



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην
Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση
MA in Drama and Performing Arts in Education and
Lifelong Learning**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην ιστορική σκέψη
& ενσυναίσθηση που προσφέρει η Μουσειακή Αγωγή
 στους μαθητές της Α/θμιας εκπαίδευσης**

Κωνσταντίνα Μόρου

A.M. 5052201901020

Επιβλέπων Καθηγητής

Αθανάσιος Κατσής

Πρύτανης & Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής

Αθανάσιος Μπλέσιος

Καθηγητής ΔΕΠ ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Ιωάννα Τζαρτζάνη

Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ΝΑΥΠΛΙΟ 2023

Στην οικογένειά μου

Η διδασκαλία θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε ό,τι προσφέρεται, να επαναλαμβάνεται ως πολύτιμο δώρο και όχι ως σκληρό καθήκον.

Albert Einstein

Ευχαριστίες

Το αρχικό κίνητρο παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος «Δραματική Τέχνη & Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» ήταν η ανάγκη μου να βιώσω τις εναλλακτικές μορφές της μάθησης στην πράξη. Γι' αυτό, οφείλω πολλά ευχαριστώ στα μέλη της επιτροπής που μου έδωσαν την ευκαιρία για την έναρξη αυτού του υπέροχου ταξιδιού, ως εφόδιο γνώσεων και πολύτιμων εμπειριών.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να αναφερθώ και να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου σε όσους με στήριξαν για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, τόσο σε επιστημονικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Ευχαριστώ λοιπόν θερμά, τον επιβλέποντα καθηγητή της εργασίας μου και Πρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου κύριο Κατσή Αθανάσιο για την συνεισφορά του στην επιστημονική αυτή μελέτη, καθώς επίσης, για τη συνεπίβλεψη, τα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής κύριο Μπλέσιο Αθανάσιο και την κυρία Τζαρτζάνη Ιωάννα, καθηγητές του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον Διευθυντή, στην Υποδιευθύντρια και στους συναδέλφους του Δημοτικού Σχολείου Ν. Κίου Αργολίδας για την προθυμία τους προς παραχώρηση της σχολικής αίθουσας και του απαραίτητου χρόνου διδασκαλίας, αφού χωρίς αυτούς η παρούσα μελέτη δεν θα είχε ολοκληρωθεί.

Οι ευχαριστίες που οφείλω στους γονείς μου δεν μπορούν να ειπωθούν μόνο με λόγια.

Επίσης, δεν θα μπορούσα να παραλείψω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού που με τόσο ζήλο μας μεταλαμπάδευσαν τις πολύτιμες γνώσεις τους, τόσο δια ζώσης, πολλές φορές ταξιδεύοντας για να δώσουν το παρόν στην ώρα τους, όσο και διαδικτυακά λόγω της πανδημίας COVID - 19.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους «μαθητές του τριμήνου μου» που με τόση προθυμία δέχθηκαν να συμμετέχουν σε αυτή την έρευνα. Η παρουσία και ο πλούτος της σκέψης τους ήταν καθοριστικός, και ας μην ξεχνάμε ποτέ ότι το ταξίδι της μάθησης δεν τελειώνει αλλά πάντα συνεχίζεται, εξελίσσεται και παίρνει μορφές που το καθιστούν παραγωγικό και ουσιώδες, ως ένα «φως γνώσης» για τις γενιές που θα ακολουθήσουν.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	viii
Abstract.....	x
Εισαγωγή.....	1
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	
Κεφάλαιο 1^ο : Το Μουσείο.....	3
1.1 Ορισμός του Μουσείου – ICOM.....	3
1.2 Το Μουσείο – Ταξίδι στο χρόνο	6
1.3 Το σύγχρονο Μουσείο – Σκοποί και στόχοι.....	8
Κεφάλαιο 2^ο : Μουσειακή Αγωγή.....	9
2.1 Μουσείο – ακή ... « Παιδαγωγική» « Εκπαίδευση» « Αγωγή» « Μάθηση»	9
2.1.1 Μουσειακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	11
2.2 «Μουσείο – Σχολείο»: Ένα πρωτοποριακό εκπαιδευτικό σεμινάριο	13
2.3 Εκπαιδευτική διάσταση του υλικού πολιτισμού.....	14
2.4 Τυπική & Άτυπη Εκπαίδευση.....	16
2.5 Μουσειοσκευές – μουσειοβαλίτσες ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης.....	17
Κεφάλαιο 3^ο : Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.....	18
3.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.....	18
3.2 Διαφοροποιημένη & βιωματική διδασκαλία.....	19
3.2.1 Άξονες διαφοροποιημένης & βιωματικής διδασκαλίας.....	20
3.3 Δραματική τέχνη - Ενσυναίσθηση - Σχολείο.....	21
Κεφάλαιο 4^ο : Ιστορική σκέψη & ενσυναίσθηση.....	22
4.1 Η έννοια της ιστορικής σκέψης	22
4.2 Ενσυναίσθηση και Ψυχολογία.....	25
4.2.1 Ενσυναίσθηση και Ιστορία.....	26
4.2.2 Ιστορική Ενσυναίσθηση και σχολείο.....	28
4.3 Τα επίπεδα ενσυναίσθησης των μαθητών: Dickinson, Lee & Ashby.....	31
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Κεφάλαιο 5^ο : Μεθοδολογία της Έρευνας	32
5.1 Σκοπός	32

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	32
5.3 Ταυτότητα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας.....	33
5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	33
5.5 Μεταβλητές της έρευνας.....	34
5.6 Ευρήματα της έρευνας.....	36
5.7 Περιγραφή προγράμματος.....	37
Κεφάλαιο 6^ο : Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	38
6.1. Έλεγχος αξιοπιστίας πιλοτικής έρευνας.....	38
6.1.1 Ερευνητικός πληθυσμός.....	39
6.1.2 Έλεγχος αξιοπιστίας της βασικής έρευνας.....	40
6.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	52
6.2.1 Ημερολόγιο παρατήρησης.....	52
Κεφάλαιο 7^ο : Τελικά συμπεράσματα.....	66
7.1 Συζήτηση ερευνητικών ευρημάτων.....	66
7.2 Περιορισμοί έρευνας.....	67
7.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	67
Επίλογος.....	68
Βιβλιογραφία.....	69
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	69
Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία.....	74
Διαδικτυακές Αναφορές.....	77
Παραρτήματα.....	79
Παράρτημα 1: Περιγραφή Παρεμβάσεων.....	79
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο	93
Παράρτημα 3: Ημιδομημένη συνέντευξη.....	97
Παράρτημα 4: Φωτογραφικό υλικό	98

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας στην πιλοτική έρευνα – Δείκτης Cronbach's Alpha..	39
Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων ανά ομάδα	39
Πίνακας 3: Πίνακας συχνοτήτων ανά ομάδα	39
Πίνακας 4: Περιγραφικά στοιχεία ανά ομάδα και φύλο	40
Πίνακας 5: Έλεγχος αξιοπιστίας- Δείκτης Cronbach's Alpha	41
Πίνακας 6: Έλεγχος κανονικής κατανομής Shapiro – Wilk	42
Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταβλητών Kendall's tau b	43
Πίνακας 8: Μέσοι όροι μεταβλητών ανά ομάδα	44
Πίνακας 9: Έλεγχος ομοιογένειας Mann Whitney U Test των δυο ομάδων	45
Πίνακας 10: Μέσοι όροι μεταβλητών ομάδας ελέγχου	46
Πίνακας 11: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής «ιστορική σκέψη» πριν και μετά, ομάδα έλεγχου	47
Πίνακας 12: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής «ενδιαφέρον ενσυναίσθηση» πριν και μετά, ομάδα ελέγχου	47
Πίνακας 13: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής «μουσειακή αγωγή» πριν και μετά, ομάδα ελέγχου	47
Πίνακας 14: Μέσοι όροι μεταβλητών πειραματικής ομάδας	48
Πίνακας 15: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής «ιστορική σκέψη» πριν και μετά, πειραματική ομάδα	49
Πίνακας 16: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής «ενσυναίσθηση ενδιαφέρον» πριν και μετά, πειραματική ομάδα	49
Πίνακας 17: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής «μουσειακή αγωγή» πριν και μετά, πειραματική ομάδα	49

Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι μεταβλητών, πριν και μετά ανά ομάδα	50
Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην ομάδα ελέγχου	51
Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα	51

Περίληψη

Η διατριβή αυτή είναι αποτέλεσμα μιας έρευνας δράσης, που πραγματοποιήθηκε για να μελετηθεί η χρήση των Δραματικών Τεχνικών μέσω της μουσειακής αγωγής και κατά πόσο αυτές συντελούν στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης αλλά και της ενσυναίσθησης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα συνολικά 12 παρεμβάσεων εκπαιδευτικού δράματος, υλοποιήθηκαν μια φορά την εβδομάδα στο Δημοτικό σχολείο Ν. Κίου του Δ. Άργους-Μυκηνών.

Ο αριθμός των συμμετεχόντων της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου Αργολίδας, είναι 26 μαθητές στο σύνολο τους, εκ των οποίων οι 14 ανήκουν στην ομάδα ελέγχου και οι 12 στην πειραματική ομάδα.

Τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν για την συγκεκριμένη έρευνα, είναι τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Για την ποιοτική έρευνα έγινε χρήση του ημερολόγιου παρατήρησης και της ημιδομημένης συνέντευξης των μαθητών, ενώ για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο της ερευνήτριας. Εν συνεχεία, η συλλογή αλλά και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος SPSS – Statistical Package for the Social Science – IBM SPSS Statistics.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικό δράμα, μουσείο, μουσειακή αγωγή/εκπαίδευση-μουσειοπαιδαγωγική, ιστορική σκέψη, ενσυναίσθηση, μεθοδολογία, έρευνα.

Abstract

This thesis is the result of an action research conducted to study the use of Dramatic Techniques through museum education, and whether they contribute to the formation of historical thinking and empathy of Primary Education students.

The theatrical pedagogical programs, of 12 total interventions of educational drama, were implemented once a week at the Primary School of N. Kios in the Municipality of Argos-Mycenae.

The number of participants in the fourth grade of the Primary School of Argolis is 26 pupils in total, of which 14 belong to the control group and 12 to the experimental group.

The data used for this research are both qualitative and quantitative. For qualitative research, were used the students' observation diary and semi-structured interview, while for quantitative research, the researcher's improvised questionnaire. Then, the collection and processing of the data was done using the program SPSS – Statistical Package for the Social Science – IBM SPSS Statistics.

Key words: drama in education, museum, museum education, historical thinking, empathy, methodology, research.

Εισαγωγή

Ως νέο πεδίο μελέτης για τα ελληνικά δεδομένα τα τελευταία χρόνια, η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αξιοποιείται όλο και περισσότερο.

Η ευρύτερη συμβολή της, αναγνωρίζει τη θεατρική αγωγή, ως ένα αυτοτελές μάθημα « [...] με ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο [...] σε ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών στο δημοτικό σχολείο όπως συμβαίνει και σε άλλες χώρες του εξωτερικού, συμπεριλαμβάνοντας το δράμα, ως ισότιμο με τις άλλες μορφές τέχνης», ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί και σε επίπεδο πραγματοποίησης ποικίλων μαθημάτων, στην ευρύτερη προσπάθεια να καταστεί η διδασκαλία περισσότερο ενδιαφέρουσα και δημιουργική (Τσιάρας, 2020: 34-35).

Όπως τονίζουν η A.Cattanach και η Heathcote μέσα από την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση « [...] ορίζουμε τον εαυτό μας και την σχέση μας με τους άλλους» με στόχο «την διερεύνηση διαφόρων καταστάσεων μέσω της θεατρικής τέχνης» ζώντας τα γεγονότα στο Δράμα - *leaving through Drama*- σαν να συμβαίνουν εδώ και τώρα» (Αλκηστις, 2012 ·Αυδή, & Χατζηγεωργίου, 2007: 33).

Η σύνδεση της δραματικής τέχνης με την εκπαιδευτική πρακτική και το Εκπαιδευτικό Δράμα ή *Drama in Education, DIE*, με παιδαγωγική διάσταση βασιζόμενη στην θεωρία του Dewey, *learning best by doing*, προωθεί και βοηθά στην άνθηση μιας πολυδιάστατης, ενεργητικής μάθησης μέσα από τη συνεργασία και τα βιώματα που οδηγούν στην κριτική σκέψη και στο αυξημένο αίσθημα κοινωνικής ευθύνης σε έναν «φερτό» φανταστικό κόσμο. «Σα να», αυτό είναι το ακλόνητο στοιχείο αναφοράς για να οδηγηθούμε σε μια πρακτική, δημιουργική φαντασία έτσι ώστε να επεκταθούμε στο παιχνίδι, στο δράμα και στον αυτοσχεδιασμό με σταθερό σημείο τον αυθορμητισμό και τη δημιουργία, όπου η φαντασία και η πραγματικότητα συνυπάρχουν (Τσιάρας, 2020).

Ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής, ως αρωγός με γνώμονα το παιδί μέσα από την ομαδική εμπειρία αξιοποιεί, εμπλουτίζει, επικοινωνεί και στοχεύει στη συνεργασία και την ομαδικότητα για την προσωπική ανάπτυξη αλλά και εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας του κάθε παιδιού, ενώ οι ρόλοι το βοηθούν να εκπαιδευτεί, να

πειραματιστεί και να αναζητήσει λύσεις σε νέες δεξιότητες ζωής με τρόπο δημιουργικό και ουσιαστικό.

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό, τόσο να διερευνήσει τη συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ευαισθητοποιώντας τους μαθητές στη μουσειακή εμπειρία, όσο και στην ανασκόπηση και εξέτασης εννοιών της Μουσειακής Αγωγής, της ιστορικής σκέψης και της ενσυναίσθησης σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο.

Το Α' μέρος, εντάσσει το θεωρητικό σκέλος της έρευνας κάνοντας σύντομη αναφορά σε ιστορικές και εννοιολογικές προσεγγίσεις του μουσείου, της μουσειακής αγωγής/μουσειοπαιδαγωγικής και της μουσειακής εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, τονίζεται η σημαντικότητα μουσείου – σχολείου-μουσείου, ως μια πρωτογενής εμπειρία για την διαδικασία της μάθησης, ενώ εν συνέχεια, αναφέρεται ο ρόλος και οι Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση.

Το θεωρητικό μέρος, ολοκληρώνεται με την εννοιολογική προσέγγιση της ιστορικής σκέψης και (ιστορικής) ενσυναίσθησης, τονίζοντας τη σημασία της για τον εκπαιδευτικό χώρο και για τους μαθητές.

Τέλος, στο Β' μέρος, επισημαίνεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εξέλιξη της έρευνας, τα μέσα συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και οι περιορισμοί που υπήρξαν κατά τη διεξαγωγή της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο : Το Μουσείο

1.1 Ορισμός του μουσείου - ICOM

Το μουσείο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως χώρος συγκέντρωσης, καταγραφής, μελέτης και τεκμηρίωσης του υλικού του (Hooper-Greenhill, 1992), ένα συνονθύλευμα πληροφοριών και τεκμηρίων σε ένα χώρο του ανθρώπινου πολιτισμού με μη προσδοκώμενη γνώση, όπου το παρελθόν με το παρόν συνδέονται μέσα από αποδεικτικά στοιχεία και πηγές (Αντζουλάτου-Ρετσίδα, 1986). Άρα θα λέγαμε ότι λειτουργεί ως κυρίαρχο μέσο που συντελεί στη διαφύλαξη και την προβολή της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς, ενώ παράλληλα δίνεται η δυνατότητα στους επισκέπτες να προβληματιστούν όπως και να μελετήσουν το παρελθόν και το παρόν, αλλά και να ψυχαγωγηθούν αποκτώντας νέες γνώσεις.

Ο Georges Brown Goode (Smithsonian Institution) είναι αυτός που για πρώτη φορά θα προσδιορίσει την έννοια του μουσείου το 1889 στην Αμερική, ως έναν οργανισμό που ασχολείται με τη « συλλογή διδακτικών θεμάτων, το καθένα από τα οποία αντιπροσωπεύεται από κάποιο πολύ καλό επιλεγμένο δείγμα» (Οικονόμου, 2003).

Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων, I.C.O.M (International Council of Museums), ιδρύεται στο Παρίσι, υπό την αιγίδα της UNESCO το 1946, (Νικονάνου, 2021: 53 Χατζηνικολάου, 2002) από επαγγελματίες διαφόρων ειδικοτήτων, ιστορικούς, συντηρητές τέχνης, αρχαιολόγους, κ.ά. Κατά την διάρκεια της 11^{ης} Γενικής Συνέλευσης του 1974, το Μουσείο, ορίζεται ως: «...ένας μη κερδοσκοπικός πάγιος θεσμός στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξης της, ανοιχτός στο κοινό, και ο οποίος έχει στην κατοχή του επιδεικνύοντας - για σκοπούς επιστημονικούς, εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς - μέρος το ανθρώπινου υλικού πολιτισμού και του κοινωνικού ενδιαφέροντος του ανθρώπου» (Πλακίτση, 2005: 182).

Με τροποποίηση του 1988, ο ορισμός του μουσείου επαναπροσδιορίζεται και τεκμηριώνεται ως εξής: «τα μουσεία επιτρέπουν στους ανθρώπους να εξερευνούν συλλογές για έμπνευση μάθηση και ψυχαγωγία. Είναι θεσμοί που συλλέγουν, φυλάσσουν και κάνουν προσβάσιμα αντικείμενα και δείγματα του φυσικού κόσμου που διαφυλάσσουν για την κοινωνία» (ICOM, 1988).

Ορισμό που χρησιμοποιεί η Εφημερίδα της Κυβέρνησης και ασπάζεται το Υπουργείο Πολιτισμού ως «υπηρεσία ή οργανισμό μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, με ή χωρίς ίδια νομική προσωπικότητα που αποκτά, δέχεται, φυλάσσει, συντηρεί, καταγράφει, τεκμηριώνει, ερευνά, ερμηνεύει και εκθέτει τα υλικά τεκμήρια του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του, με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία. Επίσης, ως μουσεία μπορούν να θεωρηθούν υπηρεσίες ή οργανισμοί που έχουν παρεμφερείς σκοπούς και λειτουργίες, όπως τα μουσεία ανοικτού χώρου» (Κακούρου-Χρόνη, 2015: 22-23).

Στη συνέχεια, μέχρι και σήμερα, ακολούθησαν και άλλοι ορισμοί με επικρατέστερο τον τελευταίο του 2022. Στις 24 Αυγούστου 2022 στην Πράγα, ύστερα από τακτική συνέλευση του ICOM, ψηφίστηκε ο νέος ορισμός του Μουσείου με ποσοστό 92,41%.

« A museum is a not-for profit, permanent institution in the service of society that researches, collects, conserves, interprets and exhibits tangible and intangible heritage. Open to the public, accessible and inclusive, museums foster diversity and sustainability. They operate and communicate ethically, professionally and with the participation of communities, offering varied experiences for education, employment, reflection and knowledge sharing».

Η επίσημη μετάφραση του παρουσιάστηκε στα ελληνικά την Τρίτη 14 Φεβρουαρίου 2023, στο κτήριο του Ελληνικού Τμήματος της ICOM, ως εξής:

«Το Μουσείο είναι ένας μόνιμος, μη κερδοσκοπικός οργανισμός, στην υπηρεσία της κοινωνίας, ο οποίος ερευνά, συλλέγει, συντηρεί, ερμηνεύει και εκθέτει τεκμήρια υλικής και άυλης κληρονομιάς. Ανοιχτά και προσβάσιμα στο κοινό, χωρίς αποκλεισμούς, τα μουσεία προάγουν την ποικιλομορφία και την αειφορία. Λειτουργούν και επικοινωνούν με επαγγελματική δεοντολογία και με τη συμμετοχή των κοινοτήτων, προσφέροντας ποικίλες εμπειρίες με σκοπό την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία, τον αναστοχασμό και τη διάδοση της γνώσης» (ICOM, 2022).

Κατά την Staupe (2012: 10-11), τα μουσεία « είναι κάτι περισσότερο από χώροι μάθησης και κάτι περισσότερο από χώροι μνήμης, [...] είναι ελεύθεροι χώροι, χώροι εμπειριών, σκέψης, τόποι συζήτησης, και κοινών εμπειριών», ενώ για την Άλκηστις (1996:11), το μουσείο είναι ένας χώρος που αποτελεί « μια πηγή συμπυκνωμένων και σύνθετων διαχρονικά ή συγχρονικά σημάτων, που χρησιμεύουν στη μετάδοση μηνυμάτων».

Στην παραδοσιακή του όμως μορφή θα λέγαμε ότι το μουσείο είναι ένας χώρος που μέσα σ' αυτόν έχουμε την δυνατότητα να συλλέξουμε, να φυλάξουμε, να καταγράψουμε, και να συντηρήσουμε υλικό από συλλογές αντικειμένων (Hooper-Greenhill, 1992). Ως μη ουδέτερος χώρος, αλλά πολυπαραγοντικός «ζωντανός» φορέας που καθορίζεται, γίνεται «καθρέπτης» της κοινωνίας και της ταυτότητας της μέσα στην οποία ζει αντανακλώντας κάθε φορά τις αντιλήψεις της (Γκαζή, 1999· Μούλιου & Μπούνια, 1999).

Ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύονται οι βασικές λειτουργίες του μουσείου διαχωρίζει την παραδοσιακή από τη σύγχρονη διάσταση του. Η παραδοσιακή του λειτουργία επιτάσσει τη συλλογή αντικειμένων-τεκμηρίων ως κατάλοιπο καλλιτεχνικής αξίας του υλικού πολιτισμού χωρίς κάποια περαιτέρω ανάλυση και ερμηνεία τους, ενώ η σύγχρονη λειτουργία « μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το ίδιο το αντικείμενο [...] στον ερμηνευτικό ιστό των πληροφοριών που αφορούν το πολιτιστικό και ιστορικό πλαίσιο των μουσειακών αντικειμένων...» (Συλαίου, 2020: 65-66).

Όπως αναφέρει η Μιχαηλίδου (2002), ο Ιωάννης Καποδίστριας ήταν ο πρώτος που θέτει τον προβληματισμό στέγασης της πολιτιστικής μας κληρονομιάς σε ένα μουσείο, ως κοινωνικό θεσμό, ήδη από τα χρόνια της επανάστασης ως «Μουσείο των Ελλήνων» αναφερόμενος στο ορφανοτροφείο της Αίγινας. Σε απόσπασμα της εγκυκλίου που εκδόθηκε τον Οκτώβριο του 1829, με αριθμό 73, αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Η Σεβαστή Κυβέρνησις προ ενός ήδη χρόνου κατέβαλεν κάθε σπουδήν να προσδιορισθή εις τον εν Αιγίνη ορφανοτροφείον εν μέρος με το όνομα Μουσείον. Μουσείον ονομάζεται το μέρος όπου τίθενται οι αρχαιότητες και φυλάσσονται. Αρχαιότητες λέγονται οι παλαιότητες, όσα δηλαδή είναι έργα των προγόνων Ελλήνων και διασώθηκαν από κάτω ή από πάνω της γής. [...] Φιλοτιμηθείται Έλληνες και σύμφωνα με τον ένδοξον σκοπόν της κυβερνήσεως πασχίσατε να πλουτισθή το Μουσείον των Ελλήνων δια την τιμή σας και δια τον φωτισμόν σας».

Πλέον, το μουσείο λειτουργεί ως χώρος ψυχαγωγίας, που εμπεριέχει πολλές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν ενεργά οι επισκέπτες και κατά αυτόν το τρόπο, δομείται η παιδαγωγική του διάσταση, με στόχο είναι να έρθουν οι νέοι σε επαφή με το εκθεσιακό υλικό και να συνδέσουν το παρόν με το παρελθόν. Επίσης, η αναδιοργάνωση του μουσείου σχετίζεται με την ευρύτερη οικονομική και τουριστική ανάπτυξη μιας περιοχής (Glaser & Zenetou, 2004).

Σήμερα, υπάρχει μεγάλη ποικιλία στα μουσεία ως προς το είδος τους, ενώ η κατηγοριοποίησή τους βασίζεται ως προς τη συλλογή και έκθεση του υλικό τους. Όπως

απορρέει από την υπουργική απόφαση που σχετίζεται με την ίδρυση των μουσείων και συγκεκριμένα από το άρθρο 45 του Νόμου 3028/2002 : «Μέρος III: Κατηγορίες Μουσείων, Άρθρο 13. Τα Μουσεία, δημόσια και μη δημόσια, δύνανται να υπαχθούν στις παρακάτω κατηγορίες κατά την εμβέλεια των συλλογών τους :1. Εθνικά Μουσεία, 2. Μουσεία πανελληνίας εμβέλειας, 3. Περιφερειακά Μουσεία, 4. Τοπικά Μουσεία, 5. Μουσεία με διεθνείς συλλογές».

1.2 Το Μουσείο - Ταξίδι στο χρόνο

Εδώ και πολλά χρόνια η χρήση του όρου «μουσείο» ταυτίζεται με τη φιλομάθεια και την πνευματική καλλιέργεια του ανθρώπου και ακολουθεί μια διαφοροποιημένη και μακρά διαδρομή μέσα στον χρόνο, συνύπαρξης οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και άλλων συνθηκών της κάθε εποχής. Αποτέλεσμα αυτού και η θεσμική του μεταβολή (Κακούρου - Χρόνη, 2015:17).

Στην Αρχαία Ελλάδα το «Μουσείον» αναφερόταν ως το τέμενος που είχε αφιερωθεί στις Μούσες, κόρες του Δία και της Μνημοσύνης, θεότητες της πνευματικής καλλιέργειας, της Παιδείας και των Καλών Τεχνών, κατ'ουσίαν ως χώρος άμεσα συνδεδεμένος με τα γράμματα και τις τέχνες. Συγχρόνως, δήλωνε το “συλλέγειν” με ιδιωτικές συλλογές της αρχαιότητας που εμπεριείχαν έννοιες οικονομικής άνθησης, ευδαιμονίας, κοινωνικής προβολής και επιβολής, ως πηγές πλούτου και ισχύος. Σύμφωνα με τον Δελιγιάννη (1999), και Πρεβελάκη (1982), υπάρχουν αναφορές από την εποχή των Δελφικών Εορτών, με έργα τέχνης ανεκτίμητης αξίας-θησαυρούς από όλες τις πόλεις – κράτη της αρχαίας Ελλάδας (Συλαίου, 2020:19 · Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002:180).

Η πρώτη και η πιο φημισμένη βιβλιοθήκη – μουσείο, ιδρύεται στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου από τον Πτολεμαίο τον Α' γύρω στο 280 π.Χ. αι. «όπου ζούσε και εργαζόταν ένας όμιλος σοφών». Βασιζόμενη στα πρότυπα της αριστοτελικής ιδέας, στόχευε στην ανάδειξη της ως κέντρο πνεύματος και πολιτισμού (Flügel, 2005 · Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002: 180· Άλκηστις, 1996: 13), ενώ ως χώρος έρευνας, μελέτης και μόρφωσης εστίαζε στην ύπαρξη και στην κατανόηση του κόσμου. Επίσης, σύμφωνα με αναφορές του Πausανία και του Στράβωνα υπήρχαν Πινακοθήκες, ως χώροι ειδικά διαμορφωμένοι για την έκθεση πινάκων στα προύλεια της Ακρόπολης

των Αθηνών και στο Ηραίο της Σάμου (Tzortzi, 2015 · Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002: 180).

Αργότερα το museum κατά τους Ρωμαίους, χώρος φιλοσοφικών συζητήσεων και ψυχικής αγαλλίασης δημιουργεί συλλογές ιδιωτών από κατακτημένες χώρες, οι οποίες εν συνεχεία εκτίθεντο σε χώρους όπως στην Αγορά, σε λουτρά, ναούς, αλλά και σε δημόσιους κήπους (Γκαζή 1999).

Εν συνεχεία, στο Μεσαίωνα το «μουσείο» ως όρος, αναφέρεται σε ιδιωτικές συλλογές προσώπων κύρους με οικονομική εμβέλεια. Επίσης, έργα τέχνης και αντικείμενα αξίας συγκεντρώνονταν στους χώρους των μοναστηριών ενώ κάποια διέφυγαν στην Δύση με τις σταυροφορίες (Καλούρη-Αντωνοπούλου & Κάσσαρης, 1988: 20).

Η τέχνη, με τις συλλογές της περιόδου της Αναγέννησης (15^{ος} – 16^{ος}) περνάει από το «τι» στο «πώς», και με το ενδιαφέρον στραμμένο στην κλασική αρχαιότητα, εξελίσσει τη δυναμική του μουσείου, ενώ μετέπειτα, αποτελεί μέρος της συλλογής γνωστών μουσείων της Μπολόνιας, του Παρισιού, της Βιέννης κ.ά. Όπως αναφέρουν οι Bazin (1967) · Fontanel (2007), στη λίμνη του Κόμο της Ιταλίας, (Lago di Como) τα δωμάτια της βίλας Πάολο Τζιόβιο, είχαν ονόματα ρωμαϊκών θεών ενώ μια από τις αίθουσες, ονομάζεται musaeum, αφιερωμένη στις Μούσες και τον Απόλλωνα. Στα τέλη του 16^{ου} αιώνα, για πρώτη φορά στην Αυστρία και την Βαυαρία αρχίζει να γίνεται αισθητός ο εκπαιδευτικός του χαρακτήρας με συλλογές από αρχαιότητες του Herzog Albrecht V (1550-1579), που είχαν ως στόχο την ανάδειξη της ιστορικής γνώσης αλλά και της χρήσης τους «ως εργαλείο διδασκαλίας τόσο για τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων όσο και για τη διερεύνηση των πολιτιστικών ενδιαφερόντων των επισκεπτών τους» (Κακούρου-Χρόνη, 2015 · Άλκηστις, 1996:14 · Συλαίου, 2020:21,23).

Τον 17- 18^ο αιώνα, η έννοια του μουσείου παραπέμπει σε συγκεκριμένο κτήριο ενώ εμφανίζονται τα πρώτα δημόσια «πανεπιστημιακά μουσεία» ανοιχτά σε ένα ευρύ κοινό, με αγορές και δωρεές βασιλικών και εκκλησιαστικών συλλογών. *La pinacoteca degli Uffizi* της Φλωρεντίας «χτίστηκε» από συλλογές έργων τέχνης του 15^ο αιώνα έως το 1743 με τον τελευταίο κληρονόμο των Μεδίκων, ενώ το *Βρετανικό Μουσείο*, ως ένα από τα μεγάλα μουσεία της Ευρώπης εμπλουτίζεται με τα γλυπτά του Παρθενώνα, συλλογής του λόρδου Έλγιν (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002: 181, · Συλαίου, 2020:24 · Κακούρου-Χρόνη, 2015: 21).

Ο 19^{ος} αιώνας, σηματοδοτεί τη λεγόμενη χρυσή περίοδο των μουσείων με αλλαγές που επηρέασαν τις μουσειακές συλλογές και την εξέλιξη τους ενώ έχουν ήδη αναγνωριστεί από την φύση τους ως εκπαιδευτικά ιδρύματα (Hooper-Greenhill, 1992 · Hooper-Greenhill, 1991a). Ως όρος, αποκτά μια πιο διευρυμένη σημασία αφού αναπαριστά πολιτιστικά τη δημόσια ή την εθνική ταυτότητα ενός λαού, ενώ η ιδέα στην εκπαίδευση «των πολλών», που ανάγεται στον Πλάτωνα ως εκπαιδευτική θεωρία της Δύσης, αρχίζει να επικρατεί (Καλεσοπούλου, 2019: 27).

Όπως τονίζει κείμενο μιας κοινοβουλευτικής επιτροπής για την National Gallery, « η ύπαρξη των έργων ζωγραφικής δεν είναι ο τελικός σκοπός της συλλογής, αλλά μόνο το μέσο για να δοθεί στον λαό μια εξευγενιστική απόλαυση» (Langmuir, 2005), ενώ σύμφωνα με τον Wittlin (1949: 133), « η δημιουργία του δημόσιου μουσείου ήταν η έκφραση του πνεύματος διαφωτισμού του 18^{ου} αιώνα, το οποίο δημιούργησε ενθουσιασμό για την ισότητα ευκαιριών στη μάθηση...».

