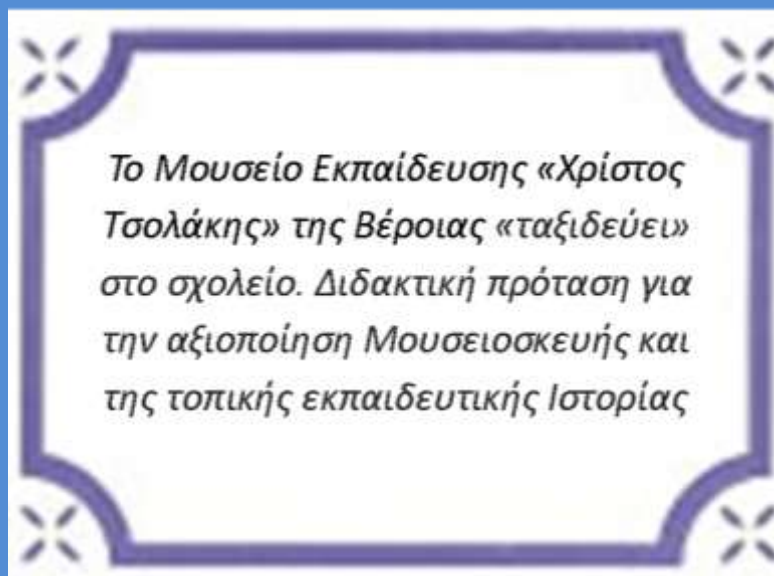


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΤΗΣ ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΤΣΟΛΟΠΟΥΛΟΥ

Επιτροπή Αξιολόγησης

Γιάννης Μπέτσας (Επιβλέπων)

Κώστας Κασβίκης

Σοφία Ηλιάδου-Τάχου

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2018

*Το Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης» της Βέροιας
«ταξιδεύει» στο σχολείο. Διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση
Μουσειοσκευής και της τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορίας*

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Βασιλική Τσολοπούλου

Τριμελής Επιτροπή Αξιολόγησης

Γιάννης Μπέτσας (Επιβλέπων), Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΝ-ΠΔΜ

Κώστας Κασβίκης, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΠΔΜ

Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΠΔΜ

Φλώρινα, Άνοιξη 2018

Στους γονείς μου, Γρηγόρη & Άννα

και στον παππούλικά μου, Φώτη

*(«Η εκπαίδευση είναι ένας τρόπος ζωής και
όχι προετοιμασία για έναν μελλοντικό τρόπο ζωής»,
John Dewey)*

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που με στήριξαν και με βοήθησαν, προκειμένου να ολοκληρώσω επιτυχώς αυτό το σημαντικό κομμάτι των σπουδών μου.

Ειδικότερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον καθηγητή μου και επόπτη μου, κύριο Γιάννη Μπέτσα, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, ο οποίος με την όλη εκπαιδευτική και ερευνητική του εμπειρία, τις συμβουλές και την πάντα καλή του διάθεση, μου έδωσε σημαντικές γνώσεις, ιδέες και ευκαιρίες για ανάπτυξη σε επίπεδο σκέψης και δράσης. Έχοντάς τον ως πρότυπο, νιώθω μεγάλη ικανοποίηση και υπερηφάνεια που με τίμησε για ακόμα μια φορά με την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία του.

Είναι σημαντικό να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ και στον κύριο Κώστα Κασβίκη, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, για τη βοήθεια, και τις πολύτιμες συμβουλές που μου έδωσε για την εκπόνηση της εργασίας μου. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την κυρία Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για την υποστήριξη της μεταπτυχιακής μου εργασίας

Τέλος, για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας ιδιαίτερα ευχαριστώ οφείλω:

- ❖ Στον κύριο Αχιλλέα Γιαπουντζόπουλο, υπεύθυνο του τμήματος της Στ' τάξης (2017-2018) του Δημοτικού Σχολείου Τσοτυλίου για την άψογη συνεργασία και στήριξη.
- ❖ Στα παιδιά της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Τσοτυλίου (2017-2018) για τις υπέροχες στιγμές που μου χάρισαν και γιατί χωρίς εκείνα δεν θα προχωρούσε τίποτα.
- ❖ Στο Δημοτικό Σχολείο Τσοτυλίου-Κοζάνης και στον Διευθυντή του, κύριο Κωνσταντίνο Ζήκο, για την αποδοχή της πρόσκλησης-πρόκλησης συνεργασίας και την ευχάριστη φιλοξενία.
- ❖ Στον πολυαγαπημένο μου θείο, Χρήστο Ρεζινιώτη που έβαλε κάτι από την τέχνη του.
- ❖ Στον κύριο Εμμανουήλ Ξυνάδα και την ομάδα του για την υποδοχή και την ξενάγηση στο Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης».
- ❖ Στην κυρία Έφη Παπαγεωργίου (Ε.ΔΙ.Π Βιβλιολογίας Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας) για την παραχώρηση βίντεο σχετικό με την τέχνη της βιβλιοδεσίας.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	7
Περίληψη.....	12
Εισαγωγή.....	14
1 ^ο Κεφάλαιο: Ο θεσμός του μουσείου & η επικοινωνία του με το χώρο της εκπαίδευσης ..	17
1.1. Οι αποστολές του μουσείου	17
1.1.1. Η ελληνική περίπτωση	21
1.2. Μουσείο & θεωρητικές προσεγγίσεις επικοινωνίας και μάθησης	22
1.3. Μουσειοσκευές.....	26
1.3.1. Μάθηση μέσω αντικειμένων	28
1.3.2. Οι μουσειοσκευές της Ελλάδας	31
2 ^ο Κεφάλαιο: Η δική μας Μουσειοσκευή & η περίπτωση του Μουσείου Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης» της Βέροιας	34
2.1. Το Μουσείου Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης» της Βέροιας	34
2.2. Ο ιδρυτής Χρίστος Τσολάκης	35
2.3. Η δική μας Μουσειοσκευή.....	39
2.3.1. Το κατασκευαστικό κομμάτι	40
2.3.2. Τα περιεχόμενα	41
2.4. Ιστορική πλαίσισιωση.....	51
2.4.1. Τα μαθήματα	56
2.4.2. Τα σχολικά εγχειρίδια	61
2.4.3. Οι γραφικές ύλες	67
2.4.4. Σχολική Υγιεινή.....	72
2.4.5. Σχολική εξουσία & πειθαρχία	74
2.4.6. Η μαθητική ποδιά.....	77
3 ^ο Κεφάλαιο: Η τοπική Ιστορία στην Εκπαίδευση	79
3.1. Τι είναι η τοπική Ιστορία	79
3.2. Σχέση γενικής & τοπικής Ιστορίας.....	80
3.3. Τα οφέλη από την ενασχόληση με την τοπική Ιστορία	81
3.5. Η τοπική εκπαιδευτική Ιστορία του Τσοτυλίου	82
4 ^ο Κεφάλαιο: Ο χαρακτήρας & η δομή του προγράμματος.....	88
4.1. Σκοποί προγράμματος παρέμβασης.....	88
4.1.1. Γενικές οδηγίες.....	89
4.2. Πρόγραμμα παρέμβασης.....	90

