

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Της φοιτήτριας Κερασίας Συλλογίστου

ΘΕΜΑ:
ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ PROJECT
ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΛΑΪΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΠΗΛΙΟΥ



ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κ.ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ
ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: κ. ΤΑΣΟΥΛΑ ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ

ΈΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ:5^ο
ΒΟΛΟΣ 2004



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

Αριθ. Εισ.: 7726/1
Ημερ. Εισ.: 13-11-2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξiθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΣΕ - ΜΕ
2004
ΣΥΛ

Στα παιδιά του παιδικού σταθμού Κατηχωρίου,
Γιάννη, Γιώργο, Όλια, Κερασία, Παναγιώτη, Γιάννη,
Ιωάννα, Ειρήνη, Θανάση, Χριστίνα, Νικήτα.
Αποστολία, Ναπολέων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΓΕΝΙΚΑ	
1.1. Γενική θεώρηση για τη μέθοδο project.....	5
1.2. Θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο.....	5
1.3. Η Μέθοδος project στην Ελλάδα.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT	
2.1. Ορισμός-Χαρακτηριστικά γνωρίσματα.....	16
2.2. Τεχνική της οργάνωσης project.....	18
2.3. Σχεδιασμός και υλοποίηση: Απαραίτητες προϋποθέσεις.....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ PROJECT	
3.1. Ανάπτυξη και μάθηση στη προσχολική ηλικία.....	24
3.2. Τα χαρακτηριστικά του παιδιού της προσχολικής ηλικίας.....	26
3.3. Μέθοδος project: Μια αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	
Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ	
4.1. Το Μουσείο και οι επιδράσεις του στην ενεργητική μάθηση.....	33
4.2. Μουσείο και παιδί προσχολικής ηλικίας.....	35
4.3. Σχολείο και Μουσείο: δυο παράλληλοι εκπαιδευτικοί χώροι.✓.....	38
4.4. Ο ρόλος του Μουσειοπαιδαγωγού στη μέθοδο project.....	41
4.5. Η μέθοδος project και τα οφέλη της εφαρμογής της στη Μουσειακή Εκπαίδευση.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	
ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ	
5.1 Συνοπτικό Ιστορικό του Μουσείου Λαϊκής τέχνης και Ιστορίας Πηλίου.49	
5.2 Εφαρμογή Εκπαιδευτικού Προγράμματος με τη μέθοδο project.....51	
- 1 ^η φάση : Τα παιδιά προσεγγίζουν το θέμα	
- 2 ^η φάση: Προετοιμασία για την έρευνα	
- 3 ^η φάση: Ολοκληρώνοντας το project	
5.3 Αξιολόγηση.....	70
✓ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73
ΕΝΘΕΤΟ	

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συγγραφή της εργασίας αυτής, προσπάθησε να δώσει απαντήσεις για το πώς μια συγκεκριμένη διαδικασία μάθησης , μια εκπαιδευτική διαδικασία όπως η «μέθοδος project» μπορεί να εξασφαλίσει ωφέλιμες εμπειρίες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Μουσείο.

Τα Μουσεία είναι πια γνωστό, ότι έχουν ανοίξει τις πύλες τους προς το εκπαιδευτικό κοινό και προσπαθούν να συνδεθούν με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του σημερινού σχολείου. Είναι όμως πραγματικά δύσκολο να τραβήξει κανείς το ενδιαφέρον ενός παιδιού και πολύ περισσότερο ενός νηπίου, για το Μουσειακό χώρο και κατ' επέκταση για τα μουσειακά αντικείμενα.

Επιχειρήθηκε λοιπόν, και στο θεωρητικό αλλά κυρίως στο πρακτικό μέρος να εξεταστεί πώς η «μέθοδος project» ως μια διερευνητική, παιδοκεντρική, βιωματική και επικοινωνιακή, εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλλει καίρια και αποφασιστικά στη Μουσειακή Εκπαίδευση. Σκοπός του επιλεγόμενου θέματος «project», ήταν να οδηγήσει τα παιδιά στο Μουσείο, το οποίο και έγινε. Η μουσειακή επίσκεψη δεν κάλυψε όλους τους χώρους και όλες τις συλλογές. Αποτέλεσε όμως μια καλή αφετηρία για έναν γόνιμο διάλογο μεταξύ νηπίων και Μουσειακών εκθεμάτων.

Η επιλογή της συγκεκριμένης ηλικίας έγινε για το λόγο ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες της προσχολικής εκπαίδευσης, μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Είναι τόσο σημαντικές, αφού βρίσκονται στην είσοδο της σχολικής ζωής και μπορούν τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα να είναι επικοδομητικές και να συμβάλλουν στο ν' αποκτήσει το παιδί ενδιαφέρον για τη μάθηση, ευαισθητοποίηση και απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στο Μουσείο για όλη του τη ζωή. Για να γίνει όμως αυτό, αναγκαία και ουσιαστική προϋπόθεση είναι να κερδίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών μέσα από «εργασιακές

επισκέψεις» κατά τον χαρακτηρισμό του κ. Γ. Ανδρέου, που υποκινούν και κρατούν ζωντανή την περιέργεια και την εξερευνητική τους διάθεση. Τον μουσειακό χώρο, θα πρέπει να τον παρουσιάσουμε, σαν ένα τόπο που κρύβει πολλά μυστικά και που καλούνται ν' ανακαλύψουν.

Για τα παιδιά άλλωστε του 21^{ου} αιώνα όπως αναφέρει η Έλση Ντολιοπούλου, «δεν θα έχει τόση σημασία το τι γνωρίζει κανείς, αλλά ο τρόπος που χρησιμοποιεί αυτά που ξέρει, το πώς τα διασυνδέει και πως εφευρίσκει νέες λύσεις στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του, προκειμένου να πετύχει τους στόχους του».

Η ομάδα που πήρε μέρος στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ήταν ένα από τα δύο τμήματα του παιδικού σταθμού Κατηχωρίου που στεγάζονταν προσωρινά στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Πορταριάς. Η προσέγγιση του Μουσείου με τη μέθοδο project, παρακίνησε το ενδιαφέρον των παιδιών που έχοντας την απόλυτη ευθύνη για τον τρόπο μάθησής τους ίσως να τους οδηγήσει σε μια περαιτέρω διερεύνηση τόσο του Μουσειακού όσο και του περιβάλλοντος χώρου.

Το θεωρητικό μέρος της εργασίας διαρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια με εξειδικευμένα θέματα. Το πέμπτο κεφάλαιο αποτελεί το πρακτικό πειραματισμό του θεωρητικού προβληματισμού.

Αναλυτικότερα:

Στο 1^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ιδεολογικές αφητηρίες της μεθόδου project και η εφαρμογή της σήμερα.

Στο 2^ο κεφάλαιο αναπτύσσονται διεξοδικότερα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και η τεχνική της οργάνωσης- εφαρμογής της μεθόδου project.

Στο 3^ο κεφάλαιο αναφέρονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδιού προσχολικής ηλικίας καθώς επίσης ο τρόπος που αναπτύσσεται και οικοδομεί τη γνώση, ενώ

Στο 4^ο κεφάλαιο επιχειρείται η εισαγωγή της μεθόδου project καθώς και η σημασία της στη Μουσειακή Εκπαίδευση, ενώ

Στο 5^ο και τελευταίο κεφαλαίο αναφέρεται η υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος μέσω της «μεθόδου project».

Για την συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας ευχαριστώ θερμά τις επιβλέπουσες καθηγήτριες του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής

Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ.κ. Κατερίνα Μιχαλοπούλου και Τασούλα Τσιλιμένη.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης, τα παιδιά του Δημοτικού παιδικού σταθμού Κατηχωρίου Πορταριάς, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα με ενθουσιασμό, την διευθύντρια του Κέντρου δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών Πορταριάς κ. Μαρία Βούλγαρη, την συμφοιτήτρια κ. Σταυρούλα Κορώννα για την υποστήριξη κατά τη διεξαγωγή του project, τη διευθύντρια του παιδικού σταθμού κ. Αγγελική Γρίβα που εφάρμοσε την δουλειά στην τάξη της και το Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας Πηλίου, για την άψογη συνεργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΓΕΝΙΚΑ

1.1. Γενική θεώρηση

Με τον όρο μέθοδο project εννοούμε μια βιωματική - επικοινωνιακή διαδικασία η οποία αλλάζει ουσιαστικά τον τρόπο της σχολικής εργασίας, μεταθέτοντας το κέντρο βάρους από τον εκπαιδευτικό (δάσκαλο, εμπυχωτή κλπ) στο μαθητή και από την ατομική δραστηριότητα στη συλλογική εργασία. Λέγοντας βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία εννοούμε ένα πλέγμα διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Είναι ανάγκες, προβλήματα και απορίες των παιδιών που πηγάζουν από την καθημερινή ζωή καθώς και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που του δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και ενσωματώνεται. Οι διαδικασίες αυτές προσπαθούν να εισάγουν το παιδί στον κόσμο της γνώσης, έχοντας ως σημείο αναφοράς τα πιο πάνω βιώματα. Βιώματα και βιωματικές καταστάσεις, αποτελούν, σύμφωνα με τη βιωματική διδασκαλία, την αφετηρία της διδακτικής πράξης. Ο μαθητής ως άτομο ή συλλογικά ως ομάδα μεταφέρει στην τάξη τα ενδιαφέροντα της καθημερινής ζωής (που τον απασχολούν) και τα καταθέτει, στα πλαίσια συζητήσεων, ως αντικείμενο αναζήτησης, διερεύνησης και διδακτικής δράσης¹. Στη βιωματική διδασκαλία οι άμεσες καταστάσεις και εμπειρίες είναι αυτές που σηματοδοτούν κατά κύριο λόγο τη διδακτική πράξη. Η εφαρμογή της βιωματικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας βέβαια προϋποθέτει σαφή καθορισμό στόχων. Αν όμως ως δια μαγείας η βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία εφαρμόζονταν απόλυτα σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα είχε ως αποτέλεσμα μια σειρά από ανακατατάξεις που θα έδιναν νέα, καθοριστική ώθηση στα σχολικά δεδομένα.

1.2 Θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο

Η αφετηρία της μεθόδου project αρχικά θα πρέπει να αναζητηθεί στον Αμερικανικό Πραγματισμό. Την φιλοσοφική κίνηση που «αντιμετώπιζε τον νου, τη γνώση και τη σκέψη γενικά ως ευρισκόμενα στην υπηρεσία της ζωής,

¹ Χρυσάφιδης Κ.:Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία , Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project , Gutenberg, Αθήνα σ.σ.17-18.

ως μέσα ή εργαλεία στην πάλη για επιβίωση»² και που αποτέλεσε δομικό στοιχείο της μεθόδου.

Η κίνηση αυτή εμφανίζεται στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα και δίνει ένα προβάδισμα στη δράση, στην πρακτική εφαρμογή απέναντι στην επιστήμη και στη θεωρία γενικότερα. Πρώτος ο Charles Peirce (1839-1914) έθεσε τις βασικές αρχές και διατύπωσε τον όρο «Πραγματισμός» στο έργο του «How to make our ideas clear» (πώς να κάνουμε τις ιδέες μας σαφείς). Ο όρος πραγματισμός προέρχεται από τη λέξη πράγμα και σημαίνει ενέργεια, πρακτική δράση. Αυτή η πρακτική δράση είναι ένας αποφασιστικός παράγοντας για να μετατραπεί η γνώση σε ενέργεια και σε πράξη. Δίδασκε λοιπόν ο Peirce, πως οι έννοιες, και γενικά οι γνώσεις των ανθρώπων παίζουν ένα ρόλο ρυθμιστικό και τελολογικό και εξυπηρετικό για τη δράση και τη ζωή τους.

Εκείνος που ασχολήθηκε συστηματικά με τον πραγματισμό ήταν ο W. James (1842-1910). Σύμφωνα με την δική του θεώρηση, η πρακτική γνώση έχει μεγαλύτερη σημασία για τον άνθρωπο παρά η θεωρητική και η μεταφυσική. Η θεωρία του πραγματισμού ταυτίζει το αληθινό με το χρήσιμο. Ο ίδιος διέδωσε τις αρχές αυτής της φιλοσοφικής τάσης, οι οποίες περιλαμβάνονται στο σύγγραμμά του που έχει τίτλο «Pragmatism»³.

Οι νέες παιδαγωγικές ιδέες και τάσεις που επικράτησαν στο τέλος του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, ήταν άμεσα συνδεδεμένες με την αμερικάνικη κοινωνική ζωή. Η μαζική παραγωγή, η κατανομή εργασίας, η εξειδίκευση, η προοδευτική εξαφάνιση της βιοτεχνίας, η δημιουργία βιομηχανικών κέντρων περιόρισαν τον κύκλο των άμεσων εμπειριών των παιδιών της πόλης, έτσι ώστε το χάσμα μεταξύ γνώσεων και εμπειρίας να διευρύνεται συνεχώς.⁴

Κατά τον Γ. Φλουρή ο Πραγματισμός συνδυάστηκε με το Ωφελιμιστικό κίνημα (1860-1920) που «υπήρξε γέννημα μιας γρήγορα αναπτυσσόμενης οικονομίας, η οποία είχε ανάγκη από άτομα ειδικευμένα, προκειμένου να ικανοποιήσουν τα πολλαπλά προβλήματα της αγοράς εργασίας (1992.σ.16)

² Παπαδημητρίου Ε: Πραγματισμός (Παιδαγωγική ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια) Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1991, σ.39

³ Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε: «Η Μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη» Κυριακίδη Α.Ε., Αθήνα, 2003, σ. 24-25.

⁴ Κανάκη Ι: «Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας», Αθήνα, 1987.σ.35

Κύριοι εκπρόσωποι του Πραγματισμού κατά τον 20ο αιώνα θεωρούνται ο J. Dewey (1935) και W.H. Kilpatrick, (1935), οι οποίοι σε μια προσπάθεια αντιπαράθεσης με την παλιά παιδαγωγική μίλησαν για νέες προσεγγίσεις, που θα λάμβαναν σοβαρά υπόψη την ενεργό δράση του παιδιού.

Ο J. Dewey ηγέτης του κινήματος αυτού, μετέφερε στο πλαίσιο της θεμελίωσης της Νέας Εκπαίδευσης, τη σχολική εργασία στην κοινότητα, με μόνιμη αλληλεπίδραση στην εκπλήρωση των καθηκόντων. Έδωσε ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα στην δραστηριότητα και στην πράξη που πρέπει να αναπτύσσει ο μαθητής μέσα στο σχολείο παρά στην επιστήμη και θεωρία. Το αίτημά του ήταν, ένα σχολείο «που δεν θα προετοιμάζει μόνο για τη ζωή αλλά θα είναι ταυτόχρονα και η ίδια η ζωή» αποκτώντας ρόλο πολύπλευρο: καθοδηγητικό, βοηθητικό, συμβουλευτικό, συνεργατικό, δημιουργικό, αντιαυταρχικό, κοινωνικό, πολιτικό κ.λ.π⁵. Στο έργο του σημειώνει επίσης πως «το κριτήριο της αξίας της σχολικής εκπαίδευσης είναι η έκταση κατά την οποία δημιουργεί μια επιθυμία για συνεχή ανάπτυξη και προμηθεύει τα μέσα για να γίνει αυτή η επιθυμία στην πραγματικότητα αποτελεσματική».⁶ Η μέθοδος project λοιπόν στηρίχτηκε ιδεολογικά στις παραπάνω κινήσεις⁷.

Ο W.H. Kilpatrick υπήρξε μαθητής και συνεχιστής του Dewey.

Το 1918 ο W.H. Kilpatrick προτείνει τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project) και την ορίζει ως εξής: «προγραμματισμένη δράση μ' όλη την καρδιά, που εκτελείται σ' ένα κοινωνικό περιβάλλον». Η πρωτοτυπία τους έγκειται στο ότι « λαμβάνοντας υπόψη τους σκοπούς και τις ικανότητες των μαθητών, αναπαριστάνουν μερικές χαρακτηριστικές συνθήκες ζωής, όπως είναι έξω από το σχολικό χώρο». Τα σχέδια εργασίας είναι ποικίλα. Κυρίως όμως είναι κοινωνικά προβλήματα, καταστάσεις που ενδιαφέρουν προσωπικά τους μαθητές. Κατά τον Kilpatrick τα projects διακρίνονται ανάλογα με τον τρόπο της επεξεργασίας τους και είναι τέσσερα:

- Σχέδια κατασκευής
- Σχέδια ανάψυχής

⁵ Παπάς Α: Διδακτική Μεθοδολογία και Προσχολική Πρακτική, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.7

⁶ Μιχαλακόπουλος Γ: Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, Αφοί Κυριακίδη Α.Ε. Θεσσαλονίκη 1996, σ. 209

⁷ Χρυσafiδης Κ.: ο.π. σ.σ. 46-47.

- Σχέδια προβλημάτων και
- Σχέδια μάθησης

Για τη διαπραγμάτευση των σχεδίων εργασίας δεν επαρκούν, συνήθως, οι γνώσεις ενός κλάδου αλλά χρειάζεται μια πιο θεματική αντιμετώπιση. Έτσι λοιπόν σχηματίζονται ομάδες που συνεργάζονται για την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού, ανατρέχουν σε πηγές, καταστρώνουν το σχέδιο δράσης.

Για την εφαρμογή αυτών των σχεδίων εργασίας χρειάζεται μια αλλαγή στους ρόλους και στις σχέσεις του μαθητή με του δασκάλου παρά μια αναδιοργάνωση του σχολικού συστήματος. Η διεξαγωγή των σχεδίων μέσα από προγραμματισμένη δράση, αποτελεί την αποτελεσματικότερη μορφή δημοκρατικής αγωγής. Έτσι « παρέχεται η δυνατότητα στο σχολείο να συμφιλιωθεί με τη ζωή»⁸.

Και οι δύο (Kilpatrick - Dewey) εκπροσώπησαν «το προοδευτικό κίνημα» στην Εκπαίδευση.

Ο K. Frey συνοψισε τα χαρακτηριστικά της παιδείας σύμφωνα με το κίνημα του Πραγματισμού ως εξής:

- ✓ Οργανωμένη δράση ως κοινωνική ολοκλήρωση του ατόμου.
- ✓ Ρεαλιστική κοινωνική σχέση στα πλαίσια της μάθησης.
- ✓ Προσωπική συμβολή στην εξεύρεση λύσης.⁹

Στηρίχθηκε στις ακόλουθες βασικές αρχές:

- ✓ Η διδασκαλία δεν πρέπει να προσφέρει έτοιμες λύσεις, αλλά να βοηθάει το μαθητή να αναπτύξει μόνος του μεθόδους δράσης.
- ✓ Το αίτημα για αυτοδιάθεση δίνει στο παιδί το δικαίωμα να μπορεί να σκέπτεται και να αποφασίζει μόνο του.
- ✓ Αυτοκαθορισμός της προσωπικότητας σημαίνει ταυτόχρονα υποχρέωση του ατόμου να αναλαμβάνει τις ευθύνες της δράσης του.
- ✓ Η χρήση συμβόλων μάθησης πρέπει να τίθεται στην υπηρεσία πραγματικών εμπειριών.
- ✓ Δεν είναι δυνατό να πετύχει μια μορφωτική διαδικασία, αν η προσφορά εμπειριών δεν σχετίζεται με ό,τι βλέπει, αισθάνεται και αγαπάει ήδη το παιδί.¹⁰

⁸ Κανάκη Ι: ο.π.σ.40

⁹ Χρυσάφιδης Κ.:ο.π.σ 45

¹⁰ J.Dewey και Kilpatrick: Der projectplan. Grundlegung und Praxis. Weimar.1935

Γενικά θα λέγαμε πως σύμφωνα με τις αντιλήψεις των Πραγματιστών, δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε ζητήματα που σχετίζονται με την ενεργό δράση, την άμεση συμμετοχή τη συμβολή του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, την καλλιέργεια της υπευθυνότητας στη δράση, το συσχετισμό του διδασκόμενου με την καθημερινότητα, τη δημιουργική παρέμβασή του παιδιού στο μάθημα, την επαφή με τον κόσμο των αισθήσεων και τον πραγματικά υφιστάμενο κόσμο. Ανάλογες αντιλήψεις με αυτές των αμερικανών Πραγματιστών συναντούμε στη Γερμανία, στα πλαίσια του «Σχολείου Εργασίας». Για τους οπαδούς του σχολείου εργασίας ο διαχωρισμός σχολικής και κοινωνικής ζωής είναι απαράδεκτος και γενικότερα η απομόνωση του σχολείου από τον περίγυρό του. Τα κύρια χαρακτηριστικά του σχολείου εργασίας είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Αγωγή μέσα από τα βιώματα.
- ✓ Ενσωμάτωση διαφορετικών ηλικιών σε κοινή δράση.
- ✓ Διαμόρφωση της προσωπικότητας μέσα από την υλοποίηση ατομικών αναγκών.

Και η κριτική του «Σχολείου Εργασίας» που εφαρμόστηκε στο σοβιετικό εκπαιδευτικό σύστημα είχε τις εξής βασικές αρχές:

- ✓ Παραγωγική δραστηριότητα ως μορφωτικό στοιχείο.
- ✓ Μόρφωση μέσα από ρεαλιστικές καταστάσεις.
- ✓ Προσέγγιση του και χειρωνακτικής δράσης.

Και τα τρία κινήματα είχαν τις ίδιες ιδεολογικές αφετηρίες που είχαν τα παρακάτω κοινά στοιχεία:

- ✓ Τόνιζαν την καθοριστική σημασία της χειρωνακτικής εργασίας ως αντίβαρο στο σχολείο της απομνημόνευσης και του βερμπαλισμού.
- ✓ Έδιναν ιδιαίτερη σημασία στην προσωπική συμβολή του ατόμου και την ενεργητική συμμετοχή του στα διδακτικά δρώμενα.
- ✓ Τόνιζαν τη σημασία των γεγονότων και των καταστάσεων του παρόντος.

Η μέθοδος project είχε ιδεολογικές αφετηρίες και στα τρία παραπάνω εκπαιδευτικά κινήματα.

Επανεμφανίστηκε και σε δυτικοευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αλλά μετά από πολλά χρόνια αδιαφορίας. Από τη δεκαετία του '80 με δειλά βήματα επανήλθε σε εκπαιδευτικά συστήματα της Δυτικής Ευρώπης

(Μ.Βρετανία, Σουηδία, Ολλανδία κλπ). Οι λόγοι της επανάκαμψης δεν είναι πλέον οι ίδιοι με αυτούς που ίσχυσαν στην περίοδο του J. Dewey και του W.H. Kilpatrick. Τώρα τα αίτια βρίσκονται περισσότερο στα αδιέξοδα του μπιχεβιορισμού και των μοντέλων εντατικοποίησης της μάθησης. Η ανάγκη μετακίνησης της θεωρίας από δογματικές αντιλήψεις, από αποξενωτικά μοντέλα και από επικίνδυνα ατοπήματα οδήγησε στην αναγέννηση της μεθόδου project σε μια βιωματική-επικοινωνιακή πλέον έκφανση. Σε αντίθεση με το μοντέλο του J. Dewey και του W.H. Kilpatrick που προείχε περισσότερο η καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου να συλλαμβάνει προβληματικές καταστάσεις και να οδηγείται στη συστηματική επίλυσή τους, προέχει η προσπάθεια να εντοπιστεί κυρίως το πρόβλημα στην ουσιαστική του μορφή και υπόσταση.¹¹

Μεταγενέστεροι παιδαγωγοί προσπάθησαν να οριοθετήσουν τα σχέδια εργασίας και να τα αντιδιαστείλουν προς συγγενείς μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως είναι για παράδειγμα η διδακτική μέθοδος λύσης προβλημάτων (problem-solving method) καθώς επίσης και η ανακαλυπτική μέθοδος του J. Bruner και τονίζουν ως διακριτικά στοιχεία των σχεδίων εργασίας:

- ⊕ την ελεύθερη επιλογή από τους μαθητές του θέματος.
- ⊕ τον πραξιακό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων.
- ⊕ την άμεση σχέση του θέματος με τα πραγματικά προβλήματα της καθημερινής ζωής¹².

Με τη μέθοδο project επέρχονται λοιπόν αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής δεν περιορίζεται στο ρόλο του παθητικού δέκτη της προσφερόμενης γνώσης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού δε θεωρείται καθοριστικός στην εκτέλεσή της. Στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης τοποθετείται πλέον ο μαθητής, ο οποίος ξεδιπλώνει τα ενδιαφέροντά του και προβάλλει την αυτενέργειά στη σχολική εργασία¹³. Η μάθηση γίνεται με διαδικασίες δράσης, με πρακτικές εφαρμογές που βοηθούν τον μαθητή να έρθει αντιμέτωπος με την πραγματικότητα και να ανταποκριθεί, όσο γίνεται

¹¹ Judi Harris Helm, Lilian Katz: «Μέθοδος project και Προσχολική Εκπαίδευση. Μεταίχμιο 2002, σ. xiii

¹² Ματσαγγούρας Η.: «Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση», Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 2000, σ.184

¹³ Τριλλιανός Αθ: Μεθοδολογία της διδασκαλίας, τ. 1, Αθήνα 1991

περισσότερο στις απαιτήσεις της. Επιχειρεί να πείσει ότι η νοησιарχία και γενικά ο ιδεαλισμός ήταν και είναι ανεπαρκείς να δώσουν λύσεις στα καθημερινά ανακύπτοντα προβλήματα του σχολείου. Ως ένα από τα σχέδια εργασίας η μέθοδος project ανέτρεψε τον παραδοσιακό ρόλο μαθητή-δασκάλου, καθώς και την παραδοσιακή αντίληψη ότι η θεωρητική γνώση αρχίζει και προσφέρεται έτοιμη από το δάσκαλο. Στα σχέδια εργασίας ο μαθητής κατακτά τη γνώση με δράση μετά από μεθοδευμένη επεξεργασία των πρωτογενών πηγών και πληροφοριακών στοιχείων¹⁴.

Κατά τον Spady (1994) όπως αναφέρει ο Ματσαγγούρας τα σχέδια εργασίας έχουν συγκεκριμένους ρόλους:

✱ *Ρόλο εφαρμογής και δράσης:* Το άτομο συνειδητοποιεί τις ανάγκες μιας συγκεκριμένης κατάστασης και εφαρμόζει επιλεκτικά ιδέες, πληροφορίες, διαδικασίες, μέσα σε τεχνολογίες, για να ανταποκριθεί στις ανάγκες της περίπτωσης.

✱ *Ρόλο συνειδητοποίησης και επίλυσης προβλήματος:* Το άτομο προβλέπει, αναλύει και επιλύει προβλήματα, μέσα από την αναγνώριση των αιτιών και των συνθηκών που τα προκαλούν, τις οποίες εξετάζει από διαφορετικές σκοπιές.

✱ *Ρόλο προγραμματισμού και οργάνωσης :* Οι σκόπιμες δραστηριότητες, που περιλαμβάνουν τα σχέδια εργασίας, προϋποθέτουν την ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων και στρατηγικών δράσης.

✱ *Ρόλους δημιουργίας και παραγωγής:* Οι ρόλοι αυτοί επιτρέπουν στα άτομα να θεωρήσουν την πραγματικότητα από νέες σκοπιές, που δίνουν τη δυνατότητα νέων διαδικαστικών προσεγγίσεων ή πρωτότυπων έργων παραγωγής.

✱ *Ρόλους μάθησης και σκέψης:* Βασικό στοιχείο των ρόλων της μάθησης και της σκέψης είναι η ανάπτυξη και η χρήση γνωστικών εργαλείων και στρατηγικών που του επιτρέπουν να μετασχηματίζει σε λογική πράξη τις νέες πληροφορίες και εμπειρίες.

✱ *Ρόλουςι πομπού και δέκτη πληροφοριών:* Η αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στα πλαίσια κοινωνικής δράσης προϋποθέτει ότι το άτομο είναι σε θέση να συλλαμβάνει και να εκφράζει ιδέες, πληροφορίες, συναισθήματα,

¹⁴Ματσαγγούρας Η.: ο.π.,σ.184

προθέσεις και ανησυχίες με τρόπο που να είναι κατανοητός από τους άλλους. Εργαλεία της επικοινωνίας είναι οι λέξεις, οι χειρονομίες και τα σύμβολα.

✿ *Ρόλους διδασκαλίας και καθοδήγησης:* Στα πλαίσια της αλληλεπικοινωνίας, το άτομο δεν λειτουργεί μόνον ως μαθητής, αλλά και ως δάσκαλος, και με τις πληροφορίες και με τις εξηγήσεις που παρέχει, το παράδειγμά του και τις απόψεις του ενισχύει και εμπεδώνει τις σκέψεις, τις δεξιότητες, τα κίνητρα και τη δράση των άλλων.

✿ *Ρόλους ενίσχυσης και συμβολής:* Με τους παραπάνω ρόλους και στα πλαίσια των μέσων που διαθέτει το άτομο συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων του περιβάλλοντός του.

✿ *Ρόλους συμμετοχής και συνεργασίας:* Τα άτομα δεν δρουν μόνο μεμονωμένα, αλλά δρουν και συλλογικά, για να επιτύχουν κοινή συναίνεση στους στόχους, τις διαδικασίες και τα μέσα παραμερίζοντας τις προσωπικές προτιμήσεις για το κοινό καλό.

