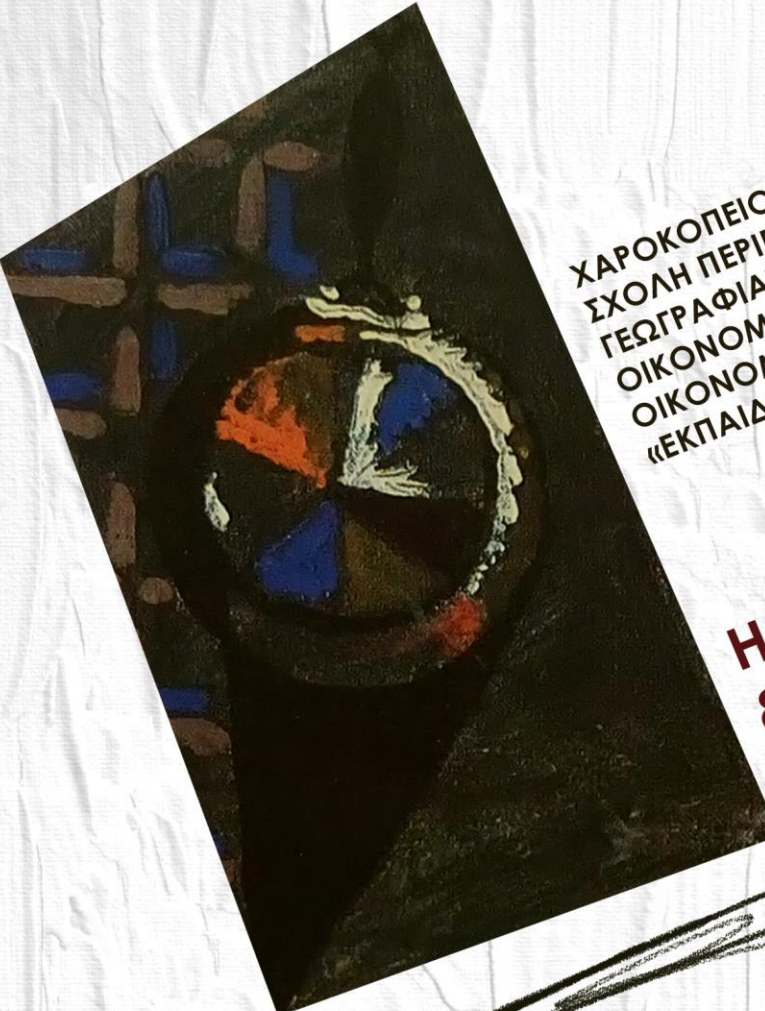




ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ,
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΠΜΣ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

**Η Διερευνητική μέθοδος
διδασκαλίας στα μουσεία
(Inquiry Based Method)
Μελέτη περίπτωσης της
Πινακοθήκης Νίκου
Χατζηκυριάκου- Γκίκα**

Μάκρα Χρυσάνθη
2213312



ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ,
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΠΜΣ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

**«Η Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας στα μουσεία (Inquiry Based Method) –
Μελέτη περίπτωσης της Πινακοθήκης Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα»**

Μάκρα Χρυσάνθη 2213312

Αθήνα 2016

Περιεχόμενα

Πρόλογος – Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 2. Το Θεωρητικό πλαίσιο	
Εισαγωγή	
2.1. Σχολικές ομάδες στο μουσειακό περιβάλλον.....	14
2.2. Τι είναι η Διερευνητική Μέθοδος Διδασκαλίας;.....	19
2.3. Τα πλεονεκτήματα της εμπειρικής γνώσης και της ενεργητικής μεθόδου μάθησης.....	23
2.4. Ο ρόλος της εικαστικής τέχνης στην πνευματική εξέλιξη των παιδιών.....	25
Κεφάλαιο 3. Η Διερευνητική Μέθοδος Διδασκαλίας ως χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στο σχολείο και το μουσείο	
Εισαγωγή	
3.1. Στρατηγικές διδασκαλίας επεξεργασίας της γνώσης των μουσείων στις σχολικές τάξεις. (Museum teaching strategies in the classroom)	
3.1.1. Η Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας στο μουσείο.....	31
3.1.2. Μουσεία και προγράμματα στην Ελλάδα που χρησιμοποιούν τη Διερευνητική μέθοδο	35
3.1.3. Μουσεία και προγράμματα στο εξωτερικό που χρησιμοποιούν τη Διερευνητική μέθοδο.....	41
3.2. Τρόποι εφαρμογής της Διερευνητικής μεθόδου στο σχολείο. Η μέθοδος Project....	44



Κεφάλαιο 4. Μελέτη Περίπτωσης: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Πινακοθήκης «Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα» στο Μουσείο Μπενάκη.

Εισαγωγή

4.1. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη – Σύντομη αναφορά.....	48
4.2. Η Πινακοθήκη του «Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα» και το έργο του ζωγράφου.....	51
4.3. Η εργοβιογραφία του ζωγράφου.....	54
4.4. Παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Στην...κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα».....	57

Κεφάλαιο 5. Η μέθοδος

Εισαγωγή

5.1. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα.....	64
5.2. Η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.....	66
5.2.1. Τα είδη των δεδομένων που συλλέχθηκαν.....	68
5.2.2. Περιγραφή των ομάδων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.....	73

Κεφάλαιο 6. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης

Εισαγωγή

6.1. Αποτελέσματα των δεδομένων που συλλέχθηκαν.....	78
6.2. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται μέσα από την επίσκεψη στην Πινακοθήκη.....	99
6.3. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ως προς τη σχέση των παιδιών με τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας.....	102

Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα.....

105

Βιβλιογραφικές αναφορές.....

108

Παράρτηματα.....

113



Πρόλογος-Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» της κατεύθυνσης «Αγωγή και Πολιτισμός», του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς την αμέριστη βοήθεια και υπομονή της επιβλέπουσας καθηγήτριας Ειρήνης Νάκου η οποία υπήρξε συνεπής και ακριβής καθ' όλη την διάρκεια της εκπόνησής της. Η κυρία Χαρούλα Χατζηνικολάου συνέβαλλε σε μεγάλο βαθμό ώστε να μπορέσω να προσεγγίσω τα προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη καθώς και να αποκομίσω σπουδαία εμπειρία από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Πινακοθήκης Νίκου Χατζηκυριάκου – Γκίκα.

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου Γιάννη Μάκρα και Σύνθια Καλούση για την υποστήριξη και την αγάπη τους όλα αυτά τα χρόνια καθώς και στους ανθρώπους που ήταν παρόντες και ενίσχυαν ηθικά αυτή την προσπάθεια, τον σύντροφο μου Μιχάλη Δελαβίνια και την αδελφική φίλη μου Εύα Ξεπαπαδάκη.

Τέλος δεν θα μπορούσα να μην αναφέρω όλους τους εργαζόμενους της Πινακοθήκης Νίκου Χατζηκυριάκου–Γκίκα που από την πρώτη στιγμή φρόντισαν να νιώσω οικεία στο χώρο του μουσείου, την κυρία Ιωάννα Μωραΐτη, τον κύριο Κωνσταντίνο Παπαχρίστου, και τους κυρίους Δημήτρη Πάτρα, Θωμά Ζαπαντιώτη, Προκόπη Σκυριανό, Γιώργο Ζαφειρέλη, Κώστα Κασάπη, Κώστα Τζανή, Κώστα Μαργαρίτη, Γιάννη Λυμπέρη και την κυρία Βαρβάρα Σεβαστοπούλου.

Τα μέλη της επιτροπής.

Ειρήνη Νάκου
επιβλέπουσα

Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Ευαγγελία Γεωργιτσογιάννη

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του τμήματος Οικιακής
οικονομίας και οικολογίας - Αντιπρύτανης Ακαδημαϊκών
Υποθέσεων και Προσωπικού του Χαροκοπείου
Πανεπιστημίου.

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του τμήματος Οικιακής
οικονομίας και οικολογίας του Χαροκοπείου
Πανεπιστημίου.

Εξώφυλλο: Λεπτομέρεια από τον πίνακα «Μεταξύ γευμάτων». Λεπτομέρεια από
σχέδιο παιδιών της πρώτης ομάδας του 11^{ου} Δημ. Σχολείου, Πειραιά. Γραφιστική
επιμέλεια, Μιχάλης Δελαβίνιας.

Περίληψη

Οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο στην διάχυση της πολιτισμικής αξίας της τέχνης μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα που διεξάγονται σε μουσεία. Μια από αυτές τις διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεί και η εφαρμογή της Διερευνητικής Μεθόδου Διδασκαλίας, η οποία δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες και συμπεριφορές που θα αποτελέσουν εφόδια για την μελλοντική ζωή τους.

Η παρούσα εργασία παραθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά της εμπειρικής και διερευνητικής παιδαγωγικής προσέγγισης όπως αυτά απαντώνται στη διδακτική θεωρία και επιπλέον πως εφαρμόζονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων αλλά και στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Με αφορμή τον τρόπο διεξαγωγής των μουσειακών επισκέψεων στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης (MoMa) και την παρακολούθηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Πινακοθήκης Νίκου Χατζηκυριάκου –Γκίκα, γίνεται μια μελέτη των αποτελεσμάτων της διδακτικής μεθόδου σε μια μερίδα του ελληνικού κοινού.

Η Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου – Γκίκα αποτέλεσε το πεδίο επιτόπιας έρευνας για να συλλεχθούν τα απαραίτητα στοιχεία τα οποία βοήθησαν στην ανάλυση της παιδαγωγικής μεθόδου με συμμετέχοντες παιδιά και εκπαιδευτικούς από τέσσερα διαφορετικά δημοτικά σχολεία της Αττικής που επισκέφθηκαν το χώρο κατά τη δεύτερη περίοδο επισκέψεων του μουσείου. Μαζί με την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και των ζωγραφικών σχεδίων των παιδιών, σημαντικό στοιχείο που συνέβαλλε στην ολόπλευρη προσέγγιση της έρευνας, αποτέλεσε η συνέντευξη με τη μουσειοπαιδαγωγό Χαρούλα Χατζηνικολάου και υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Πινακοθήκης.

Λέξεις κλειδιά: Διερευνητική Μέθοδος Διδασκαλίας, Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα, Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα, Μουσεία

Abstract

The new didactic approaches in early childhood's education can be a very useful tool for the expansion of cultural value through educational programs in museums. One of those new didactic approaches is the Inquiry Based Teaching method, which provides kids with the ability to develop skills and behaviors that will assist them later on in their lives.

The aim of this essay is to present the basic characteristics of empirical and inquiry teaching that are found in the teaching theory and in addition, to show how they are put to practice in museum educational programs and school curriculum. A research is conducted based on the results of the teaching method used on a part of the Greek population, occasioned by the way the visits to the Museum of Modern Art in New York (MoMA) are carried out and the participation in the educational programs of the Nikos Hadjikyriakos-Ghika Gallery.

The Nikos Hadjikyriakos-Ghika Gallery was the field of research in order to collect the necessary data that helped in the analysis of this teaching method. The main participants were children and teachers of four different elementary schools in the prefecture of Attiki that visited the Gallery during the museum's second visiting period. Besides the teachers' views and the children's drawings, the interview with Charoula Hadjinikolaou, museum educator and supervisor of the Gallery's educational programs contributed significantly to the exhaustive approach of the research.

Key Words: Inquiry Based Teaching method, Nikos Hadjikyriakos-Ghika Gallery, Educational programs, Generic Learning Outcomes (GLOs), Museums

Κεφάλαιο 1. Εισαγωγή

Το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ο μοναδικός χώρος που αναλαμβάνει το ρόλο της διαπαιδαγώγησης και ενίσχυσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μελών του. Τα μουσεία μπορούν να συνδράμουν στην ανάπτυξη των πνευματικών δεξιοτήτων του παιδιού εφοδιάζοντας το, με νοητικά εργαλεία που θα μπορούσε να τα χρησιμοποιήσει σε περαιτέρω εφαρμογές του καθημερινού του βίου. Το πλεονέκτημα που παρέχει το μουσειακό αντικείμενο για το παιδί είναι η δυνατότητα να εκφράσει την άποψη του για κάτι χειροπιαστό που το βλέπει και το επεξεργάζεται από κοντά (show and tell), έχοντας την ασφάλεια ότι η τοποθέτηση του δεν θα επικριθεί ως λάνθασμένη. Σε αυτή την άποψη βασίζεται η διεξαγωγή της παρούσας εργασίας που έχει ως στόχο να εξακριβώσει εάν όντως μέσα σε ένα μουσειακό χώρο τα παιδιά νιώθουν μεγαλύτερη άνεση να διατυπώσουν απόψεις να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και να αντιμετωπίσουν το μουσείο ως φορέα πολιτισμού και γνώσης.

Αφορμή για την επιλογή του θέματος στάθηκε αρχικά η συμμετοχή μου στο διαδικτυακό σεμινάριο που οργανώνει η εκπαιδευτική πλατφόρμα Coursera, η οποία συνεργάζεται με τους μεγαλύτερους πανεπιστημιακούς και πολιτιστικούς φορείς του κόσμου, ένας από τους οποίους είναι και το Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης (ΜοΜα) της Νέας Υόρκης. Μέσα από τις δέκα θεματικές κατηγορίες της πλατφόρμας, μια από τις οποίες ήταν η ενότητα των κοινωνικών επιστημών, επέλεξα το σεμινάριο με γνωστικό αντικείμενο την εκπαίδευση και την διερευνητική προσέγγιση της Τέχνης. Με ποιο τρόπο η ανακαλυπτική μέθοδος διδασκαλίας ξεκινά από τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, προσαρμόζεται στις ανάγκες ενός μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα την εικαστική τέχνη και επιστρέφει ως πρόταση σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως χρήσιμο εργαλείο του σχολικού αναλυτικού προγράμματος. Μέσα από αυτό συλλογισμό επαληθεύεται με ακόμη ένα επιχείρημα ο εκπαιδευτικός ρόλος που επιτελεί το μουσείο χωρίς να εντάσσεται στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης.

Θέλοντας να διαπιστώσω εάν αυτή η εκπαιδευτική πρακτική απαντάται και στα ελληνικά μουσεία, διάλεξα να μελετήσω τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη και συγκεκριμένα το χώρο της Πινακοθήκης του Νίκου

Χατζηκυριάκου-Γκίκα, όπου παρουσιάζονται έργα εικαστικής τέχνης που καλύπτουν το ίδιο περίπου φάσμα της μοντέρνας περιόδου της τέχνης. Η εθελοντική συμμετοχή μου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στην κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα» ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2014 και διήρκησε ένα σχολικό έτος που αποτελείτο από δυο περιόδους σχολικών επισκέψεων κατά τη διάρκεια των οποίων είχα την ευκαιρία να παρατηρήσω 12 δημοτικά σχολεία της Αττικής. Από το Δεκέμβριο του ίδιου χρόνου η μουσειοπαιδωγός Χαρούλα Χατζηνικολάου μου ανέθεσε να παρουσιάσω στα παιδιά ένα πίνακα της αρεσκείας μου από το πρόγραμμα, με στόχο να αποκομίσω μια καλύτερη εμπειρική γνώση για τον τρόπο διεξαγωγής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Επέλεξα τον «Άγριο κήπο» (Παράρτημα 3, Εικ. 4) και σε λίγο χρονικό διάστημα μου ανατέθηκε ακόμα ένας πίνακας, το «Βροχερό τοπίο II» (Παράρτημα 3, Εικ. 5). Παράλληλα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του δημοτικού είχα την ευκαιρία να γνωρίσω και άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη, ενώ συμμετείχα ενεργά σε ακόμη ένα πρόγραμμα της Πινακοθήκης για τη Γενιά του '30 το οποίο απευθύνονταν σε μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά.

Μέσα από αυτή τη μελέτη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, έκρινα ότι η εμπειρία μου θα ήταν ενδιαφέρον να λάβει τη μορφή επιστημονικής έρευνας. Με την επιστημονική καθοδήγηση της καθηγήτριας κυρίας Ειρήνης Νάκου, υπεύθυνης του μαθήματος «Μουσειακή Εκπαίδευση» του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» κατάφερα την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, η οποία μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση της θεωρίας της Διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας μαζί με την έρευνα που διεξήχθη στην Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα, επιδιώκει να εξακριβώσει ποια είναι η σχέση των παιδιών με την Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας ενώ παράλληλα επιχειρεί να παρουσιάσει τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός διερευνητικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε μια Πινακοθήκη. Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αποτελούν τον βασικό άξονα στον οποίο βασίστηκε η έρευνα και η συγγραφή του πονήματος. Με την καταγραφή και ανάλυση των παραμέτρων που θέτει το ερευνητικό πρόβλημα, προσπαθώ να επιτύχω μια σύζευξη ανάμεσα στην ήδη υπάρχουσα θεωρία της εκπαίδευσης και της επιστήμης της μουσειολογίας. Το θέμα σαφώς δεν δύναται να εξαντληθεί στα στενά όρια που θέτει μια μεταπτυχιακή εργασία, αναμφίβολα όμως θέτει τις βάσεις για μια μελλοντική προσέγγιση της μεθόδου, ίσως στη διεξαγωγή μιας έρευνας σε μεγαλύτερη κλίμακα. Το παρόν πόνημα εντοπίζει τα βασικά σημεία στα οποία

απαντάται η μέθοδος είτε ως ακριβής όρος είτε ως παραλλαγμένη μέθοδος με ίδια ωστόσο μαθησιακά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η βασικότερη δυσκολία που αντιμετώπισα στη συλλογή των δεδομένων αποτέλεσε το τυπικό κώλυμα που προέκυψε με το Μουσείο Μπενάκη, καθώς το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων δεν μπορούσε να μου διαθέσει τις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων που παρακολούθησαν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, ένα χρήσιμο εργαλείο που θα μου έδινε την δυνατότητα να στείλω ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και να συλλέξω το καλλιτεχνικό υλικό εκ των υστέρων, έχοντας στόχο να μελετήσω αν το πρόγραμμα ως εκπαιδευτικό αποτέλεσμα συνεχίζεται και έξω από το μουσείο. Το επιχείρημα του φορέα για «αντικειμενικό και μεθοδολογικό πρόβλημα να επανέλθει κανείς με τόσο μεγάλη χρονική απόσταση από την εμπειρία του προγράμματος και να προσπαθήσει να συλλέξει πληροφορίες» έγινε αποδεκτό από μέρος μου, με συνέπεια να παρακολουθήσω, χωρίς να συμμετέχω ως ερμηνεύτρια, από την αρχή τα εκπαιδευτικά προγράμματα της δεύτερης περιόδου τα οποία λόγω μικρότερης προσέλευσης, μου έδωσαν ένα πολύ μικρότερο δείγμα από αυτό που φιλοδοξούσα να παρουσιάσω.

Η εργασία αποτελείται από πέντε βασικά κεφάλαια τα οποία αναλύουν τους δύο βασικούς άξονες της έρευνας, τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας ως χρήσιμη εκπαιδευτική στρατηγική τόσο στο μουσείο όσο και στο σχολείο ενώ το δεύτερο μεγάλο μέρος της εργασίας ασχολείται με την μελέτη του παραδείγματος της Πινακοθήκης. Κάθε κεφάλαιο ξεκινά με ένα εισαγωγικό σημείωμα για το περιεχόμενο του, παρέχοντας στον αναγνώστη μια σύντομη εποπτεία αυτού. Παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων και η Διερευνητική μέθοδος όπως αυτά εντοπίζονται μέσα από τη βιβλιογραφία σε θεωρητικό επίπεδο, δίνονται παραδείγματα από μουσεία και εκπαιδευτικούς φορείς στους οποίους εφαρμόζεται η μέθοδος. Στη συνέχεια αναλύονται τα πλεονεκτήματα της μεθόδου τόσο στο σχολείο όσο και στο μουσείο. Προοδευτικά η έρευνα περνά στη μελέτη περίπτωσης της Πινακοθήκης, όπου γίνεται λεπτομερής καταγραφή του προγράμματος ενώ μέσα από τη μεθοδολογία της συλλογής των δεδομένων καταλήγουμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων που βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Στο τελευταίο μέρος καταγράφονται τα συμπεράσματα της ερευνήτριας σχετικά με όσα αναλύθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια. Τέλος τα παραρτήματα περιέχουν όλο το

υλικό που συλλέχθηκε από την ερευνήτρια αλλά και αυτό που παραχωρήθηκε από το Μουσείο Μπενάκη.

Το νέο στοιχείο που εισάγει η εργασία στην μουσειοπαιδαγωγική έρευνα αφορά στη χρήση του όρου της Διερευνητικής μεθόδου και τη σύνδεση του με το συγκεκριμένο παράδειγμα της Πινακοθήκης. Όπως επισημαίνει η υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Χαρούλα Χατζηνικολάου (Παράρτημα 2), οι άνθρωποι που δημιούργησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν βασίστηκαν στον επιστημονικό όρο της Διερευνητικής μεθόδου, ωστόσο ο τρόπος διεξαγωγής του παραπέμπει σε ένα ανακαλυπτικό παιχνίδι εξερεύνησης. Τις ίδιες επιδιώξεις σχετικά με την εξερεύνηση του αντικειμένου σε μια μουσειακή έκθεση συναντούμε στα προγράμματα του Μουσείου Μοντέρνας Τέχνης (MoMa) καθώς και σε πολλά μουσεία της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Κεφάλαιο 2. Το Θεωρητικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε εργασία. Ξεκινώντας από τις επισκέψεις των σχολικών ομάδων στα μουσεία και τον εκπαιδευτικό ρόλο που μπορεί να επιτελεί το μουσείο σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Στη συνέχεια γίνεται μια εισαγωγική αναφορά στη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας όπως προκύπτει από τις βασικές θεωρίες μάθησης μαζί με τα κριτήρια που την ορίζουν. Μέσα σε αυτή τη θεωρητική προσέγγιση περιλαμβάνεται μια σύντομη επισήμανση της σπουδαιότητας για τα πλεονεκτήματα της εμπειρικής γνώσης μέσα από ενεργητικές μεθόδους μάθησης.

Η τελευταία ενότητα ασχολείται με το ρόλο της εικαστικής τέχνης σε σχέση με τις δεξιότητες και τα θετικά αποτελέσματα που παρέχει στα παιδιά, σε δημιουργικό και αισθητικό επίπεδο.

2.1. Σχολικές ομάδες στο μουσειακό περιβάλλον

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται μια επισταμένη προσπάθεια από τα μουσεία να προσελκύσουν το κοινό τους και να ανταποκριθούν στις πολλές και σύνθετες ανάγκες του. Το γεγονός ότι οι μουσειακοί χώροι κατείχαν ένα ρόλο αρκετά σοβαρό και απροσπλάστο δημιουργούσε απόσταση μεταξύ του επισκέπτη και του μουσείου. Στην πλειονότητα του το κοινό που επεδίωκε να βρεθεί στους χώρους αυτούς ήταν σε γενικές γραμμές ευκατάστατο με ακαδημαϊκή μόρφωση, που μπορούσε να προσλάβει και να επεξεργαστεί με επάρκεια τις πληροφορίες των αντικειμένων. Αυτό προοδευτικά άρχισε να αλλάζει λόγω διαφόρων κοινωνικο-πολιτικών παραγόντων που έθεσαν το ρόλο του μουσείου στο επίκεντρο της πνευματικής καλλιέργειας της κοινωνίας (Merriman 1999: 43).

Σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM) που ιδρύθηκε τον Νοέμβριο του 1946 και τον κανονισμό του 2007 «Το Μουσείο είναι ένας μη κερδοσκοπικός μόνιμος θεσμός/οργανισμός (institution) στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτός στο κοινό, ο οποίος αποκτά, συντηρεί, ερευνά, προβάλλει και εκθέτει την υλική και άυλη κληρονομιά της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντός της, με στόχο την εκπαίδευση, μελέτη και ψυχαγωγία» (Mairesse Desvallées, ICOM 2014: 89).

Το δυνητικό κοινό του μουσείου δεν αποφεύγει να επισκεφθεί χώρους πολιτισμού μόνο λόγω πνευματικής καλλιέργειας ή κοινωνικού επιπέδου, υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες που εμποδίζουν μέχρι πρόσφατα κάποιες ομάδες της κοινωνίας να έχουν πρόσβαση σε αυτούς όπως το να βρίσκονται μακριά από ένα πολιτιστικό κέντρο ή πολύ περισσότερο να έχουν κινητικά προβλήματα. Αυτή είναι μια αδυναμία που οι φορείς προσπαθούν να καλύψουν μέσα από παράλληλες δράσεις όπως αξιοποίηση του Διαδικτύου, μουσειοσκευές, μουσειολεωφορεία, προγράμματα τα οποία απευθύνονται σε μειονοτικούς πληθυσμούς, διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διενέργεια σχολικών επισκέψεων κ.α. (Καλεσοπούλου 1999:70, Νικονάνου 2010: 95).

Στα πλαίσια αυτού του στόχου για την προσέλκυση του κοινού, οι άνθρωποι των μουσείων προσπαθούν να οργανώσουν τις εκθέσεις τους με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται περισσότερο ελκυστικό. Παρατηρούμε πολλές ομάδες να επισκέπτονται

σήμερα με όλο και περισσότερο ενδιαφέρον τα μουσεία συμπεριλαμβανομένων σε αυτές και των σχολικών ομάδων. Μέσα από αυτή τη συνθήκη επαληθεύεται ο εκπαιδευτικός ρόλος που παίζει το μουσείο για την κοινωνία.

Πριν περάσουμε στα θετικά αποτελέσματα που πετυχαίνει το μουσείο ως προς τον εκπαιδευτικό του ρόλο, κρίνεται απαραίτητο να γίνει μια σύνδεση των εκπαιδευτικών μοντέλων με τους τύπους των μουσείων. Ξεκινώντας από το πεδίο της μουσειολογίας και τη θεωρία του Hein, ένα μουσείο που προσεγγίζει με διδακτικό τρόπο τον επισκέπτη, ακολουθεί μια εκθεσιακή λογική χρονικής αλληλουχία της παρουσίασης των εκθεμάτων με σαφή αρχή και τέλος. Οι λεζάντες και το επεξηγηματικό υλικό που σχετίζεται με τα εκθέματα παρέχουν στον επισκέπτη την απαραίτητη γνώση για να κατατάξει τα αντικείμενα σε μια λογική ιστορικής ανασκόπησης της έκθεσης. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αυτή την κατεύθυνση αποσκοπεί μόνο στην παράθεση στοιχείων και πληροφοριών. Αυτή η διδακτική προσέγγιση μας θυμίζει τον διαχωρισμό των μουσείων με βάση τον «επιστημολογικό προσανατολισμό» (Νάκου 2001: 131) τους. Πιο συγκεκριμένα τα Παραδοσιακά μουσεία θέτουν στο επίκεντρο το αντικείμενο και βάσει αυτού δομούν μια γραμμική σειρά που θα πρέπει ο επισκέπτης να ακολουθήσει από την αρχή ως το τέλος για να κατανοήσει το στόχο της μουσειακής έκθεσης.

Προχωρώντας στην ανακαλυπτική μέθοδο διδασκαλίας στην οποία τα παιδιά διδάσκονται μέσα από ένα ενεργητικό τρόπο, μαθαίνουν και αλληλοεπιδρούν με το υλικό που καλούνται να προσεγγίσουν. Συχνά η ενεργητική μάθηση προϋποθέτει την απτική εμπειρία και την συμμετοχή του ως ενεργό μέλος της διαδικασίας της μάθησης. Αυτή η συνθήκη (Hein 2000: 31) ωθεί το υποκείμενο να σκεφτεί και να παράξει τη γνώση από μόνο του φτάνοντας το ίδιο σε συμπεράσματα για το αντικείμενο. Τα μουσεία που είναι οργανωμένα με βάση την ανακαλυπτική μέθοδο, επιτρέπουν την εξερεύνηση και την περιπλάνηση στα εκθέματα καθώς επίσης τα διδακτικά στοιχεία της έκθεσης συνδιαλέγονται με τον επισκέπτη, θέτοντας ερωτήσεις και ενθαρρύνοντας τον να ανακαλύψει ο ίδιος την απάντηση. Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνονται εκπαιδευτικά προγράμματα τα παιδιά συμμετέχουν σε δράσεις και μέσα από αυτές αντλούν τα δικά τους συμπεράσματα. Οδηγούμεστε πάλι στον τυπολογικό διαχωρισμό των μουσείων, εντοπίζοντας το Μοντέρνο μουσείο που θέτει στο επίκεντρο τη σχέση του αντικείμενου – θεατή, ενώ

η απτική επαφή αντικειμένων σε κάποια μουσεία, δημιουργεί μια πρωτόγνωρη εμπειρία για τον επισκέπτη. Τα αντικείμενα δεν βρίσκονται σε διάσταση με τον άνθρωπο αντιθέτως παρουσιάζονται σε συνάρτηση με το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο στο οποίο κινείται ο επισκέπτης (Νάκου 2001: 135).

Η τελευταία θεωρία μάθησης που θίγει ο Hein (2000: 34-35) είναι ο εποικοδομισμός ή κονστρουκτιβισμός (constructivism) βάσει της οποίας το υποκείμενο πρέπει να έχει ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία δόμησης της γνώσης και να προσεγγίζει το αντικείμενο τόσο διανοητικά όσο και φυσικά. Επιπρόσθετα το αποτέλεσμα της γνώσης που απορρέει από τη διαδικασία θα πρέπει πρωτίστως να έχει άμεση σχέση με την λογική επεξεργασία του υποκειμένου και ακολούθως με αυτό που είναι κατά γενική ομολογία ορθό και λογικό. Με αυτή τη σκέψη συμπεραίνει ότι το άτομο μπορεί να καταλήξει στην προσωπική αλήθεια για το αντικείμενο και να οικοδομήσει τη δική του γνώση. Στο πεδίο των μουσείων, η έκθεση που ακολουθεί μια τέτοια λογική έχει πολλές εισόδους χωρίς συγκεκριμένη γραμμική πορεία, με πληθώρα ευκαιριών για προσέγγιση του αντικειμένου, με αποτέλεσμα ο επισκέπτης να προσλάβει γνώση εμπειρικά και να καταλήξει σε ένα δικό του συμπέρασμα για τα πράγματα και τις ιδέες που φέρει. Αυτό βλέπουμε ότι απαντάται στα Μεταμοντέρνα μουσεία που δίνουν την ευκαιρία για πολλές και διαφορετικές ερμηνείες των αντικειμένων. Κύριο μέλημα αυτού του τύπου μουσείων είναι να θέσουν τον επισκέπτη στο επίκεντρο, με την διεξαγωγή συζητήσεων και προβληματισμών σε σχέση με τα εκθέματα (Νάκου 2001: 137).

Ο παραπάνω συλλογισμός δεν καθιστά υποχρεωτικό ότι οι θεωρίες της μουσειακής μάθησης συνδέονται απαραίτητως με την εκθεσιακή λογική του μουσείου. Αυτό, αναμφίβολα, μπορεί να σημαίνει ότι ένα παραδοσιακά οργανωμένο μουσείο έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει επιτυχώς ένα ανακαλυπτικό τρόπο προσέγγισης των εκθεμάτων, μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίς να επηρεάζεται από το πώς είναι τοποθετημένα τα αντικείμενα μέσα στο χώρο. Επιπλέον δεν υπερασπίζεται μια θεωρία έναντι της άλλης, δεδομένου ότι κάθε επισκέπτης είναι διαφορετικός και παρουσιάζει ξεχωριστές ανάγκες, για το λόγο αυτό μια θεωρητική προσέγγιση του θέματος δεν αρκεί (Black 2009: 188).

Αναφορικά με την προηγούμενη ανάλυση των εκπαιδευτικών μοντέλων σε σχέση με την τυπολογία των μουσείων χρήσιμο είναι να επικεντρώσουμε τη μελέτη

μας στους μαθητές που επισκέπτονται τα μουσεία. Το παιδί σαν επισκέπτης απαιτεί μια πιο μεθοδευμένη μουσειακή εμπειρία που θα το βοηθήσει να κατανοήσει τις πληροφορίες που συνδέονται με τα αντικείμενα μιας έκθεσης. Βάσει της εξελικτικής ψυχολογίας ένα παιδί στις πρώτες τάξεις του δημοτικού που επισκέπτεται το μουσείο δεν μπορεί να ορίσει το αντικείμενο μέσα στο χρονολογικό πλαίσιο που του θέτει το μουσείο (Jensen 2008:111). Η λύση σε αυτό το ζήτημα είναι το παιδί να αλληλοεπιδράσει ενεργητικά με το αντικείμενο της έκθεσης, όπως ορίζεται από τη θεωρία του Piaget (1999:38) που υποστηρίζει ότι η νόηση των πραγμάτων απορρέει από τη δράση. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αφομοίωση του πραγματικού μέσα από συσχετισμούς της διαδραστικής σχέσης με το αντικείμενο. Το μουσείο θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί αυτή η διαδραστική συνθήκη επαφής με το αντικείμενο για να κατορθώσει το υποκείμενο να εξοικειωθεί αρχικά με το χώρο στον οποίο βρίσκεται και ακολούθως να συνδέσει το αντικείμενο με τα νοήματα που απορρέουν από αυτό. Είναι επίσης γνωστό ότι ένα παιδί πρώιμης ηλικίας δεν θα βρεθεί ποτέ αυτοβούλως μέσα στο μουσειακό χώρο, αν δεν είναι μέλος μια σχολικής ομάδας ή αν δεν έχει έρθει με τους γονείς του, συνεπώς εδώ εντοπίζουμε και την επέμβαση του ενηλίκου στην διαμόρφωση της μουσειακής εμπειρίας. Θα ήταν προτιμότερο το παιδί να έχει την ευκαιρία να διαλέξει μόνο του τον τρόπο που θα προσεγγίσει ένα αντικείμενο στη περίπτωση που μιλάμε για μια οικογενειακή επίσκεψη ή στην εξασφάλιση κάποιων ελευθεριών μέσα στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Jensen 1999:112). Η μουσειακή εμπειρία θα πρέπει να γίνει μια διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί θα αποκομίσει γνώση με τέτοιο τρόπο ώστε να επιδιώξει να επανέλθει σε αντίστοιχο περιβάλλον. Σε αντίθεση με το σχολείο που πολλές φορές θέτει στο περιθώριο την ουσιαστική έννοια της κατανόησης (Gardner 2006: 39), οι πολιτιστικοί φορείς όπως τα μουσεία στοχεύουν στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου μέσα από δράσεις και εμπειρικές διαδικασίες.

Ως μουσειακό περιβάλλον θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε και την τεχνολογική του εξέλιξη μέσα από το σχεδιασμό της ιστοσελίδας του μουσείου και την προώθηση εκπαιδευτικού υλικού μέσα από αυτό. Τα περισσότερα μουσεία σε όλο τον κόσμο και στην Ελλάδα διαθέτουν διαδικτυακές δραστηριότητες για παιδιά και έφηβους, συμβαδίζοντας με τις ανάγκες και τον προσανατολισμό της νέας γενιάς. Σε αυτά μπορούν να έχουν πρόσβαση τα παιδιά ως μέλη της σχολικής κοινότητας για

την διεξαγωγή ενός προγράμματος ή με δική τους πρωτοβουλία διατηρώντας κατ'αυτόν τον τρόπο μια έμμεση επικοινωνία με το μουσείο (Νικονάνου 2010: 95).

2.2. Τι είναι η Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας.

Η ανάγκη για μια πιο ενεργή συμμετοχή των υποκειμένων στην διαδικασία της μάθησης είναι κάτι που απασχολεί τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης πολλές δεκαετίες και έχει διαμορφώσει πολλές σχολές που προτείνουν διαφορετικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης στηριζόμενοι σε ψυχολογικούς και διανοητικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα παιδιά. Κυρίαρχο ζητούμενο για μια αποτελεσματική μάθηση είναι το κίνητρο για μάθηση. Αυτό επιτυγχάνεται όταν ο μαθητής ενθαρρύνεται να αποκτήσει μια άμεση σχέση με αντικείμενο γνώσης, χωρίς να το αντιμετωπίζει παθητικά, μέσα στα πλαίσια της ρητορικής αυθεντίας του δασκάλου. Η μέθοδος διδασκαλίας η οποία θέτει στο κέντρο τον δάσκαλο και τον επιφορτίζει με το βάρος της μετάδοσης γνώσεων έχει ως στόχο κυρίως την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών με αποτέλεσμα να διαχωρίζει τα μέλη της σχολικής τάξης δίνοντάς προβάδισμα σε μαθητές που έχουν εγγενή κλίση στην γλωσσική και λογικο-μαθηματική νοημοσύνη με βάση τα είδη νοημοσύνης που μας παραδίδει ο Howard Gardner (2006:44). Η σχολική τάξη απαρτίζεται συνεπώς από ετερόκλητες μονάδες που χάνουν προοδευτικά το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Καταλύεται με αυτόν τρόπο ένας από τους βασικότερους άξονες της εξερευνητικής διαδικασίας της γνώσης όπως η έννοια της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας.

Η Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας είναι μια διδακτική πρακτική που ανάγεται στην Μαιευτική του Σωκράτη που σαν στόχο είχε την αναζήτηση της αλήθειας μέσα από την κριτική σκέψη και την σύνδεση με την εγκαθιδρυμένη προηγούμενη γνώση του ατόμου για τα πράγματα γύρω του (Βλάχση 2008: 4-5, Ματσαγγούρας 1994: 399). Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής υποχρεώνεται σε μια άμεση σχέση με το αντικείμενο γνώσης, απάντα σε ερωτήματα, συζητά και προβληματίζεται. Ανακαλύπτει τις πτυχές του αντικείμενου μέσα από την δική του εμπειρία με αποτέλεσμα τη θεμελίωση και κατάκτηση των νοημάτων που το ορίζουν.

Οι όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί για να δηλώσουν αυτή τη διδακτική στρατηγική είναι αρκετοί όπως μας πληροφορεί ο Ματσαγγούρας στο βιβλίο του *«Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη»*, μερικοί από αυτούς είναι η ανακάλυψη, η διερεύνηση, η στοχαστική διδασκαλία, η ευρετική, η λύση προβλημάτων κ.ά. Σύμφωνα με τον ίδιο η Διερευνητική μέθοδος χωρίζεται σε

δυο κατηγορίες στρατηγικών, αυτές της α) κατευθυνόμενης διερεύνησης και β) της ελεύθερης διερεύνησης. Σχετικά με την πρώτη κατηγορία ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές πληροφορίες και στοιχεία τα οποία οι μαθητές επεξεργάζονται μέσα από ερωτήσεις και συζήτηση για να μπορέσουν μέσα από την παρατήρηση να συνάγουν συμπεράσματα. Από την άλλη πλευρά στην ελεύθερη διερεύνηση οι μαθητές χωρίς συγκεκριμένη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό συλλέγουν στοιχεία που σχετίζονται με το θέμα για να καταλήξουν σε γενικότερα συμπεράσματα που δεν υπαγορεύονται από την κατεύθυνση του δασκάλου (Ματσαγγούρας 1994: 401). Παρόλη την διαφορετική διατύπωση των όρων, οι διδακτικές αυτές μέθοδοι βασίζονται σε κοινές αρχές όπως είναι οι στόχοι τους, βάσει των οποίων οι μαθητές θα πρέπει να στηρίζονται στην αυτονομία τους για την επίλυση καταστάσεων, καθώς επίσης και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας με σκοπό την «λειτουργική» κατανόηση των γνώσεων μέσα από μια διαδικασία εντοπισμού των προβληματικών καταστάσεων με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού και την επίλυση τους από τα ίδια τα υποκείμενα (Ματσαγγούρας 1994: 400).

Η αυτονομία που θίγει ο Ματσαγγούρας ως έναν από τους στόχους της Διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας, ανταποκρίνεται στην σύγχρονη εκπαιδευτική πεποίθηση που υποστηρίζει ότι ο μαθητής θα πρέπει να αυτοκατευθύνεται ως προς την κατάκτηση της γνώσης. Η «αυτοκατεύθυνση της μάθησης (self-regulated learning)» προϋποθέτει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές καλούνται να εξερευνήσουν και να πειραματιστούν με σκοπό να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, ανακαλώντας όμως την προϋπάρχουσα εμπειρία και γνώση που έχουν από το άμεσο περιβάλλον τους. Η παραγωγική αυτοκατευθυνόμενη μάθηση έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργεί υψηλά επίπεδα κινήτρου, αυτοπεποίθησης και θετικού αυτοειδώλου στους μαθητές (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης 2002: 17- 19).