4.3. Παιδαγωγική τεκμηρίωση	115
5 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας & αποτελέσματα	123
5.1. Το είδος της έρευνας.....	123
5.2. Σκοποί της έρευνας	125
5.3. Επιλογή & ανάπτυξη ερευνητικών εργαλείων.....	126
5.3.1. Pre & post test.....	126
5.3.2. Ημερολόγιο	127
5.3.3. Εξωτερικός παρατηρητής-κριτικός φίλος	129
5.4. Οι Συμμετέχοντες	130
5.4.1. Οι μαθητές/τριες	130
5.4.2. Εξωτερικός παρατηρητής-κριτικός φίλος	132
5.5. Αποτελέσματα	133
5.5.1. Pre-test	133
5.5.2. Post-test	147
5.5.3. Ημερολόγιο	161
5.5.4. Ο εξωτερικός παρατηρητής-κριτικός φίλος & η αξιολογική του αναφορά.....	162
Συμπερασματικά	166
Βιβλιογραφία	169
Ελληνόγλωσση	169
Μεταφρασμένη	194
Ξενόγλωσση	195
Πηγές	205
Ιστοσελίδες.....	206
Παραρτήματα.....	207
1. Pre-test	207
2. Post-test	209
3. Ημερολόγιο Παρέμβασης	211
3.A. Λίγα λόγια για το σχολείο	212
3.B. Το δυναμικό της τάξης	213
3.Γ. Ο χώρος.....	218
3.Δ. Ο ρόλος μου μέσα στην τάξη	220
3.ΣΤ. Εβδομαδιαίος Προγραμματισμός	223
3.E. Υλοποίηση της παρέμβασης	226

Περίληψη

Το παρόν πόνημα αποτελεί μια έρευνα δράσης σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου για την αξιολόγηση ενός συνόλου παιδαγωγικού υλικού, με απώτερο σκοπό τον εμπλουτισμό μουσειοπαιδαγωγικής εμπειρίας στο πλαίσιο της σχολικής πράξης καθώς και της ενασχόλησης των παιδιών με την τοπική Ιστορία.

Στο πρώτο στάδιο της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις για τα πλεονεκτήματα των μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης, της μουσειακής εμπειρίας, της μάθησης μέσω αντικειμένων και της προσέγγισης της Ιστορίας μέσα από το φακό της τοπικής Ιστορίας (σε συνδυασμό πάντα με τις επιταγές της σύγχρονης Παιδαγωγικής Επιστήμης) δημιουργήσαμε μια Μουσειοσκευή και καταστρώσαμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ικανό να πλαισιώσει την αξιοποίησή της με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Η εν λόγω Μουσειοσκευή εσωκλείει ένα σύνολο πενήντα αντικειμένων που είναι ικανά να αποτυπώσουν σημαντικούς τομείς της σχολικής ζωής του περασμένου αιώνα και αντιστοιχούν σε εκθέματα του Μουσείου Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης» της Βέροιας, στο οποίο και θα δωριστεί με την προσδοκία να ταξιδεύει ανά τα σχολεία της χώρας. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που την πλαισιώσε και τέθηκε υπό αξιολόγηση μαζί με αυτήν περιέχεται με την βέλτιστη μορφή του σε ένα εγχειρίδιο που απευθύνεται στον/στην εκπαιδευτικό παρέχοντάς του/της προτάσεις ή αλλιώς εναύσματα για αξιοποίηση της Μουσειοσκευής που επεκτείνονται ως ένα πρότζεκτ μελέτης της τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορίας.

Λέξεις κλειδιά: Μουσειοσκευή, τοπική εκπαιδευτική Ιστορία, σχολική ζωή, έρευνα-δράσης.

The present work is an action study on Primary School children to evaluate a set of pedagogical material, with the ultimate aim of enriching museum-educational experience in the context of school practice as well as the involvement of children in local history.

In the first stage of this research effort, based on the theoretical approaches to the advantages of non-formal forms of education, museum experience, object learning and the approach of history through the lens of local history (combined with the imperatives of Modern Pedagogical Science) we have created a Museum-kit and we have developed an educational program capable of framing its exploitation in the best possible way.

This Museum-kit encompasses a set of fifty objects that are able to capture important areas of school life of the last century and correspond to exhibits of the "Christos Tsolakis" Museum of Education in Veria, in which it will be donated with the expectation that it will travel to primary schools of the country. The educational program, that was framed and evaluated with, it is contained in its best form in a manual addressed to the educator by providing suggestions or else starting points for the exploitation of the Museum-kit that are expanded as a project of study of local educational history .

Keywords: Museum-kit, local educational History, school life, research-action.

Εισαγωγή

Η θεματολογία της παρούσας εργασίας προέκυψε ως συνέχεια της προπτυχιακής μου εργασίας με τίτλο «Τα αλφαβητάρια & τα εγχειρίδια γλώσσας στο Ελληνικό Σχολείο: Ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση των μεθόδων πρώτης γραφής και ανάγνωσης (1905-1983)» και της διαπίστωσής μου κατά την ενασχόλησή μου με αυτή ότι ο κόσμος του σχολείου των περασμένων δεκαετιών είναι πλούσιος σε ερεθίσματα και χαρακτηριστικά που οι σημερινοί μαθητές και μαθήτριες αγνοούν όπως ακριβώς αγνοούν να πιάσουν μία κιμωλία.

Η αγάπη μου λοιπόν για τη σχολική ζωή και για ό,τι εκπορεύεται από αυτήν συνδυαζόμενη με την άλλη, μεγάλη μου αγάπη για τον κόσμο των μουσείων αποτέλεσαν τις γενεσιουργούς δυνάμεις μιας Μουσειοσκευής, που πια φέρει την επίσημη ονομασία «Περιπλάνηση στο σχολικό χωροχρόνο: Όταν ο παππούς και η γιαγιά ήταν μαθητές». Η εν λόγω Μουσειοσκευή θεωρήσαμε θεμιτό εν συνεχεία να δωριστεί στο κοντινότερο Μουσείο Σχολικής ζωής της περιοχής μας, στο Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης» της Βέροιας που τυγχάνει μεγάλης ιστορίας και πλούσιου υλικού, ώστε να γίνει ο δίαυλος μέσω του οποίου μαθητές και μαθήτριες ανά την Ελλάδα θα μπορούν να έρθουν σε επαφή με τις βασικότερες πτυχές της σχολικής ζωής του περασμένου αιώνα, αφού εξ ορισμού μια Μουσειοσκευή έχει δανειστικό χαρακτήρα.