✿ *Ρόλους πρωτοπορίας και οργάνωσης:* Οι ρόλοι αυτοί εκφράζουν την αυτονομία στη σκέψη και στη δράση του ατόμου και αναφέρονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών, συντονισμού και διευκόλυνσης των συλλογικών έργων, η επιτυχία στα οποία, βέβαια, προϋποθέτει την ικανότητα του ατόμου να οριοθετεί τα αναμενόμενα αποτελέσματα, να προβλέπει πιθανές καταστάσεις και κυρίως, να εξασφαλίζει τη συντονισμένη συμμετοχή και των άλλων στην κοινή δράση¹⁵.

Ως μορφή εργασίας όπως και τα άλλα σχέδια εργασίας, η μέθοδος project επιτρέπει στο άτομο να πραγματοποιεί τις παρακάτω διαδικασίες, που αποτελούν στοιχεία της κριτικής και δημιουργικής σκέψης:

- Να διακρίνει την αξία πηγών πληροφόρησης και δηλωτικών προτάσεων,
- Να αντιδιαστέλλει τα στοιχεία που είναι σχετικά προς τα στοιχεία που είναι άσχετα με το θέμα του,
- Να αντιλαμβάνεται τις υπονοούμενες παραδοχές απόψεων και εκτιμήσεων και τις συνεπαγωγές τους,
- Να εντοπίζει τις γνωστικές και κοινωνικές προκαταλήψεις,
- Να εντοπίζει λογικά σφάλματα, ασυνέπειες και αντιφάσεις,

¹⁵Ματσαγγούρας Η: ο.π. 184

- Να τοποθετεί τον εαυτό του σε υποθετικά πλαίσια και να αναζητεί τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές των διάφορων εκδοχών,
- Να ανασυγκροτεί και να ερμηνεύει τα δεδομένα.

Ο μαθητής ως ενεργό κύτταρο της κοινωνίας πρέπει να έχει τον πρώτο ρόλο στο σχολείο, ώστε να μπορέσει αργότερα να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες και στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Η μέθοδος project προσπαθεί να βελτιώσει όχι μόνο την σχολική πραγματικότητα αλλά ν' αλλάξει και να βελτιώσει τη ζωή. Το παιδί μαθαίνει πώς να μαθαίνει, μαθαίνει να ερευνά, να ανακαλύπτει, να κατακτά και να οικοδομεί τη γνώση και τις αξίες, με προσωπική συμμετοχή.

1.3. Η μέθοδος project στην Ελλάδα

Κατά τις δεκαετίες '60 και '70 εποχή της αμφισβήτησης και χειραφέτησης νέες απαιτήσεις για περισσότερη συμμετοχή, αυτόνομη επικοινωνιακή σχέση και διαδικασίες χειραφέτησης οδήγησαν σε νέα άνθηση τη μέθοδο project. Στις ΗΠΑ και σε χώρες της Ευρώπης εκεί όπου και πρωτοεμφανίστηκε έγινε γρήγορα γνωστή. Στη σημερινή της μορφή η μέθοδος project διασώζει μόνο τις θεωρητικές της καταβολές, που προσαρμόζονται στο πνεύμα και τις ανάγκες της εποχής. Στη χώρα μας μέχρι πριν από λίγα χρόνια δεν είχε τύχει εφαρμογής.

Τα σχέδια εργασίας στην Ελλάδα πρωτοπαρουσίασαν οι Γιαννακόπουλος (1949) και Κλεάνθους Παπαδημητρίου (1952). Επαναπροτείνονται τόσο για το νηπιαγωγείο όσο και για τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και επανέρχεται το πραξιακό στοιχείο μέσα από την ομαδοσυνεργατική δράση των νηπίων.

Τα τελευταία χρόνια αρχίζει να παρατηρείται κάποια αλλαγή και να εφαρμόζεται περισσότερο σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πλαίσια προαιρετικών προγραμμάτων όπως για παράδειγμα, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά, τα υγείας. Τα προγράμματα αυτά που αντισταθμίζουν το θεωρητικό και ακαδημαϊκό προσανατολισμό του σχολείου, αποσκοπούν στο να αναπτύξουν ένα ενημερωμένο και ευαίσθητο και ευαίσθητο

στο τομέα τους πολίτη, ο οποίος θα έχει ικανότητα κριτικής ανάλυσης, αλλά και βούληση ενεργού παρέμβασης στο κοινωνικό γίνεσθαι¹⁶.

Ένας λόγος για το αυξανόμενο ενδιαφέρον στρέφεται και βασίζεται στις αρχές της ανάπτυξης του παιδιού, ιδιαίτερα στην αντίληψη ότι τα παιδιά μαθαίνουν ενεργητικά δρώντας στο περιβάλλον τους. Πραγματικά την τελευταία δεκαετία εμφανίζεται μια έντονη κινητικότητα για την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την μέθοδο αυτή. Το 1990 εισάγεται η μέθοδος project «ως μάθημα» σε προγράμματα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε Προγράμματα Σπουδών αρκετών Παιδαγωγικών Τμημάτων και μεταφράζονται στα ελληνικά ξενόγλωσσες εργασίες και συγγράφονται μεμονωμένες εργασίες. Ο Χρυσαφίδης παραθέτοντας τις απόψεις του Blonskij σχετικά με τη μέθοδο αναφέρει ότι: «Η μέθοδος project εκφράζει τα επιτεύγματα της μοντέρνας Παιδαγωγικής που προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί να καλλιεργήσει την πνευματική του μόρφωση ως αποτέλεσμα της πρακτικής δράσης και έτσι να συνδέσει το μάθημα με τη δράση.....¹⁷»

Από πολλούς εκπροσώπους της μάλιστα δίνεται ιδιαίτερη σημασία κυρίως στη σωστή λειτουργία μιας ισότιμης επικοινωνιακής σχέσης ως εργαλείου προβολής της προβληματικής κατάστασης και λιγότερο στη συστηματοποίηση και αξιοποίηση των συμπερασμάτων της. Δίνεται έμφαση δηλαδή, περισσότερο στις προεκτάσεις και τις συνέπειες της επικοινωνίας αυτής καθεαυτής και λιγότερο στις παιδαγωγικές της συνέπειες, όπως αυτές εκτιμώνται από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση για την κατάκτηση της γνώσης.

Ένα είναι πάντως σίγουρο: στις μέρες μας το ελληνικό σχολείο βιώνει την αναποτελεσματικότητα κάθε μορφής μηχανιστικής προσέγγισης της μάθησης. Όλες οι προσπάθειες βελτίωσης της διδακτικής πράξης, στηριγμένες σε μπιχεβιοριστικές αντιλήψεις που κυκλοφορούσαν ως πακέτα συνολικής αντιμετώπισης της σχολικής ζωής, αδυνατούν σήμερα να ανταποκριθούν στις ανάγκες της εκπαίδευσης¹⁸. Μια ανανέωση των Προοδευτικών κινήσεων αγωγής, σε συνδυασμό με νέες επιστημολογικές προσεγγίσεις και μια

¹⁶ Ματσαγγούρας Η.:ο.π.,σ.185

¹⁷ Χρυσαφίδης Κ.:ο.π.σ.48

¹⁸ Judi Harris Helm, Lilian Katz, ο.π.,σ.xix

απόπειρα εφαρμογής της μεθόδου project θα φέρουν ένα ρεύμα ανανέωσης για ελληνική την εκπαίδευση με πολύ θετικά αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

2.1.Ορισμός- Χαρακτηριστικά γνωρίσματα

Η μέθοδος project είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη μόρφωση μέσω μιας συγκεκριμένης διαδικασίας μάθησης, τα όρια της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση που επικρατεί, όταν εφαρμόζεται και ανάλογα με το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες σ' αυτήν. Είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι, και η ίδια διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν.¹⁹

Είναι μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου μιας διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός του πλαισίου δράσης γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος.²⁰

Αποβλέπει αφενός στη μεταβολή και στην υπέρβαση του παραδοσιακού μαθήματος και αφετέρου στο να είναι σε θέση οι μαθητές να μαθαίνουν χωρίς να έχουν την αίσθηση ότι «υπακούουν» στις προδιαγραφές της παραδοσιακής διδασκαλίας (Κ. Χρυσafiδης 1994). Ορίζεται ακόμη ως μέθοδος επίλυσης ενός προβλήματος, που εμπλέκει το μαθητή στην έρευνα, καθώς και στη γραπτή ή προφορική αναφορά πεπραγμένων (Riecel/ St. Walker 2002). Συνδέεται άμεσα με τον τομέα της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, που αναφέρεται στη θεωρία των κινήτρων, τα οποία λειτουργούν ως εσωτερικές ανάγκες και κινητοποιούν την προσωπικότητα στο σύνολό της.²¹ Η εσωτερική παρόρμηση, τα εσωγενή κίνητρα αποτελούν τη βάση της μαθησιακής διαδικασίας, γεγονός πολύ καθοριστικό για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού.

¹⁹ Karl Frey: Η «Μέθοδος Project, μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο». Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1986, σ.9

²⁰ Χρυσafiδης Κ.:ο.π.σ.43

²¹ H.Heckhausen, Motivation und Handeln. Springer, Berlin,1980

Ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της παραδοσιακής αγωγής εντοπίζεται στο ότι οι εσωτερικές ανάγκες των παιδιών όχι μόνο δεν λαμβάνονται υπόψη, αλλά και στην προσπάθεια που καταβάλλεται να καταστούν οι μαθητές κοινωνοί επιβεβλημένων περιεχομένων μάθησης, τις περισσότερες φορές έρχονται σε σύγκρουση τα εσωτερικά τους κίνητρα με τους επιβαλλόμενους μαθησιακούς στόχους, με τα γνωστά σε όλους αποτελέσματα (αδιαφορία, κακή επίδοση κλπ)²²

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου είναι ότι οι συμμετέχοντες στο project:

1. υιοθετούν την πρόταση που έκανε κάποιος για την διεξαγωγή ενός project παίρνοντας αφορμή από ένα βίωμα, ένα γεγονός της ημέρας ή ένα πρόβλημα.
2. συζητούν και αποφασίζουν για τις σχέσεις που θα επικρατούν μεταξύ τους (μορφές διαπροσωπικών σχέσεων).
3. επεξεργάζονται την αρχική πρωτοβουλία, ώστε να έχει λογικό περιεχόμενο.
4. αυτοοργανώνονται μέσα σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα.
5. χρησιμοποιούν τον χρόνο που προκαθόρισαν και εκμεταλλεύονται το χρόνο αυτό, κατανέμοντας τις διάφορες ενέργειες.
6. ανταλλάσσουν πληροφορίες σε τακτά χρονικά διαστήματα. Αυτή η ανταλλαγή πληροφοριών αναφέρεται σε ενέργειες, συνθήκες εργασίας και – πιθανόν- σε αποτελέσματα της εργασίας.
7. δουλεύουν πάνω σε ένα ανοιχτό πεδίο δράσης, που δεν είναι εκ των προτέρων επεξεργασμένο σε όλες του τις λεπτομέρειες.
8. συζητούν ομαδικές ή ατομικές διαδικασίες και καταστάσεις που προκύπτουν κατά την διεξαγωγή του project.
9. θέτουν συγκεκριμένους στόχους εργασίας και καθορίζουν τα πλαίσιά της.
10. επινοούν δικές τους μεθόδους για την αποτελεσματική εκπλήρωση των καθηκόντων τους και την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων, μεθόδους που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες επιθυμίες τους για πεδία και τρόπους δράσης.
11. προσπαθούν κατά κανόνα να κάνουν πράξη αυτά που έθεσαν ως στόχους.

²² Judi Harris Helm, Lilian Katz, ο.π., σ. xvi

12. επιδιώκουν στην αρχή και κατά την διεξαγωγή του project την ικανοποίηση ατομικών και ομαδικών ενδιαφερόντων, προσπαθώντας βέβαια να βρουν την κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα σ' αυτά τα δύο.
13. θεωρούν το έργο τους ως πείραμα, που γίνεται κάτω από παιδαγωγικές συνθήκες.
14. εντοπίζουν εντάσεις και συγκρούσεις, που τυχόν εμφανίζονται κατά την πορεία του project και προσπαθούν να τις διευθετήσουν.
15. παραστέκονται στους άλλους σε διάφορες περιστάσεις, ακόμα και όταν το προσωπικό τους ενδιαφέρον παραμερίζεται.
16. ασχολούνται με καταστάσεις και γεγονότα, που δεν έχουν άμεση σχέση με τις τωρινές περιστάσεις μάθησης.
17. αντιμετωπίζουν επίκαιρα προβλήματα, που αφορούν και τους ίδιους²³.

Τα projects γενικεύοντας, αποτελούν τον κύριο άξονα των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών αλλά και των παιδαγωγών. Βασίζονται στην ισχυρή πεποίθηση ότι η μάθηση μέσω της δράσης είναι πολύ σημαντική και ότι η συζήτηση σε ομάδες και η επανεξέταση κάποιων εμπειριών και ιδεών είναι ο πρωταρχικός τρόπος με τον οποίο μπορεί κανείς να κατανοήσει καλύτερα τα πράγματα αλλά και να μάθει περισσότερα.

2.2. Τεχνική της Οργάνωσης του project²⁴

Τα δομικά στοιχεία της μεθόδου project είναι τρία:

A. Το θέμα

Το θέμα είναι το πρώτο στοιχείο και αποτελεί την αρχή της ενασχόλησης με το project. Στο στάδιο αυτό εντάσσονται τρία βήματα της μεθόδου, η επιλογή του θέματος, η επιλογή του συντονιστή και η διατύπωση του στόχου.

B. Ο προγραμματισμός

Το δεύτερο κυρίαρχο στοιχείο της μεθόδου είναι ο Προγραμματισμός. Σ' αυτό το στάδιο εντάσσονται άλλα τρία βήματα της μεθόδου, η κατανομή σε ομάδες, η διαμόρφωση του πλαισίου δράσης και το διάλειμμα ενημέρωση και ανατροφοδότησης.

²³ Karl Frey: ο.π. σ. 11-12

²⁴ Για μια πιο λεπτομερή αναφορά, βλ. σχετ. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2003, 31-34-37

Γ. Η υλοποίηση

Το τρίτο στοιχείο είναι η υλοποίηση που περιλαμβάνει επίσης τρία βήματα, τη συγκέντρωση και ταξινόμηση υλικού, την παρουσίαση των προϊόντων του project και τα συμπεράσματα με την αξιολόγηση.

Από την επιμέρους παρουσίαση της τεχνικής της μεθόδου project γίνεται σαφές ότι τα βήματα που απαιτούνται για την εφαρμογή της είναι τα εξής:

1. Επιλογή του θέματος
2. Επιλογή του συντονιστή
3. Διατύπωση του στόχου
4. Κατανομή σε ομάδες
5. Διαμόρφωση πλαισίου δράσης
6. Διάλειμμα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης
7. Συγκέντρωση και ταξινόμηση του υλικού
8. Παρουσίαση προϊόντων
9. Συμπεράσματα- Αξιολόγηση

Τα στάδια αυτά σχετίζονται κυρίως με τα μεγάλα projects και με αυτά που συνδέονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου. Βασική προϋπόθεση για τη φάση της οργάνωσης και του σχεδιασμού αποτελεί η ενεργός συμμετοχή κατά το δυνατό όλων των μελών της ομάδας στα πλαίσια μιας επικοινωνιακής διδασκαλίας.

2.4. Σχεδιασμός και υλοποίηση: Απαραίτητες προϋποθέσεις

Το πιο σημαντικό συστατικό της πρώτης φάσης είναι η πορεία που ακολουθούμε για την επιλογή του θέματος και ο τρόπος που τον εισάγουμε στα παιδιά.

Η επιλογή του θέματος μπορεί να γίνει με δύο τρόπους:

- Με πρωτοβουλία του παιδαγωγού
- Από τα ίδια τα ενδιαφέροντα των παιδιών

Αναφορικά με την πρώτη περίπτωση ο παιδαγωγός μπορεί να υποβοηθήσει στην επιλογή του θέματος, γιατί πιστεύει ότι με αυτό τον τρόπο θα προσφέρει στα παιδιά ωφέλιμες εμπειρίες. Για μερικά θέματα, βοηθάει στο να προκύψει ένα project προσφέροντας κοινές εμπειρίες. Αυτά τα θέματα για τα projects τα οποία προτείνει ο δάσκαλος δουλεύονται καλύτερα ιδίως με

μικρότερα παιδιά, αν έχουν αρκετό εύρος, ώστε να δίνουν τη δυνατότητα να ικανοποιηθεί ένα μεγάλο μέρος πιθανών ενδιαφερόντων των παιδιών.

Μερικές φορές όμως ένα project αναπτύσσεται από μια θεματική ενότητα από τα σχολικά εγχειρίδια που προτείνονται να διδαχθούν με την μέθοδο αυτή. Η επιλογή των θεματικών ενοτήτων για να διδαχθούν με τη μέθοδο project, γίνεται συνήθως στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, όταν ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει το σχεδιασμό των μαθημάτων του σε μακροεπίπεδο²⁵. Και η χρήση της μεθόδου project, ως μεθόδου διδασκαλίας προσφέρεται για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, σε ορισμένες από αυτές τις περιπτώσεις, επειδή αυτός που αποφασίζει είναι ο παιδαγωγός υπάρχει ο κίνδυνος να μετατραπεί ένα project σε άλλη μια δασκαλοκεντρική ή κατευθυνόμενη εμπειρία .

Αναφορικά με την δεύτερη περίπτωση, τα παιδιά είναι αυτά που προτείνουν κάποιες ιδέες για να ξεκινήσουν τα δικά τους project. Μερικές φορές το θέμα προκύπτει από ένα περιστατικό που προκαλεί την περιέργεια των παιδιών ή από ένα αυθόρμητο ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή για ένα συγκεκριμένο μέρος ή για μια ιστορία ή ένα βιβλίο. Το περιστατικό ή η εμπειρία που προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα ονομάζεται περιστατικό- καταλύτης, κάτι που αποτελεί την αρχή μιας σειράς διαδικασιών²⁶. Αυτά τα projects είναι προϊόντα αυθόρμητισμού, απορρέουν από σκέψεις ή εμπνεύσεις της στιγμής και μπορούν να οδηγήσουν σε προτάσεις υλοποίησης, χωρίς να υπάρχει προηγουμένως καμιά διαμορφωμένη σκέψη για το τι επιδιώκεται.

Από τη στιγμή που καθορίζεται το θέμα το οποίο πρότειναν τα παιδιά ή ο παιδαγωγός, ο δεύτερος μπορεί να συμβάλλει στη διαδικασία δοκιμάζοντας τις δυνατότητες του θέματος, φτιάχνοντας ένα διάγραμμα προγραμματισμένου σχεδιασμού. Αυτό το διάγραμμα βοηθάει τον παιδαγωγό να σκεφθεί τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αναπτυχθεί το project . Ένα διάγραμμα σχεδιασμού μπορεί να έχει ως επίκεντρο ένα βασικό θέμα και μια ποικιλία με μικρές ενότητες ή επιμέρους προτάσεις σχετικές με το κυρίως θέμα, οι οποίες αποτελούν τους κλάδους τους.

²⁵ Χατζηδημού Δ. Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος, χ.ε. Θεσσαλονίκη, 1988

²⁶ Judi Harris Helm, Lilian Katz, ο.π., σ.25

Η μελέτη αυτών των διαγραμμάτων και η επανεξέταση των κατευθυντηρίων γραμμών για την επιλογή ενός θέματος, μπορούν να βοηθήσουν τον παιδαγωγό να εκτιμήσει τα πιθανά οφέλη ενός θέματος. Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού αυτού του διαγράμματος και του στοχασμού πάνω στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, αρχίζουν να γεννιούνται απορίες οι οποίες σχετίζονται με το σχεδιασμό, όπως:²⁷

- Υπάρχουν ειδικοί οι οποίοι θα μπορέσουν να έρθουν στο σχολείο για να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά;
- Υπάρχουν σχετικοί χώροι τους οποίους μπορούν να επισκεφθούν τα παιδιά;
- Πώς θα μπορούσαν να ανταποκριθούν οι γονείς στο θέμα;
- Πώς θα μπορούσαν να συμμετάσχουν οι γονείς στο project;
- Πώς θα αναπαραστήσουν τα παιδιά τα πορίσματα της έρευνάς τους και τις γνώσεις που πηγάζουν από αυτή;

Από τη στιγμή που θα καθοριστεί το θέμα, τα παιδιά είναι έτοιμα να προχωρήσουν στην φάση της έρευνας. Επιλέγεται ο χώρος επίσκεψης. Ο παιδαγωγός επισκέπτεται το χώρο χωρίς τα παιδιά, συζητάει με το προσωπικό και τους ειδικούς, τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της μεθόδου. Αξιολογεί το χώρο και λαμβάνει υπόψη του τα ακόλουθα ζητήματα:

►ΑΣΦΑΛΕΙΑ

Εξετάζει αν ο χώρος είναι ασφαλής για τα παιδιά, αν είναι εύκολη η προσβασιμότητα, αν μπορεί να διερευνηθεί ο χώρος.

►ΕΡΕΥΝΑ

Εξετάζει αν ο χώρος είναι κατάλληλος για την διεξαγωγή της έρευνας, αν υπάρχουν γωνιές ή αντικείμενα που μπορούν να τραβήξουν το ενδιαφέρον των παιδιών.

►ΧΕΙΡΟΠΙΑΣΤΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

Εξετάζει αν υπάρχουν αντικείμενα που μπορούν να πιάσουν τα παιδιά και να επενεργήσουν σ' αυτά. Αν μπορούν τα να εξετάσουν, περιεργαστούν από κοντά.

²⁷ Judi Harris Helm, Lilian Katz, ο.π.,σ.38

►ΕΙΔΙΚΟΙ

Εξετάζει αν υπάρχουν ειδικοί στο χώρο που μπορούν να υποδεχθούν τα παιδιά και να απαντήσουν στις ερωτήσεις τους.

►ΧΡΗΣΙΜΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

Εξετάζει αν υπάρχουν χρήσιμα αντικείμενα από τα οποία μπορούν αντλήσουν περισσότερη πληροφόρηση ή ακόμα και να δανειστούν για περισσότερη διερεύνηση²⁸.

Με λίγα λόγια, βασικό έργο της δεύτερης φάσης είναι η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας από τα παιδιά. Οι ερωτήσεις για την έρευνα έχουν ήδη προκύψει στην 1^η φάση και τα νήπια έχουν ήδη προετοιμαστεί για πολλά από τα βήματα του project τα οποία θα ακολουθήσουν στη φάση αυτή για να αναζητήσουν και να βρουν τις απαντήσεις. Έχει επιλεγεί ο χώρος και έχουν βρεθεί οι πηγές.

Οι δραστηριότητες διερεύνησης κατά της διάρκεια της φάσης περιλαμβάνουν την εκπαιδευτική επίσκεψη στον ειδικό χώρο τη συνέντευξη από τους ειδικούς, τη διερεύνηση αντικειμένων με όλες τις αισθήσεις και τη χρήση πρόσθετων πηγών. Βιώνοντας αυτές τις εμπειρίες, τα παιδιά προσπαθούν να ζωγραφίσουν, να γράψουν, να κάνουν κατασκευές, να δραματοποιήσουν αυτά που έχουν μάθει. Καθώς τα παιδιά βρίσκουν απαντήσεις στις ερωτήσεις τους και χρησιμοποιούν διάφορα μέσα για να εκφράσουν τις γνώσεις τους και τις αντιλήψεις τους, το ενδιαφέρον τους μειώνεται και μεταβαίνουμε στην τρίτη φάση.

Όλα τα projects φθάνουν κάποια στιγμή σε τέλος. Η μείωση του ενδιαφέροντος αποτελεί μέρος της φυσικής εξέλιξης ενός project. Έτσι λοιπόν ολοκληρώνουμε με δραστηριότητες κορύφωσης του project. Οι δραστηριότητες συνοψίζουν αυτά που έμαθαν τα παιδιά. Εκφράζοντας αυτό που έμαθαν, εμπεδώνουν και ενοποιούν τις πληροφορίες τις οποίες έλαβαν από διαφορετικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια του project²⁹.

Αυτό που καθιστά ιδιαίτερα σημαντικό από διδακτικής πλευράς τη μέθοδο project εκτός του ότι συνδυάζουν τη θεωρητική και πρακτική διάσταση, είναι ότι δημιουργούν αυθεντικές καταστάσεις για την ανάπτυξη «ρόλων ζωής», μέσα από τους οποίους μετασχηματίζουν την ολική μάθηση

²⁸ Judi Harris Helm, Lilian Katz, ο.π.60-61

²⁹ Judi Harris Helm, Lilian Katz, ο.π.,σ.21-1051.11.1

και τη φυσική τάση του παιδιού για διερεύνηση και δημιουργικότητα και αναπτύσσουν όχι μόνο τις δεξιότητες αλλά και τις στάσεις που απαιτεί η επιζητούμενη αυτόνομη σκέψη και δράση του παιδιού.³⁰

³⁰Ματσαγγούρας Η.:ο.π,σ.185

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ PROJECT

3.1 Ανάπτυξη και μάθηση στην προσχολική ηλικία.

Συχνά η πρώτη επαφή του παιδιού μ' ένα παιδαγωγικά σχεδιασμένο περιβάλλον λαμβάνει χώρα σ' ένα παιδικό σταθμό για παιδιά προσχολικής ηλικίας ή σ' ένα νηπιαγωγείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν σχετικά με το πόσο ορθά λειτουργούν αυτές οι πρώιμες εμπειρίες. Παρά την ποικιλία των απόψεων σχετικά με την εκπαίδευση στη μικρή ηλικία, όλοι αναγνωρίζουν τη ζωτική σημασία της προσχολικής ηλικίας για την ανάπτυξη του παιδιού.³¹

Τα προσχολικά χρόνια αναγνωρίζονται ως μια ζωτικής σημασίας περίοδος για την ανάπτυξη του παιδιού και όχι ως χρόνος πριν από την «πραγματική μάθηση» που αρχίζει στο δημοτικό. Το προνήπιο και το νηπιαγωγείο δεν θεωρούνται πλέον ως πρόδρομοι του σχολείου. Αντίθετα είναι αποδεδειγμένο, ότι αυτή την περίοδο, τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται σημαντικά, σε όλους τους τομείς- φυσικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και νοητικό.

Είναι επίσης αποδεδειγμένο ότι η βέλτιστη ανάπτυξη κατά την περίοδο αυτή είναι πιο πιθανό να συμβεί, όταν τα παιδιά έχουν ευκαιρίες ν' αναπτύξουν θετικές, στοργικές σχέσεις με τους ενήλικες και με άλλα παιδιά, να ωφεληθούν από τη βοήθεια και την καθοδήγηση που τους προσφέρουν οι ενήλικοι και να εξερευνούν ενδιαφέροντα περιβάλλοντα όπου έχουν πολλά πράγματα να κάνουν και να μάθουν.³²

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, όταν περιγράφουμε την ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας στους διάφορους τομείς (φυσικό, νοητικό, κοινωνικό κλπ), είναι να δείξουμε σε ποιο βαθμό η ανάπτυξη αλληλεπιδρά με τη μάθηση. Όσο το παιδί αναπτύσσεται φυσικά τόσο διευρύνονται και οι ευκαιρίες για κοινωνικές συναναστροφές, που επηρεάζουν τη νοητική και κοινωνική του ανάπτυξη. Η αυξημένη γλωσσική του ικανότητα, οδηγεί σε πιο σύνθετες, πιο πολύπλοκες μορφές αλληλεπιδράσεων, τόσο με ενήλικες όσο

³¹ Chapman L: «Διδακτική της Τέχνης», Νεφέλη, Αθήνα, 1993.σ.141

³² Sue Bredekamp-Carol Copple: «Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα», Εισαγωγή Επιμέλεια, Νολισπούλου Ε. Μετάφραση, Μαρκάκη Ε., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.143

και με άλλα παιδιά, που επηρεάζουν τις γλωσσικές και νοητικές του ικανότητες. Επίσης η ολοένα αυξανόμενη νοητική ικανότητα του παιδιού ν' αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να υπάρχουν διάφορες απόψεις για το ίδιο θέμα, επηρεάζει την ικανότητά του να ρυθμίζει τα συναισθήματά του και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων. Η αυξανόμενη γλωσσική ικανότητα των παιδιών αυξάνει και την ικανότητα της νοητικής αναπαράστασης των εμπειριών τους (και της ικανότητάς του να σκέφτεται και να επιλύει προβλήματα), ακριβώς όπως η βελτίωση της λεπτής κινητικότητά τους, αυξάνει την ικανότητά τους ν' αναπαραστήσουν τις σκέψεις τους γραφικά και οπτικά.

Αυτή η αλληλοσχέτιση της ανάπτυξης και της μάθησης, πρέπει να υπενθυμίζει στους παιδαγωγούς ν' αναγνωρίζουν «ολόκληρη» την οντότητα του παιδιού.

