

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Vol.:1 Number:1

Ιούλιος 2021

ISSN: 2732-8511

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education





Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αυγερινού Μαριάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, ΑΠΘ

Γκούσκου Ειρήνη, Lecturer, Primary and Early Years Education in the Institute of Education, University College London

Καλεσοπούλου Δέσποινα, Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσειακής Αγωγής Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Καμηλάκη-Πολυμέρου Αικατερίνη, Ομότ. Ερευνήτρια, τ. Διευθύντρια του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών, Μέλος της Εθνικής Επιτροπής Αθήνα 2021, Πρόεδρος της Επιτροπής Χειροτεχνίας του Υπουργείου Ανάπτυξης

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΑΦΠΠΗ – Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Διευθύντρια του Εργαστηρίου Ψυχοπαιδαγωγικών Ερευνών στην Προσχολική Αγωγή

Νίκας Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών
Παναγόπουλος Αλκιβιάδης, Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστημίου Πατρών

Πουλάκη Ιουλία, Επίκουρος Καθηγήτρια, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστημίου Πατρών

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Assistant Professor, Ed. Management Director, Distance Education Unit, European University Cyprus

SCIENTIFIC COMMITTEE

Avgerinou Marianna, Assistant Professor, School of Philology, Aristotle University of Thessaloniki

Gkouskou Eirini, Lecturer, Primary and Early Years Education in the Institute of Education, University College London

Kalesopoulou Despoina, Assistant Professor, Museum Education, University of West Attica

Kamilaki-Polymerou Aikaterini, Emerita Researcher, f. Director Hellenic Folklore Research Centre, Academy of Athens

Mousena Eleni, Assistant Professor, Department of Early Childhood Care and Education, University of West Attica

Nikas Ioannis, Assistant Professor, Department of Tourism Management, University of Patras

Panagopoulos Alkiviadis, Professor, Department of Tourism Management, University of Patras

Poulaki Ioulia, Assistant Professor, Department of Tourism Management, University of Patras

Chatzipanagiotou Paraskevi, Assistant Professor, Ed. Management Director, Distance Education Unit, European University Cyprus



ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αργυροπούλου Μαρία, ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Κανταρτζή Ευαγγελία, Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Παπαδημητρίου Γιώτα, Δρ. Ιστορίας, ΣΕΠ ΕΑΠ

EDITING COMMITTEE

Argyropoulou Maria, Laboratory Teaching Staff, University of Patras

Evangelia Kantartzi, Director, School Life and Education Museum

Papadimitriou Yota, PhD, Educator



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Περιεχόμενα

Βαρβάρα Βάμβουρα, Λευκοθέα Καρτασιδου	σελ. 10
Η προσβασιμότητα στις πολιτιστικές εκδηλώσεις ως παράγοντας προώθησης της κοινωνικής συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία: Μία μελέτη των απόψεων των θεατών του Φεστιβάλ «Η Αντανάκλαση της Αναπηρίας στην Τέχνη – Reflection of Disability in Art»	
Αικατερίνη Δήμα, Αστέριος Τσιάρας	σελ. 22
Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω καινοτόμων πρακτικών του εκπαιδευτικού δράματος σε μαθητές δημοτικού	
Δημήτρης Δημητριάδης, Μανώλης Παπαγρηγοράκης	σελ. 33
Κράτα μου το χέρι για μια βουτιά στο χθες: Η Μύρτις ζωντανεύει το παρελθόν στη σχολική τάξη	
Χαρίκλεια Κανάρη, Μάγδα Νικολαραϊζή, Βασίλης Αργυρόπουλος, Μαρία Παπαζαφείρη	σελ. 45
Μουσεία και άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες: Πραγματικότητα, προκλήσεις και προοπτικές για ένα μουσείο για όλους	
Στέλλα Κοντογιάννη	σελ. 57
Ο ρόλος των μουσείων, νέες διαστάσεις στην αποστολή των μουσείων	
Ηλίας Λυκογιάννης, Γιώτα Παπαδημητρίου	σελ. 63
Τέσσερα σχολεία παίζουν, γνωρίζονται, συνεργάζονται: Ένα διασχολικό κυνήγι θησαυρού στα «πέτρινα μονοπάτια»	
Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, Βίκυ Γεροντοπούλου	σελ. 74
Arbotts: ένα εργαστήριο τέχνης και τεχνολογίας με ιστορικές διαδρομές στη Μεγάλη Χάρτα της Ελλάδος του Ρήγα Βελεστινλή	
Λεωνίδας Παπαδάκης, Μόδεστος Σταυράκης	σελ. 87
Βιωματικότητα, αυτοματισμοί, S.T.E.M. και η τεχνολογία του διαδικτύου των αντικειμένων στη σύγχρονη εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης σε έξυπνα εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης (escape rooms) με σύγχρονες μεθόδους μάθησης	
Βασίλης Φούκας	σελ. 98
Οι σχολικές κοινότητες του μεσοπολέμου ως «τόποι» δημοκρατίας και ανάπτυξης κριτικής σκέψης	
Γεώργιος Φούντζουλας, Μαρία Κουτσούμπα, Εύη Νικολάκη, Βασιλική Τυροβολά	σελ. 110
Η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης	



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Η πρόσβαση στις πολιτιστικές εκδηλώσεις ως παράγοντας προώθησης της κοινωνικής συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία: Μια μελέτη των απόψεων των θεατών του Φεστιβάλ «Η Αντανάκλαση της Αναπηρίας στην Τέχνη»

Βαρβάρα Βάμβουρα

*Υποψήφια διδάκτωρ, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Παν. Μακεδονίας
barbo@uom.edu.gr*

Λευκοθέα Καρτασίδου

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Παν. Μακεδονίας
lefka@uom.edu.gr*

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει το ερευνητικό εργαλείο που κατασκευάστηκε για την αξιολόγηση της πρόσβασης του 2ου Φεστιβάλ «Η Αντανάκλαση της Αναπηρίας στην Τέχνη – Reflection of Disability in Art», που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας τον Δεκέμβριο του 2019 (3-10/12/2019), καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την πρώτη εφαρμογή του (n=170). Το εν λόγω Φεστιβάλ έχει ως επίκεντρο την έννοια της πρόσβασης και βασική προτεραιότητα τη δημιουργία των απαραίτητων εκείνων συνθηκών για την ενθάρρυνση και διευκόλυνση της συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στις πολιτιστικές εκδηλώσεις, με οποιαδήποτε ιδιότητα αυτά επιλέξουν (μεταξύ άλλων, του καλλιτέχνη, του εθελοντή ή απλώς, του θεατή). Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζονται οι απόψεις των θεατών του Φεστιβάλ αναφορικά με την έννοια της πρόσβασης, δηλαδή το σύνολο των χαρακτηριστικών που αυτό φέρει σε επίπεδο υποδομών, πληροφοριών και σχέσεων, και εξάγονται σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με τη συμβολή της στην προώθηση της κοινωνικής συμπερίληψης και ως εκ τούτου στον μετασχηματισμό του κοινωνικού χώρου εν γένει.

Λέξεις-κλειδιά: Πρόσβαση, Αναπηρία, Αναδυόμενη ενηλικίωση, Οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, Φεστιβάλ

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η σύνδεση της οργάνωσης πολιτιστικών εκδηλώσεων και δη πολιτιστικών φεστιβάλ με τον επιστημονικό χώρο της ειδικής αγωγής και αναπηρίας καθώς και ο ρόλος που οι πολιτιστικές εκδηλώσεις μπορούν να διαδραματίζουν ως μηχανισμοί προώθησης της κοινωνικής συμπερίληψης. Συγκεκριμένα, μελετάται η περίπτωση του Φεστιβάλ “Η Αντανάκλαση της αναπηρίας στην τέχνη” του Πανεπιστημίου Μακεδονίας που οργανώνεται με προτεραιότητα την ενίσχυση της πρόσβασης στις εκδηλώσεις του. Εν προκειμένω, παρουσιάζονται οι απόψεις των θεατών της 2ης διοργάνωσης (3-10/12/2019), όπως συλλέχθηκαν μέσω ερευνητικού εργαλείου που κατασκευάστηκε με αυτόν τον σκοπό.

2. Ορισμοί

Όσον αφορά, καταρχάς, τα πολιτιστικά φεστιβάλ, η έννοια εμπίπτει στο ευρύτερο πλαίσιο των πολιτιστικών εκδηλώσεων (Robertson, Rogers & Leask, 2009). Αναφέρεται σε εκείνες τις πολυσύνθετες –και ως εκ τούτου οργανωτικά απαιτητικές– πολιτιστικές εκδηλώσεις εορταστικού χαρακτήρα (εκ του λατινικού επιθέτου festus, δηλαδή εορτάσιμος / εορταστικός, βλ. Βοσταντζόγλου, 1988: λήμμα υπ’ αριθμ. 1298), με θέμα τις τέχνες (the arts)



υπό το στενό ή ευρύτερο περιεχόμενο του όρου (κλασική μουσική, θέατρο, όπερα, μπαλέτο, ζωγραφική και γλυπτική αλλά και κινηματογράφος, φωτογραφία, σύγχρονη μουσική κτλ.) ή άλλο, π.χ. όπως η τοπική γαστρονομία (Getz, 2005, όπως αναφέρεται στους Williams & AJ Bowdin, 2007; Tanford & Jung, 2017). Στα φεστιβάλ λοιπόν αντικατοπτρίζονται βασικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά της ευρύτερης περιοχής στην οποία διοργανώνονται· με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται το αίσθημα υπερηφάνειας των κατοίκων της εν λόγω κοινότητας, η εικόνα και η ταυτότητά τους (De Bres & Davis, 2001; Derrett, 2004; International Festivals and Events Association, 2002; Richards, de Brito & Wilks, 2013; Robertson et al., 2009).

Ταυτόχρονα, όμως, τα φεστιβάλ αποτελούν και τα ίδια κοινότητες που συγκροτούνται κατά την περίοδο της προετοιμασίας ή και πραγματοποίησης των εκδηλώσεων και χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο βαθμό συνοχής. Σε αυτές τις προσωρινές κοινότητες ενθαρρύνονται, δημιουργούνται ή ενισχύονται οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων με ποικίλα κοινωνικά αποτελέσματα –μεταξύ άλλων, ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων, κοινωνική συμπερίληψη και αλλαγή στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων– και διαχέονται στην ευρύτερη κοινωνία (Belfiore, 2002; Getz, 2005, όπως αναφέρεται στους Williams & AJ Bowdin, 2007; Richards et al., 2013; Robertson et al., 2009).

Η οργάνωση λοιπόν των φεστιβάλ μπορεί να αναπαρασταθεί με ένα ανοικτό σύστημα συνεχούς αλληλεπίδρασης που ολοκληρώνεται προσωρινά και ανατροφοδοτείται συνεχώς (Σχήμα 1) τόσο για την επίτευξη των υφιστάμενων στόχων όσο και για την προσθήκη νέων, όσο ο θεσμός εξελίσσεται και ωριμάζει. Αυτό το ανοικτό σύστημα δέχεται και παράγει μια σειρά ποσοτικών και μετρήσιμων εισροών και εκροών (π.χ., αριθμός συμμετεχόντων καλλιτεχνών και θεατών αντίστοιχα) υπό τον διαρκή στόχο της μεγιστοποίησης της αποδοτικότητας του συστήματος, δηλαδή του λόγου εκροών προς εισροές. Επιπλέον, σε αυτό «κυκλοφορούν» και άλλα, άυλα, στοιχεία ικανά να επηρεάσουν την οργανωτική διαδικασία και να καθορίσουν τη μορφή του τελικού αποτελέσματος. Αυτά συνδέονται, μεταξύ άλλων, με τις κυρίαρχες κοινωνικές ερμηνείες σχετικά με την παρουσία ή την απουσία, τη συμπερίληψη ή τον αποκλεισμό συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ή τάξεων από τον κοινωνικό χώρο και περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τις στάσεις και τα υφιστάμενα στερεότυπα της κοινότητας.

Ο κοινωνικός ρόλος που τα φεστιβάλ μπορούν να διαδραματίζουν αναφορικά με την καταπολέμηση του αποκλεισμού συγκεκριμένων τμημάτων του πληθυσμού για οικονομικούς ή άλλους λόγους (the social effect; Belfiore, 2002) τα μετατρέπει σε χώρους πολιτικούς υπό την έννοια της αμφισβήτησης και αναπαραγωγής ή αλλαγής σε αυτά των υφιστάμενων ερμηνειών και, σε κάθε περίπτωση, της ανάπτυξης συνθηκών μοναδικής αλληλεπίδρασης (Small, Edwards & Sheridan, 2005) και παραγωγής κοινωνικού κεφαλαίου (Quinn, 2013), δηλαδή «του περιουσιακού στοιχείου που το άτομο αποκτά μέσω των σχέσεων του με άλλα άτομα, τα οποία και αποτελούν την πηγή του όποιου πλεονεκτήματός του» (Lassila, Lindroth & Rantanen, 2013). Έτσι, ο κοινωνικός χώρος των φεστιβάλ δεν είναι ποτέ ουδέτερος, καθώς οικοδομείται πάνω στη δυνατότητα ή μη πρόσβασης τμημάτων του πληθυσμού σε αυτόν, δηλαδή στην έννοια της πρόσβασης. Πράγματι, η πρόσβαση (αγγλ. όρος *accessibility*) απαντά στα ερωτήματα του ποιος εισέρχεται στον κοινωνικό χώρο, εν προκειμένω των φεστιβάλ, και υπό ποιους όρους. Καθώς όμως το ερώτημα αυτό δεν εξετάζεται *in vitro*, αλλά είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ερμηνείας, έτσι και η απάντηση δίδεται με γνώμονα τον μέσο όρο, τους “πολλούς”. Αυτή η κοινωνική ερμηνεία είναι που δίνει τελικά μορφή στον κοινωνικό χώρο και τα γεγονότα που εκτυλίσσονται εκεί, οργανώνοντας κατά τρόπο προβλέψιμο και επαναλαμβανόμενο, τη συμμετοχή και τη διαμόρφωση της αίσθησης του ανήκειν (Titchkosky, 2011).



Επί αυτού του μέσου όρου ατόμων τυπικής σωματικής διάπλασης και πνευματικής λειτουργίας –των οποίων η πρόσβαση στον κοινωνικό χώρο θεωρείται εκ των προτέρων δεδομένη– έχει οικοδομηθεί η σύγχρονη δυτική κοινωνία, με άλλα λόγια, έχει οικοδομηθεί στη διαχρονικά κυρίαρχη ή ηγεμονική ιδεολογία του αρτιμελισμού (αγγλ. ableism και οι συνώνυμοι όροι disablism, aparigophobia και aparirism). Αυτή η ιδεολογία εξαναγκάζει τους αναπήρους σε «πολιτική, οικονομική, πολιτιστική ή κοινωνική υποβάθμιση» (Berger & Lorenz, 2016; Johnson & Walmsley, 2003) και έτσι η συνεξέταση της αναπηρίας και της πρόσβασης υπό την επίδραση του κοινωνικού μοντέλου (Barnes, 1999; World Health Organization, 2001, σ. 20) μπορεί να εκληφθεί ως ευθεία κριτική της εν λόγω ιδεολογίας με στόχο πάντα την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής.

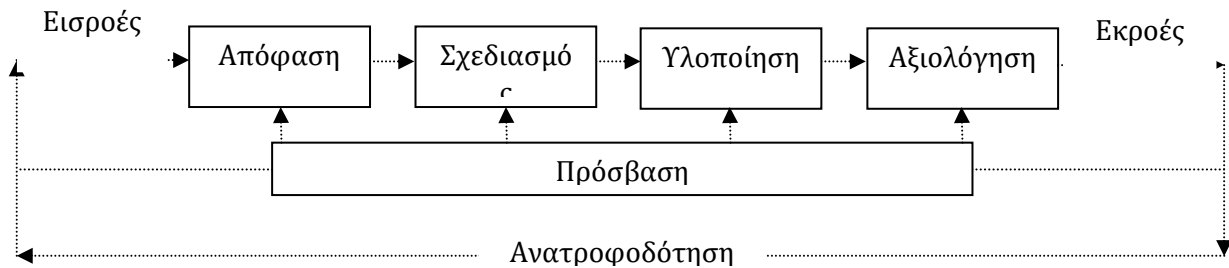
Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας είναι σημαντικό να εξεταστεί επίσης ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσουν οι νεαροί ενήλικες, δηλαδή, τα άτομα που εμπίπτουν στην ηλικιακή κλάση 1-25, ή κατ' άλλους 29, ετών και διανύουν το μεταβατικό στάδιο μεταξύ εφηβικής / μετεφηβικής ηλικίας και ενήλικης ζωής. Στο στάδιο αυτό, που περιγράφεται στη βιβλιογραφία με τον όρο «αναδυόμενη ενηλικίωση» (αγγλ. όρος *emerging adulthood*; Arnett, 1994), τα άτομα βρίσκονται σε μια διαδικασία ζυμώσεων σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η ανάπτυξη από μέρους τους του συνόλου εκείνου των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και χαρακτηριστικών που φέρουν οι ενήλικες. Στο σύνολο των χαρακτηριστικών ή κριτηρίων απόκτησης της ιδιότητας του ενήλικα, έτσι όπως έχουν επισημανθεί από τους ίδιους τους νεαρούς ενήλικες, εμπίπτουν αφενός η ανεξάρτητη λήψη αποφάσεων αναφορικά με τα πιστεύω και τις αξίες τους και αφετέρου το ενδιαφέρον τους για τους άλλους (Andrew, Eggerling-Boeck, Sandefur & Smith, 2006; Arnett, 1994; Arnett, 1998; Arnett, 2000; Billari & Liefbroer, 2010; Panagakakis, 2015). Αυτά δείχνουν ότι οι νεαροί ενήλικες μπορούν να αποτελούν έναν από τους βασικότερους διαύλους κοινωνικής αλλαγής, καθώς αμφισβητούν τα προβαλλόμενα ως δεδομένα. Έτσι, όσον αφορά τα άτομα με αναπηρία και με γνώμονα τα δύο αυτά κριτήρια οι νεαροί ενήλικες μπορούν να θέσουν τις βάσεις της αμφισβήτησης του μέσου όρου υπό την επίδραση της διαχρονικά κραταιούς ιδεολογίας του αρτιμελισμού και ως εκ τούτου της επιδιωκόμενης κοινωνικής αλλαγής.

3. Η διαδικασία οργάνωσης των φεστιβάλ υπό την επίδραση της προτεραιότητας της πρόσβασης και η φάση της Αξιολόγησης

Η διαδικασία οργάνωσης των φεστιβάλ περιλαμβάνει τις φάσεις της Απόφασης, του Σχεδιασμού, της Υλοποίησης και της Αξιολόγησης (για την αναλυτική παρουσίαση της διαδικασίας οργάνωσης των φεστιβάλ, βλέπε Βάμβουρα & Καρτασίδου 2019a; 2019b). Επί αυτής της διαδικασίας, η προσθήκη της προτεραιότητας της πρόσβασης έχει οριζόντιο χαρακτήρα, δηλαδή επηρεάζει ως βασική εισροή στο ανοικτό σύστημα τη μορφή κάθε φάσης και του τελικού αποτελέσματος που ανατροφοδοτείται (Σχήμα 1). Η προτεραιότητα της πρόσβασης επιβάλλει τη δέσμευση όλων των εμπλεκομένων (*stakeholders*) –διοίκηση, Οργανωτική και Επιστημονική Επιτροπή της εκδήλωσης, έμμισθα και άμισθα στελέχη, εθελοντές κ.ά.– και μάλιστα ήδη από τη φάση της Απόφασης, ως θεμέλιος λίθος της προσπάθειας και αναπόσπαστο μέρος του στρατηγικού και αναπτυξιακού σχεδιασμού του διοργανωτή φορέα (Darcy & Darcy, 2010). Πράγματι, η μεταγενέστερη εισαγωγή της στις φάσεις του Σχεδιασμού ή της Υλοποίησης, την υποβαθμίζει στο επίπεδο προσωρινών, *ad hoc* ή *on-off*, προσθηκών που –καθώς δεν αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της οργανωτικής κουλτούρας του φεστιβάλ– δεν αναμένεται να έχουν πολλαπλασιαστικά οφέλη. Μάλιστα, η επιβάρυνση που επιφέρει στους διαθέσιμους πόρους δύναται να εξαναγκάσει τους διοργανωτές στη λήψη ημίμετρων ή ακόμα και την εγκατάλειψή της (Titchkosky, 2011).



Σχήμα 1. Φάσεις οργάνωσης του φεστιβάλ ως ανοικτό σύστημα
(Προσαρμοσμένο βάσει των Salem, Jones & Morgan, 2012, p. 15)



Ειδικότερα, η φάση της Αξιολόγησης υλοποιείται βάσει προειλημμένων αποφάσεων για την επιλογή ή κατασκευή και εφαρμογή ερευνητικών εργαλείων, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και την εξαγωγή και κοινοποίηση των συμπερασμάτων (De Bres & Davis, 2001; Salem et al., 2012). Μπορεί να είναι τριών ειδών: διαμορφωτική στον Σχεδιασμό, παρακολούθησης στην Υλοποίηση και συμπερασματική μετά το πέρας των εκδηλώσεων του φεστιβάλ (pre-event, monitoring ή post-event evaluation, Bowdin, 2006 & Getz, 2005, όπως αναφέρονται από τους Williams & AJ Bowdin, 2007). Ανεξαρτήτως είδους τα δεδομένα συλλέγονται για τη μέτρηση –ποσοτικών ή και ποιοτικών– δεικτών απόδοσης (performance indicators) που αναφέρονται σε πληθώρα ζητημάτων, όπως π.χ. το παραχθέν αποτέλεσμα (ώρες καλλιτεχνικού προγράμματος, αριθμός συμμετεχόντων καλλιτεχνών, αριθμός θεατών κ. ά.), το έμμισθο και άμισθο προσωπικό συμπεριλαμβανομένων και των εθελοντών και τον κοινό στόχο. Μέσω αυτών η Αξιολόγηση επιχειρεί να διαπιστώσει, μεταξύ άλλων, την αξία αλλά και την επιτυχία του φεστιβάλ, να προτείνει λύσεις για διαπιστωμένα προβλήματα και να ενημερώσει τους εμπλεκόμενους. Αυτός είναι ο λόγος, άλλωστε, που σε πολλές διοργανώσεις η φάση της Αξιολόγησης συνεπάγεται τη μέτρηση ενός μόνο ποσοτικού δείκτη, της προσέλευσης των θεατών (Williams & AJ Bowdin, 2007).

Η αξιολόγηση πάντως μιας πολιτιστικής διοργάνωσης δε θεωρείται επαρκής, όταν διενεργείται βάσει ποσοτικών ή/και οικονομικών δεικτών μόνο και κρίνεται αναγκαίο να περιλαμβάνει και ποιοτικούς δείκτες. Άλλωστε, η συστηματική μέτρηση, παρακολούθηση και αξιολόγηση μη οικονομικών δεικτών δεν συνεπάγεται απαραίτητα ανυπαρξία οικονομικού οφέλους. Πράγματι, πρωτοβουλίες, όπως η προβολή κινηματογραφικών ταινιών σε συνθήκες καθολικής πρόσβασης ή η διάθεση γυάλινων αντί πλαστικών μπουκαλιών νερού, υπογραμμίζουν τη δέσμευση του διοργανωτή φορέα σε στόχους, εν προκειμένω κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς, και ενδυναμώνουν το ανταγωνιστικό του πλεονέκτημα (Βάμβουρα & Καρτασίδου, 2019b). Στο πλαίσιο λοιπόν αυτό της αναγκαιότητας παρακολούθησης ενός ευρύτερου φάσματος δεικτών αξιολόγησης, η δέσμευση στην προτεραιότητα της πρόσβασης επιβάλλει τον εντοπισμό των υφιστάμενων υλικών, συναισθηματικών, οικονομικών ή άλλων περιορισμών και τη διερεύνησή τους προς την κατεύθυνση της άρσης τους. Η σημασία, μάλιστα, των συμπερασμάτων που μπορεί να εξαχθούν από την με αυτόν τον τρόπο ολοκλήρωση της φάσης της Αξιολόγησης είναι καθοριστική όχι μόνο για το μέλλον της διοργάνωσης (Faulkner, 1997, όπως αναφέρεται από τους Williams & AJ Bowdin, 2007) αλλά και για την ευρύτερη κοινωνία.

4. Σκοπός της έρευνας - ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αξιολόγηση του Φεστιβάλ “Η αντανάκλαση της αναπηρίας στην τέχνη” του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, μιας πολιτιστικής διοργάνωσης που



υλοποιείται εξαρχής με γνώμονα την εξυπηρέτηση της προτεραιότητας της πρόσβασης, η οποία επιδρά καθοριστικά σε όλες τις οργανωτικές φάσεις, συμπεριλαμβανομένης της Αξιολόγησης (για την αναλυτική παρουσίαση του Φεστιβάλ βλέπε Βάμβουρα & Καρτασίδου 2019a; 2019b). Η αξιολόγηση που διενεργήθηκε είναι συμπερασματική (post-event evaluation) με στόχο την αποτύπωση της τρέχουσας εικόνας του Φεστιβάλ καθώς και την εισαγωγή ρυθμιστικών βελτιώσεων κατά τις φάσεις του Σχεδιασμού και της Υλοποίησης στο μέλλον (βλ. Woolf, 2004, όπ. αν. στους Williams & AJ Bowdin, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επιχειρεί να διαπιστώσει τις απόψεις των θεατών της 2ης διοργάνωσης του Φεστιβάλ (3-10/12/2020) αναφορικά με τα ζητήματα πρόσβασης. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι: 1) Ποιες οι απόψεις των θεατών με ή/και χωρίς αναπηρία για την πρόσβαση στις υποδομές του Φεστιβάλ; 2) Ποιες οι απόψεις των θεατών με ή/και χωρίς αναπηρία για την πρόσβαση στην πληροφόρηση για το Φεστιβάλ; 3) Ποιες οι απόψεις των θεατών με ή/και χωρίς αναπηρία για την πρόσβαση στις κοινωνικές σχέσεις του Φεστιβάλ;

5. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

5.1. Συμμετέχοντες

Πίνακας 1. Ατομικά Χαρακτηριστικά (n=170)

		Συχνότητα			Ποσοστό (%)
		Άνδρες (n=19)	Γυναίκες (n=151)	Σύνολο (N=170)	
Αναπηρία	Άτομο χωρίς αναπηρία	19	149	168	98,82
	Άτομο με αναπηρία	0	2	2	1,18
Σύνολο		19	151	170	100,00
Ηλικία	18-25	11	129	140	82,35
	26-35	3	2	5	2,94
	36-45	4	9	13	7,65
	46-55	1	7	8	4,71
	56-65	0	3	3	1,76
	65+	0	1	1	0,59
Σύνολο		19	151	170	100,00
Μέσος όρος ηλικίας		28,45	25,20	25,56	
Τυπική απόκλιση ηλικίας		9,21	9,70	9,70	
Εργαζόμενοι		3	11	14	8,24
Εκπαιδευτική βαθμίδα	Μαθητές/τριες	1	2	3	1,76
	Απόφοιτοι Β/θμιας Εκπαίδευσης	6	31	37	21,76
	Φοιτητές/τριες	6	92	98	57,65
	Απόφοιτοι Γ/θμιας Εκπαίδευσης	1	17	18	10,59
	Απόφοιτοι Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών	5	9	14	8,24
Υποσύνολο Β/θμιας Εκπαίδευσης		7	33	40	23,53
Υποσύνολο Γ/θμιας Εκπαίδευσης		12	118	130	76,47
Σύνολο		19	151	170	100,00

Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 170 ενήλικες με και χωρίς αναπηρία (N=170) οι οποίοι συμμετείχαν στις εκδηλώσεις του 2ου Φεστιβάλ «Η αντανάκλαση της αναπηρίας στην τέχνη» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (3-10/12/2019) με την ιδιότητα του θεατή και συμπλήρωσαν οικειοθελώς το αυτοσχέδιο έντυπο ερωτηματολόγιο. Το 88,82% αυτών είναι γυναίκες (n=151) και το 11,18% άντρες (n=19), ενώ το 98,82% είναι άτομα χωρίς αναπηρία (100% των



αντρών) και 1,18% είναι άτομα με αναπηρία (γυναίκες). Επιπροσθέτως, η μέση ηλικία των συμμετεχόντων είναι 25,56 έτη (τυπική απόκλιση $SD=9,70$). Το 82,35% ανήκει στην ηλικιακή κλάση 18-25 ετών, γεγονός που συνδέεται με το χαμηλό ποσοστό εργαζομένων (8,24%). Τέλος, το 76,47% φοιτά ή έχει ολοκληρώσει σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προπτυχιακό ή και μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών.

5.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων κατασκευάστηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δεκαεπτά ερωτήσεις που κατανέμονται σε τρία μέρη. Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε προς έλεγχο των απόψεων των ατόμων με και χωρίς αναπηρία για την πρόσβαση στις πολιτιστικές εκδηλώσεις (Titchkosky, 2011): α) Στις υποδομές τόσο του διοργανωτή φορέα όσο και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου του Φεστιβάλ (έξι ερωτήσεις), β) Στην πληροφόρηση (πέντε ερωτήσεις), και γ) Στις κοινωνικές σχέσεις, μέσω των οποίων είναι δυνατή η προώθηση της συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία στον κοινωνικό χώρο του Φεστιβάλ αλλά και γενικότερα (έξι ερωτήσεις).

Άμεσα συνδεδεμένη με το θεωρητικό πλαίσιο της πρόσβασης είναι επίσης η μέριμνα που επέδειξε η Οργανωτική Επιτροπή για την κατασκευή του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, έχουν ληφθεί υπόψη διεθνή πρότυπα, αναφορικά π.χ. με την επιλογή της γραμματοσειράς, του μεγέθους των χαρακτήρων και άλλων λεπτομερειών, έτσι ώστε να μπορεί να αναγνωστεί και να γίνει κατανοητό από άτομα με προβλήματα όρασης (European Blind Union - EBU, 2016) και με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. Goegan, Radil & Daniels, 2018).

5.3. Διαδικασία

Για την έρευνα κατασκευάστηκε ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε σε έντυπη μορφή, μεταξύ άλλων, στους θεατές των εκδηλώσεων του Φεστιβάλ. Οι συμμετέχοντες παραλάμβαναν το ερωτηματολόγιο με την άφιξή τους στον χώρο της εκδήλωσης και το παρέδιδαν συμπληρωμένο μετά το πέρας αυτής στους εθελοντές. Η διεξαγωγή της έρευνας ανακοινώθηκε εγκαίρως στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και την ιστοσελίδα του Φεστιβάλ, έτσι ώστε η διανομή του ερωτηματολογίου να εκληφθεί ως αναμενόμενη ενώ εκπαιδευμένοι εθελοντές ενημέρωναν για την αναγκαιότητα της συμπλήρωσής του. Ειδική μέριμνα, επιπροσθέτως, υπήρξε για τις συνθήκες διανομής και συμπλήρωσής του. Πράγματι, οι χώροι (Αμφιθέατρο Τελετών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας κ.ά.) ήταν ικανοποιητικά φωτιζόμενοι και με θέσεις με αποσπώμενο αναλόγιο, ώστε να καθίσταται εύκολη η συμπλήρωσή του.

Συνολικά διανεμήθηκαν 235 έντυπα ερωτηματολόγια, εκ των οποίων συμπληρώθηκαν 190. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, παρουσιάζονται οι απαντήσεις όσων συμμετείχαν στην έρευνα με την ιδιότητα των θεατών ($N=170$).

5.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Από τις απαντήσεις για τις υποδομές της πόλης και του Φεστιβάλ αντίστοιχα (βλέπε Πίνακα 2¹) προκύπτει ότι οι θεατές έφτασαν με ευκολία στο κτήριο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με τα πόδια ή με ιδιωτικής χρήσης όχημα σε ποσοστό 36,04% (35,03%²) και 11,68% (5,58%) αντίστοιχα. Παρόμοιο είναι το ποσοστό όσων χρησιμοποίησαν άλλο μέσο, π.χ., λεωφορείο

¹ Σημειώνεται ότι παραλείπεται από την παρουσίαση μέρος των αποτελεσμάτων για την προσβασιμότητα, π.χ. με αναπηρικό αμαξίδιο, καθώς, δεδομένου του προφίλ των συμμετεχόντων, τελικώς, στην έρευνα – άτομα χωρίς αναπηρία κατά 98,82% – δε συνεισφέρουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

² Τα ποσοστά που αναγράφονται εντός παρενθέσεως αφορούν τις απαντήσεις των ατόμων με αναπηρία επί του συνόλου των συμμετεχόντων.



– 39,09 (33,50%) –εδώ υπήρξε όμως και ένα ποσοστό 10,16% που δυσκολεύτηκε (Πίνακας 2, ερώτηση 2.1).

Επιπροσθέτως και όσον αφορά την πρόσβαση στους χώρους των εκδηλώσεων, το 77,78% (70,00%) έλαβε τη βοήθεια των εθελοντών. Επί της εκπαίδευσής τους δε, έκριναν ότι οι εθελοντές του Φεστιβάλ είναι εκπαιδευμένοι τόσο σε θέματα της αναπηρίας όσο και συμπεριφοράς κατά 75,00% (51,72%) και 80,95% (58,62%) αντίστοιχα (Πίνακας 2, ερωτήσεις 2.3-2.4).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων απάντησε ότι δεν αντιμετώπισε στο παρελθόν το ενδεχόμενο να επιθυμεί να παρακολουθήσει μια πολιτιστική εκδήλωση αλλά αυτό να μην καθίσταται δυνατό –ποσοστό 76,79%. Ο λόγος μάλιστα που είναι ικανός να τους αποτρέψει από τη συμμετοχή στις εκδηλώσεις που επιθυμούν δεν είναι τόσο η έλλειψη των απαραίτητων χρημάτων για την προμήθεια εισιτηρίου όσο της έγκαιρης πληροφόρησης – 27,66% (21,28%) και 39,62% (33,96%). Πάντως, η τιμή του εισιτηρίου αποτελεί για το 50,00% (42,86%) των συμμετεχόντων σημαντικό παράγοντα (Πίνακας 2, ερωτήσεις 2.5-2.6).

Πίνακας 2. Πρόσβαση στις υποδομές (σε ποσοστά)

		N=170			18-25
		Όχι	Λίγο	Ναι	Ναι
2.1. Ήρθα με ευκολία στο κτήριο της εκδήλωσης					
	Με τα πόδια	0,00	3,05	36,04	35,03
	Οδηγώντας	0,00	0,00	11,68	5,58
	Με άλλο μέσο (ταξί, λεωφορείο, κτλ.)	1,02	9,14	39,09	33,50
2.2. Ήρθα με ευκολία στο χώρο της εκδήλωσης					
	Με τη βοήθεια εθελοντών	11,11	11,11	77,78	70,00
2.3. Οι εθελοντές είναι εκπαιδευμένοι σε θέματα αναπηρίας		10,00	15,00	75,00	51,72
2.4. Οι εθελοντές είναι εκπαιδευμένοι σε θέματα συμπεριφοράς		9,52	9,52	80,95	58,62
2.5. Υπήρξαν στο παρελθόν εκδηλώσεις που ήθελα να παρακολουθήσω, αλλά δεν μπόρεσα;		76,79		23,21	19,05
	Αν ναι, αυτό συνέβη επειδή δεν το έμαθα εγκαίρως	50,94	9,43	39,62	33,96
	Δεν είχα τα χρήματα	53,19	19,15	27,66	21,28
2.6. Η τιμή του εισιτηρίου είναι σημαντική για να παρακολουθήσω μία εκδήλωση		35,71	14,29	50,00	42,86

Για την πρόσβαση στην πληροφορία (βλέπε Πίνακα 3), οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι έλαβαν την απαραίτητη πληροφόρηση μέσω τυπικών και άτυπων καναλιών επικοινωνίας σε ποσοστό 24,85% (23,08%) και 75,15% (59,17%) αντίστοιχα (Πίνακας 3, ερώτηση 3.1). Επισημαίνεται ότι τα μεν πρώτα αφορούν την πληροφόρηση που διακινείται στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο (δελτία τύπου, συνεντεύξεις, διαφημιστικές καταχωρήσεις κτλ.) στην ιστοσελίδα του Φεστιβάλ και άλλων επίσημων φορέων και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα δε δεύτερα την πληροφόρηση που διαδίδεται από στόμα σε στόμα (αγγλ. όρος word of mouth), μεταξύ δικτύων φίλων και γνωστών. Επιπροσθέτως, η συντριπτική πλειοψηφία, 92,16% (79,74%) απάντησε ότι ήταν εύκολο να μάθουν για το Φεστιβάλ (Πίνακας 3, ερώτηση 3.2). Όσον αφορά τα μόνιμα μέσα επικοινωνίας του Φεστιβάλ με το κοινό του, δηλαδή την ιστοσελίδα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσής του, οι θεατές επέλεξαν την ιστοσελίδα που αξιολόγησαν ως εύκολα πλοηγήσιμη, 88,39% (61,97%) και από όπου άντλησαν με ευκολία



την απαραίτητη πληροφόρηση, 83,59% (71,88%). Ακολουθούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσής του Φεστιβάλ [46,83% (36,96%)]. Αλλά οι θεατές έκριναν ως κατανοητά και τα προσωρινά, δηλ. που διατίθενται μόνο κατά τη διάρκεια του Φεστιβάλ, μέσα επικοινωνίας αναφορικά τόσο με το έντυπο όσο και με το ηλεκτρονικό υλικό, δηλαδή το βίντεο πρόσβασης του Φεστιβάλ, ποσοστά 84,21% (61,76%) και 88,78% (57,78%) αντίστοιχα. Η αυξημένη μάλιστα πλειοψηφία αυτών – 51,06% (31,11%) – δήλωσε ότι το βίντεο πρόσβασης περιελάμβανε πληροφορίες για την πρόσβαση και την αναπηρία που δε γνώριζε (Πίνακας 3, ερώτηση 3.3-3.5).

Πίνακας 3. Πρόσβαση στην πληροφορία (σε ποσοστά)

	N=170		18-25	
	Όχι	Λίγο	Ναι	Ναι
3.1. Έμαθα για το Φεστιβάλ:				
Από ανακοίνωση στον τύπο (ηλεκτρονικό έντυπο, εφημερίδα, κτλ.)			4,73	4,14
Από ανακοίνωση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης			20,12	18,93
Από φίλο/γνωστό			23,08	12,43
Από το ακαδημαϊκό περιβάλλον			52,07	46,75
Υποσύνολο τυπικής ενημέρωσης			24,85	23,08
Υποσύνολο άτυπης ενημέρωσης			75,15	59,17
3.2. Ήταν εύκολο να μάθω για το Φεστιβάλ:	7,84		92,16	79,74
Αν ναι, βρήκα εύκολα όλες τις πληροφορίες για την εκδήλωση στην ιστοσελίδα του Φεστιβάλ	6,25	10,16	83,59	71,88
Η πλοήγηση στην ιστοσελίδα είναι εύκολη	4,46	7,14	88,39	61,97
Ακολουθώ τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης του Φεστιβάλ				
	44,44	8,73	46,83	36,96
3.3. Οι οδηγίες για την πρόσβαση είναι κατανοητές	2,63	13,16	84,21	61,76
3.4. Το βίντεο πρόσβασης είναι κατανοητό	1,02	10,20	88,78	57,78
3.5. Το βίντεο είχε πληροφορίες που δεν γνώριζα	24,47	24,47	51,06	31,11

Όσον αφορά, τέλος, τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο των εκδηλώσεων του Φεστιβάλ (βλέπε Πίνακα 4), οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνώρισαν την παρουσία ατόμων με αναπηρία τόσο στους συντελεστές της εκδήλωσης (ομιλητές, ηθοποιοί κ.ά.) όσο και στο κοινό, σε ποσοστό 94,84% (74,39%) και 93,43% (65,64%) αντίστοιχα (Πίνακας 4, ερώτηση 4.1-4.2). Επιπροσθέτως, και ενώ γνώριζαν εκ των προτέρων σε ποσοστό 87,66% (71,25%), ότι στην εκδήλωση που θα παρακολουθούσαν θα υπήρχαν άτομα με αναπηρία, η γνώση αυτή επηρέασε τις προσδοκίες τους σε μικρό βαθμό, 29,61% (22,58%), καθώς και τον τρόπο που αισθάνονταν, 20,65% (14,10%).

Αναφορικά με την παρακολούθηση της εκδήλωσης με τα άτομα με αναπηρία στον ρόλο του ηθοποιού ή άλλου καλλιτέχνη, το 74,84% (61,64%) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι «ξέχασε» την αναπηρία αυτών και την προσοχή του κέρδισε το περιεχόμενο της παράστασης. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από το πολύ χαμηλό ποσοστό των θεατών που απάντησε ότι συνέχισε να σκέφτεται την αναπηρία των καλλιτεχνών καθόλη τη διάρκεια της εκδήλωσης –7,14% (5,16%). Επίσης, το 34,44% (27,56%) δήλωσε ότι η εμπειρία που αποκόμισε από αυτήν την εκδήλωση δε διαφέρει από άλλες που δε συμμετέχουν άτομα με αναπηρία, ενώ για το 61,15% (52,23%) των θεατών η εκδήλωση μετέβαλε την αντίληψή του για την



αναπηρία (Πίνακας 4, ερώτηση 4.3). Όσον αφορά, τέλος, τη σχέση Φεστιβάλ και κοινού, μόλις το 5,30% (4,64%) των θεατών της 2ης διοργάνωσης (Δεκέμβριος 2019) δήλωσε ότι παρακολούθησε τις εκδηλώσεις της 1ης (Δεκέμβριος 2018). Εντούτοις, σχεδόν καθολικά, σε ποσοστό 98,66% (81,88%), οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι θα παρακολουθήσουν και άλλες εκδηλώσεις του Φεστιβάλ.

Πίνακας 4. Πρόσβαση στις κοινωνικές σχέσεις (σε ποσοστά)

	N=170			18-25
	Όχι	Λίγο	Ναι	Ναι
4.1. Στην εκδήλωση που παρακολουθήσατε (ομιλητές, ηθοποιοί, κτλ.) υπήρχαν ανάπηροι;	5,16		94,84	74,39
4.2. Στο κοινό της εκδήλωσης υπήρχαν ανάπηροι;	6,57		93,43	65,64
4.3. Το ήξερα από πριν ότι στην εκδήλωση θα υπάρχουν ανάπηροι (ομιλητές, καλλιτέχνες, στο κοινό, κτλ.)	12,34		87,66	71,25
Αν ναι,	52,63	17,76	29,61	22,58
Η γνώση αυτή επηρέασε τις προσδοκίες μου για την εκδήλωση	58,71	20,65	20,65	14,10
Επηρεάσε τον τρόπο που αισθανόμουν πριν έρθω στην εκδήλωση	10,97	14,19	74,84	61,64
Κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης την προσοχή μου "κέρδισε" το περιεχόμενο της εκδήλωσης και "ξέχασα" την αναπηρία των συντελεστών	72,08	20,78	7,14	5,16
Κατά τη διάρκεια της εκδήλωσης σκεφτόμουν συνέχεια την αναπηρία των συντελεστών;	18,59	19,87	61,54	52,23
Η εκδήλωση που παρακολούθησα, που συμμετείχαν ανάπηροι, άλλαξε τον τρόπο που αντιλαμβάνομαι την αναπηρία;	27,15	38,41	34,44	27,56
Η εμπειρία της εκδήλωσης που παρακολούθησα, που συμμετείχαν ανάπηροι, διαφέρει από άλλες που δε συμμετέχουν ανάπηροι	1,34		98,66	81,88
4.5. Θα παρακολουθήσω και άλλη εκδήλωση του Φεστιβάλ:	94,70		5,30	4,64
4.6. Παρακολούθησα και πέρσι εκδήλωση του Φεστιβάλ:				

6. Συζήτηση - συμπεράσματα

Από την έρευνα εξάγονται σημαντικά συμπεράσματα που εμπίπτουν τόσο στις ερευνητικές περιοχές της οργάνωσης πολιτιστικών εκδηλώσεων υπό την προτεραιότητα της πρόσβασης όσο και της αναδυόμενης ενηλικίωσης. Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος (Ποιες οι απόψεις των θεατών με ή/και χωρίς αναπηρία για την πρόσβαση στις υποδομές του Φεστιβάλ;) φαίνεται η στενή σχέση μεταξύ της πόλης και των υποδομών της, εν προκειμένω των μέσων μαζικής μεταφοράς, και του Φεστιβάλ. Πράγματι, η δυσκολία που εντοπίζεται από τους θεατές κατά την προσέλευσή τους στον χώρο των εκδηλώσεων, αντικατοπτρίζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η πόλη της Θεσσαλονίκης από την κατάρρευση του τοπικού Οργανισμού Αστικών Συγκοινωνιών (ΟΑΣΘ)³ και υποδεικνύει στην Οργανωτική Επιτροπή του Φεστιβάλ την αναγκαιότητα λήψης μέτρων σε συνεργασία με τον Δήμο και άλλους φορείς της πόλης. Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα προκύπτει η μεγάλη συνεισφορά της συμπεριληπτικής εθελοντικής ομάδας του Φεστιβάλ στο ανταγωνιστικό του πλεονέκτημα. Πράγματι, η εκπαίδευση των μελών της ενώπιων του επίσης συμπεριληπτικού κοινού, κατέστη φανερή και ως εκ τούτου αναγκαία ως προς τη

³ Βλέπε π.χ. <https://m.naftemporiki.gr/story/1540474> και <https://parallaximag.gr/thessaloniki/kseikonetai-thessaloniki-gia-ton-oasth-neo-megalo-kalesma-prin-ligo>, ημερομηνία ανάκτησης 8/2/2020.



συνέχισή της. Το γεγονός αποκτά ιδιαίτερη σημασία υπό το πρίσμα της ηλικιακής κλάσης της πλειοψηφίας του κοινού (18-25), το οποίο δεν επιλέγει, όπως προέκυψε, να παρευρεθεί στις πολιτιστικές εκδηλώσεις βάσει του κριτηρίου της τιμής. Η περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των νεαρών ενηλίκων για την παρουσία ατόμων με αναπηρία στις πολιτιστικές εκδηλώσεις και την αναπηρία εν γένει κρίνεται αναγκαία.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες οι απόψεις των θεατών με ή/και χωρίς αναπηρία για την πρόσβαση στην πληροφόρηση για το Φεστιβάλ;) από τα αποτελέσματα διακρίνεται η σημασία της άτυπης πληροφόρησης, εκείνης δηλαδή που διαδίδεται από στόμα σε στόμα. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει τη σημασία της ενίσχυσης των συνεργασιών του Φεστιβάλ στο μέλλον με πρόσωπα και φορείς του οικοσυστήματος της ειδικής αγωγής και της αναπηρίας και όχι μόνο για τη διάχυση της πληροφορίας. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν και τη σημασία της πληροφόρησης που παρέχεται μέσω ενός μόνιμου και τυπικού μέσου επικοινωνίας, της ιστοσελίδας του Φεστιβάλ, και καταδεικνύει την αναγκαιότητα συνέχισης της επένδυσης για τη συντήρηση και τη συνεχή ανανέωσή της.

Και τα δύο αυτά αποτελέσματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον, κυρίως, εξαιτίας της δευτερεύουσας θέσης των μέσων κοινωνικής δικτύωσης αναφορικά με την ενημέρωση των θεατών, τα οποία, βάσει του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζουν στη ζωή των νέων, αναμένονταν να έχουν πρωτοκαθεδρία. Το γεγονός χρήζει περαιτέρω διερεύνησης και μια επόμενη έρευνα θα έχει μεγάλο ενδιαφέρον να επικεντρωθεί στον ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης ως πιθανά πρωτεύοντα ή και μοναδικά μέσα πληροφόρησης του κοινού λόγω της μικρότερης οικονομικής επένδυσης που απαιτείται για τη δημιουργία και ενημέρωση του περιεχομένου τους. Επιπροσθέτως, η έρευνα ανέδειξε τη σημασία των πληροφοριών που παρέχονται μέσω προσωρινών μέσων επικοινωνίας, δηλαδή έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού που διατίθεται μόνο κατά τη διάρκεια του Φεστιβάλ και ενδέχεται να ανανεώνεται ή να διαφοροποιείται ριζικά κάθε έτος. Βάσει αυτού εξάγεται το συμπέρασμα της αναγκαιότητας της συνεχούς ενίσχυσής τους με προσβάσιμο υλικό για την αναπηρία και την πρόσβαση στις πολιτιστικές εκδηλώσεις, καθώς δύνανται να διαδραματίζουν όχι μόνο επικοινωνιακό αλλά και εκπαιδευτικό ρόλο.

Όσον αφορά, τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα (Ποιες οι απόψεις των θεατών με ή/και χωρίς αναπηρία για την πρόσβαση στις κοινωνικές σχέσεις του Φεστιβάλ;) τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τον ρόλο του Φεστιβάλ ως παράγοντα προώθησης της κοινωνικής συμπερίληψης των ατόμων με αναπηρία, εν προκειμένω διά της εξοικείωσης των νεαρών ενηλίκων με την αναπηρία ως ζώσα κατάσταση. Ειδικά για αυτήν την ηλικιακή κλάση της αναδυόμενης ενηλικίωσης –η οποία φέρει ειδικά χαρακτηριστικά, όπως, μεταξύ άλλων, υψηλό μορφωτικό επίπεδο και ενδιαφέρον για την άρση των υφιστάμενων κοινωνικών εμποδίων και τη δημιουργία ενός πιο ανοικτού κόσμου– η επίμονη επένδυση του Φεστιβάλ στην ενίσχυση της συμμετοχής της σε αυτό είναι μονόδρομος. Επί αυτού, πολύ σημαντικά αναδεικνύονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη σχέση αφοσίωσης (loyalty) που οικοδομείται μεταξύ του Φεστιβάλ και του νεοδημιουργηθέντος κοινού του.

Κλείνοντας, αναφέρεται ότι η αξιολόγηση που διενεργήθηκε κατά τη διάρκεια του 2ου Φεστιβάλ «Η αντανάκλαση της αναπηρίας στην τέχνη» (2019) και τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν είναι μέρος του γενικότερου αναπτυξιακού σχεδίου της Οργανωτικής Επιτροπής, που αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα της οργανωτικής αυτής φάσης. Βάσει αυτού του σχεδίου, η φάση της Αξιολόγησης είναι προγραμματισμένο να επεκταθεί και να συμπεριλάβει πέραν του ερωτηματολογίου πρόσβασης και άλλα ερευνητικά εργαλεία, π.χ. ομάδες εστίασης και συνεντεύξεις που ήδη σχεδιάζονται και θα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της φάσης του Σχεδιασμού και της Υλοποίησης και, έτσι, της διαδικασίας λήψης



αποφάσεων. Το γεγονός της χρήσης πολλαπλών εργαλείων είναι σύμφωνο με τις ερευνητικές επιταγές παγκοσμίως για τη μελέτη των ζητημάτων της αναπηρίας (Berger & Lorenz, 2016) όσο και της οργάνωσης πολιτιστικών εκδηλώσεων (Robertson et al., 2009). Με αυτόν τον τρόπο το Φεστιβάλ αναμένεται να επιλύσει το θέμα της μη συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία στην έρευνα που αντιμετωπίσε και έχει καταγραφεί πολλάκις στη βιβλιογραφία (Johnson & Walmsley, 2003).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrew, M., Eggerling-Boeck, J., Sandefur, G. D. & Smith, B. (2006). The “Inner Side” of the Transition to Adulthood: How Young Adults See the Process of Becoming an Adult. *Advances in Life Course Research*, 11, 225–251. [https://doi.org/10.1016/S1040-2608\(06\)11009-6](https://doi.org/10.1016/S1040-2608(06)11009-6)
- Arnett, J. J. (1994). Are college students adults? Their conceptions of the transition to adulthood. *Journal of Adult Development*, 1(4), 213–224.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41(5–6), 295–315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469.
- Barnes, C. (1999). A Working Social Model? Disability and Work in the 21st Century, paper presented at the Disability Studies Conference and Seminar, Apex International Hotel, Edinburgh, 9 December.
- Belfiore, E. (2002). Art as a means of alleviating social exclusion: Does it really work? A critique of instrumental cultural policies and social impact studies in the UK. *International Journal of Cultural Policy*, 8(1), 91–106.
- Berger, R. J., & Lorenz, L. S. (2016). *Disability and qualitative inquiry: Methods for rethinking an ableist world*. Routledge.
- Billari, F. C., & Liefbroer, A. C. (2010). Towards a new pattern of transition to adulthood? *Advances in Life Course Research*, 15(2), 59–75. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2010.10.003>
- Darcy, S., & Darcy, S. (2010). Accessible Tourism: A question of trust, strategic knowledge management and a commitment to sustainability. *12th International Conference on Mobility and Transport for Elderly and Disabled Persons (TRANSED 2010) Held i*.
- De Bres, K., & Davis, J. (2001). Celebrating group and place identity: A case study of a new regional festival. *Tourism Geographies*, 3(3), 326–337.
- Derrett, R. (2004). Festivals, events and the destination. In *Festival and events management* (pp. 32–64).
- European Blind Union (EBU). (2016). *EBU Clear print guidelines*. <http://www.euroblind.org/sites/default/files/media/ebu-media/Guidelines-for-producing-clear-print.pdf>
- Goegan, L. D., Radil, A. I., & Daniels, L. M. (2018). Accessibility in Questionnaire Research: Integrating Universal Design to Increase the Participation of Individuals With Learning Disabilities. *Learning Disabilities*, 14.
- International Festivals and Events Association. (2002). *IFEA Industry Code of Professional Conduct and Ethics*. <http://files.ifea.com/pdf/IFEA%20Industry%20Code%20of%20Professional%20Conduct%20and%20Ethics.pdf>



- Johnson, K. & Walmsley, J. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and futures*. Jessica Kingsley Publishers.
- Lassila, S., Lindroth, K., & Rantanen, T. (2013). Events as a contributor to social capital. In *Exploring the Social Impacts of Events* (pp. 45–56). Routledge.
- Panagakakis, C. (2015). Reconsidering adulthood: Relative constructions of adult identity during the transition to adulthood. *Advances in Life Course Research*, 23, 1–13.
- Quinn, B. (2013). Festival connections: People, place and social capital. In *Exploring the social impacts of events* (pp. 29–44). Routledge.
- Richards, G., de Brito, M. & Wilks, L. (2013). Introduction LINDAWILKS. In *Exploring the Social Impacts of Events* (pp. 15–26). Routledge.
- Robertson, M., Rogers, P., & Leask, A. (2009). Progressing socio-cultural impact evaluation for festivals. *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 1(2), 156–169.
- Salem, G., Jones, E. & Morgan, N. (2012). An overview of events management. In: I. Yeoman, M. Robertson, J. Ali-Knight, S. Drummond and U. McMahon-Beattie, ed., *Festival and Events Management*. [online] Abingdon: Routledge, pp.14-29
- Small, K., Edwards, D. & Sheridan, L. (2005). A flexible framework for evaluating the socio-cultural impacts of a small festival. *International Journal of Event Management Research* 1 (1), 66-77.
- Tanford, S. & Jung, S. (2017). Festival attributes and perceptions: A meta-analysis of relationships with satisfaction and loyalty. *Tourism Management*, 61, 209–220.
- Titchkosky, T. (2011). *The question of access: Disability, space, meaning*. Toronto: University of Toronto Press.
- Williams, M. & AJ Bowdin, G. (2007). Festival evaluation: An exploration of seven UK arts festivals. *Managing Leisure*, 12(2–3), 187–203.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- Βάμβουρα, Β. & Καρτασίδου, Λ. (2019a). Δημιουργικότητα και καινοτομία στις πολιτιστικές εκδηλώσεις: Η περίπτωση του Φεστιβάλ «Η Αντανάκλαση της Αναπηρίας στην Τέχνη – Reflection of Disability in Art», του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Στα Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός, 10-12/5/2019 (σσ.19-31). Αθήνα.
- Βάμβουρα, Β. & Καρτασίδου, Λ. (2019b). *Η προσβασιμότητα ως προτεραιότητα των πολιτιστικών εκδηλώσεων: Η περίπτωση του Φεστιβάλ «Η Αντανάκλαση της Αναπηρίας στην Τέχνη—Reflection of Disability in Art», του Πανεπιστημίου Μακεδονίας*. Συνέδριο Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση, 22-24/11/2019: Πρακτικά (υπό έκδοση). Θεσσαλονίκη.
- Βοσαντζόγλου, Θ. (1988). *Αντιλεξικόν ή Ονομαστικόν της Νεοελληνικής Γλώσσης*. Αθήναι



Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω καινοτόμων πρακτικών του εκπαιδευτικού δράματος σε μαθητές δημοτικού

Αικατερίνη Δήμα

Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, ΠΑ.ΠΕΛ

Kathrin.dima@yahoo.gr

Αστέριος Τσιάρας

Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, ΠΑ.ΠΕΛ

tsiast@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος που στοχεύει να καλλιεργήσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε΄τάξης του δημοτικού σχολείου. Το οιοноеί πείραμα εφαρμόστηκε το 2016 και στηρίχθηκε στη μεθοδολογία της πειραματικής έρευνας με σκοπό την ανάπτυξη πέντε δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Η επιλογή του δημοτικού σχολείου του Ναυπλίου έγινε με δειγματοληψία σκοπιμότητας και διήρκεσε 3 μήνες. Στο διάστημα αυτό υλοποιήθηκαν 12 καινοτόμες παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Την πειραματική ομάδα αποτελούσαν 25 παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, όπως και την ομάδα ελέγχου. Ακολουθήθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση στην επιλογή των ερευνητικών εργαλείων και η έρευνα ολοκληρώθηκε με την τριγωνοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο σε καινοτόμες πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος δύναται να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: κριτική σκέψη, εκπαιδευτικό δράμα, καινοτόμες πρακτικές, πειραματική έρευνα, μαθητές δημοτικού.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ίσως η πιο σημαντική διαδικασία που εξασφαλίζει την εξέλιξη του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Meyer (1977), στόχος της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργήσει το άτομο και να το βοηθήσει να συνειδητοποιήσει το δυναμικό που υπάρχει ήδη μέσα του. Η ενίσχυση της σκέψης του παιδιού θα έπρεπε να είναι ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης και όχι ένα από τα αποτελέσματά της (Lipman, 1988). Ο Siegel (1988) υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση έχει το καθήκον να προετοιμάζει τα παιδιά να γίνουν επιτυχημένοι ενήλικες καθώς και να τους προδιαθέτει να γίνουν δημοκρατικοί πολίτες, κάτι που απαιτεί αιτιολογημένες διαδικασίες και κριτική στάση.