1.3 Το σύγχρονο Μουσείο. Σκοποί και στόχοι

Στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας, όπου καθημερινά δημιουργούνται προκλήσεις, επιτάσσεται ο επαναπροσδιορισμός στόχων και προτεραιοτήτων του μουσείου με σκοπό την ανάκτηση της δυναμικής του, στοχεύοντας, στη δόμηση μιας γέφυρας επικοινωνίας ανάμεσα στο κοινό και το μουσείο. Όπως επισημαίνει η Χορταρέα (2002), η προστασία των μνημείων και του πολιτισμού από τον άνθρωπο του 20^{ου} αιώνα θα είναι η μελλοντική πυξίδα του χώρου του και του πολιτισμού του.

Η αξιοποίηση νέων πρακτικών διαχείρισης και επικοινωνιακής πολιτικής θα ενδυναμώσουν τον κοινωνικό και εκπαιδευτικού του ρόλο, μέσα από περιοδικές εκθέσεις και προγράμματα τα οποία θα αφορούν έναν διευρυμένο αριθμό ομάδων. Συνεπώς, ο χώρος του μουσείου πρέπει να είναι ενεργός προς το κοινωνικό σύνολο και αναπόσπαστο πολιτιστικό κομμάτι της κοινωνίας, ενώ θα πρέπει να λειτουργεί και ως αντίκτυπος τάσεων και αντιλήψεων που προέρχονται από τους ιστορικούς χρόνους. Η αλλαγή στη φιλοσοφία με την οποία γίνεται η προσέγγιση των αντικειμένων τον 21^ο αιώνα, έχει συντελέσει στο να αναδυθεί η διάδραση ανάμεσα στον άνθρωπο και τα αντικείμενα με νέες διαστάσεις ως προς τη σημασία των αντικειμένων, μιας και αποκτούν αξίες που έχουν στενή σύνδεση με το κοινό το οποίο επιχειρεί τη δημιουργία νέων νοημάτων. Ωστόσο, τα μουσεία δεν έχουν μόνο ως μοναδικό τους ρόλο να συλλέξουν, να συντηρήσουν και να προβάλλουν τα εκθέματα, αλλά και να αναπτύξουν

νέες και αποτελεσματικές μεθόδους, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια άρρηκτη σύνδεση ανάμεσα στο κοινό και τα εκθέματα μέσω της γνώσης του παρελθόντος (Black, 2014· Sani, 2013).

Κατά συνέπεια, το μουσείο είναι ένας χώρος δημιουργίας πρωτότυπων εμπειριών όπου ενέχει την προϋπόθεση του ελέγχου και της οργάνωσης των λειτουργιών του, με σκοπό να γίνει ένας ειδικός οργανισμός παροχής πληροφόρησης και ψυχαγωγίας (Ορφανίδη & Λυριτζής, 2006). Άρα, τα μουσεία έχουν ως κύριο στόχο να προσελκύσουν διαφορετικές ομάδες κοινού, προς εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας εστιάζοντας τόσο στα αντικείμενα όσο και στο κοινό τους (Crooke, 2006).

Ως κύριος εκπρόσωπος της πολιτιστικής κληρονομιάς, τα μουσεία έχουν ως βασικό σκοπό τους να καλλιεργήσουν *κριτική σκέψη* και αντίστοιχη παιδεία, όπως επίσης να παρέχουν τα στοιχεία της επικοινωνίας, της ψυχαγωγίας και της αισθητικής απόλαυσης σε συνδυασμό με την εμπειρία. Επομένως, η αλληλεπίδραση στην προώθηση του ενεργού ρόλου των επισκεπτών με την πολιτιστική κληρονομιά προσελκύει, προβληματίζει αλλά και προάγει τη μάθηση (Alexander, 1996).

Κεφάλαιο 2^ο : Μουσειακή Αγωγή

2.1 Μουσείο-ακή... «Παιδαγωγική», «Εκπαίδευση», «Αγωγή», «Μάθηση»

Τα μουσεία και η παιδαγωγική διάσταση στην οποία αυτά εντάσσονται, ορίζεται με μικρότερη ή μεγαλύτερη ισχύ στους διάφορους όρους που κατά καιρούς τους αποδίδεται όπως: « Μουσειακή αγωγή, μουσειοπαιδαγωγική, μουσειακή εκπαίδευση, μουσειακή μάθηση», εστιάζοντας περισσότερο στον επισκέπτη και την κατάσταση την οποία βιώνει εντός του μουσειακού χώρου, «σε μια εμπειρία κατά την οποία συντελείται η ενεργοποίηση της σκέψης και η ερμηνεία του υλικού πολιτισμού» (Τριάντα, 2013). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1997: 16), η μουσειοπαιδαγωγική, ως παιδαγωγική του μουσείου, είναι μια εφαρμοσμένη παιδαγωγική όπου ως χώρος δράσης ορίζεται το μουσείο και απευθύνεται σε όλες τις ομάδες κοινού και κοινωνικού υπόβαθρου.

Το νέο μουσείο αποκτά «ανοιχτό» χαρακτήρα προς όλους, ενώ συνδιαμορφώνεται από κοινού με τους επισκέπτες αναπλάθοντας νέες μορφές σχέσεων μεταξύ κοινωνίας και μουσείου. Όπως υποστηρίζει η Nina Simon (2010), το μουσείο

μετατρέπεται από « το μουσείο για τους επισκέπτες σε μουσείο που λειτουργεί μαζί για τους επισκέπτες». Έτσι η «συμμετοχικότητα» ως κυρίαρχο και προαπαιτούμενο στοιχείο ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό (inclusive learning) ορίζεται ως μορφή σύμπραξης και μοιράσματος», όπου οι κανόνες του « παιχνιδιού» επαναπροσδιορίζονται μαζί με τους επισκέπτες αλληλεπιδρώντας με φυσικά και διαδραστικά εκθέματα της ψηφιακής τεχνολογίας ενεργά και ουσιαστικά, στο πλαίσιο αναφοράς της εξωστρέφειας του συμμετοχικού μουσείου, για ένα παραγωγικό συνδυασμό αξιολόγησης μαθησιακού αποτελέσματος σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Bounia & Myrivili, 2015).

Η εναρμόνιση της έκθεσης-εκπαίδευσης-κουλτούρας με την εφαρμογή και χρήση νέων ψηφιακών μέσων εμπεριέχει και την εικονική πραγματικότητα που έχει ενταχθεί ήδη από το 1992 μη παρεμβατικά ή απειλητικά στις εκτιθέμενες συλλογές και « [...] καθίσταται όχι μόνο παράγοντας οικονομικής βιωσιμότητας όσο και μέσο κοινωνικής προσφοράς» (Συλαίου, 2020). Η ένταξη του όρου «edutainment», ορίζει το χώρο του μουσείου ως χώρο ψυχαγωγίας επισημαίνοντας το διττό της ρόλο με τη μάθηση, ως εμπειρία μουσειακής «ευχαρίστησης» (Addis, 2005). Στοίχημα για τα μουσεία του 21^{ου} αιώνα αποτελούν τα τελευταία παραδείγματα ψηφιακής τεχνολογίας όπως του Ψηφιακού Μουσείου των Δελφών, του Ολυμπιακού Μουσείου Αθηνών κ.ά.

Η σύνδεση των εκπαιδευτικών αναγκών του σχολείου του χθες και του σήμερα με το ρόλο του μουσείου και της Μουσειακής Εκπαίδευσης ξεκινά ήδη από τον 18^ο αιώνα, αποσκοπώντας στο τρίπτυχο μόρφωση- ψυχαγωγία - ενδιαφέρον στον τομέα του υλικού πολιτισμού από τη μεριά του επισκέπτη κάνοντας πρόωμη αναφορά του « μουσειοπαιδαγωγού» στο “Manual for Small Museums” το 1927 (Καλεσοπούλου, 2019:31).

Ο όρος εκπαίδευση κάνει αισθητή την παρουσία του 50 χρόνια πριν, αλλά αναγνωρίζεται επαγγελματικά μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η ερμηνεία του όρου «ακροβατεί» ανάμεσα στην εκπαίδευση ή « [...] αν την έχουν αφήσει να πορεύεται όπως μπορεί σε ένα άβολο και αμήχανο περιβάλλον» (Coleman, 1939:II, 392 οπ. αναφ. στο Καλεσοπούλου, 2019).

Οι Ηνωμένες Πολιτείες πρωτοστατούν εφαρμόζοντας εκπαιδευτικά προγράμματα ήδη από το 1899 στο Παιδικό μουσείο του Μπρούκλιν της Νέας Υόρκης, ενώ σε άλλες προηγμένες χώρες της Ευρώπης, όπως το Μουσείο Εκπαίδευσης της Χάγης, το Λούβρο και το Albert Museum του Λονδίνου στην Αγγλία, εφαρμόζουν τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα στις αρχές και στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Τα μουσεία

των Ηνωμένων Πολιτειών, απέπνεαν τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα από την γέννηση τους, ενώ υποστηρίχθηκαν και ενισχύθηκαν χρηματικά από την Ομοσπονδιακή Κυβέρνηση και την Έκθεση Belmont το 1969, επιχειρηματολογώντας ότι « ο ρόλος του μουσείου να παράσχει ευχαρίστηση και χαρά δεν είναι ασυμβίβαστος με την εκπαιδευτική του αποστολή» (Καλεσοπούλου, 2019: 25,28 · Ανδρέου, 1996: 41)

Στην πρώτη σημαντική έκθεση της Αμερικανικής Ένωσης των Μουσείων σε κείμενο της Excellence and Equity, γίνεται αναφορά ενός νέου ορισμού ως ιδρύματα κοινής ωφέλειας και εκπαίδευσης, συμπεριλαμβάνοντας έννοιες της « ανακάλυψης», «μελέτης», «παρατήρησης», « κριτικής σκέψης» κ.ά. Η λειτουργία τους ως εκπαιδευτικά ιδρύματα στις αρχές του 19^{ου} αιώνα συνέβαλε στην προώθηση της δημόσιας εκπαίδευσης, ενώ τον 20ο αιώνα δίνεται σημασία στον τρόπο επικοινωνίας του μουσείου με το κοινό αποκτώντας δημιουργικές εμπειρίες που συμβάλλουν στην ευκολότερη μάθηση. Αν όμως θέλαμε να επαναπροσδιορίσουμε την *εκπαίδευση* και τη *μάθηση*, θα μπορούσαμε μόνο στο πλαίσιο των εμπειριών με νόημα και όχι ως αποτέλεσμα καθορισμένο. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Ansbacher (2002), ο όρος της *μάθησης* λειτουργεί περιοριστικά στην περιγραφή της μουσειακής εμπειρίας (McDonald, 2012 · Καλεσοπούλου, 2019).

2.1.1 Η μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η Μουσειοπαιδαγωγική έχει άμεση σχέση με τους τομείς της Μουσειολογίας, της Παιδαγωγικής και της πολιτιστικής κληρονομιάς. Αποτελεί έναν νέο επιστημονικό τομέα που έχει σχέση με την εκπαίδευση στο μουσείο, ενώ σκοπός της είναι η διερεύνηση των δυνατοτήτων που παρέχονται στις ομάδες κοινού για μάθηση και ψυχαγωγία (Βέμη, 2010). Σύμφωνα με την Νικονάνου (2021), το μουσείο είναι ένας χώρος όπου δρα και εφαρμόζεται η Μουσειοπαιδαγωγική, η οποία κατευθύνει τον τρόπο όπου λειτουργεί το μουσείο για να εκπληρώσει αυτόν τον εκπαιδευτικό του ρόλο, επιχειρώντας την προαγωγή του κοινωνικού οφέλους μέσα από τη γνώση. Ακόμα, προσφέρει δυνατότητες μάθησης και εμπειρίας μέσω των μουσειακών συλλογών σε άτομα κάθε γνωστικού επιπέδου και ηλικίας, εντός ενός πλαισίου που το εντάσσει στις μη τυπικές διαδικασίες εκπαίδευσης.

Η μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι σχετικά σύγχρονη και αναπτύσσεται τα τελευταία 30 χρόνια. Εμφανίστηκε ως νέος επιστημονικός κλάδος, και εν συνέχεια λειτούργησε ως σημαντικός παράγοντας εκπαιδευτικής αξίας που

συνοδεύει τα αντικείμενα. Οι αλλαγές που εμφανίστηκαν κατά την περίοδο αυτή είναι αξιοσημείωτες με νέες τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά και της στάσης του κοινού ως προς τα μνημεία και το άνοιγμα των μουσείων στην κοινωνία.

Το αποτέλεσμα αυτής της «σύγχρονης» καρποφορίας ως προς την ιστορία και την εν δυνάμει σχέση πολιτιστικής κληρονομιάς - μουσείου και εκπαίδευσης γίνεται ορατό μετά την ίδρυση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Σε σχετικό διάταγμα του 1825, τονίζεται η περισυλλογή των λειψάνων της αρχαιότητας από τοπικούς φορείς και την παραμονή τους στα κατά τόπους σχολεία, έτσι ώστε η μελέτη τους να βοηθήσει στη γνώση της τοπικής ιστορίας (Χατζηνικολάου, 2010: 117 · Κόκκου, 1977:41).

Ο Παπανούτσος και το περιοδικό της εποχής « Παιδεία και Ζωή» (1953), ασχολείται εκτενέστατα με την μουσειοπαιδαγωγική, ενώ οργανώνονται και διεθνή σεμινάρια στο Βυζαντινό Μουσείο με την συμμετοχή αλλά και συμπαράσταση της UNESCO. Τα ερωτήματα της εποχής όσον αφορά το ρόλο των μουσείων εντυπωσιάζουν, ενώ αναφέρεται η άποψη ότι κάθε μουσείο ή πρέπει να έχει ειδικό εκπαιδευτικό τμήμα ή ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προετοιμάσει την επίσκεψη με την βοήθεια του μουσειολόγου και εν συνεχεία να επεξεργαστεί το θέμα στην τάξη (Χατζηνικολάου, 2010:118).

Η 18^η Μαΐου του 1987, ημέρα ορόσημο, καθιερώνεται ως η Παγκόσμια Ημέρα των Μουσείων ενώ ακολουθεί η ετήσια συνάντηση της διεθνούς επιτροπής ICOM για την Εκπαίδευση & Πολιτιστική δράση στα Μουσεία το 1988 στο Ναύπλιο και την Αθήνα, υποστηρίζοντας τα εκπαιδευτικά προγράμματα, δίνοντας έμφαση στο ψυχαγωγικό στοιχείο έτσι ώστε να « κερδίσουν» τον επισκέπτη προκαλώντας το ενδιαφέρον του για μια εκ νέου μελλοντική του επίσκεψη. Μετέπειτα, το Υπουργείο Πολιτισμού, αρωγός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία, ανοίγει νέους ορίζοντες συνεργασίας με στόχο να αναπτυχτεί η Μουσειοπαιδαγωγική και να συνδεθεί το μουσείο με το σχολείο. Κατά αυτόν τον τρόπο δημιουργείται το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, ένα πειραματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης σχεδιασμένο για μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το οποίο ασχολείται με παραμύθια, λογοτεχνικά κείμενα αλλά και δραματοποιήσεις που αφορούν την διαπολιτισμική αγωγή. Σκοπός τους η βελτίωση της στάσης προς την τέχνη και τον πολιτισμό (Χατζηνικολάου 2010:121 · Οικονόμου, 2003 · Άλκηστις 1996: 22 · Παπαδόπουλος, 2002 · Ράπτου, 2006).

Το πρώτο μουσείο που θα εφαρμόσει εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειοπαιδαγωγικού χαρακτήρα στην Ελλάδα, θα είναι το μουσείο Μπενάκη με σύσταση ειδικού τμήματος, και της ιδιαίτερα επιτυχημένης έκθεσης «Παραδοσιακές

καλλιέργειες» που θα πραγματοποιηθεί το 1978. Εν συνεχεία, το 1979, ορίζεται ως έτος παράδοσης για τον ελληνικό λαϊκό πολιτισμό, όπου εντάσσονται σε αυτό το κλίμα το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα Ναυπλίου, Β. Παπαντωνίου, το μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης καθώς και άλλα λαογραφικά μουσεία. Στις αρχές τις δεκαετίας του '80, ακολουθούν τα αρχαιολογικά μουσεία αλλά και το Νομισματικό Μουσείο (Χατζηνικολάου 2010: 117-119).

2.2 «Μουσείο-Σχολείο» . Ένα πρωτοποριακό εκπαιδευτικό σεμινάριο

Όπως ήδη αναφέραμε στην παραπάνω ενότητα, από τα τέλη της δεκαετίας του '70, η προσέγγιση του μουσείου από την εκπαιδευτική κοινότητα γινόταν όλο και πιο εμφανής με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αφού οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν νέες μεθόδους προσέγγισης της πολιτιστικής κληρονομιάς με την ανάλογη κατάρτιση.

Το 1990 είναι η χρονιά σταθμός για το Ναύπλιο. Σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και το ΠΛΙ (Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα, ίδρυση το 1974 από τη σκηνογράφο – ενδυματολόγο Ιωάννα Παπαντωνίου), οργανώθηκε το 1^ο Περιφερειακό Σεμινάριο «Μουσείο-Σχολείο» για τους εκπαιδευτικούς του Νομού Αργολίδας. Προσκεκλημένη του σεμιναρίου ως βασική εισηγήτρια, ήταν η μουσειοπαιδαγωγός κ. Alison Heath, του English Heritage. Το πρόγραμμα του σεμιναρίου περιελάμβανε πρακτική άσκηση ανά ομάδες σε μουσεία και μνημεία του Ναυπλίου, καθώς και ανάλογες παρουσιάσεις από τους εκπαιδευτικούς (Χατζηνικολάου & Χραμπάνης, 2010: 271-272). Ως σεμινάριο ήταν «σταθμός» για τη μουσειακή αγωγή, ενώ εφαρμόζονται δυο πιλοτικά σεμινάρια με κέντρο το Ναύπλιο. Το « Ναύπλιο του 19^{ου} αιώνα» και « Η γειτονιά του Ψαρομαχαλά» είναι δυο προγράμματα για παιδιά της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό την ανάδειξη όχι μόνο της τοπικής ιστορίας αλλά και της αρχιτεκτονικής της πόλης (Καλκούνου, 2010: 227)

Η πρωτοπορία του προγράμματος στηρίζεται στους πάνω από 80.000 μαθητές που το έχουν παρακολουθήσει από σχολεία όλης της Ελλάδας, αλλά και η αφορμή για μια εκ νέου ξεχωριστής δράσης του Δήμου Ναυπλιέων με την ίδρυση ιστοσελίδας κοιτίδα.gr, όπου σε συνεργασία με το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο – Εργαστήριο Αρχιτεκτονικής, ο κάθε πολίτης έχει τη δυνατότητα να κάνει ένα ταξίδι στο χωροχρόνο

γνωρίζοντας την ιστορία της αρχιτεκτονικής των μνημείων της πόλης (Καλκούνου, 2010: 227)

Η εκπαιδευτική πολιτική του ΠΛΙ ξεκινά με δράσεις πολιτισμικού χαρακτήρα, σχεδόν από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του το 1979, εντάσσοντας μαθήματα ελληνικού χορού στο ισόγειο του Μουσείου. Μετέπειτα, με δασκάλα τη Ρένα Λουτζάκη κοινωνική ανθρωπολόγο, εντάσσει προγράμματα και για παιδιά με τίτλο «Εθιμικός Κύκλος». Επίσης, το ΠΛΙ πέρα από την ερευνητική του ιδιότητα όσο αφορά τον άυλο πολιτισμό της Ελλάδας και της Πελοποννήσου, εκδίδει και δυο επιστημονικά περιοδικά με τίτλο: *Εθνογραφικά* και *Ενδυματολογικά* (Καλκούνου, 2010: 225-226).

2.3 Η εκπαιδευτική διάσταση του υλικού πολιτισμού

Η πολιτιστική πραγματικότητα προβάλλει πρότυπα ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως επί το πλείστον, η οργανική σύνδεση του σχολείου με τις εναλλακτικές προσεγγίσεις του πολιτισμικού υλικού στην πραγματικότητα είναι δυο έννοιες που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και σε επικοινωνιακό διάλογο μεταξύ τους.

Το πώς ερμηνεύεται ο υλικός πολιτισμός μέσα από τις εκπαιδευτικές δράσεις και τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, αφορά την αντίληψη του ίδιου του παρελθόντος. «Παραδοσιακά» εμμένοντας στη πολιτισμική προέλευση των υλικών τεκμηρίων ή «παραγκονίζοντας» το πολιτισμικό παρελθόν και ενισχύοντας την αφηγηματική του διάσταση, με τις δράσεις, όπως αναφέρει ο Hejn (1998), να εντάσσονται σε μια «θεωρία της ανακάλυψης» όπου η βιωματική προσέγγιση της γνώσης γίνεται μέσα από την παρατήρηση και την ανάλυση των αντικειμένων (Τσιτούρη, 2010: 153). Εξάλλου, ο ρόλος των μουσείων είναι κοινωνικός και εκπαιδευτικός με την αναθεώρηση εννοιών, όπως του κοινού, της επικοινωνίας και της μάθησης (Χουρμουζιάδη, 2006).

Ως ο αιώνας των προβληματισμών σε ζητήματα παιδαγωγικού – εκπαιδευτικού περιεχομένου, η θέση του παιδιού και του εκσυγχρονισμού της σχέσης του με τη Μουσειοπαιδαγωγική τον 20^ο αιώνα υπήρξε καταλυτική. Ο ρόλος της επαφής των μαθητών με χώρους πολιτισμικού ενδιαφέροντος όπως είναι τα μουσεία, εντός των οποίων η μουσειακή αγωγή έχει ενεργό παιδαγωγικό ρόλο έχει ως στόχο να εξελίξει και να αναβαθμίσει την σχέση του Μουσείου με το Σχολείο όχι μόνο στο εκπαιδευτικό του έργο, αλλά και «ως εκπαιδευτική μονάδα η οποία βιώνει ένα σύνολο κοινωνικών, πολιτικών, εθνικών, θρησκευτικών και οικονομικών αλλαγών» (Eurydice, 2004).

Επιπρόσθετα, η ατομική ανάγκη αυτοκαθορισμού αλλά και σύνδεσης της μάθησης με την ψυχαγωγία ως «αυτοσκοπού» εξέλιξης της προσωπικότητάς του παιδιού σε σχέση με ηθικά και πνευματικά ζητήματα, επικεντρώνεται στους τομείς της κριτικής ικανότητας και της αυτονομίας. Ως εκ τούτου, η ευαισθητοποίηση με το πολιτισμικό μας παρελθόν, προάγει την επικοινωνία των παιδιών αλλά και τη γνώση προς νέους πολιτισμούς.

Μέσω της μελέτης των αντικειμένων οι μαθητές μαθαίνουν να προχωρούν στην παρατήρηση και την περιγραφή, στην ταξινόμηση και τη σύγκριση, στη σύνθεση και την αφαίρεση, όπως και στη διατύπωση υποθέσεων και ερμηνευτικών προτάσεων ανάπτυξης κριτικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Ακόμα επιτυγχάνεται η απόδοση νοήματος και σημασίας στα αντικείμενα μέσω της σύνθεσης των επιμέρους πληροφοριών. Κατανοείται η ιστορικότητα και η «διαφορετικότητα» των πραγμάτων στο χώρο και στο χρόνο και επιτυγχάνεται η αυτοσυνειδησία (Πρακτικά, Μουσείο-Σχολείο, 2002).

Κατά τον ίδιο τρόπο τα σχολικά μαθήματα μπορούν να αποκτήσουν σύνδεση με το περιεχόμενο των μουσείων διαφοροποιώντας τη μάθηση σε μια μοναδική εμπειρία της σχολικής εκπαίδευσης, ως άτυπης, για την απόκτηση γνώσεων.

Συνεπώς καθήκον των εκπαιδευτικών είναι η εφαρμογή νέων εποικοδομητικών τρόπων μάθησης εντός και εκτός των τειχών του μουσείου. Επίτευξη αυτού ενέχουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζουν ανάλογες δραστηριότητες, με τα παιδιά να μην λειτουργούν μόνο ως «ενεργοί» μαθητές εντός του χώρου (σχολείου- μουσείου), αλλά και να εμπλέκονται με ενεργό και εποικοδομητικό τρόπο μέσα σε αυτόν, ως παιδιά. Άλλωστε, σημαντικό σημείο της διαδικασίας της μάθησης είναι το στοιχείο της διασκέδασης, μέσω της οποίας ο μαθητής αποκομίζει περισσότερες γνώσεις, όταν δέχεται πληροφορίες έπειτα από ένα ευχάριστο βίωμα. Στις μέρες μας τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων κατανοούν τις συγκεκριμένες διαπιστώσεις και προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να περάσουν ευχάριστο και δημιουργικό χρόνο κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο, ενώ ταυτόχρονα συνδυάζεται και η εκπαίδευσή τους. Έτσι, μέσω της συνεργασίας του μουσείου με το σχολείο προσφέρεται πληθώρα ευκαιριών για την ολιστική καλλιέργεια των παιδιών.

Σε αυτό αποβλέπει και η Μουσειοπαιδαγωγική επιστήμη, η οποία παρέχει στους εκπαιδευτικούς προτάσεις εγρήγορσης του μαθητικού ενδιαφέροντος με σκοπό την άντληση ουσιαστικών γνώσεων με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο. Εν τέλει, ας μην ξεχνάμε, ότι, μόνο μέσω της επικοινωνίας και της συνεργασίας του μουσείου με το

σχολείο και του σχολείου με το μουσείο, είναι δυνατή η τελεσφόρηση της ολόπλευρης καλλιέργειας των νέων.

2.4 Τυπική & άτυπη εκπαίδευση

Η βιωματική προσέγγιση του υλικού πολιτισμού μέσω των αισθήσεων και της προσωπικής δημιουργικής δραστηριότητας με τα αντικείμενα να κατέχουν πρωταρχικό ρόλο, δημιουργείται ένα ιδιαίτερο μαθησιακό περιβάλλον τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης. Ως όροι δεν αναφέρονται στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά στη διττή συμβολή της πρακτικής που οφείλει να ακολουθήσει η εκπαίδευση. Σε ένα καινοτόμο άτυπο περιβάλλον, όπως τονίζει ο Harrison & Jester (2002) «προσφέρονται τα υλικά και ένας οδηγός μαγειρικής [...] με λευκές σελίδες» αλλά το παιδί είναι αυτό που θα κάνει τη δική του «καταγραφή της συνταγής». Ποιος από τους δυο όρους θα υπερισχύει στη μαθησιακή διαδικασία έχει να κάνει με τους σκοπούς και τους στόχους που ορίζονται από την εκπαίδευση (Κακούρου - Χρόνη, 2015: 40).

Σύμφωνα με πολλούς παιδαγωγούς, η εκπαίδευση των μουσείων είναι άτυπη και έχει σημαντικές διαφοροποιήσεις από την τυπική εκπαίδευση του σχολείου. Η συγκεκριμένη διαφορά καθίσταται εμφανής από το γεγονός ότι, εντός του σχολείου πραγματοποιείται η ανάπτυξη νόμων και κανόνων με συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, βάση του οποίου γίνεται ο καθορισμός του είδους των μαθημάτων της διδακτέας ύλης, των ωρών παρακολούθησης καθώς και των στόχων και μεθόδων διδασκαλίας. Άλλωστε στην Ελλάδα η τυπική εκπαίδευση έχει άμεση σύνδεση με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ιεραρχημένο, δομημένο και οργανωμένο χρονικά σε βαθμίδες από την πρωτοβάθμια μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με μια παραδοσιακή εκπαιδευτική νοοτροπία η οποία εμμένει στην τυποποιημένη δασκαλοκεντρική διδασκαλία εντός των σχολικών πλαισίων. Με βάση την νοοτροπία αυτή θεωρείται ότι η γνώση είναι ένα αγαθό ετοιμοπαράδοτο, που μεταδίδεται από τον εκπαιδευτικό στον μαθητή, ενώ, σύμφωνα με το παιδαγωγικό ενδιαφέρον, όπως άλλωστε και ο τρόπος που εφαρμόζεται το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα, βασίζεται στην διδακτέα ύλη (Παγγέ 2005).

Αποτέλεσμα αυτού, η προσέγγιση της μαθησιακή διαδικασίας να εκλαμβάνεται όχι ως μια παρατεταμένη διαδικασία που στόχος της είναι να κατανοήσει τον κόσμο, αλλά αντιθέτως, να προσφέρει τη δυνατότητα μετάδοσης των στοιχειωδών γνώσεων με κάλυψη της συγκεκριμένης διδακτέας ύλης (Μούλιου, 2005: 10).

Σχετική με την άτυπη εκπαίδευση αναφέρεται η κάθε διδακτική δραστηριότητα που εντάσσεται εκτός του παραδοσιακού εκπαιδευτικού πλαισίου και του αναλυτικού προγράμματος σπουδών μέσα και έξω από το σχολείο. Σύμφωνα με την Παπανικολοπούλου-Χαλκιά (2007: 1), οι άτυπες μορφές εκπαίδευσης συνεπάγονται με ένα μη οργανωμένο και μη συστηματικό πεδίο εκπαίδευσης, ποικιλίας εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων και δραστηριοτήτων, οι οποίες παρέχουν βοήθεια και συμπληρώνουν το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν προϋποθέτει την εφαρμογή της διδακτέας ύλης και των ωρών διδασκαλίας καθώς δεν είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση, ενώ η γνώση δεν εντάσσεται σε καθεστώς αξιολόγησης με κάποιο βαθμό ή διαγώνισμα κάτι που ως γνωστό συμβαίνει στο σχολείο. Η βασική διαφορά μάθησης ανάμεσα στο σχολείο και στο μουσείο αφορά τα κίνητρα των ίδιων των μαθητών σε εξωτερικά (βαθμολογία) και εσωτερικά κίνητρα (θετικό βίωμα της μαθησιακής διαδικασίας) (Lewalter, 2012, όπ. αναφ. στο Νικονάνου, 2015: 94).

Τέλος, θα λέγαμε ότι ο χαρακτήρας της μουσειακής εκπαίδευσης είναι πιο ελαστικός, ενώ η εφαρμογή της μέσω διαθεματικών δραστηριοτήτων όπως και ο καθορισμός της μαθησιακής διαδικασίας στο μουσείο γίνεται μέσω των προσωπικών κινήτρων και των προσδοκιών των μαθητών από το σύνολο των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των πιστεύω τους. Έτσι τα παιδιά δεν στερούνται την εσωτερική χαρά αλλά ούτε και την ικανοποίηση που προσφέρει η γνώση (Falk & Dierking, 2006: 69· Sotto, 1997).

2.5 Μουσειοσκευές – μουσειοβαλίτσες ως άτυπη μορφή εκπαίδευσης

Στην Ελλάδα, ήδη από τη δεκαετία του '90, το εποπτικό υλικό παρουσίασης των αντικειμένων βασίζεται στην υπηρεσία του « outreach» δηλ. της *ενεργητικής εξωστρέφειας* εφαρμόζοντας παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία (Συλαίου, 2020:103). Σύμφωνα με την Ströter – Bender (2009), στην ουσία, πρόκειται για απλές βαλίτσες ή κιβώτια στα οποία μπορεί κάποιος να εντάξει οποιασδήποτε μορφής υλικό όπως βιβλία, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά. που μπορεί να χρησιμοποιήσει για την παροχή εκπαιδευτικής γνώσης χωρίς τον αποκλεισμό μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης σε κάποιο μουσείο πριν ή μετά την επεξεργασία του ανάλογου υλικού. Ως όρος η μουσειοσκευή (educationalkit), αναφέρεται « σε μετακινούμενο εκπαιδευτικό υλικό για χρήση εκτός μουσειακών χώρων, το οποίο δίνει την ευκαιρία σε ομάδες κοινού που δεν μπορούν να

επισκεφτούν συγκεκριμένα μουσεία να έρθουν σε επαφή με τα μουσειακά περιεχόμενα» (Νικονάνου, 2015:215). Γενικότερα εμπίπτουν στις « δραστηριότητες προσέγγισης» κάποιου μουσείου (Μουσούρη 1999), από ομάδες μη επισκεπτών και κοινού που δεν έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν μια επίσκεψη στο μουσείο. Στην ίδια λογική κινούνται τα μουσειολεοφορεία και οι μετακινούμενες εκπαιδευτικές εκθέσεις του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας (Τ.Ε.Π.Ε.) (Νικονάνου, 2002· Χρυστουλάκη & Πίνη, 2008).

Οι ηλικίες των παιδιών στα όποια απευθύνονται τα προγράμματα είναι από τις πιο σημαντικές ομάδες κοινού, αφού αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά και μαθητές της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μια τέτοια εμπειρία θα λέγαμε ότι είναι ευχάριστη, αφού η μάθηση είναι ουσιαστική μέσα από την εμπλοκή των παιδιών με πολυαισθητηριακό υλικό, κατάλληλο με το γνωστικό τους υπόβαθρο.

