



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning» (ΠΜΣ – ΔΡΑ. ΤΕ. Π.Τ.Ε.)

**Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο μάθησης σε Μουσειακούς χώρους με εφήβους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:
Μία Έρευνα Δράσης στο Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου στο Ναύπλιο.**

Μαγδαληνή Μάρα

A.M. : 5052201501018

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Μάρλεν Μούλιου

Τριμελής επιτροπή: Μάρλεν Μούλιου

Άλκηστις Κοντογιάννη

Αστέριος Τσιάρας

Ναύπλιο - Σεπτέμβριος 2017

Η τέχνη μας έδωσε πάντοτε τη γνησιότερη εικόνα των πολιτισμών, την πιο αδιάψευστη μαρτυρία για τον άνθρωπο: την πίστη, την κοσμοθεωρία του, την ιδεολογία του (Λαμπράκη Πλάκα, 1991).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες	v
Αφιέρωση	vi
Κατάλογος Πινάκων	vii
Κατάλογος Διαγραμμάτων	viii
Περίληψη	ix
Λέξεις κλειδιά:.....	x
Abstract	xi
Key Words	xi
Εισαγωγή.....	1
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Το Μουσείο σήμερα	7
1.1 Η έννοια του μουσείου σήμερα.....	7
1.1.1 Το σύγχρονο μουσείο.....	8
1.2 Πως ορίζεται η Τέχνη	11
1.2.1 Η εκπαιδευτική αξία της τέχνης στα μουσεία	12
1.3 Η Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου	14
1.3.1 Τα «Ιστορικά έργα» της συλλογής της ΕΠΜΑΣ στο Ναύπλιο	15
1.3.2 Οι εκπαιδευτικές δράσεις του Παραρτήματος	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Έφηβος στο Μουσείο	19
2.1 Η εφηβεία ως μεταβατική περίοδος.....	19
2.1.1 Τα χαρακτηριστικά της εφηβείας	20
2.1.2 Σωματική και ψυχική ανάπτυξη στην εφηβεία	21
2.1.3 Ψυχικές μεταβολές και αντιδράσεις του εφήβου	22
2.1.4 Έφηβος και γονείς	22
2.1.5 Αλλαγές στη νοητική ικανότητα του εφήβου	23
2.1.6 Κρίση σχολικής επίδοσης.....	23
2.1.7 Διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου	24
2.2 Έφηβος και τέχνη	25
2.2.1 Έφηβος στο μουσεία. Μια δύσκολη προσέγγιση	26
2.2.2 Το μουσείο αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα των εφήβων	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : Οι Θεωρίες της μάθησης στο Μουσείο.....	30
3.1 Θεωρίες της μάθησης και εφαρμογή τους στο μουσείο	30
3.1.1 Διδακτική μάθηση.....	32
3.1.2 Ο ενεργός μαθητευόμενος και η σημασία της εμπειρίας	32
3.1.3 Η «ιδεαλιστική» εναλλακτική λύση: Κονστρουκτιβισμός.....	33
3.1.4 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης	34
3.1.5 Αναστοχασμός και εμπειρία	35
3.2 Άτυπη εκπαίδευση στο μουσείο και εφηβεία	35

3.3 Μουσειοπαιδαγωγική.....	36
3.3.1 Μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα	37
3.3.2 Μουσειοπαιδαγωγοί και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό έργο	38
3.4 Εκπαιδευτικά προγράμματα για εφήβους στα μουσεία τέχνης	38
3.4.1 Προγράμματα σε εφήβους στα ελληνικά μουσεία	39
3.4.2 Προγράμματα σε εφήβους στα μουσεία της αλλοδαπής	42
3.5 Συμπέρασμα.....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	45
4.1 Τι είναι Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	45
4.2 Το εκπαιδευτικό δράμα στο μουσείο	46
4.3 Μεθοδολογικά εργαλεία της Δ.Τ.Ε	47
4.3.1 Τεχνικές της Δ.Τ.Ε που αξιοποιούνται σε μουσεία.....	48
4.4 Μουσείο ως χώρος αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος.....	49
4.5 Η Δ. Τ. Ε ως μέσο μάθησης σε εφήβους	50
4.6 Συμπέρασμα.....	51
Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	53
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΕΡΕΥΝΑ.....	54
5.1 Ποιοτική Έρευνα.....	54
5.2 Αξιολογώντας την απόκτηση γνώσης στα μουσεία.....	55
5.2.1 Μάθηση – μια διαδικασία προς εξερεύνηση	56
5.3 Τα « Γενικά αποτελέσματα της μάθησης» (GLOs).....	56
5.4 Τα «Γενικά Κοινωνικά Αποτελέσματα» (GSOs).....	57
5.5 Σκοπός της παρούσης έρευνας.....	58
5.6 Η Έρευνα - Δράσης.....	59
5.7 Η επιλογή της έρευνας.....	60
5.8 Ερευνητικά ερωτήματα.....	61
5.9 Προετοιμασία για την πρόσβαση στο πεδίο	62
5.9.1 Επιλογή στρατηγικής δειγματοληψίας	63
5.9.2 Ομάδα ελέγχου	64
5.9.3 Διευθέτηση δεοντολογικών ζητημάτων	64
5.9.4 Έρευνα Δράση, μειονεκτήματα μεθόδου	65
5.9.5 Τριγωνοποίηση.....	65
5.9.6 Συλλογή δεδομένων ποιοτικής έρευνας.....	65
5.9.7 Διεξαγωγή και χρονοδιάγραμμα της έρευνας.....	66
5.9.8 Συλλογή δεδομένων ποσοτικής έρευνας.....	67
5.9.9 Ανάλυση περιεχομένου	68
5.10 Περιγραφή των εφαρμογών πειραματικής ομάδας.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : Οι Πειραματικές Παρεμβάσεις.....	69
6.1 Τα Ιστορικά έργα που στηρίχθηκαν οι παρεμβάσεις	70
6.1.1 Συνοπτική περιγραφή σχεδίου πειραματικού προγράμματος.....	74
6.2 Κατηγοριοποίηση.....	77

6.3 Επεξεργασία των δεδομένων - αποτελέσματα.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	81
7.1 Στατιστική επεξεργασία	81
7.2 Συμπεράσματα.....	95
8. Επίλογος.....	96
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	99
Ξένες βιβλιογραφικές αναφορές.....	103
Πηγές από το διαδίκτυο.....	106
Γ' ΜΕΡΟΣ – ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	108
1. Οι ιστορικοί πίνακες.....	109
2. Περιγραφή των εφαρμογών πειραματικής ομάδας.....	110
2.1. Συνοπτική περιγραφή σχεδίου πειραματικού προγράμματος.....	110
2.2. Σχεδιασμός 1ης εφαρμογής: Μπροστά στον πίνακα της Ασήμως.....	114
2.3. Σχεδιασμός 2 ^{ης} εφαρμογής: Ο Λόρδος Βύρων στο Μεσολόγγι.....	119
2.4. Σχεδιασμός 3ης παρέμβασης: Ρήγας Φεραίος.....	123
2.5. Σχεδιασμός 4ης παρέμβασης: Η θυσία	125
3. Αποσπάσματα από τις δράσεις των μαθητών στην Πινακοθήκη.....	127
4. Ερωτηματολόγιο	145
5. Φωτογραφικό υλικό.....	148

Ευχαριστίες

Σήμερα που η μεταπτυχιακή αυτή εργασία έφτασε στο τέλος της, διερωτώμαι πως θα έφτανα ως εδώ χωρίς την υποστήριξη τόσων ανθρώπων γύρω μου, που πραγματικά τους οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ.

Κατ' αρχάς, οφείλω να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας, Λέκτορα Μουσειολογίας στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Μάρλεν Μούλιου, για την αμέριστη συμπαράστασή και την πολύτιμη καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης αυτής της εργασίας.

Επίσης οφείλω από καρδιάς να ευχαριστήσω την πρώην Κοσμήτορα και πρώην Διευθύντρια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κ. Άλκηστις Κοντογιάννη για όλα όσα με δίδαξε ως καθηγήτρια, αλλά και όλα όσα με ενέπνευσε ως λαμπρή-μοναδική προσωπικότητα στον χώρο του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στον καθηγητή του τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, κ. Αστέριο Τσίαρα, για την επιστημονική καθοδήγησή του, την ενθάρρυνση και αμεσότητά του, την γενναιόδωρη ανταπόκριση του σε όλα τα στάδια αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας. Η συνεισφορά του υπήρξε καθοριστική και πολύτιμη στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Θερμές ευχαριστίες επίσης οφείλω, στη διευθύντρια του 1^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου κ. Πεβερέτου, στο διευθυντή του «Νέου Σχολείου» κ. Σωτηρόπουλο και το διευθυντή του Γυμνασίου Ασκληπιείου κ. Μάρα, για τη διευκόλυνση που μου παρείχαν στη διεξαγωγή της έρευνάς μου.

Επίσης θερμές ευχαριστίες οφείλω στις καθηγήτριες, κ. Εύα Γιαγκιόζη και κ. Καχυριάνη για την συμπαράστασή τους και διευκόλυνση στο ερευνητικό μου έργο και στην κ. Αγγελική Μάρκου για την ανταλλαγή προβληματισμών και τη βοήθειά της.

Επίσης θέλω να ευχαριστήσω την κ. Φωτεινή Μπέλεση και την συμφοιτήτριά μου κ. Αγγελική Αποστολοπούλου για την ουσιαστική τους βοήθεια.

Από το Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο θέλω να ευχαριστήσω την κ. Λαμπρινή Καρακούρη, την κ. Αναστασία Κούτουλα και κ. Φωτεινή Μαστοράκη για την βοήθεια και στήριξή τους.

Τέλος οφείλω από καρδιάς, ένα τεράστιο ευχαριστώ στην οικογένεια μου και πρώτα απ' όλα στο σύντροφό μου κ. Χρήστο Ντάφλο, για την καθημερινή του στήριξη, ενδιαφέρον, ενθάρρυνση και για την αμέριστη βοήθεια του στα πράγματα της καθημερινότητας καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής.

Ευχαριστώ τη μητέρα μου κ. Μαριγώ Μάρα, για την αγάπη και φροντίδα της και τέλος οφείλω να ευχαριστήσω τα δυο μου παιδιά, στην κόρη μου Βάγια Ντάφλου για την πολύτιμη στήριξη και βοήθεια της και τον έφηβο γιο μου Μάριο Ντάφλο, μαθητή της Β' τάξης Λυκείου, για την κατανόηση του όλο αυτό τον καιρό.

Αφιέρωση

*Στη μνήμη του πατέρα μου,
Αναστασίου Μάρα.*

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Ανάλυση δείγματος ανά ομάδα.....	81
Πίνακας 2: Ανάλυση δείγματος ανά φύλο.....	81
Πίνακας 3: Επίσκεψη στο παρελθόν.....	83
Πίνακας 4: Πόσες φορές έχει γίνει επίσκεψη στην Εθνική Πινακοθήκη, ανά Σχολείο....	84
Πίνακας 5: Μέσοι όροι των επισκέψεων ανά ομάδα.....	85
Πίνακας 6: Πόσες φορές έχει γίνει επίσκεψη στην Εθνική Πινακοθήκη, ανά φύλο.....	85
Πίνακας 7: Μέσοι όροι των επισκέψεων ανά φύλο.....	86
Πίνακας 8: Reliability Statistics.....	86
Πίνακας 9: Item-Total Statistics.....	86
Πίνακας 10: Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov.....	87
Πίνακας 11 : Συσχέτιση μεταβλητών Kendall's tau b.....	88
Πίνακας 12: Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση ανά ομάδα.....	89
Πίνακας 13: Mann Whitney test ανά ομάδα.....	91
Πίνακας 14: Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση ανά φύλο.....	92
Πίνακας 15: Mann Whitney test ανά φύλο.....	94

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1 : (Σχολείο Φοίτησης).....	82
Διάγραμμα 2 : (Φύλο).....	82
Διάγραμμα 3 : Επίσκεψη στο παρελθόν.....	83
Διάγραμμα 4 : Πόσες φορές έχει γίνει επίσκεψη στην Εθνική Πινακοθήκη, ανά Σχολείο.....	84
Διάγραμμα 5 : Πόσες φορές έχει γίνει επίσκεψη στην Εθνική Πινακοθήκη, ανά φύλο.....	86
Διάγραμμα 6 : Μέσοι όροι ανά ομάδα.....	90
Διάγραμμα 7 : Μέσοι όροι ανά φύλο.....	93

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν των προσπαθειών της γράφουσας να διερευνήσει τη σημασία της ενσωμάτωσης τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στα πλαίσια των Μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο χώρο του μουσείου που απευθύνονται σε έφηβους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό τη μάθηση. Η εργασία περιλαμβάνει τρία μέρη.

Στο Α' θεωρητικό μέρος, γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και των θεωριών που σχετίζονται με το θεσμό του μουσείου, χώρου που διασυνδέεται με τις ανώτερες πνευματικές ανάγκες του ανθρώπου. Κατόπιν παρουσιάζονται τα σωματικά, νοητικά χαρακτηριστικά και ψυχολογικές ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει η εφηβική ηλικία, προσδιορίζεται η σχέση εφήβου-μουσείου, ενώ γίνεται εκτενής αναφορά στις μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους και θεωρίες που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα. Παράλληλα επιχειρείται προσδιορισμός της φυσιογνωμίας της μάθησης μέσα στα μουσεία και των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών και της εξελικτικής ψυχολογίας που συνδέονται με αυτή. Στη συνέχεια αναδεικνύεται η σημασία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μεθόδου στη διδακτική πρακτική και προσέγγιση των εφήβων μαθητών στο χώρο του μουσείου.

Στο Β' ερευνητικό μέρος εστιάζει στην αναλυτική παρουσίαση των ερευνητικών πρακτικών και αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα δράσης, που πραγματοποιήθηκε στο παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης και Μουσείου Αλεξάνδρου Σούτζου στο Ναύπλιο, στην οποία συμμετείχαν έφηβοι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προερχόμενοι από Σχολεία της Αργολίδας. Η έρευνα δράσης αποσκοπεί στη διερεύνηση και αξιολόγηση της φυσιογνωμίας της μάθησης, ως μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών στο χώρο του παραρτήματος, έτσι όπως προσδιορίζεται θεωρητικά στα πέντε «Αποτελέσματα Γενικής Μάθησης» GLOs, που αυτά είναι: α) Η αύξηση γνώσης και κατανόησης, β) η αύξηση των δεξιοτήτων, γ) η αλλαγή νοοτροπίας και αξιών, δ) η ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα και ε) η αύξηση δράσης, αλλαγή συμπεριφοράς και προόδου. Τα «Αποτελέσματα Γενικής Μάθησης GLOs», έχουν δώσει μετρίσιμα ερευνητικά αποτελέσματα σε μουσεία της αλλοδαπής και είχαν στόχο να βελτιώσουν τη λειτουργία τους προς όφελος των επισκεπτών.

Στη συνέχεια παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας δράσης, όπου εκεί διαπιστώνεται από την ερευνήτρια, θετική αύξηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων Γενικής Μάθησης GLOs της πειραματικής ομάδας των εφήβων, που παρακολούθησαν στην Πινακοθήκη μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, στα οποία είχαν ενσωματωθεί τεχνικές της Δ.Τ.Ε, σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα η οποία παρακολούθησε τυπικές ξεναγήσεις στον ίδιο χώρο. Τέλος, καταγράφονται οι μελλοντικοί στόχοι της ερευνήτριας για τη διεύρυνση και αξιοποίηση των πειραματικών της πρακτικών στο χώρο του παραρτήματος προς όφελος των εφήβων μαθητών.

Το τελευταίο *Γ' μέρος* είναι το παράρτημα, στο οποίο παρατίθενται στοιχεία, αναφορές, φωτογραφικό υλικό και διασαφηνίσεις που αφορούν στην ερευνητική πρακτική, καθώς και τα ερωτηματολόγια τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για την ποσοτική επιβεβαίωση των ποιοτικών συμπερασμάτων.

Λέξεις κλειδιά: Μουσείο, Εθνική Πινακοθήκη, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Έφηβοι, Θεωρίες μάθησης, Μουσειακή Εκπαίδευση, Αποτελέσματα Γενικής Μάθησης - (GLOs).

Abstract

The present study is the result of the researcher's efforts to investigate the importance of incorporating Drama techniques in the framework of Educational Programs in the museum aimed at teenage High School students.

The essay includes three parts. The first theoretical part reviews the bibliography and the theories related to the institution of the museum, a space that interconnects with the superior spiritual needs of man. Then, the physical, mental and psychological features of adolescence are presented, as well as the relation between adolescents and museums. Finally, extensive reference is made to the museopedagogical methods and theories developed during the 20th century. At the same time, it is attempted to determine the physiognomy of learning within the museums, through the contemporary pedagogical theories and evolutionary psychology associated with it. The research has explored and evaluated the learning experience of adolescents as theoretically identified in the “Generic Learning Outcomes” – GLOs which are: 1. Increased knowledge and comprehension 2. Increased Skills 3. Changing mentality and values 4. Pleasure, Inspiration, creativity 5. Increased action, changed behavior and progress. The “Generic Learning Outcomes”- GLOs, have provided measurable research results in museums. The conclusions of the action research are then presented, where the researcher finds a positive increase in the GLOs of the experimental group of adolescents who attended the Art Gallery Museum programs compared to the experimental group that attended typical tours in the same venue. Finally, the researcher's future goals for the expansion and exploitation of her experimental practices for the benefit of adolescent students are recorded.

The last part is the appendix, in which there are references, photographic material and clarifications concerning the research practice as well as the questionnaires used to quantify qualitative conclusions.

Key Words

Museum, National Gallery, Drama in Education, Museum Education, Generic Learning Outcomes, (GLOs).

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία προέκυψε ως ανάγκη της γράφουσας, να διερευνήσει εκπαιδευτικές μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες έχουν εμπλουτιστεί ενσωματώνοντας τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε εφήβους μαθητές, αποσκοπώντας στη μάθηση μέσα στο μουσειακό χώρο. Η ανάγκη αυτή προέκυψε όταν η γράφουσα, (η οποία εργάζεται ως εικαστικός – μουσειοπαιδαγωγός στην Εθνική Πινακοθήκη), διαπίστωσε ότι: οι έφηβοι παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για τα μουσειακά αντικείμενα και συλλογές και ως εκ τούτου για το μουσείο και τη μάθηση μέσα σε αυτό. Μετά από αυτή τη διαπίστωση τα ερωτήματα τα οποία προέκυψαν είναι: Μπορεί το μουσείο να βρει τρόπους να αναζωπυρώσει το ενδιαφέρον τους, να γίνει σημαντική εστία εκπαίδευσης από τη μία, ψυχαγωγίας και έκφρασης από την άλλη; Να δώσει τροφή και κίνητρο για γνώση, βήμα για να ακουστούν οι φωνές και οι προβληματισμοί των εφήβων; Μπορεί το μουσείο να στοχεύσει σε κάποια εκπαιδευτική δράση που θα φέρει τη ζεστασιά και τον ενθουσιασμό στο εφηβικό κοινό του;

Τα παραπάνω ερωτήματα, απασχόλησαν την γράφουσα - ερευνήτρια, η οποία αποφάσισε να τα διερευνήσει διεξοδικά. Συγκεκριμένα: στο **A' μέρος** της εργασίας της αναπτύσσει το *θεωρητικό* και μεθοδολογικό πλαίσιο για τη διερεύνηση και προσδιορισμό του θέματος, στο δεύτερο **B' μέρος** καταγράφεται η ποιοτική *έρευνα δράσης*, η οποία διεξήχθη στο παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο σε έφηβους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και παρατίθενται τα μετρήσιμα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της στα οποία η ερευνήτρια κατέληξε. Το τελευταίο **Γ' μέρος** είναι το *παράρτημα*, στο οποίο παρατίθενται στοιχεία, αναφορές και διασαφηνίσεις που αφορούν την ερευνητική πρακτική.

Πρωταρχικός στόχος της ερευνήτριας η αξιοποίηση των εικαστικών έργων της συλλογής του Παραρτήματος της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο, προς όφελος των εφήβων μαθητών, αλλά και η βελτίωση της γνώμης τους για την Εθνική Πινακοθήκη, στόχος που θα αυξήσει τις μελλοντικές τους επισκέψεις ως μαθητές αλλά και αργότερα ως ενήλικες. Η αύξηση της επισκεψιμότητας των εφήβων μπορεί να επιτευχθεί, αν τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα σχεδιάζονται εφαρμόζοντας στην πράξη τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες της μάθησης, που θα τα καταστήσουν ελκυστικά και προσαρμοσμένα σε αυτούς. Η αξιοποίηση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην

Εκπαίδευση θα βοηθήσει τη μουσειοπαιδαγωγική πρακτική, για να «ζωντανέψει», να εκφραστεί, να ευχαριστηθεί, να ξετυλίξει τις επικοινωνιακές, σωματικές, καλλιτεχνικές ικανότητές του το εφηβικό κοινό της Εθνικής Πινακοθήκης, με τελικό στόχο τη μάθηση.

Το βασικό ζητούμενο των ερευνητών είναι η αποτίμηση της φυσιογνωμίας των αποτελεσμάτων της αποκτηθείσας γνώσης στο μουσειακό χώρο. Έτσι αναπτύχθηκε, κατ' αρχάς στη Βρετανία από τα μέσα της δεκαετίας του 2000, ένα μεθοδολογικό πλαίσιο από το Συμβούλιο Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων που είναι: τα «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης (Generic Learning Outcomes – GLOs). Το μεθοδολογικό πλαίσιο GLOs εστιάζει το ενδιαφέρον του στα αποτελέσματα της μάθησης και ιδιαίτερα αξιολογεί τη μάθηση που το ίδιο το άτομο θεωρεί ότι έχει αποκτήσει μέσα στο μουσείο. Τα GLOs διακρίνονται σε πέντε γενικές κατηγορίες, στις οποίες εντάσσονται τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται από τις εμπειρίες των επισκεπτών μουσειακών χώρων, οι οποίοι παρακολούθησαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο μουσείο ή απέκτησαν μια μορφή οποιασδήποτε μουσειακής εμπειρίας (Black, 2009).

Το παραπάνω αξιολογικό σύστημα το οποίο βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες γνώσης και μάθησης, αξιοποίησε η γράφουσα ερευνήτρια στο Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης, για να χαρτογραφήσει της μαθησιακές εμπειρίες των εφήβων μαθητών που παρακολούθησαν μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, τα οποία σχεδιάστηκαν με γνώμονα τα ηλικιακά χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες της εφηβείας και στα οποία αξιοποιούνται τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Έτσι τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία τίθενται είναι: *«Με ποιους τρόπους βίωσαν οι έφηβοι μαθητές την μαθησιακή τους εμπειρία στο Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο, στα πέντε «αποτελέσματα γενικής μάθησης» GLOs, τα οποία αποτιμούν ποιοτικά τα δεδομένα (Φιλίππουπολίτη, 2015) και είναι: 1. Η βελτίωση της αποκτηθείσας γνώσης και της κατανόησης 2. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών 3. Η δημιουργικότητα και η ευχαρίστηση 4. Η αυξημένη δράση, η αλλαγή της συμπεριφοράς και η πρόοδος των παιδιών 5. Η αλλαγή της νοοτροπίας και των αξιακών τους παραδοχών (Dodd, & Jones, 2009).*

Ερευνητικός στόχος της γράφουσας, είναι η 'χαρτογράφηση' των προσωπικών νοημάτων των εφήβων μέσα από μια διαδικασία μάθησης, σύνθετη όσο και

δημιουργική, εφαρμόζοντας πρακτικές που άπτονται των σύγχρονων Παιδαγωγικών μεθόδων.

Αναλυτικά το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει 4 κεφάλαια.

Στο 1^ο Κεφάλαιο προσδιορίζεται η έννοια του όρου ‘Μουσείο’ που από χώρος των Μουσών, σταδιακά μετατρέπεται σε «τόπο της μνήμης» (Γκαζή,1999), στην οργανική διασύνδεση του με τη νεωτερικότητα και τη συμβολή του ως χώρος απόκτησης γνώσης, αξιοποίησης ελευθέρου χρόνου, συνειδητοποίησης Εθνικής ταυτότητας και διαφύλαξης της πολιτιστικής κληρονομιάς (Αλκηστις,1995· Κακούρου –Χρόνη, 2005).

Στη συνέχεια επιχειρείται ο ορισμός της τέχνης, και του Μουσείου Τέχνης, ως τύπος εμπειρίας που προάγει την απόλαυση της καλλιτεχνικής δημιουργίας και αισθητικής. Ακολουθεί αναφορά στον σκοπό και την ίδρυση της Εθνικής Πινακοθήκης και στη συνέχεια του παραρτήματός της στο Ναύπλιο και της συλλογής των ιστορικών έργων που βρίσκονται εκεί (Μισιρλή, 2001· Μεντζαφού, 2004).

Το 2^ο κεφάλαιο έχει αντικείμενο αναφοράς τους εφήβους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εφηβείας, τις τεράστιες σωματικές και ψυχικές μεταβολές και αντιδράσεις τους, όσο και στις νοητικές τους μεταβολές (Piaget, & Inhelder, 1958) και τις αναζητήσεις τους για μια ολοκληρωμένη ταυτότητα που θα τους προσδιορίσει. (Mehran, 1997· Feldman, 2010). Κατόπιν, ορίζεται η σχέση εφήβου - μουσείου και παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό οι έφηβοι να ωφεληθούν από τα αγαθά του πολιτισμού και να οδηγηθούν στην απόλαυση μιας ενεργούς διαδικασίας μάθησης.

Στο Κεφάλαιο 3^ο προσφέρει μια εισαγωγή στις βασικές θεωρίες της μάθησης που υποστηρίζουν τη μουσειακή εκπαίδευση σε θεωρητικό και εφαρμοσμένο επίπεδο και που αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά της μάθησης και των μαθητευομένων. (Φιλίππουπολίτη, 2015). Γίνεται αναφορά στον ενεργό μαθητευόμενο και τη θεωρία της Εμπειρίας και του Κονστρουκτιβισμού, όπου η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία, (Black, 2009). Ακολουθεί η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H.Gardner, όπου κατ’ αυτή δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι άνθρωποι τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο, αλλά αυτό έρχεται σε πλήρη εξάρτηση με τους τύπους νοημοσύνης που έχουν περισσότερο αναπτύξει (Gardner, 1999: 201). Στη συνέχεια προσδιορίζεται ο

ρόλος της άτυπης εκπαίδευσης στο μουσείο και στα οφέλη της. Οι θεωρίες αυτές προσδιόρισαν τον ρόλο της άτυπης εκπαίδευσης στο μουσείο και τα οφέλη της, αφού όπως πρεσβεύει ο Oppenheim: «*κανείς δεν αποτυγχάνει στα μουσεία*», (Gardner, 1991: 201). Η μουσειοπαιδαγωγική, άπτεται των σύγχρονων θεωριών μάθησης και αποτελεί πλέον το μεθοδολογικό πλαίσιο που βρίσκεται την υπηρεσία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο μουσειακό περιβάλλον. Τα κινήματα της προοδευτικής εκπαίδευσης δίνουν την ώθηση να δοκιμαστούν νέες παιδαγωγικές μέθοδοι όπως της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, που βρίσκουν πεδίο εφαρμογής το μουσείο (Hein,1998). Ακολουθεί ο προσδιορισμός του ρόλου των μουσειοπαιδαγωγών, ως εξειδικευμένο προσωπικό στον χώρο του μουσείου (Hooper – Greenhill,1999) και γίνεται ενδεικτική αναφορά σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που πραγματοποιούνται σε εφήβους μαθητές σε μουσεία της Ελλάδας και της αλλοδαπής.

Στο 4^ο Κεφάλαιο επιχειρείται ο ορισμός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, ενώ διαπιστώνεται ότι το εκπαιδευτικό δράμα και η μουσειακή αγωγή είναι δύο πεδία με πολλά κοινά χαρακτηριστικά, καθώς ο χώρος του μουσείου προσφέρει γόνιμο έδαφος για το δράμα. Ακολουθεί ανάλυση μεθοδολογικών εργαλείων και τεχνικών μεθόδων της ΔΤΕ, ενώ διερευνάται ο ρόλος της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσο μάθησης, καθώς όταν η δραματική κατάσταση που βιώνεται από τα μέλη μιας ομάδας αποτελεί ευκαιρία για ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών, τότε είναι το πλέον αποτελεσματικό μέσο εκπαίδευσης που μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση, (Bolton,1985).

Στο Ερευνητικό μέρος της εργασίας η ερευνήτρια αξιοποιώντας το εννοιακό πλαίσιο, «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης» GLOs (Black, 2009), επιχειρεί την διερεύνηση και αξιολόγηση των μαθησιακών εμπειριών των εφήβων μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μάθηση σε αυτή την περίπτωση είναι τόσο μια διαδικασία όσο και αποτέλεσμα. Η διαδικασία αφορά το *πώς* μαθαίνουμε. Το αποτέλεσμα είναι *τι* κερδίζουμε από τη μάθηση. Τα πέντε «αποτελέσματα γενικής μάθησης» έχουν ήδη ορισθεί και διερευνηθεί σε μουσεία του εξωτερικού και προσδιορίζουν πέντε τομείς της γνώσης (Black, 2009). Η ερευνήτρια στόχευσε με την έρευνα δράσης που διεξήγαγε στον χώρο εργασίας της, σε εφήβους μαθητές οι οποίοι προέρχονται από σχολεία της ευρύτερης περιοχής του νομού Αργολίδος, στην αποτίμηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών δράσεων της που εφαρμόζει στο

Παράρτημα, αξιοποιώντας τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, με απώτερο σκοπό, την αξιολόγηση της απόκτησης γνώσεων των εφήβων.

Τα αποτελέσματα, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα παρατίθενται στη συνέχεια, προσδιορίζοντας τα οφέλη αυτής της πειραματικής διαδικασίας σε σχέση τους στόχους και τα διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα. Μετά το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας, η ερευνήτρια αποφάσισε τη μελλοντική επέκταση αυτής της πειραματικής εφαρμογής σε εφήβους επισκέπτες του παραρτήματος της Εθνικής Πινακοθήκης και στην περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, στοχεύοντας στη γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων προς όφελος των εφήβων μαθητών.

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Το Μουσείο σήμερα

Στο κεφάλαιο αυτό ορίζεται η έννοια του μουσείου σήμερα, ως ενός μη κερδοσκοπικού ιδρύματος στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξης της, καθώς και ο ρόλος του σύγχρονου μουσείου στην εκπαίδευση και πνευματική καλλιέργεια του ανθρώπου. Στη συνέχεια, προσδιορίζεται ο σκοπός του Μουσείου Τέχνης με ιδιαίτερη αναφορά στην Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου καθώς και του Παραρτήματός της στο Ναύπλιο, της συλλογής των Ιστορικών ζωγραφικών έργων που βρίσκεται εκεί, καθώς και στο εκπαιδευτικό έργο του Παραρτήματος σε εφήβους μαθητές.

1.1 Η έννοια του μουσείου σήμερα

Μουσείο στην αρχαιότητα ήταν ο χώρος των Μουσών (Άλκηστις, 1995). Τόπος που κατοικούσαν οι Μούσες, κόρες του Δία και της Μνημοσύνης, που στην αρχαία Ελληνική Μυθολογία θεωρούνταν θεότητες που ενέπνεαν τους θνητούς στη δημιουργία της Ποίησης και της Τέχνης. Κατ' επέκταση, το μουσείο ήταν ο τόπος που βρισκόταν υπό την προστασία των Μουσών και αναδεικνύεται σε κατ' εξοχήν χώρο του πολιτισμού, συνδεδεμένο με τη μνήμη, τη γνώση, την τέχνη και την ποίηση (Μισιρλή, 2001).

Με την εξάπλωση της Βιομηχανικής Επανάστασης σε Ευρώπη και Αμερική, και την κυριαρχία της αστικής τάξης, τα μουσεία, ως θεσμοί που συνδέονται οργανικά με τη νεωτερικότητα (Κόκκινος, & Αλεξάκη, 2002), μπορούν να παίξουν ρόλο προς την κατεύθυνση της διαφώτισης (Κακούρου – Χρόνη, 2005). Διαφωτισμός και Γαλλική Επανάσταση κήρυξαν την ελευθερία, τη δικαιοσύνη, την ισότητα, το δικαίωμα στη μόρφωση και εγκαινίασαν την εποχή της βιομηχανικής κοινωνίας. Η εκπαίδευση του λαού μέσω των μουσείων εντάσσεται στο γενικότερο καθήκον της πολιτείας να προάγει το γενικό καλό (Hooper – Greenhill, 1992), εξασφαλίζοντας την ελεύθερη πρόσβαση όλων των πολιτών σε αυτό και μετατρέποντας σε «λαϊκό δικαίωμα» ό,τι παλαιότερα ήταν αποκλειστικό δικαίωμα μιας ελίτ. Με αυτόν τον τρόπο το μουσείο θα αναζητηθεί ως χώρος που μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση της απόκτησης γνώσης και την κατάλληλη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, στη συνειδητοποίηση της εθνικής ταυτότητας και στη διαφύλαξη της πολιτισμικής κληρονομιάς.

Σύμφωνα με τον ορισμό της ICOM 2007 (International Council of Museums), του Διεθνούς Συμβουλίου των Μουσείων, ένα μουσείο είναι: *«Μόνιμο ίδρυμα, χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξής της, ανοιχτό στο κοινό το οποίο αποκτά, διατηρεί, ερευνά, επικοινωνεί και εκθέτει την απτή και άυλη κληρονομιά της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντός της για λόγους εκπαίδευσης, μελέτης και ψυχαγωγίας».*

Σήμερα το μουσείο επικοινωνεί άμεσα με την κοινωνία και επηρεάζει την εξέλιξή της, με τρόπο άμεσο και καθοριστικό. Είναι ένας ζωντανός οργανισμός που ζει και εξελίσσεται μέσα στην κοινωνία, στην οποία και στρέφει το ενδιαφέρον του για το 'κοινό καλό, πράγμα που το καθιστά ανθρωποκεντρικό. Τα μουσεία ως μη κερδοσκοπικοί παράγοντες αλλαγής και ανάπτυξης, πρέπει να αντικατοπτρίζουν την ίδια την κοινωνία και να γίνονται μέσα προόδου προβαίνοντας σε δράσεις που θα ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της, παραμένοντας πάντα ως χώροι που οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν τις γνώσεις τους και να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους (Γλύτση, 2002 · Γκαζή, 2004).

Το μουσείο λειτουργεί και συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα, επιδιώκοντας διαρκώς την ανάπτυξή της. Ο ρόλος του μουσείου δεν περιορίζεται στην έκθεση των υλικών και άυλων μαρτυριών του ανθρώπου, στην επιστημονική έρευνα και την κοινοποίηση επιστημονικών δεδομένων με σκοπό την προώθηση της επιστημονικής μελέτης. Ο κοινωνικός ρόλος του μουσείου διευρύνεται συνδέοντας επιστημονικούς, παιδευτικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς (Νάκου, 2001). Τα μουσεία οφείλουν να επικουρούν στην ευημερία της κοινωνίας, να συνεργάζονται και να δραστηριοποιούνται με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Αυτό είναι που χαρακτηρίζει την νέα προσέγγιση του 'ανοιχτού' μουσείου (Merriman, 1991) προσδιορίζοντας τον κοινωνικό του ρόλο και τη συμβολή του στην κατανόηση θεμάτων του πολιτισμού, ο οποίος πολιτισμός αποτελεί την ιστορική εξελικτική πορεία του ίδιου του ανθρώπου (Γλύτση, 2002).

1.1.1 Το σύγχρονο μουσείο

Τα σύγχρονα μουσεία δεν επικεντρώνουν αποκλειστικά το ενδιαφέρον τους στα αντικείμενα, τα οποία στο παρελθόν οι 'ειδήμονες' των μουσείων συνήθιζαν να

παρουσιάζουν σύμφωνα με την επικρατούσα ακαδημαϊκή, «αντικειμενική» και χρονολογικά διατεταγμένη αφήγηση. Επρόκειτο για αφήγηση, η οποία απευθυνόταν μόνο στην ελίτ της κοινωνίας, η οποία διέθετε ειδικές γνώσεις και ενδιαφέρον για να την αποκωδικοποιήσει, ενώ οι υπόλοιποι επισκέπτες αντιμετωπίζονταν ως αδιαφοροποίητη μάζα, η οποία λόγω έλλειψης παιδείας δεν μπορούσε να κατανοήσει την ακαδημαϊκή σημασία των αντικειμένων (Νάκου, 2001).

Το σημερινό μουσείο αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα του κοινού του, με το οποίο έχει καθήκον να συνδιαλέγεται και να συνδραστηριοποιείται καθημερινά, αναγνωρίζοντας ότι αποτελείται από ομάδες και άτομα με διαφορετικές πολιτισμικές και ιδεολογικές ταυτότητες (Merriman, 1999). Τα σύγχρονα μουσεία απαιτούν προσαρμοσμένες αφηγήσεις των μουσειακών αντικειμένων που διαμορφώνονται σύμφωνα με τις σύγχρονες ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και επικοινωνιακές παραμέτρους εξυπηρετώντας τη διαφορετικότητα των επισκεπτών τους (Νάκου, 2001) και που θα παρέχουν στοιχεία, που θα εκφράζουν νέες αντιλήψεις, ιδέες, ενδιαφέροντα, αξίες και διαφορετικούς τρόπους σκέψης για τον κόσμο (Screven, 1969).

Το μουσείο του 21^{ου} αιώνα πλέον, ενδιαφέρεται ουσιαστικά για το πολυπληθές κοινό του, το οποίο συχνά αντιμετωπίζεται ως «καταναλωτής» των μουσειακών παροχών, και το οποίο κατά μια έννοια, εξασφαλίζει την βιωσιμότητα του. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να εμπλουτισθεί το πρόγραμμα του με νέες δράσεις, όπως περιοδικές εκθέσεις, να αξιοποιηθούν οι νέες τεχνολογίες προς όφελος και ευχαρίστηση του κοινού, να δημιουργηθούν εκπαιδευτικά προγράμματα, να γίνονται συνέδρια, χώροι εστίασης και αναψυχής. Με αυτόν τον τρόπο στο μουσείο επιτελείται η έννοια της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, της ψυχαγωγίας - χαλάρωσης, δίνοντας τη δυνατότητα των συλλόγων «φίλοι του μουσείου» να πληθαίνουν και να ενεργοποιούν τις δράσεις τους.

Το σύγχρονο μουσείο συνεισφέρει στην εκπαίδευση και στην πνευματική καλλιέργεια και ψυχαγωγία των ανθρώπων όλων των ηλικιών (Μούλιου, & Μπούνια, 1999γδ), ενώ η ευρεία επικοινωνιακή πολιτική του, το καθιστά ανοιχτό σε όλες τις κοινωνικές ομάδες ή ευαίσθητες κατηγορίες ανθρώπων προσφέροντας την απρόσκοπτη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτό. Παρότι δεν μειώθηκαν ποτέ οι πολιτικές διαστάσεις των μουσείων ως χώρων εξουσίας, τα σύγχρονα μουσεία επιδιώκουν να προσαρμοστούν στις νέες κοινωνικές εξελίξεις και, μεταξύ άλλων, να αναπτύξουν

συνειδητή επικοινωνιακή πολιτική που τα καθιστά, λειτουργικά, βιώσιμα αλλά και φιλικά προς το ‘ευρύ’ κοινό.

«Τα επιτυχημένα μουσεία προσφέρουν πολλαπλές εμπειρίες: αισθητική και συναισθηματική ευχαρίστηση, μάθηση, ψυχαγωγία, κοινωνικότητα» (Kotler, & Kotler, 1998). Συχνά το σύγχρονο αρχιτεκτονικό «κέλυφος» των μουσείων αφ’ ενός μεν εξυπηρετεί τις συλλογές αφ’ ετέρου συντελεί στην μέγιστη αισθητική ευχαρίστηση και αποτελεί βίωμα αισθητικής απόλαυσης των επισκεπτών.

Σκοπός του σύγχρονου μουσείου είναι να εξυπηρετεί τις μουσειακές συλλογές, πρωτίστως όμως, να εξυπηρετεί τις ανάγκες του κοινού με φροντίδα και μέριμνα για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το μουσείο πρέπει να είναι λειτουργικό και εύκολα προσπελάσιμο από όλους όσους το επισκέπτονται, δημιουργώντας χώρους ευχάριστους όπως αυτόν της υποδοχής, πωλητηρίων και του αναψυκτηρίου. Οι επιμελητές του φροντίζουν, ώστε το κοινό να αποκτήσει μια πιο ελκυστική άποψη για τη σύγχρονη δράση του μουσείου, καταρρίπτοντας με διάφορους τρόπους την εικόνα τους ως ‘μαυσωλείο γνώσης’, που αφορά μόνο τους λίγους προνομιούχους (Οικονόμου, 1999).

Σήμερα τα μουσεία δεν έχουν άλλη επιλογή παρά να αντιμετωπίσουν την ρευστή πραγματικότητα των καιρών μας, καλλιεργώντας τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την ικανότητά τους στο να τολμούν και να καινοτομούν (Μούλιου, 2014). Δημιουργικότητα που ενδυναμώνει όχι μόνο τον κόσμο των νοημάτων αλλά και των συναισθημάτων, μέσα από δράσεις που εδράζονται σε συμμετοχικές – συνεργατικές σχέσεις παρά σε ατομικές πρωτοβουλίες (Robinson, 2014).

Είναι σημαντικό τα μουσεία να προσπαθήσουν να χρησιμοποιήσουν έναν κώδικα επικοινωνίας κατανοητό στο ευρύ κομμάτι του κοινωνικού συνόλου. Μέσα στο μουσείο χρησιμοποιούνται ερμηνευτικές μέθοδοι και προσεγγίσεις για να ανταποκριθούν στο ευρύ φάσμα των ενδιαφερόντων των επισκεπτών, καταβάλλοντας προσπάθεια να απευθυνθούν σε όλη την κοινότητα περιλαμβάνοντας και τις λιγότερο προνομιακές ομάδες, επιβεβαιώνοντας τη παρουσία του μουσείου στην κοινωνία ως ζωντανού οργανισμού στην υπηρεσία της (Οικονόμου, 1999).

Τελικά το σύγχρονο μουσείο πρέπει να είναι ζωντανό, δυναμικό, να έχει στενούς δεσμούς με την τοπική κοινωνία, να υποστηρίζεται από το συμμετοχικό κοινό του, και να κοιτάζει με αυτοπεποίθηση προς το μέλλον, αντιμετωπίζοντας με σεβασμό το παρελθόν, χωρίς να μένει στείρα προσκολλημένο σε αυτό (Οικονόμου, 1999). Ένα

μουσείο που ανταποκρίνεται στην πολυσχιδή αποστολή του και που διέπεται από φιλοσοφία η οποία ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον επισκέπτη στην ενεργή και συμμετοχική εμπλοκή του με τις συλλογές του (Schwarzer, 1999).

1.2 Πως ορίζεται η Τέχνη

Η τέχνη είναι ένα πνευματικό φαινόμενο το οποίο διαμορφώνεται στο πλαίσιο κοινωνικών ομάδων ως μέσω έκφρασης και επικοινωνίας ιδεών, σκέψεων και αξιών (Γέμτου, 2008) και αποτέλεσε πάντοτε έκφραση και ερμηνεία της πραγματικότητας φυσικής, κοινωνικής και ιστορικής (Klee, 1989). Η τέχνη ως διαδικασία και αποτέλεσμα της ανάγκης του ανθρώπου για έκφραση, έχει πανανθρώπινο και υπερχρονικό χαρακτήρα καθώς αδιαλείπτως υπάρχει σε όλες τις εποχές και τις κοινωνίες, ανεξαρτήτως πολιτισμικού επιπέδου. Σκοπός της τέχνης μέσα στις ανοιχτές και δημοκρατικές κοινωνίες είναι η ελεύθερη κοινωνία ιδεών και αξιών, ενώ τα έργα τέχνης ολοκληρώνουν τον σκοπό της ύπαρξής τους όταν φτάσουν στο κοινό και θα διαμορφώσουν τρόπους συμπεριφοράς και στάσεις ζωής, συμβάλλοντας στην ανθρώπινη ελευθερία και ευτυχία (Γέμτου, 2008).

Στην ερώτηση «τι είναι τέχνη» αναζητούμε προσεγγίσεις που να μας δοθούν ως απάντηση στο ερώτημα μας. Αποφασίσαμε στη παράθεση απόψεων για την τέχνη ανθρώπων οι οποίοι προβληματίστηκαν γύρω από αυτή την ‘ρευστή’ έννοια και δώσανε τους δικούς τους προσδιορισμούς. Οι απαντήσεις διαφέρουν ανάλογα με το *ποια πτυχή της τέχνης τονίζεται, ποιος και πότε απαντά:*

Κατά τον ιστορικό τέχνης H. Read, η τέχνη είναι ένα μέσο που θα βοηθήσει τον άνθρωπο για να ‘συλλάβει’ οπτικά τον κόσμο και να προσπαθήσει να τον κατανοήσει. Είναι μια ‘αιώνια’ ερώτηση που απευθύνεται και που θα απευθύνεται πάντα στον ορατό κόσμο μέσω της ‘οπτικής αίσθησης,’ ενώ ο καλλιτέχνης είναι απλά, εκείνος που έχει την ικανότητα και την επιθυμία να δώσει υλική μορφή στην οπτική του αντίληψη. Ο Πικάσο πίστευε ότι η τέχνη μια διαρκής πάλη εναντίον καθετί που απειλεί την ελευθερία της φαντασίας (Reid, 1978), κατά τον ζωγράφο Bacon, η τέχνη εκφράζει τα προσωπικά συναισθήματα του καλλιτέχνη και την άποψη του για τη ζωή (Sylvester, 1975). Ουσιαστικά η τέχνη εκφράζει τους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί ο

άνθρωπος να δει τον κόσμο, είναι η κατασκευή μιας πραγματικότητας που εκφράζει ο καλλιτέχνης μέσω του έργου του.

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η τέχνη αποβλέπει σε μια ανώτερη και παραδειγματική μορφή. Δεν είναι τυφλή μίμηση της φυσικής πραγματικότητας. (Λαμπράκη – Πλάκα, 1988). Κατά τον Dewey (1934), η τέχνη είναι μια καθολική λειτουργία που έχει τη δύναμη να φέρει τους ανθρώπους κοντά στην πίστη και την έμπνευση, γι' αυτόν η τέχνη είναι 'ερμηνεία', ενώ ο Καντ θεωρεί ότι η τέχνη είναι ένα αυτόνομο πεδίο που μέσα σε αυτό το έργο τέχνης είναι 'καλό' ανεξάρτητα από τις επιστημολογικές αλήθειες και ηθικολογίες.

Για τον ζωγράφο Εγγονόπουλο, η τέχνη παρόλο που δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη ζωή, βοηθάει αναμφισβήτητα στο να καταλάβει κανείς την κρυφή γοητεία, το περιεχόμενο και το νόημα της ζωής. Ο Klee διαπιστώνει ότι παρ' όλο που η τέχνη δεν αναπαράγει αυτό που βλέπουμε μάλλον, μας κάνει να το δούμε (Klee, 1976). Ο Κουν πιστεύει ότι η τέχνη είναι μεγάλη και χρέος μας είναι να την πλησιάσουμε με ευλάβεια και σεβασμό, χωρίς να έχουμε το δικαίωμα να την κατεβάζουμε στο ανάστημά μας (Κουν, 1987), ενώ για τον Πικάσο η τέχνη δεν έχει περιορισμούς ούτε εφαρμόζει κανόνες ομορφιάς. Τέχνη γι' αυτόν είναι εκείνο που μπορεί να συλλάβει το ένστικτο και το μυαλό, ανεξάρτητα από περιοριστικούς κανόνες (De Mikeli, 1982).

Ο ζωγράφος Δ. Μυταράς προσεγγίζει την έννοια της τέχνης μέσω του έρωτα με της πλατύτερης σημασίας της λέξης 'έρωτας'. Γι' αυτόν τέχνη είναι η έκφραση και το ξεχείλισμα της πληρότητας (Μυταράς, 2007). Τέλος της παράθεσης αυτής καταθέτουμε τον ισχυρισμό του ιστορικού τέχνης Gombrich (2011) που γι' αυτόν: «Δεν υπάρχει τέχνη, παρά μόνο καλλιτέχνες».