Η κριτική σκέψη θεωρείται ένας ευρέως αποδεκτός εκπαιδευτικός στόχος, διότι προετοιμάζει τους μαθητές για την επιτυχία στη ζωή, σέβεται την αυτονομία τους και τους εκπαιδεύει να είναι ανοιχτόμυαλοι. Ο Dewey (1997) πιστεύει ότι η εκπαίδευση της κριτικής σκέψης έχει μεγάλη αξία τόσο για το άτομο όσο και για την ίδια την κοινωνία.

Η εμπειρία του εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να διαμορφώσει συμπεριφορές και τρόπο σκέψης. Οι Landy και Montgomery (2012) θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα χρήσιμο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην κοινωνική αναδιαμόρφωση του μαθητή. Σύμφωνα με τον Fisher (2001), οι πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας του μαθητή, διότι μπορεί να συνδέσει την ικανότητα της σκέψης με τον τρόπο συμπεριφοράς. Κατά τη Sextou (2004), το εκπαιδευτικό δράμα δεν προσφέρει μόνο την αισθητική εμπειρία με τον παιγνιώδη



χαρακτήρα του, αλλά κινητοποιεί τους μαθητές να μάθουν με διαφορετικό τρόπο, ξεφεύγοντας από τις παραδοσιακές μεθόδους που μέχρι τώρα έχουν μάθει.

Εύλογα θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη. Το επιχείρημα ότι το δράμα μπορεί να προωθήσει την κριτική στάση των μαθητών θα πρέπει να στηρίζεται σε μια σαφή και συνεκτική αντίληψη της κριτικής σκέψης και να επεξεργαστεί με βάση μια λεπτομερή μελέτη του πώς ακριβώς η κριτική σκέψη μπορεί να είναι μέρος της εμπειρίας του εκπαιδευτικού δράματος (Bailin, 1998).

Για αυτόν τον λόγο επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα ως καινοτόμος μέθοδος μπορεί να αναπτύξει την κριτική σκέψη των παιδιών του δημοτικού σχολείου.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Κριτική σκέψη

Η κριτική σκέψη είναι ένα προωθημένο είδος σκέψης (Ματσαγγούρας, 2007) και ένα βασικό μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής ιδιότητας του πολίτη. Η ανάγκη του ανθρώπου για μια ορθολογική θεώρηση των πραγμάτων σημειώθηκε ήδη από την εποχή του Σωκράτη. Απασχόλησε αρκετά τη φιλοσοφία όσο και την ψυχολογία όλους αυτούς τους αιώνες και επιχειρήθηκαν βήματα να οριοθετηθεί (Fisher, 2001).

Η κριτική σκέψη ορίζεται ως μια γνωστική δραστηριότητα που σχετίζεται με τη χρήση του μυαλού (Padmanabha, 2018). Κατά τον Dewey (1997), η ανθρώπινη σκέψη είναι η φυσική τάση του μυαλού. Ο Dewey χαρακτήρισε μάλιστα την κριτική σκέψη ως μια επίμονη, ενεργή και επισταμένη διαδικασία εξέτασης μιας πεποίθησης ή μια υποτιθέμενη μορφή γνώσης υπό το φως των λόγων που υποστηρίζει και των περαιτέρω συμπερασμάτων στα οποία τείνει (Dewey, 1910 · Jiang, 2017). Ο Facione (1990) την όρισε ως μια σκόπιμη απόφαση, η οποία σε κατευθύνει στην κατανόηση, στην έρευνα, στην αξιολόγηση και στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Ο Ennis (1993) τη χαρακτήρισε ως μια διαλογιστική και λογική σκέψη που επικεντρώνεται στην απόφαση του τι να πιστέψεις ή να κάνεις (Fisher, 2001). Οι Eales-Reynolds, Judge, Jones και Mc Creery (2013), πολύ αργότερα, οριοθετούν την κριτική σκέψη ως μια συνέργεια ανάμεσα στον προβληματισμό και στην εις βάθος εξερεύνηση των ιδεών και των εννοιών, συμπεριλαμβανομένης της επίγνωσης, της προσωπικής προκατάληψης και της εμπειρίας.

Λίγο παλιότερα, ορισμένοι ερευνητές, υποστηρικτές κυρίως των θεωριών του Piaget, θεωρούσαν ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις τυπικές λειτουργίες, όπως είναι η αφαίρεση ή η επαγωγή, οι οποίες απαιτούνται στην κριτική σκέψη (Kennedy, Fisher & Ennis, 1991). Τελευταίες έρευνες όμως έρχονται να αποδείξουν το αντίθετο. Το μυαλό των παιδιών μικρής ηλικίας μπορεί να συμμετέχει σε γνωστικές διαδικασίες όπως ακριβώς θα λειτουργούσε και το μυαλό των ενηλίκων, συμπεραίνοντας ότι υπάρχει χώρος για την κριτική σκέψη στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού σχολείου (Gelman & Markman, 1986), ο Silva (2009) υποστήριξε ότι δεν υπάρχει καμία ηλικία κατά την οποία τα παιδιά, ενώ είναι αναπτυξιακά έτοιμα, να μην μπορούν να αναπτύξουν σύνθετους τρόπους σκέψης, όπως είναι η κριτική σκέψη.

Το βήμα που οδηγεί τη σκέψη των παιδιών στο να επεκταθεί σε πιο σύνθετες διεργασίες είναι η κατάκτηση της μεταγνώσης. Η μεταγνώση, η γνώση και η ενημερότητα του ατόμου για τις γνωστικές του διεργασίες (Flavell, 1979), επιτρέπει στο παιδί να ασκήσει κριτική και να αμφισβητήσει τα γεγονότα που μπορεί να μην είναι απολύτως ακριβή. Τα παιδιά πρέπει να είναι όχι μόνο στοχαστές αλλά στοχαστές της δικής τους σκέψης (Quinn,



1997). Για να κατακτηθεί η μεταγνώση και κατ' επέκταση η κριτική σκέψη, είναι σημαντική η παροχή γνωστικής σύγκρουσης στα παιδιά, η οποία έχει παιδαγωγικές πρακτικές (Cancino-Montecinos, Björklund, Lindholm, Stockholms Universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten & Psykologiska Institutionen, 2018). Μια κατάσταση γνωστικής σύγκρουσης μπορεί να αναπτύξει τη μεταγνώση και να επιφέρει μεγαλύτερη ανάπτυξη στην κριτική ικανότητα των παιδιών. Για να μελετηθεί καλύτερα και να μετρηθεί η κριτική σκέψη ο Ennis τη διέκρινε σε δεξιότητες (Ennis, 1993).

Η κριτική σκέψη στη σύνθεσή της αποτελείται από ένα σύνολο συλλογικών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και γνωστικών στάσεων και διαθέσεων (Ματσαγγούρας, 2007: 77). Δεν θα μπορούσαμε επομένως για κανένα λόγο να υποστηρίξουμε ότι είναι μια μονοδιάστατη διεργασία του μυαλού, κάθε άλλο. Οι δεξιότητες αυτές ενεργοποιούνται συνδυαστικά κατά περίπτωση (Ματσαγγούρας, 2007: 77). Σύμφωνα με τον Ennis, οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης που μπορούν να μετρηθούν είναι η αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, η παρατήρηση, η αξιοπιστία και η διατύπωση των υποθέσεων (Ennis, 1993).

Στον κόσμο που περιβάλλει τα παιδιά υπάρχει πληθώρα ψεύτικων πληροφοριών. Η κριτική σκέψη επομένως φαντάζει κατάλληλη να εισαχθεί στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ίσως απαραίτητη για την προστασία μιας ευάλωτης κοινωνικής ομάδας, όπως είναι αυτή των παιδιών.

2.2. Καινοτόμες πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος

Η ανάγκη για εισαγωγή μιας εναλλακτικής μάθησης ξεκίνησε να υπάρχει ήδη από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, όταν άρχισαν να εισάγονται οι τέχνες στα εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολείων της Ευρώπης (Kamens & Cha, 1992). Η τέχνη σταδιακά καθιερώνεται σαν μέσο καλλιέργειας των πνευματικών, κοινωνικών, και ηθικών αξιών στοχεύοντας στην όξυνση του πνεύματος και των αρετών των παιδιών (Jörissen, Unterberg, Klepacki, Engel, Flasche & Klepacki, 2018). Η παρουσία των τεχνών στα προγράμματα σπουδών των σχολείων θεωρείται αναγκαία και ισάξια με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Robinson, 1989).

Την ίδια περίοδο, μέσα από την τέχνη, αναδύεται το εκπαιδευτικό δράμα που κάνει τα πρώτα του βήματα στο Ηνωμένο Βασίλειο. Το εκπαιδευτικό δράμα σε μια προσπάθεια να οριστεί διατυπώνεται ως «μια νέα παιδαγωγική αντιμετώπιση, δράση και προσέγγιση με κύριο άξονά της το παιδί. Αποτελεί μια νέα εφαρμογή της θεατρικής αγωγής, κατά την οποία η παιδαγωγική επιστήμη, προκειμένου να εκπληρώσει τους στόχους της, αντλεί από τη θεατρική τέχνη ασκήσεις και τεχνικές» (Κοντογιάννη, 2000, σ. 17).

Η καινοτόμος αυτή μέθοδος διέπεται από ένα σύνολο θεατρικών τεχνικών και μια μεθοδολογία που χρησιμοποιείται, για να διερευνήσει διάφορα θέματα μέσα στο περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών (Landy & Montgomery, 2012). Σε μια αναζήτηση στη βιβλιογραφία με σκοπό να καθοριστούν τα βήματα, που ακολουθούνται σε ένα εργαστήριο βασισμένο στο εκπαιδευτικό δράμα, διαπιστώνεται μια ευελιξία στη διεξαγωγή του. Σε μια προσπάθεια οριοθέτησης της όλης διαδικασίας, θα μπορούσαμε να πούμε πως συνήθως επιλέγονται ορισμένες ασκήσεις προθέρμανσης που προετοιμάζουν τους συμμετέχοντες, ακολουθούν θεατρικές τεχνικές και παιχνίδια, που λειτουργούν βοηθητικά στο να αναπτυχθεί ένα στοιχείο (Τσιάρας, 2016) και το εργαστήριο κλείνει με έναν αναστοχασμό των πεπραγμένων. Όταν το εκπαιδευτικό δράμα ολοκληρωθεί, οδηγείται σε μια αυτοσχέδια δραστηριότητα στην οποία οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές επικοινωνούν από κοινού σε έναν φανταστικό κόσμο. «Βασικό πλεονέκτημα του θεατρικού αυτοσχεδιασμού είναι η ατομική ειλικρίνεια στην υπόδυση ενός ρόλου και η προσπάθεια



κάθε παιδιού να βοηθήσει τον συμπαίκτη του να πετύχει το καλύτερο αποτέλεσμα στην αλληλεπίδρασή τους» (Τσιάρας, 2016, σ. 23).

Αξιζει να αναφέρουμε την έρευνα της Alrutz (2003) με τίτλο: «Θα πρέπει τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να κάψουν το σπίτι; Εξερευνώντας τον ρόλο της ιδεολογίας και της κριτικής παιδαγωγικής μέσα από το δράμα στην τάξη». Η έρευνα αυτή εξετάζει και αποδεικνύει το πώς το εκπαιδευτικό δράμα σαν διαμεσολαβητής προωθεί την κριτική σκέψη. Η μελέτη των Barnes, Johnson και Neff (2010) με τίτλο: «Μάθηση μέσα από το διαδικαστικό δράμα στην Α' δημοτικού» απέδειξε ότι οι μαθητές μπορούν να σκέφτονται κριτικά, να επιλύουν προβλήματα και να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας μέσω του εκπαιδευτικού δράματος. Μια ποιοτική έρευνα της Cody (2013) με θέμα: «Το εκπαιδευτικό δράμα στα σχολεία της Νέας Ζηλανδίας: Η πρακτική έξι έμπειρων εμψυχωτών», που πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ν. Ζηλανδίας κατέδειξε μεταξύ άλλων ότι οι μαθητές ανέπτυξαν συνεργατική διάθεση και κριτική σκέψη.

Το εκπαιδευτικό δράμα δημιουργεί μια φανταστική κατάσταση με φανταστικούς χαρακτήρες. Τα παιδιά εμπλέκονται σε αυτές τις καταστάσεις στις οποίες λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις και αντιμετωπίζουν τις συνέπειες των ενεργειών τους (Tsiaras, 2016). Το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να προκαλέσει τις αντιλήψεις των μαθητών για τον κόσμο τους και για τον εαυτό τους. Ο δραματικός αυτός αυτοσχεδιασμός μπορεί να προσφέρει στους μαθητές μια διέξοδο για συναισθήματα, σκέψεις και όνειρα, που διαφορετικά δεν θα είχαν τα μέσα να τα εκφράσουν. Ένα καλό παράδειγμα για αυτό είναι τα παιχνίδια ρόλων σε μικρές ομάδες. Τα παιχνίδια ρόλων έχουν τη δυνατότητα να προκαλούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, να ενθαρρύνουν την ανταλλαγή γνώσεων μεταξύ των μαθητών (Κΐνκονά, 2011), να οδηγούν τη σκέψη των παιδιών σε πιο σύνθετες διεργασίες και κατ' επέκταση να ενισχύουν την κριτική ιδιότητα.

Το εκπαιδευτικό δράμα δε συναντάται με την ίδια μορφή στις χώρες που εφαρμόζεται. Κάθε φορά καθορίζεται από τη διαφορετική φιλοσοφία και μεθοδολογία της χώρας, την κουλτούρα, την εξελικτική φάση στην οποία βρίσκεται, την εκπαίδευση των εμψυχωτών καθώς και την ψυχροσύνθεση κάθε λαού (Κοντογιάννη, 2000: 62). Με την πάροδο των χρόνων και μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, η μεθοδολογία αυτών των καινοτόμων πρακτικών του εκπαιδευτικού δράματος ενσωματώνεται σε αρκετά προγράμματα σπουδών δημοτικών σχολείων της Ευρώπης, φανερώνοντας ότι αναπτύσσεται προοδευτικά μιας και πλέον σταδιακά καθιερώνεται ως μια θεμελιώδης διαδικασία στην ανθρώπινη εμπειρία (Tsiaras, 2016).

Με αφορμή τόσο την ανάγκη ανάπτυξης της κριτικής σκέψης όσο και την εφαρμογή νέων, καινοτόμων πρακτικών στην εκπαίδευση, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στη θεωρία του εκπαιδευτικού δράματος, το οποίο υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας, με σκοπό να βελτιώσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών του δημοτικού.

3. Μεθοδολογία

Προς αυτήν την κατεύθυνση επιλέχθηκε από τους ερευνητές να χρησιμοποιηθεί ως κατάλληλη μέθοδος η πειραματική (experimental method) (Cohen & Manion, 1994). Η πειραματική προσέγγιση προϋποθέτει πέντε κριτήρια τα οποία τηρήθηκαν και στην παρούσα έρευνα. Τον έλεγχο, ώστε να μην επηρεαστεί η έρευνά μας από άλλους παράγοντες, την ανεξάρτητη και εξαρτημένη μεταβλητή, τον λειτουργικό ορισμό των μεταβλητών, την



αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας (Christensen, 2007). Σύμφωνα με την πειραματική μεθοδολογία, το πείραμα, το οποίο θεωρήθηκε κατάλληλο στην παρούσα μελέτη, ελέγχει μια διαδικασία, για να διαπιστωθεί αν επηρεάζεται από κάποια εξαρτημένη μεταβλητή και εξακριβώνει εάν υπάρχει σχέση αιτίας - αιτιατού ανάμεσα στην ανεξάρτητη και εξαρτημένη μεταβλητή (Creswell, 1998).

3.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν ένα καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να ενισχύσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε' τάξης Δημοτικού. Στην κατεύθυνση αυτή προέκυψε το ακόλουθο κύριο ερευνητικό ερώτημα:

Κατά πόσο ένα καινοτόμο πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στις καινοτόμες πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος θα μπορούσε να αναπτύξει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών της Ε' τάξης Δημοτικού;

3.2. Προπαρασκευαστικό στάδιο έρευνας

Κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο της έρευνας διερευνήθηκε σε βάθος η βιβλιογραφία και μελετήθηκαν τόσο οι θεωρίες που διέπουν το εκπαιδευτικό δράμα όσο και της κριτικής σκέψης. Όταν αποσαφηνίστηκαν οι όροι, επιλέχθηκε ως κατάλληλη μέθοδος από τους ερευνητές, όπως αναφέρθηκε, η πειραματική μέθοδος.

Ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν οι πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης –η αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, η παρατήρηση, η αξιολογία και η διατύπωση των υποθέσεων– ενώ ως ανεξάρτητη μεταβλητή το καινοτόμο πρόγραμμα των εργαστηρίων του εκπαιδευτικού δράματος.

Στην επιλογή των ερευνητικών εργαλείων για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ακολουθήθηκε η πολυμεθοδική προσέγγιση (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Η έρευνα με αυτόν τον τρόπο στηρίζεται και γίνεται έγκυρη και πληρέστερη (Bell, 2001: 106). Προς αυτόν τον σκοπό χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο, η συμμετοχική παρατήρηση, το ερευνητικό ημερολόγιο και ο κριτικός φίλος.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Cornell Class -Reasoning Test, (Form X) μια σειρά του Cornell Critical thinking test των Ennis, Gardiner, Morrow, Paulus και Ringel (1964), το οποίο μεταφράστηκε με διπλή μετάφραση, τροποποιήθηκε και σταθμίστηκε εκ νέου στην ηλικιακή ομάδα που αναφερόταν, σε δύο διαφορετικά σχολεία του Νομού. Το τελικό ερωτηματολόγιο περιείχε 28 ερωτήσεις κλειστού τύπου (Τζιανόπουλος, 2012) και οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα από τρεις επιλογές (ΝΑΙ - ΟΧΙ - ΙΣΩΣ).

Επιλέχθηκε με δειγματοληψία σκοπιμότητας το 4ο Δημοτικό Σχολείο Ναυπλίου, του Νομού Αργολίδας, το οποίο είχε δύο τμήματα Ε' τάξης. Το ένα τμήμα της Ε' τάξης επιλέχθηκε να είναι η πειραματική ομάδα και το άλλο τμήμα η ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές ήταν ηλικίας 10-11 ετών και τα δύο τμήματα είχαν από 25 παιδιά. Η πειραματική μας ομάδα αποτελούνταν από 12 κορίτσια και 13 αγόρια. Το δείγμα της έρευνας είχε συσταθεί από παιδιά διαφόρων κοινωνικών, οικονομικών και μορφωτικών στρωμάτων της πόλης του Ναυπλίου.

Σύμφωνα με την ηλικιακή ομάδα του δείγματος σχεδιάστηκαν 12 παρεμβάσεις βασισμένες στις αρχές που διέπουν το εκπαιδευτικό δράμα. Στόχος των καινοτόμων αυτών παρεμβάσεων ήταν μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και διλημματικές καταστάσεις οι μαθητές να καταφέρουν να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα. Ο σχεδιασμός κάθε παρέμβασης ήταν έτσι δομημένος, ώστε να καλλιεργηθούν προοδευτικά και οι πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης.



Όλες οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν περίπου την ίδια δομή. Ξεκινούσαν με την αφήγηση κάποιας ιστορίας, στην οποία ο ήρωας αντιμετώπιζε κάποια εμπόδια και διλήμματα και οι μαθητές καλούνταν να τον βοηθήσουν. Ακολουθούσαν διάφορες θεατρικές τεχνικές, όπως παιχνίδια εμπιστοσύνης, παιχνίδια ρόλων, παγωμένες εικόνες (Bolton, 1978) και η όλη διαδικασία έκλεινε με τον αναστοχασμό. Στα παρεμβατικά εργαστήρια κάθε μαθητής έλεγε τη γνώμη του, αφού πρώτα είχε εντοπίσει το πρόβλημα, είχε αξιολογήσει τα δεδομένα και την αξιοπιστία των πηγών, είχε ακούσει τις γνώμες του καθενός και είχε οδηγηθεί στη σωστή αντιμετώπιση και λύση του προβλήματος.

3.3. Στάδιο της κυρίως έρευνας

Η πειραματική διαδικασία υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016 και εφαρμόστηκε στους μαθητές της Ε' τάξης του 4^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ναυπλίου του Νομού Αργολίδας. Στο στάδιο της κυρίως έρευνας και πριν την υλοποίηση των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού δράματος δόθηκε το ερωτηματολόγιο τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησαν 12 παρεμβάσεις βασισμένες στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος.

Κάθε παρέμβαση γινόταν μία φορά την εβδομάδα και διαρκούσε 45 λεπτά, όσο δηλαδή μία διδακτική ώρα του σχολείου. Όλες οι παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν γίνονταν εντός του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου, την ώρα του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής. Οι 12 παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν σε δείγμα 25 μαθητών, το οποίο αποτελούσε την πειραματική μας ομάδα. Η παρέμβαση αυτή διήρκεσε 3 μήνες. Κατά τη διάρκεια κάθε παρέμβασης κρατήθηκε ημερολόγιο τόσο από τους ερευνητές όσο και από τον κριτικό φίλο. Μετά το πέρας των 12 καινοτόμων παρεμβάσεων δόθηκε προς συμπλήρωση για δεύτερη φορά το ερωτηματολόγιο που είχε δοθεί πριν από τις παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού δράματος. Το ίδιο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ξανά και από τους 50 μαθητές τόσο της πειραματικής ομάδας όσο και της ομάδας ελέγχου, για να ελεγχθεί σε δύο χρόνους κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα, ως καινοτόμος μέθοδος, λειτούργησε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης.

3.4. Κοινοποίηση Αποτελεσμάτων

Αφού συλλέχθηκαν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, της συμμετοχικής παρατήρησης, του ερευνητικού ημερολογίου καθώς και οι παρατηρήσεις του κριτικού φίλου, έγινε αποτίμηση αυτών με σκοπό την επαλήθευση των αρχικών υποθέσεων. Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με την τριγωνοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων.

3.4.1. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Μετά τη συλλογή των αποτελεσμάτων ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία των τιμών των εξαρτημένων μεταβλητών –που ήταν η αφαιρετική και επαγωγική σκέψη, η παρατήρηση, η αξιοπιστία και η υπόθεση– η οποία έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Από τους ερευνητές κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθεί κάθε εξαρτημένη μεταβλητή ξεχωριστά. Οι μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών μετρήθηκαν στην ίδια κλίμακα σε δύο διαφορετικές στιγμές με το στατιστικό κριτήριο t-student. Ο στατιστικός έλεγχος για την κανονική κατανομή έγινε με το τεστ των Shapiro-Wilk και η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας είναι προσεγγιστικά κανονική. Για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας του εργαλείου μέτρησης χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, βασιζόμενοι στις τιμές που παρατηρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση, υπολογίστηκαν οι τιμές του Cronbach's alpha για κάθε μία από τις πέντε δεξιότητες. Η διαδικασία έγινε τόσο για την ομάδα ελέγχου όσο



και για την πειραματική ομάδα. Στον Πίνακα 1. παρουσιάζονται η μέση τιμή (M) και η τυπική απόκλιση (SD) και για τους πέντε παράγοντες όπως εξελίχθηκαν στην πειραματική ομάδα.

Πίνακας 1. Τιμές μέτρησης των πέντε παραγόντων μεταβλητών της πειραματικής ομάδας πριν και μετά

Πειραματική ομάδα (N 25)	MSD	MSD	MSD	T	Value	p*
Αφαίρεση	1.96	.201	.60	.50	.36	.489
Επαγωγή	1.80	1.19	2.64	1.18	-.84	1.46
Αξιοπιστία	4.36	1.15	3.52	1.47	.84	1.84
Παρατήρηση	2.32	.47	62.28	1.10	.04	1.24
Υπόθεση	.92	.64	2.24	1.23	4	-1.32
Σημείωση: *P<.01						

Τα αποτελέσματα και για τις τέσσερις δεξιότητες, της αφαίρεσης, της επαγωγής, της αξιοπιστίας, της υπόθεσης παρατηρούμε στον Πίνακα 1., έχουν θετική στατιστική σημαντικότητα (διάστημα εμπιστοσύνης <0.001). Για τη δεξιότητα της παρατήρησης το $P(>|z|)$ είναι μεγάλο αρκετά, ίσο με 0.436. Η πιθανότητα να μην ανέπτυξαν τη δεξιότητα της παρατήρησης οι μαθητές είναι $0.436 \times 100 = 43.6\%$. Δηλαδή μετά την παρέμβαση οι τέσσερις από τις πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης των μαθητών βελτιώθηκαν. Στον Πίνακα 2. παρουσιάζονται η μέση τιμή (M) και η τυπική απόκλιση (SD) και για τις έξι δεξιότητες στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 2. Τιμές μέτρησης των πέντε παραγόντων μεταβλητών της ομάδας ελέγχου πριν και μετά

Ομάδα ελέγχου (N 25)	MSD	MSD	MSD	T	Value	p*
Αφαίρεση	1.24	.663	1.04	.789	.20	1.08
Επαγωγή	2.52	1.32	2.28	1.06	.24	1.535
Αξιοπιστία	3.84	1.17	3.40	1.35	.440	1.68
Παρατήρηση	1.84	1.28	1.96	1.27	-.12	1.81
Υπόθεση	1.76	1.23	1.96	1.27	-.20	1.22
Σημείωση: *P<.01						

Τα αποτελέσματα στον Πίνακα 2. της ομάδας ελέγχου δεν δείχνουν στατιστική σημαντικότητα.

Συμπερασματικά, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων που ερευνήθηκαν κατέδειξε ότι η ερευνητική μας υπόθεση επιβεβαιώθηκε. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, που παρακολούθησαν τις 12 παρεμβάσεις που ήταν βασισμένες στις αρχές του εκπαιδευτικού δράματος, ενίσχυσαν τις τέσσερις δεξιότητες της κριτικής σκέψης σε αντίθεση με τα ευρήματα της ομάδας ελέγχου. Συνεπώς, η μελέτη μας αποκάλυψε ότι η απάντηση στο κύριο ερευνητικό ερώτημα είναι καταφατική. Το εκπαιδευτικό δράμα μέσω των καινοτόμων πρακτικών του, μπορεί να επηρεάσει και να βελτιώσει την κριτική σκέψη των παιδιών του δημοτικού.

3.4.2. Αποτελέσματα ποιοτικών εργαλείων έρευνας

Με το πέρας των παρεμβάσεων συλλέχθηκαν και αποτιμήθηκαν τα δεδομένα της συμμετοχικής παρατήρησης και των ερευνητικών ημερολογίων. Κατά τη διεξαγωγή των παρεμβάσεων καταγράφονταν στα ημερολόγια των ερευνητών, όπως και του κριτικού φίλου,



οι αντιδράσεις, οι συμπεριφορές και τα λεγόμενα των μαθητών. Χαρακτηριστικό των παρεμβάσεων ήταν ότι περιείχαν αρκετές διλημματικές καταστάσεις που προκαλούσαν τη σκέψη των μαθητών να κάνει πιο σύνθετες διεργασίες.

Μέσα από τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές αρκετές φορές κλήθηκαν να παρατηρήσουν εικόνες, συμπεριφορές και επιλογές ηρώων. Μέσα από την τεχνική των παγωμένων εικόνων και των παιχνιδιών με ρόλους ζητήθηκε πολλές φορές από τους μαθητές να παρατηρήσουν τη στάση και την έκφραση του συμμαθητή/τριας που ήταν σε ρόλο. Λέξεις - κλειδιά της ιστορίας που άκουγαν, οδηγούσαν στη λύση της πλοκής και οι μαθητές έπρεπε πάντα να είναι προσεκτικοί, αν ήθελαν να νικήσει η ομάδα τους ή να έβρισκαν πρώτοι τη λύση του εκάστοτε προβλήματος που προέκυπτε. Η παρατηρητικότητα τους σταδιακά άρχισε να οξύνεται.

Επίσης, ο έλεγχος της αξιοπιστίας των πηγών κάθε φορά που ζητήθηκε ήταν τόσο ενδιαφέρων για αυτούς, ώστε πολλές φορές ακούστηκε η φράση από τους μαθητές «αυτό το άκουσα στην τηλεόραση, δεν ξέρουμε αν είναι αλήθεια». Προς το τέλος των παρεμβάσεων η αξιολόγηση όλων των πηγών που άκουγαν ήταν επιβεβλημένη. Η αλλαγή αυτή στη συμπεριφορά τους και στον τρόπο σκέψης τους ήταν πολύ πιο έντονη στις τελευταίες παρεμβάσεις. Στις πρώτες παρεμβάσεις οι ερευνητές έπρεπε να ρωτούν, αν η πληροφορία ήταν αληθινή ή ψεύτικη.

Όσον αφορά την επαγωγική και αφαιρετική σκέψη παρατηρήθηκε ότι όσο προχωρούσαν οι παρεμβάσεις οι μαθητές πολύ πιο εύκολα μπορούσαν να οδηγηθούν σε μια γενίκευση της σκέψης. Πολλά προβλήματα που συναντούσαν οι ήρωες των ιστοριών που άκουγαν τα έφερναν σε αντιπαράθεση με προβλήματα της ζωής τους. Σκέφτονταν πώς έδρασε ο ήρωας και πώς αυτοί στη καθημερινότητά τους. Ακόμα παρατηρήθηκε από τους ερευνητές ότι οι μαθητές, όσο περνούσε ο καιρός, είχαν την ικανότητα να καταστρώνουν πιο εύκολα μια σειρά από αλληλένδετες προτάσεις για να αποδείξουν την αλήθεια. Κατέγραφαν πολλές φορές τις λεπτομέρειες της προβληματικής και έβγαζαν ευκολότερα τα δικά τους συμπεράσματα.

Μέσα από τις ιστορίες που είχαν συγκεντρώσει οι ερευνητές και τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος οι μαθητές προοδευτικά αποκτούσαν θάρρος, έλεγαν τη γνώμη τους πιο εύκολα, χωρίς να ντρέπονται, έκαναν υποθέσεις για το τι μπορεί να είχε συμβεί σε κάποια δύσκολη κατάσταση του ήρωα, συνεργάζονταν, ένωναν τα κομμάτια της πλοκής και έπαιρναν αποφάσεις και πρωτοβουλίες.

Με τα ευρήματα της συμμετοχικής παρατήρησης και των ερευνητικών ημερολογίων συμφώνησαν και οι παρατηρήσεις που είχε καταγράψει και ο κριτικός φίλος, ο οποίος ήταν ο θεατρολόγος του σχολείου στην προκειμένη περίπτωση. Χαρακτηριστικά λόγια του κριτικού φίλου από τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις του ήταν: «Οι παρεμβάσεις που διεξήχθησαν κατά το διάστημα της έρευνας είχαν θετική επίδραση στους μαθητές και ειδικά σε αυτούς που θεωρούνταν "αδύναμοι", ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους και το θάρρος της γνώμης τους στη λήψη κάποιας απόφασης».

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα των ποιοτικών εργαλείων της έρευνας συνέπεσαν με τα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων. Συνεπώς, η πειραματική έρευνα αποκάλυψε πως οι καινοτόμες πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος μπορούν να καλλιεργήσουν τις πέντε δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η πειραματική έρευνα που υλοποιήθηκε σε δείγμα 50 μαθητών επιβεβαίωσε την αρχική μας υπόθεση και απάντησε θετικά στο κύριο ερευνητικό ερώτημα που είχαμε θέσει. Τα 12



παρεμβατικά εργαστήρια που υλοποιήθηκαν σε διάστημα τριών μηνών μάς επιβεβαίωσαν ότι η κριτική σκέψη των μαθητών του δημοτικού σχολείου μπορεί να αναπτυχθεί μέσω των καινοτόμων πρακτικών που προτείνει το εκπαιδευτικό δράμα.

Το εκπαιδευτικό δράμα συνιστά μια καινοτόμα εκπαιδευτική πρόταση που αποδεικνύει ότι μέσα από μια παιγνιώδη διαδικασία οι μαθητές μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες σημαντικές για τη ζωή τους. Η εμπειρία του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να επηρεάσει την κρίση των παιδιών και το πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους. Μπορεί να τους προσθέσει γνώσεις καθώς και τη δυνατότητα να επεκτείνουν το πλαίσιο αναφοράς τους (Dela Roche, 1993). Το εκπαιδευτικό δράμα μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τους αυτοσχεδιασμούς που αντλούνται από τις εμπειρίες των μελών της ομάδας, μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

Εύλογα γεννιέται η ανάγκη για μια μελέτη με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα και να γενικευτούν τα αποτελέσματα. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθούν οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης ανάλογα με το φύλο των μαθητών.

Σημαντικό, κλείνοντας, είναι να ειπωθεί ότι το εύρος των ερευνών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γύρω από τη σχέση εκπαιδευτικού δράματος και κριτικής σκέψης και γενικότερα τα υπό διερεύνηση θέματα, είναι αρκετά περιορισμένο, όπως φαίνεται. Σε αυτό έγκειται και η πρωτοτυπία της έρευνάς μας. Εφιστούμε την προσοχή για περαιτέρω μελέτες στο μέλλον αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που η δική μας μελέτη δεν μπόρεσε να απαντήσει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alrutz, M. (2003). Should Kids Be Allowed to Burn the House Down? Interrogating the Role of Ideology and Critical Pedagogy in the Drama Classroom. Paper presented at the Arizona State University Department of Theater's "What Is 'Cinderella' Hiding? Theatre/Ideology/Young People" Research Symposium. Tempe, AZ, February 20-22, 2003.
- Bailin, S. (1998). Critical Thinking and Drama Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 3(2), 145-153.
- Barnes, M.K., Johnson, E.C. & Neff, L. (2010). Learning through Process Drama in the First Grade. *Social Studies and the Young Learner*, 22(4), 19-24.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για Φοιτητές και Υποψήφιους Διδάκτορες* (Μτφ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Bolton, G. M. (1978). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Cancino-Montecinos, S., Björklund, F., Lindholm, T. (Stockholms Universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten & Psykologiska Institutionen) (2018). Dissonance and abstraction: Cognitive conflict leads to higher level of construal. *European Journal of Social Psychology*, 48(1), 100-107.
- Christensen, L.B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα* (Μτφ. Α. Γιαννακουλόπουλος & Ν. Παπασταύρου). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Cody, T. L. (2013). *Drama Education in New Zealand Schools: The Practice of Six Experienced Drama Teacher*. New Zealand: University of Canterbury.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De la Roche, E. (1993). *Drama, Critical Thinking and Social Issues*. ERIC Document Reproduction Service ED379172.



- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1997). *How We Think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications, Inc.
- Eales-Reynolds, L., Judge, B., Jones, P. & McCreery, E. (2013). *Critical thinking skills foreducation students* (second Edition). London: SAGE Publications, Ltd.
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Ennis, R.H., Gardiner, W. L., Morrow, R., Paulus, D. & Ringel, L. (1964). *Cornell class reasoning test*. University of Illinois: Champaign, IL.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Gelman, S. A. & Markman, E. M. (1986). Categories and induction in young children. *Cognition*, 23, 183-209.
- Jiang, Y. (2017). *A Study on Professional Development of Teachers of English as a Foreign Language in Institutions of Higher Education in Western China*. Germany: Springer Publication.
- Jörissen, B., Unterberg, L., Klepacki, L., Engel, J., Flasche, V. & Klepacki, T. (2018). *Spectra of Transformation* (1st ed.). Munster-New York: Waxmann.
- Kamens, D. & Cha, Y. (1992). The legitimation of new subjects in mass schooling: 19th-century origins and 20th-century diffusion of art and physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 24(1), 43-60. doi: 10.1080/0022027920240103.
- Kennedy, M., Fisher, M. B. & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B.F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Křivková, L. (2011). *Design of the Workshop: How to Use Drama in an English Language Class?* Undergraduate Thesis, Department of English Language and Literature. Masaryk University.
- Landy, R. J. & Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for Change: Education, Social Action and Therapy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- Meyer, J. (1977). The Effects of Education as an Institution. *The American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.
- Padmanabha, C.H. (2018). Critical thinking: Conceptual framework. *I-manager's Journal on Educational Psychology*, 11 (4), 45-53.
- Quinn, V. (1997). *Critical Thinking in Young Minds*. London: David Fulton.
- Robinson, K. (ed) (1989). *The Arts in Schools, Principles, Practice and Provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Sextou, P. (2004). *Drama and Theatre Education: a proposal for the establishment of Hellenic Theatre in Education (TiE); possibilities and problems in developing aspects of the British TiE experience in Greece towards the provision of professional theatre with an educational purpose in pre-school and primary education* (PhD Thesis). Goldsmith College University of London.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Silva, E. (2009). Measuring Skills for 21st-Century Learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.



- Tsiaras, A.(2016). Enhancing School-aged Children's Social Competence through Educational Drama. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 6(1),65-90.
- Κοντογιάννη, Ά. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα *Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων»* (CD – ROM). Αθήνα 14-18 Μαρτίου 2008. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τζιανόπουλος, Ι. (2012). *Η Πληροφορική στο Γυμνάσιο*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Τσιάρας, Α. (2016). *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήσης.



Κράτα μου το χέρι για μια βουτιά στο χθες: Η Μύρτις ζωντανεύει το παρελθόν στη σχολική τάξη

Δημήτρης Δημητριάδης

Πάντειο Πανεπιστήμιο

Dimitriadis.pixel@gmail.com

Μανώλης Παπαρηγοράκης

Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο

manjrapapagrigorakis@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζονται οι λόγοι αλλά και οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε να ενταχθεί η ιστορία της Μύρτιδος στη σχολική εκπαίδευση. Η συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας για την ανάπλαση του προσώπου αλλά και του τρόπου ζωής του εντεκάχρονου κοριτσιού, που έζησε στην αρχαία Αθήνα του 5^{ου} π.Χ. αιώνα, επιτρέπει τη σύνδεση της ιστορίας της Μύρτιδος με διαφορετικά σχολικά μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, το γεγονός ότι η Μύρτις, ήταν ένα κορίτσι 11 χρονών, θύμα του λοιμού της Αθήνας, και όχι ήρωας πολέμου ή κάποιο σημαντικό πολιτικό πρόσωπο, βοηθάει τους μαθητές να εστιάσουν όχι μόνο στην πολεμική ιστορία αλλά και στην ιστορία της καθημερινής ζωής, των γυναικών, των παιδιών, της εκπαίδευσης, της διατροφής, των δούλων και των μετοίκων. Προσεγγίζοντας την ιστορία της Μύρτιδος όχι μόνο μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας, αλλά και μέσω τεχνικών θεάτρου, δράματος, εικαστικών τεχνών και δημιουργικής γραφής, σε συνδυασμό με τη χρήση ιστορικών πηγών, η Μύρτις μπορεί να ζωντανέψει εντός του ιστορικού της πλαισίου, δίνοντας μια βιωματική διάσταση στο μάθημα της Ιστορίας. Με αυτόν τον τρόπο προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών, οι οποίοι αναπτύσσουν παράλληλα γνωστικές αλλά και κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες που σχετίζονται με το μάθημα της Ιστορίας, όπως ιστορική ενσυναίσθηση, διατύπωση ιστορικών ερωτήσεων αλλά και επεξεργασία ιστορικών τεκμηρίων. Οι μαθητές μπορούν να αντιλαμβάνονται πλέον το μάθημα της Ιστορίας, όχι μόνο ως ένα μάθημα ημερομηνιών και δύσκολων ονομάτων, αλλά ως ένα μάθημα που τους επιτρέπει να αντιληφθούν το παρελθόν, όχι ως κατώτερο, αλλά ως διαφορετικό, κατανοώντας παράλληλα τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Τέλος, η ιστορία της Μύρτιδος στη σχολική εκπαίδευση, μπορεί να ενταχθεί είτε στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης και του ολοήμερου προγράμματος, είτε στο σχολικό εγχειρίδιο, μέσω σκίτσων, διαλόγων και ασκήσεων.

Λέξεις - κλειδιά: Μύρτις, σχολική ιστορία, ιστορία της καθημερινής ζωής, θέατρο στην εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Βασικός στόχος του παρόντος άρθρου, είναι η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης που βασίζεται στον σχεδιασμό και στην εφαρμογή διδακτικών σεναρίων στο μάθημα της Ιστορίας, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με πρωταγωνιστή έναν ιστορικό χαρακτήρα και βασικό μέσο διδασκαλίας το διαδραστικό δράμα. Ως πρωταγωνίστρια στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση προτείνεται η Μύρτις. Στη σύντομη αυτή εισαγωγή, αφού γίνει μια επιγραμματική αναφορά στο περιεχόμενο των τριών βασικών ενοτήτων, θεωρείται σκόπιμο να δοθούν πληροφορίες για την ταυτότητα της Μύρτιδος. Συγκεκριμένα, η ανάλυση εστιάζει στην επιστημονική εργασία που συνδέεται τόσο με το έργο της ανάπλασης του προσώπου της όσο και με τη δημιουργία της έκθεσης με τίτλο «Μύρτις: πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν» (Κάλου & Χάιτας, 2010).

Το άρθρο αποτελείται από τρεις κύριες ενότητες οι οποίες αντιστοιχούν σε τρεις επιμέρους στοχοθεσίες. Αρχικά, στην πρώτη ενότητα επιχειρείται να τεκμηριωθούν θεωρητικά, οι λόγοι με βάση τους οποίους προτείνεται η ένταξη της Μύρτιδος στην τυπική εκπαίδευση, κυρίως



στο μάθημα της Ιστορίας. Η ανάπτυξη εστιάζει στις δεξιότητες των μαθητών που ενισχύονται μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης. Το θεωρητικό υπόβαθρο βασίζεται στη θεωρία της δημιουργίας διδακτικού σεναρίου (Αθανασιάδης, 2015· Ξαφάκος, Παπαδήμας, Μαράτος, Δημακόπουλος & Μπέκα, 2016), στη χρήση της τεχνικής του διαδραστικού δράματος στο μάθημα της Ιστορίας (Speer, 2019) και σε σύγχρονες θεωρίες της διδακτικής της ιστορίας όσον αφορά το περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας.

Στη συνέχεια, βασικός στόχος της δεύτερης ενότητας, είναι η συστηματική κατηγοριοποίηση των τρόπων ένταξης της ιστορίας της Μύρτιδος, που έχουν εφαρμοστεί εντός της σχολικής τάξης, από το 2010 μέχρι σήμερα, στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κατηγοριοποίηση βασίζεται στους στόχους των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, στα μέσα διδασκαλίας καθώς και στο πλαίσιο εφαρμογής. Γίνεται επίσης μια σύντομη αναφορά στους τρόπους παρουσίας της Μύρτιδος στη μη τυπική εκπαίδευση (Κασβίκης, 2015, σσ. 331-352).

Η τρίτη ενότητα εστιάζει σε προτάσεις τρόπων εφαρμογής και σχεδιασμού διδακτικών σεναρίων με πρωταγωνίστρια τη Μύρτιδα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι προτάσεις αφορούν διδακτικά σενάρια τα οποία μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, να συνδεθούν με διαφορετικούς γνωστικούς κλάδους με βάση την αρχή της διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2012· Παπαδόπουλος, 2010, σ. 46), να χρησιμοποιούν ποικίλα μέσα διδασκαλίας, όπως τεχνικές δραματικής τέχνης (Παπαδόπουλος, 2010) ή νέες τεχνολογίες (Ξαφάκος κ.ά., 2016), να έχουν διαφορετικούς γνωστικούς ή κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους, να εφαρμόζονται τόσο στο πλαίσιο διδακτικών ωρών όσο και στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και του ολοήμερου σχολείου καθώς και να συνδέουν το σχολείο με το μουσείο (Κακούρου-Χρόνη, 2006, σσ. 33-41· Παπαϊωάννου & Κανάρη, 2019, σσ. 507-516). Βασίζονται κυρίως στη θεωρία για τη δομή του διδακτικού σεναρίου (Μητάκος κ.ά., 2012, σ. 8), καθώς και στον τρόπο σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης με τίτλο «Ψάχνοντας τους φίλους της Μύρτιδος: Μια διαπολιτισμική περιπέτεια στην Κλασική Αθήνα» (Δημητριάδης, 2020, σσ. 449-501).

Εφόσον ο κεντρικός χαρακτήρας της διδακτικής πρότασης του παρόντος άρθρου είναι η Μύρτις, θεωρείται στη συνέχεια σκόπιμο να αναφέρουμε εν συντομία, ορισμένα στοιχεία για την ταυτότητά της. Η ιστορία της ξεκινάει από τη σωστική ανασκαφή που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή του Κεραμεικού, κατά την διάρκεια έργων για τη διέλευση της γραμμής 3 του Μετρό, την περίοδο 1994-1995, με υπεύθυνη την αρχαιολόγο Έφη Μπαζιωτοπούλου-Βαλαβάνη. Στη συμβολή των οδών Πειραιώς και Ιεράς-Οδού βρέθηκε σε ένα κυκλικό λάκκο, μια ομαδική ταφή 150 νεκρών όλων των ηλικιών. Η προχειρότητα του ενταφιασμού, η απουσία πλούσιων κτερισμάτων και το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ταφή έγινε βιαστικά και χωρίς φροντίδα, οδήγησε τους αρχαιολόγους να υποθέσουν ότι πιθανόν οι νεκροί ήταν θύματα μιας επιδημίας. Τελικά, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ομαδική ταφή θα μπορούσε να χρονολογηθεί το 430/429 π.Χ. και ότι οι νεκροί ήταν θύματα του λοιμού που χτύπησε την Αθήνα το καλοκαίρι του δεύτερου έτους του Πελοποννησιακού Πολέμου (Μπουλώτης, 2011, σσ. 46-50· Κάλου & Χάιτας, 2010, σ. 17).

Το σκελετικό υλικό της ανασκαφής μεταφέρθηκε στο εργαστήριο για ανάλυση το 1997. Το 2005 πραγματοποιήθηκαν εργαστηριακές αναλύσεις του πολφού των δοντιών, τριών τυχαία επιλεγμένων κρανίων, από το σκελετικό υλικό της ομαδικής ταφής, με στόχο την εύρεση του αιτιολογικού παράγοντα του λοιμού των Αθηνών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι βασική αιτία του λοιμού ήταν ο τυφοειδής πυρετός που οφείλεται στο μικρόβιο της τυφικής Σαλμονέλας (Paragrigorakis, Synodinos & Yarijakis, 2007, pp. 126-127). Ανάμεσα στο σκελετικό υλικό βρέθηκε και ένα κρανίο σε άριστη κατάσταση το οποίο διατηρούσε μέρος



της νεογιλής, συγχρόνως με τη μόνιμη οδοντοφυΐα. Το κρανίο αυτό, όπως έδειξαν ειδικές μελέτες, ανήκε σε ένα εντεκάχρονο κορίτσι που γεννήθηκε κοντά στο 440 π.Χ., έζησε στα πρώτα δύο χρόνια του Πελοποννησιακού πολέμου και πέθανε από τον λοιμό που ξέσπασε το καλοκαίρι του 430 π.Χ. Από το 2007 μέχρι το 2009 ολοκληρώθηκε η ανάπλαση του προσώπου του εντεκάχρονου κοριτσιού από τον καθηγητή Μανώλη Παπααρηγοράκη και την επιστημονική του ομάδα. Για την ανάπλαση της μορφής της Μύρτιδος, το κρανίο στάλθηκε στη Σουηδία (Κάλου & Χάιτας, 2010, σσ. 24-27 · Μπουλώτης, 2011, σσ. 48-49).

Το όνομα Μύρτις δόθηκε από την αρχαιολόγο Μπαζιωτοπούλου-Βαλαβάνη, γιατί ηχεί γλυκά στο αυτί, είναι σύντομο και ακούγεται σε παραλλαγές και στις μέρες μας (Μπουλώτης, 2011, σ. 46). Το επόμενο βήμα ήταν η παρουσίαση της Μύρτιδος στο κοινό, την 9^η Απριλίου του 2010, στο Νέο Μουσείο Ακρόπολης. Στη συνέχεια, ακολούθησε η οργάνωση περιοδεύουσας έκθεσης με τίτλο «Μύρτις: πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν», σε διάφορα μουσεία της Ελλάδος και του εξωτερικού. Βασική πηγή πληροφόρησης της ιστορίας της Μύρτιδος είναι η ιστοσελίδα με τίτλο «Μύρτις: Πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν» (www.myrtis.gr).

2. Η εφαρμογή διδακτικών σεναρίων στο μάθημα της Ιστορίας με κεντρικό ιστορικό χαρακτήρα και βασικό μέσο διδασκαλίας το διαδραστικό δράμα

Στην παρούσα ενότητα θα αναπτυχθούν τα τρία βασικά συστατικά της διδακτικής πρότασης η οποία προτείνεται στο συγκεκριμένο άρθρο. Αρχικά, αφού προσδιοριστούν ο ορισμός και τα συστατικά ενός διδακτικού σεναρίου, θεωρείται σκόπιμο να εξεταστούν τα πλεονεκτήματα της χρήσης του στο μάθημα της ιστορίας. Στη συνέχεια, γίνεται επεξήγηση της ορολογίας και της δομής του διαδραστικού δράματος, εστιάζοντας στην εφαρμογή του στο μάθημα της Ιστορίας. Θεωρείται αναγκαίο να αναπτυχθούν εν συντομία οι δεξιότητες των μαθητών που σχετίζονται με τη σχολική ιστορία και μπορούν να ενισχυθούν με τη χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος. Η ενότητα θεωρείται αναγκαίο να κλείσει με την επεξήγηση των λόγων, για τους οποίους προτείνεται η Μύρτις ως κατάλληλος ιστορικός χαρακτήρας διδακτικών σεναρίων στο μάθημα της Ιστορίας.

Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο, το διδακτικό σενάριο είναι μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική δραστηριότητα που μπορεί να διαρκεί περισσότερο από μία διδακτική ώρα, συσχετίζεται με συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, έχει σαφείς προσδιορισμένους στόχους και βασίζεται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές και εκπαιδευτικές πρακτικές. Η διάρκεια του μπορεί να είναι από τέσσερις ως δώδεκα διδακτικές ώρες. Όσον αφορά τη θεματική του, σημαντικό είναι ότι παρόλο που μπορεί να συνδέεται με ένα προσδιορισμένο γνωστικό αντικείμενο, μπορεί επίσης να συνδέσει ένα μάθημα με άλλα μαθήματα, με βάση την αρχή της διαθεματικής προσέγγισης. Δεν είναι ένα τυποποιημένο σχέδιο μαθήματος το οποίο μπορεί να εφαρμόζεται επακριβώς επανειλημμένα αλλά για την εφαρμογή του, λαμβάνονται κάθε φορά υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν τη χρήση διδακτικών σεναρίων με στόχο την υπέρβαση δυσκολιών που προκύπτουν από τις κατευθύνσεις των αναλυτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Μητάκο (Μητάκος κ.ά., 2012, σ. 8) το γεγονός ότι ενυπάρχει στο διδακτικό σενάριο ο συνδυασμός της πρωτοβουλίας των δασκάλων με τον στόχο της ικανοποίησης των αναγκών των μαθητών, βοηθάει στην εξισορρόπηση της μαθητοκεντρικής με τη δασκαλοκεντρική στόχευση. Βασικά μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στα διδακτικά σενάρια είναι οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα μέσα που προωθούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Γκίκας, 2017, σσ. 319-324), όπως τεχνικές θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση, στις οποίες



εμπίπτει και το διαδραστικό δράμα που είναι η βασική τεχνική της παρούσας πρότασης. Τέλος, για τον σχεδιασμό ενός διδακτικού σεναρίου θα πρέπει να προσδιοριστούν επακριβώς τα βασικά του χαρακτηριστικά (τίτλος, ηλικία μαθητών, γνωστικό αντικείμενο, διάρκεια), οι γνωστικοί και κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι, το περιεχόμενο, τα μέσα διδασκαλίας, το εποπτικό υλικό και οι τρόποι αξιολόγησης (Μητάκος κ.ά., 2012: 8· Ξαφάκος κ.ά., 2016).

Ένα βασικό ερώτημα είναι ποια είναι τα πλεονεκτήματα του σχεδιασμού ενός διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της Ιστορίας. Αρχικά, είναι πολύ σημαντικό ότι τα διδακτικά σενάρια ξεκινάνε λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, τα χαρακτηριστικά τους, όπως για παράδειγμα την ηλικία, αλλά και την προηγούμενη εμπειρικό-βιωματική γνώση τους, ακολουθώντας το κονστрукτουβιστικό μοντέλο μάθησης. Συγκεκριμένα, ο βασικός στόχος είναι η σύνδεση της εμπειρικοβιωματικής γνώσης των μαθητών με την επιστημονική μέσω της σταδιακής ανατροπής της πρώτης και της επιστημονικοποίησης των ιδεών των μαθητών. Αυτός ο προσανατολισμός, όσον αφορά το μάθημα της Ιστορίας, έχει ως αποτέλεσμα τη διερεύνηση του τρόπου που γίνεται η ιστορική αφήγηση κατανοητή από μαθητές διαφορετικών ηλικιών και χαρακτηριστικών, ώστε να πάψουν οι μαθητές να είναι παθητικοί καταναλωτές ιστορικής γνώσης μέσω της μεθόδους της απομνημόνευσης. Με αυτόν τον τρόπο, το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να απελευθερωθεί από την Παζετιανή θεωρία η οποία συνδέει αυστηρά την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κατανόησης με την ηλικία των μαθητών και να αναζητηθούν τρόποι ανανέωσης του περιεχομένου και των μέσων διδασκαλίας (Αθανασιάδης, 2015, σσ. 6-8· Κόκκινος, 2012· Αβδελά, 1998, σσ. 113-114).

Με βάση αυτόν τον προσανατολισμό, τα διδακτικά σενάρια στο μάθημα της Ιστορίας εστιάζουν όχι μόνο στην ιστορική γνώση αλλά και στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών, όπως είναι ο χώρος, ο χρόνος και η ετερότητα, καθώς και στην ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο, τα διδακτικά σενάρια στο μάθημα της Ιστορίας δεν εστιάζουν μόνο στο ερώτημα τι αλλά και στα ερωτήματα γιατί και πώς, προάγοντας όχι μόνο τη δηλωτική αλλά την εννοιολογική και τη διαδικαστική γνώση (Αθανασιάδης, 2015, σσ. 4-6). Το διδακτικό σενάριο στοχεύει στην ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της ιστορικής σκέψης των μαθητών, όπως έχουν προσδιοριστεί για παράδειγμα από την Ειρήνη Νάκου (2000, σσ. 20-72) και από το μοντέλο της ιστορικής σκέψης του Seixas (2017: 593-605) με βάση έξι χαρακτηριστικά (ιστορική σημασία, πρωτογενείς πηγές, συνέχεια και αλλαγή, αιτία και αποτέλεσμα, υιοθέτηση ιστορικής οπτικής, κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας) (Τζαφέρη, 2014· Αθανασιάδης, 2015, σσ. 10-12).