Οι θεματικές των μουσειοσκευών συνήθως είναι ανεξάρτητες, αλλά στο σύνολο τους εστιάζουν σε ένα κοινό πυρήνα μάθησης μιας «νέας ματιάς» στον πολιτισμό. Πρωτοστατούν το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης και το Μουσείο Μπενάκη σήμερα, διάφορα ελληνικά μουσεία έχουν ενσωματώσει τις μουσειοσκευές στο πρόγραμμά τους, με πληθώρα θεμάτων.

Κεφάλαιο 3^ο : Η συμβολή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση

3.1 Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση όπως και αν αυτή ορίζεται : Theater in Education (TIE)/ Drama in Education/ θέατρο στην εκπαίδευση/ εκπαιδευτικό δράμα, εμπεριέχει την εκπαιδευτική διάσταση του δράματος, ενώ πρόκειται για μια μεθοδολογία βιωματική και συνεργατική της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο των τεχνών με κύριους άξονες την πρωτοτυπία και τη διαδικασία καλλιέργειας της φαντασίας. Με γνώμονα το *μιμητικό παιχνίδι* τα παιδιά παίζουν αυθόρμητα υποδύμενα διάφορους ρόλους, ενώ η σύνδεση φαντασίας και δράσης γίνεται πρόβα της μελλοντικής τους ζωής. Έτσι, τα παιδιά *μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν* μέσα από τη ζωή και την καθημερινότητα με τη χρήση νέων δραστηριοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας, μέσα από ένα επικοινωνιακό μοντέλο που σε κάθε διαδικασία

της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στηρίζεται στην αναδόμηση και ανάδειξη ιδεών όπως και στον προσανατολισμό μέσα από τη *γνωστική σύγκρουση*, την *ανάπτυξη της ενσυναίσθησης* και της *εσωτερικής ενόρασης* (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:20· Τσιάρας, 2020).

Όπως τονίζει ο Freire (1983) η φαντασία και η δημιουργικότητα μας φανερώνει νέες διαφορετικές αλήθειες που χτίζουν ένα νέο αξιακό σύστημα μέσα από τις «υφιστάμενες διαφορές», ενώ η κριτική ικανότητα αφομοιώνει την πληροφορία και τη μετασηματίζει σε γνώση προς χρήση σε κάθε επικείμενη κατάσταση.

Ειδικότερα η Dorothy Heathcote, μια από τις μεγαλύτερες φυσιογνομίες και πρωτοπόρο του εκπαιδευτικού δράματος και της προοδευτικής εκπαίδευσης στη δεκαετία του '60, ορίζει την Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως ένα φανταστικό μικρόκοσμο σκόπιμων συμπεριφορών μιας συμμετοχικής ομάδας, όπου η «δραματική αναπαράσταση ισορροπεί και η δραματική εμπειρία αντανακλάται» (Τσιάρας, 2005: 37). Η δραματική πράξη σε συνεργασία με το μαθητή και τον δάσκαλο-εμπνευστή σχετίζεται άμεσα με το νόημα, ενώ η μάθηση είναι κυρίως *βιωματική, συνεργατική*, και *ενεργητική* προάγοντας την *κριτική σκέψη* και το *αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης* (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 28-29).

Το μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό κίνημα στην Αγγλία, *progressive education* – προοδευτική εκπαίδευση, διαμορφώνει και εξελίσσει τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση κατά τον 20^ο αιώνα. Ως ένα ξεχωριστό αντικείμενο ενδιαφέροντος-«υποβοηθητικό μέσο» στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, εντάσσεται στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας το 1919 (Τσιάρας, 2014: 22).

3.2 Διαφοροποιημένη & βιωματική διδασκαλία

Αρχικά, ο όρος «διαφοροποίηση» χρησιμοποιήθηκε στους «κόλπους» της εκπαίδευσης ως προσπάθεια ορισμού και ταξινόμησης της διδασκαλίας των αδύναμων μαθητών σε ομάδες ομοιογένειας ανά μάθημα (*setting*). Ως φιλοσοφικός όρος ο Lynch & Baker (2005) επισημαίνει, ότι «στηρίζεται στην «ισότητα των όρων» [...] στην ισότητα όλων έναντι στο δικαίωμα να τυγχάνουν αναγνώρισης, σεβασμού, στήριξης και αγάπης ανεξάρτητα από οποιαδήποτε διαφορά μπορεί να έχουν». Βασιζόμενος σε αποτελεσματικές μαθηκοκεντρικές τεχνικές, στη συνέχεια εφαρμόστηκε σε ετερογενείς ή μικτής ικανότητας τάξεις, χωρίς μαθησιακό διαχωρισμό. Η «διαφοροποίηση» βασίζεται στην απομάκρυνση του από τον παραδοσιακό τρόπο

διδασκαλίας και αποδοχής της διαφορετικότητας όλων των μαθητών. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ανάπτυξη και εφαρμογή μεθόδων με τον αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών (Κουτσελίνη, 2006· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017: 19-20).

Η εφαρμογή του σε μικτές, έναντι ομοιογενών τάξεων προωθεί την κοινωνικοποίηση μέσα από τη συνεργασία και τη συναναστροφή με μαθητές «πολύ διαφορετικούς από τους ίδιους» (Dudley & Osvath, 2016, οπ, αναφ. στο Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017).

Σύμφωνα με τον Kolb (1984), « η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση αποτελεί τον αντίποδα της παραδοσιακής παιδαγωγικής αφού αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία θεωρίας, εφαρμογής πράξης και αναστοχασμού» [...] άρα « είναι η γνώση που δημιουργείται από το μετασχηματισμό της εμπειρίας».

3.2.1 Άξονες διαφοροποιημένης & βιωματικής διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, όπως αναφέρει η Βαλιαντή & Νεοφύτου (2017: 96), καθορίζεται από τους παρακάτω άξονες-οδηγούς που αφορούν το:

- Περιεχόμενο
- Τη διαδικασία
- Το αποτέλεσμα
- Την αξιολόγηση
- Το μαθησιακό περιβάλλον

Αντίστοιχα τα σημεία που καθορίζουν τη βιωματική μάθηση είναι:

- Η μάθηση στηριζόμενη στην εμπειρία
- Η μάθηση ως ολιστική διαδικασία
- Η κοινωνικοπολιτιστική δόμηση της μάθησης
- Οι λαμβάνουσες ενεργές εμπειρίες ως μέρος των μαθητών
- Η μάθηση επηρεαζόμενη από το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται κοινωνικοσυναισθηματικά (Bound, Cohen & Walker, 1993)

3.3 Δραματική Τέχνη – Ενσυναίσθηση – Σχολείο

Οι τέχνες, ως «βιωματικές εμπειρίες» έχουν την τάση να ταυτίζουν με συγχρονισμό την εμπειρία του πραγματικού-ρεαλιστικού με το φανταστικό. Σύμφωνα με τον Bakhtin (1986) «οι τέχνες και ιδιαίτερα το δράμα [...] βοηθούν να πάρουν μορφή οι πράξεις [...] και εμείς μέσω της ενσυναίσθησης να ταυτιστούμε με αυτές» (Αλκηστις 2008: 275).

Οι μελέτες έχουν ως κοινό παρονομαστή την αρμονία και ισορροπία των υγιών διαπροσωπικών σχέσεων που κατά καιρούς αναπτύχθηκαν στη συναισθηματική νοημοσύνη από ειδικούς διαφόρων κλάδων, με αποτέλεσμα τα θετικά συναισθήματα να έχουν θετική δυναμική στις ομαδικές αλληλεπιδράσεις. Κατά τον Hoffmann (1984), στην έννοια του *Συν-αισθάνομαι = νοιάζομαι τον άλλον*, εμπλέκονται ηθικά ερωτήματα και διλήμματα, ενώ στο εννοιολογικό μοντέλο του Goleman (1998: 148), η ενσυναίσθηση οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση και στην αντίληψη των συναισθημάτων μας. Μια *ικανότητα* που επηρεάζει στο σύνολο του και άλλες ικανότητες του ίδιου του ατόμου, οι οποίες χωρίζονται σε 5 περιοχές συναισθημάτων: (Τσιάρας, 2014: 170-171)

- Την αυτοαντίληψη
- Την αυτορύθμιση
- Τις κοινωνικές δεξιότητες
- Την ενσυναίσθηση
- Τα κίνητρα

Μέσω των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση η σχολική τάξη αλλάζει και μεταμορφώνεται σε ένα χώρο δημιουργικής αλληλεπίδρασης. Η ανάληψη ρόλων σε ένα ασφαλές περιβάλλον συνεπάγεται την ανάπτυξη «κοινωνικών δεξιοτήτων και ψυχολογικών διαδικασιών» (Τσιάρας, 2014: 211), ούτως ώστε το παιδί να αναπτύσσει μια πληθώρα ευκαιριών συμμετοχής, σε εμπειρίες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, συνεργατικότητας και ενσυναισθητικής ικανότητας και κατανόησης. Το αμοιβαίο μοίρασμα των συγκινήσεων, των συμπεριφορών και των αντιλήψεων των άλλων μοιραία οδηγεί στο δρόμο της ενσυναίσθησης, των εμπειριών του και της *αντίληψης των συναισθημάτων του*, τα οποία βιώνει μέσω του παιχνιδιού ως κυρίαρχου στοιχείου του εκπαιδευτικού δράματος. Επίσης, η δημιουργικότητα του

δραματικού παιχνιδιού εκλαμβάνεται ως η κινητήρια δύναμη της φαντασίας η οποία «ξυπνάει» την περιέργεια και την παρατήρηση μέσω της ενσυναίσθησης ανάμεσα σε δυο κόσμους, τον πραγματικό και τον φανταστικό με «κυκλική ροή συναισθημάτων» (Goffman, 1996). Πρόκειται για μια εκπαιδευτική πρακτική η οποία κατά καιρούς αναλύθηκε από διάφορους μελετητές του κλάδου, από τον Peter Slade την Dorothy Heathcote έως τον Gavin Bolton κ.ά.

Επιπρόσθετα, η «εμπλοκή» του παιχνιδιού με το δράμα, Τσιάρας (2014), είναι σημαντική, αφού εμπεριέχει δυο χρήσεις:

- Τη προσωπική μέσω της ενεργοποίησης του εαυτού μέσα από τη δράση και την *υπόδοση ρόλων*
- Της προβολής και της εν μέρει κατάκτησης των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς μέσω του αυτοελέγχου.

Σύμφωνα με τους Saxton & Morgan, επιμέρους ερωτήσεις για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να στοχεύουν στην *κατανόηση* και τον *στοχασμό* (Husbands, 2004).

Εν κατακλείδι, η δυναμική της ομάδας συγκροτείται ως *Όλον-ων* με το αίσθημα του *ανήκειν*, ως καταλυτικός παράγοντας της συμμετοχικής διαδικασίας με κέντρο τον δάσκαλο-εμπυχωτή ως αρωγό της ενθάρρυνσης, υποστήριξης, ενίσχυσης όσο και του αυθορμητισμού αλλά και της δημιουργικότητας των παιδιών.

Κεφάλαιο 4ο : Ιστορική σκέψη & Ενσυναίσθηση

4.1 Η έννοια της Ιστορικής σκέψης

Τι μας έρχεται λοιπόν στο μυαλό όταν ακούμε την λέξη Ιστορία; Η αναφορά στην έννοια είναι από την φύση της πολυδιάστατη, αφού εμπεριέχει πλήθος αναγνωσιμότητας. Ως πρώτη προσέγγιση καθορίζεται ως διανοητική και πολιτισμική κατασκευή που βασίζεται στη περιγραφή και την ανάλυση της πραγματικότητας και της κατηγοριοποίησης των πραγμάτων με βάση τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Αποτέλεσμα αυτού, η δόμηση της γνώσης και οργάνωσης του κόσμου. Σύμφωνα με τον Γάλλο ιστορικό του αρχαίου κόσμου P. Veyne , «η ιστορία είναι μια πλοκή [...] μια

αληθοφανής αφήγηση», ένας συνδετικό κρίκος που μας επιτρέπει να σχετίζουμε, το παρόν με το παρελθόν και το μέλλον (Κάββουρα, 2010:76, 137).

Η Σαλβάνου (2021), επισημαίνει ότι με τον όρο ιστορία, εννοούμε μια «συγκεκριμένη πολιτισμική πρακτική που μας επιτρέπει να σχετιζόμαστε με το παρελθόν», χρονικά μεταβαλλόμενη, αλλά ήδη δομημένη ιστορικά, ενώ «υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες και μεθοδολογίες» (Σαλβάνου, 2021: 41).

Σήμερα ένας στόχος που τίθεται από την επιστημονική έρευνα στον τομέα της ιστορικής εκπαίδευσης είναι να διερευνηθεί η ιστορική σκέψη των μαθητών και οι παράγοντες που την επηρεάζουν, με σκοπό να κατανοηθεί ο τρόπος όπου δομείται έτσι, ώστε να προσφερθούν οι κατάλληλες μέθοδοι, μέσω των οποίων η ιστορική σκέψη των εκπαιδευόμενων να μπορέσει να καλλιεργηθεί ουσιαστικά (Νάκου, 2000 · Seixas, 2010).

Κατά τον ίδιο τρόπο και η νοηματοδότηση της σκέψης συνδεδεμένη με την «ιστορική της γνώση», βασίζεται σε εννοιολογικά εργαλεία της ιστοριογραφικής διαδικασίας, άρα και σε μια ποικιλομορφία κατηγοριοποίησης της με βασικό κριτήριο τη διαψευσιμότητα της.

Για τον Σοφοκλή Μακριανό (1988), η ιστορική σκέψη αναπτύσσεται, αφού μεταδίδεται στους μαθητές η μέθοδός της, ως μόνος τρόπος όχι μόνο της ιστορικής γνώσης, αλλά και της σύγχρονης πραγματικότητας. Αυτή έχει τον ρόλο να εξακριβώνει και να διασυνδέει τις ιστορικές πληροφορίες κατά την αιτιώδη συνάφειά τους.

Ο Moniot (2002), αναφέρει, ότι με τη φράση «σκέπτομαι ιστορικά» υποδηλώνεται ότι μαθαίνω να εξατομικεύω και ανά περίπτωση να γενικεύω, σύμφωνα με τις διαθέσιμες ιστορικές πηγές και τα ερωτήματα που θέτω. Σύμφωνα με έρευνα που εκπονήθηκε σε παιδιά και σε μουσειακό χώρο η Νάκου επισημαίνει ότι «η ιστορική σκέψη αποτελεί μια σύνθετη διανοητική ενέργεια, η μεταβολή της οποίας βασίζεται στο μεταλλασσόμενο πολιτισμικό, οικονομικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, ενώ καθοριστική είναι η συμμετοχή της σε όλο το φάσμα της ιστορικής διαδικασίας». Μέσω της διερεύνησης επιτυγχάνεται ο προσδιορισμός της ιστορικής σκέψης συνδεδεμένη:

- με κάποιες βασικές ιστορικές «πραγματικότητες» (ιστορική γνώση), όπως αυτές του «πραγματικού» παρελθόντος και των κάθε λογής τεκμηρίων του παρελθόντος, του *ιστορικού*, δηλαδή του ιστορικά σκεπτόμενου ανθρώπου, του *παρόντος* και του *«ιστορικού» παρελθόντος*

- με κάποιες βασικές ιστορικές διαδικασίες, όπως τη *χρήση καταλοίπων ως πηγών* και της ερμηνείας τους ως ιστορικών μαρτυριών ή με τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων

Οι συγκεκριμένες «πραγματικότητες» αν και βρίσκονται εντός κάθε τύπου ιστορικής σκέψης, για να ενταχθούν εννοιολογικά θα πρέπει αυτό να γίνει «σε ένα ειδικό θεωρητικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, εντός του οποίου γίνεται η πραγμάτωση της ιστορικής σκέψης» (Νάκου, 2000: 18, 20).

Σύμφωνα με έρευνες, με τη συμβολή της Μεγάλης Βρετανίας να είναι καθοριστική, η ιστορική σκέψη εντάσσεται στα πλαίσια μιας «μη λογικής» και αυθόρμητης σκέψης, μιας αφύσικης πράξης, μη οριζόμενης με ευκολία λόγω «απώλειας παροντισμού» ακολουθώντας τη διδακτική της διαδικασία (Wineburg, 2001· Lee, 2005, 2011). Ο Lee (2011), επισημαίνει ότι η ιστορική σκέψη είναι μια κίνηση με «αυθόρμητες και μη νοητικά επεξεργασμένες» όψεις της καθημερινότητας από το παρελθόν, ενώ το ιστορικό της πλαίσιο βασίζεται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Επιπλέον, η έκφραση της ιστορικής σκέψης είναι η ανάλυση, η κατανόηση και η αξιολόγηση των ιστορικών πηγών.

Επίσης, οι ιστορικές πηγές που καθορίζουν το παρελθόν πρέπει να διαχωριστούν σε δυο επίπεδα. Στο ιστορικό περιεχόμενο του παρελθόντος και στην ανάπτυξη της γνώσης γι' αυτό, καθώς και το «πως» μαθαίνω το παρελθόν με βάση την επιστημονική γνώση (Charman, Περικλεούς, Υακίνθου & Cela, 2012: 17). Η διερεύνηση, η ανάλυση και η ερμηνεία των ιστορικών πηγών για τις οποίες οι ίδιοι οι ερευνητές έχουν θέσει ιστορικά ερωτήματα, εξοικειώνουν τους μαθητές με την «επιστημονική μέθοδο» της Ιστορίας (Lee, 2006: 64). Ακόμα, στο πως οι μαθητές θα προσεγγίσουν την ιστορία του παρελθόντος και την κατανόηση αυτής, αφορά τις ιστορικές έννοιες β' επιπέδου οι οποίες περιλαμβάνουν τις έννοιες της αλλαγής, της συνέχειας, της εξήγησης, της αιτιότητας, της σημασίας, της ομοιότητας και τις διαφορές (Seixas & Morton, 2012).

Κατά τους Ρεπούση (2007: 63-64) Ανδρέου & Κασβίκη (2008: 123-124), στο επίκεντρο της ιστορικής εκπαίδευσης, βρίσκεται η ιστορική σκέψη ως δυναμική διαδικασία και έξω από τον σχολικό χώρο, μιας και οι μορφές της σχολικής ιστορίας και των «δημόσιων ιστοριών» επιδιώκουν όλο και πιο πολύ την επικοινωνία ανάμεσά τους.

Η Νάκου (2009: 87), αναφέρει ότι: «η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης, της ιστορικής σκέψης και της γνώσης, αλλά και των γενικότερων αντιλήψεων που έχουν τα υποκείμενα για την Ιστορία και το παρελθόν, δεν γίνεται μόνο σε σχέση με την τυπική σχολική ιστορική εκπαίδευσή τους, αλλά και σε σχέση με την επικρατούσα επίσημη εκδοχή της Ιστορίας, με άτυπες μορφές ιστορικής εκπαίδευσης σε μουσεία και ευρύτερους χώρους πολιτισμικής αναφοράς, καθώς και γενικά, σε σχέση με το σύνολο των χρήσεων της Ιστορίας στον δημόσιο χώρο».

Παρομοίως, ο χώρος του μουσείου μπορεί να θεωρηθεί ως προνομιακός αναφορικά με την ιστορική εκπαίδευση των μαθητών, καθώς αποτελεί έναν χώρο κοινωνικό, πολιτιστικό και ευρύτερα εκπαιδευτικό, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με υλικά και με αφηγήσεις από το παρελθόν (Νικονάνου, 2010: 50).

4.2 Ενσυναίσθηση και Ψυχολογία

Στην ενσυναίσθηση αποδίδεται ένα ευρύ φάσμα ορισμών αρκετών επιστημονικών κλάδων, όπως της φιλοσοφίας και της τέχνης, ή του επιστημονικού χώρου της Ψυχολογίας που για πρώτη φορά γίνεται λόγος το 1897, από τον Γερμανό ψυχολόγο Theodore Lipps. Αρχικά, έχει τη σύνδεση της με τους μηχανισμούς της «προβολής» του Freud (Νάκου, 2000: 105). Ο Lipps, χρησιμοποίησε τον γερμανικό όρο “Einfühlung”, με σκοπό την απόδοση της κατάστασης κατά την οποία το άτομο χάνει την αυτόσυναίσθησή του «από τα χαρακτηριστικά ενός γεγονότος, ενός έργου τέχνης ή από τη δράση ενός προσώπου» (Κουργιαντάκης όπ. αναφ. στο Κόκκινος & Νάκου, 2004: 450).

Ο ψυχολόγος Edward B. Titchener του Πανεπιστημίου Cornell χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο “Einfühlung”, το 1903, στα αγγλικά ως “empathy”. (Κουργιαντάκης, όπ. αναφ. στο Κόκκινος & Νάκου, 2004:450). Einfühlung = «Αισθάνομαι/βρίσκομαι εντός», ως νεολογισμός αναφέρεται σε μια εσωτερική βίωση αλλά και μίμηση των συναισθημάτων του άλλου στο δικό μας σώμα. Άλλωστε, σύμφωνα με τους νευροεπιστήμονες, αυτό βιώνουμε, αφού όσο πιο « ενεργά είναι τα συστήματα καθρεπτικών νευρώνων ενός ατόμου, τόσο πιο έντονη είναι η ενσυναίσθησή του». Η ψυχολογία αναφέρει τρεις διακριτές έννοιες της ενσυναίσθησης: ως *αντίληψη* των συναισθημάτων του άλλου, ως *ικανότητας* να αισθάνομαι αυτό που και ο άλλος αισθάνεται και της *συμπνευτικής αντίδρασης* στη στεναχώρια του άλλου οι

οποίες με τη σειρά τους αναπτύσσουν μια αλληλουχία προσοχής, συμπόνιας και ενέργειας για βοήθεια. Όπως υποστηρίζει ο Preston και de Waal, «την στιγμή της ενσυναίσθησης τα συναισθήματα και οι σκέψεις μας ευθυγραμμίζονται με τα συναισθήματα και τις σκέψεις του άλλου». (Goleman, 2006: 83-84).

Η απόδοση του όρου στα ελληνικά ως ενσυναίσθηση, δηλ. το να βιώνει κάποιος έντονα την συναισθηματική κατάσταση ενός άλλου ατόμου, οφείλεται στον Ευάγγελο Παπανούτσο. «Ενσυναισθάνομαι σημαίνει βυθίζομαι μέσα στα εξωτερικά αντικείμενα, προβάλλομαι, διαχέομαι μέσα σε αυτά [...]» (Παπανούτσος, 1976: 206). Πολλές φορές, οι δυο όροι της ενσυναίσθησης και της εμπάθειας (empathy-sympathy) συγχέονται μεταξύ τους λόγω της πιθανής «συγγενικής τους προέλευσης», όμως επί της ουσίας η συμπόνια – εμπάθεια - συμπάθεια ακολουθεί την ενσυναίσθηση, αφού η κατάκτηση της είναι προαπαιτούμενο στοιχείο ως κατανόησης του τρόπου σκέψης του άλλου και όχι ως προσφοράς βοήθειας (Αυγέρη, 2011). Στην προσπάθεια κατανόησης και επικοινωνίας «του άλλου», η συμπόνια (sympathy) είναι μια άμεση συναισθηματική αντίδραση, μη ελεγχόμενη, [...] χωρίς περιθώρια ταύτισης, ενώ η ενσυναίσθηση είναι μια αξιοποιήσιμη «εύπλαστη» ικανότητα [...] που αφήνει περιθώρια ανάπτυξης κάποιων μορφών ηθικών συμπεριφορών (Fairbairn, 2002, 2009· Hoffman, 2000).

Ο Ματσαγγούρας αποδίδει ως καταλληλότερο όρο στα ελληνικά την «εμβίωση» έναντι της «εμπάθειας», αφού «δεν χρησιμοποιείται με την έννοια της αποστασιοποίησης από τα προσωπικά βιώματα και της απόκτησης κοινωνικο-ψυχολογικής προοπτικής» (Ματσαγγούρας, 2001).

4.2.1 Ενσυναίσθηση και Ιστορία

Τις φορές όπου η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται σκόπιμα, όπως συμβαίνει με την Ιστορία, έχει σχέση με την κατανόηση των στόχων, προθέσεων και των συνθηκών κάτω από τις οποίες λειτούργησαν τα ιστορικά πρόσωπα (Cairns, 1989).

Η έννοια της ενσυναίσθησης στον χώρο της Ιστορίας, ως λογική κατανόηση (rational understanding) για τους Lee & Ashby, ή αναγνώριση εκάστοτε οπτικής (perspective recognition) για τους Barton & Levstik, κάνει την εμφάνισή της στις αρχές του 18^{ου} αιώνα αλλά επίσημα καθιερώθηκε ως όρος «ιστορική ενσυναίσθηση» τη δεκαετία του 1900, από τον Άγγλο ιστορικό R. Collingwood (1889- 1943), ενώ ο Ιταλός Vico Giambattista είναι ο πρώτος που κατάφερε να απομακρύνει την ιστορία από τα τεκμήρια και τις επιστημονικές αναλύσεις και να την μετατρέψει σε μια

δημιουργική δραστηριότητα. Μια τάση που μετέπειτα ακολουθείται και από άλλους φιλόσοφους στην Ευρώπη στοχεύοντας στην κατανόηση των γεγονότων του παρελθόντος.

Ο Collingwood, μέσα από το έργο του “The Idea of History”, υπερασπιστής της αναδιάρθρωσης του παρελθόντος στο παρόν για μια «κατανοητή Ιστορία», μεγιστοποιεί την έννοια της ενσυναίσθησης ως αποτελεσματικό εργαλείο για την διδακτική της ιστορικής εκπαίδευσης, αλλάζοντας ουσιαστικά και την αντίληψη της ιστορίας. Για αυτόν, όπως και για αρκετούς ιστορικούς και ερευνητές, τα γεγονότα του ιστορικού παρελθόντος έχουν μια εξωτερική και εσωτερική όψη, αναφερόμενα στο γεγονός όπως ακριβώς έγινε, αφού είναι ορατό σε εμάς και στις αιτίες δηλ. στις σκέψεις αυτού που πραγματοποίησε την πράξη. Σε αυτή την περίπτωση, ο ιστορικός καλείται να μελετήσει όχι μόνο το γεγονός, αλλά και τις σκέψεις του δράντος υποκειμένου (Σμυρναίος, 2013).

Σύμφωνα με τον P.J. Lee, η κατανόηση της ιστορίας είναι ανάγκη, ενώ υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις της ενσυναίσθησης συμπεριλαμβανομένης και της ιστορικής:

- της Ενσυναίσθησης ως *δύναμης* όπου εμπεριέχει την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει μεγάλο μέρος των σκέψεων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων.
- της Ενσυναίσθησης ως *επιδίωξης* η οποία έχει μεγάλη σχέση με την Ιστορική Ενσυναίσθηση, καθώς αφορά τη γνώση του «ενσυναισθανόμενου» για το ποια ήταν η εκτίμηση ή τα πιστεύω του παρελθοντικού ανθρώπου στο τι αισθάνθηκε ή τι προσπάθησε να πετύχει.
- της Ενσυναίσθησης ως *διαδικασίας* που έχει σχέση με το να ανακαλύψει κανείς τι πίστευε κάποιος με βάση τα αποδεικτικά στοιχεία.
- της Ενσυναίσθησης ως *προδιάθεσης* που αφορά την ικανότητα ή τη βούληση λήψης άλλων απόψεων (Cairns, 1989: 13).

Παράλληλα ο Cairns (1989: 13-18) επισημαίνει ότι η φαντασία είναι απαραίτητο συστατικό για την επίτευξη της ιστορικής ενσυναίσθησης αφού βασική προϋπόθεση για την ενσυναισθητική ικανότητα είναι η δυνατότητα κατανόησης που αφορά τις προοπτικές και τα κίνητρα, ως ενέργειες των

ιστορικών προσώπων έτσι ώστε αυτές να γίνουν αυτές αντιληπτές ως λογικές με βάση τα δεδομένα του σήμερα.

Αμφισβητώντας τις απόψεις του Collingwood, ο Jenkins Keith, Βρετανός Μοντερνιστής, προσπάθησε να δώσει απαντήσεις για την αποτελεσματικότητα της ιστορικής ενσυναίσθησης μέσα από το έργο του «Επαναθεώρηση της Ιστορίας». Για τον ίδιο, η ενσυναίσθηση είναι αδύνατον να επιτευχθεί αφού η ιστορία είναι αποτέλεσμα των ιστορικών, άρα το παρελθόν καλούμαστε να το κατανοήσουμε ως κύρια πηγή γνώσης και όχι ως παρελθόν που αναφέρεται από τα ιστορικά πρόσωπα. Μια ιστορία δηλαδή δομημένη μέσα από το οπτικό πρίσμα των ιστορικών, που «... στηρίζεται στα μάτια και τη φωνή κάποιου άλλου. Βλέπουμε μέσω ενός διερμηνέα [...] και στη δική μας ανάγνωση του» (Jenkins, 1991: 37). Ο Κουργιαντάκης, για την φιλοσοφική άποψη του Jenkins, αναφέρει ότι « η δυνατότητα για διεισδυση του ιστορικού στη σκέψη του άλλου γίνεται δυσκολότερη, με το δεδομένο ότι ο ιστορικός δεν έχει μπροστά του το πρόσωπο ή την κατάσταση στα οποία καλείται να διεισδύσει, αλλά πολλαπλά διαμεσολαβημένες εικόνες τους». Άρα, η «δυσκολία του να μπορεί κάποιος να καταλάβει τον άλλο [...] όπως και να ερμηνεύσει τις προθέσεις των πράξεων και των επιλογών του με ακρίβεια» θεωρείται δεδομένη (Κουργιαντάκης, 2006: 460).

Όπως προκύπτει και από μελετητές που το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται στην ιστορική εκπαίδευση η ιστορική ενσυναίσθηση είναι κύριο στοιχείο της ιστορικής σκέψης, αφού συνδέεται άμεσα με την κατανόηση (Νάκου, 2000).

4.2.2 Ιστορική Ενσυναίσθηση και σχολείο

Όσον αφορά την Ιστορική Ενσυναίσθηση στο σχολείο, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί επακριβώς και να καθοριστεί η θέση της εντός της σχολικής αίθουσας. Θεωρητικά το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να καλύψει την «έμφυτη νεανική περιέργεια», της δυνατότητας κατανόησης και ερμηνείας της δράσης του ανθρώπου από το παρελθόν στο παρόν, εκεί που οι μαθητές θα εκδηλώσουν και το ανάλογο ενδιαφέρον. Άλλωστε η Ιστορία, εξάπτει τη δημιουργική φαντασία ως απαραίτητο μοχλό ερμηνείας και κατανόησης της πραγματικότητας της, καθιστώντας προσιτό το παρελθόν της (Κουργιαντάκης, 2005: 15,17).

Στην Ελλάδα, το πρόγραμμα διδασκαλίας της Ιστορίας στοχεύει στην διαμόρφωση και ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Η ιστορική σκέψη

αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, ενώ η ιστορική συνείδηση τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρθηκαν οι άνθρωποι σε ένα πλαίσιο συγκεκριμένων καταστάσεων διαμόρφωσης, αξιών και στάσεων (Κουργιαντάκης, 2005: 18). Πως θέλουμε όμως να καθορίσουμε το παρελθόν; Ιστορικό και αποστασιοποιημένο ή πρακτικό και βιωμένο; Με νεωτερικό ή παραδοσιακό τρόπο; Εδώ οι απόψεις δίσταται από μεριά των ιστορικών. Σύμφωνα με τις μοντέρνες θεωρίες και προσεγγίσεις, το παρελθόν ορίζεται και υπάρχει από τη σχέση του με το παρόν (Λιάκος, 1995). Επιπρόσθετα, για τον Droysen, η μελέτη της Ιστορίας μας επιτρέπει να αναπτύξουμε ενσυναίσθηση για τους ανθρώπους που έζησαν στο παρελθόν και μέσα από λογικές διαδικασίες, να καταλάβουμε γιατί οδηγήθηκαν σε κάποιες αποφάσεις, απορρίπτοντας άλλες. Η εφαρμογή της όμως στη πράξη, υποδεικνύει τη δυσκολία της (Σαλβάνου, 2021: 149-154 · Κουργιαντάκης, 2006: 457).

