουν; Πώς θα ένιωθες;	Θα ένιωθα ωραία X 4 Θα ήθελα να πάρουμε μαζί μας και τους γονείς μας X 1 Δεν φοβάμαι να πάω σε ένα μουσείο γιατί εκεί θα δω καινούργια πράγματα X 1 Με ενδιαφέρει να δω ένα μουσείο με αεροπλάνα. Θα χαρώ αν πάω εκεί και με αφήσουν να τα οδηγήσω X 1 Θέλω να φωτογραφίσουμε πράγματα μέσα στο μουσείο X 1 Θα ένιωθα υπέροχα / τέλεια αν ερχόταν και η Μουσίτσα. X 2
20. Έχεις στο σπίτι σου συλλογές από αντικείμενα;	ΝΑΙ 6 ΟΧΙ 4

ΜΕΤΑ / ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ N=10

1. Τι σου αρέσει να κάνεις στο νηπιαγωγείο και τι όχι;	Να παίζω X 5 Να έρχομαι αλλά να μην έχουμε κορονοϊό X1 Να κάνω ασκήσεις X 1 Να κάνω φίλους X 1 Να χορεύω X 1 Να κάθομαι X 1
2. Τι σου αρέσει στον χώρο του νηπιαγωγείου και τι όχι; Ποιες γωνιές / κέντρα ενδιαφέροντος προτιμάς περισσότερο;	Να παίζω μόνος μου X1 Να ζωγραφίζω X3 Να βγαίνω διάλειμμα X 4 Να κάνω παζλ X 1 Να γράφω X1 Η γωνιά Του κουκλοθεάτρου X3 Η ζωγραφική γωνιά X2 Το χαλί για τρένα με τα τρένα X1 Τα μωράκια X1 Το κουκλόσπιτο X1 Τα τουβλάκια X1 Με τους μαγνήτες X1
3. Ποια παιχνίδια (αντικείμενα) που έχει το νηπιαγωγείο μας σου αρέσουν;	Αμαξάκια X 3 Ζωάκια X 2 Κούκλες X2 Τα υλικά χειροτεχνίας X 1 Οι μογιές X 2
4. Σου αρέσουν οι κούκλες και οι κούκλοι του κουκλοθεάτρου που έχουμε στην τάξη μας;	ΝΑΙ 7 ΟΧΙ 3

5. Έχεις στο σπίτι σου κουκλάκια που με αυτά παίζεις κουκλοθέατρο; Που τα κάνεις να μιλούν και να κινούνται;	ΝΑΙ X 8 ΟΧΙ X 2
6. Έχεις άλλα πράγματα στο σπίτι σου που τα ζωντανεύεις και τους δίνεις κίνηση, σκέψη και φωνή; (Προαιρετικό παράδειγμα επεξηγηματικής ερώτησης; κάνεις μια κάλτσα να μιλάει, να γίνεται σκύλος ή ένα παπούτσι να λέει μια ιστορία σε μια παντόφλα;)	ΝΑΙ X 3 ΟΧΙ X 7
7. Τι λένε αυτά τα αντικείμενα ή τα κουκλάκια που τα ζωντανεύεις;	Τα δικά τους X1 Ιστορίες X8 Λένε για το σχολείο X1
8. Έχεις βιβλία στο σπίτι σου;	ΝΑΙ X 2 ΟΧΙ X 9
9. Έχεις βιβλιοθήκη με δικά σου βιβλία;	ΝΑΙ X 0 ΟΧΙ X 11
10. Πού σου αρέσει να πηγαίνεις βόλτα;	Στις κούνιες X 8 Στους παππούδες μου, γιατί X 1 Στη Ρωσία X 1
11. Βλέπεις κουκλοθέατρο; Έχεις πάει σινεμά ή σε θέατρο σκιών ή σε άλλες παραστάσεις;	ΝΑΙ X 1 ΟΧΙ X 9
12. Ξέρεις τι είναι ένα μουσείο;	ΝΑΙ 2 ΟΧΙ 8
13. Έχεις επισκεφθεί ποτέ κάποιο μουσείο; Σε ποιο μουσείο έχεις πάει; Ουμάσαι;	ΟΧΙ 10
14. Τι σε εντυπωσίασε στο μουσείο; Θέλεις να ξαναπάς;	
15. Ξέρεις ποιοι δουλεύουν στα μουσεία και τι κάνουν;	ΟΧΙ 10
16. Έχεις περιέργεια να δεις κάποιο μουσείο;	ΝΑΙ 3 ΟΧΙ 7
17. Τι γνώμη έχεις για τα μουσεία;	Δεν ξέρω X 7 Έχουμε ξαναπεί την ερώτηση X1 Πρέπει να είναι ωραία X 1

