

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Πρόγραμμα Σπουδών Επιλογής
Μουσειοπαιδαγωγική Εκπαίδευση

Πτυχιακή εργασία:

Ευαγγελίας Σοφή

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΩΝ:
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΚΟΥΤΙΟΥ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ**



**Επιβλέπουσες: Μπίλη Βέμη
Ελένη Σταυρίδου**

ΒΟΛΟΣ, 2003



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7868/1
Ημερ. Εισ.: 02-12-2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΣΕ – ΜΕ
2003
ΣΟΦ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή	1
1.1. Η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση και οι σύγχρονες τάσεις	3
1.2. Μουσειοσκευές: εκπαιδευτικό υλικό για τη σύνδεση σχολείου και μουσείου	11
1.3. Το «κουτί της γραφής»: Ένα παράδειγμα υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού πακέτου τύπου μουσειοσκευής	14
1.4. Η ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών υλικών	21
1.5. Οι στόχοι της αξιολόγησης του «κουτιού της γραφής»	22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Μέθοδος

2.1. Στόχοι-δείγμα της έρευνας	30
2.2. Αναλυτική περιγραφή εργαλείων έρευνας	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Διαδικασία-Αποτελέσματα

3.1. Πρώτη φάση προετοιμασίας και εφαρμογής	34
3.2. Δεύτερη φάση προετοιμασίας και εφαρμογής	44
3.3. Τρίτη φάση προετοιμασίας και εφαρμογής	46
3.4. Συνεντεύξεις δομημένες	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Συμπεράσματα	58
--------------	----

5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

5.1. Φυλλάδιο παρατήρησης της σχολικής τάξης	61
5.2. Ερωτηματολόγιο παιδιών	65
5.3. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	66
5.4. Φωτογραφίες	74

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

80

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Εισαγωγή

Μία από τις κύριες επιδιώξεις των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου, είναι η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Σε αυτό συντελεί το εκπαιδευτικό πακέτο «Το κουτί της γραφής».

Στην διπλωματική αυτή εργασία, που έγινε για το Πρόγραμμα Σπουδών Επιλογής. «Μουσειοπαιδαγωγική Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, θα εξεταστούν σταδιακά οι στόχοι της δημιουργίας του «κουτιού της γραφής», όπως και η τελική μορφή του και θα προχωρήσουμε στην αξιολόγησή του, προκειμένου να φανεί κατά πόσο εκπληρώνονται οι στόχοι του.

Συγκεκριμένα, σ' αυτήν την εργασία υπάρχουν τα εξής κεφάλαια:

1. Εισαγωγή, 2. Μέθοδος, 3. Διαδικασία-Αποτελέσματα και 4. Συμπεράσματα και 5. Παραρτήματα.

Στο πρώτο κεφάλαιο εμπεριέχονται οι αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής και οι σύγχρονες τάσεις αυτού του κλάδου, η σχέση του σχολείου με το μουσείο, μία εισαγωγή στις μουσειοσκευές και ειδικότερα στο «κουτί της γραφής» καθώς και στην ανάγκη να γίνεται αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών υλικών. Στην ενότητα 1.5. παρουσιάζονται οι στόχοι και τα στάδια της αξιολόγησης του «κουτιού της γραφής».

Στο δεύτερο κεφάλαιο εμπεριέχονται, μία αναλυτική περιγραφή των εργαλείων της έρευνας και η διαδικασία της εφαρμογής της. Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν σύμφωνα με τα προηγούμενα κεφάλαια.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Βέμη Μπίλη, λέκτορα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία ήταν η πρώτη επιβλέπουσα της εργασίας, την κ. Σταυρίδου Ελένη, καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία ήταν η δεύτερη επιβλέπουσα της εργασίας, την κ. Ψωμαθιανού Άννα, δασκάλα του 29ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, που εφάρμοσε το πρόγραμμα αυτό στην τάξη

της, στους μαθητές της Α΄ Δημοτικού του 29ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης. Ακόμη τις κυρίες Ράπτου Θεοδοσία και Φουστούκου Ελένη, δασκάλες και τον κ. Δημητριάδη Σάββα, δάσκαλο, που με τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια βοήθησαν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για το «κουτί της γραφής».

Τέλος, ευχαριστώ τη φίλη μου Δόμνα Πάλα, απόφοιτο του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης του Τμήματος Αρχαιολογίας, για τη βοήθεια που μου πρόσφερε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της πρώτης ενότητας του προγράμματος.

1.1. Η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση. Οι σύγχρονες τάσεις

Σύμφωνα με τον Δεληγιάννη, η μουσειοπαιδαγωγική είναι μια μοντέρνα μέθοδος της παιδαγωγικής επιστήμης, η οποία καλείται να μας εισαγάγει στον πολιτισμό. Επίσης, η μουσειοπαιδαγωγική είναι ο συγκερασμός της παιδαγωγικής επιστήμης με την τέχνη, ο οποίος στοχεύει στο να αναβιώσει τα πολιτισμικά μας επιτεύγματα μέσω της εκπαίδευσης. (Δεληγιάννης, 1998).

Σύμφωνα με την Κουβέλη, (2000) η ανάλυση των στοιχείων, που καθορίζουν την μουσειοπαιδαγωγική επιστήμη δείχνουν ότι αυτή οφείλει να:

- εξετάζει το Μουσείο στην ολότητά του
- είναι μια διαρκής-δια βίου διαδικασία
- υιοθετεί διεπιστημονική προσέγγιση στα προγράμματά της
- δίνει έμφαση στην ενεργό συμμετοχή για την επίλυση των τυχόν προβλημάτων.

Οι κύριες δραστηριότητες της μουσειοπαιδαγωγικής είναι:

1. Ξεναγήσεις-Εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων
2. Διδασκαλία στο Μουσείο
3. Κατάρτιση φυλλαδίων για σχολικές τάξεις
4. Εξωσχολικές δραστηριότητες για παιδιά και εφήβους
5. Προσφορά μαθημάτων-σεμιναρίων για πρακτικές- δημιουργικές δραστηριότητες
6. Έκδοση θεματικών οδηγιών
7. Έκδοση φυλλαδίων για μεμονωμένους επισκέπτες
8. Δημόσιες σχέσεις
9. Συνεργασία με άλλα Μουσεία
10. Συμμετοχή στο σχεδιασμό εκθέσεων
11. Σχεδιασμός και πραγματοποίηση εκθέσεων
12. Εκπαίδευση του ανώτερου διοικητικού προσωπικού των μουσείων
13. Δραστηριότητες εκτός του Μουσείου (π.χ. γιορτές στις συνοικίες)
14. Έκδοση περιοδικού
15. Δημιουργία και εφαρμογή εκπαιδευτικών μέσων (Κουβέλη, 2000).

Κατά τη Νάκου, (Νάκου, 2001) βασική μέριμνα της μουσειοπαιδαγωγικής είναι η εξέταση των παιδαγωγικών αρχών και όρων που ορίζουν την πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική των μουσείων με επιστημονικό τρόπο. Γενικότερα, αυτές οι αρχές καθορίζουν το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η μουσειοπαιδαγωγική επιστήμη προσπαθεί να πετύχει την καλύτερη δυνατή προετοιμασία, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που διευκολύνουν διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως τα παιδιά, στο να έρχονται σε επαφή, να καταλαβαίνουν, να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά μουσειακούς και άλλους χώρους τέχνης. Με αυτή την έννοια, η μουσειοπαιδαγωγική δεν αφορά μόνον τα μουσεία και τα εκπαιδευτικά τμήματά τους, αλλά και τους άλλους συναφείς χώρους, όπως τα σχολεία.

Για την πραγματοποίηση των στόχων της η μουσειοπαιδαγωγική στηρίζεται στις απόψεις της μοντέρνας μουσειολογίας και της θεωρίας του υλικού πολιτισμού. Τα συμπεράσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής αφορούν τις πολλές και διαφορετικές σημασίες που έχουν τα μουσεία με τα εκθέματά τους, στις ψυχικές, κοινωνικές και επιστημολογικές παραμέτρους της γνώσης. Ωστόσο, παρά την προσέγγιση της μουσειοπαιδαγωγικής με τη μουσειολογία, τη θεωρία του υλικού πολιτισμού και την παιδαγωγική, η μουσειοπαιδαγωγική οικοδομείται ως μία ιδιαίτερη επιστήμη, με ερευνητική μέθοδο και ανησυχίες που αποσκοπούν στην καλύτερη αξιοποίηση της εκπαιδευτικής διάστασης του υλικού πολιτισμού με εναλλακτικούς τύπους επικοινωνίας και γνώσης, μέσα σε μια πολυπολιτισμική σύγχρονη πραγματικότητα. (Νάκου, 2001).

Αν θέλουμε να εξετάσουμε τη μουσειοπαιδαγωγική μέσα από τις απόψεις της μοντέρνας παιδαγωγικής, θα δούμε ότι η σύγχρονη παιδαγωγική διαφοροποιείται από την παραδοσιακή και πρόκειται για μια «νέα» παιδαγωγική, κυρίως χάρη στον επιστημονικό, κριτικό και ερευνητικό χαρακτήρα της. Ο χαρακτήρας αυτός, οδηγεί τις αναζητήσεις της στην εξέταση και κριτική μελέτη όλων των σημασιών που υπάρχουν στην εκπαίδευση, αλλάζοντας με αυτό τον τρόπο τους παραδοσιακούς κανονισμούς της παιδαγωγικής επιστήμης. Η αλλαγή αυτή, που καθορίζει τους παιδαγωγικούς όρους της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής, έχει συμβάλει στη μετατόπιση της παιδαγωγικής επιστήμης από τη διδακτέα ύλη στη μαθησιακή διαδικασία, στην απόρριψη των έως τώρα, δασκαλοκεντρικών εκπαιδευτικών

μεθόδων και στη σύλληψη ευέλικτων εναλλακτικών μεθόδων που στοχεύουν στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας σύμφωνα με τις νοητικές, ψυχικές, σωματικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ατόμων. Δηλαδή, η μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση αποτελεί για την παιδαγωγική του σήμερα μια πραγματικότητα, ένα παιδαγωγικό προβληματισμό και παράλληλα έναν σταθμό στις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις των χωρών παγκοσμίως. Τα προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης αποτελούν μια απάντηση-πρόταση στο φαινόμενο της έλλειψης της συμμετοχής νέων ανθρώπων στα μουσεία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. (Νάκου 2001).

Μία από τις αιτίες του φαινομένου της έλλειψης συμμετοχής νέων ανθρώπων στα μουσεία, αποτελεί το αδιάλλακτο και παρωχημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα βάσει του οποίου δε διδάσκονται σωστά οι μαθητές. Σημαντική γνώση θεωρείται η γνωστική, ενώ παραμελείται η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός, ως ο εκφραστής της εξουσίας και ο υπεύθυνος για την μετάδοση γνώσεων, οδηγείται σε μια δασκαλοκεντρική παιδαγωγική διαδικασία, όπου ο εκπαιδευτικός δε λειτουργεί ως συνεργάτης ή φίλος των παιδιών. Στην αποτροπή αυτού του φαινομένου συμβάλλει η μουσειοπαιδαγωγική.

Οι συνηθισμένες μέθοδοι διδασκαλίας οδηγούν στην ανταγωνιστικότητα και καθώς δεν είναι ενεργητικές και βιωματικές φορτώνουν άκριτα γνώσεις, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ούτε τι μπορεί, ούτε και το πως μπορεί να γίνει η διαδικασία της μάθησης μια ευχάριστη και επιθυμητή εμπειρία για τους μαθητές. Εδώ, συμβάλλει η μουσειοπαιδαγωγική με τα εκπαιδευτικά της προγράμματα.

Έτσι, η μουσειοπαιδαγωγική τα τελευταία χρόνια, έχει διατυπώσει τις αμφιβολίες της για την παραδοσιακή ξενάγηση ως μέθοδο προσέγγισης των μουσείων και συστήνει εναλλακτικές μεθόδους που διευκολύνουν το κοινό ώστε να αναπτύξει μια διαλεκτική σχέση με τους πολιτισμικούς χώρους και να τους προσεγγίζουν με διάθεση για αυτενέργεια, με βάση τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα τους.

Οι σύγχρονες απόψεις της μουσειοπαιδαγωγικής συμφωνούν με τις γενικότερες απόψεις της σύγχρονης παιδαγωγικής που αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως διανοητική, ψυχική και πρακτική δραστηριότητα, με κοινωνικό χαρακτήρα, γιατί

τόσο τα άτομα όσο και το γνωστικό επίπεδο θεωρούνται πολυδιάστατες οντότητες που χτίζονται σε σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους.

Στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε στην κατάσταση που επικρατούσε στο χώρο της καλλιτεχνικής-μουσειακής αγωγής των παιδιών, προτού εμφανιστεί η μουσειοπαιδαγωγική επιστήμη:

Σύμφωνα με την Charman, (1978) στις ΗΠΑ υπολογίζονταν ότι το 85% των νέων δεν διδάσκονταν τέχνη μετά τα δεκατρία ή τα δεκατέσσερα χρόνια τους. Στην ώριμη προεφηβική ηλικία, οι μαθητές αποκτούσαν βασικές στάσεις για την τέχνη. Η ποιότητα όμως της καλλιτεχνικής αγωγής που παρέχεται στα σχολεία κρίνει σε μεγάλο βαθμό το αν οι μαθητές θα αγαπήσουν την τέχνη.

Κατά τον Charman, οι λειτουργίες της γενικής εκπαίδευσης είναι οι εξής:

1. Προώθηση της προσωπικής ολοκλήρωσης
2. Μετάδοση των πολιτισμικών επιτευγμάτων
3. Δημιουργία κοινωνικής συνείδησης

Οι σκοποί τώρα της αισθητικής αγωγής είναι :

1. Προσωπική έκφραση μέσω της τέχνης
2. Γνώση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς
3. Συνειδητοποίηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης

Δεν ήταν μόνο οι ΗΠΑ που είχαν θεσπίσει την καλλιτεχνική αγωγή (που αποτελεί κατά κάποιο τρόπο τη βάση για τη μουσειοπαιδαγωγική). Στη δεκαετία του '80 οι Γερμανοί αρχίζουν να εισάγουν τη μουσειοπαιδαγωγική στα μουσεία και στα σχολεία. Στην Ελλάδα, μέχρι στιγμής, η μουσειοπαιδαγωγική εφαρμόζεται κατά το μεγαλύτερο μέρος μέσα στα μουσεία. (Κουβέλη, 2000).

Η μουσειοπαιδαγωγική, μέσα σε δύσκολες συνθήκες αναπτύσσεται σήμερα στην Ελλάδα. Προσπαθεί να εφαρμόσει μεθόδους προσέγγισης και αξιοποίησης του υλικού πολιτισμού, λαμβάνοντας υπόψη και τη διαφορετικότητα και την ελληνική πραγματικότητα. Το ότι υπάρχει ένας προβληματισμός, μπορεί να προσφέρει τη

δόμηση ουσιαστικής γνώσης, καθώς η γνώση δεν παρέχεται, αλλά δομείται από σκεπτόμενους ανθρώπους, οι οποίοι με βάση τους προβληματισμούς, οδηγούνται σε χρήσιμα συμπεράσματα για την έννοια «μουσείο».

Τα μουσεία δεν μένουν σε παραδοσιακά πρότυπα αλλά διαφοροποιούνται σε σχέση με το επιστημολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό περιβάλλον. Το μουσείο, είναι ένας παιδευτικός χώρος που διαφέρει από το σχολείο. Κάθε τύπος μουσείου προτείνει διαφορετικούς τρόπους γνώσης και συμπεριφοράς. Παρά τις διαφοροποιήσεις αυτές, τα σημερινά μουσεία χαρακτηρίζονται από την υλική και οπτική διάσταση των εκθεμάτων τους, ως χώροι συνάντησης ατόμων μέσα σε ένα χώρο ψυχαγωγίας.

Όσοι παράγουν εκπαιδευτικό έργο σε μουσειακούς χώρους καλούνται, εκ των πραγμάτων, να εφαρμόσουν διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους από αυτές του σχολείου. Καλούνται να αξιοποιούν τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των μουσείων εφαρμόζοντας ενεργητικές και αλληλεπιδραστικές σχέσεις με τους παιδαγωγούμενους, οι οποίοι θα μπορούν να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους.

Όλα αυτά εφαρμόζονται κυρίως μέσω των **μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων**, που δημιουργούν οι μουσειοπαιδαγωγοί.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία, έως τώρα εκπονούνται από τα μουσεία, παρουσιάζουν διεθνώς μια περίοδο ανοδικής πορείας από τη δεκαετία του '70 (και φυσικά συνεχίζουν έως και σήμερα), κυρίως στις αναπτυγμένες χώρες, αλλά και στις αναπτυσσόμενες χώρες παρουσιάζονται καλές προσπάθειες.

Στη χώρα μας κάποια μουσεία αρχίζουν να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, από τα μέσα της δεκαετίας του '80. Σχεδόν αποκλειστικά το σχολείο έχει τον πρώτο λόγο, όσον αφορά τη συνεργασία με το μουσείο, αν και δεν είναι το μόνο που αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με το μουσείο. Όταν οι προαναφερόμενοι φορείς συνεργάζονται, ορίζουν από την αρχή τους στόχους, τις λειτουργίες τους, προκειμένου να πετύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα αναφορικά με την μουσειακή αγωγή και εκπαίδευση, καθώς και την πιο ομαλή σύζευξη της παιδαγωγικής επιστήμης και της τέχνης. Αυτό το πετυχαίνουν μέσω ενεργητικών μεθόδων μάθησης, μέσω αφύπνισης όλων των αισθήσεων κατά την επίσκεψη στο μουσείο και, σε ένα δεύτερο επίπεδο με μια προσπάθεια να γίνει

κατανοητό από τα παιδιά το γεγονός ότι όλα έχουν ίσα δικαιώματα στην πιθανή επιθυμία τους για επαφή με την πολιτισμική κληρονομιά και την τέχνη. Οι αξίες που υποστηρίζει η διαπολιτισμική επαφή, είτε διαχρονικά είτε σε πολυπολιτισμικά κοινωνικά σύνολα, αποτελούν βάση για προβληματισμό στην μουσειακή εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τη μετατροπή κάποιων καταστατικών που υπήρχαν σε σχολεία και μουσεία, με στόχο φυσικά πάντα τη βελτίωση της σχέσης μεταξύ των δύο αυτών φορέων.

Στην Ελλάδα, μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση, σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρέχεται από το Πρόγραμμα Σπουδών Επιλογής « Μουσειοπαιδαγωγική Εκπαίδευση» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΦΕΚ: 975/4-11-1997, τ. Β') ενώ σε μεταπτυχιακό επίπεδο λειτουργεί από το 2002 Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Τμήμα Μουσειολογίας-Μουσειοπαιδαγωγικής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Το Μουσειοπαιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στοχεύει στην εκπαίδευση μουσειοπαιδαγωγών που να μπορούν να εφαρμόσουν σύνθετα παιδαγωγικά προγράμματα στα ελληνικά μουσεία. (Δελγιάννης, 1998).

Πως εξελίσσονται όμως οι σχέσεις σχολείου και μουσείου στις μέρες μας; Αντιθέσεις, συνεχείς αναιρέσεις, πετυχημένες συνεργασίες που όμως δεν κρατούν στο χρόνο, ολοκληρωμένα κοινά προγράμματα, μας δίνουν ένα μεγάλο πεδίο για έρευνα και πράξη. Έρευνες με θέμα το σχολείο και το μουσείο και για το πως το ένα επηρεάζει το άλλο (και αντίστροφα) φανέρωσαν το πόσο σύνθετες είναι οι σχέσεις τους. Όταν δημιουργούνται κοινά προγράμματα μεταξύ σχολείων και μουσείων, που εμφανίζονται σαν η πιο πλήρης μορφή συνεργασίας, νέα ερωτήματα προκύπτουν. Ερωτήματα που έχουν να κάνουν με τη δημιουργία κοινών στόχων, με την αξιοποίηση διαφόρων παιδαγωγικών μεθόδων, αναμενόμενων αποτελεσμάτων, τα οποία στοχεύουν σε μια πιο αποτελεσματική επικοινωνία.

Ένα δείγμα του προαναφερόμενου τύπου είναι το ερευνητικό πρόγραμμα Art Survive του Project Zero στο Πανεπιστήμιο Harvard των ΗΠΑ (Ζαφειράκου, 2000). Μελετά, την ανάδειξη των πρακτικών των υπεύθυνων των σχολείων, συνήθως διευθυντών, οι οποίοι συζητούν για την εισαγωγή βιώσιμων συνεργασιών με τον χώρο της τέχνης στα σχολικά πράγματα και η ανάδειξη αυτών των παραμέτρων της συνεργασίας μουσείου και σχολείου που βοηθούν να επιβιώσουν τα κοινά προγράμματα για περισσότερο από ένα χρόνο. Σε άλλη έρευνα, (Ζαφειράκου, 2000)

στη Γαλλία, υπάρχει μία πρόταση τυπολογίας του επιπέδου συνεργασίας των μουσείων και των σχολείων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα πιο σημαντικά σημεία της έρευνας είναι το να φανερωθούν οι αξίες των φορέων της συνεργασίας και η αποτίμηση του επιπέδου του επαγγελματισμού τους.

Στις μέρες μας, η σχέση σχολείου-μουσείου καταλήγει σε δύο παραδειγματικά μοντέλα. Το πρώτο μοντέλο υλοποιεί μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν σα στόχο το να αποκτήσουν οι νέοι αισθητική εμπειρία και να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή με τον πολιτισμό, έχουν δηλαδή στόχους διαφορετικούς από εκείνους του σχολείου ή τουλάχιστον, θέλουν να διαφοροποιηθούν από το σχολείο. Στοιχεία αυτού του μοντέλου βρίσκουμε στη Γαλλία σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων μοντέρνας και σύγχρονης τέχνης αλλά και σε αρχαιολογικά μουσεία (Ζαφειράκου, 2000). Στο δεύτερο μοντέλο, το οποίο ακολουθούν πολλά μουσεία των ΗΠΑ, τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων έχουν σα βάση τους τις λειτουργίες του σχολείου και του σχολικού προγράμματος και προσπαθούν να συνδράμουν στην πραγματοποίηση των σχολικών στόχων. Ανάμεσα σε αυτά τα μοντέλα υπάρχουν βέβαια και πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία περιέχουν στοιχεία και των δύο. (Ζαφειράκου, 2000).