Αυτή η αναγνώριση, εμποδίζει την εφαρμογή προγραμμάτων που δίνουν έμφαση σε έναν μόνο τομέα της ανάπτυξης και αγνοούν ή παραμελούν τους άλλους, όπως συμβαίνει σε κάποιες περιπτώσεις, όπου δίνεται έμφαση μόνο στην προετοιμασία του παιδιού για το σχολείο.

Σε μια μεγάλης κλίμακας μελέτη, που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ, σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης, η Stipek και οι συνάδελφοί της (1992), βρήκαν ότι τα παιδιά είχαν αρνητικές εμπειρίες από προγράμματα που ήταν δασκαλοκεντρικά και έδιναν έμφαση στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «η έντονη έμφαση σε ακαδημαϊκές επιδόσεις στο νηπιαγωγείο και η δασκαλοκεντρικού τύπου διδασκαλία, φαίνεται ότι εμποδίζουν τη θετική κοινωνικοποίηση των παιδιών. Δεδομένων και άλλων αποδείξεων της ισχυρής επίδρασης που έχουν οι κοινωνικές σχέσεις στην ανάπτυξη των παιδιών, οι παιδαγωγοί πρέπει να χρησιμοποιούν, διδακτικές πρακτικές, οι οποίες υποστηρίζουν την νοητική ανάπτυξη των παιδιών αλλά παράλληλα προωθούν και την κοινωνική, συναισθηματική και φυσική τους ανάπτυξη, όπως τα σχέδια εργασίας, το παιχνίδι, ή τις εργασίες με την καθημερινότητα.

Η έμφαση σε ακαδημαϊκές ικανότητες, μπορεί να αποδειχθεί επιβλαβής για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων, αλλά επειδή είναι και νοητικά περιορισμένη. Με όλες τις εκπληκτικές αλλαγές που συμβαίνουν στα παιδιά, κατά τη διάρκεια των από 3 έως 6 χρόνων, την ικανότητα των παιδιών να σκέφτονται, να αιτιολογούν, να επικοινωνούν και να

παίρνουν πρωτοβουλίες, σίγουρα επωφελούνται από το να κεντρίζεται η νόηση και η αντίληψή τους.

Τα παιδιά έχουν ανάγκη από ευκαιρίες για να μελετήσουν σε βάθος ένα θέμα που τα ενδιαφέρει. Έχουν ανάγκη επίσης από ένα μαθησιακό περιβάλλον που αλλάζει και τους παρέχει προκλήσεις και ευκαιρίες να λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά και με τη βοήθεια τόσο των ενηλίκων όσο και των συνομηλίκων, σ' αυτό που ο Vygotsky, ονόμασε ως «ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης». Αν το περιεχόμενο του προγράμματος είναι βαρετό ή επαναλαμβανόμενο και δεν κεντρίζει σωματικά ή νοητικά τα παιδιά, τότε αυτά μπορεί να γίνουν ανήσυχα. Αν από την άλλη πλευρά το περιεχόμενο του διδακτικού προγράμματος περιλαμβάνει δραστηριότητες που παρέχουν κάποιο βαθμό πολυπλοκότητας και πρόκλησης, καθώς και αρκετή καθοδήγηση και βοήθεια από τις παιδαγωγούς, τα παιδιά είναι πιθανό να αναλάβουν πρωτοβουλίες, ν' ανταποκριθούν στις προκλήσεις, να εκφραστούν, ν' αποκτήσουν σημαντικές δεξιότητες και να κατανοήσουν διάφορες έννοιες.

Προκειμένου να αποφασίσουμε για τις κατάλληλες πρακτικές πρέπει να γνωρίζουμε οπωσδήποτε και τα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας, που επιτρέπουν μια γενικότερη πρόβλεψη ως προς το ποιές δραστηριότητες, υλικά ή αλληλεπιδράσεις ή εμπειρίες θα είναι πιο ενδιαφέρουσες, πιο προκλητικές και πιο κατορθωτές για τα παιδιά, ανάλογα με την ηλικία τους³³.

3.2 Τα χαρακτηριστικά του παιδιού της προσχολικής ηλικίας

Καμιά ηλικία της ζωής του ανθρώπου δεν περικλείει τόσα ερωτηματικά όσο η νηπιακή ηλικία, η οποία είναι καθοριστική από κάθε άποψη για την ομαλή ανάπτυξη του ατόμου. Οι επιδράσεις στη νηπιακή ηλικία θεωρούνται καταλυτικές, επειδή η συγκρότηση και διαμόρφωση της προσωπικότητας συντελείται κυρίως σ' αυτή. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο τα περισσότερα αντισταθμιστικά και ενισχυτικά ή συμπληρωματικά προγράμματα βασίστηκαν σε αυτή την ηλικία.

Ο όρος «ανάπτυξη», ο οποίος υποδηλώνει τις αλλαγές ενός οργανισμού με την πάροδο του χρόνου, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι κάθε αλλαγή είναι κατ'

³³ Sue Bredekamp-Carol Copple: ο.π. σ.σ. 29,144,145

ανάγκη αναπτυξιακή, αναφέρεται στην ψυχοπνευματική εξέλιξη του ανθρώπου και συνδέεται στενά με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Αυτή η εξέλιξη είναι συνυφασμένη και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σωματική ωρίμανση.

Η ψυχοπνευματική ανάπτυξη και σωματική ωρίμανση του ανθρώπου εξελίσσονται παράλληλα και ενιαία και βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση. Το στάδιο της προσχολικής ηλικίας, που περιλαμβάνει την περίοδο από το τέλος του 3 έτους της ηλικίας μέχρι τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο, είναι αποφασιστικό για την ανάπτυξή του και γενικά για την διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Είναι η ηλικία της αναζήτησης και της εύρεσης της ταυτότητας του φύλου του. Σ' αυτό το στάδιο συμπίπτει και η «αποκόλληση» του παιδιού από το οικογενειακό του περιβάλλον και η προσπάθειά του για ανεξαρτητοποίηση.

Η στενή και σχεδόν αποκλειστική σχέση με τα οικεία πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος χαλαρώνει και το νήπιο αναζητάει μια θέση στους συνομήλικους του. Η προσχολική ηλικία είναι ηλικία της συνειδητοποίησης του Εγώ και της κατάκτησης της κινητικής ανάπτυξης με ευχέρεια στις κινήσεις. Είναι τέλος η ηλικία της μεγάλης πλαστικότητας και δεκτικότητας. Αποκτά σωματική σταθερότητα, εξουσιάζει το σώμα του και ελέγχει τη γενική και λεπτή κινητικότητα.

Ένα από τα βασικά γνωρίσματα της προσχολικής ηλικίας είναι η επιβεβαίωση του Εγώ. Η συνειδητοποίηση του Εγώ χαρακτηρίζεται από μια κρίση αντίθεσης και θέλησης για ανεξαρτησία, με αποτέλεσμα την εμφάνιση «ιδιοτροπιών» και αρνήσεων και την επιθυμία να ενεργεί το νήπιο μόνο του. Η ζωτικότητα σ' αυτή την ηλικία είναι αξιοζήλευτη και η δραστηριότητα αυθόρμητη και σε μεγάλο βαθμό ατομική. Η ενέργεια είναι πληθωρική και η κινητική δεξιότητα, η πλαστικότητα και η δεκτικότητα εκρηκτικές. Εντούτοις, οι δυνατότητες του νηπίου δεν απεριόριστες.

Ένα άλλο γνώρισμα του σταδίου της προσχολικής ηλικίας στον τομέα των συναισθημάτων και των εκδηλώσεων είναι η συμπάθεια που νιώθει και αναμένει από τους άλλους το νήπιο, το οποίο αντιδρά στα πρόσωπα που το ενδιαφέρουν το ίδιο με εκείνα του οικείου οικογενειακού περιβάλλοντος.

Σημαντικό ρόλο εξάλλου για την ανάπτυξη του νηπίου παίζουν εκτός από τα πρόσωπα και τα πράγματα. «Το παιδί προσηλώνεται πρώτα στα πρόσωπα και ύστερα, αφού αναπτύξει τα πρώτα σχήματα επαφής με αυτά, αρχίζει να δημιουργεί επικοινωνία και με τον κόσμο των πραγμάτων. Ο κόσμος των πραγμάτων είναι για το παιδί προέκταση του κόσμου των προσώπων».³⁴

Σ' αυτή την ηλικία αφυπνίζεται η φυσική περιέργεια του παιδιού, που αποτελεί ένδειξη σχολικής κοινωνικοποίησης. Είναι η ηλικία της φαντασίας, η οποία, μαζί με την περιέργεια, συντελούν στη συνεχή υποβολή ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις φανερώνουν μια αρχή σκέψης, αλλά και αμφιβολίας σε ότι κυρίως βλέπει το νήπιο, σε ότι ακούει, σε ότι κάνει και σκέφτεται και σε ότι φαντάζεται. Η φαντασία σε συνδυασμό με την ανάγκη για ανεξαρτησία, αυτονομία και τάση για μίμηση, που αποτελεί και αυτό γνώρισμα της προσχολικής ηλικίας, οδηγεί το νήπιο στην ενασχόληση με φανταστικά και μιμητικά παιχνίδια.

Η φαντασία έχει χαρακτήρα ψυχοκρατικό. Ο ανιμισμός, που πηγάζει άμεσα από τον εγωκεντρισμό, αποτελεί το κύριο γνώρισμα της φαντασίας του νηπίου. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερο γνώρισμα της ψυχής που δίδει ζωή στα άψυχα, ομιλία στα άλαλα, χαρές, λύπες, φόβους, πόνους, ενθουσιασμούς και άλλα συναισθήματα σε πράγματα. Το νήπιο αποδίδει στα πράγματα ιδιότητες όμοιες με αυτές που το ίδιο προοδευτικά κατακτά».³⁵

Ο εγωκεντρισμός εξάλλου, που αποτελεί χαρακτηριστικό της παιδικής σκέψης, για να υποχωρήσει, χρειάζεται να συγκρουστεί με τη σκέψη των άλλων και να πάψει να τους βλέπει εγωκεντρικά. Στο σημείο αυτό τοποθετείται η γέννηση της νοημοσύνης, όπου ο εγωκεντρικός λόγος, ο οποίος ουσιαστικά σημαίνει την απουσία ανταλλαγής ιδεών και απόψεων, αφού δεν απευθύνεται στον ακροατή και τις απαντήσεις του, υποχωρεί και εμφανίζεται ο κοινωνικοποιημένος λόγος.

Ο εγωκεντρισμός, ο οποίος συνιστά ένα είδος επικέντρωσης του παιδιού στον εαυτό του σε ότι αφορά τη σκέψη, δηλαδή έλλειψη ικανότητας διαφοροποίησής του από τον άλλον, αποτελεί την κατάσταση αφετηρίας για

³⁴ Φράγκος Χρ: «Βασικές Παιδαγωγικές θέσεις. Πρόσωπα και πράγματα στην προσχολική ηλικία παλιά και νέα παιδαγωγική- αντιθέσεις εισαγωγή στη μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής.» Gutenberg, Αθήνα 1983, σελ.86

³⁵ Κρασανάκης Γ: «Θέματα ψυχολογίας του εφήβου»,χ.ε., Ηράκλειο, 1992. σ.105

την ανάπτυξη τόσο της ατομικοποίησης όσο και της κοινωνικοποίησης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την επικοινωνία και την αμοιβαία κατανόηση, που προϋποθέτουν σωστή λειτουργία του γλωσσικού κώδικα, της έκφρασης.³⁶

Η νηπιακή ηλικία χαρακτηρίζεται από έντονο αυθορμητισμό, ο οποίος καθιστά ευκολότερη την προσέγγιση των προβλημάτων που απασχολούν τα νήπια, ενώ ταυτόχρονα δεν είναι σε θέση να προβάλλουν με σαφήνεια τον αυθορμητισμό τους λόγω των δυσκολιών τους στη λεκτική επικοινωνία εξαιτίας της έλλειψης –όπως είναι φυσικό – επαρκούς γλωσσικού ρεπερτορίου.³⁷

Η γλώσσα και η επικοινωνία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της νοητικής ανάπτυξης. Πιο ειδικά η ανάπτυξη του προφορικού λόγου δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά τους παρέχει και τα εργαλεία για νοητική αναπαράσταση ή, όπως την αποκάλεσε ο Vygotsky, «προφορική διαμεσολάβηση» (“verbal mediation”), δηλαδή την ικανότητα να κατονομάζει κανείς πράγματα και διαδικασίες, που είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των εννοιών, τη γενίκευση και τη σκέψη.³⁸ Κατά τη διαδικασία λύσης προβλημάτων και την κατανόηση πολύπλοκων εμπειριών τα νήπια αναπτύσσουν πνευματικές λειτουργίες, οι οποίες βοηθούν την μετέπειτα σκέψη και τη μάθηση. Αναμφίβολα, η επίτευξη γλωσσικής προόδου βασίζεται στις γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες αποτελούν και το υπόβαθρο.

Χαρακτηριστικό επίσης χαρακτηρίζεται και το γεγονός ότι η σκέψη του παιδιού προσχολικής ηλικίας δεν έχει αντιστρεψιμότητα. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι σε θέση να πραγματοποιήσει λογικές λειτουργίες με αμφίδρομο τρόπο και να φτάσει στην αρχική μορφή, δηλαδή δεν είναι σε θέση το νήπιο να σκεφθεί ότι κάθε πράξη και ενέργεια μπορεί να λειτουργήσει και αντίστροφα, να αντιστρέψει νοητικά μια πράξη.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσχολικής ηλικίας είναι η τάση νηπίου για έκφραση και δημιουργία. Οι πρώτες εκδηλώσεις του παιδιού από τη γέννησή του, όπως το κλάμα, το χαμόγελο, η μίμηση κ.λ.π. είναι εκφραστικές. Από το στάδιο της έκφρασης περνάει το παιδί στην

³⁶ Κιτσάρας Γ: «Προσχολική Παιδαγωγική», Αθήνα, 2001, σ.σ.105-112

³⁷ Judi Harris Helm, Lilian Katz, ο.π., σ.55

³⁸ Sue Bredekamp-Carol Copple: ο.π. σ.σ.154-155

«αυθορμησία» και από αυτό στη δημιουργικότητα, διοχετεύοντας τον ναρκισσισμό του σε δημιουργικές δραστηριότητες. Στην ηλικία αυτή, έκφραση και δημιουργικότητα συμπορεύονται αρμονικά και συνδέονται με την πνευματική κατάσταση του παιδιού.

Η περιέργεια σ' αυτή την ηλικία αποτελεί σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα. Μέσω αυτής το νήπιο προσπαθεί να ανακαλύψει τον κόσμο του. Η περιέργεια, η χαρά και η ευχαρίστηση αποτελούν τις σημαντικότερες προϋποθέσεις μάθησης. Τα νήπια επιθυμούν να γνωρίσουν και να συλλάβουν τον κόσμο με όλες τους τις δυνάμεις. Αυτή την προδιάθεση των νηπίων για παρατήρηση, δηλαδή την προσεκτική και συστηματική παρακολούθηση ενός γεγονότος ή μιας συμπεριφοράς, η οποία συγκαταλέγεται μεταξύ των φυσικών μεθόδων έρευνας, πρέπει να την εκμεταλλευτούμε κατά τον καλύτερο τρόπο.³⁹

3.3. Μέθοδος project: Μια αναπτυξιακά κατάλληλη πρακτική

Η μέθοδος project ως μια βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία μπορεί να έχει αποδοτική εφαρμογή στην προσχολική ηλικία. Τα αποτελέσματά της μπορεί να είναι καθοριστικά για την πνευματική και κοινωνική εξέλιξη του νηπίου⁴⁰. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο νηπιαγωγείο διαφοροποιείται από αυτή των άλλων βαθμίδων λόγω του αναπτυξιακού επιπέδου των νηπίων.

Τα projects προσφέρουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο η περιέργεια των παιδιών μπορεί να εκφραστεί για να εξυπηρετήσει ένα σκοπό και στο οποίο τους δίνεται η δυνατότητα να βιώσουν τη χαρά της μάθησης, για την οποία το κίνητρο πηγάζει από τον ίδιο τους τον εαυτό. Διεξάγοντας δικές τους έρευνες, διατυπώνοντας δικές τους ερωτήσεις και αποφασίζοντας για το ποιες δραστηριότητες θα υλοποιήσουν, αναπτύσσουν γνώσεις, δεξιότητες και κλήσεις.

Τα νήπια παρόλο που έχουν αναπτυγμένα εσωτερικά κίνητρα διερεύνησης αδυνατούν ν' ανατρέξουν ν' αξιολογήσουν και να αξιοποιήσουν συνθετικά πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και είναι γι' αυτά αδύνατο να

³⁹Κιτσάρας Γ: ο.π.σ.115-116

⁴⁰Χρυσάφιδης Κ.:ο.π.σ.105

αχθούν από την προσωπική εμπειρία και τις επιμέρους παρατηρήσεις σε θεωρητικές γενικεύσεις και αντίστροφα⁴¹

Τα σωστά οργανωμένα projects, κάνουν το παιδί να συμμετέχει διανοητικά και συναισθηματικά σε όλες τις δραστηριότητες. Εκφράζονται έτσι οι περισσότερες από τις πιο σημαντικές έμφυτες κλίσεις της νοητικής ανάπτυξης. Ο παιδαγωγός συγκεντρώνει, ερμηνεύει, αναλύει και εκθέτει τις αποδείξεις που δηλώνουν τι έμαθαν τα παιδιά μέσω της διαδικασίας που ονομάζεται «καταγραφή». Η καταγραφή των projects περιλαμβάνει συνήθως την παρατήρηση, τη συγκέντρωση των έργων των παιδιών, των φακέλων τους, τις σκέψεις του παιδιού για τον εαυτό του και ιστορίες ή αφηγήσεις των μαθησιακών εμπειριών. Η καλής ποιότητας καταγραφή μπορεί να μας δώσει κάποιες αποδείξεις για το τι έχουν μάθει τα παιδιά σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους: στον ψυχοκινητικό, το συναισθηματικό, τον κοινωνικό και το γνωστικό τομέα.

Η καταγραφή μπορεί να δείξει επίσης πως τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από δραστηριότητες και υλικά τα οποία είναι απτά, αληθινά και έχουν σχέση με τις εμπειρίες που έχουν στη ζωή τους. Η καταγραφή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την εξέταση των πολύπλοκων ενοποιημένων μαθησιακών εμπειριών που αποτελούν μέρος της σημαντικής δουλειάς με τη μέθοδο project. Αν οι παιδαγωγοί παραμελήσουν την παροχή ευκαιριών για συναισθηματική εμπλοκή του παιδιού στις μαθησιακές εμπειρίες, η έμφυτη περιέργεια του παιδιού και η επιθυμία του να μάθει μπορεί να μην ενισχυθεί όσο έπρεπε. Και επιπλέον οι μαθησιακές εμπειρίες οι κατευθυνόμενες από τον δάσκαλο δεν προσφέρουν ευκαιρίες να αναλάβει το παιδί κάποια πρωτοβουλία και να γίνει υπεύθυνο ως προς τη δουλειά που έχει αναλάβει, όπως γίνεται με τις εμπειρίες που προσφέρει η εργασία με project.

Αντίθετα οι μαθησιακές εμπειρίες με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών ορίζονται από τους Jones, Valdez, Norakowski και Rasmussen (1994) ως μαθησιακές εμπειρίες στις οποίες οι μαθητές-νήπια αναλαμβάνουν την ευθύνη γι' αυτό που κάνουν, τις διευθετούν μόνοι τους και μπορούν να καθορίζουν τους δικούς τους στόχους και να αξιολογούν τα δικά τους επιτεύγματα. Όταν

⁴¹ Ματσαγγούρας, ο.π., σ.188

οι μαθητές δραστηριοποιούνται από αυτό που αναλαμβάνουν να κάνουν, η κλίση τους να επιλύουν προβλήματα και να προσπαθούν να καταλάβουν καλύτερα τα πράγματα μπορεί να αναπτυχθεί και να ενισχυθεί⁴².

Η δυνατότητα των παιδιών να επιλέγουν το θέμα και να προγραμματίζουν και να υλοποιούν την διερεύνηση, απελευθερώνει το άτομο από τις δεσμεύσεις της παθητικής μάθησης⁴³. Και για το παιδί, το νόημα της ανακάλυψης δεν τίθεται στο ότι βρίσκει κάτι τελείως νέο, αλλά με βάση τα ερεθίσματα της μάθησης που του δίνονται από το περιβάλλον και τον παιδαγωγό, προχωρεί στην εύρεση απαντήσεων, λύσεων, ανακαλύπτει δηλαδή έννοιες, συνδυασμούς εννοιών, συλλογισμούς τους οποίους ως εκείνη τη στιγμή δε γνώριζε ή δεν είχε καλά συνειδητοποιήσει⁴⁴.

Για τον Πιαζέ η μάθηση μέσω της ανακάλυψης είναι αποτελεσματικότερη από τη μάθηση μέσω οδηγιών ή εκπαίδευσης. Το παιδί από πολύ νωρίς παρατηρεί τα πράγματα γύρω του και μαθαίνει. Σύμφωνα με την «αρχή της ενεργητικής μάθησης» και κατά τη ρήση του J. Bruner «μάθετε τους μαθητές σας πώς να μαθαίνουν», κάθε διδακτική διαδικασία έχει ως κύριο σκοπό να ενεργοποιήσει μαθησιακά τα παιδιά, για να κατακτήσουν και να αξιοποιήσουν τη γνώση. Ο παιδαγωγός αρχικά επιδιώκει να προκαλέσει εσωτερικό βουλητικό κίνητρο, το οποίο θα δραστηριοποιήσει όλες τις μαθησιακές λειτουργίες, τη βούληση, τη νόηση και το συναίσθημα των παιδιών. Το αποτελεσματικότερο μέσο, που κινεί το παιδί σε δημιουργική μάθηση, είναι ο προβληματισμός⁴⁵.

⁴² Judi Harris Helm, Lilian Katz, ο.π., σ.σ.10-11

⁴³ Ματσαγγούρας Η: ο.π. σ.188

⁴⁴ Φράγκος Χ.,ό.π., σ.406

⁴⁵ Δερβίσης Στ. «Η δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία» (Σημειώσεις) Θεσσαλονίκη

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

4.1. Το Μουσείο και οι επιδράσεις του στην ενεργητική μάθηση.

Το Μουσείο είναι ένα ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας που έχει ως έργο του να συγκεντρώνει, να διατηρεί και να παρουσιάζει στο κοινό τις δημιουργίες του ανθρώπου ή και της φύσης, με σκοπό τη γνώση, τη διάσωση και αξιοποίηση της πολιτιστικής παράδοσης καθώς επίσης την ενίσχυση της παιδείας και του πολιτισμού γενικότερα.⁴⁶

Σκοπός του Μουσείου, σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο των Μουσείων (I.C.O.M) , είναι η προώθηση του ρόλου του Μουσείου στην εκπαίδευση των ανθρώπων, ιδιαίτερα των νέων, ώστε να μπορεί αυτό να αποτελεί ζωντανό κομμάτι της πνευματικής και πολιτιστικής οντότητας κάθε λαού.⁴⁷

Ειδικότερα για το παιδικό κοινό, το Μουσείο αποτελεί την ώθηση για προσωπική δημιουργία αντλώντας εμπειρίες, εντυπώσεις, επηρεασμούς και καινοτομίες της ευαισθητοποίησής του, από τα μουσειακά εκθέματα. Είναι ένα πολιτιστικό κέντρο όπου συγκεντρώνονται, μελετώνται και αξιολογούνται όλες οι μαρτυρίες της ανθρώπινης ιστορίας⁴⁸.

Πραγματικά, το καθολικό αίτημα της εποχής μας σήμερα για τα Μουσεία, είναι να έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα: να είναι δηλαδή έτσι οργανωμένα, ώστε ο επισκέπτης τους να αποκτά τη γνωριμία της θεματικής περιοχής που αποτελεί το αντικείμενό τους κι ακόμη να δέχεται ερεθίσματα που θα του γεννήσουν την επιθυμία να ξανάρθει ή να θελήσει και με άλλους τρόπους να διευρύνει αυτή τη γνωριμία⁴⁹. Να είναι χώροι, λειτουργικοί, ευχάριστοι,

⁴⁶ Αλκηστις: «Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και Αγγεία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2^η έκδοση, 1996, σ. 18

⁴⁷ I.C.O.M.: «Ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών τμημάτων σε Μουσεία». Ετήσια συνάντηση C.E.C.A., Νάυπλιο-Αθήνα 1988, έκδοση πρακτικών, Αθήνα, 1991, σ. 19

⁴⁸ Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ.& Κάσσαρης Χ.: «Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής». Καστανιώτη, Αθήνα, 1988, σ.28

⁴⁹ Γκράτζιου Ολγα: «Τα αριστουργήματα μιλάνε μόνα τους», Αρχαιολογία, τ. 16, Αθήνα, 1985, σ.55

δελεαστικοί, που θα δίνουν κίνητρα για προβληματισμό και δράση, που θα προσελκύουν το παιδί ή τον επισκέπτη γενικότερα.

Το νέο λοιπόν μουσείο δεν θα αποτελεί προέκταση ή συμπλήρωμα μιας άλλης εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά θα είναι ένα παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα με ειδικό εξοπλισμό και άλλες δυνατότητες. Έργα τέχνης, αντικείμενα, καθημερινής ζωής και έκφρασης, πρωτότυπα μηχανήματα, εφευρέσεις, χώροι εργασίας, ελκυστικά εργαστήρια, υλικά για δημιουργία στη διάθεση των επισκεπτών, φιλμ, διαφάνειες, ηλεκτρομαγνητικοί πίνακες, υπολογιστές, χώροι παιχνιδιού, όλα ανάλογα με το είδος του μουσείου.

Μέσα σε τέτοιους χώρους μπορούμε με δημιουργικό τρόπο να καλλιεργήσουμε αισθητική και πολιτιστική ευαισθησία και να αντιληφθούμε την ιστορικότητα των αντικειμένων και τα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια, στα οποία αυτά εντάσσονται⁵⁰.

Κατά τον John Cotton Dana, όπως αναφέρει η Δέσποινα Τσολάκη, «ένα καλό Μουσείο προσελκύει, ευφραίνει, εγείρει την περιέργεια, οδηγεί σε προβληματισμό και έτσι προάγει τη μάθηση. Είναι ένα μορφωτικό ίδρυμα που βοηθά τα μέλη της κοινότητας να γίνουν ευτυχέστερα, σοφότερα και περισσότερα αποτελεσματικά άτομα». Τονίζει επίσης πως «το μουσείο οφείλει να γίνει χώρος εμπειρίας, συνάντησης, έρευνας και ανακαλύψεων επιφανειακών, αλλά σε βάθος, που να μπορούν μετά να επαληθευτούν από την πραγματικότητα του περιβάλλοντος, τόσο από πλευράς ιστορικής, όσο και ανθρωπολογικής»⁵¹.

Τα σύγχρονα μουσεία απευθύνονται σε επισκέπτες κάθε ηλικίας, μορφωτικού επιπέδου, γνωστικών δυνατοτήτων, διαθέσιμου χρόνου, και σκοπού επίσκεψης. Αντιμετωπίζουν τα εκθέματά τους σαν αλληλοσυνδεόμενους κρίκους μιας γνωστικής αλυσίδας που μπορούν να χρησιμεύσουν και να λειτουργήσουν με διαφορετικούς εξειδικευμένους στόχους ανάλογα με το είδος και τον σκοπό που έχει ο κάθε επισκέπτης. Αλλά και η τοποθέτηση του κάθε εκθέματος, και ο τρόπος παρουσίασής του, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα εκθέματα πρέπει να είναι τέτοιος που ευνοεί και

⁵⁰ Lewis N. Brian: "The museum as an educational Facility", Museums Journal, Vol. 80, N.3, December, 1980

⁵¹ Τσολάκη Δ.: «Το μουσείο χθες, σήμερα, αύριο» ομιλία στο Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, Μάιος, 1987

ενθαρρύνει την ατομική συμμετοχή. Σε τελική ανάλυση δεν πρέπει να υπάρχει κάποια ιδιαίτερη αρχή και κάποιο ιδιαίτερο τέλος στην περιήγηση και την εξερεύνηση.

Οι επισκέπτες μπορούν να βρουν πλούσια, ευχάριστα, και ελκυστικά κίνητρα, που θα προκαλέσουν τις ψυχές και τα σώματά τους, να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν μόνοι τους, χωρίς καμιά άλλη καθοδήγηση αφού δεν υπάρχει περιορισμός ηλικίας, εκπαίδευσης, ή επιπέδου, στην ευχαρίστηση, την ικανοποίηση και την επιμόρφωση που παρέχεται από αυτό. Πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει και προτρέπει του επισκέπτες του να συμμετάσχουν ενεργά κατά τη διάρκεια της επίσκεψης τους με σκοπό να εμψυχήσουν το συναίσθημα της άμεσης σύνδεσης και του ενδιαφέροντος με τα εκθέματα, αντί να δημιουργούν απλά και μόνο το συναίσθημα του θαυμασμού και του δέους.

Με αυτόν τον τρόπο τα κέντρα αυτά αναγνωρίζουν τις ατομικές διαφορές και τις δυνατότητες μάθησης που υπάρχουν σ' αυτούς.