Πέρα όμως από την κατασκευή της συγκεκριμένης Μουσειοσκευής και την πιλοτική αξιοποίησή της μέσω της δόμησης και εφαρμογής ενός προγράμματος παρέμβασης για παιδιά Δημοτικού, με σκοπό τόσο την αξιολόγηση του περιεχομένου της όσο και των δυνατοτήτων της συνολικά, θεωρήσαμε καλό να περιλάβουμε και μια επέκταση στην γνωριμία των παιδιών με την σχολική ζωή των περασμένων χρόνων πιο ειδικού χαρακτήρα, αυτή της ενασχόλησης με την τοπική εκπαιδευτική Ιστορία. Η συγκεκριμένη ιδέα βρήκε πρόσφορο έδαφος στον τόπο καταγωγής μου, το Τσοτύλι της Κοζάνης που είναι ξακουστό ανά την Ελλάδα για ιστορικά του Εκπαιδευτήρια και τη συμβολή αυτών στη διάχυση της παιδείας στον υπόδουλο ελληνισμό.

Έτσι λοιπόν δημιουργήσαμε ένα πρόγραμμα με την προσδοκία να συγκεράσει τα πλεονεκτήματα της μη τυπικής εκπαίδευσης, της μουσειακής εμπειρίας και της μάθησης μέσω αντικειμένων που θα εκπροσωπούνταν με τη Μουσειοσκευή και θα οδηγούσε από το γενικό, την γνωριμία δηλαδή με τη σχολική ζωή του παρελθόντος σε κάτι ειδικότερο και συναφές, την επαφή με την τοπική εκπαιδευτική Ιστορία.

Τέλος, προκειμένου να εκτιμήσουμε την παιδαγωγική υπόσταση και αξία τόσο της Μουσειοσκευής αυτής καθαυτής όσο και του εκπαιδευτικού προγράμματος που επιλέξαμε να την πλαισιώσουμε, από άποψη μεθοδολογίας εκμεταλλευτήκαμε την έρευνα δράσης, που κερδίζει όλο και μεγαλύτερο έδαφος στον ελληνικό χώρο τις τελευταίες δύο δεκαετίες και προσφέρεται για παρόμοιους ερευνητικούς σκοπούς. Πιο συγκεκριμένα, η όλη προσπάθεια περιελάμβανε την πρακτική εφαρμογή του προγράμματος σε μια τάξη του Δημοτικού Σχολείου, έναν συμμετοχικό ερευνητή που πέρα από την επιφόρτιση της διεξαγωγής του προγράμματος αναλάμβανε την ημερολογιακή καταγραφή του και ενός εξωτερικού παρατηρητή-κριτικού φίλου που έδωσε τη δική του αξιολογική αναφορά. Την ερευνητική διαδικασία ενίσχυσαν ειδικά διαμορφωμένα pre και post test που συμπληρώθηκαν από τα παιδιά που έλαβαν μέρος σε αυτήν.

Έτσι λοιπόν η παρούσα εργασία ξεκινά με την παράθεση μια ιστορικής αναδρομής θεσμού του μουσείου που φτάνει μέχρι το άνοιγμα αυτού στο κοινό και την επιδίωξη της επικοινωνίας με το σχολείο. Έτσι λοιπόν αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα της μουσειακής εμπειρίας, των μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης και της μάθησης μέσω αντικειμένων, στοιχεία που σιγά-σιγά αρχίζουν να παίρνουν μορφή μέσα από την κατασκευή της δική μας Μουσειοσκευής για τη δομή της οποίας, τη φιλοσοφία, την ιστορική της βάση και τον προορισμό της γίνεται εκτενής αναφορά στο δεύτερο κεφάλαιο. Στο τρίτο κεφάλαιο σκιαγραφείται ο ορισμός της τοπικής Ιστορίας και τα οφέλη της ενασχόλησης των μαθητών/τριών με αυτή, εστιάζοντας στα γνωρίσματα στην τοπική εκπαιδευτική Ιστορία του Τσοτυλίου-Κοζάνης. Όλα λοιπόν τα παραπάνω συνδυάζονται σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά Δημοτικού που δημιουργήσαμε και παρατίθενται αναλυτικά στο

επόμενο κεφάλαιο και τελικά αξιολογείται μέσω της εφαρμογής του κατά το τελευταίο.

1^ο Κεφάλαιο: Ο θεσμός του μουσείου & η επικοινωνία του με το χώρο της εκπαίδευσης

1.1. Οι αποστολές του μουσείου

Στις μέρες μας τα μουσεία εκλαμβάνονται ως τόπος συνάντησης και ζωντανού διαλόγου μεταξύ ανθρώπων και πολιτισμών (Νάκου, 2009: 90· Νικονάνου, 2015: 14 & Black, 2012) καθώς και ως ενεργητικές πλατφόρμες κοινωνικοποίησης (Hein, 2000: 146, 172-174). Δεν ήταν όμως πάντοτε αυτή η οπτική με την οποία τα μουσεία γίνονταν αντιληπτά.

Το μουσείο αρχίζει να παίρνει τη σημερινή του μορφή και να προσεγγίζει τις απαρχές του σύγχρονου μουσείου την εποχή της Αναγέννησης και πολύ περισσότερο φυσικά τους δύο επόμενους αιώνες, 16^ο και 17^ο. Είναι η εποχή των αξιοπερίεργων συλλογών που ανήκουν στις πριγκιπικές ή αριστοκρατικές οικογένειες και σιγά-σιγά επεκτείνονται από μικρές αίθουσες, βιβλιοθήκες ή χώρους υποδοχής σε δωμάτια ή σειρές δωματίων. Η πρόσβαση σε αυτά είναι προνόμιο μόνο επίτιμων προσκεκλημένων του μονάρχη ή του αριστοκράτη, οι οποίοι ανήκουν επίσης στο ίδιο κοινωνικό επίπεδο με εκείνον. Στόχος ήταν πάντα ο εντυπωσιασμός και η δημιουργία θαυμασμού γύρω από το πρόσωπο του ιδιώτη (Οικονόμου, 2003: 32-33 & Pearce, 2002: 139). Από τα τέλη όμως του 17^{ου} αιώνα έχουμε την ίδρυση των πρώτων μουσείων που είναι ανοιχτά στο κοινό, ωστόσο δεν είναι τυχαίο ότι τα πρώτα «δημόσια» μουσεία ήταν στενά συνδεδεμένα με Πανεπιστημιακά ιδρύματα της εποχής, όπως για παράδειγμα το Μουσείο του Πανεπιστημίου της Βερσαλλίας και αυτό του Ασμόλιαν του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης και τις ερευνητικές τους δραστηριότητες (Boylan, 1999).

