

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Αξιολόγηση και προτάσεις βελτίωσης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων
σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς.**

**Μελέτη περίπτωσης: Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα
της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων
του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού»**

Μαρία Λένη

ΑΘΗΝΑ 2015

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Αξιολόγηση και προτάσεις βελτίωσης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων
σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς.**

**Μελέτη περίπτωσης: Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα
της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων
του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού»**

Μαρία Λένη

ΑΘΗΝΑ 2015

«Αξιολόγηση και προτάσεις βελτίωσης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων

σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς.

Μελέτη περίπτωσης: Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού»

Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα :

Νάκου Ειρήνη, Καθηγήτρια

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής:

Γεωργιτσογιάννη Ευαγγελία, Καθηγήτρια

Σοφianoπούλου Χρύσα, Επίκουρη Καθηγήτρια

Περίληψη

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς προσκαλούν το μαθητικό κοινό να μάθει, αλλά και να διασκεδάσει, με αφορμή τα προϊόντα της πολιτισμικής κληρονομιάς. Οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς είναι «ανοικτοί» κοινωνικοί χώροι με ευρεία πολιτιστική λειτουργία, που συνδέονται κυρίως με τον ελεύθερο χρόνο και την ψυχαγωγία, προσκαλώντας στην απόλαυση ενός έργου τέχνης ή άλλης πολιτιστικής δραστηριότητας. Η επιτυχία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κρίνεται από τη μελέτη αξιολόγησης, η οποία ερευνά το βαθμό κατά τον οποίο τα προγράμματα ολοκλήρωσαν τους αρχικούς τους στόχους. Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων θεωρούνται ότι είναι επιτυχημένα, όταν ανταποκρίνονται στις αρχικές επιδιώξεις του προγράμματος. Οι στόχοι καλύπτονται στις περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες ολοκληρώνουν το πρόγραμμα, ακολουθούν τις προτάσεις του, δείχνουν ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή, επικοινωνούν τις πληροφορίες και φαίνονται να έχουν κερδίσει από τη συνολική εμπειρία.

Οι αξιολογήσεις θα πρέπει να διεξάγονται σε τρία στάδια: το προκαταρκτικό στην αρχή της διαδικασίας, το διαρθρωτικό κατά τη διάρκειά της και στο τέλος το ολιστικό στάδιο, που εκτιμά το σύνολο της δράσης. Η μέθοδος αξιολόγησης που ακολουθήθηκε είναι τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα (Generic Learning Outcomes), τα οποία μετρούν την αποτελεσματικότητα της μάθησης σε χώρους πολιτισμού. Οι κατηγορίες των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων περιλαμβάνουν: γνώση και κατανόηση, δεξιότητες, αξίες και στάσεις ζωής, δημιουργικότητα, έμπνευση και ευχαρίστηση, δραστηριότητα και συμπεριφορά.

Η μελέτη περίπτωσης περιέλαβε την αξιολόγηση τριών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, «Η εν Αθήναις Άλτις», «Μια βόλτα στην Πλάκα» και «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;». Η αξιολογική έρευνα έδειξε ότι τα αποτελέσματα αφορούν περισσότερο τις κατηγορίες πρωτίστως της γνώσης και της εμβάθυνσης της κατανόησης, των δεξιοτήτων αλλά και της δημιουργικότητας. Η ομάδα αποτελεσμάτων που αφορά στις αξίες και τη στάση ζωής, αλλά και της αλλαγής της συμπεριφοράς εκπροσωπούνται πολύ λιγότερο. Οι προτάσεις βελτίωσης, επομένως, θα πρέπει να περιλαμβάνουν δράσεις που θα αυξήσουν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη στάση ζωής, την ενσυναίσθηση και την αλλαγή συμπεριφοράς. Επιπλέον, η σχέση σχολείου και εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολιτισμού μπορεί να γίνει πιο στενή, εάν τα προγράμματα βοηθήσουν στην εκπόνηση του προγράμματος Project. Τέλος, θα πρέπει να καλλιεργηθεί η διαδικτυακή επικοινωνιακή διάσταση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Abstract

The educational programs at places of cultural reference (cultural centers) invite school children to learn and be entertained, by having a cultural heritage tour. Places of cultural reference are “open” social spaces with broad cultural function, which are mainly related to leisure and entertainment. An evaluation study estimates the success of educational programs; it investigates if the programs have completed their initial goals. The results of educational activities are considered to be successful when they respond to the original intentions of the program. The objectives are covered when the participants complete the program, respect its suggestions, show interest and participate actively, learn information and seem to have gained from the overall experience.

The evaluations will be conducted in three stages: front-end evaluation at the beginning of the program, formative evaluation during the procedure and summative at the end of it. The evaluation method used is the Generic Learning Outcomes methodology, which measure the effectiveness of learning in museums and cultural centers. The five categories of Generic Learning Outcomes include: knowledge and understanding, skills, attitudes and values, enjoyment, inspiration and creativity, and finally activity and behavior.

The case study included the evaluation of three educational programs of the Directorate of Restoration of Contemporary and Modern Monuments of the Ministry of Culture and Sports: “The Athenian Altis”, “A walk in Plaka” and “Garden, garden, are you here?” The evaluative research showed that the results relate more to categories as knowledge and understanding, skills and creativity. Results concerning attitudes, values and behavioral change are much less represented. Proposals for improvement should therefore include actions that will increase the effects related to attitude, empathy and changing of behavior. In addition, the relationship between school and cultural programs could become closer. Finally, the online communication activity should be cultivated with the use of new technologies.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	9
Μέρος Α΄: Θεωρητικό Μέρος	
Κεφάλαιο 1: Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα	11
Κεφάλαιο 2: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς	14
Κεφάλαιο 3: Η σημασία της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων	19
3.1. Η έννοια της αξιολόγησης πολιτιστικών δράσεων	20
3.2. Σταδιολόγηση της αξιολογικής διαδικασίας	23
3.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων	25
3.4. Δυσχέρειες της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων	27
Μέρος Β΄: Ερευνητικό μέρος	
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας	30
4.1. Μεθοδολογικό εργαλείο: τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα	34
Κεφάλαιο 5: Στοχοθεσία και δομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων	41
5.1. «Η εν Αθήναις Άλτις» (2004)	48
5.2. «Μια βόλτα στην Πλάκα» (2007)	51
5.3. «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» (2008)	54
Κεφάλαιο 6: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων	59
6.1. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Η εν Αθήναις Άλτις» (2004)	60

6.2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μια βόλτα στην Πλάκα» (2007)	65
6.3. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» (2008)	67
Κεφάλαιο 7: Προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων	71
7.1. Η κοινωνική και ανθρωποκεντρική διάσταση του αρχιτεκτονικού λόγου	73
7.2. Καλλιέργεια σχέσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείων	75
7.3. Διαδικτυακή επικοινωνιακή διάσταση και χρήση νέων τεχνολογιών	77
Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα	79
Βιβλιογραφικές αναφορές	84
Παράρτημα	92

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την ουσιαστική συμβολή πολλών ανθρώπων, που βοήθησαν στην ολοκλήρωσή της, και τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω. Στην ακαδημαϊκή αυτή πορεία είχα την καλή τύχη να συναντηθώ με πανεπιστημιακούς δασκάλους που με καθοδήγησαν και υποστήριξαν ακαδημαϊκά, αλλά και με εξέλιξαν προσωπικά.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα της εργασίας κα Ειρήνη Νάκου, καθηγήτρια Μουσειακής και Ιστορικής Εκπαίδευσης, η οποία με εμπιστεύτηκε να αξιολογήσω τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των οποίων συμμετείχα. Η εμπειρία της μελέτης αυτού του αντικειμένου με έκανε να κερδίσω πολλαπλά και να αναγνωρίσω τα προς βελτίωση σημεία. Αρχής γενομένης από το θέμα της παρούσας εργασίας, με βοήθησε καίρια με την υποστήριξη και την αμέριστη κατανόησή της.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην κα Ευαγγελία Γεωργιτσογιάννη, καθηγήτρια Ιστορίας της Τέχνης και του Πολιτισμού, η οποία με τις γνώσεις και την αγάπη της για τη ζωγραφική τέχνη, κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μαθημάτων, με οδήγησε να αντιληφθώ την διδακτική της αξία και να επιχειρήσω να τη χρησιμοποιήσω με όμοιο τρόπο στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Πολύτιμη ήταν η συμβολή της κας Χρύσας Σοφianoπούλου, Επίκουρης Καθηγήτριας στο γνωστικό αντικείμενο Ανάλυση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης και της Πληροφορικής Κατάρτισης, η οποία, μέσα από την οργάνωση των μεταπτυχιακών μαθημάτων της, μας δίδαξε τη μεθοδολογία της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας.

Η βιβλιογραφική έρευνα δεν θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή των βιβλιοθηκονόμων πολλών βιβλιοθηκών. Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα το προσωπικό της βιβλιοθήκης του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου, της Γενναδείου Βιβλιοθήκης και της Βιβλιοθήκης Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ, που συνέβαλαν στη βιβλιογραφική υποστήριξη της εργασίας.

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον για το σχεδιασμό και την εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμβαδίζει με την επιθυμία να βελτιωθούν, θεραπεύοντας και αναμορφώνοντας τα προβληματικά τους στοιχεία. Η ενασχόληση της γράφουσας με τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς και η επικοινωνία τους με το κοινό δημιούργησε την ανάγκη να αναζητηθεί η ακαδημαϊκή υποστήριξη που θα έθετε το θεωρητικό πλαίσιο και θα πρότεινε υποδειγματικές λύσεις και καλές πρακτικές στον τομέα αυτό.

Η στοχοθεσία των προγραμμάτων και η επιλογή των δράσεων που τα πλαισιώνουν χρειάστηκε να ενισχυθεί με τη μελέτη των θεωριών μάθησης και της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ο στόχος ήταν κάθε φορά η ενεργοποίηση της μαθητικής συμμετοχικότητας, ιδιαίτερα όσων μαθητών προέρχονταν από μειονοτικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και δυσκολεύονταν κατά τη διάρκεια της σχολικής διδασκαλίας.

Το απαραίτητο ενδιάμεσο στάδιο για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η αξιολόγησή τους. Αναγνωρίζοντας την αξία της αξιολόγησης και την ανάγκη ουσιαστικής χρήσης των αποτελεσμάτων της, είχαν γίνει αρκετές προσπάθειες ολοκληρωμένης αξιολογικής έρευνας, τόσο από τους εκπαιδευτικούς που συνόδευαν τις σχολικές τάξεις όσο και από τους ίδιους τους μαθητές. Όμως, όταν τα αξιολογικά ερωτηματολόγια συμπληρώνονταν από τους εκπαιδευτικούς παρουσία της ομάδας σχεδιασμού και εκπόνησης, η καλή προσωπική σχέση που είχε αναπτυχθεί μαζί τους, πιθανόν επηρέαζε προς μία θετική αξιολόγηση των προγραμμάτων. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί φάκελοι που είχαν αποσταλεί στην επαρχία δεν αξιολογήθηκαν επαρκώς, καθώς συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν συμπλήρωναν το προαιρετικό φύλλο αξιολόγησης, δυσκολεύοντας έτσι την ουσιαστική ανατροφοδότηση.

Η ανάγκη, επομένως, να υπάρξει ένα μεθοδολογικό εργαλείο που να προσφέρει ασφαλή αξιολογικά αποτελέσματα ήταν πειστική. Τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα, όπως παρουσιάστηκαν από τη Hooper-Greenhil (2007), ταιριάζουν πολύ στις απαιτήσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς με σαφή τρόπο εντάσσουν τις εκπαιδευτικές δράσεις και τις επιδράσεις τους σε πέντε ευρείες θεματικές κατηγορίες αποτελεσμάτων με επιμέρους στοιχεία που τις απαρτίζουν.

Η κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ο εντοπισμός των προβληματικών στοιχείων προς βελτίωση από αξιολογητή που συμμετείχε στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή τους, αρχικά φαινόταν ιδιαίτερα απαιτητικό εγχείρημα, καθώς έπρεπε να διατηρηθεί η αυστηρότητα και η αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση. Τελικά, ο σκοπός επιτεύχθηκε χάρη

στα μεθοδολογικά εργαλεία, τα οποία οδηγούν την αξιολογική σκέψη με τρόπο απλό που δεν χωρά αμφισβητήσεις υποκειμενικής ή μεροληπτικής θέασης.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού ήταν η ιδανική μελέτη περίπτωσης. Η υπηρεσία δεν διαθέτει, όπως τα μουσεία, ειδικούς χώρους διεξαγωγής των προγραμμάτων και αναγκάζεται να αναπροσαρμόζει τους στόχους και τις δράσεις ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Το στοιχείο αυτό κάνει τη δομή κάθε προγράμματος διαφορετική. Επιπλέον, εκτός από την ποικιλία που προσφέρουν αυτά τα προγράμματα ως προς τη διάρθρωσή τους, το θεματικό τους αντικείμενο, η νεώτερη και σύγχρονη αρχιτεκτονική κληρονομιά, είναι μοναδικό. Υπάρχει, επομένως, αυξημένο ενδιαφέρον για την αξιολογική τους εξέταση.

Η υπηρεσία έχει μετονομαστεί σήμερα σε Διεύθυνση Προστασίας και Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης, όμως, διατηρήθηκε και χρησιμοποιήθηκε η παλαιότερη ονομασία της, καθώς τα υπό εξέταση εκπαιδευτικά προγράμματα πραγματοποιήθηκαν όταν η υπηρεσία είχε αυτή την ονομασία και οι εκπαιδευτικοί φάκελοι και τα φυλλάδια φέρουν αυτό το όνομα του φορέα σχεδιασμού και υλοποίησης.

Μέρος Α': Θεωρητικό Μέρος

Κεφάλαιο 1: Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε χώρους πολιτισμού προσφέρουν στο κοινό τους την ευκαιρία να γνωρίσουν την ιστορία και τα έργα πολιτισμού μιας περιόδου και να παρακολουθήσουν μια αφήγηση σχετικά με τα αντικείμενα της συλλογής του χώρου. Η κεντρική αφήγηση πλαισιώνεται από συνοδευτικές δράσεις που στοχεύουν στην περισσότερο εύληπτη κατανόηση των πληροφοριών και τη βαθύτερη εμπέδωση των γνώσεων του κοινού. Οι συμπληρωματικές δραστηριότητες εναλλάσσουν συνήθως τις τεχνικές τους σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν το ενδιαφέρον του κοινού σε υψηλό επίπεδο και να το βοηθήσουν να επωφεληθεί περισσότερο από την εκπαιδευτική εμπειρία.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διενεργούνται στην πλειονότητά τους σε μουσεία ή τους αρχαιολογικούς χώρους, καθώς οι τελευταίοι συνδέονται, συνήθως, με κάποιο μουσείο, το οποίο εκθέτει τα ανασκαφικά ευρήματα. Στην εκπαιδευτική προσέγγιση του πολιτισμού συμμετέχουν τα τελευταία χρόνια χώροι πολιτισμικής αναφοράς, δηλαδή χώροι που φιλοξενούν λειτουργίες πολιτισμού, που προστατεύουν ή παράγουν πολιτισμό. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς είναι πολυθεματικά, αφορούν στην προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά άπτονται και κοινωνικών ζητημάτων.

Η επιτυχία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων κρίνεται από την αξιολογική μελέτη, η οποία ερευνά το βαθμό κατά τον οποίο τα προγράμματα ολοκλήρωσαν τους αρχικούς τους στόχους. Επομένως, χρειάζεται ακριβής περιγραφή της στοχοθεσίας και της επιμέρους διάρθρωσης του προγράμματος, ώστε να καταδειχτεί η λογική του σχεδιασμού του εκπαιδευτικών δράσεων και σε επόμενο επίπεδο να εκτιμηθούν τα αποτελέσματά τους. Η αξιολόγηση ολοκληρώνεται με την υπόδειξη προτάσεων βελτίωσης, οι οποίες ακολουθούν το αξιολογικό πόρισμα και προτείνουν λύσεις.

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας βρίσκεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Επιπλέον, σκοπός της μελέτης είναι οι προτάσεις βελτίωσης των προγραμμάτων. Ο διπλός αυτός σκοπός θα πραγματοποιηθεί με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης. Ως ειδικότερη περίπτωση, θα εξεταστούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων του Υπουργείου Πολιτισμού και Τουρισμού. Η αξιολόγησή τους θα ολοκληρωθεί με τη διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων βελτίωσής τους.

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας μπορούν να διακριθούν αρχικά στον προσδιορισμό των χώρων πολιτισμικής αναφοράς και στην εξέταση του χαρακτήρα των εκπαιδευτικών τους δράσεων. Επόμενο στόχο αποτελεί η ανάδειξη της σημασίας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο στόχος αυτός θα εξυπηρετηθεί με τη σημασιολογική προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δράσεων και τη μελέτη του παιδαγωγικού υπόβαθρου της διαδικασίας. Η εργασία, επιδιώκοντας να εξετάσει τη δυσκαμψία της διενέργησης των ερευνών αξιολόγησης, θέτει ως στόχο τη συζήτηση των δυσχερειών της εκτίμησης των εκπαιδευτικών δράσεων στους χώρους πολιτισμού.

Στόχος της εργασίας αποτελεί η ανάδειξη της καταλληλότερης ερευνητικής μεθόδου, προκειμένου να αξιολογηθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα της μελέτης περίπτωσης. Για το λόγο αυτό θα αναλυθεί το μεθοδολογικό εργαλείο των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, ώστε να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο θα εφαρμοστεί στις επιλεγμένες δράσεις της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. Αποσκοπώντας στην αναλυτικότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της μελέτης περίπτωσης, θα προηγηθεί η περιγραφή της στοχοθεσίας και της διάρθρωσής τους.

Η εργασία στοχεύει στην ουσιαστική και πολύπλευρη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της μελέτης περίπτωσης. Έτσι, θα τους ασκηθεί κριτική χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. Η κατάθεση των προτάσεων βελτίωσης αξιοποιεί τα αξιολογικά αποτελέσματα και ολοκληρώνει τη διαδικασία.

Η στοχοθεσία αυτή έχει ως μέλημα την προβολή του ουσιαστικού ρόλου της αξιολόγησης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την περάτωση των προγραμμάτων. Επιπλέον, οι προτεινόμενες λύσεις φιλοδοξούν να βελτιώσουν την εμπειρία της εκπόνησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να εμπλουτίσουν τα αποτελέσματά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, επομένως, θα μπορούσαν να αρθρωθούν συνοπτικά με τις εξής διατυπώσεις:

- Με ποιο εκπαιδευτικό λόγο επικοινωνούν οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς τις δράσεις για το μαθητικό κοινό;
- Ποια εκπαιδευτική προσέγγιση χρησιμοποιούν;
- Ποιο μεθοδολογικό εργαλείο είναι το καταλληλότερο για την αξιολογική προσέγγιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς;
- Σε ποια αποτελέσματα εστιάζουν οι εκπαιδευτικές δράσεις της μελέτης περίπτωσης;

- Με ποιους τρόπους μπορεί να αναδυθεί ο ανθρώπινος παράγοντας σε εκπαιδευτικά προγράμματα με κεντρικό θεματικό άξονα την αρχιτεκτονική κληρονομιά;

- Με ποια μέθοδο θα ενισχυθεί η σχέση της εκπαιδευτικής προσέγγισης των δράσεων της μελέτης περίπτωσης με τη σχολική διδασκαλία;

- Ποια επικοινωνιακή γλώσσα προσφέρεται για την διάδοση των μηνυμάτων των εκπαιδευτικών στόχων των προγραμμάτων;

Θα επιχειρήσουμε να δώσουμε τεκμηριωμένη απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, φωτίζοντας τα ζητήματα της εκπόνησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Παράλληλα, θα γίνει προσπάθεια να ολοκληρωθεί η αξιολογική έρευνα, να εντοπιστούν οι προβληματικές καταστάσεις και τα σημεία βελτίωσης. Τέλος, οι προτάσεις αναμόρφωσης των προγραμμάτων θα πρέπει να προσφέρουν απαντήσεις στα σύγχρονα ζητήματα που αφορούν τη σχολική παιδαγωγική και απασχολούν το κοινωνικό σύνολο.

Κεφάλαιο 2: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς

Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους πολιτισμού αποτελούν ένα επικοινωνιακό μέσο με σκοπό την προσέλκυση και διεύρυνση του κοινού τους με την προσφορά μιας ευχάριστης μαθησιακής και ψυχαγωγικής εμπειρίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε χώρους μουσείων αποτελούν τρόπους ενίσχυσης της κατανόησης των μουσειακών αντικειμένων και της εποχής τους. Συνήθως στοχεύουν στη διευκόλυνση των επισκεπτών που τα παρακολουθούν, καθώς ερμηνεύουν και επεξηγούν την αξία των εκτιθέμενων έργων τέχνης. Διαφέρουν από τις απλές ξεναγήσεις ή εκπαιδευτικές περιηγήσεις, καθώς συμπεριλαμβάνουν τη χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων και παιδαγωγικών εργαλείων.

Η στοχοθεσία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνήθως περιλαμβάνει τη γνωριμία και εξοικείωση με το αντικείμενο και την ιστορία τους, την όξυνση της παρατηρητικότητας των επισκεπτών μέσω της αναγνώρισης υφολογικών λεπτομερειών και την προαγωγή της κριτικής τους σκέψης, θέτοντας ερωτήματα και σημεία προβληματισμού. Μεθοδολογικά, τα εκπαιδευτικά προγράμματα χρησιμοποιούν τη βιωματική προσέγγιση της μάθησης και προσπαθούν να εναλλάσσουν τα παιδαγωγικές πρακτικές και τους τρόπους επικοινωνίας, ώστε να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των επισκεπτών και να προκαλέσουν τη σκέψη και τα συναισθήματά τους (Δεδούλη, 2002).

Η αξία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων φανερώνεται από την ανάγκη των επισκεπτών, τόσο των μαθητών όσο και των ενηλίκων, να ψυχαγωγηθούν, αλλά και να αντλήσουν πληροφορίες (Hooper-Greenhill, 2007). Είναι χαρακτηριστική η διαρκής αύξηση του αριθμού αλλά και η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε χώρους πολιτισμού. Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων φανερώνει την τάση εκπαιδευτικής αξιοποίησης των χώρων πολιτισμού, καθώς και την ανάγκη ερμηνευτικής παρουσίασης των έργων του πολιτισμού μέσα σε ένα πλαίσιο αφήγησης (Χορταρέα, 2002).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα υλοποιούνται στους χώρους των μουσείων, συχνά σε γωνιές ή αίθουσες διαμορφωμένες ειδικά για τη φιλοξενία του μαθητικού κοινού. Οι εκπαιδευτικές δράσεις στο μουσείο, στο «χώρο έμπνευσης και δημιουργίας, στο χώρο ποίησης, τέχνης, γνώσης και μνήμης» (Νάκου, 2001: 111), αναφέρονται στα εκθεσιακά αντικείμενα, αφηγούνται την ιστορία αντικειμένων των συλλογών.

Τα μουσεία, όμως, τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και διεθνώς, δεν αποτελούν τους μόνους χώρους προσέλκυσης κοινού και οργάνωσης εκπαιδευτικών δράσεων για την εξυπηρέτηση της ανάγκης μάθησης και την προσφορά μιας ψυχαγωγικής εμπειρίας. Πολλοί

άλλοι χώροι πολιτισμού, επιθυμώντας να προβάλλουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα τους, προσκαλούν το κοινό σε εκπαιδευτικές περιηγήσεις και σε γνωριμία με τον πολιτισμό που καλλιεργούν και προστατεύουν.

Η συζήτηση σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς προϋποθέτει να οριστεί με σαφήνεια ο χαρακτήρας και το πεδίο δράσης των χώρων αυτών. Η ελληνόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται στον όρο, χρησιμοποιώντας τον για να περιγράψει τους χώρους πολιτισμού που δεν είναι μόνο μουσεία, αλλά μπορεί να έχουν παρόμοιες εκπαιδευτικές λειτουργίες με αντικείμενο τον πολιτισμό (Νάκου, 2006. Νικονάνου & Νάκου, 2015). Φαίνεται ότι η έννοια είναι ιδιαίτερα ευρεία, συμπεριλαμβάνει τα μουσεία (Μιλτσακάκη, 2011), αλλά και όλους τους χώρους που υπηρετούν και διαφυλάσσουν την πολιτιστική δημιουργία.

Σύμφωνα με τη Νάκου (2006), οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς είναι «ανοικτοί» κοινωνικοί χώροι με ευρεία πολιτιστική λειτουργία, που συνδέονται κυρίως με τον ελεύθερο χρόνο και την ψυχαγωγία, προσκαλώντας στην απόλαυση ενός έργου τέχνης ή άλλης πολιτιστικής δραστηριότητας. Οι δράσεις, πολιτιστικές ή εκπαιδευτικές, προκαλούν τον προβληματισμό, την κριτική και την καλλιέργεια του κοινωνικού διαλόγου.

Ο όρος, επομένως, μπορεί να περιλαμβάνει μεγάλη ποικιλία χώρων της ανθρώπινης δραστηριότητας, καθώς οι περισσότερες δράσεις μπορούν να έχουν ερμηνείες και επεκτάσεις πολιτισμικές. Έτσι, επιχειρώντας να περιγραφεί ο ορισμός των χώρων πολιτισμικής αναφοράς, θα προταθεί η εξής ερμηνεία:

Οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς είναι ιδρύματα και φορείς που παράγουν, επικοινωνούν ή/και διαφυλάσσουν πολιτισμό. Ο ρόλος τους βρίσκεται στην προστασία της υλικής και άυλης κληρονομιάς, αλλά και του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και στη διάχυση των γνώσεων για αυτά τα αντικείμενα. Για το λόγο αυτό, συχνά επικοινωνούν το έργο και τις θέσεις τους μέσω εκθέσεων, περιηγήσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Συνοπτικά, στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς, εκτός από τα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους, με τους οποίους συχνά συνδέονται, θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν: δημόσιες βιβλιοθήκες, αρχεία, κέντρα πολιτισμού, αθλητικά κέντρα, κήποι, χώροι που παράγουν σύγχρονο πολιτισμό, αλλά και όλοι οι χώροι στους οποίους δραστηριοποιούνται φορείς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα παράγοντας προϊόντα πολιτισμού.

Η Vallance (2007) μοιράζεται παρόμοιο προβληματισμό. Θεωρεί ότι οι χώροι που ασχολούνται με την παραγωγή πολιτισμού είναι δύσκολο να καθοριστούν με ακρίβεια, καθώς περιλαμβάνουν μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων. Τα κοινά χαρακτηριστικά των χώρων αυτών βρίσκονται κυρίως στις δράσεις που περιλαμβάνουν τη μάθηση και την ψυχαγωγία. Επιπλέον, ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την ελεύθερη έκφραση. Συνήθης στόχος τους είναι η πληροφόρηση και εκπαίδευση, με σκοπό τη διάσωση του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος.

Η σύνδεση των χώρων πολιτιστικής αναφοράς με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται τόσο στις σχολικές ομάδες όσο και σε ενήλικες, διευρύνει το κοινό τους και προσελκύει νέους ενδιαφερόμενους. Οι δράσεις επικεντρώνονται συνήθως στη γνωριμία με καλλιτεχνικά έργα και στοχεύουν στη μάθηση, προσφέροντας συγχρόνως μια ευχάριστη συλλογική εμπειρία. Καθώς οι χώροι αυτοί αποτελούν συχνά πυρήνα κοινωνικών συναναστροφών, ευνοούν την αποτελεσματική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση.

Οι εκπαιδευτικές δράσεις στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς στην Ελλάδα, μολονότι πραγματοποιούνται σε τακτική βάση, δεν επικοινωνούνται στην επιστημονική κοινότητα το ίδιο συστηματικά όσο τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στους χώρους των μουσείων. Οι περισσότερες αναφορές και δημοσιεύσεις σχετικά με την περιγραφή, τους στόχους και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών δράσεων αφορούν τα μουσειακά περιβάλλοντα. Επομένως, δεν είναι σαφής η εικόνα του αριθμού ή και της ποιότητας των προγραμμάτων στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς, εφόσον οι δημοσιεύσεις είναι περιορισμένες.

Φαίνεται, όμως, ότι εκτός από τα μουσεία, οι δημοτικές βιβλιοθήκες έχουν δραστηριοποιηθεί έντονα στο χώρο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προσκαλώντας το μαθητικό και το ενήλικο κοινό σε δράσεις επικεντρωμένες στο βιβλίο, αλλά και στο φυσικό και αστικό περιβάλλον. Το περιβάλλον των βιβλιοθηκών είναι φιλόξενο για το μαθητικό κοινό, παύει να αποτελεί τον αυστηρό χώρο των απαγορεύσεων, αλλά αντίθετα συνδέεται με την ψυχαγωγία και το παιχνίδι. Η συνεργασία μουσείων και βιβλιοθηκών έχει επιχειρηθεί σε ορισμένες περιπτώσεις με πολύ θετικά αποτελέσματα, τόσο για το προσωπικό, όσο και για τους συμμετέχοντες (Huber, 2009).

Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Ναυπλίου «Ο Παλαμήδης», η οποία για το έτος 2014-2015 προσέφερε είκοσι μία επιλογές εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία μπορούν να παρακολουθήσουν οι σχολικές τάξεις. Η θεματική των προγραμμάτων φαίνεται να εμπνέεται από την ιστορία και την τοπική αρχιτεκτονική, όπως

φανερόνουν οι τίτλοι των προγραμμάτων «Η συμβολή του Ιωάννη Καποδίστρια στη δημιουργία του νεοελληνικού κράτους» και «Τα ενετικά και τουρκικά κτήρια της πόλης του Ναυπλίου», αλλά και από την ανάγκη να συζητηθούν και να αντιμετωπιστούν κοινωνικά φαινόμενα, όπως συμβαίνει με τα προγράμματα «Ό,τι ξέρεις ξέρω, ό,τι παίζεις παίζω, τι φοβάσαι κι αν διαφέρω;» και «Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας – bullying» («Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Ναυπλίου «Ο Παλαμήδης». Εκπαιδευτικά Προγράμματα σχολικού έτους 2014-2015», χ.χ.). Οι εκπονητές των προγραμμάτων φαίνεται να είναι στην πλειονότητά τους εκπαιδευτικοί, ενώ εναλλάσσονται με συγγραφείς και υπεύθυνους του Λιμεναρχείου Ναυπλίου, όταν καλούνται να παρουσιάσουν δράσεις σχετικά με το βιβλίο και την προστασία του θαλάσσιου περιβάλλοντος, αντίστοιχα.

Η Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Σερρών ακολουθεί το ίδιο πρότυπο, προσφέροντας ποικιλία προγραμμάτων με προβολές ιστορικών ντοκυμαντέρ, οργανώνοντας επισκέψεις σε ιστορικά κτήρια και προσκαλώντας σε παρουσιάσεις βιβλίων («Δραστηριότητες – Εκπαιδευτικά Προγράμματα», χ.χ.). Αντίστοιχη δραστηριότητα παρουσιάζει και η Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Τρίπολης, η οποία έχει αναρτήσει διαδικτυακά τις εκπαιδευτικές δράσεις κατά τη διάρκεια της θερινής περιόδου 2015, οι οποίες απευθύνονται σε ομάδες παιδιών, ενηλίκων, αλλά και οικογενειών. Τα θέματα των προγραμμάτων άπτονται της περιβαλλοντικής και κοινωνικής ευαισθητοποίησης, όπως είναι τα «Περπατώ, περπατώ εις το πάρκο...» και «Αφήνω τη βία και... χτίζω τη φιλία», αλλά προτείνουν και δημιουργικές ενασχολήσεις, όπως το «Φτιάχνοντας κοσμήματα από ανακυκλώσιμα υλικά» («Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Τρίπολης», 2015).

Τα ενδεικτικά αυτά παραδείγματα φανερόνουν το ύφος και τις προτιμήσεις των υπεύθυνων εκπαιδευτικών προγραμμάτων των βιβλιοθηκών. Η οικολογία, η τοπική ιστορία, αλλά και τα ζητήματα κοινωνικής παθογένειας πρωταγωνιστούν στις θεματικές επιλογές των δράσεων. Παρόμοια προγράμματα προγραμματίζονται και εκπονούνται σε σειρά δημοτικών βιβλιοθηκών πανελλαδικά. Ορισμένες βιβλιοθήκες, όπως είναι του Κρανιδίου Αργολίδας και του Κιλκίς ενημερώνουν για τις δράσεις τους και μοιράζονται φωτογραφικό υλικό των προγραμμάτων χρησιμοποιώντας τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Η συμβολή των δημοτικών βιβλιοθηκών στην άτυπου χαρακτήρα εκπαίδευση είναι σημαντική. Οι μαθητές κερδίζουν διπλά, έχοντας παρακολουθήσει μια εκπαιδευτική δράση και ταυτόχρονα έχοντας προσκληθεί και εξοικειωθεί με το χώρο της βιβλιοθήκης. Ιδιαίτερα η επαρχία, η οποία διαθέτει μικρότερο αριθμό μουσείων από τα μεγάλα αστικά κέντρα, ωφελείται σε σημαντικό βαθμό από τη συστηματική και πολυθεματική εκπαιδευτική δράση των δημοτικών

βιβλιοθηκών. Μελλοντικές μελέτες αξιολόγησης των μεθόδων και των στόχων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των βιβλιοθηκών θα μπορούσαν να προσφέρουν πολύτιμο υλικό και, ενδεχομένως, ευκαιρίες βελτίωσης.

Οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς απολαμβάνουν πιθανώς μεγαλύτερης ελευθερίας στην επιλογή του κεντρικού θέματος της εκπαιδευτικής αφήγησης ενός προγράμματος σε σχέση με τα μουσεία. Καθώς δεν περιορίζονται από συγκεκριμένη ιστορική περίοδο ή θεματικό άξονα, όπως συμβαίνει με τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων που συνδέονται με τις συλλογές τους, οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς μπορούν, τελικά, να είναι περισσότερο πρωτοπόροι και επωφελείς για το κοινό τους.

Τα παραδείγματα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των δημοτικών βιβλιοθηκών φανερώνουν ότι απολαμβάνουν ανεξαρτησία στην επιλογή του κεντρικού θέματος της εκπαιδευτικής δράσης και έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τα προγράμματα στις ουσιαστικές ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό, οι δημοτικές βιβλιοθήκες καινοτόμησαν σχεδιάζοντας και υλοποιώντας προγράμματα που αντιμετώπιζαν ζητήματα της σύγχρονης κοινωνικής παθογένειας, όπως είναι ο ρατσισμός, η βία και, ειδικότερα, η βία στο σχολικό περιβάλλον.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς μπορούν να αποδειχθούν ανανεωτικά και ικανά να έχουν αποτελέσματα όχι μόνο στο πεδίο των γνώσεων, αλλά να συνδράμουν ουσιαστικά στην αλλαγή νοοτροπίας και στάσης ζωής. Η ελευθερία στην επιλογή θεμάτων και η πρωτοτυπία στους χώρους διεξαγωγής κάνουν την εκπαιδευτική εμπειρία ιδιαίτερα πολύτιμη και επωφελή.

Κεφάλαιο 3: Η σημασία της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους μουσείων και χώρους πολιτισμικής αναφοράς βασίζονται σε συγκεκριμένη στοχοθεσία και επιστρατεύουν εκπαιδευτικές τεχνικές που κάθε φορά εξυπηρετούν τους κεντρικούς θεματικούς άξονες, αλλά και το χώρο και χρόνο διεξαγωγής τους. Τα προγράμματα ακολουθούν τους καθορισμένους στόχους που έχουν προαποφασίσει οι υπεύθυνοι σχεδιασμού τους αποβλέποντας σε συγκεκριμένα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αυτά ανταποκρίνονται σε πλήθος παραμέτρων, γνωστικού αλλά και ψυχαγωγικού περιεχομένου.

Τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων θεωρούνται ότι είναι επιτυχημένα όταν ανταποκρίνονται στις αρχικές επιδιώξεις του προγράμματος. Οι στόχοι καλύπτονται στις περιπτώσεις που οι συμμετέχοντες ολοκληρώνουν το πρόγραμμα, ακολουθούν τις προτάσεις του, δείχνουν ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή, επικοινωνούν τις πληροφορίες και φαίνονται να έχουν κερδίσει από τη συνολική εμπειρία.

Ο υπολογισμός των αποτελεσμάτων μπορεί να επιτευχθεί εκτιμώντας τις εντυπώσεις όσων συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δράσεις. Οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις επιμέρους ομάδες, ανάλογα με το ρόλο και την εμπλοκή τους σε αυτό. Κατ' αρχάς, έχει αξία η άποψη των υπεύθυνων σχεδιασμού και εκπόνησης του προγράμματος, καθώς μπορούν να εκτιμήσουν εάν οι δραστηριότητες που είχαν εντάξει στο πρόγραμμα ολοκληρώθηκαν κατά τον επιθυμητό τρόπο και στον προβλεπόμενο χρόνο. Επιπλέον, μπορούν οι ίδιοι οι εμπνευστές να προσδιορίσουν το βαθμό κατά τον οποίο θεωρούν ότι η επικοινωνία με το κοινό τους ήταν αμφίδρομη και συνεχής. Τέλος, έχουν τη δυνατότητα να υπολογίσουν με ικανοποιητικό βαθμό την επίτευξη των αρχικών τους στόχων αξιολογώντας κάθε φορά τις αντιδράσεις του κοινού τους.

Οι απόψεις όσων συμμετέχουν και παρακολουθούν τις εκπαιδευτικές δράσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την εκτίμηση των στόχων και των τεχνικών ενός προγράμματος. Είτε πρόκειται για μαθητική ομάδα, η οποία παρακολουθεί εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο σχολικής επίσκεψης σε χώρο μουσειακό ή πολιτισμικής αναφοράς, είτε πρόκειται για ενήλικο κοινό σε ομαδική ή ατομική επίσκεψη, είτε πρόκειται για οικογένειες, η έκφραση της γνώμης του κοινού είναι ισχυρός παράγοντας εκτίμησης των αποτελεσμάτων των εκπαιδευτικών δράσεων.

Τέλος, σημαντικές είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συνοδεύουν τις μαθητικές ομάδες που παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας

την ομάδα, αλλά μη λαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο στη δράση, έχουν τη δυνατότητα να κρίνουν τη διασύνδεση των εκπαιδευτικών στόχων ενός προγράμματος με τα γνωστικά αντικείμενα των μαθημάτων τους, τη σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα και τον τρόπο συσχετισμού των νέων παρεχόμενων πληροφοριών με τις παλαιότερες γνώσεις. Παράλληλα, καθώς γνωρίζουν τις συνήθειες αντιδράσεις των μαθητών τους, είναι εύκολο να εντοπίσουν την προσήλωση, τον ενθουσιασμό ή την αδιαφορία τους για το αντικείμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιπλέον, λόγω της επιστημονικής τους κατάρτισης, έχουν την ικανότητα να εκτιμήσουν τους παιδαγωγικούς στόχους και τα παιδαγωγικά εργαλεία που επιλέγονται να χρησιμοποιηθούν κάθε φορά από τους εμπνυχωτές.

Επομένως, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι δυνατόν να επιτευχθεί με διαφορετικούς τρόπους συλλέγοντας ποικιλία απόψεων και εντυπώσεων. Όμως, δεν θα πρέπει να συγχέεται με άλλες μορφές κοινωνικής έρευνας, καθώς προέρχονται από διαφορετικούς στόχους και καταλήγουν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Χρειάζεται σαφής καθορισμός της έννοιας, των διαδικασιών και των τεχνικών της. Επομένως, είναι ανάγκη να οριστεί η αξιολόγηση στο χώρο του πολιτισμού, καθώς και να προσδιοριστούν με σαφήνεια τα όριά της.

3.1. Η έννοια της αξιολόγησης πολιτιστικών δράσεων.

Η αξιολόγηση των εμπειριών στο μουσειακό περιβάλλον και στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς επιτυγχάνεται με τη συστηματική έρευνα και αποτίμηση των εντυπώσεων του κοινού σχετικά με τις δραστηριότητες, με τα αντικείμενα που γνώρισε και με τον προβληματισμό που ακολούθησε (Οικονόμου, 2003). Πρόκειται για διεξοδική διαδικασία, κατά την οποία οι υπεύθυνοι των πολιτιστικών δράσεων γνωρίζουν την ταυτότητα του κοινού τους και την αντίδρασή του σε εκθέσεις και προγράμματα (Νικονάνου, 2009).

Η ολοκληρωμένη αξιολόγηση αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη επιτυχημένων δράσεων, καθώς αποσκοπεί στη βελτίωση του συνόλου της εμπειρίας. Η έρευνα συνεκτιμά την προσωπικότητα και τις ιδιαιτερότητες του κοινού, τα πιθανά εμπόδια στην παρακολούθηση των προγραμμάτων, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του, ώστε να λειτουργήσει ως έναυσμα για το σχεδιασμό επικοινωνιακών δράσεων που να προσεγγίζουν τις διαφορετικές ομάδες κοινού και να εκπληρώνουν τις προσδοκίες του (Νικονάνου, 2009).

Η ακριβής σημασία του όρου της αξιολόγησης δράσεων που σχετίζονται με παιδαγωγικές θεωρίες έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές. Η Schonmann (2007) προσεγγίζοντας το όρο εννοιολογικά, καταγράφει και συζητά ορισμένους δημοφιλείς ορισμούς της αγγλόγλωσσης βιβλιογραφίας. Το ενδιαφέρον των ερευνητών φαίνεται να επικεντρώνεται στην αξιολόγηση από τη δεκαετία του 1990 και εξής. «Η αξιολόγηση αναφέρεται στην εκτίμηση του προγράμματος –ως προς το περιεχόμενο, τις δραστηριότητες που χρησιμοποιεί για να εμπλέξει τους μαθητές, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσει τις δεξιότητες της σκέψης» (Eisner, 2002 στο Schonmann, 2007: 411). Οι μελετητές φαίνεται να συμφωνούν ότι η αξιολόγηση περιλαμβάνει την κριτική θεώρηση της αξίας ενός επιτεύγματος, ενώ χρησιμοποιεί συστηματικά οργανωμένα κριτήρια και μέσα για να συλλέξει τα στοιχεία και τις μαρτυρίες που απαιτούνται.

Η αξιολόγηση στον εκπαιδευτικό χώρο, σύμφωνα με τον Owston (2008: 606) περιγράφει τη διαδικασία συλλογής πληροφοριών σχετικά με την αξία ενός προγράμματος. Η μελέτη πραγματοποιείται με σκοπό την έρευνα της αποτελεσματικότητάς του ή με στόχο τη βελτίωση του προγράμματος. Η συγκέντρωση των δεδομένων μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ποσοτική και την ποιοτική μέθοδο και στη συνέχεια η έρευνα ολοκληρώνεται με την ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων.

Η αξιολόγηση στο μουσειακό περιβάλλον λαμβάνει τη μορφή της συστηματικής συλλογής πληροφοριών, οι οποίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις σχετικά με ένα έκθεμα, μια έκθεση ή ένα πρόγραμμα (Μουσούρη, 1999: 61). Επιπλέον, οι εκθέσεις και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, συνήθως με τη μορφή προγραμμάτων εντός ή εκτός μουσειακού χώρου ή και σε ψηφιακό περιβάλλον, ελέγχονται ως προς το βαθμό κάλυψης των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων και των προσδοκιών του κοινού τους (Μουσούρη, 1999).

Οι αξιολογικές διαδικασίες αποδεικνύονται περισσότερο ουσιαστικές στην περίπτωση που αποτελούν αδιάσπαστο και συνεχιζόμενο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η σημασία τους αυξάνεται όταν διενεργούνται ταυτόχρονα και κατά τη διάρκεια εκπόνησης του προγράμματος, παρά μετά τη λήξη του. Η αξιολόγηση αυτού του τύπου φέρει τα οφέλη της αύξησης της πνευματικής συγκέντρωσης των συμμετεχόντων και επιτρέπει τη αναδιαμόρφωση του προγράμματος τη στιγμή που παρουσιάζεται ανάγκη για αποσαφήνιση ορισμένων στοιχείων του (Hein, 1999α). Επιπλέον, θέτει τη συμμετοχή του κοινού, με όποιο τρόπο εκδηλώνεται, όπως με ερωτήσεις, παρατηρήσεις ή με τα προϊόντα της δημιουργικής του έκφρασης, στον πυρήνα του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η αξιολόγηση, επομένως, μπορεί να οριστεί ως η κριτική των ποιοτικών χαρακτηριστικών μιας δράσης πολιτισμού (Hooper-Greenhill, 2011: 367). Οι Dean και Edson (2013: 167) σημειώνουν ότι η αξιολόγηση αποτελεί την εξαιρετικά σημαντική φάση της δημιουργίας των μουσειακών δράσεων. Υποστηρίζουν ότι η τελική αξιολογική αναφορά αποτελεί την ουσιαστική τεκμηρίωση της ανάπτυξης της μουσειακής αφήγησης. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέχει στους υπεύθυνους πληροφοριακό υλικό σχετικά με δύο σημαντικά ζητήματα, καθώς αφενός ενημερώνει σχετικά με το βαθμό κατά τον οποίο η παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος αντιστοιχεί με τους αρχικούς στόχους και αφετέρου κατά πόσο το πρόγραμμα θα μπορεί να λειτουργήσει ως οδηγός για επόμενες εκπαιδευτικές δράσεις (Dean & Edson, 2013).

Οι μελέτες αξιολόγησης μπορούν να λάβουν ευρεία και αναπτυγμένη μορφή και να συνδυαστούν με κοινωνιολογικές μελέτες, ιδιαίτερα εάν αποτελούν μέρος εκτεταμένου προγράμματος. Σε τέτοιες περιπτώσεις, στις οποίες το δείγμα είναι αριθμητικά σημαντικό, η αξιολόγηση μπορεί να επικεντρωθεί στις αντιλήψεις, τις συνήθειες και τα επιτεύγματα των μαθητών, τα πιστεύω και τις πρακτικές των εκπαιδευτών, τον οικονομικό προϋπολογισμό των εκπαιδευτικών δράσεων, αλλά και τις αντιλήψεις του γονικού περιβάλλοντος (Russell & Zempylas, 2007).

Οι έρευνες αξιολόγησης αξιοποιούν ποικιλία υπολογισμών και περιγραφικών προσεγγίσεων, χρησιμοποιώντας ποσοτικές μετρήσεις και ποιοτικά δεδομένα (Russell & Zempylas, 2007). Η μεθοδολογία των αξιολογικών μελετών, επομένως, είναι σε αρκετά σημεία κοινή με εκείνη των κοινωνικών ερευνών. Βέβαια, όσο η αξιολόγηση θα ωριμάζει ως ένα ειδικό επιστημονικό αντικείμενο επικεντρωμένο σε συγκεκριμένους στόχους, οι ομοιότητες με την κοινωνική έρευνα θα φθίνουν. Όμως, για την πληρέστερη εννοιολογική διασαφήνιση του όρου της αξιολόγησης, θα πρέπει να σημειωθούν οι διαφοροποιήσεις της σε σχέση με την κοινωνική έρευνα.

Οι μελέτες αξιολόγησης θα πρέπει να διακρίνονται από τις ευρύτερες κοινωνικές έρευνες. Η αξιολόγηση δεν χρησιμοποιεί απλά τη μεθοδολογία της κοινωνικής έρευνας, αλλά την εξελίσσει με μεθόδους και ερευνητικά μοντέλα, καθώς και ερωτηματολόγια αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις αφορούν τη σκοπιμότητα μιας δράσης, το βαθμό ολοκλήρωσής της, τις ανάγκες που εξυπηρετούσε, το κόστος, τα εκούσια και ακούσια αποτελέσματα, αλλά και ζητήματα δεοντολογίας (Mathison, 2008: 186).

Η διάκριση ανάμεσα στην κοινωνική έρευνα και την αξιολόγηση εντοπίζεται και στη κατάρτιση και τις ικανότητες του αξιολογητή. Ο αξιολογητής χρειάζεται να είναι εξοικειωμένος με τη μεθοδολογία της κοινωνικής έρευνας, αλλά και να έχει αναπτύξει την κριτική ικανότητα να εντοπίζει και να προσδιορίζει τις αξίες, όπως αυτές αναδύονται από τις αντιλήψεις των συνομιλητών του. Οι διαφορές των δύο ερευνητικών μεθόδων αντικατοπτρίζονται στους σκοπούς τους, καθώς η αξιολόγηση σχεδιάζεται με απώτερο σκοπό να βελτιώσει μια δράση, ενώ η κοινωνική έρευνα να αποδείξει κάποια κοινωνικά φαινόμενα. Τέλος, ενώ η αξιολόγηση ασχολείται περισσότερο με ειδικά ζητήματα και στοχεύει στη συγκεκριμενοποίηση μιας αντίληψης ή μιας κατάστασης, το πεδίο της κοινωνικής έρευνας είναι ευρύτερο και συχνά κάνει γενικεύσεις (Mathison, 2008).

Οι αξιολογικές έρευνες των εκπαιδευτικών δράσεων θα πρέπει να στοχεύουν στην αποτίμηση του βαθμού διευκόλυνσης της προσέγγισης, κατανόησης και δημιουργικής αξιοποίησης της πολιτισμικής κληρονομιάς από τις ομάδες που τις παρακολουθούν. Η αξιολόγηση, επομένως, θα πρέπει να ελέγχει τη χρήση εναλλακτικών και διαθεματικών μεθόδων, οι οποίες δεν αποσκοπούν στη συσσώρευση και αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά στη δόμηση κριτικής σκέψης και γνώσης (Νάκου, 2006).

Τέλος, η αξιολόγηση των προγραμμάτων τέχνης και πολιτισμού οφείλει να γίνεται με μεγάλη προσοχή, καθώς οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα αποτελέσματα μπορεί να αποδειχτούν εσφαλμένα, εάν η έρευνα επικεντρωθεί στην εκτίμηση της επιτυχίας με την έννοια της απόκτησης γνώσεων. Στην περίπτωση αυτή καίριο ρόλο διαδραματίζει η ταυτότητα του αξιολογητή, καθώς και η αρχική στοχοθεσία της αξιολογικής έρευνας (Russell & Zempylas, 2007).

3.2. Σταδιολόγηση της αξιολογικής διαδικασίας

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει στόχο τον εντοπισμό των καλών πρακτικών, αλλά και των αδύναμων σημείων, ώστε να προτείνει τις αναδιαμορφώσεις και βελτιώσεις τους. Οι αξιολογήσεις θα πρέπει να γίνονται καθ' όλη την διάρκεια του σχεδιασμού και της εκπόνησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να ανατροφοδοτούνται οι υπεύθυνοι με τις εκτιμήσεις που θα τους επιτρέψουν να λάβουν αποφάσεις σχετικά με τον επανασχεδιασμό και την επανοργάνωσή τους. Η διαδικασία της αξιολόγησης διακρίνεται σε τρία επιμέρους στάδια, με βάση τη χρονική στιγμή υλοποίησής της, αλλά και το στόχο της.

