



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ  
ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
*«Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τη μουσειακή αγωγή με τη χρήση των  
Νέων Τεχνολογιών»*

**ΤΡΙΒΕΛΑ ΔΗΜΗΤΡΑ**

ΡΟΔΟΣ , ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ  
ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΤΡΙΒΕΛΑ ΔΗΜΗΤΡΑ**

**A.M. 4132018033**

*«Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τη μουσειακή αγωγή με τη χρήση των Νέων  
Τεχνολογιών»*

*“A Theater pedagogical program for Museum Education with the use of New Technologies”*

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΚΛΑΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ  
ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ, ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

**ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2020**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*«Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τη μουσειακή αγωγή με τη χρήση των  
Νέων Τεχνολογιών»*

*“A Theater pedagogical program for Museum Education with the use of New  
Technologies”*

**ΤΡΙΒΕΛΑ ΔΗΜΗΤΡΑ**

Επιβλέπουσα: Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο  
Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 22/06/20

1. Κλαδάκη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
2. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο  
Αιγαίου
3. Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.,  
Πανεπιστήμιο Αιγαίου



ΡΟΔΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2020

*Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.*

*Δήμητρα Τριβέλα*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα κατ'αρχάς να ευχαριστήσω την κα Μαρία Κλαδάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αναθέτοντάς μου την παρούσα διπλωματική εργασία, για τη συνεχή και άριστη συνεργασία που είχαμε καθ'όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας αυτής καθώς και για τη στήριξή της.

Ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον κο Αλιβίζο Σοφό, Καθηγητή Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, την «κινητήρια δύναμη» και εμπνευστή του Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών» καθώς και την κα Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου, που δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Επίσης θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον κο Νικόλαο Ανδρεαδάκη, Αναπληρωτή Καθηγητή Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για το χρόνο που τόσο πρόθυμα μου διέθεσε, την καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές του στο σχεδιασμό των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα ερευνητική εργασία.

Η υλοποίηση της παρούσας εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς τη συμβολή της κας Μαρίας Βιγλάκη-Σοφιανού, Αρχαιολόγου, Επίτιμης Προϊσταμένης της Εφορείας Αρχαιοτήτων Σάμου και του κου Παναγιώτη Χατζηδάκη, Αρχαιολόγου και Προϊσταμένου της Εφορείας Αρχαιοτήτων Σάμου, στην αρμοδιότητα του οποίου υπάγεται το Αρχαιολογικό Μουσείο Σάμου, για το πολύτιμο υλικό που μου παραχώρησαν και τις ανεκτίμητες συμβουλές τους.

Τέλος, οφείλω να ομολογήσω ότι η εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήταν αδύνατη χωρίς την ενεργό στήριξη της οικογένειάς μου : την αγάπη και τη φροντίδα της μητέρας μου, Ελένης Τριβέλα και του συζύγου μου Γεωργίου Βασιλείου, του οποίου η ενθάρρυνση και η συμπαράσταση ήταν συνεχής. Δεν θα μπορούσα να παραλείψω και τα δύο μου παιδιά, τη 13χρονη κόρη μου Μελαχροινή Βασιλείου και το γιο μου, Στέλιο Βασιλείου, μαθητή της Γ' Λυκείου που υπέμειναν με κατανόηση και γενναιόψυχα αποδέχτηκαν τη συχνότατα «εγωιστική» μου ενασχόληση με την εν λόγω εργασία.

## **Αφιέρωση**

*Στη μνήμη του πατέρα μου,*

*Στυλιανού Τριβέλα*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελ.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

I.	Η προβληματική της έρευνας	18
II.	Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	19
III.	Σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της έρευνας	19
IV.	Η ερευνητική υπόθεση - Ερευνητικά ερωτήματα	21
V.	Αναγκαιότητα της έρευνας	22
VI.	Σπουδαιότητα του προβλήματος – σημαντικότητα της έρευνας	23
VII.	Προϋποθέσεις της έρευνας	24
VIII.	Οριοθέτηση του προβλήματος	25
IX.	Δομή της εργασίας	26

### Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Η ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ

1.1.	Εισαγωγή	27
1.2.	Ο εκπαιδευτικός ρόλος του Μουσείου: η ιστορία της μουσειοπαιδαγωγικής	28
1.3.	Η μουσειακή αγωγή τον 20 <sup>ο</sup> αιώνα	32
1.4.	Μουσειακή αγωγή και θεωρητικές προσεγγίσεις	33
1.4.1.	Η εκπαιδευτική αξία της υλικής διάστασης των αντικειμένων	33
1.4.2.	Η διαφορετικότητα των ομάδων κοινού	34
1.4.3.	Ο κύκλος της μάθησης	35
1.4.4.	Η θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες και τους διαφορετικούς τύπους μαθητευομένων.	36
1.4.5.	Η κονστрукτιβιστική προσέγγιση της μουσειακής μάθησης	38
1.4.6.	Η ευρετική μέθοδος	39
1.4.7.	Η θεωρία της «ροής» ή της ψυχολογίας της βέλτιστης εμπειρίας	40

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> : ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

2.1.	Εννοιολόγηση	42
2.2.	Μεθοδολογικά εργαλεία της θεατροπαιδαγωγικής - Τεχνικές της θεατροπαιδαγωγικής που αξιοποιούνται σε μουσεία	45
2.3.	Η συνδρομή της μουσικής στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα	50

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>: ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΑΓΩΓΗ**

3.1.	Εισαγωγή	52
3.2.	Εννοιολόγηση	52
3.3.	Νέες τεχνολογίες, μάθηση και ψυχαγωγία	55
3.4.	Ψηφιακά μέσα και μουσείο	56
3.4.1.	Οι ποικίλες χρήσεις των Ν/Τ στο μουσείο	57

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ**

4.1.	Οι βασικές παράμετροι της μουσειακής εμπειρίας	61
4.2.	Μουσειακοί τύποι: «παραδοσιακά», «μοντέρνα» και «μεταμοντέρνα» μουσεία	62
4.3.	Σχέση μουσείου – σχολείου: μάθηση στο σχολείο – μάθηση στο μουσείο	64
4.4.	Εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία	66
4.5.	Τα παιδιά και οι έφηβοι ως ομάδα κοινού για τα μουσεία	67
4.6.	Βιωματικές-δημιουργικές μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι υλοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων	69
4.7.	Μουσειακή αγωγή στην Ελλάδα	71
4.7.1.	Προβληματισμοί – προοπτικές της μουσειακής αγωγής στην Ελλάδα	74
4.8.	Έρευνα κοινού και αξιολόγηση	77
4.8.1.	Τα Γενικά Αποτελέσματα της Μάθησης (GLOs)	78
4.8.2.	Τα «Γενικά Κοινωνικά Αποτελέσματα» (GSOs)	79

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ**

5.1.	Εισαγωγή	80
5.2.	Ο ρόλος του εμπνευστή εκπαιδευτικού	81
5.3.	Η Θεατροπαιδαγωγική και το παιχνίδι	82
5.4.	Θεατρική αγωγή και μουσείο	84
5.5.	Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα ελληνικά μουσεία	89
5.6.	Συμπέρασμα	91

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>: ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΑ**

6.1.	Εισαγωγή	92
------	----------	----



6.2.	Ελληνικά μουσεία και πολυμέσα/ Νέες Τεχνολογίες	93
6.3.	Ηλεκτρονικές εκπαιδευτικές εφαρμογές - Authoring tools	94
6.3.1.	Το λογισμικό H5P	96
6.4.	Νέες Τεχνολογίες και Θεατρική Αγωγή	97

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ/ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ**

7.1.	Συμπεράσματα αναφορικά με τον προσανατολισμό της συγκεκριμένης έρευνας σε σχέση με τις έρευνες που καταγράφηκαν	99
7.2.	Διατύπωση υποθέσεων/ερωτημάτων	102

## **Γ' ΜΕΡΟΣ**

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

8.1.	Μεθοδολογία έρευνας	104
8.2.	Ερευνητική στρατηγική : έρευνα-δράση	105
8.2.1.	Βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου	106
8.2.2.	Βασικές μεθοδολογικές αρχές - Το μοντέλο του J. Elliot και του St. Kemmis	108
8.2.3.	Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής	110
8.2.4.	Ο διευκολυντής της έρευνας-δράσης	110
8.2.5.	Ο κριτικός φίλος	111
8.2.6.	Οι μαθητές ως ερευνητές	111
8.2.7.	Συμπέρασμα	112
8.3.	Η προβληματική της έρευνας	112
8.4.	Η αναγκαιότητα της έρευνας	114
8.5.	Η επικαιρότητα της έρευνας	117
8.6.	Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	118
8.7.	Ο πληθυσμός στον οποίο επικεντρώθηκε η έρευνά μας	119
8.8.	Ερευνητικά εργαλεία	119
8.8.1.	Προέρευνα	119
8.8.2.	Παρατήρηση – συμμετοχική παρατήρηση	120
8.8.3.	Γραπτά τεκμήρια και οπτικό ερευνητικό υλικό	121
8.8.4.	Τα ερωτηματολόγια	121

8.8.4.1.	Το «pre» ερωτηματολόγιο	122
8.8.4.2.	Σύνδεση ερευνητικών ερωτημάτων και «pre» ερωτηματολογίου	123
8.8.4.3.	Το «post» ερωτηματολόγιο	125
8.8.4.4.	Σύνδεση ερευνητικών ερωτημάτων και «post» ερωτηματολογίου	127
8.8.5.	Δεοντολογία	128

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ**

9.1.	Εισαγωγή	129
9.2.	Προεργασία	129
9.3.	Σχεδιασμός και εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων	130
9.4.	Οι χώροι των διδακτικών παρεμβάσεων	133
9.5.	Η διάρθρωση των σεναρίων	133
9.6.	Συνοπτική παρουσίαση των online μαθημάτων	134
9.6.1.	1 <sup>ο</sup> online μάθημα - «Μικρά μαθήματα αρχαϊκής γλυπτικής»	135
9.6.2.	2 <sup>ο</sup> online μάθημα - «Ο Κούρος του ΙΣΧΗ και άλλα αναθήματα από το Ηραϊόν της Σάμου»	135
9.6.3.	3 <sup>ο</sup> online μάθημα - «Η αρχαία ελληνική ενδυμασία»	136
9.6.4.	4 <sup>ο</sup> online μάθημα - «Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 1ο»	137
9.6.5.	5 <sup>ο</sup> online μάθημα - «Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 2ο»	137
9.6.6.	6 <sup>ο</sup> online μάθημα - «Μαθαίνω για (και από) τα αγγεία»	138
9.7.	Συνοπτική παρουσίαση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων	139
9.7.1.	Εισαγωγική διδακτική παρέμβαση - “Μουσείο, μούσα, museum , museo, ...”	139
9.7.2.	1 <sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση - «Από το τότε στο τώρα»	140
9.7.3.	2 <sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση - «Να χαιρόμαστε τους συμμάχους μας!»	142
9.7.4.	3 <sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση - «Ήρην αείδω χρυσόθρονον...» (= «την Ήρα υμνώ τη χρυσόθρονη...»)	143
9.7.5.	4 <sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση - «Ουήρρος ο δυσσεβής ...» (Μικρές ιστορίες ιεροσυλίας)	144

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

10.1.	Αποτελέσματα του «pre- test»	146
10.2.	Αποτελέσματα του «post- test»	169

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11<sup>Ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ**

11.1.	Εισαγωγή	202
11.2.	Συζήτηση	203
11.3.	Συμπεράσματα	219
11.4.	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	222
11.5.	Επίλογος	226

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι**

«pre» Ερωτηματολόγιο	242
«post» Ερωτηματολόγιο	247

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ**

Σχέδια online μαθημάτων	251
-------------------------	-----

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ**

Σχέδια θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων	263
---------------------------------------	-----

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV**

Φύλλα εργασίας θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων	273
---	-----

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V**

Φωτογραφικό υλικό από τις δράσεις και τα online μαθήματα	297
--	-----

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας		Σελ.
8.1.	Αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τα ερωτήματα του «pre» ερωτηματολογίου	125
8.2.	Αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τα ερωτήματα του «post» ερωτηματολογίου	128
9.1.	Η διάρθρωση των τριών κύκλων της έρευνας-δράσης	132
10.1	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο	146

10.2	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο για ψυχαγωγία/ευχαρίστηση	147
10.3	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο για εκπαίδευση/μάθηση	147
10.4	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο για βίωση του παρελθόντος	148
10.5	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο λόγω υποχρέωσης από γονείς/σχολείο	148
10.6	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο για άλλο λόγο	148
10.7	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο	149
10.8	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο με το σχολείο	149
10.9	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο με την οικογένεια	150
10.10	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο με φίλους	150
10.11	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο μόνος/μόνη	150
10.12	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο με άλλον	150
10.13	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «Συλλογή πολύτιμων αντικειμένων»)	153
10.14	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «Ερμηνεία πολύτιμων αντικειμένων»)	153
10.15	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «Εκθεση πολύτιμων αντικειμένων»)	153
10.16	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «Εκπαίδευση ομάδων κοινού»)	154
10.17	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «Κάτι άλλο»)	154
10.18	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με δραστηριότητες	160
10.19	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με εκπαιδευτική ξενάγηση	161
10.20	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με διήγηση ιστοριών	161
10.21	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με διαλογική συζήτηση	161
10.22	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με θέατρο/χορό/μουσική	161
10.23	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με ζωγραφική/κατασκευές	162
10.24	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με	162

	δημιουργική γραφή	
10.25	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με κάτι άλλο	162
10.26	Κατανομή απαντήσεων ως προς την παρακολούθηση θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος	166
10.27	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη διάθεση συμμετοχής σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για το μουσείο	167
10.28	Κατανομή απαντήσεων ως προς την καθημερινή χρήση των ΝΤ για εκπαιδευτικούς σκοπούς	167
10.29	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους επίσκεψης των μαθητών/μαθητριών σε ένα αρχαιολογικό μουσείο (μεταβλητή «Ψυχαγωγία/ευχαρίστηση»)	170
10.30	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους επίσκεψης των μαθητών/μαθητριών σε ένα αρχαιολογικό μουσείο (μεταβλητή «εκπαίδευση/μάθηση»)	170
10.31	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους επίσκεψης των μαθητών/μαθητριών σε ένα αρχαιολογικό μουσείο (μεταβλητή «βίωση του παρελθόντος»)	170
10.32	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους επίσκεψης των μαθητών/μαθητριών σε ένα αρχαιολογικό μουσείο (μεταβλητή «υποχρέωση από γονείς/σχολείο»)	171
10.33	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους επίσκεψης των μαθητών/μαθητριών σε ένα αρχαιολογικό μουσείο (μεταβλητή «άλλος λόγος»)	171
10.34	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «συλλογή πολύτιμων αντικειμένων»)	172
10.35	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «ερμηνεία πολύτιμων αντικειμένων»)	172
10.36	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «έκθεση πολύτιμων αντικειμένων»)	173
10.37	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «εκπαίδευση ομάδων κοινού»)	173
10.38	Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «κάτι άλλο»)	173
10.39	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με εκπαιδευτική ξενάγηση	183
10.40	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με διήγηση ιστοριών	184
10.41	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με	184

	διαλογική συζήτηση	
10.42	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με θέατρο, χορό και μουσική	184
10.43	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με ζωγραφική και κατασκευές	185
10.44	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με δημιουργική γραφή	185
10.45	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με κάτι άλλο	186
10.46	Κατανομή απαντήσεων ως προς την κατανόηση δύσκολων εννοιών της Ιστορίας μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση	186
10.47	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συμπερίληψη σε πρόγραμμα μελλοντικής σχολικής εκπαιδευτικής εκδρομής της επίσκεψης σε αρχαιολογικό μουσείο	189
10.48	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συμβολή των ηλεκτρονικών μαθημάτων στην προετοιμασία για την επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο της περιοχής	190
10.49	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επιτυχία του συνδυασμού των Νέων Τεχνολογιών με το Θέατρο	190
10.50	Κατανομή απαντήσεων ως προς την εμπειρία τους από τη δράση ως βίωμα συναρπαστικό	193
10.51	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως εμπειρία ανιαρή	193
10.52	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επιθυμία επιστροφής στο μουσείο για περισσότερη γνώση	194
10.53	Κατανομή απαντήσεων ως προς την απόκτηση καινούριων γνώσεων	194
10.54	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως εμπειρία κουραστική	194
10.55	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη βίωση μίας «κατάστασης ροής»	195
10.56	Κατανομή απαντήσεων ως προς την αίσθηση ότι «ζωντάνεψαν» τα μουσειακά εκθέματα	195
10.57	Κατανομή απαντήσεων ως προς την εμπειρία τους από τη δράση ως βίωμα διασκεδαστικό	195
10.58	Κατανομή απαντήσεων ως προς την αίσθηση της άνεσης μέσα στο χώρο του μουσείου	196
10.59	Κατανομή απαντήσεων ως προς την εμπειρία τους από τη δράση ως βίωμα συγκινητικό	196
10.60	Κατανομή απαντήσεων ως προς την αύξηση του ενδιαφέροντος για την τέχνη και τα μουσεία	196

10.61	Κατανομή απαντήσεων ως προς την απόκτηση γνώσεων για τις καθημερινές συνήθειες της αρχαιότητας	197
10.62	Κατανομή απαντήσεων ως προς την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων	197
10.63	Κατανομή απαντήσεων ως προς την υποβοήθηση της κατανόησης των περισσότερων από όσα είδαν και έκαναν	197
10.64.	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη βαθμολόγηση της συνολικής εντύπωσης από τα online μαθήματα	198
10.65	Ο Μέσος Όρος και η Επικρατούσα Τιμή στη βαθμολόγηση της συνολικής εντύπωσης από τα online μαθήματα	198
10.66	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη βαθμολόγηση της συνολικής εντύπωσης από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα	199
10.67	Ο Μέσος Όρος και η Επικρατούσα Τιμή στη βαθμολόγηση της συνολικής εντύπωσης από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα	200

### ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα		Σελ.
10.1	Κατανομή απαντήσεων ως προς την έλλειψη χρησιμότητας στην επίσκεψη πάνω από μία φορά στο ίδιο αρχαιολογικό μουσείο	155
10.2	Κατανομή απαντήσεων ως προς την ωφέλεια της συνεργασίας του σχολείου με το τοπικό μουσείο	156
10.3	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη δυνατότητα να φανταστούμε την καθημερινότητα των αρχαίων ανθρώπων μετά μία επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο	157
10.4	Κατανομή απαντήσεων ως προς την προτιμώμενη πηγή ιστορικής γνώσης για τη Σάμο	158
10.5	Κατανομή απαντήσεων ως προς την επιθυμία προετοιμασίας με δραστηριότητες πριν από την επίσκεψη στο μουσείο	159
10.6	Κατανομή απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου («παγερή/ζεστή»)	163
10.7.	Κατανομή απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου («αδιάφορη/ενδιαφέρουσα»)	164
10.8	Κατανομή απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου («ελκυστική/απωθητική»)	164
10.9	Κατανομή απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου («φιλική/εχθρική»)	165
10.10	Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνδρομή των NT στην προετοιμασία για την επίσκεψη στο τοπικό μουσείο	168
10.11	Κατανομή των απαντήσεων ως προς τη χρησιμότητα της επίσκεψης πάνω από μία φορά στο ίδιο αρχαιολογικό μουσείο	174
10.12	Κατανομή των απαντήσεων ως προς την πολυτιμότητα της συνεργασίας του	175

	τοπικού μουσείου με το σχολείο	
10.13	Κατανομή των απαντήσεων ως προς τη δυνατότητα να φανταστούμε την καθημερινότητα των Αρχαίων ανθρώπων μετά την επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο	176
10.14	Κατανομή των απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου ως «παγεράς» ή «ζεστής»	177
10.15	Κατανομή των απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου ως «αδιάφορης» ή «ενδιαφέρουσας»	178
10.16	Κατανομή των απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου ως «ελκυστικής» ή «απωθητικής»	178
10.17	Κατανομή των απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου ως «φιλικής» ή «εχθρικής»	179
10.18	Κατανομή των απαντήσεων ως προς την επιθυμητή πηγή άντλησης γνώσεων για την Ιστορία της Σάμου στην αρχαιότητα	180
10.19	Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με την προετοιμασία με δραστηριότητες πριν από μία μουσειακή επίσκεψη	182
10.20	Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τον εμπλουτισμό της μουσειακής εμπειρίας με δραστηριότητες	183
10.21	Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη συμβολή των δράσεων στην εκμάθηση της ορθής συμπεριφοράς εντός ενός μουσείου	187
10.22	Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το χαρακτηρισμό της μουσειακής μάθησης ως διαδικασίας ανιαρής	188
10.23	Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το ψηφιακό μέσο εμπλουτισμού της επίσκεψης στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο	191

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

		Σελ.
Σχήμα 1.1.	Ο μαθησιακός κύκλος	35
Σχήμα 1.2.	Ο «ενάρετος κύκλος»	35
Σχήμα 3.1.	Οι δυνατότητες που δίνονται για την αξιοποίηση των συλλογών ενός μουσείου με τα πολυμέσα	58



## Περίληψη (Ελληνικά/Αγγλικά)

Η επίσκεψη μίας ομάδας εφήβων με το σχολείο τους στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο δεν αποτελεί πάντα μία αξιόλογη «μουσειακή εμπειρία» η οποία θα αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω μάθηση. Η παρούσα διπλωματική εργασία περιγράφει το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος για τη μουσειακή αγωγή συνδεδεμένου με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών με συμμετέχοντες ένα τμήμα μαθητών της Α Γυμνασίου. Στόχευσε στη διευκόλυνση της επαφής των επισκεπτών μαθητών με τα μουσειακά εκθέματα του αρχαιολογικού μουσείου της περιοχής τους, στη βελτίωση της σχέσης τους εν γένει με τα μουσεία και στην κάλυψη ενός κενού στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων μουσειακής αγωγής από εκπαιδευτικούς στο νομό Σάμου. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν αυτή της έρευνας-δράσης. Τα πορίσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι είναι εφικτή η σύνδεση των μαθητών με το πολιτιστικό περιβάλλον της τοπικής τους κοινότητας, συγχρονικά και διαχρονικά, με το συνδυασμό τεχνικών του θεάτρου με τις Νέες Τεχνολογίες, αλλά και η υπέρβαση της απλής κατανόησης και απόκτησης γνώσεων για τα μουσειακά εκθέματα και η επέκταση σε ζητήματα στάσεων και αξιών, δημιουργικής έκφρασης και ψυχαγωγίας.

**Λέξεις-κλειδιά :** θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, μουσειακή αγωγή, Νέες Τεχνολογίες, τοπικό αρχαιολογικό μουσείο, έφηβοι επισκέπτες, έρευνα-δράση, συνεργασία σχολείου - μουσείου

## **Abstract**

The school visit of a group of teenagers at the local archaeological museum does not always constitute a memorable “museum experience” that will encourage further learning. This present work deals with the design and implementation of a teatro-pedagogical intervention for museum education using ICT with the participation of 24 High-School Greek students. This work intended to facilitate the connection of the teenagers with the exhibits of the local archaeological museum and to enhance their relationship with museums in general. Moreover it attempted to fill the gap in design and implementation concerning museum education in Samos, Greece. The findings of this action-based research confirm that when theatre techniques are combined with the New Media, the connection of teenagers with the local cultural and historical environment is absolutely possible. In addition to this, the young visitors not only gain knowledge and understanding about the museum exhibits, but also they change attitudes and beliefs and are able to express themselves in a most creative and amusing way.

**Key words:** teatro-pedagogical intervention, museum education, ICT, local archaeological museum, teenagers in museums, action-based research, school and museum cooperation

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## I. Η προβληματική της έρευνας

Η συνεργασία του σχολείου, φορέα τυπικής εκπαίδευσης και του μουσείου (μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης) αποτελεί μία από τις βασικότερες επιδιώξεις και ταυτόχρονα ισχυρή πρόκληση τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και για τα μουσειακά ιδρύματα. Η διευκόλυνση μιας ιδιαίτερης ομάδας κοινού, των εφήβων επισκεπτών, στην επαφή τους με τα εκθέματα ενός αρχαιολογικού μουσείου και η βελτίωση της σχέσης τους με τα μουσεία εν γένει αποτελεί ένα πεδίο διαρκούς προβληματισμού και αλλαγών τα τελευταία χρόνια τόσο στο διεθνή χώρο όσο και στη χώρα μας.

Ταυτόχρονα, τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η εξέλιξη και η εισχώρηση των Νέων Τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της σύγχρονης πραγματικότητας και ειδικά στο χώρο της μάθησης – τυπικής, μη τυπικής και άτυπης – έχουν πυροδοτήσει θεμελιώδεις αλλαγές στο πώς και το τι οι άνθρωποι μαθαίνουν καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Τα Τεταρτογενή μέσα προσφέρουν πρωτοποριακές εφαρμογές που γνωρίζουν πολύ μεγάλη αποδοχή τόσο από μαθητές της α/βάθμιας εκπαίδευσης όσο και της β/βάθμιας, ενεργοποιώντας τους και καλλιεργώντας θετική στάση απέναντι στη μάθηση τόσο εντός του σχολείου όσο και εντός ενός πολιτιστικού ιδρύματος.

Έντονη βιβλιογραφική και ερευνητική δραστηριότητα διεθνώς, αλλά και στη χώρα μας παρατηρείται επίσης γύρω από το θέατρο, το δράμα και τις συναφείς μεθόδους και πρακτικές. Η επιστήμη της θεατροπαιδαγωγικής που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη με την Παιδαγωγική ως επιστήμη έρχεται να προσφέρει στη μουσειακή αγωγή δυνατότητες συνοδείας και εμπύχωσης της μουσειακής εμπειρίας μέσα σε ένα περιβάλλον χαράς, συγκίνησης και δημιουργίας, ανταποκρινόμενη σε θεμελιώδεις ανάγκες των παιδιών και των νέων.

Παρά την αναγνώριση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων και της μεγάλης παιδαγωγικής τους αξίας, η μελέτη της εγχώριας και διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας αναδεικνύει τον προβληματισμό σχετικά με την ποιότητα των σχολικών

επισκέψεων στα μουσεία, πολλές από τις οποίες δεν αποτελούν «εκπαιδευτικές εμπειρίες» με αποτέλεσμα να είναι απωθητικές και να μη γίνονται αφορμή για νέα μουσειακά βιώματα. Συχνά οι μαθητές της β/θμιας εκπαίδευσης φαίνονται επιφυλακτικοί απέναντι στα μουσεία, και ειδικότερα τα αρχαιολογικά. Η σχολική επίσκεψη στο μουσείο δεν αποτελεί συνήθως αυθόρμητη επιλογή των μαθητών, ενώ η πλειοψηφία τους αντιμετωπίζει από αδιάφορα έως εχθρικά το ενδεχόμενο της επίσκεψης σε ένα αρχαιολογικό μουσείο. Η παθητικότητα την οποία επιδεικνύουν συχνά οι επισκέπτες-μαθητές, η άγνοια των κανόνων καλής συμπεριφοράς εντός των μουσείων, η απουσία «μουσειακής παιδείας» αποτελούν εκφάνσεις του ίδιου προβλήματος, της απόστασης που φαίνεται να χωρίζει τους μαθητές αυτής της ηλικιακής βαθμίδας από τα μουσεία.

## **II. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος**

Αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων στους μαθητές ενός τμήματος της Α΄ Γυμνασίου για το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο.

## **III. Σκοπός και ειδικότεροι στόχοι της έρευνας**

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας που αποτελεί μία έρευνα-δράση ήταν η υποστήριξη και η εμπύχωση των μαθητών ενός τμήματος της Α΄ Γυμνασίου για την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού βασισμένου στις τεχνικές του Δράματος και τις Νέες Τεχνολογίες. Με τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων και ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος επιχειρήσαμε να καταστήσουμε το Αρχαιολογικό Μουσείο της Σάμου (Βαθέος) πιο προσιτό και ελκυστικό σε μαθητές Γυμνασίου.

Δευτερογενείς στόχοι ήταν:

- Η απομάκρυνση του μαθητή από την κατάσταση του παθητικού ακροατή (που προωθεί η μετωπική ξενάγηση) και η διασφάλιση ότι ο μαθητής θα αποκτήσει τη γνώση μέσω της προσωπικής του εμπειρίας.

- Η ανάπτυξη θετικής στάσης των μαθητών Γυμνασίου απέναντι στους μουσειακούς χώρους, η κινητοποίηση της περιέργειας και η πρόκληση χαράς, ώστε να επανέρχονται σε αυτό σε διάφορες χρονικές στιγμές της ζωής τους.
- Η εποικοδομητική χρήση των αισθήσεών τους και η καλλιέργεια λεπτότητας και ευαισθησίας.
- Ο εμπλουτισμός της μουσειακής εμπειρίας τους με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών.
- Η ανάπτυξη νέων μορφών προβολής των μουσειακών αντικειμένων με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών.
- Η σύνδεση των παιδιών με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν και λειτούργησαν σε προηγούμενες εποχές τα εκτιθέμενα αντικείμενα, αλλά και η συσχέτιση των εκθεμάτων της Αρχαιότητας με το σύγχρονο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο, η διασύνδεση του υλικού του μουσείου με αντικείμενα και εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής.
- Η αξιοποίηση τεχνικών του θεάτρου και των Νέων τεχνολογιών για τη συνάντηση των μαθητών – επισκεπτών με πρόσωπα της Ιστορίας, η «συνομιλία» μαζί τους, η καλλιέργεια συγκίνησης και ενσυναίσθησης μέσα σε ένα ισχυρό βιωματικό συγκείμενο.
- Η απελευθέρωση και η αυθόρμητη έκφραση.
- Η καλλιέργεια της παρατηρητικότητας, της φαντασίας, η ανάπτυξη ψυχοσυναισθηματικών στόχων.
- Η εξοικείωση με ορισμένη ορολογία και η συσχέτισή της με οπτικοακουστικά μέσα.
- Ο εντοπισμός σχέσεων και κοινών γνωρισμάτων που διακρίνουν τα αντικείμενα συγχρονικά και διαχρονικά.
- Η επίγνωση του ρόλου του κάθε αντικειμένου και η διασύνδεσή του με το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον της εποχής του.
- Η υποβοήθηση της μετάδοσης σκέψεων, συναισθημάτων, εμπειριών με το λόγο, την κίνηση, το θεατρικό δρώμενο.
- Η ανακάλυψη του μουσείου ως πηγής έμπνευσης και κινήτρου για δημιουργία.

Για την ερευνήτρια - εμπυχωάτρια:

- Η ενημέρωση για τους πολιτιστικούς χώρους της τοπικής κοινότητας.

- Η υποβοήθηση των μαθητών της να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα της ανθρώπινης δημιουργίας.
- Η προσφορά νέων κινήτρων για μάθηση και το ζετύλιγμα των κύριων μηχανισμών της δημιουργικότητας.
- Η παραστατική διεύρυνση των μαθημάτων της με την εισαγωγή των παιδιών στον κόσμο της Τέχνης.
- Η απόδοση ουσιαστικού περιεχομένου στις σχολικές εκπαιδευτικές επισκέψεις στο μουσείο.
- Το άνοιγμα και η επικοινωνία του σχολείου με το τοπικό μουσείο.

#### **IV. Η ερευνητική υπόθεση - Ερευνητικά ερωτήματα**

Η κύρια υπόθεση της έρευνάς μας, σύμφωνα με την προέρευνα, την εμπειρία μας και τη διεθνή βιβλιογραφία, ήταν: *Οι Νέες Τεχνολογίες συνδυαζόμενες με τεχνικές του Θεάτρου μπορούν να διευκολύνουν τους επισκέπτες μαθητές στην επαφή τους με τα μουσειακά εκθέματα του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου και να βελτιώσουν τη σχέση τους εν γένει με τα Μουσεία.*

Στην έρευνά μας θέσαμε έναν γρίφο αιτιότητας του τύπου «Τι επίδραση έχει το χ στο ψ» και συγκεκριμένα, «πώς επιδρά ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα συνδυασμένο με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη σχέση των μαθητών μας με το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο;» Επιπλέον θέσαμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες οι αντιλήψεις των μαθητών ενός τμήματος της Α΄ Γυμνασίου για τα αρχαιολογικά μουσεία;
- 2) Ποιες οι αντιλήψεις τους για τους σκοπούς λειτουργίας ενός μουσείου;
- 3) Για ποιους λόγους πιστεύουν ότι ένας μαθητής /μια μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο και τι προσδοκούν οι ίδιοι από μία τέτοια επίσκεψη;
- 4) Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν κατά τη γνώμη τους ένα μουσείο «ελκυστικό»;
- 5) Ποια η άποψη των μαθητών για τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου τους με το τοπικό μουσείο;

- 6) Με ποιους τρόπους προτιμούν να προσεγγίζουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου τους; Έχει θέση η επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο μέσα σε αυτούς;
- 7) Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές μας το ενδεχόμενο της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες προπαρασκευαστικές της επίσκεψης τους στο μουσείο;
- 8) Ποια η άποψη των μαθητών για τη χρήση Νέων Τεχνολογιών για την προετοιμασία της επίσκεψής τους στο αρχαιολογικό μουσείο της περιοχής τους;
- 9) Ποια η άποψη των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για το μουσείο;
- 10) Με ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να συνοδεύεται η εμπειρία τους εντός του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου;

## **V. Αναγκαιότητα της έρευνας**

Η επίσκεψη σε ένα «παραδοσιακό» ή «διδασκτικό» μουσείο κατά Hein (1998), το οποίο είναι εστιασμένο στα ίδια τα εκθέματα, δεν φαίνεται να διευκολύνει τους επισκέπτες - ιδιαίτερα τους εφήβους - να αισθανθούν άνετα, να βιώσουν ενθάρρυνση και να ζήσουν μία μουσειακή εμπειρία ζωηρή και ελκυστική. Το κοινό που επισκέπτεται τέτοιου τύπου μουσεία μοιάζει «χαμένο» σε έναν άγνωστο κόσμο, πλασμένο για τους ειδικούς.

Το Αρχαιολογικό Μουσείο Σάμου ανήκει στον τύπο του «διδασκτικού και συμπεριφορικού ή συνηθισμένου» μουσείου. Απευθύνεται σε ένα ευρύτερο κοινό και όχι σε διαφοροποιημένες ομάδες κοινού. Το μουσείο ανήκει στην κατηγορία αυτών που «διδάσκουν», ενώ οι επισκέπτες του «διδάσκονται». Οι στόχοι είναι εύκολο να προσδιοριστούν και σχετίζονται με τη μετάδοση πληροφοριών σχετικά με τα αρχαιολογικά εκθέματα. Εντός του συγκεκριμένου μουσείου λαμβάνουν χώρα και ξεναγήσεις «διδασκτικής» προσέγγισης: οι επισκέπτες με τη συνοδεία ξεναγού κινούνται από τη μία αίθουσα στην άλλη, μέχρι να φθάσουν στην έξοδο, χωρίς καμία διάδραση του επισκέπτη με τα εκθέματα. Το Αρχαιολογικό Μουσείο Βαθέος απευθύνεται κατά

κύριο λόγο στο μαθησιακό στυλ του «κοιτάζω και διαβάζω», το οποίο είναι διανοητικά απαιτητικό.

Μετά από αναζήτηση στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο για εκπαιδευτικό υλικό – δράσεις προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών της β/θμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε έλλειψη ερευνητικής εργασίας στο συγκεκριμένο θέμα, αλλά συγχρόνως και μια αρχή του ενδιαφέροντος προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Θεωρήσαμε λοιπόν αναγκαίο το σχεδιασμό μίας στοχευμένης εκπαιδευτικής δράσης για τα εντυπωσιακά εκθέματα του μουσείου, προσαρμοσμένη στους μαθητές του Γυμνασίου μας.

## **VI. Σπουδαιότητα του προβλήματος – σημαντικότητα της έρευνας**

Σε συζητήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με τους μαθητές της γινόταν αντιληπτό ότι αυτοί δεν είχαν κατανοήσει την αξία του μουσείου και συνεπακόλουθα στερούνταν κινήτρων για να το επισκεφθούν. Οι περισσότεροι από όσους είχαν την εμπειρία μίας μουσειακής επίσκεψης, αυτή ήταν προϊόν μίας «υποχρεωτικής» δραστηριότητας στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Επιπλέον, το σχολείο (Γυμνάσιο) στο οποίο υπηρετούσε την τελευταία δεκαετία δεν είχε συνεργαστεί ξανά με το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο. Η διδασκαλία εξάλλου του μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου επέτρεπε τον εντοπισμό της δυσκολίας των μαθητών να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες του Αναλυτικού Σχολικού Προγράμματος, ειδικά σε κεφάλαια που ανήκαν στη θεματική της Ιστορίας της Τέχνης.

Η σημασία και η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας-δράσης εντοπίζεται στα σημεία που παρουσιάζονται ακολούθως:

Επιχειρήθηκε η υπέρβαση της απλής κατανόησης και απόκτησης γνώσεων για τα μουσειακά εκθέματα και η επέκταση σε ζητήματα στάσεων και αξιών, δημιουργικής έκφρασης και ψυχαγωγίας. Ελήφθησαν υπ' όψιν οι προτιμήσεις των επισκεπτών-μαθητών, οι οποίες ανιχνεύθηκαν μέσω ερωτηματολογίου. Στοχεύθηκε η προώθηση της συνεργασίας του σχολείου με το τοπικό μουσείο και η κάλυψη ενός κενού στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων μουσειακής αγωγής από εκπαιδευτικούς στο νομό Σάμου. Επιπλέον,



αναζητήθηκε μία ποικιλία μεθόδων προκειμένου να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών: επιχειρήθηκε να εμπλουτιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία με ΝΤ (online μαθήματα - αυτομάθηση) και να εφαρμοστούν βιωματικές δημιουργικές μέθοδοι για την προσέγγιση των εκθεμάτων προτάσσοντας τη σημασία της εμπειρίας.

Οι μαθητές ενεπλάκησαν στην έρευνα-δράση: εκτός από το να απαντούν, παρακινήθηκαν να θέτουν ερωτήματα, να υποβάλλουν προτάσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας και την οργάνωση της εμπειρίας τους στο μουσείο, αντιμετωπίστηκαν ως συν-ερευνητές. Οι μαθητές συνδέθηκαν με το πολιτιστικό περιβάλλον της τοπικής τους κοινότητας, συγχρονικά και διαχρονικά υποβοηθούμενοι με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών, την παραστατική τέχνη του θεάτρου και της μουσικής, το παιχνίδι ρόλων και «στιγμές» δραματοποίησης. Τέλος, οι αντίστοιχες διδακτικές ενότητες του σχολικού μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου (Δ΄ κεφάλαιο, 10.ΑΡΧΑΪΚΗ ΤΕΧΝΗ) και της Ιστορίας της Τέχνης συσχετίστηκαν με το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο ακολουθώντας έναν εναλλακτικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης.

Η συγκεκριμένη έρευνα προσφέρει στην ήδη κεκτημένη γνώση που έχει παραχθεί την επιβεβαίωση ότι *οι Νέες Τεχνολογίες συνδυαζόμενες με τεχνικές του Θεάτρου μπορούν να διευκολύνουν τους επισκέπτες μαθητές στην επαφή τους με τα μουσειακά εκθέματα του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου και να βελτιώσουν τη σχέση τους εν γένει με τα Μουσεία*. Επιπλέον στο πλαίσιο της σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτικό υλικό για τη μουσειακή αγωγή, διαθέσιμο στην εκπαιδευτική κοινότητα της Σάμου.

## **VII. Προϋποθέσεις της έρευνας**

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας για την παρούσα διπλωματική εργασία είναι αυτή της έρευνας-δράσης. Η έρευνα δράση επελέγη στην παρούσα ερευνητική εργασία, διότι κατ' αρχάς επέτρεψε την εστίαση στην ερμηνεία και την κατανόηση, παρά στην ποσοτική αποτίμηση δεδομένων. Με δεδομένο ότι η εν λόγω έρευνα δεν ήταν μεγάλη, ούτε καν μεσαίας κλίμακας, δεν μας ενδιέφερε η «αντικειμενικότητα» ή η γενίκευση από κάτι

συγκεκριμένο, αλλά η μελέτη μιας πραγματικής κατάστασης της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η συγκεκριμένη μέθοδος υλοποιήθηκε στο φυσικό χώρο εργασίας των συμμετεχόντων (με την υλικοτεχνική υποδομή που διετίθετο). Επιπλέον η συνεργατική φύση της έρευνας-δράσης δημιούργησε τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και μεταξύ μουσείου και σχολείου. Βασικές προϋποθέσεις για τη συνεργασία αυτή ήταν η συνεχής προσπάθεια καλλιέργειας αμοιβαίας εκτίμησης, αλληλοσεβασμού και κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων, η συνέπεια, η εντιμότητα, το περιβάλλον ισοτιμίας και αλληλοκατανόησης.

Βασικοί όροι της έρευνας-δράσης ήταν επίσης ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας, η αλληλεξάρτηση έρευνας και δράσης, η μη γραμμική μεθοδολογία, η ανοιχτή κυκλική διαδικασία. Προαπαιτούμενο για την επιτυχία της στρατηγικής ήταν η επαναληπτικότητα των διεργασιών της και οι συνεχείς αναθεωρήσεις – όχι μόνο στη δράση, αλλά και στα ερευνητικά ερωτήματα ή και στους τρόπους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

### **VIII. Οριοθέτηση του προβλήματος**

Είναι σημαντικό να τονιστεί εξ αρχής η ποιοτική διάσταση της παρούσας έρευνας-δράσης: αντί για «αντιπροσωπευτικό δείγμα», ανιχνεύτηκε μία συγκεκριμένη περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μία «περίπτωση», η οποία εξετάστηκε ως μοναδική και πολυσύνθετη και γι' αυτό δεν αποσκοπεί επ' ουδενί λόγω στη διατύπωση γενικευμένων νόμων όπως θα έκανε μία ποσοτική προσέγγιση. Τα αποτελέσματά της επομένως έχουν πολύ περιορισμένη ισχύ. Το συγκεκριμένο πρόβλημα που ερευνήθηκε εντάσσεται στο ερευνητικό πεδίο της Μουσειακής Αγωγής, της Θεατροπαιδαγωγικής και των Νέων Τεχνολογιών και περιορίστηκε στο επίπεδο ενός τμήματος της σχολικής μας μονάδας.

## **ΙΧ. Δομή της εργασίας**

Στο Α΄ μέρος της εργασίας παρατίθενται τα θεωρητικά στοιχεία της μελέτης. Αποτελείται από 3 κεφάλαια τα οποία παρουσιάζουν θεωρητικά στοιχεία για τη Μουσειακή Αγωγή, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, και τις Νέες τεχνολογίες σε συνδυασμό με τη Μουσειακή Αγωγή.

Στο Β΄ μέρος γίνεται η Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρατίθενται στοιχεία της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας για τη μάθηση και το μουσείο. Παρουσιάζονται οι βασικές παράμετροι της μουσειακής εμπειρίας, οι τύποι των μουσείων, σκιαγραφούνται οι ιδιαιτερότητες της μάθησης στο σχολείο και της μάθησης στο μουσείο.

Στο 5<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρουσιάζεται η σημασία της θεατροπαιδαγωγικής στο μουσείο με αναφορές στο ρόλο του εμπυχωτή εκπαιδευτικού, στη σημασία του παιχνιδιού για τη θεατροπαιδαγωγική και στην υλοποίηση θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στα ελληνικά μουσεία.

Το 6<sup>ο</sup> κεφάλαιο περιλαμβάνει τη θεματική «Νέες Τεχνολογίες και Μουσεία». Παρουσιάζεται η χρήση των Νέων Τεχνολογιών από τα ελληνικά μουσεία και γίνεται αναφορά στις ηλεκτρονικές εκπαιδευτικές εφαρμογές γενικά, και στο λογισμικό H5P ειδικότερα.

Το 7<sup>ο</sup> κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στη διατύπωση της ερευνητικής μας υπόθεσης και των ερευνητικών ερωτημάτων, αφού πρώτα παρουσιάζονται τα συμπεράσματα αναφορικά με τον προσανατολισμό της συγκεκριμένης έρευνας σε σχέση με τις έρευνες που καταγράφηκαν.

Το Γ΄ Μέρος περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας (κεφ.8), το σχεδιασμό και την εφαρμογή των διδακτικών μας παρεμβάσεων (κεφ. 9), την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των δύο ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήσαμε για τη συλλογή δεδομένων (κεφ. 10). Η μελέτη ολοκληρώνεται με το 11<sup>ο</sup> κεφάλαιο, όπου παρατίθενται η συζήτηση, τα τελικά συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Στο τέλος της εργασίας έχουν τοποθετηθεί και 5 παραρτήματα. Το πρώτο αντιστοιχεί στα γραπτά ερωτηματολόγια που επιδόθηκαν στους μαθητές, το δεύτερο στα σχέδια online μαθημάτων, το τρίτο στα σχέδια θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, το τέταρτο στα Φύλλα εργασίας των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων και το πέμπτο στο φωτογραφικό υλικό από τις δράσεις και τα online μαθήματα.

# Α΄ ΜΕΡΟΣ

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ . Η Μουσειακή αγωγή

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### 1.1. Εισαγωγή

Ο Heiligemann (1986, σελ.124), όπως αναφέρει η Νικονάνου (2009) ορίζει τη **μουσειοπαιδαγωγική** ως την «πράξη και τη θεωρία αυτού του τομέα της παιδαγωγικής στον οποίο πραγματοποιείται παιδαγωγική πράξη στο χώρο του μουσείου που αναφέρεται σε πραγματικούς ή πιθανούς επισκέπτες, παιδιά και ενήλικες, με πρόθεση να μεσολαβήσει ανάμεσα σε αυτούς και το μουσείο, αλλά κυρίως στα μουσειακά αντικείμενα, με στόχο να τους προωθήσει γνωστικά, συναισθηματικά και ψυχοκινητικά, αλλά και με την ιδιαιτερότητα αυτής της μεσολαβητικής διαδικασίας, η οποία συνίσταται στο ότι πρέπει να γίνεται συνεχώς λιγότερο απαραίτητη στον επισκέπτη». Αυτή η εκπαιδευτική λειτουργία των μουσείων αποδίδεται και με τους όρους «**μουσειακή αγωγή**», «**μουσειακή εκπαίδευση**», «**μουσειακή μάθηση**». Η συγκεκριμένη αυτή επιστημονική κατεύθυνση της παιδαγωγικής συντελεί, ώστε τα μουσεία να εκπληρώνουν τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους ρόλο και επηρεάζεται από τα τεκταινόμενα τόσο στο χώρο των μουσείων όσο και της παιδαγωγικής επιστήμης.

Αναζητώντας τις επιστημονικές καταβολές της μουσειοπαιδαγωγικής αναγόμεστε σε θεωρίες του υλικού πολιτισμού που σχετίζονται με τις μουσειακές συλλογές καθώς και σε θεωρίες για τη μη τυπική εκπαίδευση. Τα «**Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης**» (Generic Learning Outcomes, βλ. και κεφ.4.8.1., σελ.78) ανέδειξαν τη διαφορετική φύση της μουσειακής μάθησης διαχωρίζοντάς την από την τυπική εκπαίδευση, καθώς αποσκοπεί όχι μόνο στην επαύξηση των γνώσεων, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αλλαγή συμπεριφορών, αξιών, την ευχαρίστηση, την έμπνευση και τη δημιουργικότητα (Hooper-Greenhill, E. 2007). Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία εντός του μουσείου εμπεριέχει ως δομικό στοιχείο τη δημιουργική έκφραση των ίδιων των επισκεπτών.

Η μουσειακή μάθηση στην εποχή μας, αφού πρώτα επηρεάστηκε παιδαγωγικά από την κονστρουκτιβιστική θεωρία (Hein, 1998) και επικοινωνιακά από το πολιτιστικό μοντέλο επικοινωνίας (Hooper-Greenhill, 1999a), έθεσε ως στόχο την πρόκληση μιας ελκυστικής και

αξιόλογης εμπειρίας στους επισκέπτες. Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες προσέθεσαν την παράμετρο της συμμετοχικότητας (Simon, N. 2010) και επεξέτειναν τη χρήση των ψηφιακών μέσων εντός και εκτός του μουσείου. Η ψηφιακά διαμεσολαβημένη εμπειρία θεωρήθηκε πολύτιμο μέσο για την προσέγγιση μιας ειδικής ομάδας κοινού, αυτής των εφήβων. Άλλωστε, η αναγνώριση της διαφορετικότητας του κοινού επέβαλε την εφαρμογή πολλών και διαφορετικών μεθόδων, ώστε οι επισκέπτες να γίνονται ενεργητικοί συμμετέχοντες της μαθησιακής διαδικασίας.

## **1.2. Ο εκπαιδευτικός ρόλος του Μουσείου: η ιστορία της μουσειοπαιδαγωγικής**

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τις πρώτες προσπάθειες ανάπτυξης συλλεκτικής δραστηριότητας πριν από την ίδρυση των δημόσιων μουσείων και τη συμβολή του Διαφωτισμού στη θεωρητική σύνδεση του υλικού πολιτισμού με την εκπαίδευση.

Το πιο αξιόλογο εγχείρημα με εκπαιδευτικές προθέσεις στην αρχαιότητα ήταν η ίδρυση του «Μουσείου» στην Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου από τον Πτολεμαίο Α΄ το 290 π.Χ., με συλλογές από ποικίλα γνωστικά πεδία. Μαζί με τη Βιβλιοθήκη αποτέλεσαν για τον ελληνιστικό κόσμο το σημαντικότερο πολιτιστικό κέντρο. Στη Ρώμη αναπτύχθηκε η τάση να δημιουργούνται ιδιωτικές συλλογές με έργα τέχνης που μεταφέρονταν από διάφορες ρωμαϊκές κτήσεις, και να εκτίθενται ενίοτε στο Forum και σε άλλους δημόσιους χώρους χωρίς όμως να προσδίδεται καμία συστηματική ερευνητική ή εκπαιδευτική διάσταση. Από τα μέσα του 16<sup>ου</sup> και ιδιαίτερα το 17<sup>ο</sup> και 18<sup>ο</sup> αιώνα αναπτύσσονται οι ιδιωτικές συλλογές που εκθέτουν διάφορα αξιοπερίεργα αντικείμενα, γνωστές ως cabinets des curiositas, πρόδρομοι των σημερινών μουσείων (Νικονάνου, 2009, σσ. 24-26).

Η ανάδειξη της εμβάθυνσης στη γνώση και της συστηματικής οργάνωσής της σε θεμελιώδη αξία καθώς και η πίστη στη δύναμη της ανθρώπινης λογικής, που προωθήθηκαν την εποχή του Διαφωτισμού και των Γάλλων Εγκυκλοπαιδιστών, διευκόλυνε την εξάπλωση των ιδιωτικών συλλογών που την εποχή αυτή λειτουργούσαν κυρίως ως χώροι έρευνας. Το 16<sup>ο</sup> αιώνα ο Samuel Quicceberg (1529-1567) θέτει τις βάσεις της ευρωπαϊκής μουσειολογίας υποστηρίζοντας για πρώτη φορά την ανάγκη τα εκθέματα των συλλογών να είναι προσβάσιμα από το κοινό και να αξιοποιούνται εκπαιδευτικά (Hooper-Greenhill, 1992, σσ.108-109). Τον ίδιο αιώνα

τεκμηριώνεται επιστημονικά η αξία της διδακτικής χρησιμοποίησης των αντικειμένων, ώστε να τεθούν οι βάσεις για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού χαρακτήρα των μουσείων και την εξέλιξη της μουσειοπαιδαγωγικής. Οι Francis Bacon (1521-1626), Amos Comenius (1592-1670), John Locke (1632-1704) και Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) υπογράμμισαν τη σημασία της μελέτης του υλικού πολιτισμού, την ανάγκη για εμπειρική βίωση της πραγματικότητας και τη μάθηση διά μέσου των αντικειμένων προκειμένου για την απόκτηση της γνώσης. Ο Comenius μάλιστα θέλοντας να δώσει έμφαση στην αναγκαιότητα της εποπτικής αντίληψης του κόσμου με τη συμμετοχή των αισθήσεων, υποστήριξε ότι, όταν δεν είναι δυνατή η επαφή με τα πραγματικά αντικείμενα, αυτά να αντικαθίστανται με τις αναπαραστάσεις τους.

Οι Διαφωτιστές προέβαλαν την ιδέα ότι όλοι ανεξαιρέτως οι άνθρωποι επιδέχονται μόρφωσης και έτσι δημιούργησαν τις προϋποθέσεις, ώστε το μουσείο να ανοίξει από το 18 αιώνα και εξής στο μη ειδικό κοινό. Στο Λούβρο (1793) με τη Γαλλική Επανάσταση θεσπίζεται η δωρεάν είσοδος για το κοινό και τα εκθέματα παρουσιάζονται χρονολογικά και ομαδοποιημένα σε σχολές με εμφανή την προσπάθεια να αξιοποιηθεί το μουσειακό υλικό με βασικό κριτήριο παραμέτρους εκπαιδευτικές (Hooper-Greenhill 1992, σσ. 167-168). Το 18<sup>ο</sup> αιώνα ιδρύεται το Βρετανικό Μουσείο στο Λονδίνο (1759) και το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας στη Φιλαδέλφεια των ΗΠΑ (1786).

Την ίδια περίοδο λαμβάνουν χώρα σπουδαίες πρωτοβουλίες που εισάγουν τον προβληματισμό για την παιδαγωγική διάσταση των μουσείων. Στο σημείο αυτό πρέπει να εξαρθεί η συμβολή του Heinrich Pestalozzi (1746-1827), ο οποίος εξέφρασε την απαίτηση για άμεση επαφή των μαθητών με τον πραγματικό κόσμο, θεωρία που θα οδηγήσει σε σημαντικές πρωτοβουλίες για τη διδακτική αξιοποίηση των μουσειακών εκθεμάτων από το χώρο της εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε ο φιλανθρωπιστής Christian Gotthilf Salzmann (1744-1811) ο οποίος πέρασε στην πράξη. Πραγματοποιούσε εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και καλούσε τους μαθητές του να εκθέσουν γραπτώς τις εντυπώσεις τους.

Η Hooper-Greenhill (1994β, σσ.16-24) αναφέρει ότι η κατάτμηση των επιστημών σε επιμέρους κλάδους επηρέασε και το χώρο των μουσείων ιδιαίτερα στον τομέα της έρευνας, τεκμηρίωσης και ταξινόμησης των μουσειακών εκθεμάτων με αποτέλεσμα το διαχωρισμό των μουσείων. Το 1880 ιδρύεται στο Λούβρο μία μόνιμη παιδαγωγική υπηρεσία με βασική φροντίδα την υποστήριξη ενός «μουσειοσχολείου» (Νικονάνου 2009, σελ.34). Είχε προηγηθεί το 1852 στο

Λονδίνο η ίδρυση του South Kensington Museum (Victoria and Albert Museum) με πρώτο διευθυντή τον Henry Cole, θερμό υποστηρικτή του μορφωτικού ρόλου των μουσείων. Στο μουσείο αυτό εφαρμόστηκαν επαναστατικές πρακτικές (σεμινάρια, διαλέξεις, δημοφιλείς εκδόσεις, λειτουργία του μουσείου το βράδυ, δανεισμός αντικειμένων σε σχολεία της περιοχής, κινητές εκθέσεις) και η μάθηση συνδέθηκε με την ψυχαγωγία.

Συνολικά το 19<sup>ο</sup> αιώνα παρατηρείται εξέλιξη των μουσείων αναφορικά με τις εσωτερικές τους λειτουργίες και τη σχέση που αναπτύσσουν με το κοινό: αναγνωρίζεται η παιδαγωγική τους διάσταση, θεωρούνται φορείς πολιτισμού, «θεματοφύλακες του παρελθόντος αλλά και της επιστημονικής αλήθειας» (Νικονάνου, 2009, σ.39) και ανοίγουν πλέον για το κοινό. Ανάλογα διαπιστώνεται η ανάπτυξη σχέσεων σχολείου – μουσείου. Επιπλέον διαμορφώνονται μουσειακές συλλογές σε άμεση συνάρτηση με εκπαιδευτικά ιδρύματα και ιδρύονται μουσεία με εκπαιδευτικό προσανατολισμό (Hooper – Greenhill, 1994α, σσ. 16-24). Στο πλαίσιο αυτό ιδρύονται σε Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία τεχνικά μουσεία και στις ΗΠΑ παιδικά μουσεία.

Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα η εμφάνιση του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης συνετέλεσε στη γενική αποδοχή της μορφωτικής και εκπαιδευτικής αξίας των μουσείων, αφού πρώτα επέφερε αναθεωρήσεις του ίδιου του σχολείου και μεταρρυθμίσεις σε ποικίλους τομείς της παιδαγωγικής. Στο χώρο της προοδευτικής εκπαίδευσης αναγνωρίστηκε η ιδιαιτερότητα των ατόμων, η ανάγκη για αυτονόμηση του διδασκομένου και παράλληλα η μάθηση θεωρήθηκε ως «πολύμορφη, αυτόνομη και ζωντανή διαδικασία με σκοπό την αλληλεπίδραση των παιδιών με το περιβάλλον και τον εαυτό τους» (Röhrs 1990, στο Νικονάνου, 2009, σελ.45). Μουσεία όπως το Deutsches Museum του Μονάχου, το Μουσείο Τέχνης στο Μάντσεστερ ή η Πινακοθήκη του Αμβούργου είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα μουσείων που ανέπτυξαν στενές σχέσεις με τα σχολεία. Στην έντονη τάση για το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» καθοριστικό ρόλο έπαιξαν το κίνημα του «σχολείου της εργασίας» και η «κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής» που οδήγησαν στην εδραίωση της μουσειοπαιδαγωγικής. Το «σχολείο της εργασίας» προέβαλε το ρόλο των μουσείων ως εξωσχολικών χώρων μάθησης με μεγάλη παιδαγωγική αξία, όπου οι μαθητές θα έβρισκαν άφθονο εποπτικό υλικό για τα μαθήματά τους, για να εργαστούν, να αυτενεργήσουν, να δημιουργήσουν (Gonon και Kaján, 2002, αναφορά στο Νικονάνου, 2009).

Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε το Μουσείο Τέχνης στο Μάντσεστερ, στη Μ. Βρετανία (ιδρύθηκε το 1884) το οποίο είναι ένα μουσείο που όπως αναφέρει η Hooper – Greenhill (1994α, σσ.16-24) είχε έντονο εκπαιδευτικό προσανατολισμό: οργάνωνε γύρω από τις συλλογές του εργαστηριακές δραστηριότητες (υφαντική, ζωγραφική), ενδιαφερόταν για τον ενδεδειγμένο για το κοινό υπομνηματισμό και εμπειρείχε συμμετοχικά εκθέματα (hands – on).

Η «κίνηση της καλλιτεχνικής αγωγής» προώθησε σημαντικά τη μουσειακή αγωγή, κυρίως στη Γερμανία, ήδη από το 1880. Προήγαγε την ιδέα της αντιμετώπισης του μουσείου ως μορφωτικού ιδρύματος το οποίο ζητά από μας να το ανακαλύψουμε και να το ενεργοποιήσουμε (König 2002 στο Νικονάνου 2009, σελ.43). Σε αυτό το πεδίο κινήθηκε ένας από τους πρώτους μουσειοπαιδαγωγούς, ο Alfred Lichtwark, διευθυντής της Πινακοθήκης του Αμβούργου, ο οποίος υποστήριξε σθεναρά τη συνεργασία μουσείου – σχολείου και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στην εξέλιξη της μουσειακής αγωγής αποφασιστικά επέδρασε ένας από τους βασικότερους εκπροσώπους του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης, ο Αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός John Dewey (1859-1952), ο οποίος εισήγαγε την έννοια της εμπειρίας, ως αφετηρίας για μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing). Συνέδεσε τη θεωρητική με την πρακτική γνώση, εξήρε - προκειμένου να αποφευχθεί η παθητικότητα του μαθητευομένου - την αξία της προσωπικής επαφής και δοκιμής, της συμμετοχικής αναζήτησης, της επικοινωνίας, της διαλεκτικής σχέσης του παιδιού με τον υλικό κόσμο με διαμεσολαβητή το δάσκαλο.

Επηρεασμένα από τις παιδαγωγικές αρχές του Dewey ιδρύονται τα παιδικά μουσεία που συνδυάζουν εκπαίδευση και ψυχαγωγία, προσανατολισμένα όχι στις συλλογές, αλλά στις ειδικές ομάδες κοινού στις οποίες απευθύνονται, τα παιδιά και τους νέους. Καθοριστική για τα μουσεία αυτού του τύπου υπήρξε η επίδραση των θεωριών της Maria Montessori (1870-1952) η οποία ανέδειξε τη σημασία των ερεθισμάτων του περιβάλλοντος για την κινητοποίηση των παιδιών να εξερευνήσουν, να στοχαστούν και να κατανοήσουν τον υλικό κόσμο, με τρόπο που να ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτονομία τους. Οι θεωρίες της επέδρασαν καταλυτικά στη διαμόρφωση των μουσείων ως περιβαλλόντων μάθησης γεμάτων με ερεθίσματα και κίνητρα για ενεργοποίηση των νεαρών επισκεπτών. Τα παιδικά μουσεία έγιναν έτσι τα πρώτα επισκεπτοκεντρικά μουσεία.



### 1.3. Η μουσειακή αγωγή τον 20<sup>ο</sup> αιώνα

Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και ιδιαίτερα κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70, κυρίως στη Μ.Βρετανία και τη Γερμανία, θεσμοθετήθηκαν υπηρεσίες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και αναγνωρίστηκε και εξελίχθηκε η μουσειακή αγωγή. Όλες αυτές οι σημαντικές εξελίξεις συνδέονται στενά με ανάλογες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που υπαγορεύτηκαν από την ανάπτυξη του κινήματος της αντι-αυταρχικής εκπαίδευσης. Η Hooper-Greenhill (1994α) αναφέρει ότι ξεκίνησαν να εφαρμόζονται στο πλαίσιο της μουσειακής αγωγής πρακτικές όπως η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, η υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με μαθητές, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ενώ άρχισε στη Μ.Βρετανία η συζήτηση για τη σχετική ειδίκευση των εκπαιδευτικών στη διάρκεια των σπουδών τους. Ειδικά σε αυτή τη χώρα που αποτελεί ένα από τα δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα για την εξέλιξη της μουσειοπαιδαγωγικής στην Ευρώπη (το άλλο είναι της Γερμανίας) γίνεται προσπάθεια να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την ευθύνη μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης στο μουσείο με την παραγωγή οργανωμένου εκπαιδευτικού υλικού, των «πακέτων εργασίας» (teacher's packs). Παραδοσιακά στη Μ.Βρετανία προωθήθηκε και η ιδέα της σύνδεσης των μουσειακών εκθεμάτων με το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα.

Εντούτοις σημείο αντιπαράθεσης αποτέλεσε η θέση της μουσειακής αγωγής μέσα στο μουσειακό σύστημα, η οποία διαχωρίστηκε από τις υπόλοιπες μουσειακές δραστηριότητες, όπως της συλλογής, της έρευνας, της τεκμηρίωσης. Το αποτέλεσμα ήταν από τη δεκαετία του '70 να δημιουργούνται ξεχωριστές εκπαιδευτικές εκθέσεις εντός των μουσείων, παιδικά μουσεία, κινητά παιδικά μουσεία με τη μορφή λεωφορείων (π.χ. στη Φρανκφούρτη το «Μουσείο στη Βαλίτσα» – Museum im Koffer - που επισκεπτόταν τα σχολεία), «μουσεία της γειτονιάς» (Neighborhood Museum), προγράμματα προσέγγισης -outreach programs- όπως το MUSE το 1967 από το Παιδικό Μουσείο στη Νέα Υόρκη, με το οποίο το μουσείο εγκαταλείπει το κτήριο του, για να προσεγγίσει ειδικές ομάδες κοινού, αυτές που δεν αποτελούν το σύνηθες κοινό των μουσείων, όπως είναι λ.χ. οι μειονότητες.

Συγχρόνως τα μουσεία από τις δεκαετίες του '60 και του '70 και κυρίως μετά το '90 κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της επισκεψιμότητας από το οποίο εξαρτάται η επιβίωσή τους, με αποτέλεσμα να προσανατολίζονται σε πρακτικές του μάρκετινγκ και το μουσείο να μετατρέπεται σε χώρο «εμπειρίας, επικοινωνίας, συνάντησης και ψυχαγωγίας» (Νικονάνου, 2009, σελ.62).

Πολύ σημαντική εξέλιξη ήταν η ίδρυση του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων, του ICOM (International Council of Museums) υπό την αιγίδα της UNESCO το 1946 στο Παρίσι και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που επέτρεψαν τη μετάβαση από το «μουσείο – ναό στο μουσείο – χώρο μάθησης» (Νικονάνου, 2009, σσ. 53-62). Μία από τις σημαντικότερες επιτροπές που συστάθηκαν από το I.C.O.M. ήταν η C.E.C.A. (Committee for Education and Cultural Action) που έθεσε ως στόχο την ανάπτυξη της «Εκπαίδευσης και Πολιτιστικής Δράσης στα Μουσεία» (Χατζηνικολάου, 2002, σ. 102).

#### **1.4. Μουσειακή αγωγή και θεωρητικές προσεγγίσεις**

Απαραίτητες προϋποθέσεις για να επιτύχουν τα σχετικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα και να μην παλινωδούν μεταξύ επαγγελματισμού και ερασιτεχνισμού είναι να είναι αποτέλεσμα έρευνας, βαθιάς επιστημονικής γνώσης και εφαρμογής της κατάλληλης παιδαγωγικής θεωρίας στην αξιοποίηση των μουσειακών εκθεμάτων. Οι σημαντικότερες σχετικές παιδαγωγικές θεωρίες παρουσιάζονται ακολούθως.

##### **1.4.1. Η εκπαιδευτική αξία της υλικής διάστασης των αντικειμένων**

Όπως ήδη αναφέραμε στο κεφάλαιο της ιστορίας της μουσειοπαιδαγωγικής, από την εποχή του Διαφωτισμού είχε αναγνωριστεί η σπουδαιότητα των μουσειακών αντικειμένων στη μάθηση και της γνώσης μέσω των αισθήσεων. Σε μία εποχή σαν τη σημερινή που η χρήση των Νέων Τεχνολογιών έχει περάσει στην καθημερινή μας ζωή και που τα όρια μεταξύ απτής και εικονικής πραγματικότητας γίνονται όλο και πιο ασταθή, οι μαθητές στερούνται την εμπειρία της πραγματικότητας μέσω των αισθήσεων. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων ως χώρων που κατά κύριο ρόλο φέρουν το κοινό σε επαφή με τον υλικό πολιτισμό με έναν τρόπο βιωματικό, διευρύνεται. Οι Μπούνια και Νικονάνου (2008, σσ. 66-95) αναφέρουν ότι τα στοιχεία εκείνα που αποτελούν πρωταρχικές αξίες των μουσειακών αντικειμένων είναι η **υλικότητα**, η **αυθεντικότητα**, η **αισθητική** και η **ευρύτητα**.

Η *υλικότητα* προσφέροντας τη δυνατότητα για άμεση θέαση των αντικειμένων επιτρέπει το συνδυασμό της αντίληψης με τη σκέψη και προωθεί διαδικασίες μάθησης που στηρίζονται στην εποπτικότητα και την οικοδόμηση προσωπικής εμπειρίας. Η *αυθεντικότητα* των αντικειμένων είναι αυτή που καθιστά δυνατή τη μετάβαση σε άλλες πραγματικότητες με την ενεργοποίηση της φαντασίας, τη βίωση του παρελθόντος και μάλιστα μέσα από ποικίλες αφηγήσεις και ερμηνείες. Η *αισθητική αξία* των μουσειακών εκθεμάτων έγκειται τόσο στο περιεχόμενό τους όσο και στο ότι μπορούν να συνδεθούν με την αισθητική αγωγή, καθώς δίνουν αφορμή στους επισκέπτες για προσωπική δημιουργική δράση. Τέλος, είναι αδιαμφισβήτητη η *ευρύτητα* των παιδαγωγικών στόχων που μπορούν να υπηρετήσουν τα μουσειακά αντικείμενα, η μεγάλη έκταση των ενδιαφερόντων και των προσδοκιών διαφορετικών ομάδων κοινού τις οποίες μπορούν να ικανοποιήσουν.

#### **1.4.2. Η διαφορετικότητα των ομάδων κοινού**

Στη σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική θεωρείται κεντρικής σημασίας η υποκειμενική/ατομοκεντρική διάσταση στη μάθηση (Νικονάνου, 2009, σσ.80-81). Έτσι κάθε εκπαιδευτική διαδικασία εντός ενός μουσειακού χώρου αναγνωρίζει την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων κοινού, γεγονός που αμφισβητεί τη λειτουργία του μουσείου ως αυθεντίας και φορέα της μίας και μοναδικής αλήθειας, αλλά επιτρέπει αντιθέτως τις ποικιλόμορφες αφηγήσεις και ερμηνείες της πραγματικότητας. Η αναγνώριση της ύπαρξης ενός διαφοροποιημένου κοινού συνάδει με τον αληθινό εκδημοκρατισμό των μουσείων και στηρίζεται στη θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες, τους διαφορετικούς τύπους μαθητευομένων, την κonstrουκτιβιστική προσέγγιση στη μάθηση και τη μουσειακή φιλοσοφία που τοποθετεί τον επισκέπτη-άνθρωπο στο επίκεντρο.

### 1.4.3. Ο κύκλος της μάθησης

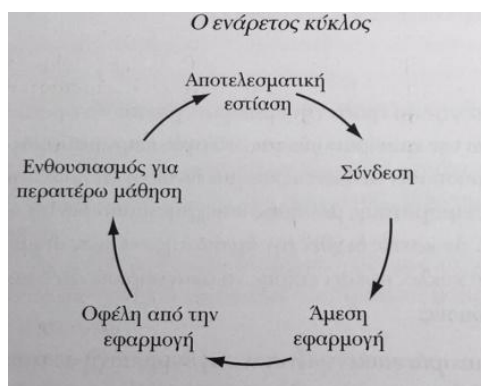
Είναι γνωστή η θεωρία που πρεσβεύει ότι κάνοντας, μαθαίνουμε, σύμφωνα με τον μαθησιακό κύκλο των Dennison and Kirk (1990, σ.4) όπως φαίνεται παρακάτω, στο σχήμα 1.1., στο Black (2009, σ.171).



Σχήμα 1.1. Ο μαθησιακός κύκλος - Πηγή : Dennison and Kirk (1990, σ.4)

Κάνουμε κάτι (συγκεκριμένη εμπειρία), αναστοχάζομαστε την εμπειρία (παρατήρηση και σκέψη), μαθαίνουμε από αυτήν (θεωρητική εννοιολόγηση) και στη συνέχεια εφαρμόζουμε την εμπειρία με πολλούς τρόπους και σε ποικίλες περιστάσεις (ενεργός πειραματισμός).

Στηριγμένη σε αυτή την απλή αρχή είναι η θεωρία του «ενάρετου κύκλου», σύμφωνα με τους Dennison and Kirk (1990, σ.17) όπως φαίνεται παρακάτω, στο σχήμα 1.2., στο Black (2009, σ.171).



Σχήμα 1.2. Ο «ενάρετος κύκλος» Πηγή : Dennison and Kirk (1990, σ.17)

Όταν ο μαθητευόμενος (ο επισκέπτης σε ένα μουσείο) αντιληφθεί τη σχέση του μαθησιακού αντικειμένου (των μουσειακών εκθεμάτων) με την προσωπική του εμπειρία και τη δική του ζωή,

τότε θα ανακαλύψει ευκαιρίες για εφαρμογή των όσων έχει κατακτήσει και αυτό με τη σειρά του προκαλεί ενθουσιασμό για περαιτέρω μάθηση. Αυτή είναι μία μάθηση αποδοτική, ένας «ενάρετος μαθησιακός κύκλος». Αντιστρόφως, εάν το υποκείμενο (επισκέπτης) δεν μπορέσει να συσχετίσει την εμπειρία (τα εκθέματα) με τη βιωμένη γνώση (καθημερινότητα), δεν βλέπει όφελος από τη μαθησιακή διαδικασία (επίσκεψη στο μουσείο), αισθάνεται ότι έχει εμπλακεί σε ένα «φαύλο κύκλο», χάνει το ενδιαφέρον του και αποσύρεται.

#### **1.4.4. Η θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες και τους διαφορετικούς τύπους μαθητευομένων.**

Έχει αναγνωριστεί ότι δεν μαθαίνουν όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο, ότι είναι πολλά τα μαθησιακά στυλ. Άλλοι μαθαίνουν διαβάζοντας, άλλοι μέσα από συζήτηση, άλλοι κάνοντας κάτι ενεργητικά και μετά στοχαζόμενοι πάνω στην εμπειρία τους, κάποιοι μαθαίνουν καλύτερα μέσα από άλλους ανθρώπους. Γενικά οι άνθρωποι επεξεργάζονται την πληροφορία καλύτερα, όταν μπορούν να μάθουν με τον δικό τους τρόπο (Hooper-Greenhill 1994γ, σσ.140-170). Ο H.Gardner διατύπωσε το 1983 τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι δεν διαθέτουν μία μόνο νοημοσύνη, αλλά οκτώ διαφορετικά είδη που εδράζονται σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Σε κάθε άτομο τα οκτώ είδη νοημοσύνης συνδυάζονται κατά ένα μοναδικό τρόπο, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, είναι απολύτως ισάξια και αναπτύσσονται ανάλογα με τις γενετικές καταβολές, αλλά και το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει, σχετίζονται δηλαδή άμεσα με τις προσωπικές εμπειρίες, την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση που δέχεται ο κάθε άνθρωπος. Πρόκειται για την 1. **Γλωσσική – λεκτική** (verbal – linguistic intelligence), 2. **Λογική – μαθηματική** (logical mathematical intelligence), 3. **Οπτική – χωρική** (visual – spatial intelligence), 4. **Ενδοπροσωπική** (intra-personal intelligence), 5. **Διαπροσωπική** (inter-personal intelligence), 6. **Μουσική** (musical – rhythmic – harmonic intelligence), 7. **Σωματική – κιναισθητική** (bodily - kinesthetic intelligence), 8. **Φυσιογνωστική – νατουραλιστική** (naturalistic intelligence).

Η Bernice McCarthy (McCarthy, B., 1997) εισήγαγε το μοντέλο των τεσσάρων διαφορετικών τύπων μαθητευομένων με βάση τον τρόπο με τον οποίο αυτοί προσλαμβάνουν και

επεξεργάζονται πληροφορίες. Καθένας από αυτούς τους τύπους μαθητευομένων ενεργοποιείται από ένα από τα ακόλουθα ερωτήματα:

α. Το «γιατί» αντιπροσωπεύει τον **τύπο 1**, αυτόν που έχει πλούσια φαντασία, προτιμά το συναίσθημα και την περισυλλογή παρά τη δράση, είναι εξαιρετικός ακροατής και μαθαίνει καλύτερα ακούγοντας και παρακολουθώντας ήσυχα τους ανθρώπους, μιλώντας για τις εμπειρίες του, συζητώντας ιδέες, κάνοντας ερωτήσεις, ιδεοθύελλες, δουλεύει καλά σε ομάδες και τού αρέσει να διαβάζει ήσυχα, μαθαίνει όταν συνδέει τη γνώση με άμεσες εμπειρίες, ενώ δυσκολεύεται να απομνημονεύει μακροσκελείς αφηρημένες πληροφορίες.

β. Το «τι» εκφράζει τον **τύπο 2**, αυτόν που αγαπά τη σκέψη, προσανατολίζεται προς τις λεπτομέρειες, τις ειδικές γνώσεις, αναλύει και ταξινομεί τις εμπειρίες του, οργανώνει τις ιδέες του, προτιμά να μαθαίνει μέσα από διαλέξεις και αντικειμενικές εξηγήσεις, δουλεύοντας ανεξάρτητα και συστηματικά. Προβληματίζεται όταν τού ανατίθενται ανοιχτού τύπου εργασίες (όπως παρουσιάσεις, παιχνίδια ρόλων, οδηγίες μη σειριακές) και δυσκολεύεται να μιλήσει για τα συναισθήματά του. Βρίσκει στο σχολείο την απόλυτη χαρά και αντιμετωπίζει τα τεστ σαν ευκαιρία να αποδείξει την αξία του. Σε έναν μουσειακό χώρο θα απασχοληθεί με τα εκθεσιακά κείμενα και θα αξιοποιήσει τις συμπληρωματικές πληροφορίες.

γ. Το «πώς λειτουργεί αυτό» κινητοποιεί τον **τύπο 3** που είναι ο μαθητευόμενος της κοινής λογικής που αγαπά να σκέπτεται και να πράττει. Είναι εξαιρετικός λύτης προβλημάτων και τού αρέσει να αναζητά πώς λειτουργούν τα πράγματα, προτιμά να μαθαίνει με διαδικασίες βήμα – βήμα, αγγίζοντας, κατασκευάζοντας, μαστορεύοντας ή πειραματιζόμενος. Δυσκολεύεται όταν η ανάγνωση είναι ο βασικός τρόπος μάθησης – οι γλωσσικές του ικανότητες είναι περιορισμένες. Βρίσκει ενδιαφέρουσες τις διαδραστικές εκθέσεις.

δ. Το «τι γίνεται αν...» χαρακτηρίζει καλύτερα τον δυναμικό μαθητευόμενο που τού αρέσει να δημιουργεί και να ενεργεί, μαθαίνει με το να προκαλεί τα όρια του κόσμου του και διατηρεί τη γνώση μέσα από τη δοκιμή και το λάθος, την προσωπική ανακάλυψη, τη συζήτηση. Τού αρέσει να δουλεύει ανεξάρτητα.

## **Συμπέρασμα**

Για ένα μουσείο που επιθυμεί να υπηρετήσει το μορφωτικό του ρόλο είναι αναγκαίο να αποδεχθεί τις ιδιαιτερότητες του κάθε επισκέπτη και να παρέχει διαφορετικούς τρόπους

παρουσίασης των εκθεμάτων και ποικίλες επιλογές δημιουργικών δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Πολλά είναι τα μουσεία τα οποία προσφέρουν πολλούς τύπους μαθησιακών ευκαιριών: παρατήρηση και σκέψη, χειρισμό αντικειμένων, διαδραστικά εκθέματα, επίδειξη, ανακατασκευές, δράμα, κινηματογράφο. Άρα τα μουσεία μπορούν να αποβούν οι ιδανικοί χώροι για την αξιοποίηση των διαφορετικών ειδών νοημοσύνης και του μοντέλου των διαφορετικών τύπων μαθητευομένων.

#### **1.4.5. Η κωνστρουκτιβιστική προσέγγιση της μουσειακής μάθησης**

Η γνωσιακή θεωρία μάθησης του κωνστρουκτιβισμού επέδρασε ευρύτατα στην εκπαίδευση και τη μουσειοπαιδαγωγική. Αντιτίθεται προς το θετικισμό ο οποίος πρεσβεύει ότι η γνώση είναι μια εξωτερική πραγματικότητα μετρήσιμη και συγκεκριμένη, αλλά και στον μιχεβιορισμό/συμπεριφορισμό σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση αποτελεί μια προσθετική διαδικασία κατά την οποία κατευθυνόμενα και ελεγχόμενα οι μαθητές συσσωρεύουν γνώσεις, πληροφορίες και δεξιότητες. Ο εποικοδομισμός υποστηρίζει ότι το άτομο δρα στα αντικείμενα και στα γεγονότα και ότι κατανοεί με βάση τη δική του βιωματική εμπειρία τον κόσμο. Ο όρος προέρχεται από τη λατινική λέξη *construere* (= δομώ μαζί) και ως θεωρία στηρίζεται στο έργο των J. Dewey, J. Piaget, L. Vigotsky, H. Gardner. Συνδέεται επίσης με τη γνωστική ψυχολογική θεωρία η οποία προβάλλει τη σημασία της δόμησης της γνώσης και αναγνωρίζει το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τη διαμόρφωση προσωπικών και κοινωνικών νοημάτων. Ενώ για το θετικισμό υπάρχει ένας πομπός (εν προκειμένω το μουσείο) που εκπέμπει ένα μήνυμα και ένας δέκτης (το αδιαφοροποίητο κοινό) που το λαμβάνει, για τον κωνστρουκτιβισμό δεν υπάρχει μία και μόνο πραγματικότητα : τα μουσειακά εκθέματα λαμβάνουν νόημα μέσα από την ερμηνεία που κάθε δέκτης θα δώσει ανάλογα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις που διαθέτει και τις αξίες που πρεσβεύει. Έτσι η Hooper-Greenhill (1999α) υποστηρίζει την ύπαρξη διαφορετικών πραγματικοτήτων και διαφορετικών νοημάτων που αποδίδουν οι επισκέπτες στα μουσειακά αντικείμενα.

Στην πραγματικότητα, πρόκειται για δύο τελείως διαφορετικές προσεγγίσεις της γνώσης: τη θετικιστική-ρεαλιστική και την ιδεαλιστική-κωνστρουκτιβιστική. Για την πρώτη, η γνώση της αλήθειας εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα της συλλογής δεδομένων από την αντικειμενική πραγματικότητα και το υποκείμενο «οργανώνει τις γνώσεις του για τον κόσμο ανεξάρτητα από

τον εαυτό του» (Black, 2009, σσ.166-168) σε μια διαδικασία «προσθετική ή σωρευτική», με χαρακτηριστικά ποσοτικά. Αυτού του τύπου η προσέγγιση που αποτελεί την παθητική θεωρία κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και επιβάλλει έναν έντονο διδακτισμό στην οργάνωση εκθέσεων στα μουσεία. Από την άλλη, σύμφωνα με την ιδεαλιστική-κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, το κάθε υποκείμενο είναι σε θέση να δομήσει τη δική του «εικόνα» της σύνθετης πραγματικότητας, να κατασκευάσει την αλήθεια η οποία είναι πολλαπλή, επεξεργαζόμενο ενεργά τα εκάστοτε δεδομένα. Αυτό που προκύπτει είναι μία αυτόνομη και προσωπική κάθε φορά ερμηνεία, μέσα από μία μάθηση ενεργητική.

Ο Hein (1998, σσ. 155-179) υποστηρίζει ότι τα κινήματα της Κριτικής Σκέψης και του Εποικοδομητισμού, στοχεύοντας στην προοδευτική συμπλήρωση και αναθεώρηση των εννοιών τις οποίες «έχουν αναπτύξει διαισθητικά οι μαθητές», είναι παιδαγωγικές θεωρίες που κινητοποιούν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες των μαθητών-επισκεπτών ενός μουσείου και που διασφαλίζουν τις δυνατότητές τους για αυτοέκφραση και αυτοπραγμάτωση σε ένα μουσειακό περιβάλλον που παρέχει ποικίλες ευκαιρίες επικοινωνίας. Είναι αυτονόητο ότι σε ένα μουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να απαιτείται η παθητική παρακολούθηση μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας που καθοδηγείται από έναν εκπαιδευτικό, αλλά η «ενεργητική διερευνητική επεξεργασία των γνωστικών αντικειμένων», η «διαλεκτική επικοινωνία» μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του.

#### **1.4.6. Η ευρετική μέθοδος**

Όροι όπως «η διαδικασία της ανακάλυψης», ή η «ευρετική μέθοδος», η «διαδικασία επίλυσης προβλημάτων» ή η «διερεύνηση» αναφέρονται σε διδακτικές προσεγγίσεις κατάλληλες για την ερμηνεία των μουσειακών εκθεμάτων, οι οποίες προωθούν - αναφορικά με τους σκοπούς της επίσκεψης - την αυτόνομη λειτουργία των επισκεπτών στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων και - ως προς το περιεχόμενο - τη «λειτουργική κατανόηση των γνώσεων». Αναφορικά με τη διαδικασία οι ανωτέρω στρατηγικές διερεύνησης ακολουθούν μια πορεία που εκκινεί από την ανεύρεση της προβληματικής κατάστασης και συνεχίζεται με την ανάλυση δεδομένων και την προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων.



Ανάλογες προτάσεις είχαν διατυπωθεί από τους J.Dewey και J.Bruner. Ακολούθως οι έρευνες της Γνωστικής Ψυχολογίας και του Στρουκτουραλισμού εμπλούτισαν τη διερευνητική διαδικασία ή αλλιώς τη «διαδικασία επίλυσης προβλήματος». Η διδακτική διαδικασία εκκινεί από τον εντοπισμό μίας προβληματικής κατάστασης (προσδιορισμός και διατύπωση του προβλήματος), από την ύπαρξη ενός «εμποδίου» που εγείρει την αμφιβολία και την αβεβαιότητα. Στη συνέχεια ο διδασκόμενος καλείται να επινοήσει τη μέθοδο που θα του επιτρέψει την υπέρβαση του εμποδίου, τη λύση (μορφοποίηση μιας υπόθεσης που επιλύει το πρόβλημα), συλλέγει δεδομένα, επεξεργάζεται στοιχεία, ελέγχει τις υποθέσεις, διατυπώνει προτάσεις που απαντούν στο πρόβλημα.

Το αξιόλογο στη χρήση στρατηγικών διερεύνησης είναι ότι ο μαθητής ανακαλύπτει μόνος του κάτι που μέχρι πριν τού ήταν άγνωστο. Στη διαδικασία αυτή πολύτιμος αρωγός του στέκει ο εκπαιδευτικός ο οποίος με τις κατάλληλες ερωτήσεις και επισημάνσεις καθοδηγεί διακριτικά το μαθητή. Το αντίστοιχο συμβαίνει με τον μουσειοπαιδαγωγό ο οποίος όταν εφαρμόζει επιτυχώς τη διερευνητική διαδικασία παρεμβαίνει το λιγότερο δυνατό, και εκεί μόνο όπου ο μαθητής αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια στην επικοινωνία του με τα μουσειακά αντικείμενα.

#### **1.4.7. Η θεωρία της «ροής» ή της ψυχολογίας της βέλτιστης εμπειρίας**

Σύμφωνα με τους Csikszentmihalyi & Hermanson (1995, σ.70) στο Φιλιππουπολίτη, Χουρμουζιάδη και Γιαννούτσου (2015, σελ.38) το άτομο διαθέτει την ψυχική του ενέργεια σε μία δραστηριότητα και όταν αυτή αποτελεί μια ποιοτική εμπειρία, προσηλώνεται σε αυτό που κάνει, χάνει την αίσθηση του χρόνου και βιώνει μια «**κατάσταση ροής**», παρόμοια με τη ροή ενός δυνατού ρεύματος. Αυτό προϋποθέτει οι προκλήσεις που θα κληθεί να αντιμετωπίσει το άτομο να είναι ανάλογες με τις ικανότητές του και η προσοχή του να κεντρίζεται διαρκώς, ώστε να μην αισθανθεί ανία ή δυσφορία από τη δραστηριότητα. Ειδικότερα, σε ένα μουσειακό περιβάλλον σύμφωνα με τη θεωρία της ροής ο επισκέπτης δέχεται μια «αρχική πρόκληση» που ενεργοποιεί την περιέργεια και το ενδιαφέρον του (αισθητηριακό, διανοητικό και συναισθηματικό). Ακολούθως, για τη διατήρηση της «βέλτιστης εμπειρίας», πρέπει η συμμετοχή του στη διαδικασία να έχει αυξανόμενα επίπεδα δυσκολίας στα οποία ο επισκέπτης να

αντεπεξέρχεται χρησιμοποιώντας τις δεξιότητές του. Οι καταστάσεις ροής προκύπτουν από «εσωτερικές ανταμοιβές» και οδηγούν στην αποτελεσματική μάθηση.

### **Συμπέρασμα**

Η μουσειοπαιδαγωγική ως πράξη και θεωρία έχει κατακτήσει βαθιά επιστημονική γνώση και έχει αναδείξει το θεμελιώδη εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων. Πολύ δε περισσότερο, προβάλλει την ιδιαιτερότητα της μουσειακής μάθησης η οποία στοχεύει πέρα από την επαύξηση των γνώσεων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την καλλιέργεια αξιών, τη δημιουργικότητα, τη βίωση της «βέλτιστης εμπειρίας» εκ μέρους του επισκέπτη, ο οποίος έχει τεθεί πλέον στο επίκεντρο. Και όλα αυτά με την επισήμανση ότι η μουσειακή αγωγή αναγνωρίζει πλέον την ύπαρξη διαφορετικών ομάδων κοινού, για τις οποίες επιτρέπονται ποικιλόμορφες αφηγήσεις και ερμηνείες της πραγματικότητας.

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ. Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα

### 2.1. Εννοιολόγηση

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία έντονη βιβλιογραφική και ερευνητική δραστηριότητα διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα γύρω από το θέατρο και το δράμα και τις συναφείς μεθόδους και πρακτικές. Ενδεικτικά, συναντούμε πλήθος όρων, όπως **Θεατρική Αγωγή, Θεατροπαιδαγωγική, Θεατρική Παιδεία, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Δράμα, Θεατρικό παιχνίδι, Θέατρο στο Μουσείο**, με τους οποίους επιχειρείται να προσδιοριστεί το σχετικό πεδίο.

Οι Kondoyianni, Lenakakis, & Tsiotsos, (2013) επιχειρώντας να διευκρινίσουν τις έννοιες **δράμα** και **θέατρο** ορίζουν το δράμα ως ένα σενάριο και το θέατρο ως την αναπαράστασή του. Θεωρούν το δράμα και το θέατρο θεμελιώδεις υποστηρικτές της επικοινωνίας των ιδεών και συμπεριφορικών μοτίβων στον πολιτισμό μας. Προσθέτουν ότι μάς υποστηρίζουν στις προσπάθειές μας να υποδυθούμε τους βασικούς μας ρόλους, οι οποίοι βοηθούν να διαμορφώσουμε τις προσωπικές μας ταυτότητες και τις αξίες που θα κατευθύνουν τη δράση μας.

Με τον όρο **θεατρική αγωγή** εννοούμε την παιδαγωγική και κοινωνική προσέγγιση του δράματος. Κύριος ρόλος της Θεατρικής Αγωγής είναι η αγωγή των παιδιών μέσα από το θέατρο και το δράμα, ώστε να διερευνήσουν κοινωνικά θέματα που τα αφορούν και μέσα από αυτήν τη διαδικασία να καλλιεργήσουν τις επιθυμητές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές. Ο Λενακάκης (2013, σ. 58) χρησιμοποιεί τον όρο **θεατροπαιδαγωγική**, για να περιγράψει την καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει «το παιχνίδι και το Θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη». Θεωρεί ότι εφαρμόζεται κατά κύριο λόγο στην Εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους της. Στη θεατροπαιδαγωγική οι δύο όροι, το Θέατρο και η Παιδαγωγική αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους. Το Θέατρο έρχεται να προσφέρει στην Παιδαγωγική και τον παιδαγωγό δυνατότητες συνοδείας και εμπύχωσης της μαθησιακής διαδικασίας μέσα σε ένα περιβάλλον χαράς, συγκίνησης και δημιουργίας, ανταποκρινόμενο στις πρωτεύουσες ανάγκες των παιδιών και των νέων.