	Τα δείχνει στην τηλεόραση X1
18. Τι έχεις μάθει για αυτά;	Είναι μεγάλα κτίρια X1 Έχει στην Κρήτη X 1 Τίποτα X 5 Είναι μουσεία με αγάλματα X1 έχει στη Ρωσία X 1 δεν έχουμε λεφτά να πάμε X1
19. ΑΝ σου έλεγα τώρα να πάμε σε ένα μουσείο τι θα σκεπτόσουν; Πώς θα ένωθε;	Θα το σκεφτώ X1 Αν με αφήνουν X2 Να πάμε X2 Θα ήθελα να επισκεφτώ ένα μουσείο για δεινόσαυρους X1 Τίποτα X4
20. Έχεις στο σπίτι σου συλλογές από αντικείμενα;	ΝΑΙ 2 ΟΧΙ 8

3ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ / focus group interview

Στο σημείο αυτό αναπτύσσεται η συνέντευξη της νηπιαγωγού-ερευνήτριας με τα παιδιά της πειραματικής ομάδας και ορισμένες από τις πιο ξεκάθαρες απαντήσεις των παιδιών απομαγνητοφωνημένες. Η focus group interview είναι μια ομαδική συνέντευξη που χρησιμοποιεί την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων ως πηγή δεδομένων (Willing, 2008: 30).

Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε στον κύκλο συζητήσεων με το εξής τυπικό: όποιο παιδί ήθελε να δώσει απάντηση έπρεπε να πάρει την κούκλα και να της δανείσει τη φωνή του για να πει τη γνώμη του. Αυτή ήταν η μεταξύ μας συμφωνία- συμβόλαιο συζήτησης.

-Σας άρεσε ο τρόπος που γίνατε ομαδούλες και δουλέψατε ξεχωριστά παρουσιάζοντας στο τέλος τις μικρές σας παραστάσεις;

-Ήταν καλό, κυρία, γιατί με τον Ν. όλο είχαμε τσακωθεί πολλές φορές αλλά τώρα γίναμε φίλοι και θέλουμε να κάνουμε μαζί εργασίες.

-Δεν ήταν ωραίο. Θέλαμε να χωριστούμε κορίτσια από αγόρια.

-ήταν πολύ όμορφα, γιατί κάναμε παρέα και με άλλους φίλους.

-κάναμε τις παραστάσεις, αλλά δεν ξέρουμε ποιος κέρδισε. Πάντως είναι ωραίο να είμαστε σε ομαδούλες.

-όλοι νιώσατε όμορφα κάποια στιγμή, είμαι σίγουρη. Θέλετε να μιλήσουμε για αυτές τις στιγμές;

-είναι όμορφες οι στιγμές που μας χειροκροτάνε τα άλλα παιδιά με τις ομάδες τους. Νιώθουμε σημαντικοί. Και μετά τους χειροκροτάμε κι εμείς, γιατί όλοι κάναμε προσπάθεια.

-Ναι, ένιωσα πολύ καλά. Γιατί ήταν τόσο όμορφες στιγμές που θέλω να μου ξαναγίνουν.

-Με τη φίλη μου την Ε. είμαστε φίλες και τώρα γίναμε πολύ ευτυχισμένες και πιο πολύ φίλες. Μας άρεσε να εργαζόμαστε μαζί και όταν μεγαλώσουμε θα κάνουμε το ίδιο.

-Τα αγόρια είπαν πολλά αστεία όταν έπαιζαν την κούκλα και το διασκεδάσαμε τόσο πολύ που θέλουμε ξανά πάλι ξανά πάλι!!