Το πρωταρχικό στάδιο αξιολόγησης είναι η προκαταρκτική, κατά την οποία συλλέγονται οι απόψεις του κοινού σχετικά με το θέμα της εκπαιδευτικής δράσης, προτού αυτή ολοκληρωθεί και αρχίσει να λειτουργεί. Η προκαταρκτική αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα ουσιαστική, καθώς φανερώνει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη σύνδεση του κοινού με τη σχεδιαζόμενη δράση (Νικονάνου, 2009). Οι υπεύθυνοι μπορούν να σχηματίσουν άποψη σχετικά με τη μελλοντική ανταπόκριση του κοινού, να εντοπίσουν σημεία πιθανώς δυσνόητα ή δυσλειτουργικά (Μουσούρη, 1999). Η προκαταρκτική αξιολόγηση προλαμβάνει τις αντιδράσεις του κοινού εκτιμώντας τον αντίκτυπο που έχουν ορισμένες επιλεγμένες δραστηριότητες (Ravelli, 2007).

Το διαρθρωτικό στάδιο της αξιολόγησης συμβαίνει κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού της δράσης. Ο σκοπός της διαρθρωτικής αξιολόγησης είναι να δοκιμαστούν ορισμένες δραστηριότητες και να ελεγχθεί η αποτελεσματικότητά τους (Νικονάνου, 2009). Στο στάδιο αυτό ο σχεδιασμός έχει προχωρήσει σε ικανό βαθμό, χωρίς όμως να έχει ολοκληρωθεί. Πολλοί μελετητές θεωρούν τη διαρθρωτική αξιολόγηση την περισσότερο γόνιμη, καθώς το κοινό έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει ένα περισσότερο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα και να εκφράσει τις στάσεις του, ενώ ταυτόχρονα οι υπεύθυνοι της δράσης έχουν μεγαλύτερα περιθώρια αλλαγών και βελτίωσης, καθώς δεν έχουν ακόμη παγιωθεί οι επιλογές τους (Ravelli, 2007).

Οι οδηγίες για το σχεδιασμό επιτυχημένων ερωτηματολογίων περιλαμβάνουν τη συμβουλή να διενεργούνται κατά το στάδιο της διαρθρωτικής αξιολόγησης. Με τον τρόπο αυτό, οι υπεύθυνοι συλλέγουν στοιχεία για τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του κοινού και ταυτόχρονα τους παρέχονται μαρτυρίες σχετικά με τις αντιδράσεις του σχετικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Cutler, 2009). Έτσι, γνωστοποιούνται οι επιθυμίες του κοινού, αλλά και η στάση τους απέναντι στα ζητήματα που θέτει η δράση (Ravelli, 2007).

Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει την ολική αξιολόγηση της δράσης, όταν δηλαδή πλέον έχει ολοκληρωθεί η οργάνωσή της (Μουσούρη, 1999). Ο στόχος της αξιολόγησης είναι η δυνατότητα να αναπροσαρμόζεται το υλικό της δράσης ανάλογα με τις εκτιμήσεις του κοινού. Μολονότι στο στάδιο αυτό οι αλλαγές είναι δυσκολότερες, δεν είναι ακατόρθωτες (Νικονάνου, 2009). Στην περίπτωση που η πολιτιστική δράση δεν είναι δυνατό να αναδιαμορφωθεί, η ολική αξιολόγηση εξακολουθεί να φανερώνεται πολύτιμη, καθώς προσφέρει ωφέλιμες μαρτυρίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχεδιασμό και την οργάνωση της επόμενης δραστηριότητας (Talboys, 2012).

3.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων πολιτισμού καλείται να προσδιορίσει και να τοποθετήσει σε μια βαθμολογική κλίμακα αξίες που δεν είναι εύκολα μετρήσιμες. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν αποτελέσματα που συνδέονται με τη φαντασία και την εφευρετικότητα, με την ελεύθερη σκέψη και τη δημιουργικότητα. Για τους λόγους αυτούς, τα προγράμματα θα πρέπει να εκτιμηθούν από σειρά κριτηρίων που θα αναπροσαρμόζονται κάθε φορά που απαιτείται, ώστε να αντιπροσωπεύουν επαρκώς τα μαθησιακά αποτελέσματα των ομάδων που παρακολουθούν και συμμετέχουν στα προγράμματα (Eisner & Day, 2004: 5).

Η ανάγκη των μουσειακών χώρων και των χώρων πολιτισμικής αναφοράς να γνωρίσουν τις εντυπώσεις του κοινού τους και να διαπιστώσουν τις αντιλήψεις τους για τις πολιτιστικές τους δραστηριότητες κατεύθυνε τις αξιολογικές έρευνες προς συγκεκριμένους στόχους. Ο Hein (1999α) παρατηρεί ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος για τις αξιολογήσεις των πολιτιστικών δράσεων τις τελευταίες δεκαετίες αποτυπώθηκε στην ώθηση των εκδόσεων σχετικά με τις εργασίες αξιολόγησης, καθώς και στην ανάπτυξη αντίστοιχων επιστημονικών προτύπων. Επιπλέον, η διεύρυνση των εννοιολογικών και θεωρητικών προσεγγίσεων της αξιολογικής διαδικασίας υπήρξε θεμελιώδης για τον εμπλουτισμό της μεθοδολογίας της αξιολογικής έρευνας με συστήματα και τεχνικές των κοινωνικών επιστημών.

Η αξιολόγηση της εμπειρίας στα μουσεία και σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς έχει απασχολήσει τους υπεύθυνους επί πολλές δεκαετίες. Οι εκθέσεις και οι εκπαιδευτικές δράσεις έχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους, των οποίων το βαθμό επιτυχίας οι αρμόδιοι επιθυμούν να εξετάσουν. Ουσιαστικά, ο έλεγχος επικεντρωνόταν στο δείκτη κατά πόσο το κοινό είχε κατανοήσει και απορροφήσει τις παρεχόμενες πληροφορίες. Η προσέγγιση αυτή βασιζόταν στη μιχεβιοριστική ή συμπεριφοριακή θεωρία της μάθησης, σύμφωνα με την οποία η γνώση προέρχεται από τη συλλογή γεγονότων και πληροφοριών με αθροιστικό τρόπο (Νικονάνου, 2009). Οι αξιολογήσεις, επομένως, αναζητούσαν περισσότερο να επιβεβαιώσουν τις αντιδράσεις των ομάδων κοινού που είχαν δεχτεί το κατάλληλο «ερέθισμα», δηλαδή το μήνυμα ενός μουσειακού εκθέματος ή το νόημα μιας δραστηριότητας (Νάκου, 2001).

Η σύγχρονη, όμως, θεώρηση της μάθησης εμπλέκει την ενεργή συμμετοχή του μαθητή και βασίζεται στη συνομιλία του με το περιβάλλον (Hein, 1998). Η αντίληψη αυτή της μάθησης προτάσσει την αξία της εμπειρίας και τη σημασία της στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως σε αντιδιαστολή με τις κωδικοποιημένες πληροφορίες που περιέχονται στα σχολικά βιβλία. Οι χώροι πολιτισμού επικεντρώνονται στην υλική και την άυλη κληρονομιά, λαμβάνοντας, έτσι,

ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική προσπάθεια, κάθε φορά που η παιδαγωγική μέθοδος απομακρύνεται από το γραπτό λόγο των σχολικών βιβλίων και αναζητά τη συμμετοχή των μαθητικών ομάδων μέσω της διάδρασής τους με τα αντικείμενα.

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται ως επί το πλείστον στην εκπαιδευτική θεωρία του κονστρουκτιβισμού ή δομισμού. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, απορρίπτεται η ιδέα της αντικειμενικής γνώσης, καθώς αυτή δεν είναι εφικτή, ενώ δίνεται έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία (Νάκου, 2001). Οι υπεύθυνοι σχεδιασμού των προγραμμάτων, έχοντας υπόψη ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική, ατομική και κοινωνική διαδικασία, προσπαθούν να συνδέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες του μαθητικού κοινού με τη νέα εμπειρία που προσφέρουν στο πρόγραμμα. Στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ιδιαίτερα όσων αφορούν τη ζωή και την τέχνη σε ιστορικές περιόδους, είναι ο συσχετισμός του παρελθόντος με το παρόν, χρησιμοποιώντας ως όχημα ιστορικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αφηγήσεις (Νικονάνου, 2009).

Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα, επομένως, εστιάζουν στο μαθητή, στο κοινό τους και όχι στο αντικείμενο που επιδιώκουν να γνωστοποιήσουν. Επιδιώκουν να συνδέσουν τις νέες έννοιες και τις νέες πληροφορίες με τις ήδη γνωστές και κεκτημένες (Hein, 1999β). Η αξιολόγηση των προγραμμάτων θα είναι επιτυχημένη, εάν κατευθύνεται προς δύο παραμέτρους, αφενός την ποιότητα της εκπαιδευτικής αφήγησης και αφετέρου τα αποτελέσματα της εμπειρίας του κοινού. Επομένως, η ολοκληρωμένη αξιολόγηση θα πρέπει να στοχεύει τόσο στον εμψυχωτή και τις μεθόδους που επέλεξε να επικοινωνήσει το αντικείμενο του προγράμματος όσο και στις μαθητικές ομάδες που το παρακολούθησαν (Hein, 1995).

Σύμφωνα με τους μελετητές, η ανάπτυξη επιστημονικής ειδικότητας του ασχολείται με τις εκπαιδευτικές δράσεις σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς είναι ευοίωνη για την περαιτέρω εξειδίκευση του υπεύθυνου προσωπικού (Hein, 2011). Η ποικιλία όρων που υπάρχει στην ελληνική πρακτική για να περιγράψει τους διαφορετικούς ρόλους που διαδραματίζουν όσοι σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα αντικατοπτρίζει την ασάφεια που χαρακτηρίζει τόσο το έργο τους όσο και την επιστημονική τους κατάρτιση. Συναντώνται οι όροι εκπαιδευτής, ερμηνευτής, διαμεσολαβητής, μουσειοπαιδαγωγός ή και εμψυχωτής, ενώ κάθε χαρακτηρισμός φέρει το δικό του εννοιολογικό πλαίσιο (Νικονάνου, 2009). Πρόσφατη έρευνα σε βρετανικά μουσεία σχετικά με τα καθήκοντα και το ρόλο των μουσειοπαιδαγωγών, κατηγοριοποίησε επτά διαφορετικά πεδία μουσειακών δράσεων και εντόπισε ποικιλία καθηκόντων που απαιτούν υψηλό γνωστικό επίπεδο του αντικειμένου τους, αλλά και οργανωτικές δεξιότητες (Hein, 2011).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επομένως, θα πρέπει να προσανατολιστεί στη βελτίωση των επιλεγμένων μεθόδων μουσειακής αφήγησης και επικοινωνίας. Η έλλειψη συστηματικών αξιολογήσεων έχει διαμορφώσει την εντύπωση ότι κάθε μουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι επιτυχώς οργανωμένο (Νάκου, 2001). Η στοχευμένη αξιολογική μελέτη που θα ερευνά τη στοχοθεσία των προγραμμάτων και τις μεθόδους επικοινωνίας των πληροφοριών θα μπορούσε πιθανόν να αναδείξει την ανάγκη ουσιαστικότερης κατάρτισης των υπευθύνων.

3.4. Δυσχέρειες της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Οι μελετητές των εκπαιδευτικών δράσεων σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς επαναλαμβάνουν την ουσιαστική σημασία της αξιολόγησης σε όλο το φάσμα του σχεδιασμού και της δημιουργίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και κάθε άλλης επικοινωνιακής δράσης του πολιτιστικού οργανισμού. Η αξιολόγηση φέρει πολλαπλά οφέλη, τόσο για τους ίδιους τους δημιουργούς των προγραμμάτων όσο και για το κοινό στο οποίο απευθύνονται.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μολονότι η έρευνα σχετικά με τους επισκέπτες των μουσείων και την αξιολόγηση των δράσεων ξεκίνησε κατά τη δεκαετία του 1930, άρχισε να εδραιώνεται σε συστηματικότερες βάσεις κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Η ειλικρινής επιθυμία ορισμένων υπεύθυνων μουσειακών εκθέσεων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων να αντιληφθούν σε βάθος τα αποτελέσματα των δράσεών τους, αλλά και οι προσδοκίες των μουσειακών χορηγών να αποδειχτεί ο αντίκτυπος των δράσεων στο κοινό, ώθησε τις αξιολογικές έρευνες να χρησιμοποιήσουν μεθοδολογικά εργαλεία για να προσδιορίσουν την εκπαιδευτική και επικοινωνιακή επιτυχία των δράσεων (McLean, 1999).

Οι μελέτες αξιολόγησης συχνά αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες και προσκόμματα. Ιδιαίτερα η ελληνική μουσειακή πραγματικότητα παρουσιάζει μικρό αριθμό αξιολογικών μελετών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Κουβέλη, 2000). Ακόμη και αν πραγματοποιούνται εσωτερικές αξιολογήσεις, αυτές δεν γνωστοποιούνται πάντοτε στην επιστημονική κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, παρατηρείται έλλειψη ουσιαστικού μουσειοπαιδαγωγικού διαλόγου και αντίστοιχου προβληματισμού (Νάκου, 2001: 219). Η περιορισμένη διενέργεια αξιολογικών ερευνών συρρικνώνει τις ωφέλειες και υποβαθμίζει το ρόλο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Οι δυσχέρειες στο χώρο της αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολιτισμού δεν αποτελούν ελληνικό φαινόμενο. Η Cutler (2009: 117) αναφέρει ότι η λέξη «αξιολόγηση» έχει αρνητικές συμπαραδηλώσεις, καθώς οι άνθρωποι φοβούνται την αξιολόγηση θεωρώντας ότι ο στόχος της είναι να αναζητά και να καταδεικνύει τις αποτυχίες. Η μελετήτρια συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι το προσωπικό των μουσείων και των πολιτιστικών οργανισμών δεν έχει πλήρως συνειδητοποιήσει τον ουσιαστικό ρόλο της αξιολόγησης, που αφορά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το σχεδιασμό και παροχή ποιοτικών πολιτιστικών και εκπαιδευτικών δράσεων.

Η McLean (1999) προβληματιζόμενη σχετικά με την απροθυμία ορισμένων μουσείων και πολιτιστικών οργανισμών να αναλάβουν έρευνες αξιολόγησης των δράσεών τους, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι υπεύθυνοι δεν γνωρίζουν πλήρως τις ωφέλειες της αξιολόγησης, ενώ ερμηνεύουν εσφαλμένα τους όρους. Χαρακτηριστικά, φαίνεται ότι ορισμένοι θεωρούν ότι εάν ακολουθήσουν τις επιθυμίες και προτάσεις του κοινού τους, οι δράσεις θα στερηθούν επιστημονικότητας ή υψηλών καλλιτεχνικών προτύπων. Από την άλλη μεριά, η μελετήτρια παραδέχεται ότι σε άλλες περιπτώσεις αξιολόγησης μουσειακών δράσεων, η επιθυμία των υπεύθυνων να υπάρχει θετική αξιολόγηση μέσω εύκολα μετρήσιμων τεχνικών, οδηγεί στην υιοθέτηση εύκολα επιτεύξιμων στόχων που δεν καλλιεργούν ουσιαστικό πνευματικό διάλογο με το κοινό.

Επομένως, η αξιολογική έρευνα χρειάζεται προσεκτική μελέτη και σχεδιασμό, ώστε να ωφελήσει σε πρώτο επίπεδο το χώρο πολιτισμού στον οποίο διεξάγεται και σε επόμενο όλους τους αντίστοιχους χώρους που θα μπορούν να κερδίσουν από τα συμπεράσματα. Επιβεβαιώνοντας τις δυσκολίες της ολοκληρωμένης αξιολόγησης, οι Hughes, Jackson και Kidd (2007: 686) παρατηρούν ότι, μολονότι η αξιολόγηση δράσεων στο μουσειακό περιβάλλον είναι απαραίτητη, είναι ταυτόχρονα περιορισμένη, καθώς τα εκπαιδευτικά προγράμματα απευθύνονται σε πολύ περιορισμένο κοινό.

Οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων αντιμετωπίζουν μία επιπλέον δυσχέρεια. Η εκτίμηση των επιδόσεων των μαθητών στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας που δεν είναι απαραίτητως λεκτική κρύβει εμπόδια. Τα προγράμματα ζητούν από το μαθητικό κοινό να ακολουθήσουν τη μη λεκτική έκφραση, όπως είναι η μίμηση κινήσεων και στάσεων του σώματος που έχουν οι άνθρωποι σε μια εικόνα ή η ζωγραφική έκφραση, δυσχεραίνοντας τους τρόπους αξιολόγησης της κατανόησης των στόχων του προγράμματος. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι μαθητές προτρέπονται να εκφραστούν μέσω μιας μορφής τέχνης που περιλαμβάνει τη γλωσσική συμμετοχή, όπως είναι η θεατρική έκφραση, η αξιολόγηση της δραστηριότητας δεν μπορεί να

γίνει με τους όρους που θα χρησιμοποιούνταν στη διδασκαλία ενός γλωσσικού μαθήματος στη σχολική τάξη (Murphy & Espeland, 2007).

Επομένως, ενώ η αξιολόγηση στο σχολικό χώρο επιχειρεί να εκτιμήσει εν πολλοίς τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και της μάθησης, η εφαρμογή της αντίστοιχης διαδικασίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα διαφοροποιείται αρκετά. Το πρόγραμμα εξετάζει ταυτόχρονα τους τρόπους πρόσληψης των πληροφοριών από τους μαθητές, αλλά και τα σύνολα σχέσεων, όπως δημιουργούνται τόσο ανάμεσα στους εμπυχωτές και τους μαθητές, όσο και στο εσωτερικό των μαθητικών ομάδων (Oreck, 2007). Επομένως, εφόσον στη στοχοθεσία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος περιλαμβάνεται η επιδίωξη της ανάπτυξης της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας, θα πρέπει να υπάρχει αξιολογικό κριτήριο που να ερευνά την επιτυχία αυτού του στόχου.

Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων θα πρέπει να δημοσιοποιούνται ανεξάρτητα από το πρόσημο, θετικό ή αρνητικό, που μπορεί να φέρουν για τον οργανισμό που τα έχει σχεδιάσει και εκπονήσει (Eisner, 2007). Τόσο οι ωφέλιμες πρακτικές όσο και οι λιγότερο επιτυχημένες θα πρέπει να γνωστοποιούνται, ώστε να βελτιώσουν και να ωφελήσουν πραγματικά όχι μόνο τον οργανισμό που διεξάγει την αξιολόγηση, αλλά όλους όσους σχεδιάζουν και πραγματοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα πολιτισμού.

Οι μελέτες αξιολόγησης έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν σημαντικές υπηρεσίες στο σχεδιασμό και την εκπόνηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όταν ο σκοπός τους δεν είναι επικριτικός, αλλά υποστηρικτικός των λειτουργικών περιορισμών κάθε πολιτιστικού οργανισμού (Russell, 1999). Ο ρόλος της αξιολόγησης, επομένως, είναι να ενημερώσει και να καθοδηγήσει τους υπεύθυνους, προσφέροντας δυνατότητες βελτίωσης.

Μέρος Β΄: Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία της αξιολογικής έρευνας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχει απασχολήσει τους ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες. Καθώς τα προγράμματα στα μουσεία και τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς έχουν εκπαιδευτικούς στόχους, αναφέρονται στο θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαίδευσης, όπως είναι οι θεωρίες μάθησης και τα εννοιολογικά πλαίσια που περιγράφουν την πρόσληψη της πληροφορίας και την κατάκτηση της γνώσης. Εύλογα, λοιπόν, η αξιολόγηση των μουσειακών προγραμμάτων δανείζεται έννοιες και τεχνικές από τη μεθοδολογία της έρευνας των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, μολονότι απευθύνονται συνήθως στο μαθητικό κοινό και συχνά συνδέονται ακόμη και με το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από την εκπαιδευτική πράξη στο σχολικό περιβάλλον. Μολονότι πολλά στοιχεία και τεχνικές αξιολόγησης παραμένουν κοινές, οι ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά των μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων οδηγούν την αξιολογική έρευνα στην αντιμετώπισή τους με όρους διαφοροποιημένους από εκείνους που χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο σχολικό χώρο.

Η αξιολόγηση, επομένως, των προγραμμάτων που σχετίζονται με τις τέχνες και τον πολιτισμό δεν αποτελεί απλή διαδικασία. Εάν σε άλλες περιπτώσεις σχολικής αξιολόγησης έχει σημασία ο βαθμός της αναγνωστικής ή της αριθμητικής ικανότητας, στα προγράμματα πολιτισμού η διαρκής επανεκτίμηση της κατανόησης του μαθητή αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της επικοινωνιακής διαδικασίας ανάμεσα στον υπεύθυνο εκπαιδευτή και το μαθητικό κοινό (Murphy & Espeland, 2007).

Ο Oreck (2007) συζητά και αναλύει τους τρόπους με τους οποίους η αξιολόγηση των προγραμμάτων πολιτισμού μπορεί να ωφελήσει το μέγιστο. Κατ' αρχάς, η εμπειρική έρευνα μπορεί να διαδραματίσει ουσιαστικό ρόλο στην αξιολόγηση των προγραμμάτων. Επιπλέον, η μελέτη και χρήση των ήδη υπαρχουσών ερευνών προσφέρουν το θεωρητικό υπόβαθρο, αλλά και το περιεχόμενο για να αναλυθούν οι στόχοι και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων. Εναλλακτικά, οι αξιολογητές μπορούν οι ίδιοι να ερευνήσουν τα υπό μελέτη προγράμματα, καταγράφοντας τα συμπεράσματά τους.

Ο ίδιος μελετητής (2007) συμπληρώνει ότι πρωτίστως, όμως, προηγείται η λεπτομερής περιγραφή του προγράμματος, ώστε να διασαφηνιστούν οι στόχοι, το σκεπτικό των υπεύθυνων

σχεδιασμού και το πλαίσιο στο οποίο διενεργήθηκαν. Τα κριτήρια αξιολόγησης ενός προγράμματος θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη μια σειρά βασικών ζητημάτων, που καθορίζουν τις συνθήκες διεξαγωγής του, όπως είναι ο χώρος και η χρονική διάρκεια εκπόνησης, αλλά και η υποδομή. Τέλος, ορισμένες οικονομικές και άλλες ρεαλιστικές παράμετροι θα πρέπει να συμπεριληφθούν για την ουσιαστική αξιολόγηση ενός προγράμματος πολιτισμού.

Τα μουσεία και οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τους δικούς τους πόρους και την εμπειρογνωμοσύνη του προσωπικού τους, ώστε να εντοπίσουν τις ανάγκες και τις προβληματικές περιοχές των δραστηριοτήτων τους (Russell, 1999). Επομένως, ένα είδος αυτοαξιολόγησης θα μπορούσε να φέρει ταχέα αποτελέσματα και να καταλήξει σε συμπεράσματα και προτάσεις άμεσα εφαρμόσιμες (Butcher-Youngmans, 1996).

Ο Eisner (2007) επιχειρηματολογεί σχετικά με την ανάγκη αποσύνδεσης της αξιολογικής διαδικασίας από τα μετρήσιμα αποτελέσματα. Υποστηρίζει ότι οι μετρήσεις δεν είναι ικανή μέθοδος για να αποτιμήσει το κέρδος που έχει αποκομίσει ο μαθητής από την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Για το λόγο αυτό, αντιτίθεται στη ταύτιση των όρων της αξιολόγησης και της μέτρησης, όπως θεωρεί ότι χρησιμοποιούνται από ορισμένους μελετητές. «Μπορεί να γίνει μέτρηση χωρίς αξιολόγηση και αξιολόγηση χωρίς μέτρηση. Το επιχείρημα αυτό δεν αφορά τη μέτρηση, απλά αποτελεί την αναγνώριση ότι η αξιολόγηση προαπαιτεί κριτική σχετικά με την αξία του στοιχείου που αξίζει την προσοχή. Οι μετρήσεις σχετίζονται με την ποσοτική περιγραφή ενός συνόλου συνθηκών» (Eisner, 2007: 423). Ο μελετητής επιμένει ότι οι περισσότερες διαδικασίες αξιολόγησης τόσο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον όσο και έξω από αυτό, στην καθημερινή ζωή, δεν συνδέονται με μετρήσιμα αποτελέσματα, επομένως δεν κρίνει απαραίτητη τη διαρκή χρήση τους.

Ο Eisner είχε προτείνει το 1979 δύο μοντέλα αξιολόγησης προγραμμάτων πολιτισμού, τα οποία βασίζονται στην παρατήρηση και την κρίση του αξιολογητή. Ο ερευνητής θεωρούσε ότι ο αξιολογητής έχει τη δυνατότητα να ασκήσει κριτική στην ποιότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, χωρίς να χρειάζεται τις αντιλήψεις άλλων ομάδων. Οι γνώσεις, η εμπειρία, το γνωστικό υπόβαθρο, αλλά και τα ταλέντα του αξιολογητή θα τον βοηθήσουν να εντοπίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προγράμματος και εκτιμήσει τη συμβολή του (Owston, 2008).

Συγκεκριμένα, ο Eisner υποστήριζε ότι οι αξιολογητές που χρησιμοποιούν την εξειδίκευση και την εμπειρογνωμοσύνη τους ως μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας, έχουν υπόψη τους ότι κατέχουν προηγούμενες γνώσεις, οι οποίες διαμορφώνουν τις ικανότητές τους να διεξαγάγουν την έρευνα επιτυχώς. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο μελετητή, οι αξιολογητές

έχουν την υποχρέωση να εξετάσουν κριτικά υποθέσεις και αξίες, στις οποίες μετείχαν και οι ίδιοι. Η απόκτηση της εξειδίκευσης για τη διεξαγωγή αξιολογικής έρευνας καλλιεργείται με την εμπειρία στην περιγραφή, την ανάλυση, την ερμηνεία και την εκτίμηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Οι αρετές του αξιολογητή θα πρέπει να περιλαμβάνουν την ικανότητα να εκτιμά την ποικιλία και την πολυμορφία των εκπαιδευτικών δράσεων (Thurber, 2004).

Η άποψη αυτή βρίσκει σύμφωνους τους Haanstra και Schönau (2007: 433), οι οποίοι συζητούν σχετικά με μορφές αξιολόγησης προγραμμάτων πολιτισμού βασισμένες σε πλούσιες περιγραφές και επιμένοντας στην αξία της υποκειμενικής ανθρώπινης ερμηνείας των διατυπωμένων παρατηρήσεων. Η McKean (2007) διαχωρίζει την αξιολόγηση από την απλή κριτική, καθώς η αξιολόγηση περιλαμβάνει διαδικασίες, μεθόδους, εργαλεία, καθώς και την ικανότητα να διακρίνει κάποιος ποιο στοιχείο έχει αξία. Η κριτική, αντίθετα, επικεντρώνεται σε σύνθετα υποκειμενικά κριτήρια. Η μελετήτρια καταλήγει ότι στο χώρο της αξιολόγησης εκπαιδευτικών δράσεων ο αξιολογητής χρειάζεται να χρησιμοποιεί και τις δύο τεχνικές (McKean, 2007: 512).

Η μεθοδολογία της αξιολογικής έρευνας τίθεται σε εφαρμογή όταν ο αξιολογητής επιθυμεί να εκτιμήσει την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να λειτουργήσει ως θεματοφύλακας αυτής της αξιολόγησης ποιότητας και να συμπεράνει το επίπεδο της ποιότητας του προγράμματος. Στα καθήκοντά του περιλαμβάνονται η εκτίμηση του βαθμού ανταπόκρισης των μαθητών στους αρχικούς στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς και η αναγνώριση των μαθητικών επιδόσεων, με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους. Τέλος, το σημαντικότερο στοιχείο της αξιολόγησης αφορά τις αντιλήψεις των ίδιων των σχεδιαστών και εμπυχωτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχετικά με τις δικές τους επιδόσεις και την ποιότητα των προγραμμάτων που εκπονούν (Thurber, 2004).

Ο Hein (1999α) διασαφηνίζει ότι όλες οι ερευνητικές μέθοδοι είναι χρήσιμες. Μολονότι μπορεί να δείχνουν επιφανειακά διαφορετικές ή και αντικρουόμενες, τα αποτελέσματά τους εξυπηρετούν εξίσου. Κάθε αξιολογική εργασία αποτελεί διαφορετική προσέγγιση προς τη γνώση, προσφέρει χρήσιμα στοιχεία και μαρτυρίες και καταλήγει σε συμπεράσματα. Η επιλογή της μορφής και της μεθόδου αξιολόγησης εξαρτάται από το ζήτημα που καλείται να θεραπεύσει. Καθώς δεν υφίσταται σωστή ή εσφαλμένη εκτίμηση, κάθε μέθοδος προσδιορίζεται εντός του επιστημονικού της πλαισίου αναφοράς.

Η αξιολόγηση, όμως, παρά τον υψηλό βαθμό επιστημονικότητας, δύσκολα μπορεί να χαρακτηριστεί ως εντελώς ουδέτερη και αντικειμενική (Hein, 1998). Τόσο οι υπεύθυνοι

σχεδιασμού και οργάνωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όσο και οι επιστήμονες που αναλαμβάνουν την αξιολόγησή τους, είναι φορείς πολιτικών απόψεων και ιδεολογικών που πολύ συχνά αντικατοπτρίζονται στο έργο τους. Προσπαθώντας να αποφύγουν, κατά το δυνατό, τον παράγοντα της υποκειμενικής θεώρησης ενός προγράμματος ή μιας πολιτιστικής δράσης, οι πολιτιστικοί οργανισμοί συχνά αναθέτουν το αξιολογικό έργο σε εξωτερικούς συνεργάτες. Η πρακτική αυτή είναι αρκετά διαδεδομένη και αποδεκτή. Ο Hein (1998), όμως, θεωρεί ότι ο αποκλεισμός του επιστημονικού προσωπικού, που σχεδιάζει τις πολιτιστικές δράσεις, από την αξιολογική διαδικασία, ενώ θα μπορούσε να ωφεληθεί τα μέγιστα από την εμπλοκή του σε αυτήν, δεν προωθεί ουσιαστικά τους στόχους της βελτίωσης των προγραμμάτων. Συνήθως στους εμψυχωτές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων χορηγείται η τελική αξιολογική έκθεση, ενώ δεν υπάρχει η συμμετοχή τους στα στάδια της διαδικασίας.

Επομένως, χωρίς να μειώνεται η πολύτιμη συνεισφορά των εξωτερικών αξιολογητών που μπορούν να συνεπικουρήσουν στην ανανέωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων προσκομίζοντας την εμπειρία άλλων μουσείων, πολιτιστικών οργανισμών ή χώρων πολιτισμικής αναφοράς, η ενεργή συμμετοχή των σχεδιαστών των πολιτιστικών δράσεων και των εμψυχωτών σε όλη τη διαδικασία της αξιολόγησης μπορεί να προβεί πολλαπλά ωφέλιμη (Hein, 1998). Συνεπώς, η εσωτερική αξιολόγηση κατ' αρχάς βοηθά τους εμψυχωτές να εντοπίσουν και να κατανοήσουν βαθύτερα τα πιθανά προβληματικά στοιχεία ενός προγράμματος και επιπλέον τους προσφέρει τη δυνατότητα να επιφέρουν αμεσότερα τις απαραίτητες μεταβολές σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή άλλη πολιτιστική δράση.

Συμπερασματικά, είναι ευρέως αποδεκτό ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από άτομα που έχουν συμμετάσχει στο σχεδιασμό και την εκπόνησή τους είναι όχι μόνο αξιόπιστη, αλλά και ίσως περισσότερο δημιουργική και καρποφόρος. Επιπλέον, ακολουθώντας τις θεωρητικές τοποθετήσεις του Eisner (2007) θα επιλέξουμε να αξιολογήσουμε τα εκπαιδευτικά προγράμματα της μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιώντας μη μετρήσιμες τεχνικές. Επιπλέον, καθώς η γράφουσα έχει συμμετάσχει ενεργά τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εκπόνηση των προγραμμάτων που αποτελούν τη μελέτη περίπτωσης, προσδοκάμε να επιβεβαιωθεί η εκτίμηση του Hein (1998) ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους οργανωτές και εμψυχωτές τους αποβαίνει ωφέλιμη τόσο για τους ίδιους όσο και για τη βελτίωση των ίδιων των δράσεων.

Επομένως, η αξιολογική διαδικασία θα ακολουθήσει σε πρώτο επίπεδο την αναλυτική περιγραφή και σε επόμενο τη λεπτομερή και βαθιά κριτική των προγραμμάτων χρησιμοποιώντας ως εργαλείο μια μέθοδο ελεγμένη σε ευρύ πεδίο μουσειακών και πολιτιστικών

εκπαιδευτικών δράσεων με δοκιμασμένα αποτελέσματα: τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα, όπως δημιουργήθηκαν και διαμορφώθηκαν από τη βρετανική μουσειοπαιδαγωγική εμπειρία.

4.1. Μεθοδολογικό εργαλείο: τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα

Τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα¹ (Generic Learning Outcomes) αποτελούν μία μέθοδο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της μάθησης σε χώρους πολιτισμού. Τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα προέκυψαν από ερευνητική διαδικασία βρετανικών φορέων. Η σχετική έρευνα πραγματοποιήθηκε για να καλύψει την ανάγκη να οριοθετηθεί το ερμηνευτικό πλαίσιο της μεθοδολογίας που θα μετρούσε τον αντίκτυπο της εκπαιδευτικής πράξης (Hooper-Greenhill, 2007).

Η μέτρηση των αποτελεσμάτων της μάθησης σε χώρους πολιτισμού, όπως είναι τα μουσεία, τα αρχεία και οι βιβλιοθήκες, δεν είχε προκύψει από το πεδίο των ερευνών έως τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Μολονότι υπήρχαν αρκετές μελέτες που πρότειναν μεθοδολογικά εργαλεία σχετικά με τη μέτρηση των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, οι δράσεις πολιτισμού δεν συμπεριλαμβάνονταν σε αυτές τις μετρήσεις. Η έρευνα που διενεργήθηκε από το βρετανικό οργανισμό Resource, ο οποίος έχει εξελιχθεί στο σημερινό MLA (Museums, Libraries and Archives Council), υπήρξε ο σκοπός του δεκαοκτάμηνου προγράμματος Learning Impact Research Project (Πρόγραμμα Έρευνας Μαθησιακού Αποτελέσματος). Κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι ερευνητές επεξεργάστηκαν ένα σύστημα προσδιορισμού και αποτίμησης της φυσιογνωμίας και των αποτελεσμάτων της απόκτησης γνώσεων στα μουσεία, τα αρχεία και τις βιβλιοθήκες στη βρετανική επικράτεια (Black, 2009).

Ο όρος «αποτελέσματα», όταν αναφέρεται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στη μάθηση, είναι αρκετά σύνθετος αλλά και ενδιαφέρων, καθώς θα πρέπει να δημιουργηθεί ο ακριβής τρόπος καταγραφής και εκτίμησής του. Τα αποτελέσματα της μάθησης δεν μπορούν να διαχωριστούν από την ατομικότητα και τη υποκειμενικότητα. Δύσκολος όρος αποδείχτηκε να

¹ Στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάμε δύο μεταφραστικές αποδόσεις των Generic Learning Outcomes, όπως αυτά περιγράφονται αναλυτικά από την Hooper-Greenhill (2007). Έχει χρησιμοποιηθεί ο όρος «Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα» (Νικονάνου & Νάκου, 2015: 31. Νάκου, 2015: 178), αλλά και ο όρος «Αποτελέσματα Γενικής Μάθησης» (Black, 2009: 195-193). Θεωρούμε ορθότερη και χρησιμοποιούμε την απόδοση Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα, καθώς υπερέχει της εναλλακτικής εκδοχής, εφόσον το επίθετο generic προσδιορίζει και το χαρακτήρα των αποτελεσμάτων.

είναι και εκείνος της «μέτρησης», καθώς έχει συνδεθεί με την καταγραφή αριθμητικών δεδομένων. Στο πλαίσιο, όμως, της έρευνας για τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι μετρήσεις αφορούν περιγραφικά δεδομένα, τα οποία παρουσιάζουν την εκπαιδευτική πράξη στους χώρους πολιτισμικής αναφοράς (Hooper-Greenhill, 2007).

Το ερευνητικό πρόγραμμα κατέληξε κατ' αρχάς στον ορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να απορρέουν από την αξιολόγηση των αναγκών. Η αξιολόγηση αυτή θα πρέπει να αναγνωρίζει την απόσταση μεταξύ μιας υφιστάμενης και μιας επιθυμητής κατάστασης. «Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι δηλώσεις που περιέγραφαν μια επιθυμητή κατάσταση, όπως είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες ή οι συμπεριφορές» (Hooper-Greenhill, 2007: 25). Τα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν μέρος της τυπικής εκπαίδευσης. Η μέτρησή τους σε περιβάλλοντα άτυπης εκπαίδευσης, όπως είναι τα μουσεία και οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς, θα χρειαστεί την αναγωγή τους σε σειρά δεξιοτήτων.

Η μάθηση αποτελεί ένα σύνθετο σύνολο διαδικασιών, στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι δια βίου με διαφορετικούς τρόπους. Η μάθηση δεν είναι σε καμία περίπτωση μία παθητική διαδικασία, αλλά εμπλέκει τη δραστηριοποίηση του αποδέκτη της πληροφορίας, τις στάσεις και τις επιλογές του (Diamond, Luke, & Uttal, 2009). Η διαδικασία της μάθησης περιλαμβάνει κάθε φορά τη χρήση στοιχείων ήδη γνωστών στον αποδέκτη, ο οποίος στηρίζεται στην προηγούμενη γνώση για να αντιληφθεί τη νέα και να ερμηνεύσει τις νέες εμπειρίες. Κοινωνικά στοιχεία, όπως είναι οι στάσεις, οι αξίες ακόμη και η αυτοπεποίθηση μπορούν να επηρεάσουν τις διαδικασίες της μάθησης (Hooper-Greenhill, 2007).

Η αξία της άτυπης εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει με τα προγράμματα των μουσείων και χώρων πολιτισμικής αναφοράς, στην καλλιέργεια της μάθησης είναι πολύ σημαντική. Στους χώρους αυτούς, το κοινό είναι περισσότερο ελεύθερο να επιλέξει τις πληροφορίες που το ενδιαφέρουν ακολουθώντας την πορεία που το εξυπηρετεί. Η μάθηση, επομένως, προχωρά πέρα από το παραδοσιακό ακαδημαϊκό πλαίσιο της γνώσης και της κατανόησης (Black, 2009).

Ο καθορισμός των αποτελεσμάτων προϋπέθετε την αποδοχή ενός ευρέως ορισμού της μαθησιακής διαδικασίας. Το ερευνητικό πρόγραμμα υιοθέτησε τον ορισμό που είχε προτείνει η εθνική Εκστρατεία για τη Μάθηση (Campaign for Learning):

Η μάθηση είναι μια διαδικασία ενεργού ενασχόλησης με την εμπειρία. Είναι εκείνο που κάνουν οι άνθρωποι όταν θέλουν να κατανοήσουν τον κόσμο. Μπορεί να περιλαμβάνει αύξηση ή εμβάθυνση δεξιοτήτων, γνώσεων, κατανόησης, αξιών, αισθημάτων, στάσεων καθώς και της

ικανότητας αναστοχασμού. Η αποτελεσματική μάθηση οδηγεί στην αλλαγή, την ανάπτυξη και την επιθυμία για περισσότερη μάθηση.

Ο ορισμός αυτός (Hooper-Greenhill, 2007: 32) στάθηκε η βάση για την ανάπτυξη των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. Ο κατάλογος των αποτελεσμάτων αποτελεί το προϊόν μακροσκελών συζητήσεων, πολύμηνης έρευνας και δοκιμών. Με σκοπό την αξιολόγησή του, η εκτίμηση των εκπαιδευτικών μουσειακών δράσεων με τη χρήση Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων εφαρμόστηκε και ελέγχθηκε πιλοτικά, μετά από σεμιναριακή εκπαίδευση, σε δεκαπέντε πολιτιστικούς οργανισμούς στη βρετανική επικράτεια, κατά το εξάμηνο μεταξύ Σεπτεμβρίου 2002 και Φεβρουαρίου 2003. Οι παρατηρήσεις και οι εμπειρίες των αξιολογητών ενσωματώθηκαν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος.

Οι κατηγορίες των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων περιλαμβάνουν:

- Γνώση και κατανόηση
- Δεξιότητες: νοητικές, πρακτικές, επαγγελματικές
- Αξίες και στάσεις ζωής
- Δημιουργικότητα, έμπνευση και ευχαρίστηση
- Δραστηριότητα και συμπεριφορά

Οι πέντε αυτές διαστάσεις αντιπροσωπεύουν ευρείες κατηγορίες μάθησης. Η χρήση αυτής της ομαδοποίησης διευκολύνει την αναγνώριση και ταξινόμηση των επιμέρους αποτελεσμάτων στις μεγαλύτερες κατηγορίες (Hooper-Greenhill, 2007). Τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα σε πρώτο στάδιο εντάσσονται στις ομάδες, έπειτα σταθμίζονται και εκτιμώνται με περισσότερο ικανοποιητικό τρόπο.

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει αποτελέσματα που σχετίζονται με τη γνώση και την κατανόηση, με τη μάθηση γεγονότων ή πληροφοριών και με την ανάπτυξη βαθύτερης κατανόησης μέσω διαθεματικών πεδίων. Η γνώση μπορεί να αποκτηθεί με ποικιλία τρόπων, όπως είναι το διάβασμα, η συζήτηση, η δοκιμή νέων εμπειριών. Η κατανόηση είναι περισσότερο προσωπική και ατομική διαδικασία, την οποία αναπτύσσει το κοινό συχνά για να εξηγήσει στον εαυτό του τη χρήση ή λειτουργία ορισμένων αντικειμένων (Hooper-Greenhill, 2007).

Η κατηγορία των δεξιοτήτων αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους ολοκληρώνεται μια διαδικασία, καθώς τα αποτελέσματα προέρχονται από την εμπειρία της δημιουργίας. Οι δεξιότητες θα μπορούσαν αδρομερώς να διαχωριστούν σε γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές και σωματικές. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα της πρόσληψης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ενώ οι κοινωνικές, οι οποίες συχνά αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των πολιτιστικών δραστηριοτήτων, εμπεριέχουν την ομαδικότητα, τη συνεργατικότητα και την ικανότητα να δημιουργεί κάποιος κοινωνικές σχέσεις (Hooper-Greenhill, 2007).

Οι στάσεις ή νοοτροπίες και οι αξίες αποτελούν μια σημαντική κατηγορία που αναπτύσσεται ως αναπόσπαστο τμήμα τόσο του τυπικού, όσο και του άτυπου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Το παιδικό και εφηβικό κοινό, το οποίο δεν έχει παγιωμένες στάσεις και οι αξίες του βρίσκονται υπό διαμόρφωση, επηρεάζεται εντονότερα από το ενήλικο. Σε κάθε περίπτωση, η κατηγορία αυτή είναι δύσκολα μετρήσιμη, καθώς τα αποτελέσματα δεν είναι βραχυπρόθεσμα, αλλά αντίθετα η επίδραση των εκπαιδευτικών δράσεων λειτουργεί συχνά χωρίς τη συνειδητή επίγνωση του μαθητή (Hooper-Greenhill, 2007).

Η κατηγορία της ευχαρίστησης, της έμπνευσης και της δημιουργικότητας είναι ιδιαίτερα ουσιώδης στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το κοινό που είχε ευχάριστη και δημιουργική εμπειρία πιθανόν να επιθυμήσει να επαναλάβει την επίσκεψη στο μουσείο ή το χώρο πολιτισμικής αναφοράς. Τα αποτελέσματα εκτιμούν τους καινοτόμους τρόπους σκέψης ή ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας, την εξερεύνηση νέων μεθόδων και τον πειραματισμό (Hooper-Greenhill, 2007).

Τέλος, η ομάδα των δραστηριοτήτων και της συμπεριφοράς αναφέρεται σε δράσεις. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο όρος «συμπεριφορά» δεν συνδέεται με κοινωνικούς τρόπους, αλλά με τις πράξεις και τις δραστηριότητες από τις οποίες προκύπτει η μάθηση (Hooper-Greenhill, 2007). Τα αποτελέσματα μπορεί να είναι μακροπρόθεσμα, όπως η αλλαγή συμπεριφοράς προς μία εθνική ομάδα μετά από επίσκεψη σε μουσείο αφιερωμένο στον πολιτισμό της.

Η συλλογή των μαρτυριών και εντυπώσεων που φανερώνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του κοινού μετά από την εμπειρία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή άλλης πολιτιστικής δράσης χρειάζεται οργάνωση και εύκολη ταξινόμηση. Για το λόγο αυτό, οι παρατηρήσεις των αξιολογητών μπορούν να καταχωρούνται με ταχύτητα και ευκολία στις διαφορετικές κατηγορίες των αποτελεσμάτων. Για τη διευκόλυνση των αξιολογητών και τον

πλήρη αποσαφηνισμό των στοιχείων που περιέχει κάθε ομάδα Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, οι κατηγορίες αναλύονται στις έννοιες και τα συναισθήματα που τις συναποτελούν.

Επομένως, το πρώτο στάδιο της διαδικασίας της ένταξης των εκτιμήσεων στην ανάλογη ομάδα Μαθησιακών Αποτελεσμάτων είναι η σύνδεση της παρατήρησης του αξιολογητή με τις επιμέρους δράσεις και δεξιότητες που περιλαμβάνει κάθε κατηγορία. Ουσιαστικά, πρόκειται για την κωδικοποίηση των εντυπώσεων του κοινού, των απαντήσεών του σε μία ποιοτική ή ποσοτική έρευνα, ή των παρατηρήσεων ενός εξωτερικού αξιολογητή, σε σχέση με τις κατηγορίες των Αποτελεσμάτων. Κάθε παρατήρηση είναι δυνατό να σχετίζεται με πάνω από μία κατηγορία Αποτελεσμάτων. Στην περίπτωση αυτή, ο αξιολογητής επιλέγει την κατηγορία με την οποία συνδέεται ισχυρότερα ή εντάσσει την παρατήρηση και στις δύο κατηγορίες (“Have a go at coding”, n.d).

Το επόμενο βήμα περιλαμβάνει την ταξινόμηση της εντύπωσης αυτής στην κατάλληλη ομάδα. Η ομαδοποίηση των παρατηρήσεων φανερώνει με εύλογο τρόπο ποια είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή άλλης δράσης στο μουσειακό περιβάλλον και τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς.

Ο πλήρης κατάλογος των κατηγοριών των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και των εννοιών που τις διευκρινίζουν έχει διαμορφωθεί στο εξής σχήμα, όπως δημοσιεύεται στον ιστοχώρο του βρετανικού Συμβουλίου Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων (Museums, Libraries and Archives Council) στο κείμενο “GLO checklist” (n.d.):

Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα

- Γνώση και κατανόηση

- Γνωρίζω κάτι
- Μαθαίνω γεγονότα ή πληροφορίες
- Καταλαβαίνω κάτι
- Εμβαθύνω στην κατανόηση
- Πώς λειτουργούν τα μουσεία, οι βιβλιοθήκες και τα αρχεία
- Κάνω συσχετισμούς και συνδέω πράγματα

- Δεξιότητες

- Γνωρίζω πώς να κάνω κάτι
- Είμαι ικανός να κάνω καινούρια πράγματα

- Διανοητικές δεξιότητες
- Δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών
- Κοινωνικές δεξιότητες
- Επικοινωνιακές δεξιότητες
- Σωματικές δεξιότητες

- Στάσεις και αξίες

- Αισθήματα
- Αντιλήψεις
- Γνώμες για τον εαυτό μου (π.χ. αυτοεκτίμηση)
- Γνώμες ή στάσεις προς τους άλλους ανθρώπους
- Αυξημένη ανεκτικότητα
- Ενσυναίσθηση
- Αυξημένα κίνητρα
- Στάση απέναντι σε φορέα (π.χ. ένα μουσείο, αρχείο ή βιβλιοθήκη)
- Θετική και αρνητική στάση σε σχέση με κάποια εμπειρία

- Ευχαρίστηση, έμπνευση, δημιουργικότητα

- Διασκέδαση
- Έκπληξη
- Καινοτόμες σκέψεις
- Δημιουργικότητα
- Εξερεύνηση, πειραματισμός και κατασκευή
- Έμπνευση

- Δραστηριότητα, συμπεριφορά, πρόοδος

- Τι κάνουν οι άνθρωποι
- Τι πρόκειται να κάνουν οι άνθρωποι
- Τι έχουν κάνει οι άνθρωποι
- Δράσεις που έχουν καταγραφεί ή παρατηρηθεί
- Αλλαγή στον τρόπο που οι άνθρωποι διαχειρίζονται τη ζωή τους

Ο κατάλογος αυτός θα χρησιμεύσει ως πρότυπο για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της μελέτης περίπτωσης της παρούσας εργασίας, δηλαδή των προγραμμάτων της

Δ.Α.Ν.Σ.Μ. Τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα θα αποτελέσουν το μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας για την εκτίμηση των προγραμμάτων.

Επομένως, εφαρμόζοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις της αξιολογικής μελέτης και χρησιμοποιώντας την πρακτική μέθοδο των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, θα εξεταστούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα της μελέτης περίπτωσης. Αρχικά, τα προγράμματα θα περιγραφούν και θα ερμηνευτούν, θα αναλυθεί η δομή και η στοχοθεσία τους. Έπειτα, θα αξιολογηθούν σε σχέση με τα Μαθησιακά Αποτελέσματα που έφεραν στο μαθητικό κοινό που συμμετείχε σε αυτά.

Κεφάλαιο 5: Στοχοθεσία και δομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων

Η Διεύθυνση Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων του πρώην Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού αποτελεί την κεντρική τεχνική και επιστημονική υπηρεσία μελετών και έργων αναστήλωσης, στερέωσης, αποκατάστασης και ανάδειξης των μνημείων που χρονολογούνται από το 1830 έως σήμερα. Ως προϊσταμένη αρχή, παρακολουθεί τη σύνταξη μελετών αποκατάστασης και έχει τον συντονισμό και την εποπτεία των έργων αναστήλωσης των νεωτέρων και σύγχρονων μνημείων της χώρας που έχουν χαρακτηριστεί από το Υπουργείο Πολιτισμού ως έργα τέχνης ή ιστορικά διατηρητέα κτήρια (Ν. 3028/2002, Άρθρο 6, 1β,γ και Άρθρο 40, 1).

Η αναγνώριση ότι η διάδοση του μηνύματος προστασίας των μνημείων στο ευρύτερο κοινό είναι εξίσου σημαντική με τα αναστηλωτικά έργα συνετέλεσε το 2003 στη συγκρότηση ομάδας εκπόνησης ιστορικών ερευνών σε θέματα της νεώτερης αρχιτεκτονικής κληρονομιάς, οργάνωσης εκθέσεων και ημερίδων, καθώς και σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επομένως, μολονότι το αντικείμενο της υπηρεσίας είναι πρωτίστως τεχνικό, η ανάγκη επικοινωνίας του νεώτερου αρχιτεκτονικού κεφαλαίου και συνειδητοποίησης της αξίας της διάσωσης της πολιτιστικής κληρονομιάς οδήγησε στη δημιουργία των εκπαιδευτικών δράσεων.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. φέρουν ορισμένες ιδιαιτερότητες σε σχέση με τα προγράμματα που διεξάγονται σε μουσεία ή αρχαιολογικούς χώρους. Οι διαφοροποιήσεις προέρχονται κατ' αρχάς από το γεγονός ότι, σε αντίθεση με τα μουσειακά αντικείμενα ή τα αρχιτεκτονήματα στους αρχαιολογικούς χώρους, τα οποία μπορεί το κοινό να παρατηρεί και να απολαμβάνει κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος, στην περίπτωση των νεωτέρων μνημείων δεν είναι πάντοτε εύκολη η φυσική επαφή με αυτά, καθώς δεν είναι συγκεντρωμένα σε χώρο προστατευμένο και διαμορφωμένο για την παρουσίασή τους, αλλά βρίσκονται διάσπαρτα στον πολεοδομικό ιστό.