Σχετικές αναφορές στη χώρα μας, εντάσσουν την ιστορική ενσυναίσθηση στα πλαίσια μιας δευτερογενής έννοιας (second order concept), εμπειροχόμενης της κατανόησης, της φαντασίας, της ερμηνείας κ.λπ. ως στοιχεία μιας νέας προσέγγισης της ιστορίας. Κατά την προσπάθειά τους για εφαρμογή της Ενσυναίσθησης στην πράξη οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αφού σπάνια αναφέρεται στα προγράμματα διδασκαλίας ως δεξιότητα με σαφήνεια και αυτοτέλεια (Κουργιαντάκης, 2006:456· Κωστή, 2016 :33). Όπως μάλιστα επισημαίνει ο Carr, είναι μια σύνθετη διαδικασία συσχέτισης και αμφίδρομης διαδικασίας σε μαρτυρίες και ερμηνείες μεταξύ του παρελθόντος με το παρόν, μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου (Carr, 1961). Όταν η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης βασίζεται σε μια μοντέρνα προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης, συνεπάγεται και την ανάπτυξη της *κριτικής* ιστορικής γνώσης, αφού διακρίνεται από διανοητική και κοινωνική δεξιότητα της ιστορικής ερμηνείας, ενώ η χρήση και η ερμηνεία των ιστορικών ερμηνειών, γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της *ιστορικής σκέψης* και γνώσης (Νάκου, 2000). Απόψεις, που συχνά αμφισβητούνται από τους «παραδοσιακούς» ιστορικούς.

Από την δική τους μεριά, οι μαθητές σύμφωνα με έρευνα ένταξης της ενσυναίσθησης σε σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας, φαίνεται ότι κατά την προσπάθειά τους να νιώσουν ενσυναίσθηση, καλούνται να αντιμετωπίσουν τα εμπόδια:

- της αδυναμίας αποκτήσης αυτογνωσίας και να καθορισμού της προσωπική τους ταυτότητας. Ως αποτέλεσμα αυτού γίνεται φανερό ότι οι μαθητές είναι εύκολοι

στην αποδοχή σχεδόν ακρίτως των απόψεων και των θέσεων του σχολικού εγχειριδίου ή άλλων εγχειριδίων

- της δυσκολίας αποδοχής μιας άποψης που έχει διατυπωθεί από κάποιον κατά το παρελθόν, κάτι που τους κάνει να αισθάνονται ότι πρόκειται για μύθο ή ψευδή αλήθεια
- της περιορισμένης ικανότητας να εισέρχονται στη θέση των άλλων σε διαφορετικό τόπο και χρόνο, κάνοντας χρήση της φαντασίας και των γνώσεών τους
- της ποσότητας του υλικού με το οποίο πρέπει να εργαστούν
- του επιπέδου της απαιτούμενης κατανόησης όσον αφορά τις ασκήσεις ενσυναίσθησης
- της ικανότητας εκτίμησης της ουσίας κάθε ερώτησης
- της τάσης να εντοπίζουν στις ασκήσεις πιο περίπλοκες και σύνθετες εξηγήσεις, από αυτές που θα προσδοκούσαν (Cairns, 1989: 17).

Υπερασπιστής της άποψης του Collingwood και επηρεασμένος από τον Shemilt για την κατανόηση της Ιστορίας, ο Λεοντσίνης (1999), υποστηρίζει την σημαντικότητα της ενσυναισθητικής αντίληψης και την ανάπτυξη των πνευματικών δεξιοτήτων από τους μαθητές «συμπεριλαμβανομένης και της αναγνώρισης της δυναμικής του παρόντος» (Κωστή, 2016:42), έτσι, ώστε να αιτιολογούν τις αναλύσεις και τα συμπεράσματά τους για το πώς, και γιατί σκέφτονταν με διαφορετικό τρόπο οι άνθρωποι στο παρελθόν σε σχέση με το παρόν.

Συνεπώς, οι μικροί μαθητές της Ιστορίας καλούνται να αντιμετωπίσουν μια διπλή πρόκληση, κατανόησης γενικά του παρελθόντος, αλλά και κατανόησης αυτού χωρίς να το συγκρίνουν με το παρόν, γιατί, όπως αναφέρουν ο Lee & Ashby τέτοιες «συγκρίσεις του τότε και του τώρα οδηγούν τα παιδιά σε αντιλήψεις ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος δεν ήταν εφευρετικοί ή δεν ήταν έξυπνοι» (Barton & Levstik, 2007).

Οι Husbands & Pendry (2000: 132), επισημαίνουν ότι μέσω των προκλήσεων οι μαθητές ενθαρρύνονται να «φανταστούν ότι είναι...» ή να «μπουν στη θέση...» ώστε να είναι «ο εαυτός τους» στο παρελθόν. Πιστεύουν ότι στην καλύτερη περίπτωση θα γίνει μέσα τους ξανά η δημιουργία ενός ιστορικού πλαισίου με τη χρήση των συναισθημάτων και της λογικής τους. Ας μην ξεχνάμε, ότι στις μικρότερες ηλικίες η προσπάθεια ερμηνείας της Ιστορίας και των ιστορικών όρων, είναι μια δύσκολη

διαδικασία, καθώς τα παιδιά χρησιμοποιούν την πληροφορία στην επιφανειακή της μορφή, ενώ η εμβάθυνση σε μεγαλύτερα επίπεδα ερμηνείας την καθιστά « σχετικά δύσκολη» (Ανδρέου, 2007: 541). Άρα σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να υποτιμάται η μαθητική ικανότητα και η επινοητικότητα στη συγκεκριμένη διαδικασία.

4.3 Τα επίπεδα ενσυναίσθησης των μαθητών: Dickinson, Lee & Ashby

Τα επίπεδα ενσυναίσθησης που προτείνουν οι Dickinson, Lee & Ashby (1996), έτσι όπως αναφέρονται στον Κουργιαντάκη (2006) και στην Νάκου (2000) είναι προσαρμοσμένα σε ένα σύστημα κατηγοριών της μεθοδολογίας.

Στο *πρώτο επίπεδο*, αναφέρεται η «απουσία ενσυναίσθησης» και η αδυναμία κάθε είδους ενσυναίσθησης/ενσυναισθητικής προσέγγισης.

Στο *δεύτερο επίπεδο*, συγκαταλέγεται η «ψευδο-ιστορική» ενσυναίσθηση με υποκατηγορίες που το κατατάσσουν ως: α) «παράξενο» χωρίς καμία προσπάθεια κατανόησης του, αφού οι άνθρωποι της εποχής χαρακτηρίζονται ως διανοητικά κατώτεροι, λόγω έλλειψης της τεχνολογίας β) με «γενικευμένα στερεότυπα» με αναπαραγωγή της συμβατικής ενσυναίσθησης γ) με «μη θεμελιωμένη ενσυναίσθηση»-ορατή ύπαρξη της ενσυναίσθησης αλλά μη θεμελιωμένη και χωρίς επιχειρήματα.

Ακολούθως στο *τρίτο επίπεδο*, εμπεριέχεται η «λογική» ενσυναίσθηση που εκφράζεται μέσω της «καθημερινής ενσυναίσθησης». Εδώ, η ενσυναίσθηση *είναι* και *υπάρχει* με πράξεις που δικαιολογούνται με σύγχρονους και λογικούς όρους.

Τέλος, στο *τέταρτο επίπεδο*, περιλαμβάνεται η ιστορική ενσυναίσθηση είτε ως «περιορισμένη ιστορική ενσυναίσθηση θεμελιωμένη με ιστορικούς όρους, είτε ως «εξελιγμένη ιστορική ενσυναίσθηση» που έχει θεμελιωθεί σε πλαίσια ιστορικών όρων ενός ευρύτερου ιστορικού πλαισίου (Κουργιαντάκης, 2006: 458· Νάκου, 2000: 109-110).

Κεφάλαιο 5°

Μεθοδολογία της έρευνας

5.1 Σκοπός

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας, χρήζει μιας πολυμεθοδικής προσέγγισης συλλογής των δεδομένων, ενώ ο βασικός σκοπός της ήταν να διερευνηθεί εάν και σε ποιο βαθμό μπορούν να παρατηρηθούν διαφορές της έννοιας της ενσυναίσθησης και της ιστορικής σκέψης, μέσω της αξιοποίησης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων χρησιμοποιώντας τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στο χώρο του σχολείου.

Επιμέρους στόχοι, ήταν κατά πόσο η μουσειακή εμπειρία μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση ενδιαφέροντος για την ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση.

Συνεπώς, τόσο η ανάδειξη της βιωματικής εμπειρίας των μαθητών του Δημοτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και η ενίσχυση της μουσειακής εμπειρίας σε συνδυασμό με τη διάδραση, έχουν ως σκοπό στο να συντελέσουν επί της ουσίας στη διαμόρφωση και βελτίωση της συλλογικής εικόνας του τι είναι ένα μουσείο, όχι μόνο ως απλού χώρου επισκεψιμότητας, αλλά και ως χώρου κινητήριας δύναμης που συμβάλει ουσιαστικά και ολιστικά στην αύξηση του ενδιαφέροντος αλλά και στην εξέλιξη μιας δια βίου μάθησης.

Τέλος, το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας σε χώρους πολιτισμού είχε ως σκοπό να τονίσει την σημαντικότητα της επισκεψιμότητας τους στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες, δρώντας καταλυτικά στη μετέπειτα εξέλιξη της απορρέουσας γνώσης ως πορεία ζωής όχι μόνο για τον μαθητή, αλλά και για το παιδί, έφηβο και ενήλικα.

5.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από το δομημένο ερωτηματολόγιο και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα είναι τα εξής:

- Η χρήση των δραματικών τεχνικών μπορεί να αυξήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, ώστε να απορροφήσουν ή να αναπαράγουν νέες πληροφορίες συνδεδεμένες με το γνωστικό αντικείμενο ενός μαθήματος;

- Η μουσειακή αγωγή βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, ευαισθησία, αλλά και συνείδηση όταν θα επισκεφθούν έναν μουσειακό χώρο;
- Τα παιδιά μέσω των τεχνικών της δραματοποίησης έμαθαν να εκφράζουν επαρκώς τα συναισθήματα τους;

5.3 Ταυτότητα μεθοδολογίας της εκπαιδευτικής έρευνας

Η έρευνα ως αυτούσια αλλά και όπως αυτή χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες χαρακτηρίζεται από τον Kerlinger (1970) και Mouly (1978) ως «συστηματική και ελεγχόμενη, εμπειρική και αυτό-διορθωτική». Απαρτίζεται από μια σειρά *διαδοχικών και λογικών* βημάτων στο σύνολο τους βασιζόμενη «στη μελέτη των σχετικών εμπειρικών δεδομένων», ενώ διέπεται από μια *μοναδικότητα* με στοχοπροσήλωση στην «καταλληλότητα για τον σκοπό».

Σύμφωνα με τον Kaplan (1973) η μέθοδος αναφέρεται στη διαδικασία και στις διάφορες «τεχνικές συλλογής δεδομένων [...] με στόχο την κατανόηση της ίδιας της διαδικασίας». Η επιλογή χρήσης των δύο μεθόδων – μεταβλητών, της ποιοτικής και της ποσοτικής, καθορίζει το είδος του προβλήματος που πρέπει να διερευνηθεί, καθώς επίσης αυξάνει τη γνώση και «υποδεικνύει βελτιώσεις» για την πρακτική (Creswell, 2016:4-5 · Cohen, Manion & Morison, 2007:75 · Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής, 2010:11).

Η ποιοτική ή κατηγορική έρευνα, δεν εμπεριέχει αριθμητική μορφή/χαρακτηριστικά γι' αυτό ορίζεται και ως έρευνα ευέλικτου σχεδίου ενώ καθιστά υποθέσεις με θεωρητικό υπόβαθρο. Η επαγωγική της ανάλυση βοηθά στην κατανόηση και ερμηνεία των δεδομένων με βάση τα νοήματα των δημιουργών τους. Αντίστοιχα, η ποσοτική ή αριθμητική έρευνα στηριζόμενη σε αριθμούς/αριθμητικά χαρακτηριστικά ορίζεται και ως προκαθορισμένη έρευνα με ελεγχόμενες υποθέσεις (Creswell, 2007).

5.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα 3 διαφορετικά στάδια της συλλογής δεδομένων είναι ιδιαίτερα κρίσιμα για μια στατιστική μελέτη, καθώς ο τρόπος συλλογής τους, καθορίζει, όχι μόνο το στάδιο της

στατιστικής μελέτης αλλά και των συμπερασμάτων που εξάγονται. Το πρώτο στάδιο, αφορά το σκοπό της συλλογής δεδομένων από ένα καθορισμένο πληθυσμό ή μια διεργασία. Το δεύτερο στάδιο τις μετρήσεις και τις παρατηρήσεις, ενώ το τρίτο στάδιο τον τρόπο επιλογής των δεδομένων με ένα δείγμα που συνήθως είναι αντιπροσωπευτικό για τον πληθυσμό (Κουτροβέλης, 1999: 142-143)

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε για το σχεδιασμό και τη πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας είναι η έρευνα δράσης, καθιερωμένη από τον Kurt Lewin .

Η συγκεκριμένη έρευνα σύμφωνα με τον Creswell (2016) · Mc Glinn Manfra (2009), είναι μια μέθοδος, που χρησιμοποιείται κυρίως από εκπαιδευτικούς περιλαμβάνοντας τρόπους συλλογής αλλά και ανάλυσης τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων, με σημαντικά πλεονεκτήματα συνύπαρξης ενός θεωρητικού αλλά και πρακτικού μέρους. Μια μορφή «αναστοχαστικής διερεύνησης» ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη, τη βελτίωση και την πλήρη αντίληψη του συμμετοχικού έργου. Πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι όχι μόνο η αυτονομία και βελτίωση του εκπαιδευτικού, αλλά επίσης και του εκπαιδευτικού του έργου καθώς αναλύει και επιλύει προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης, ενώ παράλληλα ενισχύει την καινοτόμο σκέψη και δράση στο σχολικό χώρο (Mc Niff, 1998· Carr & Kemmis, 1986). Κατά την διεξαγωγή της, εκτός από τη μεθοδολογία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων όπως ερωτηματολόγια, σημειώσεις πεδίου, δεδομένα παρατήρησης κ.ά (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

5.5 Μεταβλητές της έρευνας

Οι μεταβλητές στις οποίες βασίστηκε η συγκεκριμένη έρευνα είναι δύο: η εξαρτημένη και η ανεξάρτητη μεταβλητή.

Η *ανεξάρτητη* μεταβλητή της έρευνας είναι η συμβολή των δραματικών τεχνικών ενώ η *εξαρτημένη* μεταβλητή είναι η μουσειακή αγωγή, ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση. Ο σκοπός αυτής της ερευνητικής διαδικασίας στοχεύει να δούμε σε ποιο βαθμό θα επηρεαστούν οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής από την μεταβολή της ανεξάρτητης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

Σύμφωνα με τον Marczyk, De Matteo & Festinger (2005), · Cohen, Manion & Morrison (2008: 177-178, 182), όσον αφορά το σχεδιασμό της έρευνας είναι

σημαντικό να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στην επίτευξη της *εσωτερικής εγκυρότητας* για την συνάφεια των αποτελεσμάτων για τα οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι άμεσα υπεύθυνη, ως προς την επίδραση της στην εξαρτημένη μεταβλητή. Η εγκυρότητα, είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα μιας έρευνας και η έννοια της είναι πολυδιάστατη, αφού μπορεί να διαφέρει ως προς τον βαθμό της αξιοπιστίας της στα ποιοτικά (βάθος περιεχομένου, τριγωνοποίηση, ποιότητας ως προς τους συμμετέχοντες κ.ά.) ή τα ποσοτικά δεδομένα (προσεκτική δειγματοληψία, εργαλείο έρευνας και στατιστικής «μεταχείρισης» των δεδομένων). Συνεπώς, τα αποτελέσματα πρέπει να είναι στοχευμένα, ακριβή και επαληθεύσιμα τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά.

Στο πλαίσιο της έρευνας σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις εβδομαδιαίων μαθημάτων, διάρκειας 40-45'.

Το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, το οποίο χρησιμοποιήθηκε βάσει της πενταβάθμιας κλίμακας ιεράρχησης Likert, (Rensis Likert, 1932), ως προς την αξιολόγηση «συχνότητας επιλογής της κάθε κατηγοριοποίησης» με υψηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής των ερωτήσεων (0.9), Dowling & Fain (1999)· Κατσής, Σιδερίδης & Εμβαλωτής (2010: 373), βοηθούν τον ερευνητή « καθώς ενσωματώνουν ένα βαθμό ευαισθησίας» με διαφοροποιημένες απαντήσεις και «ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα» (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 432). Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε από την ίδια την ερευνήτρια για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, ενώ συμμετείχε σε όλη την διαδικασία των παρεμβάσεων ως «παρατηρήτρια» (observer) (Creswell, 2016). Ο αρνητικός παράγοντας σε μια παρατήρηση αυτού του είδους, είναι ότι τα παιδιά, αρχικά δεν συμπεριφέρονται απολύτως φυσικά αφού έχουν δυσκολία στο να εκφραστούν και να καταθέσουν τις ιδέες τους, όμως στη συνέχεια παρατηρείται μεγαλύτερη εξοικείωση στο να εμπιστεύονται τον/την παρατηρητή-ρια, ενώ παράλληλα δείχνουν να απολαμβάνουν περισσότερο την συμμετοχική διαδικασία.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και των απαντήσεων από τους μαθητές, έγινε δυο φορές, στην αρχή και στο τέλος των παρεμβάσεων, με ευκολία και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών. Η χρονική διάρκεια των ερευνητικών παρεμβάσεων κράτησε συνολικά 3 μήνες.

Όπως τονίζει ο Μακράκης (2005) και ο Hopkins (2014: 141), « η κύρια χρήση του ερωτηματολογίου μέσα στην τάξη είναι ότι μπορούμε να εξάγουμε ποσοτικές αποκρίσεις σε συγκεκριμένα, προκαθορισμένα ερωτήματα». Επίσης, στα ερωτηματολόγια που δίδονται ιδιοχείρως, θα πρέπει να αποφεύγονται οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, προς αποφυγή μη διευκρινισμένων απαντήσεων. Όμως μερικές φορές

μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πηγή άντλησης και εξειδίκευσης περαιτέρω πληροφοριών. Εν αντιθέσει με τη χρήση των ερωτηματολογίων κλειστού τύπου η οποία θεωρείται δομημένη αφού εξ' αρχής δίνεται η χρήση εναλλακτικής απάντησης.

Για την περαιτέρω εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας όπως έχει προαναφερθεί χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης, η οποία ορίζεται από τους Cohen, Manion & Morrison (2007: 190), ως « χρήσης δυο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς, ενώ λειτουργεί ολιστικά στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας και κατασταλτικά στην εγκυρότητα της». Σύμφωνα με τον Olsen (2001: 26), αφορά τη μελέτη του ίδιου πεδίου έρευνας όπου η κάθε μια χρησιμοποιείται για να επαληθεύσει τα αποτελέσματα της άλλης, προγενέστερα ή μεταγενέστερα.

5.6 Ευρήματα της έρευνας

Ο ερευνητικός πληθυσμός, απαρτίζεται από δυο τμήματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του τμήματος ελέγχου και του πειραματικού τμήματος, αντιπροσωπεύοντας αντίστοιχα την ομάδα έλεγχου και την πειραματική ομάδα της Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ν. Κιου Άργους – Μυκηνών.

Τα τμήματα είναι μεικτά, με 28 παιδιά στο σύνολο τους, εκ των οποίων τα 15 ανήκουν στην ομάδα ελέγχου και τα 13 στην πειραματική ομάδα.

Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, η ποιότητα του ερευνητικού εγχειρήματος, εξαρτάται από την καταλληλότητα της «στρατηγικής της δειγματοληψίας» που έχει εφαρμοστεί. Το δείγμα ανήκει στη *μη τυχαία δειγματοληψία* και εφαρμόστηκε με δειγματοληψία ευκολίας που ορίζεται και ως «ευκαιριακή δειγματοληψία» με επιλογή διαθεσιμότητας, ενώ απαρτίζεται από παιδιά ηλικιακής ομάδας 9 - 10 ετών και θεωρείται σύμφωνα με τον Cohen, Manion & Morrison (2007), *αντιπροσωπευτικό δείγμα* λόγω «εύκολης πρόσβασης», ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές για περαιτέρω ερευνητικούς σκοπούς.

Εν συνεχεία, τα ευρήματα της έρευνας, αφού συλλέχθηκαν, ταξινομήθηκαν ύστερα από στατιστική επεξεργασία των τιμών τους με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Τα δεδομένα του πληθυσμού προήλθαν από *κανονική κατανομή*, με αντιστοιχία ανάμεσα στα ερευνητικά ερωτήματα και στα αποτελέσματα που προκύπτουν (Εμβλωτής, Κατσής & Σιδερίδης, 2006: 53, 67· Πηγιάκη, 1998).

5.7 Περιγραφή προγράμματος

Στο πρόγραμμα της έρευνας που ακολουθήθηκε εφαρμόστηκαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, 12 συνολικά παρεμβάσεων εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Αναλυτικότερα, στις ασκήσεις που εφαρμόστηκαν, κάθε παρέμβαση, αντλούσε το περιεχόμενο της όχι μόνο από την ύλη των βιβλίων της τρέχουσας σχολικής χρονιάς αλλά και σε ελεύθερη επιλογή θεμάτων με βάση τη τέχνη και τον πολιτισμό, ευελπιστώντας στην αύξηση του ενδιαφέροντος στις δύσκολες ηλικιακές ομάδες των μικρών μαθητών, όχι μόνο απόκτησης νέας γνώσης αλλά και αναπαράγοντας την ήδη υπάρχουσα.

Ακολουθώντας τα ευρήματα της έρευνας βοήθησαν στη συνολική αντίληψη δόμησης του «πώς» οι μαθητές μαθαίνουν για το παρελθόν είτε αυτό προϋπάρχει είτε «χτίζεται» σε χώρους τυπικής εκπαίδευσης, όπως το σχολείο, και αν λειτουργήσει συνδυαστικά και αποτελεσματικά με τις υπάρχουσες πληροφορίες. Άρα η χρήση της Δραματικής Τέχνης στην εκπαίδευση έχει διττό χαρακτήρα, αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί «και ως μορφή τέχνης αλλά και ως τρόπος μάθησης» (Άλκηστις, 2012: 310).

Μετά την επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων, η έκφραση τόσο της ιστορικής σκέψης όσο και της ενσυναίσθησης μέσω της μουσειακής αγωγής, έδειξε να επηρεάζεται αισθητά όχι μόνο από τις ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν αλλά και από το υλικό των παρεμβάσεων σε έντυπη και ψηφιακή μορφή. Η χαρά της συμμετοχικότητας και της ομαδικής προσπάθειας μέσω των ασκήσεων π.χ. παιχνίδια ρόλων, μιμικής, χαλάρωσης κ.ά., εξωτερίκευσε έναν άλλο εαυτό «εύρεσης λύσεων» σε δύσκολες καταστάσεις. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε επηρέασε το αποτέλεσμα αναλόγως. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η παρατήρηση συμπεριφορών των μαθητών της Δ' τάξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με μια διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση λειτουργεί αποτρεπτικά στη σχολική αποτυχία, ενώ μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες μάθησης χρησιμοποιώντας πρακτικές μεταβαλλόμενες και όχι μονοδιάστατες.

Κεφάλαιο 6^ο : Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

6.1 Έλεγχος αξιοπιστίας πιλοτικής έρευνας

Στην πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε πριν την κυρίως έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha προκειμένου να γίνει έλεγχος αξιοπιστίας (Πίνακας 1). Ο δείκτης Cronbach's Alpha ως δείκτης ομοιογένειας της κλίμακας μέτρησης σχετίζεται με την εσωτερική εγκυρότητα. Γενικά συμπεράσματα σχετικά με τις τιμές της αξιοπιστίας είναι:

<0.6 η κλίμακα θεωρείται μη αξιόπιστη

0.6 είναι το ελάχιστο αποδεκτό όριο σε κλίμακες με μικρό αριθμό items

0.7 η αξιοπιστία θεωρείται επαρκής αλλά όχι ικανοποιητική

0.8 υψηλή αξιοπιστία

0.95 πολύ υψηλή αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης

Στην πιλοτική έρευνα που διεξήχθη αναφέρεται υψηλή αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης (0.913), η οποία παραμένει υψηλή ακόμα και αν αφαιρεθεί κάποια μεταβλητή (Cronbach's Alpha if item deleted).

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,913	,990	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕΨΗ	72,0192	674,372	,964	,957
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	62,0577	437,585	,985	,753
ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_ΑΓΩΓΗ	44,6923	243,629	1,000	,872

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας στην πιλοτική έρευνα - Δείκτης Cronbach's Alpha

6.1.1 Ερευνητικός πληθυσμός

Το δείγμα της βασικής έρευνας αποτελείται από 26 άτομα, εκ των οποίων τα 14 ανήκουν στην ομάδα ελέγχου με ποσοστό 53,8% και τα 12 ανήκουν στην πειραματική ομάδα καταλαμβάνοντας ποσοστό 46,2 % (πίνακας 2).

ΟΜΑΔΑ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΕΛΕΓΧΟΥ	14	53,8	53,8	53,8
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	12	46,2	46,2	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Πίνακας 2: Πίνακας συχνοτήτων ανά ομάδα

Επίσης, το δείγμα περιλαμβάνει 13 αγόρια και 13 κορίτσια δηλαδή ποσοστό 50%, σύμφωνα με τον πίνακα 3

ΦΥΛΟ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΓΟΡΙ	13	50,0	50,0	50,0
ΚΟΡΙΤΣΙ	13	50,0	50,0	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Πίνακας 3: Πίνακας συχνοτήτων ανά φύλο

Πιο αναλυτικά, η ομάδα ελέγχου περιλαμβάνει 7 αγόρια και 7 κορίτσια και αντίστοιχα στην πειραματική ομάδα έλαβαν μέρος 6 αγόρια και 6 κορίτσια, αθροίζοντας τελικά στα 26 άτομα (πίνακας 4).

ΟΜΑΔΑ * ΦΥΛΟ Crosstabulation

Count

	ΦΥΛΟ		Total
	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	7	7	14
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	6	6	12
Total	13	13	26

Πίνακας 4: Περιγραφικά στοιχεία ανά ομάδα και φύλο

6.1.2 Έλεγχος αξιοπιστίας της βασικής έρευνας

Σύμφωνα με τον δείκτη Cronbach's Alpha, η αξιοπιστία της βασικής έρευνας που διεξήχθη είναι υψηλή (0.889), το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα πως έχει γίνει ικανοποιητική σύνθεση της κλίμακας μέτρησης. Αξίζει να σημειωθεί πως δεν χρειάστηκε να γίνει αντιστροφή κάποιων ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, καθώς είχαν όλες την ίδια νοηματική κατεύθυνση. Αυτό μάλιστα επιβεβαιώνεται και από τις θετικές τιμές της στήλης corrected item- Total correlation. Επίσης, τιμές <0.3 θα ήταν ένδειξη πως πρέπει να αφαιρεθούν οι αντίστοιχες μεταβλητές, κάτι που στην προκειμένη περίπτωση δεν παρατηρείται. Τέλος, οι τιμές της τελευταίας στήλης υποδεικνύουν πως η αξιοπιστία παραμένει υψηλή ακόμα και αν αφαιρεθεί κάποια μεταβλητή.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,889	,970	3

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕΨΗ	157,1154	825,146	,888	,970
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	130,6538	452,315	,967	,670
ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_ΑΓΩΓΗ	95,9231	275,914	1,000	,740

Πίνακας 5: Έλεγχος αξιοπιστίας - Δείκτης Cronbach's Alpha

Στον πίνακα 6, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ελέγχου κανονικής κατανομής, τα οποία θα καθορίσουν και το είδος των ελέγχων που θα πραγματοποιηθούν στη συνέχεια (παραμετρικοί ή μη-παραμετρικοί έλεγχοι). Στη παρούσα έρευνα, το μέγεθος του δείγματος είναι $df=26$, το οποίο θεωρείται αρκετά μικρό (≤ 50). Επομένως, λαμβάνονται υπόψη τα αποτελέσματα από το Shapiro-Wilk test. Στην τελευταία στήλη sig παρουσιάζονται οι τιμές στατιστικής σημαντικότητας p , με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Αν $p>0.05$ τότε γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση H_0 περί ύπαρξης κανονικής κατανομής. Παρατηρείται πως οι μεταβλητές πριν τις παρεμβάσεις ακολουθούν την κανονική κατανομή ενώ οι μεταβλητές μετά τις παρεμβάσεις δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Επομένως, οι έλεγχοι που θα διεξαχθούν θα είναι μη παραμετρικοί προκειμένου να διασφαλιστούν έγκυρα συμπεράσματα.

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕΨΗ_ΠΡΙΝ	,129	26	,200 [*]	,946	26	,184
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ_ΠΡΙΝ	,157	26	,098	,951	26	,239
ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_ΑΓΩΓΗ_ΠΡΙΝ	,159	26	,089	,966	26	,526
ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕΨΗ_ΜΕΤΑ	,235	26	,001	,850	26	,001
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ_ΜΕΤΑ	,234	26	,001	,817	26	,000
ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_ΑΓΩΓΗ_ΜΕΤΑ	,253	26	,000	,811	26	,000

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Πίνακας 6: Έλεγχος κανονικής κατανομής Shapiro- Wilk

Στον πίνακα 7, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα συσχέτισης με τον δείκτη Kendall's tau b. Ο δείκτης συσχέτισης μετρά τη δύναμη συσχέτισης r, ασθενής ή ισχυρή, την κατεύθυνση, θετική ή αρνητική, σε επίπεδο στατιστική σημαντικότητας 1% και 5% αλλά δεν ελέγχει ποια μεταβλητή δημιουργεί τη μεταβολή. Παρατηρώντας τις τιμές κάτω από την κύρια διαγώνιο του πίνακα, συμπεραίνουμε πως όλες οι μεταβλητές σχετίζονται με την ομάδα, εκτός από τη μεταβλητή “Ενσυναίσθηση_Ενδιαφέρον_πριν”. Επίσης, παρατηρείται υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές “Μουσειακή αγωγή πριν” και “Ιστορική σκέψη πριν”, “Μουσειακή αγωγή πριν” και “Ενσυναίσθηση ενδιαφέρον πριν”, “Ενσυναίσθηση ενδιαφέρον μετά” και “Ιστορική σκέψη μετά”, “Μουσειακή αγωγή μετά” και “Ιστορική σκέψη μετά” και “Μουσειακή σκέψη μετά” με “Ενσυναίσθηση ενδιαφέρον μετά”. Επίσης, έντονο ενδιαφέρον παρουσιάζει η θετική υψηλή συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές “Ενσυναίσθηση ενδιαφέρον μετά” και “Ιστορική σκέψη πριν”.

Correlation

			ΟΜΑΔΑ	ΦΥΛΟ	ΙΣΤΟΡ ΙΚ_ΣΚ ΠΡΙΝ	ΕΝΣΥ ΝΠΡΙ Ν	ΜΟΥΣ _ΑΓ_Π ΡΙ	ΙΣΤΟ_Σ Κ_ΜΕΤ Α	ΕΝΣΥΝ_ ΜΕ	ΜΟΥΣ_ ΑΓΩ_Μ
Kendall's tau_b	ΟΜΑΔΑ	Cor Coef	1,000	,000	-,433*	-,127	-,354*	,759**	,735**	,726**
		Sig. (2-tailed)	.	1,000	,014	,465	,040	,000	,000	,000
		N	26	26	26	26	26	26	26	26
	ΦΥΛΟ	Cor Coef	,000	1,000	-,156	-,154	-,206	,014	-,013	-,022
		Sig. (2-tailed)	1,000	.	,376	,377	,234	,938	,939	,898
		N	26	26	26	26	26	26	26	26
	ΙΣΤΟΡΙΚΗ _ΣΚΕΨΗ_ ΠΡΙΝ	Cor Coef	-,433*	-,156	1,000	,144	,607**	-,223	-,321*	-,264
		Sig. (2-tailed)	,014	,376	.	,350	,000	,146	,032	,076
		N	26	26	26	26	26	26	26	26
	ΕΝΣΥΝ_Ε ΝΔΙΑΦ_Π ΡΙΝ	Cor Coef	-,127	-,154	,144	1,000	,644**	-,083	,150	,102
		Sig. (2-tailed)	,465	,377	,350	.	,000	,586	,312	,487
		N	26	26	26	26	26	26	26	26
	ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΗ_ΑΓ_Π ΡΙΝ	Cor Coef	-,354*	-,206	,607**	,644**	1,000	-,211	-,099	-,091
		Sig. (2-tailed)	,040	,234	,000	,000	.	,162	,502	,532
		N	26	26	26	26	26	26	26	26
	ΙΣΤΟΡΙΚΗ _ΣΚΕΨΗ_ ΜΕΤΑ	Cor Coef	,759**	,014	-,223	-,083	-,211	1,000	,697**	,806**
		Sig. (2-tailed)	,000	,938	,146	,586	,162	.	,000	,000
		N	26	26	26	26	26	26	26	26
ΕΝΣΥΝ_Ε ΝΔΙΑΦ_Μ ΕΤΑ	Cor Coef	,735**	-,013	-,321*	,150	-,099	,697**	1,000	,918**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,939	,032	,312	,502	,000	.	,000	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	
ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΗ_ΑΓΩΓ Η_ΜΕ	Cor Coef	,726**	-,022	-,264	,102	-,091	,806**	,918**	1,000	
	Sig. (2-tailed)	,000	,898	,076	,487	,532	,000	,000	.	
	N	26	26	26	26	26	26	26	26	

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταβλητών Kendall's tau b

Στη συνέχεια, αναφέρονται η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή όλων των μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις (πίνακας 8).