Ακολουθώντας την παραδοχή του Dewey ότι η σχολική εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια συνθήκη μέσα στην οποία το υποκείμενο θα προσλάβει μόνο πληροφορίες και γνώσεις αλλά θα αποτελέσει και μια προετοιμασία του ατόμου για την μετέπειτα ζωή του (Dewey 1980: 10), θα μπορούσαμε να θίξουμε και τη έννοια της ομαδικότητας ως ουσιαστικό πλεονέκτημα κάθε είδους ενεργητικής εκπαιδευτικής πρακτικής που ανταποκρίνεται στον ορισμό της Διερευνητικής μεθόδου. Η ομαδοκεντρική διδασκαλία φέρνει σε επαφή τις ετερόκλητες προσωπικότητες της

σχολικής τάξης που μπορούν μέσα από ομαδικές δραστηριότητες να αναπτύξουν κοινωνικές και ατομικές δεξιότητες που δεν θα είχαν την ευκαιρία να κατορθώσουν αν δρούσαν κατά μόνας. Αυτό σαφώς δεν σημαίνει ότι η συνεργατική οργάνωση μπορεί και πρέπει να μονοπωλεί τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η σχολική τάξη αφού στην μελλοντική τους ζωή τα παιδιά θα έχουν να αντιμετωπίσουν ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, στο οποίο θα πρέπει να επιβιώσουν ως υπεύθυνοι, αυτόνομοι ενήλικες (Ματσαγγούρας 1995: 45). Λαμβάνοντάς υπόψη τους διαφορετικούς τύπους μαθητών θα πρέπει με προσοχή να επιλεγούν οι δραστηριότητες και η συχνότητα αυτών, ώστε να μην προκληθεί αρνητικό αποτέλεσμα κατά την εφαρμογή της ομαδοκεντρικής οργάνωσης. Πιο συγκεκριμένα για να επιτευχθεί αυτή η συνθήκη οργάνωσης των ατόμων θα πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις. Τα μέλη που απαρτίζουν την ομάδα θα πρέπει να αλληλεξαρτώνται, να επικοινωνούν, να κατέχουν ένα αίσθημα κοινής ευθύνης για τα πράγματα και τον επιμερισμό της εξουσίας. Αυτοί οι παράγοντες αναμφίβολά θα πρέπει να ενισχύονται και από την παρουσία του δασκάλου (Ματσαγγούρας 1994: 419-420). Οι δραστηριότητες στις οποίες παρατηρούνται θετικά αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας είναι εργασίες εξάσκησης όπως η εκμάθηση της ορθογραφίας, η απομνημόνευση ενός ποιήματος ή ενός κανόνα, η εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, καθώς επίσης καλλιτεχνικές δραστηριότητες και κατασκευές (Ματσαγγούρας 1995: 47).

Η σπουδαιότητα του μοντέλου αυτού απαντάται και στα ψυχολογικά ερείσματα στα οποία βασίζεται και επηρεάζουν τη συνοχή του. Η ανομοιογένεια της τάξης είναι μια βασική τροχοπέδη που ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνυπολογίσει. Παιδιά που επιλέγουν την ατομική εργασία είναι συνήθως εσωστρεφή με σημάδια χαμηλής αυτοεκτίμησης. Υπάρχουν όμως και παραδείγματα παιδιών που είναι περισσότερο προσηλωμένα σε μια ακαδημαϊκή κατεύθυνση, έχοντας ισχυρή βούληση και προτίμηση στην ατομική εργασία. Για το λόγο αυτό τέτοιοι τύποι παιδιών θα πρέπει να ενθαρρύνονται στην εξερεύνηση κι άλλων τρόπων λειτουργίας, μέσα στην τάξη (Ματσαγγούρας 1994: 420). Οι θετικές επιπτώσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας έχουν εφαρμογή τόσο στην κοινωνία στην οποία θα υποδεχθεί το νέο μέλος της αλλά και στο ίδιο το άτομο σε ψυχολογικό και γνωστικό επίπεδο. Το παιδί μαθαίνει να κοινωνικοποιείται σε μεγαλύτερο βαθμό, να συνεργάζεται με ομαλό τρόπο και να αντιμετωπίζει επιτυχώς συγκρούσεις. Στο σχολικό περιβάλλον

καταφέρνει να πειθαρχεί , να συμμορφώνεται στους κανόνες της ευρύτερη ομάδας της μαθητικής κοινότητας και να αποδέχεται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο τα ίσα δικαιώματα των συμμαθητών του. Σε προσωπικό επίπεδο το παιδί αποκτά μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, καλλιεργεί την κριτική του σκέψη, γίνεται πιο αποτελεσματικό στην επίλυση προβλημάτων και βελτιώνεται η γλωσσική του ανάπτυξη. Επιπλέον έχει παρατηρηθεί ότι το ενδιαφέρον των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο παίρνει διαφορετική τροπή απ' ότι σε ένα αμιγώς ανταγωνιστικό περιβάλλον. Το ενδιαφέρον για το διδακτικό αντικείμενο ενδυναμώνεται μέσα από τη συλλογική προσπάθεια προσέγγισης του εξασφαλίζοντάς στο υποκείμενο μια θετική εμπειρία (Ματσαγγούρας 1994: 423-430).

Ο βιωματικός τρόπος κατάκτηση της γνώσης βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν το αντικείμενο εμπειρικά συνθέτοντας οι ίδιοι μέσα από μια φυσική διαδικασία τα συμπεράσματα για το υλικό με το οποίο καταπιάνονται. Επιστέφοντας στην άποψη του Dewey (1990:97-98) σχετικά με τη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης που δίνει έμφαση περισσότερο στο υποκείμενο, που καλείται να προσλάβει την πληροφορία, παρά στο αντικείμενο που τη φέρει. Δεν αρκεί μια γενική κατανόηση των εννοιών αλλά επιδιώκεται μια στάση απέναντι στη μάθηση και την έρευνα σύμφωνα με την οποία οι μαθητές προσπαθούν μόνοι τους ανακαλύψουν τις συνδέσεις των εννοιών μέσα σε μια επιστημονική ανάλυση (Κολιάδης 2007: 155). Αυτό υποστηρίζει ο Bruner για την ερευνητική-ανακαλυπτική μέθοδο, τα πλεονεκτήματα της οποίας θα παραθέσουμε στη συνέχεια.

2.3. Τα πλεονεκτήματα της εμπειρικής γνώσης μέσω της ενεργητικής μεθόδου μάθησης.

Γνωρίζοντας πλέον στην εποχή μας ότι όλα τα παιδιά δεν μαθαίνουν με τον ίδιο τρόπο οι εκπαιδευτικές πρακτικές προσανατολίζονται σε νέες μεθόδους διαπαιδαγώγησης. Στόχος είναι τα υποκείμενα της μάθησης να καταφέρουν να αφομοιώσουν πληροφορίες για το γνωστικό αντικείμενο με ένα πιο ενεργητικό και εμπειρικό τρόπο. Εφαρμογές αυτού του τρόπου θα μπορούσε να είναι η Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας αλλά και η μέθοδος Project που συγκλίνουν στην βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία.

Η διδασκαλία αυτή στηρίζεται στα βιώματα των υποκειμένων της μάθησης μέσω της επικοινωνίας και της ανάλυσης αυτών. Οι ανάγκες οι προβληματισμοί που έχει ένα παιδί από την καθημερινή ζωή του, οι εμπειρίες που αποκτά από το περιβάλλον του μπορούν να αποτελέσουν εποικοδομητικό εργαλείο στα χέρια του σχολείου για το σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων. Τα βιώματα που θα γίνουν αντικείμενο συζήτησης και εφελκτήριο για νέες δραστηριότητες θα πρέπει να καθορίζονται από την ένταση με την οποία επανέρχονται στο παιδί καθώς επίσης και στο κατά πόσο αφορούν την ευρύτερη ομάδα της τάξης ή της σχολικής κοινότητας (Χρυσafίδης 1998: 18-29). Η μεταφορά των προβληματισμών αυτών στο επίκεντρο των ενδοσχολικών συζητήσεων και η μετεξέλιξη τους σε νέες μορφές εκπαιδευτικής δράσης, εξασφαλίζουν στα παιδιά έναν εμπειρικό τρόπο μάθησης που καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη και ενισχύει με δεξιότητες οι οποίες στο μέλλον θα τους χρειαστούν για την επίλυση των δικών τους προβλημάτων, κάνοντας τα αυτόαρκη.

Με αφορμή τη θεωρία του Bruner για την ανακαλυπτική μάθηση, επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές όταν επεξεργάζονται ένα θέμα μέσα από μια διερευνητική διαδικασία το γνωστικό αντικείμενο εντυπώνεται καλύτερα στη μνήμη τους, παρα εάν ήταν κάτι που δέχονταν ως έτοιμη γνώση. Συνεπώς οι μαθητές γίνονται «παραγωγοί» και «μετασχηματιστές» των πληροφοριών με στόχο να αναπτύξουν τις νοητικές τους δυνατότητες. Τα κίνητρα του ατόμου για τη γνώση ενυπάρχουν στη φύση του καθώς υποκινούνται από την περιέργεια, την επιθυμία για καταξίωση και τη συνεργασία με άλλα άτομα για την επίτευξη ενός στόχου. Συνδέοντας αυτή την άποψη με την ανακαλυπτική μάθηση, για να μπορέσει να

συντελεστεί με επιτυχία, ανατρέχουμε σε ήδη υπάρχουσες δομές που καθορίζονται από συγκεκριμένους παράγοντες όπως τον τρόπο αναπαράστασης και οργάνωσης της γνώσης, την διαδικασία απλούστευσης της και στη δυνατότητα παραγωγής νέας (Κολιάδης 2007:156-167). Η κοινωνική κονστρουκτιβιστική αντίληψη περί πρόσληψης πληροφοριών και κατάκτησης της γνώσης προϋποθέτει την ομαδική συμμετοχικότητα, στα πλαίσια της σχολικής τάξης, εκπαιδευτικών και μαθητών. Η καθοδηγούμενη ανακάλυψη ενός θέματος μέσα από δραστηριότητες και γόνιμο διάλογο μέσα στο σχολείο ενισχύουν τον εμπειρικό τρόπο αφομοίωσης των γνώσεων ενώ παράλληλα αναπτύσσουν ικανότητες του μαθητή που καθορίζουν το χαρακτήρα και τη διανοητική ετοιμότητα του.

Η βιωματική μάθηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας που επιδιώκει να φέρει το παιδί σε άμεση επαφή με το γνωστικό αντικείμενο χωρίς να στηρίζεται τυφλά στις κατευθύνσεις του σχολικού βιβλίου που αυτομάτως προϋποθέτει την απομνημόνευση και αναπαραγωγή του περιεχομένου του χωρίς περαιτέρω προβληματισμό. Έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει νέες δεξιότητες με αφετηρία το συνεχή διάλογο και την τελική εφαρμογή διαφόρων δραστηριοτήτων με απώτερο σκοπό να διαμορφώσει σημαντικές ηθικές αξίες (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου 2008: 28-29). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όπως θα δούμε παρακάτω εντός και εκτός της σχολικής τάξης είτε με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε πολιτιστικά περιβάλλοντα, είτε στη διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας.

2.4. Ο ρόλος της εικαστικής τέχνης στην πνευματική εξέλιξη των παιδιών.

Η εικαστική τέχνη κατά κύριο λόγο παρουσιάζεται στη ζωή των παιδιών από πολύ νωρίς είτε μέσα από καλλιτεχνικές δραστηριότητες στην προσχολική ηλικία είτε ως μέρος της τυπικής μόρφωσης των παιδιών που ξεκινά από την πρώτη τάξη του δημοτικού και φθάνει ως το λύκειο. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια της τυπικής μόρφωσης που λαμβάνουν τα παιδιά η τέχνη σε γενικές γραμμές μπορεί να λάβει τη μορφή μιας ευχάριστης εμπειρίας όπου τα παιδιά θα ασχοληθούν με μια δημιουργική εργασία ή σε πιο μεγάλες ηλικίες θα αποτελέσει αντικείμενο σπουδής και μελέτης ως μάθημα επιλογής για να εισαχθούν σε σχολές αντίστοιχου ενδιαφέροντος. Η ενασχόληση του παιδιού με την ζωγραφική τέχνη του δίνει την ικανότητα να μετατρέπει τα συναισθήματα και τις ιδέες του σε εικόνες, να εκτιμά αισθητικά την ποιότητα της ζωής και της τέχνης (Danko-McGhee & Slutsky 2003:13).

Κάθε γνωστικό αντικείμενο με το οποίο έρχονται σε επαφή τα παιδιά, παρουσιάζει μια διττή σπουδαιότητα. Οι γνώσεις μπορούν να επηρεάσουν την σκέψη και το μορφωτικό επίπεδο του υποκειμένου, αλλά παράλληλα ο τρόπος με τον οποίο θα μεταδοθούν αυτές οι γνώσεις, το ενισχύουν με επιπλέον δεξιότητες, όπως λόγου χάρη την κοινωνική συμπεριφορά που θα διαμορφώσει ή τις διανοητικές ικανότητες του, τις οποίες θα βελτιώσει συν τω χρόνω. Μπορούμε να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα ότι η ανάγκη να λάβουν τα παιδιά μαθήματα με θέμα την εικαστική τέχνη τα εφοδιάζει με διανοητικά εργαλεία που θα χρειαστούν σε όλο το φάσμα της ζωής τους μέσα και έξω από το σχολείο. Όπως υποστηρίζει ο καθηγητής Ιστορίας της Τέχνης, Μιλτιάδης Παπανικολάου η αξία ενός έργου τέχνης και η σχέση του με την κοινωνία το καθιστούν ένα «αντικείμενο αισθητικής ολοκλήρωσης και απόλαυσης, ιστορικής αναγκαιότητας και κριτικής ανάλυσης, μέσο κοινωνικής διαφώτισης, οπτικής επικοινωνίας και αξιοποίησης των δημιουργικών ικανοτήτων του ανθρώπου.» (Παπανικολάου 2005: 135).

Η τέχνη, όχι μόνο η εικαστική, θα μπορούσε να αποτελεί παράλληλο βοήθημα για να κατανοήσει ένας μαθητής την εποχή για την οποία διαβάζει στο ιστορικό εγχειρίδιο του σχολείου, για παράδειγμα παρουσιάζοντας την εικόνα ενός αγάλματος ή βλέποντας ένα πίνακα ζωγραφικής που συνδέεται με τα συμφραζόμενα της εποχής ή του ιστορικού γεγονότος που θίγει το βιβλίο με λεκτικά μέσα, μπορεί να

δημιουργήσει μια σχέση εγγύτητας του μαθητή με το αντικείμενο της μελέτης. Με τη χρήση της γλώσσας της εικόνας και της γλώσσας της τέχνης, ο σπουδαστής, μπορεί να δώσει μια πιο παραστατική διάσταση σε αυτό που μελετά. Για να κατανοηθεί καλύτερα αυτό, δανειζόμαστε την άποψη της Olson (2003: 39) για τη σχέση των εικαστικών και της λογοτεχνίας και τη δυνατότητα που παρέχουν στο άνθρωπο να σκέφτεται και να επικοινωνεί με το ιδιαίτερο γλωσσάρι που κάθε τομέας διαθέτει. Ο λόγος είτε γραπτός, είτε προφορικός απαρτίζεται από δομικά στοιχεία όπως ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα. Αντίστοιχα η εικαστική τέχνη αποτελείται από γραμμές χρώματα, σχήματα. Με τον τρόπο αυτό μπορούμε να κατανοήσουμε τα πρώτα στάδια της δημιουργίας των παιδιών. Οι πρώτοι ήχοι που βγάζουν τα παιδιά προσιδιάζουν στις αδέξιες γραμμές που τραβούν πάνω σε μια επιφάνειά χαρτιού. Όταν αρχίζουν να χρησιμοποιούν απλές λέξεις βρίσκονται στο στάδιο κατά το οποίο, δημιουργούν αυτοτελή σχήματα στα οποία δίνουν ονομασίες. Προοδευτικά εντάσσουν τις λέξεις τους σε προτάσεις στον προφορικό λόγο και έτσι ξεκινούν οι ζωγραφικές παραστάσεις να γίνονται πιο σύνθετες, αφηγούμενες κι αυτές μια ιστορία. Διαγράφοντας έτσι κυκλικά μια πορεία ως προς τον παραπάνω συλλογισμό, τα παιδιά, ως μαθητές, επιστρέφουν στην εικόνα για να ερμηνεύσουν καλύτερα ένα κείμενο. Με αυτό τον τρόπο η αφομοίωση των πληροφοριών επιτυγχάνεται μέσα από τα συναισθήματα που γεννά η εικόνα, ο ήχος, ή η αφή! Χαρακτηριστικό παράδειγμα, για το πώς μια εικόνα επεξηγεί μια γνωστική θεματική ενότητα, θα μπορούσε να αποτελέσει ο πίνακας του Delacroix «Η ελευθερία οδηγώντας το λαό» που έχει συνδεθεί με τη Γαλλική επανάσταση.

Εκτός όμως από ένα υποβοηθητικό μέσο στην υπηρεσία των μαθημάτων κορμού στο σχολείο μπορεί να επιτελέσει και άλλους ρόλους στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Μπορούμε να προσεγγίσουμε την εικαστική τέχνη ως δημιουργική δραστηριότητα αλλά και ως αντικείμενο μελέτης σε θεωρητικό επίπεδο. Οι εκφάνσεις αυτές έχουν να προσφέρουν πολλά πλεονεκτήματα στην πνευματική εξέλιξη των παιδιών καθώς μέσα από την πρακτική καλλιτεχνική δημιουργία το παιδί αναπαριστά το κόσμο όπως τον αντιλαμβάνεται και όπως τον βιώνει σε προσωπικό επίπεδο (Danko-McGhee & Slutsky 2003:12), αυτό του δίνει τη δυνατότητα να εκφραστεί με ένα μέσο που είναι περισσότερο εξοικειωμένο πριν ακόμα ορίσει αυτό τον κόσμο λεκτικά. Ένα παιδί μπορεί να αναπτύξει αισθητικά κριτήρια από πολύ μικρή ηλικία όταν εκφράζει την προτίμηση του για ένα χρώμα, ένα σχήμα, έναν ήχο ή την υφή

ενός υλικού (Danko-McGhee 2006: 21). Η ζωγραφική τέχνη για τα παιδιά είναι πρωτίστως μια μορφή αυτοέκφρασης που ενισχύει την αυτοπεποίθηση τους και τους παρέχει τα μέσα για να αποδώσει τα συναισθήματα και τη σκέψη τους (Lowenfeld 1982:7-9).

Στηριζόμενοι στις πρακτικές γνώσεις που μπορεί να προσφέρει η εικαστική τέχνη στα παιδιά όπως την ικανότητα να μετρά διαστάσεις με τη βοήθεια εργαλείων ή να συνδυάζει χρώματα για να δημιουργήσει νέες αποχρώσεις, να πειθαρχεί στα πλαίσια που έχουν οριστεί στο χαρτί, αλλά και ο τρόπος που ζωγραφίζει, μπορούν επίσης να δώσουν αρκετές πληροφορίες σε ειδικούς παιδοψυχολόγους για το στάδιο της διανοητικής εξέλιξης των παιδιών (Piaget 1999: 45 / Lowenfeld 1982: 27).

Μια άλλη διάσταση που αφορά στην κοινωνική διαπαιδαγώγηση των παιδιών και πως αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη ζωγραφική, εντοπίζεται σε μια έρευνα που έγινε σε ένα νηπιαγωγείο της Κύπρου με παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων και διήρκεσε σχεδόν ένα χρόνο, με προσεκτική μελέτη των ζωγραφικών έργων των παιδιών και συζήτηση με τα ίδια. Παρατηρήθηκε ότι παιδιά που βρίσκονταν στο περιθώριο της τάξης, αποτύπωναν αυτό το αίσθημα της αποξένωσης μέσα από τις ζωγραφιές τους με σχέδια και γραμμές που για τη δασκάλα και την υπόλοιπη τάξη δεν είχαν νόημα, όπως η περίπτωση ενός παιδιού που ζωγράφιζε με τελείες. Όταν ζητήθηκε από τα παιδιά της τάξης να ζωγραφίσουν στη διάρκεια μιας δραστηριότητας με τελείες, αποδείχθηκε ότι κάθε έργο είχε τη δική του σημασία για το δημιουργό του, όπως και οι ακατανόητες τελείες του περιθωριοποιημένου παιδιού (Angelides & Michaelidou 2009:36-49).

Με αυτή την αφορμή, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει πως προσεγγίζει το σχολείο την εικαστική τέχνη μέσα από το μάθημα της αισθητικής αγωγής και πως την προσεγγίζει ένας πολιτιστικός φορέας όπως το μουσείο. Από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού τα παιδιά γνωρίζουν την τέχνη ως μάθημα μέσα στο αναλυτικό τους πρόγραμμα, το μάθημα της αισθητικής αγωγής έχει δικό του εγχειρίδιο και για τις τάξεις του δημοτικού διαθέτει τρία βιβλία, καθένα από αυτά αντιστοιχεί σε δυο σχολικά έτη. Τα παιδιά από πολύ νωρίς μαθαίνουν, μέσα από δραστηριότητες και ανακλήσεις από το περιβάλλον τους, τα δομικά στοιχεία της ζωγραφικής όπως σχήματα, χρώματα, υλικά που χρησιμεύουν στη δημιουργία ενός καλλιτεχνήματος. Κύρια πηγή ερεθισμάτων αποτελεί το φυσικό περιβάλλον, το φυσικό τοπίο είναι κάτι

που τα παιδιά σε μικρότερες ηλικίες μπορούν να εντάξουν στα ζωγραφικά τους έργα με μεγαλύτερη ευκολία. Γίνονται αναγωγές σε γνωστούς ζωγράφους που έχουν μια πρωτογενή συνάφεια με την παιδική τέχνη, όπως ο Ελβετός ζωγράφος Paul Klee για παράδειγμα, ο οποίος είναι ιδιαίτερα αγαπητός για το ελεύθερο τρόπο που μεταχειρίζεται τα χρώματα και τη φόρμα, πιστεύοντας ότι το έργο πρέπει να αναπτύσσεται με τους δικούς όρους όπως τα τυχαία σχέδια στο χαρτί (Gombrich 2010: 580). Το σχολικό εγχειρίδιο επιπλέον ασχολείται με τα εικαστικά επαγγέλματα εισάγει τα παιδιά στις τεχνικές που χρησιμοποιεί κάθε επάγγελμα και πως μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν στις δημιουργίες τους. Χωρίς να παραλείπεται το κομμάτι της θεωρητικής προσέγγισης της τέχνης υπάρχουν κεφάλαια που καταπιάνονται με την τέχνη από την Αρχαία Ελλάδα μέχρι τα καλλιτεχνικά ρεύματα της μοντέρνας τέχνης του 20^{ου} αιώνα.

Το μουσείο ως φορέας που ασχολείται κατά κύριο λόγο με την ανάδειξη και συντήρηση του υλικού πολιτισμού, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δουν από κοντά, μέσα από εκθέσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα όσα μελέτησαν στα σχολικά τους εγχειρίδια. Για παράδειγμα μια εκδρομή στο Μουσείο της Ακρόπολης μπορεί να ανασύρει από τη μνήμη τους το σχετικό μάθημα ιστορίας για την αρχαία Αθήνα, επιστρατεύοντας προηγούμενες γνώσεις για το θέμα. Πέρα από τη σύνδεση που μπορεί να κάνει με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, έχει τη δυνατότητα να μιλήσει, να εκφράσει τις ιδέες του και τις σκέψεις για το αντικείμενο αλλά και να το δει πως εκτείνεται στο χώρο στις πραγματικές του διαστάσεις. Ένας από τους λόγους που οι επισκέψεις σε πινακοθήκες και μουσεία με εκθέσεις εικαστικής τέχνης κρίνεται ωφέλιμη για την εκπαίδευση των παιδιών βασίζεται στην εμπειρική σχέση που θα αναπτύξει το παιδί με το αντικείμενο και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης που θα επιτύχει.

Σε κάθε περίπτωση είτε μέσα από το σχολείο ή από εξωτερικούς φορείς όπως το μουσείο η σημασία της επαφής των παιδιών με την εικαστική τέχνη κρίνεται απαραίτητη για λόγους που σχετίζονται με την κοινωνία στην οποία είναι ενταγμένο το άτομο αλλά και για λόγους που επηρεάζουν τη σκέψη του. Για το λόγο αυτό θα ήταν προτιμότερο η επαφή των παιδιών με την τέχνη και συγκεκριμένα την ιστορία της τέχνης να υπαγορεύεται από κάποιες αρχές βάσει των οποίων το παιδί θα διαμορφώσει μια πολύπλευρη προσωπικότητα. Η καθηγήτρια Ιστορίας της Τέχνης,

Ευγενία Αλεξιάκη (2002: 201-206) μας παραθέτει κάποιες από αυτές τις αρχές, όπως η αντίληψη για το τι θεωρούμε σήμερα «έργο τέχνης» και την αστική αντίληψη που το έχει ορίσει ως δημιούργημα μιας ιδιοφυΐας. Επιπλέον η επαφή των παιδιών με την Ιστορία της Τέχνης πρέπει να ξεκινά από μια συγκεκριμένη ηλικία, των 10 ετών όπου τα παιδιά είναι σε θέση να επεξεργαστούν με αισθητικά κριτήρια το έργο και η ερμηνεία που δίνετε σε αυτά να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες τους. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει μόνο η δυτική τέχνη ως δείγμα πολιτισμού είναι ακόμα μια αρχή που πρέπει να ληφθεί υπόψιν ούτως ώστε να επιδιώκεται μια συλλήβδην προσέγγισή της, χωρίς εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά. Ένας κοινός τόπος που απασχολεί και τη σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική είναι ότι τα παιδιά πρέπει να εξοικειωθούν με την Ιστορία της Τέχνης μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους που ενθαρρύνουν την εξερεύνηση και ανακάλυψη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της.

Κεφάλαιο 3. Η Διερευνητική Μέθοδος Διδασκαλίας ως χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο στο σχολείο και το μουσείο

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο αναλύονται δυο είδη εμπειρικής διδασκαλίας, η Διερευνητική μέθοδος και η μέθοδος Project. Η πρώτη αφορά στον τρόπο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα στο μουσείο και δεύτερη μέσα στο σχολείο.

Δίνεται έμφαση στον ορισμό της Διερευνητικής μεθόδου ως μια στρατηγική διδασκαλίας σε σχέση με το πολιτισμικό περιβάλλον του μουσείου. Περιγράφονται τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ένας παιδαγωγός για να εκτελέσει αποτελεσματικά τη μέθοδο. Οι δυο επιμέρους ενότητες του κεφαλαίου παρουσιάζουν παραδείγματα μουσείων και προγραμμάτων της Ελλάδας και του εξωτερικού που ακολουθούν τον εμπειρικό τρόπο προσέγγισης της τέχνης αλλά και της γνώσης.

Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζεται η μέθοδος Project, ως συναφής μέθοδος διδασκαλίας με την Διερευνητική μέθοδο παραθέτοντας τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζει ως διδακτική πρακτική στο σχολείο.

3.1. Στρατηγικές διδασκαλίας επεξεργασίας της γνώσης των μουσείων στις σχολικές τάξεις. (Museum teaching strategies in the classroom)

Στην ενότητα αυτή αναλύεται η Διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας όπως αυτή εφαρμόζεται στα μουσεία ως ένα είδος εκπαιδευτικής στρατηγικής ενώ παρουσιάζονται παραδείγματα από παραλλαγές της μεθόδου στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

3.1.1. Η Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας στο μουσείο.

Μπορεί ο όρος της Διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας να μην είναι ευρέως γνωστός στα ελληνικά μουσεία, ωστόσο φαίνεται να χρησιμοποιείται με μεγάλη συχνότητα παραλλαγμένος. Έχοντας μιλήσει για τον ορισμό της Διερευνητικής μεθόδου και τον τρόπο που την προσεγγίζει η παιδαγωγική θεωρία θα ήταν χρήσιμο να σταθούμε στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο περιβάλλον του μουσείου.

Η μέθοδος που μας απασχολεί, ετυμολογικά βασίζεται στη διατύπωση ερωτήσεων για ένα θέμα, τον προβληματισμό γύρω από ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση. Μέσα από αυτόν τον παραγωγικό τρόπο προσέγγισης του γνωστικού αντικείμενου μια ομάδα ή ένα άτομο μπορεί να συνάγει συμπεράσματα για την ουσία και την υπόσταση του, όπως αυτό εντοπίζεται στις βιωματικές – εμπειρικές μεθόδους μάθησης. Το περιβάλλον του μουσείου είναι ένας χώρος ο οποίος προσφέρεται σε μεγάλο βαθμό για τέτοιου είδους αναζητήσεις και ανακαλυπτικές πρακτικές. Καθώς υπάρχει η τάση για στροφή προς τον επισκέπτη όπως απαντάται στα νέα μοντέλα οργάνωσης των μουσείων. Είναι αυτοσκοπός για το μουσείο να μεταδώσει γνώσεις θέτοντας το μαθητή-επισκέπτη στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Σημασία έχει η άποψη του υποκειμένου για το αντικείμενο και αυτό μπορεί να επιτευχθεί αν υπάρξει γόνιμος προβληματισμός γύρω από το έκθεμα. Η αντιμετώπιση του αντικείμενου ως μια διαδικασία εξερεύνησης το αποσπά από τον παραδοσιακό τρόπο πρόσληψης της πληροφορίας αλλά το θέτει στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού που στόχο έχει τη συλλογή στοιχείων για την τεκμηρίωση του (Biggs 2011: 6-9).

Ο όρος inquiry ή enquiry όπως παραδίδεται στα αγγλικά αποτελεί τη διαδικασία της έρευνας για την αλήθεια, τη γνώση και την αναζήτηση πληροφοριών για ένα θέμα (Hutchings 2007: 9-10), προέρχεται από τη Σωκρατική αντίληψη κατά

την οποία η γνώση επιτυγχάνεται από τη διατύπωση ερωτήσεων για ένα θέμα. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται μπορούν να είναι κλειστού τύπου στην αρχή της επεξεργασίας του θέματος αλλά η κύρια εφαρμογή της μεθόδου στηρίζεται περισσότερο, σε ανοιχτού τύπου ερωτήματα που βοηθούν το υποκείμενο να συνθέσει ένα συλλογισμό με τελικό σκοπό να οδηγηθεί στη δημιουργία αποριών οι οποίες να συντελέσουν στη λύση ενός προβλήματος. Βάσει αυτής της διαλογικής διδασκαλίας που θέσπισε ο Σωκράτης εκμαιεύεται από το υποκείμενο η πληροφορία για το γνωστικό αντικείμενο. Ο Σωκράτης αποδεικνύει ότι η γνώση στηρίζεται στην εμπειρία του ατόμου που για να μπορέσει να αναδειχθεί χρειάζεται την απαιτούμενη καθοδήγηση. Η εμπειρία ή «ανάμνηση» κατά τον Πλάτωνα, όπως την παραθέτει στο διάλογο του Μένωνα, πέρα από τη φιλοσοφική σκοπιμότητα που είχε για την εποχή, μπορεί να εφαρμοστεί στην σύγχρονη παιδαγωγική με αφορμή το παράδειγμα του Piaget για τη συλλογιστική πορεία που ακολουθεί ένα παιδί στο IV στάδιο (ηλικία 11-12) για να προσεγγίσει την έννοια του διπλασιασμού των επιφανειών η οποία πηγάζει από την ωριμότητα της ηλικίας που του επιτρέπει να κατανοήσει το συλλογισμό αυτό (Φράγκου 1973:17). Η νοητική ωριμότητα μαζί με την αναγκαία καθοδήγηση παρέχει μια νέα προσέγγιση ως προς τα θέματα που καλείται να επεξεργαστεί το υποκείμενο της μάθησης.

Ο εμπειρικός τρόπος μάθησης που μας παρέχει η Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας δεν περιορίζεται μόνο στη διατύπωση ερωτήσεων μπορεί, να σχετίζεται με μια απτική εμπειρία (Goodman & Berntson 2011:473), εφαρμογή που μπορούμε να συναντήσουμε στα περισσότερα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα με τον έναν ή άλλο τρόπο, εντός του μουσειακού περιβάλλοντος. Οι ερωτήσεις που τίθενται στα παιδιά μέσα από τη διαδικασία της μεθόδου θα πρέπει να είναι προσιτές, σύντομες και καθοδηγητικές. Η προσιτότητα των ερωτήσεων μπορεί να καθοριστεί από την υπάρχουσα γνώση που τα παιδιά έχουν και μπορούν να ανατρέξουν στο οικείο περιβάλλον τους για απαντήσουν. Επιπλέον η συντομία με την οποία θα διατυπωθούν στοχεύει απευθείας στην ουσία του προβληματισμού με την συνακόλουθη καθοδήγηση να μην περιορίζει τον ερωτώμενο προς μια και μοναδική σωστή απάντηση, αλλά μέσα από την πληθώρα των απαντήσεων να ξεκινά ένας γόνιμος διάλογος.

Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη του αντικειμένου το οποίο θα γίνει το ορόσημο για την περαιτέρω επεξεργασία και ανάλυση του θέματος. Η χρήση αντικειμένων στη διαδικασία εκμάθησης παρέχει κάποια σημαντικά πλεονεκτήματά που ένα εγχειρίδιο δεν μπορεί να εξασφαλίσει. Ένα αντικείμενο κυρίως όταν πρόκειται για ένα έκθεμα σε μουσείο προσελκύει το ενδιαφέρον του επισκέπτη αρχικά γιατί είναι κάτι που δεν μπορεί να το συναντήσει αυτούσιο στην καθημερινότητα του, συνεπώς αντικρίζοντας το θα προσπαθήσει να το ερμηνεύσει, καθώς επίσης να πλάσει την ιστορία πίσω από αυτό. Ο θεατής δεν χρειάζεται να έχει συγκεκριμένη ηλικία και ιδιαίτερες γνωστικές δεξιότητες για να καταφέρει να το περιγράψει, ενδεχομένως το ασκημένο μάτι ενός ειδήμονα να μπορέσει να αποδώσει με μεγαλύτερη λεπτομέρεια αυτό που βλέπει από έναν επισκέπτη που το αντικρίζει για πρώτη φορά, αναμφίβολα όμως και οι δυο έχουν την δυνατότητα να μιλήσουν και να εκφράσουν την άποψη τους για αυτό που βλέπουν. Πολλές φορές ένας θεατής χωρίς ιδιαίτερη εμπειρία για το γνωστικό αντικείμενο μπορεί να κάνει παρατηρήσεις και επισημάνσεις για αυτό οι οποίες ανοίγουν νέους ορίζοντες για την ερμηνεία του (Hennigar-Shuh 2008:80-83). Η συζήτηση γύρω από το αντικείμενο είτε αφορά ένα έκθεμα ή ένα χρηστικό αντικείμενο από την καθημερινότητα καθορίζεται από τον τρόπο που διατυπώνονται οι ερωτήσεις ώστε να ξεκινήσει ο διάλογος. Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις εξυπηρετούν αυτή τη διαδικασία παρ' όλα αυτά έχει μεγάλη σημασία το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Εάν ρωτήσουμε τον θεατή «τι είναι αυτό;» που βλέπει θεωρεί ότι υπάρχει μόνο μια σωστή απάντηση, σίγουρα περιορίζει τις πιθανές απαντήσεις, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις αποκλείει εν γένει τη διαδικασία της συζήτησης υπό τον φόβο της αποτυχίας. Εάν όμως στηριχθούμε στα δομικά στοιχεία του αντικείμενου, όπως για παράδειγμα πως είναι φτιαγμένο, από τι αποτελείται, σε τι θα μπορούσε να χρησιμεύσει, ο θεατής μπορεί να πει την άποψη του για αυτό και προοδευτικά μέσα από ένα διαλεκτικό συλλογισμό να διαμορφώσει την πληροφορία που φέρει το αντικείμενο. Με άλλα λόγια γίνεται συμμετέχων στην ανακάλυψη, την εξερεύνηση του γνωστικού αντικείμενου.

Μεγάλη σημασία έχει για την ομάδα που επισκέπτεται και παρακολουθεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που βασίζεται σε μια ανακαλυπτική μέθοδο διδασκαλίας, είναι να καθοδηγείται με σωστό τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται η εξερεύνηση του αντικείμενου. Έχουμε ήδη αναφέρει τον σημαίνοντα ρόλο που έχουν οι ερωτήσεις οι οποίες τίθενται στη συζήτηση καθώς και ο τρόπος διατύπωσής τους. Επιπλέον είναι

χρήσιμοι οι πληροφορίες που δίνονται στη διάρκεια της συζήτησης να έχουν ειδική συνάφεια με το θέμα που πραγματεύεται η ομάδα χωρίς να επιφορτίζονται τα παιδιά με λεπτομέρειες που αφορούν στο γενικότερο πλαίσιο. Ένα σημαντικό στοιχείο για την πρόοδο της συζήτησης είναι μια πληροφορία καθοριστική για το θέμα να αποκαλύπτεται προοδευτικά στη διάρκεια της και όχι προκαταβολικά (Hubard 2007:17-23). Με αυτή την αφετηρία για την επεξεργασία ενός θέματος υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία ακολουθώντας παρόμοιες παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά ποικίλουν ανάλογα με το είδος του μουσείου. Πινακοθήκες και χώροι που εκτίθενται έργα ζωγραφικής μεταχειρίζονται ανακαλυπτικές μεθόδους μάθησης για να μπορέσουν να μυήσουν τα παιδιά στον κόσμο της τέχνης, μέσα από παιχνίδια ρόλων, προσεκτική παρατήρηση των εκθεμάτων με διάφορα βοηθήματα όπως viewfinders, καταγραφή των ιδεών των παιδιών, είτε υπό τη μορφή γραπτού λόγου είτε υπό τη μορφή δημιουργίας ενός καλλιτεχνήματος, αναφορικά πάντοτε με τα έργα που συναντούν στο μουσείο (Hubard 2006).

Τέλος αν τα μουσεία θέλουν να έχουν μια αποτελεσματική εμπειρία για τους επισκέπτες που θα διαρκέσει στο χρόνο και θα τους κάνει να μάθουν ουσιαστικά από αυτή, θα πρέπει να ανταποκρίνονται σε τέσσερις παράγοντες που καθορίζουν την μουσειακή εμπειρία του επισκέπτη. Αρχικά την ικανότητα της αντίληψης, την διατύπωση των ιδεών, την έκφραση των συναισθημάτων τους και την ενθάρρυνση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την επίσκεψη. Η ικανότητα να αντιληφθούν το έργο στην ολότητα του, πυροδοτεί την ανάγκη να έρθουν σε επαφή με αυτό μέσω των αισθήσεων τους (αφή, όσφρηση). Οι ιδέες για το έκθεμα μπορούν να προκύψουν μέσα από αυτό που φαντάζεται το υποκείμενο, τη συζήτηση και τα ερωτήματα που θα θέσει για το αντικείμενο τις υποθέσεις και τους συλλογισμούς που θα προκύψουν από το έργο. Τα συναισθήματα μπορούν να είναι χαράς, αγωνίας και θλίψης για αυτό που τους προξενεί το έργο. Στο τέλος αυτή της διαδικασίας μπορούν να εκφράσουν την ανάγκη να συμμετέχουν σε δραστηριότητες οι οποίες ποικίλουν σε σχέση με τον τρόπο διεξαγωγής τους, είτε έρευνας για τα εκθέματα είτε ενός εκπαιδευτικού εργαστηρίου σχεδιασμένο για σχολικές ομάδες (Van Moer κ.ά. 2008: 47).

3.1.2. Μουσεία και προγράμματα στην Ελλάδα που χρησιμοποιούν τη Διερευνητική μέθοδο.

Στα πλαίσια της ενεργητικής μάθησης και της εξερεύνησης των αντικειμένων μέσα από την εμπειρική διαδικασία εντάσσονται στην πλειονότητα τους τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων που διενεργούνται στη χώρα μας ακολουθώντας τις επιταγές της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής. Εκτός από την μελέτη περίπτωσης με την οποία θα ασχοληθεί παρακάτω η εργασία και αφορά στην Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου Γκίκα και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά δημοτικού. Στην ενότητα αυτή θα γίνει μια αναφορά σε ορισμένα παραδείγματα εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στο ελληνικό κοινό. Δυο από αυτά τα παραδείγματα επιλέχθηκαν επειδή έχουν άμεση σχέση με το αντικείμενο της εργασίας που άπτεται της εμπειρικής προσέγγισης της τέχνης και το τρίτο παράδειγμα αφορά την υπόδυση ρόλων που εν μέρει αφορά και την περίπτωση μελέτης της έρευνας.

Όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενες ενότητες τα μουσεία επιτελούν ένα μέρος της δια βίου μάθησης που δίνει την δυνατότητα επιμόρφωσης και καλλιέργειας του ατόμου πέρα από την τυπική μορφή εκπαίδευσης που είναι το σχολείο και οι ανώτερες ακαδημαϊκές βαθμίδες. Σε αυτά μπορούμε να παρατηρήσουμε παιδαγωγικές πρακτικές που ωθούν το υποκείμενο να κατασκευάσει μόνο του τη γνώση μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες που προσφέρουν οι εκθέσεις του. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (ΕΠΜ) που μας παρουσιάζει η υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Δήμητρα Ντιρογιάννη.

Το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο έχει ιδρυθεί το 1987 είναι μέλος του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείου (ICOM), του Ευρωπαϊκού Δικτύου Παιδικών Μουσείων Hands On! International και του Δικτύου Μουσείων της Αθήνας. Διεξάγει εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά από 1-12 χρονών με ποικίλλα θέματα και επιδιώκει μέσα από το παιχνίδι και την συναισθηματική εμπειρία το παιδί και να βρει ανοιχτά σημεία σύνδεσης με την καθημερινότητα (ιστοσελίδα μουσείου ΕΠΜ)¹.