Επιπλέον, δεν υπάρχει σταθερός χώρος διεξαγωγής των προγραμμάτων. Καθώς η Υπηρεσία δεν διαθέτει χώρους με χρήση άλλη εκτός από γραφείων, χρειαζόταν να αναζητηθεί χώρος κατάλληλος για την πραγματοποίηση των προγραμμάτων, δηλαδή χώρος που να εξυπηρετεί την υποστήριξη υπολογιστή και βιντεοπροβολέα, τη δημιουργία εργαστηρίου ζωγραφικής και να παρέχει ελευθερία για τη διευκόλυνση των κινητικών παιχνιδιών. Η δυσκολία στην εύρεση του κατάλληλου χώρου για τη φιλοξενία των μαθητικών ομάδων κατέληγε σε σειρά επιλογών, που άλλαζε τη φύση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Για

παράδειγμα, ορισμένα προγράμματα σχεδιάστηκαν με σκοπό να πραγματοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον ή δημιουργήθηκαν προγράμματα για νεότερα μνημεία που βρίσκονται σε ανοικτούς χώρους, οι οποίοι επέτρεπαν την περιήγηση και το εκπαιδευτικό παιχνίδι².

Επομένως, σε σύγκριση με ένα μουσείο που έχει μόνιμη έκθεση και στεγασμένο χώρο εκπόνησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τα προγράμματα της Υπηρεσίας υστερούν σε ορισμένα σημεία, αλλά πλεονεκτούν σε άλλα. Αφενός βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, επειδή το μαθητικό κοινό δεν έχει τη δυνατότητα να επαναλάβει την ίδια επίσκεψη στα πολιτιστικά αντικείμενα που πραγματεύεται το πρόγραμμα, στον ελεύθερό του χρόνο, όπως συμβαίνει σε μια μουσειακή έκθεση, εφόσον τα αντικείμενα δεν αποτελούν εκθέματα μιας συλλογής συγκεντρωμένα σε ειδικό χώρο. Οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν στους στόχους τους χρησιμοποιώντας εκθέματα της συλλογής τους από ποικιλία τεχνών, όπως είναι η κεραμική, η γλυπτική, η μεταλλοτεχνία κ.ο.κ. Αντίθετα, τα προγράμματα της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. επικεντρώνονται στην αρχιτεκτονική και επιστρατεύουν συνήθως τα πιο γνωστά κτήρια του ρυθμού που ενδιαφέρει το εκάστοτε πρόγραμμα, προκειμένου να ενεργοποιήσουν τη μνήμη και την παρατηρητικότητα των μαθητών. Τέλος, η έλλειψη ορισμένου χώρου εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί τροχοπέδη και ανασταλτικό παράγοντα, καθώς ο σταθερός χώρος πραγματοποίησης των προγραμμάτων διευκολύνει και εξυπηρετεί τη διαδικασία.

Αφετέρου, όμως, οι ελλείψεις εκπαιδευτικών υποδομών της Υπηρεσίας σε σύγκριση με τα συνήθη μουσειακά δεδομένα μπορούν να προσφέρουν μεγαλύτερη ευελιξία και τη δυνατότητα περισσότερο δημιουργικής και ευφάνταστης προσέγγισης του θέματος των προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, δεν υπάρχει περιορισμός στην επιλογή των πολιτιστικών αντικειμένων, εφόσον δεν παρουσιάζεται μια χρονική περίοδος βάσει εκθεμάτων ορισμένης συλλογής, αλλά οι υπεύθυνοι επιλέγουν τα αντικείμενα που θα παρουσιάσουν με μοναδικό περιορισμό το χρονολογικό και πολιτιστικό κριτήριο της νεότερης και σύγχρονης αρχιτεκτονικής. Δημιουργείται, δηλαδή, κάθε φορά μια νέα συλλογή αντικειμένων, η οποία συγκροτείται από την αρχή, σε αντιστοιχία με την αφήγηση που εξιστορεί το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να επαναλάβουν την ίδια «περιήγηση» στα μνημεία με τη σειρά που παρουσιάστηκαν στο πρόγραμμα, εφόσον συνήθως πρόκειται για μεμονωμένα μνημεία χωροθετημένα σε διάφορες θέσεις στην πόλη, σώζει από την πιθανότητα να γνωρίζουν ήδη τη σειρά των μνημείων που παρουσιάζονται, και,

² Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα προγράμματα «Η εν Αθήναις Άλτις» (Παναθηναϊκό Στάδιο) και «Στο Ζάππειο μια μέρα...», τα οποία σχεδιάστηκαν με σκοπό να πραγματοποιηθούν στο σχολικό χώρο, ενώ στη δεύτερη περίπτωση ανήκουν τα προγράμματα για τον Εθνικό Κήπο («Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;») και τον Κήπο του Ζαππείου Μεγάρου («Ο κήπος με τα αγάλματα»).

ως εκ τούτου, το ενδεχόμενο της ανίας της επανάληψης. Τέλος, η έλλειψη σταθερού χώρου εκπόνησης των προγραμμάτων αποτελεί έναυσμα για την εύρεση εναλλακτικών προτάσεων και ενισχύει την ποικιλία των εκπαιδευτικών δράσεων.

Παράλληλα προς τα προγράμματα που απευθύνονται στο μαθητικό κοινό, η Δ.Α.Ν.Σ.Μ. οργανώνει εκπαιδευτικές δράσεις ενηλίκων. Συνήθως πρόκειται για ομάδες συλλόγων φίλων μουσείων ή ομάδες οργανωμένες από δήμους της Αττικής, οι οποίες παρακολουθούν συγκεκριμένη παρουσίαση. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει επεξηγηματική παρουσίαση συνοδευόμενη με οπτικά βοηθήματα, όπως είναι η παράταξη φωτογραφικού υλικού και η βιντεοπροβολή, σχετικά με το αρχιτεκτονικό ρεύμα ή την περιοχή στην οποία στοχεύει το πρόγραμμα και ακολουθεί εκπαιδευτική περιήγηση στα κτήρια και τους χώρους που ακολουθούν το ρυθμό που προβάλλεται. Διανέμεται συνοδευτικό έντυπο υλικό με περιεκτικές πληροφορίες για τα μνημεία και τέλος το πρόγραμμα κλείνει με συζήτηση, που στόχο έχει την επανενεργοποίηση της μνήμης, εφόσον παρουσιάζονται αρχιτεκτονήματα των οποίων την ιστορία οι ενήλικες έχουν ζήσει, και την ευαισθητοποίηση σχετικά με τις σύγχρονες χρήσεις των νεώτερων μνημείων (Αρβανίτη, Κεραμίδα, Κουμνά, Λένη & Μικελάκης, 2009). Όπως στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων προς το μαθητικό κοινό, έτσι και προς το ενήλικο, η έλλειψη σταθερού χώρου πραγματοποίησης των παρουσιάσεων, καθώς και η διασπορά των μνημείων της περιήγησης στον πολεοδομικό ιστό, καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη δομή και τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τις μαθητικές τάξεις αποτελούν τις συχνότερες και επαναλαμβανόμενες επικοινωνιακές δράσεις της Διεύθυνσης. Αναλυτικότερα, κατά την εξαετία 2004-2009 η Δ.Α.Ν.Σ.Μ. έχει εκπονήσει συνολικά επτά εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές, τα οποία απευθύνονται σε κοινό όλων των βαθμίδων υποχρεωτικής εκπαίδευσης και του λυκείου. Προσαρμοσμένα με διαβαθμισμένη δυσκολία για κάθε ηλικιακή ομάδα, τα προγράμματα περιλαμβάνουν έντυπες εκδόσεις για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό, ενώ συχνά σχετίζονταν με αρχιτεκτονική έκθεση που οργάνωνε η Υπηρεσία για τα προστατευόμενα μνημεία.

Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν οι εξής δράσεις:

- «Η εν Αθήναις Άλτις» (2004): Ο εκπαιδευτικός φάκελος για το Παναθηναϊκό Στάδιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της αρχιτεκτονικής έκθεσης «Ζάππειο Μέγαρο – Παναθηναϊκό Στάδιο: Δύο Ολυμπιακά έργα σε εξέλιξη» (Ζάππειο Μέγαρο, 2003). Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου και του γυμνασίου. Ο

εκπαιδευτικός φάκελος, ο οποίος αποστέλλόταν σε σχολεία της επαρχίας, οι μαθητές των οποίων δεν είχαν τη δυνατότητα επίσκεψης στους ολυμπιακούς χώρους, περιελάμβανε εγχειρίδιο για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό, εκπαιδευτική αφίσα για το στολισμό της τάξης, αφίσα-ομαδικό παιχνίδι, καθώς και φύλλο αξιολόγησης (*Η εν Αθήναις Άλτις*, 2004).

- «Στο Ζάππειο μια μέρα...» (2004): Ο εκπαιδευτικός φάκελος για το Ζάππειο Μέγαρο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της παραπάνω αρχιτεκτονικής έκθεσης. Το πρόγραμμα δεν έχει σαφή σύνδεση με συγκεκριμένη θεματολογία μαθημάτων ή και ορισμένα κεφάλαια, όπως το αντίστοιχο πρόγραμμα για το Παναθηναϊκό στάδιο, αλλά η Πορεία Διδασκαλίας φανερώνει ότι απευθύνεται σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου και του γυμνασίου. Ο εκπαιδευτικός φάκελος είχε όμοια δομή με τον αντίστοιχο του προγράμματος «Η εν Αθήναις Άλτις», δηλαδή φυλλάδιο για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό, αφίσες και φύλλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού φακέλου (*Στο Ζάππειο μια μέρα*, 2004).

- «Επίσημα γεύματα» (2005): Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκπονήθηκε παράλληλα με τη λειτουργία της έκθεσης «Επίσημα γεύματα. Από την αρχαιότητα έως τα νεώτερα χρόνια: Πύργος Βασιλίσσης, Παλατάκι Χαϊδαρίου, Κτήμα Τατοΐου». Η έκθεση λειτούργησε στον υπαίθριο χώρο στο Παλατάκι Χαϊδαρίου, ενταγμένη στον εορτασμό του θεσμού των Ευρωπαϊκών Ημερών Πολιτιστικής Κληρονομιάς που είχαν θέμα «Ο πολιτισμός στο τραπέζι – Ποικίλες προσεγγίσεις στην ιστορία της διατροφής». Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε μαθητικές ομάδες της γ', δ', ε' και στ' δημοτικού σχολείου (Κουμνά & Λένη, 2014α).

- «Γεύσεις Αρχιτεκτονικής» (2006): Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της έκθεσης «Κατοικία και Διατροφή: Μία Πολιτισμική Ιστορία. 19ος – 20ός αιώνας», η οποία φιλοξενήθηκε στο αναστηλωμένο συγκρότημα λαϊκών κτηρίων επί της οδού Ραγκαβά 3-5 στην Πλάκα, το οποίο ήταν επισκέψιμο στο κοινό για το σκοπό αυτό. Οι «Γεύσεις αρχιτεκτονικής» σχεδιάστηκαν σε δύο εκδοχές, στοχεύοντας αφενός σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου σε μαθητές λυκείου. Ο σκοπός του προγράμματος ήταν ο συνδυασμός του πολιτισμού της διατροφής με την αρχιτεκτονική εσωτερικών χώρων. Πρότεινε την παρακολούθηση της εξέλιξης των χώρων παρασκευής και σερβιρίσματος του φαγητού στις αστικές οικίες του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα, δηλαδή τη διαφοροποίηση στη θέση της κουζίνας, του μαγειρείου και της τραπεζαρίας στο χώρο του σπιτιού, σε συνδυασμό με την κοινωνική ταυτότητα και την κοινωνική θέση εκείνων που προετοιμάζουν και σερβίρουν το φαγητό (Κουμνά & Λένη, 2014α).

- «Μια βόλτα στην Πλάκα» (2007): Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με αφορμή τον εορτασμό των Ευρωπαϊκών Ημερών Πολιτιστικής Κληρονομιάς με θέμα «Οικείες Ιστορίες». Εστιάζει στην πολεοδομική και αρχιτεκτονική εξέλιξη της Πλάκας, με έμφαση στον 19ο αιώνα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των νεοκλασικών και λαϊκών κατοικιών. Οι αρχιτεκτονικές και ιστορικές πληροφορίες επιλέχθηκε να πλαισιωθούν με δράσεις που αποσκοπούσαν να καταστήσουν τη μαθησιακή διαδικασία μια ευχάριστη βιωματική εμπειρία (Κουμνά & Λένη, 2014β). Το πρόγραμμα εκπονήθηκε στο αναστηλωμένο κτήριο στη συμβολή των οδών Ασωμάτων 33 και Ψαρομηλίσκου 21 στο Θησείο.

- «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» (2008): Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτέλεσε τη συμμετοχή της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. στην εκστρατεία «Το δέντρο της ζωής στις τέσσερις εποχές» και αφορούσε στην ιστορία του Εθνικού Κήπου στην Αθήνα. Σχεδιάστηκε ως ένας εκπαιδευτικός περίπατος με συγκεκριμένες στάσεις, στις οποίες υλοποιήθηκαν, παράλληλα με την εκπαιδευτική περιήγηση, εικαστικά εργαστήρια, κινητικά και θεατρικά παιχνίδια (Κουμνά, Λένη & Μικελάκης, 2008).

- «Ο κήπος με τα αγάλματα» (2009): Ο στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η γνωριμία των μαθητών με τον κήπο του Ζαπείου και την Παριλίσσια περιοχή. Εξετάζοντας το θέμα μέσα από το πρίσμα της αρχιτεκτονικής τοπίου του κήπου και της ανάδειξής του σε ένα υπαίθριο μουσείο γλυπτικής του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα, ο σχεδιασμός του προγράμματος αποσκοπούσε στη στροφή των μαθητών προς τα αστικά πάρκα, στην αναγνώριση της αξίας τους ως πνευμόνων ενταγμένων στον ιστό των σύγχρονων πόλεων και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης διατήρησής τους. Επιπλέον, στόχευε στη διαμόρφωση πολιτών με οικολογική παιδεία και οικολογική συνείδηση. Ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα, οι μαθητικές ομάδες κέρδιζαν την εμπειρία της εξερεύνησης και της απόλαυσης ενός πάρκου, έχοντας χρησιμοποιήσει τη φαντασία τους, αλλά και τις μεθόδους της επιστήμης της ιστορίας και της φυτολογίας. Επιπλέον, αποκτούσαν γνώση της αξίας του φυσικού περιβάλλοντος και της ανάγκης προστασίας του (Κεραμίδα, Κουμνά, Λένη, Μικελάκης & Φρούντζου, 2010).

Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα είχαν διαφορετική στοχοθεσία και ποικιλία εκπαιδευτικών δράσεων που τα υποστήριζαν. Σχεδιάστηκαν για να καλύψουν σύνθετες ανάγκες, τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές, ενώ εξυπηρέτησαν το ζήτημα της έλλειψης χώρου εκπόνησης των προγραμμάτων με διαφορετικές λύσεις. Ο κεντρικός άξονας, όμως, ήταν κοινός και βασιζόταν στην αναγνώριση της αξίας της προστασίας και διατήρησης της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς. Ακολουθώντας αυτήν την αρχή, τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσέγγισαν την ιστορία και αρχιτεκτονική των νεωτέρων μνημείων και οργάνωσαν τις δράσεις με τρόπο, ώστε

να προσφέρουν πληροφορίες και να ελέγχουν την πρόσληψη και κατανόησή τους μέσω εναλλασσόμενων γνωστικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. αντιμετωπίζουν κάθε φορά το σκόπελο της εύρεσης κατάλληλου χώρου διεξαγωγής τους. Συχνά, η παράμετρος αυτή καθορίζει σε ουσιαστικό βαθμό τη μορφή τους. Μολονότι το πληροφοριακό υλικό θα παρέμενε αμετάβλητο ανεξαρτήτως χώρου υλοποίησης των προγραμμάτων, οι δραστηριότητες όμως θα διαφοροποιούνταν, εφόσον θα είχαν διαφορετικό αρχικό σχεδιασμό. Θέτοντας, επομένως, το χώρο εκπόνησης των προγραμμάτων ως κριτήριο διαχωρισμού τους σε υποομάδες, θα μπορούσαν να επιμεριστούν αδρομερώς σε τρεις κατηγορίες.

Το πρώτο υποσύνολο θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία σχεδιάστηκαν να εκπονούνται στις σχολικές τάξεις από τον εκπαιδευτικό. Ακόμη και σε μεγάλη χιλιομετρική απόσταση από το μνημείο, η γνωριμία με το οποίο αποτελεί την αφορμή του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί φάκελοι παρέχουν τα στοιχεία στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει στο σχολικό περιβάλλον σαν να βρισκόταν στο χώρο πολιτισμικής αναφοράς. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς φακέλους «Η εν Αθήναις Άλτις» και «Στο Ζάππειο μια μέρα...».

Η επόμενη ομάδα συναποτελείται από τα προγράμματα που η υλοποίησή τους φιλοξενήθηκε σε αναστηλωμένα κτήρια. Στην περίπτωση αυτή, το κτήριο αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος της εκπόνησης του προγράμματος και λάμβανε ρόλο διδακτικό κατά τις εκπαιδευτικές δράσεις. Για παράδειγμα, κατά την πραγματοποίηση του προγράμματος «Μια βόλτα στην Πλάκα», οι μαθητές απολάμβαναν τις νεοκλασικές οροφोगραφίες του κτηρίου, κατά τη διάρκεια της συζήτησης για την εσωτερική διακόσμηση με πρότυπο την αρχαιοελληνική τέχνη. Αντίστοιχα, στο πρόγραμμα «Γεύσεις αρχιτεκτονικής», η διαρρύθμιση και η οργάνωση των χώρων του κτηρίου ήταν πολύτιμοι αρωγοί στην παρακολούθηση της εξέλιξης των χώρων παρασκευής και σερβιρίσματος του φαγητού. Η ισχύς της παρουσίας του κτηρίου φανερώνεται και από το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του προγράμματος «Επίσημα γεύματα» που διεξαγόταν στον υπαίθριο χώρο στο Παλατάκι Χαϊδαρίου, μολονότι το θέμα του προγράμματος ήταν η διατροφή και η παραγωγή στα κτήματα του Τατοΐου και του Πύργου Βασιλίσσης, οι μαθητές σε μεγάλο ποσοστό ζωγράφισαν το Παλατάκι, το μνημείο δηλαδή που έβλεπαν μπροστά τους και τους εντυπωσίαζε.

Τέλος, η τρίτη κατηγορία θα περιελάμβανε τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν να εκπονούνται σε υπαίθριους χώρους, όπως είναι οι αθηναϊκοί δημόσιοι κήποι.

Τα προγράμματα «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» για τον Εθνικό Κήπο και «Ο κήπος με τα αγάλματα» για τον Κήπο του Ζαππείου Μεγάρου, εξυπηρετούσαν την έλλειψη στεγασμένου χώρου, ενώ ταυτόχρονα εντάσσονταν στις δράσεις για την προστασία της φύσης. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν, ώστε να πραγματοποιούνται κατά χώραν και να συνδυάζουν τα στοιχεία του δομημένου περιβάλλοντος με το φυσικό.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Δ.Α.Ν.Σ.Μ., επομένως, μπορούν να ενταχθούν σε τρία βασικά σύνολα ως προς τη δομή τους, στο βαθμό που αυτή καθορίζεται από το διαφορετικό χώρο διεξαγωγής τους. Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των προγραμμάτων της ίδιας ομάδας έχουν αρκετά όμοια χαρακτηριστικά, στοχεύουν σε κοινά προσδοκώμενα αποτελέσματα σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Συνεπώς, η διερεύνηση της ικανοποίησης της αρχικής στοχοθεσίας και της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να εκπληρωθεί με την κριτική ανάλυση ενός προγράμματος από το υποσύνολο. Δηλαδή το περισσότερο χαρακτηριστικό πρόγραμμα μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο και να ελεγχθεί ο βαθμός ολοκλήρωσης των στόχων και των επιδιώξεών του.

Η αξιολόγηση, επομένως, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. δεν χρειάζεται να συμπεριλάβει το σύνολο των προγραμμάτων, αλλά αρκεί να αναλύσει ένα ικανό δείγμα τους. Ουσιαστικά θα αξιολογηθεί ένα πρόγραμμα από κάθε υποομάδα, δηλαδή θα εξεταστούν τρία προγράμματα σε αρχικό σύνολο των επτά. Έχοντας ως κριτήριο επιλογής την ποικιλία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και την εικόνα της αξιολόγησης που έδωσαν οι μαθητές και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί τους μετά από σχετικές συζητήσεις, η διάκριση των προγραμμάτων με σκοπό την κριτική τους θεώρηση μπορεί να καταλήξει στα εκπαιδευτικά προγράμματα «Η εν Αθήναις Άλτις», «Μια βόλτα στην Πλάκα» και «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;». Τα τρία αυτά προγράμματα είναι ικανά να παρουσιάσουν τους μαθησιακούς στόχους και τα αντίστοιχα αποτελέσματά τους, ώστε να αξιολογηθεί ο βαθμός επιτυχίας τους.

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων προϋποθέτει ευρεία γνώση των στόχων και των παιδαγωγικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνησή τους. Για το σκοπό αυτό θα εξεταστούν τόσο οι στόχοι κάθε προγράμματος όσο και οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν να τους υποστηρίξουν προκειμένου να καταλήξουν στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων θα βασιστεί στη μελέτη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στις μαθησιακές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν από τους υπεύθυνους αρχικά για να δημιουργήσουν και έπειτα για να ικανοποιήσουν τις προϋποθέσεις για μάθηση.

Η σειρά που ακολουθείται στην παρουσίαση και εξέταση της στοχοθεσίας και δομής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν είναι αξιολογική, αλλά χρονολογική.

5.1. «Η εν Αθήναις Άλτις» (2004)

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αφορά στην ιστορία του Παναθηναϊκού Σταδίου και σχεδιάστηκε με σκοπό να διευκολύνει τη γνωριμία μαθητών σχολείων που βρίσκονταν εκτός Αθηνών με τα ολυμπιακά μνημεία. Δημιουργήθηκε και κυκλοφόρησε κατά το έτος διεξαγωγής των ολυμπιακών αγώνων της Αθήνας, όταν το ενδιαφέρον ήταν στραμμένο στο θεσμό των αγώνων, στην επιστροφή τους στο ελληνικό έδαφος και στην ιστορία της αναβίωσής τους. Επομένως, ανταποκρινόμενη στην πρόκληση για περισσότερο πληροφοριακό υλικό σχετικά με το θεσμό, η Δ.Α.Ν.Σ.Μ. σχεδίασε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προκειμένου να επικοινωνήσει την ιστορία του Σταδίου και των σκοπών δημιουργίας του, τόσο στην αρχαιότητα όσο και στους νεώτερους χρόνους.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνδέθηκε με την οργάνωση αρχιτεκτονικής έκθεσης στο Ζάππειο Μέγαρο με τίτλο «Ζάππειο Μέγαρο – Παναθηναϊκό Στάδιο: Δύο Ολυμπιακά έργα σε εξέλιξη» (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2003), στην οποία παρουσιάζονταν όχι μόνο η ιστορία των δύο ολυμπιακών μνημείων, αλλά και οι επεμβάσεις και οι αναστηλωτικές εργασίες του Υπουργείου Πολιτισμού, προκειμένου οι χώροι να επαναλειτουργήσουν στο πλαίσιο των ολυμπιακών αγώνων. Σύμφωνα με το «Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό» που περιλαμβάνεται στον εκπαιδευτικό φάκελο, η ιδέα της δημιουργίας του προγράμματος προήλθε από το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών που επισκέφτηκαν τη συγκεκριμένη έκθεση και παρακολούθησαν τις παράλληλες εκπαιδευτικές δράσεις. Επιπλέον, η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς που συνόδευαν τις σχολικές ομάδες και οι προτάσεις τους ώθησαν τους υπεύθυνους στο σχεδιασμό του φακέλου, προσδοκώντας να καλύψουν την ανάγκη των σχολείων της επαρχίας να γνωρίσουν τα μνημεία των ολυμπιακών αγώνων (*Η εν Αθήναις Άλτις*, 2004).

Οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως καταγράφονται στον εκπαιδευτικό φάκελο, περιελάμβαναν την επιδίωξη να φωτιστούν οι άγνωστες πτυχές της ολυμπιακής ιστορίας του Παναθηναϊκού Σταδίου και της συμβολής του στη φιλοξενία των αγωνισμάτων και άλλων πολιτιστικών δράσεων. Επιπλέον, στόχο αποτελεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τα ζητήματα προστασίας και διατήρησης της νεώτερης πολιτιστικής κληρονομιάς, έχοντας ως προσδοκώμενο αποτέλεσμα την ενθάρρυνσή τους για αυτόβουλη δράση.

Ο εκπαιδευτικός φάκελος έχει σχεδιαστεί με σκοπό την εκπόνηση του προγράμματος εξολοκλήρου στη σχολική τάξη, χωρίς, δηλαδή, να απαιτείται επίσκεψη στο μνημείο. Ο ρόλος του φακέλου ήταν να παρουσιάσει ικανό υλικό ώστε να υποκαταστήσει, κατά το δυνατόν, την εμπειρία της φυσικής παρουσίας των μαθητών στο χώρο του Σταδίου. Επομένως, επεδίωκε να μεταφέρει στην τάξη το περιβάλλον του μνημείου και να προτείνει δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις δυνατότητες του σχολικού χώρου.

Ο εκπαιδευτικός φάκελος περιλαμβάνει δύο φυλλάδια, δύο αφίσες και ένα φύλλο αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό που θα εκπονήσει το πρόγραμμα στη σχολική τάξη. Το «Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό» είναι ένα δεκαεξασέλιδο φυλλάδιο που εξηγεί τους στόχους του προγράμματος και περιέχει κειμενικό και φωτογραφικό πληροφοριακό υλικό σχετικά με την ιστορία του Παναθηναϊκού Σταδίου, του σκοπού ανέγερσής του και του ρόλου του στους σύγχρονους ολυμπιακούς αγώνες. Η σειρά εξέτασης της αρχιτεκτονικής του μνημείου και των δράσεων που φιλοξένησε είναι ιστορική – χρονολογική. Τηρώντας τη χρονική ακολουθία των γεγονότων του Σταδίου, το «Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό» περιλαμβάνει πληροφορίες αρχικά σχετικές με τον εορτασμό των Παναθηναίων στην αρχαιότητα και την ανάγκη δημιουργίας αθλητικού χώρου (σελ 4-5), ακολουθεί η ιστορία του Σταδίου και η αρχιτεκτονική του εξέλιξη (σελ 6-8), ενώ ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στους σταθμούς της νεώτερης ιστορίας του Σταδίου και στις σύγχρονες πολιτιστικές χρήσεις του (σελ 9-11). Τέλος, η ολυμπιακή χρήση του μνημείου με τη φιλοξενία των ολυμπιακών και παραολυμπιακών αγωνισμάτων γίνεται αφορμή να συζητηθεί η ολυμπιακή ιδέα και τα αθλητικά ιδεώδη.

Το «Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό» καταλήγει σε ενδεικτική πορεία διδασκαλίας του φακέλου στη σχολική τάξη. Οι προτάσεις αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία, καθώς συνοψίζουν τη στοχοθεσία και προβάλλουν τη διάθεση των δημιουργών του προγράμματος να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό όλες τις πιθανές διεξόδους για να αξιοποιήσει τις πληροφορίες και τα παιχνίδια του φακέλου. Η πορεία διδασκαλίας προτείνει ενότητες των μαθημάτων της λογοτεχνίας και της ιστορίας με τις οποίες θα μπορούσε να συνδεθεί η παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος, στοχεύοντας, χωρίς όμως να αποτελεί δεσμευτικό παράγοντα, στην ε' και στ' δημοτικού, αλλά και τις τάξεις του γυμνασίου. Στο τέλος το φυλλάδιο περιέχει βιβλιογραφία, ώστε να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να εντοπίσει επιπλέον στοιχεία για την ιστορία του μνημείου και των ολυμπιακών αγώνων ή να προτείνει στους μαθητές να αναζητήσουν οι ίδιοι πληροφορίες.

Το «Εγχειρίδιο για το μαθητή», το δεύτερο φυλλάδιο του φακέλου, αποτελεί μια δωδεκασέλιδη έκδοση που περιέχει συνοπτικά πληροφοριακά στοιχεία και εκπαιδευτικές

δραστηριότητες. Η δομή του ακολουθεί τις ενότητες του «Εγχειριδίου για τον εκπαιδευτικό». Η συνάφεια αυτή διευκολύνει τον εκπαιδευτικό που θα επιλέξει ορισμένες από τις ενότητες να προτείνει τα αντίστοιχα παιχνίδια αξιολόγησης των γνωστικών στόχων. Η μορφή των παιχνιδιών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων δεν επαναλαμβάνεται στο φυλλάδιο, αλλά ποικίλει. Η επιδίωξη των υπεύθυνων ήταν να υπάρχει αφενός πολυμορφία στα παιχνίδια, ώστε να αποφεύγεται η ενδεχόμενη ανία του μαθητή, και αφετέρου διαφορετικός βαθμός δυσκολίας, που να επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επιλέξει την καταλληλότερη άσκηση εμπέδωσης των παρεχόμενων γνώσεων. Οι πληροφορίες για τις απαντήσεις στις ασκήσεις-παιχνίδια βρίσκονται στο σύντομο κείμενο στην αρχή κάθε ενότητας του «Εγχειριδίου για το μαθητή», ενώ οι λύσεις βρίσκονται αντεστραμμένες στο κάτω μέρος κάθε σελίδας του ασκησιολογίου.

Ο εκπαιδευτικός φάκελος περιλαμβάνει δύο αφίσες για το στολισμό της τάξης που θα συμμετάσχει στο πρόγραμμα. Η πρώτη παρουσιάζει εικόνες από τις σημαντικότερες στιγμές της σύγχρονης ιστορίας του, από την κατάθεση στεφάνου του Ελευθερίου Βενιζέλου κατά τον εορτασμό της επετείου των εκατό χρόνων από την επανάσταση του 1821 έως την τελετή παράδοσης της ολυμπιακής φλόγας για τους ολυμπιακούς αγώνες της Μόσχας. Η δεύτερη αφίσα περιλαμβάνει ένα ομαδικό παιχνίδι όλης της τάξης με τίτλο «Συναρμολογήστε το Στάδιο», στο οποίο ζητείται η αντιστοίχιση φωτογραφιών με επιμέρους τμήματα του Σταδίου με τη θέση τους στο χώρο.

Ο εκπαιδευτικός φάκελος συνοδεύεται από Φύλλο Αξιολόγησης, με σκοπό να συμπληρωθεί από τον εκπαιδευτικό μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και να αποσταλεί στα γραφεία της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. Σύμφωνα με τους υπεύθυνους του σχεδιασμού του προγράμματος, ο αριθμός των φύλλων αξιολόγησης που απαντήθηκαν είναι ελάχιστος σε σχέση με τους φακέλους που αποστάλθηκαν σε σχολεία. Ο προαιρετικός χαρακτήρας της συμπλήρωσης του εντύπου δεν έφερε αξιόλογα αποτελέσματα.

Η αποτελεσματικότητα και επιτυχία του εκπαιδευτικού φακέλου «Η εν Αθήναις Άλτις» ελέγχθηκε σε σχολικές τάξεις από τους υπεύθυνους του σχεδιασμού του. Πραγματοποιήθηκαν πιλοτικές παρουσιάσεις σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου και των τάξεων του γυμνασίου. Οι παρουσιάσεις πραγματοποιήθηκαν το Σεπτέμβριο 2004 στο Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών και στο Βαρβάκειο Πρότυπο Πειραματικό Γυμνάσιο. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονταν μέσα στην αίθουσα, ώστε να παρακολουθήσουν τον ενδεικτικό τρόπο εκπόνησής του.

5.2. «Μια βόλτα στην Πλάκα» (2007)

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με σκοπό να προβληματίσει σχετικά με την αναγκαιότητα της διάσωσης της πολιτιστικής κληρονομιάς και της διατήρησης των αισθητικών επιλογών του παρελθόντος, καθώς και τις πιθανότητες επανάχρησης των κτηρίων αυτών και ενσωμάτωσής τους στις σύγχρονες ανάγκες (Leni, 2011). Οι μαθητές, αφού πάρουν πληροφορίες σχετικά με την ιστορία των κτηρίων και της πόλης, θα αποφασίσουν οι ίδιοι σχετικά με την ενδεχόμενη αναστήλωση των κτηρίων και επιπλέον για την καλύτερη λειτουργική τους χρήση στη σύγχρονη ζωή (Κουμνά & Λένη, 2014β).

Το πρόγραμμα εστιάζει στα κτήρια του ιστορικού κέντρου της Αθήνας, επειδή η περιοχή συγκεντρώνει ποικιλία νεοκλασικών, λαϊκών και εκλεκτικιστικών κτηρίων. Πολλά από τα κτίσματα αυτά, ακόμη και μετά την αναστήλωσή τους, υφίστανται βανδαλισμούς, όπως επιγραφές γκράφιτι ή συγκέντρωση σκουπιδιών, κατά συνέπεια το ερώτημα της διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς παραμένει επίκαιρο (Leni, 2011).

Η στοχοθεσία του προγράμματος περιλαμβάνει κατ' αρχάς τη γνωριμία των μαθητών με τη νεοκλασική και τη αστική λαϊκή αρχιτεκτονική. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία του νεοκλασικού ρυθμού και των λαϊκών αρχιτεκτονημάτων και συζητούν για τη λειτουργικότητά τους. Στην πράξη, παρατηρούν τις ρυθμολογικές σχέσεις του νεοκλασικισμού με την κλασική αρχιτεκτονική, συγκρίνουν τα αρχιτεκτονικά ρεύματα και εντοπίζουν τις ομοιότητες. Σε δεύτερο επίπεδο, οι μαθητές συζητούν σχετικά με την εμφάνιση του ρεύματος του νεοκλασικισμού και, δεδομένου ότι τα οικοδομήματα που παρέχουν τα κλασικά πρότυπα, όπως είναι ο Παρθενώνας, η Αρχαία και η Ρωμαϊκή Αγορά ή η Βιβλιοθήκη του Αδριανού, βρίσκονται σε μικρή απόσταση από τα κτήρια της Πλάκας, ο προβληματισμός κατευθύνεται προς την καλλιτεχνική επίδραση ενός ισχυρού πρότυπου και τις ερμηνείες του στην τέχνη (Leni, 2011).

Ο επόμενος στόχος είναι η καλλιέργεια της κριτικής αντίληψης των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να εκφράσουν τη δική τους θέση σχετικά με την αναστήλωση, το χρωματισμό και τη σύγχρονη χρήση των κτηρίων, χρησιμοποιώντας αρχαιακά αρχιτεκτονικά σχέδια ως καμβά. Ο απώτερος στόχος είναι ο σχηματισμός της προσωπικής τους άποψης και διαμόρφωσης της δικής τους οπτικής σχετικά με την αρχιτεκτονική κληρονομιά (Κουμνά & Λένη, 2014β).

Τέλος, απώτερο στόχο αποτελεί η κατανόηση της αξίας της διάσωσης και αναστήλωσης των αρχιτεκτονικών μνημείων και διατήρησης της αρχιτεκτονικής ταυτότητας της πόλης. Οι

μαθητές επιχειρούν να δώσουν απάντηση στο ζήτημα της αναγκαιότητας της διατήρησης του αρχιτεκτονικού κεφαλαίου. Προσπαθούν να ανασυνθέσουν την ιστορία της περιοχής αποκωδικοποιώντας τις πληροφορίες που παρουσιάζουν τα κτήρια (Leni, 2011).

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές και τα παιδαγωγικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την επίτευξη των αρχικών στόχων χαρακτηρίζονται από την προσπάθεια των υπευθύνων να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών παρέχοντας ποικιλία στα είδη των δράσεων. Η εναλλαγή του περιεχομένου της πληροφορίας, από ιστορικό και κοινωνικό σε αρχιτεκτονικό περιεχόμενο, καθώς και οι διαφορετικές τεχνικές συνέβαλαν, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν στη γνώση ενεργοποιώντας τόσο τη λογική όσο και τη φαντασία τους.

Αρχικά, σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, πραγματοποιήθηκε προβολή βίντεο, ως ένα είδος εικονικής περιήγησης στον τόπο και το χρόνο. Το περιεχόμενο του βίντεο αφορούσε στην παρουσίαση της ιστορικής και αρχιτεκτονικής εξέλιξης της Πλάκας κατά τον 19ο και 20ό αιώνα. Οι προβαλλόμενες εικόνες περιλαμβάνουν έργα της τέχνης που προσφέρουν ταυτόχρονα ιστορικά τεκμήρια για τη περιοχή, όπως είναι οι γκραβούρες, οι ζωγραφικοί πίνακες, οι φωτογραφίες και τα αρχαιολογικά τεκμήρια, τα οποία διαμορφώνουν ένα ψηφιδωτό πληροφοριών, που συνθέτει την πολιτιστική ιστορία του αθηναϊκού κέντρου (Κουμνά & Λένη, 2014β). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητικές ομάδες προσκαλούνται να επισκεφτούν τα νεοκλασικά κτήρια εικονικά, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν για τους πρώτους ιδιοκτήτες τους. Κυρίως, όμως, οδηγούνται στην παρατήρηση των ιδιαίτερων αρχιτεκτονικών στοιχείων των κτισμάτων, τόσο εξωτερικά, όπως είναι τα μορφολογικά στοιχεία των όψεων, όσο και εσωτερικά, όπως είναι οι γραπτές και γλυπτές διακοσμήσεις (Leni, 2011).

Η στατικότητα που απαιτεί η παρακολούθηση μιας προβολής εναλλάσσεται με την κινητικότητα ενός παιχνιδιού στον αύλειο χώρο του κτηρίου που φιλοξενούσε τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το δημιουργικό παιχνίδι της σκυταλοδρομίας επιλέχθηκε, επειδή χρειάζεται ταχύτητα και ενεργοποιεί τη μνήμη. Οι μαθητές, έχοντας σχηματίζει δύο ομάδες, τραβούν από μια κληρωτίδα μια τυχαία εικόνα, την οποία έχουν ήδη παρακολουθήσει σχολιασμένη κατά τη βιντεοπροβολή. Αφού την αναγνωρίσουν, τρέχουν προς ένα πίνακα χωρισμένο σε θεματικές ενότητες αντίστοιχες με αυτές της προβολής, δηλαδή «αρχιτεκτονικά στοιχεία», «η Πλάκα στην τέχνη», «κοινωνική ζωή στην Πλάκα», «κτήρια και οικονομικές δραστηριότητες». Οι μαθητές που εντάσσουν και καρφιτσώνουν την εικόνα στην κατηγορία στην οποία ανήκει τρέχουν πίσω στην ομάδα τους, περνώντας τη «σκυτάλη» στον επόμενο μαθητή, διαφορετικά χάνουν τη σειρά τους (Κουμνά & Λένη, 2014β). Το παιχνίδι της σκυταλοδρομίας με εικόνες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της προβολής χρησιμοποιεί

τον ανταγωνισμό των μαθητικών ομάδων προκειμένου να επαναλάβει τα ουσιαστικά σημεία της προβολής. Πρόκειται, ουσιαστικά, για έναν τρόπο αξιολόγησης του προγράμματος κατά τη διάρκειά του, καθώς επιβεβαιώνεται ο βαθμός κατά τον οποίο έχει επιτευχθεί ο στόχος της γνωριμίας και εξοικείωσης με τα αρχιτεκτονικά ρεύματα και τα πρότυπά τους.

Οι δραστηριότητες στον εσωτερικό χώρο διαδέχονται το κινητικό παιχνίδι. Οι μαθητές καλούνται στη συνέχεια να συμμετάσχουν σε αρχιτεκτονικό εργαστήριο αποκατάστασης κτηρίων. Οι υπεύθυνοι του εκπαιδευτικού προγράμματος ανθολόγησαν από το αρχιτεκτονικό αρχείο της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. τα σχέδια προσόψεων των σημαντικότερων ή εύκολα αναγνωρίσιμων οικημάτων. Έπειτα από επεξεργασία τους, ώστε να αφαιρεθούν σημαντικά στοιχεία των κτηρίων, όπως είναι τμήματα της οροφής, παράθυρα, πόρτες ή εξώστες, δόθηκε στους μαθητές ένα σχέδιο πρόσοψης ημιτελές, με πολλά κενά που χρειαζόταν να συμπληρωθούν. Η πρόταση στους μαθητές ήταν να δημιουργήσουν τη δική τους όψη του κτηρίου, ουσιαστικά να αποκαταστήσουν οι ίδιοι το κτήριο σε χαρτί (Leni, 2011). Αυτή η εκπαιδευτική τεχνική επιλέχθηκε για να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να επιλέξουν οι ίδιοι τα δικά τους υλικά αναστήλωσης, ανάμεσα σε διαφορετικά χρωματιστά χαρτιά που αναπαριστούν τούβλα, πόρτες, κίονες ή φουρούσια σε διάφορα σχήματα και μεγέθη. Στη συνέχεια συμπληρώνουν και χρωματίζουν την όψη με οποιοδήποτε μέσο θεωρούν καταλληλότερο, λαμβάνοντας έτσι την ευκαιρία να γίνουν οι ίδιοι οι αρχιτέκτονες αναστηλωτές του κτηρίου. Ενθαρρύνεται η ελεύθερη δημιουργία και η προσωπική προσέγγιση στην εικόνα της πόλης.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μια βόλτα στην Πλάκα» ολοκληρώνεται με παράσταση θεάτρου σκιών σκηνοθετημένη από τη μαθητική έμπνευση. Το ιστορικό κέντρο υπήρξε από τις πρώτες περιοχές της Αθήνας στις οποίες παρουσιάστηκε το θέατρο σκιών, επιπλέον στην Πλάκα υπήρχε κάθε εβδομάδα παράσταση, συμβάλλοντας έτσι στη διάδοση και την επιτυχία του είδους. Το θεατρικό έργο «Ο Καραγκιόζης αρχιτέκτων», γραμμένο ειδικά για τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος, παρουσίαζε τον κεντρικό ήρωα να προσποιείται ότι είναι αρχιτέκτονας και να επιχειρεί να κατασκευάσει γρήγορα το παλάτι της Βεζυροπούλας, χωρίς το οποίο δεν θα μπορούσε να παντρευτεί τον αρραβωνιαστικό της. Οι δύο ήρωες ζητούν από το μαθητικό κοινό να συμμετάσχει στο έργο, διορθώνοντας τα λάθη του ψευτο-αρχιτέκτονα και τις κακοτεχνίες του, σώζοντας, ταυτόχρονα, το γάμο της νεαρής (Λένη, 2007). Στη συνέχεια, οι μαθητές προσκαλούνται πίσω από το μπερντέ και χρησιμοποιώντας τις φιγούρες ηρώων του Καραγκιόζη που έχουν κατασκευάσει οι ίδιοι, αυτοσχεδιάζουν διαλόγους και σκηνοθετούν τις φιγούρες τους, δημιουργώντας το δικό τους έργο εμπνευσμένο από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ας σημειωθεί ότι οι φιγούρες των ηρώων του Καραγκιόζη που χρησιμοποιήθηκαν προέρχονταν

από τη μουσειοσκευή «Καλησπέρα σας πέρα για πέρα! Η παράσταση αρχίζει...» του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης (Leni, 2011).

Το πρόγραμμα συνοδεύει τους μαθητές με δισέλιδο φυλλάδιο που περιλαμβάνει σταυρόλεξα, σχέδια και παιχνίδια, ώστε η μαθησιακή εμπειρία να τους ακολουθήσει στη σχολική τάξη ή το σπίτι. Ένα παιχνίδι θησαυρού στη μία όψη του φυλλαδίου παρέχει το χάρτη της περιοχής με τα πιο σημαντικά μνημεία, κρατώντας το ενδιαφέρον σε υψηλό επίπεδο, ακόμη και μετά τη λήξη του προγράμματος (*Μια βόλτα στην Πλάκα*, 2007)

Συνοψίζοντας, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την αθηναϊκή αρχιτεκτονική του 19ου και 20ού αιώνα ενθαρρύνει τους μαθητές να πάρουν την πρωτοβουλία να επιδράσουν στο αστικό περιβάλλον σεβόμενοι το παρελθόν, διατηρώντας την πολιτιστική κληρονομιά, αλλά ταυτόχρονα αναμορφώνοντας το τοπίο. Στοχεύει στην προβολή της αισθητικής αξίας των προστατευόμενων μνημείων και, κατά συνέπεια, στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας προστασίας και ανάδειξής τους (Leni, 2011).

5.3. «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» (2008)

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικό περίπατο στον Εθνικό Κήπο με συγκεκριμένες στάσεις στις σημαντικότερες θέσεις του, στις οποίες οι μαθητές γνωρίζουν τα ποικίλα είδη των φυτών και τα αρχιτεκτονήματα του Κήπου, καθώς και τις ιστορικές συνθήκες διαμόρφωσής του. Χρησιμοποιώντας παιχνίδια κίνησης, θεατρικής και εικαστικής έκφρασης, καθώς και ερευνητικές δραστηριότητες, το πρόγραμμα θέτει παιδαγωγικούς και περιβαλλοντικούς στόχους, προβάλλοντας την αξία της από κοινού διατήρησης του φυσικού και αρχιτεκτονικού τοπίου.

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος έθεταν τη διαδικασία της μάθησης στη βάση της βιωματικής εμπειρίας και της συνεργατικότητας, επιχειρώντας να ωθήσουν τους μαθητές στη συλλογική δράση και την ομαδικότητα. Το πρόγραμμα διαρθρώνεται σε επάλληλες στάσεις μέσα στον Κήπο, η κάθε μία από τις οποίες αποτελεί σταθμό στην ιστορία της φύτευσής του και στην εισαγωγή νέων ποικιλιών φυτών ή στην αρχιτεκτονική ιστορία των κτισμάτων που βρίσκονται μέσα σε αυτόν. Σε κάθε τέτοια στάση οι μαθητές επισημαίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά του φυσικού και δομημένου περιβάλλοντος και καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα, αναλύοντας ιστορικές πηγές, όπως είναι η επιστολογραφία της Αμαλίας προς

τον πατέρα της, καθώς και έργα ζωγραφικής και φωτογραφίας (Κεραμίδα, Κουμνά, Λένη & Μικελάκης, 2009).

Η ερμηνεία της αρχιτεκτονικής τοπίου του Κήπου και των κτισμάτων που βρίσκονται μέσα σε αυτόν αποτελεί καθοριστικό άξονα του προγράμματος. Η κατανόηση αυτού του στόχου αποδίδεται δημιουργικά από τους μαθητές μέσα από κατασκευές, ζωγραφική, δραματική και κινητική έκφραση. Με τον ίδιο τρόπο επιστρατεύονται ασκήσεις παρατηρητικότητας σε έργα ζωγράφων του 19ου αιώνα και εντάσσονται δημιουργικά σε συλλογικές δραστηριότητες.

Οι μαθητές κατευθύνονται να ανακαλύψουν οι ίδιοι την πληροφορία χρησιμοποιώντας την παρατηρητικότητά τους και συνδυάζοντας τις γνώσεις που έχουν ήδη λάβει κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Με βάση αυτούς τους άξονες επιλέχθηκαν πέντε στάσεις μέσα στον Κήπο, σε σημεία που αποτελούν σταθμούς στην περιβαλλοντική και αρχιτεκτονική ιστορία του και συμπυκνώνουν, κατά το δυνατόν, τα στοιχεία που θεωρήθηκαν ως πλέον ουσιώδη να κερδίσουν οι μαθητές από την περιήγησή τους στον Κήπο (Κεραμίδα κ.ά., 2009).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» χρησιμοποιεί διαφορετικές εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως είναι τα κινητικά παιχνίδια, οι ασκήσεις παρατήρησης και το θεατρικό παιχνίδι. Ο συνδυασμός μεθόδων κρίνεται σημαντικός για την κατανόηση εννοιών και γεγονότων, για την ανάπτυξη της αισθητικής και την καλλιέργεια της αξίας της διατήρησης του φυσικού περιβάλλοντος.

Το πρόγραμμα ακολουθεί τους σταθμούς που συναντά κανείς κατά την περιήγηση στον Κήπο. Η πρώτη στάση γίνεται στους Ουασιγκτώνες φοίνικες, απέναντι από το ηλιακό ρολόι. Στη θέση αυτή οι μαθητικές ομάδες και οι εμψυχωτές του εκπαιδευτικού προγράμματος γνωρίζονται και ξεκινούν παιχνίδια όξυνσης της παρατηρητικότητας, ελεύθερης ανάπτυξης της φαντασίας και έκφρασης της θεατρικότητας. Καλούνται να «ζωντανέψουν» ζωγραφικούς πίνακες με τη μέθοδο του *tableau vivant*, να τους αναπαραστήσουν και να παρουσιάσουν δύο «παγωμένες εικόνες» (Κουμνά, Λένη & Μικελάκης, 2009). Πρόκειται για τους πίνακες «Υποδοχή του Βασιλιά Όθωνα της Ελλάδας στην Αθήνα» του Peter von Hess (1839) και «Ελλάς Ευγνώμονουσα» του Θεόδωρου Βρυζάκη (1858.) Η θεατρική αυτή σύμβαση επέτρεψε τη συμβολική μετάβαση στους χώρους που εικονίζουν οι πίνακες και την οικειοποίηση της ιστορίας, των προσώπων και των γεγονότων της περιόδου κατασκευής του ανακτόρου και του Κήπου.

Το θεατρικό παιχνίδι δίνει τη θέση του σε ένα κινητικό, το «σπόρο αεροπόρο», ένα παιχνίδι συμβολικής μεταφοράς του σπόρου από τα έντομα. Το έπαθλο για τη νικήτρια ομάδα του παιχνιδιού είναι η ανάγνωση μιας επιστολής της Αμαλίας προς τον «αγγελικό της πατέρα», στην οποία περιγράφει τις δυσκολίες αλλά και τις αξιώσεις της για τη δενδροφύτευση του κήπου. Ορισμένες λέξεις-κλειδιά της επιστολής έχουν αναμειχθεί με άλλες παρόμοιες, προσφέροντας στους μαθητές τη δυνατότητα να εντοπίσουν τη σωστή και να συμπληρώσουν το κείμενο. Οι υποδηλούμενες ερωτήσεις - κλειδιά όπως «τι είδους δέντρα φύτευσε η Αμαλία;», «πού είχε θέα το ανάκτορο;», «πόσο ύψος είχαν οι φοίνικες;», «από πού ήρθαν οι μπανανιές;» δημιουργούν τις προϋποθέσεις για κατανόηση, ανάλυση και ερμηνεία των πληροφοριών. Η βιωματική αυτή χρήση ενός αρχαιικού ιστορικού τεκμηρίου αφενός φανερώνει την εκπαιδευτική αξία των μαρτυριών και αφετέρου αποσκοπεί στη δημιουργία των συμβάσεων για μια νοητική μετάβαση στην εποχή της ίδρυσης του Κήπου, εφόσον οι μαθητές που διαβάζουν την επιστολή ουσιαστικά λαμβάνουν το ρόλο της Αμαλίας (Κουμνά κ.ά., 2009).

