

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΙΤΛΟΣ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΡΟΕΦΗΒΩΝ

ΕΠΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΛΕΟΝΤΑΡΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΦΟΙΤΗΤΗΣ
ΦΟΥΣΤΕΡΗΣ ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ

ΒΟΛΟΣ, 2004



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

Αριθ. Εισ.: 7769/1
Ημερ. Εισ.: 23/11/2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΣΕ - ΜΕ
2004
ΦΟΥ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΙΤΛΟΣ: Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΡΟΕΦΗΒΩΝ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
ΛΕΟΝΤΑΡΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ

ΦΟΙΤΗΤΗΣ
ΦΟΥΣΤΕΡΗΣ ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ

ΒΟΛΟΣ, 2004

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	5
Ευχαριστίες	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	7
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ	7
1.1 Εαυτός	8
1.2 Αυτοαντίληψη	10
1. 2 Αυτοεκτίμηση	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	15
ΠΡΟΕΦΗΒΟΙ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ	15
2.1 Η Αυτοαντίληψη και η Αυτοεκτίμηση στην προεφηβική ηλικία και ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών	16
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη των προεφήβων	19
2.3 Ψυχική υγεία και αυτοαντίληψη	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	25
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ	25
3.1 Μουσείο και εκπαιδευτικά προγράμματα	26
3.2 Σχολείο και Μουσείο	29
3.3 Εκπαιδευτικές θεωρίες και προγράμματα	31
3.4 Νοημοσύνη	37
3.5 Κίνητρα	39
3.6 Ο Ρόλος της Ομάδας	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	42
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ	42
4.1 Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού	43
4.2 Ενίσχυση αυτοεκτίμησης μουσειοπαιδαγωγού	44
4.3 Δημιουργία ευνοϊκής ατμόσφαιρας	45
4.4 Έπαινος / Επιδοκιμασία και κριτική	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	51

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	51
5.1 ΠΑΙΧΝΙΔΙ	52
5.2 ΔΡΑΜΑ	53
5.3 Εικαστικές Τέχνες.....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	57
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	57
6.1 Συμπεράσματα.....	58
6.2 Προτάσεις	59
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	61

Πρόλογος

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας επιδρά σημαντικά σε κάθε πτυχή της προσωπικότητάς μας. Ο πυρήνας των αντιλήψεων αυτών διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια των νηπιακών και παιδικών μας χρόνων και ολοκληρώνεται στην εφηβεία. Τα χρόνια της προεφηβείας είναι μια καθοριστική περίοδος για τη διαμόρφωση της αυτό- εικόνας.

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας τα παιδιά επισκεπτόμενα διάφορα μουσεία έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που τους δίνουν την ευκαιρία να συνδυάσουν τη μάθηση με την ψυχαγωγία. Το θέμα της εργασίας αυτής είναι πώς τα προγράμματα αυτά θα μπορούσαν να επιδράσουν σε μια τόσο σημαντική πτυχή της προσωπικότητας των μικρών παιδιών συμβάλλοντας στη δημιουργία ψυχικά υγιών και δημιουργικών ατόμων.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάλυση των όρων «εαυτός, αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση». Το δεύτερο κεφάλαιο αναλύει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη των προεφήβων και την επίδραση της αυτοαντίληψης στην ψυχική τους υγεία. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα και τι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν τους προκειμένου να συμβάλλουν στη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης στους προέφηβους. Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται στο ρόλο του μουσειοπαιδαγωγού ο οποίος είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Στο πέμπτο κεφάλαιο εξετάζουμε μερικά, από τα πολλά είδη δραστηριοτήτων, που μπορούν να συμπεριληφθούν σε ένα πρόγραμμα και να συμβάλουν τους στη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης. Τέλος στο έκτο κεφάλαιο αναφέρονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Ευχαριστίες

Μολονότι η εργασία είναι μικρή, χρειάστηκε να περάσουν δύο χρόνια από τότε που τέθηκε το θέμα και δόθηκε η αρχική βιβλιογραφία μέχρι να φθάσουμε στο τέλος της. Για την ολοκλήρωσή της θέλω να ευχαριστήσω θερμά την υπεύθυνη καθηγήτρια μου, κυρία Λεονταρή Αγγελική, όχι μόνο για τη βοήθειά της στο επιστημονική κομμάτι της εργασίας αλλά κυρίως για την ηθική της συμπαράσταση. Ευχαριστώ επίσης τις κυρίες Κοντογιάννη Άλκηστις, Γυιόκα Λία και Μουσούρη Θεανώ για την ανταλλαγή απόψεων πάνω στο θέμα. Τους φίλους μου, που ο καθένας με τον τρόπο του, με βοήθησαν στις δύσκολες στιγμές και τους γονείς μου που μου παρείχαν απλόχερα όλα τα εφόδια σε αυτό το εξάχρονο ταξίδι των σπουδών μου στη σχολή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1
Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗΣ

1.1 Εαυτός

Με τη στροφή της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας από την φύση προς τον άνθρωπο και την ανθρωποκεντρική θεώρηση του κόσμου έχουμε τις πρώτες προσεγγίσεις στην έννοια του εαυτού. Ο Σωκράτης θα μπορούσε να θεωρηθεί ο πρώτος που ασχολήθηκε με το αντικείμενο αυτό υιοθετώντας το δελφικό «γνώθι σ' αυτόν» και τονίζοντας την ανακάλυψη της αλήθειας για τον εαυτό μέσα από τον διάλογο με τους άλλους.

Για πολλούς αιώνες το ερώτημα τι είναι εαυτός, απασχολούσε τους φιλοσόφους κάθε εποχής μέχρι τον 19ο αιώνα, οπότε με την ανάπτυξη της ψυχολογίας και της αποδοχής της ως επιστήμης, προσδιορίστηκε ως θέμα της ψυχολογίας. Ο James Williams με το έργο του «The principles of Psychology» (1890) μπορεί να θεωρηθεί ως πρωτεργάτης της θεωρίας του εαυτού και πηγή επιρροής των μετέπειτα ψυχολόγων που ασχολήθηκαν με τον εαυτό. Στην ανάλυση του, ο James παρουσιάζει τον εαυτό ως μια πολυδιάστατη και δυναμική έννοια. Τονίζει τη διπλή του φύση, υποστηρίζοντας ότι αποτελείται από το «Εγώ» (I) και από το «Εμένα» (ME). Το «Εγώ» είναι το υποκείμενο που παρατηρεί, αισθάνεται και έχει εκτελεστική λειτουργία. Το «Εμένα» είναι το αντικείμενο της εμπειρίας. Ο James θεωρεί ότι το «Εγώ» δε συμβάλλει στη γνώση της συμπεριφοράς και ανάγεται περισσότερο στο χώρο της φιλοσοφίας, ενώ αντίθετα το «Εμένα» είναι καθαρά αντικείμενο της ψυχολογίας.¹ Ο James διέκρινε τέσσερις πτυχές του εαυτού: τον υλικό, τον κοινωνικό, τον πνευματικό, και το καθαρό Εγώ².

Η έννοια του κοινωνικού εαυτού του James επηρέασε τους κοινωνικούς ψυχολόγους που μίλησαν για τη «συμβολική αλληλεπίδραση». Ο Cooley (1902) χρησιμοποιώντας την έκφραση «καθρεπτιζόμενος εαυτός» (Looking glass self) υποστήριξε ότι ο εαυτός αποτελείται από τις εικόνες που νομίζουμε ότι σχηματίζουν οι Σημαντικοί Άλλοι για μας. Ο Mead (1934) θεώρησε ότι ο εαυτός είναι και υποκείμενο και αντικείμενο γνώσης. Τόνισε επίσης τη σημασία της γλώσσας και των συμβολικών κωδικών στη συνειδητοποίηση του εαυτού. Σύμφωνα με την θεωρία του, το άτομο μέσω της γλώσσας, μπορεί να μπαίνει στη θέση του «γενικευμένου άλλου» και να βλέπει τον εαυτό του μέσω αυτού. Αυτή η ιδέα του «γενικευμένου άλλου»

¹ Λεονταρή Αγγελική, *Αυτοαντίληψη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1996, σελ.30

² ο.π. σελ.30-31

υπονοεί ότι υπάρχουν περισσότερο από ένας εαυτοί και ο καθένας από αυτούς έρχεται στο προσκήνιο ανάλογα με τη συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση.³

Ενώ η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης προβάλλει τον κοινωνικό περίγυρο ως καθοριστικό παράγοντα για την διαμόρφωση του εαυτού, η φαινομενολογική θεωρία δίνει έναν πιο ενεργό ρόλο στο άτομο, ως προς την διαμόρφωση του εαυτού του. Η φαινομενολογική θεωρία δεν απορρίπτει το κοινωνικό περιβάλλον, θεωρεί όμως τον άνθρωπο ικανό να βιώνει τις εμπειρίες του με έναν καθαρά υποκειμενικό τρόπο, δίνοντας σε αυτές ένα απόλυτα ξεχωριστό νόημα. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας είναι οι Snygg και Combs, ο Carl Rogers και ο George Kelly.

Δύο από τις νεότερες προσεγγίσεις για τον εαυτό είναι αυτές του Epstein (1973, 1991) και των Markus και Nurius (1986). Ο Epstein θεωρούσε ότι το κάθε άτομο σχηματίζει μια θεωρία για τον εαυτό του που τον βοηθά να ζει καλύτερα. Η Markus υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι διαμορφώνουν αντιλήψεις για τις δυνατότητες τους, τους στόχους, τις ελπίδες και τους φόβους τους, κυρίως σε σχέση με τους τομείς που είναι σημαντικοί για τον αυτοπροσδιορισμό τους. Αυτές οι αντιλήψεις, οι «πιθανοί εαυτοί» (possible selves), ασκούν σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά του ατόμου.⁴

Για μια έννοια τόσο πολυδιάστατη και πολυσύνθετη όπως ο εαυτός είναι επόμενο να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, κάποιες φορές και αντικρουόμενες μεταξύ τους. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί είναι πολλοί. Σύμφωνα με τον Rogers (1951), "εαυτός είναι μια οργανωμένη μορφή των αντιλήψεων που γίνονται αποδεκτοί από τη συνείδηση". Η έννοια του εαυτού έχει διττή σημασία. Η μια συνδέεται με τη διάκριση του εαυτού ως υποκειμένου και συνεπάγεται με ενεργητικές διαδικασίες όπως η σκέψη, η μνήμη και η αντίληψη. Η δεύτερη παρουσιάζει τον εαυτό ως αντικείμενο τονίζοντας την ικανότητα του ατόμου να αποστασιοποιείται, να παρατηρεί και να αξιολογεί τον εαυτό του.⁵

Σήμερα τείνει να γίνει γενικότερα αποδεκτό ότι η έννοια του εαυτού είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή η οποία περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές (Burns 1982, Byrne 1996, Harter 1986, Hattil 1992) και ότι τα άτομα κατέχουν ταυτόχρονα μια βασική (baseline) και μια βαρομετρική (barometric) έννοια του εαυτού, δηλαδή έναν πυρήνα αντιλήψεων για τον εαυτό, ο

³ Λεονταρή (1996), σελ.33

⁴ ο.π. σελ.65-66

⁵ ο.π. σελ.72

οποίος διατηρείται σχετικά σταθερός στο βάθος του χρόνου, γύρω όμως από τον βασικό αυτό πυρήνα, το βαρόμετρο της έννοιας του εαυτού καταγράφει περιστασιακές μεταβολές.⁶

Κλείνοντας το κεφάλαιο οφείλεται να τονιστεί ότι η σπουδαιότητα της έννοιας του εαυτού είναι μεγάλη, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ψυχική υγεία του ατόμου, «φιλτράρει» τις εμπειρίες του και συμβάλλει στην διαμόρφωση προσδοκιών.

1.2 Αυτοαντίληψη

Μολονότι η έννοια της αυτοαντίληψης έχει ταυτιστεί τα τελευταία χρόνια με την έννοια του εαυτού, στην παρούσα εργασία θα την παρουσιάσουμε – μαζί με την αυτοεκτίμηση – σαν μια από τις δύο βασικές συνιστώσες της. Στο ερώτημα τι είναι αυτοαντίληψη έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί χωρίς να έχει βρεθεί κάποιος κοινά αποδεκτός. Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν την αυτοαντίληψη ως το μέρος του εαυτού που ενέχει θέση αντικειμένου, το «me» του James, και την ορίζουν ως το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του και περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά στοιχεία και τάσεις συμπεριφοράς.⁷

Γύρω από την αυτοαντίληψη έχουν προκύψει πολλά ερωτήματα για τα οποία θα κάνουμε αναφορά στη συνέχεια της εργασίας, όπως το αν η αυτοαντίληψη είναι ενιαία ή πολυδιάστατη έννοια, πότε διαμορφώνεται, αν παραμένει σταθερή ή μεταβάλλεται, ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν και ποια είναι η σπουδαιότητα της.

Ως προς το ερώτημα αν η αυτοαντίληψη ήταν ενιαία ή πολυδιάστατη βρίσκουμε τρεις τάσεις. Υπάρχουν ερευνητές όπως ο Rosenberg (1972), οι οποίοι υποστηρίζουν την ενιαία αντίληψη του εαυτού. Από την άλλη πλευρά, ερευνητές όπως ο March (1994), ο Shavenlson (1976) και ο James (1890) τονίζουν την ύπαρξη ενός πολυδιάστατου εαυτού, την ύπαρξη δηλαδή πολλών εαυτών που σχετίζονται με συγκεκριμένους ρόλους και καταστάσεις. Τέλος, νεότεροι ερευνητές (Harter, 1983) προσπαθούν να συνδυάσουν τις δύο αυτές απόψεις

⁶ Μακρή – Μπότσαρη Εύη, *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001. σελ.19, 51

⁷ Λεονταρή (1996) σελ.72

λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες διαστάσεις του εαυτού, αλλά και την ύπαρξη ενός κυρίαρχου εαυτού που παίζει καθοριστικό και ρυθμιστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και επηρεάζει τα συναισθήματα της σφαιρικής αυτοαξίας του ατόμου.⁸ Συμπερασματικά θα μπορούσαμε ν'αναφέρουμε ότι η «αυτοαντίληψη είναι μια πολυδιάστατη έρευνα που περιλαμβάνει μια γενική και πολλές επιμέρους εικόνες του εαυτού».⁹

Η απόκτηση της έννοιας του εαυτού είναι μια διαδικασία που συντελείται βαθμιαία στα χρόνια της ανάπτυξης του παιδιού.¹⁰ Υπάρχουν θεωρίες που τονίζουν τη σπουδαιότητα των πρώτων μηνών της ζωής του παιδιού και τη σημασία που έχει η σχέση του παιδιού με τη μητέρα. Πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται κατά την πρώτη παιδική ηλικία και αργότερα παραμένει σε μεγάλο βαθμό σταθερή (Rosenberg, 1979).¹¹ Τα νήπια στην ηλικία των 8 – 12 μηνών συνειδητοποιούν για πρώτη φορά ότι είναι ξεχωριστή ύπαρξη από την μητέρα τους και αυτό συνιστά τη βάση της αίσθησης του εαυτού. Στην ηλικία των 18–24 μηνών μπορούν να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους σε φωτογραφία ή στον καθρέπτη και ταυτόχρονα με αυτή τους την ανακάλυψη, αποκτούν τη συνείδηση ότι αποτελούν πλέον αντικείμενο αξιολόγησης, γεγονός που παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους.

Τα νήπια κατά το 3ο έτος της ηλικίας τους, ανακαλύπτουν τον εαυτό τους ως αυτόνομη ύπαρξη και νιώθουν μια έντονη ανάγκη να επιβεβαιώσουν αυτήν την αυτονομία.¹² Ο Erikson (1963), χωρίς να χρονολογεί τα στάδια της θεωρίας του για την ατομική ωρίμανση, ονομάζει το στάδιο της νηπιακής ηλικίας ως στάδιο «πρωτοβουλίας – ενοχής». Αν το παιδί ενθαρρυνθεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών η αίσθηση αυτονομίας θα είναι έντονη. Στην αντίθετη περίπτωση η έλλειψη ευκαιριών και τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει όταν αποθαρρύνεται ή και τιμωρείται, επειδή προσπαθεί να ξεπεράσει τα δεδομένα όρια, έχουν ως αποτέλεσμα το συναίσθημα της ενοχής και επηρεάζουν αρνητικά τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του.¹³ Οι αυτοπεριγραφές των μικρών παιδιών αναφέρονται σε συμπεριφορές, επιτεύγματα, προτιμήσεις, κατοχή υλικών

⁸ Δασκάλου Βασιλική, *Εξελικτικές διαφορές της αυτοαντίληψης κατά την εφηβεία και σύνδεση της με τους συναισθηματικούς παράγοντες*, Θεσσαλονίκη, Μεταπτυχιακή εργασία, 1990, σελ.12 – 13

⁹ Λεονταρή (1996) σελ.75

¹⁰ ο.π. σελ.99

¹¹ ο.π.

¹² Fontana David, *Ψυχολογία και εκπαιδευτικοί*, Αθήνα, Σαββάλας, 1998, σελ.302

¹³ Λεονταρή (1996), σελ.105

αγαθών, σημαντικά χαρακτηριστικά και στοιχεία της κοινωνικής τους ταυτότητας που οι άλλοι είναι εύκολο να παρατηρήσουν.¹⁴

Για τα χρόνια του δημοτικού ο Erikson θεωρεί σημαντική την ανάπτυξη της αίσθησης της «Φιλοπονίας» από μέρος του παιδιού, που εκλαμβάνεται ως η ικανότητα ελέγχου των αναγκαίων κοινωνικών δεξιοτήτων για το συναγωνισμό και την πετυχημένη δραστηριοποίηση στην κοινωνία, μέσα στην οποία ζει το παιδί. Η φιλοπονία οδηγεί σε συναισθήματα πληρότητας και ικανοποίησης. Παιδιά που δεν έχουν τις ευκαιρίες ελέγχου του κόσμου τους ή που εμποδίζονται στις προσπάθειές τους, βιώνουν ένα συναισθηματικό κατωτερότητας ή οδηγούνται στην πεποίθηση ότι δεν αξίζουν τίποτα.¹⁵ Σε επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούμε εκτενέστερα για αυτήν την ομάδα των παιδιών καθώς αποτελούν την ομάδα «στόχο» αυτής της εργασίας. Πάλι σύμφωνα με τον Erikson, η διαμόρφωση του εαυτού ολοκληρώνεται στην περίοδο της εφηβείας και όχι νωρίτερα, συνεχίζει όμως να εξελίσσεται στα διάφορα στάδια της ενήλικης ζωής.¹⁶

Στο ερώτημα, αν η αυτοαντίληψη παραμένει σταθερή ή μεταβάλλεται, έχουν υποστηριχθεί και οι δύο απόψεις. Νεότερες πάντως θεωρίες κλίνουν προς την άποψη πως ο πυρήνας της αυτοαντίληψης παραμένει σταθερός, ενώ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στους επιμέρους τομείς της.