Το **θεατρικό παιχνίδι** αποτελεί μέθοδο αλλά και βασικό μέσο διδασκαλίας. Είναι διαφορετικό από τη συνηθισμένη διαδικασία ανεβάσματος μίας θεατρικής παράστασης, διότι κατ'αρχάς δεν στηρίζεται στο κείμενο, χωρίς όμως αυτό να αποκλείει την ύπαρξη ενός θεατρικού κειμένου ή ενός «σχεδίου δράσης» που ενδεχομένως έχει ετοιμάσει ο εμπυχωτής εκπαιδευτικός. Με το θεατρικό παιχνίδι το παιδί αναπαράγει, εκφράζει και μετασχηματίζει παίζοντας τις ανάγκες του, «τον ιδιαίτερο φανταστικό και ιδιόμορφο κόσμο του» (Κουρετζής & Άλκηστις, 1993, σ. 17).

Τον εικοστό αιώνα, μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η **θεατρική αγωγή** -που αποσκοπούσε στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και την άσκηση για το ανέβασμα θεατρικής παράστασης στο σχολείο- αντικαταστάθηκε από τη **Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ)**, που είναι η χρήση δραματικών τεχνικών, για να υποστηρίξει τη μάθηση μέσα στην αίθουσα (Andersen, 2004, σ.282) και η οποία εναρμονιζόταν με τις αρχές της Νέας Παιδαγωγικής και των αναπτυξιακών ψυχολογικών θεωριών. Για να γίνει σαφέστερη η διάκριση μεταξύ θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση, στη θεατρική παραγωγή δίνεται έμφαση στις πρόβες ως μέσο για έναν τελικό σκοπό (που είναι η θεατρική παράσταση), ενώ στο δράμα στην εκπαίδευση εξαιρείται η σημασία της ίδιας της διαδικασίας. Η μάθηση προκύπτει μέσα από τις επιλογές και τις αποφάσεις της πορείας ή του αυτοσχεδιασμού. Σύμφωνα με την Heathcote (1991):

«Η ΔΤΕ είναι η επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης κατά την οποία κώδικες και σχήματα συμπεριφοράς μπορούν να εξεταστούν, διότι ο χώρος μπορεί να επιλεγεί για επαναθεώρηση, κάτι που δεν μπορεί να γίνει στη ζωή. Η τέχνη αυτή έχει αναπτύξει διάφορους τρόπους με τους οποίους επαναθεωρεί, επανεξετάζει τα διλήμματα και τα προβλήματα των ανθρώπων. Μια στιγμή στο χρόνο μπορεί να απομονωθεί, να ξαναδοκιμαστεί, να δοθεί με πολλές λύσεις, αφού οι συμβάσεις είναι αποδεκτές.»

Οι Hughes, Jackson, & Kidd (2007, σελ. 46) αναφέρουν ότι το κίνημα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του 1960 στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι εκπαιδευτικοί είχαν εκτιμήσει τη δυνατότητα που έδινε στους μαθητές να εμπλέκονται σε μία μεγάλη ποικιλία γνωστικών αντικειμένων, όπως τοπική Ιστορία ακόμα και Μαθηματικά, αλλά και να εισάγει εντός του σχολείου ισχυρά μαθησιακά κίνητρα από τον «έξω κόσμο». Η Κοντογιάννη (2012) αναφέρει ότι σε ορισμένες χώρες η ΔΤΕ έχει ενταχθεί στο Αναλυτικό Σχολικό Πρόγραμμα «για τη διασύνδεση και ανάπτυξη σχεδίων εργασίας βιωματικής μάθησης ή

ειδικών προγραμμάτων όπως περιβαλλοντικής και μουσειακής εκπαίδευσης». Πλήθος παραγόντων διαμορφώνει τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία της, όπως η χώρα, η ψυχοσύνθεση των πολιτών, η εκπαίδευση των εμπυχωτών εκπαιδευτικών, αλλά και το γεγονός ότι βασίζεται στη δημιουργική έμπνευση και τον αυτοσχεδιασμό των συμμετεχόντων. Το αποτέλεσμα είναι να καθίσταται δύσκολος ο ορισμός της έννοιας.

Από την άλλη μεριά, κατά την Κοντογιάννη (2012) με τον όρο «**θέατρο**» ή «**θεατρική αγωγή**» στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί εννοούσαν τις οργανωμένες προσπάθειες που κατέβαλλαν προκειμένου να ανεβάσουν με τους μαθητές τους μία σχολική παράσταση ακολουθώντας τεχνικές και μεθόδους των επαγγελματιών του θεάτρου. Το κύριο ενδιαφέρον στρεφόταν στο αποτέλεσμα – παράσταση σε κοινό και όχι στη διαδικασία. Η Κοντογιάννη (2012) υποστηρίζει ότι όπως συμβαίνει για τις τέχνες, έτσι και για τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, δεν υπάρχει «σωστός» ή «λανθασμένος» τρόπος. Απεναντίας, ένα οποιοδήποτε θέμα μπορεί να ερμηνευθεί και να αναπαρασταθεί από τους μαθητές ποικιλοτρόπως.

Με τον όρο «**θέατρο στο μουσείο**» (Jackson & Leahy, 2005) εννοούμε τη χρήση του θεάτρου και θεατρικών τεχνικών σαν ένα μέσο διαμεσολάβησης της γνώσης και κατανόησης στο πλαίσιο της μουσειακής αγωγής. Ο όρος «**μουσειακό θέατρο**» χρησιμοποιείται για να αποδοθούν όλες οι διαφορετικές εκδοχές χρήσης θεατρικών τεχνικών σε μουσειακούς χώρους και συνδυάζει τη μάθηση με την ψυχαγωγία. Μπορεί να λάβει χώρα σε μουσεία ή ιστορικά μνημεία και γενικά παρουσιάζεται από επαγγελματίες ηθοποιούς και/ή ερμηνευτές. Συνήθως περιλαμβάνει την παράσταση σύντομων έργων ή μονολόγων που βασίζονται σε ιστορικά γεγονότα σχετικά με το μουσείο και το περιεχόμενο των συλλογών του. Ενδέχεται να είναι ένα διαδραστικό γεγονός που χρησιμοποιεί την παράσταση και το παιχνίδι ρόλων, την παντομίμα, το κουκλοθέατρο, την αφήγηση ιστοριών, προσαρμοσμένα στις ανάγκες ενός προγράμματος εκπαιδευτικής επίσκεψης στο μουσείο (Hughes, 2010). Άλλοτε σχεδιάζεται για οικογένειες ή ανεξάρτητους επισκέπτες. Η ανάπτυξη του θεάτρου στο μουσείο ποικίλλει από χώρα σε χώρα και από μουσείο σε μουσείο. Η Hughes (1998) αναφέρει ότι πρόκειται για ένα σύνθετο μέσο, που συνδυάζει το καλύτερο και πιο χρήσιμο από διάφορες περιοχές και συστήματα. Οι Jackson & Kidd (2007) αναφέρουν ότι, όταν το θέατρο στο μουσείο προκύπτει μετά από συστηματική έρευνα και αποφεύγονται οι παρερμηνείες, η ωραιοποίηση του παρελθόντος ή το φολκλόρ, τότε μπορεί να ανταποκριθεί στους στόχους της κονστрукτιβιστικής μάθησης και σε πολλαπλές νοημοσύνες, να «δώσει

ψυχή» στη μουσειακή μάθηση προσφέροντας πολλαπλές αφηγήσεις αλλά και θέτοντας ερωτήματα στο εκθεσιακό περιεχόμενο.

Αναφορικά με την έννοια της δραματοποίησης, η Άλκηστις (2012, σσ.42-46) θεωρεί ότι η δραματοποίηση προϋποθέτει τη γνώση και εφαρμογή μιας τεχνικής η οποία χρονικά χωρίζεται σε τρία στάδια: α) **εισαγωγή** στη δραματοποίηση, β) **καθαυτό δραματοποίηση** και γ) **αξιολόγηση**. Το πρώτο στάδιο, η εισαγωγή στη δραματοποίηση αποτελεί μία φάση προετοιμασίας που συνίσταται από ποικίλες ασκήσεις προθέρμανσης, όπως λ.χ. σωματικές, αισθητηριακές, ασκήσεις συντονισμού, χαλάρωσης, προσοχής, παρατηρητικότητας, μίμησης, έκφρασης, ασκήσεις δυναμικού ομάδας, καθρέφτες, παντομίμα, συνθέσεις μύθων, τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, θεματικά στιγμιότυπα, κ.λπ. Η φάση της καθαυτό δραματοποίησης αρχίζει με την παροχή ερεθισμάτων (οπτικών ή ακουστικών) για να συντεθεί ένας μύθος, μία ιστορία και καταλήγει στην ολοκληρωμένη ροή έκφρασης με λόγο. Το τελευταίο στάδιο της δραματοποίησης περιλαμβάνει την αξιολόγηση, κατ'αρχάς ως κριτική ανάλυση της δραματοποίησης από τα μέλη της ομάδας. Οι συμμετέχοντες καλούνται να επεξεργαστούν αυτό που βίωσαν, αναφορικά με τη δημιουργία του μύθου, τους ρόλους που επέλεξαν να υποδυθούν, την πορεία και εξέλιξη της δραματοποίησης, τα συναισθήματα που ένιωσαν. Στο σημείο αυτό μπορούν να προταθούν και να συζητηθούν δυνατότητες μεταβολής της ιστορίας/του παραμυθιού, αλλά και της δραματοποίησης. Τα μέλη της ομάδας μπορεί να αξιολογήσουν την όλη διαδικασία με συζήτηση σε κύκλο, με ζωγραφική, κολλάζ, με κείμενα. Το τελευταίο σκέλος της αξιολόγησης γίνεται από τον εκπαιδευτικό ως καταγραφή της πορείας της δραματοποίησης, ως αποτίμηση της συμμετοχής και δράσης των μελών, ως αυτο-κριτική στην ίδια την εργασία του.

## **2.2. Μεθοδολογικά εργαλεία της θεατροπαιδαγωγικής - Τεχνικές της θεατροπαιδαγωγικής που αξιοποιούνται σε μουσεία**

Προκειμένου ένας εμπνευστής εκπαιδευτικός να επιτελέσει το έργο του χρησιμοποιεί μεθοδολογικά εργαλεία/ τεχνικές που εισηγήθηκαν κορυφαίοι άνθρωποι του θεάτρου, όπως οι K. Stanislavski, M. Chekhov, B. Brecht, L. Strasberg, A. Boal, J. Grotowski, K. Johnstone.

### **Ιδεοθύελλα**

Με την τεχνική αυτή ο εμπυχωτής ζητά από την ομάδα να καταθέσει συνειρμικά λέξεις και προτάσεις σχετικά με ένα θέμα (π.χ. μέσα σε ένα έργο, σε μία σκηνή, κάτι που απασχολεί έναν ήρωα), μέσα σε ένα θετικό και άνετο περιβάλλον, όπου ο καθένας ενθαρρύνεται να πει αυτό που του έρχεται στο μυαλό χωρίς οι άλλοι να σχολιάζουν. Με αυτόν τον τρόπο επινοούνται δημιουργικές λύσεις σε προβλήματα, εκφράζονται πρωτότυπες και δημιουργικές προτάσεις.

### **Καθρέπτες**

Ο εμπυχωτής χωρίζει την ομάδα σε ζεύγη που πρέπει να σταθούν ο ένας αντικριστά στον άλλον σε μικρή απόσταση. Ο Α θα κάνει κινήσεις, εκφράσεις, στάσεις, τις οποίες ο Β θα πρέπει να μιμηθεί. Πρόκειται για άσκηση που αναπτύσσει την παρατηρητικότητα, τη συγκέντρωση, την ετοιμότητα και τον έλεγχο των κινήσεων. Ασκεί τα παιδιά στο να αντιδρούν γρήγορα στις προτάσεις των άλλων, αλλά και στο να καταθέτουν τις δικές τους για να δοκιμαστούν. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα ο καθρέπτης να γίνει ηχητικός, δηλ. ο Α να λέει συγχρόνως με τον Β ήχους, λέξεις, προτάσεις. Ο εμπυχωτής μπορεί να αξιοποιήσει την τεχνική για να δώσει μηνύματα (π.χ. είναι ένας κουρασμένος φύλακας σε μουσείο ή ένας απογοητευμένος έφορος μουσείου που βλέπει τα παιδιά επισκέπτες να προσπερνούν αδιάφορα και βιαστικά τα εκθέματα).

### **Μανδύας του ειδικού**

Ο εμπυχωτής εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα δραματικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες μαθητές αναλαμβάνουν ρόλο «ειδικού», δηλαδή υποδύονται τους ειδήμονες που καλούνται να επιτελέσουν το επαγγελματικό τους καθήκον με αυτοπεποίθηση και με αίσθημα προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης (Παπαδόπουλος, 2011). Όλο αυτό συμβαίνει μέσα σε ένα φανταστικό «εγχείρημα» (μπορεί να είναι μία «επιχείρηση» ή μία «υπεύθυνη ομάδα»). Μέσα σε αυτό το υποθετικό συμφραζόμενο τα παιδιά συνεργάζονται σαν μία υπεύθυνη ομάδα που πρέπει να φέρουν σε πέρας μία σημαντική δουλειά ή «αποστολή» για έναν υψηλά ιστάμενο (πάντα υποθετικό) πελάτη. Για να παραμένει το ενδιαφέρον των μαθητών αμείωτο, αλλά και για να συνειδητοποιήσουν ότι ο «μανδύας» (η ιδιότητα) του ειδικού δεν είναι κάτι δεδομένο, αλλά κερδίζεται και πρέπει να επιβεβαιώνεται διαρκώς, στην πορεία εμφανίζονται προβλήματα ή εντάσεις που είτε προκύπτουν φυσιολογικά ή σχεδιάζονται και εισάγονται από τον εμπυχωτή.

(Aitken, 2013, σελ.37). Με άλλα λόγια κάθε δραστηριότητα είναι στοχευμένη και συμβαίνει μέσα σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο.

Οι Heathcote και Herbert (1985) αναφέρουν ότι η τεχνική «μανδύας του ειδικού» επιτρέπει όχι μόνο τη διδασκαλία και τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά συμπεριλαμβάνει το σύνολο των γνωστικών περιοχών μέσα από τη συμπραστική χρήση μιας δραματικής μεταφοράς. Η τεχνική αυτή ανατρέπει το συμβατικό ρόλο του δασκάλου και του μαθητή και την παραδοσιακή σχέση τους. Όταν ο «μανδύας του ειδικού» χρησιμοποιείται στο δράμα, ο διδάσκων αναλαμβάνει έναν φανταστικό ρόλο που τοποθετεί το μαθητή στη θέση «αυτού που γνωρίζει» ή του ειδικού σε έναν ειδικό κλάδο της ανθρώπινης γνώσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο η δύναμη της επικοινωνίας επενδύεται στην ομάδα, με το δάσκαλο να αναλαμβάνει έναν πιο ευέλικτο ρόλο, του διαμεσολαβητή και όχι αυτόν του μεταδότη της γνώσης.

Η Heathcote χρησιμοποιεί τον «μανδύα» σαν μία ποιότητα ηγετικής ικανότητας, γνώσης, αξιοσύνης, ηθικής που με την καθοδήγηση του εμπυχωτή αναπτύσσεται γύρω από το παιδί (Aitken, 2013, σ.35). Ένα τελευταίο και πολύ σημαντικό στοιχείο αυτής της τεχνικής είναι ο αναστοχασμός : σε αρκετά σημεία εντός και εκτός του φανταστικού πλαισίου οι συμμετέχοντες συζητούν και αναστοχάζονται πάνω στη μάθηση που λαμβάνει χώρα.

### **Καυτή καρέκλα – η ανακριτική καρέκλα**

Στο κέντρο της σκηνής τοποθετείται μία καρέκλα όπου κάθεται ο ανακρινόμενος χαρακτήρας. Ενδέχεται να φορά ένα κοστούμι ή να κρατά ένα συμβολικό αντικείμενο ώστε ο ρόλος να σηματοδοτείται εναργέστερα. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας που μπορεί επίσης να είναι σε ρόλο (ανακριτές, δημοσιογράφοι, αυτόπτες μάρτυρες ενός επεισοδίου, φίλοι, συγγενείς) τού υποβάλλουν ερωτήσεις για γεγονότα, καταστάσεις, συναισθήματα προκειμένου να συγκεντρωθούν περισσότερα στοιχεία, να αναπτυχθεί και να εμπλουτιστεί το περιβάλλον του χαρακτήρα (Γκόβας, 2003, σ. 141). Όσο πιο δεξιολογικές είναι οι ερωτήσεις, τόσο καλύτερα θα φωτιστούν οι συνθήκες του «έργου».

### **Μιμική/παντομίμα**

Σύμφωνα με τον διάσημο μίμο Marcel Marceau «παντομίμα είναι η τέχνη να εκφράζεις συναισθήματα με κινήσεις και μέσα από τις κινήσεις, χωρίς ο λόγος να αναπληρώνεται με



αυτές». Πρόκειται για ένα είδος θεατρικής τέχνης, πανάρχαιης, στην οποία ο άνθρωπος χωρίς να εκφωνεί λόγο εκφράζεται με μορφασμούς, χειρονομίες, κινήσεις, με ολόκληρο το σώμα.

### **Παιχνίδι ρόλων: επισκέπτες ξεναγούν στο μουσείο**

Ενώ η τυπική ξενάγηση υπηρετεί κυρίως γνωστικούς στόχους με τον εμπυχωτή/ξεναγό να μεταφέρει συγκεκριμένες επιστημονικές, κυρίως, πληροφορίες για τα μουσειακά αντικείμενα και τον επισκέπτη να τις δέχεται παθητικά, υπάρχει και η δυνατότητα στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος οι ρόλοι να αντιστρέφονται και η ξενάγηση να γίνεται από τους ίδιους τους επισκέπτες. Τέτοιου είδους μέθοδοι εφαρμόζονται προκειμένου να προσεγγιστούν «δύσκολες» ομάδες κοινού, όπως οι έφηβοι, να ενταχθούν στην ξενάγηση θέματα που άπτονται περισσότερο των ειδικών ενδιαφερόντων τους, αλλά και να αξιοποιηθεί η κοινωνιόλεκτός τους, δηλαδή η γλώσσα που σχετίζεται με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τις δραστηριότητες και τις επιδιώξεις των μελών αυτής της ηλικιακής ομάδας.

Συνήθως ο ρόλος του ξεναγού μπορεί να αποδοθεί σε μαθητές στο τελικό στάδιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος όπου μετά την έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί ανά ομάδες εντός ή εκτός του μουσείου, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας στις υπόλοιπες, ενδεχομένως και σε μαθητές άλλων τάξεων/σχολείων ή ακόμα και σε γονείς. Έχοντας δεχθεί την κατάλληλη καθοδήγηση – εμπύχωση ο μαθητής «υποδύεται» τον ξεναγό, συνδέεται ουσιαστικότερα με το μουσειακό χώρο και κερδίζει αυτοπεποίθηση.

### **Δάσκαλος σε ρόλο**

Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής μπορεί να συμμετέχει στη δράση ενσαρκώνοντας κάποιον ρόλο που έχει επιλέξει προσεκτικά (Γκόβας, 2003, σ.151), ώστε να λειτουργεί παρεμβατικά και ρυθμιστικά, δίνοντας κίνητρα και υποστηρίζοντας τη δράση χωρίς να χρειάζεται να διακόψει. Ταυτόχρονα, προωθεί νέους τρόπους προσέγγισης, ενισχύει την πρόκληση και έκφραση ερωτημάτων και ανησυχιών, ασκεί, αλλά και δέχεται κριτική. Ο δάσκαλος σε ρόλο συμμετέχει σε μία δημιουργία με τους μαθητές του και μοιράζεται την εμπειρία μαζί τους (Ladousse, 1987).

### **Δυναμικές εικόνες - παγωμένες εικόνες /θεματικά στιγμιότυπα/ Tableaux vivants**

Τα παιδιά ατομικά ή χωρισμένα σε μικρές ομάδες χρησιμοποιούν το σώμα τους για να δημιουργήσουν μια εικόνα αντιπροσωπευτική μιας στιγμής στο δράμα, η οποία τα ενδιέφερε περισσότερο. Δημιουργούν ένα στιγμιότυπο, ακίνητα, σαν να πρόκειται να φωτογραφηθούν. Πρόκειται για εικόνες γεμάτες δυναμική ενέργεια στις οποίες «τα σώματα είναι ζωντανά, γεμάτα ενέργεια και ομιλούντα, σαν πουλιά που στέκονται ακίνητα στον αέρα χτυπώντας με δύναμη τα φτερά τους» (Γκόβας, 2003, σ. 81).

### **Τεχνικές Forum Theatre**

Βασίζονται στις ιδέες του Augusto Boal (Forum Theatre) και των Jacob Moreno και Mario Cossa (Acting Out) και αξιοποιούνται ιδιαίτερος σε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Συντελούν στο να κατανοηθεί γιατί διάφορες καταστάσεις έχουν αρνητική έκβαση και εμπλέκουν τους θεατές να παρέμβουν, για να αλλάξουν αυτή την άσχημη κατάληξη. Η έμφαση δίνεται σε μια δυναμική εικόνα ή σε μία σκηνή. Οι θεατές μπορούν να προτείνουν λύσεις και αυτές να τις αναπαραστήσουν αντί απλώς να τις καταθέσουν φραστικά. Ακολουθώντας το νεολογισμό του Boal θα λέγαμε ότι ο θεατής μετατρέπεται από spectator σε “spectactor” (δρώντα θεατή) αναλαμβάνοντας ευθύνη για την ηθική του ρόλου που υποδύεται και για την εξέλιξη του δράματος.

### **Δρόμος/ διάδρομος συνείδησης ή διάδρομος των εσωτερικών φωνών**

Σε μία δεδομένη στιγμή που ο ήρωας βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα πρόβλημα ή ένα δίλημμα, η ομάδα σχηματίζει δύο παράλληλες σειρές δημιουργώντας στο μέσον ένα διάδρομο. Καθώς ο χαρακτήρας αυτός περπατάει αργά μέσα στο διάδρομο, τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ζωντανεύουν τις σκέψεις του (μπορεί να είναι οι «άγγελοι» από τη μία και οι «δαίμονες» από την άλλη, να ακούει δηλαδή αντικρουόμενες απόψεις) ή τού παρέχουν συμβουλές για το πώς να δράσει.

### **Το γλυπτό της ομάδας**

Η ομάδα ή ένα άτομο από την ομάδα υποδύεται το γλύπτη που δημιουργεί με τα σώματα των μελών της ομάδας, τις εκφράσεις του προσώπου, τη στάση του σώματός τους μία λέξη, έννοια, μία πτυχή ενός θέματος ή μιας ιδέας που συζητήθηκε (Λενακάκης, 2013, σ.72). Πρόκειται για τη

συλλογική δημιουργία ενός γλυπτού, που προτρέπει τα μέλη της ομάδας να ερμηνεύσουν με το δικό τους προσωπικό τρόπο μία ιστορία.

## **Η διήγηση ιστοριών και η δημιουργική γραφή**

Οι Morissey, K., Worts, D. (1998) στο Χιώτη (2010) αναφέρουν ότι η αφήγηση μίας ιστορίας πλεονεκτεί έναντι της απλής παράθεσης πληροφοριών, καθώς ενεργοποιεί το κοινό να διερευνήσει προσωπικές σκέψεις και εμπειρίες, αλλά και να αλληλεπιδράσει με αυτήν. Κατ'αυτόν τον τρόπο η γνώση εμπλουτίζεται και το κοινό εμπυχώνεται για περαιτέρω μάθηση. Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια βιωματική μέθοδο μάθησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εντός ενός μουσειακού χώρου όχι με στόχο να ανακαλύψει τους συγγραφείς του μέλλοντος, αλλά περισσότερο να καλλιεργήσει την προσωπική εμπειρία και «γενικά την καλλιτεχνική έκφραση ως τρόπο με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν «περιγράφουν» απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 2012). Τα εκθέματα μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για τη δημιουργία ενός φανταστικού αφηγήματος που να συνδέει ορισμένα από αυτά. Μπορεί επίσης η δραστηριότητα να καταλήγει σε δραματοποίηση της ιστορίας από τους συμμετέχοντες.

### **2.3. Η συνδρομή της μουσικής στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα**

Όταν η μουσική ως παραστατική-επιτελεστική δραστηριότητα αξιοποιείται μέσα σε ένα μουσειακό χώρο αυξάνονται οι δίοδοι επικοινωνίας των επισκεπτών με τα μουσειακά εκθέματα και δημιουργούνται δυνατότητες για δημιουργική έκφραση. Αν και πρόκειται για μέθοδο που εφαρμόζεται κυρίως σε μουσεία τέχνης και Πινακοθήκες, δεν αποκλείεται από κανένα μουσειακό χώρο. Η Νικονάνου (2015, σ.73) αναφέρει ως παράδειγμα ένταξης της μουσικής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μουσείων, τη σύνδεση έργων τέχνης με διάφορους ήχους/μουσικές στην αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ως αφόρμηση. Επίσης βιωματικές δημιουργικές δραστηριότητες είναι εκείνες κατά τις οποίες οι επισκέπτες δημιουργούν μουσική

αυτοσχεδιάζοντας ελεύθερα χωρίς να απαιτούνται εξειδικευμένες μουσικές γνώσεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η μουσική δύναται να ενισχύει τον αυθορμητισμό και να έχει έναν «απελευθερωτικό χαρακτήρα» (Κανελλόπουλος, 2013, στο Νικονάνου, 2015). Συχνά βέβαια, για την επιτυχή εφαρμογή μουσικών δραστηριοτήτων απαιτείται η συνδρομή μουσικοπαιδαγωγών στο στάδιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων.

## 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ. Νέες τεχνολογίες και μουσειακή αγωγή

### 3.1.Εισαγωγή

Στον 21<sup>ο</sup> αιώνα η εισχώρηση των Νέων Τεχνολογιών σε όλους τους τομείς της σύγχρονης πραγματικότητας γίνεται αντιληπτή ως «πολιτισμικό σοκ» (Σοφός, 2018, σελ.19). Ειδικότερα στο χώρο της μάθησης – **τυπικής, μη τυπικής και άτυπης** – τα **ψηφιακά μέσα** προσφέρουν ποικιλία τομέων και δράσης. Οι Σοφός και Κρον (2010) αναφέρουν ότι τα ψηφιακά μέσα (H/Y, Διαδίκτυο) ανήκουν στα **τεταρτογενή μέσα** τα οποία εκτός από το ότι σε πολλές περιπτώσεις υποκαθιστούν τις κλασικές μεθόδους, εισάγουν πρωτοποριακές εφαρμογές όπως είναι λ.χ. η ηλεκτρονική μάθηση από απόσταση. Σε αυτό το νέο πλαίσιο που διαμορφώνεται οι **Νέες Τεχνολογίες (NT)** εντάσσονται στη διδακτική καθημερινότητα και γνωρίζουν πολύ μεγάλη αποδοχή τόσο από μαθητές της α/βάθμιας εκπαίδευσης (Κουστουράκης, & Παναγιωτακόπουλος, 2008, σσ. 425-434) όσο και της β/βάθμιας, ενεργοποιώντας τους και καλλιεργώντας θετική στάση απέναντι στη μάθηση τόσο εντός του σχολείου όσο και μέσα σε πολιτιστικά ιδρύματα.

### 3.2. Εννοιολόγηση

Ο Δημητριάδης (2015) αναφέρει ότι με τον όρο «ΤΠΕ» (**Τεχνολογίες/-α Πληροφορίας & Επικοινωνιών**) μεταφράζεται στην ελληνική γλώσσα ο διεθνής όρος «ICT» (Information and Communications Technologies) (Βικιπαίδεια, Wikipedia). Ο όρος περιλαμβάνει το σύνολο των διαθέσιμων ψηφιακών τεχνολογιών που έχουν ως βάση τη διαχείριση της ψηφιακής πληροφορίας με την έννοια της παραγωγής, της αναπαράστασης, της επεξεργασίας, της αποθήκευσης, και τη μετάδοσή της κυρίως μέσω του Διαδικτύου. Είναι δόκιμος και ο όρος «Νέες Τεχνολογίες», ενώ ισοδύναμα χρησιμοποιείται και ο όρος «**ψηφιακές τεχνολογίες**».

Σύμφωνα με τον Hawkey, R. (2004, σελ.8) οι ψηφιακές τεχνολογίες περιλαμβάνουν μία μεγάλη ποικιλία από συστήματα και μηχανήματα που χαρακτηρίζονται, αλλά δεν περιορίζονται στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή. Ορισμένες εφαρμογές όπως βάσεις πληροφοριών και μηχανές αναζήτησης επιτρέπουν εργασίες που ήταν παλαιότερα χρονοβόρες και κοπιαστικές. Ο Resnick (2002, σ.32) υποστηρίζει ότι η μείωση του κόστους των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών θα

καταστήσει τις ψηφιακές τεχνολογίες προσιτές σε όλους σχεδόν τους ανθρώπους παντού στον κόσμο, σε αστικά, ημιαστικά ή αγροτικά περιβάλλοντα, σε αναπτυγμένες ή αναπτυσσόμενες χώρες. Η εξέλιξη αυτή θα πυροδοτήσει θεμελιώδεις αλλαγές στο πώς και το τι οι άνθρωποι μαθαίνουν καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Εκτενής είναι η μελέτη της προστιθέμενης αξίας της χρήσης των ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση, όπως και στην Εκπαίδευση από απόσταση αναφορικά με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τη στάση των μαθητών (Brecht & Ogilby, 2008; Baki, Kosa, & Guven, 2011).

Συναφής με τον όρο «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» είναι και η ονομαστική φράση «**Τεχνολογικά ενισχυόμενη μάθηση**» («technology-enhanced learning») που δηλώνει τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και γενικότερα στη μάθηση. Παραπλήσιος είναι και ο διεθνής όρος «Learning Technologies» («**Τεχνολογίες Μάθησης**»), με τον οποίο περιγράφουμε τα ψηφιακά συστήματα και γενικά τις τεχνολογίες υποστήριξης της μάθησης/εκπαίδευσης. Παλαιότερα χρησιμοποιούνταν συχνά και ο όρος «**Εκπαιδευτική Τεχνολογία**» αναφορικά με τη θεωρητική και πρακτική υποστήριξη και ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης με τεχνολογικά προϊόντα, ακόμα και με τα θεωρούμενα σήμερα παρωχημένα, όπως την αριθμομηχανή ή τον προβολέα διαφανειών.

Η ραγδαία εξάπλωση του Διαδικτύου τις τελευταίες δύο δεκαετίες οδήγησε στην αλματώδη ανάπτυξη της **εξ αποστάσεως εκπαίδευσης** (Distance Learning), στην επέκταση του e-Learning και στην υλοποίηση του στόχου της διά βίου εκπαίδευσης. Οι Καμπουράκης & Λουκής (2006, σελ.17) σημειώνουν ότι «η εξάπλωση της επιστήμης της πληροφορικής τεχνολογίας (Information Technology) και ειδικότερα η διάδοση του Διαδικτύου και των υπηρεσιών του παγκόσμιου ιστού (World Wide Web) προσφέρουν το κατάλληλο πλαίσιο για περισσότερο εξελιγμένα, αποτελεσματικά και τεχνολογικά ολοκληρωμένα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα εξ αποστάσεως μάθησης». Ορίζουν την **ηλεκτρονική μάθηση (eLearning)** ως την «οποιαδήποτε χρήση των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών, αξιοποιώντας ιδιαίτερα το διαδίκτυο και τις υπηρεσίες του, για τη δημιουργία εμπειριών μάθησης, με απώτερο σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσεων ή αντιλήψεων σε μια ομάδα στόχο» (Καμπουράκης & Λουκής, ό.π. σελ. 21).

Οι Kostas, Vitsilaki, & Sofos (2015) αναφέρουν ότι η «**Δια Βίου Εκπαίδευση και Μάθηση**» αναφέρεται σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική, άτυπη), χαρακτηρίζεται από ευελιξία στην υλοποίηση (ως προς τον χώρο, το χρόνο, το περιεχόμενο, τη διδακτική προσέγγιση, κ.λπ.) και συνδέεται αναπόσπαστα με την ευρύτερη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα. Στοχεύει κυρίως στην παροχή ανοιχτής και συνεχούς πρόσβασης σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Μέσω των ευκαιριών που προσφέρονται από το Διαδίκτυο, των καινοτομιών στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και των κοινωνικών θεωριών για συμπερίληψη, η «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» συντελεί στην αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων που τίθενται από τις παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης. Τα προγράμματα e-learning ικανοποιούν ταυτόχρονα ποικίλες ανάγκες: υπηρετούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και υποστηρίζουν την αυτο-μάθηση. Συγχρόνως, η χρήση τεχνολογιών e-learning επιτρέπει την παροχή ψηφιακού πολυ-μεσικού εκπαιδευτικού περιεχομένου, την υποστήριξη συνεργατικών μαθησιακών περιβαλλόντων και πιο εξελιγμένα συστήματα αυτοαξιολόγησης. Οργανισμοί όπως η UNESCO έχουν αναγνωρίσει τη μετασχηματιστική επίδραση των τεχνολογιών e-learning. Τα Νέα Μέσα στην εκπαίδευση υποστηρίζουν αναλυτικά προγράμματα που εστιάζουν στο «πώς να μαθαίνουν» παρά στο «τι να μαθαίνουν» και δημιουργούν με τη σειρά τους απαιτήσεις για ψηφιακές ικανότητες και ψηφιακό γραμματισμό σε ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο και οι καθηγητές δρουν ως διευκολυντές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Νέοι τρόποι επικοινωνίας αναπτύσσονται χάρη στους οποίους οι άνθρωποι μαθαίνουν με το δικό τους ρυθμό και σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς.

Ο Resnick (1998) αποκαλεί τους υπολογιστές ένα «οικουμενικό υλικό που μπορεί να επεκτείνει σε μεγάλο βαθμό αυτό που οι άνθρωποι μπορούν να δημιουργήσουν και να μάθουν». Έτσι προβάλλει επιτακτική η ανάγκη να επαναξιολογήσουμε πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν. Απαιτείται η μετατόπιση από το μοντέλο κατά το οποίο ένας δάσκαλος μεταφέρει πληροφορίες σε μία αίθουσα γεμάτη παιδιά, σε έναν πιο ανεξάρτητο και ενεργητικό τύπο μάθησης με έναν δάσκαλο σύμβουλο. Ο Resnick (2002, σ.36) θεωρεί ότι δεν πρέπει πλέον να περιορίζουμε το χρόνο μάθησης για τα παιδιά 6-18 ετών μεταξύ 8:00 π.μ. και 3μ.μ., δηλαδή στο χρονικό διάστημα που τα παιδιά βρίσκονται εντός του σχολείου. Υπενθυμίζει ότι στην ψηφιακή εποχή η μάθηση μπορεί

και πρέπει να είναι μια εμπειρία που διαρκεί καθ'όλη τη διάρκεια της ημέρας και διά βίου, ενώ λαμβάνει χώρα παντού – στα σχολεία, στο σπίτι, στα μουσεία, στους χώρους εργασίας. Πρόκειται για μία τελείως διαφορετική οπτική που μεταθέτει το ενδιαφέρον από την «Πληροφορία» και τη «Γνώση» στη «Δημιουργική Κοινωνία», στη μετάβαση στην οποία εξέχοντα ρόλο θα κληθούν να διαδραματίσουν τα παιδιά. Ο Hawkey (2004) διαπιστώνει ότι η διά βίου μάθηση και οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν πολλά κοινά στοιχεία όπως την έμφαση στη μάθηση από τα αντικείμενα (και όχι σχετικά με τα αντικείμενα) και στις στρατηγικές για ανακάλυψη της πληροφορίας παρά στην ίδια την πληροφορία.

### **3.3. Νέες τεχνολογίες, μάθηση και ψυχαγωγία**

Σύμφωνα με τον Hawkey (2004, σελ.12) ο όρος «μάθηση» χρησιμοποιείται στα μουσεία με ποικίλες σημασίες και προσεγγίσεις. Άλλοι ερμηνεύουν τη μάθηση ως απόκτηση γνώσης. Για άλλους η πρωταρχική στόχευση είναι η παροχή πηγών πληροφόρησης για τα σχολεία. Και ενώ οι προσεγγίσεις του όρου μάθηση ποικίλλουν, κάθε μουσείο βάζει πολύ ψηλά στους στόχους και τις προτεραιότητές του την μάθηση. Επιπλέον τα μουσεία έρχονται να αμφισβητήσουν πολλές στενές αντιλήψεις για το χώρο, τη φύση και το σκοπό της μάθησης εν γένει, όπως ότι :

- η μάθηση είναι κατά κύριο λόγο δραστηριότητα που περιορίζεται εντός της σχολικής τάξης,
- η μάθηση ενώ είναι πολύτιμη, είναι κατά βάση διαδικασία ανιαρή,
- η μάθηση περιλαμβάνει τη μετάδοση γνώσεων από έναν εκπαιδευτικό σε έναν παθητικό ακροατή.

Συγχρόνως, είναι σαφές ότι η παρούσα περίοδος χαρακτηρίζεται από μία επαναξιολόγηση του αντικειμένου, της φύσης, της θέσης και των σκοπών της μάθησης, η οποία στο μεγαλύτερο μέρος προκαλείται από τις ευκαιρίες ή/και τις προκλήσεις που προσφέρονται από τις ψηφιακές τεχνολογίες και από ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για μάθηση περισσότερο μέσα σε πολιτιστικά ιδρύματα, παρά για μάθηση περιορισμένη αποκλειστικά εντός των σχολείων.

Επιπλέον τα μουσεία παρέχουν μία μαθησιακή εμπειρία με ελεύθερη επιλογή – σύμφωνα με τον Hawkey (2001) ο μαθητευόμενος ελέγχει το περιεχόμενο, τον τόπο, το χρόνο, το μαθησιακό στυλ - οπότε η προσφορά κινήτρων είναι το κλειδί για μία αποτελεσματική μάθηση. Οι



εμπειρίες εντός του μουσείου θα πρέπει να είναι συναρπαστικές, διασκεδαστικές, σχετικές και κατάλληλες για τον επισκέπτη. Η παρατήρηση της Hein H. (1990) σχετικά με τα πλεονεκτήματα των μουσείων έναντι των σχολείων θα μπορούσε κατά τον Hawkey (2004, σελ.20) να ισχύσει και για τη μάθηση με τις Νέες τεχνολογίες: «Σε αντίθεση με τη σχολική ρουτίνα ή τα προγράμματα της τηλεόρασης, τα μουσεία προσφέρουν στον μαθητευόμενο την ευκαιρία να σταματήσει κατά βούληση, να περιφέρεται τριγύρω, να αγνοεί ό,τι δεν τού προκαλεί το ενδιαφέρον και να μοιράζεται ό,τι τού εξάπτει την περιέργεια».

### 3.4. Ψηφιακά μέσα και μουσείο

Έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί ποικίλοι ορισμοί των Μουσείων με επικρατέστερο αυτόν του ICOM (Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων, ICOM, 1990 στο Desvallées & Mairesse, 2014) : Μουσείο είναι «ένα μη-κερδοσκοπικό, μόνιμο ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, και ανοικτό στο κοινό, το οποίο αποκτά, συντηρεί, ερευνά, επικοινωνεί και εκθέτει, για λόγους μελέτης, εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας, υλικές αποδείξεις των ανθρώπων και του περιβάλλοντός τους». Τα μουσεία αποτελούν λοιπόν πολιτισμικούς οργανισμούς που μοιρασίαν ο χαρακτήρας τους είναι εκπαιδευτικός, η συμμετοχή σε αυτούς δεν είναι υποχρεωτική, το δε κοινό τους είναι ετερόκλητο. Προκειμένου μάλιστα να συναγωνιστούν άλλους χώρους ψυχαγωγίας, επιχειρούν να συνταιριάσουν την εκπαίδευση με τη διασκέδαση και να θέσουν όλες τις διαφορετικές ομάδες κοινού στο επίκεντρο του συνόλου των δραστηριοτήτων τους (Οικονόμου, 2004). Ωστόσο, πρέπει να γίνει σαφές ότι το μουσείο δεν έρχεται να υποκαταστήσει το σχολείο, προχωρά πολύ πέρα από αυτό το ρόλο: υιοθετεί ποικίλα μέσα επικοινωνίας εκπαιδευτικά προσανατολισμένα – από τα ίδια τα μουσειακά εκθέματα έως τις Νέες Τεχνολογίες (Ξωχέλλης 2007, σ.693), αξιοποιεί τις διαδικασίες **μη τυπικής ακόμη και άτυπης εκπαίδευσης**, δίνει πολύτιμες εναλλακτικές για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, αλλά και καλεί το κοινό ως συνομιλητή στις ποικίλες λειτουργίες του (Νικονάνου, 2009, σ. 17).

Ο Hawkey (2004, σ.2) παρατηρεί πως οι ψηφιακές τεχνολογίες οι οποίες περιλαμβάνουν μία μεγάλη ποικιλία από πολυμέσα, προσομοιώσεις και παρουσιάσεις όπως και το Διαδίκτυο, όχι μόνο διευκολύνουν ή και επιταχύνουν ερευνητικές εργασίες και μαθησιακές δραστηριότητες στο

μουσείο, αλλά επιτρέπουν και ενασχολήσεις που θα ήταν ανέφικτες σε διαφορετική περίπτωση. Αυτό περιλαμβάνει νέες προσεγγίσεις στη μάθηση από διαφορετικές ομάδες κοινού και για διαφορετικούς σκοπούς.

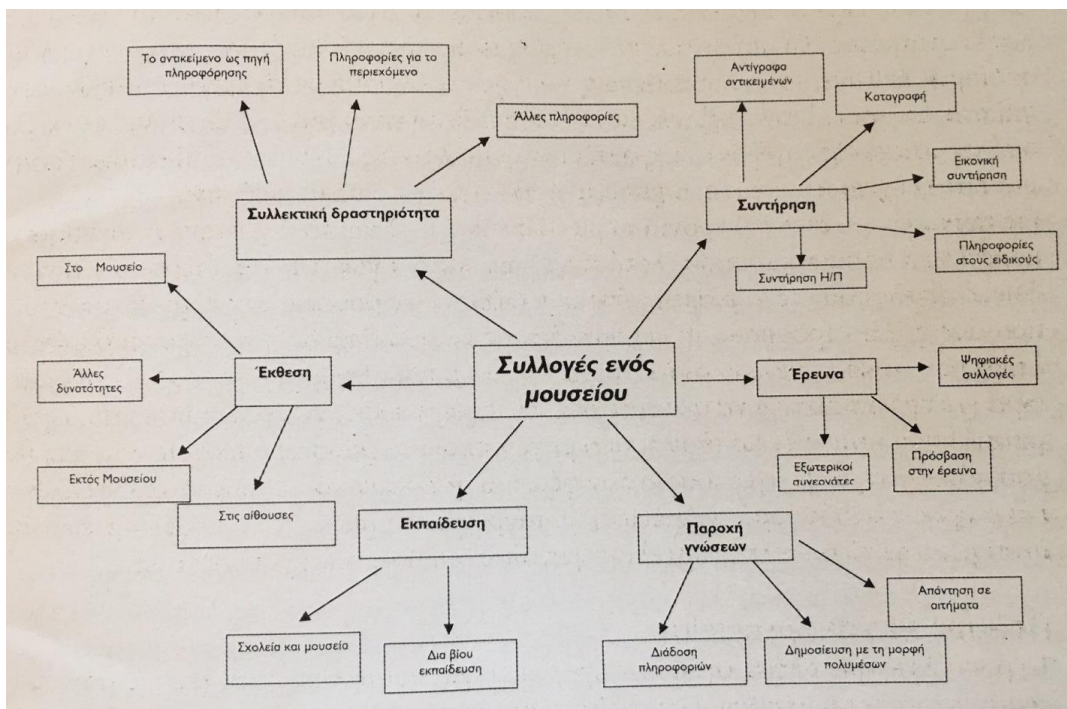
### **3.4.1. Οι ποικίλες χρήσεις των Ν/Τ στο μουσείο**

Μία μουσειακή έκθεση λειτουργεί ως μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρει στον επισκέπτη τη δυνατότητα να αυτο-επιμορφωθεί, να αντλήσει αισθητική ικανοποίηση και συναισθηματική πλήρωση, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στη διαμόρφωση «κοινωνικής ταυτότητας». Στα μουσεία εκτίθενται σκόπιμα επιλεγμένα αντικείμενα από τις συλλογές τους και συνοδεύονται από επεξηγήσεις (οπτικές, αφηγηματικές και άλλες). Αρχικά τα αντικείμενα αυτά ερμηνεύονταν με τους καταλόγους που διέθεταν τα μουσεία, αλλά και με λεζάντες – πινακίδες. Σταδιακά άρχισαν να συμπληρώνονται με φωτογραφίες, οπτικό και ακουστικό υλικό για να φτάσουμε στα ηλεκτρονικά πολυμέσα τα οποία συνδυάζουν πλέον κείμενα, φωτογραφίες, γραφικά, κινούμενη εικόνα, ήχο.

Σε όλες τις λειτουργίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούν πλέον τα μουσεία να χρησιμοποιήσουν τις Νέες τεχνολογίες (βλ. Σχήμα 3.1.). Έτσι λοιπόν, χάρη σε αυτές, τα μουσεία δύνανται (Μπούνια, 2004, σ.17-22 ; Οικονόμου, 2004) να:

- εμπλουτίσουν τη γνώση που παρέχουν στους επισκέπτες,
- αποθηκεύουν πλήθος πληροφοριών και όχι μόνο με τη μορφή κειμένου (διατίθενται και φωτογραφίες, κατόψεις, ποικίλα δεδομένα τεκμηρίωσης, σχόλια, άρθρα, κ.λπ.) με τη δυνατότητα εύκολης αναζήτησης και ανάκτησής τους,
- ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις ποικίλων ομάδων κοινού,
- καταστήσουν προσβάσιμα αντικείμενα τα οποία δεν εκτίθενται (είτε επειδή συντηρούνται είτε επειδή δεν υπάρχει ο κατάλληλος χώρος είτε λόγω της θραυσματικότητάς τους),
- δημιουργούν βίντεο, CD ROM, διαδικτυακές ιστοσελίδες με ποικίλα οφέλη,
- αποτελούν πλούσια πηγή υλικού για την εκπαιδευτική κοινότητα,

- διευρύνουν την εμπειρία των επισκεπτών (π.χ. «συνομιλία» των εκθεμάτων που βρίσκονται μέσα στην αίθουσα με άλλα έργα, ακόμη και από άλλα μουσεία),
- παρουσιάσουν (με μια πολυμεσική βάση δεδομένων) μία ολοκληρωμένη εικόνα του περιβάλλοντος (φυσικού – ιστορικού – κοινωνικού) μέσα από το οποίο προήλθαν τα μουσειακά αντικείμενα και να τα φωτίσουν πολύπλευρα, να ζωντανέψουν άλλες εποχές και να επιτρέψουν την «εμβύθιση» του κοινού μέσα σε αυτές,
- καταστήσουν προσιτά τα (εκπαιδευτικά) προγράμματα και τις συλλογές τους σε ευάλωτες ομάδες, όπως είναι τα άτομα με αναπηρίες, με μαθησιακές δυσκολίες, άτομα που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές ή περιθωριοποιημένα,
- συντηρήσουν και προστατεύσουν καλύτερα τις συλλογές τους ελέγχοντας λ.χ. τις συνθήκες θερμοκρασίας, την υγρασία, το φωτισμό, καταγράφοντας και αναλύοντας τα σχετικά δεδομένα.



Σχήμα 3.1. Οι δυνατότητες που δίνονται για την αξιοποίηση των συλλογών ενός μουσείου με τα πολυμέσα (Πηγή : Μπούνια, 2004, σ. 19)

Η Economidou, (1998) παρατηρεί ότι υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ορισμένοι επισκέπτες έλκονται από την απήχηση των νέων τεχνολογικών μέσων, με αποτέλεσμα να στρέψουν πιο ενεργά την προσοχή τους και στο πολιτισμικό περιεχόμενο. Άλλοι προτιμούν τη

δυνατότητα ανεξάρτητης περιήγησης (η οποία υλοποιείται με τα ψηφιακά μέσα) από μία παραδοσιακή μέθοδο ξενάγησης. Ο Λεοντσίνης (2002, σ.110) θεωρεί ότι η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών όπως η χρήση σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων, οι αναπαραστάσεις χώρων συμβάλλουν στην προβολή των μουσειακών αντικειμένων με καταλληλότερο τρόπο, «στη διεύρυνση του θεσμού των μουσείων και στην ανάδειξή του ως σύγχρονου φορέα τέχνης και πολιτισμού, με ενεργό, ταυτόχρονα, τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα». Οι Γιαννούτσου, Μπούνια, Ρούσσου, & Αβούρης, Ν. (2011) υποστηρίζουν ότι με τις Νέες τεχνολογίες στα μουσεία μπορούμε να οδηγηθούμε σε μία «εμπλουτισμένη μαθησιακή δραστηριότητα», με την οποία με επίκεντρο το μουσειακό αντικείμενο-έκθεμα δομείται με ενεργό τρόπο η γνώση και δεν παρέχονται απλώς οι σχετικές πληροφορίες.

Ο Zacharias (2007, σ.36) στο (Νικονάνου, 2009) κάνει λόγο για τη μουσειακή αγωγή «από την πολύ αρχή και διά βίου», η οποία θα στοχεύει στη σύσταση κοινοτήτων εντός και πέριξ του μουσείου, εξαιρώντας την ανάγκη για αλληλεπίδραση και συμμετοχή. Κατ' αναλογία με το WEB 2.0 ο Zacharias (ό.π., σ.37) αναφέρει την ανάγκη η μουσειακή αγωγή να κατευθυνθεί προς το Μυσαed 2.0. Οι χρήστες δεν λαμβάνουν πλέον πληροφορίες μόνο μέσα από τις online πηγές (όπως γινόταν με το Web 1.0). Πολλά είναι τα μουσεία στην εποχή μας τα οποία πειραματίζονται με την Web 2.0 τεχνολογία (όπως με μέσα κοινωνικής δικτύωσης σαν το Myspace, το Facebook, RSS feeds, podcasts, blogs, sites που φιλοξενούν βίντεο, όπως το YouTube ή φωτογραφίες, όπως το flickr, photobucket) επιτρέποντας στους χρήστες να εμπλέκονται ενεργά και να επηρεάζουν την οργάνωση, δημιουργία και διαμοιρασμό online περιεχομένου αναφέρουν οι Shahani, Nikonanou, & Economou, (2008, σσ.58-59). Σε πολλές περιπτώσεις αυτοί οι νεωτερισμοί προώθησαν την ιδέα του μουσείου ως «ανοιχτού, ευέλικτου ιδρύματος, που παρακολουθεί τις ανάγκες των ομάδων κοινού του και όχι ως ενός απομακρυσμένου ελιτίστικου και συντηρητικού ιδρύματος».

Με κριτήριο την προέλευση των ψηφιακών εφαρμογών που σχετίζονται με τη μάθηση και τις μουσειακές συλλογές, δύο βασικές κατηγορίες ψηφιακών εφαρμογών διακρίνουν οι Γιαννούτσου, Μπούνια, Ρούσσου, & Αβούρης (2011, σσ.133-136): α)τις εφαρμογές που δημιουργούνται από τα ίδια τα μουσεία με σαφείς και καθορισμένους μαθησιακούς στόχους και προσφέρονται από τον ίδιο τον πολιτισμικό φορέα είτε εντός των χώρων του είτε διαδικτυακά (ενδεικτικά αναφέρουμε CDS, DVDs, Βίντεο, infokiosks, διαδραστικούς πίνακες, διαλογικά τηλεματικά τραπέζια, ξεφύλλισμα ηλεκτρονικού βιβλίου, PDAs, ηλεκτρονικά παιχνίδια,

ηλεκτρονική ξενάγηση με Νέα Μέσα, οθόνες αφής, ηλεκτρονικούς χάρτες, ψηφιακές συσκευές, διαδραστικούς ξεναγούς – ρομπότ, εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας, ψηφιακά εργαλεία για έκφραση απόψεων -π.χ. fora συζητήσεων- εφαρμογές υποστήριξης της ξενάγησης και της πλοήγησης στον χώρο με την αξιοποίηση κινητών συσκευών) και β) εκείνες που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από φορείς εκτός των πολιτιστικών φορέων με στόχους ειδικούς (όπως λ.χ. την ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος, την υποβοήθηση της διδασκαλίας, την επιστημονική έρευνα).

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> : ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ

### 4.1. Οι βασικές παράμετροι της μουσειακής εμπειρίας

Για ένα μουσείο που θέλει να αποτελεί κυρίαρχη επιλογή στον ελεύθερο χρόνο του κοινού είναι αποφασιστικής σημασίας η έννοια της μουσειακής εμπειρίας. Οι Falk και Dierking (1992, 2000) μετά μακροχρόνιες έρευνες και αξιολογήσεις κατέληξαν σε 3 βασικούς παράγοντες οι οποίοι συνδιαμορφώνουν τη μουσειακή εμπειρία αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους.

A) Ο **προσωπικός παράγοντας** που έχει να κάνει με τον επισκέπτη και τα ιδιαίτερα γνωρίσματά του, το γνωστικό του επίπεδο, τα ενδιαφέροντα, τους λόγους για τους οποίους επισκέπτεται το μουσείο. Ο επισκέπτης δεν αντιμετωπίζεται πλέον σαν παθητικός δέκτης του μουσειακού μηνύματος (σαν «άδειο δοχείο» που πρέπει να «γεμίσει» με γνώση), αλλά είναι αυτός που παίζει ενεργητικό ρόλο κατασκευάζοντας τις νοητικές δομές στις οποίες θα θεμελιωθεί η γνώση (Dierking, 1992, στο Μουσουόρη, 1999). Ο παράγοντας αυτός διαφοροποιείται όσο ο επισκέπτης ωριμάζει.

B) Ο **μουσειακός χώρος**, εξωτερικά και εσωτερικά. Η παράμετρος αυτή περιλαμβάνει την αρχιτεκτονική του κτηρίου, το σύνολο των κοινόχρηστων χώρων, αλλά και τα εκθέματα με τα ερμηνευτικά τους συστήματα, την τοποθέτησή τους στο χώρο, ακόμη και το φωτισμό και τη γενικότερη αναδυόμενη ατμόσφαιρα.

Γ) Η **κοινωνική διάσταση της επίσκεψης**, η επίσκεψη σε ένα μουσείο ως αφορμή για επικοινωνία με άλλα άτομα. Η Φιλίππουπολίτη κ.ά. (2015, σσ.35, 41) υπογραμμίζει σύμφωνα και με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού τον κοινωνικό χαρακτήρα της μαθησιακής διαδικασίας, το σπουδαίο ρόλο της συνομιλίας μεταξύ των μαθητών (επισκεπτών) και τη σημασία της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, το ρόλο της ομάδας. Το πλαίσιο αυτό αναφέρεται

στους συνοδούς με τους οποίους ο επισκέπτης προσέρχεται στο μουσείο (π.χ. συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) και σε εκείνους που συναντά στο μουσείο (αρχαιολόγους, φύλακες, ξεναγούς, μουσειοπαιδαγωγούς, άλλους επισκέπτες).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν αποτελεί κάθε επίσκεψη στο μουσείο «εκπαιδευτική εμπειρία», αφού αυτό προϋποθέτει σύμφωνα με τον Hein (1998, σσ.2-3) τη σύνδεση της μουσειακής εμπειρίας με προηγούμενες, το να γίνει αφορμή για νέες, να είναι παραστατική, ζωντανή και ελκυστική καθώς και παιδαγωγικά οργανωμένη. Οι Falk, Moussouri και Coulson, (1998) θεωρούν το συνδυασμό της μάθησης με τη διασκέδαση ως απολύτως απαραίτητα στοιχεία για μία επιτυχημένη μουσειακή εμπειρία.

Το 1991 το Getty Center for Education in the Arts (στο Hooper-Greenhill, 1999α) μετά μία εκτεταμένη έρευνα που διεξήγαγε σε 11 μουσεία τέχνης στην Αμερική κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι προτεραιότητές τους μετατοπίστηκαν: από την επικέντρωση στο αντικείμενο, στην επικέντρωση στη συνάντηση του επισκέπτη με το αντικείμενο και ακόμη ότι η ποιότητα δεν αξιολογείται μόνο από τον ειδήμονα, αλλά σχετίζεται και με την εμπειρία του επισκέπτη. Σε παλαιότερες εποχές - ή και σήμερα ακόμη στα πιο «παραδοσιακά» μουσεία - έμφαση δινόταν στην απόκτηση και τη φροντίδα των συλλογών και όχι τόσο στην εκπαίδευση, την εκτίμηση και την ερμηνεία. Η σημερινή εποχή έχει χαρακτηριστεί «μετα-συλλεκτική» (post-collecting), γεγονός που προτάσσει τη «χρήση» παρά την αύξηση των συλλογών.

#### **4.2. Μουσειακοί τύποι: «παραδοσιακά», «μοντέρνα» και «μεταμοντέρνα» μουσεία**

Η Νάκου (2002, σελ.117) αναφέρει ότι τα μουσεία δεν αποτελούν οργανισμούς που παραμένουν αμετάβλητοι στο χώρο και το χρόνο, αλλά ως κοινωνικοί θεσμοί επηρεάζονται από το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και επιστημολογικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα παρατηρείται πλήθος διαφορών μεταξύ των μουσείων όχι μόνο ως προς τη θεματική των εκθέσεων, αλλά και ως προς

την επικοινωνιακή πολιτική, τον επιστημολογικό προσανατολισμό, τις αξίες και αντιλήψεις που προβάλλουν και καλλιεργούν. Χαρακτηριστικά, η Hooper-Greenhill (1992) ισχυρίζεται ότι ακόμη και διαφορετικοί τύποι γνώσης διαπλάθονται και αναπτύσσονται από διαφορετικά μουσεία. Η Νάκου (2002, σσ.121-124) διακρίνει τρεις σύγχρονους μουσειακούς τύπους: τα «**παραδοσιακά**», «**μοντέρνα**» και «**μεταμοντέρνα**» μουσεία.

- Τα «παραδοσιακά» μουσεία προβάλλουν την εθνική ιδεολογία, παρουσιάζουν την εθνική ιστορία και ακολουθούν το μοντέλο της θετικιστικής αντικειμενικότητας και της μίας και μοναδικής αυθεντικής γνώσης. Είναι εστιασμένα στα ίδια τα αντικείμενα (object oriented) τα οποία θεωρούν «ιερά» (D. Horne, 1989, στο Νάκου, 2002, σελ.122), ενώ φαίνεται να παραβλέπουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των επισκεπτών τους. Επιπλέον αυτού του τύπου τα μουσεία σηματοδοτούν με λεζάντες ορισμένα μόνο αντικείμενα και οι πληροφορίες που δίνουν είναι ακαδημαϊκού τύπου, δυσνόητες για το ευρύ κοινό. Τα μουσεία αυτά υιοθετούν παραδοσιακές επιστημολογικές θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες η πραγματικότητα είναι δεδομένη, απλή, μονοδιάστατη και η απόλυτη γνώση εφικτή. Προϋποτίθεται μόνο η συλλογή «αντικειμενικών» στοιχείων χωρίς να απαιτείται η παρέμβαση των σκεπτόμενων υποκειμένων για την ερμηνεία τους. Σε αυτού του τύπου τα μουσεία οι επισκέπτες δεν αισθάνονται άνετα, βιώνουν αποθάρρυνση, αισθήματα μειονεξίας. Ο Hood (1983, σσ.50-57) χαρακτηρίζει το κοινό που περνάει τις πύλες ενός τέτοιου τύπου μουσείου «χαμένο» σε έναν άγνωστο κόσμο, στον οποίο αισθάνονται οικεία μόνο οι ειδικοί. Το αποτέλεσμα είναι οι επισκέπτες αντί για δέος και θαυμασμό για τα μουσεία, να προτιμούν να μένουν μακριά από αυτά.
- Τα «μοντέρνα» μουσεία στην προσπάθειά τους να γίνουν προσιτά στο ευρύ κοινό εκθέτουν τα αντικείμενα αναπαριστώντας το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννήθηκαν και απευθύνονται στο νου και τις αισθήσεις των επισκεπτών. Σε αντίθεση με τα «παραδοσιακά», τα «μοντέρνα» μουσεία είναι εστιασμένα στα αντικείμενα και στο κοινό (people and object oriented) στο οποίο προσφέρουν ποικίλους τρόπους ανάγνωσης των εκθεμάτων και δόμησης αντίστοιχων γνώσεων συνδυάζοντας την εκπαίδευση με την ψυχαγωγία. Τα μουσεία αυτού του τύπου υιοθετούν την επιστημολογική άποψη ότι μπορούν να είναι αποδεκτές πολλές και διάφορες εναλλακτικές «αναγνώσεις» της πραγματικότητας του παρελθόντος, εφ'όσον αναγνωρίζουν το ρόλο της διασύνδεσης και διάδρασης των σκεπτόμενων υποκειμένων (επισκεπτών) με τα (μουσειακά) αντικείμενα



που μελετούν, σύμφωνα με τα ερωτήματα που επιλέγουν να θέσουν και το σύστημα αξιών που υπηρετούν.

- Τα «μεταμοντέρνα» μουσεία ακολουθούν μεταμοντέρνες επιστημολογικές θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες δεν υφίσταται η έννοια της επιστημονικής αλήθειας η οποία είναι «ιδεολογική, ρητορική και μεταφορική έννοια». Έτσι, αυτού του τύπου τα μουσεία προσανατολίζονται στην εξυπηρέτηση των επισκεπτών τους (people oriented) προς τους οποίους προσφέρουν πλήθος παράλληλων υπηρεσιών. Τα περιεχόμενα αυτού του τύπου μουσείων συνήθως παρουσιάζονται με τον ελάχιστο δυνατό σχολιασμό, ώστε να ενθαρρύνεται ο επισκέπτης να τα ερμηνεύσει για να «κατασκευάσει τη δική του ιδιαίτερη εικόνα του παρελθόντος στο παρόν σύμφωνα με τη δική του πολιτισμική και ιδεολογική ταυτότητα» (Νάκου, 2002, σ.124).

Ο Hein (1998) έχει διακρίνει τέσσερις τύπους μουσείων με βάση τις εκπαιδευτικές θεωρίες που υπηρετούν (διδασκισμός, συμπεριφορισμός, ανακάλυψη και κονστρουκτιβισμός), αν και συνήθως αναγνωρίζουμε μια σύνθεση ορισμένων από τις παραπάνω εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μέσα σε ένα μουσείο:

- Διδακτικό (ή συστηματικό) μουσείο
- Συμπεριφορικό (ή κανονικό)
- Ανακαλυπτικό
- Κονστρουκτιβιστικό

#### **4.3. Σχέση μουσείου – σχολείου: μάθηση στο σχολείο – μάθηση στο μουσείο**

Τα μουσεία και τα σχολεία αποτελούν ιδρύματα που υπηρετούν διαφορετικούς τύπους μάθησης: τα πρώτα ανήκουν στη μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση, ενώ τα δεύτερα στην τυπική. Η μάθηση στο μουσείο συνήθως δεν έχει χρονική συνέχεια, επικεντρώνεται στο συγκεκριμένο, το σχετικό με τις μουσειακές συλλογές και αξιοποιεί βιωματικές και συμμετοχικές παιδαγωγικές μεθόδους. Επιπλέον προσφέρει στους επισκέπτες του την ελευθερία να επιλέξουν περιεχόμενο και χρόνο

ενασχόλησης, είναι απαλλαγμένη από το άγχος της επίδοσης ή τον έλεγχο της επιτυχίας και προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των επισκεπτών (Νικονάνου, 2015, σ.89). Όλα τα προαναφερόμενα συνδέουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες εντός του μουσείου με την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, ενσωματώνοντας στη μάθηση την ψυχαγωγία. Από την άλλη πλευρά, ο Otto (2007) στο Νικονάνου (2015) αναφέρει ότι η μάθηση στο σχολείο εστιάζει στο γενικό με δασκαλοκεντρική κατά κύριο λόγο προσέγγιση και με περιορισμένη δυνατότητα διασύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων των αναλυτικών προγραμμάτων μεταξύ τους και με τη ζωή (Larcher 1988, στο Νικονάνου, 2015).

Άλλη διαφορά είναι ότι η μάθηση εντός του μουσείου σχετίζεται με τα αντικείμενα και αυτό σημαίνει ότι ενεργοποιεί τις αισθήσεις, οξύνει την αντίληψη και την παρατηρητικότητα και δίνει έμφαση στην απόκτηση εμπειριών. Στην εποχή του οπτικού πολιτισμού και των ψηφιακών μέσων ο Vierreg (2008) στο Νικονάνου (2015) επισημαίνει την αξία των αντικειμένων στη μάθηση, εφ'όσον με αυτά οι μαθητές ανακτούν τη βίωση της πραγματικότητας μέσω των αισθήσεων και διασυνδέονται ο μουσειακός με τον πραγματικό και τον ψηφιακό κόσμο. Επιπλέον η μάθηση μέσα από τα αντικείμενα που συντελείται στα μουσεία λειτουργεί συμπληρωματικά για τη μάθηση μέσα από τα βιβλία, η οποία πραγματοποιείται στα σχολεία.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι παρά τις διαφορές στον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των δύο ιδρυμάτων είναι εφικτή και εξαιρετικά χρήσιμη η μεταξύ τους στενή συνεργασία. Ο Black (2009, σ.198) επισημαίνει ότι τα μουσεία «προσφέρουν μοναδική εμπειρία απόκτησης γνώσης στους μαθητές», δίνουν έμπνευση στα παιδιά με την ενασχόλησή τους με αξιόλογες συλλογές, διευκολύνουν τους νέους να κατανοήσουν την αξία των μουσείων. Άλλωστε οι επισκέψεις των παιδιών στο μουσείο με το σχολείο μπορούν να αποτελέσουν ένα είδος πολύτιμης «μουσειακής προπαιδείας» (Vierreg, 2008, στο Νικονάνου, 2015). Επιπρόσθετα, το θετικό βίωμα της μαθησιακής διαδικασίας όπως το ζουν οι μαθητές εντός του μουσείου, μπορεί να παρέχει ισχυρά κίνητρα, ώστε να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες του αναλυτικού σχολικού προγράμματος.

Με δεδομένο ότι μία σχολική επίσκεψη στο μουσείο δεν είναι αποτέλεσμα αυθόρμητης επιλογής των μαθητών, κρίνεται θεμελιώδης ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την οικοδόμηση γόνιμης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και μουσείου. Επιπλέον στο πλαίσιο αυτής της συνεργασίας συχνά σχεδιάζονται και υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα από μουσεία, αλλά και από εκπαιδευτικούς.

#### **4.4. Εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία**

Οι Γιαννούτσου, Μπούνια, Ρούσσου, & Αβούρης, Ν. (2011) χρησιμοποιούν τον όρο «**μουσειακό πρόγραμμα**» για να περιγράψουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώνουν τα μουσεία για σχολικές ομάδες, αλλά και κάθε είδους άλλες δράσεις με εκπαιδευτικούς στόχους. Μπορεί να περιλαμβάνουν πολυμεσικές εφαρμογές, διαλέξεις, αλλά και ένα σύνθετο πλέγμα αντικειμένων, συμβατικών και ψηφιακών μέσων, διαδραστικών στοιχείων και εκθεσιακής αρχιτεκτονικής. Πρόκειται για οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες με συγκεκριμένη ομάδα – στόχο που επεξεργάζονται επιλεγμένα μουσειακά εκθέματα με συγκεκριμένες μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους.

Τα μουσεία σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά με τις μόνιμες εκθέσεις τους ή τις περιοδικές ή και με αφορμή επετειακούς εορτασμούς. Στόχος είναι η απόκτηση εκ μέρους των μαθητών που συμμετέχουν, μιας αξιομνημόνευτης εμπειρίας από το μουσείο. Όλη αυτή η εκπαιδευτική δραστηριότητα απαιτεί οικονομικά μέσα και ειδικευμένο προσωπικό, εμπνευστές ή/και μουσειοπαιδαγωγούς, κάτι που συναντούμε όπως αναφέρει η Νικονάνου (2015, σ.96) στα ελληνικά μουσεία εδώ και δύο δεκαετίες. Ωστόσο αυτό δεν είναι πάντοτε εφικτό για τα μικρότερα μουσεία, ιδίως της περιφέρειας, κυρίως λόγω της μη επαρκούς στελέχωσης.

Εκτός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από τα μουσεία με τη βοήθεια ειδικευμένου προσωπικού, υπάρχουν και εκείνα που αναπτύσσονται από εκπαιδευτικούς. Οι Φουρλίγκα, Νικονάνου, Κασβίκης, και Γαβριηλίδου (2002) επισημαίνουν ότι αυτή η πρακτική μολονότι είναι δημοφιλής στο εξωτερικό, ιδιαίτερα για απαιτητικές ομάδες-στόχους, όπως είναι οι έφηβοι, δεν είναι τόσο διαδεδομένη στην Ελλάδα.

#### **4.5. Τα παιδιά και οι έφηβοι ως ομάδα κοινού για τα μουσεία**

Στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα έχουμε άλλη μία σημαντική εξέλιξη που επηρέασε καταλυτικά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για παιδιά και εφήβους, το «διαχωρισμό της παιδικής ηλικίας από την ενήλικη ζωή» (Νικονάνου, 2009, σελ.48), γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία εξειδικευμένων κοινωνικών χώρων (παιδικών σταθμών, μουσείων) και στην άνθηση μιας ειδικής παιδικής κουλτούρας (König, ό.π., στο Νικονάνου 2009, σ.48). Αξίζει να αναφέρουμε τη συμβολή της παιδαγωγού Ellen Key (1849-1926) η οποία μίλησε για την ανάγκη μιας παιδαγωγικής «από τη σκοπιά του παιδιού». Η Hooper-Greenhill (1994α, σσ.25-50) αναφέρει ότι στη Μ. Βρετανία τον 20<sup>ο</sup> αιώνα εντάθηκε η συνεργασία σχολείου – μουσείου με τη διακίνηση δανειστικών συλλογών σε σχολεία, τη διδασκαλία εντός του μουσείου και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Επίσης προβλήθηκε η σημασία της ενεργητικής στάσης των μαθητών καθώς και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, των μαθητών, αλλά και των γονέων τους πριν από την επίσκεψη στο μουσείο.

Οι έρευνες του J. Piaget (Wadsworth, 1979, σσ. 109-117) για τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης των παιδιών καταδεικνύουν ότι οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκονται στο στάδιο της ανάπτυξης συγκεκριμένων τυπικών λειτουργιών: δύνανται να σκέπτονται λογικά κάθε είδους πρόβλημα -λεκτικό ή υποθετικό- να «διεισδύουν στις προσωπικές τους σκέψεις και συναισθήματα, ακόμη και να αρνούνται το πραγματικό, όταν δεν συμφωνεί με το λογικό». Στην περίπτωση των εφήβων οι μουσειοπαιδαγωγοί δεν μπορούν να περιοριστούν σε προσχεδιασμένες ερωτήσεις που αποσκοπούν στην παρατήρηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των εκθεμάτων (π.χ. φυσικά χαρακτηριστικά – τρόπος κατασκευής –

λειτουργικότητα – διακόσμηση – αξία) και που συνάδουν με τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών της Πρωτοβάθμιας (7-11 ετών), (Wadsworth, ό.π., σσ.96-108). Στην περίπτωση των παιδιών ηλικίας 11-15 ετών και εξής δεν αρκεί να τροποποιήσουμε –όπως συνήθως συμβαίνει– εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές δημοτικού με κάποιες προσθήκες για να ταιριάξουν στις ανάγκες των εφήβων. Επίσης οφείλουμε να συνυπολογίσουμε τις ιδιαιτερότητες της εφηβικής ηλικίας , όπως για παράδειγμα την ευαισθησία τους στην τάση των μεγαλύτερων τους να τους καθοδηγούν και να τους κατευθύνουν (Jensen, 1999, σελ.112). Καθώς τους ανησυχεί πολύ το ζήτημα της ανεξαρτησίας τους, συχνά απορρίπτουν την ιδέα μιας επίσκεψης στο μουσείο, γιατί την συνδέουν στενά με τις οικογενειακές αξίες, τις οποίες αρχίζουν να αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό. Σε έρευνα που διεξήχθη από το Μουσείο του Brooklyn (Andrews & Asia, 1979) αναφέρθηκε πως οι έφηβοι στερούνταν περιέργειας για μάθηση καθώς και πρόσβασης σε ένα ανθρωπιστικό, αισθητικό ή ιστορικό πλαίσιο που θα τους βοηθούσε να εκτιμήσουν τα εκθέματα μέσα σε ένα μουσείο. Ωστόσο, παρά την έλλειψη περιέργειας, οι έφηβοι διακρίνονται για τη φαντασία τους, τη στοχαστικότητα και τη δυνατότητά τους να «μπαίνουν» μέσα στις ζωές των άλλων. Χρειάζονται επομένως ευκαιρίες για αυτοέκφραση και δημιουργική μάθηση. Η Jensen (ό.π., σελ.113) υποστηρίζει πως ίσως περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, οι έφηβοι έχουν ανάγκη από ευκαιρίες να μαθαίνουν με τρόπους που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και την αυξανόμενη ανεξαρτησία τους.

Ο Wagner (2007) στο Νικονάνου (2015) αναφέρει ότι τα προγράμματα που απευθύνονται σε εφήβους απαιτούν χώρους «ανοιχτούς», ώστε να βιώνουν την ελευθερία, μακριά από τον κλειστό υποχρεωτικό χαρακτήρα του σχολείου, με τη δυνατότητα να δοκιμάζουν, να ανακαλύπτουν και να ερευνούν, με δικαίωμα στο λάθος και χωρίς το διαρκή έλεγχο της επιτυχίας. Επιπλέον οι έφηβοι, ως δύσκολη ομάδα κοινού, αναζητούν την επικοινωνία, την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και κοινωνικών δικτύων. Ο Hargreaves McIntyre (2002) επισημαίνει εξάλλου ότι η χρήση του Η/Υ είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο είναι σχεδόν καθολική για τις ηλικίες 5-18. Αναφέρει επίσης ειδικά για τη σχέση τους με το μουσείο ότι τα παιδιά ηλικίας 11-14 ετών θεωρούν τη διαδραστικότητα πολύ σημαντική, αισθάνονται δέος για το παρελθόν, αναζητούν εκτόνωση από το άγχος, διασκέδαση και χαλάρωση, ενώ αναφέρουν ότι τα μουσεία είναι χώροι όπου πρέπει να είναι κανείς ήσυχος (Hargreaves McIntyre, ό.π. σσ.31-35). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας μαθαίνουν με διάφορους τρόπους και απαιτούν ποικιλία ερεθισμάτων για να τους εμπλέκει κανείς σε μία διαδικασία.

Επιπροσθέτως απαιτούνται εκπαιδευτικά προγράμματα συναφή με το σχολικό πρόγραμμα (Δάλκος, 2000, σσ. 26-36), άρα η συμμετοχή εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι εκ των ων ουκ άνευ. Παράμετροι που ο εκπαιδευτικός πρέπει να θέσει υπ'όψιν του είναι οι στόχοι, το περιεχόμενο του μαθήματος, το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών του και τα ενδιαφέροντά τους. Χαρακτηριστικά ο Δάλκος (ό.π., σ. 171) παρατηρεί ότι «στην πραγματικότητα, χρειάζονται τόσα προγράμματα, όσα και οι επισκέψεις σχολικών τάξεων», κάτι που πολύ δύσκολα μπορεί βέβαια να πραγματοποιήσει ένα μουσείο. Η ωριμότητα των παιδιών αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας καθιστά εφικτή την εφαρμογή στρατηγικών διερευνητικής μάθησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής επίσκεψης στο μουσείο, το οποίο αναδεικνύεται σε ιδεώδη χώρο για την εφαρμογή σύγχρονων μορφών διδασκαλίας.

#### **4.6. Βιωματικές-δημιουργικές μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι υλοποίησης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων**

Γενικά, όταν αναφερόμαστε σε **βιωματικές-δημιουργικές μεθόδους** στη μουσειοπαιδαγωγική εννοούμε τις υλικές-αισθητικές δραστηριότητες, τις παραστατικές (μουσειακό θέατρο, χορό, μουσική) και τις δραστηριότητες γραμματισμού (δημιουργική γραφή). Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις που περιγράψαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. κεφ. 1.4.), όπως είναι ο κονστρουκτιβισμός (Hein, 1998), η θεωρία για τις πολλαπλές νοημοσύνες (Gardner, 1983) και τους διαφορετικούς τύπους μαθητευομένων (McCarthy, 1997) και η θεωρία της ροής (Csikszentmihalyi & Hermanson, 1995), εξάιρεται η σπουδαιότητα των ατομικών ιδιομορφιών του επισκέπτη σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την πραγματικότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η μουσειακή μάθηση να υπερβαίνει την απλή κατανόηση και την απόκτηση γνώσεων και να επεκτείνεται σε ζητήματα ψυχαγωγίας, δημιουργικότητας, ανάπτυξης δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών με απώτερο στόχο την ατομική και κοινωνική ανέλιξη. Έτσι, στα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται σε μουσειακούς χώρους, εμψυχωτές ή άλλο ειδικευμένο προσωπικό αξιοποιούν μια ποικιλία μεθόδων προκειμένου να ανταποκριθούν στις ατομικές ιδιομορφίες των επισκεπτών τους, αλλά και να

διατηρήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Πρόκειται για παιδαγωγικές καταστάσεις εντός των μουσείων που περιλαμβάνουν δραστηριότητες άμεσης επικοινωνίας οι οποίες όπως αναφέρουν οι Dreykorn & Wagner (2007, σ.159) στο Νικονάνου (2015, σ.52) «παραμένουν οι πιο αποτελεσματικές μορφές μετάδοσης και εμπειρίας των μουσειακών περιεχομένων», μολονότι έντυπα και ψηφιακά μέσα έχουν ενταχθεί πλέον στις διαδικασίες προσέγγισης του μουσειακού υλικού. Παρά τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών με πλήθος τεχνολογικών μέσων ο παιδαγωγικός ρόλος της διαπροσωπικής επικοινωνίας παραμένει αναντικατάστατος (Μπακιρτζής, 2002, σ.167 στο Νικονάνου, 2015, σ.52). Από τις αρχές, άλλωστε του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο J.Dewey (1971) στο Νικονάνου (ό.π., σ.67) είχε εισηγηθεί τη μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing) υποστηρίζοντας το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα μουσεία στη βιωματική μάθηση.

Οι δραστηριότητες άμεσης επικοινωνίας αναπτύσσονται σε δύο επίπεδα: α. γύρω από το αντικείμενο-περιεχόμενο-θέμα και β. αντλώντας ερεθίσματα από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν, δηλαδή των εμπυχωτών με τους επισκέπτες και μεταξύ των επισκεπτών. Η επιτυχία μιας μεθόδου εξαρτάται από το αν θα προκαλέσει το ενδιαφέρον του επισκέπτη για τα μουσειακά εκθέματα, αν τού δημιουργήσει προσωπικά ερωτήματα και τον ενεργοποιήσει να βρει απαντήσεις σε αυτά, αν τού προσφέρει κίνητρα για περαιτέρω μάθηση μέσα από ένα δημιουργικό περιβάλλον έμπνευσης και ψυχαγωγίας. Είναι αυτονόητο ότι η επιλογή και εφαρμογή των βιωματικών μεθόδων στη μουσειοπαιδαγωγική εξαρτάται από την ομάδα στόχο, το χώρο υλοποίησης, την εκπαιδευτική στοχοθεσία και την επικοινωνιακή διάσταση (Νικονάνου, 2015, σ.53). Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας κοινού, οι συνθήκες υπό τις οποίες γίνεται η επίσκεψη, ο αριθμός των ατόμων που την αποτελούν, οι χωρικές προϋποθέσεις είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντες για την επιλογή της μεθόδου. Σε ένα χώρο μη τυπικής μάθησης η εμπειρία του επισκέπτη διαμορφώνεται καθοριστικά από τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους και οπωσδήποτε από το ρόλο και τη στάση των εμπυχωτών που θα αναλάβουν να μετουσιώσουν σε τέχνη τη μουσειακή εμπύχωση (Zacharias, 2013, στο Νικονάνου, 2015, σ.53).

Οι βιωματικές δημιουργικές μέθοδοι εκτός από ότι αποτελούν έναν τρόπο προσέγγισης των εκθεμάτων προτάσοντας τη σημασία της εμπειρίας, συνδέουν τη μουσειακή αγωγή με τη θεατροπαιδαγωγική και τη μουσικοπαιδαγωγική και αποτελούν μοναδική ευκαιρία για τον επισκέπτη να ανακαλύψει τις ατομικές του ικανότητες, να εξασκήσει δεξιότητες και τελικά να προσεγγίσει την αυτογνωσία. Σύμφωνα με τους Weschenfelder και Zacharias στο Νικονάνου (2015, σ.67) οι εμπυχωτές χωρίς να κατευθύνουν , αναλαμβάνουν το ρόλο του συντονιστή των δράσεων των επισκεπτών, προσφέρουν χώρο, χρόνο, υλικά, έμπνευση, φαντασία, δημιουργική διάθεση και ανθεκτικότητα στη δημιουργική «φασαρία».

#### **4.7. Μουσειακή αγωγή στην Ελλάδα**

Στη χώρα μας σημειώνεται η ανάγκη για συγκέντρωση των υλικών καταλοίπων του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του από πολύ νωρίς : ο Κυβερνήτης Ιωάννης Καποδίστριας προβλέπει σε εγκύκλιο του 1829 (Μιχαηλίδου, 2002) να δημιουργηθεί «Μουσείο των Ελλήνων» όπου αναφέρει χαρακτηριστικά : *«Φιλοτιμηθείτε Έλληνες και σύμφωνα με τον ένδοξον σκοπόν της κυβερνήσεως πασχίσατε να πλουτισθή το Μουσείον των Ελλήνων διά την τιμήν σας και διά τον φωτισμόν σας.»*

Ωστόσο, όταν δημιουργήθηκε το νεότερο ελληνικό κράτος, προτεραιότητα δεν ήταν η δημιουργία μουσείων, όσο η διαφύλαξη και διάσωση των έργων πολιτισμού από αρπαγές (Χορταρέα, 2002, σ.185). Εξάλλου, τα δραματικά ιστορικά γεγονότα που βίωσε η Ελλάδα το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα δυσχέραναν ακόμη περισσότερο την κατάσταση. Έτσι, η ελληνική πραγματικότητα εμφάνισε μία σχετική καθυστέρηση στη θεσμοθέτηση της μουσειακής αγωγής συγκριτικά με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Οι πρώτες αξιόλογες πρωτοβουλίες για την εκπαιδευτική αξιοποίηση ελληνικών μουσείων λαμβάνουν χώρα στα τέλη της δεκαετίας του '70 και τις αρχές της δεκαετίας του '80. Από τα



πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες που υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα ήταν αυτά του Μουσείου Μπενάκη, στην Αθήνα (Γερούλανου, 1985). Ακολούθησε το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα – Μουσείο Β. Παπαντωνίου στο Ναύπλιο το οποίο το 1981 ίδρυσε ειδικό Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, το Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας – Θράκης στη Θεσσαλονίκη και το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης στην Αθήνα με πλούσιες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Από το 1985 στο συντονισμό και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής αξιοποίησης της πολιτιστικής κληρονομιάς συμμετέχει ενεργά το Υπουργείο Πολιτισμού. Αξιόλογες πρωτοβουλίες της περιόδου αυτής ήταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης, της Εθνικής Πινακοθήκης-Μουσείου Αλεξάνδρου Σούτσου και η ίδρυση Τμήματος Εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Εφορείας Ακρόπολης (Χατζηασλάνη, 1994).

Το ελληνικό κοινό υποδέχθηκε ένθερμα τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο το ανθρώπινο δυναμικό των φορέων δεν επαρκούσε, για να εξυπηρετήσει όλες τις σχολικές ομάδες και εξάλλου υπήρχαν και οι σχολικές ομάδες εκτός Αθηνών. Έτσι ο πειραματισμός οδήγησε στη δημιουργία των πρώτων μουσειοσκευών στην Ελλάδα (Πλατή 1991, 2002; Χατζηασλάνη, 1991, 2002).

Το ελληνικό τμήμα του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (του ICOM) ιδρύθηκε το 1983 και ακολούθησε πλούσια δραστηριότητα. Καθιέρωσε τον εορτασμό της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων και διεθνή συνέδρια. Επιπλέον έγινε κατανοητό ότι έπρεπε να καθιερωθεί ένα πρόγραμμα σεμιναρίων που θα απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς όλης της χώρας και έτσι σε συνεργασία με τα Υπουργεία Πολιτισμού (ΥΠ.ΠΟ.) και Παιδείας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τους φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης οργάνωσε σεμινάρια με θέμα «Μουσείο-σχολείο» στο διάστημα 1990-2002 στο Ναύπλιο, στο Δίον, στην Πάτρα, στα Ιωάννινα, στην Καλαμάτα και την Καβάλα. Επίσης εφαρμόσε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Το σχολείο υιοθετεί ένα μνημείο», το οποίο εφαρμόστηκε στη χώρα μας την τριετία 1995-1997. Η υλοποίηση αυτού του προγράμματος συνέβαλε στη σύνδεση των μαθητών με τα μνημεία που

υιοθέτησαν, χάρη στη συστηματική προσωπική παρατήρηση, την έρευνα, την αξιοποίηση γνώσεων από τα σχολικά μαθήματα, τη μελέτη βιβλίων και πλήθους γραπτών πηγών. (Χατζηνικολάου, 2002, σσ. 105-106).

Η Νικονάνου (2009, σσ.70-71) αναφέρει ότι αυτό που ενίσχυσε σημαντικά μετά τα μέσα της δεκαετίας του '90 τις πολιτιστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες ήταν το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ: Εκπαίδευση και πολιτισμός». Διήρκεσε από το 1995 μέχρι το 2001 και προήγαγε την εκπαιδευτική επίσκεψη στους μουσειακούς χώρους όχι ως απλή ξενάγηση αλλά ως δημιουργική και συναισθηματική εμπειρία. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιούνταν μέσα από 3 στάδια (ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΥΠ.ΠΟ., 1995, 1997): α)προετοιμασία των μαθητών εντός του σχολείου πριν από την επίσκεψη, β)πραγματοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων εντός του μουσείου/μνημείου με επιλεγμένο θέμα, γ)μεταεπεξεργασία και ανατροφοδότηση στη σχολική τάξη – ανάλυση της μουσειακής εμπειρίας, απάντηση σε ερωτήματα.

Θεσμικά, στην Ελλάδα, η μουσειακή αγωγή τίθεται σε εφαρμογή κεντρικά, από το ΥΠ.ΠΟ. και τοπικά, σε μεμονωμένα μουσεία. Το ΥΠ.ΠΟ. με το τμήμα Εκπαιδευτικών προγραμμάτων και Επικοινωνίας σχεδιάζει εκπαιδευτικά προγράμματα, εκπονεί πρωτότυπο ερευνητικό έργο για τη μουσειακή αγωγή, επιμορφώνει αρχαιολόγους για να υλοποιούν εκπαιδευτικές δράσεις σε μουσεία και μνημεία.

Συνολικά για τη σημερινή μουσειακή αγωγή στη χώρα μας, η Νικονάνου (2009, σ.72) παρατηρεί ότι είναι πλούσια και αξιόλογη. Ωστόσο, ο 21<sup>ος</sup> αιώνας εγείρει απαιτήσεις, προβάλλει νέες ανάγκες και επιβάλλει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα των προσφερόμενων δραστηριοτήτων σε μουσειακούς χώρους.

#### 4.7.1. Προβληματισμοί – προοπτικές της μουσειακής αγωγής στην Ελλάδα

Στον προβληματισμό που εμφανίζεται τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή εμπειρία σχετικά με τη μουσειακή αγωγή κυρίαρχη θέση κατέχει η παρατήρηση ότι η συμμετοχή των μουσειοπαιδαγωγών στη διαμόρφωση μιας μουσειακής έκθεσης είναι από πολύ περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Ωστόσο είναι απολύτως αναγκαία, εάν επιθυμούμε να δημιουργηθούν μουσεία επισκεπτοκεντρικά (Νινονάου, 2009, σ.σ.187-192). Με τον όρο αυτό που αποτελεί πιστή μετάφραση των αντίστοιχων όρων από την αγγλική και τη γερμανική γλώσσα (visitor-centered, besucherorientiert) ή ακόμη με τον όρο «ανθρωποκεντρικά» αναφερόμαστε σε εκείνα τα μουσεία που θέτουν στο επίκεντρο της προσοχής τους τον επισκέπτη-άνθρωπο, τόσο εκείνον που διαβαίνει την πόρτα του, αλλά και εκείνον που δεν έχει τέτοια πρόθεση, τον πραγματικό αλλά και τον εικονικό ή εξ αποστάσεως (Hooper-Greenhill 1999α, σελ.3). Επιπλέον επισημαίνεται η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης των δραστηριοτήτων που παρέχονται από φορείς, με αποτέλεσμα να μένουν ατεκμηρίωτα τα ζητήματα αποδοχής τους από το κοινό, ενώ η έλλειψη κριτικής δεν επιτρέπει την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση.

Η Hooper – Greenhill (1995, σ.28) διαπιστώνει πως τα μουσεία, αλλά και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων δεν φαίνεται να θεωρούν προτεραιότητά τους την έρευνα για το σχεδιασμό προγραμμάτων μουσειακής αγωγής. Μία από τις αιτίες γι' αυτό το ζήτημα είναι ότι τα μουσεία επιζητούν την αύξηση των εσόδων τους προκειμένου να επιβιώσουν (Άλκηστις, 1995), με αποτέλεσμα ανάλογα να σχεδιάζουν τις συλλογές και τις εκθέσεις τους. Τα σχολεία που επισκέπτονται τα μουσεία αποφέρουν αμελητέα έσοδα, έτσι τα μουσεία συχνά υποτιμούν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Ο Δάλκος (2002) καταγράφοντας τόσο στην εγχώρια όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία τα προβλήματα που εντοπίζονται στις σχολικές επισκέψεις των μαθητών στα μουσεία αναφέρει αρκετά από αυτά:

- Τα Υπουργεία Παιδείας (σχολεία) και Πολιτισμού (μουσεία) σπανίως συνεργάζονται για κοινό προγραμματισμό εκπαιδευτικών δράσεων.

- Οι μαθητές, όσο μεγαλώνουν, αδιαφορούν για τα μουσεία (Σαββοπούλου, Τρακοσοπούλου, Μαρκή, Καλφοπούλου, Νικήτα, Οικονομίδου – Μπότσιου, 1985, σσ. 16-21).
- Τα σχολεία συχνά πραγματοποιούν επισκέψεις χωρίς προγραμματισμό και την απαραίτητη προετοιμασία των μαθητών τους (Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 1994). Ενίοτε η επίσκεψη στο μουσείο εντάσσεται στο πλαίσιο μιας σχολικής εκδρομής προκειμένου αυτή να αποκτήσει τον απαιτούμενο από το Υπουργείο Παιδείας εκπαιδευτικό χαρακτήρα (Κ.Υ.Α. Αριθμ. 20883 /ΓΔ4/2020 ΦΕΚ 456/Β/13-2-2020).
- Αρνητικά διάκινται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ανεπαρκώς καταρτισμένοι οι περισσότεροι, οι οποίοι αντιμετωπίζουν την επίσκεψη στο μουσείο σαν χάσιμο χρόνου. Όχι σπάνια εκλαμβάνουν τα μουσεία σαν «χώρους αυτόματης μάθησης», άρα μια επίσκεψη με το σχολείο στο μουσείο ισοδυναμεί με ευκαιρία για ανάπαυση για τους ίδιους.
- Είναι πολύ περιορισμένος ο αριθμός των δασκάλων-καθηγητών που στη διάρκεια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο διδάσκονται τους τρόπους αξιοποίησης των μουσείων (Ambrose & Paine, 1993).
- Όταν ο χρόνος για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης περιορίζεται, οι επισκέψεις στα μουσεία είναι από τις πρώτες δραστηριότητες που περικόπτονται, γιατί θεωρούνται ένα είδος «εκπαιδευτικής πολυτέλειας» (Adams, 1982, σσ. 3-6).