Η επόμενη στάση στο άνδριο στο νότιο μέρος της Βουλής αφορά ένα παιχνίδι παρατηρητικότητας και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες παρατηρούν μια γκραβούρα εποχής («Το νότιο ταράτσωμα των βασιλικών ανακτόρων στην Αθήνα», *Illustrated London News*, 1860) και προσπαθούν να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στην εικόνα του παρελθόντος και τη σύγχρονη κατάσταση, να αναγνωρίσουν τα λουλούδια και τα δέντρα της συγκεκριμένης θέσης, καθώς και τα ιδιαίτερα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά του κτηρίου των ανακτόρων (Κουμνά κ.ά., 2009). Ένα δεύτερο κινητικό παιχνίδι, «το δέντρο στις τέσσερις εποχές», παρουσιάζει τις μεταβολές στα δέντρα σε κάθε εποχή και τον κύκλο της ανθοφορίας τους. Οι μαθητές ακολουθούν με το σώμα τους την πορεία ανάπτυξης ενός δέντρου, μιμούμενοι την κίνηση του κορμού και των φύλλων σε διαφορετικές καιρικές συνθήκες και εποχές, παρακολουθώντας τις κινήσεις του εμψυχωτή (Κεραμίδα κ.ά., 2009).

Η εκπαιδευτική περιήγηση στον Εθνικό Κήπο διακόπτεται από στάση στο τεχνητό σπήλαιο και την τεχνητή λίμνη στο άνω μέρος του. Η διαμόρφωση των χώρων προσφέρει την ευκαιρία να παρουσιαστούν τα βασικά στοιχεία αρχιτεκτονικής τοπίου που αναδεικνύουν το ρομαντικό χαρακτήρα του Κήπου (Κουμνά κ.ά., 2009). Επιπλέον, μετά την παρατήρηση των δένδρων και των μικρών αμφίβιων της τεχνητής λίμνης, οι μαθητές καλούνται να φανταστούν και να αναπαραστήσουν ζωγραφικά το δικό τους ιδανικό κήπο, συνεχίζοντας και συμπληρώνοντας την ιστορία που αφηγείται μια φωτογραφία εποχής και ένας ζωγραφικός πίνακας, συνθέτοντας, έτσι, ένα νέο φυσικό περιβάλλον.

Εναλλακτικά, στη συγκεκριμένη στάση πραγματοποιείται παιχνίδι ρόλων και αυτοσχεδιασμού, έχοντας ως έμπνευση δύο φωτογραφίες που απεικονίζουν την κοινωνική ζωή στον Κήπο μετά το 1917, χρονολογία που αποτελεί σταθμό της μετατροπής του από ιδιωτικό βασιλικό σε εθνικό κήπο και της προσβασιμότητας του κοινού σε αυτόν. Σε συνεργασία με τους εμπυχωτές οι μαθητικές ομάδες αναλύουν τις εικόνες και διαμορφώνουν το δραματικό πλαίσιο που καλούνται να αναβιώσουν. Ο συντονιστής διανέμει τους ρόλους και προτείνει δραστηριότητες γλωσσικές και κιναισθητικές, αλλά και τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, όπως είναι οι αυτοσχεδιασμοί ή η παντομίμα. Η εκπαιδευτική δράση επιδιώκει τη γνωριμία με όψεις της καθημερινής ζωής, όπως είναι τα παραδοσιακά παιχνίδια των παιδιών, τους περιπάτους των κυριών, αλλά και τις φιλολογικές συζητήσεις στο Ζάππειο και τον Εθνικό Κήπο (Κουμνά κ.ά., 2009).

Το ψηφιδωτό δάπεδο που ανήκε σε ρωμαϊκή έπαυλη αποκαλύφτηκε κατά τις εργασίες στο βόρειο μέρος του Κήπου. Στο χώρο αυτό η Αμαλία είχε υψώσει μεταλλικό περίπτερο, ώστε να φιλοξενεί τα θερινά δείπνα. Οι μαθητικές ομάδες καλούνται, αφού παρατηρήσουν την ψηφιδωτή διακόσμηση και τα ιδιαίτερα σχέδιά της, να ανασυνθέσουν το ψηφιδωτό ενώνοντας τα κομμάτια ενός παζλ με το διακοσμητικό σχέδιο του δαπέδου. Η νικήτρια ομάδα διαβάζει επιστολή της Αμαλίας για τα γεύματα στον Κήπο (Κουμνά κ.ά., 2009).

Η τελευταία στάση στον εξωτερικό χώρο του Βοτανικού Μουσείου του Κήπου ολοκληρώνεται με παιχνίδι δρόμου. Οι μαθητικές ομάδες προσκαλούνται να αναγνωρίσουν φωτογραφίες από τα φυτά ή τους χώρους που επισκέφτηκαν και να τις συνδυάσουν επιτυχημένα μεταξύ τους, όπως, για παράδειγμα, τους Ουασιγκτώνες φοίνικες με την είσοδο του Κήπου ή τις μουριές με την τεχνητή λίμνη. Η νικήτρια ομάδα κερδίζει ως έπαθλο για το στολισμό της τάξης το χάρτη του Κήπου με σημειωμένες τις θέσεις αρχιτεκτονικού ενδιαφέροντος.

Οι μαθητές συνοδεύονται στις σχολικές τάξεις με ένα φυλλάδιο δημιουργικής απασχόλησης (*Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;*, 2008). Το φυλλάδιο προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να χρωματίσουν την προσωπογραφία της Αμαλίας και του κηπουρού Φρίντριχ Σμιτ, την εικόνα του αγαπημένου της δέντρου, του φοίνικα, και άλλων στοιχείων του Κήπου (Κεραμίδα κ.ά., 2009).

Συνοψίζοντας, οι μαθητές φαίνεται ότι ανταποκρίθηκαν στους εκπαιδευτικούς στόχους αναγνωρίζοντας το φυτικό πλούτο του Κήπου και αντιλαμβανόμενοι τη σημασία των κτηρίων στο χώρο. Ο συναγωνισμός κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών προήγαγε το ομαδικό πνεύμα, καθώς αλληλοϋποστήριζαν τις δυνατότητές του προκειμένου να νικήσουν στις προκλήσεις. Οι

δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης ενέπνευσαν τους μαθητές σε ένα φανταστικό ταξίδι στην εποχή της δενδροφύτευσης του Κήπου από την Αμαλία και την επιστημονική ομάδα που την πλαισίωνε, αλλά και τους έδωσαν την ευκαιρία να οραματιστούν τη δική τους εκδοχή σχετικά με τη θέση των πάρκων μέσα στην πόλη. Έγιναν «μικροί εξερευνητές» αναζητώντας τα φυτά του Κήπου και εμπλουτίζοντας το ανθολόγιό τους και «μικροί επιστήμονες», καθώς επωφελήθηκαν από τις ιστορικές μεθόδους για την κατανόηση του παρελθόντος (Κεραμίδα κ.ά, 2009).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. θέτουν ως κεντρικό άξονα τη σύνδεση της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς με το οικονομικό, κοινωνικό, αλλά και φυσικό περιβάλλον. Οι υπεύθυνοι του σχεδιασμού του επιδιώκουν την εναλλαγή των εκπαιδευτικών δράσεων και τη συχνή αξιολόγηση της πορείας του προγράμματος κατά τη διάρκειά του. Η συστηματική αξιολόγηση θα έδινε τη δυνατότητα να εντοπιστούν τα σημεία βελτίωσης και να αναμορφωθούν οι στόχοι ή οι δραστηριότητες.

Κεφάλαιο 6: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων

Η αξιολογική έρευνα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από φορείς του πολιτισμού. Η μελέτη των επιμέρους δομικών στοιχείων κάθε προγράμματος συμβάλλει στον εντοπισμό των σημείων προς βελτίωση, στην τροφοδότηση της συζήτησης σχετικά με τις καλές πρακτικές ή τα στοιχεία που χρειάζονται επανεξέταση και τελικά στην ουσιαστική εξέλιξή του.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν ανάγκη ολιστικής αντιμετώπισης της αξιολόγησής τους. Εφόσον στην επικοινωνιακή πολιτική ενός μουσείου ή χώρου πολιτισμού συμμετέχουν στοιχεία όπως η καταλληλότητα των χώρων φιλοξενίας των μαθητικών ομάδων ή ο βαθμός προσβασιμότητας από άτομα με ειδικές ανάγκες, θα έπρεπε να συμπεριληφθούν σε μια συνολική κριτική της σχέσης του χώρου πολιτισμού με το κοινό του. Ειδικά η εκτίμηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα ήταν περισσότερο ωφέλιμη εάν συμπεριλάμβανε κριτική σχετικά με τη χρονική διάρκεια, με τον ανώτερο αριθμό μαθητών που θα επιτρέπεται να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα ώστε να σχηματίσουν τη σχέση συνεργασίας με τον μουσειοπαιδαγωγό, ακόμη και το βαθμό συνεργασίας του μουσειοπαιδαγωγού με τον εκπαιδευτικό που συνοδεύει τη σχολική τάξη.

Η επιτυχία του προγράμματος συχνά βρίσκεται στην προετοιμασία του μαθητικού κοινού σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος, καθώς έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία του στρουκτουραλισμού ή δομισμού, διευκολύνεται η κατανόηση και απόκτηση νέων γνώσεων κατά τη διάρκεια του προγράμματος, εφόσον οι μαθητές δομούν πάνω στη βάση των γνώσεων που απέκτησαν στις σχολικές αίθουσες. Ορισμένες φορές, όμως, η προετοιμασία δρα ανασταλτικά, καθώς στερεί το πλεονέκτημα της έκπληξης και της δυνατότητας να επεξεργαστούν οι μαθητές ορισμένες έννοιες ή αντικείμενα για πρώτη φορά μαζί με τον εμψυχωτή.

Η αξιολογική έρευνα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της μελέτης περίπτωσης, δηλαδή όσων έχουν επιλεγεί από τις εκπαιδευτικές δράσεις που έχουν σχεδιαστεί και παρουσιαστεί από την υπεύθυνη ομάδα της Δ.Α.Ν.Σ.Μ., δεν έχει τη δυνατότητα να συμπεριλάβει τα παραπάνω ζητήματα, καθώς δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για αυτά. Η έρευνα θα επικεντρωθεί στα δεδομένα και τεκμηριωμένα στοιχεία, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς φακέλους, στα συνοδευτικά εκπαιδευτικά φυλλάδια, στη στοχοθεσία και δομή των προγραμμάτων.

Μεθοδολογικά, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων θα βασιστεί στις μελέτες του Eisner (2007), ο οποίος υποστήριζε ότι οι αξιολογητές θα πρέπει να επιστρατεύουν την εξειδίκευση και την εμπειρογνωμοσύνη τους ως μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας. Σύμφωνα με τον ερευνητή, η παρατήρηση και η κτιριακή αποτίμηση των εκπαιδευτικών δράσεων από τον αξιολογητή φέρει ασφαλέστερα συμπεράσματα από τα μετρήσιμα αποτελέσματα.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί είναι τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα, όπως διαμορφώθηκαν από την έρευνα των βρετανικών φορέων σχετικά με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών δράσεων σε χώρους πολιτισμού (Hooper-Greenhill, 2007). Επομένως, θα επιχειρηθεί ο κριτικός έλεγχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της μελέτης περίπτωσης σε σχέση με τον κατάλογο των προσδοκώμενων Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, όπως δημοσιεύεται στο κείμενο “GLO checklist” (n.d.) στον επίσημο ιστοχώρο του κεντρικού φορέα που διενήργησε την έρευνα, δηλαδή του βρετανικού Συμβουλίου Μουσείων, Βιβλιοθηκών και Αρχείων. Κάθε επιλεγμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα εξεταστεί ξεχωριστά.

6.1. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Η εν Αθήναις Άλτις» (2004)

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Η εν Αθήναις Άλτις» αφορά στην ιστορία και αρχιτεκτονική του Παναθηναϊκού Σταδίου και επικεντρωνόταν στη συμβολή του στη διεξαγωγή των παναθηναϊκών αγώνων στην αρχαιότητα και στη λειτουργία των ολυμπιακών αγώνων στη σύγχρονη εποχή. Το πρόγραμμα διαρθρώνεται σε εκπαιδευτικό φάκελο με εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, καθώς και δύο αφίσες-παιχνίδια για τη σχολική τάξη. Περιλαμβάνει φύλλο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού φακέλου από τον εκπαιδευτικό που θα εκπονούσε το πρόγραμμα.

Ο εκπαιδευτικός φάκελος εστάλη σε σχολεία της επαρχίας, με τα οποία υπήρχε προηγούμενη συνεννόηση, προσδοκώντας να προσφέρει στις μαθητικές ομάδες, που δεν είχαν τη ευκολία να περιηγηθούν στα ολυμπιακά μνημεία στο φυσικό χώρο, την εμπειρία της γνωριμίας με τα αρχιτεκτονήματα και την ιστορία τους.

Το δεκαεξασέλιδο «Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό» εξηγεί τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος και προσφέρει πλούσιο πληροφοριακό υλικό σχετικά με την ιστορία του Παναθηναϊκού Σταδίου και τη σχέση του με τη διεξαγωγή των αθλητικών αγώνων

στην αρχαιότητα και τη σύγχρονη εποχή. Σκοπός του εγχειριδίου είναι να συγκεντρώσει για τον εκπαιδευτικό όσες πληροφορίες και εικόνες πιθανόν χρειαστεί για την εκπόνηση του προγράμματος και να τον βοηθήσει να αποκτήσει υψηλό επίπεδο γνωστικής επάρκειας του αντικειμένου.

Θετικό στοιχείο του «Εγχειριδίου για τον εκπαιδευτικό» είναι η εξήγηση των στόχων του προγράμματος και η παράθεση βιβλιογραφίας με σκοπό να διευκολυνθεί η περαιτέρω διερεύνηση. Αξιόλογο σημείο αποτελεί η προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας και η σύνδεση του εκπαιδευτικού φακέλου με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Το στοιχείο αυτό φανερώνει την αντίληψη των εκπαιδευτικών δράσεων ως συμπληρωματικών της σχολικής διδασκαλίας και προβάλλει το σκοπό του φακέλου να λειτουργήσει ενισχυτικά του σχολικού προγράμματος.

Το «Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό», αλλά και η συνολική διάρθρωση του εκπαιδευτικού φακέλου, η οποία ζητά από τον εκπαιδευτικό να επιλέξει τις ενότητες που εξυπηρετούν τη διδασκαλία του, αναδεικνύει τη δράση του στη διεξαγωγή του προγράμματος. Προσφέρει στον εκπαιδευτικό αυξημένη συμμετοχικότητα, εφόσον βρίσκεται στην κρίση του ο τρόπος παρουσίασης του φακέλου. Παρατηρείται αναβάθμιση του ρόλου του και απομάκρυνσή του από τη συνηθισμένη πρακτική να παραμένει αμέτοχος, να παρακολουθεί τη δράση σαν βουβό πρόσωπο ή ακόμη και να απουσιάζει κατά τη διάρκεια της εκπόνησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Η αυξημένη αυτενέργεια του εκπαιδευτικού τον ανάγει σε κύριο μοχλό για την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, το φύλλο αξιολόγησης παρέχει τη δυνατότητα να καταγράψει τις απόψεις του, να ασκήσει κριτική και να προσφέρει την απαραίτητη ανατροφοδότηση προς τους υπεύθυνους σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Το «Εγχειρίδιο για το μαθητή» προσφέρει περιληπτικά πληροφορίες για το γνωστικό αντικείμενο, το Παναθηναϊκό Στάδιο και τους αθλητικούς αγώνες, οι οποίες, σε συνδυασμό με τη διδασκαλία του θέματος από τον εκπαιδευτικό, θα επιτρέψουν στους μαθητές να ολοκληρώσουν τις ασκήσεις - παιχνίδια. Τα προτεινόμενα παιχνίδια έχουν διαβαθμισμένη δυσκολία, ώστε να ανταποκρίνονται στην ηλικία των μαθητών, αλλά και στην πορεία ανάπτυξης των θεμάτων που επέλεξε να κάνει κάθε εκπαιδευτικός.

Η συμπλήρωση των ασκήσεων - παιχνιδιών ακολουθεί χρονικά την αφήγηση της ιστορίας του Σταδίου και των αγώνων από τον εκπαιδευτικό. Οι ασκήσεις παρουσιάζονται με τρόπο που να ενεργοποιεί τη μνήμη και να ενισχύει τη μάθηση, χρησιμοποιώντας μνημεία του

πολιτισμού – σύμβολα του Σταδίου και των αγώνων. Στην κατεύθυνση αυτή λειτουργεί η επανάληψη του σχήματος των παναθηναϊκών αμφορέων (σ. 3) και των ερμαϊκών στηλών του Σταδίου (σ. 6). Το φυλλάδιο, επομένως, αποβλέπει στην ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που εντάσσονται στην κατηγορία της γνώσης και της κατανόησης του αντικειμένου του προγράμματος. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στην εκμάθηση γεγονότων και πληροφοριών, καθώς και στον έλεγχο της εμβάθυνσης της κατανόησης μέσω του ασκησεολογίου. Επιπλέον, η άσκηση «Μπερδεμένες εικόνες και αθλήματα» (σ.4) που ζητά το σωστό συνδυασμό εικόνων και ονομάτων από τρεις στήλες, αυξάνει την ικανότητα ολοκλήρωσης συσχετισμών και σύνδεσης νέων πληροφοριών.

Επομένως, το φυλλάδιο ενισχύει τις δεξιότητες του μαθητή, ιδιαίτερα όσες σχετίζονται με την κατανόηση, τη διανόηση, τη διαχείριση πληροφοριών και τις ικανότητες για εκτέλεση νέων προκλήσεων. Όμως, καθώς δεν είναι γνωστό εάν οι ασκήσεις αυτές ζητήθηκαν να συμπληρωθούν ατομικά, κατά μόνας ή συλλογικά με βάση την ομαδοσυγκεντρωτική μέθοδο, δεν μπορεί να αξιολογηθεί εάν η ολοκλήρωση των ασκήσεων του φυλλαδίου ήταν αποτέλεσμα συζητήσεων και συνεργασίας, άρα και εάν ενίσχυσαν τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Η συνεργατικότητα ενισχύεται με το ομαδικό παιχνίδι-αφίσα, που με την ανάρτησή της στη σχολική τάξη, στοχεύει να λειτουργήσει ενισχυτικά της πορείας διδασκαλίας του προγράμματος και να υπενθυμίζει τις αξίες του Σταδίου.

Το κεντρικό θέμα του εκπαιδευτικού φακέλου σχετίζεται με την ιστορία ενός μνημείου και τη σύγχρονη χρήση του. Το μήνυμα βρίσκεται στη συνειδητοποίηση ότι ένα μνημείο της αρχαιότητας μπορεί να επαναχρησιμοποιείται με τον αρχικό του σκοπό και αν αποτελέσει σύμβολο της ιστορικής συνέχειας του πολιτισμού και της ανθρώπινης δημιουργίας, αρκεί να γίνει σεβαστό, να προστατευτεί και να διατηρηθεί. Η αρχιτεκτονική κληρονομιά διαφυλάσσεται όχι με στείο τρόπο, αλλά με δημιουργικό, με σκοπό να χρησιμοποιείται και να αποτελεί μέρος της σύγχρονης ζωής. Επομένως, σε περίπτωση που το βαθύτερο μήνυμα έχει γίνει αντιληπτό από τη μαθητική ομάδα, υπάρχουν αποτελέσματα σχετικά με τις αντιλήψεις, δηλαδή με τη σημασία διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Επιπλέον, διαμορφώνονται στάσεις προς ένα φορέα πολιτιστικών δράσεων, τις δημόσιες υπηρεσίες αναστήλωσης μνημείων.

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού φακέλου περιελάμβανε ψυχαγωγικούς στόχους και για την εξυπηρέτηση του σκοπού αυτού συμπεριλήφθηκαν δημιουργικές ασκήσεις που επιτρέπουν τη ζωγραφική έκφραση. Επομένως, μέρος των αποτελεσμάτων θα πρέπει να είναι η διασκέδαση, η δημιουργικότητα και η έμπνευση για προσωπικές αποδόσεις του σχεδίου των αγαλμάτων του Σταδίου. Όμως, τα αποτελέσματα αυτά πιθανόν να είναι λιγότερο ισχυρά από εκείνα της

αντίληψης και της κατανόησης, καθώς ο σχεδιασμός φαίνεται να έχει κυρίως γνωσιακό προσανατολισμό.

Τέλος, η ιστορία του Σταδίου και οι δραστηριότητες που θα φιλοξενούσε το στάδιο στους Ολυμπιακούς Αγώνες θα πρέπει να έφεραν αποτελέσματα που απαντούν στις ερωτήσεις «τι κάνουν» ή «πρόκειται να κάνουν» οι άνθρωποι. Το γεγονός ότι ο θεματικός άξονας του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η επανάχρηση ενός κατεστραμμένου αναστηλωμένου αρχαίου μνημείου και η απόδοση σε αυτό ενός ρόλου τόσο κομβικού όσο και συμβολικού, θα έχει αποτελέσματα, ίσως όχι άμεσα αντιληπτά, σε σχέση με την αλλαγή στον τρόπο διαχείρισης της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Συνοψίζοντας, μολονότι ο σχεδιασμός του φακέλου και των εγχειριδίων έχει στόχο κυρίως την παροχή πληροφοριών και γνώσεων, μέσω μιας ευχάριστης ψυχαγωγικής διαδικασίας, η ποικιλία του προσφερόμενου υλικού και η εναλλαγή των ασκήσεων που ελέγχουν την κατανόηση της πληροφορίας φέρουν αποτελέσματα που αφορούν τη δημιουργικότητα και την πρόοδο. Μολονότι σε μικρότερη κλίμακα, ο φάκελος φέρει αποτελέσματα σχετικών με τις αξίες με τις οποίες συνδέεται στο Στάδιο, δηλαδή αφενός με τον αθλητισμό, τον ολυμπισμό και τον παραολυμπισμό και αφετέρου με τη σημασία διατήρησης του αρχιτεκτονικού κεφαλαίου, συμβολοποιώντας το Παναθηναϊκό Στάδιο σε μνημείο συνάντησης αθλητών από όλο τον κόσμο και μνημείο συνάντησης της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς με τις σύγχρονες χρήσεις.

Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού φακέλου ανταποκρίνεται στην αρχή της διαθεματικότητας. Η γνώση αντιμετωπίζεται ως ολότητα και προσεγγίζεται από τη συλλογική διερεύνηση των θεμάτων της πολιτικής και κοινωνικής ιστορίας, της αρχιτεκτονικής και της τέχνης (Ματσαγγούρας, 2002). Οι διεπιστημονικές συσχετίσεις προωθούν τη συνολική επεξεργασία γνώση του κεντρικού θέματος, φέρνοντας αποτελέσματα σχετικά με την ικανότητα σύνδεσης των καταστάσεων και διατύπωσης συσχετισμών (Ματσαγγούρας, 2003. Dobbs, 2004).

Η ομάδα σχεδιασμού του εκπαιδευτικού φακέλου είχε προβλέψει δύο ενέργειες ολικής αξιολόγησης του έργου της. Ο φάκελος περιλαμβάνει Φύλλο Αξιολόγησης, με σκοπό να συμπληρωθεί από τον εκπαιδευτικό που θα αναλάμβανε τη διδασκαλία και παρουσίαση του φακέλου και να επιστραφεί στην ομάδα σχεδιασμού.

Το Φύλλο, εκτός από ορισμένα στοιχεία όπως το όνομα του εκπαιδευτικού, την τάξη στην οποία παρουσιάστηκε και τον αριθμό των μαθητών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα, ζητούσε την αξιολόγηση του φακέλου με τις ερωτήσεις:

«1. Πόσες διδακτικές ώρες αφιερώσατε στην επεξεργασία του εκπαιδευτικού φακέλου;

2. Με ποια μαθήματα συνδέσατε το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού φακέλου;

3. Υπήρξε ενδιαφέρον από τους μαθητές;

4. Γνώριζαν ήδη ορισμένες πληροφορίες για το μνημείο;

5. Σχολιάστε το φωτογραφικό υλικό.

6. Μέχρι ποιο βαθμό σας κάλυψε το υλικό του φακέλου για το Παναθηναϊκό Στάδιο;

Πάρα πολύ

Αρκετά

Ελάχιστα

Καθόλου

7. Έχετε να κάνετε προτάσεις για τον εμπλουτισμό του φακέλου;»

Μολονότι το φύλλο αξιολόγησης στόχευε στην ανατροφοδότηση της ομάδας σχεδιασμού και εδραίωση της σχέσης συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, ο προαιρετικός χαρακτήρας της συμπλήρωσης και αποστολής του δεν έφερε τους προσδοκώμενους καρπούς. Σε γενικές γραμμές, τα φύλλα αξιολόγησης έδειξαν ότι ο εκπαιδευτικός χρειάστηκε επιπλέον χρόνο για να μελετήσει τα Εγχειρίδια και τις πληροφορίες που περιείχαν, ώστε να οργανώσει τον τρόπο παρουσίασης του προγράμματος. Δηλαδή, τα εγχειρίδια περιλάμβαναν αρκετές λεπτομέρειες που δεν χρησιμοποιήθηκαν κατά τις παρουσιάσεις.

Το φωτογραφικό υλικό των εγχειριδίων και των αφισών εκτιμήθηκε περισσότερο. Φάνηκε ότι οι συζητήσεις στη σχολική τάξη επικεντρώθηκαν στις εικόνες και όχι στις πληροφορίες των κειμένων. Επομένως, η φωτογραφική τεκμηρίωση ήταν απαραίτητη για να υποκαταστήσει την έλλειψη της βιωματικής σχέσης των μαθητών με το μνημείο, εφόσον βρίσκονταν σε απόσταση. Η ερμηνεία των εικόνων κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον, ενώ απορρίφθηκε εν μέρει το κειμενικό υλικό.

Η ομάδα σχεδιασμού του εκπαιδευτικού φακέλου προχώρησε σε πιλοτική εφαρμογή του σε σχολικές τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου, με σκοπό να ελέγξει το βαθμό ευκολίας της χρήσης του φακέλου, αλλά και να προβάλλει έναν υποδειγματικό τρόπο διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον. Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος είχε επιτυχία σε όλες τις τάξεις. Όμως, όταν ολοκληρώθηκαν οι υποδειγματικές παρουσιάσεις, δεν υπήρχε ουσιαστικά η δυνατότητα αναπροσαρμογής των πληροφοριών ή των παιχνιδιών, σε περίπτωση που εντοπίζονταν σημεία βελτίωσης, αφού ο εκπαιδευτικός φάκελος είχε ήδη ολοκληρωθεί και

τυπωθεί. Η εμπειρία της ανατροφοδότησης, επομένως, που έλαβαν τα μέλη της ομάδας σχεδιασμού χρησίμευσε στη δημιουργία των επόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

6.2. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Μια βόλτα στην Πλάκα» (2007)

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μια βόλτα στην Πλάκα» αφορά στη εξοικείωση των μαθητών με την αρχιτεκτονική της πόλης τους και ιδίως του ιστορικού κέντρου. Στόχος ήταν όχι μόνο η προβολή της αξίας της διατήρησης των αρχιτεκτονημάτων, αλλά και ο προβληματισμός σχετικά με τη δυνατότητα αυτενέργειας προς όφελος της προστασίας της κληρονομιάς.

Η βιντεοπροβολή με την οποία ξεκινάει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ουσιαστικά υποκαθιστά την αφήγηση που θα είχε μια εκπαιδευτική περιήγηση σε ένα μουσειακό χώρο. Δεδομένου ότι το αντικείμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Δ.Α.Ν.Σ.Μ., δηλαδή τα αρχιτεκτονήματα και κυρίως όσα έχουν χαρακτηριστεί μνημεία, βρίσκονται διάσπαρτα στον πολεοδομικό ιστό, η περιήγηση που εξυπηρετεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι η εικονική. Για το λόγο αυτό, η προβολή έχει οργανωθεί με τρόπο τέτοιο, ώστε να παρουσιάζει εικόνες των χαρακτηριστικότερων δειγμάτων της αρχιτεκτονικής συνοδευόμενες με επεξηγηματική αφήγηση. Κατά τη διάρκεια της προβολής γίνεται προσπάθεια ερμηνείας της νεοκλασικής αρχιτεκτονικής, καθώς αυτό το καλλιτεχνικό ρεύμα συναντάται συχνότερα στην περιοχή του ιστορικού κέντρου της Αθήνας.

Τα αποτελέσματα ανήκουν στην κατηγορία της γνώσης και της κατανόησης. Η αφήγηση της προβολής επικεντρώνεται στην εκμάθηση πληροφοριών και γεγονότων, αλλά και στην υφολογική σύνδεση των καλλιτεχνικών ρυθμών. Κατά τη διάρκεια της προβολής, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που οι μαθητές ανήκουν στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού, οι υπεύθυνοι έχουν τη δυνατότητα να διακόπτουν τη μετάδοση, να ερμηνεύουν οι ίδιοι με περισσότερες λεπτομέρειες τη σημασία των εικόνων που προβάλλονται και να απευθύνουν ερωτήσεις στο μαθητικό κοινό, με σκοπό να ελέγξουν το βαθμό κατανόησης των παρεχόμενων πληροφοριών. Με τον τρόπο αυτό διενεργούν ένα είδος διαρθρωτικής αξιολόγησης της επιτυχίας του προγράμματος, επιδιώκοντας να εντοπίσουν τα στοιχεία που δεν γίνονται ενδεχομένως αντιληπτά και να τα αντικαταστήσουν στην πράξη με περισσότερο εύληπτο λόγο. Αναπροσαρμόζουν, επομένως, κάθε φορά το πρόγραμμα στις δυνατότητες του κοινού.

Τα γνωσιακά αποτελέσματα της αφήγησης της προβολής επιβεβαιώνονται αμέσως μετά με ένα παιχνίδι σκυταλοδρομίας. Με τον τρόπο αυτό, τα γνωσιακά συνδέονται με τις δεξιότητες,

τόσο της διαχείρισης πληροφοριών, εφόσον ο μαθητής καλείται να επιλέξει σε ποια θεματική κατηγορία (οικονομική ζωή, κοινωνική ζωή κ.ά.) ανήκει η εικόνα που παίρνει από τον εμψυχωτή, όσο και τις σωματικές δεξιότητες, εφόσον το παιχνίδι απαιτεί ταχύτητα στο τρέξιμο. Η συσπείρωση στους κόλπους κάθε ομάδας προκειμένου να οδηγηθούν στη νίκη και ο ανταγωνισμός με τους αντιπάλους, που προκύπτει κάθε φορά, ενισχύουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Η σκυταλοδρομία αποτελεί έναν επιπλέον τρόπο διαθρωτικής αξιολόγησης του προγράμματος. Οι υπεύθυνοι έχουν τη δυνατότητα να επεξηγήσουν περαιτέρω ή να αναμορφώσουν τη σειρά των παιχνιδιών.

Το παιχνίδι κίνησης εναλλάσσεται με μία στατική δραστηριότητα, το εργαστήριο αρχιτεκτονικής. Οι μαθητές, χρησιμοποιώντας ως βάση το σχηματικό σχέδιο της πρόσοψης ενός κτηρίου που έχει παρακολουθήσει στην προβολή, καλούνται να αναλάβουν οι ίδιοι δράση αποκαθιστώντας το κτήριο ζωγραφικά και κολλώντας στο χαρτί τα μέρη που λείπουν, όπως πόρτες, εξώστες, μπαλούστρα και ακροκέραμα. Το μήνυμα που δίδεται είναι ότι ο πολίτης έχει τη δυνατότητα να παρέμβει στο αστικό περιβάλλον, έχει την επιλογή ανάμεσα στην εγκατάλειψη και καταστροφή ή τη διάσωση και διατήρηση.

Τα αποτελέσματα του εργαστηρίου αρχιτεκτονικής αφορούν περισσότερο την κατηγορία των δεξιοτήτων, της δημιουργικότητας, αλλά και των στάσεων και αξιών. Οι μαθητές μοιράζονται χρωστικές και απόψεις, πειραματίζονται και κατασκευάζουν, αλλά και γίνεται προσπάθεια να καλλιεργηθεί η αξία της αυτενέργειας. Ο στόχος δεν είναι μόνο η ψυχαγωγία μέσω μιας δημιουργικής δραστηριότητας, αλλά κυρίως η ανάπτυξη της υπευθυνότητας και της αντίληψης της σημασίας της προσωπικής στάσης και συμπεριφοράς, στη συγκεκριμένη περίπτωση προς τη διατήρηση της κληρονομιάς. Το προσδοκώμενο μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα θα σχετιζόταν με τη διαμόρφωση ενός αξιακού συστήματος που περιλαμβάνει το σεβασμό στο οικιστικό περιβάλλον.

Το εργαστήριο θεάτρου σκιών συνδέει τις πληροφορίες που έλαβε το μαθητικό κοινό κατά τη διάρκεια της προβολής σχετικά με τις πρώτες παραστάσεις Καραγκιόζη στην Πλάκα, με τη δυνατότητα παρεμβολής του και συμμετοχής σε θεατρικό έργο γραμμένο για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να βοηθήσουν τον Καραγκιόζη να κτίσει ένα παλάτι στη Βεζυροπούλα, προκειμένου να μην χαλάσει ο αρραβώνας της. Τα αποτελέσματα του εργαστηρίου ανήκουν στην κατηγορία των δεξιοτήτων, καθώς αναπτύσσεται η ικανότητα των μαθητών να δημιουργήσουν νέους διαλόγους και να εξελίξουν τις διανοητικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, αλλά και εκείνες της επικοινωνίας.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα του εργαστηρίου θεάτρου σκιών βρίσκονται και στον τομέα της έμπνευσης και της δημιουργικότητας. Οι μαθητές διασκεδάζουν, εμπνέονται και δημιουργούν. Πειραματίζονται με τις φιγούρες των ηρώων του θεάτρου που χρωμάτισαν οι ίδιοι, καλούνται πίσω από τον μπερντέ και αυτοσχεδιάζουν. Χαρακτηριστικό του βαθμού στον οποίο η παιδική δημιουργικότητα αντανακλά την καθημερινότητά τους είναι το γεγονός ότι, κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού, οι μαθητές αρχικά μιμούνται τους διαλόγους του έργου που έχουν μόλις παρακολουθήσει, αλλά γρήγορα δημιουργούν ένα νέο έργο με πρωταγωνιστές τον εαυτό τους ή «κάποιο παιδάκι» και επαναλαμβάνουν τους διαλόγους που ακούν στο σχολείο τους, μιμούμενοι συνήθως τις επιπλήξεις ή τις νουθεσίες των εκπαιδευτικών. Τα μαθησιακά αποτελέσματα των αυτοσχεδιασμών είναι η διασκέδαση, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, οι καινοτόμες σκέψεις και οι δημιουργικοί πειραματισμοί.

Το δισέλιδο συνοδευτικό φυλλάδιο του προγράμματος προσκαλεί σε παιχνίδια που αξιολογούν τα αποτελέσματα της εμβάθυνσης της κατανόησης και των συσχετισμών στο αρχιτεκτονικό περιβάλλον. Ο μαθητής καλείται, μετά το πέρας του προγράμματος, να δοκιμάσει τις δεξιότητές του στη διαχείριση πληροφοριών και να ψυχαγωγηθεί περιηγούμενος σε ένα χάρτη της Πλάκας. Ουσιαστικά, πρόκειται για μια ολιστική αξιολόγηση του προγράμματος, που εκτιμά τις περισσότερες δράσεις του.

6.3. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» (2008)

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» σχεδιάστηκε με στόχο τη γνωριμία των μαθητών με τον Εθνικό Κήπο και την ιστορία της δενδροφύτευσης, αλλά και των κτισμάτων του. Σε αντίθεση με άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα της Δ.Α.Ν.Σ.Μ., τα οποία λόγω του αρχιτεκτονικού τους αντικειμένου κατέφευγαν στη λύση της εικονικής περιήγησης μέσω βιντεοπροβολής για να προσφέρουν την εμπειρία μιας αρχιτεκτονικής αφήγησης, το πρόγραμμα «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» πραγματοποιείται στο χώρο του Εθνικού Κήπου και διαρθρώνεται σε διαφορετικές στάσεις μέσα σε αυτόν.

Η περιήγηση ξεκινά με παιχνίδι γνωριμίας, κατά το οποίο οι μαθητές αναφέρουν το αγαπημένο τους φυτό ή λουλούδι και έτσι χωρίζονται σε δύο ομάδες για την ευκολότερη διεξαγωγή των παιχνιδιών του προγράμματος. Μετά την σύντομη διήγηση της ιστορίας του Κήπου, οι μαθητές καλούνται να παραστήσουν δύο ζωγραφικούς πίνακες σχετικούς με την οθωνική περίοδο, δημιουργώντας tableau vivant. Τα αποτελέσματα εντάσσονται στην κατηγορία των γνώσεων, καθώς οι μαθητές πληροφορούνται για τα γεγονότα που σχετίζονται με την άφιξη

του Όθωνα και των Βαυαρών, αλλά και στην ομάδα των στάσεων και των αξιών. Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, πληροφορούνται σχετικά με την ταυτότητα των χαρακτήρων κάθε πίνακα, οι περισσότεροι από τους οποίους τους είναι γνωστοί από την ιστορία της επανάστασης του 1821, καθώς και τη σημασία κάθε παράστασης. Επιλέγουν οι ίδιοι ποιο πρόσωπο θα αναπαραστήσουν, καλλιεργώντας έτσι την ενσυναίσθηση και τη στάση τους απέναντι στους άλλους ανθρώπους. Οι επιλογές δεν είναι τυχαίες, αλλά αντίθετα, οι μαθητές διαλέγουν ρόλους, ταυτίζονται με την προσωπικότητα του ήρωα που πρόκειται να αναπαραστήσουν με το σώμα τους. Επομένως, λαμβάνουν συνειδητή στάση σχετικά με το χαρακτήρα και τις πράξεις του ήρωα που ενσαρκώνουν.

Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, μιμούνται το «σπόρο αεροπόρο», ένα παιχνίδι συμβολικής μεταφοράς του σπόρου από τα έντομα. Τα μαθησιακά αποτελέσματα συνδέονται με τις σωματικές δεξιότητες, αλλά και τις επικοινωνιακές, καθώς οι μαθητές προσπαθούν να συνεργαστούν με σκοπό να κερδίσει το παιχνίδι η ομάδα τους. Σε επόμενη στάση, ένα δεύτερο κινητικό παιχνίδι, «το δέντρο στις τέσσερις εποχές», έχει παρόμοια μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές σε ενιαίο κύκλο παρουσιάζουν την ανθοφορία των φυτών και ακολουθούν με το σώμα την ανάπτυξή τους. Καλλιεργούνται, επομένως, οι σωματικές δεξιότητες, αλλά και τις κοινωνικές, εφόσον οι μαθητές δρουν συλλογικά, συμμετέχουν στον κύκλο της ζωής των φυτών.

Οι αναγνώσεις των επιστολών της Αμαλίας προς τον πατέρα της θέτουν τους μαθητές στη διαδικασία να βρουν, ανάμεσα σε τρεις επιλογές τη σωστή λέξη που έχει αφαιρεθεί από την επιστολή. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με τον Κήπο. Τα αποτελέσματα σχετίζονται με την εμβάθυνση της κατανόησης και το συσχετισμό των πληροφοριών. Ταυτόχρονα, καλλιεργούνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς η ομάδα συζητά και συναποφασίζει, αλλά και εκείνες της διαχείρισης των πληροφοριών.

Η αναζήτηση της σωστής λέξης που λείπει από τις επιστολές της Αμαλίας αποτελεί, ουσιαστικά, μια μορφή διαρθρωτικής αξιολόγησης του προγράμματος. Οι υπεύθυνοι έχουν τη δυνατότητα να επαναλάβουν πληροφορίες ή να αναπροσαρμόσουν τις δραστηριότητες με τρόπο που να ταιριάζει καλύτερα στην εκάστοτε μαθητική ομάδα.

Η επόμενη στάση στο άνδριο στο νότιο μέρος της Βουλής οξύνει την παρατηρητικότητα και αναπτύσσει την κριτική σκέψη. Η αναγνώριση των διαφορών ανάμεσα στην εικόνα του Κήπου όπως παρουσιάζεται σε γκραβούρες του τέλους του 19^{ου} αιώνα και στη σύγχρονη πραγματικότητα, βοηθά τους μαθητές να κάνουν συσχετισμούς και να συνδέσουν την αύξηση

του πληθυσμού με την αστική ανάπτυξη, αλλά και να παρατηρήσουν τις συνέπειες των ανθρώπινων επιλογών.

Το ζωγραφικό εργαστήριο, που διενεργείται στο πλάτωμα του τεχνητού σπηλαίου, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συνεχίσουν ζωγραφικά δύο εικόνες που αναπαριστούν τον Κήπο στις αρχές του αιώνα. Οι μαθητικές ομάδες καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, καθώς απαντούν ζωγραφικά στη ερώτηση πώς φαντάζονται τον ιδανικό κήπο. Επομένως, τα μαθησιακά αποτελέσματα της δραστηριότητας συνδέονται με τις δεξιότητες, με τη δημιουργικότητα και την έμπνευση, αλλά και με τη στάση προς τα πράγματα. Οι μαθητές οραματίζονται ζωγραφικά το φυσικό περιβάλλον που επιθυμούν και συζητούν πώς θα το αποκτήσουν. Ενθαρρύνεται, κατά συνέπεια, η έμπνευση, η καινοτομία και παρέχονται αυξημένα κίνητρα για τη δραστηριοποίηση στο πεδίο της προστασίας του φυσικού τοπίου.

Το παιχνίδι ρόλων και αυτοσχεδιασμού, που προτείνεται εναλλακτικά στον ίδιο χώρο, έχει ως στοιχείο έμπνευσης δύο φωτογραφίες της κοινωνικής ζωής στον Κήπο μετά την μετατροπή του σε Εθνικό και την ελεύθερη πρόσβαση του κοινού σε αυτόν. Τα παραδοσιακά παιχνίδια των παιδιών στον Κήπο, οι πολιτικές συζητήσεις στο καφενείο πλησίον της Βουλής, οι φιλολογικές συζητήσεις στο Ζάππειο, αλλά και οι περίπατοι των κυριών ζωντανεύουν από το μαθητικό αυτοσχεδιασμό. Οι θεατρικές κινήσεις και οι μιμήσεις φανταστικών διαλόγων διασκεδάζουν τις μαθητικές ομάδες, που συναγωνίζονται σε εφευρετικότητα και δημιουργικότητα να αναπαραστήσουν την κοινωνική κινητικότητα του Κήπου. Τα μαθησιακά αποτελέσματα του παιχνιδιού ανήκουν στις κατηγορίες της έμπνευσης και της δημιουργικότητας, εφόσον διασκεδάζουν, στις κοινωνικές δεξιότητες, εφόσον συνεργάζονται με τους συμμαθητές για να αναπαραστήσουν μια αφήγηση, αλλά και στην κατηγορία της γνώσης, εφόσον μαθαίνουν πληροφορίες και ιστορικά γεγονότα. Κυρίως, όμως, το παιχνίδι φέρει αποτελέσματα σχετικά με τις στάσεις ζωής και την ενσυναίσθηση. Οι μαθητές υποδύονται ρόλους, διαλέγουν οι ίδιοι τα λόγια που θα πουν. Καθώς εκφράζονται θεατρικά, διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους.

Η σύνθεση του παζλ με την εικόνα του ψηφιδωτού δαπέδου που έχει βρεθεί στο βόρειο τμήμα του Κήπου απαιτεί οξυμένη παρατηρητικότητα και ταχύτητα. Οι μαθητές συναγωνίζονται για την ολοκλήρωσή του, ασκώντας τις διανοητικές δεξιότητες, παρατηρώντας τη συνέχεια των σχημάτων, και τις κοινωνικές, εργαζόμενοι ως ομάδα.

Το παιχνίδι δρόμου που διεξάγεται στο χώρο μπροστά από το Βοτανικό Μουσείο του Κήπου ολοκληρώνει την επίσκεψη. Οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν γνώσεις που

απέκτησαν σχετικά με τα φυτά του Κήπου και να τρέξουν πίσω στην ομάδα τους ώστε να δώσουν την ευκαιρία να απαντήσει ο επόμενος. Η ταχύτητα στην κίνηση, αλλά και στις απαντήσεις βοηθά τους μαθητές να κερδίσουν σε γνώσεις, σε δεξιότητες συσχετισμών, αλλά και σε κοινωνικές, καθώς δένονται περισσότερο με την ομάδα τους.

Πρόκειται για μια ολιστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στην τελευταία δραστηριότητα. Η φυτική ιστορία του Κήπου, οι προσωπικότητες που συνέβαλαν στη δενδροφύτευση και τα αρχιτεκτονήματα συνδέονται, ώστε να καταλήξουν στη συζήτηση για την ανάγκη προστασίας του φυσικού και του αρχιτεκτονικού περιβάλλοντος.

Ένα πολυσέλιδο φυλλάδιο δημιουργικής απασχόλησης συνοδεύει τους μαθητές δημοτικού στο σπίτι ή το σχολείο. Οι χρωματισμοί των χαρακτηριστικών δέντρων και προσωπικοτήτων του Κήπου βοηθά στην διατήρηση του ενδιαφέροντος και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και των διανοητικών δεξιοτήτων.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» έχει μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν τις γνώσεις και την εκμάθηση πληροφοριών και γεγονότων, αλλά και την καλλιέργεια κοινωνικών, διανοητικών και σωματικών δεξιοτήτων. Τα μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με την ψυχαγωγία και τη δημιουργικότητα αναπτύσσονται σε μεγάλο βαθμό. Τέλος, οι θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί επιτρέπουν να υπάρχουν αποτελέσματα που αφορούν την ενσυναίσθηση και τη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων ζωής.

Συνολικά, στα τρία αυτά εκπαιδευτικά προγράμματα παρατηρείται εξέλιξη στη σκέψη σε σχέση με την ανάγκη προστασίας των μνημείων. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα «Η εν Αθήναις Άλτις» συνδέεται με τη σημασία της διατήρησης της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς. Το εκπαιδευτικό «Μια βόλτα στην Πλάκα» καλείται να απαντήσει στο ερώτημα «πώς θα διατηρήσω το αρχιτεκτονικό κεφάλαιο; τι μπορώ να κάνω ο ίδιος για αυτό;». Τέλος, το πρόγραμμα «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» προχωράει στη σύνδεση φυσικού και αρχιτεκτονικού τοπίου και προβάλλει την ανάγκη της από κοινού διατήρησής τους.

Κεφάλαιο 7: Προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Η αξιολογική διαδικασία είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να αποδειχτεί ιδιαίτερα χρήσιμο στην αναδιαμόρφωση της παιδαγωγικής προσέγγισης ενός προγράμματος. Η επιτυχία, όμως, των προσπαθειών βελτίωσης του προγράμματος εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο οι υπεύθυνοι θα λάβουν υπόψη και θα ακολουθήσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης (Eisner, 2007). Επομένως, οι προτάσεις βελτίωσης θα πρέπει να εμπνέονται και να συνομιλούν με τα στοιχεία της αξιολογικής μελέτης.

Οι διορθωτικές προτάσεις και οι τρόποι εφαρμογής τους, εξάλλου, αποτελούν το σκοπό των αξιολογήσεων. Η ολοκλήρωση της αξιολογικής διαδικασίας ενός προγράμματος, επομένως, περιλαμβάνει και τους τρόπους αναβάθμισής του. Σύμφωνα με τους Haanstra και Schönau (2007), ο στόχος των περισσότερων αξιολογήσεων των προγραμμάτων πολιτισμού είναι να επιδράσουν στην αναδιαμόρφωσή τους, χρησιμοποιώντας την ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων της διαδικασίας.

Οι προτάσεις βελτίωσης θα πρέπει να συμβαδίζουν με τις εκθέσεις αξιολόγησης, να σέβονται τα πορίσματα και να βρίσκουν λύσεις στα σημεία που χρειάζεται αναμόρφωση. Οι διορθώσεις που θα προτείνουν θα σχετίζονται με εξεύρεση τρόπων να καλυφθούν τα κενά ή να αναμορφωθούν τα προβληματικά στοιχεία που ανέδειξε η αξιολογική έκθεση. Η επιδίωξη της βελτίωσης, εξάλλου, αποτελεί θεμελιώδη αξία για τα μουσεία και τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς (Talboys, 2012).

Οι προτάσεις που ολοκληρώνουν μια αξιολόγηση που έχει χρησιμοποιήσει τη μέθοδο των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων είναι ιδιαίτερα στοχευμένες και αποβλέπουν στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Εφόσον το μεθοδολογικό αυτό εργαλείο εντοπίζει τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και συνδέει άμεσα ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές με συγκεκριμένες δεξιότητες ή αξίες, οι υπεύθυνοι των προγραμμάτων μπορούν να επιλέγουν τις δράσεις που φέρουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της μελέτης περίπτωσης καλύπτουν τους στόχους τους, αλλά όχι πάντοτε με πληρότητα. Η στοχοθεσία των προγραμμάτων επικεντρώνεται συνήθως στη γνωριμία με την αρχιτεκτονική κληρονομιά και στην προβολή της ανάγκης διατήρησής της. Οι βασικοί αυτοί στόχοι επιβεβαιώνονται, χωρίς όμως να αντιπροσωπεύονται όλες οι κατηγορίες αποτελεσμάτων ισάξια.

Συγκεκριμένα, η αξιολογική μελέτη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. φανέρωσε ότι οι δραστηριότητες και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται φέρουν σχεδόν πάντοτε, εκτός των άλλων κατηγοριών, και μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη γνώση και την κατανόηση. Η εκμάθηση γεγονότων και πληροφοριών είναι πολύ σημαντική για τη διάρθρωση των προγραμμάτων· συνήθως, δράσεις που έχουν τέτοιου είδους μαθησιακά αποτελέσματα τίθενται στην αρχή των προγραμμάτων, όπως θα γινόταν αντίστοιχα και με την αφήγηση του μουσειοπαιδαγωγού σε μια μουσειακή περιήγηση.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα σχετικά με τη μάθηση και τη γνώση είναι πιθανώς εύλογα περισσότερο τονισμένα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. Καθώς το αντικείμενο των δράσεων είναι ειδικό και το μαθητικό κοινό δεν έχει επαρκείς προηγούμενες γνώσεις πάνω σε αυτό, χρειάζεται περισσότερη πληροφορία για να κατανοήσει το θέμα, σε σύγκριση με κάποιο περισσότερο γνωστό αντικείμενο, όπως θα ήταν, για παράδειγμα, ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός. Οι υπεύθυνοι σχεδιασμού των προγραμμάτων της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. καλούνται να δημιουργήσουν τη γνώση πάνω στην οποία στη συνέχεια θα δομήσουν το πρόγραμμα.