Λίγα χρόνια αργότερα η επιρροή του Διαφωτισμού θα είναι καταλυτική για τη διαμόρφωση του θεσμού του μουσείου καθώς αποκρυσταλλώνεται η ιδέα ότι οι θησαυροί του κόσμου ανήκουν στους λαούς τους, που κρίθηκαν ως λογικοί και ικανοί να μορφωθούν (Dech, 2003: 18), και δεν αποτελούν ιδιοκτησία των δυνατών. Έτσι κατά το 1791-1793 στη Γαλλία κατάσχονται όλα τα έργα από τις ιδιωτικές συλλογές και από αυτά συστήνεται το πρώτο εθνικό μουσείο της Ευρώπης, το

Μουσείο του Λούβρου που είναι πια ανοιχτό στο κοινό (Ανδρέου, 1996). Είναι ανάγκη όμως να σημειωθεί ότι ο Διαφωτισμός οδήγησε και στην ανάπτυξη επιστημονικών μεθόδων ταξινόμησης των συλλογών που μέχρι τότε διατάσσονταν ατάκτως και χάριν εντυπωσιασμού (Οικονόμου, 2003: 38). Είναι η πρώτη φορά που το μουσείο συνδέεται με την ιδέα της διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας και την μεταφορά πολιτικών και ιδεολογικών μηνυμάτων (Νικονάνου, 2015: 30-31). Στην πράξη όμως τα πράγματα ήταν αρκετά διαφορετικά από τα περιγραφόμενα γιατί για ακόμα μια φορά ο απλός λαός αντιστοιχούσε και εκπροσωπούσαν από μια προνομιούχα τάξη (Ανδρέου, 1996: 44 & Ιωαννίδης, 1985). Πρόκειται για ερευνητές και καλλιτέχνες που αναζητούσαν την αλήθεια και την έμπνευση αντίστοιχα (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 2005: 201-202).

Μονάχα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα έχουμε το ουσιαστικό άνοιγμα στο ευρύ κοινό και την αντίληψη του μουσείου ως θεματοφύλακα των εθνικών παραδόσεων και της εθνικής ταυτότητας (Νάκου, 2001: 115-117 & Horne, 1989). Είναι άλλωστε μια κρίσιμη περίοδος, αυτή της αυξανόμενης βιομηχανοποίησης που οδηγεί σε ένα είδος αποξένωσης του ανθρώπου από τις ρίζες και τις ηθικές του αξίες (Ανδρέου, 1996: 39), η εποχή της αστυφιλίας που εξαλείφει τα δείγματα εθνογραφίας και όλα αυτά ενώ χαράζει η εποχή του έθνους-κράτους που θέλει την ενότητα των λαών να χτίζεται πάνω στους κοινούς προγόνους, τη χρήση κοινής γλώσσας και της ομοιότητας στα έθιμα και τις κατοικίες (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 2005: 202). Τα μουσεία λοιπόν εκλαμβάνονται ως όργανα δημόσιας διδαχής και αναμφισβήτητης διαπαιδαγώγησης των λαϊκών τάξεων που θα εμφυσήσουν πολιτιστικές αξίες και κανόνες κοινωνικής ευπρέπειας (Οικονόμου, 2003: 41-43). Μεταξύ αυτών, το μουσείο ως φορέας της αντικειμενικής και αμερόληπτης μοναδικής αλήθειας (Ιγκερς, 1991 & Πασχαλίδης, 2001: 214) επιδιώκει να δώσει στους/στις επισκέπτες/τριες τα μέσα να αντιληφθούν το όραμα της εξέλιξης και να διαμορφώσουν τους εαυτούς τους κατά τρόπο ώστε να συνεισφέρουν στην συνέχισή της (Bennet, 1995: 47).

Έτσι ενώ η πλειοψηφία των μουσειακών συλλογών προοριζόταν για άτομα που έφεραν συγκεκριμένα κοινωνικά γνωρίσματα (Candlin, 2008 & Hooper-Greenhill, 2000), τα πράγματα μεταβλήθηκαν ιδιαίτερα, αρχής γενομένης από τη

δεκαετία του '60, όταν η UNESCO σε συνεργασία με το ICOM¹ (Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων) διακήρυξε ότι «οι χώρες-μέλη της υποχρεούνται να πάρουν τα κατάλληλα μέτρα, ώστε τα μουσεία να είναι ανοιχτά για όλους, χωρίς διακρίσεις στο οικονομικό ή κοινωνικό επίπεδο.» (Βουδούρη, 2003: 172). Εξίσου σημαντικές αλλαγές σημειώθηκαν και την επόμενη δεκαετία, όταν η «νέα μουσειολογία» ήρθε να αμφισβητήσει τις παραδοσιακές μουσειακές προσεγγίσεις και στη συνέχεια να επαναπροσδιορίσει το ρόλο τους επιδιώκοντας τη σύνδεση του μουσείου με το φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας δίνοντας έμφαση στον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Οικονόμου, 2003: 26-27). Τον 20^ο αιώνα στο προσκήνιο ήρθε και το ζήτημα της μοναδικής ερμηνείας, που άρχισε να αμφισβητείται στη βάση ότι το μουσείο δεν πρέπει να συντηρεί το μύθο της μοναδικής αλήθειας αλλά να προωθεί την ύπαρξη παραπάνω από μίας ιστορίας που είναι θέμα οπτικής του/της καθενός/μίας και προηγούμενων εμπειριών (Μουσουρή, 2002 & Οικονόμου, 2003: 60-63). Έτσι λοιπόν ο 20^{ος} αιώνας είναι η εποχή που το μουσείο επανεξετάζει τους ρόλους του και αναμετρά τις δυνατότητες και τις προοπτικές του (Heumann-Gurian, 1995).