¹ <http://www.hcm.gr/BIGFrame/BIGFramesMainFirstPage.asp?LANG=GR>

Τα προγράμματα του διέπονται από συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά όπως η δυνατότητα της παρατήρησης, του πειραματισμού, της ανακάλυψης, της ελεύθερης έκφρασης μέσα από μια ευχάριστη εμπειρία που αποστασιοποιείται από τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης που γεννούν αισθήματα άγχους και ανησυχίας μπροστά σε μια αποτυχία (Ντιρογιάννη 2011: 77). Οι ερμηνευτές του μουσείου ενθαρρύνουν τα παιδιά μέσα από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις να εκμαιεύσουν τα νοήματα που εμπεριέχονται στα θέματα με τα οποία ασχολούνται με ελεύθερο τρόπο χωρίς την επιδίωξη να λάβουν πάντοτε σωστές απαντήσεις. Οι πολλαπλές ερμηνείες ενός θέματος είναι αυτό που θέτει το υποκείμενο της μάθησης στο κέντρο του ενδιαφέροντος και λιγότερο το ίδιο το αντικείμενο, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την πολυφωνία μέσα στην ομάδα. Η Ντιρογιάννη δίνει ένα πολύ καλό παράδειγμα μιας ανοιχτού τύπου ερώτησης που επαληθεύει αυτό το σχήμα της παραγωγικής γνώσης. Μια ερώτηση για τη χρήση ενός αντικειμένου θα μπορούσε να τεθεί με διαφορετικό τρόπο και από αυτήν να παραχθούν αντίστοιχα συμπεράσματα. Για παράδειγμα στην ερώτηση *«Ποια είναι η χρήση αυτού του αντικειμένου;»* το παιδί αντιλαμβάνεται ότι αποδεκτή θα ήταν μόνο μια απάντηση, την οποία το ίδιο αδυνατεί να εντοπίσει. Αν όμως η ερώτηση είχε διαφορετική διατύπωση όπως για παράδειγμα *«Τι θα μπορούσες να κάνεις με αυτό το αντικείμενο;»* τα παιδιά αυτομάτως επιστρατεύουν τη φαντασία τους αλλά και τη λογική τους για μπορέσουν να δώσουν μια ταιριαστή απάντηση χωρίς το φόβο της απόρριψης της ως λανθασμένη (Ντιρογιάννη 2011: 78).

Ακόμα μια δυνατότητα που δίνουν τα ομαδικά προγράμματα του μουσείου είναι η ευκαιρία για κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Αυτές οι δυνατότητες συνδέονται με την κοινωνική διάσταση του μουσείου καθώς όπως αναφέραμε οι θεματικές του έχουν άμεση σχέση με την καθημερινή ζωή. Πιο συγκεκριμένα μέσα από το έκθεμα «Κουζίνα» τα παιδιά συνεργάζονται για να φτιάξουν μια μαγειρική συνταγή στη διάρκεια της οποίας θα πρέπει να βρουν τους τρόπους να μετρούν τα υλικά, να τα ανακατεύουν και να επιμερίζουν τις εργασίες για να επιτύχουν το τελικό αποτέλεσμα. Η σύνδεση με την καθημερινή ζωή μπορεί να ερμηνευθεί επίσης με την ανάκληση προηγούμενης γνώσης από τις εμπειρίες των παιδιών μέσα από μια διαδικασία να αγγίξουν το αντικείμενο και να το περιεργαστούν.

Εκτός από τις τεχνικές που θίξαμε προηγουμένως και έχουν να κάνουν με την διανοητική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, υπάρχουν και άλλα μέσα τα οποία, μεταχειρίζεται το μουσείο όπως η μουσική σε συνάρτηση με τη σωματική κίνηση που αποτελούν κι αυτά μια ευχάριστη εμπειρία για τους συμμετέχοντες.

Προχωρώντας στην ανάλυση της εμπειρικής κατάκτησης της γνώσης με βοηθό αυτή τη φορά την εικαστική τέχνη θα παρακολουθήσουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που διεξήχθη στα πλαίσια μιας έρευνας στην Κύπρο από την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στον Τομέα Αισθητικής Παιδείας του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης που δημοσίευσε το Νοέμβριο του 2004 στο περιοδικό *Art Education* σε συνεργασία με την διδάκτορα Παιδαγωγικών Επιστημών στις Τέχνες και στην Εκπαίδευση, Άντρη Σάββα. Το πρόγραμμα αυτό παρουσιάστηκε επίσης και στο Διεθνές Συμπόσιο διδακτικής της τέχνης το Μάιο του 2007, στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών.

Το πρόγραμμα ονομάζεται «Η εις βάθος προσέγγιση στην τέχνη για την προσχολική και σχολική ηλικία» (The in-depth approach method in art education – it's scope and nature in integrated programs at the elementary school level), (Trimis, E. & Savva, A. 2004: 25-35) διεξήχθη στην Κύπρο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και αφορούσε σε μια τάξη και στην επίδραση που έχει σε αυτήν μια επίσκεψη σε ένα Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης πριν και μετά. Το πρόγραμμα όπως παρουσιάστηκε στο αμερικάνικο περιοδικό είχε την προσθήκη «The in-depth studio Approach.» το οποίο εμπεριέχει και τη διαδικασία του εργαστηρίου ως ένα προπαρασκευαστικό στάδιο που θα μπορούσε να μεταφραστεί ως «διεξοδική προπαρασκευαστική προσέγγιση».

Το πρόγραμμα σε πολύ αδρές γραμμές είχε ως στόχο να διαπιστώσει την ανταπόκριση και τα αποτελέσματα που είχε η επίσκεψη μιας έκθεσης σύγχρονων έργων τέχνης στα παιδιά, με στόχο αυτά τα συμπεράσματα να χρησιμοποιηθούν από τους δασκάλους σε εφαρμοσμένα προγράμματα που συνδέουν την μουσειακή εκπαίδευση και τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα το ερευνητικό πρόγραμμα χωριζόταν σε τρία μέρη αρχικά στη δημιουργία καλλιτεχνημάτων στην τάξη με ευτελή υλικά όπως αυτά που θα συναντούσαν έπειτα στην έκθεση. Ακολουθούσε η επίσκεψη στο Δημοτικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της Λευκωσίας και ολοκληρώθηκε με την επιστροφή στην τάξη με

τη δημιουργία καλλιτεχνημάτων, εκ νέου, χρησιμοποιώντας τα ίδια υλικά. Στα πλαίσια του προγράμματος είχε σταλεί ερωτηματολόγιο στις οικογένειες του παιδιών για να διαπιστωθεί η προηγούμενη ενασχόληση ή χρήση ευτελών υλικών για τη δημιουργία καλλιτεχνημάτων, μέσα από τα οποία αποδείχτηκε ότι πολύ λίγα παιδιά είχαν προηγούμενη εμπειρία. Οι τέσσερις δάσκαλοι που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επισημαίνεται ότι είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια μετεκπαίδευσης και ήταν υπεύθυνοι για την εφαρμογή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων πριν και μετά την επίσκεψη. Το Δημοτικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης της Λευκωσίας που συνεργάστηκε για το πρόγραμμα φιλοξενεί από το 2002 έργα σύγχρονης εικαστικής τέχνης φτιαγμένα από αντικείμενα καθημερινής χρήσης όπως ύφασμα, παλιά εργαλεία, χαρτί, καλαμάκια, ξύλο κ.ά.

Ενώ στο πρώτο μέρος της επίσκεψης τα παιδιά προσέγγισαν τα υλικά επιφυλακτικά εξαιτίας της ελάχιστης εμπειρίας που είχαν με τέτοια υλικά για να δημιουργήσουν τα έργα τους· προοδευτικά κατάφεραν να τα εντάξουν στα δημιουργήματα τους και να τους δώσουν ονομασίες. Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ωστόσο παρατηρήθηκε στην επίσκεψη στο μουσείο όπου οι τέσσερις δάσκαλοι χώρισαν τα παιδιά σε 4 ομάδες και έκαναν μια 35λεπτη περιήγηση στο χώρο του μουσείου, κατά την οποία τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις τρισδιάστατες εγκαταστάσεις. Οι δάσκαλοι ενθάρρυναν τα παιδιά να διατυπώσουν ανοιχτά τις δικές τους ερωτήσεις τους και να παρατηρήσουν με λεπτομέρεια τα υλικά με τα οποία φτιάχτηκαν τα έργα. Οι δάσκαλοι επιτελούσαν περισσότερο διαμεσολαβητικό ρόλο και απέφυγαν να δώσουν συγκεκριμένες πληροφορίες για τα έργα που θα επηρέαζαν τις απόψεις των παιδιών. Μεγάλο ενδιαφέρον είχαν οι απορίες των παιδιών και η θέληση να μάθουν τα υλικά και τον τρόπο με τον οποίο φτιάχτηκαν τα έργα.

Το τρίτο στάδιο ξεκίνησε με την επιστροφή της ομάδας στην τάξη και τη συζήτηση που έγινε για να ανακαλέσουν τα παιδιά στη μνήμη τους όσα τους έκαναν εντύπωση. Στη συνέχεια τα παιδιά ξεκίνησαν να φτιάχνουν τα δικά τους έργα από την αρχή κάνοντας χρήση των ίδιων ευτελών υλικών. Παρατηρήθηκε ότι στην πλειονότητα τους τα παιδιά προσπάθησαν να επαναλάβουν τα ίδια σχέδια συνδυάζοντας τα με υλικά από τα έργα που είχαν δει στο μουσείο.

Η διαπίστωση αυτή μας επιβεβαιώνει με βάση τη θεωρία ότι τα παιδιά μέσα από την άμεση επαφή με τα αντικείμενα μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα έννοιες

και νοήματα όπως σύγχρονη τέχνη. Αν και η εργασία των παιδιών ως προς το δημιουργικό κομμάτι δεν ήταν αμιγώς συνεργατική, μας δίνει ένα καλό παράδειγμα για το θετικό πρόσημο που δίνει η συζήτηση, η παρατήρηση και η απτική επαφή με το αντικείμενο γνώσης.

Μένοντας στο ίδιο είδος τέχνης που είναι Σύγχρονη Τέχνη, κάνουμε μια στάση στο Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης και τη δραστηριότητά του σε σχέση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Το Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (ΕΜΣΤ) ιδρύθηκε το 1997. Μεταξύ των βασικών ιδρυτικών σκοπών του Μουσείου είναι η συγκρότηση συλλογών, έργων σύγχρονης ελληνικής και διεθνούς τέχνης, η ανάδειξη και παρουσίαση πρωτοποριακών και πειραματικών καλλιτεχνικών τάσεων, η παραγωγή οπτικοακουστικών έργων με νέα μέσα, η προαγωγή της αισθητικής και καλλιτεχνικής καλλιέργειας του κοινού, και η ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας σε θέματα ιστορίας και θεωρίας της σύγχρονης τέχνης (ιστοσελίδα μουσείου ΕΜΣΤ)². Το γραφείο εκπαίδευσης, το οποίο είναι υπεύθυνο για τα εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των ηλικιών διοργανώνει επισκέψεις σε στόχο να καλύψει τις ανάγκες του ευρύτερου κοινού του μουσείου. Για να το επιτύχει αυτό θα πρέπει να ορίσει από πριν τους σαφείς σκοπούς των προγραμμάτων που διοργανώνει όπως μας ενημερώνει η Μαρίνα Τσέκου, η επιμελήτρια εκπαίδευσης του μουσείου (Καλεσσοπούλου 2011: 201).

Βασικός σκοπός των προγραμμάτων που μέχρι πρόσφατα βασίζονταν σε περιοδικές εκθέσεις, λόγω έλλειψης μόνιμης στέγης φιλοξενούνταν στις εγκαταστάσεις του Ωδείου Αθηνών στη λεωφόρο Βασ. Γεωργίου Β, ήταν να γίνει κατανοητή η σύγχρονη τέχνη στους μαθητές που επισκέπτονταν το μουσείο.

Η αναγωγή της σύγχρονης τέχνης στα σημερινά δεδομένα που επιτυγχάνεται μέσα από το εκάστοτε πρόγραμμα βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν την ιδέα πάνω στην οποία στηρίχθηκε ο καλλιτέχνης για να δημιουργήσει το έργο του και τους καθιστά συμμετόχους στο θέμα και στον προβληματισμό που ξεκινά. Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στο έργο, ιδίως όταν πρόκειται για εγκαταστάσεις

²<http://www.emst.gr/GR/museum/Pages/%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%97.aspx>

(installations) όπως το παράδειγμα του Ανδρέα Αγγελιδάκη με την έκθεση «Κάθε τέλος μια αρχή», στην οποία ο συμμετέχων είχε την ευκαιρία να εισέλθει στο ίδιο το έργο «System of Objects» και να συνομιλήσει μ' αυτό, παίζοντας με το φως και το σκοτάδι εμπλέκει το υποκείμενο στην ιδέα του καλλιτέχνη να θίξει σημερινά ζητήματα. Τα έργα λοιπόν αφορούν τους μαθητές γιατί κάνουν επίκληση στο συναίσθημα τους και ακουμπούν σε κάτι που είναι ήδη γνωστό σε αυτούς, ορίζοντας μια νέα σχέση ανάμεσα στο μουσείο και το θεατή που μέχρι τώρα ενδεχομένως να μην υπήρχε. Ένα διαδραστικό έργο καταργεί την αρνητική άποψη του μικρού επισκέπτη ότι το μουσείο είναι ένας βαρετός και στείρος χώρος στο οποίο δεν ανήκει (Τσέκου 2011: 204).

Οι τεχνικές πληροφορίες του έργου, όπως τίτλος, χρονολογία, όνομα καλλιτέχνη και υλικό κατασκευής δίνονται στο τελευταίο μέρος για να επαληθεύσουν την εμπειρία που βίωσαν χωρίς αυτά να υπαγορεύουν τη σημασία της άποψης των μαθητών. Η σύγχρονη τέχνη μεταχειρίζεται μια δύσκολη γλώσσα που ακόμα και ένα εξασκημένο μάτι δεν μπορεί εύκολα να αφομοιώσει εάν δεν προσεγγίσει εμπειρικά το έργο· στην περίπτωση των παιδιών θα μπορούσε η διαδικασία της μύησης να είναι ευκολότερη εάν η προσέγγιση είναι σωστή.

3.1.3. Μουσεία του εξωτερικού και φορείς που υποστηρίζουν τη Διερευνητική μέθοδο.

Μια παρατήρηση που γίνεται φανερή με μια πρώτη επισκόπηση της ενότητας αυτής είναι ότι στο εξωτερικό η χρήση του όρου Διερευνητική μέθοδος (Inquiry-based method) απαντάται σε πολλά ιδρύματα, μουσεία και οργανισμούς με πολύ σαφή κριτήρια και συγκεκριμένο περιεχόμενο, σε αντίθεση με τα ελληνικά δεδομένα όπου στοιχεία της μεθόδου εντοπίζονται σε πολλά προγράμματα χωρίς να ενσωματώνονται στον όρο.

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή της εργασίας πρώτη αφορμή για την διεξαγωγή της, υπήρξε η επαφή με το διαδικτυακό σεμινάριο του Μουσείου Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης (Moma) και την πρωτοβουλία του να μεταφέρει την εμπειρία του μέσα από τη μελέτη και την καταγραφή των αποτελεσμάτων από τις επισκέψεις των σχολικών ομάδων στο μουσείο. Το μουσείο ιδρύθηκε το 1929 ως φορέας εκπαίδευσης και συνεισφέρει στον τομέα της Τέχνης, καθιερώνοντας, διατηρώντας και τεκμηριώνοντας τα κυριότερα ορόσημα της μοντέρνας και σύγχρονης τέχνης (ιστοσελίδα μουσείου Moma)³. Παρουσιάζει εκθέσεις και διεξάγει εκπαιδευτικά προγράμματα και αναγνωρίζεται ως παγκόσμιο κέντρο έρευνας σε ότι αφορά την καλλιτεχνική και εκπαιδευτική του δράση. Με την υποστήριξη της διαδικτυακής πλατφόρμας Coursera δίνει τη δυνατότητα σε νέους ερευνητές και εκπαιδευτικούς σε όλο τον κόσμο να μάθουν εκπαιδευτικές τεχνικές με βάση την προσέγγιση του αντικειμένου (object) που θα μπορούσαν να μελετήσουν ή να εφαρμόσουν στην τάξη τους.

Η υπεύθυνη εισηγήτρια του σεμιναρίου Lisa Mazzola αλλά και μουσειοπαιδαγωγός στο μουσείο, δίνει τρόπους και συμβουλές για το πώς θα μπορούσε η επαφή των παιδιών με τη γνώση να γίνει πιο αποτελεσματική μέσα από τη διερευνητική μέθοδο. Οι λόγοι που επιλέγει αυτή τη μέθοδο αφορούν την ευελιξία της μεθόδου να εφαρμοστεί και σε άλλα αντικείμενα γνώσης πέρα από την εικαστική τέχνη, όπως στην Ιστορία, τη Λογοτεχνία κ.ά. Επιπλέον η μέθοδος όπως έχουμε ήδη θίξει στο θεωρητικό μέρος ενθαρρύνει την συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους και

³ <https://www.moma.org/collection/about>

τους αποδεσμεύει από το φόβο του λάθους καθώς όλα τα συμπεράσματα απορρέουν από συζητήσεις μπροστά στα έργα των μόνιμων εκθέσεων.

Ακόμα ένα πλεονέκτημα που αφορά αμιγώς το χαρακτήρα του μουσείου είναι ότι συνήθως τα έργα που φιλοξενεί είναι γνωστά και πολύ σημαντικά σε παγκόσμια εμβέλεια, αυτό θα μπορούσε να αποβεί ένα ολισθηρό πεδίο πάνω στο οποίο ο μουσειοπαιδαγωγός θα πρέπει να ισορροπήσει για να μην ενισχύσει στην συνείδηση του θεατή την έννοια του απρόσιτου αριστουργήματος αλλά να καταφέρει να δημιουργήσει μια σύνδεση ανάμεσα τους. Για το λόγο αυτό τα νοήματα που αφορούν στον πίνακα αντλούνται με παραγωγικό τρόπο από την ομάδα. Ο τρόπος αυτός περιλαμβάνει την φυσική αποστασιοποίηση του υποκείμενου από το έργο σε μια θέση που θα μπορεί να το προσέξει ολόκληρο και θα επιδοθεί σε μια λεπτομερή παρατήρηση. Πολλές φορές η ήσυχη παρατήρηση για παιδιά μικρότερων ηλικιών μπορεί να είναι μια απαιτητική διαδικασία από μόνη της ως εκ τούτου κάποια βοηθήματα όπως μικρά κάδρα στο μέγεθος σλάιντς (viewfinders) μπορούν να τους προσελκύσουν το ενδιαφέρον και να μπορέσουν να επικεντρωθούν στην παρατήρηση του έργου. Η χρήση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων από την μουσειοπαιδαγωγό θα επιτρέψει στα παιδιά να δώσουν τη δική τους ερμηνεία για το έργο αλλά και να επηρεαστούν μέσα από το διάλογο με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους. Ο εντοπισμός διαφορών και ομοιοτήτων μεταξύ ενός έργου και ενός άλλου που έχουν ήδη δει είναι ακόμα ένας τρόπος για να αρχίσει μια συζήτηση μέσα στην ομάδα που θα βοηθήσει στην παραγωγή νοημάτων και την ερμηνεία του θέματος.

Εκτός όμως από μουσεία υπάρχουν φορείς και εκπαιδευτικοί οργανισμοί που υποστηρίζουν την χρήση της Διερευνητικής μεθόδου. Το Galileo.org ή αλλιώς Galileo Educational Network αποτελεί ένα από αυτά τα παραδείγματα. Μέσω του Galileo Inquiry Rubric συνεισφέρει στην δημιουργία εργαλείων για τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να σχεδιάσουν εκπαιδευτικές στρατηγικές με αυτή τη μέθοδο. Στην ιστοσελίδα του οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερωθούν για την Διερευνητική μέθοδο σε θεωρητικό επίπεδο να εξετάσουν τα οφέλη της αλλά και τους λόγους για τους οποίους θα πρέπει να την εφαρμόζουν στην οργάνωση της τάξης τους (ιστοσελίδα φορέα Galileo)⁴.

⁴ <http://galileo.org/teachers/designing-learning/articles/what-is-inquiry/>

Μπορούν επίσης ανάλογα με τη βαθμίδα και τη θεματική ενότητα να πάρουν παραδείγματα για να σχεδιάσουν το μάθημα τους με τις αρχές της ανακαλυπτικής μεθόδου. Για παράδειγμα το σχεδιασμός μιας δημιουργικής εργασίας που είχε ως στόχο την κατανόηση της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσα από την κοινότητα Millarville της Alberta στον Καναδά. Ο μαθητές ξεκίνησαν με την έναρξη του σχολικού έτους να κάνουν εκδρομές και να ερευνούν οκτώ διαφορετικά ιστορικά σημεία του τόπου. Οι μαθητές οργανώθηκαν σε ομάδες για να συλλέξουν πληροφορίες και να τραβήξουν φωτογραφίες ή να ζωγραφίσουν τα τοπία που επισκέφθηκαν. Στην συνέχεια προσπάθησαν να μιλήσουν για το τοπίο και μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων, υποδυθήκαν τα δέντρα, τις πέτρες και κατέγραψαν αυτή την εμπειρία σε ένα σύντομο κείμενο. Θέλοντας να συνδέσουν την κοινότητα με τους πρώτους κατοίκους ανέτρεξαν σε ιστορικά βιβλία σε έρευνα στο διαδίκτυο, επισκέφθηκαν το τοπικό μουσείο και προχώρησαν σε μια συζήτηση για τα αποτελέσματα της έρευνας τους που τους βοήθησε να κατανοήσουν πως διαμορφώθηκε η σημερινή κοινωνία του Millarville. Έχοντας συλλέξει όλο αυτό το υλικό προσπάθησαν στο τελευταίο στάδιο να οραματιστούν το μέλλον της κοινότητας και τις δυνατότητες που θα μπορούσε να έχει σε μερικά χρόνια. Ως μέλη της κοινότητας θα μπορούν τα ίδια να παρατηρούν τις εξελίξεις και γίνονται ενεργοί συμμετέτοχοι στην κοινωνία.

Το παράδειγμα του Millarville δεν αποτελεί ένα τυπικό δείγμα εκπαιδευτικού προγράμματος όπως αυτά που διεκπεραιώνονται σε μια σχολική επίσκεψη στο μουσείο, είναι μια μορφή Project που απευθύνεται σε συγκεκριμένη βαθμίδα του σχολείου και προϋποθέτει αρκετό χρόνο για να συλλέξει το υλικό του και να ολοκληρωθεί. Αυτό ωστόσο, δεν παρεκκλίνει από τη μέθοδο που ακολουθεί για να επιτύχει τα αποτελέσματά του, που είναι εξερεύνηση, η καταγραφή, συζήτηση και η συνεργατικότητα.

3.2. Τρόποι εφαρμογής της Διερευνητικής μεθόδου στο σχολείο. Η μέθοδος Project στο σχολείο.

Ένα πεδίο διδακτικής δράσης που προσφέρεται για την εφαρμογή μιας ανακαλύπτικής μεθόδου εκπαίδευσης των μαθητών είναι οι δημιουργικές εργασίες, Project. Το αναλυτικό πρόγραμμα στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας περιορίζεται κατ'έξοχην στις κατευθυντήριες γραμμές που ορίζει το σχολικό εγχειρίδιο με πολύ μικρές αποκλίσεις από αυτό ενισχύοντας το διδακτισμό που υποδεικνύει πρότυπα και μοντέλα που κρίνονται κατάλληλα για την διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Χρυσafίδης 1998: 26).

Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος της εργασίας η βιωματική μάθηση αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση των παιδιών, η εφαρμογή της οποίας μπορεί να συσχετιστεί με τη μέθοδο Project στο σχολικό περιβάλλον. Ο ορισμός του Project αναφέρει, ότι πρόκειται για μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος τις περισσότερες φορές ως μορφή κάποιας κατασκευής (Χρυσafίδης 1998: 43).

Η μέθοδος Project βασίζεται στη θεωρία που εισήγαγε ο Dewey και υλοποίησε ο Killpatrick, ενώ στην Ελλάδα παρουσιάστηκε από τους Γιαννακόπουλο και Κλεάνθους στα μέσα του 20ου αιώνα και εντάσσεται στη διαδικασία της αυτενέργειας και της συνεργατικής μάθησης των συμμετεχόντων της. Τα θέματα των σχεδίων εργασίας, όπως ονομάζονται στα ελληνικά, επιλέγονται ελεύθερα από τους μαθητές μπορούν να σχετίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα παρόλα αυτά δεν είναι υποχρεωτικά. Τα στάδια του σχεδίου εργασίας ξεκινούν από ένα αντικείμενο προβληματισμού το οποίο τα παιδιά με τη καθοδήγηση του δασκάλου θα επιδιώξουν να μάθουν περισσότερα για αυτό. Μοιράζουν τις αρμοδιότητες σε κάθε μέλος της ομάδας το οποίο είναι υπεύθυνο να συνεισφέρει με τις δικές του πληροφορίες στην έρευνα. Τίθεται ένα χρονικό όριο μέσα στο οποίο θα ολοκληρωθεί το έργο καθώς και τη μορφή που θα λάβει η παρουσίαση του. Στη διάρκεια της συλλογής και επεξεργασίας του υλικού η ομάδα αναλύει τα δεδομένα καθώς προοδευτικά οδεύει

στην τελική διαμόρφωση της παρουσίασης που μπορεί να έχει τη μορφή ενός δρώμενου, προφορικής ή γραπτής παρουσίασης (Ματσαγγούρας 1987: 76-78).

Μέσα από τη διαδικασία των σχεδίων εργασίας τα παιδιά έχουν το πλεονέκτημα να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, στοιχείο που ενθαρρύνει την δημοκρατικότητα για τη λήψη των αποφάσεων εφευρίσκοντας νέους τρόπους συνεργασίας με τελικό σκοπό την παρουσίαση του θέματος που έχουν επιλέξει συλλογικά. Επιπλέον το ίδιο το άτομο ως μέλος της ευρύτερης ομάδας έχοντας αναλάβει συγκεκριμένο ρόλο για τη συλλογή και επεξεργασία του υλικού μαθαίνει να αυτενεργεί και να υποστηρίζει τις απόψεις που θα εισάγει στην ομάδα του σε σχέση με τα δεδομένα που έχει συλλέξει (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου 2002:73-75). Η συγκεκριμένη εργασία δεν κατηγοριοποιεί τους μαθητές σε καλούς και κακούς, όλοι αναλαμβάνουν ένα ρόλο και προσπαθούν να αναδείξουν το ταλέντο και την ικανότητα τους, διαδικασία που αποτελεί βασικό παράγοντα της εξατομίκευσης. Ανεξάρτητα από τις επιδόσεις των παιδιών στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου παρατηρούμε ότι ακόμη και οι διακεκριμένοι μαθητές πολλές φορές δεν μεταφέρουν με επιτυχία τις γνώσεις τους σε καινούριες συνθήκες (Gardner 2006:4). Στο σημείο αυτό είναι θεμιτό να αναφέρουμε ότι υπάρχουν δυο απόψεις περί αξιολόγησης των σχεδίων εργασίας. Υπάρχει μερίδα της εκπαιδευτικής κοινότητας η οποία συμφωνεί με τη βαθμολόγηση τέτοιου είδους εργασιών με το επιχείρημα ότι ενισχύει τη σημαντικότητα τους ως μάθημα αντάξιο αυτών του αναλυτικού προγράμματος και επιπλέον μια καλή προσπάθεια θα πρέπει να επιβραβεύεται. Ενδεχομένως μια τέτοια οπτική σε σχέση με το θέμα να είναι ενδιαφέρουσα, παρ' όλα αυτά το αποτέλεσμα ενός σχεδίου εργασίας είναι αυταπόδεικτο γεγονός καλής προσπάθειας, ενώ η διάκριση των καλών επιδόσεων από τις λιγότερο καλές ή ακόμα και τις κακές διαχωρίζει τα μέλη της ομάδας αναιρώντας το συνεργατικό κλίμα που καλλιεργήθηκε στη διάρκεια της έρευνας (Frey 1986: 63-65).

Ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται ένα σχέδιο εργασία επιβεβαιώνει τον εμπειρικό τρόπο που κατακτάται η γνώση σε πολλαπλά επίπεδα, αφού ένα θέμα μπορεί να έχει πληθώρα προεκτάσεων και επιπέδων τα οποία ο μαθητής ανακαλύπτει προοδευτικά κατά τη διάρκεια της έρευνάς του. Η διαθεματικότητα των σχεδίων εργασίας προϋποθέτει την σύσταση γραφικών αναπαραστάσεων ως ένα από τα υποβοηθητικά εργαλεία για την ομάδα όπου βάσει αυτών προσδιορίζονται οι επιμέρους διαστάσεις

που έχει το κεντρικό θέμα επεξεργασίας. Η «εξακτίνωση» ενός θέματος μπορεί να δομείται σε συνάρτηση με επιστημονικές παραμέτρους, με αφορμή μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου καθώς και κοινωνικών παραμέτρων, όπως απαντώνται στο εξωσχολικό περιβάλλον (Ματσαγγούρας 2002: 256). Εάν σταθούμε στην κοινωνική διάσταση που μπορεί να έχει ένα σχέδιο εργασίας, για παράδειγμα η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, πέρα από την διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος από ιστορικής, μαθηματικής, τεχνολογικής, και άλλης πλευράς, έχει ενδιαφέρον να επισημάνουμε τον τρόπο που επηρεάζει τη ζωή των παιδιών, στον τρόπο που τους χρησιμοποιούν και στους τρόπους που τους συναντούν στην καθημερινότητα τους. Η αμεσότητα που χαρακτηρίζει αυτού του είδους την προσέγγιση καλλιεργεί μια ουσιαστική σχέση ανάμεσα στο γνωστικό αντικείμενο και το μαθητή (Χρυσafiδης 1998: 59-60). Σε μια τάξη που υλοποιούνται Project τα παιδιά έρχονται κάθε μέρα σε επαφή με ένα περιβάλλον πλούσιο σε υλικά τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν καθένα από την δική του σκοπιά όπως αυτό απαντάται στη θεωρία περί ποικιλίας τύπων νοημοσύνης. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τις ποικίλες «γωνίες μάθησης» με την καθεμία να έχει δικά της χαρακτηριστικά ως προς την ύλη του γνωστικού της αντικειμένου (Gardner 2006: 313-315).

Αναφορικά με τις γνωστικές δεξιότητες που κατακτά ένας μαθητής που συμμετέχει σε ένα σχέδιο εργασίας μπορούμε με βεβαιότητα να υποστηρίξουμε ότι η γνώση που αποκομίζει από τη διαδικασία επιτυγχάνεται μέσω ενός δημιουργικού τρόπου χωρίς την ανάγκη αποστήθισης και απομνημόνευσης

Κεφάλαιο 4. Μελέτη Περίπτωσης: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Πινακοθήκης «Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα» στο Μουσείο Μπενάκη

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό ασχολείται με το δεύτερο μεγάλο μέρος της εργασίας το οποίο αποτελεί τη μελέτη περίπτωσης της Πινακοθήκης Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα . Στις ενότητες του βρίσκονται πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που διεξάγονται αυτή την περίοδο στο Μουσείο Μπενάκη αλλά και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν μέρος στην Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα.

Επιπλέον παρουσιάζεται η ιστορία του κτιρίου της οδού Κριεζώτου μέχρι τη διαμόρφωση του σε μουσειακό χώρο καθώς επίσης γίνεται αναφορά στα βιογραφικά στοιχεία του Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα μαζί με μερικά σχόλια για το καλλιτεχνικό του έργο.

Στις δυο τελευταίες ενότητες παρουσιάζεται λεπτομερώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στην κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα» με όλα τα στάδια της διεξαγωγής του. Λαμβάνοντας υπόψη όλο το υλικό που συλλέχθηκε κατά τη διάρκεια τη έρευνας γίνεται ανάλυση του εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση τη θεωρία για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα του μουσείου.

4.1. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη – Σύντομη Αναφορά.

Το μουσείο Μπενάκη διαθέτει μεγάλη πείρα στον τομέα του εκπαιδευτικού ρόλου των μουσείων στην Ελλάδα, αποτέλεσε από τα πρώτα πολιτιστικά ιδρύματα που ασχολήθηκαν με τα εκπαιδευτικά προγράμματα από το 1978. Τα προγράμματα απευθύνονται σε σχολικές ομάδες όλων των τάξεων και διεξάγονται με βάση τις συλλογές του μουσείου όπως την Προϊστορική, την Αρχαία Ελληνική, τη Ρωμαϊκή, τη Βυζαντινή και τη Μεταβυζαντινή, τη Νεοελληνική, τη συλλογή Ιστορικών Κειμηλίων και τέλος τη συλλογή Ζωγραφικής, Σχεδίων και Χαρακτικών. Οι ηλικίες στις οποίες απευθύνονται είναι από 4-17ετών, ενώ διαθέτουν και εργαστήρια ενηλίκων.

Κύριος στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι οι συμμετέχοντες να γνωρίσουν τον ελληνικό πολιτισμό και τη σύγχρονη τέχνη μέσα από την εξοικείωση τους με το μουσειακό περιβάλλον. Με οπτικοακουστικά μέσα και ειδικά σχεδιασμένα έντυπα οι επισκέπτες μπορούν να περιηγηθούν στις εκθέσεις των διαφόρων κτιρίων που θέτει υπό την αιγίδα του, το μουσείο καθώς και μέσα από οργανωμένες επισκέψεις σχολείων ή ομάδων εν γένει, δίνεται η δυνατότητα να μάθουν και να ψυχαγωγηθούν. Σε αυτό βοηθούν οι μουσειοπαιδαγωγοί που μέσα από ένα ενεργητικό τρόπο προσέγγισης των εκθεμάτων, ενθαρρύνουν τα παιδιά να παρατηρήσουν, να προβληματιστούν και εκφραστούν ελεύθερα. Οι ειδικές ομάδες επισκεπτών μπορούν επίσης να βρουν εκπαιδευτικά προγράμματα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Το τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Μπενάκη που στεγάζεται στο κεντρικό κτίριο του μουσείου διατηρεί, όπως μας ενημερώνει ο επίσημος διαδικτυακός τόπος του μουσείου, στενή επαφή με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, καθώς αποστέλλει δανειστικό υλικό για την προετοιμασία πριν από την σχολική επίσκεψη και διοργανώνει ειδικές εκπαιδευτικές ξεναγήσεις. Παράλληλα δανείζει σχετικές εκδόσεις και μουσειοσκευές. Δίνει τη δυνατότητα στο κοινό μέσα από κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό να γνωρίσει μόνο του τις εκθέσεις μουσείου χωρίς την υποχρεωτική ξενάγηση ή καθοδήγηση από κάποιο άνθρωπο του μουσείου.

Μέσα στις επιμέρους δράσεις του μουσείου μπορούμε να δούμε τη διεξαγωγή καλλιτεχνικών εργαστηρίων, την έκδοση βιβλίων καθώς και διαδραστικό υλικό που παρέχεται μέσα από το διαδίκτυο και την ιστοσελίδα του φορέα.

Πιο συγκεκριμένες πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούμε να εντοπίσουμε στην αντίστοιχη ενότητα της ιστοσελίδας του μουσείου, όπου γίνεται αναφορά στα τυπικά χαρακτηριστικά τους. Απευθύνονται σε όλες τις τάξεις σχολείων και απαιτούν συγκεκριμένο ανώτατο αριθμό συμμετεχόντων έως 30 ατόμων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω πριν την επίσκεψη αποστέλλεται ενημερωτικό υλικό στην σχολική ομάδα με κείμενα και διαφάνειες για το περιεχόμενο της επίσκεψης. Η παρουσίαση του προγράμματος θέτει το παιδί στο επίκεντρο της δραστηριότητας και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή του σε όλη τη διάρκεια του.

Παρακάτω παραθέτουμε τα προγράμματα που διεξάγονται σε όλα τα κτίρια του μουσείου:

1. Βλέπω, Αγγίζω, Αισθάνομαι τη ζωή και την τέχνη, μέσα στη Νεοελληνική Συλλογή του Μουσείου.
2. Γρίφοι φτιαγμένοι από πηλό πριν από δυόμισι χιλιάδες χρόνια.
3. Οι Λουλουδένιες.
4. Το ταξίδι της Λυγερής.
5. Χρώματα και Σχήματα στο Εργαστήρι του Γκίκα.
6. Προϊστορική ζωή και τέχνη.
7. Στο εργαστήρι του Γιάννη Παππά.
8. Τα «παιδιά» της Νεοελληνικής Συλλογής σας παρουσιάζουν ...
9. Η καθημερινή ζωή στην αρχαιότητα.
10. Στην... κουζίνα με τον Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα.
11. Βυζαντινό κάλεσμα.
12. Μια φορά και έναν καιρό στην Ανατολή.
13. Αρχαία ελληνική γλυπτική.
14. Ταξίδι στην οθωμανική Αθήνα. Πρόσωπα και όψεις της καθημερινότητας.
15. Το παζλ της Ιστορίας. Ένα παιχνίδι εξερεύνησης της νεότερης ιστορίας.
16. Γνωριμία με τους Βυζαντινούς.
17. Ο παραδεισένιος κόσμος του ισλαμικού πολιτισμού.

18. Μεσοπόλεμος και μεταπολεμικά χρόνια. Όψεις του ηρωικού στη Γενιά του Τριάντα.
19. Τέχνη και καθημερινότητα. Ένα οδοιπορικό στη νεότερη Ελλάδα.
20. Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας.
21. Μυστικά κρυμμένα στα αρχεία.
22. Ο ισλαμικός πολιτισμός μέσα από τη συλλογή του Μουσείου Μπενάκη.

Συγκεκριμένα για την περίπτωση της Πινακοθήκης που μελετάμε στην παρούσα εργασία, τα προγράμματα που βρίσκονται στη διάθεση του σχολικού κοινού είναι :

«Στην...κουζίνα με τον Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα.»

σχολικές ομάδες: Δ' - ΣΤ' Δημοτικού

Μέσα από αυτό το πρόγραμμα επιτυγχάνεται μια πρώτη γνωριμία με τη μορφολογική γλώσσα της ζωγραφικής τεχνικής του καλλιτέχνη και τα παιδιά ανακαλύπτουν τη χρήση των χρωμάτων και του φωτός στα έργα του Γκίκα.

«Ξέφωτα, δρόμοι, δρομάκια και πλατείες, σημεία συνάντησης με τη Γενιά του '30.» σχολικές ομάδες: Α' - Β' Γυμνασίου

Το πρόγραμμα επιτρέπει μέσα από ένα εργαστήριο (workshop) τα παιδιά να γνωρίσουν τους εκπροσώπους της Γενιάς του '30. Φτιάχνοντας κολάζ με χαρτόνια σε ένα μεγάλο κύκλο που συμβολίζει την πλατεία μιας πόλης της εποχής συγκεντρώνουν τα πρόσωπα που γνώρισαν στους ορόφους και μαθαίνουν για την συνεισφορά τους στην πνευματική και καλλιτεχνική ζωή της χώρας και πως αυτό έχει αποτέλεσμα στο σήμερα.

«Ιστορία χωρίς τέλος: Με αφορμή τη Γενιά του '30.»

σχολικές ομάδες: Γ' Γυμνασίου - Γ' Λυκείου

Από αυτό το πρόγραμμα, παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τα έργα του Γκίκα σε συνδυασμό με τη Γενιά του '30. Λειτουργεί εργαστήριο (workshop) στο οποίο οι έφηβοι εμπνέονται από την “Ατέλειωτη μάντρα” του ζωγράφου κάνοντας μια διαδρομή στην αισθητική της Γενιάς του '30 και ζωγραφίζουν με τη σειρά τους μια μακρογραφία με μελάνι και πενάκια.

4.2. Η «Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα» και το έργο του ζωγράφου.

Στην οδό Κριεζώτου 3, στο κέντρο της Αθήνας ανάμεσα στις οδούς Βαλαωρίτου και Πανεπιστημίου, συναντούμε το κτίριο που ανήκε στην οικογένεια του Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα, είναι μια πενταώροφη πολυκατοικία δωρεά του ίδιου στο Μουσείο Μπενάκη το 1991. Χτίστηκε από τον αρχιτέκτονα Κώστα Κιτσίκη, (εισηγητή της αστικής πολυκατοικίας στην Ελλάδα) ανάμεσα τα έτη 1932 - 1934, για την οικογένεια του ζωγράφου και αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα της αρχιτεκτονικής του Μεσοπολέμου στην Αθήνα (Αράπογλου 2011:18-19). Στο κτίριο αυτό έζησε και εργάστηκε τα τελευταία σαράντα χρόνια της ζωής του ο ζωγράφος Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας. Τη δεκαετία του '50 ο ζωγράφος αποφάσισε να ανακαινίσει τον πέμπτο όροφο της πολυκατοικίας και να προσθέσει ακόμα ένα, συνεργάζεται με το γιο του Κώστα Κιτσίκη, Αντώνη, αλλά και με τους φοιτητές του από την Αρχιτεκτονική Σχολή. Στο νέο κτίριο είναι ιδιαίτερα έκδηλες οι επιρροές που δέχθηκε ο ζωγράφος από τους Walter Gropius και Le Corbusier, αλλά και από τη φιλία του με τον Δημήτρη Πικιώνη, που συνέτειναν στο τελικό αποτέλεσμα (Αράπογλου 2011:26-27). Μετά το θάνατο του καλλιτέχνη ξεκινούν οι διαδικασίες καταγραφής των προσωπικών αντικειμένων του ενώ από το 2004 γίνονται οι πρώτες προσπάθειες για την ανακαίνιση της πολυκατοικίας και η διαμόρφωση της σε μουσειακό χώρο υπό την επίβλεψη του αρχιτέκτονα Παύλου Καλλιγά, με τη βοήθεια του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (2000-2006) (Αράπογλου 2011:98).