Εξετάζοντας τα βαθύτερα αίτια αυτής της προβληματικής σχέσης Μουσείου – Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ο Δάλκος (ό.π.) εντοπίζει επιπλέον την έλλειψη συνάφειας μεταξύ του περιεχομένου των μουσειακών συλλογών και του σχολικού προγράμματος, γεγονός που προκαλεί τη μείωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν εκπαιδευτικές επισκέψεις στα μουσεία, αφού αισθάνονται ότι δεν τους αφορούν άμεσα. Υπεύθυνοι για τον καθορισμό του περιεχομένου των μουσειακών συλλογών είναι κατά κύριο λόγο οι μουσειολόγοι οι οποίοι ταξινομούν τα εκθέματα και αποκωδικοποιούν τα μηνύματά τους, ανάλογα με τις πεποιθήσεις, τις γνώσεις και τους στόχους τους. Συχνά αναλώνονται στο ερευνητικό τους έργο – υπηρεσία αναμφισβήτητα σπουδαία – και σε συνεργασία με τους επιμελητές και τους διευθυντές των μουσείων συγκροτούν τις μουσειακές συλλογές. Ωστόσο η παιδαγωγική λειτουργία του μουσείου υποβαθμίζεται, ιδιαίτερα μάλιστα, εάν υπάρχουν και προβλήματα οικονομικά.

Από το 2000 και μετά ο αριθμός των ελληνικών μουσείων που δημιούργησε εκπαιδευτικά προγράμματα που να συνδυάζουν τη μάθηση με την ψυχαγωγία, την εκπαίδευση με τη βιωματική προσέγγιση και την ενεργητική συμμετοχή σε ομάδες, έχει μεγαλώσει σημαντικά. Ορισμένα μουσεία άρχισαν να ασχολούνται συστηματικά με εκπαιδευτικά προγράμματα, με βασικό στόχο να κάνουν πιο μεθοδική την εκπαιδευτική δράση τους και να αναβαθμίσουν τον ευρύτερο μορφωτικό και επικοινωνιακό τους χαρακτήρα. Αυτά ίδρυσαν και λειτουργούν ξεχωριστά εκπαιδευτικά τμήματα. Σε πολλά από αυτά τα προγράμματα οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες αναλαμβάνουν έναν ρόλο (π.χ. γίνονται αρχαιολόγοι, συντηρητές, ξεναγοί) και η όλη ερευνητική διαδικασία οργανώνεται με φύλλα εργασίας, όπου καλούνται να απαντήσουν σε διάφορες ερωτήσεις. Τα παιδιά ασκούν την κριτική τους σκέψη, ενεργοποιούν τη φαντασία τους και ολοκληρώνουν με κάποιες δημιουργικές δραστηριότητες (π.χ. κατασκευή αφίσας, θεατρικό παιχνίδι). Συνήθως τα μουσεία παρέχουν εμπνευστές για να κατευθύνουν τους μαθητές, ενώ ο ρόλος των συνοδών εκπαιδευτικών είναι να υποστηρίζουν τις ομάδες, αλλά με τη μικρότερη δυνατή παρέμβαση.

Μολαταύτα η Φουρλίγκα (2004) παρατηρεί ότι αυτού του τύπου τα προγράμματα συνήθως είναι ελλιπή, καθώς απουσιάζει το προκαταρκτικό στάδιο, που αφορά στην προετοιμασία των μαθητών γι' αυτήν την επίσκεψη, αλλά και η καταληκτική φάση που θα ήταν οι δραστηριότητες μετά την επίσκεψη στο μουσείο. Συχνά επίσης το προσωπικό του μουσείου είτε δεν επαρκεί είτε δεν είναι επιμορφωμένο για να υποστηρίξει τις ομάδες κοινού που το επισκέπτονται. Πολύ δε περισσότερο σε αρκετά ελληνικά μουσεία, ιδίως της περιφέρειας, δεν έχουν καν σχεδιαστεί εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που να υλοποιούνται εντός των μουσείων. Το αποτέλεσμα είναι άλλοτε να βλέπουμε τους μαθητές να περνούν βιαστικά τα εκθέματα (Δάλκος, 2000), και άλλοτε τους καθηγητές τους να χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες ξεναγών ή να προσπαθούν οι ίδιοι να κάνουν μία υποτυπώδη ξενάγηση. Τέτοιου είδους επισκέψεις στο μουσείο καταλήγουν να απογοητεύουν τους μαθητές, αφού αυτοί συμμετέχουν στην όλη διαδικασία ελάχιστα ή καθόλου, ακούγοντας απλώς παθητικά κάποιον να μιλάει. Οι Falk & Dierking (1992) διαπιστώνουν ότι πολύ σύντομα οι μαθητές χάνουν κάθε ενδιαφέρον για τα εκθέματα και έτσι,

μετά μία τόσο «ανούσια» και «μονότονη» επίσκεψη αποχωρούν με την αίσθηση ότι το μουσείο είναι ένας «πληκτικός χώρος».

#### **4.8. Έρευνα κοινού και αξιολόγηση**

Αποτελεί γενική διαπίστωση ότι η χρήση ενός μουσείου είναι εμπειρία κοινωνική και ότι οι έρευνες κοινού είναι πολύ σημαντικές για την κατανόηση της λειτουργίας ενός μουσείου (Coffee, 2007, σελ.377). Επίσης μεγάλοι οργανισμοί και σημαντικά πολιτιστικά ιδρύματα ζητούν τη διεξαγωγή μελετών σχετικά με το πώς ένα μουσειακό εγχείρημα επηρεάζει στοχευμένες ομάδες κοινού. Ο Swift (2001, σελ.36) θεωρεί σημαντική την έρευνα για να απευθύνουμε μακροπρόθεσμες ερωτήσεις αναφορικά με τη σχέση μεταξύ των μουσείων και των χρηστών τους. Επιπροσθέτως, η Hooper-Greenhill (1999<sup>a</sup>, σσ.255-268) τονίζει τη σημασία του να γνωρίζουμε τι σημαίνει για τους επισκέπτες η μουσειακή τους εμπειρία. Πώς αντιλαμβάνονται την επίσκεψή τους; Πώς ερμηνεύουν την επίσκεψη και τι αντιλήψεις έχουν γενικά για τα μουσεία; Ιδιαίτερη σημασία έχει η διεξαγωγή έρευνας σε εκείνους που δεν επισκέπτονται τα μουσεία καθώς και η διερεύνηση της δυνατότητας να αλλάξουν είτε οι αντιλήψεις τους είτε η μουσειακή εμπειρία. Η διερεύνηση αξιών και αντιλήψεων καθώς και η κατανόηση των προβλημάτων που πολλοί άνθρωποι έχουν με τα μουσεία, θα επιτρέψει τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ μουσείου – επισκεπτών.

Η Hooper-Greenhill (1999<sup>a</sup>, σελ.262) αναφέρει ότι μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες των μουσείων είναι να προσφέρουν τη δυνατότητα στους επισκέπτες να υπερβούν την καθημερινότητα. Μολονότι αυτή είναι μία σημαντική πλευρά της μουσειακής εμπειρίας, οι επισκέπτες δυσκολεύονται να την επιτύχουν, εάν δεν ενθαρρυνθούν, εάν δεν αισθανθούν γνωστικά επαρκείς και σίγουροι σχετικά με το πώς να συμπεριφερθούν. Υποστηρίζει επιπλέον ότι σύμφωνα με την εκπαιδευτική ψυχολογία είναι αναγκαίο να αισθανόμαστε άνετα πριν «επιτρέψουμε στο μυαλό μας να δραπετεύσει στις υψηλές σφαίρες της νέας μάθησης». Συνεπώς καθίσταται αναγκαία η έρευνα κοινού προκειμένου τα μουσειακά προγράμματα να σχετίζονται με τις εμπειρίες των ομάδων κοινού τις οποίες επιδιώκουν να κινητοποιήσουν και να εμπλέξουν. Όσο περισσότερα μαθαίνουμε για τις ομάδες κοινού, τόσο πιο ποιοτικά εκπαιδευτικά

προγράμματα μπορούμε να δημιουργήσουμε που να σχετίζονται άμεσα μαζί τους (Jensen, 1999, σελ.110).

#### **4.8.1. Τα Γενικά Αποτελέσματα της Μάθησης (GLOs)**

Η Φιλιππουπολίτη (στο Νικονάνου και συν., 2015) αναφέρει ότι το Συμβούλιο Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων στη Βρετανία ανέπτυξε στα μέσα της δεκαετίας του 2000 ένα μεθοδολογικό πλαίσιο γνωστό ως «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης (Generic Learning Outcomes)» - GLOs προκειμένου να αξιολογήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που το ίδιο το υποκείμενο πιστεύει ότι έχει πραγματοποιήσει εντός του μουσείου. Σύμφωνα με τον Black (2009, σ.193) πρόκειται για μία ποιοτική αποτίμηση πέντε κατηγοριών δεδομένων τα οποία συγκεντρώνονται από τη μουσειακή εμπειρία των επισκεπτών:

- **Γνώση και κατανόηση:** γνωρίζω κάτι, αφομοιώνω δεδομένα, κατανοώ και εμβαθύνω.
- **Δεξιότητες:** διανοητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, σωματικές ικανότητες, δυνατότητες για νέα πράγματα, ικανότητες διαχείρισης πληροφοριών, γνωρίζω πώς.
- **Συμπεριφορές/νοοτροπίες και αξίες:** αισθήματα, αντιλήψεις, η γνώμη για τον εαυτό μας, για τους άλλους (θετική/αρνητική), ανεκτικότητα, ταύτιση, αυξημένα κίνητρα, στάση απέναντι σε φορείς, θετική/αρνητική στάση για κάποια εμπειρία.
- **Ευχαρίστηση – έμπνευση – δημιουργικότητα:** ψυχαγωγία, διασκέδαση, έκπληξη, πρωτότυπες σκέψεις/δράσεις, δημιουργικότητα, έμπνευση, εξερεύνηση, πειραματισμός.
- **Δράση, συμπεριφορά, πρόοδος:** τι κάνουν οι πολίτες, τι έχουν πρόθεση να κάνουν, τι έχουν κάνει, καταγεγραμμένες/παρατηρημένες δράσεις, μεταβολή στον τρόπο διαχείρισης της ζωής τους.

#### **4.8.2. Τα «Γενικά Κοινωνικά Αποτελέσματα» (GSOs)**

Ένα άλλο αξιολογικό εργαλείο που αναπτύχθηκε στη Βρετανία είναι αυτό των «Γενικών Κοινωνικών Αποτελεσμάτων» (General Social Outcomes, GSOs). Η Φιλιππουπολίτη (στο Νικονάνου και συν. 2015) αναφέρει ότι το πλαίσιο αυτό είναι ευρύτερο από το προηγούμενο, καθώς εξετάζει την απήχηση της εργασίας των μουσείων και άλλων πολιτιστικών ιδρυμάτων σε τοπικό επίπεδο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Οι κατηγορίες που ελέγχονται είναι : Α) **Δυνατότερες και Ασφαλέστερες Κοινότητες** (βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας και μεταξύ ομάδων, προάσπιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και ταυτότητας και υποστήριξη των οικογενειακών δεσμών). Β) **Υγεία και Ευδαιμονία** (ενισχύεται ένας υγιής τρόπος ζωής, στηρίζεται η πνευματική και φυσική κατάσταση των ατόμων, στηρίζονται οι νέοι άνθρωποι να συνεισφέρουν με γόνιμο τρόπο στην κοινότητα). Γ) **Ενδυνάμωση της Δημόσιας Ζωής** (ανάπτυξη της κοινότητας και ομάδων εθελοντισμού, δημιουργία ασφαλών δημόσιων χώρων, βελτίωση της θετικής ανταπόκρισης των δημόσιων υπηρεσιών όσον αφορά τις ανάγκες της κοινότητας).



## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

### 5.1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές συζητήσεις κινούνται γύρω από τη συστηματική διερεύνηση παιδαγωγικών στρατηγικών ικανών να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητα των μαθητών και προβάλλουν την αξία της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης, της ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης και της όξυνσης της κριτικής σκέψης των παιδιών – νέων. Επιπλέον έχει γίνει κατανοητό ότι «η γνώση οφείλει να διαμεσολαβείται πολυαισθητηριακά και σε πολλαπλά επίπεδα» (Λενακάκης, 2013, σ.60). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η Θεατροπαιδαγωγική, το θεατρικό παιχνίδι και το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Ο Lowenfeld (1957) στο Κοντογιάννη (2012, σ.23) υπογράμμισε τη συνδρομή της τέχνης στην αυτοέκφραση του παιδιού, την ανεξαρτησία και την ευελιξία της σκέψης του και παρατήρησε ότι ισορροπώντας τη μάθηση με την ευχαρίστηση, τού προσφέρει το «ευ ζην». Κατά τον Norman (1981, σ.50) η απτή εμπειρία του δράματος είναι αυτή που δίνει προσωπικό νόημα και σημασία σε οικουμενικές αφηρημένες κοινωνικές και ηθικές έννοιες. Σε ένα σχολείο με αυστηρά νοοκρατικό προσανατολισμό, οι τέχνες και ειδικά η ΔΤΕ ολοκληρώνει τη γνώση, προάγει τις δεξιότητες και τη δημιουργικότητα του ατόμου, τροφοδοτεί τη συναισθηματική, αισθητική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, μετατρέπει το σχολείο σε «κέντρο ζωής, αγάπης, ενδιαφέροντος, πειραματισμού, έκφρασης και δημιουργίας» (Άλκηστις, 2012, σ.7). Η δραματοποίηση εν γένει προκαλεί «υπαρξιακές δονήσεις» στα παιδιά, διότι αυτά δεν αντιμετωπίζονται σαν θεατές ή αποδέκτες, αλλά ως δημιουργοί. Ο Bolton (1985) αναφέρει ότι το δράμα ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του μαθητή, καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες, βελτιώνει τη δυνατότητά του να είναι μέρος ενός συνόλου.

Οι Kondoyianni, Lenakakis & Tsiotsos, (2013) αναφέρουν ότι το δράμα – δημοφιλές τόσο στους εκπαιδευτές όσο και στους εκπαιδευόμενους – αξιοποιήθηκε σε όλα τα πεδία της εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης λόγω του ότι καθιστά εφικτή την επικοινωνία ιδεών μέσω της τέχνης,

βελτιώνει τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα και δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά σε φανταστικούς κόσμους που περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα από κλίσεις και γνωστικά πεδία. Επιπλέον παραπέμποντας στον Bolton (1982) αναφέρουν ότι επιτρέπει στους συμμετέχοντες να ασκήσουν μία δεξιότητα που είναι θεμελιώδης σε όλες τις μορφές ηθοποιίας, την ικανότητα να εμπλεκόμαστε με κάτι που βρίσκεται έξω από τον εαυτό μας, χρησιμοποιώντας μία υποθετική διανοητική κατάσταση («as if»). Έτσι η παιδαγωγική του δράματος στην εκπαίδευση, αντί να μας περιορίζει μέσα στο πλαίσιο μιας σχολικής αίθουσας, επιδιώκει να μας τοποθετήσει εντός ενός «as if» κόσμου (Andersen, 2004, σ. 284), προάγοντας την εγκατεστημένη μάθηση (situated learning) και παρέχοντας κίνητρα για μάθηση.

## **5.2. Ο ρόλος του εμπνευστή εκπαιδευτικού**

Ο εκπαιδευτικός ως εμπνευστής αποτελεί κύριο παράγοντα του θεατρικού παιχνιδιού με την παιδαγωγική διαχείριση του παιχνιδιού, τη βιωματική σχέση του με το θέατρο, την ευέλικτη σκέψη και δράση, τη δημιουργικότητα, το συναισθηματισμό, την αυτογνωσία και την αυτοπειθαρχία. Ενδεχομένως να αποτελεί το συμπαίκτη των παιδιών και συνδημιουργό (Κουρετζής, Λ. & Άλκηστις 1993, σ.23 ; Lenakakis & Panaghi, 2018, σ.100). Βασίζεται στο σύνολο των παιδιών, στην ομάδα και οδεύει ανάλογα με τις δυνατότητές της.

Ο εμπνευστής δάσκαλος γνωρίζοντας τις τεχνικές της Θεατροπαιδαγωγικής και τις διαδικασίες της ομάδας (δημιουργική – εκφραστική, εργασίες και δεξιότητες, ενδοσκόπηση – αυτοαναγνώριση) παρακολουθεί τις αλληλεπιδράσεις των μελών και συνεισφέρει στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους φαντασίας, αφού εξ αρχής έχει θέσει τα απαραίτητα όρια προκειμένου οι στόχοι να επιτευχθούν μέσα σε ένα ασφαλές και άνετο περιβάλλον. Η Άλκηστις (2012, σ.36) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός-εμπνευστής προωθώντας τη συνεισφορά των μαθητών, ενδυναμώνοντας και υποστηρίζοντας τις απόψεις τους δημιουργεί μία δυναμική παιδαγωγική ατμόσφαιρα στην οποία είναι αποδεκτό ότι «η γνώση δεν δίνεται, αλλά οικοδομείται». Ο Λενακάκης (2013, σ.63) αναφέρει ότι ο εμπνευστής επιδιώκει την ενεργό/βιωματική μέθεξη των μαθητών του και για να το επιτύχει αυτό, καταφεύγει σε μεθόδους και τεχνικές από την Τέχνη, διαφοροποιημένες και πολυαισθητηριακές, απευθυνόμενος σε

πτυχές της προσωπικότητας των μαθητών του, όπως είναι το σώμα και η ψυχή, οι οποίες συνήθως παραβλέπονται στην τυπική εκπαιδευτική δομή. Ο εμψυχωτής συμβουλεύει, ενδυναμώνει, καθοδηγεί, εγκαρδιώνει, εμπνέει, αφυπνίζει συνειδήσεις. Ειδικότερα μέσα σε ένα μουσειακό χώρο, ο εμψυχωτής με τις κατάλληλες τεχνικές μπορεί να καταστήσει το εκθεσιακό περιβάλλον το ιδανικό «σκηνικό», για να ζωντανέψουν αναπαραστατικές διαδικασίες.

### **5.3. Η Θεατροπαιδαγωγική και το παιχνίδι**

Ήδη από το 1921 ο John Dewey είχε παρατηρήσει ότι η παραδοσιακή εκπαίδευση έθετε το κέντρο του βάρους έξω από το παιδί, στο δάσκαλο, στο σχολικό εγχειρίδιο, οπουδήποτε εκτός από τα άμεσα ένστικτα και τις δραστηριότητες του ίδιου του παιδιού. Ο ίδιος είχε διαπιστώσει ότι η δράση ήταν δομικό στοιχείο για τη μάθηση ενός παιδιού, ότι πρώτα «πράττει» μία ιδέα και ακολούθως την εμπεδώνει. Η Κοντογιάννη (2012) αναφέρει ότι το «Νέο Κίνημα» στην εκπαίδευση που είχε ξεκινήσει από το 1870 εισήγαγε την έννοια της παιδοκεντρικής μάθησης και έστρεψε το ενδιαφέρον στο φαινόμενο του παιδικού παιχνιδιού, η σημασία του οποίου έχει διεξοδικά συζητηθεί από φιλοσόφους, ψυχολόγους και παιδαγωγούς, όπως τον Schiller, τον P.Janet, τον Piaget, τον J.Chateau, τον Pavlov, τον Freud, τον Winnicot. Ο Λενακάκης (2013, σ.62) επισημαίνει ότι ο Σίλλερ θεωρούσε αντικείμενο της ορμής του παιχνιδιού την ομορφιά, την αισθητική διαπαιδαγώγηση και υπενθυμίζει την περίφημη ρήση του «Ο άνθρωπος παίζει μόνον, όπου είναι άνθρωπος με την πλήρη σημασία της λέξης, και είναι μόνον εκεί εντελώς άνθρωπος, όπου παίζει» αποδίδοντας υπέρτατη σημασία στο παιχνίδι. Ο Ολλανδός Johann Houizinga (1989) διατυπώνει στο κορυφαίο βιβλίο του *Homo Ludens (Ο άνθρωπος και το παιχνίδι)* τη θεωρία του για τη γένεση του ανθρώπινου πολιτισμού, σύμφωνα με την οποία, ο πολιτισμός προκύπτει από την έμφυτη στον άνθρωπο τάση να παίζει, ενώ οι διάφορες εκφάνσεις του πολιτισμού, όπως το δίκαιο, η φιλοσοφία, η ποίηση και η τέχνη μπορούν να ερμηνευθούν ως εκδηλώσεις ή μεταμορφώσεις της θεμελιώδους ορμής προς το παιχνίδι. Η Krakowski (2012, σ.52) κάνει μνεία στη θεωρία του Lev Vygotsky ο οποίος θεωρούσε το συμβολικό παιχνίδι του

παιδιού θεμέλιο για την ανάπτυξη υψηλών πνευματικών λειτουργιών, όπως η αφηρημένη σκέψη. Σε αυτό συντελούν τα διακριτικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού όπως η ενεργητική απασχόληση, η εσωτερική κινητοποίηση, η προσοχή στη διαδικασία παρά στο τέλος, η επικοινωνία με σύμβολα και η (σχετική) ελευθερία από εξωτερικούς κανόνες.

Από τότε εμπνευσμένοι παιδαγωγοί αναζητώντας καλές πρακτικές για μία φωτισμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση, αναγνώρισαν στο Δράμα αυτή τη δυνατότητα : το θεατρικό παιχνίδι είναι παιδοκεντρικό, προσανατολισμένο περισσότερο στη διαδικασία παρά στο τελικό αποτέλεσμα, ενεργητικό παρά παθητικό και επιτρέπει τη δημιουργική αυτοέκφραση. Το θεατρικό παιχνίδι δεν αποτελεί «θέαμα» ούτε αντικείμενο προς επίδειξη. Δεν συνδέεται με τις πιστές αναπαραστάσεις κειμένων, μύθων ή παραμυθιών. Αντιθέτως ο εμπυχωτής εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να νιώσουν, όχι να αναπαραγάγουν πιστά και να υποδυθούν ένα ρόλο με τρόπο αβίαστο προβάλλοντας το προσωπικό στοιχείο.

Οι Wood, & Attfield, (2005) επιβεβαιώνουν ότι το παιχνίδι βελτιώνει τη διάθεση του παιδιού απέναντι στη μάθηση, μειώνει το άγχος και το φόβο της αποτυχίας και μεταμορφώνει την ομάδα σε περιβάλλον ασφαλούς έκφρασης. Οι Lenakakis, Howard & Felekidou (2018) αναφέρουν επιπλέον ότι μια παιγνιώδης προσέγγιση επιτρέπει να καταστεί η μάθηση προσιτή, ανοιχτή σε όλους και πιο ελκυστική για τα παιδιά. Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα έχει γίνει απολύτως κατανοητό ότι το θέατρο και οι λειτουργίες του, μπορούν να ενδυναμώσουν και να ανανεώσουν το θεσμό του σχολείου μετατρέποντάς το σε ένα «ζωντανό κοινωνικό κέντρο, όπου οι μεν εμπειρίες των παιδιών θα μπορούσαν να αποκτηθούν και να εκφραστούν δημιουργικά, οι δε γνώσεις να κατακτηθούν βιωματικά» (Κοντογιάννη, 2012, σ.15). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση συνιστά εφαρμογή της θεατρικής αγωγής από την οποία η επιστήμη της παιδαγωγικής υιοθετεί μεθοδολογικά εργαλεία - ασκήσεις και τεχνικές - προσαρμόζοντάς τα στις απαιτήσεις και τους στόχους της. Η Κοντογιάννη (2012, σσ.45-47) δέχεται ότι η ΔΤΕ που θεωρείται η «φυσική εξέλιξη του συμβολικού παιχνιδιού» παρακινεί το παιδί να χρησιμοποιήσει σύμβολα με εναλλακτικούς τρόπους, να δημιουργήσει νέα, να υποδυθεί ρόλους με αποτέλεσμα να νοηματοδοτεί τη ζωή και τις εμπειρίες του. Βιώνοντας το παιδί υποθετικές καταστάσεις («σαν να»), περνά ανεμπόδιστο σε φανταστικούς κόσμους συνειδητοποιώντας την απεριόριστη έκταση της ανθρώπινης ζωής. Κατά τον Bolton (1985) η δυναμική του δράματος έγκειται στο γεγονός

ότι το δράμα τοποθετεί τον συμμετέχοντα ανάμεσα σε δύο κόσμους, τον πραγματικό και τον φανταστικό, με επίγνωση όμως της αλληλεπίδρασης που ενυπάρχει σε αυτούς.

#### **5.4. Θεατρική αγωγή και μουσείο**

Η νέα οικονομική πραγματικότητα στις αρχές της δεκαετίας του '90 επέδρασε και στη λειτουργία των μουσείων, η βιωσιμότητα των οποίων είχε αρχίσει να διακυβεύεται. Τα μουσεία ως πολιτιστικά και εκπαιδευτικά ιδρύματα όφειλαν να διασφαλίσουν την παρουσία τους στο πλαίσιο της Βιομηχανίας του Ελεύθερου Χρόνου και γι' αυτό έπρεπε να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους τους. Σύμφωνα με τους Παπαδόπουλο, & Φιλίππουπολίτη, (2019, σελ.61) οι φορείς της μουσειακής αγωγής έπρεπε να τροποποιήσουν τις μεθόδους τους, ώστε από τη μία να δημιουργήσουν το «σταθερό κοινό των επανερχόμενων επισκεπτών» και από την άλλη να διευρύνουν το ήδη υπάρχον κοινό τους. Παράλληλα με το ρόλο των μουσείων αναδιαμορφώθηκε και το περιεχόμενο της Παιδαγωγικής, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η γνώση και νοηματοδοτείται η πραγματικότητα. Νέες παιδαγωγικές θεωρίες αναδύθηκαν την εποχή αυτή, όπως ο κονστρουκτιβισμός. Εξάλλου οι θεωρίες των Dewey, Bruner και Kolb είχαν αναδείξει τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων και είχαν εμπλουτίσει τη διδακτική μεθοδολογία με όρους όπως βιωματική μάθηση, κριτική σκέψη και παιχνίδι (Hooper-Greenhill, 2007).

Επιπλέον έγινε κατανοητό ότι ο χαρακτήρας της μουσειακής μάθησης είναι πολύ διαφορετικός από την μάθηση στο σχολείο. Ανήκει στην άτυπη εκπαίδευση, είναι «αυτοκατευθυνόμενη», διά βίου και όχι απαραίτητως γραμμική: οι επισκέπτες διαλέγουν την κατεύθυνση και το ρυθμό με τον οποίο θα περιηγηθούν στο μουσείο. Φέρουν μαζί τους μία ποικιλία εμπειριών και προηγούμενες γνώσεις. Οι ερευνητές αναγνωρίζουν ότι ο τρόπος με τον οποίο θα ανταποκριθεί σε μία μουσειακή έκθεση ο επισκέπτης σχετίζεται με την προηγούμενη εμπειρία του, αλλά και με το κίνητρο για μάθηση όπως και με το προσωπικό του στυλ μάθησης. Βασικός στόχος των

μουσείων κατέστη να προσελκύσουν την προσοχή των επισκεπτών τους για όσο περισσότερο χρόνο αυτό ήταν δυνατόν και να επιτύχουν τη βαθύτερη κατανόηση σχετικά με τα εκθέματά τους. Στην προσπάθειά τους αυτή ως σημαντικός αρωγός στέκεται το θέατρο στο μουσείο, το οποίο κατά τους Παπαδόπουλο, & Φιλίππουπολίτη, (2019, σελ.63) δύναται να μεταμορφώσει την επίσκεψη στο μουσείο από «παρακολούθηση» σε «βίωση».

Στη δεκαετία του '90 η μουσειακή επίσκεψη άρχισε να επικεντρώνεται στις ανάγκες του επισκέπτη τον οποίο ενεργά εμπλέκουν στην ερμηνεία των μουσειακών εκθεμάτων, στην παραγωγή πολιτιστικού περιεχομένου και στην οικοδόμηση προσωπικής άποψης για το παρελθόν (Lenakakis & Panaghi, 2018). Οι αλλαγές αυτές επέτρεψαν τη θεώρηση του Μουσείου ως χώρου όπου η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να έχει παιγνιώδη χαρακτήρα (edutainment). Όσοι σχεδιάζουν θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αποσκοπούν στο να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο και άνετο περιβάλλον που θα μεταμορφώσει τη μαθησιακή διαδικασία σε παιχνίδι, κάτι που είναι βασική αρχή και για τη μουσειακή εκπαίδευση (Hein, 1998). Έτσι επιδιώκουν να ενισχύσουν την κατανόηση των γνωστικών πεδίων που σχετίζονται με το μουσείο, να ενεργοποιήσουν τους συμμετέχοντες και να μετατρέψουν την επίσκεψη στο μουσείο σε κάτι θετικό (Lenakakis & Panaghi, 2018, σ.95). Η Hooper-Greenhill (2007) αναφέρει ότι τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι μουσειακές επισκέψεις μετατράπηκαν σε βιωμένες εμπειρίες με ξεχωριστό νόημα για τον κάθε επισκέπτη. Το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών και ακαδημαϊκών για το παιχνίδι και το δράμα στην εκπαίδευση με τον εμπειρικό, διαδραστικό και συμμετοχικό χαρακτήρα του και την πολυαισθητηριακή έκφρασή του αναζωογονήθηκε. Τα μουσεία στοχεύουν πλέον στη διέγερση συναισθημάτων και στη συναισθηματική εμπλοκή των επισκεπτών τους η οποία θα διευκολύνει τη διαδικασία νοηματοδότησης.

Οι Hughes, Jackson, & Kidd (2007, σελ.46) επισημαίνουν ότι τα μουσεία του σήμερα ενέχουν το στοιχείο της παράστασης στον τρόπο με τον οποίο εκθέτουν τις συλλογές τους, οπότε, η εισαγωγή του δράματος μέσα σε αυτά δεν αποκλίνει από το ρόλο που επιτελούν. Το θέατρο ως δράση που υλοποιείται στο μουσείο ενσωματώνει στοιχεία από το θέατρο στην εκπαίδευση ή το Δράμα στην Εκπαίδευση (Taylor 2003, στο Hughes, 2010) και μπορεί να λάβει πολλές μορφές: απλό θεατρικό δρώμενο, βιοματικό θεατρικό εργαστήριο, παράσταση. Το θέατρο μέσα στο μουσείο γίνεται ειδικά για μία ιδέα στην τέχνη, την επιστήμη ή την ιστορία. Υποστηρίζει ένα

συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο. Οι στόχοι κάθε φορά ποικίλλουν, άλλες φορές είναι ανεπαίσθητοι, άλλες περισσότερο προφανείς. Η Hughes (2010) επισημαίνει ότι το θέατρο επιχειρεί να δημιουργήσει ένα φανταστικό κόσμο μέσα στον οποίο το κοινό καλείται να εξερευνήσει μία ιδέα. Τα μουσεία αξιοποιούν το θέατρο ως μέρος των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που μπορεί το θέατρο να προσδώσει στη μαθησιακή εμπειρία. Επιχειρείται να προστεθεί αισθητική ποιότητα, να κινητοποιηθούν οι αισθήσεις μας και να διευκολυνθεί η μάθηση. Μέσα από την τέχνη οι επισκέπτες θα δουν το μουσείο και το περιεχόμενό του μέσα από μία τελείως διαφορετική οπτική, θα συνδεθούν με την πολιτιστική τους κληρονομιά και θα διαλεχθούν δημιουργικά με το παρελθόν.

Η Άλκηστις (1995) σημειώνει ότι η τέχνη ως Εικαστική, Μουσική και Θεατρική αγωγή εισέρχεται δυναμικά στο χώρο του σχολείου με βιβλία, αναλυτικά προγράμματα και υλικοτεχνική υποδομή. Σε διάφορα σχολεία θα συναντήσουμε εκπαιδευτικούς και μαθητές που υιοθετούν πρωτοποριακά και δημιουργικά προγράμματα και άλλους που εργάζονται με τα παλαιότερα συντηρητικά σχήματα. Εναπόκειται επομένως στον εκπαιδευτικό να επιλέξει το ρόλο που θα υιοθετήσει, ειδικά όταν θα έρθει σε επαφή με μορφωτικούς χώρους όπως είναι το μουσείο, το οποίο προσφέρεται με την ατμόσφαιρα, τα εκθέματα, τα οπτικοακουστικά μέσα για να αποτελέσει το χώρο μιας αξιομνημόνευτης για τους μαθητές εκπαιδευτικής εμπειρίας. Το μουσείο εξάλλου είναι ένας χώρος στον οποίο κάθε μέλος της κοινότητας μπορεί να επιστρέφει ξανά και ξανά, διά βίου.

Ο Prieto Luis (1986) στο Άλκηστις (1995) αναφέρει ότι σύμφωνα με τη γλωσσολογία «ο αριθμός των μηνυμάτων που επιδέχεται ένα σήμα είναι τελικά άπειρος». Το μουσείο είναι μία ανεξάντλητη πηγή σημάτων (πληροφοριών, ερωτήσεων, οδηγιών) στην αποκωδικοποίηση των οποίων ζωτικό ρόλο παίζει ο δέκτης – εδώ, το παιδί επισκέπτης – που θα ερμηνεύσει το σήμα/μήνυμα ανάλογα με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις δεξιότητες, για να γίνει με τη σειρά του και αυτό, πομπός. Η Θεατρική Αγωγή μπορεί να αποβεί μια τέτοια «σημειακή πράξη» σε ένα «Νέο Μουσείο», ελκυστικό και ταυτόχρονα λειτουργικό, με το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου ο μαθητής θα βιώνει παίζοντας την εξέλιξη της ιστορίας του πολιτισμού.

Η Σέξτου (2007β) διερευνώντας τη θέση του θεάτρου στη μουσειοπαιδαγωγική, συνδέει το θέατρο με το μουσείο ως παραστατική τέχνη και παιδαγωγικό εργαλείο, και υποστηρίζει ότι αυτό συντελεί στην κατάκτηση της γνώσης προάγοντας τη συμμετοχική-βιωματική μάθηση. Συνήθη πρακτική στην Ελλάδα αποτελούν οι αυτοτελείς δράσεις θεατρικού παιχνιδιού και εκπαιδευτικού δράματος, οι θεατρικές εκδηλώσεις και τα εργαστήρια δημιουργικής απασχόλησης.

Κατά τους Newsom & Silver (1978), όπως αναφέρει η Άλκηστις (1995, σελ.17) οι κυριότεροι στόχοι του μουσείου και των εμπυχωτών του είναι να δημιουργήσουν εκείνες τις συνθήκες που θα επιτρέψουν στους νέους να αισθάνονται άνετα εντός αυτού του χώρου πολιτισμού και να αντιληφθούν τη σπουδαιότητά του. Επιπλέον επιθυμητός στόχος είναι να τους εισαγάγουν σε εικαστικές δραστηριότητες, ώστε να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί και να τους δώσουν την ευκαιρία να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν τα δημιουργήματα των άλλων και να αντλήσουν ευχαρίστηση από αυτά. Η Άλκηστις (2012, σ. 28) επισημαίνει ότι με τη δραματοποίηση το παιδί μπορεί να μετασχηματίζει το χωρόχρονό του κινούμενο τόσο στο χρόνο όσο και σε φανταστικό ή πραγματικό χώρο, να ευαισθητοποιηθεί προς τις τέχνες και να οδηγηθεί στη βιωματική γνώση. Η Σέξτου (2007β) επικαλείται τις παιδοκεντρικές και παιδαγωγικές θεωρίες των Vygotsky (1962), Piaget (1971), Bruner (1986), Fielding (1996) και άλλων, οι οποίες συνδεδεμένες με τις θεωρίες για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση των Way (1966), Seely (1976), Robinson & Heathcote (1980), Bolton (1998), Ackroyd (2000) προέβαλαν το δράμα ως ένα δυναμικό εργαλείο προσέγγισης ποικίλων θεμάτων μέσα από το ομαδικό δραματικό βίωμα. Προκειμένου για την απόκτηση νέων γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών, την υιοθέτηση συμπεριφορών και τρόπων σκέψης η βιωματική μάθηση θεωρείται η πλέον αποδοτική μέθοδος, καθώς δεν εστιάζει στην αφηρημένη σκέψη, αλλά δίνει έμφαση στον πειραματισμό, την κριτική και δημιουργική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων (Frey:1986 ; Hindle:1993 ; Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη:2001, στο Σέξτου, 2007β).

Επιπλέον, το θέατρο είναι αυτό που δίνει στους συμμετέχοντες επισκέπτες τη δυνατότητα να αντιληφθούν σε βάθος τον μουσειακό κόσμο, τη σχέση αιτίου και αιτιατού πίσω από τα



μουσειακά εκθέματα, να αισθανθούν ταύτιση και συγκίνηση από τη «συνάντηση» και «συνομιλία» με ιστορικά πρόσωπα (Παπαδόπουλος & Φιλίππουπολίτη, 2019, σελ.64). Η αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων στο μουσείο επιτρέπει την εμβάθυνση στις καλλιτεχνικές αναζητήσεις μίας εποχής, αλλά κυρίως το να αντιληφθούν οι επισκέπτες τη διαχρονικότητα αφενός των ελπίδων για μία καλύτερη ζωή και αφετέρου της αγωνίας του ανθρώπου για επιβίωση.

Ειδικότερα, οι Jackson & Leahy (2005) σε έρευνά τους με την οποία μελέτησαν την αποτελεσματικότητα του θεάτρου μέσα σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία απέδειξαν ότι η ενσωμάτωση του θεάτρου στη μουσειακή αγωγή δίπλα σε πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις αποτελεί ένα καταφανέστατα αποτελεσματικό ερμηνευτικό εργαλείο, εμπλουτίζει την εμπειρία που προσφέρει το μουσείο και δημιουργεί ισχυρή επίδραση – που διαρκεί ακόμα και αρκετούς μήνες μετά την επίσκεψη – σε παιδιά με πολύ διαφορετικό οικονομικό και γεωγραφικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, που υποστηρίχθηκε από το Centre for Applied Theatre Research (CATR) σε συνεργασία με το Κέντρο Μουσειολογίας (Centre for Museology) στο Πανεπιστήμιο του Manchester, στοιχεία του θεάτρου που επέτρεψαν την ευρηματική και δημιουργική ενασχόληση των παιδιών - η ζωντανή παράσταση, διαδραστικές επιδείξεις, δραστηριότητες με παιχνίδια ρόλων - προσέφεραν στα παιδιά την εμπειρία του να βλέπουν κάτι «σαν να είναι αληθινό». Το θέατρο στο μουσείο μπορεί να εισαγάγει προσωπικές αφηγήσεις μέσα σε πανανθρώπινες ιστορίες, να προσφέρει θεάσεις του οικουμενικού μέσα από το προσωπικό. Μπορεί να γεννήσει συναισθηματική ταύτιση με ανθρώπινες ιστορίες από διαφορετικές ιστορικές περιόδους και πολιτιστικές συνθήκες, να ζωντανέψει μουσειακά εκθέματα σαν σκηνικά αντικείμενα και μέσα από το στοιχείο της διασκέδασης να αιχμαλωτίσει τη φαντασία και να κεντρίσει την προσοχή του επισκέπτη.

Οι Jackson & Leahy (ό.π., σσ.310-312) επισημαίνουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στο μουσείο αισθάνονται μία ισχυρή σύνδεση με το θέμα που παρουσιάζεται, όταν τους απευθύνονται όχι σαν μαθητές εντός μιας αίθουσας διδασκαλίας, αλλά σαν «ερευνητές, μελετητές, φίλους και γείτονες» που χρειάζονται τη συμβουλή τους, δηλαδή, όταν βρίσκονται σε ρόλο και βιώνουν την αίσθηση της συμμετοχής, σε αντίθεση με την παθητική θέαση και ακρόαση. Επιπλέον παρατηρούν (ό.π., σελ.316) ότι αυτοί οι επισκέπτες

μαθητές δείχνουν μια μεγαλύτερη τάση προς ενσυναίσθηση, ιδίως για αρνητικές ή προβληματικές όψεις της υπό εξέταση ιστορικής περιόδου, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν προσωπικά διλήμματα, σχέσεις και οδυνηρές συνέπειες βιώνονται από αληθοφανείς χαρακτήρες που παίρνουν σάρκα και οστά μπροστά τους. Οι μαθητές βιώνουν ιστορίες πιστευτές, αλλά φανταστικές, πειστικές, αλλά απελευθερωτικές, διότι έξω από τη μυθοπλασία τίποτα δεν είναι αναπόφευκτο. Στην πραγματική τους ζωή, όπως και στις επιλογές που καλούνται να κάνουν, τα πάντα είναι ακόμα ανοιχτά και διαπραγματεύσιμα. Οι Jackson & Leahy (ό.π., σελ.316) παραπέμπουν στον Boal (1995) ο οποίος αποκαλεί τη δυνατότητα να είναι κανείς ταυτόχρονα και εντός και εκτός της μυθοπλασίας, και «εδώ» και «εκεί», και «τώρα» και «τότε», «metaxis» και αυτή η νοητική κατάσταση είναι πυρηνική για τον τρόπο με τον οποίο το φανταστικό, ενσυναισθητικό θέατρο λειτουργεί.

Αξίζει να σημειωθεί πως σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Andy Warhol Museum στο Pittsburgh μελετήθηκε η μακροπρόθεσμη επίδραση του παιχνιδιού ρόλων στις αφηγήσεις των παιδιών σχετικά με την επίσκεψή τους στο μουσείο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά με το παιχνίδι ρόλων συμμετείχαν ενεργά και βίωσαν μία αίσθηση ροής, ήταν δηλαδή απολύτως απορροφημένα στη διαδικασία χωρίς την αίσθηση του χώρου και του χρόνου και χωρίς να κουραστούν. Οι αναμνήσεις δύο μήνες μετά την επίσκεψή τους ήταν ακόμα ζωντανές (Krakowski, 2012). Ψυχολόγοι όπως ο Mihaly Csikszentmihalyi και ο Hermanson που έχουν ασχοληθεί με την έννοια της ροής μέσα σε ένα μουσείο ως κατάσταση ύψιστης ευχαρίστησης διαπιστώνουν ότι είναι πιθανότερο να συμβεί, όταν ο μαθητής είναι εσωτερικά κινητοποιημένος, κατάσταση που δύναται να προκληθεί κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού. Όταν μάλιστα ο μαθητής βιώσει αυτή την κατάσταση, κινητοποιείται να συνεχίσει να θέλει να μάθει ακόμη και να επιστρέψει για περισσότερη μάθηση.

### **5.5. Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα ελληνικά μουσεία**

Οι Venieri & Nikonanou (2015) αναφέρουν ότι θεατρικές τεχνικές για τη διευκόλυνση της ερμηνείας στα μουσεία εισήχθησαν στα ελληνικά μουσεία κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες με

κυριότερες μεθόδους το εκπαιδευτικό θέατρο, το εκπαιδευτικό δράμα, την αφήγηση ιστοριών, τα ζωντανά παιχνίδια ρόλων (live action role playing games), το κουκλοθέατρο, την ερμηνεία σε α΄/β΄ πρόσωπο.

Οι Lenakakis & Panaghi (2018, σελ.98) σε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε μουσεία στην Ελλάδα αναφέρουν τέσσερα προγράμματα που δημιουργήθηκαν και εφαρμόστηκαν σύμφωνα με τις αρχές της μουσειακής αγωγής και της θεατροπαιδαγωγικής: α) «Μυστήριο στη Θεσσαλονίκη την εποχή του Ιουστινιανού» (Nikonanou & Venieri, 2014) στο Μουσείο Βυζαντινού πολιτισμού σε συνεργασία με την Ομάδα Παιχνιδιών Φαντασίας και Ρόλων Θέρμης και το Σύλλογο Παιχνιδιών Στρατηγικής και Φαντασίας Θεσσαλονίκης, β) «Φωνές της πόλης. Ιστορικές διαδρομές με θεατρικά δρώμενα», ερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνθηκε σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Venieri, 2013 ; Nikonanou & Venieri, 2017), μία «περιπατητική» παράσταση, γ) «Μία επίσκεψη στην Έκθεση των Μνημείων του Ιερού Αγώνος, Απρίλιος 1884» δ) «Ιστορίες ζωής, ιστορίες αλληλεγγύης: Τα μουσειακά αντικείμενα ως πεδίο διερεύνησης της έννοιας της αλληλεγγύης στον πολιτισμό» πιλοτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που οργανώθηκε από το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο κατά το σχολικό έτος 2014-15.

Τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων απέδειξαν τη συμβολή τους στη θετική αξιολόγηση εκ μέρους των συμμετεχόντων της συνολικής μουσειακής εμπειρίας. Οι Lenakakis & Panaghi (2018) υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό σε τέτοιου τύπου προγράμματα το προπαρασκευαστικό στάδιο όπως και το στάδιο που έπεται της ολοκλήρωσης ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος, έτσι ώστε να ισχυροποιηθούν οι γνωστικές δομές των μαθητών, να καταλήξουν σε συμπεράσματα, να διατυπώσουν υποθέσεις και να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους.

## 5.6. Συμπέρασμα

Χάρη στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα τα παιδιά με ποικίλες ασκήσεις και παιχνίδια, αλλά και μέσα από δράσεις πιο δομημένες, εκφράζονται ελεύθερα και αυθόρμητα ή και ωθούνται σε δράσεις περισσότερο δομημένες, όπως είναι αυτή της δραματοποίησης. Ενίοτε τα παιδιά συνθέτουν τις δικές τους ιστορίες και δραματοποιούν παραμύθια, μύθους δικούς τους ή άλλους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οικοδομούν τις γνώσεις τους, αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντά τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει, επικοινωνούν με το σώμα τους, αναπτύσσουν τη φαντασία τους, εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους συσχετίζοντάς τες με τις ιδέες των άλλων, συνεργάζονται, επιλύουν προβλήματα, αποφορτίζονται συναισθηματικά, έρχονται σε επαφή με τις τέχνες και ψυχαγωγούνται.

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΑ

### 6.1. Εισαγωγή

Η Μπούνια (2004, σσ.21-22) επισημαίνει ότι όταν οι Νέες Τεχνολογίες σε ένα μουσείο χρησιμοποιούνται ως αυτοσκοπός, όταν δεν είναι σαφώς ενταγμένα σε μία καλά οργανωμένη έκθεση με συγκεκριμένο στόχο και δεν έχουν από πριν υπολογιστεί τα πιθανά οφέλη – μειονεκτήματα από τη χρήση των πολυμέσων, τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος να εκφυλιστούν σε απλά μέσα εντυπωσιασμού και ο επισκέπτης να «χαθεί» σε μία χαώδη έκθεση, βομβαρδισμένος από έναν τεράστιο όγκο ποικίλων πληροφοριών, τις οποίες βέβαια αδυνατεί ο ίδιος να οργανώσει. Επιπρόσθετα ενδέχεται, εάν δεν πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, η χρήση των ψηφιακών μέσων χωρίς σωστό σχεδιασμό να μετατοπίσει το ενδιαφέρον του κοινού από τα αντικείμενα αυτά καθεαυτά, να παρακινήσει σε μορφές διάδρασης που δεν συνάδουν με το περιβάλλον των μουσείων, αλλά και να απομονώσουν εκείνους τους επισκέπτες που δεν τους είναι οικεία τα νέα μέσα. Ο Tawney (1979) στο Hawkey (2004, σ.18) είχε από νωρίς επισημάνει ότι «οι περιορισμοί της υποβοηθούμενης από τους υπολογιστές μάθησης εντοπίζονται στην ικανότητά μας να κατανοήσουμε τη μαθησιακή διαδικασία, και όχι στην ικανότητα να αναπτύξουμε τεχνολογία κατάλληλη για κάθε μαθησιακή κατάσταση».

Υπάρχουν λοιπόν βασικοί κανόνες που καθορίζουν τις πιθανές χρήσεις των πολυμέσων μέσα σε ένα μουσείο, οι οποίοι είναι αυτοί που ρυθμίζουν τον επιτυχημένο σχεδιασμό μίας έκθεσης συνολικά και τις κάθε είδους δραστηριότητες που την συνοδεύουν (Μπούνια, 2004, σ.22):

- η παροχή στους επισκέπτες τόσων πληροφοριών όσων είναι απαραίτητες για να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές τους ικανότητες
- η εξασφάλιση της δυνατότητας για εξατομικευμένη ξενάγηση στο χώρο
- η δυνατότητα να επιλέγουν οι ίδιοι οι επισκέπτες τον τρόπο με τον οποίο θα κινούνται μέσα στο χώρο της έκθεσης

- ο εμπλουτισμός της εμπειρίας τους και με άλλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της περιήγησής τους στην έκθεση ή μετά
- η δυνατότητα έκφρασης αποριών όταν προκαλούνται (με θετικό ή αρνητικό τρόπο) μαθησιακά.

Με άλλα λόγια, η χρήση των πολυμέσων εντός των μουσείων από μόνη της δεν αποτελεί πανάκεια. Πριν από την ένταξή τους στη μουσειακή εμπειρία οφείλουμε να στοχαστούμε το λόγο για τον οποίο τα χρησιμοποιούμε, τη στοχοθεσία μας και να είμαστε απολύτως βέβαιοι για το αν πράγματι αυτός είναι ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος, για να πλησιάσουμε το κοινό μας. Πρέπει να εντάσσονται στη στρατηγική που έχει χαραχτεί από το μουσείο, αλλά και στη γενική ερμηνευτική και επικοινωνιακή πολιτική του. Ο Hawkey (2004, σελ.22) καταλήγει υποστηρίζοντας πως η έρευνα τόσο στον τομέα των μουσείων όσο και στην εκπαιδευτική τεχνολογία υποδεικνύει ότι υπάρχει μία συνέργεια ανάμεσα στους στόχους της ενεργητικής μάθησης με ελεύθερη επιλογή και των χαρακτηριστικών των ψηφιακών τεχνολογιών, η οποία θα οδηγήσει τα μουσεία στην αξιοποίηση τέτοιων νέων τεχνολογιών για την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Οι ψηφιακές τεχνολογίες δύνανται να παρέχουν ταυτόχρονα μία προσωπική, εξατομικευμένη εμπειρία και την ίδια στιγμή να προσφέρουν ευκαιρίες χωρίς προηγούμενο για πολλές μορφές μίας ευρύτερης κοινωνικής διάδρασης που μπορούν να εμπλουτίσουν τη μάθηση. Η με ευαισθησία και σύνεση χρήση της τεχνολογίας για τη μουσειακή μάθηση μπορεί περισσότερο να ενισχύσει τη μάθηση από τα αντικείμενα και τα εκθέματα, παρά να την ανταγωνιστεί.

## **6.2. Ελληνικά μουσεία και πολυμέσα/ Νέες Τεχνολογίες**

Μολονότι παρατηρούμε ότι τα τελευταία χρόνια ενισχύεται το ενδιαφέρον για ένταξη στα μουσεία των Νέων Τεχνολογιών, η Μπούνια (2004, σσ.24-25) επισημαίνει ότι στα περισσότερα ελληνικά μουσεία δίνεται προτεραιότητα στην καταγραφή, τη μελέτη, τη συντήρηση των

καταλοίπων του παρελθόντος, ενώ υποβαθμίζεται ο επικοινωνιακός τους ρόλος. Τα πολυμέσα αντιμετωπίζονται συχνά σαν «παιχνίδια», «αντιεπιστημονικά ή μη επιστημονικά εξαρτήματα της εποχής» και ήσσονος σημασίας σε σχέση με άλλες ανάγκες του μουσείου. Η Μπούνια (ό.π.) σημειώνει επιπλέον τη σπουδαιότητα αλλά και τη συνθετότητα της επιλογής και της χρήσης των πολυμέσων που απαιτεί τη συνεργασία ειδικών, μουσειολόγων, μουσειοπαιδαγωγών και ειδημόνων στις Νέες Τεχνολογίες. Σύμφωνα με τη Νικονάνου (2009, σελ.191) ενώ η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών είναι ραγδαία στα ελληνικά μουσεία, δεν έχουν ακόμη αρκούντως αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Θεωρεί απαραίτητες προϋποθέσεις τις χρηματοδοτήσεις και την πρόσληψη ειδικευμένου προσωπικού. Διευκρινίζει όμως ότι όταν μιλάμε για Νέες Τεχνολογίες στα μουσεία δεν πρέπει να περιοριζόμαστε μόνο σε CD-ROM ή σε εκπαιδευτικό υλικό εμπλουτισμένο διαδραστικά με διαστάσεις ψυχαγωγίας, αλλά να συμπεριλαμβάνουμε την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών για ενίσχυση της επικοινωνίας του μουσείου με διάφορες ομάδες κοινού, όπως λ.χ. με τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης που προσφέρουν οι ιστοσελίδες.

### **6.3. Ηλεκτρονικές εκπαιδευτικές εφαρμογές - Authoring tools**

Σύμφωνα με τους Κρον & Σοφό (2007) τα **Νέα Μέσα** προσφέρουν ποικιλία δυνατοτήτων ενδυνάμωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι αποβάλλοντας τον τεχνολογικό αυτοματισμό, προχωρούν πολύ περισσότερο από το να παρέχουν απλώς «Νέα Τεχνολογία». Στην πραγματικότητα εξασφαλίζουν τη «νέα» ποιότητα με δεδομένο ότι παρέχουν και διαχειρίζονται μεγάλες ποσότητες περιεχομένου, ενώ είναι στη δικαιοδοσία του εκπαιδευόμενου να αποφασίσει πότε και πόσο θέλει να μάθει, με ποιο ρυθμό, αλλά και να επαναλάβει όσες φορές το επιθυμεί τη μαθησιακή διαδικασία (Κώστας και Σοφός, 2011). Οι Σοφός και Κρον (2010) επισημαίνουν ότι οι εφαρμογές των Νέων Μέσων, βασιζόμενες σε «αρχιτεκτονικές υπερκειμένου και υπερμέσων» επιτρέπουν την «ανοιχτή» και «ευέλικτη» μάθηση. Η διαδικασία της μάθησης διεξάγεται χωρίς χωρο-χρονικούς, οργανωτικούς και ενίοτε και κοινωνικούς περιορισμούς. Επιπλέον, τα Νέα Μέσα καθιστούν τη μάθηση μία διαδικασία ενεργητική για το μαθητή και διευρύνουν την κλασική διδασκαλία.

Η επιτακτική ανάγκη να παραχθεί πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό για την εκπαίδευση και την επιμόρφωση εντός των επιχειρήσεων τη δεκαετία του '90, κατέληξε στην ανάπτυξη «εργαλείων συγγραφής», γνωστών στη διεθνή βιβλιογραφία ως **courseware** ή **authorware tools** ή **authoring tools** ή **e-Learning content development tools**. Οι Σοφός & Κώστας (2008) αναφέρουν ότι αυτή η νέα κατηγορία εφαρμογών λογισμικού αποτελεί ένα περιβάλλον ανάπτυξης που καθιστά δυνατή τη σύνθεση εκπαιδευτικών πολυμεσικών παραστάσεων από χρήστες χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις προγραμματισμού ή πολύ διαθέσιμο χρόνο. Ως λογισμικά προγράμματα λειτουργούν αυτόνομα εγκατεστημένα στον Υπολογιστή με σκοπό τη συγγραφή ηλεκτρονικών μαθημάτων και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Συγκριτικά με ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης (LMS, π.χ. Moodle) το ηλεκτρονικό μάθημα είναι μία ανεξάρτητη μαθησιακή μονάδα (Κώστας & Σοφός, 2011). Το περιεχόμενο που δημιουργείται με τα Authoring tools αποτελείται από αντικείμενα διαφόρων κατηγοριών, όπως κείμενο, γραφικά, ήχο, εικόνα, ασκήσεις αυτο-αξιολόγησης, κ.λπ.

Οι Σοφός & Κώστας (2007) διαπιστώνουν ότι καθώς τα λογισμικά αυτά στο σύνολό τους υποστηρίζουν την ενσωμάτωση μεγάλης ποικιλίας μιντιακών στοιχείων, διευκολύνουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν διαφοροποιημένο ηλεκτρονικό υλικό το οποίο πληροί το βασικό παιδαγωγικό κριτήριο της πολυτροπικής παρουσίασης ενός θέματος. Τα Νέα Μέσα παρέχουν τη δυνατότητα για πολυμεσικές παρουσιάσεις (σύμβολα, ήχους, εικόνες) και πολυτροπικά (κείμενο, μεγέθυνση, προσομοίωση). Οι Γιαννούτσου και συν. (2011, σελ. 144) επισημαίνουν ότι η κυρίαρχη τάση στην αξιοποίηση της τεχνολογίας είναι αυτός ακριβώς ο συνδυασμός πολλών μορφών πληροφορίας (εικόνα, κείμενο, ήχος, βίντεο). Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι οι Σοφός & Κρον (2010) ; Κρον & Σοφός (2007) προτάσσουν την παιδαγωγική και διδακτική θεώρηση έναντι των πληροφορικών και τεχνολογικών δυνατοτήτων των Νέων Μέσων, εφόσον πρόκειται για την ανάπτυξη **εκπαιδευτικών περιβαλλόντων εργασίας**. Γι'αυτό το λόγο αντιλαμβάνονται τα ηλεκτρονικά μαθήματα πρωτίστως ως περιβάλλοντα τα οποία θεμελιώνονται σε παιδαγωγικές θεωρίες. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, προϋπόθεση για την αξιοποίηση των εργαλείων συγγραφής είναι η υπέρβαση της εργαλειακής πρακτικής και η εστίαση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και «κυρίως στο διδακτικό μετασχηματισμό του περιεχομένου σε στόχους μάθησης» (Κώστας και Σοφός, 2011). Οι



Καμπουράκης & Λουκής (2006, σελ.36) θεωρούν ότι για να επιτευχθεί ο στόχος της παροχής ενός «υψηλά υποκινητικού και ενεργητικού διαδραστικού περιβάλλοντος και ενός ελκυστικού για τον εκπαιδευόμενο περιεχομένου γνώσης», οι authors πρέπει να επικεντρωθούν στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο (content), στις μαθησιακές στρατηγικές - π.χ. ενεργητική μάθηση, εποικοδομητική μάθηση, συνεργατική, εκούσια, διαλογική, ανακλαστική μάθηση (Jonassen, 1994) - στις τεχνολογίες οι οποίες φέρουν το περιεχόμενο, αλλά κυρίως στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα εργαλείων συγγραφής πολυμεσικού υλικού είναι τα ακόλουθα: Authorware, CourseLab, eXe, H5P, Lectora, Mediator, Articulate, adobe presenter, Adobe Captivate, GLO maker. Ακολούθως παρουσιάζεται μία γενική επισκόπηση των λειτουργιών και των δυνατοτήτων του λογισμικού που επελέγη στην παρούσα διπλωματική εργασία για την εκπαιδευτική δράση στο μουσείο, του **H5P**.

### **6.3.1. Το λογισμικό H5P**

Το λογισμικό H5P συνεργάζεται με υπάρχοντα LMS ή CMS και αποτελεί ένα εύχρηστο, ισχυρό και ευέλικτο εργαλείο ανάπτυξης/συγγραφής ηλεκτρονικών μαθημάτων (authoring tool) τα οποία μπορούν να δημοσιευθούν είτε ως ιστοσελίδα, είτε σε CD-ROM, είτε ως μαθησιακό αντικείμενο σε μορφή SCORM/AICC και προσφέρεται δωρεάν στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Με την εφαρμογή ανοιχτού κώδικα H5P, μπορεί να δημιουργηθεί ένα φιλικό, διαδραστικό περιεχόμενο HTML5 eLearning άμεσα σε ένα πρόγραμμα περιήγησης στο web χωρίς να απαιτούνται plugins για τον τελικό χρήστη ούτε τοπική εγκατάσταση του εργαλείου συγγραφής και είναι φιλικό για φορητές συσκευές. Οι χρήστες που χρειάζονται βοήθεια και πληροφορίες μπορούν να απευθυνθούν στην Κοινότητα υποστήριξης του H5P, ενώ στην κοινότητα χρηστών οι χρήστες μπορούν να μοιραστούν τις γνώσεις, τους τύπους περιεχομένου και τον κώδικά τους. Περιέχει αδειοδοτημένο περιεχόμενο πολυμέσων και παράγει περιεχόμενο σε ένα ενιαίο αρχείο, εύκολα διαχειρίσιμο και μετακινούμενο σε ιστοσελίδες. Ακολουθεί την τεχνική της ταχείας πρωτοτυποποίησης

ηλεκτρονικών μαθημάτων χρησιμοποιώντας αυτοματισμούς και πρότυπα διάδρασης περιεχομένου, ώστε ο δημιουργός του μαθήματος να εστιάζει μόνο στο μαθησιακό σχεδιασμό αξιοποιώντας επαναχρησιμοποιήσιμα δομικά μαθησιακά στοιχεία. Κατά συνέπεια, ένας εκπαιδευτικός χωρίς ειδικές γνώσεις στην ανάπτυξη υπερμεσικών εκπαιδευτικών εφαρμογών δύναται να δημιουργήσει ηλεκτρονικά μαθήματα χωρίς την υποστήριξη ομάδας ειδικών. Το H5P περιέχει ποικίλους τύπους περιεχομένου, μερικοί από τους οποίους είναι οι ακόλουθοι:

- Interactive video – προσθήκη διαδραστικών βίντεο
- Course Presentations – παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού βασισμένη σε διαφάνειες με πολυμέσα, υπερσυνδέσμους, κείμενα, εικόνες και πολλούς διαφορετικούς τύπους διάδρασης, όπως interactive summaries, ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και διαδραστικά βίντεο.
- Board game – ένα επιτραπέζιο παιχνίδι στο οποίο ο παίκτης – χρήστης καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις για να περάσει επίπεδο.
- Question set - Σειρά διαφόρων τύπων ερωτήσεων με δυνατότητες ανατροφοδότησης (πολλαπλής επιλογής, ασκήσεις συμπλήρωσης κενού, drag ‘n’ drop ερωτήσεις).
- Flashcards – ο χρήστης καλείται να αντιστοιχίσει κείμενο με εικόνες.

#### **6.4. Νέες Τεχνολογίες και Θεατρική Αγωγή**

Ο Resnick (2002, σ.32) παρατηρεί μία περιοριστική και στρεβλωτική τάση των ανθρώπων, όταν αναφέρονται στο πεδίο της εκπαίδευσης και των υπολογιστών, να εστιάζουν την προσοχή τους αποκλειστικά στην Πληροφορία. Επικαλούμενος το ερευνητικό έργο ψυχολόγων και εκπαιδευτικών ερευνητών των τελευταίων 50 χρόνων και το έργο του Jean Piaget, με το οποίο έγινε αντιληπτό ότι η μάθηση δεν είναι απλώς ζήτημα μεταφοράς γνώσεων, αλλά περισσότερο μια ενεργητική διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι δομούν νέα γνώση μέσω της εξερεύνησης, του πειραματισμού, της συζήτησης και του αναστοχασμού, καταλήγει ότι οι Υπολογιστές εκτός από «μεταδότες πληροφοριών» είναι το νέο μέσο με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να δημιουργούν και να εκφράζονται.

Η έρευνα έχει αποδείξει (Papert 1993, στο Resnick, 2002) ότι κάποιες από τις καλύτερες μαθησιακές εμπειρίες προκύπτουν από την ενεργό ανάμειξη των μαθητευομένων στο σχεδιασμό και τη δημιουργία πραγμάτων που έχουν νόημα γι'αυτούς. Απαραίτητη κρίνεται η ενίσχυση της παιδικής δημιουργικότητας, η υποβοήθηση των παιδιών να μάθουν πώς να επεκτείνουν και να εκλεπτύνουν τις δημιουργικές τους ικανότητες, ώστε αυτές να αναπτύσσονται καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Στην προσπάθεια αυτή οι Νέες Τεχνολογίες όταν συνδυαστούν με το δράμα, μπορούν να υποστηρίξουν τέτοιες γόνιμες προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση και τη μάθηση. Ο συνδυασμός του δράματος με τα ψηφιακά μέσα μπορεί να συντελέσει ώστε ο επισκέπτης του μουσείου να μην εκπέσει σε απλό «καταναλωτή» πληροφοριών, αλλά να αναδείξει την κοινωνική διάσταση της μάθησης μέσα στο μουσείο, με την αλληλεπίδραση με τους άλλους επισκέπτες ή το συσχετισμό της με άλλες μουσειακές εμπειρίες του ίδιου επισκέπτη ή ακόμη και με την «ώσμωση» με τα μουσειακά εκθέματα και το χώρο.

Η **θεατρική αγωγή** απαιτεί εξάλλου τη συνδρομή των Νέων Τεχνολογιών: προβολή κινηματογραφικών ταινιών, ντοκιμαντέρ, προγράμματα movie maker, power point, Microsoft word για σύνθεση σκηνών, παρουσιάσης, συγγραφή διαλόγων και σεναρίων, Διαδίκτυο, εφαρμογές που επιτρέπουν την οπτικοποίηση μικρών και ευρύτερων σκηνών από τη δουλειά των ομάδων και η φωτογραφική τους απεικόνιση για μελλοντική επεξεργασία αναστοχασμού.

## 7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ/ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

### 7.1. Συμπεράσματα αναφορικά με τον προσανατολισμό της συγκεκριμένης έρευνας σε σχέση με τις έρευνες που καταγράφηκαν

Όπως προκύπτει από τις έρευνες που καταγράφηκαν, με τις ευκαιρίες που προσφέρονται στο Διαδίκτυο, τις καινοτομίες στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την προσφερόμενη ευελιξία - ως προς το χώρο, το χρόνο, το περιεχόμενο, τη διδακτική προσέγγιση (βλ. κεφ. 6.1, 6.3.) - η «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» προσφέρει ανοιχτή και συνεχή πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες και υποστηρίζει την αυτομάθηση. Τα Νέα Μέσα στην εκπαίδευση δημιουργούν ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο, με το δικό τους ρυθμό και σύμφωνα με τις προσωπικές τους ανάγκες χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς και οι καθηγητές δρουν ως διευκολυντές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι καταγεγραμμένες έρευνες - Kron & Σοφός (2007), Σοφός & Κώστας (2007), Σοφός και Kron (2010), Κώστας και Σοφός, (2011), μας κατηύθυναν να αξιοποιήσουμε τα «Νέα Μέσα», για να προετοιμάσουμε και να ενδυναμώσουμε τη μουσειακή εμπειρία των συμμετεχόντων με ηλεκτρονικά μαθήματα-ανεξάρτητες μαθησιακές μονάδες που πληρούν το παιδαγωγικό κριτήριο της πολυτροπικής παρουσίασης, αφήνοντας τους εκπαιδευόμενους να αποφασίσουν πόσο θέλουν να μάθουν, με ποιο ρυθμό και να επαναλάβουν όσες φορές το επιθυμούν τη μαθησιακή διαδικασία.

Η μετατόπιση από το παραδοσιακό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ένας δάσκαλος αποτελεί πομπό πληροφοριών σε μία αίθουσα γεμάτη παιδιά, σε ένα πιο ανεξάρτητο και ενεργητικό τύπο μάθησης (βλ. κεφ. 3.2., Resnick, 1998) έστρεψε και τη δική μας έρευνα προς αντίστοιχη κατεύθυνση: θελήσαμε να αξιοποιήσουμε τις ψηφιακές τεχνολογίες, για να μετατρέψουμε τη μουσειακή μάθηση σε μια εμπειρία «που διαρκεί καθ'όλη τη διάρκεια της ημέρας και διά βίου», ενώ λαμβάνει χώρα εντός και εκτός του σχολείου. Επιπλέον επιδιώχθηκε να επιβεβαιωθεί ο ισχυρισμός του Hawkey (2004), (βλ. κεφ. 3.3.) ότι τα μουσεία με τη συνδρομή των NT έρχονται

να αμφισβητήσουν πολλές στενές αντιλήψεις για το χώρο, τη φύση και το σκοπό της μάθησης εν γένει, όπως ότι :

- η μάθηση ενώ είναι πολύτιμη, είναι κατά βάση διαδικασία ανιαρή,
- η μάθηση περιλαμβάνει τη μετάδοση γνώσεων από έναν εκπαιδευτικό σε έναν παθητικό ακροατή.

Επιπλέον η αναφορά του Hawkey (ό.π., σ.2, βλ. και κεφ. 3.4.) ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες όχι μόνο διευκολύνουν ή και επιταχύνουν ερευνητικές εργασίες και μαθησιακές δραστηριότητες στο μουσείο, αλλά επιτρέπουν και ενασχολήσεις που θα ήταν ανέφικτες σε διαφορετική περίπτωση, διευκόλυνε το σχεδιασμό και τη διενέργεια των εκπαιδευτικών μας παρεμβάσεων ακόμη και σε χώρους εκτός του μουσείου, με αξιοποίηση των NT, για να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της έλλειψης χώρων για εκπαιδευτικές δράσεις εντός του μουσειακού χώρου που μας ενδιέφερε.

Σύμφωνα με τους Γιαννούτσου και συν. (2011, σσ.133-136) οι ψηφιακές εφαρμογές που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στη διάρκεια της έρευνάς μας, ανήκουν σε εκείνες που σχεδιάζονται και υλοποιούνται από φορείς εκτός των πολιτιστικών φορέων με στόχους ειδικούς (όπως λ.χ. την ενίσχυση του αναλυτικού προγράμματος, την υποβοήθηση της διδασκαλίας, την επιστημονική έρευνα, βλ. κεφ. 3.4.1.). Η επιλογή μας να πραγματοποιήσουμε την εκπαιδευτική μας παρέμβαση σε ένα μουσείο «παραδοσιακού» τύπου (Νάκου, 2002, σσ.121-124), όπου υπάρχει το ενδεχόμενο οι μαθητές επισκέπτες να αισθανθούν «χαμένοι» σε έναν άγνωστο κόσμο, στον οποίο αισθάνονται οικεία μόνον οι ειδικοί (βλ. κεφ. 4.2., Hood, 1983, σσ.50-57) διευκολύνθηκε από τις διαδραστικές εφαρμογές που δημιουργήθηκαν για την έρευνά μας.

Η βιβλιογραφική έρευνα (Hein, 1998, σσ.2-3) κατέδειξε επίσης ότι δεν αποτελεί κάθε επίσκεψη στο μουσείο «εκπαιδευτική εμπειρία». Αυτό οδήγησε στην ανάγκη για σχεδιασμό και υλοποίηση της έρευνάς μας με τρόπο, ώστε να καταστεί η μουσειακή εμπειρία των συμμετεχόντων παραστατική, ζωντανή και ελκυστική. Η αναφορά των Falk et al. (1998) ότι θεωρούν το συνδυασμό της μάθησης με τη διασκέδαση ως απολύτως απαραίτητο στοιχείο για μία επιτυχημένη μουσειακή εμπειρία, μας οδήγησε προς την υιοθέτηση μεθόδων και τεχνικών από την Τέχνη, διαφοροποιημένων και πολυαισθητηριακών (βλ. και κεφάλαιο 5.1., Λενακάκης, 2013, σ.60). Οι καταγεγραμμένες έρευνες των Hooper-Greenhill (2007) ; Κοντογιάννη (2012);

Kondoyianni, Lenakakis & Tsiotsos (2013); Lenakakis, Howard & Felekidou (2018) στα κεφ.5.1., 5.3, 5.4. έστρεψαν την έρευνά μας προς την αξιοποίηση του δράματος και του θεατρικού παιχνιδιού, για να δώσουμε στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά σε φανταστικούς κόσμους, να ζωντανέψουμε αναπαραστατικές διαδικασίες, να παρακινήσουμε σε δημιουργική αυτοέκφραση και να καταστήσουμε τη μάθηση προσιτή, ανοιχτή και πιο ελκυστική για τα παιδιά. Οι ερευνητικές εργασίες των Frey (1986); Hindle (1993); Γκούβρα, Κυρίδη & Μαυρικάκη (2001) ανέδειξαν τη βιωματική μάθηση ως την πλέον αποδοτική μέθοδο για την απόκτηση νέων γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών, την υιοθέτηση συμπεριφορών και τρόπων σκέψης. Παράλληλα, οι θεωρίες για τη ΔΤΕ των Way (1966), Seely (1976), Robinson & Heathcote (1980), Bolton (1998), Ackroyd (2000) με τις οποίες προβλήθηκε το δράμα ως ένα δυναμικό εργαλείο προσέγγισης ποικίλων θεμάτων μέσα από το ομαδικό δραματικό βίωμα, έστρεψαν και τη δική μας έρευνα στη μελέτη της αποτελεσματικότητας του θεάτρου μέσα σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία.

Στο κεφ. 4.5. παρουσιάστηκαν οι ιδιαιτερότητες των παιδιών και των εφήβων ως ομάδες κοινού για τα μουσεία (Hargreaves McIntyre, 2002), στοιχεία που έστρεψαν την έρευνά μας προς την εύρεση ποικιλίας ερεθισμάτων προκειμένου να προκληθεί και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των εφήβων συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική μας παρέμβαση στο μουσείο. Επιπρόσθετα η βιβλιογραφική επισκόπηση (βλ. κεφ. 4.6., Νικονάνου, 2015, σ.53) κατέδειξε ως σημαντικούς παράγοντες τις συνθήκες υπό τις οποίες γίνεται η επίσκεψη, τον αριθμό των ατόμων που αποτελούν την ομάδα στόχο, τις δυνατότητες αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Η επισήμανση της Φουρλίγκα (2004, βλ. κεφ.4.7.1.) ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που δημιουργούνται από ελληνικά μουσεία είναι ελλιπή, διότι απουσιάζει το προκαταρκτικό στάδιο (η προετοιμασία των μαθητών για την επίσκεψή τους στο μουσείο), αλλά και η καταληκτική φάση (δραστηριότητες μετά την επίσκεψη) και με δεδομένο την παρατήρηση ότι συχνά βλέπουμε τους μαθητές να περνούν βιαστικά τα εκθέματα (Δάλκος, 2000) και ότι όσο μεγαλώνουν αδιαφορούν για τα μουσεία (Σαββοπούλου και συν., 1985, σσ. 16-21) μας έστρεψε στο σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης η οποία θα ενέπλεκε ενεργά τους συμμετέχοντες σε όλες τις φάσεις (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας) της μουσειακής εμπειρίας.

Τέλος, όπως ανέφερε η Hooper-Greenhill (1999α, σσ. 255-268) η διερεύνηση αξιών και αντιλήψεων καθώς και η κατανόηση των προβλημάτων που πολλοί άνθρωποι έχουν με τα μουσεία, θα επιτρέψει τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ μουσείου – επισκεπτών (βλ. κεφ. 4.8.). Έτσι κατέστη σημαντικό για εμάς να εξετάσουμε τι σημαίνει η μουσειακή εμπειρία για τα παιδιά. Τι καταλαβαίνουν από την επίσκεψή τους στο μουσείο; Ποια ερμηνεία δίνουν στην επίσκεψή τους και πώς αντιλαμβάνονται γενικά τα μουσεία; Η εκπαιδευτική ψυχολογία άλλωστε υποδεικνύει ότι για να μπορέσουμε να κατακτήσουμε καινούρια μάθηση πρέπει να αισθανθούμε ευπρόσδεκτοι σε άνετο περιβάλλον.

Η αναφορά της Φιλιππουπολίτη (στο Νικονάνου και συν., 2015, βλ. κεφ. 4.1.1.) ότι το Συμβούλιο Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων στη Βρετανία ανέπτυξε στα μέσα της δεκαετίας του 2000 ένα μεθοδολογικό πλαίσιο γνωστό ως «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης (Generic Learning Outcomes)» - GLOs προκειμένου να αξιολογήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που το ίδιο το υποκείμενο πιστεύει ότι έχει πραγματοποιήσει, μας προσέφερε το μεθοδολογικό πλαίσιο των GLOs προκειμένου να διερευνηθούν και να αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη μουσειακή εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα, μετά την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης στην οποία θα είχαν αξιοποιηθεί τεχνικές της θεατρικής αγωγής και οι Νέες τεχνολογίες.

## **7.2. Διατύπωση υποθέσεων/ερωτημάτων**

Η κύρια υπόθεση της έρευνάς μας, σύμφωνα με την προέρευνα, την εμπειρία μας και τη διεθνή βιβλιογραφία, ήταν: *«Οι Νέες Τεχνολογίες συνδυαζόμενες με τεχνικές του Θεάτρου μπορούν να διευκολύνουν τους επισκέπτες μαθητές στην επαφή τους με τα μουσειακά εκθέματα του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου και να βελτιώσουν τη σχέση τους εν γένει με τα Μουσεία.»*

### Τα ερευνητικά μας ερωτήματα

Η Mason (2003, σ.41) αναφέρει πως το σύνολο της ποιοτικής έρευνας θα πρέπει να στηρίζεται σε κάποιον «νοητικό γρίφο». Στην έρευνά μας θέσαμε έναν γρίφο αιτιότητας του τύπου «Τι επίδραση έχει το χ στο ψ» και συγκεκριμένα, «πώς επιδρά ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

συνδυασμένο με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη σχέση των μαθητών μας με το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο;» Επιπλέον θέσαμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1<sup>ο</sup> Ποιες οι αντιλήψεις των μαθητών ενός τμήματος της Α΄ Γυμνασίου για τα αρχαιολογικά μουσεία;

2<sup>ο</sup> Ποιες οι αντιλήψεις τους για τους σκοπούς λειτουργίας ενός μουσείου;

3<sup>ο</sup> Για ποιους λόγους πιστεύουν ότι ένας μαθητής /μια μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο και τι προσδοκούν οι ίδιοι από μία τέτοια επίσκεψη;

4<sup>ο</sup> Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν κατά τη γνώμη τους ένα μουσείο «ελκυστικό»;

5<sup>ο</sup> Ποια η άποψη των μαθητών για τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου τους με το τοπικό μουσείο;

6<sup>ο</sup> Με ποιους τρόπους προτιμούν να προσεγγίζουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου τους; Έχει θέση η επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο μέσα σε αυτούς;

7<sup>ο</sup> Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές μας το ενδεχόμενο της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες προπαρασκευαστικές της επίσκεψης τους στο μουσείο;

8<sup>ο</sup> Ποια η άποψη των μαθητών για τη χρήση Νέων Τεχνολογιών για την προετοιμασία της επίσκεψής τους στο αρχαιολογικό μουσείο της περιοχής τους;

9<sup>ο</sup> Ποια η άποψη των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για το μουσείο;

10<sup>ο</sup> Με ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να συνοδεύεται η εμπειρία τους εντός του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου;

Τα εργαλεία και ο τρόπος συλλογής καθώς και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων περιγράφονται αναλυτικά ανά ερευνητικό ερώτημα στο 8<sup>ο</sup> κεφάλαιο.



## **Β΄ ΜΕΡΟΣ**

### **8<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ . ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **8.1. Μεθοδολογία έρευνας**

Ανέκαθεν οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να αναζητήσουν την αλήθεια και να κατανοήσουν τη φύση των φαινομένων που παρουσιάζονταν στο φυσικό αλλά και το κοινωνικό τους περιβάλλον κατέφευγαν στην εμπειρία, τη λογική σκέψη και την έρευνα, μέσα αλληλοεξαρτώμενα και συμπληρωματικά (Cohen, Manion, Morrison, 2008). Ο τρίτος τρόπος αναζήτησης της αλήθειας, η έρευνα, συστηματική και ελεγχόμενη, στηρίζεται στο συνδυασμό απαγωγικής και επαγωγικής λογικής και εξετάζει την υποκειμενική πεποίθηση με βάση την αντικειμενική πραγματικότητα. Οι ερευνητές των θετικών επιστημών προσέγγισαν το αντικείμενό τους με την μέτρηση, το πείραμα και την ποσοτική αποτίμηση, ενώ οι επιστήμονες των θεωρητικών προτίμησαν αρχικά τη νοητική σύλληψη του αντικειμένου τους και εστίασαν στην ερμηνεία και την κατανόηση.

Σε ό,τι αφορά στην Παιδαγωγική επιστήμη, ανάλογα με την επιστημολογική κατεύθυνση που ακολουθήθηκε - κανονιστική ή νοολογική/ερμηνευτική - οι ερευνητές έκαναν χρήση διαφορετικών μέσων. Στην Εμπειρική ή Πειραματική Παιδαγωγική χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση, το πείραμα, τα τεστ, τα ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις, αλλά και η στατιστική ως μέσο επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέγονταν. Αντίθετα, στη Νοολογική ή Ερμηνευτική Παιδαγωγική οι ερευνητές εφάρμοσαν την ερμηνευτική και φαινομενολογική μέθοδο, καθώς και τη σύγκριση, προκειμένου να μελετήσουν πραγματικές καταστάσεις της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Εδώ ανήκει και η ανάλυση περιεχομένου, η συμμετοχική παρατήρηση, το παίξιμο ρόλων, η μη κατευθυνόμενη συνέντευξη, οι αφηγήσεις. Οι Cohen & Manion (1997, σελ.67) υποστηρίζουν ότι η κανονιστική προσέγγιση στη μελέτη της συμπεριφοράς, ακολουθώντας το μοντέλο των φυσικών επιστημών, στρέφει το ενδιαφέρον της στην κοινωνία , προωθεί την έρευνα μεσαίας ή μεγάλης κλίμακας, εξηγεί τη συμπεριφορά και αναζητά αίτια, ενώ βασικός στόχος είναι η «αντικειμενικότητα» και η γενίκευση από το συγκεκριμένο. Από την άλλη πλευρά, η ερμηνευτική πραγμάτευση ενδιαφέρεται για το άτομο,

διεξάγει έρευνες μικρής κλίμακας, το μοντέλο που ακολουθεί είναι «μη στατιστικό», η ανάμειξη του ερευνητή είναι προσωπική και ενεργός, άρα είναι αποδεκτή η «υποκειμενικότητα» και επιχειρείται η ερμηνεία του συγκεκριμένου καθώς και η κατανόηση περισσότερο των πράξεων παρά των αιτίων.

Τα τελευταία χρόνια προκειμένου να μελετηθούν τα προβλήματα της εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά οι άλλοτε ανταγωνιστικές θεωρήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, η αντικειμενιστική ή θετικιστική προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου που εφαρμόζει μεθόδους των φυσικών επιστημών και η υποκειμενιστική ή αντι-θετικιστική, η οποία αντιτίθεται στην ιδέα ότι γενικοί νόμοι διέπουν και την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ως επακόλουθο, οι ερευνητές των επιστημών της Αγωγής συνδυάζουν την ποσοτική ανάλυση (π.χ. παρατήρηση – πείραμα) με την ποιοτική. Στην παρούσα ερευνητική εργασία συνδυάστηκαν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι, προκειμένου να παραχθούν συμπληρωματικά και διασταυρούμενα δεδομένα που θα καθιστούσαν δυνατή τη συναγωγή ορθότερων και σαφέστερων συμπερασμάτων.

## **8.2. Ερευνητική στρατηγική : έρευνα δράση**

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας για την παρούσα διπλωματική εργασία είναι αυτή της έρευνας-δράσης, ενός τρόπου εξέτασης, αξιολόγησης και αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιτρέπει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και τη βελτίωση των παιδαγωγικών διαδικασιών. Ως έρευνα-δράση ορίζεται η «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν» (Elliott, 1991, σελ.69). Πρόκειται για μια μορφή «αυτο-στοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές,

γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές» (Kemmis στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σελ.16).

Η **εκπαιδευτική έρευνα – δράση** θεωρεί τη διδασκαλία και την έρευνα διαδικασίες αλληλοσυνδεόμενες και συμπληρωματικές και εμπλέκει διδάσκοντες, μαθητές, αλλά και άλλους κοινωνικούς παράγοντες σχετικούς με το σχολείο, όπως γονείς, σχολικούς συμβούλους, τοπικούς φορείς. Η διδασκαλία, όταν συσχετίζεται με την έρευνα, αποτελεί κατά βάση επικοινωνία υποκειμένων και άρα, δράση κοινωνική που πραγματοποιείται σε ορισμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Απαιτεί μία ακολουθία επιλογών οι οποίες ενδέχεται να τίθενται διαρκώς υπό αμφισβήτηση και προβληματοποίηση (Κατσαρού, 2016, σελ.33). Ο Stenhouse (1975) αναφέρει ότι αυτού του τύπου η έρευνα αποτελεί μία υπόθεση εργασίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, την οποία θα διερευνήσει ο εκπαιδευτικός που καλείται «εκπαιδευτικός ερευνητής». Αυτός προκρίνει ένα θέμα που θεωρεί προβληματικό και διεξάγει έρευνα. Θα λέγαμε ότι αυτού του τύπου η έρευνα αποτελεί μία «ερευνητική διαδικασία χωρίς τέλος, εφ'όσον τα συμπεράσματα οδηγούν κάθε φορά σε νέα ερωτήματα, για να ακολουθήσει και πάλι η ίδια ερευνητική πορεία» (Κατσαρού, Τσάφος, ό.π., σελ.15). Έτσι και στην παρούσα ερευνητική εργασία στην αρχή καταστρώθηκε ερευνητικό σχέδιο και ακολούθως τέθηκε σε εφαρμογή, ενώ παρατηρούνταν σταθερά η δράση μας, για να αξιολογηθεί.

### **8.2.1. Βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου**

Κύριο γνώρισμα της έρευνας-δράσης είναι ο **συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας**. Κατά τη διενέργεια της έρευνας του ο εκπαιδευτικός ερευνητής συνεργάζεται με άλλα μέλη της σχολικής και ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, γονείς, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, άλλους ερευνητές, διοικητικούς προϊσταμένους, Πανεπιστημιακούς), αλλά και με τοπικούς φορείς, όπως λ.χ. στελέχη της τοπικής αυτοδιοίκησης ή εκπροσώπους πολιτιστικών ιδρυμάτων. Οι Kemmis & Wilkinson (1998, σελ.22) υποστηρίζουν ότι η έρευνα-δράση είναι κατά κύριο λόγο συνεργατική διαδικασία, διότι είναι κοινωνική, «κατευθύνεται

προς τη μελέτη, αναπλαισίωση και αναδόμηση των πρακτικών, οι οποίες από τη φύση τους είναι κοινωνικές». Βασικές προϋποθέσεις για τη συνεργασία αυτή είναι η συνεχής προσπάθεια καλλιέργειας αμοιβαίας εκτίμησης, αλληλοσεβασμού και κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων, η συνέπεια, η εντιμότητα, το περιβάλλον ισοτιμίας και αλληλοκατανόησης.

Άλλο χαρακτηριστικό της μεθόδου αποτελεί η **αλληλεξάρτηση έρευνας και δράσης, θεωρίας και πράξης**. Αυτή είναι και η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου τύπου έρευνας: ο ερευνητής (εδώ ο εκπαιδευτικός ερευνητής) δοκιμάζει διαρκώς τη θεωρία στην πράξη, αξιοποιεί άμεσα τα ευρήματα της έρευνάς του, συμπληρώνοντας και εμπλουτίζοντας τόσο την ακαδημαϊκή του γνώση, όσο και την πρακτική του.

Η **σπειροειδής της διάσταση και ο στοχαστικοκριτικός της χαρακτήρας** είναι άλλο ένα διακριτικό στοιχείο. Πρόκειται για έρευνα δυναμική που αναπτύσσεται, καθώς αναπτύσσονται και οι συμμετέχοντες και εξελίσσουν συνεχώς νέες ικανότητες παραγωγής γνώσης, ενώ ταυτόχρονα βελτιώνουν την πρακτική τους στην αναζήτηση ενός καλύτερου κόσμου (Reason & Bradbury, 2001, σσ.1-2). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα-δράση δεν υιοθετεί μία μεθοδολογία γραμμική, αλλά μοιάζει περισσότερο με μία ανοιχτή κυκλική διαδικασία, μία σπείρα αυτο- και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού. Η Κατσαρού (2016, σελ.176) ορίζει τον **αναστοχασμό** ως μία «αναδρομική διανοητική διαδικασία μέσω της οποίας ο εκπαιδευτικός γυρνά πίσω και εξετάζει την ίδια του την δράση, την εμπειρία της διδακτικής του πράξης, με την προοπτική μελλοντικής δράσης». Ο Reason (1994, σελ.327) στο Κατσαρού (2016, σελ.179) περιγράφει τον **αυτοστοχασμό** ως «εξέταση της προοπτικής από την οποία βλέπει ο εκπαιδευτικός ερευνητής τον κόσμο». Στην έρευνα-δράση απουσιάζουν οι αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις, ενώ διατυπώνονται σε γενικές γραμμές κάποια ερευνητικά ερωτήματα, απαραίτητα για τον προσανατολισμό της έρευνας. Έτσι η έρευνα-δράση παραβάλλεται με έναν έλικα «από κύκλους σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού, και μετά επανασχεδιασμού, περαιτέρω υλοποίησης, παρατήρησης και στοχασμού» (Kemmis & McTaggart, 1988, στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σελ.22).

Επιπρόσθετα, η προσωπική και **επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού**, η ενδυνάμωση, «η χειραφέτηση και ικανότητα για εκπαιδευτικό (και ευρύτερα κοινωνικό) μετασχηματισμό» είναι αξιοσημείωτα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης (Κατσαρού, 2016, σελ.187). Αυτό συμβαίνει, διότι η έρευνα-δράση δεν αντιμετωπίζει τον εκπαιδευτικό απλώς σαν έναν εκτελεστή αποφάσεων που έχουν ληφθεί από εξωτερικούς παράγοντες, ή σαν απλό μεταδότη πληροφοριών – γνώσεων, αλλά ως «παράγοντα που λαμβάνει αποφάσεις στην τάξη και το σχολείο, που αναπτύσσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, σύμβουλο, αναλυτή, ηγέτη» (Cohran-Smith & Lytle, 1999, σελ.17). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής πρακτικής ο εκπαιδευτικός καθίσταται διά βίου ερευνητής (Price, & Valli, 2005) και ταυτόχρονα μαθητευόμενος, δράστης και φορέας αλλαγής και βελτίωσης. Μαθαίνει αξιοποιώντας τη γνώση και ταυτόχρονα διερωτώμενος πάνω σε αυτή.

Η **ποιοτική ερευνητική της διάσταση** είναι άλλο ένα ίδιον χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής: αντί για «αντιπροσωπευτικό δείγμα», ανιχνεύει μία συγκεκριμένη περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μία «περίπτωση», την οποία εξετάζει ως μοναδική και πολυσύνθετη και γι' αυτό δεν αποσκοπεί στη διατύπωση γενικευμένων νόμων όπως θα έκανε μία ποσοτική προσέγγιση.