Η συνοπτική θεώρηση της αξιολόγησης φανερώνει ότι ως επί το πλείστον επιτυγχάνονται οι στόχοι που συνδέονται, εκτός από τα αποτελέσματα σχετικά με τη εμβάθυνση της κατανόησης ή την ικανότητα συσχέτισης καταστάσεων, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, καθώς και με την ψυχαγωγία και τη δημιουργικότητα. Δεν είναι συχνά τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις στάσεις και τις αξίες, όπως με την ενσυναίσθηση ή την ανεκτικότητα. Απουσιάζουν σχεδόν τα αποτελέσματα σχετικά με την ανθρώπινη πρόοδο ή τις αλλαγές στον τρόπο διαχείρισης της ζωής.

Οι προτάσεις βελτίωσης, επομένως, επιδιώκοντας να αναδείξουν συγκεκριμένους στόχους, θα στραφούν σε δράσεις που έδειξαν ότι φέρουν τα αποτελέσματα που προσδοκούν. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε ότι οι τεχνικές της δραματοποίησης εικόνας, του θεατρικού αυτοσχεδιασμού και του παιχνιδιού ρόλων γεννούν στάσεις που συνδέονται με την ενσυναίσθηση, τις γνώμες και τις στάσεις προς άλλους ανθρώπους. Επομένως, σε περίπτωση που οι σχεδιαστές ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θέσουν ως στόχο την μεταστροφή της στάσης των μαθητών προς κάποιο ζήτημα ή κάποιο φορέα, θα πρέπει να προτιμήσουν να χρησιμοποιήσουν κάποια από τα παιχνίδια στα οποία ο μαθητής καλείται να υποδυθεί μια προσωπικότητα διαφορετική από τη δική του.

Οι προτάσεις που διατυπώνονται προκύπτουν ως συνέχεια της αξιολογικής έρευνας. Αφορούν τη στοχοθεσία, αλλά και τις παιδαγωγικές τεχνικές που βοηθούν να παρουσιαστούν συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα.

7.1. Η κοινωνική και ανθρωποκεντρική διάσταση του αρχιτεκτονικού λόγου

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. έχουν αναπτύξει στοχοθεσία σχετική με το αντικείμενο της αρχιτεκτονικής και της σημασίας προστασίας της. Σε ορισμένες εκθέσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα η κοινωνική διάσταση είναι περισσότερο τονισμένη, όπως στο πρόγραμμα «Γεύσεις Αρχιτεκτονικής», το οποίο παρουσίαζε την εξέλιξη των χώρων παρασκευής του φαγητού και εστίασης σε σχέση με την κοινωνική θέση των ανθρώπων που το ετοίμαζαν, στις αστικές οικίες στην καμπή του 20ού αιώνα. Όμως, σε άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα οι κοινωνικές σχέσεις σχεδόν απουσιάζουν. Θεωρώντας ότι είναι πολύ σημαντική η προβολή των κοινωνικών διαστάσεων και των οικονομικών και επαγγελματικών σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων των ανθρώπων, για την κατανόηση της περιόδου ανέγερσης των οικοδομημάτων, χρειάζεται η προσθήκη δράσεων που δείχνουν τις συνθήκες ζωής και τους κοινωνικούς συνδέσμους των ανθρώπων που εμπλέκονταν στην ιστορία των κτηρίων (Allard & Larouche, 1998).

Η παρουσίαση των ανθρώπινων ιστοριών είναι ουσιαστική και βοηθά στην βαθύτερη κατανόηση των ιστορικών και της σύγχρονης περιόδου. Προς την κατεύθυνση αυτή, ο εμπλουτισμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης, θα μπορούσε να τοποθετήσει νοερά τους μαθητές στη θέση των ανθρώπων που έζησαν και εργάστηκαν στα προστατευόμενα μνημεία, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στις μαθητικές ομάδες να γνωρίσουν τον τρόπο ζωής άλλων ανθρώπων, να αποκτήσουν ή να μεταβάλλουν τις απόψεις και τη στάση τους προς ομάδες ανθρώπων και να αυξήσουν την ανεκτικότητα τους.

Η κοινωνική όψη της αρχιτεκτονικής μπορεί να προβληθεί με την παρουσίαση κτισμάτων που αντιμετώπισαν δραστικά ορισμένα κοινωνικά ζητήματα μέσω λύσεων αρχιτεκτονικών και πολεοδομικών. Για παράδειγμα, οι προσφυγικές πολυκατοικίες της Αθήνας, καθώς και οι εργατικές, ανεγέρθηκαν για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς και να καλύψουν την ανάγκη για οικονομική και λειτουργική στέγη πολλών ανθρώπων. Η συζήτηση, επομένως, σχετικά με τέτοιους χώρους, έχει τη δυνατότητα να προβάλλει τόσο τις ιστορίες των ανθρώπων που έζησαν σε αυτούς, όσο και τις ανάγκες που οδήγησαν στην κατασκευή των πολυώροφων αυτών κτισμάτων στις ελληνικές και ευρωπαϊκές πόλεις.

Η προβολή και ανάδειξη της βιομηχανικής αρχιτεκτονικής κληρονομιάς μπορεί να συμβάλλει προς την ίδια κατεύθυνση. Η ιστορία των βιομηχανικών κτηρίων και των εργαζομένων τους, οι συνθήκες παραγωγής και εμπορικής διακίνησης των προϊόντων τους μπορούν να φωτίσουν πολλές πτυχές της οικονομικής και κοινωνικής ιστορίας και να αναδείξουν έτσι πολύπλευρα την αρχιτεκτονική κληρονομιά. Τα βιομηχανικά κτήρια, όσα δεν λειτουργούν σήμερα αλλά σώζονται ως μνημεία, προσφέρονται για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών δράσεων που θα προβάλλουν τη βιομηχανική κληρονομιά όχι μόνο ως αξιόλογο μέρος της ιστορίας της τεχνολογίας, αλλά κυρίως ως τόπο συλλογικής μνήμης.

Στο πλαίσιο της αναζήτησης της κοινωνικής διάστασης των αρχιτεκτονημάτων και των ιστοριών των ανθρώπων εντάσσεται η εκπαιδευτική αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας. Η χρήση της προφορικής ιστορίας σε περιβάλλοντα που επεξεργάζονται το παρελθόν σε σχέση με το παρόν και το μέλλον, όπως είναι μουσειακοί χώροι, αλλά και οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς, εστιάζει στην ανθρώπινη εμπειρία περισσότερο παρά στα αντικείμενα. Επιπλέον, αναβαθμίζει την αξία της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, αντιμετωπίζοντάς την με ισότιμους όρους με την υλική (Νάκου, 2013).

Η χρησιμοποίηση των προφορικών μαρτυριών στα εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρει δυνατότητες κατανόησης της ποικιλομορφίας του παρελθόντος μέσω πολυδιάστατων προσεγγίσεων. Επιπλέον, παρέχει στο μαθητικό κοινό την ευκαιρία να επεξεργαστεί και να αναλύσει κρίσιμα κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά ζητήματα που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες (Νάκου, 2015). Καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς αναφέρεται στο παρελθόν, είναι ζωτικής σημασίας η ανεύρεση τρόπων συζήτησης για το παρόν. Η αφηγήσεις των προφορικών ιστοριών μπορούν να προβάλλουν τη σύγχρονη διάσταση και να αποτελέσουν τη βάση για εποικοδομητικό ιστορικό και κοινωνικό διάλογο.

Η αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας μπορεί να οδηγήσει προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής προσέγγισης και να διευκολύνει την κατανόηση και την ενσυναίσθηση στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, η σύνδεση των σύγχρονων κτηρίων, όπως είναι οι προσφυγικές πολυκατοικίες, με τις ιστορίες των προσφύγων για τη στέγαση των οποίων κατασκευάστηκαν, ζωντανεύει τα αρχιτεκτονήματα και τα νοηματοδοτεί με ιδιαίτερο τρόπο. Επιπλέον, ο συσχετισμός τους με ιστορίες ανθρώπων της σύγχρονης προσφυγιάς επιτυγχάνει τη διαπολιτισμική ερμηνεία των κτηρίων και δημιουργεί γέφυρες ιστορικής και κοινωνικής προσέγγισης.

Οι παραπάνω προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποσκοπούν αφενός στα αποτελέσματα της μάθησης εμβαθύνοντας στην κατανόηση, αλλά και κάνοντας συσχετισμούς ανάμεσα σε ιστορικές περιόδους και πολιτικές καταστάσεις. Ταυτόχρονα, η επεξεργασία και ερμηνεία των προφορικών μαρτυριών καλλιεργούν τις διανοητικές δεξιότητες, αλλά και την ικανότητα διαχείρισης πληροφοριών (Νάκου, 2015). Στην περίπτωση που το μαθητικό κοινό έχει την ευκαιρία να παρακολουθήσει δια ζώσης μια ιστορία, μέσω της συζήτησης αναπτύσσονται επιπλέον οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η χρήση των προφορικών ιστοριών στα εκπαιδευτικά προγράμματα προσφέρει τη δυνατότητα της αλλαγής αντιλήψεων και στάσεων προς ανθρώπους. Ευαισθητοποιεί το μαθητή, ενεργοποιεί το συναίσθημα και προσεγγίζει τον αφηγητή της ιστορίας. Καλλιεργεί, επομένως, την ενσυναίσθηση και αποκτά νέες αξίες και συμπεριφορές. Τα μαθησιακά αυτά αποτελέσματα είναι πιθανώς τα σημαντικότερα που μπορεί να προσφέρει ένα πρόγραμμα σε χώρους πολιτισμού, ώστε να σταθεί κριτικά στα σύγχρονα ζητήματα κοινωνικής παθογένειας και να απαντήσει σε αυτά με επιστημονικότητα.

7.2. Καλλιέργεια σχέσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείων

Η σύνδεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς με τις σχολικές ομάδες είναι στενή, καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δράσεων απευθύνεται στο μαθητικό κοινό (Νάκου, 2006). Οι έρευνες σχετικά με την παροχή κινήτρων που προσφέρουν οι εκπαιδευτικές περιηγήσεις σε χώρους πολιτισμού στη διαδικασία της μάθησης δείχνουν θετικά αποτελέσματα και ενεργητική σχέση των δύο θεσμών (Allard, Boucher & Forest, 1994).

Οι προτάσεις βελτίωσης της σύνδεσης των εκπαιδευτικών δράσεων της μελέτης περίπτωσης με το σχολείο αφορούν στους τρόπους αξιοποίησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού από το σχολείο και ενεργοποίησης της μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργούνται ταυτόχρονα οι διανοητικές δεξιότητες και οι ικανότητες επεξεργασίας και διαχείρισης νέων πληροφοριών.

Ιδανικό παράδειγμα επεξεργασίας εκπαιδευτικού υλικού στην τάξη και δραστηριοποίησης των μαθητών σε παιχνίδια ανακάλυψης της γνώσης αποτελεί ο εκπαιδευτικός φάκελος για το Παναθηναϊκό Στάδιο «Η εν Αθήναις Άλτις». Οι υπεύθυνοι σχεδιασμού του έχουν τη δυνατότητα είτε να το επαναπαρουσιάσουν οι ίδιοι στις σχολικές τάξεις, είτε να

προτείνουν και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να χρησιμοποιηθεί στη σχολική διδασκαλία ως μέρος της μεθόδου Project (Frey, 1998). Ο σχεδιασμός του δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ακολουθήσει εναλλακτική πορεία διδασκαλίας του θέματος, αναθέτοντας σε ομάδες μαθητών τη μελέτη και παρουσίαση των διαφορετικών μερών του φακέλου, για παράδειγμα, της ιστορίας του μνημείου κατά την αρχαιότητα, κατά τους νεότερους χρόνους και της ιστορίας των αγωνισμάτων. Ο εκπαιδευτικός σε συζήτηση με τις μαθητικές ομάδες μπορεί να προχωρήσει σε καταμερισμό των εργασιών, σε διάλογο και ανταλλαγή των πορισμάτων, στην παρουσίαση του έργου των ομάδων και να καταλήξει στην κριτική ανασκόπηση της όλης διαδικασίας.

Με τον τρόπο αυτό, ενισχύονται τα αποτελέσματα της μάθησης με εμβάθυνση στις πληροφορίες και τις γνώσεις, καθώς και αναπτύσσονται οι διανοητικές και κοινωνικές δεξιότητες. Επιπλέον, οι μαθητές αποκτούν βιωματική σχέση με την ιστορία, καθώς αναζητούν οι ίδιοι τη γνώση. Έτσι, αναδεικνύεται αφενός η ιστορικότητα του μνημείου και οι σύγχρονοι συμβολικοί του σχετικά με τα ολυμπιακά ιδεώδη και αφετέρου οι μαθητές λειτουργούν ομαδοσυγκεντρωτικά.

Ο εκπαιδευτικός φάκελος, επομένως, θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί με σκοπό τη δημιουργική αξιοποίησή του με νέες μεθόδους, όπως αυτή του Project. Σε αυτήν την περίπτωση θα χρειαστεί διαφορετική διάταξη του υλικού, προσθήκη ερευνητικών ερωτήσεων και εμπλουτισμό της διαθεματικής προσέγγισης του μνημείου.

Συγκεκριμένα, θα χρειαζόταν να συμπεριληφθούν οι πηγές που χρησιμοποίησαν και το αρχειακό υλικό που συνέλεξαν οι υπεύθυνοι σχεδιασμού, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να καταλήξουν οι ίδιοι σε ιστορικά συμπεράσματα. Η κριτική μελέτη διαφορετικών κειμένων, όπως άρθρων εφημερίδων ή εναλλακτικών ιστορικών πηγών, η ερμηνευτική ανάλυση των εικόνων και η ανακάλυψη των πληροφοριών από αρχειακό υλικό προτρέπουν τους μαθητές να αρθρώσουν ιστορικό λόγο και να εισαχθούν στη μέθοδο και της αρχές της ιστορικής επιστήμης (Νάκου, 2002). Επιπλέον, καλλιεργούν έννοιες και δεξιότητες, κάνουν συσχετισμούς και συνδέουν ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα, αλλά και εξασκούνται στο να δημιουργούν λόγο και έργο.

7.3. Διαδικτυακή επικοινωνιακή διάσταση και χρήση νέων τεχνολογιών

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές δράσεις συχνά προσφέρουν τη δυνατότητα στο μαθητικό κοινό να προετοιμαστεί για το πρόγραμμα που πρόκειται να παρακολουθήσει ή να αξιολογήσει την εκπαιδευτική περιήγηση που έχει ήδη ολοκληρώσει μέσω διαδικτυακών εφαρμογών. Τα μουσεία και οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς μπορούν να επιλέξουν να εντάξουν στην επικοινωνιακή τους πολιτική τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων και να επιτρέψουν την ελεύθερη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό.

Η προετοιμασία πριν την επίσκεψη ή και ο μετέπειτα έλεγχος και αξιολόγησή της μπορούν να μεταφερθούν σε διαδικτυακή πλατφόρμα που θα παρέχει πληροφορίες και υλικό σχετικό με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τα αντικείμενά τους (Proctor, 2010). Η τεχνική αυτή αφενός προσφέρει μεγαλύτερη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και αφετέρου διευκολύνει τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου ολικής αξιολόγησης του προγράμματος από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Οι προτάσεις για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της μελέτης περίπτωσης, υπό το πρίσμα της αξιοποίησης των διαδικτυακών εργαλείων, μπορούν να περιλαμβάνουν τη μεταφορά των συνοδευτικών φυλλαδίων των προγραμμάτων στο ψηφιακό περιβάλλον. Οι απαντήσεις τύπου Σωστό ή Λάθος, η συμπλήρωση των σταυρόλεξων και γενικότερα οι δραστηριότητες που καλλιεργούν τις διανοητικές δεξιότητες και την ικανότητα μάθησης νέων πληροφοριών πιθανώς να προσελκύσουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών όταν διενεργηθούν σε σύνδεση με το διαδικτυακό περιβάλλον (Simon, 2010).

Οι ερωτήσεις που θα ενισχύσουν τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά προγράμματα στο διαδικτυακό χώρο θα πρέπει να έχουν μορφή τέτοια, ώστε να πυροδοτούν την άμεση απάντηση, να προκαλούν τον συναγωνισμό και να κινητοποιούν την ειλικρινή έκφραση. Τα προγράμματα θα πρέπει να αναζητούν την προσωπική εμπειρία και τις απόψεις των συμμετεχόντων (Simon, 2009). Επίσης, η αξιολόγησή τους μπορεί να περιληφθεί στην ίδια ψηφιακή πλατφόρμα.

Η αξιοποίηση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης έχει αυξηθεί στον κόσμο των μουσείων και των χώρων πολιτισμικής αναφοράς. Η μέθοδος αυτή, μολονότι δεν φαίνεται να προσφέρει επιπλέον μαθησιακά αποτελέσματα από τις παραδοσιακές μεθόδους, προσελκύει το ενδιαφέρον του κοινού και δημιουργεί την επιθυμία για επανάληψη της διαδικτυακής επίσκεψης.

Επομένως, οι προτάσεις βελτίωσης θα πρέπει να λάβουν υπόψη τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των διαδικτυακών εργαλείων, δημιουργώντας αντίστοιχες δραστηριότητες και επικαιροποιώντας τες τακτικά, ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον του κοινού σε υψηλό επίπεδο. Όμως, θα πρέπει οι υπεύθυνοι να γνωρίζουν και τους περιορισμούς του μέσου και τις δυνατότητές του. Δεν είναι δυνατό να υποκαταστήσει τη ζωντανή συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ούτε να επιτύχει το επίπεδο διάδρασης και επικοινωνίας που έχει ο μαθητής με το μουσειοπαιδαγωγό. Μπορεί να δράσει επικουρικά με σκοπό να βοηθήσει το μαθητή να αυτοαξιολογηθεί και να ψυχαγωγηθεί, αποσκοπώντας σε αποτελέσματα που συνδέονται με την απόκτηση γνώσης και τη διασκέδαση.

Οι προτάσεις βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, όπως τις διέγινωσε η μελέτη αξιολόγησης. Τα προγράμματα της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. αποσκοπούν κυρίως σε μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη γνώση και την κατανόηση, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και με τη διασκέδαση. Επομένως, ιεραρχικά προηγείται η σημασία της δημιουργίας δραστηριοτήτων που θα στοχεύουν στην πρόοδο και αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών.

Ιδιαίτερα τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της ανεκτικότητας και της θετικής στάσης απέναντι σε ανθρώπους και φορείς έχουν πολλαπλά οφέλη και μπορούν να απαντήσουν στις προκλήσεις της σύγχρονης ζωής. Μολονότι το κεντρικό θέμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Δ.Α.Ν.Σ.Μ., δηλαδή η νεώτερη αρχιτεκτονική και η διατήρησή της, είναι ειδικό και περιορισμένο, η εφαρμογή των προτάσεων βελτίωσης θα αναθεωρήσει κάποιους από τους στόχους, θα εμπλουτίσει τη θεματολογία και θα δώσει τη σύγχρονη χροιά που έχει ανάγκη ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε χώρους πολιτισμού.

Κεφάλαιο 8: Συμπεράσματα

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς προσελκύουν το μαθητικό κοινό σε περιηγήσεις και δράσεις που αφορούν την πολιτιστική κληρονομιά, αλλά και ζητήματα της κοινωνικής ζωής. Οι χώροι αυτοί περιλαμβάνουν μουσεία, βιβλιοθήκες, αρχεία, πολιτιστικά κέντρα, δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς πολιτισμού και οποιοδήποτε άλλο χώρο δημιουργεί και προστατεύει τον πολιτισμό.

Οι εκπαιδευτικές δράσεις αποτελούν ένα εργαλείο επικοινωνίας των πολιτιστικών αντικειμένων στο κοινό και πρόσκλησής του σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ερμηνείας τους. Τα προγράμματα καλούν τους μαθητές σε φυσική ή εικονική εκπαιδευτική περιήγηση στους χώρους πολιτισμού και οργανώνουν δράσεις για την εύληπτη πρόσληψη των πληροφοριών και την ψυχαγωγική απόλαυση της συνολικής εμπειρίας.

Η επιτυχία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιβεβαιώνεται από το βαθμό κάλυψης της αρχικής στοχοθεσίας. Το ρόλο αυτό αναλαμβάνει η συστηματική αξιολόγηση της δράσης. Σύμφωνα με τους Haanstra και Schönau (2007), οι αξιολογικές μελέτες συνήθως υπολογίζουν την τελική έκβαση του προγράμματος σε σχέση με την αρχική του στοχοθεσία και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Επομένως, η μελέτη αξιολόγησης θα πρέπει να έπεται μιας διεξοδικής ανάλυσης των στόχων και της δομής του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ο σκοπός και οι στόχοι των εκπαιδευτικών δράσεων θα πρέπει να εκτιμώνται και να υπολογίζονται σε τρεις φάσεις, αντίστοιχες των σταδίων του προγράμματος. Πριν την έναρξη της δράσης χρειάζεται να διενεργείται η προκαταρκτική αξιολόγηση, με σκοπό να αντιληφθούν οι υπεύθυνοι σχεδιασμού τις σκέψεις και αντιδράσεις του κοινού και να αναμορφώσουν ενδεχόμενα σημεία προς βελτίωση. Η διαρθρωτική αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της δράσης αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό κρίκο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επιτρέπει στο μουσειοπαιδαγωγό να παρέμβει στη ροή του προγράμματος και να το προσαρμόσει στις συνθήκες. Τέλος, η ολική αξιολόγηση μετά το πέρας του προγράμματος στοχεύει να κατατάξει αξιολογικά τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε συνολικό επίπεδο.

Η μεθοδολογία της αξιολογικής διαδικασίας είναι πλούσια σε τρόπους και εργαλεία. Η ποικιλία αυτή βοηθάει σε μεγάλο βαθμό τον ερευνητή να βρει το θεωρητικό πλαίσιο που εξυπηρετεί τις συνθήκες του εκάστοτε αξιολογικού του στόχου. Όλες οι ερευνητικές μέθοδοι είναι χρήσιμες και συνεπικουρούν στην πρόοδο των μελετών (Hein, 1999α).

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί μια μέθοδος δοκιμασμένη σε ευρεία κλίμακα στα βρετανικά μουσεία, βιβλιοθήκες και αρχεία. Η μέθοδος των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων αποτελεί το προϊόν έρευνας και πιλοτικών εφαρμογών για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι εξειδικευμένη να ελέγχει την επιτυχία των δράσεων σε χώρους πολιτισμού και για το λόγο αυτό ιδιαίτερα αποτελεσματική.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της μελέτης περίπτωσης, της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων, μιας κεντρικής υπηρεσίας του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, έχουν ως θεματικό άξονα τη νεότερη και σύγχρονη αρχιτεκτονική. Στόχος των προγραμμάτων είναι η γνωριμία και εξοικείωση των μαθητών με τα μνημεία και την ιστορία τους, με την κοινωνική και οικονομική ζωή κατά τις συνθήκες ανέγερσής τους. Επιπλέον, τα προγράμματα αποσκοπούν στη διάδοση της αξίας της προστασίας των μνημείων και της ανάγκης διατήρησης της αρχιτεκτονικής κληρονομιάς.

Καθώς δεν υπάρχει σταθερός στεγασμένος χώρος για τη φιλοξενία των μαθητικών ομάδων, τα εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμόζουν κάθε φορά την πορεία και τις δράσεις τους στον εκάστοτε χώρο που παρέχεται. Για το λόγο αυτό, τα εκπαιδευτικά προγράμματα της υπηρεσίας σχεδιάζονται να εκπονηθούν σε διαφορετικά κάθε φορά περιβάλλοντα, σε αναστηλωμένες οικίες, σε σχολικές τάξεις και σε υπαίθριους χώρους.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εξετάστηκαν αξιολογικά, «Η εν Αθήναις Άλτις», «Μια βόλτα στην Πλάκα» και «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» διαφέρουν όχι μόνο ως προς το αντικείμενο, αλλά και ως τη στοχοθεσία και δομή. Όμως, η αξιολόγησή τους με τη μέθοδο των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων φανέρωσε ότι ουσιαστικά έχουν σχεδόν όμοια αποτελέσματα.

Συγκεκριμένα, οι δράσεις που σχεδιάστηκαν για τα αυτά προγράμματα, που διενεργήθηκαν σε διαφορετικούς χώρους με διαφορετική φιλοσοφία, αποσκοπούσαν κυρίως στη μάθηση γεγονότων και πληροφοριών, καθώς και στην εμβάθυνση της κατανόησης αυτής της γνώσης. Οι υπεύθυνοι του σχεδιασμού των προγραμμάτων ενδιαφέρονταν να προσφέρουν νέες γνώσεις και να βοηθήσουν το μαθητικό κοινό να κάνει συσχετισμούς ανάμεσα σε ιστορικές περιόδους και αρχιτεκτονικούς ρυθμούς.

Η αξιολόγηση έδειξε ότι τα προγράμματα επιδίωξαν να αναπτύξουν τις διανοητικές δεξιότητες και τις δεξιότητες διαχείρισης πληροφοριών, καθώς τα επιμέρους παιχνίδια και εργαστήρια ενεργοποιούσαν στους μαθητές τη διάθεση να ασχοληθούν με μια νέα

δραστηριότητα. Η ομαδικότητα και η συνεργατικότητα που προωθούσαν ορισμένες δραστηριότητες καλλιέργησαν τις επικοινωνιακές και τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ τα παιχνίδια-αγωνίσματα δρόμου καλλιέργησαν τις σωματικές.

Η στατικότητα των μαθητών κατά τη διάρκεια των αφηγήσεων εναλλασσόταν με παιχνίδια κινητικά ή με εργαστήρια δημιουργίας. Επομένως, οι δραστηριότητες πυροδοτούσαν την έμπνευση, καλλιεργούσαν τη δημιουργικότητα και την επιθυμία για πειραματισμούς και νέες δοκιμές. Οι μαθητές διασκέδαζαν καθώς κατασκεύαζαν την πρόσοψη μιας οικίας, τη φιγούρα του θεάτρου σκιών που θα εμψύχωναν αργότερα ή τον ιδανικό αστικό κήπο.

Τα παιχνίδια θεατρικής έκφρασης, στα οποία οι μαθητές έστηναν το σώμα τους όπως κάποια προσωπικότητα σε ένα ζωγραφικό πίνακα ή μιμούνταν τις στάσεις και τις κινήσεις ανθρώπων που παρατηρούσαν να συνομιλούν και να διασκεδάζουν στον Εθνικό Κήπο σε μια φωτογραφία περίπου έναν αιώνα πριν, σχετίζονται με τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση, αλλά και με τις αντιλήψεις και τις στάσεις προς τους άλλους ανθρώπους. Ο αυτοσχεδιασμός, δηλαδή το παιχνίδι στο οποίο ο μαθητής σκέφτεται ποιες λέξεις και εκφράσεις θα διάλεγε κάποιος άλλος, τον οποίο υποδύεται, καθώς και η κινησιολογική μίμηση, θέτουν το μαθητή στη θέση του άλλου, του άγνωστου. Καλλιεργείται με αυτόν τον τρόπο η ενσυναίσθηση και η ανεκτικότητα.

Τα στοιχεία αυτά της συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν τα κλειδιά για την άμβλυνση των κοινωνικών αντιθέσεων, τη συρρίκνωση των φαινομένων βίας και ρατσισμού, την αποφυγή των περιστατικών ενδοσχολικής βίας. Επομένως, αυτά είναι ακριβώς τα στοιχεία που θα πρέπει, ενδεχομένως, να καλλιεργηθούν περισσότερο. Ανεξάρτητα από τον κεντρικό θεματικό άξονα του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός, υπό την καθοδήγηση του μουσειοπαιδαγωγού, θα επιδράσει στη μαθητική αντίληψη για τους άλλους ανθρώπους και θα επηρεάσει τη στάση τους.

Τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα αποτελούν μια αξιόπιστη μέθοδο εκτίμησης των εκπαιδευτικών δράσεων. Συνδέουν τις δραστηριότητες με τα αποτελέσματά τους και ελέγχουν με αυτόν τρόπο τη στοχοθεσία. Η αξιολόγηση των προγραμμάτων προσφέρει πολύτιμο υλικό που φανερώνει το χαρακτήρα και τους σκοπούς τους. Τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα διαθέτουν μεγάλη κλίμακα καταστάσεων και συναισθημάτων στα οποία τελικά αποσκοπούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και δείχνουν τους συσχετισμούς της κάθε δραστηριότητας. Παρά την κριτική που έχουν δεχτεί τα Αποτελέσματα σχετικά με τον υποκειμενικό χαρακτήρα της μεθόδου (Brown, 2007), ο τρόπος διάρθρωσης των κατηγοριών διευκολύνει την αξιολογική

έρευνα. Επιπλέον, με ευκολία μπορεί κάποιος αξιολογητής, και με μικρότερη εμπειρία, να αντιληφθεί σε ποια κατηγορία ανήκουν τα αποτελέσματα κάθε προγράμματος.

Η ανατροφοδότηση που προσφέρει η αξιολογική μελέτη στους υπεύθυνους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι πολύτιμη. Έχει σημασία να λαμβάνονται υπόψη και να διαμορφώνονται οι υποδείξεις και οι προτάσεις βελτίωσης. Ειδικά για τα προγράμματα της μελέτης περίπτωσης είναι σημαντικό να ενισχυθούν και με άλλες κατηγορίες αποτελεσμάτων εκτός από τις γνωσιακές, τις δεξιότητες και τη διασκέδαση. Επομένως, ο σχεδιασμός θα πρέπει να περιλαμβάνει νέες δράσεις, στοχευμένες προς συγκεκριμένα αποτελέσματα, όπως εκείνα που διαμορφώνουν το αξιακό σύστημα, αλλά και τον τρόπο που διαχειρίζονται οι άνθρωποι τη ζωή τους.

Οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς δραστηριοποιούνται στον τομέα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ιδιαιτερότητα κάθε χώρου διαμορφώνει το ύφος των εκπαιδευτικών δράσεων. Η διαφοροποίησή τους από τα μουσεία είναι σημαντική, επηρεάζει το είδος των δραστηριοτήτων που επιλέγουν, καθώς και τις τεχνικές που επιστρατεύουν για να ανταποκριθούν στους στόχους τους.

Οι δημοτικές βιβλιοθήκες πανελλαδικά έχουν ενεργοποιηθεί εκπαιδευτικά σε μεγάλο βαθμό. Σύμφωνα με τον προγραμματισμό τους, προσφέρουν εκπαιδευτικά προγράμματα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, αλλά και το καλοκαίρι. Κατορθώνουν να προσελκύσουν το κοινό και να επιτύχουν όχι μόνο να παρακολουθήσει το αντικείμενο του προγράμματος, αλλά και να αγαπήσει το χώρο των βιβλίων. Επιπλέον, οι θεματικές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δείχνουν να είναι περισσότερο καινοτόμες και σύγχρονες σε σύγκριση με αντίστοιχες αρκετών μουσείων. Οι βιβλιοθήκες, αποδεσμευμένες από την ανάγκη να αναδείξουν συγκεκριμένη συλλογή τέχνης του παρελθόντος, ανταποκρίνονται στα σύγχρονα κοινωνικά ερωτήματα και προσφέρουν ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές προτάσεις.

Οι πρωτοπόρες αυτές δράσεις μπορούν να αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση και να εμπνεύσουν τους υπεύθυνους σχεδιασμού των προγραμμάτων σε άλλους χώρους πολιτισμού να ακολουθήσουν τον κοινωνικό και ανθρωποκεντρικό τους προσανατολισμό. Ιδιαίτερα τα εκπαιδευτικά προγράμματα της μελέτης περίπτωσης μπορούν να εμπλουτίσουν τις δράσεις τους θέτοντας στο κέντρο του ενδιαφέροντός τους όχι μόνο την αρχιτεκτονική, αλλά και τους αρχιτέκτονες, όχι μόνο την αξία διατήρησης και αναστήλωσης των μνημείων, αλλά και τους αναστηλωτές.

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσω της μεθόδου των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων προσφέρει πολλές ωφέλειες. Κατηγοριοποιεί τα είδη των επιδράσεων, ελέγχοντας έτσι με ευκολία τη στοχοθεσία και τους τύπους των παιδαγωγικών δράσεων. Η ουσιαστική βελτίωση συνδέεται με το σεβασμό της αξιολόγησης και την πραγματοποίηση των προτάσεων βελτίωσης των πορισμάτων της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allard, M., Boucher, S. & Forest, L. (1994). The museum and the school. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 29(002).
- Allard, M., & Larouche, M. C. (1998). Experimental modelling of museum education in a context of cultural diversity. In *ICOM/CECA Conference 1998, International Council of Museums, Committee of Education and Cultural Action, Interpreting natural and cultural diversity, Monday 12 October to Wednesday 14 October 1998, Melbourne Convention Centre, Melbourne*.
- Αρβανίτη, Δ., Κεραμίδα, Ε., Κουμνά, Α., Λένη, Μ. & Μικελάκης, Μ. (2009). Εκπαιδευτικές Περιηγήσεις Ενηλίκων της ΔΑΝΣΜ. *13η Ετήσια Ενημερωτική Συνάντηση Εκπαίδευση και Νεοελληνική Πολιτιστική Κληρονομιά «Εκπαιδευτικές Δράσεις για Ενήλικο Κοινό»* (Αδημοσίευτη ανακοίνωση).
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο: Μουσεία και Επισκέπτες*. Μτφρ. Σ. Κωτίδου. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς
- Bresler L. (Ed.). (2007). *International handbook of research in arts education*. Springer Netherlands.
- Brown, S. (2007). A Critique of Generic Learning Outcomes. *Journal of Learning Design*. V. 2 (N.2). 22-30.
- Butcher-Youngmans, S. (1996). *Historic house museums: a practical handbook for their care, preservation, and management*. Oxford University Press.
- Cutler, N. (2009). Evaluation. In A. Johnson, K. A. Huber, N. Cutler, M. Bingmann & T. Grove. *The museum educator's manual: educators share successful techniques*. (pp. 117-127). Rowman Altamira.
- Dean, D., & Edson, G. (2013). *Handbook for museums*. Routledge.
- Δεδούλη, Μ. Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 6 (2002). 145-159

Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Ναυπλίου «Ο Παλαμήδης». Εκπαιδευτικά προγράμματα σχολικού έτους 2014-2015. (χ.χ). Ανακτήθηκε 15.05.2015, από <http://vivl-nafpl.arg.sch.gr/programmata2014-15.html>

Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Σερρών. Δραστηριότητες - Εκπαιδευτικά προγράμματα. (χ.χ). Ανακτήθηκε 15.05.2015, από <http://www.serrelib.gr/drastiriotites.html>

Diamond, J., Luke, J. J., & Uttal, D. H. (2009). *Practical Evaluation Guide: Tool for Museums and Other Informal Educational Settings*. Rowman & Littlefield.

Dobbs, S.M. (2004). Discipline-Based Education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.). *Handbook of research and policy in art education*. (pp.701-724). Routledge.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.

Eisner, E. W., & Day, M. D. (Eds.). (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Routledge.

Eisner, E. W., & Day, M. D. (2004). Introduction to the Handbook of research and policy in art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.). *Handbook of research and policy in art education*. (pp. 1-7). Routledge.

Eisner, E. W. (2007). Assessment and Evaluation in Education and the Arts. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 423–426.). Springer Netherlands.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Τρίπολης. (4 Ιουνίου 2015). Ανακτήθηκε 10.06.2015, από <http://www.arcadiaportal.gr/news/ekpaideytika-programmata-sti-dimosia-kentriki-vivliothiki-tripolis>

Falk J. H, Lynn D. Dierking D. L., & Adams M. (2006). Living in a Learning Society: Museums and Free-choice Learning. In S. Macdonald (Ed.). *A companion to museum studies* (pp. 323-339). Blackwell Publishing

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Μτφρ. Κ. Μάλλιου. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη

GLO checklist (n.d.). Ανακτήθηκε στις 15.05.2015 από http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/export/sites/inspiringlearning/resources/repository/GL_O_checklist.doc

Haanstra, F. & Schönau, D. W. (2007). Evaluation Research in Visual Arts Education. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 427-442). Springer Netherlands.

Have a go at coding (n.d.). Ανακτήθηκε στις 15.05.2015 από <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/resources/theframework.html>

Hein, G. E. (1995). Evaluating teaching and learning in Museums. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museum, media, message* (pp. 189-203). London: Routledge.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.

Hein, G. E. (1999α). Evaluation of museum programmes and exhibits. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp. 305-311). 2nd Edition. London: Routledge.

Hein, G. E. (1999β). The constructivist museum. In E. Hooper-Greenhill (Ed.) *The educational role of the museum* (pp. 73-79). 2nd Edition. London: Routledge.

Hein, G. E. (2011). Museum education. In S. Macdonald (Ed.). *A companion to museum studies* (pp. 340-352). Blackwell Publishing

Hooper-Greenhill, Ei. (1995). *Museum, media, message*. London: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1996). *Museums and their visitors*. London: Routledge.

Hooper-Greenhill, Ei. (1999). Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp. 3-27). 2nd Edition. London: Routledge

Hooper-Greenhill, Ei. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge

Hooper-Greenhill, Ei. (2011). Studying visitors. In S. Macdonald (Ed.). *A companion to museum studies* (pp. 362-376). Blackwell Publishing

Huber, K.A. (2009). Collaboration. In A. Johnson, K. A. Huber, N. Cutler, M. Bingmann, T. & Grove. *The museum educator's manual: educators share successful techniques*. (pp. 151-158). Rowman Altamira.

Hughes, C., Jackson, A., & Kidd, J. (2007). The Role of Theater in Museums and Historic Sites: Visitors, Audiences, and Learners. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 679-696). Springer Netherlands.

Johnson, A., Huber, K. A., Cutler, N., Bingmann, M., & Grove, T. (2009). *The museum educator's manual: educators share successful techniques*. Rowman Altamira.

Kelman, I. (1995). Responsive evaluation in museum education. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Museum, media, message* (pp. 204-212). London: Routledge.

Κεραμίδα, Ε., Κουμνά, Α., Λένη, Μ. & Μικελάκης, Μ. (2009). Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» (Εθνικός Κήπος). Στο Ευ. Αγγελίδου & Ε. Κρητικού (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές / Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος / Δέντρο και την Ανακύκλωση 20-31 Μαΐου 2009* (σσ. 465-474). Ανακτήθηκε από http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Ergastiria/Keramida_ergastirio.pdf (τελευταία επίσκεψη 02.06.2015).

Κεραμίδα, Ε., Κουμνά, Α., Λένη, Μ., Μικελάκης, Μ. & Φρούντζου, Ε. (2010) «Στο Ζάππειο μια μέρα...: Ο Κήπος με τα αγάλματα» Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τον Κήπο του Ζαπείου Μεγάρου. Στο Α. Τσιτούρη & Ε.-Μ. Πιτσιάβα (Επιμ.), *Πρακτικά Ημερίδας Εκπαιδευτικές δράσεις για την Πολιτιστική Κληρονομιά και το Περιβάλλον 2008-2009, 26 Ιουνίου 2009* (σσ. 99-105), Αθήνα : Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM)-Ελληνικό Τμήμα.

Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το Μουσείο. Θεωρητική προσέγγιση, Έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά προγράμματα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Κουμνά, Α., Λένη, Μ. & Μικελάκης, Μ. (2008). Εκπαιδευτικές Δράσεις της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων για το 2008. *12η Ετήσια Ενημερωτική Συνάντηση Εκπαίδευση και Νεοελληνική Πολιτιστική Κληρονομιά* (Αδημοσίευτη ανακοίνωση).

Κουμνά, Α., Λένη, Μ. & Μικελάκης, Μ. (2009). Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» (Εθνικός Κήπος). Στο Ευ. Αγγελίδου & Ε. Κρητικού (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Η Τέχνη ως εργαλείο εκπαίδευσης για το περιβάλλον Παιδαγωγικές / Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις για το Δάσος / Δέντρο και την Ανακύκλωση 20-31 Μαΐου 2009* (σσ. 267-278). Ανακτήθηκε από

http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Eisigiseis/Koumna_eisigisi.pdf (τελευταία επίσκεψη 02.06.2015).

Κουμνά, Α. & Λένη, Μ. (2014α). «Επίσημα Γεύματα» και «Γεύσεις Αρχιτεκτονικής»: Οι εκπαιδευτικές δράσεις της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. για τον πολιτισμό της διατροφής. *16η Ετήσια Ενημερωτική Συνάντηση Εκπαίδευση και Νεοελληνική Πολιτιστική Κληρονομιά «Μουσεία και άυλη πολιτιστική κληρονομιά: Εκπαιδευτικές δράσεις για τον πολιτισμό της διατροφής»* (Αδημοσίευτη ανακοίνωση).

Κουμνά, Α. & Λένη, Μ. (2014β). Η λαϊκή αρχιτεκτονική του 19ου και 20ού αιώνα και η εκπαίδευση του μαθητικού και ενήλικου κοινού: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Δ.Α.Ν.Σ.Μ. με θέμα τις λαϊκές οικίες της Πλάκας και του τετραγώνου της Αυλής των θαυμάτων στην Αθήνα. Στο Ε. Αυδίκος & Σ. Κοζιού (Επιμ.), *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση: Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου* Καρδίτσα 19-21.10.2012, Καρδίτσα.

Λένη, Μ. (2007). *Ο Καραγκιόζης αρχιτέκτων*. (Αδημοσίευτο)

Leni, M. (2011). Building an education: An educational approach to the 19th and 20th century architecture. In C. Prahalias (Ed.), *7th International Conference on Education*, Samos Island 07-09.07.2011 (Vol A, pp. 468-473). Athens: National and Kapodistrian University.

Macdonald, S. (Ed.). (2011). *A companion to museum studies*. Blackwell Publishing

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 7, 19-36. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

Mathison, S. (2008). What is the difference between evaluation and research -and why do we care. *Fundamental issues in evaluation*, 183-196.

McKean, B. (2007). Composition in Theater: Writing and Devising Performance In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 503-516). Springer Netherlands.

McLean, K. (1999). Museum exhibitions and the dynamics of dialogue. *Daedalus*, Vol. 128, No. 3: America's Museums (Summer, 1999), 83-107.

Murphy, R., & Espeland, M. (2007). Making Connections in Assessment and Evaluation in Arts Education. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 337-340). Springer Netherlands.

Μιλτσακάκη, Ζ. (2011). Ένα πρόγραμμα στο Αρχαιολογικό Μουσείο Κομοτηνής. Στο Κ. Χατζηασλάνη, Ε. Καϊμάρα & Α. Λεοντή (Επιμ.). *Ακρόπολη και Εκπαίδευση*. Υπουργείο Πολιτισμού.

Μουσούρη, Θ. (1999). Έρευνα κοινού και αξιολόγηση στα μουσεία. *Αρχαιολογία και Τέχνες*. Τ. 72. 56-61.

Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος.

Νάκου, Ει. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 115-128) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ει. (2006). Μουσεία και σχολεία - Εμπειρίες και προοπτικές. Στο Α. Χουρδάκης & Ε. Νικολουδάκη – Σουρή (Επιμ.), *Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως πεδίο ευέλκτων διαθεματικών προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τη Θεωρία στην Πράξη*. Επιστημονικό διήμερο, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Νάκου, Ει. (2013). «Η προφορική ιστορία στην εκπαίδευση ως ριζοσπαστική μαθησιακή διαδικασία» στο Ρ. Βαν Μπούσχοτεν, Τ. Βερβενιώτη, Κ. Μπάδα, Ε. Νάκου, Π. Πανταζής, Π. Χαντζαρούλα (Επιμ.), *Γεφυρώνοντας τις γενιές: Διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21^ο αιώνα Προφορική ιστορία και άλλες βιο-ιστορίες*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου (Βόλος 25-27 Μαΐου 2012), (σσ. 339-351). Ανακτήθηκε 01.06.2015 από http://www.epi.uth.gr/uploads/2013_proceedings.pdf

Νάκου, Ει. (2015). Προφορική ιστορία και εκπαίδευση. Βασικά ζητήματα και προβληματισμοί. Στο Ει. Νάκου & Α.Γκαζή (Επιμ.). *Η προφορική ιστορία στα μουσεία και στην εκπαίδευση*. (σσ. 169-185). Αθήνα: Νήσος

Νικονάνου, Ν. (2009). *Μουσειοπαιδαγωγική: από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Πατάκη.

Νικονάνου, Ν. & Νάκου, Ει. (2015), Το Μουσείο ως χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και έμπνευσης: εφαρμογή και αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος. *Museumedu 1* / May 2015, σσ. 9-36. Ανακτήθηκε 11.06.2015, από <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/el/node/343>

Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.

Oreck, B. (2007). To See and to Share: Evaluating the Dance Experience in Education. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 341-355). Springer Netherlands.

Owston, R. (2008). Models and methods for evaluation. In Spector J. M., Merrill M. D., Van Merriënboer J., Driscoll M. P. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 605-617). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Proctor, N. (2010). Digital: Museum as Platform, Curator as Champion in the Age of Social Media. *Curator* 53 (n.1). 35-43.

Ravelli, L. (2007). *Museum Texts: Communication Frameworks*. Routledge.

Russell J., & Zembylas, M. (2007). Arts Integration in the Curriculum: A Review of Research and Implications for Teaching and Learning In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 287-301). Springer Netherlands.

Russell, T. (1999). Collaborate evaluation studies between the University of Liverpool and national museums and galleries in Merseyside. In E. Hooper-Greenhill (Ed.). *The educational role of the museum* (pp. 320-331). 2nd Edition. London: Routledge.

Schonmann, S. (2007). Wrestling with Assessment in Drama Education. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 409-421). Springer Netherlands.

Simon, N. (28 April 2009). Design Techniques for Developing Questions for Visitor Participation. *Museum 2.0*. Ανακτήθηκε 01.06.2015 από <http://museumtwo.blogspot.gr/2009/04/design-techniques-for-developing.html>

Simon, N. (2010). *The participatory museum*. *Museum 2.0*. Ανακτήθηκε 01.06.2015 από <http://www.theparticipatorymuseum.org>

Talboys, M. G. K. (2012). *Museum educator's handbook*. Ashgate Publishing Ltd.

Thurber, F. (2004). Teacher Education as a Field of study in Art Education: A Comprehensive Overview of Methodology and Methods Used in Research about Art Teacher Education. In E.

W. Eisner & M. D. Day (Eds.). *Handbook of research and policy in art education*. (pp. 487-522). Routledge.

Vallance, E. (2007). Museums, Cultural Centers, and What We Don't Know. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 673-677). Springer Netherlands.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Η εν Αθήναις Άλτις: Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό, 2004

Η εν Αθήναις Άλτις: Εγχειρίδιο για το μαθητή , 2004

Η εν Αθήναις Άλτις. Εκπαιδευτικός φάκελος , 2004

Μια βόλτα στην Πλάκα, 2007

Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Κήπε, κήπε είσαι 'δώ; (για τον εκπαιδευτικό), 2008

Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Κήπε, κήπε είσαι 'δώ; (για μαθητές δημοτικού), 2008

Παράρτημα

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων που αξιολογήθηκαν στην παρούσα εργασία

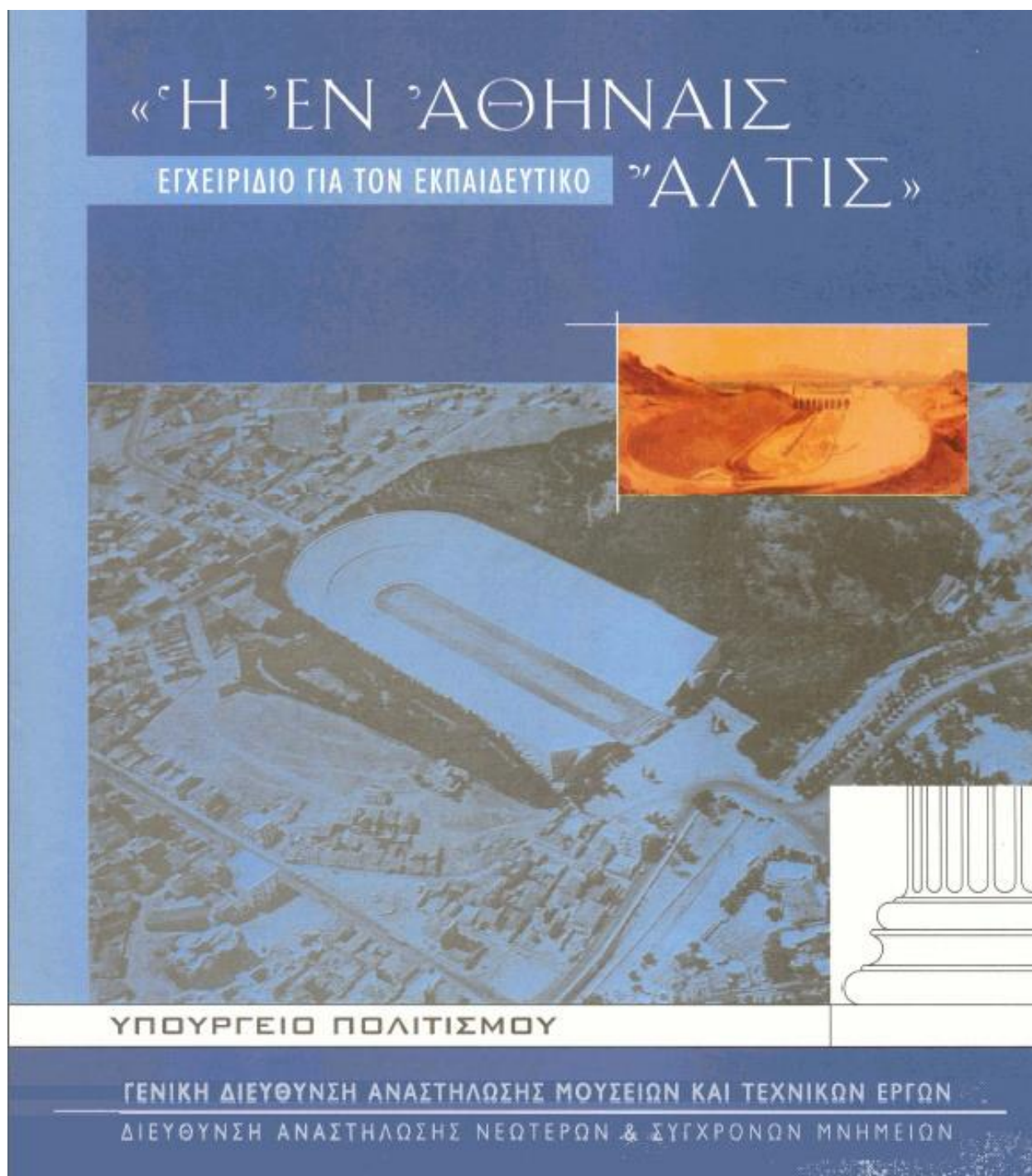
«Η εν Αθήναις Άλτις» Εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό, 2004 (σελίδες 16)

«Η εν Αθήναις Άλτις» Εγχειρίδιο για το μαθητή, 2004 (σελίδες 12)

«Μια βόλτα στην Πλάκα», 2007 (σελίδες 2)

«Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» Για τον εκπαιδευτικό, 2008 (σελίδες 31)

«Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» Για μαθητές δημοτικού, 2008 (σελίδες 7)



Σημείωμα Διεύθυνσης

Η Διεύθυνση Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων, έχοντας αναλάβει την αποκατάσταση και ανάδειξη του Παναθηναϊκού Σταδίου και του Ζαπτείου Μεγάρου, των δύο κορυφαίων μνημείων των πρώτων σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων του 1896, σχεδίασε δύο εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος τους είναι η διάδοση του μηνύματος της προστασίας των μνημείων αυτών και η αναγνώριση της σημασίας τους για τη νεώτερη ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων.