Το μουσείο εγκαινιάστηκε το 2011 και στους χώρους του φιλοξενεί την καλλιτεχνική και πνευματική δράση 201 Ελλήνων που εκπροσωπούν τη γενιά του '30, ανάμεσα τους συναντούμε ζωγράφους, γλύπτες, ποιητές, πεζογράφους, ερευνητές, καθηγητές Πανεπιστημίων, ηθοποιούς, σκηνοθέτες, συνθέτες και τραγουδιστές. Σύμφωνα με τις πληροφορίες των υπεύθυνων ερευνητών που εργάζονται στο μουσείο, Κωνσταντίνο Παπαχρίστου και Ιωάννας Μωραΐτη ο τίτλος Γενιά του '30 είναι συμβατικός και περιλαμβάνει όσους γεννήθηκαν από το 1890 και μέχρι το 1930. Η σειρά της έκθεσης των προσώπων είναι χρονολογική από τους παλιότερους στο ισόγειο έως και τους νεότερους στον τρίτο. Εκτός από τα βιογραφικά τους, βρίσκουμε επίσης αντιπροσωπευτικά δείγματα του έργου του καθενός και προσωπικά είδη.

Ο χώρος που φιλοξενεί την καλλιτεχνική δραστηριότητα του Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα βρίσκεται στον τρίτο όροφο του οικοδομήματος, η αριστερή πτέρυγα φιλοξενεί λίγους από τους τελευταίους εκπροσώπους της Γενιάς του '30 ενώ η μεγάλη αίθουσα στα αριστερά ως τον πέμπτο όροφο φιλοξενεί τα έργα του ζωγράφου την κατοικία και το ατελιέ του, αυτό που ονομάζεται Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα.

Στο χώρο αυτό της Πινακοθήκης βρίσκεται μια μεγάλη γυάλινη προθήκη στο μέσο της αίθουσας με πρώιμα έργα του ζωγράφου, γύρω του τοποθετούνται έπιπλα από την πατρική κατοικία της μητέρας του στην Ύδρα, πριν καταστραφεί από πυρκαγιά αλλά και έπιπλα από τα εργαστήρια του στο εξωτερικό. Στο πίσω μέρος της αίθουσας βρίσκεται ένας μικρός αριθμός των γλυπτών το καλλιτέχνη καθώς και μερικά ακόμα επιζωγραφισμένα, από τον ίδιο, έπιπλα. Τα ζωγραφικά έργα που διακοσμούν τους τοίχους της μεγάλης αίθουσας τηρούν μια χρονολογική σειρά από τα πρωιμότερα, στην προθήκη έως τα πιο όψιμα της δεκαετίας του '90 στο πίσω μέρος της αίθουσας.

Καθώς προχωράμε στον τέταρτο όροφο στην δεξιά πλευρά πάνω από την Πινακοθήκη συναντούμε την τραπεζαρία της κατοικίας του ζωγράφου και το μεγάλο μπαλκόνι. Στην αριστερή πλευρά βρίσκεται το μικρό καθιστικό με το τζάκι και το κεντρικό σαλόνι με τη χτιστή βιβλιοθήκη, στο πίσω μέρος υπάρχει ο χώρος του γραφείου του πατέρα, του Γκίκα και αργότερα του ίδιου. Ο τελευταίος σταθμός της πινακοθήκης είναι το ατελιέ του ζωγράφου που περιτριγυρίζεται από μια μεγάλη τζαμαρία ενώ περιμετρικά αυτής, ήταν τα υπνοδωμάτια της κατοικίας που σήμερα φιλοξενούν τα γραφεία του ερευνητικού προσωπικού και το γραφείο των «Φίλων Μουσείου Μπενάκη». Στους ορόφους αυτούς υπάρχουν έργα του καλλιτέχνη, ενθύμια από τα ταξίδια αλλά και έργα άλλων διάσημων ζωγράφων όπως για παράδειγμα του Pablo Picasso και του Νίκου Κεσσανλή.

Σχετικά με την εκπαιδευτική δραστηριότητα της Πινακοθήκης γνωρίζουμε ότι σχολικές ομάδες επισκέπτονταν το χώρο από τις αρχές της δεκαετίας του '90, όταν ξεκίνησε να λειτουργεί ως παράρτημα του Μουσείου Μπενάκη. Σε κάποιες περιπτώσεις είχαν τη δυνατότητα τα παιδιά να γνωρίσουν τον ίδιο τον καλλιτέχνη (Αράπογλου 2011:90-91). Το 2012 η Πινακοθήκη ξεκίνησε πάλι την επαφή της με την εκπαίδευση, έχοντας προσελκύσει αρκετά δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Πέρα

από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που διεξάγονται για παιδιά έως 17 ετών, η Πινακοθήκη προσφέρει τη δυνατότητα σε νέους μελετητές και φοιτητές να έχουν πρόσβαση στο αρχειακό υλικό του μουσείου, καθώς και τη μεγάλη συλλογή βιβλίων του καλλιτέχνη και του μουσείου, πάντοτε με την σύμφωνη γνώμη των υπεύθυνων επιμελητών και την προβλεπόμενη επίβλεψη. Επιπλέον ακόμα μια υπηρεσία της Πινακοθήκης, η πολυμεσική εφαρμογή του Τμήματος πληροφορικής «Ο Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας και η γενιά του '30» που βρίσκεται μόνιμα εγκατεστημένη στον πέμπτο όροφο μαζί με τη μεγάλη συλλογή βιβλίων, δίνει τη δυνατότητα για περαιτέρω έρευνα. Η ηλεκτρονική αυτή πλατφόρμα διατίθεται και ως υλικό που μπορούν να συμβουλευτούν εκτός από φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί που συνοδεύουν σχολικές ομάδες.

4.3. Εργοβιογραφικά στοιχεία του ζωγράφου

Ο Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας γεννήθηκε στις 26 Φεβρουαρίου του 1906 στην Αθήνα. Οι γονείς του κατάγονταν από ευκατάστατες νησιωτικές οικογένειες, ο πατέρας του, Αλέξανδρος Χατζηκυριάκος από οικογένεια καπετάνιων στα Ψαρά και η μητέρα του Ελένη Γκίκα από τη γνωστή ευκατάστατη οικογένεια των Γκίκα της Ύδρας. Παρά τις επιφυλάξεις των γονιών του για το πρόδηλο ταλέντο του, που φάνηκε από πολύ νωρίς, ανέθεσαν στον Βασίλειο Μαγιάση να γίνει ο πρώτος δάσκαλος ζωγραφικής μέχρι το 1921, οπότε και τον ανέλαβε ο ζωγράφος Κωνσταντίνος Παρθένης. Το 1922 φεύγει για το Παρίσι για να σπουδάσει ελληνική και γαλλική φιλολογία ενώ παράλληλα παρακολουθούσε μαθήματα ζωγραφικής στην Academie Ranson και χαρακτηριστικής δίπλα στον Δ. Γαλάνη. Από τότε και μέχρι την επιστροφή του στην Ελλάδα το 1928 ανέπτυξε έντονη καλλιτεχνική δράση και γνώρισε τους σπουδαιότερους ζωγράφους, γλύπτες, συγγραφείς και ποιητές της εποχής, όπως Pablo Picasso, Jean Arp, Henri Matisse, Κριστιάν Ζερβός, Στρατή Ελευθεριάδη (Teriade). Το 1927 συμμετείχε στην έκθεση του Salon des Indépendants και την ίδια χρονιά έκανε την πρώτη του ατομική έκθεση στην Galerie Percier, κάνοντας μια πρώτη γνωριμία με το γαλλικό κοινό. Μετά την αποστράτευση του από τον ελληνικό στρατό παντρεύτηκε την Αντιγόνη-Τίγκη Κοτζιά το 1929 και μετακόμισαν ως το 1934 στο Παρίσι όπου ασχολήθηκε ενεργά με τη ζωγραφική και αναγνωρίστηκε για τις ικανότητες του, σε πολύ μικρή ηλικία από τους ομότεχνους του. Το 1933 συμμετείχε στο Διεθνές συνέδριο Μοντέρνας Αρχιτεκτονικής IV CIAM και συνδέθηκε φιλικά με τον αρχιτέκτονα Walter Gropius του κινήματος του Bauhaus, τον Le Corbusier αλλά και με τον Έλληνα αρχιτέκτονα Δημήτρη Πικιώνη οι οποίοι καθόρισαν τη μετέπειτα καλλιτεχνική πορεία και επηρέασαν την τέχνη του. Με την επιστροφή του το 1935 στην Αθήνα, αποφασίζει μαζί με τους Σπύρο Παπαλουκά, Δημήτρη Πικιώνη, Σωκράτη Καραντινό, Τάκη Παπατσώνη, Μιχάλη Τόμπρο, Στρατή Δούκα και τον Άγγελο Θεοδωρόπουλο να εκδώσουν το εικαστικό περιοδικό *Το 3ο μάτι*. Τα επόμενα χρόνια εκθέτει σε Λονδίνο Παρίσι, συμμετέχει στην Biennale της Βενετίας το 1950 και σε άλλες διεθνούς φήμης εκθέσεις του Καναδά και των Η.Π.Α.

Η ακαδημαϊκή του σταδιοδρομία ξεκινά το 1941 όταν ο Γκίκας εκλέγεται παμψηφεί καθηγητής Σχεδίου και Σύνθεσης στην Αρχιτεκτονική Σχολή του Εθνικού

Μετσόβιου Πολυτεχνείου όπου διδάσκει ως το 1958. Από τη δεκαετία του 1950 ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την προβολή της δουλειάς του στο εξωτερικό, για το λόγο αυτό συμμετείχε σε πολλές διεθνείς εκθέσεις. Πραγματοποίησε πολλά ταξίδια στο εξωτερικό ενώ το μεγαλύτερο αποτέλεσε αυτό στην Άπω Ανατολή. Στα επόμενα χρόνια θα γνωρίσει τη δεύτερη σύζυγο του Barbara Hutchinson και σε καλλιτεχνικό επίπεδο θα πραγματοποιήσει μια μεγάλη αναδρομική έκθεση στην γκαλερί Whitechapel του Λονδίνου. Έχει βραβευθεί με το Αριστείο Καλών Τεχνών έχει εκλεχθεί τακτικό μέλος της Ακαδημίας, το 1973 ήταν ο πρώτος εν ζωή καλλιτέχνης για τον οποίο η Εθνική Πινακοθήκη οργάνωσε αναδρομική έκθεση, επιπλέον έχει αναγορευτεί επίτιμος διδάκτορας της Αρχιτεκτονικής Σχολής Α.Π.Θ, επίτιμο μέλος της Βασιλικής Ακαδημίας των Τεχνών του Λονδίνου και επίτιμος διδάκτορας του τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ο Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας έφυγε από τη ζωή στις 3 Σεπτεμβρίου του 1994 (Βαλκανά 2011: 14-18).

Ο ζωγράφος Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους εισηγητές της μοντέρνας τέχνης στην Ελλάδα. Εάν θέλουμε να κατανοήσουμε την τέχνη του πρέπει να τον εντάξουμε στο καλλιτεχνικό πλαίσιο της εποχής του. Πιο συγκεκριμένα στις αρχές του 20ου αιώνα οι Έλληνες ζωγράφοι που ταξιδέψαν στην Ευρώπη, μαζί με αυτούς και ο Γκίκας, γυρίζουν έχοντας αφομοιώσει πολλά στοιχεία από την ευρωπαϊκή μοντέρνα τέχνη και επιχειρούν να τα προσαρμόσουν σε μια νέα εκδοχή καλλιτεχνικού στιλ που θα ανταποκρίνεται στην ελληνική τους παράδοση. Ξεκινώντας από τον Κωνσταντίνο Παρθένη και όσους μαθήτευσαν κοντά του προσαρμόζονται στις νέες τάσεις τα ελληνικά δεδομένα χωρίς να παραλείπεται η εθνική ταυτότητα με τα ιδιαίτερα καλλιτεχνικά στοιχεία που φέρει. Στα μεταπολεμικά χρόνια στην Ελλάδα δημιουργούνται δυο τάσεις και οι δυο απομακρυσμένες από το ακαδημαϊκό ύφος της Σχολής Καλών Τεχνών της Αθήνας. Αυτοί που ήταν προσκολλημένοι στον Μοντερνισμό και αυτοί που ακουμπούσαν περισσότερο στην «Παράδοση»⁵. Στον πυρήνα της Παράδοσης υπήρξε μαζί με τους

⁵ Ο Κωτίδης παραθέτει ένα διαχωρισμό σε Μοντερνιστές και Παραδοσιακούς όχι με την έννοια της καλλιτεχνικής προόδου, γι' αυτό άλλωστε και τα δυο αυτά ρεύματα έρχονται σε αντιδιαστολή με την επίσημη ακαδημαϊκή άποψη της Σχολής Καλών Τεχνών, αλλά με το κατά πόσο εντάσσουν στη γλώσσα τους στοιχεία της ελληνικότητας. Σαφώς πρέπει να δηλώσουμε πως η οριοθέτηση δεν είναι αυστηρή. Ένα παράδειγμα για να γίνει κατανοητός ο διαχωρισμός αυτός είναι το παράδειγμα η ζωγραφική του *παραδοσιακού* Γιάννη Τσαρούχη και του *μοντερνιστή* Γιάννη Σπυρόπουλου (Κωτίδης 2011:38-39).

Τσαρούχη, Μόραλη και Εγγονόπουλο και ο Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας, ως «αυθεντικός πικασικός» ζωγράφος προσπάθησε να συγκεράσει το ελληνικό στοιχείο με την μοντέρνα πνοή που έφερε από το Παρίσι. Στις συνθέσεις του παρατηρούμε την ανάγκη για εκμετάλλευση όλου του ζωγραφικού πεδίου χωρίς να υπάρχει χώρος κενός (*horror vacui*) στοιχείο που δανείζεται από την λαϊκή τέχνη και την υφαντουργία. Η τάση του να καταφεύγει στο ελληνικό στοιχείο μαρτυρείται και από την ενασχόληση του με την έκδοση του περιοδικού *Το 3ο μάτι* στο οποίο τίγεται η ανάγκη για πιο μοντέρνες απόπειρες σε συνδυασμό με έναν ελληνικό τρόπο απόδοσης. Όσο ωριμάζει η καλλιτεχνική του γλώσσα απομακρύνεται από τα θέματα της ζωγραφικής του μεσοπολέμου και ενσωματώνει σε αυτή χαρακτηριστικά από άλλους λαούς που παρεκκλίνουν από το δυτικό τρόπο έκφρασης. Σε ορισμένα έργα του παρατηρούμε τον διάλογο του κυβιστικού ιδιώματος με στοιχεία της βυζαντινής τεχνοτροπίας (Κωτίδης 2011: 51).

Το έργο του Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα πέρασε από διάφορα στάδια ζωγραφικού ύφους, στους πίνακες του μπορούμε να βρούμε στοιχεία που δανείζεται από πολλά ευρωπαϊκά ρεύματα των αρχών του 20^{ου} αιώνα όπως αυτό του φοβισμού, του κυβισμού και της αφαίρεσης. Ο Γκίκας ιδίως στην πιο ώριμη περίοδο του είχε την τάση να ανακυκλώνει τεχνοτροπικά στιλ και να επιστρέφει σε έργα που είχε ασχοληθεί στο παρελθόν. Σε θεωρητικό επίπεδο μεγάλη επίδραση ασκούν σε αυτόν η πυθαγόρεια φιλοσοφία· δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση σε ζητήματα που άπτονται της γεωμετρίας και των αναλογιών, ενώ μελετά τα κείμενα των Paul Klee και Wassily Kandinsky (Βαλκανά 2011: 87, Παϊσιος 2004: 149). Από τα αγαπημένα του θέματα είναι η αναπαράσταση νεκρών φύσεων, αστικών τοπίων, τοπίων της υπαίθρου και πορτραίτων. Στα τοπία του συναντούμε αρκετές φορές ως τοπίο αναφοράς αυτό της Ύδρας, σε άλλα έργα του διαπιστώνουμε την προφανή αγάπη του για την αρχιτεκτονική μέσα από τις στέγες του Παρισιού και του Λονδίνου, αλλά και μέσα από την αναπαράσταση γεωμετρικών κτιρίων με δαιδαλώδεις διαδρόμους φτιαγμένους από μικρούς μαϊανδρούς, τρίγωνα και ελλειπτικά σχήματα.

4.4. Παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Στην κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα».

Η ενότητα αυτή θα ασχοληθεί με την παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Στην κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα» που βασίστηκε στο σχεδιασμό των υπεύθυνων μουσειοπαιδαγωγών του γραφείου των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Μουσείου Μπενάκη. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης τα οποία φιλοξενούνται στην Πινακοθήκη σε ομάδες μέχρι τριάντα ατόμων και συνοδεύονται από τους δασκάλους τους. Η επίσκεψη διαρκεί ενενήντα λεπτά μέσα στα οποία τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τη ζωή, το έργο και το σπίτι του ζωγράφου. Στα τελευταία τριάντα λεπτά του προγράμματος καλούνται να συμμετάσχουν σε μια δραστηριότητα ζωγραφικής σε ομάδες, χρησιμοποιώντας όλα όσα είδαν και άκουσαν .

Η επίσκεψη ξεκινά με την υποδοχή των παιδιών στην κεντρική είσοδο του κτιρίου της οδού Κριεζώτου, όπου τα παιδιά αφήνουν τα προσωπικά τους αντικείμενα και ανεβαίνουν ως τον τρίτο όροφο, όπου ξεκινά η επίσκεψη μπροστά από φωτογραφίες του καλλιτέχνη μέσα στα διάφορα εργαστήρια του. Τα παιδιά κάθονται ημικυκλικά γύρω από τη μουσειοπαιδαγωγό Χαρούλα Χατζηνικολάου η οποία αφηγείται την ιστορία του «μικρού Νικολή» δείχνοντας φωτογραφίες της οικογένειας Χατζηκυριάκου-Γκίκα και του ίδιου από την παιδική του ηλικία όταν ξεκίνησε να φτιάχνει σχέδια στην άμμο με ένα μικρό μπαστούνάκι (Βαλκανά 2011: 14). Γίνεται αναφορά στο δάσκαλό του Κ. Παρθένη και μια πρώτη εισαγωγή για τη σημασία που είχε για το ζωγράφο το φως και η σκιά, με το περιστατικό του τεντωμένου σπάγκου δεμένο στη λάμπα ενός φωτιστικού. Μέσα από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις τα παιδιά καταλήγουν στο ορθό συμπέρασμα ότι ο σκοπός αυτού του τεχνάσματος ήταν να διδαχθεί ο Γκίκας να παρατηρεί τις διάφορες σκιές και πως επιδρά το φως στα αντικείμενα. Στη συνέχεια γίνεται μια σύνδεση με το βιβλίο της Αν. Φωτοπούλου-Πρίγκηπα, *Στην κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα* και τη μεταφορά της κουζίνας που χρησιμοποιεί, για να εξηγήσει τη δημιουργική διαδικασία στην οποία υπόκειται ο ζωγράφος για να φτιάξει τον πίνακα του, αναφέροντας μερικά από τα εργαλεία (παλέτα, χρώματα, χαρτιά) που χρειάζεται καθώς και την απαιτούμενη έμπνευση. Στο σημείο αυτό γίνεται νύξη για τα επιμέρους είδη τέχνης με τα οποία ασχολήθηκε ο Γκίκας όπως γλυπτική και σκηνογραφία με ερωτήσεις που

απευθύνονται στα παιδιά για το αν γνωρίζουν κάτι για αυτές, επιπλέον αναφέρεται η σχέση του καλλιτέχνη με την αρχιτεκτονική και τη φιλία του με τον αρχιτέκτονα Δ. Πικιώνη, του οποίου οφείλουμε το σχεδιασμό του πλακόστρωτου δρόμου γύρω από την Ακρόπολη που θα μπορούσαν τα παιδιά να ανακαλέσουν από επισκέψεις τους στο χώρο.

Έχοντας ανοίξει το βιβλίο στη σελίδα με τη «Νεκρή φύση με μαγειρικά σκεύη» (1984, ανάγλυφο σε μπρούντζο, Παράρτημα 3, Εικ. 1) (Φωτοπούλου-Πρίγκηπα 2013:6-7), τα παιδιά καλούνται να αναζητήσουν μέσα στο χώρο που βρίσκεται το έργο και να καθίσουν μπροστά του. Μπροστά στο έργο είναι τοποθετημένα ένα ροϊ, σκεύος για το λάδι και ένα ανάγλυφο μπρούντζινο πλακίδιο που είχε φτιάξει η πρώτη γυναίκα του ζωγράφου, Αντιγόνη-Τίγκη Κοτζιά. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά πρέπει μέσα από τη συζήτηση να καταλάβουν από ποιο υλικό είναι φτιαγμένο το έργο έχοντας στη διάθεση τους το ανάγλυφο πλακίδιο το οποίο περνάει από χέρι σε χέρι (hands on εμπειρία). Το αγγίζουν και συνειδητοποιούν τη σημασία της ανάγλυφης υφής, καταλήγοντας στο υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένο. Εκτός από το υλικό κατασκευής είναι σημαντικό να καταλάβουν και τον τρόπο με τον οποίο ο καλλιτέχνης συνθέτει το έργο, εδώ συναντούμε και πάλι την έννοια της σκιάς και του φωτός. Στην προσπάθεια να καταλήξει η ομάδα στο κεντρικό θέμα της σύνθεσης, εξιστορείται το μικρό περιστατικό που ενέπνευσε τον καλλιτέχνη για να φτιάξει το έργο του. Αμέσως μετά τους ζητείται να εντοπίσουν το ροϊ μέσα στη σύνθεση για να φτάσουν μέσα από τη συζήτηση στον τεχνικό όρο που απαντάται στη λεζάντα του έργου «Νεκρή φύση με μαγειρικά σκεύη» και τι θα μπορούσε να σημαίνει για τα παιδιά νεκρή φύση.

Επόμενος σταθμός είναι να εντοπίσουν το έργο «Λαϊκά παιχνίδια» (1935, μελάνι, κάρβουνο και άσπρο παστέλ σε χαρτί, Παράρτημα 3, Εικ. 2), αυτό το ασπρόμαυρο σχέδιο καλεί τα παιδιά να ξεχωρίσουν και να ονομάσουν τα παιχνίδια που αναγνωρίζουν στο έργο καθώς επίσης και να φανταστούν το υλικό από το οποίο έχουν φτιαχτεί. Γίνεται αναφορά για την προτίμηση του ζωγράφου στην αναπαράσταση αντικειμένων καθημερινής ζωής και τις διάφορες παραλλαγές του ίδιου θέματος που υπάρχουν στις συλλογές με έργα του. Ακόμα ένα σημαντικό ζήτημα που θίγεται είναι τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ζωγράφος για να αποδώσει το φως και τη σκιά στον πίνακα, η χρήση του μελανιού για τα περιγράμματα και το

λευκό παστέλ για να φωτίσει τις επιφάνειες των έργων με αποτέλεσμα την κατάληξη της συζήτησης στην κατεύθυνση του φωτός, από πού φωτίζονται τα αντικείμενα. Στο σημείο αυτό ξεκινά το παιχνίδι ρόλων, στο οποίο ένα παιδί από την ομάδα μεταμφιέζεται σε μάγισσα με ένα άσπρο καπέλο (τύπου toque) (Παράρτημα 3, Εικ.15) και αναλαμβάνει να παρουσιάσει, τα υλικά που χρησιμοποίησε ο ζωγράφος για να φτιάξει τον πίνακα. Έχει στη διάθεσή του ένα πινελάκι, ένα φιαλίδιο με μαύροι μελάνι, κάρβουνο και άσπρο λαδοπαστέλ. Δίνεται η οδηγία στα παιδιά να κάνουν τόση ησυχία ώστε να μπορέσουν να ακούσουν τον ήχο που κάνει το κάρβουνο πάνω στο χαρτί. Το παιδί-μάγισσα φτιάχνει ένα σχήμα, κάποιες γραμμές ή στίγματα και στη συνέχεια τα τονίζει με το πινελάκι και το μελάνι, για να φωτίσει το σχέδιο του χρησιμοποιεί το λευκό παστέλ και κατόπιν το σηκώνει ψηλά για να το δουν οι συμμαθητές του (Παράρτημα 4, Σχέδια 1,7,13,19,25).

Ο τέταρτος σταθμός είναι ο πίνακας «Στη Χάση του φεγγαριού» (1956, λάδι σε ξύλο. Παράρτημα 3, Εικ.3). Εδώ ακολουθείται η ίδια λογική με τα προηγούμενα έργα της συζήτησης μέσα από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν τι τους κάνει εντύπωση περισσότερο αφού είναι το πρώτο έγχρωμο έργο που συναντούν από την έναρξη του προγράμματος. Δίνεται έμφαση στο πώς είναι δομημένος ο πίνακας με τα αρχιτεκτονικά μέρη να μπλέκονται μεταξύ τους και η γεωμετρικότητα των σχεδίων που κυριαρχεί δίνει την αφορμή για να γίνει σύνδεση με το καλλιτεχνικό ρεύμα του κυβισμού και τις καλλιτεχνικές επιρροές του ζωγράφου από αυτό. Ο χώρος στον οποίο τοποθετείται η πολιτεία είναι ιδιαίτερα σημαντικός, μέσα από τη συζήτηση συμπεραίνουν ότι δεν πρόκειται για ένα αστικό περιβάλλον μιας σύγχρονης πολύβουης μητρόπολης αλλά ταιριάζει πιο πολύ σε ένα χωριό ή νησί ίσως η Ύδρα. Δίνεται ένα βιογραφικό στοιχείο που επισημαίνει την αγάπη του Γκίκα για το νησί και τη συχνότητα με την οποία απαντάται στα έργα του. Τεχνοτροπικά τα παιδιά εντοπίζουν τετράγωνα, τρίγωνα και ελλειπτικά σχήματα που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης καθώς και το χρώμα με το οποίο ξεκίνησε, μια μαύρη επιφάνεια που πάνω της έφτιαξε πολύχρωμα αρχιτεκτονικά σχέδια μαντρότοιχων, σπιτιών, κλιμάκων. Το φως εντοπίζεται από τα παιδιά στις άσπρες λεπτομέρειες πάνω στα σχήματα και έτσι καταλήγει συζήτηση στον τίτλο του έργου και τη σημασία που έχει για αυτά. Το παιδί-μάγισσα έχει στα χέρια του ένα μαύρο χαρτόνι στο οποίο φτιάχνει σχήματα που δανείζεται από τον πίνακα με ξηρά παστέλ σε διάφορα χρώματα

Παράρτημα 4, Σχέδια 2,8,14,20,26). Η παρουσία του Γκίκα στον συγκεκριμένο πίνακα επιτυγχάνεται και με έναν ακόμη τρόπο, όταν η μουσειοπαιδαγωγός δανείζεται μερικές φράσεις του ζωγράφου για το νυχτερινό τοπίο της Ύδρας, που περιγράφει τα σπίτια σαν «αμυγδαλωτά πασπαλισμένα με ροδοζάχαρη».

Στη συνέχεια η ομάδα κατευθύνεται στον πίνακα «Άγριος κήπος» (1959, λάδι σε καμβά. Παράρτημα 3, Εικ.4), εδώ τα παιδιά κάθονται ημικυκλικά απέναντι στο έργο και παρατηρούν ένα θέμα εμπνευσμένο από τη φύση, εντοπίζουν τα στοιχεία αρχιτεκτονικής μέσα στη σύνθεση και τη θάλασσα στο βάθος. Οι αναφορές στα χρώματα έχουν ιδιαίτερη σημασία στον πίνακα, εδώ τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν τα χρώματα και να τα ονομάσουν με ένα διαφορετικό τρόπο, σαν να επρόκειτο για γεύσεις. Για παράδειγμα ένα ανοιχτό πράσινο αποκαλείται λαχανί και παραπέμπει στο χρώμα του λάχανου, το μωβ, βυσσινί κ.ο.κ. Επίσης γίνεται μια προσπάθεια εκτός από το να τα ονομάσουν να μπορέσουν να σκεφτούν πως φτιάχνονται, αν για παράδειγμα ανακατέψουν το κίτρινο με το μπλε θα προκύψει το πράσινο. Ακόμα μια εμπειρία για τα παιδιά είναι αυτή του να μυρίσουν το διαλυτικό υγρό, νέφτι, που βοηθά του καλλιτέχνης να διορθώσουν λάθη σε συνθέσεις με ελαιοχρώματα όπως στην περίπτωση του πίνακα. Ακόμα μια ευκαιρία για εμπειρική προσέγγιση είναι να αγγίζουν (hands on εμπειρία) ένα τελάρο με μουσαμά, για να δουν τη διαφορά ανάμεσα στο υλικό του χαρτιού και του υφάσματος που χρησιμοποιεί ένας πραγματικός ζωγράφος. Το παιδί-μάγιστρα ζωγραφίζει ένα σχέδιο που δανείζεται από το πίνακα, χρησιμοποιώντας πινέλο και λαδομπογιά απλωμένη σε μια παλέτα, πάνω σε ένα κομμάτι μουσαμά (Παράρτημα 4, Σχέδια 3,10,15,21,27).

Δίπλα ακριβώς στον «Άγριο κήπο» εντοπίζουν τον πίνακα «Βροχερό τοπίο II» (1977, ακρυλικό σε καμβά. Παράρτημα 3, Εικ.5), τα παιδιά εδώ καλούνται να εκφράσουν αυτό που τους κάνει εντύπωση σχετικά με το πώς χρησιμοποιείται η εφαρμογή των χρωμάτων. Ο ζωγράφος ακολουθεί την τεχνική του σταξίματος, αποδίδοντας μ'αυτόν τον τρόπο το φυσικό φαινόμενο της βροχής. Η επίδραση της φύσης εντοπίζεται ξανά σε αυτή την περίπτωση, με την περιγραφή όχι μόνο της βροχής αλλά και του αέρα που παρατηρείται πάνω στις φυλλωσιές των δέντρων. Τα παιδιά επισημαίνουν το διαφορετικό φως που καλύπτει το τοπίο με τα ανοιχτά χρώματα του ορίζοντα. Το παιδί-μάγιστρα σε αυτή την περίπτωση έχει μπροστά του ένα χάρτινο πιατάκι, ακρυλικά χρώματα και ένα πινέλο βουτηγμένο σε νερό.

Ανακατεύει τα χρώματα με άφθονο νερό και γυρίζει το πιατάκι κατακόρυφα δείχνοντας το στην ομάδα του, με αυτό τον τρόπο το χρώμα κυλάει κατακόρυφα, δείχνοντας την τεχνική του σταξίματος που χρησιμοποίησε ο καλλιτέχνης (Παράρτημα 4, Σχέδια 4,9,16,22). Ακόμα ένα τέχνασμα για να αποδοθεί η θαμπή όψη των χρωμάτων του ορίζοντα είναι αυτό που επιτυγχάνεται με τη βοήθεια ενός μικρού σπόγγου, το παιδί παίρνει ένα διαφορετικό χρώμα και κάνει στάμπες δίπλα στη σταγόνα.

Ο πίνακας «Μεταξύ γευμάτων» (1953, λάδι σε καμβά. Εικ.6) αποτελεί τον τελευταίο σταθμό του πρώτου μέρους του προγράμματος. Στη διάρκεια του πρώτου μέρους σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι δίπλα στα εργαλεία και τα χαρτιά που είχαν τα παιδιά-μάγειρες, υπήρχαν και διαφορετικά μαγειρικά σκεύη όπως μεταλλικά μπολ, κατσαρολάκια, τηγάνι και ένα μεταλλικό σουρωτήρι. Σε αυτό τον πίνακα δεν υπάρχει η δράση με τη μεταμπίεση σε μάγαιρα αλλά δημιουργείται ένας συνδετικός κρίκος με την ζωγραφική δραστηριότητα που θα πραγματοποιηθεί στο ατελιέ του ζωγράφου. Ο πίνακας αναπαριστά το εσωτερικό μια κουζίνας με μαγειρικά σκεύη τα οποία υπήρχαν σε όλη τη διάρκεια της επίσκεψης στο χώρο και θα τα βρουν συγκεντρωμένα στο τελευταίο μέρος. Τα παιδιά μέσα από τη συζήτηση διακρίνουν το δωμάτιο της κουζίνας και μέσα σε αυτό σχήματα που επαναλαμβάνονται, μοτίβα. Το φως επίσης έχει σημαντικό ρόλο καθώς τα παιδιά ξεχωρίζουν φωτεινά και σκοτεινά σημεία του πίνακα ανάλογα με τα σχήματα που διαμορφώνονται.

Καθώς προχωράμε στο δεύτερο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος γίνεται μια στάση στον τέταρτο όροφο. Μια ευκαιρία να γνωρίζουν την κατοικία του Γκίκα, να επισκεφθούν το χώρο της τραπεζαρίας, του μπαλκονιού. Στο σαλόνι μαθαίνουν για τα ταξίδια του ζωγράφου στην Άπω Ανατολή με τα διάφορα ενθύμια που βρίσκονται σε περίοπτη θέση. Επιστρέφουν στην έννοια του μοτίβου που συνάντησαν στον πίνακα «Μεταξύ γευμάτων» ενώ παρατηρούν την τεχνοτροπία από μπετόν στους τοίχους του δωματίου .

Στο τελευταίο μέρος του προγράμματος που διεξάγεται στον πέμπτο όροφο τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες των 10 έως 15 ατόμων και κάθονται γύρω από δυο απλωμένα χαρτιά στο πάτωμα μεγέθους 2 x 1.70 μέτρων περίπου. Στη μέση βρίσκονται τα μαγειρικά σκεύη που συνάντησαν στο πρώτο μέρος της επίσκεψης,

χάρακες, μολύβια και κηρομπογιές (Παράρτημα 3, Εικ. 11). Αφού βουλευτούν στις θέσεις τους γύρω από τα χαρτιά, ακούνε τις τελευταίες πληροφορίες για την κατοικία του ζωγράφου. Κατόπιν τους δίνονται κάποιες κατευθύνσεις για τις ζωγραφιές που καλούνται να φτιάξουν, Στόχος είναι να δημιουργήσουν ένα «γεύμα» με φαγητά, που θα προσφέρει η μια ομάδα στην άλλη. Ως πρότυπα μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα σκεύη για να εμπνευστούν για τα δικά τους, ή να τα έχουν ως οδηγούς για να αποτυπώσουν το κυκλικά περιγράμματα (Παράρτημα 3, Εικ.12). Οι χάρακες τους βοηθούν να φτιάξουν γεωμετρικά σχήματα ή μοτίβα όπως συνάντησαν στους πίνακες. Τα χαρτιά οι ομάδες τα παίρνουν μαζί τους αν δεν έχουν προλάβει να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα πριν τη λήξη .

Κεφάλαιο 5. Η Μέθοδος

Εισαγωγή

Οι ενότητες του κεφαλαίου ασχολούνται με την παρουσίαση των ερευνητικών ερωτημάτων που θέτει η έρευνα και τον τρόπο που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν όλα τα απαραίτητα στοιχεία που χρειάστηκαν για να συσταθεί η εργασία.

Παρουσιάζονται αναλυτικά όλα τα δεδομένα της έρευνας ξεκινώντας από το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους δασκάλους, τη συνέντευξη με την μουσειοπαιδαγωγό Χαρούλα Χατζηνικολάου και τα σχέδια των παιδιών από το τελευταίο μέρος του προγράμματος.

Στο τέλος του κεφαλαίου γίνεται μια καταγραφή του τρόπου που τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο πρόγραμμα, προσεγγίζοντας κάθε ομάδα ξεχωριστά.

5.1. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της εργασίας, στόχος της έρευνας αποτελεί η μελέτη της Διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας σε σχέση με την εφαρμογή της στο ελληνικό κοινό. Για την επίτευξη αυτού του στόχου επιλέχθηκε το Μουσείο Μπενάκη και η Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα, η οποία διενεργεί εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά των τελευταίων τάξεων της Δημοτικής εκπαίδευσης με θέμα το εικαστικό έργο του ζωγράφου Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα. Η ιδέα για την επιλογή των ερευνητικών ερωτημάτων προέκυψε από το διαδικτυακό σεμινάριο της πλατφόρμας Coursera το οποίο ασχολείται με τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης των Η.Π.Α. σε παιδιά της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης, όπως συμβαίνει και στην Πινακοθήκη που μελετήθηκε.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να επαληθεύσει η έρευνα, επικεντρώνονται στην εμπειρία που έχουν τα παιδιά με τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας από το σχολείο και πως αυτή η σχέση ενδυναμώνεται μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Πινακοθήκης καθώς και ποια μαθησιακά αποτελέσματα επιτυγχάνονται μέσα από την επίσκεψη των παιδιών στη διάρκεια του προγράμματος, που πραγματοποιείται με βάση τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας.

Πληροφορίες για τη σχέση των παιδιών με τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας αντλούμε από τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς που συνόδευσαν τα παιδιά στις επισκέψεις της Πινακοθήκης. Μέσα από ερωτήσεις που αποσκοπούν στη διαπίστωση του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος μέσα στην τάξη και την εξοικείωση των συμμετεχόντων με μια ανακαλυπτική μέθοδο διδασκαλίας μπορούμε να συλλέξουμε στοιχεία για το προφίλ της τάξης και κατά πόσο είναι δεκτικά τα μέλη της σε μια τέτοια εκπαιδευτική πρακτική. Παράλληλα η συνέντευξη με την υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, Χαρούλα Χατζηνικολάου, μας παρέχει τη δυνατότητα να εξακριβώσουμε εάν αυτός ο τρόπος διδασκαλίας ανταποκρίνεται αρχικά στους σκοπούς του εκπαιδευτικού προγράμματος από την πλευρά του μουσείου αλλά και αν τα παιδιά είναι πρόθυμα να προσεγγίσουν τη Διερευνητική μέθοδο μέσα από ένα διαφορετικό θεματικό πλαίσιο με αντικείμενο την εικαστική τέχνη.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα του εκπαιδευτικού προγράμματος μπορούν να εντοπιστούν μέσα από τα σχέδια των παιδιών που δημιουργούν στο τελευταίο μέρος του προγράμματος, μέσα από την παρατήρηση των ομάδων καθώς επίσης από την εμπειρία της μουσειοπαιδαγωγού Χαρούλας Χατζηνικολάου όπως προκύπτει από τη συζήτηση με την ερευνήτρια. Η παρατήρηση των ομάδων αποτέλεσε το κύριο εργαλείο ανάλυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων βάσει της θεωρίας της Hooper-Greenhill στα πλαίσια της έρευνας που διεξήγαγε για το Research Centre for Museums and Galleries (RCMG) για τα γενικευμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε χώρους πολιτισμού όπως μουσεία, αρχεία και βιβλιοθήκες (Hooper-Greenhill κ.ά. 2003).

5.2. Η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων

Η συγκεκριμένη επιστημονική εργασία ακολουθεί τη μέθοδο μιας ποιοτικής έρευνας που αφορά στη μελέτη της περίπτωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος «Στην κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα» της Πινακοθήκης Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα. Ξεκίνησε από την εθελοντική συμμετοχή της ερευνήτριας στο πρόγραμμα που διήρκησε ένα σχολικό έτος και συνεχίστηκε τον επόμενο χρόνο, υπό τη μορφή συμμετοχικής παρατήρησης.

Με βάση τον ορισμό της ποιοτικής έρευνας ως «ένα σύνολο ερμηνευτικών και διερευνητικών μεθόδων που χρησιμοποιούνται [...] για να περιγράψουν, να αποκωδικοποιήσουν, να μεταφράσουν και να αποδώσουν κάποιο νόημα σε ένα φαινόμενο» (Ζαφειρόπουλος 2005:157), γίνεται μια απόπειρα να μελετηθεί η διαδρομή μιας εκπαιδευτικής πρακτικής, της Διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας από το σχολικό πλαίσιο μέχρι το μουσειακό περιβάλλον, συλλέγοντας δεδομένα ξεκινώντας από τα ερευνητικά ερωτήματα με σκοπό μια πολύπλευρη επιθεώρηση του θέματος. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν η παρατήρηση των ομάδων και καταγραφή των συμπεριφορών τους από την ερευνήτρια ενώ το δείγμα αποτελείτο από φωτογραφίες των σχεδίων των παιδιών, τα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς που συνόδευαν τις ομάδες καθώς και η συνέντευξη με τη μουσειοπαιδαγωγό Χαρούλα Χατζηνικολάου, η οποία παρουσίαζε το πρόγραμμα.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη βιβλιογραφική έρευνα που προηγήθηκε της επιτόπιας παρατήρησης ενώ συνεχίστηκε κατά τη διάρκεια της μελέτης του εκπαιδευτικού προγράμματος, με πηγές από την παιδαγωγική επιστήμη που αναλύουν τον ορισμό της Διερευνητικής μεθόδου όπως απαντάται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία καθώς επίσης και από την μουσειοπαιδαγωγική επιστήμη που επισημαίνει τις νέες μορφές εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα σε μουσεία και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η μελέτη περίπτωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας μεθοδολογικά εργαλεία της ποιοτικής μεθόδου όπως την παρατήρηση, την περιγραφή, την ανάλυση, την καταγραφή του κλίματος που απορρέουν από την πρακτική εμπειρία της δράσης των υποκειμένων της έρευνας (Λυδάκη 2001:226).