1.2 Αυτοεκτίμηση

Παρατηρείται συχνά ο όρος «αυτοεκτίμηση» να ταυτίζεται με την «αυτοαντίληψη» καθώς και με τους όρους «αυτοεικόνα» και «αυτοαποδοχή». Υπάρχει όμως και η άποψη ότι, παρά το γεγονός ότι «αυτοεκτίμηση» και «αυτοαντίληψη» αλληλοσυνδέονται, θα πρέπει να διαφοροποιούνται. Η «αυτοαντίληψη» αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας και έχει σχέση με τον προβληματισμό γύρω από την ψυχολογική ταυτότητα του ατόμου, ενώ η αυτοεκτίμηση μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και δείχνει τον βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του.¹⁷

¹⁴ Μακρή – Μπότσαρη (2001), σελ.38

¹⁵ Λεονταρή Αγγελική, *Σχολική Ψυχολογία*, Βόλος, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας, 2001, σελ.30

¹⁶ Λεονταρή (1996), σελ.114

¹⁷ ο.π, σελ. 81

Σύμφωνα με τον Coopersmith (1967), «αυτοεκτίμηση» είναι η προσωπική κρίση της αξίας ενός ατόμου η οποία εκφράζεται από τις στάσεις που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό του». ¹⁸Ο James θεωρούσε ότι η αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα της αναλογίας των επιτυχιών προς τις προσδοκίες που έχει το άτομο σε διάφορους σημαντικούς τομείς της ζωής του.

$$\text{Αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{επιτυχίες}}{\text{προσδοκίες}}$$

Κατά τον Coopersmith (1967) οι άνθρωποι κρίνουν τις επιτυχίες τους με βάση:

- A) τη δύναμη τους να ελέγχουν και να επιδρούν στους άλλους.
- B) την εκδήλωση αποδοχής και αγάπης από μέρους των άλλων.
- Γ) την προσκόλλησή τους σε ορισμένους ηθικούς κανόνες.
- Δ) την επιτυχή αντιμετώπιση καταστάσεων επίτευξης ¹⁹

Οι Cooley και Mead από την πλευρά τους τονίζουν τη σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης. Η μεταφορά του καθρεπτιζόμενου εαυτού χρησιμοποιήθηκε ως τεκμηρίωση της ιδέας ότι ο εαυτός δομείται από τους αντανακλώμενους επαίνους και αποδοκιμασίες των σημαντικών άλλων, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τον καθρέπτη μέσα από τον οποίο αναζητούμε πληροφορίες για τον εαυτό μας. ²⁰Συνοπτικά, μέσα από τις διάφορες θεωρίες καταλήγουμε πως η αυτοεκτίμηση δεν προέρχεται αποκλειστικά από προσωπική εμπειρία, αλλά και από τις κρίσεις και στάσεις των άλλων. Επιπλέον, η αυτοεκτίμηση δεν ταυτίζεται πάντοτε με την προσωπική αξία του ατόμου. ²¹

Η έννοια του ιδανικού εαυτού είναι αναγκαία για τον ορισμό της αυτοεκτίμησης, δεδομένου ότι η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στα αισθήματα ικανοποίησης που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του και τα οποία αντανακλούν τη σχέση μεταξύ ιδανικού εαυτού και πραγματικές εικόνες του εαυτού. ²²Με τον όρο «ιδανικός εαυτός» αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά που θα ήθελε να έχει ένα άτομο. ²³Σύμφωνα με τη θεωρία της ασυμφωνίας του Higgins (1987), τα αρνητικά συναισθήματα πηγάζουν από το ποσοστό απόστασης μεταξύ του «πραγματικού

¹⁸ Λεονταρή (1996), σελ.81

¹⁹ ο.π., σελ.83

²⁰ Δασκάλου (1990), σελ.24

²¹ ο.π., σελ.25

²² Μακρή – Μπότσαρη (2001), σελ.25

²³ Λεονταρή (1996), σελ.79

εαυτού» (το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του) και του «πρέποντος εαυτού» (περιλαμβάνει ηθικούς και πολιτισμικούς κανόνες) καθώς και από την απόσταση που χωρίζει τον πραγματικό και τον ιδανικό εαυτό.

Ο Rogers θεωρεί ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση οφείλεται στη μεγάλη ασυμφωνία μεταξύ πραγματικού και ιδανικού εαυτού και πιστεύει πως μια από τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τη φυσιολογική ύπαρξη ασυμφωνίας μεταξύ ιδανικού και πραγματικού εαυτού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2
ΠΡΟΕΦΗΒΟΙ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

2.1 Η Αυτοαντίληψη και η Αυτοεκτίμηση στην προεφηβική ηλικία και ο ρόλος των γονέων και των εκπαιδευτικών

Το στάδιο της προεφηβείας θεωρείται βασικό για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Ο Ericson (1963) τόνισε ότι ο εξελικτικός στόχος της περιόδου αυτής είναι η φιλοπονία, δηλαδή η προσπάθεια για απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η οποία οδηγεί σε συναισθήματα πληρότητας και ικανοποίησης. Παιδιά που εμποδίζονται στην προσπάθειά τους αυτή, καταλήγουν να πιστεύουν ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τον κόσμο τους και βιώνουν ένα αίσθημα κατωτερότητας. Οι αντιλήψεις του παιδιού, είτε ότι ελέγχει τον κόσμο του, είτε ότι δεν είναι ικανό να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, αποτελούν τη βάση της αυτοαντίληψής του.²⁴

Δύο ομάδες παραγόντων θεωρούνται σημαντικοί στη διαμόρφωση της αυτοαντιληπτικής ικανότητας. Η πρώτη ομάδα αφορά στις αλλαγές οι οποίες βρίσκονται σε στενή συνάρτηση με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η άλλη ομάδα αφορά στις επιδράσεις που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση ατόμου – περιβάλλοντος.²⁵

Σύμφωνα με την Harter (1988), οι αυτοαντιλήψεις βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και γίνονται προοδευτικά πολυπλοκότερες και πιο αφηρημένες. Κατά το στάδιο της προεφηβείας παρατηρείται μια αναπτυξιακή αλλαγή που εντοπίζεται σε μια στροφή προς τον εσωτερικό εαυτό. Καθώς οι εμπειρίες πληθαίνουν και διαφοροποιούνται και εξελίσσεται η συμβολική ικανότητα, συνειδητοποιείται η ύπαρξη ενός μη φυσικού εαυτού, τα στοιχεία του οποίου είναι περισσότερα αφηρημένα.²⁶ Τα χαρακτηριστικά που το κάθε παιδί χρησιμοποιεί για να περιγράψει τον εαυτό του ακολουθούν μια αναπτυξιακή πορεία από τη συγκεκριμένη συμπεριφορά προς αφηρημένες περιγραφές μη – έκδηλης συμπεριφοράς και από σωματικά γνωρίσματα προς εσωτερικά χαρακτηριστικά.²⁷

Τα επίπεδα αυτοαντίληψης των προεφήβων από τη μια πλευρά παρατηρείται να είναι υψηλά, από την άλλη όμως εμφανίζεται σε όλες τις μελέτες να παρουσιάζουν μείωση σε σχέση με τα παιδιά των πρώτων χρόνων του δημοτικού. Αυτό μάλλον οφείλεται

²⁴ Λεονταρή Αγγελική, *Αναπτυξιακές τάσεις και επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της Ακαδημαϊκής Αυτοαντίληψης*, Τα εκπαιδευτικά, σελ.103

²⁵ ο.π. σελ.104

²⁶ Δασκάλου (1991), σελ.28

στο γεγονός ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αξιολογούν τις ικανότητές τους πιο ρεαλιστικά σε σχέση με τα μικρότερα που υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά επικεντρώνουν πλέον το ενδιαφέρον τους όχι πια στο τι μπορούν να κάνουν, αλλά στο τι μπορούν να κάνουν καλά, σε σύγκριση με τους άλλους.²⁸

Διάφοροι ερευνητές (π.χ. Rosenberg 1986) πιστεύουν ότι τα παιδιά στο στάδιο της προεφηβείας έχουν μεγαλύτερη συνείδηση του εαυτού τους ως αντικειμένου παρατήρησης. Η αυτοαντίληψή τους αποκτά μεγαλύτερη πολυπλοκότητα εξαιτίας της προσπάθειάς τους να δουν τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των άλλων.²⁹ Χαρακτηριστικό αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η αστάθεια της αυτοαντίληψης των προεφήβων που θα σταθεροποιηθεί στα χρόνια της μέσης εφηβείας.

Τα παιδιά στο τέλος της σχολικής ηλικίας αναπτύσσουν την ικανότητα να κατανοούν την άποψη των άλλων, γεγονός, που παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του ψυχολογικού τους εαυτού. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που με τις απόψεις τους έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των προεφήβων.

Η οικογένεια συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση μια θετικής αυτοαντίληψης, μέσα από συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί σε αυτή, της αποδοχής του παιδιού από τους γονείς του και του τρόπου διαπαιδαγώγησης. Πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει το σημαντικό ρόλο της μητέρας στην ανάπτυξη του εαυτού του παιδιού και της προσπάθειάς του να γίνει αρεστό προς τη μητέρα του, χωρίς να έχει μελετηθεί αρκετά ο ρόλος του πατέρα. Είναι πάντως αποδεκτό πως όταν στους κόλπους της οικογένειας επικρατεί κλίμα αγάπης, φροντίδας, αναγνώρισης, ζεστασιάς και ασφάλειας τότε δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για να αναπτύξει το παιδί μια θετική εικόνα για τον εαυτό του.

Υποστηρίζεται ότι κατά τα πρώτα χρόνια το παιδί έχει ανάγκη από γονείς που θα ικανοποιούν απόλυτα τις ανάγκες του, περιβάλλοντάς το με ζεστασιά και φροντίδα, ενώ αργότερα χρειάζεται «δυνατούς γονείς» που θα του προσφέρουν ένα ικανοποιητικό πρότυπο για μίμηση ή ταύτιση.³⁰ Τόσο ο Rosenberg (1965) όσο και ο Coopersmith (1967) οι οποίοι ερεύνησαν τον τομέα αυτόν, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι οι προϋποθέσεις που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει θετική

²⁷ Λεονταρή Αγγελική, Γιαλαμάς Βασίλης, *Η αυτοαντίληψη των παιδιών προεφηβικής ηλικίας*, Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχος 108, 1998, σελ. 62

²⁸ Λεονταρή, (1996), σελ. 112–113

²⁹ Λεονταρή, Γιαλαμάς (1998), ο.π.

³⁰ Λεονταρή (1996), σελ. 132

αυτοαντίληψη είναι ένας συνδυασμός, αφενός της αυστηρής εφαρμογής κάποιων ορίων στη συμπεριφορά του και αφετέρου της παροχής ενός σημαντικού βαθμού αυτονομίας μέσα στα όρια αυτά.³¹ Ο Coopersmith (1967) επισημαίνει ότι τα παιδιά που ζουν σε οικογένειες όπου η πειθαρχία κυμαίνεται από υπερβολική αυστηρότητα στην υπερβολική επιτρεπτικότητα ή είχε μόνο ένα από τα δύο χαρακτηριστικά, οδηγούνται σε χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Κατά την Baumrind (1973), οι γονείς που συντελούν στη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης και στην ανάπτυξη μεγάλου βαθμού αυτοπεποίθησης και αυτονομίας στα παιδιά, έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Εξασφαλίζουν στα παιδιά τους ένα περιβάλλον πλούσιο σε μορφωτικά υλικά, παιχνίδια και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.
2. Μέσα από το διάλογο εξηγούν στα παιδιά για ποιο λόγο απαιτούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, γεγονός που συντελεί στο να γίνουν πιο κατανοητοί.
3. Δίνουν στα παιδιά τους τη δυνατότητα αυτοέκφρασης.³²

Σύμφωνα με τα πορίσματα σχετικών έρευνες οι μεταβλητές που επηρεάζουν τη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης σε σχέση με τη συμπεριφορά των γονέων είναι:

α) Ο βαθμός ελέγχου που εξασκούν οι γονείς στα παιδιά και οι άμεσες ή έμμεσες προσπάθειές τους να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους.

β) Οι απαιτήσεις τους για ώριμη συμπεριφορά

γ) Η σαφήνεια στην επικοινωνία.

δ) Η αγάπη, η φροντίδα και το ενδιαφέρον που δείχνουν οι γονείς για τα παιδιά και η αναγνώριση και ενίσχυση των επιτυχιών τους.³³

Το παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του έχει ήδη αποκτήσει μια εικόνα του εαυτού του που σε μεγάλο βαθμό έχει διαμορφωθεί από την αλληλεπίδρασή του με τους γονείς. Με την είσοδό του όμως στο χώρο του σχολείου, ένας νέος Σημαντικός Άλλος έρχεται να προστεθεί στη ζωή του, οι εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν την προσωπικότητα των μαθητών καθώς κατέχουν την πιο σημαντική θέση στο νέο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο μία απλή πηγή πληροφόρησης και το όργανο ελέγχου της μαθησιακής και

³¹ Λεονταρή (1996), σελ.132

³² ο.π, σελ.133

³³ ο.π. σελ.133-134

κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά παράγοντας δημιουργίας θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και ένα alter ego του μαθητή που τον βοηθά να κατανοήσει τον εαυτό του και να δώσει νόημα στον κοινωνικό και τον φυσικό κόσμο που το περιβάλλει.³⁴ Όταν ο εκπαιδευτικός αποδέχεται το μαθητή, κατανοεί τα προβλήματά του, τον ενθαρρύνει να ανακαλύψει από μόνος του τις δυνατότητές του, να θέσει τους στόχους του, να πάρει κάποιες αποφάσεις και να κατευθύνει τη ζωή του, τότε συμβάλλει στη βελτίωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευομένου.³⁵

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη των προεφήβων

Είναι γενικά παραδεκτό ότι με την πάροδο του χρόνου η έννοια του εαυτού διαφοροποιείται όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τη δομή της. Αυτή η προοδευτική διαφοροποίηση της έννοιας του εαυτού εκδηλώνεται με την προσθήκη περισσότερων κατηγοριών αυτοπεριγραφών του ατόμου.³⁶ Σύμφωνα με τον James, το κατά πόσο η αυτοαντίληψη του ατόμου σε κάποιο τομέα της ζωής του θα επηρεάσει τη σφαιρική αξιολόγηση που κάνει για τον εαυτό του, εξαρτάται από τη σπουδαιότητα την οποία αποδίδει το ίδιο στο συγκεκριμένο τομέα.³⁷ Η Harter (1985) περιέλαβε στο ερωτηματολόγιό της για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού των παιδιών ηλικίας 8 – 14 χρονών, πέντε επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης: σχολική ικανότητα, σχέση με τους συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση και διαγωγή – συμπεριφορά.³⁸

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι μεταξύ των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης, κατά την περίοδο από 8 – 55 ετών, την ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση έχει η αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης.³⁹

Στο ερώτημα γιατί δίνεται τόση μεγάλη σημασία δίνεται στη φυσική εμφάνιση, πολλές έρευνες αποκαλύπτουν ότι αυτοί που σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα είναι ελκυστικοί στην εμφάνιση, αντιμετωπίζονται θετικότερα από ότι οι λιγότεροι εμφανίσιμοι, έχουν ευρύτερη απήχηση στο άλλο φύλο και μεγαλύτεροι αποδοχή από τους συνομηλίκους τους. Έτσι από πολύ μικρή ηλικία, ο εξωτερικός εαυτός των ατόμων όπως αυτός αντανακλάται μέσα από τη φυσική του εμφάνιση, φαίνεται να

³⁴ Ματσαγγούρας Ηλίας, *Η σχολική τάξη*, Αθήνα, αυτοέκδοση, 2000, σελ.367

³⁵ Μακρή – Μπότσαρη (2001), σελ.94

³⁶ ο.π., σελ.39

³⁷ ο.π., σελ.69

³⁸ ο.π., σελ.40

συνιστά μια εξέχουσα διάσταση, που προκαλεί αξιολογικές και συναισθηματικές αντιδράσεις, οι οποίες ενσωματώνονται στην αναπτυσσόμενη εκτίμηση του εσωτερικού εαυτού. Ο τομέας της φυσικής εμφάνισης φαίνεται να είναι ποιοτικά διαφορετικός από όλους τους άλλους τομείς αυτοαντίληψης υπό την έννοια ότι αποτελεί ένα διαχρονικό χαρακτηριστικό, εκτεθειμένο πάντοτε σε παρατήρηση από τους άλλους ή και από τον ίδιο τον εαυτό.⁴⁰

Εξίσου με την εξωτερική τους εμφάνιση, οι προέφηβοι δίνουν μεγάλη σημασία στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Τα παιδιά, βιώνοντας κοινές εμπειρίες με τους συνομηλίκους και το αίσθημα υποστήριξης από αυτούς, νοιώθουν να τονώνεται η αυτοεκτίμησής τους, καθώς το εκλαμβάνουν ως προσωπικό τους επίτευμα.

Πολλές έρευνες διεθνώς τονίζουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο της σχολικής ικανότητας των παιδιών στη γενική τους αυτοαντίληψη.⁴¹ Το γεγονός, ότι τα παιδιά συνδέουν τη σχολική τους επίδοση με τις ατομικές τους ικανότητες, είναι απολύτως φυσιολογικό αφού καθημερινά μέσα από αυτήν αξιολογούνται τόσο από τους δασκάλους όσο και τους συμμαθητές τους, ενώ παράλληλα αποκτούν γνώση τόσο των ικανοτήτων όσο και των αδυναμιών τους.

Οι Weinert και Heimke (1987) υποστηρίζουν ότι «οι μαθητές με υψηλό αίσθημα αυτοαντίληψης της ακαδημαϊκής ικανότητάς τους, σε σύγκριση με μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση σε αυτόν τον τομέα, είναι σε θέση να ελέγξουν και να διευθετήσουν αποτελεσματικότερα τη συμπεριφορά τους που σχετίζεται με τα σχολικά έργα ή τις δραστηριότητες μάθησης ενώ παράλληλα δεν τις εγκαταλείπουν εύκολα, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες».⁴²

Η ελληνική κοινωνία, ανεξάρτητα σε ποια τάξη ή περιοχή ανήκουν τα μέλη της, δίνει μεγάλη έμφαση στη σχολική επίδοση των παιδιών, κάνοντας έτσι την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, σημαντικό παράγοντα αυτό-αξιολόγησης των παιδιών για τους εαυτούς τους. Για το λόγο αυτό, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν και μπορούν να προβάλλουν και άλλες πτυχές των παιδιών, προκειμένου να τα βοηθήσουν να αντιληφθούν τη σπουδαιότητά τους ως άτομα.