ΟΜΑΔΑ		ΙΣΤΟΡΙΚΗ_Σ ΚΕΨΗ_ΠΡΙΝ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘ ΗΣΗ_ΕΝΔΙΑ ΦΕΡΟΝ_ΠΡΙ N	ΜΟΥΣΕΙ ΑΚΗ_ΑΓ ΩΓΗ_ΠΡ IN	ΙΣΤΟΡΙΚΗ _ΣΚΕΨΗ_ ΜΕΤΑ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘ ΗΣΗ_ΕΝΔΙΑ ΦΕΡΟΝ_ΜΕ ΤΑ	ΜΟΥΣΕΙΑΚ Η_ΑΓΩΓΗ_ ΜΕΤΑ
ΕΛΕΓΧΟΥ	Mean	14,6429	23,7857	38,4286	14,8571	23,9286	38,7857
	N	14	14	14	14	14	14
	Std. Deviation	1,44686	2,75062	3,50196	1,29241	2,84103	3,57725
	Minimum	12,00	20,00	32,00	12,00	20,00	32,00
	Maximum	17,00	29,00	46,00	17,00	29,00	46,00
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙ ΚΗ	Mean	12,7500	22,5833	35,3333	26,4167	50,4167	76,8333
	N	12	12	12	12	12	12
	Std. Deviation	1,95982	2,60971	2,99495	,99620	1,97523	2,36771
	Minimum	9,00	18,00	30,00	25,00	47,00	73,00
	Maximum	16,00	27,00	40,00	28,00	53,00	81,00
Total	Mean	13,7692	23,2308	37,0000	20,1923	36,1538	56,3462
	N	26	26	26	26	26	26
	Std. Deviation	1,92474	2,70271	3,57771	5,98678	13,68413	19,57742
	Minimum	9,00	18,00	30,00	12,00	20,00	32,00
	Maximum	17,00	29,00	46,00	28,00	53,00	81,00

Πίνακας 8: Μέσοι όροι μεταβλητών ανά ομάδα

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα πραγματοποιήθηκε Mann-Whitney U Test σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, για τον έλεγχο ομοιογένειας ανεξάρτητων δειγμάτων, στον οποίο δεν απαιτείται η ύπαρξη κανονικής κατανομής. Παρατηρώντας τον πίνακα 9, συμπεραίνουμε πως σε όλες τις μεταβλητές απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 περί ύπαρξης ομοιογένειας ανάμεσα στις δύο ομάδες εκτός από την μεταβλητή “Ενσυναίσθηση ενδιαφέρον πριν”. Επομένως εκτός από την τελευταία μεταβλητή, σε όλες τις υπόλοιπες υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕΨΗ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,015 ¹	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,494 ¹	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_ΑΓΩΓΗ_ΠΡΙΝ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,041 ¹	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕΨΗ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.
6	The distribution of ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_ΑΓΩΓΗ_ΜΕΤΑ is the same across categories of ΟΜΑΔΑ.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,000 ¹	Reject the null hypothesis.

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

¹Exact significance is displayed for this test.

Πίνακας 9: Έλεγχος ομοιογένειας Mann Whitney U Test των δύο ομάδων

Ο επόμενος πίνακας (πίνακας 10), περιλαμβάνει τη μέση τιμή, την τυπική απόκλιση και την ελάχιστη και μέγιστη τιμή όλων των “πριν” και “μετά” μεταβλητών που αφορούν αποκλειστικά την ομάδα ελέγχου.

Report

ΠΡΙΝ_ΜΕΤΑ		ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕ ΨΗ_ΕΛΕΓΧΟΥ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣ Η_ΕΝΔΙΑΦΕΡΟ Ν_ΕΛΕΓΧΟΥ	ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_Α ΓΩΓΗ_ΕΛΕΓΧΟ Υ
ΠΡΙΝ	Mean	14,64	23,79	38,43
	N	14	14	14
	Std. Deviation	1,447	2,751	3,502
	Minimum	12	20	32
	Maximum	17	29	46
ΜΕΤΑ	Mean	14,86	23,93	38,79
	N	14	14	14
	Std. Deviation	1,292	2,841	3,577
	Minimum	12	20	32
	Maximum	17	29	46
Total	Mean	14,75	23,86	38,61
	N	28	28	28
	Std. Deviation	1,351	2,745	3,478
	Minimum	12	20	32
	Maximum	17	29	46

Πίνακας 10: Μέσοι όροι μεταβλητών ομάδας ελέγχου

Διεξάγοντας μη παραμετρικούς ελέγχους εξαρτημένων δειγμάτων Wilcoxon Test σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% συμπεραίνουμε ότι σε όλες τις μεταβλητές γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση περί ύπαρξη ομοιογένειας πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην ομάδα ελέγχου. Αυτό σημαίνει, πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ομάδα ελέγχου (πίνακες 11, 12, 13).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕΨΗ_ΠΡΙΝ and ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕΨΗ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,083	Retain the null hypothesis.

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

Πίνακας 11: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής “ιστορική σκέψη” πριν και μετά, ομάδα ελέγχου

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ_ΠΡΙΝ and ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,157	Retain the null hypothesis.

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

Πίνακας 12: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής “ενδιαφέρον ενσυναίσθηση” πριν και μετά, ομάδα ελέγχου

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_ΑΓΩΓΗ_ΠΡΙΝ and ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_ΑΓΩΓΗ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,059	Retain the null hypothesis.

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

Πίνακας 13: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής “μουσειακή αγωγή” πριν και μετά, ομάδα ελέγχου

Ομοίως, για την πειραματική ομάδα η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση, η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή φαίνονται στον πίνακα 14.

Report

ΠΡΙΝ_ΜΕΤΑ		ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕΨ Η_ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ _ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ_ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_ΑΓ ΩΓΗ_ΠΕΙΡΑΜΑΤΙ ΚΗ
ΠΡΙΝ	Mean	12,7500	22,5833	35,3333
	N	12	12	12
	Std. Deviation	1,95982	2,60971	2,99495
	Minimum	9,00	18,00	30,00
	Maximum	16,00	27,00	40,00
ΜΕΤΑ	Mean	26,4167	50,4167	76,8333
	N	12	12	12
	Std. Deviation	,99620	1,97523	2,36771
	Minimum	25,00	47,00	73,00
	Maximum	28,00	53,00	81,00
Total	Mean	19,5833	36,5000	56,0833
	N	24	24	24
	Std. Deviation	7,14396	14,39505	21,36009
	Minimum	9,00	18,00	30,00
	Maximum	28,00	53,00	81,00

Πίνακας 14: Μέσοι όροι μεταβλητών πειραματικής ομάδας

Οι αντίστοιχοι μη παραμετρικοί έλεγχοι για την πειραματική ομάδα δείχνουν απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης και αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης, το οποίο σημαίνει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις “πριν” και “μετά” μεταβλητές της πειραματικής ομάδας.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕΨΗ_ΠΡΙΝ and ΙΣΤΟΡΙΚΗ_ΣΚΕΨΗ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,002	Reject the null hypothesis.

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

Πίνακας 15: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής “ιστορική σκέψη” πριν και μετά, πειραματική ομάδα

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ_ΠΡΙΝ and ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ_ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,002	Reject the null hypothesis.

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

Πίνακας 16: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής “ενσυναίσθηση ενδιαφέρον” πριν και μετά, πειραματική ομάδα

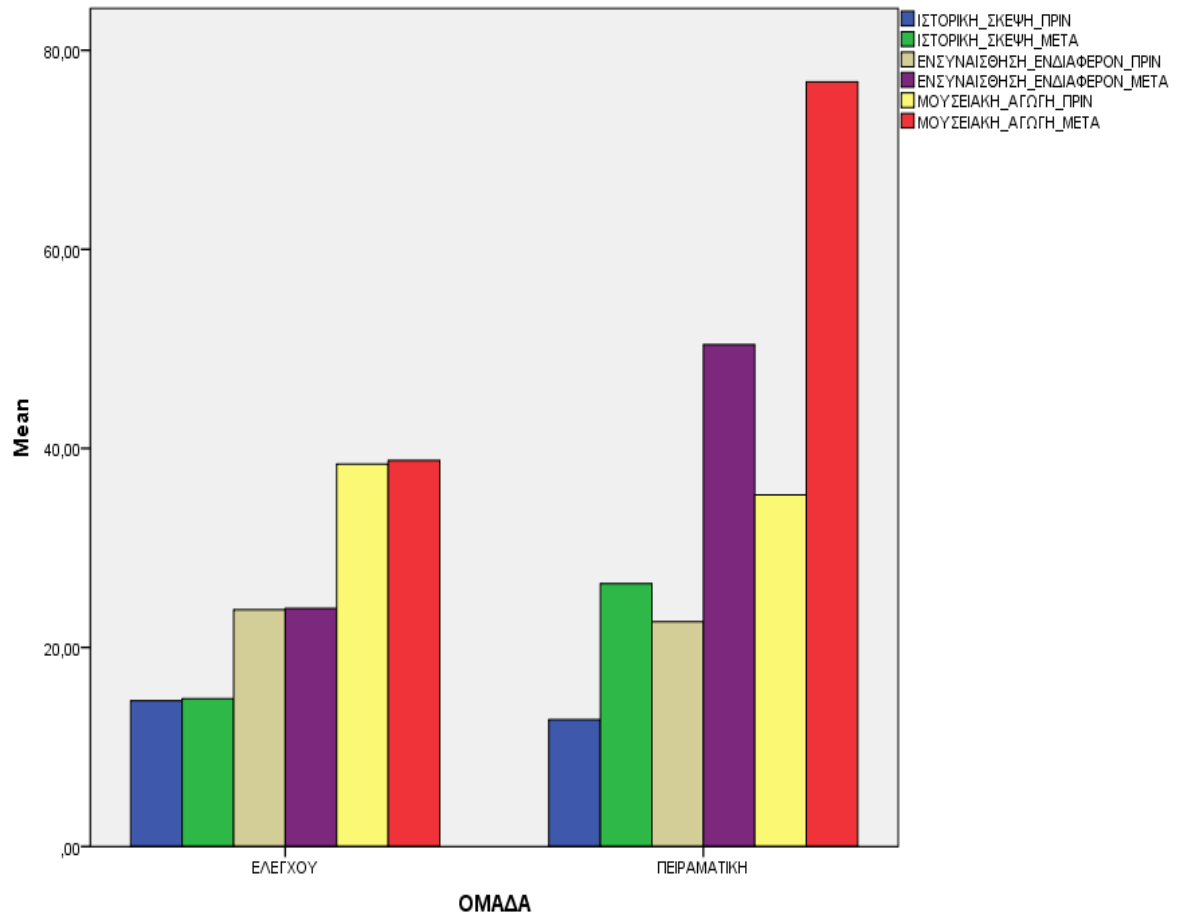
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The median of differences between ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_ΑΓΩΓΗ_ΠΡΙΝ and ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ_ΑΓΩΓΗ_ΜΕΤΑ equals 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,002	Reject the null hypothesis.

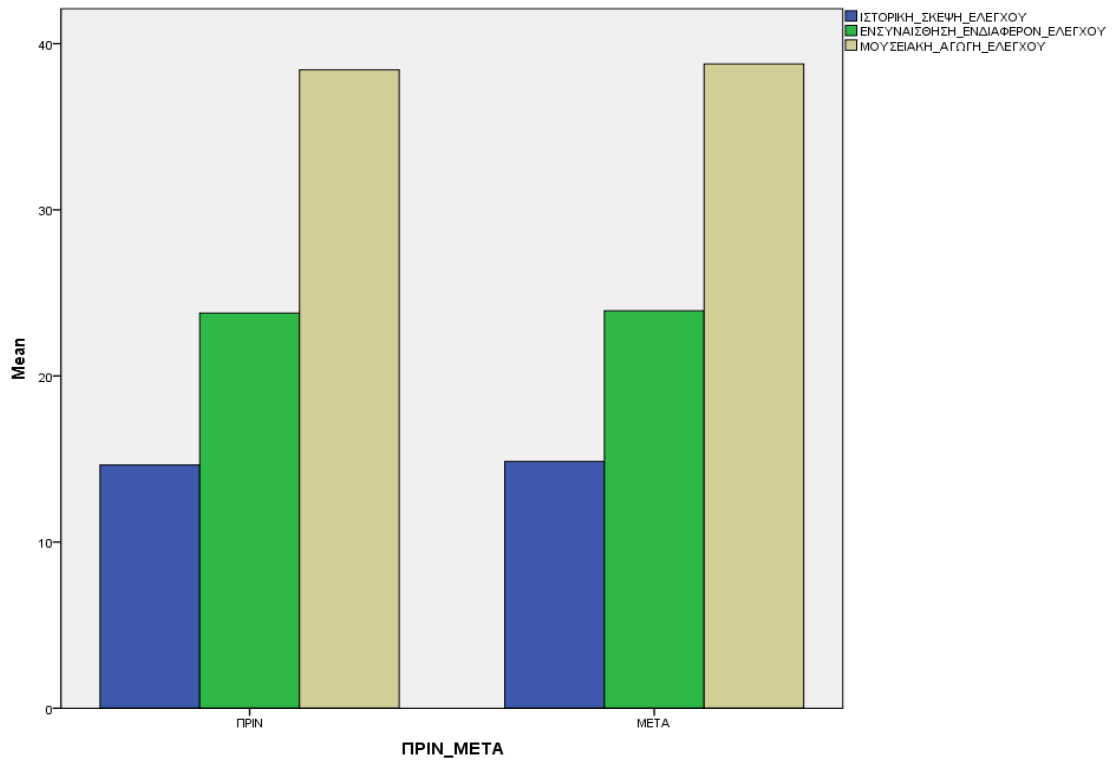
Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Πίνακας 17: Έλεγχος ομοιογένειας Wilcoxon της μεταβλητής “μουσειακή αγωγή” πριν και μετά, πειραματική ομάδα

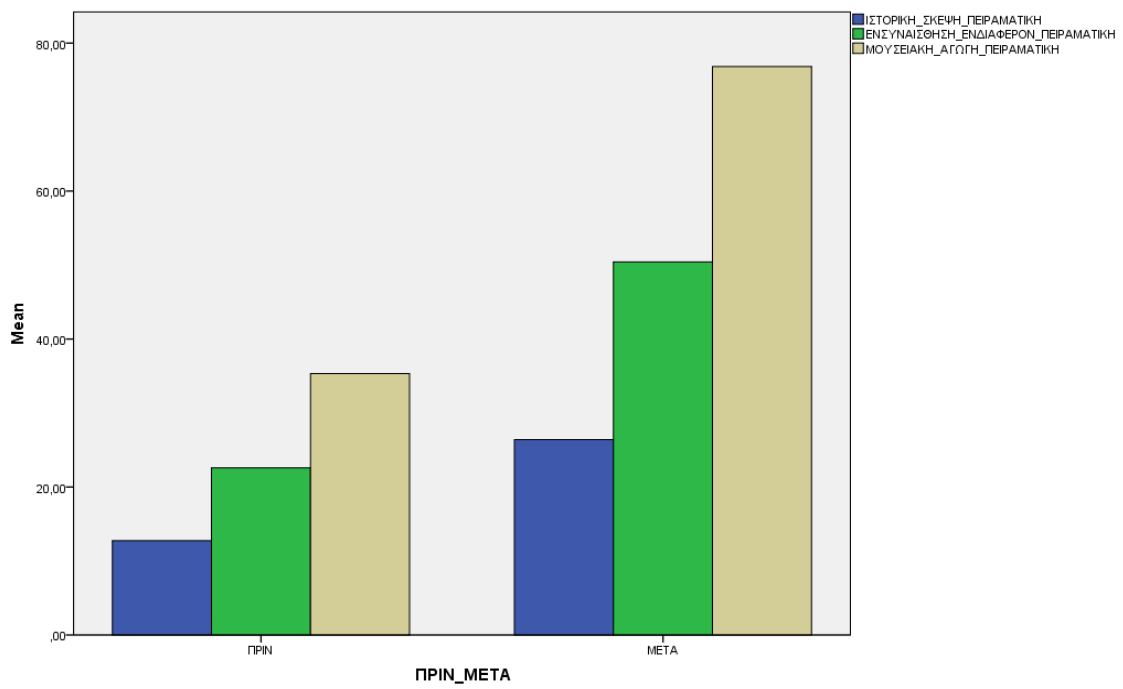
Στα επόμενα διαγράμματα 1,2 και 3 παρουσιάζονται τα παραπάνω δεδομένα που αφορούν τους μέσους όρους όλων των μεταβλητών.



Διάγραμμα 1: Μέσοι όροι μεταβλητών, πριν και μετά ανά ομάδα



Διάγραμμα 2: Μέσοι όροι πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην ομάδα ελέγχου



Διάγραμμα 3: Μέσοι όροι μεταβλητών πριν και μετά τις παρεμβάσεις στην πειραματική ομάδα

6.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

6.2.1 Ημερολόγιο παρατήρησης

Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε εν συνεχεία αναλυτικά η καταγραφή του ημερολογίου παρατήρησης.

Η έναρξη των παρεμβάσεων γίνεται σε ένα κλίμα ιδιαίτερα χαρούμενο, αφού τα παιδιά ήταν ήδη προετοιμασμένα από την εισαγωγική παρέμβαση για το τι επρόκειτο να ακολουθήσει. Η εμψυχώτρια, σε όλη την διάρκεια των παρεμβάσεων δημιουργεί ένα κλίμα ισορροπίας και συμμετοχικότητας, όπου ο σεβασμός προς όλα τα μέλη της ομάδας (μαθητές) είναι προαπαιτούμενο στοιχείο, και τα παιδιά προσπαθούν να το τηρήσουν στο μέγιστο βαθμό. Επίσης, η αίσθηση οικειότητας με τον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου ήταν ένα από τα στοιχεία που βοήθησε στη ροή των παρεμβάσεων.

Το θέμα της **1ης παρέμβασης**, αφορά ένα μουσείο της επιλογής τους, ένα φανταστικό μουσείο, όπου μέσα από την δραματοποίηση ρόλων, κάτι αναπάντεχο πρόκειται να συμβεί. Η άμεση ανάληψη ρόλων φανερώνει τον βαθμό συμμετοχικότητας ενώ οι ιδέες είναι αρκετές, όπως: *σεισμός, διάρρηξη ή ζωντανεύει ένας δεινόσαυρος*. Η παρέμβαση της εμψυχώτριας, σε κάποια σημεία, τα βοηθά ακόμη περισσότερο να ανταποκριθούν καλύτερα και με ευθυβολία.

Σε γενικές γραμμές, η συμμετοχή και η ενεργοποίηση της σκέψης των μαθητών ξεπέρασε τις προσδοκίες της εμψυχώτριας, κάτι που την εξέπληξε και την χαροποίησε ταυτοχρόνως. Αξίζει να τονίσουμε κάποια σημεία αυτοσχεδιασμού της παρέμβασης αυτής:

Μαθητές σε ρόλο:

K: Δασκάλα – μπαίνει στην τάξη για ενημέρωση « *Παιδιά...*»

A: Μαθητής – «*Ναι, κυρία....*»

A: μπαίνει ως διευθυντής αφού χτυπήσει την πόρτα « *Παιδιά, για σωπάστε λίγο...πάρτε αυτό το χαρτί και δώστε το στους γονείς, γιατί πρέπει να πάμε στο μουσείο..*»

K: Δασκάλα – « *...και να το υπογράψουν* »

A: Διευθυντής – « *Αύριο το πρωί, θα πάμε με λεωφορείο στο μουσείο*».

K: Μαθητής – « *Κύριε, εγώ δεν θα μπορέσω να έρθω αύριο γιατί θα πάω οδοντίατρο!*».

Μαθητής σε ρόλο ξεναγού όταν φτάνουν στο μουσείο: Με κινήσεις χεριών δείχνει το έκθεμα που βρίσκεται μπροστά τους, ενώ όλα τα υπόλοιπα παιδιά κοιτούν με ενθουσιασμό και τους λέει:

A: Ξεναγός – «εδώ έχουμε ένα αγγείο, φτιαγμένο από πηλό, του 1600 π.χ. και εδώ ένα προσωπίο από το «χρυσό αιώνα»... να συνεχίσουμε», Εμφ: «Ποιανού»; A: «ε του Περικλή βέβαια! Ξέχασα να σας το πω....» αφού κάνουν πως περπατούν διασχίζοντας την σχολική αίθουσα ακανόνιστα, η περιγραφή συνεχίζεται, « και εδώ το άγαλμα της Αθηνάς που κάτι γράφει...» κάνοντας νεύμα σε ένα μαθητή-επισκέπτη του μουσείου « για διάβασε εσύ...»

A: « το έχει φτιάξει ο Φειδίας..» Σε αυτό το σημείο θα λέγαμε ότι η ενσυναίσθηση και η « ιστορική σκέψη» των μαθητών, μέσα από την εναλλαγή των διαλόγων, λειτούργησε εποικοδομητικά, ευφάνταστα και με ροή. Πιο συγκεκριμένα, έγινε υποσυνείδητη αναφορά στην ενότητα « Ο χρυσός αιώνας της τέχνης» : 72 [...] Μέσα στο ναό είχε τοποθετηθεί το χρυσελεφάντινο άγαλμα της Αθηνάς, έργο του Φειδία...». (σχολ. Βιβλ. Ιστορίας Δ' Δημοτικού, Κατσουλάκος, θ., Καρυώτη, Ι., & Λένα, Μ., κ.ά., (2021) : *Ιστορία στα Αρχαία Χρόνια*. Αθήνα: Γραβάνης).

Η σκηνή που συμβαίνει κάτι απρόσμενο... τα παιδιά παγώνουν, χωρίς κανείς να μάθει το τέλος!

Η 1^η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με την άσκηση αναστοχασμού και στο τι τους άρεσε περισσότερο από τους ρόλους. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά των απαντήσεων.

A: «Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ που ήμουν ξεναγός και έμαθα στα παιδιά καινούργια πράγματα».

K: «Εμένα ο ρόλος της δασκάλας, γιατί μπορούσα να μιλάω και να τους λέω ησυχία!».

A: «Εμένα που ήμουν μαθητής, χάρηκα που κοίταζα τα άλλα παιδιά και είδα όλο το θέατρο σαν εικόνα!».

Τέλος, θα λέγαμε ότι η συνεργασία μεταξύ των ομάδων κύλησε ομαλά, αν και υπήρχαν κάποια παιδιά που ήθελαν έντονα εξ' αρχής να αναλάβουν ρόλο αρχηγού, επιβάλλοντας με αυτό τον τρόπο την παρουσία τους στην ομάδα. Η επιβράβευση της εμπυχώτριας προς όλα τα παιδιά λειτούργησε θετικά προς αναμονή της επόμενης συνάντησης.

Η 2^η παρέμβαση ξεκίνησε και αυτή με μεγάλο ενθουσιασμό, προσμονή και αγωνία από πλευράς των παιδιών για το τι πρόκειται να κάνουν σήμερα.

Η εμπυχώτρια γράφει το βασικό θέμα στο πίνακα « Γίνομαι αντικείμενο και μιλάω για την ιστορία μου» και η διάθεση συμμετοχής είναι μεγάλη. Στην άσκηση προθέρμανσης

όπως και της παντομίμας, οι μαθητές ανταποκρίνονται πολύ καλά χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Τα στοιχεία αυτοσχεδιασμού, καθώς και οι ιδέες των απαντήσεων κάθε φορά που ένας μαθητής στέκεται στο κέντρο της τάξης λέγοντας στο τέλος « *τι είμαι;*» φανερώνουν την διάθεση παιχνιδιού, ευχέρειας διαλόγου και αλληλεπίδρασης. Η ενσυναίσθηση και το ταξίδι στην ιστορία φανερώνουν εκ νέου το διττό τους ρόλο. Ας δούμε στη συνέχεια τις απαντήσεις των παιδιών.

Α «Κούρος», Α « Αγγείο», Α « Άγαλμα της Ελευθερίας», Α «Δισκοβόλος»...Κ «Κόρη» Κ «Καρνάτιδα του Ερέχθειου» Στη συνέχεια θα πρέπει αναφέρουν που τους βρήκαν και πως βρέθηκαν εκεί: *Α « ... στο χόμα...με βρήκαν κάτω στο χόμα... και με πήγαν στο μουσείο!» Α « ένας γεωργός έσκαψε...και να 'μαι!» Α « Ένας κύριος που έκανε εσκαφές, με πήρε και με έφερε εδώ!».* *Α « Με βρήκαν στο γήπεδο ποδοσφαίρου!»*, *Κ « στο χωράφι» Κ « σε πηγάδι».*

Η άσκηση αναστοχασμού αφορά τα συναισθήματα που βίωσαν και τι τους εντυπωσίασε. Η ανταπόκριση ήταν ενθαρρυντική με την πλειοψηφία να απαντά: *Α Κυρία, χαρά, μόνο χαρά!»*, *Α « Ενθουσιάστηκα που γύρισα στο σπίτι μου, το μουσείο!»*, *Α « Συγκινήθηκα που με βρήκαν!».*

Η **3^η παρέμβαση** είναι εμπνευσμένη από τους ήρωες του 1821. Το κλίμα για την διεξαγωγή της παρέμβασης ήταν θετικό, και τα παιδιά ήρθαν με μεγάλη διάθεση συνεργασίας. Μια μαθήτρια τονίζει με ενθουσιασμό *«Κύρια κάναμε και στο βιβλίο μας, μάθημα για τους Ηρωες!»* Έναρξη με την άσκηση παρατήρησης μέσω μουσικής υπόκρουσης. Τα παιδιά, κινούμενα κυκλικά στην αίθουσα, παρατηρούν προσωπογραφίες ηρώων του '21, αλλά και πίνακες που έχουν να κάνουν γενικότερα με το πνεύμα της εποχής. Δείχνουν να είναι συγκεντρωμένα σαν να είναι μέσα σε ένα πραγματικό μουσείο, στην συγκεκριμένη περίπτωση φανταζόμαστε την Πινακοθήκη Ναυπλίου. Τέλος, στην ερώτηση της εμπυχωτριάς για το τι αισθάνθηκαν είπαν: *« θαυμασμό!, ομορφιά! είναι μάχιμοι, ενθουσιασμό! Δικαιοσύνη!, είναι Ηρωες, νικητές, Έλληνες!».*

Στη συνέχεια εφαρμόζεται η άσκηση ιδεοθύελλας, όπου τα παιδιά ταυτίστηκαν με τους ήρωες και αποτύπωσαν εύγλωττα τα συναισθήματα τους. Η ανυπομονησία τους για το ποιος θα μιλήσει πρώτος υποδεικνύει την εξοικείωση με το κλίμα των παρεμβατικών ασκήσεων. Αναφέρουμε μερικές από τις φράσεις ή λέξεις που ακούστηκαν: *Α «Υπερασπιζόμαστε την Ελλάδα», Α « Εμείς οι Έλληνες πολεμήσαμε για να είσατε εσείς*

σήμερα ελεύθεροι!», Α «Πολεμήσαμε για την Πατρίδα μας!», Κ «Ελευθερία ή Θάνατος!», Κ «Είναι δική μας, δεν θα την πάρουν οι Τούρκοι!» Α «Ηρωισμός!».

Η ενσυναισθητική άσκηση αναπαράστασης του Πίνακα του Τσόκου καθώς και η ερώτηση στην άσκηση αναστοχασμού: *«Ποιος είναι για εσάς ο ήρωας στην οικογένειά σας»,* έδειξε να κεντρίζει το ενδιαφέρον των παιδιών. Ας δούμε κάποιες από τις απαντήσεις:

Κ: «Η μάνα μου, επειδή με φροντίζει και με βοηθάει σε όλα τα πράγματα».

Α: «Όλη η οικογένεια μου, γιατί βοηθούν τους ανθρώπους που το έχουν ανάγκη».

Κ: «Η μικρή μου αδελφή! Γιατί μας βοηθάει σε όλα!».

Α: «Ο πατέρας μου, γιατί χωρίς αυτόν δεν θα είχα μάθει το σωστό τρόπο ζωής!».

Όμως, σε αυτή την παρέμβαση δεν ακούστηκαν όλες οι ιδέες των παιδιών, λόγω έλλειψης χρόνου. Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με προβολή βίντεο των Αγωνιστών του 1821. Ως τελικό συμπέρασμα θα λέγαμε ότι οι μαθητές, έδειξαν μεγάλη προθυμία να συνεργαστούν, και το ενδιαφέρον τους για το θέμα ήταν μεγάλο. Εκ νέου, λειτούργησε η ενσυναίσθηση και η ιστορική σκέψη. (*Σχ. Βιβλίο. Γλώσσα Δ' Δημοτικού: Χαίρε, ω χαίρε, Ελευθερία!: 12^η ενότητα: 27-32*)

Το θέμα προς διαπραγμάτευση της **4^{ης} παρέμβασης** ήταν οι Ολυμπιακοί Αγώνες. Η εμπυχώτρια όπως κάθε φορά έχει προετοιμάσει την αίθουσα από πριν με φωτογραφίες από σύγχρονων Ολυμπιονικών, αναπαράσταση αρχαίων αθλητών σε αμφορείς, το Ολυμπιακό στάδιο, τον Σπύρο Λούη και το κύπελλο της νίκης του που βρίσκεται στο Ολυμπιακό Μουσείο Αθηνών. Επίσης, στο έδρανο υπάρχει υλικό το οποίο μπορεί να βοηθήσει στην αφόρμηση και στην εξέλιξη της παρέμβασης, όπως ένα μπρούτζινο άγαλμα ενός αθλητή με στεφάνι αγριελιάς ή μιας μπλούζας από τους Ολυμπιακούς Αγώνες της Αθήνας το 2004. Επίσης χρησιμοποιούνται ανάλογες παραστατικές εικόνες από το *Σχ. Βιβλίο Ιστορία: 24(εικ.1,2), 29(εικ.7), 36 (εικ.2), 37 (εικ.4).*

Κάθε φορά το θέμα της παρέμβασης ήταν μια έκπληξη για τα παιδιά και ρωτούσαν με το ανάλογο ενδιαφέρον. Αυτό ήταν ένα στοιχείο που έδειχνε την σημαντική βελτίωση των δεξιοτήτων τους ως προς την συνεργασία αλλά και την δυναμική σύνθεση των ομάδων. Ως αποτέλεσμα αυτού του κλίματος, η άσκηση αφόρμησης ξεκίνησε εξαιρετικά λόγω και του θέματος με το οποίο τα παιδιά ήταν ήδη εξοικειωμένα. Εξάλλου στην αυλή του σχολείου υπάρχουν ζωγραφισμένοι οι Ολυμπιακοί κύκλοι.

Στην άσκηση αφορμής, τι ξέρετε για τους Ολυμπιακούς Αγώνες, τα παιδιά δεν προλάβαν να απαντήσουν από την χαρά τους!

A. « Οι Ολυμπιακοί αγώνες, είναι πολλά αθλήματα από τα αρχαία χρόνια!!!

K. « ...και ακόμη είναι...»

Σε αυτό το σημείο η παρέμβαση της εμπυχώτριας για το κάθε πότε γίνονται οι Ολυμπιακοί Αγώνες, και ποιο είναι το έπαθλο της νίκης εξάπτει την «ιστορική φαντασία τους» ακόμη περισσότερο...

K « κάθε τέσσερα χρόνια»

K « κάνουνε πολλά αθλήματα...υπάρχουν πολλές χώρες που συμμετέχουν»

A « πάρα πολλοί πρωταθλητές»

K « Γίνονται κάθε τέσσερα χρόνια και την τελευταία φορά που έγιναν στην Ελλάδα ήταν το 2004!».