Η συμμετοχική παρατήρηση των ομάδων πραγματοποιήθηκε ενώ η συμμετέχουσα ερευνήτρια διατήρησε την απόσταση ενός απλού παρατηρητή (Ζαφειρόπουλος 2005:163) επιδιώκοντας μια πιο αντικειμενική καταγραφή των συμπεριφορών και των αντιδράσεων των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο ήρθε σε άμεση επαφή με το πρόγραμμα εξασφαλίζοντας ακριβή και αρκούντως αναλλοίωτα συμπεράσματα για τις επισκέψεις ούτως ώστε να διατηρηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας. Τηρώντας αυτή την απόσταση ήταν ικανή να προβεί σε συμπεράσματα, συγκρίνοντας τις σχολικές ομάδες μεταξύ τους, ως προς την εκδήλωση ενδιαφέροντος, τον βαθμό της συνέργειας/ομαδικότητας, της κατανόησης των βασικών στόχων του προγράμματος και της εξοικείωσης με το μουσειακό περιβάλλον όπως επίσης και τη μέθοδο.

Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να συναχθούν συμπεράσματα με βάση ποσοτικά χαρακτηριστικά αλλά και ποιοτικά. Τα ποσοστά που συγκέντρωσε κάθε ερώτηση μας βοηθούν να μετρήσουμε τη συχνότητα και το ρυθμό εμφάνισης διαφόρων φαινομένων, όπως τις μεθόδους διδασκαλίας ή την αξιολόγηση του προγράμματος, ενώ οι ανοιχτές ερωτήσεις που τίθενται σε ορισμένα σημεία του ερωτηματολογίου ως σχόλιο, ακολουθούν τον ποιοτικό τρόπο συλλογής των δεδομένων, εξηγώντας τους λόγους επιλογής της απάντησης ή δίνοντας παραδείγματα. Δεδομένου ότι το δείγμα των σχολικών ομάδων ήταν πολύ μικρό, ήταν αρκετά εύκολη και απλή η αναγωγή των αποτελεσμάτων από τις απαντήσεις σε ποσοστά επι τοις εκατό. Ωστόσο οι τιμές παρουσιάζουν μια ελαφρά διακύμανση καθώς μερικοί ερωτώμενοι επέλεξαν παραπάνω από μια απάντηση σε κάποιες ερωτήσεις. Όπως το παράδειγμα της ερώτησης 5 (Παράρτημα 1) όπου οι ερωτώμενοι επιλέγουν τον συνδυασμό του τρόπου μετάδοσης των πληροφοριών (Παράρτημα 5, Πίνακας 5).

Η συνέντευξη με τη μουσειοπαιδαγωγό Χαρούλα Χατζηνικολάου ακολούθησε τη μέθοδο μιας ημιδομημένης συνέντευξης, όπου τέθηκαν μια σειρά από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις με σκοπό να καταγραφεί η προσωπική εμπειρία της ερωτώμενης μέσα από την πολυετή εμπειρία που διαθέτει στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με τη σειρά που οργανώθηκαν από την ερευνήτρια και ως προς τη θεματολογία προσεγγίζουν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των δασκάλων με σκοπό να συλλεχθούν στοιχεία που αφορούν σε

βασικά ζητήματα που στοχεύει να θίξει η έρευνα όπως τη χρήση της μεθόδου διδασκαλίας, τους στόχους του προγράμματος και κατά πόσο εκπληρώθηκαν, την εξοικείωση των παιδιών με το μουσειακό περιβάλλον (Παραρτήματα 1 & 2).

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι με τη σύμφωνη γνώμη του Μουσείου Μπενάκη, η έρευνα διεξήχθη κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Πινακοθήκη, έχοντας καταθέσει το θέμα της εργασίας μαζί με μια σχετική βεβαίωση από το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, η οποία πιστοποιούσε τη συμμετοχή της ερευνήτριας στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί που συνόδευαν τα παιδιά ενημερώθηκαν με την άφιξη τους στο χώρο της Πινακοθήκης για την διεξαγωγή της έρευνας και η παρατήρηση των ομάδων συνεχίστηκε με την παραχώρηση της συγκατάθεσης τους, σεβόμενη το δικαίωμα προστασίας του ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα όπως ορίζει ο Ν. 2472/1997, Κεφ. Γ' αρ.11. Τα δικαιώματα του φωτογραφικού υλικού ανήκουν στην ερευνήτρια καθώς η ίδια τράβηξε και επεξεργάστηκε τις φωτογραφίες για να τις εντάξει στο τελευταίο μέρος του πονήματος (Παράρτημα 3) εκτός από την Εικ.15 η οποία παραχωρήθηκε στην ερευνήτρια από το ίδιο το μουσείο. Οι φωτογραφίες δεν περιέχουν πρόσωπα παιδιών, ενώ όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο γίνεται αλλοίωση των ατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού. Επιπλέον όλοι οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τη χρήση των φωτογραφιών εντός των αυστηρών πλαισίων της διπλωματικής εργασίας.

5.2.1. Τα είδη των δεδομένων που συλλέχθηκαν

Για να μπορέσουμε να αναλύσουμε με επάρκεια τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η εργασία θα πρέπει αρχικά να παρουσιαστούν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν αποτελούνται από τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στους δασκάλους τα οποία συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, οι φωτογραφίες των σχεδίων των παιδιών στη λήξη του προγράμματος και η συνέντευξη με τη μουσειοπαιδαγωγό Χαρούλα Χατζηνικολάου που διεξήγαγε το πρόγραμμα. Μαζί με τις σημειώσεις που συγκεντρώθηκαν από την ερευνήτρια και αφορούν σε κάθε σχολική επίσκεψη ξεχωριστά τα συμπεράσματα που προκύπτουν παρέχουν μια σφαιρική επισκόπηση του θέματος, όπως θα δούμε σε επόμενο κεφάλαιο, αφού συνυπολογίζονται οι απόψεις των δασκάλων, παραδίδοντας χρήσιμα στοιχεία για τα μέλη της ομάδας τους, τα σχέδια των παιδιών που αποτελούν μια άμεση και πρωτογενή πηγή πληροφοριών σχετικά με την εμπειρία του προγράμματος και τέλος η συνέντευξη της μουσειοπαιδαγωγού μας παρέχει τη δυνατότητα να μελετήσουμε την άποψη του πολιτιστικού φορέα για τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης του προγράμματος. Συνεπώς η συλλογή των δεδομένων δεν ακολουθεί μια μονοδιάστατη προσέγγιση του θέματος από την πλευρά της σχολικής ομάδα αποκλειστικά ή την από την πλευρά του μουσείου.

Το ερωτηματολόγιο (Παράρτημα, 1), έχει σαν στόχο να ερευνήσει την άποψη των δασκάλων-συνοδών για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αλλά και να δώσει χρήσιμες πληροφορίες για τα παιδιά.

Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις παραδίδουν στοιχεία για το προφίλ της σχολικής ομάδας που συνοδεύει ο ερωτώμενος, με ποιο τρόπο δηλαδή διεξάγεται το μάθημα μέσα στην τάξη, ποιο είδος διδασκαλίας έχει συνηθίσει η ομάδα να παρακολουθεί και κατά πόσο εξοικειωμένο είναι στην συμμετοχική παρακολούθηση ενός προγράμματος. Αυτό είναι χρήσιμο για την μελέτη του δείγματος καθώς μπορούμε να αντιληφθούμε σε ποιο βαθμό η ομάδα επηρεάστηκε θετικά και ακολούθησε το ρυθμό του προγράμματος. Επιπλέον συνυπολογίζεται η εμπειρία που έχουν οι δάσκαλοι σε σχέση με διάφορα είδη εκπαιδευτικών πρακτικών εξετάζοντας ποιο τύπο διδασκαλίας θεωρούν πιο αποτελεσματικό και σε πιο βαθμό το χρησιμοποιούν. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 1 έως 6 τίθενται στους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς με σκοπό να

συλλεχθούν στοιχεία για τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας και ποιοι δάσκαλοι την εφαρμόζουν (Ερώτηση 1, Παράρτημα 1), το ποσοστό χρήσης οπτικοακουστικού υλικού (Ερώτηση 2, Παράρτημα 1). Στη συνέχεια τίθενται ερωτήσεις στις οποίες οι δάσκαλοι καλούνται να τεκμηριώσουν τις απαντήσεις τους για τη χρήση της μεθόδου Project δίνοντας ένα παράδειγμα από τα σχέδια εργασίας που έχουν πραγματοποιήσει (Ερώτηση 3, Παράρτημα 1). Η συνεργατικότητα ως σημαντικό στοιχείο των Project αποτελεί επίσης μια ερώτηση στην οποία απαιτείται η τεκμηρίωση της απάντησης (Ερώτηση 4, Παράρτημα 1), επιπλέον ενδιαφέρον είναι να γνωρίσουμε τον τρόπο που η κάθε τάξη που μελετούμε, αντιλαμβάνεται την πληροφορία εξηγώντας τους λόγους (Ερώτηση 5, Παράρτημα 1). Η τελευταία ερώτηση του πρώτου μέρους επιστρέφει ξανά σε ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου όπου είναι ο τρόπος που διατυπώνονται οι ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν τα παιδιά, θέλοντας να επαληθεύσουμε την αντικειμενικότητα και σαφήνεια των απαντήσεων των δασκάλων (Ερώτηση 6, Παράρτημα 1).

Στο δεύτερο μέρος τίθενται ερωτήματα που αφορούν αποκλειστικά στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το πρόγραμμα και την επαφή της ομάδας τους με άλλες πολιτιστικές δραστηριότητες που διοργανώνουν μουσεία. Αναλυτικότερα οι ερωτήσεις 7 έως 12 δίνουν στοιχεία για την αξιολόγηση του προγράμματος, ξεκινώντας με την απαραίτητη επισήμανση για το αν η ομάδα έχει επισκεφθεί ανάλογου τύπου μουσείο στο παρελθόν στοχεύοντας και πάλι στην αντικειμενικότερη ανάλυση των απαντήσεων των δασκάλων (Ερώτηση 7, Παράρτημα 1). Βασικό στοιχείο αποτελεί πληροφορία από την πλευρά των δασκάλων του ποσοστού της εκπλήρωσης των στόχων του προγράμματος (Ερώτηση 8, Παράρτημα 1) καθώς επίσης, τι αποκόμισαν τα παιδιά από το πρόγραμμα (Ερώτηση 9, Παράρτημα 1). Ενδιαφέρον είναι να γνωρίζουμε για την προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη, με τη βοήθεια του υλικού που αποστέλλει το ίδιο το μουσείο ή από πρωτοβουλία των δασκάλων, αιτιολογώντας την επιλογή της απάντησης τους (Ερώτηση 10, Παράρτημα 1). Εφόσον το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει συγκεκριμένη θεματολογία είναι χρήσιμο να γνωρίζουμε εάν επηρεάζει αισθητικά την ομάδα (Ερώτηση 11, Παράρτημα 1). Τέλος η άποψη των δασκάλων για το παιχνίδι ρόλων που συναντάμε στο πρόγραμμα αποτελεί σημαντική πληροφορία για το κλίμα του ενεργητικού τρόπου μάθησης που αφορά στη θεματολογία της έρευνας (Ερώτηση 12, Παράρτημα 1).

Η συνέντευξη (Παράρτημα 2) με τη μουσειοπαιδαγωγό Χαρούλα Χατζηνικολάου η οποία διεξήγαγε το πρόγραμμα μας παρέχει πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο το μουσείο θέλει να παρουσιάσει το πρόγραμμα και σε τι αποσκοπεί με τη υλοποίησή του. Η συζήτηση πραγματοποιήθηκε στις 17 Μαΐου, στο χώρο του κεντρικού κτιρίου του Μουσείου Μπενάκη, όπου στεγάζεται το γραφείο των Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στη μουσειοπαιδαγωγό αφορούσαν τους στόχους του προγράμματος, τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάστηκε, το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε, τις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων, στο βαθμό που επηρεάζεται το πρόγραμμα από το εγχειρίδιο της Αν. Φωτοπούλου-Πρίγκηπα, «*Στην κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα*» και την επικοινωνία του φορέα με τα σχολεία που τον επισκέφθηκαν. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη μελέτη της περίπτωσης της Πινακοθήκης το θέμα να προσεγγίζεται λαμβάνοντας υπόψιν όλους τους παράγοντες που χρειάστηκαν για να πραγματοποιηθεί. Πιο συγκεκριμένα οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις της συνεντεύξεως ξεκινούν από τους βασικούς στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος. Είναι χρήσιμο για την έρευνα να γνωρίζουμε ποιοι είναι και ποιοι από αυτούς εκπληρώνονται σε γενικές γραμμές όλα αυτά τα χρόνια διεξαγωγής του, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται η ίδια ότι εκπληρώνονται και την ιεράρχηση αυτών με βάση την εμπειρία της. Οι δυσκολίες στην υλοποίηση του προγράμματος μας αφορά στο βαθμό που επηρεάζουν τα παιδιά και την μουσειοπαιδαγωγό. Σημαντικό επίσης είναι εάν ανιχνεύει η ίδια, στοιχεία της μεθόδου με την οποία καταπιάνεται η έρευνα και σε ποιες θεωρίες μάθησης στηρίζεται το πρόγραμμα. Το ερώτημα σχετικά με τι προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών στο πρόγραμμα τίθεται με σκοπό να συνάγουμε συμπεράσματα για τους κύριους παιδαγωγικούς άξονες που ορίζει ο φορέας. Με βάση αυτή την συλλογιστική κατεύθυνση μας αφορά αν τα παιδιά επεξεργάζονται τα κύρια στοιχεία των ζωγραφικών έργων στο τελευταίο μέρος, αν η υπενθύμιση αυτών είναι κάτι χρήσιμο για τη διεξαγωγή του και αν η ελευθερία της έκφρασης των παιδιών ενδιαφέρει τη μουσειοπαιδαγωγό καθώς κάποιες κατευθυντήριες γραμμές προσδιορίζονται από το εγχειρίδιο της Αναστασίας Φωτοπούλου-Πρίγκηπα, «*Στην... κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα*». Το τελευταίο μέρος της συνέντευξης αφορά στη σχέση του μουσείου με την εκπαιδευτική και σχολική κοινότητα πριν και μετά την διεξαγωγή του προγράμματος. Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις παραπάνω ερωτήσεις

κινούνται στον ίδιο άξονα με τις ερωτήσεις που τέθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς θέλοντας να αντιπαραβάλουμε τις απαντήσεις, με σκοπό να ερευνήσουμε σε ποιο βαθμό οι δυο πλευρές συμφωνούν ή διαφωνούν.

Προχωρώντας στην παρουσίαση των δεδομένων που συλλέχθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας πρέπει να παρατηρήσουμε με προσοχή τα έργα που δημιούργησαν, σε συνεργασία μεταξύ τους, τα παιδιά κατά τη διάρκεια της τελευταίας φάσης του προγράμματος (Παράρτημα 4). Τα παιδιά της κάθε επίσκεψης χωρίστηκαν σε δύο υποομάδες και με αφορμή όσα είδαν, άκουσαν και συζήτησαν στο πρώτο μέρος κλήθηκαν να φτιάξουν ένα ζωγραφικό έργο με θέμα το δείπνο. Τα παιδιά μπορεί στην πλειονότητα τους να ζωγράφιζαν το καθένα οριοθετώντας το χώρο που του αντιστοιχούσε, ωστόσο συζητούσαν και αποφάσιζαν από κοινού για το θέμα και τη διάταξη των σχεδίων στα χαρτιά. Μοίραζαν δίκαια τα εργαλεία που τους δόθηκαν, χάρακες, μολύβια, κηρομπογιές και μαγειρικά σκεύη, με ελάχιστα περιστατικά αντιπαράθεσης μεταξύ τους. Όλα τα σχέδια αποτελούνται από απλά γεωμετρικά σχήματα, πολλά τετράγωνα και πολλούς κύκλους, λιγότερα τρίγωνα και ελάχιστα περίπλοκα σχέδια. Όλες οι ομάδες εκτός από το τελευταίο σχολείο, συμπεριέλαβαν στα «τραπέζια» τους είτε ένα ροϊ ακριβώς σαν αυτό που είχαν μπροστά τους σαν πρότυπο είτε μια κανάτα. Το στοιχείο του μοτίβου με τα επαναλαμβανόμενα σχέδια υπάρχει σε όλα τα έργα των ομάδων κάποια σε μεγαλύτερη έκταση και κάποια σε μικρότερη. Στην επόμενη ενότητα γίνεται μια λεπτομερής περιγραφή της κάθε ομάδας ξεχωριστά για το πώς προσέγγισε το πρόγραμμα ενώ σε επόμενο κεφάλαιο συνάγονται τα συμπεράσματα από τα σχέδια που δημιούργησε η κάθε ομάδα. Η συλλογή των σχεδίων έγινε με στόχο να συνάγουμε συμπεράσματα για το πώς τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο πρόγραμμα μέσα από μια πρακτική δραστηριότητα.

5.2.2. Περιγραφή των ομάδων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα

1^η ομάδα

Η πρώτη ομάδα που επισκέφθηκε το μουσείο στις 3 Φεβρουαρίου του 2016 ήταν παιδιά πέμπτης δημοτικού, έντεκα στον αριθμό, από το 73^ο δημοτικό σχολείο Αθηνών. Λόγω του περιορισμένου αριθμού των συμμετεχόντων το πρόγραμμα κύλησε με ομαλούς ρυθμούς από την άποψη ότι υπήρχε μεγαλύτερη προσήλωση και συμμετοχικότητα στα διαφορετικά στάδια του προγράμματος. Αυτό τους έδωσε την ευκαιρία να παρατηρήσουν πιο προσεκτικά το χώρο του μουσείου και τα ίδια τα έργα. Όπως για παράδειγμα ένα παιδί στο δεύτερο σταθμό του πρώτου μέρους πάνω ακριβώς από τη «Νεκρή φύση με μαγειρικά σκεύη» ζήτησε να μάθει εάν αυτός που εικονίζεται στο πορτραίτο είναι ο ζωγράφος. Με αφορμή αυτό το σχόλιο ξεκίνησε μια συζήτηση για το είδος του πορτραίτου που ήταν μια Αυτοπροσωπογραφία του Γκίκα και με ποια μέσα επιτυγχάνεται, όπως τη χρήση μιας φωτογραφίας ή ενός καθρέπτη. Ακόμα ένα θετικό αποτέλεσμα της συνεκτικότητας της ομάδας ήταν ότι στον πίνακα «Άγριος κήπος», ένα παιδί παρατήρησε την υπογραφή του καλλιτέχνη και θέλησε να μάθει για ποιο λόγο ήταν με τέτοιο τρόπο γραμμένη, οπότε και ξεκίνησε μια ακόμα συζήτηση για το λόγο που οι ζωγράφοι υπογράφουν τους πίνακες τους και βάζουν τη χρονολογία δίπλα. Η εξοικείωση των παιδιών με ομαδικές εργασίες διαπιστώνεται από τον τρόπο που κατάφεραν να συνεργαστούν στο τελευταίο μέρος της ζωγραφικής δραστηριότητας. Οι δυο ομάδες είχαν σχεδόν τον ίδιο ρυθμό με τον τρόπο που διαχειρίστηκαν το χρόνο τους για να γεμίσουν τα χαρτιά τους. Δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τα «γεύματα» παρότι τα προχώρησαν σε ικανοποιητικό σημείο. Σχετικά με τα παιδιά- μάγισσες κατάφεραν με αρκετή συνέπεια να απομονώσουν σχήματα από τους πίνακες και να τα αποδώσουν πολύ καλά (Παράρτημα 4, Σχέδια 1- 6).

2^η ομάδα

Η δεύτερη ομάδα που επισκέφθηκε το μουσείο στις 9 Μαρτίου 2016 αποτελείτο από 23 παιδιά, από την τετάρτη τάξη του 11^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πειραιά. Αν και ήταν η πρώτη φορά που επισκέπτονταν Πινακοθήκη, επέδειξαν ιδιαίτερη άνεση στις δραστηριότητες και στο διάλογο που αφορούσε στα έργα καθώς και σε πληροφορίες για τη ζωή του καλλιτέχνη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα δυο μαθητών ενός αγοριού και ενός κοριτσιού που εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την

οικογενειακή κατάσταση του ζωγράφου καθώς επίσης στην περιήγηση στο χώρο του σπιτιού για το πού κοιμόταν και έτρωγε. Ανταποκρίθηκαν στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις που τέθηκαν σχετικά με τους πίνακες του προγράμματος. Στη συλλογική δραστηριότητα του τελευταίου μέρους κατάφεραν να συνεργαστούν πολύ καλά παρόλο που η μια από τις δυο υποομάδες κατάφερε να γεμίσει με περισσότερα σχέδια το χαρτί της σε σχέση με την άλλη. Τα παιδιά φάνηκε να επηρεάστηκαν περισσότερο από τα γεωμετρικά σχέδια που συνάντησαν στους πίνακες και λιγότερο από τα μοτίβα. Αναφορικά με τα παιδιά-μάγειρες τα σχέδια που φωτογραφήθηκαν δείχνουν ότι στην πλειονότητα τους κατανόησαν τη σημασία των τεχνοτροπιών, δανείστηκαν σχήματα από τους πίνακες που έβλεπαν, με εξαίρεση το αγοράκι που υποδύθηκε το μάγειρα στον «Άγριο κήπο» (Παράρτημα 4, Σχέδιο 10) που προτίμησε να κάνει μερικές πυκνές πινελιές αντί να σχεδιάσει κάποιο φυτό ή κάποιο άλλο στοιχείο του πίνακα.

3^η ομάδα

Η τρίτη ομάδα που επισκέφθηκε το μουσείο στις 30 Μαρτίου 2016 αποτελείτο από 24 παιδιά, από την πέμπτη τάξη του ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου Διονύσιος Σολωμός. Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή έμοιαζε να ξέρουν που είχαν έρθει, λαμβάνοντας υπόψιν ότι είχαν μιλήσει στην τάξη για το χώρο που επρόκειτο να επισκεφθούν αλλά πολύ περισσότερο, γιατί τα παιδιά είχαν επισκεφθεί και στο παρελθόν μουσεία αντίστοιχου τύπου, μάλιστα ένα κορίτσι είχε επισκεφθεί το εργαστήρι του ζωγράφου Π. Τέτση και φάνηκε στην πορεία του προγράμματος ότι γνώριζε πολλές πληροφορίες για τη ζωή του Γκίκα. Η συνεργασία των παιδιών ήταν άκρως αποτελεσματική καθώς κατάφεραν να γεμίσουν την μεγαλύτερη έκταση των χαρτιών με σχέδια, στο τελευταίο μέρος του προγράμματος. Επιπλέον δύο μαθητές κατάφεραν να φτιάξουν μοτίβα για να διακοσμήσουν τα πιάτα τους, έχοντας κατανοήσει τη λογική του επαναλαμβανόμενου σχεδίου, όπως είδαν να συμβαίνει στα έργα του καλλιτέχνη. Αναφορικά με τα γεωμετρικά σχέδια παρατηρούνται περισσότεροι κύκλοι στα έργα τους ξεχωρίζοντας την, από τις άλλες ομάδες. Ένα ακόμη στοιχείο που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι ότι εντοπίζονται περισσότερες κανάτες (Παράρτημα 4, Σχέδια 17-18) σε αυτή την ομάδα, σαφώς επηρεασμένη από τη «Νεκρή φύση με μαγειρικά σκεύη». Τα σχέδια των παιδιών που έγιναν «μάγειρες» ήταν απολύτως συνδεδεμένα με τα έργα που είχαν μπροστά τους, χωρίς να περιοριστούν σε απλά σχήματα ή γραμμές, εμπνεύστηκαν ακριβώς από τα θέματα

που υπήρχαν στους πίνακες, συγκεκριμένα το κορίτσι που κλήθηκε να φτιάξει ένα σχέδιο από τον πίνακα «Λαϊκά παιχνίδια» (Παράρτημα 4, Σχέδια 13) προσπάθησε να αποδώσει και εκεί την πήλινη κανάτα που απεικονίζεται στο έργο.

4^η ομάδα

Η τέταρτη ομάδα αποτελείτο από 30 παιδιά της πέμπτης τάξης του 13^{ου} Δημοτικού σχολείου Αθήνας και επισκέφθηκε το μουσείο στις 20 Απριλίου του 2016. Η συγκεκριμένη δεν είχε επισκεφθεί στο παρελθόν αντίστοιχου είδους μουσεία καθώς επίσης δεν είχε μεγάλη εμπειρία στις ομαδικές εργασίες τύπου project, άρα η ομάδα δεν είχε εξοικειωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό από σχέδια εργασίας σε ένα κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας. Η εξέλιξη του προγράμματος έγινε κάτω από δύσκολες συνθήκες καθώς γινόταν μια συνεχής προσπάθεια να συγκεντρωθούν τα παιδιά στην παρακολούθηση της επίσκεψης. Οι δάσκαλοι πέρα από τις στιγμές που επέπλητταν τα παιδιά για τη συμπεριφορά τους, αδιαφορούσαν και οι ίδιοι για το πρόγραμμα, δίνοντας ακουσίως το έναυσμα για μεγαλύτερη διάσπαση της ομάδας. Αναμφίβολα υπήρχαν παιδιά που προσπαθούσαν να ακούσουν και να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα, αλλά παρασύρονταν στη πορεία ή κουράζονταν χάνοντας το ενδιαφέρον τους. Σχετικά με την ομαδική δραστηριότητα του τελευταίου μέρους όπου τα παιδιά κλήθηκαν να φτιάξουν το «γεύμα» τους, η ανταπόκριση υπήρξε μικρή, λίγα κατάφεραν να φτιάξουν τα σχέδια τους καθώς ο χώρος που αντιστοιχούσε σε κάθε παιδί ήταν ελάχιστος. Άλλα παιδιά βγήκαν εκτός θέματος ζωγραφίζοντας πρόσωπα ή συνθήματα της ομάδας τους, αντί για μαγειρικά σκεύη ενώ άλλα γρήγορα κουράστηκαν και ήθελαν να φύγουν. Τα παιδιά που υποδύθηκαν τους μάγειρες αντιστοίχως δεν έμειναν στο περιεχόμενο των πινάκων που είχαν μπροστά τους με εξαίρεση το έργο «Άγιος κήπος» όπου ο μαθητής έφτιαξε με μεγάλη επιτυχία ένα φυτό (Παράρτημα 4, Σχέδιο 21), επηρεασμένος από τη θεματολογία του πίνακα.

5^η ομάδα

Η τελευταία ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα αποτελείτο από 23 παιδιά της πέμπτης τάξης του ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου Διονύσιος Σολωμός και επισκέφθηκαν την Πινακοθήκη στις 11 Μαΐου 2016. Ήταν η δεύτερη ομάδα από αυτό το ίδιο εκπαιδευτήριο που επισκεπτόταν το μουσείο και παρουσίασε λιγοστές διαφορές σε σχέση το προηγούμενο τμήμα της πέμπτης τάξης. Με μεγάλη προσήλωση παρακολούθησαν το πρόγραμμα και συμμετείχαν στις συζητήσεις για τα έργα καθ'

όλη τη διάρκεια. Αν και είχαν επισκεφθεί μόνο μια φορά τέτοιου είδους μουσείο σε σχέση με το προηγούμενο τμήμα της πέμπτης που είχε δύο και περισσότερες επισκέψεις στο ενεργητικό του, προσαρμόστηκαν αμέσως στις συνθήκες της επίσκεψης. Το ενδιαφέρον τους αποδείχθηκε κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, μάλιστα μια πολύ καλή παρατήρηση ήταν η ερώτηση ενός αγοριού για το πώς συνδέεται η ζωγραφική, η αρχιτεκτονική, τα δυο από τα ενδιαφέροντα του Γκίκα με τη μαγείρική η οποία ήταν το κύριο θέμα του βιβλίου της Αν. Φωτοπούλου-Πρίγκηπα, *Στην κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα*. Στην τελευταία δραστηριότητα τα παιδιά δεν είχαν αρκετό χρόνο στη διάθεση τους για να μπορέσουν να ολοκληρώσουν το «γεύμα», αλλά ολοκλήρωσαν σε μεγάλο βαθμό, τα σχέδια με μολύβι ενώ σε επόμενο χρόνο θα είχαν την ευκαιρία να το γεμίσουν με χρώματα στο σχολείο. Ήταν ακόμα μια ομάδα που κατανόησε την έννοια του μοτίβου και το ενέταξε στα «πιάτα» της. Τα παιδιά-μάγειρες επηρεάστηκαν και σε αυτή την περίπτωση σε μεγάλο βαθμό από τα έργα, αφού δανείστηκαν πολλά σχέδια από αυτά, έχοντας κατανοήσει τον τρόπο που χρησιμοποίησε ο ζωγράφος τα σχέδια και τα χρώματα.

Κεφάλαιο 6. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο ασχολείται με τα αποτελέσματα της έρευνας, αναλύοντας κάθε είδος από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ξεχωριστά.

Στην πρώτη ενότητα καταγράφονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι απαντήσεις της μουσειοπαιδαγωγού και στο τέλος της ενότητας γίνεται περιγραφή των σχεδίων των παιδιών. Παρεμβάλλονται πίνακες με τα ποσοτικά αποτελέσματα από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων καθώς και τα σχέδια της τελευταίας δραστηριότητας των παιδιών.

Στη συνέχεια τα ερευνητικά ερωτήματα αναλύονται όπως αυτά διαμορφώθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Τα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται σε δυο ξεχωριστές ενότητες και αναλύονται βάσει της θεωρίας. Η πρώτη ενότητα επικεντρώνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται μέσα από την επίσκεψη στην Πινακοθήκη και αναλύονται με τη βοήθεια της θεωρίας της Hooper-Greenhill για τα γενικευμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε χώρους πολιτισμού, Generic Learning Outcomes (GLOs). Η δεύτερη ενότητα ασχολείται με την ανάλυση της σχέσης των παιδιών με τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας έχοντας λάβει υπόψη τη θεωρία για τον εμπειρικό τρόπο μάθησης, την ανακαλυπτική μέθοδο διδασκαλίας και τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας Project.

6.1. Αποτελέσματα των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

Μελετώντας τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και περιγράφονται αναλυτικά στο προηγούμενο κεφαλαίο μπορούμε να καταγράψουμε τα αποτελέσματά τους σχετικά με τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς (Παράρτημα 1), την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη της μουσειοπαιδαγωγού (Παράρτημα 2), τα σχέδια της κάθε ομάδας (Παράρτημα 4). Σε αυτή την ενότητα είναι χρήσιμο να εξετάσουμε τα αποτελέσματα του κάθε είδους των δεδομένων ξεχωριστά.

Τα ερωτηματολόγια χωρίζονται σε πέντε ομάδες, όσες και οι επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν στην δεύτερη περίοδο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διεξήγαγε η Πινακοθήκη του Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα. Η πρώτη ομάδα συνοδεύτηκε από δυο δασκάλες οι οποίες απάντησαν ξεχωριστά το δικό τους ερωτηματολόγιο τους δίνοντας πανομοιότυπες απαντήσεις. Από αυτές συνάγουμε συμπεράσματα σχετικά με το εκπαιδευτικό προφίλ των παιδιών. Διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά της πρώτης ομάδας ήταν εξοικειωμένα με τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας αφού και οι δυο απάντησαν ότι αυτή χρησιμοποιούν ως μέθοδο διεξαγωγής του μαθήματος και επιπλέον χρησιμοποιούν βοηθητικό υλικό όπως οπτικοακουστικά μέσα. Έχουν λάβει μέρος στο παρελθόν σε δημιουργικές εργασίες τύπου Project με θέματα που αφορούν σε κοινωνικά ζητήματα όπως «Ένα παιδί πρόσφυγας ονειρεύεται» και άλλα που έχουν να κάνουν με την τέχνη όπως «Φτιάχνουμε ιστορίες –κόμικς» και «Παιδί και παιχνίδι μέσα από έργα Ελλήνων ζωγράφων». Η εξοικείωση των παιδιών της ομάδας τους διαπιστώνεται από τη σχετική ερώτηση για τη σημασία της ομοδοκεντρικής μεθόδου. Θεωρούν και οι δυο ότι οι πρακτικές εφαρμογές βοηθούν στην καλύτερη αφομοίωση των πληροφοριών καθώς επίσης αποδέχονται ότι η μάθηση σε συνεργασία έχει καλύτερα αποτελέσματα. Επίσης οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιούν και οι δυο στα μαθήματά τους. Τα παιδιά της ομάδας τους έχουν επισκεφθεί πάνω από δυο φορές μουσεία ανάλογου εκθεσιακού περιεχομένου. Ως προς την αξιολόγηση του προγράμματος, θεωρούν ότι το πρόγραμμα εκπλήρωσε τους στόχους του αφού τα παιδιά αποκόμισαν γνώσεις, ψυχαγωγήθηκαν και συνεργάστηκαν ομαδικά, ενώ είχαν προετοιμάσει την ομάδα τους πριν την επίσκεψη

με μια συζήτηση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει μια από τις δυο δασκάλες η οποία επέλεξε παραπάνω από ένα πεδίο στις ερωτήσεις 4,5, 6, και 9 .

Η δεύτερη ομάδα συνοδεύτηκε και αυτή από δυο δασκάλους που απάντησαν ξεχωριστά τα ερωτηματολόγια τους δίνοντας τις ίδιες απαντήσεις. Τα παιδιά της ομάδας τους διδάσκονται με τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας και έχουν εμπειρία από τη χρήση οπτικοακουστικού υλικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σύμφωνα με τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τα σχέδια εργασίας η ομάδα είναι εξοικειωμένη με δημιουργικές εργασίες τύπου Project, με θέμα την επίσκεψη τους σε ένα μουσείο, αναφέροντας τον τίτλο της εργασίας τους «Μια μέρα στην Ακρόπολη». Πιστεύουν ότι η διαδικασία της μάθησης επιτυγχάνεται καλύτερα σε συνεργατικό κλίμα γιατί ανταλλάσσουν απόψεις καθώς επίσης εμπεδώνουν καλύτερα τις πληροφορίες μέσα από πρακτικές εφαρμογές. Και οι δυο δάσκαλοι χρησιμοποιούν ανοιχτού τύπου ερωτήσεις όπως φαίνεται και από τον τρόπο που ανταποκρίθηκαν στο πρώτο μέρος του προγράμματος. Αν και ήταν η πρώτη φορά που επισκέπτονταν Πινακοθήκη, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις θεωρούν ότι το πρόγραμμα εκπλήρωσε στο μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους του ενώ και εδώ παρατηρούμε ότι αποκόμισαν γνώσεις, ψυχαγωγία και ομαδικό-συνεργατικό πνεύμα. Είχαν ενημερώσει προηγουμένως τα παιδιά για τη ζωή του ζωγράφου και είδαν ενδεικτικά έργα του. Θεωρούν ότι επηρεάστηκε το αισθητικό κριτήριο των παιδιών από το πρόγραμμα καθώς επίσης συμφωνούν στο ότι τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην πρόσληψη της γνώσης. Ακόμα μια περίπτωση ερωτώμενων που επέλεξαν περισσότερα από ένα πεδίο στην ερώτηση 9.

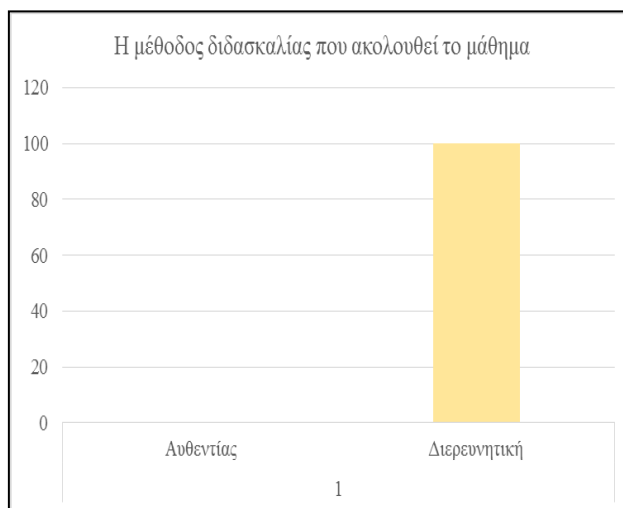
Η τρίτη ομάδα συνοδεύτηκε από μια δασκάλα η οποία χρησιμοποιεί και αυτή τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας σε συνδυασμό με βοηθητικό υλικό όπως οπτικοακουστικά μέσα. Επιβεβαιώνει την εξοικείωση της ομάδας της με τα σχέδια εργασίας αναφερόμενη στο Project «Αρχαιολογικοί χώροι στην Αθήνα» ενώ η μέθοδος της συνεργατικής πρακτικής διαπιστώνει ότι βοηθά τα παιδιά να ανταλλάξουν πληροφορίες, να συνεργαστούν και να αναπτύξουν την κοινωνικότητα τους, πράγμα που παρατηρήθηκε και από τη δράση των παιδιών μέσα στο πρόγραμμα. Πιστεύει ότι τα παραδείγματα πάντα βοηθούν στην αφομοίωση της γνώσης για το λόγο αυτό επιλέγει τις πρακτικές εφαρμογές στην μετάδοση πληροφοριών καθώς επίσης χρησιμοποιεί ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Η ομάδα της

δασκάλας είχε επισκεφθεί περισσότερες από δυο φορές ανάλογο μουσείο και πιστεύει ότι η επίσκεψη εκπλήρωσε σε μεγάλο βαθμό τους στόχους της. Πιστεύει ότι τα παιδιά αποκόμισαν γνώσεις από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα μαζί με κάποιες πρώτες πληροφορίες για τον καλλιτέχνη που ανέφεραν πριν την επίσκεψη μέσα στην τάξη. Πιστεύει και εκείνη ότι επηρεάστηκε το αισθητικό κριτήριο των παιδιών, καθώς επίσης αποδέχεται ότι τα παιχνίδια ρόλων βοηθούν στην καλύτερη πρόσληψη της γνώσης.

Η τέταρτη ομάδα συνοδεύτηκε από δυο δασκάλους, οι οποίοι συμφώνησαν κατά κύριο λόγο στις απαντήσεις που έδωσαν. Χρησιμοποιούν τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας καθώς επίσης και βοηθητικό υλικό όπως οπτικοακουστικά μέσα. Η άποψη τους για τα σχέδια εργασίας είναι θετική αλλά όχι πολύ ξεκάθαρη ως προς τον τρόπο εφαρμογής και υλοποίησης του Project στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Οι απόπειρες για συλλογικές δραστηριότητες περιορίζονταν στο μάθημα της ζωγραφικής και ως Project θεωρήθηκαν «διάφορες διερευνητικές εργασίες σε θέματα όπως π.χ. «Γκουέρνικα του Πικάσο»» καθώς και η σύνδεση τους με μια εθνική επέτειο. Ο συνδυασμός της μάθησης σε ομάδες και η ατομική επεξεργασία πληροφοριών αποτελεί ακόμα ένα παράδειγμα επιλογής παραπάνω από ένα πεδίο στην ερώτηση 4. Οι πρακτικές εφαρμογές θεωρούν και οι δυο από κοινού ότι βοηθούν την τάξη να αντιληφθεί μια πληροφορία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αιτιολόγηση ενός από τους δυο δασκάλους, ο οποίος αναφέρει ότι το μάθημα της Φυσικής αποτελεί ένα καλό παράδειγμα της γνώσης μέσα από την πρακτική εφαρμογή των πειραμάτων. Σημαντικό να παρατηρήσουμε τις απαντήσεις στην ερώτηση 6, καθώς ο ένας εκ των δυο απάντα ότι χρησιμοποιεί κλειστού τύπου ερωτήσεις έχοντας ήδη απαντήσει στην ερώτηση 1 ότι ακολουθεί τη Διερευνητική μέθοδο και ο δεύτερος επιλέγει και τα δύο πεδία. Η ομάδα δεν είχε επισκεφθεί ξανά ανάλογου τύπου μουσείο και δάσκαλοι του αξιολόγησαν μετριοπαθώς το πρόγραμμα αφού απάντησαν ότι η επίσκεψη στην πινακοθήκη εκπλήρωσε σε ικανοποιητικό βαθμό τους στόχους της. Θεώρησαν ότι τα παιδιά αποκόμισαν γνώσεις και ψυχαγωγήθηκαν από το πρόγραμμα. Στην προετοιμασία της τάξης χρησιμοποίησαν πηγές από το διαδίκτυο. Πιστεύουν ότι τα ερεθίσματα από το πρόγραμμα θα επηρεάσουν το αισθητικό κριτήριο των παιδιών καθώς επίσης συμφωνούν με το παιχνίδι ρόλων για την αφομοίωση των γνώσεων.