Άλλο σημαντικό κριτήριο για την αυτοαντίληψη των προεφήβων είναι ο τομέας της Διαγωγής – Συμπεριφοράς. Σε αυτήν την ηλικία έχουν την ανάγκη να εξασφαλίσουν

³⁹ Μακρή-Μπότσαρη (2001), σελ.70

⁴⁰ ο.π. σελ.76

⁴¹ Φλουρής Γεώργιος, *Αυτοαντίληψη, Σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 1989, σελ.12

⁴² ο.π. σελ.13

τον τίτλο του «καλού παιδιού» επιδιώκοντας να κερδίσουν την επιδοκιμασία και να αποφύγουν την αποδοκιμασία των Σημαντικών Άλλων.

Τέλος, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, ο παράγοντας της αθλητικής ή σωματικής ικανότητας έχει σπουδαίο ρόλο αφού τα παιδιά μέσα από τις διάφορες σωματικές δραστηριότητες έχουν ένα σημαντικό μέτρο σύγκρισης με αυτές των συνομήλικων τους.

Το ερώτημα, αν το φύλο επηρεάζει ή όχι και κατά πόσο την αυτοαντίληψη, έχει απασχολήσει πολύ τους ερευνητές. Είναι γεγονός ότι το φύλο αποτελεί βασικό γνωστικό σχήμα και επιδρά άμεσα στα χαρακτηριστικά που αποδίδει το άτομο στον εαυτό του. Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι οι κυρίαρχες για το κάθε φύλο στερεότυπες αντιλήψεις επηρεάζουν τις αυτοαξιολογήσεις και την αντίληψη των ικανοτήτων στα δύο φύλα και αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για τις διαφορές επίτευξης που εμφανίζονται σε αυτά.⁴³

Τέτοιες στερεότυπες αντιλήψεις, υπέρ των αγοριών, είναι ότι υπερεκτιμούν τον εαυτό τους, έχουν θετικότερη αυτοαντίληψη για της σωματικές τους ικανότητες, τις επιτυχίες τους στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Αντίθετα τα κορίτσια υποτιμούν γενικά τον εαυτό τους με εξαίρεση τη θετική αυτοεικόνα για της λεκτικές τους ικανότητες. Αυτές οι διαφορές εμφανίζονται προς το τέλος της μέσης παιδικής ηλικίας και κλιμακώνονται στην εφηβεία.⁴⁴

Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να διαφαίνεται ότι οι διαφορές στην αυτοεικόνα ικανοτήτων ανάμεσα στα δύο φύλα δεν είναι τόσο μεγάλες όσο υποστήριζαν παλαιότερα δεδομένα. Διαχρονικές έρευνες κατά τις δεκαετίες '80-'90, έχουν δείξει ότι τελικά το φύλο έχει μικρότερη επίδραση στην αυτοαντίληψη των επιδόσεων των μαθητών από ότι αρχικά είχε υποστηριχθεί. Κάποιες από τις έρευνες αυτές αναφέρουν ότι βρέθηκαν πολύ μικρές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην αυτοεικόνα των μαθηματικών και των λεκτικών τους ικανοτήτων και συνεπώς δεν υποστηρίζουν την υπόθεση της επίδρασης των στερεοτύπων στην αυτοεικόνα των ικανοτήτων αυτών. Επιπλέον, καμιά διαφορά δε βρέθηκε στην προτίμηση της επίδοσης των μαθημάτων αυτών από τα δύο φύλα. Ίσως λοιπόν οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων να μην είναι τόσο σημαντικές ή να έχουν αρχίσει να εξαλείφονται. Μάλιστα κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι διαφορές του φύλου στις στάσεις και

⁴³ Δερμιτζάκη Ελένη, *Οι σχέσεις των διαστάσεων της εικόνας του εαυτού και του επιπέδου εικόνας του εαυτού και του επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης με τις επιδόσεις στο σχολείο*, Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, 1997, σελ.45

την επίτευξη αποτελούν περισσότερο επιδράσεις των συνθηκών μάθησης, όπως ο τρόπος αλληλεπίδρασης του δασκάλου με τα δύο, παρά μακροχρόνιες προδιάθεσης.⁴⁵ Αναφορικά με την επίδραση του κοινωνικό-οικονομικού παράγοντα, οι έρευνες τόσο στην Ελλάδα (Φλουρής 1989, Λεονταρή-Γιαλαμάς 1998) όσο και στο εξωτερικό (Rosenberg, 1986) δείχνουν ότι δεν επηρεάζουν την αυτοαντίληψη των παιδιών. Είναι πιθανόν αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά στην ηλικία των 9-11 να μεγαλώνουν σε ένα σχετικά ομοιογενές περιβάλλον και δεν είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα σε θέματα που άπτονται κοινωνικών διαφορών.⁴⁶

2.3 Ψυχική υγεία και αυτοαντίληψη

Η αναγνώριση της σπουδαιότητας της ψυχικής υγείας ως βασικού παράγοντα για την ανάπτυξη και την εξέλιξη του ανθρώπου, έχει δημιουργήσει την ανάγκη στις διάφορες ανθρωπιστικές επιστήμες να ασχολούνται περισσότερο εκτεταμένα με αυτή την πλευρά της ανθρώπινης φύσης. Οι έρευνες που διεξάγονται για την αυτοαντίληψη δείχνουν μια θετική συνάφεια ανάμεσα σε αυτή και την ψυχική υγεία. Η ανάγκη και η αποδοχή του εαυτού φαίνεται να αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας.

Τα άτομα με θετική αυτοαντίληψη αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, χρησιμοποιώντας λιγότερες άμυνες, ενώ είναι πιθανόν να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν. Η προσαρμογή των ατόμων αυτών εξελίσσεται ομαλά, χωρίς να παρακωλύεται από ανυπέβλητα προβλήματα και τείνουν να εκδηλώνουν συναισθηματική σταθερότητα. Τείνουν να χαρακτηρίζονται ως περισσότερο ευτυχημένα σε σύγκριση με τα άτομα χαμηλής αυτοεκτίμησης και διαθέτουν ισχυρότερους μηχανισμούς για την αντιμετώπιση περιβαλλοντικών αγχογόνων καταστάσεων. Είναι περισσότερο αισιόδοξα, εμφανίζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και υποκύπτουν δυσκολότερα στις πιέσεις για συμμόρφωση. Παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμφωνία μεταξύ «ρεαλιστικής» αυτοεκτίμησης και ιδεατού εαυτού. Υιοθετούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, κατορθώνουν να κρατήσουν την προσοχή τους συγκεντρωμένη στο έργο που έχουν αναλάβει, τείνουν να εργάζονται σκληρότερα και να εμμένουν σε

⁴⁴ Λεονταρή (1996), σελ.151

⁴⁵ Δερμιτζάκη (1997), σελ.40-47

⁴⁶ Λεονταρή-Γιαλαμάς (1998), σελ.62

αυτό που κάνουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, σε σχέση με τα άτομα που έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Επιπλέον είναι ικανά να αποδεχτούν τον εαυτό τους, έχουν δημοτικότητα και ισχυρά κίνητρα για επιτυχία (Rosenberg, 1979, 1986 Bandura, 1981, Higgins, 1987, 1991 Marcus & Nurius, 1987, Devai, 1990).

Σε αντίθεση τα άτομα με αρνητική αυτοαντίληψη, διακατέχονται από άγχος, μοναξιά, υιοθετούν μια στάση άμυνας απέναντι στους άλλους, υποτιμούν τις πραγματικές τους δυνατότητες και το σεβασμό που τρέφουν οι άλλοι για αυτούς. Επικεντρώνονται συνεχώς στις αδυναμίες τους, δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τον ανταγωνισμό με τους άλλους, να προσπαθούν λιγότερο και να φοβούνται την αποτυχία (Devai, 1990).

Παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά των παιδιών με υψηλή αυτοεκτίμηση (Coopersmith, 1967) διαπιστώνουμε πως είναι ανάλογα με αυτά των ενηλίκων. Έχουν μια θετική, ρεαλιστική ιδέα για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους. Δείχνουν αυτοπεποίθηση, δεν ανησυχούν ιδιαίτερα με την κριτική και τους αρέσει να συμμετέχουν στα πράγματα. Είναι ενεργητικά και δραστικά σε ότι έκαναν και συνήθως είναι επιτυχημένα και στο σχολικό και στο κοινωνικό επίπεδο. Αντιμετωπίζουν τις νέες καταστάσεις με φυσική περιέργεια, πρόθυμα και με ενθουσιασμό.

Αντιστοίχως όμως ανάλογα με αυτά των ενηλίκων είναι και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Είναι συχνά ντροπαλά, φοβισμένα, απρόθυμα να συμμετάσχουν στα τεκταινόμενα και υπερευαίσθητα στην κριτική. Τα παιδιά υποτιμούν τον εαυτό τους, δεν έχουν καλή επίδοση στην τάξη και περνούν πολύ καιρό απασχολούμενα με τα προβλήματά τους.

Ανάλογα με το αν το παιδί τείνει ιδιοσυγκρασιακά προς την εξωστρέφεια ή την εσωστρέφεια, θα αντιμετωπίσει τα προβλήματά του, είτε με αποφυγή είτε με μια προσπάθεια αναπλήρωσης. Αν τείνει προς την εξωστρέφεια, είναι πολύ πιθανό να προσπαθήσει να αντιμετωπίσει την πηγή που του προκαλεί συναισθήματα ματαίωσης. Στην περίπτωση αυτή έχουμε ένα παιδί που παρουσιάζεται υπεροπτικό και καυχησιάρικο επιφανειακά και καθόλου δε δίνει την εντύπωση ότι είναι ένα άτομο με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αν το παιδί τείνει προς την εσωστρέφεια, είναι πολύ πιθανό να αποσυρθεί, να δείξει ντροπαλότητα και συστολή, μια συμπεριφορά που είναι

σημάδι χαμηλής αυτοεκτίμησης. Και στις δύο περιπτώσεις το παιδί αποφεύγει τα συναισθήματα που συνοδεύουν την αποτυχία.⁴⁷

Μια σοβαρή ψυχική διαταραχή, που μετά από πλήθος μελετών αποκαλύπτεται ότι σχετίζεται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τις αρνητικές αυτοαντιλήψεις είναι η κατάθλιψη.⁴⁸ Παρά το γεγονός ότι η κατάθλιψη είναι σχετικά συχνό φαινόμενο, ο ορισμός του δεν είναι εύκολος. Ακόμα και οι ειδικοί δε συμφωνούν σχετικά με τη φύση της, ούτε και έχουν καταλήξει με το αν πρόκειται ουσιαστικά για ένα βιολογικό ή για ένα ψυχολογικό φαινόμενο.⁴⁹ Σε γενικές γραμμές, η κατάθλιψη θα μπορούσε να οριστεί ως μια κατάσταση παθολογικής θλίψης που συνοδεύεται από σημαντική μείωση του αισθήματος προσωπικής αξίας και από την επώδυνη συνείδηση της επιβράδυνσης των νοητικών, ψυχοκινητικών και οργανικών διαδικασιών.⁵⁰

Η χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση αποτελούν κομβικές συνιστώσες των αιτιολογικών και περιγραφικών πτυχών πολλών διαταραχών όπως μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές αγωγής.⁵¹

Τα παιδιά έχουν την ανάγκη να τα βοηθήσουμε να αντιληφθούν καλύτερα τον εαυτό τους και να τον αγαπήσουν προκειμένου όχι μόνο να αποφύγουν τις δυσάρεστες συνέπειες των ψυχοσωματικών διαταραχών της ηλικίας τους, αλλά και να χτίσουν μια πιο σταθερή ζωή για το μέλλον.

⁴⁷ Λενταρή Αγγελική (2001), Βόλος, σελ. 36

⁴⁸ Μακρή – Μπότσαρη (2001), σελ. 130

⁴⁹ Κλεφτάρας Γεώργιος, *Η κατάθλιψη σήμερα*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, σελ. 24

⁵⁰ ο.π

⁵¹ Μακρή – Μπότσαρη (2001), σελ. 177

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ
ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

3.1 Μουσείο και εκπαιδευτικά προγράμματα

Στην αρχαιότητα, μουσείο ονομαζόταν ο ναός που ήταν αφιερωμένος στη λατρεία των Μουσών. Στα Λατινικά η λέξη *museum* υπονοούσε κυρίως χώρους φιλοσοφικών συζητήσεων. Η λέξη επανεμφανίστηκε τον 15^ο αιώνα στη Φλωρεντία για να περιγράψει τη συλλογή του Λαυρεντίου του Μεγαλοπρεπούς των Μεδίκων και παρέπεμπε περισσότερο στον πλούτο μιας συλλογής παρά σε ένα συγκεκριμένο κτήριο. Κατά την περίοδο του διαφωτισμού, ο όρος Μουσείο αποκτά εγκυκλοπαιδική χροιά και χρησιμοποιείται σε τίτλους βιβλίων για να υποδηλώσει την πληρότητα κατά την πραγμάτευση ενός θέματος. Στις αρχές του 18^{ου} αιώνα, ο όρος χρησιμοποιείται και αναφορικά με το κτήριο που στέγαζε τη συλλογή. Αρχίζει έτσι να καθιερώνεται ο συσχετισμός της λέξης μουσείο με ένα κτήριο που είχε συγκεκριμένο σκοπό. Η χρήση του όρου, με τη σημερινή του έννοια, καθιερώνεται κατά τον 19^ο αιώνα, όποτε το μουσείο αρχίζει να θεωρείται ο κατεξοχήν κατάλληλος χώρος για τη φύλαξη τοπικών αρχαιοτήτων και άλλων αντικειμένων με ενδιαφέρον, ο απώτερος σκοπός του οποίου είναι η διδασχία και η αναψυχή του κοινού.⁵²

Σύμφωνα με τον πιο πρόσφατο ορισμό για το τι είναι μουσείο από τον Διεθνές συμβούλιο των Μουσείων (I.CO.M)⁵³ το 1989 «Μουσείο είναι ένα μη κερδοσκοπικό, μόνιμο ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της εξέλιξης της, ένα ίδρυμα ανοικτό στο κοινό, το οποίο αποκτά, συντηρεί, ερευνά, επι-κοινωνεί και εκθέτει υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντος του με σκοπό τη μελέτη, την παιδεία και την ψυχαγωγία».⁵⁴

Σήμερα το μουσείο αντιμετωπίζει-η προσπαθεί να αντιμετωπίσει-τα εκθέματα και τον επισκέπτη κάτω από ένα νέο πρίσμα. Η σύγχρονη μουσειολογική αντίληψη θέλει το

⁵² Γκαζή Ανδρομάχη, << Η γένεση ενός όρου >> Αρχαιολογία @Τέχνες, τεύχος 70, εκδ.Κάκτος, Αθήνα, σελ 39

⁵³ Το Διεθνές συμβούλιο των Μουσείων (ICOM), είναι ένας διεθνής επαγγελματικός οργανισμός που εκπροσωπεί τα μουσεία και τους εργαζομένους σε αυτά. Είναι ο κυριότερος σύμβουλος της Unesco σε όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την οργάνωση και τη λειτουργία των μουσείων. Ιδρύθηκε το 1946 και οι σκοποί του κυρίως είναι:

-Να προωθεί τη συνεργασία και την αμοιβαία βοήθεια μεταξύ των μουσείων και των εργαζομένων σε αυτά.

-Να τονίζει το ρόλο του μουσείου και του μουσειακού επαγγέλματος στην εκπαίδευση κάθε ανθρώπινης κοινότητας

-Να επισημαίνει τη σημασία της διάσωσης της πολιτισμικής και της φυσικής κληρονομιάς με σκοπό την προαγωγή της γνωριμίας και της κατανόησης των λαών.

(βλ, Βασική εκπαίδευση νέων εθελοντών Παιδικού Μουσείου,2001,σελ 1)

⁵⁴ Λαπούρτας Ανδρέας, *Μουσείο και επικοινωνία*, Λέσχη εκπαιδευτικών, τ.χ 10,Εκδ:Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων Μ.Εκπαίδευσης,Αθήνα,1995,σελ32

αντικείμενο να ερμηνεύεται ως μέρος ενός φυσικού ή πολιτιστικού συνόλου, ώστε να μπορεί να αποκαλύψει στοιχεία για το περιβάλλον, τη θρησκεία, την οικονομία, την κοινωνική οργάνωση, την ηθική, την αισθητική της εποχής και της κοινωνίας που την παρήγαγε. Η σύγχρονη μουσειολογική αντίληψη επιδιώκει την πολύπλευρη αντιμετώπιση των εκθεμάτων ώστε να προ-καλείται ο επισκέπτης να επικοινωνήσει, να «συνομιλήσει» με τα αντικείμενα, να ψυχαγωγηθεί, να νοιώσει αισθητική απόλαυση και να ερμηνεύσει. Έτσι το μουσείο γίνεται ένας οργανισμός ανοικτός σε κάθε είδους κοινό οποιασδήποτε κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης, ανοικτός σε κάθε ηλικία. Ο όρος μουσείο αποκτά ευρύτερη έννοια και καλύπτει κάθε χώρο με παρεμφερείς στόχους: βιβλιοθήκες, αρχεία, αρχαιολογικές ανασκαφές, μνημεία, χώρους ιστορικής σημασίας, δείγματα του βιομηχανικού παρελθόντος, συλλογές, εκθέσεις, εθνικούς δρυμούς και βιότοπους, βοτανολογικούς και ζωολογικούς κήπους.⁵⁵

Τα μουσεία αναζητούν διόδους επικοινωνίας με το κοινό τους. Μια από τις σημαντικότερες ομάδες επισκεπτών και μάλλον η πολυπληθέστερη, είναι αυτή των παιδιών. Τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό συμπλήρωμα γνώσεων για τα παιδιά την επίσκεψη τους στα μουσεία. Προκείμενου το μουσείο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας τόσο σαν χώρος εμπέδωσης γνώσεων όσο και σαν χώρος διασκέδασης, ανάπτυξης της ευαισθησίας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας, εφάρμοσε τα εκπαιδευτικά προγράμματα.⁵⁶

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η κ.Μουρατιάν Ιζαμπέλ⁵⁷ «Εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που επιδιώκει την εξοικειώσει με το μουσείο, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του κοινού και τον εφοδιασμό του με τρόπους για ανεξάρτητη μάθηση. Επίσης, στηρίζεται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης».