Η ίδρυση του Ζαπτείου Μεγάρου από τον εθνικό ευεργέτη Ε. Ζάππα συνδέθηκε αρχικά με την τέλεση των Ολυμπίων, ενός θεσμού που συνέδεσε την τύχη της εποχής για οργάνωση βιομηχανικών εκθέσεων με τον Ολυμπισμό. Η διεξαγωγή τους κάθε τέσσερα χρόνια, η ευγενής άμιλλα των εκθετών, η απόδοση βραβείων από τους κριτές Ελλανοδίκες, η οργάνωση αθλητικών αγώνων στο Παναθηναϊκό Στάδιο στα πρότυπα των αρχαίων γυμνικών επισημαίνουν τους στενούς δεσμούς των Ζαππειών Ολυμπιάδων με την Ολυμπιακή Ιδέα.

Η ανακατασκευή του Παναθηναϊκού Σταδίου από τον αρχιτέκτονα Α. Μεταξά με βάση τα σχέδια και τα πρότυπα των ανασκαφών του Ε. Τσίλλερ συνδέθηκε με την πανηγυρική αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων στην Αθήνα του 1896. Η ολοκλήρωση της ανακατασκευής του το 1906 συνδέθηκε με την διοργάνωση της ανεπίσημης Μεσολυμπιάδας και την επίσημη διεκδίκηση από την Ελλάδα του αιτήματος για μόνιμη τέλεση των Ολυμπιακών Αγώνων στη χώρα που τους γέννησε.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα «Στο Ζάππειο μια μέρα...» και «Η εν Αθήναις Άλτις» επιχειρούν να φωτίσουν άγνωστες πτυχές της ολυμπιακής ιστορίας των μνημείων και να ευαισθητοποιήσουν γενικότερα τους μαθητές σε ζητήματα προστασίας της νεώτερης πολιτιστικής κληρονομιάς.



Βούλγα Γαλανίζα

Για τον Εκπαιδευτικό

Αντί Προλόγου

Με αφορμή τη διεξαγωγή των Ολυμπιακών Αγώνων στη χώρα που γεννήθηκαν, η Δ.Α.Ν.Σ.Μ. του ΥΠ.Π.Ο. σχεδίασε δύο εκπαιδευτικά προγράμματα, «Στο Ζάππειο μια μέρα...» και «'Η έν 'Αθήναις 'Αλτις», προβάλλοντας παράλληλα δύο σπουδαία μνημεία, το Ζάππειο Μέγαρο και το Παναθηναϊκό Στάδιο, που κατέχουν εξέχουσα θέση στην ιστορική πορεία της πόλης της Αθήνας.

Βασική επιδίωξή μας αποτελεί τόσο η προβολή της αρχιτεκτονικής και ιστορικής αξίας των μνημείων, όσο και η ευαισθητοποίηση των μαθητών για προστασία και διατήρηση των δύο σημαντικών κτηρίων στη προσπάθεια διάσωσης της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του υλικού βασίστηκε σε έγκυρη βιβλιογραφία, καθώς και στην εμπειρία που αποκομίσαμε από την έκθεση που οργάνωσε η διεύθυνση με θέμα: «Ζάππειο Μέγαρο - Παναθηναϊκό Στάδιο: δύο Ολυμπικά έργα σε εξέλιξη» (25/9/03 – 11/10/03), στο χώρο του Ζαππείου Μεγάρου. Την έκθεση επισκέφτηκαν μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και ειδικές ομάδες κοινού (πρόσκοποι, παιδιά με ειδικές ανάγκες, κ.ά.). Το ενδιαφέρον των παιδιών για τα θέματα που παρουσιάστηκαν, η συμμετοχή και ο ενθουσιασμός τους σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα, αλλά και η επικοινωνία μας με τους δασκάλους και τους καθηγητές, μάς ώθησε στην εκπόνηση του παρόντος προγράμματος.

Το εγχειρίδιο χωρίζεται σε επιμέρους ενότητες, οι οποίες συνδέονται με αντίστοιχα κεφάλαια εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο εγχειρίδιο του μαθητή. Επιπλέον, στις τελευταίες σελίδες του φυλλαδίου παρτίθεται η σχετική βιβλιογραφία, αλλά και η προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας προς το διδάσκοντα.

Σταθεύουμε και συγχρόνως ελπίζουμε στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για την προστασία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, στην ενεργητική μετάδοση της γνώσης και στην ενθάρρυνσή τους για αυτόβουλη δράση.

1. Τα Παναθήναια

Τα Παναθήναια αποτελούσαν τη σημαντικότερη εορτή της Αθήνας και τελούνταν προς τιμήν της θεάς Αθηνάς. Σύμφωνα με την παράδοση, η εορτή θεσπίστηκε από το μυθικό βασιλιά Ερεχθόνα, γιο του Ηφαίστου και της Αθηνάς, σε ανάμνηση της συμμετοχής της θεάς στη μάχη εναντίον των Γαργάντων, ενώ μετά το συνοικισμό της Αθήνας από τον Θησέα αναδιοργανώθηκε με καινή θυσία, που τελούσαν όλοι οι δήμοι της πόλης, και ορίστηκε να εορτάζεται στις 28 του μήνα Εκατομβαιώνος (γύρω στις 15 Αυγούστου).

Από το 566/5 π.Χ. με πρωτοβουλία του Πεισίστρατου επί άρχοντος Ιπποκλείδη, καθιερώθηκαν τα Μεγάλα Παναθήναια, τα οποία εορτάζονταν με μεγάλη λαμπρότητα κάθε τέσσερα χρόνια και διαρκούσαν 12 μέρες. Αποτελούνταν από θρησκευτικές εκδηλώσεις, αθλητικά αγωνίσματα και καλλιτεχνικούς διαγωνισμούς, την ευθύνη και τη γενική εποπτεία των οποίων είχαν αρχικά οι ιεροποιοί και αργότερα οι δέκα αθηνοί. Η 28η Εκατομβαιώνος ήταν η κορυφαία μέρα των εκδηλώσεων, που συνέπιπτε με τη μέρα των γενεθλίων της θεάς. Εξέκουσα θέση κατείχε η τέλεση της θυσίας 100 βοδίων (εκατόμβη) και οι προσφορές στο άγαλμα της θεάς. Η επίσημη πομπή ξεκινούσε από το Δίτυλο κοντά στον Κεραμεικό και έφτανε στην Ακρόπολη ακολουθώντας την οδό των Παναθηναίων διασχίζοντας την αρχαία Αγορά. Με την πομπή οδηγούνταν τα ζώα που θα θυσιάζονταν στο βωμό (το κρέας από τις θυσίες μοιραζόταν στους πολίτες στο χώρο της Αγοράς) και μεταφέρονταν τα δώρα προς τη θεά. Σημαντικότερη προσφορά ήταν ο ιερός νέπλος που προοριζόταν για το Διπές Ξόανο (ξύλινο άγαλμα) της θεάς, το οποίο φυλάσσόταν στο Ερεχθείο και μεταφερόταν με τη μορφή ιστίου πανιού πάνω σε μια τριήρη.

Οι μετέχοντες στην πομπή παρουσιάζονται στην ανάγλυφη ζωφόρο του Παρθενώνα. Η αποτύπωση αυτού του σημαντικού σύγχρονου γεγονότος για την πόλη της Αθήνας στο γλυπτό διάκοσμο του μνημείου αποτελεί μια σημαντικότερη καινοτομία στην ιστορία της αρχαίας ελληνικής αρχιτεκτονικής, καθώς οι ζωφόροι των ναών κοσμούσαν, ως επί το πλείστον, με μυθολογικές σκηνές.

Οι υπόλοιπες εκδηλώσεις και οι διαγωνισμοί της εορτής προηγούνταν της πομπής. Οι καλλιτεχνικοί αγώνες περιελάμβαναν αγώνες μουσικούς -αυλού και κιθάρας- και αγώνες απαγγελίας ποιημάτων και διεξάγονταν από το μέσα του 5^{ου} αι. π.Χ. στα Οδείο του Περικλέους.



Το δά τμήμα της Αθήνας και η διαδρομή της Παναθηναϊκής πομπής με κόκκινο χρώμα.



Παναθηναϊκές αμαρράς με παράσταση δραμάτων, περίπου 500 π.Χ.

Οι *αθλητικοί αγώνες*, στους οποίους συμμετείχαν μόνο Αθηναίοι, διακρίνονταν σε δύο κατηγορίες. Η μία περιελάμβανε τα ιππικά και γυμνικά αγωνίσματα, τα οποία υπήρχαν στο επίσημο πρόγραμμα των αγώνων, που διεξάγονταν στην Ολυμπία (Ολυμπιακών Αγώνων), ενώ η δεύτερη αγωνίσματα συνδεδεμένα με τις τοπικές παραδόσεις (ευανδρία, πυρρίκη, λαμπαδηδρομία).

Στους ιππικούς αγώνες συγκαταλέγονταν *ιπποδρομίες* και *αρματοδρομίες*, που διεξάγονταν στον Ιππόδρομο (κοντά στο Φάληρο). Υπήρχαν αγώνες με αναβάτες και αρματοδρομίες με 2 και 4 άλογα. Στους γυμνικούς αγώνες περιλαμβάνονταν αγωνίσματα *δρόμου* (δόλικος, στάδιον, δίαυλος, ίππιος, οπλίτης), *πάλης* (πάλη, πυγμή, παγκράτιο) και το *πένταθλο*, (άλμα, δρόμος, ακόντιο, δίσκος, πάλη) που τελούνταν στο Παναθηναϊκό Στάδιο από τις αρχές του 4^{ου} αι. π.Χ. Τα αγωνίσματα δρόμου άρχιζαν με το στάδιο (αγώνας ταχύτητας 184 μ.) και ακολουθούσαν ο δόλικος (δρόμος αντοχής περίπου 20 σταδίων), ο δίαυλος (δρόμος ταχύτητας 500 σταδίων), ο *ίππιος* (δρόμος ημιανταχής 4 γύρων) και ο *οπλίτης δρόμος* (δρόμος αντοχής 2 ή 4 σταδίων, στο οποίο οι δρομείς έφεραν κράνος, κινημίδες και ασπίδα). Οι αγώνες πάλης διακρίνονταν στην *ορθή πάλη*, όπου οι αθλητές αγωνίζονταν όρθιοι με σκοπό την πτώση του αντιπάλου και στην *κάτω πάλη*, όπου η πτώση δεν ήταν αρκετή, αλλά ο αγώνας συνεχιζόταν στο χώμα μέχρι την παραδοχή της ήττας του αντιπάλου. Η *πυγμή* στήριζόταν στη χρήση της γραβιάς και τα χέρια των πυγμαχικών τυλίγονταν με *δερμάτινους ιμάντες*. Το *παγκράτιο* αποτελούσε συνδυασμό των αγωνισμάτων της πάλης και της πυγμής.

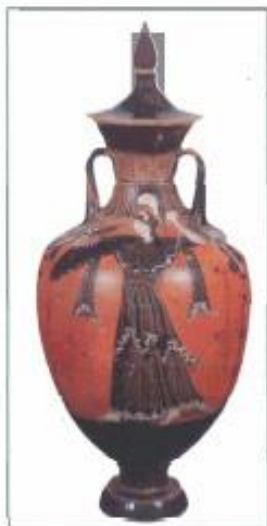
Το *πένταθλο* ήταν ένα σύνολο από 5 αγωνίσματα: άλμα, δισκοβολία, ακοντισμός, δρόμος σταδίου και πάλη.

Η *λαμπαδηδρομία*, που λάμβανε χώρα την παραμονή της μέρας της πομπής ήταν ένα είδος ακυταλοδρομίας, που ξεκινούσε από την Ακαδημία, όπου ήταν ο βωμός του Προμηθέως, και κατέληγε στην Ακρόπολη στο βωμό της πολιούχου θεάς. Η *πυρρίκη* ήταν ένας ομαδικός έναπλος χορός, ενώ στην *ευανδρία* συμμετείχαν πολίτες, που διακρίνονταν για τη δύναμη και τις ανδρικές τους αρετές. Σε όλους τους παρρηνίους αγώνες έπαιρναν μέρος σε διαφορετικές κατηγορίες παίδες (12-16 χρ.), αγένειοι έφηβοι (16-20 χρόνων) και άνδρες.

Οι νικητές λάμβαναν ως έπαιθλο παναθηναϊκούς αμφορείς με λάδι (περίπου 36 κιλά), στη μία πλευρά των οποίων απεικονιζόταν η θεά Αθηνά ως πολεμική θεά και στην άλλη το αγώνισμα, στο οποίο είχε νικήσει ο αθλητής, χρυσά στεφάνια ελιάς και χρηματικά βραβεία. Παρ' όλο που τα Παναθηναία δεν αναγνωρίστηκαν ποτέ ως πανελλήνιοι αγώνες, η λάμψη και η φήμη τους δεν ήταν μικρότερη, αφού διεξάγονταν σε μια τόσο φημισμένη πόλη.



Παναθηναϊκός αμφορέας, στην μία όψη του οποίου εικονίζονται πενταθλητές, 520-500 π.Χ.



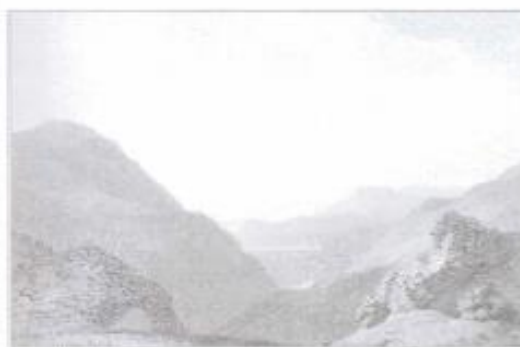
Παναθηναϊκός αμφορέας, στην μία όψη του οποίου εικονίζεται η θεά Αθηνά, 363 π.Χ.

2. Η ιστορία του Παναθηναϊκού Σταδίου

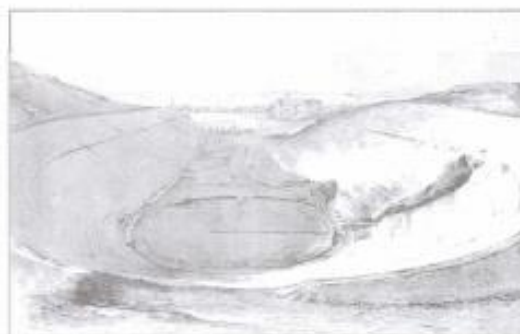
Οι αθλητικοί αγώνες των Παναθηναίων διεξάγονταν μέχρι το 330 π.Χ. στο χώρο της αρχαίας Αγοράς κατά μήκος της Παναθηναϊκής οδού. Σε σύγχρονες ανασκαφές αποκαλύφθηκαν οπές για την υποδοχή των ξύλινων καθισμάτων των θεατών, καθώς και λίθινες υποδοχές γης για το σύστημα της σφέσεως στο αγώνισμα του δρόμου. Ωστόσο, η σημασία των Αγώνων επέβλεπε την κατασκευή ενός Σταδίου.

Η πρώτη αναφορά για το Στάδιο γίνεται την περίοδο του πολιτικού και ρήτορα Λυκούργου του Λυκάφρονος (390-325/4 π.Χ.). Με ενέργειες του ίδιου και του ρήτορα Δημοσθένη διαρίθηκε στο δήμο των Αθηναίων η περιοχή από τον ιδιοκτήτη της Δαινία για την κατασκευή του Σταδίου. Βρίσκεται στην αριστερή όχθη του ποταμού Ιλισού, στη θέση της φυσικής κοιλάδας, που ορίζεται εκατέρωθεν από τους λόφους της Άγρας και του Αρδηττού. Η ειδυλλιακή εικόνα της περιοχής συμπληρώνεται με το ιερό του Ολυμπίου Διός, το ναό της θεάς Τύχης, τα ιερά αφιερωμένα στην Άρτεμη Αγροτέρα, τον Πάνα, τον Ασκληπιό και τις Νύμφες, όπως περιγράφεται από τον Πλάτωνα στο Φαίδρο. Για την ολοκλήρωσή του χρειάστηκε να γίνουν μεγάλης έκτασης τεχνικά έργα, ώστε να δημιουργηθεί ο κατάλληλος επίπεδος χώρος στα φυσικά κάλυμα μεταξύ των δύο λόφων.

Το Στάδιο του Λυκούργου ήταν μια απλή κατασκευή, με βασικό στοιχείο το «δρόμο», μήκους ενός σταδίου (600 αττικά πόδες, δηλαδή 184,96μ.), απ' όπου άλλωστε πήρε και το όνομά του. Ο αγωνιστικός χώρος ήταν ορθογώνιος και κυμαίνονος και περιμετρικά έφερε αγωγό απορροής ομβρίων υδάτων. Στα φυσικά προνή κατασκευάστηκαν ξύλινα καθίσματα, τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν περί, άρχοντες, κριτές και άλλα τιμώμενα πρόσωπα. Οι υπόλοιποι θεατές παρακολουθούσαν τα αγωνίσματα καθισμένοι στα βραχιώδη προνή των δύο λόφων. Τα επόμενα χρόνια πραγματοποιήθηκαν περιορισμένης έκτασης εργασίες στο Στάδιο.



Το κρηπίδα του Παναθηναϊκού Σταδίου σε κλιμακωτή του 18^{ου} αιώνα.



Αναπαράσταση του Παναθηναϊκού Σταδίου του Ηρώδη. Υδατογραφία του Ε. Τσίλλερ.



Την τετραετία 140-144 μ.Χ., ο Ηρώδης ο Αττικός προχώρησε στην ανακαίνιση του Σταδίου, χρησιμοποιώντας το μεγαλύτερο μέρος της παραγωγής των λατομείων της Πεντέλης. Η διόδο του αρχικού Σταδίου συμπληρώθηκε, λαμβάνοντας τη μορφή του ρωμαϊκού σταδίου, με την προσθήκη της ημικυκλικής σφενδόνης στη νότια πλευρά και τη διαμόρφωση της οριζόντιας κομπόλασης των κεκρίδων. Το άνω τμήμα της σφενδόνης κατέληγε σε ανακαστή μνημειακή στοά (32μ.χ.μ.) με δωρικούς κίονες. Την είσοδό του συμπλήρωνε μνημειακό πρόπυλο. Ο στίβος, μήκους 204 μ. και πλάτους 33,36 μ., οριζόταν από τέσσερις αμφιπρόσωπες ερμαϊκές στήλες, το αγάλματά που ανά δύο σηματοδοτούσαν την σφαιηρία και τον τερματισμό των δρομέων.

Ο χώρος των θεσιών (θέατρον) διαιρέθηκε ως προς το ύψος σε δύο μεγάλα τμήματα (διαζώματα), που χωρίζονταν μεταξύ τους με διάδρομο. Κάθε διάδρομο είχε 23 σειρές μαρμαρίνων εδωλίων (καθισμάτων) και ως προς το ύψος είχε 30 κεκρίδες, που χωρίζονταν μεταξύ τους με κλίμακες, επτά στη σφενδόνη και ανά ένα στις μακρές πλευρές. Ο αγωνιστικός χώρος διακρινόταν στο επίμηκες στάδιο μεταξύ άφησης και σφενδόνης και στην ημικυκλική κονίστρα. Η χωρητικότητά του υπολογιζόταν σε πενήντα χιλιάδες θεατές.

Τις πρώτες σειρές των εδωλίων των διαζωμάτων κοσμούσαν θρόνοι. Τα ακραία εδώλια κάθιζε οι αρχές έφεραν ανάγκυρες γλαύκες, το ιερό πτηνό της θεάς Αθηνάς. Ο στίβος περικλειόταν από στηθαίο. Την ίδια εποχή κατασκευάστηκε και η «ρύπτη», η υπόγειο θαλασπιά είσοδος ακαμμένη στο βράχο (πλάτους 3,96μ. και ύψους 3,67μ.), στην ανατολική πλευρά του Σταδίου. Εκκεντρικά ότι από εκεί εισέρχονταν στο στίβο οι αγωνοδίκες και οι αθλητές και εκεί συγκεντρώνονταν το όγδοο ζώο, όταν το Στάδιο χρησιμοποιήθηκε πιθανώς ως αρένα και αμφιθέατρο θηριομαχιών. Οι Αθηναίοι τιμήσαν τον Ηρώδη για την προσφορά του και μετά τον θάνατό του έκτισαν τον τάφο του στο λόφο της Άγκρας το 177μ.Χ.

Τη μοναδικότητα του Σταδίου εξαίρει ο Φιλόστρατος αναφέροντας ότι ήταν «έργον ύψιστον πάντα τὰ θεϊκά, οὐδὲν γὰρ θεάτρον αὐτῷ ἡμιλλᾷται».

Η πρόσβαση στο Στάδιο γινόταν με μια τριηχοῦ γέφυρα πάνω από τον Ιλισό, η οποία ανακαινίστηκε την εποχή του Ηρώδη, αλλά τελικά καταδοφίστηκε το 1774.

Με την πάροδο των χρόνων γνώρισε φυσικές καταστροφές και λεηλοσίες. Η κατάργηση των Ολυμπιακών Αγώνων από τον Θεοδόσιο Α' (393 μ.Χ.) οδήγησε στην παρακμή και εγκατάλειψή του. Η σκεδόν πλήρης αποφύλιση των μαρμάρων του οφείλεται στην κατεργασία τους για την παραγωγή ασβέστη και στην επανέκρησή τους σε άλλα οικοδομήματα.

Στο νεότερο χρόνο (Αύγουστος 1859 - Φεβρουάριος 1870) οι πρώτες συστηματικές ανασκαφές, που διενεργήθηκαν από τον αρχαιολόγο Ε. Τσίλλερ με δωπάνες του βασιλιά Γεωργίου Α', αποκάλυψαν τη σφενδόνη του Σταδίου και πολλά ευρήματα. Ο εντοπισμός και η διάσωση δύο λίθινων αμφιπρόσωπων ερμαϊκών στηλών, αρχαϊστικών μελών, εδωλίων, βράσιων κλιμάκων, τμήματος της δωρικής στοάς, λίθινων γλαυκών, επιγραφών, τμήματος του στηθαίου της σφενδόνης, αλλά και ασβεστοκαμίνων, έκαναν δυνατή την αναπορόσταση του σχεδίου του Σταδίου, όπως αναμορφώθηκε από τον Ηρώδη τον Αττικό.



Μαρμάρινη αμφιπρόσωπη ερμαϊκή στήλη, που βρέθηκε στο στίβο του Σταδίου πριν από τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896.



Ε. Τσίλλερ (1837-1922)





Αναστάσιος Μεταξάς (1862-1937)

Η ανάθεση από το Διεθνές Αθλητικό Συνέδριο της Σορβόνης (1894) της τέλεσης των πρώτων σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων στην Ελλάδα (1896), έθεσε το Παναθηναϊκό Στάδιο στο επίκεντρο του διεθνούς ενδιαφέροντος. Η αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων θα ήταν επιτυχής με τη διεξαγωγή των αγώνων σε ένα φορτισμένο ιστορικά και συμβολικά χώρο. Η ανακατασκευή του Σταδίου απαιτούσε τη διεξαγωγή αρχαιολογικών ερευνών, που θα έφερναν στο φως στοιχεία του αρχαίου σταδίου. Ανασκαφές διενεργήθηκαν υπό την επίβλεψη του Α. Σκιά (1893) και του Π. Κυριακού (1894).

Ο αρχιτέκτονας Α. Μεταξάς βασιζόμενος στα πορίσματα των ανασκαφών, υλοποίησε τα σχέδια της ανακατασκευής. Το νεώτερο στάδιο σχεδιάστηκε σε σχήμα πετάλου με δύο διαζώματα από 20 σειρές εδωλίων. Για τις διαστάσεις, τη μορφή και τη διάταξη τους ελήφθησαν υπόψη, εκτός από τα ευρήματα και οι μετρήσεις του Ε. Τσίλλερ. Με εντολή της Οργανωτικής Επιτροπής των Αγώνων διαφοροποιήθηκε η χωροθέτηση των κλιμάκων, ενώ τα νέα δεδομένα των ανασκαφών επέβαλαν την αύξηση των σειρών των εδωλίων ανά διάζωμα σε 23. Ενδιαφέρον για την ιστορία του μνημείου έχουν τα ανεκπλήρωτα, λόγω οικονομικών δυσχερειών, σχέδιά του για την διαμόρφωση στοάς-γλυπτοθήκης πάνω από τη σφενδόνη, στο αέτωμα της οποίας θα τοποθετείτο αντίγραφο της Νίκης του Παιωνίου. Ο φιλόπατρις ευεργέτης Γ. Αβέρωφ χρηματοδότησε την εκτέλεση του έργου μερικώς και τη διεξαγωγή των αγώνων. Στους πρώτους Ολυμπιακούς Αγώνες είχε ολοκληρωθεί ο αγωνιστικός χώρος, οι πρώτες σειρές μαρμαρίνων καθισμάτων για τους επισήμους, ενώ η κρύπτη είχε ανακατασκευαστεί για να χρησιμοποιηθεί ως αποδυτήριο.



Καιό πλάνος του Στάδιου. Η στοά-γλυπτοθήκη πάνω από τη σφενδόνη δεν υλοποιήθηκε. Σχέδιο Α. Μεταξά.

Η διεκδίκηση από την Ελλάδα του απήματος για μόνιμη τέλεση των Ολυμπιακών Αγώνων και η οργάνωση της Μεσαλυμπιάδας του 1906, έδωσαν ώθηση στην τελική ολοκλήρωση του έργου. Σταδιακά ολοκληρώθηκε ο εξωτερικός τοίχος του σταδίου, τοποθετήθηκαν μαρμαρίνες κερκίδες και κλίμακες στο δεύτερο διάζωμα, αναστηλώθηκε η κρύπτη, κατασκευάστηκε ο αγωγός ομβρίων υδάτων, ο περιμετρικός διάδρομος στο λόφο και το αποδυτήριο. Η είσοδος διαμορφώθηκε με μνημειακό πρόπυλο από είκοσι κίονες κορινθιακού ρυθμού σε διπλή σειρά και με δύο χαμηλότερες πτέρυγες από τέσσερις κίονες.



Άποψη της σφενδόνης με σωρούς από διάσπαρτα κομμάτια μαρμάρων, 1904.



Έργαίες τοποθέτησης μαρμαρίνων εδωλίων, 1904.

Επί δικτατορίας του Ι. Μεταξά κατασκευάστηκε σε σχέδιο του πολιτικού μηχανικού και αρχιτέκτονα Μ. Μυλωνά κάτω από τον λόφο του Αρδettού, μια κρύπτη μεγάλων διαστάσεων ως καταφύγιο, η οποία δεν χρησιμοποιήθηκε ποτέ. Το 1952 το μνημειακό πρόπυλο κατεδαφίστηκε και αντικαταστάθηκε με απλό προστατευτικό διάφραγμα σε σχέδια του ακαδημαϊκού Π. Μυλωνά.

Το Παναθηναϊκό Στάδιο, έχοντας ιστορία σχεδόν δυόμισι χιλιόων ετών, εξακολουθεί μέχρι σήμερα να κατέχει σημαντικό ρόλο στην πόλη της Αθήνας. Τα έργα αναστήλωσης και ανάδειξης του από τη Δ.Α.Ν.Σ.Μ. θα συμβάλλουν στη διατήρηση της ιστορικής και αρχιτεκτονικής αξίας του κορυφαίου μνημείου των πρώτων σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων.

3. Οι σημαντικότεροι σταθμοί στη Νεώτερη Ιστορία του Σταδίου

Η γέννηση του ενδιαφέροντος για τους Ολυμπιακούς Αγώνες στην Ευρώπη τον 19^ο αιώνα, οδήγησε το Γάλλο παιδαγωγό Πιέρ Ντε Κουμπερτέν να υποστηρίξει στο ιδρυτικό συνέδριο της Διεθνούς Ολυμπιακής Επιτροπής του Παρισιού το 1894, στο οποίο συμμετείχαν εκπρόσωποι 13 χωρών, το αίτημα να οργανωθούν στην Αθήνα οι Α' Σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες. Ο Κουμπερτέν, αναγνωρίζοντας την προσφορά των Ζάππειων Ολυμπιάδων και τη σημασία της ενσάρκωσης του πνεύματος του Ολυμπισμού από τον Ε. Ζάππα, προσπάθησε, ως γνήσιος συνεχιστής του, να υλοποιήσει την ιδέα αυτή. Με τη λήξη του συνεδρίου εγκρίθηκε και εκλέχθηκε διεθνής επιτροπή με πρόεδρο τον έλληνα λογατέχνη Δ. Βικέλα, ο οποίος παρίστατο στο συνέδριο ως εκπρόσωπος του Πανελληνίου Γυμναστικού Συλλόγου. Στη γενική σφόδρα των προετοιμασιών η οργανωτική επιτροπή θεώρησε καταλληλότερο χώρο για την τέλεση των αγωνισμάτων το Παναθηναϊκό Στάδιο, το οποίο ανακαινίσθηκε.

Την 25^η Μαρτίου 1896 γίνεται η έναρξη των Ολυμπιακών Αγώνων (3.00 μ.μ.) με προσφώνηση του διαδόχου Κωνσταντίνου και την κήρυξη έναρξης από τον βασιλιά Γεώργιο Α'. Στην Α' Σύγχρονη Ολυμπιάδα συμμετείχαν 311 αθλητές από 13 κράτη. Τον μεγαλύτερο αριθμό συμμετοχής κατείχε η Ελλάδα (230 αθλητές). Στο πρόγραμμα των αγώνων περιελήφθησαν 8 αθλήματα: πόλη, γυμναστική, ξιφασκία, σκοποβολή, κολύμβηση, ποδηλασία, κωπηλασία, αντισφαίριση, καθώς και τα αγωνίσματα του στίβου. Οι ξένοι αθλητές έμειναν στο ξενοδοχείο Μ. Βρετανία και στο Ζάππειο Μέγαρο, το οποίο φιλοξένησε επίσης και τα αγωνίσματα της ξιφασκίας και της σπαθασκίας, για τα οποία είχε τοποθετηθεί εξέδρα στο κέντρο του αιθρίου, ενώ οι θέσεις θεατών σχημάτιζαν κύκλο γύρω της.

Πρώτος Έλληνας Χρυσός Ολυμπιονίκης αναδείχθηκε ο Λεωνίδας Πύργος στην ξιφασκία (26 Μαρτίου), ο οποίος με κυπήματα 3-1 πήρε τη νίκη και επευφημήθηκε ανάλογα από το πλήθος, που είχε κατακλύσει το Ζάππειο Μέγαρο. Εξίσου σημαντική μέρα για τον ελληνισμό υπήρξε η 29^η Μαρτίου, όταν κανονιοβολισμοί από τον Λυκαβηττό ανήγγελλαν την άφιξη του Μαραθωνοδρόμου Σπ. Λούη στο Παναθηναϊκό Στάδιο.



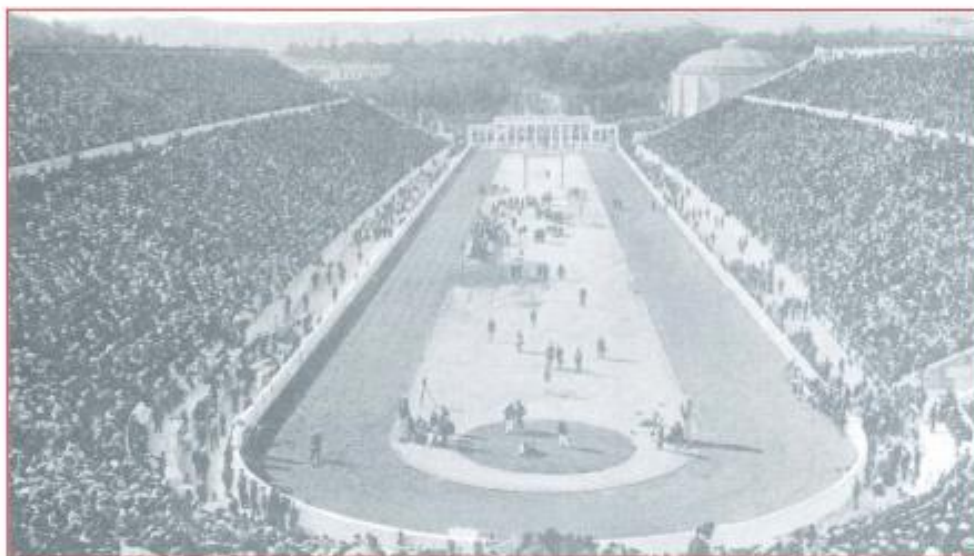
Εξέδρα των μαγνών στη Γηροδελφική Στάδα Προηγμένας Ε. Λούη, 1896.

Η επιτυχία της Ολυμπιάδας του 1896 δεν οφειλόταν στην τελειότητα της οργάνωσης ή στις επιδόσεις των αθλητών. Αυτό που τη σφράγισε ήταν τόσο ο άδαλος ενθουσιασμός του πλήθους όσο και η ενσάρκωση της ιδέας, που είχε τις ρίζες της στον αρχαίο ελληνικό κόσμο.

Οι αγώνες της Αθήνας λειτούργησαν ως ισχυρό κίνητρο για τη συστηματική καλλιέργεια του αθλητισμού. Χαρακτηριστική είναι τόσο η ανάκαμψη της αθλητικής κίνησης σε Ευρώπη και Αμερική, όσο η εδραίωση και η συστηματική επανάληψη των Ολυμπιακών Αγώνων.

Έτσι, το 1900 πραγματοποιούνται οι Β΄ Σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες στο Παρίσι και το 1904 στον Άγιο Λαυρόβιο. Επειδή, όμως, οι αγώνες έγιναν ως συμπλήρωμα εμπορικών εκθέσεων και δεν υπήρχαν κατάλληλοι αθλητικοί χώροι, δόθηκε η αφορμή στην Ελλάδα να ζητήσει τη μόνιμη τέλεση των αγώνων στην Αθήνα, γεγονός που όμως δεν έγινε δεκτό από τη Διεθνή Ολυμπιακή Επιτροπή. Παρ' όλα αυτά δόθηκε στους Έλληνες στα μεσοδιαστήματα των Ολυμπιακών Αγώνων η δυνατότητα διεξαγωγής διεθνών αγώνων στην Αθήνα.

Το 1906 πραγματοποιούνται οι αθηναϊκοί Ολυμπιακοί Αγώνες για την επέτειο 10 ετών από την αναβίωση του θεσμού, η επονομαζόμενη Μεσαλυμπιάδα. Η οργανωτική πείρα των Ελλήνων, η ενθουσιώδης συμμετοχή των θεστών και η κληρονομιά του Παναθηναϊκού Σταδίου ήταν οι καλύτερες εγγυήσεις για την επιτυχία. Στους αγώνες πήραν μέρος 18 χώρες και στείλθηκαν 573 αθλητές.



Το Παναθηναϊκό Στάδιο στη Μεσαλυμπιάδα του 1906.

Τα αθλήματα είχαν χωριστεί σε 7 κατηγορίες, στα αθλητικά, τα ποδηλατικά, τις αθλοπαιδιές, τα ναυτικά, τα αγωνίσματα της σκοποβολής, την σπλομαχία και το ποδόσφαιρο. Οι αθλητές, που συμμετείχαν, φιλοξενήθηκαν στο Ζάππειο Μέγαρο, που λειτούργησε ως ολυμπιακό χωριό, ενώ παράλληλα στην κυκλική του αίθουσα εκτελέσθηκαν τα αγωνίσματα του ξίφους.



Προετοιμασία για το δρόμο των 100 μέτρων, 1896.

Η αναμφισβήτητη επιτυχία της Μεσολυμπιάδας του 1906, μολοντί δεν αναγνωρίστηκε επίσημα ως Ολυμπιακοί Αγώνες, συνετέλεσε στη διάδοση και την καθιέρωσή τους προσδίδοντάς τους νέα αίγλη.

Το Παναθηναϊκό Στάδιο κατάφερε να αναζωογονήσει το φιλάθλο αίσθημα, να αναδείξει την ιδέα της ευγενούς άμιλλας και να προσελκύσει το ενδιαφέρον του αθλητικού κόσμου. Εκεί διοργανώθηκαν Βαλκανικοί Αγώνες (1930), καθώς και αγώνες με αφορμή τη συμπλήρωση 100 χρόνων από την απελευθέρωση της χώρας, ενώ ταυτόχρονα αναδείχθηκε σε σύμβολο διεθνούς συναδέλφωσης μέσα από τις τελετές αφής της Ολυμπιακής φλόγας.

Αν και το στάδιο αρχικά εξυπηρετούσε τις μεγάλες αθλητικές διοργανώσεις, στα νεώτερα χρόνια η λειτουργία του διευρύνθηκε με επιπλέον πολιτιστικές εκδηλώσεις, αποκτώντας έτσι και καλλιτεχνικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, φιλοξενήθηκαν παραστάσεις αρχαίου δράματος, όπως *Άντηγήνη* (1905), *Οιδίπους Τύραννος* (1906), *Εκάβη* (1927), *Προμηθέας Δεσμώτης* (1931), *Ηλέκτρα* (1934), *Ίων* (1939), *Λυσιστράτη* (1957), *Νεφέλαι* (1985).



Θεατρική Παράσταση «Οιδίπους Τύραννος», 1906.



Επίδειξη γυμναστικής ακαθήμες, 1953.

Επίσης, πραγματοποιήθηκαν παρελάσεις, εθνικές εορτές, σχολικές επιδείξεις, αποκριάτικες εκδηλώσεις, προσκοπικές συγκεντρώσεις, γυμναστικές επιδείξεις, διοργανώσεις αγώνων ράλλυ, παγοδρομίες (1967) και παραστάσεις του Λυκείου Ελληνίδων, που περιελάμβαναν ελληνικούς χορούς με εθνικές ενδυμασίες και παραδοσιακή μουσική. Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, παρά τις αντίξοες συνθήκες, παραχωρήθηκε το Στάδιο για τη διοργάνωση αθλητικών-στρατιωτικών επιδείξεων.

Πρόσφατα οργανώθηκαν οι δοκιμαστικοί αγώνες τοξοβολίας για τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 2004, που θα διοργανωθούν στη Αθήνα και αναμένονται με την αίγλη τους να διαδώσουν σταίκεία του ελληνικού πολιτισμού.

4. Οι 28^{οι} Ολυμπιακοί και οι 12^{οι} Παραολυμπιακοί Αγώνες στην Αθήνα το 2004.

Το 2004 οι Ολυμπιακοί Αγώνες επιστρέφουν στην Ελλάδα, τη χώρα όπου γεννήθηκαν, και στην Αθήνα, την πόλη, όπου αναβίωσαν, από τις 13 έως τις 29 Αυγούστου. Στο αγωνιστικό πρόγραμμα περιλαμβάνονται 28 ολυμπιακά αθλήματα, τα οποία θα λάβουν χώρα σε 35 ολυμπιακές εγκαταστάσεις. Ξεχωριστή θέση κατέχει το άθλημα του μαραθωνίου δρόμου, του οποίου ο τερματισμός θα γίνει στο ανακαινισμένο από τη Δ.Α.Ν.Σ.Μ. Παναθηναϊκό Στάδιο. Οι αθλητές θα ακολουθήσουν την κλασική διαδρομή των 42 χλμ. από τον τύμβο του Μαραθώνα έως το στάδιο, θυμίζοντας σε όλους την ιστορική αξία του αγωνίσματος. Θα υπάρξει συμμετοχή από 202 χώρες, η μεγαλύτερη όλων των εποχών, και παρουσία περισσότερων των 10.500 αθλητών.

Δύο εβδομάδες μετά τη λήξη των Ολυμπιακών Αγώνων, από τις 17 έως τις 28 Σεπτεμβρίου 2004, η Αθήνα καλωσορίζει 4.000 Παραολυμπιακούς αθλητές από 140 χώρες.

Στόχος των Ολυμπιακών και των Παραολυμπιακών Αγώνων είναι να αναδειχθεί το Ολυμπιακό Ιδεώδες μέσα από την ευγενή άμιλλα και την αγωνιστικότητα των αθλητών, καθώς επίσης και την συμμετοχή των πολιτών στη γιορτή του αθλητισμού. Μέσα από τα ελληνικά σύμβολα των αγώνων, η παροχή στους αθλητές και θεατές μιας μοναδικής ολυμπιακής εμπειρίας ελπίζουμε να αποτελέσει σημείο αναφοράς για το ολυμπιακό κίνημα, αφήνοντας μοναδική κληρονομιά. Η παρουσίαση και προώθηση των ολυμπιακών αξιών είναι σπουδαία ευκαιρία διάδοσης του μηνύματος της συναδέλφωσης των λαών και των αρχών του «ευ αγωνίζεσθαι» σε όλο τον κόσμο. Οι αθλητές, που αγωνίζονται, μεταφέρουν το μήνυμα για ειρήνη και αλληλοφροσύνη όλων των λαών. Εξάλλου το τρίπτυχο πολιτισμός, αθλητισμός και ειρήνη ήταν πάντα το ιδεώδες που ξεχώριζε στον αρχαίο ελληνικό κόσμο στη διάρκεια κάθε Ολυμπιάδας.



ΑΘΗΝΑ 2004



ΑΘΗΝΑ 2004
ΠΑΡΑΟΛΥΜΠΙΑΚΟΙ ΑΓΩΝΕΣ



Δοκιμαστικός αγώνας Μαραθωνίου δρόμου, Νοέμβριος 2003.



Δοκιμαστικοί αγώνες τοξοβολίας, Αύγουστος 2003.



Δοκιμαστικοί αγώνες τοξοβολίας, Αύγουστος 2003.

Πορεία διδασκαλίας

Στόχος του προγράμματος είναι η προώθηση της ιστορικής, αρχιτεκτονικής αξίας του μνημείου και η συμβολή του στη διεξαγωγή των Ολυμπιακών Αγώνων.

Εξέλιξη Διδασκαλίας:

Αφόρμηση: Αναφορά σε ενόπτες λογοτεχνικών και ιστορικών πηγών που διδάσκονται στο δημοτικό και στο γυμνάσιο:

Ι) Ε' Δημοτικού

Ιστορία: Αναφορά στην κατάργηση των Ολυμπιακών Αγώνων από τον αυτοκράτορα Θεοδόσιο Α΄

ΣΤ' Δημοτικού

Ιστορία: Αναφορά στην αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων.

ΙΙ) Α' Γυμνασίου

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας:

1. Το αγωνιστικό πνεύμα: α. «Ελευθερία ή θάνατος», Ν. Καζαντζάκης, β. «Ο γέρος και η θάλασσα», Ε. Χεμινγκουέι, γ. «Επιτάφιος», Γ. Ρίτσος

2. Αθλητισμός: α. «Καλλιπείρα», Στ. Μυριβήλης, β. «Δρόμος 100 μέτρων», Π. Χάρης, γ. «Γymnos ολυμπιακών αγώνων», Κ. Παλαμάς

Αρχαία κείμενα:

Ιλιάδα (ΣΤ, 207-11): Ο Αχιλλέας οργανώνει τους επιτάφιους αγώνες για να τιμήσει τον Πάτροκλο, (ορμιοδρομία, πυγμαχία, δισκοβολία, τοξοβολία)

Οδύσσεια (θ, 159): Ο βασιλιάς των Φαίακων ανακοινώνει τους Αγώνες προς τιμή του Οδυσσέα, (δρόμος, πάλη, δισκοβολία, πυγμαχία)

Γ' Γυμνασίου

Λυρική ποίηση του Πινδάρου, όπου διαφαίνεται η σημασία της νίκης στους Ολυμπιακούς Αγώνες (Πυθιονίκος, Ολυμπιονίκος, Διθύραμβος)

Ανάλυση - φάσεις: παράθεση πληροφοριών για:

1. Τα Παναθήναια
2. Η ιστορία του Σταδίου
3. Οι σημαντικότεροι σταθμοί στην ιστορία του Σταδίου
(Ολυμπιακοί αγώνες 1896 - Μεσολυμπιάδα 1906 - Ολυμπιακοί Αγώνες 2004)

Αξιολόγηση: Εγχειρίδιο για το μαθητή αποτελούμενο από παιχνίδια ερωτήσεων, ακιδογραφήματα, σταυρόλεξα, ζωγραφική (προβλέπεται ομαδικό παιχνίδι με τη βοήθεια αφίσας)

Βιβλιογραφία

1. Αλεξανδρή Ο., *Το Πνεύμα και το Σώμα, Οι Αθλητικοί Αγώνες στην Αρχαία Ελλάδα*, εκδ. ΥΠ.ΠΟ, Αθήνα 1989.
2. Βαλαβάνης Π., *Άθλα, Αθλητές και Έποθλα*, εκδ. Ερευνητής, Αθήνα 1996.
3. Davison J., Notes on the Panathenaea, *JHS LXXVIII*, (1958) 23 κ.ε.
4. Deubner L., *Attische Feste*, Hildesheim 1966.
5. *Η Ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων*, εκδ. Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1976.
6. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, εκδ. Εκδοτική Αθηνών, τ. Β', τ. Γ' 2, Αθήνα 1971.
7. Κόννολλυ Π., *Η Αρχαία Πάλη*, Αθήνα 2001.
8. Μυλωνάς Π., *Περί Σταδίων*, Αθήνα 1952.
9. Μουρατίδης Γ., *Οι Αρχαίοι Ολυμπιακοί Αγώνες*, εκδ. Ίδρυμα Ολυμπιακής και Αθλητικής Παιδείας, Θεσσαλονίκη 1998.
10. Ορφανουδάκης Δ., *Ολυμπιακοί Αγώνες, Από το Στάδιο της Αρχαίας Ολυμπίας στο Παναθηναϊκό Στάδιο και το Ολυμπικό Στάδιο της Αθήνας*, Πειραιάς 2002.
11. Παπανικολάου - Κρίστενσεν Α., *Το Παναθηναϊκό Στάδιον*, εκδ. ΥΠ.ΠΟ., Ι.Ε.Ε.Ε., Αθήνα 2003.
12. Parke H., *The Festivals of Athens*, 1977.
13. Πολίτης Γ. & Λάμπρος Σ., *Οι Ολυμπιακοί Αγώνες 776 π.Χ.-1896*, εκδ. Κόραλος Μπεκ, Αθήνα 1896.
14. Τρουλός Ι., *Παλειοδομική Εξέλιξη των Αθηνών*, εκδ. Καπόν, Αθήνα 1993.
15. Τσελίκας Β., *Ολυμπιακοί Αγώνες 1896*, Το Φωτογραφικό Λεύκωμα του Άλμπερ Μάγιερ, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 1995.
16. Φιλίππου Ε., *Η Ιστορία των Σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων 1896-2000*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2002.
17. Χρόνης Μ., *Ολυμπιακοί Αγώνες, 28 αιώνες. Ιστορία, Αθλητισμός, Πολιτισμός*, εκδ. Λαμπρόπουλος, Αθήνα 2000.

Πηγές φωτογραφιών:

- Αρχείο Διεύθυνσης Αναστήλωσης Νεωτέρων & Σύγχρονων Μνημείων
- Επιτροπή Ολυμπίων & Κληροδοτημάτων
- Ιστορική Εθνολογική Εταιρεία Ελλάδας
- Φωτογραφικό Αρχείο Ε.Λ.Δ.Α.
- Φωτογραφικό Αρχείο Κ. Μεγαλοκανέμου
- Φωτογραφικό Αρχείο Υ.Π.Ε.Χ.Ω.Δ.Ε.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΟΜΑΔΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

Χωρίστε την τάξη σε δύο ομάδες. Κάθε ομάδα που θα απαντά σωστά σε κάθε μία από τις παρακάτω ερωτήσεις αποκτά το δικαίωμα να αριθμήσει στην αφίσα ένα τετραγωνάκι αντιστοικώντας το με τη σωστή φωτογραφία. Η ομάδα που θα αναρριμολογήσει πρώτη τα στίδια είναι η νικήτρια.