Με την άμεση και ενεργό συμμετοχή τους οι επισκέπτες μπορούν να αντιμετωπίσουν την γνώση που παρέχεται σαν μια διασκεδαστική και ζωντανή διαδικασία. Η άμεση και ενεργός συμμετοχή και διάδραση, μπορεί να εξάψει την φαντασία και την περιέργεια, και να ξυπνήσει την ευχαρίστηση της μάθησης και το συναίσθημα, ότι ο κόσμος που μας περιβάλλει είναι εύκολα κατανοητός⁵². Το άτομο από μικρή ηλικία πρέπει να μάθει να συνδιαλέγεται με τα μουσεία και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον.

Τα παιδιά μαθαίνουν δημιουργικά στο Μουσείο, όταν παρατηρούν, συνθέτουν, αναζητούν την εξεύρεση λύσεων, αναδομούν τις δικές τους σχετικές εμπειρίες, αξιολογούν, ενθαρρύνονται και αξιοποιούν την φυσική τους περιέργεια. Μ' αυτό τον τρόπο ενεργοποιούν συστηματικά την γνώση τους, άλλες φορές ατομικά και άλλες ομαδικά.

4.2. Μουσείο και παιδί προσχολικής ηλικίας

Ο ρόλος του Μουσείου όπως επαναπροσδιορίζεται, είναι δυνατόν να συνδέεται αμεσότερα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του σημερινού σχολείου,

⁵² Σιμόπουλος Δ.: «Ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων σήμερα», Τα σύγχρονα κέντρα Επιστήμης- Τεχνολογίας», Επτάκυκλος.τ.2^ο (10) Αθήνα. Σεπτέμβριος 1998

αλλά και του νηπιαγωγείου. Το εκπαιδευτικό υλικό σε κάθε μουσείο με βάση σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και η ελκυστική παρουσίαση των εκθεμάτων και η λειτουργικότητά με αναπαραστατική, σε πολλές περιπτώσεις, διάσταση, καθώς και η αξιοποίηση εφαρμογών των νέων τεχνολογιών (κατάλληλος φωτισμός, σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα, αναπαραστάσεις χώρων κ.α) για την καταλληλότερη προβολή των εκθεμάτων συμβάλλουν στη διεύρυνση του θεσμού του μουσείου και στην ανάδειξή του ως σύγχρονου φορέα τέχνης και πολιτισμού με ενεργό, ταυτόχρονα τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τα Μουσεία φιλοξενούν στους εκθεσιακούς χώρους τους κάθε μορφής δημιουργήματα του λαϊκού πολιτισμού και της τέχνης, παρέχουν πλήθος μηνυμάτων και ερεθισμάτων στο παιδί και συμβάλλουν ώστε η μάθηση και η ιστορική έρευνα και μελέτη στους χώρους αυτούς να εξελίσσονται σε μια ελκυστική μαθησιακή περιπέτεια. Η επαφή του μαθητή με τον πολιτισμό και τις μορφές τέχνης του τόπου του καθώς και με μαρτυρίες άλλων πολιτισμών προσφέρει σ' αυτόν τη δυνατότητα να εντάσσει τον εαυτό του σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον, να γνωρίζει καλύτερα την ιστορία του, όπως και την ιστορία των άλλων λαών και πολιτισμών. Κάθε είδος εκθέματος και ενότητας μουσειακού, ιστορικού ή αρχαιολογικού χώρου προσφέρουν στο παιδί πολλές ευκαιρίες μελέτης και έρευνας, γι' αυτό και είναι δυνατόν να αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για πολλαπλές προσεγγίσεις και αναγνώσεις.

Η προσφερόμενη στο μουσείο, όπως και σε άλλους εκθεσιακούς χώρους, κάθε μορφής γνώσης καθώς και κάθε άλλο πολιτισμικό προϊόν, μπορούν, ξεφεύγοντας από το επίπεδο της απλής θέασης και παρατήρησης, να συνεχιζόμαστε με την κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή του τόπου, κινητοποιώντας στη συνείδηση του μαθητή ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος και κυρίως αναπτύσσοντας δεξιότητες προσδιορισμού της ιστορικής εξέλιξης. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές, υπερβαίνοντας το επίπεδο των απλών επισκεπτών και θεατών, μαθαίνουν να διαλέγονται με τα εκθέματα – και μέσα από αυτά με το περιεχόμενο της ζωής της εποχής στην οποία αυτά ανήκουν – καθώς και με τους δημιουργούς τους ή τους ανθρώπους που τα χρησιμοποιούσαν στην καθημερινή τους ζωή,

σχηματίζουν τη δικιά τους γνώμη σχετικά με το πώς ήταν η ζωή στο παρελθόν⁵³.

Παράλληλα, η επαφή των παιδιών με το Μουσείο θα τους δώσει τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με αυτό, ώστε να επανέρχονται όποτε και αν χρειασθεί, να ικανοποιούν την περιέργειά τους για τον κόσμο που τους περιβάλλει, να μελετούν την ταυτότητα των στοιχείων, τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις τους⁵⁴. Να ασκούνται στο να ανακαλύπτουν και να μαθαίνουν, να αποκτούν εμπειρίες, να συνδυάζουν τη θεωρία με την εμπειρία και την πρακτική, να αναπτύσσουν την δημιουργικότητα τους. Άλλωστε, τα εκθέματα είναι ελκυστικά, είναι πηγή γνωριμίας διάφορων πολιτιστικών όψεων, είναι φορείς διαθεματικής γνώσης, γίνονται πομποί βιωματικής αισθητικής αγωγής⁵⁵ και συμβάλλουν στην ανάπτυξη πνευματικής απόλαυσης, σε μια εποχή κατά την οποία «παρατηρείται μια στροφή από τα αντικείμενα προς τον επισκέπτη και τα ενδιαφέροντα του». Η επίσκεψη στο μουσείο δεν είναι κάτι το φευγαλέο ή βεβιασμένο. Είναι μέσο μάθησης και όχι αυτοσκοπός⁵⁶.

Επανασυνδέοντας τον άνθρωπο με την ουσία και τα μηνύματα των εκθεμάτων του, το μουσείο ανάγεται σε εκπαιδευτική μονάδα⁵⁷ η οποία εμπειριστατώνει και στηρίζει την ιστορική γνώση χωρίς όμως να υποκαθιστά τη σχολική⁵⁸. Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την πρώτη εντύπωση που θα σχηματίσει το παιδί από την πρώτη του επαφή με το μουσείο και θα χαρακτηρίσει την επόμενη του πορεία είναι τα βιώματά του, οι καλλιτεχνικές του ανησυχίες η ηλικία του και η ομάδα με την οποία πραγματοποιεί την επίσκεψη. Για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον του παιδιού αλλά και η περιέργεια του πρέπει να οδηγηθεί σταδιακά από το γνωστό στο άγνωστο

⁵³ Λεοντσίνης Ν. «Το Μουσείο στο πλαίσιο της διδακτικής της γενικής και της τοπικής ιστορίας», Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή, Μεταίχμιο, Αθήνα.2002 σ.σ.110-111

⁵⁴ Άλκηστις: ο.π. σ.σ 25-28

⁵⁵ Πικουπούλου – Τσολάκη Δ., «Αισθητική Αγωγή και φυσικό περιβάλλον. Ορυκτά και απολιθώματα», Συνέδριο: Το παιδί και η Αισθητική Αγωγή (25-27 Απριλίου 1996), Αθήνα 1998, σσ 311-312, Γ Κούτσινα, «γιατί οργανώνουμε επισκέψεις στο μουσείο;»,σ.2

⁵⁶ Μαϊστρέλλης Στρ.: «Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων στη διδασκαλία της Ιστορίας», Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή, Μεταίχμιο, σ.72

⁵⁷ Ιωαννίδης Αν: «Μουσείο Μοντέρνο ή δημοκρατικό;» Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή, Μεταίχμιο, σ.263

⁵⁸ Χρυσουλάκη Στ.: «Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου», Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή, Μεταίχμιο, σ.263

Λαμβάνοντας πάντα υπόψη το πολιτισμικό του περιβάλλον και το γλωσσικό του επίπεδο⁵⁹. Η αίσθηση της ανακάλυψης, όσο και της δημιουργίας, σε συνδυασμό με την αισθητική του μουσείου και τα νέα εποπτικά μέσα που προσφέρονται στα παιδιά, καθιστούν το μουσείο κέντρο ευχάριστης και δημιουργικής μάθησης⁶⁰.

Από το νηπιαγωγείο οι κινητήριες δυνάμεις, βασίζονται στην παρατήρηση, στη φαντασία, στα προσωπικά συναισθήματα και την επικοινωνία με τους άλλους. Η παρατήρηση του φυσικού και του τεχνητού περιβάλλοντος αποτελεί συχνά την πρωταρχική ώθηση για τις αρχικές Μουσειακές εμπειρίες. Σήμερα, οι μικροί επισκέπτες των μουσείων συνεχώς πληθαίνουν.

Πολλοί εκπαιδευτικοί αλλά και γονείς θεωρούν το μουσείο συμπλήρωμα της σχολικής γνώσης, αλλά και μια νέα ξεχωριστή εμπειρία, που ενδυναμώνει το γνωστικό πλαίσιο των παιδιών. Το παιδί όμως είναι σπάνιο να επισκεφθεί μόνο του ένα μουσείο, γι' αυτό ολοένα και περισσότερο οργανωμένες επισκέψεις διοργανώνονται από τα σχολεία και ολοένα και περισσότερα μουσεία διαμορφώνουν κατάλληλου χώρους και ειδικά εργαστήρια για μικρότερα κυρίως παιδιά, όπου με μορφή πειραματισμού και παιχνιδιού, έρχονται σε επαφή με τα εκθέματα και την ιστορία τους, με ενεργητικούς τρόπους δράσης⁶¹.

4.3.Σχολείο και Μουσείο: δυο παράλληλοι εκπαιδευτικοί χώροι

Οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τον ερχομό του παιδιού στο Μουσείο είναι η οικογένεια και το σχολείο. Είναι γνωστό ότι όσο το κοινωνικό οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού είναι λιγότερο ανεπτυγμένο, τόσο περισσότερο η κουλτούρα, ο πολιτισμός η τέχνη παραμένει σαν έννοια αλλά και σαν ουσία μακριά από το παιδί. Σημαντικός και δυναμικός παράγοντας που μπορεί να συντελέσει στο τομέα της πολιτιστικής δημιουργίας και στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας με την προσφορά ίσων για όλους ευκαιριών,

⁵⁹Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης Χ: ο.π.σ.45

⁶⁰Άλκηστις: ο.π.53

⁶¹ Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ.: «Μουσειακή Εκπαίδευση», Υδρόγειος, Αθήνα, 2000, σ. 25

είναι το σχολείο. Αν το παιδί μέσα από το σχολείο οδηγηθεί στο Μουσείο, αν το σχολείο το βοηθήσει να γνωρίσει την τέχνη, το παιδί θα χρησιμεύσει ως μεσολαβητής στην οικογένειά του για μια επόμενη –οικογενειακή αυτή τη φορά- επίσκεψη στο μουσείο⁶².

Το μουσείο μπορεί ν' αποτελέσει τη συνέχεια της σχολικής μάθησης, αλλά και συγχρόνως: Το άνοιγμα της παιδικής ψυχής στο κόσμο της εικόνας. Ο Α. BEAUDOT δηλώνει ότι : «η αληθινή κουλτούρα δεν είναι κατανάλωση. Είναι άνοιγμα και όχι συσσώρευση γνώσεων λογοτεχνικών, καλλιτεχνικών ή επιστημονικών». Οι δάσκαλοι οφείλουν να χρησιμοποιούν το μουσείο ως παιδαγωγικό εργαλείο. Η ποιότητα της καλλιτεχνικής αγωγής που παρέχεται στα σχολεία μπορεί να καθορίσει το αν τα παιδιά θα αγαπήσουν την τέχνη ως ζωτικό κομμάτι της ζωής τους.

Στην κοινωνία το σχολείο είναι το επίσημο ίδρυμα στο οποίο έχει επίσημα ανατεθεί η εκπαίδευση των παιδιών στην τέχνη, και όπως σημειώνει ο κοινωνιολόγος P. Bourdieu: «οι συχνές επισκέψεις στα μουσεία είναι σχεδόν ολοκληρωτικά προνόμιο μιας καλλιεργημένης τάξης και αν το σχολείο δεν πάρει την πρωτοβουλία να οδηγήσει τα παιδιά στο μουσείο η μεγάλη τους πλειοψηφία δεν θα το είχε ποτέ επισκεφθεί»⁶³. Έτσι ο δάσκαλος βρίσκεται σε μια θέση που θα επηρεάσει αποφασιστικά το παιδί το πώς νοιώθει απέναντι στη τέχνη και πως θα αντιλαμβάνεται τη φύση της. Μπορούμε να κάνουμε πιο ζωντανή την επαφή των παιδιών με τα έργα τέχνης αν αναπτύξουμε τις προσδοκίες τους, την περιέργειά τους και την ενεργητική συμμετοχή τους όταν βλέπουν τέχνη⁶⁴.

Ο δάσκαλος μέσα στο μουσείο φεύγει από τα στενά πλαίσια της διδασκαλίας και εκτείνεται στα ευρύτατα πλαίσια της αυτενέργειας και της δημιουργικότητας. Ο στόχος του δασκάλου με την επίσκεψη των μαθητών της τάξης του σχολείου του στο μουσείο είναι η ένταξη του παιδιού στο κόσμο της τέχνης η δημιουργία κινήτρων για μάθηση και το άνοιγμα της αισθητικής ευαισθησίας του παιδιού⁶⁵. Το σχολείο θα βοηθήσει τα παιδιά να ξεχωρίζουν το ωραία και να το επιζητούν. Ένας τρόπος ανάπτυξης του

⁶² Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης Χ: ο.π.σ.42

⁶³ Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης Χ: ο.π.σ.42

⁶⁴ Charman L: ο.π.,σ.12

⁶⁵ Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης Χ: ο.π.σ.21

αισθητικού συναισθήματος του παιδιού και ένα μέσο επαφής με την τέχνη είναι η προβολή διαφανειών, η δημιουργία λευκωμάτων με πίνακες ζωγραφικής κ.α.

Πρωταρχικός σκοπός μέσα στο σχολείο είναι να δώσει στο κάθε παιδί την ευκαιρία να εκφραστεί έξω από κάθε δέσμευση, από κάθε κανόνα, κριτική, και αξιολόγηση. Ο δάσκαλος μπορεί απλώς να το οδηγήσει στην ανακάλυψη της σκέψης, στην αποκάλυψη του εαυτού του, με το διάλογο. Είναι ο πιστός φίλος έμπειρος, στον οποίο τα παιδιά μπορούν να υπολογίζουν, θα ζητήσουν συμβουλές, και στήριξη⁶⁶. Το σχολείο εκ των προτέρων κάνει σαφές ότι: η επαφή του παιδιού με το μουσείο δεν είναι μια ευκαιριακή μορφωτική δραστηριότητα, αλλά ντο να δώσει τα κίνητρα για μια συνεχή δημιουργική ενασχόληση. Να βοηθήσει τα παιδιά να νιώσουν το μουσείο όχι σαν ένα ναό τέχνης, αλλά σαν ένα μορφωτικό κέντρο όπου συγκεντρώνονται, μελετώνται και αξιοποιούνται όλες οι μαρτυρίες της ιστορίας του ανθρώπου.

Η σωστή προετοιμασία του παιδιού, από το δάσκαλο, πριν την επίσκεψη, η θετική ένθερμη υποδοχή στο χώρο και η πεποίθηση ότι καμία επίσκεψη δεν είναι όμοια με την άλλη και κανένα σχολείο και κανένα παιδί δεν είναι όμοια με άλλο και ότι τους κανόνες υποδοχής και συμπεριφοράς δημιουργούμε κάθε φορά κατά περίπτωση, είναι παράγοντες που οδηγούν στην ανάπτυξη των γνώσεων του παιδιού και στη διαπαιδαγώγησή του⁶⁷. Η προετοιμασία και του δασκάλου και του μαθητή πριν την επίσκεψη αποτελεί ακόμη σπουδαίο παράγοντα για μια δημιουργική επίσκεψη στο μουσείο: γραπτή πληροφόρηση, επαφή με τον εμπυχωτή, καθορισμός των παιδαγωγικών στόχων, έντυπα που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην τάξη σαν συνέχιση της επίσκεψης στο μουσείο, μαζί με την ανάγκη ευαισθητοποίησης και των τριών παραγόντων που παρεμβαίνουν στην επίσκεψη, παιδί, δάσκαλος, μουσειοπαιδαγωγός – εμπυχωτής, είναι απαραίτητα⁶⁸.

Τα μουσεία, λοιπόν, προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα άμεσης επαφής με συγκεκριμένα αντικείμενα, τη δυνατότητα επιβεβαίωσης της

⁶⁶ Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης Χ: ο.π.σ.28

⁶⁷ Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης Χ: ο.π.σ.43

⁶⁸ Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης Χ: ο.π.σ.65

ακαδημαϊκής γνώσης που παρέχει το σχολείο και την ευκαιρία σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή πραγματικότητα⁶⁹. Σήμερα λοιπόν είναι ένας «παράλληλος» εκπαιδευτικός χώρος ανοικτός και προσιτός σε όλους, που θα παρέχει όχι μόνο στοιχεία αλλά και θα εκφράζει αντιλήψεις, ιδέες, ενδιαφέροντα, αξίες και νέους τρόπους σκέψης για τον κόσμο. Το νέο μουσείο είναι ένα παράλληλο εκπαιδευτικό σύστημα με ειδικό εξοπλισμό και άλλες δυνατότητες.

4.4. Ο ρόλος του Μουσειοπαιδαγωγού στη μέθοδο project

Μουσειοπαιδαγωγική, είναι η σύγχρονη μέθοδος μιας παιδαγωγικής που καλείται να μας εισάγει στους μύθους και τον πολιτισμό. Είναι ο εύστοχος συνδυασμός θεωρίας και πράξης. Είναι η έρευνα της παιδαγωγικής επιστήμης και της τέχνης, που θα επισημάνει τους όρους με τους οποίους θα βοηθηθεί η εκπαίδευση να συνθέσει τα ζωντανά κατάλοιπα του πολιτισμού⁷⁰.

Η φιλοσοφία της Μουσειοπαιδαγωγικής βασίζεται στη σύγχρονη αντίληψη ότι το μουσείο δεν πρέπει απλώς να παρουσιάζει τους θησαυρούς που διαθέτει, αλλά με τη χρήση των μεθόδων που αγγίζουν την ευαισθησία και τη φαντασία του ανθρώπου να κάνει εύληπτη και επαγωγική τη γνώση τους.⁷¹ Φορέας του επιστημολογικού κλάδου της Μουσειοπαιδαγωγικής είναι ο Μουσειοπαιδαγωγός, που η κύρια δραστηριότητά του αφορά τις μορφές προσωπικής μετάδοσης, δηλαδή ξεναγήσεις, σεμινάρια, παιδαγωγικές ή διδακτικές παρουσιάσεις⁷².

Η μέχρι τώρα ανομοιογένεια του πεδίου δραστηριότητας του μουσειοπαιδαγωγού είχε άμεσες επιπτώσεις στην επιστημονική και επαγγελματική του κατάρτιση. Οι σχετικές συζητήσεις άρχισαν στη Γερμανία στις αρχές του '70, χωρίς όμως να έχουν καταλήξει σε κάποιο οριστικό συμπέρασμα όσον αφορά τις γνώσεις που πρέπει να έχει ο μουσειοπαιδαγωγός. Οι ρυθμίσεις που έχουν γίνει κατά καιρούς από τις αρμόδιες αρχές φανερώνουν συχνά κάποια αμηχανία ως προς την

⁶⁹ Δάλκος Γ: « Η στατηγική ανάπτυξης Μουσειοπαιδαγωγικών Προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή, Μεταίχμιο, σ. 169

⁷⁰ Δεληγιάννης Δημ.: «Περί Μουσείων», Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Βόλος, 1999 σ.σ. 9-10

⁷¹ Δεληγιάννης Δημ. «Πρόγραμμα Σπουδών Επιλογής, Μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση (ΕΠΕΑΕΚ)», Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις, Μεταίχμιο, 2002, σ. 150

⁷² Δημ. Δεληγιάννης: ο.π.. σ.σ.25-26

θεσμοθέτηση του επαγγέλματος. Σε γενικές γραμμές, αυτό που χαρακτηρίζει την εξέλιξη του επαγγέλματος στη Γερμανία είναι η προσπάθεια σύνθεσης των σπουδών σε δύο διαφορετικούς κλάδους:

- Σ' έναν κλάδο που έχει σχέση με το μουσείο και τα εκθέματά του και,
- Σ' έναν κλάδο που έχει σχέση με τις παιδαγωγικές επιστήμες, με έμφαση στην παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, στην εκπαίδευση ενηλίκων, στη δυναμική ομάδας, στη μεθοδολογία της εμπειρικής κοινωνιολογίας⁷³.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η κύρια δραστηριότητα του μουσειοπαιδαγωγού αφορά τις μορφές προσωπικής μετάδοσης, δηλαδή ξεναγήσεις, σεμινάρια, παιχνίδια ή διδακτικές παρουσιάσεις. Τον τελευταίο καιρό παρατηρείται μια όλο και μεγαλύτερη δραστηριότητα των μουσειοπαιδαγωγών σε μορφές επικοινωνιακής μετάδοσης, όπως στην έκδοση τευχών με οδηγούς ξενάγησης που απευθύνονται σε σχολικές τάξεις ή και σε μεμονωμένους επισκέπτες⁷⁴.

Ο Μουσειοπαιδαγωγός, είναι ο εκπαιδευτικός του μουσείου⁷⁵. Χρησιμεύει ως μεσολαβητής για το άνοιγμα του μουσείου στο ευρύ κοινό. Είναι να βοηθήσει στο να γίνουν προσιτά στον καθένα τα μουσειακά εκθέματα. Είναι να βοηθήσει, προσαρμοζόμενος κάθε φορά στο επίπεδο των «ακροατών του», να γίνει το μουσείο ένας χώρος όχι πια ιερός και μυστηριώδης αλλά ένας χώρος δράσης, έμπνευσης και δημιουργίας. Μέσα σ' αυτόν τον χώρο τον γεμάτο πολυσύνθετα ερεθίσματα, μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε καινούριους δημιουργικούς δρόμους, ώστε η επίσκεψη στο μουσείο να αποτελέσει μια γόνιμη απασχόληση.

Απευθύνεται κυρίως στα παιδιά, δεδομένου ότι το παιδί είναι ο πιο ανοιχτός χώρος για δουλειά και επίδραση και γνωρίζοντας ότι η υποκίνηση της περιέργειάς του αποτελεί την αφετηρία για περαιτέρω μάθηση και γνώση⁷⁶. Οι παιδαγωγικές πρωτοβουλίες που παίρνει αποσκοπούν στη προώθηση της προσωπικής έκφρασης των παιδιών. Καθοδηγεί και

⁷³ Κουβέλη Α.: «Η σχέση των μαθητών στο μουσείο», Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ.35

⁷⁴ Κουβέλη Α. «Η σχέση των μαθητών στο μουσείο», Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή, Μεταίχμιο Αθήνα, 2002 σ.31

⁷⁵ Δεληγιάννης Δ. ο.π., σ. 15

⁷⁶ Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ.& Κάσσαρης Χ: ο.π.σ.37

ενθαρρύνει χωρίς να υποβάλλει. Η στάση του είναι μόνο συντονιστική, συμβουλευτική και παραινετική⁷⁷.

Καλείται να μυήσει, να μορφώσει και να εκπαιδεύσει το κοινό που θέλει να κατανοήσει το νόημα της ύπαρξης και της διατήρησης του θησαυρού στο μουσείο και στα μουσεία του κόσμου. Ο ασφαλέστερος μεθοδολογικά δρόμος είναι να γνωρίζει να συνθέτει τα θραύσματα και να αναπαριστά με το λόγο, τη δραματοποίηση και με εποπτικά μέσα την ιστορία, το περιβάλλον, την εποχή, τον κόσμο του καλλιτέχνη, καθώς και το νόημα του μυθολογικού παρελθόντος στο σήμερα⁷⁸. Ο ρόλος του, δεν περιορίζεται στο να δημιουργήσει τα κίνητρα για μια τυχαία επίσκεψη σε κάποιο μουσείο αλλά κυρίως στοχεύει στο να δημιουργήσει μια κατάλληλη συνεχή υποδομή, απελευθερωμένη και κανονική για την καλλιτεχνική ικανότητα⁷⁹.

Δεν έχει μια μόρφωση μονολιθική και αυστηρή. Είναι ανοιχτός σε κάθε νεωτεριστική άποψη, σε κάθε καινούρια αντίληψη, σε κάθε καινούρια μέθοδο πλησιάσματος του παιδιού στην τέχνη,⁸⁰ στην ιστορία, στο φυσικό περιβάλλον κλπ. Στηρίζεται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης που θα αναπτύσσονται με βάση:

- Τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών
- Τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του χώρου
- Το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική προσέγγιση θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά για ανακάλυψη της γνώσης, προσφέροντας διαφορετικά «σημεία εισόδου» και από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Θα ενθαρρύνει και θα υποστηρίζει διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας. Θα δίνεται επίσης έμφαση στο να καλλιεργούνται όσο το δυνατόν περισσότερες ικανότητες και ευφυΐες μέσα από την επίσκεψη και όχι την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων⁸¹.

Ο Picasso διατύπωσε ότι: «Το κοινό δεν καταλαβαίνει την μοντέρνα τέχνη, γιατί κανείς ποτέ δεν του έμαθε να κοιτάζει έναν πίνακα». Σ' αυτό ακριβώς μπορούμε να εστιάσουμε και τον κεντρικό ρόλο που καλείται να

⁷⁷ Δήμου Γ.: «Η αισθητική αγωγή στο σχολείο», κορφή, Αθήνα, 1994, σ.9

⁷⁸ Κουβέλη Α «Η σχέση των μαθητών στο μουσείο», Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ.23

⁷⁹ Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης Χ: ο.π.σ.38

⁸⁰ Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. & Κάσσαρης Χ: ο.π.σ.37

⁸¹ Howard Gardner: «Η ευφυΐα είναι πολύπλευρη», Κεφάλαιο, τ.85, Οκτώβριος 1996.

διαδραματίσει ο Μουσειοπαιδαγωγός. Να αποτελεί το συνδετικό κρίκο μεταξύ του εκθέματος και του κοινού. Όσο όμως η πρωτοβουλία και η δράση των μαθητών εντείνεται, η βοήθειά του ελαττώνεται. Οι μαθητές έρχονται σε προσωπική επαφή αλληλεπιδρώντας για την επίτευξη του επιδιωκόμενου σκοπού.

Ο ρόλος του Μουσειοπαιδαγωγού γενικότερα, στη μέθοδο αυτή, είναι ότι συμμετέχει ενεργά, αλλά όχι παρεμβατικά. Καλλιεργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, αναθερμαίνει τις επιθυμίες των παιδιών και δημιουργεί ένα περιβάλλον και μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή για μάθηση (Πιαζέ).

4.5. Η μέθοδος project και τα οφέλη της εφαρμογής της στη Μουσειακή εκπαίδευση

Τα παιδιά σήμερα ωριμάζουν και αποκτούν ένα σημαντικό μέρος της μάθησης έξω από το οικογενειακό περιβάλλον. Αποκτούν μαθησιακές εμπειρίες, περισσότερες από τις οποίες κατευθύνονται από τον παιδαγωγό. Μ' αυτού του είδους τις εμπειρίες, δεν προσφέρονται στο παιδί ευκαιρίες για να αναλάβει κάποια πρωτοβουλία, για να γίνει υπεύθυνο ως προς τη δουλειά του.

Διάφορες μελέτες έχουν αποδείξει ότι τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης που στηρίζονται σε μαθησιακές δραστηριότητες για τις οποίες την πρωτοβουλία έχει το παιδί, συμβάλλουν στην βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη βελτίωση της επίδοσης του παιδιού καθώς και στην κοινωνική του ανάπτυξη. Τα project είναι μια καλή ευκαιρία να ικανοποιήσουν τα παιδιά τα ενδιαφέροντά τους, ν' αποκτήσουν καινούρια ενδιαφέροντα και να διερευνήσουν σε βάθος ένα θέμα.

Η μέθοδος project αποβλέπει και προϋποθέτει την ανάπτυξη στάσεων και στρατηγικής παραγωγικής σκέψης η οποία θα δίνει λύσεις στις διάφορες προβληματικές καταστάσεις,⁸² καθώς ασχολούνται με δραστηριότητες που απορρέουν από τα ενδιαφέροντά τους, μοιράζονται εμπειρίες με άλλα άτομα της ηλικίας του, ανακαλύπτουν ιδιότητες των αντικειμένων, ανακαλύπτουν σχέσεις και αλλαγές από την άμεση επαφή τους με τα αντικείμενα

⁸² Μασσαγγούρας Η.: «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση» Γρηγόρη, Αθήνα, 2000, σ.186

χρησιμοποιώντας το σώμα τους και τις αισθήσεις τους και απαντούν έτσι στα ερωτήματά τους, ενώ ικανοποιούν την περιέργειά τους⁸³.