### **8.2.2. Βασικές μεθοδολογικές αρχές - Το μοντέλο του J. Elliot και του St. Kemmis**

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία στην έρευνα-δράση ο ερευνητής δεν ακολουθεί πιστά κατευθυντήριες μεθοδολογικές γραμμές οι οποίες ρυθμίζουν απαρέγκλιτα και περιοριστικά τη δράση του (Κατσαρού, 2016, σελ.245). Ωστόσο, παρά την προσαρμοστικότητα στις μεθόδους και τεχνικές και τη μεγάλη δυνατότητα ευελιξίας, υπάρχει ένα στέρεο μεθοδολογικό πλαίσιο εντός του οποίου οφείλει να κινηθεί, για να μη χάσει η έρευνα τα βασικά της χαρακτηριστικά, όπως περιγράφηκαν στο κεφ. 8.2.1. Ακολούθως θα παρουσιάσουμε δύο από τα γενικά μοντέλα

δράσης που έχουν προταθεί ως μοντέλα οργάνωσης και τα οποία σε γενικές γραμμές αποτέλεσαν το ευέλικτο και ανοιχτό πλαίσιο που μας προσέφερε ιδέες εφαρμογής για την έρευνά μας.

Το πρώτο από αυτά είναι το **μοντέλο του J. Elliot** που ανέπτυξε την ιδέα του κοινωνικού ψυχολόγου K. Lewin, ο οποίος παρουσίασε την έρευνα-δράση ως μία σπειροειδή κίνηση που αποτελούνταν από 4 φάσεις: σχεδιασμό – δράση – παρατήρηση – στοχασμό (Lewin, K., 1946). Το μοντέλο αυτό ο J.Elliot το εξέλιξε προσθέτοντας στοιχεία και υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συνεχή εμβάθυνση μέσα από μία δυναμική δράση, στοιχείο που φανερώνει τη ρευστότητα ανάμεσα στις επιμέρους φάσεις. Ο ερευνητής σε έναν Α΄ κύκλο δράσης αναγνωρίζει αρχικά τη «Γενική Ιδέα», συνεχίζει με την «Κατόπτευση – Αναγνώριση» (εύρεση στοιχείων και ανάλυση), ακολουθεί ο σχεδιασμός των βημάτων δράσης, κατόπιν η «Εφαρμογή» και έπειτα η παρακολούθηση της εφαρμογής και των αποτελεσμάτων της. Στη συνέχεια «κατοπτρεύει και αναγνωρίζει», δηλαδή ερμηνεύει τις αποτυχίες στην εφαρμογή και τα αποτελέσματα, για να αναθεωρήσει την αρχική γενική ιδέα και να επιχειρήσει ένα δεύτερο κύκλο δράσης με σχέδιο τροποποιημένο και νέα βήματα δράσης, τα οποία εφαρμόζει, παρακολουθεί την υλοποίησή τους, κατοπτρεύει εκ νέου και αναγνωρίζει, κ.ο.κ. (Elliot, 1981, στο Elliot, 1991, σσ.70-71).

Το δεύτερο είναι το μοντέλο των Kemmis & McTaggart οι οποίοι στο σπειροειδές μοντέλο των τεσσάρων φάσεων προσέθεσαν την επαλληλία των κύκλων της σπείρας (Kemmis & McTaggart, 1988, σσ.11-15). Δεν πρέπει να εννοήσουμε τους κύκλους αυτούς γραμμικά τοποθετημένους τον ένα δίπλα στον άλλον, αλλά σπειροειδώς διατεταγμένους. Με άλλα λόγια, ο ένας «διαδέχεται τον άλλο, διαμορφώνεται από τον προηγούμενο και συγκροτεί τον επόμενο» (Κατσαρού, 2016, σελ. 250). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο: α) απαιτείται ευελιξία στον αρχικό σχεδιασμό, ώστε να προσαρμόζεται διαρκώς σε μη αναμενόμενα αποτελέσματα και περιορισμούς τους οποίους ο ερευνητής δεν είχε εξαρχής αναγνωρίσει, β) ο κριτικός στοχασμός επηρεάζει τη φάση της δράσης και κατ'αυτόν τον τρόπο ο χαρακτήρας των σχεδίων δράσης είναι προσωρινός και ανιχνευτικός· εάν και εφ'όσον οι περιστάσεις το απαιτήσουν, οι δράσεις υπόκεινται σε αλλαγές, γ) οι ερευνητές της έρευνας-δράσης παρατηρούν διαρκώς και καταγράφουν τη διαδικασία, συλλέγουν ερευνητικά δεδομένα, τα οποία στη συνέχεια αναλύουν και ερμηνεύουν, δ) μέσα από τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων πάνω στις διαδικασίες, τα ζητήματα και τους

περιορισμούς που προέκυψαν κατά τη στρατηγική δράση, συχνά προκύπτουν νέα ερωτήματα και ο κύκλος της έρευνας-δράσης ξεκινάει πάλι από την αρχή.

Αξίζει να επισημανθεί πως το σπειροειδές σχήμα ωφελεί ποικιλοτρόπως την έρευνα-δράση. Επιτρέπει την επαναληπτικότητα των διεργασιών της, τις αναθεωρήσεις – όχι μόνο στη δράση, αλλά και στα ερευνητικά ερωτήματα ή και στους τρόπους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

### **8.2.3. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής**

Ο Stenhouse (1975) χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο «εκπαιδευτικός-ερευνητής» ισχυριζόμενος ότι δεν αρκεί οι επαγγελματίες ερευνητές να μελετούν το έργο των εκπαιδευτικών· επιβάλλεται, εφ'όσον οι εκπαιδευτικοί είναι που γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές τους και διαγιγνώσκουν ένα πρόβλημα στο σχολείο τους, να κινητοποιούνται και να διερευνούν εναλλακτικές λύσεις. Απαραίτητα εφόδια για να αντεπεξέλθουν σε αυτό το απαιτητικό έργο οι εκπαιδευτικοί ερευνητές είναι εκτός από το ενδιαφέρον για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, η κριτική στάση απέναντι στο έργο τους. Αναγκαία είναι και η θεωρία, απέναντι στην οποία οφείλουν να σταθούν κριτικά, να την «δοκιμάσουν – ως υπόθεση εργασίας – στην πράξη» (Κατσαρού, 2016, σελ.263), να την διαφοροποιούν και να την βελτιώνουν με συνεχείς δοκιμές.

### **8.2.4. Ο διευκολυντής της έρευνας-δράσης**

Ο διευκολυντής της έρευνας-δράσης (facilitator) είναι ο ειδικός που χωρίς να προσφέρει έτοιμες λύσεις στους εκπαιδευτικούς ερευνητές, τους ενδυναμώνει, τους υποστηρίζει θέτοντας ερωτήματα, παρέχει όλο το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την πρακτική τους, χτίζει ισότιμες σχέσεις με όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Συχνά είναι μέλος διδακτικού προσωπικού Πανεπιστημίου, συντονιστής εκπαίδευσης, μέλος υπηρεσιών υποστήριξης και μονάδων έρευνας (Κατσαρού &

Τσάφος, 2003, σελ.66). Ο Friedman (2001) στο Κατσαρού, (2016, σελ.266) αναφέρει ενδεικτικά ότι ο διευκολυντής θέτει στον εκπαιδευτικό-ερευνητή ερωτήματα όπως πώς κατανοεί το ζήτημα που τον απασχολεί· τι αποτελέσματα επιθυμεί να πετύχει με τη διενέργεια της έρευνάς του· ποιες στρατηγικές σκοπεύει να χρησιμοποιήσει· σε τυχόν αποτυχίες στην εφαρμογή και τα αποτελέσματα, πώς τα ερμηνεύει. Ο διευκολυντής τροφοδοτεί τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού-ερευνητή, τον υποστηρίζει στην εφαρμογή ερευνητικών τεχνικών, όπως είναι λ.χ. η σύνταξη ενός ερωτηματολογίου ή η προετοιμασία μιας συνέντευξης. Πρέπει να τονιστεί ότι μέσα στο έργο του διευκολυντή είναι η ενίσχυση της συναισθηματικής ασφάλειας του εκπαιδευτικού ερευνητή, καθώς η συμμετοχή του σε τέτοιου τύπου διερευνητικές διαδικασίες συχνά μπορεί να λειτουργεί αποσταθεροποιητικά, αφού τον απομακρύνει από τη σιγουριά της διδακτικής καθημερινότητάς του. Στην παρούσα εργασία το ρόλο του διευκολυντή ανέλαβε η επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Κλαδάκη Μαρία.

### **8.2.5. Ο κριτικός φίλος**

Εκτός από το διευκολυντή σημαντικό ρόλο παίζει και ο «κριτικός φίλος» (critical friend), όρος που χρησιμοποιήθηκε επίσης πρώτη φορά από τον Stenhouse (1975). Πρόκειται συνήθως για κάποιο εκπαιδευτικό από το ίδιο ή άλλο σχολείο, που συμμετέχει ή δεν συμμετέχει στη δεδομένη εκπαιδευτική περίπτωση, ο οποίος προσκαλείται από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, για να θέσει – φιλικά και υποστηρικτικά – ουσιώδη, πρωτότυπα, ακόμη και προκλητικά ερωτήματα. Ο κριτικός φίλος συντελεί με την ψύχραιμη ματιά του και με την προσφορά μιας άλλης αντίληψης της πραγματικότητας, ενώ με τις παρατηρήσεις του εμπλουτίζει και ανατροφοδοτεί τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού-ερευνητή (Κατσαρού, 2016, σσ.272-274). Στην παρούσα έρευνα η δράση υποστηρίχθηκε από συνάδελφο καθηγητή Μουσικής, ο οποίος υπηρετούσε στο ίδιο σχολείο.

### **8.2.6. Οι μαθητές ως ερευνητές**

Μία κοινωνική ομάδα που άμεσα εμπλέκεται στην ερευνητική εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι μαθητές. Τα οφέλη από τη συμμετοχή τους είναι πολλά και ποικίλα: είναι σε θέση να εντοπίζουν και να περιγράφουν οι ίδιοι μία προβληματική κατάσταση, να προσφέρουν δεδομένα και οπτικές



που ενδεχομένως δεν θα ήταν εφικτό να αποκτηθούν με διαφορετικό τρόπο, να επινοούν λύσεις, να εξάγουν συμπεράσματα, ακόμη και να καταθέτουν λύσεις.

### **8.2.7. Συμπέρασμα**

Η έρευνα δράση επελέγη στην ερευνητική εργασία μας, διότι κατ' αρχάς μας επέτρεψε να εστιάσουμε την προσοχή μας στην ερμηνεία και την κατανόηση, παρά στην ποσοτική αποτίμηση δεδομένων. Με δεδομένο ότι η έρευνά μας δεν ήταν μεγάλη, ούτε καν μεσαίας κλίμακας, δεν μας ενδιέφερε η «αντικειμενικότητα» ή η γενίκευση από κάτι συγκεκριμένο, αλλά η μελέτη μιας πραγματικής κατάστασης της τρέχουσας εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας. Ταυτόχρονα όμως, επέτρεψε τη σύνδεση ποσοτικής ανάλυσης (με ερωτηματολόγια) με την ποιοτική, αλλά και την προσωπική και ενεργό ανάμειξη της ίδιας της ερευνήτριας, των μαθητών της και συναδέλφων της. Η συγκεκριμένη μέθοδος κατέστησε δυνατή τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής πράξης, υλοποιήθηκε στο φυσικό χώρο εργασίας των συμμετεχόντων (με την υλικοτεχνική υποδομή που διετίθετο) και προσέφερε στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια μέσα από διαδικασίες στοχασμού την βαθύτερη γνώση του εαυτού της και των μαθητών της (Hausfather, 1997, σελ.378). Επιπλέον η συνεργατική φύση της έρευνας-δράσης δημιούργησε τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και μεταξύ μουσείου και σχολείου.

### **8.3. Η προβληματική της έρευνας**

Το αρχικό στάδιο περιελάμβανε την αποσαφήνιση της προβληματικής κατάστασης στην οποία η ερευνήτρια επιθυμούσε να επέμβει για να βελτιώσει, και εν συνεχεία τον προσδιορισμό του σκοπού και των επιθυμητών αποτελεσμάτων της έρευνας-δράσης. Η εικοσαετής εκπαιδευτική πείρα της ερευνήτριας από την υπηρετηση στη Β/βάθμια Εκπαίδευση της επέτρεψε να εντοπίσει την αυξημένη επιφυλακτικότητα των μαθητών αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας απέναντι στα μουσεία, και ειδικότερα τα αρχαιολογικά. Η συμμετοχή της σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών

εκδρομών και επισκέψεων τής έδωσε τη δυνατότητα να επισημάνει το πρόβλημα: η σχολική επίσκεψη στο μουσείο δεν υπήρξε ποτέ αυθόρμητη επιλογή των μαθητών, ενώ η πλειοψηφία τους αντιμετώπιζε από αδιάφορα έως εχθρικά το ενδεχόμενο της επίσκεψης σε ένα αρχαιολογικό μουσείο, προβλήματα που εντοπίστηκαν και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση (βλ. κεφ. 4.7.1. «Προβληματισμοί – προοπτικές της μουσειακής αγωγής στην Ελλάδα», την αναφορά στο Σαββοπούλου, Τρακοσοπούλου, και συν., 1985, σσ. 16-21). Η ερευνήτρια προβληματιζόταν έντονα για την παθητικότητα την οποία επεδείκνυαν οι επισκέπτες-μαθητές, την άγνοια των κανόνων καλής συμπεριφοράς εντός των μουσείων, την απουσία «μουσειακής παιδείας». Οι συνήθεις σχολικές επισκέψεις στο μουσείο δεν αποτελούσαν μία «εκπαιδευτική εμπειρία» (βλ. κεφ. 4.1.) όπως την εννοεί ο Hein (1998, σσ.2-3), δεν ήταν παιδαγωγικά οργανωμένη, με αποτέλεσμα να είναι απωθητική και να μην γίνεται αφόρμηση για νέες μουσειακές εμπειρίες.

Σε συζητήσεις της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας με τους μαθητές της αντιλαμβανόταν ότι αυτοί δεν είχαν κατανοήσει την αξία του μουσείου και συνεπακόλουθα στερούσαν κινήτρων για να το επισκεφθούν. Οι περισσότεροι από όσους είχαν την εμπειρία μίας μουσειακής επίσκεψης, αυτή ήταν προϊόν μίας «υποχρεωτικής» δραστηριότητας στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Επιπλέον, το σχολείο (Γυμνάσιο) στο οποίο υπηρετούσε την τελευταία δεκαετία δεν είχε συνεργαστεί ξανά με το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο. Διδάσκοντας εξάλλου το μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου η εκπαιδευτικός είχε εντοπίσει το πρόβλημα ότι οι μαθητές δυσκολεύονταν πολύ να κατανοήσουν τις αφηρημένες έννοιες του Αναλυτικού Σχολικού Προγράμματος, ειδικά σε κεφάλαια που ανήκαν στη θεματική της Ιστορίας της Τέχνης.

Η μελέτη της εγχώριας και διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας παρείχε τόσο πιθανές ερμηνείες του προβλήματος όσο και εύστοχες ιδέες για δράσεις και λύσεις με πρακτικές που έχουν ήδη δοκιμαστεί. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διερωτήθηκε τι θα συμβεί όσον αφορά τη στάση των μαθητών της απέναντι στο μουσείο, εάν χρησιμοποιήσει βιωματικές-δημιουργικές μεθόδους καθώς και με ποιο τεχνολογικό μέσο θα μπορούσε να εμπλουτίσει τη μουσειακή μάθηση και να διευκολύνει τους μαθητές κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 4.5. «Τα παιδιά και οι έφηβοι ως ομάδα κοινού για τα μουσεία», σύμφωνα με τον Wagner (2007) στο Νικονάνου (2015), οι έφηβοι έχουν ανάγκη από

χώρους «ανοιχτούς», διαφορετικούς από τον κλειστό και υποχρεωτικό χαρακτήρα του σχολείου, χωρίς το διαρκή έλεγχο των γνώσεών τους. Επιπλέον, ως απαιτητική ομάδα κοινού ζητά ευκαιρίες για συχνή χρήση ψηφιακών μέσων καθώς και τη συνεχή παροχή δυνατοτήτων να δοκιμάζουν, ανακαλύπτουν, δημιουργούν, στοιχεία που θα μπορούσαν να βιώσουν μέσα από το συνδυασμό ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με τη χρήση των ΝΤ.

#### **8.4. Η Αναγκαιότητα της έρευνας**

Η επίσκεψη σε ένα «παραδοσιακό» κατά τον Horne (1989) μουσείο ή «διδασκτικό» κατά Hein (1998), το οποίο είναι εστιασμένο στα ίδια τα εκθέματα, δεν φαίνεται να διευκολύνει τους επισκέπτες -ιδιαίτερα τους εφήβους- να αισθανθούν άνετα, να βιώσουν ενθάρρυνση και να ζήσουν μία μουσειακή εμπειρία ζωνρή και ελκυστική. Όπως είδαμε σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση (βλ. Κεφ. 4.2.) το κοινό που επισκέπτεται τέτοιου τύπου μουσεια μοιάζει «χαμένο» σε έναν άγνωστο κόσμο, πλασμένο για τους ειδικούς.

Το Αρχαιολογικό Μουσείο Σάμου με βάση τη διάκριση των μουσείων κατά τον Hein ανάλογα με τις εκπαιδευτικές θεωρίες που υιοθετεί, ανήκει στον τύπο του «διδασκτικού και συμπεριφορικού ή συνηθισμένου» μουσείου, εφ'όσον αντιμετωπίζει τη μάθηση ως «σωρευτική αθροιστική διαδικασία». Απευθύνεται σε ένα ευρύτερο κοινό και όχι σε διαφοροποιημένες ομάδες κοινού. Σε κανένα σημείο της έκθεσης δεν φαίνεται να υπάρχει αμφίδρομη σχέση στο στάδιο της πρόσληψης και επεξεργασίας αισθητηριακών δεδομένων. Οι πληροφορίες έχουν οργανωθεί σειριακά και οι διδακτικοί στόχοι επιτυγχάνονται με λεζάντες και πινακίδες. Η Kirshenblatt-Gimblett (1998, σ.32) στο Black (2009, σ.167) αναφέρει ότι οι μουσειακές εκθέσεις του β' μισού του 19<sup>ου</sup> αιώνα έδιναν την εντύπωση διαλέξεων συνοδευόμενων με εικόνες. Έτσι και εδώ, οι ετικέτες μοιάζουν με «υποκατάστατο των λέξεων ενός απόντος καθηγητή».

Το μουσείο ανήκει στην κατηγορία αυτών που «διδάσκουν», ενώ οι επισκέπτες του «διδάσκονται» (Black, 2009, σσ.166-167). Οι πληροφορίες του οργανώνονται σε «μικρά εύπεπτα κομμάτια τοποθετημένα σε λογική σειρά και ο επισκέπτης καλείται να τα αφομοιώσει

όπως ήθελε ο επιμελητής». Οι στόχοι είναι εύκολο να προσδιοριστούν και σχετίζονται με τη μετάδοση πληροφοριών σχετικά με εκθέματα αρχαϊκής γλυπτικής, κεραμικής, ευρήματα χάλκινα, ελεφαντοστέινα, ξύλινα και έργα κοροπλαστικής και μικροτεχνίας.

Εντός του συγκεκριμένου μουσείου λαμβάνουν χώρα και ξεναγήσεις «διδασκτικής» προσέγγισης: οι επισκέπτες με τη συνοδεία ξεναγού κινούνται από τη μία αίθουσα στην άλλη, μέχρι να φθάσουν στην έξοδο, χωρίς καμία διάδραση του επισκέπτη με τα εκθέματα. Αντίστοιχα, όταν μαθητές σχολείων επισκέπτονται αυτό το μουσείο φαίνεται να ακολουθείται το ίδιο διδακτικό μοντέλο, με τον συνοδό εκπαιδευτικό να δίνει πληροφορίες και τους μαθητές – κοινό να παρακολουθούν παθητικά.

Το Αρχαιολογικό Μουσείο Βαθέος απευθύνεται κατά κύριο λόγο στο μαθησιακό στυλ του «κοιτάζω και διαβάζω», το οποίο είναι διανοητικά απαιτητικό. Σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (1999α) οι επισκέπτες που μαθαίνουν καλύτερα με πιο ενεργητικούς και απτούς τρόπους μειονεκτούν σε τέτοια περιβάλλοντα. Δράσεις – εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί από το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο προκειμένου να προσεγγίσει μαθητές αυτής της ηλικίας είναι τα ακόλουθα:

- Η Γρατσία (2002) αναφέρει ότι στη Σάμο υλοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ εκπαιδευτική δράση στην οποία συμμετείχε το Κέντρο Μελέτης Νεότερης Κεραμικής (Κ.Μ.Ν.Κ.) σχετικό με την αγγειοπλαστική τέχνη.
- Το 2016 με αφορμή την επετειακή δράση «Πράσινες πολιτιστικές Διαδρομές» σχεδιάστηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα « Η φύση συνομιλεί με την τέχνη από την αρχαιότητα ως και σήμερα» που απευθυνόταν σε μαθητές Ε΄- Στ΄ τάξης του Δημοτικού με σκοπό να συνδεθεί μέσω της βιωματικής μάθησης η πολιτιστική κληρονομιά της Σάμου με το φυσικό περιβάλλον. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στην περιοχή Ποτάμι στο Καρλόβασι, στον Ι. Ναό Μεταμόρφωσης του Σωτήρος.
- Το 2016 σχεδιάστηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Η αποθέωση του Ηρακλή στον Όλυμπο και ο γάμος του με την Ήβη. Μια ιστορία με καλό τέλος» με αφορμή τη δράση «Παντέχνου Πυρός Σέλας – Μια Ιστορία Φωτιάς», για το πρόγραμμα ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ 2016, που οργάνωσε η Γενική Διεύθυνση Αρχαιοτήτων και Πολιτιστικής

Κληρονομιάς. Σκοπός του προγράμματος ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά το διττό χαρακτήρα της φωτιάς, αξιοποιώντας ένα μοναδικό αγγείο που εκτίθεται στο Μουσείο Πυθαγορείου, μια «Νικοσθενική» πυξίδα του 6<sup>ου</sup> αι. π.Χ., με ξεχωριστή μελανόμορφη παράσταση καθώς όχι μόνο παριστάνεται ο γάμος του Ηρακλή με την Ήβη στον Όλυμπο, αλλά σε αυτόν παρευρίσκονται όλοι οι θεοί του Ολύμπου. Στο πρόγραμμα αυτό, που απευθυνόταν σε μαθητές Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, αξιοποιήθηκαν «διαδραστικές δραστηριότητες» που εμπειρεύσαν από πλευράς Νέων Τεχνολογιών την προβολή μιας παρουσίασης poweroint για το διττό ρόλο της φωτιάς και διαφάνειες με το αγγείο και το ανάγλυφο της παράστασης και στη συνέχεια αφήγηση του μύθου της αποθέωσης του Ηρακλή και του γάμου του με την Ήβη, παιχνίδι καθοδηγούμενης φαντασίας και θεατρικό παιχνίδι.

- Το 2017 η Εφορεία Σάμου και Ικαρίας οργάνωσε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές Α΄-Δ΄ Δημοτικού με αφορμή την ημέρα Μουσείων με θέμα «Μουσεία και αμφιλεγόμενες ιστορίες: Τα μουσεία μιλούν για εκείνα που δεν λέγονται». Επρόκειτο για πρόγραμμα σχετικό με την αποσπασμένη σαμιακή κληρονομιά.

Κανένα, ωστόσο, από τα παραπάνω εκπαιδευτικά προγράμματα δεν είχε σχεδιαστεί αποκλειστικά για μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, μόνο το ένα από αυτά σχετιζόταν με εκθέματα του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου, και συγκεκριμένα με την «Κόρη του Χηραμύη». Ωστόσο, από το πλήθος των αγαλμάτων που είχαν αφιερωθεί στο ναό της Ήρας και που παρά τις επανειλημμένες καταστροφές και λεηλασίες έχουν διασωθεί, αρκετά είναι αυτά που έχουν σωθεί και εκτίθενται στο σημαντικό αυτό μουσείο, ανάμεσά τους και ο κολοσσιαίος «Κούρος του Ίσχη». Θεωρήσαμε λοιπόν αναγκαίο το σχεδιασμό μίας στοχευμένης εκπαιδευτικής δράσης για τα εντυπωσιακά αναθήματα, προσαρμοσμένη στους μαθητές του Γυμνασίου μας.

## 8.5. Η επικαιρότητα της έρευνας

Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, η εξάπλωση των ψηφιακών μέσων (Η/Υ, Διαδίκτυο) σε όλες της εκφάνσεις της σύγχρονης πραγματικότητας προκαλούν «πολιτισμικό σοκ» (Σοφός, 2018, σελ.19). Τα «τεταρτογενή μέσα» (βλ. κεφ.3.1) καθιερώνουν πρωτοποριακές εφαρμογές σε όλους τους χώρους μάθησης –τυπικής, μη τυπικής και άτυπης– και γνωρίζουν πολύ θετική υποδοχή από τους μαθητές. Η φοίτησή της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στο ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών» της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, της έδωσε τη δυνατότητα να γνωρίσει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Instructional Design) συναρτήσει της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, τα βασικά μοντέλα του και να αποκτήσει γνώση για τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Στην παρούσα διπλωματική εργασία αναπτύχθηκε ηλεκτρονικό υλικό με χρήση εργαλείων συγγραφής περιεχομένου με έμφαση στην αυτομάθηση (self-paced learning).

Παράλληλα, στην εποχή μας επαναξιολογείται το αντικείμενο, η φύση, η θέση και οι σκοποί της μάθησης (βλ. κεφ.3.3. «Νέες Τεχνολογίες, μάθηση και ψυχαγωγία») και τα μουσεία παρέχοντας μαθησιακές εμπειρίες με ελεύθερη επιλογή, έρχονται να επανερμηνεύσουν τον όρο και να προσφέρουν ευκαιρίες για ενεργό εμπλοκή των επισκεπτών τους. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία (βλ. κεφ.5.4. «Θεατρική αγωγή και μουσείο») αναδεικνύεται έντονα η θεώρηση του μουσείου ως χώρου όπου η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να έχει παιγνιώδη μορφή (edutainment). Επιπλέον τα τελευταία χρόνια έχει αναζωογονηθεί το ενδιαφέρον για το παιχνίδι και το δράμα μέσα από το οποίο ο εμπυχωτής στοχεύει να διεγείρει συναισθηματικά τους επισκέπτες ενός μουσείου.

## 8.6. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η σημασία και η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης έρευνας εντοπίζεται στα ακόλουθα σημεία:

- Επιχειρήθηκε η υπέρβαση της απλής κατανόησης και απόκτησης γνώσεων για τα μουσειακά εκθέματα και η επέκταση σε ζητήματα στάσεων και αξιών, δημιουργικής έκφρασης και ψυχαγωγίας
- Ελήφθησαν υπ' όψιν οι προτιμήσεις των επισκεπτών-μαθητών μας, οι οποίες ανιχνεύθηκαν μέσω ερωτηματολογίου.
- Καλύφθηκε ένα κενό στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων μουσειακής αγωγής από εκπαιδευτικούς στο νομό μας.
- Αποβλέψαμε στην προώθηση της συνεργασίας του σχολείου μας με το τοπικό μουσείο.
- Αναζητήθηκε μία ποικιλία μεθόδων προκειμένου να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών: επιχειρήθηκε να εμπλουτιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία με NT (online μαθήματα - αυτομάθηση) χωρίς όμως να υποτιμηθεί ο παιδαγωγικός ρόλος της διαπροσωπικής επικοινωνίας (Μπακιρτζής, 2002, σελ.167) και της εφαρμογής βιωματικών δημιουργικών μεθόδων, για την προσέγγιση των εκθεμάτων προτάσσοντας τη σημασία της εμπειρίας.
- Η μουσειακή εμπειρία των μαθητών μας υποβοηθήθηκε με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών.
- Οι μαθητές μας συνδέθηκαν με το πολιτιστικό περιβάλλον της τοπικής τους κοινότητας, συγχρονικά και διαχρονικά.
- Οι αντίστοιχες διδακτικές ενότητες του σχολικού μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου (Δ΄ κεφάλαιο, 10.ΑΡΧΑΪΚΗ ΤΕΧΝΗ) και της Ιστορίας της Τέχνης συσχετίστηκαν με το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο ακολουθώντας έναν εναλλακτικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης.
- Οι μαθητές ενεπλάκησαν στην έρευνα-δράση: εκτός από το να απαντούν, παρακινήθηκαν να θέτουν ερωτήματα, να υποβάλλουν προτάσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας και την οργάνωση της εμπειρίας τους στο μουσείο, αντιμετωπίστηκαν ως συν-ερευνητές.

Από τις βιωματικές-δημιουργικές μεθόδους, στην έρευνά μας επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε κυρίως την παραστατική τέχνη του θεάτρου και της μουσικής, το παιχνίδι ρόλων και «στιγμές»

δραματοποίησης , δηλαδή στιγμιότυπα μικρής χρονικής διάρκειας ενταγμένα μέσα στη ροή άλλων δραστηριοτήτων, όπως της «συζήτησης» και της διήγησης/αφήγησης ιστοριών, οι οποίες παρουσιάζονται εκτενώς στο 9<sup>ο</sup> κεφάλαιο «Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων».

## **8.7. Ο πληθυσμός στον οποίο επικεντρώθηκε η έρευνά μας**

Προκειμένου για την επιλογή του δείγματος λειτούργησε ο παράγοντας «δυνατότητα πρόσβασης». Διεξήχθη έρευνα μικρής κλίμακας και χρησιμοποιήθηκε «δείγμα μη πιθανοτήτων» (Cohen & Manion 1997, σσ.129-130) και συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε «βολική» δειγματοληψία. Επιλέχθηκαν τα πλησιέστερα άτομα ως απαντώντες, που ήταν οι μαθητές του μοναδικού τμήματος της Α΄ Τάξης του Μουσικού Γυμνασίου Σάμου στο οποίο η ερευνήτρια ήταν αποσπασμένη για το σχολικό έτος 2019-20. Πρόκειται για ένα τμήμα 24 μαθητών (11 κορίτσια και 13 αγόρια) ηλικίας 12-13 ετών. Δεν στηριχθήκαμε στη λογική της στατιστικής και των πιθανοτήτων. Επιλέχθηκε η ομάδα προς μελέτη με κριτήριο τη σχετικότητά της με τα ερευνητικά ερωτήματα και την δυνατότητα προσεγγίσεως προς αυτήν.

## **8.8. Ερευνητικά εργαλεία**

### **8.8.1. Προέρευνα**

Πριν ξεκινήσουμε τη δράση μας διερευνήθηκε εάν έχουν υλοποιηθεί παρόμοιες δράσεις για μαθητές αυτής της βαθμίδας από το τοπικό Μουσείο. Επίσης επισκεφθήκαμε αρκετές φορές το χώρο, προκειμένου να διακρίνουμε σε ποιον τύπο μουσείου ανήκει κατά τον Hein (βλ. κεφ. 4.2.



και κεφ. 8.4. «**Η αναγκαιότητα της έρευνας**» όπου υπάρχει και αναλυτική παρουσίαση των προηγούμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων).

### **8.8.2. Παρατήρηση – συμμετοχική παρατήρηση**

Η Mason (2003) αναφέρει ότι η παρατήρηση και η συμμετοχική παρατήρηση αποτελούν μεθόδους παραγωγής δεδομένων που απαιτούν «τη διεϊσδυση του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πλαίσιο και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πλαισίου – διαδράσεων, σχέσεων, πράξεων, γεγονότων, κλπ. – που εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό». Ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε αυτή τη μέθοδο ήταν διότι δεν επιθυμούσαμε να περιορίσουμε το ενδιαφέρον μας στις γραπτές απαντήσεις ενός ερωτηματολογίου, αλλά επεκτεινόταν και σε άλλες εκφάνσεις του κοινωνικού κόσμου, όπως στις συζητήσεις των παιδιών, στην ειδική κοινωνιόλεκτο που χρησιμοποιούσαν σε αυτές, σε τρόπους συμπεριφοράς (όχι μόνο λεκτικούς), στις διαδράσεις εντός ενός συγκεκριμένου χώρου, π.χ. του μουσείου. Στη λεπτομερή παρατήρηση τέτοια δεδομένα όπως οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος καταγράφτηκαν και σύμφωνα με τον Kelman (2001) στο Μπούνια (2015) «μπορεί να είναι τόσο σημαντικά όσο και τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, όταν μιλάμε για αξιολόγηση».

Επιστημολογικά, θεωρούμε ως ερευνητές ότι μπορούμε να γνωρίζουμε τις στάσεις – αντιλήψεις – πεποιθήσεις των μαθητών μας μέσα από διαδραστικές καταστάσεις, ενώ ταυτόχρονα θα παρατηρούμε και θα συμμετέχουμε σε αυτές. Επιπλέον πιστεύουμε ότι η παρατήρηση καθιστά δυνατή την παραγωγή δεδομένων για κοινωνικές διαδράσεις σε καθορισμένο χώρο και πλαίσιο (εδώ, στο μουσείο) την ίδια στιγμή που αυτές λαμβάνουν χώρα. Την θεωρήσαμε προτιμότερη από το να βασιστούμε μόνο σε όσα αναφέρουν τα άτομα εκ των υστέρων και «στην ικανότητά τους να εκφράζουν λεκτικά και να αναδομούν μια εκδοχή αυτών των δεδομένων» (Mason, 2003).

Τα πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίσαμε ήταν ότι οι διαδράσεις ήταν πολύπλοκες και πολλά πράγματα συνέβαιναν ταυτόχρονα. Επιπλέον δεν ήταν δυνατόν ως ερευνητές να βρισκόμαστε στην ίδια θέση ή να έχουμε την ίδια οπτική γωνία με όλους όσοι περικλείονταν στο

συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο διάδρασης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Mason (2003, ό.π.) δεν είναι δυνατόν να αποτελεί ο ερευνητής «μια μύγα στον τοίχο». Γι' αυτό το λόγο συνδυάσαμε όπως θα δείξουμε και στο επόμενο κεφάλαιο την παρατήρηση και με άλλη μέθοδο παραγωγής δεδομένων, τα γραπτά τεκμήρια (ημερολόγια μαθητών) και τη συλλογή οπτικών στοιχείων (φωτογραφίες).

Καταγράψαμε τις παρατηρήσεις μας έχοντας στο μυαλό μας τον νοητικό γρίφο που είχαμε θέσει από την αρχή της έρευνάς μας, αναλογιζόμενοι διαρκώς «τι είναι πράγματι αυτό για το οποίο θέλουμε να μάθουμε;» Η καταγραφή έγινε κρατώντας σημειώσεις πεδίου και τηρώντας ημερολόγιο εργασίας με τις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες μας. Αναφορικά με τα δεοντολογικά ζητήματα της μεθόδου, επιλέξαμε τη φανερή παρατήρηση, αφού πρώτα ζητήσαμε και εξασφαλίσαμε τη συναίνεση μετά από ενημέρωση.

### **8.8.3. Γραπτά τεκμήρια και οπτικό ερευνητικό υλικό**

Ο γραπτός λόγος, τα κείμενα αποτελούν σημαντικά συστατικά στοιχεία του κοινωνικού κόσμου. Επιστημολογικά θεωρήσαμε αναγκαία τη χρήση γραπτού και οπτικού υλικού που παρήχθησαν για το σκοπό της έρευνας και μέσω της ερευνητικής διαδικασίας παράλληλα με άλλες μεθόδους παραγωγής δεδομένων. Ο λόγος ήταν η προσδοκία μας να επιβεβαιώσουμε και να αποσαφηνίσουμε προσωπικές μας αναμνήσεις από τη συμμετοχική παρατήρηση. Τέτοια τεκμήρια ήταν οι σημειώσεις πεδίου, το ημερολόγιο της ερευνήτριας, τα ημερολόγια των μαθητών και φωτογραφίες.

### **8.8.4. Τα ερωτηματολόγια**

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η γνώση της ομάδας στόχου (Νικονάνου, 2009, σσ. 90-94). Άλλωστε όπως αναλύθηκε στο

κεφάλαιο των θεωρητικών προσεγγίσεων στη μουσειακή αγωγή (κεφ.1.4.), είναι κοινά παραδεκτή η αναγνώριση του ενεργού επισκέπτη που χαρακτηρίζεται από έναν ιδιαίτερο τρόπο να προσεγγίζει τα μουσειακά εκθέματα, με βάση τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα, τον ξεχωριστό τρόπο να μαθαίνει και τις προσδοκίες του. Επομένως χρησιμοποιήσαμε τα ερωτηματολόγια (pre και post) ως βασικό εργαλείο α)για το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών μας επισκέψεων στο μουσείο και β)για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας-δράσης. Τα ερωτηματολόγια λειτούργησαν σαν ένα είδος γέφυρας μεταξύ των μαθητών-επισκεπτών και του μουσείου. Όλα τα ερωτηματολόγια μας επιστράφηκαν απαντημένα.

#### **8.8.4.1. Το pre ερωτηματολόγιο**

Το ερωτηματολόγιό μας αποτελούνταν από 4 σελίδες που περιείχαν 17 ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα I, σελ.242). Ορισμένες ήταν κλειστού τύπου, 6 ήταν ημικλειστές – ημιανοιχτές στις οποίες διατυπωνόταν μία ερώτηση κλειστού τύπου με τη δυνατότητα ο ερωτώμενος να συμπληρώσει άλλες εκδοχές της σε περίπτωση που ο ερευνητής δεν είχε προβλέψει γι' αυτές. Επιπλέον υπήρχαν 5 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στις οποίες έγινε ανάλυση περιεχομένου. Στις κλειστές ερωτήσεις προτιμήθηκε ο τύπος των πολλαπλών επιλογών (Javeau, 1996), όπου οι ερωτώμενοι έχουν τη δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απάντησης. Σε όσες κλειστές ερωτήσεις επιδιώκαμε τη διερεύνηση της γνώμης των υποκειμένων της έρευνας, χρησιμοποιήσαμε κλίμακα likert (Cohen et al., 2008, σελ.428).

Προκειμένου να σχεδιάσουμε το ερωτηματολόγιο μας μελετήσαμε τις αντίστοιχες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη διεθνή (Johns & Clark, 2001; Tonkin, 2001; Black, 2005; Aronsson, & Elgenius, 2011; Hooper-Greenhill, 2013) και εγχώρια βιβλιογραφία (Μουσούρη, 1999; Νικολαΐδου, 2004; Δοξανάκη, 2011; Δοξανάκη, 2013; Νικονάνου et al., 2015) και αξιοποιήσαμε δεδομένα από υπάρχοντα σταθμισμένα ερωτηματολόγια - αυτούσια ή διαφοροποιημένα - προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της δικής μας έρευνας. Πιο αναλυτικά, το υποερώτημα του 1<sup>ου</sup> ερωτήματος αντιστοιχεί στο 11<sup>ο</sup> ερώτημα του ερωτηματολογίου διδακτορικής διατριβής (Δοξανάκη, 2011) και το ερώτημα 10 αντιστοιχεί στο 4<sup>ο</sup> ερώτημα της ίδιας ερευνητικής εργασίας (Δοξανάκη, ό.π.). Τα ερωτήματα 2, και 7 της

ερευνητικής μας εργασίας αντιστοιχούν στα ερωτήματα 7, 13 και 8 (Δοξανάκη, ό.π.) με διαφοροποιήσεις. Το 3<sup>ο</sup> ερώτημα αντιστοιχεί στα E1 και E2 ερωτήματα του «Ερωτηματολογίου για τους επισκέπτες μουσείων» (Aronsson, & Elgenius, 2011) του ερευνητικού προγράμματος EUNAMUS (European National Museums: Identity Politics, the Uses of the Past and the European Citizen), το οποίο είχε δημιουργηθεί προκειμένου να μελετηθούν αντιλήψεις και απόψεις για τα εθνικά μουσεία στην Ευρώπη. Το ερώτημα 13 αντλήθηκε από το ερώτημα 8 της προαναφερθείσας διδακτορικής διατριβής με διαφοροποιήσεις. Το 6<sup>ο</sup> ερώτημα σχετίζεται με τον ορισμό των Μουσείων κατά ICOM. Τα υπόλοιπα ερωτήματα (τα ερωτήματα 4, 5, 9, 11, 12 και 14-17) διαμορφώθηκαν σε συνεννόηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια με στόχο την ανίχνευση των προσδοκιών των μαθητών (ερ. 4, 5), των επιθυμιών (ερ.11, 12, 15, 17) και των ενδιαφερόντων τους (ερ.11, 12, 15, 16, 17). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους 24 μαθητές εντός του σχολείου και επεστράφησαν όλα συμπληρωμένα.

#### **8.8.4.2. Σύνδεση ερευνητικών ερωτημάτων και πρώτου ερωτηματολογίου**

Με το ερωτηματολόγιο επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1<sup>ο</sup> Ποιες οι αντιλήψεις των μαθητών ενός τμήματος της Α΄ Γυμνασίου για τα αρχαιολογικά μουσεία;
- 2<sup>ο</sup> Ποιες οι αντιλήψεις τους για τους σκοπούς λειτουργίας ενός μουσείου;
- 3<sup>ο</sup> Για ποιους λόγους πιστεύουν ότι ένας μαθητής /μια μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο και τι προσδοκούν οι ίδιοι από μία τέτοια επίσκεψη;
- 4<sup>ο</sup> Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν κατά τη γνώμη τους ένα μουσείο «ελκυστικό»;
- 5<sup>ο</sup> Ποια η άποψη των μαθητών για τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου τους με το τοπικό μουσείο;
- 6<sup>ο</sup> Με ποιους τρόπους προτιμούν να προσεγγίζουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου τους; Έχει θέση η επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο μέσα σε αυτούς;

7° Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές μας το ενδεχόμενο της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες προπαρασκευαστικές της επίσκεψης τους στο μουσείο;

8° Ποια η άποψη των μαθητών για τη χρήση Νέων Τεχνολογιών για την προετοιμασία της επίσκεψής τους στο αρχαιολογικό μουσείο της περιοχής τους;

9° Ποια η άποψη των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για το μουσείο;

10° Με ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να συνοδεύεται η εμπειρία τους εντός του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου;

Η Mason (2003, σσ.58-63) θεωρεί βασική προϋπόθεση για την επίτευξη εγκυρότητας, γενικευσιμότητας και αξιοπιστίας μίας έρευνας την ορθή σύνδεση των ερευνητικών ερωτημάτων με τις κατάλληλες πηγές και μεθόδους παραγωγής δεδομένων. Έτσι, η αντιστοιχία των ερευνητικών μας ερωτημάτων με τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου περιγράφεται στον πίνακα που ακολουθεί:

<b>Ερευνητικά ερωτήματα</b>	<b>Ερωτήσεις στο pre ερωτηματολόγιο</b>
1° Ποιες οι αντιλήψεις των μαθητών ενός τμήματος της Α΄ Γυμνασίου για τα αρχαιολογικά μουσεία;	1, 2, 7, 9, 13
2° Ποιες οι αντιλήψεις τους για τους σκοπούς λειτουργίας ενός μουσείου;	6
3° Για ποιους λόγους πιστεύουν ότι ένας μαθητής /μια μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο και τι προσδοκούν οι ίδιοι από μία τέτοια επίσκεψη;	2,5, 9
4° Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν κατά τη γνώμη τους ένα μουσείο «ελκυστικό»;	4
5° Ποια η άποψη των μαθητών για τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου τους με το τοπικό μουσείο;	8

6° Με ποιους τρόπους προτιμούν να προσεγγίζουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου τους; Έχει θέση η επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο μέσα σε αυτούς;	10
7° Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές μας το ενδεχόμενο της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες προπαρασκευαστικές της επίσκεψης τους στο μουσείο;	11, 15, 17
8° Ποια η άποψη των μαθητών για τη χρήση Νέων Τεχνολογιών για την προετοιμασία της επίσκεψής τους στο αρχαιολογικό μουσείο της περιοχής τους;	16,17
9° Ποια η άποψη των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για το μουσείο;	15
10° Με ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να συνοδεύεται η εμπειρία τους εντός του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου;	12

Πίνακας 8.1. : Αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τα ερωτήματα του pre ερωτηματολογίου

#### 8.8.4.3. Το post ερωτηματολόγιο

Μετά την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών μας παρεμβάσεων θελήσαμε να ελέγξουμε την απήχηση της δράσης μας στους συμμετέχοντες. Για την αξιολόγηση του προγράμματός μας, δημιουργήσαμε ένα post ερωτηματολόγιο στο οποίο αφ'ενός επαναλάβαμε ορισμένα από τα ερωτήματα του πρώτου ερωτηματολογίου, αφ'ετέρου προσθέσαμε και νέα ερωτήματα σχετικά με τις επί μέρους δράσεις, αλλά και τη συνολική εμπειρία των συμμετεχόντων, για να εξετάσουμε εάν άλλαξε κάτι στις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις στάσεις (συμπεριφορές/

αντιλήψεις) και τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων (βλ. κεφ.4.8.1., **Τα Γενικά Αποτελέσματα της Μάθησης (GLOs)**). Ο σχεδιασμός του post ερωτηματολογίου μας προέκυψε μετά από μελέτη σχετικών ερευνών που αναφέρονται στη διεθνή (Falk & Dierking, 1992; 2000; Hooper-Greenhill, 1992; 1994α; 2013; Hawkey, 2004; Hooper-Greenhill et al. 2007; Black, 2009; Baki et al., 2011; Krakovski, 2012; Lenakakis et al. 2018) και εγχώρια βιβλιογραφία (Μπούνια, 2004; Οικονόμου, 2004; Νικονάνου, 2009; Παπαδόπουλος και Φιλιππουπολίτη, 2019) και αξιοποιήσαμε δεδομένα από υπάρχοντα σταθμισμένα ερωτηματολόγια - αυτούσια ή διαφοροποιημένα - προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της δικής μας έρευνας.

Πιο αναλυτικά, τα ερωτήματα 1-9 του post ερωτηματολογίου επαναλαμβάνουν αυτούσια τα ερωτήματα 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 και 13 του πρώτου ερωτηματολογίου. Το ερώτημα 17 βασίστηκε στην τελευταία από τις 4 έρευνες που διεξήγαγε το αγγλικό Υπουργείο Πολιτισμού, Μέσων και Αθλητισμού (Department for Culture, Media and Sport -DCMS) και το Υπουργείο για τα Παιδιά, τα Σχολεία και τις Οικογένειες (Department for Children, Schools and Families DCSF, πρώην DfES), για να ενισχύσουν και να εμβαθύνουν τις σχέσεις μεταξύ μουσείων και σχολείων και να ισχυροποιήσουν τις σχέσεις μεταξύ μουσείων και κοινοτήτων (Hooper-Greenhill, Dodd, Creaser, Sandell, Jones & Woodham, 2007, σελ.109), και συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο που δοθηκε στους μαθητές ηλικίας 11-14 ετών.

Τα ερωτήματα 10-13 διαμορφώθηκαν σε συνεννόηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια για να διερευνηθεί εάν οι μαθητές μετά την εκπαιδευτική μας παρέμβαση κατανόησαν έννοιες που τους δυσκόλευαν στο μάθημα της Ιστορίας και της Ιστορίας της Τέχνης (βλ. κεφ.1.3., Hooper-Greenhill, 1994α), εάν άντλησαν ευχαρίστηση από τη μουσειακή εμπειρία (Hawkey, 2004), εάν κατανόησαν πώς πρέπει να συμπεριφέρονται εντός του μουσείου και εάν σκέφτονται να συμπεριλάβουν τη μουσειακή μάθηση σε μελλοντική σχολική εκδρομή. Η στόχευση των ερωτημάτων 14, 15, 16 και 18 αφορούσε στην αξιολόγηση εκ μέρους των μαθητών των ηλεκτρονικών μαθημάτων, το 15<sup>ο</sup> και το 19<sup>ο</sup> στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και το ερώτημα 20 ζητούσε από τους μαθητές τις προτάσεις τους για μελλοντικές δράσεις σε μουσείο.

#### 8.8.4.4. Σύνδεση ερευνητικών ερωτημάτων και post ερωτηματολογίου

Η αντιστοιχία των ερευνητικών μας ερωτημάτων με τα ερωτήματα του post ερωτηματολογίου περιγράφεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Ερευνητικά ερωτήματα	Ερωτήσεις στο post ερωτηματολόγιο
1 <sup>ο</sup> Ποιες οι αντιλήψεις των μαθητών ενός τμήματος της Α΄ Γυμνασίου για τα αρχαιολογικά μουσεία;	1, 2, 3,4, 5, 6, 7, 12, 13
2 <sup>ο</sup> Ποιες οι αντιλήψεις τους για τους σκοπούς λειτουργίας ενός μουσείου;	2
3 <sup>ο</sup> Για ποιους λόγους πιστεύουν ότι ένας μαθητής /μια μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο και τι προσδοκούν οι ίδιοι από μία τέτοια επίσκεψη;	1
5 <sup>ο</sup> Ποια η άποψη των μαθητών για τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου τους με το τοπικό μουσείο;	4
6 <sup>ο</sup> Με ποιους τρόπους προτιμούν να προσεγγίζουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου τους; Έχει θέση η επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο μέσα σε αυτούς;	7
7 <sup>ο</sup> Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές μας το ενδεχόμενο της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες προπαρασκευαστικές της επίσκεψής τους στο μουσείο;	8
8 <sup>ο</sup> Ποια η άποψη των μαθητών για τη χρήση Νέων Τεχνολογιών για την προετοιμασία της επίσκεψής τους	8, 14



στο αρχαιολογικό μουσείο της περιοχής τους;	
9 <sup>ο</sup> Ποια η άποψη των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για το μουσείο;	9, 10, 11, 12, 19
10 <sup>ο</sup> Με ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να συνοδεύεται η εμπειρία τους εντός του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου;	9, 16, 20
<b>κεντρικό ερευνητικό ερώτημα</b> «πώς επιδρά ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα συνδυασμένο με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη σχέση των μαθητών μας με το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο;»	1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17

Πίνακας 8.2. : Αντιστοίχιση των ερευνητικών ερωτημάτων με τα ερωτήματα του post ερωτηματολογίου

Για το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα «πώς επιδρά ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα συνδυασμένο με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στη σχέση των μαθητών μας με το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο και τα μουσεία εν γένει;» χρησιμοποιήσαμε τη στρατηγική της έρευνας-δράσης, βιβλιογραφική επισκόπηση , παρατήρηση, γραπτό και οπτικό ερευνητικό υλικό και τα ερωτήματα 1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17 του post ερωτηματολογίου, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8.2.

### **8.8.5. Δεοντολογία**

Επιδιώκοντας τη συνειδητή συναίνεση σε σχέση με τους ανήλικους μαθητές μας, αρχικά ενημερώσαμε και ζητήσαμε άδεια από τους ενήλικους κηδεμόνες των μελλοντικών υποκειμένων της έρευνάς μας και ακολούθως προσεγγίσαμε τα ίδια τα παιδιά, εξηγήσαμε με σαφήνεια τις διαδικασίες που θα ακολουθήσουμε και τους στόχους της έρευνας, εκθέσαμε τα ωφέληματα που λογικά αναμέναμε, απαντήσαμε στα ερωτήματα σχετικά με τις διαδικασίες.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>: ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ**

### **9.1. Εισαγωγή**

Ο Λεοντσίνης (2002, σσ.112-114) θεωρεί απαραίτητη τόσο την προετοιμασία των μαθητών πριν από την εκπαιδευτική επίσκεψη σε μουσείο με τις κατάλληλες δραστηριότητες, όσο και την υλοποίηση συμπληρωματικών δραστηριοτήτων μετά το πέρας της επίσκεψης. Ο σχεδιασμός όλων των διδακτικών παρεμβάσεων στόχευσε στην προετοιμασία των μαθητών για την εξοικείωσή τους με το χώρο και τα εκθέματα του μουσείου χωρίς αυτή να εξαντλεί το ενδιαφέρον τους. Επιχειρήθηκε με τη συνδρομή των Νέων Τεχνολογιών να αποκτήσουν πρώτα οι μαθητές τις βασικές γνώσεις πάνω σε όρους της αρχαϊκής γλυπτικής και της αγγειοπλαστικής, για να κατανοήσουν ευκολότερα, να σχολιάσουν, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν συγκεκριμένα μουσειακά εκθέματα στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο. Επιπρόσθετα με τις Νέες Τεχνολογίες υποστηρίχθηκε το θεατροπαιδαγωγικό μας πρόγραμμα, όταν δεν κατέστη δυνατόν να το αναπτύξουμε πλήρως εντός του μουσείου, λόγω του μεγάλου αριθμού των συμμετεχόντων μαθητών (24) και του περιορισμένου χώρου των αιθουσών του μουσείου. Ποικίλες θεατρικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διδακτικών μας παρεμβάσεων (βλ. κεφ. 9.7.).

### **9.2. Προεργασία**

Η πολύχρονη διδακτική εμπειρία σε μαθητές Γυμνασίου και ειδικά στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου μας προσέφερε εμπειριστατωμένη γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος. Επιλέξαμε να υλοποιήσουμε την έρευνα-δράση για το τοπικό Αρχαιολογικό Μουσείο λαμβάνοντας υπ' όψιν την ηλικία των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες τους, στοιχεία που ανιχνεύθηκαν μέσω ερωτηματολογίου (βλ. κεφ. 8.8.4.1.). Αφού

επιλέξαμε το μουσείο που μας ενδιέφερε, μελετήσαμε τα εκθέματά του και καταλήξαμε στα σημεία εκείνα που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδακτική μας παρέμβαση.

### **9.3. Σχεδιασμός και εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων**

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν έντεκα (11) συνολικά διδακτικές παρεμβάσεις, έξι (06) αποκλειστικά με τις Νέες Τεχνολογίες και πέντε (05) με την αξιοποίηση τεχνικών του δράματος σε συνδυασμό με ΝΤ, προκειμένου να αναπτυχθούν τρεις κύκλοι σχεδιασμού – δράσης – παρατήρησης – αναστοχασμού. Η διάρκεια της κάθε διδακτικής παρέμβασης κυμαινόταν από μία (45') έως δύο διδακτικές ώρες. Το πρόγραμμα διήρκεσε από την 11η Νοεμβρίου 2019 έως την 6η Μαρτίου 2020. Εφαρμόστηκε δύο φορές την εβδομάδα εντός του κανονικού ωρολογίου προγράμματος του σχολείου και εντάχθηκε στο μάθημα της Ιστορίας της Τέχνης και του Θεάτρου. Εξαιτίας ιδιαίτερων συνθηκών (αργιών, εκδρομών και ποικίλων σχολικών υποχρεώσεων), ορισμένες διδακτικές ώρες χάθηκαν. Κατά συνέπεια η έρευνα δράση διήρκεσε δεκατέσσερις (14) εβδομάδες.

Από τις παρεμβάσεις αυτές, σύμφωνα με την αρχή της «φθίνουσας καθοδήγησης» (fading scaffolding) μετά την εισαγωγική διδακτική παρέμβαση, οι τρεις (3) πρώτες των κύκλων Α' και Β' (βλ. πίνακα 9.1.) χρησιμοποιούσαν ως αποκλειστικό εργαλείο τις Νέες Τεχνολογίες και στόχευαν στην εξοικείωση με σύνθετες έννοιες και ειδικούς όρους της Αρχαιολογίας και της Ιστορίας της Τέχνης. Στη συνέχεια και αφού οι μαθητές είχαν κατακτήσει σταδιακά ένα μεγαλύτερο επίπεδο ανεξαρτησίας στην κατάκτηση και αφομοίωση των υπό εξέταση αντικειμένων, ακολουθούσαν οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις (μία μετά τον Α' κύκλο, άλλη μία μετά το Β' κύκλο και δύο δράσεις που αποτελούσαν το Γ' κύκλο), βασισμένες σε τεχνικές του δράματος με την αρωγή των Νέων Τεχνολογιών. Αναπτύχθηκαν με άλλα λόγια με συνέπεια προς τις αρχές της έρευνας – δράσης τρεις κύκλοι σχεδιασμού – δράσης – παρατήρησης – στοχασμού όπως περιγράφεται στον Πίνακα 9.1. που περιελάμβαναν από τέσσερις (4)

διδασκτικές παρεμβάσεις (online μαθήματα και θεατροπαιδαγωγικές δράσεις) οι δύο πρώτοι και δύο (2) ο τρίτος. Κάθε νέος κύκλος ερχόταν να απαντήσει σε θέματα που προέκυπταν από την ανάπτυξη του προηγούμενου. Κάθε φορά που τελείωνε ένας κύκλος, ακολουθούσε ο αναστοχασμός και η αξιολόγηση των διδασκτικών παρεμβάσεων.

ΚΥΚΛΟΙ	Διάρκεια	ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ
45'		Εισαγωγική διδακτική παρέμβαση
Α' Κύκλος	45'	1 <sup>ο</sup> online μάθημα : «Μικρά μαθήματα αρχαϊκής γλυπτικής»
	45'	2 <sup>ο</sup> online μάθημα: «Ο Κούρος του Ίσχη και άλλα αναθήματα από το Ηραϊόν της Σάμου»
	90'	3 <sup>ο</sup> online μάθημα: «Η αρχαία ελληνική ενδυμασία»
	90'+ 90'	1 <sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση
	45'	Επεξεργασία στην τάξη της μουσειακής εμπειρίας
Β' Κύκλος	45'	4 <sup>ο</sup> online μάθημα: «Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 1ο»
	45'	5 <sup>ο</sup> online μάθημα «Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 2ο»
	45'	6 <sup>ο</sup> online μάθημα: «Μαθαίνω για (και από) τα αγγεία»
	90'	2 <sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση
	45'	Επεξεργασία στην τάξη της μουσειακής εμπειρίας
Γ' Κύκλος	90'	3 <sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση
	90'	4 <sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση
	45'	Επεξεργασία στην τάξη της μουσειακής εμπειρίας

Πίνακας 9.1. Η διάρθρωση των τριών κύκλων της έρευνας-δράσης

Όπως φαίνεται και στο σχήμα, τα στάδια που ακολουθήσαμε κάθε φορά ήταν τρία (Αλκηστις, 1996, σ. 36):

A) Η προετοιμασία εντός της τάξης με online μαθήματα σχετικά με συγκεκριμένη κατηγορία μουσειακών εκθεμάτων.

B) Υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης με τεχνικές του δράματος υποστηριζόμενες με NT.

Γ) Επεξεργασία στην τάξη της διδακτικής παρέμβασης.

#### **9.4. Οι χώροι των διδακτικών παρεμβάσεων**

Οι χώροι όπου εφαρμόστηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις ήταν τρεις : α) η τυπική αίθουσα όπου η ομάδα των μαθητών παρακολουθούσε τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Στο χώρο αυτό λόγω στενότητας τα θρανία ήταν τοποθετημένα ανά τέσσερα, λειτουργούσαν όμως ανά δύο ως «τραπέζια εργασίας» για τις ομάδες κάθε φορά που εργάζονταν ομαδοσυνεργατικά (Ματσαγγούρας 2008, 87). Ενισχυτικά στην αίθουσα αυτή λειτούργησε ο Η/Υ και ο βιντεοπροβολέας που ήταν πάντα διαθέσιμοι στην αίθουσα, μέσο που επέτρεψε i) την παρακολούθηση των προπαρασκευαστικών online μαθημάτων, ii) τη μεταφορά στο χώρο εικόνων και ήχων από τις θεματικές που εξετάζονταν (Τσιάρας, 2005, σσ.84-85, 93). β) Το αμφιθέατρο του σχολείου, χώρος στον οποίο διεξαγόταν το μάθημα του θεάτρου και γ) Το αμφιθέατρο της Περιφερειακής Ενότητας Σάμου.

#### **9.5. Η διάρθρωση των σεναρίων**

Όλες οι διδακτικές παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν πριν από την έναρξη της έρευνας και είναι δύο ειδών : i) διδακτικές παρεμβάσεις με τη χρήση των Νέων τεχνολογιών εντός του σχολείου ii) διδακτικές παρεμβάσεις με την αξιοποίηση δραματικών μέσων και την αρωγή των Νέων

Τεχνολογιών εντός του σχολείου και στο αμφιθέατρο της Περιφερειακής Ενότητας Σάμου. Πιο αναλυτικά:

Οι διαδραστικές εφαρμογές που δημιουργήσαμε για την έρευνά μας σχεδιάστηκαν από την αρχή με γνώμονα τη σύνδεσή τους με το περιεχόμενο των συλλογών του Αρχαιολογικού Μουσείου Σάμου. Ο στόχος ήταν να προετοιμάσουν την επίσκεψη των μαθητών με ευχάριστο τρόπο αξιοποιώντας τις δυνατότητες ενεργητικής μάθησης που παρέχουν οι Νέες Τεχνολογίες και να προβάλουν την ιδέα του μουσείου ως χώρου όπου η «μάθηση και η ψυχαγωγία αναγνωρίζονται ως εξίσου σημαντικά στοιχεία που αλληλοσυμπληρώνονται» (Bäumler 2004 και 2007, σσ.41-42 στο Νικονάνου 2009, σ.77). Οι ηλεκτρονικές εφαρμογές που σχεδιάστηκαν συνδυάζουν διάφορες μαθησιακές τεχνικές και ασκούν ποικίλες δεξιότητες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, Σωστού – Λάθους, διαδραστικό βίντεο, Course Presentations. Βασική ιδέα της εφαρμογής δεν ήταν η υποκατάσταση της μουσειακής επίσκεψης, αλλά η υποβοήθηση και η κατάλληλη προετοιμασία της. Του σχεδιασμού της ψηφιακής εμπειρίας προηγήθηκε εκτεταμένη βιβλιογραφική και επιτόπια έρευνα για την αρχαϊκή τέχνη και τα εκθέματα του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου.

## **9.6. Συνοπτική παρουσίαση των online μαθημάτων**

Στις δράσεις που εμπεριείχαν τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων με το εργαλείο συγγραφής (authoring tool) H5P, παρουσιάστηκε το σχετικό με την εκάστοτε εξεταζόμενη ενότητα εκπαιδευτικό υλικό με διαφάνειες (Course Presentation) εμπλουτισμένες με πολυμέσα, υπερσυνδέσμους, κείμενα, διαδραστικά βίντεο. Σχεδιάστηκαν με την προοπτική της διεύρυνσης της κλασικής διδασκαλίας και της δημιουργίας μιας διαδικασίας περισσότερο ενεργητικής για το μαθητή. Η χρήση οπτικού υλικού ήταν εκτεταμένη, εφόσον επρόκειτο για μαθήματα Ιστορίας της Τέχνης. Καθώς η ομάδα στόχου ήταν παιδιά σχετικά μικρής ηλικίας και το μάθημα είχε συνεχή αναφορά σε ειδικούς όρους της αρχαϊκής γλυπτικής

και της αγγειογραφίας (π.χ. Κούροι, Κόρες, «σύνταγμα», μετωπικότητα, τυποποίηση, σχηματοποίηση, κρατήρες, λήκυθοι, αρύβαλλοι, ερυθρόμορφη/ μελανόμορφη/ «δίγλωσση» τεχνική), κρίθηκε απαραίτητο α) να προσφέρονται στα online μαθήματα σχετικά ψυχαγωγικά εκπαιδευτικά παιχνίδια που θα επιτρέπουν στους μαθητές να εμπεδώνουν καλύτερα την κάθε ενότητα συνδυάζοντας μάθηση με παιχνίδι και β) να παρέχονται σύντομες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης μετά κάθε υποενότητα και μία συνολική (Summary) στο τέλος κάθε ηλεκτρονικού μαθήματος.

#### **9.6.1. [1<sup>ο</sup> online μάθημα - «Μικρά μαθήματα αρχαϊκής γλυπτικής»](#)**

Με το 1<sup>ο</sup> ηλεκτρονικό μάθημα με τον τίτλο **«Μικρά μαθήματα αρχαϊκής γλυπτικής»** οι μαθητές εισήχθησαν στους δύο βασικούς γλυπτικούς τύπους του β' μισού του 7<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ., τον Κούρο και την Κόρη. Έμαθαν να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν, αλλά και να ερμηνεύουν τον τύπο του Κούρου και της Κόρης. Μέσα από διάφορα παραδείγματα αφιερωματικών επιγραφών κατανόησαν το ρόλο των αγαλμάτων αυτών ως επιτύμβιων μνημείων ή αναθημάτων σε ιερά προκειμένου να ευχαριστήσουν το θεό, αλλά και να προβάλουν τον πλούτο και τη δόξα των αναθετών τους. Εξοικειώθηκαν με όρους όπως *μετωπικότητα*, *τυποποίηση*, *σχηματοποίηση*. Με τεστ αξιολόγησης του τύπου πολλαπλών επιλογών και Σωστού/Λάθους έλεγχαν ανά ενότητα τις γνώσεις τους. Το 1<sup>ο</sup> ηλεκτρονικό μάθημα ολοκληρώθηκε με δύο ψηφιακά παιχνίδια, ένα για την επιτύμβια Κόρη της Φρασίκλειας, και ένα από το Μουσείο της Ακρόπολης, το «Χρωματίζοντας την Πεπλοφόρο», και με ένα τελευταίο τεστ αξιολόγησης των γνώσεων που απέκτησαν.

#### **9.6.2. [2<sup>ο</sup> online μάθημα - «Ο Κούρος του Ίσχη και άλλα αναθήματα από το Ηραϊόν της Σάμου»](#)**



Με το 2ο online μάθημα με τίτλο «**Ο Κούρος του Ίσχη και άλλα αναθήματα από το Ηραϊόν της Σάμου**» οι μαθητές γνώρισαν μερικά από τα αξιολογότερα έργα που φιλοτεχνήθηκαν στη Σάμο τα αρχαϊκά χρόνια, περίοδο κατά την οποία η Σάμος βίωσε μεγάλη οικονομική άνθηση ως κέντρο του διαμετακομιστικού εμπορίου μεταξύ Ανατολικής και Δυτικής Μεσογείου. Πρόκειται για σημαντικά αναθήματα που κοσμούσαν τον ναό της Ήρας, της μεγάλης θεάς της Σάμου. Οι μαθητές με αφορμή τον Κούρο του Ίσχη, ένα άγαλμα που βρέθηκε σε «συνέχειες», ασχολήθηκαν με το ζήτημα της αποκατάστασης και συντήρησης των έργων τέχνης που δεν βρέθηκαν ολόκληρα στις ανασκαφές. Αξιοποίησαν τις γνώσεις τους πάνω στην τυπολογία και την ερμηνεία των αρχαϊκών αγαλμάτων του τύπου του «Κούρου» και της «Κόρης», για να περιγράψουν και αναλύσουν τον «*Κούρο του Ίσχη*» και την «*Κόρη του Χηραμούη*». Ακολούθως, γνώρισαν δύο ακόμη αγάλματα του ίδιου τύπου (μία Κόρη που βρίσκεται στο Μουσείο του Λούβρου και μία στο Μουσείο του Βερολίνου). Οι μαθητές αναζήτησαν ομοιότητες στην τεχνοτροπία και πληροφορήθηκαν ότι οι δύο τουλάχιστον από τις τρεις Κόρες ήταν έργα του ίδιου καλλιτέχνη και ότι ανήκαν πιθανόν στο ίδιο σύνταγμα. Έτσι αναδείχθηκε το ζήτημα της εξαγωγής ελληνικών αρχαιοτήτων στο εξωτερικό, γεγονός που φάνηκε πως προβλημάτισε ιδιαίτερα τους μαθητές. Στη συνέχεια ασχολήθηκαν με ένα πολυπρόσωπο σύνταγμα, το «*Σύνταγμα του Γενέλεω*» που απεικόνιζε τα μέλη μιας αριστοκρατικής οικογένειας. Σε αυτό το ηλεκτρονικό μάθημα παρεμβλήθηκαν τρία σύντομα τεστ αξιολόγησης και ένα τελικό επαναληπτικό, για τον έλεγχο των αποκτηθεισών γνώσεων.

### **9.6.3. 3<sup>ο</sup> online μάθημα - «Η αρχαία ελληνική ενδυμασία»**

Στο τρίτο online μάθημα με τίτλο «**Η αρχαία ελληνική ενδυμασία**» οι μαθητές γνώρισαν αρχικά τις βασικές πρώτες ύλες από τις οποίες προέκυπταν τα αρχαία υφάσματα καθώς και τους πρώιμους τρόπους νηματουργίας. Με άφθονο οπτικό υλικό παρακολούθησαν τη συμβολή του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού στον τομέα της υφαντικής τέχνης και τεχνολογίας. Έμαθαν να αναγνωρίζουν βασικούς τύπους ενδυμάτων (*χιτώνα, πέπλο, εξωμίδα, μιάτιο, χλαμύδα*) και να τους συνδέουν με το φύλο, την τάξη, την επαγγελματική απασχόληση, την ηλικία. Τούς δόθηκαν

οδηγίες για να πειραματιστούν και οι ίδιοι με ένα ύφασμα σε ορθογώνιο σχήμα σαν βάση, στην κατασκευή ενός πέπλου και ενός χιτώνα. Με προβολή φωτογραφιών από σύγχρονες επιδείξεις μόδας αναγνώρισαν την επίδραση της αρχαίας ελληνικής ενδυμασίας και αισθητικής στην «υψηλή ραπτική» του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Για τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθήματος δημιουργήθηκαν 7 σύντομα τεστ αξιολόγησης.

#### **9.6.4. [4<sup>ο</sup> online μάθημα - «Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 1ο»](#)**

Στο τέταρτο online μάθημα με τίτλο «**Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 1ο**» οι μαθητές εισήχθησαν στον κόσμο της αγγειοπλαστικής τέχνης. Αρχικά έμαθαν τι ονόμαζαν οι Αρχαίοι Έλληνες «αγγείο». Με την παρακολούθηση ενός διαδραστικού εκπαιδευτικού βίντεο οι μαθητές γνώρισαν πώς λειτουργούσε ένα τυπικό αθηναϊκό εργαστήριο αγγειοπλαστικής, και είδαν όλη τη διαδικασία κατασκευής ενός αγγείου. Στη συνέχεια πήραν πληροφορίες για τους βασικούς τύπους αγγείων –για μεταφορά και αποθήκευση, για ανάμιξη και ψύξη κρασιού, για λατρευτικές πράξεις, για φύλαξη αρωμάτων, αλοιφών, κοσμημάτων, ποτήρια, κανάτες. Το μάθημα υποστηρίχθηκε με 7 σύντομα τεστ αξιολόγησης για την εμπέδωση και τον έλεγχο των αποκτηθεισών γνώσεων.

#### **9.6.5. [5<sup>ο</sup> online μάθημα - «Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 2ο»](#)**

Στο πέμπτο online μάθημα με τίτλο «**Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 2ο**» οι μαθητές αναγνώρισαν τις βασικές τεχνικές της αρχαϊκής κεραμικής, την ερυθρόμορφη και τη μελανόμορφη και ταξινόμησαν τα αγγεία σε κατηγορίες με βάση την τεχνική τους. Μέσα από άφθονο εποπτικό υλικό κατανόησαν ότι πρόκειται για συμβατικές ονομασίες. Έμαθαν για τις καινοτομίες που έφερε ο μελανόμορφος και ο ερυθρόμορφος ρυθμός

στην απεικόνιση των μορφών, ώστε να πλησιάσει κάποια στιγμή η αγγειογραφία τη μεγάλη ζωγραφική. Στη συνέχεια, εξέτασαν ένα ιδιαίτερο αγγείο, το αγγείο «του ζωγράφου του Ανδοκίδη», στο Μόναχο, που αποκαλείται «δίγλωσσο», διότι στη μία πλευρά του φέρει μελανόμορφη παράσταση και στην άλλη ερυθρόμορφη. Με στοχευμένες διαδράσεις πάνω σε ένα βίντεο που δημιουργήθηκε από το Panoply Vase Animation Project οι μαθητές είδαν να ζωντανεύουν μπροστά τους σκηνές από ένα αρχαίο αλάβαστρο από την Απουλία όπου πρωταγωνιστούν ο Έρωτας, η θεά Αφροδίτη και ένας ανυποψίαστος άνδρας. Ταυτόχρονα έλεγξαν τις γνώσεις τους για τις τεχνικές της αγγειογραφίας και τους τύπους των αγγείων. Το μάθημα έκλεισε με ένα σύντομο τεστ αξιολόγησης γνώσεων.

#### **9.6.6. [6<sup>ο</sup> online μάθημα - «Μαθαίνω για \(και από\) τα αγγεία»](#)**

Στο έκτο online μάθημα με τίτλο «**Μαθαίνω για (και από) τα αγγεία**» οι συμμετέχοντες έμαθαν πώς αξιοποιούμε τις εικονιστικές αναπαραστάσεις των αγγείων ως ιστορική πηγή που δίνει πολύτιμες πληροφορίες για το δημόσιο και ιδιωτικό βίο των Αρχαίων Ελλήνων. Συγκεκριμένα εστίασαμε την προσοχή μας σε σκηνές συμποσίου, «αθλητικά στιγμιότυπα», απεικονίσεις διαφόρων επαγγελματιών εν ώρα εργασίας, καθημερινές ασχολίες των γυναικών και των παιδιών. Ειδικότερα, οι μαθητές παρακολούθησαν ένα βίντεο διάρκειας 1.15 λεπτών στο οποίο ζωντάνεψαν σκηνές από ένα συμπόσιο. Το βίντεο είχε εμπλουτιστεί με διαδράσεις. Το μάθημα ολοκληρώθηκε με ένα διαδραστικό παιχνίδι που σχετιζόταν με τη διαρρύθμιση του εσωτερικού μιας αρχαίας ελληνικής κατοικίας και τη θέση χαρακτηριστικών προσώπων που διέμεναν ή και εργάζονταν εκεί και με την περιήγηση στον ιστότοπο του Βρετανικού μουσείου, όπου υπήρχαν συγκεντρωμένες αναπαραστάσεις σε αγγειογραφίες σκηνών από την καθημερινή ζωή στην Αρχαία Ελλάδα. Το μάθημα συμπεριέλαβε 2 ακόμη βίντεο. Το ένα παρουσίασε επαγγέλματα των Αρχαίων μέσα από εικονιστικές παραστάσεις σε αγγεία και ταυτόχρονα συνδέθηκε διαθεματικά με την 3<sup>η</sup> Ενότητα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Α΄ Γυμνασίου. Το άλλο εστίασε στην εμπορική χρήση των αγγείων και διέκρινε με σαφήνεια το επάγγελμα του αγγειογράφου από αυτό του αγγειοπλάστη. Για το πρώτο βίντεο είχαν σχεδιαστεί διαδράσ

## 9.7. Συνοπτική παρουσίαση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων

Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής μας εργασίας προέκυψαν μετά από συστηματική έρευνα και στόχευσαν στη μουσειακή αγωγή των παιδιών μέσα από το θέατρο και το δράμα. Για όλες τις δράσεις γράφτηκαν πρωτότυπα θεατρικά κείμενα και σχεδιάστηκαν θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις με ποικίλες δραματικές τεχνικές αφορμώντας από συγκεκριμένα κάθε φορά μουσειακά εκθέματα, με στόχο την ενεργοποίηση των παιδιών και την εμπύχωσή τους για περαιτέρω μάθηση. Βασικός σκοπός δεν ήταν μία σχολική θεατρική παράσταση, αλλά η χρήση του θεάτρου και θεατρικών τεχνικών σαν ένα μέσο διαμεσολάβησης της γνώσης και κατανόησης εντός της μουσειακής αγωγής. Σε κάθε θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση ακολουθήσαμε τα τρία στάδια της δραματοποίησης (βλ. κεφ.2.1., Άλκηστις, 2012, σ.42-46), δηλ. α) εισαγωγή στη δραματοποίηση, β) καθαυτό δραματοποίηση, γ) αξιολόγηση. Τα μεθοδολογικά εργαλεία (Γκόβας, 2003, βλ. και κεφ.2.7.) που χρησιμοποιήθηκαν ήταν : παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση (*μίμηση – στερεότυπα – υπερβολή*), παιχνίδια ρόλων (*δάσκαλος και μαθητές σε ρόλο, μανδύας του ειδικού, καταγισμός ιδεών/ιδεοθύελλα, πάρε θέση, αντιπαράθεση απόψεων*), δυναμικές εικόνες (*στο εργαστήριο του γλύπτη, σύνθεση αγαλμάτων, το γλυπτό της ομάδας, το βιβλίο των κόμικς, το πάγωμα της εικόνας*), ασκήσεις σωματικής έκφρασης (*τελετές και ρυθμοί, αντίγραψε-ανάπτυξε-εξέλιξε*), παίζοντας με τις λέξεις (*ό,τι έρθει στο μυαλό, φτιάχνοντας μια ομαδική ιστορία*).

### 9.7.1. Εισαγωγική διδακτική παρέμβαση - “Μουσείο, μούσα, museum , museo, ...”

Κατά τη διάρκεια της 1<sup>ης</sup> διδακτικής παρέμβασης έγινε εισαγωγή των μαθητών στην έννοια του «μουσείου» (βλ. Παράρτημα IV, 1<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας, σελ.273). Οι μαθητές αυτοσχεδίασαν σωματικά και λεκτικά γύρω από τις λέξεις/ονοματικά σύνολα που ακολουθούν: *μουσείο, μούσα, άγαλμα, πολύτιμα αντικείμενα, φύλακας του μουσείου, κλέφτης, επισκέπτης σε μουσείο*. Η άσκηση

εκτελέστηκε με ταχύτητα και αμεσότητα, ανέβασε την ενέργεια και αποτέλεσε ένα καλό «ζέσταμα» για τους πιο σύνθετους αυτοσχεδιασμούς που ακολούθησαν. Στη συνέχεια μιμήθηκαν με μεγάλες, έως υπερβολικές κινήσεις τύπους επαγγελματιών που σχετίζονται με τα μουσεία και τα αντικείμενα που εκτίθενται σε αυτά. Μέσα από τη δραματοποίηση μίας τηλεφωνικής συνδιάλεξης κατά την οποία συζητούν το πολύ σοβαρό ζήτημα της καταστροφής του ηλεκτρονικού αρχείου με το σύνολο των οικογενειακών τους φωτογραφιών, στοχάστηκαν πάνω στην έννοια της μνήμης και της διατήρησής της αναλογιζόμενοι τους τρόπους με τους οποίους η οικογένειά τους διαφυλάσσει τις οικογενειακές «στιγμές» και μνήμες. Ανέλυσαν την έννοια του «μουσείου» μέσα από τον ορισμό του κατά ICOM υποδύομενοι τον Έφορο του Μουσείου (*μαθητές σε ρόλο*). Έπειτα η εκπαιδευτικός μπήκε στο ρόλο του Εφόρου και διηγήθηκε την ιστορία ενός ανεκτίμητου, αλλά πολύπαθου αγγείου, του «*αγγείου Francois*», για να προκαλέσει τον προβληματισμό των μαθητών σχετικά με τις συνέπειες των λαθρανασκαφών και της πλημμελούς φύλαξης των μουσειακών εκθεμάτων. Παίζοντας ένα παιχνίδι γνώσεων εντόπισαν πολλά και διαφορετικά είδη μουσείων και κατέληξαν σε έναν «κώδικα καλής συμπεριφοράς» κατά την επικείμενη περιήγησή τους στο μουσείο. Η δράση υλοποιήθηκε εντός του αμφιθεάτρου του σχολείου και διήρκεσε μία ώρα.

### **9.7.2. 1<sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση - «Από το τότε στο τώρα»**

Η 1<sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση διήρκεσε 4 διδακτικές ώρες και υλοποιήθηκε σε δύο διαφορετικούς χώρους : εντός του αρχαιολογικού μουσείου (2 διδακτικές ώρες) και στο Αμφιθέατρο της Περιφερειακής Ενότητας Σάμου (2 διδακτικές ώρες). Το θέμα της σχετιζόταν με τα αρχαϊκά γλυπτά του μουσείου, συγκεκριμένα τους Κούρους και τις Κόρες (βλ. Παράρτημα IV, 2<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας, σελ.277).

A) Στο καινούριο κτήριο του Αρχαιολογικού μουσείου Σάμου και στην αίθουσα 6 που στεγάζει τα αρχαϊκά γλυπτά, την «*Κόρη του Χηραμούη*» και το «*Σύνταγμα του Γενέλεω*», πραγματοποιήθηκε το άσκέλος της δράσης. Αρχικά τα παιδιά δημιούργησαν μία σειρά από δυναμικές εικόνες στο «εργαστήριο του Γλύπτη»: Ένας μαθητής έμεινε ακίνητος σαν άγαλμα.

Ένας άλλος υποδύθηκε το γλύπτη. Ο «Γλύπτης» κλήθηκε να διορθώσει τη στάση και την έκφραση του αγάλματος προβαίνοντας σε μικρές μετατροπές, ώστε να «δημιουργήσει» ένα αρχαϊκό γλυπτό που να ανήκει στον τύπο του Κούρου/της Κόρης. Ο «Γλύπτης» κάποιες φορές ζήτησε τη βοήθεια και κάποιου άλλου, για να συμπληρώσει το έργο του, ώστε να σχηματίσει ένα «*Σύνταγμα αγαλμάτων*». Η ομάδα πρότεινε έναν τίτλο για το γλυπτό. Ο «γλύπτης» ανακοίνωσε το δικό του τίτλο. Μπροστά στο άγαλμα της «*Κόρης του Χηραμύη*» και στο «*Σύνταγμα του Γενέλεω*» δύο μαθητές μπήκαν σε ρόλο φορώντας το «μανδύα του ειδικού»: υποδύθηκαν τους αρχαιολόγους που ξεναγούν μαθητές. Λόγω της στενότητας χώρου και του πλήθους των συμμετεχόντων μαθητών (24) η παρέμβαση τροποποιήθηκε. Έτσι ενώ αρχικά είχε σχεδιαστεί η θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση να γίνει εντός του μουσείου, οι μαθητές συνέχισαν ως επισκέπτες μέσα στο μουσείο. Η συνάντηση έκλεισε με αναστοχασμό των μαθητών οι οποίοι έγραψαν τις παρατηρήσεις τους από την πρώτη επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο.

Β) Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε μία εβδομάδα μετά σε άλλο χώρο, στο Αμφιθέατρο της Περιφερειακής Ενότητας Σάμου με τη συνδρομή των Νέων Τεχνολογιών. Μετά το αρχικό ζέσταμα, ένας μαθητής μπήκε στο ρόλο το «αναθέτη ενός αγάλματος», συνομίλησε με την ιέρεια του ναού της Ήρας και εξήγησε τους λόγους για τους οποίους αφιέρωσε το άγαλμα στη μεγάλη θεά. Παρουσίασε την εκδοχή του για το τι παριστάνει το «δώρο» του. Η δεύτερη δράση υλοποιήθηκε μπροστά στο «*σύνταγμα του Γενέλεω*» που προβαλλόταν σε μεγάλη οθόνη από βιντεοπροτζέκτορα και ακολούθησε τη δραματική τεχνική του «Αντίγραψε – ανάπτυξε – εξέλιξε». Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των 6 ατόμων και έφτιαξαν με τα σώματά τους τη «φωτογραφία» του έργου που έβλεπαν. Αναλογίστηκαν ποια είναι η καθημερινότητα καθενός από τα πρόσωπα – μέλη της οικογένειας που παριστάνεται, τι επιτρεπόταν και τι απαγορευόταν να κάνουν, τι μπορεί να προσδοκούσαν από τη ζωή τους. Με ένα ταξίδι «από το τότε στο τώρα», συνέθεσαν μία σειρά από δυναμικές εικόνες μίας οικογένειας του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός μπήκε «σε ρόλο» υποδύμενη μία από τις Κόρες του Χηραμύη. Συστήθηκε στο «κοινό», μίλησε για τις «αδελφές» της και εξέφρασε την επιθυμία της να τις δει πάλι κοντά της, μέσα στο μουσείο. Οι μαθητές πήραν τη σκυτάλη και συνέχισαν την ομιλία της. Ακολούθως δραματοποίησαν τη φανταστική ιστορία της επανένωσης των τριών Κορών (του Λούβρου, της Σάμου και του Βερολίνου). Τέλος, διοργανώθηκε ένας «Αγώνας Λόγων» με θέμα

«Είναι επιτακτική ανάγκη να επιστρέψουν στο Μουσείο της Σάμου όλα τα αναθήματα του Χηραμού και να εκτεθούν ως ένα σύνολο». Η συνάντηση έκλεισε με αναστοχασμό των μαθητών οι οποίοι έγραψαν τις παρατηρήσεις τους από τη δράση.

### **9.7.3. 2<sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση - «Να χαιρόμαστε τους συμμάχους μας!»**

Ο Εύδοξος και τα δύο παιδιά του, ο Θεόκριτος και η Πραξώ (μαθητές σε ρόλο), αφηγήθηκαν την πολυτάραχη ιστορία της Σάμου από τη νίκη των Ελλήνων στη ναυμαχία της Μυκάλης (479 π.Χ.) μέχρι το 322 π.Χ. (βλ. Παράρτημα IV, 3<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας, σελ.281). Αφορμή για τις δράσεις αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν ένα από τα πιο ενδιαφέροντα εκθέματα του μουσείου (παλαιό κτήριο, νότια αίθουσα 2), το ανάγλυφο (τέλη του 4<sup>ου</sup> αι. π.Χ.) με το τιμητικό ψήφισμα για κάποιον ευεργέτη από την Καρδία, έναν από τους πολλούς που βοήθησαν τους Σάμιους κατά την «Κάθοδο», την επιστροφή τους δηλαδή από τη «Φυγή», την εξορία του 365 π.Χ. Προσωποποιημένος ο Δήμος των Σαμίων απεικονίζεται στο ανάγλυφο να στεφανώνει τον ευεργέτη. Μετά την αφήγηση της συγκλονιστικής ιστορίας, οι μαθητές κλήθηκαν να μετατρέψουν την ιστορία που άκουσαν σε κόμικς, χτίζοντας τέσσερις δυναμικές εικόνες: α) τη στιγμή που Αθηναίοι και Σαμιώτες, ενωμένοι, γιορτάζουν με ενθουσιασμό τη νίκη τους επί των Περσών, β) τη στιγμή που ο Αθηναίος Τιμόθεος ανακοινώνει στους Σαμιώτες με απειλές τον εκπατρισμό τους, γ) τη στιγμή που μία οικογένεια από τη Σάμο εγκαταλείπει θρηνώντας το νησί δ) τη στιγμή που ο στρατηγός Νικάνωρ, γιος του Παρμενίωνα, κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών Αγώνων διακηρύσσει με όλη την επισημότητα που ταίριαζε την απόφαση του Αλεξάνδρου να επιτρέψει στους εξόριστους τον επαναπατρισμό.

Στη συνέχεια, οι μαθητές «μεταφέρθηκαν» στο 322 π.Χ., στην περιοχή της Καρίας, απέναντι από τη Σάμο και οργάνωσαν μία συζήτηση (με την τεχνική «Πάρε θέση – καταγιγισμός ιδεών») για το αν θα βοηθούσαν και με ποιον τρόπο τους πρόσφυγες στον τόπο τους Σάμιους οι οποίοι ετοιμάζαν την επιστροφή τους στο νησί και τις λεηλατημένες περιουσίες τους.

Η όλη δράση διήρκεσε δύο διδακτικές ώρες, υλοποιήθηκε στο Αμφιθέατρο της Περιφερειακής Ενότητας Σάμου, όπου προβάλλονταν σε μεγάλη οθόνη από βιντεοπρωτόζεκτορα το εν λόγω έργο τέχνης και διαφάνειες με βοηθητικό υλικό (ιστορικοί χάρτες με τις περιοχές της Καρδίας και της Καρίας, από όπου καταγόταν ο ευεργέτης του δήμου των Σαμίων, εικόνα από λαϊκή συνέλευση, κ.λπ.). Η συνάντηση έκλεισε με αναστοχασμό των μαθητών από τους οποίους ζητήθηκε να περιγράψουν με δυο λόγια την εμπειρία τους από τη συγκεκριμένη δράση και να πουν τι τους έκανε περισσότερο εντύπωση.

#### **9.7.4. 3<sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση - « Ήρην αείδω χρυσόθρονον...» (μτφρ. «την Ήρα υμνώ τη χρυσόθρονη...»)**

Η τρίτη θεατροπαιδαγωγική δράση είχε ως θέμα τη λατρεία της θεάς Ήρας και την ανάδειξη μίας σημαντικής κατηγορίας εκθεμάτων του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου, αυτής των αναθημάτων στο Ηραϊόν (βλ. Παράρτημα IV, 4<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας, σελ.285). Μετά μία σύντομη εισαγωγή σχετικά με το πώς ξεκίνησε η λατρεία της θεάς στο νησί, συζητήθηκαν οι εκτενείς εμπορικές σχέσεις της Σάμου με χώρες της Ανατολής, αλλά και με πόλεις της Μεσογείου. Στην εισαγωγική δράση η θεά αυτοπαρουσιάστηκε (*δάσκαλος σε ρόλο*), αναφέρθηκε στη γέννηση και το γάμο της και περιέγραψε την πιο λαμπρή γιορτή προς τιμήν της. Η ιέρεια της θεάς, η Παρθενία (*μαθητής σε ρόλο*) συνέχισε την περιγραφή δίνοντας περισσότερες λεπτομέρειες και υλικό για τη δεύτερη δράση των μαθητών, που σχετιζόταν με την αναπαράσταση αποσπασμάτων από την περιγραφή της ιέρειας Παρθενίας, με μουσική υπόκρουση από αρχαίο μέλος (*τελετές και ρυθμοί*).

Η επόμενη δράση ανέδειξε συγκεκριμένα εκθέματα από το μουσείο με τη βοήθεια των ΦΕ που είχαν φωτογραφίες των αναθημάτων και συνοπτικές περιγραφές, αλλά και χάρη στο βιντεοπρωτόζεκτορα που πρόβαλλε σε μεγάλη οθόνη φωτογραφίες των αντικειμένων με παρουσίαση ppt. Έτσι, οι μαθητές επέλεξαν όποια από αυτά τους προκάλεσαν εντύπωση και δραματοποίησαν τις ιστορίες των αναθετών τους. Ακολούθως, η ομάδα σχημάτισε κύκλο και δημιούργησε επί τόπου μία υποθετική ιστορία για την προέλευση ενός αριστουργηματικού



ελεφάντινου αντικειμένου με τη μορφή ορμητικού λέοντα, για το οποίο οι αρχαιολόγοι λένε ότι έφτασε με μυστηριώδη τρόπο από τον τάφο κάποιου Φαραώ της 18<sup>ης</sup>-19<sup>ης</sup> δυναστείας (13ος-12ος αι. π.Χ.) στο Ηραίον, κατά τον 7<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. Ο καθένας έλεγε από μία μόνο φράση και συνέχιζε ο διπλανός του, για να ολοκληρωθεί με τη φράση «(...) *Και έτσι αυτό το υπέροχο αντικείμενο έφτασε στα χέρια της αρχιέρειας της θεάς Ήρας!*». Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τον αναστοχασμό όλων σχετικά με τη δράση.