Στις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται σε ένα διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Ιστορίας, βασικό ρόλο παίζει η κατανόηση των τρόπων που ανασυντίθεται και δομείται η ιστορική γνώση από τους ιστορικούς. Για αυτόν τον λόγο δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην κατανόηση των ιστορικών πηγών ως μαρτυρίες, στις ερωτήσεις που τίθενται για την ερμηνεία των πηγών, στον τρόπο που απαντώνται αυτές οι ερωτήσεις με βάση την ιστορική τεκμηρίωση καθώς και στην ερμηνεία των ανθρώπινων ενεργειών του παρελθόντος μέσα στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο. Το διδακτικό σενάριο θέτει ένα ερώτημα στους μαθητές στο οποίο προσπαθούν να απαντήσουν, μέσα από τη ροή του σεναρίου, με βάση τα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας της ιστορίας, την ανάλυση ιστορικών πηγών, τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων και ιστορικών υποθέσεων, τον ιστορικό διάλογο και την παραγωγή ιστορικού λόγου. Για αυτόν τον λόγο, στα διδακτικά σενάρια στο μάθημα της Ιστορίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εποπτικό υλικό ιστορικά κείμενα, χάρτες, έγγραφα, υλικά τεκμήρια, οπτικοακουστικά ντοκουμέντα και εικόνες (Βρεττός, 2014, σ. 70· Παληκίδης, 2008, σσ. 325-326). Αυτή η κατεύθυνση των διδακτικών σεναρίων μπορεί να



οδηγήσει στον πολυτροπικό εγγραμματισμό στο μάθημα της Ιστορίας, ξεφεύγοντας από τη σιγουριά του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου (Ποταμιάς, 2015). Ο βασικός στόχος μέσα από τη διαδικασία αυτή δεν είναι οι μαθητές να γίνουν ιστορικοί, αλλά να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιστορίας, ως επιστημονικό κλάδο. Οι μαθητές γίνονται πρωταγωνιστές στο μάθημα της ιστορίας, αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες της επιστημονικής ιστορικής γνώσης και ξεφεύγουν σταδιακά από τη θεώρηση του μαθήματος της Ιστορίας ως ένα σύνολο από ημερομηνίες και ιστορικά γεγονότα (Αθανασιάδης, 2015, σσ. 10-12· Ξαφάκος κ.ά., 2014, σσ. 139-146· Τζαφέρη, 2014).

Το περιεχόμενο του διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να συνδέεται με συγκεκριμένα κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου διαφορετικών τάξεων. Το σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, μέσω των διδακτικών σεναρίων, μπορούν να επεκτείνουν τη μελέτη μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, δίνοντας στους μαθητές επιπλέον υλικό και πληροφορίες, ώστε να τους οδηγήσουν να εμβαθύνουν στην ιστορική γνώση, σχετικά με συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα. Επίσης, το περιεχόμενό τους μπορεί να συνδεθεί και με άλλους γνωστικούς κλάδους μέσω της αρχής της διαθεματικότητας (Αθανασιάδης, 2015, σσ. 12-13).

Τέλος, σημαντικό σημείο είναι ότι μέσω της εφαρμογής των διδακτικών σεναρίων στο μάθημα της Ιστορίας δεν χρησιμοποιείται μόνο ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας από καθέδρας αλλά και μέσα διδασκαλίας που βασίζονται στην ενεργητική και βιωματική μάθηση (Αθανασιάδης, 2015). Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, στα διδακτικά σεναρία στο μάθημα της Ιστορίας χρησιμοποιούνται κυρίως νέες τεχνολογίες (Βακαλούδη, 2016· Ξαφάκος κ.ά., 2014· Τζαφέρη, 2014) αλλά και άλλα μέσα, όπως τεχνικές θεάτρου και δράματος (Κωστή, 2016· Δημητριάδης, 2020). Η χρήση διαφορετικών μέσων διδασκαλίας στοχεύει, όπως αναπτύχθηκε πιο πάνω, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιστορική σκέψη. Για παράδειγμα, αυτό γίνεται φανερό από τις τεχνικές αξιοποίησης των σύγχρονων τεχνολογιών στο μάθημα της Ιστορίας, όπως η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών με τη βοήθεια ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών (Τζιμογιάννης & Σιορέντα, 2007, σσ. 247-248), η κατανόηση του ιστορικού χρόνου με την αξιοποίηση ψηφιακών χρονογραμμών και η κατανόηση του ιστορικού χώρου με την αξιοποίηση ψηφιακών διαδραστικών χαρτών (Αθανασιάδης, 2015, σσ. 20-30).

Θεωρείται αναγκαίο να αναπτυχθούν σύντομα οι λόγοι χρήσης τεχνικών θεάτρου και δράματος στο μάθημα της Ιστορίας και στη συνέχεια η ανάλυση να εστιάσει στο διαδραστικό δράμα. Η εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων που βασίζονται στις τεχνικές του θεάτρου και του δράματος μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη βασικών ιστορικών δεξιοτήτων. Αρχικά, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση και να κατανοήσουν την ανθρώπινη διάσταση των ιστορικών προσώπων ως αληθινά πρόσωπα με φιλοδοξίες, στόχους, συγκρούσεις και κίνητρα (Κωστή, 2016). Ο βιωματικός τρόπος συμμετοχής επιτάσσει τη χρήση στοιχείων –όπως αντικείμενα, ρούχα και σπαθιά– και οδηγεί τους μαθητές στην ορθότερη αντίληψη του ιστορικού πλαισίου και στην κατανόηση των διαφορετικών διαστάσεων των ιστορικών γεγονότων (Speer, 2019). Μέσω της ενσάρκωσης ρόλων, οι μαθητές αναπτύσσουν ιστορικές ερωτήσεις και υποθέσεις, ώστε από τη μια πλευρά να κατανοήσουν τις πράξεις και τα κίνητρα των ιστορικών προσώπων και από την άλλη να αντιληφθούν την πολλαπλότητα των ερμηνειών, δοκιμάζοντας να δραματοποιήσουν εναλλακτικές υποθέσεις δράσης (Καβαλιέρου, 2006, σ. 478). Μέσω των δραστηριοτήτων θεάτρου και δράματος οι μαθητές εξασκούνται στον διάλογο και στη διατύπωση ιστορικού λόγου, ώστε να συζητήσουν και να εκφράσουν διαφορετικές απόψεις και οπτικές, πάνω στα ιστορικά γεγονότα (Snelson et al., 2012). Με βάση αυτήν την κατεύθυνση οι μαθητές



αναπτύσσουν τις κοινωνικές του δεξιότητες (Kronenberg & Blair, 2010) με αποτέλεσμα να δημιουργείται πιο θετικό κλίμα στη σχολική τάξη (Guven, 2009).

Η χρήση τεχνικών θεάτρου και δράματος στη διδακτική της Ιστορίας, βοηθάει στην ανάπτυξη της ιστορικής κριτικής σκέψης, στην πολιτική ενεργοποίηση και στον δημοκρατικό διάλογο, οδηγώντας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών (Δημητριάδης, 2020). Σημαντικό είναι ότι μέσω αυτών των τεχνικών, οι μαθητές εξοικειώνονται με τη χρήση ιστορικών πηγών και τεκμηρίων (Patterson, 2010, σ. 41). Τέλος, οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν τις διαφορετικές οπτικές γωνίες θεώρησης των ιστορικών γεγονότων αναφορικά με το ιστορικό τους πλαίσιο και την πολλαπλότητα των ιστορικών ερμηνειών, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τη δεξιότητα της πολυπροοπτικότητας (Γκόβαρης, 2009, σσ. 190-208).

Στην παρούσα πρόταση η βασική τεχνική που προτείνεται είναι το διαδραστικό δράμα. Σύμφωνα με τη D. Speer (2019), είναι μία από τις τρεις μορφές του συμμετοχικού δράματος. Στο διαδραστικό δράμα, συγκεκριμένα, ο δάσκαλος, με βάση έναν ιστορικό χαρακτήρα, οργανώνει τις δραστηριότητες προς την επίτευξη των στόχων. Αυτή η μορφή δράματος είχε εφαρμοστεί στα Glencoe Public Schools του Illinois για πέντε έτη. Ο Turner πρότεινε μια παραλλαγή διαδραστικού δράματος κατά τη διάρκεια του οποίου δύο ή περισσότερα άτομα σε ρόλο εμπλέκουν τους μαθητές σε βιωματικές δραστηριότητες και στη λύση προβλημάτων, όπως προέκυπταν μέσα από το σενάριο. Ο λόγος που το διαδραστικό δράμα προτείνεται ως βασική τεχνική για την οργάνωση ενός διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της Ιστορίας, είναι ότι όλες οι συναντήσεις του διδακτικού σεναρίου μπορούν να οργανωθούν με βάση τον κεντρικό ιστορικό χαρακτήρα και την αντίστοιχη ιστορική περίοδο (Δημητριάδης, 2020· Καβαλιέρου, 2006).

Ως κεντρικός ιστορικός χαρακτήρας στη διδακτική πρόταση του παρόντος άρθρου προτείνεται η Μύρτις. Παρακάτω αναπτύσσονται εν συντομία ο λόγος της επιλογής της Μύρτιδος με στόχο τη δημιουργία διαφορετικών διδακτικών σεναρίων στο μάθημα της Ιστορίας. Ο βασικός λόγος πρότασης της Μύρτιδος ως κεντρικού χαρακτήρα σε διδακτικά σενάρια είναι ότι οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα της Ιστορίας, αν ξεκινάει από κάτι που τους είναι οικείο (Αβδελά, 1998: 108-129). Τι πιο κοντά στους μαθητές από ένα κορίτσι που υπήρχε, είχε την ίδια ηλικία περίπου με εκείνους και γνωρίζουν πώς ήταν η μορφή της. Οι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν την ερμηνεία του παρελθόντος με αφετηρία το παρόν. Αυτό επιτυγχάνεται, μελετώντας αρχικά την επιστημονική εργασία της ανάπλασης του προσώπου της και στη συνέχεια τα ιστορικά στοιχεία της κλασικής περιόδου στην οποία έζησε. Παράδειγμα αποτελεί η προσέγγιση της Μύρτιδος στα βιβλία Ιστορίας της Αυστραλίας για μαθητές 7-10 ετών (Woollacott, 2011, σσ. 37-78). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια του ιστορικού χρόνου και την τεράστια απόσταση που χωρίζει το παρελθόν από το παρόν. Αυτό συμβαίνει, διότι ξεκινάνε με αφετηρία το παρόν, όντας οι ίδιοι πρωταγωνιστές, για να ταξιδέψουν στο μακρινό παρελθόν. Εφόσον οι μαθητές κατανοούν χρονικές έννοιες, όπως η μεταβολή, η αλλαγή, το τώρα, το πριν και το μετά στα γεγονότα της καθημερινής ζωής, μπορούν στη συνέχεια πιο εύκολα να κατανοήσουν τις έννοιες αυτές σε χρονικές περιόδους που είναι πολύ απομακρυσμένες από εκείνους (Κακαμπούρα, 2016).

Επίσης, το γεγονός ότι η Μύρτις δεν ήταν κάποιο ισχυρό πολιτικό πρόσωπο ή κάποιος ήρωας πολέμου αλλά ένα κορίτσι έντεκα χρονών το οποίο πέθανε στον λοιμό των Αθηνών, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές αλλά και στους εκπαιδευτικούς, να μην επικεντρωθούν μόνο στη μελέτη της πολεμικής, της οικονομικής και της πολιτικής ιστορίας αλλά και στην μελέτη της ιστορίας των γυναικών, των παιδιών, των δούλων, της κοινωνικής ιστορίας, της



ιστορίας της καθημερινής ζωής και της ιστορίας του πολιτισμού και των τεχνών (Δημητριάδης, 2020, σ. 322· Ευαγγέλου, 2007: 170). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να εξετάζουν την ίδια ιστορική περίοδο, από διαφορετικές οπτικές γωνίες, αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της πολυπροοπτικότητας (Γκόβαρης, 2009, σσ. 190-208). Επίσης, οι μαθητές οδηγούνται στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης για το φαινόμενο του πολέμου σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, ενισχύοντας δεξιότητες που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως έχει αποδειχθεί από έρευνα στην οποία εφαρμόστηκε διδακτικό σενάριο για μαθητές της Δ' Δημοτικού (Δημητριάδης, 2020, σσ. 504-574). Η ιστορία της Μύρτιδος μπορεί να συνδεθεί με κεφάλαια του μαθήματος της Ιστορίας τα οποία εξετάζουν την κλασική περίοδο και θέματα, όπως η καθημερινή ζωή στην Αρχαία Αθήνα και ο Πελοποννησιακός πόλεμος. Συγκεκριμένα, μπορεί να συνδεθεί τόσο με τα κεφάλαια 20-27 της Ιστορίας της Δ' Δημοτικού (Κατσουλάκος κ.ά., 2009, σσ. 46-106) όσο και με τα κεφάλαια Ε' και ΣΤ' της Α' Γυμνασίου (Κατσουλάκος κ.ά., 2016) που αναφέρονται στην κλασική περίοδο και στα αντίστοιχα θέματα. Τέλος είναι σημαντικό ότι μέσω της ιστορίας της Μύρτιδος μπορεί να οργανωθεί μια επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού, ο οποίος συνδέεται με τον τόπο που έζησε και πολύ πιθανόν που έπαιζε η Μύρτις, κοντά στις όχθες του Ηριδανού ποταμού (Μπουλώτης, 2011· Δημητριάδης, 2020, σσ. 492-501). Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επιτευχθεί η σύνδεση του σχολείου με το μουσείο (Κακούρου - Χρόνη, 2006, σσ. 33-41· Παπαϊωάννου & Κανάρη, 2019, σσ. 507-516).

3. Η Μύρτις στο πλαίσιο της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης

Ύστερα από τη θεωρητική τεκμηρίωση για τους λόγους της χρήσης διδακτικών σεναρίων στο μάθημα της Ιστορίας με βασικό μέσο διδασκαλίας το διαδραστικό δράμα και πρωταγωνίστρια τη Μύρτιδα, θεωρείται αναγκαίο να αναφερθούν εν συντομία, παραδείγματα ένταξης της ιστορίας της Μύρτιδος στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση (Κασβίκης, 2015, σσ. 331-352). Η κατηγοριοποίηση των τρόπων ένταξης της Μύρτιδος στη σχολική τάξη πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τη δομή και τα μέρη ενός διδακτικού σεναρίου. Συγκεκριμένα, βασίστηκε στους στόχους των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, στα μέσα διδασκαλίας καθώς και στον χώρο και στο πλαίσιο εφαρμογής. Με βάση το γεγονός ότι η Μύρτις συστήθηκε στο ευρύ κοινό μέσα από τη σχετική έκθεση, θα αναλυθούν κάποια συγκεκριμένα παραδείγματα ένταξής της στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, κυρίως από το 2010 και μετά (Κάλου & Χάιτας, 2010, σσ. 12-13). Θα πρέπει να αναφερθεί πως για όποιες περιπτώσεις ένταξης της Μύρτιδος στο σχολείο δεν υπάρχουν αναφορές σε επιστημονικά εγχειρίδια, άρθρα ή έρευνες, η τεκμηρίωσή τους θα πραγματοποιείται βάσει αναφορών από εφημερίδες, καθώς και από την ιστοσελίδα της με τίτλο «Μύρτις: Πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν» (www.myrtilis.gr).

Αρχικά, η Μύρτις και η ιστορία της έχει γίνει αφορμή για τη διοργάνωση θεατρικών παραστάσεων με ηθοποιούς τους ίδιους τους μαθητές και με επιμελητές της παράστασης κυρίως τους εκπαιδευτικούς (Γραμματάς, 2017). Σε αυτήν την περίπτωση, όπως σημειώνει ο Θ. Γραμματάς (2017), η ένταξη του θεάτρου στο σχολείο δεν έχει μόνο εκπαιδευτικό χαρακτήρα αλλά και καλλιτεχνικό στόχο. Παράδειγμα είναι η παράσταση με τίτλο «Μύρτις, η σιωπή μετά το φως» στην οποία συμμετείχαν μαθητές του 1^{ου} Γυμνασίου Γέρακα, του 2^{ου} Λυκείου Παλλήνης, του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου Γέρακα και του Ειδικού Λυκείου Ιλίου. Σκηνοθετήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν σε συνεργασία με τον εικαστικό Τάκη Λουκάτο. Παρουσιάστηκε τον Ιούνιο του 2015, στο Αμερικάνικο Κολλέγιο Αθηνών, στο πλαίσιο του Διασχολικού Πολιτιστικού Προγράμματος του Ειδικού Λυκείου Ιλίου και τον Απρίλιο του 2017, στο θέατρο της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών.



Λεπτομέρειες για την παράσταση υπάρχουν στην ιστοσελίδα για τη Μύρτιδα, όπως έχει σημειωθεί πιο πάνω (www.myrtis.gr). Ένα άλλο παράδειγμα ήταν η παράσταση που παρουσιάστηκε τον Ιούνιο του 2015 από μαθητές Δ' τάξης του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χαλανδρίου στο πλαίσιο πειραματικής έρευνας που βασιζόταν στην εφαρμογή διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της Ιστορίας με κεντρικό ιστορικό χαρακτήρα τη Μύρτιδα (Δημητριάδης, 2020, σσ. 492-500).

Στη συνέχεια, άλλος τρόπος με τον οποίο η ιστορία της Μύρτιδος εντάχθηκε στη σχολική τάξη ήταν μέσω δραστηριοτήτων που βασίζονται στη βιωματική μάθηση και στη χρήση των τεχνών του θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2010), της μουσικής (Ράπτης, 2015), των εικαστικών (Παύλου, 2017) και της δημιουργικής γραφής (Νικολαΐδου, 2016). Αυτές οι δραστηριότητες εντάσσονταν κάθε φορά είτε στο πλαίσιο μαθημάτων –όπως η Μουσική, η Θεατρική Αγωγή και η Ιστορία– είτε στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και του ολοήμερου σχολείου.

Παράδειγμα εφαρμογής ενός διδακτικού σεναρίου που βασίστηκε στην ιστορία της Μύρτιδος, είναι το διδακτικό σενάριο με τίτλο «Ψάχνοντας τους φίλους της Μύρτιδος: Μια διαπολιτισμική περιπέτεια στην κλασική Αθήνα». Το σενάριο αυτό εφαρμόστηκε σε 11 τμήματα σχολικών μονάδων της Αττικής κατά τη σχολική περίοδο 2014-2015 στο πλαίσιο πειραματικής έρευνας. Το περιεχόμενό του βασίστηκε στην τρίτη ενότητα του εγχειριδίου της σχολικής ιστορίας της Δ' Δημοτικού για την κλασική περίοδο (κεφ. 20-27). Τα βασικά μέσα διδασκαλίας ήταν το διαδραστικό δράμα. Βασικό στόχος ήταν η διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών. Όπως αποδείχθηκε μέσω ερευνητικών εργαλείων, η συγκεκριμένη παρέμβαση βοήθησε τους Έλληνες και τους ξένους μαθητές να συνεργαστούν μεταξύ τους, καλλιέργησε τη θετική στάση τους απέναντι στο εθνοπολιτισμικά διαφορετικό και τους οδήγησε να αντιμετωπίσουν με κριτική σκέψη το φαινόμενο του πολέμου στην ιστορία (Δημητριάδης, 2020). Στην κατηγορία αυτή μπορεί να ενταχθεί και η εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποίησε ο Μίσιος Bin σε μαθητές δημοτικού σχολείου της επαρχίας Τσενγκτού στην Κίνα. Η εκπαιδευτική παρέμβαση στηρίχτηκε σε ένα διδακτικό σενάριο με πρωταγωνίστρια τη Μύρτιδα και βασικό μέσο διδασκαλίας, τεχνικές δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Ο βασικός στόχος ήταν η σύνδεση της πανδημίας του Covid-19 με τον λοιμό των Αθηνών (Φωτιάδης, 2020).

Τέλος, μαθητές σχολείων της Αττικής συμμετείχαν σε δραστηριότητες με βάση την εφαρμογή του θεάτρου, της δραματικής τέχνης, της δημιουργικής γραφής, της μουσικής και των εικαστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, οι μαθητές του 2^{ου} και 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου της Νέας Ερυθραίας συμμετείχαν σε δράσεις γύρω από τη Μύρτιδα, έπαιζαν τα παιχνίδια που παίζανε τα παιδιά στην Αρχαία Αθήνα τη Κλασική περίοδο, δημιούργησαν πηλίνα αγαλματίδια και συμμετείχαν σε προσομοιώσεις ανασκαφών. Με αφορμή το γεγονός ότι ήταν ένα μικρό κορίτσι που πέθανε στον λοιμό, οι μαθητές συζήτησαν για θέματα που αφορούν το σήμερα, όπως η θέση των γυναικών και η φτώχεια στον σύγχρονο κόσμο. Τέλος, οργανώθηκε μία εκδήλωση όπου ο Μανώλης Παπαγρηγοράκης και άλλοι συντελεστές που σχετίζονται με τη Μύρτιδα μίλησαν στους μαθητές, ενώ τα παιδιά παρουσίασαν δημιουργίες που είχαν εμπνευστεί στο πλαίσιο των δράσεων⁴.

Σημαντική κατηγορία ένταξης της Μύρτιδος στην τυπική εκπαίδευση ήταν όχι μόνο η σύνδεση της ιστορίας της Μύρτιδος με τη σχολική ύλη αλλά και η ένταξή της ως ξεχωριστό κεφάλαιο στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Συγκεκριμένα, η διαδικασία της ανάπλασης του προσώπου της Μύρτιδος συμπεριλαμβάνεται ως ενότητα στο 2^ο κεφάλαιο του σχολικού

⁴ Newsit: www.newsit.gr. Ανακτήθηκε 1/11/2020 από <https://www.newsit.gr/ellada/myrtis-to-koritsi-pou-pethane-2500-xronia-prin-paei-sxoleio/2755326/>. (Πρόσβαση στις 28 Οκτωβρίου 2020).



εγχειριδίου της ιστορίας της Αυστραλίας για μαθητές από 7 μέχρι 10 ετών με τίτλο «Methods and sources used to investigate an historical mystery» (Woollacott, 2011, pp. 37-78).

Βασικός σύνδεσμος της ιστορίας της Μύρτιδος με τη σχολική τάξη αποτελεί η έκθεση με τίτλο «Μύρτις - Πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν». Η έκθεση η οποία έχει περιοδέψει σε πόλεις της Ελλάδας και του εξωτερικού από το 2010 μέχρι και σήμερα, έχει δεχτεί επισκέψεις από μαθητές σχολείων τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, μέλη της μουσειολογικής ομάδας της εκθέσεως της Μύρτιδος σχεδίασαν ειδική μουσειοσκευή η οποία βασιζόταν σε ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες και εφαρμόζονταν σε όσα σχολεία δεν είχαν τη δυνατότητα επίσκεψης της έκθεσης. Με αυτόν τον τρόπο προωθείται η συνεργασία ανάμεσα στο μουσείο και στο σχολείο (Κακούρου-Χρόνη, 2006, σσ. 33-41· Παπαϊωάννου & Κανάρη, 2019, σσ. 507-516). Πληροφορίες για την πορεία της έκθεσης της Μύρτιδος από το 2010 μέχρι και σήμερα υπάρχουν στην ιστοσελίδα για τη Μύρτιδα, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω (www.myrtilis.gr).

Θεωρείται αναγκαίο η παρούσα ενότητα να κλείσει με μια μικρή αναφορά για την ένταξη της Μύρτιδος στη μη τυπική εκπαίδευση. Αρχικά, η Μύρτις έχει χρησιμοποιηθεί ως κεντρικός ιστορικός χαρακτήρας σε εκπαιδευτικά βιβλία. Παραδείγματα εκπαιδευτικών βιβλίων με κεντρικό ιστορικό χαρακτήρα τη Μύρτιδα είναι το βιβλίο του Χ. Μπουλώτη (2011) με τίτλο *Ένα κορίτσι φτερουγίζει στο Κεραμεικό*, το βιβλίο της Μ. Αγγελίδου (2011) με τίτλο *Μύρτις, οι ζωές της* και το βιβλίο του Ηλία Μαμαλάκη (2018) με τίτλο *Η Μύρτις και η μελόπιτα*. Τέλος, η Μύρτις έχει πρωταγωνιστήσει πρόσφατα σε ένα εκπαιδευτικό βίντεο / animation στο οποίο συνδέεται ο λοιμός των Αθηνών με την πανδημία του Covid-19, οδηγώντας τους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη για το φαινόμενο της πανδημίας (Βατόπουλος, 2020).

4. Επίλογος - Προτάσεις για την ένταξη της ιστορίας της Μύρτιδος στην τυπική εκπαίδευση

Θεωρείται αναγκαίο το παρόν άρθρο να κλείσει με προτάσεις ένταξης διδακτικών σεναρίων στην τυπική εκπαίδευση, με κεντρικό ιστορικό χαρακτήρα τη Μύρτιδα και βασικό μέσο διδασκαλίας το διαδραστικό δράμα. Οι προτάσεις αυτές βασίζονται τόσο στο θεωρητικά υπόβαθρο της ενότητας 2 όσο και στους τρόπους της μέχρι τώρα ένταξης της Μύρτιδος στην τυπική εκπαίδευση, όπως περιγράφονται στην ενότητα 3. Η βασική πρόταση είναι από τη μια η δυναμική ένταξη της ιστορίας της Μύρτιδος στην τυπική εκπαίδευση και από την άλλη η πραγματοποίηση ερευνών οι οποίες θα εφαρμόζουν διαφορετικά διδακτικά σενάρια στο μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βασικός στόχος των ερευνών αυτών προτείνεται να είναι η αξιολόγηση των εφαρμοσμένων διδακτικών σεναρίων ως προς τη σχέση τους με την ανάπτυξη των ιστορικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Αρχικά, προτείνεται η ένταξη της ιστορίας της Μύρτιδος στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να ενταχθεί στα κεφάλαια 20-27 του σχολικού εγχειριδίου της Δ' Δημοτικού και στα κεφάλαια Ε' και ΣΤ' του σχολικού εγχειριδίου της Α' Γυμνασίου τα οποία σχετίζονται με τη κλασική περίοδο. Ένας τρόπος ένταξης θα μπορούσε να είναι η χρήση της μορφής της ως σκίτσο το οποίο θα καθοδηγεί τους μαθητές στη μελέτη της κλασικής περιόδου, ανάλογα με το θέμα κάθε κεφαλαίου. Θα μπορούσαν επίσης να εφαρμοστούν στο μάθημα της Ιστορίας διαφορετικά σενάρια με κεντρικό χαρακτήρα τη Μύρτιδα και θέματα όπως: η καθημερινή ζωή, η ιστορία των παιδιών, των μετοίκων και των δούλων, τα πολιτικά δικαιώματα των γυναικών, ο λοιμός της Αθήνας καθώς και οι συνέπειες των πολέμων. Στόχος των σεναρίων αυτών είναι η εμβάθυνση των μαθητών σε θέματα που αντιστοιχούν στη σχολική ύλη. Επίσης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί βοηθητικό εποπτικό υλικό, όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικά βιβλία, επιτραπέζια παιχνίδια, βίντεο / animation,



ψηφιακά παιχνίδια και περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας (Βακαλούδη, 2016), με κεντρικό ιστορικό χαρακτήρα τη Μύρτιδα. Παράδειγμα αποτελεί το βίντεο / animation που συνδέει τον λοιμό των Αθηνών με την πανδημία του covid-19, όπως αναφέρεται στην ενότητα 3. Προτείνεται επίσης η εφαρμογή δραστηριοτήτων που βασίζονται στην ιστορία της Μύρτιδος πριν την προγραμματισμένη επίσκεψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μουσείο και στον αρχαιολογικό χώρο του Κεραμεικού. Μια άλλη πρόταση θα ήταν η ένταξη της ιστορίας της Μύρτιδος στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής με στόχο τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες αλλά τη δημιουργία ολοκληρωμένης θεατρικής παράστασης.

Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να υπάρχουν στο βιβλίο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως διδακτική πρόταση διαφορετικά διδακτικά σενάρια που σχετίζονται με τη Μύρτιδα. Αυτά τα διδακτικά σενάρια θα μπορούσαν να εφαρμοστούν τόσο στο πλαίσιο διαφορετικών μαθημάτων με βάση την αρχή της διαθεματικότητας όσο και στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και του ολοήμερου σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Güven, I. (2009). Χρησιμοποιώντας το δημιουργικό δράμα στη διδασκαλία των Κοινωνικών επιστημών. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. 6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην εκπαίδευση. Πρακτικά (σσ. 104-113). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Kronenberg, D. & Blair, K. (2010). Sixth graders bring ancient civilizations to life through drama. In D. Glass (ed.), *The contours of inclusion: Inclusive arts teaching and learning*, (pp. 26-35). Washington: VSA - The International Organization on Arts and Disability.
- Papagrigrakis, M. J., Synodinos, P. N. & Yapijakis, C. (2007). Ancient typhoid epidemic reveals possible ancestral strain of Salmonella enteric serovar Typhi. *Infection, Genetics and Evolution*, 7(1), 126-127.
- Patterson, B. (2010). Drama in the Curriculum: Teaching History through Drama in Primary Schools. *Scene 3-4*, 41-42.
- Seixas, P. (2017). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605.
- Snelson, H., Lingard, R. & Brennan, K. (2012). The best way for students to remember history is to experience it! Transforming historical understanding through scripted drama. *Teaching History*, 148, 28.
- Speer, D. (n.d.). *Developing Effective use of presentational drama as a tool for teaching the history/social science curriculum in public schools* (ηλεκτρονική έκδοση). San Luis Obispo, CA: California Polytechnic State University. Ανακτήθηκε 30/10/2019 από www.calpoly.edu/echin/ed589/stdmodell/speerpart.htm
- Woollacott, A. (Ed.) (2011). *History for the Australian Curriculum Year 7*. UK: Cambridge University Press.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελίδου, Μ. (2011). *Μύρτις: οι ζωές της*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Αθανασιάδης, Θ. (2015). *Τεύχος μελέτης εξειδίκευσης μεθοδολογίας, ανάπτυξης προδιαγραφών και μεθοδολογίας επιλογής των σεναρίων των εκπαιδευτικών για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης ανά γνωστικό αντικείμενο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο γνωστικό αντικείμενο «Ιστορία»*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Βακαλούδη, Δ. Α. (2016). *Η διδασκαλία της ιστορίας με τεχνολογίες πληροφορίες και επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.



- Βατόπουλος, Ν. (2020). *Το μήνυμα της Μύρτιδος ταξιδεύει στον κόσμο. Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 22/10/2020 από <https://www.kathimerini.gr/culture/arts/1081176/to-minyma-tis-myrtidos-taxideyei-ston-kosmo/>
- Βρεττός, Ι. (2014). Μη λεκτική συμπεριφορά και Ελκυστικότητα του Περιεχομένου Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η συμβολή της μικροδιδασκαλίας. Στο Α. Κοντάκος & Π. Σταμάτης (Επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκίκας, Α. (2017). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στα νέα αναλυτικά προγράμματα Θρησκευτικών του Γυμνασίου με τη χρήση διδακτικών σεναρίων. Εμπειρική προσέγγιση. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 1, 332-337.
- Γκοβάρης, Χ. (Επιμ.) (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γραμματάς, Θ. (2017). *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Δημητριάδης, Δ. (2020). *Η διδακτική της ιστορίας μέσω της δραματικής τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών της Δ' Δημοτικού*. Τμήμα Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού, Σχολή Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας & Πολιτισμού, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η Δραματοποίηση ως Διδακτική Πρακτική και η Χρήση της στη Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σσ. 471-496). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2016). Βιογραφική/ βιωματική μέθοδος διδασκαλίας: Ερευνώντας την οικογενειακή ιστορία στη σχολική πράξη. Στο Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης & Σ. Χανδόλιας (επιμ.), *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις* (σσ. 284-293). Γύθειο: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση* (1η έκδ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Κάλου, Α. & Χάιτας, Ν. (2010). *Μύρτις: Πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασβίκης, Κ. (2015). *Το άλλο παρελθόν: Δημόσιες χρήσεις της αρχαιολογίας στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Στο Α. Π. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης & Γ. Κόκκινος (Επιμ.), *Η Δημοσία Ιστορία στην Ελλάδα: Χρήσεις και καταχρήσεις της Ιστορίας* (σσ. 331-352). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ., Κατσάρου, Χ. (2009). *Ιστορία Δ' Δημοτικού: Στα Αρχαία χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κατσουλάκος, Θ., Κокκορού-Αλευρά, Γ. & Σκουλάτος, Μ. Β. (2016). *Αρχαία Ιστορία Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κόκκινος, Γ. (επιμ.) (2012). *Η σκουριά και το πυρ: Προσεγγίζοντας τη σχέση Ιστορίας, Τραύματος και μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαμαλάκη, Η. (2018). *Η Μύρτις και η Μελόπιτα: Μια μέρα στην Αρχαία Αθήνα με οδηγό την Μύρτιδα*. Αθήνα: Αρμός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητάκος, Δ., Κουκουβίνος, Θ., Κωστοπούλου, Δ., Μαστροθανάση, Ζ., Καραβά, Μ., Μπισμπικόπουλος, Θ., Ξαφάκος, Ε. κ.α. (2012). *Διδακτικός Σχεδιασμός και Τ.Π.Ε. Συνδέοντας τις βασικές αρχές συγγραφής σεναρίων με τις εφαρμογές τους στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Μπατσιούλας.



- Μπουλώτης, Χ. (2011). *Ένα κορίτσι φτερουγίζει στον Κεραμεικό*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Μύρτις: Πρόσωπο με πρόσωπο με το παρελθόν(www.myrtis.gr). Ανακτήθηκε 29/10/2020 από shorturl.at/kowHX
- Νικολαΐδου, Σ. (Επιμ.) (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ξαφάκος, Ε., Παπαδήμας, Λ., Μαράτος, Α., Δημακόπουλος, Γ. & Μπέκα, Α. (2016). Στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στη χρησιμότητα των διδακτικών σεναρίων με τη χρήση των ΤΠΕ. In *Proceedings of the 10th Pan-Hellenic and International Conference "ICT in Education"*.
- Παληκίδης, Α. (2007). *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-2000): διδακτική, ιδεολογική και αισθητική λειτουργία των εικόνων*. (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Παπαϊωάννου, Θ. & Κανάρη, Χ. (2019). Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και μουσείο: Μια διεπιστημονική προσέγγιση. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός*. Γ' Τόμος (σσ. 507-516). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ-Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - Κολλέγιο Αθηνών.
- Παύλου, Β. (2017). *Εικαστικές Τέχνες και Εκπαίδευση: Τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ποταμιάς, Γ. (2015). *Πολυτροπικός εγγραμματισμός στο μάθημα της ιστορίας της Δ' τάξης του δημοτικού σχολείου*. (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Αθήνα.
- Τζαφέρη, Π. (2014). Διαφοροποιημένο διδακτικό σενάριο Ιστορίας ΣΤ' Δημοτικού για μαθητή με Asperger με τη χρήση λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης. *Διημερίδα «Καινοτόμα Εκπαιδευτικά Προγράμματα στην Ειδική Αγωγή»*. Θεσσαλονίκη.
- Τζιμογιάννης, Α. & Σιόρεντα, Α. (2007). Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης* (σ. 355-374). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Φωτιάδη, Ι. (2020). Από την Αρχαία Αθήνα του λοιμού στη σύγχρονη Κίνα του κορωνοϊού. *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 20/10/2020 από shorturl.at/dhD18



Μουσεία και άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες: Πραγματικότητα, προκλήσεις και προοπτικές για ένα μουσείο για όλους

Χαρίκλεια Κανάρη

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kanarixarikleia@hotmail.com

Μάγδα Νικολαραϊζή

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mnikolar@uth.gr

Βασίλης Αργυρόπουλος

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vassargi@uth.gr

Μαρία Παπαζαφείρη

Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
marapaza@uth.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει διεθνώς ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον από την πλευρά των μουσείων για την πρόσβαση των ατόμων με αναπηρίες και τη δημιουργία ενός μουσείου για όλους που θα ανταποκρίνεται στον σύγχρονο κοινωνικό και εκπαιδευτικό του ρόλο. Παρά τα σημαντικά βήματα που έχουν γίνει προς αυτήν την κατεύθυνση, τα άτομα με αναπηρίες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν φραγμούς πρόσβασης στα μουσεία. Η παρούσα εργασία εστιάζει στα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες – άτομα με αναπηρία όρασης και κωφά/βαρήκοα άτομα – και στους τρόπους με τους οποίους τα μουσεία μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες, τα χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των ατόμων αυτών που επισκέπτονται τα μουσεία είτε ως μεμονωμένοι επισκέπτες είτε στο πλαίσιο ομάδων ατόμων με και χωρίς αναπηρίες. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το παράδειγμα του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Erasmus+ «ToMIMEUS: Towards a Multisensory and Inclusive Museum for Individuals with Sensory Disabilities». Δέκα εταίροι από πέντε διαφορετικές χώρες (Ρουμανία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Τουρκία και Βοσνία-Ερζεγοβίνη) μοιράζονται τη γνώση και την εμπειρία τους για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος που είναι: α. η επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για την ενίσχυση της πρόσβασης των ατόμων με αισθητηριακές αναπηρίες στα μουσεία με βάση σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα, πρακτικές και νέες τεχνολογίες, β. η παροχή εκπαιδευτικών και κοινωνικών εμπειριών σε μουσεία για άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες, γ. η προώθηση συνεργασιών μεταξύ διαφορετικών φορέων, και δ. η ανάδειξη καλών πρακτικών για την ενίσχυση της πρόσβασης και της συμπερίληψης ατόμων με αισθητηριακές αναπηρίες σε χώρους πολιτισμού, όπως τα μουσεία. Στην εργασία παρουσιάζονται οι βασικές δράσεις του Προγράμματος καθώς επίσης και τα πρώτα αποτελέσματα αναφορικά με τον σχεδιασμό επιμορφωτικού υλικού και σχετικών δράσεων για το προσωπικό των μουσείων. Τα αποτελέσματα του Προγράμματος αναμένεται να συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της πρόσβασης των ατόμων με αισθητηριακές αναπηρίες σε μουσεία και στην προάσπιση του δικαιώματός τους για ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή.

Λέξεις - κλειδιά: Μουσεία, άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες, πρόσβαση, επιμόρφωση προσωπικού μουσείων.

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει ένα σταθερά αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης και συμμετοχής των ατόμων με αναπηρίες σε χώρους πολιτιστικής



αναφοράς και στις δράσεις τους. Το ενδιαφέρον αυτό στηρίζεται σε ανθρώπινες αξίες και κοινωνικές ζυμώσεις όπως αυτές εκφράζονται στις διεθνείς συμβάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (UN, 1948, 2006), στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας (Oliver, 1990), στη σχετική νομοθεσία κ.λπ., αλλά και στην αναγνώριση της σημασίας της συμμετοχής στον πολιτισμό για την ποιότητα ζωής, την κοινωνική ευημερία και την πλήρη κοινωνική συμμετοχή (Hansen, 2014· Μπούνια, 2015). Παράλληλα, οι προσπάθειες των χώρων πολιτιστικής αναφοράς για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης και συμμετοχής διαμορφώνονται και με βάση τις ταχύτατες κοινωνικές αλλαγές, τις νέες δυνατότητες αλλά και τις προκλήσεις που χαρακτηρίζουν το τοπίο του 21^{ου} αιώνα (Black, 2012).

Τα μουσεία αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς χώρους πολιτιστικής αναφοράς και καλούνται να ανταποκριθούν σε όλα τα παραπάνω, παρέχοντας εκπαιδευτικές και κοινωνικές εμπειρίες σε όλους χωρίς αποκλεισμούς (Coxall, 2006). Αν και πολλοί ερευνητές⁵ (Black, 2012· Μπούνια, 2015), επισημαίνουν τις αξιοσημείωτες προσπάθειες και πρωτοβουλίες των μουσείων προς την κατεύθυνση της προσβασιμότητας και της δημιουργίας ενός μουσείου για όλους, είναι γεγονός ότι τα άτομα με αναπηρίες συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν διαφορετικούς φραγμούς πρόσβασης σε μουσεία (Weisen, 2008). Οι φραγμοί αυτοί μπορεί να αφορούν μεταξύ άλλων: α. τις περιορισμένες επιλογές σε επίπεδο εκθεμάτων και παροχών πρόσβασης ανάλογα και με το είδος της αναπηρίας (Argyropoulos & Kanari, 2015· Κανάρη, 2015· Nikolarai, Kanari & Marschark, 2020· Weisen, 2008), β. τις δυσκολίες κατανόησης της ανομοιογένειας του πληθυσμού των ατόμων με αναπηρίες και συνακόλουθα τις δυσκολίες ανταπόκρισης στις διαφορετικές τους ανάγκες (Argyropoulos & Kanari, 2015· Candlin, 2003· Νικολαράιζη, 2017), γ. την αντιμετώπιση των ατόμων με αναπηρίες μόνο με «όρους αναπηρίας» και όχι με βάση άλλες διαφορές που απαντώνται σε όλους τους ανθρώπους (Candlin, 2003· Κανάρη, υπό δημοσίευση· Μπούνια, 2015), δ. τις αποσπασματικές δράσεις ή την παροχή ειδικών δράσεων που απαιτούν προγραμματισμό και μειώνουν την αυθόρμητη επίσκεψη σε ένα μουσείο, ε. τις δυσκολίες επίσκεψης σε μουσεία στο πλαίσιο μικτών ομάδων ή και ως ανεξάρτητοι επισκέπτες (Argyropoulos & Kanari, 2015· Κανάρη, 2015· Kanari & Argyropoulos, 2014· Westerhoff, 2017), στ. τις γενικότερες ελλείψεις σε υποδομές εντός και εκτός μουσείου (Reich et al., 2011) κ.ά.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στα άτομα με αισθητηριακές αναπηρίες (ΑιΑ), δηλαδή στα άτομα με αναπηρία όρασης, στα Κ/κωφά⁶ και βαρήκοα άτομα και στην πρόσβασή τους στα μουσεία. Κύριο χαρακτηριστικό του πληθυσμού των ατόμων με ΑιΑ είναι η μεγάλη ετερογένεια, η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους επαγγελματίες μουσείων, προκειμένου να αναπτύξουν κατάλληλες και συμπεριληπτικές πρακτικές και δράσεις. Οι διαφορές μεταξύ των ατόμων με ΑιΑ συνδέονται με τον βαθμό και την ηλικία απώλειας της όρασης ή της ακοής αντίστοιχα, τις δεξιότητες, το γνωστικό υπόβαθρο κ.λπ. (Αργυρόπουλος, 2011· Nikolarai, 2007). Τα Κ/κωφά και βαρήκοα άτομα χαρακτηρίζονται, επίσης, από μεγάλη γλωσσική ανομοιογένεια και διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά ανάλογα με τον τρόπο που επικοινωνούν (π.χ. σε μια φυσική νοηματική γλώσσα, προφορικά ή με συνδυασμό προφορικού λόγου και νοημάτων) και με το αν θεωρούν τους εαυτούς τους μέλη της Κοινότητας των Κωφών (Nikolarai, 2007· Νικολαράιζη, 2017). Παράλληλα, όπως

⁵ Η χρήση του αρσενικού γένους σε όρους όπως ερευνητής, επισκέπτης κ.λπ. υποδηλώνει την ιδιότητα του ατόμου και αναφέρεται και στα δύο φύλα.

⁶ Η χρήση του κεφαλαίου Κ αναφέρεται στα Κωφά άτομα που ανήκουν στην Κοινότητα των Κωφών και έχουν την αντίστοιχη πολιτισμική ταυτότητα, ενώ η χρήση του όρου «κωφός - βαρήκοος» αναφέρεται στον γενικότερο πληθυσμό των ατόμων με προβλήματα ακοής (Nikolarai, 2007· Νικολαράιζη, 2017).



όλοι οι άνθρωποι, τα άτομα με ΑιΑ διαφέρουν μεταξύ τους ως προς πολλά άλλα χαρακτηριστικά (π.χ. εκπαιδευτική δομή για την περίπτωση σχολικών ομάδων, ενδιαφέροντα, μορφωτικό, εθνικό, θρησκευτικό υπόβαθρο κ.λπ.) (Argyropoulos & Kanari, 2015· Nikolarazi, Kanari & Marschark, 2020). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, δηλαδή τους διαφορετικούς φραγμούς πρόσβασης και την ετερογένεια των ατόμων με ΑιΑ, είναι προφανές ότι τα άτομα αυτά μπορεί να αντιμετωπίζουν ποικίλους φραγμούς στην πρόσβασή τους σε μουσεία ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και το διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο επίσκεψης (π.χ. μικτές σχολικές ομάδες, οικογένεια, φίλοι, ανεξάρτητοι επισκέπτες κ.λπ.) (Falk & Dierking, 2013).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα εργασία αναφέρεται σε ένα Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus + με τίτλο «ToMIMEUS: Towards a Multisensory and Inclusive Museum for Individuals with Sensory Disabilities» («Προς ένα Πολυαισθητηριακό και Συμπεριληπτικό Μουσείο για Άτομα με Αισθητηριακές Αναπηρίες»). Βασικός στόχος του Προγράμματος είναι η ενδυνάμωση του προσωπικού των μουσείων μέσω της επιμόρφωσής τους, ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιούν σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα και εργαλεία για τον σχεδιασμό συμπεριληπτικών πρακτικών και την ενίσχυση της πρόσβασης των ατόμων με ΑιΑ στους χώρους και στις συλλογές τους. Στις ενότητες που ακολουθούν περιγράφονται συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος με έμφαση στην επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων.

2. Το Πρόγραμμα ToMIMEUS: Towards a Multisensory and Inclusive Museum for Individuals with Sensory Disabilities

2.1. Το πλαίσιο συνεργασίας – Στόχοι του Προγράμματος

Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ ToMIMEUS (<http://tomimeus.eu/>) εμπίπτει στη Δράση ΚΑ2 και συγκεκριμένα στις στρατηγικές συμπράξεις για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, τη συνεργασία, την ανάπτυξη και την ανταλλαγή καινοτόμων πρακτικών. Στο Πρόγραμμα συμμετέχουν συνολικά δέκα εταίροι από πέντε διαφορετικές χώρες (Ρουμανία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Τουρκία και Βοσνία-Ερζεγοβίνη) με συντονιστή φορέα το Εθνογραφικό Μουσείο Τρανσυλβανίας από τη Ρουμανία (Transylvanian Museum of Ethnography). Πιο αναλυτικά, τέσσερις από τους συμμετέχοντες οργανισμούς είναι πανεπιστήμια (Πανεπιστήμιο Babes-Bolyai - Ρουμανία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Ελλάδα, Πανεπιστήμιο EötvösLoránd - Ουγγαρία και Πανεπιστήμιο Istanbul Medeniyet - Τουρκία) και τέσσερις – μαζί με τον συντονιστή φορέα – είναι μουσεία [Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης - Ελλάδα, Σπίτι Ουγγρικής Κληρονομιάς (Hungarian Heritage House) - Ουγγαρία και Μουσείο Σιδηροδρόμων (Istanbul Railway Museum) - Τουρκία]. Το Δίκτυο Βαλκανικών Μουσείων (Balkan Museum Network) αποτελεί έναν σημαντικό εταίρο με ιδιαίτερη συμβολή και σε ζητήματα διάχυσης των αποτελεσμάτων του Προγράμματος στον χώρο των μουσείων. Τέλος, στο Πρόγραμμα συμμετέχει και μια εταιρεία ανάπτυξης εφαρμογών διαδικτύου από τη Ρουμανία με σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της ιστοσελίδας του Προγράμματος και της πλατφόρμας επικοινωνίας μεταξύ των εταίρων καθώς και στη διάχυση των αποτελεσμάτων του Προγράμματος.

Η παραπάνω περιγραφή των συμμετεχόντων οργανισμών καταδεικνύει και τον διεπιστημονικό χαρακτήρα του Προγράμματος ToMIMEUS, καθώς όλα τα άτομα που συμμετέχουν έχουν μεγάλη επιστημονική και επαγγελματική εμπειρία στο επιστημονικό πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης αναφορικά με τον χώρο των μουσείων και της Μουσειοπαιδαγωγικής ή/και με συνδυασμό των παραπάνω. Όλοι οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις γνώσεις και την εμπειρία τους για την επίτευξη των στόχων του



Προγράμματος ΤοMIMEUS που είναι οι εξής: α. η επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για την ενίσχυση της πρόσβασης των ατόμων με ΑιΑ στα μουσεία με βάση σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα, πρακτικές και νέες τεχνολογίες, β. η παροχή εκπαιδευτικών και κοινωνικών εμπειριών σε μουσεία για άτομα με ΑιΑ, γ. η προώθηση συνεργασιών μεταξύ διαφορετικών φορέων, και δ. η ανάδειξη καλών πρακτικών για την ενίσχυση της πρόσβασης και της συμπερίληψης ατόμων με ΑιΑ σε χώρους πολιτισμού, όπως τα μουσεία.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζονται συνοπτικά οι δράσεις του Προγράμματος ΤοMIMEUS και πιο αναλυτικά οι δράσεις και οι ενέργειες για την επιμόρφωση του προσωπικού των συμμετεχόντων μουσείων.

2.2. Το πλάνο εργασίας και οι δράσεις του Προγράμματος ΤοMIMEUS

Η συνεργασία διαφορετικών φορέων σε διαφορετικές χώρες στο πλαίσιο του Προγράμματος ΤοMIMEUS έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας σε οριζόντιο και κάθετο επίπεδο, δηλαδή μεταξύ όλων των συμμετεχόντων οργανισμών των διαφορετικών χωρών αλλά και εντός κάθε συμμετέχουσας χώρας. Το πλάνο εργασίας του Προγράμματος περιλαμβάνει μια σειρά αλληλοσυνδεόμενων δράσεων και αντίστοιχων Πνευματικών Προϊόντων (ΠΠ) που αναμένεται να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του (βλ. Ενότητα 2.1.). Συνοπτικά, οι δράσεις και τα ΠΠ του Προγράμματος ΤοMIMEUS έχουν ως εξής:

- «Έκθεση Επισκόπησης» για την πρόσβαση των ατόμων με ΑιΑ σε μουσεία (ΠΠ1: Επισκόπηση / Scoring) με βάση σχετική βιβλιογραφική έρευνα και μελέτη αναγκών του προσωπικού των συμμετεχόντων μουσείων για θέματα προσβασιμότητας ατόμων με ΑιΑ σε μουσεία. Το τελικό ΠΠ έχει ήδη ολοκληρωθεί με την επιστημονική ευθύνη του Πανεπιστημίου Babes-Bolyai από τη Ρουμανία. Αποτελεί μια εκτενή μελέτη που αποτυπώνει την τρέχουσα πραγματικότητα στις συμμετέχουσες στο Πρόγραμμα χώρες για την προσβασιμότητα των ατόμων με ΑιΑ στα μουσεία, τις προκλήσεις που υπάρχουν και τις ανάγκες του προσωπικού των μουσείων σε θέματα επιμόρφωσης.
- Δημιουργία της «Πλατφόρμας Επικοινωνίας» του Προγράμματος (ΠΠ2: Πλατφόρμα Επικοινωνίας / Communication Platform - Portal), η οποία εξυπηρετεί την επικοινωνία μεταξύ των εταίρων καθώς και τη διάχυση των αποτελεσμάτων. Το ΠΠ2 έχει ήδη ολοκληρωθεί με την ευθύνη της εταιρείας εφαρμογών διαδικτύου που συμμετέχει στο Πρόγραμμα και αναμένεται να συμβάλλει στη διάχυση των αποτελεσμάτων και ως «Ανοιχτή Εκπαιδευτική Πύλη» (Open Educational Resources), αφού τα ΠΠ (π.χ. εκθέσεις αναφοράς, επιμορφωτικό υλικό κ.λπ.) θα αναρτηθούν και θα αποτελούν ελεύθερης και ανοιχτής πρόσβασης υλικό για κάθε ενδιαφερόμενο.
- «Ανάπτυξη Επιμορφωτικού Υλικού» για τους επαγγελματίες των μουσείων (ΠΠ3: Επιμορφωτικό υλικό για πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης – Σχεδιασμός, Περιεχόμενο και Εφαρμογή / Training material for professional development course - Design, Content and Implementation), το οποίο έχει ήδη ολοκληρωθεί με την επιστημονική ευθύνη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Εκτενέστερη αναφορά για το επιμορφωτικό υλικό και τις επιμορφωτικές δράσεις γίνεται σε επόμενη ενότητα (βλ. Ενότητα 3).
- «Σχεδιασμός και Κριτική Θεώρηση Προσαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Δράσεων με παιδιά ΑιΑ» (ΠΠ4: Προσαρμοσμένες μαθησιακές δράσεις – κριτική θεώρηση-Adapted learning experience – critical overview) και «Σχεδιασμός Συμπεριληπτικών Μαθησιακών Εμπειριών» (ΠΠ5: Συμπεριληπτικές μαθησιακές εμπειρίες / Inclusive learning experiences). Με βάση τα αποτελέσματα της «Έκθεσης Επισκόπησης» και μετά τις επιμορφωτικές δράσεις που θα υλοποιηθούν στο πλαίσιο του Προγράμματος, οι



επαγγελματίες των μουσείων θα σχεδιάσουν προσαρμοσμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες για παιδιά ή/και νέους με ΑιΑ και για μικτές ομάδες παιδιών ή/και νέων με και χωρίς ΑιΑ (ΠΠ4 και ΠΠ5 αντίστοιχα). Για αυτόν τον σκοπό θα αναπτυχθούν συνεργασίες με σχολικές δομές και σχετικούς φορείς, ενώ ο ρόλος του επιστημονικού προσωπικού από την πλευρά των Πανεπιστημίων θα είναι υποστηρικτικός και συμβουλευτικός. Βασικό μεθοδολογικό πλαίσιο των παραπάνω δράσεων είναι η έρευνα δράσης και βασικές αρχές της και στοιχεία, όπως ο σχεδιασμός, η σύνδεση και η εφαρμογή της θεωρίας μέσω της πράξης, η ανάπτυξη συνεργασιών με άλλα άτομα, η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων, ο αναστοχασμός, ο επανασχεδιασμός κ.λπ. (Ο' Hanlon, 1996).

- «Συγγραφή Οδηγού Καλών Πρακτικών» (ΠΠ6: Guide of best practices / Οδηγός καλών πρακτικών) που μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την ανάπτυξη αντίστοιχων πρακτικών και από άλλα μουσεία και χώρους πολιτιστικής αναφοράς.
- «Δράσεις διάχυσης των αποτελεσμάτων» (ΠΠ7: Dissemination / Διάχυση). Οι δράσεις διάχυσης των αποτελεσμάτων του Προγράμματος ΤοMIMEUS πραγματοποιούνται σε όλη τη διάρκεια του Προγράμματος με τη συμμετοχή όλων των εταίρων για τη διάδοση καλών πρακτικών, τον εμπλουτισμό της σχετικής έρευνας, βιβλιογραφίας και πρακτικής, τη δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων και μετά τη λήξη του Προγράμματος και τη βιωσιμότητά του.

3. Ανάπτυξη επιμορφωτικού υλικού – Επιμορφωτικές δράσεις

για επαγγελματίες μουσείων στο πλαίσιο του Προγράμματος ΤοMIMEUS

3.1. Επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων σε θέματα αναπηρίας και προσβασιμότητας

Όπως προαναφέρθηκε, ένας βασικός στόχος του Προγράμματος ΤοMIMEUS είναι η επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για την ενίσχυση της πρόσβασης των ατόμων με ΑιΑ. Το ζήτημα της επιμόρφωσης των επαγγελματιών μουσείων διαφορετικών ειδικοτήτων είναι κεντρικής σημασίας για τη γενικότερη επαγγελματική τους ανάπτυξη και την πραγμάτωση της αποστολής των μουσείων στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα (Ruge, 2011). Ειδικότερα, η επιμόρφωση του προσωπικού των μουσείων για θέματα αναπηρίας και προσβασιμότητας θεωρείται ότι θα πρέπει να αποτελεί βασικό άξονα της συνολικής πολιτικής προσβασιμότητας κάθε μουσείου με πολλαπλά οφέλη, όπως:

α. η καλύτερη κατανόηση των ατόμων με αναπηρίες και των αναγκών τους, η άμβλυνση προκαταλήψεων και η προώθηση της κατάλληλης συμπεριφοράς και της εξυπηρέτησής τους (Καστρινάκη 2004· McGinnis 1999)

β. η απόκτηση ή και η επικαιροποίηση των γνώσεών τους αναφορικά με θεωρητικά αλλά και πρακτικά ζητήματα προσβασιμότητας (Αργυρόπουλος, Κανάρη & Χαμονικολάου, 2017· Partington-Sollinger & Morgan 2011)

γ. η ενδυνάμωση του προσωπικού των μουσείων, ώστε σε συνδυασμό με την επιστημονική και επαγγελματική τους γνώση και εμπειρία να μπορούν να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να εμπνέουν εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με αναπηρίες και μικτές ομάδες ατόμων με και χωρίς αναπηρίες (Κανάρη & Αργυροπούλου, 2014· Κανάρη, 2015)

δ. η ενθάρρυνση για ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών, αναζήτηση συνεργασιών και ανάπτυξη της πολιτικής προσβασιμότητας με πιο συστηματικό τρόπο (Partington-Sollinger & Morgan 2011) και γενικότερα η προώθηση ενός μουσείου για όλους (Coxall, 2006).