Η μάθηση που οικοδομείται μέσα από την ενεργό αλληλεπικοινωνία του ατόμου με το μουσειακό περιβάλλον, εξασφαλίζει στο παιδί ένα ελεύθερο πλαίσιο κίνησης και δραστηριοποίησης που κινητοποιούν το ενδιαφέρον του, το στοιχείο της αυθεντικότητας και της ενεργοποίησης, διασφαλίζουν την ποιότητα και ποσότητα μάθησης⁸⁴.

Στη μουσειακή εκπαίδευση η μέθοδος project, βοηθά το νήπιο να εξοικειωθεί με τον μουσειακό χώρο. Το εθίζει στην αυτενέργεια, στην κατάκτηση της γνώσης με προσωπική συμμετοχή. Καλλιεργεί την πρωτοβουλία του νηπίου που παύει να είναι παθητικός δέκτης μηνυμάτων και αναπτύσσει ο ίδιος πρωτοβουλίες για το θέμα με το οποίο ασχολείται. Έτσι καθιστά την επίσκεψη, μια ευχάριστη και δημιουργική εμπειρία, απόλυτα προσαρμοσμένη στα ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνωστικό επίπεδο και ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού. Η μελέτη των αντικειμένων αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία μέσα από την οποία οι νεαροί επισκέπτες μαθαίνουν να παρατηρούν, να περιγράφουν, να ταξινομούν και να συγκρίνουν.

Τους δίνει ερεθίσματα ικανά για την εξέλιξη των ικανοτήτων τους για έρευνα, για κριτική παρατήρηση και κατανόηση των εκθεμάτων. Είναι μια αποτελεσματική μέθοδος που εφοδιάζει κατάλληλα τα παιδιά για μελλοντικές επισκέψεις. Συμβάλλει επίσης στην ανάπτυξη τόσο των διαπροσωπικών σχέσεων τόσο των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ του παιδαγωγού και των νηπίων όσο και στη δημιουργία μιας διαλεκτικής σχέσης. Έτσι καλλιεργούνται δημοκρατικές διαδικασίες και εισάγει το νήπιο σε βασικές δημοκρατικές αρχές, όπως στην αποδοχή των άλλων, αλλά και στη διαδικασία της επικοινωνίας, στον προγραμματισμό, στην εκδήλωση προβληματισμών, στην ικανότητα αντίληψης του βαθμού αλληλεπίδρασης στο περιβάλλον του μουσείου. Τον φέρνει σε επαφή με καινούρια γνωστικά αντικείμενα, τα οποία δεν υπάρχει δυνατότητα να προσεγγίσει, αν δεν εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μέθοδος. Το έργο που παράγεται με τη μέθοδο project στη Μουσειακή

⁸³ Ντολιοπούλου Ε: «Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας» ΤΥΠΩΘΗΤΩ, Αθήνα, 2000, σ. 49

⁸⁴ Μασαγγούρας Η.: ο.π. σ. 184

εκπαίδευση μπορεί να αξιολογηθεί μόνο συλλογικά, αφού είναι αποτέλεσμα κοινής δουλειάς χωρίς να δημιουργούνται ανταγωνιστικά συναισθήματα⁸⁵.

Η αυτοτέλεια του κάθε προγράμματος αφήνει ανοιχτή πύλη του μουσείου για πολλές επισκέψεις με διαφορετικό στόχο, επιτρέπει την έρευνα, τη μελέτη, τη συνεργασία και συντελεί στη διαμόρφωση μιας ευχάριστης εμπειρίας που μπορεί ν' αποτελεί η επίσκεψη στο μουσείο»⁸⁶.

Στο Μουσείο τα παιδιά με την συγκεκριμένη προσέγγιση, οικοδομούν τη γνώση μέσα από την ενεργητική μάθηση που σχετίζεται με θετικές αλληλεπιδράσεις. Η διαδικασία εξέλιξης του project, οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και η διευθέτηση των διαφορών τους αποτελούν πηγές μάθησης. Τα παιδιά επωφελούνται από ευκαιρίες και πραγματοποιούν ελεύθερες επιλογές. Έχουν άπειρες ικανότητες να μάθουν και απεριόριστη περιέργεια για τον κόσμο γύρω τους και συγκεκριμένα όρια, ανάλογα με την ηλικία τους, ως προς τις νοητικές και γλωσσικές τους δυνατότητες. Επωφελούνται από ευκαιρίες να συνεργαστούν με συνομήλικούς τους και να αποκτήσουν την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια κοινότητα και από την αντιμετώπισή τους ως άτομα με τα δικά τους ενδιαφέροντα. Είναι ενεργοί δημιουργοί της δικής τους κατανόησης και αντίληψης.

Το μουσείο σήμερα- ειδικότερα για το παιδικό κοινό- αποτελεί την ώθηση για προσωπική δημιουργία αντλώντας εμπειρίες, εντυπώσεις, επηρεασμούς και καινοτομίες της ευαισθητοποίησής του, από τα μουσειακά εκθέματα. Το να μάθει το παιδί να παρατηρεί, να συγκινείται και να ευαισθητοποιείται μπροστά στην τέχνη, είναι ανάπτυξη του πνεύματός του, ανάπτυξη της συνδυαστικής αυτής ικανότητας που συνδέει την παρατήρηση με την συγκίνηση, με τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις και, γενικά, με την ικανότητα να αναλύει⁸⁷. Η «μελέτη» των μουσειακών αντικειμένων αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία μέσα από την οποία οι νεαροί επισκέπτες μαθαίνουν να παρατηρούν και να περιγράφουν, να ταξινομούν και να συγκρίνουν, ενισχύοντας έτσι θετικά το μαθητή κάθε φορά που διαπιστώνει τα αποτελέσματα της δουλειάς του, αναγνωρίζοντας τη συμβολή του στο «οικοδόμημα» της γνώσης⁸⁸.

⁸⁵ Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε: ο.π. σ.92-96

⁸⁶ Ακληστis : ο.π. σ.73

⁸⁷ Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ.& Κάσσαρης Χ: ο.π.σ 29-30

⁸⁸ Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε: ο.π. σ.87-96

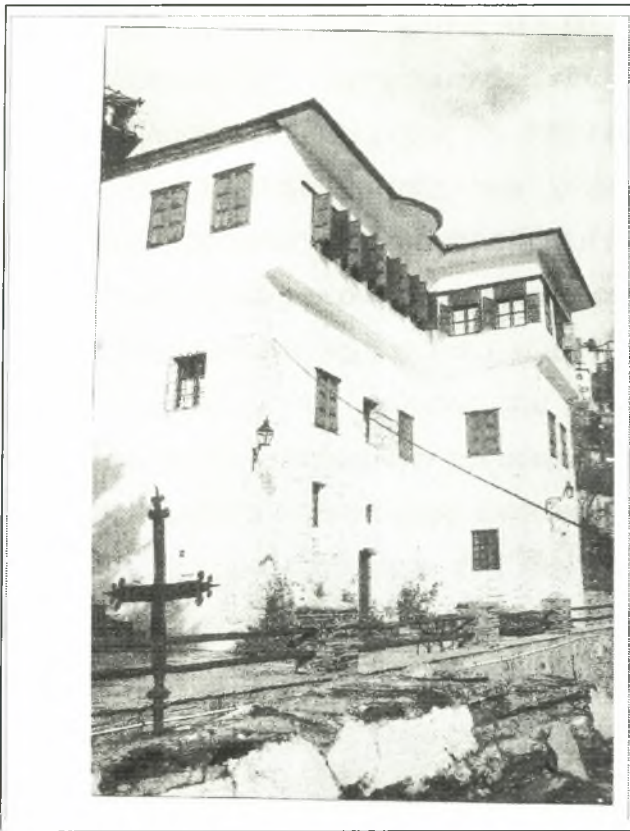
Η προσέγγιση του Μουσείου μέσα από τη μέθοδο project, μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό εργαλείο στα χέρια του παιδαγωγού που αντιλαμβάνεται το ρόλο του όχι ως απλού αναμεταδότη πληροφοριών, αλλά ως παιδαγωγού που οδηγεί το εκπαιδευτικό κοινό του στα μονοπάτια της κριτικής γνώσης και μαθαίνει μαζί τους⁸⁹. Συντελεί έτσι στο να μετατραπεί ο Μουσειακός αλλά και άλλοι παράλληλοι πολιτιστικοί χώροι σε περιβάλλοντα ανοιχτά ευέλικτα και ανοιχτά στη ζωή σε χώρους ουσιαστικής μάθησης και ολόπλευρης ανάπτυξης.

⁸⁹ Τσιτούρη Α: «Το μουσείο ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης» Πρακτικά 6^{ου} Περιφερειακού Σεμιναρίου ,Μουσείο-Σχολείο, σ.25

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ



ΣΥΝΤΟΜΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟ ΛΑΪΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΠΗΛΙΟΥ



Το Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας Πηλίου στεγάζεται στο Αρχοντικό Τοπάλη, το οποίο βρίσκεται στο κεντρικό τομέα της Μακρινίτσας, λίγο κάτω από την κεντρική πλατεία και πλάι στην εκκλησία της Μεταμόρφωσης.

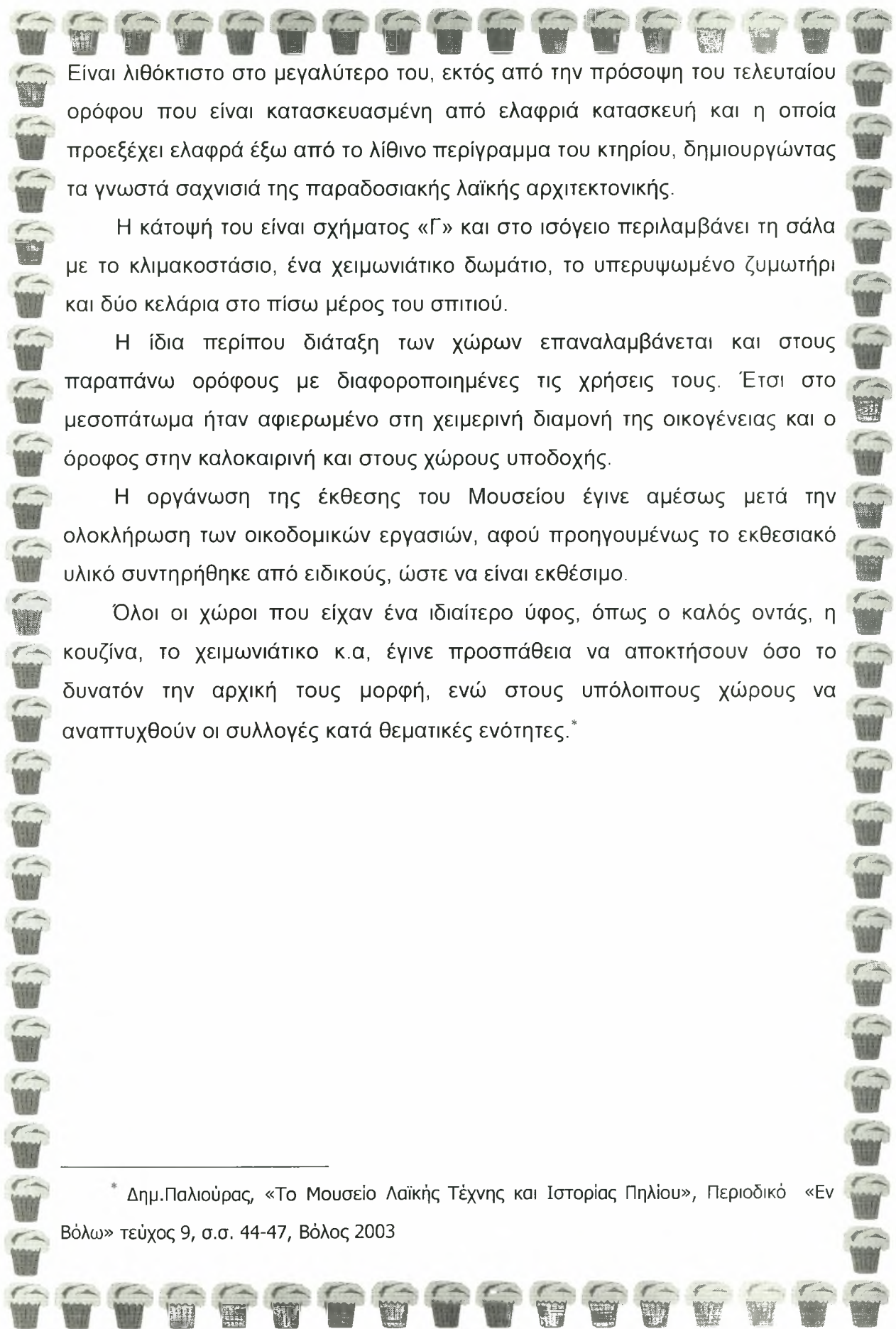
Το αρχοντικό αυτό δωρίθηκε το 1932 από τους τελευταίους απογόνους της οικογένειας Τοπάλη στην κοινότητα, προκειμένου να στεγαστεί σ' αυτό ο ιστορικός

και λαογραφικός πλούτος τόσο του χωριού, όσο και της ευρύτερης περιοχής του Πηλίου .

Το 1985 το Αρχοντικό Τοπάλη χαρακτηρίστηκε ως διατηρητέο μνημείο από το Υπουργείο Πολιτισμού και το 1987 ολοκληρώθηκε και εγκρίθηκε η μελέτη επισκευής και αποκατάστασής του.

Στη συνέχεια το 1988 άρχισαν με αυτεπιστασία από την 5^η Ε.Ν.Μ, οι εργασίες επισκευής, οι οποίες με μια διακοπή δυόμισι ετών περίπου ολοκληρώθηκαν το 1994, οπότε και δόθηκε σε λειτουργία.

Πρόκειται για τριώροφο Αρχοντικό παραδοσιακής λαϊκής αρχιτεκτονικής, με έντονα φρουριακό χαρακτήρα, το οποίο χτίστηκε το 1844 σύμφωνα με την χρονολογία που είναι χαραγμένη στο λιθανάγλυφο υπέρθυρο της εισόδου.



Είναι λιθόκτιστο στο μεγαλύτερο του, εκτός από την πρόσοψη του τελευταίου ορόφου που είναι κατασκευασμένη από ελαφριά κατασκευή και η οποία προεξέχει ελαφρά έξω από το λίθινο περίγραμμα του κτηρίου, δημιουργώντας τα γνωστά σαχνισιά της παραδοσιακής λαϊκής αρχιτεκτονικής.

Η κάτοψή του είναι σχήματος «Γ» και στο ισόγειο περιλαμβάνει τη σάλα με το κλιμακοστάσιο, ένα χειμωνιάτικο δωμάτιο, το υπερυψωμένο ζυμωτήριο και δύο κελάρια στο πίσω μέρος του σπιτιού.

Η ίδια περίπου διάταξη των χώρων επαναλαμβάνεται και στους παραπάνω ορόφους με διαφοροποιημένες τις χρήσεις τους. Έτσι στο μεσοπάτωμα ήταν αφιερωμένο στη χειμερινή διαμονή της οικογένειας και ο όροφος στην καλοκαιρινή και στους χώρους υποδοχής.

Η οργάνωση της έκθεσης του Μουσείου έγινε αμέσως μετά την ολοκλήρωση των οικοδομικών εργασιών, αφού προηγουμένως το εκθεσιακό υλικό συντηρήθηκε από ειδικούς, ώστε να είναι εκθέσιμο.

Όλοι οι χώροι που είχαν ένα ιδιαίτερο ύφος, όπως ο καλός οντάς, η κουζίνα, το χειμωνιάτικο κ.α, έγινε προσπάθεια να αποκτήσουν όσο το δυνατόν την αρχική τους μορφή, ενώ στους υπόλοιπους χώρους να αναπτυχθούν οι συλλογές κατά θεματικές ενότητες.*

* Δημ.Παλιούρας, «Το Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας Πηλίου», Περιοδικό «Εν Βόλω» τεύχος 9, σ.σ. 44-47, Βόλος 2003



**ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ
PROJECT ΜΕ ΘΕΜΑ:**

«ΤΟ ΨΩΜΙ-ΧΡΙΣΤΟΨΩΜΟ»

ΧΩΡΟΙ: ΚΔΑΠ Πορταριάς, Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας
Μακρυνίτσας Πηλίου.

ΧΡΟΝΙΚΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 3 ΗΜΕΡΕΣ

ΟΜΑΔΑ ΚΟΙΝΟΥ: Παιδιά Παιδικού Σταθμού Κατηχωρίου

ΗΛΙΚΙΑ: 4 ½ και 5 ½ χρόνων

ΣΚΕΛΕΤΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1^η φάση : Πως ξεκίνησε το Project

1^η Μέρα: Τα παιδιά προσεγγίζουν το θέμα

Ημέρα: Πέμπτη 11/12/03

Διάρκεια: 1 ½ ώρα

Το Project με θέμα το ψωμί ξεκίνησε μετά από την αφήγηση της ιστοριούλας «Οι περιπέτειες της Σκαφούλας και της Πινακωτούλας», που γράφτηκε ειδικά για τους σκοπούς του προγράμματος . Το μέγεθος της ιστορίας ήταν σύντομο (έχοντας επίγνωση ότι τα νήπια για λόγους καθαρά βιολογικούς δεν μπορούν να μείνουν ακίνητα για πολλή ώρα). Προσπάθησα να κινήσω το ενδιαφέρον των παιδιών, μέσα από το παραμύθι το οποίο τους προκάλεσε, όχι μόνο έντονο ενδιαφέρον αλλά και κίνητρα για περαιτέρω μάθηση. Έτσι η επιλογή του θέματος προέκυψε στη συζήτηση με τα παιδιά. Πίστεψα ότι το συγκεκριμένο θέμα - Project ήταν εφαρμόσιμο και κατάλληλο στο να μας οδηγήσει στο Μουσείο. Ήταν το πρώτο θέμα που



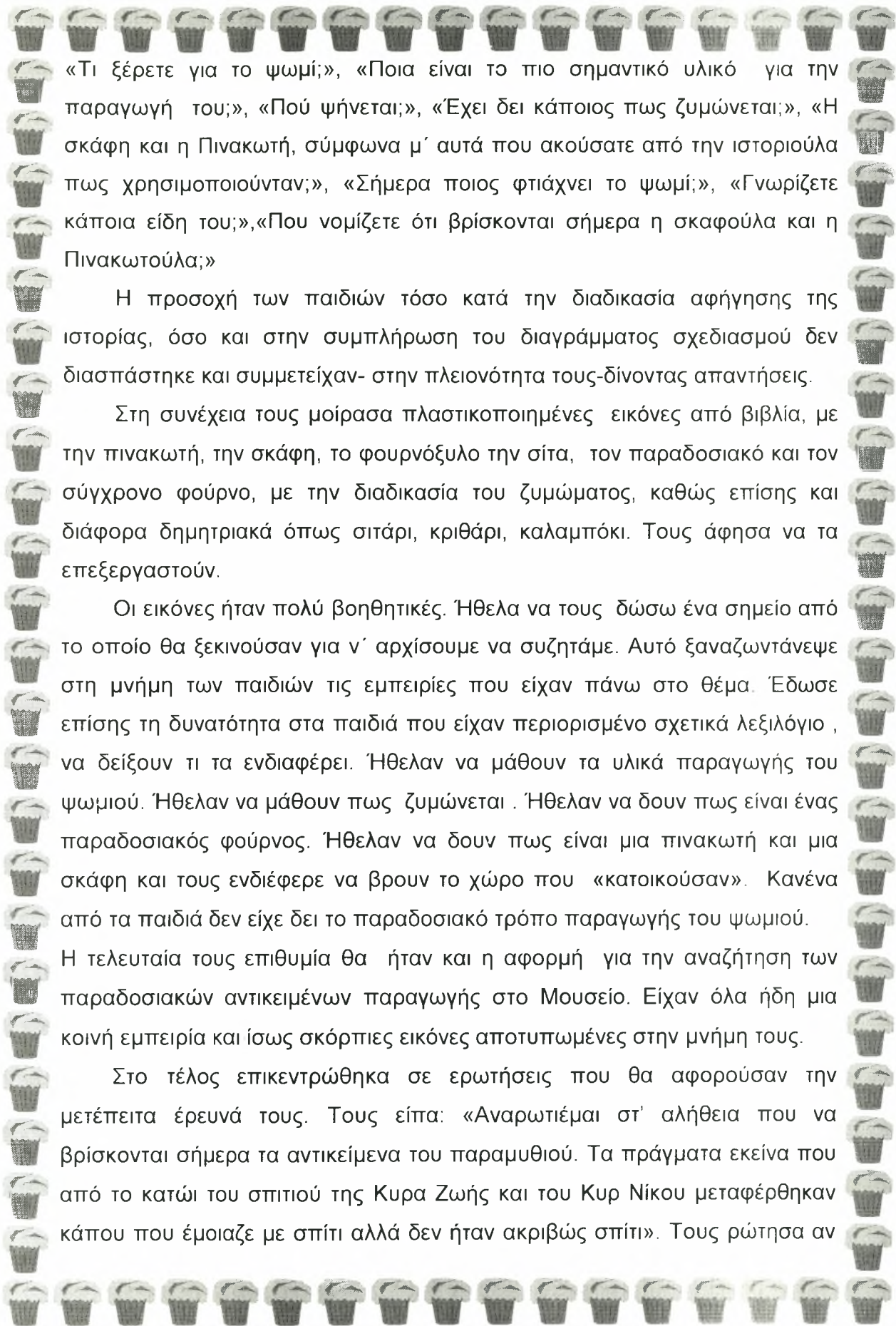
προσεγγίζονταν με την μέθοδο αυτή στα παιδιά του παιδικού σταθμού. Το θέμα άπτονταν με σχετικές, απτές, εμπειρίες τους, αφού αποτελούσε στοιχείο της καθημερινότητάς τους, των διατροφικών τους συνηθειών και συνδέθηκε με την περίοδο των Χριστουγέννων. Το ψωμί και κατ' επέκταση το Χριστόψωμο, ήταν τα σημεία για διερεύνηση. Η ανακάλυψη των παραδοσιακών αντικειμένων και οι τρόποι που σχετίζονταν με την παρασκευή ψωμιού, τα είδη των δημητριακών καρπών και το ψωμί που παράγουν, καθώς επίσης και το ψωμί ως συμβολικό αγαθό στη ζωή του ανθρώπου, ήταν αυτά που θα μας απασχολούσαν. Στο project τα παιδιά, θεωρώ πως θα μπορούσαν πραγματικά να ωφεληθούν, αν αφοσιωνόταν στο να ανακαλύψουν νέα δεδομένα και να κατακτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες, εκμεταλλευόμενα την έμφυτή τους περιέργεια για μάθηση.

Το πρώτο πράγμα που κάναμε αφού καθορίσαμε το θέμα, ήταν να δοκιμάσουμε τις δυνατότητές του, φτιάχνοντας ένα διάγραμμα σχεδιασμού με τις γνώσεις των παιδιών, αλλά και προσπαθώντας να συγκροτήσουν μια κοινή γνωστική βάση η οποία μας έδωσε τη δυνατότητα για περαιτέρω συζήτηση και σχόλια.



Εικόνα 5.1 Καταγράφοντας τις σκέψεις των παιδιών

Χρησιμοποίησα ένα μεγάλο χαρτόνι κάνσον, στο κέντρο, μέσα σε ένα κύκλο έβαλα την φωτογραφία ενός ψωμιού – που ήταν και η κεντρική ιδέα – ενώ οι κλάδοι του θέματος αναπαραστήθηκαν ως ακτίνες. Το στερέωσα σε ένα καβαλέτο και τα παιδιά κάθισαν γύρω απ' αυτό. Έκανα ερωτήσεις όπως



«Τι ξέρετε για το ψωμί;», «Ποια είναι το πιο σημαντικό υλικό για την παραγωγή του;», «Πού ψήνεται;», «Έχει δει κάποιος πως ζυμώνεται;», «Η σκάφη και η Πινακωτή, σύμφωνα μ' αυτά που ακούσατε από την ιστοριούλα πως χρησιμοποιούνταν;», «Σήμερα ποιος φτιάχνει το ψωμί;», «Γνωρίζετε κάποια είδη του;», «Που νομίζετε ότι βρίσκονται σήμερα η σκαφούλα και η Πινακωτούλα;»

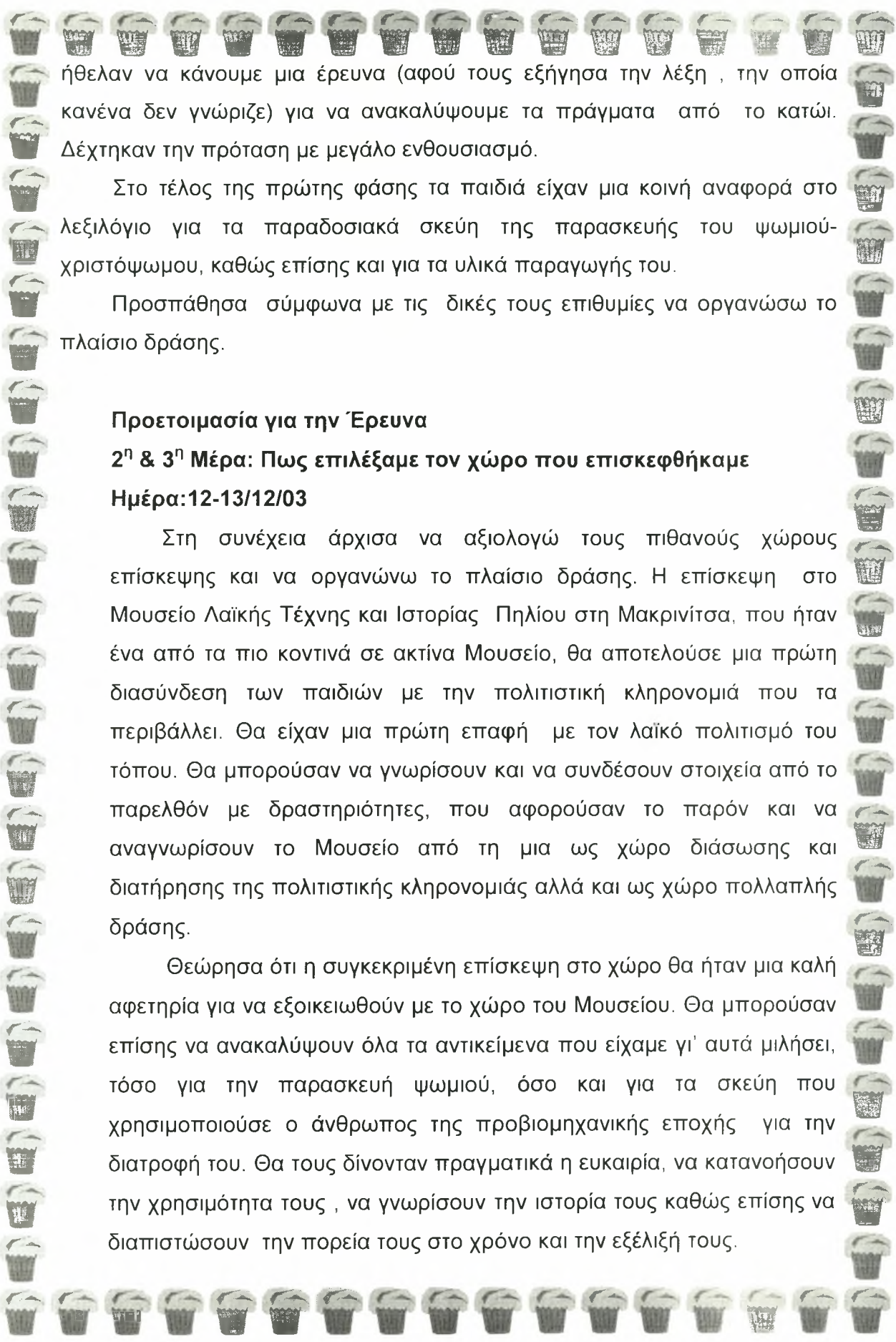
Η προσοχή των παιδιών τόσο κατά την διαδικασία αφήγησης της ιστορίας, όσο και στην συμπλήρωση του διαγράμματος σχεδιασμού δεν διασπάστηκε και συμμετείχαν- στην πλειονότητα τους-δίνοντας απαντήσεις.

Στη συνέχεια τους μοίρασα πλαστικοποιημένες εικόνες από βιβλία, με την πινακωτή, την σκάφη, το φουρνόξυλο την σίτα, τον παραδοσιακό και τον σύγχρονο φούρνο, με την διαδικασία του ζυμώματος, καθώς επίσης και διάφορα δημητριακά όπως σιτάρι, κριθάρι, καλαμπόκι. Τους άφησα να τα επεξεργαστούν.

Οι εικόνες ήταν πολύ βοηθητικές. Ήθελα να τους δώσω ένα σημείο από το οποίο θα ξεκινούσαν για ν' αρχίσουμε να συζητάμε. Αυτό ξαναζωντάνεψε στη μνήμη των παιδιών τις εμπειρίες που είχαν πάνω στο θέμα. Έδωσε επίσης τη δυνατότητα στα παιδιά που είχαν περιορισμένο σχετικά λεξιλόγιο, να δείξουν τι τα ενδιαφέρει. Ήθελαν να μάθουν τα υλικά παραγωγής του ψωμιού. Ήθελαν να μάθουν πως ζυμώνεται. Ήθελαν να δουν πως είναι ένας παραδοσιακός φούρνος. Ήθελαν να δουν πως είναι μια πινακωτή και μια σκάφη και τους ενδιέφερε να βρουν το χώρο που «κατοικούσαν». Κανένα από τα παιδιά δεν είχε δει το παραδοσιακό τρόπο παραγωγής του ψωμιού.