#### **9.7.5. 4<sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση - «Ουήρρος ο δυσσεβής ...» (Μικρές ιστορίες ιεροσυλίας)**

Στην τέταρτη και τελευταία θεατροπαιδαγωγική δράση οι μαθητές γνώρισαν ένα συνταρακτικό επεισόδιο από την τοπική ιστορία κατά την περίοδο της κατοχής της Σάμου από τους Ρωμαίους (βλ. Παράρτημα IV, 5<sup>ο</sup> Φύλλο εργασίας, σελ.292). Η παράνομη δράση του Ρωμαίου Διοικητή Gaius Licinius Verres, ο οποίος αφαίρεσε από το ναό της Ήρας πλήθος αναθημάτων – πολύτιμων έργων τέχνης ήταν τόσο αναισχυντη, που προκάλεσε μέχρι και τη δυσαρέσκεια των ομοεθνών του. Το δίκαιο των Σαμίων υποστηρίχθηκε στη ρωμαϊκή Σύγκλητο από τον ονομαστό ρήτορα Μ. Τύλλιο Κικέρωνα. Το επεισόδιο της αρπαγής αφηγήθηκε η ιέρεια του ναού της Ήρας, Παρθενία (*Δάσκαλος σε ρόλο*) και στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να βρουν μία φράση από την αφήγηση της ιέρειας της θεάς που θα ήθελαν να την αποδώσουν με παγωμένη εικόνα ή να την αναπτύξουν και να την εξελίξουν με παντομίμα ή ακόμη και με διάλογο και κίνηση. Ακολούθως δραματοποιήθηκε η σκηνή της εισβολής του Ουήρρου και των στρατιωτών του μέσα στο ναό της Ήρας. Στη συνέχεια, το σκηνικό μεταφέρθηκε μέσα στη ρωμαϊκή Σύγκλητο, όπου ο ομιλητής Μάρκος Τύλλιος Κικέρων (*μαθητής σε ρόλο*) κατακεραύνωσε με έναν φλογερό καταγγελτικό λόγο τον Ουήρρο. Στο επόμενο στάδιο, δόθηκε στους μαθητές – Συγκλητικούς (*μαθητές σε ρόλο*) ένας κατάλογος τεκμηρίων – έργων τέχνης που αφαιρέθηκαν βίαια από τα ιερά της Σάμου, αποδεικτικών στοιχείων, για να καλέσουν ως μάρτυρα και να «ανακρίνουν» τον Χαρίδημο το Χίο, «πρόσωπο-κλειδί» στη δίκη εναντίον του ιερόσυλου Ρωμαίου. Η συνάντηση έκλεισε με τη δραματοποίηση του ονείρου του Ουήρρου με

τις Ερινύες, οι οποίες τον επισκέπτονται στο όνειρό του και τον βασανίζουν για το ανοσιούργημά του μέσα στο ναό της Ήρας. Οι μαθητές συζήτησαν τι τού λένε, για ποια εγκλήματα τον κατηγορούν, πώς αντιδρά αυτός, πώς είναι όταν ξυπνάει από τον εφιάλτη. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τον αναστοχασμό όλων σχετικά με τη δράση.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 10.1. Αποτελέσματα του pre- test ερωτηματολογίου

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (κεφ.8.8.4.) στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης σχεδιάστηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα πριν από την υλοποίηση των εκπαιδευτικών μας παρεμβάσεων και ένα μετά, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της έρευνας. Το pre-ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε ως προς το περιεχόμενό του με βάση τη μελέτη της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας και τις ανάγκες και τα ερευνητικά ερωτήματα της δικής μας έρευνας (βλ. κεφ. 8.8.4.1.)

Στην έρευνα συμμετείχαν 11 κορίτσια και 13 αγόρια ηλικίας 12-13 ετών. Στο πρώτο ερώτημα οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν εάν έχουν επισκεφθεί ποτέ κάποιο/α μουσείο/α.

#### 1. Έχεις επισκεφθεί ποτέ κάποιο/α μουσείο/α;

Πίνακας 10.1: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο

ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΕ ΜΟΥΣΕΙΟ			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	24	100,0

Όλοι οι μαθητές απάντησαν θετικά. Κατά συνέπεια το ημιανοιχτό υποερώτημα σε ενδεχόμενη αρνητική απάντηση, με 6 κλειστού τύπου επιλογές και μία ανοιχτή σε περίπτωση που οι συμμετέχοντες δεν καλύπτονταν από τις υπάρχουσες, βγήκε εκτός.

**Αν απάντησες προηγουμένως «Όχι», γιατί δεν έχεις επισκεφθεί κάποιο μουσείο; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)**

- Είναι ανώφελο
- Το βρίσκω κουραστικό
- Τα μουσεία είναι καταθλιπτικά
- Τα μουσεία δεν μας ωφελούν σε κάτι
- Για να τα επισκεφθεί κάποιος πρέπει να έχει ειδικές γνώσεις
- Δεν έτυχε
- Άλλος λόγος. Ποιος; .....

Το δεύτερο ερώτημα ήταν επίσης ημιανοιχτό με 4 κλειστού τύπου επιλογές και με τη δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απάντησης και μία επιλογή ανοιχτή. Η στόχευση της ερώτησης ήταν να διερευνήσει τις πεποιθήσεις των μαθητών για τους λόγους για τους οποίους ένας μαθητής/ μία μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο.

**2. Για ποιο/ποιους λόγους πιστεύεις ότι ένας μαθητής/μία μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)**

- Για ψυχαγωγία/ ευχαρίστηση
- Για εκπαίδευση/ μάθηση
- Για να βιώσει το παρελθόν
- Γιατί υποχρεώνεται από τους γονείς/ το σχολείο του/της
- Για άλλο λόγο. Ποιον; .....

Σύμφωνα με τα ποσοτικά στοιχεία της έρευνας σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι ερωτώμενοι πιστεύουν ότι ένας μαθητής/μία μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (87,5%) απάντησε για «εκπαίδευση/ μάθηση». Ακολουθεί με 75,0 % «για να βιώσει το παρελθόν», με 54,2% για «ψυχαγωγία/ευχαρίστηση» και 4,2%, γιατί «υποχρεώνεται από τους γονείς/ το σχολείο του/της». Στην επιλογή «Για άλλο λόγο. Ποιον;» απάντησαν οι δύο από τους 24 ερωτώμενους (8,3%) αναφέροντας: «Γιατί είναι ενδιαφέρον», «Μπορεί κάποιος να ενδιαφέρεται».

Πίνακας 10.2: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο για ψυχαγωγία/ευχαρίστηση

ΓΙΑ ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ/ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ			
		Frequency	Percent
Valid	Ψυχαγωγία	13	54,2
	Απόρριψη	11	45,8
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.3: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο για εκπαίδευση/μάθηση

<b>ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΜΑΘΗΣΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Εκπαίδευση	21	87,5
	Απόρριψη	3	12,5
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.4: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο για βίωση του παρελθόντος

<b>ΓΙΑ ΝΑ ΒΙΩΣΕΙ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Βίωση Παρελθόντος	18	75,0
	Απόρριψη	6	25,0
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.5: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο λόγω υποχρέωσης από γονείς/σχολείο

<b>ΓΙΑΤΙ ΥΠΟΧΡΕΩΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ/ΣΧΟΛΕΙΟ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Υποχρεώνεται από γονείς/σχολείο	1	4,2
	Απόρριψη	23	95,8
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.6: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη σε μουσείο για άλλο λόγο

<b>ΑΛΛΟΣ ΛΟΓΟΣ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Άλλος Λόγος	2	8,3
	Απόρριψη	22	91,7
	Total	24	100,0

Το 3<sup>ο</sup> ερώτημα ήταν κλειστού τύπου και είχε να κάνει με το αν είχαν ποτέ επισκεφθεί το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο. Σε περίπτωση που η απάντηση ήταν θετική, ο ερωτώμενος όφειλε να συνεχίσει με ένα ημιανοιχτό ερώτημα με 4 κλειστού τύπου επιλογές και μία ανοιχτού:

**3. Έχεις ποτέ επισκεφθεί το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο;**

- Ναι       Όχι

➤ **Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», με ποιον/ποιους πραγματοποίησες την επίσκεψη;**

- Μόνος/η  
 Με φίλους  
 Με την οικογένεια  
 Με το σχολείο  
 Με άλλον/η. Ποιον/ποια;.....

Η απάντηση στην παραπάνω ερώτηση έδειξε ότι όλοι (100,0%) οι συμμετέχοντες είχαν επισκεφθεί το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο. Η πλειονότητα των μαθητών πραγματοποίησε την επίσκεψη με το σχολείο (95,8%), κάποιιοι από τους ερωτηθέντες είχαν πάει στο μουσείο με την οικογένειά τους (33,3%), με φίλους (20,8%), ένας είχε πάει μόνος του (4,2%) και ένας (4,2%), επέλεξε την απάντηση «Με άλλον/η», σημειώνοντας πως εννοούσε «με τουριστικό γκρουπ».

Πίνακας 10.7: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο

ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΟ ΤΟΠΙΚΟ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	24	100,0

Πίνακας 10.8: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο με το σχολείο

ΜΕ ΣΧΟΛΕΙΟ			
		Frequency	Percent
Valid	Με το σχολείο	23	95,8
	Απόρριψη	1	4,2
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.9: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο με την οικογένεια

<b>ΜΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Με την οικογένεια	8	33,3
	Απόρριψη	16	66,7
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.10: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο με φίλους

<b>ΜΕ ΦΙΛΟΥΣ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Με φίλους	5	20,8
	Απόρριψη	19	79,2
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.11: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο μόνος/μόνη

<b>ΜΟΝΟΣ/Η</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Μόνος/η	1	4,2
	Απόρριψη	23	95,8
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.12: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο με άλλον

<b>ΜΕ ΑΛΛΟΝ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Με Άλλον	1	4,2
	Απόρριψη	23	95,8
	Total	24	100,0

Οι ερωτήσεις 4 και 5 ήταν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, προσωπικές, με σκοπό να δώσουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις για τα μουσεία. Η ερώτηση 4 ζητούσε από τους ερωτώμενους τι θα έπρεπε κατά τη γνώμη τους να έχει ένα μουσείο για να τους φανεί ελκυστικό.

#### **4. Τι θα έπρεπε κατά τη γνώμη σου να έχει ένα μουσείο για να σου φανεί ελκυστικό;**

Τα στοιχεία που φαίνεται ότι καθιστούν ελκυστικό ένα μουσείο (ερώτηση 4) είναι η δυνατότητα που δίνει στους επισκέπτες να βιώσουν την καθημερινότητα των ανθρώπων μίας άλλης εποχής, η προβολή αξιόλογων («εντυπωσιακών», «ενδιαφερόντων») εκθεμάτων, η εμπλοκή των επισκεπτών σε δραστηριότητες («παιχνίδια») η παροχή ικανοποιητικών και επεξηγηματικών πληροφοριών, αλλά όχι υπερβολικών και κουραστικών, μέσα από φυλλάδια, κατάλληλο υπομνηματισμό των εκθεμάτων και επαρκώς πληροφορημένο προσωπικό. Πολύ θετικά αποτιμάται η ποικιλία αναμνηστικών, η ύπαρξη χώρων για ξεκούραση και η αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών.

Στο σημείο αυτό σταχυολογούμε κάποιες από τις απαντήσεις στην εν λόγω ερώτηση, έτσι όπως καταγράφηκαν:

- *Θα μού άρεσε αν ένα μουσείο είχε κάτω από τα εκθέματα λεζάντες, που να μην γράφουν τόσα πολλά, και να είναι επίσης πιο κατανοητά για πιο μικρές ηλικίες.*
- *Νέες τεχνολογίες*
- *Κατά τη γνώμη μου (sic) θα ήθελα να σου δίνουν ένα αναμνηστικό.*
- *Να σε γυρνάει στο χρόνο και να έχει πολλά παιχνίδια.*
- *Να επιτρέπονται οι φωτογραφίες και να μπορεί κανείς να αγοράσει κάτι αναμνηστικό.*
- *Θα μού άρεσε να έχει πράγματα που χρησιμοποιούσαν οι αρχαίες γυναίκες στην καθημερινότητά τους (π.χ. κοσμήματα, είδη κουζίνας, κ.λπ.), ρούχα και πανοπλίες των Αρχαίων.*
- *Τα αντικείμενα να είναι εντυπωσιακά και το προσωπικό πληροφορημένο.*
- *Να μπορούσαμε να ακουμπούμε τα αγάλματα.*
- *Ένα χώρο ξεκούρασης και αναμνηστικά για το τέλος.*



- *Να έχει περικεφαλαίες, ασπίδες, ζίφη.*
- *Ενδιαφέρουσα ξενάγηση.*
- *Την ώρα της ξενάγησης να υπάρχουν φυλλάδια που μπορείς να τα πάρεις και να τα διαβάσεις στο σπίτι σου.*
- *Να διηγείται τις ιστορίες του παρελθόντος σαν να είσαι εκεί.*

#### 5. Τι περιμένεις από την επίσκεψή σου σε ένα μουσείο;

Με την παραπάνω ερώτηση κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να διατυπώσουν ποιες είναι οι προσδοκίες τους από την επίσκεψή τους σε ένα μουσείο. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων εξέφρασε την επιθυμία να «μάθει καινούρια πράγματα», συνέδεσε δηλαδή τη μουσειακή εμπειρία με τη μάθηση και την εκπαίδευση. Οι μαθητές δήλωσαν ότι αναμένουν να συναντήσουν «ξεναγούς οι οποίοι να εξηγούν και να πληροφορούν για ό,τι έχουν ανάγκη», και «οργανωμένο προσωπικό». Συχνή ήταν η αναφορά τους στην προσδοκία τους να «ανακαλύψουν τον παλιό τρόπο ζωής», να «μάθουν τις καθημερινές συνήθειες και τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τότε». Έχουν την ελπίδα ότι «θα πάνε πίσω στο χρόνο» και αναμένουν να «περάσουν ωραία» και να «εντυπωσιαστούν».

Το 6<sup>ο</sup> ερώτημα ήταν ημιανοιχτό με 4 κλειστού τύπου επιλογές με τη δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απάντησης και μία επιλογή ανοιχτή (Κάτι άλλο; Τι;)

#### 6. Ποιος/οι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι ο/οι κύριος/οι σκοπός/οί ενός μουσείου; (σημείωσε με ✓ μία ή περισσότερες απαντήσεις )

- Η συλλογή πολύτιμων αντικειμένων
- Η ερμηνεία πολύτιμων αντικειμένων
- Η έκθεση πολύτιμων αντικειμένων
- Η εκπαίδευση διαφόρων ομάδων κοινού πάνω στα πολύτιμα αντικείμενα που εκθέτει
- Κάτι άλλο; Τι;

Αφόρμηση για το ερώτημα αυτό αποτέλεσε ο ορισμός των μουσείων κατά ICOM. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με τον/τους κύριο/ους σκοπό/ούς ενός μουσείου παρουσιάζονται στους πίνακες 10.13 έως 10.17. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (58,3%) θεωρεί τη

συλλογή και την έκθεση πολύτιμων αντικειμένων ως τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου, έπεται με ποσοστό 50,0% η εκπαίδευση ομάδων κοινού, ακολουθεί με 41,7% η ερμηνεία πολύτιμων αντικειμένων. Το 12,5% επιλέγει και κάτι άλλο, συγκεκριμένα αναφέρει τη φύλαξη αντικειμένων μεγάλης συναισθηματικής και υλικής αξίας.

Πίνακας 10.13: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «Συλλογή πολύτιμων αντικειμένων»)

<b>Η ΣΥΛΛΟΓΗ ΠΟΛΥΤΙΜΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Συλλογή	14	58,3
	Απόρριψη	10	41,7
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.14: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «Ερμηνεία πολύτιμων αντικειμένων»)

<b>Η ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΠΟΛΥΤΙΜΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Ερμηνεία	10	41,7
	Απόρριψη	14	58,3
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.15: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «Έκθεση πολύτιμων αντικειμένων»)

<b>Η ΕΚΘΕΣΗ ΠΟΛΥΤΙΜΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Έκθεση	14	58,3
	Απόρριψη	10	41,7
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.16: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «Εκπαίδευση ομάδων κοινού»)

<b>Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΟΜΑΔΩΝ ΚΟΙΝΟΥ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Εκπαίδευση	12	50,0
	Απόρριψη	12	50,0
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.17: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «Κάτι άλλο»)

<b>ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Άλλο	3	12,5
	Απόρριψη	21	87,5
	Total	24	100,0

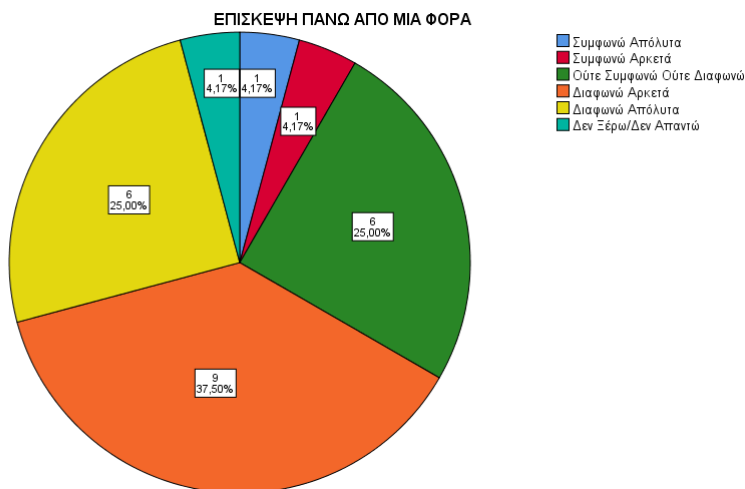
Με την 7<sup>η</sup> ερώτηση επιδιώχθηκε η ανίχνευση της συμφωνίας ή διαφωνίας των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρησιμότητα της επίσκεψης στο ίδιο αρχαιολογικό μουσείο πάνω από μία φορά. Η διαβάθμιση της ερώτησης ακολούθησε μία εξαβάθμια κλίμακα Likert (από *Συμφωνώ απόλυτα* έως *Διαφωνώ απόλυτα*) και έδινε και τη δυνατότητα της επιλογής «Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη». Επιπλέον ζητούσε από τους συμμετέχοντες να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

**7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς γενικά με την άποψη : «Είναι άχρηστο το να επισκεφθείς πάνω από μία φορά το ίδιο αρχαιολογικό μουσείο»;**

- Συμφωνώ απόλυτα       Συμφωνώ Αρκετά       Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  
 Διαφωνώ αρκετά       Διαφωνώ απόλυτα       Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

➤ Μπορείς να αιτιολογήσεις σύντομα την απάντησή σου;

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (37,5%) δηλώνει ότι *διαφωνεί αρκετά*, το 25% αναφέρει ότι *διαφωνεί απόλυτα*, το ίδιο ποσοστό (25%) *ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί*, το 4,2% *συμφωνεί αρκετά*, το 4,2% *συμφωνεί απόλυτα*, και ένας συμμετέχων (4,2%) *δεν ξέρει/δεν απαντά*.



*Γράφημα 10.1: Κατανομή απαντήσεων ως προς την έλλειψη χρησιμότητας στην επίσκεψη πάνω από μία φορά στο ίδιο αρχαιολογικό μουσείο*

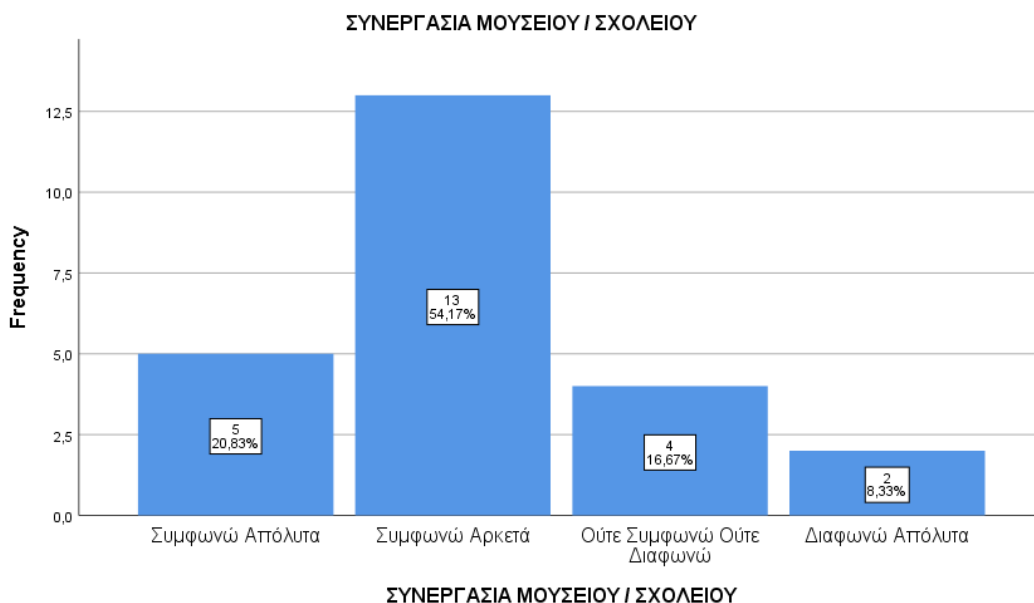
Οι μαθητές που είδαν θετικά την επανάληψη μιας επίσκεψης στο μουσείο υποστήριξαν ότι αυτό τους επιτρέπει «να δουν εκθέματα που δεν είχαν δει», να «μάθουν κάτι καινούριο που δεν το είχαν καταλάβει καλά». Παρατήρησαν πως «ειδικά σε ένα μεγάλο μουσείο δεν προλαβαίνεις να τα δεις όλα» ή ότι «μπορεί να έχουν αλλάξει τα εκθέματα». Ανέφεραν επίσης την πιθανότητα να ξαναεπισκεφθεί κάποιος ένα μουσείο «για να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα» και πως «κάθε φορά τα βλέπεις με άλλη ματιά, γιατί έχεις μάθει περισσότερα». Προσέθεσαν την παρατήρηση «όχι όμως πάνω από έξι φορές! (sic)».

Αυτοί που συμφώνησαν απόλυτα ή συμφώνησαν αρκετά παρατήρησαν ότι «αν πηγαίνεις από την Πρώτη ως την Έκτη (Τάξη) συνέχεια, θα βαρεθείς». Όσοι επέλεξαν την ουδετερότητα (ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ) αιτιολόγησαν την απάντησή τους υποστηρίζοντας ότι το αν θα επισκεφθεί κάποιος το ίδιο μουσείο περισσότερες από μία φορές εξαρτάται «από το πόσο μεγάλο είναι», «πόσο ωραίο», «εάν είναι βαρετό», «από το ίδιο το άτομο». Παρατήρησαν επίσης ότι «υπάρχουν και πολλά άλλα μουσεία να επισκεφθείς».

Με την επόμενη ερώτηση (8<sup>η</sup>) στοχεύσαμε στην εξέταση της στάσης των συμμετεχόντων απέναντι στη συνεργασία του σχολείου τους με το τοπικό μουσείο. Και εδώ η διαβάθμιση της ερώτησης ακολούθησε μία εξαβάθμια κλίμακα Likert (από *Συμφωνώ απόλυτα* έως *Διαφωνώ απόλυτα*) και έδινε και τη δυνατότητα της επιλογής «*Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη*».

**8. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Είναι πολύτιμη η συνεργασία του τοπικού μουσείου με το σχολείο μου»;**

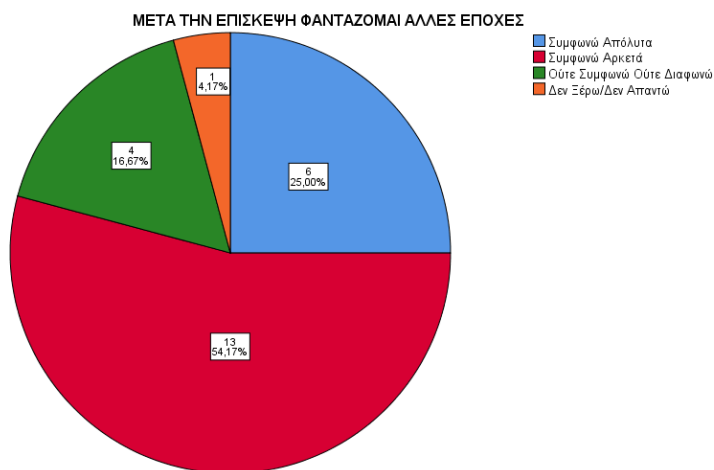
Σύμφωνα με τα ποσοτικά στοιχεία της έρευνας η πλειονότητα των ερωτηθέντων (54,2%) *συμφωνεί αρκετά* και το 20,8% *συμφωνεί απόλυτα* με την άποψη ότι «είναι πολύτιμη η συνεργασία του τοπικού μουσείου με το σχολείο τους». Ουδενερότητα δήλωσε το 16,7%, ενώ διαφώνησε απόλυτα το 8,3%.



Γράφημα 10.2: Κατανομή απαντήσεων ως προς την ωφέλεια της συνεργασίας του σχολείου με το τοπικό μουσείο

**9. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Μετά μία επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο μπορώ να φανταστώ πώς ήταν η καθημερινότητα των ανθρώπων εκείνης της εποχής. »**

Με την παραπάνω ερώτηση καλούνται οι συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την άποψη ότι μία επίσκεψη στο μουσείο επιτρέπει στους μαθητές να φανταστούν πώς ήταν η καθημερινότητα των ανθρώπων της Αρχαιότητας. Το 54,2% συμφωνεί αρκετά και το 25,0% συμφωνεί απόλυτα. Ουδετερότητα δηλώνει το 16,7% ενώ μόνο ένας συμμετέχων (4,2%) επιλέγει το *Δεν Ξέρω/Δεν Απαντώ*.



Γράφημα 10.3: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη δυνατότητα να φανταστούμε την καθημερινότητα των αρχαίων ανθρώπων μετά μία επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο

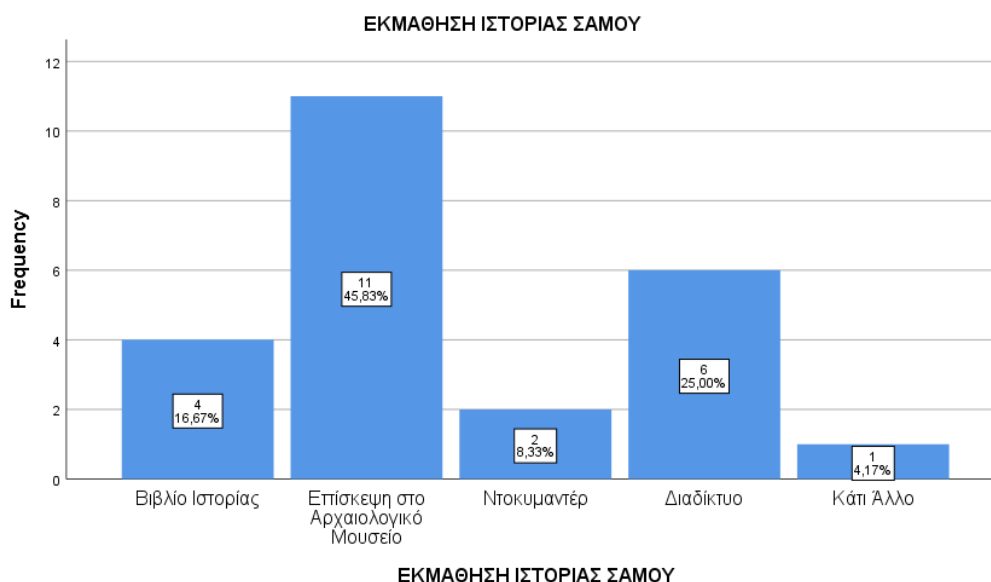
Η ερώτηση 10 (Δοξανάκη, 2011) είναι ημιανοιχτή με 5 κλειστού τύπου επιλογές και με μία ανοιχτή. Με τη συγκεκριμένη ερώτηση αποβλέπαμε στην ανίχνευση της προτιμώμενης πηγής ιστορικής γνώσης για τη Σάμο.

**10. Εάν θα ήθελες να μάθεις για την ιστορία της Σάμου στην αρχαιότητα ποιον από τους παρακάτω τρόπους θα προτιμούσες; (σε παρακαλώ να επιλέξεις 1 απάντηση)**

- Να διαβάσω ένα σχετικό βιβλίο Ιστορίας
- Να επισκεφθώ το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο
- Να δω σχετικά ντοκυμαντέρ στην τηλεόραση
- Να ερευνήσω στο Διαδίκτυο
- Κάτι άλλο; Τι;

.....

Σύμφωνα με τα ποσοτικά στοιχεία της έρευνας η πλειονότητα των συμμετεχόντων (45,8%) προτιμά την «επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο», για να αντλήσει πληροφορίες για την τοπική ιστορία, ακολουθεί στις προτιμήσεις τους το «Διαδίκτυο» (25,0%). Έπονται οι κατηγορίες «Βιβλίο Ιστορίας», με ποσοστό 16,7% και «Ντοκουμαντέρ», με ποσοστό 8,3%. Ο συμμετέχων που απάντησε «Κάτι άλλο» (4,2%) δήλωσε ότι θα προτιμούσε να επισκεφθεί και «άλλα μουσεία της Σάμου και αρχαιολογικούς χώρους».



Γράφημα 10.4: Κατανομή απαντήσεων ως προς την προτιμώμενη πηγή ιστορικής γνώσης για τη Σάμο

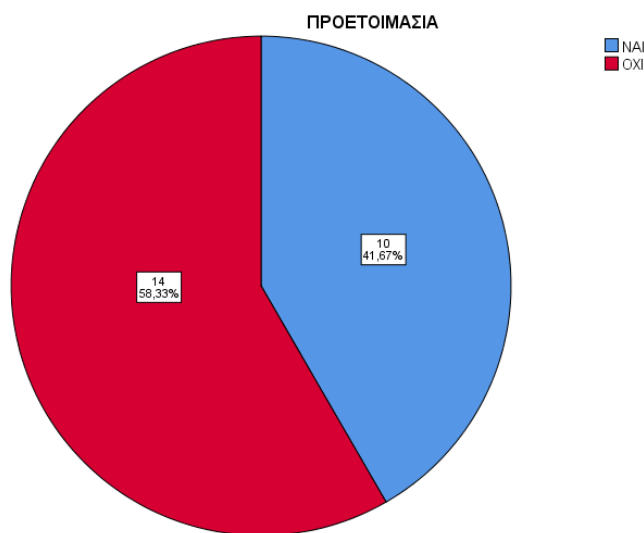
Η στόχευση της 11<sup>ης</sup> ερώτησης που ήταν κλειστού τύπου ήταν να διερευνήσουμε πριν από τη σχεδιαζόμενη δράση το αν επιθυμούσαν οι συμμετέχοντες να έχει προηγηθεί της επίσκεψής τους στο μουσείο προετοιμασία με κάποια δραστηριότητα. Σε περίπτωση που η απάντηση ήταν θετική, ακολουθούσε ανοιχτού τύπου ερώτηση που ζητούσε από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν εκείνοι τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούσαν να γίνει η προετοιμασία.

**11. Θα ήθελες να έχεις από πριν ετοιμαστεί με κάποια δραστηριότητα για μία επίσκεψή σου στο μουσείο;**

Ναι  Όχι

➤ **Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», με ποιον τρόπο θα ήθελες να έχεις προετοιμαστεί;**

Όπως φαίνεται στο γράφημα 10.5 η πλειονότητα των συμμετεχόντων (58,3%) απάντησε αρνητικά και θετικά το 41,7%. Όσοι απάντησαν θετικά δήλωσαν στη συνέχεια τις προτιμήσεις για την προετοιμασία της μουσειακής επίσκεψης. Οι περισσότεροι ανέφεραν ότι επιθυμούν τη «συζήτηση με τον καθηγητή του σχολείου» ή/και τη «συζήτηση με συμμαθητές εντός της τάξης». Άλλες απαντήσεις ήταν «η ενημέρωση από κάποιο βιβλίο», «να έχω κάνει έρευνα για το μουσείο», «έρευνα στο Διαδίκτυο».



Γράφημα 10.5: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επιθυμία προετοιμασίας με δραστηριότητες πριν από την επίσκεψη στο μουσείο

Η 12<sup>η</sup> ερώτηση ανήκε και αυτή στην κατηγορία των ερωτήσεων που εξέταζαν τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και αναφερόταν συγκεκριμένα στο αν ήθελαν «να συνοδεύεται η εμπειρία τους εντός του μουσείου, κατά τη διάρκεια της ή μετά από κάποιες δραστηριότητες». Επρόκειτο για μία κλειστού τύπου ερώτηση (Ναι/ Όχι) που αν απαντώνταν καταφατικά, συνέχιζε με μία ημιανοιχτή ερώτηση με 6 κλειστού τύπου επιλογές και μία ανοιχτού. Πρέπει να σημειώσουμε ότι στην ερώτηση αυτή ο συμμετέχων είχε τη δυνατότητα να σημειώσει περισσότερες από μία απαντήσεις.



**12. Θα ήθελες να συνοδεύεται η εμπειρία σου εντός του μουσείου, κατά τη διάρκειά της ή μετά με κάποιες άλλες δραστηριότητες;**

- Ναι       Όχι

➤ **Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», με ποια/ποιες από τις παρακάτω; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)**

- Εκπαιδευτική ξενάγηση  
 Διήγηση ιστοριών  
 Διαλογική συζήτηση  
 Θέατρο, χορό και μουσική  
 Ζωγραφική, κατασκευές  
 Δημιουργική γραφή  
 Κάτι άλλο; Τι;

Όπως φαίνεται στον πίνακα 10.18 η συντριπτική πλειονότητα (91,7%) βλέπει θετικά το ενδεχόμενο της συμμετοχής σε δραστηριότητες εντός του μουσείου. Μόνο ένας συμμετέχων (4,2%) απάντησε αρνητικά και ένας (4,2%) δεν απάντησε. Αναφορικά με το είδος της δραστηριότητας με το οποίο επιθυμούν να συνοδεύεται η εμπειρία τους εντός του μουσείου, η πλειονότητα των συμμετεχόντων προτιμά με ποσοστό 54,2% την «εκπαιδευτική ξενάγηση», τη «διήγηση ιστοριών» και το «θέατρο, χορό και μουσική». Έπονται η «ζωγραφική, κατασκευές» (33,3%) και ακολουθούν με ποσοστό 16,7% η «διαλογική συζήτηση» και η «δημιουργική γραφή». Δύο συμμετέχοντες (8,3%) επέλεξαν (και) το «Κάτι άλλο; Τι;» και δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να «παίζουν διάφορα παιχνίδια σε σχέση με τα εκθέματα» και «να φωτογραφίζουν».

Πίνακας 10.18: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με δραστηριότητες

<b>ΣΥΝΟΔΕΙΑ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Δεν Απάντησε	1	4,2
	ΝΑΙ	22	91,7
	ΟΧΙ	1	4,2
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.19: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με εκπαιδευτική ξενάγηση

<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΞΕΝΑΓΗΣΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Δεν απάντησε	1	4,2
	Εκπ/κη Ξενάγηση	13	54,2
	Απόρριψη	10	41,7
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.20: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με διήγηση ιστοριών

<b>ΔΙΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Δεν απάντησε	1	4,2
	Διήγηση Ιστοριών	13	54,2
	Απόρριψη	10	41,7
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.21: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με διαλογική συζήτηση

<b>ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Δεν απάντησε	1	4,2
	Διαλογική Συζήτηση	4	16,7
	Απόρριψη	19	79,2
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.22: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με θέατρο/χορό/μουσική

<b>ΘΕΑΤΡΟ/ΧΟΡΟ/ΜΟΥΣΙΚΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Δεν απάντησε	1	4,2
	Θέατρο/Χορό/Μουσική	13	54,2
	Απόρριψη	10	41,7
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.23: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με ζωγραφική/κατασκευές

<b>ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ/ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Δεν απάντησε	1	4,2
	Ζωγραφική/Κατασκευές	8	33,3
	Απόρριψη	15	62,5
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.24: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με δημιουργική γραφή

<b>ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Δεν απάντησε	1	4,2
	Δημιουργική Γραφή	4	16,7
	Απόρριψη	19	79,2
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.25: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με κάτι άλλο

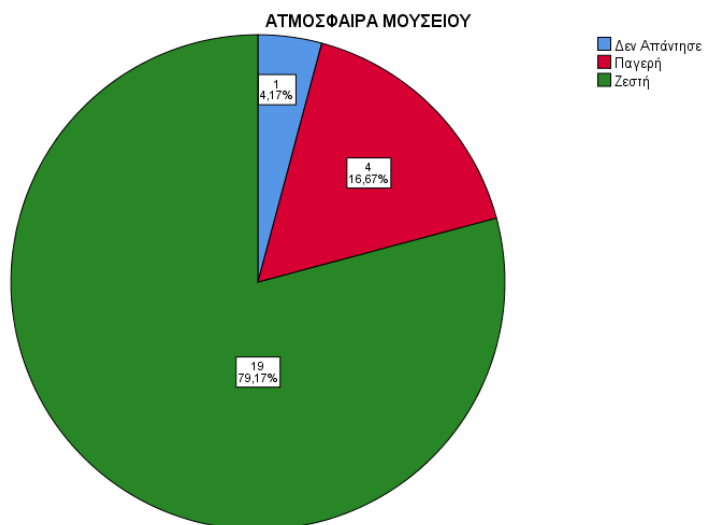
<b>ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	Δεν απάντησε	1	4,2
	Κάτι Άλλο	2	8,3
	Απόρριψη	21	87,5
	Total	24	100,0

Το ερώτημα 13 διατυπώθηκε με στόχο να διερευνηθεί η άποψη των συμμετεχόντων για τη συνολική ατμόσφαιρα ενός αρχαιολογικού μουσείου. Επρόκειτο για ερώτηση με 4 υποερωτήματα κλειστού τύπου.

**13. Παρακαλώ να επιλέξεις από κάθε ζεύγος αντιθετικών χαρακτηρισμών αυτόν που θεωρείς ότι περιγράφει καλύτερα τη συνολική ατμόσφαιρα ενός αρχαιολογικού μουσείου (Σημείωσε την επιλογή σου βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)**

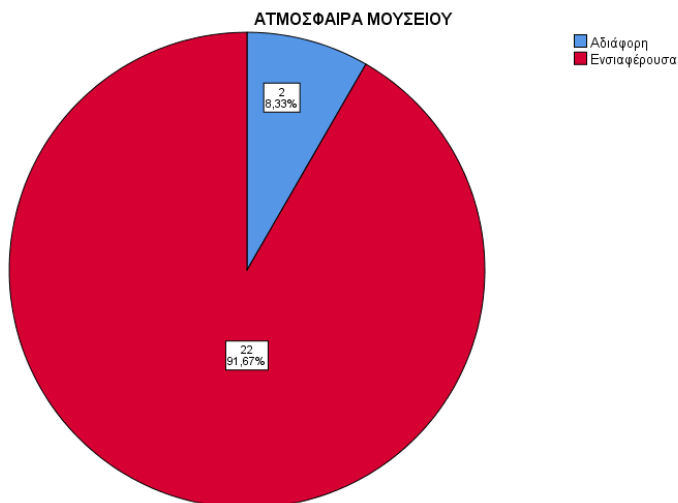
- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| i. <input type="checkbox"/> παγερή      | <input type="checkbox"/> ζεστή        |
| ii. <input type="checkbox"/> αδιάφορη   | <input type="checkbox"/> ενδιαφέρουσα |
| iii. <input type="checkbox"/> ελκυστική | <input type="checkbox"/> απωθητική    |
| iv. <input type="checkbox"/> φιλική     | <input type="checkbox"/> εχθρική      |

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση αυτή κατανέμονται ως εξής: στο πρώτο αντιθετικό ζεύγος παρατηρείται η πλειονότητα των συμμετεχόντων να επιλέγει το χαρακτηρισμό «ζεστή» (79,2%), ενώ το 16,7% επιλέγει το «παγερή». Το 4,2% προτίμησε να μην απαντήσει.



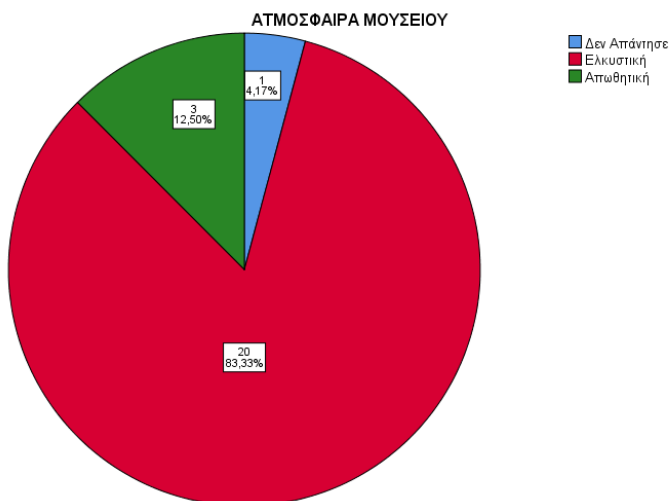
Γράφημα 10.6: Κατανομή απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου («παγερή/ζεστή»)

Στο δεύτερο κλειστό υποερώτημα η συντριπτική πλειοψηφία (91,7%) επιλέγει το χαρακτηρισμό «ενδιαφέρουσα» και μόνο το 8,3% θεωρεί «αδιάφορη» τη συνολική ατμόσφαιρα του μουσείου.



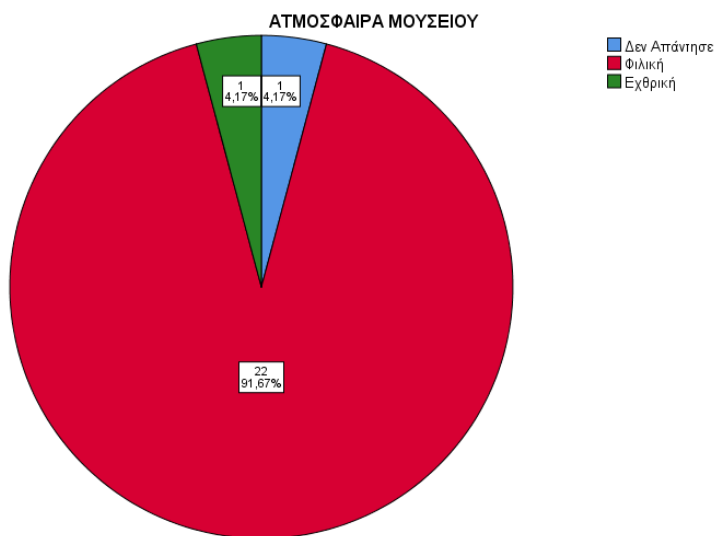
Γράφημα 10.7: Κατανομή απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου («αδιάφορη/ενδιαφέρουσα»)

Στη συνέχεια, το 83,3% βρίσκει «ελκυστική» τη συνολική ατμόσφαιρα και το 12,5% την θεωρεί «απωθητική». Το 4,2% προτίμησε να μην απαντήσει.



Γράφημα 10.8: Κατανομή απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου («ελκυστική/απωθητική»)

Στο τελευταίο υποερώτημα της ερώτησης η συντριπτική πλειοψηφία (91,7%) χαρακτηρίζει «φιλική» την ατμόσφαιρα του μουσείου, το 4,2% την θεωρεί «εχθρική» και το 4,2% δεν απάντησε στο υποερώτημα.



Γράφημα 10.9. Κατανομή απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου («φιλική/εχθρική»)

Με το κλειστού τύπου ερώτημα 14 θέλαμε να πληροφορηθούμε εάν οι συμμετέχοντες στην έρευνα-δράση είχαν παρακολουθήσει ποτέ κάποιο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα.

**14. Έχεις παρακολουθήσει ποτέ κάποιο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα;**

Ναι       Όχι

Σε ποσοστό 70,8% ανήλθαν τα άτομα που είχαν παρακολουθήσει τέτοιου τύπου πρόγραμμα, ενώ το 29,2% απάντησε αρνητικά.

Πίνακας 10.26: Κατανομή απαντήσεων ως προς την παρακολούθηση θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	17	70,8
	ΟΧΙ	7	29,2
	Total	24	100,0

Με το ερώτημα 15 το οποίο ήταν κλειστού τύπου (Ναι/Όχι), αλλά συνοδευόταν από ανοιχτού τύπου ερώτημα με το οποίο ζητούνταν από τους ερωτώμενους να αιτιολογήσουν τη θετική ή αρνητική τους απάντηση, η στόχευση αφορούσε τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, προκειμένου να σχεδιαστεί η εκπαιδευτική μας παρέμβαση.

**Θα σου άρεσε να συμμετέχεις σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για το μουσείο;**

Ναι       Όχι

➤ **Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», γιατί;**

.....

➤ **Αν απάντησες προηγουμένως «Όχι», γιατί;**

.....

Από τους συμμετέχοντες το 83,3% απάντησε θετικά, ενώ το 16,7% αρνητικά. Από αυτούς που απάντησαν θετικά αρκετοί το αιτιολόγησαν με το επιχείρημα ότι «θα είναι ενδιαφέρον», γιατί τους «αρέσει πολύ το θέατρο» ή γιατί τους αρέσει «και το θέατρο και το μουσείο». Επίσης πιστεύουν ότι «μέσα από το θέατρο μαθαίνεις πράγματα», «γιατί τα μαθαίνεις όλα καλύτερα αν παίζεις κάτι σχετικά με αυτά» και γιατί «δεν υπάρχει πιο διασκεδαστικός και πιο καλός τρόπος να μάθει κάτι κανείς απ'ό,τι με ένα θεατρικό». Επίσης θεωρούν ότι θα είναι «μια καινούρια εμπειρία και θα τους αρέσει πολύ», ότι «θα ήθελαν να δοκιμάσουν για να δουν πώς είναι» και για να «νιώσουν ότι είναι μέσα σε εκείνη την εποχή». Αυτοί που απάντησαν αρνητικά στήριξαν την επιλογή τους στην προτίμησή τους να παρακολουθούν και όχι να παίζουν στο θέατρο («δεν είμαι πολύ καλή και προτιμώ να παρακολουθώ»).

Πίνακας 10.27: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη διάθεση συμμετοχής σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για το μουσείο

<b>ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	NAI	20	83,3
	OXI	4	16,7
	Total	24	100,0

Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις, η 16 και η 17 αφορούσαν στις Νέες Τεχνολογίες. Η πρώτη ήταν κλειστού τύπου και ανέχνευε το αν χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες τις ΝΤ στην καθημερινότητά τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά καταγράφονται στον πίνακα 10.28, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (79,2%) φαίνεται ότι χρησιμοποιεί στην καθημερινότητα της τις ΝΤ για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

**16. Χρησιμοποιείς στην καθημερινότητά σου τις Νέες Τεχνολογίες για εκπαιδευτικούς σκοπούς;**

Ναι       Όχι

Πίνακας 10.28: Κατανομή απαντήσεων ως προς την καθημερινή χρήση των ΝΤ για εκπαιδευτικούς σκοπούς

<b>ΧΡΗΣΗ ΤΠΕ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	NAI	19	79,2
	OXI	5	20,8
	Total	24	100,0

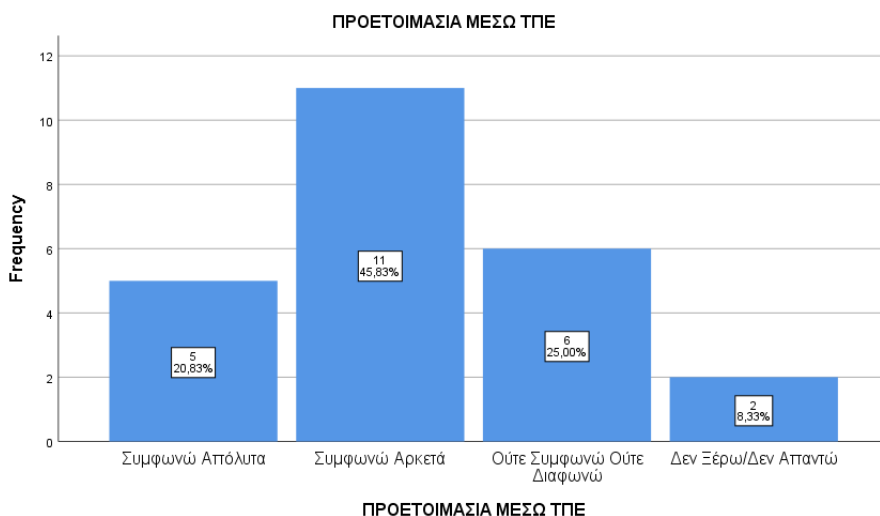


Με την τελευταία ερώτηση (17) η οποία ακολουθεί την εξαβάθμια κλίμακα likert από Συμφωνώ απόλυτα έως Διαφωνώ απόλυτα και περιλαμβάνει και την επιλογή Δεν απαντώ/δεν έχω γνώμη, καλούνται οι συμμετέχοντες να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν ή διαφωνούν με την άποψη ότι οι ΝΤ θα τους βοηθήσουν στην προετοιμασία τους για την επίσκεψή τους στο Αρχαιολογικό Μουσείο της περιοχής τους.

**17. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Οι Νέες Τεχνολογίες θα με βοηθήσουν να προετοιμαστώ για την επίσκεψή μου στο Αρχαιολογικό Μουσείο της περιοχής μου»**

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ Αρκετά
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ αρκετά
- Διαφωνώ απόλυτα
- Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση κατανέμονται ως εξής: παρατηρείται ότι το 45,8% Συμφωνεί αρκετά, το 20,8% Συμφωνεί απόλυτα, το 25,0% Ούτε Συμφωνεί/Ούτε διαφωνεί ενώ το 8,3% Δεν Ξέρει/Δεν Απαντά. Δεν υπάρχει αρνητική τοποθέτηση.



Γράφημα 10.10: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνδρομή των ΝΤ στην προετοιμασία για την επίσκεψη στο τοπικό μουσείο

## 10.2. Αποτελέσματα του post- test ερωτηματολογίου

Στο κεφάλαιο 8.8.4. αναφέρθηκε ότι στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης σχεδιάστηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα πριν από την υλοποίηση των εκπαιδευτικών μας παρεμβάσεων και ένα μετά, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της έρευνας. Το post-ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε ως προς το περιεχόμενό του με βάση τη μελέτη της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας και τις ανάγκες της δικής μας έρευνας, όπως περιγράφεται αναλυτικά στο κεφ. 8.8.4.3.

Αρχικά θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα των ερωτημάτων 1-9 του post-test ερωτηματολογίου τα οποία επαναλαμβάνουν αυτούσια τα ερωτήματα 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 και 13 του πρώτου ερωτηματολογίου. Η στόχευση της επανάληψης ήταν να ελεγχθεί η απήχηση της δράσης μας στους συμμετέχοντες.

Το πρώτο ερώτημα επαναλάμβανε το δεύτερο ερώτημα του pre test, και στόχευε να καταγράψει τις πεποιθήσεις των μαθητών για τους λόγους για τους οποίους ένας μαθητής/μία μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο. Ήταν ημιανοιχτό με 4 κλειστού τύπου επιλογές και με τη δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απάντησης και μία επιλογή ανοιχτή.

### 1. Για ποιο/ποιους λόγους πιστεύεις ότι ένας μαθητής/μία μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Για ψυχαγωγία/ ευχαρίστηση
- Για εκπαίδευση/ μάθηση
- Για να βιώσει το παρελθόν
- Γιατί υποχρεώνεται από τους γονείς/ το σχολείο του/της
- Για άλλο λόγο. Ποιον; .....

Τα προκύπτοντα από την ερώτηση στοιχεία αποτυπώνονται στους πίνακες 10.29 έως 10.33. Κυρίαρχη ως προς την κατανομή συχνότητας (83,3%) είναι η δήλωση ότι «ένας μαθητής/μία μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο για εκπαίδευση/μάθηση», έπεται με ποσοστό 58,3% ο λόγος της ψυχαγωγίας/ευχαρίστησης, ακολουθούν με 45,8% η βίωση του παρελθόντος, με 16,7% ο άλλος λόγος και τέλος με 8,3% η υποχρέωση από τους γονείς/σχολείο. Ειδικότερα, στην ανοιχτή επιλογή «Για άλλο λόγο. Ποιον;» απάντησαν οι τέσσερις από τους 24

ερωτώμενους «Για να δει κάτι που τον ενδιαφέρει», «Για να θαυμάσω τα αρχαία αγάλματα και να μάθω την ιστορία τους», «Γιατί μπορεί να θέλει να πάρει κάποια αναμνηστική φωτογραφία», «Για να μην πάρω απουσία».

Πίνακας 10.29: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους επίσκεψης των μαθητών/μαθητριών σε ένα αρχαιολογικό μουσείο (μεταβλητή «Ψυχαγωγία/ευχαρίστηση»)

<b>ΓΙΑ ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ/ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ	14	58,3
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	10	41,7
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.30: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους επίσκεψης των μαθητών/μαθητριών σε ένα αρχαιολογικό μουσείο (μεταβλητή «εκπαίδευση/μάθηση»)

<b>ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΜΑΘΗΣΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	20	83,3
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	4	16,7
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.31: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους επίσκεψης των μαθητών/μαθητριών σε ένα αρχαιολογικό μουσείο (μεταβλητή «βίωση του παρελθόντος»)

<b>ΓΙΑ ΝΑ ΒΙΩΣΕΙ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΒΙΩΣΗ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ	11	45,8
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	13	54,2

	Total	24	100,0
--	-------	----	-------

Πίνακας 10.32: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους επίσκεψης των μαθητών/μαθητριών σε ένα αρχαιολογικό μουσείο (μεταβλητή «κυποχρέωση από γονείς/σχολείο»)

ΥΠΟΧΡΕΩΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ/ΣΧΟΛΕΙΟ			
		Frequency	Percent
Valid	ΥΠΟΧΡΕΩΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ/ΣΧΟΛΕΙΟ	2	8,3
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	22	91,7
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.33: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους λόγους επίσκεψης των μαθητών/μαθητριών σε ένα αρχαιολογικό μουσείο (μεταβλητή «άλλος λόγος»)

ΑΛΛΟΣ ΛΟΓΟΣ			
		Frequency	Percent
Valid	ΑΛΛΟΣ ΛΟΓΟΣ	4	16,7
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	20	83,3
	Total	24	100,0

Το 2<sup>ο</sup> ερώτημα, ημιανοιχτό με 4 κλειστού τύπου επιλογές με τη δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απάντησης και μία επιλογή ανοιχτή (*Κάτι άλλο; Τι;*) επαναλάμβανε το 6<sup>ο</sup> ερώτημα του pre-test ερωτηματολογίου:

**2. Ποιος/οι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι ο/οι κύριος/οι σκοπός/οί ενός μουσείου; (σημείωσε με ✓ μία ή περισσότερες απαντήσεις )**

Η συλλογή πολύτιμων αντικειμένων

- Η ερμηνεία πολύτιμων αντικειμένων
- Η έκθεση πολύτιμων αντικειμένων
- Η εκπαίδευση διαφόρων ομάδων κοινού πάνω στα πολύτιμα αντικείμενα που εκθέτει
- Κάτι άλλο; Τι;

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων ως προς την άποψη των ερωτηθέντων για τον/τους κύριο/ους σκοπό/ούς ενός μουσείου παρουσιάζονται στους πίνακες 10.34 - 10.38. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (54,2%) δήλωσε ως κύριο σκοπό την έκθεση πολύτιμων αντικειμένων, το 50% τη συλλογή, το 45,8% την εκπαίδευση ομάδων κοινού, το 41,7% την ερμηνεία. Το 8,3% επιλέγει κάτι άλλο, συγκεκριμένα αναφέρει «για να πάρουν χρήματα» και «για να μην ξεχνάς την Ιστορία του τόπου σου και στην περίπτωση του Βρετανικού μουσείου, για να δείξουν την κουλτούρα άλλων πολιτισμών».

Πίνακας 10.34: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «συλλογή πολύτιμων αντικειμένων»)

<b>ΣΥΛΛΟΓΗ ΠΟΛΥΤΙΜΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΣΥΛΛΟΓΗ	12	50,0
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	12	50,0
	Total	24	00,0

Πίνακας 10.35: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου (μεταβλητή «ερμηνεία πολύτιμων αντικειμένων»)

<b>ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΠΟΛΥΤΙΜΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΕΡΜΗΝΕΙΑ	10	41,7
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	14	58,3

	Total	24	100,0
--	-------	----	-------

Πίνακας 10.36: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου  
(μεταβλητή «έκθεση πολύτιμων αντικειμένων»)

<b>ΕΚΘΕΣΗ ΠΟΛΥΤΙΜΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΕΚΘΕΣΗ	13	54,2
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	11	45,8
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.37: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου  
(μεταβλητή «εκπαίδευση ομάδων κοινού»)

<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΟΜΑΔΩΝ ΚΟΙΝΟΥ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	11	45,8
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	13	54,2
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.38: Κατανομή απαντήσεων ως προς τους κύριους σκοπούς ενός μουσείου  
(μεταβλητή «κάτι άλλο»)

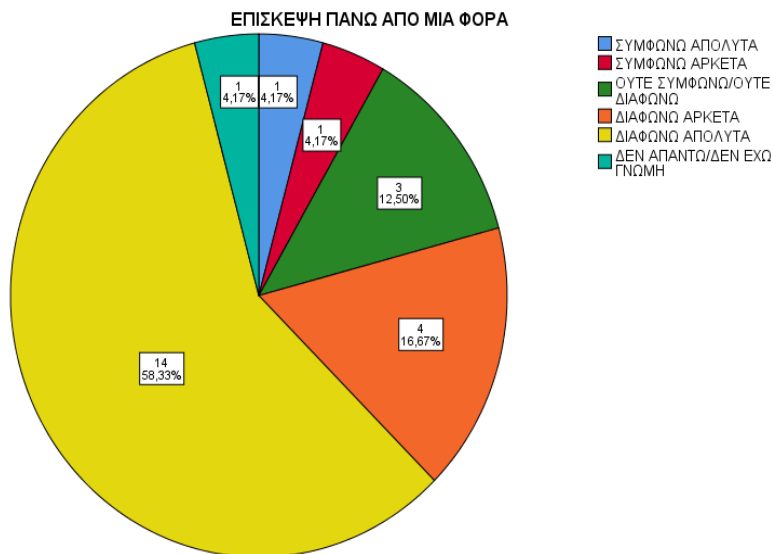
<b>ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΑΛΛΟ	2	8,3
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	22	91,7
	Total	24	100,0

Με την 3<sup>η</sup> ερώτηση επιδιώχθηκε να ανιχνευθεί μετά τις δράσεις η συμφωνία ή διαφωνία των συμμετεχόντων σχετικά με τη χρησιμότητα της επίσκεψης στο ίδιο αρχαιολογικό μουσείο πάνω από μία φορά. Η διαβάθμιση της ερώτησης ακολούθησε μία εξαβάθμια κλίμακα Likert (από Συμφωνώ απόλυτα έως Διαφωνώ απόλυτα) και έδινε και τη δυνατότητα της επιλογής «Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη».

**3. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς γενικά με την άποψη : «Είναι άχρηστο το να επισκεφθείς πάνω από μία φορά το ίδιο αρχαιολογικό μουσείο»;**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ Αρκετά  | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά  | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

Οι απαντήσεις των ερωτωμένων παρουσιάζονται στο γράφημα 10.11. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (58,3%) δηλώνει ότι διαφωνεί απόλυτα, το 16,7% αναφέρει ότι διαφωνεί αρκετά, το 12,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 4,2% συμφωνεί αρκετά, το 4,2% συμφωνεί απόλυτα, και ένας συμμετέχων (4,2%) δεν ξέρει/δεν απαντά.

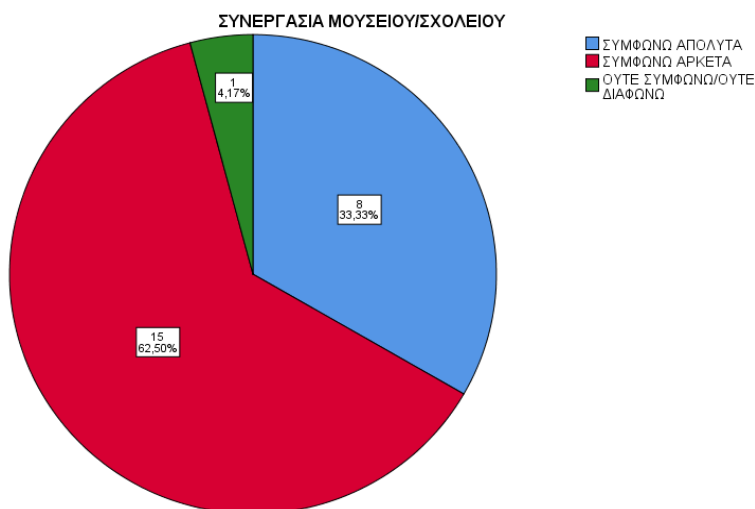


Γράφημα 10.11: Κατανομή των απαντήσεων ως προς τη χρησιμότητα της επίσκεψης πάνω από μία φορά στο ίδιο αρχαιολογικό μουσείο

Η εξέταση της στάσης των συμμετεχόντων απέναντι στη συνεργασία του σχολείου τους με το τοπικό μουσείο υλοποιήθηκε με την 4<sup>η</sup> ερώτηση του post-test ερωτηματολογίου, επίσης διαβαθμισμένη με μία εξαβάθμια κλίμακα Likert (από Συμφωνώ απόλυτα έως Διαφωνώ απόλυτα) και με τη δυνατότητα της επιλογής «Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη».

**4. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Είναι πολύτιμη η συνεργασία του τοπικού μουσείου με το σχολείο μου»;**

Όπως παρατηρείται στο γράφημα 10.12, η πλειονότητα των ερωτηθέντων (62,5%) συμφωνεί αρκετά και το 33,3% συμφωνεί απόλυτα με την άποψη ότι «είναι πολύτιμη η συνεργασία του τοπικού μουσείου με το σχολείο τους». Ουδετερότητα δήλωσε το 4,2%. Δεν υπήρξε καμία αρνητική αξιολόγηση της συνεργασίας σχολείου – μουσείου ούτε απάντηση «δεν απαντώ/δεν έχω γνώμη».

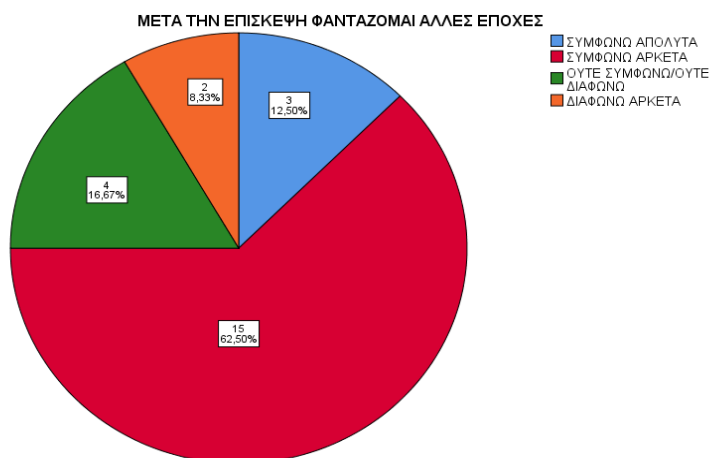


Γράφημα 10.12: Κατανομή των απαντήσεων ως προς την πολυτιμότητα της συνεργασίας του τοπικού μουσείου με το σχολείο



**5. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Μετά μία επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο μπορώ να φανταστώ πώς ήταν η καθημερινότητα των ανθρώπων εκείνης της εποχής. »**

Με την παραπάνω ερώτηση, η οποία επαναλαμβάνει την 9<sup>η</sup> ερώτηση του pre-test ερωτηματολογίου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας τους με την άποψη ότι μία επίσκεψη στο μουσείο επιτρέπει στους μαθητές να φανταστούν πώς ήταν η καθημερινότητα των ανθρώπων της Αρχαιότητας. Όπως περιγράφεται στο γράφημα 10.13, το 62,5% συμφώνησε αρκετά και το 12,5% συμφώνησε απόλυτα. Ουδετερότητα δήλωσε το 16,7% ενώ δύο συμμετέχοντες (8,3%) διαφώνησαν αρκετά.



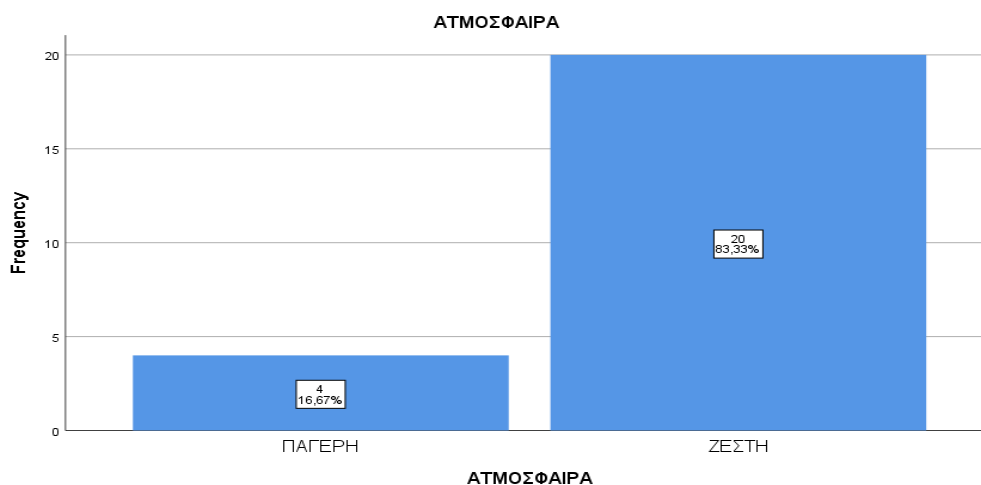
*Γράφημα 10.13: Κατανομή των απαντήσεων ως προς τη δυνατότητα να φανταστούμε την καθημερινότητα των Αρχαίων ανθρώπων μετά την επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο*

Το ερώτημα 6 επαναλάμβανε το ερώτημα 13 του αρχικού ερωτηματολογίου και διατυπώθηκε με στόχο να διερευνηθεί εάν άλλαξε μετά τις δράσεις η άποψη των συμμετεχόντων για τη συνολική ατμόσφαιρα ενός αρχαιολογικού μουσείου. Επρόκειτο για ερώτηση με 4 υποερωτήματα κλειστού τύπου. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων στο ερώτημα 6 παρουσιάζονται στα γραφήματα 10.14 –10.17.

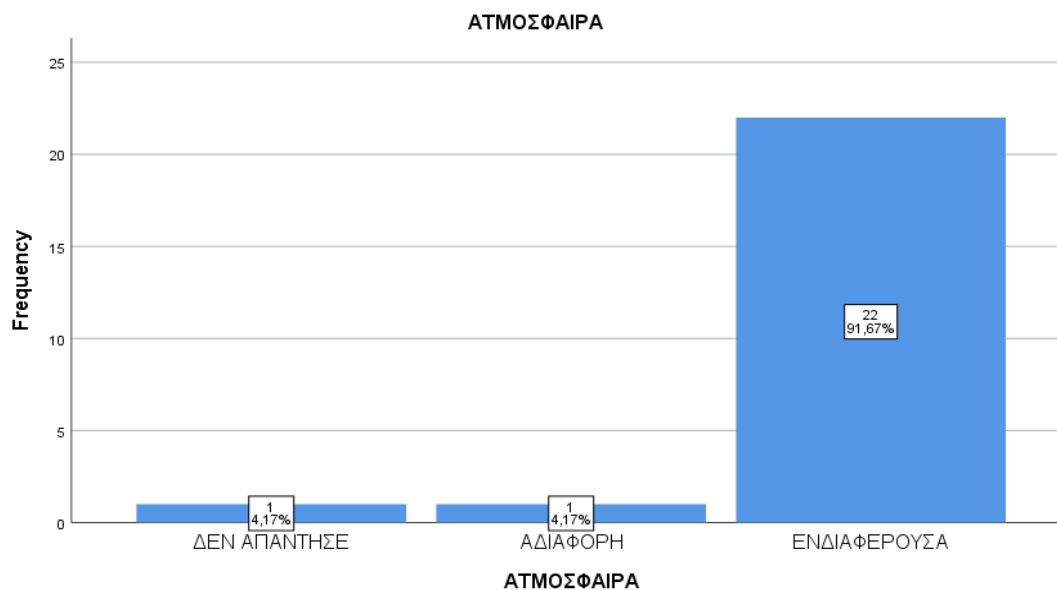
6. Παρακαλώ να επιλέξεις από κάθε ζεύγος αντιθετικών χαρακτηρισμών αυτόν που θεωρείς ότι περιγράφει καλύτερα τη συνολική ατμόσφαιρα ενός αρχαιολογικού μουσείου (Σημείωσε την επιλογή σου βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| i. <input type="checkbox"/> παγερή      | <input type="checkbox"/> ζεστή        |
| ii. <input type="checkbox"/> αδιάφορη   | <input type="checkbox"/> ενδιαφέρουσα |
| iii. <input type="checkbox"/> ελκυστική | <input type="checkbox"/> απωθητική    |
| iv. <input type="checkbox"/> φιλική     | <input type="checkbox"/> εχθρική      |

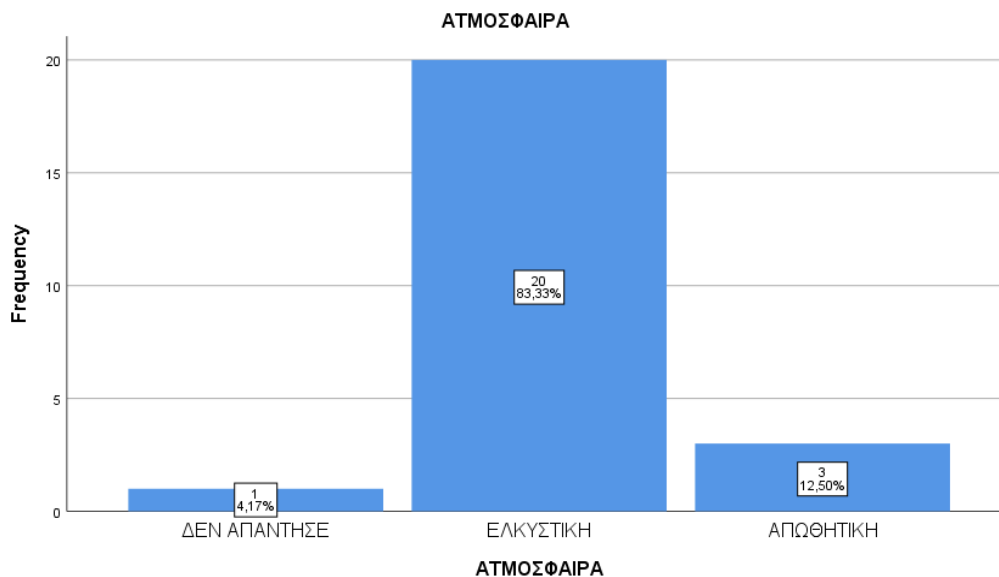
Αναλυτικά οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην ερώτηση αυτή κατανέμονται ως εξής: στο πρώτο αντιθετικό ζεύγος παρατηρείται η πλειονότητα των συμμετεχόντων να επιλέγει το χαρακτηρισμό «ζεστή» (83,3%), ενώ το 16,7% επιλέγει το «παγερή». Στο δεύτερο κλειστό υποερώτημα η συντριπτική πλειοψηφία (91,7%) επιλέγει το χαρακτηρισμό «ενδιαφέρουσα» και μόνο το 4,2% θεωρεί «αδιάφορη» τη συνολική ατμόσφαιρα του μουσείου. Ένας συμμετέχων (4,2%) δεν απάντησε. Στη συνέχεια, το 83,3% βρίσκει «ελκυστική» τη συνολική ατμόσφαιρα και το 12,5% την θεωρεί «απωθητική». Το 4,2% προτίμησε να μην απαντήσει. Στο τελευταίο υποερώτημα της ερώτησης η συντριπτική πλειοψηφία (95,8%) χαρακτήρισε «φιλική» την ατμόσφαιρα του μουσείου και το 4,2% δεν απάντησε στο υποερώτημα.



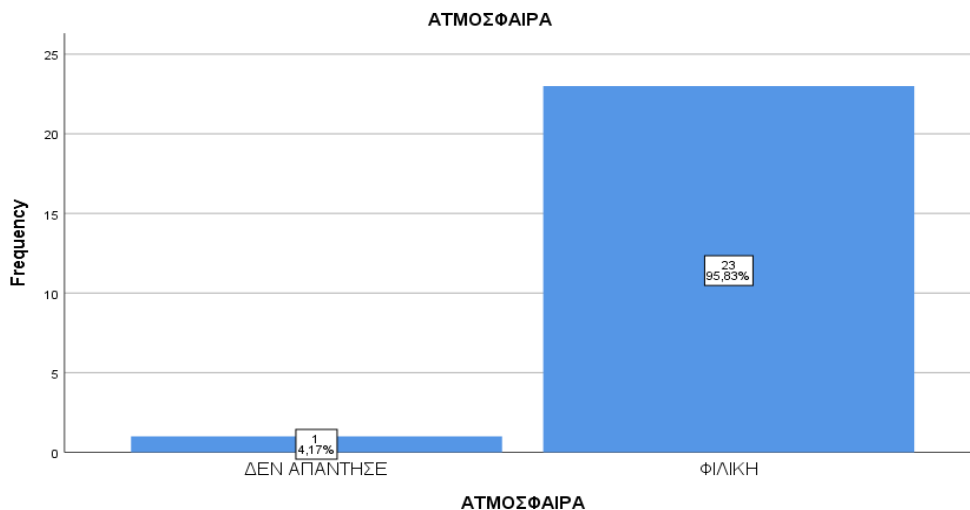
Γράφημα 10.14: Κατανομή των απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου ως «παγερή» ή «ζεστή»



Γράφημα 10.15: Κατανομή των απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου ως «αδιάφορης» ή «ενδιαφέρουσας»



Γράφημα 10.16: Κατανομή των απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου ως «ελκυστικής» ή «απωθητικής»



Γράφημα 10.17: Κατανομή των απαντήσεων ως προς το χαρακτηρισμό της συνολικής ατμόσφαιρας ενός αρχαιολογικού μουσείου ως «φιλικής» ή «εχθρικής»

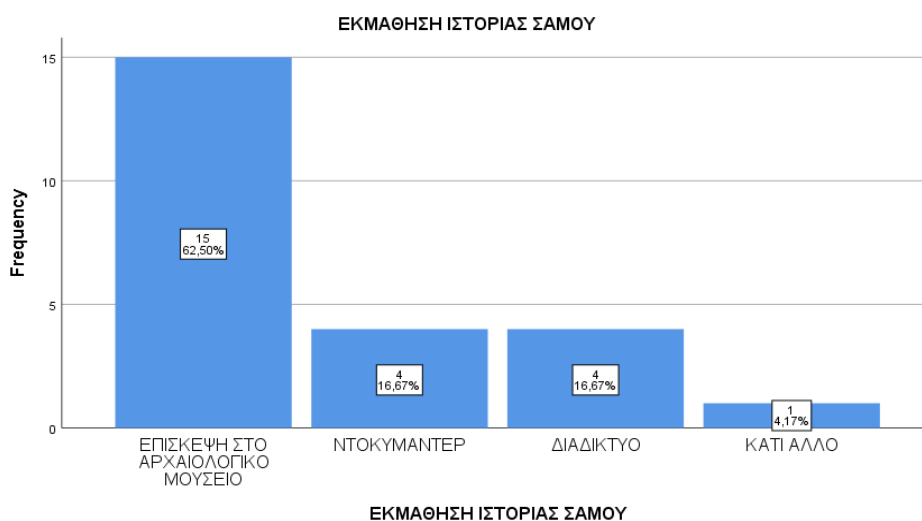
Η ερώτηση 7 (Δοξανάκη, 2011) ήταν η αντίστοιχη 10<sup>η</sup> του πρώτου ερωτηματολογίου, ημιανοιχτή με 5 κλειστού τύπου επιλογές και με μία ανοιχτή.

**7. Εάν θα ήθελες να μάθεις για την ιστορία της Σάμου στην αρχαιότητα ποιον από τους παρακάτω τρόπους θα προτιμούσες; (σε παρακαλώ να επιλέξεις 1 απάντηση)**

- Να διαβάσω ένα σχετικό βιβλίο Ιστορίας
- Να επισκεφθώ το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο
- Να δω σχετικά ντοκυμαντέρ στην τηλεόραση
- Να ερευνήσω στο Διαδίκτυο
- Κάτι άλλο; Τι;

Τα αποτελέσματα των απαντήσεων των ερωτηθέντων σχετικά με την προτιμώμενη πηγή ιστορικής γνώσης για τη Σάμο παρατίθενται στο γράφημα 10.18. Σύμφωνα με τα ποσοτικά στοιχεία της έρευνας η πλειονότητα των συμμετεχόντων (62,5%) προτιμά την «επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο», για να αντλήσει πληροφορίες για την τοπική ιστορία και ακολουθούν στις προτιμήσεις τους με 16,7% το «Διαδίκτυο» και το «Ντοκυμαντέρ» επίσης με

ποσοστό 16,7%. Ο συμμετέχων που απάντησε «Κάτι άλλο» (4,2%) δήλωσε ότι θα προτιμούσε να «απευθυνθεί σε κάποιον ειδικό εκτός μουσείου».



Γράφημα 10.18: Κατανομή των απαντήσεων ως προς την επιθυμητή πηγή άντλησης γνώσεων για την Ιστορία της Σάμου στην αρχαιότητα

Η στόχευση της 8<sup>ης</sup> ερώτησης (11<sup>ης</sup> ερώτησης του pre-test ερωτηματολογίου) που ήταν κλειστού τύπου ήταν να διερευνήσουμε μετά την εφαρμογή των δράσεων την άποψη των συμμετεχόντων για την προετοιμασία τους με δραστηριότητες πριν από μία επίσκεψη σε μουσείο. Σε περίπτωση θετικής απάντησης, ακολουθούσε ανοικτού τύπου ερώτηση που ζητούσε από τους συμμετέχοντες να υποδείξουν εκείνοι τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούσαν να γίνει η προετοιμασία.

**11. Θα ήθελες να έχεις από πριν ετοιμαστεί με κάποια δραστηριότητα για μία επίσκεψή σου στο μουσείο;**

- Ναι       Όχι

➤ Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», με ποιον τρόπο θα ήθελες να έχεις προετοιμαστεί;

.....

.....

Όπως φαίνεται στο γράφημα 10.19, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (87,5%) απάντησε θετικά και αρνητικά το 12,5%. Όσοι απάντησαν θετικά κατέγραψαν στη συνέχεια τις προτιμήσεις τους για την προετοιμασία της μουσειακής επίσκεψης. Η συντριπτική πλειοψηφία ζήτησε δραστηριότητες με ηλεκτρονικά μαθήματα και θεατρικό παιχνίδι. Σταχυολογούμε ενδεικτικά κάποιες από τις προτάσεις τους :

-«*Να διαβάσω κάποιο βιβλίο ή να συμβουλευτώ τα θεατρικά παιχνίδια που κάνουμε στο μάθημα του θεάτρου*».

-«*Να ετοιμαστούμε με ηλεκτρονικά μαθήματα και πάνω απ'όλα με ένα θεατρικό*».

-«*Θα ήθελα να ξέρω την ιστορία των αντικειμένων με κάποιο θεατρικό ή με διαδικτυακά μαθήματα και φυλλάδια*».

-«*Θα ψάξω πληροφορίες στο Διαδίκτυο για τα εκθέματά του*».

- «*Με κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μικρών διαστάσεων*».

-«*Με διάφορα παιχνίδια και με μαθήματα στον υπολογιστή. Επίσης με θέατρο*».

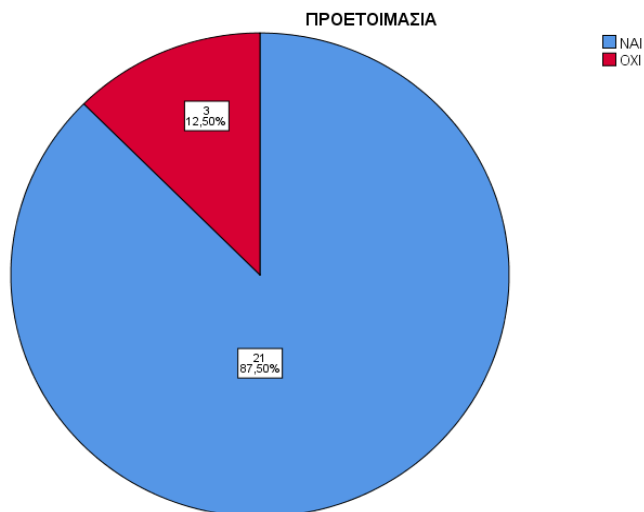
-«*Θα ήθελα 2-3 βδομάδες πριν να μάθω με διάφορες δραστηριότητες ή και ηλεκτρονικά μαθήματα τις πιο σημαντικές πληροφορίες, για να ξέρω πάνω κάτω τι πάω να δω*».

-«*Θέλω να προετοιμαζόμαστε με ασκήσεις θεάτρου και παιχνίδια θεάτρου*».

-«*Να κάνουμε ηλεκτρονικά μαθήματα για το τι θα δούμε εκεί*».

-«*Θα ήθελα να προετοιμαστώ διαβάζοντας στο Διαδίκτυο και βλέποντας ντοκιμαντέρ για αυτό*».

-«*Με ηλεκτρονικά μουσεία ή ακόμα καλύτερα ντοκιμαντέρ του είδους ή θεατρικό πρόγραμμα*».



*Γράφημα 10.19: Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με την προετοιμασία με δραστηριότητες πριν από μία μουσειακή επίσκεψη*

Με την 9<sup>η</sup> ερώτηση (επανάληψη της 12<sup>ης</sup> του **pre-test** ερωτηματολογίου) επιδιώχθηκε ο επανέλεγχος της εξέτασης των επιθυμιών και ενδιαφερόντων των μαθητών σχετικά με την υποστήριξη της εμπειρίας τους «εντός του μουσείου, κατά τη διάρκειά της ή μετά από κάποιες δραστηριότητες». Υπενθυμίζουμε ότι ήταν μία κλειστού τύπου ερώτηση (Ναι/Όχι) που αν απαντώνταν καταφατικά, συνέχιζε με μία ημιανοιχτή ερώτηση με 6 κλειστού τύπου επιλογές και μία ανοιχτού. Ο συμμετέχων είχε τη δυνατότητα να σημειώσει περισσότερες από μία απαντήσεις.

**9. Θα ήθελες να συνοδεύεται η εμπειρία σου εντός του μουσείου, κατά τη διάρκειά της ή μετά με κάποιες άλλες δραστηριότητες;**

- Ναι       Όχι

➤ **Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», με ποια/ποιες από τις παρακάτω; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)**

- Εκπαιδευτική ξενάγηση
- Διήγηση ιστοριών
- Διαλογική συζήτηση
- Θέατρο, χορό και μουσική
- Ζωγραφική, κατασκευές
- Δημιουργική γραφή

Κάτι άλλο; Τι;

Όπως φαίνεται στο γράφημα 10.20 η συντριπτική πλειονότητα (95,8%) βλέπει θετικά το ενδεχόμενο της συμμετοχής σε δραστηριότητες εντός του μουσείου. Μόνο ένας συμμετέχων (4,2%) απάντησε αρνητικά. Αναφορικά με το είδος της δραστηριότητας με το οποίο επιθυμούν να συνοδεύεται η εμπειρία τους εντός του μουσείου, η πλειονότητα των συμμετεχόντων προτιμά με ποσοστό 62,5% το «Θέατρο, χορό και μουσική», ακολουθούν με 37,5% η «εκπαιδευτική ξενάγηση» και η «Διήγηση ιστοριών», με ποσοστό 33,3% η «διαλογική συζήτηση» και η «δημιουργική γραφή» και με 29,2% η επιλογή «ζωγραφική, κατασκευές» (βλ. πίνακες 10.39 - 10.45).



Γράφημα 10.20: Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τον εμπλουτισμό της μουσειακής εμπειρίας με δραστηριότητες

Πίνακας 10.39: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με εκπαιδευτική ξενάγηση

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΞΕΝΑΓΗΣΗ			
		Frequency	Percent
Valid	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ	1	4,2



	ΕΚΠ/ΚΗ ΞΕΝΑΓΗΣΗ	9	37,5
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	13	54,2
	22	1	4,2
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.40: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με διήγηση ιστοριών

<b>ΔΙΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ	1	4,2
	ΔΙΗΓΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ	9	37,5
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	14	58,3
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.41: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με διαλογική συζήτηση

<b>ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ	1	4,2
	ΔΙΑΛΟΓΙΚΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	8	33,3
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	15	62,5
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.42: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με θέατρο, χορό και μουσική

<b>ΘΕΑΤΡΟ/ΧΟΡΟ/ΜΟΥΣΙΚΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ	1	4,2
	ΘΕΑΤΡΟ/ΧΟΡΟ/ΜΟΥΣΙΚΗ	15	62,5
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	8	33,3
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.43: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με ζωγραφική και κατασκευές

<b>ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ/ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ	1	4,2
	ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ/ΚΑΤΑΣΚΕΥΕΣ	7	29,2
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	16	66,7
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.44: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με δημιουργική γραφή

<b>ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ	1	4,2
	ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ	8	33,3
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	15	62,5
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.45: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συνοδεία της μουσειακής εμπειρίας με κάτι άλλο

ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ			
		Frequency	Percent
Valid	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ	1	4,2
	ΑΠΟΡΡΙΨΗ	23	95,8
	Total	24	100,0

Με τις ερωτήσεις 10-15 στοχεύσαμε στην καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων για την αποτελεσματικότητα των δράσεων στις οποίες συμμετείχαν. Η διαβάθμιση των ερωτήσεων ακολούθησε μία εξαβάθμια κλίμακα Likert (από *Συμφωνώ απόλυτα* έως *Διαφωνώ απόλυτα*) και έδινε και τη δυνατότητα της επιλογής «Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη». Ειδικότερα, με τη 10<sup>η</sup> ερώτηση επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν οι συμμετέχοντες μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση κατανόησαν έννοιες που τους δυσκόλευαν στο μάθημα της Ιστορίας.

**10. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Μετά τις δράσεις στις οποίες συμμετείχα κατανόησα έννοιες του μαθήματος της Ιστορίας που με δυσκόλευαν».**

Τα ποσοτικά ευρήματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 10.46 καταγράφουν στο σύνολό τους θετική άποψη για τη συμβολή των δράσεων στην προσέγγιση δυσνόητων εννοιών του μαθήματος της Ιστορίας. Σύμφωνα με τις κατανομές συχνότητας η πλειονότητα των ερωτηθέντων, με ποσοστό που υπερβαίνει το 90% δηλώνει ότι συμφωνεί με την παραπάνω άποψη. Ειδικότερα, το 62,5% συμφωνεί αρκετά, το 29,2% συμφωνεί απόλυτα, ενώ ουδέτερο παραμένει το 8,3%

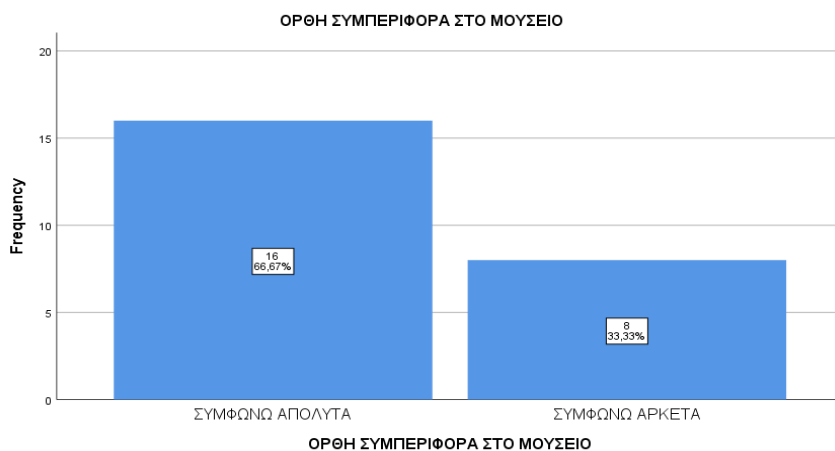
Πίνακας 10.46: Κατανομή απαντήσεων ως προς την κατανόηση δύσκολων εννοιών της Ιστορίας μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση

ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ			
		Frequency	Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	7	29,2
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	15	62,5
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	2	8,3
	Total	24	100,0

Η ερώτηση 11 τέθηκε με στόχο να ελεγχθεί η άποψη των ερωτηθέντων για το αν η συμμετοχή τους στις δράσεις συνέβαλε στο να μάθουν πώς να συμπεριφέρονται εντός του μουσείου.

**11. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Μετά τις δράσεις στις οποίες συμμετείχα γνωρίζω πώς να συμπεριφερόμαι εντός ενός μουσείου.»**

Τα προκύπτοντα από την ερώτηση στοιχεία αποτυπώνονται στο γράφημα 10.21. Το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρεί ότι μετά τη συμμετοχή στις δράσεις γνωρίζει πώς να συμπεριφέρεται εντός ενός μουσείου, ειδικότερα, το 66,67% συμφωνεί απόλυτα και το 33,33% συμφωνεί αρκετά.

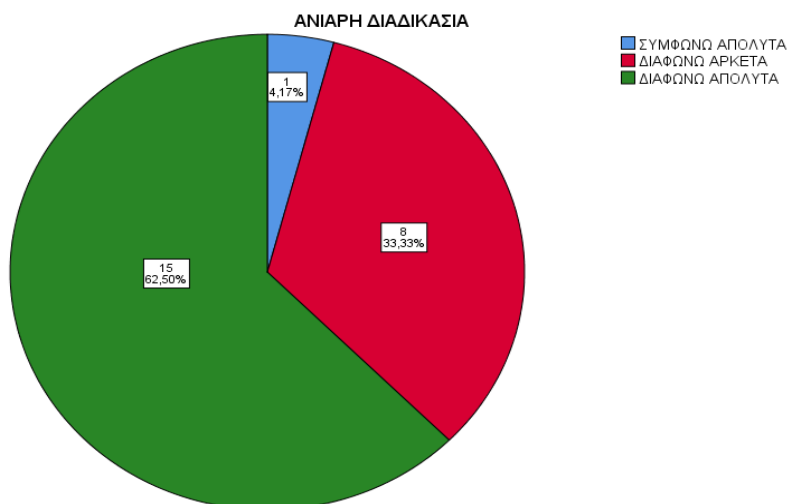


Γράφημα 10.21: Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με τη συμβολή των δράσεων στην εκμάθηση της ορθής συμπεριφοράς εντός ενός μουσείου

Με την επόμενη ερώτηση ελέγχθηκε η γνώμη των συμμετεχόντων αναφορικά με αν η μάθηση για τα μουσειακά εκθέματα είναι διαδικασία ανιαρή.

**12. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Η μάθηση για τα εκθέματα του μουσείου είναι βασικά διαδικασία ανιαρή».**

Όπως καταγράφεται στο γράφημα 10.22 η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων σε ποσοστό πάνω από 95% αποτιμά θετικά τη μάθηση στο μουσείο, συγκεκριμένα το 62,5% διαφωνεί απόλυτα με το χαρακτηρισμό της ως ανιαρής, το 33,33% διαφωνεί αρκετά και μόνο ένας συμμετέχων (4,17%) συμφωνεί απόλυτα.



Γράφημα 10.22: Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το χαρακτηρισμό της μουσειακής μάθησης ως διαδικασίας ανιαρής

Η διαπιστωμένη από την εγχώρια βιβλιογραφία αδιαφορία των μαθητών για τα μουσεία (Σαββοπούλου, Τρακοσοπούλου, κ.ά., 1985, σσ.16-21) οδήγησε στην υποβολή της 13<sup>ης</sup> ερώτησης με την οποία εξετάστηκε η επιθυμία ή όχι των μαθητών να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα μίας μελλοντικής εκπαιδευτικής εκδρομής με το σχολείο η επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο.

**13. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Σε μία μελλοντική εκπαιδευτική εκδρομή με το σχολείο μου θα ήθελα να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα η επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο».**

Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα 10.47 οι συμμετέχοντες στη δράση είναι θετικοί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο και μάλιστα σε πολύ μεγάλο ποσοστό, το 41,7% *συμφωνεί απόλυτα* και το 41,7% *συμφωνεί αρκετά*. Τέσσερις από τους 24 συμμετέχοντες (16,7%) τηρούν ουδέτερη στάση.