1.2.1 Η εκπαιδευτική αξία της τέχνης στα μουσεία

Ο Dewey ισχυρίζεται ότι: η τέχνη γκρεμίζει τα σύνορα μεταξύ των πολιτισμών και μετατρέπεται σε μια παγκόσμια γλώσσα. Στο βιβλίο του, "Art as Experience" (1934), ενθαρρύνει τον κόσμο να επιδιώξει επαφή με την τέχνη, από όποιον πολιτισμό ή εποχή κι αν προέρχεται. Η αξία της τέχνης είναι πολύπλευρη και συνδέεται άρρηκτα με την εξέλιξη και την πρόοδο της ανθρωπότητας και κατά τον Adorno: «Η τέχνη είναι μια διέξοδος από τον κόσμο και όμως δεν μας βγάζει απ' αυτόν. Κάθε εμπειρία ενός

έργου τέχνης σχετίζεται με το περιβάλλον του, με τη σημασία και τη θέση του, με τον τύπο του, κυριολεκτικά και μεταφορικά. (Adorno, 2000). Η Κοντογιάννη στον πρόλογο του βιβλίου των: Ζώνιου και Μποέμη, αναφέρει:

«Αν διατρέξουμε την ανθρώπινη δημιουργία από τα πρώτα σημάδια έκφρασης μέχρι σήμερα, μας δίνεται η δυνατότητα να κατανοήσουμε την εξέλιξη της κοινωνίας διαχρονικά και συλλογικά μέσω της έκφρασης της τέχνης και πως κάθε έκφρασή της σχετίζεται με το κοινωνικό της πλαίσιο, στο οποίο αναδύεται, διαμορφώνεται αλλά και διαμορφώνει σε σχέση με την ιστορική πραγματικότητα και εν τέλει με τον πολιτισμό (Ζώνιου, & Μποέμη, 2013: 8).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική σκέψη, η τέχνη ορίζεται ως σώμα γνώσεων ταυτόχρονα όμως και ως αναπτυξιακή δραστηριότητα (Charman, 1993), ενώ ο αναπτυξιολόγος Gardner υποστηρίζει ότι τα έργα τέχνης είναι πολύ σημαντικά για την ολόπλευρη ανάπτυξη του εκπαιδευομένου (Gardner, 1991). Οι πολίτες αναγνωρίζουν τη δυνατότητα που έχουν οι τέχνες να δημιουργούν νέες εμπειρίες, να παρέχουν ψυχαγωγία, απόλαυση, ευχαρίστηση, πάθος, να δίνουν ώθηση σε δυνατές συγκινήσεις και έμφαση στην ομορφιά, γι' αυτό επιθυμούν να είναι προσβάσιμες, διαμορφώνοντας ένα κοινωνικό κεφάλαιο που θα εμπλουτίζει τις ζωές τους (Scott, 2009: 198). Συνεπώς τα μουσεία τέχνης παίζουν τεράστιο ρόλο στην ανάπτυξη της προόδου και ευημερία των ανθρώπων, δίνοντας τεράστια ώθηση στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, της έκφρασης, της ψυχαγωγίας μέσω της αναμορφωτικής δύναμης της τέχνης.

Σκοπός λοιπόν του Μουσείου Τέχνης είναι η ανάδειξη και η παρουσίαση της εικαστικής δημιουργίας και έκφρασης και των καλλιτεχνικών τάσεων, καθώς επίσης και η έρευνα σε θέματα που αφορούν στη θεωρία και ιστορική εξέλιξη της τέχνης. Το μουσείο τέχνης επιδιώκει να μετατραπεί σε τόπο εμπειρίας και μέσο για ανακάλυψη, προσωπική προσέγγιση, ερμηνεία και μέθεξη της τέχνης, τόπος πνευματικής αναζήτησης και ψυχαγωγίας, κοινωνικής συνεύρεσης και δημιουργικής συνεργασίας. Πρόθεση του μουσείου τέχνης είναι να έρθει το ευρύ κοινό σε επαφή με την καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση, την παλαιότερη και την σύγχρονη και τη προαγωγή της αισθητικής, πνευματικής και καλλιτεχνικής του καλλιέργειας. Τελική επιδίωξη του είναι η εκπαίδευση ενός συνεχώς ευρύτερου κοινού, το οποίο θα

επισκέπτεται το μουσείο τέχνης προσλαμβάνοντας κριτικά και απολαμβάνοντας αισθητικά την καλλιτεχνική δημιουργία και ανθρώπινη έκφραση (Τσέκου, 2011).

Οι πολίτες αναγνωρίζουν στις τέχνες την αισθητική και παιδευτική τους αξία, τη δυνατότητα μέσω των τεχνών δημιουργίας εμπειριών, ψυχαγωγίας, ευχαρίστησης, πάθους, θετικής πρόκλησης και ομορφιάς και επιθυμούν να είναι προσβάσιμες και ποιοτικές και να εμπλουτίζουν τις ζωές τους, διαμορφώνοντας κοινωνικό κεφάλαιο (Γλυκοφρύδη, & Λεοντσίνη, 2002)

1.3 Η Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου

Τα εθνικά μουσεία πάντοτε αποτελούν διαχρονικά εργαλεία του κράτους, αλλά και σημεία αναφοράς για τη δημιουργία εθνικής ταυτότητας. Είναι πολιτισμικοί οργανισμοί, χώροι διαφύλαξης της εθνικής γνώσης και του εθνικού κύρους. Οι συλλογές τους συμβάλλουν στην εθνική συνοχή και σε κάποιες περιπτώσεις δοκιμάζουν την ενότητα της χώρας.

Η ίδρυση 'Μουσείου' αφιερωμένου στις Καλές Τέχνες ήταν μία από τις προτεραιότητες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, που στηρίχθηκε στους ευεργέτες και ευπατρίδες οι οποίοι συνέδραμαν και συνέβαλλαν στη δημιουργία μιας Εθνικής Πινακοθήκης. Παρά όμως τις τεράστιες προσπάθειες για την ίδρυσή της, τελικά η Εθνική Πινακοθήκη ιδρύθηκε το 1900, με πρώτο έφορο τον ζωγράφο Γ. Ιακωβίδη και με σκοπό *«την προαγωγή του αισθήματος του καλού»*. Η ίδρυσή της έγινε δεκτή με θετικά σχόλια ως η *«πρώτη Πινακοθήκη της σύγχρονης Ελλάδος»* (Γιαννουδάκη, 2009). Η συλλογή της εμπλουτίστηκε το 1954 όταν συγχωνεύτηκε με το κληροδότημα Αλεξάνδρου Σούτζου, από το οποίο προέρχεται η διπλή ονομασία (Μισιρλή, 2001).

Η σημερινή της διευθύντρια Μ. Λαμπράκη – Πλάκα, στην ιστοσελίδα της ΕΠΜΑΣ αναφέρει:

«Θεσμικός ρόλος της Εθνικής Πινακοθήκης είναι η συλλογή, συντήρηση, μελέτη και έκθεση έργων τέχνης, με σκοπό την αισθητική καλλιέργεια του κοινού την δια βίου εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και την ψυχαγωγία που αυτή προσφέρει, αλλά και την αυτογνωσία των Ελλήνων με τη βοήθεια της Ιστορίας της Τέχνης, η οποία εκφράζει σε συμβολικό επίπεδο τον εθνικό βίο» (Λαμπράκη – Πλάκα, 2001).

Η Εθνική Πινακοθήκη επέκτεινε την πολιτιστική της δράση και τον παιδαγωγικό της ρόλο στην περιφέρεια, προσθέτοντας στην προϋπάρχουσα Κουμαντάρειο Πινακοθήκη Σπάρτης δύο ακόμη παραρτήματα. Το παράρτημα της Κέρκυρας που ιδρύθηκε το έτος 1993 και του Ναυπλίου που ιδρύθηκε λίγα χρόνια αργότερα, το έτος 2004. Στα παραρτήματα της, προστέθηκε το Μουσείο Καπράλου στην Αίγινα.

1.3.1 Τα «Ιστορικά έργα» της συλλογής της ΕΠΜΑΣ στο Ναύπλιο

Το 1844 ο τότε πρωθυπουργός Ιωάννης Κωλέτης επισκέπτεται τους ζωγράφους αδελφούς Μαργαρίτη στο εργαστήρι τους, για τους παραγγείλει ένα αντίγραφο της «μεγαλογραφίας» του Καραϊσκάκη για το γραφείο του. Με αυτή την ευκαιρία και σκοπό να τους παροτρύνει για να συνεχίσουν την ιστορική θεματογραφία στη ζωγραφική, τους λέει:

«Η ιστορία ημών θέλει γραφή. Θέλετε την γράψει και την εμψυχώσει δια των εικόνων σας. Οι ήρωες μας αποθνήσκουν και ματαίως τα τέκνα των θέλουν ζητεί τας εικόνας των, ματαίως οι απόγονοι μας θέλουν επιπνοίας ηρωισμού και φιλοπατρίας εις το ήθος των. Εργασθείτε γιατί η Ελλάς απαιτεί την ιστορικήν πινακοθήκην της» (Λαμπράκη Πλάκα, 2001: 39)

Η ιστορική ζωγραφική υπήρξε η επίσημη τέχνη του νεοσύστατου ελληνικού κράτους και έχει ως πρωταρχικό της στόχο την απομνημόνευση, εξύψωση και προβολή του Αγώνα των Ελλήνων για ανεξαρτησία. Ο καθηγητής της ιστορίας Α. Λιάκος αναφέρει:

«Η ιστορία, δεν είναι κάτι που αφορά το παρελθόν, αλλά το παρόν, γιατί η ιστορική διάσταση αποτελεί στοιχείο της σύγχρονης κουλτούρας. Συνεπώς, δεν πρέπει να σκεπτόμαστε την ιστορία σαν ένα παράθυρο μέσα από το οποίο βλέπουμε το παρελθόν, αλλά σαν ένα παράθυρο κτιρίου στο οποίο κατοικούμε».
(Λιάκος, 2007: 24)

Οι πρώτοι Έλληνες καλλιτέχνες του 19^{ου} αιώνα πιστεύοντας ότι έχουν χρέος να διασώσουν την ιστορική μνήμη θα απεικονίσουν τον Αγώνα των Ελλήνων για την Ελευθερία, σύμφωνα με τις τάσεις της δυτικής τέχνης και με την εξιδανίκευση που

υπαγόρευε ο φιλελληνικός προσανατολισμός (Μεντζαφού, 2004). Σημαντικότεροι εκπρόσωποι της ιστορικής ζωγραφικής θεωρείται ο Θ. Βρυζάκης και ο Δ. Τσόκος.

Τα μουσεία εν γένει και ιδιαίτερα τα 'Εθνικά', λειτουργούσαν πάντα ως τόποι εγγραφής και αναπαραγωγής της συλλογικής και κοινωνικής μνήμης. Είναι τόποι που μέσα σ' αυτούς 'αποκρυσταλλώνεται' η μνήμη (Γκαζή, 1999). Το Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο ιδρύθηκε το 2004, στεγάζεται σε νεοκλασικό κτίριο του 1905. Διαθέτει μία σημαντική συλλογή έργων Ελλήνων και Φιλελλήνων καλλιτεχνών του 19^{ου} αιώνα που είναι εμπνευσμένα από την Επανάσταση του 1821, τα οποία τονίζουν και δίνουν αισθητή μορφή στον ιστορικό χαρακτήρα της πόλης.

Έργα της μόνιμης συλλογής του παραρτήματος ανήκουν στον Θ. Βρυζάκη, Ν. Γύζη, και Κ. Βολανάκη, Ν. Ξυδιά, του Ι. Αλταμούρα, Χ. Παχή, του Φ. Μαργαρίτη κ. ά. Ξεχωριστή θέση στη συλλογή ιστορικών έργων του Παραρτήματος έχουν τα έργα σημαντικών Φιλελλήνων καλλιτεχνών, όπως: του Ρώσου Ι. Aivasowsky, του Γάλλου Ν. Gosse, του Ιταλού ζωγράφου D. de Vivo, του Γερμανού P. von Hess (Μεντζαφού, 2004). Οι πίνακές τους δεν είχαν χαρακτήρα πιστής ιστορικής αναπαράστασης, σκοπός τους ήταν η εξιδανίκευση του Αγώνα των Ελλήνων και η απομνημόνευση των προσώπων και γεγονότων, τα οποία θέλησαν να παραδώσουν αποκαθαμένα στη μνήμη των επερχόμενων γενιών (Λαμπράκη – Πλάκα, 2001).

Η μόνιμη συλλογή των έργων ζωγραφικής του Παραρτήματος διαρθρώνεται σε πέντε θεματικές ενότητες, οι οποίες απεικονίζουν τα ιστορικά συμβάντα του Αγώνα των Ελλήνων για Απελευθέρωση (Μεντζαφού, 2004). Η πρώτη θεματική ενότητα έχει τον τίτλο «*Σκηνές του Αγώνα. Μάχες – Ηρωες*» και σε αυτή απεικονίζονται ιστορικά γεγονότα καθώς και μεγάλες μορφές του '21. Η 2^η ενότητα η οποία έχει τίτλο «*Θνήσκων ήρωες*», αναφέρεται στη θυσία και το θάνατο γνωστών ηρώων που μετατράπηκε σε σύμβολο των πανανθρώπινων αγώνων για την πίστη και την ελευθερία. Στην 3^η ενότητα αναδεικνύεται, «*ο αγώνας στη θάλασσα*», που αναπτέρωσε το φρόνιμα των αγωνιζομένων Ελλήνων και έγινε καθοριστικός παράγοντας της νίκης. Η επόμενη είναι η 4^η ενότητα με τον τίτλο «*Τα δεινά του πολέμου*», στην οποία αναδεικνύονται οι κακουχίες των αγωνιστών και των αμάχων. Στην τελευταία 5^η ενότητα με τον τίτλο «*Μετά την Ανεξαρτησία. Η νέα Ελλάδα*», παρουσιάζονται έργα που δείχνουν τις τάσεις που διαμορφώνουν την ιδεολογία του ελεύθερου Ελληνικού κράτους (Μεντζαφού, 2004).

1.3.2 Οι εκπαιδευτικές δράσεις του Παραρτήματος

Η συλλογή αυτή, έτσι όπως εξ αρχής οργανώθηκε, έχει μεγάλη εκπαιδευτική σημασία μια όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο χαρακτήρας της συνδέεται με την ιστορία της πόλης του Ναυπλίου και βέβαια ολόκληρης της χώρας. Ως εκ τούτου και σύμφωνα με τα στοιχεία του Παραρτήματος, την επισκέπτονται κάθε έτος πολλοί μαθητές οι οποίοι προέρχονται από σχολεία της περιοχής Αργολίδος, αλλά και άλλων περιοχών της Ελλάδας, στα πλαίσια των εκπαιδευτικών επισκέψεων που οργανώνουν τα σχολεία σε μουσειακούς χώρους. Συγκεκριμένα κατά το σχολικό έτος 2016 – 2017, επισκέφθηκαν το Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο συνολικά 4.515 μαθητές από την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εξ αυτών, οι 1.205 ήταν έφηβοι μαθητές οι οποίοι προέρχονταν από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου εξ αυτών, κατά τα στοιχεία της Πινακοθήκης, οι 707 έφηβοι μαθητές προέρχονταν από σχολεία εκτός του νομού Αργολίδος.

Οι επισκέπτες μαθητές όλων των βαθμίδων της Εκπαίδευσης παρακολούθησαν Εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους και στοχεύουν στην ανάδειξη των ιστορικών έργων και των θεματικών ενοτήτων του Παραρτήματος. Η γράφουσα, η οποία εργάζεται επί 10 χρόνια στον εκπαιδευτικό τομέα της Εθνικής Πινακοθήκης, έχει σχεδιάσει και εφαρμόσει μια σειρά από μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα με στόχο την ανάδειξη των συλλογών. Συγκεκριμένα τα προγράμματα τα οποία έχουν εφαρμοσθήκαν κατά το πρόσφατο παρελθόν σε έφηβους μαθητές είναι:

1. «Οι πίνακες που μιλάνε στην καρδιά»: Είναι ένα Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, όπου με αφορμή τον πίνακα του Δ. Τσόκου, (1820 – 1862), με τον τίτλο *«Η φυγή από την Πάτρα»*, οι έφηβοι ευαισθητοποιούνται πάνω στο παγκόσμιο θέμα της σύγχρονης μετανάστευσης.

2. «Ρομαντισμός – Λόρδος Μπάιρον και Ελλάδα»: Είναι ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, το οποίο αξιοποιεί τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, όπου με αφορμή τον ιστορικό πίνακα του Θ. Βρυζάκη (1819 – 1878) με τίτλο, *«Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι»*, οι έφηβοι μπαίνουν στο κλίμα του Ρομαντισμού της εποχής του 19^{ου} αιώνα, αλλά και της έννοιας του Φιλελληνισμού, συνδέοντας το τότε με το τώρα.

3. «Θνήσκων ήρωες»: Είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με αφορμή τον πίνακα του Ιταλού Φιλέλληνα ζωγράφου, D de Vivo με τίτλο «Ο θάνατος του Λάμπρου Τζαβέλα». Το πρόγραμμα εφαρμόζει την τεχνική της μαιευτικής μεθόδου και της δραματοποίησης και στόχο έχει να θέσει ερωτήματα με αφορμή στιγμές, πρόσωπα και αξίες της νεότερης ιστορίας του τόπου.

4. «Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας του τόπου μας, μέσα από το ζωγραφικό έργο του Θ. Βρυζάκη»: Το έργο του Βρυζάκη δίνει αφορμή στους εφήβους να βρουν τα ίχνη της νεότερης ιστορίας και να τα συνδέσουν με το σήμερα και τη σημερινή ζωή.

5. «Η Ιστορική ζωγραφική εικονογραφεί την ποίηση»: Οι έφηβοι διασυνδέουν τον πίνακα του Ν. Γύζη, «Η Δόξα των Ψαρών» με το αντίστοιχο ποίημα του Δ. Σολωμού. Ανακαλύπτουν αντιστοιχίες στο ποίημα του Α. Σούτσου, «Ο γέροντων ψωμοζήτης» με τον πίνακα του Θ. Βρυζάκη, «Ο Ανάπηρος του Αγώνα». Μέσα από τους στίχους του Θούριου, οι έφηβοι 'ανακαλύπτουν' τον πίνακα του Χ. Παχή, «Ρήγας Φεραίος» και τέλος διασύνδεουν το έργο του Δ. Σολωμού «Ελεύθεροι Πολιορκημένοι», με τον ιστορικό πίνακα του Βρυζάκη «Η Θυσία του Καψάλη», το οποίο είναι αναφορά στη θυσία των Μεσολογγιτών. Στόχος είναι η εξαγωγή προσωπικών νοημάτων των εφήβων μέσα από μια ενεργό διαδικασία μάθησης.

6. «Ρομαντισμός και Ελληνική Επανάσταση»: Μια αναφορά στη ζωγραφική απεικόνιση έργων που αφορούν στην Ελληνική Επανάσταση, με αφορμή το έργο του Ευγένιου Ντελακρουά. Είναι ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που στοχεύει μέσα από μια ενεργή διαδικασία μάθησης οι έφηβοι να κατανοήσουν σημαντικά θέματα της τέχνης και να τα διασυνδέσουν με την ιστορία, εξάγοντας τα προσωπικά τους νοήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Έφηβος στο Μουσείο

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναπτυχθούν τα ιδιαίτερα *χαρακτηριστικά* της εφηβείας, μιας κρίσιμης *μεταβατικής περιόδου* που διαρκεί από την παιδική ηλικία ως στην ωριμότητα, όπου ο J. J. Rousseau χαρακτηρίζει, ως ‘*δεύτερη γέννηση*’. Στη συνέχεια περιγράφονται οι *σωματικές και ψυχικές αλλαγές* που επιτελούνται κατά την περίοδο αυτή στον έφηβο, ως αποτέλεσμα των βιολογικών μεταβολών που επιτελούνται, αλλάζοντας ριζικά το σώμα και τη συμπεριφορά του. Γίνεται αναφορά στις ‘*ταραγμένες*’ *σχέσεις των εφήβων με την οικογένεια* στην προσπάθειά τους για αυτονομία.

Η θεωρία του Piaget συνδέει τις *νοητικές αλλαγές* των εφήβων με την ικανότητά τους να φτάνουν πλέον στον ‘*αφηρημένο*’ τρόπο σκέψης. Περιγράφεται η *κρίση της σχολικής απόδοσης* των εφήβων σε μια περίοδο μέσα στη οποία θα προσπαθήσουν να διαμορφώσουν την *ταυτότητά τους*, που θα τους οδηγήσει σταδιακά στην ενηλικίωση. Στη συνέχεια, περιγράφεται η *σχέση των εφήβων με την τέχνη*, που μπορεί να είναι καθοριστική γι’ αυτούς και τέλος η *σχέση του εφήβου – μουσείου* που μπορεί να γίνει γόνιμη αν το μουσείο αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητες της μεταβατικής αυτής ηλικίας και προσαρμόσει τις δράσεις του αποκλειστικά σε αυτούς.

2.1 Η εφηβεία ως μεταβατική περίοδος

Η εφηβεία είναι η μεταβατική περίοδος που από την παιδική ηλικία το άτομο θα φτάσει στην ωριμότητα και διαρκεί περίπου από το 12^ο έως το 18^ο έτος της ηλικίας, έχοντας για κέντρο της την ήβη (Πιπερόπουλος, 1995). Είναι μια ‘*δεύτερη γέννηση*’, έτσι όπως την χαρακτηρίζει ο J. J. Rousseau, που γίνεται προοδευτικά και που υποχρεωτικά πρέπει να κοπεί για άλλη μια φορά ο ομφάλιος λώρος. Ο έφηβος σε αυτή τη μεταλλακτική διαδικασία πρέπει να αποκοπεί από τον προστατευτικό πλακούντα του οικογενειακού περιβάλλοντος και να εξαφανίσει το παιδί μέσα του, προχωρώντας προς την ωριμότητα (Ντολτό, & Ντολτό – Τολίτς, 2008). Οι αλλαγές που συντελούνται κατ’ αυτή την διαδικασία είναι γρήγορες και μερικές φορές ραγδαίες.

Οι έφηβοι δεν θεωρούνται πλέον παιδιά αλλά ούτε και ενήλικες (Feldman, 2010) και δεν είναι πάντα έτοιμοι να ακολουθήσουν τους ξέφρενους ρυθμούς της φύσης. Όλα αλλάζουν νιώθουν *ανασφάλεια* και έχουν απέραντη ανάγκη από υποστήριξη και

ενδιαφέρον. Νοιώθουν ότι κανείς δεν τους καταλαβαίνει, τους κυριεύει μια απέραντη μοναξιά, αισθάνονται ότι ‘δεν τους ακούει κανείς δεν τους καταλαβαίνει κανείς’. Ζουν το δράμα του αστακού, που πριν φτιάξει το περίβλημά του είναι απροστάτευτος. Το προστατευτικό περίβλημα θα τους στοιχίσει δάκρυα και κόπο και μέχρι να το ‘αποκτήσουν’ θα εκτεθούν σε πολλούς σωματικούς και ψυχικούς κινδύνους. Έχουν ανάγκη να «βγουν» και σε αυτή την περίπτωση η λέξη *βγαίνω* αποκτά ένα τεράστιο νόημα: Αποχωρίζονται αυτό που ήταν μέχρι τώρα, βγαίνουν από το κουκούλι για να πετάξουν με τα δικά τους τα φτερά (Ντολτό, & Ντολτό – Τολίτς, 2008).

Οι έφηβοι ζούνε πραγματικά την πιο επώδυνη αλλά και ριψοκίνδυνη περίοδο της ζωής τους που «κάποιοι» θα θελήσουν να την εκμεταλλευτούν. Η σκέψη τους κατά την περίοδο αυτή δεν υποχωρεί μπροστά σε καμία δυσκολία, τρέχει προς τις ακρότητες, ενθουσιάζεται και σχεδόν μεθάει από τις αρχές και τα συστήματα (Φράγκος, 1984). Είναι μία περίοδος που οι έφηβοι θα διαμορφώσουν την πεποίθησή τους για τη ζωή και τα ιδανικά της, που θα ονειρευτούν για το μέλλον τους και θα προβληματισθούν ταυτόχρονα γι’ αυτό. Η εφηβεία σίγουρα είναι η πιο συναρπαστική περίοδος της ζωής γεμάτη ένταση, γεμάτη συναισθήματα πόνου και χαράς μιας χαρμολύπης ατέλειωτης και πολύπλοκης που πρέπει ο έφηβος να βιώσει προκειμένου να εισέλθει έτοιμος πια στον κόσμο των ενηλίκων.

2.1.1 Τα χαρακτηριστικά της εφηβείας

Τα χαρακτηριστικά της *πρώτης εφηβείας* που διαρκεί, από το 11ο έως το 14ο έτος ηλικίας, είναι η μεγάλη σωματική αύξηση και ανάπτυξη. Ο έφηβος σε αυτή την περίοδο έχει την τάση να απομακρύνεται από τους γονείς και να προσκολλάται σε φίλους, κατά κανόνα του ίδιου φύλου. Διακρίνεται για τη ρομαντική του διάθεση και αφοσιώνεται σε πρόσωπα και ιδέες. Έχει την τάση να σκέφτεται με έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης που αυτό τον δυσκολεύει στην αποδοχή αλλαγών.

Τα χαρακτηριστικά της *μέσης εφηβείας* που διαρκεί από το 14ο έως το 16ο έτος ηλικίας, είναι το αυξημένο ενδιαφέρον των εφήβων για σχέσεις με το άλλο φύλο και ο σεξουαλικός πειραματισμός. Σε αυτή την περίοδο ο έφηβος αναζητά τη θέση του στην κοινωνία και επιδιώκει το κύρος του ανάμεσα σε φίλους. Τον διακρίνει το πάθος και οι αδεξιότητες των κινήσεών του, ενώ αποκτά δυνατότητα για αφηρημένη σκέψη. Σε αυτή

την περίοδο αναπτύσσεται η δυνατότητά του να κρίνει, να αναλύει, να συγκρίνει, να συνθέτει και να οραματίζεται το μέλλον του, λαμβάνοντας υπόψη του τις εμπειρίες του παρελθόντος. Έχει έντονες εκρήξεις οργής και αγανάκτησης και τεράστιες εναλλαγές συναισθημάτων εφορίας και κατάθλιψης.

Τα χαρακτηριστικά της *τελικής εφηβείας*, που διαρκεί από το 17ο έως το 18^ο έτος ηλικίας, είναι η δυνατότητα για ολοκληρωμένη αφηρημένη σκέψη. Η σωματική ανάπτυξη επιβραδύνεται, ενώ σταδιακά ο έφηβος εξοικειώνεται με το σώμα του. Υπάρχει έντονη ανάπτυξη της ιδεαλιστικής σκέψης, και σταδιακά αναπτύσσονται οι σεξουαλικές του σχέσεις (Feldman,2010).

2.1.2 Σωματική και ψυχική ανάπτυξη στην εφηβεία

Η εφηβεία είναι μια κρίσιμη περίοδος που επιτελούνται τεράστιες σωματικές όσο και ψυχολογικές αλλαγές. Είναι μια περίοδος που χαρακτηρίζεται από την ψυχολογική ρευστότητα και αστάθεια. Το σώμα των εφήβων αλλάζει, μεταμορφώνεται μέρα με τη μέρα, συμβαίνει αυτό που οι ειδικοί λένε: το αναπτυξιακό «τίναγμα της εφηβείας», μια περίοδος ραγδαίας ανάπτυξης, με σημαντική αύξηση του βάρους και του ύψους, που ξεκινάει νωρίτερα στα κορίτσια (Tanner, 1972). Οι έφηβοι έχουν πλήρη επίγνωση των αλλαγών στο σώμα τους, η φύση δουλεύει σε γρήγορους αναπτυξιακούς ρυθμούς: το σώμα αλλάζει, αποκρυσταλλώνεται η ταυτότητα του φύλου τους δημιουργώντας ορμές και επιθυμίες, που συχνά ο έφηβος δεν καταφέρνει να τις συνειδητοποιήσει, ούτε και να τις ελέγξει.

Οι τεράστιες αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα και την ψυχολογία του εφήβου, του προκαλούν εκρήξεις άλλοτε βίας άλλοτε αμηχανίας. Συχνά είναι μετέωρος μπροστά σε αυτό που θα ήθελε με τη φαντασία του να πραγματοποιήσει, αλλά δεν είναι ακόμη «έτοιμος» να το κάνει (Τσαμασίρος, 2002). Μερικές φορές αυτή η αναπτυξιακή 'μεταμόρφωση', του προκαλούν τρόμο ή χαρά, ενώ αφιερώνουν πολύ χρόνο στον καθρέφτη (Mehran, 1997).

2.1.3 Ψυχικές μεταβολές και αντιδράσεις του εφήβου

Παράλληλα με τις βιολογικές αλλαγές που επιφέρουν ‘έλλειψη ισορροπίας’ στη σωματική περιοχή, παρατηρούνται και έντονες ψυχικές μεταβολές, μια αστάθεια στην ψυχική περιοχή (Feldman, 2010). Οι ψυχικές αλλαγές σχετίζονται με μια γενική *μεταδόμηση* της προσωπικότητας του ατόμου στην ηλικία της εφηβείας. Ο έφηβος αλλάζει, γίνεται ευερέθιστος, ανήσυχος, αμφίθυμος, με αισθήματα άγχους, μοναξιάς, πλήξης, ντροπής, χωρίς εσωτερική αρμονία τάσεων, επιθυμιών, σκοπών, και αναζητά νέους τρόπους συμπεριφοράς (Τσαμασίρος, 2002). Από την ‘αθόρυβη’ ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας ερχόμαστε στην ‘επαναστατική’ ανάπτυξη και συμπεριφορά του ατόμου της εφηβείας (Παπαδόπουλος, 1997).

Οι έφηβοι τείνουν να είναι όλο και περισσότερο διεκδικητικοί και αυτό που περισσότερο διεκδικούν είναι η ανεξαρτησία τους (Παπαδόπουλος, 1997). Αυτό οφείλεται, στις αλλαγές του εγκεφάλου, οι οποίες προετοιμάζουν το έδαφος, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, για τη σημαντική πρόοδο που σημειώνεται στις γνωστικές δυνατότητες των εφήβων (Feldman, 2010).

Ο έφηβος θέλει να είναι ελεύθερος και να κινείται ελεύθερα και να επιχειρεί κάτι ανεξάρτητα από τις επιθυμίες των άλλων. Σταδιακά αρχίζει να μην αναγνωρίζει τους κανόνες και αξίες της κοινωνίας και προσπαθεί να αποκρυσταλλώσει και να επιβάλλει ένα δικό του τρόπο ζωής και σύστημα αξιών, να εδραιώσει την αίσθηση του εαυτού του και της ξεχωριστής διαμορφούμενης προσωπικότητάς του (Κακούρου – Χρόνη, 2001).

2.1.4 Έφηβος και γονείς

Στη μεταβατική φάση της εφηβείας ο νέος δεν είναι πλέον παιδί αλλά ούτε και ενήλικας, ενώ ο ρόλος του στην κοινωνία είναι ασαφής. Αναζητεί την επώδυνη αυτονομία του, να ξαγκιστρωθεί από την οικογένειά του, να και να γίνει αυτοδύναμος συχνά αμφισβητώντας και αποκηρύσσοντας την κυριαρχία των γονέων. Ο έφηβος έρχεται σε σύγκρουση με την οικογένειά του που πιστεύει ότι δεν τον κατανοεί σε τομείς που αφορούν την τάση του για αυτοτέλεια, τη σχέση του με το άλλο φύλο, τις κοινωνικές επαφές, τη μόδα, την εμφάνιση και γενικά τον τρόπο ζωής. Επιδιώκει να βρει τον εαυτό του, την προσωπική του ταυτότητα και το στίγμα, συχνά αιφνιδιάζοντας

και στενοχωρώντας τους γονείς οι οποίοι ανησυχούν και φοβούνται μήπως η άγνοιά τους οδηγήσει τα παιδιά τους σε άμεσους κινδύνους.

Η στάση των γονέων είναι σημαντική, για την χωρίς δυσάρεστες συνέπειες εξέλιξη της προσωπικότητάς τους. Ο διάλογος μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα συνεννόησης των γονέων με τους εφήβους και να καλύψει το λεγόμενο «χάσμα», ανάμεσα τους, δίνοντας λύσεις στα προβλήματα που τους απασχολούν (Παπαδόπουλος, 1997).

2.1.5 Αλλαγές στη νοητική ικανότητα του εφήβου

Σύμφωνα με την θεωρία του Piaget (Piaget, & Inhelder, 1958), αντίθετα με την ηλικία της πρωτοβάθμιας σχολικής περιόδου, όπου η νόηση είναι στενά συνδεδεμένη με συγκεκριμένα αντικείμενα και εικόνες, στην εφηβική ηλικία επικρατεί σταδιακά η ικανότητα της *αφηρημένης σκέψης*. Η εφηβική ηλικία είναι η περίοδος των *τυπικών νοητικών πράξεων*, όπου ο έφηβος είναι σε θέση να συλλαμβάνει θεωρητικές σκέψεις ενός προβλήματος και να αξιολογεί τα αποτελέσματα αυτής της σκέψης του. Περνάει σταδιακά στον κόσμο του 'δυνατού', του 'πιθανού', και η σκέψη του απελευθερώνεται από την ανάγκη της πραγματικότητας (Πιπερόπουλος, 1995).

Ο έφηβος πλέον είναι σε θέση να καταλάβει για πρώτη φορά αφηρημένες έννοιες, όπως δικαιοσύνη και ελευθερία. Το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι έφηβοι μεγαλώνουν, μπορεί να συσχετισθεί με τη χρήση των *τυπικών λογικών πράξεων στη ζωή τους*. Όσο πιο απομονωμένο είναι το περιβάλλον των νέων, τόσο λιγότερη είναι η δυνατότητα της εξελικτικής τους πορείας (Piaget, & Inhelder, 1958).

2.1.6 Κρίση σχολικής επίδοσης

Στην αρχή της εφηβικής ηλικίας, παρουσιάζονται αλλαγές στη σχολική επίδοση, και στις νοητικές ικανότητες των εφήβων και αυτό αποτελεί την «κρίση επίδοσης» που οφείλεται στο γεγονός ότι στην περίοδο της προεφηβείας και αργότερα της εφηβείας, έχουμε αλλαγή στάσης του «παιδιού» απέναντι στο σχολείο. Η κρίση αυτή μπορεί στο μέλλον να υπερνικηθεί αν υπάρχουν αποθέματα τόσο νοητικά όσο και γνωστικά, στις ικανότητες αλλά και υποστήριξη των νέων από την οικογένεια (Feldman, 2010),

ταυτόχρονα αναπτύσσονται νοητικές ικανότητες, ενώ άλλες παραμένουν στο σημείο που έχουν φτάσει ή υποχωρούν.

Σε αυτή τη δύσκολη περίοδο της ζωής του ο έφηβος, συνειδητοποιεί ότι η γνώση αποτελεί το κλειδί για την επαγγελματική επιτυχία και προσπαθεί να ανταπεξέλθει στις αυξημένες υποχρεώσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ένα περιβάλλον συχνά αυστηρό και απρόσωπο, το οποίο ο έφηβος τις περισσότερες φορές αμφισβητεί, αποκηρύσσοντας την κυριαρχία του δασκάλου ως ειδήμονα της γνώσης. Είναι η ‘στιγμή’ που πρέπει να πάρει καθοριστικές αποφάσεις για το μέλλον του, να αυξήσει τα επαγγελματικά προσόντα του, να τεθεί σε συνεχόμενη σύγκριση στα μάτια των γονέων του, των δασκάλων και της κοινωνίας του σε σχέση με άλλους νέους της ίδιας ηλικίας (Κακούρου – Χρόνη, 2001).

Σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, συνεχόμενου βομβαρδισμού από τα ΜΜΕ, άκρατου καταναλωτισμού και σύγχυσης προτύπων, ο έφηβος επιτείνει το άγχος του. Σε αυτό το περιβάλλον, που ο έφηβος είναι ανήμπορος να το ελέγξει, θέτει στο εαυτό του θεμελιώδη για τη ζωή και την εξέλιξή του ερωτήματα: ‘*ποιος είμαι για τους άλλους;*’, ‘*τι αξίζω ;*’, ‘*τι θα κάνω στη ζωή μου;*’

2.1.7 Διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου

Ο έφηβος, σύμφωνα με τον Erikson (1963), στην αναζήτηση της ταυτότητας του οδηγείται αναπόφευκτα σε σοβαρή ψυχολογική κατάσταση καθώς αντιμετωπίζει την εφηβική *κρίση ταυτότητας*. Προσπαθεί να ανακαλύψει και να καθορίσει ποια είναι τα μοναδικά χαρακτηριστικά του εαυτού του, τι είναι αυτό που τον ξεχωρίζει από τους άλλους, τι αξίζει για τους άλλους, ποια είναι τα ιδιαίτερα προτερήματα και αδυναμίες του, καθώς και τους ρόλους τους οποίους μπορεί να αναλάβει στο μέλλον. Σε αυτό το στάδιο κατά το οποίο βρίσκεται ο έφηβος, προσπαθεί να κατανοήσει *ποιος είναι*. Είναι το στάδιο κατά το οποίο καλείται να πάρει σημαντικές αποφάσεις που αφορούν τις προσωπικές, επαγγελματικές, σεξουαλικές και πολιτικές του προτιμήσεις καθώς και δεσμεύσεις που θα προσδιορίσουν το μέλλον του. Αυτό το καίριο στάδιο της ζωής του ονομάζεται, στάδιο *ταυτότητας ή σύγχυσης ταυτότητας*

Σε αυτό το στάδιο οι έφηβοι μπορούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα στο να εντοπίσουν μια ταυτότητα που τους πάει και μπορεί να οδηγηθούν σε λανθασμένες επιλογές. Αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει μια αρνητική στάση απέναντί τους από το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας, εξαιτίας της ηλικίας τους και της εμφάνισης τους. Είναι πιθανόν να υιοθετήσουν κοινωνικά μη αποδεκτούς ρόλους για να εκφράσουν αυτό που δεν επιθυμούν να είναι. *«Η εφηβική ανωριμότητα αποτελεί ένα απαραίτητο στάδιο για την ενήλικη ωριμότητα, ενώ αντιθέτως, η ψευδοωριμότητα των εφήβων οδηγεί στην ενήλικη ανωριμότητα»* (Winnicott, 1995:24).

Η Α. Freud θεωρεί ότι, η ταραγμένη περίοδος της εφηβείας αποτελεί ένδειξη μιας φυσιολογικής ανάπτυξης (Freud, 1936). Η αποκρυστάλλωση μιας υγιούς ταυτότητας θα οδηγήσει σταδιακά τον νέο στην αποδοχή της νέας μορφής του σώματός του, στον προσδιορισμό και αποδοχή της ψυχοκοινωνικής ταυτότητας του, της σταδιακής ψυχικής και συναισθηματικής ανεξαρτητοποίησης από την οικογένεια του. Με αυτόν τον τρόπο προοδευτικά ο έφηβος δημιουργεί δυνατότητες των προϋποθέσεων που θα τον οδηγήσουν στη μελλοντική οικονομική αυτονομία και προσωπική του ανεξαρτησία.

2.2 Έφηβος και τέχνη

«Η τέχνη αποτελεί κριτική της ζωής και βοηθά στην κατανόηση του εαυτού μας αλλά και του κόσμου» (Arnold, 2009). Μπορεί να προσφέρει λύσεις στις βαθύτερες εντάσεις και αγωνίες της ζωής, είναι ικανή να προσφέρει ερμηνείες και απάντησες στα μεγάλα ζητήματα της ύπαρξης και να αφήσει τον κόσμο καλύτερο από ότι τον βρήκε. Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει λυτρωτικό καταφύγιο για τον έφηβο που καλείται να ανιχνεύσει τον κόσμο και να δει τον εαυτό του μέσα από αυτόν και σε σχέση με αυτόν, που αναζητά απαντήσεις στα ερωτήματά του για τον ίδιο τον εαυτό του αλλά και τον κόσμο γύρω του και που συχνά δεν μπορεί να εκφράσει αυτό που του συμβαίνει. *«Η τέχνη είναι μεσολαβητής αυτών που δεν μπορείς να εκφράσεις»* είπε ο Γκαίτε και αυτό δίνει τεράστια διέξοδο στην έκφραση της ψυχής του εφήβου (Κακούρου – Χρόνη, 2001).

Η τέχνη μπορεί με τα δικά της μέσα να οδηγήσει στην γνώση, υποστηρίζει ο Gardner στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1993), προσφέροντας μια άλλη δομή της γνώσης εκτός από εκείνη της επιστήμης της γλώσσας και των

μαθηματικών, που θα είναι πολύτιμος σύμμαχος των εφήβων. Η φαντασία, η κριτική διάθεση, το συναίσθημα, η αυτενέργεια η δημιουργικότητα γνωρίσματα της καλλιτεχνικής προσέγγισης, θα παίζουν για τους νέους σημαντικό ρόλο που θα τους βοηθήσει στην απόκτηση γνώσης και εμπειρίας που αφορά τόσο τον εαυτό τους όσο και τον κόσμο γύρω τους (Sahasrabudhe, 2006).

2.2.1 Έφηβος στο μουσεία. Μια δύσκολη προσέγγιση

Τα μουσεία είναι καθημερινά κατάμεστα από μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς έχουν τη δυνατότητα να επισκέπτονται μουσειακούς χώρους στα πλαίσια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Οι έφηβοι μαθητές που προέρχονται από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σταδιακά και όσο μεγαλώνουν τείνουν να απομακρύνονται και στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου απουσιάζουν αισθητά από τον χώρο του μουσείου συχνά λόγω του υπερφορτωμένου φόρτου των υποχρεώσεων τους.

Το μουσείο αντιμετωπίζει με ιδιαίτερη ευαισθησία όλες συνολικά τις μαθητικές ομάδες, αφ' ενός μεν γιατί τα σημερινά παιδιά και οι σημερινοί έφηβοι αποτελούν το αυριανό ενήλικο κοινό του (Τσέκου, 2011), αφ' ετέρου δε γιατί σε αυτή την ηλικία ο άνθρωπος είναι πιο ευαίσθητος και ανοιχτός, ώστε να καλλιεργηθεί μέσα του η αγάπη για το μουσειακό χώρο και τον πολιτισμό και συνολικά για τη μάθηση. Εντούτοις οι έφηβοι, είναι για το μουσείο ένα κοινό το οποίο δύσκολα μπορεί να προσελκύσει και αυτό οφείλεται συχνά στο ίδιο το μουσείο που συχνά δυσκολεύεται να χειριστεί τους εφήβους λόγω έλλειψης εξειδικευμένου επικοινωνιακού και εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Ένας άλλος λόγος της δύσκολης προσέγγισης του εφηβικού κοινού από τα μουσεία είναι η αρνητική διάθεση των εφήβων σε οτιδήποτε νομίζουν ότι δεν τους αφορά άμεσα και το μουσείο σηματοδοτεί γι' αυτούς έναν χώρο στο περιθώριο της καθημερινής ζωής, χώρο που συνδέεται πρωτίστως με το παρελθόν (Ζαφειράκου, 2000). Άλλη μία δυσκολία την οποία το μουσείο οφείλει να αντιμετωπίσει είναι η τάση των εφήβων για αμφισβήτηση και η έντονη κριτική διάθεση για την αυθεντία της γνώσης και της εξουσίας, αλλά και η τάση των εφήβων να μην δέχονται περιορισμούς, που συχνά η φύση των μουσείων τους επιβάλει.

Στη δύσκολη προσέγγιση των εφήβων από τα μουσεία πρέπει να αναφερθεί το ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα που περιορίζει τις σχολικές δραστηριότητες εκτός σχολικής αιθούσης, αλλά και (ιδιαίτερος για τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου), στους ίδιους τους εφήβους, που μονοπωλεί το ενδιαφέρον τους η εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κακούρου – Χρόνη, 2001).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εφήβους μαθητές θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες της εφηβείας, ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εφήβων και (το δυσκολότερο), να τους το κρατήσουν «ζωντανό» μέχρι το τέλος. Οι έφηβοι πρέπει να έχουν ισχυρά κίνητρα για να συμμετέχουν ενεργά, αυτό θα γίνει μόνο αν διαπιστώσουν ότι το μουσείο ανταποκρίνεται στις δικές τους προσωπικές ανάγκες και ανησυχίες.

2.2.2 Το μουσείο αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα των εφήβων

Το μουσειακό περιβάλλον αναγνωρίζει ότι οι έφηβοι αναζητούν στο μουσείο τη χαλάρωση, τη διασκέδαση και τον ανεπίσημο χαρακτήρα της άτυπης μάθησης, ως αντίδοτο της πίεσης που αισθάνονται στο σχολικό, το οικογενειακό αλλά και στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Κάθε τι που τους θυμίζει ‘σχολείο’ όπως τα φυλλάδια εργασίας των μουσείων, τους βρίσκει αντίθετους (Κακούρου –Χρόνη, 2005). Οι νέοι θέλουν τα μουσεία να ανταποκρίνονται στις δικές τους ανάγκες, θέλουν να βρουν στο μουσείο αυτά που τους αρέσουν στη δική τους ζωή, τη μουσική, τον χορό κ.α. Κατά την επίσκεψή τους σε έναν μουσειακό χώρο θέλουν να αποθηκεύσουν με ασφάλεια τα προσωπικά τους είδη και να αισθάνονται εμπιστοσύνη, προστατευμένοι μέσα σε ένα ‘ζεστό’ περιβάλλον που τους υποδέχεται με φιλικό τρόπο (Hargreaves, 2002).

Οι έφηβοι αγαπούν το παιχνίδι ακριβώς όπως και τα παιδιά και επιζητούν την ψυχαγωγία στο χώρο του μουσείου. Κατά τον Dewey, μέσω του παιχνιδιού μπορούν να οδηγηθούν στη μάθηση, επειδή το παιχνίδι υποβοηθά τη δημιουργία εννοιολογικών εικόνων με συγκεκριμένη μορφή (Τσιάρας, 2014). Θέλουν να αποφορτίσουν το άγχος τους, θέλουν να διασκεδάσουν, να εκφράσουν το χιούμορ τους, να χαλαρώσουν. Η διοργάνωση εκδηλώσεων που να απευθύνονται στο εφηβικό κοινό, αποτελεί τρόπο να γνωρίσουν οι έφηβοι ότι το μουσείο είναι χώρος ψυχαγωγίας και διασκέδασης που μπορεί να απευθύνεται σε αυτούς (Hargreaves, 2002).

Οι έφηβοι είναι ανοιχτοί στις νέες εμπειρίες και νέες προτάσεις αλλά έχουν ανάγκη από αυτονομία και αυτοκαθοδήγηση. Έχουν την διάθεση να πειραματιστούν στο 'νέο' αλλά γρήγορα κουράζονται και βαριούνται. Θέλουν να ξεχωρίζουν, να ορίζουν κάθε φορά την προσωπική τους ταυτότητα και κάθε τι που θυμίζει διδακτισμό, το αποστρέφονται. Θέλουν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους είτε μέσω του λόγου, είτε μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Ειδικά αυτό παρατηρείται στα νεαρά άτομα που είναι κοινωνικά υποβαθμισμένα και βρίσκουν στο μουσείο τόπο αναγνώρισης και έκφρασης. Συχνά, οι λεγόμενοι 'κακοί' μαθητές βρίσκουν στο χώρο του μουσείου, περιβάλλον που τους βοηθά στην αυτοέκφραση, εκπλήσσοντας θετικά τους δασκάλους και συμμαθητές τους (Hargreaves, 2002).

Το μουσείο πρέπει να αναγνωρίσει το ενδιαφέρον των νέων για την τεχνολογία, εφόσον ζουν σε μια περίοδο τεχνολογικής ανάπτυξης, όσο ποτέ άλλοτε στην ιστορία του κόσμου. Ως εκ τούτου το μουσείο πρέπει να βρει τρόπο χρήσης της τεχνολογίας προς όφελος της επικοινωνίας του με τους εφήβους να επωφελούνται των κοινωνικών δικτύων όπως το Facebook, αναγνωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τόσο την τάση της εποχής όσο και την τεράστια ανάγκη των εφήβων για επικοινωνία και απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων μέσω της χρήσης των social media. Η χρήση ηλεκτρονικών μέσων πληροφόρησης, video, CD ROM, touch – screen και ηλεκτρονικών υπολογιστών δίνει τη δυνατότητα στους εφήβους επισκέπτες μουσείων να συλλέξουν οι ίδιοι τις πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν (Νάκου, 2001).