Οι βασικοί στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι:

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με το μουσειακό χώρο, το έργο τέχνης και την πολιτισμική τεχνολογική κληρονομιά του τόπου μας.

⁵⁵ Κύρδη Πόπη, *Ο εκπαιδευτικός χώρος του μουσείου*, Λέσχη των εκπαιδευτικών, τ.χ10, Εκδ. Ένωση καθηγητών Καλλιτεχνικών μαθημάτων Μ.Εκπαίδευσης, Αθήνα, 1995, σελ.32

⁵⁶ Τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα διεθνώς πραγματοποιήθηκαν σε μουσεία της Αγγλίας και των Η.Π.Α στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ενώ στη χώρα μας το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο μουσείο Μπενάκη τον Δεκέμβριο του 1978.

⁵⁷ Παιδαγωγός και υπεύθυνη για τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου

- Να γίνει η επίσκεψη στο μουσείο μια ευχάριστη εμπειρία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών.
- Να αναπτυχθούν μέσα από τα εκθέματα του μουσείου οι ικανότητες των παιδιών για παρατήρηση ,ερευνά, κατανόηση των αντικειμένων του φυσικού και τεχνικού κόσμου.
- Να εφοδιαστούν οι μαθητές με τρόπους σύνδεσης με τα εκθέματα για ανεξάρτητη μελέτη και παρατήρηση σε επόμενες επισκέψεις.

Τα προγράμματα στηρίζονται στη βιωματική προσέγγιση και εφαρμόζονται από ειδικά εκπαιδευμένο προσωπικό. Ο ερμηνευτής ή μουσειοπαιδαγωγός ενός προγράμματος συντονίζει και βοηθά τα παιδιά να συλλέξουν στοιχεία, να μάθουν να ερευνούν ένα μουσείο, να συνεργάζονται και να περνούν καλά.⁵⁸

Για το σχεδιασμό ενός προγράμματος οφείλεται να λαμβάνονται υπόψη οι εξής τέσσερις παραγοντες⁵⁹:

A) Θεματική προσέγγιση

Είναι σημαντικό να αντιμετωπίζουμε το μουσείο τμηματικά-θεματικά και όχι συνολικά. Με αλλά λόγια, ας χρησιμοποιούμε το μουσείο όπως ένα λεξικό. Να το ανοίγουμε, να το επισκεπτόμαστε κάθε φορά που χρειαζόμαστε για να μάθουμε κάτι, για να ανακαλύψουμε ή να εξελίξουμε μια γνώση, π.χ. Πολεμικό Μουσείο, η ελληνική επανάσταση.

B) Ανάγκες-Δυνατότητες του κοινού

Προσαρμογή στο κοινό που απευθυνόμαστε σημαίνει ότι γνωρίζουμε τα βασικά στάδια ανάπτυξης κάθε ηλικίας και ανιχνεύουμε τα ενδιαφέροντα της.

Στην περίοδο της μέσης παιδικής ηλικίας τα παιδιά έχουν κατάκτηση κάποιες συγκεκριμένες λειτουργίες. Σύμφωνα με τον Piaget (1958) αυτές είναι:

-Αποκέντρωση της αντίληψης και εστίαση της προσοχής σε περισσότερα του ενός χαρακτηριστικά του προβλήματος συγχρόνως.

-Απόκτηση της έννοιας της διατήρησης φυσικών μεγεθών, όπως μήκους, ποσότητας, βάρους.

⁵⁸ Μουρατιάν Ιζαμπέλ, «Εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης στο Μουσείο. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Βασικές αρχές και η φιλοσοφία τους». Ημερίδα με θέμα: Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά από 10 έως 15 ετών, Θεσσαλονίκη 18 Μαΐου 1995, Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.

⁵⁹ ο.π.

-Αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις αλλαγές στα πράγματα και τις καταστάσεις όχι μόνο στη στατική τους μορφή, την αρχή και το τέλος, αλλά τη δυναμική ακολουθία.

-Η σκέψη γίνεται αναστρέψιμη, είναι ικανή να κατανοήσει ότι το αποτέλεσμα μιας πράξης μπορεί να αναιρεθεί από μια επόμενη πράξη.⁶⁰

Τα στοιχεία αυτά δίνουν τη δυνατότητα προσαρμογής κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος στις ανάγκες και δυνατότητες του παιδιού και διαμορφώνουν επίσης το χρόνο, τον αριθμό και το υλικό. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά 9-11 ετών μπορεί να έχει διάρκεια 90 λεπτών και συμμετοχή 15 παιδιών περίπου.

Γ) Δυνατότητες-περιορισμοί χώρου

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η χρησιμοποίηση του χώρου του μουσείου με βάση τι μπορούν και τι δεν μπορούν να κάνουν τα παιδιά. Ορισμένα πρακτικά θέματα όπως το ύψος των προθηκών, το υλικό του πατώματος, ο φωτισμός, η θέρμανση, η δυνατότητα κίνησης κ.τ.λ.

Πολλές φορές η επίσκεψη είναι δυσάρεστη, γιατί ακριβώς δεν έχουν αντιμετωπίσει οι καταστάσεις που δυσχεραίνουν την παρουσία στο μουσείο.

Δ) Αναλυτικό πρόγραμμα

Η μελέτη του αναλυτικού προγράμματος και οι βασικοί στόχοι που θέτει η Πολιτεία για την εκπαίδευση χρειάζεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό ενός προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό διευκολύνεται η εκπαιδευτική πράξη στο σχολείο, το έργο του εκπαιδευτικού αλλά και συνδέεται η γνώση που αποκτά το παιδί με το μουσείο.

3.2 Σχολείο και Μουσείο

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, για να εξασφαλίσει περισσότερα γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη στα παιδιά, χρειάζεται να «ξεκινήσει» πριν τον ερχομό των μαθητών στο μουσείο. Η συνεργασία του δασκάλου με τον μουσειοπαιδαγωγό κρίνεται αναγκαία προκειμένου αφενός ο δάσκαλος να ενημερώσει τα παιδιά σχετικά με τον χώρο, το περιεχόμενο του μουσείου και του προγράμματος, αφετέρου ο μουσειοπαιδαγωγός είναι σκόπιμο να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά, τα ενδιαφέροντα,

⁶⁰ Παρασκευόπουλος Ιωάννης, *Εξελικτική ψυχολογία*. τόμος 3 σχολική ηλικία, Αθήνα, σελ 42

τις προσδοκίες, τις γνώσεις, τα προβλήματα των παιδιών, προκειμένου να οργανώσει το πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών. Γιατί όμως ο δάσκαλος και ο μουσειοπαιδαγωγός οφείλουν να συνεργάζονται πριν την επίσκεψη; Στις αρχές του '70, ο Fuller και οι συνεργάτες του ξεκίνησαν να ερευνούν την επίδραση που έχουν στη μάθηση οι νέοι χώροι σε περιβάλλοντα έξω από το σχολείο. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι πράγματι τα νέα περιβάλλοντα επηρεάζουν τις διαδικασίες μάθησης σε μεγάλο βαθμό. Αρνητικά, όταν οι χώροι είναι υπερβολικά καινούργιοι, δημιουργούν πίεση ή όταν είναι πολύ οικείοι, δημιουργούν πλήξη για τα παιδιά. Θετικά, όταν το ποσοστό του καινούργιου είναι σημαντικό αφού έτσι προκαλείται το ενδιαφέρον.⁶¹ Σε άλλη έρευνα των Falk και Dierking (1992) τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα παιδιά, που δεν γνώριζαν καθόλου τι θα συναντήσουν, έμαθαν λιγότερα σε σχέση με αυτά που ήξεραν τι θα μάθουν και πληροφορίες για τον χώρο.⁶²

Καθετί καινούργιο κινεί την περιέργεια των παιδιών. Δεν είναι όμως αυτό απαραίτητο, να τους δημιουργεί την επιθυμία για την απόκτηση ευρύτερων γνώσεων. Είναι αναγκαίο να κινήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών από το γνωστό προς το άγνωστο και όχι το αντίστροφο προκειμένου να αισθάνονται πιο οικεία και ασφαλή.⁶³ Αυτό θα επιτευχθεί με την αποστολή μουσειοσκευής από το μουσείο προς την τάξη που θα συμμετέχει στο πρόγραμμα. Ο δάσκαλος έχει την δυνατότητα, με φωτογραφίες, αντίγραφα, διαφάνειες, *slights* και άλλα μέσα που μπορεί να διαθέτει μια μουσειοσκευή, να κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών, να τα φέρει σε μια πρώτη επαφή με τον χώρο και τα εκθέματά του με σκοπό να αποκτήσουν αργότερα περισσότερα οφέλη.

Υπό φυσιολογικές συνθήκες, τα παιδιά, όπως και όλοι οι άνθρωποι, προσέχουν πράγματα που τους ενδιαφέρουν. Αυτά καθορίζονται από τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τα συναισθήματά τους. Έτσι λοιπόν μαθαίνουν καλύτερα για πράγματα που ήδη γνωρίζουν σχετικά και τους ενδιαφέρουν και ενδιαφέρονται περισσότερο για πράγματα που μαθαίνουν καλύτερα.⁶⁴ Ο μουσειοπαιδαγωγός παίρνοντας πληροφορίες από τον δάσκαλο για τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και την

⁶¹ Falk John, Dierking Lynn, *Learning from museums*, Altamara Press, Oxford, 2000, σελ.115

⁶² ο.π. σελ.117

⁶³ Καλούρη – Αντωνοπούλου Ράνια, *Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1998, σελ.45

⁶⁴ Falk John, Dierking Lynn, *The museum experience*, Edwards Brothers, Michigan, 1992, σελ.100

ψυχοσύνθεση των παιδιών, μπορεί να σχεδιάσει ένα πρόγραμμα που να ανταποκρίνεται καλύτερα στις γνωστικές και ψυχικές ανάγκες τους.

Προς την παραπάνω κατεύθυνση, χρειάζεται να γίνουν αρκετά βήματα στη χώρα μας. Η αποστολή μουσειοσκευών από τα μουσεία προς τα σχολεία είναι περιορισμένη, ενώ ο χρόνος που ο δάσκαλος μπορεί να αφιερώσει για την προετοιμασία των παιδιών είναι λιγοστός, αφού το αναλυτικό πρόγραμμα τον πιέζει να ασχοληθεί με άλλες δραστηριότητες. Αλλά και από την πλευρά του σχολείου προς το μουσείο, η κατάσταση είναι αρνητική καθώς ο δάσκαλος δεν ενημερώνει τον μουσειοπαιδαγωγό για τους μαθητές.

Το πρόβλημα προφανώς δεν έγκειται στη θέληση των δύο πλευρών. Είναι δεδομένη η πρόθεση τους να προσφέρουν στην γνωστικοσυναισθηματική πλευρά του παιδιού. Ένα αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα που θα προέβλεπε μια πιο στενή και εποικοδομητική σχέση σχολείου και μουσείου,⁶⁵ θα δημιουργούσε κατά τη γνώμη μας, καλύτερες προϋποθέσεις για «αποτελεσματικότερα» προγράμματα.

3.3 Εκπαιδευτικές θεωρίες και προγράμματα

Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα, ως μια εκπαιδευτική διαδικασία εφαρμόζει, συνειδητά ή ασυνειδητά, κάποια εκπαιδευτική θεωρία βασικά συστατικά της οποίας αποτελούν οι αντιλήψεις για τη γνώση και την μάθηση.

Οι επιστημολογικές θεωρίες για τη γνώση μπορούν να οριοθετηθούν μεταξύ δύο ακραίων θέσεων: το ρεαλισμό και τον ιδεαλισμό. Ο όρος «ρεαλισμός» χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα θεωριών που υποστηρίζουν ότι ο «πραγματικός» κόσμος υπάρχει έξω από εμάς και είναι ανεξάρτητος από τις ιδέες μας γύρω από αυτόν. Από την άλλη πλευρά βρίσκεται η επιστημολογική θέση που είναι γνωστή ως «ιδεαλισμός». Αυτές οι θεωρίες υποστηρίζουν ότι η γνώση βρίσκεται στο μυαλό των ανθρώπων και δε σχετίζεται απαραίτητα με ότι υπάρχει «έξω» από εμάς. Δεν μπορούν να υπάρχουν ιδέες ή «νόμοι της φύσης» ανεξάρτητες από τους ανθρώπους που τους εφευρίσκουν και τους πιστεύουν.

Αναφορικά με τη μάθηση, ένας ορισμός που θα μπορούσε να δωθεί είναι ότι αποτελεί μια σχετικά μόνιμη μεταβολή της δυναμικής συμπεριφοράς ενός ατόμου, η οποία

⁶⁵ Τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη υπάρχουν απόψεις που διαφωνούν με την χρησιμότητα συνεργασίας σχολείου και μουσείου.

οφείλεται στην εμπειρία.⁶⁶ Όπως και στην περίπτωση της γνώσης, οι θεωρίες για τη μάθηση μπορούν να οργανωθούν με βάση δύο ακραίες θέσεις. Από τη μια βρίσκεται η αντίληψη ότι η μάθηση στηρίζεται στη μετάδοση-αφομοίωση πληροφοριών. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης πιστεύουν ότι είμαστε «άδεια δοχεία» που ο δάσκαλος «γεμίζει» με πληροφορίες. Η άλλη αντίληψη για τη μάθηση υποστηρίζει ότι αυτός που μαθαίνει δίνει το νόημα και χτίζει της γνώσεις. Οι περισσότερες από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης δίνουν έμφαση στην ενεργό συμμετοχή αυτού που μαθαίνει. Επίσης αποδέχονται ότι η μάθηση δεν είναι μια προσθετική διαδικασία, αλλά μια διαδικασία μετασχηματισμού «νοητικών σχημάτων» που στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή.

Ο Hein (1998), στο βιβλίο του *Learning in the Museum* συνδυάζοντας τις θεωρίες για τη γνώση και την μάθηση, δημιούργησε τέσσερις ομάδες κάθε μία από αυτές παίρνει μια συγκεκριμένη θέση σχετικά με τη γνώση και τη μάθηση. Ανά δύο οι εκπαιδευτικές θεωρίες αποτελούν μια κοινή επιστημολογική θέση.

Η εκπαιδευτική θεωρία του διδακτισμού (didacticism)

Δέχεται ότι η αντικειμενική γνώση της πραγματικότητας είναι εφικτή και ανεξάρτητη από τα άτομα και ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία συσσώρευσης έτοιμων γνωστικών στοιχείων. Υποστηρίζει δασκαλοκεντρικές διδακτικές μεθόδους με τις οποίες η ύλη των μαθημάτων παρουσιάζεται τμηματικά, με σειρά που καθορίζεται από τη δομή της ύλης, από τη δομή του αντικειμένου της μάθησης και όχι με γνώμονα τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων.

Η εκπαιδευτική θεωρία του συμπεριφορισμού (behaviorism)

Η εκπαιδευτική θεωρία του συμπεριφορισμού διαφοροποιείται από τη θεωρία του διδακτισμού, ως προς τη θεωρία της γνώσης, καθώς βασίζεται στην παραδοχή ότι μπορούν να υπάρχουν εναλλακτικοί τύποι γνώσης που κάθε προσέγγιση αποσκοπεί να καλλιεργήσει, ενώ η μάθηση στηρίζεται στη διδασκαλία. Υποστηρίζει ότι κάθε ερέθισμα της διδασκαλίας προκαλεί αντίστοιχα αντίδραση στο μαθητή. Με αυτή την έννοια, η μάθηση εξαρτάται από τη διδακτική μέθοδο, ανεξάρτητα από τη δομή του αντικειμένου της μάθησης και τις ιδιαιτερότητες της των εκπαιδευομένων. Βασίζεται στην παραδοχή ότι κατάλληλα ερεθίσματα δημιουργούν της επιθυμητές αντιδράσεις

⁶⁶ Fontana (1995), σελ 180

και οι οποίες πρέπει να ανταμείβονται, ώστε να ενισχύεται η σχέση «ερέθισμα – αντίδραση».

Η εκπαιδευτική θεωρία της Ανακάλυψης (Discovery)

Συμφωνεί με την παραδοσιακή επιστημολογία αρχή της αντικειμενικής γνώσης αλλά η μεγάλη διαφορά με τις προηγούμενες θεωρίες είναι ότι η έμφαση δίνεται σε αυτόν που μαθαίνει παρά στο αντικείμενο της μάθησης και στηρίζεται σε ένα περιβάλλον που ενισχύει την ενεργό συμμετοχή, την ανακάλυψη και τον πειραματισμό με διαφορετικά υλικά και ιδέες,

Η εκπαιδευτική θεωρία του Δομισμού (constructivism)

Ο Δομισμός στηρίζεται σε δύο βασικές αρχές. Αναγνωρίζει ότι είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης ενώ επίσης υποστηρίζει ότι τα συμπεράσματα στα οποία φτάνει ο μαθητής αξιολογούνται όχι σε σχέση με κάποιο εξωτερικό σύστημα αναφοράς αλλά με το αν έχουν νόημα στο πλαίσιο της πραγματικότητας του μαθητή. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτική θεωρία του δομισμού δεν αξιολογεί μονοσήμαντα τα συμπεράσματα των εκπαιδευομένων ως σωστά ή λάθος, αλλά αξιολογεί τα επιτεύγματά τους με βάση τη διαδικασία που ακολούθησαν, με βάση τη διαδικασία επεξεργασίας και ερμηνείας των διαθέσιμων στοιχείων και σε σχέση με τις ιδιαιτερότητές τους.

Θεωρίες για τη γνώση	Θεωρίες για τη μάθηση	
Η αντικειμενική γνώση της πραγματικότητας είναι εφικτή και αντιστοιχεί στην ίδια την πραγματικότητα	Η μάθηση είναι μια παθητική συσσωρευτική διαδικασία	Η μάθηση είναι μία ενεργητική διαδικασία
	Εκπαιδευτική θεωρία του διδακτισμού (didactic)	Εκπαιδευτική θεωρία της ανακάλυψης (discovery)
Η πραγματικότητα είναι «ανοικτή» σε εναλλακτικές ερμηνείες	Εκπαιδευτική θεωρία συμπεριφορισμού (behaviourism)	Εκπαιδευτική θεωρία του δομισμού (constuctivism)

Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι οι τέσσερις αυτές εκπαιδευτικές θεωρίες έχουν αρκετές παραμέτρους και διασυνδέσεις μεταξύ τους, που δεν θα ήταν σκόπιμο να αναλυθούν σε αυτήν την εργασία. Κατά το «στήσιμο» μιας έκθεσης και τη δημιουργία ενός προγράμματος θα μπορούσαμε να πάρουμε στοιχεία από περισσότερες από μια θεωρίες.