Πίνακας 10.47: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συμπερίληψη σε πρόγραμμα μελλοντικής σχολικής εκπαιδευτικής εκδρομής της επίσκεψης σε αρχαιολογικό μουσείο

<b>ΕΚΔΡΟΜΗ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	10	41,7
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	10	41,7
	ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	4	16,7
	Total	24	100,0

Η 14<sup>η</sup> ερώτηση εξετάζει την άποψη των συμμετεχόντων για τη συμβολή των ηλεκτρονικών μαθημάτων στην προετοιμασία τους για την επίσκεψή τους στο Αρχαιολογικό Μουσείο της περιοχής τους.

**14. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Τα ηλεκτρονικά μαθήματα με βοήθησαν να προετοιμαστώ για την επίσκεψή μου στο Αρχαιολογικό Μουσείο της περιοχής μου»**

Σύμφωνα με τα προκύπτοντα στοιχεία, όπως εύλογα διακρίνεται στον πίνακα 10.48 όλοι οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν θετικά για τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Αναλυτικότερα, το 79,2% *συμφωνεί απόλυτα* ότι στην προετοιμασία τους για τη μουσειακή επίσκεψη υποβοηθήθηκαν από αυτά και το 20,8% *συμφωνεί αρκετά*.

Πίνακας 10.48: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συμβολή των ηλεκτρονικών μαθημάτων στην προετοιμασία για την επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο της περιοχής

<b>ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	19	79,2
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	5	20,8
	Total	24	100,0

Η επιτυχία του συνδυασμού των Νέων Τεχνολογιών με το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα διερευνήθηκε μέσω της 15ης ερώτησης.

**15. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Οι Νέες Τεχνολογίες συνδυάστηκαν επιτυχημένα με το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα».**

Σύμφωνα με τα πορίσματα της ποσοτικής έρευνας τα οποία παρουσιάζονται στον πίνακα 10.49 το σύνολο των ερωτηθέντων θεώρησε επιτυχημένο το συνδυασμό. Συγκεκριμένα το 54,2% συμφωνεί απόλυτα και το 45,8% συμφωνεί αρκετά.

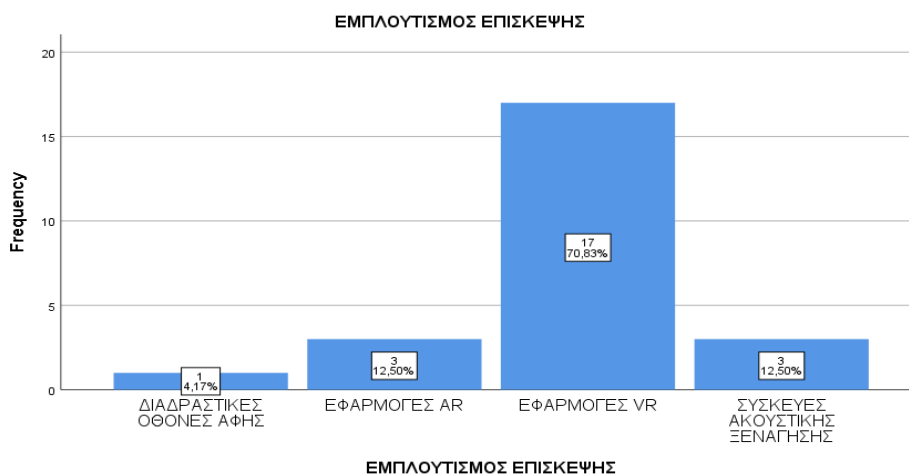
Πίνακας 10.49: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επιτυχία του συνδυασμού των Νέων Τεχνολογιών με το Θέατρο

<b>ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ ΜΕ ΘΕΑΤΡΟ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	13	54,2
	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΡΚΕΤΑ	11	45,8
	Total	24	100,0

**16. Με ποιο από τα παρακάτω ψηφιακά μέσα θα ήθελες να εμπλουτιστεί η επίσκεψή σου στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο; (σε παρακαλώ να επιλέξεις 1 απάντηση)**

- Ιστοσελίδα στο Διαδίκτυο
- Διαδραστικές Οθόνες αφής
- Εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (AR- Augmented Reality)
- Εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας (VR - Virtual Reality)
- Συσκευές ακουστικής ξενάγησης
- Quick Response Code ή QR

Η ερώτηση θέλησε να καταγράψει τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με το ψηφιακό μέσο με το οποίο θα ήθελαν να εμπλουτιστεί η επίσκεψή τους στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο. Τα αποτελέσματα της έρευνας (γράφημα 10.23) δείχνουν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (70,83%) προτιμούν τις εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας (VR-Virtual Reality). Ακολουθούν με ποσοστό 12,5% οι εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (AR-Augmented Reality) και με το ίδιο ποσοστό (12,5%) οι συσκευές ακουστικής ξενάγησης. Ένας συμμετέχων (4,17%) δήλωσε την προτίμησή του για τις Διαδραστικές Οθόνες Αφής.



Γράφημα 10.23: Κατανομή των απαντήσεων σχετικά με το ψηφιακό μέσο εμπλουτισμού της επίσκεψης στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο



Με το 17<sup>ο</sup> ερώτημα συνεχίστηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος από τους συμμετέχοντες μαθητές. Επρόκειτο για ένα ερώτημα με 14 υποερωτήματα κλειστού τύπου με επιλογές ως απαντήσεις «Ναι», «Όχι», «Δεν ξέρω/δεν απαντώ».

<b>17. Η εμπειρία σου από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχες :</b>			
<i>(Σημείωσε για κάθε φράση ξεχωριστά ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)</i>			
	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>	<b>Δεν ξέρω /δεν απαντώ</b>
i. ήταν συναρπαστική			
ii. ήταν ανιαρή			
iii. σε έκανε να θέλεις να επιστρέψεις στο μουσείο για να μάθεις περισσότερα			
iv. σου έμαθε καινούρια πράγματα			
v. σε κούρασε			
vi. σε έκανε να απορροφηθείς τελείως από τη διαδικασία			
vii. σε έκανε να αισθανθείς ότι «ζωντάνεψαν» τα μουσειακά εκθέματα			
viii. ήταν διασκεδαστική			
ix. σε έκανε να αισθανθείς άνετα μέσα στο χώρο του μουσείου			
x. ήταν συγκινητική			
xi. σε έκανε να ενδιαφέρεσαι για την Τέχνη και τα μουσεία περισσότερο από ό,τι όταν ξεκίνησες			
xii. σε έκανε να μάθεις για τις καθημερινές συνήθειες των ανθρώπων στην αρχαιότητα			
xiii. σε βοήθησε να αναπτύξεις καινούριες δεξιότητες			
xiv. σε βοήθησε να κατανοήσεις τα περισσότερα από όσα είδες και έκανες			

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στους πίνακες 10.50 – 10.63, η εμπειρία των συμμετεχόντων από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αξιολογείται θετικά. Αναλυτικότερα, το 91,7% την χαρακτηρίζει «συναρπαστική», και το ίδιο ποσοστό αρνείται ότι ήταν ανιαρή, το 75% δηλώνει ότι τον/την «έκανε να θέλει να επιστρέψει στο μουσείο για να μάθει περισσότερα», το 83,3% θεωρεί ότι τού/τής «έμαθε καινούρια πράγματα». Δεν κουράστηκε

το 75%, ενώ το 83,3% παραδέχεται ότι τον έκανε «να απορροφηθεί τελείως από τη διαδικασία». Επιπλέον το 79,2% αναφέρει ότι τον/την έκανε «να αισθανθεί ότι «ζωντάνεψαν» τα μουσειακά εκθέματα» και το 95,8% θεωρεί «διασκεδαστική» την εμπειρία. Οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 91,7% αισθάνθηκαν «άνετα μέσα στο χώρο του μουσείου», ενώ συγκίνηση βίωσε το 54,2%. Υψηλά ήταν τα ποσοστά αυτών που δήλωσαν ότι μετά τις δράσεις άρχισαν να «ενδιαφέρονται για την Τέχνη και τα μουσεία περισσότερο από ό,τι όταν ξεκίνησαν» (87,5%), ότι έμαθαν «για τις καθημερινές συνήθειες των ανθρώπων στην αρχαιότητα» (91,7%), ότι βοηθήθηκαν να «αναπτύξουν καινούριες δεξιότητες» (75%) και να «κατανοήσουν τα περισσότερα από όσα είδαν και έκαναν» (95,8%).

Πίνακας 10.50: Κατανομή απαντήσεων ως προς την εμπειρία τους από τη δράση ως βίωμα συναρπαστικό

<b>ΗΤΑΝ ΣΥΝΑΡΠΑΣΤΙΚΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	NAI	22	91,7
	OXI	2	8,3
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.51: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως εμπειρία ανιαρή

<b>ΗΤΑΝ ΑΝΙΑΡΗ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	NAI	2	8,3
	OXI	22	91,7
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.52: Κατανομή απαντήσεων ως προς την επιθυμία επιστροφής στο μουσείο για περισσότερη γνώση

<b>ΝΑ ΘΕΛΩ ΝΑ ΕΠΙΣΤΡΕΨΩ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	18	75,0
	ΟΧΙ	5	20,8
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	1	4,2
	Total	24	100,0

Πίνακας 10. 53: Κατανομή απαντήσεων ως προς την απόκτηση καινούριων γνώσεων

<b>ΕΜΑΘΑ ΚΑΙΝΟΥΡΙΑ ΠΡΑΓΜΑΤΑ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	20	83,3
	ΟΧΙ	3	12,5
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	1	4,2
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.54: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως εμπειρία κουραστική

<b>ΜΕ ΚΟΥΡΑΣΕ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	6	25,0
	ΟΧΙ	18	75,0
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.55: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη βίωση μίας «κατάστασης ροής»

<b>ΑΠΟΡΡΟΦΗΘΗΚΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	20	83,3	83,3	83,3
	OXI	4	16,7	16,7	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Πίνακας 10.56: Κατανομή απαντήσεων ως προς την αίσθηση ότι «ζωντάνεψαν» τα μουσειακά εκθέματα

<b>ΑΙΣΘΑΝΘΗΚΑ ΟΤΙ ΖΩΝΤΑΝΕΨΑΝ ΤΑ ΕΚΘΕΜΑΤΑ</b>					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	19	79,2	79,2	79,2
	OXI	5	20,8	20,8	100,0
	Total	24	100,0	100,0	

Πίνακας 10.57: Κατανομή απαντήσεων ως προς την εμπειρία τους από τη δράση ως βίωμα διασκεδαστικό

<b>ΗΤΑΝ ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΤΙΚΑ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕ	1	4,2
	NAI	23	95,8
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.58 : Κατανομή απαντήσεων ως προς την αίσθηση της άνεσης μέσα στο χώρο του μουσείου

<b>ΑΙΣΘΑΝΘΗΚΑ ΑΝΕΤΑ ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	22	91,7
	ΟΧΙ	2	8,3
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.59: Κατανομή απαντήσεων ως προς την εμπειρία τους από τη δράση ως βίωμα συγκινητικό

<b>ΗΤΑΝ ΣΥΓΚΙΝΗΤΙΚΑ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	8	33,3
	ΟΧΙ	13	54,2
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	3	12,5
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.60: Κατανομή απαντήσεων ως προς την αύξηση του ενδιαφέροντος για την τέχνη και τα μουσεία

<b>ΜΕ ΕΚΑΝΕ ΝΑ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΑΙ ΓΙΑ ΤΕΧΝΗ/ΜΟΥΣΕΙΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	ΝΑΙ	21	87,5
	ΟΧΙ	3	12,5
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.61 : Κατανομή απαντήσεων ως προς την απόκτηση γνώσεων για τις καθημερινές συνήθειες της αρχαιότητας

<b>ΝΑ ΜΑΘΩ ΓΙΑ ΤΙΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑΣ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	NAI	22	91,7
	OXI	2	8,3
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.62: Κατανομή απαντήσεων ως προς την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων

<b>ΒΟΗΘΗΣΕ ΝΑ ΑΝΑΠΤΥΞΩ ΝΕΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	NAI	18	75,0
	OXI	6	25,0
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.63: Κατανομή απαντήσεων ως προς την υποβοήθηση της κατανόησης των περισσότερων από όσα είδαν και έκαναν

<b>ΒΟΗΘΗΣΕ ΝΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΩ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ ΟΣΑ ΕΙΔΑ ΚΑΙ ΕΚΑΝΑ</b>			
		Frequency	Percent
Valid	NAI	23	95,8
	ΔΕΝ ΞΕΡΩ/ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ	1	4,2
	Total	24	100,0

Με τις ερωτήσεις 18 και 19 επιχειρήθηκε η αξιολόγηση με μία δεκαβάθμια κλίμακα (από το 1 έως το 10, όπου το 1 δήλωνε την *πάρα πολύ κακή εντύπωση* και το 10 την *πάρα πολύ καλή*) της συνολικής εντύπωσης των συμμετεχόντων από τα ηλεκτρονικά μαθήματα και τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις της έρευνας-δράσης.

**18. Ποια η συνολική σου εντύπωση από τα online μαθήματα; Αξιολόγησε σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10, όπου το 1 δηλώνει την *Πάρα πολύ κακή εντύπωση* και το 10 την *Πάρα πολύ καλή εντύπωση*. (κύκλωσε το βαθμό που σε αντιπροσωπεύει)**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Πάρα πολύ κακή εντύπωση									Πάρα πολύ καλή εντύπωση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας (πίνακες 10.64. και 10.65) οι συμμετέχοντες αξιολογούν πολύ θετικά τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι *9,13* και η επικρατούσα τιμή 9. Αναλυτικότερα, το 41,7% των συμμετεχόντων βαθμολόγησε με 9 τα online μαθήματα, το 37,5% με 10, το 16,7% με 8 και το 4,2% με 7.

Πίνακας 10.64: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη βαθμολόγηση της συνολικής εντύπωσης από τα online μαθήματα

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΝΤΥΠΩΣΗ ΑΠΟ ΤΑ ONLINE ΜΑΘΗΜΑΤΑ			
		Frequency	Percent
Valid	7	1	4,2
	8	4	16,7
	9	10	41,7
	10	9	37,5
	Total	24	100,0

Πίνακας 10.65: Ο Μέσος Όρος και η Επικρατούσα Τιμή στη βαθμολόγηση της συνολικής εντύπωσης από τα online μαθήματα

		ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΝΤΥΠΩΣΗ ΑΠΟ ΤΑ ONLINE ΜΑΘΗΜΑΤΑ
N	Valid	24
	Missing	0
Μέσος (Mean)		9,13
Επικρατούσα Τιμή Mode		9

**19. Ποια η συνολική σου εντύπωση από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που κάναμε για το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο; Αξιολόγησε σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10, όπου το 1 δηλώνει την Πάρα πολύ κακή εντύπωση και το 10 την Πάρα πολύ καλή εντύπωση. (κύκλωσε το βαθμό που σε αντιπροσωπεύει)**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Πάρα πολύ κακή εντύπωση									Πάρα πολύ καλή εντύπωση

Αναφορικά με τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις (ερώτηση 19) η συνολική εντύπωση των ερωτηθέντων είναι πάρα πολύ θετική, αφού όπως απεικονίζεται στους πίνακες 10.66 και 10.67 η πλειονότητα με ποσοστό 66,7% βαθμολογεί με 10 τις δράσεις, το 20,8% με 9 και το 12,5% με 8. Ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι 9,54 και η επικρατούσα τιμή 10.

Πίνακας 10.66: Κατανομή απαντήσεων ως προς τη βαθμολόγηση της συνολικής εντύπωσης από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΝΤΥΠΩΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ			
		Frequency	Percent
Valid	8	3	12,5
	9	5	20,8
	10	16	66,7
	Total	24	100,0



Πίνακας 10.67: Ο Μέσος Όρος και η Επικρατούσα Τιμή στη βαθμολόγηση της συνολικής εντύπωσης από το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

		ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΝΤΥΠΩΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
N	Valid	24
	Missing	0
Μέσος (Mean)		9,54
Επικρατούσα Τιμή Mode		10

Με την καταληκτική ανοιχτού τύπου ερώτηση ζητήθηκαν από τους συμμετέχοντες οι προτάσεις τους για μελλοντικές δράσεις στο μουσείο.

**20. Έχεις κάτι να προτείνεις για μελλοντική δράση μας σε μουσείο;**

Οι μαθητές στο σύνολό τους πρότειναν τη συνέχιση του μουσειακού προγράμματος με δραστηριότητες όπως τη συμμετοχή τους σε ανασκαφές, την επίσκεψη στους χώρους όπου βρέθηκαν τα εκθέματα τα οποία γνώρισαν, τη χρήση εφαρμογών επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας, τα θεατρικά παιχνίδια εντός του μουσείου, τη διαδικτυακή περιήγηση σε μουσεία του κόσμου, την επιμήκυνση του προγράμματος και τον εμπλουτισμό του με περισσότερα ερωτηματολόγια, βιωματικές δράσεις και τη συμμετοχή ειδικών, την ενεργό συμμετοχή τους στην ανάδειξη του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου με τη χρήση των ΝΤ.

Ακολούθως παραθέτουμε ενδεικτικές απαντήσεις:

- *Να μπορούμε να δούμε το χώρο στον οποίο βρέθηκαν τα αγάλματα και ιδανικά να παρακολουθήσουμε τις ανασκαφές στο Ηραίον ή το Πυθαγόρειο. Επίσης να δούμε έστω και διαδικτυακά μουσεία που βρίσκονται εκτός Σάμου που να έχουν ωραία εκθέματα όπως Λούβρο, Βρετανικό Μουσείο, το μουσείο που φιλοξενεί τον Κούρο της Αναβύσσου και άλλα πολλά τέτοια μουσεία.*

- Θα ήταν ωραία να συνεργαστούμε και με άλλα σχολεία.
- Να ξανακάνουμε σε οποιοδήποτε μουσείο ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα.
- Θα πρότεινα να παίζαμε θέατρο με κάτι σχετικό με τα αναθήματα. Επίσης θα ήταν ωραίο να κάναμε πως ήμασταν αρχαιολόγοι και να κάνουμε επιπλέον μικρές ανασκαφές.
- Να ξαναεπισκεφτούμε το αρχαιολογικό μουσείο όμως αυτή τη φορά να μάθουμε και να δώσουμε σημασία σε αυτά τα εκθέματα που είχαμε αγνοήσει την προηγούμενη φορά. Επίσης να παρευρεθούμε σε μία ανασκαφή. Σίγουρα θα ήταν πολύ ενδιαφέρον!
- Διάφορες διαδραστικές ασκήσεις μέσα στο μουσείο με τάμπλετ, να πάμε σε ανασκαφές, να κάνουμε «διαμαρτυρία» για να επιστρέψουν τα αγάλματα που έχουν κλαπεί από τη Σάμο.
- Να έχει VR. Να έχει AR. Να πάμε και σε άλλα μουσεία. Να έχει μεγαλύτερη διάρκεια. Να έχει πιο πολλά ερωτηματολόγια και πιο πολλές δράσεις. Να συμμετέχουμε με ομάδες των δώδεκα ή και λιγότερων ατόμων. Να έχει και ζωγραφική. Να έχει και έκθεση χωρίς να βαθμολογείται. Να επιβλέπουν περισσότεροι καθηγητές. Να συμμετέχουν και πολλοί επιστήμονες. Να έχει ησυχία.
- Να ξαναγήσουμε παιδιά που δεν ξέρουν τίποτα για τις Κόρες και τους Κούρους.
- Να είχαμε χαρτάκια που να μάς περιγράφουν ένα έκθεμα και να πρέπει να το βρούμε και να το παρουσιάσουμε σε κάποιον καθηγητή που δεν έχει ιδέα γι' αυτό.
- Σε κάθε πολύ σημαντικό έκθεμα που μας ενδιαφέρει να μην μας λένε πώς έφτασε ως τη Σάμο, αλλά να βγάζουμε εμείς από το μυαλό μας ιστορίες.
- Να κάνουμε θέατρο στο μουσείο και να προσπαθήσουμε να χρονολογήσουμε κάποια αρχαία πράγματα (sic).
- Να φτιάζουμε μια δική μας εργασία σε PowerPoint με τις γνώσεις που έχουμε πάρει από τις επισκέψεις μας στο μουσείο και τα ηλεκτρονικά μαθήματα.
- Πιο πολλά θεατρικά και περισσότερη ετοιμασία, επίσης να πάμε σε ανασκαφές.
- Να υπάρχει ή να φτιάζουμε διαδικτυακή σελίδα (sic) που να δείχνουν τα εκθέματα που έχει.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11<sup>ο</sup>: ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ**

### **11.1. Εισαγωγή**

Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων είναι αδιαμφισβήτητος και η παιδαγωγική τους διάσταση δεδομένη. Τα μουσεία που ανήκουν στη μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση, αποτελούν εξωσχολικούς χώρους μάθησης με μεγάλη παιδαγωγική αξία, όπου οι μαθητές βρίσκουν πολύτιμο εποπτικό υλικό για τα μαθήματά τους, για να εργαστούν, να αυτενεργήσουν, να δημιουργήσουν (Gonon και Kajan, 2002, αναφορά στο Νικονάνου, 2009).

Η διαπίστωση όμως αυτή συγκρούεται ενίοτε με την αρνητική αντίληψη που έχει παγιωθεί στις συνειδήσεις των μαθητών για τα μουσεία. Όσο οι μαθητές μεγαλώνουν, τόσο αυξάνει η αδιαφορία τους για αυτά, στάση που επιτείνεται από το γεγονός ότι συχνά οι σχολικές επισκέψεις στο μουσείο υλοποιούνται χωρίς την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών, με τη μορφή τυπικών ξεναγήσεων, με αποτέλεσμα την απώλεια του ενδιαφέροντος για τα εκθέματα και την απογοήτευση. Όταν οι ευκαιρίες για αυτοέκφραση και δημιουργική μάθηση εντός του χώρου του μουσείου είναι περιορισμένες και δεν αξιοποιούνται τα μουσεία ως χώροι για την εφαρμογή σύγχρονων μορφών διδασκαλίας, εδραιώνεται στους νεαρούς επισκέπτες η πεποίθηση ότι οι μουσειακές επισκέψεις αποτελούν εμπειρίες ανούσιες και μονότονες. Η έλλειψη σχεδιασμού εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που να υλοποιούνται εντός των μουσείων - ιδίως της περιφέρειας - παγιώνει την αντίληψη ότι τα μουσεία εν γένει είναι χώροι πληκτικοί.

Σε αυτό το τελευταίο μέρος της διπλωματικής μας εργασίας επιχειρείται μία συνολική αναφορά στα ευρήματα της ερευνητικής διαδικασίας, ως μία ελάχιστη συμβολή στην αναζήτηση ελκυστικών μεθόδων μουσειακής αγωγής για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας. Η παρούσα διπλωματική εργασία αναδεικνύει ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό το συνδυασμό των Νέων Τεχνολογιών και συγκεκριμένα των ηλεκτρονικών μαθημάτων με τεχνικές του θεάτρου. Ακολούθως παρουσιάζονται η συζήτηση και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την παρούσα έρευνα-δράση, όπως και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## 11.2. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να μελετήσει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που βασίστηκαν στις τεχνικές του Δράματος και τις Νέες Τεχνολογίες στην προετοιμασία και εμπύχωση των μαθητών ενός τμήματος Α΄ Γυμνασίου για την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο. Με τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων και ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος επιχειρήθηκε να καταστεί πιο προσιτό και ελκυστικό σε μαθητές Γυμνασίου το Αρχαιολογικό Μουσείο της Σάμου (Βαθέος).

Η κύρια υπόθεση της έρευνάς μας, σύμφωνα με την προέρευνα, την εμπειρία μας και τη διεθνή βιβλιογραφία, ήταν: *«Οι Νέες Τεχνολογίες συνδυαζόμενες με τεχνικές του Θεάτρου μπορούν να διευκολύνουν τους επισκέπτες μαθητές στην επαφή τους με τα μουσειακά εκθέματα του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου και να βελτιώσουν τη σχέση τους εν γένει με τα Μουσεία».*

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέγραψαν την επιβεβαίωση της κύριας υπόθεσής μας, αφού με την εφαρμογή του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος για τη μουσειακή αγωγή με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, οι συμμετέχοντες μαθητές υποστηρίχθηκαν και εμπυχώθηκαν στην προσέγγισή τους με το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο και ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στα αρχαιολογικά μουσεία.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης φαίνεται να σχετίζονται με ανάλογα ευρήματα ερευνών από την εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, τα οποία η διπλωματική μας εργασία υποστηρίζει και διευρύνει, με την έννοια ότι δεν αξιοποιεί μεμονωμένα τις ΝΤ ή τις δραματικές τεχνικές, αλλά προχωρεί σε συνδυαστική χρήση τους. Με την έννοια αυτή θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως η παρούσα μελέτη συντελεί στον επιστημονικό διάλογο για τη συνδυαστική χρήση των ψηφιακών μέσων με το θέατρο προσφέροντας προς συζήτηση σχετικά ερευνητικά ευρήματα.

### **Αξίες και Αντιλήψεις των μαθητών**

Ερευνητές όπως η Hooper-Greenhill (1999α, σσ. 255-268) ανέφεραν πως η διερεύνηση αξιών και αντιλήψεων καθώς και η κατανόηση των προβλημάτων που πολλοί άνθρωποι έχουν με τα μουσεία, θα επιτρέψει τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ μουσείου – επισκεπτών. Έτσι κατέστη σημαντικό για εμάς να εξετάσουμε τι σημαίνει η μουσειακή εμπειρία για τα παιδιά. Τι

καταλαβαίνουν από την επίσκεψή τους στο μουσείο; Ποια ερμηνεία δίνουν στην επίσκεψή τους και πώς αντιλαμβάνονται γενικά τα μουσεία; Η εκπαιδευτική ψυχολογία άλλωστε υποδεικνύει ότι για να μπορέσουμε να κατακτήσουμε καινούρια μάθηση πρέπει να αισθανθούμε ευπρόσδεκτοι σε άνετο περιβάλλον.

Πέντε από τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, λοιπόν, αφορούσαν στις αντιλήψεις των μαθητών ενός τμήματος της Α΄ Γυμνασίου για τα αρχαιολογικά μουσεία.

- 1<sup>ο</sup> Ποιες οι αντιλήψεις των μαθητών ενός τμήματος της Α΄ Γυμνασίου για τα αρχαιολογικά μουσεία;
- 2<sup>ο</sup> Ποιες οι αντιλήψεις τους για τους σκοπούς λειτουργίας ενός μουσείου;
- 3<sup>ο</sup> Για ποιους λόγους πιστεύουν ότι ένας μαθητής /μια μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο και τι προσδοκούν οι ίδιοι από μία τέτοια επίσκεψη;
- 4<sup>ο</sup> Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν κατά τη γνώμη τους ένα μουσείο «ελκυστικό»;
- 5<sup>ο</sup> Ποια η άποψη των μαθητών για τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου τους με το τοπικό μουσείο;

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας πριν και μετά την υλοποίηση της δράσης οι μαθητές θεωρούν την *εκπαίδευση/μάθηση* κυρίαρχο λόγο για την επίσκεψή τους σε ένα αρχαιολογικό μουσείο, ενώ ακολουθούν με υψηλά ποσοστά η *ψυχαγωγία* και η *ανάγκη να βιώσουν το παρελθόν*. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε πλήρη συμφωνία με τις Μπούνια και Νικονάνου (2008, σσ.66-95), οι οποίες αναφερόμενες στις πρωταρχικές αξίες των μουσειακών αντικειμένων, όπως στην υλικότητα και την αυθεντικότητα, υπογραμμίζουν τον εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων. Η *υλικότητα* προσφέροντας τη δυνατότητα για άμεση θέαση των αντικειμένων επιτρέπει το συνδυασμό της αντίληψης με τη σκέψη και προωθεί διαδικασίες μάθησης που στηρίζονται στην εποπτικότητα και την οικοδόμηση προσωπικής εμπειρίας. Η *αυθεντικότητα* των αντικειμένων – επισημαίνουν – είναι αυτή που καθιστά δυνατή τη μετάβαση σε άλλες πραγματικότητες με την ενεργοποίηση της φαντασίας, τη βίωση του παρελθόντος και μάλιστα μέσα από ποικίλες αφηγήσεις και ερμηνείες.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας θεωρούν κύριους σκοπούς ενός μουσείου την *έκθεση πολύτιμων αντικειμένων*, τη *συλλογή*, την *εκπαίδευση ομάδων κοινού* και την *ερμηνεία των μουσειακών εκθεμάτων*. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν εν μέρει με τα αποτελέσματα εγχώριας έρευνας (Δοξανάκη, 2011, σσ.197-201) στο σημείο που βρέθηκε ότι κυριαρχεί στους επισκέπτες μια πιο παραδοσιακή αντίληψη για το ρόλο του μουσείου, ως χώρου αποθήκευσης και συντήρησης αντικειμένων, ως χώρου εκπαίδευσης και μάθησης. Η διαφοροποίηση της δικής μας έρευνας σχετίζεται με το ότι οι μαθητές αναγνώρισαν τον ψυχαγωγικό ρόλο στο μουσείο, ενώ στην έρευνα της Δοξανάκη (2011, σελ.201) κρίθηκε αρνητικά από τους ενήλικες ερωτηθέντες η απόδοση ενός ψυχαγωγικού ρόλου σε αυτό. Ο βασικός λόγος που θα μπορούσε να ερμηνεύει αυτή τη διαφοροποίηση είναι ότι στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν ανήλικοι μαθητές με την υποστήριξη και εμπύχωση τους πριν και κατά τη διάρκεια της μουσειακής επίσκεψης με βιωματικές δραστηριότητες.

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων μας διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα-δράση προτιμούν την *«επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο»*, για να αντλήσουν πληροφορίες για την τοπική ιστορία και ότι το ποσοστό αυτό αυξήθηκε σημαντικά μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Επιπλέον πιστεύουν οι περισσότεροι ότι μία επίσκεψη στο μουσείο συμβάλλει στο να τους κάνει να φανταστούν *«πώς ήταν η καθημερινότητα των ανθρώπων εκείνης της εποχής»*. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τη Δοξανάκη (2011, σελ.172) η οποία στην έρευνά της κατέληξε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων ως προς την προτιμώμενη πηγή αρχαιολογικής γνώσης τη συνδέει με την πρακτική της επίσκεψης σε αρχαιολογικό Μουσείο ή αρχαιολογικό χώρο.

Οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη συνολική ατμόσφαιρα ενός αρχαιολογικού μουσείου είναι πολύ θετικές. Με πολύ υψηλά ποσοστά την χαρακτήρισαν *«ζεστή»*, *«ενδιαφέρουσα»*, *«ελκυστική»* και *«φιλική»*. Επιπροσθέτως, τα ποσοστά αυτά αυξήθηκαν κι άλλο μετά την ολοκλήρωση των δράσεων. Οι θετικοί χαρακτηρισμοί της περιρρέουσας ατμόσφαιρας του αρχαιολογικού μουσείου από τους επισκέπτες βρίσκεται σε συμφωνία με την έρευνα της Δοξανάκη (ό.π., σσ.205-206) όπου ο ένας στους δύο την χαρακτηρίζει *«ευχάριστη»*.

Στο πλαίσιο της καταγραφής των αντιδράσεων σχετικά με την εικόνα που έχουν διαμορφώσει οι συμμετέχοντες για τα αρχαιολογικά μουσεία διαπιστώθηκε ότι διάκινται θετικά απέναντι στο ενδεχόμενο της επανάληψης της επίσκεψης στο μουσείο. Επαληθεύεται το συμπέρασμα λοιπόν ερευνών που δείχνει τη θετική εικόνα των Ελλήνων για τα μουσεία (Δοξανάκη, ό.π., σελ.208)

Ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα που μας απασχόλησε σχετίζεται με την άποψη των μαθητών για τη σημασία της συνεργασίας του σχολείου τους με το τοπικό μουσείο. Στην πλειονότητά τους οι συμμετέχοντες συμφώνησαν με την άποψη ότι αυτή είναι «πολύτιμη». Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει τον Black (2009, σ.198) ο οποίος επισημαίνει ότι τα μουσεία «προσφέρουν μοναδική εμπειρία απόκτησης γνώσης στους μαθητές», δίνουν έμπνευση στα παιδιά με την ενασχόλησή τους με αξιόλογες συλλογές, διευκολύνουν τους νέους να κατανοήσουν την αξία των μουσείων. Άλλωστε οι επισκέψεις των παιδιών στο μουσείο με το σχολείο μπορούν να αποτελέσουν ένα είδος πολύτιμης «μουσειακής προπαιδείας» (Vierreg, 2008 στο Νικονάνου, 2015).

### **NT και τα online μαθήματα**

Ερευνητική υπόθεση: «Οι Νέες Τεχνολογίες συνδυαζόμενες με τεχνικές του Θεάτρου μπορούν να διευκολύνουν τους επισκέπτες μαθητές στην επαφή τους με τα μουσειακά εκθέματα και να βελτιώσουν τη σχέση τους με τα Μουσεία»

6<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Με ποιους τρόπους προτιμούν να προσεγγίζουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου τους; Έχει θέση η επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο μέσα σε αυτούς;

8<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα : Ποια η άποψη των μαθητών για τη χρήση Νέων Τεχνολογιών για την προετοιμασία της επίσκεψής τους στο αρχαιολογικό μουσείο της περιοχής τους;

Κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης έγινε εκτεταμένη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, τόσο με την παραγωγή ηλεκτρονικών μαθημάτων όσο και με την προβολή μέσω παρουσιάσεων PowerPoint μουσειακών εκθεμάτων, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι θεατρικές μας δράσεις, όταν δεν κατέστη δυνατόν να εφαρμοστούν αυτές εντός του μουσείου.

Επαληθεύεται λοιπόν το συμπέρασμα ερευνών (Hawkey, 2004, σ.2) που αποφαίνονται ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες όχι μόνο διευκολύνουν ή και επιταχύνουν ερευνητικές εργασίες και μαθησιακές δραστηριότητες στο μουσείο, αλλά επιτρέπουν και ενασχολήσεις που θα ήταν ανέφικτες σε διαφορετική περίπτωση. Στην παρούσα έρευνα χάρη στα ψηφιακά μέσα διευκολύνθηκε η διενέργεια, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τα μουσειακά αντικείμενα του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου και αντιμετωπίστηκε με επιτυχία το ζήτημα της έλλειψης χώρων για εκπαιδευτικές δράσεις εντός του μουσειακού χώρου που μας ενδιέφερε. Είναι αξιοσημείωτη η σύμφωνη γνώμη του συνόλου των ερωτηθέντων ότι οι NT συνδύαστηκαν επιτυχημένα με το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και η πολύ θετική αξιολόγηση των online μαθημάτων από τους μαθητές.

Οι καταγεγραμμένες έρευνες - Kron & Σοφός (2007); Σοφός & Κώστας (2007); Σοφός και Kron (2010); Κώστας και Σοφός (2011), μας κατηύθυναν να αξιοποιήσουμε τα «Νέα Μέσα», για να προετοιμάσουμε και να ενδυναμώσουμε τη μουσειακή εμπειρία των συμμετεχόντων με ηλεκτρονικά μαθήματα-ανεξάρτητες μαθησιακές μονάδες που πληρούν το παιδαγωγικό κριτήριο της πολυτροπικής παρουσίας, αφήνοντας τους εκπαιδευόμενους να αποφασίσουν πόσο θέλουν να μάθουν, με ποιο ρυθμό και να επαναλάβουν όσες φορές το επιθυμούν τη μαθησιακή διαδικασία. Τα ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι το σύνολο των συμμετεχόντων αναγνώρισε μετά τη δράση τη συμβολή των ηλεκτρονικών μαθημάτων στην προετοιμασία τους για την επίσκεψη στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο. Επιπροσθέτως τα online μαθήματα εντάσσονται στις προτάσεις που οι ερωτηθέντες έκαναν καταγράφοντας τις προτιμήσεις τους για την προετοιμασία μιας επόμενης μουσειακής επίσκεψης.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων αποτίμησε θετικά τη μάθηση στο μουσείο και διαφώνησε με το χαρακτηρισμό της μάθησης για τα μουσειακά εκθέματα ως «διαδικασία βασικά ανιαρή». Τα ευρήματα αυτά έρχονται να επιβεβαιώσουν και να ενισχύσουν τη θέση του Hawkey (2004), ότι τα μουσεία με τη συνδρομή των NT έρχονται να αμφισβητήσουν πολλές στενές αντιλήψεις για το χώρο, τη φύση και το σκοπό της μάθησης εν γένει, όπως ότι η μάθηση ενώ είναι πολύτιμη, είναι κατά βάση διαδικασία ανιαρή και ότι η μάθηση περιλαμβάνει τη μετάδοση γνώσεων από έναν εκπαιδευτικό σε έναν παθητικό ακροατή. Τα συμπεράσματά μας τα οποία αφορούν μαθητές της β/βάθμιας εκπαίδευσης επίσης συμφωνούν με τους Κουστουράκη &



Παναγιωτακόπουλο (2008) οι οποίοι σε έρευνά τους για μαθητές της α/βάθμιας ανέφεραν ότι οι ΝΤ εντασσόμενες στη διδακτική καθημερινότητα γνωρίζουν πολύ μεγάλη αποδοχή από τους μαθητές ενεργοποιώντας τους και καλλιεργώντας θετική στάση απέναντι στη μάθηση τόσο εντός του σχολείου όσο και μέσα σε πολιτιστικά ιδρύματα. Στην παρούσα έρευνα-δράση επιχειρήθηκε η μετατόπιση από το παραδοσιακό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ένας δάσκαλος αποτελεί πομπό πληροφοριών σε μία αίθουσα γεμάτη παιδιά, σε ένα πιο ανεξάρτητο και ενεργητικό τύπο μάθησης (Resnick, 1998) και μέσω των ψηφιακών τεχνολογιών, η μουσειακή μάθηση μετατράπηκε σε μια εμπειρία αποπλαισιωμένη χωροχρονικά.

Οι συμμετέχοντες αισθάνθηκαν *«άνετα μέσα στο χώρο του μουσείου»* και κατανόησαν *«τα περισσότερα από όσα είδαν και έκαναν»*. Η επιλογή μας να πραγματοποιήσουμε την εκπαιδευτική μας παρέμβαση σε ένα μουσείο «παραδοσιακού» τύπου (Νάκου, 2002, σσ.121-124), όπου υπήρχε το ενδεχόμενο οι μαθητές επισκέπτες να αισθανθούν «χαμένοι» σε έναν άγνωστο κόσμο, στον οποίο αισθάνονται οικεία μόνον οι ειδικοί (βλ. κεφ.4.2., Hood, 1983, σσ.50-57) διευκολύνθηκε από τις διαδραστικές εφαρμογές που δημιουργήθηκαν για την έρευνά μας.Μάλιστα, στις προτάσεις τους για μελλοντικές δράσεις σε μουσείο συμπεριέλαβαν τη χρήση εφαρμογών επαυξημένης και εικονικής πραγματικότητας, τη διαδικτυακή περιήγηση σε μουσεια του κόσμου καθώς και την ενεργό συμμετοχή τους στην ανάδειξη του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου με τη χρήση των ΝΤ. Η εξερεύνηση στο Διαδίκτυο ανήκε επίσης στις επιλογές ορισμένων από τους συμμετέχοντες προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες για την ιστορία της Σάμου στην αρχαιότητα.

Με το πρόγραμμα που εφαρμόσαμε, όπως έδειξαν τα αποτελέσματα, αλλά και η προσωπική μας εμπειρία, οι συμμετέχοντες μαθητές προσέγγισαν δυσνόητες έννοιες του μαθήματος της Ιστορίας και της Ιστορίας της Τέχνης, έμαθαν βασικούς κανόνες συμπεριφοράς εντός ενός μουσείου και χαρακτήρισαν στην πλειοψηφία τους την μουσειακή εμπειρία ως *συναρπαστική, διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα*, σε βαθμό που όχι μόνο θα ήθελαν να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα μίας μελλοντικής σχολικής εκδρομής η επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο, αλλά ζήτησαν τη συνέχιση του προγράμματος με περισσότερες δράσεις και μεγαλύτερη διάρκεια.Οι συμμετέχοντες απέδωσαν την επιτυχημένη προετοιμασία τους για την επίσκεψή τους στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο και στα ηλεκτρονικά μαθήματα. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε πλήρη

συμφωνία με τον ορισμό της ηλεκτρονικής μάθησης (**eLearning**) από τους Καμπουράκη & Λουκή (2006) ως την «οποιαδήποτε χρήση των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών, αξιοποιώντας ιδιαίτερα το διαδίκτυο και τις υπηρεσίες του, για τη δημιουργία εμπειριών μάθησης, με απώτερο σκοπό την απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσεων ή αντιλήψεων σε μια ομάδα στόχο».

Αναφέρουμε συμπληρωματικά πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα-δράση δήλωσαν ότι η εμπειρία τους από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν τους επέτρεψε να αισθανθούν ότι «ζωντάνεψαν» τα μουσειακά εκθέματα και ότι τούς έκανε να απορροφηθούν τελείως από τη διαδικασία. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τις Μπούνια (2004) και Οικονόμου (2004) οι οποίες αναφέρουν ότι τα μουσεία χάρη στις Νέες Τεχνολογίες δύνανται να παρουσιάσουν (με μια πολυμεσική βάση δεδομένων) μία ολοκληρωμένη εικόνα του περιβάλλοντος (φυσικού – ιστορικού – κοινωνικού) μέσα από το οποίο προήλθαν τα μουσειακά αντικείμενα και να τα φωτίσουν πολύπλευρα, να ζωντανέψουν άλλες εποχές και να επιτρέψουν την «εμβύθιση» του κοινού μέσα σε αυτές.

### **Η επίδραση μεθόδων και τεχνικών της δραματικής τέχνης στη μουσειακή εμπειρία**

Ερευνητική υπόθεση: «Οι Νέες Τεχνολογίες συνδυαζόμενες με τεχνικές του Θεάτρου μπορούν να διευκολύνουν τους επισκέπτες μαθητές στην επαφή τους με τα μουσειακά εκθέματα και να βελτιώσουν τη σχέση τους με τα Μουσεία»

9<sup>ο</sup> Ερευνητικό ερώτημα: Ποια η άποψη των μαθητών για τη συμμετοχή τους σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για το μουσείο;

Οι ερευνητικές εργασίες των Frey (1986); Hindle (1993); Γκούβρα, Κυρίδη & Μαυρικάκη (2001) ανέδειξαν τη βιωματική μάθηση ως την πλέον αποδοτική μέθοδο για την απόκτηση νέων γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών, την υιοθέτηση συμπεριφορών και τρόπων σκέψης. Παράλληλα, οι θεωρίες για τη ΔΤΕ των Way (1966), Seely (1976), Robinson &

Heathcote (1980), Bolton (1998), Ackroyd (2000) με τις οποίες προβλήθηκε το δράμα ως ένα δυναμικό εργαλείο προσέγγισης ποικίλων θεμάτων μέσα από το ομαδικό δραματικό βίωμα, έστρεψαν και τη δική μας έρευνα στη μελέτη της αποτελεσματικότητας του θεάτρου μέσα σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία.

Μέσω του θεατροπαιδαγωγικού μας προγράμματος για τη μουσειακή αγωγή οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι απέκτησαν γνώσεις, ότι ήθελαν να επιστρέψουν στο μουσείο για να μάθουν περισσότερα, ότι μπορούν να φανταστούν πώς ήταν η καθημερινότητα των ανθρώπων εκείνης της εποχής. Προσέθεσαν επίσης ότι παρακινήθηκαν να ενδιαφέρονται για την Τέχνη και τα μουσεία περισσότερο από όταν ξεκίνησαν και ότι βοηθήθηκαν να αναπτύξουν καινούριες δεξιότητες και να κατανοήσουν τα περισσότερα από όσα είδαν και έκαναν χωρίς να κουραστούν. Χαρακτήρισαν την εμπειρία τους από το πρόγραμμα «*συναρπαστική*» και «*διασκεδαστική*».

Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τον Krakowski (2012), ο οποίος σε έρευνα που πραγματοποίησε στο Andy Warhol Museum στο Pittsburgh διαπίστωσε πως τα παιδιά με το παιχνίδι ρόλων συμμετείχαν ενεργά και βίωσαν μία αίσθηση ροής, ήταν δηλαδή απολύτως απορροφημένα στη διαδικασία χωρίς την αίσθηση του χώρου και του χρόνου και χωρίς να κουραστούν. Συμφωνούν επίσης απόλυτα με ψυχολόγους, όπως ο Csikszentmihalyi και ο Hermanson που έχουν ασχοληθεί με την έννοια της ροής μέσα σε ένα μουσείο ως κατάσταση ύψιστης ευχαρίστησης και διαπιστώνουν ότι είναι πιθανότερο να συμβεί όταν ο μαθητής είναι εσωτερικά κινητοποιημένος, κατάσταση που δύναται να προκληθεί κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού. Όταν μάλιστα ο μαθητής βιώσει αυτή την κατάσταση, κινητοποιείται να συνεχίσει να θέλει να μάθει ακόμη και να επιστρέψει για περισσότερη μάθηση

Τα ευρήματα της έρευνάς μας για την αποτελεσματικότητα του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στη βελτίωση της μουσειακής εμπειρίας, συμφωνούν απόλυτα με τους Kondoyianni, Lenakakis & Tsiotsos, (2013) που αναφέρουν ότι το δράμα αξιοποιήθηκε σε όλα τα πεδία της εκπαίδευσης και της διά βίου μάθησης λόγω του ότι καθιστά εφικτή την επικοινωνία ιδεών μέσω της τέχνης, βελτιώνει τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα και δίνει στους

μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά σε φανταστικούς κόσμους που περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα από κλίσεις και γνωστικά πεδία. Επίσης συμφωνούν με τους Lenakakis, Howard & Felekidou (2018) που αναφέρουν ότι μια παιγνιώδης προσέγγιση επιτρέπει να καταστεί η μάθηση προσιτή, ανοιχτή σε όλους και πιο ελκυστική για τα παιδιά και με τη Σέξτου (2007β) που συνδέει το θέατρο με το μουσείο ως παραστατική τέχνη και παιδαγωγικό εργαλείο και υποστηρίζει ότι αυτό συντελεί στην κατάκτηση της γνώσης προάγοντας τη συμμετοχική-βιωματική μάθηση.

Μετά το πέρας των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αυτές τους έκαναν να αισθανθούν *άνετα* μέσα στο χώρο του μουσείου. Το αποτέλεσμα αυτό της δράσης συνάδει με την έρευνα που αποφαίνεται ότι όσοι σχεδιάζουν θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αποσκοπούν στο να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο και άνετο περιβάλλον που θα μεταμορφώσει τη μαθησιακή διαδικασία σε παιχνίδι, κάτι που είναι βασική αρχή και για τη μουσειακή εκπαίδευση (Hein, 1998). Επίσης συμφωνεί με τους Newsom & Silver (1978) που θεωρούν κυριότερους στόχους του μουσείου και των εμψυχωτών του τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών που θα επιτρέψουν στους νέους να αισθάνονται *άνετα* εντός αυτού του χώρου πολιτισμού και να αντιληφθούν τη σπουδαιότητά του.

Ο χαρακτηρισμός «*συγκινητική*» που απέδωσαν ορισμένοι από τους συμμετέχοντες στη μουσειακή τους εμπειρία επιβεβαιώνει τους Παπαδόπουλο & Φιλιππουπολίτη (2019) οι οποίοι στην έρευνά τους κατέληξαν ότι το θέατρο είναι αυτό που δίνει στους συμμετέχοντες επισκέπτες τη δυνατότητα να αντιληφθούν σε βάθος τον μουσειακό κόσμο, τη σχέση αιτίου και αιτιατού πίσω από τα μουσειακά εκθέματα, να αισθανθούν ταύτιση και συγκίνηση από τη «συνάντηση» και «συνομιλία» με ιστορικά πρόσωπα.

Στο πλαίσιο των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων της παρούσας έρευνας-δράσης δόθηκε με αφορμή συγκεκριμένα εκθέματα του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου στους συμμετέχοντες η ευκαιρία:

- να αντιπαραβάλουν μία οικογένεια της αρχαϊκής περιόδου όπως αυτή αναπαρίσταται μέσα από ένα σύνταγμα αρχαϊκών αγαλμάτων με μία σύγχρονη του 21<sup>ου</sup> αιώνα,

- να συμμετάσχουν σε έναν Αγώνα Λόγων σχετικά με την παραμονή ή την επιστροφή των αρχαιοτήτων του τόπου τους που έχουν εξαχθεί σε μουσεία του εξωτερικού,
- να εκτιμήσουν με αφορμή πραγματικά γεγονότα από την αρχαία ιστορία του τόπου τους τη στάση εκείνων των ανθρώπων που στο μείζον ζήτημα της προσφυγιάς επέλεξαν να σταθούν δίπλα στους ανθρώπους που είχαν την ανάγκη τους,
- να συζητήσουν σε μία προσομοίωση συνέλευσης τρόπους για να διαχειριστούν μία ανθρωπιστική κρίση,
- να γνωρίσουν και να επικρίνουν το φαινόμενο της παράνομης εξαγωγής εθνικών πολιτιστικών θησαυρών με αφορμή πραγματικά γεγονότα της τοπικής τους ιστορίας,
- να υποστηρίξουν με επιχειρήματα σε μία εικονική σκηνή δίκης το δικαίωμα ενός λαού στην πολιτιστική κληρονομιά του.

Μετά την ολοκλήρωση των δράσεων τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την πολύ θετική στάση τους απέναντι στη χρήση θεατρικών τεχνικών ως στοιχείο της μουσειακής εμπειρίας. Επιπροσθέτως, στην πλειοψηφία τους συμπεριέλαβαν το θέατρο στις προτάσεις τους για μελλοντικές δράσεις στο μουσείο. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τους Jackson & Leahy (2005) οι οποίοι σε έρευνά τους με την οποία μελέτησαν την αποτελεσματικότητα του θεάτρου μέσα σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία απέδειξαν ότι η ενσωμάτωση του θεάτρου στη μουσειακή αγωγή δίπλα σε πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις αποτελεί ένα καταφανέστατα αποτελεσματικό ερμηνευτικό εργαλείο, εμπλουτίζει την εμπειρία που προσφέρει το μουσείο και δημιουργεί ισχυρή επίδραση. Επίσης συμφωνούν με την άποψή τους πως το θέατρο στο μουσείο μπορεί να εισαγάγει προσωπικές αφηγήσεις μέσα σε πανανθρώπινες ιστορίες, να προσφέρει θεάσεις του οικουμενικού μέσα από το προσωπικό, να γεννήσει συναισθηματική ταύτιση με ανθρώπινες ιστορίες από διαφορετικές ιστορικές περιόδους και πολιτιστικές συνθήκες, να ζωντανέψει μουσειακά εκθέματα σαν σκηνικά αντικείμενα και μέσα από το στοιχείο της διασκέδασης να αιχμαλωτίσει τη φαντασία και να κεντρίσει την προσοχή του επισκέπτη.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν τους έκανε να αισθανθούν ότι «ζωντάνεψαν» τα μουσειακά εκθέματα. Η δήλωση αυτή επιβεβαιώνει τους Jackson & Leahy οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι μαθητές που συμμετέχουν σε

θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στο μουσείο δείχνουν μια μεγαλύτερη τάση προς ενσυναίσθηση, ιδίως για αρνητικές ή προβληματικές όψεις της υπό εξέταση ιστορικής περιόδου, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν προσωπικά διλήμματα, σχέσεις και οδυνηρές συνέπειες βιώνονται από αληθοφανείς χαρακτήρες που παίρνουν σάρκα και οστά μπροστά τους. Οι μαθητές βιώνουν ιστορίες πιστευτές, αλλά φανταστικές, πειστικές, αλλά απελευθερωτικές, διότι έξω από τη μυθοπλασία τίποτα δεν είναι αναπόφευκτο. Στην πραγματική τους ζωή, όπως και στις επιλογές που καλούνται να κάνουν, τα πάντα είναι ακόμα ανοιχτά και διαπραγματεύσιμα. Οι Jackson & Leahy (ό.π., σελ.316) παραπέμπουν στον Boal (1995) ο οποίος αποκαλεί τη δυνατότητα να είναι κανείς ταυτόχρονα και εντός και εκτός της μυθοπλασίας, και «εδώ» και «εκεί», και «τώρα» και «τότε», «metaxis» και αυτή η νοητική κατάσταση είναι πυρηνική για τον τρόπο με τον οποίο το φανταστικό, ενσυναισθητικό θέατρο λειτουργεί. Επίσης η ανωτέρω δήλωση των συμμετεχόντων στην έρευνα ενισχύει τους Παπαδόπουλο, & Φιλιππουπολίτη, (2019, σελ.63) που βρήκαν ότι το θέατρο στο μουσείο δύναται να μεταμορφώσει την επίσκεψη στο μουσείο από «παρακολούθηση» σε «βίωση». Η παρούσα εργασία δεν αποκλίνει και από τις παιδαγωγικές αρχές του John Dewey (1859-1952), ο οποίος εισήγαγε την έννοια της εμπειρίας, ως αφετηρίας για μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing).

### **Τα στάδια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων**

7° Πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές μας το ενδεχόμενο της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες προπαρασκευαστικές της επίσκεψης τους στο μουσείο;

10° Με ποιες δραστηριότητες θα ήθελαν να συνοδεύεται η εμπειρία τους εντός του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου;

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε με σαφήνεια ότι οι συμμετέχοντες επιθυμούν να προετοιμάζονται με δραστηριότητες για μία επίσκεψη σε ένα μουσείο, όπως και να συνοδεύεται η μουσειακή τους εμπειρία με δράσεις. Το εύρημα αυτό ενισχύει τη διαπίστωση του Λεοντσίνη (2002, σσ.112-114) ο οποίος θεωρεί απαραίτητη τόσο την προετοιμασία των μαθητών πριν από την εκπαιδευτική επίσκεψη σε μουσείο με τις κατάλληλες δραστηριότητες, όσο και την υλοποίηση

συμπληρωματικών δραστηριοτήτων μετά το πέρας της επίσκεψης. Στο πλαίσιο αυτό κινείται η επισήμανση της Φουρλίγκα (2004) ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα που δημιουργούνται από ελληνικά μουσεία είναι ελλιπή, διότι απουσιάζει το προκαταρκτικό στάδιο (η προετοιμασία των μαθητών για την επίσκεψή τους στο μουσείο), αλλά και η καταληκτική φάση (δραστηριότητες μετά την επίσκεψη).

Η έλλειψη προετοιμασίας για τη μουσειακή εμπειρία και δραστηριοτήτων κατά και μετά τη μουσειακή επίσκεψη - τις οποίες φαίνεται οι μαθητές να επιθυμούν, ζητώντας την ενεργό εμπλοκή τους σε όλες τις φάσεις - ερμηνεύει την τάση των μαθητών να περνούν βιαστικά τα εκθέματα (Δάλκος, 2000) και να αδιαφορούν όσο μεγαλώνουν για τα μουσεία (Σαββοπούλου, Τρακοσοπούλου, κ.ά., 1985, σσ.16-21).

Όπως έχει κατά καιρούς επισημανθεί, η φύση της μουσειακής μάθησης είναι διαφορετική από αυτή της τυπικής εκπαίδευσης, καθώς αποσκοπεί όχι μόνο στην επαύξηση των γνώσεων, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αλλαγή συμπεριφορών, αξιών, την ευχαρίστηση, την έμπνευση και τη δημιουργικότητα (Hooper-Greenhill, E. 2007). Έτσι, η εκπαιδευτική διαδικασία εντός του μουσείου εμπεριέχει ως δομικό στοιχείο τη δημιουργική έκφραση των ίδιων των επισκεπτών. Υπέρ αυτής της θέσης συνηγορούν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, από την οποία απορρέει ότι όταν καλούνται να επιλέξουν οι ερωτηθέντες τις δραστηριότητες με τις οποίες θα ήθελαν να συνοδεύεται η εμπειρία τους εντός του μουσείου, εκείνοι επιλέγουν με πολύ υψηλό ποσοστό το *θέατρο/χορό/μουσική*.

### **Οι έφηβοι ως ομάδα κοινού**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειονότητα των ερωτηθέντων φαίνεται ότι χρησιμοποιεί στην καθημερινότητα τις ΝΤ για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Επιπλέον, μεγάλο ποσοστό συμφωνεί με την άποψη ότι οι Νέες Τεχνολογίες θα συμβάλλουν στην προετοιμασία της επίσκεψης στο αρχαιολογικό μουσείο της περιοχής. Σε ανοιχτή ερώτηση καταγραφής των απόψεών τους τι θα έπρεπε να έχει ένα μουσείο για να τους φανεί ελκυστικό, οι έφηβοι

συμμετέχοντες ανέφεραν σε μεγάλο ποσοστό την αξιοποίηση των NT. Μετά την ολοκλήρωση των δράσεων, τα ευρήματα της έρευνας αποτύπωσαν την πολύ θετική στάση των εφήβων συμμετεχόντων απέναντι στα ψηφιακά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης οι συμμετέχοντες στην ερώτηση τι θα πρότειναν για μελλοντική δράση σε μουσείο, αναφέρθηκαν στην επιθυμία τους να δημιουργηθεί ιστοσελίδα στο διαδίκτυο για το τοπικό μουσείο. Τα στοιχεία αυτά επαληθεύουν την άποψη που έχει διατυπωθεί ότι οι έφηβοι, ως δύσκολη ομάδα κοινού αναζητούν την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και κοινωνικών δικτύων (Wagner, 2007 στο Νικονάνου, 2015) και συμφωνούν με τον Hargreaves McIntyre (2002) ο οποίος επισήμανε ότι η χρήση του Η/Υ είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο είναι σχεδόν καθολική για τις ηλικίες 5-18 και επίσης ότι ειδικά για τη σχέση τους με το μουσείο τα παιδιά ηλικίας 11-14 ετών θεωρούν τη διαδραστικότητα πολύ σημαντική. Επίσης συμφωνούν με τον Zacharias (2007) στο (Νικονάνου, 2009) που κάνει λόγο για τη μουσειακή αγωγή «από την πολύ αρχή και διά βίου», η οποία θα στοχεύει στη σύσταση κοινοτήτων εντός και πέριξ του μουσείου, εξαίροντας την ανάγκη για αλληλεπίδραση και συμμετοχή.

Στην έρευνά μας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν το ψηφιακό μέσο με το οποίο θα ήθελαν να εμπλουτιστεί η επίσκεψή τους στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων προτιμά τις εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας (VR-Virtual Reality). Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να συνδυαστεί με την παρατήρηση της Economou (1998) ότι υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες ορισμένοι επισκέπτες έλκονται από την απήχηση των νέων τεχνολογικών μέσων, με αποτέλεσμα να στρέψουν πιο ενεργά την προσοχή τους και στο πολιτισμικό περιεχόμενο και να αξιοποιηθεί προκειμένου για την προσέλκυση αυτής της ομάδας κοινού (των εφήβων).

Ο Hawkey (2004) υποστηρίζει πως η έρευνα τόσο στον τομέα των μουσείων όσο και στην εκπαιδευτική τεχνολογία υποδεικνύει ότι υπάρχει μία συνέργεια ανάμεσα στους στόχους της ενεργητικής μάθησης με ελεύθερη επιλογή και των χαρακτηριστικών των ψηφιακών τεχνολογιών, η οποία θα οδηγήσει τα μουσεία στην αξιοποίηση τέτοιων νέων τεχνολογιών για την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Οι ψηφιακές τεχνολογίες δύνανται να παρέχουν ταυτόχρονα μία προσωπική, εξατομικευμένη εμπειρία και την ίδια στιγμή να προσφέρουν



ευκαιρίες χωρίς προηγούμενο για πολλές μορφές μίας ευρύτερης κοινωνικής διάδρασης που μπορούν να εμπλουτίσουν τη μάθηση.

Αξίζει να καταγραφεί πως σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, τα στοιχεία που φαίνεται ότι καθιστούν ελκυστικό ένα μουσείο γι' αυτή την ομάδα κοινού, είναι η δυνατότητα που δίνει στους επισκέπτες να βιώσουν την καθημερινότητα των ανθρώπων μίας άλλης εποχής, η προβολή αξιόλογων («εντυπωσιακών», «ενδιαφερόντων») εκθεμάτων, η εμπλοκή των επισκεπτών σε δραστηριότητες («παιχνίδια») η παροχή ικανοποιητικών και επεξηγηματικών πληροφοριών, αλλά όχι υπερβολικών και κουραστικών, μέσα από φυλλάδια, κατάλληλο υπομνηματισμό των εκθεμάτων και επαρκώς πληροφορημένο προσωπικό.

Μαθητές ανέφεραν επίσης την επιθυμία τους να έχουν τη δυνατότητα αγγίγματος των μουσειακών αντικειμένων. Ο Prince (1985) αναφέρει σχετικά ότι η ενεργοποίηση των αισθήσεων (το άγγιγμα των αντικειμένων σε ένα μουσείο) διευκολύνει σημαντικά την επαφή του επισκέπτη με το παρελθόν. Αντίθετα στην έρευνα της Δοξανάκη (2011, σελ.227) ο ένας στους δύο ενήλικες ερωτηθέντες υποστηρίζει ότι η δυνατότητα αφής των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος δεν θα επηρέαζε θετικά καθόλου την απόφαση να επισκεφθεί ένα αρχαιολογικό μουσείο.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν επίσης να διατυπώσουν ποιες είναι οι προσδοκίες τους από την επίσκεψή τους σε ένα μουσείο. Η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων εξέφρασε την επιθυμία να «μάθει καινούρια πράγματα», συνέδεσε δηλαδή τη μουσειακή εμπειρία με τη μάθηση και την εκπαίδευση. Οι μαθητές δήλωσαν ότι αναμένουν να συναντήσουν «ξεναγούς οι οποίοι να εξηγούν και να πληροφορούν για ό,τι έχουν ανάγκη», και «οργανωμένο προσωπικό». Συχνή ήταν η αναφορά τους στην προσδοκία τους να «ανακαλύψουν τον παλιό τρόπο ζωής», να «μάθουν τις καθημερινές συνήθειες και τα αντικείμενα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τότε». Έχουν την ελπίδα ότι «θα πάνε πίσω στο χρόνο» και αναμένουν να «περάσουν ωραία» και να «εντυπωσιαστούν».

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τον Hargreaves McIntyre (2002) ο οποίος διαπιστώνει ειδικά για τη σχέση τους με το μουσείο ότι τα παιδιά ηλικίας 11-14 ετών θεωρούν τη διαδραστικότητα πολύ σημαντική, αισθάνονται δέος για το παρελθόν, αναζητούν εκτόνωση από το άγχος, διασκέδαση και χαλάρωση και ότι μαθαίνουν με διάφορους τρόπους και απαιτούν ποικιλία ερεθισμάτων για να τους εμπλέκει κανείς σε μία διαδικασία. Επίσης έρχονται σε συμφωνία με τους Falk & Dierking (1992) οι οποίοι διαπιστώνουν ότι μία μουσειακή επίσκεψη των μαθητών στην οποία αυτοί συμμετέχουν ελάχιστα ή καθόλου, τους κάνει πολύ σύντομα να χάνουν κάθε ενδιαφέρον για τα εκθέματα και έτσι, μετά μία τόσο «ανούσια» και «μονότονη» επίσκεψη να αποχωρούν με την αίσθηση ότι το μουσείο είναι ένας «πληκτικός χώρος».

### **Η αποτελεσματικότητα των δράσεων**

Η αναφορά της Φιλιππουπολίτη (στο Νικονάνου και συν., 2015) ότι το Συμβούλιο Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων στη Βρετανία ανέπτυξε στα μέσα της δεκαετίας του 2000 ένα μεθοδολογικό πλαίσιο γνωστό ως «Γενικά Αποτελέσματα μάθησης (Generic Learning Outcomes)» - GLOs προκειμένου να αξιολογήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που το ίδιο το υποκείμενο πιστεύει ότι έχει πραγματοποιήσει, μας προσέφερε το μεθοδολογικό πλαίσιο των GLOs προκειμένου να διερευνηθούν και να αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη μουσειακή εμπειρία των συμμετεχόντων στην έρευνα, μετά την ολοκλήρωση της έρευνας δράσης στην οποία θα είχαν αξιοποιηθεί τεχνικές της θεατρικής αγωγής και οι NT.

Τα πορίσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την κύρια υπόθεση της έρευνάς μας, ότι δηλαδή *«Οι Νέες Τεχνολογίες συνδυαζόμενες με τεχνικές του Θεάτρου μπορούν να διευκολύνουν τους επισκέπτες μαθητές στην επαφή τους με τα μουσειακά εκθέματα του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου και να βελτιώσουν τη σχέση τους εν γένει με τα Μουσεία»*. Ένα από τα ευρήματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων αποτιμά μετά τη δράση θετικά τη μάθηση στο μουσείο και διαφωνεί με το χαρακτηρισμό της ως «διαδικασίας βασικά ανιαρής». Επιπροσθέτως, σε πολύ μεγάλο ποσοστό συμφωνούν με το

ενδεχόμενο να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα μιας μελλοντικής εκπαιδευτικής εκδρομής με το σχολείο η επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι συμμετέχοντες σε πολύ υψηλό ποσοστό δηλώνουν ότι συμφωνούν με την άποψη ότι μετά τις δράσεις στις οποίες συμμετείχαν *«κατανόησαν έννοιες της Ιστορίας»* που τους/τις δυσκόλευαν. Σχετικά με το θέμα αυτό ο Otto (2007) στο Νικονάνου (2015) αναφέρει ότι αντίθετα, η μάθηση στο σχολείο εστιάζει στο γενικό με δασκαλοκεντρική κατά κύριο λόγο προσέγγιση και με περιορισμένη δυνατότητα διασύνδεσης των γνωστικών αντικειμένων των αναλυτικών προγραμμάτων μεταξύ τους και με τη ζωή (Larcher 1988, στο Νικονάνου, 2015). Τα ευρήματά μας συμφωνούν και με τον Δάλκο, (2000, σ. 26-36) ο οποίος θεωρεί απαραίτητα τα συναφή με το σχολικό πρόγραμμα εκπαιδευτικά προγράμματα στο μουσείο, άρα η συμμετοχή εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι εκ των ων ουκ άνευ.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν βοήθησαν σύμφωνα με τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας τους συμμετέχοντες να γνωρίσουν *«πώς να συμπεριφέρονται εντός ενός μουσείου»*. Επίσης πολύ θετική είναι η αξιολόγηση εκ μέρους των μαθητών τόσο των ηλεκτρονικών μαθημάτων όσο του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος ως παραγόντων που συνετέλεσαν στην προετοιμασία της μουσειακής επίσκεψης.

Κατά την ανάλυση του ερωτήματος του post- ερωτηματολογίου με το οποίο επιχειρήθηκε η αξιολόγηση της εμπειρίας εκ μέρους των συμμετεχόντων από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν, καταδείχθηκε η ευστοχία του συνδυασμού των NT με το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες χαρακτήρισαν με πολύ υψηλά ποσοστά την εμπειρία τους ως *«συναρπαστική»*, *«διασκεδαστική»*, ενδιαφέρουσα (όχι *«ανιαρή»*). Όπως δήλωσαν με τις απαντήσεις τους οι συμμετέχοντες η συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό μουσειακό πρόγραμμα τους έκανε να θέλουν να *«επιστρέψουν στο μουσείο για να μάθουν περισσότερα»*, απέκτησαν καινούριες γνώσεις χωρίς να κουραστούν, ανέπτυξαν καινούριες δεξιότητες και τους αύξησε το ενδιαφέρον για την Τέχνη και τα μουσεία. Οι συμμετέχοντες στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στις οποίες είχαν αξιοποιηθεί τεχνικές της θεατρικής αγωγής και οι

Νέες Τεχνολογίες βίωσαν μία αίσθηση ροής, αισθάνθηκαν ότι «ζωντάνεψαν» τα μουσειακά εκθέματα και έμαθαν για τις καθημερινές συνήθειες των ανθρώπων στην αρχαιότητα.

Τα ευρήματά μας συμφωνούν με τα «Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης» (Generic Learning Outcomes, και τα ευρήματα της Hooper-Greenhill (2007) ενισχύοντας τη θεωρία τους ότι η μουσειακή μάθηση διαχωρίζεται από την τυπική εκπαίδευση, καθώς αποσκοπεί όχι μόνο στην επαύξηση των γνώσεων, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, την αλλαγή συμπεριφορών, αξιών, την ευχαρίστηση, την έμπνευση και τη δημιουργικότητα. Επίσης συνάδουν με τους Falk, Moussouri και Coulson, (1998) οι οποίοι θεωρούν το συνδυασμό της μάθησης με τη διασκέδαση ως απολύτως απαραίτητα στοιχεία για μία επιτυχημένη μουσειακή εμπειρία.

### **11.3. Συμπεράσματα**

Όπως έχουμε ήδη από την εισαγωγή της παρούσας διπλωματικής εργασίας τονίσει, η ερευνητική διάσταση της δράσης μας είναι ποιοτική: αντί για «αντιπροσωπευτικό δείγμα», ανιχνεύτηκε μία συγκεκριμένη περιοχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, μία «περίπτωση», η οποία εξετάστηκε ως μοναδική και πολυσύνθετη και γι' αυτό δεν αποσκοπεί επ' ουδενί λόγω στη διατύπωση γενικευμένων νόμων όπως θα έκανε μία ποσοτική προσέγγιση. Τα αποτελέσματά της επομένως έχουν πολύ περιορισμένη ισχύ .

Η σημασία της έγκειται κυρίως στο ότι επιχειρήθηκε η σύνδεση των μαθητών μας με το πολιτιστικό περιβάλλον της τοπικής τους κοινότητας, συγχρονικά και διαχρονικά με το συνδυασμό τεχνικών του θεάτρου με τις ΝΤ, η υπέρβαση της απλής κατανόησης και απόκτησης γνώσεων για τα μουσειακά εκθέματα και η επέκταση σε ζητήματα στάσεων και αξιών, δημιουργικής έκφρασης και ψυχαγωγίας. Αποβλέψαμε στην προώθηση της συνεργασίας του σχολείου μας με το τοπικό μουσείο και στην κάλυψη ενός κενού στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων μουσειακής αγωγής από εκπαιδευτικούς στο νομό μας. Επίσης

στοχεύσαμε στη σύνδεση της διδασκαλίας συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων του σχολικού μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας Α΄ Γυμνασίου και της Ιστορίας της Τέχνης (μαθήματος που διδάσκεται στην Α΄ Γυμνασίου των Μουσικών Σχολείων) με το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο ακολουθώντας έναν εναλλακτικό τρόπο διδακτικής προσέγγισης.

Συνοψίζοντας, τα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από την παρούσα έρευνα-δράση είναι τα ακόλουθα:

- Χάρη στην ευελιξία που προσφέρουν οι ΝΤ, οι δράσεις για τη μουσειακή αγωγή μπορούν να αποπλαισιωθούν χωρικά και να γίνουν ακόμη και εκτός του μουσείου - ένας Η/Υ και ένας βιντεοπροβολέας μπορούν να «στήσουν» οπουδήποτε μία αίθουσα μουσείου με τα εκθέματά της.
- Η επέκταση της χρήσης των ψηφιακών μέσων εντός και εκτός του μουσείου δημιουργεί μία μουσειακή εμπειρία ψηφιακά διαμεσολαβημένη που δύναται να προσεγγίζει αποτελεσματικά μία ειδική ομάδα κοινού, αυτή των εφήβων.
- Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τη μουσειακή αγωγή με τη χρήση των ΝΤ μπορεί να προκαλέσει ελκυστικές και αξιόλογες εμπειρίες στους επισκέπτες, ώστε να θέλουν να επιστρέψουν στο μουσείο, για να μάθουν περισσότερα.
- Οι ΝΤ μπορούν να συνδράμουν πολύ αποτελεσματικά τη θεατρική αγωγή. Αναφέρουμε ενδεικτικά την προβολή βίντεο, τις παρουσιάσεις PowerPoint, τα προγράμματα επεξεργασίας κειμένου, την αναζήτηση στο Διαδίκτυο. Οι ΝΤ συμβάλλουν στη σύνθεση σκηνών, στη συγγραφή διαλόγων και σεναρίων, επιτρέπουν την οπτικοποίηση μικρών και ευρύτερων σκηνών από τη δουλειά των ομάδων και τη φωτογραφική τους απεικόνιση για μελλοντική επεξεργασία αναστοχασμού.
- Η «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» προσφέροντας ανοιχτή και συνεχή πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προετοιμάζει επιτυχώς τους μαθητές για την επίσκεψή τους στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο.
- Όταν οι μουσειακές επισκέψεις εμπλουτίζονται με θεατρικά παιχνίδια και αξιοποιούν το διαδραστικό και συμμετοχικό χαρακτήρα τους, όταν διεγείρουν στους συμμετέχοντες συναισθήματα, τους εμπλέκουν συναισθηματικά και δεν τούς αντιμετωπίζουν σαν

«καταναλωτές» έτοιμης γνώσης, τότε μετατρέπονται σε γνήσιες και αποτελεσματικές «εμπειρίες». Σε αυτήν την περίπτωση δεν επαυξάνουν απλώς τις γνώσεις, αλλά αναπτύσσουν δεξιότητες, αλλάζουν συμπεριφορές, μεταλαμπαδεύουν αξίες, δίνουν ευκαιρίες για έμπνευση και δημιουργία.

- Οι θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της ερευνητικής μας εργασίας συνετέλεσαν στην εκμάθηση της ορθής συμπεριφοράς εντός του μουσείου.
- Η συγγραφή πρωτότυπων θεατρικών κειμένων με αφορμή συγκεκριμένα κάθε φορά μουσειακά εκθέματα και η αξιοποίηση ποικίλων τεχνικών του δράματος δύναται να ενεργοποιήσει τους συμμετέχοντες και να τους προσφέρει κίνητρα για περαιτέρω μάθηση.
- Απαιτείται προσοχή στην επιλογή τεχνικών του δράματος. Στην παρούσα διπλωματική εργασία ιδιαιτέρως αποτελεσματικές απέβησαν τα παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση (*μίμηση- στερεότυπα – υπερβολή*), παιχνίδια ρόλων (*δάσκαλος και μαθητές σε ρόλο, μανδύας του ειδικού, καταγισμός ιδεών/ιδεοθύελλα, πάρε θέση, αντιπαράθεση απόψεων*), δυναμικές εικόνες (*στο εργαστήριο του γλύπτη, σύνθεση αγαλμάτων, το γλυπτό της ομάδας, το βιβλίο των κόμικς, το πάγωμα της εικόνας*), ασκήσεις σωματικής έκφρασης (*τελετές και ρυθμοί, αντίγραψε-ανάπτυξε-εξέλιξε*), παίζοντας με τις λέξεις (*ό,τι έρθει στο μυαλό, φτιάχνοντας μια ομαδική ιστορία*).
- Μαθησιακές εμπειρίες με πολύ θετικά αποτελέσματα προκύπτουν όταν οι μαθητές αναμειγνύονται ενεργά σε πράγματα που έχουν νόημα γι' αυτούς. Στην προσπάθεια αυτή οι Νέες Τεχνολογίες όταν συνδυαστούν με το δράμα, μπορούν να υποστηρίξουν τέτοιες γόνιμες προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση και τη μάθηση.
- Η συμμετοχή εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την προετοιμασία των μαθητών τους για την επίσκεψη στο μουσείο είναι μεγάλης σημασίας. Αυτοί είναι γνώστες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, γνωρίζουν καλύτερα τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους και μπορούν να προσαρμόσουν ανάλογα τις δράσεις, να διασυνδέσουν τα γνωστικά αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων μεταξύ τους και με τη ζωή και να προωθήσουν τη συνεργασία ενός μουσείου (ιδιαίτερα της περιοχής τους) με το σχολείο τους.

- Η προετοιμασία των μαθητών πριν από την εκπαιδευτική επίσκεψη σε μουσείο με τις κατάλληλες δραστηριότητες, όσο και η υλοποίηση συμπληρωματικών δραστηριοτήτων μετά το πέρας της επίσκεψης είναι όχι μόνο απαραίτητη για την υλοποίηση μιας αποτελεσματικής μουσειακής εμπειρίας, αλλά και επιθυμητή από τους ίδιους τους εφήβους συμμετέχοντες.
- Η Θεατρική Αγωγή μπορεί να καταστήσει το αρχαιολογικό μουσείο μίας περιοχής ελκυστικό και ταυτόχρονα λειτουργικό, με το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπου ο μαθητής θα βιώνει παίζοντας την τοπική ιστορία.
- Οι έφηβοι εκφράζουν την επιθυμία να «μάθουν καινούρια πράγματα», συνδέουν δηλαδή τη μουσειακή εμπειρία με τη μάθηση και την εκπαίδευση.
- Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να λαμβάνονται υπ' όψιν στο σχεδιασμό των μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων οι ιδιαιτερότητες των επισκεπτών ενός μουσείου – εν προκειμένω των εφήβων – και η παροχή ποικιλίας τρόπων παρουσίασης των εκθεμάτων και δημιουργικών δραστηριοτήτων εκ μέρους των σχεδιαστών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τότε υπηρετείται αποτελεσματικά ο μορφωτικός ρόλος του μουσείου.
- Η στρατηγική της έρευνας-δράσης ευνοεί ποικιλοτρόπως παρόμοιες ερευνητικές εργασίες, διότι επιτρέπει μεγάλη ευελιξία στον αρχικό σχεδιασμό, προσαρμόζεται διαρκώς σε περιορισμούς που ο ερευνητής δεν είχε εξ αρχής αναγνωρίσει, καθιστά δυνατή την εστίαση στην ερμηνεία και την κατανόηση και κυρίως τη μελέτη μιας πραγματικής κατάστασης της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και τη δράση για την τροποποίησή της. Επιπλέον η συνεργατική φύση της έρευνας-δράσης δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και -στην εν λόγω μελέτη- μεταξύ μουσείου και σχολείου.

#### **11.4. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα**

Στις προτάσεις τους για συνέχιση των δράσεων ορισμένοι συμμετέχοντες ζήτησαν τη δημιουργία ιστοσελίδας για το τοπικό μουσείο και πρότειναν και τη δική τους συμμετοχή στην

κατασκευή της. Επίσης προθυμοποιήθηκαν να φτιάξουν δικές τους παρουσιάσεις (για παράδειγμα PowerPoint) με τα εκθέματα του μουσείου. Στην πλειοψηφία τους ζήτησαν τον εμπλουτισμό της μουσειακής εμπειρίας στο τοπικό μουσείο με εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας. Θα ήταν επομένως ιδιαίτερος χρήσιμη η διερεύνηση - σε μεγαλύτερη όμως κλίμακα - των επιθυμιών και προσδοκιών (σε σχέση πάντα με τα ψηφιακά μέσα) αυτής της ομάδας κοινού (μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) από το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο.

Κατά τη διάρκεια των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων οι μαθητές γνώρισαν αρχαιολογικούς θησαυρούς της πατρίδας τους που στο παρελθόν αποτελούσαν ενιαίο σύνολο με εκθέματα που σήμερα εκτίθενται στο αρχαιολογικό μουσείο (π.χ. «οι Κόρες του Χηραμύη», η μία βρίσκεται στο Αρχαιολογικό μουσείο της Σάμου και οι άλλες δύο στο μουσείο του Λούβρου και του Βερολίνου), αλλά που ανήκουν πλέον σε μουσεία του εξωτερικού, γεγονός που προκάλεσε στους συμμετέχοντες έντονο προβληματισμό. Ωστόσο, με τη δυνατότητα των NT θα ήταν δυνατή η διεύρυνση της εμπειρίας των επισκεπτών. Προτείνουμε παραδειγματικά την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων για την παρουσίαση σε ένα ενιαίο σύνολο τέτοιων έργων τέχνης, για την «επανένωσή» τους για χάρη των επισκεπτών, τη «συνομιλία» των εκθεμάτων που βρίσκονται μέσα στην αίθουσα με άλλα έργα, ακόμη και από άλλα μουσεία που δεν δύνανται να μετακινηθούν.

Το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο ανήκει στην κατηγορία των «παραδοσιακών» (Νάκου, 2002) και «διδασκτικών» ή «συστηματικών» μουσείων (Hein, 1998). Με δεδομένη τη στενή σχέση των εφήβων με τις NT θα ήταν πολύτιμος ο πειραματισμός με την Web 2.0 τεχνολογία (όπως με μέσα κοινωνικής δικτύωσης σαν το Myspace, το Facebook, RSS feeds, podcasts, blogs, sites που φιλοξενούν βίντεο, όπως το YouTube ή φωτογραφίες, όπως το flickr, photobucket) επιτρέποντας στους χρήστες να εμπλέκονται ενεργά και να επηρεάζουν την οργάνωση, δημιουργία και διαμοιρασμό online περιεχομένου (Shahani, Nikonanou, & Economou (2008). Τέτοιοι νεωτερισμοί θα μπορούσαν να ενισχύσουν την επικοινωνία του τοπικού μουσείου με διάφορες ομάδες, να δημιουργήσουν ένα σταθερό κοινό που να το επισκέπτεται ξανά και ξανά, να διευρύνουν το ήδη υπάρχον κοινό του και μάλιστα με νεαρότερους επισκέπτες και να ανανεώσουν εν γένει την εικόνα του.



Οι Σοφός & Κώστας (2007, 2008) αναφέρουν ότι τα εργαλεία συγγραφής πολυμεσικού υλικού διευκολύνουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν διαφοροποιημένο ηλεκτρονικό υλικό, το οποίο πληροί το βασικό παιδαγωγικό κριτήριο της πολυτροπικής παρουσίασης ενός θέματος και ότι αυτή η νέα κατηγορία εφαρμογών λογισμικού αποτελεί ένα περιβάλλον ανάπτυξης που καθιστά δυνατή τη σύνθεση εκπαιδευτικών πολυμεσικών παραστάσεων από χρήστες χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις προγραμματισμού ή πολύ διαθέσιμο χρόνο. Παράλληλα η ανταπόκριση των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα απέναντι στα ηλεκτρονικά μαθήματα ήταν εξαιρετικά θετική. Καθίσταται συνεπώς αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση της δυνατότητας να ενισχύονται οι εκπαιδευτικές επισκέψεις των σχολείων με online μαθήματα δημιουργημένα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που θα πραγματοποιούν την επίσκεψη στο μουσείο και που θα προετοιμάζουν τους μαθητές τους, ώστε να αισθάνονται γνωστικά επαρκείς.

Στο σημείο αυτό βέβαια πρέπει να αναφερθεί ότι οι Σοφός & Kron (2010), Kron & Σοφός (2007) προτάσσουν την παιδαγωγική και διδακτική θεώρηση έναντι των πληροφορικών και τεχνολογικών δυνατοτήτων των Νέων Μέσων, εφ'όσον ακόμη και η μουσειακή επίσκεψη (που ανήκει στην άτυπη εκπαίδευση) απαιτεί την ανάπτυξη ενός **εκπαιδευτικού περιβάλλοντος εργασίας**, άρα περιβάλλοντος το οποίο πρέπει να θεμελιώνεται σε παιδαγωγικές θεωρίες. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, προϋπόθεση για την αξιοποίηση των εργαλείων συγγραφής για μία μουσειακή επίσκεψη θα πρέπει να είναι η υπέρβαση της εργαλειακής πρακτικής και η εστίαση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και «κυρίως στο διδακτικό μετασχηματισμό του περιεχομένου σε στόχους μάθησης» (Κώστας και Σοφός, 2011).

Η ανάγκη να τροποποιηθεί η φιλοσοφία των μουσείων αναδεικνύεται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Οι μαθητές ζητούν από το μουσείο να τους δίνει ευκαιρίες να βιώσουν την καθημερινότητα των ανθρώπων μίας άλλης εποχής, να τους προβάλλουν «εντυπωσιακά», «ενδιαφέροντα» εκθέματα, να εμπλέκονται σε δραστηριότητες («παιχνίδια»), να επιτρέπονται αναπαραστατικές πράξεις εντός των χώρων του μουσείου, να τους παρέχονται ικανοποιητικές και επεξηγηματικές πληροφορίες, αλλά όχι υπερβολικές και κουραστικές, μέσα από φυλλάδια,

κατάλληλο υπομνηματισμό των εκθεμάτων και επαρκώς πληροφορημένο προσωπικό. Θέλουν να μπορούν να αποκτήσουν ποικιλία αναμνηστικών από την επίσκεψή τους, να υπάρχουν χώροι για ξεκούραση και να αξιοποιούνται Νέες Τεχνολογίες για διαδραστικές εμπειρίες.

Θα ήταν σημαντική παράλειψη εάν δεν αναφέραμε τις σημαντικές προσπάθειες που έχουν γίνει από το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο με εκπαιδευτικά προγράμματα. Ωστόσο οι δράσεις αυτές ήταν μεμονωμένες και βραχύβιες και απευθύνονταν κατά κύριο λόγο σε μαθητές μικρότερων ηλικιών. Επισημαίνεται λοιπόν η ουσιαστική ανάγκη να σχεδιαστούν σύγχρονα και ελκυστικά εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που θα αξιοποιούν τους θησαυρούς του τοπικού αρχαιολογικού μουσείου και που θα αποτελούν ουσιαστικό μέρος της καθημερινής του λειτουργίας. Στην προσπάθεια αυτή θα μπορούσαν να συνεισφέρουν οι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες, τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες, αλλά και τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές τους.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε ότι στο πλαίσιο της ερευνητικής μας εργασίας σχεδιάστηκαν θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις για τις οποίες γράφτηκαν πρωτότυπα θεατρικά κείμενα αφορμώντας από συγκεκριμένα κάθε φορά μουσειακά εκθέματα, με στόχο την ενεργοποίηση των παιδιών και την εμπύχωσή τους για περαιτέρω μάθηση. Μία ιδέα που θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω είναι η μεταγραφή αυτών των θεατρικών κειμένων σε κόμικς, η διδακτική αξία των οποίων είναι αδιαμφισβήτητη, αλλά και η υλοποίηση αρκετά εύκολη με δεδομένη την υπάρξη αρκετών δωρεάν διαθέσιμων σχετικών εργαλείων στο Διαδίκτυο. Αλλά και σε όλες τις φάσεις του εκπαιδευτικού σχεδιασμού (πριν, κατά και μετά τη μουσειακή επίσκεψη) το κόμικ είναι μία εύχρηστη και πολύ δημιουργική λύση για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την ανάπτυξη της φαντασίας τους αλλά και την εμβάθυνση στη γνώση που έλαβαν από τη μουσειακή επίσκεψη.

## 11.5. Επίλογος

Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα κανείς δεν αμφισβητεί το ρόλο των μουσείων ως πολιτιστικών ιδρυμάτων που υπηρετούν την κοινωνία και την ανάπτυξή της. Τα μουσεία συγκεντρώνουν τεκμήρια του ανθρώπινου πολιτισμού, τα διατηρούν, τα ερμηνεύουν και τα εκθέτουν «προς όφελος του κοινού, κυρίως μέσα από διαδικασίες μελέτης, εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας» (ICOM). Η χώρα μας, με τη μακραίωνη ιστορία της, έχει την τύχη σε κάθε γωνιά της να διαθέτει αρχαιολογικά μουσεία, τα οποία βρίθουν από θησαυρούς που περιμένουν να διηγηθούν την ιστορία τους πρώτα και κύρια στις τοπικές κοινότητες.

Στον μορφωτικό και κοινωνικό ρόλο των μουσείων ως πολύτιμος αρωγός έρχονται οι Νέες τεχνολογίες και οι τεχνικές του δράματος και του θεάτρου. Οι ΝΤ, προσιτές και ελκυστικές στην ομάδα κοινού των εφήβων προσφέρουν ένα πολύ αποτελεσματικό και ευέλικτο εκπαιδευτικό περιβάλλον στους μαθητές, τους ενεργοποιούν, τους παρέχουν επαρκείς γνώσεις στο στάδιο της προετοιμασίας μιας μουσειακής επίσκεψης, ώστε οι μαθητές να ενθαρρύνονται και να αισθάνονται άνετα μέσα στο χώρο ενός μουσείου, άρα δημιουργούν το κατάλληλο έδαφος για τη νέα μάθηση. Από την άλλη μεριά, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα μουσεία έρχονται να συνεισφέρουν με τη σειρά τους δίνοντας από άλλους δρόμους ευκαιρίες για ενεργοποίηση, εξερεύνηση, ανακάλυψη, υπέρβαση της καθημερινότητας και τελικά αληθινή και βαθιά γνώση, νοηματοδοτημένη και άρα ουσιαστική.

Αναπόφευκτα, απαιτούνται ριζικές τομές τόσο στο χώρο της τυπικής (σχολεία) όσο και της μη τυπικής και άτυπης (μουσεία) εκπαίδευσης, για να καταστεί εφικτή και αποτελεσματική η συνεργασία των σχολείων με τα μουσεία. Ένα νέο πλαίσιο κατάρτισης των εκπαιδευτικών στα Νέα Μέσα, όπως είναι λ.χ. τα εργαλεία συγγραφής πολυμεσικού υλικού που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα διπλωματική εργασία, αλλά και στις τεχνικές του θεάτρου θα ενδυναμώσει, αλλά και εμπυρώσει τους μάχιμους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους στη «συνάντησή» τους με τα αρχαιολογικά μουσεία. Την ίδια στιγμή όμως ανάλογες κινήσεις απαιτούνται και από τα ίδια τα μουσεία, ειδικά αυτά που ανήκουν στον «παραδοσιακό» - «διδασκτικό» τύπο τα οποία

οφείλουν να αντιμετωπίσουν τη συνάντησή τους με τους εφήβους επισκέπτες ως μία πολύ ενδιαφέρουσα πρόκληση που απαιτεί εκσυγχρονισμό και ευελιξία.

Απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία περισσότερων μουσειακών προγραμμάτων, κατάλληλα προσαρμοσμένων στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των μαθητών αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας. Αναρίθμητες θα είναι οι ωφέλειες από την υλοποίηση αυτής της πρότασης, την οποία έχουν ανάγκη ιδιαίτερα οι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της ελληνικής περιφέρειας. Η πρόσβασή τους σε εκπαιδευτικά πολιτιστικά προγράμματα γύρω από το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο δεν θα τους βοηθήσει μόνο να εκτιμήσουν τα εκθέματα και να μάθουν περισσότερα για την τοπική ιστορία. Μαθαίνοντας πώς καλλιτέχνες στο παρελθόν εκφράστηκαν για τη δύναμη, τον πόλεμο, τη δικαιοσύνη, την πίστη, την οικογένεια, την προσφυγιά, τη βίαιη απομάκρυνση πολιτιστικών θησαυρών (θέματα που το παρόν θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα επιχείρησε να προσεγγίσει), ίσως βοηθηθούν να τα κατανοήσουν και σε σχέση με την ίδια τους τη ζωή.

# ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ

## Ελληνόγλωσση

Αλκηστις (1995). *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και Αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Αλκηστις (2012). Το βιβλίο της δραματοποίησης. Αθήνα: Πεδίο

Ανδρεαδάκης, Ν., & Βάμβουκας, Μ. (2011). *Οδηγός για την Εκπόνηση και τη σύνταξη Γραπτής Ερευνητικής Εργασίας*. Αθήνα: ΔΙΑΔΡΑΣΗ

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βουγιούκας, Α., Δημητριάδης, Β., Θρασυβούλου, Δ., Λάνδρος, Χ., Ψαραύτη, Α. (1999), *Σάμος, πατρίδα μου*, Υπουργείο Αιγαίου – Πνευματικό Ίδρυμα Σάμου «Νικόλαος Δημητρίου»

Βουτυράς, Μ. & Γουλάκη - Βουτυρά, Α., (2011). *Η Αρχαία Ελληνική Τχνη και η Ακτινοβολία της*, Τ.Α.Π., Αθήνα, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.