Ωστόσο, τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα δεν πραγματοποιούνται μόνο μέσα στο χώρο του μουσείου. Υπάρχει κι ένα «μουσείο», το οποίο μπορεί να κλειστεί μέσα σε μια *μουσειοβαλίτσα* ή αλλιώς *μουσειοσκευή*, όπως θα δούμε στην αμέσως επόμενη ενότητα. Το «κουτί της γραφής», που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία και είναι ένα πακέτο εκπαιδευτικού υλικού στον τύπο «μουσειοβαλίτσας» συνδυάζει και τα δύο μοντέλα που προαναφέραμε. Την άποψη αυτή, την στηρίζουμε έχοντας υπόψη μας τη γενικότερη φιλοσοφία, πάνω στην οποία στηρίχθηκε το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πακέτο, το οποίο προτείνει μια στενότερη σύζευξη σχολείου και πολιτισμού, με άμεσο πεδίο εφαρμογής την Α΄ Δημοτικού. Τα βοηθήματα-υλικά που βρίσκονται στο «κουτί της γραφής» σχεδιάστηκαν ακριβώς για να δώσουν, με υποδειγματικό ή παραδειγματικό τρόπο, μια άλλη οπτική γωνία στον εκπαιδευτικό για την διδασκαλία της γραφής, η οποία προσεγγίζεται με τη βοήθεια της κίνησης, της τέχνης, της αρχαιολογίας και της ιστορίας του πολιτισμού: πρόκειται για μια ολιστική αντιμετώπιση του θέματος, με τρόπο που προσφέρει στα παιδιά

ευχαρίστηση και γνώσεις (Βέμη, 1999). Αποκτούν δηλαδή, οι μαθητές, συν τοις άλλοις αισθητική και καλλιτεχνική εμπειρία αλλά και γνώσεις, σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο που είναι πιο πιστό στις επιδιώξεις του σχολείου.

1.2. Μουσειοσκευές: εκπαιδευτικό υλικό για τη σύνδεση σχολείου και μουσείου

Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και ακόμη αντιμετωπίζουν τα μουσεία σε διατοπικό επίπεδο είναι η μικρή προσέλευση του κοινού προς αυτά.

Μια μεγάλη πρόκληση για ένα μουσείο είναι να κινήσει το ενδιαφέρον των επισκεπτών του-όλων των ηλικιακών βαθμίδων. Μέσα σε αυτές φυσικά εντάσσονται και τα παιδιά, όλων των ηλικιών. Αυτό, όπως έχει φανεί με το πέρασμα των χρόνων, μπορεί να γίνει σταδιακά με την υιοθέτηση ενός πιο ειδικού μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Ένα τέτοιο πρόγραμμα όμως, πολλές φορές συναντά τη δυσκολία που αντιπροσωπεύει η ανάγκη για τη μετακίνηση των παιδιών από το σχολείο στο μουσείο.

Έχοντας σα βάση και αυτό το πρόβλημα, κάποια μουσεία έχοντας υπόψη τους ότι πρέπει να δημιουργηθεί κάτι το νέο, το διαφορετικό, άρα και ελκυστικό για τα παιδιά, σκέφτηκαν να δημιουργήσουν ένα «φορητό» μουσείο, το οποίο θα μπορεί να μετακινείται εύκολα από τη μία τάξη στην άλλη.

Οι μικρές αυτές κινητές συλλογές αντικειμένων, που χωρούν σε μια μικρή βαλίτσα ονομάζονται **μουσειοβαλίτσες**, ή αλλιώς, **μουσειοσκευές**.

Οι μουσειοβαλίτσες, έχουν ως βάση μια *συγκεκριμένη θεματική ενότητα* κάποιας μουσειακής συλλογής και όχι μόνο. Πολλές φορές το θέμα της σχετίζεται με την ενότητα ενός μαθήματος, που διδάσκεται στο σχολείο. Περιέχουν, σε αντίγραφο, ή σε μικρογραφία, κάποια χαρακτηριστικά εκθέματα του μουσείου με συνοδεία γραπτού επεξηγηματικού κειμένου (οι οδηγίες και οι πληροφορίες του κειμένου αυτού είναι απλές και κατανοητές), διαφάνειες, φωτογραφίες και φυσικά και κάποιες προτάσεις για εκπαιδευτικά προγράμματα εμπνευσμένα από το θέμα της βαλίτσας. Επίσης, ορισμένες φορές υπάρχουν και αντίστοιχα υλικά, τα οποία προσφέρονται για κατασκευές.

Έτσι, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να βρίσκονται στο οικείο τους περιβάλλον, τη σχολική τάξη, και στον εκπαιδευτικό η ευκαιρία να βάλει την ομάδα να εργαστεί, σε ώρες που του επιτρέπουν να επανέλθει στο θέμα όποτε εκείνος κρίνει αλλά και να επιλέξει τον τρόπο που θεωρεί ότι είναι ο καλύτερος για τους μαθητές του. Γίνεται φανερό ότι οι μουσειοβαλίτσες αποτελούν εκπαιδευτικά πακέτα που συνδέουν το σχολείο με το μουσείο.

Η δημιουργία μιας μουσειοσκευής αποσκοπεί στους εξής ειδικούς στόχους:

1. Να εμπλουτίσει τη διδακτική διαδικασία με στοιχεία επιστημονικά, πολιτισμικά και στοιχεία τεχνολογίας.
2. Να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν με τρόπο πιο ευχάριστο για τα παιδιά και να προσαρμόζουν τις επιστημονικές πληροφορίες στους παιδαγωγικούς στόχους που ορίζονται από τις ηλικίες των παιδιών στα οποία απευθύνονται.

Οι βαλίτσες αυτές αποτελούν συνήθως το αποτέλεσμα της συνεργασίας πολλών ατόμων και της διερεύνησης διαφόρων επιστημονικών πεδίων και δανείζονται στο εκάστοτε σχολείο, όπου εφαρμόζονται από κάποιους εκπαιδευτικούς-που γεγονός είναι-ότι πρέπει να είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένοι στο αντικείμενο της μουσειακής εκπαίδευσης και αγωγής, για να προχωρήσουν σ' αυτό το βήμα. Δανείζονται για δέκα περίπου ημέρες σε κάθε τάξη. Γενικά, οι μουσειοβαλίτσες δεν πωλούνται. Υπάρχουν όμως κατ' αντιστοιχία με τις μουσειοβαλίτσες των μουσείων, **εκπαιδευτικά πακέτα** εξειδικευμένων εκδοτικών οίκων, που μπορούν να αποκτηθούν από τα σχολεία, εφόσον κερδίσουν το κοινό τους και να αποτελούν κτήμα των σχολείων. Το «κουτί της γραφής» αποτελεί ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πακέτο.

Με τις μουσειοσκευές και τα εκπαιδευτικά πακέτα, τα παιδιά, βρισκόμενα στο οικείο τους περιβάλλον, δηλαδή τη σχολική αίθουσα, είναι σε θέση να ανακαλύψουν νέα αντικείμενα, να ταξιδέψουν νοερά πίσω στο παρελθόν, να βελτιώσουν το γνωστικό τους πεδίο, να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για την απτή εμπειρία, καθώς και για την ψυχοκινητική τους έκφραση και τέλος φυσικά και για να ψυχαγωγηθούν. Κι αυτό γιατί οι μουσειοβαλίτσες, αν και έχουν εκπαιδευτικούς

στόχους, δεν παρουσιάζουν μεγάλη σχέση με το γνωστό στα παιδιά μάθημα του ωρολογίου τους προγράμματος και τη διαδικασία με την οποία αυτό διδάσκεται.

Όπως και κάθε άλλο εγχείρημα εκπαιδευτικού χαρακτήρα έτσι και η χρησιμοποίηση ενός εκπαιδευτικού πακέτου ή μιας μουσειοβαλίτσας έχει συγκεκριμένους στόχους:

1. Με την εφαρμογή ενός τέτοιου εγχειρήματος, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εισαγάγει στοιχεία τέχνης και πολιτισμού και να δώσει τα αντίστοιχα ερεθίσματα στα παιδιά για περαιτέρω εξερεύνηση.
2. Επίσης, μέσω μιας μουσειοβαλίτσας, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δοκιμάσει έναν εναλλακτικό-πιο ευχάριστο τρόπο διδασκαλίας-ο οποίος απέχει φανερά από τον παραδοσιακό βιβλιοκεντρικό τρόπο.

Οι δύο προαναφερθέντες στόχοι μπορούν να θεωρηθούν ότι χαρακτηρίζουν το σύνολο των μουσειοσκευών που υπάρχουν σήμερα. Φυσικά όμως, ανάλογα με τα δεδομένα και την ιδιοτυπία της κάθε βαλίτσας μπορούν να προστεθούν και πολλοί ειδικότεροι κάθε φορά στόχοι.

1.3. «Το κουτί της γραφής» : ένα παράδειγμα υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού πακέτου με αφετηρία το μουσείο

Μέσα στα πλαίσια της ζωτικής ανάγκης της ελληνικής εκπαίδευσης για μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, δημιουργήθηκε από την Μπίλη Βέμη το «κουτί της γραφής», το οποίο συν τοις άλλοις αποτελεί και ένα *πολύτεχνο πρόγραμμα*.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου, τον βασικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία τον πραγματώνει η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης. Μέσα από αυτήν την εκκίνηση της θεμελιακής γνώσης και δεξιότητας οι μαθητές θα κατακτήσουν, βήμα προς βήμα, το σύνολο της μόρφωσης που θα αποκτήσουν στο σχολείο.

Είναι κατανοητό, επομένως, ότι ο τρόπος με τον οποίο κατακτάται η γραφή και η ανάγνωση επηρεάζει σημαντικά την πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολείο κι ότι αυτό συνεπάγεται, και έχει μεγάλη σημασία για τη σχέση του με το γραπτό λόγο και το βιβλίο αργότερα. Ας προσθέσουμε εδώ, ότι, μαθαίνουμε καλά και γρήγορα, όταν θέλουμε να μάθουμε κάτι που μας έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον και την φιλοπραγμοσύνη.

Συμβαίνει κάτι τέτοιο με την διδασκαλία της γραφής στο σημερινό σχολείο; Από τους τρόπους διδασκαλίας του νηπιαγωγείου με τα παραμύθια, τις κατασκευές, την προώθηση της δημιουργικότητας και τις βιωματικές μεθόδους μάθησης, τα παιδιά πηγαίνουν στην Α΄ Δημοτικού, όπου παντελώς απότομα, μπαίνουν σε μια ατέρμονη σειρά από πιεστικές ασκήσεις γραφής και αντιγραφής, χωρίς να διηγούνται παραμύθια, χωρίς ατομική αναζήτηση και ανεύρεση, χωρίς κίνηση και παιχνίδι μέσα στην αίθουσα, χωρίς την φιλοπραγμοσύνη και το ενδιαφέρον που θα περίμενε κανείς να συμβαδίζουν μαζί με την μύηση στον ιδιαίτερο κόσμο της γραφής. (Βέμη, 2000).

Σ' αυτήν την πρόκληση απαντά το «κουτί της γραφής», προσπαθώντας να δώσει στα παιδιά κάποιες ενδιαφέρουσες γεύσεις κι όχι μόνο γνώσεις του νέου κόσμου στον οποίο θα μπουν, γεύσεις που θα τους κάνουν να αποκτήσουν κίνητρα και ενθουσιασμό, για να πειραματιστούν το καθένα με τη δική του «περιπέτεια της γραφής...» Το όλο εγχείρημα στηρίχτηκε πάνω στη φιλοσοφία του προγράμματος

Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. (ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ, 1995). (Το πρόγραμμα Μελίνα γενικότερα δίνει μεγάλη βαρύτητα στην Αισθητική Αγωγή, που βρίσκεται σε δευτερεύουσα θέση και κατανομή σε σχέση με το υπόλοιπο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου. Παρατηρούμε ότι οι στόχοι που έχει το «κουτί της γραφής» είναι συμβατοί με τους βασικούς διδακτικούς στόχους των δραστηριοτήτων της Αισθητικής Αγωγής, όπως την α) ανάπτυξη δεξιοτήτων καλλιτεχνικής έκφρασης, β) την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση, καθώς και γ) την ανάπτυξη της πολιτισμικής συνείδησης. Πολιτισμός και εκπαίδευση είναι δύο άρρηκτα δεμένες μεταξύ τους έννοιες. Δύο έννοιες που βρίσκονται σε συνεχή διάλογο.

Γενικά, σε μια εποχή που είμαστε πίσω εκπαιδευτικά σε κάθε τι παιδοκεντρικό, ελεύθερο, δηλωτικό συναισθηματικής ανεξαρτησίας και που η αυτενέργεια, η διατύπωση κριτικής, η δημιουργική διαφοροποίηση συνθλίβονται από τη σχολική πρακτική, ήταν επόμενο όλες οι ανατρεπτικές φωνές να ψάξουν νέους τρόπους προσωπικής έκφρασης και απελευθέρωσης του μαθητή. Μια έκφραση αυτής της ανατροπής αποτελεί και αυτό το εκπαιδευτικό πακέτο, το οποίο βρίσκεται ανάμεσα σε πολλές άλλες αξιοσημείωτες πρωτοβουλίες διαφόρων δημιουργών μουσειοσκευών, αλλά και πολλών ελληνικών μουσείων που εκπονούν εκπαιδευτικά προγράμματα.

Ειδικότερα, η μουσειοβαλίτσα το «κουτί της γραφής» είναι μία βαλίτσα, η οποία περιέχει μικρή συλλογή από υλικά και επιφάνειες πάνω στις οποίες έγραφαν οι άνθρωποι παλιότερα. Ας μην ξεχνούμε ότι η επικοινωνία (που εξασφαλίζει η γραφή) ήταν μία ανάγκη που την είχαν, την έχουν και θα την έχουν όλοι οι άνθρωποι. Τη συγκεκριμένη ανάγκη, αλλά και τη δεξιότητα της γραφής τη διευκολύνει το συγκεκριμένο «κουτί της γραφής», το οποίο περιέχει *Βιβλίο για το δάσκαλο*. Παράλληλα, στο *Βιβλίο του δασκάλου* υπάρχουν και κάποιες προτεινόμενες δραστηριότητες (εικαστικές, χειροτεχνίες, ασκήσεις επανάληψης, ψυχοσωματικές κ.ά.), οι οποίες φυσικά απευθύνονται στους μαθητές όλων των τάξεων τουλάχιστον του Δημοτικού. Δηλαδή το «κουτί της γραφής» περιέχει:

1. Το *Βιβλίο του δασκάλου*, όπου παρουσιάζονται: α) οι στόχοι των δραστηριοτήτων, γενικά και κατά ενότητες, β) το προσφερόμενο εποπτικό υλικό κατά ενότητες, με τις απαραίτητες πληροφορίες για τη χρησιμοποίησή

του, γ) αναλυτικές οδηγίες για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην τάξη.

2. Βιβλίο με επιλογή παραμυθιών και *κειμένων* (*Μικρές ιστορίες για τη γραφή και το αλφάβητο*). Οδηγίες και συμβουλές για τη χρήση τους αναφέρονται στο *Βιβλίο του δασκάλου*.
3. Πλαστικοποιημένες καρτέλες, που εικονογραφούν τις διάφορες ενότητες με επιλεγμένες παραστάσεις, οι οποίες θα αποτελέσουν το έναυσμα για συζητήσεις και θα διευκολύνουν την παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων στην τάξη.
4. Επιλεγμένα αντικείμενα και δείγματα υλικών, που χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς για τη γραφή. Περιλαμβάνονται τα πιο δυσεύρετα, ενώ, με οδηγίες που δίνονται κατά ενότητα, ο εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να εμπλουτίσει τη συλλογή μόνος του ή και με τη βοήθεια των παιδιών, του Συλλόγου γονέων κ.ά.
5. Αφίσα με το αλφάβητο (*Αλφάβητο για σένα και για μένα*), που θα αναρτηθεί στην τάξη.
6. Είκοσι τέσσερις καρτέλες με τα γράμματα, που αντιστοιχούν στο *Γράφοντας με το σώμα*.

Υπάρχει επίσης ένα *Ανθολόγιο* με επιλεγμένες ιστορίες για τη γραφή και το αλφάβητο.

Ένας από τους βασικούς στόχους-επιδιώξεις του «κουτιού της γραφής» είναι η ομαλή μετάβαση των νεαρών μαθητών (της Α΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου) από το βιωματικό τρόπο μάθησης, στον οποίο είχαν μνηθεί στο Νηπιαγωγείο, στο νέο κλίμα και ύφος μάθησης του δημοτικού σχολείου, το οποίο ως επί το πλείστον, είναι βιβλιοκεντρικό αλλά και δασκαλοκεντρικό ταυτόχρονα.

Οι ιστορίες-όπως αυτή του Ράντγιαρντ Κίπλινγκ, οι οποίες βρίσκονται στο *Ανθολόγιο* με τις ιστορίες μέσα στο «κουτί της γραφής», στοχεύουν στο να γοητεύσουν τα παιδιά με ένα πιο οικείο τρόπο για αυτά, κάνοντας έτσι μια πιο φυσική εισαγωγή στον κόσμο της γραφής. Ακόμη, με τις ιστορίες, όπως και με την επαφή τους με τα όργανα του «κουτιού της γραφής», κάνουν τη σύγκριση μεταξύ του τότε και του τώρα, κάτι που εμπειρίες πολλών εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν ότι ανέκαθεν άγγιζε και αγγίζει τα παιδιά. Αποκτούν έτσι γνώσεις (ιστορικές και άλλες)-όχι με τον

παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (υπαγόρευση ενός κειμένου που συνοδεύεται από στείρα αποστήθιση, κυρίως στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού), αλλά μέσω της απτής εμπειρίας και του τόσο γοητευτικού σ' αυτά (και όχι μόνο σ' αυτά) παραμυθιού. Αυτό βέβαια επιτυγχάνεται και μέσω του υπόλοιπου εποπτικού υλικού της βαλίτσας και αναφερόμαστε εδώ στις καρτέλες των πέντε ενοτήτων, οι οποίες θα αναλυθούν παρακάτω.

Μέσα από τις συγκεκριμένες ιστορίες και πληροφορίες που παρέχει το «κουτί της γραφής», ο στόχος είναι τα παιδιά να προβούν σε μια διαδικασία πολύ χρήσιμη για τη βελτίωση του γνωστικού τους υπόβαθρου μέσω των στοιχείων που δίνονται για τη μυθολογική άποψη αναφορικά με την γέννηση της γραφής όπως και το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι ανά τον κόσμο δεν είχαν και δεν έχουν, την τύχη και την ευκαιρία να μάθουν να γράφουν.

Η εκμάθηση της γραφής γενικότερα είναι μια αληθινή "περιπέτεια" για τους μαθητές της Α' Δημοτικού. Χρειάζεται και σωματική αλλά και πνευματική προσπάθεια από τα παιδιά προκειμένου να την κατακτήσουν. Σωματική, γιατί πρέπει να κρατούν σωστά το μολύβι, να γράφουν μέσα στο περιθώριο των γραμμών του τετραδίου τους και πνευματική, γιατί πρέπει να βρουν με ποιο τρόπο να διευκολύνουν τον εαυτό τους να πετύχει ένα καλό αποτέλεσμα, παρά την εύλογη βοήθεια που παίρνουν από το δάσκαλό τους. Αυτό, διευκολύνεται μέσα από το «κουτί της γραφής» καθώς έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με ποικίλα υλικά (και να ανακαλύψουν ποια είναι πιο εύκολα στη χρήση κι έτσι να αναπτύξουν τις αντίστοιχες δεξιότητες).

Η επαφή των παιδιών με τα υλικά της βαλίτσας έχει σαν στόχο να εξάψει την περιέργεια τους και κατ' επέκταση να αρχίσουν να διατυπώνουν ερωτήσεις, πράγμα που θα δείξει αν έχει υποκινηθεί το ενδιαφέρον τους-κάτι που αποτελεί άλλον ένα πολύ βασικό στόχο του «κουτιού της γραφής». Από τις ερωτήσεις τους θα οδηγούνται αβίαστα στην απόκτηση γνώσεων. Επίσης, άλλος ένας στόχος του «κουτιού της γραφής» είναι ο εξής: Μέσω των ιστοριών αλλά και των υλικών, τα παιδιά-κάνοντας νοερά ένα ταξίδι στο χρόνο θα πληροφορηθούν για άλλους πολιτισμούς, θα παρακολουθήσουν την ιστορική εξέλιξη της τεχνολογία της γραφής.

Επιπρόσθετα, άλλος στόχος είναι να διαπιστώνουν τα παιδιά τις διαφορές στη χρήση του κάθε υλικού και επιφάνειας, που χρησιμοποιήθηκαν για τη γραφή, το λεξιλόγιό τους να εμπλουτιστεί από νέους όρους και ακόμα παιδιά με-ως τότε-περιορισμένη συμμετοχή και προσφορά στην τάξη, να είναι σε θέση να εμπλακούν περισσότερο καθώς το «κουτί της γραφής» προσφέρεται για δραστηριότητες άκρως ψυχαγωγικές που μοιάζουν πάρα πολύ με το προσφιλέστατο σ' αυτά, παιχνίδι.

Ένας από τους βασικούς στόχους του «κουτιού της γραφής» είναι και η προσπάθεια για την καλλιέργεια ενός κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών αλλά και ταυτόχρονα με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό που εφαρμόζει το πρόγραμμα.

Άλλος ένας στόχος του «κουτιού της γραφής» είναι η κάλυψη της ανάγκης των μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού για ψυχοσωματική έκφραση.

Η εκπλήρωση αυτής της ανάγκης οδήγησε την Μπίλη Βέμη, να προσθέσει στο «κουτί της γραφής» τη δραστηριότητα του "Γράφω με το σώμα".

Ωστόσο, πολλοί άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη να εκφραστούν και εικαστικά. Πόσο μάλλον τα παιδιά, που η πρώτη τους επαφή με το χαρτί και το μολύβι έγινε ζωγραφίζοντας! (Ας μην ξεχνάμε ότι το "γράφω" παλιά σήμαινε ζωγραφίζω). (Βέμη, 2000). Η ικανοποίηση αυτής της ανάγκης γίνεται μέσω της εικαστικής δραστηριότητας "Ζωγραφίζω τα γράμματα".