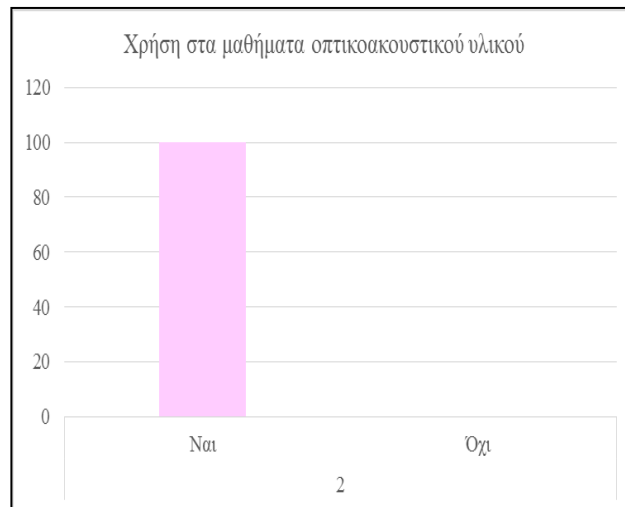
Η τελευταία ομάδα συνοδεύτηκε από μια δασκάλα, οποία χρησιμοποιεί και εκείνη τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας και επιπλέον χρησιμοποιεί βοηθητικό υλικό όπως οπτικοακουστικά μέσα. Η ομάδα της είχε προηγούμενη εμπειρία από συλλογικές δραστηριότητες και συγκεκριμένα το Project με θέμα «Φως-Χρώματα-Οπτικές απάτες». Στην ερώτηση 4 δεν επέλεξε κανένα πεδίο καθώς θεωρεί το συνδυασμό των δύο διαδικασιών καλύτερο, δηλαδή της μάθησης σε συνεργασία και της ατομικής επεξεργασίας πληροφοριών, για την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος. Ακολουθώντας στην ερώτηση 5 θεωρεί ότι η τάξη αντιλαμβάνεται καλύτερα τις πληροφορίες όταν συνδυάζει την παράδοση του μαθήματος από το δάσκαλο και ακολουθεί η εμπέδωση μέσα από πρακτικές εφαρμογές. Χρησιμοποιεί και εκείνη ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Αξιολόγησε μέτρια το πρόγραμμα αν και είχε επισκεφθεί με την τάξη της μια μόνο φορά ανάλογο τύπου μουσείο. Θεωρεί ότι τα παιδιά αποκόμισαν μόνο γνώσεις από το πρόγραμμα ενώ έγινε ελάχιστη προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη που αφορούσε στο χώρο που θα επισκέπτονταν. Τέλος και η συγκεκριμένη δασκάλα πιστεύει ότι τα παιδιά θα επηρεαστούν αισθητικά από το πρόγραμμα και το παιχνίδι ρόλων αποτελεί πλεονέκτημα στην πρόσληψη πληροφοριών.

Οι απαντήσεις των δασκάλων μπορούν να παρουσιαστούν βάσει ποσοτικών δεδομένων εάν παρακολουθήσουμε τα ποσοστά που προέκυψαν από την μελέτη των ερωτηματολογίων. Εξετάζοντας κάθε ερώτηση ξεχωριστά παρατηρούμε ότι στο σύνολο του το δείγμα των 8 εκπαιδευτικών, αναφορικά με την πρώτη ερώτηση και τη χρήση της Διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας επέλεξε τη μέθοδο ως βασική εκπαιδευτική πρακτική της τάξης (βλ. Πίνακα 1).



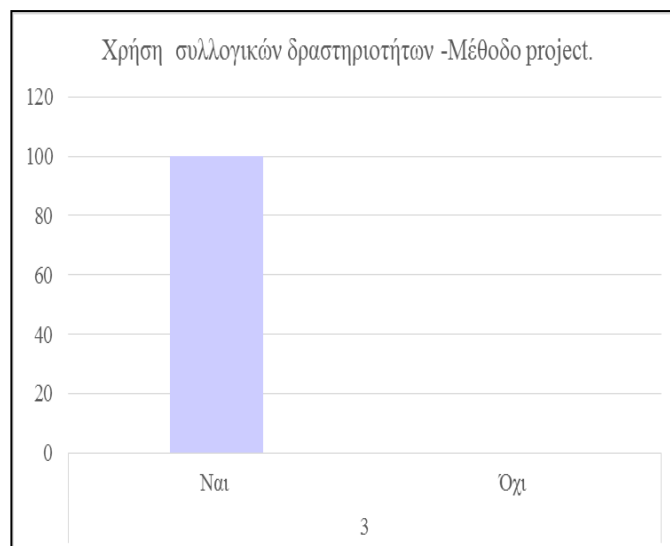
Πίνακας 1, Ερώτηση 1

Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη, λαμβάνει επίσης θετική απάντηση με ποσοστό 100% (βλ. Πίνακα 2).



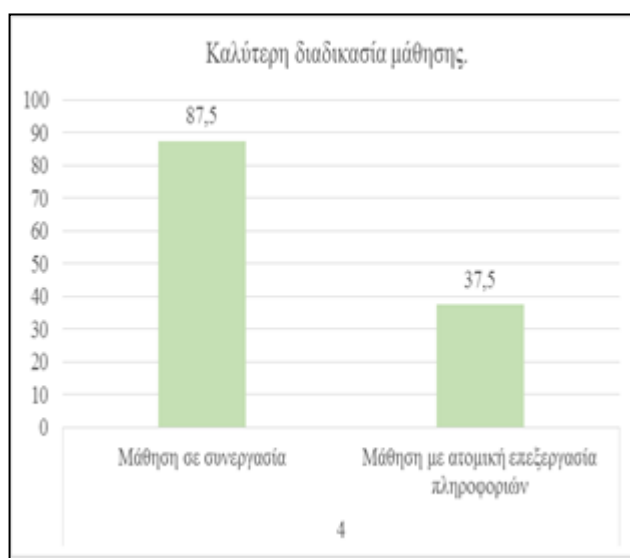
Πίνακας 2, Ερώτηση 2

Όλες οι ομάδες που παρακολούθησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχουν ασχοληθεί με τη μέθοδο Project όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, όπου καταγράφονται οι τίτλοι των δημιουργικών εργασιών και στην πλειονότητα τους σχετίζονται με πολιτισμικά ή καλλιτεχνικά θέματα (βλ. Πίνακα 3).



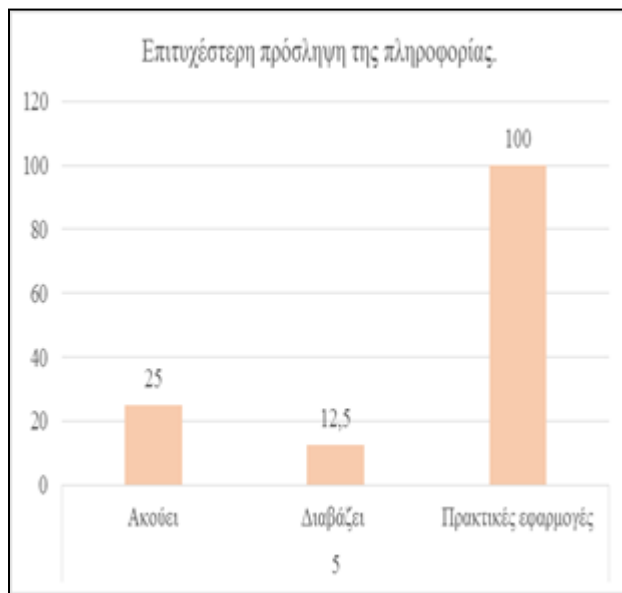
Πίνακας 3, Ερώτηση 3

Η τέταρτη ερώτηση μας παρέχει πληροφορίες για το πώς επιτυγχάνεται καλύτερα η διαδικασία μάθησης αναφορικά με το πώς επεξεργάζονται τα παιδιά τις πληροφορίες. Παρατηρούμε ότι το 87,5% του δείγματος απάντησε ότι η μάθηση σε συνεργατικό πλαίσιο είναι περισσότερο αποτελεσματική ενώ το 37,5% θεωρεί ότι η ατομική επεξεργασία των πληροφοριών από κάθε παιδί ξεχωριστά έχει καλύτερα αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 4).



Πίνακας 4, Ερώτηση 4

Προχωρώντας στην άποψη των δασκάλων για την καλύτερη πρόσληψη των πληροφοριών μέσα από την διαδικασία να ακούν, να διαβάζουν και να συμμετέχουν σε πρακτικές εφαρμογές, το μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύει ότι οι πρακτικές εφαρμογές, αποτελούν σε αυτή την ηλικία ένα επιτυχή τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών. Στην αιτιολόγηση της απάντησης τους είναι σημαντικό να παρατηρήσουμε ότι επιλέγουν αυτό τον τρόπο διότι καταγράφεται μέσω της εμπειρίας η πληροφορία στη μνήμη του μαθητή. Το 25% πιστεύει ότι μέσα από τη διαδικασία της παράδοσης του μαθήματος, ακούγοντας τις πληροφορίες σχετικά με το μάθημα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται καλύτερα το θέμα, ενώ το 12,5 % πιστεύει ότι διαβάζοντας, τα παιδιά μπορούν να αφομοιώσουν καλύτερα τις πληροφορίες. (βλ. Πίνακα 5).



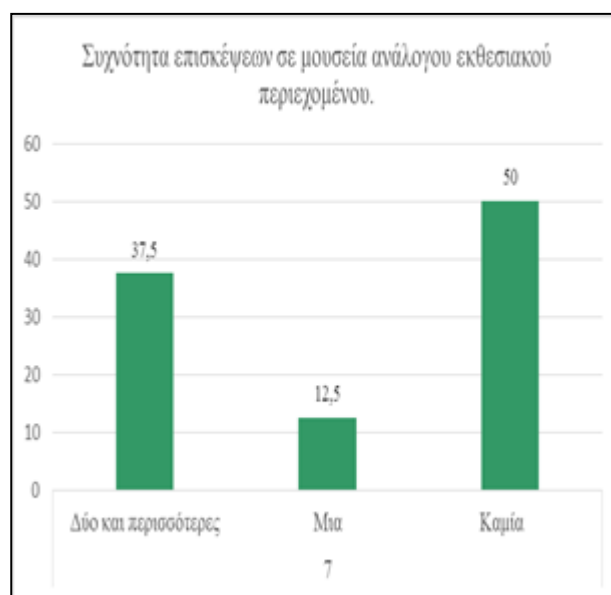
Πίνακας 5, Ερώτηση 5

Σχετικά με τις ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται σε συζητήσεις που διεξάγονται μέσα στην τάξη οι δάσκαλοι που ερωτήθηκαν χρησιμοποιούν περισσότερο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με ποσοστό 87,5%, σε αντίθεση με το 37,5% που χρησιμοποιεί ερωτήσεις κλειστού τύπου (βλ. Πίνακα 6).



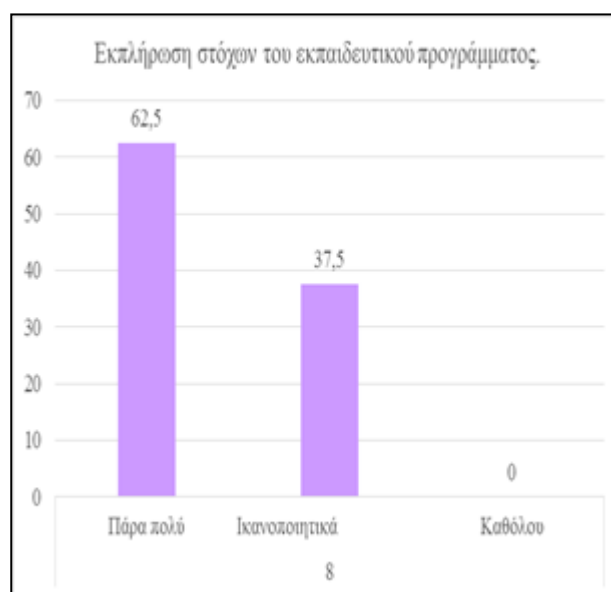
Πίνακας 6, Ερώτηση 6

Στο δεύτερο μέρος που ακολουθεί, οι απαντήσεις αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, αρχικά παρατηρείται ότι σε ποσοστό 50% τα παιδιά που επισκέφθηκαν το μουσείο δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία από ανάλογου εκθεσιακού περιεχομένου σχολική επίσκεψη, ωστόσο το 37,5% έχει επισκεφθεί παρόμοια έκθεση περισσότερες από δυο φορές και το 12,5% μόνο μια (βλ. Πίνακα 7).



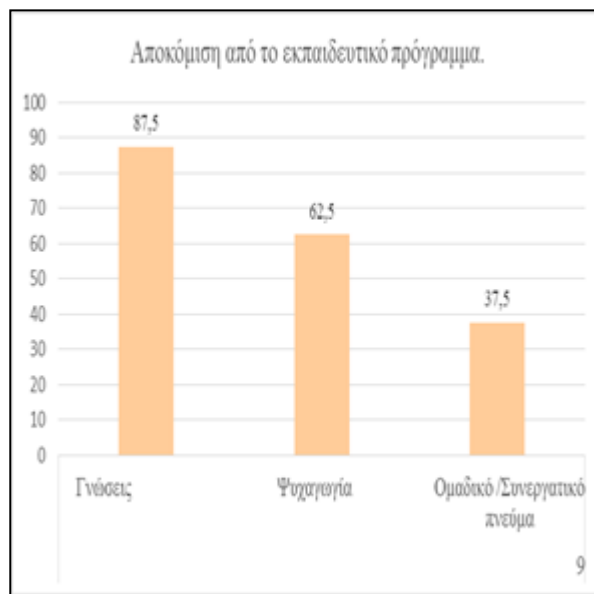
Πίνακας 7, Ερώτηση 7

Με βάση το υλικό προετοιμασίας που επεξεργάστηκαν στην τάξη οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με ποσοστό 62,5% ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό οι σκοποί του προγράμματος επιτεύχθηκαν, ενώ το 37,5% απάντησε ότι οι σκοποί του προγράμματος επιτεύχθηκαν ικανοποιητικά (βλ. Πίνακα 8).



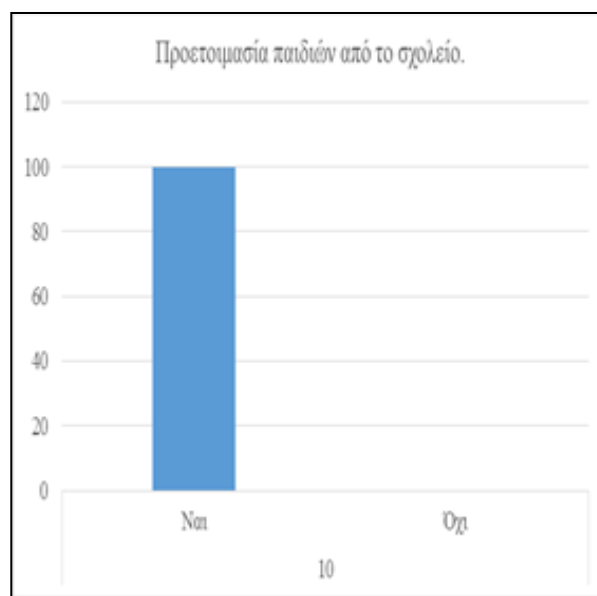
Πίνακας 8, Ερώτηση 8

Σχετικά με το τι προσέλαβαν τα παιδιά από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το 87,5% πιστεύει ότι αποκόμισαν γνώσεις, το 62,5% θεωρεί ότι ψυχαγωγήθηκαν ενώ το 37,5%, ότι ανέπτυξαν το ομαδικό και συνεργατικό τους πνεύμα (βλ. Πίνακα 9).



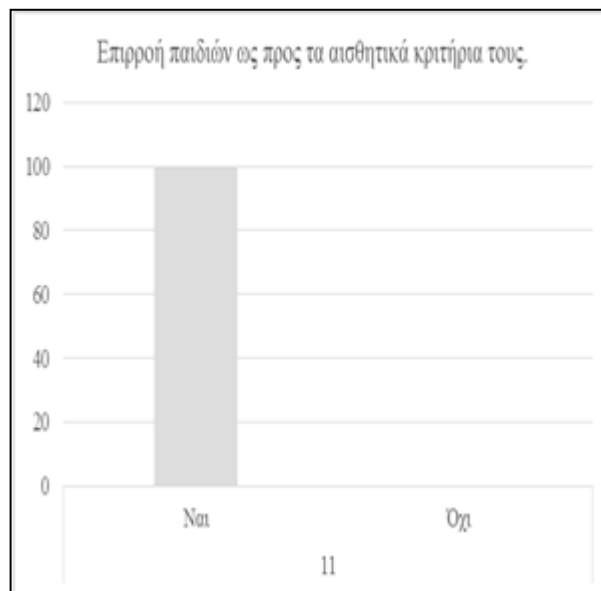
Πίνακας 9, Ερώτηση 9

Όλες οι ομάδες έλαβαν υπόψην τους το υλικό προετοιμασίας που εστάλη στο σχολείο και επεδίωξαν μια πρώτη επαφή με τη ζωή και το έργο του ζωγράφου, χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο χωρίς παρ' όλα αυτά να υπεισέλθουν σε πολλές λεπτομέρειες ώστε να μην χάσουν το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια της επίσκεψης (βλ. Πίνακα 10).



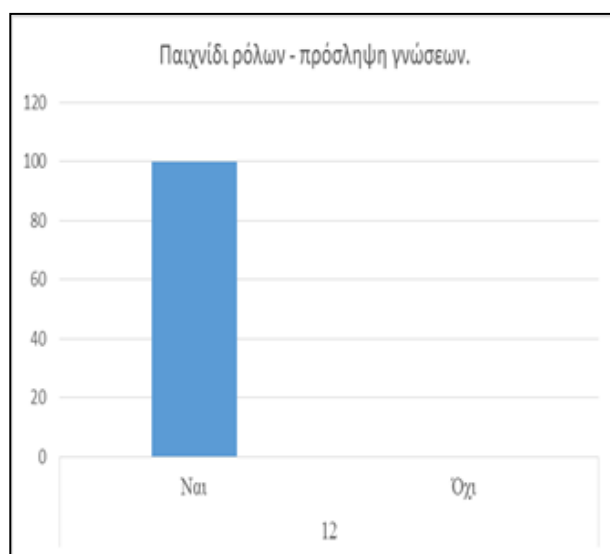
Πίνακας 10, Ερώτηση 10

Ως προς το αισθητικό κριτήριο των μαθητών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολο τους, πιστεύουν ότι τα ερεθίσματα που προσέλαβαν, θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που θα προσεγγίζουν ανάλογου τύπου εκθέματα στο μέλλον (βλ. Πίνακα 11).



Πίνακας 11, Ερώτηση 11

Τέλος το 100% των εκπαιδευτικών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο θεωρούν ότι το παιχνίδι ρόλων, όπως αυτό του παιδιού που υποδύθηκε το μάγειρα-ζωγράφο στο πρόγραμμα συνεισφέρει στην αποτελεσματική πρόσληψη της γνώσης από τα παιδιά (βλ. Πίνακα 12).



Πίνακας 12, Ερώτηση 12

Προχωρώντας στην ανάλυση των αποτελεσμάτων των δεδομένων αξίζει να μελετήσουμε την απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη που παραχωρήθηκε στην ερευνήτρια από την υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Πινακοθήκης, Χαρούλα Χατζηνικολάου. Ως βασικό στόχο που θέτει το μουσείο και η μουσειοπαιδαγωγός για το πρόγραμμα είναι να επιτευχθεί μια γνωριμία με το έργο του Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα, «μια επαφή με τη ζωγραφική, μια γνωριμία της γλώσσας της ζωγραφικής μέσα από την μεταφορά της μαγειρικής που είναι πιο οικεία σε όλους μας και στα παιδιά, που αυτό σημαίνει γνώση του κόσμου της ζωγραφικής μια πρώτη γνωριμία με το συμπάν της ζωγραφικής με τα υλικά, τα μέσα τις τεχνικές, όλα τα συστατικά που αποτελούν τη γλώσσα της». Δίνει έμφαση στη σημασία που έχει για τα παιδιά να επισκέπτονται την οικία ενός καλλιτέχνη, προσεγγίζοντας τα έργα του με το ιδιαίτερο εικαστικό ύφος που τα χαρακτηρίζει και τους επιτρέπει να παίξουν με τα υλικά που χρησιμοποίησε ο ζωγράφος. Με αυτόν τρόπο επισημαίνει την εκπλήρωση του αυτού του στόχου που ενισχύεται με μια αναδρομή στο βίο του μέσα από την προσωπική του ιστορία αλλά και τα ίδια τα έργα. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «οι βασικοί στόχοι πραγματώνονται μέσω της εμπειρίας, μέσω της επαφής των παιδιών με το ζωντανό κόσμο του καλλιτέχνη».

Επισημαίνει τη σπουδαιότητα που έχει ο εμπειρικός τρόπος κατάκτησης της γνώσης ως ένα ακόμη στόχο του προγράμματος τον οποίο επιδιώκει να πετύχει η επίσκεψη, ακολουθώντας μια κατευθυντήρια γραμμή που ξεκινά από το βιβλίο *«Στην...κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα»* το οποίο έχει γράψει η Αναστασία Φωτοπούλου-Πρίγκηπα, δίνοντας αυτό τον «παιγνιώδη» τρόπο προσέγγισης κάθε πίνακα που ορίζει το εγχειρίδιο ως σταθμό. Η εκπλήρωση των στόχων γίνεται σταδιακά μέσα από την ανακάλυψη, την εξερεύνηση, την επαφή με τα υλικά και τα θέματα των έργων. Ακόμη ένας βασικός στόχος ο οποίος επιδιώκεται μέσα από το πρόγραμμα είναι το ομαδικό παιχνίδι το οποίο συμβαίνει στην τελευταία δραστηριότητα σαν ένα «διάλλειμα» από την επίσκεψη στην Πινακοθήκη.

Με αφορμή αυτή την παιγνιώδη διάσταση του προγράμματος τίθεται ένας προβληματισμός για τον τρόπο που θα μπορούσαν να ιεραρχηθούν οι στόχοι του προγράμματος και ποιος μπορεί να θεωρηθεί ως πρωτεύον σκοπός με βάση την εμπειρία της μουσειοπαιδαγωγού. Η κ. Χαρούλα Χατζηνικολάου απαντά ότι η ιεράρχηση των στόχων δεν είναι το άμεσο ζητούμενο, καθώς το πρόγραμμα

προσπαθήσει να κρατήσει μια «ισορροπία» ανάμεσα στην εξοικείωση με το μουσειακό περιβάλλον, τη μετάδοση γνώσεων και την ψυχαγωγία. Καθ' όλη τη διάρκεια της επίσκεψης δίνεται χώρος και χρόνος για να εξοικειωθούν τα παιδιά με το μουσείο να μάθουν μέσα από αυτή τη διαδικασία αλλά και να διασκεδάσουν.

Αν και δεν υπάρχει σαφής θεωρητική βάση στην οποία στηρίζεται το πρόγραμμα η μουσειοπαιδαγωγός μας θέτει τους βασικούς εκπαιδευτικούς άξονες, βάσει των οποίων εξελίσσεται, όπως «τη γνώση μέσω της εμπειρίας, την ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την ίδια την πράξη και μέσα από τη συμμετοχή». Χωρίς να αποδέχεται πλήρως τον όρο της εκπαιδευτικής πρακτικής της Διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας, χρησιμοποιεί τη λέξη «ανακάλυψη», «εξερεύνηση» ως βασικά συστατικά του προγράμματος με τα οποία επιτυγχάνεται η πρόσληψη των γνώσεων ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις των παιδιών.

Η ψυχαγωγία των παιδιών είναι ένα σημαντικό θέμα προς μελέτη, ιδίως όταν πρόκειται για μια δραστηριότητα που παρεκκλίνει του σχολικού προγραμματισμού. Τα στοιχεία που ενισχύουν αυτή την παράμετρο της ψυχαγωγίας στα παιδιά είναι η έλλειψη στατικότητας και μονόπλευρης προσέγγισης των εκθεμάτων. Τα παιδιά συζητούν με τους συμμαθητές τους, εξερευνούν, καλούνται να πουν τη γνώμη τους για όσα βλέπουν, μέσα από την υπόδυση ρόλων παριστάνουν το μάγιστρα-ζωγράφο και στο τέλος συνεργάζονται για να παράξουν τα δικά τους έργα.

Οι δυσκολίες που επισημαίνει η μουσειοπαιδαγωγός αφορούν τα καινούρια ερεθίσματα με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά, καθώς για τα περισσότερα είναι η πρώτη φορά που γνωρίζουν έναν καλλιτέχνη στην ολότητα του μέσα στο χώρο που έζησε και δημιούργησε, η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα του (Παράρτημα 5) Πίνακα 7 με βάση τις απαντήσεις των δασκάλων. Αυτή την «πρωτόγνωρη» και «σύνθετη» εμπειρία οι άνθρωποι του μουσείου επιχειρούν να την προσαρμόσουν στις ανάγκες των παιδιών. Οι τρόποι με τους οποίους το πετυχαίνουν απαντώνται στους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος που προαναφέρθηκαν.

Η άποψη της μουσειοπαιδαγωγού σχετικά με την ανταπόκριση των παιδιών στο τελευταίο μέρος του προγράμματος είναι ότι όσα άκουσαν και συζητήσαν στο πρώτο μέρος της ξενάγησης αποτυπώνονται στην ζωγραφική δραστηριότητα. Τα παιδιά έχοντας την «τάση να επιστρέφουν σε αυτό που τους είναι γνώριμο» χρειάζονται μια καθοδήγηση για να μπορέσουν να ετοιμάσουν μια σύνθεση η οποία

θα περιέχει όλα τα κύρια σημεία τα επισημάνθηκαν νωρίτερα σχετικά με το εικαστικό ύφος του καλλιτέχνη. Η παρότρυνση από την πλευρά της μουσειοπαιδαγωγού επιτρέπει στα παιδιά να ακολουθήσουν με περισσότερη ευκολία το θέμα της δραστηριότητας καθώς επίσης τον τρόπο με τον οποίο θα το υλοποιήσουν, όπως το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργατικότητα. Βασικά στοιχεία όπως τα μοτίβα, η γεωμετρικότητα τα έντονα χρώματα, είναι κάποιες από τις λεπτομέρειες που υπενθυμίζονται στα παιδιά και «αποτελούν ένα βασικό παιδαγωγικό στόχο» τον οποίο θέλει να επιτύχει το πρόγραμμα, όπως επισημαίνει η κ. Χαρούλα Χατζηνικολάου. Το μοτίβο για παράδειγμα είναι ένα στοιχείο της εικαστική γλώσσα του καλλιτέχνη που απαντάται εκτός από τα έργα του, στον πίνακα «Μεταξύ γευμάτων», αλλά και στην αρχιτεκτονική του χώρου.

Αναφορικά με την ελευθερία της έκφρασης των παιδιών στο τελευταίο μέρος η μουσειοπαιδαγωγός απαντά ότι, επιδίωξη του προγράμματος είναι να υπάρχει καθ' όλη τη διάρκεια της «μουσειακής εμπειρίας» με τέτοιο τρόπο ώστε να συνδυάζεται με τους βασικούς στόχους του προγράμματος. Ωστόσο στο τελευταίο μέρος πάντα, όπως παρατηρεί, δεν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για να μπορέσουν τα παιδιά να ολοκληρώσουν τα έργα τους με άνεση, η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα και από τα σχέδια των παιδιών καθώς τα περισσότερα έργα έμειναν ανολοκληρώτα. Στα πλαίσια αυτού του προβληματισμού περί ελεύθερης έκφρασης και άτυπης κατεύθυνσης τίθεται το ερώτημα κατά πόσο το βιβλίο στο οποίο βασίστηκε το πρόγραμμα αποτελεί υποβοηθητικό μέσο ή καθοδήγηση. Η απάντηση ήταν, ότι περισσότερο λαμβάνει έναν υποβοηθητικό ρόλο «προσπαθούμε να είμαστε ευέλικτοι πάνω σε έναν άξονα, που έχουμε μέσα από το βιβλιαράκι και γι' αυτό μερικές φορές παραλλάσσουμε και κάποιες από τις ιδέες που κυριαρχούν στα κεφάλαια του». Το βιβλίο επίσης αποτελεί το υλικό προετοιμασία που αποστέλλει το γραφείο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων σε μορφή .pdf πριν την επίσκεψη, αφού οι άνθρωποι του μουσείου θεωρούν, ότι είναι ωφέλιμο για τα παιδιά να έχουν μια πρώτη αλλά όχι διεξοδική επαφή με αυτό που θα παρακολουθήσουν στη συνέχεια. Ως προς το σημείο αυτό συμφωνούν και οι εκπαιδευτικοί όπως απαντούν σε σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου (Παράρτημα 5, Πίνακας 10), απόδειξη αυτής της θέσης αποτελεί η συμμετοχή των παιδιών στο πρώτο μέρος της επίσκεψης όπου γίνεται αναφορά στη ζωή του καλλιτέχνη, πράγμα που επιβεβαιώνει και η μουσειοπαιδαγωγός.

Κλείνοντας τη συνέντευξη με την κ Χαρούλα Χατζηνικολάου μας απασχολεί η επαφή που διατηρεί το μουσείο με τα σχολεία που επισκέφθηκαν το πρόγραμμα. Η σχέση που κρατούν με τα σχολεία περιορίζεται στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τις οποίες επεξεργάζονται στη λήξη του σχολικού έτους για να βελτιώσουν κάποια σημεία του προγράμματος. Επιπλέον όπως η ίδια σημειώνει «δεν υπάρχει κατά κάποιο τρόπο ένα επόμενο στάδιο συνεργασίας και περαιτέρω επεξεργασίας του ίδιου του υλικού», παρ'όλα αυτά το μουσείο σχεδιάζει στο άμεσο μέλλον να παρουσιάσει το νέο του ιστοτοπο μέσα από τον οποίο θα εξασφαλίζει ένα ανοιχτό διάυλο επικοινωνίας με τη μαθητική κοινότητα και τον επισκέπτη, με τη βοήθεια πολυμεσικών δραστηριοτήτων και άλλων διαδικτυακών εργαλείων.

Στο τελευταίο μέρος της ενότητας προσεγγίζουμε τα σχέδια των παιδιών ξεχωριστά βάσει των σημειώσεων της ερευνήτριας και τις φωτογραφίες που τραβήχτηκαν κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα μπορούμε να παρατηρήσουμε την κάθε τάξη ξεχωριστά ξεκινώντας από την:

1^η ομάδα

Τα δύο φύλλα χαρτιού των ομάδων της πρώτης σχολικής επίσκεψης παρουσιάζουν σε γενικές γραμμές την ίδια πρόοδο από άποψη χρόνου και εκμετάλλευσης του χώρου των χαρτιών. Με μικρή διαφορά παρατηρούμε ότι το «τραπέζι» της δεύτερης ομάδας έχει μεγαλύτερα σχήματα περισσότερα αντικείμενα παρόλα αυτά η πρώτη ομάδα κατάφερε γρηγορότερα να ολοκληρώσει τη δραστηριότητα και να παραδώσει έτοιμο το «τραπέζι» της χρωματίζοντας τα περισσότερα σχέδια. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το πιάτο ενός παιδιού από την πρώτη ομάδα και ο τρόπος που το διακοσμεί, οριοθετεί το σχήμα του πιάτου τοποθετώντας το σε ένα γαλάζιο φόντο, ωστόσο δεν φτιάχνει το περίγραμμα του αλλά το γεμίζει με ακανόνιστα σχέδια που τα γεμίζει με χρώμα, ενώ στο κέντρο βάζει το φαγητό (Παράρτημα 4, Σχέδια 5-6).



Σχέδιο πρώτης υποομάδας



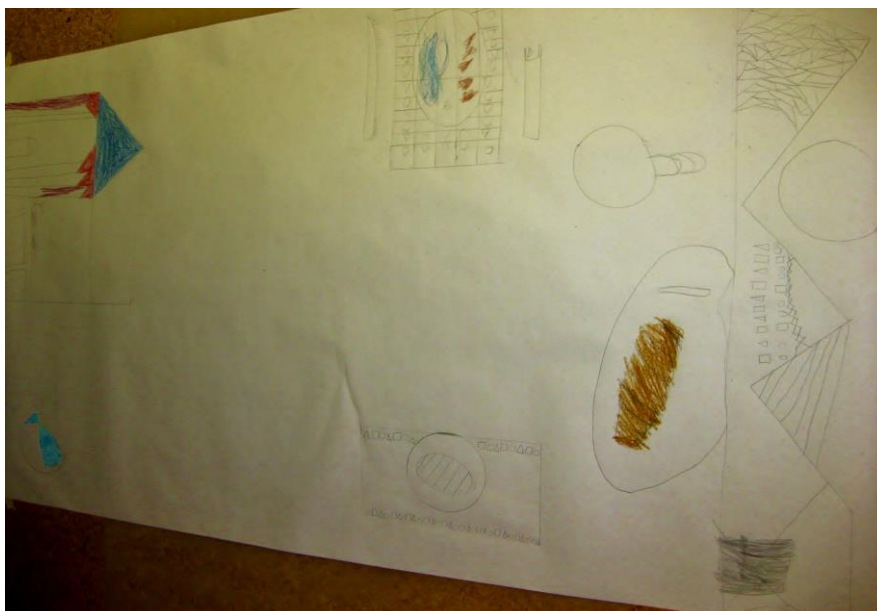
Σχέδιο δεύτερης υποομάδας

2^η ομάδα

Οι δυο ομάδες παρουσιάζουν διαφορές ως προς τον τρόπο που διαχειρίστηκαν τον χώρο των χαρτιών που τους δόθηκαν. Η πρώτη ομάδα κατάφερε να γεμίσει σχεδόν όλη την επιφάνεια του χαρτιού με σχέδια με αποτέλεσμα να καταφέρει να τα χρωματίσει γρηγορότερα, ωστόσο παρατηρούμε ότι η έννοια του μοτίβου δεν επηρέασε τα παιδιά σε τέτοιο βαθμό ώστε να τα συμπεριλάβουν στα σχέδια τους. Η δεύτερη ομάδα αν και δεν κατάφερε να χρωματίσει τα σχέδια που έφτιαξε, διαπιστώνουμε ότι ενέταξε περισσότερα μοτίβα, με επαναλαμβανόμενα τρίγωνα, τετράγωνα και κύκλους για να διακοσμήσει τα πιάτα της. Βλέπουμε επίσης στη δεύτερη ομάδα ένα παιδί να προτιμά να ασχοληθεί με ένα τυχαίο σχέδιο με ακανόνιστα σχήματα που στη συνέχεια θα επιλέξει να το χρωματίσει, χωρίς να τελειώσει το πιάτο του, σχηματίζοντας μόνο ένα κύκλο. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει ότι και δυο ομάδες χρησιμοποίησαν ένα νοητό πλέγμα, σαν κάναβο για να εντάξουν μέσα εκεί τα σχέδια τους, ενδεχομένως να επηρεάστηκαν από τη συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο δημιουργήθηκε, το έργο «Στη χάση του φεγγαριού» (Παράρτημα 4, Σχέδια 11-12).



Σχέδιο πρώτης υποομάδας



Σχέδιο δεύτερης υποομάδας

3^η ομάδα

Στην περίπτωση της 3^{ης} επίσκεψης τα παιδιά ασχολήθηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό στη δραστηριότητα του τελευταίου μέρους, όπως φαίνεται άλλωστε από τα ίδια τα έργα. Ο τρόπος που διαχειρίστηκαν το χώρο και το χρόνο τους ήταν αποτελεσματικός, καθώς κατάφεραν να γεμίσουν και οι δυο το μεγαλύτερο μέρος της επιφάνειάς του χαρτιού αλλά να προλάβουν να χρωματίσουν εγκαίρως τα περισσότερα από τα σχέδια. Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, ήταν η ομάδα που θέλησε να εντάξει το σχέδιο της κανάτας στις ζωγραφιές τις περισσότερο από άλλες ομάδες. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να προσέξουμε τον τρόπο που διαλέγει ένα παιδί

από την πρώτη υποομάδα (Σχέδιο 17) να αποδώσει το ροϊ, μοντζουρωνώντας το περίγραμμα και το εσωτερικό του για να δώσει την αίσθηση του μετάλλου, υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένο. Θα μπορούσε να χρωματίσει το ροϊ με μια γκρι κηρομπογιά, παρ' όλα αυτά επέλεξε να αποδώσει και την στιλπνότητα του υλικού με πολύ ρεαλιστικό τρόπο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ενδεχομένως να επηρεάστηκε από τις υφές που ο ίδιος ο ζωγράφος δίνει στα αντικείμενα που αναπαριστά καθώς και από την απτική εμπειρία από το ανάγλυφο μπρούτζινο πλακίδιο από το έργο «Νεκρή φύση με μαγειρικά σκεύη». Τα παιδιά και των δύο υποομάδων αποτελούν ακόμα ένα παράδειγμα της κατανόησης και χρήσης των μοτίβων, εδώ συναντούμε πιο περίπλοκα ελλειπτικά σχήματα και σπείρες, δεν λείπουν όμως και τα επαναλαμβανόμενα τρίγωνα και τετράγωνα(Παράρτημα 4, Σχέδια 17-18).



Σχέδιο πρώτης υποομάδας



Σχέδιο πρώτης υποομάδας



Σχέδιο δεύτερης υποομάδας

5^η ομάδα

Η τελευταία επίσκεψη στην Πινακοθήκη έγινε από το ίδιο σχολείο της 3^{ης} ομάδας. Παρουσιάζονται διαφορές ανάμεσα στις δυο ζωγραφικές επιφάνειες, καθώς η πρώτη υποομάδα (Σχέδιο 28) γέμισε σχεδόν ολόκληρο το χαρτί και σε μεγάλο βαθμό κατάφερε να χρωματίσει τα σχέδια, σε αντίθεση με τη δεύτερη ομάδα η οποία περιορίστηκε σε λίγα σχέδια τα οποία δεν πρόλαβε να ολοκληρώσει χρωματίζοντας

τα. Ο κάναβος εμφανίζεται για άλλη μια φορά, εδώ όμως ως μοτίβο επαναλαμβανόμενων χρωματιστών τετραγώνων (Παράρτημα 4, Σχέδια 28-29).



Σχέδιο πρώτης υποομάδας



Σχέδιο δεύτερης υποομάδας

6.2. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται μέσα από την επίσκεψη στην Πινακοθήκη.

Σύμφωνα με τις απόψεις της ερευνητικής ομάδας της Hooper-Greenhill στα πλαίσια της έρευνας που διεξήγαγε για το Research Centre for Museums and Galleries (RCMG), τα γενικευμένα μαθησιακά αποτελέσματα σε χώρους πολιτισμού όπως μουσεία, αρχεία και βιβλιοθήκες είναι απότοκα της μαθησιακής εμπειρίας, σχετιζόμενα άμεσα με το υποκείμενο της γνώσης που μπορούν να το επηρεάσουν βραχυπρόθεσμα καθώς και μακροπρόθεσμα (Hooper-Greenhill κ.α. 2003: 11). Η θεωρία για τα γενικευμένα μαθησιακά αποτελέσματα, Generic Learning Outcomes (GLOs), (Hooper-Greenhill 2007: 54) που μπορεί να αποκομίσει μια ομάδα παιδιών μέσα στο μουσείο απορρέουν από τις πληροφορίες που μπορούμε να αντλήσουμε, βάσει του συστήματος του Μαθησιακού Αντίκτυπου του Ερευνητικού Σχεδίου εργασίας (Learning Impact Research Project -LIRP) που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες του συγκεκριμένου προγράμματος. Τα γενικευμένα μαθησιακά αποτελέσματα επικεντρώνονται συνοπτικά σε θέματα που αφορούν, την αύξηση της γνώσης και της κατανόησης, την αύξηση δεξιοτήτων, την αλλαγή σε συμπεριφορές και αξίες, στην παρατήρηση ενδείξεων ψυχαγωγίας, έμπνευσης και δημιουργικότητας καθώς επίσης ενδείξεις δραστηριοποίησης και προόδου. Το σύστημα αυτό υλοποιήθηκε πιλοτικά σε 15 μουσεία, βιβλιοθήκες και αρχεία παρέχοντας ένα χρήσιμο εργαλείο για τον τρόπο που μπορούν να αξιολογούν οι πολιτιστικοί φορείς τα εκπαιδευτικά προγράμματά τους.

Λαμβάνοντας αυτό το εργαλείο ως βασικό άξονα για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος της δικής μας μελέτης περίπτωσης μπορούμε να αναλύσουμε τα γενικευμένα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των ομάδων που επισκέφθηκαν την Πινακοθήκη.