Γερούλανου, Αι. (1985), «Εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη», *Αρχαιολογία 16*, 22-26

Γιαννούτσου, Ν., Μπούνια, Α., Ρούσσου, Μ., & Αβούρης, Ν. (2011). Αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών με στόχο τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού: μία κριτική θεώρηση επιλεγμένων παραδειγμάτων. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 131-149.

Γκόβας, Ν, (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Γρατσιά, Ε. (2002). Η εκπαιδευτική δραστηριότητα του Κέντρου Μελέτης Νεότερης Κεραμικής στο Κόκκινος, Γ. και Αλεξιάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 249.

Γρυντάκης, Γ., Δάλκος, Γ., Χόρτης, Α. (2007). *Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα*. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Δάλκος, Γ. (2000), *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα : Καστανιώτης

Δημητριάδης, Σ. (2015). Βασικές Έννοιες και Ορισμοί. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 1. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3398>

Δοξανάκη, Α. (2011). *Τα αρχαιολογικά Μουσεία της Αθήνας και η Επικοινωνία τους με το Κοινό* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική).

Δοξανάκη, Α. (2013). «Τα αρχαιολογικά μουσεία και η επικοινωνία τους με το κοινό: ανασταλτικοί παράγοντες 169 Κεφάλαιο 7: ΕΡΕΥΝΑ ΕΠΙΣΚΕΠΤΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ: Η «ΦΩΝΗ» ΤΟΥ ΚΟΙΝΟΥ επιρροής στο μοτίβο της επισκεψιμότητας των αρχαιολογικών μουσείων της Αθήνας», Μουσείο, 8-9, 60-71

Ζιρώ Ό., Μερτζάνη, Ε. & Πετρίδου Β., (2005). *Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου, Ιστορία της Τέχνης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ

Καμπουράκης, Γ., & Λουκής, Ε. (2006). e-λεκτρονική μάθηση. εκδόσεις Κλειδάριθμος, 11, 4-11.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα Δράση*. Αθήνα: Κριτική

Κατσαρού, Ελένη & Τσάφος, Βασίλης (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας

Κοκκορού - Αλευρά, Γ., (1995). *Η Τέχνη της Αρχαίας Ελλάδας. Σύντομη Ιστορία (1050-50 π.Χ.)*. Αθήνα : Καρδαμίτσα

Κοινή Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 20883 /ΓΔ4/2020 ΦΕΚ 456/Β/13-2-2020

Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο

Κουρετζής, Λ. & Άλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.

Κουστουράκης, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2008). Οι ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Β. Κόμης (επιμ.). *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Διδακτική της Πληροφορικής"* (σ. 425-434). Πάτρα

Kron, F., Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Κώστας, Α., Σοφός, Α., (2011). *Το Λογισμικό CourseLab για την Ανάπτυξη Προτυποποιημένων Ηλεκτρονικών Μαθημάτων* στο Κ. Γλέζου & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», σ. 1-5 Σύρος, 6-8 Μαΐου 2011

Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Λαδόμματος, Α., (1999). *Παγκόσμια Ιστορία της Τέχνης Αισθητική Εκτίμηση Έργων Τέχνης, 1ος τόμος, Από την αυγή της τέχνης μέχρι και τη Ρωμαϊκή εποχή*. Για την Α΄ τάξη του Γυμνασίου, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου

Λεκάκης, Γ. (2008). «Σύγχρονης Ελλάδος Περιήγησις». «Παραδοσιακές φορεσιές». ΑΡΧ. ΜΟΥΣΕΙΟ ΑΙΑΝΗΣ ΚΟΖΑΝΗΣ

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.). *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*.

Λεοντσίνης, Γ. (2002). Το μουσείο στο πλαίσιο της Διδακτικής της Γενικής και της Τοπικής Ιστορίας, στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, 109-114.

Ματσαγγούρας, Η., (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μιχαηλίδου, Μ. (2002). Μουσείο : πορεία και προοπτικές προς τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Στο Κόκκινος, Γ. και Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουσουρή. Θ. (1999). «Έρευνα κοινού και αξιολόγηση στα μουσεία», *Αρχαιολογία και Τέχνες* 72, 56-58

Μπούνια, Α. (2004). Τα πολυμέσα ως ερμηνευτικά εργαλεία στα ελληνικά μουσεία : Γενικές αρχές και προβληματισμοί, *Μουσείο, Επικοινωνία και Νέες Τεχνολογίες*, πρακτικά Συνεδρίου, Μυτιλήνη.

Μπούνια, Α. και Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Νικονάνου, Ν., & Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκη.

Νάκου, Ε. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και ιστορίας, στο: Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, 115-128.

Νικονάνου, Ν. (2009). Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Πατάκη

Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλίππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., Γιαννούτσου, Ν. (2015). Έρευνα επισκεπτών και αξιολόγηση: Η «φωνή» του κοινού. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλίππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., Γιαννούτσου, Ν.

2015. *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 7. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/718>

Ξωχέλλης, Π. (επιμ.) 2007, *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Οικονόμου, Μ. (2004). Νέες Τεχνολογίες και Μουσεία: εργαλείο, τροχοπέδη ή συρμός. *Museology-International Scientific Electronic Journal*, 1(1).

Παπαδόπουλος, Σ. (2011). Ο Μανδύας του Ειδικού: Η θεατρική μέθοδος Project

Παπαδόπουλος, Σ., & Φιλίππουπολίτη, Α. (2019). Για μια νέα σύμπραξη της Παιδαγωγικής του Θεάτρου και του Μουσείου. *Epistēmēs Metron Logos*, (2), 60-68.

Πλατή, Μ. (1991), «Το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης», *Αρχαιολογία* 38, 6-10

Πλατή, Μ. (2002), «Μουσείο\_Κυκλαδικής Τέχνης – Ίδρυμα Ν.Π. Γουλανδρή Τμήμα Εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στο Κόκκινος, Γ. και Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 233-238.

Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. (1997). Αθήνα: Εκπαίδευση και πολιτισμός, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ. (1999). *Εκπαίδευση και πολιτισμός, προγραμματισμός δράσεων πέμπτου χρόνου πειραματικής εφαρμογής* (Σεπτέμβριος 1999 – Αύγουστος 2000). Αθήνα: Κεντρική Επιτροπή Συντονισμού.

Πτίνη, Κ. (1992). *Ιστορία της Σάμου. Από τα Μυθικά χρόνια μέχρι τον 17<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ., Σάμος*

Πτίνη, Κ. (19-). *Μία Άλλη Σάμος. Σάμος*

Ράπτη, Α. (2006). Ταξινομίες Στόχων, Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Επιπέδων Μάθησης, EPICT. Ανακτήθηκε από [http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post\\_634.html](http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html)

Ράπτης, Α. και Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α'.* Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης

Σαββοπούλου, Θ., Τρακοσοπούλου, Ε., Μαρκή, Π., Καλφοπούλου, Ν., Νικήτα, Β., Οικονομίδου – Μπότσιου, Φ. (1985). «Τι είναι Μουσείο;» *Αρχαιολογία*, 16

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.*



- Σέξτου, Π. (2007α). Δραματοποίηση. 1η έκδοση. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σέξτου, Π. (2007β). *Θέατρο στο Μουσείο ως βοηθητικό μέσο προσέγγισης της Ιστορίας στο Σχολείο*. Πρακτικά Συνεδρίου «Η πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Ιωάννινα, σελ. 908-917
- Σέξτου, Π. (2007γ). Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σοφός, Α., 2018, *Νέα Μέσα, κλασικά παιδαγωγικά ζητήματα: η θεώρηση της μάθησης από την προοπτική των μαθησιακών σχηματισμών και της νευροβιολογίας*, στο (συλλογικό) ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ 2 Νέα μέσα – Νέα μάθηση; Γρηγόρης
- Σοφός, Α., Κώστας, Α.(2007), Ανάπτυξη παιδαγωγικών κριτηρίων για την τεκμηρίωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών πόρων στο διαδίκτυο. Στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠ Ε (επιμ.), Τ.Π.Ε. και Εκπαίδευση. Πειραιάς: ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, 20-32
- Σοφός, Α., Κώστας Α. (2008). Αξιολόγηση Λογισμικών Εργαλείων για την Ανάπτυξη Πολυμεσικού Υλικού στην Εκπαίδευση. Στο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ (Επιμ.), Π.Ε. και Εκπαίδευση. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, 26-39, Πειραιάς.
- Σοφός, Α. & Κρον, F. (2010). Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα προσωπικά και πρωτογενή στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα. Αθήνα: Γρηγόρη
- Σταθακιού, Μ., Χατζηδάκης, Π. (επιμ.) (2017), *Μια Σαμιώτισσα στο Παρίσι*. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ, ΕΦΑ ΣΑΜΟΥ ΚΑΙ ΙΚΑΡΙΑΣ
- Τζαχίλη, Ι. (1997). *Υφαντική και υφάντρες στο Προϊστορικό Αιγαίο: 2000-1000 π. Χ.* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Τιβέριος, Μ., (1996). *Ελληνική Τέχνη. Αρχαία Αγγεία*. Αθήνα : Εκδοτική Αθηνών
- Τσάκος, Κ. (2003). *ΣΑΜΟΣ Ιστορικός και αρχαιολογικός οδηγός*. Εκδόσεις ΕΣΠΕΡΟΣ
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το Δράμα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Παπούλιας
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΥΠ.ΠΟ. 1995, *Εκπαίδευση και πολιτισμός – Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ* , ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΥΠ.ΠΟ., Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΥΠ.ΠΟ. 1997, *Εκπαίδευση και πολιτισμός – Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ 1995-1997*, ΥΠ.Ε.Π.Θ., ΥΠ.ΠΟ., Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (2012) *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*, [http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS\\_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf](http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGرافي-OdigiesPlefseos.pdf) (τελευταία επίσκεψη 13/3/2015).

Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., Γιαννούτσου, Ν. 2015. *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Φουρλίγκα, Ε., (2004). Μουσείο-Σχολείο: συμπεράσματα από την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, *Μουσείο, Επικοινωνία και Νέες Τεχνολογίες*, πρακτικά Συνεδρίου, Μυτιλήνη.

Φουρλίγκα, Ε., Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ. & Γαβριηλίδου, Ι. (2002).«Μουσειακή εκπαίδευση και αρχαιολογία. Παραδείγματα από τρεις ευρωπαϊκές χώρες», *Αρχαιολογία και τέχνες*, 85β, 113-122, <http://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/85-17.pdf> (τελευταία επίσκεψη 9/11/2019).

Φωκά , Ι. & Βαλαβάνης, Π. (1990). *Τα αγγεία και ο κόσμος τους*.Αθήνα : Κέδρος

Χατζηασλάνη, Κ. (1991). «Α΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων», *Αρχαιολογία* 38, 11-22

Χατζηασλάνη, Κ. (1994). «Σύντομο ιστορικό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Ακρόπολη», *Αρχαιολογία* 52, 10-12

Χατζηασλάνη, Κ. (2002). «Η Ακρόπολη μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών-Εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ακρόπολη» στο Κόκκινος, Γ. και Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 225-232.

Χατζηκωστή Κ., Αντωνιάδης Λ., (2002). *Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο Εργασίας. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΥΠΡΟΥ.

Χατζηνικολάου, Τ. (2002). Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων και η Μουσειοπαιδαγωγική στο Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (επιμ.) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 105-106.

Χιώτη, Α. (2010). Ο σχεδιασμός ψηφιακής αφηγηματικής εμπειρίας με θέμα τους Ταφικούς Κύκλους Α΄ και Β΄ των Μυκηνών για μαθητές του Γυμνασίου. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (τόμος ΙΙ, σ. 701-709). Κόρινθος.

Χορταρέα, Ε. (2002). Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, 179-188.

Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (1994). *Εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία*. Μουσείο-Σχολείο, Δ' Περιφερειακό Σεμινάριο, Ιωάννινα, 2-3. 12, σσ.13-15.

## Μεταφρασμένη

Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*, μτφ. Κωτίδου, Σ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα.

Blanck H., "Εισαγωγή στην Ιδιωτική Ζωή των Αρχαίων Ελλήνων και Ρωμαίων", 97, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2004.

Boardman, J. (1975). *Αθηναϊκά ερυθρόμορφα αγγεία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Boardman, J. (1980). *Αθηναϊκά μελανόμορφα αγγεία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Boardman, J. (2001). *Πρώιμη Ελληνική Αγγειογραφία*

Cohen, L. Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Javeau, J. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός

Mason, J., (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Richter, G. (1974). *Αρχαία Ελληνική Τέχνη*. Αθήνα : Καρδαμίτσα

## Ξενόγλωσση

Adams, Carol (1982). "Museums and the Use of Evidence in History Teaching". *Teaching History*, 34.

Aitken, V. (2013). Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to teaching and learning: A brief introduction. *Connecting curriculum, linking learning*, 34-56.

Ambrose, T. & Paine, C., (1993). *Museums Basics*. London

Andersen, C. (2004). Learning in "as-if" worlds: Cognition in drama in education. *Theory into practice*, 43(4), 281-286.

Andrews, K., & Asia, C. (1979). Teenagers' attitudes about art museums. *Curator: The Museum Journal*, 22(3), 224-232.

Aronsson, P., & Elgenius, G. (2011). Building National Museums in Europe 1750–2010: conference proceedings from EuNaMus, European National Museums: Identity Politics, the Uses of the Past and the European Citizen, Bologna 28-30 April 2011. In *European National Museums: Identity Politics, the Uses of the Past and the European Citizen, Bologna, April 28-30, 2011*. Linköping University Electronic Press.

Baki, A., Kosa, T., & Guven, B. (2011). A comparative study of the effects of using dynamic geometry software and physical manipulatives on the spatial visualisation skills of pre-service mathematics teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 291-310.

Bolton Gavin (1985) Changes in thinking about drama in education, *Theory Into Practice*, 24:3, 151-157, DOI: [10.1080/00405848509543166](https://doi.org/10.1080/00405848509543166)

Brecht, H., & Ogilby, S. (2008). Enabling a comprehensive teaching strategy: Video lectures. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 7(1), 71-86.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational researcher*, 28(7), 15-25.

Coffee, K. (2007). Audience research and the museum experience as social practice. *Museum management and curatorship*, 22(4), 377-389.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Research methods in education*. London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008) Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Μεταίχμιο

Csikszentmihalyi, M., & Hermanson, K. (1995). What makes visitors want to learn? Intrinsic motivation in museums. *Museum News*, 74(3), 34-37

Desvallées, A., & Mairesse, F. (2014). Βασικές Έννοιες της Μουσειολογίας.[online] ICOM-International Council of Museums Hellenic National Committee. *Museology\_WEB\_gre ek.pdf* (Τελευταία πρόσβαση: 24/01/20).

Economou, M., (1998), 'The evaluation of museum multimedia applications: lessons from research' *Journal of Museum Management & Curatorship* 17(2), 173-187

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press

- Falk, J., & Dierking, L. (1992). *The Museum Experience*. Washington DC: Whalesback.
- Falk, J. H., Dierking, L.D. (2000), *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Altamira Press.London
- Falk, J. H., Moussouri, T., & Coulson, D. (1998). The effect of visitors 'agendas on museum learning. *Curator: The Museum Journal*, 41(2), 107-120.
- Fine, GA & Sandstrom, KL (1988) *Knowing Children: Participant Observations with Minors*.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York
- Hargreaves McIntyre, M. (2002). *Start with the child*. The Needs and Motivations of Young people: [http://users.umiacs.umd.edu/~allisond/child\\_info\\_tech/Start-with-the-child.pdf](http://users.umiacs.umd.edu/~allisond/child_info_tech/Start-with-the-child.pdf)
- Hausfather, S. (1997). A case of failed resocialization? action research and the struggle to redefine the teacher identity. *Educational Action Research*, 5(3), 363-382.
- Hawkey, R. (2001). Innovation, inspiration, interpretation: museums, science and learning. *Ways of Knowing Journal*, 1(1), 23-31.
- Hawkey, R. (2004). Learning with digital technologies in museums, science centres and galleries.
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Northwestern University Press. \_\_\_\_\_ Heathcote, D. & Herbert P. (1985). A drama of learning: Mantle of the expert, *Theory Into Practice*, 24(3), 173-180, DOI: [10.1080/00405848509543169](https://doi.org/10.1080/00405848509543169)
- Hein, H. (1990). *The Exploratorium: The museum as laboratory*. Smithsonian.
- Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. Routledge: London and New York
- Hood, M. G. (1983). Staying away-Why people choose not to visit museums. *Museum news*, 61(4), 50-57.
- Hooper-Greenhill, E. (1992). "Lessons in Learning". *Museums and the Shaping of Knowledge*, Routledge: London.
- Hooper-Greenhill, E. (1994α). *Museum and Gallery Education*, Leicester University Press, Leicester.
- Hooper-Greenhill, E. (1994β). *The Educational Role of the Museum*, Routledge, London and New York

- Hooper-Greenhill, E.(1994γ).*Museums and their Visitors*, London: Routledge
- Hooper-Greenhill, E. (1995). Museums and communication: an introductory essay. *Museum, media, message*, 1(1).
- Hooper-Greenhill, E. (1999α). «Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums» στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *The Educational Role of the Museum*, 2<sup>η</sup> έκδ.Routledge, London and New York.
- Hooper-Greenhill, E.(1999β). «Audiences: a curatorial dilemma» στο Hooper-Greenhill, E. (επιμ.), *The Educational Role of the Museum*, 2<sup>η</sup> έκδ., Routledge, London and New York.
- Hooper-Greenhill, E. (2007).*Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge: London & New York
- Hooper-Greenhill, E., Dodd, J., Creaser, C., Sandell, R., Jones, C., & Woodham, A. (2007). *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums: Second Study*. University of Leicester.
- Hughes, C. 1998. *Museum theatre: Communicating with visitors through drama*, Portsmouth, NH: Heinemann
- Hughes, C. (2010) Theatre Performance in Museums: Art and Pedagogy, *Youth Theatre Journal*, 24:1, 34-42, DOI: 10.1080/08929091003732948
- Hughes, C., Jackson, A., & Kidd, J. (2007). The role of theater in museums and historic sites: Visitors, audiences, and learners. In *International handbook of research in arts education* (pp. 679-699). Springer, Dordrecht.
- Jackson, A., & Kidd, J. (2007). Museum Theatre: Cultivating Audience Engagement-a Case Study. In *IDEA 6th World Congress*.
- Jackson, A., & Leahy, H. R. (2005). ‘Seeing it for real...?’—Authenticity, theatre and learning in museums. *Research in Drama Education*, 10(3), 303-325. ‘DOI:10.1080/13569780500275956
- Jensen, N. (1999). Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective. *The educational role of the museum*, 110.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology: Toward a constructivist design model. *Educational technology*, 34(4), 34-37.
- Kemmis, St. and McTaggart, R.(eds) (1988). *The Action Research Planner* , Geelong: Deakin University Press

Kemmis, S. & Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. Στο B. Atweh, S. Kemmis & P. Weeks (επιμ.). *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education*. London: Routledge, σ. 21-36

Kondoyianni, A., Lenakakis, A., & Tsiotsos, N. (2013). Intercultural and lifelong learning based on educational drama. *Prepositions for multidimensional research projects. Scenario*, 7, 27-46.

Kostas, A., Vitsilaki, C., & Sofos, A. (2015, July). Non-formal education and e-learning: lessons learned from lifelong programs in Greece. In *Proceedings of EDULEARN 15 Conference. Barcelona, Spain* (pp. 6-8)

Krakowski, P. (2012). Museum Superheroes: The Role of Play in Young Children's Lives. *Journal of Museum Education*, 37(1), 49-58.

Ladousse, G. P. (1987). *Role play* (Vol. 3). Oxford University Press.

Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). PLAY AND INCLUSIVE EDUCATION: GREEK TEACHERS' ATTITUDES. *European Journal of Special Education Research*.

Lenakakis, A., Panaghi, A. (2018). Drama/theatre pedagogy in the museum: research, theory and practice issues, *Education and Theatre Journal*, 19, pages 90-101

Lewin, K. (1946) Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* , 2, 34-46. Ανακτημένο στις 24-04-2019 από το δικτυακό τόπο <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

McCarthy, B. (1997). A tale of four learners: 4MAT's learning styles. *Educational Leadership*, 54, 46-51.

Nikonanou, N., & Venieri, F. (2014). Museums as Gameworlds: The Use of Live Action Role Playing Games in Greek Museums. *International Journal of the Inclusive Museum*, 6(3).

Nikonanou, N. & Venieri, F. (2017). "Interpreting social issues: Museum theatre's potential for critical engagement". *Museum and Society*, 15(1), 16-32

Norman, J. (Ed.). (1981). *Drama in education: A curriculum for change*. Oxford: National Association for the Teaching of Drama and Kemble Press.

Price, J. N., & Valli, L. (2005). Preservice Teachers Becoming Agents of Change: Pedagogical Implications for Action Research. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 57–72. <https://doi.org/10.1177/0022487104272097>

Prince, D. R. (1985). The museum as dreamland. *Museum Management and Curatorship*, 4(3), 243-250.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. Στο Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.

Resnick, M. (1998). Technologies for lifelong kindergarten. *Educational technology research and development*, 46(4), 43-55.

Resnick, M. (2002). Rethinking learning in the digital age.

Richter, G. (1974, 55-97). *Αρχαία Ελληνική Τέχνη*. Αθήνα : Καρδαμίτσα

Shahani, L., Nikonanou, N., & Economou, M. (2008). Museums opening up to communities using web 2.0: Promise or reality? *International Journal of the Inclusive Museum*, 1(4), 57-66.

Simon, N. 2010. *The Participatory Museum*, Museum 2.0: Santa Cruz, <http://www.participatorymuseum.org/read/> (Ημερομηνία ανάκτησης: 14/9/2019).

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London:Heineman.

Stenhouse, L. (1981). What counts as research?. *British journal of educational studies*, 29(2), 103-114.

Swift, F. (2001). Getting to grips with project evaluation. *Museum Practice*, 18: 36-40

Tsakos, K., & Vigliaki-Sofianou, M. (2012). *Samos: the archaeological museums*.

Venieri, F. 2013, Voices of the City, Historical Routes Through Theatre. A performance walk in the city of Thessaloniki. *Insights*, Winter 2013/14, 25-27

Venieri, F. & Nikonanou, N. 2015. “Museum Theatre in Greece. Perspectives in Site Interpretation”, *Exarc Journal*, 2015/2, <http://journal.exarc.net/issue-2015-2>

Vieregg, H. 2008. “Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess – Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Museum”, στο Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (επιμ.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen*, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, 135-153 στο Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φίλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., Γιαννούτσου, Ν. 2015. *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Wadsworth, (1979). *Piaget's Theory of Cognitive Development*. Longman, New York - London



Wood, E. & Attfield, J. (2005) Play, learning and the early childhood curriculum (2nd ed). London: Paul Chapman

## **ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ**

<https://icom.museum/en/activities/standards-guidelines/museum-definition/>

<https://www.thelatinlibrary.com/cicero/ver.shtml>

<http://network.icom.museum/icom-greece/plirofories/to-elliniko-tmima/>

<http://odysseus.culture.gr/h/1/gh110.jsp>

[http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient\\_greek/mythology/lexicon/water/page\\_030.html](http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/water/page_030.html)

<https://www.thelatinlibrary.com/cicero/ver.shtml>

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B1%CF%82%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%9A%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%AF%CE%B1>

<https://popaganda.gr/postscripts/mia-archea-elliniki-omorfia-ki-ena-xilino-skamni/>

<http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-8967>

[www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)

<https://www.khanacademy.org/humanities/ancient-art-civilizations/greek-art/daedalic-archaic/e/new-york-kouros-quiz>

<https://www.khanacademy.org/humanities/ancient-art-civilizations/greek-art/daedalic-archaic/e/arachaic--anavsysos-kouros-quiz>

[http://noesis.edu.gr/aet/thematic\\_areas/p172.html](http://noesis.edu.gr/aet/thematic_areas/p172.html)

[http://noesis.edu.gr/aet/thematic\\_areas/p135.html](http://noesis.edu.gr/aet/thematic_areas/p135.html)

<http://www.arxeion-politismou.gr/2019/04/foresia-arxaias-Makedonissas.html>

[http://repository.acropolis-education.gr/acr\\_edu/bitstream/11174/30/1/o1\\_03\\_el.pdf](http://repository.acropolis-education.gr/acr_edu/bitstream/11174/30/1/o1_03_el.pdf)

<http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/AR/ar.ag/aggeia.htm>

<https://www.kairatos.com.gr/aggeia.htm>

<http://www.beazley.ox.ac.uk/tools/pottery/shapes/default.htm>

[https://de.wikipedia.org/wiki/Liste\\_der\\_Formen,\\_Typen\\_und\\_Varianten\\_der\\_antiken\\_griechischen\\_Fein- und\\_Gebrauchskeramik](https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Formen,_Typen_und_Varianten_der_antiken_griechischen_Fein- und_Gebrauchskeramik)

[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1:%CE%A4%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1\\_%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BD](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1:%CE%A4%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BD)

<http://www.perseus.tufts.edu/>

<https://www.youtube.com/watch?v=WhPW50r07L8>

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=10&v=WHER8FPXvCA&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=WHER8FPXvCA&feature=emb_logo)

<https://www.youtube.com/watch?v=fSY4Y2BdXnE>

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=240&v=GWedg0wYoH0](https://www.youtube.com/watch?time_continue=240&v=GWedg0wYoH0)

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=2&v=HF09PRMQ7Dk&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=HF09PRMQ7Dk&feature=emb_logo)

<https://www.kairatos.com.gr/aggeia.htm>

<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7459>

[http://www.ancientgreece.co.uk/dailylife/explore/exp\\_set.html](http://www.ancientgreece.co.uk/dailylife/explore/exp_set.html)

<https://www.youtube.com/watch?v=fSY4Y2BdXnE>

<http://network.icom.museum/icom-greece/plirofories/to-elliniko-tmima/>

<http://odysseus.culture.gr/h/1/gh110.jsp>

[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B1%CF%82\\_%CF%84%CE%BF%CF%85\\_%CE%9A%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%AF%CE%B1](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B1%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%9A%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%AF%CE%B1)

<https://popaganda.gr/postscripts/mia-archea-elliniki-omorfia-ki-ena-xilino-skamni/>

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

## Ερωτηματολόγια

### 1. Pre-test

#### ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Βάλε **✓** στο ανάλογο τετραγωνάκι:

**ΦΥΛΟ:**  Αγόρι  Κορίτσι

**ΗΛΙΚΙΑ:** .....

#### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

### 2. Έχεις επισκεφθεί ποτέ κάποιο/α μουσείο/α;

Ναι  Όχι

➤ **Αν απάντησες προηγουμένως «Όχι», γιατί δεν έχεις επισκεφθεί κάποιο μουσείο; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)**

- Είναι ανώφελο
- Το βρίσκω κουραστικό
- Τα μουσεία είναι καταθλιπτικά
- Τα μουσεία δεν μας ωφελούν σε κάτι
- Για να τα επισκεφθεί κάποιος πρέπει να έχει ειδικές γνώσεις
- Δεν έτυχε
- Άλλος λόγος. Ποιος; .....

### 2. Για ποιο/ποιους λόγους πιστεύεις ότι ένας μαθητής/μία μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Για ψυχαγωγία/ ευχαρίστηση
- Για εκπαίδευση/ μάθηση
- Για να βιώσει το παρελθόν
- Γιατί υποχρεώνεται από τους γονείς/ το σχολείο του/της
- Για άλλο λόγο. Ποιον; .....

### 3. Έχεις ποτέ επισκεφθεί το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο;

Ναι  Όχι

➤ **Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», με ποιον/ποιους πραγματοποιήσες την επίσκεψη;**

- Μόνος/η
- Με φίλους

- Με την οικογένεια
- Με το σχολείο
- Με άλλον/η. Ποιον/ποια;.....

**4. Τι θα έπρεπε κατά τη γνώμη σου να έχει ένα μουσείο για να σου φανεί ελκυστικό;**

.....

.....

.....

.....

.....

**5. Τι περιμένεις από την επίσκεψή σου σε ένα μουσείο;**

.....

.....

.....

.....

**6. Ποιος/οι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι ο/οι κύριος/οι σκοπός/οί ενός μουσείου; (σημείωσε με ✓ μία ή περισσότερες απαντήσεις )**

- Η συλλογή πολύτιμων αντικειμένων
- Η ερμηνεία πολύτιμων αντικειμένων
- Η έκθεση πολύτιμων αντικειμένων
- Η εκπαίδευση διαφόρων ομάδων κοινού πάνω στα πολύτιμα αντικείμενα που εκθέτει
- Κάτι άλλο; Τι;

.....

**7. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς γενικά με την άποψη : «Είναι άχρηστο το να επισκεφθείς πάνω από μία φορά το ίδιο αρχαιολογικό μουσείο»;**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ Αρκετά  | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά  | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

➤ Μπορείς να αιτιολογήσεις σύντομα την απάντησή σου;

.....

.....

.....

**8. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Είναι πολύτιμη η συνεργασία του τοπικού μουσείου με το σχολείο μου»;**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ Αρκετά  | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά  | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

9. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Μετά μία επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο μπορώ να φανταστώ πώς ήταν η καθημερινότητα των ανθρώπων εκείνης της εποχής. »

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ Αρκετά  | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά  | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

10. Εάν θα ήθελες να μάθεις για την ιστορία της Σάμου στην αρχαιότητα ποιον από τους παρακάτω τρόπους θα προτιμούσες; (σε παρακαλώ να επιλέξεις 1 απάντηση)

- Να διαβάσω ένα σχετικό βιβλίο Ιστορίας
- Να επισκεφθώ το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο
- Να δω σχετικά ντοκυμαντέρ στην τηλεόραση *(Η συνέχεια της ερώτησης στην πίσω σελίδα ➔)*

- Να ερευνήσω στο Διαδίκτυο
- Κάτι άλλο; Τι;

.....

11. Θα ήθελες να έχεις από πριν ετοιμαστεί με κάποια δραστηριότητα για μία επίσκεψή σου στο μουσείο;

- Ναι
- Όχι

➤ Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», με ποιον τρόπο θα ήθελες να έχεις προετοιμαστεί;

.....  
.....  
.....  
.....

12. Θα ήθελες να συνοδεύεται η εμπειρία σου εντός του μουσείου, κατά τη διάρκειά της ή μετά με κάποιες άλλες δραστηριότητες;

- Ναι
- Όχι

➤ Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», με ποια/ποιες από τις παρακάτω; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Εκπαιδευτική ξενάγηση
- Διήγηση ιστοριών
- Διαλογική συζήτηση
- Θέατρο, χορό και μουσική
- Ζωγραφική, κατασκευές
- Δημιουργική γραφή

Κάτι άλλο; Τι;

.....  
**13. Παρακαλώ να επιλέξεις από κάθε ζεύγος αντιθετικών χαρακτηρισμών αυτόν που θεωρείς ότι περιγράφει καλύτερα τη συνολική ατμόσφαιρα ενός αρχαιολογικού μουσείου (Σημείωσε την επιλογή σου βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)**

- i.  παγερή             ζεστή  
ii.  αδιάφορη         ενδιαφέρουσα  
iii.  ελκυστική         απωθητική  
iv.  φιλική             εχθρική

**14. Έχεις παρακολουθήσει ποτέ κάποιο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα;**

Ναι             Όχι

**15. Θα σου άρεσε να συμμετέχεις σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για το μουσείο;**

Ναι             Όχι

➤ **Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», γιατί;**

.....

➤ **Αν απάντησες προηγουμένως «Όχι», γιατί;**

.....

**16. Χρησιμοποιείς στην καθημερινότητά σου τις Νέες Τεχνολογίες για εκπαιδευτικούς σκοπούς;**

Ναι             Όχι

**17. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Οι Νέες Τεχνολογίες θα με βοηθήσουν να προετοιμαστώ για την επίσκεψή μου στο Αρχαιολογικό Μουσείο της περιοχής μου»**

- Συμφωνώ απόλυτα             Συμφωνώ Αρκετά             Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  
 Διαφωνώ αρκετά             Διαφωνώ απόλυτα             Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

## Post-test ερωτηματολόγιο

### ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Βάλε **✓** στο ανάλογο τετραγωνάκι:

**ΦΥΛΟ:**  Αγόρι  Κορίτσι

**ΗΛΙΚΙΑ:** .....

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Για ποιο/ποιους λόγους πιστεύεις ότι ένας μαθητής/μία μαθήτρια επισκέπτεται ένα αρχαιολογικό μουσείο; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Για ψυχαγωγία/ ευχαρίστηση
- Για εκπαίδευση/ μάθηση
- Για να βιώσει το παρελθόν
- Γιατί υποχρεώνεται από τους γονείς/ το σχολείο του/της
- Για άλλο λόγο. Ποιον; .....

2. Ποιος/οι πιστεύεις ότι πρέπει να είναι ο/οι κύριος/οι σκοπός/οί ενός μουσείου; (σημείωσε με **✓** μία ή περισσότερες απαντήσεις)

- Η συλλογή πολύτιμων αντικειμένων
- Η ερμηνεία πολύτιμων αντικειμένων
- Η έκθεση πολύτιμων αντικειμένων
- Η εκπαίδευση διαφόρων ομάδων κοινού πάνω στα πολύτιμα αντικείμενα που εκθέτει
- Κάτι άλλο; Τι;  
.....

3. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς γενικά με την άποψη : «Είναι άχρηστο το να επισκεφθείς πάνω από μία φορά το ίδιο αρχαιολογικό μουσείο»;

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ Αρκετά
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ αρκετά
- Διαφωνώ απόλυτα
- Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

4. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Είναι πολύτιμη η συνεργασία του τοπικού μουσείου με το σχολείο μου»;

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ Αρκετά
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ αρκετά
- Διαφωνώ απόλυτα
- Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

5. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Μετά μία επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο μπορώ να φανταστώ πώς ήταν η καθημερινότητα των ανθρώπων εκείνης της εποχής. »

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ Αρκετά
- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ αρκετά
- Διαφωνώ απόλυτα
- Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη

6. Παρακαλώ να επιλέξεις από κάθε ζεύγος αντιθετικών χαρακτηρισμών αυτών που θεωρείς ότι περιγράφει καλύτερα τη συνολική ατμόσφαιρα ενός αρχαιολογικού μουσείου (Σημείωσε την επιλογή σου βάζοντας ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)

- |   |                                       |
|---|---------------------------------------|
| i. <input type="checkbox"/> παγερή      | <input type="checkbox"/> ζεστή        |
| ii. <input type="checkbox"/> αδιάφορη   | <input type="checkbox"/> ενδιαφέρουσα |
| iii. <input type="checkbox"/> ελκυστική | <input type="checkbox"/> απωθητική    |
| iv. <input type="checkbox"/> φιλική     | <input type="checkbox"/> εχθρική      |

7. Εάν θα ήθελες να μάθεις για την ιστορία της Σάμου στην αρχαιότητα ποιον από τους παρακάτω τρόπους θα προτιμούσες; (σε παρακαλώ να επιλέξεις 1 απάντηση)

- Να διαβάσω ένα σχετικό βιβλίο Ιστορίας
- Να επισκεφθώ το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο
- Να δω σχετικά ντοκυμαντέρ στην τηλεόραση
- Να ερευνήσω στο Διαδίκτυο
- Κάτι άλλο; Τι;

.....

8. Θέλεις να έχεις από πριν ετοιμαστεί με κάποια δραστηριότητα για μία επίσκεψή σου σε ένα μουσείο;

- Ναι       Όχι

➤ Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», με ποιον τρόπο θα ήθελες να προετοιμάζεσαι;

.....

.....

9. Θα ήθελες να συνοδεύεται η εμπειρία σου εντός του μουσείου, κατά τη διάρκειά της ή μετά με κάποιες άλλες δραστηριότητες;

- Ναι       Όχι

➤ Αν απάντησες προηγουμένως «Ναι», με ποια/ποιες από τις παρακάτω; (Μπορείς να σημειώσεις περισσότερες από μια απαντήσεις)

- Εκπαιδευτική ξενάγηση
- Διήγηση ιστοριών
- Διαλογική συζήτηση
- Θέατρο, χορό και μουσική
- Ζωγραφική, κατασκευές
- Δημιουργική γραφή
- Κάτι άλλο; Τι;

.....



**10. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Μετά τις δράσεις στις οποίες συμμετείχα κατανόησα έννοιες του μαθήματος της Ιστορίας που με δυσκόλευαν».**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ Αρκετά  | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά  | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

**11. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Μετά τις δράσεις στις οποίες συμμετείχα γνωρίζω πώς να συμπεριφέρομαι εντός ενός μουσείου.»**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ Αρκετά  | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά  | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

**12. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Η μάθηση για τα εκθέματα του μουσείου είναι βασικά διαδικασία ανιαρή».**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ Αρκετά  | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά  | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

**13. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Σε μία μελλοντική εκπαιδευτική εκδρομή με το σχολείο μου θα ήθελα να συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα η επίσκεψη σε αρχαιολογικό μουσείο».**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ Αρκετά  | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά  | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

**14. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Τα ηλεκτρονικά μαθήματα με βοήθησαν να προετοιμαστώ για την επίσκεψή μου στο Αρχαιολογικό Μουσείο της περιοχής μου»**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ Αρκετά  | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά  | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

**15. Σε ποιο βαθμό συμφωνείς ή διαφωνείς με την άποψη : «Οι Νέες Τεχνολογίες συνδυάστηκαν επιτυχημένα με το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα».**

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Συμφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Συμφωνώ Αρκετά  | <input type="checkbox"/> Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ  |
| <input type="checkbox"/> Διαφωνώ αρκετά  | <input type="checkbox"/> Διαφωνώ απόλυτα | <input type="checkbox"/> Δεν απαντώ - δεν έχω γνώμη |

**16. Με ποιο από τα παρακάτω ψηφιακά μέσα θα ήθελες να εμπλουτιστεί η επίσκεψή σου στο τοπικό αρχαιολογικό μουσείο; (σε παρακαλώ να επιλέξεις 1 απάντηση)**

- Ιστοσελίδα στο Διαδίκτυο
- Διαδραστικές Οθόνες αφής
- Εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (AR- Augmented Reality)
- Εφαρμογές εικονικής πραγματικότητας (VR - Virtual Reality)

- Συσκευές ακουστικής ξενάγησης
- Quick Response Code ή QR

<b>17. Η εμπειρία σου από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχες :</b> (Σημείωσε για κάθε φράση ξεχωριστά ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι)			
	<b>Ναι</b>	<b>Όχι</b>	<b>Δεν ξέρω /δεν απαντώ</b>
xv. ήταν συναρπαστική			
xvi. ήταν ανιαρή			
xvii. σε έκανε να θέλεις να επιστρέψεις στο μουσείο για να μάθεις περισσότερα			
xviii. σου έμαθε καινούρια πράγματα			
xix. σε κούρασε			
xx. σε έκανε να απορροφηθείς τελείως από τη διαδικασία			
xxi. σε έκανε να αισθανθείς ότι «ζωντάνεψαν» τα μουσειακά εκθέματα			
xxii. ήταν διασκεδαστική			
xxiii. σε έκανε να αισθανθείς άνετα μέσα στο χώρο του μουσείου			
xxiv. ήταν συγκινητική			
xxv. σε έκανε να ενδιαφέρεσαι για την Τέχνη και τα μουσεία περισσότερο από ό,τι όταν ξεκίνησες			
xxvi. σε έκανε να μάθεις για τις καθημερινές συνήθειες των ανθρώπων στην αρχαιότητα			
xxvii. σε βοήθησε να αναπτύξεις καινούριες δεξιότητες			
xxviii. σε βοήθησε να κατανοήσεις τα περισσότερα από όσα είδες και έκανες			

**18. Ποια η συνολική σου εντύπωση από τα online μαθήματα; Αξιολόγησε σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10, όπου το 1 δηλώνει την *Πάρα πολύ κακή εντύπωση* και το 10 την *Πάρα πολύ καλή εντύπωση*. (κύκλωσε το βαθμό που σε αντιπροσωπεύει)**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Πάρα πολύ κακή εντύπωση									Πάρα πολύ καλή εντύπωση

19. Ποια η συνολική σου εντύπωση από τις θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις που κάναμε για το τοπικό αρχαιολογικό μουσείο; Αξιολόγησε σε μία κλίμακα από το 1 έως το 10, όπου το 1 δηλώνει την Πάρα πολύ κακή εντύπωση και το 10 την Πάρα πολύ καλή εντύπωση. (κύκλωσε το βαθμό που σε αντιπροσωπεύει)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Πάρα πολύ κακή εντύπωση									Πάρα πολύ καλή εντύπωση

20. Έχεις κάτι να προτείνεις για μελλοντική δράση μας σε μουσείο;

.....

.....

.....

.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

### Σχέδια online μαθημάτων

#### 1<sup>ο</sup> online μάθημα :

<b>Τίτλος</b>	«Μικρά μαθήματα αρχαϊκής γλυπτικής»
<b>Χρόνος διεξαγωγής</b>	45 λεπτά
<b>Χώρος διεξαγωγής</b>	Σχολική αίθουσα
<b>Τρόπος εργασίας</b>	Εργασία με το σύνολο της τάξης Εργασία εξ αποστάσεως
<b>Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Η/Υ, βιντεοπροβολέα</li><li>• Το authoring tool του h5p</li><li>• Διεύθυνση στο διαδίκτυο : <a href="https://h5p.org/node/685991">https://h5p.org/node/685991</a></li></ul>
<b>Θεματικές ενότητες</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Κούροι και Κόρες - εισαγωγικά</li><li>• Αφιερωματικές επιγραφές</li><li>• Κούροι - γενικά χαρακτηριστικά</li><li>• Κόρες - τυπολογία</li><li>• Το χρώμα στην αρχαία ελληνική τέχνη</li><li>• Μαθαίνω παίζοντας : «Το σήμα της Φρασίκλειας, Χρωμάτισε την Πεπλοφόρο»</li></ul>
<b>Ερωτήματα</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ποιοι οι δύο βασικοί γλυπτικοί τύποι του β' μισού του 7<sup>ου</sup> αιώνα;</li><li>• Ποιες λειτουργίες επιτελούσαν;</li><li>• Ποια πρότυπα ανδρών και γυναικών πρόβαλλαν;</li><li>• Ποια τα γενικά χαρακτηριστικά των Κούρων;</li><li>• Ποια τα γενικά χαρακτηριστικά των Κορών;</li><li>• Ποια η σχέση των συντελούμενων οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών με την άνθηση της Τέχνης στη Σάμο;</li></ul>

<p style="text-align: center;"><b>Στόχοι</b></p>	<p>Με το 1<sup>ο</sup> online μάθημα επιδιώκεται ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να κατανοεί τη σημασία της απεικόνισης των ανθρώπινων μορφών σε τύπους</li> <li>• να αναγνωρίζει, να περιγράφει και να ερμηνεύει τα αγάλματα του τύπου του Κούρου και της Κόρης</li> <li>• να αναγνωρίζει τους νόμους που διέπουν τις αρχαϊκές δημιουργίες: <i>τυποποίηση, μετωπικότητα, σχηματοποίηση, διακοσμητικότητα</i></li> <li>• να συσχετίζει την καλλιτεχνική ανάπτυξη με τις συντελούμενες οικονομικο-κοινωνικές μεταβολές</li> <li>• να ερμηνεύει τι ακριβώς παριστάνουν οι διάφοροι τύποι της ανθρώπινης αναπαράστασης : ο Κούρος ως ο ιδανικός καλογυμνασμένος νέος που με την ανδρεία του υπερασπίζεται την πατρίδα, η Κόρη ως το πρότυπο της γυναικείας ομορφιάς, κομψότητας και χάρης της αριστοκρατικής τάξης</li> <li>• να αντιλαμβάνεται τα έργα τέχνης και ως μέσα προβολής των παραγγελιοδοτών και αναθετών τους.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Πηγές</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ζιρώ Ό., Μερτζάνη, Ε. &amp; Πετρίδου Β., (2005). <i>Γ' Τάξη Ενιαίου Λυκείου, Ιστορία της Τέχνης</i>, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ</li> <li>• Λαδόμματος, Α., (1999). <i>Παγκόσμια Ιστορία της Τέχνης Αισθητική Εκτίμηση Έργων Τέχνης, Ιος τόμος, Από την αυγή της τέχνης μέχρι και τη Ρωμαϊκή εποχή</i>. Για την Α' τάξη του Γυμνασίου, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου</li> <li>• Βουτυράς, Μ. &amp; Γουλάκη - Βουτυρά, Α., (2011). <i>Η Αρχαία Ελληνική Τέχνη και η Ακτινοβολία της</i>, Τ.Α.Π., Αθήνα, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο.</li> <li>• Ράπτη, Α. (2006). Ταξινομίες Στόχων, Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Επιπέδων Μάθησης, ΕΡICT. Ανακτήθηκε από <a href="http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html">http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html</a></li> <li>• Χατζηκωστή Κ., Αντωνιάδης Λ., (2002). <i>Ιστορία Α' Γυμνασίου</i>. Βιβλίο Εργασίας, ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΥΠΡΟΥ.</li> <li>• <a href="http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-8967">http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-8967</a></li> <li>• <a href="http://www.greek-language.gr">www.greek-language.gr</a></li> </ul>

## 2<sup>ο</sup> online μάθημα:

<b>Τίτλος</b>	«Ο Κούρος του Ίσχη και άλλα αναθήματα από το Ηραίον της Σάμου»
<b>Χρόνος διεξαγωγής</b>	45 λεπτά
<b>Χώρος διεξαγωγής</b>	Σχολική αίθουσα
<b>Τρόπος εργασίας</b>	Εργασία με το σύνολο της τάξης Εργασία εξ αποστάσεως
<b>Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Η/Υ, βιντεοπροβολέας,</li><li>• το authoring tool του h5p,</li><li>• Διεύθυνση στο διαδίκτυο : <a href="https://h5p.org/node/686592">https://h5p.org/node/686592</a></li></ul>
<b>Θεματικές ενότητες</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Η Σάμος στα αρχαϊκά χρόνια</li><li>• Ο Κούρος του Ίσχη<ul style="list-style-type: none"><li>• 1.Ο αναθέτης</li><li>• 2.Τεχνοτροπία</li></ul></li><li>• Κόρες από το Ηραίον της Σάμου</li><li>• Το Σύνταγμα του Γενέλεω</li></ul>
<b>Ερωτήματα</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ποια η συμβολή της Σάμου στην καλλιτεχνική ανάπτυξη κατά τους αρχαϊκούς χρόνους;</li><li>• Ποια αξιόλογα αρχαϊκά γλυπτά θα συναντήσει ο μαθητής στο νέο κτήριο του Αρχαιολογικού Μουσείου της Σάμου;</li><li>• Τι σημαίνει ο όρος «<i>κινητικότητα πολιτιστικών αγαθών</i>»; Με ποια από τα εκθέματα του τοπικού αρχαιολογικού Μουσείου έχει σχέση;</li><li>• Ποιο το έργο των συντηρητών έργων τέχνης;</li><li>• Ποια η τεχνοτροπία του Κούρου του Ίσχη;</li><li>• Με ποια αγάλματα που βρίσκονται σε μουσεία του εξωτερικού αντιπαραβάλλεται η «Κόρη του Χηραμύη» του μουσείου της Σάμου;</li></ul>
<b>Στόχοι</b>	Με το 2 <sup>ο</sup> online μάθημα επιδιώκεται ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• να αναγνωρίζει και να περιγράφει τα σημαντικότερα αρχαϊκά γλυπτά που εκτίθενται στο νέο κτήριο του Αρχαιολογικού Μουσείου της Σάμου</li> <li>• να συσχετίσει την καλλιτεχνική ανάπτυξη ενός τόπου με τις συντελούμενες οικονομικο-κοινωνικές μεταβολές</li> <li>• να εκτιμήσει τον εξέχοντα ρόλο που έπαιξε το νησί της Σάμου κατά τους αρχαϊκούς χρόνους</li> <li>• να προβληματιστεί πάνω στο ζήτημα της αποκατάστασης και συντήρησης έργων τέχνης που ανακαλύπτονται κομματιασμένα</li> <li>• να γνωρίζει το ζήτημα της κινητικότητας των πολιτιστικών αγαθών</li> <li>• να αντιπαραβάλλει αγάλματα που ενδέχεται στο παρελθόν να ανήκαν στο ίδιο σύνολο, αλλά σήμερα εκτίθενται σε διαφορετικά μουσεία του κόσμου.</li> </ul>
<b>Πηγές</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βουτυράς, Μ., &amp; Γουλιάκη - Βουτυρά, Α. (2011). <i>Η Αρχαία Ελληνική Τέχνη και η Ακτινοβολία της</i>. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας &amp; Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.</li> <li>• Ράπτη, Α. (2006). Ταξινομίες Στόχων, Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Επιπέδων Μάθησης, EPICT. Ανακτήθηκε από <a href="http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html">http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html</a> και <a href="http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/Bloom/psychomotor_domain.htm">http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/Bloom/psychomotor_domain.htm</a></li> <li>• Σταθακιού, Μ., Χατζηδάκης, Π. (επιμ.) (2017), <i>Μια Σαμιώτισσα στο Παρίσι</i>. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ, ΕΦΑ ΣΑΜΟΥ ΚΑΙ ΙΚΑΡΙΑΣ</li> <li>• Τσάκος, Κ. (2003). <i>ΣΑΜΟΣ Ιστορικός και αρχαιολογικός οδηγός</i>. Εκδόσεις ΕΣΠΕΡΟΣ</li> <li>• <a href="https://www.khanacademy.org/humanities/ancient-art-civilizations/greek-art/daedalic-archaic/e/new-york-kouros-quiz">https://www.khanacademy.org/humanities/ancient-art-civilizations/greek-art/daedalic-archaic/e/new-york-kouros-quiz</a></li> </ul>

### 3<sup>ο</sup> online μάθημα:

<b>Τίτλος</b>	« <b>Η αρχαία ελληνική ενδυμασία</b> »
<b>Χρόνος διεξαγωγής</b>	90 λεπτά
<b>Χώρος διεξαγωγής</b>	Σχολική αίθουσα
<b>Τρόπος εργασίας</b>	Εργασία με το σύνολο της τάξης Εργασία εξ αποστάσεως
<b>Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Η/Υ, βιντεοπροβολέας,</li><li>• το authoring tool του h5p,</li><li>• Διεύθυνση στο διαδίκτυο : <a href="https://h5p.org/node/689451">https://h5p.org/node/689451</a></li></ul>
<b>Θεματικές ενότητες</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Η υφαντική τέχνη : πρώτες ύλες, γνέσιμο, νηματουργία, κάθετος αργαλειός με βάρη</li><li>• Η ενδυμασία<ul style="list-style-type: none"><li>• 1. Η κοινωνική σημασία της ενδυμασίας</li><li>• 2. Χιτώνας, Πέπλος, Εξωμίς, Ιμάτιο, Χλαμύδα</li></ul></li><li>• Περιορισμοί και απαγορεύσεις</li><li>• Χρώματα</li></ul>
<b>Ερωτήματα</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Πώς ντύνονταν οι άνθρωποι στην Αρχαία Ελλάδα;</li><li>• Μπορώ να περιγράψω την ενδυμασία ενός αγάλματος;</li><li>• Πώς συνδέεται η αρχαία ελληνική ενδυμασία με την κοινωνική τάξη, το φύλο, την ηλικία ή την επαγγελματική απασχόληση;/ «Θα μού πεις τι φοράς να σου πω ποιος είσαι;»</li></ul>
<b>Στόχοι</b>	Με το 3 <sup>ο</sup> online μάθημα επιδιώκεται ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση: <ul style="list-style-type: none"><li>• να αξιολογήσει τη συμβολή του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού στον τομέα της υφαντικής τέχνης και τεχνολογίας</li><li>• να συσχετίζει την αρχαία ελληνική ενδυμασία με την κοινωνική θέση, το φύλο, την ηλικία και το επάγγελμα</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• να αναγνωρίζει και να περιγράφει τους βασικούς τύπους των αρχαίων ελληνικών ενδυμάτων</li> <li>• να κατανοήσει το ρόλο της υφαντουργίας στην οικονομική ανάπτυξη ορισμένων περιοχών του ελληνικού κόσμου</li> <li>• να αντιληφθεί τη διαχρονικότητα της αρχαίας ελληνικής ενδυμασίας και την επίδρασή της στη μόδα του 21ου αιώνα μ.Χ.</li> </ul>
<b>Πηγές</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blanck H., "Εισαγωγή στην Ιδιωτική Ζωή των Αρχαίων Ελλήνων και Ρωμαίων", 97, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2004.</li> <li>• Γρυντάκης, Γ., Δάλκος, Γ., Χόρτης, Α. (2007). <i>Κοινωνική και Πολιτική Οργάνωση στην Αρχαία Ελλάδα</i>. ΟΕΔΒ, Αθήνα.</li> <li>• Ράπτη, Α. (2006). Ταξινομίες Στόχων, Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Επιπέδων Μάθησης, EPICT. Ανακτήθηκε από <a href="http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html">http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html</a> και <a href="http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/Bloom/psychomotor_domain.htm">http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/Bloom/psychomotor_domain.htm</a></li> <li>• Τζαχίλη, Ι. (1997). <i>Υφαντική και υφάντρες στο Προϊστορικό Αιγαίο: 2000-1000 π. Χ.</i> Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.</li> <li>• Λεκάκης, Γ. (2008). «Σύγχρονης Ελλάδος Περιήγησις». «Παραδοσιακές φορεσιές». ΑΡΧ. ΜΟΥΣΕΙΟ ΑΙΑΝΗΣ ΚΟΖΑΝΗΣ</li> </ul> <p><b>Ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο</b></p> <p><a href="http://noesis.edu.gr/aet/thematic_areas/p172.html">http://noesis.edu.gr/aet/thematic_areas/p172.html</a></p> <p><a href="http://noesis.edu.gr/aet/thematic_areas/p135.html">http://noesis.edu.gr/aet/thematic_areas/p135.html</a></p> <p><a href="http://www.arxeion-politismou.gr/2019/04/foresia-arxaias-Makedonissas.html">http://www.arxeion-politismou.gr/2019/04/foresia-arxaias-Makedonissas.html</a></p> <p><a href="http://repository.acropolis-education.gr/acr_edu/bitstream/11174/30/1/o1_03_el.pdf">http://repository.acropolis-education.gr/acr_edu/bitstream/11174/30/1/o1_03_el.pdf</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&amp;v=HF09PRMQ7Dk&amp;feature=emb_logo">https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&amp;v=HF09PRMQ7Dk&amp;feature=emb_logo</a></p>

#### 4<sup>ο</sup> online μάθημα :

<b>Τίτλος</b>	«Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 1ο»
<b>Χρόνος διεξαγωγής</b>	45 λεπτά
<b>Χώρος διεξαγωγής</b>	Σχολική αίθουσα
<b>Τρόπος εργασίας</b>	Εργασία με το σύνολο της τάξης Εργασία εξ αποστάσεως
<b>Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Η/Υ, βιντεοπροβολέας,</li><li>• Το authoring tool του h5p,</li><li>• Διεύθυνση στο διαδίκτυο : <a href="https://h5p.org/node/687286">https://h5p.org/node/687286</a></li></ul>
<b>Θεματικές ενότητες</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ορισμός αγγείων</li><li>• Υλικά - τρόπος κατασκευής</li><li>• Τα μέρη ενός αγγείου</li><li>• Ταξινόμηση ανάλογα με τη χρήση - οι βασικοί τύποι αγγείων</li></ul>
<b>Ερωτήματα</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Τι ήταν τα «αγγεία»; Τι αντίστοιχο έχουμε στην εποχή μας;</li><li>• Πώς κατασκευάζονταν τα αγγεία; Ποια ήταν τα υλικά κατασκευής;</li><li>• Ποιοι ήταν οι βασικότεροι τύποι αγγείων και ποια η χρησιμότητά τους;</li></ul>
<b>Στόχοι</b>	<p>Με το 4<sup>ο</sup> online μάθημα επιδιώκεται ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• να περιγράφει ένα αρχαίο αγγείο χρησιμοποιώντας το κατάλληλο ειδικό λεξιλόγιο</li><li>• να ταξινομεί τα αγγεία ανάλογα με τη χρήση τους</li><li>• να συσχετίζει ένα αγγείο με άλλα που ανήκουν στην ίδια κατηγορία με αυτό</li><li>• να συνειδητοποιήσει τη χρηστικότητα των αρχαίων αγγείων σε κάθε έκφανση της ζωής των αρχαίων Ελλήνων</li><li>• να εκτιμήσει τη σημασία των αγγείων όχι μόνο ως προς την αισθητική τελειότητα, αλλά και ως προς τη λειτουργικότητά τους σε ποικίλες κοινωνικές περιστάσεις.</li></ul>

<p><b>Πηγές</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κοκκορού - Αλευρά, Γ., (1995). <i>Η Τέχνη της Αρχαίας Ελλάδας. Σύντομη Ιστορία (1050-50 π.Χ.)</i>. Αθήνα : Καρδαμίτσα</li> <li>• Ράπτη, Α. (2006). Ταξινομίες Στόχων, Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Επιπέδων Μάθησης, EPICT. Ανακτήθηκε από <a href="http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html">http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html</a> και <a href="http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/Bloom/psychomotor_domain.htm">http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/Bloom/psychomotor_domain.htm</a></li> <li>• Τιβέριος, Μ., (1996). <i>Ελληνική Τέχνη. Αρχαία Αγγεία</i>. Αθήνα : Εκδοτική Αθηνών</li> <li>• Φωκά , Ι. &amp; Βαλαβάνης, Π., (1990). <i>Τα αγγεία και ο κόσμος τους</i>. Αθήνα : Κέδρος</li> <li>• Boardman, J. (1975). <i>Αθηναϊκά ερυθρόμορφα αγγεία</i>. Αθήνα: Καρδαμίτσα</li> <li>• Boardman, J. (1980). <i>Αθηναϊκά μελανόμορφα αγγεία</i>. Αθήνα: Καρδαμίτσα.</li> <li>• Boardman, J. (2001). <i>Πρώιμη Ελληνική Αγγειογραφία</i></li> <li>• Richter, G. (1974, 55-97). <i>Αρχαία Ελληνική Τέχνη</i>. Αθήνα : Καρδαμίτσα</li> </ul> <p><b>Ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο</b></p> <p><a href="http://www.greek-language.gr">www.greek-language.gr</a></p> <p><a href="http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/AR/ar.ag/aggeia.htm">http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/AR/ar.ag/aggeia.htm</a></p> <p><a href="https://www.kairatos.com.gr/aggeia.htm">https://www.kairatos.com.gr/aggeia.htm</a></p> <p><a href="http://www.beazley.ox.ac.uk/tools/pottery/shapes/default.htm">http://www.beazley.ox.ac.uk/tools/pottery/shapes/default.htm</a></p> <p><a href="https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Formen,_Typen_und_Varianten_der_antiken_griechischen_Fein-_und_Gebrauchskeramik">https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Formen,_Typen_und_Varianten_der_antiken_griechischen_Fein-_und_Gebrauchskeramik</a></p> <p><a href="https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1:%CE%A4%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BD">https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1:%CE%A4%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BD</a></p> <p><a href="http://www.perseus.tufts.edu/">http://www.perseus.tufts.edu/</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=WhPW50r07L8">https://www.youtube.com/watch?v=WhPW50r07L8</a></p>
---------------------	---

5<sup>ο</sup> online μάθημα :

<b>Τίτλος</b>	5 <sup>ο</sup> online μάθημα «Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 2ο»
<b>Χρόνος διεξαγωγής</b>	45 λεπτά
<b>Χώρος διεξαγωγής</b>	Σχολική αίθουσα
<b>Τρόπος εργασίας</b>	Εργασία με το σύνολο της τάξης Εργασία εξ αποστάσεως
<b>Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η/Υ, βιντεοπροβολέας,</li> <li>• Το authoring tool του h5p,</li> <li>• Διεύθυνση στο διαδίκτυο : <a href="https://h5p.org/node/689360">https://h5p.org/node/689360</a></li> </ul>
<b>Θεματικές ενότητες</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τεχνικές διακόσμησης αγγείων</li> <li>• Μελανόμορφος ρυθμός</li> <li>• Ερυθρόμορφος ρυθμός</li> <li>• «Δίγλωσσα» αγγεία</li> </ul>
<b>Ερώτημα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποιες είναι οι γνωστότερες τεχνικές διακόσμησης αγγείων;</li> </ul>
<b>Στόχοι</b>	<p>Με το 5<sup>ο</sup> online μάθημα επιδιόκεται ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να αναγνωρίζει τις βασικές τεχνικές της αρχαϊκής κεραμικής</li> <li>• να ταξινομεί τα αγγεία σε κατηγορίες ανάλογα με την τεχνική της διακόσμησής τους (μελανόμορφα - ερυθρόμορφα – «δίγλωσσα»)</li> </ul>
<b>Πηγές</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βουτυράς, Μ. &amp; Γουλάκη-Βουτυρά Α. (2011) Η Αρχαία Ελληνική Τέχνη και η Ακτινοβολία της. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας &amp; Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών</li> <li>• Κοκκορού - Αλευρά, Γ., (1995). <i>Η Τέχνη της Αρχαίας Ελλάδας. Σύντομη ιστορία (1050-50 π.Χ.)</i>. Αθήνα : Καρδαμίτσα</li> <li>• Ράπτη, Α. (2006). Ταξινομίες Στόχων, Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Επιπέδων Μάθησης, EPICT. Ανακτήθηκε από</li> </ul>

[http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post\\_634.html](http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html)

- Τιβέριος, Μ., (1996). *Ελληνική Τέχνη. Αρχαία Αγγεία*. Αθήνα : Εκδοτική Αθηνών
- Φωκά , Ι. & Βαλαβάνης, Π. (1990). *Τα αγγεία και ο κόσμος τους*. Αθήνα : Κέδρος
- Boardman, J. (1975). *Αθηναϊκά ερυθρόμορφα αγγεία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Boardman, J. (1980). *Αθηναϊκά μελανόμορφα αγγεία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Boardman, J. (2001). *Πρώιμη Ελληνική Αγγειογραφία*
- Richter, G. (1974, 55-97). *Αρχαία Ελληνική Τέχνη*. Αθήνα : Καρδαμίτσα

#### **Ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο**

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=10&v=WHER8FPXvCA&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=WHER8FPXvCA&feature=emb_logo)

[www.greek-language.gr](http://www.greek-language.gr)

**6<sup>ο</sup> online μάθημα :**

<b>Τίτλος</b>	6 <sup>ο</sup> online μάθημα: « <b>Μαθαίνω για (και από) τα αγγεία</b> »
<b>Χρόνος διεξαγωγής</b>	45 λεπτά
<b>Χώρος διεξαγωγής</b>	Σχολική αίθουσα
<b>Τρόπος εργασίας</b>	Εργασία με το σύνολο της τάξης Εργασία εξ αποστάσεως
<b>Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η/Υ, βιντεοπροβολέας,</li> <li>• Το authoring tool του h5p,</li> <li>• Διεύθυνση στο διαδίκτυο : <a href="https://h5p.org/node/688415">https://h5p.org/node/688415</a></li> </ul>
<b>Θεματικές ενότητες</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα αγγεία μιλούν για τα συμπόσια</li> <li>• Τα αγγεία μας λένε για τον αθλητισμό</li> <li>• Τα επαγγέλματα μέσα από τα αγγεία</li> <li>• Η καθημερινή ζωή των γυναικών</li> <li>• Τα παιδιά στον κόσμο των αγγείων</li> </ul>
<b>Ερωτήματα</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκτός από τα να μαθαίνουμε ΓΙΑ τα αγγεία τι μπορούμε να μάθουμε ΑΠΟ αυτά;</li> </ul>
<b>Στόχοι</b>	<p>Με το 6<sup>ο</sup> online μάθημα επιδιώκεται ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• να εκτιμά τη συμβολή των εικονιστικών παραστάσεων ως ιστορικής πηγής για το δημόσιο και τον ιδιωτικό βίο των Αρχαίων Ελλήνων</li> <li>• να εκτελεί διερευνητική δραστηριότητα ανάγνωσης οπτικών πηγών</li> <li>• να αναγνωρίζει στις εικονιστικές αναπαραστάσεις έναν από τους πιο αγαπημένους τρόπους διασκέδασης των Ελλήνων, το Συμπόσιο</li> <li>• να ανασυνθέτει την καθημερινότητα των γυναικών και των παιδιών στην Αρχαία Ελλάδα μέσα από την προσεκτική παρατήρηση σκηνών που αναφέρονται στον ιδιωτικό και δημόσιο βίο τους</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• να διακρίνει το επάγγελμα του αγγειοπλάστη από αυτό του αγγειογράφου.</li> </ul>
<p><b>Πηγές</b></p>	<p>Boardman, J. (1975). <i>Αθηναϊκά ερυθρόμορφα αγγεία</i>.</p> <p>Boardman, J. (1980). <i>Αθηναϊκά μελανόμορφα αγγεία</i>. Αθήνα: Καρδαμίτσα.</p> <p>Boardman, J.(2001). <i>Πρώιμη Ελληνική Αγγειογραφία</i></p> <p>Ράπτη, Α. (2006). Ταξινομίες Στόχων, Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και Επιπέδων Μάθησης, EPICT. Ανακτήθηκε από <a href="http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html">http://pakeioa1.blogspot.com/2008/02/blog-post_634.html</a></p> <p>Φωκά, Ι. &amp; Βαλαβάνης, Π. (1990). Τα αγγεία και ο κόσμος τους. Κέδρος</p> <p><b>Ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο</b></p> <p><a href="http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/AR/ar.ag/aggeia.htm">http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/AR/ar.ag/aggeia.htm</a></p> <p><a href="https://www.kairatos.com.gr/aggeia.htm">https://www.kairatos.com.gr/aggeia.htm</a></p> <p><a href="http://www.beazley.ox.ac.uk/tools/pottery/shapes/default.htm">http://www.beazley.ox.ac.uk/tools/pottery/shapes/default.htm</a></p> <p><a href="https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Formen,_Typen_und_Varianten_der_antiken_griechischen_Fein-_und_Gebrauchskeramik">https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Formen,_Typen_und_Varianten_der_antiken_griechischen_Fein-_und_Gebrauchskeramik</a></p> <p><a href="https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1:%CE%A4%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BD">https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%B7%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1:%CE%A4%CF%85%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1_%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CF%89%CE%BD</a></p> <p><a href="http://www.perseus.tufts.edu/">http://www.perseus.tufts.edu/</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=fSY4Y2BdXnE">https://www.youtube.com/watch?v=fSY4Y2BdXnE</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?time_continue=240&amp;v=GWedg0wYoH0">https://www.youtube.com/watch?time_continue=240&amp;v=GWedg0wYoH0</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?time_continue=18&amp;v=rX2Kd75Jlz0&amp;feature=emb_logo">https://www.youtube.com/watch?time_continue=18&amp;v=rX2Kd75Jlz0&amp;feature=emb_logo</a></p> <p><a href="http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7459">http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/7459</a></p> <p><a href="http://www.ancientgreece.co.uk/dailylife/explore/exp_set.html">http://www.ancientgreece.co.uk/dailylife/explore/exp_set.html</a></p> <p><a href="http://www.greek-language.gr">www.greek-language.gr</a></p>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

### Σχέδια θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων

#### Εισαγωγική διδακτική παρέμβαση

<b>Τίτλος</b>	“Μουσείο, μούσα, museum , museo, ...”
<b>Χρόνος διεξαγωγής</b>	45 λεπτά
<b>Χώρος διεξαγωγής</b>	Αμφιθέατρο σχολείου
<b>Τρόπος εργασίας</b>	Εργασία σε ομάδες
<b>Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή</b>	Φύλλα εργασίας
<b>Ερωτήματα</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Πώς διατηρούν οι μαθητές μας τις οικογενειακές μνήμες;</li><li>• Τι τούς έρχεται στο μυαλό ακούγοντας τη λέξη «μουσείο»;</li><li>• Πώς ορίζει τη λέξη «μουσείο» ένας διεθνής οργανισμός, το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM); Πώς κατανοούν οι μαθητές μας τον ορισμό αυτό;</li><li>• Ποιες είναι οι σημαντικότερες υπηρεσίες που προσφέρει ένα μουσείο;</li><li>• Τι μας διδάσκει η ιστορία του πολύπαθου «αγγείου François»;</li><li>• Ποια είδη μουσείων γνωρίζουν;</li><li>• Ποιες επαγγελματικές ειδικότητες σχετίζονται με τα μουσεία;</li><li>• Πόσα διαφορετικά είδη μουσείων υπάρχουν;</li><li>• Τι επιτρέπεται να κάνουμε και τι όχι μέσα σε ένα μουσείο;</li></ul>
<b>Στόχοι</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Να εκτελέσουν οι μαθητές λεκτικούς αυτοσχεδιασμούς αφορμώμενοι από ονοματικές φράσεις σχετικές με το μουσείο.</li><li>• Να γνωρίσουν μία σειρά επαγγελμάτων που σχετίζονται με το μουσείο και τα εκθέματά του.</li><li>• Να διερωτηθούν για τα χαρακτηριστικά, τις υπηρεσίες και τους σκοπούς λειτουργίας των μουσείων.</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να εκτιμήσουν την πολύπλευρη συμβολή του μουσείου στην τοπική κοινωνία.</li> <li>• Να προσεγγίσουν βιωματικά την αξία της μνήμης και να αναλογιστούν τη σημασία της διατήρησής της.</li> <li>• Να συνεργαστούν για να διατυπώσουν τους κανόνες καλής συμπεριφοράς εντός ενός μουσείου.</li> <li>• Να προβληματιστούν πάνω στο ζήτημα της φύλαξης έργων τέχνης ανεκτίμητης αξίας.</li> <li>• Να ασκήσουν κριτική στο αδίκημα της τυμβωρυχίας και να αναλογιστούν τις συνέπειες από τη δράση των λαθρανασκαφέων.</li> <li>• Να εντοπίσουν πολλά και διαφορετικά είδη μουσείων.</li> <li>• Να υιοθετήσουν τη στάση ενός άλλου προσώπου (του Εφόρου και του Φύλακα ενός μουσείου), να αποκτήσουν ενσυναίσθηση.</li> <li>• Να εξοικειωθούν με τεχνικές της δραματικής τέχνης, όπως <i>μαθητές σε ρόλο, θεματικά στιγμιότυπα, μανδύας του ειδικού</i>.</li> </ul>
<b>Πηγές</b>	<p>Αλκηστις. (2012). <i>Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση</i>. Αθήνα: Πεδίο. (σσ. 106-112, 153-157, 200)</p> <p>Γκόβας, Ν, (2003). <i>Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο</i>. Αθήνα: Μεταίχμιο. (σσ.32,35, 116, 151)</p> <p><b>Ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο</b></p> <p><a href="http://network.icom.museum/icom-greece/plirofories/to-elliniko-tmima/">http://network.icom.museum/icom-greece/plirofories/to-elliniko-tmima/</a></p> <p><a href="http://odysseus.culture.gr/h/1/gh110.jsp">http://odysseus.culture.gr/h/1/gh110.jsp</a></p> <p><a href="https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B1%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%9A%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%AF%CE%B1">https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CF%81%CE%B1%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B1%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%9A%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%84%CE%AF%CE%B1</a></p> <p><a href="https://popaganda.gr/postscripts/mia-archea-elliniki-omorfia-ki-ena-xilino-skamni/">https://popaganda.gr/postscripts/mia-archea-elliniki-omorfia-ki-ena-xilino-skamni/</a></p>

## 1<sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση

ΘΕΜΑ : Αρχαϊκή γλυπτική

<b>Τίτλος</b>	<b>«Από το τότε στο τώρα»</b>
<b>Χρόνος διεξαγωγής</b>	2 + 2 διδακτικές ώρες
<b>Χώρος διεξαγωγής</b>	Μεγάλη αίθουσα (αρ. 6) του νέου κτηρίου του Αρχαιολογικού Μουσείου Σάμου  Αμφιθέατρο Περιφερειακής Ενότητας Σάμου
<b>Τρόπος εργασίας</b>	Εργασία σε ομάδες.
<b>Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Φύλλα εργασίας</li><li>• Η/Υ, βιντεοπρωτζέκτορας</li><li>• Παρουσίαση ppt</li></ul>
<b>Ερωτήματα</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ποιοι μπορεί να ήταν οι πραγματικοί άνθρωποι πίσω από τα αγάλματα που βλέπουμε εμείς σήμερα σε ένα αρχαιολογικό μουσείο;</li><li>• Τι κοινό και τι διαφορετικό μπορεί να είχε η καθημερινότητά τους από τη δική μας;</li><li>• Ποια θέση παίρνουμε και με ποια επιχειρήματα απέναντι στη θέση: <i>«Είναι επιτακτική ανάγκη να επιστρέψουν στο Μουσείο της Σάμου όλα τα αναθήματα του Χηραμύη και να εκτεθούν ως ένα σύνολο»</i></li></ul>
<b>Στόχοι</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Να συσχετίζουν τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μιας περιοχής με το επίπεδο της πολιτιστικής της ανάπτυξης.</li><li>• Να αναγνωρίζουν, να περιγράφουν και να ερμηνεύουν τα αγάλματα του τύπου του «Κούρου» και της «Κόρης».</li><li>• Να χρησιμοποιούν δυναμικές εικόνες ως εργαλείο έρευνας ενός θέματος (της αρχαϊκής γλυπτικής).</li><li>• Να ερμηνεύουν τι παριστάνουν οι διάφοροι τύποι των αρχαϊκών γλυπτών (π.χ. η «Κόρη» ως πρότυπο γυναικείας ομορφιάς και χάρις των γυναικών της αριστοκρατικής τάξης).</li><li>• Να εξοικειωθούν με την ειδική ορολογία που αναφέρεται στην αρχαϊκή</li></ul>

	<p>γλυπτική (σύνταγμα, μετωπικότητα, τυποποίηση, κ.λπ.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Να «αντιγράφουν» με το σώμα τους ένα έργο τέχνης και μετά να προσθέτουν τις δικές τους ιδέες στην εξέλιξή του.</li> <li>• Να αντιπαραβάλουν μία οικογένεια της αρχαϊκής περιόδου όπως αυτή αναπαρίσταται μέσα από ένα σύνταγμα αρχαϊκών αγαλμάτων με μία σύγχρονη του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές.</li> <li>• Να συμμετάσχουν σε έναν Αγώνα Λόγων σχετικά με την παραμονή ή την επιστροφή των ελληνικών αρχαιοτήτων που έχουν εξαχθεί σε μουσεία του εξωτερικού.</li> </ul>
<b>Ρόλοι για τους μαθητές</b>	Γλύπτης, άγαλμα, αναθέτες, ιερέας/ιέρεια, μέλη μίας οικογένειας του 7 <sup>ου</sup> π.Χ. αιώνα, μέλη σύγχρονης οικογένειας, «Κόρες του Χηραμύη», φύλακας μουσείου, Έφορος του Αρχαιολογικού Μουσείου της Σάμου, Έφορος του Μουσείου του Λούβρου.
<b>Ρόλος για την εμπυχώτρια</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Κόρη του Χηραμύη»</li> <li>• Ρόλος συμβουλευτικός – υποστηρικτικός</li> </ul>
<b>Πηγές</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Βουτυράς, Μ., &amp; Γουλάκη - Βουτυρά, Α. (2011). Η Αρχαία Ελληνική Τέχνη και η Ακτινοβολία της. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας &amp; Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη.</li> <li>• Γκόβας, Ν, (2003). <i>Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο</i>. Αθήνα: Μεταίχμιο. (σσ.81-83, 85-86, 102-104, 151-152)</li> <li>• Σταθακιού, Μ., Χατζηδάκης, Π. (επιμ.) (2017), <i>Μια Σαμιώτισσα στο Παρίσι</i>. ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ, ΕΦΑ ΣΑΜΟΥ ΚΑΙ ΙΚΑΡΙΑΣ</li> <li>• Τσάκος, Κ. (2003). ΣΑΜΟΣ Ιστορικός και αρχαιολογικός οδηγός. Εκδόσεις ΕΣΠΕΡΟΣ</li> <li>• Tabouris, P. (2004). <i>Fragments of ancient greek music</i>. Hellenic records-CD</li> </ul>

## 2<sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση

ΘΕΜΑ : Αρχαϊκή γλυπτική

<b>Τίτλος</b>	«Να χαιρόμαστε τους συμμάχους μας!»
<b>Χρόνος διεξαγωγής</b>	1 διδακτική ώρα
<b>Χώρος διεξαγωγής</b>	Αμφιθέατρο Περιφερειακής Ενότητας Σάμου
<b>Τρόπος εργασίας</b>	Εργασία σε ομάδες.
<b>Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Φύλλα εργασίας</li><li>• Η/Υ, βιντεοπρωτζέκτορας</li><li>• Παρουσίαση ppt</li></ul>
<b>Ερωτήματα</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ποια ιστορία μπορεί να μάς διηγείται ένα έργο τέχνης;</li><li>• Πόσο φιλικές ήταν οι σχέσεις της Σάμου με τη σύμμαχο Αθήνα;</li><li>• Πώς αντιμετώπιζαν οι Αρχαίοι Έλληνες το ζήτημα της προσφυγιάς;</li></ul>
<b>Στόχοι</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Να χρησιμοποιήσουν ένα έργο τέχνης ως ιστορική πηγή.</li><li>• Να διακρίνουν τα κίνητρα που -διαχρονικά- υπαγορεύουν την εξωτερική πολιτική.</li><li>• Με αφορμή πραγματικά γεγονότα από την αρχαία ιστορία του τόπου τους, να εκτιμήσουν οι μαθητές τη στάση εκείνων των ανθρώπων που στο μείζον ζήτημα της προσφυγιάς επέλεξαν να σταθούν δίπλα στους ανθρώπους που είχαν την ανάγκη τους.</li><li>• Να συζητήσουν σε μία προσομοίωση συνέλευσης τρόπους για να διαχειριστούν μία ανθρωπιστική κρίση.</li></ul>
<b>Ρόλοι για τους μαθητές</b>	Εύδοξος, Θεόκριτος, Πραξώ (πατέρας και δύο παιδιά), λαός Αθηναίων και Σαμίων, Αθηναίος στρατηγός Τιμόθεος, Μακεδόνας στρατηγός Νικάνωρ (γιος του Παρμενίωνα), πολίτες στη συνέλευση της Καρίας
<b>Ρόλος για την εμπυχοτρία</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ρόλος συμβουλευτικός – υποστηρικτικός</li></ul>
<b>Πηγές</b>	Γκόβας, Ν, (2003). <i>Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο</i> . Αθήνα: Μεταίχμιο. (σσ.

	<p>81-86, 149-152)</p> <p>Πτίνη, Κ. (1992). Ιστορία της Σάμου. Από τα Μυθικά χρόνια μέχρι τον 17<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ., Σάμος</p> <p>Πτίνη, Κ. (19-). Μία Άλλη Σάμος. Σάμος</p> <p>Τσάκος, Κ. (2003). ΣΑΜΟΣ Ιστορικός και αρχαιολογικός οδηγός. Εκδόσεις ΕΣΠΕΡΟΣ</p>
--	---

### 3<sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση

ΘΕΜΑ : Η λατρεία της θεάς Ήρας

<b>Τίτλος</b>	« Ήρην αείδω χρυσόθρονον...» (= «την Ήρα υμνώ τη χρυσόθρονη...»)
<b>Χρόνος διεξαγωγής</b>	45 λεπτά
<b>Χώρος διεξαγωγής</b>	Αμφιθέατρο Περιφερειακής Ενότητας Σάμου
<b>Τρόπος εργασίας</b>	Εργασία σε ομάδες
<b>Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Φύλλα εργασίας</li><li>• Η/Υ, βιντεοπρωτζέκτορας</li><li>• Παρουσίαση ppt</li></ul>
<b>Ερωτήματα</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Με ποιον τρόπο αποδίδονταν οι τιμές στην πολιούχο θεά Ήρα;</li><li>• Ποια ήταν η προέλευση των αναθημάτων που βρέθηκαν στο ναό της Ήρας;</li><li>• Τι δείχνει αυτό για τη σημασία του Ηραίου στην αρχαιότητα;</li><li>• Ποιες μικρές καθημερινές ιστορίες μπορεί να κρύβονται πίσω από τα αναθήματα;</li></ul>
<b>Στόχοι</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Να αναπτύξουν τη δημιουργική τους φαντασία, να εξασκήσουν την προσοχή, να δώσουν έμφαση στον ομαδικό ρυθμό και τη συλλογική έκφραση.</li><li>• Να φανταστούν το τελετουργικό της λατρείας και των θυσιών προς τιμή της θεάς.</li><li>• Να αναπτύξουν την ικανότητα παραγωγής λόγου, ιστορίας ή ακόμα και θεατρικού κειμένου.</li><li>• Να καλλιεργήσουν την προφορικότητα του λόγου.</li></ul>
<b>Ρόλοι για τους μαθητές</b>	Η ιέρεια της θεάς, η Παρθενία, πιστοί που συμμετείχαν στην πομπή των Ηραίων, αναθέτες
<b>Ρόλος για την εμπυχώτρια</b>	Δάσκαλος σε ρόλο (θεά Ήρα) Ρόλος συμβουλευτικός – υποστηρικτικός

<p><b>Πηγές</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Άλκηστις (2012). Το βιβλίο της δραματοποίησης. Αθήνα: Πεδίο. σελ. 59-66</li> <li>• Γκόβας, Ν, (2003). <i>Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο</i>. Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 101, 117, 149, 151</li> <li>• Τσάκος, Κ. (2003). ΣΑΜΟΣ. Ιστορικός και αρχαιολογικός οδηγός, Έσπερος Αθήνα</li> <li>• Tsakos, K., &amp; Vigliaki-Sofianou, M. (2012). <i>Samos: the archaeological museums</i>.</li> </ul> <p>Musique de la GRECE ANTIQUE Atrium Musicae de Madrid Gregorio Paniagua. Homero Hymnus.</p> <p><b>Ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο</b></p> <p><a href="http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/water/page_030.html">http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/mythology/lexicon/water/page_030.html</a></p>
---------------------	---

#### 4<sup>η</sup> θεατροπαιδαγωγική δράση

##### ΘΕΜΑ : Η καταλήστευση των αρχαιολογικών θησαυρών της Σάμου

<b>Τίτλος</b>	«Ουήρρος ο δυσσεβής ...» (Μικρές ιστορίες ιεροσυλίας)
<b>Χρόνος διεξαγωγής</b>	45 λεπτά
<b>Χώρος διεξαγωγής</b>	Αμφιθέατρο Περιφερειακής Ενότητας Σάμου
<b>Τρόπος εργασίας</b>	Εργασία σε ομάδες
<b>Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Φύλλα εργασίας</li><li>• Η/Υ, βιντεοπρωτζέκτορας</li><li>• Παρουσίαση ppt</li></ul>
<b>Ερωτήματα</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ποιες περιπέτειες γνώρισαν οι πολιτιστικοί θησαυροί της Σάμου;</li></ul>
<b>Στόχοι</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Να γνωρίσουν και να επικρίνουν το φαινόμενο της παράνομης εξαγωγής εθνικών πολιτιστικών θησαυρών με αφορμή πραγματικά γεγονότα της τοπικής τους ιστορίας.</li><li>• Να εκτιμήσουν τη γενναία στάση του Μάρκου Τύλλιου Κικέρωνα, που όρθωσε το ανάστημά του, κατήγγειλε την ασεβή στάση του Ρωμαίου Διοικητή Gaius Verres (c. 120–43 BC) και υπερασπίστηκε στη Ρωμαϊκή Σύγκλητο τους Σαμίους.</li><li>• Να υποστηρίξουν με επιχειρήματα σε μία εικονική σκηνή δίκης το δικαίωμα ενός λαού στην πολιτιστική κληρονομιά του.</li></ul>
<b>Ρόλοι για τους μαθητές</b>	Ρωμαίος Διοικητής Ουήρρος, στρατιώτες του Ρωμαίου Γάιου Λικίνιου Ουήρρου, αγάλματα, Μάρκος Τύλλιος Κικέρων, Συγκλητικοί, εκπρόσωποι των Σαμίων, Χαρίδημος ο Χίος, Ερινύες – η Αληκτώ, η Τισιφώνη και η Μέγαιρα
<b>Ρόλος για την εμπυχώτρια</b>	Ιέρεια του ναού της Ήρας (Δάσκαλος σε ρόλο), ρόλος συμβουλευτικός – υποστηρικτικός
<b>Πηγές</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Άλκηστις (2012). Το βιβλίο της δραματοποίησης. Αθήνα: Πεδίο (σσ.59-66)</li><li>• Πτίνη, Κ. (1992). Ιστορία της Σάμου. Από τα Μυθικά χρόνια μέχρι τον 17<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ., Σάμος</li></ul>



	<b>Ιστοσελίδες στο Διαδίκτυο</b>
--	----------------------------------

<https://www.thelatinlibrary.com/cicero/ver.shtml>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

### Φύλλα εργασίας θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων

#### 1<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - Εισαγωγική διδακτική παρέμβαση

**ΘΕΜΑ :** “Μουσείο, μούσα, museum , museo, ...”

##### Δράση 1<sup>η</sup>

**Παίζοντας με τις λέξεις :** *Ό,τι έρθει στο μυαλό*

Σχηματίζουμε κύκλο. Θα φωνάξω δυνατά κάθε φορά μία από τις λέξεις/ ένα από τα ονοματικά σύνολα που ακολουθούν: *μουσείο, μούσα, άγαλμα, πολύτιμα αντικείμενα, φύλακας του μουσείου, κλέφτης, επισκέπτης σε μουσείο*. Ο καθένας από εσάς θα πει με τη σειρά την πρώτη λέξη που θα σκεφθεί γύρω από αυτό το θέμα, π.χ. *μουσείο/ .....*

##### Δράση 2<sup>η</sup>

**Μίμηση - Υπερβολή**

Σάς δίνεται μία λίστα με επαγγέλματα σχετικά με το μουσείο : *ξεναγός, αρχαιολόγος, φύλακας του μουσείου, μουσειοπαιδαγωγός*. Κάθε φορά που θα ακούτε ένα επάγγελμα, όλοι στην ομάδα πρέπει αμέσως να κινηθείτε και να μιμηθείτε αυτόν τον τύπο με χαρακτηριστικές, ακόμη και υπερβολικές κινήσεις.

##### Δράση 3<sup>η</sup>

**Τηλεφωνική συνδιάλεξη - δραματοποίηση**

Χωριστείτε σε ζευγάρια. Πρόκειται να μιλήσετε στο τηλέφωνο για ένα πολύ σοβαρό θέμα: «Καταστράφηκε ο σκληρός δίσκος του υπολογιστή σας και χάθηκε το αρχείο με όλες τις οικογενειακές φωτογραφίες» :

Πώς θα διατηρείτε από εδώ και πέρα τις οικογενειακές σας μνήμες; Γιατί αυτό σας είναι απαραίτητο;

(Συζήτηση) Ποια αντίστοιχη λειτουργία επιτελεί ένα μουσείο για την τοπική κοινωνία;

##### Δράση 4η

**Ο μαθητής σε ρόλο**

Είστε ο Έφορος αρχαιοτήτων του μουσείου της Σάμου.

- I. Έχετε προσκληθεί την Παγκόσμια Ημέρα των Μουσείων από το Διευθυντή ενός Δημοτικού Σχολείου, να μιλήσετε στους μικρούς μαθητές για το ρόλο και τη χρησιμότητα των μουσείων.

Διαβάστε πρώτα τον ορισμό του μουσείου, όπως δίνεται από έναν διεθνή οργανισμό για τα μουσεία, το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), για να προετοιμαστείτε καλύτερα πριν φορέσετε το **μανδύα του ειδικού**:

«Μουσείο είναι ίδρυμα μόνιμο, χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξης της και ανοιχτό στο κοινό, το οποίο αποκτά, συντηρεί, μελετά, κοινοποιεί και εκθέτει υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία.»

Θα σας βοηθήσει πολύ να επισημάνετε στο παραπάνω κείμενο τις λέξεις / φράσεις που περιγράφουν :

Α) τα χαρακτηριστικά των μουσείων, Β) τις υπηρεσίες που προσφέρουν τα μουσεία στους άλλους, Γ) τις λειτουργίες των μουσείων, Δ) και τους σκοπούς λειτουργίας των μουσείων.

II. Στους μικρούς μαθητές αρέσει πολύ να μαθαίνουν καινούρια πράγματα παίζοντας. Ζητήστε τους να καταγράψουν σε 2 λεπτά όσα περισσότερα είδη μουσείου γνωρίζουν. Τι μπορεί άραγε να περιέχει το καθένα τους; Ποιος θα βρει τα περισσότερα;

#### Δράση 5η

#### Ο δάσκαλος στο ρόλο του Εφόρου αρχαιοτήτων

Οι δάσκαλοι ενός Δημοτικού σχολείου με ενημερώνουν ως Έφορος Αρχαιοτήτων που είμαι, ότι θα επισκεφθούν το μουσείο τις επόμενες ημέρες. Οργανώνω μία συζήτηση με τα παιδιά για το πώς συμπεριφερόμαστε μέσα σε ένα μουσείο. Θα ξεκινήσω με τη διήγηση της απίστευτης ιστορία του αγγείου Francois.

«Παιδιά μου, θα σας διηγηθώ μια θλιβερή ιστορία, δυστυχώς απολύτως αληθινή, που έχει να κάνει με ένα εκπληκτικό έργο τέχνης, δημιούργημα του Κλειτία και του Εργότιμου. Όλος ο κόσμος το ξέρει με ένα περίεργο



όνομα, ως «αγγείο Francois».

Αυτό το αγγείο λοιπόν, οφείλει το όνομά του στον άνθρωπο που το ανακάλυψε το 1844, τον Αλέξανδρο Φρανσουά. Το βρήκε το 1845 μέσα στα χώματα, στο Κιούζι της Ετρουρίας, στην κεντρική Ιταλία, κοντά σε έναν αρχαίο τάφο. Ευτυχώς για εμάς, οι τυμβωρύχοι, οι κλέφτες δηλαδή που είχαν ανοίξει παράνομα τον τάφο και είχαν αφαιρέσει τα πολυτίμα αντικείμενα που

συνόδευαν το νεκρό δεν εντυπωσιάστηκαν από το αγγείο, το οποίο σπασμένο σκορπίστηκε στη γύρω περιοχή. Τι κι αν προσπάθησε ο καημένος ο Φρανσουά να βρει στη γύρω περιοχή τα κομμάτια, μικρά και μεγάλα... Έσκαβε και έσκαβε μήνες ολόκληρους... Όσα κομμάτια μπόρεσε να βρει, τα παρέδωσε στο Μουσείο της Φλωρεντίας, όπου έμπειροι τεχνίτες κατάφεραν να λύσουν αυτό το δύσκολο ... Puzzle! Το αγγείο εκτέθηκε σε μία γυαλιστερή προθήκη, στην πιο περιοπτη θέση και άνθρωποι από όλον τον κόσμο έρχονταν με σεβασμό να το δουν και να το θαυμάσουν. Πάνω του ο περίφημος Κλειτίας είχε ζωγραφίσει 270 (!) μορφές ανθρώπων και ζώων. Ίσως κανένα άλλο αγγείο δεν μας εισάγει με τόση επιτυχία στην ελληνική μυθολογία! Ο ζωγράφος Κλειτίας στις απανωτές ζώνες που το διακοσμούν ιστόρησε ένα πλήθος μύθων. Να φανταστείτε, παιδιά μου, ότι ακόμη και στη βάση, στο πόδι που λέτε εσείς του αγγείου, αφηγήθηκε μια αλλόκοτη, εξωτική μάχη: οι Πυγμαίοι με ρόπαλα και σφεντόνες μάχονται τα μεγάλα πουλιά, τους γερανούς. Δεν θα υπερβάλλω, εάν σας πω ότι αυτός ο εντυπωσιακός κρατήρας με τις πολυάριθμες εικόνες βαλμένες τη μια δίπλα στην άλλη, μοιάζει να είναι ο πρόγονος των εικονογραφημένων ιστοριών που διαβάζετε εσείς σήμερα για να διασκεδάσετε, όπως είναι ο Αστεριξ. Ο Λούκι



Λούκι και τόσα άλλα !