Συμπερασματικά, και συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, η μουσειοβαλίτσα το «κουτί της γραφής» στοχεύει να εκπληρώσει ένα βασικό παιδαγωγικό στόχο, που είναι η ενασχόληση των παιδιών με τη γραφή *οικειοθελώς*.

Παράλληλα με τους στόχους που προαναφέρθηκαν, το «κουτί της γραφής», σαν μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που είναι, προσπαθεί να συμβάλει στην αλλαγή στάσης των παιδιών σχετικά με οτιδήποτε «μουσειακό» και στην ανάπτυξη ενός κλίματος πολύ πιο ευνοϊκού σχετικά με το παρελθόν και την πολιτισμική κληρονομιά. Αυτό, προσπαθεί να επιτευχθεί και μέσα από τον έντονο συνειρμικό συσχετισμό των αισθήσεων, που αποτελεί ένα από τα πολλά προνόμια της παιδικής ηλικίας (Μιχαλοπούλου, 2001).

Οι ενότητες του εκπαιδευτικού πακέτου «το κουτί της γραφής» είναι αναλυτικότερα οι ακόλουθες:

Η πρώτη ενότητα, που αποτελεί χωριστό τεύχος, περιέχει ανθολόγιο ιστοριών, που σχετίζονται με την αλφάβητο καθώς και την προέλευση και την κατασκευή των υλικών, με τα οποία έγραφαν οι άνθρωποι ανά τον κόσμο, από τα παλαιολιθικά χρόνια, έως σήμερα. Η ενότητα αυτή αποτελεί και ένα από τα κύρια θεωρητικά τμήματα του «κουτιού της γραφής».

Μία δεύτερη μεγάλη ενότητα αποτελεί, το πρακτικό κομμάτι αυτής της βαλίτσας. Πρόκειται για προτάσεις για την υλοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων, που απευθύνονται συνήθως σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού και περιλαμβάνονται σ' ένα βιβλίο με τίτλο το *Βιβλίο του δασκάλου*.

Έτσι, υπάρχει η δραστηριότητα «γράφοντας με το σώμα», η οποία προτρέπει τα παιδιά να «γράψουν» με το σώμα τους, τα γράμματα της αλφαβήτου. Πρόκειται για διασκεδαστικό παιχνίδι "παντομίμας".

Άλλη προτεινόμενη δραστηριότητα είναι τα «ποιήματα γραμμάτων», μία άσκηση ανάγνωσης και απομνημόνευσης, εφ' όσον ζητείται από τα παιδιά να διαβάσουν κάποια ποιήματα, τα οποία έχουν σα βασικό θέμα τα γράμματα της αλφαβήτου. Ένα από τα ποιήματα βρίσκεται και σε μία αφίσα με έντονα χρώματα.

Τέλος, υπάρχει ακόμη μία δραστηριότητα, εικαστική, με την οποία, τα παιδιά ζωγραφίζουν την αλφάβητο, με τον δικό τους τρόπο.

Όλα τα παραπάνω βρίσκονται στο *Βιβλίο του δασκάλου* (02), εφαρμόζονται κατ' επιλογήν του εκπαιδευτικού και παράλληλα με πέντε άλλες θεματικές ενότητες, του «πάνω σε τι και με τι», σχετικά με τα υλικά και τα σύνεργα γραφής, οι οποίες είναι:

1. πηλός, κερί, πέτρα
2. πάπυρος
3. περγαμινή
4. χαρτί
5. από τον κονδυλοφόρο στο μαρκαδόρο

Οι παραπάνω πέντε ενότητες παρουσιάζουν το πως ήταν όταν έγραφαν οι άνθρωποι με τα διάφορα υλικά γραφής, ανά τους αιώνες, σχετικά ιστορικά στοιχεία, όπως και προτάσεις για να γράψουν οι μαθητές του δημοτικού με αυτά τα υλικά, των οποίων δείγματα περιέχονται στο «κουτί της γραφής».

Ακόμη, όλο το περιεχόμενο του «κουτιού της γραφής» ενδείκνυται και για την ανάληψη κάποιων πρωτοβουλιών από τον εκπαιδευτικό, π.χ. σε σχέση με το περιβάλλον, την εποχή του έτους, τη συσχέτιση του δέντρου με την άνοιξη καθώς και την κατασκευή χαρτιού, σφραγίδων κ.ά

Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι η πραγματοποίηση των ενότητων που αναφέρθηκαν είναι δυνατόν να γίνει πριν να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν ή ακόμα και παράλληλα.

Σ' αυτό το σημείο, πρέπει να γίνει μία διευκρίνιση. Γενικότερα, οι μουσειοβαλίτσες διατίθενται ως δανειστικό υλικό από τα εκάστοτε μουσεία. Η διάρκεια όμως, την οποία επιτρέπεται να έχει κανείς στην κατοχή του μια τέτοια μουσειοβαλίτσα δεν ξεπερνάει τις 10 ημέρες. Το «κουτί της γραφής» δεν είναι όμως μια μουσειοβαλίτσα μουσείου, αλλά ένα *εκπαιδευτικό πακέτο*. (Βέμη, 2001). Δεν διατίθεται από κάποιο φορέα δωρεάν-όπως γίνεται με το πρόγραμμα «Μελίνα». Επίσης δεν διατίθεται με δανεισμό από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ή το Υπουργείο Πολιτισμού, αλλά από έναν ειδικευμένο εκδοτικό οίκο. Στην περίπτωση αυτή, το εκπαιδευτικό πακέτο πωλείται, (55 ευρώ).

1.4. Η ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών υλικών

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων Μουσειακής Εκπαίδευσης, όπως και κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος ή εγχειρήματος, αποτελεί στοιχειώδες μέρος του σχεδιασμού τους και συντελεί σημαντικά στην καλή εφαρμογή τους. Η αξιολόγηση προγραμμάτων Μουσειακής Εκπαίδευσης συνίσταται στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας (effectiveness) και της λειτουργικότητας (efficiency) ενός προγράμματος.

Με τον όρο αποτελεσματικότητα αναφερόμαστε στις επιρροές ή τα αποτελέσματα ενός προγράμματος στους μαθητές σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο, ενώ με τον όρο λειτουργικότητα αναφερόμαστε στην ευελιξία ενός προγράμματος να εφαρμοστεί μέσα από μεθόδους και πρακτικές, οι οποίες από οικονομική άποψη, όπως και από άποψη χρόνου, είναι οι πιο σωστές για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Συνεπώς, η αξιολόγηση προγραμμάτων Μουσειακής Εκπαίδευσης αποτελεί μία ανάγκη και αποσκοπεί στη βελτίωση των προγραμμάτων και των συνθηκών της εφαρμογής τους. (Μουσούρη, 2000).

1.5. Οι στόχοι της αξιολόγησης του «κουτιού της γραφής»

Κάθε μουσειοβαλίτσα, οφείλει να έχει κάποιους στόχους, που να θέλει να τους εκπληρώσει. Το αν τους επιτυγχάνει, διαπιστώνεται μέσα από την αξιολόγηση. Η στοχοθεσία του «κουτιού της γραφής» αναφέρθηκε εκτενώς στο κεφάλαιο 1.3.

Η αξιολόγηση του «κουτιού της γραφής», παρουσιάζει κάποια στοιχεία, τα οποία ισχύουν για τις περισσότερες μουσειοβαλίτσες.

Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση στο χώρο της Μουσειακής Εκπαίδευσης αποτελεί μια πολύπλοκη και κοπιώδη διαδικασία, κάτι που οφείλεται, από τη μια μεριά στους σύνθετους στόχους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και, από την άλλη, στις ποικίλες διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζονται στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα.

Για την διασάφηση αυτής της διαδικασίας υπάρχει και ένα ειδικό πλάνο σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση περνάει από τα εξής τέσσερα στάδια (Μουσούρη, 2000):

- διευκρίνιση σκοπών και στόχων
- επιλογή του τύπου αξιολόγησης
- αποτελέσματα της αξιολόγησης
- χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων

Στο πρώτο στάδιο ο αξιολογητής ορίζει-μέσα στο πλαίσιο των γενικών σκοπών και στόχων της μουσειοπαιδαγωγικής, τους βασικούς διδακτικούς στόχους που επιδιώκονται από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, οι οποίοι επηρεάζονται τόσο από το θέμα του προγράμματος όσο και από την ηλικιακή βαθμίδα στην οποία απευθύνεται.

Στο δεύτερο στάδιο γίνεται επιλογή του τύπου και των τεχνικών της αξιολόγησης μέσα από μια μεγάλη ποικιλία των μεθόδων που εφαρμόζονται γενικότερα στην εκπαίδευση. Ωστόσο, οι περισσότεροι αξιολογητές συμφωνούν στο

ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των τεχνικών αξιολόγησης τόσο μεγαλύτερη σιγουριά μπορούμε να έχουμε στα δεδομένα που συγκεντρώνουμε.

Το τέταρτο στάδιο της αξιολόγησης περιλαμβάνει τρεις φάσεις: α) τη φάση της συγκέντρωσης των πληροφοριών και των εμπειρικών δεδομένων, β) τη φάση επεξεργασίας των πληροφοριών και γ) τη φάση ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων κατά τα οποία φαίνεται ποιοι από τους στόχους έχουν εκπληρωθεί και σε ποιον βαθμό. Με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων βγαίνουν συμπεράσματα, τα οποία είναι δυνατόν να συνδεθούν με υπάρχουσες θεωρίες και να συνδυαστούν με τα αποτελέσματα από αξιολογήσεις άλλων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

Η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων μιας αξιολόγησης πρέπει να είναι κατανοητή και σαφής και όχι με γενικότητες και αόριστη. Επίσης, θα πρέπει να αναφέρονται τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία του προγράμματος όπως και κάθε τύπου πληροφορίες που αφορούν τις ομάδες του κοινού (μαθητές, γονείς, απλούς πολίτες, χρηματοδότες, εμπυχωτές προγράμματος, διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης κ.ά.).

Όπως αναφέραμε παραπάνω, το δεύτερο στάδιο εργασίας αποτελείται από την επιλογή του μοντέλου, ή του τύπου της αξιολόγησης. Σημασία έχει, κατ' επέκταση, να δούμε ποια είναι τα κύρια είδη αξιολόγησης, τα οποία εφαρμόζονται σήμερα στα διάφορα μουσεία, καθώς και στα συναφή τους μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα.

Όπως έχει διατυπωθεί, αναλυτικότερα, ένα μουσείο, εφ' όσον έχει καθορίσει τη δημογραφική εικόνα του μέσου επισκέπτη ή του μέσου ατόμου, που παρακολουθεί ένα πρόγραμμά του, κατέχει αρκετά μέσα για να αξιολογήσει αν οι εκθέσεις και οι άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες (προγράμματα μέσα και εκτός μουσείου, ή online) αναλογούν στις ανάγκες, τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των επισκεπτών. Η αξιολόγηση εκθεμάτων και προγραμμάτων είναι συχνό φαινόμενο στη Δυτική Ευρώπη και στη Βόρειο Αμερική. Το μοντέλο της αξιολόγησης που έχει εφαρμοστεί και καλλιεργηθεί μέχρι σήμερα έχει στηριχθεί σε μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, στις κοινωνικές επιστήμες (κοινωνιολογία, ανθρωπολογία) και στη διοίκηση επιχειρήσεων (management). Απαρτίζεται συνολικά από τρία στάδια, που τις περισσότερες φορές αντιστοιχούν στα στάδια ανάπτυξης και

υλοποίησης μιας έκθεσης ή ενός προγράμματος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ακολουθούνται πάντα απαραίτητα ή ότι το ένα προϋποθέτει την πραγμάτωση του άλλου.

Έτσι, παρουσιάζονται συνοπτικά τα στάδια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως είναι και το εκπαιδευτικό πακέτο, του οποίου η αξιολόγηση απασχολεί την εργασία αυτή. Στόχος της αξιολόγησης είναι να δοθούν οι γενικές αρχές της αξιολόγησης και πως μπορεί αυτή να βοηθήσει στην υλοποίηση της έκθεσης. (Μουσούρη, 2000).

Και ξεκινάμε με τη σύλληψη της πρώτης ιδέας ή αλλιώς την **Προκαταρκτική (front-end) αξιολόγηση**.

Η προκαταρκτική αξιολόγηση συμβαδίζει χρονικά με το στάδιο της σύλληψης της πρώτης ιδέας για ένα καινούργιο πρόγραμμα. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται μπορούν να βοηθήσουν τα μέλη της ομάδας εργασίας που δουλεύουν το θέμα του προγράμματος να βρουν ένα κοινό σημείο επικοινωνίας με τα άτομα που θα λάβουν μέρος και θα είναι οι δέκτες του προγράμματος. Επειδή είναι απίθανο το κάθε έκθεμα να εκπληρώνει τις ανάγκες όλων αυτών των ατόμων, η ομάδα εργασίας συνήθως δημιουργεί μεμονωμένα εκθέματα για ομάδες ατόμων διαφόρων ηλικιών, ενδιαφερόντων, προέλευσης, εμπειριών και γνωστικού επιπέδου. Τέτοιες επιλογές φυσικά βασίζονται όχι μόνο στο κοινό στο οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα αλλά και από τους γενικότερους στόχους του μουσείου ή του προγράμματος συνολικά.

Στο προκαταρκτικό στάδιο της αξιολόγησης το μουσείο ή οι δημιουργοί του μουσειακού προγράμματος μπορούν να συγκεντρώσουν πληροφορίες σχετικές με την πιθανή συμμετοχή του κοινού ή των δεκτών του προγράμματος στο θέμα μιας προηγούμενης υλοποίησης συναφούς προγράμματος, συμμετοχή που είναι ενδεικτική για την επιτυχία της. Δίνει την ευκαιρία στην ομάδα εργασίας να δει το πρόγραμμα από την οπτική γωνία των ατόμων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα και να εντοπίσει κάποιες απόψεις στην ερμηνεία του θέματος, απόψεις που είναι δύσκολα κατανοητές ή που μπορεί να παρερμηνευτούν.

Μέρη της έκθεσης ή του προγράμματος που μπορούν να αξιολογηθούν σ' αυτή τη φάση είναι: η βασική θεματική της έκθεσης ή του προγράμματος και τι περιλαμβάνει, ο τίτλος της έκθεσης ή του προγράμματος ή ξεχωριστών εκθεμάτων, τα όργανα επικοινωνίας (αντικείμενα, κείμενα, οπτικοακουστικό υλικό) και το design της έκθεσης ή του προγράμματος. Αυτή είναι η πρώτη αφορμή να συνδυαστούν οι ιδέες της ομάδας εργασίας για την έκθεση με τα ενδιαφέροντα, τις απόψεις, τις δυνατότητες και τις προσδοκίες των ατόμων που παρακολουθούν το πρόγραμμα ή την έκθεση. Τέτοια στοιχεία είναι σημαντικά για τη λήψη αποφάσεων στα πρώτα στάδια της σύλληψης της ιδέας για μια έκθεση ή ένα πρόγραμμα. Μπορούν να κατευθύνουν την ομάδα εργασίας στην επιλογή του πιο επικοινωνιακότερου τρόπου παρουσίασης του θέματος ώστε να είναι εύκολο στα άτομα που θα το παρακολουθήσουν, αλλά και να τους αφήνει έδαφος για περαιτέρω ανάπτυξη και ερμηνεία.

Έπειτα από όλα αυτά, η έκθεση αρχίζει να υλοποιείται. Μπαίνουμε στο στάδιο της **Διαμορφωτικής (formative) αξιολόγησης**.

Πιο συγκεκριμένα, οι πληροφορίες από το πρώτο στάδιο αξιολόγησης έχουν - μαζί με άλλες παραμέτρους- κατευθύνει την ομάδα εργασίας σε μια σειρά επιλογών σχετικά με το αντικείμενο και την παρουσίαση του προγράμματος ή της έκθεσης. Τώρα είναι ουσιώδες το να επιλεγούν εκείνα τα εκθέματα που υποδεικνύουν καλύτερα τα μηνύματα και την ιστορία που η έκθεση ή το πρόγραμμα θέλει να παρουσιάσει. Η ομάδα εργασίας μπορεί ξανά να συμβουλευτεί ξανά τους επισκέπτες και τους δέκτες του προγράμματος- καθώς και επιστημονικούς συνεργάτες- προτού επιλέξει ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος να συνεχίσει. Μια έκθεση ή ένα πρόγραμμα αντίστοιχα, αποτελείται από ποικίλα εποπτικά μέσα, τα οποία προσπαθούν να παρουσιάσουν ιδέες και έννοιες που η σαφήνεια τους πρέπει να ελεγχθεί. Αυτό σώζει την ομάδα από «πολύ ακριβά λάθη» (ακριβά εκθέματα που δεν δύνανται να επικοινωνήσουν με τον επισκέπτη και κάνουν κακό στην όλη εικόνα της έκθεσης ή του προγράμματος) και από δυσμενείς εκπλήξεις όταν ξεκινήσει να λειτουργεί το πρόγραμμα ή η έκθεση.

Στο διαμορφωτικό στάδιο της αξιολόγησης μπορούν να αξιολογηθούν ξεχωριστά εκθέματα ή τμήματα μιας έκθεσης ή ενός προγράμματος, που βρίσκονται στην ίδια θεματική ενότητα. Κυρίως, χρησιμοποιούνται πολύ πρόχειρες μακέτες

εκθεμάτων τις οποίες το κοινό μπορεί να παρατηρήσει και να χρησιμοποιήσει. Ο βασικός στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να εντοπίσει τα προβλήματα που ενδεχομένως παρουσιάζονται κατά τη χρησιμοποίηση του εκθέματος ή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Είναι ίσως η πιο δημιουργική φάση στην ενσάρκωση μιας έκθεσης ή ενός προγράμματος. Η ομάδα εργασίας μπορεί να πειραματιστεί με διάφορες ιδέες, να δει πως το κοινό προσεγγίζει και αντιλαμβάνεται ένα θέμα και τι είδους εκθέματα δουλεύουν καλύτερα.

Φτάνουμε έτσι, στην **Ολική/ διορθωτική (summative/ remedial) αξιολόγηση**, όταν δηλαδή ή έκθεση ή το εκάστοτε πρόγραμμα ανοίγει για το κοινό. Μετά τα εγκαίνια της έκθεσης ή μετά από το εναρκτήριο έναυσμα για την εφαρμογή του προγράμματος, το μουσείο ή οι εμπνευστές και φορείς του προγράμματος μπορούν να συγκεντρώσουν πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση του όλου εγχειρήματος και πως αυτή επηρεάζει το κοινό. Πιο συγκεκριμένα, μπορούν να δουν πως συμπεριφέρεται το κοινό κατά τη διάρκεια του προγράμματος, πως αλληλεπιδρούν με τα εκθέματα και με άλλα μέλη της ομάδας τους, πόση ώρα κρατάει το πρόγραμμα, ποια εκθέματα κεντρίζουν και κρατούν το ενδιαφέρον τους και πως «διαβάζουν» την ιστορία που διηγείται η έκθεση ή το πρόγραμμα. Αυτές οι πληροφορίες είναι η βάση για να αξιολογηθεί η επιτυχία του εγχειρήματος και αν οι στόχοι του επιτεύχθηκαν (ολική αξιολόγηση). Επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σχεδιασμό και την πραγματοποίηση νέων προγραμμάτων.

Μερικές φορές, ένα μουσείο ή οι εμπνευστές ενός μουσειακού και δη ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος που μας ενδιαφέρει εδώ, δεν έχουν προβλέψει να κάνουν αξιολόγηση κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος, αλλά θέλουν να μάθουν πως κάνει χρήση το κοινό τους χώρους του μουσείου ή τις παραμέτρους του προγράμματος. Επίσης, μπορεί να έχει διατυπωθεί ότι ορισμένα εκθέματα δεν λειτουργούν αποτελεσματικά και έτσι χρειάζονται μετατροπές. Σ' αυτή την περίπτωση μπορεί να εφαρμοστεί διορθωτική αξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση της έκθεσης. Στην ουσία η ολική και η διορθωτική αξιολόγηση είναι παρεμφερείς μελέτες. Αυτό που αλλάζει είναι ο στόχος για τον οποίο γίνονται και η χρήση των αποτελεσμάτων.

Αρχικά, φαίνεται ότι η αξιολόγηση εκθέσεων και προγραμμάτων δεν είναι ο πιο συμφέρων οικονομικά τρόπος για τη δημιουργία εκθέσεων και προγραμμάτων. Το κόστος σε χρήμα και κόπο είναι μεγάλο. Από την άλλη πλευρά όμως η αξιολόγηση είναι ο πιο κατάλληλος τρόπος για τη δημιουργία επιτυχημένων εκθέσεων και προγραμμάτων και από την άποψη αυτή συμβάλουν στη θεαματική μείωση του κόστους καθώς μειώνουν τα ενδεχόμενα να δημιουργηθούν σοβαρά προβλήματα.

Όσο κι αν είναι ευνόητο, είναι καλό να σημειωθεί ότι η πραγματοποίηση αξιολόγησης είναι άχρηστη όταν τα αποτελέσματά της δεν εκμεταλλευτούν για τη βελτίωση των προγραμμάτων και των εκθέσεων.

Αν και η αξιολόγηση αποτελεί ένα πολύ καλό εργαλείο για τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικών με το κοινό και τις διάφορες εκθέσεις ή προγράμματα, η ποιότητα των πληροφοριών είναι συνάρτηση του τρόπου που σχεδιάζεται και εφαρμόζεται η μελέτη. Γι' αυτό, η ομάδα που θα σχεδιάσει και θα εκτελέσει τη μελέτη οφείλει να διαθέτει τις αντίστοιχες γνώσεις στη μεθοδολογία της έρευνας καθώς και πρακτική εμπειρία στη συγκέντρωση των δεδομένων και στην σχέση επικοινωνίας με το κοινό.