Με βάση τα παραπάνω, στο πλαίσιο του Προγράμματος ΤοMIMEUS προβλέπεται:



α. η ανάπτυξη επιμορφωτικού υλικού για θέματα προσβασιμότητας των ατόμων με ΑιΑ σε μουσεία, και

β. ο σχεδιασμός και η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για το προσωπικό των συμμετεχόντων μουσείων στο Πρόγραμμα.

Στις ενότητες που ακολουθούν περιγράφονται πιο αναλυτικά οι παραπάνω δράσεις.

3.1.1. Ανάπτυξη επιμορφωτικού υλικού για επαγγελματίες μουσείων

Η ανάπτυξη επιμορφωτικού υλικού για τους επαγγελματίες μουσείων αποτελεί κομβικής σημασίας δράση και Πνευματικό Προϊόν του ΤοMIMEUS, καθώς στηρίζεται αφενός στα δεδομένα της «Έκθεσης Επισκόπησης» (ΠΠ1) και αφετέρου αποτελεί τη βάση για τον σχεδιασμό των επόμενων δράσεων, όπως οι επιμορφωτικές δράσεις για το προσωπικό των συμμετεχόντων μουσείων και ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων για ομάδες ατόμων με ΑιΑ και για μικτές ομάδες ατόμων με και χωρίς ΑιΑ (ΠΠ4 και ΠΠ5 αντίστοιχα).

Για την ανάπτυξη του επιμορφωτικού υλικού εκτός από τα δεδομένα της «Έκθεσης Επισκόπησης» πραγματοποιήθηκε και έρευνα αναγκών του προσωπικού των μουσείων με χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο διερευνούσε την εμπειρία τους από σχετικές δράσεις με άτομα με ΑιΑ, τις προτεραιότητες σε θέματα προσβασιμότητας και τις ανάγκες τους σε θέματα επιμόρφωσης. Οι διαφορετικές εμπειρίες των επαγγελματιών των μουσείων, τα σχόλια και οι προτάσεις τους ανέδειξαν ανάγκες και προτεραιότητες επιμόρφωσης που αφορούν:

α. τη γνώση των χαρακτηριστικών των ατόμων με ΑιΑ και ζητήματα εφαρμογής του Καθολικού Σχεδιασμού

β. τις υποδομές προσβασιμότητας και στον εξοπλισμό των μουσείων, και

γ. τον σχεδιασμό κατάλληλων και συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα παραπάνω αποτέλεσαν τη βάση για τον προσδιορισμό των στόχων του επιμορφωτικού υλικού αλλά και του περιεχομένου του.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος του επιμορφωτικού υλικού είναι οι επαγγελματίες των μουσείων:

α. να κατανοήσουν την ετερογένεια του πληθυσμού των ατόμων με ΑιΑ

β. να προσδιορίζουν φραγμούς πρόσβασης και συμπερίληψης ατόμων με ΑιΑ σε μουσεία

γ. να γνωρίσουν τις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού και του Καθολικού Σχεδιασμού στη Μάθηση και να είναι σε θέση να τις εφαρμόζουν για την ενίσχυση της πρόσβασης στους χώρους των μουσείων και τον σχεδιασμό κατάλληλου υλικού και προγραμμάτων

δ. να γνωρίσουν τεχνολογίες που ενισχύουν την πρόσβαση ατόμων με ΑιΑ σε μουσεία, και

ε. να μπορούν να σχεδιάζουν συμπεριληπτικά εκπαιδευτικά προγράμματα για ομάδες ατόμων με και χωρίς ΑιΑ.

Ανάλογα, το περιεχόμενο του επιμορφωτικού υλικού διαρθρώνεται στους παρακάτω άξονες:

α. εισαγωγικά στοιχεία για τους στόχους του επιμορφωτικού υλικού και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη διάρκεια του Προγράμματος αλλά και μετά από αυτό

β. ενότητα με βασικές έννοιες, θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις για την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών

γ. ενότητα για τα χαρακτηριστικά των ατόμων με ΑιΑ, και

δ. ενότητα με βασικές παροχές και διευκολύνσεις προσβασιμότητας και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Πίνακας 1).



Όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, το επιμορφωτικό υλικό περιλαμβάνει αρχικά κάποια εισαγωγικά στοιχεία αναφορικά με τη διαδικασία ανάπτυξης του υλικού με βάση τη σχετική βιβλιογραφία και τα κυριότερα στοιχεία που προέκυψαν από τη μελέτη αναγκών του προσωπικού των μουσείων. Αναφέρονται οι βασικοί στόχοι του επιμορφωτικού υλικού και ο τρόπος που μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα περιεκτικό και εύχρηστο εργαλείο αλλά και ως θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων. Το επιμορφωτικό υλικό είναι εμπλουτισμένο και με άλλες πηγές, όπως σύνδεσμοι με παραδείγματα πρακτικών προσβασιμότητας και δράσεων διαφόρων μουσείων από την Ελλάδα και το εξωτερικό, σχετικά βίντεο και ανοιχτής πρόσβασης βιβλιογραφικές πηγές για περαιτέρω μελέτη, εφόσον κάποιος το επιθυμεί. Επιπλέον, περιλαμβάνει ενδεικτικές δραστηριότητες επεξεργασίας, εμβάθυνσης ή και αναστοχασμού πάνω στα βασικά θέματα που αναπτύσσονται στις ενότητες του υλικού. Τα παραπάνω μπορούν να αξιοποιηθούν και στην περίπτωση της εξ αποστάσεως υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων.

Στις επόμενες ενότητες του επιμορφωτικού υλικού αναπτύσσονται με τρόπο περιεκτικό ζητήματα σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα μουσεία στον 21ο αιώνα (ICOM/MDPP, 2018), τον αντίκτυπο του κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας στα μουσεία (Argyropoulos & Kanari, 2015· Moussouri, 2007) καθώς και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας της πρόσβασης (φυσική, αισθητηριακή, διανοητική, πολιτισμική, τεχνολογική, στάσεις / συμπεριφορές κ.λπ.) σε ένα μουσείο (Dodd & Sandell, 1998· Weisen, 2008). Ακολουθούν θέματα σχετικά με θεωρητικά μοντέλα, όπως ο Καθολικός Σχεδιασμός για τη δημιουργία ενός φιλικού και προσβάσιμου σε όλους δομημένου περιβάλλοντος (Mace, 1998), ο Καθολικός Σχεδιασμός στη Μάθηση (CAST, 2018), η Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Tomlinson, 2014) και η πολυαισθητηριακή μάθηση (Baines, 2008). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι αρχές των παραπάνω θεωρητικών μοντέλων αποτελούν βασικά πλαίσια αναφοράς και στον χώρο των μουσείων για την πρόσβαση, την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών και πολυαισθητηριακών περιβαλλόντων μάθησης και εμπειρίας (Rappolt-Schlichtmann & Daley, 2013· Shepherd, 2009).

Η επόμενη ενότητα εστιάζει στα άτομα με ΑιΑ με έμφαση στο στοιχείο της ετερογένειας. Επεξηγούνται με απλό και κατανοητό τρόπο ζητήματα, όπως η λειτουργία της αντίληψης, η αισθητηριακή πρόσβαση, η επικοινωνία, τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά – για την περίπτωση των Κ/κωφών και βαρήκοων ατόμων – και γενικότερα οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές τους ανάγκες (Αργυρόπουλος, 2011· Nikolaraizi, 2007· Νικολαραϊζή, 2017). Επίσης, εκτός από τα άτομα με αναπηρία όρασης και τα Κ/κωφά και βαρήκοα άτομα, παρουσιάζονται ζητήματα και για περιπτώσεις ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες και τυφλοκώφωση (Αργυρόπουλος, 2011· Dammeyer, 2014). Η ενότητα αυτή ολοκληρώνεται με μια σειρά προτάσεων για την ενίσχυση της πρόσβασης σε τρεις βασικούς άξονες, και συγκεκριμένα:

α. στον χώρο του μουσείου

β. στις συλλογές, και

γ. στην ενδυνάμωση της πρόσβασης και της συμμετοχής των ατόμων με ΑιΑ με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και της υποστηρικτικής τεχνολογίας (Argyropoulos & Ravenscroft, 2019· Carrizoza, Sheehy, Rix, Seale & Hayhoe, 2020).

Η τελευταία ενότητα του επιμορφωτικού υλικού επικεντρώνεται στη σύνδεση της θεωρίας και της πράξης, παρουσιάζοντας συγκεκριμένα παραδείγματα προσβασιμότητας αναφορικά με τους τρεις παραπάνω άξονες.



Πίνακας 1: Δομή και περιεχόμενο του επιμορφωτικού υλικού
για την επιμόρφωση επαγγελματιών μουσείων

Εισαγωγικά στοιχεία για το επιμορφωτικό υλικό	Διαδικασία ανάπτυξης επιμορφωτικού υλικού Στόχοι του επιμορφωτικού υλικού Τρόπος αξιοποίησης του επιμορφωτικού υλικού
Ενότητα I : Εισαγωγή, Έννοιες κλειδιά και θεωρητικό πλαίσιο ου επιμορφωτικού υλικού	Ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων Το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας Πρόσβαση και προσβασιμότητα Καθολικός Σχεδιασμός Καθολικός Σχεδιασμός στη Μάθηση Διαφοροποιημένη Διδασκαλία Πολυαισθητηριακή Μάθηση
Ενότητα II : Άτομα με Αισθητηριακές Αναπηρίες	Ορισμοί Ετερογένεια του πληθυσμού των ατόμων με ΑιΑ Βασικά χαρακτηριστικά και συχνές παρανοήσεις Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες Εξειδικευμένες υπηρεσίες Τρόποι αντιμετώπισης των διαφορετικών φραγμών
Ενότητα III : Γεφυρώνοντας τη θεωρία και την πράξη	Χώρος - Αντίληψη του χώρου - Προσανατολισμός - Κινητικότητα Μέσα πρόσβασης στις μουσειακές συλλογές Υποστηρικτική Τεχνολογία

3.1.2. Σχεδιασμός επιμορφωτικών δράσεων στο πλαίσιο του Προγράμματος ΤοMIMEUS

Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο του ΤοMIMEUS προβλέπεται η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για το προσωπικό των μουσείων. Συνολικά, προβλέπεται να πραγματοποιηθούν δύο επιμορφωτικές δράσεις διάρκειας 5 ημερών η καθεμία και στις οποίες θα συμμετέχουν επαγγελματίες και από τα τέσσερα μουσεία που μετέχουν στο Πρόγραμμα. Οι επιμορφωτικές δράσεις σχεδιάζεται να πραγματοποιηθούν στις πόλεις ClujNapoca (Ρουμανία) και στην Αθήνα. Το επιμορφωτικό υλικό που δημιουργήθηκε θα αποτελέσει το βασικό μεθοδολογικό πλαίσιο και την οργάνωση της επιμόρφωσης θα αναλάβουν τα μέλη των επιστημονικών ομάδων των Πανεπιστημίων των αντίστοιχων χωρών (Πανεπιστήμιο BabesBolyai και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Με βάση το επιμορφωτικό υλικό, τις προτεινόμενες δραστηριότητες αλλά και άλλες που μπορούν να υλοποιηθούν, θα επιδιωχθεί όχι μόνο η ενημέρωση των συμμετεχόντων επαγγελματιών σε θέματα αναπηρίας, ατόμων με ΑιΑ και προσβασιμότητας αλλά και η ενεργητική συμμετοχή τους. Οι συμμετέχοντες, με βάση τα χαρακτηριστικά κάθε μουσείου στο οποίο εργάζονται (χώρος, είδος συλλογής, εκπαιδευτικές δράσεις κ.λπ.) και τις ανάγκες τους, θα έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν γνώσεις ή/και να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, να αναστοχαστούν πάνω σε πρακτικές που ήδη εφαρμόζουν, να προσδιορίσουν



πιθανούς φραγμούς στα μουσεία που εργάζονται, να προτείνουν λύσεις, να ανταλλάξουν γνώσεις, εμπειρίες, ιδέες και προβληματισμούς κ.λπ. Απώτερος σκοπός είναι η ενδυνάμωσή τους, ώστε να δουν στην πράξη συγκεκριμένες εφαρμογές, να είναι σε θέση να σχεδιάζουν υλικό και προγράμματα κατάλληλα για άτομα με ΑιΑ, να συμβάλλουν στην ενίσχυση της προσβασιμότητας, αλλά και να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά, μεταφέροντας τη γνώση και την εμπειρία τους σε άλλους επαγγελματίες των μουσείων στα οποία εργάζονται.

4. Συζήτηση

Τα μουσεία δεν είναι «διαχρονικές οντότητες» αναλλοίωτες στο χρόνο αλλά κοινωνικοί θεσμοί που αλλάζουν και καλούνται να ανταποκριθούν στις συνθήκες της κοινωνίας και της εποχής μέσα στην οποία ιδρύονται και λειτουργούν (Νάκου, 2001: 112). Το μουσείο του 21^{ου} αιώνα μεταμορφώνεται ολόένα και περισσότερο σε έναν χώρο με πολυδιάστατο ρόλο που θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλους χωρίς αποκλεισμούς και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Black, 2012· Coxall, 2006). Τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν τα πολιτιστικά αγαθά και να συμμετέχουν ισότιμα σε όλους τους κοινωνικούς τομείς συμπεριλαμβανομένου και του πολιτισμού (UN, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, τα μουσεία θα πρέπει να αναπτύξουν πρακτικές όχι μόνο άμβλυνσης φραγμών πρόσβασης αλλά και παροχής ποιοτικών εμπειριών (Warner, 2013).

Το Πρόγραμμα ΤοMIMEUS εστιάζει στα άτομα με ΑιΑ και στηρίζεται σε διεθνείς συμβάσεις για την προάσπιση των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες (UN, 2006) και στο κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας που τονίζει τη σημασία της άρσης κοινωνικών φραγμών που παρεμποδίζουν την πλήρη και ισότιμη κοινωνική συμμετοχή τους (Oliver, 1990). Παράλληλα, συμπληρώνει και διευρύνει άλλα παρόμοια προγράμματα και πρωτοβουλίες δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών που επιτρέπουν στα άτομα με ΑιΑ να έχουν πρόσβαση στους χώρους και στις συλλογές των μουσείων αλλά και να συμμετέχουν σε δράσεις μουσείων στο πλαίσιο διαφορετικών ομάδων. Για την επίτευξη των παραπάνω θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ποικίλα μέσα, να παρέχονται ποικίλες διευκολύνσεις προσβασιμότητας, να αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες και να εφαρμόζονται παιδαγωγικές πρακτικές που επιτρέπουν την απόκτηση ποιοτικών μαθησιακών και κοινωνικών εμπειριών σε όλους. Σε κάθε περίπτωση η εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού (Mace, 1988) και του Καθολικού Σχεδιασμού στη Μάθηση (CAST, 2018), δημιουργεί ένα περιβάλλον που διευκολύνει όλους τους ανθρώπους και παρέχει διαφορετικές ευκαιρίες πρόσβασης και προσέγγισης των εκθεμάτων μέσω ποικίλων και πολυαισθητηριακών πρακτικών εμπλουτίζοντας την εμπειρία όλων. Εξίσου αναγκαία είναι η ανάπτυξη συνεργειών και δικτύων συνεργασίας αλλά και η διεπιστημονικότητα, στοιχεία που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος ΤοMIMEUS σε όλες τις δράσεις και τα αντίστοιχα Πνευματικά Προϊόντα.

Το Πρόγραμμα ΤοMIMEUS επενδύει στην επιμόρφωση των επαγγελματιών των μουσείων με στόχο της ενδυνάμωσή τους προς όφελος της ανάπτυξης μιας συστηματικής πολιτικής προσβασιμότητας σε διαφορετικά επίπεδα και λειτουργίες του μουσείου. Η ανάπτυξη κατάλληλου υλικού, η αξιοποίηση νέων τεχνολογιών που δίνουν διαρκώς νέες δυνατότητες πρόσβασης και συμμετοχής, η ανάπτυξη συμπεριληπτικών προγραμμάτων και δράσεων, ο αναστοχασμός και η αξιολόγησή τους με στόχο τη συνεχή βελτίωση και διεύρυνσή τους και η αναζήτηση συνεργασιών είναι μερικά από τα κύρια οφέλη της επιμόρφωσης των επαγγελματιών των μουσείων. Η δυνατότητα των μελών του προσωπικού των μουσείων να λειτουργήσουν πολλαπλασιαστικά στους χώρους που εργάζονται



προσδίδει ακόμη μεγαλύτερη προοπτική βιωσιμότητας και πέρα από τη λήξη του Προγράμματος ToMIMEUS.

Η πρωτόγνωρη πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί λόγω της εξέλιξης της πανδημίας COVID-19 ανέστειλε τις διά ζώσης επιμορφωτικές δράσεις. Παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν τα αποτελέσματα του Προγράμματος ToMIMEUS, όταν αυτά ολοκληρωθούν, αναμένεται να έχουν σημαντικό αντίκτυπο σε διαφορετικά επίπεδα: σε επίπεδο ακαδημαϊκό / επιστημονικό μέσα από τον εμπλουτισμό της ελληνικής και διεθνούς έρευνας και εμπειρίας, σε επίπεδο μουσείου με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση κατάλληλου υλικού και προγραμμάτων, σε ατομικό επίπεδο μέσα από την ενίσχυση των δεξιοτήτων και των γνώσεων των επαγγελματιών μουσείων καθώς και σε ευρύτερα εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο μέσα από τη διάδοση καλών πρακτικών. Τελικοί αποδέκτες είναι τα άτομα με ΑιΑ και η προσωπική και κοινωνική τους ενδυνάμωση μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών συμμετοχής στον πολιτισμό με νόημα για τους ίδιους και για την ποιότητα της ζωής τους.

Ευχαριστίες

Το πρόγραμμα ToMIMEUS: Towards a Multisensory and Inclusive Museum for Individuals with Sensory Disabilities (No: 2019-1-RO01-KA202-063245) χρηματοδοτείται από το Erasmus+ Programme της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Argyropoulos, V. & Kanari, C. (2015). Re-imagining the museums through “touch”: Reflections of individuals with visual disability on their experience of museum- visiting in Greece. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 9, 130-143.
- Argyropoulos, V. & Ravenscroft, J. (2019). Assisting people with vision impairments through technology. In A. Tatnall (Ed.), *Encyclopedia of Education and Information Technologies* (pp. 1-10). Cham: Springer Nature.
- Baines, L. (2008). *A teacher's guide to multisensory learning. Improving literacy by engaging the senses*. Alexandria, VA: ASCD.
- Black, G. (2012). *Transforming museum in the twenty first century*. London: Routledge.
- Candlin, F. (2003). Blindness, art and exclusion in museums and galleries. *Journal of Art and Design Education*, 22(1), 100-110.
- Carrizosa, H.G., Sheehy, K., Rix, J., Seale, J. & Hayhoe, S. (2020). Designing technologies for museums: Accessibility and participation issues. *Journal of Enabling Technologies*, 14(1), 33-39.
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Ανακτήθηκε 9/12/2020 από <http://udlguidelines.cast.org>
- Coxall, H. (2006). Open minds: Inclusive practices. In H. H. Genoways (Ed.), *Museum philosophy for the twenty-first century* (pp. 139-149). United States: Altamira Press.
- Dammeyer, J. (2014). Deaf blindness: A review of the literature. *Scandinavian Journal of Public Health*, 42, 554–562.
- Dodd, J. & Sandell, R. (1998). *Building Bridges. Guidance for museums and galleries on developing audiences*. London: Museums and Galleries Commission.
- Hansen, A. (2014). The heritage learning framework and the heritage learning outcomes. In D. Christidou (Ed.), *Implementing heritage learning outcomes* (pp. 7-24). Östersund: JamtliFörlag, Fornvårdaren 37.



- ICOM/MDPP (2018). Report and Recommendations. Ανακτήθηκε 14/12/2020 από <https://cutt.ly/dhAh1uo>
- Kanari, H. & Argyropoulos, V. (2014). Museum educational programmes for children with visual disabilities. *The International Journal of the Inclusive Museum*, 6(3), 13-26.
- Mace, R. (1988). *Universal design: housing for the lifespan of all people*. Rockville, MD: Department of Housing and Urban Development.
- McGinnis, R. (1999). The disabling society. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp. 278-287). London: Routledge.
- Moussouri, T. (2007). Implications of the social model of disability for visitor research. *Visitors Studies*, 10(1), 90-106.
- Nikolarazi, M. (2007). Analysing the concept of deaf identity. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 185-204.
- Nikolarazi, M., Kanari, C. & Marschark, M. (2020). Tickets for the inclusive museum: Accessible opportunities for nonformal learning by Deaf and hard of hearing individuals. In M. Marschark & H. Knoors (Eds), *The Oxford handbook in deaf studies in learning and cognition* (pp.391-406). N.Y.: Oxford University Press.
- O'Hanlon, C. (1996). Why is action research a valid basis for professional development? In R. McBride (Ed.), *Teacher education policy: Some issues arising from research and practice* (pp.179-191). London: Falmer Press.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Macmillan.
- Partington-Sollinger, Z. & Morgan, A. (2011). *Shifting Perspectives. Opening up museums and galleries to blind and partially sighted people*. CultureLink. MLA, RNIB. London: RNIB.
- Reich, C., Lindgren-Streicher, A., Beyer, M., Levent, N., Pursley, J. & Mesiti, L.A. (2011). *Speaking out on art and museums: A study on the needs and preferences of adults who are blind or have low vision*. Report. Museum of Science, Boston & Art Beyond Sight. Ανακτήθηκε 12/12/2020 από <https://cutt.ly/hhAh8gB>
- Rappolt-Schlichtmann, G. & Daley, S.G. (2013). Providing access to engagement in learning: the potential of Universal Design for Learning in museum design. *Curator, The Museum Journal*, 56, 307-321.
- Ruge, A. (2011). Professors and practitioners – Theory and practice. In J. Legget (Ed.), *Staff and training in regional museums* (pp. 19-22). ICR & ICTOP. Paris: ICOM. Ανακτήθηκε 2/12/2020 από <https://cutt.ly/rhAh4JR>
- Shepherd, H. (2009). Inclusion and museums: Developing inclusive practice. *British Journal of Special Education*, 36(3), 140-145.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- United Nations (1948). Universal declaration of human rights. Ανακτήθηκε 1/12/2020 από <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities. Optional protocol to the Convention*. Ανακτήθηκε 1/11/2020 από <https://cutt.ly/8hAh5mk>
- Wapner, J. (2013). Mission and low vision: A visually impaired museologist's perspective on inclusivity. *Disability Studies Quarterly*, 33(3). Ανακτήθηκε 11/12/2020 από <https://dsq-sds.org/article/view/3756/3290>
- Weisen, M. (2008). How accessible are museums today? In H. J. Chatterjee (Ed.), *Touch in museums. Policy and practice in object handling* (pp. 243-252). Oxford-New York: BERG.



- Westerhoff, B. (2017). *Increasing accessibility services for D/deaf and hard of hearing individuals in American museums*. Master Thesis. Marist College. Florence, Italy. Ανακτήθηκε 2/12/2020 από <https://cutt.ly/6hAjqiD>
- Αργυρόπουλος, Β. (2011). Η εκπαίδευση παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης: ερευνητική και πρακτική προσέγγιση στο χώρο διδασκαλίας. Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη* (σσ. 31-34). Αθήνα: Πεδίο.
- Αργυρόπουλος, Β., Κανάρη, Χ. & Χαμονικολάου, Σ.Λ. (2017). Επιμορφωτικές δράσεις σε θέματα προσβασιμότητας ατόμων με αναπηρία σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους: Μια μελέτη περίπτωσης. *Online International Journal MuseumEdu*, 5, 35-53.
- Κανάρη, Χ. (2015). *Μουσεία και άτομα με ολική ή μερική απώλεια όρασης: Ζητήματα πρόσβασης και αξιοποίησης μουσείων στην εκπαίδευση των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε 2/12/2020 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36292>
- Κανάρη, Χ. (υπό δημοσίευση). Θεωρητικές αρχές σχεδιασμού και εφαρμογές διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία για άτομα με αναπηρία. *Πρακτικά Διημερίδας «Πολιτισμός για όλους. Μουσεία και μνημεία χωρίς αποκλεισμούς»*. Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού.
- Καστρινάκη, Κ. (2004). Επιμόρφωση προσωπικού υποδοχής σε μουσεία και πολιτιστικούς χώρους. Στο Α. Τσιτούρη (Επιμ.), *Πρόσβαση ατόμων με αναπηρία σε χώρους πολιτισμού και αθλητισμού. Πρακτικά Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη 30/10-1/11/2003* (σσ. 238-241). Αθήνα: ΥΠΠΟ.
- Μπούνια, Α. (2015). *Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα*. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 127-147). ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε 2/12/2020 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/717>
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικολαράϊζη, Μ. (2017). Η πρόσβαση και η συμμετοχή των κωφών και βαρήκων επισκεπτών σε χώρους πολιτισμού: Η περίπτωση των μουσείων. *Online International Journal MuseumEdu*, 5, 55-66.



Ο νέος διευρυμένος ρόλος των Μουσείων, νέες διαστάσεις στην αποστολή των Μουσείων - δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα

Στέλλα Κοντογιάννη

Λαογράφος - Εθνολόγος - Κοινων. Ανθρωπολόγος, ΥΠΠΟΑ

skontogianni@culture.gr

Περίληψη

Η μελέτη των μουσείων έχει υιοθετήσει ήδη μια διεπιστημονική προσέγγιση ως προς τον ρόλο και την αποστολή τους. Τα τελευταία χρόνια ο ορισμός του μουσείου έχει συμπεριλάβει την έννοια της επικοινωνίας με το κοινό και αυτό το κοινό ολοένα και διευρύνεται, τόσο ως προς το τι θέλει να μάθει το κοινό, όσο και ως προς το τι θα ήθελε να συμβαίνει σε ένα μουσείο. Θα λέγαμε ότι ο ρόλος του κοινού τείνει πια να είναι ένας ρόλος συνδημιουργού παρά ένας παθητικός ρόλος επισκέπτη - δέκτη πληροφοριών. Το κοινό των μουσείων είναι ταυτόχρονα μια ενιαία και μια αρκετά διαφορετική ομάδα. Κοινό των μουσείων στην πραγματικότητα είναι όλοι οι άνθρωποι. Όπως γράφεται και στο εγχειρίδιο *Βασικές Έννοιες της Μουσειολογίας* που δημιούργησε το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM): Η εργασία στο μουσείο έγκειται σε μια αμφίδρομη σχέση πρακτικής και θεωρίας. Παρότι η θεωρία θυσιάζεται συστηματικά στα άπειρα ζητούμενα του καθημερινού φόρτου εργασίας, ο θεωρητικός στοχασμός αποτελεί τονωτική αλλά και θεμελιώδη άσκηση για την προσωπική ανάπτυξη του καθενός αλλά και για την ανάπτυξη του κόσμου των μουσείων.

Λέξεις - κλειδιά: κοινωνία, στάσεις, ενσυναίσθηση, μουσείο, Ετήσια Συνάντηση.

1. Εισαγωγή

1.1. Ο «θεραπευτικός ρόλος» των Μουσείων

Μια πρώτη ανασκόπηση πηγών και άρθρων για το θέμα του θεραπευτικού ρόλου των μουσείων, αποκαλύπτει έναν σύγχρονο προβληματισμό γύρω από την επίδραση της τέχνης στην ανθρώπινη ψυχική και σωματική ευεξία αλλά και του μουσείου ως μέσου για την εξασφάλιση καλύτερης ποιότητας ζωής τόσο στην κοινότητα γύρω από αυτό όσο και στην ευρύτερη κοινωνία.

Τα τελευταία χρόνια διερευνάται η επίδραση της τέχνης στην ανθρώπινη ψυχική και σωματική ευεξία αλλά και του ρόλου που μπορούν να διαδραματίσουν τα μουσεία στην εξασφάλιση καλύτερης ποιότητας ζωής τόσο στην κοινότητα μέσα στην οποία υπάρχουν όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (UCL, 2014) Το κοινό των μουσείων σήμερα δεν είναι μόνο οι επισκέπτες, είναι και όσοι εργάζονται σε αυτό, όσοι συνεργάζονται με αυτό, όσοι το θεωρούν κομμάτι της τοπικής ή ευρύτερης κοινότητάς τους, ως μέρος της μνήμης τους, ως μέρος του συλλογικού τους ασυνειδήτου, της συλλογικής μνήμης. Ακόμα κι αν το μουσείο εκκινεί από τα αντικείμενα (objects) και τις συλλογές (collections) που φυλάσσει και εκθέτει, καταλήγει να είναι ένα σημείο αναφοράς ως σύνολο και τα αντικείμενα είναι μια ακόμα διαφορετική γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Το ίδιο το μουσείο είναι ένα σύνολο εικόνων, ήχων, σκέψεων, ιδεών, προτάσεων, πληροφοριών και ζητά μια ανταπόκριση. Είναι ένας πομπός πληροφορίας που αναζητεί έναν δέκτη όχι μόνο με σκοπό να δώσει την πληροφορία αλλά και να λάβει. Όπως έγραψε και ο Αμερικανός μελετητής μουσείων Stephen Weil στο βιβλίο του *Making Museums Matter* (2002), το μουσείο ελπίζει ότι θα έχει επίδραση στη ζωή των ανθρώπων. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη ενός τέτοιου στόχου είναι μια σφαιρική αντίληψη της επικοινωνιακής διάστασης του σύγχρονου μουσείου καθώς και των μέσων υλοποίησής της.



1.2. Η τέχνη θεραπεύει

Οι επιστήμονες από τον χώρο της υγείας (ψυχικής και σωματικής) υποστηρίζουν ότι η επαφή με τη δημιουργία και την τέχνη μπορεί να συμβάλλει στην ίαση με την έννοια της θετικής σκέψης που ευνοεί την καλύτερη ανταπόκριση στις θεραπείες.

Αυτό έχει επιβεβαιωθεί από έρευνες που έχουν λάβει χώρα σε Πανεπιστήμια και Εργαστήρια που φανερώνουν μεγάλη επίδραση της φύσης και της τέχνης στην ενίσχυση του ανοσοποιητικού συστήματος. Βλέποντας θαύματα της φύσης, όπως το Grand Canyon και η Καπέλα Σιζτίνα ή η ακρόαση του Ave Maria του Schubert, μπορούν να καταπολεμήσουν τη νοσηρότητα. Σε δύο ξεχωριστά πειράματα που εστίαζαν στην επαφή ατόμων με έργα τέχνης και τοπία ιδιαίτερου φυσικού κάλλους, πάνω από 200 νεαροί ενήλικες ανέφεραν σε μια δεδομένη ημέρα τον βαθμό στον οποίο είχαν βιώσει θετικά συναισθήματα, όπως διασκέδαση, δέος, συμπόνια, ικανοποίηση, χαρά, αγάπη και υπερηφάνια (Δημητριάδης, 2015).

1.3. Προγράμματα μουσείων που στοχεύουν στην ψυχολογική ευεξία

Μεγάλος αριθμός μουσείων στην Ελλάδα στρέφουν την προσοχή τους στην κοινωνικο-συναισθηματική στήριξη του κοινού μετά από περιόδους κρίσεων (οικονομικών, πληθυσμιακών μετακινήσεων, φυσικών καταστροφών, υγειονομικών ή άλλων) και πλέον γίνονται ανοιχτά εργαστήρια γνώσης, φαντασίας, αίσθησης και βίωσης. Το κοινό, αλληλεπιδρώντας μέσα στον χώρο είτε ζωντανά είτε μέσα από ψηφιακή περιήγηση, μπορεί να αντιληφθεί και να προβληματιστεί για τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε διαφορετικές εποχές, πολιτισμούς και περιβάλλοντα. Η κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή είναι μια διαδικασία μέσω της οποίας τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες αποκτούν γνώσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες με στόχο την προαγωγή της ψυχικής τους υγείας και την ενίσχυση της ανθεκτικότητας σε διάφορες συνθήκες και πλαίσια.

Η κοινωνικο-συναισθηματική αγωγή ξεκινάει ήδη από την προνηπιακή ηλικία και συνεχίζεται έως και τη σχολική και εφηβική ηλικία και βοηθάει τα παιδιά να αναγνωρίζουν, να διακρίνουν τα συναισθήματά τους ως αρνητικά ή θετικά. Ξεκινώντας από την αναγνώριση και τη διάκριση των συναισθημάτων μπορούν και να τα ρυθμίσουν. Καθώς τα παιδιά βιώνουν συναισθήματα, αντιδρούν σε αυτά πολύ πριν αρχίσουν να χρησιμοποιούν λόγο· η αφή, ο ήχος, η εικόνα, οι αισθήσεις γενικότερα, είναι εκείνες που μεταφέρουν τις πληροφορίες στο προλεκτικό στάδιο και προκαλούν αντιδράσεις.

Ένας άνθρωπος μπορεί να μαθαίνει με πολλούς τρόπους στην πορεία της ζωής του. Η κοινωνική μάθηση αρχικά μελετήθηκε από αμερικανούς ψυχολόγους, με κύριο εκπρόσωπο τον Albert Bandura (1997) που υποστήριξε την κοινωνικογνωστική θεωρία. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, ο άνθρωπος αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του και αντιδρώντας στις καταστάσεις που συμβαίνουν μέσα σε αυτό, αποκτά «αυτεπάρκεια». Πρόκειται για ένα πρότυπο μάθησης μέσω της παρατήρησης και της μίμησης, εμπλουτίζοντάς το με τις κοινωνικές και γνωστικές παραμέτρους.

1.4. Το διαδραστικό Μουσείο

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το πρόγραμμα Χαρούμενο Μουσείο (Happy Museum) για την προώθηση της ευεξίας και της θετικότητας μέσα από την επαφή με τα μουσεία που δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε από μια ομάδα ελεύθερων επαγγελματιών και χρηματοδοτείται από το Συμβούλιο Καλών Τεχνών της Αγγλίας. Το πρόγραμμα αυτό εξετάζει πώς ο τομέας του μουσείου μπορεί να ανταποκριθεί στην πρόκληση της δημιουργίας ενός πιο βιώσιμου μέλλοντος και υποστηρίζει την πρακτική των μουσείων που τοποθετεί την



ευημερία μέσα σε ένα περιβάλλον που αντιμετωπίζει το μέλλον, επανεξετάζοντας τον ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα μουσεία για να δημιουργήσουν πιο ανθεκτικούς ανθρώπους, χώρους και πλανήτες. Μέσω της έρευνας δράσης, της ακαδημαϊκής έρευνας, της δικτύωσης και της κατάρτισης από ομοτίμους υποστηρίζει την ευημερία των θεσμών και την κοινότητα και την ανθεκτικότητα έναντι των παγκόσμιων προκλήσεων.

Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του Προγράμματος το Μουσείο «δημιουργεί τις συνθήκες ευεξίας», γιατί οι κοινότητες που μαθαίνουν από κοινού, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, νιώθουν ευχάριστη διάθεση, ενεργητικότητα και λαμβάνουν αξία από την δραστηριότητά τους. Τα άτομα είναι περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένα και προστατευτικά για το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον. Με ποιο τρόπο; Με την ενθάρρυνση του παιχνιδιού, της δημιουργικότητας, της δραστηριότητας, της αλληλεπίδρασης και της αισθητικής. Επιδιώκουν την κατανόηση της σημασίας της ευεξίας υιοθετώντας υγιεινούς τρόπους σκέψης και όχι μόνο τρόπους φροντίδας του σώματος. Τα Χαρούμενα Μουσεία επιδιώκουν τη δημιουργία ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για να ανθίσουν.

Η θεωρία της Ψυχοθεραπευτικής Δυναμικής Αντικειμένου (Jennings, 2016) είναι ένα πλαίσιο που προσδιορίζει κοινές και καθολικές δράσεις, συσχετισμούς και υποβλητικές εμπειρίες που έχουν οι άνθρωποι με αντικείμενα, τα οποία συνδέονται άμεσα με την ψυχική υγεία και ευεξία.

Πολλοί άνθρωποι συλλέγουμε ορισμένα αντικείμενα που μας θυμίζουν κάτι ή λατρεύουμε να δίνουμε και να λαμβάνουμε δώρα. Πολλοί αγαπάμε να φτιάχνουμε πράγματα και απολαμβάνουμε την αίσθηση ότι ξεχνάμε τα προβλήματά μας, όταν δημιουργούμε. Ίσως μας αρέσει να συμμετέχουμε σε κοινωνικές δραστηριότητες, σε bazaar για κάτι μεγαλύτερο από τον εαυτό μας. Μερικοί από εμάς μαζεύουμε χαρούμενα αντικείμενα ή μερικές φορές θέλουμε να απαλλαγούμε από αντικείμενα, γιατί μας θυμίζουν δυσάρεστα βιώματα. Αυτές είναι οι δυναμικές της σχέσης ανθρώπου-αντικειμένου και παρότι αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να μην φαίνονται ιδιαίτερα ιδιαίτερες ή σημαντικές, στην πραγματικότητα είναι. Είναι ένας τρόπος με τον οποίο υπηρετούμε την υγεία και την ευημερία μας.

Επίσης, στο βιβλίο *Museums, health and wellbeing* των Helen Chatterjee και Guy Noble (2013) χαρτογραφείται η επίδραση των μουσείων στην υγεία, διερευνώνται τα αποτελέσματα ερευνών και παρέχεται μια σειρά από διαφωτιστικές μελέτες περίπτωσης. Η θεωρία της Ψυχοθεραπευτικής Αντικειμενικής Δυναμικής είναι ένα πλαίσιο που προσδιορίζει κοινές και καθολικές ενέργειες, συσχετίσεις και υποδειγματικές εμπειρίες που έχουν οι άνθρωποι με αντικείμενα, τα οποία συνδέονται άμεσα με την ψυχική υγεία και την ευημερία. Μερικοί από εμάς συλλέγουμε χαρούμενα αντικείμενα ή μερικές φορές προσπαθούμε να απαλλαγούμε από αντικείμενα, για να νιώσουμε ελαφρύτεροι. Η δυναμική των αντικειμένων είναι στην πραγματικότητα πολύ πιο σημαντική για τα άτομα από την πραγματική αξία τους (<https://happymuseumproject.org/>).

Διερευνώντας σε βάθος τον αρχικό ισχυρισμό ότι τα μουσεία μπορούν να θεραπεύσουν με αποδεικτικά στοιχεία οι Helen Chatterjee και Guy Noble αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο είναι εφικτό αυτό. Ίσως το πιο σημαντικό κατά τους συγγραφείς είναι το να δουλεύουν σε βάθος κρίσιμες προκλήσεις, όπως η μέτρηση, η αξιολόγηση, η τεκμηρίωση και η καταγραφή μιας εμπνευσμένης πορείας για την ισχυρή ανάπτυξη των μουσείων ως παράγοντες που συμβάλλουν στην ευεξία.

Πρόκειται για μια νέα τάση που συνδέει τα μουσεία και την υγεία. Η έρευνα επισημαίνει τον κεντρικό ρόλο των συλλογών μουσείων και των χώρων πολιτιστικής κληρονομιάς για την προώθηση της ευημερίας. Ο Constance Classen, συγγραφέας του *The*



Deepest Sense: Πολιτιστική Ιστορία της Αφής (2012) αναφέρει ότι η οπτική αυτή μας επιτρέπει να συνδεθούμε με τα άτομα, τις κοινότητες και τους πολιτισμούς μας γενικότερα καθώς και ότι οι ίδιοι οι πολιτισμοί, παρελθόντες και παρόντες, θέτουν τις βάσεις για την υγεία στο μέλλον.

2. Η Ετήσια Συνάντηση Μουσείων Νεότερου Πολιτισμού που διοργανώνει η Διεύθυνση Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς

Η Διεύθυνση Νεότερου Πολιτισμού του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού διοργανώνει κάθε χρόνο την Ετήσια Συνάντηση Μουσείων, η οποία αναδεικνύει την εξέλιξη της αντίληψης για την αποστολή των μουσείων σε σχέση με τη διασύνδεση διαφόρων ομάδων κοινού τόσο μεταξύ τους όσο και μεταξύ τοπικών και κεντρικών φορέων εκπαίδευσης και πολιτιστικής δραστηριότητας. Η Συνάντηση αυτή ξεκίνησε το 1997 με σταθερή στήριξη και συνεργασία του Ελληνικού Τμήματος του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων και αρχικά είχε χαρακτήρα σεμιναρίου για την παρουσίαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είχαν πραγματοποιήσει τα μουσεία νεότερου πολιτισμού σε όλη την χώρα, το προηγούμενο έτος. Στην πορεία, όμως, η Συνάντηση αποτέλεσε ένα σημείο ανταλλαγής ιδεών για την ανάδειξη και προώθηση καλών πρακτικών που αναπτύσσονται στην Ελλάδα ή και στο εξωτερικό γύρω από τον επικοινωνιακό ρόλο των μουσείων.

Οι Συναντήσεις των πρώτων χρόνων είχαν σταθερό θέμα: «Πολιτιστική Κληρονομιά και Εκπαίδευση - Εκπαιδευτικά Πολιτιστικά Δίκτυα». Στόχος τους ήταν η αλληλοενημέρωση για τις δραστηριότητες των Εφορειών Νεωτέρων Μνημείων και των Ιστορικών Λαογραφικών Μουσείων στον τομέα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στην τρίτη Συνάντηση που έγινε το 1999 με θέμα: «Δανειστικό Εκπαιδευτικό Υλικό - Σχεδιασμός και Δημιουργία Εκπαιδευτικών φακέλων και Μουσειοσκευών» παρουσιάστηκε ο θεωρητικός προβληματισμός για το θέμα της δημιουργίας εκπαιδευτικών φακέλων και μουσειοσκευών.

Η Ετήσια αυτή Συνάντηση αποτέλεσε σταδιακά έναν θεσμό και έχει ενταχθεί στο βασικό έργο της Διεύθυνσης Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Από το 2001 και μέχρι το 2014 η Συνάντηση επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (ενήλικο κοινό το 2009, προσχολική ηλικία το 2010, εφήβους το 2011). Το 2014 η Συνάντηση επικεντρώθηκε στον πολιτισμό της Μεσογειακής Διατροφής η οποία είχε ενταχθεί στον Διεθνή Κατάλογο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της UNESCO το 2013.

Το 2018 η 20ή Ετήσια Συνάντηση Μουσείων έκλεισε έναν κύκλο Ετήσιων Συναντήσεων και πέρασε σε έναν νέο κύκλο μεγαλύτερης εξωστρέφειας, μεγαλύτερης ευαισθητοποίησης των εκπροσώπων των μουσείων αλλά και ευρύτερης αλληλεπίδρασης μεταξύ πολιτιστικών φορέων, εκπαιδευτικών φορέων και ευρύτερου κοινού. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο και το θέμα που προτάθηκε ως θέμα για την 21η Ετήσια Συνάντηση που διοργανώθηκε το 2019, ήταν η σχέση / αξιοποίηση των παραστατικών τεχνών στον χώρο των μουσείων, ο ρόλος/οι ρόλοι των συλλογών και φυσικά τα εκπαιδευτικά δρώμενα εντός των μουσείων. Έτσι, η 21η Συνάντηση από την έναρξη του θεσμού αφιερώθηκε σε εκπαιδευτικές δράσεις με επίκεντρο το θέατρο και τη δραματοθεραπεία, ως μέσο ψυχικής έκφρασης συναισθημάτων και σκέψεων.

2.1. Αποτίμηση Ετήσιας Συνάντησης Μουσείων

Η συμμετοχή των Μουσείων Νεότερου Πολιτισμού στην Ετήσια Συνάντηση Μουσείων, με βάση τα στατιστικά στοιχεία που τηρεί η Διεύθυνση Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, κυμαίνεται σε ποσοστό 62%, ενώ το υπόλοιπο 36% καλύπτεται από τον χώρο των λειτουργιών



της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων.

Οι συμμετέχοντες στις τελευταίες Συναντήσεις είχαν τη δυνατότητα να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια αποτίμησης, γεγονός που βοήθησε τη Διεύθυνση Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς να καταλάβει τις ανάγκες των ατόμων που παρακολουθούν τις συναντήσεις και γενικότερα να επικοινωνηθούν ιδέες και προτάσεις σχετικά με ζητήματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των δράσεων που διοργανώνονται. Φαίνεται πως σταδιακά η προσοχή και το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων στρέφεται προς προγράμματα και δράσεις που εστιάζουν στην ψυχοκοινωνική εκπαίδευση.

2.2. Οι εντυπώσεις του κοινού για τα μουσεία σήμερα

Κατά τη διεξαγωγή των Ετήσιων Συναντήσεων των τελευταίων τριών ετών, πραγματοποιήθηκε έρευνα από πλευράς της Διεύθυνσης Νεότερης Πολιτιστικής Κληρονομιάς για την αποτίμηση της ίδιας της Συνάντησης ως προς τη διάρκεια, την αποτελεσματικότητα και την οργάνωσή της αλλά και ως προς τη θεματική της και τις ανάγκες των συμμετεχόντων. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν στους συμμετέχοντες κατά την 20η Ετήσια Συνάντηση Μουσείων, εξήχθηκαν τα εξής ενδιαφέροντα δεδομένα:

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (ποσοστό 53%) θεωρούσαν αναγκαία τη δυνατότητα να γίνεται ενημέρωση των εκπαιδευτικών φορέων με την έννοια της αμφίδρομης σχέσης, να παρουσιάζονται καλά παραδείγματα καινοτόμων προγραμμάτων και συνεργειών, να γίνεται διάδραση των ομιλητών - φορέων και ακροατών, να είναι δυνατή η εξ αποστάσεως συμμετοχή μικρών και απομακρυσμένων Μουσείων. Ένα ποσοστό 40% των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στην ανάγκη διεύρυνσης της χρήσης ψηφιακών μέσων ως τρόπου ενίσχυσης της δικτύωσης των μουσείων μεταξύ τους καθώς και με φορείς εκπαίδευσης. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι ένα μεγάλο σχετικά ποσοστό 75 % ανέφερε ότι η επίσκεψη σε μουσεία και η συμμετοχή σε δραστηριότητες μέσα σε αυτά τους βοηθάει να νιώσουν πιο χαλαροί, ήρεμοι και ότι τους εμπνέει.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων χρησιμοποιούν την αφήγηση, τα εικαστικά, το θεατρικό παιχνίδι, την κίνηση και διεγείρουν τη φαντασία των παιδιών. Μέσα από μια ποικιλία ερεθισμάτων έρχονται σε επαφή με τους κανόνες, τα όρια, την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, την αποδοχή της ματαίωσης ως μέρους της πραγματικότητας. Επίσης, μαθαίνουν αξίες όπως αυτές του εθελοντισμού, της επικοινωνίας, της επίλυσης συγκρούσεων, τις καλές πρακτικές πρόληψης της επιθετικότητας.

Μια σημαντική παράμετρος κάθε σοβαρής κρίσης, κατά την οποία διακυβεύεται την υγεία και την ασφάλεια των ανθρώπων, είναι το μετατραυματικό στρες ως απόηχος της παρατεταμένης έκθεσης σε μια απειλή. Κατά πόσον κάποιος νιώθει έτοιμος να χάσει τα πάντα, αλλά να του μείνει μόνο το υγιές σώμα, όσο υγιές κι αν ήταν στην προ κρίσης φάση. Ο αγώνας γίνεται για τη διατήρηση των δεδομένων της προηγούμενης κατάστασης, όμως η πρόγνωση της απώλειας είναι εξαιρετικά συγκλονιστική.

Η συμβολή του χώρου των μουσείων σε περιστάσεις αυξημένης ψυχικής έντασης είναι σημαντική και σε άμεση συνεργασία με τον χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχολογικής υποστήριξης. Τέτοιες εμπειρίες καθίστανται αυτομάτως βάσεις για την επίρρωση της γνώμης ότι ο ρόλος των μουσείων είναι πλέον αρκετά ενεργός και ευρύς, ουσιαστικός και συνεχώς εξελισσόμενος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Romioudi, E., Fokidou, T. & Touliatou, G. Redesigning the visual identity of the objects displayed in a museum's gift shop Ανακτήθηκε 13/5/2020 από



- <https://ideas.repec.org/a/jtr/journal/v17y2017i1p279-294.html>
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (1997). Self - Efficacy: the Exercise of Control. USA: Worth Publishers.
- Chatterjee, H., Vreeland, S. & Noble, G. (2009). Museopathy: Exploring the Healing Potential of Handling Museum Objects, *Museum and Society*, 7(3). Ανακτήθηκε 13/5/2020 από <https://journals.le.ac.uk/ojs1/index.php/mas/article/view/145>
- Chatterjee, H. & Noble, G. (2013). *Museums, Health and Wellbeing*. UK: Ashgate Printing.
- Classen, C. (2012). *The Deepest Sense: A Cultural History of Touch*. USA: University of Illinois Press.
- Cowan, B., Laird, R. & McKeown, J. (2020). *Museum Objects, health and healing: The exhibitions-Wellness Connection*. London: Routledge.
- Jennings, H. (2016). Psychotherapeutic Object Dynamics – a case study at Derby Museum – HMP. Ανακτήθηκε 6/7/2020 από <http://happymuseumproject.org/psychotherapeutic-object-dynamics-a-case-study-at-derby-museum/>
- UCL (12 December, 2014). Healing Heritage: The impact of museums on health and wellbeing. Ανακτήθηκε 17/12/2020 από <https://www.ucl.ac.uk/impact/case-studies/2014/dec/healing-heritage-impact-museums-health-and-wellbeing>
- Weil, S. (2002). *Making Museums Matter*. Smithsonian Institution Press.
- Μπούνια, Α. (2015). Μουσεία για μια βιώσιμη κοινωνία, μια κοινωνία με προοπτικές. *Ενημερωτικό Δελτίο ICOM*, 12, 3-5. Ανακτήθηκε 6/7/2020 από http://icom-greece.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/38/2018/12/ICOM__12_WEB.pdf
- Μούλιου, Μ. (2014). Τα μουσεία στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, αξίες, ρόλοι, προοπτικές. Στο Γ. Μπίκος & Α. Κανιάρη (Επιμ.), *Μουσειολογία. Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση* 77-111. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δημητριάδης, Σ.Ν. (2015). *Θεωρίες μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/1141>



Τέσσερα σχολεία παίζουν, γνωρίζονται, συνεργάζονται: Ένα διασχολικό κυνήγι θησαυρού στα «Πέτρινα Μονοπάτια»

Ηλίας Λυκογιάννης
Καθηγητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
lykilias@yahoo.gr

Γιώτα Παπαδημητρίου
PhD, Διευθύντρια Γυμνασίου
giotaparadim@yahoo.gr

Περίληψη

Το κυνήγι θησαυρού είναι ένα δημοφιλές παιχνίδι που μπορεί να παιχθεί με πολλούς τρόπους και σε διάφορες περιστάσεις. Επικεντρωνόμαστε εδώ σε μια ενδιαφέρουσα και πρωτότυπη εκδοχή του παιχνιδιού με εξαιρετικά παιδαγωγικά αποτελέσματα: το διασχολικό κυνήγι θησαυρού. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του διαθεματικού πολιτιστικού προγράμματος «Πορεία σε Πέτρινα Μονοπάτια» οργανώθηκε ένα κυνήγι θησαυρού, προκειμένου να γνωριστούν οι μαθητές των τεσσάρων σχολείων που συμμετείχαν στη δράση, ώστε να βιώσουν τη χαρά της ομαδικότητας και στην πορεία να συνεργαστούν αποτελεσματικά. Το διασχολικό αυτό κυνήγι θησαυρού (προετοιμασία και προϋποθέσεις διεξαγωγής, χωρισμός σε ομάδες, σταθμοί και απαιτούμενες δραστηριότητες, ολοκλήρωση, βραβεία...) περιγράφουμε αναλυτικά στην παρούσα εισήγηση.

Λέξεις - κλειδιά: κυνήγι θησαυρού, πολιτιστικό πρόγραμμα, συνεργασία σχολείων, διασχολική δράση, διασχολική συνεργασία.

Εισαγωγικά

Στην εποχή μας, συναντά κανείς το δημοφιλές κυνήγι θησαυρού σε άπειρες παραλλαγές. Έτσι, έχουμε κυνήγια θησαυρού παραδοσιακού σχεδιασμού, διαδικτυακά, μεγάλου πλήθους παικτών, ως επιτραπέζια παιχνίδια... σε διάφορους χώρους, όπως μουσεία⁷, σχολεία, καρναβάλια, αστικούς χώρους (λ.χ. Καρούτη, Κωστούλας & Παπαβασιλείου, 2019) κτλ. Μάλιστα, αυτό το δομημένο με στόχους και κανόνες παιχνίδι αποτελεί και ένα κατάλληλο για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης εργαλείο που μπορεί να συμβάλλει εποικοδομητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον οι μαθητές «κυνηγούν» με το μυαλό (λ.χ. επιλύοντας γρίφους), με το συναίσθημα (βιώνουν αγωνία, χαρά, ικανοποίηση) και με το σώμα (μέσω των κινητικών δραστηριοτήτων). Έτσι, βοηθάει και στην εμπέδωση γνώσεων αλλά και στην κατανόηση της σημασίας της συνεργατικής δράσης, της τήρησης κανόνων και της λήψης ορθών αποφάσεων (Αντωνάκου, Αρβανίτη, Γιαννακοπούλου & Καζαντζόγλου, 2019; Αρβανίτη, Κωσταρής & Παπαδημητρίου, 2017).

Οπωσδήποτε, η στοχοθεσία για κάθε κυνήγι θησαυρού είναι ανάλογη με την παραλλαγή του και μπορεί να αφορά: εμπέδωση γνώσεων, γνωριμία με χώρους (σχολείου, αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία...), επαφή με τη φύση, ψυχαγωγία / χαρά του παιχνιδιού, γνωριμία μαθητών διαφορετικών σχολείων μεταξύ τους... Σε μια διοργάνωση κυνηγιού θησαυρού με στόχο ακριβώς τη γνωριμία των μαθητών από διαφορετικά σχολεία επικεντρωνόμαστε στο παρόν κείμενο.

⁷ Για παράδειγμα, το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης προτείνει έναν διαφορετικό τρόπο για να γνωρίσουμε την Πλάκα με κυνήγι θησαυρού στα στενά της (Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης, χ.χ.).



Το διασχολικό κυνήγι θησαυρού στο πλαίσιο του προγράμματος «Πορεία σε Πέτρινα Μονοπάτια»

Το σχολικό έτος 2016-17 υλοποιήθηκε το διαθεματικό πολιτιστικό πρόγραμμα «Πορεία σε Πέτρινα Μονοπάτια» από ένα δίκτυο τεσσάρων συνεργαζόμενων σχολείων: το 1ο, 4ο και 9ο Γυμνάσιο Αιγάλεω καθώς και το 16ο Γυμνάσιο Περιστερίου. Στο πρόγραμμα μετείχαν 92 μαθητές⁸ και 9 εκπαιδευτικοί και μαζί τους 4 Διευθυντές, 4 Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων και ο Δήμος Αιγάλεω. Όλοι αυτοί συνεργάστηκαν και, ξεπερνώντας τις όποιες δυσκολίες, υλοποίησαν το πρόγραμμα δουλεύοντας πάνω στους τέσσερις άξονες: «τα μονοπάτια της τέχνης» (4ο Γυμνάσιο Αιγάλεω), «τα ιστορικά μονοπάτια» (1ο Γυμνάσιο Αιγάλεω), «τα μονοπάτια της προσφυγιάς» (16ο Γυμνάσιο Περιστερίου), και «τα μονοπάτια της αυτογνωσίας» (9ο Γυμνάσιο Αιγάλεω).

Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος –πέρα από τις σχετικές δράσεις που αναπτύχθηκαν σε συνεργασία ή από κάθε σχολείο ξεχωριστά– τα παιδιά των σχολείων του δικτύου έπαιξαν στο άλσος του Μπαρουτάδικου του Δήμου Αιγάλεω ένα κυνήγι θησαυρού. Το παιχνίδι αυτό είχε προκριθεί ως ιδανική λύση για να επιτευχθεί ο στόχος της αλληλογνωριμίας και της καλλιέργειας πνεύματος ομαδικότητας και συνεργασίας μεταξύ τους. Αυτό το διασχολικό κυνήγι θησαυρού το οποίο πραγματοποιήθηκε τη 10η Μαρτίου 2017 στο Άλσος Αιγάλεω παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

Η απαραίτητη προετοιμασία για ένα διασχολικό κυνήγι θησαυρού

Για ένα επιτυχημένο διασχολικό κυνήγι θησαυρού στο οποίο παίζουν μαθητές από συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η πολύ προσεκτική και με κάθε λεπτομέρεια σχεδιασμένη προετοιμασία σχετικά με:

- τον συνετά επιλεγμένο και αυστηρά καθορισμένο χρόνο και χώρο διεξαγωγής του (λ.χ. ιδανικός χώρος μπορεί να θεωρείται ένα άλσος)
- τους σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους (λ.χ. η γνωριμία μαθητών από διαφορετικές σχολικές μονάδες)
- τον αριθμό των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών και τον αριθμό των μαθητών που θα συμμετέχουν στο παιχνίδι ανάλογα με τους στόχους αλλά και τους περιορισμούς που θέτει ο μικρός ή μεγάλος τόπος υλοποίησης του παιχνιδιού
- τη δημιουργία και λειτουργία των ομάδων που θα λάβουν μέρος. Ο αριθμός των ομάδων και οι ρόλοι των μαθητών μέσα σε αυτές προσδιορίζεται ανάλογα με τους μαθησιακούς στόχους. Αξίζει να τονιστεί ότι η διαδικασία δημιουργίας των ομάδων είναι πρώτιστης σημασίας, όταν το διασχολικό κυνήγι θησαυρού έχει σαν κύριο στόχο τη γνωριμία μαθητών από διαφορετικά σχολεία. Επίσης, εξέχοντα ρόλο για ένα επιτυχημένο παιχνίδι μπορούν να διαδραματίσουν τα «σύμβολα» που θα φέρουν οι ομάδες, εφόσον τα ονόματα, οι κάθε είδους θυρεοί, τα χρώματα, οι ενδυμασίες κτλ. των ομάδων κινητοποιούν και συσπειρώνουν τους μετέχοντες, ενισχύοντας το ομαδικό κλίμα στο οποίο στοχεύουμε
- τους κανόνες που οι μαθητές αλλά και οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακολουθήσουν
- τους σταθμούς εργασίας με τις ανάλογες δοκιμασίες (συνεργατικότητας και ομαδικού συντονισμού, αινίγματα, κείμενα, φωτογραφίες κτλ.). Ο βαθμός δυσκολίας και η διάρκεια των δοκιμασιών θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένοι στους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους και στις ανάγκες των συμμετεχόντων μαθητών

⁸Οι όροι μαθητής, μαθητές, εκπαιδευτικοί αφορούν και τα δύο γένη.



- τον καθορισμό των διαδρομών, δηλαδή της κυκλικής πορείας των ομάδων από και προς τους σταθμούς εργασίας
- τον ορισμό του θησαυρού, όπως π.χ. τα βραβεία των νικητών
- τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα ή/και άλλους φορείς (λ.χ. Δημοτικές Αρχές)
- τα μέτρα ασφάλειας, εφόσον: α. κάθε κυνήγι θησαυρού είναι ένα είδος αερόβιας άσκησης, και β. όταν τα παιχνίδια διεξάγεται σε εξωτερικό χώρο απαιτείται ιδιαίτερη φροντίδα για την ασφάλεια των μαθητών
- το οικονομικό κόστος (για τις μετακινήσεις των μαθητών, τα απαιτούμενα υλικά, τις πιθανές κατασκευές στους σταθμούς εργασίας, τον «θησαυρό» - βραβείο κτλ.)
- την πρόληψη και αντιμετώπιση των ζητημάτων επικοινωνίας και μετακινήσεων που θα προκύψουν, εφόσον αναφερόμαστε σε διασχολικό κυνήγι θησαυρού, γεγονός που συνεπάγεται κάποια απόσταση μεταξύ των σχολικών μονάδων που μετέχουν
- τη μέριμνα, ώστε να γνωρίζουν οι διοργανωτές το ιατρικό ιστορικό των μαθητών που μετέχουν στη δράση (αλλεργίες, καρδιακά προβλήματα λόγω της απαίτησης για ταχεία κίνηση κ.ά.)
- τέλος, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από το διασχολικό κυνήγι θησαυρού.

Για τη σωστή οργάνωση του συγκεκριμένου παιχνιδιού που παρουσιάζουμε εδώ έπρεπε επίσης να ληφθεί σοβαρά υπόψη και ότι μετείχαν πολλοί (92) μαθητές (που δε γνωρίζονταν μεταξύ τους) και εκπαιδευτικοί καθώς και ότι η διεξαγωγή του παιχνιδιού θα γινόταν σε πολύ μεγάλο εξωτερικό χώρο. Συνεπώς, η ανάγκη για σωστή οργάνωση που αναπόφευκτα συνοδεύει κάθε εκπαιδευτικό παιχνίδι ήταν ακόμη μεγαλύτερη για ένα τέτοιο μεγάλου βεληνεκού κυνήγι θησαυρού. Την ανάγκη επέτεινε και το ότι: α. για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν υπήρχε τουλάχιστον γνωστή στους διοργανωτές παρόμοια διοργάνωση, και β. το κυνήγι θησαυρού είναι ένα παιχνίδι που αφορά όλες τις ηλικίες, αλλά –αναφορικά με την εκπαίδευση– κυρίως παίζεται σε πρωτοβάθμια σχολεία. Άρα, οι διοργανωτές του παιχνιδιού δεν είχαν πρόσβαση σε σχετική προηγούμενη εμπειρία άλλων συναδέλφων, ώστε να διευκολύνεται το έργο τους, γεγονός που απαιτούσε μεγάλη εφευρετικότητα εκ μέρους τους. Έγιναν λοιπόν και οι ακόλουθες ενέργειες: α. δημιουργήθηκε ομάδα στο messenger, προκειμένου να επικοινωνούν άμεσα και εύκολα οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί από τα τέσσερα σχολεία, να καταθέτουν προτάσεις να λαμβάνουν αποφάσεις και να ενημερώνονται λεπτομερώς για τις απαιτούμενες ενέργειες, και β. εφόσον επρόκειτο για διεξαγωγή παιχνιδιού σε μεγάλο ανοικτό χώρο (το άλσος Αιγάλεω), ζητήθηκε η συνδρομή της Δημοτικής Αστυνομίας, ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή και ασφαλή διεξαγωγή του.

Στα «Πέτρινα Μονοπάτια»: Η διεξαγωγή του κυνηγιού

Αρχικά, οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στο αμφιθέατρο του 4ου Γυμνασίου Αιγάλεω, κάθισαν ανά σχολείο και παρουσίασαν στην ολομέλεια τη μέχρι τότε δουλειά τους σχετικά με το θέμα τους. Ήταν πολλοί και ήταν αδύνατον να παίξουν όλοι μαζί κυνήγι θησαυρού. Έτσι, τους χωρίσαμε σε 2 μεγάλες ομάδες των 46 ατόμων η καθεμιά, την ομάδα Α και την ομάδα Β. Η ομάδα Α μετείχε πρώτη στο κυνήγι θησαυρού, ενώ η Β παρέμεινε στο αμφιθέατρο, όπου τα παιδιά έπαιξαν μικρά θεατρικά δρώμενα. Όταν η Α ομάδα τελείωσε το κυνήγι, οι ρόλοι άλλαξαν.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στους μαθητές της ομάδας Β, που παρέμειναν στο αμφιθέατρο έως ότου ολοκληρώσει το κυνήγι η ομάδα Α, δόθηκε αρχικά χρόνος, ώστε να



γνωριστούν μεταξύ τους. Κατόπιν, οι ίδιοι οι μαθητές δημιούργησαν παιχνίδια ρόλων τα οποία και δραματοποίησαν.



Εικόνες 1, 2. Δημιουργική απασχόληση των μαθητών της ομάδας Β με παιχνίδια ρόλων όσο περιμένουν να έρθει η σειρά τους, για να κυνηγήσουν τον θησαυρό

- Οι μαθητές της μεγάλης ομάδας Α χωρίστηκαν σε 5 υποομάδες. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν σε κάθε ομάδα να μετέχουν μαθητές από όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία, ώστε να πραγματοποιηθεί ο στόχος της αλληλογνωριμίας και της δόμησης δεσμών συνεργασίας μεταξύ τους· έτσι, σε κάθε ομάδα μετείχαν 1-2 μαθητές από κάθε σχολείο. Η επιλογή γινόταν τυχαία από τους εκπαιδευτικούς. Καλούνταν δηλαδή ένας ή δύο μαθητές από κάθε σχολείο να συμμετέχουν, οι οποίοι και προσέρχονταν εθελοντικά. Συνολικά λοιπόν από την ομάδα Α συγκροτήθηκαν πέντε υποομάδες, ενώ άλλες τόσες συγκροτήθηκαν από την ομάδα Β στη συνέχεια του παιχνιδιού.
- Οι μαθητές έπαιρναν μια κορδέλα λευκή, πράσινη, μπλε, κόκκινη ή πορτοκαλί ως χρωματικό σύμβολο της ομάδας στην οποία θα γίνονταν μέλη. Την κορδέλα την έδεναν ως βραχιόλι στον καρπό τους, προκειμένου να τους ακολουθεί σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού, ώστε να μην αλλάζει η σύνθεση των ομάδων προς χάρη εδραιωμένων ή μη φιλικών σχέσεων, γεγονός που θα δημιουργούσε δυσλειτουργίες. Έπαιρναν επίσης οδηγίες για τον πρώτο σταθμό εργασίας στον οποίο έπρεπε να μεταβούν με την ομάδα τους.
- Αξίζει να επισημανθεί πως καταβλήθηκε προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι ιδιαίτερες ικανότητες κάθε παιδιού και έτσι όλοι οι μαθητές είχαν τη θέση τους στο παιχνίδι. Για παράδειγμα, οι ωραίες φωτογραφίες που συνοδεύουν το κείμενό μας είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας στο παιχνίδι ενός μαθητή με αυτισμό.
- Στο άλσος είχαν στηθεί 5 σταθμοί εργασίας, όπου υπήρχαν 1-2 εκπαιδευτικοί που έδιναν οδηγίες. Οι εκπαιδευτικοί είχαν καρτέλες με τη σειρά των ομάδων (ποια ομάδα θα έπρεπε να πάει πού), ώστε οι μαθητές να μετακινούνται κυκλικά. Μάλιστα, προκειμένου να αποφεύγεται ο συνωστισμός στους σταθμούς, οι ομάδες ξεκινούσαν από διαφορετικό σταθμό - αφετηρία. Σε κάθε σταθμό εργασίας οι παίκτες έπρεπε να εκτελέσουν διάφορες δραστηριότητες, όπως: εύρεση σωστής σειράς μιας γνωστής ιστορίας, συναρμολόγηση σκραμπλ, μεταφορά μπαλονιού ανά δυάδα σε μια συγκεκριμένη πορεία, μουσική / χορό και συντονισμό κινήσεων της ομάδας σε ευθεία.

Μόλις τα παιδιά ολοκλήρωναν αυτήν τη δραστηριότητα, μάθαιναν τον επόμενο σταθμό, λύνοντας ένα αίνιγμα· άλλοτε πάλι τον σταθμό αποκάλυπτε ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός.

Συγκεκριμένα, οι σταθμοί:

1^{ος} σταθμός: «Ο μίτος της Αριάδνης»



Σε ένα σχοινί κρέμονταν χαρτιά με αποσπάσματα κειμένων. Οι μαθητές κλήθηκαν να συναρμολογήσουν με τα αποσπάσματα ένα κείμενο. Κυκλωμένα γράμματα στο κείμενο συνέθεταν ένα αίνιγμα, του οποίου η λύση οδηγούσε στον επόμενο σταθμό.



Εικόνες 3, 4. Οι μαθητές ακολουθούν τον... μίτο της Αριάδνης

2^{ος} σταθμός: «Βρες τη λέξη»

Εδώ οι μαθητές έπρεπε να παίξουν σκραμπλ, ώστε να βρουν τις λέξεις που θα τους αποκάλυπταν τον επόμενο σταθμό.



Εικόνα 5. Παίζοντας σκραμπλ

3^{ος} σταθμός: «Το ταξίδι του μπαλονιού»

Οι μαθητές έπρεπε να μεταφέρουν ανά δυάδες ένα μπαλόνι σε μια συγκεκριμένη απόσταση. Αν έπεφτε το μπαλόνι, το ζευγάρι ξεκινούσε πάλι από την αρχή. Όταν οι παίκτες ολοκλήρωναν τη δοκιμασία με επιτυχία, ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός τούς έδινε οδηγίες για να κατευθυνθούν στον επόμενο σταθμό.



Εικόνα 6. Δύο μαθητές μεταφέρουν ένα μπαλόνι

4^{ος} σταθμός: «Κάνε ό,τι κάνω»



Ακούγοντας συγκεκριμένο κομμάτι μουσικής οι μαθητές έπρεπε να κάνουν ό,τι κάνει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έδειχνε σε κινήσεις όσα έλεγαν οι στίχοι. Αν κάποιος δεν ακολουθούσε, το κομμάτι ξαναπαιζόταν από την αρχή. Ο επόμενος σταθμός αποκαλυπτόταν από συγκεκριμένο στίχο, τον οποίο ο εκπαιδευτικός επαναλάμβανε μετά το πέρας του κομματιού.



Εικόνα 7. Οι μαθητές κάνουν ό,τι κάνει ο εκπαιδευτικός

5ος σταθμός: «Η ευθεία γραμμή»

Οι μαθητές έπρεπε να περπατήσουν σε απόλυτα ευθεία γραμμή από τη μια άκρη του γηπέδου έως την άλλη, κρατώντας ο ένας το χέρι του άλλου. Αν κάποιος παρέκκλινε από την ευθεία, η ομάδα ξαναγύριζε στη βάση και προσπαθούσε ξανά. Όταν η ομάδα ολοκλήρωνε τη δοκιμασία, ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός έδινε οδηγίες για τον επόμενο σταθμό.



Εικόνα 8. Μαθητές... σε ευθεία γραμμή

Η ολοκλήρωση του παιχνιδιού

Η ανταγωνιστική διάσταση –σε βαθμό που δεν ανατρέπει το κλίμα συνεργασίας– είναι απαραίτητη σε κάθε παιχνίδι. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η δυνατότητα για διάκριση αποτελεί σοβαρό κίνητρο για κινητοποίηση των παικτών / ομάδων. Ορίστηκε λοιπόν να αναδεικνύεται ως νικήτρια ομάδα αυτή που θα συμπλήρωνε πρώτη με επιτυχία ένα παζλ. Έτσι, μετά από το επιτυχές πέρας κάθε σταθμού, η ομάδα έπαιρνε τρία κομμάτια πάζλ που απεικόνιζαν μονοπάτια, προκειμένου να συναρμολογήσει το δικό της παζλ, το οποίο ξεχώριζε από τα αντίστοιχα χρώματα στην οπίσθια όψη του. Από τις δύο μεγάλες ομάδες Α και Β (με τις πέντε υποομάδες η καθεμία) αναδείχτηκαν αντίστοιχα οι δύο υποομάδες που κατασκεύασαν τα παζλ τους πιο γρήγορα. Τελικά, η ομάδα με τον καλύτερο χρόνο κέρδισε πυξίδες για όλα τα μέλη της. Και βέβαια όλα τα παιδιά που μετείχαν ήταν άξια συγχαρητηρίων, εφόσον «...κατάφεραν, μέσα σε 3 ώρες ουσιαστικά, να κάνουν 3-4 φορές τον γύρο του Άλσους Αιγάλεω, να λύσουν τους απαιτητικούς γρίφους, να δουλέψουν



ομαδικά, να χορέψουν, να φτιάξουν πρωτότυπες ιστορίες και να τις δραματοποιήσουν, αλλά κυρίως να γνωριστούν... μεταξύ τους!» (Super User, 31/3/2017).

Η αξιολόγηση του κυνηγιού⁹ πραγματοποιήθηκε την ίδια ημέρα του κυνηγιού σε μια συζήτηση στην ολομέλεια. Συναισθήματα χαράς, ικανοποίησης και ενθουσιασμού κυριάρχησαν στο αμφιθέατρο και όλοι μαζί συμπεράναμε ότι ήταν μια πολύ επιτυχημένη δράση.

Αλλά και παραπέρα, αυτό το διασχολικό κυνήγι θησαυρού κρίνεται επιτυχημένο, εφόσον οι μαθητές γνωρίστηκαν καλά και στη συνέχεια συνεργάστηκαν κατά την υλοποίηση του προγράμματος με άριστα αποτελέσματα, όπως φάνηκε από την τελική παρουσίαση του προγράμματος «Πέτρινα Μονοπάτια» που πραγματοποιήθηκε στις 9/6/2017 στο Κέντρο Πολιτισμού «Ελληνικό Μολύβι» στο Αιγάλεω. Εκεί, το 1ο Γυμνάσιο Αιγάλεω παρουσίασε τα «Ιστορικά Μονοπάτια στην Ελλάδα και την Κύπρο», κάνοντας μνεία και στην «πέτρινη» ιστορία της Κύπρου. Το 4ο Γυμνάσιο Αιγάλεω που είχε ως θέμα τα μονοπάτια της τέχνης, παρουσίασε αφήγηση παραμυθιού, τραγούδια και video που είχαν εμπνευσθεί οι μαθητές. Οι μαθητές του 9ου Γυμνασίου Αιγάλεω διείσδυσαν στα μονοπάτια της αυτογνωσίας δραματοποιώντας εφηβικά σενάρια για τα συναισθήματα της εφηβικής ηλικίας με τεχνικές από το θέατρο σκιών. Και, τέλος, το 16ο Γυμνάσιο Περιστερίου μίλησε για τα μονοπάτια της προσφυγιάς με δραματοποιημένη αφήγηση 22 μαθητών (9ο Γυμνάσιο Αιγάλεω, 26/6/2017). «Ήταν μια καλή απόδειξη ότι η συνεργασία μπορεί να αποφέρει εξαιρετικά αποτελέσματα, και μάλιστα σε μια εποχή όπου το άνοιγμα των σχολείων στην κοινωνία προβάλλει κάτι παραπάνω από απαραίτητο» (9ο Γυμνάσιο Αιγάλεω, 26/6/2017).



Εικόνα 9. Δεξιά η αφίσα από την εκδήλωση παρουσίασης των «πέτρινων μονοπατιών» Αριστερά επάνω μαθητές του 9ου Γυμνασίου Αιγάλεω παρουσιάζουν συναισθήματα της εφηβικής ηλικίας με τεχνικές από το θέατρο σκιών, αριστερά κάτω αναρτημένο φωτογραφικό υλικό από το κυνήγι θησαυρού Το ίδιο το διασχολικό κυνήγι ξεχωριστά παρουσιάστηκε σε Στρογγυλή Τράπεζα με θέμα «Κυνήγι Θησαυρού: Ανταλλάσσοντας απόψεις» στο πλαίσιο της Ημερίδας «Το

⁹Η αξιολόγηση βέβαια μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Για παραδείγματα αξιολόγησης με κατάλληλο ερωτηματολόγιο βλ. Αρβανίτη, Κωσταρής & Παπαδημητρίου, 2017 και Γαλήνη Γαλάνης, 27/7/2015.



Εκπαιδευτικό Παιχνίδι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Η Παιδαγωγική της Χαράς στην Πράξη» που οργανώθηκε στις 29/1/2018 στο 15ο Γυμνάσιο Περιστερίου. Στην επιτυχημένη αυτή διοργάνωση μαθητές και εκπαιδευτικοί που είχαν παίξει «κυνήγι θησαυρού» σε διάφορες εκδοχές στο σχολείο τους είχαν την ευκαιρία να ανταλλάξουν εποικοδομητικά απόψεις σχετικά με τρόπους οργάνωσης και εκδοχές του δημοφιλούς παιχνιδιού. Εκεί ο κος Ηλίας Λυκογιάννης παρουσίασε το διασχολικό κυνήγι θησαυρού που περιγράφηκε παραπάνω, μια παρουσίαση που έγινε δεκτή με ενθουσιασμό και γέννησε γόνιμους προβληματισμούς (mariaarvaniti, 14/4/2018. Βλ. σχετικό βίντεο στο <https://www.youtube.com/watch?v=nEmFJMtWiXs>).

Συμπεράσματα

Η συνεργασία με κάθε τρόπο και διάφορες μορφές έχει εξαιρετικά αποτελέσματα για τα σχολεία (βλ. Γλαβάς & Καλαματιανού, 9/9/2017). Μάλιστα, πολλά είναι τα οφέλη και από μια διασχολική συνεργασία που αφορά εκπαιδευτικούς¹⁰ μαθητές, φορείς τοπικής κοινωνίας κτλ. Σύμφωνα με τους Σύβακα & Γκινούδη (2014): «Η συνεργασία σχολείων της ίδιας ή άλλης βαθμίδας για την ανταλλαγή απόψεων σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά θέματα και για την πραγματοποίηση κοινών εκδηλώσεων βοηθά τους μαθητές στη διεύρυνση των εμπειριών τους και στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου της πραγματικότητας... Τα συνεργαζόμενα σχολεία εργάζονται από κοινού και εντείνουν τις προσπάθειές τους για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης..., ενώ τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία είναι πολλαπλά τόσο για τους μαθητές των σχολείων όσο και για το διδακτικό προσωπικό.... Διεθνείς έρευνες δείχνουν ότι στα επιτυχημένα σχολεία δημιουργούνται και αξιοποιούνται ισχυρά δίκτυα αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε όλους τους μετόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία...». Μιλάμε εδώ βέβαια όχι για μια απλή συνεργασία αλλά για μια συνεργατική δράση που στοχεύει σε άρση της γεωγραφικής απομόνωσης με ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και φορέων με σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ατομικότητα και η συλλογικότητα μπορούν και πρέπει να συνυπάρχουν, αν επιθυμούμε να βελτιώσουμε τα σχολεία μας (Fullan & Hargreaves, 1991: 3). Και υπάρχουν δράσεις που προωθούν αυτό ακριβώς το πνεύμα. Τέτοιες δράσεις στο μικροεπίπεδο των σχολικών μονάδων ενέπνευσαν το παρόν πόνημα. Μιλάμε για μικρού βεληνεκούς μετασχηματιστικές παρεμβάσεις που –σύμφωνα με την Παπαδημητρίου, 2016– όχι μόνο συμβάλλουν στη βελτίωση της καθημερινότητάς και των αποτελεσμάτων του σχολείου, αλλά γενικότερα θέτουν τη σχέση του με την κοινωνία σε άλλη βάση, εφόσον το σχολείο, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, δεν ακολουθεί απλώς αλλά και προτείνει, μπαίνοντας στην αιχμή του δόρατος ευρύτερων αλλαγών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

mariaarvaniti. (14/4/2018). Κυνήγι Θησαυρού (4) - Στρογγυλή Τράπεζα - Ανταλλάσσοντας απόψεις... 15ο Γυμνάσιο Περιστερίου (βίντεο). Ανακτήθηκε στις 8/12/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=nEmFJMtWiXs>
SuperUser. (31/3/2017). Η πόλη μας (εφημερίδα Δήμου Αιγάλεω) Αιγάλεω: «Τα πέτρινα μονοπάτια» σε κυνήγι θησαυρού. Ανακτήθηκε στις 8/12/2019 από

¹⁰Ενα παράδειγμα διασχολικής συνεργασίας τριών εκπαιδευτικών για την εφαρμογή δραστηριοτήτων διερευνητικής μάθησης στο πεδίο των Μαθηματικών για Γυμνάσιο και Λύκειο βλ. στο Κοταρίνου, Κουλέτση & Συριόπουλος (χ.χ.).



- <http://www.ipolimas.gr/index.php/gymnasia-aigaleo/5311-aigaleo-ta-petrina-monopatia-se-kynigi-thisavrou>
- 4ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΙΓΑΛΕΩ. (4/6/2017). Πολιτιστικό πρόγραμμα «Πορεία σε πέτρινα μονοπάτια». Ανακτήθηκε στις 27/12/2019 από <https://blogs.sch.gr/4gymaiga/2017/06/04/4gymaiga/2017/06/04/πολιτιστικό-πρόγραμμα-πορεία-σε-πέτρ/>
- 9ο Γυμνάσιο Αιγάλεω. (26/6/2017). Παρουσίαση «Τα πέτρινα μονοπάτια». Ανακτήθηκε στις 27/12/2019 από <http://9gym-aigal.att.sch.gr/autosch/joomla15/agogi-ygeias/77-parousiasi-ta-petrina-monopatia>
- Αντωνάκου Σ., Αρβανίτη Μ., Γιαννακοπούλου Α. & Καζαντζόγλου, Ά. (2019). Ταξιδεύοντας στον χώρο και στον χρόνο με ένα κυνήγι θησαυρού σε μουσείο. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμέλεια), Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός*. Αθήνα, 10-12/5/2019 (τ. Α', σσ. 128-141). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Κολλέγιο Αθηνών.
- Αρβανίτη, Μ., Κωσταρής, Χ. & Παπαδημητρίου, Γ. (2017). Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Κυνηγώντας τον Θησαυρό. *Πανελλήνιο συνέδριο Προγράμματα Σπουδών για ένα δημιουργικό σχολείο*. Πανελλήνια Παιδαγωγική Εταιρεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε.), Κολλέγιο Αθηνών - Κολλέγιο Ψυχικού 5-6 Μαΐου 2017. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 13, 115-125.
- Αρβανίτη, Μ. & Παπαδημητρίου, Γ. (2018). Κυνηγώντας τους θησαυρούς της Γνώσης και της Χαράς. Το Κυνήγι Θησαυρού ως εκπαιδευτικό παιχνίδι για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρουσίαση στην Ημερίδα «Ένα Μουσείο για όλους, ένα σχολείο για όλους: Καινοτόμες Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις». Πολεμικό Μουσείο, 18 Μαΐου 2018, Αθήνα.
- Γαλήνη Γαλάνης. (27/7/2015). Αξιολόγηση του παιχνιδιού «Το κυνήγι του Χαμένου Θησαυρού» στο 1ο Γυμνάσιο Παπάγου. Ανακτήθηκε στις 28/12/2019 από <https://docplayer.gr/11630252-Axiologisi-toy-paihniديو-to-kynigi-toy-hauenoy-thisayroy-sto-o-gyunasio-papagoy.html>
- Γλαβάς, Ι. & Καλαματιανού, Κ. (9/9/2017). Η συνεργασία στο σχολείο (α' μέρος) - Η συνεργασία ως κύρια μορφή αλληλεπίδρασης. Ανακτήθηκε στις 28/12/2019 από https://to-dialeimma2.blogspot.com/2017/09/blog-post_9.html
- Καρούτη, Ι.-Δ., Κωστούλας, Α. & Παπαβασιλείου, Γ. (2019). Η πόλη αφηγείται τις μικρές της ιστορίες: Διαδραστική περιήγηση για μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου στην πόλη των Τρικάλων. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμέλεια), Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός*. Αθήνα, 10-12/5/2019 (τ. Β', σσ. 262-268). Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Κολλέγιο Αθηνών.
- Κοταρίνου, Π., Κουλέτση, Ε. & Συριοπούλος, Σ. (χ.χ.). Μια διασχολική συνεργασία για την εφαρμογή δραστηριοτήτων διερευνητικής μάθησης στα Μαθηματικά με θέματα που συνδέονται με τον χώρο της εργασίας. Ανακτήθηκε στις 28/12/2019 από <http://docplayer.gr/46121992-Mia-diasholiki-synergasia-gia-tin-efaruogi-drastiriotiton-diareynitakis-uathisis-sta-mathiuatika-ue-theuata-poy-syndeontai-ue-ton-horo-tis-ergasias.html>



- Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης (χ.χ.). Κυνήγι θησαυρού στα στενά της Πλάκας. Ανακτήθηκε στις 1/1/2020 από <https://www.ekedisy.gr/kynigi-thisavrou-sta-stena-tis-plakas/>
- Παπαδημητρίου, Γ. (2016). Στα σχολεία η αλλαγή μπορεί να αρχίσει από μέσα... Στο Γ. Παπαδημητρίου (επιμ.), *Το όραμα και οι δράσεις ενός σχολείου* (σσ. 15-39). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σύβακα, Τ. & Γκινούδη, Α. (2014). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στις διασχολικές συνεργασίες - μέσα από μελέτη περίπτωσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 153-162. Ανακτήθηκε στις 28/12/2019 από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t02-10.pdf

Παράρτημα

Οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς - συντονιστές Κυνήγι θησαυρού

- Αφήνουμε τα παιδιά στο αμφιθέατρο του 4^{ου} Γυμνασίου να γνωριστούν λίγο μεταξύ τους.
- Τα παιδιά κατόπιν χωρίζονται σε 2 μεγάλες ομάδες των 40 ατόμων.
- Οι πρώτοι 40 (ομάδα Α) θα παίξουν πρώτοι το κυνήγι θησαυρού. Χωρίζονται σε σχολεία και 5 παιδιά από κάθε σχολείο μαζεύονται γύρω από 4 καρτέκλες που έχουν πάνω κορδέλες ίδιου χρώματος –αυτό είναι το χρώμα της ομάδας τους. Τα παιδιά δένουν τις κορδέλες στα χέρια τους ως σημάδι αναγνώρισης της ομάδας τους.
- Δίνονται οδηγίες στα παιδιά για το κυνήγι, τους δίνεται ο πρώτος γρίφος και κάθε ομάδα πάει πρώτα με βάση τον πίνακα που ακολουθεί (δηλαδή η κόκκινη ομάδα πάει πρώτα στο κίосκι, η πράσινη στον τοίχο αναρρίχησης κτλ.)

Προσοχή!

Για την ομάδα Α που παίζει:

- Ο συντονιστής μπορεί να βάλει μια ομάδα να ξανακάνει τη δραστηριότητα από την αρχή, αν δεν έχει γίνει σωστά
- Αν ο συντονιστής βλέπει ότι μια ομάδα καθυστερεί πολύ, μπορεί να δώσει βοήθεια.
- Αν μια ομάδα πέσει πάνω σε άλλη, τότε θα περιμένει.
- Σε κάθε σταθμό η εκάστοτε ομάδα λέει στον συντονιστή από ποιο σταθμό έρχεται και παίρνει από τον συντονιστή 3 κομμάτια πάζλ
- Όταν μια ομάδα ολοκληρώσει και την τελευταία δραστηριότητα, τότε ο συντονιστής την κατευθύνει προς το αμφιθέατρο του 4^{ου} Γυμνασίου, όπου οι μαθητές θα κατασκευάσουν το παζλ
- Η ομάδα που θα ολοκληρώσει το παζλ πρώτη κερδίζει το κυνήγι θησαυρού.

Για την ομάδα Β που δεν παίζει:

- Οι υπόλοιποι 40 μαθητές που δεν παίζουν θα χωριστούν σε 5 ομάδες ανά χρώμα
- Κάθε ομάδα θα πάρει ένα φύλλο με 5 λέξεις, οι οποίες θα τη βοηθήσουν να δραματοποιήσει μια μικρή ιστορία των 2-3 λεπτών. Αυτό θα διαρκέσει γύρω στη μισή ώρα συνολικά.



Σειρά παιχνιδιών ανά ομάδα

Σειρά	Κόκκινη ομάδα	Πράσινη ομάδα	Μπλε ομάδα	Κίτρινη ομάδα	Άσπρη ομάδα	
1	κιόσκι	τοίχος αναρρίχησης	ιστός αράχνης	μπασκέτες	λιμνούλα	
2	λιμνούλα	κιόσκι	τοίχος αναρρίχησης	ιστός αράχνης	μπασκέτες	
3	μπασκέτες	λιμνούλα	κιόσκι	τοίχος αναρρίχησης	ιστός αράχνης	
4	ιστός αράχνης	μπασκέτες	λιμνούλα	κιόσκι	τοίχος αναρρίχησης	
5	τοίχος αναρρίχησης	ιστός αράχνης	μπασκέτες	λιμνούλα	κιόσκι	
Συντονιστές		Δραστηριότητα			Τόπος	Χρόνος
1	ΜΑΡΙΑ	<u>Παιχνίδι scrabble</u> Τα παιδιά πρέπει να φτιάξουν μια λέξη με συγκεκριμένα γράμματα Η λέξη που θα σχηματίζεται θα είναι ο επόμενος προορισμός τους			Κιόσκι	3-5΄
2	ΕΥΔΟΚΙΑ ΑΡΓΥΡΩ	<u>Μεταφορά μπαλονιών</u> Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια, τα οποία πρέπει να μεταφέρουν καθένα με τη σειρά του ένα μπαλόνι που βρίσκεται ανάμεσα στις πλάτες τους Μετά την ολοκλήρωση, ο συντονιστής λέει στην ομάδα να πάει στις μπασκέτες των ΕΑΚ			Λίμνη	5-7΄
3	ΚΑΤΕΡΙΝΑ	<u>Η απολύτως ευθεία γραμμή</u> Τα μέλη της ομάδας πιάνονται μεταξύ τους χέρι-χέρι και σε απολύτως ευθεία γραμμή προχωρούν από το ένα άκρο της μπασκέτας στο άλλο. Εκεί, ένα σημείωμα τούς οδηγεί στον ιστό της αράχνης			Μπασκέτες	3-5΄
4	ΣΤΕΛΛΑ	<u>Ο μίτος της Αριάδνης</u> Τα παιδιά πρέπει να ακολουθήσουν το σχοινί και να βρουν τα κομμάτια από την ιστορία της Αριάδνης, τα οποία είναι κρεμασμένα με μανταλάκια πάνω στο σχοινί Αφού σχηματίσουν την ιστορία, θα προσέξουν τα κυκλωμένα γράμματα που θα τους δείξουν τον επόμενο προορισμό			Ιστός της αράχνης	3-5΄
5	ΗΛΙΑΣ	<u>Παιχνίδι «κάνε ό,τι κάνω» με χορευτικό</u> Τα παιδιά κάνουν ό,τι κάνει ο συντονιστής Μετά την ολοκλήρωση, ο συντονιστής λέει στην ομάδα να πάει στο κιόσκι απέναντι από τον ιστό της αράχνης			Τοίχος αναρρίχησης	4-6΄
					Σύνολο	18-28΄



Artbots: ένα εργαστήριο τέχνης και τεχνολογίας με ιστορικές διαδρομές στη Μεγάλη Χάρτα της Ελλάδος του Ρήγα Βελεστινλή

Αναστασία Ζωή Σουλιώτου

Διδάκτωρ Αισθητικής, Επιστήμης & Τεχνολογιών Τέχνης Paris 8

Μέλος Συνδέσμου Υποτρόφων Ιδρύματος Ωνάση

asouliotou@gmail.com

Βίκυ Γεροντοπούλου

Ιστορικός Επιστήμης και Τεχνολογίας (ΜΑ)

Υπεύθυνη Ωνασείου Βιβλιοθήκης

vgerontopoulou@onassis.org

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η περίπτωση ενός εργαστηρίου για εφήβους, με αξιοποίηση των artbots (art + robots = ρομπότ-ζωγράφοι), για την εικαστική αποτύπωση και συναισθηματική έκφραση σχετικά με έργα τέχνης και ιστορικά τεκμήρια, συνδυάζοντας διαφορετικά γνωστικά πεδία και μοντέλα δημιουργικής διδασκαλίας. Στο εργαστήριο, το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Ωνάσειο Βιβλιοθήκη τον Οκτώβριο του 2019, οι έφηβοι ήρθαν σε επαφή με την κατασκευή artbots από απλά υλικά, τα οποία χρησιμοποίησαν στη συνέχεια, για να εκφραστούν ελεύθερα, ζωγραφίζοντας ατομικά σχέδια της επιλογής τους, που παρουσιάζουν οπτική συγγένεια με την τεχνική του dripping του αφηρημένου εξπρεσιονισμού. Έπειτα, προχώρησαν σε συλλογική εικαστική παρέμβαση σε ένα ιστορικό τεκμήριο της Ωνασείου Βιβλιοθήκης. Πιο συγκεκριμένα, εξερεύνησαν και αποτύπωσαν σχεδιαστικά, με τη χρήση artbots, ιστορικές διαδρομές στη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή και ζωγράρισαν σε εστιασμένες περιοχές του χάρτη, εκφράζοντας προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα με βάση ιστορικά γεγονότα του 18^{ου} αιώνα. Το συγκεκριμένο εργαστήριο χαρακτηρίζεται από αυξημένη διεπιστημονικότητα, αφού συνενώνει τους τομείς STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics) – οι οποίοι εκ των πραγμάτων σχετίζονται με τις δημιουργικές πρακτικές των artbots – με τα Εικαστικά, τη Μουσειακή Εκπαίδευση, την Ιστορία, τη Γεωγραφία και τη Χαρτογραφία. Το εργαστήριο αυτό συνέβαλε στην καλλιέργεια πολλών και διαφορετικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, αλλά και στην απόκτηση γνώσεων για τη ζωή και το έργο του Ρήγα Βελεστινλή, μεγάλου οραματιστή της Ελληνικής Επανάστασης του 1821. Επιπρόσθετα, η βιωματική επαφή και η εικαστική δημιουργία στη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή οδήγησε στην καλύτερη πρόσληψη και κατανόηση του έργου αλλά και στη βαθύτερη εξοικείωση των συμμετεχόντων με τα εκθέματα και, κατ' επέκταση, με έναν ιστορικό και μουσειακό χώρο, όπως αυτός της Ωνασείου Βιβλιοθήκης.

Λέξεις - κλειδιά: artbots, Science-Technology-Engineering-Arts-Mathematics (STEAM), Object-Based Learning (OBL), Ωνάσειος Βιβλιοθήκη, Μεγάλη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή.

1. Εισαγωγή

Η Ωνάσειος Βιβλιοθήκη είναι μια ιστορική βιβλιοθήκη, που δημιουργήθηκε το 2009 από το Ίδρυμα Ωνάση, στο πλαίσιο της υποστήριξης της Παιδείας και του Πολιτισμού, και στεγάζεται σε νεοκλασικό κτίριο στην Πλάκα στη Λεωφόρο Αμαλίας 56. Διαθέτει δυο συλλογές βιβλίων, την Ελληνική και την Περιηγητική Βιβλιοθήκη, μια συλλογή σπουδαίων έργων τέχνης και δυο αρχεία, το Αρχείο Καβάφη και το Αρχείο Ωνάση. Όλες οι παραπάνω βιβλιακές και αρχειακές συλλογές εμπλουτίζονται συνεχώς, έχουν ψηφιοποιηθεί και διατίθενται ελεύθερα στο κοινό (www.onassislibrary.gr, <https://cavafy.onassis.org/>).

Από το 2016, το κτίριο της Ωνασείου Βιβλιοθήκης άνοιξε τις πόρτες του στο ευρύ κοινό, προσφέροντας εκπαιδευτικές δράσεις με στόχο τη δημιουργική επαφή παιδιών και ενηλίκων



με την ελληνική πολιτιστική κληρονομιά. Οι συλλογές βιβλίων, αρχείων, έργων τέχνης και ιστορικών τεκμηρίων του Ιδρύματος Ωνάση αποτελούν μια εξαιρετική ευκαιρία για αξιοποίηση ενός μεγάλου πλούτου πληροφοριών, μέσα από την ανάδειξη θεματικών, τη διήγηση ιστοριών και την εμπλοκή σπάνιων αντικειμένων στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, η άρρηκτη σχέση της βιβλιοθήκης με τις νέες τεχνολογίες όλα αυτά τα χρόνια, αναβάθμισε την εκπαιδευτική αξία των προσφερόμενων προγραμμάτων και κράτησε δυναμική τη σχέση με τη νέα γενιά και τις εξελίξεις στους τομείς έρευνας και καινοτομίας. Σε αυτό το πλαίσιο και με αφορμή το πλούσιο πολιτιστικό απόθεμα της βιβλιοθήκης, σχεδιάστηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots*, το οποίο βασίστηκε σε ιδέα και πρόταση της πρώτης υπογράφουσας, η οποία είναι μέλος του Συνδέσμου Υποτρόφων του Ιδρύματος Ωνάση.

2. Περιγραφή του προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots* υλοποιήθηκε στην Ωνάσειο Βιβλιοθήκη, τον Οκτώβριο του 2019, με εφήβους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε μορφή τρίωρου εργαστηρίου με 20 συμμετέχοντες μαθητές.

Το εργαστήριο αποτέλεσε μια πρωτοποριακή διεπιστημονική προσπάθεια εξοικείωσης νέων με σπουδαία εκθέματα της Ωνασείου Βιβλιοθήκης, αξιοποιώντας αυτοσχέδιους ρομποτικούς βοηθούς και ενθαρρύνοντας τη συναισθηματική απελευθέρωση μέσω της εικαστικής έκφρασης. Τα αντικείμενα έχουν τη δύναμη να εμπνέουν, να μεταδίδουν πληροφορίες, ενθουσιασμό και γνώσεις με δημιουργικό τρόπο μέσω της διάδρασης και της παρατήρησης, ενισχύοντας τη μνήμη και αποτελώντας καταλύτες για δημιουργικές συζητήσεις και περαιτέρω αναζητήσεις. Χτίζοντας πάνω σε αυτή τη σκέψη, οι συγγραφείς επέλεξαν δυο εκθέματα της βιβλιοθήκης: έναν πίνακα σύγχρονης τέχνης και ένα ιστορικό τεκμήριο της προεπαναστατικής εποχής (τη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή) και πραγματοποίησαν ταξίδια στον χρόνο, χαράσσοντας πορεία με τη βοήθεια των artbots.

A. Στόχοι

Οι στόχοι του συγκεκριμένου εργαστηρίου ήταν οι συμμετέχοντες να:

- Γνωρίσουν την ιστορία του αφηρημένου εξπρεσιονισμού με αφορμή έργα τέχνης της Ωνασείου Βιβλιοθήκης και άλλα παραδείγματα της παγκόσμιας ιστορίας της τέχνης.
- Κατασκευάσουν έναν ρομποτικό βοηθό ζωγραφικής (artbot).
- Εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους μέσα από ατομικά σχέδια, χρησιμοποιώντας ένα artbot και να ενισχύσουν τη φαντασία τους.
- Μάθουν πληροφορίες για τη ζωή του Ρήγα Βελεστινλή μέσα από εκθέματα της Ωνασείου Βιβλιοθήκης.
- Δημιουργήσουν ένα συλλογικό εικαστικό έργο πειραματισμού και γνώσης, ακολουθώντας διαφορετικές ιστορικές διαδρομές στη Μεγάλη Χάρτα του Ρήγα με τη χρήση artbots.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιελάμβανε διάλεξη, παρουσίαση εκθεμάτων της βιβλιοθήκης, επίδειξη κατασκευής και λειτουργίας artbots, βιωματική επαφή των συμμετεχόντων με διάφορα υλικά και νέες τεχνολογίες, ενεργή συμμετοχή και μάθηση (active learning), εκπαίδευση με δημιουργία/κατασκευή (maker education) artbots από τους συμμετέχοντες, καθώς και δημιουργία σχεδίων με τη χρήση artbots και πειραματισμό με διάφορες τεχνικές.



Επίσης, στο συγκεκριμένο εργαστήριο, εφαρμόστηκε διεπιστημονική προσέγγιση, συνδυάζοντας το μαθησιακό μοντέλο Επιστήμη-Τεχνολογία-Μηχανική-Τέχνες-Μαθηματικά (Science-Technology-Engineering-Arts-Mathematics – STEAM) με την OBL (Object Based Learning), την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τη Μουσειακή Εκπαίδευση και τη Χαρτογραφία.

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος εμπεριείχε δύο στάδια:

1. Το στάδιο της προετοιμασίας και
2. Το στάδιο υλοποίησης.

Κατά τη διάρκεια του 1^{ου} σταδίου, οι συγγραφείς συνεργάστηκαν ως προς την εξοικείωση με τον χώρο και τα εκθέματα της Ωνασείου Βιβλιοθήκης, τις δυνατότητες σχεδιασμού με artbots, τον εξοπλισμό και τα υλικά. Εν συνεχεία, αποτύπωσαν το περιεχόμενο και τη δομή του εργαστηρίου και παρουσίασαν το πιλοτικό σχέδιο σε ερευνητές των Τμημάτων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Ψηφιακής Ανάπτυξης του Ιδρύματος Ωνάση. Τέλος, έλαβαν ανατροφοδότηση και οριστικοποίησαν την τελική μορφή του εργαστηρίου. Το εργαστήριο δημοσιεύθηκε στον κατάλογο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Ιδρύματος Ωνάση, που εκδόθηκε τον Σεπτέμβριο του 2019 και επικοινωνήθηκε στο ευρύ κοινό μέσω του ιστοτόπου (<https://www.onassis.org/el/whats-on/mapping-our-inner-world-artbots>), του μηνιαίου newsletter του Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Δελτίων τύπου που κοινοποιήθηκαν σε όλα τα μέσα ενημέρωσης. Το ενδιαφέρον για συμμετοχή ήταν μεγάλο και η επιλογή των 20 συμμετεχόντων έγινε με βάση σειρά προτεραιότητας. Η συμμετοχή στο εργαστήριο ήταν δωρεάν και η μόνη προϋπόθεση ήταν η έγκαιρη κράτηση θέσης και η συμπλήρωση της δήλωσης συγκατάθεσης από τους γονείς/κηδεμόνες.

Το 2^ο στάδιο μπορεί να αναλυθεί στα εξής υποστάδια:

- 2.1. Εισαγωγή στην Ωνάσειο Βιβλιοθήκη και στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots*.
- 2.2. Δημιουργία artbots και ατομικές ζωγραφικές εργασίες.
- 2.3. Καλλιτεχνική χαρτογράφηση με artbots στη Μεγάλη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή.
- 2.4. Κλείσιμο του Εργαστηρίου.

Πιο αναλυτικά, το στάδιο υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος περιελάμβανε τα παρακάτω διδακτικά βήματα:

1. Καλωσόρισμα και εισαγωγή στην Ωνάσειο Βιβλιοθήκη, τα ιστορικά τεκμήρια (βιβλία, χάρτες κ.λπ.), τον χώρο και τα εκθέματα.

Η επίσκεψη στην Ωνάσειο Βιβλιοθήκη αποτελεί από μόνη της μια αξέχαστη βιωματική εμπειρία με έργα μεγάλης πολιτιστικής αξίας. Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τον χώρο και τα εκθέματα της Ωνασείου Βιβλιοθήκης, ιδιαίτερα με τη συλλογή έργων σύγχρονης τέχνης και τα προεπαναστατικά τεκμήρια, που θα αποτελούσαν στη συνέχεια τα αντικείμενα έμπνευσης και δημιουργίας του εργαστηρίου.

Η δυνατότητα πρόσβασης νέων σε χώρους που διαθέτουν σπουδαία πολιτιστικά αποθέματα και η χρήση επιλεγμένων αντικειμένων (OBL) κατά τη διδασκαλία επιφέρει μια πολυ-αισθητηριακή εμπλοκή των συμμετεχόντων και δημιουργεί εικόνες και συναισθήματα, που μπορεί να παραμένουν, για πολύ καιρό, μετά το τέλος της εκπαιδευτικής δράσης. Επιπλέον, η συγκεκριμένη μεθοδολογία (OBL) μεσολαβεί και ενισχύει τη μάθηση, διευκολύνοντας την ουσιαστική και σε βάθος κατανόηση μιας γνωστικής περιοχής (Freeman et al., 2014), οδηγώντας σε ένα μακροχρόνιο αποτέλεσμα σε σχέση με τη μνήμη (Romanek & Lynch, 2008: 284).



Έχει παρατηρηθεί ότι τα αντικείμενα ενεργοποιούν τη φαντασία των μαθητών και τους βοηθούν να οπτικοποιήσουν τις ιδέες τους και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους σε ποικίλα πεδία και προβλήματα. Αξιοποιώντας αντικείμενα στην εκπαίδευση, ενισχύεται και γίνεται πιο αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία (Romanek & Lynch, 2008). Η OBL προσφέρει μια διαδραστική εμπειρία για τους μαθητές, προκαλώντας τους να αντιμετωπίσουν κριτικά διάφορα θέματα, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους με επίκεντρο το αντικείμενο (Hannan et al., 2013). Αυτή η προσέγγιση επιτρέπει στον μαθητή να διερευνήσει ιδέες, διαδικασίες και γεγονότα που σχετίζονται με το αντικείμενο και να συνδέσει περαιτέρω αυτές τις παρατηρήσεις με σύνθετες ιδέες και αφηρημένες έννοιες.

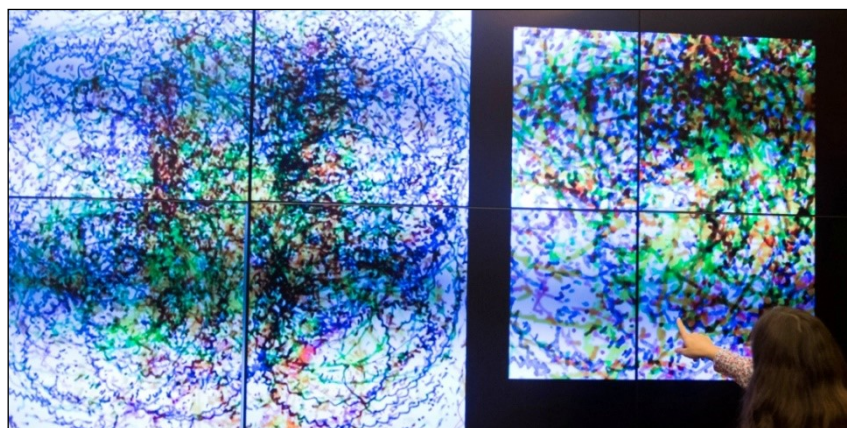
Με βάση τα παραπάνω, οι συγγραφείς εργάστηκαν σε επιλεγμένα εκθέματα της Ωνάσειου Βιβλιοθήκης, τροφοδοτώντας τη φαντασία και την περιέργεια των παιδιών μέσα από τη βιωματική επαφή, τη διήγηση ιστοριών και εμπλουτίζοντας το περιεχόμενο με επιπλέον πληροφορίες, υλικό multimedia και εφαρμογές επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality - AR).



Εικόνα 1. Καλωσόρισμα και εισαγωγή στην Ωνάσειο Βιβλιοθήκη από την υπεύθυνη και γράφουσα Βίκυ Γεροντοπούλου

2. Μικρή εισαγωγή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Εικόνα 1.) *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots.*

3. Διάλεξη για τη σχέση των artbots με κινήματα της μοντέρνας και της σύγχρονης τέχνης (Εικόνα 2.), όπως ο πουαντιγισμός, ο ντιβιζιονισμός, ο αφηρημένος εξπρεσιονισμός (με έμφαση στο έργο του Jackson Pollock και την τεχνική του dripping) και η τέχνη των απλών υλικών ή σκουπιδιών (junk art, trash art).

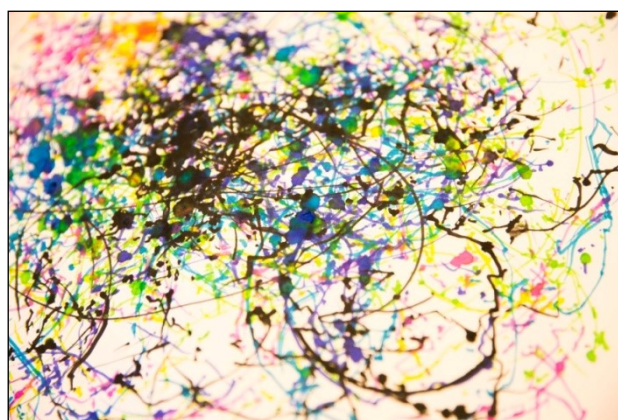


Εικόνα 2. Διάλεξη για τη σχέση των artbots με κινήματα της μοντέρνας και της σύγχρονης τέχνης, ανάλυση σχεδίου με artbots και της σχέσης του με τον πουναντισμό από τη γράφουσα Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots*, Οκτώβριος 2019, Ωνάσειος Βιβλιοθήκη, Αθήνα, Φωτογραφία: Νίκος Κατσαρός

4. Εργαστήριο δημιουργίας artbot με απλά υλικά (Εικόνα 3.), στο οποίο τα παιδιά έφτιαξαν και δοκίμασαν τις δυνατότητες του ρομπότ τους ελεύθερα, εκφράζοντας τον εσωτερικό τους κόσμο (Εικόνα 4.).

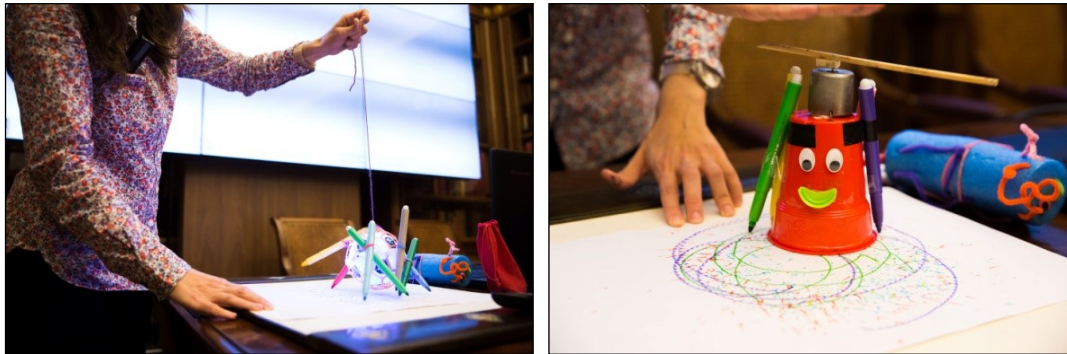


Εικόνα 3. Δημιουργία artbots με απλά υλικά και ατομικές ζωγραφικές εργασίες σε χαρτί, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots*, Οκτώβριος 2019, Ωνάσειος Βιβλιοθήκη, Αθήνα, Φωτογραφίες: Νίκος Κατσαρός



Εικόνα 4. Ζωγραφική με artbot σε χαρτί, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots*, Οκτώβριος 2019, Ωνάσειος Βιβλιοθήκη, Αθήνα, Φωτογραφία: Νίκος Κατσαρός

5. **Επίδειξη διαφορετικών ειδών artbots** (Εικόνα 5.) με διαφορετικές σχεδιαστικές δυνατότητες, με στόχο να χρησιμοποιηθούν όλα τα είδη artbots στα επόμενα βήματα.



Εικόνα 5. Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, επίδειξη λειτουργίας και ζωγραφικής με διαφορετικά είδη artbots, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots*, Οκτώβριος 2019, Ωνάσειος Βιβλιοθήκη, Αθήνα, Φωτογραφίες: Νίκος Κατσαρός

Ακολούθησε προβολή του βίντεο *HEARTBOTS*¹¹ (Εικόνα 6.), που δημιουργήθηκε από την πρώτη γράφουσα και παρουσιάζει 5 διαφορετικά είδη artbots, που σχεδιάζουν μία καρδιά πάνω σε ένα κοινό χαρτί με την τεχνική του στένσιλ. Στο τελικό σχέδιο διακρίνεται ο ιδιαίτερος γραφισμός του κάθε artbot.



Εικόνα 6. Προβολή του βίντεο *HEARTBOTS* της Αναστασίας Ζωής Σουλιώτου, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots*, Οκτώβριος 2019, Ωνάσειος Βιβλιοθήκη, Αθήνα

6. **Καλλιτεχνική χαρτογράφηση με artbots.** Αφού ετοιμάστηκαν τα ρομπότ και δημιουργήθηκαν τα πρώτα πειραματικά σχέδια, οι συμμετέχοντες μεταφέρθηκαν σε άλλο χώρο της αίθουσας της βιβλιοθήκης, όπου βρισκόταν αναρτημένο το ιστορικό τεκμήριο της Μεγάλης Χάρτας του Ρήγα Βελεστινλή και υπήρχαν στο δάπεδο εκτυπωμένα αντίγραφά του, διαστάσεων 2μ. Χ 2μ. Στο σημείο αυτό έγιναν τα ακόλουθα:

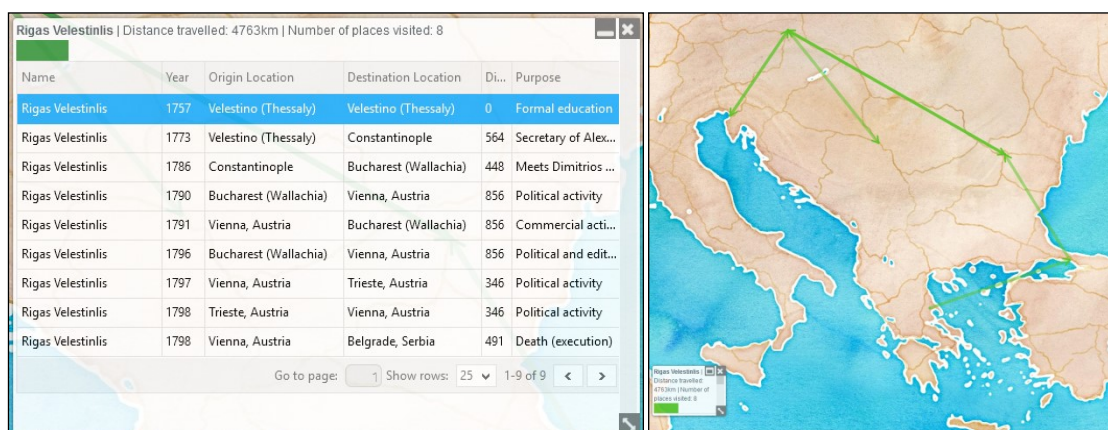
¹¹ Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, *HEARTBOTS*, 2019, βίντεο, διάρκεια: 2' 35'', Διαδικτυακός σύνδεσμος ταινίας: <https://vimeo.com/311006972>.