Το μουσείο θα πρέπει να αναγνωρίσει το ενδιαφέρον των εφήβων για την τέχνη, η οποία μπορεί να προσφέρει λύσεις στις βαθύτερες εντάσεις και αγωνίες της ζωής τους και η οποία είναι ικανή να προσφέρει απαντήσεις και ερμηνείες σε μεγάλα ζητήματα που αφορούν την ύπαρξη βοηθώντας τον κόσμο να καλυτερέψει (Arnold, 2009). Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει λυτρωτική διέξοδο στα προσωπικά τους άγχη και ανησυχίες. Οι έφηβοι γοητεύονται όταν τους δίνεται 'βήμα' για να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και ερμηνείες για τα έργα τέχνης και αυτό συμβαίνει όταν διαπιστώσουν ότι η τέχνη, όχι μόνο δεν είναι ξένη με αυτούς, αλλά αντιθέτως μπορεί να γίνει διαμεσολαβητής της έκφρασης των συναισθημάτων τους (Κακούρου – Χρόνη, 2001).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται σε εφήβους στα μουσεία δεν πρέπει να αφορούν μόνο τη σκέψη και την απόκτηση γνώσεων, αλλά τη

συναισθηματική εμπλοκή τους, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και των δεξιοτήτων τους, της ψυχαγωγίας, της έμπνευσης και της ευχαρίστησής τους, λαμβάνοντας υπόψη ως κριτήριο σχεδιασμού τους τις ηλικιακές όσο και τις ατομικές τους ανάγκες. Το προσωπικό των μουσείων πρέπει να κατανοήσει τις ιδιαιτερότητες της εφηβικής ηλικίας και να προσαρμόσει τόσο τον επικοινωνιακό όσο και τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα σε αυτά τα δεδομένα (Black, 2009). Ο επανασχεδιασμός των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων προς όφελος των εφήβων είναι πλέον το ζητούμενο. Το 'άνοιγμα' της άτυπης εκπαιδευτικής δράσης των μουσείων είναι απαραίτητο, δίνοντας χώρο για την αξιοποίηση μεθόδων και εκπαιδευτικών πρακτικών που άπτονται των σύγχρονων θεωριών μάθησης, που θα εξετασθούν στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο : Οι Θεωρίες της μάθησης στο Μουσείο

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσδιορισθούν οι σύγχρονες θεωρίες της μάθησης που έχουν επηρεάσει τις μουσειακές πρακτικές και είναι: Η θεωρία της ενεργητικής ή βιωματικής εμπειρίας, η θεωρία του Κονστρουκτιβισμού και η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, που αποτελούν σήμερα τις βασικές θεωρίες που βασίζεται η άτυπη μουσειακή εκπαίδευση. Στη συνέχεια προσδιορίζεται ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στο σύγχρονο μουσείο που σκοπό έχει την ανάπτυξη του μαθητή σε μια διαδικασία πολιτιστικής καλλιέργειας βασιζόμενη στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους. Τέλος γίνεται αναφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν εφήβους μαθητές και εφαρμόζονται σε μεγάλα μουσεία της Ελλάδας αλλά και της αλλοδαπής.

3.1 Θεωρίες της μάθησης και εφαρμογή τους στο μουσείο

Η μάθηση σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες δεν είναι μόνο η διδασκαλία γεγονότων και γνωστικών πληροφοριών, αλλά είναι οι εμπειρίες και τα συναισθήματα, επηρεάζεται από τα κίνητρα, τις στάσεις, την προηγούμενη γνώση, αποτελώντας μια προσωπική όσο και επικοινωνιακή εμπειρία (Hooper - Greenhill, 1992). Η εκπαιδευτική λειτουργία ενός μουσείου εφαρμόζει στην πράξη τις θεωρίες της μάθησης με τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία βασίζονται στις εκπαιδευτικές θεωρίες, οι οποίες ταξινομούνται βάσει:

α) Των θεωριών *γνώσης* (επιστημολογίες) και β) των θεωριών *μάθησης*.

Εμπεριέχουν δηλαδή μια προσέγγιση για το *πώς* αντιμετωπίζουν τη *γνώση*, καθώς και για το *πώς* αντιμετωπίζουν τη *μάθηση*. Όλες οι εκπαιδευτικές θεωρίες περιλαμβάνουν απόψεις πάνω στα δύο αυτά ζητήματα και ο συνδυασμός τους χαρακτηρίζει την «παιδαγωγική ταυτότητα του μουσείου».

Οι θεωρίες αυτές είναι δύο και υποστηρίζουν:

Είτε ότι: *η γνώση υπάρχει ερήμην του υποκειμένου μάθησης* και επομένως πρέπει να επιδιώξουμε να την κατακτήσουμε. Βασίζεται στην ιδέα του παθητικού νου που υποβάλλεται σε παθητική συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης. Αυτή είναι η *ρεαλιστική* προσέγγιση της γνώσης όπου το άτομο οργανώνει τις γνώσεις του για τον

κόσμο, λογικά χωρίς ενεργό συμμετοχή και ανεξάρτητα από τον εαυτό του (Black, 2009).

Είτε ότι: η γνώση δομείται από άτομα και ομάδες, συνεπώς θα πρέπει να την ανακαλύψουμε και στη συνέχεια να τη συνθέσουμε. Στην περίπτωση αυτή το άτομο κατασκευάζει την προσωπική του αλήθεια, η οποία είναι πολλαπλή και εξατομικευμένη. «Προσεγγίζουμε» την αλήθεια με γνώμονα το εκάστοτε εννοιολογικό σύστημα που διαθέτουμε και την προσαρμόζουμε στον εαυτό μας. Η προσέγγιση αυτή είναι *ιδεαλιστική – κονστρουκτιβιστική*. Σε αυτή την περίπτωση τα συμπεράσματα του ατόμου για την αλήθεια και την πραγματικότητα εξαρτώνται ανάλογα με το αν «έχουν νόημα» και σχετίζονται με το δικό του πλαίσιο νοητικής πραγματικότητας (Black, 2009). Ο Hein αναφέρεται στο «*αναπόφευκτο*» του κονστρουκτιβισμού, δηλαδή: «*αν δεχθούμε ότι ο μαθητής κατασκευάζει την προσωπική του γνώση, τότε θα πρέπει να δεχθούμε ότι αυτό είναι αναπόφευκτο να συμβαίνει, ανεξάρτητα με τις όποιες προσπάθειές μας να το εμποδίσουμε*» (Hein: 1998: 34 – 35).

Οι δύο θεωρίες προσέγγισης της γνώσης έχουν επηρεάσει τις μουσειακές πρακτικές, εκ των πραγμάτων όμως στο εκπαιδευτικό μας σύστημα κυριαρχεί η *ρεαλιστική* προσέγγιση η οποία ασκεί καθοριστική επιρροή, ευνοώντας μια «*διδασκτική*» προσέγγιση στην οργάνωση εκθέσεων από τα μουσεία (Black, 2009).

Ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζεται η *μάθηση*, οι εκπαιδευτικές θεωρίες θα μπορούσαν θεωρητικά να τοποθετηθούν σε μια κλίμακα από «*παθητικές*» ως «*ενεργητικές*» προσεγγίσεις (Hein, 1998).

Με τις *παθητικές* προσεγγίσεις της γνώσης έχουμε: Τη βαθμιαία αύξηση της γνώσης του μαθητευομένου, τη συσσωρευτική διαδικασία λήψης δεδομένων προς μάθηση, τη μετάδοση γνώσης και την ποσοτική προσέγγιση της γνώσης.

Στις *παθητικές* προσεγγίσεις προς την απόκτηση γνώσης, το άτομο χαρακτηρίζεται ως «*κενό δοχείο*» ή «*άγραφος χάρτης*», που θα γεμίσει με νέα αισθητικά δεδομένα. Είναι η «*δασκαλοκεντρική*» εκπαίδευση.

Με τις *ενεργητικές* προσεγγίσεις της γνώσης έχουμε: Ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων, κριτική αντιμετώπιση των νέων δεδομένων από τους μαθητευόμενους, αναδιοργάνωση της γνώσης και ποιοτική προσέγγιση της γνώσης.

Εδώ το άτομο εκλαμβάνει με τρόπο *ενεργητικό* τη μάθηση, που χαρακτηρίζεται από αναδιοργάνωση των γνώσεων: είναι η «μαθητοκεντρική» εκπαίδευση (Φιλιππουπολίτη, 2015· Μούλιου, 2005).

3.1.1 Διδακτική μάθηση

Η θεωρία αυτή άπτεται μιας *ρεαλιστικής* προσέγγισης στη γνώση και συνεπώς μιας παθητικής διαδικασίας μάθησης. Η «διδακτική» προσέγγιση είναι βολική γιατί ταιριάζει περισσότερο στο θεσμικό πλαίσιο των περισσότερων μουσείων. Συνήθως, ο επιμελητής *διδάσκει* και οι επισκέπτες *παθητικά* μαθαίνουν. Ο επιμελητής ως ειδήμονας παρουσιάζει τον δικό του ορισμό για τον κόσμο, αντιμετωπίζοντας το κοινό ως αδιαφοροποίητη ομάδα. Μια τυπική *ξενάγηση* όπου οι επισκέπτες παρακολουθούν παθητικά τον υπεύθυνο διεξαγωγής είναι μια πρακτική διδακτικής προσέγγισης.

3.1.2 Ο ενεργός μαθητευόμενος και η σημασία της εμπειρίας

Οι εναλλακτικές θεωρίες της ενεργητικής ή βιωματικής μάθησης αντιλαμβάνονται το κάθε άτομο ως ένα ενεργό όν, το οποίο έχει τη δυνατότητα να επιλέγει τις πληροφορίες που θα επεξεργασθεί. Οι μαθητές προκειμένου να μάθουν πρέπει να αποκτήσουν δική τους εμπειρία (Hein, 1995), επομένως η γνώση έρχεται ως αποτέλεσμα εμπειριών (Bruner, 1962), που συνδέονται με την προϋπάρχουσα γνώση, ενδιαφέροντα και εμπειρίες των ατόμων. Η εναλλακτική θεωρία της μάθησης όλο και συχνότερα υιοθετείται από το ‘ανακαλυπτικό’ μουσείο και έχει στόχο στη δόμηση μιας προσωπικής γνώσης, δομημένη πάνω στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των ατόμων. Ο μαθητευόμενος, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές θεωρίες που ανέπτυξαν οι John Dewey & Jerome Bruner, αναδιαμορφώνει τις ήδη κατακτηθείσες γνώσεις του στα νέα μουσειακά δεδομένα μέσω των *ενεργητικών* μαθησιακών προσεγγίσεων. Μέσω της εμπειρίας του ‘κάνω’ και όχι του ‘ακούω,’ η βιωματική μάθηση αποτελεί την «καρδιά» πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία που στοχεύουν στην απόκτηση σωστών απόψεων μέσω της βιωματικής εμπειρίας των μαθητών.

Η σχέση εμπειρίας και μάθησης στο μουσείο μπορεί να αποδοθεί ως εξής:

Μαθητής + αλληλεπίδραση με έκθεμα ➡ Απόκτηση Εμπειρίας

Μαθητής + εμπειρία → Κατάκτηση της Μάθησης

Συνοπτικά τα κυριότερα σημεία που καθορίζουν την *βιωματική μάθηση* είναι πέντε: (Αλκηστις, 2008).

α) Η βιωματική μάθηση στηρίζεται στην *εμπειρία* των μαθητών, β) οι ίδιοι οι μαθητές είναι εκείνοι που θα πρέπει να κατασκευάζουν τις προσωπικές εμπειρίες τους, γ) η μάθηση θα πρέπει να είναι μία ολιστική διαδικασία, δ) η μάθηση δομείται μέσα σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια και τέλος ε) Η μάθηση επηρεάζεται από το κοινωνικοσυναισθηματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αποκτάται.

3.1.3 Η «ιδεαλιστική» εναλλακτική λύση: Κονστρουκτιβισμός

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού συνιστά *ιδεαλιστική* προσέγγιση στην έννοια της ανάπτυξης της γνώσης, είναι μια ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές «κατασκευάζουν» νέες ιδέες ή έννοιες, βασισμένες στην τωρινή και προηγούμενη γνώση τους. Εδώ βρίσκουμε επιρροές από τη θεωρία του Jean Piaget και των ερμηνευτικών θεωριών των αναπτυξιακών ψυχολόγων Lev. Vygotsky και H. Gadamer.

Στη θεωρία αυτή ο 'δάσκαλος' ή ο 'εμψυχωτής', διευκολύνει τη μάθηση, στο επίκεντρο όμως του ενδιαφέροντος βρίσκεται μόνο ο μαθητής και το είδος της εμπειρίας που θα κατακτήσει κατά τη διάρκεια της μάθησης και όχι η ποσότητα της αποκτηθείσας γνώσης (Hooper – Greenhill & MacLeon, 1999). Η θεωρία του Κονστρουκτιβισμού αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης άμεσα και άρρηκτα συνδεδεμένη με κάθε εκδήλωση της ζωής.

Η μάθηση γι' αυτούς, είναι μια ολιστική διαδικασία που συνδέεται με τα συναισθήματα και τις αισθήσεις και ως εκ τούτου το μουσείο είναι ιδανικός χώρος που μπορεί να συμβάλλει σε αυτό το είδος μάθησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες μαθητές να δραστηριοποιηθούν τόσο νοητικά όσο και σωματικά να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους, να πειραματισθούν, να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους και να αυξήσουν την κατανόηση του κόσμου γύρω τους. Τα μουσειακά εκθέματα εδώ, θα ενεργοποιήσουν τον αισθητικό, νοητικό και συναισθηματικό κόσμο των μαθητών (Bruner, 1962), οδηγώντας στον προσδιορισμό της δικής τους εσωτερικής αλήθειας.

3.1.4 Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης

Στις θεωρίες των εκπαιδευτικών μεθόδων που εφαρμόζονται ως μουσειοπαιδαγωγική πρακτική, πρέπει να αναφερθούν οι θεωρίες που εστιάζουν στην ψυχολογία του μαθητή. Αυτή η προσέγγιση ακολουθεί τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του αμερικανού αναπτυξιακού ψυχολόγου Howard Gardner.

Ο Gardner διατύπωσε τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης: υποστήριξε ότι δεν αντιλαμβάνονται όλοι οι άνθρωποι τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο επειδή δεν διαθέτουν όλοι το ίδιο είδος ευφυΐας. Σύμφωνα με αυτόν, υπάρχουν οκτώ διαφορετικά είδη νοημοσύνης, τα οποία θεωρούνται ισάξια, και συνδέονται με τις ιδιαίτερες ικανότητες, αντίληψης και κατανόησης της πραγματικότητας. Ο κάθε άνθρωπος διαθέτει όλους τους τύπους νοημοσύνης, αλλά έχει αναπτύξει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό κάποιους από αυτούς, που μπορούν με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές πρακτικές, να εξελιχθούν από αυθόρμητες κλίσεις, σε αναπτυγμένες δεξιότητες κατανόησης, επικοινωνίας και έκφρασης (Ντολιοπούλου, 1999).

Κατά τον Gardner (1993:56) *«ο κάθε άνθρωπος μπορεί να αποκτήσει τη γνώση και να κατανοήσει σε βάθος τον κόσμο που τον περιβάλλει, όταν αποκτήσει την ικανότητα να μελετά διάφορα θέματα και διαδικασίες μέσα από διαφορετικούς τόπους»* και μεθόδους και όταν αντιμετωπίζει και φτάνει στη λύση ενός προβλήματος μέσα από πολλαπλές οπτικές του ίδιου θέματος, ανακαλύπτοντας τα νοήματα που θα τον βοηθήσουν να συνθέσουν μια σφαιρική και τεκμηριωμένη άποψη γι' αυτό (Μούλιου, 2005).

Σύμφωνα με τον Gardner οι οκτώ τύποι νοημοσύνης είναι: α) Η Λεκτική (linguistic), β) η Λογική-Μαθηματική (logical – mathematical), γ) η Χωροαντιληπτική (spatial), δ) η Μουσική (musical), ε) η Σωματική - κινησιοαισθητική (bodily – kinesthetic) ζ) η Διαπροσωπική-επικοινωνιακή (interpersonal) η) η Νατουραλιστική (naturalistic) και θ) η Ενδοπροσωπική (intrapersonal) (Gardner 1993).

Η ευνοούμενη εκπαιδευτική και κοινωνική αποστολή των μουσείων, θέτει στο επίκεντρο τη διαφορετικότητα των μαθητών όπως προκύπτει από τη θεωρία του Gardner και προσπαθεί με στοχευόμενες εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους να καλλιεργήσει τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο μια μεγάλη ποικιλότητα εμπειριών μάθησης.

3.1.5 Αναστοχασμός και εμπειρία

Πρωταρχικό στοιχείο της γνώσης είναι η επίγνωσή του *πως* φτάσαμε σε αυτή. Ο αναστοχασμός δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν την εμπειρία τους και να βγάλουν κάποιο νόημα από αυτή, επομένως παίζει ουσιαστικό ρόλο στο να καταστήσει δυνατή τη λειτουργία της πειραματικής μάθησης (Black, 2009). Βασική σε όλες τις μορφές πειραματικής μάθησης είναι η ανάγκη να «αναθεωρήσουμε την εμπειρία» και να αξιοποιήσουμε την «αναστοχαστική» παρατήρηση» (Moon, 1999).

3.2 Άτυπη εκπαίδευση στο μουσείο και εφηβεία

Το σημερινό μουσείο αποδέχεται τις ιδιαιτερότητες του κάθε εφήβου μαθητή ξεχωριστά, δημιουργώντας ένα ευρύ φάσμα μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων (Μούλιου, 2014). Αυτό σημαίνει την παροχή διαφορετικών τρόπων προσέγγισης των μουσειακών αντικειμένων τόσο στην παρουσίαση τους όσο και στη διάδραση εφήβων - αντικειμένων, εκτιμώντας κάθε φορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους, τα ενδιαφέροντα τις ιδιαίτερες κλίσεις και προτιμήσεις τους (Νικονάνου, 2009). Τα εκθέματα ενός μουσείου θα παρέχουν κίνητρα για την ανάπτυξη όλων των τύπων νοημοσύνης, βοηθώντας τους εφήβους στην κατάκτηση και στην ικανοποίηση που θα τους προσφέρει μια «άλλη» γνώση, προσαρμοσμένη αποκλειστικά σε καθένα από αυτούς προσωπικά.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται και εφαρμόζονται στο μουσείο, αποτελούν ένα είδος άτυπης εκπαίδευσης, της μουσειακής εκπαίδευσης, που μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους εφήβους για την προσωπική τους ανάπτυξη, ενδυνάμωση και αυτό - προσανατολιζόμενη μάθηση (Hooper – Greenhill, 1999). Στο μουσείο δεν υπάρχει ο ανταγωνισμός του σχολείου, ούτε μετριούνται αποτυχίες ή επιτυχίες, και έτσι δεν υπάρχει τίποτα το ανησυχητικό, τίποτα το απειλητικό στην εμπειρία της απόκτησης της γνώσης που παρέχεται εκεί (Chadwick, & Stannett, 2000). Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί πολλές φορές έχει επισημανθεί ότι, το σύστημα αξιολόγησης της τυπικής εκπαίδευσης στερεί από τους μαθητές την ικανοποίηση και την εσωτερική εφορία που τους προσφέρει η γνώση (Sotto, 1997).

Η περιδιάβαση του εφήβου στο μουσείο, μπορεί να τον βοηθήσει να αποκτήσει γνώσεις, να εκφράσει τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του, να καλλιεργήσει τις

δεξιότητες, να δημιουργήσει σημαντικές ανθρώπινες σχέσεις. Η μουσειακή εκπαίδευση, μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία εφαρμόζονται σε μαθητές στοχεύει, στην αυτοπεποίθηση, στην αυτοεκτίμηση στην αυτενέργεια και στην αυτόβουλη έκφραση του μαθητή. Ο έφηβος, μέσω των εκθεμάτων του μουσείου θα προβεί στη δική του προσωπική «ανάγνωση» και της έκθεσης, αλλά και των εκθεμάτων. Οι πολλαπλές αυτές «αναγνώσεις» θεωρούνται όχι μόνο αναπόφευκτες, αλλά επιθυμητές από τους κονστρουκτιβιστές.

3.3 Μουσειοπαιδαγωγική

Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, τα μουσεία αναγνωρίστηκαν ότι από τη φύση τους είναι εκπαιδευτικά ιδρύματα και η ίδρυσή τους και μόνο, θεωρείται εκπαιδευτική πράξη (Hooper - Greenhill, 1991· Νικονάνου, 2009). Το μουσείο: *«Καθιερώνεται ως μια διδακτική μηχανή»* (Πασχαλίδης, 2001). Κατά τον Frank Oppenheimer: *« Η κύρια αποστολή της εκπαίδευσης είναι να διαδίδουν πολιτισμό, και τα μουσεία μπορούν να διαδραματίσουν κυρίαρχο ρόλο σε αυτή την κατεύθυνση»*, διότι η συντήρηση του πολιτισμού είναι η διάδοσή του μέσω της εκπαίδευσης (Οικονόμου, 1996). Η εκπαίδευση στο μουσείο παίζει τον ρόλο της διαρκούς διαμεσολάβησης από τον πολιτισμό του χθες στον πολιτισμό του αύριο.

Ο 20^{ος} αιώνας αναζητά στο χώρο του μουσείου τον εμπλουτισμό του σχολικού μαθήματος και οι σχέσεις μουσείου – σχολείου κάνουν την εμφάνιση τους αναδεικνύοντας σταδιακά το σχολείο σε προνομιούχο φορέα συνεργασίας με το μουσείο (Ζαφειράκου, 2000). Τα κινήματα της Παιδαγωγικής, κυρίως της προοδευτικής Εκπαίδευσης, με την εμφάνιση των σύγχρονων θεωριών της ανθρώπινης ανάπτυξης, εξωθούν στον πειραματισμό νέων παιδαγωγικών μεθόδων, αναγνωρίζοντας την εκπαίδευση ως ειδική λειτουργία των μουσείων (Hein, 1998).

Με αυτόν τον τρόπο γεννιέται ένας νέος επιστημονικός τομέας: η μουσειοπαιδαγωγική (Νάκου, 2009), που έχει στόχο την ανάπτυξη του επισκέπτη μαθητή μέσω μιας διαδικασίας πολιτιστικής καλλιέργειας που στηρίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές που σκοπό έχουν την ανάπτυξη, πραγμάτωση και την απόκτηση νέων γνώσεων. Για τον μουσειακό χώρο το μεθοδολογικό της πλαίσιο λειτουργεί ως καινοτόμος εκπαιδευτική πρακτική όσο και ερευνητικό πεδίο

(Desvallees, & Mairesse, 2014). Σήμερα, παρά την τεχνολογική ανάπτυξη, εξακολουθούν οι ανθρώπινες σχέσεις επικοινωνίας που δημιουργούνται μέσα στο μουσείο, να θεωρούνται αναντικατάστατες δίνοντας δυνατότητα διάδρασης: μαθητή – εκθέματος και υπεύθυνου διεξαγωγής του προγράμματος (Μπακιρτζής, 2002).

3.3.1 Μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα

Η αξιοποίηση της μουσειοπαιδαγωγικής στην Ελλάδα έρχεται πολύ αργότερα, με το Μουσείο Μπενάκη στην Αθήνα στο τέλος της δεκαετίας του 70 να οργανώνει τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχολικές ομάδες. Ταυτόχρονα με το Μουσείο Μπενάκη, κινείται το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα – Μουσείο Β. Παπαντωνίου στο Ναύπλιο (ΠΛΙ), όπου το 1981 δημιουργείται τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το οποίο με το αντίστοιχο του Μουσείου Μπενάκη, αποτελούν τα πρώτα εκπαιδευτικά τμήματα σε ελληνικά μουσεία (Αλκηστις, 1995).

Το 1985 η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα εξελίσσεται σημαντικά, με την ενεργή συμμετοχή του Υπουργείου Πολιτισμού ως κεντρικού φορέα στο συντονισμό προγραμμάτων. Από την δεκαετία του 90, προχωράει στην εισαγωγή νέων μορφών επικοινωνίας μεταξύ σχολείου – μουσείου, με σκοπό μουσειοπαιδαγωγικών εμπειριών σε περιοχές απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα.¹

Το 1986 αρχίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης, και οι πρώτες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Εθνική Πινακοθήκη. Ακολουθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες στην Ακρόπολη, με αποτέλεσμα την ίδρυση ενός τμήματος εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Εφορίας Ακρόπολης (Χατζηασλάνη, 1988).

Τα επόμενα χρόνια και άλλα μουσεία οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα: Η Διεύθυνση Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων, σχεδιάζει και υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα, το μουσείο Γουλανδρή κ. ά. Το 1983 ιδρύεται ελληνικό τμήμα του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων ICOM, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής στην Ελλάδα και σε συνεργασία με το Υπουργείο Πολιτισμού διοργανώνει σεμινάρια με θέμα: Μουσείο – Σχολείο.

¹ Βλ. Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ (1999).

3.3.2 Μουσειοπαιδαγωγοί και εξειδικευμένο εκπαιδευτικό έργο

Η μουσειακή εκπαίδευση είναι ένας ευρύς και συνεχώς εξελισσόμενος κλάδος που αποτελεί μια σημαντική λειτουργία του μουσείου (Bailey, & Hein, 2002), την οποία αναλαμβάνει ειδικευμένο προσωπικό που ονομάζονται: «εμπυχωτές», «ερμηνευτές» ή «μουσειοπαιδαγωγοί» (Μυρογιάννη, 1999), και ενεργούν σε συνεργασία με τους επιμελητές και άλλων ειδικοτήτων του μουσείου. Ο μουσειοπαιδαγωγός είναι ο *εκπαιδευτικός του μουσείου*, ο άνθρωπος που, απαραίτητα πρέπει να διαθέτει τις αρετές του εκπαιδευτικού, κυρίως, αν πρόκειται να απευθυνθεί σε ομάδες κοινού σχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα τους εφήβους. Κατά την Hooper – Greenhill, (1999: 47). *«ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού έγκειται στη διευκόλυνση της ενεργούς μαθήσεως μέσα από τη χρήση και εξέταση των αντικειμένων, και μέσω συζητήσεων που σχετίζονται με συγκεκριμένες εμπειρίες».*

Στην ελληνική πραγματικότητα, ο μουσειοπαιδαγωγός, καλείται όχι μόνο να υλοποιήσει εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και να τα σχεδιάσει ο ίδιος προσαρμοσμένα στις ηλικιακές ομάδες των μαθητών. *«Αυτό το εγχείρημα είναι πράγματι πολύ πιο προκλητικό, αλλά και πιο δύσκολο και υπεύθυνο»* (Μυρογιάννη, 1999).

Αν μάλιστα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει και τη λειτουργία εργαστηρίου, (εικαστικού ή άλλου), τότε ο μουσειοπαιδαγωγός πρέπει να διαθέτει ειδικές γνώσεις και ικανότητες για τη διεξαγωγή του προγράμματος. Ο μουσειοπαιδαγωγός που υλοποιεί ένα πρόγραμμα πρέπει να έχει την ικανότητα να αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης με την ομάδα επισκεπτών και ιδιαιτέρως αν η ομάδα αποτελείται από εφήβους, πρέπει απαραίτητα το πρόγραμμα να είναι προσαρμοσμένο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες της ηλικιακής αυτής ομάδας.

Ως εκ τούτου, τα προγράμματα οφείλουν να είναι ευέλικτα και ελκυστικά, να προκαλούν την ενεργό συμμετοχή της ομάδας, καθώς και οι μουσειοπαιδαγωγοί να είναι κατάλληλα εξειδικευμένα άτομα που θα ανταποκριθούν στον εμπυχωτικό, ερμηνευτικό και μουσειοπαιδαγωγικό τους ρόλο (Ράπτου, 2010).

3.4 Εκπαιδευτικά προγράμματα για εφήβους στα μουσεία τέχνης

Το μουσείο είναι ένα μορφωτικό ίδρυμα που ως ζωντανό πολιτιστικό και μαθησιακό κύτταρο που είναι βοηθά τους νέους να γίνουν ευτυχέστεροι, σοφότεροι και

περισσότερο αποτελεσματικά άτομα (Αλκηστις, 1995). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω μιας διαδικασίας μάθησης όπου ο έφηβος εμπλέκεται σε αυτήν ενεργά και ενθαρρύνεται να παίζει τον ρόλο του παραγωγού και όχι παραλήπτη της γνώσης. Το μουσείο πρέπει να είναι φιλικά διαθέσιμο προς τους μαθητές και ιδιαίτερα προσαρμοσμένο στους εφήβους, να γνωρίζει και να αποδέχεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ηλικίας τους, να ενθαρρύνει τον δημιουργικό διάλογο και την επιχειρηματολογία που θα προκύψουν μέσα από την παρατήρηση και τη διάδραση με τα μουσειακά εκθέματα, να δώσει χώρο για ελεύθερη έκφραση των προσωπικών τους απόψεων, συναισθημάτων και συμπερασμάτων (Τσέκου, 2011). Τελικός στόχος του μουσείου θα πρέπει να είναι η πρόσληψη και η δημιουργία νοήματος από τους εφήβους μαθητές μέσα από την έκφραση προσωπικών απόψεων, ερμηνειών και κρίσεων, σύμφωνα με τις αρχές της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της μάθησης στο μουσείο (Νικονάνου, 2009).

3.4.1 Προγράμματα σε εφήβους στα ελληνικά μουσεία

Η γράφουσα έκανε μία μικρή έρευνα από το διαδίκτυο για τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται σε εφήβους σε μουσεία, τόσο της Ελλάδας, όσο και της αλλοδαπής. Αυτά είναι:

A) Το μουσείο **Μπενάκη** είναι ένα μουσείο με τεράστιο εκπαιδευτικό έργο ήδη από το 1978. Μερικά από τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία έχει δημιουργήσει για να απευθυνθούν σε εφήβους είναι τα παρακάτω:

1. «Το πάζλ της ιστορίας: Ένα παιχνίδι εξερεύνησης της νεότερης ιστορίας»

Είναι ένα πρόγραμμα βασισμένο πάνω στον ιστορικό πίνακα του Θ. Βρυζάκη «*Όρκος στην Αγία Λαύρα*» έργο το οποίο εκτίθεται στο Μουσείο Μπενάκη. Οι έφηβοι μαθητές Γυμνασίου καλούνται να αναζητήσουν περισσότερες μαρτυρίες για την ίδια εποχή, εξερευνώντας πίνακες, χειρόγραφα, εμβλήματα, ρούχα, αντικείμενα που θα τους δώσουν αφορμές να μελετήσουν τους ανθρώπους, τα ιστορικά γεγονότα ή ακόμα και τις ιδέες, που ενέπνευσαν τον ζωγράφο Θ. Βρυζάκη. Ανακαλύπτοντας μικρές ιστορίες γύρω από κάθε έκθεμα, θα επιχειρήσουν να αφηγηθούν την μεγάλη Ιστορία. Πρόγραμμα για εφήβους μαθητές Γυμνασίου.

2. «Τέχνη και καθημερινότητα: Ένα οδοιπορικό στη νεότερη Ελλάδα». Είναι ένα πρόγραμμα για εφήβους μαθητές Γυμνασίου - Λυκείου το οποίο είναι οδοιπορικό

στα νησιά του Αιγαίου, την Κωνσταντινούπολη, την Πελοπόννησο και την Αθήνα, μέσα από πίνακες και χαρακτηριστικά Ευρωπαϊών Περιηγητών του 18^{ου} και του 19^{ου} αιώνα, που σε συνδυασμό με αντικείμενα της Νεοελληνικής συλλογής αποκαλύπτουν όψεις της καθημερινότητας των Νεοελλήνων.

3. «Γνωριμία με τους Βυζαντινούς»: Είναι ένα πρόγραμμα για εφήβους μαθητές του Γυμνασίου – Λυκείου. Οι έφηβοι καλούνται να ανακαλύψουν τους ανθρώπους, οι οποίοι δημιούργησαν και χρησιμοποίησαν τα αντικείμενα της συλλογής του Μουσείου Μπενάκη. Είναι ένα πρόγραμμα για τον καλλιτέχνη και τη βυζαντινή κοινωνία, που ξεκινά από τα ρωμαϊκά χρόνια ως τη βενετοκρατούμενη Κρήτη. Το πρόγραμμα καταλήγει σε δημιουργική καλλιτεχνική δράση, όπου οι έφηβοι δημιουργούν ψηφιδωτά.

4. «Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας»: Είναι ένα πρόγραμμα όπου οι έφηβοι μαθητές του Λυκείου μαθαίνουν για το ποια εργαλεία διέθεταν οι ιστορικοί και ποια εμπόδια συναντούσαν. Οι έφηβοι θα έχουν την ευκαιρία να συνδέσουν το ‘τότε’ με το ‘τώρα’ και να αναζητήσουν απαντήσεις για το εάν το μουσείο συμβάλει στην αντίληψη που έχουμε για το παρελθόν.

5. «Η καθημερινή ζωή στην αρχαιότητα»: Είναι ένα πρόγραμμα για έφηβους μαθητές Λυκείου. Τα επιλεγμένα αντικείμενα της Αρχαίας Συλλογής του Μουσείου Μπενάκη, φωτίζουν τις σημαντικές πτυχές της ζωής των ανθρώπων της αρχαιότητας, ενώ ένα απόσπασμα του Αριστοφάνη δίνει αφορμή για θεατρικό παιχνίδι και συζήτηση.

6. «Στο εργαστήριο του Γιάννη Παππά»: Είναι ένα βιωματικό πρόγραμμα για εφήβους μαθητές Γυμνασίου – Λυκείου, όπου οι υπεύθυνοι του Εργαστηρίου του Γλύπτη Γιάννη Παππά συστήνουν στους εφήβους τον καλλιτέχνη και το έργο του, τα γλυπτά αλλά και τη ζωγραφική και τα σχέδιά του. Οι έφηβοι ξεναγούνται στον προσωπικό χώρο εργασίας του, διευκολύνοντας παράλληλα τη μύηση τους στον κόσμο της γλυπτικής.

B. Η Κουμαντάρειος Πινακοθήκη της Σπάρτης, είναι Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης με έντονη εκπαιδευτική δράση. Τα προγράμματα τα οποία δημιούργησε για εφήβους μαθητές Γυμνασίων – Λυκείων της περιοχής, είναι:

1. «Επτανησιακή Σχολή»: Στο πρόγραμμα συνεργάστηκαν μαθητές τριών Λυκείων της περιοχής της Σπάρτης και προσέγγισαν το θέμα διαθεματικά από τους χώρους της λογοτεχνίας, του θεάτρου, της ζωγραφικής, της μουσικής και του χορού.

2. «Τέχνη και κατανάλωση η περίπτωση του Andy Warhol»: Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που οι έφηβοι παρακολούθησαν στο πλαίσιο του μαθήματος της αγωγής του καταναλωτή. Εδώ είναι μια περίπτωση αγωγής συνεργασίας σχολείου – μουσείου.

3. «Γυναικεία ομορφιά - Ουτοπία και πραγματικότητα»: Πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε για το μάθημα της αγωγής υγείας στο γυμνάσιο, ενώ για το ίδιο μάθημα στο λύκειο και για την ενότητα «Διαφορικές σχέσεις – Σεξουαλική Αγωγή», το πρόγραμμα «Ο έρωτας στην τέχνη».

4. «Σπάρτη: Από τον αρχαίο μύθο έως σήμερα»: Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στο οποίο πήραν μέρος τα παιδιά όλων των Γυμνασίων – Λυκείων της Σπάρτης και της ευρύτερης περιοχής.

5. «Τρωάδες» και «Λυσιστράτη»: Εκπαιδευτικό αντιπολεμικό πρόγραμμα για μαθητές Λυκείου, εμπνευσμένο από τον πόλεμο εναντίον του Ιράκ.

6. «Συνομιλώ με τα γλυπτά της πόλης μου»: είναι ένα πρόγραμμα για μαθητές των Γυμνασίων της Σπάρτης, το οποίο προέκυψε ύστερα από έρευνα μικρής έκτασης (50 εφήβων), όπου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν παρατηρούν πράγματα, τα οποία καθημερινά προσπερνούν πηγαίνοντας από το σχολείο στο σπίτι.

Γ. Το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα, ΠΛΙ, πιστό στη σαραντάχρονη πλέον εκπαιδευτική του πορεία, δημιουργεί για τους εφήβους τα προγράμματα:

1. «Συλλέγω, ερευνώ, εκθέτω. Ένα ταξίδι στον χώρο του Μουσείου.»: Είναι ένα πρόγραμμα που σχεδιάστηκε με γνώμονα τη νέα μόνιμη έκθεση του ΠΛΙ 'Συλλογές: ένα ταξίδι στον χώρο και τον χρόνο', που στόχο έχει την ανάδειξη του εύρους των συλλογών του. Είναι μια δράση που έχει αφετηρία το μουσειακό χώρο, συνεχίζεται στην σχολική τάξη και ολοκληρώνεται τελικά πάλι στο Μουσείο, στοχεύοντας στην αλληλεπίδραση των μαθητών με το μουσείο όσο και με τις συλλογές του και τη δημιουργία μιας σταθερής σχέσης μεταξύ σχολείου – μουσείου.

2. «Το Ναύπλιο στον 19^ο αιώνα»: Είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο απευθύνεται σε εφήβους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου και περιλαμβάνει έναν εκπαιδευτικό περίπατο 'εντός των τειχών', που στοχεύει να ανακαλύψουν οι έφηβοι μια εποχή μέσα από τα στοιχεία που προσφέρει το δομημένο περιβάλλον.

3. «Μόδα είναι θα περάσει»: Τα ενδυματολογικά στυλ στον 20^ο αιώνα. Είναι ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου – Λυκείου, με στόχο τη γνωριμία των εφήβων με το ένδυμα, τη μόδα και τα στυλ που επικράτησαν τον 20^ο αιώνα. Οι

μαθητές έχουν την ευκαιρία να ερευνήσουν σε ομάδες ενδυματολογικές τάσεις προηγούμενων δεκαετιών και τέλος να ντυθούν με ενδύματα που τις αντιπροσωπεύουν.

3.4.2 Προγράμματα σε εφήβους στα μουσεία της αλλοδαπής

Το μουσείο μοντέρνας τέχνης **MOMA**, (Museum of Modern Art), στο Μανχάταν της Νέας Υόρκης, έχει ζωντανή εκπαιδευτική δράση, με δημιουργικά εργαστήρια που απευθύνονται σε εφήβους 13 – 19 χρονών. Σύμφωνα με την ιστοσελίδα του κάποια από αυτά είναι:

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: “*Game night social club*”: το οποίο είναι ένα άκρως ζωντανό και επικοινωνιακό πρόγραμμα το οποίο ‘ξεκλειδώνει’ τη δημιουργικότητα, τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη φαντασία των εφήβων. Δημιουργούνται εργαστήρια ζωγραφικής, μουσικής, σκακιού και δημιουργικού παιχνιδιού.

“*People drawing people*”: Είναι ένα πρόγραμμα που παρακινεί τους εφήβους στη παρατήρηση και σχεδίαση ανθρώπων ‘εκ του φυσικού’ (ζωντανών μοντέλων). Είναι ουσιαστικά ένα πρόγραμμα, όπου οι έφηβοι μέσω της παρατήρησης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας θα εντρυφήσουν στη τέχνη της ζωγραφικής.

“*Experiments in printmaking*”: Είναι ένα πολύ ενδιαφέρον πρόγραμμα για εφήβους, που τους φέρνει σε επαφή με την τέχνη της χαρακτικής. Οι έφηβοι μπορούν να πειραματισθούν με διάφορες τεχνικές της, εμβαθύνοντας μέσω της εμπειρίας, τη γνώση τους γι’ αυτή τη τέχνη. Πρόκειται ουσιαστικά για ένα πειραματικό εργαστήριο χαρακτικής, όπου μπορούν να παρακολουθηθούν μέχρι 20 έφηβοι σε κάθε ομάδα.

Το **Βρετανικό μουσείο (British Museum)** στο Λονδίνο: έχει δημιουργήσει πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα για εφήβους 12 – 16 ετών και 16 ετών και άνω, που είναι αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Μουσείου. Μερικά από αυτά είναι:

“*School workshop, Japanese Printmaking*”: Είναι ένα πρόγραμμα όπου οι έφηβοι θα εμπνευστούν από την Ιαπωνική χαρακτική και θα δημιουργήσουν τα δικά τους χαρακτηριστικά έργα.

“*Sex and relationship education*”: Οι έφηβοι συνεργάζονται με εκπαιδευτικό καλλιτέχνη και χρησιμοποιώντας αντικείμενα του Βρετανικού Μουσείου συζητούν σύγχρονα θέματα που αφορούν στη σχέση των δύο φύλων.

“Classics up close”: Είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο των Ελληνικών και Ρωμαϊκών αντιγράφων. Οι έφηβοι έχουν την ευκαιρία μέσα στο μουσείο να γνωρίσουν την ιστορία μέσα από την επαφή τους με τα μουσειακά αντικείμενα.

“Money handling and Financial education”: Οι έφηβοι χειρίζονται αντικείμενα από τη συλλογή του Μουσείου για να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο του χρήματος. Είναι ένα διαδραστικό πρόγραμμα για τη συνειδητοποίηση διαχρονικών εννοιών, όπως αυτή της συναλλαγής και της χρήσης του χρήματος.

Το **Rijksmuseum** το Μουσείο Ρέμπραντ, όπως είναι παγκοσμίως γνωστό, βρίσκεται στο Άμστερνταμ της Ολλανδίας και έχει δημιουργήσει προγράμματα για τους εφήβους μαθητές τα οποία είναι:

«Εσείς και η χρυσή εποχή (17^{ος} αιώνας)»: είναι Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που αναφέρεται στην ακμή της Ολλανδικής τέχνης του 17^{ου} αιώνα. Σε αυτό το πρόγραμμα γίνεται χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση όπου οι έφηβοι βρίσκουν την ευκαιρία να πειραματιστούν σε δράσεις όπως το θεατρικό παιχνίδι και τη δραματοποίηση ρόλων και να οδηγηθούν στη μάθηση μέσα από μια δημιουργική και ευφάνταστη διαδικασία.

«Ολλανδικός σχεδιασμός στη χρυσή εποχή»: Είναι ένα διαδραστικό πρόγραμμα όπου οι έφηβοι θα πειραματισθούν δημιουργώντας τα δικά τους έργα και μέσα από την ενεργό μάθηση θα γνωρίσουν την Ολλανδική Τέχνη του 17^{ου} αιώνα.

3.5 Συμπέρασμα

Η τέχνη μπορεί να αποτελέσει για τον έφηβο στη μεταβατική ‘φάση’ της ζωής του, ένα λυτρωτικό καταφύγιο. Το μουσείο οφείλει να ενδιαφερθεί προσεγγίζοντας τον φιλικά και δίνοντάς του τη δυνατότητα να ωφεληθεί από τα αγαθά του πολιτισμού. Οι νέοι έχουν ανάγκη να εκφράσουν τον εαυτό τους και το μουσείο πρέπει να τους δώσει σε κάθε ευκαιρία ‘βήμα’ για να ακουστεί η φωνή τους, αποσκοπώντας στον επαναπροσδιορισμό της υπόστασης του μουσείου ως κατεξοχήν κοινωνικό πεδίο μάθησης. Το ‘σιωπηλό’ μουσείο είναι πια παρελθόν, σήμερα επιδιώκει τον ‘θόρυβο’ που θα το ζωντανέψει, που θα φέρνει τη ζεστασιά και μαζί τον ενθουσιασμό των εφήβων στο μουσειακό περιβάλλον και που θα αναπτύξει τις ικανότητες τους κάνοντας

τους να απολαύσουν ενεργά τη διαδικασία της μάθησης αποσκοπώντας στον επαναπροσδιορισμό της υπόστασής του μουσείου ως κατ' εξοχήν πολιτιστικού ιδρύματος στην υπηρεσία της κοινωνίας.

Η θεωρία του Κονστρουκτιβισμού, βλέπει τη μάθηση ως ενεργητική διαδικασία κατά την οποία οι μαθητευόμενοι «κατασκευάζουν» νέες ιδέες ή έννοιες οι οποίες βασίζονται τόσο στην τωρινή όσο και στην προηγούμενη γνώση τους (Bruner, 1962). Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού έγκειται στη διευκόλυνση της ενεργούς μαθήσεως μέσα από τη χρήση και εξέταση των αντικειμένων, διευκολύνοντας συζητήσεις που σχετίζονται με εμπειρίες (Hooper – Greenhill, 1999).

Βασικός εκπρόσωπος ο Dewey, ο οποίος εισαγάγει την έννοια της εμπειρίας μέσα από τη μάθηση, (Doing by learning) (Dewey, 1934), στοιχείο το οποίο έχει καθορίσει την μουσειοπαιδαγωγική. Η μάθηση συνδέεται άρρηκτα με την εμπειρία, με ό,τι κάνουν οι άνθρωποι, για να μπορέσουν να καταλάβουν τα πράγματα γύρω τους. Μπορεί να περιλαμβάνει ανάπτυξη των δεξιοτήτων, της γνώσης, της κατανόησης, των αξιών, της δυνατότητας για αναστοχασμό.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι στο μουσείο 'αναδεικνύονται' πολλές φορές οι λιγότερο 'καλοί' μαθητές, οι οποίοι απαλλαγμένοι από το άγχος της - τυπικής εκπαίδευσης - του σχολείου, αποδίδουν πολύ καλύτερα στο μουσειακό περιβάλλον, αποδεικνύοντας τον ισχυρισμό του Frank Oppenheimer «*Κανείς δεν αποτυγχάνει στα μουσεία*», στο (Gardner, 1991:201).

Η πεποίθηση του Γκαίτε: «*μου είναι μισητό οτιδήποτε απλώς με διδάσκει, χωρίς να αυξάνει τη δραστηριότητά μου ή να τη ζωογονεί άμεσα*» (Ιωαννίδης, 2011), βρίσκει εφαρμογή στις σύγχρονες θεωρίες της μάθησης, οι οποίες εφαρμόζονται στους εφήβους στα σύγχρονα μουσεία οδηγώντας τους σταδιακά σε αλλαγή, σε ανάπτυξη και στην επιθυμία τους για περισσότερη μάθηση (Black, 2009).

Μπορούμε να πούμε ότι εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σε εφήβους μαθητές στα μουσεία, στηρίζονται σε σύγχρονο επιστημολογικό υπόβαθρο και εξυπηρετούν σύγχρονους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Στόχος είναι η διανοητική και συναισθηματική πρόσβαση των μαθητών στα εκθεσιακά περιεχόμενα των μουσείων και η δημιουργία νοημάτων τα οποία μπορούν να σχετισθούν με τη δική τους ζωή. Η μουσειοπαιδαγωγική μπορεί να ευνοηθεί ως ο «συνήγορος» των επισκεπτών μαθητών

(Hooper – Greenhill, 1994a&b) που δημιουργεί γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ μουσείου και εφήβου μαθητή (Heligenmann, 1986).

Πολλές χώρες του δυτικού κόσμου κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αξιοποιώντας τη σχέση μουσείου – σχολείου έχουν αποκτήσει ουσιαστική εμπειρία, η οποία έχει δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για την επέκταση αναζητήσεων και μελλοντικών προοπτικών. Η σχέση σχολείου – μουσείου, θέτει ως βασικό σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων για ανάγνωση, δημιουργική προσέγγιση και ερμηνεία των υλικών και άλλων στοιχείων του πολιτισμού (Νάκου, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται ο ορισμός της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε) που θα μπορέσει να αποδώσει τη δυναμική και τη σημασία της, ενώ στη συνέχεια διαπιστώνεται ότι το εκπαιδευτικό δράμα και η μουσειακή αγωγή είναι δύο πεδία της εκπαίδευσης με κοινά χαρακτηριστικά, καθώς επίσης ότι ο χώρος του μουσείου προσφέρει γόνιμο έδαφος για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος.

Στη συνέχεια, θα αναλυθούν τα μεθοδολογικά εργαλεία και οι τεχνικές της ΔΤΕ που μπορούν να ενισχύσουν τη μουσειακή εκπαίδευση, αξιοποιώντας τη δύναμη του εκπαιδευτικού δράματος να πλάθει φανταστικούς κόσμους, συμβάλλοντας στο να δοθεί ζωή στο παρελθόν μέσω της φαντασίας και τέλος, διερευνάται ο ρόλος της στην άτυπη μουσειακή εκπαίδευση, ως μέσο μάθησης σε εφήβους μαθητές.

4.1 Τι είναι Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Τι είναι η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση; διερωτάται η Άλκηστις (2008, 220).

«Θα μπορέσει άραγε ένας ορισμός να αποδώσει μια τόσο πολυπρισματική, πολυδυναμική και πολυσήμαντη διαδικασία, δίχως όμως να την περιορίσει και να την αποστεώσει σε πλαίσια που αναιρούν τη μετασχηματιστική της φύση και τη δημιουργικότητα της, μια δημιουργικότητα που δίνει τη χαρά και την απόλαυση της ανακάλυψης του εαυτού, του άλλου και του κόσμου;»

Η Βρετανίδα πρωτοπόρος του εκπαιδευτικού δράματος Dorothy Heathcote δίνει τον δικό της ορισμό:

«Για μένα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι να δημιουργείς σκόπιμα ένα μικρόκοσμο συμπεριφορών, μέσα στον οποίο όσοι συμμετέχουν ενεργούν ως ομάδα, γνωρίζοντας παράλληλα ότι τον δημιουργούν οι ίδιοι και ότι αυτός είναι φανταστικός. Είναι μια κοινωνική διεργασία και αφορά τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε καταστάσεις που τους επηρεάζουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, κωμικά ή τραγικά. Γνωρίζουν ωστόσο, ότι αυτό δεν είναι πραγματικότητα, δεν είναι αληθινό, αλλά αληθοφανές» (Heathcote, 2006: 219)

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, διαμορφώθηκε και εξελίχθηκε, κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα, ακολουθώντας την εξέλιξη των σύγχρονων παιδαγωγικών και ψυχολογικών αρχών και θεωριών (Αλκηστις, 2000). Από την αρχή της εμφάνισης του το εκπαιδευτικό δράμα, συνδέθηκε με την προοδευτική εκπαίδευση, και εξελίχθηκε ως ξεχωριστό αντικείμενο ενδιαφέροντος πρωτίτως στη Μεγάλη Βρετανία. Ως παιδαγωγική μέθοδος η Δ.Τ.Ε, θεωρείται ένα επαναστατικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή σχετίζεται με την έκφραση των ανθρωπίνων συναισθημάτων που συνυπάρχουν σε όλες τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις, ενώ προσφέρει ένα διαφορετικό είδος εμπειρίας, το οποίο αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της ανθρώπινης ανάπτυξης (Τσιάρας, 2014).