Η τελευταία τους επιθυμία θα ήταν και η αφορμή για την αναζήτηση των παραδοσιακών αντικειμένων παραγωγής στο Μουσείο. Είχαν όλα ήδη μια κοινή εμπειρία και ίσως σκόρπιες εικόνες αποτυπωμένες στην μνήμη τους.

Στο τέλος επικεντρώθηκα σε ερωτήσεις που θα αφορούσαν την μετέπειτα έρευνά τους. Τους είπα: «Αναρωτιέμαι στ' αλήθεια που να βρίσκονται σήμερα τα αντικείμενα του παραμυθιού. Τα πράγματα εκείνα που από το κατώι του σπιτιού της Κυρα Ζωής και του Κυρ Νίκου μεταφέρθηκαν κάπου που έμοιαζε με σπίτι αλλά δεν ήταν ακριβώς σπίτι». Τους ρώτησα αν



ήθελαν να κάνουμε μια έρευνα (αφού τους εξήγησα την λέξη , την οποία κανένα δεν γνώριζε) για να ανακαλύψουμε τα πράγματα από το κατώι. Δέχτηκαν την πρόταση με μεγάλο ενθουσιασμό.

Στο τέλος της πρώτης φάσης τα παιδιά είχαν μια κοινή αναφορά στο λεξιλόγιο για τα παραδοσιακά σκεύη της παρασκευής του ψωμιού-χριστόψωμου, καθώς επίσης και για τα υλικά παραγωγής του.

Προσπάθησα σύμφωνα με τις δικές τους επιθυμίες να οργανώσω το πλαίσιο δράσης.

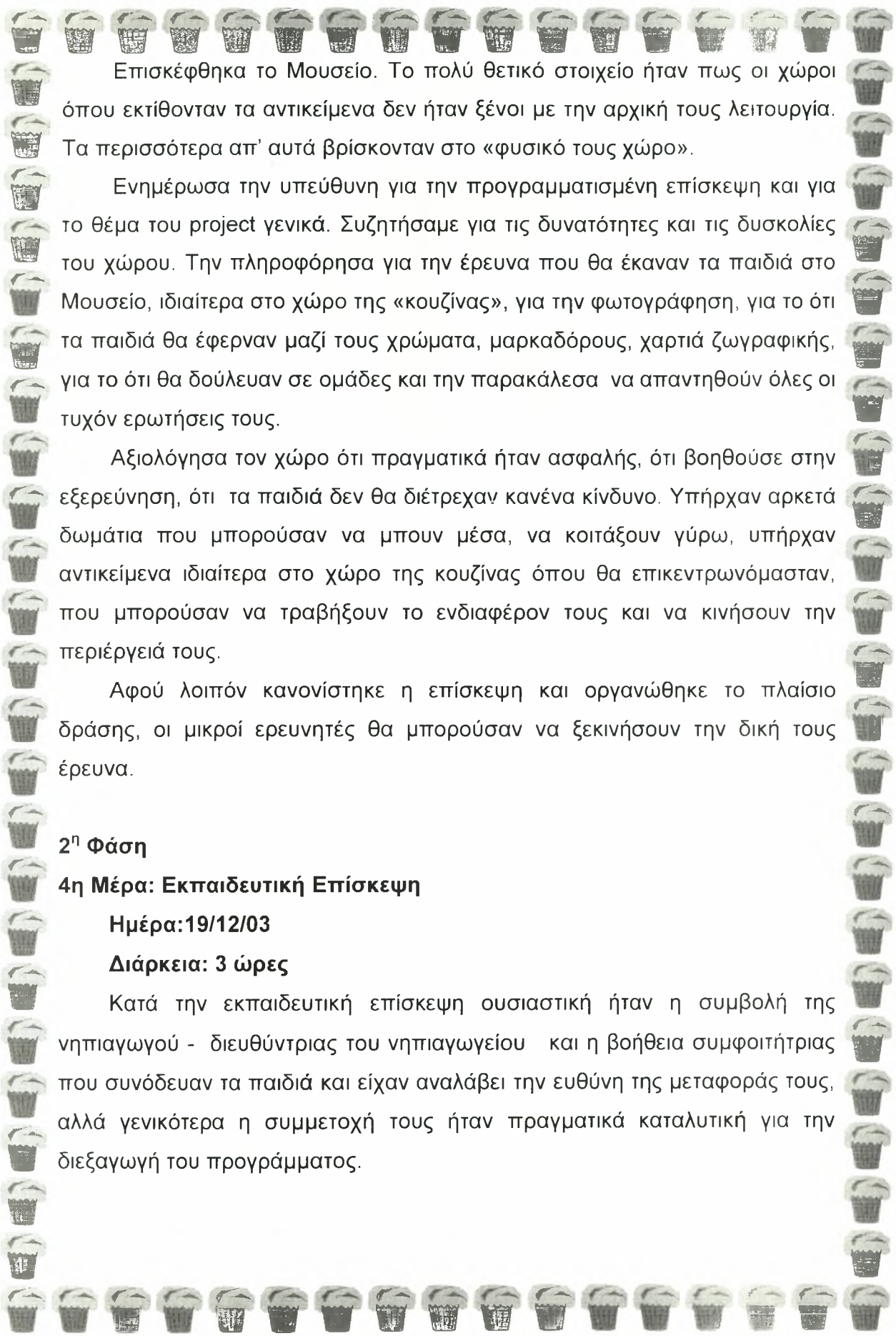
Προετοιμασία για την Έρευνα

2^η & 3^η Μέρα: Πως επιλέξαμε τον χώρο που επισκεφθήκαμε

Ημέρα:12-13/12/03

Στη συνέχεια άρχισα να αξιολογώ τους πιθανούς χώρους επίσκεψης και να οργανώνω το πλαίσιο δράσης. Η επίσκεψη στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας Πηλίου στη Μακρινίτσα, που ήταν ένα από τα πιο κοντινά σε ακτίνα Μουσείο, θα αποτελούσε μια πρώτη διασύνδεση των παιδιών με την πολιτιστική κληρονομιά που τα περιβάλλει. Θα είχαν μια πρώτη επαφή με τον λαϊκό πολιτισμό του τόπου. Θα μπορούσαν να γνωρίσουν και να συνδέσουν στοιχεία από το παρελθόν με δραστηριότητες, που αφορούσαν το παρόν και να αναγνωρίσουν το Μουσείο από τη μια ως χώρο διάσωσης και διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς αλλά και ως χώρο πολλαπλής δράσης.

Θεώρησα ότι η συγκεκριμένη επίσκεψη στο χώρο θα ήταν μια καλή αφετηρία για να εξοικειωθούν με το χώρο του Μουσείου. Θα μπορούσαν επίσης να ανακαλύψουν όλα τα αντικείμενα που είχαμε γι' αυτά μιλήσει, τόσο για την παρασκευή ψωμιού, όσο και για τα σκεύη που χρησιμοποιούσε ο άνθρωπος της προβιομηχανικής εποχής για την διατροφή του. Θα τους δίνονταν πραγματικά η ευκαιρία, να κατανοήσουν την χρησιμότητα τους , να γνωρίσουν την ιστορία τους καθώς επίσης να διαπιστώσουν την πορεία τους στο χρόνο και την εξέλιξή τους.



Επισκέφθηκα το Μουσείο. Το πολύ θετικό στοιχείο ήταν πως οι χώροι όπου εκτίθονταν τα αντικείμενα δεν ήταν ξένοι με την αρχική τους λειτουργία. Τα περισσότερα απ' αυτά βρίσκονταν στο «φυσικό τους χώρο».

Ενημέρωσα την υπεύθυνη για την προγραμματισμένη επίσκεψη και για το θέμα του project γενικά. Συζητήσαμε για τις δυνατότητες και τις δυσκολίες του χώρου. Την πληροφόρησα για την έρευνα που θα έκαναν τα παιδιά στο Μουσείο, ιδιαίτερα στο χώρο της «κουζίνας», για την φωτογράφιση, για το ότι τα παιδιά θα έφερναν μαζί τους χρώματα, μαρκαδόρους, χαρτιά ζωγραφικής, για το ότι θα δούλευαν σε ομάδες και την παρακάλεσα να απαντηθούν όλες οι τυχόν ερωτήσεις τους.

Αξιολόγησα τον χώρο ότι πραγματικά ήταν ασφαλής, ότι βοηθούσε στην εξερεύνηση, ότι τα παιδιά δεν θα διέτρεχαν κανένα κίνδυνο. Υπήρχαν αρκετά δωμάτια που μπορούσαν να μπουν μέσα, να κοιτάξουν γύρω, υπήρχαν αντικείμενα ιδιαίτερα στο χώρο της κουζίνας όπου θα επικεντρωνόμασταν, που μπορούσαν να τραβήξουν το ενδιαφέρον τους και να κινήσουν την περιέργειά τους.

Αφού λοιπόν κανονίστηκε η επίσκεψη και οργανώθηκε το πλαίσιο δράσης, οι μικροί ερευνητές θα μπορούσαν να ξεκινήσουν την δική τους έρευνα.

2^η Φάση

4η Μέρα: Εκπαιδευτική Επίσκεψη

Ημέρα: 19/12/03

Διάρκεια: 3 ώρες

Κατά την εκπαιδευτική επίσκεψη ουσιαστική ήταν η συμβολή της νηπιαγωγού - διευθύντριας του νηπιαγωγείου και η βοήθεια συμφοιτήτριας που συνόδευαν τα παιδιά και είχαν αναλάβει την ευθύνη της μεταφοράς τους, αλλά γενικότερα η συμμετοχή τους ήταν πραγματικά καταλυτική για την διεξαγωγή του προγράμματος.

Αφού σκεφθήκαμε και καθορίσαμε το πλαίσιο δράσης, πραγματοποιήσαμε εκπαιδευτική επίσκεψη στο Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας Πηλίου που ήταν σχετικά κοντά στο παιδικό σταθμό.



Εικόνα 5.2. Η περιπέτεια αρχίζει

Μετά από λίγων λεπτών διαδρομή με το πουλμανάκι* του παιδικού σταθμού, φθάσαμε στην Κεντρική πλατεία του χωριού και έπειτα από προσεχτικό περπάτημα στα κατηφορικά καλντερίμια, στο αρχοντικό Τοπάλη, όπου στεγάζεται το Μουσείο. Συγκεντρωθήκαμε στην αυλή και τους ρώτησα αν ήξεραν τι είναι Μουσείο και αν είχαν επισκεφθεί ξανά. Ένα παιδί μου είπε ότι πως στο Μουσείο μαζεύουν παλιά πράγματα και ότι είχε επισκεφθεί ένα Μουσείο με τη μαμά του. Τα υπόλοιπα δεν μου έδωσαν απάντηση, παρόλο που τα μισά παιδιά (το νηπιακό τμήμα), είχαν επισκεφθεί το Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου.

* η μετακίνηση από το παιδικό σταθμό στο μουσείο, βοήθησε πιστεύω τα νήπια να καταλάβουν ότι οι μεταφορές σε άλλους χώρους, δεν έχουν μόνο ρόλο ψυχαγωγικό, αλλά μπορούν να έχουν και άλλους συγκεκριμένους σκοπούς.



Εικόνα5.3. Στην αυλή του Μουσείου Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας Πηλίου.

Προσπάθησα να δώσω ένα ορισμό λέγοντάς τους ότι: « Μουσείο είναι το σπίτι των Μουσών. Ποιες είναι οι Μούσες όμως; Οι Μούσες είναι οι μαμάδες των Τεχνών. Αγαπούν και προστατεύουν κάθε είδους Τέχνη. Στα σπίτια λοιπόν των Μουσών, τα Μουσεία είναι συγκεντρωμένα, δημιουργίες, έργα ή τα πράγματα από την καθημερινή των ανθρώπων, που έζησαν πριν από εμάς με σκοπό να γνωρίσουμε εμείς σήμερα τον δικό τους κόσμο αλλά και το δικό μας παρελθόν.

Αυτό λοιπόν εδώ, το πηλιορείτικο σπίτι που βλέπετε είναι ένα Μουσείο. Ονομάζεται Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας Πηλίου.»

Μπήκαμε στο εσωτερικό του Μουσείου. Στον χώρο υποδοχής, έβγαλαν τα μπουφάν τους και συστήθηκαν με την υπεύθυνη του Μουσείου, αφού τους μίλησε για το πώς πρέπει να είναι η συμπεριφορά και οι μετακινήσεις των επισκεπτών σ' ένα Μουσείο.

Τους ρώτησα να μου πουν σε ποιο σημείο του σπιτιού βρίσκονταν. Περιεργάστηκαν τον χώρο, και τέσσερα-πέντε παιδιά, μου απάντησαν ότι είναι στο κατώι του σπιτιού.

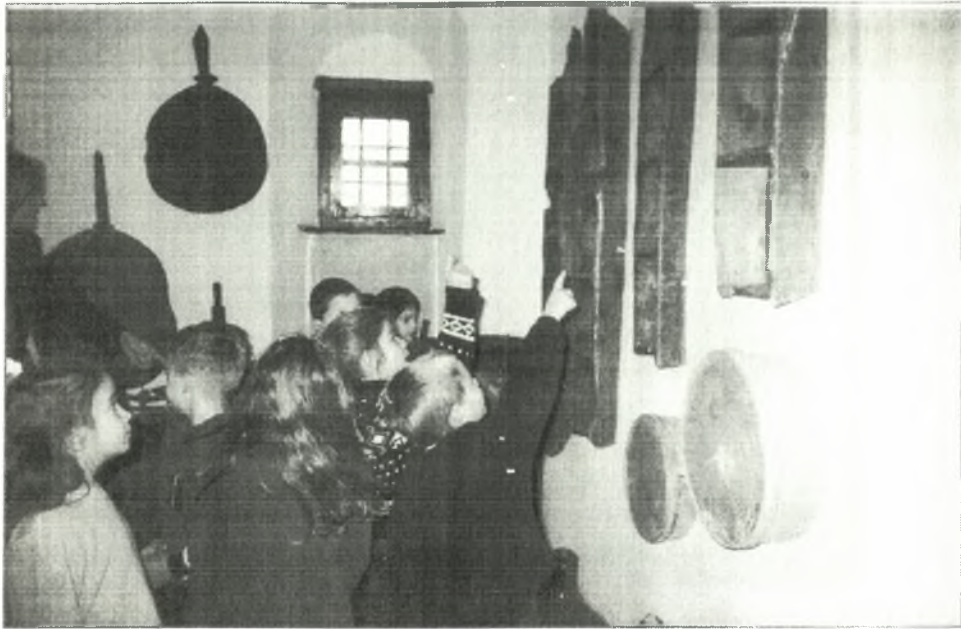
Τους ζήτησα να ανακαλύψουν στο χώρο, την σκάφη και την πινακωτή ή κάποιο άλλο αντικείμενο που είχαν ακούσει γι' αυτό στο παραμύθι. Αφού εξερεύνησαν το κατώι, μεταφέρθηκαν στον επάνω όροφο, στην σάλα του μεσοπατώματος. Άλλα μπήκαν στο χειμωνιάτικο δωμάτιο, άλλα στον χώρο που σήμερα είναι οι τουαλέτες, άλλα στην κουζίνα, άλλα στο υπνοδωμάτιο και

άλλα στο δωμάτιο με τα ρακοκάζανα. Εντόπισαν τα αντικείμενα σχετικά γρήγορα, στην αίθουσα που ήταν αφιερωμένη στα παραδοσιακά σκεύη μαγειρικής και διατροφής, ένας φυσικός χώρος κουζίνας. Παρολαυτά δεν αναγνωρίστηκε και φάνηκε δύσκολο να χαρακτηριστεί.



Εικόνα 5.4 Τα παιδιά ψάχνουν στο χώρο για να εντοπίσουν τα αντικείμενα που είχαν ακούσει στην αφήγηση της ιστορίας.





Εικόνες 5.5-5.6 Τα παιδιά εντοπίζουν τα αντικείμενα

Στη συνέχεια, συγκεντρώσαμε τους Μικρούς Ερευνητές στην σάλα, και τους χωρίσαμε σε τρεις ομάδες. Η εργασία που ανέλαβαν μετά από πρόταση της γράφουσας και με σκοπό να δουν και να κατανοήσουν την εξέλιξη των χρηστικών ειδών, και τις διαφορές των υλικών, δεν ήταν ατομική αλλά συλλογική υπόθεση. Έπρεπε να συνεργαστούν και να αναλάβουν πρωτοβουλία μέσα από συλλογικές δράσεις. Η κάθε ομάδα υποστηριζόταν από έναν ενήλικα, συντονιστή – συνοδό. Ένα παιδί από κάθε ομάδα ορίστηκε ως «υπεύθυνο» για την πορεία των εργασιών.. Οι τρεις «υπεύθυνοι» είχαν κρεμάσει στο λαιμό τους ένα καρτελάκι με το θέμα της έρευνας. Τα θέματα ήταν τα ακόλουθα :α) ψάξε και βρες τα σκεύη που χρησιμοποιούσε η γιαγιά για να φτιάξει το ψωμί, β) ψάξε και βρες τα σκεύη που χρησιμοποιούσε η γιαγιά για να μαγειρέψει, γ) ψάξε και βρες τα σκεύη που χρησιμοποιούσε ο παππούς και η γιαγιά για να τρώνε.



Η κάθε ομάδα έπαιρνε ένα μεγάλο χαρτόνι κάνσον με κολλημένες αντίστοιχες πλαστικοποιημένες εικόνες, μια φωτογραφική μηχανή μιας χρήσης, χρωματιστά χαρτιά A4, κεροχρώματα, μολύβια, γόμες, μαρκαδόρους. Μπήκαμε πάλι στο χώρο της κουζίνας, διαδοχικά η μια ομάδα μετά την άλλη. Πραγματικά τα παιδιά δραστηριοποιήθηκαν από αυτό που ανέλαβαν να κάνουν. Στην αρχή εντόπισαν τα αντικείμενα, περιδιαβαίνοντας τον χώρο.



Εικόνες 5.7.-5.8. Τα παιδιά συνεργάζονται και μοιράζονται το κοινό τους ενδιαφέρον.

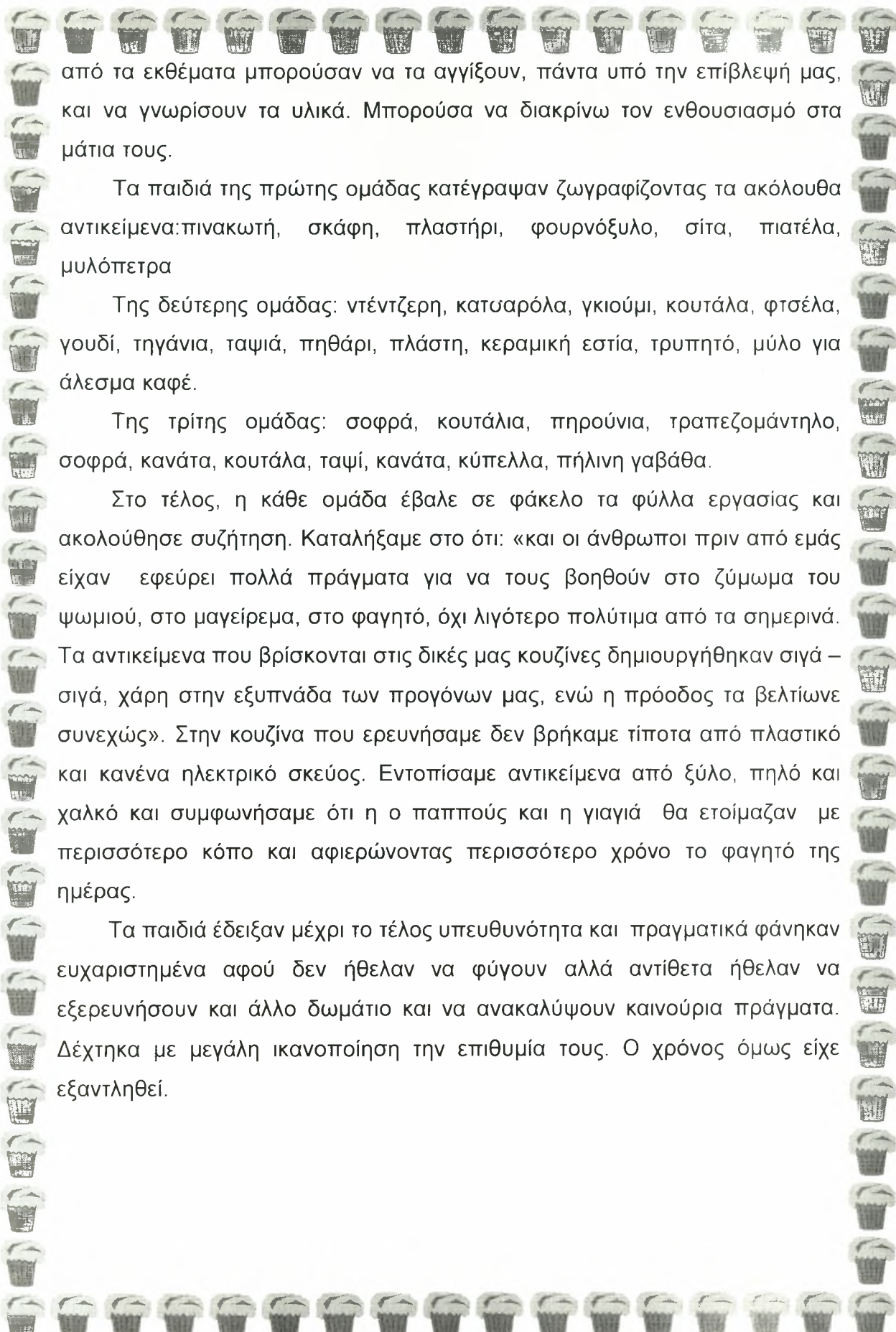
Κάθισαν ή ξάπλωσαν στο πάτωμα και κατέγραψαν πολλά αντικείμενα αναπαριστώντας τα γραφικά. Τα σχέδια έδειξαν ότι τα παιδιά είχαν

παρατηρήσει αρκετά εκθέματα. Τα φωτογράφησαν και με την βοήθεια των συνοδών, διατύπωσαν ερωτήσεις στην υπεύθυνη του μουσείου για την χρήση τους.



Εικόνες 5.9 -5.10 Τα παιδιά φωτογραφίζουν.

Όλα τα μέλη της ομάδας είχαν τους ίδιους ρόλους. Μερικά αντικείμενα, όπως κάποια τσιγκέλια για κρέμασμα κρέατος ή ένα ξύλινο γουδί, κάποιοι χειροκίνητοι μύλοι και ένα καβουρνηστήρι, τους τράβηξαν περισσότερο το ενδιαφέρον και ήθελαν να μάθουν περισσότερα. Σημαντικό ήταν ότι κάποια



από τα εκθέματα μπορούσαν να τα αγγίξουν, πάντα υπό την επίβλεψή μας, και να γνωρίσουν τα υλικά. Μπορούσα να διακρίνω τον ενθουσιασμό στα μάτια τους.

Τα παιδιά της πρώτης ομάδας κατέγραψαν ζωγραφίζοντας τα ακόλουθα αντικείμενα: πινακωτή, σκάφη, πλαστήρι, φουρνόξυλο, σίτα, πιατέλα, μυλόπετρα

Της δεύτερης ομάδας: ντέντζερη, κατσαρόλα, γκιούμι, κουτάλα, φτσέλα, γουδί, τηγάνια, ταψιά, πηθάρι, πλάστη, κεραμική εστία, τρυπητό, μύλο για άλεσμα καφέ.

Της τρίτης ομάδας: σοφρά, κουτάλια, πηρούνια, τραπεζομάνηλο, σοφρά, κανάτα, κουτάλα, ταψί, κανάτα, κύπελλα, πήλινη γαβάθα.

Στο τέλος, η κάθε ομάδα έβαλε σε φάκελο τα φύλλα εργασίας και ακολούθησε συζήτηση. Καταλήξαμε στο ότι: «και οι άνθρωποι πριν από εμάς είχαν εφεύρει πολλά πράγματα για να τους βοηθούν στο ζύμωμα του ψωμιού, στο μαγείρεμα, στο φαγητό, όχι λιγότερο πολύτιμα από τα σημερινά. Τα αντικείμενα που βρίσκονται στις δικές μας κουζίνες δημιουργήθηκαν σιγά – σιγά, χάρη στην εξυπνάδα των προγόνων μας, ενώ η πρόοδος τα βελτιώνει συνεχώς». Στην κουζίνα που ερευνήσαμε δεν βρήκαμε τίποτα από πλαστικό και κανένα ηλεκτρικό σκεύος. Εντοπίσαμε αντικείμενα από ξύλο, πηλό και χαλκό και συμφωνήσαμε ότι η ο παππούς και η γιαγιά θα ετοιμάζαν με περισσότερο κόπο και αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο το φαγητό της ημέρας.

Τα παιδιά έδειξαν μέχρι το τέλος υπευθυνότητα και πραγματικά φάνηκαν ευχαριστημένα αφού δεν ήθελαν να φύγουν αλλά αντίθετα ήθελαν να εξερευνήσουν και άλλο δωμάτιο και να ανακαλύψουν καινούρια πράγματα. Δέχτηκα με μεγάλη ικανοποίηση την επιθυμία τους. Ο χρόνος όμως είχε εξαντληθεί.



Εικόνα 5.11 Αποχαιρετώντας την υπεύθυνη του Μουσείου.

Αποχαιρετήσαμε την υπεύθυνη του μουσείου κάνοντας μια κίνηση μαριονέτας. Με μεγάλη προσοχή ανηφορίσαμε για την πλατεία όπου μας περίμενε ο οδηγός του πούλμαν. Μετά από 10 λεπτά περίπου φθάσαμε στον παιδικό σταθμό.

5^η Μέρα: Τα παιδιά αναβιώνουν την εμπειρία

Αποφασίζουν να ζυμώσουν ψωμί

Ημέρα: 20/12/03

Διάρκεια: 1 1/2 ώρα

Την επόμενη μέρα της επίσκεψης τα παιδιά επέστρεψαν στην τάξη. Θυμόντουσαν πραγματικά όλα αυτά που είχαν δει την προηγούμενη μέρα. Κάθισαν στα καρεκλάκια τους. Τους είπα: «Αναρωτιέμαι αν θα θέλατε να κάνετε μια ζωγραφιά, γι' αυτά, τα τόσα πολλά που μάθατε στο μουσείο χθες. Πιστεύω ότι έχετε πολλές ιδέες, Σίγουρα μπορείτε να πείτε μια ιστορία ζωγραφίζοντας». Χωρίστηκαν πάλι στις ίδιες ομάδες. Τους μοίρασα λευκά κάνσον και κερομπογιές. Οι δύο ομάδες συνεργάστηκαν άψογα με την βοήθεια των συντονιστών. Τα αρνητικά αποτελέσματα της απουσίας του συντονιστή-εμπυχωτή στη μια ομάδα ήταν άμεσα εμφανή. Η αλληλοεπικοινωνία και η συνεργασία των μελών γινόταν πολυπλοκότερη. Οι εσωτερικές σχέσεις μάλλον διαταράχθηκαν και το αποτέλεσμα της δουλειάς της συγκεκριμένης ομάδας δεν ήταν ικανοποιητικό. Η έλλειψη του συντονιστή-

εμψυχωτή της ομάδας ήταν μάλλον απαραίτητη για την συγκράτηση των παρορμητικών μελών. Οι υπόλοιπες δύο ομάδες εργάστηκαν ισότιμα και παράγαγαν κοινό έργο.

Στο κέντρο ζωγράρισαν το κτίριο του μουσείου. Φάνηκε να έχουν κατανοήσει στοιχεία της αρχιτεκτονικής του σπιτιού-Μουσείου, αφού η μία ομάδα το παρουσίασε με τρεις ορόφους, σχεδιάζοντας στο κατώι ζώα. Στο επάνω όροφο αναπαράστησε γραφικά μόνο τον χώρο της κουζίνας και αντικείμενά της όπως μια εστία, ένα τραπέζι, μια κουτάλα, μια πινακωτή, μια πήλινη γαβάθα, μια κανάτα. Στον επάνω όροφο ζωγράφισε μόνο τα υπνοδωμάτια. Εξωτερικά του σπιτιού απεικόνισε σχηματικά μια βρύση, για το λόγο ότι είχε τονιστεί ότι η μεταφορά του νερού γινόταν από έξω με διάφορα δοχεία νερού. Επίσης ζωγράφισε τρεις ανθρώπους ένα στο εσωτερικό του σπιτιού και δύο στο εξωτερικό. Δύο δέντρα – το ένα χριστουγεννιάτικο, λόγω της επίκαιρης ζώνης, σύννεφα, ουρανό και ήλιο. Διηγήθηκαν την ακόλουθη αυτοσχέδια ιστορία, με την βοήθεια κατάλληλων ερωτήσεων από τους συντονιστές-εμψυχωτές.