Όλα τα παραπάνω επαναπροσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι υποστηρικτές ενός προγράμματος ή μιας έκθεσης κρίνουν την επιτυχία της εργασίας τους και τον τρόπο με τον οποίο παίρνουν αποφάσεις. Ορίζεται ξανά έτσι ο ρόλος του μουσείου, των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, τα οποία καλούνται να καλύψουν τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας. Αν χρησιμοποιηθεί σωστά η αξιολόγηση, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των προγραμμάτων, καθώς και να γίνει ευκρινές πως λειτουργεί ο ίδιος ο οργανισμός τους.

Ας δούμε σε αυτό το σημείο ποια είναι τα βήματα τα οποία οφείλει να ακολουθήσει ένα μουσείο ή οι υπεύθυνοι κάποιου προγράμματος, που δεν έχουν πρότερη εμπειρία ή ειδικευμένο προσωπικό που να μπορεί να αξιολογήσει τις εκθέσεις και τα προγράμματα του οργανωμένα:

1° Βήμα:

Πρώτα από όλα πρέπει να δοθούν απαντήσεις στις εξής ερωτήσεις: 1) τι θέλει να κατανοήσει το μουσείο ή ο συντελεστής του προγράμματος κάνοντας αξιολόγηση. (κοινώς: ποιος είναι ο στόχος). 2) για ποιο συγκεκριμένη αιτία θέλει να το μάθει. (δηλαδή ποια είναι η αιτιολογία). 3) Με ποιους τρόπους και μέσα μπορεί να το μάθει. (ποιες είναι οι μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν) και 4) πως θα γίνει η χρήση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

2° Βήμα:

Θα ήταν καλό να έχουν προβλεφθεί τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν:

1. από ελλιπή γνώση του θέματος. Η ομάδα που θέλει να κάνει αξιολόγηση καλό είναι να έρθει σε επαφή με άλλες ομάδες που έχουν περισσότερη πείρα στον τομέα αυτό. Θα μπορούσε έτσι να διδαχθεί από τη δική της εμπειρία πάνω στην αξιολόγηση. Παράλληλα, καλό είναι να αναζητηθεί σχετική βιβλιογραφία με το θέμα της αξιολόγησης.
2. από έλλειψη οικονομικών πόρων. Ακόμη και με ένα μικρό προϋπολογισμό είναι δυνατόν να σχεδιαστούν και να εκτελεστούν καλές μελέτες αξιολόγησης.

3° Βήμα:

Τα αποτελέσματα της μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν για τη βελτίωση των εκθεμάτων και να δημοσιευτούν σε επιστημονικές ανακοινώσεις, σε συνέδρια. Η μελέτη επίσης μπορεί να στηρίζεται οικονομικά από χορηγούς. Οι περισσότεροι χορηγοί θέλουν να γνωρίζουν για τις κινήσεις που γίνονται για ένα πρόγραμμα ή μια έκθεση, πριν την στηρίξουν οικονομικά.

Γενικά, σε ότι αφορά την πρακτική της αξιολόγησης προγραμμάτων Μουσειακής Εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι αυτή βρίσκεται σε αρχικό στάδιο, αφού και η ίδια η Μουσειακή Εκπαίδευση μόλις τις τελευταίες δεκαετίες άρχισε να εφαρμόζεται. Παρ' όλα αυτά για να μπορέσει η Μουσειακή Εκπαίδευση να συμβάλει στην ανανέωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος πρέπει τα προγράμματά της να αξιολογούνται και να προάγουν την έρευνα η οποία θα προτείνει στο τέλος και τις σωστότερες λύσεις.

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο εξετάζουμε εδώ, δηλαδή το «κουτί της γραφής», ο τύπος της αξιολόγησης, με τον οποίο εμείς, κυρίως, εργαστήκαμε, ήταν αυτός της τελικής αξιολόγησης. Η επιλογή των δραστηριοτήτων τις οποίες δουλέψαμε με τα παιδιά, στο συγκεκριμένο σχολείο, στόχευε στην καλύτερη εμπέδωση των μηνυμάτων που ήθελε να περάσει το πρόγραμμα, ένα εκ των οποίων είναι ότι *η γραφή έχει νόημα* καθώς και ότι *η γραφή είναι επικοινωνία*. Για την επίτευξη αυτού του στόχου χρησιμοποιήθηκαν, ως εποπτικά μέσα, διάφορα υλικά του κουτιού, όπως η αφίσα και οι καρτέλες επίδειξης με τις διάφορες θεματικές ενότητες.

Επίσης, έγινε προσπάθεια να εφαρμοστούν τμηματικά οι διάφορες ενότητες και η χρησιμοποίηση των διαφόρων υλικών της γραφής, προκειμένου να γίνει αντιληπτή από τα παιδιά η χρήση τους και η λειτουργία τους. Ακόμη, δοκιμάστηκαν διάφορες ιδέες και προτάσεις του «κουτιού της γραφής», όπως οι σφραγίδες με την πατάτα, πράγμα, που έδωσε την ώθηση σε κάποια παιδιά ώστε να εκφραστούν ελεύθερα και να δουν με ποια θέματα δουλεύουν καλύτερα.

Τέλος, σε ορισμένα σημεία της εκπόνησης του προγράμματος, αυτοί που ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση, ενδιαφέρθηκαν για το πως συμπεριφέρονται τα παιδιά κατά τη διάρκεια του προγράμματος, με ποια αντικείμενα του «κουτιού της γραφής» έγινε αλληλεπίδραση με εκείνα, καθώς και πως κατανόησαν το θέμα που πραγματεύεται η βαλίτσα. Αυτές οι πληροφορίες αποτέλεσαν τη βάση για να αξιολογηθεί η επιτυχία του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Μέθοδος

2.1. Στόχοι της έρευνας-Δείγμα

Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν το «κουτί της γραφής», εκπληρώνει τους εκπαιδευτικούς στόχους, τους οποίους επιδιώκει, σχεδιάστηκε έρευνα-αξιολόγησή του. Ζητήσαμε την συνεργασία της κυρίας Ψωμαθιανού, η οποία, μετά από πρότασή μας, δέχθηκε να χρησιμοποιήσει το «κουτί της γραφής» και να μας επιτρέψει να είμαστε στην αίθουσα, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του προγράμματος, στην Α΄ τάξη του 29ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης. Σ' αυτήν είχε 26 μαθητές και μαθήτριες, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2002-2003.

Σε κάθε τύπο αξιολόγησης, εφαρμόζονται κάποιες μέθοδοι παρατήρησης, οι οποίες καταγράφουν τη γενική εικόνα που επικρατεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος ή και αργότερα.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συμμετοχική παρατήρηση με τη βοήθεια φυλλαδίου παρατήρησης της τάξης και ημερολογίου, καθώς και το να πάρουμε κάποιες **άτυπες συνεντεύξεις από την εκπαιδευτικό και από τα παιδιά, με βάση ένα ερωτηματολόγιο, που απευθύνθηκε στους μαθητές** καθώς και **τα ερωτηματολόγια-συνεντεύξεις, που απευθύνθηκαν σε εκπαιδευτικούς, που είχαν δουλέψει το πρόγραμμα της βαλίτσας στις τάξεις τους παλαιότερα.** Για το σκοπό αυτό προχωρήσαμε:

- α) Στην εκπόνηση ενός φυλλαδίου παρατήρησης για την πειραματική εφαρμογή του προγράμματος στην συγκεκριμένη τάξη (Α΄ Δημοτικού). Με το φυλλάδιο αυτό θα μπορούσε να καταγραφούν οι συνθήκες της διεξαγωγής κάθε ενότητας του προγράμματος, οι αντιδράσεις, η συμπεριφορά και τα σχόλια των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών. (Συμμετοχική παρατήρηση).
- β) Εκπονήθηκαν δύο ερωτηματολόγια συνεντεύξεων, το ένα για ένα δείγμα εκπαιδευτικών (στάλθηκε σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς, μας απάντησαν οι τέσσερις (4)) και το άλλο για τους μαθητές.

2.2. Αναλυτική περιγραφή εργαλείων έρευνας

Τα εργαλεία έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν με τον εξής τρόπο:

Αρχικά, σημειώνονταν οι αντιδράσεις και το γενικότερο κλίμα που επικρατούσε στην τάξη κατά τη διάρκεια του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Έπειτα, όλα αυτά επεξεργάστηκαν, πήραν τη μορφή **ημερολογίου** και έπειτα τη μορφή ενός κειμένου πιο επιστημονικά τεκμηριωμένου.

Όπως προαναφέρθηκε, εκτός από το σημειωματάριο, άλλο εργαλείο παρατήρησης ήταν και το **φυλλάδιο παρατήρησης της τάξης**. Σε αυτό, καταγράφηκε, με μια κλιμακωτή διαβάθμιση από το 1 έως το 5 και η ατμόσφαιρα που επικράτησε στην τάξη και οι αντιδράσεις των παιδιών στο όλο πρόγραμμα. Στο φυλλάδιο αυτό καταγράφηκε-εκτός των αντιδράσεων-ο τίτλος της ενότητας, το όνομα του εκπαιδευτικού, του παρατηρητή του προγράμματος, της τάξης στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, οι παρόντες μαθητές, η χρονική διάρκεια της κάθε ενότητας (που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη τάξη) και η ημερομηνία κατά την οποία διεξάγονταν η κάθε ενότητα. Με το φυλλάδιο αυτό ήταν σαν να δόθηκε η «ταυτότητα» όλου του εγχειρήματος. (βλ. Παράρτημα 5.1.).

Τέλος, με το δημοσιογραφικό κασετόφωνο, έγιναν ερωτήσεις σε τρεις μαθήτριες-τυχαία, για το τι τους άρεσε περισσότερο από το πρόγραμμα, αν ήταν κουραστικό, τι θα ήθελαν να ζωγραφίσουν απ' όσα έκαναν και αν θα ήθελαν να μεταφέρουν τις εντυπώσεις τους στους γονείς τους.

Αμέσως μετά, πάλι με το δημοσιογραφικό κασετόφωνο, ρωτήθηκε και η εκπαιδευτικός. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων είχε να κάνει με τις τυχόν ελλείψεις του «κουτιού της γραφής», όσον αφορά τα αναλώσιμα, τις πιθανές δυσκολίες που ίσως να συνάντησε, καθώς και τις εντυπώσεις της κατά πόσο είχε απήχηση το πρόγραμμα στα παιδιά αλλά και στην ίδια.

Ακόμη, στην τρίτη και τελευταία ενότητα που έλαβε χώρα στην τάξη, χρησιμοποιήθηκε πάλι το δημοσιογραφικό κασετόφωνο, για να πάρουμε συνεντεύξεις από τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, μετά από προσεκτική προετοιμασία, ετοιμάστηκε από πριν ένα **ερωτηματολόγιο για τα παιδιά** (βλ. Παράρτημα 5.2.), το οποίο απαρτιζόταν από 15 διαφορετικές ερωτήσεις, το περιεχόμενο των οποίων είχε να κάνει με τη γραφή και το όλο πρόγραμμα.

Οι ερωτήσεις ήταν με τέτοιο τρόπο διατυπωμένες, έτσι ώστε να είναι κατανοητές από παιδιά 6-7 ετών και πολλές φορές προσπαθήσαμε, η απάντηση που θα λαμβάναμε να μην ήταν μονολεκτική (ένα ναι ή ένα όχι), παρά να χρειάζεται περισσότερη ανάλυση και να έδινε την ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα διατυπώνοντας τις προσωπικές τους απόψεις.

Έτσι τα ρωτήσαμε αν τους αρέσει να γράφουν, αν δυσκολεύτηκαν να εξοικειωθούν με τη γραφή, αν κατανοούν τη χρησιμότητα της γραφής, τώρα και παλιότερα, καθώς και να μας μιλήσουν για τα υλικά και τις επιφάνειες πάνω στις οποίες έγραφαν και γράφουν οι άνθρωποι.

Έπειτα ακολουθεί μια σειρά ερωτήσεων, που στόχευαν να μας δείξουν κατά πόσο έμαθαν κάποια πράγματα για τη γραφή, καθώς επρόκειτο για ερωτήσεις, που για να απαντηθούν έπρεπε να ανακαλέσουν στη μνήμη τους ότι έμαθαν μέσα από το πρόγραμμα. Τέλος, το ερωτηματολόγιο κλείνει με ερωτήσεις που μας δίνουν μια εικόνα για το αν τους άρεσε που δούλεψαν ομαδικά.(βλ. Παράρτημα 5.3.).

Στη συνέχεια ετοιμάστηκε ένα ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν το «κουτί της γραφής». Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 24 ερωτήσεις και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών υπήρξαν ίσως η πιο χρήσιμη πηγή για την εξαγωγή των δικών μας συμπερασμάτων. Το πρώτο από αυτά απευθύνθηκε στην κ. Ψωμαθιανού και οι απαντήσεις καταγράφηκαν στο δημοσιογραφικό κασετόφωνο. Τα υπόλοιπα τρία τα στάλθηκαν σε τρεις εκπαιδευτικούς εκτός Θεσσαλονίκης, που είχαν εφαρμόσει κι αυτοί το πρόγραμμα, συμπληρώθηκαν και επιστράφηκαν.

Οι ερωτήσεις, που είχαν οι συγκεκριμένες συνεντεύξεις, ήταν αρχικά για να δοθούν τα βασικά στοιχεία για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Έπειτα, ακολουθούν εισαγωγικές- βιογραφικές ερωτήσεις για την εκπαιδευτικό, που μας δείχνουν το επίπεδο των σπουδών της, την εμπειρία της στο χώρο και στοιχεία για το σχολείο, στο οποίο εργάζεται. Στις εισαγωγικές ερωτήσεις πάλι, συλλέγονται στοιχεία για τον τρόπο και την πηγή της ενημέρωσης της εκπαιδευτικού, αναφορικά με πακέτα σαν το «κουτί της γραφής», όπως και τις προσδοκίες της από αυτό πριν το εφαρμόσει στην τάξη.

Ακολουθεί το Β' μέρος των ερωτήσεων που σχετίζεται με τον τρόπο ένταξης του «κουτιού της γραφής» στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις ώρες που αφιέρωσε για την εφαρμογή του προγράμματος, όπως και αν αξιοποιήθηκε όλο το υλικό του «κουτιού της γραφής».

Στο σημείο αυτό υπάρχουν ερωτήσεις για το πόσο λειτουργικό ήταν το πρόγραμμα και κατά πόσο είχε απήχηση στα παιδιά και στην ίδια, ζητώντας να επιμερίσει συγκεκριμένα τι απείχε περισσότερο ή λιγότερο και γιατί.

Επίσης ζητιέται να απαντηθεί αν το «κουτί της γραφής» οδήγησε στην επινόηση πρωτοβουλιών, προβληματισμών, αλλά και αν βελτίωσε το κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών.

Μια άλλη ομάδα ερωτήσεων, προσπαθεί να εντοπίσει αν θεωρεί η εκπαιδευτικός το «κουτί της γραφής» πλήρες, από άποψη περιεχομένου, όπως κι αν το κόστος του ανταποκρίνονταν στις παροχές του.

Τέλος, υπάρχει η ερώτηση αν θα ήθελε η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει παρόμοια πακέτα στην τάξη της ή και σε άλλες τάξεις, θέλοντας να διαπιστώσουμε το κατά πόσο λειτούργησε πραγματικά το όλο εγχείρημα. Περισσότερα στοιχεία δίνονται για το ερωτηματολόγιο παρακάτω σε σχετικό κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Διαδικασία-Αποτελέσματα

3.1. Πρώτη φάση προετοιμασίας και εφαρμογής

Ενότητα: «Πηλός, κεριά, πέτρα»

Μετά από την προετοιμασία που προαναφέρθηκε στα δύο προηγούμενα κεφάλαια, για την σύνταξη των ερωτηματολογίων και την μελέτη του «κουτιού της γραφής», ακολούθησε η εφαρμογή του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, στην αίθουσα της Α΄ τάξης του 29ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, τόσο από εμάς, όσο και από την κυρία Πάλα Δόμνα, κατά τα πρώτα 20'εφαρμογής του προγράμματος.

Η εφαρμογή του προγράμματος ξεκίνησε στις 21/02/2003, στη 2^η ώρα του αναλυτικού-ωρολογίου προγράμματος και εντάχθηκε στο μάθημα της Γλώσσας. Η εκπαιδευτικός ξεκίνησε με την αφήγηση της ιστορίας της μικρής Τάφι. Όλα τα παιδιά -ανεξαιρέτως-(26 συνολικά: 10 αγόρια και 16 κορίτσια) άκουγαν προσεκτικά.

Μετά το τέλος της αφήγησης, η δασκάλα προτείνει δύο πιθανούς τρόπους για να συνεχίσουν τα παιδιά. Να γράψουν ή να ζωγραφίσουν. Τα παιδιά επιλέγουν να γράψουν. Αυτό συνέβη γιατί μέσω της διήγησης της ιστορίας, τα παιδιά απέκτησαν κίνητρα για τη γραφή. Σύμφωνα με μία έκδοση του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τη γραφή, εφ' όσον δοθούν κίνητρα στους μαθητές από τριών έως οκτώ ετών για να γράψουν, τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακά. (Curto et all, 1993).

Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι τα παιδιά, στην πρώτη σχολική ηλικία, δυσκολεύονται να εξοικειωθούν με το σχολείο κι ότι συνεπάγεται μέσω αυτού. Όπως, το γεγονός ότι πρέπει να εντάσσονται σε ομάδες και να λειτουργούν χωρίς να σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους.

Αισθάνονται περίεργα όταν έχουν να δουλέψουν κάποια εργασία στο σπίτι, γιατί στο σπίτι ποτέ δεν τους ζητήθηκε κάτι παρόμοιο. Προφανώς, έχουν σαν προτεραιότητα το να ευχαριστούν τους εαυτούς τους κι όχι το να ακολουθούν

κάποιες προτάσεις-κανόνες που υπαγορεύουν το σχολείο και η οικογένειά τους. Κι αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχουν συνηθίσει να τους ζητούν κάτι τέτοιο.

Στο σημείο αυτό, καλό θα ήταν να δούμε κάποιες κατηγορίες παιδιών σύμφωνα με τον τρόπο αντίδρασής τους στα διάφορα ερεθίσματα και κανόνες. Υπάρχουν παιδιά που έχουν εμφανείς αναστολές να μιλήσουν είτε από φόβο είτε επειδή έχουν συνηθίσει σ' αυτό (δηλαδή στο να μη μιλάνε). Δεν έχουν αντιληφθεί ότι αυτό που έχουν να πουν μπορεί να είναι κάτι ενδιαφέρον για την ομάδα, που το περιβάλλει. Δεν έχουν κατανοήσει ότι ισχύει για όλους το «ακούω και μιλάω», δηλαδή το ότι γίνομαι αντιληπτός, καθώς και το ότι έχω το δικαίωμα να καταθέσω κι εγώ τη δική μου άποψη. Δεν έχουν κατανοήσει ότι μ' αυτό τον τρόπο επικοινωνούν. Αντίστοιχα συμβαίνει και στον γραπτό λόγο. Πολλά παιδιά δε μπορούν να πιστέψουν ότι αυτό που έχουν να γράψουν μπορεί να είναι κάτι πραγματικά ενδιαφέρον ή ότι μπορεί να αγγίξει ή να ευχαριστήσει αυτόν, στον οποίο απευθύνουν το γραπτό τους. Όταν τα παραπάνω δε συμβαίνουν στο σπίτι, συμβαίνουν στο σχολείο ούτως ή άλλως.

Τα παιδιά θα 'πρεπε να παρατηρούν και να ακούνε, όπως και να τα παρατηρούν και να τα ακούνε. Ακόμη, θα 'πρεπε να φέρονται τρυφερά, όπως και να τους φέρονται τρυφερά, να αρθρώνουν λόγο, όπως και να τους απευθύνεται λόγος-αποκλειστικά στο καθένα, να γίνονται αντιληπτά, ώστε να μπορούν κι αυτά να αντιλαμβάνονται. Επίσης, πρέπει να μάθουν να προκαλούν το συναίσθημα της ευχαρίστησης και στον εαυτό τους αλλά και στο δάσκαλο τους. Η επιδίωξη αυτή, το να προσπαθούν να ευχαριστηθούν και να ευχαριστήσουν τα οδηγεί στη μίμηση και έπειτα και στην προσπάθεια, προσπάθεια για να αναλάβουν τα σχολικά καθήκοντα, που θα τους ανατεθούν σταδιακά, στην πορεία της σχολικής ζωής τους.

Ακόμη, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να χάνουν. Κοινώς, να καταλάβουν ότι υπάρχει το ενδεχόμενο της αποτυχίας, στην όποια προσπάθειά τους. Επίσης, να μην εγκαταλείπουν την προσπάθεια, ακόμα κι αν αποτύχουν. Πρέπει να διατηρήσουν τις δυνάμεις τους και να έχουν τη διάθεση να προσπαθήσουν εκ νέου. Έτσι, έχουν πολλές πιθανότητες να επιτύχουν σ' αυτό που κάνουν. Ακόμα, κι όμως κι αν πάλι αποτύχουν, θα έχουν προσπαθήσει, κάτι που ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιληφθεί και να επικροτήσει. Γιατί, ως γνωστόν η προσπάθεια πάντα αμείβεται εφ'

όσον φανερώνει καλή διάθεση. Και, όπως όλοι γνωρίζουμε, η κάθε προσπάθεια-ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα της, κάνει τα παιδιά-και όχι μόνο αυτά-πιο έμπειρα, άρα έτσι θα έχουν περισσότερες πιθανότητες επίτευξης του στόχου τους στο μέλλον.

Όλα τα παραπάνω θα έπρεπε εφαρμόζονται φυσικά και στην εκμάθηση και στην εξοικείωση με τη γραφή.

Γενικότερα, η ενίσχυση του κινήτρου χρειάζεται θετικές αξιολογήσεις. Παρ' όλ' αυτά η θετική αξιολόγηση δεν πρέπει να οδηγεί σε επανάπαυση. Δεν είναι θετικό να αξιολογείται οποιοδήποτε πράγμα με τον ίδιο τρόπο. Αυτά όμως συμβαίνουν εφ' όσον ο μαθητής συμμετέχει και εμπλέκεται στις διάφορες εργασίες. Επιπλέον, εφ' όσον κατανοήσει ότι η γραφή καλύπτει βασικές ανάγκες, όπως η επικοινωνία, που προαναφέραμε.