Φτάνοντας λοιπόν στον 21^ο αιώνα τα μουσεία θέτουν στο κέντρο του ενδιαφέροντός τους τον/την επισκέπτη/τρια. Οι άλλοτε σχεδιασμένες εκθέσεις των μουσείων από «ειδικούς», για «ειδικούς» δεν υφίστανται πια. Τα μουσεία έχουν πάψει ή σε αυτό τουλάχιστο αποβλέπουν να «οδηγούνται» από το αντικείμενο αλλά βάζουν στο κέντρο των προσεγγίσεών τους το κοινό, λαμβάνοντας υπόψη το υπόβαθρό του και τον ολιστικό χαρακτήρα που οφείλει να έχει η επίσκεψή του σε αυτό (Black, 2014: 21-22). Η εν λόγω οπτική δεν είναι άλλη από αυτό που η Eileen Hooper-Greenhill ονομάζει μεταμουσείο. Πιο αναλυτικά, η Hooper-Greenhill αντιλαμβάνεται τα μουσεία ως μια διαδικασία ή μια εμπειρία και την έκθεση απλά ως «μια από τις πολλές μορφές επικοινωνίας». Το ανθρωποκεντρικό και

1 Ιδρύθηκε τον Νοέμβριο του 1946 ως μη κυβερνητικός οργανισμός από λίγους αρχικά επαγγελματίες μουσείων-αρχαιολόγους, ιστορικούς της τέχνης, μουσειολόγους, συντηρητές κ.ά. που αγωνιούσαν για την τύχη της παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς μετά τις καταστροφές που είχε υποστεί στη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Σήμερα είναι μια κοινοπραξία επιστημόνων από περισσότερες από 125 χώρες και καθορίζει τους βασικούς κανόνες για την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς παγκοσμίως, τη λειτουργία των μουσείων, και τον επαγγελματισμό των εργαζομένων σε αυτά (Dorfman, 2018).

«πολυφωνικό» μεταμουσείο κατά την Hooper-Greenhill να μην φροντίζει για τα αντικείμενά του αλλά δίνει πια μεγαλύτερη έμφαση στη χρήση τους (Hooper-Greenhill, 2007: 81). Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι στις μέρες μας τα μουσεία σχετίζονται με την ανάγκη του ατόμου για δημιουργική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου του, την έντονη κινητικότητα των μαζών, την επιθυμία για ταξίδια, την αναζήτηση νέων εμπειριών (Burcaw, 1997) τα οποία συγκαταλέγονται πια στα είδη «βιομηχανικής αναψυχής» (Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 2005: 243) και για αυτόν ακριβώς το λόγο ενσωματώνουν επικοινωνιακές πρακτικές και αρχές «φροντίδας» του κοινού αντιμετωπίζοντας πια τους/τις επισκέπτες/τριες ως πελάτες/ισσες (Αλεξάκη, 2002). Έτσι λοιπόν τα μουσεία προβαίνουν στην υιοθέτηση αρχών του management αποσκοπώντας στην αύξηση των επισκεπτών/τριών τους, γεγονός που με τη σειρά του θα τα καταστήσει βιώσιμα (Merriman, 1999 & Jenkinson, 1994), αφού περισσότερο από ποτέ είναι ανάγκη να είναι αυτόνομα και ικανά να αυτοχρηματοδοτούνται (Νάκου, 2009: 72, 104 & Black, 2007: 267). Είναι φανερό λοιπόν πως μιλάμε για το «απόλυτο» άνοιγμα των μουσείων στο κοινό, με την εμπειρία της επίσκεψης σε ένα μουσείο να γίνεται αντιληπτή όχι μόνο ως διδακτική, αλλά ως ποιοτική, ευχάριστη και ψυχαγωγική (Μιχαηλίδου, 2002), κάτι που εκφράζεται αλλά και υπαγορεύεται και μέσα από τον ορισμό του I.C.O.M για το μουσείο².

Διαπιστώνουμε λοιπόν, σύμφωνα με την παραπάνω σύντομη ιστορική παράθεση της εξέλιξης του θεσμού του μουσείου πως ο στρατηγικός σχεδιασμός, η αποστολή και το όραμα ενός μουσείου, διαμορφώνονται, αλλάζουν και προσαρμόζονται ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του και τις επιταγές της κοινωνίας. Το μόνο που ίσως δεν έχει αλλάξει είναι η αποστολή των μουσείων να συντηρούν και να διαφυλάσσουν τα εκθέματά τους. Φτάνοντας λοιπόν στο σήμερα υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι τα ανθρωποκεντρικά μουσεία αποτελούν *«ένα σημαντικό χώρο στη δημόσια σφαίρα για τη συζήτηση, τη δημιουργία και την αμφισβήτηση ιδεών»* (Ashley, 2007: 487), ή ότι μπορούν να

² «Ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό, που έχει ως έργο του τη συλλογή, τη μελέτη, τη διατήρηση, τη γνωστοποίηση και την έκθεση τεκμηρίων του ανθρώπινου πολιτισμού και περιβάλλοντος, με στόχο τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία.» (Μπούνια, 2009: 15).

έχουν μια «[...] θετική επίδραση στη ζωή των μη προνομιούχων ή των περιθωριοποιημένων ατόμων, να λειτουργήσουν καταλυτικά για την αναγέννηση της κοινωνίας, να ενδυναμώσουν συγκεκριμένες κοινότητες και να συμβάλλουν στη δημιουργία δικαιότερων κοινωνιών.» (Sandell, 2007: 96).

1.1.1. Η ελληνική περίπτωση

Στο νεοελληνικό κράτος η εξέλιξη των μουσείων ακολούθησε, σε κάποιο βαθμό μια διαφορετική πορεία από την υπόλοιπη Ευρώπη. Ο ρόλος του συνδέθηκε από την αρχή, πέρα από την προστασία και τη φύλαξη των αρχαιοτήτων, με την «ανοιχτότητα» σε όλα τα μέλη της κοινωνίας. Επιπλέον τα ελληνικά μουσεία από την ίδρυσή τους είχαν δημόσιο χαρακτήρα (Οικονόμου, 2003: 52).

Το πρώτο μουσείο του ελληνικού κράτους συστήνεται επί Καποδίστρια στο Ορφανοτροφείο της Αίγινας το 1829 και έχει περισσότερο το χαρακτήρα μιας αποθήκης καθώς σε αυτό περισυλλέχθηκαν διάσπαρτα μνημεία, κυρίως γλυπτά, από τις ελεύθερες τότε περιοχές της νότιας Ελλάδας με σκοπό τη διαφύλαξή τους, που ήταν ένα μείζον ζήτημα για την περίοδο εκείνη (Καλτσάς, 2009). Στην υπόλοιπη Ελλάδα κινητές αρχαιότητες βρίσκουν καταφύγιο σε σχολεία, εκκλησίες και άλλα δημόσια κτίρια μέχρι να αρχίσουν να ιδρύονται και επιπλέον μουσεία (Ακροπόλεως, 1874, Εθνικό Αρχαιολογικό 1866-1889).