Εικόνα5.12 Τα παιδιά ζωγραφίζουν μια ιστορία

«Μια φορά κι ένα καιρό ήταν η πινακωτούλα και η σκαφούλα και ήθελαν να φτιάξουν ψωμί. Μετά είδαν ότι τους έλλειπε το νερό και στείλαν την νοικοκυρά και πήγε στην πηγή με μια κανάτα. Η πηγή ήταν δίπλα από το

σπίτι. Μετά η νοικοκυρά ζύμωσε. Μετά, πήγε να ταΐσει τα ζώα στο κατώι. Το μεσημέρι ανέβηκε στην κουζίνα και έφαγε το ζεστό ψωμί που είχε ζυμώσει. Και έβαλε φακή στο πιάτο από τη γαβάθα με την κουτάλα. Και μετά κοιμήθηκε».

Η δεύτερη ομάδα ζωγράφισε επίσης το κτίριο του Μουσείου. Το παρουσίασε σε έναν όροφο, και επικεντρώθηκε στον χώρο της κουζίνας. Ζωγράφισε δύο σκάφες, δύο πινακωτές, ένα τραπέζι και έναν άνθρωπο μέσα στο χώρο. Έξω από το σπίτι έναν άνθρωπο να ψήνει ψωμί σε φούρνο, ένα άλλον άνθρωπο να καθαρίζει, έχοντας έναν κουβά, δύο ανθρώπους να τρώνε σε ένα τραπέζι, έναν άνθρωπο με πολύ λίγες λεπτομέρειες, ένα ζώο, σύννεφα, ουρανό και ήλιο.



Διηγήθηκαν την ακόλουθη αυτοσχέδια ιστορία:

«Μια μέρα ξύπνησε η κυρά Ζωή και πήρε το πρωινό της. Μετά έκανε ζυμάρι, μετά το έβαλε στο τραπέζι και μετά το έβαλε στην πινακωτούλα. Και μετά έκανε δουλειές. Σφουγγάριζε, έπλενε. Μετά η κυρά Ζωή, πήρε το ψωμί και το έβαλε στο φουρνόξυλο και το έβαλε στο φούρνο. Ήταν καλή μέρα και η κυρά Ζωή βγήκε στην αυλή να φάει το ψωμί. Ήταν καλή μέρα, τα πουλιά κελαηδούσαν και ο ουρανός ήταν γαλάζιος. Ο κήπος είχε λουλούδια και χόρτα.»



Εικόνα 5.13. -5.14. Τα παιδιά ζωγραφίζουν μια ιστορία

Η δημιουργία αυτοσχέδια ιστορίας, είναι μια δραστηριότητα που προϋποθέτει λειτουργία σκέψης, φαντασίας και λόγου. Τα παιδιά διέγειραν τη φαντασία τους, χρησιμοποίησαν νέες λέξεις που προέρχονταν από όλο το φάσμα των εμπειριών τους στο Μουσείο¹

Τα έργα των παιδιών είναι ένας από τους πιο εμφανείς τρόπους για την καταγραφή της μάθησης των παιδιών μέσα από τα projects. Οι ζωγραφιές, τα διαγράμματα σχεδιασμού, οι κατασκευές, τα δείγματα του προφορικού λόγου, όλα είναι αποτελεσματικά στοιχεία για την καταγραφή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των κλίσεων που καλλιεργούνται από την εργασία με project.

Αφού μαζέψαμε τα υλικά και κρεμάσαμε τις ζωγραφιές μας σε πίνακα με φελλό, τους έδωσα τα απαιτούμενα, όπως αλεύρι, αλάτι μαγιά, νερό, προκειμένου να πραγματοποιήσουν την επιθυμία τους. Το μόνο που τους είπα ήταν: «Αναρωτιέμαι αν θα μπορούσατε μ' αυτά τα υλικά να φτιάξετε κάτι». Άρχισαν να σκέφτονται: «Μπορούμε να κάνουμε ψωμί και να το ψήσουμε».

Τους πρότεινα λοιπόν να ζυμώσουμε Χριστόψωμα, συνδέοντας το με το συμβολικό ρόλο του ψωμιού που μιλήσαμε στην πρώτη φάση, αφού

* Τσιλιμένη Τ. : «Μυθοπλασία και Δημιουργική γραφή», Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας Βόλος 2001. σ.41

αναφέραμε στοιχεία λαογραφικά για το έθιμο, συνδυάζοντας το project με την περίοδο των Χριστουγέννων.

Τους μοίρασα πλαστικές λεκάνες. «Αυτό δεν είναι σκάφη». Μου είπε κάποιο παιδί. «Η σκάφη είναι από ξύλο». Συζητήσαμε πάλι, για λίγο για την εξέλιξη των υλικών και για τις διαφορές της διαδικασίας παρασκευής του ψωμιού του τότε και του τώρα. Είπαμε ότι η τεχνική της παρασκευής του ψωμιού έχει αλλάξει σημαντικά εδώ και χρόνια.



Ορίσαμε ένα παιδί υπεύθυνο για την πορεία της εργασίας. Φορέσαμε ποδιές, ρίξαμε τα υλικά στις λεκάνες και αρχίσαμε το ζύμωμα. Καθώς ζύμωναν μιλούσαν το ένα στο άλλο. Οι αντιδράσεις τους ήταν ενθουσιώδεις. Η επαφή με τα υλικά και τη διαδικασία τους συνεπήρε. Η ενεργητικότητα και οι μαθησιακές εμπειρίες που προέκυπταν από την εφαρμογή του project με ικανοποιούσε απόλυτα.



Εικόνες 5.15-5.16 Οι ομάδες εν δράσει.

Αφού τελείωσε το ζύμωμα, το κάθε παιδί πήρε μέρος τους ζυμαριού. Κάναμε όλοι ένα μικρό καρβελάκι. Το στολίσουμε κεντώντας το με επιπλέον ζυμαράκια-σύμβολα. Θα ήταν πραγματικά ωφέλιμο να βιώσουν τα παιδιά και την διαδικασία του ψησίματος σε παραδοσιακό φούρνο. Ήταν κάτι που είχαμε προγραμματίσει, αλλά οι καιρικές συνθήκες δυστυχώς δεν το επέτρεψαν.

Βάλαμε τα χριστόψωμά μας σε αλουμινένια ταψάκια αντί σε πινακωτές, που δεν υπήρχαν τόσες διαθέσιμες. Τα καλύψαμε με πλαστική μεμβράνη και

γράφουμε τα ονόματά μας σε αυτοκόλλητα χαρτάκια. Καθαρίσαμε όλοι μαζί τον χώρο.



Εικόνα.5.17 Τα χριστόψωμα έτοιμα στα αλουμινένια ταψάκια.

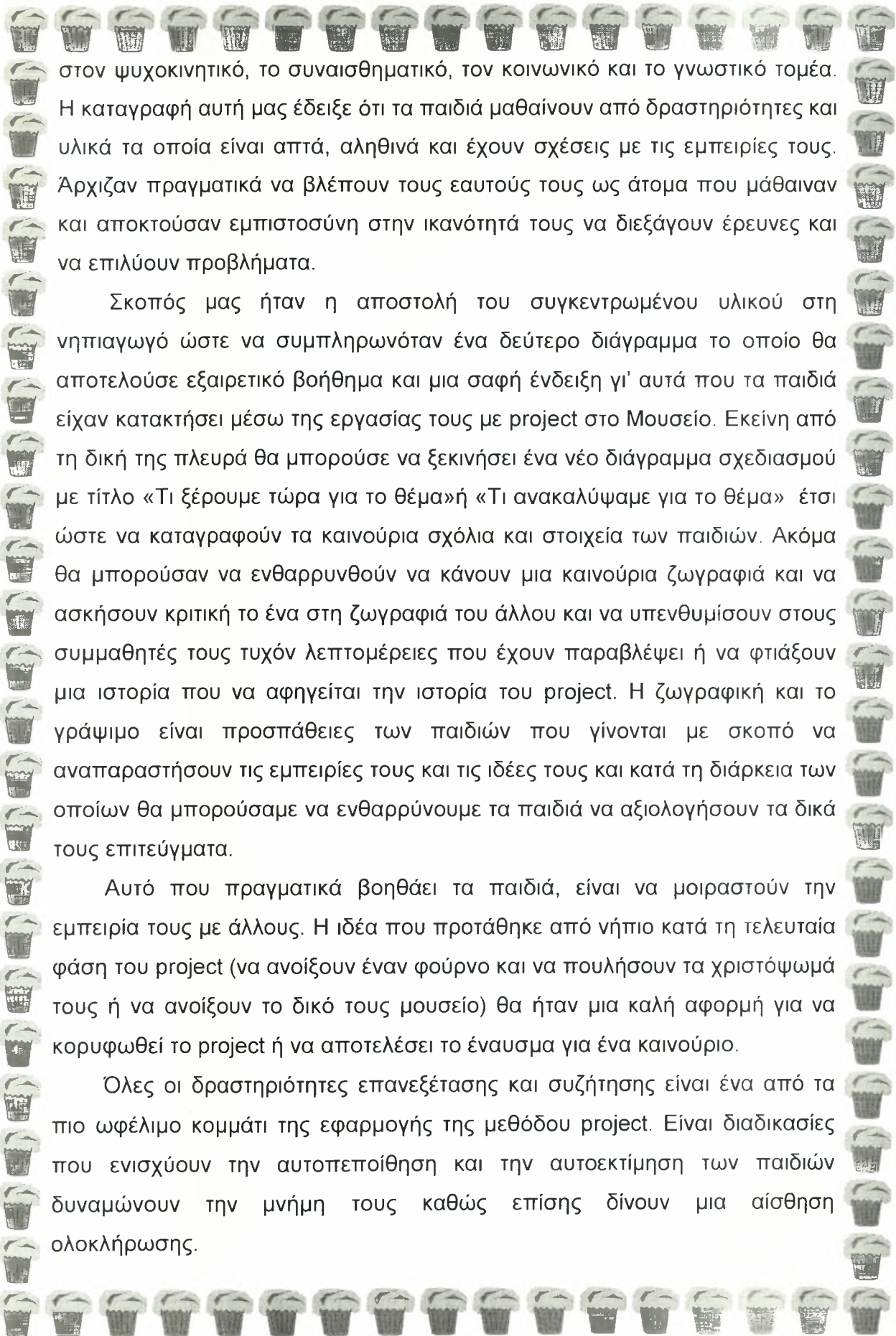
Τα παιδιά φεύγοντας πήραν το ταψάκι τους για να το ψήσουν σπίτι τους. Ένα παιδί μου είπε: «Κυρία, να φέρουμε αύριο τα ψωμάκια μας και να κάνουμε ένα φούρνο;»

Η δραστηριότητα αυτή που μου προτάθηκε από τα παιδιά θα μπορούσε να αποτελέσει την συνέχιση και κορύφωση του project. Ή ακόμα μια ξενάγηση στο Μουσείο από τα ίδια τα παιδιά σε μαθητές άλλου παιδικού σταθμού ή στους γονείς τους ή ένα θεατρικό ή η προετοιμασία μιας έκθεσης, θα μπορούσαν να αποτελέσουν προεκτάσεις του project καθώς το ενδιαφέρον των παιδιών δεν είχε εξαντληθεί αλλά διατηρούνταν αμείωτο και θα ήταν πράγματι εποικοδομητικό να μεταφέρουν σε άλλες ομάδες τις σχετικές εμπειρίες που είχαν βιώσει στο χώρο του Μουσείου.

Δυστυχώς δεν υπήρχε άλλος διαθέσιμος χρόνος, ούτε για να μοιραστούν την εμπειρία ούτε για να γίνουν επιπλέον ενέργειες.

3^η φάση: ολοκληρώνοντας το project

Συγκεντρώσαμε τα έργα των παιδιών, τις ζωγραφιές, τα σχέδια, τις ιστορίες, τις φωτογραφίες που είχαν τραβήξει, αλλά και τις δικές μας φωτογραφίες από τις διάφορες φάσεις του project, με σκοπό να μας αποδείξουν τι είχαν μάθει τα παιδιά σε όλους τους τομείς ανάπτυξής τους:

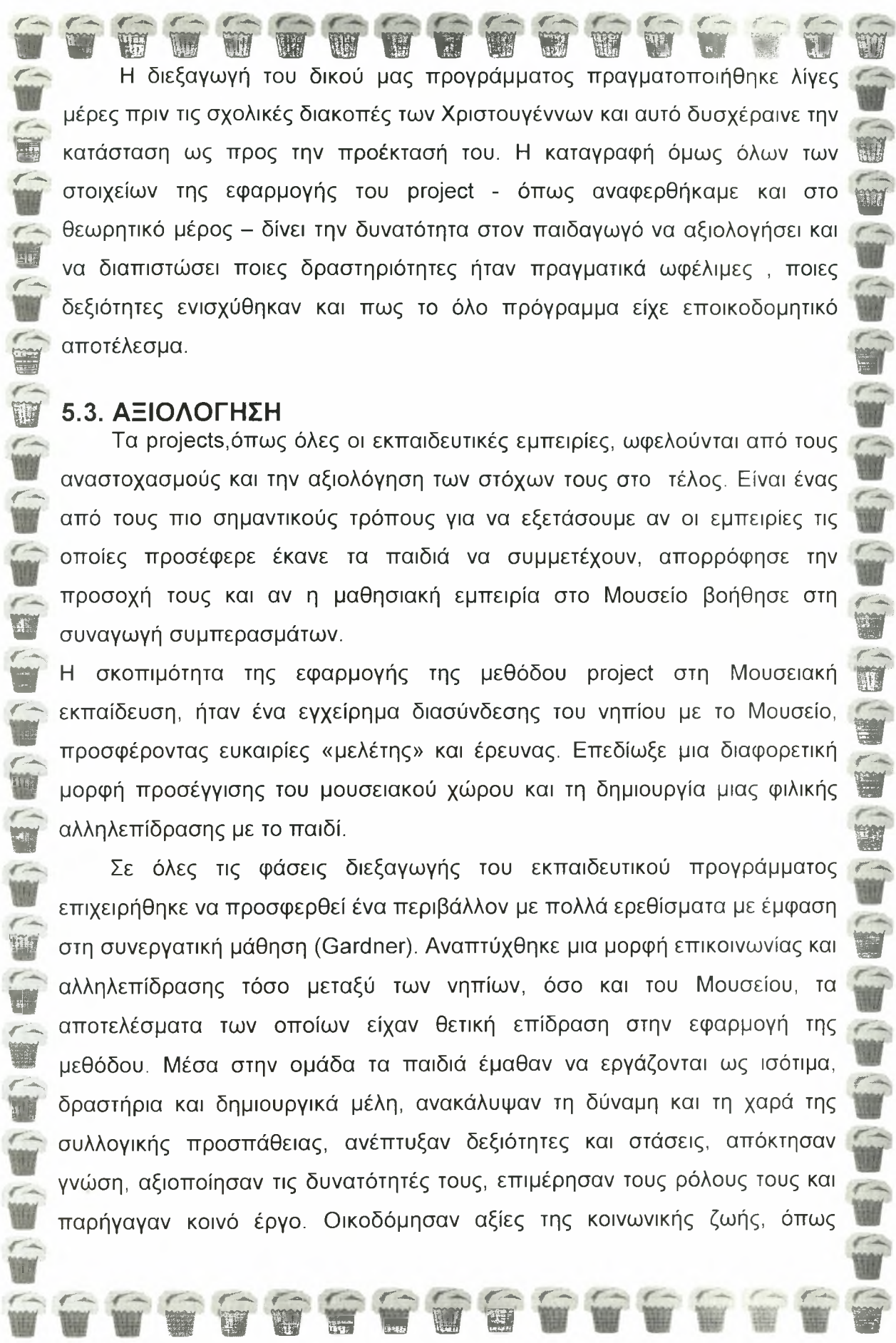


στον ψυχοκινητικό, το συναισθηματικό, τον κοινωνικό και το γνωστικό τομέα. Η καταγραφή αυτή μας έδειξε ότι τα παιδιά μαθαίνουν από δραστηριότητες και υλικά τα οποία είναι απτά, αληθινά και έχουν σχέσεις με τις εμπειρίες τους. Άρχιζαν πραγματικά να βλέπουν τους εαυτούς τους ως άτομα που μάθαιναν και αποκτούσαν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διεξάγουν έρευνες και να επιλύουν προβλήματα.

Σκοπός μας ήταν η αποστολή του συγκεντρωμένου υλικού στη νηπιαγωγό ώστε να συμπληρωνόταν ένα δεύτερο διάγραμμα το οποίο θα αποτελούσε εξαιρετικό βοήθημα και μια σαφή ένδειξη γι' αυτά που τα παιδιά είχαν κατακτήσει μέσω της εργασίας τους με project στο Μουσείο. Εκείνη από τη δική της πλευρά θα μπορούσε να ξεκινήσει ένα νέο διάγραμμα σχεδιασμού με τίτλο «Τι ξέρουμε τώρα για το θέμα» ή «Τι ανακαλύψαμε για το θέμα» έτσι ώστε να καταγραφούν τα καινούρια σχόλια και στοιχεία των παιδιών. Ακόμα θα μπορούσαν να ενθαρρυνθούν να κάνουν μια καινούρια ζωγραφιά και να ασκήσουν κριτική το ένα στη ζωγραφιά του άλλου και να υπενθυμίσουν στους συμμαθητές τους τυχόν λεπτομέρειες που έχουν παραβλέψει ή να φτιάξουν μια ιστορία που να αφηγείται την ιστορία του project. Η ζωγραφική και το γράψιμο είναι προσπάθειες των παιδιών που γίνονται με σκοπό να αναπαραστήσουν τις εμπειρίες τους και τις ιδέες τους και κατά τη διάρκεια των οποίων θα μπορούσαμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να αξιολογήσουν τα δικά τους επιτεύγματα.

Αυτό που πραγματικά βοηθάει τα παιδιά, είναι να μοιραστούν την εμπειρία τους με άλλους. Η ιδέα που προτάθηκε από νήπιο κατά τη τελευταία φάση του project (να ανοίξουν έναν φούρνο και να πουλήσουν τα χριστόψωμά τους ή να ανοίξουν το δικό τους μουσείο) θα ήταν μια καλή αφορμή για να κορυφωθεί το project ή να αποτελέσει το έναυσμα για ένα καινούριο.

Όλες οι δραστηριότητες επανεξέτασης και συζήτησης είναι ένα από τα πιο ωφέλιμα κομμάτια της εφαρμογής της μεθόδου project. Είναι διαδικασίες που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών δυναμώνουν την μνήμη τους καθώς επίσης δίνουν μια αίσθηση ολοκλήρωσης.



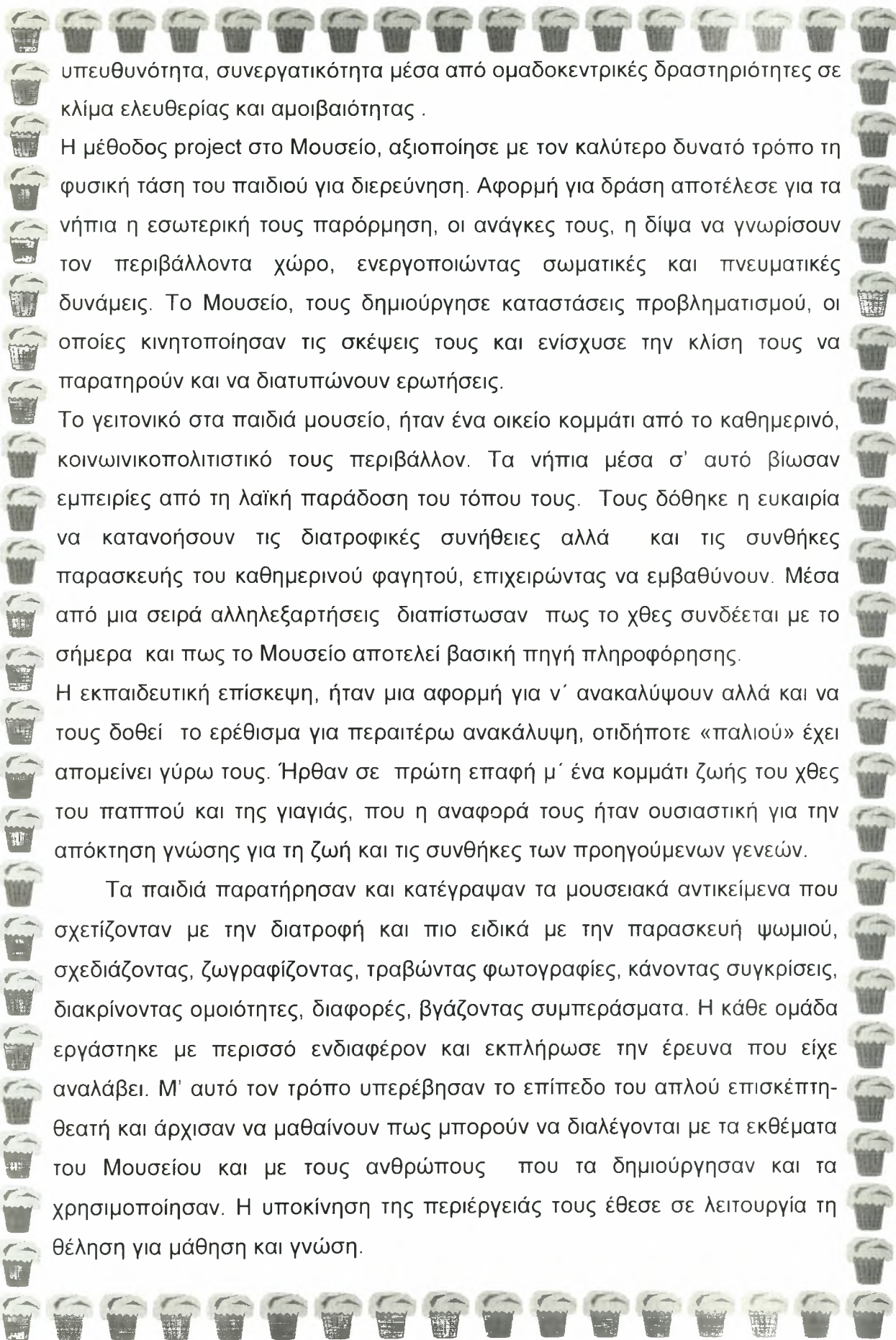
Η διεξαγωγή του δικού μας προγράμματος πραγματοποιήθηκε λίγες μέρες πριν τις σχολικές διακοπές των Χριστουγέννων και αυτό δυσχέρανε την κατάσταση ως προς την προέκτασή του. Η καταγραφή όμως όλων των στοιχείων της εφαρμογής του project - όπως αναφερθήκαμε και στο θεωρητικό μέρος – δίνει την δυνατότητα στον παιδαγωγό να αξιολογήσει και να διαπιστώσει ποιες δραστηριότητες ήταν πραγματικά ωφέλιμες , ποιες δεξιότητες ενισχύθηκαν και πως το όλο πρόγραμμα είχε εποικοδομητικό αποτέλεσμα.

5.3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τα projects, όπως όλες οι εκπαιδευτικές εμπειρίες, ωφελούνται από τους αναστοχασμούς και την αξιολόγηση των στόχων τους στο τέλος. Είναι ένας από τους πιο σημαντικούς τρόπους για να εξετάσουμε αν οι εμπειρίες τις οποίες προσέφερε έκανε τα παιδιά να συμμετέχουν, απορρόφησε την προσοχή τους και αν η μαθησιακή εμπειρία στο Μουσείο βοήθησε στη συναγωγή συμπερασμάτων.

Η σκοπιμότητα της εφαρμογής της μεθόδου project στη Μουσειακή εκπαίδευση, ήταν ένα εγχείρημα διασύνδεσης του νηπίου με το Μουσείο, προσφέροντας ευκαιρίες «μελέτης» και έρευνας. Επεδίωξε μια διαφορετική μορφή προσέγγισης του μουσειακού χώρου και τη δημιουργία μιας φιλικής αλληλεπίδρασης με το παιδί.

Σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος επιχειρήθηκε να προσφερθεί ένα περιβάλλον με πολλά ερεθίσματα με έμφαση στη συνεργατική μάθηση (Gardner). Αναπτύχθηκε μια μορφή επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης τόσο μεταξύ των νηπίων, όσο και του Μουσείου, τα αποτελέσματα των οποίων είχαν θετική επίδραση στην εφαρμογή της μεθόδου. Μέσα στην ομάδα τα παιδιά έμαθαν να εργάζονται ως ισότιμα, δραστήρια και δημιουργικά μέλη, ανακάλυψαν τη δύναμη και τη χαρά της συλλογικής προσπάθειας, ανέπτυξαν δεξιότητες και στάσεις, απέκτησαν γνώση, αξιοποίησαν τις δυνατότητές τους, επιμέρησαν τους ρόλους τους και παρήγαγαν κοινό έργο. Οικοδόμησαν αξίες της κοινωνικής ζωής, όπως



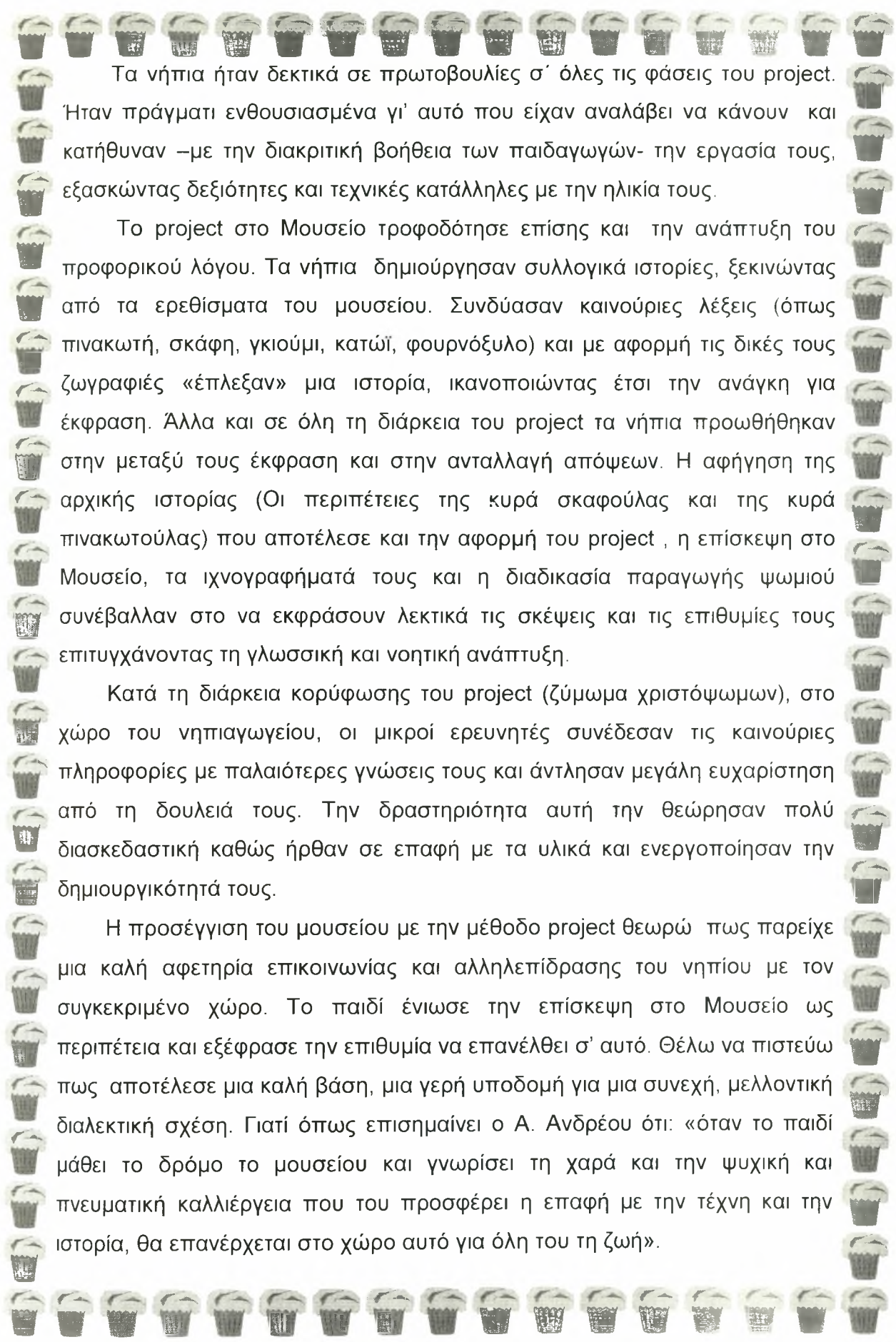
υπευθυνότητα, συνεργατικότητα μέσα από ομαδοκεντρικές δραστηριότητες σε κλίμα ελευθερίας και αμοιβαιότητας .

Η μέθοδος project στο Μουσείο, αξιοποίησε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη φυσική τάση του παιδιού για διερεύνηση. Αφορμή για δράση αποτέλεσε για τα νήπια η εσωτερική τους παρόρμηση, οι ανάγκες τους, η δίψα να γνωρίσουν τον περιβάλλοντα χώρο, ενεργοποιώντας σωματικές και πνευματικές δυνάμεις. Το Μουσείο, τους δημιούργησε καταστάσεις προβληματισμού, οι οποίες κινητοποίησαν τις σκέψεις τους και ενίσχυσε την κλίση τους να παρατηρούν και να διατυπώνουν ερωτήσεις.