4.2 Το εκπαιδευτικό δράμα στο μουσείο

Το εκπαιδευτικό δράμα και η μουσειακή αγωγή είναι δύο πεδία της εκπαίδευσης με πολλά κοινά στοιχεία, εντούτοις, τα τελευταία μόνο χρόνια έχει εισχωρήσει στα μουσεία η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με χρήση εκπαιδευτικού δράματος (Κελεσοπούλου, 2011). Κοινή διαπίστωση, ότι ο χώρος του μουσείου προσφέρει γόνιμο έδαφος για το Δράμα (Στενού, 2016), γιατί παρέχει ‘σκηνικούς χώρους’ και μουσειακές συλλογές που κινητοποιούν τις αισθήσεις συμβάλλοντας στο να δοθεί ζωή στο παρελθόν μέσω της ενεργοποίησης της φαντασίας κατά τη διάρκεια μιας οπτικής και ίσως απτικής διαδικασίας (Δάλκος, 2000).

Τα μουσεία ανοίγουν έναν ολόκληρο κόσμο εξερεύνησης και μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργική διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος, το οποίο μπορεί

να αξιοποιηθεί από το μουσείο διευρύνοντας και ενισχύοντας τα προγράμματα του, με τη δύναμη που έχει να πλάθει φανταστικούς κόσμους (Παπαστάθη, 2011). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μια ευκαιρία για ανάπτυξη ουσιαστικής μάθησης μέσα στο μουσείο και για την ανάδυση των ικανοτήτων των μαθητών που συνοδεύεται από την απόλαυση της κοινής δημιουργίας τους, μέσα σε έναν χώρο τέχνης.

4.3 Μεθοδολογικά εργαλεία της Δ.Τ.Ε

Η Δ.Τ.Ε, μπορεί να είναι ένα μεθοδολογικό εργαλείο της παιδαγωγικής και συνεπακόλουθα της μουσειοπαιδαγωγικής, οδηγώντας στην ουσιαστική γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική μάθηση, αναφορικά με θέματα τα οποία προβληματίζουν τους ανθρώπους. Τα εργαλεία στα οποία στηρίζεται είναι:

Ο διάλογος, ο οποίος επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς - εμπυχωτές μέσω αυτού και εμπυθύνοντας τον, να οδηγήσει τους μαθητές στην κριτική σκέψη και τη λήψη αποφάσεων, θα αναδείξει τους προβληματισμούς και τις ανάγκες των νέων.

Η ενεργητική ακρόαση, που όπως επισημαίνει ο Πήτερ Μπρουκ: *«Εάν δεν ακούτε ο ένας τον άλλο, η δουλειά σας δεν θα έχει την ποιότητα που θα είχε αν μαθαίνατε να ακούτε. Αν και το να ακούς δεν είναι και τόσο εύκολο...»* δεν μπορείς να ενεργήσεις χωρίς να μάθεις να ακούς (Άλκηστις, 2008, 253).

Δάσκαλος σε ρόλο, ο δάσκαλος ή εμπυχωτής εδώ παρεμβαίνει ενεργά και αναλαμβάνει να «παίξει» έναν ρόλο για να εξυπηρετήσει έναν συγκεκριμένο σκοπό που θα βοηθήσει το δράμα να εξελιχτεί.

Μανδύας του ειδικού, εμπυχωτές προσπαθούν να υποστηρίξουν τους μαθητές στην εξερεύνηση της γνώσης και την αγάπη για τη μάθηση, τους βοηθούν να πάρουν αποφάσεις να βρουν λύσεις να γίνουν «ειδικοί» ερευνητές.

Σενάριο – ιστορία ζωής, μέσα από «σενάρια» και «ιστορίες» οι μαθητές αποκτούν προσωπικό νόημα και με αυτόν τον τρόπο οι πληροφορίες που αποκτούν δεν είναι ουδέτερες. Δημιουργούν σενάρια εμπλέκοντας σε αυτά ήρωες και γεγονότα, με τα οποία μπορούν να ταυτιστούν και να καταλάβουν ότι κατά μια έννοια αυτή η ιστορία τους αφορά.

Παιχνίδια ρόλων, ό όρος αυτός είναι ταυτόσημος με το δράμα, αφού κάθε δρώμενο συνίσταται σε παιχνίδι ή παιχνίδια ρόλων (Άλκηστις, 2008).

4.3.1 Τεχνικές της Δ.Τ.Ε που αξιοποιούνται σε μουσεία

Στην εξελικτική πορεία της Δ.Τ.Ε από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα μέχρι και σήμερα, έχουν αναπτυχθεί πολλές τεχνικές και ασκήσεις. Στην εξέλιξη αυτών των τεχνικών, έχουν συνεισφέρει το Θέατρο, η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία και άλλα πεδία, σε μια ενδιαφέρουσα αλληλεπίδραση. Ενδεικτικά παραθέτονται μερικές από τις τεχνικές και ασκήσεις οι οποίες μπορούν να εφαρμοσθούν σε μουσειακούς χώρους:

Ιδεοθύελλα: Θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μία τεχνική βασισμένη στον συνειρμό των ιδεών, που στόχο έχει την άμεση και δίχως λογική επεξεργασία κατάθεση λέξεων ή φράσεων. Είναι μια εξαιρετική για τα αποκαλυπτικά της αποτελέσματά της άσκηση, που εκπλήσσει θετικά τους εφήβους.

Καθρέφτες: Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας του εφήβου, της αυτοσυγκέντρωσης, η απόκτηση ετοιμότητας και ελέγχου των κινήσεων μέσα στον χώρο, η αρμονία της ακριβείας της αναπαράστασης και του συγχρονισμού.

Γλυπτό της ομάδας: Η ομάδα σε συνεργασία ή ένα μέλος της, γίνεται ο 'γλύπτης,' που θα συνθέσει με τα σώματα, τις στάσεις και τις εκφράσεις τους μια εικόνα. Στόχος αυτής της άσκησης είναι: Η σωματική έκφραση της ομάδας, η δημιουργική συνεργασία και ο αυτοέλεγχος.

Alter – Ego: Ένα μέλος της ομάδας αναπαριστά κάποιον συγκεκριμένο 'ήρωα' και κάποιο άλλο μέλος της ομάδας, αναπαριστά τον «άλλο εαυτό», δίνοντας φωνή και συναίσθημα στον ήρωα. Στόχος είναι η διαμόρφωση του 'ρόλου', η ανάδυση της προσωπικότητας του ήρωα και του τρόπου σκέψης του.

Δρόμος ή διάδρομος συνείδησης: Ο «ήρωας» βρίσκεται σε δίλημμα, περνά ανάμεσα από τα μέλη της ομάδας που έχουν δημιουργήσει έναν διάδρομο με τα σώματά τους και τον συμβουλεύουν, (μέσα από τον ρόλο τους), τι να κάνει, πως θα μπορούσε να βρει λύσεις για το πρόβλημά του. Στόχος είναι η διαμόρφωση του ρόλου του ήρωα και η κριτική στάση του, τα διλήμματα του, οι τελικές του αποφάσεις.

Μιμική ή παντομίμα: Τα μέλη της ομάδας με την τεχνική της παντομίμας αποδίδουν έναν ρόλο. Στόχος η δημιουργική έκφραση και ψυχαγωγία. Είναι μία άσκηση που ξεδιπλώνει τα εκφραστικά ταλέντα των εφήβων.

Καυτή καρέκλα: ο «ήρωας» της ιστορίας κάθεται σε μια καρέκλα στο κέντρο του χώρου και του υποβάλει η ομάδα καιρικές ερωτήσεις στις οποίες πρέπει να

απαντήσει. Στόχος είναι η ανάδειξη της προσωπικότητας του ήρωα, του χαρακτήρα του, των αξιών του και των 'πιστεύω' του.

Δραματοποίηση σε ομάδες: Στόχος αυτής της άσκησης είναι: Η ατομική και συλλογική έκφραση μέσω της δημιουργίας ενός ή περισσοτέρων δρώμενων πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα και η πολύπλευρη ανάπτυξη του θέματος αυτού. Επίσης και η εκφραστική ανάπτυξη των δυνατοτήτων της ομάδος, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Αλκηστis, 2008).

4.4 Μουσείο ως χώρος αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να ενισχύσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου, αξιοποιώντας τη δύναμη που έχει να πλάθει φανταστικούς κόσμους, συμβάλλοντας στο να δοθεί ζωή στο παρελθόν μέσω της φαντασίας. Παρέχει ένα ισχυρό πλαίσιο για την εξερεύνηση, τη βίωση και την εμπάθυνση της γνώσης, μέσα από κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια που συνδέονται με τα μουσειακά εκθέματα (Παπαστάθη, 2011).

Ως τρόπος προσέγγισης του «μουσειακού αντικειμένου» μπορούν να επιλεγούν τεχνικές του δράματος όπως, η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, το θεατρικό παιχνίδι κ.α. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση δημιουργεί μέσα στο μουσείο έναν ζωτικό περίβλημα, όπου ο μαθητής εξελίσσεται εντελώς προσωπικά, στα πλαίσια μιας συλλογικής διαδικασίας (Γκόβας, 2003). Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αναπτύσσει την εφευρετικότητά του, την πρωτοτυπία, την ευαισθησία απέναντι στο ωραίο, τη θετική στάση για την ζωή (Τσιάρας, 2004). Με το θεατρικό παιχνίδι ο μαθητής, έχει τη δυνατότητα να αναπαράγει τον κόσμο, να τον ερμηνεύει, τον σχολιάζει, τον οικειώνεται (Κουρετζής, 1991).

Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μια «τυχαία» νέα ψυχαγωγική μέθοδος. Είναι καρπός μίας συνεχούς πολύχρονης και πολύμοχθης πρακτικής εφαρμογής και θεωρητικής μελέτης που η εφαρμογή του στο μουσείο τέχνης συντελεί στην ενεργοποίηση και στην απελευθέρωση της φαντασίας του μαθητή, της εξοικείωσής του με μορφές της τέχνης, την καλλιέργεια της ψυχοκινητικής του έκφρασης και της κοινωνικοποίησής του (Κουρετζής, 1991).

Κυρίαρχος ρόλος της τέχνης είναι ο επικοινωνιακός και το εκπαιδευτικό δράμα ως εφαρμοσμένη μουσειακή πρακτική, δημιουργεί διόδους επικοινωνίας του έφηβου μαθητή με την τέχνη, παρέχοντάς του τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης, διερεύνησης, ερμηνείας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μέσω της απόλαυσης της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Η τέχνη είναι ένας σπάνιος και πολύτιμος χώρος ελευθερίας, ταυτόχρονα όμως είναι ένας ειδικός χώρος, ουσιαστικής και αποτελεσματικής μάθησης, καθώς διδάσκει στους έφηβους να ακούν, να βλέπουν και να παρατηρούν τον εαυτό τους, τους άλλους, την καθημερινή ζωή, και να συμμετέχουν στην άσκηση της φαντασίας (Guichard, 2001).

4.5 Η Δ. Τ. Ε ως μέσο μάθησης σε εφήβους

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση εφαρμοσμένη ως εκπαιδευτική πρακτική σε εφήβους στο μουσείο τέχνης, δίνει ευκαιρίες για βιωματική προσέγγιση στη μάθηση και σε διάδραση με τα μουσειακά αντικείμενα τέχνης, μπορεί να ελευθερώσει τη δημιουργική ενέργεια των εφήβων μαθητών και να συνεισφέρει στην ολοκλήρωση της γνώσης, στην αύξηση των δεξιοτήτων τους καθώς και της κοινωνικής και ψυχολογικής ανάπτυξης τους. Η Δ.Τ.Ε. αποτελεί ένα δυναμικό μέσο μάθησης μέσα στα μουσεία όσο και μια αναπτυξιακή πρακτική που θα βοηθήσει τους εφήβους να ανασύρουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από τον πραγματικό κόσμο, προκειμένου να δημιουργήσουν μια πιστευτή φανταστική πραγματικότητα. Όπως επισημαίνει ο Bolton, όταν η δραματική κατάσταση που βιώνεται από τα μέλη μιας ομάδας αποτελέσει ευκαιρία για ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών, τότε είναι το πλέον αποτελεσματικό μέσο εκπαίδευσης που μπορεί να οδηγήσει στη μάθηση» (Bolton, 1985).

Έτσι και με την καθοδήγηση του εμπυχωτή, θα μπορέσουν να εμβαθύνουν σε ό,τι δημιούργησαν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο της πραγματικότητας που τους περιβάλλει (Ο' Neil & Lambert, 1982). Σύμφωνα με το γενικό πλαίσιο της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οι μαθητές δημιουργούν μία ιστορία που εκτυλίσσεται σε έναν φανταστικό κόσμο, υποδύονται ρόλους, βιώνουν εμπειρίες ατομικές και συλλογικές, διαπραγματεύονται τα νοήματα της ιστορίας – σεναρίου που δημιουργούν, λαμβάνουν συλλογικές και ατομικές αποφάσεις και τις αξιολογούν. (Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ως μέθοδος μάθησης η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση περιλαμβάνει τη διάδραση του μυαλού με την πληροφορία, τη συζήτηση, την αισθητηριακή και κιναισθητική εμπειρία, την αξιολόγηση και την λήψη αποφάσεων, την κατανόηση σύνθετων θεμάτων (Patterson, 2010), καθώς και μέσω δράσης και αναστοχασμού οι έφηβοι σχηματίζουν τη δική τους εικόνα για τον κόσμο που τους περιβάλλει (Κωστή, 2016).

Η Δ. Τ. Ε προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της συνεργατικής μάθησης, που είναι μια διδακτική μέθοδος, την οποία προτείνουν πολλοί παιδαγωγοί ερευνητές και μπορεί να βρει εφαρμογή στους μουσειακούς χώρους. Οι έφηβοι μαθητές εργάζονται για να πετύχουν κοινό μαθησιακό στόχο, μέσω των δραστηριοτήτων που βασίζονται στη συνεργασία, τη διάδραση και την αλληλεξάρτηση. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι μία βιωματική μεθοδολογία ευρύτατα συνεργατική, η οποία προσφέρεται για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση και μπορεί να υπηρετήσει ευρείς στόχους και θέματα, να ακολουθήσει γνωστές ή πρωτότυπες διαδικασίες και να συνδυαστεί με άλλες τέχνες (Αλκηστις, 2008).

Η μάθηση που θα κατακτήσουν οι έφηβοι μέσω της Δραματικής Εκπαίδευσης είναι εκτεταμένη σε πολλούς τομείς και ευρεία και θα τους οδηγήσει στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική γνώση, έχοντας πάντοτε αναφορά στους δικούς τους προσωπικούς προβληματισμούς (Carol, 1988). Με αυτόν τον τρόπο το μουσείο θα μπορούσε να μετατραπεί σε ιδανικό περιβάλλον για τον έφηβο μαθητή βοηθώντας τον στην κατανόηση του κόσμου γύρω του. Το μουσείο αξιοποιώντας στην εκπαιδευτική πρακτική του τεχνικές της Δ.Τ.Ε, αποσκοπεί στην ενεργό μάθηση των εφήβων μαθητών και αυτό μπορεί να αφορά στην αύξηση ή περεταίρω καλλιέργεια δεξιοτήτων, γνώσεων, κατανόησης και συνειδητοποίησης αξιών, ιδεών και συναισθημάτων ή στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης και επιθυμία για περαιτέρω μάθηση (Μούλιου, 2005).

4.6 Συμπέρασμα

Το μουσείο εξυπηρετεί τις μουσειακές συλλογές, πρωτίστως όμως τον άνθρωπο, ως πολυμήχανος και πολυσχιδής πλέον οργανισμός ο οποίος συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία επιθυμώντας να αποτελέσει πεδίο για την πραγματική κατανόηση του κόσμου, αλλά και την προώθηση κοινωνικών αλλαγών με απώτερο

σκοπό τη δόμηση πιο δημοκρατικών και προοδευτικών κοινωνιών (Μούλιου, 2005). Ο ρόλος του σύγχρονου μουσείου είναι η προώθηση της ενότητας των λαών, η εξασφάλιση της κατανόησης της διαφορετικότητας των κοινωνικών ομάδων και πολιτισμών (Arinze, 1999). Τα μουσεία σήμερα αποτελούν ένα από τα κατεξοχήν πεδία μάθησης, που μέσα σε αυτά αναπτύσσονται γόνιμες και δημιουργικές ιδέες, συναισθήματα και σχέσεις τόσο μεταξύ των ανθρώπων όσο και μεταξύ ανθρώπων και μουσειακών αντικειμένων (Μούλιου, 2014).

Η εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων μέσα στα μουσεία, προσφέρει μια άλλη διάσταση που απελευθερώνει το «εν δυνάμει γίνεσθαι» του εφήβου μαθητή, ενώ του παρέχει χαρά, απόλαυση, αγάπη και μάθηση ζωή (Κοντογιάννη, 2012). Το σύγχρονο μουσείο βαδίζει προς το μέλλον γνωρίζοντας ότι οι σημερινοί έφηβοι, θα αποτελούν το αυριανό του κοινό. Ένα κοινό που θα ανακαλύψει τους θησαυρούς του μουσείου, αλλά περισσότερο από αυτό θα έχει ανακαλύψει τους δικούς του εσωτερικούς θησαυρούς που είναι αυτοί της υπέρτατης ψυχικής όσο και νοητικής απόλαυσης.

Το μουσείο εφαρμόζοντας την Δ. Τ. Ε ως βιωματική εμπειρία μάθησης, θα μπορέσει να συνεισφέρει στην γόνιμη εφαρμογή εκπαιδευτικών πράξεων που άπτονται των σύγχρονων θεωριών μάθησης κατάλληλων για τους εφήβους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μετατρέποντας το μουσείο σε ιδανικό περιβάλλον για τον έφηβο και για την κατανόηση του κόσμου γύρω του όσο και του εαυτού του. Ο έφηβος μέσα στο μουσείο βρίσκεται σ' ένα χώρο που αισθάνεται να τον υπολογίζουν και να τον σέβονται που ανταποκρίνεται και στα δικά του θέλω και μπορώ, που συνεισφέρει στην αυτοεκτίμησή όσο και στην εκτίμηση για τον «άλλο» δίνοντας του κίνητρα στη γνώση, όσο και στη χαλαρότητα και τη ψυχαγωγία του. Διότι το μέτρο που θα κρίνει την επιτυχία ενός μουσείου θα πρέπει να είναι, οι ζωές που έχουν αλλάξει και όχι τα σώματα που έχει υπηρετήσει (Folk, Dierking, & Adams, 2006, 2012).

Β': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΕΡΕΥΝΑ

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιασθούν οι μεθοδολογικές επιλογές, οι τεχνικοί όροι και πρακτικές συνθήκες μέσα στις οποίες διενεργήθηκε η έρευνα, προκειμένου να προσφερθούν τα μέσα και οι όροι ελέγχου της συλλογής του ερευνητικού υλικού, καθώς και των πρακτικών οι οποίες επέτρεψαν την συστηματική εξήγηση των δεδομένων, την ερμηνεία και τις αναλύσεις οι οποίες προέκυψαν από τη συστηματική μελέτη του υλικού αυτού.

5.1 Ποιοτική Έρευνα

Οι απαρχές της ποιοτικής έρευνας είναι στο έργο το οποίο διετέλεσαν οι ανθρωπολόγοι και κοινωνιολόγοι του 15^{ου} και 16^{ου} αιώνα, όταν επιχείρησαν να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα των «άλλων» ανθρώπων που οι πολιτισμοί τους διέφεραν από τον ευρωπαϊκό και στη συνέχεια από τον βορειοαμερικανικό πολιτισμό (Morrow, 2007).

Ένας τρόπος που οριοθετεί την ποιοτική έρευνα είναι ο ακόλουθος ο οποίος δόθηκε από τους Denzin και Lincoln:

«Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαίσιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά» (Denzin & Lincoln, 2000).

Η επιστημονική ερευνητική μέθοδος έχει σαν κυριότερο χαρακτηριστικό της, τον εμπειρικό - αντικειμενικό και γενικευτικό αναγωγικό χαρακτήρα. Θεωρείται κατά τον W. Dilthey ότι: προορισμός της ποσοτικής έρευνας, την οποία χρησιμοποιούν κατά

κόρον οι φυσικές επιστήμες, είναι η εξήγηση των φαινομένων, ενώ της ποιοτικής έρευνας, στην οποία βασίζονται οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, είναι η κατανόηση των φαινομένων (Ισαρη, & Πουρκός, 2015).

5.2 Αξιολογώντας την απόκτηση γνώσης στα μουσεία

Η σύγχρονη αντίληψη για τη μάθηση τοποθετεί τον μαθητευόμενο στο επίκεντρο μιας συνεχούς διαδικασίας για την κατανόηση του κόσμου. Οι ερευνητές θεωρούν ότι αυτό που αξίζει να ερευνηθεί είναι η προσωπική εμπειρία που θα αποκτήσει ο μαθητευόμενος μέσα από μια ολιστική μαθησιακή εμπειρία που περιλαμβάνει τόσο την αύξηση των γνώσεων όσο και δεξιοτήτων, συμπεριφορών και συναισθημάτων (Φιλιππουπολίτη, 2015). Όπως είναι φυσικό τα μουσεία υπήρξαν ανέκαθεν ερευνητικά πεδία και ιδιαιτέρως στις μέρες μας με την αυξανόμενη τάση για μάθηση μέσα στους μουσειακούς χώρους, είναι φυσικό προκαλέσουν ερευνητικό ενδιαφέρον, ως μια προσπάθεια προσδιορισμού της φυσιογνωμίας αυτής της μάθησης και της αξιολόγησής της. Διεθνώς οι έρευνες επισκεπτών των μουσείων, εστιάζουν στην αναμορφωτική δύναμη της μάθησης που μπορεί να παραχθεί κατά τη διάρκεια μιας μουσειακής επίσκεψης (Black, 2009). Η Εκστρατεία για Μάθηση (Campaign for Learning), στο Ηνωμένο Βασίλειο, με το Resource (MLA) του 2001, έδωσε τον ορισμό της μάθησης η οποία είναι:

«Η μάθηση είναι μια διαδικασία ενεργού τριβής με την εμπειρία. Είναι αυτό που κάνουν οι άνθρωποι προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους. Αυτή η διαδικασία μπορεί να περιλαμβάνει βελτίωση των δεξιοτήτων, γνώση, κατανόηση, αξίες, συναισθήματα, συμπεριφορές και ικανότητα εμπάθυνας. Η αποτελεσματική μάθηση οδηγεί στην αλλαγή, την ανάπτυξη και την επιθυμία για περαιτέρω μάθηση».

Η έρευνα απέδωσε μετρήσιμα αποτελέσματα τα οποία προσδιόρισαν τα πέντε «αποτελέσματα γενικής μάθησης» (GLOs), και τα οποία ορίζονται από τον πιο πάνω ορισμό και δημοσιεύτηκαν το 2004, (η ιστοσελίδα όπου μπορεί να βρει κανείς τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, αναφέρεται στο τελευταίο μέρος της εργασίας, στις βιβλιογραφικές παραπομπές).

Οι Βρετανοί ερευνητές προσπάθησαν να μελετήσουν το πώς τα μουσεία, θα μπορούσαν να γίνουν οργανισμοί με έμφαση στη μετάδοση γνώσης. Το εννοιικό πλαίσιο των «Γενικών Αποτελεσμάτων Μάθησης» (GLO), περιγράφει με πληρότητα τη διαδικασία αυτή σε σχέση με τη δόμηση μιας γνωστικής εμπειρίας (Dodd, & Jones, 2009).

5.2.1 Μάθηση – μια διαδικασία προς εξερεύνηση

Η μάθηση είναι μια διαδικασία όσο και αποτέλεσμα. Η διαδικασία μάθησης αφορά το πώς μαθαίνουμε ενώ το αποτέλεσμα της μάθησης αφορά το τι κερδίζουμε από τη μάθηση - γνώση.

Για τους ερευνητές η μάθηση αξίζει να μελετηθεί ως προσωπική εμπειρία, που θα αποκτήσει ο μαθητευόμενος στο μουσείο. Η μαθησιακή διαδικασία περιλαμβάνει: τη βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων, συμπεριφορών και συναισθημάτων. Η μάθηση αντιμετωπίζεται σε μια διευρυμένη διάσταση που έχει αποδώσει ερευνητικά οφέλη στους ερευνητές, καθώς τους επιτρέπει να διαμορφώσουν γενικές κατηγορίες μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η προσέγγιση αυτή έχει κριθεί κατάλληλη στο μουσειακό περιβάλλον του Ηνωμένου Βασιλείου, της Αυστραλίας και των Η.Π.Α ενώ γίνεται σημαντική προσπάθεια για την υλοποίηση όσο και επέκταση αυτής της προσέγγισης.

5.3 Τα « Γενικά αποτελέσματα της μάθησης» (GLOs)

Το εννοιικό πλαίσιο: Τα «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης», (Generic Learning Outcomes – GLOs), εστιάζει στα αποτελέσματα της μάθησης και περισσότερο αξιολογεί τη μάθηση που το ίδιο το υποκείμενο θεωρεί ότι έχει επιτύχει. Το πλαίσιο αυτό διακρίνεται σε πέντε κατηγορίες, στις οποίες εντάσσονται τα δεδομένα που συλλέγονται από τις εμπειρίες ατόμων μετά από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο. Οι πέντε κατηγορίες που αποτελούν τα «αποτελέσματα της μάθησης» αναλυτικά είναι:

Η *αύξηση γνώσης και κατανόησης*, είναι η κατηγορία που αφορά στην εμπάθυνση και κατανόηση νέων πληροφοριών, την αφομοίωση της γνώσης και τους συσχετισμούς που κάνει το άτομο το οποίο κατακτά τη γνώση. Η *Ανάπτυξη*

δεξιότητων, είναι η κατηγορία που αφορά στην ανάπτυξη συναισθηματικών, γνωστικών, επικοινωνιακών, σωματικών ικανοτήτων. Η *Αλλαγή νοοτροπίας ή αξιών*, είναι η κατηγορία που αφορά στην αλλαγή της στάσης του ατόμου για τη ζωή, αφορά επίσης στη γνώμη που έχει το άτομο για τον εαυτό του (λ.χ. την αυτοεκτίμηση), ή την γνώμη του για τους άλλους, τα αισθήματα και τις αντιλήψεις του και τη στάση του ατόμου απέναντι στον φορέα (το μουσείο). Η *Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα*, είναι η κατηγορία που αφορά στη ψυχαγωγία, στην έμπνευση, στην έκπληξη του ατόμου, στις πρωτότυπες ιδέες και δράσεις, στη δημιουργικότητα στις νέες εμπειρίες, τις πρωτότυπες σκέψεις και πράξεις. ε) *Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος*: Η κατηγορία σχετίζεται με τη μεταβολή του τρόπου διαχείρισης της ζωής ενός ατόμου, μέσα από τις υπό παρατήρηση δράσεις του.

Συνοψίζοντας, τα «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης» GLOs, είναι ένα αξιολογικό σύστημα το οποίο βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες γνώσεις και μάθησης, αναπτύχθηκε ως αποτέλεσμα της ανάγκης δημιουργίας μιας μεθοδολογίας αξιολόγησης με κοινή γλώσσα, μέσω της οποίας θα καταστεί δυνατή η χαρτογράφηση των μαθησιακών εμπειριών των επισκεπτών του μουσείου και πλέον αποτελεί ένα δημοφιλές και αξιόπιστο εργαλείο για τα μουσεία (Dodd, & Jones, 2009 · Black, 2009).

Η ερευνήτρια αξιοποίησε το εννοιακό πλαίσιο, «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης» GLOs επιχειρώντας τη διερεύνηση και αξιολόγηση των μαθησιακών εμπειριών των εφήβων μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι προέρχονταν από σχολεία της περιοχής Αργολίδος και επισκέφτηκαν το παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο, στο οποίο παρακολούθησαν εκπαιδευτικά προγράμματα που είχαν αξιοποιηθεί τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

5.4 Τα «Γενικά Κοινωνικά Αποτελέσματα» (GSOs)

Στη Βρετανία, μετά τη δημιουργία του πλαισίου GLOs, οι ερευνητές ανέπτυξαν ένα άλλο ευρύτερο αξιολογικό εργαλείο, τα «Γενικά Κοινωνικά Αποτελέσματα», (General Social Outcomes, GSOs), με το οποίο διερευνούν τον αντίκτυπο που έχουν τα αποτελέσματα της εργασίας των πολιτιστικών φορέων, (Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων), σε τοπικό επίπεδο αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία. Στο μοντέλο αυτό

αναπτύσσονται τρεις κατηγορίες, στις οποίες εντάσσονται και μελετούνται τα ποιοτικά δεδομένα. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

Δυνατότερες και Ασφαλέστερες Κοινότητες: Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται τα δεδομένα που αφορούν στη βελτίωση των σχέσεων, της κατανόησης και του διαλόγου μεταξύ μελών μιας ομάδας και μεταξύ διαφορετικών ομάδων, στην ενθάρρυνση των οικογενειακών δεσμών και σχέσεων και στην υποστήριξη της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Υγεία και ευδαιμονία: Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα δεδομένα που συσχετίζονται με την ποιότητα ενός υγιούς τρόπου ζωής. Τα άτομα ενθαρρύνονται να ζήσουν μια ζωή που θα βελτιώσει την πνευματική και φυσική τους κατάσταση. Υποστηρίζονται τα ηλικιωμένα άτομα, ώστε να ζουν μια ανεξάρτητη ζωή και υποστηρίζονται οι νέοι ώστε να μπορούν και αυτοί να συνεισφέρουν θετικά στη ζωή.

Ενδυνάμωση της Δημόσιας Ζωής: Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τα δεδομένα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της κοινότητας και ομάδων εθελοντισμού, τη δημιουργία ασφαλών δημόσιων χώρων, στη βελτίωση των δημοσίων υπηρεσιών που σχετίζονται με τις ανάγκες της κοινότητας.

Με τα δύο αυτά μοντέλα GLOs και GSOs επιχειρείται η αξιολόγηση της μάθησης η οποία προσεγγίζεται με έναν διερευνημένο τρόπο. Ωστόσο στην περίπτωση των «Γενικών Κοινωνικών Αποτελεσμάτων» (GSOs,) λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα σε κοινωνικό επίπεδο, (ενώ αντίθετα στην περίπτωση των «Γενικών Αποτελεσμάτων Μάθησης GLOs» σε προσωπικό επίπεδο) και εξάγονται αποτελέσματα για τον ρόλο των μουσείων και άλλων πολιτισμικών ιδρυμάτων καθώς και την επιρροή που μπορεί να έχουν αυτά στην κοινωνία (Hansen, 2014).

5.5 Σκοπός της παρούσης έρευνας

Η ερευνήτρια, έχει διαπιστώσει ότι: οι μουσειακοί χώροι είναι γεμάτοι από μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αντιθέτως οι έφηβοι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μειώνονται σταδιακά, τείνοντας προς τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου να «εξαφανίζονται» από τον χώρο του Μουσείου.

Είναι κοινώς διαπιστωμένο ότι οι έφηβοι είναι ένα «δύσκολο» κοινό για τους μουσειακούς χώρους. Δεν είναι εύκολο να τραβήξει κανείς την προσοχή των εφήβων

και να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Τα προγράμματα τα οποία σχεδιάζονται και εφαρμόζονται σε μουσειακούς χώρους είτε στην Ελλάδα είτε στο εξωτερικό απευθυνόμενα σε εφήβους είναι πολλά, όμως η μουσειακή έρευνα που έχει ερευνητικά υποκείμενα εφήβους θα πρέπει να διευρυνθεί, ώστε να διασαφηνίσει την προβληματική της επικρατούσας κατάστασης και να δοθούν στο μέλλον λύσεις που θα βοηθήσουν αφ' ενός μεν την επικοινωνιακή και εκπαιδευτική πρακτική των μουσείων, αφ' ετέρου δε τους ίδιους τους εφήβους και τη σχέση τους με το μουσείο και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν απ' αυτό.

Στόχος της ερευνήτριας είναι η βελτίωση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε εφήβους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να αξιοποιούνται θετικά οι επισκέψεις τους στην Εθνική Πινακοθήκη. Στόχος της επίσης είναι η αξιοποίηση των ιστορικών ζωγραφικών έργων της συλλογής που προέρχονται από τον 19ο αιώνα, προς όφελος των εφήβων, αλλά και η βελτίωση της απόψεως τους για τα μουσεία, που αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση των μελλοντικών επισκέψεων τους σαν μαθητές, αλλά και αργότερα σαν ενήλικο κοινό.

5.6 Η Έρευνα - Δράσης

«Η Έρευνα - Δράσης έχει ως δεδηλωμένο στόχο την οργανωμένη αλλαγή. Είναι ως εκ τούτου παρεμβατική και προϋποθέτει την εμπλοκή των ενδιαφερομένων» (Τσιώλης, 2014: 51). Έργο του ερευνητή δεν είναι μόνο η κατανόηση και η γνωστοποίηση του τι συμβαίνει στο πεδίο, έργο του επίσης είναι να προτείνει λύσεις και τρόπους αντιμετώπισης προβλημάτων για να επέλθει η προσδοκώμενη ποθητή αλλαγή. Η *Έρευνα Δράσης*, έχει τρεις στόχους:

α) Τη βελτίωση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και πρακτικών οι οποίες μέχρι τότε εφαρμόζονται, β) Τη βελτίωση της επαγγελματικής κατάστασης των ερευνητών εκπαιδευτικών, οι οποίοι εμπλέκονται στη ερευνητική διαδικασία. γ) Τη βελτίωση της κατάστασης ή του πλαισίου στο οποίο επιχειρούνται οι παρεμβάσεις (Elliott, 2005).

Η έρευνα – δράση είναι μια ποιοτική έρευνα, η οποία μπορεί να εννοηθεί ως μία *«κυκλική σπειροειδής διαδικασία»*. Η ερευνήτρια εδώ, σχεδιάζει, δρα παρατηρεί τη δράση της, στοχάζεται, αναστοχάζεται πάνω στη δράση της και ανασχεδιάζει. Κάθε

έρευνα έχει τελικά ποιοτική βάση και σκοπός των ποιοτικών ερευνών είναι η λεπτομερής περιγραφή μιας κατάστασης. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι στην ποιοτική έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα μπορούν να μετασχηματισθούν και να επαναδιατυπωθούν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Τσιώλης, 2014).

Η γνώμη των συμμετεχόντων έχει μεγάλη σημασία και προκύπτει από διάφορους τρόπους συλλογής των δεδομένων, όπως συνεντεύξεις, την τήρηση ημερολογίου και τη βιντεοσκόπηση των δράσεων. Κύριος στόχος είναι η προσέγγιση σε βάθος. Ο Eisner πολύ χαρακτηριστικά έλεγε: *«Στόχος της ποιοτικής έρευνας είναι να αντιμετωπίσουμε τα χαρακτηριστικά της εμπειρίας μας»*.

Με την εφαρμογή της έρευνας – δράσης ψάχνουμε το «πώς» και το «γιατί». Το πλάνο δράσης έχει χαρακτήρα συνεργατικό, συμμετοχικό, ποιοτικό και αναστοχαστικό. Είναι η μάθηση μέσα από την πράξη “learning by doing”.

5.7 Η επιλογή της έρευνας

Η επιστημονική μέθοδος την οποία αξιοποίησε η ερευνήτρια είναι η ποιοτική Έρευνα Δράσης, (ΕΔ), (Action Research). Η επιλογή μεθόδου κρίθηκε κατάλληλη για το αντικείμενο της έρευνας, αλλά και για τους ερευνητικούς στόχους τους οποίους θέσαμε εξ αρχής. Οι ερευνητικοί μας στόχοι ήταν στο ξεκίνημα της έρευνας γενικοί και ασαφείς και όσο η έρευνα ξεδιπλωνόταν τόσο προσδιορίζονταν με σαφήνεια. Ως γνωστό η έρευνα – δράσης, αποτελεί μια μικρής κλίμακας επιτόπια έρευνα, που προσφέρεται για την επίλυση προβλημάτων της άτυπης εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα σε μουσείο, και έχει ως δεδηλωμένο στόχο την αλλαγή. Η εμπλοκή της ερευνήτριας στο πεδίο της έρευνας θεωρήθηκε επιβεβλημένη, ενώ η ερευνήτρια έπαιξε τον ‘ρόλο’ του «ερευνητικού εργαλείου» που όφειλε να ενεργοποιεί αυτό – αναστοχαστικές διαδικασίες, καθ’ όλη τη διάρκεια της έρευνας (Τσιώλης, 2014).

Η Ε.Δ. αποβλέπει στον εντοπισμό και τη διάγνωση κάποιου προβλήματος σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και κρίνεται ως υποκειμενική έρευνα γιατί περιέχει το στοιχείο της βελτίωσης αλλά και της αυτοκριτικής. Η ερευνήτρια ήταν υπεύθυνη όχι μόνο για την κατανόηση και γνωστοποίηση του τι συμβαίνει στο πεδίο, αλλά και για τον προσδιορισμό και την επίλυση των προβλημάτων τα οποία προέκυψαν μέσα στο

συγκεκριμένο – πραγματικό πλαίσιο, με την ισότιμη συμμετοχή τόσο τη δική της, όσο και όλων των συμμετεχόντων υποκειμένων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία ακολουθούν, προέκυψαν από το εννοιικό πλαίσιο «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης», (GLOs) που εστιάζουν στα αποτελέσματα της μάθησης αξιολογώντας ειδικότερα τη μάθηση που το ίδιο το υποκείμενο θεωρεί ότι έχει επιτύχει.

5.8 Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα η ερευνήτρια επεδίωξε να διερευνήσει:

Με ποιους τρόπους βίωσαν οι έφηβοι μαθητές την μαθησιακή τους εμπειρία στο παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο στους τομείς:

1. Γνώσης και κατανόησης
2. Ανάπτυξης δεξιοτήτων
3. Ευχαρίστησης, έμπνευσης, δημιουργικότητας
4. Δράσης, συμπεριφοράς
5. Αλλαγής νοοτροπίας ή αξιών

Αναλυτικά και οι πέντε τομείς αφορούν τη γνώση που το ίδιο το υποκείμενο (στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο έφηβος μαθητής, θεωρεί ότι έχει επιτύχει.

Ο τομέας **Γνώσης και κατανόησης**: Αφορά στο τι είδους γνώσεις κατάκτησε ο έφηβος μέσω των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο χώρο του Παραρτήματος. Ποιες νέες πληροφορίες και δεδομένα κατέκτησε, τι κατανόησε από αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία, αν εμβάθυνε στη γνώση ή τη συνέδεσε με την ήδη κατακτηθείσα γνώση του, αν έκανε συσχετισμούς, αν κατανόησε τη λειτουργία των μουσείων.

Ο τομέας **Δεξιότητες**: Αφορά στο τί είδος δεξιότητες απέκτησε ο έφηβος μέσα στο μουσείο και αυτές μπορεί να είναι: διανοητικές δεξιότητες, δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών, επικοινωνιακές και σωματικές δεξιότητες.

Ο τομέας **Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα**: Αφορά στο κατά πόσο ψυχαγωγήθηκε ο έφηβος κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην Εθνική Πινακοθήκη, αν του γεννήθηκαν πρωτότυπες ιδέες, αν πήρε μέρος σε πρωτότυπες δράσεις, αν η εκπαιδευτική πρακτική στο χώρο του Παραρτήματος τον ενέπνευσε ή τον

εξέπληξε, αν κατασκεύασε καινούργια πράγματα ή αν κατά τη διαδικασία της παρέμβασης είχε τη δυνατότητα να πειραματισθεί σε νέες ψυχαγωγικές όσο και δημιουργικές διαδικασίες.

Ο τομέας **Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος:** Αφορά στη συμπεριφορά και την πρόοδο των εφήβων μετά από αυτή την εκπαιδευτική εμπειρία. Δηλαδή, τι πρόθεση έχει ο έφηβος να κάνει στο μέλλον. Αν μετά από αυτή την εκπαιδευτική πρακτική ο έφηβος έχει πρόθεση να κάνει αλλαγές ή δράσεις που αφορούν τη ζωή του.

Ο τομέας **Νοοτροπίες και αξίες:** Αφορά στα αισθήματα τα οποία γεννήθηκαν στον έφηβο κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, επίσης αφορά στην ταύτισή του με ορισμένα θέματα και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης για πρόσωπα στα οποία υπήρχε αναφορά κατά την εξέλιξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Επίσης ο τομέας αυτός αφορά στη γνώμη του για τον εαυτό του αλλά και στη γνώμη του και στάση απέναντι στους άλλους, επίσης στη θετική ή αρνητική στάση του εφήβου απέναντι στο Παράρτημα, αλλά και τη γνώμη του για την εκεί αποκτηθείσα μουσειοπαιδαγωγική του εμπειρία.

5.9 Προετοιμασία για την πρόσβαση στο πεδίο

Η ερευνήτρια όφειλε να διερευνήσει την προσβασιμότητα και την καταλληλότητα του ερευνητικού πεδίου. Σημαντική για την επίτευξη της πρόσβασης στο πεδίο είναι η διαπραγμάτευση με τους ‘θυροφύλακες’ (gatekeepers), δηλαδή τους υπεύθυνους των χώρων διεξαγωγής της έρευνας, (Τσιώλης, 2014). Στην προκειμένη περίπτωση η ερευνήτρια ζήτησε σχετική άδεια πρόσβασης την οποία και έλαβε από την διεύθυνση της Εθνικής Πινακοθήκης. Από τον σχεδιασμό ήδη της έρευνας η ερευνήτρια, όφειλε να προβλέψει την ενδεχόμενη αλλαγή προγραμματισμού που θα μπορούσε να προκαλέσει η πραγματοποίηση της ερευνητικής εκπαιδευτικής διαδικασίας στους εκθεσιακούς χώρους της Πινακοθήκης.

Στην έρευνα δράσης σημαντικό ρόλο έχει ο διευκολυντής (facilitator), ο οποίος είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την αποτελεσματική διεξαγωγή των ομάδων εστίασης. Ο διευκολυντής οφείλει να ακούει προσεκτικά και να δείχνει θετική αναγνώριση προς όλους με την πεποίθησή του ότι, όλοι μπορούν να συμβάλλουν και να εμπλουτίσουν τη διαδικασία, αποφεύγοντας να κάνει κριτική ακόμη και όταν διαφωνεί. Είναι αυτός που

καταγράφει την όλη διαδικασία και βοηθά στην εξέλιξή της. Τον ρόλο αυτό ανέλαβε η ίδια η ερευνήτρια.

Σημαντικό ρόλο στην έρευνα έχει ο κριτικός φίλος (Critical friend), ο οποίος ανέλαβε τον ρόλο του ειδήμονα και που προσφέρει υποστήριξη και συμβουλές, (χωρίς όμως να είναι παρεμβατικός), ενισχύοντας την ομάδα και επισημαίνοντας τα λάθη, έτσι ώστε να αναδυθούν νέες οπτικές. Στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης, τον ρόλο του κριτικού φίλου ανέλαβε η εξωτερική συνεργάτης της Πινακοθήκης, Α. Μάρκου, η οποία είναι εκπαιδευτικός με μεγάλη εκπαιδευτική πείρα, ειδικότερα στον χώρο του μουσείου και η οποία είχε ασχοληθεί στο παρελθόν με την υλοποίηση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο χώρο του Παραρτήματος.

5.9.1 Επιλογή στρατηγικής δειγματοληψίας

Η ποιοτική έρευνα δεν έχει σταθερούς κανόνες και αριθμητικούς περιορισμούς ως προς το μέγεθος του δείγματος (Ιωσηφίδης, 2008). Το δείγμα δεν χρειάζεται να είναι ποσοτικά μεγάλο, αντιθέτως αυτό μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά όταν στόχος είναι η ανάδειξη υποκειμενικών και ξεχωριστών χαρακτηριστικών και η κατανόηση σε βάθος των εμπειριών (Ισαρη, & Πουρκός, 2015).

Η ερευνήτρια επέλεξε τη στρατηγική δειγματοληψία *μέγιστης απόκλισης* ως καταλληλότερη διότι:

α) Δίνει ευρύ φάσμα κοινωνικοπολιτικών ομάδων και β) Κρίθηκε αντιπροσωπευτικό για να οδηγήσει σε ασφαλή και γενικεύσιμα συμπεράσματα, γιατί είναι κοντά στον μέσο όρο της εν λόγω αναλογίας στο γενικό σύνολο του μαθητικού εφηβικού πληθυσμού της ευρύτερης περιοχής: Άργους, Ναυπλίου, Λυγουριού του νομού Αργολίδος.

Στην περίπτωση αυτή το δείγμα προέκυψε από:

1. Εφήβους μαθητές της Α' τάξης του 1^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου, που βρίσκεται στο κέντρο του Ναυπλίου. Οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτελούν την: **Α' πειραματική ομάδα.**
2. Εφήβους μαθητές της Β' τάξης ΓΕΛ, ιδιωτικού σχολείου, που ονομάζεται, «Νέο Σχολείο», το οποίο βρίσκεται στην πόλη του Άργους και σε

αυτό φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από τις πόλεις του Ναυπλίου και του Αργους, αλλά και της ευρύτερης περιοχής. Οι συγκεκριμένοι έφηβοι μαθητές αποτελούν την: **Β' πειραματική ομάδα.**

3. Εφήβους μαθητές της Γ' τάξης του Γυμνασίου Ασκληπιείου Αργολίδας που βρίσκεται στο Λυγουριό, (κωμόπολης η οποία απέχει 25 χιλιόμετρα από την πόλη του Ναυπλίου). Οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτελούν την: **Γ' πειραματική ομάδα.**

5.9.2 Ομάδα ελέγχου

Η **ομάδα ελέγχου**, αποτελείτο από εφήβους μαθητές της Α' τάξης του 1^ο ΓΕΛ Ναυπλίου. Οι έφηβοι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας ελέγχου παρακολούθησαν από την ερευνήτρια τέσσερες διδακτικού τύπου ξεναγήσεις, (σε τέσσερες διαφορετικές ημέρες), στο Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης. Τόσο οι χώροι όσο και οι ζωγραφικοί ιστορικοί πίνακες στους οποίους ξεναγήθηκαν, ήταν αντίστοιχοι με αυτούς που η ερευνήτρια αξιοποίησε για την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος, το οποίο παρακολούθησαν οι πειραματικές ομάδες.

5.9.3 Διευθέτηση δεοντολογικών ζητημάτων

Η «διευθέτηση των δεοντολογικών ζητημάτων» είναι ένας όρος ο οποίος συνιστά ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι ρυθμίζουν τη σχέση των ερευνητών και εμπλεκόμενων στην έρευνα (Hopf, 2004). Βασική προϋπόθεση για την διεξαγωγή της έρευνας είναι η τήρηση του κώδικα δεοντολογίας που απαιτούσε απόκτηση άδειας για την διεξαγωγή της έρευνας, από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αργολίδος, αλλά και από την Εθνική Πινακοθήκη. Επίσης τηρήθηκε η αρχή της συναίνεσης, και η πλήρης ανωνυμία, στην τυχόν δημοσίευση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Η συμμετοχή των υποκειμένων στην έρευνα πρέπει να είναι ελεύθερη και εθελοντική.

5.9.4 Έρευνα Δράση, μειονεκτήματα μεθόδου

Έχουν διατυπωθεί επιφυλάξεις από την επιστημονική κοινότητα όσον αφορά την εγκυρότητα της Έρευνας Δράσης και τη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων της, μια και όπως αναφέραμε η ΕΔ είναι μια μικρής κλίμακας επιτόπια έρευνα. Έχει όμως το πλεονέκτημα ότι τα αποτελέσματα μπορούν να τροποποιηθούν και να χρησιμοποιηθούν άμεσα σε ένα μικρό επίπεδο, όπως είναι ο επαγγελματικός χώρος της ερευνήτριας, η οποία καλείται να προτείνει λύσεις και τρόπους για να επιλύσει θέματα τα οποία θα οδηγήσουν στη ποθητή αλλαγή προς το καλύτερο, δηλαδή την βελτίωση των μουσειοπαιδαγωγικών εκπαιδευτικών πρακτικών προς όφελος την απόκτηση γνώσεων των εφήβων στο μουσείο μέσα από μία ενεργό διαδικασία μάθησης.