Υπάρχουν σοβαρές ενδείξεις ότι ο τρόπος με τον οποίο «φτιάχνεται» και εφαρμόζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ότι μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν καλύτερα τον εαυτό τους και να αισθανθούν καλύτερα για αυτόν. Αυτό συμβαίνει επειδή όταν γνωρίζουμε με ποιον τρόπο το παιδί μαθαίνει καλύτερα, μπορούμε να δημιουργήσουμε συνθήκες κατά τις οποίες βιώνει την επιτυχία, αλλά και όταν δεν επιτυγχάνει ωθείται να μη θεωρεί την αποτυχία του αυτή αποτέλεσμα δικής του ανικανότητας.

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα βασισμένα σε δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές μεθόδους, όπως είναι αυτές του διδακτισμού και του συμπεριφορισμού, οι οποίες θεωρούν τον μαθητή παθητικό δέκτη, δίνουν έμφαση στο πως θα παρέχουν τη γνώση στα παιδιά, αγνοώντας ή παραβλέποντας τις ιδιαιτερότητες τους ως άτομα και ως μέλη μιας κοινωνικής ομάδας. Χρησιμοποιούν σαν βασικό μέσο παροχής γνώσεων τη διάλεξη, τα οπτικά ερεθίσματα και την παθητική συμπλήρωση φυλλαδίων εργασίας, οδηγώντας τα παιδιά σε στατική και στείρα μάθηση, στην απομνημόνευση χωρίς την κατανόηση των εννοιών και των αρχών του κάθε αντικείμενου. Δε συσχετίζουν τα νέα αντικείμενα με αυτά που ήδη ξέρουν οι μαθητές. Επιπλέον, κρίνουν τα λάθη ως αποτυχία καθώς υπάρχει μόνο ένας τρόπος να αποκτηθεί η μόνη «αλήθεια» (διδακτισμός) ή στηρίζονται πολύ στις εξωτερικές αμοιβές. Με τον τρόπο αυτό, οδηγούν στην επιτυχία λίγους μόνο μαθητές, οι οποίοι έχουν το γνωστικό υπόβαθρο και την ικανότητα να προσαρμόζονται σε τέτοιου είδους συνθήκες, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά θεωρώντας τον εαυτό τους λιγότερο ικανό, αποσύρονται από τη διαδικασία μάθησης, και μειώνεται ακόμα περισσότερο η αυτοεκτίμησή τους.

Ο σκόπος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα πρέπει να είναι όμως η παροχή ίσων ευκαιριών στα παιδιά στη χαρά της γνώσης, της ψυχαγωγίας και όχι η διάκριση των «καλύτερων». Αυτό επιτυγχάνεται μόνο με ενεργητικούς τρόπους μάθησης. Έναν ορισμό που μπορούμε να δώσουμε για την ενεργητική μάθηση είναι ότι από τη μια πλευρά προσφέρει στον μαθητευόμενο τη δυνατότητα να επιλέγει τι θα μάθει και από

την άλλη του δίνει την ευκαιρία να χρησιμοποιεί τις πνευματικές του ικανότητες ενώ μαθαίνει.⁵⁸

Η σύγχρονη παιδαγωγική στηρίζεται στην ενεργητική μάθηση γιατί είναι πιο ενδιαφέρουσα και χρήσιμη, αφού τα παιδιά έχουν πλέον λόγο στο τι θα μάθουν. Συμμετέχοντας στις αποφάσεις σχετικά με τη μάθηση, μπορούν να συνδέσουν τις προηγούμενες γνώσεις τους με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, να παίρνουν αποφάσεις και ευθύνες και να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Πλήθος ερευνών (π.χ Palincsar and Brown 1984) τονίζουν ότι η ενεργητική μάθηση είναι σημαντικότερη για τους πιο αδύνατους μαθητές και τους βοηθάει να βελτιώσουν δραματικά την απόδοσή τους.⁵⁹ Τόσο η ανακαλυπτική όσο και η δομική εκπαίδευση βασίζονται στην ενεργητική μάθηση.

Ο πρώτος που μίλησε για την ανακαλυπτική μάθηση είναι ο Jerome Bruner (1960, 1966). Μερικές από τις βασικές του θέσεις ήταν ότι κάθε αντικείμενο μπορεί να διδαχθεί σε κάθε παιδί, σε οποιαδήποτε στάδιο της ανάπτυξής του αρκεί να χρησιμοποιηθεί ο κατάλληλος τρόπος.⁶⁰ Υποστήριξε ακόμη ότι πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να έρχεται αντιμέτωπος με προβληματικές καταστάσεις και να ενεργεί κατά τρόπο παρόμοιο με εκείνο που θα ενεργούσε ένας επιστήμονας σε ανάλογη περίπτωση. Ο βαθμός δυσκολίας και το επίπεδο πληροφοριών θα διαφέρουν, η στάση όμως απέναντι στη γνώση και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων μπορεί να είναι οι ίδιες (π.χ. διερευνητική μέθοδος, δημιουργική χρήση της αποκτηθείσας γνώσης σε νέες καταστάσεις κ.α.).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που βασίζονται στην ανακαλυπτική μάθηση, οδηγούν τα παιδιά στη γνώση μέσω παροχής προβληματικών καταστάσεων. Με την παρατήρηση, το συσχετισμό, τη σύγκριση και την μαιευτική μέθοδο του μουσειοπαιδαγωγού, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να «ανακαλύψουν» μόνα τους κανονικότητες, νόμους και αρχές.⁶¹ Δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να προσεγγίσει τη γνώση με τον δικό του τρόπο. Ο μουσειοπαιδαγωγός δεν έχει να κάνει με τον ρυθμιστή του προγράμματος, όπως στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους, αλλά ως εμπυχωτής, παίζει σπουδαίο ρόλο σε όλη τη διαδικασία. Παρακολουθεί, ενθαρρύνει,

⁵⁸ Simons J. *Definitions and Theories Learning, Active Learning for Students and Teachers, Reports from Eight Countries*, Frankfurt, 1997, σελ.19

⁵⁹ ο.π. σελ 21

⁶⁰ Bruner Jerome, *The process of education*, Harvard college, 1960, σελ.33

⁶¹ Ράπτης Α, Ράπτη Α., *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, Εκδόσεις Αριστοτέλης Ράπτης, Αθήνα, 2002, σελ.133

κατανέμει και διαπραγματεύεται την εργασία των παιδιών, ώστε να φτάσουν στις δικές τους ανακαλύψεις.⁶²

Τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι ότι βοηθά το παιδί να μπορεί να επιλέγει το επίπεδο των γνώσεων και των δεξιοτήτων πάνω στις οποίες θα χτίσει τη νέα γνώση και τις οποίες θα αναπτύξει περισσότερο. Μαθαίνει στο παιδί να προσεγγίζει ένα θέμα σφαιρικά και με τρόπο που έχει νόημα για αυτό. Τα λάθη αποτελούν ουσιαστικό μέρος της μάθησης, γιατί προτρέπουν το μαθητή να θέτει τα δικά του ερωτήματα μέσα σε μια προσπάθεια να ανακαλύψει τι δεν πήγε καλά.⁶³ Ένα ακόμα πλεονέκτημα είναι ο ενθουσιασμός που βιώνει το παιδί από την «ανακάλυψη» των συμπερασμάτων και η αίσθηση αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης στις δυνατότητές του.⁶⁴

Η δομιστική προσέγγιση στην εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να έχει εξίσου θετικά αποτελέσματα για τον μαθητή με αυτή της ανακαλυπτικής μεθόδου. Ο όρος δομισμός, που προέρχεται από την αγγλική λέξη construct ή construction δηλαδή κατασκευή, οικοδόμηση, δείχνει με τα αντίστοιχα ρήματα ότι οι παιδαγωγοί, οι οποίοι εφαρμόζουν αυτή την θεωρία, βλέπουν την μάθηση ως μια κοινωνική, γνωστική διαδικασία ενεργής οικοδόμησης της γνώσης, της μάθησης και της προσωπικότητας των παιδιών. Η γνώση θεωρείται ως ένα νοητικό και κοινωνικό κατασκεύασμα. Η εγκυρότητά της είναι αποτέλεσμα συμβάσεων μεταξύ της επιστημονικής κοινότητας, ενώ η ισχύ της προσωρινή και αξιολογείται από τα παιδιά στο βαθμό που ταιριάζει στα βιώματα, τις αξίες, την αυτοεικόνα τους και σε άλλες πλευρές της προσωπικότητά τους, ανάλογα δηλαδή με τη χρησιμότητά της και γενικά με το νόημα που έχουν διαμορφώσει για αυτή.⁶⁵ Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα γίνεται μια βιωματική διαδικασία, κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της εμπλοκής τους σε γνώση προβληματοποιημένη και σε καταστάσεις απορίας, μέσω της διατύπωσης και του ελέγχου των υποθέσεων και των προσδοκιών τους, μέσω της ανακατασκευής ή ανακάλυψης γνωστικών σχημάτων και του υποβοηθούμενου από τον μουσειοπαιδαγωγό αναστοχασμού του. Ενθαρρύνει το μαθητή στην αιτιολόγηση και τεκμηρίωση των ερμηνειών του, στην κριτική και δημιουργική σκέψη, στην ενεργητική χρήση και μεταφορά της γνώσης.⁶⁶ Το λάθος δεν θεωρείται αποτυχία, αλλά μια παρανόηση που προκύπτει από μια μη καλά δομημένη αντίληψη. Με τον

⁶² Ράπτης-Ράπτη (2002), σελ.135

⁶³ ο.π.

⁶⁴ Bruner (1960), σελ.20

⁶⁵ Ράπτης-Ράπτη (2002), σελ.97

⁶⁶ ο.π. σελ.104

τρόπο αυτό απενεχοποιείται το λάθος και δίνεται η ευκαιρία στον μουσειοπαιδαγωγό να επέμβει και να βοηθήσει το παιδί να βρει μια απάντηση που θα είναι «καλή» για το ίδιο και θα το οδηγεί σε ορθή γνώση.

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που στηρίζονται στη βιωματική μάθηση, παράλληλα με τη γόνιμη αξιοποίηση των «παρανοήσεων», δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στις ιδιαίτερες ικανότητες που παρουσιάζει κάθε παιδί, παρά στις αδυναμίες του, ώστε μεταξύ άλλων, να συνδέεται η μαθησιακή διαδικασία με θετικά συναισθήματα αυτοεκτίμησης και με κοινωνικές δεξιότητες συνεργασίας, αυτοελέγχου και κατανόησης των άλλων.⁶⁷

3.4 Νοημοσύνη

Κάθε άτομο κατέχει ένα μοναδικό υπόθεση εμπειρίας και γνώσης που απορρέει υπό γενετικούς και περιβαντολογικούς παράγοντες. Ο τρόπος, που μαθαίνει κανείς, αποτελεί σημαντικό στοιχείο της προσωπικότητάς του και έχει να κάνει, πέρα από τις διδακτικές μεθόδους, με τις νοημοσύνες και τα κίνητρα του καθένα ξεχωριστά.

Από τις αρχές του 20ου αιώνα, οπότε γεννήθηκε ο όρος της νοημοσύνης, της ικανότητας δηλαδή του ατόμου να βλέπει τις σχέσεις ανάμεσα στα πράγματα και να τις χρησιμοποιεί για να επιλύει προβλήματα,⁶⁸ θεωρούνταν ως μια και είχε να κάνει με τη γλωσσική και λογικό-μαθηματική ικανότητα. Ο Gardner (1983) για πρώτη φορά επισήμανε ότι ο καθένας έχει επτά διαφορετικές νοημοσύνες (αργότερα πρόσθεσε και όγδοη), τις οποίες μπορεί όλες ν' αναπτύξει, ενώ λόγω των έμφυτων του κλίσεων, πιθανόν να κυριαρχούν μια ή δύο.⁶⁹

⁶⁷ Νάκου Ειρήνη, *Μουσεία: Εμείς τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Νήσος, Αθήνα 2001, σελ. 203-204

⁶⁸ Fontana (1995), σελ. 122

⁶⁹ Falk, Dierking (1992), σελ. 102

1. Οι οκτώ νοημοσύνες είναι Γλωσσική ή λεκτική νοημοσύνη. Σχετίζεται με την κατανόηση και την επικοινωνία μέσω του γραπτού και προφορικού λόγου. Διευκολύνεται με την ακρόαση της ομιλίας των άλλων, το διάβασμα κειμένων, τη συζήτηση και την προφορική και γραπτή ανάλυση των σκέψεών τους.
2. Η λογικό-μαθηματική νοημοσύνη. Συνδέεται με τη λογική, μαθηματική κατανόηση του κόσμου και την επίλυση προβλημάτων με τη χρήση αφηρημένων εννοιών και την αναγνώριση λογικών ακολουθιών και σχέσεων. Ενισχύεται με πειραματισμούς και λογικούς συσχετισμούς.
3. Η χώρο-αντιληπτική νοημοσύνη. Συνδέεται με την ικανότητα κατανόησης του χώρου με την χρήση εικόνων, αναπαριστώντας την καθώς και με την ικανότητα σύλληψης, τροποποίησης και ανακατασκευής στοιχείων του χώρου και της πραγματικότητας μέσα στο νου. Για όσους

Η θεωρία του Gardner έχει μεγάλη σημασία στο «στήσιμο» ενός μουσείου και τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τονίζει ότι το κάθε παιδί έχει ιδιαίτερα ταλέντα και αν αυτά καλλιεργηθούν μπορούν να εξελιχθούν σε αναπτυγμένες δεξιότητες κατανόησης, επικοινωνίας και έκφρασης. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα προωθεί κυρίως τη γλωσσική και λογικό-μαθηματική νοημοσύνη. Το γεγονός αυτό δεν βοηθάει τα παιδιά ν' αναπτυχθούν εφόσον δεν καλλιεργούνται σε τομείς για τις οποίες διαθέτουν ιδιαίτερες ικανότητες.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέροντας τη γνώση με ποικίλους τρόπους, βοηθούν τα παιδιά να ευχαριστιούνται περισσότερο, να γνωρίζουν τα δυνατά τους σημεία, αυτό που τους αρέσει, και τα βοηθούν να καλλιεργήσουν τις πολύπλευρες ατομικές τους ικανότητες σε τομείς στους οποίους διαθέτουν έμφυτη κλίση. Τα παιδιά μέσα σ' αυτές τις συνθήκες αντλούν ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση από τους τομείς στους οποίους μπορούν να επιτύχουν. Η μη καλλιέργεια των έμφυτων δυνατοτήτων τους και η αποκλειστική άσκηση στους τομείς για τους οποίους δεν διαθέτουν αντίστοιχες κλίσεις, μπορεί να τα οδηγήσει σε γενική αποτυχία και στη βίωση συναισθημάτων κατωτερότητας και αδυναμίας.⁷⁰

διαθέτουν αυτή τη νοημοσύνη η μαθησιακή διαδικασία διευκολύνεται με οπτικά μέσα, εικόνες, διαγράμματα και χάρτες.

4. Μουσική νοημοσύνη. Έχει να κάνει με την ικανότητα αναγνώρισης, κατανόησης και δημιουργίας ήχου, ρυθμού και τη διασύνδεσή τους με ιδέες και συναισθήματα. Η μαθησιακή διαδικασία διευκολύνεται με οπτικά μέσα, εικόνες, διαγράμματα και χάρτες.
5. Σωματική – κιναισθητική νοημοσύνη. Συνδέεται με την ικανότητα κατανόησης του κόσμου, επίλυσης προβλημάτων και έκφρασης με την χρήση, την κίνηση, την ομιλία και την επιδεξιότητα του σώματος. Προς αυτήν την κατεύθυνση βοηθούν δραστηριότητες κινητικότητας, ομαδικά παιχνίδια, ασκήσεις επιδεξιότητας, δραματοποίηση.
6. Διαπροσωπική νοημοσύνη. Σχετίζεται με την ικανότητα της κατανόησης της πρόθεσης και την επιθυμία των άλλων και προωθεί την αποτελεσματική συνεργασία. Αναπτύσσεται με ομαδικές δραστηριότητες που καλλιεργούν την ανθρώπινη επαφή, τη συνεργασία και την επικοινωνία.
7. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Συνδέεται με την ικανότητα κάθε ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του και να χρησιμοποιεί τις πληροφορίες αυτές για τη ρύθμιση της ζωής του. Η μαθησιακή διδασκαλία διευκολύνεται όταν τα παιδιά συγκεντρώνονται στον εαυτό τους.

Η φυσιολογική νοημοσύνη. Επιτρέπει τη διάκριση, την ταξινόμηση και χρήση στοιχείων του περιβάλλοντος.

⁷⁰ Νάκου Ειρήνη, Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός, Νήσος, Αθήνα (2001), σελ. 209

Ο Gardner τόνισε όμως ότι δεν πρέπει να φτάσουμε και στο άλλο άκρο δηλαδή σε κάθε δραστηριότητα να προσπαθούμε να ικανοποιήσουμε όλες τις ‘νοημοσύνες’ καθώς αυτό δεν είναι πάντα εφικτό.⁷¹

3.5 Κίνητρα

Ένας ακόμα βασικός παράγοντας για τη μουσειακή εκπαίδευση αποτελεί το κίνητρο. Τη δεκαετία του 50, οι Maslow και Rogers άρχισαν να διερευνούν το ρόλο των κινήτρων στη μάθηση και τόνισαν τη σημασία τους. Τα κίνητρα διακρίνονται σε δύο κατηγορίες, τα εξωτερικά ή εξωγενή και εσωτερικά ή ενδογενή.