Όπως μας αναφέρει η μουσειοπαιδαγωγός, Χαρούλα Χατζηνικολάου, στη συνέντευξη που μας παραχώρησε ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος είναι η γνωριμία και η επαφή των παιδιών με την τέχνη του Γκίκα, αυτό αναφορικά με τη θεωρία μπορούμε να το κατατάξουμε στα γνωστικά αποτελέσματα (knowledge and understanding) τα οποία σε συνδυασμό με πρακτικές εφαρμογές κατακτιόνται μέσω της εμπειρίας και της ανάκλησης προηγούμενης

γνώσης σε συνάρτηση με το αντικείμενο (Hooper-Greenhill 2007: 53). Η αποτελεσματική επαφή τους με τα γεωμετρικά σχήματα σε ένα καλλιτεχνικό πλαίσιο στο οποίο κλήθηκαν να περιγράψουν λεκτικά τα σχηματικά μοτίβα των έργων του ζωγράφου, συνδυάζοντας τη, με την πληροφορία για ένα ρεύμα της τέχνης όπως ο κυβισμός και τον εκπρόσωπο αυτής, Pablo Picasso, είναι σαφώς ένα εκπαιδευτικό αποτέλεσμα που η κατάκτηση του επαληθεύεται μέσα από την παρατήρηση των σχεδίων του τελευταίου μέρους του προγράμματος. Επιπλέον πολλά από τα παιδιά στην αναφορά του ονόματος του ζωγράφου έμοιαζε να τον γνωρίζουν, άρα κατάφεραν να προσθέσουν ακόμα μια πληροφορία σε αυτό που ήδη γνώριζαν.

Τα παιδιά μαθαίνουν για την τέχνη του Γκίκα μέσα από ένα «παιγνιώδη και ευφάνταστο τρόπο» όπως μας αναφέρει η μουσειοπαιδαγωγός. Αναπτύσσοντας δεξιότητες που σχετίζονται με την δημιουργικότητα και τη φαντασία (creativity, inspiration) ακολουθώντας ψυχαγωγικά μέσα όπως την υπόδυση ρόλων (παιδί-μάγισσας) τα παιδιά θα θελήσουν να επαναλάβουν την εμπειρία (Hooper-Greenhill 2007: 56) και θα επιδιώξουν να βρεθούν ξανά στο μουσείο, σημείο που απασχολεί και την υπεύθυνη του προγράμματος. Η ελεύθερη έκφραση ως βασικός παράγοντας στην ψυχαγωγία (enjoyment) των παιδιών διαπιστώνεται επίσης κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά και μέσα από τη ζωγραφική δραστηριότητα στο τελευταίο μέρος, όπου μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και να φτιάξουν το δικό τους «γεύμα» ακολουθώντας τη θεματολογία που θέτει το πρόγραμμα και αφορά στα στοιχεία της ζωγραφικής του Γκίκα. Πέρα από τη σημασία που έχει το παιχνίδι ρόλων για την ψυχαγωγία των παιδιών, μπορεί να αναχθεί σε ένα αρκετά αποτελεσματικό τρόπο μάθησης, αν αναλογιστούμε τη θεωρία του Bruner (Κολιάδης 2007:157) για την παραδειγματική διδασκαλία. Ένα παιδί επιλέγεται να παραστήσει το ζωγράφο χρησιμοποιώντας τα ίδια εργαλεία μ' αυτόν.

Η συμμετοχή των παιδιών μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού μας παραπέμπει στη συμπεριφορά (attitude) που επιδεικνύουν τα παιδιά στο μουσείο, αυτό εντοπίζεται στον τρόπο που αντιμετώπισαν το μουσειακό χώρο, τους ανθρώπους του μουσείου και την ίδια την ομάδα τους. Όλες οι ομάδες ένιωσαν άνετα μέσα στο μουσειακό περιβάλλον, εκφράστηκαν ελεύθερα, διατυπώνοντας ερωτήσεις για τα αντικείμενα που έβλεπαν γύρω τους, ζωγράφισαν αυτό που αποκόμισαν από το πρόγραμμα με ευχαρίστηση και θέληση για συμμετοχή. Μικρή εξαίρεση αποτέλεσε η τέταρτη

ομάδα παιδιών που λόγω μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων έχασε σε κάποια σημεία το ενδιαφέρον της. Η συμμετοχικότητα τόσο στη διάρκεια του προγράμματος όσο και η συνεργατικότητα η οποία ήταν απαραίτητη για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα στο τελευταίο μέρος αποτελούν ένα ακόμη εκπαιδευτικό αποτέλεσμα ως προς τις αξίες και τα συναισθήματα (values, feelings) που μπορεί να εξασφαλίσει μια επίσκεψη στο μουσείο. Γνωρίζοντας από τους δασκάλους τους ότι οι ομάδες έχουν ασχοληθεί με συλλογικές δραστηριότητες στο παρελθόν, γίνεται κατανοητό πώς κατάφεραν να εργαστούν συλλογικά με τόση επιτυχία.

6.3. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ως προς τη σχέση των παιδιών με τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας.

Για να διαπιστωθεί ο βαθμός της εξοικείωσης των παιδιών που επισκέφθηκαν το μουσείο, με τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας θα πρέπει να βασιστούμε κυρίως στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών από το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, από τις απόψεις της μουσειοπαιδαγωγού καθώς και από τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας αναφορικά με την ευκολία των συμμετεχόντων να συνεργάζονται και να αλληλοεπιδρούν στη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ήδη από την αρχική παρατήρηση των ομάδων που συμμετείχαν στα πλαίσια της έρευνας, διαπιστώθηκε ότι όλες οι ομάδες ήταν αρκούντως εξοικειωμένες με συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν με ανοιχτού τύπου ερωτήματα, και όλοι οι δάσκαλοι, γνώριζαν και χρησιμοποιούσαν τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας. Όλες οι ομάδες έχουν διδαχθεί με οπτικοακουστικά μέσα και έχουν έστω και μια φορά καταπιαστεί με Project, εκτός από την τέταρτη ομάδα, οι δάσκαλοι της οποίας δεν φάνηκε να γνώριζαν τη διαδικασία του Project, ως μέθοδο διδασκαλίας.

Ο ενεργητικός τρόπος μάθησης που εισάγει η μέθοδος διδασκαλίας που θίγουμε στην παρούσα μελέτη, προσφέρει συγκεκριμένα πλεονεκτήματα τα οποία αναλύθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια και στηρίζονται σε παιδαγωγικές θεωρίες περί εκπαίδευσης των μαθητών εντός και εκτός σχολείου. Πιο συγκεκριμένα για την εμπειρική μάθηση μέσα στα μουσεία ο Dewey τη διακρίνει σε επιμορφωτική και μη επιμορφωτική ανάλογα με την επιρροή που έχει στο μέλλον για το υποκείμενο. Η διαφορά των μουσειακών εμπειριών των επισκεπτών για τον Dewey έγκειται στον τρόπο που διεξάγεται μια επίσκεψη και στο κατά πόσο βασίζεται στην μετάδοση πληροφοριών ή στην βιωματική παρακολούθηση μιας έκθεσης. Οι πληροφορίες που μπορούμε να αποκομίσουμε παθητικά για ένα αντικείμενο μάθησης είτε αυτό το συναντάμε σε ένα μουσείο ως έκθεμα ή στο σχολείο σαν θεματική ενότητα ή ιδέα, επηρεάζουν αρνητικά το υποκείμενο καθώς η γνώση του παραδίδεται χωρίς τη δυνατότητα να την κατακτήσει (Van Moer κ.α. 2008: 44). Βάσει αυτού μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι όλες οι ομάδες που επισκέφθηκαν είχαν θετική άποψη για την επίσκεψη, αφού ψυχαγωγήθηκαν και κατανόησαν τις βασικές αρχές της ζωγραφικής του Γκίκα.

Ένα από τα πλεονεκτήματα της ανακαλυπτικής μεθόδου σε σχέση με τα εκθέματα είναι ότι κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους του εκπαιδευτικού προγράμματος οι τυπικές πληροφορίες για τα έργα δόθηκαν στις ομάδες όχι από την πρώτη στιγμή, επειδή ήταν προτιμότερο για να παιδιά με προσεκτική παρατήρηση των πινάκων να δηλώσουν την δική τους άποψη για το θέμα που πραγματεύεται ο πίνακας. Στον πίνακα «Άγριος κήπος» τα περισσότερα παιδιά πίστεψαν ότι πρόκειται για ένα τοπίο με φυτά το οποίο θα συναντούσαμε στο βυθό της θάλασσας. Σκόπιμα στην πρώτη φάση της ανάγνωσης του πίνακα σε κανένα από τα παιδιά των εκάστοτε ομάδων δεν έγινε η επισήμανση του λάθους καθώς αυτό συνέβαλλε στην εξέλιξη της συζήτησης για να φτάσουμε στο τέλος στον τίτλο τη χρονολογία και το υλικό από το οποίο φτιάχτηκε ο πίνακας. Μικρές τέτοιες αφορμές για περαιτέρω συζήτηση επι του θέματος του πίνακα υπήρχαν πολλές και συντέλεσαν στην καταγραφή νέων προτάσεων για το πώς μπορεί να διαβαστεί ένα έργο μέσα από τον ομαδικό προβληματισμό και την αλληλεπίδραση.

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν σε αυτό τον τρόπο μετάδοσης των πληροφοριών μέσα από ερωτήσεις και απαντήσεις επι του θέματος. Επιστρατεύοντας τη λογική τους αλλά και προηγούμενες γνώσεις τους, μπόρεσαν με επιτυχία να απαντήσουν σε θέματα που εκτείνονταν πέρα από το κεντρικό θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η μελέτη για περιβάλλον στο σχολείο τους έδωσε τη δυνατότητα να εντοπίσουν στους πίνακες φυσικά φαινόμενα όπως τη διάχυση του φωτός μέσα σε ένα δωμάτιο και τον τρόπο που σχηματίζονται οι σκιές πίσω από τα αντικείμενα. Αυτό απαντάται στο έργο «Νεκρή φύση με μαγειρικά σκεύη» καθώς και στα «Λαϊκά παιχνίδια» όπου συναντούμε την απόδοση της σκιάς με διαφορετικά μέσα ανάλογα με τα υλικά και την τεχνική που χρησιμοποίησε ο ζωγράφος. Ακόμα ένα φυσικό φαινόμενο όπως αυτό της βροχής έγινε αντιληπτό από τα παιδιά μέσα από την τεχνική εφαρμογή dripping (σταξίματος) (Εικ. 19,24,31), την οποία είχαν την ευκαιρία να διαπιστώσουν με την ανάμιξη της μπογιάς και του νερού πάνω στο χαρτίνο πιάτο. Αυτό μας παραπέμπει στον πίνακα του «Βροχερού τοπίου II». Από το μάθημα των εικαστικών τα παιδιά ανακάλεσαν στη μνήμη τους τον τρόπο που φτιάχνονται τα χρώματα με αφορμή τον «Άγριο κήπο», όταν κλήθηκαν εκτός από το να ονομάσουν τα χρώματα να σκεφτούν και πώς κατασκευάζονται. Τέλος τα γεωμετρικά σχήματα αποτέλεσαν εκτός από σημείο αναφοράς το ζωγραφικό στίλ του καλλιτέχνη, ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την τελευταία δραστηριότητα, αφού

όλα τα παιδιά ενέταξαν στις δημιουργίες κάποια από τα σχήματα που συνάντησαν στους πίνακες. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε στο σημείο αυτό ότι η προσέγγιση και η αναφορά σε αυτά τα στοιχεία έδωσε τη δυνατότητα μιας διαθεματικής επεξεργασίας των πληροφοριών όπως αυτή συναντάται στα σχολικά Project με τα οποία είναι ήδη εξοικειωμένα τα παιδιά.

Κεφάλαιο 7. Συμπεράσματα

Χώροι πολιτισμού όπως αυτός του μουσειακού περιβάλλοντος έχουν καταφέρει τις τελευταίες δεκαετίες να αποτινάξουν τον αυστηρό χαρακτήρα που ενδύονταν επί χρόνια, με μοναδικό σκοπό να επιτύχουν έναν ανοιχτό διάλογο επικοινωνίας με την κοινωνία. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας επικεντρώθηκαν στην εξεύρεση νέων μεθόδων μετάδοσης των πληροφοριών που αφορούν τις εκθέσεις τους, επενδύοντας στον εκπαιδευτικό ρόλο του νέου μουσείου. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων σε όλο τον κόσμο μελετούν νέους τρόπους προσέλκυσης των επισκεπτών, ενθαρρύνοντας τους να αναπτύξουν μια διαλογική σχέση με το αντικείμενο μέσα από ανοιχτές συζητήσεις, οπτικο-ακουστικά μέσα και εργαστήρια.

Στην Ελλάδα διεξάγονται εκπαιδευτικά προγράμματα στα περισσότερα μουσεία ακολουθώντας μουσειοπαιδαγωγικές πρακτικές καταξιωμένων μουσείων του εξωτερικού. Η παρούσα εργασία ασχολείται με το παράδειγμα ενός από τα μεγαλύτερα μουσεία της Ελλάδας με πολυετή εμπειρία σε ανάλογου τύπου προγράμματα. Αφορμή για τη μελέτη στάθηκε η εκπαιδευτική μέθοδος που εντοπίζεται στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης (MoMa) της Νέας Υόρκης και αφορά σε σχολικές επισκέψεις παιδιών δημοτικού σχολείου, η μέθοδος ονομάζεται Inquiry Based Method και ελαφρώς παραλλαγμένη εντοπίζεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα της Πινακοθήκης Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα.

Έχοντας αναλύσει τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η έρευνα, για τη σχέση των παιδιών που επισκέφθηκαν την Πινακοθήκη, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος, με τη Διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτού του προγράμματος, καταλήγουμε σε μια συνολική θετική αποτίμηση της εκπαιδευτικής πρακτικής του μουσείου και της μεθόδου διδασκαλίας. Στα κεφάλαια που προηγήθηκαν έγινε λεπτομερής περιγραφή των σχολικών ομάδων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα για τον τρόπο που προσέγγισαν τα εκθεσιακά αντικείμενα, για τη σχέση τους με τον εμπειρικό τρόπο μάθησης που γνωρίζουν από τη σχολική τάξη, ενώ μεγάλο ενδιαφέρον είχαν τα έργα που δημιούργησαν στο τελευταίο μέρος της επίσκεψης επαληθεύοντας σε μεγάλο βαθμό το στόχο που επιδιώκουν οι διοργανωτές του προγράμματος από την πλευρά του μουσείου.

Επιμέρους σημεία του προγράμματος που έχει σημασία να αναφέρουμε και αφορούν στη διεξαγωγή του είναι ο αριθμός των συμμετεχόντων, ο χρόνος που έχουν στη διάθεση τους και η χρήση του εγχειριδίου ως υποβοηθητικό εργαλείο. Θέλοντας τα συμπεράσματα για το πρόγραμμα να παραμείνουν πιστά στην αρχή της αντικειμενικότητας που τήρησε όλη η εργασία, θα πρέπει να σταθούμε σε μερικά σημεία που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ομαλή εφαρμογή του. Παρατηρήσαμε ότι όσο εξοικειωμένα κι αν ήταν τα παιδιά με συλλογικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας ο χρόνος που είχαν στη διάθεση τους δεν επαρκούσε για να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα μέσα στο μουσείο, η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνεται από τα σχέδια των παιδιών καθώς και από την επισήμανση της μουσειοπαιδαγωγού μέσα από τη συνέντευξη. Αυτό οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως τη δυνατότητα των παιδιών να παραμείνουν σε ένα χώρο για ενενήντα λεπτά διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον τους, στο σχεδιασμό του προγράμματος και κατά πόσο είναι χρήσιμο από το φορέα τα παιδιά να ολοκληρώσουν τις δημιουργίες τους. Επιπλέον είναι σαφές ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να απασχολήσει συγκεκριμένο αριθμό συμμετεχόντων ο οποίος δεν θα υπερβαίνει τα είκοσι άτομα, χαρακτηριστικό παράδειγμα ήταν η επίσκεψη της τέταρτης ομάδας. Το τελευταίο σημείο στο οποίο πρέπει να δοθεί έμφαση είναι η χρήση του εγχειριδίου, όχι από άποψη περιεχομένου, αλλά ως υποβοηθητικό εργαλείο. Ακολουθώντας τη θεωρία για τη Διερευνητική μέθοδο, τα σχέδια εργασίας και την ανακαλυπτική διδασκαλία, αναφέρθηκε αρκετές φορές το πλεονέκτημα που παρουσιάζουν έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας η οποία βασίζεται στην απομνημόνευση και την αποστήθιση της πληροφορίας. Το πρόγραμμα δεν ζητά βεβαίως από τους συμμετέχοντες να απομονώσουν πληροφορίες από το περιεχόμενο του εγχειριδίου, ωστόσο σε μεγάλο βαθμό ακολουθεί τη γραμμική σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα έργα μέσα από τις σελίδες του, αναβιώνοντας μια σχολική πρακτική.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημαντικότητα που έχει ένας διαδραστικός τρόπος πρόσληψης της γνώσης μέσα από την εικαστική τέχνη. Προσεγγίσαμε τους διάφορους τύπους μουσείων δίνοντας έμφαση στο μουσείο της μελέτης περίπτωσης που αφορά σε ένα μοντέρνο τρόπο οργάνωσης της έκθεσης αναφορικά με την τυπολογία των μουσείων και δανείζεται στοιχεία από το κονστрукτιβιστικό μοντέλο ενθαρρύνοντας όσους συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά του προγράμματα να προβληματιστούν και να συζητήσουν γύρω από τα εκθέματα. Αυτός ήταν ο κοινός

τόπος ανάμεσα στη μελέτη περίπτωσης και στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης (MoMa) της Νέας Υόρκης. Ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί ακόμη ένας ακόμη, αυτός της θεματολογίας των δυο μουσείων που περιστρέφεται γύρω από έργα μοντέρνας εικαστικής τέχνης. Ο Γκίκας ως εκπρόσωπος του μοντερνισμού στην Ελλάδα και τα έργα που εκτίθενται στο μουσείο της Νέας Υόρκης παρέχουν ένα ισχυρό πλεονέκτημα για την εφαρμογή της Διερευνητικής μεθόδου που στηρίζεται σε ανοιχτού τύπου ερωτήματα. Η μοντέρνα τέχνη εξορισμού είναι ένα είδος τέχνης που επιδέχεται πολλές ερμηνείες ενθαρρύνοντας το διάλογο και τον προβληματισμό γύρω από τα θέματα των έργων, αυτός είναι ο απώτερος σκοπός της μεθόδου διδασκαλίας που αναλύουμε (Van Moer κ.ά. 2008: 48).

Η Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας βασίζει την εφαρμογή της στο υποκείμενο της γνώσης σε συνάρτηση με το αντικείμενο, σε ένα μουσειακό περιβάλλον αυτή η διαδικασία επιτυγχάνεται με ανοιχτού τύπου ερωτήματα που τίθενται με συγκεκριμένο τρόπο στους συμμετέχοντες δίχως την καλλιέργεια του φόβου για μια ενδεχόμενη λάθος απάντηση, συνεπώς η σχέση με το έκθεμα γίνεται πιο ουσιαστική. Άλλος ένας τρόπος σύνδεσης του υποκειμένου με το αντικείμενο είναι η φυσική επαφή μαζί του, μέσα από την αφή, την ακοή, την όσφρηση ακόμα και μέσα από παιχνίδια ρόλων. Αυτή εμπειρική διαδικασία πρόσληψης της γνώσης απαντάται τόσο στο πρόγραμμα της Πινακοθήκης καθώς και στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος με την δημιουργία Project. Η εμπειρία που διαθέτει ένα άτομο διαφαίνεται όταν μπορεί να ενσωματώσει όσα έχει κατανοήσει για ένα θεματικό αντικείμενο στο συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει (Gardner 2006:41). Η επιστροφή των συμμετεχόντων σε κάτι γνώριμο και η οικοδόμηση της γνώσης πάνω σε αυτό είναι βασική επιδίωξη και του μουσείου ενώ απαντάται σε πολλά σημεία της θεωρίας που θίξαμε για τα πλεονεκτήματα της εμπειρικής γνώσης.

Τέλος, η διετής διαδρομή και η παρακολούθηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτέλεσε για την ίδια την ερευνήτρια μια εμπειρική προσέγγιση της παιδαγωγικής και μουσειοπαιδαγωγικής θεωρίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελλην. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αλεξάκη, Ε. (2002). *Η Ιστορία της Τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα;* στο Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 196-211
- Αράπογλου, Ε. (2011). *Κριεζώτου αρ. 3. Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας. Το σπίτι, το εργαστήριο και η Πινακοθήκη*. Αθήνα : Μουσείο Μπενάκη
- Βαλκανά, Κ.Λ. (2011). *Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας. Το ζωγραφικό έργο*. Αθήνα : Μουσείο Μπενάκη
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*. Κωτίδου, Σ., (Μεταφρ.) Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς,
- Βλάσση, Μ. (2008). *Σύγκριση δύο διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας: της καθοδηγούμενης διερευνητικής-ανακαλυπτικής και της παραδοσιακής ως προς τη σύσταση της ύλης και το χημικό δεσμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή : Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/23448#page/1/mode/2up> προσπελάστηκε 22/05/2016)
- De Rycke J.P. (2004). *Ghika, και η ευρωπαϊκή πρωτοπορία του Μεσοπολέμου*. Ν. Π. Παΐσιος (Επιμ). Έφεσσος
- Desvallées, A., Mairesse, F.(2014). *Βασικές Έννοιες της Μουσειολογίας*, Μεταφρ. Λάππας, Σ. ICOM - Ελληνικό Τμήμα,
- Dewey, J.(1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Μεταφρ. Λ. Πολενάκης. Γλάρος
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική
- Frey, K.(1986). *Η Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Gardner, H. (2006). *Πως το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο*. Αθήνα: Ατραπός
- Gombrich, E.H.(2010). *Το χρονικό της Τέχνης*. Μεταφρ. Κάσδαγλη, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2010
- Καλεσοπούλου, Δ.(1999). *Ανοιχτός διάλογος με την κοινότητα: Μια ελληνική πρόταση για προγράμματα προσέγγισης*. Αρχαιολογία και Τέχνες 72, , σελ 69-74

- Καλογιάννη, Αι. (2015). Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις επισκέψεις σε μουσεία. Η περίπτωση του Αθανασάκειου Μουσείου του Βόλου. *MuseumEdu* 1, σελ. 115-134
- Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. τόμος Γ'. Αθήνα
- Κουτσελίνη, Μ., & Θεοφιλίδης, Χρ. (2002). *Διερεύνηση και συνεργασία. Για μια αποτελεσματική διδασκαλία* Αθήνα: Γρηγόρη
- Κωτίδης, Α. (2011). *Μοντερνισμός και «Παράδοση» στην ελληνική μεταπολεμική και σύγχρονη τέχνη (ζωγραφική- γλυπτική- αρχιτεκτονική 1940-2010)*, τόμος 2. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Λυδάκη, Α. (2001). *Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Καστανιώτη
- Ματσαγγούρας, Η. (1994). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η. (1995) *Ομαδοκεντρική Διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα : Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Merriman, N.(1999). *Ανοίγοντας το μουσείο στο κοινό*. Αρχαιολογία και Τέχνες 72, σελ 43-46
- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της Μουσειολογίας και της Μουσειοπαιδαγωγικής* Αθήνα: Νήσος
- Νικονάνου, Ν.(2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκη
- Ντιρογιάννη, Δ. (2011). *Μουσεία: πεδία εφαρμογής σύγχρονων θεωριών μάθησης. στο Καλεσοπούλου Δ. (Επιμ.), Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Πατάκης, σ.75-92
- Παΐσιος, Ν. Π. (2004). *Δεκαπέντε χρόνια πορεία προς το φως (1935-1950) στο De Rycke J.P., Ghika, και η ευρωπαϊκή πρωτοπορία του Μεσοπολέμου*. Ν. Π. Παΐσιος (Επιμ). Έφεστος
- Παπανικολάου, Μ. (2005). *Το κόκκινο τετράγωνο. Θέματα και Κριτικής της Τέχνης*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας,

- Piaget, J. (1999). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Ανθουλιάς, Τ. (Επιμ.), Βερβερίδης, Α. (Μεταφρ.) Αθήνα: Λιβάνη
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η Μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος
- Τσέκου, Μ.(2011). *Η σύγχρονη τέχνη και οι έφηβοι: Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Εθνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης (ΕΜΣΤ) για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. στο Καλεσοπούλου Δ. (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Πατάκης, σ.200-209
- Φράγκου, Χρ. (1973) *Η εφαρμογή της Μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη σε παιδιά*. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων, Δημοσιεύματα Ψυχολογικού και Παιδαγωγικού εργαστηρίου.
- Φωτοπούλου-Πρίγκηπα, Α. (2013). *Στην κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα*. Νηρέας
- Χρυσafiδης, Κ. (1998). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Εισαγωγή στη μέθοδο Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Angelides, P. & Michaelidou, A. (2009). *Collaborating Artmaking for reducing Marginalization* στο National Art Education Association. *Studies in Art Education Journal*, σελ.36-49
- Biggs, K. (2011). *To what extent can inquiry-based education in museums help children learn about national identities?* Dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of MA in Cultural Heritage Studies of University College London
- Danko-McGhee, K. (2006). *Nurturing Aesthetic Awareness in young children: Developmentally Appropriate art viewing Experiences*. *Art Education* p20-24
- Danko-McGhee, K. & Slutsky. R. (2003). *Preparing early childhood to use Art in the classroom*. *Art Education* p.12-17

- Goodman, L. & Berntson, G. (2000). *The Art of Asking Questions: Using Directed Inquiry in the Classroom*. The American Biology Teacher, Vol. 62, No. 7 . pp. 473-476
- Hubard, O. (2006). *Activities in the Art Museum*. National Art Educational Association. Fall 2006
- Hubard, O. (2007). *Productive information: Contextual knowledge in Art Museum Education*. Art Education, Vol. 60.p. 17-23
- Hein, G.E.(2000). *Learning in the Museum*. London-New York : Routledge
- Hennigar-Shuh, J. (2008). *Teaching yourself to teach with objects*. στο Hooper-Greenhill, Ei., *The educational role of the museum*. London-New York : Routledge
- Hooper-Greenhill, Ei., Dodd, J., Moussouri, Th., Jones, C., Pickford, C., Herman, C.& Morrison, H. (2003). *Measuring the Outcomes and Impact of Learning in Museums, archives and Libraries*. The Learning Impact Research Project End of Project Paper
- Hooper-Greenhill, Ei. (2007). *Museums and Education: Purpose, pedagogy, performance*. London & New York: Routledge.
- Hutchings , W. (2007). *Centre for Excellence in Enquiry-Based Learning Essays and Studies Enquiry-Based Learning: Definitions and Rationale*. University of Manchester
- Jensen, N. (2008). *Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective* στο Hooper-Greenhill, Ei., *The educational role of the museum*. London-New York : Routledge
- Lowenfeld, V. (1982). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan (7th edition)
- Olson, J.L.(2003). *Children at the center of Art Education*. Art Education p.33-42
- Trimis, E. & Savva, A. (2004). *The in-depth studio Approach. Incorporating an Art Museum Program into a pre-primary classroom*. Art Education. p. 25-35
- Van Moer, E. , De Mette, T. & Willem, E. (2008). *From Obstacle to Growth: Dewey's Legacy of Experience-Based Art Education*. JADE 27.1. The Authors. Journal compilation. NSEAD/Blackwell Publishing Ltd

Ιστοσελίδες

Ιστοσελίδα Μουσείου Μπενάκη. Τελευταία ανάκτηση 17/05/2016

<http://www.benaki.gr/index.asp?lang=gr&id=301>

<http://www.benaki.gr/index.asp?lang=gr&id=30201>

<http://www.benaki.gr/index.asp?lang=gr&id=30401>

<http://www.benaki.gr/index.asp?id=40206&lang=gr>

<http://www.benaki.gr/index.asp?id=1010201&lang=gr>

Ιστοσελίδα Ελληνικού Παιδικού Μουσείου. Τελευταία ανάκτηση 17/05/2016

<http://www.hcm.gr/BIGFrame/BIGFramesMainFirstPage.asp?LANG=GR>

Ιστοσελίδα Ελληνικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης. Τελευταία Ανάκτηση 17/05/2016

<http://www.emst.gr/GR/museum/Pages/%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%97.aspx>

Ιστοσελίδα φορέα Galileo Educational Network. Τελευταία ανάκτηση 22/05/2016

<http://galileo.org/>

<http://galileo.org/teachers/designing-learning/articles/what-is-inquiry/>

Ιστοσελίδα Μουσείου Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης. Τελευταία ανάκτηση 25/05/2016

<https://www.moma.org/collection/about>

Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Το ερωτηματολόγιο προς τους εκπαιδευτικούς.

Αριθμός ερωτηματολογίου:

Ημερομηνία συμπλήρωσης:

Σχολείο:

Τάξη:

Το παρόν ερωτηματολόγιο διανέμεται και διενεργείται για τις ανάγκες της διπλωματικής εργασίας «Η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας στα μουσεία (Inquiry Based Method) – Μελέτη περίπτωσης Πινακοθήκη «Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα» στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου. Απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν από κοινού με τις σχολικές ομάδες το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Μπενάκη, «Στην κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα», με σκοπό να διερευνηθούν τα αποτελέσματα και η επίδραση του προγράμματος στις μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα, έχει διάρκεια δέκα λεπτών και τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Μάκρα Χρυσάνθη, (xrysanthiha@yahoo.gr)

Παρακαλώ απαντήστε σημειώνοντας Χ κάτω από την ένδειξη με την οποία συμφωνείτε.

Α' Μέρος : Μέθοδος διεξαγωγής σχολικών μαθημάτων.

1. Η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθεί το μάθημα σας είναι:

Αυθεντίας

☐

Διερευνητική⁶

☐

2. Χρησιμοποιείτε στα μαθήματά σας οπτικοακουστικό υλικό;

Ναι

☐

Όχι

☐

⁶ Διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας: μέθοδος που βασίζεται σε μια ενεργητική μορφή εξέτασης θεμάτων, με σκοπό το τελικό αποτέλεσμα να προκύπτει κατόπιν τεκμηριωμένου προβληματισμού στον οποίο ο δάσκαλος έχει το ρόλο του διαμεσολαβητή. (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 2002: 44)

3. Χρησιμοποιείτε συλλογικές δραστηριότητες όπως τη μέθοδο project; Αν ναι, αναφέρετε ένα θέμα με το οποίο έχει ασχοληθεί.

Ναι

☐

Όχι

☐

Θέμα

.....

.....

4. Πιστεύετε ότι η διαδικασία μάθησης επιτυγχάνεται καλύτερα όταν τα παιδιά συνεργάζονται για να δημιουργήσουν κάτι ή όταν το καθένα επεξεργάζεται τις πληροφορίες μόνο του. Αιτιολογείστε την απάντησή σας.

Μάθηση σε συνεργασία

☐

Μάθηση με ατομική επεξεργασία πληροφοριών

☐

.....

.....

5. Σε ποιες περιπτώσεις θεωρείτε ότι η τάξη σας αντιλαμβάνεται καλύτερα την πληροφορία όταν

Ακούει

☐

Διαβάζει

☐

Πρακτικές εφαρμογές

☐

Εξηγείστε γιατί

.....

.....

6. Χρησιμοποιείτε στο μάθημά σας κλειστού ή ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Κλειστού τύπου ερωτήσεις

☐

Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις

☐

7. Πόσες φορές είχε επισκεφθεί η τάξη μουσεία ανάλογου εκθεσιακού περιεχομένου στο παρελθόν. (Πινακοθήκες, Μουσείο Μοντέρνας Έκθεσης, Εικαστική έκθεση)

Δύο και περισσότερες

☐

Μια

☐

Καμία

☐

8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συγκεκριμένη επίσκεψη στην πινακοθήκη εκπλήρωσε τους στόχους της.

Πάρα πολύ

☐

Ικανοποιητικά

☐

Καθόλου

☐

9. Τι θεωρείτε ότι αποκόμισαν κυρίως τα παιδιά από την εμπειρία του εκπαιδευτικού προγράμματος;

Γνώσεις

☐

Ψυχαγωγία

☐

Ομαδικό /Συνεργατικό πνεύμα

☐

10. Πριν από την επίσκεψη σας στην πινακοθήκη είχατε ενημερώσει τα παιδιά για τον καλλιτέχνη και το έργο του; Αιτιολογείστε την απάντησή σας.

Ναι

☐

Όχι

☐

.....
.....

11. Πιστεύετε ότι τα ερεθίσματα από το πρόγραμμα θα επηρεάσουν το αισθητικό τους κριτήριο;

Ναι

☐

Όχι

☐

12. Θεωρείτε ότι τα παιχνίδια ρόλων, όπως ο ρόλος του μάγειρα-ζωγράφου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, βοηθούν τα παιδιά στην πρόσληψη της γνώσης;

Ναι

☐

Όχι

☐

Παράρτημα 2. Η απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη με την κ. Χαρούλα Χατζηνικολάου, Υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της Πινακοθήκης «Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα»

Ερευνήτρια: Καλημέρα η συνέντευξη αυτή γίνεται στα πλαίσια της έρευνας για το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, η εργασία ονομάζεται «Η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας στα μουσεία (Inquiry Based Method) – Μελέτη περίπτωσης Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα» και μαζί μας έχουμε τη Χαρούλα Χατζηνικολάου η οποία είναι υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου Γκίκα.

Ερευνήτρια: Ποιοι είναι οι βασικοί στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος «Στην...κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα»;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Οι στόχοι του προγράμματος «Στην...κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα» είναι πρώτον, μια πρώτη επαφή με την τέχνη της ζωγραφικής, ταυτόχρονα και μια γνωριμία με το έργο του καλλιτέχνη, του Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα μέσα στο χώρο του στο χώρο της πινακοθήκης Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα, στο σπίτι και το ατελιέ. Για τα παιδιά είναι μια εμπειρία μοναδική γιατί σ' αυτές τις ηλικίες συνήθως δεν έχουν την ευκαιρία να επισκεφθούν ανάλογους χώρους.

Ερευνήτρια: Ποιοι στόχοι κατά τη γνώμη σας εκπληρώνονται με τη διεξαγωγή του;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Νομίζω ότι οι βασικοί στόχοι του προγράμματος εκπληρώνονται, δηλαδή για τα παιδιά είναι πράγματι μια επαφή με τη ζωγραφική, μια γνωριμία της γλώσσας της ζωγραφικής μέσα από την μεταφορά της μαγειρικής που είναι πιο οικεία σε όλους μας και στα παιδιά, που αυτό σημαίνει γνώση του κόσμου της ζωγραφικής μια πρώτη γνωριμία με το συμπάν της ζωγραφικής με τα υλικά, τα μέσα τις τεχνικές, όλα τα συστατικά που αποτελούν τη γλώσσα της. Αυτό λοιπόν με ένα τρόπο παιγνιώδη και ευφάνταστο, νομίζω πραγματώνεται. Κατά δεύτερον γίνεται εφικτή η γνωριμία με το έργο του καλλιτέχνη, βλέπουμε, φωτογραφικές αποτυπώσεις από διάφορες περιόδους του βίου του και της σταδιοδρομίας του, βλέπουμε πολλά από τα έργα του, ζωγραφικά έργα, σχέδια, γλυπτά, επισκεπτόμαστε

τον ιδιωτικό του χώρο, το σπίτι και στη συνέχεια καταλήγουμε στο ατελιέ. Αρά οι βασικοί στόχοι πραγματώνονται μέσω της εμπειρίας, μέσω της επαφής των παιδιών με το ζωντανό κόσμο του καλλιτέχνη.

Ερευνήτρια: Δηλαδή η εμπειρία είναι ο τρόπος με τον οποίο εκπληρώνονται οι στόχοι, για να περάσουμε στην επόμενη ερώτηση: Με ποιους τρόπους εκπληρώνονται οι στόχοι αυτοί;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Ναι, προσπαθούμε η γνώση στο μουσείο να κατακτιέται μέσω της εμπειρίας. Βέβαια προσπαθούμε να ισορροπήσουμε ανάμεσα στο πληροφοριακό υλικό το οποίο είναι αρκετό, το οποίο προσφέρουμε στα παιδιά, υπάρχει το βιβλιαράκι που είναι οδηγός μας, είναι ο ξεναγός μας, το ομώνυμο βιβλίο «Στην...κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα» το οποίο έχει γράψει η Αναστασία Φωτοπούλου-Πρίγκηπα. Και ταξιδεύουμε πάνω στους σταθμούς του βιβλίου αυτού, επειδή όμως και το βιβλίο εισάγει τα παιδιά στον κόσμο της τέχνης με αυτό τον παιγνιώδη τρόπο κι εμείς ακολουθούμε τα βήματα του, δηλαδή βαδίζουμε στα χνάρια του, μαθαίνουμε σιγά-σιγά ανακαλύπτοντας εξερευνούμε σιγά σιγά, βήμα βήμα ακούγοντας ακόμα και ψαχουλεύοντας αντικείμενα όπως για παράδειγμα ένα μικρό ανάγλυφο της γυναίκας του καλλιτέχνη για να καταλάβουμε την αίσθηση του ανάγλυφου. Από κει και πέρα υπάρχει και το στοιχείο της μεταμφίσεως, τα παιδιά γίνονται σεφ, αλλά για να μαγειρέψουν ζωγραφική, να μαγειρέψουν σχέδιο, ελαιογραφίες, ακουαρέλες και άλλα. Όπως σε κάθε παιχνίδι υπάρχει το διάλειμμα, υπάρχει η ίδια η πράξη, το ομαδικό παιχνίδι, ομαδικότητα, είναι πολλά τα συστατικά αυτού του παιχνιδιού και προσπαθούμε κάθε φορά οι βασικοί μας στόχοι να εκπληρώνονται μέσα από την εναλλαγή, ή και εφευρίσκοντας ένα ρυθμό, πάνω στον οποίο προσπαθούμε να ισορροπήσουμε όλα αυτά τα βασικά συστατικά

Ερευνήτρια: Εάν ιεραρχούσαμε αυτούς τους στόχους, με βάση την εμπειρία σας ποιον θα θέτατε πρώτο: την εξοικείωση με το μουσειακό περιβάλλον, τη μετάδοση γνώσεων για το θέμα και το αντικείμενο της έκθεσης ή την ψυχαγωγία; Γιατί;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Είναι δύσκολο να ιεραρχήσω τα τρία, θα έλεγα ότι προσπαθούμε, με την έννοια του ρυθμού που ανέφερα και προηγουμένως να ισορροπήσουμε ανάμεσα σε όλα αυτά. Βέβαια υπάρχουν στιγμές που περισσότερο το

ένα επικρατεί έναντι των υπολοίπων, αλλά με τον ένα η τον άλλον τρόπο δεν θα έλεγα ότι υπάρχει ιεραρχία πιο πολύ υπάρχει μια ισοτιμία ανάμεσα σε όλα αυτά. Βέβαια όλα αυτά συμβαίνουν μέσα σε ένα μουσειακό περιβάλλον και γι' αυτό ο πρώτος μας στόχος είναι τα παιδιά γρήγορα να αισθανθούν οικεία, μέσα στο χώρο αυτό. Η γνώση και η ψυχαγωγία θα έλεγα ότι είναι αλληλένδετα προσπαθούμε μέσα σε ένα πρόγραμμα σαν κι αυτό να είναι σφιχταγκαλιασμένα αυτά τα δυο, η γνώση και η ψυχαγωγία.

Ερευνήτρια: Σε ποιες θεωρίες μάθησης βασίζεται ο σχεδιασμός του προγράμματος;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Βασικός άξονας του προγράμματος είναι η κατάκτηση της γνώσης μέσω της εμπειρίας και ανακαλύπτοντας τη γνώση μέσα από την ίδια την πράξη και μέσα από τη συμμετοχή.

Ερευνήτρια: Θα λέγατε ότι υπάρχουν στοιχεία της Διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας στο σχεδιασμό του προγράμματος; Ποια είναι αυτά;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Χρησιμοποίησα τη λέξη ανακάλυψη, προηγουμένως που είναι ένα βασικό συστατικό του προγράμματος όπως επίσης τη λέξη εξερεύνηση για τα παιδιά, το να μπουν σε ένα χώρο τέτοιο όπως είναι η Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα είναι μια πρωτόγνωρη εμπειρία για παιδιά Δ', Ε', Στ' Δημοτικού. Αυτός ο χώρος σίγουρα στην αρχή είναι ανοίκειος χώρος. Έχει πολλές άγνωστες πτυχές και μπορεί να είναι με ένα τρόπο απροσπέλαστος. Προσπαθούμε λοιπόν να χτίσουμε μια γέφυρα ανάμεσα στα παιδιά, στον κόσμο των παιδιών και το μουσείο που είναι γι' αυτά μια πρωτόγνωρη εμπειρία. Να ανακαλύψουν σιγά σιγά το γλωσσάριο της ζωγραφικής μέσα από την παρατήρηση την κριτική σκέψη, το διάλογο, τη συμμετοχικότητα, την αφή, τη μυρωδιά. Τελικά την εμπειρία.