Πολλοί εκπαιδευτικοί, όταν θέλουν να μάθουν κάτι καινούργιο στα παιδιά, τα χωρίζουν σε ομάδες. Αυτό το κάνουν, γιατί ο μαθητής μαθαίνει πιο εύκολα όταν συνεργάζεται με τους συμμαθητές του. Στην προσπάθεια αυτή των μαθητών, ο δάσκαλος παρακολουθεί βήμα-βήμα τα παιδιά, προκειμένου να τα βοηθήσει, να αποκωδικοποιήσει κάτι που έγραψαν και που τα ίδια μπορεί να μη θυμούνται.

Αν ο εκπαιδευτικός δεν επέμβει στο έργο των μαθητών του, κατά τη διάρκεια που αυτοί το εκπονούν, τότε δεν υπάρχει δυνατότητα να εντοπισθούν τα λάθη των μαθητών, άρα και να αποφευχθούν.

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι δουλειάς σε ομάδες. Η τάξη μπορεί να οργανωθεί σε ομάδες που δουλεύουν χωριστά, αλλά που κάνουν όλες το ίδιο έργο. Ο δάσκαλος οφείλει να πηγαίνει από τη μια ομάδα στην άλλη επιβλέποντας τη διαδικασία εργασίας, βοηθώντας όπου υπάρχουν δυσκολίες, υποδεικνύοντας το σωστό τρόπο δουλειάς.

Η επιλογή που έκανε η εκπαιδευτικός, για να εισαγάγει τους μαθητές της στη γραφή, τουλάχιστον, έγινε όπως προτείνεται από το «κουτί της γραφής». Όπως προαναφέρθηκε, η εκπαιδευτικός, προσπάθησε να δημιουργήσει κίνητρα, χωρίζοντας την τάξη σε ομάδες, οι οποίες συνεργάστηκαν πολύ καλά. Διάβασε όμως και την

ιστορία της μικρής Τάφι, που εμπεριέχεται στο «κουτί της γραφής». Είναι άραγε καλή η συγκεκριμένη κίνηση από άποψη παιδαγωγικής; Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα δίνεται πάλι από την έκδοση του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η οποία πραγματεύεται αυτό ακριβώς, δηλαδή το πόσο παιδαγωγικό μέσο είναι η ανάγνωση και η εξήγηση κειμένων από τον εκπαιδευτικό. (Curto et all, 1993).

Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι ο γραπτός λόγος κατακτάται καλύτερα όταν ο δάσκαλος διηγείται ένα παραμύθι στα παιδιά, κι έπειτα όταν εξηγεί στους μαθητές του τα πιο δυσνόητα σημεία. Επίσης, συμπληρώνεται το ότι στη θέση του παραμυθιού μπορούν να μπουν εφημερίδες, περιοδικά, αφίσες κ.τλ.

Ακόμη, θεωρείται ότι τα παιδιά που είχαν την ευκαιρία να ακούν παραμύθια από τους γονείς τους, βρίσκονται σε πολύ καλύτερη θέση από παιδιά που δεν είχαν αυτή τη δυνατότητα. Δουλειά του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει ένα κοινό επίπεδο, όσον αφορά τη διήγηση και επεξήγηση παραμυθιών και άλλων κειμένων, και για την πρώτη κατηγορία των μαθητών, μα και για τη δεύτερη.

Όταν τα παιδιά ακούνε μια ιστορία, εκτός από την καθ' αυτό ιστορία, αντιλαμβάνονται σε ένα πρωτοβάθμιο επίπεδο και κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία του γραπτού λόγου, όπως ένα συγκεκριμένο λεξιλόγιο, κάποιους επιθετικούς προσδιορισμούς, φράσεις που επαναλαμβάνονται σε κάθε ιστορία κ.τλ.

Πολλές φορές, συμπληρωματικά, ζητείται από τα παιδιά από την ιστορία που τους διηγήθηκαν, να απομνημονεύσουν κάποια τμήματα του κειμένου ή κάποια ποιήματα, προσευχές κ.ά. Στο «κουτί της γραφής», προτείνεται μεταξύ άλλων και η απομνημόνευση κάποιων λέξεων, στοιχείων κτλ. Αυτό συμβαίνει γιατί, με την απομνημόνευση, ο μαθητής εισάγεται σιγά- σιγά στα στοιχεία του γραπτού λόγου, όπως τη ρηματοποίηση, αποκτώντας έτσι και μία δεύτερη επιλογή επικοινωνίας, εκτός από τον προφορικό λόγο. Και όσο κι αν έχει πολεμηθεί η απομνημόνευση, δε μπορεί να αγνοηθεί ότι αποτελεί τον πιο αρχαίο τρόπο εκμάθησης, με τον οποίο έχουμε σήμερα πολλές χρήσιμες γνώσεις, πάνω στις οποίες στηρίχθηκαν και στηρίζονται επιστήμες.

Η διάταξη των θρανίων-ενώ αρχικά ήταν σε «Π» αλλά και παραδοσιακή ταυτόχρονα, στην 3^η ώρα του ωρολογίου προγράμματος αλλάζει, και τα θρανία ενώνονται κατά δύο, προκειμένου να επιτευχθεί η μέλλουσα συνεργασία!

Η εκπαιδευτικός (έχοντας ψυχολογήσει τη δυναμική της ομάδας της) επιλέγει να εφαρμόσει την 1^η ενότητα του προγράμματος, αυτή του «πηλού, του κεριού κ.τλ.», ωστόσο όμως αντί για τα προαναφερθέντα υλικά, θεωρεί καλύτερο οι μαθητές της να πειραματιστούν με την πολύ πιο οικεία σ' αυτά, πλαστελίνη. Η χάραξη των γραμμάτων θα γίνει με τη μύτη κάποιου μολυβιού.

Στο σημείο αυτό, η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να χωρίσει σε ομάδες το τμήμα της. Κάθε ομάδα θα έχει την ονομασία κάποιων ζώων (‘‘γεράκια’’, ‘‘γάτες’’ κ.τλ.), και θα γράψει ένα μήνυμα προς την άλλη ομάδα.

Με τον τρόπο αυτό τους κεντρίζει-εκτός από το κλίμα της ομαδικής συνεργασίας, και την φαντασία. Τα παιδιά δείχνουν ενθουσιασμένα με την όλη δραστηριότητα .Ωστόσο μερικές προστριβές μεταξύ των ομάδων ήταν - ως συνήθως- αναπόφευκτες.

Κάποια παιδιά ανοίγουν το βιβλίο του μαθήματος της «Γλώσσας για να θυμηθούν κάποια γράμματα και να πάρουν ιδέες για το μήνυμα που θα γράψουν. Τα περισσότερα παιδιά γράφουν την αλφάβητο ή ένα μήνυμα χαιρετισμού προς την άλλη ομάδα .

Μια μαθήτριά,-εκδηλώνει την ευχαρίστησή της για την όλη κίνηση, και γράφει ένα μήνυμα αγάπης στην δασκάλα της: («Κυρία, πολύ ωραίο αυτό που κάνουμε σήμερα! Σας αγαπώ πιο πολύ από όλους!»).

Στο σημείο αυτό, παρατηρείται ότι σχεδόν όλα τα παιδιά γράφουν με κεφαλαία γράμματα το μήνυμα τους. Η γραφή με κεφαλαία είναι κάτι που προτείνεται από το ίδιο το «κουτί της γραφής». Γιατί όμως αυτή η πρόταση;

Για τη γραφή και την ανάγνωση, πρέπει να προτείνεται από τους δασκάλους αυτού του τύπου η γραφή γιατί τα κεφαλαία γράμματα τέμνονται αλλά και διακρίνονται με λιγότερο κόπο απ' ό,τι η γραφή με πεζά γράμματα. Επίσης, το γράψιμο με κεφαλαία είναι πολύ πιο ευχάριστο, καθώς τα κεφαλαία γράμματα δεν είναι τόσο περίτεχνα και με τόση λεπτομέρεια, ώστε να κουράζουν τους μαθητές. (Curto et al., 1993).

Σ' αυτό το σημείο θα ήταν καλό να αναφερθεί και ποια θα έπρεπε να είναι η στάση του κάθε εκπαιδευτικού απέναντι στην τάξη του.

Θα έπρεπε οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί να δείχνουν καλή διάθεση απέναντι σ' όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, να εκτιμούν τις όποιες προσπάθειες κάνουν οι τελευταίοι, όπως και να έχουν και οι μόνιμοι και οι δευτερογενείς επίγνωση των ορίων τους, αναφορικά πάντα με τις δυνατότητες τους. Ακόμη, ενδείκνυται η δουλειά σε ομάδες, όπως προαναφέραμε, καθώς και η ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όπως και των μαθητών μεταξύ τους.

Όλα αυτά όμως θα ήταν ανώφελα αν μετά το πέρας τους δε συνοδεύονταν από μία αξιολογική κρίση, προκειμένου να φανεί το κατά πόσο επιτεύχθηκαν κάποιοι στόχοι.

Ορισμένοι μαθητές ρωτούν την εκπαιδευτικό τι να γράψουν. Εκείνη τους απαντάει να γράψουν «τα φωνήεντα», κάτι που είναι μια καλή άσκηση για τους μαθητές.

Αναφορικά με το **εποπτικό υλικό** της τάξης, υπάρχουν στο φελοπίνακα της τάξης, ζωγραφιές των μικρών μαθητών, καρτέλες με λέξεις και την αντίστοιχη εικόνα που λέει η λέξη, καθώς και στα διάφορα στοιχεία- αντικείμενα της τάξης υπάρχει κολλημένη μια καρτέλα, στην οποία αναγράφεται το όνομα του αντίστοιχου αντικειμένου (π.χ. πάνω στον πίνακα, υπάρχει καρτέλα που αναγράφει τη λέξη «πίνακας»).

Η εκπαιδευτικός - στην 3^η ώρα του ωρολογίου προγράμματος, αναρτά την αφίσα του «κουτιού της γραφής» στο φελοπίνακα και ζητάει από τα παιδιά (η 2^η κατά σειρά πρωτοβουλία της) να διαβάσουν από ένα ποίημα που βρίσκεται πάνω στην αφίσα. Οι περισσότεροι μαθητές το κάνουν με μια σχετική δυσκολία (ας μην ξεχνάμε ότι βρισκόμαστε στην Ά τάξη του δημοτικού σχολείου), ωστόσο όμως με προθυμία.

Μεταξύ της 3^{ης} και 4^{ης} ώρας του ωρολογίου προγράμματος, παρεμβάλλεται 10λεπτο διάλειμμα. Ωστόσο ελάχιστα παιδιά εγκαταλείπουν το έργο τους (περίπου 4-5) τα υπόλοιπα συνεχίζουν τη δραστηριότητα, με την οποία ασχολούνταν.

Γενικότερα, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, η παρουσία του ατόμου που αξιολογεί, δεν ξένισε τα παιδιά, αλλά την θεωρούν ενδιαφέρουσα, αφού η εκπαιδευτικός παρουσίασε το άτομο που έκανε αξιολόγηση σαν την επισκέπτρια-έκπληξη. Επιπροσθέτως, στο μεγαλύτερο σύνολο των παιδιών, το γεγονός ότι τα φωτογραφίζονταν τους ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο.

Κάθε φορά που μια ομάδα έγραφε το μήνυμά της, το έδειχνε στη δασκάλα τους, η οποία φυσικά επιβράβευε όλες τις προσπάθειες, όλων των ομάδων.

Στην 4^η και τελευταία ώρα του ημερήσιου προγράμματος, η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι είναι καλό να δουλέψουν την εικαστική δραστηριότητα του «κουτιού της γραφής», το «Ζωγραφίζοντας με τα χρώματα». Μοιράζει λευκές κόλλες χαρτί και μαρκαδόρους και οι μαθητές αρχίζουν τη ζωγραφική.

Παρ' όλα αυτά όμως κάποια αγόρια, εκδηλώνουν μία άρνηση και δεν ακολουθούν τις νέες οδηγίες της εκπαιδευτικού.

Θεωρούν ότι η ώρα αυτή αντιστοιχεί στο διάλειμμα (βγάζουν τάπες και παίζουν με αυτές, ένα άλλο αγόρι βγάζει έξω το σάντουιτς του και αρχίζει να το τρώει, κι ένα άλλο αγόρι ζωγραφίζει αντί για γράμματα...κουλούρια.)

Δε λείπουν όμως και οι πρωτοβουλίες κάποιων αγοριών, που προχωρούν σε άλλη φάση και εφαρμογή την όλη δραστηριότητα. π.χ. ο Αντρέας, αφού έχει ζωγραφίσει τα γράμματα, παίρνει την κόλλα του και την μετατρέπει σε φάκελο με

παραλήπτη έναν αγαπημένο του φίλο. Την κίνηση μιμούνται δυο άλλοι του συμμαθητές, εκ των οποίων ο ένας από αυτούς θα στείλει το γράμμα στην αγαπημένη του φίλη.

Παράλληλα, ένας άλλος μαθητής, παίρνει το χαρτί, στο οποίο είχε γράψει τα γράμματα και το μετέτρεψε σε αποκριάτικη μάσκα.

Ένας άλλος μαθητής, προκειμένου τα δικά του γράμματα να είναι τα καλύτερα, ζητάει από τη δασκάλα σβηστικό για να σβήσει κάποιο λάθος που έκανε.

Στο 2^ο μισό της 4^{ης} ώρας του ωρολογίου προγράμματος παρατηρείται ακόμη πιο έντονη κινητικότητα σχεδόν από όλα τα παιδιά. Ειδικά τρεις μαθητές οι οποίοι είναι γενικά ζωηρά παιδιά, δεν μπορούν να ησυχάσουν.

Ένας μαθητής, ο οποίος πάσχει από πλευρίωση και γενικά χρειάζεται ειδικά αγωγή και συνήθως αργεί να ενταχθεί στους ρυθμούς της τάξης, στη συγκεκριμένη ενότητα του «κουτιού της γραφής», έδειξε αξιοσημείωτη διάθεση για συμμετοχή. Έγραψε όλη την αλφάβητο πάνω στην πλαστελίνη και έδειχνε μεγάλο ενδιαφέρον καθ' όλη τη διάρκεια των δύο τελευταίων ωρών.

Παρόμοια περίπτωση αποτελεί κι άλλος ένας μαθητής, ο οποίος παρακολουθείται από λογοθεραπεύτρια και γενικά η δασκάλα του τον προσέχει ιδιαίτερα. Σε όλη την ενότητα ο μαθητής αυτός προσπαθεί και καταφέρνει αρκετά πράγματα.

Βέβαια, όπως προανέφερα δεν έλειψαν οι προστριβές μεταξύ των μαθητών, όπως και οι εκδηλώσεις ανταγωνισμού (όχι ιδιαίτερα ευγενικού). Χαρακτηριστικό παράδειγμα το ότι ένας μαθητής έπαιρνε πολλές φορές την κόλλα του άλλου, για να πάρει ιδέες και φυσικά επικρατούσε μια σχετική αναταραχή. (Ακούγονταν φράσεις του τύπου «Είσαι και πολύ ζαβολιάρης! Κάνεις ότι κάνω!»). Βέβαια, οι προστριβές αυτές εκδηλώθηκαν μόνο από τα αγόρια της τάξης.

Μετά το τέλος της ενότητας, όπως προαναφέρθηκε, πάρθηκε μία άτυπη συνέντευξη από την εκπαιδευτικό, η οποία θεώρησε ότι το πιο σημαντικό ήταν το αποτέλεσμα.

Ο σχολιασμός της φράσης "το πέρασμα από τη θεωρία στην πράξη", φράση που ανήκει στην εκπαιδευτικό, είναι, σύμφωνα με τη γράφουσα, ο εξής:

Στη φράση αυτή της εκπαιδευτικού φάνηκε ότι τα παιδιά ήθελαν να γράψουν. Ήταν μία πράξη, που έκαναν οικειοθελώς, κι όχι μια πράξη που ήταν απόρροια μιας εσωτερικής ή εξωτερικής πίεσης, κάτι που συμβαίνει γενικότερα με τα αναλυτικά-ωρολόγια προγράμματα των σχολείων.

Επίσης, όπως σχεδόν σε κάθε τάξη, παρατηρήθηκαν συμπεριφορές παιδιών, οι οποίες θα μπορούσαν κάλλιστα να χαρακτηριστούν ως κάποια πρότυπα συμπεριφορών, που χαρακτηρίζουν και σήμερα τους ενήλικες. Η συγκεκριμένη σχολική τάξη, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν μια μικρογραφία της πραγματικής ζωής που βιώνει σήμερα ο καθένας. Παραδείγματος χάρη, σε όλα τα κοινωνικά σύνολα, υπάρχουν οι άνθρωποι που είναι τελειομανείς, οι άνθρωποι που είναι πιο διστακτικοί στο να δοκιμάσουν κάποια καινούργια πράγματα, οι άνθρωποι με ειδικές ικανότητες, όπως και οι αιρετικοί. Ιδίως, το τελευταίο είδος ανθρώπων- και μαθητών στη συγκεκριμένη περίπτωση- είναι ένα είδος το οποίο αναδύεται σχεδόν κατά κανόνα σε όλα τα κοινωνικά σύνολα. Πάντα κάποιος ή κάποια θέλει να κάνει τη διαφορά, να ηγείται της ομάδας, προκειμένου να λάβει τα ηνία της.

Σε γενικές γραμμές, η εκπαιδευτικός μας γνωστοποιεί ότι επί το πλείστον τα παιδιά που ανέκαθεν συμμετείχαν στο μάθημα, συμμετείχαν και στην εφαρμογή του προγράμματος. Οι προσθήκες νέων μαθητών δεν ήταν ιδιαίτερα πολλές, ήταν όμως άξιες προσοχής αφού επρόκειτο για παιδιά με ειδικές δυσκολίες.

Σαν επίλογο, σύμφωνα πάντοτε με τις δηλώσεις της εκπαιδευτικού, το πρόγραμμα «δούλεψε» και αυτό φάνηκε ευδιάκριτα από την ομόφωνη απάντηση των παιδιών για τις εντυπώσεις τους αναφορικά με το νέο αυτό «μάθημα» (δηλαδή το «πως γράφανε παλιά») οι οποίες ήταν πολύ θετικές.

Βγαίνει το συμπέρασμα, για άλλη μια φορά ότι το παιδί και η γραφή αποτελούν μια σχέση κλειδί για τη δια βίου μάθηση. Κοινώς δεν είναι ποτέ αργά να κατακτήσει κανείς κάτι που θεωρεί σημαντικό, όπως την κατάκτηση του γραπτού λόγου, εφ' όσον αυτή μας προσφέρει την επικοινωνία, την ενημέρωση κ.ά.. Όπως τα παιδιά, αυτής της χώρας και των χωρών άλλων ηπείρων. Όχι όμως μόνο τα παιδιά. Ας μην αγνοείται ότι- ευτυχώς λίγοι άνθρωποι σήμερα καταφεύγουν σε μεγάλη ηλικία σε ειδικά σχολεία προκειμένου να κατακτήσουν τη γραφή και την ανάγνωση. Η καταπολέμηση του φαινομένου του αναλφαβητισμού μας γεμίζει αισιοδοξία, αν και θα ήταν ιδανικό, να μην υπήρχε ούτε σ' αυτό το μικρό ποσοστό, στο οποίο υπάρχει σήμερα.

Η παρατήρηση έγινε από τις: Σοφή Ευαγγελία και Πάλα Δόμνα.

3.2. Δεύτερη φάση προετοιμασίας και εφαρμογής

Ενότητα: «Χαρτί» ή «πως γράφανε οι Κινέζοι», «σφραγίδες»

Η προετοιμασία της 2^{ης} ενότητας, που θα εφαρμοστεί έχει αναφερθεί στα προηγούμενα κεφάλαια.

Έτσι, η εφαρμογή της 2^{ης} ενότητας του «κουτιού της γραφής» ξεκίνησε την 2^η ώρα του ωρολογίου προγράμματος την Παρασκευή στις 28/02/2003.

Ξεκινάει η εκπαιδευτικός απευθύνοντας την ερώτηση στους μαθητές αν θα ήθελαν να τους διηγηθεί μια ιστορία για τη γραφή. Η απάντηση ήταν ομόφωνη και θετική.

Η αφήγηση της ιστορίας με τον Τσαϊ-Λουέν γίνεται δεκτή με μεγάλο ενδιαφέρον.

Έπειτα η εκπαιδευτικός κάνει επίδειξη του ρυζόχαρτου, όπως και των υπολοίπων υλικών της βαλίτσας. Όλοι οι μαθητές θέλουν να αγγίξουν τα υλικά (φαίνεται για άλλη μια φορά η ανάγκη τους για την απτή εμπειρία)-κι έτσι διαπιστώνουν τη σκληρότητα ή την απαλότητα των υλικών.

Όντως, τα υλικά της βαλίτσας περνούν από όλους τους μαθητές που διατυπώνουν τις απόψεις τους ("αυτό είναι σαν διαφανές! Σε βλέπω μέσα από αυτό το ρυζόχαρτο! κ. ά.").

Μετά από την ψηλάφηση των υλικών, έχοντας ικανοποιηθεί η περιέργεια τους και έχοντας κεντριστεί το ενδιαφέρον τους, η εκπαιδευτικός θέτει σε εφαρμογή την προτεινόμενη δραστηριότητα του κουτιού, με θέμα «Ζωγραφίζω με το σώμα». Χρησιμοποιεί σαν εποπτικό υλικό τις αντίστοιχες καρτέλες του κουτιού (που δείχνουν το σχηματισμό των γραμμάτων από παιδικά σώματα). Τοποθετεί τις καρτέλες-με αλφαβητική σειρά-πάνω στον πίνακα και ζητάει από τα παιδιά να της διαβάσουν κάποια γράμματα μπερδεμένα, αφού έχει αλλάξει πρώτα τη σειρά κάποιων καρτελών, για να δει αν όντως κατάλαβαν ποιος σχηματισμός αντιστοιχεί σε ποιο γράμμα. Οι μαθητές εντοπίζουν τα γράμματα, σωστά.

Σ' εκείνο το σημείο ρωτάει τους μαθητές αν θα ήθελαν να μιμηθούν το περιεχόμενο των καρτελών. Η απάντηση είναι πάλι ομοιογενώς θετική. Παρατηρείται μεγάλη συμμετοχή στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Σχεδόν όλοι οι μαθητές "γράφουν" με το σώμα τους ένα γράμμα που επέλεξε η εκπαιδευτικός. Πιο καλά γράφουν το "Σ" και το "Ω". Βέβαια για το σχηματισμό κάποιων γραμμάτων χρειάζονταν δύο παιδιά. Το αποτέλεσμα της συνεργασίας δύο μαθητών είναι εντυπωσιακό (καταθέτω σχετικές φωτογραφίες, βλ. Παράρτημα 5.4.). Αξίζει να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε καμία συνεργασία με γυμναστή ή γυμνάστρια.