Με τον όρο εξωτερικά κίνητρα στη μάθηση εννοούμε τη βαθμολογία, τις αμοιβές, τους επαίνους, τις επιδοκμασίες, τις ποινές, τις αποδοκμασίες κ.α. Εσωτερικά κίνητρα θεωρούνται οι έμφυτες τάσεις και επιθυμίες των ανθρώπων για γνώση, δράση, επιτυχία, εξερεύνηση και ανακάλυψη. Επίσης, ως εσωτερικό κίνητρο μπορεί να λειτουργήσει η αυτό-αξιολόγηση και η εικόνα του εαυτού για τη θέσπιση μελλοντικών στάσεων αλλά και ως κριτήριο ποιότητας, έναντι του οποίου κρίνεται η επίδοση.⁷² Η αυτοαντίληψη επηρεάζει το άτομο στην απόφασή του ν’ ασχοληθεί μ’ ένα έργο ή όχι και παρεμβαίνει στο καθορισμό του ποσού της προσπάθειας που θα επενδυθεί στην εκτέλεση του έργου.⁷³ Οι επιστήμονες τονίζουν την υπεροχή των εσωτερικών έναντι των εξωτερικών κινήτρων στις διαδικασίες μάθησης.⁷⁴

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να ενεργοποιήσει τα εσωτερικά κίνητρα του παιδιού όταν αυτό διαμορφώνεται έχοντας ως βάση την καθημερινή του ζωή, τα πράγματα που το ευχαριστούν και η γνώση παρέχεται μέσα από διαδικασίες διερεύνησης και προβληματισμού.⁷⁵

Οι Czkszentmihalyi και Rochberg-Halton υποστήριξαν ότι για να είναι μια μαθησιακή δραστηριότητα, που στηρίζεται σε εσωτερικά κίνητρα πετυχημένη θα πρέπει: 1) τα καθήκοντα να είναι ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών, 2) να υπάρχουν ξεκάθαροι στόχοι μάθησης και 3) να υπάρχει σαφής ανατροφοδότηση.⁷⁶

⁷¹ Eggen Paul, Educational Psychology, New Jersey, 1992, σελ.106

⁷² Κωσταρίδου – Ευκλείδη (1999), σελ.260

⁷³ ο.π. σελ.261

⁷⁴ Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σε μερικές περιπτώσεις, και αυτό το κρίνει ο εκπαιδευτικός, τα εξωτερικά κίνητρα είναι πιο αποδοτικά από τα εσωτερικά

⁷⁵ Δάλκος Γεώργιος, *Σχολείο και μουσείο*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 2000, σελ. 73

⁷⁶ Falk, Dierking (1992), σελ. 105

Ο μουσειοπαιδαγωγός θα πρέπει να γνωρίζει το ρόλο των κινήτρων καθώς και τις ατομικές διαφορές ως προς αυτά, ώστε να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τις διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν και να πετυχαίνει το μέγιστο θετικό αποτέλεσμα.⁷⁷

3.6 Ο Ρόλος της Ομάδας

Το παιδί στην προεφηβική ηλικία είναι ικανό να λειτουργήσει ικανοποιητικά μέσα σε μια ομάδα.⁷⁸ Πολλές έρευνες συγκλίνουν στο γεγονός ότι η συνεργατική μάθηση στα πλαίσια της ομάδας είναι αποδοτικότερη και προσφέρει μεγαλύτερη ικανοποίηση στα παιδιά (Sheris 1996, Γεώργας 1984, Slavin 1991). Μπορεί να οδηγήσει ευκολότερα στην επιτυχία όλων των μαθητών και στην επιβεβαίωση ότι όλα τα άτομα έχουν αξία ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους. Μολονότι υπάρχει η άποψη ότι μέσα σε μια ομάδα αυτοί που ωφελούνται περισσότερο είναι οι αδύνατοι μαθητές, οι περισσότερες μελέτες δείχνουν ότι όλα τα παιδιά επωφελούνται μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, την πνευματική ανεξαρτησία και τον πειραματισμό που καλλιεργεί η συνεργασία.

Επιπλέον οι προεφηβικοί, ερχόμενοι σ' επαφή με τους άλλους, με τις αντιθέσεις των επιθυμιών και των γνώμων, με την ανταλλαγή απόψεων και τη συζήτηση, με την αμοιβαία σύγκρουση και κατανόηση, γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους. Η συνεργασία έχει ως αποτέλεσμα τη συγκρότηση της προσωπικότητας του ατόμου με την έννοια της συνειδητοποίησης του εγώ και την έννοια της προσπάθειας του ατόμου να τοποθετήσει τον εαυτό του στο σύνολο των άλλων ατόμων.⁷⁹

Έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι μια σημαντική πηγή της αυτοαντίληψης των προεφήβων είναι η σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Προκειμένου αυτή η κοινωνική σύγκριση να μειώνεται και να προστατεύεται η αυτοαντίληψη των παιδιών, θα ήταν χρήσιμο κατά την διάρκεια των προγραμμάτων τα παιδιά, όπου είναι δυνατόν, να χωρίζονται σε ομάδες και κάθε μια από αυτές να εκτελεί μια διαφορετική εργασία.

⁷⁷ Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999), σελ. 209

⁷⁸ Κίτσος Κωνσταντίνος, Ψυχολογία της Μαθήσεως, Αθήνα, Δωδώνη, 1971, σελ. 292.

⁷⁹ ο.π. σελ. 289.

Συμπερασματικά, μια εκπαιδευτική δραστηριότητα βασισμένη σε βιωματικούς τρόπους μάθησης όπως αυτές της ανακάλυψης, του δομισμού και όσων μεθόδων αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ενεργά υποκείμενα της μάθησης, σύμφωνα με τον Pages (1965) μπορεί:

- Να ερεθίζει την περιέργεια.
- Να ενθαρρύνει τον μαθητή να εργασθεί σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του και τους στόχους που τον ενδιαφέρουν.
- Επιτρέπει στον μαθητή να κάνει υπεύθυνες επιλογές.
- Δημιουργεί καταστάσεις αλληλεπίδρασης.
- Επιτρέπει στο μαθητή να αυτό-αξιολογείται.
- Παρέχει στο μαθητή τα μέσα ώστε να μπορεί να ρυθμίζει παντός είδους προβλήματα με δημιουργικό τρόπο.⁸⁰

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, κατά τον Rogers(1969,1983),το παιδί αποκτά μεγαλύτερη ανεξαρτησία πνεύματος, περισσότερη δημιουργικότητα και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του.⁸¹

⁸⁰ Bertrand Yves, Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1994,σελ 50

⁸¹ ο.π. σελ.52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4
ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

4.1 Ο ρόλος του μουσειοπαιδαγωγού

Για τη δημιουργία και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων υπεύθυνος είναι ο μουσειοπαιδαγωγός⁸². Σκοπός του είναι να αποτελεί το συνδετικό κρίκο του επισκέπτη με το μουσείο, να τον βοηθά να περνά καλά, αποκομίζοντας όσο το δυνατόν περισσότερα οφέλη, τόσο στο συναισθηματικό, όσο και στο γνωστικό τομέα. Ο μουσειοπαιδαγωγός, για να μπορεί να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες του επαγγέλματός και να ανταποκριθεί στον πολύπλευρο ρόλο του, οφείλει να έχει ένα συνδυασμό ακαδημαϊκών γνώσεων και πνευματικών δεξιοτήτων. Ο «καλός» μουσειοπαιδαγωγός χρειάζεται να γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό το γνωστικό αντικείμενο του μουσείου στο οποίο δημιουργεί και εφαρμόζει τα προγράμματα, έτσι ώστε να μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να ανακαλύψουν και να πάρουν περισσότερα στοιχεία από τα εκθέματα. Άλλος σημαντικός τομέας γνώσης για τους μουσειοπαιδαγωγούς είναι αυτός των παιδαγωγικών, της ψυχολογίας και κοινωνιολογίας⁸³ με σκοπό να γεφυρώσει από τη μια πλευρά το χάσμα που υπάρχει μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης και από την άλλη του μουσείου με τα παιδιά.

Όλοι οι τομείς που αναφέρθηκαν αποτελούν το γνωστικό – ακαδημαϊκό επίπεδο του μουσειοπαιδαγωγού. Για να μπορεί όμως να συνδράμει πιο ουσιαστικά στο συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και στην ανάπτυξη μιας θετικής αυτοαντίληψης, πέρα από τα παραπάνω, πρωταγωνιστικό ρόλο παίζει η ποιότητά του ως ανθρώπου.

Ο Goleman (1995) στο βιβλίο του “Συναισθηματική νοημοσύνη” τόνισε πως «ένα μάθημα αποκλειστικά αφιερωμένο στη συναισθηματική παιδεία μπορεί να παίζει πολύ μικρότερο ρόλο από το πώς διδάσκονται τα μαθήματα. Ίσως να μην υπάρχει κάποιο ιδιαίτερο μάθημα όπου να παίζει τόσο σημαντικό ρόλο η ποιότητα του δασκάλου, από τη στιγμή που και μόνο το πώς διευθύνει το μάθημα ο δάσκαλος αποτελεί από μόνο του πρότυπο συμπεριφοράς, ένα χειροπιαστό παράδειγμα ύπαρξης ή απουσίας συναισθηματικής επάρκειας. Κάθε φορά που ο δάσκαλος απαντά σε ένα μαθητή, είκοσι-τριάντα μαθητές διδάσκονται».⁸⁴ Ο μουσειοπαιδαγωγός με τη

⁸² Μαζί με τον μουσειοπαιδαγωγό στη δημιουργία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρειάζεται να λαμβάνουν μέρος ο μουσειολόγος, ο μουσειογράφος και ο ειδικός επιστήμονας του κάθε μουσείου, ώστε το πρόγραμμα να είναι όσο το δυνατό πληρέστερο.

⁸³ Κουβέλη Αναστασία, *Η σχέση των μαθητών με το σχολείο, Θεωρητική Προσέγγιση, Έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά προγράμματα*, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), 2000, σελ. 35

⁸⁴ Goleman Daniel, *Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1995, σελ. 384

συμπεριφορά του, με τη γνωστική του κατάρτιση και με τις δραστηριότητες που θα επιλέξει, μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των “συναισθηματικά ικανών” μουσειοπαιδαγωγών θεωρούνται η υπομονή, η ειλικρίνεια, η φροντίδα, η φιλικότητα, η εργατικότητα, η αίσθηση του χιούμορ, η δημοκρατικότητα, ο αυθορμητισμός, η δικαιοσύνη κ.α. Όλα αυτά όμως αποκτούν ουσιαστική αξία όταν οι μουσειοπαιδαγωγοί έχουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους. Σύμφωνα με τους Combs, Anila και Purkey (1971) όταν οι δάσκαλοι αισθάνονται ασφαλείς για τους εαυτούς τους και τις ικανότητες που έχουν, μπορούν να ασκούν με επιτυχία το λειτούργημά τους και να ικανοποιούν τις ανάγκες των άλλων⁸⁵. Θέτουν σε δεύτερη μοίρα τις δικές τους απαιτήσεις για προσωπική και κοινωνική αναγνώριση και προσαρμόζουν τα προγράμματα όχι στις δικές τους ανάγκες αλλά σε εκείνες των παιδιών.⁸⁶ Ο δάσκαλος με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές του να αποκτήσουν υψηλή αυτοεκτίμηση. Υπάρχουν πολλά στοιχεία που δείχνουν ότι οι άνθρωποι με θετικές συμπεριφορές προς τον εαυτό τους είναι πιθανό να έχουν θετική συμπεριφορά προς τους άλλους.⁸⁷ Σε αντίθεση οι παιδαγωγοί που δεν έχουν καλή εικόνα για τον εαυτό τους, δεν μπορούν να δείξουν την ανάλογη αγάπη και κατανόηση στα παιδιά και ενδέχεται μάλιστα να χρησιμοποιούν αυστηρούς ή αυταρχικούς τρόπους για να προστατέψουν τον εαυτό τους.⁸⁸

4.2 Ενίσχυση αυτοεκτίμησης μουσειοπαιδαγωγού

Διαπιστώθηκε παραπάνω η σημασία της θετικής αυτοαντίληψης του μουσειοπαιδαγωγού για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών. Στην περίπτωση όμως που η αυτοαντίληψη των μουσειοπαιδαγωγών δεν είναι θετική, έχουν τη δυνατότητα να την αλλάξουν;

Για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης ο μουσειοπαιδαγωγός είναι επιθυμητό να παίρνει υπόψη του, τους εξής τέσσερις παράγοντες. Πρώτον να είναι γνώστης του θεωρητικού υπόβαθρου της έννοιας της αυτοαντίληψης. Δεύτερο να αποδέχεται τη θεωρία της ηδονιστικής φιλοσοφίας σύμφωνα με την οποία προκειμένου να μπορεί ο

⁸⁵ Φλουρής Γ.- Κουλοπούλου Α. – Σπυριδάκης Ι., *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*, Αθήνα, Αλκιών, 1981, σελ. 97

⁸⁶ Μακρή – Μπότσαρη, (2001), σελ. 94

⁸⁷ Lawrence Denis, (1987), *Enhancing self-esteem*, Paul Chapman Publishing LTD, London, 1987, σελ. 23-24

⁸⁸ Φλουρής Γ.- Κουλοπούλου Α. – Σπυριδάκης Ι (1981),σελ.97

καθένας από μας να βοηθήσει τον άλλο, χρειάζεται αρχικά να μπορεί να βοηθήσει τον εαυτό του. Η ηδονιστική φιλοσοφία θεωρεί πως η έκφραση των δικών μας αναγκών αποτελεί βασικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχει σεβασμός στις ανάγκες των άλλων, ούτε ότι το ενδιαφέρον μας στρέφεται αποκλειστικά γύρω από τον εαυτό μας.

Κατά τη διάρκεια της εργασίας του ο μουσειοπαιδαγωγός μπορεί να αντιμετωπίσει αρκετά προβλήματα που να του προκαλούν παρατεταμένο άγχος και μείωση της ευχαρίστησης που του προσφέρει η δουλειά του. Πριν αυτά γίνουν αιτία κλονισμού της αυτοαντίληψής του, μπορεί να βρει κίνητρα για να προσπαθήσει να αλλάξει συμπεριφορά και συναισθήματα απέναντι στις δύσκολες καταστάσεις.

Τρίτον, να πιστεύει ότι οι άνθρωποι έχουν τη δύναμη να αλλάξουν οι ίδιοι τον εαυτό τους και τέλος να αποδέχεται και να εκτιμά τον εαυτό του και να τον διαχωρίζει από την εξωτερική του συμπεριφορά.

4.3 Δημιουργία ευνοϊκής ατμόσφαιρας

Επισημαίνεται από πολλούς ειδικούς ότι το αυτοσυναίσθημα των παιδιών ενισχύεται θετικά όταν βρίσκονται σε μία αίθουσα που το περιβάλλον είναι όμορφο και δεν αισθάνονται κανενός είδους απειλή.⁸⁹ Ο μουσειοπαιδαγωγός είναι ανάγκη να δημιουργήσει μια θετική ατμόσφαιρα και μια καλή σχέση με τα παιδιά κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο Parkey (1970) προτείνει έξι καταστάσεις που συντελούν στην ανάπτυξη ενός θετικού αυτοσυναίσθηματος, ευνοούν τη δημιουργικότητα και προωθούν τα κίνητρα για επιτυχία στα παιδιά. Αυτές είναι: η πρόκληση, η επιτυχία, η ελευθερία, ο σεβασμός, η εγκαρδιότητα και ο έλεγχος.⁹⁰

Ο μουσειοπαιδαγωγός είναι ανάγκη να δημιουργεί προγράμματα με συγκεκριμένους στόχους που να προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών, να τους δίνουν τη δυνατότητα να βιώσουν την επιτυχία μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες, με βαθμό δυσκολίας μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους. Σε διαφορετική περίπτωση ενέχεται ο κίνδυνος της παραίτησης από κάθε προσπάθεια, είτε λόγω ανίας, αν

⁸⁹ Φλουρής Γ.– Κουλοπούλου Α. – Σπυριδάκης Ι., (1981), σελ. 99

⁹⁰ ό.π.σελ. 100

θεωρήσουν ότι είναι πολύ εύκολα, είτε λόγω αδυναμίας, στην περίπτωση που είναι δύσκολα.

Αναφορικά με την ελευθερία, οι περισσότεροι ειδικοί υποστηρίζουν ότι η θετική αυτοαντίληψη είναι σχεδόν αδύνατο να αναπτυχθεί σε περιβάλλον όπου δεν υπάρχει ελευθερία επιλογής σε αποφάσεις που αφορούν τους ίδιους τους μαθητές. Για να αναπτυχθεί η αυτοαξία των παιδιών θα πρέπει μέσα από τα προγράμματα να τους δίνεται η ελευθερία να διερευνούν και να αποκαλύπτουν τα διάφορα θέματα, απαλλαγμένα από απειλητικές και αγχώδεις καταστάσεις.

Σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται αυτές του σεβασμού και της εγκαρδιότητας των μουσειοπαιδαγωγών προς τα παιδιά. Μόνο όταν το παιδί νοιώθει ότι αυτός που έχει απέναντί του το αντιμετωπίζει με σεβασμό, το θεωρεί αξιόλογο και του φέρεται με εγκαρδιότητα, θα αισθανθεί καλά με τον εαυτό του.

Είναι φυσιολογικό κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος να μην υπάρχει απόλυτη πειθαρχία. Ο μουσειοπαιδαγωγός οφείλει να μη συγχέει τη δημιουργία μια ευνοϊκής ατμόσφαιρας με την έλλειψη ελέγχου. Ο εκπαιδευτικός με την επιβολή της πειθαρχίας επιδρά στα συναισθήματα που τρέφει το παιδί για τον εαυτό του. Σε περίπτωση που ένα παιδί συμπεριφέρεται άσχημα, είναι αναγκαίο να του δοθεί να καταλάβει ότι δεν αποδοκιμάζεται το ίδιο, αλλά η συμπεριφορά του και ότι ο μουσειοπαιδαγωγός θα συνεχίσει να το εκτιμά.

Ο Rogers (1961) τόνισε τη σημασία της ενσυναίσθησης, της ικανότητας δηλαδή να νοιώθει το άτομο πως αισθάνεται ένα άλλο πρόσωπο. Όταν τα παιδιά αισθάνονται ότι ο μουσειοπαιδαγωγός γνωρίζει πως νοιώθουν, τον εμπιστεύονται ευκολότερα και μπορούν να επηρεαστούν από αυτόν. Ο Rogers (1974) απέδειξε τη συσχέτιση μεταξύ του βαθμού ενσυναίσθησης μαθητών και της σχολικής επίτευξης. Κλείνοντας το κεφάλαιο για το ρόλο του μουσειοπαιδαγωγού, χρειάζεται να τονιστεί άλλη μια πτυχή της συμπεριφοράς του. Κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος, είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθούν καταστάσεις που είναι ικανές να αποσπών την προσοχή του μουσειοπαιδαγωγού όταν συνομιλεί με ένα παιδί (παρεμβάσεις από συμμαθητές του παιδιού κ.τ.λ.). Προκειμένου να εξασφαλίσει τη συναισθηματική επικοινωνία με το μαθητή, οφείλει ο μουσειοπαιδαγωγός να μην παρασυρθεί και να στρέψει την προσοχή του άλλου και πολύ περισσότερο να μην αφήσει το παιδί για κάποιον ή κάτι άλλο.⁹¹

⁹¹ Lawrence (1995), σελ.23

4.4 Έπαινος / Επιδοκιμασία και κριτική

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο ο εξελικτικός στόχος των προεφήβων είναι η φιλοπονία, η απόκτηση δηλαδή δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τα παιδιά να εμπιστεύονται τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους. Σε αντίθετη περίπτωση τους δημιουργείται ένα συναίσθημα κατωτερότητας και ανεπάρκειας. Ο ρόλος του επαίνου και της κριτικής για την απόκτηση θετικής αυτοαντίληψης των προεφήβων είναι ιδιαίτερα σημαντικός και πολυσύνθετος. Ο μουσειοπαιδαγωγός οφείλει να γίνει αρωγός στην έμφυτη ανάγκη του παιδιού αυτής της ηλικίας προς τη μάθηση και την εξερεύνηση του εσωτερικού και εξωτερικού του κόσμου χρησιμοποιώντας εποικοδομητικά προς αυτήν την κατεύθυνση τον έπαινο και την κριτική.