A « Ο νικητής φορούσε ένα στεφάνι από κλαδί ελιάς!».

K « αγριελιάς!» Εμπυχώτρια: « Οι αγώνες, που γίνονταν στην Αρχαιότητα;»

Πλειοψηφία: «Στην Ολυμπία!»

Η ανταπόκριση των παιδιών και στις υπόλοιπες ασκήσεις ήταν το ίδιο ενθουσιώδεις και κατάλαβαν αμέσως τι πρέπει να κάνουν. Αυτό βοήθησε σημαντικά στην μετάβαση από την μια άσκηση στην άλλη, χωρίς να χάνεται πολύτιμος χρόνος. Στην άσκηση της δραματοποίησης σε ρόλο αθλητικογράφου, πρέπει να πάρουν συνέντευξη από έναν αγαπημένο τους αθλητή και γιατί όχι και ήδη Ολυμπιονίκη! Η συνεργασία των ομάδων ήταν ικανοποιητική. Ακόμη και τα πιο δύσκολα στην επικοινωνία παιδιά έδειξαν να το απολαμβάνουν εξίσου. Γίνεται επιλογή των ζευγαριών: ένα αγόρι και ένα κορίτσι αντίστοιχα παίρνει συνέντευξη από έναν αθλητή. Επιλογή αθλητή από την ομάδα των αγοριών:

A « Κυρία, ξέρω έναν στην Ελλάδα που κάνει κρίκους!».

«Ο Μαρτίκας...»

«Όχι, όχι, ...ε..ε...πως λέγεται...»

A«Κυρία ξέρω, ξέρω... να πω, να πω! Ο Πετρούνιας κυρία, ο Πετρούνιας!» Ενώ οι υπόλοιποι επιβεβαιώνουν, «ναι κυρία το ξέραμε...»

Επιλογή αθλήτριας από την ομάδα των κοριτσιών: Τα ονόματα που ακούστηκαν ήταν η Κατερίνα Στεφανίδη και η Μαρία Σάκαρη. Υπερίσχυσε η Μαρία Σάκαρη επειδή την

βλέπουν στην τηλεόραση αρκετά συχνά να αγωνίζεται στο άθλημα της και να είναι νικήτρια. Η επιλογή της τενίστριας από την μαθήτριά της δίνει και το ρόλο της αθλήτριας για την συνέντευξη ενώ δεν κρύβει τον ενθουσιασμό της... « *Ναι!!!θα είμαι η Σάκαρη!!!*». Εδώ να τονίσουμε ότι κάποια παιδιά στεναχωρήθηκαν που δεν ήταν αυτοί οι αθλητές! « *Κυρία τους ζηλεύω, ήθελα και εγώ!*». Στη συνέχεια ακολουθούν αποσπάσματα και από τις δυο συνεντεύξεις. Τη δομή των ερωτήσεων τα παιδιά είτε την έχουν σκεφτεί από πριν είτε αυτοσχεδιάζουν. Τοποθετούν δυο καρέκλες στο κέντρο της αίθουσας για την συνέντευξη. Ο μαθητής κάνοντας πως κρατάει το μικρόφωνο στο χέρι ξεκινά την συνέντευξη!

Μαθητής σε ρόλο δημοσιογράφου-αθλητικογράφου συστήνεται στον αθλητή που θα πάρει συνέντευξη: «*Είμαι ο Πίκος – Απίκος από την εφημερίδα Τρέχα γύρευε!*»

1^η ερώτηση δημοσιογράφου: «*Πως νιώθετε που νικήσατε στους μεγαλύτερους αγώνες που γίνονται στον κόσμο;*»

Απάντηση αθλητή: «*ένιωσα καλά και ανακουφιστικά*»

2^η ερώτηση: «*Που οφείλετε την νίκη σας; Υπάρχουν κάποιοι άνθρωποι που σας βοήθησαν;*»

Απάντηση αθλητή: «*στους φίλους μου*»

Συνέχεια της 2^{ης} ερώτησης: «*Μπορείτε να μας πείτε τα ονόματα τους;*»

Απάντηση αθλητή: «*είναι πάρα πολλοί, δεν μπορώ να τους πω όλους τώρα*»

3^η ερώτηση δημοσιογράφου: «*Σε ποια ηλικία ξεκινήσατε να αθλείστε;*»

Απάντηση αθλητή: «*Από 6 χρονών*»

4^η ερώτηση δημοσιογράφου: «*Ποια στιγμή της ζωής σας, ήταν η καλύτερη που σας έκανε να νιώσετε ότι αυτό αγαπάτε;*»

Απάντηση αθλητή: «*Όταν πήρα το πρώτο μου Ολυμπιακό μετάλλιο*»

Μαθήτριά σε ρόλο δημοσιογράφου συστήνεται στην αθλήτρια που θα πάρει συνέντευξη.

Μαθήτριά σε ρόλο δημοσιογράφου αθλητικογράφου: «*κ. Σάκαρη καλησπέρα σας, είμαι από την εφημερίδα, «Αθλούμαι!*»

1^η ερώτηση δημοσιογράφου: «*κ. Σάκαρη, πως νιώθετε για το άθλημα που κάνετε;*»

Απάντηση αθλήτριας: «*μου αρέσει πάρα πολύ, γιατί είμαι πάντα έξω και αθλούμαι...*»

2^η ερώτηση δημοσιογράφου: «*Πως νιώθετε όταν χάνετε και όταν νικάτε;*»

Απάντηση αθλήτριας: «*Όταν νικάω χαρά και όταν χάνω τίποτα, απλώς προσπαθώ περισσότερο την επόμενη φορά*»

3^η ερώτηση δημοσιογράφου: *Ποια άλλα αθλήματα σας αρέσουν;*»

Απάντηση αθλήτριας: *«Η ενόργανη, η σύγχρονη και ο στίβος που - πάω κιόλας»* Εδώ η απάντηση αναφέρεται στην ίδια την μαθήτριά.

Μετά το τέλος των συνεντεύξεων η εμπυχωτρία έμεινε εντυπωσιασμένη που όλοι οι μαθητές άρχισαν να τους χειροκροτούν και άκουγε φωνές παιδιών που συνέχιζαν να λένε *«Κυρία, μπορώ να πάρω και εγώ συνέντευξη;»* Αποτέλεσμα αυτού όχι μόνο το δέσιμο της ομάδας αλλά και το πνεύμα συνεργασίας και σεβασμού μεταξύ των μελών το οποίο μεταβαλλόταν συνεχώς.

Η άσκηση αναστοχασμού διεκόπη και δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί από όλους αφού χτύπησε το κουδούνι. Ας δούμε μερικές από τις απαντήσεις που ειπώθηκαν: *«Τέλεια, φανταστικά, θα γίνω δημοσιογράφος όταν μεγαλώσω!» «Το θέμα ήταν τέλειο!»*

Το θέμα της 5^{ης} **παρέμβασης**, είναι η φωτογραφία και η υλοποίηση ενός φωτογραφικού project από τους μαθητές του σχολείου με έπαθλο την έκθεση του φωτογραφικού τους υλικού σε ένα από τα πιο διάσημα μουσεία φωτογραφίας του κόσμου! Η φαντασία και ο αυτοσχεδιασμός υπερτερούν σε σχέση με τις υπόλοιπες συνδυαστικές ασκήσεις της παρέμβασης. Άλλωστε, από τη φύση του, η θεματική της φωτογραφίας ούτως η άλλως χαρακτηρίζεται από μια ελεύθερη δυναμική σε όλη την πορεία της εξέλιξης της μέχρι κανείς να φτάσει στο θεμιτό αποτέλεσμα.

Η εμπυχωτρία προβάλλει στον πίνακα φωτογραφίες διαφορετικής θεματικής που έχει βρει στο διαδίκτυο, και έχει αποθηκεύσει στο αρχείο της, που μπορούν να τροφοδοτήσουν τη φαντασία, την ενσυναίσθηση αλλά και να αυξήσουν την παρατηρητικότητα των παιδιών την ώρα της προβολής τους ενώ εξηγεί στους μαθητές ότι οι φωτογραφίες χωρίζονται σε κατηγορίες: ιστορική φωτογραφία, φύσης, τοπίου κ.ά. με κοντινές ή μακρινές λήψεις. Κατά την διάρκεια της εναλλαγής των φωτογραφιών επικράτησε απόλυτη σιωπή και συγκέντρωση, ενώ ακούγονταν διάφορα σχόλια, επιφωνήματα θαυμασμού, εντυπωσιασμού, χαράς και γέλιου: *« Τέλεια!» «Αυτή μου αρέσει!» « Κοίτα, τι χρώματα!» « Ουαου!»* Η εμπυχωτρία παρατηρεί τα πρόσωπα τους και βλέπει την απόλυτη ηρεμία και αυτοσυγκέντρωση που τους προκαλεί μια εικόνα, ανεξάρτητα από που προερχόταν. Το μυαλό τους ταξίδευε ήδη νοερά στο τοπίο, στη προσωπογραφία με τα έντονα χαρακτηριστικά, στο παιδί που τσαλαβουτούσε χαρούμενο στο νερό ή στο έντονο βλέμμα.

Τα σχόλια μαθητών μετά την προβολή ήταν : «*Το παιδάκι που περπάταγε στο νερό σαν να ήταν στον παράδεισο!*» ερώτηση της εμπυχωτριάς στο μαθητή: Α «*Γιατί το λες αυτό;*» Μαθητής: «*κυρία είναι ήρεμο πολύ!*». Α «*Τα παιδιά που παίζουν*». Εμπυχωτρία: «*τι σου άρεσε;*» Α «*Κυρία, που είναι χαρούμενα!*» Κ «*τα παιδιά που νομίζω ότι διάβαζαν κυρία, και από πίσω είχε ένα ωραίο τοπίο!*».

Τα ίδια τα παιδιά γίνονται το θέμα της φωτογραφίας! Χωρίζονται σε ομάδες και στέκονται έτοιμα να φωτογραφηθούν, έχοντας ένα θέμα λήψης στο μυαλό τους για την φωτογράφιση. Η εμπυχωτρία κάνει την φωτογράφο και... «*τρία, δυο, ένα, έτοιμοι...*» ακούγεται ο ήχος λήψης της επαγγελματικής φωτογραφικής μηχανής «*κλικ!*» και παγώνουν για την λήψη! Το αποτέλεσμα εντυπωσιάζει αφού συμμετέχουν όλοι οι μαθητές με την ίδια προθυμία και δίψα ακόμη και οι πιο ντροπαλοί. Η άσκηση αναστοχασμού ολοκληρώνεται με ερωτήσεις τύπου:

Τι συναισθήματα έχεις όταν βλέπεις μια φωτογραφία; Όταν θες να τραβήξεις μια;

Θα γινόσουν ποτέ φωτογράφος; Θα το διάλεγες σαν επάγγελμα;

Η **6^η παρέμβαση**, κάνει αναφορά στην τέχνη. Το πρόσωπο που θα γνωρίσουν, είναι ο Vincent Van Gogh ένας από τους πιο διάσημους ζωγράφους στον κόσμο, αν και η καλλιτεχνική του αναγνώριση δεν ήταν άμεση χρονικά. Γίνεται μια αναφορά στην ζωγραφική ως τέχνη και στον ίδιο το ζωγράφο. Εμπυχωτρία: «*γεννήθηκε στην Ολλανδία και το μουσείο του υπάρχει στο Άμστερνταμ!*». Άσκηση «*σταυρόλεξου-ονόματος*». Στις ασκήσεις αφόρμησης, η εμπυχωτρία ρωτάει αν γνωρίζουν και άλλους ζωγράφους. Μαθήτρια 1: «*Τον Πικάσο!*» Μαθητής 2: «*Ένας που φτιάχνει όλο ελιές και φουστάνελες, είχα πάει με τους γονείς μου στο Ναύπλιο!*» Ο μαθητής αναφέρεται στον Θεόφιλο. Μαθητής 3: «*Κυρία η Νικολέτα είναι καλή στη ζωγραφική!*» ερώτηση εμπυχωτριάς: «*Ποιοι άλλοι μαθητές έχουν ταλέντο στη ζωγραφική;*» Μαθητές ομόφωνα: «*Ο Χρήστος!*» Άσκηση: Σε αριθμημένα χαρτιά με αύξουσα σειρά υπάρχει σε σύνθεση σύντομη αναφορά της ζωής του ζωγράφου σε προσαρμοσμένες φράσεις. Τα παιδιά ήταν περίεργα να μάθουν για την ζωή του περιμένοντας με αγωνία τι θα ακούσουν στην επόμενη φράση. Εδώ, η πληροφορία «*χτίζεται*» ενώ η ιστορία για την τέχνη και τη ζωή του καλλιτέχνη δεν προϋπάρχει και μετατρέπεται σε γνώση. Κάθε μαθητής διαβάζει με την σειρά του. Αναφορά μερικών φράσεων:

A : φράση 1: «*Με λένε Βίνσεντ και...*» A : φράση 2: «*θα μάθετε πολλά πράγματα για μένα...*» K:φράση 3: «*γεννήθηκα στην Ολλανδία...*» A: φράση 4 «*το 1853...*»...K: φράση5: «*αν και άργησαν να δουν το ταλέντο μου, τώρα, είμαι από τους πιο διάσημους ζωγράφους στον κόσμο*»... K: φράση 13: «*Πόσα έργα έχει κάνει ο Β.Γ ;*» A:φράση 14 «*2.000!!!*» Το αποτέλεσμα της συνεργασίας είναι άψογο και τα παιδιά δείχνουν απόλυτα συγκεντρωμένα στο τι θα κάνουν. Το μόνο αρνητικό στοιχείο είναι ο ενθουσιασμός και η ανυπομονησία που δημιουργούν καθυστέρηση στη ροή των παρεμβάσεων. Γενικά δεν υπήρχαν προβλήματα κατανόησης, και η άσκηση κύλισε με σχετικά γρήγορο ρυθμό μέχρι το τέλος.

Στην άσκηση «διάδρομος συνείδησης» ο καλλιτέχνης είναι σε δίλημμα για την ολοκλήρωση ενός πίνακα. Τα παιδιά λειτούργησαν αρμονικά και με ωραίους αυτοσχεδιασμούς. Όπως φαίνεται στο κομμάτι της ενσυναίσθησης, τα παιδιά εξέφρασαν τα συναισθήματα τους και ταυτίστηκαν με τον ρόλο. Στη συνέχεια ακολουθεί το απόσπασμα καθώς και οι σκέψεις των παιδιών. Μαθητής σε ρόλο: Ανάγνωση αποσπάσματος του Vincent στο φίλο του Emila Bernard:

«Αισθάνομαι καλύτερα εδώ παρά στο Βορρά. Εργάζομαι ακόμη και μέσα στο καταμεσήμερο, κάτω από τον ήλιο, χωρίς καμία σκιά, μέσα στα σιτάρια. Και ναι, το απολαμβάνω σαν τζιτζίκι...πότε θα κάνω τον έναστρο ουρανό... αυτόν τον πίνακα που συνέχεια με απασχολεί...» Στη συνέχεια, τον συμβουλεύουν για το τι πρέπει να κάνει.

« Έχεις ταλέντο, μην καθυστερείς άλλο!». «Τι σε απασχολεί, πες μου». «Έναστρο νύχτα, ωραίος τίτλος, μια χαρά θα βγει».

Η θεματική της **7^η παρεμβάσης** έχει να κάνει με την κωμωδία και με την αίσθηση του χιούμορ στο παλιό ελληνικό κινηματογράφο.

Στις δυο ασκήσεις από τις εισαγωγικές δραστηριότητες τα παιδιά έδειξαν να ανταποκρίνονται χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα αφού υπήρχε η ανάλογη εξοικείωση. Η ροή της παρέμβασης συνεχίστηκε με τις κύριες δραστηριότητες ενώ το ενδιαφέρον των παιδιών εστιάζεται στις φωτογραφίες των Ελλήνων κωμικών του παλαιού κινηματογράφου. Σε εισαγωγική ερώτηση της εμψυχώτριας τα παιδιά έδειχναν όχι μόνο να ξέρουν αρκετούς από τους ηθοποιούς όπως τη Βλαχοπούλου, τη Βουγιουκλάκη, τον Παπαμιχαήλ, τον Κωνσταντάρα, τον Παπαγιανόπουλο κ.ά. αλλά και να τους αναγνωρίζουν. Δυσκολεύτηκαν μόνο να θυμηθούν το όνομα της « άσχημης του σινεμά » Γεωργίας Βασιλειάδου, ενώ έλεγαν επίμονα τον τίτλο ταινίας « Η καφετζού 1956»,

όπου ήταν πρωταγωνίστρια. Σε σχετική ερώτηση ποιες άλλες ταινίες γνωρίζουν, προς έκπληξη, ανταποκριθήκαν συμμετοχικά και με ολοκληρωμένες απαντήσεις όπως: «Τα κίτρινα γάντια», «Ο τρελός τα έχει 400», «Μια τρελή οικογένεια» κ.ά. Αυτό έδειξε ότι και οι νεότερες γενιές, ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, εθνικότητας, έχει το ίδιο ενδιαφέρον προς ό,τι τους δημιουργεί αίσθημα ευφορίας.

Η δραματοποίηση όπως και η προβολή από χαρακτηριστικές ελληνικές ατάκες δημιούργησε επίσης ένα αντίστοιχο κλίμα με έντονα στοιχεία ενσυναίσθησης αφού έδειχναν να το διασκεδάζουν με την ψυχή τους. Μέχρι να χωριστούν σε ομάδες παρατηρήθηκε ότι διαταράχθηκε η ισορροπία, αλλά επανήλθε με γρήγορους ρυθμούς. Στις ασκήσεις αναστοχασμού η κατάθεση της σκέψης τους έγινε στοχευμένα «χρωματίζοντας» τα συναισθήματα έτσι όπως τα βιώνουν με συνεχή, εναλλασσόμενη ροή, ζωντανά ή «μουντά», λαμπερά, αισιόδοξα ή «συννεφιασμένα». Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με την άσκηση γέλιου σηκώνοντας τα χέρια ψηλά!

Στη θεματική της **8^{ης} παρέμβασης** είναι κυρίαρχα και πάλι τα συναισθήματα (όπως και στην 7^η) με δυναμική εναλλαγής από τη χαρά στο φόβο.

Στις εισαγωγικές δραστηριότητες με την άσκηση της βόμβας, τα παιδιά ήταν συγκεντρωμένα και έδειξαν να εξωτερικεύουν ήδη συναισθήματα φόβου. Στη συνέχεια, στην άσκηση δάσκαλος σε ρόλο γίνεται αφήγηση της εμπειρίας ενός μαθητή που δέχθηκε μπούλινγκ στο χώρο του σχολείου. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ρόλους και δραματοποίησαν την ιστορία. Αξιοσημείωτο είναι ότι έδειξαν να «ενσωματώνουν» τους ρόλους άμεσα ενώ σε σχετική ερώτηση για το αν τα ίδια έχουν ζήσει κάτι παρόμοιο η πλειοψηφία αυτών απάντησε θετικά. «*Κυρία, όταν ήμουν έξω (προαύλιο σχολείου), όταν χτύπησα, και κάποιοι γελάγανε ένιωσα λύπη και ήρθε και με βοήθησε μόνο ένας*».

Στις απαντήσεις που δόθηκαν στο κύριο μέρος της παρέμβασης και στην άσκηση της καυτής καρέκλας, χαρακτήρισαν το Μπούλινγκ κάτι που προκαλεί «*σωματική βία*», «*βία*», «*η σωματική βία προκαλεί και ψυχική*», «*όταν κάνουν κάτι οι άλλοι, φαίνονται πολύ κατώτεροι από αυτόν*», ενώ τα συναισθήματα που βίωσαν ήταν κυρίως *λύπης και θυμού*. Επίσης, αν βρίσκονταν στη θέση του συμμαθητή τους απάντησαν ότι «*θα ένιωθαν φόβο*».

Στις αντιφατικές συμβουλές, η πλειοψηφία πρότεινε να το πει στον «*διευθυντή του σχολείου και στους γονείς*», ενώ λίγοι «*να μην μιλήσει καθόλου*».

Στις ασκήσεις αναστοχασμού εξέφρασαν διάφορα συναισθήματα με παντομίμα ενώ σε ένα χαρτί έγραψαν κάτι θετικό για έναν συμμαθητή που έχουν στο μυαλό τους. Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με ένα τραγούδι κατά του Μπούλινγκ.

Η **9^η παρέμβαση** αφορά ένα λαϊκό παραμύθι που διαπραγματεύεται την επιμονή, την υπομονή αλλά και την πίστη στον εαυτό μας καθώς και τις δυνατότητες μας για το τι μπορούμε ή δεν μπορούμε να κάνουμε. Δίνεται αφόρμηση για τις εισαγωγικές και κύριες ασκήσεις με την προβολή του Μουσείου Παραμυθιού στην Κύπρο. Στη συνέχεια, η εμπυχώτρια τα ρωτά γιατί είναι πολύτιμα τα παραμύθια ενώ ο φανταστικός τους κόσμος αρχίζει να δυμανώνει. Οι απαντήσεις που δίνονται είναι αρκετά εύστοχες. *« Γιατί λένε πράγματα που μπορεί να μας διδάξουν και λένε πράγματα για τη ζωή μας». «Γιατί μεγαλώνουν τη φαντασία μας και αυτό είναι πολύ καλό». «Γιατί μας μορφώνουν και μας κάνουν πιο χαρούμενους»,* και τι μνήμες έχουν: *« Όταν ήμουν μικρός μου διάβαζαν για τον Ηρακλή και τα 3 γουρουνάκια», «Την Κοκκινοσκουφίτσα», «Ο μπαμπάς μου, μου έλεγε ιστορίες που είχε ζήσει ο παππούς του ή που είχε ακούσει». «Για την Κιβωτό του Νώε».*

Στις κύριες δραστηριότητες, μετά την αφήγηση του παραμυθιού τα παιδιά δραματοποιούν και αναπαριστούν σκηνές από την ιστορία, με το παιχνίδι ρόλων. Τα διλήμματα για την προσπάθεια του Κότσουφα και για το αν αξίζει να συνεχίσει δίνει «τροφή» για αυτοσχδιασμό. Τα «κρυφά νοήματα» του παραμυθιού, ως ιστορία θάρρους, τα ενδυναμώνει πιστεύοντας ότι *« ποτέ δεν πρέπει να τα παρατάμε, ό,τι και αν γίνει».* Σε γενικές γραμμές, το κλίμα που δημιουργήθηκε κατά την διάρκεια της παρέμβασης τα έκανε να αισθάνονται άνετα και να εκφράζονται χωρίς ιδιαίτερες εντάσεις. Επειδή ήταν ένα θέμα αρκετά οικείο με την παιδική τους ηλικία συμμετείχαν με ευκολία και με μεγαλύτερη έκθεση χωρίς τον φόβο πιθανής κριτικής. Στην ερώτηση τι μας διδάσκει το παραμύθι, η πλειοψηφία απάντησε *«να μην τα παρατάμε και να επιμένουμε».*

Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με τη δημιουργία ενός παραμυθιού μέσα από λέξεις, ενώ στην τελική ερώτηση αν θα ήθελαν ένα μουσείο παραμυθιού στην πόλη τους ενθουσιάστηκαν, με την πλειοψηφία να απαντάει θετικά σε μια πιθανή μελλοντική πρωτοβουλία.

Η **10^η παρέμβαση** έχει ως θέμα την ρύπανση του περιβάλλοντος και την ευαισθητοποίηση των παιδιών ως προς το «σπίτι» που τους δίνει ζωή τον πλανήτη που τα/μας «φιλοξενεί». Οι εισαγωγικές δραστηριότητες με την προβολή του «Μουσείου Περιβάλλοντος» στη Στυμφαλία τα προετοιμάζει για το ταξίδι τους προς ένα νέο πλανήτη. Κλείνοντας τα μάτια τους και με τους κατάλληλους ήχους, το ταξίδι ξεκινά.

Η ενσυναίσθηση όπως και η κριτική σκέψη απέναντι σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος λειτούργησε θετικά, αφού μέσω της άσκησης « καταγιγισμού ιδεών» καθώς και του « ημερολογίου παρατήρησης», οι λύσεις που προτείνουν για έναν πιο καθαρό πλανήτη στηρίζονται πάνω σε μια δομημένη λογική εν αντιθέση με τη μικρή τους ηλικία. Ένας νέος πλανήτης με σημάδια μη αναστρέψιμης ρύπανσης φάνηκε να τους ενοχλεί ενώ η συνεργασία μεταξύ τους ήταν ικανοποιητική. Ακόμη και τα πιο διστακτικά παιδιά στην επικοινωνία εντάχθηκαν στην ομάδα δείχνοντας ότι η ενεργή συμμετοχή πιο υπερτερεί σε σχέση με την παθητική.

Η 11^η παρέμβαση είναι ένα θέμα αρκετά οικείο και πολυπρισματικό ως προς την ανάπτυξη του. Κατά την είσοδο τους στην τάξη πήγαν κατευθείαν στα αντικείμενα που είχαν τοποθετηθεί στην αίθουσα. Τα περιεργάζονταν σχολαστικά και μια μαθήτρια ρώτησε αν θα μιλήσουμε για την ελιά, γιατί « κυρία ξέρω, να πω...ο παππούς με τον μπαμπά μου, πάνε στις ελιές κάθε χρόνο, πάω και εγώ και τους βοηθάω», «ναι κυρία και εγώ», λέει ένας άλλος μαθητής, «ξέρω κ' εγώ πολλά». Αυτό διευκόλυνε αρκετά τη συνέχεια της παρέμβασης, αφού από μόνα τους τα παιδιά έκαναν την εισαγωγή. Τους ζητήθηκε να πουν σε τι χρησιμεύουν κάποια από τα αντικείμενα που βλέπουν « Να μαζεύουμε ελιές», δείχνοντας το λιόπανο, λέγοντας «πανί» και το «χτένι» κάνοντας και την κίνηση. Μια μαθήτρια φόρεσε το καπέλο, σαν να ήθελε να προστατευτεί από τον ήλιο. Έτσι, με τον τρόπο τους, έδειξαν ότι ήταν μια οικεία διαδικασία για αυτά. Στη συνέχεια, τους ζητείται να πουν τι βλέπουν στους δυο πίνακες. «Μαζεύουν ελιές», «και κουράζονται» «είναι πολλοί», «οι γυναίκες πάνε φαγητό», « τυρί και ψωμί τρώνε, όταν ξεκουράζονται», και αν ξέρουν κάποιο μύθο από την αρχαιότητα, απάντησαν «για την Αθηνά που το έκανε δώρο, και για τον Αρισταίο που τις μάζευε και τις καλλιεργούσε». Αφορά την ενότητα από το βιβλίο τους « Η ελιά και το δώρο της Αθηνάς» & η «Ελιά του Αρισταίου» όπου και στη συνέχεια, διαβάζουν από μια παράγραφο, για την ιστορία του δέντρου στην αρχαιότητα (Γλώσσα Δ' Δημοτικού- Β' τεύχος: 31).

Στις κύριες δραστηριότητες δραματοποιούν τον πίνακα του Θεόφιλου και του Τσαρούχη « Το μάζεμα των Ελαίων εν Μυτιλήνη» και το «Στεφάνι με κλαδιά ελιάς», χρησιμοποιώντας τα αντικείμενα της τάξης. Υπήρξε αναστάτωση για το ποιος θα συμμετέχει, αλλά τελικά αποφασίστηκε αρκετά σύντομα χωρίς να χαθεί πολύτιμος χρόνος. Η «βιωματική» αναπαράσταση από τον πίνακα του Θεόφιλου εντυπωσίασε με τις κινήσεις αλλά και με τα λόγια που συνόδευαν το σώμα εν ώρα εργασίας. Οι μαθήτριες, ως γυναίκες, άρχισαν να συνομιλούν μεταξύ τους για να περάσει ευχάριστα

η ώρα. « τι έγινε, τι κάνουν τα παιδιά; πήγαν σχολείο;» ναι, και «έχουν διαγώνισμα σήμερα» εσύ « ο παππούς, τι κάνει;... «τι να κάνει, πάλι αρρώστησε». Με το στεφάνι ελιάς ανατρέχουν στους αθλητές τις αρχαιότητας και στη στέψη τους με στεφάνι αγριελιάς, όπου και την αναπαριστούν.

Στις δραστηριότητες αναστοχασμού οι μαθητές απεικονίζουν το θέμα σε κάρτες και ακολουθεί συζήτηση στο τι τους άρεσε περισσότερο.

A«Κυρία εμένα μου άρεσε που μάζευα και πάλι ελιές, όπως και όταν πάω στο κτήμα»

A«Εγώ μαζεύω και τα πανιά μετά, μαζί με τους εργάτες που έχουμε, και πάμε και βγάζουμε λάδι μαζί με τον μπαμπά μου..»

A«Μου αρέσει η φύση όταν πάω αλλά βοηθάω κιόλας όταν δεν έχω σχολείο..»

K«Εμένα κυρία, πάει ο μπαμπάς μου και καμιά φορά και ο παππούς, επειδή είναι μεγάλος..»

K«Εγώ κυρία πάω για παρέα, αλλά και για τη φύση που μου αρέσει πολύ»

Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με προβολή βίντεο από το Μουσείο της Σπάρτης και του Μουσείου Θεόφιλου στη Μυτιλήνη.

Η **12^η παρέμβαση** αντλεί το θέμα του από τον κόσμο της μουσικής. Ένας μαθητής έχει φέρει μια κλασική κιθάρα, ενώ κάποιοι άλλοι μια φουσαρμόνικα και ένα τύμπανο. Η εμψυχώτρια ρωτά τον μαθητή αν ξέρει να παίζει. Ακούσαμε για λίγο μια μουσική σύνθεση, αφού έχει ξεκινήσει τα μαθήματα του εδώ και 2 χρόνια. Ως εικόνες αφόρμησης γίνεται αναφορά στο σχολικό βιβλίο: *Ιστορία Δ' Δημοτικού. Στα αρχαία χρόνια σ. 70 με τον κιθαριστή και τον γραμματιστή, σ. 70 Χορευτές και μουσικός με αυλό. Αναπαράσταση σε αγγείο.*

Η παρέμβαση ξεκινά με την άσκηση σωματικής έκφρασης. Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά όπως και με τις υπόλοιπες ασκήσεις που εντάσσουν ενεργά και τον χορό. Σε αυτές τις ασκήσεις παρατηρήθηκε ακόμη μεγαλύτερη ανάγκη για συμμετοχή με αυτοπεποίθηση και έκφραση κίνησης, αφού αρκετά παιδιά παρακολουθούσαν μαθήματα παραδοσιακών χορών. Α «κυρία εγώ πάω από πολύ μικρός», Α «και εγώ»! Η εμψυχώτρια ρωτάει τι χορούς μαθαίνουν και αν θα ήθελαν να συνεχίσουν Α «Εγώ Κρητικούς, γιατί μου αρέσουν» Α «Εγώ από όλα» Α «θέλω να γίνω δάσκαλος χορού κυρία, αυτό θέλω». Στην άσκηση ορχήστρας, τα παιδιά το διασκέδασαν ακόμη περισσότερο και με μεγαλύτερη παραστατικότητα. Η παρέμβαση ολοκληρώνεται με την άσκηση αναστοχασμού. Οι απαντήσεις που ακολούθησαν επιβεβαιώνουν την ανάγκη των παιδιών να εκφράζονται, για άλλη μια φορά, μέσα από

την τέχνη. Κ «Όταν ακούω μουσική ταξιδεύω», Α «ηρεμώ» Α «δεν σκέφτομαι τον αδελφό μου που κλαίει» Α «Όταν χορεύω νιώθω να πετάω!» Α «Χαρούμενος!» Κ «Αισθάνομαι ελεύθερη!» Κ «Ευτυχισμένη!» .

Κεφάλαιο 7^ο : Τελικά συμπεράσματα

7.1 Συζήτηση ερευνητικών ευρημάτων

Το εγχείρημα της παρούσας μελέτης εστίασε το ενδιαφέρον του κυρίως στους παράγοντες που ευνοούν, επηρεάζουν ή περιορίζουν τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών με κύριο άξονα τη μουσειακή αγωγή. Σύμφωνα με την Woodey, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μετατρέπει τη μάθηση σε ένα κοινωνικό γεγονός και αποδεικνύει ότι πρόκειται για μια μάθηση αναβαθμισμένη και απελευθερωτική (Άλκηστις 2012: 285).