ΟΜΑΔΑ Α'

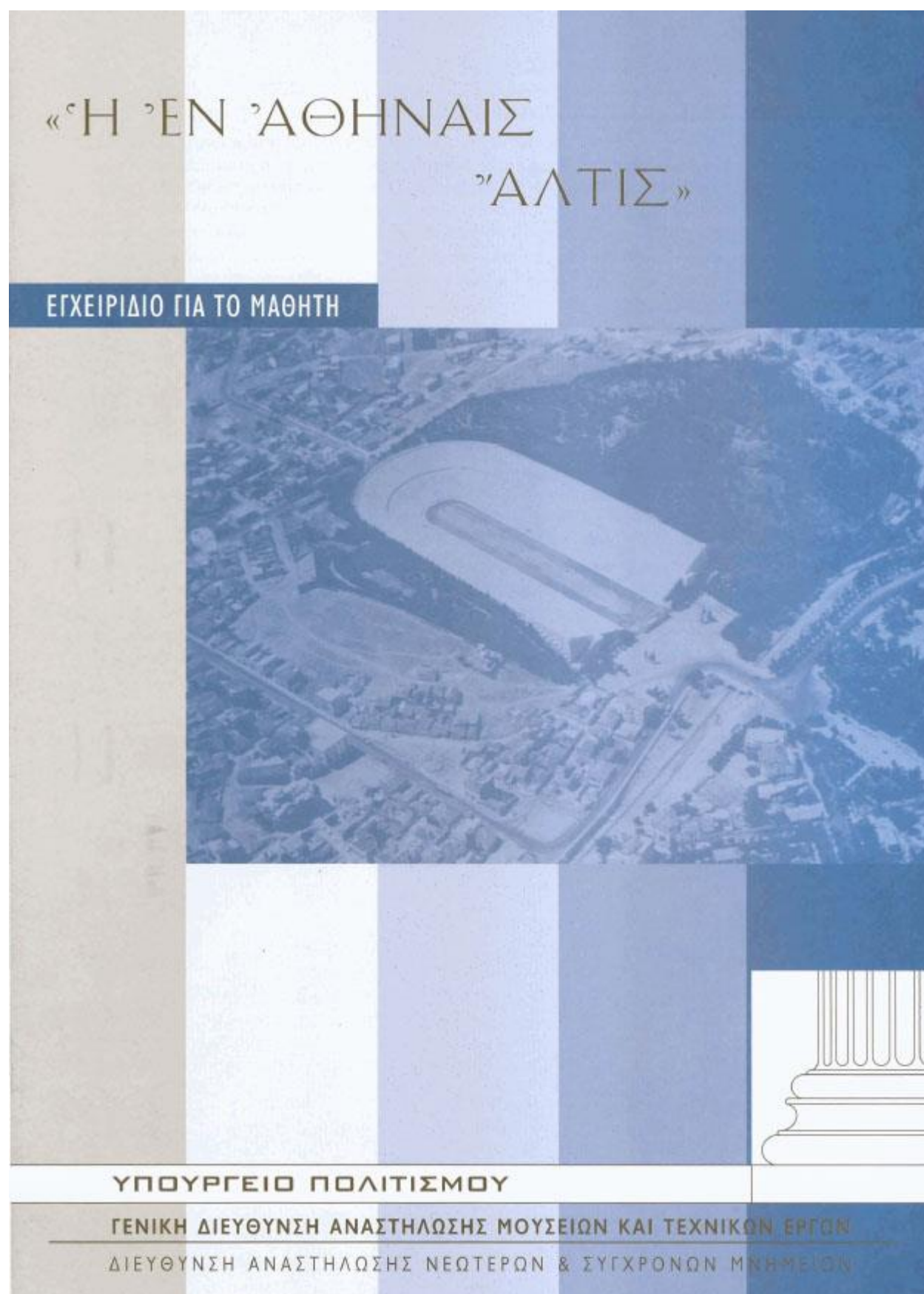
1. Ποιο ποτάμι κυλούσε δίπλα στο Στάδιο;
2. Με πρωτοβουλία ποιου ρήτορα/πολιτικού πρωτοχτίστηκε το Στάδιο;
3. Ποιο ήταν το μήκος του δρόμου του Σταδίου;
4. Ποιος έντυσε με μάρμαρο το Στάδιο τα ρωμαϊκά χρόνια;
5. Πόσοι θεατές χωρούσαν να παρακολουθήσουν τους αγώνες;
6. Ποιος ανέσκαψε το Στάδιο για πρώτη φορά το 19^ο αιώνα;
7. Πού κάθονταν οι επίσημοι και οι κριτές κατά την αρχαιότητα;
8. Πόσα κεφάλια έχουν οι ερμαϊκές στήλες του Παναθηναϊκού Σταδίου;
9. Από ποιο υλικό είναι φτιαγμένο το Στάδιο;
10. Πώς χρησιμοποιήθηκαν τα μάρμαρα του Σταδίου μετά την κατάρρευση των Αγώνων;

ΟΜΑΔΑ Β'

1. Εκτός από την Άγρα στις πλαγίες ποιου άλλου λόφου βρίσκεται το Στάδιο;
2. Για χάρη ποιων αγώνων φτιάχτηκε το Στάδιο;
3. Ποια είναι η καταγωγή της λέξης Στάδιο;
4. Τι σηματοδοτούσε την αφετηρία και τον τερματισμό των δρομέων;
5. Από πού έμπαιναν οι αθλητές στο Στάδιο;
6. Πώς ονομάζεται ο αρχιτέκτονας που ανακατασκεύασε το Στάδιο για τους Α' σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες;
7. Με τι κοσμούσαν οι θρόνοι των επισήμων;
8. Σε τι καταλήγει ο δρόμος του Σταδίου;
9. Σε πόσα διαζώματα χωρίζεται ο χώρος που κάθονταν οι θεατές;
10. Προς τιμήν ποιος θεός γίνονταν τα Παναθήναια;

Λόφος ΟΜΑΔΑ Α: 1. ΑΡΛΗΤΤΟΣ, 2. ΠΑΝΑΘΗΝΑΙΑ, 3. ΜΗΚΟΣ ΔΡΟΜΟΥ=184,96 μ. = 1
5: 50.000, 6: 3, 7. ΤΖΙΑΝΕΡ, 8: 2, 9. ΜΑΡΜΑΡΟ, 10. ΚΑΤΟΙΚΙΕΣ
Λόφος ΟΜΑΔΑ Β: 1. ΙΛΙΣΣΟΣ, 2. ΑΥΚΟΛΟΓΡΟΣ, 3: 184,96 μ., 4. ΗΡΩΔΗΣ,
5: 50.000, 6: 3, 7. ΤΖΙΑΝΕΡ, 8: 2, 9. ΜΑΡΜΑΡΟ, 10. ΚΑΤΟΙΚΙΕΣ
ΣΤΑΔΙΟ, 4. ΕΡΜΑΙΙΚΕΣ ΣΤΗΛΕΣ, 5. ΚΡΥΠΤΗ, 6. Ι. ΜΕΤΑΣΤ, 7. ΓΑΛΛΙΑ, 8. ΣΦΕΡΜΕΝΩΝΗ-ΠΕΤΑΔΟ,
9: 2, 10. ΑΘΗΝΑ.





1 Ας μάθουμε για τα Παναθηναία



Στην πόλη των Αθηνών, μια από τις σπουδαιότερες πόλεις - κράση, κάθε τέσσερα χρόνια διοργανώνονταν προς τιμήν της προστάτιδας θεάς Αθηνάς αγώνες. Κοιτιρώθηκαν από τον Πεισίστρατο τον 6^ο αιώνα π.Χ., ονομάζονταν Μεγάλα Παναθηναία και διαρκούσαν 12 ημέρες. Αποτελούνταν από θρησκευτικές εκδηλώσεις, αθλητικά αγωνίσματα και καλλιτεχνικούς διαγωνισμούς, την ευθύνη των οποίων είχαν αρχικά οι ιεροποιοί και αργότερα οι δέκα αθηναίτες. Οι *καλλιτεχνικοί αγώνες* περιελάμβαναν αγώνες μουσικούς -αυλού και κιθάρας- και αγώνες απαγγελίας ποιημάτων, οι οποίοι διεξάγονταν από τα μέσα του 5^{ου} αι. π.Χ. στο Ωδείο του Περικλέους. Οι *αθλητικοί αγώνες*, στους οποίους συμμετείχαν μόνο Αθηναίοι, διακρίνονταν σε δύο κατηγορίες. Η μια περιλάμβανε τα ιππικά και γυμνικά αγωνίσματα, τα οποία υπήρχαν στο επίσημο πρόγραμμα των αγώνων, που διεξάγονταν στην Ολυμπία (Ολυμπιακών Αγώνων), ενώ η δεύτερη αγωνίσματα συνδεδεμένα με τις τοπικές παραδόσεις (*ευανδρία*, *πυρρίον*, *λαμπαδηδρομία*). Στους ιππικούς αγώνες συγκαταλέγονταν *ιπποδρομίες* και *αρματοδρομίες*, που διεξάγονταν στον Ιππόδρομο, κοντά στο Φάληρο. Στους γυμνικούς αγώνες περιλαμβάνονταν αγωνίσματα *δρόμου* (*δόλικος*, *στάδιον*, *δίαυλος*, *ίπιος*, *οπλήτης*), *πάλης* (*πάλη*, *πυγμή*, *παγκράτιο*) και το *πένταθλο* (*άλμα*, *δρόμος*, *ακόντιο*, *δίσκος*, *πάλη*) που τελούσαν στο Παναθηναϊκό Στάδιο (από τις αρχές του 4^{ου} αι. π.Χ.).

Η 28^η Εκατομβαιώνας ήταν η κορυφαία μέρα των εκδηλώσεων, η μέρα των γενεθλίων της θεάς Αθηνάς. Εξέκουσε *θέση* κατέχε η τέλεση της θυσίας 100 βοδιών (*εκατόμβη*) και οι προσφορές στο άγαλμα της θεάς. Η επίσημη πομπή ξεκινούσε από τον Κεραμεικό και έφτανε στην Ακρόπολη ακολουθώντας την οδό των Παναθηναίων διασχίζοντας την αρχαία Αγορά. Με την πομπή οδηγούνταν τα ζώα που θα θυσιάζονταν στο βωμό και μεταφέρονταν τα δώρα προς τη θεά. Σημαντικότερη προσφορά ήταν οι *μέγας πέπλος* που προοριζόταν για το ξόανο (ξύλινο άγαλμα) της θεάς.

Η *λαμπαδηδρομία* που γινόταν την παραμονή της μέρας της πομπής ήταν ένα είδος σκυταλοδρομίας που ξεκινούσε από την Ακαδημία και κατέληγε στην Ακρόπολη στο βωμό της πολιούχου θεάς.

Οι νικητές των αγώνων λάμβαναν ως έπαιλο παναθηναϊκούς αμφορείς με λάδι, στη μια πλευρά των οποίων απεικονιζόταν η θεά Αθηνά ως πολεμική θεά και στην άλλη το αγώνισμα στο οποίο είχε κερδίσει ο αθλητής, χρυσά στεφάνια ελιάς και χρηματικά βραβεία.



ΤΑ ΜΕΓΑΛΑ ΠΑΝΑΘΗΝΑΙΑ

Ποια ήταν η σημαντικότερη προσφορά των Αθηναίων προς το ξόανο της θεάς Αθηνάς κατά τη διάρκεια της εορτής των Παναθηναίων; Για να σχηματίσετε τη σωστή λέξη βρείτε σε κάθε αμφορέα τη λέξη που δεν ταιριάζει με τις υπόλοιπες και γράψτε το πρώτο γράμμα της στο αντίστοιχο τετραγωνάκι ακολουθώντας την αρίθμηση.



1.



2.



3.



4.



5.



6.

--	--	--	--	--	--

Άλλες: 1. Ποδολογία, 2. Επιγείοι, 3. Πυρρός, 4. Λαμπηδρομολογία, 5. Ολυμπία, 6. Συνθηκολογία

ΜΠΕΡΔΕΜΕΝΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΜΑΤΑ
 Η αριστερή στήλη εικονίζει τα αθλήματα, η μεσαία έχει τις ονομασίες τους και η δεξιά τα εξαρτήματα που χρειάζονταν οι αθλητές για να αγωνιστούν.
 Βρείτε τους σωστούς συνδυασμούς από τις τρεις στήλες και μόθετε τα αθλήματα των παναθηναϊκών αγώνων.

	1	πυγμαχία		α
	2	δρόμος		β
	3	άλμα		γ
	4	δίσκος		δ
	5	ακόντιο		ε
	6	αρματοδρομία		στ
	7	λαμπαδηδρομία		ζ
	8	οπλίτης δρόμος		η

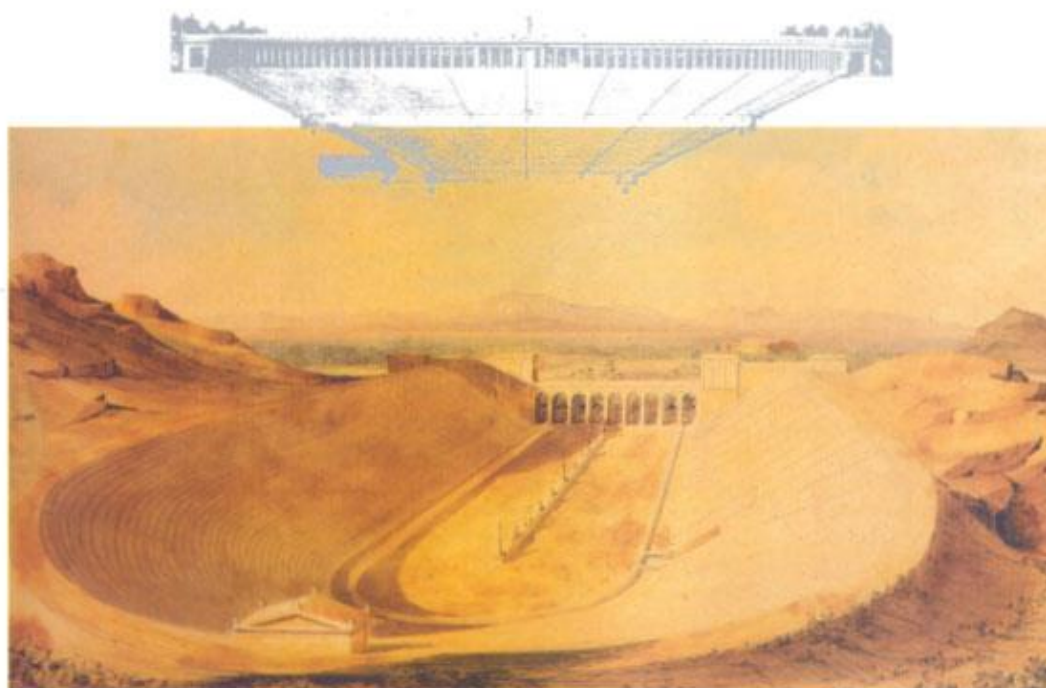
Άλτις: 7-πυγμαχία-ε, 5-δρόμος-β, 2-άλμα-η, 3-δίσκος-α, 1-ακόντιο-δ, 4-αρματοδρομία-γ, 8-λαμπαδηδρομία-στ, 6-οπλίτης δρόμος-ζ

2. Πώς κατασκευάστηκε το Παναθηναϊκό Στάδιο;

Τα Παναθήναια διεξάγονταν μέχρι το 330 π.Χ. στο χώρο της αρχαίας Αγοράς κατά μήκος της Παναθηναϊκής οδού. Ωστόσο, η σημασία των Αγώνων επέβαλε την κατασκευή ενός Σταδίου. Για την κατασκευή του Σταδίου οι Αθηναίοι με πρωτοβουλία του ρήτορα Λυκούργου επέλεξαν την όμορφη περιοχή δίπλα στο ποτάμι του Ιλισσού, στην κοιλάδα ανάμεσα στους λόφους του Αρδηττού και της Άγρας. Το Στάδιο αυτής της εποχής είχε απλή μορφή. Σχηματιζόταν από ένα μακρύ, ορθογώνιο στίβο. Οι θεοτές παρακολουθούσαν τους αγώνες καθισμένοι στις πλαγιές των λόφων, ενώ οι επίσημοι σε ξύλινα καθίσματα.

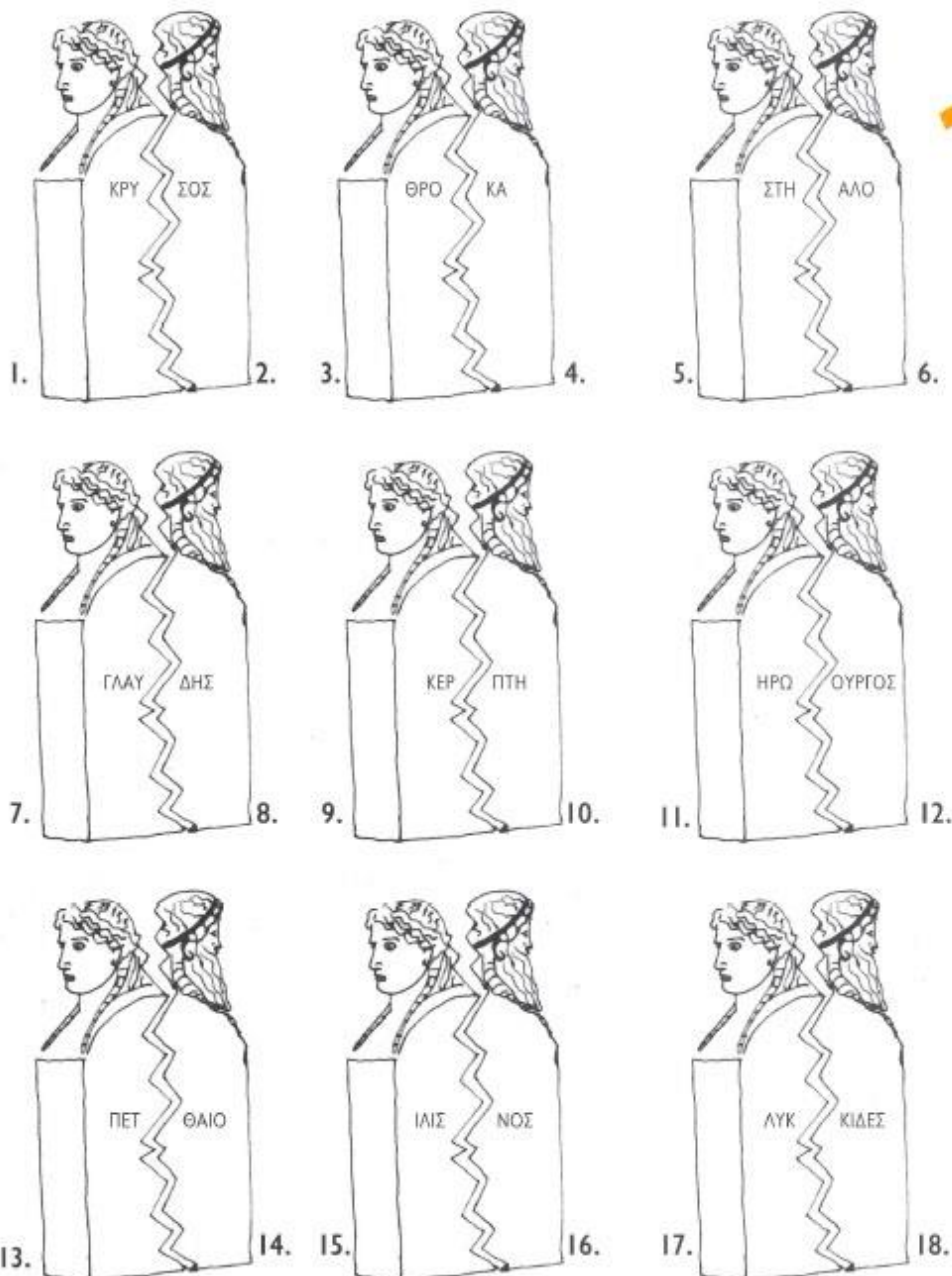
Στα ρωμαϊκά χρόνια ο Ηρώδης Αττικός προσέφερε χρήματα για να καλυφθεί το Στάδιο με μάρμαρο. Ήταν ένα έργο θαυμαστό για την εποχή του. Το στάδιο είχε σχήμα πετάλου και στις κερκίδες του χωρούσαν 50.000 θεατές. Οι επίσημοι κάθονταν σε μαρμαρίνους θρόνους διακοσμημένους με τη μορφή της γλαύκας (κουκουβάγιας), του ιερού πτηνού της θεάς Αθηνάς. Μια κρύπτη (υπόγειο σήραγγα) οδηγούσε από το λόφο του Αρδηττού στο στίβο, από όπου έμπαιναν οι αθλητές και οι κριτές. Τέσσερις ερμαϊκές στήλες (προτομές δύο κεφαλών σε στήλες) όριζαν την αφετηρία και τον τερματισμό των δρομέων. Ο ρωμαίος αυτοκράτορας Θεοδόσιος Α΄ όμως, που ήταν χριστιανός, κατήργησε τους αγώνες το 394 μ.Χ., γιατί πίστευε ότι ήταν ειδωλολατρική γιορτή. Μετά την κατάργηση των Ολυμπιακών Αγώνων το Στάδιο καταστράφηκε, καθώς τα μάρμαρά του χρησιμοποιήθηκαν για το χτίσιμο κατοικιών.

Το 19^ο αιώνα ο αρχιτέκτονας Ερνστ Τσίλλερ ανακάλυψε τα ερείπια του αρχαίου σταδίου. Το Στάδιο θα ξαναβρεί την αρχική αρχιτεκτονική του λάμψη με τις επεμβάσεις, που θα γίνουν για τη διεξαγωγή των πρώτων σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων το 1896.



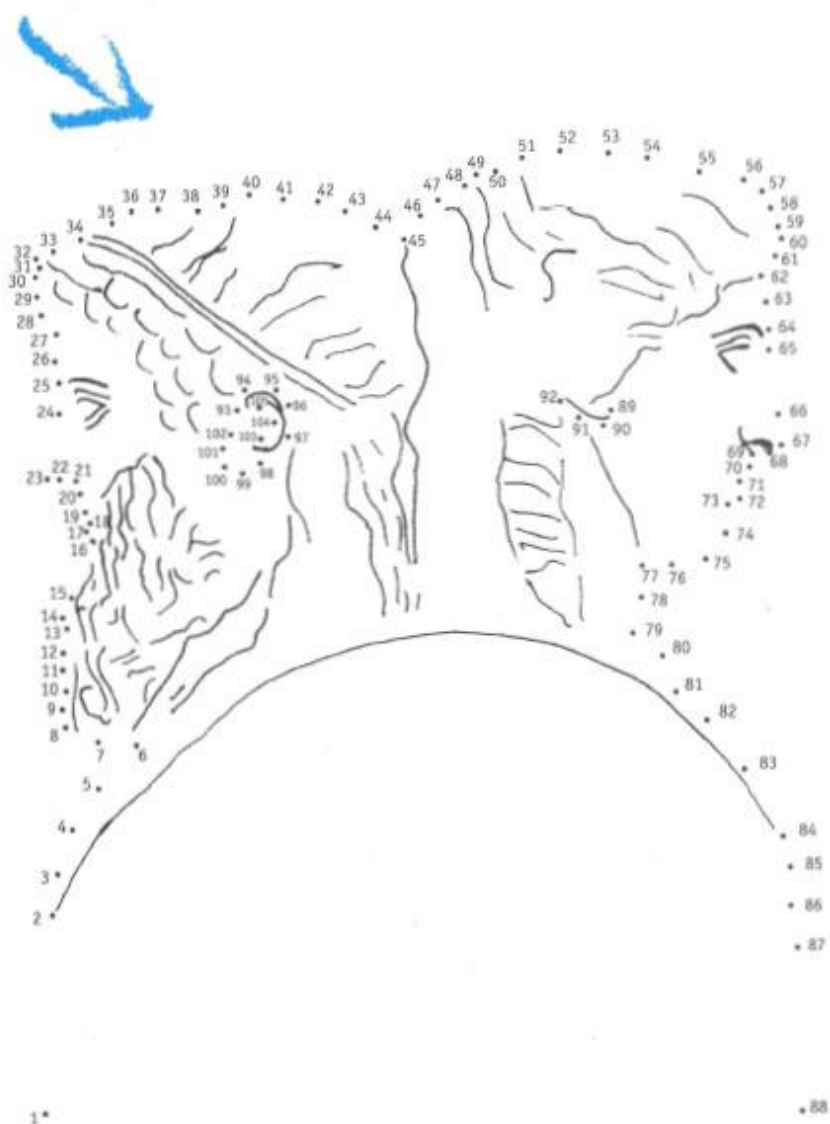
ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΝΟΣ ΣΕΙΣΜΟΥ

Εξαιτίας ενός μεγάλου σεισμού οι ερμαϊκές στήλες του Σταδίου έπεσαν και έσπασαν. Βοηθήστε τους συντηρητές να ενώσουν σωστά τα κομμάτια ταιριάζοντας το μισό κάθε λέξης με το υπόλοιπο μισό της.



ΑΝΑΚΑΛΥΨΤΕ ΤΑ ΟΡΙΑ ΤΗΣ ΑΦΕΤΕΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΕΡΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΔΡΟΜΟΥ

Σχεδιάστε τη μορφή της Ερμαϊκής στήλης του Παναθηναϊκού Σταδίου ενώνοντας
τις τελείες κατά αύξοντα αριθμό από 1 - 88, 89 - 92 και 93 - 105.



3. Η αναβίωση των Ολυμπιακών Αγώνων το 1896 στο Παναθηναϊκό Στάδιο

Οι Ολυμπιακοί Αγώνες αποτελούσαν για πολλούς αιώνες μια μακρινή ανάμνηση. Όμως, για πολλούς σημαντικούς Έλληνες και ξένους ανθρώπους του πνεύματος η αναβίωσή τους αποτελούσε ένα όνειρο, που πάλευαν να πραγματοποιηθεί. Ο Ε. Ζάππας αρχικά και στη συνέχεια ο γάλλος παιδαγωγός Πιερ ντε Κουμπερτέν και ο ποιητής και πεζογράφος Δ. Βικέλας έκαναν πράξη αυτήν την ιδέα. Κανένας άλλος τόπος δεν ήταν πιο ιδανικός για τη διεξαγωγή τους από το Παναθηναϊκό Στάδιο. Έπρεπε, όμως, να διαμορφωθεί κατάλληλα για να φιλοξενήσει ξένα αγώνες από την εποχή της αρχαιότητας. Υπεύθυνος για την ανακατασκευή του σε μαρμάρينو ήταν ο αρχιτέκτονας Αναστάσιος Μεταξάς.

Την 25^η Μαρτίου 1896 ο ελληνικός λαός συμμετείχε σε μια ξεχωριστή, λαμπρή τελετή έναρξης για τους πρώτους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες. Σε αυτούς έλαβαν μέρος 311 αθλητές από 13 κράτη. Το πρόγραμμα των αγώνων περιελάμβανε αγωνίσματα του στίβου, καθώς και πόλη, γυμναστική, ξιφασκία, σκοποβολή, κολύμβηση, ποδηλασία, κωπηλασία και αντισφαίριση.

Οι Έλληνες αθλητές προσέφεραν με τις επιτυχίες τους χαρά και συγκίνηση στους Έλληνες θεατές. Η κορυφαία όμως στιγμή των αγώνων ήταν η είσοδος στο Παναθηναϊκό Στάδιο του πρώτου μαραθωνοδρόμου, Σπύρου Λούη, ενός βοσκού από το Μαρούσι, κάτω από τα ενθουσιώδη χειροκροτήματα του πλήθους.

Οι Αγώνες της Αθήνας ήταν η αρχή για να συνεισθώύν οι Ολυμπιακοί Αγώνες όχι πλέον ως πανελλήνιο γεγονός, αλλά ως θεσμός του παγκόσμιου αθλητισμού.

Τον Αύγουστο του 2004 οι Ολυμπιακοί Αγώνες επιστρέφουν στην Ελλάδα, τη χώρα όπου γεννήθηκαν, και στην Αθήνα, την πόλη όπου αναβίωσαν. Πραγματοποιούνται από τις 13 έως τις 29 Αυγούστου. Στα αγωνιστικά πρόγραμμα περιλαμβάνονται 28 ολυμπιακά αθλήματα, τα οποία λαμβάνουν χώρα σε 35 ολυμπιακές εγκαταστάσεις. Στο ανακαινισμένο Παναθηναϊκό Στάδιο διεξάγεται το αγώνισμα της τοξοβολίας και ο τερματισμός του μαραθωνίου δρόμου, μια ξεχωριστή στιγμή στην ιστορία των Αγώνων.



ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΥΣ ΑΓΩΝΕΣ

Ποιο ολυμπιακό αγώνισμα πήρε το όνομα του από την ιστορική μάχη των Ελλήνων εναντίον των Περσών και σχετίστηκε με την απόσταση που διένυσε ο Φιδιππίδης; Για να το βρείτε να αξιολογήσετε τις προτάσεις που ακολουθούν. Εάν η πρόταση είναι σωστή σημειώστε σε κάθε τετραγωνάκι το πρώτο γράμμα της στήλης, ενώ αν είναι λάθος σημειώστε το δεύτερο.

1. Οι Α' σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες έγιναν το 1894
2. Ο Ε. Ζάππας οραματίστηκε τους Ολυμπιακούς Αγώνες
3. Ο Πιερ ντε Κουμπερντέν ήταν Άγγλος
4. Η τελετή έναρξης των Ολυμπιακών Αγώνων έγινε την 28η Οκτωβρίου
5. Στους Α' Ολυμπιακούς Αγώνες έλαβαν μέρος 311 αθλητές
6. Πετοσφαίριση καλείται το τέννις
7. Ο Σπύρος Λούης ήταν ολυμπιονίκης στην ξισφασκία
8. Το ποδόσφαιρο δεν συμπεριλαμβανόταν στους Α' Ολυμπιακούς Αγώνες
9. Στους Αγώνες του 2004 ο Μαραθώνιος τερματίζει στο Ολυμπιακό Στάδιο
10. Το αγώνισμα της τοξοβολίας πραγματοποιείται στο Παναθηναϊκό Στάδιο

Β Μ

Α Κ

Ο Ρ

Γ Α

Θ Ν

Ψ Ω

Χ Ν

Ι Δ

Ε Ο

Σ Δ

1

2

3

4

5

6

7

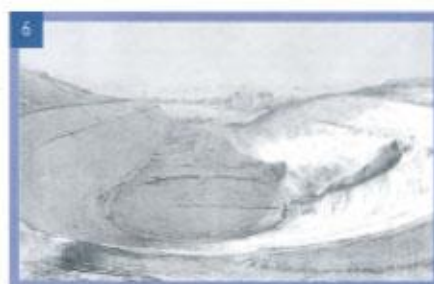
8

9

10

ΤΑΞΙΔΙ ΜΕ ΤΗ ΜΗΧΑΝΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ

Η μηχανή του χρόνου χάλασε μπροστά στο Παναθηναϊκό Στάδιο. Επιστρέψτε στο σήμερα χρονολογώντας τις φωτογραφίες.







ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΑΝΑΣΤΗΛΑΞΗΣ ΝΕΟΤΕΡΩΝ
& ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΜΝΗΜΕΙΩΝ

Αθήνα, 2004

Παραγωγή
Υπουργείο Πολιτισμού
Γενική Διεύθυνση Αναστήλωσης Μουσείων & Τεχνών Έργων
Διεύθυνση Αναστήλωσης Νεωτέρων & Συναρμόνων Μνημείων

Διευθύντρια Δ.Α.Ν.Τ.Μ.
Β. Πολωνιάδου, αρχιτέκτων μηχανικός

Προϊστάμενος Τμήματος Έργων
Η. Μικαηλίδης, αρχιτέκτων μηχανικός

Έρευνα, κείμενα, επιμέλεια εντύπου
Γραφείο Ιστορικής Έρευνας, Τεκμηρίωσης,
Εκδόσεων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων:
Δ. Αρβανίτη, ιστορικός
Χ. Κώνη, αρχιτέκτων μηχανικός
Ε. Καραμίδα, θεολόγος
Χ. Κοσμά, φιλόλογος
Α. Κομινά, αρχαιολόγος
Μ. Λένη, αρχαιολόγος
Β. Μαυρικά, ιστορικός τέχνης
Δ. Μηδούρη, διεθνολόγος
Μ. Μικελάκης, ιστορικός τέχνης
Δ. Χαντζή, φιλόλογος

Σχεδιασμός Εντύπου & Παραγωγή
[D]STREAM – ΑΡΑΒΑΝΤΙΝΟΥ & ΝΙΣΙΔΑΚΟΥ (www.dstream.gr)

Εκτύπωση
Hellas Print Ε.Π.Ε.



ΕΘΝΟΣ
ΕΛΛΑΔΑΣ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥΡΙΣΤΩΝ Α.Ε.        

Οι ζωφόροι των εσωτερικών διακοσμημένων τμημάτων, τα οποία απεικονίζουν σκηνές από την ιστορία της Αθήνας, αποτελούν σημαντικό μέρος της διακόσμησης της Ακρόπολης. Οι ζωφόροι αυτοί βρίσκονται στην οροφή των κτιρίων και αποτελούν ένα σημαντικό μέρος της διακόσμησης της Ακρόπολης.

Ποιες αρχιτεκτονικές ρυθμούς επικρατεί στα σπίτια της Πλάκας; Βρείτε τον ρυθμό απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις.

Ο ζωφόρος Χρόνης Πινυάκης απεικονίζει τον Χρόνη, τον θεό του χρόνου, να κάθεται στον θρόνο του. Βρείτε τις 6 διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην ζωφόρο και στο αντίγραφο του.

Βρείτε τη λέξη, αφού κυκλώσετε το σωστό γράμμα αξιολογώντας τις προτάσεις.

	Σ	Λ
Τα Αναψύματα είναι χτισμένα στους πρόποδες της Ακρόπολης	Α	Β
Το σημείο που είναι χτισμένα τα Αναψύματα είναι γνωστό και σαν "Μούρες Τίετρες"	Ν	Δ
Τα Αναψύματα στέγασαν ανθρώπους της υψηλής Αθηναϊκής κοινωνίας.	Η	Α
Στη διάρκεια της Οθωμανικής κυριαρχίας κατοικήθηκε τόσο από εργάτες όσο και από δούλους.	Φ	Θ
Τα πρώτα σπίτια έχτισαν ο Γ. Δαμίγος και ο Μ. Σιγάλας.	Ι	Λ
Για το χτίσιμο των Αναψυμάτων χρειάστηκε μεγάλες αριθμούς αρχιτεκτόνων.	Σ	Ω
Οι Αναψύματα χρησιμοποιήσαν πλούσια υλικά για το χτίσιμο των σπιτιών τους.	Κ	Τ
Σε αρκετές περιπτώσεις χρειάστηκε να σκαφτεί ο δρόμος της Ακρόπολης.	Ι	Υ
Τα σπίτια των Αναψυμάτων ήταν πολύ ευρύχωρα.	Ω	Κ
Το εσωτερικό των σπιτιών ήταν ζεστό κι αγαπητό.	Α	Ν

Διευθυντής Δ.Α.Ν.Σ.Μ.
Ν. Χορκιολάκης, αρχιτέκτων μηχανικός με Α' βαθμό

Διευθύντρια Ε.Ν.Μ.Α.
Β. Παλιαντζή, αρχιτέκτων μηχανικός με Α' βαθμό

Έρευνα - εκπόνηση εκπαιδευτικού προγράμματος - επιμέλεια εντύπου

Χ. Κόντζη, αρχιτέκτων μηχανικός Δ.Α.Ν.Σ.Μ.
Χ. Κοσμά, εκπαιδευτικός - ειδική παιδαγωγός Ε.Ν.Μ.Α.
Α. Κοσμά, αρχαιολόγος Δ.Α.Ν.Σ.Μ.
Μ. Λένη, αρχαιολόγος Δ.Α.Ν.Σ.Μ.
Μ. Λιακόκη, ιστορικός Δ.Α.Ν.Σ.Μ.
Α. Μητροκίτσας, οικονομολόγος Ε.Ν.Μ.Α.
Χ. Νταλιανή, αρχαιολόγος Δ.Α.Ν.Σ.Μ.
Β. Πρωτοπαπί, φιλόλογος Δ.Α.Ν.Σ.Μ.
Ε. Τσιγκάνη, ιστορικός Δ.Α.Ν.Σ.Μ.
Μ. Φαλλίδα, αρχαιολόγος Δ.Α.Ν.Σ.Μ.

Εκπαιδευτική επιμέλεια
Π. Τσιγκάνη, προϊστάμενη Δ.Α.Ν.Σ.Μ.

Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης

Σεπτέμβριος 2007

Μια βόλτα στην Πλάκα...

Είπα και θα πάθεις ΠΛΑΚΑ!

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΑΝΑΣΤΗΛΑΞΗΣ
ΝΕΩΤΕΡΩΝ & ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΜΝΗΜΕΙΩΝ
ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ
ΕΦΟΡΕΙΑΣ ΝΕΩΤΕΡΩΝ ΜΝΗΜΕΙΩΝ ΑΤΤΙΚΗΣ

Διαδρομές στους δρόμους της Πλάκας

Κανόνες

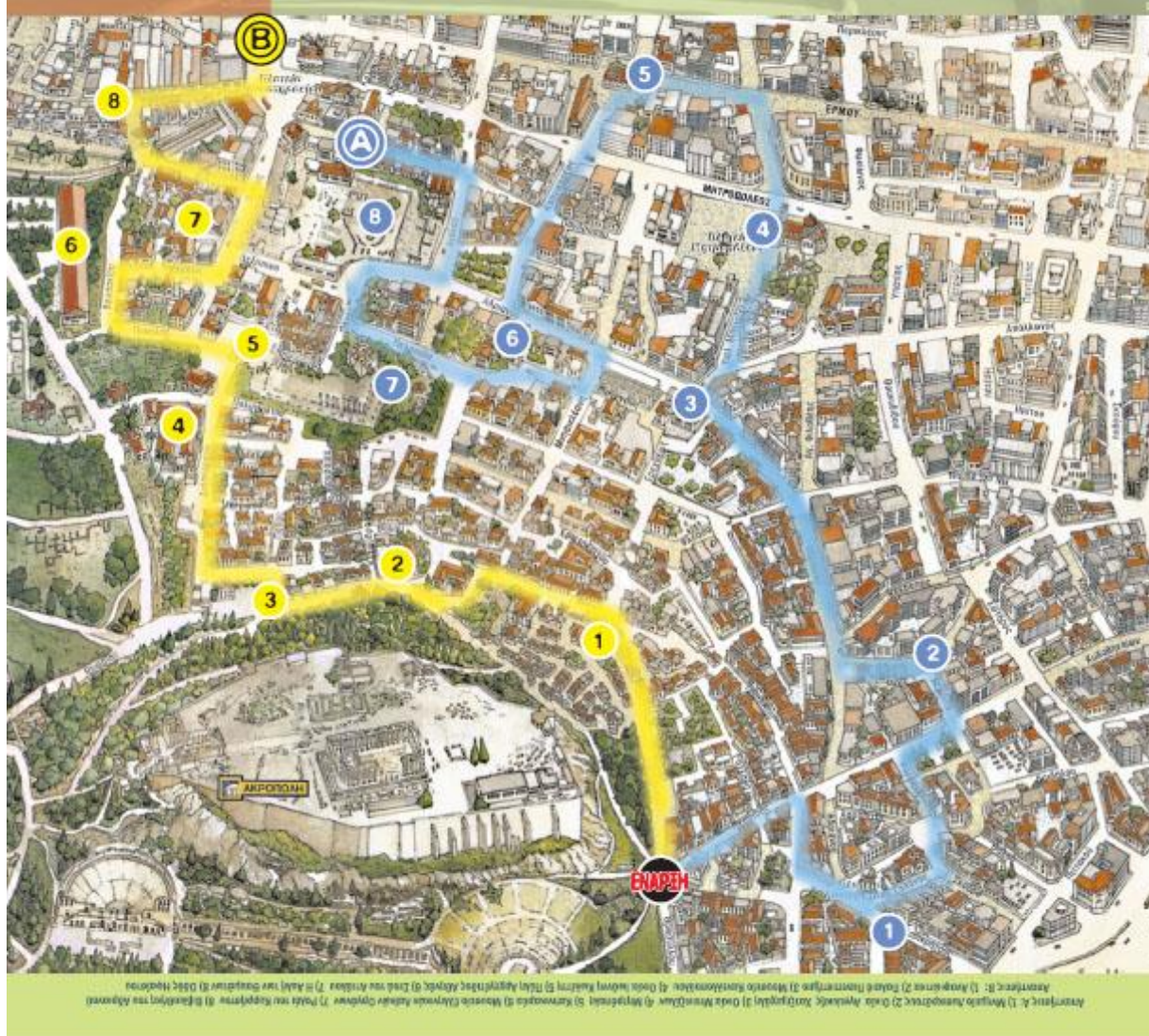
Ένας υποδηματοποιός και ένας χαλκουργός μένουν στην Αναρτήσιχα, κάτω από την Ακρόπολη, Ξεκινούν μαζί το πρωί για τα μαγαζάκια τους Α και Β στο Μοναστηράκι πλημμελώς από σημαντικά μνημεία της Πλάκας. Ακολουθήστε τις χρωματισμένες διαδρομές και βοηθήστε τους να φτάσουν απαντώντας σωστά τις ερωτήσεις. Σε κάθε λάθος απάντηση χάνετε τη σειρά σας.

Ερωτήσεις διαδρομής Α

- 1) Ποιο μνημείο είναι γνωστό και ως «Φανάρι του Διογένη»;
- 2) Είναι το σπίτι της πιο γνωστής λαογράφου του 20ου αιώνα.
- 3) Το παλαιότερο σπίτι της Πλάκας που ανήκε σε γνωστή οικογένεια της Αθήνας.
- 4) Είναι ο επισκοπικός ναός της Αθήνας.
- 5) Ποια παλιά Βυζαντινή εκκλησία βρίσκεται στην Ερμού;
- 6) Ποιο είναι το πιο... μουσικό Μουσείο της Πλάκας;
- 7) Μνημείο γνωστό και ως «Πύργος των Ανέμων».
- 8) Πού φυλάσσονταν τα βιβλία των Αθηναίων τον 2^ο αιώνα μ.Χ.;

Ερωτήσεις διαδρομής Β

- 1) Γειτονιά της Πλάκας με κατοίκους πρόσφυγες από νησί των Κυκλάδων.
- 2) Στέγαζε πολλή σοφία και γνώση! Κτήριο των αρχιτεκτόνων Κλεάνθη και Schaubert.
- 3) Μουσείο στους πρόποδες της Ακρόπολης με βυζαντινή συλλογή.
- 4) Το σπίτι του πρωθυπουργού της χώρας την περίοδο 1844-1847.
- 5) Η μεγάλη Πύλη της Ρωμαιοίης Αγοράς.
- 6) Ποια είναι η πιο γνωστή εμπορική στοά στην Αθήνα;
- 7) Η ονομασία του τερμαγώνιου αυτού θυμίζει? Θεατρικό έργο του Σάκωβου Καμπανέλλη.
- 8) Από ποια οδό ξεκινάει η υπαίθρια αγορά του Μοναστηρακίου;



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ Δ.Α.Ν.Σ.Μ.
2. ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ - ΤΟ ΔΕΝΔΡΟ ΤΗΣ ΖΩΗΣ: «ΚΗΠΕ, ΚΗΠΕ ΕΙΣΑΙ' ΔΩ», «ΣΤΟ ΖΑΠΠΕΙΟ ΜΙΑ ΜΕΡΑ...»
3. Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΗΠΟΥ
4. ΕΝΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΕΡΙΠΑΤΟΣ ΣΤΟΝ ΚΗΠΟ - ΔΟΜΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ

ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ Δ.Α.Ν.Σ.Μ.

Η Διεύθυνση Αναστήλωσης Νεωτέρων και Σύγχρονων Μνημείων (Δ.Α.Ν.Σ.Μ.) του Υπουργείου Πολιτισμού έχει υλοποιήσει επί σειρά ετών εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως σκοπό τη γνωριμία των μαθητών με τα προστατευόμενα νεώτερα αρχιτεκτονικά μνημεία της χώρας μας. Τα προγράμματα επικεντρώνονται στην παρουσίαση της ιστορίας και της αρχιτεκτονικής των μνημείων, καθώς και του κοινωνικού και οικονομικού βίου της εποχής ανέγερσής τους. Ο εκπαιδευτικός στόχος είναι η καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης των μαθητών μέσω της ολοκληρωμένης προσέγγισης των ιστορικών κτισμάτων.

Οι εκπαιδευτικές δράσεις της Διεύθυνσης εστιάζουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών και στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους. Συγκεκριμένα, κατά το διάστημα 2003 - 2007 σχεδιάστηκαν και εκπονήθηκαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα:

- «Στο Ζάππειο μια μέρα...» (Εκπαιδευτικός Φάκελος σχεδιασμένος για να αποσταλεί στα σχολεία της επαρχίας, που δεν έχουν εύκολη πρόσβαση στο μνημείο για επίτοπια ξενάγηση. Περιλαμβάνει εγχειρίδιο για το μαθητή, εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό, παιχνίδι και αφίσα).
- «Η εν Αθήναις Άλτις (Παναθηναϊκό Στάδιο)» (Εκπαιδευτικός Φάκελος με πλούσιο ιστορικό και φωτογραφικό υλικό που περιέχει εγχειρίδιο για το μαθητή, εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό, παιχνίδι και αφίσα).
- «Επίσημα Γεύματα. Από την αρχαιότητα έως τα νεώτερα χρόνια» (Εκπαιδευτική δράση στο Παλατάκι Χαϊδαρίου. Περιελάμβανε Έκδοση και Έκθεση με τίτλο «Τα Επίσημα Γεύματα από την αρχαιότητα έως τα νεώτερα χρόνια. Ο πολιτισμός στο τραπέζι στα κτήματα των Αθηνών του 19ου αιώνα: Πύργος Βασιλίσσης, Παλατάκι Χαϊδαρίου, Κτήμα Τατοΐου»).
- «Κατοικία και Διατροφή: Μια Πολιτισμική Ιστορία. 19ος - 20ος αιώνας» (Εκπαιδευτικό πρόγραμμα που φιλοξενήθηκε στο συγκρότημα οικιών της οδού Ραγκαβά 3-5 στην Πλάκα. Η δράση περιελάμβανε ξενάγηση στην ομώνυμη Έκθεση, εκπαιδευτικό παιχνίδι με κατασκευές και ζωγραφικό διαγωνισμό).
- «Μία βόλτα στην Πλάκα...» (Εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάζει την πολεοδομική και αρχιτεκτονική εξέλιξη της Πλάκας σε συσχέτισμό με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες από τον 19° αιώνα έως και σήμερα. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικό έντυπο, χρήση αρχαιολογικού υλικού, βιντεοπροβολή και εκπαιδευτικά

παιχνίδια, όπως παιχνίδι γνώσεων, εργαστήρι Καραγκιόζη και εργαστήρι αρχιτεκτονικής).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ένας εκπαιδευτικός περίπατος στον Εθνικό Κήπο» εντάσσεται στον ετήσιο θεσμό «Περιβάλλον και Πολιτισμός» του ΥΠ.ΠΟ. Στοχεύει στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης των μαθητών και στην υιοθέτηση οικολογικής συμπεριφοράς. Η γνωριμία τους με το μεγαλύτερο αστικό κήπο της Αθήνας συμβάλλει στην ανάπτυξη της αγάπης τους για το φυσικό τοπίο και προβάλλει την ανάγκη προστασίας του.

Ο Φάκελος για τον Εκπαιδευτικό περιλαμβάνει Ενημερωτικό CD με τις Εκπαιδευτικές Δράσεις της Δ.Α.Ν.Σ.Μ

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ- ΤΟ ΔΕΝΔΡΟ ΤΗΣ ΖΩΗΣ

«Κήπε, κήπε είσαι 'δώ...», «Στο Ζάππειο μια μέρα...»

Το ΥΠΠΟ, με τον ετήσιο θεσμό «Περιβάλλον και Πολιτισμός» απευθύνει μια πρόσκληση για μια γιορτή της Ανοιξης αλλά και των ανοιχτών μουσείων και αρχαιολογικών χώρων-όπου τα μνημεία συμβιώνουν αρμονικά με τη φύση. Ως θέμα επιλέχθηκε «Το δένδρο της ζωής στις τέσσερις εποχές» με στόχο τη συνειδητοποίηση των άρρηκτων δεσμών που συνδέουν την πολιτιστική κληρονομιά με το φυσικό περιβάλλον και τη γνωριμία με μια πλευρά της αυλής πολιτιστικής κληρονομιάς, αυτής των συμβολισμών και των νοημάτων που προκύπτουν από την μορφή του δέντρου στο πέρασμα των αιώνων. Το δένδρο, και κατεπέκταση η φύση, αποτελεί συνώνυμο της αέναης ανανέωσης, της γονιμότητας, της ίδιας της ζωής.

Η Διεύθυνση Αναστήλωσης Νεωτέρων και Συγχρόνων Μνημείων (Δ.Α.Ν.Σ.Μ.) συμμετέχει στον εορτασμό με δύο εκπαιδευτικά προγράμματα που αναδεικνύουν την ιστορία, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αρχιτεκτονικής τοπίου των δύο μεγαλύτερων αστικών πάρκων της Αθήνας, του Εθνικού Κήπου και του Ζαπείου Μεγάρου.

Το πρόγραμμα «Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;» επιχειρεί να γνωρίσει στους μικρούς επισκέπτες το εξωραϊστικό πρόγραμμα της Αμαλίας στην παρλιόσια περιοχή, δίνοντας έμφαση στις ρομαντικές γωνιές που με ιδιαίτερη φροντίδα η ίδια διαμόρφωσε. Μέσα από θεατρικά παιχνίδια και εικαστικά εργαστήρια τα παιδιά ανακαλύπτουν τους πορτοκαλεόνες της Αμαλίας, τα μεγαλόπρεπα άνθη, τις εντυπωσιακές αλέες, το τεχνητό σπήλαιο, τις γραφικές λιμνούλες αλλά και τα εντυπωσιακά νεώτερα μνημεία που κρύβονται στον κήπο, όπως το κυνηγετικό περίπτερο του Όθωνα, το Βοτανικό Μουσείο, το Θερμοκήπιο, το ρωμαϊκό ψηφιδωτό ή μεγάλο σαλόνι του κήπου, κ.ά. Πάνω από όλα όμως χαίρονται μια βόλτα στη φύση, γνωρίζουν μέσα από επιστολές της Αμαλίας τα αγαπημένα της δέντρα και φυτά, μαθαίνουν να απολαμβάνουν τη φύση, να την αγαπούν και να την προστατεύουν.

Το εκπαιδευτικό «Στο Ζάππειο μια μέρα...» αναδεικνύει την ιστορία του Ζαπείου Μεγάρου και της αναβίωσης των Ολυμπιακών Αγώνων από τον Ευαγγέλη Ζάππα. Ο κήπος του διαμορφώθηκε αρχικά από τον γάλλο αρχιτέκτονα Ντ. Ματτόν, εμπλουτίστηκε σταδιακά με αγάλματα αποτελώντας σήμερα ένα υπαίθριο μουσείο γλυπτικής του νεοκλασικισμού. Ο περίπατος στο «Ζάππειο μια μέρα» δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν την κοινωνική ζωή στο Μέγαρο και την παρλιόσια περιοχή με τα θέατρα, τα ιστορικά καφενεία, τις βιομηχανικές εκθέσεις,

κυρίως όμως μια περιοχή της Αθήνας που από την αρχαιότητα φημίζονταν για το ευχάριστο και ειδυλλιακό περιβάλλον της.

Υπεύθυνοι σχεδιασμού και υλοποίησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Δ.Α.Ν.Σ.Μ.:

Α. Κουμνά

Μ. Λένη

Μ. Μικελάκης

(αρχαιολόγοι)

Τηλ. Επικοινωνίας: 210 3230149

Τόπος συνάντησης: Είσοδος Εθνικού Κήπου από Λεωφόρο Αμαλίας, Ηλιακό Ρολόι.

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΗΠΟΥ

Η οικογενειακή παράδοση της Αμαλίας στην κηπουρική και τη βοτανική — ο πατέρας της μέγας δούκας του Όλντεμβουργκ είχε διαμορφώσει σύμφωνα με τα τρέχοντα ρεύματα τους οικογενειακούς κήπους στο Rastede και το Eutin-, η διδασκαλία της στις αντίστοιχες επιστήμες από εξέχοντες καθηγητές, αλλά και το έντονο προσωπικό της ενδιαφέρον προσδιόρισαν το μεγαλεπήβολο σχέδιο της για τον εξωραϊσμό της Αθήνας με εκτενείς δένδροφυτεύσεις και διαμορφώσεις βοτανικών κήπων.

Ο βασιλικός κήπος της Αθήνας το κτήμα Χασεκί και ο Επτάλοφος αποτελούν τις τρεις βασικές συνιστώσες του οράματος της. Όπως αποκαλύπτεται από την εκτενή αλληλογραφία της¹ με τον Βαυαρό βασιλιά Λουδοβίκο Α' οι απόψεις της εμφορούνταν από τις κρατούσες αντιλήψεις του ρομαντισμού. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προβολή του στοιχείου του γραφικού, όπως αυτό επιτείνεται με τη διατήρηση *in situ* των αρχαίων καταλοίπων στον βασιλικό κήπο και την αρχιτεκτονική διαμόρφωση περιπτέρων σε ελβετικό στυλ. Σύμβουλοι της υπήρξαν επίσης οι διάσημοι βοτανολόγοι της εποχής Κάρολος Φράαλ και Θεόδωρος Ορφανίδης².

Από το 1839, και ενώ συνεχίζονταν οι εργασίες οικοδόμησης του ανακτόρου, η βασίλισσα Αμαλία άρχισε τη διαμόρφωση και φύτευση του βασιλικού (Εθνικού σήμερα) κήπου προς τη νότια πλευρά του κτηρίου, σε έκταση 30 στρεμμάτων, που απαλλοτριώθηκε για αυτόν τον σκοπό³.

«Η αρχική διάταξη του βασιλικού κήπου που επρότεινε ο Γκαίρντερ, προέβλεπε ένα ημικυκλικό πάρκο διαμέτρου 500 μέτρων και συνολικής έκτασης 13 εκταρίων στα ανατολικά των ανακτόρων, γαλλικής τεχνοτροπίας του όψιμου μπαρόκ με αυστηρή γεωμετρική δομή⁴. Επίσης προέβλεπε εκατέρωθεν των ανακτόρων δύο μικρότερους ορθογώνιους οπωρόκηπους, διαστάσεων 200μ. x 80 μ. ο καθένας»⁵. Η τελική διαμόρφωση του δεν ακολούθησε τη σχηματική πρόταση του Gaertner αλλά αποτελεί

¹ Ραυίν Μ., «Η βασίλισσα Αμαλία και ο κήπος της- Επιστολές προς τη Γερμανία», *Η Βασίλισσα Αμαλία (1818-1975)*, Μουσείον της Πόλεως των Αθηνών (Ίδρυμα Βούρου-Ευταξία), Αθήνα 2007, σ. 185-238.