Το πότε μια επιδοκιμασία έχει θετικό αντίκτυπο στο παιδί, έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών. Έχει διαπιστωθεί ότι η θετική κοινωνική επανατροφοδότηση επηρεάζει περισσότερο την αυτοαξιολόγηση των μικρότερων παιδιών. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού δέχονται αναμφισβήτητα τον έπαινο ακόμα και όταν αυτός αντικρούεται από άλλες ενδείξεις, όπως είναι η μη αποτελεσματικότητα τους σε κάποιες εργασίες ή η επιτυχία του σε έργα πολύ εύκολα.⁹² Ενώ λοιπόν για τα μικρά παιδιά ο έπαινος είναι πάντα ένδειξη ικανότητας, δεν ισχύει το ίδιο και για τα παιδιά που βρίσκονται στο στάδιο των συγκεκριμένων συλλογισμών. Οι προέφηβοι είναι ικανοί να επεξεργάζονται συγχρόνως και τις αντικειμενικές πληροφορίες και την επανατροφοδότηση που δέχονται από τους άλλους ως προς τις ικανότητές τους, εξάγοντας τα συμπεράσματά τους βασιζόμενοι και στα δύο αυτά είδη πληροφοριών. Παίρνουν, δηλαδή, υπόψη τους επαίνους των ενηλίκων αλλά την αυτοαξιολόγησή τους, τη στηρίζουν κυρίως και σε άλλες πληροφορίες.⁹³

Η επίδραση του επαίνου και της κριτικής έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με το αν τα παιδιά αντιλαμβάνονται θετικά ή όχι τον εαυτό τους. Σε ένα δύσκολο έργο, τόσο ο έπαινος όσο και η κριτική, επιδρούν θετικά στα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση, καθώς ο έπαινος τους δίνει αξία, ενώ την κριτική την εκλαμβάνουν ως απόδειξη πως είναι ικανά αλλά απλά δεν προσπάθησαν όσο έπρεπε. Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση αντιδρούν θετικά προς την επιδοκιμασία, αν και ενδέχεται να τη

⁹² Λεονταρή-Γιαλαμάς, (1998) σελ.110

⁹³ ο.π.

θεωρήσουν αποτέλεσμα τύχης ή συγκυρίας, ενώ την κριτική την εκλαμβάνουν ως απόδειξη της μη-ικανότητας τους. Όταν το έργο είναι εύκολο, τα παιδιά με θετική αυτοαντίληψη δεν αντιδρούν ιδιαίτερα τόσο στον έπαινο όσο και στην κριτική. Το ίδιο όμως δεν ισχύει και για τα παιδιά με αρνητική αυτοεκτίμηση. Η επιδοκιμασία σε ένα εύκολο έργο θεωρείται ως μια συγκατάβαση που βασίζεται στη χαμηλή εικόνα που έχει και ο δάσκαλος για αυτά.⁹⁴

Ο έπαινος αποτελεί ένα ευαίσθητο σημείο της επικοινωνίας. Ελέγχεται για την ειλικρίνεια του και απορρίπτεται ενδεχομένως όταν είναι φαινομενικός. Ισχύει τότε μόνο, όταν αυτός που επαινεί αποδίνει στον επαινούμενο κάποια αξία. Έχει πιθανώς για άλλους δυσμενή αντίκτυπο, όταν απονέμεται ενώπιον τρίτων. Ο έπαινος μπορεί να κάνει κάποιον ευτυχή και να τον ανυψώσει, αλλά μπορεί και να τον πιάσει ψυχικά και να τον απομονώσει από τους άλλους.⁹⁵ Ο Brophy (1983) συνόψισε σε μερικούς κανόνες τις προϋποθέσεις που κάνουν τον έπαινο αποτελεσματικό.⁹⁶

- Ο έπαινος δίνεται σε συνάφεια προς την αντίδραση. Αυτή είναι μια βασική αρχή αλληλουχία της ενίσχυσης με τη συμπεριφορά που θέλουμε να ενισχύσουμε. Η συνάφεια δημιουργείται από τη χρονική και τυπική εγγύτητα.
- Ο έπαινος προσδιορίζει τις λεπτομέρειες της επίτευξης. Η ενίσχυση που δίνεται δεν αφορά αδιαφοροποίητα όλη την εκδηλούμενη συμπεριφορά, αλλά τονίζει ποιο ακριβώς σημείο της είναι το σωστό.
- Ο έπαινος δείχνει αυθορμητισμό, έχει ποικιλία και αναδύει σήματα αξιοπιστίας. Η αρχή αυτή τονίζει την αυθεντικότητα που πρέπει να έχει ο έπαινος προκειμένου να γίνει πιστευτός από τον μαθητή.
- Ο έπαινος προσφέρει πληροφορίες στους μαθητές για την αξία των επιτευγμάτων τους. Αυτός ο κανόνας εξυπηρετεί την εκροή στους στόχους μέσω της πληροφόρησης για την αξία των στόχων. Η αξία πρέπει να είναι ορατή και από τους ίδιους τους μαθητές.
- Ο έπαινος προσανατολίζει τους μαθητές προς την καλύτερη κατανόηση της σχετικής προς το έργο συμπεριφοράς τους και της σκέψης για τη λύση προβλημάτων. Η ενημερότητα για τις διεργασίες της σκέψης επιτρέπει την

⁹⁴ Thompson Ted, *Do we need to teach teachers no to administer praise? Self-worth theory says we do*, Learning and instruction, vol 7, No, 9.54

⁹⁵ Flichter Andrews, *Αυταρχική ή Φιλελεύθερη αγωγή. Κριτική θεώρηση των προβλημάτων της σύγχρονης παιδαγωγικής*, Τυπωθήτω, Αθήνα, 1998, σελ. 51

⁹⁶ Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999), σελ. 205 -207

προσέγγιση τους σε νέες περιστάσεις και το σχεδιασμό της πορείας της λύσης σε μελλοντικές περιπτώσεις.

- Ο έπαινος χρησιμοποιεί τις προηγούμενες επιτεύξεις των μαθητών ως πλαίσιο αναφοράς για να περιγράψει τις τρέχουσες επιτεύξεις. Ο κανόνας αυτός τονίζει ότι η πορεία προς τη γνώση δεν είναι ομοιόμορφη σε όλα τα παιδιά. Γι' αυτό το παιδί είναι σημαντικό να κατανοήσει την προσωπική του πορεία και να καταλήγει στους σωστούς προσδιορισμούς ικανότητας και προσπάθειας. Μια άνιση σύγκριση προς άλλους μπορεί να δημιουργήσει αισθήματα ανικανότητας ή αναποτελεσματικής προσπάθειας τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε παραίτηση.
- Ο έπαινος υιοθετεί τους εσωτερικούς προσδιορισμούς (ότι δηλαδή οι μαθητές ευχαριστιούνται το έργο και θέλουν να αναπτύξουν σχετικές δεξιότητές τους). Τονίζεται ότι για την απόκτηση δεξιοτήτων το κίνητρο πρέπει να ασχολούνται με το σχετικό αντικείμενο χωρίς την υπόσχεση αμοιβής.

Από την άλλη πλευρά, τα ενισχυτικά αποτελέσματα του επαίνου περιορίζονται όταν αυτό δίνεται μόνο σε εξωτερικές συμπεριφορές –γιατί αυτό είναι πιο εύκολο– και όχι στις ιδέες, όταν τονίζεται η ποσότητα και όχι η ποιότητα, όταν υιοθετούνται μόνο εξωτερικές αμοιβές και δεν καλλιεργείται η αυτό-ενίσχυση από η ικανοποίηση που φέρνει η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και η υπερηφάνεια για την επίτευξη.⁹⁷

Ο μουσειοπαιδαγωγός οφείλει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στον τρόπο που ασκεί κριτική στα παιδιά. Η συνεχής διόρθωση της συμπεριφοράς τους, η ειρωνεία, οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί και οι προσβολές σε τυχόν λάθη τους, είναι συμπεριφορές επιζήμιες για την αυτοεκτίμηση των παιδιών.⁹⁸ Χρειάζεται να δίνεται χρόνος και ελευθερία κινήσεων στα παιδιά όταν προσπαθούν να αποκτήσουν νέες δεξιότητες.

Προκειμένου η κριτική να είναι ωφέλιμη, είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη οι εξής παράγοντες:

- Οι επισημάνσεις να είναι συγκεκριμένες προκειμένου να εστιαστεί η προσοχή των παιδιών στο πρόβλημα.
- Να προτείνεται λύση με τη συνδρομή του παιδιού προκειμένου να αισθανθεί ότι μπορεί να αντεπεξέλθει στη δυσκολία.

⁹⁷ Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999), σελ.208

⁹⁸ Gottman John, *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000, σελ.132

- Η κριτική είναι αποτελεσματική όταν γίνεται κατά πρόσωπο. Διαφορετικά κάνει την επικοινωνία απρόσωπη και αφαιρεί από το παιδί τη δυνατότητα να απαντήσει και να ζητήσει διευκρινήσεις.⁹⁹

Τέλος τα παιδιά δεν είναι ευαίσθητα μόνο σε αυτά που ακούνε αλλά και σε αυτά που βλέπουν. Έρευνες επισημαίνουν ότι τα παιδιά δείχνουν αξιοσημείωτη ευαισθησία και είναι εξαιρετικοί παρατηρητές της συμπεριφοράς των δασκάλων. Φαίνεται ότι έχουν απόλυτη συναίσθηση του τρόπου με τον οποίο ο δάσκαλος επικοινωνεί στην τάξη με τα άλλα παιδιά. Επίσης βγάζουν τα συμπεράσματα τους παίρνοντας υπόψη τους τη μη-λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, όπως τη στάση του σώματος, την οπτική επαφή, τις παύσεις στην ομιλία, τον τόνο, την ταχύτητα του λόγου και τις χειρονομίες.¹⁰⁰ Τα στοιχεία δείχνουν ότι, όταν προκύπτει αντίθεση μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών νοημάτων, τα παιδιά παίρνουν υπόψη τους τα μη λεκτικά.¹⁰¹

⁹⁹ Λεονταρή (1995), σελ.112

¹⁰⁰ Lawrence (1998), σελ.25

¹⁰¹ Goleman (1995), σελ.221-222

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

5.1 ΠΑΙΧΝΙΔΙ

Με το πέρασμα του χρόνου, μεγαλύτερος αριθμός μουσείων εγκαταλείπουν την ξενάγηση ως εκπαιδευτικό μέσο για τους μικρούς τους επισκέπτες, αντικαθιστώντας την με εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία παροτρύνουν τα παιδιά στη συμμετοχή, στην παρατήρηση, την ανακάλυψη και την χρησιμοποίηση των γνώσεων που παίρνουν μέσα από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες όπως τα παιχνίδια, το δράμα και τις εικαστικές τέχνες. Με τον τρόπο αυτό και τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα ¹⁰² και διαμορφώνουν για το μουσείο μια πιο θετική εικόνα. Παρακάτω, θα δούμε πως μέσα από αυτές τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα για τα παιδιά με σκοπό να περνούν καλά και να μαθαίνουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, παράλληλα τους δίνεται η δυνατότητα ν' αποκτήσουν νέα πληρέστερη εικόνα για τον εαυτό τους.

Το παιχνίδι φαίνεται να έχει σημαντικές επιπτώσεις σε όλες τις διαστάσεις της ψυχολογικής ζωής του παιδιού (Smith, 1982). Η χρησιμοποίηση από την πλευρά των μουσείων δραστηριοτήτων που στηρίζονται στο παιχνίδι, έχει ως βάση την άποψη του Piaget ότι τα παιδιά μαθαίνουν για τον κόσμο τους μέσα από το παιχνίδι. Ο Piaget διέκρινε τρεις κατηγορίες παιχνιδιών ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Για τους προεφήβους, το ομαδικό παιχνίδι δομημένο με κανόνες, συντελεί στην ανάπτυξη της σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. ¹⁰³ Ο Bruner τόνισε πως η συμμετοχή σε παιχνίδια που σχετίζονται με την τέχνη, οδηγούν τους μαθητές σε ποικίλες μαθησιακές εμπειρίες, αναπτύσσοντας τις γνωστικές, συναισθηματικές και τις φυσικές τους ικανότητες. Μέσω των παιχνιδιών τα παιδιά αφοσιώνονται περισσότερο στις δραστηριότητες του μουσείου ενώ η μάθηση επιτυγχάνεται με τον πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο τρόπο εξαλείφοντας την πίεση. ¹⁰⁴

Κατά την διάρκεια ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, το παιχνίδι μπορεί να «χρησιμοποιηθεί» για πολλούς διαφορετικούς σκοπούς όπως τη χαλάρωση, τον προσανατολισμό, την κοινωνικοποίηση, την οργάνωση, τη συμμετοχή, το ρυθμό, την κίνηση κ.α. ¹⁰⁵ Μια δημοφιλής κατηγορία που συναντάμε στα μουσεία είναι τα αντιληπτικά παιχνίδια (Perception games). Με τη βοήθεια των παιχνιδιών αυτών, τα

¹⁰² Berry Nancy, Marey Susan, *Museum education : History, Theory and Practise*, 1989, Virginia, σελ. 157, 166.

¹⁰³ Berry, Mayers (1989), σελ. 168.

¹⁰⁴ ο.π.

παιδιά ενεργοποιούν τις ψυχοσωματικές τους δυνατότητες, αναπτύσσοντας τις ικανότητες να παρατηρούν, ν' αναλύουν και να κάνουν γενικεύσεις, ενώ παράλληλα συνειδητοποιούν και ευαισθητοποιούνται στις ποικίλες ερμηνείες που μπορούν να δώσουν σ' ένα έργο. Μέσα σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, δεν υπάρχει η έννοια του σωστού και του λάθους. Κάθε ερμηνεία που δίνει το παιδί με τα λόγια, με το σώμα ή τις αντιδράσεις λαμβάνεται ως σημαντική και έγκυρη, ενισχύοντας την αυτοαντίληψη του.¹⁰⁶

5.2 ΔΡΑΜΑ

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση είναι άλλο ένα μέσο μάθησης που χρησιμοποιείται κατά την διάρκεια των προγραμμάτων. Αξιοποιεί ασκήσεις και τεχνικές του θεάτρου που συνδυάζονται με παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους. Το περιεχόμενό της είναι ασκήσεις χαλάρωσης, αναπνοής, συγκέντρωσης, γνωριμίας, συνεργασίας, εμπιστοσύνης, χώρου, αισθητηριακές, κινητικές φαντασίας, γλωσσικές, ακινησίας κ.α. και τεχνικές όπως, συνεντεύξεις, βιογραφίες, θεματικά στιγμιότυπα, αυτοσχεδιασμός, διάλογος μέσα στην ομάδα, μονόλογος, παντομίμα, κουκλοθέατρο, παιχνίδι ρόλων, δραματοποίηση κ.α.¹⁰⁷ Τις δύο τελευταίες τεχνικές συναντάμε συχνότερα αφού μπορούν να σχετιστούν με κάθε μουσειακό αντικείμενο, δίνοντας παράλληλα στο παιδί τη δυνατότητα να εκφραστεί στο πλαίσιο της ομάδας.

Η επίδραση του δράματος στην προσωπικότητα του παιδιού είναι σημαντική και πολύπλευρη. Συνοψίζοντας την ελληνική και την διεθνή βιβλιογραφία, μπορούμε να επισημάνουμε ότι:

- Δίνει την ευκαιρία στο παιδί ν' ασκήσει πολύπλευρα τις νοητικές, σωματικές και κοινωνικές του δεξιότητες (Harving 1962).
- Διευρύνει την ικανότητα του να προσεγγίσει έννοιες και προβλήματα και να βρει τη λύση τους (Mc. Gregor 1992).

¹⁰⁵ Pitman – Gelles Bonnie, *Museums, Magic & Children*, Association of Science – Technology Centers, σελ.69

¹⁰⁶ ο.π. σελ.68-69

¹⁰⁷ Κοντογιάννη Άλκηστις, *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Βόλος, πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας, 2002, σελ.40

- Προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί, μέσα από τη συμβολική λειτουργία, να οδηγηθεί στην πράξη και μετά στην αφηρημένη σκέψη.¹⁰⁸
- Με τον παιγνιώδη, ευχάριστο, βιωματικό τρόπο, επιτρέπει σε κάθε παιδί ν' αποδώσει στο μέτρο των δυνατοτήτων του, αντλώντας το θεματικό του άξονα από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του και ενεργοποιεί μειώνοντας την παθητικότητά του.¹⁰⁹
- Διευρύνει την ταυτότητά του, υποδυόμενο νέους ρόλους που δεν είχε γνωρίσει μέχρι τώρα.¹¹⁰
- Οδηγεί το παιδί στην ανακάλυψη του εαυτού του και των άλλων και το βοηθά να ορίσει την ταυτότητά του.
- Αναπτύσσοντας την αισθαντικότητα και βελτιώνοντας τις σωματικές δεξιότητες του το παιδί μπορεί ν' αλλάξει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του, να το βοηθήσει ν' αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να εκφράζεται καλύτερα (Grecor 1997).
- Το παιδί νιώθει αυτάρκεια, το αυτοσυναίσθημα του βελτιώνεται ενώ μειώνεται η αγωνία του, διότι αισθάνεται ότι δεν είναι οι άλλοι μόνο που κυριαρχούν στο περιβάλλον αλλά μπορεί και το ίδιο να δράσει σ' αυτό (White 1959).
- Το παιδί μέσα από το δράμα μπορεί να βιώσει τη χαρά της δημιουργίας και της ανακάλυψης ενός ταλέντου, προκαλώντας του το αίσθημα της αυτοπραγμάτωσης.¹¹¹
- Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν παίρνουν εύκολα ρίσκα και αποφάσεις. Μέσα όμως από το δράμα και το παίξιμο ρόλων αρνούνται κάθε προσωπική ανάμιξη και παίρνουν ρίσκα βασιζόμενα στην ασφάλεια που νιώθουν μέσα στην ομάδα τους.¹¹²

¹⁰⁸ Κοντογιάννη Άλκηστις, *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σελ.87

¹⁰⁹ Κοντογιάννη (1999), σελ.98

¹¹⁰ ο.π. σελ.47

¹¹¹ Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου Ράνια, *Δραματοθεραπεία – Μουσικοθεραπεία*, Η επέμβαση της τέχνης στην ψυχοθεραπεία, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1999, σελ.87

¹¹² Lawrence (1987), σελ.29

Με την κατάλληλη χρήση των τεχνικών του δράματος, ο μουσικοπαιδαγωγός μπορεί να βοηθήσει τους προεφήβους να αποκομίσουν πολλά οφέλη τόσο στον τομέα της γνώσης και της ψυχαγωγίας όσο και στο να αντιληφθούν καλύτερα τον εαυτό και τις δυνατότητές τους.