Ακολουθεί η δραστηριότητα με την παρασκευή μελανιού, της ζωγραφικής πάνω στο ρυζόχαρτο, το οποίο διανεμήθηκε από τη γράφουσα σε όλους τους μαθητές. Στο ρυζόχαρτο οι μαθητές έγραψαν κινέζικα γράμματα «όπως γράφουν οι Κινέζοι», γράμματα που τους είχαμε γράψει πριν στον πίνακα.

Τέλος, ακολούθησε η δραστηριότητα με τις χειροποίητες σφραγίδες, οι οποίες προέκυψαν από πατάτες, στις οποίες χαραχτηκε με μυτερό ξύλο από σουβλάκι, από ένα γράμμα, και αφού βάφτηκαν με τέμπερα, ξεκίνησαν τα σφραγίσματα, πάνω σε κόλλες χαρτιού. Ειδικά, η τελευταία δραστηριότητα-με τις σφραγίδες- κέρδισε τις περισσότερες εντυπώσεις.

3.3. Τρίτη φάση προετοιμασίας και εφαρμογής

Ενότητα: «Πηλός, κερί, πέτρα» ή «Πως έγραφαν οι αρχαίοι Έλληνες και οι παππούδες μας»

Η προετοιμασία και της τρίτης ενότητας, έγινε με τα εργαλεία και τις μεθόδους που έχουν προαναφερθεί στις 12/04/2003.

Μετά το τέλος της 3^{ης} ενότητας που είχε σαν κύριο θέμα τη δραστηριότητα της γραφής πάνω σε κέρινη πλάκα («όπως έγραφαν οι αρχαίοι Έλληνες»), αλλά και στην πλάκα με το κονδύλι («όπως έγραφαν οι παππούδες μας»).

Πιο συγκεκριμένα, όταν παρουσιάστηκε στα παιδιά, η κέρινη πλάκα, στη μεγαλύτερη πλειοψηφία επικράτησε περιέργεια, που τη διαδέχθηκε ενθουσιασμός.

Μηδενός εξαιρουμένου, τα παιδιά, άγγιξαν την κέρινη πλάκα κι έπειτα άρχισαν να γράφουν πάνω σ' αυτή.

Επίσης, παρόμοιες αντιδράσεις υπήρξαν και για την πλάκα με το κονδύλι. Η αναφορά στο παρελθόν και η σύγκριση των υλικών κέρδισε τα παιδιά, που αργότερα φάνηκε να το διασκεδάζουν πολύ.

Ακολουθεί το στάδιο της μεθόδου με το ερωτηματολόγιο σε μορφή συνέντευξης, που απευθυνόταν στους μαθητές της Α΄ τάξης του 29ου Δημοτικού σχολείου Θεσσαλονίκης.

3.4. Συνεντεύξεις δομημένες

Οι ερωτήσεις που έγιναν προφορικά σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα δεκατριών παιδιών ήταν δεκαπέντε. (βλ. παράρτημα). Τα παιδιά ερωτήθηκαν ένα-ένα, και τα πρότεινε η ίδια η δασκάλα του τμήματος. Στις περισσότερες ερωτήσεις, οι απαντήσεις ήταν πάνω-κάτω ίδιες. Αυτό, μας επιτρέπει την ομαδοποίηση κάποιων αποτελεσμάτων και συνεπακόλουθα διαμορφώνεται η "κοινή γνώμη της τάξης".

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων μαθητών απαντούν ότι η διαδικασία της γραφής ήταν μια διαδικασία που τους είναι αρκετά ευχάριστη.

Ωστόσο, έως να την κατακτήσουν, το 1/3 των ερωτηθέντων αντιμετώπισε σχετικές δυσκολίες, κι αυτό λόγω του φόβου τους για το άγνωστο αυτό αντικείμενο, με το οποίο έπρεπε να εξοικειωθούν σιγά-σιγά. Τα υπόλοιπα 2/3 υποστήριξαν ότι δεν συνάντησαν στο δρόμο τους ιδιαίτερες δυσκολίες, όσον αφορά αυτήν την εκμάθηση.

Στην ερώτηση "γιατί νομίζεις ότι γράφουν οι άνθρωποι;" οι απαντήσεις ήταν - σχεδόν για όλο το δείγμα- κοινές. Ο λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι γράφουν είναι για να μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους. Συνήθως απαντούσαν «για να μπορούν να μιλάνε, να στέλνουν γράμματα κ.τλ.».

Όταν η παραπάνω ερώτηση πηγαίνει σε προσωπικό επίπεδο, η πλειοψηφία των απαντήσεων που συγκεντρώνουμε είναι για να μάθουν τα ίδια τα παιδιά αυτό το μέσο επικοινωνίας-τη γραφή-άρα να μπορούν να συνεννοούνται μεταξύ τους. Στο σημείο αυτό έχουμε και δύο-τρεις απαντήσεις στις οποίες, εκτός από την επικοινωνία, κάποια από τα παιδιά απαντούν ότι θέλουν να μάθουν τα ίδια να γράφουν «για να είναι καλοί μαθητές» ή «για να στέλνουν πράγματα στους φίλους τους» καθώς και γιατί το να γράφουν είναι κάτι που τους «αρέσει».

Με την επόμενη ερώτηση που τους απευθύνουμε, «με τι γράφουν σήμερα και πάνω σε τι» οι απαντήσεις είναι 13 στις 13, « με το μολύβι και πάνω σε χαρτί».

Προχωρώντας, μπαίνουμε σε μια ερώτηση μνήμης για τα συγκεκριμένα παιδιά. Τους ζητάμε να θυμηθούν με τι άλλα υλικά έγραφαν οι άνθρωποι και πάνω σε τι. Τα περισσότερα παιδιά μιλάνε για το ρυζόχαρτο, ένα μικρότερο ποσοστό για την κέρινη πλάκα και την πλάκα με το κονδύλι (υλικά που είχαν δουλευτεί στην τάξη πριν από λίγα λεπτά) καθώς και για τα «περίεργα μολύβια». Τέσσερα παιδιά αδυνατούν να θυμηθούν έστω και μία επιφάνεια ή εργαλείο γραφής, ενώ μονάχα μία μαθήτρια θυμάται και το φτερό της χήνας που «το βουτούσαν στο μελάνι κι έπειτα γράφανε πάνω στο χαρτί».

Σ' αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι από την διεξαγωγή της 2^{ης} ενότητας, είχε περάσει ένα αρκετά μεγάλο διάστημα-γύρω στον ένα μήνα-πράγμα που δικαιολογεί κατά ένα μεγάλο ποσοστό το ότι οι μαθητές δεν μπορούσαν να θυμηθούν τα πάντα.

Βεβαίως, πριν τις συνεντεύξεις των παιδιών προηγήθηκε μια εκ νέου αναφορά των περιεχομένων του κουτιού από την εκπαιδευτικό, όπως και έγινε αναφορά στις ιστορίες αλλά και στις δραστηριότητες που έλαβαν χώρα μέσα στην τάξη.

Αν και η πλειοψηφία των μαθητών εντυπωσιάστηκε από την ποικιλία των ειδών γραφής που περιείχε το κουτί, παρ' όλα αυτά, τα δημοφιλέστερα υλικά και επιφάνειες για αυτά παραμένουν το παραδοσιακό μολύβι και το χαρτί. Μάλιστα, ένας μαθητής δικαιολογεί την απάντηση του λέγοντας ότι προτιμάει το μολύβι γιατί είναι «μαλακό»σχετικά σαν υλικό, αλλά και λόγω του χρώματός του, το οποίο φαίνεται καλύτερα από όλα, στο λευκό χαρτί. Δύο από τα 13 παιδιά όμως θα ήθελαν στο εξής να γράφουν πάνω στο ρυζόχαρτο, με πινέλο.

Σ' άλλη μια ερώτηση μνήμης, η οποία γίνεται και πιο συγκεκριμένη-μήπως κι η διασάφησή της τους βοηθήσει να ξεκαθαρίσουν κάποια πράγματα στο μυαλό τους, το μεγαλύτερο ποσοστό απαντάει ότι δε θυμόταν με τι υλικά έγραφαν ούτε οι αρχαίοι Αιγύπτιοι ούτε οι αρχαίοι Έλληνες ούτε οι Κινέζοι. Ένα μικρότερο ποσοστό της τάξης τριών- τεσσάρων παιδιών, απαντάει ότι οι Κινέζοι γράφανε πάνω στο

ρυζόχαρτο και ένα- δυο παιδιά προσθέτουν για τους αρχαίους Αιγυπτίους, τον πάπυρο, για τους δε αρχαίους Έλληνες την κέρινη πλάκα, μία μαθήτρια επίσης προσθέτει την φτερούγα για τους... Κινέζους. Άλλοι δύο μαθητές μπερδεύουν στο μυαλό τους κάποια υλικά που τα αποδίδουν σε άλλη ομάδα ανθρώπων, από αυτήν που ήταν στην πραγματικότητα.

Έπειτα, στην ερώτηση αν θα ήθελαν να ξανά δουλέψουν αυτό το κουτί στην τάξη, η απάντηση έρχεται ομόφωνη και ενθουσιώδης από όλα τα παιδιά που ρωτήθηκαν. Η απάντηση φυσικά ήταν θετική καθώς και άμεσα. Ο αυθορμητισμός με τον οποίο απάντησαν δείχνει ότι αυτό το κουτί όντως τους είχε κερδίσει.

Στο σημείο αυτό, γίνεται προσπάθεια να γίνει αντιληπτό το «γιατί», την ακριβή αιτία που τους άγγιξε τόσο πολύ το όλο εγχείρημα. Τα περισσότερα παιδιά απαντούν ότι τους άρεσε λόγω της ποικιλίας των υλικών του κουτιού. Κάποια από τα παιδιά προσθέτουν ότι η επαφή τους με τα καινούργια αυτά υλικά τους έκανε μεγάλη εντύπωση. Κοντά στην απάντηση αυτή, δύο άλλα παιδιά συμπληρώνουν ότι τους κέρδισε το γεγονός ότι όλα όσα κάνανε ήταν σαν ένα παιχνίδι. Εντύπωση κάνει η απάντηση ενός μαθητή που κάνει το συνειρμό ότι «είδαμε πράγματα παλιά, όπως αυτά που βλέπουμε στα...μουσεία.» Ο μαθητής επομένως αντιλαμβάνεται το όλο σκεπτικό και φιλοσοφία της βαλίτσας. Προχώρησε σ' ένα δεύτερο επίπεδο σκέψης-συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές του, σκέψη και προχωρημένη για την ηλικία τους, όπως και πολύ εύστοχη.

Όταν, με επόμενη ερώτηση, γίνεται προσπάθεια να ιεραρχήσουν τι τους άρεσε περισσότερο από το κουτί με σειρά προτίμησης από το καλύτερο υλικό-δραστηριότητα στο λιγότερο καλό- ενδιαφέρον, οι απαντήσεις που δίνονται είναι πολλές και ποικίλες. Πρώτο στην προτίμηση των μαθητών ήταν το γράψιμο πάνω στο ρυζόχαρτο με πινέλο και η γραφή των κινέζικων γραμμάτων, ακολουθεί η ζωγραφική των γραμμάτων, οι σφραγίδες (με τις πατάτες), που τους φάνηκε πολύ περισσότερο σαν «παιχνίδι», το «Γράφω με το σώμα», καθώς και το ότι δούλεψαν σε ομάδες, κάτι που συνέβαινε για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια του σχολικού τους έτους.

Η εμπειρία του να δουλεύουν σε ομάδες, ήταν κάτι που άρεσε ανεξαιρέτως σε όλα τα παιδιά, κι αυτό, γιατί, όπως συμπληρώνουν λίγο μετά-με επόμενη ερώτησή- τους έκανε να νιώθουν πιο πολύ σαν «φιλαράκια», που χωρίζονταν για να παίξουν ένα παιχνίδι. Στο σημείο αυτό, δύο μαθητές προσθέτουν ότι η εμπειρία του να δουλεύουν σε ομάδες, επέτρεπε την καλύτερη συνεργασία, όπως και έτσι «μάθαιναν περισσότερα πράγματα», απ' ότι όταν δούλευαν μεμονωμένα. (Αρκετά φιλοσοφη- μένη άποψη για την ηλικία του).

Επίσης, άλλη μια απάντηση που ήταν όμοια για όλα τα παιδιά, ήταν αυτή της προσμονής για την επανάληψη της όλης αυτής διαδικασίας με ένα διαφορετικό κουτί, το οποίο θα μπορούσε να φέρνει η κυρία τους κάθε εβδομάδα στην τάξη. Όλα τα παιδιά-χωρίς δισταγμό ή δεύτερη σκέψη- απάντησαν ότι κάτι τέτοιο θα το ήθελαν «πάρα πολύ».

Συνοψίζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις, βγαίνει το συμπέρασμα ότι η εφαρμογή του κουτιού στην τάξη ήταν κάτι που άγγιξε τα παιδιά, τα οποία πειραματίστηκαν με τα περιεχόμενα της βαλίτσας και πραγματοποίησαν και τις σχετικές δραστηριότητες. Διεύρυνε τους γνωστικούς τους ορίζοντες-εμπλουτίστηκε το λεξιλόγιό τους με νέους όρους, καθώς και διασκέδασαν με την όλη εμπειρία. Κάποιοι μαθητές προβληματίστηκαν με τα όσα κάναμε και άρχισαν να συλλαμβάνουν νέες έννοιες και πραγματικότητες, κάποιοι άλλοι κοινωνικοποιήθηκαν σε αξιοσημείωτο βαθμό-πράγμα το οποίο δεν συνέβαινε στο παρελθόν με το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας.

Ακόμη, το γεγονός ότι όλα τα παιδιά θα ήθελαν να επαναληφθούν οι δραστηριότητες του «κουτιού της γραφής» (και του συγκεκριμένου, αλλά και άλλων με διαφορετικό περιεχόμενο και θεματική), καταδεικνύει ότι τα παιδιά σήμερα διψάνε για εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και μόρφωσης, κάτι που, σύμφωνα με την προσωπική μας εκτίμηση αλλά και βάσει των γεγονότων και των απαντήσεων που έχουμε στο αρχείο μας, η συγκεκριμένη βαλίτσα μπορεί να προσφέρει.

Στη συνέχεια η αξιολόγηση βασίστηκε κατά ένα μεγάλο μέρος και στη μέθοδο των συνεντεύξεων, που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα, συντάξαμε ένα ερωτηματολόγιο σε μορφή συνέντευξης, το οποίο απευθύνουμε σε εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν το «κουτί της γραφής» στις τάξεις τους. (Βλέπε παράρτημα 5.1. Το φυλλάδιο της παρατήρησης της τάξης).

Το πρώτο ερωτηματολόγιο, δόθηκε φυσικά στην κ. Ψωμαθιανού, μετά το τέλος της εφαρμογής των ενοτήτων του κουτιού. Της υποβλήθηκαν ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις καταγράφηκαν γραπτά στο ερωτηματολόγιο, αλλά και ακουστικά, με το δημοσιογραφικό κασετόφωνο.

Τα υπόλοιπα τρία ερωτηματολόγια, στάλθηκαν στον κ. Δημητριάδη Σάββα, στο νομό Δράμας και τα υπόλοιπα δύο στις κυρίες Ράπτου και κ. Φουστούκου, στο νομό Μαγνησίας, ενώ το πέμπτο σε εκπαιδευτικό στη Θεσσαλονίκη που δεν απάντησε.

Όπως έχει προαναφερθεί, το ερωτηματολόγιο απαρτιζόταν από 24 ερωτήσεις, οι οποίες στόχευαν να δείξουν την ταυτότητα της κάθε εφαρμοσμένης ενότητας για τον εκπαιδευτικό, που προχώρησε στην υλοποίηση της ενότητας, καθώς και για το επίπεδο των σπουδών του, για το σχολείο, όπως και με ποιο τρόπο και από ποια πηγή ενημερώθηκαν για το «κουτί της γραφής».

Έπειτα, ζητιέται να διευκρινιστεί σε ποια ώρα του αναλυτικού προγράμματος, εντάξανε τις δραστηριότητες του κουτιού, ποιες συγκεκριμένα και κατά πόσο άγγιξαν τους μαθητές αλλά και τον εκπαιδευτικό.

Επίσης, έγινε προσπάθεια για να δοθούν πληροφορίες για το αν επινοήθηκαν πρωτοβουλίες με αφορμή το κουτί, όπως και αν βελτιώθηκε το γνωστικό επίπεδο και το επίπεδο κοινωνικοποίησης των μαθητών. Παράλληλα, ζητιέται να απαντηθεί εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το «κουτί της γραφής» ήταν ελλιπές σε αναλώσιμα, αν ήταν ακριβό ή αν οι προτεινόμενες οδηγίες δεν ήταν αρκετά σαφείς, άρα θα χρειαζόταν ένα προηγούμενο ενημερωτικό σεμινάριο.

Τέλος, υπάρχουν σχετικές ερωτήσεις που δείχνουν αν μέσω του κουτιού προωθήθηκε η ενεργητική-συνεργατική μάθηση και αν θα επαναλάμβαναν την εφαρμογή του προγράμματος στο μέλλον και σε ποιες τάξεις συγκεκριμένα.

Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα έδωσαν τις εξής πληροφορίες:

Δύο στους τέσσερις εκπαιδευτικούς εφάρμοσαν το πρόγραμμα στην Α΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου. Ένας εκπαιδευτικός εφάρμοσε το πρόγραμμα σε τμήμα διευρυμένου ωραρίου, ενώ μία άλλη δασκάλα δούλεψε το πρόγραμμα στη Δ΄ τάξη. Αυτές οι επιλογές δείχνουν ότι το πρόγραμμα είναι ευέλικτο κι ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε αρκετές ηλικιακές βαθμίδες.

Ο αριθμός των παιδιών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα ήταν περίπου 19 - 21 παιδιά-ισάριθμα αγόρια και κορίτσια, εκτός από την τάξη της μίας εκπαιδευτικού, που ο αριθμός των παιδιών υπερέβαινε αυτούς των άλλων τμημάτων. Τα παιδιά, που παρακολούθησαν το πρόγραμμα ήταν 28 με ίσα χωρισμένα αγόρια και κορίτσια (14 και 14). Το να είναι γνωστός ο ακριβής αριθμός των μαθητών έχει σημασία για να κατανοηθεί ποιες δυσκολίες θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν σε μία τάξη που θα είχε πολλούς μαθητές, άρα και θα ήταν πιο δύσκολα εφικτή η υλοποίηση των δραστηριοτήτων, η ομαδική συνεργασία κ.τλ.

Το χρονικό διάστημα διεξαγωγής του προγράμματος ήταν γύρω στα 65΄ στη 1^η ενότητα και 1:50΄ η 2^η ενότητα, σύμφωνα με τη μία εκπαιδευτικό. Στην ερώτηση αυτή, οι τρεις άλλοι εκπαιδευτικοί απαντούν πιο κάτω.

Όσον αφορά το επίπεδο των σπουδών τους και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί έχουν αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική Ακαδημία διαφόρων πόλεων. Η κ. Ψωμαθιανού είναι επίσης απόφοιτος της Παντείου-Δημόσιας Διοίκησης, σχολή που προηγήθηκε της Ακαδημίας και είναι κάτοχος του Lower (βασικό πτυχίο αγγλικής γλώσσας). Η κ. Ράπτου φοιτά παράλληλα στο Τμήμα Μουσειοπαιδαγωγικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τέλος, ο κ. Δημητριάδης έχει αποφοιτήσει από την Εθνική σχολή Προπονητών καλαθόσφαιρας.

Ακόμη, τρεις στους τέσσερις έχουν κάνει εξομοίωση και έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια, ενώ όλοι έχουν παρακολουθήσει Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα). Οι σπουδές τους αυτές μας φανερώνουν ότι και οι τέσσερις είναι άνθρωποι με πλατιά μόρφωση, ανησυχίες και ποικίλα ενδιαφέροντα και ότι τους αρέσει να γνωρίζουν νέα αντικείμενα γύρω από το χώρο της δουλειάς τους.

Τα χρόνια υπηρεσίας, που έχουν στο ενεργητικό τους, για την κ. Φουστούκου και την κ. Ράπτου είναι 26 και 25 αντίστοιχα, ενώ για τον κ. Δημητριάδη και την κ. Ψωμαθιανού είναι τα 14 χρόνια. Όλοι διδάσκουν σε δημόσιο σχολείο, που βρίσκεται σε αστικό κέντρο (πόλη).

Όλα αυτά μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, ήταν πολύπλευροι άνθρωποι με ποικίλες ανησυχίες και ευαισθησίες, μια και δεν ήταν επαναπαυμένοι στην μόρφωση της Ακαδημίας, μα ψάχνουν και δοκιμάζουν οτιδήποτε νέο και καινοτομικό που υπάρχει στην επιστήμη τους.

Η ενημέρωσή τους σχετικά με το νέο εκπαιδευτικό υλικό και εκδόσεις σχετικά με την εργασία τους στο σχολείο, προκύπτει επί το πλείστον από εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και- κατά σειρά προτίμησης- από εφημερίδες- εκπαιδευτικά περιοδικά, συνέδρια, επιμορφωτικά σεμινάρια, όπως και από συναδέλφους, σχολικούς συμβούλους, βόλτα στα βιβλιοπωλεία αλλά και από άλλες πηγές ενημέρωσης, όπως το διαδίκτυο, η τηλεόραση και οι βιβλιοπαρουσιάσεις (τις τρεις τελευταίες πηγές τις συμβουλευεται ο κ. Δημητριάδης).

Στην ερώτηση για το πως πληροφορήθηκαν οι εκπαιδευτικοί για το «κουτί της γραφής», οι απάνσεις μοιράζονται. Η κ. Φουστούκου έμαθε για το «κουτί της γραφής» μετά από μια βόλτα στα βιβλιοπωλεία, η κ. Ράπτου έμαθε για αυτό από την ίδια τη δημιουργό του «κουτιού της γραφής», ο κ. Δημητριάδης έμαθε για τη *βαλίτσα* μέσα από εφημερίδες, περιοδικά και συνέδρια και η κ. Ψωμαθιανού ενημερώθηκε για το «κουτί της γραφής» από συναδέλφους της.