Τα πρώτα λοιπόν μουσεία στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος που είχε ανάγκη τον εθνικό αυτοπροσδιορισμό και την ενδυνάμωση της κοινής ιστορικής μνήμης (Λέκκας, 2006) συνδέθηκαν άμεσα με την διαδικασία ενίσχυσης της εθνικής ταυτότητας καθώς και τη σύνδεσή της με την Αρχαία Ελλάδα. Η πίστη στην ιστορική συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού και η μίμηση του προτύπου της κλασικής αρχαιότητας εξυπηρετούσαν την ανερχόμενη αστική τάξη, η οποία διαποτισμένη από τις αρχές του Διαφωτισμού επιδίωκε μείωση της δύναμης της εκκλησίας και δημοκρατική διακυβέρνηση (Ανγούλι, 1994).

Με τον ερχομό του Όθωνα η εθνική ταυτότητα συνυφάνθηκε γύρω από δύο ιδέες, αυτή της συγγένειας του ελληνικού έθνους με την αρχαία Ελλάδα και αυτή την ιστορικής συνέχειας (Karlan, 1994: 250) οδηγώντας σε ένα στείο ιστορικισμό

και μια έντονη προγονολατρεία. Αυτή η οπτική περιόρισε τη μουσειακή πρακτική «σε συντηρητικά» σχήματα που χαρακτήρισαν και τα μουσεία στο πλαίσιο συστηματικότερων δράσεων μετά την και ίδρυση της Αρχαιολογικής Εταιρίας (τελευταίο τέταρτο 19^{ου} αιώνα), στοιχεία της οποίας επιβιώνουν ακόμη και σήμερα (Βούρη, 2002).

Στις μέρες μας αν και οι μουσειολογικοί προβληματισμοί γίνονται ολοένα και πιο έντονοι τόσο σε επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών όσο και σε επίπεδο δημόσιου επιστημονικού διαλόγου (Σκαλτσά, 2007 & 1997), αρκετοί μελετητές ισχυρίζονται ότι στη χώρα μας το μουσείο αποτελεί ακόμα *«ένα θησαυροφυλάκιο αδρανούς μνήμης, κύριος μοναδικών αντικειμένων, χώρος επίσημος, κόσμος δεδομένος, βασίλειο της σιωπηλής αυθεντίας, ξένο προς την ερώτηση, την ανάλυση, την κριτική»* (Παπαδόπουλος, 1999).

Όσο για το άνοιγμα των ελληνικών μουσείων στο κοινό, αυτό παίρνει συνήθως τη μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καταβάλλεται προσπάθεια να περιλάβει στο κοινό του διαφορετικές ηλικιακές και κοινωνικές ομάδες πέραν αυτές των μαθητών και των μαθητριών σε μια προσπάθεια να αποβάλει την καλλιέργεια της αγάπης για το απaráμιλλο μεγαλείο της ελληνικής αρχαιότητας και της διαχρονικότητάς του (Βούρη, 2002).

1.2. Μουσείο & θεωρητικές προσεγγίσεις επικοινωνίας και μάθησης

Στο σύγχρονο μουσείο η επικοινωνία αναγνωρίζεται όλο και πιο πολύ ως μία από τις θεμελιώδεις λειτουργίες του. Τα σύγχρονα μουσεία στην προσπάθειά τους να απευθυνθούν σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα αναζητούν τρόπους για να επιτύχουν την οργανική σύνδεσή τους με την κοινωνία την οποία υπηρετούν, παράλληλα με τις παραδοσιακές λειτουργίες τους (συλλογή, συντήρηση, έκθεση, έρευνα). Για την εξυπηρέτηση αυτού τους του σκοπού αναπτύσσουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων με επικοινωνιακή και εκπαιδευτική πρόθεση όπως εκπαιδευτικά προγράμματα για διάφορες ομάδες κοινού, περιοδικές εκθέσεις, εκδόσεις, διαλέξεις, κινητές εκθέσεις κ.λπ (Γκαζή, 1999: 39-46).

Τα μοντέλα επικοινωνίας που υιοθετούν τα σύγχρονα μουσεία απορρίπτουν το γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας (transmission model) που θέλει τον/την επισκέπτη/τρια παθητικό/η δέκτη/τρια μηνυμάτων και πληροφοριών και φέρει ως βασικό και μοναδικό ρυθμιστή της επικοινωνίας και των μηνυμάτων που θα διαβιβαστούν τον/την υπεύθυνο/η του μουσείου (Hooper-Greenhill, 1994β: 15-19 & Hooper-Greenhill, 1994α: 28-43). Οι σύγχρονες αντιλήψεις για την επικοινωνία στο μουσειακό χώρο ασπάζονται το πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας (cultural model), που αντιλαμβάνεται την επικοινωνία ως μια σειρά διαδικασιών και συμβόλων παραγωγής, συντήρησης και μεταβολής της πραγματικότητας (Hooper-Greenhill, 1994β: 16), μια σύνθετη κοινωνική λειτουργία κατά την οποία οι άνθρωποι δημιουργούν τα δικά τους νοήματα με ενεργητικό τρόπο. Με άλλα λόγια ο/η επισκέπτης/τρια του μουσείου δεν νοείται ως παθητικός/η δέκτης/τρια προαποφασισμένων πληροφοριών και μηνυμάτων αλλά κατασκευάζει τα δικά του/της νοήματα σύμφωνα με προηγούμενες εμπειρίες, αξίες και γνώσεις του/της.

Ανάλογες απόψεις επηρεάζουν τις σύγχρονες αντιλήψεις την εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα στο μουσείο. Πιο συγκεκριμένα, τις τελευταίες δεκαετίες ιδιαίτερη επιρροή ασκεί ο κοινωνικός εποικοδομητισμός (Vygotsky, 1981) ή αλλιώς οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης. Όπως αναφέρει ο Hein, ένας από τους κυριότερους υποστηρικτές του κονστρουκτιβισμού στο χώρο του μουσείου, σε αντίθεση με τις παλαιότερες, θετικιστικές θεωρίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τη γνώση σαν μια εξωτερική πραγματικότητα, και τον/την μαθητευόμενο/νη ως κενό δοχείο, οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες μάθησης αντιλαμβάνονται τη γνώση σαν *«[...] μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο μαθητευόμενο και στο κοινωνικό περιβάλλον.»* και τη *«[...] μάθηση ως διαδικασία επιλογής και οργάνωσης συναφών δεδομένων, που προέρχονται από την πολιτισμική εμπειρία.»* (Hooper-Greenhill, 1999: 47). Έτσι λοιπόν οι συνδέσεις με οικεία στον/στην επισκέπτη/τρια πράγματα, φροντίδα για την άνετη κίνηση μέσα στους χώρους του μουσείου, ο σεβασμός στους ρυθμούς επεξεργασίας και περιπλάνησης των επισκεπτών/τριών, οι διανοητικές προκλήσεις με καινούρια θέματα, οι εκθέσεις με αντικείμενα οικεία, η ποικιλία επιλογών και τεχνικών, η δημιουργία συνθηκών κοινωνικής

αλληλεπίδρασης είναι μερικά από τα στοιχεία που συνθέτουν το σύγχρονο κονστρουκτιβιστικό μουσείο (Hein, 1998: 155-179).