- υπάρχουν στιγμές που νιώσατε αμήχανα, άσχημα, βαρετά;

-ήταν λίγο βαρετά, όταν μερικά παιδιά δεν μιλούσαν καθόλου, αλλά κράταγαν την κούκλα χωρίς να μιλάει!! Αυτοί δεν κατάλαβαν τίποτα, κυρία. Δεν ξέρουν κουκλοθέατρο.

- Νιώθεις ότι κάποιος δεν κατάλαβαν... Όμως, πώς μπορούμε να μιλήσουμε για τα συναισθήματά μας; Θυμηθείτε την κούκλα... πώς μιλούσε εκείνη για ό,τι ένιωσε;

- Μπορούμε να λέμε: χαίρομαι, λυπάμαι, νιώθω ντροπή, φοβάμαι. Τέτοια λέμε...

-ναι, εννοώ, πώς θα μπορούσαμε να εκφραστούμε για όλα όσα μάθαμε για τα μουσεία;

- να πούμε περάσαμε φανταστικά. Μάθαμε πολύ ωραία πράγματα. Μάθαμε για τα μουσεία.

-να πούμε νιώσαμε ευχαριστημένοι. Νιώσαμε περίεργοι να μάθουμε κι άλλα.

-νιώσαμε εξερευνητές. Μάθαμε πολλά από την κούκλα τη Μουσειίτσα, την εξερευνήτρια.

-γίναμε περίεργοι αλλά μετά νιώσαμε πολύ ωραία που λύσαμε το μυστήριο.

-Τελικά, μετά από όλα αυτά που μάθαμε, καταλάβαμε και νιώσαμε για τα μουσεία, νομίζετε ότι θα θέλατε να πάτε μια εκδρομή σε μουσείο, μια επίσκεψη με το σχολείο μας ή με την οικογένειά σας;

-Ναι, θέλουμε πολύ να τα δούμε και να τα πιάσουμε.

- να αγοράσουμε εισιτήριο και να βγάλουμε φωτογραφίες εκείπέρα..

-Θέλουμε να πάμε και με τα αδέρφια μας για να τα δουν και αυτοί.

-Θέλουμε να δούμε τα εκθέματα και να τα πάρουμε σπίτι μας.

-Εγώ θέλω να δω πώς είναι το μουσείο από μέσα... με τα ράφια του και τους φύλακές του.

-Θέλω να μάθω πού ζει αυτή η κούκλα που συνέχεια επισκέπτεται μουσεία!

-Για τις κούκλες τι έχετε να πείτε; Θα σας άρεσε να έχουμε κι άλλες τέτοιες κούκλες;

-ναι, κι άλλες για να μας κάνουν παρέα, όταν μετράμε, όταν παίζουμε στις γωνίες, όταν βγαίνουμε διάλειμμα, όταν ζωγραφίζουμε.

-Κάθε κούκλα να μας μαθαίνει τα δικά της μαθήματα!!

-Τι είναι αυτό που αρέσει στις κούκλες να κάνουν στα μουσεία;

-η Μουσειίτσα αγαπάει να πηγαίνει στα μουσεία. Κάθε τόσο πάει σε άλλο μουσείο. Τα έχει γυρίσει όλα. Της αρέσει να βγάζει φωτογραφίες και να διαβάζει τις γραφές. Θέλει να καταλαβαίνει τι είναι το κάθε πράγμα, αλλά μερικές φορές δεν τα καταφέρνει. Το μουσείο μπορεί να έχει πράγματα που αυτή δεν τα ξέρει, αλλά πάντα

ρωτάει τον κύριο Αρχαίο που είναι πιο μεγάλος και πιο σοφός, που διαβάζει βιβλία και γνωρίζει πολλά. Αυτός ξέρει κάποια πράγματα επειδή έχει ζήσει πιο πολλά χρόνια.

- ο Κύριος Αρχαίος δεν πάει τώρα και σε πολλά μουσεία. Αλλά καμιά φορά πάει. Είναι πιο μεγάλος και προτιμάει να διαβάζει και να βλέπει παλιές καρτ-ποστάλ. Του αρέσει να βοηθάει τη Μουσείτσα στις απαντήσεις.

-Τώρα, ας πει ο καθένας μας μια τελευταία λέξη. Κάτι που νομίζει ότι για πάντα θα θυμάται. Αρχίζω πρώτη! «Μουσείτσα!»

«κουκλοθέατρο!»

«θέλω να πάω!»