Οι προσδοκίες που είχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί προτού εφαρμόσουν το πρόγραμμα, ήταν για να έχουν ένα βοήθημα για δημιουργική δραστηριότητα των παιδιών. Δύο εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το κουτί τους βοήθησε να διδάξουν τη γραφή στην Α΄ Δημοτικού, ενώ οι δύο άλλες δασκάλες θεώρησαν ότι το κουτί δε βοήθησε αρκετά σ' αυτό τον τομέα. Στο σημείο αυτό, η μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι είχε διάθεση να γνωρίσει αυτό το καινούργιο εκπαιδευτικό υλικό και τις δυνατότητες που αυτό προσφέρει. Παράλληλα, μία άλλη δασκάλα δούλεψε με το κουτί για να εφαρμόσει το πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης, ενώ ο κ. Δημητριάδης προσδοκούσε να προσεγγίσουν οι μαθητές του τη διαδικασία της γραφής-ανάγνωσης-λόγου, επαγωγικά και να εκφράσουν τις δικές τους ιδέες, που να πιστοποιούν τη διαχρονική επίδραση και αλληλεξάρτηση της γραφής με την τέχνη. Με την απάντηση αυτού του ερωτήματος φαίνεται ότι και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί και δεκτικοί σε νέα-καινοτομικά προγράμματα, πράγμα που δείχνει την ευρύτητα των αντιλήψεών τους.

Η ένταξη τώρα του προγράμματος έγινε, κατά πρώτον, στο μάθημα της «γλώσσας», της «αισθητικής» και «περιβαλλοντικής αγωγής» και κατά δεύτερο λόγο στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης. Θεωρείται ότι και στις τέσσερις περιπτώσεις η ένταξη του «κουτιού της γραφής» ήταν εύστοχη και δικαιολογημένη αν και κατά πολύ διαφορετική.

Οι ώρες που δόθηκαν για την εφαρμογή του υλικού ποικίλουν και πάλι. Ο κ. Δημητριάδης αφιέρωσε δύο ολόκληρα τρίμηνα για την εφαρμογή του προγράμματος. Οι κυρίες Φουστούκου και Ράπτου από 16 και 15 ώρες αντίστοιχα, ενώ η κ. Ψωμαθιανού διέθεσε ένα τετράωρο. Εκτός από την κ. Ψωμαθιανού, όλοι οι δάσκαλοι αξιοποίησαν όλο το υλικό της βαλίτσας.

Αργότερα, όταν ζητιέται να δοθεί μια κρίση για τη λειτουργικότητα των δραστηριοτήτων με μια κλιμακωτή διαβάθμιση- ΜΕΤΡΙΑ-ΚΑΛΗ-ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ, όλοι οι διδάσκοντες συμφωνούν ότι οι δραστηριότητες του «Γράφω με το σώμα» και το «Πάνω σε τι και με τι» ήταν «πολύ καλές». «Καλές» θεωρήθηκαν οι δραστηριότητες της «Ζωγραφικής των γραμμάτων» και τα «Γράμματα και ποιήματα», ενώ «μέτρια» για την κ. Ψωμαθιανού ήταν η τελευταία δραστηριότητα («Γράμματα και ποιήματα») από άποψη λειτουργικότητας. Βέβαια, σ' αυτό το σημείο

προσθέτουμε ότι αυτές οι κρίσεις έχουν κατά ένα μεγάλο βαθμό να κάνουν και με τη σύσταση της ομάδας και την όλη συμπεριφορά αυτής.

Οι δραστηριότητες που φάνηκαν και στους τέσσερις δασκάλους πιο ενδιαφέρουσες ήταν-κατά ιεραρχική σειρά-το «Γράφω με το σώμα», το «Πάνω σε τι και με τι» και τα «τραπουλόχαρτα». Οι ίδιες δραστηριότητες συγκίνησαν και τα παιδιά.

Σύμφωνα με μία διδάσκουσα όλα όσα έκαναν στο πρόγραμμα άρεσαν στα παιδιά. Διαφωνούν οι συνάδελφοί της, οι οποίοι πιστεύουν ότι η αφίσα, σύμφωνα με την κ. Φουστούκου, τα «Γράμματα και τα ποιήματα» και οι «Ιστορίες για τη γραφή και το αλφάβητο», καθώς και η «Περγαμηνή» δεν άγγιξαν τους μαθητές.

Μία από τις δασκάλους, καθώς και ο κ. Δημητριάδης επινόησαν κι άλλες δραστηριότητες με βάση το «κουτί της γραφής» (κατασκευή σελιδοδεικτών, φυσικές μογιές, αυτοσχέδιες σφραγίδες, ανακυκλωμένο χαρτί και βιβλιοδετική, μικρό «τυπογραφείο», μικροί «αιδοί», παντομίμες με τα σωματογράμματα και αριθμοί, πλανόδιοι αναγνώστες- αφηγητές- κήρυκες). Η δε κ. Ψωμαθιανού οργάνωσε σε ομάδες την τάξη της, έδωσε σε κάθε ομάδα όνομα ζώων, αρχηγό και ζήτησε από τα παιδιά να γράψουν μήνυμα προς σε άλλη ομάδα. Τέλος, μία άλλη διδάσκουσα, με αφορμή το κουτί προέβη σε γραφή στον υπολογιστή. Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι όλοι αυτοί οι δάσκαλοι διακατέχονταν από μεγάλη φαντασία, οξύ πνεύμα, όπως και μεράκι, εφόσον έκαναν τόσα βήματα μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Επίσης, και οι τέσσερις διδάσκοντες θεωρούν ότι το «κουτί της γραφής» προσέφερε γνώσεις στα παιδιά σχετικά με τα υλικά της γραφής και σχετικά με άλλους πολιτισμούς, όπως και ότι λειτούργησε σαν ένα κίνητρο κοινωνικοποίησης για τους μαθητές τους.

Ακόμη, υπάρχει ομοφωνία στην απάντηση της ερώτησης για το αν οι πληροφορίες του «κουτιού της γραφής» ήταν αρκετές. Όλοι πιστεύουν ότι χρειάζεται να δοθούν περισσότερες πληροφορίες, οι ήδη όμως υπάρχουσες ήταν κατανοητές σε μεγάλο βαθμό.

Εκτός όμως από τις οδηγίες, δύο στους τέσσερις υποστηρίζουν πως δεν δυσκολεύτηκαν να βρουν αναλώσιμα, άρα και να ήθελαν να συμπεριληφθούν στο «κουτί της γραφής», ενώ ο κ. Δημητριάδης θεώρησε ότι αυτό θα έπρεπε να εμπλουτιστεί με στυλό, πάπυρους, γραφίδες, μελανοδοχείο, «μανίκι αντιγραφέα», κονδύλι, στερεό μελάνι και βάση από στυπόχαρτο Η κ. Ψωμαθιανού προσθέτει ότι θα έπρεπε να περιέχονται στο κουτί ξυλάκια από σουβλάκι, οδοντογλυφίδες (για τη χάραξη) και περισσότερα στυπόχαρτα.

Όσον αφορά το κόστος του «κουτιού της γραφής» (που είναι 55 ευρώ), τρεις στους τέσσερις απαντούν ότι η τιμή της *βαλίτσας* ανταποκρίνεται στη χρησιμότητά της.

Σε άλλη ερώτηση που υποβλήθηκε για το αν χρειαζόταν ένα προηγούμενο ενημερωτικό σεμινάριο, προκειμένου να προβούν στην εφαρμογή του προγράμματος, οι τρεις δάσκαλοι απάντησαν ότι αν και το βιβλίο του εκπαιδευτικού με το συνοδευτικό του υλικό ήταν αρκετά κατατοπιστικό ότι υπήρχε η ανάγκη ενός τέτοιου σεμιναρίου. Το στοιχείο αυτό μας επιτρέπει να μιλήσουμε για την ευσυνειδησία των εκπαιδευτικών, όπως και για την καλή τους πρόθεση με στόχο την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος..

Επίσης, και οι τέσσερις δάσκαλοι θα ήθελαν οπωσδήποτε να δουλέψουν παρόμοια πακέτα στο μέλλον, αλλά όχι μόνο στην Α' Δημοτικού, αλλά και στις υπόλοιπες τάξεις, κάτι που πιστοποιεί, για άλλη μια φορά, ότι το «κουτί της γραφής» μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις ηλικίες.

Όταν ζητούμε από τους εκπαιδευτικούς να μας προσθέσουν κάποια σχόλια ή κάποια γνώμη που θα βελτίωνε το «κουτί της γραφής», ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι αυτό θα μπορούσε να περιέχει slides, cd rom, βιντεοκασέτα με επίδειξη και περισσότερες αφίσες. Η κ. Ψωμαθιανού θεωρεί ότι τα τραπουλόχαρτα και οι καρτέλες επίδειξης της κάθε θεματικής ενότητας, θα έπρεπε να είναι σε μεγαλύτερο μέγεθος, για να είναι πιο ευδιάκριτα από τα παιδιά. Οι δύο άλλες δασκάλες δεν προσέθεσαν κάτι στα ήδη υπάρχοντα περιεχόμενα και προτάσεις του «κουτιού της γραφής».

Τέλος, όλοι οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα προάγει την ενεργητική-συνεργατική μάθηση, μέσω της δουλειάς σε ομάδες συνεργασίας κατά την κ. Φουστούκου, μέσω της πιο παιγνιώδους μορφής που πήρε η δημιουργία της συνεργασίας κατά τον κ. Δημητριάδη, αλλά και μέσω του ότι οι δυνατοί μαθητές βοηθούσαν τους πιο αδύνατους και γενικά επικρατούσε ένα όμορφο κλίμα, σύμφωνα με την κ. Ψωμαθιανού. Στο σημείο αυτό μάλιστα ζητούμε εργασίες των παιδιών, που έγιναν με αφορμή το «κουτί της γραφής», τις οποίες όμως δεν ήθελαν να μας επιστρέψουν, καθώς ήθελαν να τις δείξουν στους γονείς τους και κλείνουμε τη συνέντευξη-ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, αφού πρώτα τους ευχαριστήσαμε θερμά για τη συνεργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας τα όσα παρουσιάστηκαν σ' αυτήν την εργασία σημειώνουμε ότι έγιναν τα ακόλουθα βήματα:

Αφού, σε πρώτο στάδιο, συγκεντρώθηκε υλικό γύρω από το ίδιο το «κουτί της γραφής» και τη φιλοσοφία του, περάσαμε στην εφαρμογή του σε σχολικό περιβάλλον και τέλος, μετά την εφαρμογή του προγράμματος έγινε η αξιολόγηση.

Μπορεί να αναφερθεί ότι, σε γενικές γραμμές, το πρόγραμμα βρήκε πολύ θετική ανταπόκριση. Η τεκμηρίωση της παραπάνω άποψης προκύπτει αν εξεταστούν για άλλη μια φορά, οι άμεσοι και έμμεσοι στόχοι του «κουτιού της γραφής», όπως τέθηκαν από τη δημιουργό του, Βέμη Μπίλη, καθώς και από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μας (με τα διάφορα εργαλεία έρευνας και τις μεθόδους που ακολουθήθηκαν). Συγκεκριμένα:

Το γεγονός ότι η βαλίτσα περιείχε διάφορα όργανα και επιφάνειες γραφής όπως αυτά των παλαιότερων εποχών, έδωσε το ερέθισμα στα παιδιά για την απόκτηση γνώσεων (εμπλουτισμός λεξιλογίου, ύπαρξη διαφόρων εποχών και σύνδεσης της «μουσειοβαλίτσας» με την έννοια μουσείο), μέσω της προσωπικής απτής εμπειρίας, κάτι που αποτελεί πράγματι καινοτομία του κουτιού.

Επίσης, εφ' όσον οι μαθητές άγγιξαν και εργάστηκαν με τα νέα υλικά και τις επιφάνειες της γραφής, διαπίστωσαν ποια υλικά είναι πιο εύχρηστα, πιο ευπαθή και πιο ευχάριστα στη χρήση. Όλα αυτά φαίνονται καθαρά από τις απαντήσεις, που έδωσαν οι μαθητές, όταν τους απευθύνθηκαν οι σχετικές ερωτήσεις.

Έπειτα, το γεγονός ότι τα παιδιά, μέσω του «κουτιού της γραφής» κοινωνικοποιήθηκαν και επιτεύχθηκε έτσι η ενεργητική-συνεργατική μάθηση, είναι ένας στόχος που εκπληρώθηκε, σύμφωνα με κοινή άποψη και αποδοχή και των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών, όταν τους υπεβλήθη ανάλογη ερώτηση.

Ακόμη, η αφήγηση των ιστοριών κέρδισε τους μαθητές, καθώς ανακάλεσαν στη μνήμη τους τον καιρό που ήταν στο νηπιαγωγείο, όπου όλα ήταν εύκολα, απλά και ευχάριστα κι όπου η αφήγηση των ιστοριών βρισκόταν στην ημερήσια διάταξη του προγράμματος.

Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο κουτί μπορεί κάλλιστα να εφαρμοστεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου, εφ' όσον είναι ένα πρόγραμμα ευέλικτο, του οποίου οι προτάσεις μπορούν να προσαρμοστούν σε διάφορες ηλικίες.

Τέλος, πολύ θετικό ήταν το γεγονός ότι η αρχική προσέγγιση του κουτιού από τους μαθητές και από τους εκπαιδευτικούς μετατράπηκε σε μια ευχάριστη εμπειρία, που θα ήθελαν κάποια στιγμή να ξαναζήσουν. Τα παιδιά, για αρκετό διάστημα μετά την εφαρμογή του προγράμματος, θα συσχετίσουν τα μαθήματά τους με την μυρωδιά του κεριού, την αίσθηση του πηλού κ.ά., όπως και πιθανόν να προχωρήσουν σε περαιτέρω δραστηριότητες με βάση το «κουτί της γραφής», τυπώνοντας π.χ. τα έργα τους σε κάποιο τυπογραφείο.

Κλείνοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η εξοικείωση των μαθητών με τη γραφή, από την πρώτη επαφή μέχρι την ευχέρεια στη χρήση του γραπτού λόγου, απαιτεί μια θετικότερη αντιμετώπιση, κάτι που προσπαθεί το πρόγραμμα αυτό, γεμίζοντας τα παιδιά με μια αίσθηση ευχαρίστησης και με γνώσεις. Δε μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος, το κλίμα στην αίθουσα ήταν σχεδόν εορταστικό. Έπειτα, το πρόγραμμα δεν παρεμποδίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά βοηθά στη δημιουργία ενός πρόσφορου κλίματος, για να εφαρμοστεί μία άλλη μορφή μάθησης, που να απέχει από τη βιβλιοκεντρική, η οποία θα αφυπνίζει όλες τις αισθήσεις και τα συναισθήματα των παιδιών.

5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

5.1. ΤΟ ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΚΕΤΟΥ "ΤΟ ΚΟΥΤΙ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ"

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΤΑΞΗΣ

ΕΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:

ΟΝΟΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΣ:

ΤΑΞΗ:

ΣΧΟΛΕΙΟ:

ΜΑΘΗΜΑ:

ΠΑΡΟΝΤΕΣ ΜΑΘΗΤΕΣ: ΑΓΟΡΙΑ: ΚΟΡΙΤΣΙΑ:

ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

1. Ποια ώρα του ωρολογίου προγράμματος διεξάγεται η συγκεκριμένη ενότητα;

1η 2η 3η 4η 5η 6η

2. Τι διάταξη έχουν τα θρανία;

παραδοσιακή:

σε Π :

άλλο.....

3. Η διάταξη παραμένει όπως την προηγούμενη ώρα ή αλλάζει για το πρόγραμμα;

παραμένει:

αλλάζει:

4. Έγινε ανάρτηση της αφίσας του κουτιού;

Ναι: Όχι:

4.2 Αξιοποιήθηκε παιδαγωγικά;

Ναι: Όχι:

4.3 Την πρόσεξαν τα παιδιά;

Ναι: Όχι:

5.5.1 Υπάρχει στην τάξη άλλο εποπτικό υλικό;

Πολύ Λίγο Ελάχιστο

5.2 Τι είδους: π.χ. χάρτης, ζωγραφιές παιδιών, αριθμητική.

Διευκρινίστε:.....

6. Το πρόγραμμα διεξάγεται α)στην αρχή:
β)στο τέλος της ώρας:
7. Οι μαθητές προσέχουν το δάσκαλο 1 2 3 4 5
8. Οι μαθητές είναι συγκεντρωμένοι στο έργο 1 2 3 4 5
9. Οι μαθητές απαντούν με προθυμία στις ερωτήσεις του δασκάλου/
δείχνουν προθυμία να συμμετάσχουν στο έργο 1 2 3 4 5
10. Οι μαθητές απευθύνουν ερωτήσεις στο δάσκαλο 1 2 3 4 5
11. Οι μαθητές αντιδρούν αρνητικά/
αγνοούν τις ερωτήσεις του δασκάλου 1 2 3 4 5
12. Οι μαθητές συνεργάζονται πρόθυμα α)με το δάσκαλο και
1 2 3 4 5
β)με τους άλλους μαθητές
1 2 3 4 5
13. Κάποιοι μαθητές ασχολούνται με θέματα άσχετα με το έργο
1 2 3 4 5
- Πόσοι :
Αγόρια:
Κορίτσια:

Ονομαστικά:.....
.....
.....

14. Κάποιοι μαθητές πειράζουν τους άλλους συμμαθητές
1 2 3 4 5
- Πόσοι :
Αγόρια:
Κορίτσια:

Ονομαστικά:.....
.....
.....

15. Κάποιοι μαθητές εκδηλώνουν υπερβολική κινητικότητα

1 2 3 4 5

Πόσοι :

Αγόρια:

Κορίτσια:

Ονομαστικά:.....

.....

.....

16. Το έργο δείχνει να ευχαριστεί τους μαθητές

1 2 3 4 5

17. Οι μαθητές δουλεύουν ομαδικά στις δραστηριότητες

1 2 3 4 5

18. Κάποιοι μαθητές αυτοπεριθωριοποιούνται θεωρώντας ότι η συγκεκριμένη ενότητα είναι δύσκολη, κουραστική ή αδιάφορη

1 2 3 4 5

19. Βαριούνται

1 2 3 4 5

20. Θέλουν να βγουν στο διάλειμμα

1 2 3 4 5

21. Ζητούν να επαναληφθούν οι δραστηριότητες

1 2 3 4 5

22. Καθυστερούν να βγουν έξω

1 2 3 4 5

23. Ρωτούν πότε θα ξαναγίνει το πρόγραμμα

1 2 3 4 5

24. Χαρακτηριστικές ερωτήσεις και σχόλια μαθητών:

α) κατά τη διάρκεια της εφαρμογής

- τι συζητούν μεταξύ τους
- τι ρωτάνε το δάσκαλο

.....

.....

.....

.....
.....

β) μόλις τελειώσει το πρόγραμμα

.....
.....
.....
.....
.....

25. Χαρακτηριστικές παρατηρήσεις, προτάσεις στα παιδιά/ σχόλια του εκπαιδευτικού

α) κατά τη διεξαγωγή της ενότητας

.....
.....
.....
.....
.....

β) αμέσως μετά

.....
.....
.....
.....
.....

26. Πώς κλείνει το πρόγραμμα

.....
.....
.....
.....
.....

27. Άλλες παρατηρήσεις/ απρόοπτα:

.....
.....
.....
.....

5.2. Ερωτηματολόγιο παιδιών

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθύνθηκε στα 13 παιδιά, απαρτίζονταν από τις εξής 15 ερωτήσεις:

1. Σου αρέσει να γράφεις;
2. Ήταν δύσκολο να μάθεις να γράφεις; Γιατί;
3. Γιατί νομίζεις ότι έγραφαν οι άνθρωποι;
4. Γιατί θέλεις να γράφεις εσύ;
5. Με τι γράφεις σήμερα και πάνω σε τι;
6. Με τι άλλο έγραφαν οι άνθρωποι και πάνω σε τι;
7. Με τι θα σου άρεσε να γράφεις και πάνω σε τι;
8. Μετά από όσα κάναμε από αυτό το κουτί, μπορείς να θυμηθείς με ποια υλικά έγραφαν α)οι αρχαίοι Αιγύπτιοι, β) οι αρχαίοι Έλληνες και γ)οι Κινέζοι;
9. Θα ήθελες να ξανά δουλέψεις με το κουτί της γραφής στην τάξη;
10. Γιατί σου άρεσε αυτό το κουτί της γραφής;
11. Τι σου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε;
12. Θα ήθελες να σας έφερνε κάθε εβδομάδα η δασκάλα σας ένα κουτί σαν το κουτί της γραφής για να παίζετε;
13. Είχες ξανά δουλέψει σε ομάδες;
14. Σου άρεσε που δουλέψατε σε ομάδες;
15. Γιατί σου άρεσε που δουλέψατε σε ομάδες;

5.3. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Σας παρακαλούμε να μας βοηθήσετε στην αξιολόγησή του «Κουτιού της γραφής», απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τον κόπο που κάνετε. Δε χρειάζεται να σημειώσουμε ότι η βοήθειά σας είναι πολύτιμη για τυχόν βελτιώσεις που είναι δυνατόν να γίνουν στο εκπαιδευτικό υλικό.

Όνομα εκπαιδευτικού:

Ημερομηνία συνέντευξης:

Χρονικό διάστημα διεξαγωγής του προγράμματος:

Τάξη Δημοτικού σχολείου:

Νηπιαγωγείου:

Αριθμός παιδιών:

Αγόρια:

Κορίτσια:

A. Εισαγωγικές-βιογραφικές ερωτήσεις:

1. Βασικές σπουδές:

Παιδαγωγική Ακαδημία

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστημίου

ποιας...πόλης.....

Άλλο(παρεμφερές).....

.....

2. Άλλες σπουδές:

Εξομοίωση

Διδασκαλείο

Επιμορφωτικά σεμινάρια

ΠΕΚ

Άλλα πτυχία (Παρακαλώ διευκρινίστε)

.....

.....

3. Χρόνια υπηρεσίας:.....