Α) επιτόπια ανάλυση της Μεγάλης Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή και της σημασίας της.

Μέσα από ένα ταξίδι στον κόσμο της τέχνης, της ιστορίας και της γεωγραφίας, το εργαστήριο *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με ARTBOTS*, έφερε τα παιδιά σε επαφή με σπουδαία τεκμήρια του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και το πιο σημαντικό δείγμα της ελληνικής χαρτογραφίας της προεπαναστατικής περιόδου, τη Χάρτα του Ρήγα. Μέσα στον χώρο μιας ιστορικής βιβλιοθήκης, γνώρισαν την ανατρεπτική φυσιογνωμία του Ρήγα Βελεστινλή, έμαθαν ιστορικές πληροφορίες για την εποχή που έζησε, για το εκδοτικό του έργο και την επαναστατική του δράση. Επιπλέον, πληροφορήθηκαν για τον τρόπο κατασκευής της Χάρτας και τον ρόλο που έπαιξε στην καταδίκη και το μαρτυρικό τέλος του δημιουργού της.

Με βάση τα βιογραφικά στοιχεία του Ρήγα, αποτυπώθηκαν οι ιστορικές διαδρομές και οι σπουδαιότεροι σταθμοί από τη γέννηση έως τον θάνατό του: Βελεστίνο, Κωνσταντινούπολη, Βουκουρέστι, Βιέννη, Βουκουρέστι, Βιέννη, Τεργέστη, Βιέννη, Βελιγράδι (Εικόνα 7.). Επιπλέον, έγινε παρουσίαση των κυριότερων συμβόλων της Χάρτας και πραγματοποιήθηκε η σύνδεσή τους με τη γενικότερη προσπάθεια του Ρήγα για τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης των υπόδουλων Ελλήνων και του οράματος ενός ελεύθερου ελληνικού κράτους.



Εικόνα 7. Αποτύπωση των διαδρομών της ζωής του Ρήγα στον Χάρτη
Πηγή: Mapping the Enlightenment Project <https://mapping-the-enlightenment.org/>

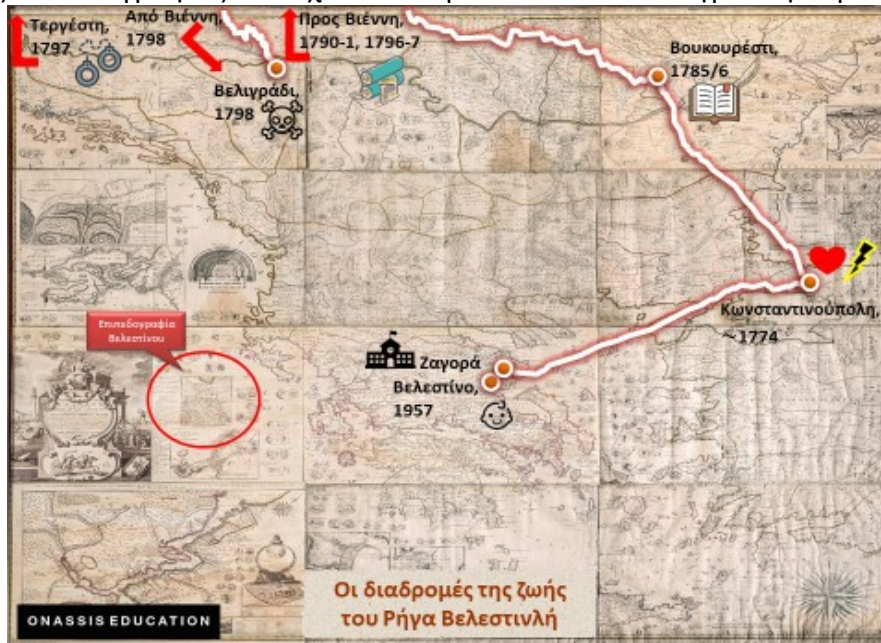
Β) αναφορά σε ιστορικά γεγονότα της ζωής και της δραστηριότητας του Ρήγα Βελεστινλή και σχεδιασμός των ιστορικών διαδρομών με artbots πάνω στο χάρτη.

Με βάση τις πληροφορίες που παρουσιάστηκαν για τη Χάρτα και τον Ρήγα Βελεστινλή κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου (Εικόνα 8.), οι συμμετέχοντες επιχείρησαν να ακολουθήσουν τη διαδρομή της ζωής του¹², χρησιμοποιώντας διάφορα είδη ρομποτικών βοηθών. Ξεκινώντας από τον τόπο γέννησής του, το Βελεστίνο, έφτασαν στη Ζαγορά, όπου πήγε σχολείο, κατόπιν στην Κωνσταντινούπολη όπου σπούδασε και εργάστηκε κοντά στον πρίγκιπα Αλέξανδρο Υψηλάντη, και μετά στο Βουκουρέστι όπου βρέθηκε κοντά στον ηγεμόνα της Βλαχίας Νικόλαο Μαυρογένη. Έτσι, ήρθαν αυθόρμητα σε άμεση επαφή με ένα ιστορικό

¹² Δεδομένου ότι η Τεργέστη και η Βιέννη δεν απεικονίζονται στη Χάρτα του Ρήγα, οι ιστορικές διαδρομές δεν συμπεριέλαβαν τις συγκεκριμένες πόλεις. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες δεν δίστασαν να εκτρέψουν αρκετές φορές τα artbots τους, ζωγραφίζοντας εκτός της Χάρτας, προσπαθώντας νοητά να φτάσουν και σε αυτούς τους προορισμούς...



τεκμήριο, που, συνήθως, είναι απρόσιτο, απροσπέλαστο στο ανθρώπινο άγγιγμα, στην ανθρώπινη παρέμβαση ή τον πειραματισμό. Έκαναν τον διάπλου του ποταμού Δούναβη, διατρέχοντας τις σημαντικότερες πόλεις, που είναι χτισμένες γύρω του, και εντόπισαν τον τόπο μαρτυρίου του, το Βελιγράδι. Τέλος, ταξίδεψαν στη Βαλκανική Χερσόνησο, επεμβαίνοντας, εικαστικά με τα artbots, σε αρχαιολογικούς προορισμούς, ιστορικές μάχες και μυθικούς ήρωες που συνάντησαν στον δρόμο τους, μαθαίνοντας να αναγνωρίζουν τα σύμβολα και τις επιτεδογραφίες που έχουν ενσωματωθεί από τον Ρήγα στη Χάρτα.



Εικόνα 8.

Παρουσίαση των διαδρομών της ζωής του Ρήγα στη Χάρτα

Γ) **Συλλογική εικαστική χαρτογράφηση με artbots** (Εικόνες 9. και 10.) από τα παιδιά με σχεδιαστικές παρεμβάσεις πάνω στη Μεγάλη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή.



Εικόνα 9. Σχεδιασμός των ιστορικών διαδρομών με artbots πάνω στη Μεγάλη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots, Οκτώβριος 2019, Ωνάσιος Βιβλιοθήκη, Αθήνα

Η ιστορία της Χάρτας είναι συνυφασμένη με τη ζωή και τον θάνατο του Ρήγα και η εξιστόρησή της δημιουργεί στο κοινό μεγάλη ιδεολογική και συναισθηματική φόρτιση, ίσως, και μια αμηχανία μπροστά στο μεγαλείο και την ευφυΐα ενός πρωτομάρτυρα της Ελληνικής Επανάστασης. Το συγκεκριμένο τεκμήριο, μάλιστα, εμπνέει έναν μεγάλο σεβασμό και δημιουργεί μια αναστολή σε εικαστικές παρεμβάσεις πάνω του, ακόμα και στην περίπτωση που η παρέμβαση αφορά σε απλά αντίγραφα και δεν εμπλέκει το πρωτότυπο τεκμήριο. Με τη συνδρομή των artbots, επιχειρήθηκε μια αυθόρμητη αποτύπωση του εσωτερικού κόσμου των παιδιών, μια ελεύθερη χαρτογράφηση και εξαγωγή/εκτόνωση του έντονου συναισθηματικού φορτίου. Ταυτόχρονα, ενεργοποιήθηκε η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, μέσω της συνεργατικής μάθησης, κατά την προσπάθεια προγραμματισμού και εκσφαλμάτωσης των ρομποτικών βοηθών.

Πιο συγκεκριμένα, στο σημείο αυτό, τα παιδιά εξερεύνησαν και αποτύπωσαν σχεδιαστικά, με τη χρήση artbots, ιστορικές διαδρομές στη Χάρτα του Ρήγα και ζωγράρισαν σε εστιασμένες περιοχές του χάρτη, εκφράζοντας ελεύθερα προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα με βάση ιστορικά γεγονότα του 18^{ου} αιώνα. Στο πλαίσιο αυτής της εικαστικής παρέμβασης σε ένα ιστορικό τεκμήριο της Ωνασείου Βιβλιοθήκης, τα παιδιά αξιοποίησαν τις διάφορες δυνατότητες των artbots. Επιλέγοντας το artbot που θεωρούσαν πιο κατάλληλο και δίνοντας τις απαραίτητες εντολές, τα παιδιά σχεδίασαν πτυχές της ζωής και της δραστηριότητας του σπουδαίου λόγιου του Διαφωτισμού. Έτσι, με τη βοήθεια ενός Beebot (προγραμματιζόμενο ρομπότ δαπέδου που μετατράπηκε σε artbot), τα παιδιά ζωγράρισαν πορείες στον χάρτη, καθοδηγώντας το ρομπότ τους από ένα σημείο σε ένα άλλο. Εναλλακτικά, ένα διαφορετικό artbot χρησιμοποιήθηκε για να εστιάσει σε συγκεκριμένα σημεία του χάρτη, όπως το Βελεστίνιο, τόπο γέννησης του Ρήγα, κάνοντας ομόκεντρους κύκλους γύρω του. Επίσης, άλλα παιδιά χρησιμοποίησαν το ρομποτάκι τους, χρωματίζοντας αφηρημένα στον χάρτη μόνο τη θάλασσα, με στόχο να αναδείξουν εκφραστικά τη δύναμη του θαλασσινού στοιχείου και των κυμάτων και άλλα συμμετείχαν στο συλλογικό έργο ακόμα πιο διακριτικά, δείχνοντας μεγάλη προσοχή, ώστε να μην αλλοιώσουν τα σύμβολα και τα μηνύματα που αποτυπώνονται πάνω του.



Εικόνα 10. Συλλογική εικαστική χαρτογράφηση με artbots πάνω στη Μεγάλη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή, Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots*, Οκτώβριος 2019, Ωνάσειος Βιβλιοθήκη, Αθήνα

Δ. Κλείσιμο του εργαστηρίου, όπου το κάθε παιδί πήρε ως ενθύμιο αυτής της δράσης το artbot του.

3. Αξιολόγηση

Το εργαστήριο αξιολογήθηκε με γραπτά ανώνυμα ερωτηματολόγια και έλαβε ενθουσιώδη σχόλια από όλους τους συμμετέχοντες. Κρίθηκε ενδιαφέρον, καινοτόμο και διαφορετικό, ενώ, από αρκετούς, επισημάνθηκε η διεπιστημονική του προσέγγιση. Ο τρόπος παρουσίασής του θεωρήθηκε πολύ κατανοητός από τα παιδιά, ενώ το περιεχόμενό του εμπεριείχε το στοιχείο της πρόκλησης, της έκπληξης και της ανατροπής, καθώς, ενώ, αρχικά, φάνηκε μια απλή και εύκολη δραστηριότητα, εν τέλει, απαιτήθηκε μεθοδικότητα, υπομονή και επιμονή για την επίτευξη ομαλής συνεργασίας ανάμεσα στο παιδί και τον ρομποτικό βοηθό του. Τέλος, η εφαρμογή των artbots για την εξοικείωση των μαθητών στα γνωστικά πεδία του Αμερικάνικου Αφηρημένου Εξπρεσιονισμού και της Νεοελληνικής Ιστορίας του 18^{ου} αιώνα θεωρήθηκε πρωτοποριακή και ιδιαίτερα βοηθητική για τη μαθησιακή διαδικασία.

4. Συμπεράσματα

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots* χαρακτηρίζεται από αυξημένη διεπιστημονικότητα, αφού συνενώνει τους τομείς STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics) με τα Εικαστικά, τη Μουσική Εκπαίδευση, την Ιστορία, τη Γεωγραφία και τη Χαρτογραφία.

Η κατασκευή των artbots από τους συμμετέχοντες αποτέλεσε μία χειραπτική βιωματική δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στη γνώση των υλικών και των νέων τεχνολογιών, πράγμα που αποτελεί ζητούμενο στις πρακτικές STE(A)M. Επίσης, η χρήση του χεριού στην κατασκευή των artbots σχετίζεται άμεσα με τη μάθηση μέσω αντικειμένων (Object-Based Learning – OBL) και τη μάθηση μέσω της πράξης (learning by doing), όπου το αντικείμενο που κατασκευάζεται αποτελεί αποδεικτικό στοιχείο της μάθησης και της γνώσης που αποκτήθηκε (Dougherty, 2012: 12).

Ταυτόχρονα, μέσα από την κατασκευή artbots, οι συμμετέχοντες προβαίνουν σε αισθητικές επιλογές για τα λειτουργικά, αλλά και για τα διακοσμητικά και αισθητικά μέρη των κατασκευών τους, ενισχύοντας τον ρόλο των τεχνών. Προς την ίδια κατεύθυνση των τεχνών αλλά και της επιστήμης, της μηχανικής και των τεχνολογιών, πειραματίζονται με την παραμόρφωση, την ελαστικότητα, την αντοχή και την ισορροπία των υλικών, ενώ, σε πολλές περιπτώσεις, μεταμορφώνουν τις κατασκευές τους σε κούκλες, χρησιμοποιώντας δημιουργικά τη φαντασία.

Η επινοητικότητα, η ευρηματικότητα, η έκπληξη, η δημιουργικότητα και η φαντασία αποτέλεσαν χαρακτηριστικά στοιχεία των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots*. Τα χαρακτηριστικά αυτά, σε συνδυασμό με την εκ του μηδενός κατασκευή artbots με απλά υλικά –με εξαίρεση το beebot που αποτελεί κατασκευή του εμπορίου–, τεκμηριώνουν τη σχέση του συγκεκριμένου προγράμματος με την εκπαίδευση των κατασκευαστών ή δημιουργών (maker education) και τα συνακόλουθα οφέλη της. Πιο συγκεκριμένα, η κατασκευή και ο χειρισμός των artbots μετέτρεψε τους συμμετέχοντες σε δημιουργούς και όχι απλούς καταναλωτές τέχνης και τεχνολογίας, προωθώντας τον διάλογο και τη μεταξύ τους συνεργασία.

Τα οφέλη της δημιουργικής πράξης μέσα από εφαρμογή της προσέγγισης STEAM στην Ωνάσειο Βιβλιοθήκη, η οποία αποτελεί περιβάλλον άτυπης μάθησης, ενεργοποιούν τους συμμετέχοντες, διευρύνοντας τα ενδιαφέροντά τους και απελευθερώνοντας τις εκφραστικές τους δυνάμεις. Τέτοιες δημιουργικές πρακτικές STEAM οδηγούν τους συμμετέχοντες στη



μάθηση μέσα από την πράξη και μπορούν να αποδειχτούν καταλύτες στην κοινωνική τους δραστηριότητα (Σουλιώτου, 2016, Guyotte, Sochacka, Constantino, Walter και Kellam, 2014).

Ταυτόχρονα, η περίπτωση του εκπαιδευτικού προγράμματος *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots* επεκτείνει και διευρύνει το μοντέλο STEAM, συνδέοντας και συνδυάζοντάς το και με άλλους τομείς: τα Εικαστικά, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τη Χαρτογραφία και τη Μουσειακή Εκπαίδευση. Αυτή η διεύρυνση αποδεικνύει ότι η δυναμική του STEAM έγκειται στον συνδυασμό αντικειμένων που διδάσκονται μεμονωμένα στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά και στη δυνατότητα περαιτέρω αύξησης των εμπλεκόμενων αντικειμένων και τομέων (Σουλιώτου, 2016). Αυτή ακριβώς η αύξουσα τάση, ως προς την προσθήκη αντικειμένων στο μοντέλο STEAM, δημιουργεί συνθήκες και αναγκαιότητα για συνεργασίες μεταξύ ειδικών διαφορετικών αντικειμένων.

Το εργαστήριο αυτό, όπως αναλύθηκε παραπάνω, συνέβαλε στην καλλιέργεια πολλών και διαφορετικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων, αλλά και στην απόκτηση γνώσεων για τη ζωή και το έργο του Ρήγα Βελεστινλή, μεγάλου οραματιστή της Ελληνικής Επανάστασης του 1821. Επιπρόσθετα, η βιωματική επαφή και η εικαστική δημιουργία στη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή οδήγησε στην καλύτερη πρόσληψη και κατανόηση του έργου, αλλά και στη βαθύτερη εξοικείωση των συμμετεχόντων με τα εκθέματα και, κατ' επέκταση, με έναν ιστορικό και μουσειακό χώρο, όπως αυτός της Ωνασείου Βιβλιοθήκης.

Εξοικειώνοντας τους συμμετέχοντες με εκθέματα και με έργα σύγχρονης τέχνης της Ωνασείου Βιβλιοθήκης, το συγκεκριμένο πρόγραμμα ανέδειξε τη σημασία και την επιρροή που έχουν ασκήσει παγκοσμίως. Έτσι, μέσα από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθίσταται εμφανής η σημασία του χώρου και πλαισίου υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η δράση αυτή συνέβαλε στη δημιουργία ευχάριστων αναμνήσεων και στη διαμόρφωση μίας συνολικότερης ενδιαφέρουσας εμπειρίας, συνδέοντας τους συμμετέχοντες με την Ωνάσειο Βιβλιοθήκη και τα εκθέματά της. Μέσω της μάθησης με τη χρήση ιστορικών αντικειμένων, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δουν από κοντά και να αγγίξουν σπουδαία πολιτιστικά αντικείμενα, έργα τέχνης και αρχεία δύσκολα προσβάσιμα. Ο χρόνος που πέρασαν μέσα σε έναν χώρο γεμάτο με σπάνια οπτικά ερεθίσματα, ενθάρρυνε τη δημιουργική έκφραση και δημιούργησε ενδιαφέρουσες συνειρμικές συνδέσεις μεταξύ του θεωρητικού μαθήματος και του υλικού πολιτισμού, επικουρώντας τη γνωσιακή διαδικασία και συντελώντας στην ουσιαστικότερη μάθηση.

Επίσης, μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots*, αναδεικνύονται οι δυνατότητες (δια)σύνδεσης του μοντέλου Επιστήμη-Τεχνολογία-Μηχανική-Τέχνη-Μαθηματικά (Science-Technology-Engineering-Art-Maths – STEAM) με άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Kanari & Souliotou, 2020), στα οποία περιλαμβάνονται τα Μουσεία και οι Βιβλιοθήκες. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες έφηβοι εκφράστηκαν δημιουργικά μέσα από ζωγραφική με artbots στη Μεγάλη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή, οπτικοποιώντας, με μέτρηση και με βάση ιστορικές πληροφορίες, διαδρομές της ζωής και της δράσης του Ρήγα, αλλά και εκφράζοντας δικές τους σκέψεις και συναισθήματα πάνω στο χάρτη. Αυτή η διαδικασία τεκμηριώνει την ενεργό συμμετοχή των εφήβων και τη (συν)δημιουργία, με αποτέλεσμα την πρόσληψη των πληροφοριών της ζωής του Ρήγα, αλλά και των χαρτογραφικών στοιχείων και συμβολισμών, με βιωματικό, δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο.

Τέλος, το εργαστήριο *Χαρτογραφώντας τον εσωτερικό μας κόσμο με artbots* κατάφερε να βγάλει από την αφάνεια έναν σπουδαίο πολιτιστικό πλούτο, να του δώσει ζωή και να παρακινήσει τη νέα γενιά να ξαναανακαλύψει τους θησαυρούς της πνευματικής μας



παράδοσης, να ξεκλειδώσει κρυμμένα μυστικά και να αγγίξει ιστορικές πηγές και σημαντικά έργα, με τη βοήθεια της τεχνολογίας και της εικαστικής δημιουργίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allen Memorial Art Museum, Oberlin College & Conservatory, *Teaching with Art in the Science Curriculum*. Oberlin, Ohio: Oberlin College & Conservatory.
- Alvarado, A. E., & Herr, P. (2003). *Inquiry-Based Learning Using Everyday Objects: Hands-On Instructional Strategies That Promote Active Learning in Grades 3-8*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Chatterjee, H. J., & Hannan, L. (2015). *Engaging the Senses: Object-Based Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Dougherty, D. (2012). The Maker Movement, *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 7 (3), 11-14.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 111, 8410-8415.
- German, S., & Harris, J. (2017). Agile Objects. *Journal of Museum Education* 42 (3), 248-257. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10598650.2017.1336369>.
- Guyotte, K. W., Sochaka, N. W., Constantino, T. E., Walter, J., & Kellam, N. N. (2014). Steam as Social Practice: Cultivating Creativity in Transdisciplinary Spaces, *Journal of Art Education* 67(6). 12-19, DOI: 10.1080/00043125.2014.11519293.
- Kanari, Ch., & Souliotou, A. Z., (2020). Education of Children with Disabilities in Nonformal Learning Environments: a Cross-Disciplinary Approach of STEAM Education in a Technological Museum in Greece, *European Journal of Alternative Education Studies* 5(2). Ανακτήθηκε από <https://oapub.org/edu/index.php/ejae/article/view/3188/5824>.
- Miles, B. (2018). "Unleashing the Pedagogical Power of Object-based Learning." Retrieved from <https://teche.mq.edu.au/2018/05/unleashing-the-pedagogical-power-of-object-based-learning/>.
- Romanek, D., & Lynch, B. (2008). "Touch and the Value of Object Handling: Final Conclusions for a New Sensory Museology." In Chatterjee, H. J. (Ed.) *In Touch in Museums: Policy and Practice in Object Handling*. Oxford & New York: Berg.
- Routsis, V., Goudarouli, E., Patiniotis, M., (2017). Mapping the Enlightenment: Intellectual Networks and the Making of Knowledge in the European Periphery, Proceedings of DH2017 Conference, Montreal, Canada, August 8-11. Retrieved from Mapping the enlightenment project, <https://mapping-the-enlightenment.org/>.
- Souliotou, A. Z., (2019). The Benefits of ArtBots Activities in Education and Society. In F. Uslu, T. Güçlü, M. Özdemir, K. Altan, S. Aslan (Eds.), *SOCIOINT 2019 - 6th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities, 24-26 June 2019- Istanbul, Turkey* (pp. 149-158). Ανάκτηση στις 27 Αυγούστου 2019 από http://www.ocerints.org/socioint19_e-publication/abstracts/a486.html.
- Tuckett, T., & Lawes, E. (2017). Object literacy at University College London Library Services. *Art Libraries Journal*, 42 (2), 99-106. doi:10.1017/alj.2017.13. <https://www.cambridge.org/core/journals/art-libraries-journal/article/object-literacy-at-university-college-london-library-services/80551C8D6B24B0E428BF045B4EF960FD>.



Σουλιώτου, Α. Ζ. (2016). Η σημασία της προσθήκης των τεχνών στην εκπαίδευση STEM. Στο: *Πανελλήνιο Συνέδριο «Innovating STEM Education» [HiSTEM 2016]*. Ανακτήθηκε από <https://stemeducation.upatras.gr/histem2016/>.



Βιωματικότητα, αυτοματισμοί, S.T.E.M. και η τεχνολογία του Διαδικτύου των Αντικειμένων στη σύγχρονη εκπαίδευση

Λεωνίδας Παπαδάκης
Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
lrapadak@sch.gr

Μόδεστος Σταυράκης
Τμήμα Μηχανικών Σχεδίασης Προϊόντων & Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
modestos@aegean.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική κοινότητα αναπτύσσει νέα μοντέλα μάθησης, προσφέροντας καινοτόμες διαδραστικές εμπειρίες στους εκπαιδευόμενους. Το μοντέλο Science Technology Engineering and Mathematics (S.T.E.M.) προσεγγίζει τα θέματα διεπιστημονικά, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές ν' ανακαλύψουν τη γνώση, να συνεργαστούν και να εκφράσουν ελεύθερα τη δημιουργικότητά τους. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μίας μελέτης περίπτωσης που βασίστηκε στη συνδυαστική έρευνα θεωριών μάθησης όπως του Συμπεριφορισμού, Κονστρουκτιβισμού, Κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού, του Connectionism – Trial and Error, της τεχνικής οριοθέτησης του πλαισίου σχεδίασης διαδραστικών συστημάτων PACT, των διδακτικών σεναρίων καθηγητών Β' επιπέδου καθώς και των Δωματίων Απόδρασης με το πλαίσιο S.T.E.M. Στη υλοποίηση του δωματίου συμμετείχαν μαθητές του τομέα Πληροφορικής 2ου ΕΠΑΛ, (δημιουργοί), ενώ στη συνέχεια προσκλήθηκαν μαθητές της Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (συμμετέχοντες) να εξερευνήσουν τα σενάρια του δωματίου. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά σε όλους τους τομείς, αποδεικνύοντας ότι το δωμάτιο απόδρασης αποτέλεσε εν τέλει ένα σημαντικό κίνητρο και μία προστιθέμενη αξία για τη συμμετοχή των μαθητών.

Λέξεις - κλειδιά: S.T.E.M., Δωμάτιο Απόδρασης, Βιωματικότητα, Εκπαίδευση, Αυτοματισμοί, Διαδίκτυο των Αντικειμένων.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαιδευτική κοινότητα σχεδιάζει, αναπτύσσει και υιοθετεί νέες εκπαιδευτικές μεθόδους, προσφέροντας ένα εναλλακτικό, πιο ενδιαφέρον και ευέλικτο μοντέλο μάθησης. Το Science, Technology, Engineering and Mathematics (S.T.E.M.) αποτελεί μία διεπιστημονική προσέγγιση της Επιστήμης, της Τεχνολογίας, της Μηχανικής και των Μαθηματικών. Τα πλεονεκτήματα της συμμετοχής σε προγράμματα S.T.E.M. περιλαμβάνουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την καινοτομία, τη δημιουργική ανάλυση των εννοιών και των αρχών των σχετικών επιστημών κ.ά. Morrison (2006). Παράλληλα, από την εξέλιξη των παιχνιδιών ρόλων (roleplaying games) και των συνεργατικών παιχνιδιών επίλυσης γρίφων, δημιουργούνται τα δωμάτια απόδρασης (escape rooms), τα οποία αποτελούν ειδικά σκηνοθετημένους χώρους, όπου ομάδες ατόμων συνεργάζονται, για να ανακαλύψουν στοιχεία, να λύσουν γρίφους και να ολοκληρώσουν σενάρια, ώστε να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο στόχο, π.χ. να σώσουν τον κόσμο από μία απειλή μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα (Nicholson, 2015).

Στην παρούσα δημοσίευση, παρουσιάζεται μία μελέτη περίπτωσης συνδυαστικής έρευνας των θεωριών μάθησης, όπως του Συμπεριφορισμού, του Κονστρουκτιβισμού, του Κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού, του Connectionism – Trial and Error, της τεχνικής οριοθέτησης του πλαισίου σχεδίασης διαδραστικών συστημάτων PACT, των διδακτικών



σεναρίων καθηγητών Β' επιπέδου, καθώς και των δωματίων απόδρασης. Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ένα επισκέψιμο δωμάτιο απόδρασης που περιελάμβανε σενάρια S.T.E.M., βασισμένα στη μάθηση με βάση το παιχνίδι. Ο σκοπός της έρευνας ήταν η ενθάρρυνση των μαθητών στην εκπαίδευση S.T.E.M. μέσω ενός διαδραστικού και πιο διασκεδαστικού πλαισίου μάθησης, όπως αναφέρουν οι Murphree, Vafa (2019), οι Martinez, Stager, G.S. (2013), και οι Järveläinen, Paavilainen-Mäntymäki (2019). Η συμμετοχή των μαθητών περιελάμβανε τους ρόλους των δημιουργών (makers), μαθητών του τομέα Πληροφορικής 2ου ΕΠΑΛ και των επισκεπτών του δωματίου, μαθητών διαφόρων βαθμίδων. Τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά σε όλους τους τομείς. Τόσο οι δημιουργοί όσο και οι συμμετέχοντες πειραματίστηκαν με τις κατασκευές και, τελικά, εμπέδωσαν τις ζητούμενες έννοιες. Η σκηνοθεσία του χώρου, σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατικότητα, απέβαλε το άγχος των μαθητών με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί μία ανοικτή και εποικοδομητική εκπαιδευτική εμπειρία τόσο για τους μαθητές όσο και τον συνοδό καθηγητή (ουδέτερος, μη παρεμβατικός ρόλος). Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το δωμάτιο απόδρασης αποτέλεσε, εν τέλει, ένα σημαντικό κίνητρο και μία προστιθέμενη αξία για τη συμμετοχή των μαθητών.

2. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Είναι ευρέως τεκμηριωμένο ότι η διδασκαλία και η μάθηση είναι ιδιαίτερα αγχωτικές δραστηριότητες τόσο για τους καθηγητές όσο και τους μαθητές, όπως αναφέρουν οι Kyriacou (2001) και οι Burke, Greenglass, Schwarzer (1996). Ως άγχος, μπορεί να οριστεί η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθήματα επικείμενου κινδύνου, ένταση και ανησυχία. Το άγχος αφορά και τις ασυνείδητες πτυχές του ψυχισμού και συνδέεται με τα στοιχεία της οργάνωσης της προσωπικότητας του ατόμου (Τρίλιβα, Βασιλάκη & Μπεζεβέγκης, 2001), ενώ χαρακτηρίζεται, κυρίως, από αίσθημα ανασφάλειας, αβεβαιότητας, αποτυχίας, ηττοπάθειας, απογοήτευσης, παραίτησης και συνεχούς αγωνίας. Όταν συνοδεύεται από εκνευρισμό, κατάθλιψη, αϋπνία, επιθετικότητα, αδυναμία συγκέντρωσης και απόδοσης, τότε έχει περάσει τα όρια ασφάλειας και χρειάζεται ειδική αντιμετώπιση και θεραπεία. Επιπλέον, το μαθητικό άγχος και οι ιδιομορφίες του είναι συνάρτηση και σύνθεση του χαρακτήρα του παιδιού, των συνθηκών φοιτήσεως και σπουδών και του οικογενειακού περιβάλλοντος (Τρίλιβα, Βασιλάκη & Μπεζεβέγκης, 2001). Ένας επιπρόσθετος λόγος για πρόκληση άγχους που αφορά τους μαθητές είναι το πέρας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η προετοιμασία για συνέχιση των σπουδών ή την επαγγελματική αποκατάσταση. Το άγχος τροφοδοτείται από: α) τη συναισθηση της ανεπάρκειας των γνώσεων που αποκτήθηκαν και που χρειάζονται για την περαιτέρω πορεία, β) από τη διαπίστωση πως πολλά μαθήματα και γνώσεις τους είναι άχρηστα για τον κλάδο προς τον οποίο και προσανατολίζονται, γ) από την ανάγκη αποκτήσεων νέων γνώσεων στα φροντιστήρια παράλληλα και ταυτόχρονα με το σχολείο κ.ά. Σύμφωνα με τη μελέτη PISA 2015, η Ελλάδα βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο στα μαθηματικά, στην ανάγνωση και στις επιστήμες. Ακόμα πιο ανησυχητικό, όμως, είναι το γεγονός ότι στην ερώτηση "Πόσο ευχαριστημένοι είναι οι μαθητές με τη ζωή τους", η Ελλάδα βρίσκεται στις 7 τελευταίες χώρες.

Εκτός του μαθητικού άγχους συναντάται και το άγχος των καθηγητών. Οι εκπαιδευτικοί, ασκώντας ένα κατεξοχήν ανθρωπιστικό επάγγελμα, υπόκεινται σε συνθήκες έντονου στρες και, συχνά, οδηγούνται σε επαγγελματική εξουθένωση (Παππά, 2016). Οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας στρες είναι η έλλειψη κινήτρων από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν καθημερινά, η έλλειψη



πειθαρχίας των μαθητών, η δυσκολία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων, ακόμη και η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή (Kloska & Raemasut, 1985). Το στρες του εκπαιδευτικού μπορεί να εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση τόσο του ίδιου όσο και των μαθητών. Η εξέλιξη του παραπάνω είναι η “επαγγελματική εξουθένωση” (burnout) όρος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον (Freudenberger, 1975), για να χαρακτηρίσει τον κορεσμό ή την εξάντληση από το επάγγελμα.

Ενώ τα τελευταία χρόνια η ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και οι αρμόδιοι φορείς έχουν αντιληφθεί τα πλεονεκτήματα της κοινωνικοοικονομικοεκπαιδευτικής μεθόδου με την εισαγωγή ενοτήτων project, η παραμονή ενός αυστηρού και εξαντλητικού βαθμολογικού εξεταστικού μοντέλου, όπως των Πανελληνίων εξετάσεων και της τράπεζας θεμάτων, ενδεχομένως, να δημιουργεί ένα μεικτό μοντέλο εκπαίδευσης που προκαλεί μεγαλύτερη σύγχυση και άγχος στους μαθητές. Ο φόβος μαζί με το άγχος και τη φοβία, αποτελεί ένα από τα πιο οδυνηρά συναισθήματα. Οι αντίποδες του φόβου και του άγχους, είναι το θάρρος, η έκσταση και η ελπίδα (Τομασίδης, 1982). Η συγκεκριμένη έρευνα εξετάζει μία μελέτη περίπτωσης με σκοπό την παροχή μίας νέας εκπαιδευτικής εμπειρίας στη μαθητική κοινότητα, παρουσιάζοντας τα νέα αποτελέσματα της δεύτερης εφαρμογής της (Παπαδάκης, 2017; Papadakis & Stavrakis, 2020).

2.1 Ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Η συγκεκριμένη έρευνα εκτός από το S.T.E.M. και τις θεωρίες μάθησης πλαισιώνεται από τα πεδία του physical computing, της παιχνιδοποίησης (gamification) και του makermovement (κινήματος δημιουργών). Το physical computing είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ως εκπαιδευτικό εργαλείο λόγω της σύνδεσης του φυσικού και εικονικού περιβάλλοντος και των πλασμάτων τους, καθιστώντας τη σύνδεση μεταξύ του «πραγματικού» κόσμου και του εικονικού συγκεκριμένη και βιώσιμη (Richard, 2008). Επιπλέον, η πρωτοβουλία Game Changer σε ένα από τα προγράμματά της με τίτλο «EscapED», επικεντρώνεται στην ανάπτυξη μη ψηφιακών προσεγγίσεων GBL στο πλαίσιο του Science Technology Engineering Arts and Mathematics (S.T.E.A.M.). Το EscapED, βοηθά τον σχεδιασμό και τη δημιουργία εκπαιδευτικών δωματίων απόδρασης και διαδραστικών εμπειριών για το προσωπικό και τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας / Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Clarke, Arnab & Keegan, 2016).

3. Σκοπός και Στόχοι

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές ενθαρρύνονται ή αποθαρρύνονται με τη συμμετοχή τους σε σενάρια S.T.E.M. εντός ενός δωματίου απόδρασης και, εν τέλει, αν κατανοούν πιο αποτελεσματικά τις ζητούμενες έννοιες. Οι στόχοι της έρευνας που αφορούσαν τη συμμετοχή των μαθητών ήταν :

- να διερευνηθούν οι απαιτήσεις σχεδιασμού του χώρου και των σεναρίων S.T.E.M, καθώς, επίσης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των σεναρίων σε πραγματικές συνθήκες.
- να διερευνηθεί κατά πόσο τα σενάρια λειτουργούν θετικά προς την περαιτέρω ενασχόληση των μαθητών με τα S.T.E.M.
- να μελετηθεί η συμπεριφορά των μαθητών στην ομάδα.
- να μελετηθεί σε τι ποσοστό οι μαθητές αντιλήφθηκαν τα προσδοκώμενα των σεναρίων S.T.E.M.



- διερευνηθεί κατά πόσο ένα “κλειστό” δωμάτιο πειραμάτων αποτελεί προστιθέμενη αξία ως κίνητρο συμμετοχής των μαθητών και, εν δυνάμει, ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει τους μαθητές για την κατανόηση των εννοιών του δωματίου σε σχέση με την κλασική μέθοδο του διαβάσματος.
- Να γνωρίσουν οι μαθητές ένα νέο τρόπο μάθησης που δε βασίζεται στην αποστήθιση και βαθμολόγηση, αλλά στην κατανόηση μέσω της παρατήρησης και των λαθών χωρίς να απαιτείται βαθμολογική εξέταση.

Οι στόχοι της έρευνας που αφορούν τους δημιουργούς μαθητές ήταν :

- η ανάλυση προβλημάτων και διαίρεση σε μικρότερες εργασίες.
- η διερεύνηση πιθανών λύσεων, συνδυασμός διαφορετικών επιστημονικών πεδίων.
- η εισαγωγή στην τρισδιάστατη εκτύπωση, μικροελεγκτές, μηχανολογικές κατασκευές κ.λπ.
- η υλοποίηση πρωτότυπων κατασκευών.
- ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, επικοινωνία μεταξύ συμμαθητών.

3. Σχεδιασμός

Για το σχεδιασμό του δωματίου έγινε χρήση της τεχνικής οριοθέτησης του πλαισίου σχεδίασης διαδραστικών συστημάτων People Activities Contexts Technologies (PACT) που δίνει έμφαση σε 4 οντότητες Benyon (2010). Οι 4 οντότητες του πλαισίου PACT περιλαμβάνουν τους Ανθρώπους (People), τις Δραστηριότητες (Activities), το Πλαίσιο (Context) και τις Τεχνολογίες (Technologies). Ενδεικτικά, αναφέρονται οι επιμέρους παράμετροι που ελήφθησαν υπόψη για τις οντότητες.

Πίνακας 1. : Οι 4 διαστάσεις ή πτυχές ευχαρίστησης και εφαρμογή στο δωμάτιο

Διάσταση	Εξήγηση - παράδειγμα	Εφαρμογή στο δωμάτιο
φυσιο-ευχαρίστηση	Σχετίζεται με το σώμα και τις αισθήσεις και εγείρεται από τις αισθήσεις μας, π.χ. άγγιγμα και χειρισμός συσκευών, τη μυρωδιά ενός καινούριου αυτοκινήτου κ.ά.	Στο δωμάτιο οι μαθητές θα έχουν αυτή τη δυνατότητα αγγίζοντας όποια κατασκευή επιθυμούν, μυρίζοντας τα λουλούδια του τρίτου σεναρίου κ.ά.
κοινω-ευχαρίστηση	Εγείρεται από ανάπτυξη σχέσεων με άλλους.	Στη συγκεκριμένη περίπτωση καλύπτεται από την ομαδο-συνεργατικότητα και την ανταλλαγή απόψεων στο δωμάτιο.
ψυχο-ευχαρίστηση	Εγείρεται από γνωσιακές ή συναισθηματικές ευχαριστήσεις.	Στις δραστηριότητες οι μαθητές λαμβάνουν αυτό το συναίσθημα από την εύκολη

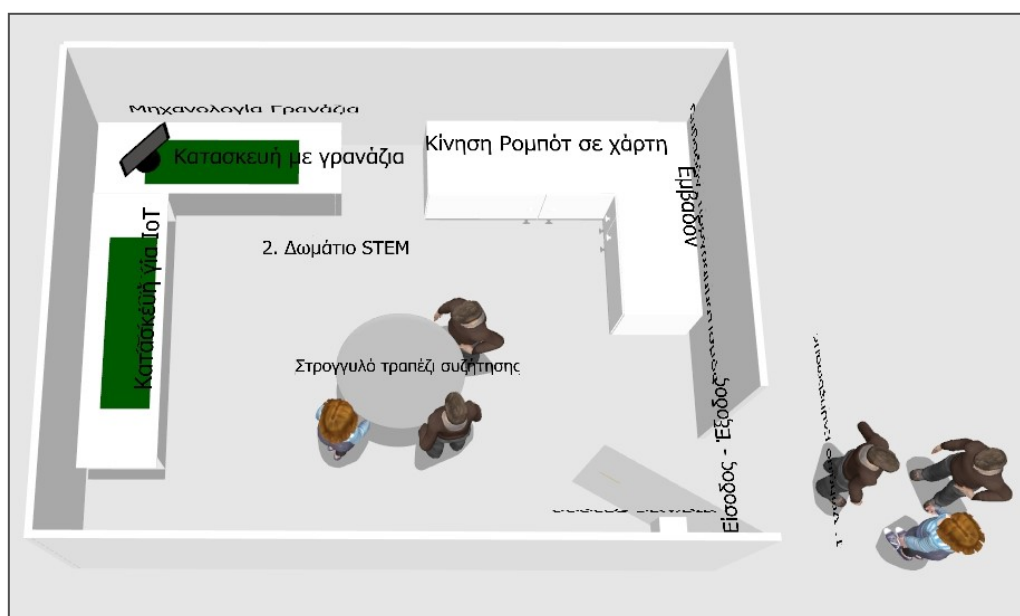


κατανόηση των εννοιών που
είτε δε μπορούσαν πριν να
κατανοήσουν ή πρόκειται για
νέα που την ανακαλύψανε
εύκολα.

Πίνακας 2. : Η δραστηριότητα ως στοιχείο της ανάλυσης PACT

Πρόκειται για ατομική ή συνεργατική δραστηριότητα ;	Αποκλειστικά συνεργατική δραστηριότητα
Τους στόχους, τις εργασίες και ενέργειες	Αναφέρονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο (Σενάρια)
Παθητικότητα ή ενεργητικότητα	Ενισχύεται και παροτρύνεται η ενεργητικότητα
Συμβιβασμός ποιότητας έναντι ποσότητας	Με χρονικό όριο τη μία ώρα επιλέχθηκαν 3 σενάρια, ώστε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της ποσότητας και ποιότητας.
Καλά καθορισμένη ή ασαφής	Τα σενάρια είναι επαρκώς καθορισμένα αλλά αφήνουν περιθώρια πειραματισμού.
Απαιτήσεις εισαγωγής δεδομένων	Δεν προβλέπονται ειδικές απαιτήσεις. Στο πρώτο σενάριο απλή χρήση κινητού ή τάμπλετ, ενώ στην 3 ^η το διαδοχικό πάτημα 3 κουμπιών.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με ιδιοκτήτες δωματίων απόδρασης, αλλά και καθηγητές. Ο σχεδιασμός του τελικού δωματίου παρουσιάζεται παρακάτω.



Εικόνα 1. Τελική διάταξη δωματίου



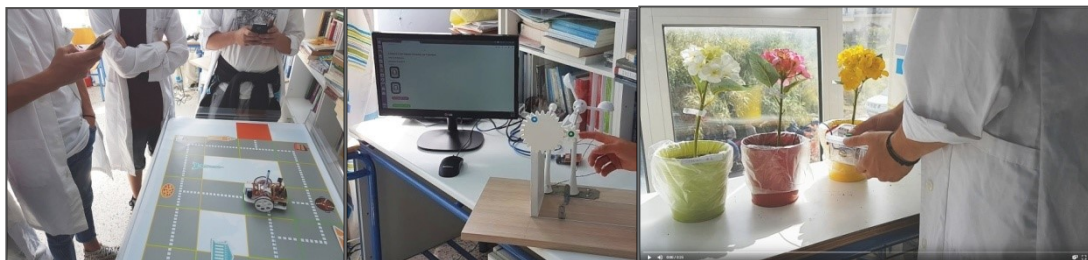
Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του δωματίου είναι το στρογγυλό τραπέζι που αποτελεί το κεντρικό σημείο του δωματίου. Μετά από κάθε δραστηριότητα, οι μαθητές έπρεπε να πλησιάσουν γύρω του και να ανταλλάξουν τα νοητικά μοντέλα τους. Είναι το σημείο που όχι μόνο δημιουργείται η γνώση, αλλά και αναπτύσσονται οι σχέσεις στην ομάδα. Το στρογγυλό τραπέζι συμβολίζει σημειολογικά την ισότητα των μελών. Κάθε μαθητής μπορεί να εκφράσει ελεύθερα την άποψη του δίχως καταπίεση ή εκφοβισμό. Παράλληλα με το δωμάτιο σχεδιάστηκαν τα σενάρια S.T.E.M. και συγκεκριμενοποιήθηκαν οι ειδικές ηλεκτρονικές κατασκευές του κάθε σεναρίου.

4. Ανάπτυξη Σεναρίων S.T.E.M.

Για την ανάπτυξη των σεναρίων χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο των σεναρίων του Β' επιπέδου επιμόρφωσης των καθηγητών. Στο πρώτο σενάριο, οι μαθητές διερεύνησαν την έννοια του εμβαδού. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, οι μαθητές συγχέουν συχνά τη μέτρηση της περιμέτρου με το εμβαδόν μιας περιοχής. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν ξύλινα μπλοκ 1x1 cm, για να συμπληρωθεί ένα τρισδιάστατο τυπωμένο ορθογώνιο πλαίσιο με σκοπό να μετρήσουν τα κυβάκια και να εξάγουν τον τύπο. Στη συνέχεια, χρησιμοποίησαν το ρομπότ ζωγραφικής PADE, για να σχεδιάσουν μια περιοχή. Για να εμπεδώσουν περαιτέρω την κωδικοποίηση (και να διασκεδάσουν), οι μαθητές οδήγησαν το ρομπότ σε διάφορες χώρες πάνω σε έναν δυσδιάστατο τυπωμένο χάρτη, μέσω εφαρμογής στο κινητό. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ρομπότ κατασκευάστηκε εξολοκλήρου στο εργαστήριο πληροφορικής.

Στο δεύτερο σενάριο S.T.E.M., διερευνήθηκε η έννοια της μετάδοσης κίνησης μέσω γραναζιών. Η κατασκευή περιελάμβανε γρανάζια διαφόρων διαστάσεων, ώστε να εξεταστούν τα χαρακτηριστικά τους, όπως αριθμός δοντιών, διάμετρος βήματος κ.λπ. Αναπτύχθηκαν, επίσης, τα απαραίτητα ηλεκτρονικά και μία ειδική εφαρμογή σε arduino/php για την παρακολούθηση των περιστροφών.

Στο τρίτο σενάριο S.T.E.M., διερευνάται η έννοια του Διαδικτύου των Αντικειμένων. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν μια συσκευή για τη μέτρηση της υγρασίας του εδάφους η οποία ενημέρωνε ασύρματα έναν διακομιστή, ώστε να ληφθούν αποφάσεις για το πότισμα, εξετάζοντας, παράλληλα, τις κλιματολογικές συνθήκες. Για την ανάπτυξη, χρησιμοποιήθηκε το ESP8266 ESP-12E uart wifi chip, ενώ για την καταγραφή των δεδομένων μια προσαρμοσμένη υπηρεσία RESTful.



Εικόνα 2. Σενάριο 1, 2, 3 (αριστερά προς δεξιά)

5. Συμμετοχή στο EscapeTheS.T.E.M.

Μετά την ολοκλήρωση του δοκιμαστικού χώρου (pregame) στο εργαστήριο Η/Υ και την επιβεβαίωση της ομαλής λειτουργίας των κατασκευών, διαμορφώθηκε ο χώρος της βιβλιοθήκης, σύμφωνα με το σχέδιο της μελέτης PACT. Αρχικά, προσκλήθηκαν μαθητές της Β', Γ' Γυμνασίου και Α' ΕΠΑΛ. Σύμφωνα με τη μελέτη σκηνοθεσίας, οι μαθητές ντύθηκαν ως επιστήμονες έξω από το χώρο, φορώντας την προστατευτική λευκή στολή, φέροντας ειδικά



καρτελάκια με το όνομα τους π.χ. Dr Γεωργίου, ενώ τους δόθηκαν προστατευτικά γυαλιά και ένας φάκελος σημειώσεων (εικ. 58).



Εικόνα 3. Πριν την είσοδο στον χώρο

Στην πρώτη φάση εφαρμογής, πραγματοποιήθηκαν 12 επισκέψεις των 5 μαθητών τη φορά. Συγκεκριμένα, τον χώρο επισκέφτηκαν 15 μαθητές της Β' Γυμνασίου, 25 της Γ' Γυμνασίου και 35 μαθητές της 1η Λυκείου. Στη συνέχεια, το δωμάτιο απόδρασης φιλοξενήθηκε για δύο συνεχόμενα έτη στο φεστιβάλ ψηφιακής δημιουργίας Digifest (<http://digifest.info/index.php/el/>). Κατά τα έτη 2018 – 2019, επισκέφτηκαν το δωμάτιο 33 μαθητές σε μεικτές ηλικιακές ομάδες.

5. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της μελέτης περίπτωσης περιελάμβανε ερωτηματολόγια με ρουμπρίκες, καθώς, επίσης, και την εμπειρική παρατήρηση από τον συνοδό καθηγητή. Ο κύριος ρόλος του καθηγητή ήταν η ενθάρρυνση των μαθητών στη συμμετοχή και όχι η διδασκαλία των εννοιών. Παράλληλα, υπήρχαν οδηγίες για την παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών, χωρίς γραπτές σημειώσεις, με σκοπό την αποφυγή του μαθητικού άγχους.

5.1 Εμπειρική Αξιολόγηση

Σύμφωνα με την ανάλυση της εμπειρικής παρατήρησης των συνοδών καθηγητών, τα διδακτικά σενάρια με βάση το παιχνίδι ενίσχυσαν τη διαδραστικότητα και τη συμμετοχή των μαθητών στο δωμάτιο. Η σκηνοθεσία και το παιχνίδι ρόλων αύξησε τον βαθμό εμπύθισης των μαθητών. Ενώ, αρχικά, ήταν επιφυλακτικοί να πειραματιστούν με τις διαδραστικές κατασκευές των σεναρίων S.T.E.M. η απλή κατανόηση της έννοιας του εμβადού, χωρίς την παράδοση από έναν «ειδικό», οδήγησε στη γρήγορη οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και εξωτερίκευσης των απόψεων, καταλήγοντας σε μία ανοιχτή και ελεύθερη συζήτηση. Τα λάθη ήταν καλοδεχούμενα με αποτέλεσμα να ενισχυθεί η συνεργασία για την αντιμετώπιση τους. Στο τέλος, τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και ανυπόμονα για περισσότερη εξερεύνηση.

5.2 Ρουμπρίκες

Οι άνθρωποι, συνειδητά ή όχι, δημιουργούν στο μυαλό τους καθημερινά ρουμπρίκες ή κατευθυντήριες γραμμές, ώστε να αξιολογήσουν, να εκτιμήσουν και να πάρουν αποφάσεις. Οι περισσότεροι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις νοητικές ρουμπρίκες, για να εκτιμήσουν μια ποικιλία καταστάσεων (Quinlan, 2011). Πλήθος ερευνών έχουν αποδείξει την εγκυρότητα και



αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων, που προκύπτουν μέσα από την αποτίμηση της επίδοσης μαθητών με τη βοήθεια ρουμπρίκων (Αλεβυζάκη, 2008).

Σε συνέχεια της δημοσίευσης της πρώτης εφαρμογής στη σχολική βιβλιοθήκη (Paradakis & Stavrakis, 2020), παρατίθενται οι ρουμπρίκες και τα αποτελέσματα από τη 2η εφαρμογή στο φεστιβάλ ψηφιακής δημιουργίας κατά το έτος 2018 - 2019. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή δόθηκαν ερωτηματολόγια πριν την είσοδο, κατά τη συμμετοχή, αλλά και μετά το πέρας.

Πίνακας 3. Ρουμπρίκες πριν την είσοδο (απάντηση κλίμακας 1 – Καθόλου, 4 – Πολύ)

Εμπειρία σε ψηφιακές τεχνολογίες
Πόση εμπειρία έχετε στη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας; (π.χ. υπολογιστή/κινητό);
Πόσο δύσκολη βρίσκετε τη χρήση;
Χρησιμοποιείτε με άνεση τεχνολογίες εκτός του σταθερού υπολογιστή;
Πόσο καιρό είστε χρήστης υπολογιστών ; (0 έως 10+ χρόνια)
Εμπειρία στην εκπαίδευση με STEM
Γνωρίζετε τι είναι το STEM ή STEAM;
Σας ενδιαφέρει το STEM;
Πόση εμπειρία έχετε με την εκπαίδευση μέσω STEM;
Πόσο δύσκολη βρίσκετε την κατανόηση των εννοιών μέσω STEM;
Πόσα προγράμματα STEM παρακολουθείτε αυτό το διάστημα ; (0 έως 5)
Εμπειρία σε Δωμάτια Απόδρασης
Γνωρίζετε τι είναι τα Δωμάτια Απόδρασης;
Σας ενδιαφέρουν τα Δωμάτια Απόδρασης;
Σας ενδιαφέρει η συμμετοχή σε Δωμάτια Απόδρασης;
Πόσο δύσκολη βρίσκετε τη λύση των γρίφων σε ένα Δωμάτιο Απόδρασης;
Πόσες φορές έχετε επισκεφτεί Δωμάτιο Απόδρασης; (0 έως 5+)
Εμπειρία σε κατασκευές
Σας ενδιαφέρει να φτιάχνετε ψηφιακές κατασκευές (π.χ. ηλεκτρονικών κυκλωμάτων);
Πόση εμπειρία έχετε στην κατασκευή ψηφιακών κατασκευών;
Πόσο δύσκολη σας φαίνεται η κατασκευή;



Πόσες φορές έχετε φτιάξει ψηφιακές κατασκευές; (0 έως 5+)
Ενδιαφέρον για Επιστήμες/Τεχνολογία και Μαθηματικά
Σας ενδιαφέρουν θέματα επιστήμης/τεχνολογίας και μαθηματικών;
Πόσο έμπειροι είστε σε τέτοια θέματα;
Πόσο δύσκολο είναι να τα μάθει κάποιος;
Πόσο ενδιαφέρον βρίσκετε τα υφιστάμενα μαθήματά σας σχετικά με τις επιστήμες/τεχνολογία, μαθηματικά;
Πόσα χρόνια παρακολουθείτε κλασικά μαθήματα που σχετίζονται με επιστήμες/τεχνολογία, μαθηματικά; (0 έως 5+)

Με το πέρας του κάθε σεναρίου η μαθητές συμπλήρωναν μία κλίμακα από το 1 έως το 5 με βάση τους συνδυασμούς Λυπημένος - Χαρούμενος, Μπερδεμένος - Σίγουρος, Βαρέθηκα - Ενδιαφέρον, Απογοητευμένος - Ικανοποιημένος, Αβέβαιος - Αναποφάσιτος, Σίγουρος/Αποφασιστικός. Στον παρακάτω πίνακα, εμφανίζονται οι ερωτήσεις αλλά και οι απαντήσεις επί του συνόλου των 33 μαθητών.

Πίνακας 4. Ερωτηματολόγιο μετά το πέρας.

Ερώτηση	Ποσοστό
Θα θέλατε να μάθετε επιπλέον θέματα που σχετίζονται με τις επιστήμες/τεχνολογία, μαθηματικά (STEM);	86,25%
Έχετε πρόθεση να παρακολουθήσετε εργαστήρια STEM στο μέλλον;	77,25%
Θα επισκεπτόσασταν ξανά εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε Δωμάτιο Απόδρασης;	94%
Πόσο βελτιωμένες είναι οι γνώσεις/ικανότητες σας στο STEM μετά τη συμμετοχή σας;	84,75%
Πόσο δύσκολα θεωρείτε ότι είναι πλέον τα θέματα που σχετίζονται με το STEM, μετά τη συμμετοχή σας;	58,25%
Αισθάνεστε πιο σίγουροι/αποφασιστικοί μετά τη συμμετοχή σας;	94%
Συνεργαστήκατε ομαλά ως ομάδα, λαμβάνοντας κοινές αποφάσεις;	93,25%
Εξέφρασαν όλα τα άτομα ελεύθερα τη γνώμη τους;	85,5%
Θα προτιμούσατε αυτή την εκπαιδευτική μέθοδο από την παραδοσιακή στην τάξη;	80,25%



Γενικά Λυπημένος – Χαρούμενος	98,2%
Γενικά Μπερδεμένος – Σίγουρος	98,2%
Γενικά Βαρέθηκα – Ενδιαφέρον	96,4%
Γενικά Απογοητευμένος – Ικανοποιημένος	98,8%
Γενικά αβέβαιος/αναποφάσιτος – σίγουρος/αποφασιστικός	96,4%

Σύμφωνα με την ανάλυση του τελικού ερωτηματολογίου, σε ποσοστά άνω του 96%, αποτιμούν θετικά τη συμμετοχή τους, ενώ, σε ποσοστό 94%, θα επισκεπτόταν ξανά μία αντίστοιχη εκπαιδευτική δραστηριότητα. Όσον αφορά την ομαδοσυνεργατικότητα (93,25% συνεργασία, 85,5% ελεύθερη έκφραση γνώμης), επιβεβαιώθηκαν τα οφέλη του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και την έμφυτη ανάγκη για κοινωνικοποίηση. Οι μαθητές ενδιαφέρονται να παρακολουθήσουν ξανά εργαστήρια S.T.E.M. σε ποσοστό 77,25%, παρ' ότι θεωρούν τα θέματα του S.T.E.M. δύσκολα σε ποσοστό 58,25%. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι με το πέρας της συμμετοχής θεωρούν βελτιωμένες τις γνώσεις τους σε ποσοστό 84,75% και σε ποσοστό 80,25% θα προτιμούσαν αυτή την εκπαιδευτική μέθοδο από την παραδοσιακή διδασκαλία της έδρας.

6. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι εκπληρώθηκαν όλοι οι στόχοι της έρευνας. Η συγκεκριμένη εμπειρία πρόσφερε αυξημένα ποσοστά φυσιο-ευχαρίστησης, κοινω-ευχαρίστησης, ψυχο-ευχαρίστησης, ιδεο-ευχαρίστησης, τόσο για τους μαθητές όσο και για τον συνοδό καθηγητή. Η βαθμολογική απουσία απελευθέρωσε τους μαθητές από τον βαθμοθηρικό ανταγωνισμό. Οι αποτυχίες δε τιμωρήθηκαν αλλά, αντίθετα, αντιμετωπίστηκαν με θετική διάθεση, χιούμορ και διάθεση για εξεύρεση της λύσης. Η εμπειρία είχε ως αποτέλεσμα να αποβληθεί το μαθητικό άγχος, το αίσθημα της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας. Αντίθετα, παρατηρήθηκε ενθουσιασμός και ελπίδα. Από τη θέση του συνοδού – εκπαιδευτικού, το κίνητρο που πρόσφεραν τα S.T.E.M. και η προστιθέμενη αξία του δωματίου απόδρασης στους μαθητές προσέφερε μία ιδιαίτερα ευχάριστη εμπειρία, ενίσχυσε την επικοινωνία με τους μαθητές και καλλιέργησε ένα κλίμα εμπιστοσύνης. Συμπερασματικά, τα νέα δεδομένα επιβεβαιώνουν ξανά ότι η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει μόνο θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία και διευρύνει το γνωστικό πεδίο των συμμετεχόντων με έναν δημιουργικό, ανοικτό και ευχάριστο τρόπο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Benyon, D. (2010). *Designing Interactive Systems: A Comprehensive Guide to HCI and Interaction Design*. Pearson Education, Harlow.
- Burke, R.J., Greenglass, E.R., Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety Stress Coping* 9, 261–275. <https://doi.org/10.1080/10615809608249406>.
- Clarke, S., Arnab, S., Keegan, H., Morini, L., Wood, O. (2016). EscapED: adapting live-action, interactive games to support higher education teaching and learning practices. In: Bottino, R., Jeuring, J., Veltkamp, R.C. (eds.) *GALA 2016*. LNCS, vol. 10056, pp. 144–153. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50182-6_13.



- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 72-83.
- Järveläinen, J., Paavilainen-Mäntymäki, E. (2019). Escape room as game-based learning process: causation-effectuation perspective. Presented at *the Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences*, Hawaii, 8 January 2019.
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3 (2), 19-26.
- Kyriacou, C. (2001). *Teacher stress: directions for future research*. Educ. Rev. 53, 27–35. <https://doi.org/10.1080/0013191012003362814>.
- Morrison, J. (2006). *Attributes of STEM education: The student, the school, the classroom*. Baltimore, MD: Teaching Institute for Excellence in STEM.
- Murphree, C., Vafa, S. (2019). *Escape rooms in education*. <https://doi.org/10.31124/advance.8947430.v1>.
- Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf>.
- Martinez, S. L., Stager, G. S. (2013). *Invent To Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*. Constructing Modern Knowledge Press, Torrance.
- Quinlan, A. M. (2011). *A Complete Guide to Rubrics: Assessment Made Easy for Teachers, K-College*. R & L Education.
- Papadakis, L., & Stavrakis, M. (2020). Experiential learning and STEM in modern education: Incorporating educational escape rooms in parallel to classroom learning. LNCS. Presented at *the HCI2020*, Copenhagen, Denmark.
- Richard, G.T. (2008). *Employing physical computing in education: how teachers and students utilized physical computing to develop embodied and tangible learning objects*. Int. J. Technol. Knowl. Soc. 4, 93–102. <https://doi.org/10.18848/1832-3669/CGP/v04i03/55887>.
- Αλεβυζάκη, Ε. (2008) *Ρουμπρίκες Αξιολόγησης Της Επίδοσης Μαθητών Σε Συνεργατικά Περιβάλλοντα Μάθησης*, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Τομασίδη, Χ. (1982). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, Δίπτυχο, Αθήνα.
- Τρίλιβα, Σ., Βασιλάκη, Ε., Μπεζεβέγκης, Η. (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παπαδάκης, Λ. (2017). *Βιωματικότητα, αυτοματισμοί, ScienceTechnologyEngineering and Mathematics (S.T.E.M.) και η τεχνολογία του Διαδικτύου των Αντικειμένων στη σύγχρονη εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης σε έξυπνα εκπαιδευτικά δωμάτια απόδρασης (escaperooms) με σύγχρονες μεθόδους μάθησης*. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Παππά, Β. Σ. (2016). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Τεύχος 11*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



Οι σχολικές κοινότητες του Μεσοπολέμου ως «τόποι» δημοκρατίας και ανάπτυξης κριτικής σκέψης

Βασίλης Α. Φούκας

Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

vfoukas@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στις αρχές του 20ού αιώνα, στις Η.Π.Α. και στην Ευρώπη, το σχολείο αρχίζει, σταδιακά, να αποτελεί «τόπο» κοινοτικής ζωής, δημοκρατίας και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και να στοχεύει στη μάθηση μέσω της εμπειρίας, του βιώματος και του πειράματος. Στο πλαίσιο αυτό, γίνονται πολλές προσπάθειες αναφορικά με την καθιέρωση των σχολικών κοινοτήτων, αν και δεν παρατηρείται ούτε ενιαία αντίληψη μεταξύ των παιδαγωγών για τον θεσμό ούτε νοηματοδοτείται, από το σύνολο των παιδαγωγών, με τον ίδιο τρόπο. Στην Ελλάδα, ο θεσμός της σχολικής κοινότητας προωθείται με τη δημοσίευση μεταφρασμένων έργων ξένων παιδαγωγών, με τη μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών σε ιδρύματα του εξωτερικού (κυρίως στη Γερμανία) και με την εκπαίδευση και μετεκπαίδευση σε ελληνικά ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Υπό τις επιδράσεις αυτές, κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, γίνονται συγκεκριμένες προσπάθειες «εισαγωγής» του θεσμού στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Μέσης Εκπαίδευσης. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να φέρει στο φως ορισμένες –λιγότερο γνωστές αλλά, εξίσου, σημαντικές για τη διάχυση του θεσμού– προσπάθειες από «αφανείς» εκπαιδευτικούς της πράξης, τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Μέσης Εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: σχολική κοινότητα, Μεσοπόλεμος, κριτική σκέψη.

1. Εισαγωγή

Στο τέλος του 19ου και στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα, εμφανίζεται διεθνώς το νέο σχολείο, στο πλαίσιο του κινήματος της Νέας Αγωγής, με διάφορες μορφές και εκφάνσεις (Δημαράς, 1985, σ. λστ'-ξζ'; Φούκας, 2020, σσ.207-256). Πρόκειται για το σχολείο του μέλλοντος –με όρους Kerschensteiner– το οποίο μεταξύ άλλων θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή και τη μαθήτριά και στοχεύει στην παροχή δικαιωμάτων και στην καλλιέργεια κοινωνικών και πολιτικών δεξιοτήτων. Το νέο σχολείο είναι ένα δημοκρατικό σχολείο. Σε ένα τέτοιο, λοιπόν, σχολείο θα πρέπει να επικρατούν δύο, τουλάχιστον, βασικές αρχές: η αρχή της δημιουργίας δημοκρατικών δομών και διαδικασιών (π.χ. πρόσβαση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών, μαθητριών και γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, σχολική ζωή, αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων κ.λπ.) και η αρχή της δημιουργίας δημοκρατικού Αναλυτικού Προγράμματος (π.χ. συνεργασία, συμμετοχή, τρόπος λήψης αποφάσεων, αποδοχή του άλλου, κριτική σκέψη, αφαιρετική ικανότητα κ.λπ.). Υπό το πρίσμα αυτό, και τις δύο αρχές καλύπτει ο θεσμός των σχολικών κοινοτήτων.

Στην παρούσα εργασία, επιχειρώ να απαντήσω σε τέσσερα ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα θεωρητικά ερείσματα αυτής της προσπάθειας και πώς επηρεάζουν το ελληνικό σχολείο;
2. Πότε, από ποιους και σε ποια ιδρύματα εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών υιοθετήθηκε και «εφαρμόστηκε» ο θεσμός στην Ελλάδα;
3. Ποιοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Μέσης Εκπαίδευσης και με ποιον τρόπο «εφάρμοσαν» τον θεσμό κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου;
4. Η ίδρυση σχολικής κοινότητας είναι παιδαγωγικώς ορθή;



2. Τα θεωρητικά ερείσματα και η πρόσληψή τους στην ελληνική εκπαίδευση

Στις αρχές του 20ού αιώνα, στην Ευρώπη, γίνονται, ασφαλώς, πολλές προσπάθειες αναφορικά με την καθιέρωση των σχολικών κοινοτήτων, αν και δεν παρατηρείται ενιαία αντίληψη για τον θεσμό της σχολικής κοινότητας ούτε νοηματοδοτείται ο θεσμός από το σύνολο των παιδαγωγών με τον ίδιο τρόπο (Κοντομήτρος, 2006, σσ.530-531). Δεν θα αναφερθώ αναλυτικά στις πρώτες εφαρμογές του θεσμού διεθνώς (πρβλ. Παπαμαύρου, 1927: 117-123), καθώς είναι, εν πολλοίς, γνωστές και καταγεγραμμένες στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Επισημαίνω, μόνο, πέντε βασικές, οι οποίες επηρεάζουν –άμεσα ή έμμεσα– την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα:

Στις Η.Π.Α., ο John Dewey (1859-1952), θεμελιωτής του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, θεωρεί πως το σχολείο πρέπει να είναι ένας *χώρος κοινοτικής ζωής* που να στοχεύει στη μάθηση μέσω του πειράματος αντίθετα με το παραδοσιακό σχολείο, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής ακούει τον δάσκαλο και υπακούει σε αυτόν. Στόχος της εκπαίδευσης αυτής πρέπει να είναι αυτό που θέλει ο πιο συνετός γονιός για το παιδί του, αυτό και η κοινωνία, να προσπαθεί να πετύχει, για όλα τα παιδιά της μέσω του εκπαιδευτικού της συστήματος. Έτσι, ο δάσκαλος αποτελεί μέλος της κοινότητας και παύει να χειραγωγεί και να επιβάλλει ιδέες και στάσεις στους μαθητές και στις μαθήτριά του. Δίνεται, πλέον, ελευθερία στα παιδιά να ενεργήσουν και να εκφραστούν και η εκπαίδευση πλησιάζει πιο κοντά στις ζωές των μαθητών και των μαθητριών (Dewey, 1982, σσ.29-30). Σημειώνουμε ότι τα βιβλία του Dewey επηρεάζουν τον Γερμανό παιδαγωγό Georg Kerschensteiner (1854-1932) (1926, σσ.7-8), μεταφράζονται στα ελληνικά¹³, ενώ, σε Πανεπιστήμια των Η.Π.Α., μετεκπαιδεύονται Έλληνες δάσκαλοι και παιδαγωγοί.¹⁴

Στην Ελλάδα, το ζήτημα της μαθητικής κοινότητας και, συνεκδοχικά, της αυτοδιοίκησης, προωθείται με τη δημοσίευση (1916) από τον Δημήτριο Γεωργακάκι της μετάφρασης του έργου του Georg Kerschensteiner *Έννοια του σχολείου εργασίας ή το σχολείον του μέλλοντος*, το οποίο στη Γερμανία είχε, ήδη, γνωρίσει τρίτη έκδοση (Παπανούτσος, 1984², σσ.81-82). Ο Γεωργακάκις στην εικοσιεπτασέλιδη εισαγωγή που προτάσσει, θεωρεί αναγκαίο να γίνουν ορισμένες μεταρρυθμίσεις στα ελληνικά σχολεία, με βάση το πνεύμα του Σχολείου Εργασίας, «*όπως εγχυθή νέα ζωή εις ταύτα*» (Kerschensteiner, 1916, σσ.25). Σημειώνει, μάλιστα, χαρακτηριστικά: «*[...] Το Σχολείον εργασίας σκοπόν έχει να καταστήση τον μαθητήν, διά της ευρυτάτης ασκήσεως της αυτενεργείας του, εν παντί αυτοτελή και να προπαρασκευάση αυτόν χρήσιμον μέλος της τε κοινωνίας, εις την οποίαν ούτος θα ζήση και θα δράση και της όλης ανθρωπότητας [...]* Διά τούτο προσέτι το Σχολείον εργασίας αποδίδει μεγίστην σημασίαν εις τε την αυτοδιοίκησιν των μαθητών και εις τον θεσμό των συνεργατικών κοινοτήτων, ως αρίστων μέσων διαπαιδαγωγήσεως των μαθητών και προπαρασκευής αυτών διά τον εις την πραγματικήν κοινωνίαν αρμονικόν και καρποφόρον βίον [...]» (Kerschensteiner, 1916, σσ.25-27). Τις μεταρρυθμίσεις αυτές τις διακρίνει σε εσωτερικές και εξωτερικές. Στις εσωτερικές, οι οποίες κατά την άποψή του

¹³ Το 1924 *Τα σχολεία εργασίας*, μετάφραση Μ. Γ. Μιχαηλίδης, το 1926 *Το σχολείο και το παιδί*, μετάφραση Κ. Σωτηρίου και το 1930 *Πώς σκεπτόμεθα*, μετάφραση Γ. Κατσαμάς.

¹⁴ Χαρακτηριστικό για το θέμα μας παράδειγμα αποτελεί ο Γεώργιος Σακελλαρίου, ο οποίος σπουδάζει για ένα εξάμηνο στο Πανεπιστήμιο του Princeton και ασκήθηκε πρακτικά στο Ψυχολογικό Εργαστήριο του ίδιου Πανεπιστημίου. Στη Ν. Υόρκη, για τρία χρόνια, σπούδασε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Columbia και στην Ανώτατη Παιδαγωγική Σχολή του ίδιου. Το 1922, ανακηρύχθηκε Master of Arts του Columbia και, το 1923, πήρε δίπλωμα ψυχολόγου από το ίδιο Πανεπιστήμιο. Βλ. Φούκας, 2016, σσ.139-153, 263-267 και 499-500.



εξαρτώνται, κυρίως, από τους δασκάλους και «δεν έχουν ανήκοντες ανάγκη ούτε δαπανών ούτε νόμων και διαταγμάτων» (Kerschensteiner, 1916, σ.25) εντάσσει και την «[...] εισαγωγή όπου και εφ' όσον είναι δυνατόν παρ' ημίν του συστήματος της αυτοδιοικήσεως των μαθητών υπό την αυστηράν, εννοείται, πάντοτε επίβλεψιν των διευθυνόντων τα Σχολεία και των διδασκάλων [...]» (Kerschensteiner, 1916, σσ.25-26). Οι απόψεις του Kerschensteiner γίνονται ευρύτερα γνωστές στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ο Δελμούζος, μάλιστα, συστήνει τα δύο παραπάνω βιβλία, ως βασικά βοηθήματα, στους φοιτητές και στις φοιτήτριες της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης και τα περιλαμβάνει στην εξεταστέα ύλη των μαθημάτων του (Φούκας, 2016, σσ. 295-298).

Το έργο του Ελβετού δασκάλου C. Burkhardt, για τον οποίο δεν έχουμε περισσότερες πληροφορίες, μεταφράζεται το 1922 από τον Σπυρίδωνα Καλλιάφα (1885-1964), διευθυντή του Μαράσλειου Διδασκαλείου και, αργότερα, διάδοχο του Νικόλαου Εξαρχόπουλου στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών (Νικολοπούλου, 2011, σσ.575-579), και επανεκδίδεται, σε συντομότερη μορφή (Burkhardt, 1926², σ.5), από τον ίδιο το 1926. Ο μεταφραστής έρχεται σε επαφή με το έργο του Ελβετού δασκάλου, προφανώς, κατά τη διάρκεια των σπουδών του στη Ζυρίχη (1916-1919). Είναι χαρακτηριστικό ότι όσες προσπάθειες γίνονται την περίοδο του Μεσοπολέμου, με σκοπό την καθιέρωση μαθητικών κοινοτήτων στα ελληνικά σχολεία στηρίζονται –σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό– στη συγκεκριμένη μετάφραση του Καλλιάφα.¹⁵

Εργασίες αναφορικά με το παιδαγωγικό έργο του Γερμανού παιδαγωγού Hermann Lietz (1868-1919) δημοσιεύει, αρχικά, ο Αλέξανδρος Δελμούζος (1914) και, στη συνέχεια, ο Μιχάλης Παπαμαύρου (1920 και 1922) στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, στις οποίες

¹⁵ Ενδεικτικά, αλλά χαρακτηριστικά, είναι τα παρακάτω παραδείγματα: (α) Ο φιλόλογος Ανδρέας Παπαθεοδώρου σημειώνει: «Την πρώτη απόπειρα να εφαρμόσω το θεσμό αυτό των μαθητικών κοινοτήτων την έκαμα στη Βέροια το 1924· νεώτερος ακόμα τότε, ενθουσιασμένος από τις νέες ιδέες, άπειρος καθολοκληρίαν, εφωδιασμένος μονάχα με τον Burkhardt, με ένα ουκάζιο μετέβαλα από τη μια μέρα στην άλλη την τάξη μου σε κοινότητα· ευτυχώς όμως που δεν προχώρησα παρέκει, να της δώσω κάθε ελευθερία, ώστε κατώρθωσα κατόπιν να πισοστρίψω εύκολα, γιατί την άλλη μέρα αμέσως «κοινοτικώ δικαίω» εξήτησαν τα παιδιά να αντικατασταθής ο επιμελητής που είχα βάλει εγώ, γιατί ήταν αυστηρός. Φυσικά δεν το έκαμα, έπαψα να μιλώ για κοινότητα, ξαναγύρισα στο πρώην καθεστώς. Εδοκίμασα έτσι μία αποτυχία, αποτυχία όμως οπωσδήποτε ωφέλιμη, γιατί μ' έμαθε να βάλω νερό στο κρασί μου [...]» (πρβλ. Παπαθεοδώρου, 1931, σ. 22). (β) Ο φιλόλογος Αντώνιος Αντωνάκος στο Αίγιο γράφει: «[...] Ο εισηγητής είχε υπ' όψει του όλα τα παιδαγωγικά βιβλία, που πραγματεύονται (στην ελληνική γλώσσα) το ζήτημα τούτο, ιδίως όμως, του Wyneken, του Δελμούζου και του Burkhardt [...]» (πρβλ. Αντωνάκος, 1931, σ. 235). (γ) Η φιλόλογος Σταματία Πατρικίου-Βαλαγιάννη τονίζει ότι: «[...] έγινε γνωστός ο θεσμός σ' όλους μας από το 1922, όταν μετέφρασε ο τότε διευθυντής του Μαράσλειου Σπ. Καλλιάφας από το Γερμανικό το βιβλίο το επιγραφόμενο *Η ζωή μαθητικής Κοινότητας* [...]» (πρβλ. Πράξις Θ', 21-11-1927, σ. 20). (δ) Ο παιδαγωγός Μιχάλης Παπαμαύρου, σαρκάζοντας κατά κάποιον τρόπο τους εκπαιδευτικούς, επισημαίνει: «[...] Η σχολική Κοινότητα δε μεταφέρεται, δε μεταφυτεύεται, μα ριζοβολά και μεγαλώνει και καρποφορεί σύμφωνα με τις δικές της συνθήκες [...] Στο λάθος αυτό έπεσαν στα τελευταία δύο τρία χρόνια πολλοί δάσκαλοι και καθηγητές, που, σπρωγμένοι από τον ενθουσιασμό τους και την αγάπη τους για κάθε νέο στη δουλειά τους, μόλις έμαθαν πώς το Μαράσλειο στην Αθήνα μετατράπηκε σε σχολική Κοινότητα και μόλις διάβασαν τη μετάφραση της μελέτης του Burkhardt για την κοινοτική ζωή της τάξης, αποφάσισαν κι αυτοί να κάμουν Κοινότητα [...]» (πρβλ. Παπαμαύρου, 1927, σ. 4). Δικαιολογώντας τη δεύτερη έκδοση του βιβλίου σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα –μόλις τέσσερα χρόνια– ο Καλλιάφας σημειώνει: «Η ταχεία εξάντλησις της πρώτης εκδόσεως του παρόντος βιβλίου μαρτυρεί αφευδώς το διαφέρον των λειτουργιών της εκπαιδεύσεως περί των σπουδαιών εκπαιδευτικών ζητημάτων, τα οποία από τινος χρόνου αναφέρονται και εις τον Ελλ. Εκπαιδευτικόν ορίζοντα. Η ιδέα της σχολικής κοινότητας διεδόθη ευρέως εις τον διδασκαλικόν κόσμον» (πρβλ. Burkhardt, 1926, σ. 3).



εκθέτουν τις εμπειρίες τους από τη σχολική ζωή στο Εξοχικό Παιδαγωγείο της Haubinda και τη σχολική κοινότητα που λειτουργεί εκεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Παπαμαύρου στην εργασία που εκδίδει το 1927, με τίτλο *Η σχολική κοινότητα*, αναφέρεται εκτενώς στο έργο του Γερμανού παιδαγωγού, το οποίο τον έχει εμφανώς, κατά τα λεγόμενά του, επηρεάσει (Παπαμαύρου, 1927, σ.6). Την ίδια χρονιά (1927), ο Παπαμαύρου μεταφράζει το έργο του Γερμανού παιδαγωγού και συνεργάτη του H. Lietz, *Gustav Wyneken Σχολείο και Νεολαία*. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η εικοσαετής πορεία λειτουργίας της ελεύθερης σχολικής κοινότητας του Wickersdorf (1906-1926).

Στη δεύτερη επαυξημένη έκδοση της *Εισαγωγής εις την Παιδαγωγικήν*, το 1927, ο καθηγητής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Νικόλαος Εξαρχόπουλος, περιλαμβάνει, όπως ο ίδιος αναφέρει στο εξώφυλλο, «ίδιον τμήμα περί του Σχολείου Εργασίας» έκτασης περίπου 60 σελίδων (σε σύνολο 340 σελίδων). Σε χωριστό υποκεφάλαιο αναφέρεται στην οργάνωση των μαθητών σε σχολικές κοινότητες και στην αυτοδιοίκησή τους (σσ.329-335), παραπέμποντας σε δύο εργασίες: του Σπ. Καλλιόφα, *Ποίον πνεύμα οφείλει να διέπη την εκπαίδευσιν ημών* (1926) και του Νικ. Καραχρίστου, *Χαρακτήρ και σχολείον* (1926). Καμία αναφορά δεν γίνεται στα έργα των Δελμούζου και Παπαμαύρου. Η μικρή αυτή αναφορά στο έργο του Εξαρχόπουλου –από το 1913– είναι γνωστή στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να «εφαρμόσουν» τον θεσμό στη σχολική πράξη.

Από όσα προηγήθηκαν, γίνεται σαφές ότι στις αρχές του 20ού αιώνα η σχετική συζήτηση, όπως και οι αντίστοιχες «εφαρμογές» στον τομέα της σχολικής κοινότητας, επηρεάζονται, κυρίως, από τη Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική στη Γερμανία (Δημαράς, 1986, σ.500). Υπό τις επιδράσεις αυτές, γίνονται οι πρώτες προσπάθειες εισαγωγής του θεσμού της σχολικής κοινότητας και της μαθητικής αυτοδιοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Πρώτη προσπάθεια: Ο Αλέξανδρος Δελμούζος παρέχει ελάχιστες αλλά ουσιώδεις πληροφορίες για εφαρμογή ψηγμάτων κοινοτικής ζωής στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου (1908-1911) (Δελμούζος, 1914, σσ.245-246).

Δεύτερη προσπάθεια: Ο Γεώργιος Σακελλαρίου (1888-1964), δάσκαλος στο 10^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά, επηρεασμένος από παλαιότερο δημοσίευμα της εφημερίδας *Ακρόπολις* (Απρίλιος, 1910) αλλά και από την εργασία του Δελμούζου στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου, δημοσιεύει, το 1915, στην εφημερίδα *Ακρόπολις*, τις εντυπώσεις του από την «εφαρμογή» του θεσμού της μαθητικής αυτοδιοίκησης, που η εμφάνισή του, μάλιστα, συμπίπτει με «την νέαν πολιτειακήν της Ελλάδος διαίρεσιν εις κοινότητας» (Σακελλαρίου, 1915). Δηλώνει ότι η διάθεσή του αυτή ενισχύεται από τη μεγάλη επιτυχία του θεσμού σε χώρες, όπως η Αμερική, η Ελβετία, η Αυστρία και η Γερμανία. Ο Σακελλαρίου μάς πληροφορεί ότι εργάστηκε πειραματικά σε σχολεία για τρία χρόνια, εφαρμόζοντας τον θεσμό της αυτοδιοίκησης και ότι παρουσίασε την εργασία του στο Παιδαγωγικό Φροντιστήριο του Πανεπιστημίου Αθηνών την 22^α και 29^η Απριλίου του 1915, η οποία ετέθη υπόψη του καθηγητή Νικόλαου Εξαρχόπουλου, από τον οποίο «επηνέθη και εκρίθη εν γένει ως αρίστη» (Σακελλαρίου, 1915).

Τρίτη προσπάθεια: Στην προσπάθεια εξάπλωσης και γενίκευσης του θεσμού σε όλα τα δημοτικά σχολεία συμβάλλουν Τα *Ψηλά Βουνά*.¹⁶ Οι είκοσι έξι μικροί ήρωες/μαθητές/εξερευνητές της τελευταίας τάξης του ελληνικού σχολείου σκιαγραφούν την απαρχή της

¹⁶ Πρόκειται για το σχολικό βιβλίο της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου, το οποίο εκδίδεται το 1918· είναι γραμμένο από τον λογοτέχνη Ζαχαρία Παπαντωνίου, γεννημένο το 1877 στο Καρπενήσι, με τις παρατηρήσεις των υπολοίπων μελών της Συντακτικής Επιτροπής, των: Δημοσθένη Ανδρεάδη, Αλέξανδρου Δελμούζου, Παύλου Νιρβάνα και Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Την εικονογράφηση είχε αναλάβει ο Πέτρος Ρούμπος σε σχέδια του Ζαχαρία Παπαντωνίου.



δημιουργίας μαθητικής κοινότητας στα βουνά της Ευρυτανίας. Εκεί, στο φυσικό περιβάλλον, δημιουργούν μια κοινότητα που εξυμνεί την αυτοαγωγή και το ομαδικό πνεύμα, την αλληλεγγύη και τον αλληλοσεβασμό, τη συνεργασία και την αλληλοεκτίμηση και καλλιεργεί κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες, όπως η ανάληψη ευθυνών, η συνεργασία, η κοινωνικότητα, η φιλία, η αλληλοκατανόηση, η ενσυναίσθηση, η ελεύθερη έκφραση απόψεων και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων. Το συγκεκριμένο αναγνωστικό της Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου στοχεύει στη διεύρυνση του θεσμού σε όλα τα σχολεία με την εισαγωγή στη δημοτική εκπαίδευση του πνεύματος του φιλελευθερισμού, του εκδημοκρατισμού, της δράσης και της λειτουργικότητας των γνώσεων.

3. Σχολικές κοινότητες σε ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

Οι πρώτες σχολικές κοινότητες στην Ελλάδα λειτουργούν σε ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και είναι αποτέλεσμα βιώματος, και, στο σύνολό τους, είναι γνωστές – επομένως, δεν θα αναφερθώ αναλυτικά στην «εφαρμογή» τους. Επισημαίνω, μόνο, ορισμένα δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα.

Η πιο γνωστή και, ίσως, η πιο συστηματική «εφαρμογή» του θεσμού στην Ελλάδα κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου επιχειρείται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο της Αθήνας (1923-1926) από τον Αλέξανδρο Δελμούζο και τον Μιχάλη Παπαμαύρου, οι οποίοι εφαρμόζουν από κοινού τις αρχές του Σχολείου Εργασίας και οργανώνουν σχολική κοινότητα, τονίζοντας τη σημασία που έχει για τη σχολική ζωή το κοινοτικό σύστημα, το οποίο διαμορφώνει κοινωνικές αρετές. Τα σχετικά με την «οικοδόμηση» και τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας στο Μαράσλειο παρουσιάζονται εκτενώς στο έργο του Δελμούζου, *Οι πρώτες προσπάθειες έγιναν στο Μαράσλειο το 1923-1926* (Δελμούζος, 1929, σ. 133-304). Για τη σημασία της εισαγωγής του θεσμού στο Μαράσλειο Διδασκαλείο είναι χαρακτηριστική η άποψη του Παπαμαύρου, ο οποίος θεωρεί ότι η σχολική κοινότητα μαζί με την εισαγωγή της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας ήταν οι μόνες σοβαρές μεταρρυθμίσεις, που σημάδεψαν τη λειτουργία του κατά την προαναφερθείσα περίοδο (Παπαμαύρου, 1930). Ο Παπαμαύρου θεωρεί την κοινότητα αυτή προσαρμογή, όχι αντιγραφή ή μίμηση, στις ελληνικές συνθήκες της κοινότητας της Haubinda. Ο Δελμούζος, αναφορικά με την πορεία εφαρμογής του θεσμού, σημειώνει: «[...] Πηγαίναμε βήμα το βήμα, μα πατούσαμε στερεά. Συχνά, το άκουγα πώς διστάζω περισσότερο απ' ό,τι πρέπει. Καταλάβαινα την ανυπομονησία και δικαιολογούσα τον πόθο να βοηθήσωμε για να πάρη γρήγορα κάποια μορφή ό,τι ήταν ακόμα άμορφο. Μα η μορφή έπρεπε νάρθη από μέσα, με δούλεμα ψυχικό. Κι αυτό δε γίνεται από τη μια μέρα στην άλλη [...]» (Δελμούζος, 1929, σ. 256).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η καθιέρωση της σχολικής κοινότητας στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927-1930) από τον Μίλτο Κουντουρά (1889-1940). Στις λεπτομέρειές της παρουσιάζεται αναλυτικά στη δίτομη εργασία του Δημαρά *Κλείστε τα σχολεία*. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, επισημαίνουμε επιγραμματικά ότι: (α) ο θεσμός της πρωινής προσευχής, σύμφωνα με τον Κουντουρά «έχει σκοπό να δώσει στα παιδιά υποσυνείδητα την έννοια της συσσωμάτωσης σε μια ιδέα του έργου και του προορισμού μας» (Δημαράς, 1985, σ.148), (β) οι συγκεντρώσεις της Πέμπτης, οι οποίες αποτελούν την «ψυχή του Διδασκαλείου», κατά τον Κουντουρά, και γίνονταν στο μέσο της εβδομάδας, γιατί η μέρα αυτή ήταν για εκείνον «κέντρο και κορύφωμα» όλης της εργασίας του σχολείου, ήταν «η ιερότερη στιγμή» στη ζωή του Διδασκαλείου (Δημαράς, 1985, σσ. 150-151). (γ) Ο Κουντουράς διαπιστώνει και αποδέχεται ότι το νέο σχολείο θα πρέπει να είναι σχολείο δράσης. Γι' αυτό και το μήνυμά του είναι: «Κλείστε τα Σχολεία να φτιάσουμε καινούργια!». Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν οι ομαδικές εργασίες και ο θεσμός



της κοινότητας (Δημαράς, 1985, σ.144). Αποτιμώντας την προσπάθεια του Κουντουρά στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης, ο Δελμούζος αναφέρει: «[...] Μέσα σε μια ατμόσφαιρα εξυψωτική το κάθε παιδί ζούσε τη δική του ατομικότητα, και όλα μαζί δούλευαν εντατικά με συνειδητό σκοπό όχι να περάσουν όπως όπως, παρά να μορφωθούν όσο γίνεται καλύτερα, για να μπορέσουν αργότερα να καλυτερέψουν και τους άλλους. Κι εδώ ελεύθερη ατομική και ομαδική εργασία των παιδιών, ελεύθερη συζήτηση, συγκεντρώσεις όλου του σχολείου, δουλειά στο περιβάλλον, γιορτές σαν κορύφωμα όλης της σχολικής εργασίας και ζωής και στο βάθος η προσπάθεια να θεμελιωθεί η μόρφωση των παιδιών απάνω σε δικά μας γνήσια ψυχικά θεμέλια [...]» (Δελμούζος, 1958, σ.100).

Για τον Μιχάλη Παπαμαύρου (1890-1962), υποδιευθυντή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο (1923-1926) και διευθυντή στο Διδασκαλείο Λαμίας (1928-1933), το σχολείο θα πρέπει να πάψει να υπηρετεί τις κοινωνικές ανισότητες και να αποβλέπει στη μόρφωση, διαπαιδαγώγηση και διδασκαλία ενός ομαδικού –και όχι ατομικού και ανταγωνιστικού– τύπου ανθρώπου, ενός κριτικού, ενεργού υποκειμένου, δημιουργού της ιστορίας του. Στο πλαίσιο αυτό, ο μεταφραστής των έργων του Wyneken,¹⁷ ο καθηγητής στη Haubinda και ο συγγραφέας του βιβλίου *Η Σχολική Κοινότητα* (1927) οργανώνει την κοινοτική ζωή στο Διδασκαλείο Λαμίας. Κατά τον Παπαμαύρου, απαιτούνται αρετές, όπως αλληλεγγύη, κοινωνικό συναίσθημα, αίσθημα ευθύνης και καθήκοντος και αίσθημα δικαίου απέναντι στους συνανθρώπους. Όλα αυτά τα εξασφαλίζει στην κοινωνία το σχολείο, ως ύψιστος μορφωτικός παράγοντας, ανώτερος ακόμα και από την οικογένεια. Ωστόσο, όλα τα παραπάνω δεν επιτυγχάνονται με τη διδασκαλία, δεν είναι πράγματα που πρέπει το παιδί να μάθει, αλλά πρέπει να τα ζήσει. Έτσι, το σχολείο πρέπει να μετατραπεί σε μικρή κοινωνία, σε σχολική κοινότητα, η οποία θα λειτουργεί στη βάση γενικών παιδαγωγικών αρχών, όπως: ανάπτυξη πλούσιας και πολύπλευρης παιδικής ζωής, ελευθερία με περιορισμούς, συνύπαρξη ατομικότητας και ομαδικότητας, αρχή της αυτενέργειας (Wyneken, 1927, σσ. 16, 20-21, 29, 34-42).

Ο Θεόδωρος Κάστανος (1888-1932) εφαρμόζει τις αρχές του Σχολείου Εργασίας στα Διδασκαλεία [Καστοριάς (1926), Καρπενησίου (1927), Φλώρινας (1929)], τα οποία διευθύνει. Την παιδαγωγική του θεωρία και τις «εφαρμογές» της, τις δημοσιεύει στο βιβλίο *Το Σχολείο Εργασίας στη θεωρία και στην πράξη*, στο οποίο συζητά νέους τρόπους διάρθρωσης και λειτουργίας των σχολικών χώρων, προκειμένου να ευνοείται η αδέσμευτη έκφραση του παιδιού. Το βιβλίο γνώρισε, μέσα σε δύο χρόνια, δύο εκδόσεις (Κάστανος, 1929, σ.62). Κατά τον Κάστανος (1929, σσ.65-66), το παιδί στο σχολείο εργασίας μαθαίνει «[...] το συναίσθημα της ευθύνης και τη συνείδηση στο καθήκον [...]» και ο μοναδικός και καλύτερος τρόπος για να το πετύχει αυτό είναι η δημιουργία «συνεργαζομένων κοινοτήτων». Η δημιουργία τέτοιων κοινοτήτων «στην αρχή πρέπει να είναι μικρές, με λίγα μέλη, και που μπορούν να γίνουν πυκνότερες σιγά σιγά, όσο συνειθίζουν τα παιδιά στην κοινή εργασία, ώπου στο τέλος σχηματισθή μια κοινότητα εργασίας από όλα τα παιδιά της τάξης [...]» (Κάστανος, 1929, σ.16).

Οργάνωση μαθητικής κοινότητας επιχειρείται και στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών (στο εξής Π.Σ.Π.Α.) (1929-1933) με εμπνευστές τον επόπτη του καθηγητή Παιδαγωγικής Νικόλαο Εξαρχόπουλο, τον διευθυντή του Γεώργιο Παλαιολόγο και

¹⁷ Ο Παπαμαύρου μεταφράζει στα ελληνικά το 1927 το έργο του G. Wyneken *Σχολείο και Νεολαία*. Ο G. Wyneken μαζί με τον P. Geheeb είναι εισηγητής της *Ελεύθερης Σχολικής Κοινότητας*, στην οποία μαθητές και εκπαιδευτικοί επιδίδονται σε δημιουργικές δραστηριότητες στην προσπάθειά τους να θεμελιώσουν μια νέα κουλτούρα. Βλ. Wyneken, 1927, σ. 5. Ιδιαίτερη αναφορά στη σχολική κοινότητα γίνεται στις σελίδες 90-107.



τον καθηγητή Δημήτριο Τσίριμπα¹⁸ (Τσίριμπας, 1933, σ.173). Ο Εξαρχόπουλος, μάλιστα, το 1930, προτρέπει τους εκπαιδευτικούς του Π.Σ.Π.Α.: «[...] Εκάστη των τάξεων δέον να συγκροτηθή εις ιδίαν αυτοδιοικουμένην κοινότητα, όλαι δ' ομού ν' αποτελέσωσι μέλη ευρυτέρας κοινότητος, συσταθησομένης εν τω μέλλοντι και η οποία θα περιλαμβάνη τους μαθητάς πασών των τάξεων [...]» (Η λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου, 1933, σσ.189-190). Ο Παλαιολόγος (1926, σ.144) από την άλλη, διατυπώνοντας ορισμένες επιφυλάξεις, θέτει αυστηρά όρια και περιορισμούς στις νέες τάσεις, αφού ο ίδιος πιστεύει ότι η κοινωνία των παιδιών δεν μπορεί ποτέ να μετατραπεί σε πραγματική κοινωνία ενηλίκων και το σχολείο, παρά το γεγονός ότι είναι ο σπουδαιότερος παράγοντας της αγωγής, δεν μπορεί ποτέ να επιδρά μόνο του, χωρίς να υφίσταται τις επιδράσεις της υπόλοιπης κοινωνίας. Έτσι, προκρίνει τα «παραδείγματα» των αμερικανικών σχολείων, των οποίων οι μαθητικές κοινότητες δεν εκφράζουν ανατρεπτικό πνεύμα, αλλά αποσκοπούν στον εθισμό των μαθητών στην τάξη, στην αυτοδιοίκηση και στην έμπνευση του συναισθήματος ευθύνης.

Πιο ρηξικέλευθη είναι η προσπάθεια την οποία αναλαμβάνει ο Δελμούζος στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1934-1937;). Μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες, τις οποίες εφαρμόζει σε αυτό είναι η καθιέρωση των παιδαγωγικών συνεδριών (Βαρμάζης, 1980, σσ.25-33; Τερζής, 2006², σσ.256-328; Βαρμάζης, 2007, σσ.255-261; Φούκας, 2016, σσ.325-336), στις οποίες αναπτύσσονται ζητήματα, τα οποία αφορούν στον σκοπό της αγωγής, στους σκοπούς ίδρυσης και λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων, στις γενικές παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να τα διέπουν, στη μέθοδο διδασκαλίας, στον ρόλο του δασκάλου και στη σημασία της σχολικής ζωής. Κατά τον Δελμούζο, μάθηση χωρίς αυτενέργεια δεν είναι δυνατόν να νοηθεί και να ολοκληρωθεί. Για τον λόγο αυτόν, η αρχή της αυτενέργειας αφορά τόσο στο μαθητή όσο και στον δάσκαλο. Η αυτενέργεια των μαθητών συνδέεται άμεσα με την έννοια της αυτοδιοίκησης και αυτή, με τη σειρά της, ταυτίζεται με την ελευθερία των παιδιών. Απαραίτητη προϋπόθεση, επομένως, για να πετύχει το σχολείο στην αποστολή του είναι η πλούσια σχολική ζωή, η οποία πρέπει να έχει ως κέντρο της τον μαθητή. Δεν αρκεί να γνωρίζει μόνον ο μαθητής ή να σκέφτεται πρέπει να μάθει να εφαρμόζει, να δρα.

Αυτή η δράση εξασφαλίζεται με τη σχολική ζωή, η οποία, όμως, έχει κανόνες, όρια και περιορισμούς. Έτσι, η σχολική ζωή συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και στη δημιουργία εξωσχολικών συνθηκών εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Ο ίδιος, μάλιστα, σημειώνει ότι η σχολική ζωή δίνει τη δυνατότητα ατομικής και ομαδικής δράσης. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του δασκάλου θα γίνεται όλο και πιο διακριτικός. Ο δάσκαλος - αυθεντία, ο δάσκαλος - παντογνώστης δίνει τη θέση του στον δάσκαλο - παρατηρητή, στον δάσκαλο - οδηγό. Ο Δελμούζος, τέλος, αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον ρόλο και την αξία της τιμωρίας ή της πειθαρχίας των μαθητών. Η πειθαρχία των μαθητών πηγάζει, πιστεύει, από την εσωτερική ανάγκη του μαθητή και από τον βαθμό ικανοποίησης της ανάγκης αυτής από τον δάσκαλο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Υπό το πρίσμα αυτό, οι τιμωρίες στους μαθητές περιορίζονται στο ελάχιστο και η εκπαιδευτική διαδικασία προχωρά απρόσκοπτα και δημιουργικά για όλους.

¹⁸ Ο Τσίριμπας το 1950 δημοσιεύει την εργασία του *Η αυτοδιοίκησης και οι μαθητικά κοινότητα εν τοις σχολείοις της στοιχειώδους και μέσης εκπαιδεύσεως εν θεωρία και εφαρμογή μετά 9 ολοσέλιδων εικόνων*, Αθήνα: Τύποις Χ. Συνοδινού.



4. Ενδεικτικά παραδείγματα «εφαρμογής» του θεσμού από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Μέσης Εκπαίδευσης

Αναφορικά με την «εφαρμογή» και την αποτίμηση του θεσμού της σχολικής κοινότητας από «αφανείς» εκπαιδευτικούς της πράξης, εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας σε επτά ενδεικτικά – και πάντως όχι εξαντλητικά– παραδείγματα από την Πρωτοβάθμια και τη Μέση Εκπαίδευση (βλ. επίσης Φούκας, 2018, σσ.251-276).

Ο δάσκαλος και, αργότερα, επιθεωρητής, Τζάνος Τσαγκιάς¹⁹, μεταφράζει πρώτος το βιβλίο του C. Freinet, *Όχι πια αναγνωστικά - Το τυπογραφείο στο Δημοτικό Σχολείο* (1933), με πρόλογο του ίδιου του Freinet, με τον οποίο έχει αλληλογραφία (Freinet, [χ.χ.], σ.8). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, εστιάζουμε στην εφαρμογή του θεσμού της αυτοδιοίκησης από τον ίδιο στο διτάξιο πλήρες δημοτικό σχολείο Ατσιποπούλου Ρεθύμνης την περίοδο 1923-1924. Αφόρμηση αποτέλεσε ο προβληματισμός του για την αυστηρότητα του σχολείου και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ([Τσαγκιάς], 1 Μαρτίου 1926, σ. β'). Ο Τσαγκιάς, μετά από την εφαρμογή του θεσμού, από τον Οκτώβριο του 1923 έως τον Μάιο του 1924, καταλήγει ότι: «[...] η αυτοδιοίκησης δεν είναι δυνατόν να εφαρμοσθή παρά εις τας ανωτέρας μόνον τάξεις των δημοτικών σχολείων το πολύ από της 4ης και γενικώς εις την μέσιν εκπαίδευσιν, αφού, όμως, και οι των κατωτέρω τάξεων εξοικειωθούν και παρασκευασθούν εις την απλήν και στοιχειώδη υποταγήν και όχι την τρομοκρατίαν [...] Ούτω πως η αυτοδιοίκησης καλώς εφαρμοζομένη θα γίνη το μέσον, δι' ού οι μέλλοντες πολίται θα γνωρίσουν τα καθήκοντα και δικαιώματά των, προ παντός τα πρώτα δι' ών θα ριζωθή εις τας τρυφεράς ψυχάς η ευσυνείδητος πίστις προς το κοινόν, όπως λέγει ο Ελβετός Burkhard, η οποία προπαρασκευάζει προς την φιλοπατρίαν [...]» ([Τσαγκιάς], 15 Ιουνίου 1926, σ. β' και [Τσαγκιάς], 1 Ιουλίου 1926, σ. β').

Για τον δάσκαλο Ευστάθιο Αθανασιάδη (1888-1978),²⁰ ο οποίος δίδαξε στο δημοτικό σχολείο στην Καστανιά Βέροιας, από το 1923 έως το 1953, έχουμε μια πληρέστερη εικόνα του έργου του, καθώς συνέδεσε –κι αυτός– την τεχνική της αλληλογραφίας του Freinet με τη μαθητική κοινότητα των παιδιών, οδηγώντας την παιδαγωγική του στην αυτοδιαχείριση, στους συνεταιρισμούς και στην άμεση δημοκρατία των παιδιών. Βασικές αρχές της αυτοδιοίκησης του σχολείου του ήταν η ισότητα, η ελευθερία και η απονομή δικαιοσύνης (Αθανασιάδης, 1979, σσ.348, 351, 356).

Ο Αθανάσιος Ρέλιας, δάσκαλος και, αργότερα, επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων, «εφαρμόζει» τον θεσμό των μαθητικών κοινοτήτων στο δεύτερο μεικτό δημοτικό σχολείο Αλεξανδρούπολης την περίοδο 1927-1928 (Ρέλιας, 1930, σ.7). Αναφορικά με τις σχολικές κοινότητες σημειώνει ότι τις θεωρεί κατάλληλες, διότι στο πλαίσιό τους αναπτύσσονται ομαδικές σχέσεις, καλλιεργούνται κοινωνικά συναισθήματα, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κοινωνίας, καλλιεργείται η αυτενέργεια, η ελευθερία και η κριτική σκέψη των μαθητών και των μαθητριών. Ο Ρέλιας, ωστόσο, δεν διστάζει να επισημάνει και αρνητικά σημεία από την εφαρμογή του θεσμού (Ρέλιας, 1930, σ.123).

Ο φιλόλογος Ανδρέας Παπαθεοδώρου,²¹ ο οποίος φοιτά στην Παιδαγωγική Ακαδημία επί Γληνού (το 1926) (Παπαθεοδώρου, 1931, σ.28) θέτει καίρια ζητήματα αναφορικά με την

¹⁹ Ευχαριστώ θερμά τη συνάδελφο καθηγήτρια Δέσποινα Καρακατσάνη και την δρ. Παυλίνα Νικολοπούλου για τις πληροφορίες και το υλικό που μου παραχώρησαν, καθώς ετοιμάζεται σχετική εργασία.

²⁰ Ο δάσκαλος Ευστ. Αθανασιάδης παρακινείται, όπως ο ίδιος σημειώνει, να εφαρμόσει τον θεσμό από τον επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων Βέροιας, Πατίστα. Ο ίδιος διαβάζει, επιπλέον, το βιβλίο του Kerschensteiner, *Το Σχολείον του μέλλοντος* και το βιβλίο του Δελμούζου, *Δημοτικισμός και Παιδεία*, 1926. Βλ. Αθανασιάδης, 1979, σ. 347-348 και Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980, σ. 315.

²¹ Ο Ανδρέας Παπαθεοδώρου διδάσκει στη Βέροια (1924), στη Δημητσάνα (1925) και στο Β' Γυμνάσιο Τριπόλεως (1926-1929).



υλοποίηση του θεσμού των μαθητικών ή σχολικών κοινοτήτων (Παπαθεοδώρου, 1931, σ. 7). Ο ίδιος αναφέρεται στην πρώτη του αποτυχημένη προσπάθεια εφαρμογής του θεσμού, θεωρώντας ότι αυτή η πρώτη προσπάθεια τον βοήθησε, στη συνέχεια, να βελτιωθεί και να αποδώσει περισσότερο στις επόμενες εφαρμογές που επιδίωξε (Παπαθεοδώρου, 1931, σ. 22). Ο Παπαθεοδώρου (1931, σσ.106, 108) αναγνωρίζει, ασφαλώς, αρκετά θετικά στοιχεία στον θεσμό. Αποτιμώντας, ωστόσο, την προσπάθειά του και κάνοντας την αυτοκριτική του σημειώνει με παρρησία: «[...] Ας έχουμε πάντα υπ' όψει μας, πως τέλεια επιτυχία, σε όλους τους επιδιωκόμενους σκοπούς, δεν μπορεί νάχη κανείς ποτέ· τέλεια αυτοδιοίκηση, χωρίς την παραμικρή επέμβαση του καθηγητή, δεν θα κατορθωθεί ποτέ· είναι κάτι τι το ιδανικό. Δεν έφτασα στο αξιοζήλευτο σημείο που θα μου επέτρεπε να ειπώ «το έργο μου ετελείωσε», αλλά εκαλλιεργήθη το έδαφος, ώστε να κάνη ευπρόσδεκτο κάθε αγαθό σπέρμα [...]» (Παπαθεοδώρου, 1931, σ.103).

Το 1927, ο Σύλλογος των καθηγητών του Γυμνασίου θηλέων Θεσσαλονίκης αποφασίζει τη σύνταξη Κανονισμού λειτουργίας Σχολικής Κοινότητας. Την εισήγηση κάνει η καθηγήτρια Σταματία Πατρικίου-Βαλαγιάννη. Όπως πληροφορούμαστε από το πρακτικό του σχολείου, από το 1924 έως το 1927, εφαρμόζεται στο Γυμνάσιο θηλέων Θεσσαλονίκης ο θεσμός της σχολικής κοινότητας με καλά αποτελέσματα (Πράξις Θ', 21-11-1927, σ.22). Η Βαλαγιάννη στην εισήγησή της αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία και, εκκινώντας από την άποψη του Binet ότι «το σχολείο είναι προπαρασκευή στον εν τη κοινωνία βίον», επισημαίνει ότι «[...] πρέπει ο μαθητής να συνηθίση στην αναγνώρισι καθηκόντων και δικαιωμάτων απέναντι των ομοίων του [...]» και προς τον σκοπό αυτόν καλύτερος τρόπος είναι η αυτοδιοίκηση (Πράξις Θ', 21-11-1927, σ.21). Στον κανονισμό, τον οποίο υποβάλλει η Βαλαγιάννη και εγκρίνεται από τον σύλλογο των καθηγητών, δεν γίνεται καμία αναφορά σε επιβολή ποινών από τις μαθήτριες ούτε λόγος περί δικαστηρίων. Η ίδια, μάλιστα, εξηγεί ότι «Το τοιούτον εθεώρητι επικίνδυνον και διά την τάξιν του σχολείου αλλά και διά τας μεταξύ των μαθητριών σχέσεις, αι οποίαι πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αδελφικώτεροι [...]» (Πράξις Θ', 21-11-1927, σ.24).

Ο φιλόλογος Αντώνιος Αντωνάκος, ο οποίος την περίοδο 1924-1926 φοιτά στην Παιδαγωγική Ακαδημία (Αντωνάκος, 1929, σ.3), θαυμαστής του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και των αρχών του Σχολείου Εργασίας, αφού χαρακτηρίζει «σχολική επανάσταση» (Αντωνάκος, 1931, σ.5) την εισαγωγή του νέου σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, υιοθετεί τον θεσμό των σχολικών κοινοτήτων και επιχειρεί να τον «εφαρμόσει» στο Γυμνάσιο Αιγίου (1930-1931). Θα πρέπει, ασφαλώς, να σημειώσουμε ότι ο ίδιος διαφοροποιείται στην ορολογία που χρησιμοποιεί, κάνοντας λόγο όχι για «μαθητικές κοινότητες», αλλά για «μαθητική κοινωνία» (Αντωνάκος, 1931, σ.9). Αποτιμά θετικά τον θεσμό, όχι μόνον για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά ευρύτερα για την κοινωνία, την πατρίδα και την ανθρωπότητα (Αντωνάκος, 1931, σσ.227-228). Βιβλιοκρισία δημοσιεύεται στο Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε. (1932, σ.427) μεταξύ των οποίων σημειώνεται: «[...] Δεν παραθέτει θεωρίες ξένες, αδοκίμαστες και αμφίβολης αξίας. Εκθέτει χωρίς θεωρητικό στόμφο τον τρόπο της σχολικής ζωής ενός Γυμνασίου, που εργάζεται σαν σχολείο ζωής και όχι σαν σχολείο «ξηρών γνώσεων» [...] Κι αν έχει κανείς να διαφωνήσει σε μερικά σημεία, δεν μπορεί, όμως, να μην ομολογήσει πως το βιβλίο αυτό είναι χρησιμώτατο για τους νέους προπάντων, που θέλουν να εργαστούν και να κάμουν το Σχολείο τους Παράδεισο Ζωής και όχι Παντοπωλείο σοφίας».

Η καθηγήτρια του Αρσάκειου Αθηνών, Αννέτα Ι. Δοανίδου, «εφαρμόζει» τον θεσμό στην Α' τάξη του 6τάξιου Γυμνασίου και στην Α' τάξη του 5τάξιου Διδασκαλείου τη σχολική χρονιά 1930-1931. Από το αναλυτικό ημερολόγιο που δημοσιεύει στο Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε. (Οκτώβριος 1931, σσ.59-67 και Νοέμβριος 1931, σσ.118-127) διαπιστώνουμε τις επιδράσεις



που δέχτηκε –κυρίως από τον επόπτη των σχολείων του Αρσάκειου, Σπ. Καλλιάφα– τις δυσκολίες που αντιμετώπισε και τα βήματα που ακολούθησε.

5. Επιλογικά: Παιδαγωγική ορθότητα του θεσμού

Ο θεσμός της σχολικής κοινότητας –με ό,τι αυτή συνεπάγεται– ελευθερώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες από τα δεσμά του παραδοσιακού σχολείου, τους οδηγεί να βιώσουν και να μάθουν, να αναζητήσουν τη γνώση, τους ανοίγει τα φτερά πέρα από την αυθεντία του σχολικού βιβλίου και του δασκάλου. Τα «παραδείγματα» στα οποία αναφέρθηκα, ενδεικτικά και όχι εξαντλητικά, αποδεικνύουν ότι ο θεσμός βρήκε έδαφος εφαρμογής, παρά τις ατέλειες και τις δυσκολίες που συνάντησε λόγω, κυρίως, έλλειψης σοβαρής μελέτης και κατάλληλου παιδαγωγικού οπλισμού των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν ή αποφάσισαν οικειοθελώς να τον υλοποιήσουν. Δεν απουσιάζουν, πάντως, και αξιόλογες προσπάθειες. Αρχίζει, σταδιακά, να γίνεται αντιληπτό ότι αυτός που αποφασίζει για θέματα που αφορούν την τάξη δεν είναι πια μόνο ο/η εκπαιδευτικός. Αυτός/αυτή συναποφασίζει με τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους και αρμοδιότητες που σχετίζονται με την ομαλή λειτουργία της σχολικής ζωής και διαχειρίζονται καταστάσεις, χωρίς τη διαρκή επίβλεψη του/ της εκπαιδευτικού.