Ερευνήτρια: Ποια στοιχεία του προγράμματος πιστεύετε ότι είναι πιο θετικά, με αποτέλεσμα να προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών ώστε να ψυχαγωγούνται, να εμπνέονται και να συμμετέχουν ενεργητικά;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Είναι αυτά που ανέφερα και προηγουμένως. Το γεγονός ότι το πρόγραμμα δεν είναι ένας μονόλογος, δεν είναι μια ξενάγηση δεν έχουν απέναντι τους έναν άνθρωπο που τους εξηγεί, τους διδάσκει, τους περιγράφει, Υπάρχουν και τα στοιχεία αυτά αλλά είναι μετρημένα και κάπως λιτά, το γεγονός ότι έχουν τη δυνατότητα πάντα, να λένε τη γνώμη τους, να κάνουν διάλογο με το συμμαθητή τους και με τον παρουσιαστή, να παρατηρούν γύρω το χώρο και να τον εξερευνούν σιγά σιγά, είναι γι' αυτά ένα πρώτο στάδιο εξοικείωσης με το χώρο. Απαραίτητο πρώτο στάδιο για να αισθανθούν άνετα μέσα εκεί. Από κει και πέρα όπως ανέφερα το γεγονός ότι μεταμφιέζονται κάποια από τα παιδιά και οι συμμαθητές τους παρατηρούν τα στάδια αυτής της μεταμφίεσης και παίρνουν στα χέρια τους τα ίδια τα μέσα της ζωγραφικής και πειραματίζονται. Πειραματίζονται όπως γίνονται και τα πειράματα στο σχολείο, δοκιμάζουν τις τεχνικές και τα μέσα για να δουν τα αποτελέσματα και όλα αυτά στο τέλος παρουσιάζουν ένα εφέ και γι' αυτά είναι και κάπως μαγικό, πρωτόγνωρο. Νομίζω ότι συμβάλουν, συμβάλουν σε μεγάλο βαθμό στην ψυχαγωγία τους και στην διασκέδαση τους έπειτα το γεγονός ότι μπορούν οι ίδιοι να ετοιμάσουν ένα δείπνο, ένα μεγάλο τραπέζι που προσφέρει η μια ομάδα στην άλλη, βάζοντας μέσα όλα αυτά που έμαθαν κατά τη διάρκεια της ημέρας και όλα αυτά συμβαίνουν μέσα στο χώρο του ατελιέ, που είναι μια προνομιακή κατάσταση για τα παιδιά αλλά και για κάθε επισκέπτη, να μπορεί να δημιουργήσει μέσα στο χώρο που κι εκείνος δημιουργούσε νομίζω ότι ολοκληρώνει κατά κάποιο τρόπο, αυτή τη μαγική για αυτά εμπειρία.

Ερευνήτρια: Ποιες δυσκολίες πιστεύετε ότι υπάρχουν στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, αναφορικά με το κοινό στο οποίο απευθύνεται;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Είναι όλα αυτά που ανέφερα και προηγουμένως, δηλαδή ότι για τα παιδιά είναι μια πρωτόγνωρη εμπειρία, όπου θα μπορούσαν και να νιώσουν ανοίκεια και σίγουρα νιώθουν ανοίκεια στην αρχή. Το επισκέπτονται ένα μουσειακό χώρο , όπως η Πινακοθήκη Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα, πυκνό στην αφήγηση του, γεμάτο, με τα προσωπικά αντικείμενα του ίδιου του καλλιτέχνη με τα γλυπτά τα ζωγραφικά έργα, τα ενθύμια, τα σχέδια, όλα αυτά που αποτελούσαν τον κόσμο του, είναι σίγουρα για τα παιδιά, μια πάρα πολύ σύνθετη ιστορία μια σύνθετη αφήγηση

και προσπαθούμε αυτό το σύνθετο και πρωτόγνωρο κόσμο να τον απλοποιήσουμε και να τον οδηγήσουμε κοντά τους.

Ερευνήτρια: Το τελευταίο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ζωγραφίσουν και να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τις εμπειρίες που αποκόμισαν, όσα άκουσαν και είδαν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Θεωρείτε ότι γενικά τα παιδιά τείνουν να επεξεργάζονται στα έργα τους τα βασικά στοιχεία των ζωγραφικών έργων, όπως μοτίβα, γεωμετρικότητα, έντονα χρώματα κ.ά. Μπορείτε να αναφέρετε και άλλα σε περίπτωση που παραλείπω κάποια.

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Συνήθως παρατηρούμε ότι πράγματα τα οποία επεξεργαζόμαστε στη διάρκεια του προγράμματος αποτυπώνονται τελικά στο χαρτί όταν κάνουμε την ομαδική εργασία. Όμως υπάρχει η τάση επιστροφής σε αυτό που είναι γνώριμο από πριν και μια κατά κάποιο τρόπο, η αμηχανία να ενσωματωθούν στο καινούριο και για τα παιδιά ισχύει αυτό, εκεί πάνω χρειάζεται μια ενθάρρυνσης δηλαδή και στη διάρκεια της εργασίας, χρειάζεται, πάντα η έντονη παρουσία μας, έτσι ώστε να φέρουμε στη μνήμη των παιδιών πράγματα που μόλις είδαμε κάτω στην Πινακοθήκη. Να ξαναθυμίσουμε δηλαδή την έννοια του μοτίβου, την έννοια του φόντου, πως επεξεργάζεται κανείς το βασικό θέμα αλλά και τι υπάρχει τριγύρω από αυτό, πως όλα αυτά οργανώνονται σε μια σύνθεση. Γιατί δεν είναι σκοπός να φτιάξει ο καθένας ένα δίσκο με ένα πιάτο αλλά να ετοιμάσει και να οργανώσει μια σύνθεση. Να δει το μέρος αλλά να δει και το σύνολο και με την παρότρυνση, την υπενθύμιση και τη δική μας συμμετοχή τα παιδιά ξαναθυμούνται, επεξεργάζονται, συμπληρώνουνε στη διάρκεια της ομαδικής αυτής εργασίας, στοιχεία που μόλις έμαθαν κατά τη διάρκεια της περιήγησης.

Ερευνήτρια: Πιστεύετε ότι η υπενθύμιση κάποιων σημαντικών σημείων του προγράμματος στο τελευταίο μέρος του προγράμματος λειτουργεί ως κατευθυντήριος άξονας για τα έργα που θα δημιουργήσουν; Εάν ναι, ποια είναι αυτά τα στοιχεία; Δηλαδή στο τελευταίο μέρος πιστεύετε ότι κατευθύνονται τα παιδιά προς ένα μέρος, προς μια κατεύθυνση, για αυτό που θα ζωγραφίσουν;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Υπάρχει μια κατεύθυνση δεν είναι μια ομαδική εργασία η οποία γίνεται χωρίς σκεπτικό, αυτό το σκεπτικό περιγράφεται πολύ αναλυτικά στην αρχή και υπάρχει και κάποιος στόχος. Γι' αυτό και το προηγούμενο έργο που έχουν δει τα παιδιά, είναι η σύνθεση με μαγικικά σκεύη του Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα, είναι δηλαδή ένα απαραίτητο σκαλοπάτι, που θα μας οδηγήσει μετά στην ομαδική εργασία, άρα χωρίς να θέλουμε και να επιδιώκουμε την επανάληψη· όμως το έργο αυτό είναι κατά κάποιο τρόπο είναι ο οδηγός μας σε αυτό το αυτό το ομαδικό παιδικό έργο. Δηλαδή η έννοια του μοτίβου που είναι τόσο κεντρική στο έργο του Νίκου Χατζηκυριάκου-Γκίκα, είναι ένας βασικός παιδαγωγικός στόχος, στην οργάνωση του σχεδίου τους και η έννοια του μοτίβου που είναι παρούσα σε πολλά από τα έργα τους και ιδιαίτερα στη «Νεκρή φύση με μαγικικά σκεύη», αλλά έχουμε δει αργότερα και στους τοίχους του καθιστικού του και στην εξωτερική όψη του κτιρίου τα παιδιά παρατηρούν πως είναι απ' έξω η πολυκατοικία αυτή, αλλά και στο ατελιέ όπου έχουν την ευκαιρία να δουν γύρω τους και να περιεργαστούν το χώρο, αυτό λοιπόν το στοιχείο είναι μια βασική παιδαγωγική αρχή για το σχεδιασμό, αυτής της δράσης, θα έλεγα λοιπόν ότι υπάρχει κατευθυντήριος άξονας αλλά αρκετά ανοιχτός, έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά να οδηγηθούν και σε κάτι άλλο και σε άλλες παρουσίες και σε άλλες λεπτομέρειες που είναι γι' αυτά σημαντικές.

Ερευνήτρια: Η ελεύθερη έκφραση των παιδιών μετά από όσα αποκόμισαν από την επίσκεψη είναι κάτι που σας ενδιαφέρει περισσότερο από την επεξεργασία του θέματος της «κουζίνας» που προτείνει το πρόγραμμα; Ποια στοιχεία αυτής της ελεύθερης έκφρασης έχετε διαπιστώσει;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Το στοιχείο της ελεύθερης έκφρασης υπάρχει πάντα σε κάθε ομάδα, γι' αυτό και η ανταπόκριση δεν είναι ποτέ η ίδια, τόσες ομάδες που επισκέπτονται το μουσείο κάθε χρόνο κι όμως τα αποτελέσματα κάθε φορά είναι τελείως διαφορετικά είναι διαφορετικό το ενδιαφέρον των παιδιών και του κάθε παιδιού συγκεκριμένα αλλά και της κάθε ομάδας, πάνω σε κάποιες λεπτομέρειες που επεξεργαζόμαστε ή ακόμα και μέσα στην ίδια την εμπειρία του χώρου, αλλά και στην ανταπόκριση του στην συλλογική δραστηριότητα στο τέλος, στη συλλογική τους κουζίνα. Αυτό το στοιχείο της ελεύθερης έκφρασης επιδιώκουμε κάθε φορά να αναδειχθεί και να συνδυαστεί με τους βασικούς μας στόχους, αλλά για τα παιδιά

προκειμένου η μουσειακή εμπειρία να είναι ελκυστική και να ξαναφέρει στο μουσείο σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θυσιάζεται, στο βωμό άλλων στόχων που έχει το πρόγραμμα...

Ερευνήτρια : Δηλαδή;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Των βασικών κατευθυντήριων στόχων που αναφέραμε και προηγουμένως, δηλαδή θέλουμε να νιώθουν στο χώρο αυτό ότι έχουν τη δυνατότητα ανά πάσα στιγμή να εκφραστούν ελεύθερα, σεβόμενοι βέβαια το χώρο τους συμμαθητές τους τον παρουσιαστή, αλλά μπορούν και αυθόρμητα να μιλήσουν και αυθόρμητα να πράξουν, να εργαστούν με βάση αυτό που τους συγκινεί και τους ενδιαφέρει.

Ερευνήτρια: Που εντοπίζονται αυτά τα στοιχεία της ελεύθερης έκφρασης, στην συνεργατικότητα, στα σχέδια, εντοπίζετε κάποια σε γενικές γραμμές από την εμπειρία σας;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Θα έλεγα παντού σε όλη τη διάρκεια, ελεύθερη έκφραση ακόμα και όταν διατυπώνουν μια άποψη δική τους, όπου μεταφέρουν τις δικές τους εμπειρίες και βιώματα και αυτό είναι ενδιαφέρον για μας να το δούμε, τι μεταφέρει το κάθε παιδί τον δικό του κόσμο, άρα και στη διάρκεια της περιήγησης του παιχνιδιού μπορούμε να τα δούμε αυτά. Βεβαία και στη συλλογική εργασία, αυτή πάντα καταλήγει σε ένα πιεσμένο χρόνο κι έτσι δεν είμαστε πάντα σε θέση να έχουμε ολοκληρωμένα συμπεράσματα από μια δραστηριότητά που κανονικά θα θέλαμε να απλωθεί χρονικά αλλά δεν έχουμε ποτέ τη δυνατότητα να το κάνουμε. Δηλαδή είναι ένα συλλογικό έργο που παραμένει ημιτελές για να ολοκληρωθεί μετά στο σχολείο λόγω των περιορισμών του χρόνου του προγράμματος και του σχολικού προγράμματος βεβαία.

Ερευνήτρια: Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίστηκε στο βιβλίο της Αναστασίας Φωτοπούλου-Πρίγκηπα, «Στην... κουζίνα με το Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα». Θεωρείτε τον ρόλο του βιβλίου υποβοηθητικό ή πιστεύετε ότι θέτει συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για την υλοποίηση του προγράμματος;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Πιο πολύ μας βοηθά το βιβλιαράκι παρά είναι, θα έλεγα, η βασική μας κατεύθυνση. Πάνω στις αρχές του βασιζόμαστε ασφαλώς αλλά και μείς παίρνουμε τις ελευθερίες μας ανάλογα με την ομάδα, τον προσανατολισμό της, τα ενδιαφέροντα της. Προσπαθούμε να είμαστε ευέλικτοι πάνω σε έναν άξονα, που έχουμε μέσα από το βιβλιαράκι και γι' αυτό μερικές φορές παραλλάσσουμε και κάποιες από τις ιδέες που κυριαρχούν στα κεφάλαια του. Ναι θα έλεγα πως μας βοηθά, περισσότερο να υλοποιήσουμε κάποιες αρχές με τις οποίες βέβαια συμπίπτουμε δηλαδή στον τρόπο που βλέπουμε εμείς το πρόγραμμα με το συγκεκριμένο πρόγραμμα και τις εκπαιδευτικές αρχές με τις οποίες έχει συγγραφεί το βιβλιαράκι. Στεκόμαστε πάνω σε μια κοινή γραμμή, έναν κοινό άξονα, εκπαιδευτικά.

Ερευνήτρια: Και από κει ορμώμενοι με τη μεταφορά του «μάγειρα» και την υπόδυση των ρόλων

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Ναι.

Ερευνήτρια: Γνωρίζοντας ότι το Μουσείο Μπενάκη αποστέλλει υλικό προετοιμασίας στις σχολικές ομάδες που πρόκειται να επισκεφθούν την έκθεση, πιστεύετε ότι αυτό το υλικό επηρεάζει τη συμμετοχή των παιδιών; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Τα παιδιά στη συγκεκριμένη περίπτωση παίρνουν το ίδιο το βιβλιαράκι, παίρνουν ένα pdf που είναι το ίδιο το βιβλιαράκι και κάποιες σκέψεις του καλλιτέχνη που τα εισάγουν στον κόσμο του. Θεωρούμε είναι καλό πάντα για τα παιδιά να έχουν μια εικόνα, του τι θα δουν, ποιους χώρους θα επισκεφθούν, τι είναι αυτό που τους παρουσιάζεται, είναι πάντα μια καλή εισαγωγή για τα παιδιά, η προηγούμενη τριβή με τον κόσμο του καλλιτέχνη, του μουσείου με το οποίο θα έρθουν σε επαφή, εάν δεν υπάρχει αυτή η πρώτη επαφή, διατηρείται το στοιχείο της έκπληξης αλλά θεωρούμε ότι οι κάπως προετοιμασμένες ομάδες, χωρίς η προετοιμασία να επιδιώκουμε να είναι εξονυχιστική πολύ διεξοδική, βοηθάει πάντα σε ένα καλύτερο πρόγραμμα.

Ερευνήτρια: Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπ' όψιν τους το υλικό προετοιμασίας; Πως το διαπιστώνετε αυτό;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Στη μεγάλη τους πλειοψηφία ναι, λαμβάνουν υπ' όψιν τους το υλικό προετοιμασίας και το δουλεύουν στο σχολείο άλλοτε, περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, το διαπιστώνουμε πολύ γρήγορα, αμέσως. Καθότι κάνουμε στην αρχή μια εισαγωγή, μπροστά σε φωτογραφικό υλικό που απεικονίζεται ο καλλιτέχνης στα ατελιέ του και εκείνη την ώρα συζητάμε, δείχνουμε φωτογραφίες από την παιδική του ηλικία και φέρνουμε τα παιδιά σε μια πρώτη επαφή με τον κόσμο του και τη ζωή του, με τις παιδικές του αναμνήσεις. Οπότε σ' αυτό το στάδιο στο πρώτο αρχικό στάδιο είμαστε σε θέση να δούμε αν τα παιδιά έχουν προηγουμένως ακούσει κάτι γι' αυτόν και θα έλεγα ότι σ' αυτό το πρόγραμμα τα παιδιά στη μεγάλη τους πλειοψηφία, ίσως επειδή τα παιδιά είναι δημοτικό, και Γυμνάσιο, Λύκειο, εκεί είναι πιο δύσκολα τα πράγματα πιο πιεσμένο το σχολικό τους πρόγραμμα σ' αυτή την περίπτωση όμως ναι, η μεγάλη πλειοψηφία έχει ακούσει ξανά γι' αυτόν, έχει δεχτεί μια προετοιμασία και βοηθάει αυτό στην εξέλιξη του προγράμματος.

Ερευνήτρια: Και στη συμμετοχή;

Χαρούλα Χατζηνικολάου : Και στη συμμετοχή

Ερευνήτρια: Διατηρείτε επαφές με τις σχολικές ομάδες που επισκέφθηκαν το πρόγραμμα, με σκοπό να το αξιολογήσετε και να διερευνήσετε τι αποκομίζουν εν τέλει τα παιδιά από το πρόγραμμα; Εάν ναι, με ποιον τρόπο γίνεται η αξιολόγηση;

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Δυστυχώς δεν διατηρούμε επαφές με τις σχολικές ομάδες που επισκέφθηκαν το πρόγραμμα στη συνέχεια και η αξιολόγηση γίνεται μόνο κατά τη διάρκεια του προγράμματος, στο τέλος δηλαδή όταν ο εκπαιδευτικός έχει μια καλή συνολική εικόνα του τι είδε και αυτή την αξιολόγηση στο τέλος αξιολογούμε σε συνδυασμό και τις αξιολογήσεις με άλλα σχολεία για να έχουμε στο τέλος της χρονιάς μια εικόνα του πως πήγαμε μέσα στη χρονιά και πως θα συνεχίσουμε την επόμενη. Με τα ίδια τα σχολεία που επισκέφθηκαν το μουσείο δεν υπάρχει κατά κάποιο τρόπο ένα επόμενο στάδιο συνεργασίας και περαιτέρω επεξεργασίας του ίδιου του υλικού. Βέβαια με κάποια σχολεία χτίζεται μια σχέση επαναλαμβάνουν τις επισκέψεις τους μέσα στην ίδια χρονιά ή μέσα στην επόμενη και πραγματικά γίνεται το βιβλιαράκι και το πρόγραμμα ένας σύνδεσμος ανάμεσα στο σχολείο και τον

εκπαιδευτικό, στην παρούσα φάση όμως αυτό δεν το επεξεργαζόμαστε ακόμα περισσότερο. Με την δημιουργία του καινούριου site του μουσείου που περιμένουμε σε λίγο καιρό θα υπάρχουν εργαλεία και τρόποι της ένωσης διαλόγου που συνεχίζεται και αργότερα. Όπως η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό το υλικό που πήρε στα χέρια του, με δεδομένο ότι σε λίγο καιρό θα έχουμε μια πολυμεσική εφαρμογή, εκπαιδευτική για το έργο του καλλιτέχνη, με αφορμή ένα έργο του και γενικώς πληθώρα άλλων διαδικτυακών εργαλείων θα βοηθήσει στο να υπάρχει μια συνέχεια αργότερα.

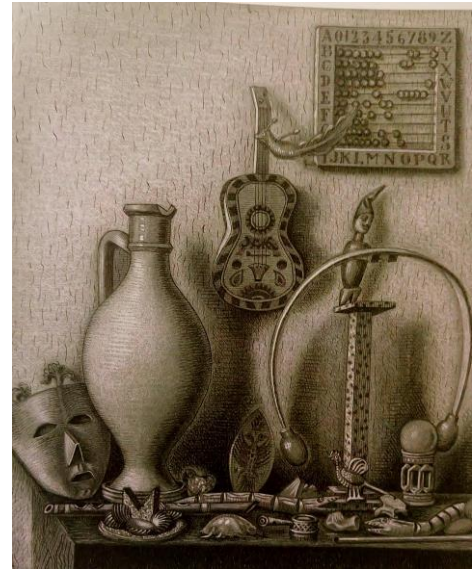
Ερευνήτρια: Ωραία. Ευχαριστώ πάρα πολύ για το χρόνο σας

Χαρούλα Χατζηνικολάου: Να'στε καλά, εγώ ευχαριστώ

Παράρτημα 3. Πίνακες του ζωγράφου και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε από τα παιδιά.



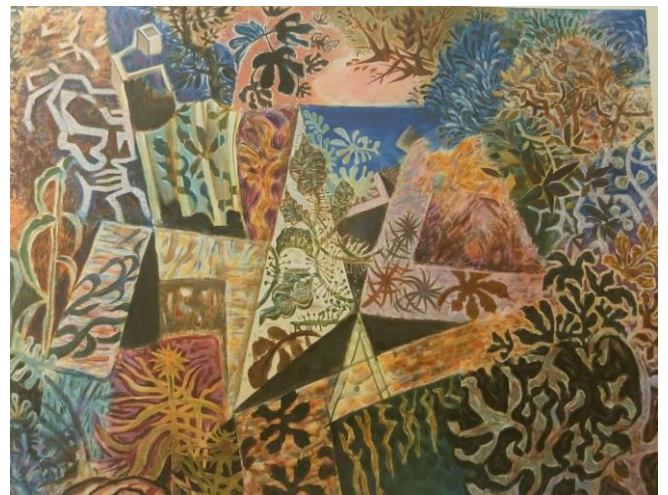
Εικ.1. Νεκρή φύση με μαγειρικά σκεύη, 1984 Ανάγλυφο σε μπρούτζο. Αναδημιουργία βασισμένο ανάγλυφο του 1934 – ροϊ – Μπρούτζινο ανάγλυφο δημιουργία Αντιγόνης (Τίγκης) Κοτζιά



Εικ.2. Λαϊκά παιχνίδια, 1935. Μελάνι, κάρβουνο και παστέλ σε χαρτί, 49,5 x 40 εκ.



Εικ. 3. Στη Χάση του φεγγαριου, 1956. Λάδι σε ξύλο, 50 x 50 εκ.



Εικ. 4. Άγριος κήπος, 1959. Λάδι σε καμβά, 113 x 144 εκ.



Εικ. 5. Βροχερό τοπίο II, 1977. Ακρυλικό σε καμβά, 113 x 195 εκ.



Εικ. 6. Μεταξύ γευμάτων, 1953. Λάδι σε καμβά, 58 x 45,5 εκ



Εικ.7 Καπέλο μάγειρα, μαύρο μελάνι, πινελάκι, κάρβουνο, λευκό παστέλ, λευκό χαρτί. Υλικά για τον πίνακα «Λαϊκά παιχνίδια»



Εικ. 8 Ξηρά παστέλ σε διάφορα χρώματα, μαύρο χαρτόνι. Υλικά για τον πίνακα «Στη Χάση του φεγγαριού»



Εικ. 9 Λαδομπογιές, νέφτι, παλέτα, καμβάς. Υλικά για τον πίνακα «Άγριος κήπος»



Εικ. 10 Ακρυλικά χρώματα σε διάφορα χρώματα, πινέλο, σφουγγάρι. Υλικά για τον πίνακα «Βροχερό τοπίο II»



Εικ. 11 μαγειρικά σκεύη, κηρομπογιές, χάρακες, λευκό χαρτί. Υλικά για την ζωγραφική δραστηριότητα.



Εικ. 12 Χρήση μαγειρικού σκεύους ως οδηγό για το περίγραμμα.



Εικ.13 Παιδί ζωγραφίζει κατά τη διάρκεια του τελευταίου μέρους



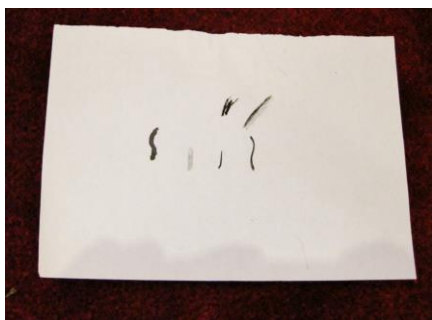
Εικ.14 Παιδιά ζωγραφίζουν κατά τη διάρκεια του τελευταίου μέρους



Εικ.15 Παιδί-Μάγειρας ζωγραφίζει μπροστά στον πίνακα
«Άγριος κήπος»

Παράρτημα 4. Ενδεικτικά σχέδια των παιδιών όλων των ομάδων.

Α΄Ομάδα



Σχέδιο 1. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από
τον πίνακα «Λαϊκά παιχνίδια»



Σχέδιο 2. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον
πίνακα «Στη Χάση του φεγγαριού»



Σχέδιο 3. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον
πίνακα «Άγριος κήπος»



Σχέδιο 4. Τεχνική του σταξίματος από τον
πίνακα «Βροχερό τοπίο II»



Σχέδιο 5. Γεύμα της πρώτης υποομάδας.



Σχέδιο 6. Γεύμα της δεύτερης υποομάδας.

Β' Ομάδα



Σχέδιο 7. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον πίνακα
«Λαϊκά παιχνίδια»



Σχέδιο 8. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον
πίνακα «Στη Χάση του φεγγαριού»



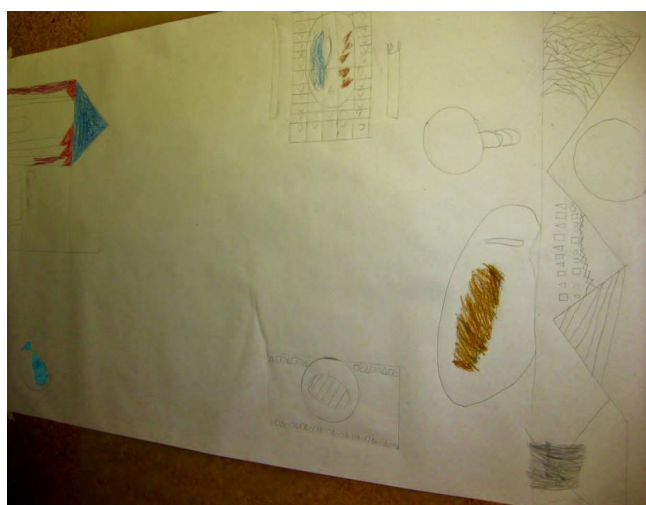
Σχέδιο 9. Τεχνική του σταξίματος από τον πίνακα «Βροχερό τοπίο II»



Σχέδιο 10. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον πίνακα «Άγριος κήπος»



Σχέδιο 11. Γεύμα της πρώτης υποομάδας.



Σχέδιο 12. Γεύμα της δεύτερης υποομάδας.

Γ' Ομάδα



Σχέδιο 13. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον πίνακα
«Λαϊκά παιχνίδια»



Σχέδιο 14.. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον πίνακα
«Στη Χάση του φεγγαριού»



Σχέδιο 15. Σχέδιο παιδιού
μάγειρα από τον πίνακα «Άγριος



Σχέδιο 16. Τεχνική του σταξίματος από τον
πίνακα «Βροχερό τοπίο II»



Σχέδιο 17. Γεύμα της πρώτης υποομάδας.

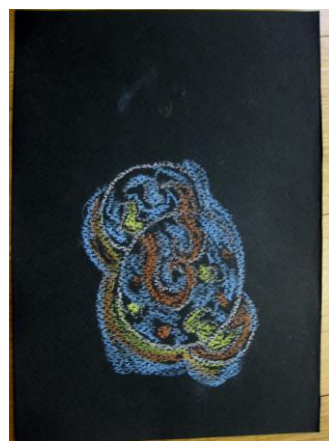


Σχέδιο 18. Γεύμα της δεύτερης υποομάδας.

Δ' Ομάδα



Σχέδιο 19. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον πίνακα «Λαϊκά παιχνίδια»



Σχέδιο 20. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον πίνακα «Στη Χάση του φεγγαριού»



Σχέδιο 21. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον πίνακα «Άγριος κήπος»



Σχέδιο 22. Τεχνική του σταξίματος από τον πίνακα
«Βροχερό τοπίο II»



Σχέδιο 23. Γεύμα της πρώτης υποομάδας.



Σχέδιο 24. Γεύμα της δεύτερης υποομάδας.

Ε' Ομάδα



Σχέδιο 25. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον πίνακα «Λαϊκά παιχνίδια»



Σχέδιο 27. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον πίνακα «Άγριος κήπος»



Σχέδιο 26. Σχέδιο παιδιού μάγειρα από τον πίνακα «Στη Χάση του φεγγαριού»

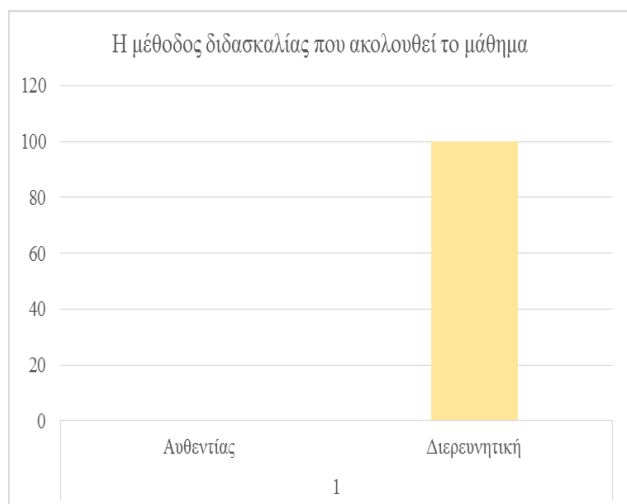


Σχέδιο 28. Γεύμα της πρώτης υποομάδας.

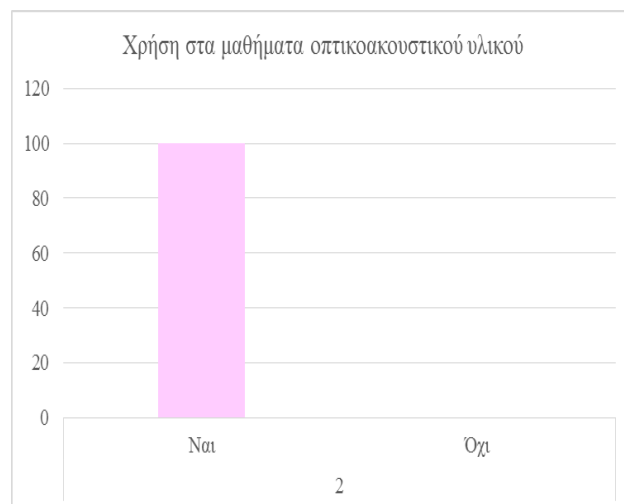


Σχέδιο 29. Γεύμα της δεύτερης υποομάδας.

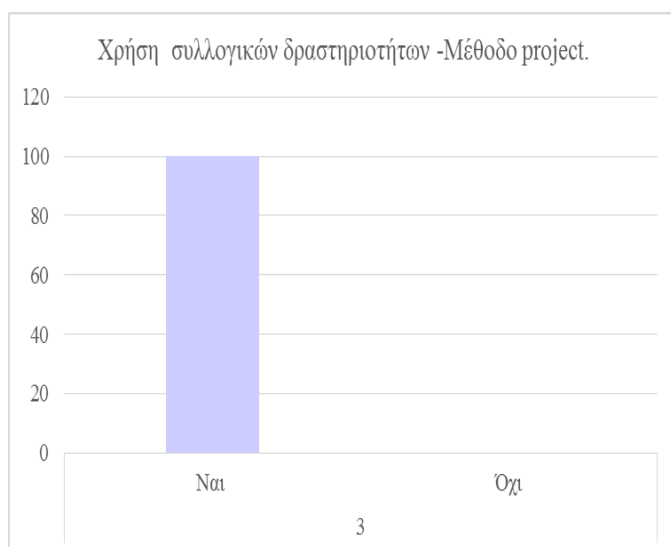
Παράρτημα 5. Γραφικές αναπαραστάσεις των αποτελεσμάτων από τη μελέτη των ερωτηματολογίων.



Πίνακας 1: Ερώτηση1.



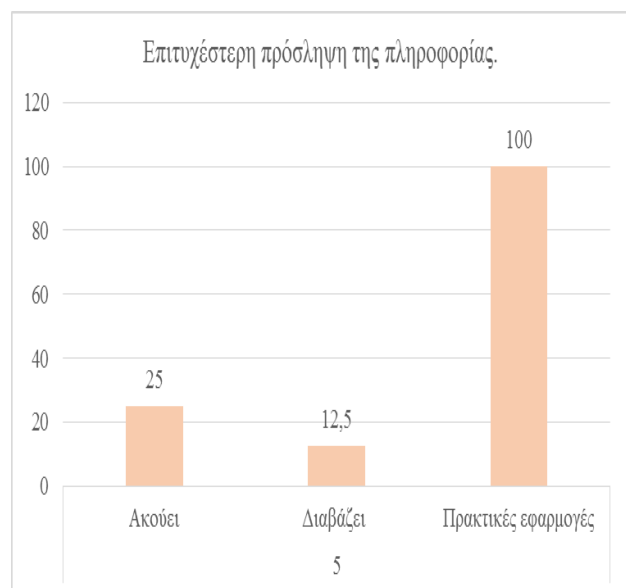
Πίνακας 2: Ερώτηση2.



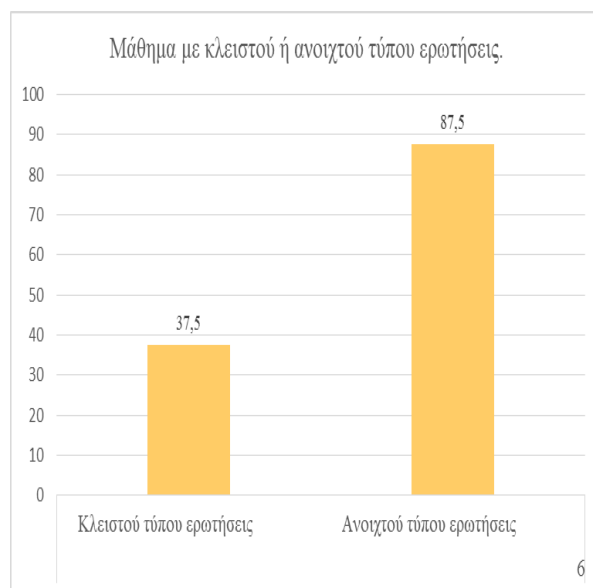
Πίνακας 3: Ερώτηση 3.



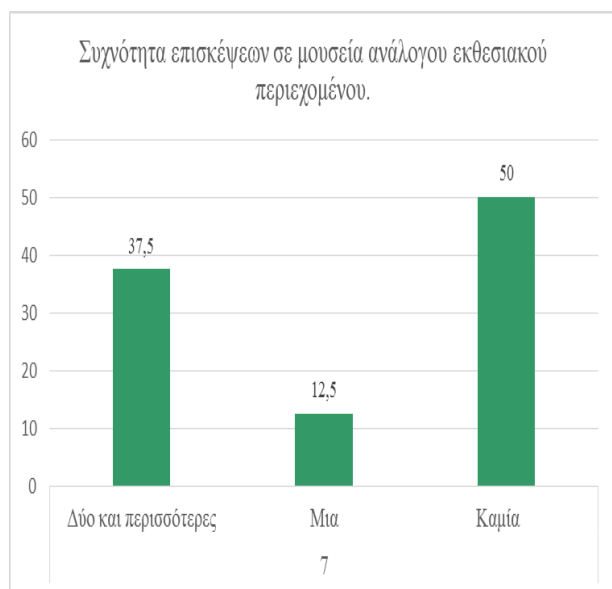
Πίνακας 4: Ερώτηση 4.



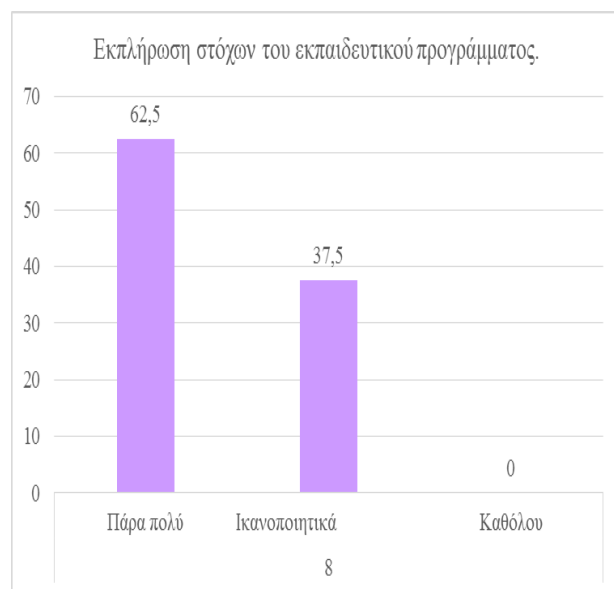
Πίνακας 5: Ερώτηση 5.



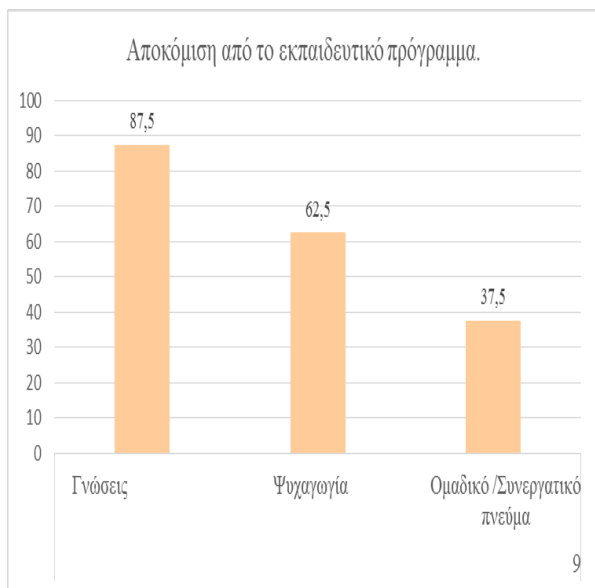
Πίνακας 6: Ερώτηση 6.



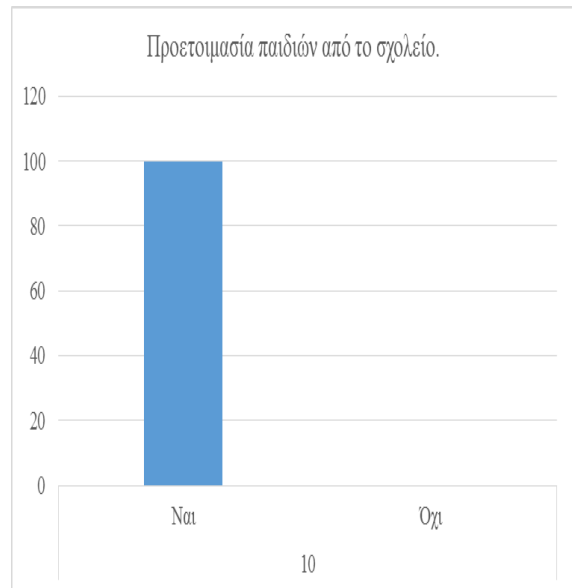
Πίνακας 7: Ερώτηση 7.



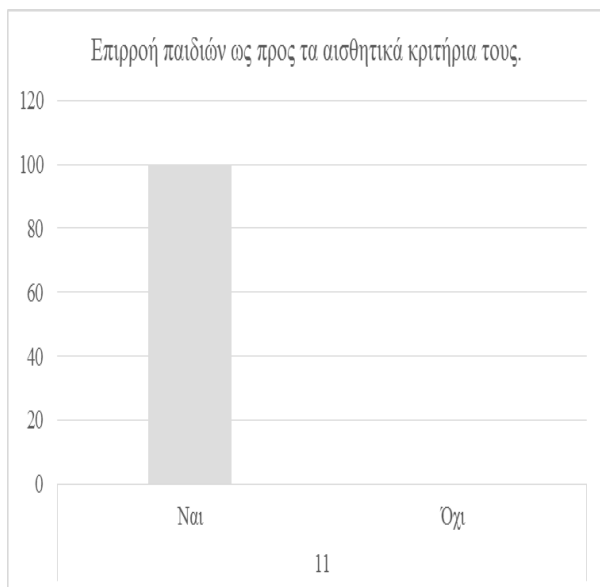
Πίνακας 8: Ερώτηση 8.



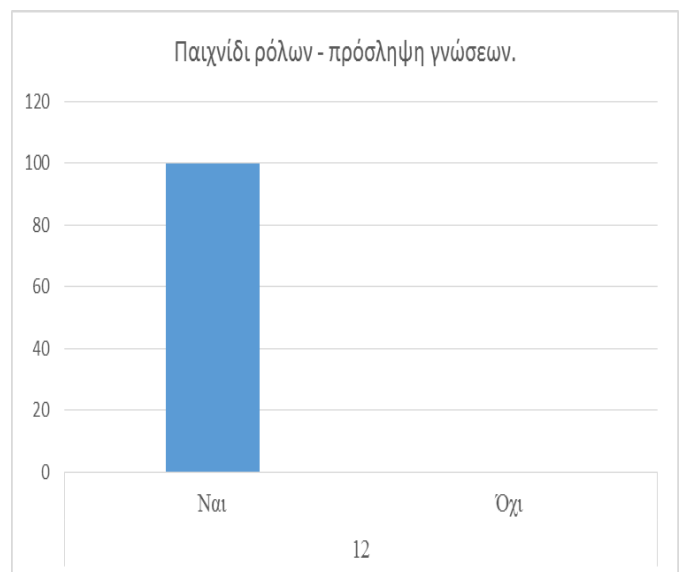
Πίνακας 9: Ερώτηση 9.



Πίνακας 10: Ερώτηση 10.



Πίνακας 11: Ερώτηση 11.



Πίνακας 12: Ερώτηση 12.