5.3 Εικαστικές Τέχνες

Τα περισσότερα μουσεία στη χώρα μας είναι αρχαιολογικά, λαογραφικά και πινακοθήκες. Τα παιδιά επισκέπτες έχουν τη δυνατότητα μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να είναι όχι μόνο παρατηρητές αλλά και δημιουργοί τέχνης ανοίγοντας τους περισσότερους δρόμους προς την ανάπτυξη του εσωτερικού και εξωτερικού τους κόσμου.

Τα παιδιά στην προεφηβική ηλικία δείχνουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον προς την τέχνη. Όταν επισκέπτονται μουσεία και βρίσκονται μπροστά σ' ένα έργο, αρέσκονται να μαθαίνουν για τη ζωή του καλλιτέχνη και το χρόνο που αφιέρωσε για το δημιούργημά του.¹¹³ Έχουν την τάση να γοητεύονται από τις λεπτομέρειες, ενώ όποτε τους δίνεται η ευκαιρία να βλέπουν τους καλλιτέχνες να δημιουργούν, τους παρατηρούν με έντονο ενδιαφέρον. Έχουν επίγνωση του κριτηρίου της μαστοριάς και θέλουν να γνωρίζουν από τεχνική σκοπιά πως δημιουργούνται τα έργα.¹¹⁴ Οι προεφηβοί από την πλευρά τους έχουν συνήθως επίκαιρη σύνδεση με την άμεση εμπειρία τους.¹¹⁵ Ζωγραφίζουν ρεαλιστικά ενώ παράλληλα εμφανίζεται για πρώτη φορά η δυνατότητά τους να δίνουν βάθος και προοπτική στα έργα τους.¹¹⁶

Τα παιδιά των τελευταίων τάξεων του δημοτικού ασκούν έντονη κριτική στον εαυτό τους και συγκρίνοντας τα επιτεύγματά τους με αυτά των συμμαθητών τους, κρίνουν τις προσπάθειές τους «καλές ή κακές». Συνηθίζουν να αποθαρρύνονται εύκολα όταν αδυνατούν να επιτύχουν το δικό τους επίπεδο τελειότητας. Παραπονούνται ότι «δεν μπορούν να το κάνουν» ή ότι «δεν ξέρουν τι να κάνουν», αρχίζουν πολλές φορές το ίδιο έργο ή πετάνε τα τελειωμένα έργα τους.¹¹⁷ Ο

¹¹³ Καλούρη -Αντωνοπούλου (1988) σελ.47

¹¹⁴ Chapman Laura, *Διδακτική της Τέχνης, προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, Νεφέλη, Αθήνα, 1993, σελ.192

¹¹⁵ ο.π. σελ.183

¹¹⁶ Yamamoto, K.-Mc Eachrons, G, *Student Self – Esteem, Intregrations the Self*, Technomic Publishing Company, Bajio, 1993, σελ.164

¹¹⁷ Chapman (1993), σελ.185,220

μουσειοπαιδαγωγός γνωρίζοντας πως λειτουργούν οι προέφηβοι, μπορεί να επέμβει αποτελεσματικά. Πριν ακόμη αρχίσουν να εργάζονται, είναι ωφέλιμο να τα ρωτά τι ελπίζουν ότι θα δημιουργήσουν ή θα πετύχουν την ώρα που δουλεύουν. Είναι χρήσιμο να τα βοηθήσει να ορίσουν τα προβλήματα που απαντούν και να τα ενθαρρύνει να σκεφτούν τρόπους να τα λύσουν.¹¹⁸ Μόλις οι μαθητές ολοκληρώσουν την εργασία τους, έχει την δυνατότητα να βοηθήσει να δουν το έργο τους ως μέρος ενός ευρύτερου αναπτυξιακού σχηματισμού και μιας ευρύτερης κατανόησης.¹¹⁹ Επίσης, μπορεί να παρακινήσει τα παιδιά να δουλέψουν μαζί πάνω σε φανταστικά θέματα ώστε αυτά να μπορούν να φανταστούν τις σημαντικές λεπτομέρειες και να ταυτιστούν προσωπικά με την ιδέα.¹²⁰

Όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέχουν τα ερεθίσματα και την ελευθερία στα παιδιά να εκφραστούν μέσω των εικαστικών δραστηριοτήτων, μπορούν να τους προσφέρουν πολλά εφόδια. Το παιδί μαθαίνει να κοιτά τον κόσμο γύρω του με ανοιχτά μάτια και με μεγάλη προσοχή, να περιγράφει και να αξιολογεί τις διαφορές. Να σκέφτεται δημιουργικά και να ξεφεύγει από άκαμπτους κανόνες, να εξετάζει τις εναλλακτικές λύσεις των προβλημάτων, να είναι ικανό να διακινδυνεύει, ν' αποτυγχάνει και να τα βγάζει πέρα μ' ευελιξία. Βοηθά τα παιδιά να χειρίζονται με επιτυχία τα εργαλεία και τα μέσα που πρέπει να κατέχουν προκειμένου να κάνουν τις προσωπικές τους δημιουργίες τα βοηθά να αισθάνονται καλύτερα (γιατί κατόρθωσαν να ελέγξουν κάτι) και να μπορέσουν να εκφραστούν πιο καθαρά μέσω της τέχνης. Βοηθά τα παιδιά να ορίσουν τον εαυτό τους και τις εμπειρίες τους καθώς δίνουν σχήμα στα άμορφα υλικά, αναπτύσσοντας τα δικά τους θέματα και τεχνοτροπίες, ανακαλύπτουν και καθορίζουν την ταυτότητά τους.¹²¹

Το κεφάλαιο κλείνει με μια φράση του Mattie (1972), καθηγητή Καλών Τεχνών, σε μια μονογραφία του με τίτλο «The Self in Art education». «Προσπαθήσαμε και εξακολουθούμε μέσω ωραίων καλλιτεχνικών εμπειριών, να αναπτύξουμε την αυτοπεποίθηση, την αυτογνωσία, την αυτοεκτίμηση και την ανάπτυξη του εαυτού».¹²²

¹¹⁸ Οι προέφηβοι αναλαμβάνουν τις καταστάσεις που απαιτούν δημιουργική λύση προβλημάτων και πρακτικές αποφάσεις.

¹¹⁹ ο.π. σελ.86

¹²⁰ ο.π. σελ.227

¹²¹ Rubin Judith Aron, Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σελ. 326-327.

¹²² ο.π. σελ.325

Κεφάλαιο 6
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης οικοδομείται μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού με τα μέλη της οικογένειας, του σχολείου και της παιδικής ομάδας. Η αυτοαντίληψη που αναπτύσσει το άτομο καθορίζει αποφασιστικά την μαθησιακή συμπεριφορά του και αποτελεί το θεμέλιο λίθο της προσωπικότητάς του.

Τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να επιδράσουν θετικά την αυτοαντίληψη των προεφήβων και να συμβάλλουν στην ανάπτυξή της, με τους εξής τρόπους :

- 1) Όταν μέσα από τα εκθέματα και τις δραστηριότητες τα παιδιά μπορούν να βρουν νέα ενδιαφέροντα από τα οποία ν' αντλούν ικανοποίηση και να βιώνουν ευκολότερα επιτυχίες.
- 2) Όταν ο πλούσιος σε ερεθίσματα χώρος του μουσείου παρουσιάζεται στους προεφήβους με ποικίλους τρόπους που καλύπτουν, όσο είναι δυνατόν, περισσότερες “νοημοσύνες”.
- 3) Όταν τα προγράμματα στηρίζονται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης βασισμένες στις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η έμφαση τότε δίνεται στην αυτενέργεια, στην ανακάλυψη, στον πειραματισμό, στην ανάληψη ρίσκων και στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων άμεσα συνδεδεμένων με την καθημερινότητά.
- 4) Όταν η “αποτυχία” θεωρείται μια φυσική και ωφέλιμη διαδικασία και αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο τμήμα της μάθησης.
- 5) Όταν οι προεφηβοί δουλεύουν στα πλαίσια της ομάδας μέσα σε κλίμα συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού.
- 6) Όταν τα παιδιά παρακινούνται με βάση τα εσωτερικά και λιγότερο τα εξωτερικά τους κίνητρα.
- 7) Όταν ο μουσειοπαιδαγωγός έχει σαν πρώτο μέλημά του την προστασία και την ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών.
- 8) Όταν οι δραστηριότητες προωθούν την δημιουργικότητα, την φαντασία και κυρίως την ψυχαγωγία των παιδιών.

6.2 Προτάσεις

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως διαδικασία ψυχαγωγίας και μάθησης έχουν όλες τις προϋποθέσεις να επιδράσουν θετικά στην αυτοαντίληψη των προεφήβων. Προκειμένου να γίνουν πιο αποτελεσματικά θα πρέπει :

A) Το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων να προβλέπει μια πιο στενή επαφή του σχολείου με το μουσείο, είτε με την εισαγωγή μαθήματος με θέμα την μουσειακή εκπαίδευση στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, είτε αρκετά μεγαλύτερο αριθμό επισκέψεων των σχολείων σε μουσεία. Θεωρούμε ότι ο αριθμός των προγραμμάτων που παρακολουθούν οι μαθητές σ' ένα χρόνο είναι ιδιαίτερα μικρός.

B) Τα μουσεία να δώσουν περισσότερα κίνητρα στους γονείς να συμμετέχουν σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα με τα παιδιά τους. Η συνεργασία μεταξύ παιδιών και γονέων θα τους φέρει πιο κοντά. Είναι μια πολύ καλή ευκαιρία στους προεφήβους να αποδείξουν στους γονείς τους ότι ακόμη κι αν δεν είναι πετυχημένοι μαθητές, έχουν τα δικά τους χαρίσματα. Με τη σειρά τους οι γονείς μπορούν να ωθήσουν τα παιδιά τους σε νέες κατευθύνσεις, όπου μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα.

Γ) Ο μουσειοπαιδαγωγός θα ήταν ωφέλιμο να έχει μια πρώτη επαφή με τα παιδιά στο χώρο τους, προτού αυτά επισκεφθούν το μουσείο. Κατά την διάρκεια των προγραμμάτων να απευθύνεται στα παιδιά με το όνομά τους και να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο όταν επικοινωνεί μαζί τους (π.χ. όλοι καθιστοί στο πάτωμα).

Δ) Η επίδραση του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος μπορεί να συνεχιστεί και μετά την επίσκεψη των παιδιών στο μουσείο. Με τη συνδρομή του δασκάλου, τα παιδιά μπορούν ν' ασχοληθούν με διάφορες δραστηριότητες

(κατασκευές, ζωγραφιές, φωτογραφίες, θέατρο)¹²³ παίρνοντας ερεθίσματα από αυτά που βίωσαν στο μουσείο. Επιπλέον, μπορούν μέσα στην τάξη τους, να δημιουργήσουν τη γωνιά του μουσείου ή κάποια εφημερίδα με κεντρικό άξονα τα μουσεία που έχουν επισκεφτεί μέσα στη χρονιά. Έχουν την δυνατότητα να χωρίσουν τις δημιουργίες τους σε θεματικές ενότητες και να τις παρουσιάσουν, τόσο μέσα στο σχολικό τους συγκρότημα, όσο στους τοπικούς φορείς της κοινότητάς τους καθώς και στα ίδια τα μουσεία. Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθεί και η δημιουργία θετικών συναισθημάτων στα παιδιά που το έργο τους εκτίθεται σ' ένα τόσο ευρύ κοινό και μπορεί ν' αποτελέσει την αφετηρία για ενασχόληση με τομείς που τα παιδιά έχουν δυνατότητες αλλά για κάποιους λόγους δεν είχαν την ευκαιρία να τις αναπτύξουν.

¹²³ Για περισσότερες δραστηριότητες των παιδιών στο σχολείο μετά από την επίσκεψή τους σ' ένα μουσείο, στο βιβλίο της Άλκηστης, «Μουσεία και σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία», από τα Ελληνικά Γράμματα, σελ. 35-38.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **Berry, N. – Mayer, S.** (1989). Museum education: History, Theory and Practise. Virginia.
- **Bertrand, Y.** (1994). Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Bruner, J.** (1960). The Process of education. Haward College.
- **Γέρου, Θ.** (1984). Το συμβολικό παιχνίδι. Βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο. Αθήνα : Δίπτυχο.
- **Γκάζη, Α.** (1999). Η Γένεση ενός όρου. Αρχαιολογία & τέχνες, τεύχος 70, σελ. 39-46.
- **Chapman, L.** (1993). Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή. Αθήνα : Νεφέλη.
- **Δάλκος, Γ.** (2000). Σχολείο και Μουσείο. Αθήνα : Καστανιώτη.
- **Δασκάλου, Β.** (1990). Εξελικτικές διαφορές της αυτοαντίληψης κατά την εφηβεία και σύνδεση της με τους συναισθηματικούς παράγοντες. Θεσσαλονίκη : Μεταπτυχιακή εργασία.
- **Δερμιτζάκη, Ε.** (1997). Οι σχέσεις των διαστάσεων της εικόνας του εαυτού και του επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης με τις επινοήσεις στο σχολείο. Θεσσαλονίκη : Διδακτορική διατριβή.
- **Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, Ρ.** (1999) : Δραματοθεραπεία- Μουσικοθεραπεία. Η επέμβαση της τέχνης στην ψυχοθεραπεία. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Eggen, P.** (1992). Educational Psychology. New Jersey : Don Kauchan.
- **Falh, J. Dierking, L.** (1992). The museum experience. Mitchigan : Edward Brothers.
- **Falh, J. Dierking, L.** (2000). Learning from Museums Oxford : Altamirn Press.

- **Faulkner, D.** (1999). Personal, Social and Emotional development of Children, Oxford: Plackwelt Publishers.
- **Fliner, N.** (1998). Αυταρχική ή Φιλελεύθερη Αγωγή, Κριτική θεώρηση των προβλημάτων της σύγχρονης παιδαγωγικής. Αθήνα : Τυποθήτω.
- **Fontana, D.** (1998). Ψυχολογία και εκπαιδευτικοί. Αθήνα : Σαββάλας.
- **Gollman, D.** (1997). Συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Gottman, J.** (2000). Η Συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Grinder, A.** (1985). The good guide : A. Sourcebook for International, Docents and Tour Guides. Arizona : Ironwood Publishing.
- **Hayes, N.** (1998). Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Β' τόμος. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ.** (1984). Το μουσείο μέσο τέχνης και αγωγής. Αθήνα : Καστανιώτης.
- **Κίτσος, Κ.** (1971). Ψυχολογία της Μαθήσεως. Αθήνα : Δωδώνη.
- **Κλεφταράς, Γ.** (1998). Η κατάθλιψη σήμερα. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Κοντογιάννη Άλκηστις** (1984), Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- **Κοντογιάννη Άλκηστις** (1996). Μουσεία και σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Κοντογιάννη Άλκηστις** (1998). Το βιβλίο της Δραματοποίησης. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Κοντογιάννη Άλκηστις** (2000). Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Κουβέλη, Α.** (2000). Η σχέση των μαθητών με το σχολείο, θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά προγράμματα. Αθήνα : Εθνικό κέντρο κοινωνικών ερευνών.

- **Κύρδη, Π.** (1995). Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του Μουσείου. *Λέσχη Εκπαιδευτικών*, τεύχος 10, 32-34.
- **Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α.** (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Λαπούρτης, Α.** (2001) : Μουσείο και επικοινωνία : περί όρων και ορίων. *Αρχαιολογία & τέχνες*, τεύχος 77, 87-94.
- **Λεονταρή, Α.** (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Λεονταρή, Α.** (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προεφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τεύχος 108, 61-68.
- **Λεονταρή, Α.** (XXXX). Αναπτυξιακές τάσεις και επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της Ακαδημαϊκής Αυτοαντίληψης. *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος XX, 103-104.
- **Λεονταρή, Α.** (2001). *Σχολική ψυχολογία*. Βόλος : Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- **Lawrence, D.** (1987). *Enhancing Self-esteem*. London : Paul Chapman Publishing.
- **Μαγουλιώτης, Α.** (2000). *Στα εργαστήρια των εικαστικών τεχνών*. Βόλος : Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- **Μακρή-Μπότσαρη, Ε.** (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Ματσαγγούρας, Η.** (2000). Η σχολική τάξη. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- **Ματσαγγούρας, Η.** (XXXX). Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση και μάθηση: Θεωρία και παιδαγωγικές συνεπαγωγές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 12,σελ 42-45.
- **Μουρατιάν, Ζ.** (1995). Εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης στο Μουσείο. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Βασικές αρχές και η φιλοσοφία τους. Ημερίδα με θέμα : Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά από 10-15 ετών. Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.

- **Mclean, K.** (1996). Planning for people in museum exhibitions. Washington : Association of Science – Technology Center.
- **Νάκου, Ε.** (2001). Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Αθήνα: Νήσος.
- **Ντολιοπούλου, Ε.** (1999). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής. Αθήνα : Τυποθήτω.
- **Παρασκευόπουλος, Ι.** (1984).Εξελικτική ψυχολογία. Τόμος Β, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- **Pitman-Gelles, B.** (1981). Museums, Magic & Children. Washington: Association of Sciency – Technology Center.
- **Ράπτης, Α.** (2002). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Αθήνα : Αριστοτέλης Ράπτης.
- **Rubins, J.** (1997). Θεραπεύοντας τα παιδιά μέσα από την τέχνη. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- **Simons, J.** (1997). Definitions and theories of Active Learning, Active Learning for Students and Teachers. Reports from eight Countries. Frankfurt.
- **Thompson, T.** (1997). Do we need to train teachers for administer praise? Self – worth theory says we do. Learning and Instruction. Vol. 7, 49-63.
- **Yamamoto, K.,Mc Eachrok, G.** (1993).Student Self-Esteem: Integrations the Self, Basel : Technomic Publishing Company.
- **Φλουρής, Γ. Κουλοπούλου, Α. Σπυριδάκης, Ι.** (1981). Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση. Αθήνα : Αλκυών.
- **Φλουρής, Γ.** (1989). Αυτοαντίληψη, Σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Αθήνα : Γρηγόρης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000102078