5.9.5 Τριγωνοποίηση

Κατά τα τελευταία χρόνια οι ερευνητές έχουν την τάση να χρησιμοποιούν «μεικτές» ή «συνδυαστικές» μεθόδους έρευνας και με αυτόν τον τρόπο να αποστασιοποιούνται από τη διαμάχη μεταξύ ποσοτικού και ποιοτικού τρόπου. Οι ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι έρευνας λειτουργούν συμπληρωματικά, δίνοντας στους ερευνητές μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Ισαρη, & Πουρκός, 2015). Στην προκειμένη περίπτωση η ερευνήτρια, προκειμένου να ισχυροποιήσει τα αποτελέσματα της Έρευνας-Δράσης, αισθάνθηκε την ανάγκη μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (triangulation), δηλαδή της επιβεβαίωσης των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας, μέσω δεδομένων τα οποία αντλήθηκαν από τα ερευνητικά εργαλεία της ποσοτικής έρευνας, όπως τα ερωτηματολόγια, αποσκοπώντας στον συνδυασμό στο πλαίσιο της έρευνας, ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (Ισαρη, & Πουρκός, 2015:63).

5.9.6 Συλλογή δεδομένων ποιοτικής έρευνας

Σύμφωνα με τον Eisner στόχος της έρευνας δράσης είναι να εντοπίσουμε τα «χαρακτηριστικά της εμπειρίας». Το επόμενο βήμα της ερευνήτριας είναι να ερμηνεύσει, να εξηγήσει και ίσως να προβλέψει. Θέλει να μάθει το «πώς» και το «γιατί» των γεγονότων.

Στα πλαίσια του ποιοτικού μέρους χρησιμοποιήθηκαν τα εξής μέσα:

α) Ερευνητικό ημερολόγιο. Η ερευνήτρια κατέγραψε αναλυτικά και συστηματικά τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσα στο μουσείο.

β) Οπτικοακουστικά υλικά: φωτογραφίες, βίντεο, μαγνητοφώνηση, για την λεπτομερή καταγραφή των λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών.

γ) Συμμετοχική παρατήρηση: η ερευνήτρια ως εμπυχώτρια και ως παρατηρήτρια των δράσεων της ομάδας.

δ) Δημιουργική δράση μέσα στο μουσείο: Αντλήθηκαν πολλά στοιχεία που αφορούσαν την εξοικείωση των εφήβων στο μουσείο, την οικειοποίηση των συλλογών και τη δημιουργική τους παραγωγή μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο μουσείο στις οποίες αξιοποιήθηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Το υλικό βρίσκεται στο Γ' μέρος της παρούσης εργασίας το *Παράρτημα* το οποίο παρουσιάζεται και σχολιάζεται από την ερευνήτρια.

5.9.7 Διεξαγωγή και χρονοδιάγραμμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα από: Παρασκευή 27 Ιανουαρίου έως και Τετάρτη 3 Μαΐου του 2017, αφορούσε στην εφαρμογή Μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που ενέταξαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, σε εφήβους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου στο Ναύπλιο. Η ερευνήτρια σχεδίασε λεπτομερώς τέσσερα διαφορετικά μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, διάρκειας 90 λεπτών έως 2 ωρών το καθένα, που αφορούσαν κάθε φορά και έναν «Ιστορικό» πίνακα από τη μόνιμη συλλογή του Παραρτήματος της Εθνικής Πινακοθήκης. Οι έφηβοι μαθητές παρακολούθησαν με το τμήμα τους, και τα τέσσερα προγράμματα, σε τέσσερες διαφορετικές επισκέψεις τους στην Πινακοθήκη. Η χρονική απόσταση μεταξύ των προγραμμάτων που παρακολούθησαν οι μαθητές του κάθε τμήματος, ήταν περίπου τρεις εβδομάδες.

Συγκεκριμένα: Οι παρεμβάσεις σύμφωνα με το ημερολόγιο το οποίο η ερευνήτρια κρατούσε, έγιναν:

Η *Α' πειραματική ομάδα* των εφήβων μαθητών της Α' τάξης του 1^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου, παρακολούθησε τις πειραματικές μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές στο χώρο

του Παραρτήματος: Την 1η εφαρμογή την Παρασκευή 27 Ιανουαρίου, την 2^η εφαρμογή την Τετάρτη 22 Φεβρουαρίου, την 3^η τη Δευτέρα 20 Μαρτίου και την 4^η εφαρμογή την Τρίτη 2 Μαΐου.

Η **B' πειραματική ομάδα** των εφήβων μαθητών της Β' τάξης ΓΕΛ του ιδιωτικού «Νέου Σχολείου» παρακολούθησε τις μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές: Την 1^η εφαρμογή την Πέμπτη 2 Φεβρουαρίου, την 2^η εφαρμογή την Τετάρτη 1^η Μαρτίου, την 3^η εφαρμογή την Παρασκευή 7 Απριλίου και την 4^η την Τρίτη 2 Μαΐου.

Η **Γ' πειραματική ομάδα** των εφήβων μαθητών της Γ' τάξης του Γυμνασίου Ασκληπιείου, παρακολούθησε τις πειραματικές εφαρμογές: Την 1^η εφαρμογή τη Δευτέρα 30 Ιανουαρίου, την 2^η την Πέμπτη 2 Μαρτίου, την 3^η εφαρμογή την Τρίτη 28 Μαρτίου και την 4^η την Τετάρτη 3 Μαΐου.

Η **ομάδα ελέγχου**, η οποία αποτελούνταν από μαθητές της Α' τάξης του 1^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου παρακολούθησε τις ξεναγήσεις στα αντίστοιχα ζωγραφικά και χώρους του Παραρτήματος, στις ακόλουθες ημερομηνίες: Την 1^η ξενάγηση παρακολούθησε την Τετάρτη 1^η Φεβρουαρίου, τη 2^η ξενάγηση τη Δευτέρα 6 Μαρτίου, την 3^η ξενάγηση παρακολούθησαν την Πέμπτη 6 Απριλίου και την 4^η ξενάγηση παρακολούθησαν την Πέμπτη 27 Απριλίου.

5.9.8 Συλλογή δεδομένων ποσοτικής έρευνας

Ερωτηματολόγια: Δόθηκαν στους εφήβους μαθητές, μετά το τέλος του κάθε πειραματικού προγράμματος, ερωτηματολόγια, με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Τα ερωτηματολόγια ήταν συνολικά τέσσερα, όσες και οι πειραματικές παρεμβάσεις και είχαν ερωτήσεις προσαρμοσμένες στις κατηγορίες που αφορούν τη μάθηση του αξιολογικού πλαισίου GLOs.

Στην προκειμένη περίπτωση τα ερωτηματολόγια επιλέχθηκαν από αντίστοιχη έρευνα αξιοποίησης του αξιολογικού πλαισίου GLOs και τα οποία υπάρχουν στο διαδίκτυο. Είχαν εγκυρότητα και αξιοπιστία, αφού ο ερευνητής ο οποίος τα είχε χρησιμοποιήσει, εφάρμοσε για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του το κριτήριο εγκυρότητας Gronbach's alpha, και διαπίστωσε ικανοποιητικό βαθμό εγκυρότητας. Επίσης υποβλήθηκαν από την ερευνήτρια σε διπλή μετάφραση από τα Αγγλικά, προκειμένου να τα χρησιμοποιήσει σχεδόν αυτούσια.

5.9.9 Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση του περιεχομένου αποβλέπει στην αλήθεια των υποκειμένων και στην αντικειμενική ανάλυση και ποσοτικοποίηση. Η απομαγνητοφώνηση των παρεμβάσεων (transcription), συγκέντρωσαν ένα ογκωδέστατο υλικό το οποίο οδήγησε στην δόμηση των κατηγοριών (μεταβλητών). Το είδος της ανάλυσης που επιλέξαμε είναι θεματικό ή σημασιολογική ανάλυση ως προς την σημασία της ομάδας των λέξεων.

Τα **Στάδια** της Ανάλυσης Περιεχομένου είναι: α) Η **Κατηγοριοποίηση**, η διατύπωση των κατηγοριών. β) Η **Κωδικοποίηση και η ανάλυση των στοιχείων**, που είναι η αναλυτική διαδικασία μέσω της οποίας, τα δεδομένα τεμαχίζονται, ονοματίζονται, ταξινομούνται, κατασκευάζονται έννοιες και εν τέλει παράγεται μια θεωρία. γ) Η **Συγκριτική Ανάλυση** και παρουσίαση των δεδομένων και δ) Η **Τριγωνοποίηση**, που σκοπεύει στον έλεγχο της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων μέσω διαδικασία ποσοτικού ελέγχου.

5.10 Περιγραφή των εφαρμογών πειραματικής ομάδας

Οι εφαρμογές των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στον χώρο της Εθνικής Πνακοθήκης στο Ναύπλιο, είχαν κάθε φορά ως έναυσμα και έναν διαφορετικό Ιστορικό πίνακα, προερχόμενο από τη μόνιμη συλλογή της. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για τέσσερες μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές (προγράμματα), στις οποίες έγινε χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Όλα τα πειραματικά προγράμματα είχαν κοινά χαρακτηριστικά ως προς τον σχεδιασμό τους, με μερικές τροποποιήσεις που αφορούσαν στον κάθε φορά επιδιωκόμενο στόχο του προγράμματος. Ο βασικός σχεδιασμός των προγραμμάτων αναφέρεται σε πιο κάτω κεφάλαιο του παρόντος *Ερευνητικού μέρους*, ενώ αναλυτικά τα πειραματικά προγράμματα περιγράφονται λεπτομερώς στο *Παράρτημα* της παρούσης εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : Οι Πειραματικές Παρεμβάσεις

Σε αυτό το κεφάλαιο θα περιγραφούν οι στόχοι των πειραματικών προγραμμάτων, έτσι όπως προέκυψαν από την αξιοποίηση των Ιστορικών ζωγραφικών έργων της συλλογής του Παραρτήματος της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο. Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι πίνακες αυτοί αποτελούν μέρος της μόνιμης συλλογής του Παραρτήματος και τονίζουν τον ιστορικό χαρακτήρα της πόλης, αποτελώντας πόλο έλξης σε πολυάριθμους μαθητές σχολείων της περιοχής αλλά και συνολικά της χώρας.

6.1 Τα Ιστορικά έργα που στηρίχθηκαν οι παρεμβάσεις

Η πρώτη παρέμβαση.



Nicolas Louis F. Gosse (1787-1878)
Η μάχη της Ακρόπολης, 1827
Λάδι σε μουσαμά, 40 x 27,5 εκ.

Στο έργο απεικονίζεται η Ασήμω, η «Κυρά του κάστρου της Ακρόπολης, η οποία αντιστάθηκε με όλες της δυνάμεις της, κατά την πολιορκία της Ακρόπολης από τις Οθωμανικές δυνάμεις του Κουταχή, το 1827. Τα ιστορικά γεγονότα ενέπνευσαν τον Γάλλο Φιλέλληνα ζωγράφο N. Gosse, ο οποίος ζωγραφίζει την Ασήμω ως μια αλληγορία της αγωνιζόμενης Ελλάδας (Μεντζαφού, 2004). Η Ασήμω παρουσιάζεται με τεράστια ομοιότητα με την *Ελλάδα στα ερείπια του Μεσολογγίου* του Delacroix.

Ο πίνακας έδωσε το έναυσμα για τον σχεδιασμό της πρώτης πειραματικής παρέμβασης, που στόχο θέτει την εξοικείωση των εφήβων με την ιστορική ζωγραφική, η οποία μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στην γνώση και κατανόηση ιστορικών γεγονότων και μορφών που αφορούν τη νεότερη ιστορία της Ελλάδας. Στόχος επίσης είναι, ο προσδιορισμός και η κατανόηση της έννοιας του Ρομαντισμού και Φιλελληνισμού, αλλά και η σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με τον εαυτό τους και το σήμερα. Οι μαθητές προσδιορίζουν τον ρόλο της γυναίκας στο Αγώνα για την Ανεξαρτησία και τον συνδέουν με τον ρόλο της σύγχρονης γυναίκας στην κοινωνία.

Η δεύτερη παρέμβαση

Θεόδωρος Βρυζάκης (1819-1878)

Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι, (1861)

Λάδι σε μουσαμά, 155 x 213 εκ.



Πρόκειται για ένα από τα σημαντικότερα ιστορικά έργα του Θ. Βρυζάκη, ο οποίος χρόνια μετά τα γεγονότα τα οποία απεικονίζονται, ζωγραφίζει τον πίνακα ως ‘απομνημόνευση’ των ιστορικών γεγονότων και μορφών του Αγώνα των Ελλήνων. Τα απεικονιζόμενα ιστορικά γεγονότα εξελίσσονται στο Μεσολόγγι και συγκεκριμένα πρόκειται για τη θερμή υποδοχή του Φιλέλληνα λόρδου Βύρωνα από τους Μεσολογγίτες. Ο Ιστορικός αυτός πίνακας γίνεται το έναυσμα της δεύτερης πειραματικής παρέμβασης που στόχο έχει να φέρει τους εφήβους σε επαφή με την ιστορική ζωγραφική, η οποία μπορεί να παίξει τον ρόλο της εικονογράφησης ιστορικών γεγονότων, βοηθώντας τους εφήβους στην κατανόηση και εμβάθυνση της νεότερης ιστορίας του τόπου. Στόχος του πειραματικού προγράμματος ήταν η επαφή των εφήβων με τις έννοιες του Φιλλεληνισμού και Ρομαντισμού, αλλά και η σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με τη σημερινή εποχή και τους σύγχρονους προβληματισμούς που αφορούν τον τόπο και τους ίδιους τους νέους, μέσω μίας διαδικασίας ενεργούς μάθησης.

Η τρίτη παρέμβαση



Χαράλαμπος Παχής (1844-1891)

Ο Ρήγας Φεραίος, 1871

Λάδι σε μουσαμά, 102 x 78 εκ

Πρόκειται για ιστορικό πίνακα του Επτανήσιου Χ. Παχή, στον οποίο απεικονίζεται ο πρόδρομος και πρωτοπόρος του Ελληνικού Διαφωτισμού και πρωτομάρτυρας του Αγώνα, Ρήγας Φεραίος, ο οποίος βρίσκεται αλυσοδομένος στις φυλακές του Βελιγραδίου Neboisa, αλλά παραμένει ατρόμητος και αγέρωχος να επιτιμά τον τούρκο δεσμοφύλακα του, σε μια αντιστροφή του ρόλου νικητή και ηττημένου (Μεντζαφού, 2004). Ο ιστορικός αυτός πίνακας δίνει το έναυσμα για τον σχεδιασμό της τρίτης κατά σειρά εκπαιδευτικής παρέμβασης, που στόχο έχει την αξιοποίηση της συλλογής ιστορικών έργων του Παραρτήματος για την κατανόηση και εμβάθυνση της νεότερης ιστορίας της Ελλάδας και τη σύνδεσή της με το σήμερα. Οι έφηβοι μέσω της παρατήρησης και της ανάλυσης του ιστορικού αυτού πίνακα, θα προβούν σε μια δική τους ‘ανάγνωση’ και ερμηνεία, καταθέτοντας τα προσωπικά τους νοήματα και αφηγήσεις. Σκοπός επίσης είναι να οδηγηθούν οι έφηβοι στην ενσυναίσθηση και τον προσδιορισμό των αξιών του Ρήγα, συνδέοντας αυτές τις αξίες με τον εαυτό τους και το σήμερα.

Τέταρτη παρέμβαση

Θεόδωρος Βρυζάκης (1819-1878)

Η θυσία του Καψάλη

Λάδι σε μουσαμά, 134 x144 εκ.



Η τελευταία παρέμβαση είχε ως έναυσμα τον ιστορικό πίνακα του Θ. Βρυζάκη ο οποίος αναφέρεται στη θυσία των Μεσολογγιτών. Η αξιοποίηση αυτού του ιστορικού πίνακα έχει σκοπό την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων που συνδέονται με αυτόν και τη σύνδεσή τους με το παρόν. Κατά τον καθηγητή ιστορίας Λιάκο « *Η ιστορία αφορά το παρόν. Δεν πρέπει να σκεπτόμαστε την ιστορία σαν ένα παράθυρο μέσα από το οποίο βλέπουμε το παρελθόν, αλλά σαν παράθυρο κτιρίου στο οποίο κατοικούμε*» (Λιάκος, 2007).

ΟΙ έφηβοι θα προβούν στις δικές τους αναγνώσεις και θα αναζητήσουν τις δικές τους απαντήσεις μέσα από μια διαδικασία ενεργούς μάθησης, που θα ενεργοποιήσει τις αισθήσεις τους, τα συναισθήματα τους και τη δυνατότητα τους για εμβάθυνση στη γνώση. Τέλος οι έφηβοι θα αναζητήσουν απαντήσεις για το εάν το σημερινό μουσείο συμβάλλει στην αντίληψη τους για το παρελθόν.

6.1.1 Συνοπτική περιγραφή σχεδίου πειραματικού προγράμματος

- **Καλωσόρισμα:** Η εμψυχώτρια – ερευνήτρια καλωσορίζει τους μαθητές στον χώρο της Πινακοθήκης. Οι έφηβοι έχουν τεράστια ανάγκη να αισθανθούν το καλωσόρισμα, ότι τόσο ο χώρος της Εθνικής Πινακοθήκης όσο και τα πρόσωπα είναι θετικά απέναντί τους. Η υποδοχή των εφήβων ουσιαστικά λειτουργεί ως πρώτη εντύπωση των μαθητών και η εμψυχώτρια αποσκοπούσε να κερδίζει κάθε φορά τις θετικές εντυπώσεις των συμμετεχόντων εφήβων στο πρόγραμμα.
- **Άσκηση γνωριμίας:** Παρ’ όλο που οι μαθητές προέρχονται από το ίδιο τμήμα, εντούτοις η άσκηση γνωριμίας τους εξοικειώνει με τον χώρο όσο και με το προσωπικό της Πινακοθήκης. Η άσκηση ‘χτύποι της καρδιάς’ η οποία συχνά χρησιμοποιήθηκε είναι μια άσκηση εξοικείωσης, προσαρμογής, αυτοσυγκέντρωσης και εγρήγορσης των μαθητών. Ουσιαστικά οι ασκήσεις γνωριμίας είναι ασκήσεις «ζεστάματος», όπου οι έφηβοι λίγο – λίγο προσαρμόζονται στον χώρο και ετοιμάζονται ψυχολογικά να «ανοιχτούν» στην ομάδα τους και να συμμετέχουν ενεργά σ’ αυτήν.
- **Δάσκαλος σε ρόλο:** Η εμψυχώτρια στέκεται ανάμεσα στον πίνακα και τους εφήβους μαθητές και μπαίνει σε κάποιο ‘ρόλο’ χρησιμοποιώντας την τεχνική της αφήγησης σε πρώτο πρόσωπο, μεταδίδοντας έτσι σημαντικές πληροφορίες, που αφορούν τον πίνακα, τους ήρωες του πίνακα, την ‘άλλη’ εποχή, τον καλλιτέχνη, τα γεγονότα. Συχνά υποδηλώνεται ο ρόλος μέσω ενός χαρακτηριστικού ενδύματος π. χ ενός μαντηλιού, ενός καπέλου κ.λπ. το οποίο μπορεί να φορά ο ‘δάσκαλος σε ρόλο’, το οποίο λειτουργεί συμβολικά αποδίδοντας τον χαρακτήρα και την εποχή. Άσκηση που βοηθά στη γνώση και κατανόηση που αφορούν στα γεγονότα που διαδραματίζονται στον πίνακα, τα εικονιζόμενα πρόσωπα, τους καλλιτέχνες, τον ρόλο ιστορικής ζωγραφικής κ.λπ.
- **Παρατήρηση του πίνακα:** Οι έφηβοι παροτρύνονται από την εμψυχώτρια – ερευνήτρια να παρατηρήσουν προσεκτικά τον πίνακα και να προβούν σε μία ‘αντικειμενική’ εν πρώτοις παρατήρηση, μετά με τη *μαιευτική* μέθοδο τους δίνεται ο λόγος καταθέτοντας ο καθένας τη δική του εκδοχή γι’ αυτό που βλέπει (Νικονάνου, 2015). Παρατηρούν τα πρόσωπα, τις δράσεις, το περιβάλλον που εικονίζεται στον πίνακα. Δίνουν τις δικές τους εξηγήσεις, συνδέουν τις δικές τους γνώσεις τους με το περιεχόμενο του πίνακα και μέσω της παρατήρησης

τους επιτρέπεται να σκεφτούν υποθετικά και να καταλήξουν σε προσωπικά συμπεράσματα. Άσκηση που βοηθά στην *ανάπτυξη δεξιοτήτων των εφήβων και εξαγωγή προσωπικών συμπερασμάτων και νοημάτων*.

- **Ανάλυση του πίνακα από τους μαθητές.** Η εμπυχωτρία με τη βοήθεια της *μαιευτικής μεθόδου*, δηλαδή τη χρήση ερωτήσεων, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να προβούν στη δική τους προσωπική ανάλυση που αφορά τον πίνακα. Στο στάδιο αυτό τα αποτελέσματα συχνά είναι εντυπωσιακά. Η άσκηση αυτή βοηθά στην *ανάπτυξη δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης των εφήβων*, επίσης βοηθά στην *εμβάθυνση στην κατανόηση*. Σε δεύτερη ανάλυση η εμπυχωτρία ζητά από τους εφήβους να συνδέσουν αυτό που βλέπουν και αναλύουν στον πίνακα, με το τώρα και τη δική τους ζωή. Άσκηση όπου βοηθά τους εφήβους στο να κάνουν συσχετισμούς πράγμα που θα τους οδηγήσει στη σφαιρική κατανόηση και εμβάθυνση.
- **Συναισθήματα:** Σε αυτό το στάδιο οι έφηβοι περνούν στην ψυχολογική ανάλυση των προσώπων στον πίνακα, συνδέοντάς τα με τα δικά τους συναισθήματα και την αληθινή ζωή. Παροτρύνονται να εκφραστούν, να εμβαθύνουν, να ερμηνεύσουν, να οδηγηθούν στην ενσυναίσθηση. Είναι μια άσκηση που αποσκοπεί στην *αλλαγή της νοοτροπίας και των αξιών των εφήβων*. Τα μουσειακά εκθέματα, οι ιστορικοί πίνακες παύουν να είναι αδιάφορα για τους εφήβους. Οι έφηβοι έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν στη σημασία των γεγονότων και την ψυχολογία των αναπαριστώμενων προσώπων, καταλήγοντας στα δικά τους νοήματα.
- **Ιδεοθύελλα.** Είναι μια άσκηση συνειρμών που η εμπυχωτρία ενθαρρύνει στην πραγματοποίησή της. Οι έφηβοι παροτρύνονται να πουν μια φράση γρήγορα, χωρίς δεύτερη σκέψη που αφορά τον πίνακα αλλά και που βεβαίως αφορά αυτό που μόλις έχουν ακούσει. Τα αποτελέσματα είναι αποκαλυπτικά διότι αποκαλύπτονται πτυχές του εαυτού τους αλλά και των άλλων που πολύ συχνά δεν γνωρίζουν. Πρόκειται για άσκηση που βοηθά στην *ευχαρίστηση, έμπνευση και δημιουργικότητα των εφήβων*, αλλά και στην *ανακάλυψη του ίδιου του εαυτού τους όσο και του «άλλου»*.
- **Σύνθεση ομάδων:** Η εμπυχωτρία κάθε φορά διαφορετικό τρόπο, χωρίζει τους μαθητές σε μικρές τυχαίες ομάδες 5 – 6 ατόμων. Είναι σημαντικό οι έφηβοι να

αλλάζουν ομάδα κάθε φορά για να τους δίνεται ευκαιρία για ευρύτερη κοινωνικοποίηση μέσα στην ομάδα τους, αυξάνοντας έτσι τις *επικοινωνιακές τους δεξιότητες*.

- **Δραματοποίηση:** Στο στάδιο αυτό οι έφηβοι, στις μικρότερες ομάδες τους, προβαίνουν στη δραματοποίηση του πίνακα. Τους δίνεται χρόνος προετοιμασίας (20 λεπτά περίπου) για τη δραματοποίηση και χρόνος (5 περίπου λεπτά για κάθε ομάδα), για την παρουσίαση της δραματοποίησης στις άλλες ομάδες. Για κάθε δραματοποίηση η ομάδα δίνει τον δικό της τίτλο, ενώ ενθαρρύνονται στη χρήση μουσικής επένδυσης που θα 'βρουν' από το κινητό τους τηλέφωνο. Κάποια ομάδα αναλαμβάνει την φωτογράφιση και παραγωγή video. Έχουν δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν κοστούμια, (κάποια από αυτά αυθεντικά τα οποία διαθέτονται από το μουσείο) και τα προσαρμόζουν ανάλογα, (όλες οι ομάδες χρησιμοποίησαν με πολύ διαφορετικό τρόπο τα διαθέσιμα κοστούμια). Ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν τους φακούς των κινητών τους για να δημιουργήσουν εφέ φωτισμού. Επίσης μπορούν να δοκιμάσουν να 'μεταφέρουν' τη δράση τους στον παρόντα χρόνο. Είναι άσκηση *ευχαρίστησης, δημιουργικότητας, έμπνευσης, ψυχαγωγίας, ανάπτυξης δεξιοτήτων, διαχείρισης πληροφοριών, πρωτοτυπίας, πειραματισμού, αύξησης επικοινωνιακών και σωματικών ικανοτήτων*. Σε όλες τις ομάδες η εμπυχώτρια – ερευνήτρια διαπίστωσε τη μεγάλη ευχαρίστηση και ικανοποίηση των εφήβων να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους δημιουργικές – καλλιτεχνικές δραστηριότητες, (οι φωτογραφίες στο 3^ο μέρος αυτής της εργασίας, το *Παραρτήματα*, το πιστοποιούν.
- **Τροποποίηση προγράμματος**
Τα προγράμματα που σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια – εμπυχώτρια κάνουν χρήση κάθε φορά διαφορετικών τεχνικών της Δ.Τ.Ε όπως: παιχνίδια Ρόλων - διάδρομος συνείδησης - Alter Ego - παγωμένη εικόνα - γλυπτό - με τον μανδύα του ειδικού κ.λπ.
- **Αναστοχασμός:** Είναι το τελευταίο μέρος του προγράμματος το οποίο είναι κοινό και για τα τέσσερα προγράμματα. Οι έφηβοι κάθονται σε κύκλο και αναστοχάζονται την εμπειρία τους προβαίνοντας στα δικά τους προσωπικά νοήματα. Είναι πολύ σημαντικό να εκφραστούν αλλά και να ακούσουν τους

άλλους, να εκφράζουν τη γνώμη τους, τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους. Άσκηση που βοηθά τους εφήβους στην *κατανόηση του εαυτού τους αλλά και των άλλων*, όπως στην *αλλαγή των νοοτροπιών και αξιών* τους που αφορά στη ζωή τους.

6.2 Κατηγοριοποίηση

Η διαχείριση των δεδομένων αποτέλεσε για την ερευνήτρια μία από τις πρώτες της ενέργειες προς την αναλυτική διαδικασία: οργάνωσης, κατάταξης και ταξινόμησης των δεδομένων. Γι' αυτό τον λόγο ταξινόμησε τα δεδομένα βάσει των 5 κατηγοριών, που το εννοιακό σύστημα GLOs υποδεικνύει και αυτές είναι: α), η κατηγορία **γνώσης και κατανόησης**, β) η κατηγορία **ανάπτυξης δεξιοτήτων**, η γ), κατηγορία **δράσης συμπεριφοράς**, δ), η κατηγορία **ευχαρίστηση, έμπνευση δημιουργικότητα** και τέλος ε) η κατηγορία **νοοτροπίες αξίες**. Ο μηχανισμός αυτός μας επέτρεψε να ανευρίσκουμε με ευκολία συγκεκριμένα δεδομένα βάσει των κριτηρίων αναζήτησης. Η ερευνήτρια γι' αυτόν τον λόγο χρησιμοποίησε ένα διαφορετικό χρώμα για κάθε κατηγορία ταξινομώντας τους **κώδικες**, οι οποίοι προσδιορίζουν την ενότητα των δεδομένων. Στη κωδικοποίηση τα δεδομένα της ερευνητικής διαδικασίας τεμαχίζονται, ονοματίζονται, ταξινομούνται, εννοιολογούνται και ενσωματώνονται μέσα σε ένα θεωρητικό πλαίσιο (Τσιώλης, 2014). Στην προκειμένη περίπτωση το θεωρητικό πλαίσιο είναι το αξιολογικό πλαίσιο «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης», GLOs.

Κατηγοριοποίηση

Περιγραφή ερωτήματος			Αποτελέσματα γενικής μάθησης (GLOs)				
			Γνώση και Κατανόηση	Ανάπτυξη Δεξιοτήτων	Δράση Συμπεριφορά	Ευχαρίστηση "Εμπνευση Δημιουργικότητα	Νοοτροπίες Αξίες
Ποια είναι η γνώμη σου για την διάρθρωση του προγράμματος	A	Εισαγωγή (ζέσταμα, παιχνίδια)					
	B	Οι έφηβοι αναλύουν τον πίνακα					
	Γ	Δραματοποίηση του πίνακα					
	Δ	Αναστοχασμός σε κύκλο, οι έφηβοι εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα					
Με αφορμή το πρόγραμμα στην Εθνική Πινακοθήκη τελικά μπόρεσα να...	A	Να δω από κοντά έναν υπέροχο ιστορικό πίνακα					
	B	Να γνωρίσω ένα ιστορικό πρόσωπο και τα ιστορικά γεγονότα που συνδέονται με αυτό το πρόσωπο					
	Γ	Να μάθω περισσότερα για το κίνημα του Ρομαντισμού					
	Δ	Να κατανοήσω καλύτερα το στόχο της ιστορικής ζωγραφικής ως απομνημόνευση του απελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων					
	E	Να συνδέσω τα ιστορικά γεγονότα της πατρίδας μου με εμένα και το σήμερα					

Περιγραφή ερωτήματος		Γνώση και Κατανόηση	Ανάπτυξη Δεξιοτήτων	Δράση Συμπεριφορά	Ευχαρίστηση Έμπνευση Δημιουργικότητα	Νοοτροπίες Αξίες
Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, είχα την ευκαιρία να...	A	Να σκεφτώ				
	B	Να παρατηρήσω				
	Γ	Να φανταστώ				
	Δ	Να θυμηθώ				
	E	Να μάθω				
	ΣΤ	Να αισθανθώ				
	Z	Να εκφράσω τον εαυτό μου				
	H	Να δράσω				
	Θ	Να συμμετέχω				
	I	Να ονειροπολήσω				
	ΙΑ	Να γνωρίσω καλύτερα την ομάδα μου				
	ΙΒ	Να κρίνω				
	ΙΓ	Να γνωρίσω καλύτερα τον εαυτό μου				
Πώς θα χαρακτήριζες συνολικά την σημερινή σου εμπειρία, στο Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο.						
Στο μέλλον θα ήθελες να πάρεις μέρος σε παρόμοιο πρόγραμμα;						

6.3 Επεξεργασία των δεδομένων - αποτελέσματα

Η επεξεργασία των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας δράσης και η σύγκριση των αποτελεσμάτων της με τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας, έγινε με τη βοήθεια στατιστικού πακέτου SPSS. Τα δε συμπεράσματα της έρευνας κατέδειξαν την ουσία και τη χρησιμότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στα υποκείμενα της έρευνας.

Είναι προφανές ότι και στο μέλλον θα απαιτηθεί από την ερευνήτρια συνέχεια της πειραματικής προσπάθειας προς γενίκευση των αποτελεσμάτων, που αφορούν στην εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων με τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος σε εφήβους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στη Εθνική Πινακοθήκη και γενικά σε μουσειακούς χώρους, με σκοπό την διεύρυνση της μάθησης τους στους μουσειακούς χώρους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 : ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

7.1 Στατιστική επεξεργασία

Ο πίνακας 1 αφορά στην ανάλυση του δείγματος. Το δείγμα μας αποτελείται από 76 εφήβους μαθητές, ηλικίας 15 έως 17 ετών. Είναι ένα δείγμα μέγιστης απόκλισης προερχόμενο από το:

1^ο Γ.Ε.Λ. Ναυπλίου, τμήμα Α5 με 23 μαθητές (7 αγόρια και 16 κορίτσια), δηλαδή περίπου 30% του δείγματος, (στο εξής Ομάδα ελέγχου).

1^ο Γ.Ε.Λ. Ναυπλίου, τμήμα Α4 με 18 μαθητές, Νέο Σχολείο τάξη Β' Λυκείου με 21 μαθητές και Γυμνάσιο Ασκληπιείου (Λυγουριού) τάξη Γ' Γυμνασίου με 14 μαθητές (24 αγόρια και 29 κορίτσια), δηλαδή περίπου το 70% του δείγματος (στο εξής πειραματική ομάδα).

Τα αγόρια όλων των Σχολείων είναι 31 και τα κορίτσια είναι 45 (πίνακας 2).

Πίνακας 1 : Ανάλυση δείγματος ανά ομάδα

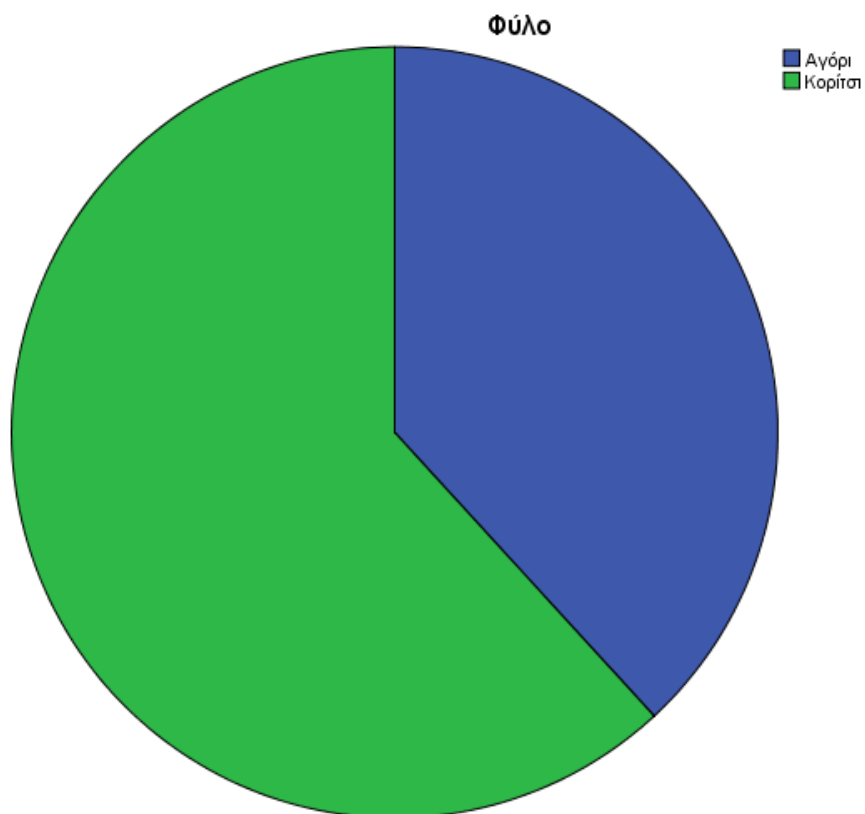
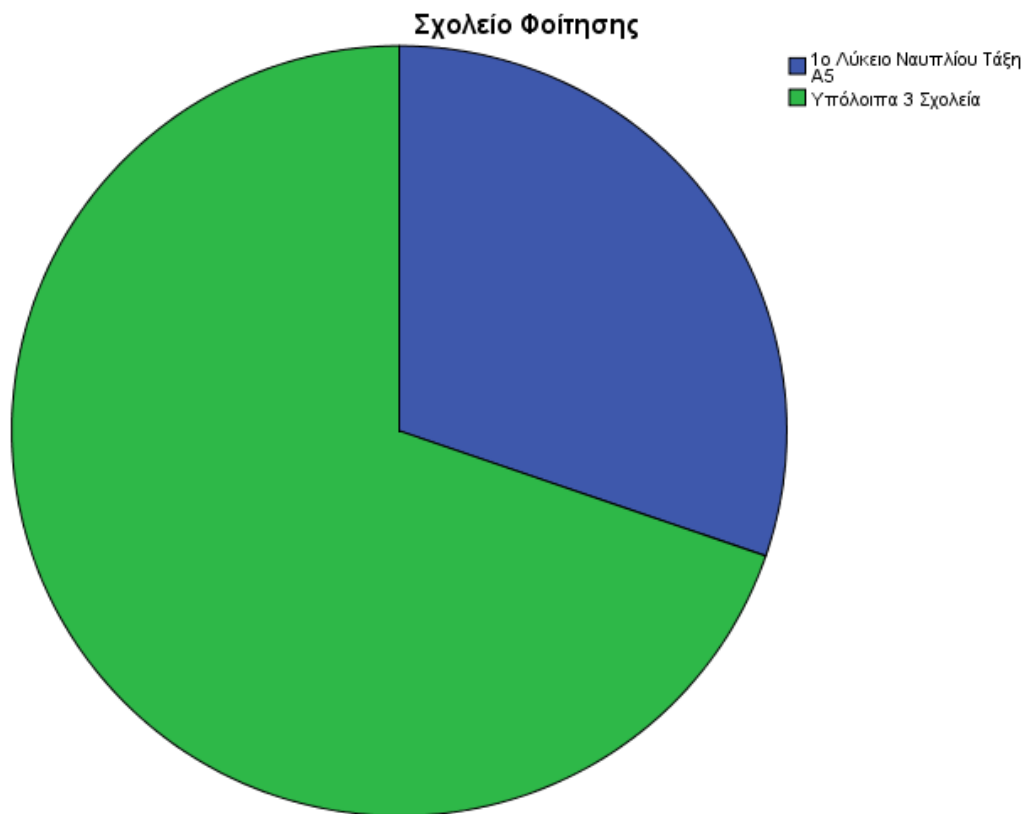
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ομάδα ελέγχου	23	30,3	30,3	30,3
Πειραματική ομάδα	53	69,7	69,7	100,0
Total	76	100,0	100,0	

Πίνακας 2 : Ανάλυση δείγματος ανά φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αγόρι	31	40,8	40,8	40,8
Κορίτσι	45	59,2	59,2	100,0
Total	76	100,0	100,0	

Τα παραπάνω στοιχεία φαίνονται στα επόμενα κυκλικά διαγράμματα 1 & 2 (πίτες)

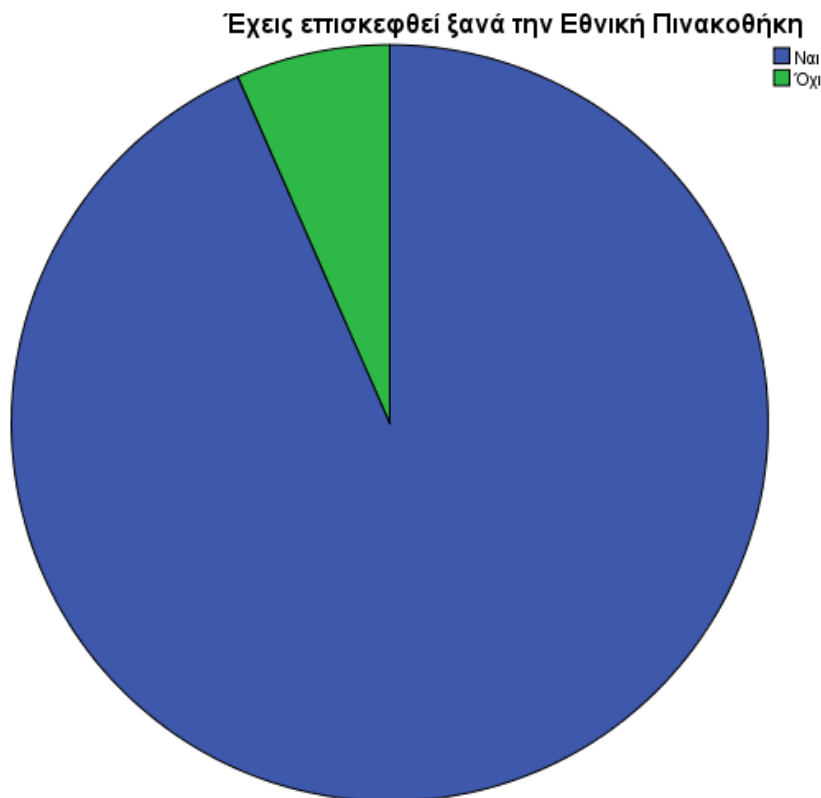
Διάγραμμα 1 (Σχολείο Φοίτησης) & Διάγραμμα 2 (Φύλο)



Σύμφωνα με το Πίνακα 3, 71 μαθητές από τους 76, δηλαδή περίπου το 93% έχουν επισκεφτεί την Εθνική Πινακοθήκη στο παρελθόν, ενώ 5 στους 76 μαθητές, δηλαδή περίπου το 7% δεν έχει επισκεφθεί ποτέ στο παρελθόν την Εθνική Πινακοθήκη. Αυτό έρχεται σαν αποτέλεσμα της συνεχούς εκπαιδευτικής δράσης του Παραρτήματος της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο, ήδη από το πρώτο έτος λειτουργίας της το 2004 και με αναβάθμιση των εκπαιδευτικών της δράσεων και επέκταση τους στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2010 και στο εξής.

Πίνακας 3: Επίσκεψη στο παρελθόν

	Frequency	Percent	Valid Percent
Valid Ναι	71	93,4	93,4
Όχι	5	6,6	6,6
Total	76	100,0	100,0

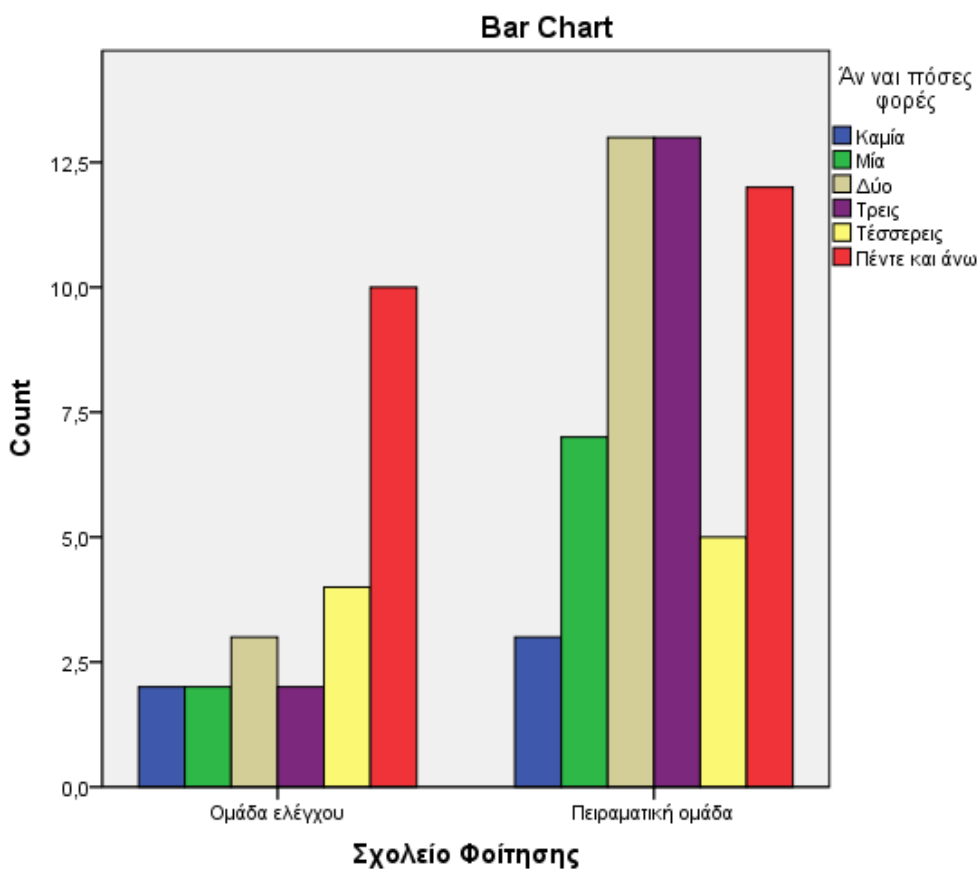


Διάγραμμα 3 : Επίσκεψη στο παρελθόν

Πιο συγκεκριμένα, στους πίνακες 4 και 5 μπορούμε να παρατηρήσουμε πόσες φορές έχουν επισκεφτεί το χώρο της Εθνικής Πινακοθήκης ανά Σχολείο και ανά τμήμα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η Ομάδα ελέγχου την έχει επισκεφθεί περισσότερες φορές κατά μέσο όρο, γεγονός που συνδέεται με το ότι το σχολείο από όπου προέρχεται η ομάδα ελέγχου είναι σχολείο του Ναυπλίου και είχε τη δυνατότητα ευκολότερης πρόσβασης στην Πινακοθήκη. Διαχωρίζοντας το δείγμα ως προς το φύλο παρατηρούμε ότι τα κορίτσια έχουν πραγματοποιήσει περισσότερες επισκέψεις κατά μέσο όρο σε σχέση με αγόρια (πίνακας 6 και 7).

Πίνακας 4: Πόσες φορές έχει γίνει επίσκεψη στην Εθνική Πινακοθήκη, ανά Σχολείο

		Αν ναι πόσες φορές						Total
		Καμία	Μία	Δύο	Τρεις	Τέσσερις	Πέντε και άνω	
Σχολείο Φοίτησης	Ομάδα ελέγχου	2	2	3	2	4	10	23
	Πειραματική ομάδα	3	7	13	13	5	12	53
Total		5	9	16	15	9	22	76



Διάγραμμα 4 : Πόσες φορές έχει γίνει επίσκεψη στην Εθνική Πινακοθήκη, ανά Σχολείο

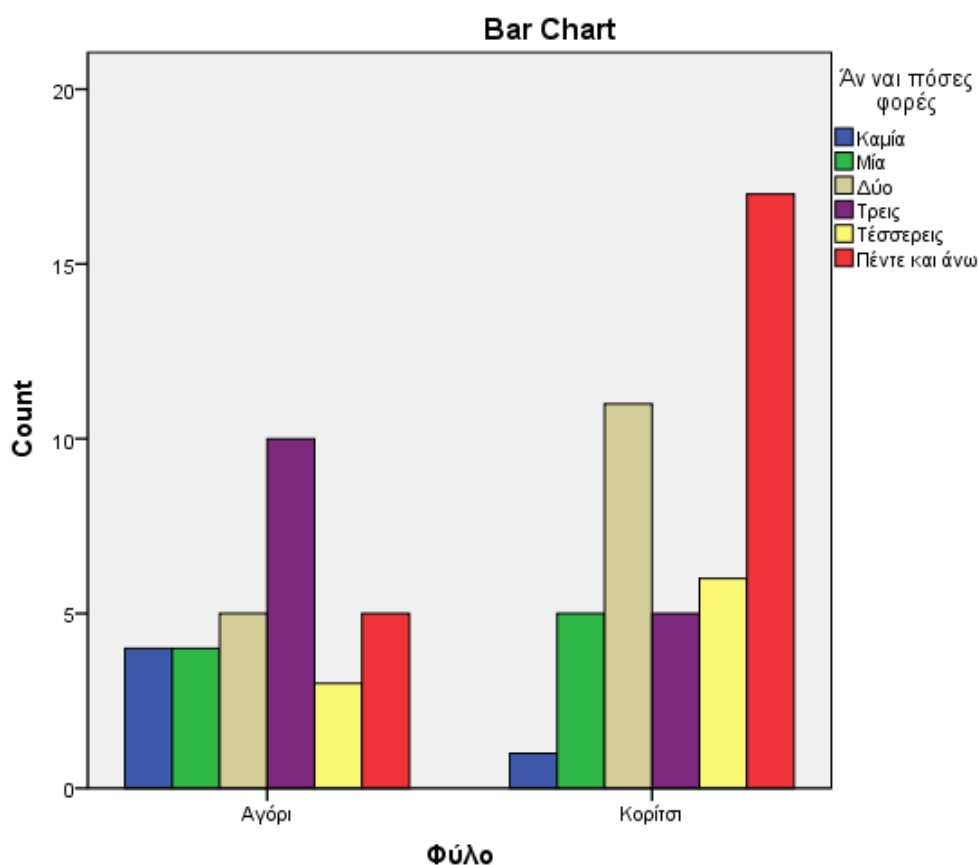
Πίνακας 5: Μέσοι όροι των επισκέψεων ανά ομάδα

Σχολείο Φοίτησης	Mean	N	Std. Deviation
Ομάδα ελέγχου	3,48	23	1,755
Πειραματική ομάδα	2,87	53	1,580
Total	3,05	76	1,607

Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν την συχνότητα πρόσβασης των σχολείων στον χώρο του Παραρτήματος. Σε συντριπτική πλειοψηφία οι μαθητές το έχουν επισκεφτεί το πάνω από 3 φορές, ενώ 22 άτομα στα 76 την έχουν επισκεφτεί πάνω από 5 φορές.