Το γειτονικό στα παιδιά μουσείο, ήταν ένα οικείο κομμάτι από το καθημερινό, κοινωνικοπολιτιστικό τους περιβάλλον. Τα νήπια μέσα σ' αυτό βίωσαν εμπειρίες από τη λαϊκή παράδοση του τόπου τους. Τους δόθηκε η ευκαιρία να κατανοήσουν τις διατροφικές συνήθειες αλλά και τις συνθήκες παρασκευής του καθημερινού φαγητού, επιχειρώντας να εμβαθύνουν. Μέσα από μια σειρά αλληλεξαρτήσεις διαπίστωσαν πως το χθες συνδέεται με το σήμερα και πως το Μουσείο αποτελεί βασική πηγή πληροφόρησης.

Η εκπαιδευτική επίσκεψη, ήταν μια αφορμή για ν' ανακαλύψουν αλλά και να τους δοθεί το ερέθισμα για περαιτέρω ανακάλυψη, οτιδήποτε «παλιού» έχει απομείνει γύρω τους. Ήρθαν σε πρώτη επαφή μ' ένα κομμάτι ζωής του χθες του παππού και της γιαγιάς, που η αναφορά τους ήταν ουσιαστική για την απόκτηση γνώσης για τη ζωή και τις συνθήκες των προηγούμενων γενεών.

Τα παιδιά παρατήρησαν και κατέγραψαν τα μουσειακά αντικείμενα που σχετίζονταν με την διατροφή και πιο ειδικά με την παρασκευή ψωμιού, σχεδιάζοντας, ζωγραφίζοντας, τραβώντας φωτογραφίες, κάνοντας συγκρίσεις, διακρίνοντας ομοιότητες, διαφορές, βγάζοντας συμπεράσματα. Η κάθε ομάδα εργάστηκε με περισσό ενδιαφέρον και εκπλήρωσε την έρευνα που είχε αναλάβει. Μ' αυτό τον τρόπο υπερέβησαν το επίπεδο του απλού επισκέπτη-θεατή και άρχισαν να μαθαίνουν πως μπορούν να διαλέγονται με τα εκθέματα του Μουσείου και με τους ανθρώπους που τα δημιούργησαν και τα χρησιμοποίησαν. Η υποκίνηση της περιέργειάς τους έθεσε σε λειτουργία τη θέληση για μάθηση και γνώση.



Τα νήπια ήταν δεκτικά σε πρωτοβουλίες σ' όλες τις φάσεις του project. Ήταν πράγματι ενθουσιασμένα γι' αυτό που είχαν αναλάβει να κάνουν και κατήθυναν –με την διακριτική βοήθεια των παιδαγωγών- την εργασία τους, εξασκώντας δεξιότητες και τεχνικές κατάλληλες με την ηλικία τους.

Το project στο Μουσείο τροφοδότησε επίσης και την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Τα νήπια δημιούργησαν συλλογικά ιστορίες, ξεκινώντας από τα ερεθίσματα του μουσείου. Συνδύασαν καινούριες λέξεις (όπως πινακωτή, σκάφη, γκιούμι, κατώϊ, φουρνόξυλο) και με αφορμή τις δικές τους ζωγραφιές «έπλεξαν» μια ιστορία, ικανοποιώντας έτσι την ανάγκη για έκφραση. Άλλα και σε όλη τη διάρκεια του project τα νήπια προωθήθηκαν στην μεταξύ τους έκφραση και στην ανταλλαγή απόψεων. Η αφήγηση της αρχικής ιστορίας (Οι περιπέτειες της κυρά σκαφούλας και της κυρά πινακωτούλας) που αποτέλεσε και την αφορμή του project, η επίσκεψη στο Μουσείο, τα ιχνογραφήματά τους και η διαδικασία παραγωγής ψωμιού συνέβαλλαν στο να εκφράσουν λεκτικά τις σκέψεις και τις επιθυμίες τους επιτυγχάνοντας τη γλωσσική και νοητική ανάπτυξη.

Κατά τη διάρκεια κορύφωσης του project (ζύμωμα χριστόψωμων), στο χώρο του νηπιαγωγείου, οι μικροί ερευνητές συνέδεσαν τις καινούριες πληροφορίες με παλαιότερες γνώσεις τους και άντλησαν μεγάλη ευχαρίστηση από τη δουλειά τους. Την δραστηριότητα αυτή την θεώρησαν πολύ διασκεδαστική καθώς ήρθαν σε επαφή με τα υλικά και ενεργοποίησαν την δημιουργικότητά τους.

Η προσέγγιση του μουσείου με την μέθοδο project θεωρώ πως παρείχε μια καλή αφετηρία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης του νηπίου με τον συγκεκριμένο χώρο. Το παιδί ένιωσε την επίσκεψη στο Μουσείο ως περιπέτεια και εξέφρασε την επιθυμία να επανέλθει σ' αυτό. Θέλω να πιστεύω πως αποτέλεσε μια καλή βάση, μια γερή υποδομή για μια συνεχή, μελλοντική διαλεκτική σχέση. Γιατί όπως επισημαίνει ο Α. Ανδρέου ότι: «όταν το παιδί μάθει το δρόμο το μουσείου και γνωρίσει τη χαρά και την ψυχική και πνευματική καλλιέργεια που του προσφέρει η επαφή με την τέχνη και την ιστορία, θα επανέρχεται στο χώρο αυτό για όλη του τη ζωή».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλκηστις, Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και Αγγεία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2^η έκδοση, 1996
- Bredekamp-Carol Corple S, Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα, Εισαγωγή Επιμέλεια, Νολιοπούλου Ε. Μετάφραση, Μαρκάκη Ε., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000
- Γκράτζιου Ολγα, Τα αριστουργήματα μιλάνε μόνα τους, Αρχαιολογία, τ.16, Αθήνα, 1985,
- Δεληγιάννης Δημ., «Περί Μουσείων», Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Βόλος, 1999
- Δερβίσης Στ., Η Δημιουργική σκέψη και η δημιουργική διδακτική διαδικασία, χ.ε., Θεσσαλονίκη, 1999
- Δήμου Γ., Η αισθητική Αγωγή στο σχολείο, Κορφή, Αθήνα, 1994
- Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ., Μουσειακή Εκπαίδευση, Υδρόγειος Αθήνα, 2000
- Ι.Σ.Ο.Μ.: «Ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών τμημάτων σε Μουσεία», Ετήσια συνάντηση Σ.Ε.Σ.Α., Νάυπλιο-Αθήνα 1988, έκδοση πρακτικών, Αθήνα, 1991
- Κανάκη Ι: «Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας», Αθήνα, 1987
- Karl Frey., Η Μέθοδος Project, μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1986,
- Κρασανάκης Γ: «Θέματα ψυχολογίας του εφήβου», Ηράκλειο, χ.ε., 1992

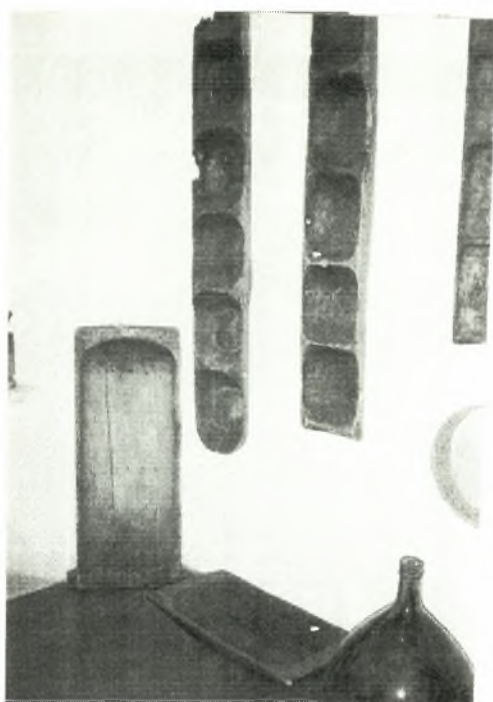
- Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ.& Κάσσαρης Χ.: «Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής», Καστανιώτη, Αθήνα, 1988,
- Κόκκινος Γ.-Αλεξάκη Ε., Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002
- Lewis N. Brian: "The museum as an educational Facility", *Museums Journal*, Vol. 80, N.3, December, 1980
- Μιχαλακόπουλος Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση, Αφοί Κυριακίδη Α.Ε, Θεσσαλονίκη 1996
- Ματσαγγούρας Η., Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Γρηγόρη, Αθήνα, 2000
- Ντολιοπούλου Ε., Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας, ΤΥΠΩΘΗΤΩ, Αθήνα, 2000
- Παπάς Α. Διδακτική Μεθοδολογία και Προσχολική Πρακτική, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1990
- Πικοπούλου – Τσολάκη Δ., Αισθητική Αγωγή και φυσικό περιβάλλον. Ορυκτά και απολιθώματα, Συνέδριο: Το παιδί και η Αισθητική Αγωγή (25-27 Απριλίου 1996), Αθήνα 1998, Γ Κούτσικα, «γιατί οργανώνουμε επισκέψεις στο μουσείο;»
- Παπαδημητρίου Ε., Πραγματισμός (Παιδαγωγική ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια) Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1991
- Παλιούρας Δ., Το Μουσείο Λαϊκής τέχνης και Ιστορίας Πηλίου, Εν βόλω, τ. 9, Βόλος, Άνοιξη, 2003
- Σιμόπουλος Δ.: «Ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων σήμερα», Τα σύγχρονα κέντρα Επιστήμης- Τεχνολογίας», *Επτάκυκλος*.τ.2^ο (10) Αθήνα. Σεπτέμβριος 1998
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε., Η Μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη, Κυριακίδη Α.Ε., Αθήνα, 2003
- Τριλλιανός Αθ., Μεθοδολογία της διδασκαλίας, τ. 1, Αθήνα 1991

- Τσολάκη Δ., Το μουσείο χθες, σήμερα, αύριο, ομιλία στο Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, Μάϊος, 1987
- Τσιλιμένη Τ., Μυθοπλασία Μικρών Ιστοριών-Δημιουργική Γραφή, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, Βόλος, 2001
- Τσιτούρη Α., Το μουσείο ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης, Πρακτικά 6^{ου} Περιφερειακού Σεμιναρίου Μουσείο-Σχολείο
- Charman L., Διδακτική της Τέχνης, Νεφέλη, Αθήνα, 1993
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, 1981
- Φράγκος Χ., Ψυχοπαιδαγωγική, Gutenberg, Αθήνα, 1984
- Φράγκος Χρ., Βασικές Παιδαγωγικές θέσεις. Πρόσωπα και πράγματα στην προσχολική ηλικία παλιά και νέα παιδαγωγική- αντιθέσεις εισαγωγή στη μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής, Gutenberg, Αθήνα, 1983
- Χρυσαφίδης Κ., Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project, Gutenberg, Αθήνα, 1996
- Χατζηδήμου Δ. Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος, Θεσσαλονίκη, 1988



ENOETO





Το ένθετο περιέχει :

- Την ιστορία «οι περιπέτειες της σκαφούλας και της πινακωτούλας»
- Ενδεικτικές φωτογραφίες από λήψεις των παιδιών
- Ενδεικτικές ζωγραφιές από την καταγραφή των αντικειμένων στο Μουσείο

ΟΙ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΤΗΣ ΣΚΑΦΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΙΝΑΚΩΤΟΥΛΑΣ



Κάποτε σ' ένα πολύ παλιό ντουλάπι απ' αυτά που έχει κάθε σπίτι στην κουζίνα ή στην τραπεζαρία στο κατώι ενός πηλιορείτικου σπιτιού βρέθηκαν διάφορα πράγματα: μια πινακωτή, μια μικρή ξύλινη σκάφη, ένα γουδί, ένα πλαστήρι, ένα φουρνόξυλο, ένα τηγανάκι χάλκινο και ανάμεσα σε όλα αυτά κι ένα κιούπι πήλινο ροδοκόκκινο σαν αυτά που σήμερα βάζουμε τις ελιές.

Ήταν ξεχασμένα εκεί πολλά χρόνια πριν.....

Από τότε που ο κυρ Νίκος – πολύ στεναχωρημένος – μετά από τα παρακάλια της κυράς Ζωής, ένα πρωινό τα κατέβασε στο κατώι και τα

Από τότε που ο κυρ Νίκος – πολύ στεναχωρημένος – μετά από τα παρακάλια της κυράς Ζωής, ένα πρωινό τα κατέβασε στο κατώι και τα κλείδωσε σ' ένα παλιό ντουλάπι και ασφάλισε την πόρτα και τα παράθυρα.

Τώρα που η κυρά Ζωή τα ξεφορτώθηκε ένιωθε ευτυχισμένη και καμάρωνε αφού και αυτή μπορούσε τώρα πια μαζί με τις άλλες γυναίκες ν' αγοράζει φρέσκο ψωμί από τον καινούριο φούρνο που μόλις άνοιξε στο χωριό τους.

Αλλά για να πούμε και την αλήθεια και η κυρά Πινακωτούλα και η κυρά Σκαφούλα, ακόμη και το πλαστήρι, αχώριστοι φίλοι από τα παλιά τον πρώτο καιρό ένιωθαν όλοι ευτυχισμένοι και χαρούμενοι, αφού θα μπορούσαν να κοιμούνται και να φλυαρούν όσο θέλανε χωρίς κάθε λίγο και λιγάκι να τους διακόπτουνε απότομα, είχαν δεν είχαν όρεξη , να φτιάχνουν ψωμί και άλλα καλούδια που έφτιαχνε η κυρά Ζωή στα παιδιά της.

Και με τούτα και με κείνα, ο καιρός περνούσε και ώρες ώρες νοσταλγικά γυρνούσαν πίσω στα παλιά . Και τι δεν είχαν να θυμηθούν.!!!

Μέρες γιορτινές, παραμονές Χριστουγέννων, από τα ξημερώματα ήταν όλοι στο ποδάρι. Η κυρά Ζωή έπαιρνε την ξύλινη σκαφούλα της, το αλεύρι, το νερό και το προζύμι, ανασκούμπωνε τα άξια χέρια της και ταπ τουπ ζύμωνε και ξαναζύμωνε το ζυμάρι. Ένα ζυμάρι άσπρο φουσκωτό

και μοσχομυριστό που και η ίδια η κυρά σκαφούλα καμάρωνε και πολλές φορές τη ζήλευε την κυρά Ζωή για την αξιοσύνη της.

Σβέλτα μετά, η κυρά της έπαιρνε τις ολοστρόγγυλες φρατζόλες και τα καρβέλια και τα βαζε στην κυρά Πινακωτούλα να ξεκουραστούν μέσα σε ολόδροσα καθαρά τραπεζομάντηλα και τ' άφηνε ώρα πολλά να «γίνεται».

Μετά την έπαιρνε και με περισσή φροντίδα την έβανε στο πιο ζεστό και καλό μέρος της κουζίνας και την σκέπαζε με την πιο καλή της βελέτσα.

Η καημένη η κερά πινακωτή, τέτοιες ώρες, φούσκωνε από περηφάνια αν και ίδρωνε και ξεφυσούσε κάτω από τα ζεστά στρωσίδια.

Αχ!! Έλεγε και ξανάλεγε από μέσα της και δεν έβρισκε ησυχία. Είμαι τόσο ευτυχισμένη. Ας φουσκώσει και αυτή τη φορά το ζυμάρι να γίνει νόστιμο ψωμάκι, να χαρεί η κυρά Ζωή. Όλο την κυρά της σκεφτότανε, που τα έφτιαχνε όλα με τόσο κόπο. Και για να πούμε και το σωστό τα κατάφερνε η κυρά Ζωή και με το παραπάνω. Έβαζε τα δυνατά της και την τέχνη, έφτιαχνε το καλύτερο ψωμί αλλά και τα καλύτερα μελομακάρονα και κουραμπιέδες και το καλύτερο χριστόψωμο, ελιόψωμο, τυρόψωμο και τσουρέκι και τη βασιλόπιτα και πίτες με μυρωδάτο βούτυρο και αφράτο αλεύρι.

Την τέχνη της όλη της έβαζε στο κέντημα των ζυμαριών. Κεντίδια στριφογυριστά με γλωσσαδάκια και σχήματα διάφορα. Μάλιστα τα πασπάλιζε και με μπόλικο καρύδι και με ολόασπρη σαν το χιόνι άσπρη

ζάχαρη και τα απογιόμιζε με θυμαρίσιο μέλι και άλλα μυρωδικά. Και σαν ερχόταν η ώρα να φουρνήσει όλα τούτα, στον πέτρινο ξυλόφουρνο της αυλής, μοσχομύριζε ο τόπος όλος.

Παντού ακουγόντουσαν λόγια παινετικά και κοπλιμέντα και όλοι απολάμβαναν το ζεστό ψωμί και τα μυρωδάτα γλυκίσματα της κυράς Ζωής. Και ο άντρας της ο κυρ Νίκος καμάρωνε, γέμιζε μάλιστα τις τσεπούλες και τις χούφτες όλων των παιδιών του χωριού που τραγουδούσαν τα κάλαντα, με όλων των ειδών τα ζαχαρωτά και τα καλούδια της γυναίκας του.

Η σκαπούλα σα θυμόταν όλα αυτά και άλλα πολλά μέσα στο κατασκότεινο ντουλάπι, δάκρυα κυλούσαν απ' τα μάτια της. Ξάφνου και ενώ έγερνε να την πάρει ο ύπνος ένωσε ένα παγερό φύσημα στην πλάτη της.

Ξαφνικά ένας κρότος, ένα ρεύμα αέρα και πολύ φως μπήκε στο ντουλάπι. Χέρια ένωσε να την αρπάζουν ξαφνικά και λίγο πριν λιποθυμήσει πρόλαβε να δει την φίλη της την Πινακωτούλα σ' ένα μεγάλο κασόνι.

Πολύ αργότερα μετά από ένα μεγάλο ταξίδι, κάποιοι άνθρωποι την ακούμπησαν προσεχτικά με πολλή φροντίδα σ' ένα χώρο που με μεγάλη ανακούφιση είδε πως έμοιαζε με κουζίνα.

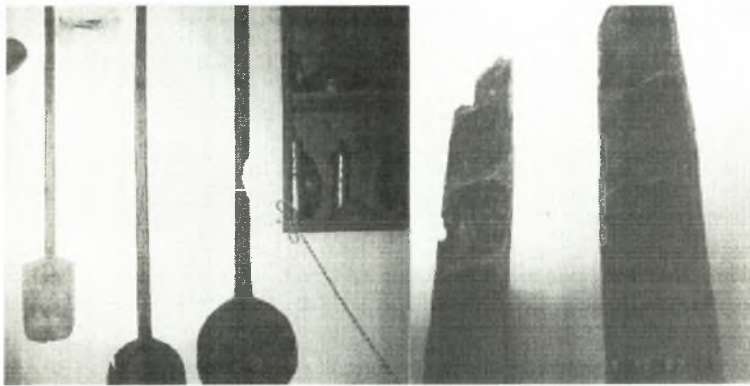
Αναθάρρησε και τα μάτια της έλαμψαν ζωηρά καθώς ένας σιγανός ψίθυρος ακούστηκε και την ίδια στιγμή αντίκρισε την παλιά καλή της φιλενάδα!! Μα ποια άλλη εκτός από την πινακωτούλα.

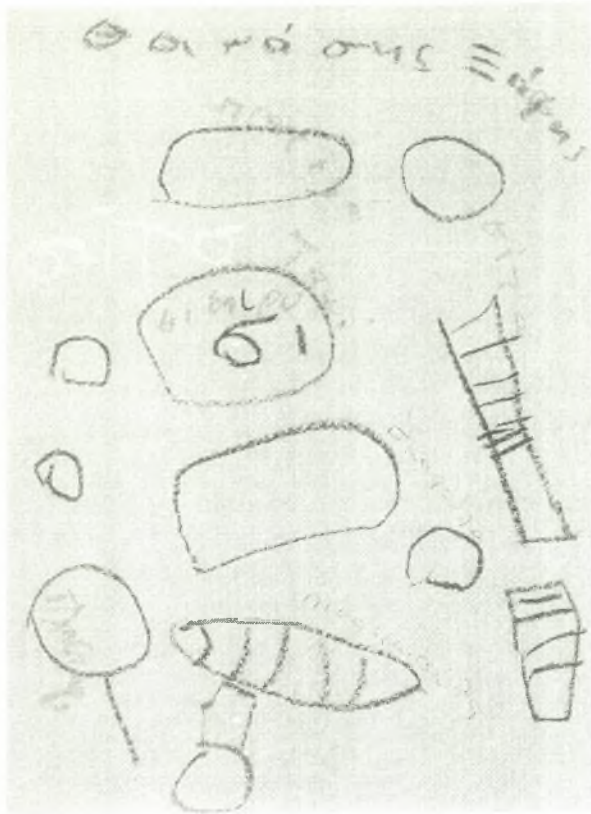
Από έκπληξη σε έκπληξη έπεφτε. Όλα τα πράγματα από το παλιό ντουλάπι ήταν εκεί.

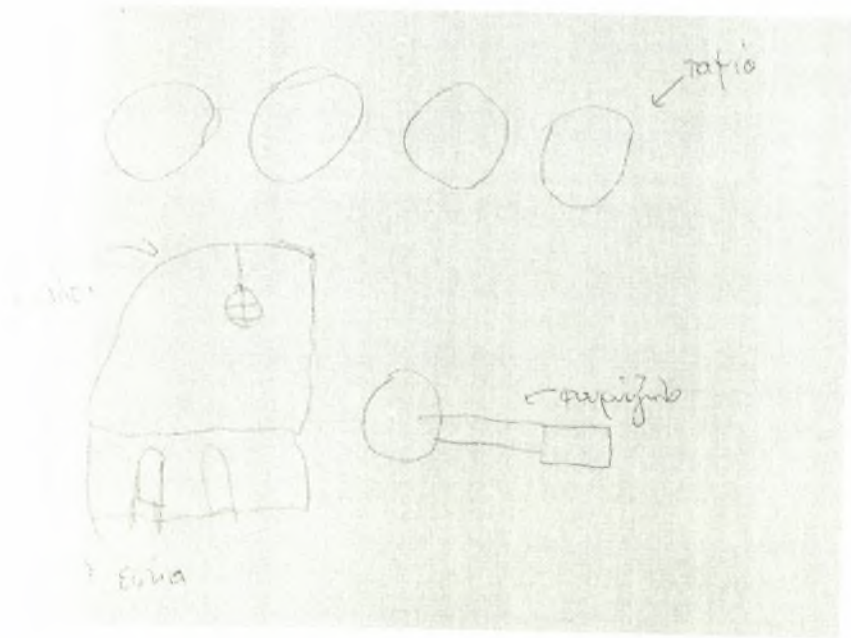
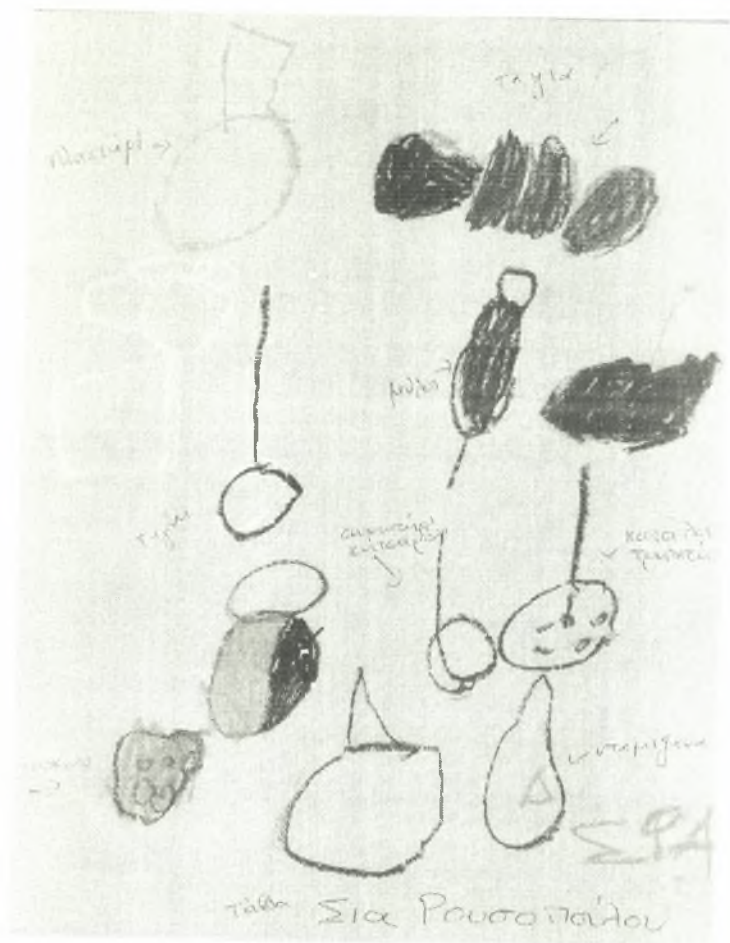
Κλικ κλακ, άκουγε κάθε τόσο. Φωτογραφίες, σιγανές φωνές και κόσμος να πηγαινοέρχεται.

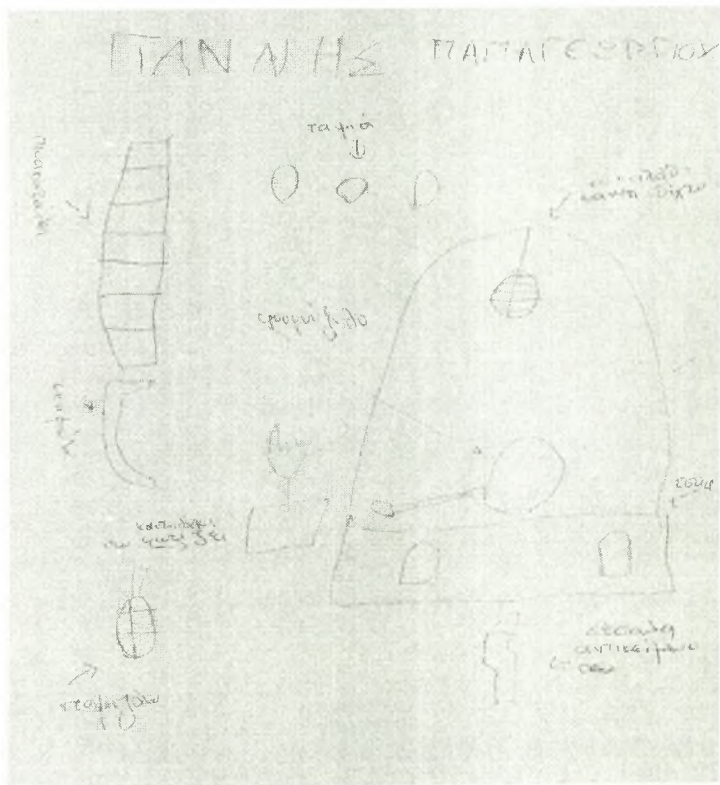
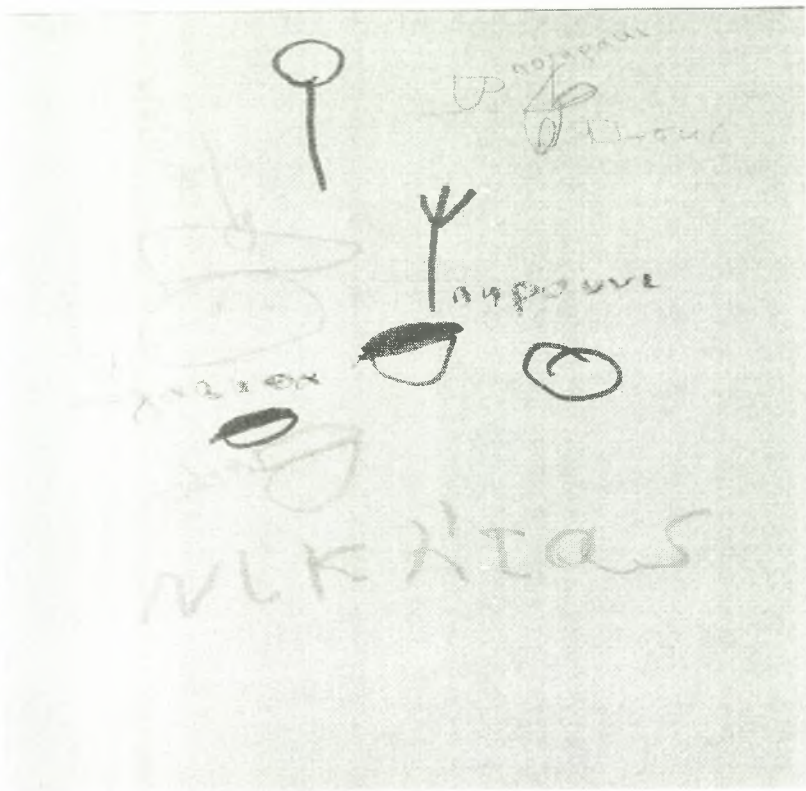
Τα είχε εντελώς χαμένα. Όλοι την είχαν μη στάξει και μη βρέξει.

Από όσα έφθασαν στα αυτιά της, κατάλαβε πως βρίσκεται σ' ένα χώρο που πολύ θα τον αγαπούσε και θα γίνονταν για πάντα δικό της.











ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000100715