Μια ακόμα ιδιαίτερα σημαντική θεωρία που συμπληρώνει αυτή του κονστρουκτιβισμού και έχει επιδράσει σημαντικά και τον χώρο των μουσείων είναι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1983). Σύμφωνα με τις διατυπώσεις της οι άνθρωποι διαθέτουν επτά διαφορετικούς τρόπους/ευφυΐες για να αντιλαμβάνονται τον περιβάλλοντα κόσμο (γλωσσική, λογικομαθηματική, μουσική, χωρική, κιναισθητική, διαπροσωπική και ενδοπροσωπική), ενώ προσφάτως έχουν προσθετοί και δύο επιπλέον η φυσιογνωστική και η υπαρξιακή (Νικονάνου, 2015α: 37-38). Η εν λόγω θεωρία αναγνωρίζει το προσωπικό στοιχείο στη διαδικασία της μάθησης, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους το άτομο μπορεί να μαθαίνει αλλά και τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης μέσα από δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Νάκου, 2001: 207-209).

Οι σύγχρονες αυτές θεωρίες μάθησης που δεν προάγουν την αθροιστική συσσώρευση πληροφοριών και γνώσεων αλλά την δόμηση νοημάτων μέσα από μια ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας και τη διασύνδεση διαφόρων επιστημονικών κωδίκων και γνώσεων (Νάκου, 2001: 198) αποτέλεσαν βασικό άξονα στην κατεύθυνση της διερεύνησης και υιοθέτησης εναλλακτικών μορφών προσέγγισης, ανάγνωσης και αξιοποίησης των μουσείων και προαγωγής της γνώσης.

Στις μέρες τόσο τα μουσεία όσο και τα σχολεία αποτελούν πυλώνες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της επαφής με την κουλτούρα και τον πολιτισμό. Η μεταξύ τους διασύνδεση μάλιστα παρέχει στα μουσεία την ευκαιρία βελτίωσης των εκπαιδευτικών τους υπηρεσιών και την απόκτηση μιας σταθερής βάσης κοινού (όντας ενταγμένα στο ανταγωνισμό της βιομηχανίας του ελεύθερου χρόνου) και από την άλλη πλευρά το σχολείο να εφοδιαστεί στο να ανταποκρίνεται επαρκώς στις σύγχρονες προκλήσεις.

Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας των μουσείων, όπως αναδύθηκε και από τα προηγούμενα μετρά αρκετά χρόνια εμφάνισης, ενώ από τα τέλη του 1990 και έπειτα συνδυαζόμενος με τις παιδαγωγικές θεωρίες που το ισχυροποίησαν

οδηγούμεστε στην μετάβαση από «μουσείο-ναό» στο «μουσείο χώρο μάθησης» και στο «μουσείο χώρο εμπειρίας» (Νικονάνου, 2015α: 93).

Όπως λοιπόν αναφέρει και το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων έχουν σκοπό την παροχή μιας ευχάριστης εμπειρίας, τη δημιουργία προϋποθέσεων για κριτική παρατήρηση και κατανόηση των εκθεμάτων, τη γνωριμία στο κοινό τρόπων παρατήρησης και την πρόκληση του ενδιαφέροντος όχι μόνο για τα εκθέματα, αλλά και για το χρόνο και το χώρο προέλευσής τους (Άλκηστις, 1995).

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δημιουργείται από ένα μουσείο είναι ευέλικτο και δεν αποτελεί «συνταγή» μάθησης. Υιοθέτει συγκεκριμένο σχεδιασμό, που υποβάλλεται σε κάθε στάδιο δράσης του υπό αμφισβήτηση και επαναξιολόγηση ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες και τις προσδοκίες του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Πρόκειται για έναν «ζωντανό οργανισμό» που μεταβάλλεται και εξελίσσεται ανάλογα των φωνών του κοινού του (Σκανδάλη, 2010).

Τέτοιου χαρακτήρα προγράμματα εμπεριέχουν όλα τα θετικά στοιχεία που εκπορεύονται από τη μουσειακή εμπειρία που σύμφωνα με τους Falk & Dierking (1997) είναι μια διαδραστική εμπειρία μεταξύ της φυσικής, κοινωνικής και νοητικής διάστασης αλλά και από αυτά που παρέχουν οι μη τυπικές μορφές μάθησης³ στις οποίες αυτά συγκαταλέγονται.

Πιο αναλυτικά:

- ❖ Δεν περιορίζονται από συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, με αυστηρά καθορισμένη διδακτέα ύλη, χρονοδιάγραμμα και μεθόδους διδασκαλίας και δεν αξιολογούνται με συμβατικούς τρόπους (Καλογιάννη, 2010).
- ❖ Έχουν συνήθως πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα στη γνωστική και συναισθηματική πρόοδο των παιδιών (Κολιόπουλος, 2017).

³ Ως μη τυπική εκπαίδευση (non-formal education) ορίζεται οποιαδήποτε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία απευθύνεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Καρνέζου, 2010). Η μελέτη της μη τυπικής εκπαίδευσης θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη, γιατί τα παιδιά φαίνεται να οικοδομούν μεγάλο μέρος των γνώσεων τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει, αντλώντας πληροφορίες από πηγές εκτός τυπικής εκπαίδευσης (Monhardt & Monhardt, 2006).