Πίνακας 6 : Πόσες φορές έχει γίνει επίσκεψη στην Εθνική Πινακοθήκη, ανά φύλο

		Αν ναι πόσες φορές						Total
		Καμία	Μία	Δύο	Τρεις	Τέσσερις	Πέντε και άνω	
Φύλο	Αγόρι	4	4	5	10	3	5	31
	Κορίτσι	1	5	11	5	6	17	45
	Total	5	9	16	15	9	22	76

**Διάγραμμα 5 : Πόσες φορές έχει γίνει επίσκεψη στην Εθνική Πινακοθήκη, ανά φύλο**

Πίνακας 7 : Μέσοι όροι των επισκέψεων ανά φύλο

Φύλο	Mean	N	Std. Deviation
Αγόρι	2,61	31	1,585
Κορίτσι	3,36	45	1,569
Total	3,05	76	1,607

Τα στοιχεία καταδεικνύουν ότι τα κορίτσια επισκέπτονται συχνότερα το Παράρτημα από τα αγόρια, μόλις 1 κορίτσι στα 45 δεν το είχε επισκεφτεί στο παρελθόν.

Σύμφωνα με τον έλεγχο αξιοπιστίας Cronbach's Alpha, με βάση τον οποίο τιμές άνω του .70 αντιπροσωπεύουν αξιόπιστα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι $.895 > .700$ (πίνακας 8 και 9). Επομένως, συμπεραίνουμε πως τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έχουν μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας.

Για να συνάγουμε ασφαλή συμπέρασμα θα διεξάγουμε μη παραμετρικά τεστ ελέγχου διαφορών, τα οποία δεν απαιτούν το κριτήριο της κανονικότητας ανάμεσα στις ομάδες.

Πίνακας 8: Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,895	5

Πίνακας 9: Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Αύξηση γνώσης και κατανόησης	15,6617	5,151	,736	,875
Ανάπτυξη δεξιοτήτων	15,8065	4,948	,799	,862
Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος	15,8430	4,477	,708	,884
Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα	15,8273	4,936	,791	,863
Νοοτροπίες και αξίες	15,8937	4,464	,734	,876

Στον έλεγχο κανονικής κατανομής Kolmogorov-Smirnov (πίνακας 10) παρατηρούμε ότι η στατιστική σημαντικότητα είναι για όλες τις μεταβλητές $.00$ δηλαδή $p < .05$. Επομένως, δεν υπάρχει κανονική κατανομή στο δείγμα μας. (Απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 ύπαρξης κανονικότητας).

Πίνακας 10 : Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Αύξηση γνώσης και κατανόησης	,124	304	,000	,958	304	,000
Ανάπτυξη δεξιοτήτων	,076	304	,000	,982	304	,001
Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος	,109	304	,000	,945	304	,000
Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα	,116	304	,000	,961	304	,000
Νοοτροπίες και αξίες	,112	304	,000	,954	304	,000

Για να συνάγουμε ασφαλή συμπέρασμα θα διεξάγουμε μη παραμετρικά τεστ ελέγχου διαφορών, τα οποία δεν απαιτούν το κριτήριο της κανονικότητας ανάμεσα στις ομάδες. Όταν οι παραμετρικές προϋποθέσεις (η κανονικότητα, το εύρος R των τιμών και η ύπαρξη ισοδιαστημικής κλίμακας), δεν ικανοποιούνται, τότε πρέπει να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικοί στατιστικοί δείκτες (συντελεστές) συσχέτισης για την ανίχνευση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών. Μερικοί από αυτούς είναι ο δείκτης συσχέτισης του Spearman και Kendall's tau. (Κατσής, Σιδερίδης, & Εμβαλωτής, 2011).

Η συσχέτιση των μεταβλητών ελέγχθηκε με το Kendall's tau b. Στον παρακάτω πίνακα 11 παρουσιάζονται μόνο οι συσχετίσεις των μεταβλητών, που έχουν στατιστική σημαντικότητα ($p < .05$) και δύναμη συσχέτισης $r > 0.300$. Παρατηρούμε ότι το σχολείο φοίτησης σχετίζεται με όλες τις μεταβλητές ενώ το φύλο δεν σχετίζεται με καμία μεταβλητή.

Πίνακας 11 : Συσχέτιση μεταβλητών Kendall's tau b

			Αύξηση γνώσης και κατανόησης	Ανάπτυξη δεξιοτήτων	Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος	Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα	Νοοτροπίες και αξίες
Kendall's tau_b	Αύξηση γνώσης και κατανόησης	Correlation Coefficient		,568**	,431**	,507**	,433**
	Ανάπτυξη δεξιοτήτων	Correlation Coefficient			,478**	,587**	,521**
	Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος	Correlation Coefficient	,431**	,478**		,506**	,501**
	Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα	Correlation Coefficient	,507**	,587**	,506**		,492**
	Νοοτροπίες και αξίες	Correlation Coefficient	,433**	,521**	,501**	,492**	
	Σχολείο Φοίτησης	Correlation Coefficient	,338**	,308**	,315**	,320**	,316**
	Φύλο	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed)					

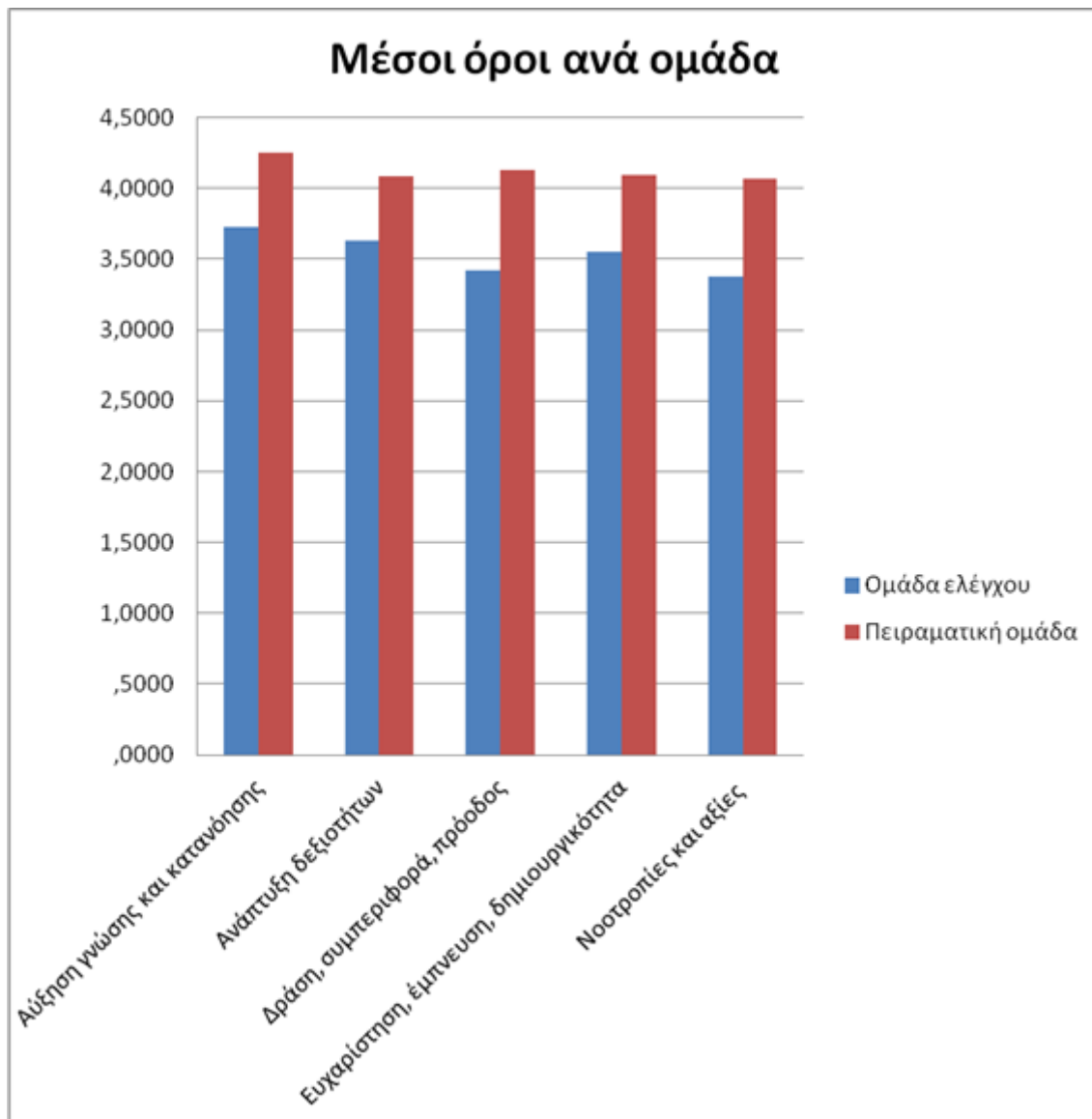
Στους πίνακες 12 και 13 και στα αντίστοιχα διαγράμματα παρατηρούμε τους μέσους όρους ανά ομάδα για κάθε επιμέρους μεταβλητή. Φαίνεται ότι υπάρχουν αρκετά μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες, ενώ ο χαμηλότερος μέσος όρος είναι στη μεταβλητή «Νοοτροπίες και αξίες» με σχετικώς μεγάλη τυπική απόκλιση.

Πίνακας 12 : Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση ανά ομάδα

Σχολείο Φοίτησης		Αύξηση γνώσης και κατανόησης	Ανάπτυξη δεξιοτήτων	Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος	Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα	Νοοτροπίες και αξίες
Ομάδα ελέγχου	Mean	3,7271	3,6337	3,4176	3,5495	3,3736
	N	23	23	23	23	23
	Std. Deviation	,57816	,54841	,74302	,61217	,81681
Πειραματική ομάδα	Mean	4,2527	4,0860	4,1256	4,0921	4,0721
	N	53	53	53	53	53
	Std. Deviation	,45993	,52503	,65269	,47937	,59203
Total	Mean	4,0964	3,9515	3,9150	3,9307	3,8644
	N	76	76	76	76	76
	Std. Deviation	,55224	,57014	,75292	,57753	,73829

Στο παρακάτω ιστόγραμμα (διάγραμμα 6) βλέπουμε γραφικά τη σύγκριση των μέσων όρων για κάθε μεταβλητή και για τις δύο ομάδες.

Μέσοι όροι ανά ομάδα



Διάγραμμα 6 : Μέσοι όροι ανά ομάδα

Παρατηρούμε ότι η πειραματική ομάδα, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, βίωσε θετικότερα την εμπειρία της που αφορούσε στη μάθηση, σε όλους ξεχωριστά τους τομείς. Ιδιαίτερα στον τομέα Νοοτροπίες και αξίες που αφορά στη στάση για τη ζωή και για τον εαυτό τους, οι έφηβοι της πειραματικής ομάδας είχαν θετικότερα αποτελέσματα.

Στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας (πίνακας 13) ο οποίος διεξήχθη με το μη παραμετρικό Mann-Whitney test παρατηρούμε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα για όλες τις επιμέρους μεταβλητές. Αυτό σημαίνει πως σε όλες τις μεταβλητές υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των δύο ομάδων (απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης).

Πίνακας 13: Mann Whitney test ανά ομάδα

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αύξηση γνώσης και κατανόησης is the same across categories of Σχολείο Φοίτησης.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Ανάπτυξη δεξιοτήτων is the same across categories of Σχολείο Φοίτησης.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος is the same across categories of Σχολείο Φοίτησης.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα is the same across categories of Σχολείο Φοίτησης.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Νοοτροπίες και αξίες is the same across categories of Σχολείο Φοίτησης.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000	Reject the null hypothesis.

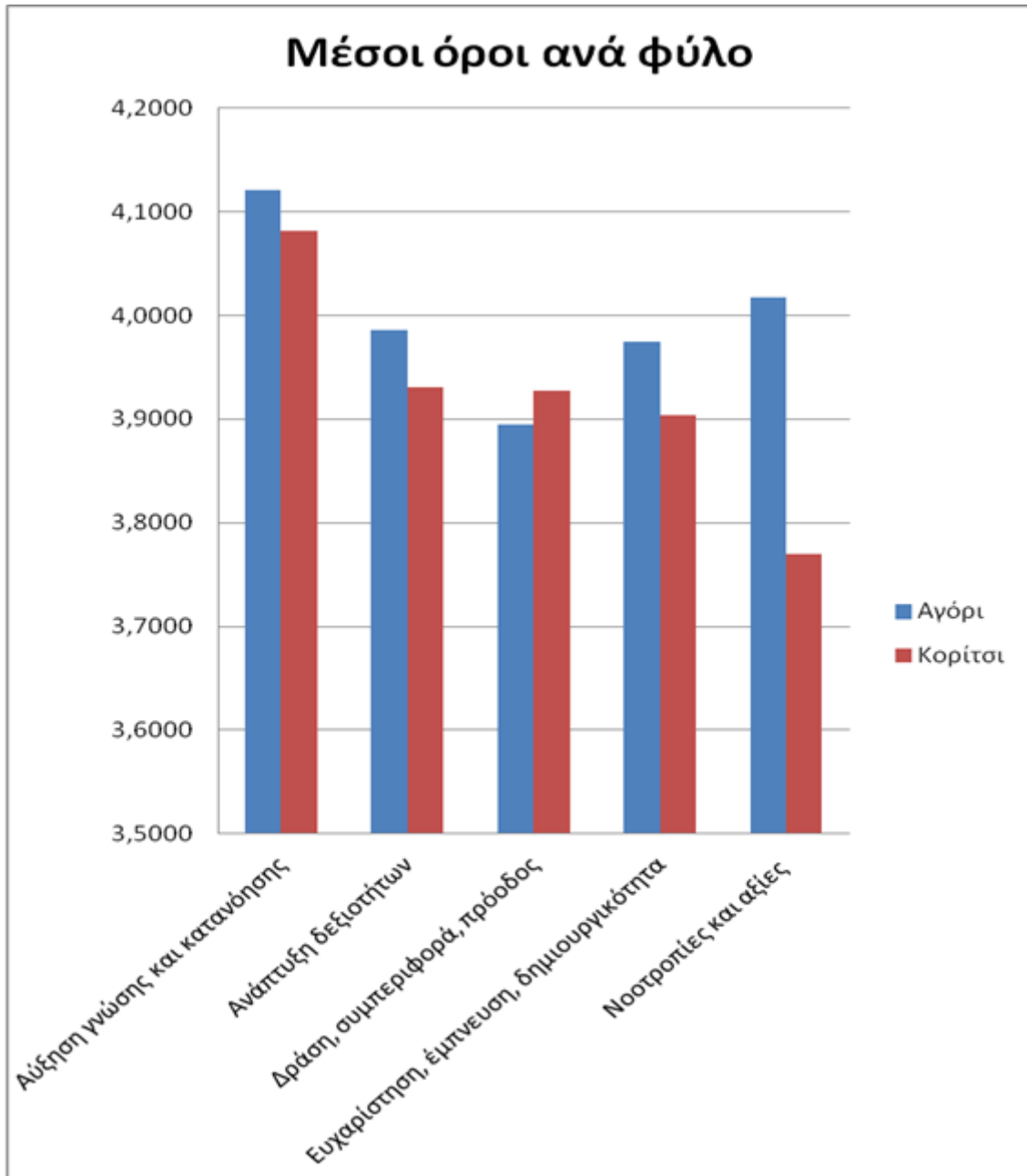
Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Στη διάκριση ως προς το φύλο παρατηρούνται ελάχιστες διαφορές των μέσων όρων ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια με αρκετά μεγάλη τυπική απόκλιση της μεταβλητής «Δράση, συμπεριφορά ανάπτυξη» των αγοριών (πίνακας 14).

Πίνακας 14 : Μέσοι όροι και τυπική απόκλιση ανά φύλο

Φύλο		Αύξηση γνώσης και κατανόησης	Ανάπτυξη δεξιοτήτων	Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος	Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα	Νοοτροπίες και αξίες
Αγόρι	Mean	4,1211	3,9858	3,8946	3,9744	4,0171
	N	31	31	31	31	31
	Std. Deviation	,51585	,59152	,85618	,61113	,71824
Κορίτσι	Mean	4,0811	3,9303	3,9277	3,9037	3,7698
	N	45	45	45	45	45
	Std. Deviation	,57443	,55703	,68335	,55566	,73654
Total	Mean	4,0964	3,9515	3,9150	3,9307	3,8644
	N	76	76	76	76	76
	Std. Deviation	,55224	,57014	,75292	,57753	,73829

Στο διάγραμμα 7 βλέπουμε γραφικά των μέσους όρους για κάθε μεταβλητή σε αγόρια και κορίτσια. Παρατηρείται μεγάλη διαφορά της μεταβλητής «Νοοτροπίες και αξίες» σε σχέση με το αντίθετο φύλο αλλά και τις άλλες μεταβλητές.



Διάγραμμα 7 : Μέσοι όροι ανά φύλο

Παρατηρούμε ότι σε όλους τους τομείς που αφορούν τη γνώση, τα αγόρια αύξησαν τη θετική τους στάση, σε σχέση με τα κορίτσια.

Όσον αφορά στη διάκριση μεταξύ των φύλων (πίνακας 15) και κάνοντας χρήση του ίδιου με παραπάνω μη-παραμετρικού τεστ ελέγχου διαφορών, παρατηρούμε ότι έχουμε επιβεβαίωση της μηδενικής υπόθεσης, που σημαίνει πως το δείγμα είναι ομοιογενές (δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές) για όλες τις μεταβλητές εκτός από τη μεταβλητή «Νοοτροπίες και Αξίες». Σε αυτή τη μεταβλητή βλέπουμε ότι $p=.002<.05$, πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα κορίτσια και τα αγόρια σε θέματα που αφορούν τις νοοτροπίες τους και τις αξίες τους.

Πίνακας 15 : Mann Whitney test ανά φύλο

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Αύξηση γνώσης και κατανόησης is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,784	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Ανάπτυξη δεξιοτήτων is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,543	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,894	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,265	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Νοοτροπίες και αξίες is the same across categories of Φύλο.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,002	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

7.2 Συμπεράσματα

Πριν την έρευνα η ερευνήτρια – εμψυχώτρια είχε την υποψία ότι τα προγράμματα στα οποία γίνεται χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και τα οποία απευθύνονται σε εφήβους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποφέρουν θετικότερα αποτελέσματα ως προς τους τομείς της γνώσης. Τα μετρήσιμα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας επιβεβαίωσαν τις υποθέσεις της με τον θετικότερο τρόπο, προσδιορίζοντας αύξηση και στα πέντε «αποτελέσματα γενικής μάθησης CLOs» όπως ορίστηκαν στην αρχή του ερευνητικού μέρους της παρούσης εργασίας. Κατέδειξαν βελτίωση ότι σε όλους τους τομείς της μάθησης, σε σχέση με την πειραματική ομάδα και συγκεκριμένα:

Οι έφηβοι της πειραματικής ομάδας στο τομέα της μάθησης – **Αύξηση γνώσης και κατανόησης** – αύξησαν την κατανόηση τους και εμπάθουν τις γνώσεις τους, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου για την ιστορική ζωγραφική και το ρόλο της, αλλά επίσης για τα γεγονότα και πρόσωπα στα οποία αναφέρεται η ιστορική ζωγραφική και στη σημασία τους. Επίσης αύξησαν στη γνώση τους, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, για το κίνημα του Ρομαντισμού και Φιλελληνισμού και τη συνεισφορά των κινημάτων αυτών στον Αγώνα των Ελλήνων. Τέλος σε σχέση με την ομάδα ελέγχου εμπάθουν στην κατανόηση των γεγονότων και έκαναν συσχετισμούς αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη.

Οι έφηβοι της πειραματικής ομάδας στον τομέα της μάθησης **Ανάπτυξη δεξιοτήτων** αύξησαν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου τις επικοινωνιακές, διανοητικές και σωματικές δεξιότητές τους. Ανέπτυξαν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου την παρατηρητικότητα τους και τη δυνατότητα να συνδέσουν τη νέα γνώση που απέκτησαν με την προϋπάρχουσα, όσο και τη δυνατότητα τους να κάνουν νέα πράγματα, να γνωρίσουν καλύτερα την ομάδα τους αυξάνοντας με αυτό τον τρόπο την αυτοπεποίθηση τους και τη δραστηριότητα τους.

Στον τομέα της μάθησης – **Αλλαγή νοοτροπίας και αξιών** – οι έφηβοι μαθητές της πειραματικής ομάδας, αύξησαν κατά πολύ σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, την έκφραση των συναισθημάτων τους και την ενσυναίσθηση τους. Μέσω των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τον εαυτό τους πολύ περισσότερο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Επίσης οι έφηβοι της πειραματικής ομάδας αύξησαν περισσότερο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, την

εκτίμησή τους τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους που είχαν την ευκαιρία να συνεργασθούν και να συνδραστηριοποιηθούν μαζί τους. Τέλος η πειραματική ομάδα αύξησε περισσότερο τη θετική της γνώμη για το Παράρτημα και εν γένει για τα μουσεία σε σχέση με την ομάδα ελέγχου

Στον τομέα της μάθησης – **Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα**, οι έφηβοι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου κατέδειξαν πολύ καλύτερα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα: Διασκέδασαν περισσότερο, έδειξαν μεγαλύτερη δημιουργικότητα, εξέφρασαν περισσότερες πρωτότυπες απόψεις, είχαν μεγαλύτερη ζωντάνια και έδειξαν μεγαλύτερη τάση για πειραματισμό ιδιαίτερα στο δημιουργικό μέρος του προγράμματος (π.χ. δραματοποίηση). Επίσης αξιολόγησαν πολύ θετικότερα από την ομάδα ελέγχου την επίσκεψή τους στο Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο.

Στον τομέα της μάθησης – **Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος** – οι έφηβοι της πειραματικής ομάδας κατέδειξαν σαφώς καλύτερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου και συγκεκριμένα, έδειξαν να έχουν βελτιώσει τη γνώμη τους αλλά και το ενδιαφέρον τους για την ιστορική ζωγραφική. Επίσης, η πειραματική ομάδα βελτίωσε τη μέχρι τότε γνώμη τους για το ρόλο και τη λειτουργία των μουσείων. Έδειξαν πρόθυμοι να θέλουν να συμμετάσχουν ενεργά στο μέλλον σε παρόμοια προγράμματα του μουσείου και να συνεργαστούν με την ομάδα τους.

8. Επίλογος

Το σημερινό μουσείο στρέφει το ενδιαφέρον του στον άνθρωπο και γίνεται μέσο προόδου, αλλαγής και ανάπτυξης, προβαίνοντας σε δράσεις που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της κοινωνίας και συμβάλλουν στην εκπαίδευση και στην πνευματική καλλιέργεια των ανθρώπων όλων των ηλικιών (Μούλιου, & Μπούνια, 1999αβ). Το μουσείο σήμερα ενθαρρύνει και υποστηρίζει τον επισκέπτη στην ενεργή και συμμετοχική εμπλοκή του με τις συλλογές του (Schwarzer, 1999), εμπλουτίζοντας το πρόγραμμα του με νέες δράσεις, προς όφελος και ευχαρίστηση του κοινού. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα επιτελούν τον ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα του μουσείου, που παραμένει πάντα χώρος που οι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν τις γνώσεις τους και να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους (Γλύτση, 2002 · Γκαζή, 2004).

Το μουσείο πλέον ως μορφωτικό ίδρυμα, αντιμετωπίζει με ιδιαίτερη ευαισθησία όλες συνολικά τις μαθητικές ομάδες, οι οποίες το επισκέπτονται αφ ενός μεν γιατί οι σημερινοί μαθητές αποτελούν το αυριανό ενήλικο κοινό του (Τσέκου, 2011), αφ' ετέρου δε γιατί οι μαθητές είναι πιο ευαίσθητοι και ανοιχτοί, ώστε να καλλιεργηθεί μέσα τους η αγάπη για τον μουσειακό χώρο και τον πολιτισμό και συνολικά για τη μάθηση. Εντούτοις, οι έφηβοι, είναι για το μουσείο ένα κοινό το οποίο δύσκολα μπορεί να προσελκύσει και αυτό οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας, τα οποία το μουσείο πρέπει να γνωρίσει και να αποδεχθεί, προσαρμόζοντας την εκπαιδευτική του δράση αποκλειστικά σε αυτούς.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σε εφήβους μαθητές στα μουσεία, στηρίζονται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και εξυπηρετούν σύγχρονους εκπαιδευτικούς σκοπούς που στοχεύουν στη διανοητική και συναισθηματική πρόσβαση των μαθητών στα μουσειακά περιεχόμενα και στη δημιουργία νοημάτων και συσχετισμών με τη δική τους ζωή. Εν τούτοις, η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση έχει κατά τα τελευταία χρόνια εμπλουτίσει την εκπαιδευτική της πράξη με συναφείς πρακτικές, όπως αυτή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, διαπιστώνοντας ότι είναι δύο πεδία της εκπαίδευσης με κοινά σημεία και στόχους, που μπορούν να αξιοποιηθούν σε μουσειακούς χώρους προς όφελος των εφήβων.

Στόχος είναι να μετατραπεί το μουσείο σε ιδανικό περιβάλλον για τον έφηβο και για την κατανόηση του κόσμου γύρω του όσο και του εαυτού του. Η εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων μέσα στα μουσεία απελευθερώνει το «εν δυνάμει γίγνεσθαι» του εφήβου μαθητή, παρέχοντάς του χαρά, απόλαυση, αγάπη, μάθηση και ζωή (Κοντογιάννη, 2012). Οι σημερινοί έφηβοι θα αποτελούν το αυριανό κοινό των μουσείων, που θα ανακαλύψει τους θησαυρούς του μουσείου, αλλά περισσότερο από αυτό θα έχει ανακαλύψει τους δικούς του εσωτερικούς θησαυρούς που είναι αυτοί της υπέρτατης ψυχικής όσο και νοητικής απόλαυσης.

Η γράφουσα, έχοντας την πεποίθηση ότι μπορούν να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές του Παραρτήματος της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο προς όφελος των εφήβων μαθητών, σχεδίασε μια σειρά μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων αξιοποιώντας τεχνικές της Δ.Τ.Ε, έχοντας ως έναυσμα τους Ιστορικούς πίνακες της συλλογής του Παραρτήματος. Πρωταρχικός στόχος της ήταν, να οδηγηθούν οι έφηβοι στην ενεργό μάθηση μέσα από μια διαδικασία που θα τους

κινητοποιήσει, θα τους ψυχαγωγήσει, θα τους κάνει να αισθανθούν, να εκφραστούν, να κρίνουν, να γνωρίσουν τον εαυτό τους αλλά και τους 'άλλους'.

Μετά το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας, η ερευνήτρια αποφάσισε στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, προς όφελος τόσο των εφήβων μαθητών όσο και του Παραρτήματος. Αποφάσισε λοιπόν στην επέκταση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που αξιοποιούν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, στο Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης σε έφηβους μαθητές, αλλά και τη μελλοντική ερευνητική αξιολόγησή τους, δίνοντας δυνατότητα γενίκευσης των ερευνητικών της αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Άλκηστις. (1995). *Μουσεία και σχολεία, δεινόσαυροι και αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννουδάκη, Α. (2009). *Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου, Ίδρυμα Ευριπίδη Κουτλίδη. Η συλλογή νεοελληνικής γλυπτικής και η ιστορία της. 1900 – 2006*. Αθήνα: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Γλύτση, Ε. (2002). Η ιστορία των μουσείων στην Ευρώπη. Ειδική αναφορά στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασόπουλου, Ε. Γλύτση & Αικ. Χαμπούρη – Ιωαννίδου (Επιμ.), *Οι διαστάσεις των πολιτιστικών φαινομένων*. (Τομ. Β) (σσ. 227 – 311). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκαζή, Α. (1999). Από τις μούσες στο μουσείο. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 39 – 46.
- Γκαζή, Α. (2004). Μουσείο για τον 21^ο αιώνα. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 1, 3-12.
- Γκόβας, Ν, (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γλυκοφρύδη – Λεοντσίνη. Α. (2002). Η καλλιέργεια του γούστου και η αισθητική αγωγή. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ.163 – 178). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζώνιου, Χ. & Μποέμη, Ν. (2013). *Αριάδνη. Τέχνες και διαπολιτισμική προσαρμογή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ίσαρη, Ι. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. <http://www.kallipos.gr>
- Ζαφειράκου, Α., (2000). *Μουσεία και σχολεία: Διάλογος και συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Ιωαννίδης, Α. (2011). Σκέψεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας Τέχνης. Στο Τ. Σάλλα (επιμ.). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης* (σσ. 119 – 122). Αθήνα: Νήσος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2005). *Μουσείο Σχολείο αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κακούρου – Χρόνη, Γ. (2001). Εκπαιδευτικά προγράμματα για εφήβους. Μελέτες περίπτωσης από την Κουμαντάρειο Πινακοθήκη Σπάρτης. Στο Δ. Κελεσοπούλου (επιμ). *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο* (σσ. 185–200). Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβλωτής, Α. (2011). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κελεσοπούλου, Δ. (επιμ). (2011). *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουν, Κ. (1987). *Κάνουμε θέατρο για την ψυχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ.(1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (Παιδαγωγική θεωρεία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Λαμπράκη – Πλάκα, Μ. (1988). *Οι πραγματείες περί ζωγραφικής Αλμπέρτι και Λεονάρντο*. Ηράκλειο Κρήτης: Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη.
- Λαμπράκη - Πλάκα, Μ. (1991). *Ο γελοτοποιός και η αλήθεια του*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λαμπράκη – Πλάκα, Μ. (2001). Εθνική Πινακοθήκη. 100 χρόνια. Στο Μ. Λαμπράκη – Πλάκα (επιμ.), *Εθνική Πινακοθήκη. Τέσσερις αιώνες ελληνικής ζωγραφικής*. Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πως το παρελθόν γίνεται Ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.
- Μεντζαφού, Ο. (2004). *1821 Μορφές και θέματα του αγώνα της ελληνικής ανεξαρτησίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Εθνικής Πινακοθήκης.
- Μισιρλή, Ν. (2001). Από το «Παντεχνείο», στην ίδρυση της Εθνικής Πινακοθήκης. Στο, Μ. Λαμπράκη-Πλάκα (επιμ.), *Εθνική Πινακοθήκη. 100 χρόνια. Τέσσερις αιώνες ελληνικής ζωγραφικής* (σσ.19-33). Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου.
- Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία και πεδία για την κατανόηση του κόσμου. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 7 – 19.

- Μούλιου, Μ., και Μπούνια, Α. (1999α). Αφιέρωμα στη μουσειολογία – Εισαγωγή στη Μουσειολογία. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 38.
- Μούλιου, Μ., και Μπούνια, Α. (1999β). Αφιέρωμα στη μουσειολογία – Επαγγελματίες του μουσείου. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, Τεύχος. 71, 37.
- Μούλιου, Μ., & Μπούνια, Α. (1999γ). Αφιέρωμα στη μουσειολογία – μουσείο και επικοινωνία. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 42.
- Μούλιου, Μ., και Μπούνια, Α., (επιμ). (1999δ). Αφιέρωμα στη μουσειολογία – ιστορία, θεωρία και πρακτική. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 1999, 73, 40.
- Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: Πεδία για την κατανόηση του κόσμου. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 7 – 19.
- Μούλιου, Μ. (2014). Τα μουσεία στον 21^ο αιώνα: Προκλήσεις, αξίες, ρόλοι πρακτικές. Στο Γ. Μπίκος, & Α. Κανιάρη (επιμ.), *Πολιτιστική διαχείριση και εκπαίδευση* (σσ.77-111). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυρογιάννη, Ε. (1999). Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού στην Ελλάδα. *Αρχαιολογία*, 71, 50-53.
- Μυταράς, Δ. (2007). Τι είναι τέχνη; Στο www.elculture.gr/blog/article/τι-είναι-τέχνη-του-δημήτρη-μυταρά/ τελευταία επίσκεψη 5/5/2017.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, ιστορίες, ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2009). *Μουσείο παιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, <http://www.NIKONANOY.Pdf> -Adobe Reader
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ντολτό, Φ., & Ντολτό - Τόλιτς, Κ. (2008). *Έφηβοι. Προβλήματα και ανησυχίες*. Αθήνα: Πατάκης.

- Οικονόμου, Μ. (1996). Πολυμέσα στα μουσεία – αξιολόγηση των εφαρμογών. *Μίτος*, 3, 21-26.
- Οικονόμου, Μ. (1999). Μουσεία για τους ανθρώπους ή για τα αντικείμενα; *Περιοδικό Αρχαιολογία και τέχνες*, 72, 50 – 55.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1997). *Ψυχολογία. εξελικτική, προσωπικότητας, κοινωνική, γενική πειραματική*. Αθήνα: Παπαναστασίου.
- Παπαστάθη, Χ. (2011). Το εκπαιδευτικό δράμα στο μουσείο: Μια σχέση αγάπης; Στο Δ. Κελεσοπούλου (επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο* (σσ.147-162). Αθήνα: Πατάκης.
- Πασχαλίδης, Γ. (2001). Από το μουσείο του πολιτισμού στον πολιτισμό του μουσείου. Στο Μ. Σκαλτσά, Μ. (επιμ.). *Η Μουσειολογία στον 21^ο αιώνα. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πιπερόπουλος, Γ. (1995). *Εφαρμοσμένη ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. (1997). Αθήνα: Εκπαίδευση και πολιτισμός, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. (1999). *Εκπαίδευση και πολιτισμός, προγραμματισμός δράσεων πέμπτου χρόνου πειραματικής εφαρμογής* (Σεπτέμβριος 1999 – Αύγουστος 2000). Αθήνα: Κεντρική Επιτροπή Συντονισμού.
- Ράπτου, Θ. (2010). Συνεργασία μουσείου και σχολείου – Ο ρόλος των μουσειοπαιδαγωγών.
[file:///C:/Users/user/Downloads/raptou_theodosia_synergasia_mouseiou_kai_sxol_eiou%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/raptou_theodosia_synergasia_mouseiou_kai_sxol_eiou%20(2).pdf), (τελευταία πρόσβαση 15/ 3/ 2017).
- Τσαμασίρος, Γ. (2002) «Η πορεία προς την ωριμότητα», on line στη διεύθυνση, <http://www.enet.gr/> (τελευταία πρόσβαση 15/11/2015).
- Τσέκου, Μ. (2011). Η σύγχρονη τέχνη και οι έφηβοι: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Εθνικού Μουσείου Τέχνης (ΕΜΣΤ) για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Δ. Κελεσοπούλου (επιμ). *Παιδί και Εκπαίδευση στο Μουσείο* (σσ. 101-109). Αθήνα: Πατάκης.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Στενού, Σ. (2016). *Η συμβολή της εφαρμογής μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών, στα πλαίσια της διδασκαλίας της αρχαίας ιστορίας της Α' Λυκείου, μέσω της δραματικής τέχνης*

στην εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές του 1^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου. Μεταπτυχιακή διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Φιλίππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (επιμ.), *Μουσειακή εκπαίδευση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών www.Kallipos.gr (τελευταία πρόσβαση, 12/ 4/ 2017).

Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηασλάνη, Κ. (1988). Εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ακρόπολη. *Εικαστική Παιδεία*, 3, 41 – 56.

Ξένες βιβλιογραφικές αναφορές

Adorno, T. W. (2000). *Αισθητική θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bailey, E., & G. E. Hein. (2002). Museums and the standards: Perspectives on how museums in the United States are being affected by the national education reform movement. In C. Dufresne – Tasse (Ed.), *Evaluation: Multi applied research* (pp. 85 – 96). Montreal: ICOM/ CECA.

Black, G. (2009). *Το Ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Bolton G. M. (1985). Changes in thinking about drama in education, *Theory into Practice*, 24(3), 151 – 157.

Bruner, J. (1962). *On knowing – essays for the left hand*. Boston: Harvard University Press.

Carol, J. (1988). Terra incognita: Mapping drama talk. *National Association for Drama in Education* (Aust), 12, 13 – 30.

Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.

Chadwick, A. & Stannett, A. (2000). *Museums and adult learning: Perspectives from Europe*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

De Mikeli, M. (1982). *Τα γραπτά του Πικάσο*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Denzin, N & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2^η εκδ.). London: Sage Publications.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton, Balch.

- Dodd, J., & Jones, C. (2009). Τα γενικά αποτελέσματα της μάθησης: Ένα εννοιακό πλαίσιο για την κατάδειξη της επίδρασης της μάθησης στα μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 11 – 19.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research. Qualitative and qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Feldman, R. (2010). *Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Falk, J. H., Dierking, L. D., & Adams, M. (2006). Living in a learning society: Museums and free-choice learning. In S. J. Macdonald (ed.), *Blackwell Companion to Museums* (pp. 319-337). London: Blackwell Publishing.
- Freud, A. (1936). *The ego and the mechanisms of defense*. London: Hogarth
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind: How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligence for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gombrich, E. H. (2011). *The story of art*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Guichard, M. (2001). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και πολιτικές. Στο Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Φίλοι του ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη.
- Heathcote, D. (2006). Από τα αληθές στο αληθοφανές, Συνέντευξη στη Φ. Πετράκου. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 6, 6 – 13.
- Hargreaves, M. M. (2002). *Start with the child. The needs and motivations of young people*. A Report Commissioned by Resource & The Chartered Institute of Library and Information Professionals, Manchester.
- Hein, G. (1995). The constructivist museum. *Gem*, 16, 21 – 23.
- Hein, G. (1998). *Learning in museum*. London: Routledge.
- Heligenmann, U. (1986). *Das verhältnis der padagogik zu ihren bereichen. Eine systematische untersuchung am beispil der museumspadagogik*. Nurnberg: Erlagen.
- Hooper – Greenhill, E. (1991). *Writing a museum education policy*. Leicester: Department of Museum Studies, Leicester University.
- Hooper – Greenhill, E. (1994α). *Museum and gallery education*. London: Leicester University Press, Department of Museum Studies.

- Hooper – Greenhill, E. (1994β). Museum education past, present, future. In R. Milew & L. Zavala (ed). *Towards the Museum of the Future*. (pp. 137 – 145). London: Routledge.
- Hooper – Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. London: Routledge.
- Hopper – Greenhill, E. (1999). Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή, *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 47 – 49.
- Klee, P. (1976). *Παιδαγωγικό σημειωματάριο*. Αθήνα: Ένωση πτυχιούχων Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών.
- Klee, P. (1989). *Η Εικαστική αντίληψη. Τα μαθήματα στη σχολή του Μπαουχάουζ*. Αθήνα: Μέλισσα.
- Kotler, N., & Kotler, P. (1998). *Museum strategy and marketing designing missions, building audiences, generating revenue and resources*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Mehran, K. (1997). Interferences in the move from adolescence to adulthood. The development of the male. In M. Laufer (Ed), *Adolescent breakdown and beyond* (pp. 17 – 22). London: Karnac Books.
- Merriman, N. (1991). *Beyond the glass case: The paste, the heritage and the public in Britain*. Leicester: University Press of Leicester.
- Merriman, N. (1999). Ανοίγοντας τα Μουσεία στο κοινό. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 43 – 46.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development*. London: Coggan Page.
- Morrow, S. (2007). Qualitative research in counseling psychology: Conceptual foundations. *The Counseling Psychologist*, 35, 209 – 235.
- O' Neil, C. & Lambert, A. (1982). *Drama structures*. London: Hutchinson.
- Patterson, B. (2010). Drama in the curriculum: Teaching history through drama in primary schools. *Scene e – 4*, 41 - 42
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic books.
- Reid, H. (1978). *A concise history of modern painting*. Αθήνα: Υποδομή.
- Robinson, K. (2014). *Out of our minds. Learning to be creative*. West Sussex: Capstone Publishing Ltd.
- Sahasrabudhe, P. (2006). Design for learning through the arts. *International Journal of Education through Art*, 2(2), 77 – 92.

- Schwarzer, M. (1999). Schizophrenic agora: Mission, market and the multi – tasking museum. *Museum News*, 78 (6), 40 – 47
- Screven, C. G. (1969) ‘The museum as a responsive learning environment. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, τελευταία πρόσβαση: 17/7/2017. http://www.Screven_The_Museum_as_a_Responsive_Learning_Environment.pdf (Τελευταία πρόσβαση 6/ 8/ 2017).
- Sylvester, D. (1975). *The brutality of fact. Interviews with Francis Bacon*. London: Themes and Hudson.
- Sotto, E. (1997). *When teaching becomes learning: A theory and practice of teaching*. London: Cassell.
- Tanner, J. (1972). Sequence, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen. In J. Kagan & R. Coles (Ed), *Twelve to sixteen: Early adolescence* (pp. 1–24). New York: Norton.

Πηγές από το διαδίκτυο

- Αποτελέσματα Γενικής Μάθησης, (GLOs): www.inspiringlearnigforall.gov.uk
Τελευταία επίσκεψη: 12/ 8/ 2017.
- Arize, E. N. (1999). The role of the Museum in society:
http://www.maltwood.uvic.ca/cam/activities/past_conferences/1999conf/CAM'99-mmanuelArinze.GuyanaFinal.pdf
Τελευταία επίσκεψη: 3/6/2017.
- Arnold, M. (2009). ‘Culture and Anarchy,
http://www.library.utoronto.ca/utel/nonfiction_u/arnoldm_ca/ca_all.html
Τελευταία επίσκεψη 12/10/2016.
- Βρετανικό Μουσείο: <http://Britishmuseum.org>
Τελευταία επίσκεψη 22/7/2017.
- Γέμτου, Ε. *Ο κοινωνικός ρόλος της τέχνης*
<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/sas/article/view/525/0>
Τελευταία επίσκεψη: 10/ 9/ 2017.
- Desvallees, A. & Mairesse, F. (2009) (επιμ.) «Βασικές Έννοιες της Μουσειολογίας», Ελληνική μετάφραση, Ελληνικό τμήμα ICOM (Διαθέσιμο on line)
http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icom-greece/PDF/Museology_WEB.pdf http://www.Museology_WEB_greeksos.pdf-Adode Reader.
Τελευταία επίσκεψη: 14/ 12/ 2016.

Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης: <http://www.Emst.gr>
Τελευταία επίσκεψη: 22/8/2017.

Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτζου
<https://www.nationalgallery.gr/el/#slide1>
Τελευταία επίσκεψη: 1/9/2017.

MoMAteens (<https://www.facebook.com/Momateens?sk=wall>):
Τελευταία επίσκεψη: 22/ 7/2017.

Moma (<https://www.Moma.org>)
Τελευταία επίσκεψη: 2/8/2017.

Hargreaves McIntyre, M. (2002). *Start with the child*. The Needs and Motivations of
Young people: [http://www.umiacs.umd.edu/~allisond/child_info_tech/start-
with-the-Child .pdf](http://www.umiacs.umd.edu/~allisond/child_info_tech/start-with-the-Child.pdf)
Τελευταία επίσκεψη 6/8/2017.

Museum Practice: (<http://ourmuseum.org.Uk>)
Τελευταία επίσκεψη 6/8/2017.

National Museums Scotland: (www.nms.ac.uk/Scotladcreates)
Τελευταία επίσκεψη: 6/8/2017.

Rijksmuseum στο Άμστερνταμ: (www.Rijksmuseum.nl),
Τελευταία επίσκεψη: 6/8/2017).

V&A Museum <http://vam.ac.Uk>
Τελευταία επίσκεψη: 6/8/2017.

Γ' ΜΕΡΟΣ – ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Οι ιστορικοί πίνακες



1



2



3



4

1. *Η μάχη της Ακρόπολης* (N. Cosse).
2. *Η άφιξη του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι* (Θ. Βρυζάκης).
3. *Ο Ρήγας Φεραίος* (X. Παχής).
4. *Η θυσία του Καμάλη* (Θ. Βρυζάκης).

2. Περιγραφή των εφαρμογών πειραματικής ομάδας

Οι εφαρμογές των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στον χώρο της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο, είχαν κάθε φορά ως έναυσμα και έναν διαφορετικό ιστορικό πίνακα, προερχόμενο από τη μόνιμη συλλογή της. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για τέσσερες μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές (προγράμματα), στις οποίες έγινε χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Τα τέσσερα προγράμματα τα οποία εφαρμόστηκαν είχαν κοινό βασικό σχεδιασμό και διέφεραν στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, οι οποίες κάθε φορά εξυπηρετούσαν τα προγράμματα. Σκοπός των προγραμμάτων η αύξηση της μάθησης των εφήβων στο μουσειακό χώρο με έναν τρόπο που αποσκοπεί στον ενεργό μαθητευόμενο μέσα από μια ενεργητική διαδικασία που θα του παρέχει η άτυπη μουσειακή εκπαίδευση με βασικό στόχο τον ευχαριστημένο έφηβο επισκέπτη της Εθνικής Πινακοθήκης.

2.1. Συνοπτική περιγραφή σχεδίου πειραματικού προγράμματος

- **Καλωσόρισμα:** Η εμψυχώτρια – ερευνήτρια καλωσορίζει τους μαθητές στον χώρο της Πινακοθήκης. Οι έφηβοι έχουν τεράστια ανάγκη να αισθανθούν το καλωσόρισμα, ότι τόσο ο χώρος της Εθνικής Πινακοθήκης όσο και τα πρόσωπα είναι θετικά απέναντι τους. Η υποδοχή των εφήβων ουσιαστικά λειτουργεί ως πρώτη εντύπωση των μαθητών και η εμψυχώτρια αποσκοπούσε να κερδίζει κάθε φορά τις θετικές εντυπώσεις των συμμετεχόντων εφήβων στο πρόγραμμα.
- **Άσκηση γνωριμίας:** Παρ' όλο που οι μαθητές προέρχονται από το ίδιο τμήμα, εντούτοις η άσκηση γνωριμίας τους εξοικειώνει με τον χώρο, όσο και με το προσωπικό της Πινακοθήκης. Η άσκηση 'χτύποι της καρδιάς' η οποία συχνά χρησιμοποιήθηκε είναι μια άσκηση εξοικείωσης, προσαρμογής, αυτοσυγκέντρωσης και εγρήγορσης των μαθητών. Ουσιαστικά οι ασκήσεις γνωριμίας είναι ασκήσεις «ζεστάματος», όπου οι έφηβοι λίγο – λίγο προσαρμόζονται στον χώρο και ετοιμάζονται ψυχολογικά να «ανοιχτούν» στην ομάδα τους και να συμμετέχουν ενεργά σ' αυτήν.
- **Δάσκαλος σε ρόλο:** Η εμψυχώτρια στέκεται ανάμεσα στον πίνακα και τους εφήβους μαθητές και μπαίνει σε κάποιο 'ρόλο' χρησιμοποιώντας την τεχνική της αφήγησης σε πρώτο πρόσωπο, μεταδίδοντας έτσι σημαντικές πληροφορίες,

που αφορούν τον πίνακα, τους ήρωες του πίνακα, την ‘άλλη’ εποχή, τον καλλιτέχνη, τα γεγονότα. Συχνά υποδηλώνεται ο ρόλος μέσω ενός χαρακτηριστικού ενδύματος π. χ ενός μαντηλιού, ενός καπέλου κ.λπ. το οποίο μπορεί να φορά ο ‘δάσκαλος σε ρόλο’, το οποίο λειτουργεί συμβολικά αποδίδοντας τον χαρακτήρα και την εποχή. Άσκηση που βοηθά στην γνώση και κατανόηση που αφορούν στα γεγονότα που διαδραματίζονται στον πίνακα, τα εικονιζόμενα πρόσωπα, τους καλλιτέχνες, τον ρόλο ιστορικής ζωγραφικής κ.λπ.