«Μουσεία»

«Ομορφιά»

«Παλιά πράγματα»

«Κούκλες»

«θυμάμαι»

«μαθαίνω»

«εκδρομή»

«κι εγώ.. εκδρομή!»

«θέλω μουσείο!»

«νοσταλγώ!»

4^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΩΝ

Ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης ή / και μουσειοπαιδαγωγούς.

Κατά πόσο θεωρείτε ότι η κουκλομουσειοσκευή με το περιεχόμενο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες ...

<i>Γνώση και κατανόηση</i>	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Παρέχει μουσειακή γνώση προσιτή και κατανοητή για τα νήπια;					
Αξιοποιεί προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες των νηπίων;					
Επεκτείνει τις γνώσεις των νηπίων;					
Επιτυγχάνει το μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε σχολική;					
<i>Δεξιότητες</i>					
Συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων;					
Βοηθά τα παιδιά να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (μεταγνώση);					
Δημιουργεί συνδέσεις με την καθημερινή ζωή;					

Καθοδηγεί σταδιακά τους μαθητές προς την αυτόνομη μάθηση μέσα από δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας;					
<i>Στάσεις και αξίες</i>					
Συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικής στάσης των νηπίων προς τα μουσεία;					
Ευαισθητοποιεί και ενεργοποιεί τους μαθητές σχετικά με το μουσειακό αγαθό εν γένει;					
Προκαλεί στα παιδιά την επιθυμία να επισκεφθούν μουσεία;					
Δίνει τη δυνατότητα κατανόησης του μουσειακού αγαθού και της σημασίας του;					
<i>Ψυχαγωγία, έμπνευση και δημιουργικότητα</i>					
Ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών προσχολικής ηλικίας;					
Αποτελεί μια δραστηριότητα που συμβάλλει στην ψυχαγωγία;					
Δίνει κίνητρα στα νήπια να δημιουργήσουν και να πάρουν ιδέες και έμπνευση;					

Συμβάλλει στην «ολόπλευρη ανάπτυξη» των νηπίων;					
<i>Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος</i>					
Ενισχύει την ομαδική εργασία;					
Βοηθά τα παιδιά να διαχειριστούν θέματα συμπεριφοράς και συνεργασίας;					
Κινητοποιεί την περιέργεια των παιδιών, τη δράση και την επιθυμία να ερευνούν τον υλικό πολιτισμό;					
Συμβάλλει στη γενικότερη πρόοδο των μαθητών;					

5^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΓΟΝΕΩΝ

Ερωτηματολόγιο για γονείς.

Με βάση τα όσα το παιδί / τα παιδιά σας σας έχει / έχουν μεταφέρει στο σπίτι, κατά πόσο θεωρείτε ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο μας έχει συμβάλει στους παρακάτω τομείς ανάπτυξης για το παιδί / τα παιδιά σας;

<i>Γνώση και κατανόηση</i>	ΑΡΚΕΤΑ	ΠΟΛΥ	ΜΕΤΡΙΑ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
Τα παιδιά φαίνεται να έμαθαν ή να επεξεργάστηκαν πληροφορίες για συγκεκριμένα αντικείμενα;					
Τα παιδιά φαίνεται να έκαναν συνδέσεις / συσχετισμούς με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες;					
Το πρόγραμμα επέκτεινε τις γνώσεις των νηπίων;					
Τα παιδιά έμαθαν πώς λειτουργούν τα μουσεία και οι συλλογές;					
<i>Δεξιότητες</i>					
Αναπτύχθηκαν επικοινωνιακές δεξιότητες;					
Φαίνεται τα παιδιά να υποστηρίχθηκαν στο να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν;					
Τα παιδιά έκαναν συνδέσεις στοιχείων του προγράμματος με την καθημερινή ζωή;					