4. Το σχολείο στο οποίο διδάσκετε:

4.1.βρίσκεται σε:

Πόλη

Κωμόπολη

Χωριό

4.2 Δημόσιο ή

Ιδιωτικό

4.3.Ποια περιοχή

.....

A. Εισαγωγικές ερωτήσεις:

1. Πώς ενημερώνεστε για νέο εκπαιδευτικό υλικό και εκδόσεις σχετικά με την εργασία σας στο σχολείο:

Από εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας

Από συναδέλφους

Το σχολικό σύμβουλο

Βόλτα στα βιβλιοπωλεία

Εφημερίδες- εκπαιδευτικά περιοδικά

Συνέδρια

Επιμορφωτικά σεμινάρια

Άλλες πηγές πληροφόρησης- ενημέρωσης

Συγκεκριμένα.....

.....

.....

.....

Δεν ενημερώνομαι/ δεν ενδιαφέρομαι

2. Πως πληροφορηθήκατε για το κουτί της γραφής;

Από συναδέλφους

Το σχολικό σύμβουλο

Βόλτα στα βιβλιοπωλεία

Εφημερίδες- εκπαιδευτικά περιοδικά

Συνέδρια

Άλλες πηγές πληροφόρησης- ενημέρωσης

Συγκεκριμένα.....

.....

.....

3. Τι προσδοκίες είχατε από το κουτί της γραφής πριν το χρησιμοποιήσετε:

(Παρακαλώ κυκλώστε τη σωστή απάντηση)

- Να σας βοηθήσει στη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, κύριο θέμα διδασκαλίας στην Α΄ τάξη;

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Να έχετε κάποιο βοήθημα για δημιουργική δραστηριότητα των παιδιών;

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Να δοκιμάσετε πειραματικά κάποιο εκπαιδευτικό υλικό για το οποίο είχατε πληροφορίες, χωρίς συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο αλλά με διάθεση να γνωρίσετε τις δυνατότητες που προσφέρει

ΝΑΙ ΟΧΙ

- Κάτι άλλο. Προσδιορίστε το.....

.....

.....

.....

B. Ερωτήσεις σχετικά με την εφαρμογή του υλικού του «κουτιού της γραφής»

4. Πως εντάξατε το "κουτί της γραφής" στο πρόγραμμα διδασκαλίας;

α. Στο πλαίσιο κάποιου μαθήματος, κι αν ναι ποιου;

.....

.....

β. Ανεξάρτητα από τα μαθήματα.(π.χ. στην ευέλικτη ζώνη)
Συγκεκριμένα,.....

.....

5. Ώρες που αφιερώσατε για την εφαρμογή του υλικού

α.(συνολικά):

β. Ώρες που δώσατε στην κάθε ενότητα:

- | | |
|------------------------------------------|--------------------------|
| Ενότητα Α: Πηλός, κερί, πέτρα | <input type="checkbox"/> |
| Β: Πάπυρος | <input type="checkbox"/> |
| Γ: Περγαμηνή | <input type="checkbox"/> |
| Δ: Χαρτί | <input type="checkbox"/> |
| Ε: Από τον κονδυλοφόρο στο μαρκαδόρο | <input type="checkbox"/> |
| ΣΤ: Γράφοντας με το σώμα | <input type="checkbox"/> |
| Ζ: Ζωγραφίζοντας τα γράμματα | <input type="checkbox"/> |
| Η: Γράμματα και ποιήματα | <input type="checkbox"/> |
| Θ: Ιστορίες για τη γραφή και το αλφάβητο | <input type="checkbox"/> |

6. Αξιοποιήθηκε όλο το υλικό του κουτιού;

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν όχι όλο, ποια στοιχεία προτιμήσατε;

(Σημειώστε (V) στις σωστές περιπτώσεις)

- Πληροφοριακό υλικό από το βιβλίο του δασκάλου
- Ιστορίες από το ανθολόγιο
- Ιστορίες που βρήκατε εσείς
- Τις καρτέλες επίδειξης για τις ενότητες του "Πάνω σε τι και με τι"
- Τα τραπουλόχαρτα από το «γράφοντας με το σώμα»
- Την αφίσα
- Τα αντικείμενα του κουτιού (γραφίδα, κέρινη πινακίδα, πινέλο κλπ.)
 - α) για επίδειξη
 - β) για ψηλάφηση και
 - γ) για χρήση

7. Πως θα χαρακτηρίζατε τις δραστηριότητες από άποψη λειτουργικότητας;

(Κυκλώστε τη σωστή απάντηση)

13. Θεωρείτε ότι οι δραστηριότητες προσέφεραν στα παιδιά γνώσεις, σχετικά με
(Παρακαλώ σημειώστε με ένα (V) τη σωστή απάντηση)

- τα υλικά της γραφής
- άλλους πολιτισμούς
- ιστορίες για τον κόσμο της γραφής

14. Θεωρείτε ότι οι δράσεις που προκύπτουν από τη χρήση του υλικού λειτουργούν
ως κίνητρο για την κοινωνικοποίηση των παιδιών;

(Παρακαλώ κυκλώστε τη σωστή απάντηση)

ΝΑΙ ΑΡΚΕΤΑ ΛΙΓΟ

15. Σημειώστε με ένα σταυρό (+) τις προτάσεις με τις οποίες συμφωνείτε:

Στο βιβλίο του δασκάλου θα ήθελα να υπάρχουν:

- περισσότερες πληροφορίες
- λιγότερες πληροφορίες

Οι πληροφορίες είναι κατανοητές

ΛΙΓΟ
ΑΡΚΕΤΑ
ΠΟΛΥ

16. Ποια αναλώσιμα δυσκολευτήκατε να βρείτε και θα θέλατε να
συμπεριληφθούν στο κουτί;.....

.....
.....

17. Θεωρείτε ότι το κόστος του κουτιού ανταποκρίνεται στη χρησιμότητά του;

(55 ευρώ)

(Παρακαλώ κυκλώστε τη σωστή απάντηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

18. Θεωρείτε ότι το βιβλίο του εκπαιδευτικού και το συνοδευτικό υλικό σας
καθοδηγούν ικανοποιητικά για την εφαρμογή στην τάξη ή θα προτιμούσατε να έχετε
παρακολουθήσει ένα ενημερωτικό σεμινάριο;

(Παρακαλώ κυκλώστε τη σωστή απάντηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

19. Θα θέλατε να εφαρμόσετε κι άλλα τέτοια εκπαιδευτικά πακέτα;

(Παρακαλώ κυκλώστε τη σωστή απάντηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

20. Μετά από αυτήν την εμπειρία, θα χρησιμοποιούσατε το κουτί σαν εισαγωγή για τη διδασκαλία της γραφής στην Α΄ Δημοτικού;

(Παρακαλώ σημειώστε με ένα σταυρό (+) τη σωστή απάντηση)

- Οπωσδήποτε
- Ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών
- Ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης

21. Θα χρησιμοποιούσατε το "κουτί της γραφής" σε άλλες τάξεις κι αν ναι, σε ποιες;

.....
.....
.....

22. Παρακαλούμε προσθέστε κάποια παρατήρηση ή υπόδειξη που κατά τη γνώμη σας θα βελτίωνε το κουτί:

.....
.....
.....

23. Θεωρείτε ότι το κουτί προάγει την ενεργητική- συνεργατική μάθηση;

(Παρακαλώ κυκλώστε τη σωστή απάντηση)

ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, πως;.....
.....
.....
.....

24. Θα μας ενδιέφερε να μας στείλετε εργασίες που έγιναν από τα παιδιά με αφορμή την παρουσίαση και την εφαρμογή αυτού του κουτιού.

Ευχαριστούμε θερμά για τη συνεργασία

Σοφή Ευαγγελία

5.4.ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ



Η Α΄ τάξη του 29ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης



Ενότητα Α: Ετοιμάζοντας την πλάκα με την πλαστελίνη



Ενότητα Α: Ετοιμάζοντας την πλάκα με την πλαστελίνη



Ενότητα Α: Επιδεικνύοντας τη δική τους συνέχεια στη δραστηριότητα «Ζωγραφίζοντας τα γράμματα»



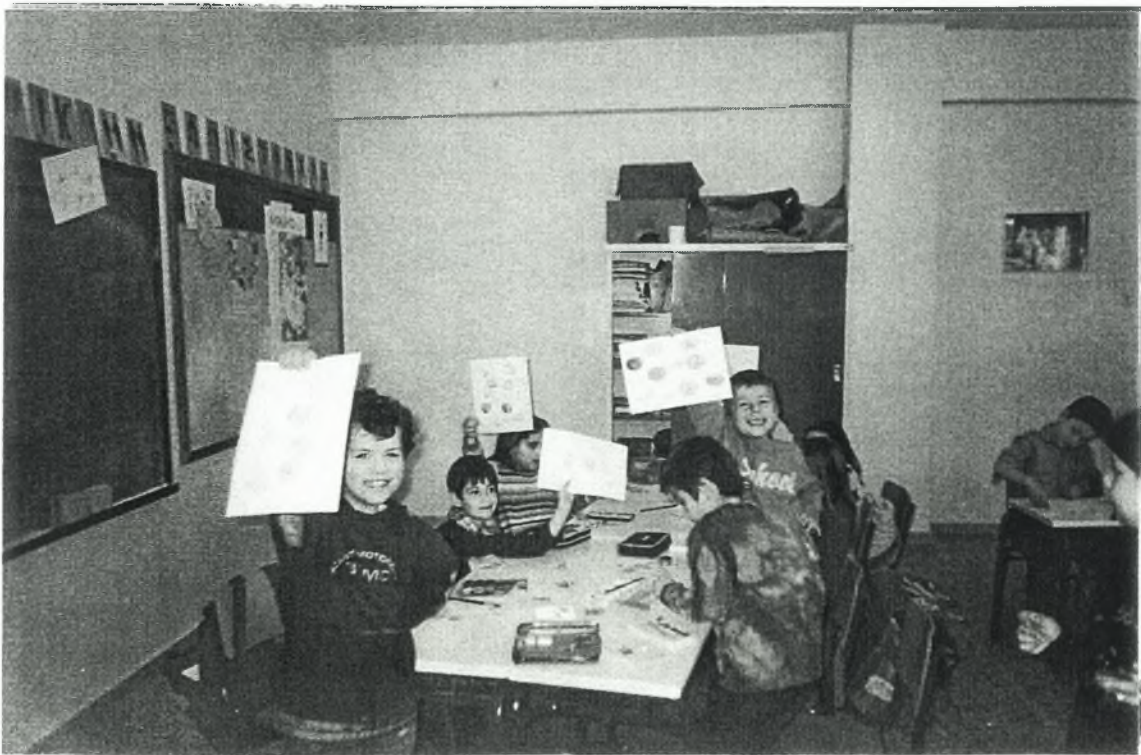
Ενότητα Β: Προετοιμασία της δραστηριότητας με τις σφραγίδες



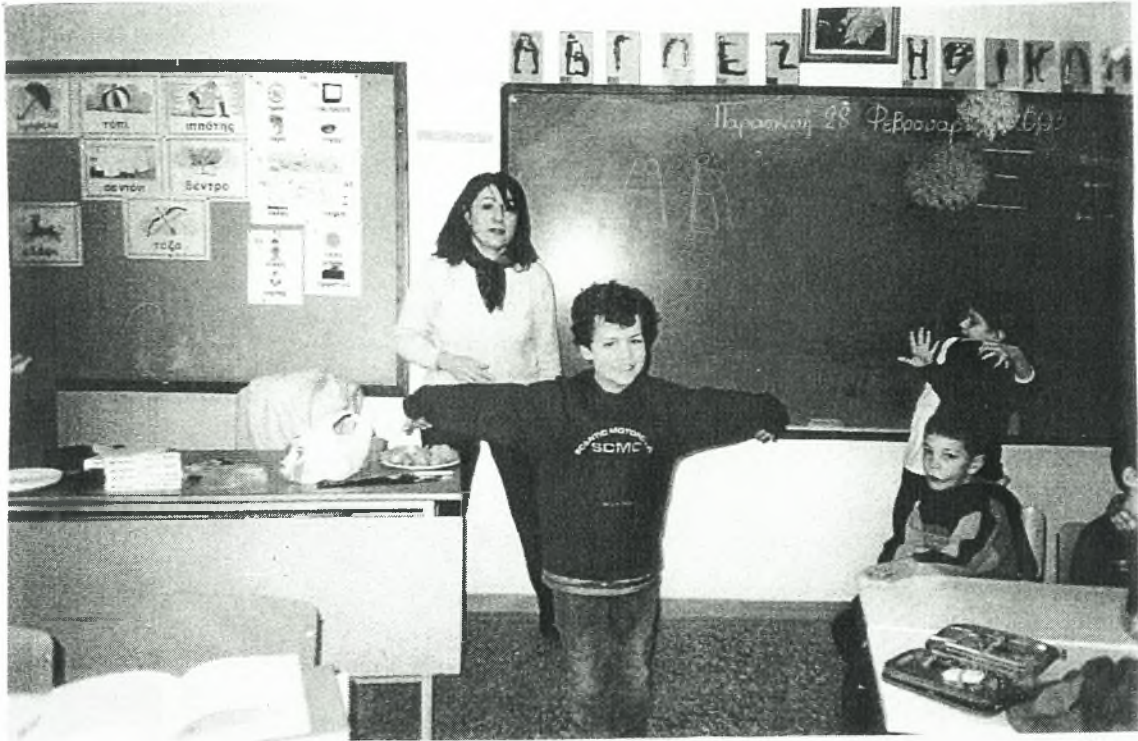
Ενότητα Β: Δείχνοντας πως θα γίνουν οι σφραγίδες



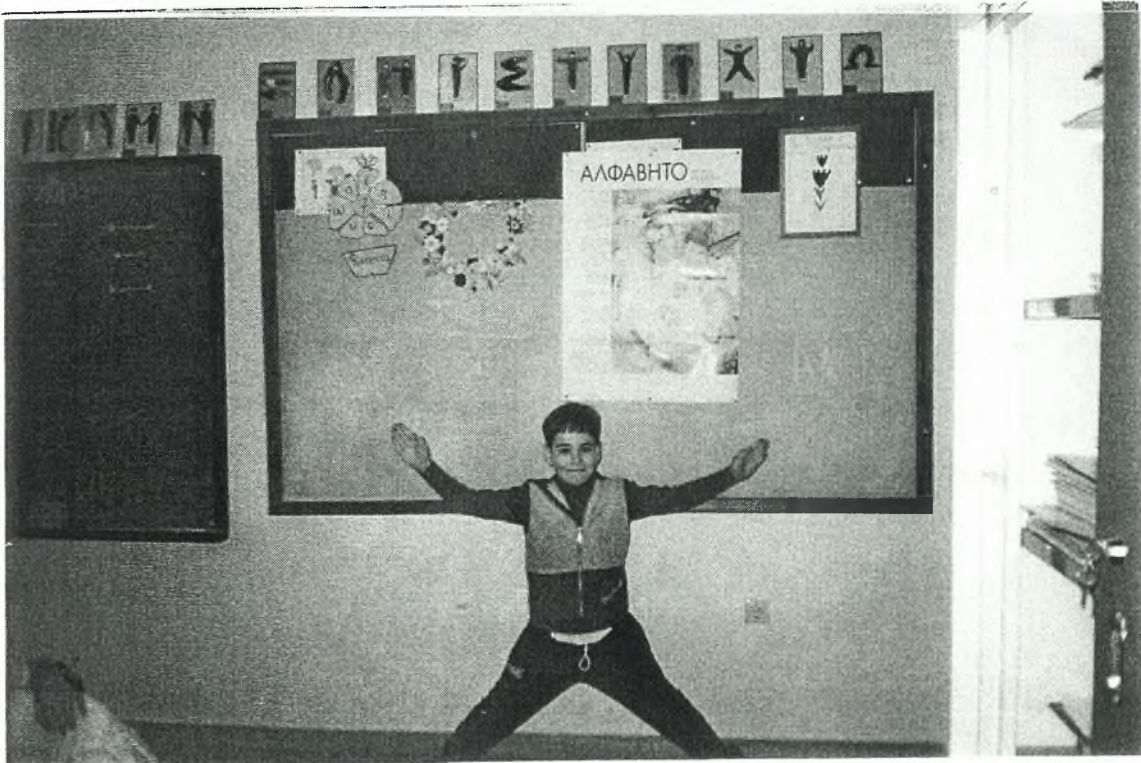
Ενότητα Β: Η κυρία Ψωμαθιανού επιδεικνύει την καρτέλα με τα περιεχόμενα της Β' ενότητας.



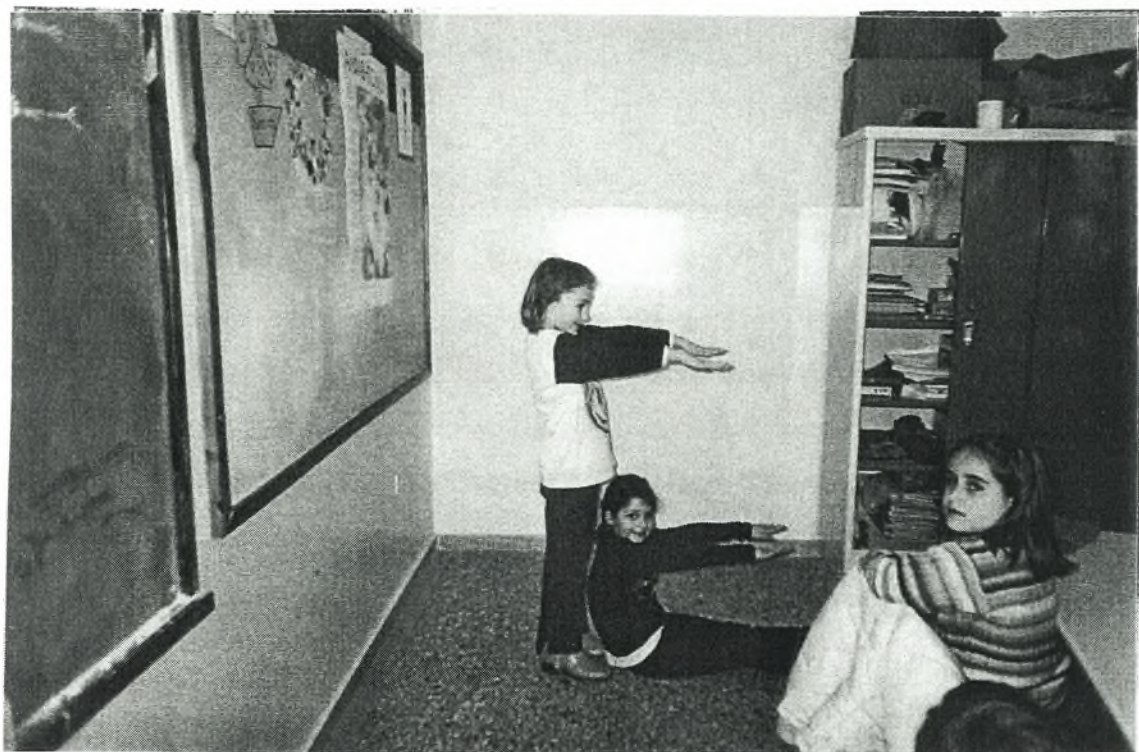
Ενότητα Β: Τα παιδιά επιδεικνύουν τα έργα με τις σφραγίδες



Ενότητα Β: «Γράφοντας με το σώμα», το γράμμα «Τ»



Ενότητα Β: «Γράφοντας με το σώμα», το γράμμα «Χ»



Ενότητα Β: «Γράφοντας με το σώμα», το γράμμα «Ε»



Ενότητα Β: «Γράφοντας με το σώμα», το γράμμα «Ψ»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Βέμη Μπίλη, *Το Βιβλίο του Δασκάλου*, (από το εκπαιδευτικό πακέτο «Το κουτί της γραφής»), Εκδόσεις Καλειδόσκοπιο, Αθήνα, 1999.
- Βέμη Μπίλη, « Το καλαμάρι έγραφε και το χαρτί μιλούσε», Η γλώσσα των αντικειμένων της γραφής (μία μουσειοπαιδαγωγική προσέγγιση), στο Χ. Λ. Τσολάκης (επιμ.), *Ή Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση-Γλώσσες και Γλώσσες*”, Πρακτικά ΣΤ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου, Κώδικας, Θεσσαλονίκη, 2001.
- Δεληγιάννης Δημήτριος, *Μουσειοπαιδαγωγική Εκπαίδευση*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος, 1998.
- Δεληγιάννης Δημήτριος, *Περί Μουσείων*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος, 1999.
- Ζαφειράκου Αίγλη, *Μουσεία και Σχολεία- Διάλογος & συνεργασίες- Αναπαραστάσεις και Πρακτικές* , Εκδόσεις Τυπωθήτω, Αθήνα, 2000.
- Κουβέλη Αναστασία, *Η σχέση των μαθητών με το Μουσείο*, Εκδόσεις Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, 2000.
- Μιχαλοπούλου Κατερίνα, *Δημιουργικότητα και Επικοινωνιακός Λόγος*, Συνοπτικές Διδακτικές Σημειώσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος, Ιούλιος, 2001.
- Μουσούρη Θεανώ, *Αξιολόγηση Εκθέσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Σημειώσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Βόλος, Ιούλιος, 2000.
- Νάκου Ειρήνη, *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα, 2001.
- Σταυρίδου Ελένη, *Συνεργατική Μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες- Μια Εφαρμογή στο Δημοτικό Σχολείο*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος, 2000.
- ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΛΕ, *Εκπαίδευση και πολιτισμός, Πρόγραμμα Μελίνα*, Αθήνα 1995.

Ξένη

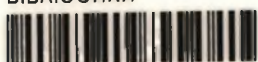
Charman H. Laura, *Διδακτική της Τέχνης*, (μετάφραση: Λαπούρτας Ανδρέας, Χαραλαμπίδης Γιάννης, Κυπραίου Ειρήνη, Βαρδάλου Κυριακή), Νεφέλη, Αθήνα, 1993.

Eco Umberto, *Πως Γίνεται μια Διπλωματική Εργασία*, (μετάφραση: Κονδύλη Μαριάννα), Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα, 2001.

Curto Luis, Morillo Maribel, Teixido Manuel, 1993, *Γραφή και Ανάγνωση-Μία σχέση κλειδί για τη δια Βίου Μάθηση*, μετάφραση: Παναγιωτίδου Μελίνα, Εκδόσεις Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000102100