- **Παρατήρηση του πίνακα:** Οι έφηβοι παροτρύνονται από την εμπυχωτρία – ερευνήτρια να παρατηρήσουν προσεκτικά τον πίνακα και μετά με τη *μαιευτική* μέθοδο τους δίνεται ο λόγος καταθέτοντας ο καθένας την δική του εκδοχή γι’ αυτό που βλέπει. Παρατηρούν τα πρόσωπα, τις δράσεις, το περιβάλλον που εικονίζεται στον πίνακα. Δίνουν τις δικές τους εξηγήσεις, συνδέουν τις δικές τους γνώσεις τους με το περιεχόμενο του πίνακα και μέσω της παρατήρησης τους επιτρέπεται να σκεφτούν υποθετικά και να καταλήξουν σε προσωπικά συμπεράσματα. Άσκηση που βοηθά στην *ανάπτυξη δεξιοτήτων* των εφήβων και *εξαγωγή προσωπικών συμπερασμάτων και νοημάτων*.
- **Ανάλυση του πίνακα από τους μαθητές.** Η εμπυχωτρία με τη βοήθεια της *μαιευτικής μεθόδου*, δηλαδή τη χρήση ερωτήσεων, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να προβούν στη δική τους προσωπική ανάλυση που αφορά τον πίνακα. Στο στάδιο αυτό τα αποτελέσματα συχνά είναι εντυπωσιακά. Η άσκηση αυτή βοηθά στην *ανάπτυξη δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης των εφήβων*, επίσης βοηθά στην *εμβάθυνση στην κατανόηση*. Σε δεύτερη ανάλυση η εμπυχωτρία ζητά από τους εφήβους να συνδέσουν αυτό που βλέπουν και αναλύουν στον πίνακα, με το τώρα και τη δική τους ζωή. Άσκηση όπου βοηθά τους εφήβους στο να κάνουν συσχετισμούς πράγμα που θα τους οδηγήσει στη σφαιρική κατανόηση και *εμβάθυνση*.
- **Συναισθήματα:** Σε αυτό το στάδιο οι έφηβοι περνούν στην ψυχολογική ανάλυση των προσώπων στον πίνακα, συνδέοντάς τα με τα δικά τους συναισθήματα και την αληθινή ζωή. Παροτρύνονται να εκφραστούν, να *εμβαθύνουν*, να ερμηνεύσουν, να οδηγηθούν στην *ενσυναίσθηση*. Είναι μια άσκηση που αποσκοπεί στην *αλλαγή της νοοτροπίας και των αξιών των εφήβων*. Τα μουσειακά εκθέματα, οι ιστορικοί πίνακες παύουν να είναι αδιάφορα για

τους εφήβους. Οι έφηβοι έχουν την ευκαιρία να εμβαθύνουν στη σημασία των γεγονότων και την ψυχολογία των αναπαριστώμενων προσώπων καταλήγοντας στα δικά τους νοήματα.

- **Ιδεοθύελλα.** Είναι μια άσκηση συνειρμών που η εμπυχωτρία ενθαρρύνει στην πραγματοποίησή της. Όλοι λένε μια φράση γρήγορα χωρίς δευτερη σκέψη που αφορά τον πίνακα. Τα αποτελέσματα είναι αποκαλυπτικά διότι αποκαλύπτονται πτυχές του εαυτού τους και των άλλων που πολύ συχνά δεν γνωρίζουν. Πρόκειται για άσκηση που βοηθά στην *ευχαρίστηση, έμπνευση και δημιουργικότητα* των εφήβων, αλλά και στην *ανακάλυψη του ίδιου του εαυτού* τους όσο και του «άλλου».
- **Σύνθεση ομάδων:** Η εμπυχωτρία κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, χωρίζει τους μαθητές σε μικρές τυχαίες ομάδες 5 – 6 ατόμων. Είναι σημαντικό οι έφηβοι να αλλάζουν ομάδα κάθε φορά, για να τους δίνεται η ευκαιρία για ευρύτερη κοινωνικοποίηση μέσα στην ομάδα τους, αυξάνοντας έτσι τις *επικοινωνιακές τους δεξιότητες*.
- **Δραματοποίηση:** Στο στάδιο αυτό οι έφηβοι, στις μικρότερες ομάδες τους, προβαίνουν στη δραματοποίηση του πίνακα. Τους δίνεται χρόνος προετοιμασίας (20 λεπτά περίπου) για να τη δραματοποίηση και χρόνος (5 περίπου λεπτά για κάθε ομάδα), για την παρουσίαση της δραματοποίησης στις άλλες ομάδες. Για κάθε δραματοποίηση η ομάδα δίνει τον δικό της *τίτλο* ενώ ενθαρρύνονται στη χρήση μουσικής επένδυσης που θα 'βρουν' από το κινητό τους τηλέφωνο. Κάποια ομάδα αναλαμβάνει την φωτογράφιση και παραγωγή video. Έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν κοστούμια (κάποια από αυτά αυθεντικά τα οποία διαθέτονται από το μουσείο) και τα προσαρμόζουν ανάλογα, (όλες οι ομάδες χρησιμοποίησαν με πολύ διαφορετικό τρόπο τα διαθέσιμα κοστούμια). Ενθαρρύνονται να χρησιμοποιήσουν τους φακούς των κινητών τους, για να δημιουργήσουν εφέ φωτισμού. Επίσης, μπορούν να δοκιμάσουν να 'μεταφέρουν' τη δράση τους στον παρόντα χρόνο. Είναι άσκηση *ευχαρίστησης, δημιουργικότητας, έμπνευσης, ψυχαγωγίας, ανάπτυξης δεξιοτήτων, διαχείρισης πληροφοριών, πρωτοτυπίας, πειραματισμού, αύξησης επικοινωνιακών και σωματικών ικανοτήτων*. Σε όλες τις ομάδες η εμπυχωτρία – ερευνήτρια διαπίστωσε τη μεγάλη ευχαρίστηση και ικανοποίηση των εφήβων να

προβαίνουν σε τέτοιου είδους δημιουργικές – καλλιτεχνικές δραστηριότητες, (οι φωτογραφίες στο τέλος αυτού του *παραρτήματος*, (αλλά και τα videos), το πιστοποιούν.

- **Τροποποίηση προγράμματος**

Τα προγράμματα που σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια – εμπυχωτρία κάνουν χρήση κάθε φορά διαφορετικών τεχνικών της Δ.Τ.Ε όπως: παιχνίδια Ρόλων - διάδρομος συνείδησης - Alter Ego - παγωμένη εικόνα - γλυπτό - με τον μανδύα του ειδικού κ.λπ.

- **Αναστοχασμός:** Είναι το τελευταίο μέρος του προγράμματος. Οι έφηβοι κάθονται σε κύκλο και αναστοχάζονται την εμπειρία τους προβαίνοντας στα δικά τους προσωπικά νοήματα. Είναι πολύ σημαντικό να εκφραστούν αλλά και να ακούσουν τους άλλους να εκφράζουν τη γνώμη τους, τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους. Άσκηση που βοηθά τους εφήβους στην *κατανόηση του εαυτού τους αλλά και των άλλων*, όπως στην *αλλαγή των νοοτροπιών και αξιών* τους που αφορά στη ζωή τους.

2.2. Σχεδιασμός 1ης εφαρμογής: Μπροστά στον πίνακα της Ασήμω

Έργο του N. Gosse (1787 – 1878)

Τίτλος: *Η μάχη της Ακρόπολης, 1827*

Λάδι σε μουσαμά, 40 x 27,5 εκ

Γνωριμία σε κύκλο

Η εμπυσχωτήρια καλωσορίζει τους μαθητές στην Εθνική Πινακοθήκη, στο Παράρτημα του Ναύπλιου. Στη συνέχεια, τους οδηγεί στην αίθουσα που βρίσκεται ο πίνακας του Γάλλου Φιλέλληνα ιστορικού ζωγράφου N. Gosse, με τον τίτλο: *«Η μάχη της Ακρόπολης»*, ο οποίος αναφέρεται στα ιστορικά γεγονότα της πολιορκίας της Ακροπόλεως το 1827, από τις δυνάμεις του Κιουταχή. Στο έργο απεικονίζεται η Ασήμω Λιδωρίκη (σύζυγος του Γιάννη Γκούρα), η «κυρά του κάστρου της Ακρόπολης», η οποία μετά τον θάνατο του συζύγου της αντιστάθηκε γενναία κατά την πολιορκία του ιερού βράχου από τις Οθωμανικές δυνάμεις. Η Ασήμω απεικονίζεται σαν ηρώίδα στα προπύλαια της Ακρόπολης να κρατάει στο χέρι της σπαθί, ενώ το άλλο της το χέρι είναι λαβωμένο. Πατάει με το πόδι της το σύμβολο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας το κόκκινο λάβαρο με την ημισέληνο, που βρίσκεται στα χέρια του νεκρού Τούρκου. Πίσω της μπροστά από τον Παρθενώνα μαίνονται σκληρές μάχες μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων. Οι μαθητές θα περιηγηθούν στην αίθουσα για λίγα λεπτά και θα περιεργαστούν για λίγο μόνοι τους του πίνακες και άλλα εκθέματα, που υπάρχουν στην αίθουσα και προέρχονται από την εποχή του Ελληνικού αγώνα για ανεξαρτησία.

Στη συνέχεια η εμπυσχωτήρια με τους μαθητές δημιουργούν ένα κύκλο γνωριμίας όπου ένας – ένας θα πουν τα ονόματα τους και μια μικρή φράση σαν «χαιρετισμό» προς την ομάδα τους. Δίνονται μερικές ασκήσεις «ζεστάματος» για εξοικείωση όπου οι έφηβοι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να βαδίσουν μέσα στο μουσείο με σταματήματα, αλλαγή του ρυθμού βαδίσματος αλλά και κατεύθυνσης. Στόχος της άσκησης είναι η εξοικείωση των μαθητών με τον χώρο της Πινακοθήκης αλλά και το «ζέσταμα» που θα τους βοηθήσει να ανοιχτούν λίγο – λίγο με ασφάλεια σε μια διαδικασία προσωπικής κατάθεσης των απόψεων τους, των ιδεών τους, των

συναισθημάτων τους, αλλά και μιας διαδικασίας πιο δημιουργικής που απαιτεί δράση και έμπνευση στο χώρο της Πινακοθήκης.

Δάσκαλος σε ρόλο (μπροστά στον πίνακα).

Η εμνηχώτρια μπαίνει στο ρόλο του ζωγράφου ιστορικών έργων N. Gosse. Φοράει ένα συμβολικό ένδυμα (στην προκειμένη περίπτωση ένα κασκόλ), που θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να καταλάβουν ότι «είναι σε ρόλο».

Χμ! χμ! να το έργο μου! Είμαι ο Nicolas Louis Francois Gosse, Γάλλος ζωγράφος... χμμμ καλός μα... όχι και πολύ γνωστός! Γεννήθηκα στο Παρίσι το 1787 και από μικρός είχα κλίση στη ζωγραφική. Σαν παιδί μου άρεσε να ζωγραφίζω, όμορφα βάζα με λουλούδια, καλοντυμένες Παριζιάνε νεκρές φύσεις. Αργότερα σπούδασα ζωγραφική στην περίφημη Ecole de Beaux – Arts στο Παρίσι με φημισμένους Ακαδημαϊκούς δασκάλους της Τέχνης!

Κάποια μέρα, ήταν το 1824 επισκέφτηκα μια γκαλερί στο Παρίσι, για να δω τα έργα ενός μικρότερού μου, (κατά μια δεκαετία), ζωγράφου που όμως είχε αποκτήσει ήδη μεγαλύτερη φήμη από μένα. Το όνομά του: Ευγένιος Ντελακρουά. Αναρωτιόμουν: τι ήταν αυτό που εγώ δεν είχα, και είχε αυτός ο νεαρός απέκτησε ήδη μεγαλύτερη φήμη από τη δική μου; Είχα ακούσει ότι κάποιοι τον λάτρευαν, άλλοι πάλι τον απαξίωναν με λύσσα. Πριν καλά – καλά φτάσω στην αίθουσα, φωνές ακούγονταν παντού! Τι συνέβαινε σκέφτηκα... Άλλοι τον επευφημούσαν άλλοι πάλι... του τα έσουρναν... «Τι είναι αυτά που ζωγραφίζεις; Η ζωγραφική πρέπει να ανυψώνει τις καρδιές και όχι να τις κομματιάζει...» και « Η αισθητική των Γάλλων είναι ευγενής και αγνή εμείς οι Γάλλοι πάντα θα αναγνωρίζουμε τη μεγάλη απόσταση που χωρίζει τις εικόνες του Racine από τα αιμοσταγή δράματα του Shakespeare...»

Όταν μπήκα στην αίθουσα έμεινα άναυδος! Αυτό που είδαν τα μάτια μου δεν το χώραγε ο νους μου! Ένας τεράστιος πίνακας που σκέπαζε ένα θεόρατο τοίχο με έκανε να ανατριχιάσω! Ήταν «Οι σφαγές της Χίου»! Μα μπορεί θαυμάσει κανείς σαν ζωγραφικό έργο τις αποκρουστικές σφαγές; (φώναζε ο κόσμος), είναι θέμα για ζωγράφο τόσοσ πόνος και δάκρυα απόγνωσης; Να εδώ έχω ζωγραφίσει ένα μικρό αντίγραφο... (το δείχνει στους εφήβους που συνειδητοποιούν ότι εκείνη η εποχή δεν υπήρχανε φωτογραφίες). Τα θύματα πετρωμένα από την τραγική τους μοίρα, συγκεντρωμένα στο πρώτο πλάνο δημιουργούν ένα συμπαγές τείχος, στο οποίο οι επισκέπτες της έκθεσης πέφτουν αναπόφευκτα. Ποτέ η τέχνη με την πολιτική δεν

βρέθηκαν τόσο κοντά... Ο πόνος των Ελλήνων, αλλά και ο αγώνας τους για απελευθέρωση, έδωσαν ώθηση στη φαντασία του Ευγένιου Ντελακρουά. Μέχρι τότε τα ζωγραφικά πρότυπα ήταν διαφορετικά. Ο πίνακας αυτός πάνω από όλα κατέγραφε την ανθρώπινη ψυχή! Η ανθρώπινη ψυχή γεμάτη συναισθήματα, γεμάτη πάθος που ξεπερνά το ανθρώπινο σώμα Κορμιά ανήμπορα πεσμένα στο χώμα, μάτια που καίνε από πάθος..... ήταν μια ζωγραφική που κραύγαζε την ανθρώπινη αγωνία! Ο πίνακας δεν ήταν απλά ένας πίνακας που απεικονίζει ιστορικά γεγονότα, ήταν η θέση του ζωγράφου απέναντι στην ιστορία, απέναντι στον ίδιο τον άνθρωπο...

Σαν Γάλλος καλλιτέχνης και εγώ επηρεάστηκα βαθιά από τότε! Τόσος ανθρώπινος πόνος, δεν με άφηγε να ησυχάσω ούτε να κοιμηθώ! Ο αγώνας των Ελλήνων πάντα με συγκλόνιζε, αλλά δεν σας κρύβω ότι το ενδιαφέρον μου κορυφώθηκε μετά την ζωγραφική αποκάλυψη του σπουδαίου δίχως άλλο Ντελακρουά! Ενός ρομαντικού ζωγράφου, έξω από τα μέχρι τότε συμβατικά όρια της τέχνης. Παρακολουθούσα τις εκθέσεις του, το 1826 άλλο ένα έργο του με συνεπήρε! Η Ελλάδα στα ερείπια του Μεσολογγίου, (το δείχνει στους μαθητές, σαν δικό του πιστό αντίγραφο), ένα έργο σαν κραυγή αγωνίας για τους αγωνιζόμενους Έλληνες, έστρεψε το ενδιαφέρον σε πολλούς Γάλλους για τον Εθνικό αγώνα των Ελλήνων για απελευθέρωση. Ο Φιλελληνισμός με είχε συμπαρασύρει, όπως και πολλούς άλλους συμπατριώτες μου, και όταν έμαθα την ηρωική ιστορία της Ασήμωσ Λιδωρίκη, αυτή την «κυρά της Ακρόπολης» την χήρα του Γιάννη Γκούρα που αγωνίστηκε μέχρι θανάτου για την υπεράσπιση του ιερού βράχου, τότε συγκλονισμένος ζωγράφισα αυτό το έργο, ύμνο στον αγώνα των Ελληνίδων στον αγώνα της Ασήμωσ που έγινε μια άλλη Μόσχω Τσαβέλαινα, μια νέα Δέσπω...

(Κατά τη διάρκεια της αφήγησης υπάρχει μουσικό χαλί από ρομαντική μουσική του Chopin, γίνεται αναφορά στην φιλία μεταξύ Ντελακρουά και Σοπέν, αλλά και της συνεισφοράς των Ρομαντικών καλλιτεχνών και συγγραφέων στον αγώνα των Ελλήνων).

Οι μαθητές βλέπουν

Η εμψυχώτρια ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν αντικειμενικά και αναλυτικά, όλα όσα βλέπουν στον πίνακα. Οι έφηβοι μαθητές προβαίνουν σε αναλυτική περιγραφή του πίνακα που προκύπτει από μετά από προσεκτική

παρατήρηση. Οι μαθητές περιγράφουν τόσο τα πρόσωπα το περιβάλλον και τις δράσεις.

Οι μαθητές σκέφτονται – αναλύουν

Με τη μαιευτική μέθοδο οι μαθητές προχωρούν διαπιστώνοντας τα ιδεαλιστικά και συμβολικά στοιχεία του πίνακα. Τα επεξεργάζονται τα αναλύουν.

Οι μαθητές αναγνωρίζουν συναισθήματα

Προχωρούν στη ψυχολογική «ανάγνωση» του πίνακα. Αναγνωρίζουν τα συναισθήματα της ηρωίδας Ασήμω, ανακαλύπτουν το ρομαντικό υπόβαθρο, τις αξίες. Αναμετρούν εκείνες τις δραματικές στιγμές με το σήμερα. Στη συνέχεια, με την ενθάρρυνση της ερευνήτριας – εμπυχωτριάς και με αφορμή τον πίνακα τα παιδιά λένε μια λέξη που εκφράζει αυτό που βλέπουν. Ουσιαστικά είναι μια ιδεοκαταιγίδα που βοηθά στην περιγραφή του πίνακα, όσο και στην ανάλυσή του. Η εμπυχωτρία δίνει συνεχώς τον λόγο στα παιδιά

Οι μαθητές συνδέουν το τότε με το τώρα

Η εμπυχωτρία – ερευνήτρια με την μαιευτική μέθοδο παροτρύνει τους εφήβους να αντιστοιχίσουν τον αγώνα της Ασήμω με το σήμερα. Κάποιοι έφηβοι συσχετίζουν την Ασήμω με κάποιες σύγχρονες γυναίκες που αγωνίζονται για τη ζωή τους και των παιδιών τους.

Διάδρομος συνείδησης

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες και στέκονται αντικριστά.

- Η 1^η ομάδα εκφράζει τους φόβους της Ασήμω, τις αγωνίες της τη στιγμή εκείνη της μάχης.
- Η 2^η ομάδα εκφράζει τα συναισθήματα της Ασήμω και τους λόγους που την κάνουν να ξεπερνά τους φόβους της και να αγωνίζεται ηρωικά.
- Ένας συμμαθητής ή συμμαθήτρια (που έχει επιλεγεί με τυχαίο τρόπο), περνά ανάμεσα από το διάδρομο της συνείδησης και ακούει τις αρνητικές και τις θετικές της σκέψεις ταυτόχρονα. Είναι μια πολύ καλή για τα αποτελέσματα της άσκηση, που δίνει την ευκαιρία στους εφήβους να συναισθανθούν την ηρωίδα και να κατανοήσουν τον αγώνα της.

Παγωμένη εικόνα, δραματοποίηση

Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ή 4 ομάδες των 7 μαθητών. Τους δίνεται χρόνος προετοιμασίας (15 λεπτά).

- Η 1^η ομάδα μας κατασκευάζει μια «παγωμένη εικόνα» του πίνακα.
- Η 2^η ομάδα μας δίνει τους ήχους, αλλά και τους διαλόγους.
- Η 3^η ομάδα μας δίνει τη δραματοποίηση του πίνακα μεταφέροντάς τον στη σύγχρονη εποχή.

Κάθε φορά οι μαθητές των ομάδων παρουσιάζουν στους υπόλοιπους μαθητές τα αποτελέσματα της δραματοποίησης τους.

Κύκλος αναστοχασμού

Τα παιδιά σε κύκλο καταθέτουν στην ομάδα τα δικά τους συναισθήματα που τους ενεργοποιήθηκαν με αφορμή τον πίνακα. Εκφράζουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες, που μερικές φορές τις συνδέουν με το σήμερα, τη δική τους ζωή και το ίδιο το μουσείο. Εκφράζουν τις προσωπικές τους αξίες και νοήματα που ενεργοποιήθηκαν μετά τη διάρκεια του προγράμματος.

2.3. Σχεδιασμός 2^{ης} εφαρμογής: Ο Λόρδος Βύρων στο Μεσολόγγι

Έργο του Θεόδωρου Βρυζάκη (1819 – 1878)

Τίτλος έργου: *Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι*

Λάδι σε μουσαμά: 1,55μ x 2,13μ

Δάσκαλος σε ρόλο

Σε μια καρέκλα δίπλα από το έργο του Θεόδωρου Βρυζάκη, «*Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι*», είναι ακουμπισμένα τα προσωπικά του είδη (δεν είναι τα αυθεντικά): ένα γιλέκο, ένα μαύρο ημίψηλο καπέλο, γάντια, ένας μανδύας. Η εμμυσχώτρια σε ρόλο αφηγητή δίνει το ιστορικό πλαίσιο που σχετίζεται με τον πίνακα αλλά το ρομαντικό κλίμα που σχετίζεται με τον Βύρωνα. Απαγγελία:

Λευτεριά για λίγο πάψε

Να χτυπάς με το σπαθί

Τώρα σίμωσε και κλάψε

Εις του Μπάιρον το κορμί

Είναι οι στίχοι που απάγγελε ο Διονύσιος Σολωμός μόλις έμαθε την είδηση του θανάτου του Λόρδου Μπάιρον, χτυπώντας λυπημένα το πρόσωπό του με το χέρι του.

Ήταν Δευτέρα του Πάσχα 19 Απριλίου του 1824 στις 6 το απόγευμα. Ο Βύρων βαριά άρρωστος αποκαμωμένος από τον υψηλό πυρετό παραληρούσε στις τελευταίες του στιγμές... «Εμπρός θάρρος», έλεγε... «καϋμένη Ελλάδα ...καϋμένο Μεσολόγγι»... έγειρε το όμορφο πρόσωπό του «Δεν φοβούμαι τον θάνατο... αλλά αφήνω κάτι ακριβό στον κόσμο»... Με μεγάλη δυσχέρεια πρόσθεσε «Θέλω να κοιμηθώ» ήταν τα τελευταία του λόγια... και εσιώπησε ...ωραίος ακόμη και στον θάνατο... εσιώπησε ενώ μαινόταν μια σφοδρότατη καταιγίδα...

Σαν κεραυνός έπεσε στη πόλη του Μεσολογγίου η θλιβερή είδηση. Όλος ο λαός έκλαιγε απαρηγόρητα. Την Τρίτη του Πάσχα έγινε η κηδεία του στον ιερό του Αγίου Νικολάου. Από την ανατολή της ίδιας ημέρας με το πρώτο χάραμα, ρίχτηκαν 37 κανονιοβολισμοί στο Μεσολόγγι... ένας για κάθε λεπτό ...καθώς ήταν μόλις 37 ετών... Ακούγονται πένθιμοι ήχοι καμπάνας.

Μέχρι τις 2 Μαΐου το Μεσολόγγι πενθούσε τον Βύρωνα. Το σώμα του παρά την επιμονή των Μεσολογγιτών μεταφέρθηκε στην Αγγλία, όπου και ετάφη... Η καρδιά του παρέμεινε για πάντα στο Μεσολόγγι θαμμένη κάτω από ένα δέντρο.

Άκου Μπάιρον πόσο θρήνον

Κάνει ενώ σε χαιρετά

Η Πατρίδα των Ελλήνων

Κλαίγει – κλαίγει ελευθεριά.

Αλλά ποιος ήταν ο Λόρδος Μπάιρον; Ήταν πλούσιος Άγγλος ευγενής και ποιητής. Από τους σημαντικότερους Ρομαντικούς ποιητές της Αγγλίας και ένας από τους σημαντικότερους λογοτέχνες του Ρομαντικού κινήματος στην Ευρώπη. Ήταν Φιλέλληνας αγάπησε την Ελλάδα από την πρώτη του επίσκεψη στα 21 του χρόνια, πριν ακόμα ξεσπάσει η επανάσταση. Μάτωσε η καρδιά του όταν ανέβηκε στο λόφο της Ακροπόλεως και είδε να λεηλατείται ο Παρθενώνας από τον συμπατριώτη του Έλγιν. Ήρθε για να συνεισφέρει στον αγώνα των Ελλήνων προσφέροντας για την Ελλάδα τα πάντα... ακόμη και την ίδια του τη ζωή.

Ήταν βαθειά γοητευμένος από μια πανάρχαια ιστορία που αναφέρει ότι ο Λεάνδρος ξεκινούσε κάθε νύχτα από την Άβυδο και διέσχιζε τον Ελλήσποντο, κολυμπώντας για να συναντήσει την αγαπημένη του Ηρώ, (ιέρεια του Ναού της θεάς Αρτέμιδος). Ο Λεάνδρος κάποια νύχτα παρασύρθηκε από τα ρεύματα της θάλασσας και πνίγηκε. Η Ηρώ τον περίμενε, μέχρι που το πρωί είδε το άψυχο σώμα του που τα κύματα είχε ξεβράσει στα βράχια. Τρελάθηκε, ρίχτηκε στη θάλασσα και πνίγηκε και αυτή. Ο Μπάιρον αν και κουτσός, πέρασε τον Ελλήσποντο κολυμπώντας, σε ανάμνηση αυτής της ρομαντικής ιστορίας. Έπειτα έγραψε το ποίημα «Η νύφη της Αβύδου».

Η ζωή του στο Μεσολόγγι ήταν μια συνεχής εργασία για την καλύτερη οργάνωση του αγώνα. Αξιοσημείωτη η προσπάθεια που κατέβαλλε ο Μπάιρον στο πλαίσιο των στρατιωτικών του αξιωμάτων, να μειώσει τις φρικαλεότητες του πολέμου και να εμπνεύσει τους αντιμαχόμενους λαούς φιλανθρωπικά αισθήματα. Σε μια περίπτωση συντέλεσε στην απελευθέρωση 22 αιχμαλώτων Τούρκων, καθώς και άλλων μεμονωμένα, τονίζοντας ιδιαίτερα στα συνοδευτικά γράμματα προς τις Τουρκικές αρχές την ανάγκη της φιλάνθρωπης μεταχείρισης των Ελλήνων, που τυχόν θα έπεφταν στα χέρια των Τούρκων.

(Η εμπυχώτρια για να τονισθεί η ρομαντική διάσταση του ποιητή, δίνει σε μαθητές να διαβάσουν ποίηση του Μπάιρον). Το πιο κάτω ποίημα γράφηκε στο Μεσολόγγι δυόμισι μήνες πριν τον θάνατο του Φιλέλληνα ποιητή. Μια μαθήτρια απαγγέλλει.

Σήμερα Συμπληρώνω τα 36 μου χρόνια

(Μεσολόγγι 22 Ιανουαρίου)

Αδιάφορη τούτη η καρδιά θα μένει
Γιατί καρδιά καμιά δεν συγκινεί:
Κι' όμως απαρνημένη και θλιμμένη
Ματώνει στη στιγμή

Οι μέρες μου χλωμά κίτρινα φύλλα
Τ' άνθη και της αγάπης οι καρποί
Είναι σκουλήκια βούρκος και σαπίλα
Και κούφιοι οι παλμοί.

Αν κλαις τη νιότη σου, τότε μη ζήσεις!
Χρέος και θάνατος σωστός εδώ
Με σφαίρες τη ζωή σου να σφαλίσεις
στο χώμα αυτό.

Γύρνα με περιέργεια το κεφάλι
Μέτρα καλά, να 'ναι φαρδύς – πλατύς
Ο τάφος σου, κι' ύστερα από τη ζάλη
Πέσε ν' αναπαυτείς.

Μουσικό χαλί από Chopin prelude op.28 n.

Αντικειμενική παρατήρηση

Εδώ έχουμε ένα πίνακα που έχει τον τίτλο «*Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι*»

Τα παιδιά παρατηρούν τον πίνακα και τον αναλύουν αντικειμενικά. Άσκηση γνώσης και κατανόησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Συμβολισμοί

Τα παιδιά βρίσκουν τους συμβολισμούς που απεικονίζονται στο έργο και περνούν σε πιο ολοκληρωμένη ανάλυση του πίνακα. Είναι άσκηση ανάπτυξης των δεξιοτήτων των εφήβων.

Ψυχολογική ανάλυση του πίνακα

Οι μαθητές προχωρούν με τη μαιευτική μέθοδο στην ανάλυση της ψυχολογίας κάθε εικονιζόμενου. Κατανοούν τις μεταξύ τους σχέσεις και το «κλίμα» που επικρατεί στον πίνακα εξάγουν τα προσωπικά τους συμπεράσματα οδηγούμενοι σταδιακά στην ενσυναίσθηση.

Δραματοποίηση του πίνακα

Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 ομάδες (των 7 ατόμων), με τυχαίο τρόπο.

- Η πρώτη ομάδα, δραματοποιεί τις στιγμές προσμονής και άφιξης του Λόρδο Βύρωνα στο Μεσολόγγι, δημιουργεί τους διάλογους, βρίσκουν τον τίτλο.
- Η δεύτερη ομάδα μας κάνει μια μεταφορά στο τώρα.
- Η Τρίτη ομάδα μας δραματοποιεί την προσμονή για κάτι που περιμένουμε και που πιθανόν να αλλάξει τη ζωή τους.

Οι έφηβοι είναι ελεύθεροι να δώσουν κίνηση, να κάνουν μουσική επένδυση, να χρησιμοποιήσουν το smartphones για να φωτίσουν, να φορέσουν το κοστούμι του Λόρδου Βύρωνα που είναι στην καρέκλα, να χρησιμοποιήσουν κάποια κοστούμια εποχής και υφάσματα που τους διατίθενται για κοστούμια των ρόλων. Σκοπός είναι η δημιουργική έμπνευση, ανάπτυξη επικοινωνιακών και σωματικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη της πρωτοτυπίας, δυνατότητα για νέα πράγματα και δράση μέσα στο Μουσείο.

Αναστοχασμός σε κύκλο

Οι μαθητές σε κύκλο εκφράζουν την εμπειρία τους, τις σκέψεις που τους δημιουργήθηκαν, τα συναισθήματά τους. Συσχετίζουν το τότε με το σήμερα, διαπιστώνουν, κρίνουν, ακούνε τις απόψεις των συμμαθητών τους, εξάγουν συμπεράσματα.

2.4. Σχεδιασμός 3ης παρέμβασης: Ρήγας Φεραίος

Έργο του: Χαράλαμπος Παχή (1844 – 1891)

Τίτλος: *Ο Ρήγας Φεραίος*

Λάδι σε μουσαμά: 1,02μ X 0,78μ

Καλωσόρισμα – άσκηση ζεστάματος

Η 3^η παρέμβαση ξεκινάει με ασκήσεις «ζεστάματος». Ελεύθερη κίνηση μέσα στο χώρο του μουσείου, με ξεκινήματα και σταματήματα σε διάφορους ρυθμούς. Στη συνέχεια οι μαθητές σε κύκλο «παίζουν» το παιχνίδι «οι κτύποι της καρδιάς». Είναι ένα παιχνίδι αυτοσυγκέντρωσης και αντανακλαστικών που ενώνει την ομάδα και οξύνει τις αισθήσεις.

Η εμψυχώτρια αφηγείται

Τα παιδιά συγκεντρώνονται μπροστά στον πίνακα του επανήσιου ζωγράφου Χαράλαμπος Παχή (1844 – 1891), με τον τίτλο «*Ρήγας Φεραίος*». Ο πίνακας απεικονίζει τον πρόδρομο και πρωτοπόρο του Ελληνικού Διαφωτισμού και πρωτομάρτυρα του αγώνα των Ελλήνων, Ρήγα Φεραίο, να βρίσκεται μέσα στα σκοτεινά μπουντρούμια στο παραδουνάβιο κάστρο Neboisa στο Βελιγράδι. Αλυσοδεμένος αλλά ατρόμητος μπροστά στον Τούρκο δεσμοφύλακα του, ο οποίος τον κοιτά έντρομος, σε μια αντιστροφή των ρόλων νικητή και ηττημένου από τον καλλιτέχνη. Οι πρώτοι στίχοι από τον Θούριο αναγράφονται πάνω στον πίνακα.

Δίνονται στους εφήβους κείμενα που αναφέρονται στη φυλάκιση του Ρήγα και των 7 συντρόφων του, στο πύργο Neboisa στο Βελιγράδι και βιογραφικά στοιχεία του Ρήγα. Ζητείται από τους εφήβους να διαβάσουν και να απαγγείλουν στίχους του Θούριου.

Παρατήρηση του πίνακα

Οι έφηβοι με την παρότρυνση της εμψυχώτριας – ερευνήτριας, προχωρούν στην παρατήρηση του έργου, καταθέτουν τις παρατηρήσεις τους και απόψεις τους για το έργο, κάνουν συσχετισμούς που τους βοηθούν στην εμβάθυνση και κατανόηση των γεγονότων, διαπιστώνουν τον σκοπό που υπηρετεί αυτό το έργο ως ιστορικός πίνακας αλλά και την ‘ανάγκη’ του καλλιτέχνη να ζωγραφίσει ένα ιστορικό πρόσωπο και να αναφερθεί σε ιστορικά γεγονότα καταγράφοντας και ‘ερμηνεύοντας’ ταυτόχρονα τα γεγονότα.

Συμβολισμοί

Οι έφηβοι προχωρούν στην ανάλυση των συμβολικών στοιχείων του πίνακα.

Ανάλυση του πίνακα

Οι έφηβοι προχωρούν στην ανάλυση που αφορά στα πρόσωπα του πίνακα. Τι αισθάνονται, τι έκφραση έχουν τα μάτια τους, ποια είναι τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους που είναι εμφανή, τι θα μπορούσαν να λένε, να σκέφτονται, ποια μηνύματα μας φανερώνει 'η γλώσσα του σώματός τους'. Οι έφηβοι θα διαπιστώσουν από μόνοι τους την αντιστροφή των ρόλων του νικητή (Ρήγα αν και αλυσοδεμένος) και του ηττημένου (Δεσμοφύλακά του αν και απεικονίζεται οπλισμένος). Τι είναι αυτό που κάνει τον Ρήγα ατρόμητο ακόμα και μέσα στη φυλακή τις τελευταίες του στιγμές; Οι έφηβοι δίνουν τις απαντήσεις τους.

Χωρισμός ομάδων - προετοιμασία

Η εμπυλωτρία προχωρά στον τυχαίο χωρισμό των εφήβων σε ομάδες των 7 ατόμων και μοιράζει στις ομάδες χαρτιά για να γράψουν κάποιο κείμενο – σενάριο που στη συνέχεια θα επιχειρήσουν να το δραματοποιήσουν. Η προετοιμασία παίρνει 20 λεπτά, η δραματοποίηση δεν θα ξεπερνά το χρόνο των 5 λεπτών. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν μουσική επένδυση, (με το κινητό τους), ήχους, να το μεταφέρουν στο σήμερα ή στο μέλλον. Μπορούν να σχεδιάσουν τον φωτισμό χρησιμοποιώντας τους φακούς των κινητών τους. (20 λεπτά χρόνος προετοιμασίας).

Δραματοποίηση

Παρουσίαση όλων των ομάδων. Οι έφηβοι παρουσιάζουν τη δραματοποίησή τους με αφορμή τον ιστορικό πίνακα στις υπόλοιπες ομάδες.

Αναστοχασμός

Αναστοχασμός σε κύκλο, με αφορμή την εμπειρία αυτή. Οι έφηβοι εκφράζουν τις σκέψεις τους σε σχέση με την εμπειρία τους.

2.5. Σχεδιασμός 4ης παρέμβασης: Η θυσία

Έργο του: Θεόδωρου Βρυζάκη (1819 – 1878)

Τίτλος: *Η θυσία του Καψάλη*

Λάδι σε μουσαμά: 1, 34 X 1, 44

Υποδοχή – ασκήσεις ζεστάματος

Οι μαθητές καλωσορίζονται στη Πινακοθήκη από την εμψυχώτρια. Στη συνέχεια, γίνονται ασκήσεις ζεστάματος και αυτοσυγκέντρωσης και ασκήσεις αναπνοής που βοηθούν στη προσαρμογή των εφήβων στον χώρο και το «ζέσταμά» τους προς μια δημιουργική διαδικασία «έκθεσης» τους σε προσωπικές αναφορές και δημιουργικές δράσεις.

Αφήγηση ιστοριών

Οι μαθητές συγκεντρώνονται μπροστά από τον πίνακα του Θεόδωρου Βρυζάκη (1819 – 1878), με τον τίτλο *«Η θυσία του Καψάλη»*. Πρόκειται για έναν πίνακα όπου απεικονίζει τον Καψάλη να βρίσκεται στο Μεσολόγγι μέσα σε μια σκοτεινή πυριτιδαποθήκη, με τους ανήμπορους Μεσολογγίτες και τα γυναικόπαιδα συγκεντρωμένα δίπλα του, έτοιμος να πυροδοτήσει το μπαρούτι με ένα δαυλό που κρατάει στα χέρια του, λίγο πριν εισβάλουν στο χώρο οι Τούρκοι. Η εμψυχώτρια αναφέρεται στον Καψάλη, και τους εναπομείναντες μετά την ηρωική έξοδο Μεσολογγίτες, δίνοντας το ιστορικό πλαίσιο του πίνακα. Το φώς στον χώρο της Πινακοθήκης είναι ελεγχόμενο, χαμηλωμένο. Οι υπόλοιποι πίνακες της αίθουσας δεν φωτίζονται, ενώ υπάρχει μουσική υπόκρουση. Είναι μια άσκηση ανάπτυξης της γνώσης και κατανόησης των εφήβων, που αφορά στα ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα που απεικονίζονται στον πίνακα.

Απαγγελία

Οι έφηβοι διαβάζουν στίχους από το ποίημα του Διονυσίου Σολωμού *« Οι Ελεόθεροι πολιορκημένοι»* και προχωρούν στην απαγγελία. Είναι μια διαδικασία ανάπτυξης δεξιοτήτων, ευχαρίστησης, έμπνευσης αλλά δημιουργικότητας των εφήβων.

Παρατήρηση

Παρατήρηση του πίνακα. Τα παιδιά περιγράφουν τον πίνακα. (Ακούγεται μουσική). Είναι μια άσκηση ανάπτυξης δεξιοτήτων των εφήβων, και ανάπτυξη δυνατότητας συσχετισμών.

Ανάλυση

Οι έφηβοι περιγράφουν τα τραγικά γεγονότα, δίνουν την ζοφερή ατμόσφαιρα του πίνακα, αναλύουν την ψυχολογία των απεικονιζόμενων. Άσκηση με την οποία ενεργοποιείται η ενσυναίσθηση των εφήβων.

Ιδεοθύελλα

Ιδεοθύελλα. Καταιγισμός σκέψεων, από τα παιδιά. Είναι μια άσκηση ανάπτυξης δεξιοτήτων, έμπνευσης και δημιουργικότητας των εφήβων, μια άσκηση που τους βοηθά να ανακαλύψουν τον εαυτό τους αλλά και τον 'άλλο'.

Δραματοποίηση – alter ego

Χωρισμός σε τυχαίες ομάδες. Η κάθε μία ομάδα μας δίνει μια «παγωμένη εικόνα» του πίνακα. Ο φωτισμός είναι ελεγχόμενος χαμηλός και ενισχύεται από τους φακούς των κινητών των εφήβων. Λίγο – λίγο ο πίνακας «ζωντανεύει», ενώ το φως «σημαδεύει», κάθε μαθητή που «θα ζωντανεύει» και θα αποκτά φωνή, δραματοποιώντας ένα πρόσωπο του πίνακα. Θα δίνει τις τελευταίες σκέψεις και τα συναισθήματα των ανθρώπων που υποδύονται. Η άσκηση αυτή δίνει τη δυνατότητα στους εφήβους να ενεργοποιήσουν και να καλλιεργήσουν τα εκφραστικά και δημιουργικά τους προσόντα.

Η επόμενη ομάδα θα χωριστεί σε δύο υποομάδες. Η πρώτη θα δώσει την 'παγωμένη εικόνα' που θα τη 'ζωντανέψουν' με τις φωνές τους οι έφηβοι της δεύτερης υποομάδας, δίνοντας τους ήχους, τις συνομιλίες, τις κραυγές αγωνίας και τις τελευταίες σκέψεις των πρωταγωνιστών (Alter – ego). Άσκηση που βοηθά στη δημιουργική και έκφραση των εφήβων και τους οδηγεί στην ενσυναίσθηση.

Αναστοχασμός

Αναστοχασμός. Τα φώτα ανάβουν, οι έφηβοι κάνουν έναν όρθιο κύκλο και δίνουν μια μόνη λέξη που περιγράφει την εμπειρία τους. Μια άσκηση που βοηθά στην αλλαγή της νοοτροπίας των εφήβων, την κατανόηση του εαυτού τους αλλά και του «άλλου», που βοηθά στη συνειδητοποίηση των πρωταρχικών αξιών της ζωής.

3. Αποσπάσματα από τις δράσεις των μαθητών στην Πινακοθήκη

(Μπροστά στον πίνακα: Ασήμω Λιδωρίκη)

Οι μαθητές της Α Τάξης του 1^{ου} Γενικού Λυκείου Ναυπλίου παρατηρώντας τον πίνακα του Nicolas Louis Francois Gosse παρατηρούν και δίνουν την δική τους εξήγηση για το έργο.

Ερευνήτρια: Γιατί πολεμάει η Ασήμω;

- Α: Για (να πάρει) εκδίκηση
- Α: Το ίδιο (θα πάρει εκδίκηση)
- Α: Για να υπερασπιστεί τη χώρα της
- Α: Για την οικογένειά της
- Α: Για τον άντρα της
- Κ: (Στο β' ενικό): Είσαι νέα και όμορφη, έχεις σχέδια για το μέλλον και φοβάσαι για το μέλλον.
- Α: (Ο συμμαθητής της): Το ίδιο (θα έλεγα).
- Κ: (Αγωνίζεται), για την πατρίδα και τα ιδανικά της
- Κ: Για τα παιδιά της
- Κ: (Αγωνίζεται) για να μη μείνουν ορφανά τα παιδιά της

Διάδρομος της συνείδησης

Οι μαθητές χωρίζονται με τυχαίο τρόπο σε δυο ομάδες. Στέκονται αντικριστά όρθιοι είναι η ομάδα Α (σε μια σειρά) και η ομάδα Β (σε άλλη σειρά απέναντι). Δημιουργούν μεταξύ τους έναν διάδρομο, τον διάδρομο της συνείδησης της Ασήμω. Η εμπυχωτέρα καλεί τους μαθητές της Α ομάδας να σκεφτούν έναν λόγο που θα έχει η ηρωίδα Ασήμω για να *μην* αγωνιστεί. Η άλλη ομάδα πρέπει να σκεφτεί τον λόγο που έχει η Ασήμω για να *αγωνισθεί*. Οι μαθητές ετοιμάζουν μια φράση ο καθένας. Η εμπυχωτέρα τους εξηγεί πως αυτός ο διάδρομος συμβολίζει τις σκέψεις που έχει η Ασήμω. Τις φωνές της συνείδησής της που κάποιες φορές είναι αντίθετες μεταξύ τους.

Ένα κορίτσι που είναι στο «ρόλο» της Ασήμω, προχωράει με αργό βηματισμό σε αυτόν τον διάδρομο, ανάμεσα από τις δυο ομάδες. Ακούει συγχρόνως τις φωνές των μαθητών. Οι μαθητές αναλόγως με την ομάδα που ανήκουν εκφράζουν δυνατά τη «φωνή της συνείδησης» της Ασήμω.

Ακούγονται από την Α ομάδα οι φράσεις: Τα παιδιά σου θα μείνουν ορφανά, φύγε, μην αγωνισθείς – Είσαι νέα και όμορφη – ζήσε – φύγε για να σωθείς. Αντίθετα

από την ομάδα Β' ακούγονται δυνατά οι φράσεις. – Για να ζήσουν τα παιδιά σου ελεύθερα. – Για να εκδικηθείς τον χαμό του άνδρα σου. – Για την πατρίδα σου. – Για την πίστη σου. – Για τα παιδιά σου

Το αποτέλεσμα αυτής της τεχνικής είναι πολύ εντυπωσιακό γιατί οι μαθητές βλέπουν το αδιέξοδο αυτής της απόφασης.

1^ο Λύκειο Δραματοποίηση

Η δραματοποίηση έγινε από δύο ομάδες που χωρίστηκαν με εντελώς τυχαίο τρόπο (αρίθμηση των παιδιών σε 1 και 2), οι έφηβοι που είχαν τον αριθμό 1 δραματοποίησαν τον πίνακα στην εποχή που ήταν, δηλαδή να μας δώσουν μια όσο το δυνατό πιστή εκδοχή του έργου, οι μαθητές που ήταν στην ομάδα αριθμός 2 έδωσαν μια άλλη εκδοχή που να αφορά το σήμερα. Η Ασήμω και ο αγώνας της έπρεπε να αφορά την σύγχρονη γυναίκα.

Οι έφηβοι μαθητές είχαν στη διάθεση τους 20 λεπτά για να προετοιμάσουν τους διαλόγους, να βρουν τους ρόλους και τα πρόσωπα που θα 'παίζουν', να δημιουργήσουν τα σκηνικά και τα κοστούμια (από κοστούμια και υφάσματα που τους διέθεσε η εμψυχώτρια), να γράψουν τους διαλόγους, να δώσουν τον τίτλο. Ενθαρρύνονται να βρουν 'δική τους' μουσική (που θα ταιριάζει στη δραματοποίηση), από τα smartphones τους και να χρησιμοποιήσουν το φορητό ηχείο που συνδέεται με το smartphone. Επίσης θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τον φακό του κινητού για περισσότερο εφέ στον φωτισμό.

Η πρώτη ομάδα έδωσε μια σχεδόν πιστή «αναπαράσταση» του πίνακα. Η μεγάλη έκπληξη της εμψυχώτριας ήταν, ότι τον κεντρικό ρόλο της Ασήμωσ Λιδωρίκη τον υποδύοταν ένα αγόρι το οποίο ήταν ντυμένο αρκετά πιστά με την Ασήμω στον πίνακα του Gosse. Το «σενάριο» της δραματοποίησης ήταν πολύ κοντά εκδοχή που αποδίδει ο πίνακας. Μερικά μέλη της ομάδας έδωσαν μια 'παγωμένη εικόνα' του πίνακα, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ίδιας ομάδας «δάνεισαν» τη φωνή τους σε κάποιο μέλος της ομάδας που απέδιδε την παγωμένη εικόνα, (άσκηση alter ego), μιλούσαν για τις σκέψεις και τα συναισθήματα της ηρώιδας και των υπολοίπων εικονιζόμενων προσώπων του πίνακα, έκαναν τους ήχους και τους ψιθύρους για να αποδώσουν την ατμόσφαιρα του «ζωντανού πίνακα». Για τη μουσική επένδυση η ομάδα διάλεξε να χρησιμοποιήσει, (από κινητό τηλέφωνο με τη βοήθεια μικρού φορητού ηχείου), ρομαντική μουσική, (το Nocturne του Chopin, που έδωσε μια ατμόσφαιρα γεμάτη λυρισμό και μελαγχολία).

Η δραματοποίηση της δεύτερης ομάδας (απόσπασμα)

Παγωμένη εικόνα. Η μικρή υποομάδα της 1^{ης} ομάδας έχει δημιουργήσει μια «παγωμένη εικόνα» σε σχεδόν πιστή αναπαράσταση μπροστά από τον πίνακα. Το αγόρι της ομάδας που είναι η Ασήμω που έχει τη στάση της αγωνίστριας. Στα πόδια της πεσμένος ένας τούρκος που φοράει σαρίκι. Το πόδι της Ασήμω πατάει ένα κόκκινο πανί που υποδηλώνει το έμβλημα της Τουρκικής Αυτοκρατορίας τη κόκκινη σημαία. Πίσω σε δεύτερο πλάνο οι μαθητές αναπαριστούν με τα σώματά τους τις μάχες που μαίνονται στην Ακρόπολη. Ακούγεται μια κοριτσίστικη φωνή στο πίσω μέρος (άσκηση alter – ego), ενώ η εικόνα εξακολουθεί να είναι «παγωμένη» συνεχώς.

Ασήμω: (Ακούγεται πάνω στο μουσικό χαλί) – *Το τέλος πλησιάζει. Ένας Τούρκος έρχεται.* Πρέπει να πολεμήσω για την πατρίδα μου. Ναι αλλά έχω παιδιά που θα μείνουν ορφανά. Ποιος θα πολεμήσει γι' αυτά; Οι άλλες γυναίκες... καμιά δεν πολεμάει... πρέπει να πολεμήσω για την τιμή και τον άνδρα μου...

2^η Δραματοποίηση (απόσπασμα)

Η δραματοποίηση γίνεται στη σύγχρονη εποχή. Οι έφηβοι εμπνέονται από τον πίνακα και μας δίνουν μια εικόνα της σύγχρονης μετανάστευσης. Μουσική υπόκρουση Beethoven.

Η υποομάδα της 2^{ης} ομάδας συμμετέχει δίνοντας την ατμόσφαιρα με ήχους και έντονες αναπνοές, δίνουν μια ατμόσφαιρα φόβου και απελπισίας.

Κορίτσι: Σε έναν κόσμο που όλοι φοβούνται τον θάνατο βρες τον ΤΡΟΠΟ να γίνεις επαναστάτης.

Αγόρι: Μη φοβηθείς τον θάνατο. Όποιος τον φοβήθηκε δεν νίκησε ποτέ!

Κορίτσι: Προστάτευσε όσους μπορείς!

Αγόρι: Για να δεις ένα καλύτερο μέλλον!