Στο ερευνητικό μέρος, και στην αξιοποίηση - αξιολόγηση του ερωτηματολογίου ανοικτού τύπου από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, είναι εμφανές, ότι στους μαθητές/-τριες που ανήκαν στη πειραματική ομάδα και έγιναν δέκτες των παρεμβάσεων παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην ιστορική σκέψη, όπως και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και του ενδιαφέροντος τους ως προς τη μουσειακή αγωγή. Αντιθέτως, παρατηρείται σταθερότητα ή ελάχιστη εξέλιξη στην ομάδα ελέγχου στην οποία οι μαθητές/-τριες δεν είχαν τα ερεθίσματα των παρεμβάσεων.

Η διαβάθμιση των παρεμβάσεων λειτούργησε εξισορροπητικά ως προς την δυναμική της ομάδας, αφού ο δημιουργικός αυτοσχεδιασμός των τεχνικών της ΔΤΕ οδήγησε τους μαθητές σε νέα μονοπάτια έκφρασης αλλά και ανάπτυξης της σκέψης τους. Αποτέλεσμα αυτού, όλοι οι μαθητές ακόμη και οι πιο διστακτικοί, από «παθητικοί» δέκτες έγιναν «ενεργητικοί».

Μέσα από το παιχνίδι ρόλων το οποίο έχει σχεδόν ταυτιστεί με το δράμα και βασίζεται σε μια ποικιλία θεατρικών τεχνικών όπως: παγωμένη εικόνα, συνεντεύξεις, παντομίμα, δάσκαλος σε ρόλο κ.α. βοηθά το παιδί όχι μόνο να εξωτερικεύσει καινοτόμες ιδέες, αλλά επίσης να κατανοήσει και να βελτιώσει τη αυτοπεποίθηση/αυτοαντίληψη του εαυτού του.

Αντιστοίχως, μέσω των ασκήσεων οι οποίες εξελίσσονται, μεταβάλλονται και εμπλουτίζονται με ευφάνταστες «φωτεινές και γεμάτες χρώμα» ιδέες η ικανότητα έκφρασης των απόψεων με την ανάλογη αποδοχή βελτίωσε το κλίμα ακόμη περισσότερο.

Τέλος, η συλλογή δεδομένων με το ημερολόγιο παρατήρησης και η ημιδομημένη συνέντευξη των μαθητών βοήθησαν αισθητά την ποιοτική έρευνα. Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι οι απαντήσεις των παιδιών από τις παρατηρήσεις του ημερολογίου και

της ημιδομημένης συνέντευξης παρείχαν πολύτιμες πληροφορίες τόσο για την συμπεριφορά και τις αντιδράσεις τους όσο και για την εξέλιξη της ποιοτικής έρευνας.

7.2 Περιορισμοί έρευνας

Όσον αφορά τους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να συνυπολογιστούν η διακοπή της λειτουργίας των σχολείων, λόγω της πανδημίας COVID - 19, όπως επίσης και η εύρεση σχολικής μονάδας. Αν και η ροή των παρεμβάσεων ολοκληρώθηκε κανονικά, μετά το πέρας της πανδημίας δεν ξέρουμε κατά πόσο η “μετά- covid” εποχή επηρέασε την επικοινωνία των μαθητών, εφόσον οι παρεμβάσεις γίνονταν τις περισσότερες φορές με μάσκες αλλά και με «σχετικό» φόβο της σωματικής επαφής λόγω πιθανής (και εκ νέου) μετάδοσης του ιού.

Επειδή όλες οι παρεμβάσεις λάμβαναν χώρα την τελευταία ώρα του ωρολογίου προγράμματος, τόσο ο μειωμένος χρόνος όσο και η πιθανή κούραση των παιδιών μπορεί κάποιες φορές να λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας για την δυναμική των παρεμβάσεων.

Άλλος περιοριστικός παράγοντας είναι το μέγεθος του δείγματος (<50) το οποίο θεωρείται αρκετά μικρό και μη αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (N=26) καθώς και ο περιορισμός των μετρήσεων, στην αρχή και το τέλος των παρεμβάσεων, με μη μελλοντική επαναξιολόγησή τους.

Τέλος, το μικρό γεωγραφικό δείγμα σε μια περιοχή μπορεί να ήταν ένας επιπλέον προάγοντας που συνέβαλε σε περαιτέρω περιορισμούς.

7.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα ανέδειξε ορισμένες από τις πιο αξιοποιήσιμες αρχές της ΔΤΕ όπως και της ανάπτυξης της φαντασίας, της ενσυναίσθησης αλλά και της κριτικής σκέψης, σε συνδυασμό με τα πολλαπλά οφέλη χρήσης της μουσειακής αγωγής ως νέο ερευνητικό πεδίο σε χώρους τυπικής εκπαίδευσης, όπως το σχολείο. Τα αποτελέσματα της επιβεβαίωσαν και ανέδειξαν τη θετική επιρροή των δραματικών τεχνικών, τόσο ατομικά όσο και ομαδικά.

Η γενίκευση αξίας των αποτελεσμάτων παρόμοιας έρευνας από ένα ενδεχόμενο μεγαλύτερο ερευνητικό δείγμα με τυχαία δειγματοληψία, άρα και της διεξαγωγής μιας έρευνας ευρείας κλίμακας σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού με περισσότερες

γεωγραφικές περιοχές μπορεί να βοηθήσει σημαντικά την εξέλιξη μιας μελλοντικής έρευνας. Συνεπώς, η βιωματική μάθηση γίνεται έναυσμα για περαιτέρω πεδία έρευνας με μεγαλύτερο πληθυσμιακό δείγμα.

Επίλογος

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότερο η ανάγκη σύνδεσης του μουσείου με το σχολείο αυξάνεται προοδευτικά. Η απόκτηση μουσειακών γνώσεων αλλά και η «εισαγωγή» των παιδιών στο πολιτισμό μέσω κινήτρων, προσωπικών πιστεύω και γνώσεων βοηθούν όλο και περισσότερο την ανάδειξη της συνεισφοράς του μουσείου στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Αντζουλάτου- Ρετσίλα (1986: 8) «το μουσείο είναι ένας μοναδικά μαγευτικός χώρος όπου βιώνεται η εμπειρία μιας απροσδόκητης γνωστικής διαδικασίας», και εξελίσσεται η προσωπικότητα του παιδιού σε ηθικό και πνευματικό επίπεδο (Kunz-Ott, 2007).

Καθήκον των εκπαιδευτικών είναι σε κάθε περίπτωση να αξιοποιήσουν τις επισκέψεις στα μουσεία, μέσω υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντός και εκτός του χώρου, όπως επίσης και τη διαδραστική εκπαίδευση στη τάξη ως προς βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η διαδικασία της μάθησης είναι διαλεκτική, ερευνητική και επικοινωνιακή για τον μαθητή, και όχι παθητική, όπως συνήθως συμβαίνει με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. τα Προωθούνται τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, ενώ το ενδιαφέρον για μάθηση αυξάνεται (Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002: 21-22). Οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες, ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και διαμορφώνουν ιστορική συνείδηση. Εξίσου σημαντική είναι και η αύξηση σεβασμού, συνεργατικότητας και αποδοχής.

Η μουσειακή αγωγή σε συνδυασμό με τη βιωματική μάθηση και τη «μηδενική της συνοχή» σε βαθμολογικά κριτήρια, συντελεί σε μια γνώση σφαιρική, ουσιαστική και εποικοδομητική για το μαθητή, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον του ακόμη περισσότερο ως προς την τέχνη και τον πολιτισμό.

Ετσι, οι μαθητές βιώνουν το πνεύμα της εποχής τους με «προσωπικό και συγκινησιακό τρόπο» (Δάλκος, 2000: 114).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση & Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (1996). *Μουσεία και Σχολεία Δεινόσαυροι και Αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Ανδρέου, Α. (1996). *Ιστορία, Μουσείο & Σχολείο*. Γ. Δεδούσης, Θεσσαλονίκη
- Ανδρέου, Α. (2007). *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα:Μεταίχμιο
- Ανδρέου, Α., & Κασβίκης, Κ. (2008). Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Α. Ανδρέου, (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 81-128.
- Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ε. (1986). *Λαογραφικά Μουσεία και Παιδεία*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαλιάντη, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο
- Βέμη, Μ. (2010). Από τις κούφιεσ λέξεις στην ομιλία του βιώματος. Η μουσειακή εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο Μ.Βέμη., & Ε. Νάκου, (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος.
- Βέμη, Μ., & Νάκου, Ε. (2010). *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις: Νήσος.
- Γκαζή, Α. (1999). *Από τις μούσες στο Μουσείο: Η ιστορία ενός θεσμού δια μέσω των αιώνων*. Αρχαιολογία και Τέχνες 70, 39-46.
- Γκαζή, Α. (1999). Η έκθεση των αρχαιοτήτων στην Ελλάδα (1829-1909), Ιδεολογικές αφετηρίες – Πρακτικές προσεγγίσεις. Αρχαιολογία και Τέχνες, 73. Στο Γ. Κόκκινος., & Αλεξάκη Ε. *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δεληγιάννης, Δ. (1999). *Περί Μουσείων*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

- Εμβλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Α' Έκδοση. Ιωάννινα.
- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Λιάκος, Α. (1995). *Το παρελθόν ως επιχείρημα*. Το Βήμα, 12/2/1995.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχαηλίδου, Μ. (2002). Μουσείο: Πορεία και προοπτικές προς τον 21^ο αιώνα. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (93-107). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ορφανίδη, Λ. (2003). *Εισαγωγή στη μουσειολογία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου-Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών.
- Κακούρου – Χρόνη, Γ. (2015). *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλεσοπούλου, Δ. (επιμ). (2019). *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλκούνου, Π. (2010). Η σχέση μουσείου & τοπικής κοινωνίας μέσα από τα εκαιδευτικά προγράμματα του Πελοποννησιακού λαογραφικού Ιδρύματος, στο *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις: Νήσος.
- Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τόπος.
- Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα, Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Κόκκοτας, Π., & Πλακίτση, Κ. (2005). *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κόκκου, Α. (1977). Η μέριμνα για τις αρχαιότητες στην Ελλάδα και τα πρώτα μουσεία. Στο Μ. Βέμη, & Ε. Νάκου (επιμ.) *Μουσεία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2006). Διδασκαλία της Ιστορίας και Ιστορική Ενσυναίσθηση - Λογική Κατανόηση. Στο Γ.Κόκκινος., & Νάκου, Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} Αιώνα*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία & έννοια, προσεγγίσεις & εφαρμογές, Τόμος Α'. Λευκωσία.

- Κουτρουβέλης, Ι. (1999). *Βασικά Εργαλεία & Μέθοδοι για τον Έλεγχο της Ποιότητας, Τόμος Α': Πιθανότητες & Στατιστική Ι* Πάτρα: ΕΑΠ, Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας.
- Κωστή, Α. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης*, Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ιστορία – Περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). Ενσυναίσθηση και Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο ΠΕΦ, Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας, 123-148 (2-4 Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαρκιανός, Σ. (1988). Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας, *Σεμινάριο 9*, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μακράκης, Β. (2005). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μούλιου, Μ. (2005). *Μουσεία και πεδία για την κατανόηση του κόσμου*. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 7 – 19.
- Μούλιου, Μ., & Μπούνια, Α. (1999). Μουσειακές εκθέσεις: Ερμηνευτικές προσεγγίσεις στη μουσειακή θεωρία και πρακτική. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 53-58. *Μουσείο–Σχολείο*, 6ο Περιφερειακό Σεμινάριο Καβάλας, 20-22 Σεπτεμβρίου 2022, Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Υπουργείο Πολιτισμού, Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM) - Ελληνικό Τμήμα, Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.
- Μουσούρη, Θ. (1999). *Μουσεία για όλους: Προγράμματα προσέγγισης στο διεθνή χώρο*. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 73, 65-69.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικονάνου, Ν. (2021). *Μουσειοπαιδαγωγική: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. 2002. *Αρχαιολογικά μουσεία και σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή: Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα, Εκδόσεις: Κριτική.
- Ορφανίδη, Λ., & Λυριτζής, Ι. (2006). *Εισαγωγή στη μουσειολογία και στην προληπτική συντήρηση*. Αθήνα, Εκδόσεις: Καρδαμίτσα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2002). Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ- εκπαίδευση και πολιτισμός: ταξιδεύοντας με παραμύθια. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τις τέχνες στη διαπολιτισμική αγωγή. Πρακτικά 5^{ου} Συνεδίου του κέντρου Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του ΠΤΔΕ, Διαπολιτισμική εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα, Πάτρα. Στο Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική
- Παπανικολοπούλου, Θ., & Χαλκιά, Κ. (2007). Άτυπες μορφές εκπαίδευσης και αξιοποίησή τους στη διδασκαλία στοιχείων αστρονομίας. Η περίπτωση του Νέου Ευγενίδειου Πλανητάριου, στο *Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, Τόμος 5, 349-357.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1985). *Ψυχολογία* (4^η εκδ). Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπανούτσος, Ε. Π. (1976). *Ο Κόσμος του Πνεύματος*. Α' Τόμος – Αισθητική. Αθήνα: Ικαρος.
- Πηγάκη, Π. (1998). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πρεβελάκης, Π. (1982), *Το ιερό σφάγιο, τραγωδία σε τρεις πράξεις*. Αθήνα: Βιβλιοποιείον της Εστίας.
- Σαλβάνου, Α. (2021). *Πως μαθαίνουμε Ιστορία χωρίς να τη διδαχθούμε;* Αθήνα: Ασίνη.
- Σμυρναίος, Α. (2013). *Ιστορίας Μάθησις*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Συλαίου, Σ. (2020). *Μουσείο και Μουσειακή Εκπαίδευση στην ψηφιακή εποχή*. Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.
- Τριάντα, Α. (2013). Μουσειακή εκπαίδευση στην πράξη: ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη Νεολιθική Εποχή. *Το Μουσείο, Περιοδική έκδοση του Κέντρου Μουσειακών Ερευνών του Πανεπιστημίου Αθηνών*.
- Τσιάρας, Α. (2004). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας

- Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιάρας, Α. (2020). *Θεωρία και πράξη της διδακτικής της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τσιτούρη, Α. (2010). Τάσεις και μορφές εκπαιδευτικών δράσεων στον ελληνικό μουσειακό χάρτη. Στο Μ. Βέμη, & Ε. Νάκου, (επιμ). *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις: Νήσος.
- Χατζηνικολάου, Τ. (2002). Το διεθνές Συμβούλιο Μουσείων και η Μουσειοπαιδαγωγική. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. (101-107). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χατζηνικολάου, Τ. (2010). Μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή. Στο Μ. Βέμη, & Ε. Νάκου, (επιμ.) *Μουσεία και εκπαίδευση*. (117-126). Αθήνα: Νήσος.
- Χατζηνικολάου, Τ. & Χραμπάνης, Π. (2010). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Περιφερειακού Σεμιναρίου « Μουσείο – Σχολείο». Στο Μ. Βέμη, & Ε. Νάκου, (επιμ.) *Μουσεία και εκπαίδευση*. (271-275). Αθήνα: Νήσος.
- Χορταρέα, Ε. Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (επιμ). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. (179-188). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χουρμουζιάδη, Α. (2006). *Το ελληνικό αρχαιολογικό μουσείο. Ο εκθέτης, το έκθεμα, ο επισκέπτης*, Βάνιας: Θεσσαλονίκη
- Χρυσούλακη, Σ. & Πίνη, Ε. (2008). Το κόκκινο νήμα: αρχαιολογικές εκπαιδευτικές εκθέσεις. Στο Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης, (επιμ.). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Πατάκης: Αθήνα, 208-237.
- Black, G. (2014). *Το ελκυστικό μουσείο: μουσεία και επισκέπτες*. (μτφ. Σ. Κωτίδου). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (μτφ. Γ. Καλαουζίδης, Σ. Κυρανάκης, κ.α.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων
- Crooke, E. (2012). Μουσεία και κοινότητα, στο MacDonald, S., *Μουσείο και μουσειακές σπουδές: ένας πλήρης οδηγός*. (μτφ. Δ. Παπαβασιλείου). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- ICOM/Ελληνικό Τμήμα (επιμ.) (1987). *Το μουσείο στη σύγχρονη κοινωνία*, Πρακτικά Α' Συνάντησης Μουσειολογίας (29 – 31 Οκτ. 1984). Αθήνα, ICOM/ Ελληνικό Τμήμα.

- Jenkins, K. (2004). *Επαναθεώρηση της Ιστορίας*. (μτφ. Ν. Σταματάκης) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Lee, P. (2006). Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας. Στο Γ. Κόκκινος, Ει. Νάκου, (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 37-72.
- Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (μτφ. Ε. Καννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barton, K., & Levitik, L. (2007). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό*. (μτφ. Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*; (μτφ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (2006). *Κοινωνική Νοημοσύνη. Η νέα επιστήμη των ανθρώπινων σχέσεων*. (μτφ. Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goffman, E. (1996). *Συναντήσεις: Δοκίμους στην Κοινωνιολογία της αλληλεπίδρασης*. (μτφ. Δ. Μακρυγιώτη). Αθήνα: Αλαζάνδρα.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. (μτφ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Addis, M. (2005). New Technologies and Cultural Consumption – Edutainment Is Born!. *European Journal of Marketing*, 39(7-8), 729-736.
- Alexander, E. (1996). *Museums in motion: an introduction to the history and functions of museums*. Calif: Altarmira.
- Bound, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experiences for learning*. Buckingham: SRHE - Open University Press.
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History, *Teaching History*, 55, 13-18.
- Carr, E.H. (1961). *What is History?* Penguin Books.London.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. Lewes: Falmer
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2nd ed.)Thousand Oats, CA: Sage Publications.
- Crooke, E. (2006). *Museums and Community, A Companion to Museum Studies*, Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 170-185.
- Dowling, J.S. & Fain, J.A. (1999). *A multidimensional sense of humor scale for school-*

- aged children: Issues of reliability and validity*. Journal of pediatric Nursing, 14(1), 38-43.
- Dudley, E., & Osvath, E. (2016). *Mixed Ability Teaching – Into thw Classroom*. Oxford University Press.
- Eurydice, (2004). *Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe*. Brussels: European Community.
- 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*, 319-337. London: Blackwell Publishing.
- Fairbrain,G. J. (2002). Ethnics, empathy and storytelling in professional development. *Learning in health and Social Care*, 1910, 22-32.
- Fairbrain, G. J. (2009). Empathy, sympathy, and the image of the other. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 21,(2), 188-197.
- Flügel, K. (2005). *Einführung in die Museologie*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Freire, P. (1983). Banking education. In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* Berkley: Mc Cutcheon Publishing Corporation.
- Glaser, J., & Zenetou, A. (1994). *Gender Perspectives. Essays on Women in Museums*. Washington & London: Smithsonian Institution Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the shaping of knowledge*. London-New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1991a). *Museum and Gallery Education*, Leicester: Leicester University Press.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research* (5th ed.). England: Open University Press.
- Hoffman, M. (1984). Empathy, Social Cognition and Moral Action. In *Moral Behavior and Development: Advances in Theory, Research and Applications*, W. Kurtines, J. Gerwitz, eds. (NY: John Wiley and Sons).
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development. Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Husbands, C. & Pendry, A. (2000). Research and Practice in History Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 30(3), 321-334.
- Kaplan, A. (1973). *The Conduct of Inquiry*. Ayebury: Intertext Books.

- Kerlinger, F. N. (1970). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kunz-Ott, H. (2007). *Schule und Museum-Zum Bildungsauftrag der Museen, Innovative Modelle*, Erprobte Methoden, kopaed: Munchen, 19-20.
- Langmuir, E. (2005). *The National Gallery Companion Guide*. London & Mew Heaven: Yale University Press.
- Lee, P.J. (1983). History Teaching and Philosophy of History, *History and Theory*, 22(4), 19-49.
- Lee, P. (2005), Putting Principles into Practice: Understanding History, in Donovan, M.S., Bransford, J.D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*, Washington, DC: National Academy Press, 31-78.
- Lee, P., Ashby, R., & Dickinson, A. (2001). Progression in children's ideas about history. Στο M. Hughes (επιμ.), *Progression in Learning*, BERA Dialogues: II, Multilingual Matters, Clevedon.
- McGlinn Manfra, M. (2009). *Action research: exploring the theoretical divide between practical and critical approaches*. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3 (1), (32-46).
- McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles & Practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Mouly, G.J. (1978). *Educational Research: the Art & Science of Investigation*. Boston: Allyn & Bacon.
- Olsen, W. (2001). *Qualitative and Quantitative data Analysis*. Module 4. The Graduate school: University of Bradford.
- Staupe, G. (2012). Museen – Orte Sehens und des Lernens, der Museen und der Bildung, στο Staupe, G. *Das Museum als Lern – und Erfahrungsraum . Grundlagen und Praxisbeispiele*, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Böhlau Verlag: Köln, 7-15.
- Seixas, P., Morton T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sotto, E. (1997). *When teaching becomes learning, A Theory and Practice of teaching*. Cassell, London.
- Ströter-Bender, J. (2009). *Museumskoffer, Material- und Ideenkisten*, Tectum Verlag: Marburg.
- Tzortzi, K. (2015). *Museum Space*. London-New York: Routledge.
- Wineburg, S. (2001), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, Philadelphia: Temple University Press.

Wittlin, A. S. (1949). *The Museum, its History and its Tasks in Education*, London: Routledge & Kegan Paul.

Διαδικτυακές αναφορές

Αυγέρη, Σ. (2011). *Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α' Γυμνασίου*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τ. 16, 131-143. Ανακτήθηκε στις 10 Δεκεμβρίου 2020 από <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/131-143.pdf>.

Bounia, A. & Myrivili, E. (2015). Beyond the 'Virtual': Intangible Museographies and Collaborative Museum Experiences”, στο Barranha, H. & Martins, S. (επιμ.), *Uncertain Spaces. Virtual Configurations in Contemporary Art and Museums*, Universida de Nova de Lisboa, Universidade de lisbos, Calouste Gulbenkian Foundation: Lisbon, 15-32, http://unplace.org/sites/default/files/uncertain_spaces.pdf (Ανακτήθηκε στις 7 Δεκεμβρίου 2022).

Chapman, A., Περικλέους, Λ., Υακίνθου, Χ., Celal, Z.R. (2012). *Σκεφτόμαστε Ιστορικά για το Ζήτημα των Αγνοούμενων: Ένας οδηγός για Εκπαιδευτικούς – Καλλιεργώντας την Ιστορική Σκέψη: Θεωρία και Έρευνα*, Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2023 από: <http://www.ahdr.info>

Νομοθεσία: Κατηγορία αρχαιότητες

Ανακτήθηκε στις 1 Οκτωβρίου 2022 από: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-arxaiotites/n-3028-2002.html>

Κασιμάτης, Β. (2008). *Ορίζοντας τη μη τυπική μάθηση*. Ανακτήθηκε στις 11 Νοεμβρίου 2022 από: http://vkasimatis.blogspot.gr/2008/11/blog-post_14.html

Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α' βάθμιας και της Β'βάθμιας εκπαίδευσης στην ιστορία*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Π.Τ.Δ.Ε., Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2022 από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14494?lang=el#page/98/mode/2up>

ICOM, 2022. Home – ICOM GREECE

<https://icom-greece.mini.icom.museum> Ανακτήθηκε στις 28 Αυγούστου 2022

network.icom.museum/icom-greece/plirofories/to-elinico-tmima/ . Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου 2023 από: <http://www.minedu.gov.gr/2012-07-24-02-20-23/298-uncategorised/299-to-ekpaideytiko-systima>

- Νικονάνου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: ΣΕΑΕΒ. Ανακτήθηκε στις 22 Αυγούστου 2022 από: <https://repository.kallipos.gr>
- Nina Simon, (2010). *The Participatory Museum: Santa Cruz, California*. Ανακτήθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2022 από: www.participatorymuseum.org
- Παγγέ, Τ. (2005). Τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2022 από: http://equipe.up.pt/REOURCES/Casestudies/original_language/ioannina_GR.doc
- Lee P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In Shemilt, D. & S. Perikleous (eds.), *What Does it mean to Think historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue & Research, 129-168. Ανακτήθηκε στις 6 Ιανουαρίου 2023 από: <http://www.ahdr.info>
- Sani, M. (2013). Introduction of LEM – The Learning Museum Project. Στο Nicholls, A., Pereira, M., Sani, M. (ed) (2013). *New Trends in Museums of the 21st century*, The Learning Museum Network Project, 5-6. Ανακτήθηκε στις 11 Σεπτεμβρίου 2022 από: <http://www.lemproject.eu/WORKING-GROUPS/museums-in-the-21st-century-1/7th-reportnew-trends-in-museums-of-the-21st-century/view>.

Παραρτήματα

Παράρτημα 1 ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Σκοπός των παρεμβάσεων

Αν και δεν υπάρχει μια και μόνο μέθοδος διδασκαλίας-μάθησης γνωρίζουμε ότι η αποτελεσματικότητα της κρίνεται από την ικανότητα του δασκάλου να διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Άρα, σκοπός των παρεμβάσεων σε γενικό πλαίσιο είναι να προάγουν:

- Τη βιωματική διδασκαλία και μάθηση, ως εμπειρία ενός εναλλακτικού ωρολογίου προγράμματος
- Την επικοινωνία/ενσυναίσθηση των μαθητών καθώς και την βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Σύμφωνα με τον Cohen (1999:17) επισημαίνεται ότι η επαφή των δασκάλων με κάθε μαθητή επηρεάζει τα συναισθήματα τους για όσα μαθαίνουν, ενώ παράλληλα βοηθά στην τελεσφόρηση:
 - ενός κλίματος ευφορίας
 - μιας μεγαλύτερης συμμετοχής των μαθητών, ως πολύτιμα μέλη της σχολικής κοινότητας

Οι παρεμβάσεις ξεκίνησαν χρονικά μετά το τέλος της πανδημίας COVID - 19.

Οι τίτλοι των παρεμβάσεων είναι πρωτότυποι.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ Παρέμβαση γνωριμίας & συμπλήρωση ερωτηματολογίου.

Κατά την διάρκεια της εισαγωγικής παρέμβασης, η ερευνήτρια, εξηγεί στους μαθητές το σκοπό του προγράμματος και πως αυτό θα ακολουθηθεί. Στη συνέχεια δίνεται το ερωτηματολόγιο στους μαθητές προς συμπλήρωση.

Ακολουθούν οι ανάλογες διευκρινήσεις καθώς και η τήρηση της ανωνυμίας από πλευράς των μαθητών. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τονίζεται ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις όπως και σχετική αξιολόγηση.

Εισαγωγικές ασκήσεις γνωριμίας. ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ: Οι μαθητές επεξεργάζονται τη λέξη « ΜΟΥΣΕΙΟ» και δημιουργούν σχετικές λέξεις ή εκφράσεις. Τις προφέρουν συλλαβιστά και τραγουδιστά. Δημιουργία Γωνίας Μουσείου.

Γίνεται προετοιμασία για την εξέλιξη της επόμενης παρέμβασης από το προηγούμενο μάθημα.

Σε κάθε παρέμβαση, ανάλογα με το θέμα, υπάρχει και η κατάλληλη διαδραστική εισαγωγή ενός μουσείου, πιστεύοντας έτσι, ότι θα αυξηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για μελλοντικές επισκέψεις είτε με την παρότρυνση του σχολείου είτε με την συνοδεία των γονέων.

1η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Πάμε Μουσείο;

Προβολή : **Διάφορα Μουσεία της Χώρας**

Μετά την εισαγωγική παρέμβαση της προηγούμενης εβδομάδας τα παιδιά έδειξαν να έχουν εξοικειωθεί με την ιδέα, εκφράζοντας το ανάλογο ενδιαφέρον με ενθουσιασμό. Αυτό βοήθησε σημαντικά στο σχεδιασμό των παρεμβάσεων προκειμένου τα παιδιά να ανταποκριθούν στοχευμένα σε σχέση με τη δυναμική της ομάδας.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΑΣΚΗΣΗ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ: Κάθε μαθητής λέει το όνομα του διπλανού του κάνοντας μια μεγαλοπρεπή κίνηση σαν να τον παρουσιάζει ως τον πιο σημαντικό άνθρωπο του κόσμου. Η άσκηση συνεχίζεται διαδοχικά, μέχρι το τέλος των παρουσιάσεων των μαθητών.

ΑΣΚΗΣΗ ΜΕ ΠΑΛΜΟΥΣ: Οι μαθητές παραμένουν στον κύκλο. Πιάνονται χέρι-χέρι, κλείνουν τα μάτια και στέλνουν τον παλμό της καρδιάς με την ανάλογη κίνηση του χεριού τους μέχρι να φτάσει και στον τελευταίο μαθητή. Η κίνηση επαναλαμβάνεται

αυξάνοντας τον ρυθμό και με την εναλλαγή των παλμών. (αργοί-γρήγοροι & αντιστρόφως).

ΚΥΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και διαλέγουν ρόλους που η εμπυχώτρια έχει γράψει στον πίνακα. Τα παιδιά σε κύκλο, δίνουν ιδέες ενώ τους δίνεται ο απαραίτητος χρόνος.

Ρόλοι: Διευθυντής σχολείου, Δάσκαλος σχολείου, Μαθητές σχολείου, Υπεύθυνος μουσείου, Ξεναγός Μουσείου, Φύλακας μουσείου.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: Ο διευθυντής του σχολείου μαζί με τον δάσκαλο συζητούν για την επίσκεψη στο Μουσείο, αν θα γίνει, πότε και πως. Όμως κάτι αναπάντεχο πρόκειται να συμβεί κατά την διάρκεια της επίσκεψης...

ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗ ΣΥΝΔΙΑΛΕΞΗ: Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια (ρόλων)

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Συζήτηση σε κύκλο. Γράφουν σε χρωματιστά χαρτιά τι ένιωσαν.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΜΕ ΠΑΛΜΟΥΣ ΚΑΡΔΙΑΣ (ΕΠΑΝΑΛΗΨΗ).

2η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Γίνομαι αντικείμενο & μιλάω για την ιστορία μου

Προβολή: **Μουσείο Ακρόπολης**

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΑΣΚΗΣΗ ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗΣ: Οι μαθητές βρίσκονται όρθιοι και ακίνητοι μέσα στην τάξη. Ενώ κρατάνε την οπτική επαφή αφού πρώτα τους έχει επιλέξει ένας συμμαθητής τους με το βλέμμα αρχίζουν να βαδίζουν μέσα στο χώρο χωρίς να ακουμπάει ο ένας τον άλλον.

ΚΥΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΤΟ ΣΩΜΑ ΜΟΥ ΜΙΛΑΕΙ: Τι θα ήθελα να ήμουν μέσα σ' ένα μουσείο; Χρήση παντομίμας. Οι υπόλοιποι προσπαθούν να μαντέψουν.

ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ: Με βάση το αντικείμενο που ήταν ο κάθε μαθητής στην άσκηση παντομίμας, θα πρέπει να γράψει ή να φτιάξει μια ιστορία, για το πώς έφθασε στο χώρο του μουσείου, και να την διηγηθούν. π.χ που σε βρήκαν; ποιος σε πήρε; πώς βρέθηκες στο μουσείο;

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Οι μαθητές αφού γράψουν τις εντυπώσεις τους σε ένα χαρτί τις ανταλλάσσουν και τις διαβάζουν. Τέλος αφήνουν τα χαρτιά στη «γωνία του μουσείου» της τάξης.

3η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Οι ήρωες του '21.

Προβολή: **Πινακοθήκη Ναυπλίου & Μουσείο Παπαντωνίου – ΝΑΥΠΛΙΟ**

Προετοιμασία της τάξης από την εμψυχώτρια με διάφορες εικόνες ηρώων του 1821. Η κυκλική τοποθέτηση τους στον τοίχο δημιουργεί την αίσθηση ενός μουσείου. Στη συνέχεια, το σχολείο λόγω της επετείου, θα επισκεφθεί το μουσειακό χώρο.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Τα παιδιά, ως επισκέπτες του μουσείου, με την μουσική υπόκρουση από τις 4 εποχές του Vivaldi, παρατηρούν έναν προς έναν του πίνακες των ηρώων.

ΙΔΕΟΘΥΕΛΛΑ: Τα παιδιά, λένε αυθόρμητα μια λέξη ή φράση που τους έρχεται στο μυαλό παρατηρώντας τους πίνακες με τους ήρωες, τοποθετώντας σε κάθε πίνακα την σωστή λεζάντα που τους έχει δοθεί.

ΚΥΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ - ΣΕ ΔΥΟ ΟΜΑΔΕΣ

1Η ΟΜΑΔΑ: Παγωμένη εικόνα

Σταδιακά και διαδοχικά, με το άγγιγμα του εμψυχωτή, οι παγωμένοι ήρωες ζωντανεύουν (tableau vivant).