Τον κρατήρα αυτόν, που τον κατασκεύασαν γύρω στο 570 π.Χ. σε κάποιο από τα μεγάλα εργαστήρια του Κεραμεικού τον προόρισαν για εξαγωγή. Έτσι, έφτασε και στην Ετρουρία, στο κέντρο της Ιταλίας, όπου ένας πλούσιος Ετρούσκος το αγόρασε. Αιώνες μετά, το αγγείο κακόπαθε στα χέρια ιερόσυλων τυμβωρύχων, αλλά αν νομίζετε ότι εκεί τελείωσαν και οι περιπέτειές του, είστε πολύ γελασμένοι... ο καημένος ο Φρανσουά, τίμιος και ευσυνειδητός άνθρωπος εμπιστεύτηκε –ως όφειλε– το αγγείο στο μουσείο της Φλωρεντίας και , για να λέμε και του στραβού το δίκιο, όλα πήγαιναν καλά, μέχρι που ... δυσκολεύομαι να σας το εξιστορήσω...

Ένα πρωινό, στις 9 του Σεπτεμβρίου του 1900, ένας φύλακας του μουσείου, κυριεύτηκε ξαφνικά από έναν τρελό θυμό και μην ορίζοντας τα λογικά του, άρπαξε ένα σκαμνί που τ'όχε για να ξαποσταίνει και όρμησε πάνω στο καύχημα αυτό του μουσείου και το έκανε χίλια κομμάτια (για την ακρίβεια 638 κομματάκια)!!! ... Να μην σας τα πολυλογώ, το αγγείο ξανασυγκολλήθηκε με μεγάλη επιδεξιότητα, για να ξανακινδυνεύσει έπειτα από λίγα χρόνια, όταν ο ποταμός Άρνος ξεχειλίστηκε και πλημμύρισε τη Φλωρεντία και το μουσείο της.»

## Δράση 6<sup>η</sup>

### Δραματοποίηση ανά ομάδες Θεματικά στιγμιότυπα (Tableaux vivants – Ζωντανοί πίνακες)

- Δίπλα σας μέσα στο μουσείο κάποιος ενοχλεί/ κάνει φασαρία/ ... Τι κάνετε εσείς; Τι κάνουν οι άλλοι;
- Ο φύλακας του μουσείου παραπονιέται στον Έφορο του Μουσείου για...

Αναπαραστήστε τις σκηνές και δώστε τους από έναν τίτλο. Μπορείτε να ξεκινήσετε παρουσιάζοντας τα γεγονότα σε πλήρη ακινησία, ενδιάμεσα να αναπτύξετε διάλογο και τέλος να κλείσετε με ένα θεματικό στιγμιότυπο (μία παγωμένη εικόνα).

### Κλείσιμο

**Πριν από την 1<sup>η</sup> επίσκεψή σας στο μουσείο, το συμβούλιο της τάξης συνεδριάζει.**

**Θέμα συζήτησης :** «Όλα τα αντικείμενα που υπάρχουν στο μουσείο είναι αυθεντικά και τα περισσότερα από αυτά δεν είναι τοποθετημένα μέσα σε προθήκες. Συζητούμε τι επιτρέπεται να κάνουμε μέσα στο μουσείο και τι όχι».

Καταγράψω σε δύο στήλες τι επιτρέπεται και τι δεν επιτρέπεται να κάνω μέσα στο μουσείο. Εκτυπώνω, αναρτώ στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης μου/ Κατασκευάζουμε 2 ταμπλό οδηγιών με το τι μπορούμε και τι δεν μπορούμε να κάνουμε στο Μουσείο για να το χρησιμοποιήσουν και οι συμμαθητές μας των άλλων τάξεων του σχολείου μας (φύλλο κώδικα συμπεριφοράς)



## 2<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Θέμα : «Από το τότε στο τώρα»

### Αρχαϊκά γλυπτά

Η Σάμος γνώρισε στα αρχαϊκά χρόνια μεγάλη οικονομική άνθηση ως κέντρο του διαμετακομιστικού εμπορίου ανάμεσα στην ανατολική και τη δυτική Μεσόγειο. Ο πλούτος που συγκέντρωσαν στα χέρια τους οι Σάμιοι έμποροι αποτυπώνεται στα μεγάλα κτίσματα και τα μνημειακά αναθήματα που κοσμούν το Ηραίο, το ιερό της Ήρας, της μεγάλης θεάς της Σάμου, κοντά στην αρχαία πρωτεύουσα, στη νοτιοανατολική άκρη του νησιού.

Βρισκόμαστε νοερά στη μεγάλη αίθουσα (αρ. 6) του νέου κτηρίου του Αρχαιολογικού Μουσείου Σάμου, όπου φιλοξενούνται τα πιο έξοχα έργα μεγάλης πλαστικής του 6<sup>ου</sup> αι. π.Χ.

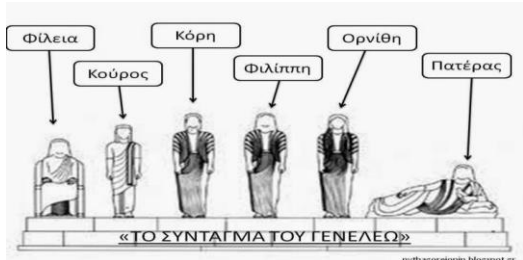
### Δράση 1<sup>η</sup> : Δυναμικές εικόνες - Στο εργαστήριο του Γλύπτη



- I. Ένας μαθητής μένει ακίνητος σαν άγαλμα. Ένας άλλος υποδύεται το γλύπτη. Ο «Γλύπτης» καλείται να διορθώσει τη στάση και την έκφραση του αγάλματος προβαίνοντας σε μικρές μετατροπές, ώστε να «δημιουργήσει» ένα αρχαϊκό γλυπτό που να ανήκει στον τύπο του Κούρου/της Κόρης. Ο «Γλύπτης» μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια και κάποιου άλλου, για να συμπληρώσει το έργο του, ώστε να σχηματίσει ένα «Σύνταγμα αγαλμάτων». Η ομάδα προτείνει έναν τίτλο για το γλυπτό. Ο «γλύπτης» ανακοινώνει το δικό του τίτλο.
- II. Ο αναθέτης του αγάλματος συνομιλεί με την ιέρεια του ναού της Ήρας και εξηγεί τους λόγους για τους οποίους αφιέρωσε το άγαλμα στη μεγάλη θεά. Τι παριστάνει το «δώρο» του;

### Δράση 2<sup>η</sup>

Αντίγραψε – ανάπτυξε – εξέλιξε Δυναμικές εικόνες



(Μπροστά στο σύνταγμα του Γενέλεω): Βρισκόμαστε

μπροστά σε ένα έργο που αρχικά αποτελούνταν από έξι αγάλματα – μέλη μιας γνωστής οπωσδήποτε οικογένειας, στημένα πάνω σε μακρόστενο βαθμιδωτό βάθρο. Τα ονόματά τους, γνωστά, χαραγμένα στις παρυφές των ρούχων : *Φίλεια* η καθιστή μητέρα, *Φιλίππη* και *Ορνίθη* οι όρθιες κόρες. Από το όνομα του ξαπλωμένου με νωχέλια πατέρα σώθηκε η κατάληξη *-άρχης* στην επιγραφή της ανάθεσης μπροστά στο στρώμα του.

- I. Χωριστείτε σε τέσσερις ομάδες των 6 ατόμων και φτιάξτε με τα σώματά σας τη «φωτογραφία» του έργου που βλέπετε.
- II. Κάθε πρόσωπο – μέλος της οικογένειας παρουσιάζεται. Μην ξεχάσετε να συμπεριλάβετε και τον γιο της οικογένειας του οποίου το άγαλμα δεν έχει δυστυχώς σωθεί. Πώς είναι η καθημερινότητά σας; Τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται να κάνετε; Τι προσδοκίες έχετε από τη ζωή σας;
- III. Στήστε ανά ομάδες ένα ταμπλώ με ένα στιγμιότυπο από την καθημερινότητά των μελών αυτής της οικογένειας. Οι υπόλοιποι συζητάμε την εικόνα που σχηματίστηκε. Ποιος υποδύεται ποιο μέλος της οικογένειας; Πού βρίσκονται, με τι ασχολείται ο καθένας, τι έχει συμβεί λίγο πριν, τι θα συμβεί μετά.
- IV. Ζωντανέψτε τα «αγάλματα» και παίξτε τη συνέχεια της ιστορίας που πρότειναν οι παρατηρητές.

### Δράση 3<sup>η</sup>

#### Σειρά από δυναμικές εικόνες: Σύνθεση αγαλμάτων

**Από το τότε στο τώρα :** Με αφορμή του σύνταγμα του Γενέλεω, ένα «στιγμιότυπο» από τη ζωή μιας αριστοκρατικής οικογένειας του 6<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ., σχηματίζουμε την εικόνα μιας οικογένειας του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

- I. Χωριστείτε σε ομάδες με τις οποίες θα αναπαραστήσετε μία σύγχρονη οικογένεια οποιασδήποτε μορφής επιθυμείτε (πυρηνική, εκτεταμένη, μονογονεϊκή). Φανταστείτε ότι ποζάρετε για μία selfie.

- II. Επιλέξτε ένα στιγμιότυπο από την καθημερινότητα της οικογένειας που αναπαραστήσατε προηγουμένως, που να αναδεικνύει το ρόλο του σύγχρονου πατέρα/ της σύγχρονης μητέρας. Οι παρατηρητές συζητήστε τη σύνθεση που προέκυψε, π.χ. ποιος είναι ποιος, πού είναι, τι σχέση έχουν μεταξύ τους, τι έχει συμβεί λίγο πριν, τι θα συμβεί μετά, κ.λπ.

#### **Δράση 4<sup>η</sup>**

##### **Δάσκαλος σε ρόλο**

Μιλά η μία από τις Κόρες του Χηραμούη. Μάς συστήνεται και μάς μιλάει για τις «αδελφές» της. Εκφράζει την επιθυμία της να τις δει πάλι κοντά της, μέσα στο μουσείο. Ξεκινάει το λόγο της κάπως έτσι:

«Όλοι στέκουν μαγεμένοι μπροστά στη μαγεία και τη χάρη που εκπέμπουμε, με τις περίτεχνες κομμώσεις και τα λαμπρά μας ρούχα. Φορούμε χιτώνα και ιμάτιο, αμφίεση που χαρακτηρίζει εμάς, τις γυναίκες της Ιωνίας. Με το δεξί χέρι ανασηκώνουμε τον μακρύ χιτώνα, για να αποδώσουμε πιο παραστατικά το χαριτωμένο βάδισμά μας, με αποτέλεσμα να σχηματίζονται πτυχές που ο καλλιτέχνης που μας φιλοτέχνησε θέλησε να δηλώσει με πλήθος παράλληλων λεπτών εγχάρακτων γραμμών. Οι περισσότερες κρατάμε αφιερώματα για τη Θεά και κάποιων από εμάς τα ονόματα σας είναι γνωστά.» (Συνεχίστε)

#### **Δράση 5η**

##### **Δραματοποίηση**

- Οι 3 κόρες του Χηραμούη, εκτίθενται μετά από αιώνες δίπλα δίπλα στο αρχαιολογικό μουσείο της Σάμου.
  1. Είναι βράδυ, τα φώτα σβήνουν, το μουσείο έχει κλείσει για τους επισκέπτες και οι τρεις κόρες, μακριά από τα αδιάκριτα βλέματα του κόσμου, συγκινημένες, αγκαλιάζονται ξανά μετά από τόσα χρόνια αποχωρισμού. Τι λένε η μία στην άλλη;
  2. Έρχεται το άλλο πρωί, ακούγονται τα βήματα του φύλακα. Οι τρεις κόρες παίρνουν γρήγορα τη θέση τους για να τις βλέπει το κοινό, «σαν αγάλματα»

#### **Δράση 6η**

##### **Αγώνας λόγων – διττοί λόγοι**

*«Είναι επιτακτική ανάγκη να επιστρέψουν στο Μουσείο της Σάμου όλα τα αναθήματα του Χηραμούη και να εκτεθούν ως ένα σύνολο».*

##### **Εναλλακτικά: Πάρε θέση (σχηματίζουμε ένα ανθρωπογράφημα)**

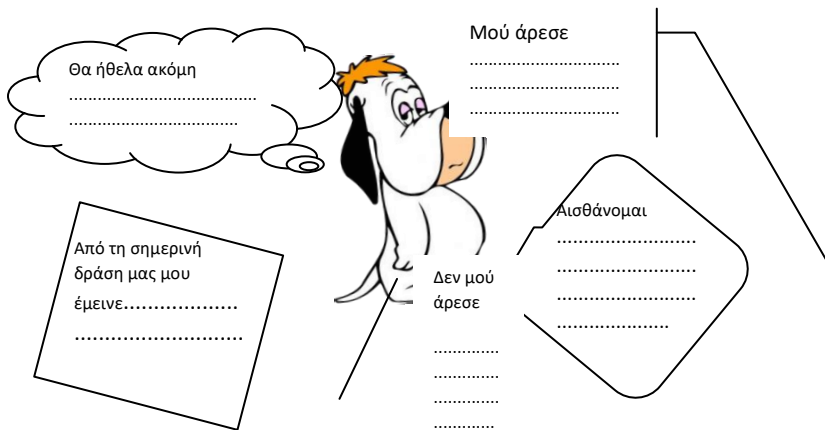
Θα τοποθετήσω μια άδεια καρέκλα μπροστά σας. Δηλώνω ότι «Οι δύο άλλες κόρες του Χηραμούη πρέπει να παραμείνουν στα μουσεία που εκτίθενται εδώ και χρόνια. Η επιστροφή τους στη Σάμο είναι ανώφελη.»



Παρακαλώ να πλησιάσετε την καρέκλα όσοι συμφωνείτε με τη δήλωση αυτή και να απομακρυνθείτε όσοι διαφωνείτε. Είναι απαραίτητο, ο καθένας από εσάς να συνοψίσει το λόγο για τον οποίο επέλεξε την α΄ ή β΄ θέση με μία – δύο σύντομες προτάσεις.

### Κλείσιμο συνάντησης

Σήμερα επισκέφθηκες για πρώτη φορά με την ερευνητική ομάδα του σχολείου σου το αρχαιολογικό μουσείο. Θα ήθελα να συμπληρώσεις με τις παρατηρήσεις σου τα κενά στο σχήμα που ακολουθεί:



### 3<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Θέμα : «Να χαιρόμαστε τους συμμάχους μας!»

#### Αρχαϊκά γλυπτά

Μετά τη ναυμαχία στη Μυκάλη (479 π.Χ.) η Σάμος εισέρχεται στην πρώτη Αθηναϊκή Συμμαχία (478 π.Χ.), χωρίς να είναι υποχρεωμένη να καταβάλλει φόρο, ισοδύναμα, δηλ. με την Αθήνα, λόγω του ισχυρού στόλου της. Δυστυχώς, αυτή ακριβώς η ναυτική δύναμη της Σάμου θα θεωρηθεί επικίνδυνη για τα αθηναϊκά επεκτατικά σχέδια. Με αφορμή τη σύγκρουση της Σάμου με τη Μίλητο για τα κτήματα της μικρασιατικής Αναίας, οι Αθηναίοι θα επιτεθούν με ισχυρές δυνάμεις και με επικεφαλής τον ίδιο τον Περικλή, θα πολιορκήσουν την πόλη, η οποία θα παραδοθεί μετά από αντίσταση εννέα μηνών (439 π.Χ.). Οι νικητές Αθηναίοι θα επιβάλουν πολύ σκληρούς φόρους: γκρέμισμα των τειχών, παράδοση του στόλου, καταβολή πολεμικών αποζημιώσεων...

Το 365 π.Χ. ο Αθηναίος στρατηγός Τιμόθεος καταλαμβάνει το νησί και εξορίζει τους κατοίκους, για να εγκαταστήσει στα σπίτια τους Αθηναίους κληρούχους. Χρόνια μετά, το 322 π.Χ., με το διάγγελμα του Μ. Αλεξάνδρου θα επιτραπεί σε όλους τους πρόσφυγες να επιστρέψουν στο νησί τους.

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα εκθέματα του μουσείου (**Παλιό κτήριο, νότια αίθουσα 2**) είναι το ανάγλυφο (τέλη του 4<sup>ου</sup> αι. π.Χ.) με το τιμητικό ψήφισμα για κάποιον ευεργέτη από την Καρδία, έναν από τους πολλούς που βοήθησαν τους Σάμιους κατά την «Κάθοδο», την επιστροφή τους δηλαδή από τη «Φυγή», την εξορία του 365 π.Χ. Προσωποποιημένος ο Δήμος των Σαμίων στεφανώνει τον ευεργέτη.



#### Δράση 1<sup>η</sup>

Δάσκαλος και μαθητές σε ρόλο

- Εύδοξος: Με λένε Εύδοξο και αυτά εδώ είναι τα δύο παιδιά μου, ο Θεόκριτος και η Πραξώ. Θα σας διηγηθούμε μια ιστορία που δεν είναι πολύ γνωστή, σημάδεψε βαθιά όμως δύο τουλάχιστον γενιές Σαμίων και ακόμα με δυσκολία μιλάμε γι' αυτήν...

Όμως από κάπου πρέπει να αρχίσουμε, για να μπορέσετε να καταλάβετε κι εσείς γιατί η ιστορία που θα ακούσετε είναι τόσο εξοργιστική.

Όλοι ξέρετε τον θανάσιμο κίνδυνο που γνώρισε ο κόσμος μας από την περσική αυτοκρατορία. Και, για να μην σας κουράσω, θα πάω στην τελευταία, αποφασιστικής σημασίας αναμέτρηση, όχι μόνο για τη μικρή μας Σάμο ή την Ελλάδα, μα για όλη την Ευρώπη.

Στη μεγάλη ναυμαχία, στη Μυκάλη, χάρη στη δική μας συμβολή, ο ελληνικός κόσμος έβαλε τέλος στην περσική επιβουλή.

Ίσως δεν γνωρίζετε πως τρεις δικοί μας, ο Λάμπων ο Θρασυκλέους, ο Αθηναγόρας ο Αρχεστρατίδου και ο Ηγησίστρατος ο Αρισταγόρου σήκωσαν στους ώμους τους τις ελπίδες για ελευθερία όλων των ιωνικών πόλεων και όχι μόνο της Σάμου. Η κρυφή συνεννόησή τους με τους ναυάρχους του ελληνικού στόλου, τον Αθηναίο Εάνθιππο – πατέρα του Περικλή- και τον Λακεδαιμόνιο Λεωτυχίδη και η από τα νώτα επίθεσή τους εναντίον των βαρβάρων συνέβαλε στη μεγάλη νίκη.

Οι Σάμιοι, μετά την κοσμοϊστορική μας νίκη, πρόθυμα γίναμε μέλη στη μεγάλη συμμαχία των ελληνικών πόλεων εναντίον των Περσών και πιστέψαμε στους όρκους των Αθηναίων ότι δεν θα εγκατέλειπαν τους αδελφούς τους Ίωνες. Η ζωή ξαναβρήκε το γνωστό της ρυθμό, τα πλοία μας διέσχισαν όπως και πριν τις θάλασσες, το άφθονο σαμιώτικο πεύκο επέτρεψε τη ναυπήγηση νέου ικανότατου στόλου.

Ωστόσο οι πρώτες φωνές ανησυχίας για τον τρόπο με τον οποίο οι Αθηναίοι διοικούσαν τη συμμαχία δεν άργησαν να ακουστούν. Διατηρούσαμε ακόμη με τη Χίο και τη Λέσβο μια κάποια αυτοτέλεια, αλλά οι πληροφορίες για καταπιεστική συμπεριφορά των Αθηναίων απέναντι στους υπόλοιπους συμμάχους μας κατέφθαναν στο νησί η μία μετά την άλλη... Θεόκριτε, γιε μου, συνέχισε σε παρακαλώ.

- Θεόκριτος : Ναι, πατέρα μου, θα προσπαθήσω... Είχαμε μείνει εκεί που οι Σαμιώτες αρχίσαμε να καταλαβαίνουμε ότι η συμμαχία στην οποία είχαμε ενταχθεί είχε εκφυλιστεί σε ηγεμονία. Αρχηγοί ήταν οι Αθηναίοι και υπήκοοι τους είχαμε καταντήσει όλοι οι υπόλοιποι... Όσπου ήρθε η διένεξη με τους Μιλήσιους για την εκμετάλλευση κάποιων αγροτικών εκτάσεων στη Μικρά Ασία, για να φανερώσουν οι Αθηναίοι το αληθινό τους πρόσωπο. Όταν οι Μιλήσιοι είδαν ότι δεν μπορούσαν να τα βγάλουν πέρα μαζί μας, σαν μικρά παιδάκια τρέξαν στους προστάτες τους, τους Αθηναίους, οι οποίοι μας κήρυξαν χωρίς να ντρέπονται τον πόλεμο. Ήτανε βλέπετε και η Ασπασία στη μέση που υλοστήριζε τους συμπατριώτες της. Αλλά, τι να λέμε... σιγά να μην ανεχόταν η Αθήνα άλλη δύναμη εκτός από αυτήν να κυριαρχεί στο Αιγαίο! Γίναμε γι' αυτούς το κόκκινο πανί.

Ο Περικλής αυτοπροσώπως κυβέρνησε τον αθηναϊκό στόλο εναντίον μας. Κατέστρεψε τα τείχη μας, πολιορκήσε εννιά ολόκληρους μήνες την πόλη μας μέχρι να μας εξαντλήσει και, όταν τελικά ηττηθήκαμε, μας ταπεινώσε υποχρεώνοντάς μας να καταβάλουμε – μά την Ήρα- χίλια διακόσια τάλαντα σαν πολεμικές αποζημιώσεις.

Και εμείς οι Σαμιώτες; Εμείς δεν πατήσαμε τους όρκους μας. Παρά τα όσα είχαμε υποστεί από τους Αθηναίους, σταθήκαμε τριάντα χρόνια δίπλα τους –όσο κράτησε ο καταστροφικός τους πόλεμος με τους Σπαρτιάτες- σύμμαχοι ακλόνητοι. Δεν φανταζόμασταν τότε με ποιον τρόπο λίγο μετά θα μας έδειχναν την «Αθηναϊκή ευγνωμοσύνη» τους. Εξαιτίας τους, οι Σάμιοι γνωρίσαμε την οργή των νικητών Σπαρτιατών οι οποίοι απειλώντας μας ότι θα ισοπεδώσουν την πόλη μας, μας έκαναν να αναχωρήσουμε τάχα «με τη θέλησή μας» παίρνοντας από τα υπάρχοντά μας μόνο ένα μιάτιο και εγκαταλείποντας ό,τι είχαμε και δεν είχαμε στους άσπλαχνους νικητές.

Αλλά αυτή ήταν μόνο η αρχή... Πραξώ, διηγήσου τη συνέχεια στα παιδιά, έτσι όπως ξέρεις να τα εξιστορείς όμορφα, αλλά να τους πεις όλη την αλήθεια, την ωμή αλήθεια...

- Πραξώ: Τα χρόνια πέρασαν, γνωρίσαμε τι σημαίνει να σε ... «απελευθερώνουν» οι Σπαρτιάτες και μετά ξανά οι Αθηναίοι και μετά (τι θλίψη!) οι Πέρσες και μετά ξανά «τα αδέρφια μας», οι «σύμμαχοί μας», οι Αθηναίοι. Τέτοια «ελευθερία», να μάς έλειπε.

Μια ωραία μέρα λοιπόν, ο Αθηναίος στρατηγός Τιμόθεος, μαζί με κάτι άλλα «παληκάρια», τον Χαβρία, τον Ιφικράτη και τον Χάρη στρατολογώντας επτά χιλιάδες μισθοφόρους που δεν είχαν όμως να τους δώσουν μισθό (!) επιτέθηκαν στο νησί μας και άρχισαν να το καταδυναστεύουν. Μισθός τους έγιναν οι καρποί της γης μας, τα τρόφιμα που άρπαζαν με λεηλασίες. Να φανταστείτε ότι αυτοί οι μισθοφόροι έφτασαν να πωλούν τα κλεμμένα προϊόντα στους νόμιμους ιδιοκτήτες τους (σε πολύ υψηλή τιμή, βέβαια, με το αζημίωτο) και ακόμα απαγόρευαν στους αγρότες να

έχουν μυλόπετρες, για να μην έχουν ούτε ψωμί να φάνε οι άνθρωποι. Οι Σαμιώτες, καταπονημένοι από την πείνα και την ανέχεια, μάτια επικαλούνταν τα όσα στο παρελθόν είχε προσφέρει στην Αθήνα το νησί μας και τον από αιώνων δεσμό Αθηνών – Σάμου.

Και σαν να μην έφτανε αυτό. Ο Τιμόθεος, αφού αποπύλωσε τη Σάμο από τα αγαθά με τα οποία την είχε ευλογήσει η Ήρα και ο μόχθος των κατοίκων της, έδειξε το δρόμο της εξορίας στους πιο εκλεκτούς κατοίκους της, για να τους αντικαταστήσει με Αθηναίους κληρούχους, που δεν είχαν και την καλύτερη φήμη στην πόλη τους, οι οποίοι μάλιστα χωρίς να ντραπούν οικειοποιήθηκαν τα κτήματα και γενικά τις περιουσίες των διωχθέντων/εκτοπισμένων, ενώ οι γηγενείς πήραν τον πικρό δρόμο της προσφυγιάς.

Η συνέχεια; Θλιβερή για όλη την Ελλάδα: εμφύλιο μίσος, αλληλοσπαραγμός και αλληλοεξόντωση. Η κατάπτωση εμφανής. Διαιρεμένος ο ελληνικός κόσμος, άφησε χώρο ανοιχτό για να αναδυθεί η μακεδονική δύναμη και δύο μεγαλοφυείς ηγέτες, που τότε ακόμη δεν γνωρίζαμε ότι θα ευεργετούσαν εμάς, τους εξόριστους Σαμιώτες, που είχαμε στα καλά καθούμενα καταντήσει πρόσφυγες σε ξένα μέρη...

Και μπορεί ο Φίλιππος ο Μακεδών να μην πρόλαβε εξαιτίας της δολοφονίας του να διευθετήσει τα ελληνικά πράγματα, το κατόρθωσε όμως ο γιος του, ο Αλέξανδρος. Με το που ανέβηκε στο θρόνο, κήρυξε αυτόνομες όλες τις πόλεις. Με ειδική απόφασή του, παραχώρησε τη Σάμο στην Αθήνα. Το σημαντικότερο όμως ήταν ότι ρύθμισε το θέμα των φυγάδων που είχαν καταφύγει διωγμένοι από τον τόπο τους σε διάφορες πόλεις.

Κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών Αγώνων ο στρατηγός Νικάνωρ, γιος του Παρμενίωνα διακήρυξε με όλη την επισημότητα που ταίριαζε την απόφαση αυτή: *«Βασιλεύς Αλέξανδρος τοῖς ἐκ τῶν Ἑλληνίδων πόλεων φυγάσι. Τοῦ μὲν φεύγειν ὑμᾶς οὐχ ἡμεῖς αἴτιοι γεγόναμεν, τοῦ δὲ κατελθεῖν εἰς τὰς ἰδίας πατρίδας ἡμεῖς ἐσόμεθα πλὴν τῶν ἐναγῶν (=των εγκληματιῶν). Γεγράφαμεν δὲ Ἀντιπάρῳ περὶ τούτων ὅπως τὰς μὴ βουλομένας τῶν πόλεων κατάγειν ἀναγκάσει».*

-Εὐδοξος : Καλά καταλάβατε. Το διάταγμα του Μακεδόνα Βασιλιά προς τους εξόριστους από τις ελληνικές πόλεις ήταν ξεκάθαρο: Με εξαίρεση τους εγκληματίες, όλοι εκείνοι οι οικογενειάρχες, οι αξιοπρεπείς νοικοκυραίοι που τόσο άδικα και ξεδιάντροπα εκδιωχθήκαμε από τα σπίτια και τις περιουσίες μας, αποκτούσαμε ξανά το δικαίωμα να επιστρέψουμε στο άγιο χώμα της γλυκιάς μας πατρίδας. Το διάταγμα του Αλεξάνδρου προκάλεσε μέγιστη δυσφορία σε όλους όσοι είχαν οικειοποιηθεί τις περιουσίες των προσφύγων και ιδιαίτερα στους Αθηναίους κληρούχους.

Σαράντα τρία χρόνια μετά το διωγμό μας, οι Σαμιώτες πρόσφυγες επιστρέψαμε στην πατρίδα μας. Όλος ο κόσμος συγκινημένος αναγνώρισε την περιπέτειά μας. Πόλεις και ιδιώτες απέδειξαν στην πράξη την αλληλεγγύη τους, δίνοντάς μας χρήματα και τρόφιμα, για να διευκολύνουν την επιστροφή μας.

-Θεόκριτος: Η πόλη της Ιασού, στην Καρία, τόπος που είχε γίνει καταφύγιο για πολλούς πρόσφυγες, μας απάλλαξε από τους φόρους και πλήρωσε τα έξοδα για τη μεταφορά μας με πλοία στη Σάμο.

Ο Σωσίπατρος από την Μίλητο δανείζει σε συμπατριώτες μας άτοκα χίλιους χρυσούς στατήρες.

Ο Γύγης από την Τορώνη μας παραχωρεί 3000 μεδίμνους σιτάρι (περίπου 140 τόνους), σε τιμή κάτω του κόστους, για την επιβίωσή μας τους πρώτους μήνες.

-Πραξώ: Αδελφέ μου, για μένα οι πιο συγκινητικοί ήταν οι Σπαρτιάτες: Όταν οι Σαμιώτες τους ζήτησαν να τους ενισχύσουν οικονομικά για να επιστρέψουν στην πατρίδα τους, αποφάσισαν με ψήφισμα να μείνουν νησιτικοί για μία μέρα, τόσο οι ίδιοι όσο και οι δούλοι και τα υποζύγια τους, και να προσφέρουν στους Σαμιώτες τα χρήματα που εξοικονόμησαν με αυτόν τον τρόπο (Αριστοτέλους *Οικονομικά*, βιβλίο 2<sup>ο</sup>, στίχοι 1347 b 16-20).

## Δράση 2<sup>η</sup>

### Το βιβλίο των κόμιξ – δυναμικές εικόνες

Θα μετατρέψετε την ιστορία που ακούσατε σε κόμικς, χτίζοντας τέσσερις δυναμικές εικόνες: α) τη στιγμή που Αθηναίοι και Σαμιώτες, ενωμένοι, γιορτάζουν με ενθουσιασμό τη νίκη τους επί των Περσών, β) τη στιγμή που ο Αθηναίος Τιμόθεος ανακοινώνει στους Σαμιώτες με απειλές τον εκπατρισμό τους, γ) τη στιγμή που μία οικογένεια από τη Σάμο εγκαταλείπει θρηνώνοντας το νησί δ) τη

στιγμή που ο στρατηγός Νικάνωρ, γιος του Παρμενίωνα, κατά τη διάρκεια των Ολυμπιακών Αγώνων διακηρύσσει με όλη την επισημότητα που ταίριαζε την απόφαση του Αλεξάνδρου να επιτρέψει στους εξόριστους τον επαναπατρισμό.

### Δράση 3<sup>η</sup>



### Πάρε θέση – καταιγισμός ιδεών

Βρισκόμαστε στο 365 π.Χ., στην Καρία, περιοχή απέναντι από την Σάμο, όπου μετά το διωγμό τους από τους Αθηναίους έχουν καταφύγει πολλοί πρόσφυγες από τη Σάμο. Γνωρίζετε ότι αυτοί οι άνθρωποι θα δυσκολευτούν να ορθοποδήσουν και ότι ήδη έχουν υποφέρει πολύ μακριά από το νησί τους.

Στην Εκκλησία του Δήμου της πόλης σας συζητάτε για το αν θα βοηθήσετε και με ποιον τρόπο τους Σάμιους που ετοιμάζουν την επιστροφή τους στο νησί και τις λεηλατημένες περιουσίες τους.

### Δράση 4<sup>η</sup>

Σήμερα αφιερώσαμε ολόκληρη την ώρα μας σε ένα μόνο έκθεμα του μουσείου. Περιγράψτε με δυο λόγια την εμπειρία σας από τη σημερινή δράση. Τι σας έκανε περισσότερο εντύπωση;

.....

.....

.....

.....

.....

## 4<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

**ΘΕΜΑ :** «Ήρην άείδω χρυσόθρονον...» (= «την Ήρα υμνώ τη χρυσόθρονη...»)

Ήδη από το β΄ μισό της 2<sup>ης</sup> χιλιετίας π.Χ. ανιχνεύεται στο χώρο η ύπαρξη λατρείας μιας θεάς της ευφορίας και της γονιμότητας που ταυτίζεται με την Ήρα. Τη λατρεία της φέρνουν μαζί τους Ίωνες που καταφθάνουν στο νησί από την Επιδαυρία. Η Ήρα φαίνεται ότι διαδέχεται στο Ηραίο την προϊστορική Μητέρα Θεά. Στις όχθες του ποταμού Ίμβρασου, θεού της Σάμου, γιου του Απόλλωνα και της Νύμφης Ωκυρρόης, πίστευαν οι Αρχαίοι ότι είδε για πρώτη φορά το φως η Ήρα, στη ρίζα μιας λυγαριάς. Σε αυτή τη θέση κατασκευάστηκε ο ναός της. Εκεί κατά τη σαμιακή παράδοση βρέθηκε το αχειροποίητο ξόανο της θεάς, εκεί τοποθετείται και ο Ιερός Γάμος της θεάς με το Δία.

Κατά τους Ύστερους Γεωμετρικούς χρόνους, η Σάμος αποκτά σημαντική θέση στους εμπορικούς δρόμους που ενώνουν τον Εύξεινο Πόντο με την Αίγυπτο και την Ηπειρωτική Ελλάδα με την Ανατολή, γνωρίζει λοιπόν μεγάλη εμπορική και οικονομική ανάπτυξη. Την ίδια περίοδο εξελίσσεται η ναυτιλία, που επιτρέπει τη ναυπήγηση μεγάλων πλοίων, ικανών για μακρινά ταξίδια. Τον 7<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. οι Σάμιοι ιδρύουν αποικίες στην Αμοργό, στη Θράκη, στην Κιλικία, ακόμη και στη Ναύκρατη της Αιγύπτου. Εκεί οι Αιγύπτιοι τους παραχωρούν μια ολόκληρη περιοχή, όπου χτίζουν Ιερό της Ήρας. Η Σάμος διευρύνει τις εμπορικές της σχέσεις με την Κύπρο, τα παράλια της Μ. Ασίας, του Ευξείνου Πόντου, ακόμα και με περιοχές απόμακρες και εξωτικές, όπως ο Καύκασος, το Λουριστάν, το Ιράν, η Μεσοποταμία, η Λιβύη και η Ισπανία. Έτσι, μαζί με τα προϊόντα κατέφθασαν και ασυνήθιστα αντικείμενα που αφιερώθηκαν στο Ηραίο.

*Γι' αυτό το λόγο, στο αρχαιολογικό μουσείο της Σάμου θα συναντήσουμε αφιερώματα όχι αποκλειστικά από το εργαστήριο του νησιού, αλλά και από Αίγυπτο, Κύπρο, Κόρινθο, Αθήνα, κλπ. - Πρόκειται για Αιγυπτιακά χάλκινα αγαλματίδια – κυπριακά ειδώλια, αφιερώματα από τις πιο απίθανες γωνιές της Μεσογείου και της Ανατολής (Φρυγία, Βαβυλώνα, Αίγυπτο, κ.λπ.), αλλά και τις ελληνικές πόλεις της Ιωνίας, καθώς και την Αθήνα, την Κόρινθο, τη Σπάρτη, από τα τέλη του 8<sup>ου</sup> μέχρι τα τέλη του 6<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ.*

**Εισαγωγική Δράση : Η θεά αυτοπαρουσιάζεται – ο δάσκαλος σε ρόλο**

*(Εμφανίζεται η ίδια η Ήρα – «θεϊκή επιφάνεια». Κρατά στο χέρι της το ξόανό της, έναν κορμό δέντρου που είχε το σχήμα ανθρωπίνου σώματος. Πρόκειται για το «βρέτας», το ξύλινο ομοίωμά της, το «διπετές», που είχε ρίξει η ίδια στο σημείο που ήθελε οι άνθρωποι να την λατρεύουν.)*

«Γεννήθηκα στις όχθες του ποταμού Ίμβρασου, κάτω από την ιερή λυγαριά, εκεί που τελέστηκε ο γάμος μου με τον πατέρα θεών τε και θνητών. Εκεί, στις εκβολές του οι Σάμιοι μού έχτισαν το μεγαλοπρεπή ναό, για να στεγάσουν το είδωλό μου. Μου δείχνουν συχνά την ευγνωμοσύνη τους για την ευφορία των καρπών που χαρίζω στη γη τους. Έμποροι από όλα τα μέρη, άνθρωποι κάθε τάξης και ηλικίας έρχονται ευλαβικά να προσκυνήσουν στο ναό μου φέρνοντας ο καθένας κάποιο μικρό ή μεγάλο δώρο.

Την πιο λαμπρή γιορτή προς τιμήν μου την διοργανώνουν το μήνα Εκατομβαιώνα. Την ημέρα εκείνη οι πιστοί και προπάντων οι πιστές – άγαμες και έγγαμες – απευθύνονται στη χάρη μου ως «πάντων γενέθλια» κι εγώ σε ανταπόδοση σκορπίζω απλόχερα γύρω μου τη γονιμότητα και την ευφορία. Έχουν την φρόνηση να με αναγνωρίσουν ως την υπέρτατη θεά. Σύμβολά μου, που αναπαριστούν την αναγέννηση, την αθανασία, αλλά και την αιωνιότητα είναι ο ήλιος, η σελήνη, τα αστέρια, τα ρόδια, το παγώνι, ο πέπλος.

Ιδιαίτερος με τιμούν και στην αρχή κάθε άνοιξης, όταν εορτάζουν την ένωσή μου με τον Δία. Περιφέρουν το άγαμά μου στολισμένο με ολόφρεσκα λουλούδια (*Ήρα Ανθεία*) και ντυμένο με το φόρεμα που φορούν οι γυναίκες στο γάμο τους. Συνοδεύουν το άγαμά μου σε μία αναπαράσταση του ουράνιου υμναίου.»

*Περιγράφει η ιέρεια της θεάς, η Παρθενία: ο μαθητής σε ρόλο*

«Την ημέρα της γιορτής της θεάς μας, στολίζονται όλα τα σπίτια της πόλης μας ακριβώς σαν να πρόκειται να τελεστεί γάμος μέσα σε καθένα από αυτά. Μεταβαίνουν στον ναό σε πομπή και με απόλυτη τάξη. Επικεφαλής βαδίζει ένας όμορφος νεαρός κρατώντας δάδα στο χέρι. Πίσω του, ακολουθεί το ζευγάρι που υποδύεται τους νεονύμφους ψάλλοντας αποσπάσματα από τον Ύμνο στην Ήρα του Ομήρου. Έλεται χορός παρθένων οι οποίες βαστάζουν τρών, δηλαδή παγώνι, το ιερό πτηνό της θεάς μας, που στέκεται πάνω σε ασημένια ημισέληνο. Άλλος χορός νεαρών κοριτσιών βαδίζει παράλληλα προς τον πρώτο, κρατώντας το χρυσό σκήπτρο της βασίλισσας του Ολύμπου.

Ακολουθως, έρχονται οι ιερείς βαστάζοντας ένα είδος θρόνου από δρύινο ξύλο, με εξάισιο σκάλισμα. Πάνω στο θρόνο τοποθετούν το άγαλμα της θεάς μας, του οποίου οι βραχιόνες είναι κατάφορτοι με χρυσά και ασημένια βραχιόλια. Τι να πρωτοθαυμάσει κανείς σε αυτό το ομοίωμα; Τα πανέμορφα στήθη; Την πολύτιμη ζώνη που το ζώνει ολόγυρα, συγκρατώντας στη θέση του τον χιτώνα που φτάνει μέχρι τα δάκτυλα των ποδιών της; Τον λεπτότατο πέπλο που ξεκινάει από την κορυφή του κεφαλιού και πέφτει στους ώμους;

Μα και η συνέχεια αυτής της συνοδείας είναι εξίσου εντυπωσιακή : νεαρά κορίτσια με πλεκτά κάνιστρα στο κεφάλι φέρουν τα ιερά σκεύη βαδίζοντας πάρα πολύ αργά και με μεγάλη σοβαρότητα. Άλλος χορός νέων γυναικών μεταφέρει εικόνες στις οποίες η θεά παριστάνεται με ποικίλες αμφιέσεις.

Στο μέσο της Ιεράς Οδού οι ιερείς θυσιάζουν ένα πρόβατο.

Μετά ακολουθούν αστοί κάθε τάξης και έφηβοι ένοπλοι. Οι γυναίκες είναι συνήθως οι περισσότερες που λαμβάνουν μέρος σε αυτήν την εντυπωσιακή τελετή. Άλλωστε στη θεά μας αυτή προστρέχουν το συνηθέστερο, ως προστάτιδα των γάμων, ως επίκουρο των τοκετών, ως πρόμαχο γενικά των γυναικών σε όλες τις περιστάσεις.

Όταν όλη αυτή η επιβλητική ακολουθία φτάνει στο Ηραιόν, οι άνδρες καταθέτουν τα όπλα στον πρόναο και στη συνέχεια το πλήθος εισέρχεται στο ναό για να αναπέμψει δεήσεις και ευχές στη μεγάλη μας θεά και να της προσφέρει θυσίες. Οι ιερείς θυσιάζουν στο βωμό το κατάλληλο για τη θυσία ζώο – νεαρό, χωρίς ελαττώματα – και αφού πρώτα το έχουν εξαγνίσει κόβοντας μερικές τρίχες από το μέτωπό του και ρίχνοντάς τες στη φωτιά. Γύρω από τον βωμό τοποθετούνται με ευλάβεια τα αναθήματα των πιστών, κριθάρι, πλακούντες, λάδι, κρασί, διάφοροι καρποί. Όλη η ατμόσφαιρα γεμίζει από τη μεθυστική μυρωδιά αρωματικών φυτών που καίγονται.

Τη δεύτερη και τρίτη μέρα διεξάγονται γυμνικοί, μουσικοί και δραματικοί αγώνες προς τιμήν της προστάτιδάς μας. Βραβείο ορίστηκε ένα στεφάνι από λυγαριά.»

## **Δράση 2<sup>η</sup> Τελετές και ρυθμοί**

Είστε Έλληνες εκείνης της εποχής και συμμετέχετε στην πομπή που περνά μέσα από την Ιερά Οδό, για να κατευθυνθεί προς το ναό της Ήρας. Επιλέξτε ένα απόσπασμα από την περιγραφή της ιέρειας Παρθενίας, για να το αναπαραστήσετε. Ξεκινήστε με μία παγωμένη εικόνα, αναπτύξτε τη σκηνή και καταλήξτε με μία παγωμένη εικόνα. Όπως η σκηνή σας θα εξελισσεται, αξιοποιήστε το απόσπασμα από τον Ομηρικό Ύμνο προς την Ήρα που ακολουθεί. Θα σας βοηθήσει στη δραματοποίηση το αρχαίο μέλος που ακούγεται. (Προσέξτε ιδιαίτερα το ζήτημα του ρυθμού και της κίνησης).



Ομηρικός Ύμνος προς την Ήρα

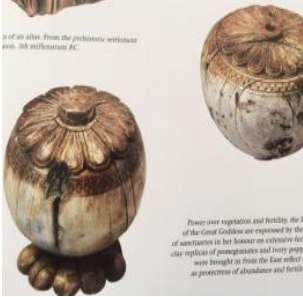

**Ήρην αείδω χρυσόθρονον, ἦν τέκε Ῥεΐη,  
ἀθανάτων βασιλείαν, ὑπείροχον εἶδος ἔχουσαν,  
Ζηνὸς ἐριγδούποιο κασιγνήτην ἄλοχόν τε,  
κυδρὴν, ἦν πάντες μάκαρες κατὰ μακρὸν Ὀλυμπον  
ἄζόμενοι τίουσιν ὁμῶς Διὶ τερπικεραύνῳ.**

Την Ήρα υμνώ τη χρυσόθρονη, που η Ρέα τη γέννησε  
την αθάνατη βασίλισσα, που έχει υπέροχη όψη,  
την ένδοξη αδελφή και ομόκοιτη του βροντερού Ζηνός  
που όλοι οι μάκαρες Θεοί στον μακρὸν Ὀλυμπο  
σεβόμενοι τιμούν μαζί με τον Τερπικέραυνο Δία.




### Δράση 3<sup>η</sup>






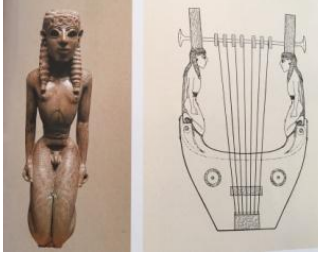
Στην οθόνη προβάλλονται εκθέματα από την Αίθουσα 2 του Ισογείου, στο Παλαιό κτήριο του Αρχαιολογικού Μουσείου της Σάμου. Η αίθουσα αυτή κοσμείται από δείγματα όλων των κατηγοριών εκθεμάτων του Μουσείου: κεραμική, μικροτεχνία, νομίσματα. Μία πολύ σημαντική κατηγορία εκθεμάτων είναι τα **αναθήματα** στο ναό της Ήρας, προερχόμενα από τη Σπάρτη, την Αθήνα, την Κόρινθο, την Κύπρο, την Εγγύς Ανατολή, αλλά και από πολύ πιο μακριά, όπως από τη Συρία, την Ασσυρία, την Αίγυπτο, την Παλαιστίνη, την Κύπρο, τη Φοινίκη!



Ακολουθεί μία λίστα με ορισμένα από τα αναθήματα που εκτίθενται στις προθήκες της αίθουσας αυτής και που αυτή τη στιγμή προβάλλονται στην οθόνη. Διαλέξτε ένα από αυτά και δραματοποιήστε την ιστορία του αναθέτη του προσέχοντας την επεξεργασία και το σαφή διαχωρισμό των παρακάτω διαστάσεων : **πρόσωπο, χρόνος, τόπος, τρόπος** (π.χ. *πώς λεγόταν ο αναθέτης, από πού έφερε το ανάθημά του και πότε, ηλικία, με τι ασχολούνταν, με ποια διάθεση ήρθε στο ναό, ποιος ο λόγος που το αφιερώνει στη θεά*)

ΕΚΘΕΜΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ – ΑΝΑΘΗΜΑ		ΕΚΘΕΜΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ – ΑΝΑΘΗΜΑ	
<p><b>Πήλινα ομοιώματα καρπών παπαρούνας και ροδιών, σημάδια ευφορίας και καλοτυχίας που αποδίδονταν στη θεά Ήρα. (Αίθουσα 2, προθήκη 6-9), 7<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.</b></p>		<p><b>Χάλκινο αναθηματικό ειδώλιο ελαφιού με τριπλό δακτύλιο για κρέμασμα. Εισηχθη από την Ασσυρία ή το Ιράν. 9<sup>ος</sup>-7<sup>ος</sup> αι.</b></p>	



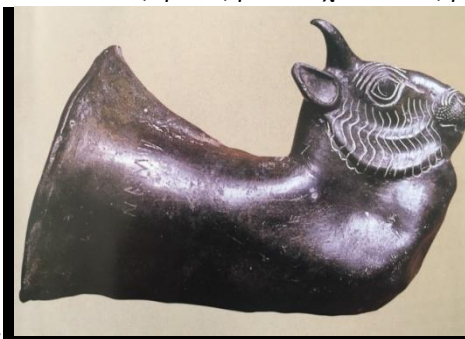
		π.Χ.	
Ομοιώματα σπιτιών και ναών του 7 <sup>ου</sup> αιώνα π.Χ.		Οι μελετητές θεωρούν ότι αυτή η σφυρήλατη φιγούρα ενός ανδρός που κρατάει ένα λουλούδι ήταν ένα διακοσμητικό επίπλου από την αρχαία Βόρεια Συρία που αφιερώθηκε στην Ήρα τον 8 <sup>ο</sup> αι. π.Χ.	
	Μικρός χάλκινος λέων με χαραγμένη στην ορθή χαίτη του επιγραφή, αφιέρωμα του Εύμναστου από τη Σπάρτη ΕΥΜΝΑΣΤΟΣ ΤΑΙ ΗΕΡΑ ΣΠΑΡΤΙΑΤΑΣ (περίπου 550 π.Χ.)	Εκπληκτικό ανάθημα σε ξύλο με το κεφάλι ενός κροκοδείλου να δείχνει τα απειλητικά δόντια του. Τα μάτια του είναι ένθετα. Βρέθηκε στο Ηραίον. 7 <sup>ος</sup> – 6 <sup>ος</sup> αι. π.Χ.	

<p>Δύο χάλκινα ειδώλια υπέων με εύρωστα σώματα που θα στέκονταν το ένα δίπλα στο άλλο στο ίδιο σύνταγμα. Αφιερώματα στην Ήρα. 530-520 π.Χ.</p>		<p>Κοκκάλινα χτένια από την Ανδαλουσία που σχετίστηκαν με το μυθικό ταξίδι του Κωλαίου – απηχούν τις έντονες εμπορικές δραστηριότητες των Σαμίων (προθήκη 9) (640-630 π.Χ.)</p>	
<p>Κεφαλές γρύπα από λέβητα</p>		<p>Χάλκινο ειδώλιο πολεμιστή εισηγμένο από την Κύπρο. (7<sup>ος</sup> αι. π.Χ.)  Χάλκινο ειδώλιο θεότητας που φοράει πόλο με κέρατα. Από το βασίλειο του Ουράрту. (8<sup>ος</sup>-7<sup>ος</sup> αι. π.Χ.)</p>	
<p>Ομοιώματα πλοίων σκαλισμένα πάνω σε ντόπιο ξύλο. Απλά αναθήματα προσφορές φτωχών ψαράδων ή των οικογενειών τους στην Ήρα παρακαλώντας την να τους προστατεύσει από τους κινδύνους των θαλάσσιων ταξιδιών.</p>		<p>Μικρός ελεφάντινος νέος, πιθανόν κρητικής προέλευσης, που με λυγισμένα τα πόδια φαίνεται να χορεύει στο ρυθμό της λύρας, εξάρτημα της οποίας πιθανώς αποτελούσε</p>	

<p>Το χάλκινο ειδώλιο ενός φτερωτού αγριοκάτσικου με ανθρώπινο πρόσωπο λειτούργησε σαν λαβή αγγείου και ήρθε στο Ηραίον από την Αρχαία Βόρεια Συρία. (9<sup>ος</sup>-7<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.)</p>		<p>Το χάλκινο σύνολο μίας έφιππης γυναικείας φιγούρας, πιθανόν θεάς, με ένα παιδί στην αγκαλιά της προήλθε από τον μακρινό Καύκασο. Βρέθηκε στο Ηραίον. 9<sup>ος</sup> – 7<sup>ος</sup> αιώνας π.Χ.</p>	
--	---	---	---

## ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ

Στην προθήκη 9 της αίθουσας 2 του αρχαιολογικού μουσείου της Σάμου εκτίθεται ένα Ρυτό με πλαστική κεφαλή ταύρου (τέλος 7<sup>ου</sup> αι. π.Χ.) που αφιέρωσε κάποτε στη θεά ο Διαγόρας (Χαρίλεως), *Ιερόν εμί ... Διαγόρης Ἡρηιμαν(έθ)ηκεν ... χαιρε, ω ιερειυ και στο στόμιο το όνομα Χαρίλεως* σύμφωνα με την επιγραφή (διαφάνεια ...) Δραματοποιήστε την ιστορία του αναθέτη του προσέχοντας την επεξεργασία και το σαφή διαχωρισμό των παρακάτω διαστάσεων : **πρόσωπο, χρόνος, τόπος, τρόπος** (π.χ. *πώς λεγόταν ο αναθέτης, από πού έφερε το ανάθημά του και πότε, ηλικία, με τι ασχολούνταν, με ποια διάθεση ήρθε στο ναό, ποιος ο λόγος που το αφιερώνει*



στη θεά).

### Δράση 4<sup>η</sup> παίζοντας με τις λέξεις - Φτιάχνοντας μια ομαδική ιστορία

Στη διαφάνεια που προβάλλεται στην οθόνη βλέπεις ένα αριστουργηματικό ελεφάντινο αντικείμενο με τη μορφή ορμητικού λέοντα, πιθανόν εξάρτημα κάποιου σκεύους ή επίπλου. Οι αρχαιολόγοι μας λένε ότι έφτασε με μυστηριώδη τρόπο από τον τάφο κάποιου Φαραώ της 18-19<sup>ης</sup> δυναστείας (13-12<sup>ος</sup> αι.π.Χ.) στο Ηραίο, κατά τον 7<sup>ο</sup> π.Χ. αιώνα (προθ. 32). Η ομάδα μας θα σχηματίσει έναν κύκλο και θα δημιουργήσει επί τόπου μία υποθετική ιστορία για την προέλευση αυτού του αντικειμένου. Ο καθένας θα λέει από μία μόνο φράση και θα συνεχίζει ο



διπλάνος του.

Η ιστορία μας θα τελειώνει κάπως έτσι: «Και έτσι αυτό το υπέροχο αντικείμενο έφτασε στα χέρια της αρχιέρειας της θεάς Ήρας!»

### Κλείσιμο

Τι έμαθα σήμερα;

- Τι έκανα;  
.....  
.....
- Τι άλλο θα ήθελα να κάνω;  
.....  
.....
- Τι μου άρεσε περισσότερο;  
.....  
.....
- Τι μου άρεσε λιγότερο;  
.....  
.....
- Πώς ένιωσα;  
.....  
.....

## 5<sup>ο</sup> ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

### «Ουήρρος ο δυσσεβής ...» (Μικρές ιστορίες ιεροσυλίας)

Η Σάμος από το 129 π.Χ. ανήκει στη ρωμαϊκή Επαρχία της Ασίας. Την περίοδο των Μιθριδατικών πολέμων πειρατές από την Κιλικία λεηλατούν συστηματικά το Ηραίο. Το 82 π.Χ. ο Gaius Licinius Verres αφαίρεσε από το Ιερό και μετέφερε στη Ρώμη τόσα πολλά έργα τέχνης, που προκάλεσε μέχρι και την αντίδραση των Ρωμαίων! Το δίκαιο των Σαμίων υποστηρίχθηκε στη ρωμαϊκή Σύγκλητο από τον ονομαστό ρήτορα Μ. Τύλλιο Κικέρωνα.

#### Δράση 1<sup>η</sup> Δάσκαλος σε ρόλο

Αφηγείται η ιέρεια του ναού της Ήρας

«Ακόμα τρέμω από την οργή... Οι στρατιώτες του Ρωμαίου Γάιου Λικίνιου Ουήρρου εισέβαλαν στο ναό και άρπαξαν με τα ιερόσυλα χέρια τους τα πολυτιμότερα έργα τέχνης, αναθήματα στη θεά μας.

Η Μικρά Ασία, η Αθήνα, η Χίος, η Δήλος και τα άλλα νησιά του Αιγαίου γνώριζαν καλά τη δράση αυτού του διαβόητου «ελευθερωτή».

Πρώτο μέσα από το ναό άρπαξαν το άγαλμα του Βαθύλλου, εκείνο το αριστούργημα που είχε αφιερώσει ο τύραννος Πολυκράτης στο Ηραίο και είχε βρει τη θέση του μπροστά από το βωμό της Θεάς μας. Οι βέβηλοι, προτού το πιάσουν με τα αδέξια χέρια τους, στάθηκαν να το θαυμάζουν... ο νεαρός Βαθύλλος εικονιζόταν σαν Απόλλωνας κρατώντας μία κιθάρα. Ο καλλιτέχνης είχε καταφέρει να αποδώσει παραστατικότητα τα σγουρά μαύρα του μαλλιά, το έντονο βλέμμα του, τα κόκκινα μάγουλα και τον λαιμό του, λευκό σαν κρίνο...

Οι συμπατριώτες μου τόλμησαν να διαμαρτυρηθούν, αλλά κανένας δεν τους έδωσε σημασία...

Με την ορμή που είχαν να αρπάξουν όσο πιο πολλά μπορούσαν, λίγο έλειψε να σπάσουν μπροστά στα μάτια μου το ανάθημα του θαλασσοπόρου Κωλαίου, που με τόση ευλάβεια είχε φέρει και αποθέσει στα πόδια του αγάλματος της θεάς μας, για να την ευχαριστήσει για τον ασφαλή γυρισμό του από την Ταρτησό. Δεν είχαν καλύτερη τύχη η χρυσόδετη σφραγίδα και άλλα αντικείμενα μεγάλης αξίας του άρχοντα Πολυκράτη τα οποία ο Μαιάνδριος είχε αφιερώσει στο Ηραίον.

Η βεβήλωση είχε ξεκινήσει από καιρό. Σιγά σιγά είχαν αρχίσει να αφαιρούν επιλεκτικά μικρά και μεγάλα αγάλματα, χάλκινα και μαρμάρινα, που ήταν τοποθετημένα δεξιά και αριστερά της Ιεράς Οδού. Η ύβρις τους αυτή προσέβαλε ακόμα και τους ίδιους τους Ρωμαίους. Ο Κικέρωνας, καλή του ώρα, μας υποστήριξε με ένα πύρρινο λόγο που οι παριστάμενοι ακόμα θυμούνται μέσα στη ρωμαϊκή Σύγκλητο. Μα κι εμείς δεν φανήκαμε αγάριστοι: στην εξέδρα που στήθηκε μπροστά από τα προπύλαια του ναού μας τοποθετήσαμε με άκρατη ευγνωμοσύνη τις προτομές των μελών της οικογένειας του Κικέρωνα, ως ελάχιστο φόρο τιμής γι' αυτόν τον υπέροχο άνθρωπο που υπερασπίστηκε το δίκαιό μας.

Από όσους περάσαν όμως από το νησί μας, ο δυσσεβής Ουήρρος δεν ήταν ο μόνος που μας ταλαιπώρησε και μας καταλήστεψε. Ο Αντώνιος και η ερωμένη του, η Κλεοπάτρα μετέβαλαν τη Σάμο σε άντρο ακολασίας. Και σαν να μην έφτανε αυτό, έπρεπε ο Αντώνιος να προικίσει τη συμβία του με ένα σωρό αγάλματα από το Ηραίο, αλλά και από άλλους ναούς, όπως τα τρία κολοσσιαία αγάλματα του Δία, της Αθηνάς και του Ηρακλή, έργα του μεγάλου Μύρωνα, μαθητή του Ροίκου και να τα στείλει χωρίς κανένα αίσθημα ντροπής στην Αλεξάνδρεια...»

#### Δράση 2<sup>η</sup> - Δυναμικές εικόνες

Βρείτε μία φράση από την αφήγηση της ιέρειας της θεάς που θα θέλατε να την αποδώσετε με παγωμένη εικόνα ή να την αναπτύξετε και να την εξελίξετε με παντομίμα ή ακόμη και με διάλογο και κίνηση.

### **Δράση 3<sup>η</sup> - Δραματοποίηση**

Είστε παρόντες στη σκηνή της εισβολής του Ουήρρου και των στρατιωτών του μέσα στο ναό της Ήρας. Δραματοποιήστε τη σκηνή :

- συζητήστε ποια πρόσωπα θα συμμετέχουν
- δώστε τους όνομα, προσδιορίστε την ηλικία του καθενός από αυτά, τη συγκεκριμένη στιγμή πώς νιώθει, πώς αντιδρά, πώς συμπεριφέρεται
- προσυμφωνήστε το σημείο εκκίνησης και το κλείσιμο της δραματοποίησης (μία κίνηση, ένα βλέμμα, μία συγκεκριμένη έκφραση;)

### **Δράση 4<sup>η</sup> - μαθητής σε ρόλο**

*Αλλαγή του σκηνικού, μέσα στη Ρωμαϊκή Σύγκλητο : ομιλητής ο Μάρκος Τύλλιος Κικέρων κατακεραυνώνει τον Ουήρρο.*



«Ως τότε τέλος πάντων, Ουήρρε, θα κάνεις κατάχρηση της υπομονής των λαών που υποτίθεται έχεις τοποθετηθεί για να επιτηρείς, αλλά κυρίως για να προστατεύεις; Για πόσο καιρό ακόμα θα τους εμπαιξεί η μανία σου; Ποια κατάληξη θα έχει η αχαλίνωτη θρασύτητά σου; Ξέρεις άραγε πόση ήταν η καταστροφή που επέφερες, πόση θλίψη προκάλεσες στο λαό των Σαμίων; Δεν σε συγκινεί καθόλου ο φόβος για την τιμωρία που θα λάβεις από τη θεά Ήρα για τον τρόπο με τον οποίο απογύμνωσες τον αρχαιότατο και ονομαστό ναό της;

Και εσείς σεβαστοί Δικαστές, αναρωτηθείτε αυτό: πόσο θόρυβο δημιούργησε στον κόσμο αυτός ο ασεβής άνθρωπος και ποιος από εσάς δεν άκουσε για τα όσα ανόσια διέπραξε; Απεσταλμένοι από τη Σάμο βρήκαν στην Ασία τον Γνάιο για να ξεμπροσιιάσουν τις ανόσιες ενέργειες αυτού του ανθρώπου που θέλει να λέγεται Ρωμαίος πολίτης και εκθέτει την πατρίδα μας στα πέρατα του κόσμου. Ακούσατε επίσης την μαρτυρία του Χαριδήμου του Χίου, ο οποίος ήταν κυβερνήτης του πλοίου που έφερε τον Ουήρρο στην Ασία, και με εντολή του Υπάρχου Δολαβέλλα έπλευσαν στη Σάμο. Αυτός με όρκο επιβεβαίωσε ότι ο ανοσιουργός κατηγορούμενος απογύμνωσε το ναό και ολόκληρη την πόλη, πράγμα που υποστήριξε και μπροστά στους Σαμίους όταν τον κατηγορήσαν για ιεροσυλία και αθώθηκε καθώς ξεκάθαρα απέδειξε ότι τον Ουήρρο και όχι αυτόν έπρεπε να κατηγορούν οι Σάμιοι.

*Ω καιροί! Ω ήθη!* Τον έστειλε η σεβαστή Πολιτεία μας εκεί για να την εκπροσωπήσει κι αυτός ... Πόσους πίνακες, πόσα αγάλματα δεν αφαίρεσε μέσα από το μεγάλο ναό; Και μπορώ να σας διαβεβαιώσω ότι

γνωρίζω πολύ καλά την υπόθεση, γιατί τα είδα στο σπίτι του την ημέρα που πήγα να το σφραγίσω. Για πες μας, λοιπόν, άνθρωπε ανόσιε, πού βρίσκονται όλα αυτά σήμερα; Γιατί, να το ξέρεις, γνωρίζω καλά ότι τα έκρυβες στο σπίτι σου όσο διάστημα πίστευες ότι θα δικαζόσουν από άλλον. Είμαι σίγουρος ότι τα φυγάδευσες όταν πληροφορήθηκες την πρόθεσή μας να παρουσιάσουμε μάρτυρες που θα αποδείκνυαν περίτρανα τη βδελυρή ενοχή σου.



Μήπως λοιπόν είσαι τόσο ανόητος, ώστε να πιστεύεις ότι το σεβαστό δικαστήριο θα σου επιτρέψει να απολαμβάνεις ανενόχλητος το αμάρτημά σου; Ποιος από εμάς νομίζεις ότι αγνοεί τη σοβαρότητα του αδικήματος που διέπραξες;

*Μα τον Ηρακλή, εξέθεςες την πατρίδα, που είναι ο κοινός γονιός όλων μας... Αυτής εσύ δεν σεβάστηκες το κύρος, δεν ακολούθησες τους νόμους. Θυμηθείτε αυτό, δικαστές: χρέος σας είναι να καταστείλετε την ακολασία αυτού του ανθρώπου, να συντρίψετε την απληστία του και να αποδείξετε ότι οι νόμοι και τα δικαστήρια μπορούν να σώσουν την υπόληψη της πατρίδας μας που αμαυρώθηκε από την αλαζονεία και την απληστία αυτού του άξεστου ανθρώπου.*

*Όμως προσέξτε το εξής, κύριοι δικαστές. Πλάστε με το νου σας, γιατί οι σκέψεις μας είναι ελεύθερες και μας πάνε εκεί που θέλουν: Βάρβαροι, Γότθοι, Ούννοι, Αλανοί, Βάνδαλοι, Γερμανοί, δελεαζόμενοι από τον ανώτερο τρόπο ζωής και τον πολιτισμό μας, να εισβάλλουν στους ναούς και τα σπίτια μας και*

να προκαλέσουν μπροστά στα μάτια των παιδιών σας το κακό που έκανε αυτός ο φαύλος στο νησί της Σάμου και τους κατοίκους του.

### Δράση 5<sup>η</sup> Δραματοποιούμε μία σκηνή δίκης

Ο Μάρκος Τύλλιος Κικέρων έχει μόλις κατέβει από το βήμα και καλείτε ως μάρτυρα για να καταθέσει τον Χαρίδημο το Χίο. Συζητήστε ποιες ερωτήσεις θα του απευθύνετε. Θα σας βοηθήσει ο πίνακας με τα τεκμήρια του εγκλήματος που διέπραξε : πρόκειται για έναν κατάλογο με ανεκτίμητα έργα τέχνης που αφαιρέθηκαν βίαια από τα ιερά της Σάμου. Αναπτύξτε τη σκηνή μέσα στη ρωμαϊκή Σύγκλητο.

- Ο κολοσσιαίος κρατήρας του Κωλαίου
- Ο κρατήρας των Λακεδαιμονίων χωρητικότητας τριακοσίων αμφορέων που στελλόταν ως δώρο στον Κροίσο
- Οι διφάσιες εικόνες του Φαραώ Άμασι (δύο ξύλινες προσωπογραφίες)
- Το αφιέρωμα του Αριμνήστου στη μνήμη του πατέρα του Πυθαγόρα
- Ο ανδριάντας του Πυθαγόρα που τοποθετήθηκε στο ναό, μετά το θάνατό του, από τους Σαμίους, «σεβασμού ένεκεν»)
- Το άγαλμα του Βαθύλλου- δώρο του Πολυκράτη
- Ο θησαυρός του Πολυκράτη μαζί με το περιώνυμο δαχτυλίδι του, που παρέδωσε στο ναό ο διάδοχός του, Μαιάνδριος
- Ο πίνακας της διάβασης του Βοσπόρου από τα περσικά στρατεύματα, με γέφυρα που κατασκεύασε ο διάσημος Σάμιος αρχιτέκτονας Μανδροκλής. Τον πίνακα δώρησε ο ίδιος στο ναό της θεάς.
- Ανδριάντες των Ολυμπιονικών και άλλων νικητών αθλητικών αγώνων
- Ανδριάντες των Αθηναίων στρατηγών Αλκιβιάδη, Κόνωνα, Τιμοθέου, και του Σπαρτιάτη Λυσάνδρου
- Ζωγραφικοί πίνακες
- Εκατοντάδες κεραμικά και χάλκινα αντικείμενα

### Εναλλακτικά

«Το όνειρο του Ουήρρου με τις Ερινύες»:



Οι Ερινύες – η Αληκτώ, η Τισιφώνη και η Μέγαιρα- ήταν χθόνιες θεότητες που καταδίωκαν όσους είχαν διαπράξει εγκλήματα. Ήταν αρχέγονες δυνάμεις, με δικούς τους νόμους, στους οποίους δεν



μπορούσαν να παρέμβουν οι ολύμπιοι θεοί. Αυτές οι τρομερές θεές, με την αποκρουστική μορφή, κατοικούσαν στο Έρεβος, το σκοτάδι του Κάτω Κόσμου, και τρέλαιναν όποιον κυρίευαν. Συχνά τις αποκαλούσαν και Σκύλες, καθώς ακολουθούσαν πιστά τους ανθρώπους τιμωρώντας το αδικαίωτο έγκλημα.

Φανταστείτε ότι επισκέπτονται στο όνειρό του τον ιερόσυλο Ουήρρο και τον βασανίζουν για το ανοσιούργημά του μέσα στο ναό της Ήρας. Τι τού λένε; Για ποια εγκλήματα τον κατηγορούν; Πώς αντιδρά αυτός; Πώς είναι όταν ξυπνάει από τον εφιάλτη;

Βοηθητικό λεξιλόγιο : *Ιερόσυλος, βέβηλος, συλητής, ασεβής, ανευλαβής, ανοσιουργός, ανόσιος, Ιεροσυλία, βεβήλωση, σύληση, κλοπή, ασέβεια, ανοσιουργία, ανοσιούργημα, ανευλάβεια*

### Κλείσιμο

- Τι έμαθα σήμερα;

.....  
.....

- Τι μου άρεσε περισσότερο;

.....  
.....

- Πώς ένιωσα;

.....  
.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

### Φωτογραφικό υλικό

#### I. Από τις δράσεις



Αναμνηστική φωτογραφία από την επίσκεψη στο Αρχαιολογικό Μουσείο Σάμου (παλιό κτήριο). Οι συμμετέχοντες μαθητές στην έρευνα-δράση, η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια και ο «κριτικός φίλος»



**Μανδύας του ειδικού: μαθήτρια σε ρόλο ξεναγού, παρουσιάζει την τυπολογία μίας «Κόρης»**



**Μανδύας του ειδικού: μαθητής σε ρόλο ξεναγού, παρουσιάζει το «Σύνταγμα του Γενέλεω»**



**Δυναμικές εικόνες - «Στο εργαστήριο του Γλύπτη»**



**Δυναμικές εικόνες - Ο «Γλύπτης» συμπληρώνει το έργο του, ένα «Σύνταγμα αγαλμάτων».**



**Μπροστά στον «Κούρο του Ίσχη» - συζήτηση για την τυπολογία των αγαλμάτων των «Κούρων»**



**Οι μαθητές γνωρίζουν το ανάγλυφο με τον Δήμο των Σαμίων προσωποποιημένο, να στεφανώνει κάποιον ευεργέτη από την Καρδία, έναν από τους πολλούς που βοήθησαν τους Σάμιους κατά την «Κάθοδο», την επιστροφή τους δηλαδή από τη «Φυγή», την εξορία του 365 π.Χ. (τέλη του 4<sup>ου</sup> αι. π.Χ., παλαιό κτήριο, νότια αίθουσα 2)**





**Κίνηση για ζέσταμα και ενεργοποίηση πριν από τις δράσεις (Αμφιθέατρο Περιφερειακής Ενότητας Σάμου)**



**Οι μαθητές προετοιμάζονται για τους αυτοσχεδιασμούς με βάση το Φύλλο Εργασίας**



**Δυναμικές εικόνες - Στο εργαστήριο του Γλόπτι**





**Ο αναθέτης του αγάλματος (μαθητής σε ρόλο) συνομιλεί με την ιέρεια του ναού της Ήρας (δάσκαλος σε ρόλο) και εξηγεί τους λόγους για τους οποίους αφιέρωσε το άγαλμα στη μεγάλη θεά. Εξηγεί τι παριστάνει το «δώρο» του**



**Χωρισμένοι σε ομάδες των 6 ατόμων οι μαθητές φτιάχνουν με τα σώματά τους τη «φωτογραφία» του έργου που βλέπουν**



**Οι μαθητές ζωντανεύουν τα αγάλματα του Συντάγματος που αντέγραψαν στην προηγούμενη δράση και δραματοποιούν ανά ομάδες ένα στιγμιότυπο από την καθημερινότητά των μελών αυτής της οικογένειας του 6<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ.**



**«Από το τότε στο τώρα» - Σειρά από δυναμικές εικόνες: με αφορμή του σύνταγμα του Γενέλεω, οι μαθητές σχημάτισαν την εικόνα μιας οικογένειας του 21<sup>ου</sup> αιώνα.**





**Δραματοποίηση : Οι 3 κόρες του Χηραμύη, εκτίθενται μετά από αιώνες δίπλα δίπλα στο αρχαιολογικό μουσείο της Σάμου**



**Είναι βράδυ, τα φώτα σβήνουν, το μουσείο έχει κλείσει για τους επισκέπτες, ο φύλακας κοιμάται και οι τρεις κόρες, μακριά από τα αδιάκριτα βλέματα του κόσμου, συγκινημένες, αγκαλιάζονται ξανά μετά από τόσα χρόνια αποχωρισμού**



**Αγώνας λόγων – «διττοί λόγοι» :** ο Έφορος του Αρχαιολογικού Μουσείου της Σάμου απέναντι στην Έφορο του Μουσείου του Λούβρου.


**Θέμα:** «Είναι επιτακτική ανάγκη να επιστρέψουν στο Μουσείο της Σάμου όλα τα αναθήματα του Χηραμύη και να εκτεθούν ως ένα σύνολο».



**Ωρα σχεδιασμού μίας δράσης από μία ομάδα**

## II. Από τα online μαθήματα

Φωτογραφίες από το [1<sup>ο</sup> online μάθημα - «Μικρά μαθήματα αρχαϊκής γλυπτικής»](#)



**ΘΕΜΑ : ΜΙΚΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΡΧΑΪΚΗΣ ΓΛΥΠΤΙΚΗΣ**


**ΔΙΑΡΚΕΙΑ:** 45' (μία διδακτική ώρα)

**ΟΜΑΔΑ-ΣΤΟΧΟΣ :** μαθητές της Α΄Γυμνασίου

**ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ:**

- Κούροι και Κόρες - εισαγωγικά
- Αφιερωματικές επιγραφές
- Κούροι - γενικά χαρακτηριστικά
- Κόρες - τυπολογία
- Το χρώμα στην αρχαία ελληνική τέχνη
- Μαθαίνω παίζοντας : Το σήμα της Φρασίκλειας, Χρωμάτισε την Πεπλοφόρο


ΤΙΤΛΟΣ - ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ 2 / 20



**ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΚΟΥΡΩΝ**

- Στατικότητα
- Το αριστερό πόδι εξέχει ελαφρώς (η πρόταξη του αριστερού ποδιού δηλώνει ευνοϊκή κίνηση, καθώς το επόμενο βήμα που εννοείται ότι θα γίνει , θα είναι με το δεξί)
- Τα χέρια είναι παράλληλα προς το σώμα, ενώ οι καρποί είναι γυρισμένοι, με τα δάχτυλα κλειστά και τον αντίχειρα προς τα εμπρός.
- Όρθιοι
- Εύρωστη σωματική διάπλαση
- Γυμνότητα

ΚΟΥΡΟΙ - ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ 7 / 20




Με βάση τα όσα μάθατε για τα αρχαϊκά γλυπτά, ποια από τα παρακάτω αποτελούν χαρακτηριστικά των Κούρων;

- Το αρχαϊκό μείδιμα (=χαμόγελο)
- Η μετωπικότητα (= η κατασκευή των όρθιων μορφών χωρίς στροφή του κεφαλιού ή του κορμιού προς τα δεξιά ή τα αριστερά)
- Η έκφραση έντονων συναισθημάτων

Check

1η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ 9 / 20



Μέσα από το ψηφιακό παιχνίδι **«Χρωμάτισε την Πεπλοφόρο»** μπορείτε να διαλέξετε το πινέλο και τα χρώματα που επιθυμείτε, χρωματίζοντας το άγαλμα της Πεπλοφόρου και αποθηκεύοντας ή τυπώνοντας το έργο σας όσες φορές επιθυμείτε και με πολλές απίθανες παραλλαγές.

Καλή διασκέδαση!!!!

<https://www.theacropolismuseum.gr/peploforos/>

ΚΟΡΕΣ

ΧΡΩΜΑΤΙΣΕ ΤΗΝ ΠΕΠΛΟΦΟΡΟ 17 / 20

Φωτογραφίες από το [2<sup>ο</sup> online μάθημα - «Ο Κούρος του Ίσχη και άλλα αναθήματα από το Ηραϊόν της Σάμου»](#)

**ΘΕΜΑ :** Ο ΚΟΥΡΟΣ ΤΟΥ ΙΣΧΗ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΑΝΑΘΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΗΡΑΙΟΝ ΤΗΣ ΣΑΜΟΥ

**ΔΙΑΡΚΕΙΑ:** 45' (μία διδακτική ώρα)


**ΟΜΑΔΑ - ΣΤΟΧΟΣ:** μαθητές της Α' Γυμνασίου

**ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ:**

- Η Σάμος στα αρχαϊκά χρόνια
- Ο Κούρος του Ίσχη
- 1.Ο αναθέτης
- 2.Τεχνοτροπία
- Κόρες από το Ηραϊόν της Σάμου
- Το Σύνταγμα του Γενέλεω

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ 2 / 25

30 seconds Samos: the Kouros statue

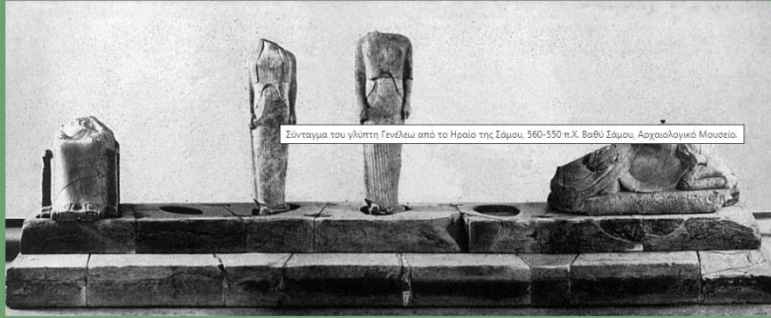


Watch later Share

0:00 / 0:35

YouTube

ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟ ΒΙΝΤΕΟ 9 / 25



Σύνταγμα του γλύπτη Γενέλεω από το Ηραίο της Σάμου, 560-550 π.Χ.  
Βαθύ Σάμου, Αρχαιολογικό Μουσείο.

ΤΟ ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΟΥ ΓΕΝΕΛΕΩ

16 / 25

Ωρα να δούμε τι συγκρατήσαμε...  
Επίλεξε τη σωστή πρόταση.

✓ Progress: 0/1

Στο Σύνταγμα του Γενέλεω το άγαλμα της μητέρας σώζεται ακέραιο.

Το Σύνταγμα του Γενέλεω ανατέθηκε στο Ηραίο της Σάμου από έναν Σάμιο, τον Ισχή.

Το Σύνταγμα του Γενέλεω αποτελούνταν από έξι αρχικά αγάλματα - σώθηκαν σε καλή κατάσταση τα τέσσερα - και αναπαριστούσε μία επιφανή οικογένεια της Σάμου.

SUMMARY

22 / 25



## Φωτογραφίες από το [3<sup>ο</sup> online μάθημα - «Η αρχαία ελληνική ενδυμασία»](#)

### ΘΕΜΑ: ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΝΔΥΜΑΣΙΑ

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45' (1 διδακτική ώρα)


ΟΜΑΔΑ-ΣΤΟΧΟΣ: μαθητές της Α' Γυμνασίου

#### ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ:

- Η υφαντική τέχνη :πρώτες ύλες, γνέσιμο, νηματουργία, κάθετος αργαλειός με βάρη
- Η ενδυμασία
- 1. Η κοινωνική σημασία της ενδυμασίας
- 2. Χιτώνας, Πέπλος, Εξωμίς, Ιμάτιο, Χλαμύδα
- Περιορισμοί και απαγορεύσεις
- Χρώματα

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

2 / 45



Τα αρχαία υφάσματα προέκυπταν από τις βασικές πρώτες ύλες, ζωικές, φυτικές ή και μεταλλικές, με κυριότερες το **μαλλί**, το **λινάρι** και το **μετάξι**.

Τα υφάσματα που προέκυπταν, ανάλογα με το είδος του ενδύματος για το οποίο προορίζονταν, ράβονταν με **ραφίδες** ή **βελόνες**, χάλκινες, σιδερένιες ή οστέινες.

ΠΡΩΤΕΣ ΥΛΕΣ

4 / 45

Να θυμάμαι:

Οι βασικοί τύποι των ελληνικών ενδυμάτων παρέμειναν ίδιοι για πάρα πολλούς αιώνες. Λόγω της απλής βασικής τους μορφής μπορούσαν να διαφοροποιηθούν εύκολα ως προς το διάκοσμο ή τον τρόπο που ήταν **διπλωμένα** ή **ζωσμένα** ανάλογα με τη μόδα της εποχής.

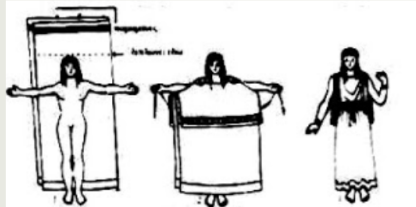


ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ

18 / 45

Οδηγίες για το πως να φτιάξεις έναν πέπλο:

- Χρειάζεσαι ένα μεγάλο κομμάτι ύφασμα. Το μήκος του πρέπει να είναι αρκετά μεγαλύτερο απ' ό,τι το ύψος σου. Επίσης, όταν θα το διπλώνεις στα δύο πρέπει να φτάνει από τον έναν αγκώνα σου στον άλλον. Δίπλωσέ το στο σημείο που δείχνει το σκίτσο.
- Τύλιξέ το γύρω σου και καρφίτωσέ το στους ώμους με δύο παραμάνες.
- Δέσε μια ζώνη γύρω από τη μέση σου και τράβα λίγο το ύφασμα ώστε να φαίνεται χαλαρό. Ο πέπλος σου είναι έτοιμος!



ΠΩΣ ΝΑ ΦΤΙΑΞΕΙΣ ΕΝΑΝ ΠΕΠΛΟ

38 / 45

Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΜΟΔΑ ΑΝΑΖΗΤΑ ΤΗΝ ΕΜΠΝΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ...



Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΜΟΔΑ ΕΜΠΝΕΥΕΤΑΙ ΑΠΟ

40 / 45

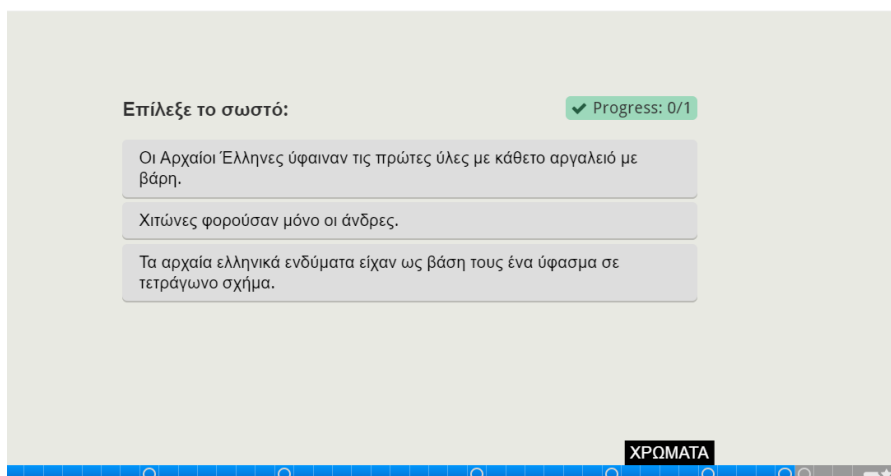
Επίλεξε το σωστό: ✔ Progress: 0/1

Οι Αρχαίοι Έλληνες ύφαιναν τις πρώτες ύλες με κάθετο αργαλειό με βάρη.

Χιτώνες φορούσαν μόνο οι άνδρες.

Τα αρχαία ελληνικά ενδύματα είχαν ως βάση τους ένα ύφασμα σε τετράγωνο σχήμα.

ΧΡΩΜΑΤΑ



Φωτογραφίες από το [4<sup>ο</sup> online μάθημα - «Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 1ο»](#)

**ΘΕΜΑ :** Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 1ο

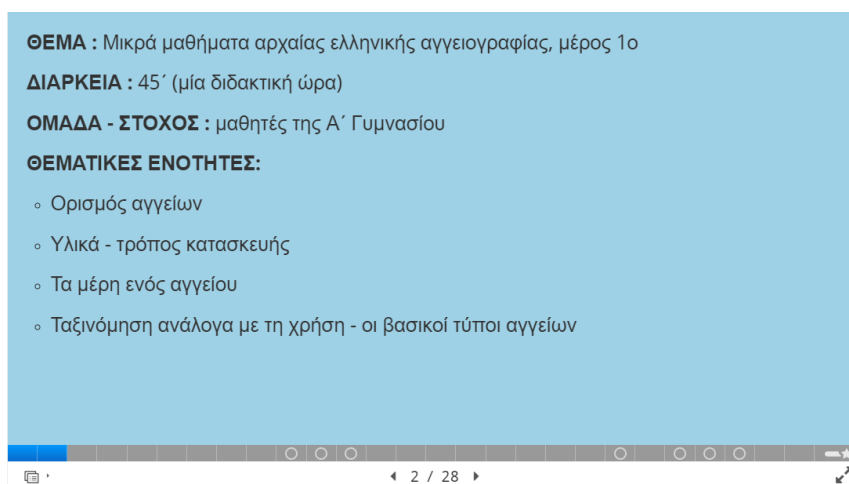
**ΔΙΑΡΚΕΙΑ :** 45' (μία διδακτική ώρα)

**ΟΜΑΔΑ - ΣΤΟΧΟΣ :** μαθητές της Α΄ Γυμνασίου

**ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ:**

- ο Ορισμός αγγείων
- ο Υλικά - τρόπος κατασκευής
- ο Τα μέρη ενός αγγείου
- ο Ταξινόμηση ανάλογα με τη χρήση - οι βασικοί τύποι αγγείων

◀ 2 / 28 ▶



Το τυπικό αθηναϊκό εργαστήριο αγγειοπλαστικής ήταν μία μικρή "επιχείρηση" που αποτελούνταν από τον αγγειοπλάστη και αρκετούς βοηθούς. Ο τεχνίτης ετοίμαζε τον πηλό, κατασκεύαζε τα αγγεία, επέβλεπε το ψήσιμό τους. Ενίοτε διακοσμούσε ο ίδιος τα αγγεία ή προσελάμβανε αγγειογράφους για να διακοσμήσουν τα αγγεία του καταστήματός του.

Getty Making Greek Vases

Watch later Share

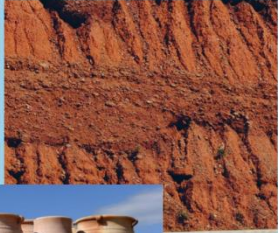

0:00 / 4:20

MAKING GREEK VASES GETTY 7 / 28

Το βασικό υλικό για την κατασκευή ενός αγγείου ήταν το νερό και το πηλό/ή η άργιλος

True  False

Check

ΑΣΚΗΣΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 11 / 28

ΑΓΓΕΙΑ ΓΙΑ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΑΠΟΘΗΚΕΥΣΗ



υδρία



κάλπις



στάμνος



πελίκη

A stamnos from the British Museum.



λέβης γαμικός



αμφορέας

ΑΓΓΕΙΑ ΓΙΑ ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ 14 / 28

Στην Αρχαία Ελλάδα οι γυναίκες φύλασσαν τα αρώματά τους σε:

✓ Progress: 0/1

- λεκανίδες και πυξίδες
- αλάβαστρα και αρύβαλλους
- ρυτά και κρατήρες



ΑΣΚΗΣΗ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ 25 / 28

**Φωτογραφίες από το [5<sup>ο</sup> online μάθημα - «Μικρά μαθήματα αρχαίας ελληνικής αγγειογραφίας, μέρος 2ο»](#)**

**ΘΕΜΑ : ΜΙΚΡΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΑΓΓΕΙΟΓΡΑΦΙΑΣ, μέρος 2ο**

**ΔΙΑΡΚΕΙΑ : 45' (μία διδακτική ώρα)**

**ΟΜΑΔΑ-ΣΤΟΧΟΣ:** μαθητές της Α' Γυμνασίου

**ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ:**

- Τεχνικές διακόσμησης αγγείων
- Μελανόμορφος ρυθμός
- Ερυθρόμορφος ρυθμός
- Δίγλωσσα αγγεία

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ 2 / 18

Κατά την αρχαϊκή περίοδο γεννιούνται οι δύο γνωστότερες τεχνικές διακόσμησης αγγείων που η μία διαδέχθηκε την άλλη: ο **μελανόμορφος** και ο **ερυθρόμορφος** ρυθμός




Το μάζωμα της ελιάς. Μελανόμορφος αττικός αμφορέας από τον ζωγράφο του Αντήμηνη, περί

ΧΡΟΝΙΚΗ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ 4 / 18

Ωρα να διασκεδάσουμε ...

Οι ποιητές της ελληνοιστικής εποχής αγαπούσαν το θέμα του Έρωτα που προκαλεί προβλήματα. Θα παρακολουθήσουμε ένα video που ανήκει στο Panoply Vase Animation Project, χάρη στο οποίο ζωντανεύουν σκηνές που διακοσμούσαν αρχαία ελληνικά αγγεία. Στο animation, το οποίο οι δημιουργοί του το εμπνεύστηκαν από ένα αλάβαστρο από την Απουλία του 350-340 π.Χ., πρωταγωνιστούν ο Έρωτας, η θεά **Αφροδίτη** και ένας ανυποψίαστος νεαρός άνδρας.



PANOPLY VASE ANIMATION PROJECT 13 / 18

Eros & Aphrodite - Ure Discovery

Watch later Share



YouTube

0:00 / 0:39

EROS & APHRODITE - Ure Discovery 14 / 18

Επίλεξε τη σωστή πρόταση:

✔ Progress: 0/1

Δίγλωσσα ονομάζουμε τα αγγεία που ζωγραφίζονται από δύο διαφορετικούς αγγειογράφους.

Στον ερυθρόμορφο ρυθμό οι μορφές αφήνονται στο χρώμα του πηλού.

Στον μελανόμορφο ρυθμό οι μορφές των ανθρώπων αποδίδονται με μελανό χρώμα και των ζώων με ερυθρό.

◻ SUMMARY

◀ 16 / 18 ▶

## Φωτογραφίες από το 6<sup>ο</sup> online μάθημα - «Μαθαίνω για (και από) τα αγγεία»

**ΘΕΜΑ: ΜΑΘΑΙΝΩ ΓΙΑ (ΚΑΙ ΑΠΟ) ΤΑ ΑΓΓΕΙΑ**

**ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 45' (μία διδακτική ώρα)**

**ΟΜΑΔΑ-ΣΤΟΧΟΣ: μαθητές της Α' Γυμνασίου**

**ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ:**

- Τα αγγεία μιλούν για τα συμπόσια
- Τα αγγεία μας λένε για τον αθλητισμό
- Τα επαγγέλματα μέσα από τα αγγεία
- Η καθημερινή ζωή των γυναικών
- Τα παιδιά στον κόσμο των αγγείων

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

2 / 27



THE SYMPOSIUM

9 / 27



Επίλεξε τη σωστή πρόταση:

✓ Progress: 0/1

Η απεικόνιση γυναικών είναι εξαιρετικά σπάνια στα αρχαία ελληνικά αγγεία.

Στην αρχαία ελληνική αγγειογραφία τα σώματα των αθλητών ζωγραφίζονται πάντα με ρούχα.

Σημαντικές πληροφορίες για την καθημερινή ζωή των Αρχαίων Ελλήνων αντλούνται από τις αρχαίες ελληνικές αγγειογραφίες.

SUMMARY

23 / 27