Η σκηνή ήταν πολύ δυνατή. Αυτός που «πολεμάει» είναι ο επαναστάτης, και μάχεται για να σώσει τις ζωές των μεταναστών που χάνονται για να έχει και αυτός και οι άλλοι μια καλύτερη ζωή. Το κλίμα ήταν πολύ συγκινητικό και άκρως ευφάνταστο και δημιουργικό.

Αναστοχασμός της ομάδας των μαθητών της Α' τάξης του 1^{ου} Λυκείου

Μπροστά στο πίνακα της Ασήμω

Η εμπυχωτρία ζητά από τους εφήβους να κάνουν έναν κύκλο όπως αυτόν στην αρχή του προγράμματος, αυτή την φορά όλοι είναι καθιστοί. Στη συνέχεια, τους ζητά

να καταθέσουν τις εντυπώσεις τους για την εμπειρία τους και τα συναισθήματά τους.
(Α: Αγόρι, Κ: κορίτσι).

Α: Εμένα μου άρεσε που είδαμε τους πίνακες και κάναμε τη δραματοποίηση της εικόνας και τους παρουσιάσαμε με έναν διαφορετικό τρόπο.

Α: Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ που ήρθα εδώ πέρα. Έκανα κάτι με τους συμμαθητές μου πολύ όμορφο, παρουσιάσαμε κάτι ωραίο και χάρηκα πάρα πολύ επειδή χρησιμοποίησα στο θεατρικό τις διαφραγματικές αναπνοές που μου είχε μάθει η κυρία Γιαγκιόζη (καθηγήτρια).

Κ: Εμένα μου άρεσε το γεγονός ότι θίξαμε θέματα τα οποία είναι επίκαιρα έστω και με αφορμή μια ζωγραφιά αρκετών αιώνων και το γεγονός ότι παρουσιάσαμε κάποιες καταστάσεις της σημερινής ζωής μέσα από την τέχνη.

Κ: Μου άρεσε που ασχοληθήκαμε με τη θέση της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία και την αντιμετώπιση της και σε σχέση με το πώς ήταν τα πράγματα την παλαιότερη εποχή και πώς έχουν αλλάξει μέχρι σήμερα.

Κ: Σύμφωνα με το σκηνικό που κάναμε εμείς, καταλάβαμε ότι η γυναίκα αν και δεν είχε παλιά πολλές ελευθερίες, είχε πιο πολύ δύναμη να αντιμετωπίσει κάποια πράγματα απ' ότι μια γυναίκα σήμερα, γιατί αρκετές γυναίκες φοβούνται να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους.

Κ: Ήταν μια πάρα πολύ ωραία εμπειρία γιατί είδαμε μέσω των εικόνων, πως παρ' ότι υπάρχουν δυσκολίες στη ζωή μπορούμε να τα ξεπεράσουμε όλα, ακόμη και τα στερεότυπα μπορούμε να τα διαλύσουμε όλα, αρκεί να υπάρχει πίστη.

Κ: Ήταν μια πάρα πολύ ωραία εμπειρία επειδή μπορούσαμε και νιώσαμε τους ανθρώπους στον πίνακα, καταλάβαμε τα συναισθήματά τους, ήταν μια καινούργια εμπειρία.

Α: Μου άρεσε πολύ η δραματοποίηση που κάναμε της εικόνας και μου άρεσε πολύ που έμαθα ότι σε μια παλιά εποχή μια γυναίκα παρ' όλο που δεν είχε πολλά δικαιώματα (δεν είχε καν δικαιώματα) μπόρεσε να πάει κόντρα στα στερεότυπα και αντιμετώπισε τον εχθρό.

Α: Ήταν κάτι πρωτόγνωρο και καινούργιο για μας και μου άρεσε που όταν είδαμε τον πίνακα δεν υπήρχε σωστό και λάθος. Μου άρεσε που είχαμε διαφορετικές γνώμες που η μια δεν ακυρώνει την άλλη. Είδαμε πράγματα που δεν τα ξέραμε, μετά φτιάξαμε τις παγωμένες εικόνες ... ήταν πολύ ωραία.

Κ: Είδαμε πως η τέχνη είναι τρόπος έκφρασης και μπορεί να συγκινεί και να ενώνει τον κόσμο και μέσα από μόνο από μια εικόνα μπορεί κανείς να αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τα πράγματα και να του προκαλούν διαφορετικά συναισθήματα.

Κ: Εμένα μου άρεσε το πώς βλέποντας απλά έναν πίνακα ζωγραφικής μπορέσαμε να βγάλουμε συμπεράσματα που δεν σχετίζονται μόνο με την εποχή που απεικονίζει ο πίνακας αλλά που αφορούν και την σύγχρονη εποχή και να βγάλουμε ο καθένας προσωπικά τα δικά μας συμπεράσματα.

Α: Εμένα μου άρεσε η δραματοποίηση της εικόνας που κάναμε. Ήταν πολύ ωραία.

Α: Εμένα μου άρεσαν όλα αυτά που κάναμε σήμερα γιατί με αυτόν τον τρόπο μπορέσαμε να μπούμε στη θέση των ανθρώπων εκείνων και να νοιώσουμε τα συναισθήματα τους.

Κ: Εμένα μου άρεσε που το δραματοποιήσαμε και τα κάναμε δικό μας.

Κ: Εγώ κατάλαβα ότι πίσω από κάθε άνθρωπο που μπορεί να είναι αδύναμος, κρύβεται κάτι πολύ δυνατό μέσα του ακόμη και αν το δείχνει.

Κ: Εμένα μου άρεσε που είδαμε τη θέση της γυναίκας τότε και σήμερα και το πώς εμείς το βλέπουμε μέσω των δραματοποιήσεων που κάναμε.

Εμψυχώτρια: Σας ευχαριστώ πολύ!

Τέλος προγράμματος.

Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι (απόσπασμα δράσης) μαθητών της Α τάξης του 1^{ου} Λυκείου Ναυπλίου

Η εμψυχώτρια ρωτάει τους μαθητές αν στη θέση του Λόρδου Βύρωνα στον πίνακα του Θεόδωρου Βρυζάκη θα μπορούσαν να τοποθετήσουν ένα άλλο πρόσωπο.

Α: Εγώ στη θέση του Λόρδου Βύρωνα θα τοποθετούσα έναν ισχυρό πολιτικό, γιατί όπως αυτοί οι άνθρωποι, (εννοεί τους Μεσολογγίτες που εικονίζονται στον πίνακα), περίμεναν κάτι καλύτερο να έρθει με τον ερχομό του Μπάιρον, έτσι και οι Έλληνες επειδή είχαν αγανακτήσει ήθελαν αλλαγή και ο πολιτικός ήταν η ελπίδα τους.

Α: Εμένα μου θυμίζει όταν στο Ναύπλιο αποβιβάστηκε ο Όθωνας και ο κόσμος είχε συγκεντρωθεί για να τον προϋπαντήσει.

Κ: Εμένα μου θυμίζει τον Καποδίστρια που και αυτός έφερε κάποια ανάπτυξη στην Ελλάδα και στο Ναύπλιο.

A: Ίδια εικόνα, αδελφή αυτής, είναι όταν πέθανε ο Καποδίστριας (Ο μαθητής εντοπίζει ομοιότητες).

Η ερευνήτρια στο σημείο αυτό περιγράφει αναλυτικά τα γεγονότα του θανάτου του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι. Υπάρχει μουσική υπόκρουση παροτρύνει τους μαθητές να παρατηρήσουν τον πίνακα και να διακρίνουν τα διαφορετικά συναισθήματα των απεικονιζόμενων στον πίνακα.

K: Οι περισσότεροι άνθρωποι κάθονται και κοιτάζουν τα τεκταινόμενα με απορία, ενώ κάποιοι άλλοι με ενθουσιασμό.

A: Από τη μια πλευρά του πίνακα οι εικονιζόμενοι κάθονται και κοιτάζουν τον Λόρδο Μπάιρον με απορία από την αντίθετη πλευρά του πίνακα ζητωκραυγάζουν.

A: Ο Μητροπολίτης κοιτάζει στον ουρανό και σαν να ευλογεί.

Οι έφηβοι παρατηρούν, εντοπίζουν κάποιο να «πετάει τη σκούφια του» από τη χαρά του, κάποιος γονατίζει και ένας οπλαρχηγός κοιτάει κάτω σαν να ντρέπεται ή σαν να σέβεται τον Λόρδο υπερβολικά....

Μετά από τα σχόλια που προκύπτουν από την παρατήρηση των παιδιών η εμπυχώτρια τους παροτρύνει να προσπαθήσουν να «μεταφέρουν» τον πίνακα στη σημερινή εποχή.

E: Αν δραματοποιούσαμε τον πίνακα και το μεταφέραμε στην σύγχρονη εποχή, ποιος πιστεύεται θα ήταν στη θέση του Λόρδου Βύρωνα;

K: Όπως είπε και ο συμμαθητής μου ο Λ. στη θέση του Λόρδου θα ήταν ένας ισχυρός πολιτικός και πάλι ο κόσμος θα ήτανε διχασμένος, κάποιοι θα ήτανε ευχαριστημένοι, άλλοι πάλι όχι.

K: Από πίσω θα ήτανε ο ακόλουθός του.

A: οι υπόλοιποι θα ήτανε της αντίπαλης παράταξης.

A: Εγώ στη θέση του Μπάιρον θα έβαζα έναν Ρώσο απεσταλμένο και στη θέση του Μαυροκορδάτου ο δικός μας Έλληνας.

E: Συμφωνείται παιδιά;

K: Εγώ δεν θα έβαζα κανέναν στη θέση του Μπάιρον, θα ήταν ένα κενό.

E: Δηλαδή πως θα ήταν το κενό;

K: Εγώ κατά τη γνώμη μου αν θα το μετέφερα στη σημερινή η θέση του Μπάιρον θα ήταν κενή και η θέση του Μαυροκορδάτου θα ήταν επίσης κενό χωρίς εξουσίες. Γιατί κατά τη γνώμη μου δεν περιμένει βοήθεια ο πολιτικός αλλά ο λαός.

E: (ενθαρρύνει για άλλες απόψεις).

K: Εγώ συμφωνώ με την προηγούμενη άποψη γιατί δεν πρέπει να περιμένουμε από κάποιον άλλο, από μας πρέπει να ξεκινήσει η σωτηρία μας. Δεν πρέπει να περιμένουμε από κάποιον να έρθει να μας σώσει. Εμείς πρέπει να είμαστε ικανοί να σώσουμε τον εαυτό μας.

E: Πως θα το ζωγράφιζες πως θα το απέδιδες εικαστικά αυτό;

K: Με ένα κενό... θα φαινόταν ότι κάποιος λείπει. Κάποιος που θα μπορούσε να είναι αλλά δεν είναι.

E: Δηλαδή πως; (Μια καρέκλα κενή);

A: Με μια σκιά.

E: Θα ήταν πολύ ωραίο... άλλο;

K: Πατημασιές.

E: Κοιτάζετε παιδιά αυτές οι ιδέες θα μπορούσαν να γίνουν κινηματογράφος ή θεατρικό έργο, άποψη εικαστική ένας πίνακας ή ποίηση...

A: Φιλέλληνας πολύ μεγάλος στις μέρες μας είναι ο Τομ Χανς ο ηθοποιός.

E: Η ερευνήτρια εδώ αναφέρεται στον χιτώνα που «φοράει» ο Μπαίρον και πόσο αυτό το ένδυμα τον συνδέει με την Ελλάδα. Γίνεται αναφορά στον συμβολισμό της ένδυσης και στην ιστορική ζωγραφική.

Μια μαθήτρια διαβάζει δυνατά το ποίημα του Μπαίρον «Σήμερα συμπληρώνω τα τριάντα έξι μου χρόνια», με μουσική υπόκρουση. Στη συνέχεια, η ερευνήτρια – εμψυχώτρια αναφέρει τα βιογραφικά του στοιχεία αλλά και τον αγαπημένο του μύθο του Λέανδρου και της Ηρώς που έλεγε ότι κάθε νύχτα ο Λέανδρος κολυμπούσε από τη μια πλευρά του Ελλήσποντου στην άλλη για να συναντήσει την αγαπημένη του Ηρώ, όμως κάποια νύχτα ρεύματα παρέσυραν το σώμα του σε βράχια και τον σκότωσαν. Η Ηρώ την άλλη μέρα όταν είδε νεκρό τον αγαπημένο της αποφάσισε να σκοτωθεί και αυτή. Ο μύθος των δύο νέων είχε εντυπωσιάσει τον Μπαίρον που για να τους τιμήσει, κολύμπησε από τη μια μεριά στη άλλη τον Ελλήσποντο μέχρι την Άβυδο και έγραψε το ποίημα «Η νύφη της Αβύδου».

Στη συνέχεια η εμψυχώτρια χωρίζει με τυχαίο τρόπο τους μαθητές και δημιουργεί δύο υποομάδες. Η κάθε ομάδα θα δραματοποιήσει τον πίνακα με διαφορετικό τρόπο. Η πρώτη ομάδα θα προσπαθήσει να αποδώσει όσο το δυνατόν πιστά τον πίνακα του Θ. Βρυζάκη, η άλλη ομάδα θα δραματοποιήσει τον πίνακα μεταφέροντας τον στην

σύγχρονη εποχή. Έχουν στη διάθεσή τους αρκετά κοστούμια και υφάσματα που θα μπορέσουν χρησιμοποιήσουν για την δραματοποίηση. Ενθαρρύνονται για να χρησιμοποιήσουν τα smartphones τους είτε για να κάνουν τη μουσική επένδυση ή για να χρησιμοποιήσουν τους φακούς τους για να διαμορφώσουν τα φώτα της παράστασής τους. (Στην αίθουσα της Πινακοθήκης μπορούν για την παρουσίαση της δραματοποίησης τους να χαμηλώσουν για λίγο τους κεντρικούς προβολείς. Πρέπει να σκεφτούν τους διαλόγους και να αποδώσουν το «κλίμα» του ζωγραφικού έργου. Για την προετοιμασία έχουν στη διάθεσή τους 20 λεπτά.

Δραματοποίηση 2ης ομάδας (σύγχρονη εκδοχή, απόσπασμα)

Μουσική υπόκρουση. Χαμηλωμένα φώτα, φωτισμός από τους φακούς.

Κ: Αυτή είναι η σημερινή κοινωνία. Κανείς δεν υπάρχει να σώσει κανέναν. Κάποιοι αδιαφορούν – κάποιοι κλαίνε και κάποιοι δεν ενδιαφέρονται για τίποτα. Η εξουσία πλέον λες και δεν υπάρχει... κάποιος που να μπορεί να σώσει...

Α: Αυτή είναι η εικόνα του κόσμου. Εδώ μας έχει οδηγήσει η σημερινή εποχή. Βλέπουμε τέσσερις διαφορετικές όψεις της καθημερινής ζωής. (στρέφεται σε τέσσερις εφήβους που συμβολίζουν τις τέσσερες διαφορετικές όψεις της ζωής). Να πως αντιμετωπίζουν την καθημερινότητα οι άνθρωποι. Κάποιοι έχουν ελπίδα ενώ κάποιοι αδιαφορούν χωρίς να ενδιαφέρονται και να τους νοιάζει το μέλλον, τι μπορεί να τους ξημερώσει γενικότερα.

Κ: Που θα πάει αυτή η κατάσταση λοιπόν; Θα μείνουμε άπραγοι ή θα σωθούμε όλοι; Σιωπή...

Εδώ η εμψυχώτρια ζητά διευκρινήσεις για τη δραματοποίηση.

Ε: Τι εννοείται;

Α: Τα γάντια που έχουμε αφήσει κάτω μαζί με το καπέλο, αντιπροσωπεύουν τον Μπάιρον και Μαυροκορδάτο, γιατί στη σημερινή εποχή πρότυπα δεν υπάρχουν δεν υπάρχει ΣΩΤΗΡΑΣ. Βλέπουμε τις διαφορετικές όψεις και απόψεις των ανθρώπων και την όψη της τεχνολογίας που επηρεάζει τις ζωές αυτών των ανθρώπων. (Κάποιοι κρατούσαν κινητά και υπολογιστές και στέκονταν αδιάφοροι, επικεντρωμένοι στην τεχνολογία).

Αναστοχασμός σε κύκλο

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου έχουν τοποθετήσει το ημίψηλο καπέλο του Μπάιρον, λευκά γάντια που δηλώνουν την αριστοκρατική του

καταγωγή, το γιλέκο του και τον χιτώνα (μανδύα), που τον ενώνει με την Ελλάδα και τους Έλληνες. Η εμπυχωτέρα τους ζητά να πει ο καθένας τους μια σκέψη, ένα συναίσθημα κάτι που θέλει να είναι το κλείσιμο αυτής της εμπειρίας του στη Πινακοθήκη.

A: Εμένα μου άρεσε που συγκρίναμε μια εικόνα με ιστορικό περιεχόμενο με την σημερινή εποχή. Δώσαμε δυο διαφορετικές όψεις το παρελθόν και το σήμερα. Επίσης ότι μπορούμε να δούμε με διαφορετικό τρόπο ιστορικά αλλά και στη σημερινή εποχή. Γιατί είδαμε ότι υπήρχε ένας Σωτήρας (Μπαίρον), γι' αυτούς τους ανθρώπους ενώ τώρα δεν υπάρχει αυτό. Σήμερα ο άνθρωπος βασίζεται πάνω στις προσωπικές του δυνάμεις και όχι σε κάτι άλλο.

K: Εμένα μου άρεσε που πίσω από μια εικόνα κρύβονται τόσο πολλοί συμβολισμοί και ότι ο καθένας το αντιλαμβάνεται διαφορετικά και ότι είναι ωραίο να υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές.

A: Εμένα μου άρεσε που ο καθένας μπορεί να δώσει τη δική του άποψη και τη δική του εκδοχή για ένα ιστορικό γεγονός και μπορούμε να το ερμηνεύσουμε αλλιώς και μου άρεσε που το δραματοποιήσαμε όπως ήταν ο πίνακας αλλά και στη σύγχρονη εποχή.

K: Εμένα μου άρεσε που είχαμε διαφορετικές απόψεις και που δραματοποιήσαμε τον πίνακα. Ήταν πολύ ωραία.

K: Καταλάβαμε ότι ένας πίνακας δεν έχει απαραίτητα μόνο μια εκδοχή και σίγουρα μπορούμε να το «μεταφράσουμε» κατά κάποιον τρόπο που να αφορά και τις μέρες μας.

K: Εμένα μου άρεσε που κάθε συμμαθητής μας έβλεπε μια διαφορετική όψη και έτσι μπορούσαμε να τον ερμηνεύσουμε σαν η φαντασία να μην έχει όρια.

A: Εμένα μου άρεσαν πάρα πολύ όλα αυτά που κάναμε και που απλά περάσαμε καλά.

A: Κατ' αρχάς θέλω να πω ότι χάρηκα πάρα πολύ που ξαναήλθα στη Πινακοθήκη. Ήτανε πάρα πολύ ωραία η φιλοξενία εδώ πέρα. Χάρηκα που έκανα αυτό το μικρό σκετς με τους φίλους μου και που ξεδίπλωσα για άλλη μια φορά το ταλέντο μου στην υποκριτική.

A: Μου άρεσε πάρα πολύ που ο καθένας μπορούσε να πει την δική του άποψη για τον πίνακα και πέρασα πάρα πολύ ωραία.

A: Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ ειδικά η δραματοποίηση και ήταν πολύ ωραίο που μέσα από την εικόνα βγάλαμε τόσα πολλά και μεγάλα συμπεράσματα. Όλοι είχαμε πάρα πολλές και διαφορετικές γνώμες.

K: Εμένα μου άρεσαν πάρα πολύ όλα αυτά που κάναμε και τα δραματοποιήσαμε πάρα πολύ ωραία. Περάσαμε πάρα πολύ καλά.

K: Εμένα μου άρεσε που είδα ότι υπάρχουν πάρα πολλά κοινά χαρακτηριστικά της παλαιάς εποχής με της νέας και ιστορικά και πολιτιστικά.

K: Εμένα μου άρεσε που είδαμε από κοντά έναν ιστορικό πίνακα και μπορέσαμε να αναλύσουμε τους συμβολισμούς του, και να δούμε πως εμείς τους βλέπουμε και να τους καταλάβουμε και ύστερα να τους συνδυάσουμε με την σημερινή εποχή και να δούμε τις διαφορές μεταξύ του τότε και του τώρα.

K: Εμένα μου άρεσε η δραματοποίηση που κάναμε και το γεγονός ότι μπορούμε να εκφράσουμε τις απόψεις μας και να μπορέσουμε να συνδυάσουμε το χθες με το σήμερα.

K: Εμένα μου άρεσε που ο καθένας μπόρεσε να κατανοήσει τον πίνακα με το δικό του τρόπο και να καταλάβει τις διαφορές που υπάρχουν στη σημερινή κοινωνία.

K: Εμένα μου άρεσε που δραματοποιήσαμε τον πίνακα και που αναλύσαμε τα στοιχεία του πίνακα και τι σημαίνουν.

K: Εμένα μου άρεσε που μάθαμε κάποια πράγματα με αφορμή έναν πίνακα και μετά προσπαθήσαμε να τα μεταφέρουμε μέσα από μια εικόνα που εμείς οι ίδιοι φανταστήκαμε.

E: Σας ευχαριστώ πολύ.

Παρέμβαση του Ιδιωτικού Σχολείου «Νέο Σχολείο» στον πίνακα της Ασήμωσ Ακολουθεί ένα μικρό απόσπασμα από το πρόγραμμα

A (Αγόρι), K (Κορίτσι), E (Εμψυχώτρια)

Οι μαθητές βρίσκονται μπροστά στον πίνακα και τον παρατηρούν. Η εμψυχώτρια έχει δώσει το ιστορικό πλαίσιο και τα βιογραφικά στοιχεία της Ασήμωσ.

Εμψυχώτρια: Παρατηρήστε την Ασήμω.

A: Αγώνίζεται για την ελευθερία

K: - Η Ασήμω δεν φοράει μαύρα (σαν χήρα), γιατί ο αγώνας έχει μεγαλύτερη αξία από αυτά που έχει χάσει.

K: - Εγώ πιστεύω ότι ο Γάλλος ζωγράφος την ζωγράφισε κατά τα Γαλλικά δεδομένα, δεν ήξερε ότι στην Ελλάδα συνηθίζεται όταν πεθάνει ο άνδρας η γυναίκα να φοράει μαύρα και γι' αυτό την ζωγράφισε με έντονα χρώματα.

Οι μαθητές προχωρούν στη ψυχολογική ανάλυση που πίνακα

A: Είναι απεγνωσμένη

K: Σκεπτική σαν να περιμένει αυτό που θα την βρει (τον θάνατο). Την έχουν εγκλωβίσει και ξέρει τι την περιμένει τώρα που σκότωσε έναν άνθρωπο. Τους κοιτάζει να έρχονται προς το μέρος της και κάνει τις τελευταίες σκέψεις της. Περιμένει τον θάνατό της.

Εμψυχώτρια: Που κοιτάζει; Τι βλέπει;

K: - Μήπως κοιτάζει τον άνδρα της;

K: - Αυτούς που πολεμάνε.

K: - Τον στρατό που έρχεται για να τη σκοτώσει.

A: - Την υποδουλωμένη πόλη της.

E: - Και η τύχη των παιδιών της;

A: - Αυτός (ο αγώνας) είναι ο τρόπος για να τα προστατεύσει, γιατί δεν έχουν μέλλον.

E: Σε αυτό το σημείο η εμψυχώτρια ζητά από τους μαθητές να συσχετίσουν την Ασήμω με κάποια σημερινή γυναίκα.

K: - Μπορεί να συσχετισθεί με κάποια γυναίκα που έχει χάσει το παιδί της ή τον άνδρα της από κάποια αρρώστια. Δεν πολεμάει αλλά πονάει. Δείχνει τον πόνο της.

A: - Μπορεί πιθανόν να την παρομοιάσω με μια γυναίκα πρόσφυγα που πιθανόν να έχει στον πόλεμο αυτά που είχε ή αυτά που θα ήθελε να είχε και είναι αγανακτισμένη. Δεν μπορεί να κάνει πολλά πράγματα για να βελτιώσει το μέλλον της και το μέλλον των παιδιών της. Ίσως να περιμένει το τέλος της.

K: - Τη συσχετίζω με μια άνεργη μητέρα που μπορεί να ανήκει σε μια μονογονεϊκή οικογένεια και μπορεί να λαμβάνει ρατσιστικά σχόλια από τον περίγυρό της, γιατί δεν διατηρεί μια «φυσιολογική» για τα δεδομένα της κοινωνίας πρότυπα. Δεν είναι στην ίδια θέση ασφαλώς (με την Ασήμω), γιατί γι' αυτή τη γυναίκα υπάρχουν δυνατότητες για να ορθοποδήσει.

Εφαρμογή του ιδιωτικού Σχολείου «Νέο Σχολείο» στον πίνακα

Ρήγας Φεραίος

Η εμπυυχώτρια έχει δώσει το ιστορικό πλαίσιο του πίνακα του Χ. Παχή «*Ρήγας Φεραίος*», και βιογραφική αναφορά για τον Ρήγα. Οι μαθητές παρατηρούν τον πίνακα.

Κ: - Ακόμα και αν είναι αλυσοδεμένος (ο Ρήγας), είναι αυτός που επιβάλλεται στον Τούρκο.

Α: - Προφανώς τον δασκαλεύει (Ο Ρήγας τον δεσμοφύλακά του).

Κ: - Θα του λείπει για την αξία της ελεύθερης ζωής.

Κ: - Δεν φοβάται ότι θα πεθάνει, γιατί πιστεύει στην επανάσταση. Πιστεύει ότι οι Τούρκοι θα φύγουν (από την Ελλάδα).

Α: - Η στάση του δίνει μεγάλη δύναμη στην έννοια της επανάστασης.

Κ: - Αγαπάει την πατρίδα του και την θέλει ελεύθερη.

Κ: - Δεν φοβάται για τι ΤΙ θα του κάνουν. Αγωνίζεται για την ελευθερία.

Ε: - Στις μέρες μας μπορεί να πάρει κανείς τη θέση του Ρήγα;

Κ: - Δύσκολα σήμερα θα υπάρχει κάποιος που δεν θα φοβηθεί να πεθάνει, να μη φοβηθεί καθόλου για το τι θα του κάνουνε.

Α: - Νομίζω ότι δεν υπάρχουν τέτοιοι άνθρωποι στην εποχή μας γιατί δεν υπάρχουν οι περιστάσεις που θα κάνουν κάποιον να προτάξει τα στήθη του και να αγωνιστεί.

Κ: - Ή να καταλάβει την αξία της ζωής και της ελευθερίας.

Κ: - να ξεπεράσει την ανθρώπινη του διάσταση για τα ιδανικά του.

Στη συνέχεια οι μαθητές δραματοποιούν τον πίνακα.

Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι

(Απόσπασμα από το πρόγραμμα των μαθητών της Γ τάξης Γυμνασίου Ασκληπιείου)

Η εμπυυχώτρια έχει υποδεχθεί τους μαθητές στην Πινακοθήκη. Στη συνέχεια, κάνουν τον κύκλο όπου κάθε μαθητής αφού πρώτα πει το όνομα του, δίνει στη συνέχεια μια πρόταση με σκέψεις και συναισθήματα που αφορούν στην καινούργια τους επίσκεψη στη Πινακοθήκη.

Στη συνέχεια κάθονται μπροστά στον πίνακα του Θ. Βρυζάκη «*Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι*»

E: - Κοιτάξτε προσεκτικά αυτόν τον πίνακα και θέλω να μου πείτε, ποιο είναι το γνώριμο σε σας πρόσωπο.

A: - Ο Κολοκοτρώνης.

E: - Κάποια άλλη γνώμη;

A: - Ο Μαυροκορδάτος.

E: - Έχεις δίκιο, αλλά πως τον γνώρισες;

A: - Από το μουστάκι του.

A: - Από την ένδυση.

E: - Από την ένδυση; Φοράει φουστανέλα ο Μαυροκορδάτος;

A: - Όχι.

E: - Τον έχετε συναντήσει ποτέ να φοράει φουστανέλα;

A: - Όχι, συνέχεια μαύρα ρούχα, σαν κουστούμι... φράκο.

E: - Μήπως γνωρίζεται κάποιο άλλο πρόσωπο στο πίνακα παιδιά;

A: - Δεν είμαι σίγουρος όμως νομίζω ότι είναι ο Λόρδος Βύρωνας.

E: - Πολύ ωραία. Είναι ο Μαυροκορδάτος και είναι ο Λόρδος Βύρωνας. Όμως θέλω να μου πεις πως πήγε το μυαλό σου στον Λόρδο Βύρωνα.

A: - Τον γνωρίζω από το βιβλίο της ιστορίας. Εδώ φοράει κουστούμι, το «κλίμα» στον πίνακα είναι πανηγυρικό.

E: - Πολύ ωραία. Άρα γνωρίζουμε δύο πρόσωπα από τον πίνακα. Μήπως τώρα μπορείτε να βρείτε που βρίσκονται; Ποιο είναι το «σκηνικό» που τους έχει «τοποθετήσει» ο καλλιτέχνης; Ποια να είναι άραγε αυτή η πόλη;

K: - Μήπως στο Ναύπλιο;

E: - Τι λέει η ιστορία; Έχει πάει ποτέ στο Ναύπλιο ο Λόρδος Βύρωνας; Ή κάπου αλλού έχει πάει:

A: - Στο Μεσολόγγι.

E: - Ναι βέβαια. Να αυτός ο πίνακας έχει τον τίτλο «*Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι*». Ο καλλιτέχνης που τον ζωγράφισε γεννήθηκε δύο χρόνια πριν το 1821...

A: Το 1819.

E: - Ακριβώς, γεννήθηκε στη Θήβα. Είναι ο Θεόδωρος Βρυζάκης, που πολύ νωρίς έχασε τον πατέρα του στον αγώνα για την ...

K: - Ανεξαρτησία.

E: - Πολύ σωστά. Η εμπυχωτρία δίνει βιογραφικά στοιχεία του Θ. Βρυζάκη, την πορεία της ζωής του από το ορφανοτροφείο της Αίγινας στο Μόναχο της Βαυαρίας, τις σπουδές του στην Ακαδημία του Μονάχου. Γίνεται αναφορά στο έργο του Θ. Βρυζάκη με επισήμανση στην ιστορική ζωγραφική του. Την καταγραφή των ιστορικών γεγονότων μέσω της ζωγραφικής του. Τον στόχο της ιστορικής ζωγραφικής που είναι η εικονογράφηση της ιστορίας του αγώνα του Ελληνικού Έθνους για την ανεξαρτησία του.

Στη συνέχεια γίνεται από την εμπυχωτρία βιογραφική αναφορά στη ζωή του Λόρδου Βύρωνα με έμφαση στον φιλελληνισμό του, στη ρομαντική προσωπικότητα του ως άνθρωπος και ως ποιητής. Γίνεται αναφορά στη πρόθεσή του να βοηθήσει το Μεσολογγίτες, τους τελευταίους μήνες της ζωής του στο Μεσολόγγι και του θανάτου του.

E: - Η εμπυχωτρία στρέφει πάλι την προσοχή των μαθητών στο έργο. Παρατηρήστε τον πίνακα τι βλέπετε;

- Οι μαθητές παρατηρούν και περιγράφουν αναλυτικά τον πίνακα.

E: - Αλήθεια πως φωτίζεται ο πίνακας. Ο καλλιτέχνης που στρέφει το ενδιαφέρον μας.

K: - Στο κέντρο. Στον Λόρδο Βύρωνα, στον Μαυροκορδάτο, στον οπλαρχηγό.

A: Και στον Μητροπολίτη.

E: Τους ανθρώπους που βρίσκονται μπροστά στο «πρώτο πλάνο», μας τους φωτίζει ο καλλιτέχνης;

K: Όχι, τα κύρια πρόσωπα είναι στο κέντρο.

K: - Σαν πρωταγωνιστές.

E: - Δηλαδή ο καλλιτέχνης μας φωτίζει το έργο επιλεκτικά. Στέφει το ενδιαφέρον μας μόνο σε μερικά πρόσωπα.

A: - Που εκπροσωπούν την εξουσία. Την Πολιτική (Μαυροκορδάτος και την Θρησκευτική ο Μητροπολίτης)

E: - Βέβαια. Μην ξεχνάτε ο καλλιτέχνης δεν ήταν παρόν όταν διαδραματίστηκαν αυτά τα γεγονότα. Ήταν μικρός ακόμα, μόλις 5 χρονών. Εδώ στον πίνακα μας «έδωσε» τα γεγονότα, όπως ένας σκηνοθέτης στο θέατρο. Τι θα κάνει ο σκηνοθέτης; Θα διαλέξει τα πρόσωπα της «παράστασής» του, ο σκηνογράφος θα φροντίσει για το σκηνικό για να ορίσει τον τόπο, θα έρθει ο ενδυματολόγος να τους βρει τα κοστούμια της παράστασης

και μετά ο φωτιστής του θεάτρου θα φωτίσει τα σημαίνοντα και φυσικά ο σεναριογράφος θα έχει γράψει τους διαλόγους. Μην ξεχνάτε ΔΕΝ είναι ένας ρεαλιστικός πίνακας, είναι ιδεαλιστικός. Αναφέρεται σε αληθινά γεγονότα όμως με εξιδανικευμένο τρόπο. Περιγράψτε μου τι φοράνε.

A: - Οι Έλληνες φουστανέλες, Ο Μαυροκορδάτος μαύρο κουστούμι και καπέλο στο χέρι, οι γυναίκες φουστάνια παραδοσιακά, άμφια ο Μητροπολίτης, ράσα οι ιερείς.....

E: Τι «ξεχωριστό» φοράει ο Λόρδος Βύρωνας;

A: - Γάντια

E: - Γιατί φοράει γάντια;

K: - Είναι αριστοκράτης.

K: - Και για να φανεί ότι ΔΕΝ είναι Έλληνας.

E: - Τι κρατάει στο αριστερό του χέρι;

A: - Ένα καπέλο.

Γιατί το έχει κατεβάσει;

A: - Σε ένδειξη σεβασμού.

E: - Και ο Μαυροκορδάτος;

A: - Και αυτός έχει κατεβάσει το καπέλο του σε ένδειξη σεβασμού.

E: - Τι άλλο φοράει ο Λόρδος.

A: - Ένα μανδύα.

E: - Τι μας θυμίζει.

A: - Σαν Αρχαίος Έλληνας. Σαν να φοράει χιτώνα.

E: - Δηλαδή τι μας θυμίζει;

A: - Την Αρχαία Ελλάδα.

E: - Εδώ βλέπουμε ότι κάτι έχουν στρώσει κάτω στο δρόμο που περνάει ο Λόρδος. Τι να είναι.

K: - Βάγια;

E: - Ναι, τι σας θυμίζει αυτό;

K: - Βάγια σαν τον Χριστό στην Ιερουσαλήμ.

E: - Δηλαδή τι θα μπορούσε αυτό να συμβολίζει;

A: - Ο Λόρδος Βύρωνας είναι όπως ο Χριστός, ένας σωτήρας για τους Μεσολογγίτες.

E: - Πολύ ωραία. Για να δούμε αυτό το κτίριο εδώ τι μπορεί να είναι.

K: - Μοιάζει με φάρο.

A: - Τέμενος.

A: - Είναι μιναρές.

E: - Και πως είναι.

K: - μισογκρεμισμένο.

E: - Και τί βρίσκεται πάρα πάνω. Τι σύμβολο.

A: - Ένας σταυρός. Είναι πάνω στο λάβαρο.

E: - Τι μπορεί αυτό να συμβολίζει;

K: - Μάλλον ότι θα γκρεμισθεί ο Μουσουλμανισμός και θα ανέβει (θα επικρατήσει), ο Χριστιανισμός.

E: - Ορίστε παιδιά. Τώρα κάνετε ανάλυση των συμβολικών στοιχείων που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης για να εκφράσει αυτές τις έννοιες που μου αναλύετε. Κοιτάξτε αυτή την εικόνα που κρατάει ο ιερέας εδώ στην άκρη του πίνακα. Αναγνωρίζετε το θέμα της εικόνας;

K: - Είναι η εικόνα του Ιησού.

E: - Ναι. Ποια ακριβώς εικόνα.

A: Την εικόνα της Ανάστασης.

E: - Και τι μπορεί αυτό να συμβολίζει;

K: Σαν να περιμένουν τη δική τους Ανάσταση τώρα με τον ερχομό του Βύρωνα.

E: - Ορίστε λοιπόν. Ότι θέλει να μας «πει» ο ζωγράφος θα μας τα «πει» μερικές φορές μέσω των συμβολισμών που χρησιμοποιεί. Θα χρησιμοποιήσει πολλές φορές συμβολισμούς που θα μας οδηγήσουν στα νοήματα που θέλει να εξάγουμε.

Στη συνέχεια, οι μαθητές προχωρούν στη ψυχολογική ανάλυση των εικονιζόμενων. Παρατηρούν ότι κάποιος είναι χαρούμενος κάποιος διστάζουν κάποιος παρατηρούν σιωπηλά, κάποιος προσεύχονται.

A: - Αυτός σηκώνει χαρούμενος τη σημαία.

A: - Αυτός πετάει το φέσι του από τη χαρά του.

K: - Οι γυναίκες μάλλον είναι διστακτικές σαν να ντρέπονται.

E: - Θα μπορούσατε στη θέση του Λόρδου Μπίρον να τοποθετήσετε ένα άλλο πρόσωπο που οι Έλληνες τον περίμεναν ως Σωτήρα τους;

A: - Ο Όθωνας.

Κ: - Ο Καποδίστριας.

Α: - Ο Κολοκοτρώνης.

Ε: - Και αν ήταν ένα σύγχρονο έργο ποιος θα ήταν στη θέση του Λόρδου Μπάιρον.

Α: - Οι Έλληνες είναι και σήμερα σε δύσκολη θέση. Στη θέση του Μπάιρον θα ήταν ένας πολιτικός Ευρωπαίος.

Κ: - Που θα βοηθήσει οικονομικά τους Έλληνες.

Δραματοποίηση του πίνακα

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Έχουν 20 λεπτά στη διάθεσή τους για τη δραματοποίηση του πίνακα. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν κοστούμια, να έχουν μουσική υπόκρουση, να χαμηλώσουν τα φώτα της Πινακοθήκης. Κάποιοι μαθητές μπορούν να δώσουν το κλίμα τις φωνές, τους ψίθυρους.

Η πρώτη ομάδα θα δώσει μια «παγωμένη» εικόνα για τον πίνακα που στη συνέχεια ένα – ένα πρόσωπο της παγωμένης εικόνας θα «ξεπαγώνει», και θα δώσει μια φράση που θα αντιπροσωπεύσει τις σκέψεις του χαρακτήρα που δραματοποιεί. Το αποτέλεσμα αυτής της δραματοποίησης είναι πολύ ενθουσιώδες. Οι μαθητές φωνάζουν «Ζήτω» και καλώς όρισε Λόρδε Μπάιρον! Κάποιοι άλλοι προσεύχονται. Ο Μητροπολίτης κοιτώντας τον ουρανό προσεύχεται. Ο Μαυροκορδάτος καλωσορίζει τον Μπάιρον ενώ αυτός τους ευχαριστεί για την υποδοχή και τους υπόσχεται βοήθεια.

Η δεύτερη ομάδα θα δραματοποιήσει τον πίνακα μεταφέροντας τον στο σήμερα. Η ίδια υποδοχή με χειραψίες και φωτογραφίες. Κάποιος «κάνει» τον φωτογράφο ενώ όλοι κρατούν κινητό.

Αναστοχασμός σε κύκλο (απόσπασμα)

Οι μαθητές δίνουν μια φράση που μπορεί να εκφράσει την εμπειρία τους

Κ: - Μου άρεσε πάρα πολύ. Αισθάνθηκα συγκίνηση από τα ιστορικά γεγονότα του Μεσολογγίου.

Α: - Ήταν πολύ ωραία. Μου άρεσε πάρα πολύ.

Κ: - Σήμερα μου άρεσε πολύ γιατί έμαθα περισσότερα πράγματα από αυτά που ήξερα από το σχολείο.

Α: - Μου άρεσε πολύ. Μου δημιούργησε ωραία αίσθηση.

Κ: - Πέρασα όμορφα.

Α: - Μου ξύπνησε την αγάπη για την πατρίδα μου.

A: - Με το σημερινό πρόγραμμα αισθάνθηκα υπερήφανος για την πατρίδα μου.

K: - Το σημερινό πρόγραμμα ήταν αρκετά ωραίο. Ο πίνακας ήταν χαρούμενος.

A: - Ήταν ωραία. Συγκινήθηκα γιατί ενεργοποιήθηκε η Εθνική μου μνήμη. Ήταν μια υπενθύμιση της θυσίας για την απελευθέρωση της πατρίδας μας.

A: - Εκφράστηκα περισσότερο και έμαθα περισσότερα πράγματα για το Έθνος.

A: - Μου άρεσε πολύ.

K: - Σήμερα ήταν μια μέρα η οποία μας έδωσε να αισθανθούμε τον πόνο, τη κούραση και τον αγώνα εκείνων των ανθρώπων για εμάς για την ελευθερία μας.

K: Αισθάνθηκα νοσταλγία αλλά και θάρρος από τον ηρωισμό των ανθρώπων. Αίσθημα ελευθερίας και πατριωτισμού. Ενεργοποιήθηκε η όραση και η ακοή αλλά μέσω της μνήμης και η όσφρηση.

4. Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο							
Προσωπικά στοιχεία							
1.	Σχολείο		Τάξη/Τμήμα		Αρχικά Ονοματεπώνυμου		
2.	Φύλο						
	Αγόρι	Κορίτσι					
3.	Έχεις επισκευθεί ξανά την Εθνική Πινακοθήκη ;						
	Ναι	Όχι					
4.	Αν ναι πόσες φορές.						
5.	Ποια είναι η γνώμη σου για την διάρθρωση του προγράμματος						
			Απογοη- τευτικό	Μέτριο	Ουδέτερο	Καλό	Άριστο
A	Εισαγωγή (ζέσταμα, παιχνίδια)						
B	Οι έφηβοι αναλύουν τον πίνακα						
Γ	Δραματοποίηση του πίνακα						
Δ	Αναστοχασμός σε κύκλο, οι έφηβοι εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα						

6. Με αφορμή το πρόγραμμα στην Εθνική Πινακοθήκη τελικά μπόρεσα να...						
		διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	ουδέτερο	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα
A	Να δω από κοντά έναν υπέροχο ιστορικό					
B	Να γνωρίσω ένα ιστορικό πρόσωπο και τα ιστορικά γεγονότα που συνδέονται με αυτό το πρόσωπο					
Γ	Να μάθω περισσότερα για το κίνημα του Ρομαντισμού					
Δ	Να κατανοήσω καλύτερα το στόχο της ιστορικής ζωγραφικής ως απομνημόνευση του απελευθερωτικού αγώνα των					
E	Να συνδέσω τα ιστορικά γεγονότα της πατρίδας μου με εμένα και το σήμερα					
7. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, είχα την ευκαιρία να...						
		διαφωνώ απόλυτα	διαφωνώ	ουδέτερο	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα
A	Να σκεφτώ					
B	Να παρατηρήσω					
Γ	Να φανταστώ					
Δ	Να θυμηθώ					
E	Να μάθω					
ΣΤ	Να αισθανθώ					
Z	Να εκφράσω τον εαυτό μου					
H	Να δράσω					
Θ	Να συμμετέχω					
I	Να ονειροπολήσω					
ΙΑ	Να γνωρίσω καλύτερα την ομάδα μου					
ΙΒ	Να κρίνω					
ΙΓ	Να γνωρίσω καλύτερα τον εαυτό μου					

8.	<p>Πώς θα χαρακτήριζες συνολικά την σημερινή σου εμπειρία, στο Παράρτημα της Εθνικής Πινακοθήκης στο Ναύπλιο.</p>	βαρετή	
		κουραστική	
		ενδιαφέρουσα	
		ωφέλιμη	
		ψυχαγωγική εκπαιδευτική	
9.	<p>Γράψε ποια συναισθήματα σου δημιουργήθηκαν και ποιες αισθήσεις σου ενεργοποιήθηκαν με αφορμή το σημερινό πρόγραμμα, στη Εθνική Πινακοθήκη;</p>		
10.	<p>Στο μέλλον θα ήθελες να πάρεις μέρος σε παρόμοιο πρόγραμμα;</p>	ποτέ	
		σπάνια	
		ίσως	
		πολύ	
		σίγουρα	
11.	<p>Δώσε έναν τίτλο της σημερινής εμπειρίας σου στο Μουσείο:</p>		
<p>Σας ευχαριστώ πολύ</p>			

5. Φωτογραφικό υλικό



Δραματοποίηση του πίνακα « Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι »



Έφηβοι μαθητές της Γ' τάξης Γυμνασίου Ασκληπιείου Αργολίδας. Αναστοχασμός.



Από το πρόγραμμα «Η θυσία του Καψάλη».



Δημιουργική δράση στην Εθνική Πινακοθήκη στο Παράρτημα του Ναυπλίου.



Δραματοποίηση του πίνακα στη σύγχρονη εποχή.



Οι έφηβοι χρησιμοποιούν τους φακούς των κινητών τους για να δώσουν 'έμφαση' στο κεντρικό πρόσωπο, που είναι ο Λόρδος Βύρωνας.



Δραματοποίηση στη σύγχρονη εποχή του πίνακα, « Η υποδοχή του Λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι».



«Με τον μανδύα του ειδικού».



Έφηβοι μαθητές από το ιδιωτικό 'Νέο Σχολείο', δραματοποιούν τον πίνακα «*Ρήγας Φεραίος*», έργο του Χ. Παχή.



Οι έφηβοι του 1^{ου} Λυκείου Ναυπλίου δραματοποιούν μεταφέροντας στην σύγχρονη εποχή, το έργο του N, Cosse «*Η κυρά της Ακρόπολης*». Η Ασήμω ‘παίρνει τον ρόλο’ της σύγχρονης μετανάστριας.



Σύγχρονη δραματοποίηση: Οι έφηβοι μεταφέρουν στη σύγχρονη εποχή τον αγώνα της «Ασήμωσ» ως μετανάστρια που χάνει τα πάντα στον αγώνα της επιβίωσης.



Η ερευνήτρια – εμπυσχώτρια μπροστά στον πίνακα «αφηγείται την ιστορία» του ζωγραφικού πίνακα.



Παγωμένη εικόνα. Η εμπυυχώτρια αγγίζει έναν – έναν έφηβο ζωντανεύοντας τον για να δώσει τον δικό του «ρόλο».



Οι έφηβοι γράφουν τις δικές τους σκέψεις και δημιουργούν με αφορμή τους πίνακες τις δικές τους ιστορίες.



Δραματοποίηση και μεταφορά των νοημάτων της ιστορικής ζωγραφικής στη σύγχρονη εποχή.



Οι έφηβοι προσπαθούν να αποδώσουν την «ατμόσφαιρα» του πίνακα. Εδώ με τους φακούς των κινητών τους αποδίδουν το φως πάνω στο κεντρικό πρόσωπο της σύνθεσης (του Λόρδου Βύρωνα).





Οι έφηβοι παρατηρούν.





Η εμπυσχύτρια χρησιμοποιεί τη μαιευτική μέθοδο.



Μια «τυπική ξενάγηση» από την εμπυσχύτρια – ερευνήτρια στην ομάδα ελέγχου.



Η πειραματική ομάδα του «Νέου Σχολείου» δίνει μία «παγωμένη εικόνα». Η ερευνήτρια αγγίζει έναν – έναν μαθητή και ‘ζωντανεύει’ την παγωμένη εικόνα.



Οι έφηβοι παρατηρούν τον πίνακα και εξάγουν τα δικά τους νοήματα.



Μια ‘τυπική’ ξενάγηση στην ομάδα ελέγχου.



Ασκήσεις «ζεστάματος» στον χώρο της Πινακοθήκης. Είναι ένας τρόπος εξοικείωσης των εφήβων στο χώρο της Πινακοθήκης.



«Παγωμένη εικόνα» του πίνακα.



Οι έφηβοι συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια



Παγωμένη εικόνα.



Άσκηση ζεστάματος «Χτύποι της καρδιάς». Μια άσκηση εξοικείωσης στον χώρο.



«Δάσκαλος σε ρόλο» από την ερευνήτρια – εμπυυχώτρια.



Η εμπυσχύτρια – ερευνήτρια αφηγείται. Τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο».



Δραματοποίηση.



Δραματοποίηση του πίνακα «Ρήγας Φεραίος» στο σήμερα.



Αναμνηστική φωτογραφία με την ομάδα από της Γ' τάξης Γυμνασίου Ασκληπείου, έξω από το Παράρτημα της Εθνική Πινακοθήκης στο Ναύπλιο.



Μελετώντας τα κείμενα πριν τη δραματοποίηση.



Άσκηση «Οι χτύποι της καρδιάς». Είναι μία άσκηση που ενεργοποιεί τους έφηβους και τους προετοιμάζει για να ‘ανοιχτούν’ στη συνέχεια σε δράσεις και αφηγήσεις πιο προσωπικές.