2Η ΟΜΑΔΑ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ-ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ: χωρίς φωνή και σε κίνηση αναπαριστούν με το πρόσωπο τους συναισθήματα αγωνίας εκείνης της στιγμής.

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ: Αναπαράσταση του πίνακα του Τσόκου. ΤΙΤΛΟΣ: «Αγόρι που οδηγεί τον τυφλό». Αφού κλείσουμε τα μάτια του μαθητή με ένα μαντήλι για να αποκτήσει την αίσθηση της έλλειψης όρασης αρχίζει να κινείται στο χώρο υποβασταζόμενος (από έναν συμμαθητή του)

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Τι σημαίνει για σένα ή λέξη ήρωας; Υπάρχει κάποιο πρόσωπο που στα μάτια σου μπορεί να είναι ένας σύγχρονος ήρωας;

Σε ένα κουτί, υπάρχουν τυλιγμένα χρωματιστά χαρτιά με φράσεις ηρώων. Ακολουθεί συζήτηση σε κύκλο.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ: προβολή βίντεο με τίτλο : «Οι ήρωες ζωντανεύουν».

4η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Πνεύμα Ολυμπιακό!

Προβολή: **Ολυμπιακό Μουσείο Αθηνών**

Προετοιμασία της τάξης με αντικείμενα που θα χρησιμοποιηθούν για την παρέμβαση.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΑΣΚΗΣΗ ΕΥΑΙΣΘΗΤΟΠΟΙΗΣΗΣ: Οι Ολυμπιακοί κύκλοι και ο συμβολισμός τους. Χρωματίζουν τον κάθε κύκλο με τα χρώματα του (μπλέ, μαύρο, κόκκινο, κίτρινο, πράσινο) και στη συνέχεια ονομάζουν με μια ήπειρο τον κάθε κύκλο.

ΚΥΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: Η χώρα σου θα διοργανώσει τους Ολυμπιακούς αγώνες. Ένας μαθητής σε ρόλο δημοσιογράφου (αθλητικογράφου) αναλαμβάνει να πάρει συνέντευξη από έναν Ολυμπιονίκη.

ΙΔΕΟΘΥΕΛΛΑ: Οι μαθητές χωρισμένοι σε δυο ομάδες σκέφτονται τις ανάλογες ερωτήσεις.

Δείχνουμε στα παιδιά το μπρούτζινο άγαλμα ενός αθλητή με το στεφάνι αγριελιάς και ζητάμε να μας πουν τον συμβολισμό του.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Γίνεται προβολή αποσπασμάτων από την έναρξη και την λήξη των Ολυμπιακών Αγώνων του 2004, υπό τη μουσική «καθοδήγηση» του Βαγγέλη Παπαθανασίου «ΟΙ ΔΡΟΜΟΙ ΤΗΣ ΦΩΤΙΑΣ».

Τα παιδιά ακούν τον Ολυμπιακό ύμνο και προσπαθούν να τον τραγουδήσουν όλοι μαζί.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΕ ΚΥΚΛΟ: Σήμερα κατάλαβα ότι...

Σήμερα ένιωσα ...

Παρατήρησα ότι...

5η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

ΚΛΙΚ!

Προβολή: **Μουσείο Φωτογραφίας – ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ**

Προετοιμασία της τάξης.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ: Προβολή φωτογραφιών χωρισμένες σε κατηγορίες.

ΙΔΕΟΘΥΕΛΛΑ: Με μια λέξη ή φράση λένε ποια τους εντυπωσιάζει περισσότερο.

ΚΥΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ Το σχολείο καλείται να συμμετέχει σε διαγωνισμό φωτογραφίας. Η έκθεση των φωτογραφιών θα γίνει σε ένα από τα μεγαλύτερα μουσεία της χώρας με έπαθλο έκπληξη...

ΠΑΓΩΜΕΝΗ ΕΙΚΟΝΑ: Οι μαθητές δημιουργούν με τα σώματα τους σε κίνηση μια στάση για να φωτογραφηθούν. Παγώνουν με το κλικ του φωτογράφου!

Δίνουν τίτλο σε κάθε φωτογραφία.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Συζήτηση σε κύκλο.

Πως ένιωσες σήμερα;

Μια φωτογραφία, χίλιες λέξεις...

Θα ήθελες να γίνεις φωτογράφος και γιατί;

6η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Με λένε Vincent...

Προβολή: **Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης – ΙΔΡΥΜΑ ΓΟΥΛΑΝΔΡΗ – ΑΘΗΝΑ**

Προετοιμασία της τάξης.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ με σύνθεση του ονόματος του καλλιτέχνη

ΙΔΕΟΘΥΕΛΛΑ: ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΤΟΥ V.G τοποθετημένα στο τοίχο της τάξης. Οι μαθητές τα παρατηρούν σε κυκλική ροή και περιγράφουν με μια λέξη αυτό που βλέπουν και τι ακριβώς νοιώθουν.

Στη συνέχεια, μοιράζονται τυχαία τυλιγμένα αποσπάσματα – φράσεις, με τη ζωή του ζωγράφου, τυλιγμένα σε χαρτιά με αύξουσα αρίθμηση. Κάθε μαθητής διαβάζει το απόσπασμα/ φράση που του αναλογεί σύμφωνα με τη σειρά της αρίθμησης.

ΚΥΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΔΙΑΔΡΟΜΟΣ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗΣ οι μαθητές χωρίζονται σε δυο ομάδες. Σκέφτονται πως ένιωθε ο καλλιτέχνης την ώρα που ζωγράφιζε, που ζούσε, ποιο ήταν το κίνητρο της έμπνευσης του και τι σκεφτόταν. Ο V.G. περνάει ανάμεσα τους αργά, σιωπηλός και φορώντας το πρόσωπο του ως μάσκα (τυπωμένο σε χαρτί A4).

Διαβάζεται το απόσπασμα του φίλου του Emila Bernard.

ΖΩΓΡΑΦΟΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΜΕΡΑ Μοιράζονται χαρτιά A4 ενώ κάθε παιδί έχει στο θρανίο του από έναν πίνακα του V.G. Σκοπός της άσκησης η προσπάθεια απόδοσης του στο χαρτί από τους μαθητές όσο πιο πιστά γίνεται. (κατά τη διάρκεια της καλλιτεχνικής τους έμπνευσης ακούγεται κλασική μουσική).

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ Μια μαθήτρια σηκώνεται στον πίνακα και ζωγραφίζει το δικό της έργο. Στο τέλος, δίνουν τίτλο στο έργο της. Ακούγονται ιδέες.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ Αν ήσουν και εσύ ένας V.G. του σήμερα, θα σου άρεσε; Πες τους λόγους.

Με μια φράση χαρακτηρίζουν την εμπειρία τους από τη σημερινή παρέμβαση.

7η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Γέλα, κάνει καλό...

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Φωτογραφίες

Προβολή: **Μουσείο Κινηματογράφου- ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ**

Προετοιμασία της τάξης.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

1η άσκηση: Τα παιδιά κάθονται όρθια σε κύκλο. Το πρώτο παιδί κάνει ένα μορφασμό ώστε να δείξει με έντονο τρόπο ένα συναίσθημα π.χ. χαράς, λύπης, γέλιου, θυμού... Στη συνέχεια, δανείζει αυτή την έκφραση στο διπλανό του σαν να βγάζει μια μάσκα. Ο επόμενος αντιγράφει το συναίσθημα όσο καλύτερα μπορεί και το δανείζει στον επόμενο ο οποίος είναι υποχρεωμένος να το αλλάξει. Το παιχνίδι συνεχίζεται με εναλλαγές συναισθημάτων μέχρι να τελειώσει ο κύκλος.

2η άσκηση: Η ερευνήτρια εξηγεί πόσο καλό είναι να γελάμε αφού ανεβαίνουν οι ορμόνες της χαράς και μειώνονται του στρες. Στη συνέχεια οι μαθητές ξαπλώνουν στο πάτωμα με τα κεφάλια τους να ακουμπάνε στις κοιλιές των συμμαθητών τους. Ανάλογα με τη σειρά τους αυξάνεται και ο ρυθμός του γέλιου. Το παιχνίδι αρχίζει όταν ο πρώτος πει ένα «ΧΑ!», ο δεύτερος δυο «ΧΑ,ΧΑ!» ή αλλάζοντας σε δυο «ΧΟ!». Συνεχίζουν σε πιο γρήγορο ρυθμό μέχρι να αρχίσουν να γελάνε στην πραγματικότητα.

ΚΥΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

Η εμπυχωτέρα δείχνει στα παιδιά το σήμα της Φίνος Φίλμ και τα ρωτάει τι τους θυμίζει. Τους ζητάει να σκεφτούν έναν κωμικό ηθοποιό του παλιού ελληνικού κινηματογράφου και αν θυμούνται κάποια χαρακτηριστική ατάκα από τις ελληνικές ταινίες.

ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ - ΣΤΙΓΜΙΟΤΥΠΑ: μοιράζονται κάρτες με χαρακτηριστικές σκηνές όπως: «Σούζη τρως», «Ναυσικά...» κ.ά., και πρέπει να τις αναπαραστήσουν.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: Επίσης μοιράζονται βιβλία με κάποιες από τις κλασικές ατάκες Ελλήνων κωμικών. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και δραματοποιούν αυτές που τους άρεσουν περισσότερο.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Η εμψυχώτρια ζητά από τους μαθητές να πουν πως ένιωσαν όταν γέλαγαν κατά την διάρκεια των ασκήσεων, και να γράψουν σε ένα χαρτί ποιο είναι το πρώτο πράγμα που σκέφτηκαν. Τα παιδιά τοποθετούν τις απαντήσεις τους μέσα σε ένα κουτί και τις διαβάζουν στο τέλος της παρέμβασης.

Γίνεται προβολή χαρακτηριστικών αποσπασμάτων από ελληνικές ταινίες.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ Τι χρώμα θα έβαζες στο γέλιο, στη χαρά;

Τι χρώμα θα έβαζες στα υπόλοιπα συναισθήματα;

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ Ανοίγουμε το κουτί με τις απαντήσεις και κάθε μαθητής διαβάζει τυχαία από μια απάντηση ενός συμμαθητή του.

Τα παιδιά σχηματίζουν κύκλο ενώ μετά από ένα σύνθημα της εμψυχώτριας χτυπάνε παλαμάκια και σηκώνουν τα χέρια ψηλά γελώντας.

8η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Μπούλινγκ;

Η 7η και η 8η παρέμβαση έχουν κοινό παρονομαστή δράσεων τα συναισθήματα και την ενσυναίσθηση.

Προβολή: **Μουσείο Συναισθημάτων – ΑΘΗΝΑ**

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Ο ΤΥΦΛΟΣ ΜΕ ΤΗ ΒΟΜΒΑ: Κυρίαρχο το συναίσθημα του φόβου. Με κλειστά μάτια δυο παιδιά φαντάζονται πως κρατούν μια βόμβα που είναι έτοιμη να εκραγεί. Αν

ακουμπήσουν κάποιον άλλο για περισσότερο χρόνο θα πρέπει να απομακρυνθούν. Περιστοιχίζονται από τα υπόλοιπα παιδιά.

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Δάσκαλος σε ρόλο - Η εμψυχώτρια ξεκινάει να αφηγείται μια ιστορία ενός μαθητή που υπέστη εκφοβισμό στο χώρο του σχολείου.

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της αφήγησης δραματοποιούν και βοηθούν στην εξέλιξη της ιστορίας...

ΚΑΥΤΗ ΚΑΡΕΚΛΑ: Με εναλλαγή ρόλων, ο θύτης και τα θύματα απαντούν σε ερωτήσεις των παιδιών για το πώς ένιωσαν, τι τους ώθησε στο μπούλινγκ όπως και για τη γενικότερη συμπεριφορά τους.

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: ΑΣΠΡΟ-ΜΑΥΡΟ - Αντιφατικές συμβουλές: Η ομάδα ανταλλάσει ιδέες και προτείνει λύσεις στο «θύμα μπούλινγκ» όπως και για το τι πρέπει να κάνει στη συνέχεια...

Τα παιδιά φτιάχνουν σε χαρτόνι τα πρόσωπα των συναισθημάτων.

ΕΚΦΡΑΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΩΜΑ: Τα παιδιά διαλέγουν διάφορα συναισθήματα όπως: απογοήτευσης, φόβου, ενθουσιασμού, θυμού, αγάπης, θλίψης, απογοήτευσης και εκφράζονται με το σώμα τους.

Σε ένα χαρτί γράφουν το όνομα ενός συμμαθητή τους και κάτι θετικό που τους έρχεται στο μυαλό για αυτόν.

Κλείσιμο με ένα τραγούδι κατά του Μπούλινγκ. Τα παιδιά τραγουδούν στο τέλος όλα μαζί.

9η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Για να σας πω μια ιστορία... μια φορά & έναν καιρό...

Προβολή: **Μουσείο Παραμυθιού – ΚΥΠΡΟΣ**

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Καθώς τα παιδιά μπαίνουν στην τάξη, βλέπουν σε ένα καλάθι ακουμπισμένα διάφορα βιβλία παραμυθιών. Τα ξεφυλλίζουν. Στη συνέχεια, η εμψυχώτρια τα ρωτά αν θα ήθελε να τους διαβάσει ένα δικό της παραμύθι.

ΚΥΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΑΦΗΓΗΣΗ: «Ο ΔΙΨΑΣΜΕΝΟΣ ΚΟΤΣΥΦΑΣ»

Ο ΔΙΨΑΣΜΕΝΟΣ ΚΟΤΣΥΦΑΣ

...Μια φορά και έναν καιρό, ζούσε στο δάσος ένας κότσυφας. Μια μέρα ο κότσυφας ήταν πολύ διψασμένος, αλλά όσο και αν έψαχνε για νερό δεν έβρισκε πουθενά. Στο τέλος πέταξε στην κορυφή ενός ψηλού δέντρου κι αγνάντεψε τριγύρω. Μακριά στο βάθος είδε έναν κήπο. «εκεί θα βρω νερό», σκέφτηκε και πέταξε βιαστικά προς τα εκεί.

Μόλις έφτασε στον κήπο είδε ένα παλιό πιθάρι. «Εδώ θα πιω νερό», σκέφτηκε και γαντζώθηκε στο στόμιο του πιθαριού. Πραγματικά το πιθάρι είχε νερό. Το νερό ήταν όμως λίγο. Έφτανε δεν έφτανε μέχρι τη μέση του πιθαριού. Έτσι ο κότσυφας, όσο και αν έσκυβε, και αν προσπαθούσε, δεν μπορούσε να πιει.

Μια πάπια που τριγυρνούσε στον κήπο και τον είδε του είπε..

«Άδικα προσπαθείς. Δεν θα τα καταφέρεις. Το νερό ίσα που καλύπτει τον πάτο».

Ο κότσυφας την άκουσε, αλλά δεν απάντησε. Λίγο αργότερα τον πλησίασε μια χήνα και του είπε:

«Ε, κότσυφα, τόση ώρα προσπαθείς και σταγόνα νερό δεν ήπιας. Δεν κουράστηκες; Παράτα τα πια!».

Ο κότσυφας την άκουσε, αλλά ούτε και σ' αυτήν απάντησε. Σταμάτησε για λίγο να προσπαθεί για να σκεφτεί τι θα κάνει. Τότε πέρασε από το μυαλό του μια σπουδαία ιδέα. Άρχισε αμέσως να μαζεύει με το ράμφος του πετραδάκια και τα ρίχνει μέσα στο πιθάρι. Το νερό σιγά σιγά άρχισε να ανεβαίνει. Όσο περισσότερα πετραδάκια έριχνε τόσο ψηλότερα ανέβαινε το νερό, μέχρι που έφτασε στο στόμιο του πιθαριού. Τότε ο κότσυφας βούτηξε μέσα το ράμφος του και ήπια, ήπια μέχρι που ξεδίψασε. Και τότε γύρισε και είπε στην πάπια και την χήνα που κοίταζαν απορημένες:

«Τώρα καταλαβαίνετε γιατί δεν σας απαντούσα... Προσπαθούσα να μην σας ακούω!»...

Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010: 134). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... παιχνίδια για να μεγαλώνεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ: Τα παιδιά, μιμούνται διάφορα ζώα από παραμύθια που τους έρχονται στο μυαλό μέσω κίνησης.

ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗ ΣΥΝΔΙΑΛΕΞΗ: Στη συνέχεια η πάπια αλλά και η χήνα μιλούν με τον κότσυφα και του θέτουν ερωτήσεις που τον βάζουν σε δίλημμα για την προσπάθεια του...

ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΡΟΛΩΝ: Σε μικρές ομάδες, τα παιδιά αναπαριστούν σκηνές από την ιστορία.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Ερώτηση αναστοχασμού: Ποιο είναι το ηθικό δίδαγμα του παραμυθιού; Ποιο είναι το «κρυφό» νόημα του;

Δημιουργία παραμυθιού. Ένας μαθητής λέει μια λέξη. Με την σειρά του ο επόμενος, λέει μια άλλη με βάση την προηγούμενη. Η διαδικασία συνεχίζεται μέχρι την ολοκλήρωση της ιστορίας...

10η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Πάμε σ' άλλη γή σ' άλλα μέρη...

Προβολή: **Μουσείο Περιβάλλοντος - ΣΤΥΜΦΑΛΙΑ**

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΑΦΟΡΜΗΣΗ: Τα παιδιά ξαπλώνουν σε κύκλο. Κλείνουν τα μάτια τους και σκέφτονται ότι ταξιδεύουν. Το ταξίδι ξεκινά... (ήχοι ταξιδιού).

ΚΥΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΑΦΗΓΗΣΗ - Δάσκαλος σε ρόλο. Αναφέρει την αποστολή που τους έχει ανατεθεί, και που πρέπει να φέρουν εις πέρας, για να σώσουν τον πλανήτη «Γη» από μια μελλοντική οικολογική καταστροφή.

ΚΑΤΑΙΓΝΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ: Ο πιο έμπειρος, μιλάει για την ρύπανση του περιβάλλοντος/ κλιματική αλλαγή. Προτείνουν πιθανές λύσεις.

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ: Προσωπικό ημερολόγιο του τι γίνεται μέρα με τη μέρα στο νέο πλανήτη.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ: Ζωγραφίζουν τον πλανήτη που θα ήθελαν.

ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ-ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ: Τα παιδιά ακούν το τραγούδι « Τι φύση πρέπει να αγαπάς» και λένε τι τους εντυπωσίασε περισσότερο από την παρέμβαση.

11η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Το Ιερό Δέντρο

Προβολή: **Μουσείο Ελιάς – ΣΠΑΡΤΗ & Μουσείο Θεόφιλου - ΜΥΤΙΛΗΝΗ**

Η εμπυχωτέρα έχει τοποθετήσει στην τάξη ένα ψάθινο καλάθι και καπέλο, ένα κομμάτι από λιόπανο, χτένι, μαντήλες, ένα μικρό σακί, κλαδιά ελιάς, ελιές διαφόρων ειδών, μαύρες, πράσινες, μικρές, μεγάλες, ένα μπουκάλι λάδι και ένα παλιό ρούχο εργασίας. Τα τοποθετεί στη γωνία του μουσείου με σκοπό να χρησιμοποιηθούν στην άσκηση της δραματοποίησης.

Επίσης, πάνω στο θρανίο έχουν ήδη τοποθετηθεί 2 αφίσες με αναπαραστάσεις από τους πίνακες ζωγραφικής του Θεόφιλου & του Τσαρούχη με αντίστοιχους τίτλους « Το μάζεμα των Ελαίων εν Μυτιλήνη» & « Στεφάνι με κλαδιά ελιάς».

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΦΟΡΜΗΣΗΣ: Ποιο είναι το πρώτο πράγμα που σας έρχεται στο μυαλό καθώς παρατηρείται τα αντικείμενα και τους πίνακες ζωγραφικής. Κάθε μαθητής, διαβάζει από μια παράγραφο με τις ιστορίες του σχολικού βιβλίου τους « Η ελιά και το δώρο της Αθηνάς» & «Η ελιά του Αρισταίου».

ΚΥΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ: Κυκλικό δράμα: Χρησιμοποιώντας ως ερέθισμα το έργο τέχνης του Θεόφιλου τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες, και παρουσιάζουν διαδοχικά μια διαφορετική σκηνή σε κίνηση από τον πίνακα που βλέπουν όπως αντίστοιχα και για το έργο του Τσαρούχη.

ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

ΚΑΡΤΕΣ: Σχεδιάζουν και απεικονίζουν το θέμα του δρώμενου σε κάρτες. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές.

12η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Μουσικοχορεύουμαι;

Προβολή: **Μουσείο Ελληνικών Λαϊκών Μουσικών Οργάνων** - «Φοίβος Ανωγειανάκης» ΑΘΗΝΑ

Από την προηγούμενη παρέμβαση έχει ζητηθεί από τα παιδιά, να φέρουν όποιο μουσικό όργανο έχουν στο σπίτι ή οτιδήποτε άλλο που μπορεί να παράγει ήχο.

Στην έδρα έχουν τοποθετηθεί από την εμπυχώτρια ένα ξυλόφωνο, 2 μουσικά αυγά, 1 μεταλλικό πιάνο, διαφορά cd με παραδοσιακή, κλασσική μουσική ένα cd του Μάνου Χατζιδάκι κ.α.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

1^η άσκηση - ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ Τα παιδιά κάθονται στο πάτωμα. Ξεκινά να παίζει η μουσική ενώ αφήνουν τα χέρια τους να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο σε εναρμόνιση με το μουσικό άκουσμα.

ΚΥΡΙΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ

2^η άσκηση – ΑΥΤΟΜΑΤΟΣ ΧΟΡΟΣ Με εναλλαγές μουσικών ήχων, προσπαθεί ο κάθε μαθητής μόνος του να αυτοσχεδιάσει με ρυθμό πάνω σε κάθε διαφορετικό μουσικό άκουσμα. Ακούγεται παραδοσιακή λαϊκή μουσική π.χ. από Πελοπόννησο, Κρήτη, Θράκη, Κάρπαθο, Ικαρία κ.α. ενώ σε ανύποπτη στιγμή η μουσική σταματά απότομα. Μόλις ακούσουν ΣΤΟΠ! πρέπει να μείνουν ακίνητοι στη χορευτική στάση που είχαν διαλέξει. Η άσκηση συνεχίζεται, με εναλλαγές ήχων και κίνησης.

3^η άσκηση Σαν μια μικρή ορχήστρα οι μαθητές πρέπει να παρουσιάσουν ένα αυτοσχέδιο κονσέρτο. Ένας μαθητής γίνεται μαέστρος χρησιμοποιώντας ένα ξυλάκι για να διευθύνει. Εν συνεχεία, τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν και «δένουν αρμονικά» τους διάφορους μουσικούς ήχους με τα όργανα που υπάρχουν ήδη στην τάξη.

4^η άσκηση ΠΑΓΩΜΕΝΗ ΕΙΚΟΝΑ οι μαθητές με το σώμα τους αναπαριστούν ότι παίζουν κάποιο μουσικό όργανο της αρεσκείας τους. Στο τέλος, πρέπει να βρουν ποιο είναι και σε ποιο είδος μουσικής χρησιμοποιείται. π.χ κλασσική, σύγχρονη, δημοτική...

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΕΣ ΑΣΚΗΣΕΙΣ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΣΕ ΚΥΚΛΟ

Ερωτήσεις: Τι νιώθεις όταν ακούς μουσική;

Τι νιώθεις όταν χορεύεις;

ΠΡΟΒΟΛΗ ΒΙΝΤΕΟ Μουσείο Ελληνικών & Λαϊκών Μουσικών Οργάνων.

Παράρτημα 2

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ



Σχολείο

.....

Τάξη/Τμήμα

.....

Φύλο

Αγόρι

Ηλικία

Κορίτσι

ΟΝΟΜΑ: _____

- Απάντησε με ειλικρίνεια σε όλες τις ερωτήσεις
- Κύκλωσε τον αριθμό που σου ταιριάζει καλύτερα
- Δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση

Ποιό είναι το πρώτο πράγμα που σου έρχεται στο μυαλό όταν ακούς την λέξη Μουσείο....

Θα σε ενδιέφερε να επισκέπτεσαι με την οικογένεια σου ή με το σχολείο σου....

ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΑ/ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΜΟΥΣΕΙΑ

ΦΥΣΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

ΜΟΥΣΕΙΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ/ ΠΙΝΑΚΟΘΗΚΕΣ

ΛΑΟΓΡΑΦΙΚΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ /ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΟΛΕΜΙΚΑ/ΝΑΥΤΙΚΑ

ΠΑΙΔΙΚΑ

Άλλα...

Ποτέ	σχεδόν ποτέ	κάποιες φορές	πολύ συχνά	πάρα πολύ συχνά
------	-------------	---------------	------------	-----------------

- Με τους γονείς σου επισκέπτεσαι ένα Μουσείο....

1	2	3	4	5
ποτέ	σχεδόν ποτέ	κάποιες φορές	πολύ συχνά	πάρα πολύ συχνά

- Με το σχολείο επισκέπτεσαι ένα Μουσείο....

1	2	3	4	5
ποτέ	πολύ σπάνια	κάποιες φορές	πολύ συχνά	πάρα πολύ συχνά

- Πως θα χαρακτήριζες την επίσκεψη σου σε ένα Μουσείο...

1	2	3	4	5
Βαρετή	Κουραστική	Ενδιαφέρουσα	Ωφέλιμη	Ψυχαγωγική/Εκπαιδευτική

- Η επίσκεψη μου σε ένα Μουσείο με βοηθάει να κατανοήσω καλύτερα την ιστορία της πόλης μου και του πολιτισμού μου...

1	2	3	4	5
καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	πολύ	πάρα πολύ

- Είναι σημαντικό να υπάρχουν Μουσεία στην πόλη σου;

1	2	3	4	5		
διαφωνώ α	έντονα	διαφωνώ	δεν συμφωνώ, ούτε	διαφωνώ	συμφωνώ	συμφωνώ απόλυτα

- Η επίσκεψη σου σε ένα Μουσείο πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να κατανοήσεις/καταλάβεις περισσότερο το μάθημα της Ιστορίας;

1	2	3	4	5
καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	πολύ	πάρα πολύ

- Η επίσκεψη σου σε ένα Μουσείο πιστεύεις ότι θα σε βοηθούσε να αυξήσεις το ενδιαφέρον σου για μάθηση;

1	2	3	4	5
καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	πολύ	πάρα πολύ

- Έχεις ποτέ παρακολουθήσει με το σχολείο σου ή με τους γονείς σου κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε Μουσείο;

1	2	3	4	5
ποτέ	σχεδόν ποτέ	κάποιες φορές	πολύ συχνά	πάρα πολύ συχνά

- Το να «επισκέπτεσαι» ένα Μουσείο μέσα στην τάξη σου με τη χρήση προτζέκτορα είναι κάτι που θα ήθελες να γίνεται στο σχολείο σου;

1	2	3	4	5
καθόλου	πολύ λίγο	κάποιες φορές	πολύ συχνά	πάρα πολύ συχνά

- Στο μέλλον θα ήθελες να επισκέπτεσαι ένα Μουσείο πιο συχνά;

1	2	3	4	5
ποτέ	σχεδόν ποτέ	μερικές φορές	συχνά	πάρα πολύ συχνά

Σας ευχαριστώ πολύ!

Παράρτημα 3 - ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Γιατί σου αρέσει η θεατρική αγωγή;
Όταν παίζεις ένα ρόλο τι σου αρέσει περισσότερο; Γιατί;
Από τα μαθήματα μας τι σου άρεσε περισσότερο; Γιατί;
Από τα μουσεία που επισκεφτήκαμε διαδικτυακά, τι σου άρεσε περισσότερο; Γιατί;
Τα μαθήματα μας σε βοήθησαν να ξαναθυμηθείς, να σκεφτείς και να μάθεις καινούργια πράγματα; Ποια ήταν αυτά;
Τα μαθήματα μας πιστεύεις ότι σε βοήθησαν να εκφράζεις περισσότερο τα συναισθήματα σου; Γιατί;

Παράρτημα 4 – Φωτογραφικό υλικό



Φωτογραφίες 4ης παρέμβασης



Φωτογραφίες 6^{ης} παρέμβασης





Φωτογραφίες 6^{ης} παρέμβασης



Φωτογραφίες 8^{ης} παρέμβασης



Φωτογραφίες 7ης παρέμβασης

Αρθροσ

ΗΜΙΟΔΗΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΤΕΥΞΗ

1. Γιατί σου αρέσει η θεατρική αγωγή;
Γιατί κινούμε αναπαράσταση ρόλων

2. Όταν παίζεις ένα ρόλο, τι σου αρέσει περισσότερο; Και γιατί;
Μου αρέσει ότι προσπαθούμε να μιμνησθούμε


3. Από τα μαθήματά μας τι σου άρεσε πιο πολύ, και γιατί; ^{στον ρόλο περισσότερο}
Από τα μαθήματά μας τι σου άρεσε περισσότερο, και γιατί; ^{καί έτσι νιώθω σαν}
Από τα μαθήματά μας τι σου άρεσε περισσότερο, και γιατί; ^{που άρεσε πως ο ξενόφωνός μας}
Από τα μαθήματά μας τι σου άρεσε περισσότερο, και γιατί; ^{αυτόν, έδειχνε μελετητοτέριες και έτσι κινάμε καλύτερα}

4. Από τα μουσεία που επισκεφθήκαμε, τι σου άρεσε περισσότερο, και γιατί; ^{γιατί έχουν καλὰ διδάγματα}
3. γιατί έχουν καλὰ διδάγματα

5. Πιστεύεις ότι τα μαθήματα στα μουσεία της χώρας μας, σε βοήθησαν να ξαναθυμηθείς, να σκεφτείς και να μάθεις καινούργια πράγματα; Και ποιά ήταν αυτά; Δεν πιστεύω πως με βοήθησαν σε αυτό το πράγμα.

6. Τα μαθήματά μας, πιστεύεις ότι σε βοήθησαν να εκφράξεις καλύτερα τα συναισθηματά σου; Και γιατί; Ναι, επειδή το να εκφράσουμε τα συναισθηματά μας όσο μπορούμε ήταν μία από τις δραστηριότητες που κάναμε.

Επισκεψα χυρή, ευαχρία και ένα βιβλίο με ταμπελάκια που σε όλους μας να καταλάβω τι νόθο!
Αυτά τα βιβλία θα τα βάλω στο σπίτι μου γιατί είναι πολύ αχρηστικά και ωφέλιμα!!



Είμαι Μπαλάντα Μον ταλάντα
να γούλα θα ήσαν γούλα στανίνα
και οι μπατα δώσαν σίβαν νύνα
μουν κομπασα) Χανέρ φυσική η έν
δεν η υπήχαν πόδες μόνο χυρία
και μόνο ποδίστα με πολλά
και πολλές θαλάσσες

ΜΑΖΑΡΟΣ

Ημέρα 8 Ιουνίου
Οα ηβία στον κάμνον του βυ να ήσαν
πρώτος και να ήσαν τον κάμνον επείσ. Έτσι
μπατα ένας τώσε οποιον αλάντος να καθε
μπατα στα δισκίδια. Οα ήσαν αλάντος να έπαι
μπατα στα δισκίδια και αλάντος αλάντος να έπαι
μπατα στα δισκίδια και αλάντος αλάντος να έπαι

Έγινε να με βρήκε ένας Αρχαιολόγος
 έκανε σκαβές στην γράση στο Αρχαίο θέατρο
 και μετά με βρήκε στο Αρχαίο θέατρο
 που βρέθηκαν και με βρήκε.

Τι μας διδάσκει το παραμύθι αυτό κατά τη γνώμη σου, 3
 Το παραμύθι αυτό μας διδάσκει
 μήνυ να πείθει ότι πρέπει να πιστέψουμε στον Θεό να έχουμε
 εαυτό μας. Επίσης μας δίνει
 εαυτό μας. Επίσης μας δίνει
 εαυτό μας. Επίσης μας δίνει

Τι ιστορία να ομιλήσουν ο κωσταντίνος την εστία που την
 αρτοθραύσαν; Ο κωσταντίνος την εστία που την
 αρτοθραύσαν; Ο κωσταντίνος την εστία που την
 αρτοθραύσαν; Ο κωσταντίνος την εστία που την

να τις θα τις αγγούρι να τις αγγούρι να τις αγγούρι
 πίνου, δεν θα τις αγγούρι να τις αγγούρι να τις αγγούρι

Δεν θα πίνου, δεν θα τις αγγούρι να τις αγγούρι να τις αγγούρι