Απέκτησαν τα παιδιά νέες δυνατότητες;					
Στάσεις και αξίες					
Θεωρείτε ότι το πρόγραμμα συνέβαλε στη διαμόρφωση θετικής στάσης των νηπίων προς τα μουσεία;					
Προκάλεσε στα παιδιά την επιθυμία να επισκεφθούν μουσεία;					
Κρίνετε ότι καλλιεργήθηκαν ή διαμορφώθηκαν κίνητρα στα παιδιά για δράση;					
Διαμόρφωσαν ή βελτίωσαν την αυτοεκτίμησή τους;					
Ψυχαγωγία, έμπνευση και δημιουργικότητα					
Αποτέλεσε ένα σύνολο δραστηριοτήτων διασκεδαστικών και ψυχαγωγικών για τα παιδιά;					
Επέστρεψε το παιδί στο σπίτι με διάθεση να μοιραστεί τον ενθουσιασμό του και στοιχεία που του προκάλεσαν έκπληξη;					
Παρωθήθηκαν τα παιδιά στο να δημιουργήσουν, να κάνουν πρωτότυπα πράγματα, να πάρουν ιδέες και έμπνευση;					
Το παιδί ανέπτυξε τάση για εξερευνήσεις, κατασκευή μοντέλων και πειραματισμούς;					

<i>Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος</i>					
Θεωρείτε ότι τα παιδιά έγιναν πιο συνεργάσιμα;					
Θεωρείτε ότι τα παιδιά έγιναν πιο κοινωνικά και ανέπτυξαν πρόθεση για δράση;					
Παρατηρήθηκε (τάση για) αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού;					
Παρατηρήθηκε πρόοδος των παιδιών ως μαθητών;					

6^ο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΜΕ ΝΗΠΙΑ

Οι συνεντεύξεις αυτές πραγματοποιήθηκαν με τα παιδιά της πειραματικής αλλά και της ομάδας ελέγχου.

1. Τι σου αρέσει να *κάνεις* στο νηπιαγωγείο και τι *όχι*;
2. Τι σου αρέσει στον *χώρο* του νηπιαγωγείου και τι *όχι*; Ποιες *γωνίες* / *κέντρα* ενδιαφέροντος προτιμάς περισσότερο;
3. Ποια παιχνίδια (αντικείμενα) που έχει το νηπιαγωγείο μας σου αρέσουν;
4. Σου αρέσουν οι *κούκλες* και οι *κούκλοι* του κουκλοθέατρου που έχουμε στην τάξη μας;
5. Έχεις στο σπίτι σου *κουκλάκια* που με αυτά παίζεις *κουκλοθέατρο*; Που τα *κάνεις* να *μιλούν* και να *κινούνται*;
6. Έχεις *άλλα πράγματα* στο σπίτι σου που τα *ζωντανεύεις* και τους δίνεις *κίνηση*, *σκέψη* και *φωνή*; (Προαιρετικό παράδειγμα επεξηγηματικής ερώτησης: *κάνεις* μια *κάλτσα* να *μιλάει*, να γίνεται *σκύλος* ή ένα *παπούτσι* να *λέει* μια *ιστορία* σε μια *παντόφλα*;)
7. Τι *λένε* αυτά τα *αντικείμενα* ή τα *κουκλάκια* που τα *ζωντανεύεις*;
8. Έχεις *βιβλία* στο σπίτι σου;
9. Έχεις *βιβλιοθήκη* με *δικά σου βιβλία*;
10. Πού σου αρέσει να *πηγαίνεις βόλτα*;
11. Βλέπεις *κουκλοθέατρο*; Έχεις *πάει* *σινεμά* ή σε *θέατρο σκιών* ή σε *άλλες παραστάσεις*;
12. Ξέρεις τι είναι ένα *μουσείο*;
13. Έχεις *επισκεφθεί* ποτέ κάποιο *μουσείο*; Σε *ποιο μουσείο* έχεις *πάει*; *Θυμάσαι*;
14. Τι σε *εντυπωσίασε* στο *μουσείο*; *Θέλεις* να *ξαναπάς*;
15. Ξέρεις *ποιοι* *δουλεύουν* στα *μουσεία* και τι *κάνουν*;
16. Έχεις *περιέργεια* να *δεις* κάποιο *μουσείο*;
17. Τι *γνώμη* έχεις για τα *μουσεία*;
18. Τι *έχεις μάθει* για αυτά;
19. Αν σου *έλεγα* *τόρα* να *πάμε* σε ένα *μουσείο* τι θα *σκεπτόσουν*;
Πώς θα *ένιωθες*;
20. Έχεις στο σπίτι σου *συλλογές* από *αντικείμενα*;