² Κοζα Σ., «Προϋποθέσεις και κίνητρα για τη διαμόρφωση του Κήπου της Αμαλίας στην Αθήνα», *Η Βασίλισσα Αμαλία (1818-1975)*, Μουσείον της Πόλεως των Αθηνών (Ίδρυμα Βούρου-Ευταξία), Αθήνα 2007, σ. 239-255.

³ Ο προσιτικός κήπος του Ορφανίδη βρισκόταν στον χώρο που εκτείνεται από τη λεωφόρο Αμαλίας ως την πλατεία Ζαπτείου και χωριζόταν από τον υπόλοιπο Κήπο με ξύλινο φράχτη. Μία μικρή πόρτα επέτρεπε την μεταξύ τους επικοινωνία. Από την πόρτα αυτή η Αμαλία επισκεπτόταν τον καθηγητή να ζητήσει συμβουλές για τα φυτά της, βλ. Τσουνής Γ., «Η δροσερή καρδιά της Αθήνας», *Επτά Ημέρες, Εθνικός Κήπος* επ. *Καθημερινή*, Αθήνα, Απρίλιος 2005, σ. 18.

⁴ Μίρης Κ.Η., *Αι Αθήναι από τον 19^ο ως τον 20όν αιώνα*, Αθήνα 1966, σελ. 67.

⁵ Παπαγεωργίου-Βενετός, *Αθήνα, Ένα όραμα του κλασικισμού*, Αθήνα 2001, σελ. 37.

⁶ Παπαγεωργίου-Βενετός (2001), σελ. 38.

το πιο μεγάλονοο εξωραϊστικό έργο της Αμαλίας. Η αρχική έκταση εκτείνονταν στα νότια και ανατολικά των ανακτόρων σχεδόν μέχρι την είσοδο του Παναθηναϊκού Σταδίου, σε μια χέρσα επιφάνεια χωρίς άρδευση επί αιώνες και μόνο στις όχθες του Ιλισσού⁷ ευδοκίμούσε ένας μικρός ελαιώνας. Οι πρώτες εργασίες διαμόρφωσης του αφορούσαν την προσθήκη φυτικής γης, τη διάνοιξη φρεάτων, την επισκευή του παλαιού υδραγωγείου Τσακουμάκου⁸ και την αγορά μισχευμάτων. Οι εργασίες ανασκαφής των χωμάτων και των θεμελίων του περιφράγματος ανέδειξαν αξιοσημείωτα αρχαιολογικά κατάλοιπα της ρωμαϊκής περιόδου. Την ευθύνη του κήπου είχε ο Βασιλεύς γεωπόνος Smarag με συνεργάτη τον Fr. Schmidt.

Σταδιακά ο κήπος άρχισε να μεγαλώνει με διαδοχικές επεκτάσεις και φυτεύσεις-ιδίως κατά το διάστημα 1846-1847- στο χώρο που ορίζεται από τις λεωφ. Βασ. Όλγας, Βασ. Αμαλίας, Βασ. Σοφίας και Ηρώδου του Αττικού. Όταν στα 1847 καθορίστηκαν από την λεγόμενη «Επιτροπή του 1847» τα νέα διευρυμένα όρια του ανετέθη στον γάλλο κηποτέχνη Fr. Louis Bataud να καθορίσει τη μορφή και τη θέση των διακοσμητικών στοιχείων, των μικρών κτισμάτων, των υδάτινων εκτάσεων και των περιφρακτων χώρων. Εκτός από τη διαμόρφωση του κηποτεχνικού ρυθμού ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την εκλογή των κατάλληλων φυτών και την επί τόπου τοποθέτησή τους. Κατά τη διάρκεια των εργασιών ελασκαφής των χωμάτων για τη διαμόρφωση των νέων τμημάτων του κήπου στην ανατολική πλευρά αποκαλύφθηκε ρωμαϊκό δάπεδο βύλας¹¹, το «Μεγάλο Μωσαϊκό του κήπου», πάνω από το οποίο η Αμαλία διαμορφώνει περίπτερο για τα επίσημα γεύματα στον κήπο. Το 1853 ο κήπος είχε έκταση 123.496 τμ, δηλαδή 132 ½ βασιλικά στρέμματα.

Όταν το 1854 ο Bataud επέστρεψε στην Κωνσταντινούπολη Διευθυντής του κήπου ανέλαβε για τα επόμενα 30 χρόνια ο Schmidt. Στα 1868 στη ΒΑ πλευρά του εγκαταστάθηκε η τότε βασιλική και μετέπειτα προεδρική φρουρά. Όπως αναφέρει ο Παπαγεωργίου-Βενετός¹² ο κήπος έλαβε τη μορφή ενός πυκνοφυτεμένου, ελεύθερα διαμορφωμένου μεσογειακού κήπου, ενός κήπου *sui generis*, κατ' απομίμησην των φυσικών τοπίων. Η τριπλή λειτουργία του ως κήπος των ανακτόρων, δημόσιο πάρκο και βοτανικός κήπος τον καθιστά μοναδικό σε ολόκληρη την Ευρώπη.

⁷ Παππάς Αν., Ο Ιστορικός Ιλισσός και η Παράλυσια περιοχή, Αθήνα, σ. 114

⁸ Δεμιενέση-Βιορράση Αν., *Παλαιά Ανάκτορα Αθηνών 1836-1986*, ΤΕΕ, Αθήνα, σ. 215-219, 226-235

⁹ Εκτός από το υδραγωγείο Τσακουμάκου η άρδευση ενός τμήματος του κήπου επιτυγχάνονταν τα πρώτα τουλάχιστον χρόνια από τμήμα του Περισσευατικού υδραγωγείου που αποκαλύφθηκε σε ανασκαφές στα 1860 και πάνω από το οποίο διαμορφώθηκε μάγγανο. Αναλυτικά Καραβιά Μ., «Αποκατάσταση τάφρου», Έπτά Ημέρες, Έθνικός Κήπος, εφ. *Καθημερινή*, Αθήνα, Απρίλιος 2005, σ. 5

¹⁰ Λαός Γ., *Ο Πύργος Βασιλικής*, Αθήνα 1977, σ. 52

¹¹ Άμπερ Εντ., *Η Ελλάδα του Όθωνος-Η σύγχρονη Ελλάδα*, Αθήνα 1854, σ. 106

¹² Παπαγεωργίου-Βενετός «Η βασίλισσα της Ελλάδος Αμαλία, προγκίτισσα του Ολδεμβούργου (1818-1875) και ο Βασιλικός Κήπος της Αθήνας», *Η Βασίλισσα Αμαλία (1818-1875)*, Μουσείον της Πολέως των Αθηνών (Ίδρυμα Βούρου-Ευταξία), Αθήνα 2007, σ. 63-104.

Ο Εθνικός κήπος εντάσσεται στην παράδοση της γαλλικής κηποτεχνίας αστικών πάρκων του 19^{ου} αιώνα. Χαρακτηρίζεται από την επινοητική χάραξη δρόμων, την πολυμορφία έργων μικροαρχιτεκτονικής και την τολμηρή ανάμιξη διαφόρων φυτών σε περιορισμένο χώρο. Δίνει την εντύπωση ενός κήπου που η μορφολογία του φέρνει έντονα τη σφραγίδα της βούλησης του δημιουργού του, της βασίλισσας Αμαλίας.

Ο κήπος ονομάστηκε "Βασιλικός", καθώς η χρήση του επιτρεπόταν μόνο στη βασιλική οικογένεια. Μετά την έξωση του βασιλιά Κωνσταντίνου το 1917, μετονομάστηκε σε "Εθνικός" και επιτράπηκε η πρόσβαση του στο κοινό¹³.

Σύμφωνα με τον Ν. Ταμβάκη¹⁴ αν την περίοδο 1839-1882 «μπορούμε να τη χαρακτηρίσουμε σαν εποχή εγκαταστάσεων των βασικών φυτικών μορφών του και δημιουργίας του κηποτεχνικού σκελετού του, την περίοδο 1927-1940 θα πρέπει να τη χαρακτηρίσουμε σαν εποχή διασώσεως, σταθεροποιήσεως, βελτιώσεως, αλλά και βασικής αλλαγής της μορφής και λειτουργίας του από μεγάλο ιδιότυπο κήπο σε δημόσιο πάρκο».

Η περίοδος της Κατοχής επέφερε σημαντικές καταστροφές στον κήπο. Σημαντικά τεχνικά έργα, όπως υδραυλικά δίκτυα, αποχετεύσεις, αρδευτικά συστήματα, υδραγωγείο, δίκτυο δρομίσκων, παλαιό υδραγωγείο Ιλισσού, εγκαταλείφθηκαν. Συνεκόλουθα παρτέρια ανθέων και χλόης και ποικιλίες φυτών καταστράφηκαν προκαλώντας σημαντικές αλλοιώσεις στην φυσική κληρονομιά του κήπου. Στα μέσα της δεκαετίας του '60 άρχισαν να εκτελούνται μια σειρά κηποτεχνικά έργα για τη βελτίωση της μορφής και της λειτουργικότητας του, όπως αναφέρει ο Ν. Ταμβάκης, τον εκσυγχρονισμό του τεχνικού εξοπλισμού και τον εμπλουτισμό του φυτολογικού υλικού του. Έμφαση δόθηκε στη διατήρηση και ανακατασκευή των χαραγμένων δρομίσκων της α' φάσης του.

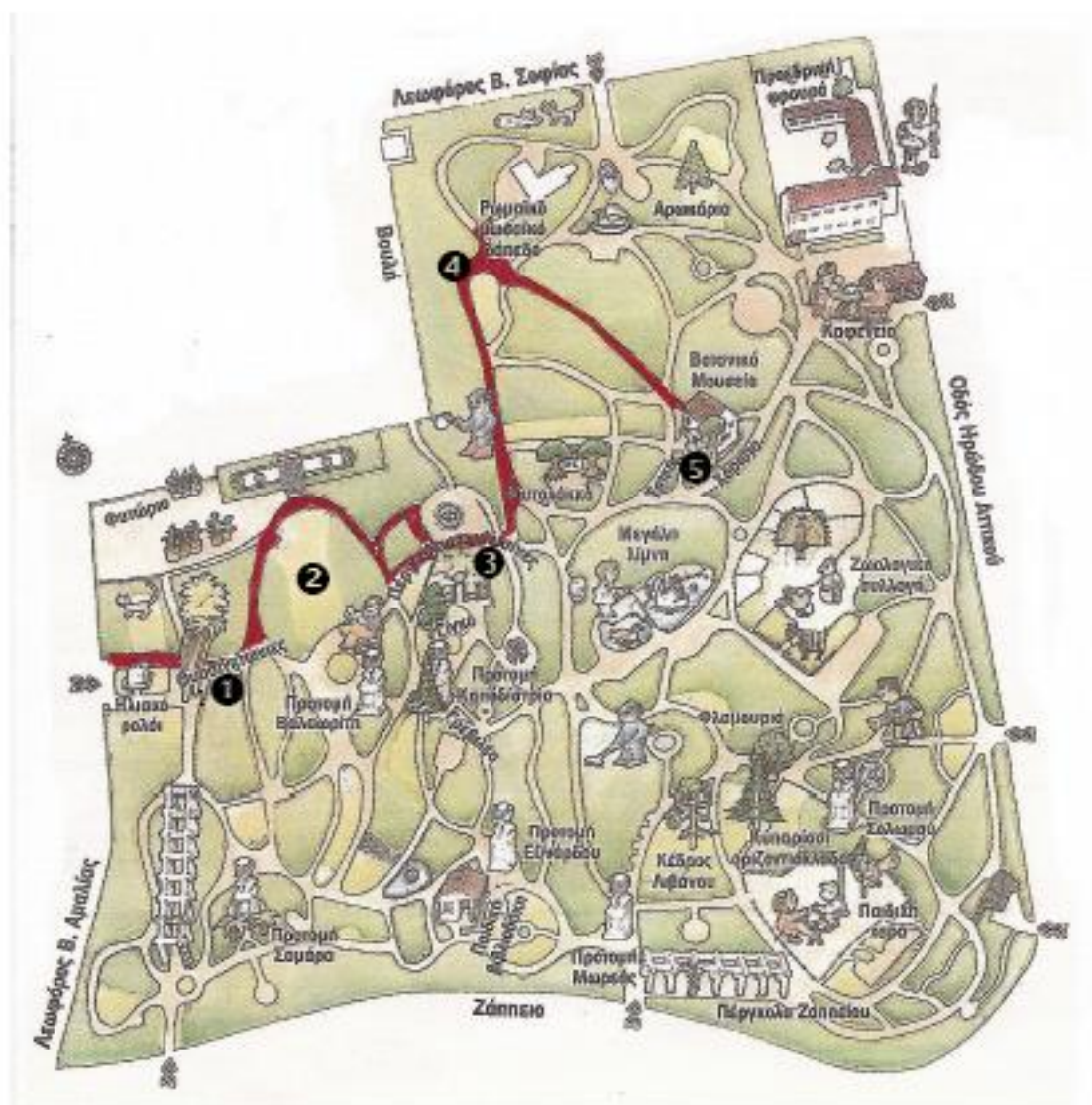
Στην περίοδο αυτή χρονολογούνται τα δύο νέα καθιστικά δίπλα στη ζωοπηναολογική συλλογή, η αναδιαμόρφωση της ζωοπηναολογικής συλλογής, η κατασκευή με φυσικούς βράχους 4 τρίκρουνων πηγών και ενός πετρόκηπου, η πλακόστρωση δύο περγκόλων (Α Αμαλίας και Αίγλης), μίας εισόδου (Ηρ. Αττικού) και 3 καθιστικών συνολικής επιφάνειας 900 τμ.

Α. Κουμνά, Μ. Λένη, Μ. Μικελάκης (Αρχαιολόγοι)

¹³ Βασιλειάδου Μ., «Κιόλοι ανθρώπων και εποχών-Χρονολόγιο», Επτά Ημέρες, Εθνικός Κήπος, εφ. Καθημερινή, Αθήνα, Απρίλιος 2003, σ.13, Ταμβάκης Ν., Κατάλογος καλλιτεχνικών φυτών Εθνικού Κήπου με συνοπτική περιγραφή της εξέλιξης και της κηποτεχνικής μορφής του, Αθήνα 1981, σ.13-14.

¹⁴ Ταμβάκης Ν. (1981), σ.14-19.

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΑΝΑΣΤΗΛΩΣΗΣ ΝΕΩΤΕΡΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΜΝΗΜΕΙΩΝ



Κήλε, κήλε είσαι 'δώ;
Ένας εκπαιδευτικός περιπατος στον Εθνικό Κήπο

Στάση 1^η: Βρισκόμαστε στην είσοδο του Εθνικού Κήπου, του πρώτου και μεγαλύτερου αστικού πάρκου της Νεώτερης Ελλάδος. Μπροστά μας βρίσκεται το ηλιακό ρολόι, ένας μοναδικός μηχανισμός υπολογισμού της ώρας, ο οποίος ανάγεται στα αρχαία χρόνια. Ο χρόνος υπολογίζεται μέσω της σκιάς μιας κάθετης ράβδου πάνω σ' ένα διάγραμμα όπου καταγράφεται η πορεία του ήλιου. Ένα αντίστοιχο αρχαίο ηλιακό ρολόι υπάρχει στην περιοχή της Πλάκας, στο γνωστό πύργο των Αέρηδων ή Ρολόι Κυρρήστου. Ο Εθνικός Κήπος, πρώην Βασιλικός, δημιουργήθηκε από τη βασίλισσα Αμαλία τα πρώτα χρόνια μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας από τους Τούρκους. Μπροστά μας βλέπουμε μια σειρά από φοίνικες -το αγαπημένο δένδρο της Αμαλίας- τους Ουσινγκτόνες, που έχουν εισηχθεί από τις Η.Π.Α. Η περιοχή, όπως είναι σήμερα, κατόφυτη από δένδρα, γραφικά δρομάκια, λίμνες, σιντριβάνια και κιόσκια, όπως θα δείτε παρακάτω στον περίπατό μας, δεν ήταν έτσι. Κλείστε τα μάτια να την φανταστούμε μαζί.

Θεατρικό παιχνίδι : Ζωντανέντε τον πίνακα : Αφιξη Οθωνα, Ευρωμονούσα Ελλάδα



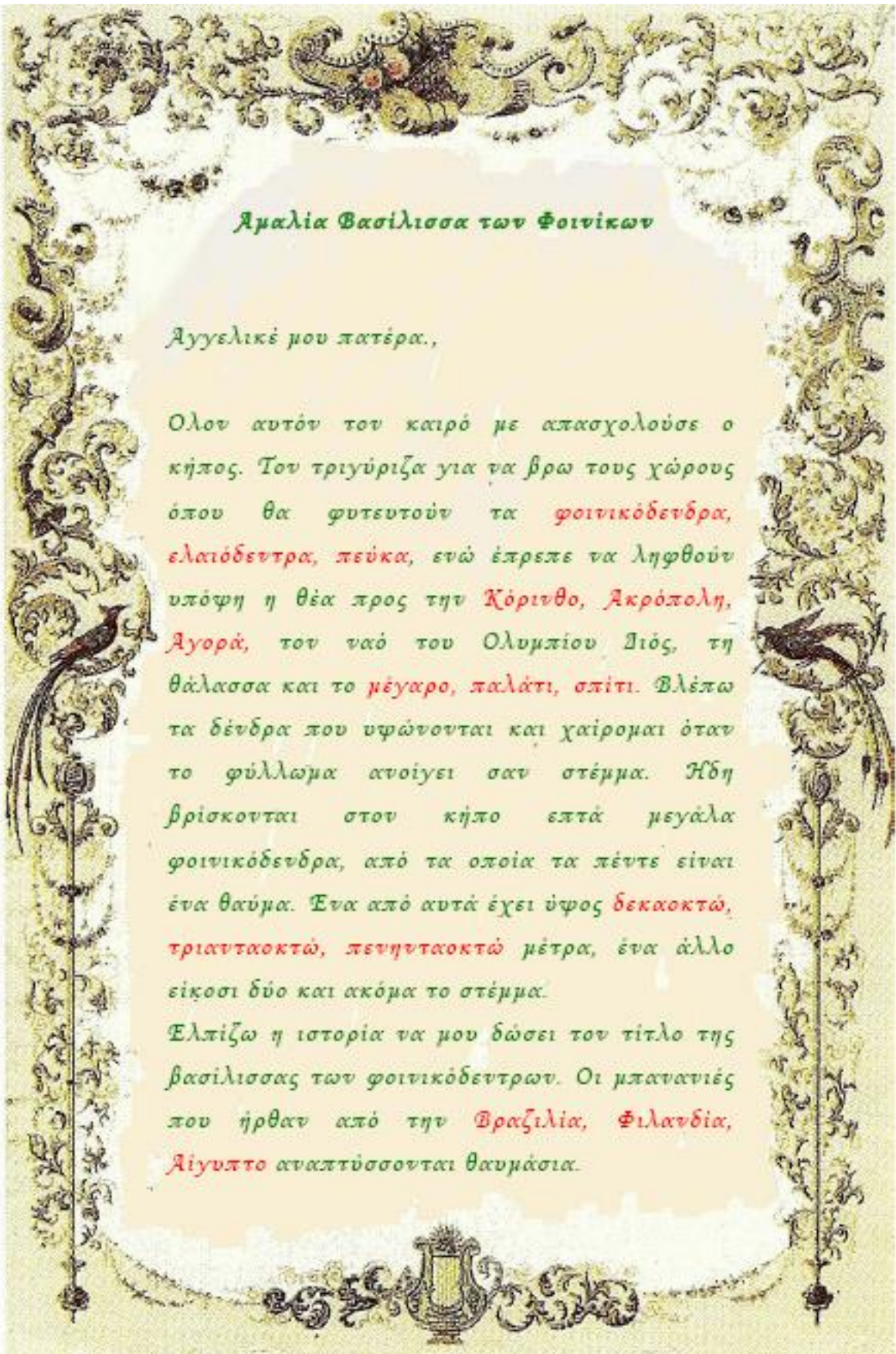
Η περιοχή όπου σήμερα βρίσκεται ο κήπος βρισκόταν στα περίχωρα της νεώτερης πρωτεύουσας. Λίγο παρακάτω περνούσε ο Ιλισσός ποταμός. Τα αρχαία χρόνια, στην ειδυλλιακή αυτή τοποθεσία, με τον ποταμό, τα πλατάνια και τις λυγαριές, βρισκόταν πολλά αρχαία ιερά, των νομφών, της Αρτέμιδας Αγροτέρας, της Δήμητρας και της κόρης, των Ιλσιιάδων Μουσών και το αρχαίο στάδιο του Λυκούργου που ανακατασκευάστηκε από τον Ηρώδη τον Αττικό, σημερινό Παναθηναϊκό στάδιο. Τα νεότερα χρόνια στην περιοχή ευδοκίμούσε ένας μικρός ελαιώνας. Επίσης χρησιμοποιε για βοσκοτόπι και λατομείο, αφού από το κατεστραμμένο τείχος της πόλης και τα ιερά έπαιρναν πέτρες και τούβλα για να χτίσουν τα σπίτια τους.

Παιχνίδι φαντασίας σχετικά με το φυσικό περιβάλλον της παλιόστασης περιοχής

*Ας ανοίξουμε τα μάτια μας να δούμε ζωγραφίες και φωτογραφίες που μας άφησαν
ξένοι περιηγητές. Τι παρατηρούμε;*



Οι ομάδες διαβάζουν επιστολές της Αμαλίας



Αμαλία Βασίλισσα των Φοινίκων

Αγγελικέ μου πατέρα,

Ολον αυτόν τον καιρό με απασχολούσε ο κήπος. Τον τριγυρίζα για να βρω τους χώρους όπου θα φυτευτούν τα φοινικόδενδρα, ελαιόδεντρα, πεύκα, ενώ έπρεπε να ληφθούν υπόψη η θέα προς την Χόρινθο, Ακρόπολη, Αγορά, τον ναό του Ολυμπίου Διός, τη θάλασσα και το μέγαρο, παλάτι, σπίτι. Βλέπω τα δένδρα που υψώνονται και χαίρομαι όταν το φύλλωμα ανοίγει σαν στέμμα. Ήδη βρίσκονται στον κήπο επτά μεγάλα φοινικόδενδρα, από τα οποία τα πέντε είναι ένα θαύμα. Ένα από αυτά έχει ύψος δεκαοκτώ, τριανταοκτώ, πενήνταοκτώ μέτρα, ένα άλλο είκοσι δύο και ακόμα το στέμμα.

Ελπίζω η ιστορία να μου δώσει τον τίτλο της βασίλισσας των φοινικόδεντρων. Οι μπανανιές που ήρθαν από την Βραζιλία, Φιλανδία, Αίγυπτο αναπτύσσονται θαυμάσια.

Στάση 2^η: Βρισκόμαστε στη λεγόμενη μεσημβρινή ταράτσα της Αμαλίας. Εδώ ήταν η είσοδος του κήπου από το παλάτι. Η σημερινή Βουλή των Ελλήνων ήταν το ανάκτορο του Όθωνα και της Αμαλίας που σχεδίασε ο αρχιτέκτονας Γκάρτνερ στα 1839. Η βασίλισσα Αμαλία ήθελε το παλάτι της, όπως και το πατρικό της στη Γερμανία, να περιβάλλεται από ένα μεγάλο, καταπράσινο ρομαντικό κήπο με κάθε λογής δένδρα και λουλούδια από διάφορες χώρες του κόσμου. Το αγαπημένο της δέντρο ήταν ο φοίνικας, τον οποίο φύτευσε τόσο στους κεντρικούς δρόμους της πόλης όσο και στον κήπο, οριοθετώντας σε αυτόν διαδρομές περιπάτου. Η Αμαλία είχε σπουδάσει κηποτεχνία και φυτολογία, και επέτρεπε η ίδια με πολύ φροντίδα τις εργασίες στον κήπο. Αρχικά προστέθηκε χώμα για να είναι πιο γόνιμο το έδαφος και να διαμορφωθούν κάποιες πλαγιές και μικροί δρόμοι. Επίσης ανοίχτηκαν φρεάτια για να αντλούνται νερά, ώστε να ποτίζεται ο κήπος και επισκευάστηκε το παλιό υδραγωγείο του Τσακουμάκου. Η Αμαλία ήθελε ο κήπος να έχει πορτοκαλιές, πλατάνια, κυπαρίσσια και κάθε λογής λουλούδια. Γραφικά μονοπάτια οδηγούν σε καταπράσινες πλατείες με κιόσκια, σιντριβάνια και γραφικές λιμνούλες, ώστε να είναι πιο ευχάριστοι οι περίπατοί της. Πρόσεχε μάλιστα τα δέντρα να φυτεύονται σε θέσεις που να μην κρύβουν τη θέα από το παλάτι. Ως χαρακτηριστικό δέντρο του κήπου διάλεξε τον ιστιοφόρο φοίνικα από τη Γένοβα. Σταδιακά εμπλουτίζονταν από αγορές και δωρεές με αποτέλεσμα να συνυπάρχουν φυτά των βορείων και μεσογειακών χωρών. Φυτά είχαν σταλεί από τον κήπο του Σουλτάνου, τον πασά του Λιβάνου, μπανανιές από την Αίγυπτο, ακακίες από την Ταϊτή, ιτιά από τον τάφο του Μεγάλου Ναπολέοντα, κ.ά.

Θεατρικό κτησιολογικό παιχνίδι, αυτοσχεδίασμός

- Το δένδρο στις τέσσερις εποχές
- Σπόρος-αεροπόρος

Βρες τις διαφορές ανάμεσα στο τότε της φωτογραφίας και το σήμερα

Η βασίλισσα της Ελλάδας Αμαλία και ο Βασιλιάς Όθωνας της Ελλάδας



Οι ομάδες διαβάζουν επιστολές της Αμαλίας

ΑΝΔΗΡΑ ΚΗΠΟΥ

Αγγελικέ μου πατέρα,

Στον κήπο έχουν φυτευτεί ήδη περισσότερες από χίλιες νεραντζιές, πορτοκαλιές, αμυγδαλιές. Δύο άνδρα οδηγούν από το παλάτι προς τον κήπο. Το επάνω δεν θα φυτευτεί, το δεύτερο θα έχει παρτέρια, γλάστρες, χώμα με λουλούδια.

Τα άνδρα αυτά επικοινωνούν με ωραίες μαρμάρινες ράμπες, σκάλες, αυλές. Ο κήπος προσφέρει ήδη σκιά, κυρίως κοντά σ' έναν ροδόνα, είναι πολύ ωραίος και έχει θαυμάσια θέα προς τη θάλασσα, τον ναό του Ολυμπίου Απόλλωνος, Διός, Ποσειδώνος και την Ακρόπολη.

Στάση 3^η: Ανάμεσα στις πιο ρομαντικές γωνιές του κήπου είναι το τεχνητό σπήλαιο που βρίσκεται μπροστά μας. Για τη δημιουργία του μεταφέρθηκαν πετρώματα από τη Μήλο, και πάνω από αυτό υπήρχε δεξαμενή νερού ώστε να δημιουργείται ένας τεχνητός καταρράκτης. Μπροστά από το σπήλαιο εκτείνεται μια επιβλητική αλέα με κιόσκια και ένα συντριβάνι με το άγαλμα μιας βοσκοπούλας.

Αποτιμώντας τον κήπο με αριθμούς θα μπορούσαμε να σημειώσουμε τα παρακάτω: Ο κήπος καταλαμβάνει 158 στρέμματα, οι μικροί δρόμοι του αποτελούν ένα δίκτυο 7500 μέτρων και μαζί με τις πλατείες και τις αλέες καλύπτουν συνολική έκταση 22 στρεμμάτων. Απαντώνται 520 είδη φυτών, 7.000 δένδρα και 40.000 θάμνοις και πόες. Ο κήπος έχει 6 λίμνες, μικρές και μεγάλες, που χρησιμεύουν και ως υδαταποθήκες.



Τεχνητό σπήλαιο



Συντριβάνι με το άγαλμα της Βοσκοπούλας



Αεροφωτογραφία του Εθνικού Κήπου



Ηλιακό Ρολόι



Κιόσκι με το συντριβάνι της βοσκοπομπάς



Θυασπηκτώνες στην είσοδο του κήπου



Κιόσκι ανάπαυσης



Μία από τις 6 τεχνητές λίμνες του Εθνικού Κήπου

Θεατρικό παιχνίδι: αυτοσχεδιασμός, συνέχισε την ιστορία παίζοντας ή ζωγραφίζοντας.



Πantomίμα για τα αγαπημένα ζώα, φυτά και δένδρα
Εικαστικό εργαστήρι

Οι ομάδες διαβάζουν επιστολές της Αμαλίας

Στάση 4^η: Κατά τις εργασίες του κήπου αποκαλύφθηκαν διάφορες αρχαιότητες. Ανάμεσα στις πιο σημαντικές από αυτές είναι το μεγάλο ψηφιδωτό δάπεδο ρωμαϊκής έπαυλης το οποίο βλέπουμε μπροστά μας. Πάνω σε αυτό η Αμαλία έφτιαξε ένα μεγάλο μεταλλικό περίπτερο -κιάσκι- για να φιλοξενεί τα καλοκαιρινά επίσημα γευματά της. Για το λόγο αυτό ονομάζονταν και «σαλόνι του κήπου». Εκτός από την αρχαία αυτή ρωμαϊκή κατοικία αποκαλύφθηκαν και άλλα αρχαιολογικά κατάλοιπα στον κήπο, με σημαντικότερα μαρμάρινα μέλη από τη δεξαμενή του Αδριανείου υδραγωγείου, κίονες και άλλα αρχιτεκτονικά μέλη, τα οποία διατηρήθηκαν στη θέση τους διαμορφώνοντας ρομαντικές γωνιές της αρχαιότητας, τις οποίες κάποιος μπορούσε να θαυμάσει κατά τον περιπάτο του στον κήπο.

Ας παρατηρήσουμε το δάπεδο να δούμε τι αναπαρίσταται :



Παζλ ψηφιδωτού

Θεατρικός αυτοσχεδιασμός για την κοινωνική ζωή στον κήπο



Οι ομάδες διαβάζουν επιστολές της Αμαλίας

ΡΩΜΑΪΚΗ ΕΠΑΥΛΗ

Αγγελικέ μου πατέρα

Χθες γιορτάσαμε στο βοτσαλωτό, μωσαϊκό,
ψηφιδωτό επάνω με χορό. Το βράδυ, αφού
φάγαμε στον κήπο και κάναμε έναν περίπατο με
άλογα, μας ξάφνιασε ευχάριστα μια ανδρική
χορωδία που ήταν κρυμμένη πίσω από θάμνους,
παγκάκια, φανάρια.

Οι πορτοκαλιές που φύτεψα στη θέση που
τραγουδούσαμε, ιδιαίτερα οι μεγάλες, κάνουν
άλματα προόδου. Την αλέα στον κήπο του
Κηφισού, Ύμηττου, Λυκαβηττού την άφησα να
αναπτυχθεί περισσότερο σε ύψος. Το ψηφιδωτό
σκεπάστηκε ως επάνω με φυλλώματα. Η
πέτρινη, ξύλινη, μεταλλική πέργκολα το ίδιο.
Ξεσκέπασα το υδραγωγείο στον κήπο, έτσι που
θα σταματήσει το αιώνιο σκάψιμο.

ΡΩΜΑΪΚΗ ΕΠΑΥΛΗ

Αγγελικέ μου πατέρα

Χθες γιορτάσαμε στο βοτσαλωτό, μωσαϊκό,
ψηφιδωτό επάνω με χορό. Το βράδυ, αφού
φάγαμε στον κήπο και κάναμε έναν περίπατο με
άλογα, μας ξάφνιασε ευχάριστα μια ανδρική
χορωδία που ήταν κρυμμένη πίσω από θάμνους,
παγκάκια, φανάρια.

Οι πορτοκαλιές που φύτεψα στη θέση που
τραγουδούσαμε, ιδιαίτερα οι μεγάλες, κάνουν
άλματα προόδου. Την αλέα στον κήπο του
Κηφισού, Υμηττού, Λυκαβηττού την άφησα να
αναπτυχθεί περισσότερο σε ύψος. Το ψηφιδωτό
σκεπάστηκε ως επάνω με φυλλώματα. Η
πέτρινη, ξύλινη, μεταλλική πέρυκολα το ίδιο.
Ξεσκέπασα το υδραγωγείο στον κήπο, έτσι που
θα σταματήσει το αιώνιο σκάψιμο.

Στάση 5^η: Το Βοτανικό Μουσείο είναι έργο ενός μεγάλου αρχιτέκτονα του Ερνέστου Τσίλλερ. Αρχικά ήταν το σπίτι του βασιλικού κηπουρού Φρίντριχ Σμιντ και στη συνέχεια γραφείο του βασιλιά Γεωργίου Α'. Από το 1984 στεγάζει φυτολογικές συλλογές που αφορούν στην ιστορία του Εθνικού κήπου. Για να ζωγραφίσουμε τώρα και να απαντήσουμε στα εκπαιδευτικά φυλλάδια.



Το Βοτανικό Μουσείο



*Το Παιδικό Μουσείο που στεγάζεται
στο Κυνηγετικό Περίπτερο του Όθωνα*

Εκπαιδευτικό φυλλάδιο:

- Γενεαλογία του κήπου
- Σταυρολέξο

Οι ομάδες διαβάζουν επιστολές της Αμαλίας

ΦΥΤΑ

Αγγελικέ μου πατέρα,

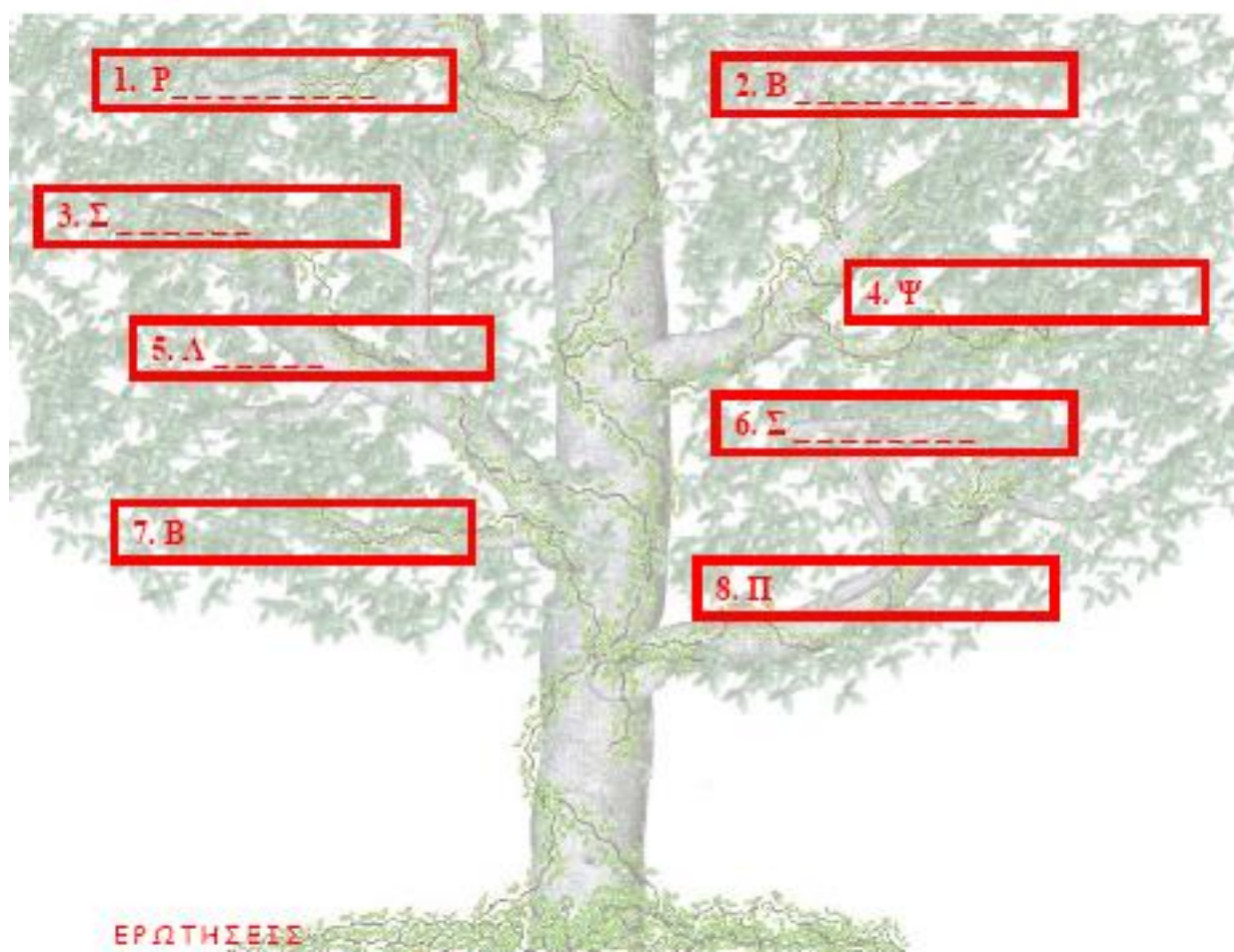
Τώρα ασχολούμαι με τα φυτεύματα που πρέπει να γίνουν. Θα μεταφερθούν από τα βουνά 214 αειθαλείς, φυλλοβόλες, κωνοφόρες οξιές, 68 κουτσουπιές και πολλές ακακίες. Θα μεταφερθεί ακόμα ένα φυτό, που λέγεται *Ligustrum*, για να φυτευτεί κάτω από πλατάνια. Θα φυτευτούν επιπλέον ροδοδάφνες και κάκτοι.

Το *Augustum*, *Ligustrum*, *Olustrum* έχει τόσο ωραία φύλλα, ίσως να φυτέψω αργότερα τις αλέες με αυτό. Αναπτύσσεται γρήγορα και είναι πάντα πράσινο.

Αυτή τη βδομάδα δημιουργήθηκε μια αλέα από πράσινο που είναι πολύ ωραία. Αποτελείται από κινέζικες, αραβικές, γαλλικές μουριές και αειθαλείς δρυς, που μοιάζουν κάπως με δάφνες. Προοδεύουν καλά. Οι χαρουπιές λείπουν ακόμα καθώς και οι ροδοδάφνες.



ΤΟ ΓΕΝΕΑΛΟΓΙΚΟ ΔΕΝΤΡΟ
ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΗΠΟΥ



ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Τι ρυθμού είναι ο κήπος;
2. Πώς ονομαζόταν ο κήπος πριν το 1917;
3. Ρομαντική γωνιά του κήπου.
4. Κοσμούσε δάπεδο ρωμαϊκής έπαυλης που σώζεται στον κήπο.
5. Υπάρχουν έξι τέτοιες στον κήπο.
6. Ο εθνικός κήπος καταλαμβάνει 158...
7. Τι στεγάζουν σήμερα τα Ανάκτορα του Όθωνα και της Αμαλίας;
8. Το χρησιμοποιούσε ο Όθωνας μετά το κυνήγι για ξεκούραση.

Ο Αρχικηπουρός του Εθνικού Κήπου Ξερίδερικος Σμιντ (Friedrich Schmidt 1797-1889) σας ζητά να ανακαλύψετε το δέντρο - σήμα κατατεθέν του κήπου απαντώντας τις ερωτήσεις...



1.	2.	-	-	-	-	-	-
3.	-	-	-	-	-	-	-
4.	-	-	-	-	-	-	-
5.	-	-	-	-	-	-	-
6.	-	-	-	-	-	-	-
7.	-	-	-	-	-	-	-
8.	-	-	-	-	-	-	-

Ερωτήσεις

1. Η «μαύρη ήπειρος» από όπου η Αμαλία εισήγαγε πολλά δέντρα.
2. Ο πρώτος βασιλιάς της νεώτερης Ελλάδας.
3. Τι είδους βιβλιοθήκη υπάρχει στον κήπο;
4. Το μουσείο του κήπου είναι...
5. Είναι το ρολόι στην είσοδο του κήπου.
6. Στα άνθηρα του παλατιού η Αμαλία φύτεψε...
7. Πτηνά της λίμνης.
8. Το άγαλμα που κοσμεί το σιντριβάνι του κήπου.



Γράψε το δικό σου παραμύθι...Ο Ευγένιος Τριβιζάς κάνει την αρχή.

“Ένα δέντρο, μιὰ φορά”

Το δέντρο

Σ' ένα άχαρο πεζοδρομίο μιὰς πολύβουης πολιτείας ήταν κάποτε ένα άσχημο παραμελημένο δέντρο. Κανείς δέν το πρόσσεχε. Κανείς δέν το φρόντιζε. Κανείς δέν του έδινε τήν παραμικρή σημασία. Τά φύλλα του είχαν μαραζώσει, είχαν πείσει από καιρό κι είχε απομείνει γυμνό, σκονισμένο και καχεκτικό.

Ποτέ δέν είχε γνωρίσει του δάσους τη υροσιά. Δέν είχαν κελαηδήσει ποτέ στά φύλλα του πουλιά, μέ δυσκολία νά τό άγγιζε πού και πού κάποια πονετική ήλιαχτίδα πού γλιστρούσε στά κρυφά ανάμεσα στις μουντές και άχαρες πολυκατοικίες πού τό περιστοιχίζαν.

Οί περαστικοί διάβαιναν δίπλα του μέ άδιαφορία, βλοσυροί και βιαστικοί, χωρίς νά του δίνουν καθόλου σημασία, μερικοί μάλιστα πετούσαν άποτείγαρα, φλούδια από κάστανα και λερωμένα χαρτομάντηλα κι άλλοι φτύνανε στό χωμάτινο τετραγωνάκι γύρω από τή ρίζα του.

Και σά νά μήν έφταναν όλα αυτά, κατάλαβε από κάτι μηχανικούς μέ σκούρες καμπαρντίνες και κρεμαστά μουστάκια, πού έσκυβαν και μουρμούριζαν κι όλο μετρούσαν σκυθρωποί, ότi θα πλάταιναν τό δρόμο πλάι του. Κι άν συνέβαινε αυτό, τί τύχη τό περίμενε; Θα τό πελέκιζαν, θα τό ξερίζωναν; Θα τό πετούσαν μήπως στά σκουπίδια;

Συνεχίστε τη δική σας ιστορία...

Το παιδί

Ήταν κι ένα παιδί.....

Η συνάντηση

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



*Διήγημα δημοσιεύθηκε στα «ΝΕΑ», Ιούλιος 2007 (μετά τις μεγάλες πυρκαϊές σί Πάρου,Θα και Υμηττό)

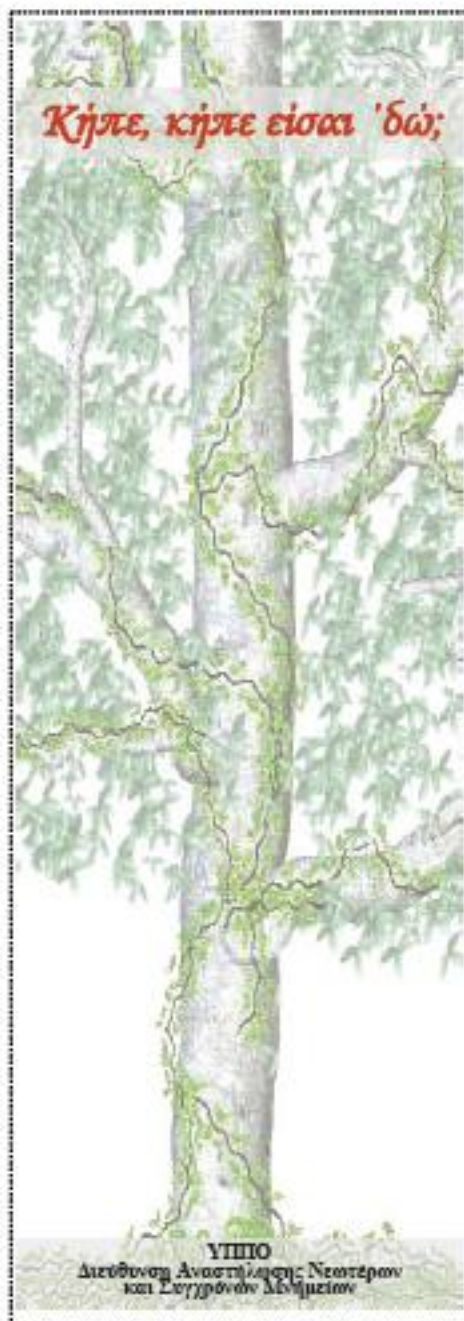
Κόψε και φτιάξε το δικό σου σελιδοδείκτη



Κόψε και φτιάξε το δικό σου σελιδοδείκτη

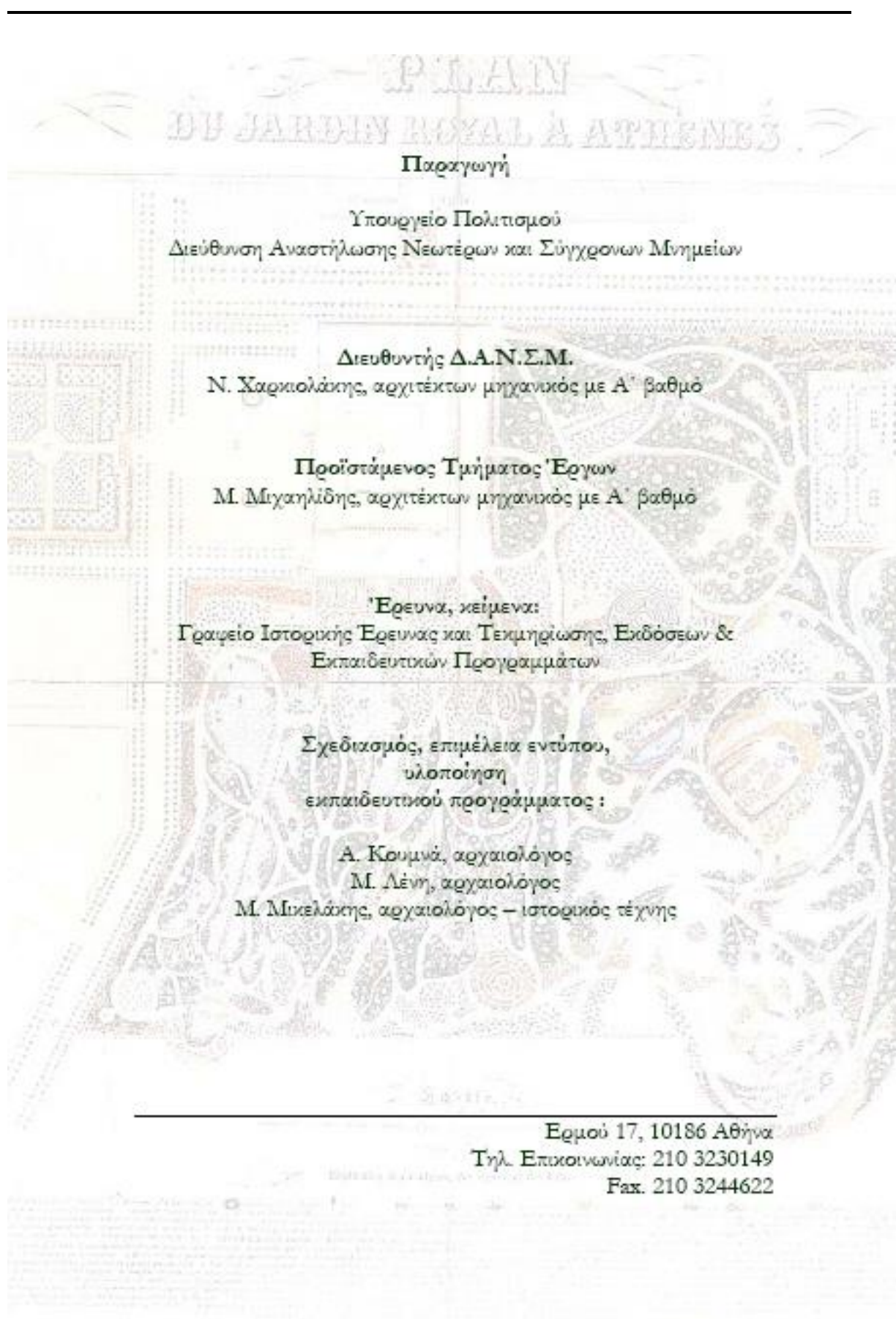


Κόψε και φτιάξε το δικό σου σελιδοδείκτη



Κόψε και φτιάξε το δικό σου σελιδοδείκτη





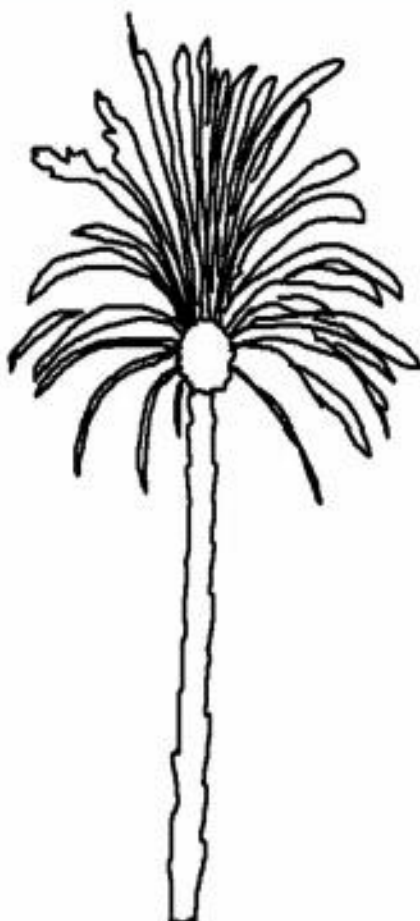
Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Κήπε, κήπε
είσαι 'δώ.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΑΝΑΣΤΗΛΩΣΗΣ ΝΕΩΤΕΡΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΩΝ ΜΝΗΜΕΙΩΝ



Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;

Υπουργείο Πολιτισμού
Διεύθυνση Διαστήλωσης Νεωτέρων και Σιγγχρόνων Μνημείων

Χρωματίστε το αγαπημένο δέντρο της Αμαλίας, το φοίνικα και
ζωγραφίστε άλλα δέντρα και λουλούδια που είδατε στον Εθνικό Κήπο .



Κήστε, κήστε είσσιαι 'δώ;

Υπουργείο Πολιτισμού
Διεύθυνση Αναστήλωσης Νεοκλασικών και Συγχρόνων Μνημείων

Χρωματίστε τη βασίλισσα Αμαλία.



Κήπε, κήπε είσαι 'δώ;

Γεωργία Πολιτισμοί
Διεύθυνση Αναστήλωσης Νεωτέρων και Συγχρόνων Μνημείων

**Χρωματίστε το άγαλμα της βοσκοπούλας που βρίσκεται
στον Εθνικό Κήπο .**



1



2



3



4



5

Α



Β



Γ



Δ



Ε





Αντιστοιχίστε τους αριθμούς με τα γράμματα
ταιριάζοντας τις εικόνες μεταξύ τους.

	μουριά	
	σκυλάκια	
	πεύκο	
	Φοίνικας	
	Ουασινγκτώνας	
	κυπαρίσσι	
	πορτοκαλιά	
	κάκτος	
	χαμομήλι	
		

Αντιστοιχίστε τις εικόνες με τις λέξεις.