Στο ερώτημα, λοιπόν, αν η ίδρυση σχολικής κοινότητας είναι παιδαγωγικώς ορθή, καταφεύγω στην απάντηση ενός παιδαγωγού του Μεσοπολέμου, του Κώστα Σωτηρίου, ο οποίος απαντά, ασφαλώς, καταφατικά, αιτιολογώντας ότι με τον θεσμό των σχολικών κοινοτήτων: Αναπτύσσεται το κοινωνικό συναίσθημα, ασκείται η αλληλεγγύη, αναπτύσσεται η μαθητική φιλία και η αφοσίωση του ενός προς τον άλλον, καλλιεργείται το συναίσθημα της ευθύνης και οι μαθητές ζουν, κινούνται και ενεργούν, ως μέλη ζωντανά και ενεργά της μικρής τους κοινωνίας, καλλιεργείται η αυτενέργεια, συνθλίβεται ο δογματισμός, ο βερμπαλισμός και η αυθεντία του δασκάλου, που καταστρέφουν την περιέργεια και την αυθόρμητη εκδήλωση, στραγγαλίζουν κάθε πρωτοβουλία και στο σχολείο «βασιλεύει η νέκρα», προωθείται η διδασκαλία στην ύπαιθρο και η επαφή με τη φύση, αλλάζει ο σχολικός χώρος, καθώς το σχολείο δεν περιορίζεται, πλέον, στην αποπνικτική ατμόσφαιρα των τεσσάρων τοίχων. Τέλος, δημιουργείται αληθινή παιδική ζωή (Σωτηρίου, 1923, σσ.47-61). Οι σχολικές κοινότητες του Μεσοπολέμου, επομένως, καθίστανται «τόποι» δημοκρατίας και ανάπτυξης κριτικής σκέψης. Έχουν, ως αφετηρία, το παιδί (τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, την ψυχολογία του) και καταλήγουν στην ίδια του τη ζωή και στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Burkhardt, C. (1926). *Η ζωή μαθητικής κοινότητας* (2η έκδ., Μτφρ. Σπ. Καλλιάφας). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δ. και Π. Δημητράκου.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία* (Μτφρ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.
- Freinet, C. [χ.χ.]. *Όχι πια αναγνωστικά - Το τυπογραφείο στο Δημοτικό Σχολείο* (Μτφρ. - διασκευή Τζ. Τσαγκιάς). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Κοντομάρη.
- Kerschensteiner, G. (1916). *Έννοια του σχολείου εργασία ή το σχολείο του μέλλοντος* (Μτφρ. Δ. Μ. Γεωργακάκης). Αθήνα: Εκδότης Ι. Κολλάρος.
- Kerschensteiner, G. (1926). *Η έννοια της αγωγής του πολίτη* (Μτφρ. Ε. Κακούρος). Αθήνα: Ράλλης.
- Wyneken, G. (1927). *Σχολείο και Νεολαία* (Μτφρ. Μ. Παπαμαύρου). Αθήνα: Εκδοτική Εταιρεία «Αθηνά».



- Αθανασιάδης, Ε. (1979). Η αυτοδιοίκηση στο σχολείο μου (1952). Στο: Ν. Μπαλής (Επιμ.). *Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας* (σσ.347-357). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αντωνάκος, Α. (1929). *Δυόμιση χρόνια δάσκαλος στο Μαρούσι*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος «Αθηνά» Α. Ι. Ράλλη.
- Αντωνάκος, Α. (1931). *Σχολείον της ζωής και μαθητική κοινωνία*. Αθήνα: Εκδ. Ι. Δ. Κολλάρος. Αρχείο Α' Γυμνασίου Θηλέων Θεσσαλονίκης. Πράξις Θ', 21-11-1927, σ. 20.
- Βαρμάζης, Ν. Δ. (1980). Ο Αλέξ. Δελμούζος και το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. *Νέα Παιδεία*, 1980(14), 25-33.
- Βαρμάζης, Ν. Δ. (2007). Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Η ίδρυση και η λειτουργία του στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του Ελευθερίου Βενιζέλου. Στο: *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου, Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 255-261). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δελμούζος, Αλ. (1914). Τρία χρόνια δάσκαλος. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 4, 197-283.
- Δελμούζος, Αλ. (1929). *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου.
- Δελμούζος, Αλ. (1958). *Μελέτες και πάρεργα*. Τόμ. Α'. Αθήνα: [χ.ε.].
- Δημαράς, Α. (Επιμ./σχόλια) (1985). *Κλείστε τα Σχολεία (Εκπαιδευτικά Άπαντα)*. Τόμ. Α'. Αθήνα: Γνώση.
- Δημαράς, Α. (1986). Από τις σχολικές στις μαθητικές κοινότητες. Στο: *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου «Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας»* (τόμ. Β', σσ.497-501). Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν./ Γ.Γ.Ν.Γ.
- Δοανίδου, Α. (1931, Οκτώβριος). Μια σχολική κοινότης. *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 1931(64), 59-67.
- Δοανίδου, Α. (1931, Νοέμβριος). Μια σχολική κοινότης. *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 1931(65), 118-127.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1927). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν* (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδ. οίκος Δημητράκου.
- (1933). *Η λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου κατά τα έτη 1929-30 και 1930-31*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Κάστανος, Θ. (1929). *Το σχολείο εργασίας στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Τύποις Μ. Τριανταφύλλου & Σίας.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1980). *Η Νέα Αγωγή: Θεωρίες και Μέθοδοι*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Κοντομήτρος, Γ. (2006). *Η γερμανική μεταρρυθμιστική παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Βόλου.
- Νικολοπούλου, Π. (2011). Η θεωρητική θεμελίωση της Παιδαγωγικής, ως ανεξάρτητης επιστήμης στο λόγο των Παιδαγωγών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών (1947-1967). Στο: Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις* (τόμ. Β', σσ. 567-582). Αθήνα: Gutenberg.
- Ο. Μ. [Οικονόμου, Μ.] (1932, Μάιος). Βιβλιοκρισία. *Δελτίον Ο.Λ.Μ.Ε.*, 1932(71), 427.
- Παλαιολόγος, Γ. (1926). *Η νέα δημοδιδασκαλική παιδεία εν Γερμανία και τα προβλήματα της συγχρόνου παιδαγωγικής*. Αθήνα: [χ.ε.].
- Παπαθεοδώρου, Α. (1931). *Από τη θεωρία στην πράξη (Η μαθητική κοινότητα στην εφαρμογή της)*. Τρίπολη: «Ο Πάπυρος».
- Παπαμαύρου, Μ. (1920). Ο Dr. Lietz και το έργο του. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 8(1-4), 103-115.



- Παπαμαύρου, Μ. (1922). Η ζωή της μαθητικής κοινότητας. Τρία παραδείγματα από τα εξοχικά παιδαγωγεία του Dr. Lietz. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 10(1-4), 227-233.
- Παπαμαύρου, Μ. (1927). *Η σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Παπαμαύρου, Μ. (1930). *Διδαχτικές Αρχές του Σχολείου Εργασίας: Είκοσι γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο*. Λαμία: Τύποις Κ. Ι. Μαυροειδή.
- Παπανούτσος, Ε. (1984). *Α. Δελμούζος. Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του* (2η έκδ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Ρέλιας, Α. (1930). *Το εφηρμοσμένο σχολείο της εργασίας [βγαλμένο απ' τη ζωή των Ελληνοπαίδων]*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Σακελλαρίου, Γ. Θ. (1915, Ιούλιος 1). Μια σχολική επανάσταση: Η αυτοδιοίκηση των παιδών. *Ακρόπολις*, αρ. φύλ. 10.974, σ. 1.
- Σακελλαρίου, Γ. Θ. (1915, Ιούλιος 4). Μια σχολική επανάσταση: Η αυτοδιοίκηση των παιδών. *Ακρόπολις*, αρ. φύλ. 10.977, σ. 1.
- Σωτηρίου, Κ. Δ. (1923). *Τα Ψηλά Βουνά. Απάντηση στην Επιτροπή*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος «Αθηνά».
- Τερζής, Ν. (2006). *Η παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Δελμούζου: Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του* (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- [Τσαγκιάς, Τζ.] (1926, Μάρτιος 1). Εφαρμογή της αρχής της αυτοδιοικήσεως εις το πλήρες Δημ. Σχολείον Ατσιποπούλου. *Προμηθεύς ο Πυρφόρος*, Β(29), σ. β'.
- [Τσαγκιάς, Τζ.] (1926, Ιούνιος 15). Εφαρμογή της αρχής της αυτοδιοικήσεως εις το πλήρες Δημ. Σχολείον Ατσιποπούλου. *Προμηθεύς ο Πυρφόρος*, Β(36), σ. β'.
- [Τσαγκιάς, Τζ.] (1926, Ιούλιος 1). Εφαρμογή της αρχής της αυτοδιοικήσεως εις το πλήρες Δημ. Σχολείον Ατσιποπούλου. *Προμηθεύς ο Πυρφόρος*, Β(37), σ. β'.
- Τσίριμπας, Δ. (1933). Εφαρμογή του θεσμού της αυτοδιοικήσεως εν τω Πειραματικώ Σχολείω. Στο: *Η λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου κατά τα έτη 1929-30 και 1930-31* (σσ. 173-233). Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Φούκας, Β. Α. (2016). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): Πρόσωπα και προγράμματα, πορεία και πρωτοπορία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Φούκας, Β. Α. (2018). Από τη μαθητική κοινότητα στα Ψηλά Βουνά στις σχολικές κοινότητες του Μεσοπολέμου. Στο: Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Δ. Μαυροσκούφης, Γ. Μπέτσας, Β. Φούκας, Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκατό χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917* (σσ. 251-276). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Φούκας, Β. Α. (2020). *Το ταξίδεμα των παιδαγωγικών ιδεών: Διαδρομές και σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης (17ος – 20ός αιώνας)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.



Η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης

Γεώργιος Φούντζουλας
ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ
gfountzoulas@phed.uoa.gr

Ευγενία Νικολάκη
ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ
evinikolaki@phed.uoa.gr

Μαρία Κουτσούμπα
ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ
makouba@phed.uoa.gr

Βασιλική Τυροβολά
ΣΕΦΑΑ, ΕΚΠΑ
vtyrovol@phed.uoa.gr

Περίληψη

Ο χορός αποτελεί μια πολυδιάστατη κινητική εμπειρία με αισθητική και εσωτερική αξία, απόλυτα συνυφασμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη στην ιστορική, πολιτισμική και κοινωνική της πορεία. Πιο συγκεκριμένα, ο παραδοσιακός χορός, μεταξύ άλλων, συνιστά μια μορφή επικοινωνίας, έχοντας, όμως, ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό το ότι αποτελεί μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, αποτελεί σημαντικό μέσο διερεύνησης, βελτίωσης και ανάπτυξης, τόσο της κινητικής ικανότητας και δημιουργικότητας όσο και της αυτο-έκφρασης των συμμετεχόντων του. Οι παραπάνω λόγοι είναι και αυτοί, που καθιστούν τον παραδοσιακό χορό, ως μια ενσώματη εκπαιδευτική πρακτική, ένα ισχυρό εργαλείο κινητικής αγωγής και μάθησης με εφαρμογή και στις πρακτικές ανάπτυξης των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Η διδακτική μέθοδος που θα μπορούσε να καλλιεργήσει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης και τη σωματοποιημένη γνώση μέσα σε ένα ολιστικό σώμα είναι η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν αφορά τη στείρα αναπαραγωγή κινητικών προτύπων, αλλά την κατανόηση του τρόπου συγκρότησης του «οικοδομήματος» του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Η συγκεκριμένη μέθοδος κατηγοριοποιεί τον χορό σε δομικά επίπεδα, κατ' αντιστοιχία με τη γλώσσα και τη μουσική, και παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να ταξινομήσει τον χορό με βάση δυο βασικά δομικά σχήματα, αυτά του χορού «στα τρία» και του χορού «στα δύο», δίνοντάς του τη δυνατότητα σύνθεσης και ανασύνθεσης. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας θα μπορούσε να αναπτύξει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων ενός μαθήματος ελληνικού παραδοσιακού χορού. Η μεθοδολογική πρακτική της εργασίας άπτεται αυτή της βιβλιογραφικής μεθόδου έρευνας, η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση, αξιολόγηση και ενσωμάτωση της σχετικής με το θέμα δημοσιευμένης βιβλιογραφίας και στοχεύει στην ανάδειξη του τρόπου, με τον οποίο οι βασικές αρχές της μορφολογικής μεθόδου διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού προάγουν τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Συμπερασματικά, η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας ενσωματώνει όλα εκείνα τα βασικά χαρακτηριστικά, που μπορούν να οδηγήσουν στην καλλιέργεια ενός κριτικού αναγνώστη του χορού και, πιο συγκεκριμένα, του ελληνικού παραδοσιακού χορού.

Λέξεις - κλειδιά: χορός, μη λεκτική επικοινωνία, σωματοποιημένη γνώση, ενσώματη εκπαιδευτική πρακτική, χορευτικός γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός.



1. Εισαγωγή

Ο χορός αποτελεί μια πολυδιάστατη κινητική εμπειρία με αισθητική και εσωτερική αξία, απόλυτα συνυφασμένη με την ανθρώπινη ύπαρξη στην ιστορική, πολιτισμική και κοινωνική της πορεία (Κουτσούμπα, 2009, 2010α). Ως εκ τούτου, αποτελεί μοναδικό μέσο πρόσβασης και μελέτης των μορφών οργάνωσης και δράσης συγκεκριμένων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών γίνεσθαι (Δήμας, 2010; Κουτσούμπα, 2010α; Τσουβαλά, 2008; Τυροβολά, 2010). Ταυτόχρονα, όμως, αποτελεί σημαντικό μέσο διερεύνησης, βελτίωσης και ανάπτυξης, τόσο της κινητικής ικανότητας και δημιουργικότητας (Καρφής, 2018) όσο και της αυτο-έκφρασης των συμμετεχόντων του (Λυκεσάς, 2002).

Πιο συγκεκριμένα, ο παραδοσιακός χορός, μεταξύ άλλων, συνιστά μια μορφή επικοινωνίας, έχοντας, όμως, ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό το ότι αποτελεί μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας (βλ. ενδεικτικά Giurchescu, 1994; Koutsouba, 1991, 1997; Κουτσούμπα, 2004). Στη βάση αυτή, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός, ως μέσο έκφρασης και ως μορφή τέχνης, ως αντικείμενο με γνωστικό και κιναισθητικό περιεχόμενο, αποτελεί βασικό δομικό συστατικό στοιχείο της νεότερης πολιτιστικής κληρονομιάς (Κουτσούμπα, 2007; Λυκεσάς, 2002; Τυροβολά, 1999) και, ειδικότερα, της αποκαλούμενης άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς ή αλλιώς ζωντανής παράδοσης, η οποία τελεί υπό την προστασία της UNESCO, διαφυλάσσοντας τη συνεχή δημιουργικότητα της ανθρώπινης σκέψης (Koutsouba, 2015; Niora et al., 2019). Με άλλα λόγια, μέσα από την χορευτική κίνηση, ως τελικό αποτέλεσμα αλλά και ως διαδικασία, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός μορφοποιεί τις πρακτικές και τις αξίες της κοινωνίας στην οποία τελείται και σηματοδοτεί την αφετηρία για παραπέρα πρόοδο (Κουτσούμπα, 2009).

Οι παραπάνω λόγοι είναι και αυτοί που καθιστούν τον παραδοσιακό χορό στην εκπαίδευση ένα ισχυρό εργαλείο κινητικής αγωγής και μάθησης (Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008), αισθητικής αγωγής (Τυροβολά, 1989), μέσο διαπολιτισμικής αγωγής (Κουτσούμπα, 2004), καθώς και «αυθεντικής επικοινωνίας» των μαθητών (Κουτσούμπα, 2016α) με το ιστορικό-κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον (Μάργαρη, 2006). Υπό αυτή την έννοια και με δεδομένο ότι ο χορός, όπως και όλες οι μορφές επικοινωνίας, υπόκεινται πια σε διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, ο χορός εμπλέκεται και στις διαδικασίες γραμματισμού και, πιο συγκεκριμένα, σε διαδικασίες χορευτικού γραμματισμού (dance literacy) (Ashley, 2013; Fountzoulas et al., 2018; Κουτσούμπα, 2016α).

Πιο συγκεκριμένα, ο χορός συνιστά μια από τις τέχνες και, ειδικότερα, μια από τις παραστατικές τέχνες, δηλαδή τις τέχνες που προϋποθέτουν την παρουσία και τη χρήση του ανθρώπινου σώματος που συνιστά, αριστοτελικά, το «υλικόν αίτιον», αλλά και το τελικό αποτέλεσμα και έχουν, ως πρωταρχικό και θεμελιώδες «υλικό», την ανθρώπινη κίνηση (Κουτσούμπα, 2016β). Στη βάση αυτή, ο χορός είναι σωματικός/φυσικός (physical) (Γκιόσος, 2020). Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο ότι ο ελληνικός παραδοσιακός χορός αποτελεί κομμάτι του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής της τυπικής εκπαίδευσης, ήδη, από το 1909 (Αλωνιστιώτη & Καμολίκη, 2006; Κουτσούμπα, 2012). Ο χορός είναι, όμως, και σωματοποιημένος (embodiment), καθώς το σώμα, ως «βιωμένο σώμα», συνιστά κοινωνικό υποκείμενο και κοινωνική κατασκευή που διαδραματίζει έναν ενεργητικό και δυναμικό ρόλο στη συγκρότηση του κοινωνικού γίνεσθαι (Koutsouba, 1997; Κουτσούμπα, 2016β).

Όμως, η Δυτική επιστημολογική προσέγγιση θεμελιώθηκε στο δυισμό της καρτεσιανής φιλοσοφικής αντίληψης, όπου το σώμα και το πνεύμα συνιστούσαν δύο διακριτές οντότητες. Αποτέλεσμα αυτού ήταν ότι το σώμα προσεγγίστηκε και παρουσιάστηκε, ως υποδεέστερο του πνεύματος, δηλαδή ως μία «μηχανή» που μέσα της βρίσκεται ο εαυτός (Οικονόμου, 2005). Οι επιστήμες, αφού στηρίχτηκαν στον διαχωρισμό αυτό, νομιμοποίησαν τη βιολογική



υπόσταση του σώματος, ως τη μόνη πραγματική υπόσταση (Turner, 1996). Με βάση τον καρτεσιανό δυισμό διαμορφώθηκε το πλαίσιο, αλλά και η σημαντικότητα των γνωστικών αντικειμένων της αθλητικής επιστήμης, καθώς και, εν γένει, της σωματικής δραστηριότητας. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να αγνοηθεί το σώμα από την κοινωνιολογία, τη φιλοσοφία αλλά και από την κοινωνική θεωρία, γενικότερα, μιας και το σώμα θεωρήθηκε «...ως η απλή φυσική παρουσία του ατόμου, η οποία δεν επηρεάζει τη μορφή, τη συμμετοχή και τη διαμόρφωση ή τροποποίηση των κοινωνικών σχέσεων...» (Αλεξιάς, 2011:37). Συνεπώς, κάθε σωματική δραστηριότητα θεωρήθηκε κατώτερη από τις αντίστοιχες γνωστικές και, κατά συνέπεια, το σώμα στην εκπαιδευτική διαδικασία συνδέθηκε μόνο με το «μαθαίνω πώς να κάνω κάτι» (Shapiro, 2012; Stolz, 2015, 2020).

Τις τελευταίες, όμως, δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, το πεδίο της σωματικής ή σωματοποιημένης δραστηριότητας έχει διαφοροποιηθεί και το σώμα πλέον έχει αρχίσει να έχει εξέχουσα θέση και μελετάται από φιλοσοφικές θεωρίες, όπως ο κονστρουκτιβισμός και η φαινομενολογία. Με βάση τη θεωρία του Merleau-Ponty, η Φυσική Αγωγή, δηλαδή η επιστήμη του σώματος, πρέπει να αντιμετωπίζει το σώμα και την κίνηση, ως ένα «βιωμένο σώμα», ως «...μια ενεργή ενσώματη ύπαρξη...» (Stolz, 2020:176). Συνεπώς, ο ελληνικός παραδοσιακός χορός, ως μια ενσώματη πρακτική, η οποία πέρασε από την «πρώτη» στη «δεύτερη» ύπαρξή της (Κουτσούμπα, 2008, 2010), δηλαδή από τη συμβιωτική ομάδα στην εκμάθησή του σε αίθουσες διδασκαλίας (Hoerbuerger, 1965, 1968; Nahachewsky, 1995, 2001; Kealiinohomoku, 1972; Koutsouba, 1991, 1997; Κουτσούμπα, 2007, 2010, 2016β, Χαριτωνίδης, 2018), θα μπορούσε να προάγει τη σωματοποιημένη γνώση, η οποία αντιμετωπίζει την ανθρώπινη οντότητα ως ένα ολιστικό σώμα.

Το γεγονός αυτό συνιστά αναγκαία τη χρήση παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων στη διαδικασία εκμάθησης του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Με άλλα λόγια, στόχος της εκμάθησης θα πρέπει να είναι η σύνδεση της διδασκαλίας με τη μάθηση, δηλαδή την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, η οποία μεταξύ άλλων, αποτελεί και στόχο όλων των σύγχρονων παιδαγωγικών προσανατολισμών. Μια τέτοια μέθοδος διδασκαλίας είναι και η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, η οποία στη βάση της έχει όλες εκείνες τις αρχές που θα πρέπει να διέπουν κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (Κουτσούμπα, 2016β). Η συγκεκριμένη μέθοδος δεν αφορά την στείρα αναπαραγωγή κινητικών προτύπων, αλλά την κατανόηση του τρόπου συγκρότησης του «οικοδομήματος» του ελληνικού παραδοσιακού χορού (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006). Με άλλα λόγια, κατηγοριοποιεί τον χορό σε δομικά επίπεδα, κατ' αντιστοιχία με τη γλώσσα και τη μουσική, και παρέχει στον μαθητή τη δυνατότητα να ταξινομήσει τον χορό, με βάση δυο βασικά δομικά σχήματα, αυτά του χορού «στα τρία» και του χορού «στα δύο», δίνοντάς του τη δυνατότητα σύνθεσης και ανασύνθεσης (Κουτσούμπα, 2016β; Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006).

2. Σκοπός

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει το εάν η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού μπορεί να αναπτύξει επιπλέον των κινητικών δεξιοτήτων, και τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων ενός μαθήματος ελληνικού παραδοσιακού χορού.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογική πρακτική της εργασίας άπτεται αυτή της βιβλιογραφικής μεθόδου έρευνας, η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση, αξιολόγηση και ενσωμάτωση της σχετικής με το θέμα



δημοσιευμένης βιβλιογραφίας (Thomas & Nelson, 2003). Η συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία, στηριζόμενη σε δευτερογενείς βιβλιογραφικές πηγές (Παρασκευόπουλος, 1993) στοχεύει στην ανάδειξη της μορφολογικής μεθόδου διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού, ως μια σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας που εμπεριέχει από τη φύση της όλες εκείνες τις προδιαγραφές, έτσι ώστε να αναπτύξει τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης.

4. Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού

4.1. Μέθοδοι διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού

Οι διδακτικές προσεγγίσεις του ελληνικού παραδοσιακού χορού (ΕΠΧ) αντλούν το φάσμα τους από τους χώρους της Γενικής Διδακτικής, της Ειδικής Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), αλλά και από τη διδακτική του ίδιου του αντικειμένου (Χατζηχαριστός, 2003; Χατζόπουλος, 2012; Νικολάκη κ.ά, 2016). Πιο συγκεκριμένα, και όσον αφορά στη διδασκαλία του αντικειμένου, η βιβλιογραφική ανασκόπηση καταδεικνύει ότι για την εκμάθηση του ΕΠΧ χρησιμοποιούνται μέθοδοι που μπορεί να εστιάζουν, είτε στην τεχνική (υλικοτεχνικά στοιχεία) είτε στην πολιτισμική διάσταση (πλαίσιο/συμφραζόμενα) του χορού είτε σε συνδυασμό αυτών.

Στις μεθόδους αυτές συμπεριλαμβάνονται: α) η μερική μέθοδος, β) η ολική μέθοδος γ) η μιμητική μέθοδος, (Δήμας, 2010), δ) η μέθοδος των κοινών κινητικών μοτίβων (Σερμπέζης, 1995), ε) η μορφολογική μέθοδος (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006), στ) η μέθοδος της μουσικοκινητικής αγωγής (Λυκεσάς, 2002), ζ) η μέθοδος της ρυθμοκινητικής ανάλυσης σε συνδυασμό με λεκτική έκφραση της σχέσης των ρυθμικών και κινητικών στοιχείων (με πρώτη και δεύτερη ρυθμική αρίθμηση) και η) η σημειογραφική μέθοδος Laban (Δανιά, 2012). Τις παραπάνω μεθόδους συμπληρώνουν αυτές της διαθεματικής προσέγγισης (Στιβακτάκη, 2011), η χρήση του αμοιβαίου στυλ και του στυλ αυτοελέγχου (Πίτση, 2016), καθώς και η εξ αποστάσεως διδασκαλία του ΕΠΧ με τη χρήση ειδικού διαδραστικού υλικού (Tsiatsos et al., 2010; Karkou, Bakogianni & Kavakli, 2008; Συντιχάκη κ.ά, 2019).

Οι παραπάνω μέθοδοι διδασκαλίας, αν και θεμελιακά διαφορετικές η μία από την άλλη αναφορικά με τη διδακτική και την αναμενόμενη μαθησιακή συμπεριφορά, εξυπηρετούν την επίτευξη διαφορετικών στόχων σε σχέση με την παραγωγή και την αναπαραγωγή της χορευτικής γνώσης. Η διδακτική εμπειρία, αλλά, κυρίως, τα ερευνητικά δεδομένα στοιχειοθετούν την επιτυχημένη εφαρμογή, τόσο των δασκαλοκεντρικών όσο και των μαθητοκεντρικών μεθόδων στην εκμάθηση του ΕΠΧ (Δανιά, 2012; Λυκεσάς, 2002; Πίτση, 2016; Σερμπέζης, 1995; Στιβακτάκη, 2011), καταδεικνύοντας πως κάθε μέθοδος έχει τη δική της σπουδαιότητα και θέση «...στην πολλαπλή πραγματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης...» (Mosston & Ashworth, 1994:9) του ΕΠΧ (Μαθέ, Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008).

Στη διδακτική πρακτική, κάθε μια από αυτές τις μεθόδους ακολουθεί ένα σύνολο διαφορετικών επιλογών ή στρατηγικών, με στόχο την εκμάθηση και την απόδοση της χορευτικής κίνησης, αλλά και την ανάδειξη της πολυσημίας του χορού. Επισημαίνεται, ωστόσο, ότι από τις προαναφερόμενες μεθόδους διδασκαλίας του ΕΠΧ, μόνο αυτές των κοινών κινητικών μοτίβων (Σερμπέζης, 1995), της μουσικοκινητικής αγωγής (Λυκεσάς, 2002) και της σημειογραφικής με το σύστημα Laban (Δανιά, 2012) έχουν ελεγχθεί πειραματικά, ως προς την αποτελεσματικότητά τους, μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης της διδακτικής του ΕΠΧ, με στόχο τη βελτιστοποίηση του μαθήματος και την παροχή ουσιαστικότερης και βαθύτερης μάθησης. Μάλιστα, στην κατεύθυνση αυτή συνηγορούν οι κριτικές και τα ερευνητικά δεδομένα που καταγράφουν τη μείωση του



ενδιαφέροντος (Λυκεσάς, 2002) των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα του ΕΠΧ, ως αποτέλεσμα της μονόπλευρης και στερεότυπης διδακτικής προσέγγισής του από τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ (Λυκεσάς, 2002; Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008). Πάρα τούτα, δεν μπορούν να μην αναφερθούν και ληφθούν υπόψη οι διαπιστώσεις και οι κριτικές σχετικά με τη μονοδιάστατη και στερεότυπη εφαρμογή των «παραδοσιακών» - δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στη διδακτική πρακτική του ΕΠΧ, η οποία, σύμφωνα με ερευνητές (Λυκεσάς, 2002; Λυκεσάς & Κουτσούμπα, 2008; Μίχογλου κ.ά, 2009; Στιβακτάκη, 2011), οδηγεί σε αποσπασματική προσέγγιση του αντικειμένου, προκαλώντας αίσθημα πλήξης στους μαθητευόμενους και μείωση του ενδιαφέροντός τους για συμμετοχή στο μάθημα.

Αναμφίβολα, ανάμεσα σε κάθε διδακτική πρακτική και τους μαθητευόμενους μεσολαβεί ο εκπαιδευτικός, ο οποίος οφείλει να αντιμετωπίζει τον θεματικό και τον παιδαγωγικό τομέα με την ίδια βαρύτητα (Διγγελίδης, 2006). Κατά συνέπεια, θεωρώντας ότι η εκπαιδευτική διαδικασία και οι βιωματικές εμπειρίες λειτουργούν καίρια στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητευόμενων (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999), το ζητούμενο στη διδακτική πρακτική του ΕΠΧ, με στόχο τη βελτιστοποίηση του μαθήματος, δε συνάδει με την αναζήτηση της καλύτερης μεθόδου, αλλά, μάλλον, με την αναζήτηση και την ορθή υλοποίηση της, πλέον, καταλληλότερης και αποτελεσματικότερης διδασκαλίας (Μαθέ, Κουτσούμπα & Λυκεσάς, 2008).

Ωστόσο, στις προαναφερθέντες τοποθετήσεις και συμπεράσματα, μπορεί κάποιος να αντιπαραθέσει τη συλλογιστική, σύμφωνα με την οποία οι μαθητευόμενοι δεν θα πρέπει να εκλαμβάνουν τους εαυτούς, αποκλειστικά και μόνο, ως παραλήπτες της πληροφορίας/γνώσης που παρέχεται από τον διδάσκοντα. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό και από τους ίδιους πως ο ρόλος του διδάσκοντα είναι διαμεσολαβητικός και διευκολυντικός, όσον αφορά στη μεταφορά της πληροφορίας/γνώσης, και συνεργατικός στην από κοινού αναζήτησή της. Με άλλα λόγια, οι ίδιοι οι μαθητευόμενοι θα πρέπει να αντιληφθούν ότι η ανάληψη προσωπικής ευθύνης, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί αναγκαία και κρίσιμη παράμετρο για την επιτυχία τους στη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2005; Νικολάκη κ.ά, υπό δημοσίευση). Μια τέτοια μέθοδος θα μπορούσε να είναι η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006).

4.2. Η Μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού

Με βάση το προαναφερόμενο πλαίσιο αναφοράς, η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της μορφολογικής μεθόδου διδασκαλίας για την εκμάθηση του ελληνικού παραδοσιακού χορού ανακύπτει ως ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα, δεδομένου της σχεδιαστικής φιλοσοφίας που χαρακτηρίζει τη μέθοδο αυτή. Πιο συγκεκριμένα, η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού βασίζεται στη μορφολογική προσέγγιση του χορού και θεωρείται θεμελιώδης για τη μελέτη της μορφής του χορού, την οποία συνιστούν τόσο η δομή, όσο και το ύψος του χορού, ή αλλιώς τα σταθερά και τα μεταβλητά συστατικά στοιχεία του χορού (Τυροβολά, 1994, 2001, 2010).

Η μορφολογική μέθοδος ανάλυσης διακατέχεται από τη λογική της δομικής ανάλυσης και ανασύνθεσης των χορών, έχοντας, ως σημείο αναφοράς, την κατανόηση του τρόπου συγκρότησης της δομής σε μεγαλύτερες συνθετικές - κινητικές ενότητες. Με τον τρόπο αυτόν, η μάθηση της τεχνικής του χορού συνοδεύεται από σταθερούς, μη μεταβλητούς κώδικες επικοινωνίας, που λειτουργούν ως μέσα συγκεκριμένης σκέψης και αντίληψης της δομής κάθε κίνησης (Τυροβολά, 1994, 2001, 2010, 2016; Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006).

Γενικότερα, στη διδακτική της πρακτική, η μορφολογική μέθοδος αποσκοπεί στο να διδάξει τους μαθητές να σκέφτονται «χορευτικά». Τους μαθαίνει, δηλαδή, να χρησιμοποιούν



συγκεκριμένους όρους για να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο κινούνται, να οργανώνουν ή να αναπτύσσουν στρατηγικές μάθησης και εξάσκησης, να σχηματίζουν αναπαραστάσεις και να επαναφέρουν στη μνήμη τους προηγούμενες εκτελέσεις του χορού. Ταυτόχρονα, μέσα από την εμπλοκή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες γνωστικής και κιναισθητικής ανακάλυψης των ποικίλων μορφών του ΕΠΧ, η συγκεκριμένη μέθοδος καθιστά δυνατότερη και σε μεγαλύτερο βαθμό την ενεργοποίηση των αισθήσεών τους, γεγονός που μπορεί λειτουργήσει ενισχυτικά στη διατήρηση του ενδιαφέροντος και την αύξηση της παρακίνησής τους για συμμετοχή στο μάθημα.

Η θεμελιώδης προσφορά της μορφολογικής μεθόδου στη διδασκαλία του ΕΠΧ συνοπτικά είναι: α) η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, εφόσον μαθαίνουν τον τρόπο να συνθέτουν και να ανασυνθέτουν από μόνοι τους τα δομικά σχήματα, βάσει των οποίων δομείται ο ελληνικός παραδοσιακός χορός, αποφεύγοντας μηχανιστικές και στείρες μνημονικές πρακτικές και β) ότι η προτεινόμενη μέθοδος στηρίζεται στη διδακτική μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης ή εφευρετικότητας, κατά την οποία ο δάσκαλος σχεδιάζει και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να επιτύχει την ενεργοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της επινόησης - ανακάλυψης ή της δημιουργικότητας (Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006; Τυροβολά, 2016).

Παρόλο τη διαφαινόμενη αξία της εν λόγω μεθόδου διδασκαλίας, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι, μέχρι σήμερα, δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία έρευνα που να την τοποθετεί στο προσκήνιο. Πιο συγκεκριμένα, από τη σχετική ανασκόπηση που αφορά την έρευνα του ΕΠΧ, διαπιστώθηκε ότι, ενώ έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές μελέτες που χρησιμοποιούν τη μορφολογική ανάλυση του ΕΠΧ, ελάχιστες, όμως, να αφορούν τη μορφολογική μέθοδο διδασκαλίας (Δράκου, Κουτσούμπα & Τυροβολά, 2012; Κουτσούμπα, 2016α, 2016β; Καρφής & Ζιάκα, 2009; Καρφής, 2016; Τυροβολά & Κουτσούμπα, 2006; Τυροβολά, 2001, 2010, 2016) και καμία δεν την χρησιμοποιεί επί του πρακτέου.

4.3. Κριτική σκέψη

Από την άλλη πλευρά, η κριτική σκέψη και, κατά συνέπεια, ο κριτικός γραμματισμός, βρίσκονται σε διακεκριμένη θέση ανάμεσα στους στόχους και τα ιδανικά τα οποία πρεσβεύουν οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης. Γεγονός αποτελεί ότι, τις τελευταίες δεκαετίες, τα Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών τοποθετούν τον κριτικό γραμματισμό και την κριτική σκέψη στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτσούμπα, 2016α). Η κριτική σκέψη είναι μια γενική δεξιότητα που συμβαδίζει με τον κριτικό γραμματισμό. Παρά τη σημαντικότητά της στη σύγχρονη κοινωνία, πολλοί θεωρητικοί της διαφωνούν ως προς τον ορισμό της, τον τρόπο αξιολόγησής της και τον βαθμό εξειδίκευσης ή γενίκευσής της, καθώς και στο αντίκτυπο της πρακτικής εφαρμογής της στην ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική ζωή. Η αφετηρία της διαμάχης φαίνεται ότι είναι το ερώτημα εάν η κριτική σκέψη είναι μια εξ ορισμού γενική δεξιότητα ή ένας συνδυασμός γενικών και ειδικών παραγόντων που έχει πολλαπλά επίπεδα και εφαρμογές.

Ειδικότερα, από την εφαρμογή της σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους, προέκυψε το ερώτημα του κατά πόσο η κριτική είναι μια γενική δεξιότητα που έχει εφαρμογή σε διάφορους κλάδους, όπως η μηχανική, οι τέχνες, η φυσική κ.ά., εξαρτάται από τον κλάδο και το πλαίσιο στο οποίο έχει διδαχθεί/αναπτυχθεί (Ennis, 1989). Από τη μια πλευρά, εάν θεωρηθεί ως μια γενική δεξιότητα, τότε θα πρέπει να διδάσκεται σε εξιδεικευμένα μαθήματα τα οποία εστιάζουν στην κριτική σκέψη (Royalty, 1991; Sa, Stanovich & West, 1999), από την άλλη, όμως, εάν εξαρτάται από το υπό συζήτηση αντικείμενο (θέμα), τότε θα πρέπει να



διδάσκεται, συζητώντας απτά προβλήματα σε συγκεκριμένες επιστήμες (Halliday, 2000; McPeck, 1981; Smith, 2002).

Με βάση την ταξινόμηση του «Delphi Report» (Facione, 1998 [1990]), οι δεξιότητες ενός κριτικά σκεπτόμενου ατόμου αναλύονται σε τρεις κατηγορίες: α) τις δεξιότητες (critical skills), β) τις προδιαθέσεις (critical dispositions) και γ) τις συναισθηματικές τάσεις (emotional dispositions). Πιο συγκεκριμένα, οι δεξιότητες και οι υποδεξιότητες της κριτικής σκέψης είναι Πίνακας 1.):

- α) η ερμηνεία, όπου ως υποδεξιότητες εμπεριέχει την κατηγοριοποίηση, την αποκωδικοποίηση της σημασίας και τη διευκρίνιση του νοήματος,
- β) η ανάλυση, με υποδεξιότητες την εξέταση της έννοιας, την αναγνώριση και ανάλυση των επιχειρημάτων,
- γ) η αξιολόγηση, με τις εκτιμήσεις των ισχυρισμών και των συμπερασμάτων,
- δ) η εξαγωγή συμπερασμάτων (συμπερασματολογία), η οποία εμπεριέχει την αμφισβήτηση των στοιχείων, την υπόθεση εναλλακτικών λύσεων και την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων,
- ε) η επεξήγηση, όπου υπάρχουν η διατύπωση των συμπερασμάτων, η τεκμηρίωση των διαδικασιών και η παρουσίαση των παραπάνω επιχειρημάτων και, τέλος,
- στ) η αυτορρύθμιση, όπου το άτομο αυτοεξετάζεται σε όσα έχει πράξει και ανάλογα αυτορρυθμίζεται, έτσι ώστε να πετύχει το στόχο του.

Πίνακας 1. Κοινώς αποδεκτή λίστα των γνωστικών δεξιοτήτων και υπο-δεξιοτήτων του κριτικού γραμματισμού

(Πηγή: Facione, 1998 [1990]:6)

A/A	Δεξιότητα	Υπο-δεξιότητα
1	Ερμηνεία	Κατηγοριοποίηση
		Αποκωδικοποίηση σημασίας
		Διευκρίνιση νοήματος
2	Ανάλυση	Εξέταση έννοιας
		Αναγνώριση επιχειρημάτων
		Ανάλυση επιχειρημάτων
3	Αξιολόγηση	Εκτίμηση ισχυρισμών
		Εκτίμηση επιχειρημάτων
4	Εξαγωγή συμπερασμάτων/ Συμπερασματολογία	Αμφισβήτηση στοιχείων
		Υπόθεση εναλλακτικών
		Εξαγωγή συμπερασμάτων
5	Επεξήγηση	Διατύπωση συμπερασμάτων
		Τεκμηρίωση των διαδικασιών
		Παρουσίαση επιχειρημάτων
6	Αυτορρύθμιση	Αυτο-εξέταση
		Αυτό-διόρθωση

Στη βάση αυτή, προκύπτει το εξής ερώτημα: Θα μπορούσε η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ΕΠΧ να αναπτύξει τις δεξιότητες (critical thinking skills) της κριτικής σκέψης των μαθητών;

5. Συζήτηση

Στόχος των σύγχρονων προσεγγίσεων κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Αυτόν τον στόχο θα έπρεπε να έχει οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμα και εκείνες που αφορούν ενσώματες πρακτικές, μιας και το σώμα δεν θα πρέπει να διαχωρίζεται από το πνεύμα, αλλά να λειτουργούν και τα δύο ως ένα



«ολιστικό σώμα». Πιο συγκεκριμένα, «...αντί να υποβιβάζουμε το σώμα σε κάτι που μαθαίνει χωρίς σκέψη...» (Stolz, 2020:15), είναι προτιμότερο «...να προσεγγίζουμε την ουσία της ανθρώπινης υπόστασης, ως κάτι που εκτός της λογικότητας εμπεριέχει και μια σωματοποιημένη διάσταση...» (Stolz, 2020:15). Και αυτό γιατί η κίνηση, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, δηλαδή ως σωματοποιημένη γνώση (Shapiro & Stolz, 2019; Stolz, 2015), εμπεριέχει την εκπαίδευση α) «σχετικά» με την κίνηση, β) «μέσω» της κίνησης αλλά και γ) «εντός» της κίνησης (Stolz, 2020).

Όσον αφορά τον ελληνικό παραδοσιακό χορό, αποτελεί διδακτικό αντικείμενο στο οποίο εφαρμόζονται πολλές και διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους, έχουν όλες αξία στην πολλαπλή πραγματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας, όμως, σε θεωρητικό επίπεδο και στις βασικές αρχές της, φαίνεται ότι πληροί όλες εκείνες τις προδιαγραφές που απαιτούν οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, έτσι ώστε να αναπτυχθούν, μεταξύ άλλων, και οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να ερμηνεύσει τον εκάστοτε χορό μέσα από την κατηγοριοποίηση και την αποκωδικοποίηση των σταθερών και μεταβλητών των στοιχείων του, να αναλύσει και να αξιολογήσει κάθε χορό με βάση τα δυο βασικά δομικά σχήματα του ΕΠΧ και να εξάγει συμπεράσματα στηριζόμενος στις, ήδη, υπάρχουσες νόρμες, τις οποίες του προσφέρει η μέθοδος και βάσει των οποίων εξήγαγε τα συμπεράσματά του. Ακόμα, του δίνεται η δυνατότητα να επεξηγήσει τα παραπάνω συμπεράσματά του, μιας και η μέθοδος αυτή διδασκαλίας του επιτρέπει τη διατύπωση, τεκμηρίωση αλλά και παρουσίαση των συμπερασμάτων αυτών. Τέλος, πολύ σημαντικό είναι ότι, με βάση τις αρχές της μεθόδου, μπορεί να ελέγξει τον εαυτό του, καθώς και να τον ανατροφοδοτήσει μέσα από μια αέναη διαδικασία μάθησης.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι η μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Κι αυτό, διότι αντιμετωπίζει τη διαδικασία μετάδοσης πληροφορίας/γνώσης με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές κατευθύνσεις, οι οποίες από τη μια απαιτούν ενεργά σκεπτόμενους μαθητές και, από την άλλη, μπορούν να οδηγήσουν στην καλλιέργεια ενός κριτικού αναγνώστη που, στην παρούσα περίπτωση, αφορά έναν κριτικό αναγνώστη του χορού και, πιο συγκεκριμένα, του ελληνικού παραδοσιακού χορού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ashley, L. (2013). Let's get creative about creativity in dance literacy: why, why not, and how? *Journal of Movement Arts Literacy*, 1(1), 1-11.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Facione, P. (1998 [1990]). *Critical thinking: a statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. California: California State University. Ανακτήθηκε από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>.
- Fountzoulas, G., Koutsouba, M., & Nikolaki, E. (2018). Critical literacy and the multiliteracies of dance: a first approach. *Journal of Educational and Social Research*, 8(3), 69-78.
- Giurchescu, A. (1994). The power and the dance symbol and its sociopolitical use. In I. Loutzaki (eds.), *Dance and its Socio-Political Aspects. Dance and Costume, Proceedings from the 17th Symposium of the Study Group on Ethnochoreology* (pp. 15-23). Nafplion: Peloponnesian Folklore Foundation & International Council for Traditional Music.



- Halliday, J. (2000). Critical thinking and the academic vocational divide. *Curriculum Journal*, 11(2), 159–175.
- Hoerburger, F. (1965). Folk dance survey. *International Folk Music Journal*, 17, 7-8.
- Hoerburger, F. (1968). Once again: On the concept of 'folk dance'. *Journal of the International Folk Music Council*, 20, 14-30.
- Karkou, V., Bakogianni, S., & Kavakli, E. (2008). Traditional dance, pedagogy and technology: an overview of the WebDANCE project. *Research in Dance Education*, 8, 163-186.
- Kealiinohomoku, J. (1972). Folk dance. In R. Dorson (eds.), *Folklore and Folklife: An Introduction* (pp. 381-404). Chicago: Chicago University Press.
- Koutsouba, M. (1991). *Greek dance groups of Plaka: a case of 'Airport Art'*. Master Dissertation. UK: University of Surrey.
- Koutsouba, M. (1997). *Plurality in Motion: Dance and Cultural Identity on the Greek Ionian Island of Lefkada*. Ph.D. thesis. London: Music Department, Goldsmiths College, University of London.
- Koutsouba, M. (2015). Greek perspectives on the intangible cultural heritage of dance. In E.I. Dunin (editor), *Dance and Narratives & Dance as Tangible and Intangible Cultural Heritage*, Proceedings of 28th Symposium of the International Council for *Traditional Music (ICTM) Study Group on Ethnochoreology* (pp. 303-308). Croatia: Institute of Ethnology and Folklore Research.
- McPeck, J. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford, UK: Martin Robertson.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1994). *Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. (Επιμ. Κ. Μουντάκης). Θεσσαλονίκη: Σάλτο.
- Nahachewsky, A. (1995). Participatory and presentational dance as ethnochoreological categories. *CORD Dance research Journal*, 27(1), 1-15.
- Nahachewsky, A. (2001). Once Again: On the Concept of 'Second Existence Folk Dance'. *Yearbook for Traditional Music*, 33, 17-28.
- Niora, N., Koutsouba, M., Lalioti, V., & Tyrovola, V. (2019). Authenticity and Greek traditional dance: An ethnographic approach. *International Journal of Humanities and Social Science*, 9(8), 42-52.
- Royalty, J. (1991). The generalizability of critical thinking: Paranormal beliefs versus statistical reasoning. *Journal of Genetic Psychology*, 156(4), 477–488.
- Sá, W. C., Stanovich, K. E., & West, R. F. (1999). The domain specificity and generality of belief bias: Searching for generalizable critical thinking skill. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 497–510.
- Shapiro, L., & Stolz, S. (2019). Embodied cognition and its significance for education. *Theory and Research in Education*, 17(1) 19-39.
- Shapiro, L. (2012). Embodied cognition. In E. Margolis, R. Samuels & S. Stich (eds.), *The oxford handbook of philosophy of cognitive science* (pp. 118-146). Oxford: Oxford University Press.
- Smith, G. (2002). Are there domain-specific thinking skills? *Journal of Philosophy of Education*, 36(2), 207–227.
- Stolz, S. (2015). Embodied learning. *Educational Philosophy and Theory* 47(5), 474-487.
- Stolz, S. (2020). *Η φιλοσοφία της φυσικής/σωματικής αγωγής* (Επιμ. Γ. Γκίόσος, Μτφρ. Σ. Γκίόσου). Αθήνα: Προπομπός.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη φυσική δραστηριότητα*. (Μτφρ. Κ. Καρτερολιώτης). Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.



- Tsiatsos, T., Stavridou, E., Douka, S., & Sofianidis, G. (2010). Exploiting annotated video to support dance education. In *Proceedings of Sixth Advanced International Conference on Telecommunications* (pp.100-105). Barcelona: Institute of Electrical and Electronics Engineers.
- Turner, B. S. (1996). *The Body and Society*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE.
- Αλεξιάς, Γ. (2011). *Κοινωνιολογία του Σώματος: Από τον «Άνθρωπο του Νεάντερταλ» στον «Εξολοθρευτή»*. Αθήνα: Πεδίο.
- Αλωνιστιώτη, Ε., & Καμολίκη, Μ. (2006). *Η πορεία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στο πλαίσιο της Φυσικής Αγωγής από το 1909 έως σήμερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση* (Α δημοσίευτη Πτυχιακή εργασία). Αθήνα: ΣΕΦΑΑ ΕΚΠΑ.
- Γκιόσος, Γ. (2020). Πρόλογος του επιστημονικού επιμελητή. Στο *Η φιλοσοφία της φυσικής/σωματικής αγωγής* (σσ. 11-14). Αθήνα: Προπομπός.
- Δανιά, Α. (2012). *Από τα σύμβολα στην κίνηση. Επίδραση της σημειογραφικής μεθόδου Laban στην εκμάθηση του ελληνικού παραδοσιακού χορού* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://pergamon.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/1528031/theFile/1528032>.
- Δήμας, Η. (2010). Η έννοια της παράδοσης και του παραδοσιακού χορού. Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά & Μ. Κουτσούμπα, *Ελληνικός παραδοσιακός χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του* (σσ.17-42). Αθήνα: Αυτό-έκδοση.
- Διγγελίδης, Ν. (2006). Προεκτείνοντας το φάσμα-ανασκόπηση και κριτική ανάλυση των μεθόδων διδασκαλίας του Mosston: Μέρος Ι, *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 131-147.
- Δράκου, Α., Κουτσούμπα, Μ., & Τυροβολά, Β. (2012). Η χρήση και η χρησιμότητα της μορφολογικής μεθόδου διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 20^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού* (σσ.2-3). Κομοτηνή: Τ.Ε.Φ.Α.Α., Δ.Π.Θ.
- Καρφής, Β., & Ζιάκα, Μ. (2009). *Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στην εκπαίδευση. Προτάσεις διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Βιβλιοδιάπλους.
- Καρφής, Β. (2016). Τεχνοτροπικά σχήματα στον ποντιακό χορό. Συνθέσεις και ανασυνθέσεις. Στο *Μουσική-Χορός-Ενδυμασία, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συμποσίου Ποντιακού Πολιτισμού* (σσ.11-78). Αθήνα: Πρωτοβάθμια Ποντιακά Σωματεία Λεκανοπεδίου Αττικής.
- Κουτσούμπα, Μ. (2004). Η συμβολή της διδακτικής του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Ε. Αυδίκος, Ρ. Λουτζάκη & Χ. Παπακώστας (Επιμ.), *Χορευτικά ετερόκλητα* (σσ.213-226). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσούμπα, Μ. (2007). Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια. Στο *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση, Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου* (σσ.1-9) (Cd-rom).
- Κουτσούμπα, Μ. (2009). Παράδοση και φολκλόρ στον ελληνικό παραδοσιακό χορό: η περίπτωση του χορού μηλιά της Λευκάδας. *Επιστήμη του Χορού*, 3, 16-33. Διαθέσιμο στο <http://www.elepex.gr/images/stories/tritostomos/koutsouba-paradosi-full-text-gr.pdf>.
- Κουτσούμπα, Μ. (2010). Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στα σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια. Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά & Μ. Κουτσούμπα, *Ελληνικός παραδοσιακός χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του* (σσ.17-42). Αθήνα: Αυτό-έκδοση.



- Κουτσούμπα, Μ. (2012). Η διδασκαλία του ελληνικού λαϊκού παραδοσιακού χορού στους καθηγητές Σωματικής Αγωγής από το 1909 μέχρι το 1983. *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική Κατεύθυνση*, 1, 32-39. Διαθέσιμο στο <http://kinisiologia.phed.uoa.gr/fileadmin/kinisiologia.phed.uoa.gr/uploads/KOUTSOUBA.Pdf>.
- Κουτσούμπα, Μ. (2016α). Χορευτικός, κριτικός και πολιτισμικός γραμματισμός μέσα από το παράδειγμα της διδασκαλίας του ποντιακού χορού. Στο *Μουσική-Χορός-Ενδυμασία, Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συμποσίου Ποντιακού Πολιτισμού* (σσ.11-78). Αθήνα: Πρωτοβάθμια Ποντιακά Σωματεία Λεκανοπεδίου Αττικής.
- Κουτσούμπα, Μ. (2016β). Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού: απόψεις και προβληματισμοί. Στο Γ. Παναούρα (Επιμ.), *Ο Παραδοσιακός Χορός: από τη διδασκαλία στην Παρουσίαση* (σσ. 40-53). Λεμεσός: Εργαστήρι Παραδοσιακού Χορού «Αλεξάνδρα» & Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Λυκεσάς, Γ. (2002). *Η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μέθοδο της μουσικοκινητικής αγωγής* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/31490>.
- Λυκεσάς, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη σχολική εκπαίδευση με την υιοθέτηση δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας. *Αθλητική Απόδοση & Υγεία*, 5(3), 37-49.
- Μαθέ, Δ., Κουτσούμπα, Μ., & Λυκεσάς, Γ. (2008). Κριτική επισκόπηση των μέχρι σήμερα προτεινομένων μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στην Ελλάδα. Στο *Proceedings of the 22nd World Congress on Dance Research* (σσ. 1-17). Αθήνα: International Dance Council-CID (Cd-rom).
- Μάργαρη, Ζ. (2006). Λαϊκός προφορικός πολιτισμός & εγγράμματη ακαδημαϊκή εκπαίδευση: Η περίπτωση του χορού. Στο *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*: Βόλος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτικής σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μίχογλου, Ε., Πίτση, Α., Γουλιμάρης, Δ., & Φιλίππου, Φ. (2009). Ικανοποίηση – ευχαρίστηση κατά τη διδασκαλία του μαθήματος ελληνικών παραδοσιακών χορών. Στο *Πρακτικά 17ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού* (σσ.12-13). Κομοτηνή: Τ.Ε.Φ.Α.Α., Δ.Π.Θ.
- Νικολάκη, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Βενετσάνου, Φ., Λυκεσάς, Γ., & Φούντζουλας, Γ. (υπό δημοσίευση). Teaching methods and approaches in Greek traditional dance – a literature review. *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική κατεύθυνση*, 8(1).
- Νικολάκη, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Βενετσάνου, Φ., & Λυκεσάς, Γ. (2016). Ο ρόλος της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό. Ανασκοπική Μελέτη. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 14(3), 62-82. Διαθέσιμο στο <http://research.pe.uth.gr/emag/index.php/inquiries/article/view/299/247>.
- Οικονόμου, Χ. (2005). *Κοινωνιολογία της Υγείας. Τόμος Α': Βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Διόνικος.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας Ι*. Αθήνα: Αυτό-έκδοση.



- Πίτση, Α. (2016). *Μελέτη της επίδρασης διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού στη χορευτική απόδοση και στην παρακίνηση*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/39795>.
- Σερμπέζης, Β. (1995). *Συγκριτική μελέτη μεθόδων διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού σε παιδιά ηλικίας 9-11 ετών*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Κομοτηνή: ΣΕΦΑΑ, ΔΠΘ.
- Στιβακτάκη, Χ. (2011). *Οργάνωση και εφαρμογή ενός ειδικού διαθεματικού προγράμματος διδασκαλίας παραδοσιακών χορών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και η επίδρασή του στις στάσεις και αντιλήψεις μαθητών/τριών Α' τάξης Γυμνασίου* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/1862>.
- Συντιχάκη, Α., Φούντζουλας, Γ., Μανούχου, Ε., & Κουτσούμπα, Μ. (2019). Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού ασύγχρονης εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία ελληνικού παραδοσιακού χορού σε αρχάριους ενήλικες. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 214-226.
- Τσουβαλά, Μ. (2008). Η «τέχνη του χορού» στην εκπαίδευση: το ενδιάμεσο μοντέλο διδασκαλίας και η συμβολή του στην εκπαιδευτική πράξη. *Επιστήμη του Χορού*, 2, 58-69.
- Τυροβολά, Β., & Κουτσούμπα, Μ. (2006). Μορφολογική μέθοδος διδασκαλίας του ελληνικού παραδοσιακού χορού: Το παράδειγμα των ποντιακών χορών, *Μουσική σε Πρώτη Βαθμίδα*, ΕΕΜΑΠΕ, τ.1, 19-32.
- Τυροβολά, Β. (1989). Ο παραδοσιακός χορός ως μέσο αισθητικής αγωγής. *Λόγος και Πράξη*, 39, 44-53.
- Τυροβολά, Β. (1994). *Ο χορός «στα τρία» στην Ελλάδα. Δομική-Μορφολογική και Τυπολογική Προσέγγιση* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή, ΕΚΠΑ.
- Τυροβολά, Β. (1999). Η έννοια του αυτοσχεδιασμού στην ελληνική λαϊκή δημιουργία. Στο Κ. Σαχινίδης (Επιμ.), *Παραδοσιακός χορός και λαϊκή δημιουργία* (σσ.99-132). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Τυροβολά, Β. (2001). *Ο ελληνικός χορός. Μια διαφορετική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τυροβολά, Β. (2010). Φορμαλισμός και μορφολογία. Η εννοιολογική οπτική και η μεθοδολογική χρήση τους στην προσέγγιση και την ανάλυση της μορφής του χορού. Στο Η. Δήμας, Β. Τυροβολά & Μ. Κουτσούμπα, *Ελληνικός Παραδοσιακός Χορός. Θεωρήσεις για το λόγο, τη γραφή και τη διδασκαλία του* (σσ.127-178). Αθήνα: Αυτό-έκδοση.
- Τυροβολά, Β. (2016). Χορός και μορφή. Η χρησιμότητα ανάλυσης της μορφής στη μελέτη και διδασκαλία του ελληνικού παραδοσιακού χορού. Στο Γ. Παναούρα (Επιμ.), *Ο Παραδοσιακός Χορός: από τη διδασκαλία στην Παρουσίαση* (σσ.10-39). Λεμεσός: Εργαστήριο Παραδοσιακού Χορού «Αλεξάνδρα» & Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Χαριτωνίδης, Χ. (2018). *"Παράλληλες" ζωές και χορευτικές παραδόσεις: Το ελληνικό táncház στην Ουγγαρία* (Μεταπτυχιακή διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/el/browse/2751117>.
- Χατζηχαριστός, Δ. (2003). *Σύγχρονο σύστημα ΦΑ. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτό-έκδοση.
- Χατζόπουλος, Δ. (2012). *Διδακτική της ΦΑ. Για ένα μάθημα με συναίσθημα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.





Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education

Vol.:1 Number:1

Ιούλιος 2021

ISSN: 2732-8511