- ❖ Επιδιώκουν κυρίως συναισθηματικούς στόχους όπως η διασκέδαση και η ευχαρίστηση, κοινωνικούς όπως η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία με συμμαθητές/τριες, ειδικούς ή άλλους επισκέπτες/τριες καθώς και την αλλαγή στάσεων ως προς τα μουσεία ή καθεαυτή την επίσκεψη, χωρίς φυσικά να υποτιμούν στους γνωστικούς στόχους (Καριώτογλου, 2003).
- ❖ Ενθαρρύνουν τον πειραματισμό και συμβάλλουν καθοριστικά στην αποβολή του άγχους της αποτυχίας (Ντιρογιάννη, 2016).
- ❖ Καλλιεργούν ενδογενή κίνητρα μάθησης (Czickszentmihalyi & Hermanson, 1995).
- ❖ Διασπούν τη ρουτίνα του σχολείου (Παπαδοπούλου, Καρνέζου & Αυγητίδου, 2012).

1.3. Μουσειοσκευές

Η σχέση μουσείου και σχολείου, άρα και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζει το πρώτο για το δεύτερο, λαμβάνει χώρα μέσα από δύο μορφές επικοινωνίας, την επίσκεψη του σχολείου στο μουσείο και την παρουσία του μουσείου στο σχολείο, όπως ακριβώς υπαγορεύει η έννοια του «Μουσείου χωρίς σύνορα» που εισήγαγε ο André Malraux (2007). Για την εξυπηρέτηση λοιπόν του δεύτερου τρόπου επικοινωνίας τα σύγχρονα μουσεία αναπτύσσουν δανειστικές υπηρεσίες που προάγονται μέσα από τις μουσειοσκευές και τις μετακινούμενες εκθέσεις (Ζαφειράκου, 2000: 22-23). Στο παρόν πόνημα θα μας απασχολήσει η περίπτωση της μουσειοσκευής που, όπως έγινε αντιληπτό και από τα παραπάνω, σχεδιάζεται και χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής ενός μουσείου, ενώ συνδέεται με την επικοινωνιακή του λειτουργία προς την κατεύθυνση του ανοίγματος του μουσείου στο κοινό (Δεληγιαννίδη, 2013).

Οι μουσειοσκευές είναι δανειστικό, αυτοτελές εκπαιδευτικό υλικό που πηγάζει από τις θεματικές μιας μουσειακής συλλογής και έχει τη μορφή βαλίτσας, κουτιού ενδεχομένως ή και μπαούλου και περιέχει ποικιλία υλικών (πρότυπα αντικείμενα, προπλάσματα, εποπτικό έντυπο και ψηφιακό υλικό, οδηγίες για δραστηριότητες κ.ά) (Γεωργοπούλου, & Αλεξανδροπούλου, 2015: Ζωγράφου-Τσαντάκη, 2000: 29). Στο επίκεντρο του σχεδιασμού μιας μουσειοσκευής βρίσκεται

η πεποίθηση ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία ενεργητικής, συναισθηματικής εμπλοκής και εμπειρίας (Γιαννίκου, 2007: 26), ενώ το περιεχόμενο υλικό εξυπηρετεί, έχει μια κεντρική ιδέα και ένα συγκεκριμένο σκοπό, ωστόσο είναι εύλογο ότι αναμεταξύ τους οι διάφορες μουσειοσκευές έχουν διαφορετικούς στόχους. Μέσα από την επικοινωνιακή ψυχαγωγία, κάποιες μουσειοσκευές να έχουν στόχο την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, ενώ άλλες την ταχύτερη γνώση. Οι στόχοι αυτοί συχνά δεν είναι αμιγείς. Συνήθως είναι συνδυασμοί διαφόρων στοιχείων που η σύνθεσή τους οδηγεί στη γενικότερη μόρφωση του/της μαθητή/τριας (Χατζηασλάνη, 2002β).

Το εν λόγω υλικό δανείζεται σε σχολεία που εκδηλώνουν τη σχετική επιθυμία και παραμένει στη διάθεσή τους για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα, εντός του οποίου ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να το επεξεργαστούν με άνεση στον δικό τους χώρο και χρόνο (Διαμάντη κ.ά., 1991).

Οι υπεύθυνοι/ες του εκάστοτε μουσείου που έχουν προβεί στη σύνθεση τέτοιων εκπαιδευτικών υλικών έχουν φροντίσει να τα δομήσουν με τρόπο που να μπορεί εύκολα ο/η εκπαιδευτικός ή ο/η όποιος/α ειδικός να τα αξιοποιήσει διαθεματικά δουλεύοντας με μια ομάδα παιδιών λαμβάνοντας τον ρόλο του/της εμπυχωτή/τριας. Επιπλέον η μουσειοσκευή ως πολύμορφο και ευέλικτο υλικό είναι δυνατό να προσαρμόζεται εύκολα σε διαφορετικές συνθήκες (ηλικία, ενδιαφέροντα μαθητών/τριών) (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης κ.ά., 2013). μετατρέποντας την αίθουσα σε ένα εργαστήριο που ελκύει, εμπνέει και δίνει πολλαπλά ερεθίσματα (Βέμη, 2005).

Οι μουσειοσκευές εν ολίγοις εξυπηρετούν την μετάβαση του μουσείου στο σχολείο, καταρρίπτοντας το πρόβλημα της απόστασης της μεταξύ τους απόστασης, παρέχοντας χρήσιμο εποπτικό υλικό για τον/την εκπαιδευτικό που επιθυμεί να εμπλουτίσει το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης του, να τεκμηριώσει τη διδασκόμενη ύλη ή να αξιοποιήσει μουσειακό υλικό για διδακτικούς σκοπούς (Τζιαφέρη, 2005). Την ιδιότητά τους αυτή εξάρουν μεταξύ άλλων και οι συγγραφείς του βιβλίου του Δασκάλου για το μάθημα της ιστορίας της Γ' Δημοτικού αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι βοηθούν *«στην πολιτιστική αποκέντρωση και υλοποιεί τη “θέληση” των μουσείων να επιτείνουν την εκπαιδευτική δραστηριότητά*

τους και πέρα από τα στενά όρια του κτιρίου τους.» (Μαϊστρέλλης, Καλύβη & Μιχαήλ, 2006: 18-19). Ενώ επιπλέον, οι μουσειοσκευές μπορούν να αποτελέσουν αφορμή ή προετοιμασία για μια επίσκεψη στο συγκεκριμένο μουσείο (Γεωργοπούλου & Αλεξανδροπούλου, 2015).

1.3.1. Μάθηση μέσω αντικειμένων

Όπως προφανώς έγινε αντιληπτό από τα παραπάνω, μια μουσειοσκευή απαρτίζεται κατά κανόνα από τρισδιάστατα αντικείμενα. Τα αντικείμενα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τον άνθρωπο και τη ζωή του πάνω στη γη. Από τους παλαιολιθικούς ακόμα χρόνους ο άνθρωπος δημιουργούσε συλλογές από αντικείμενα (Arnold, 2006 & Schnapp, 1996). Τόσο η χρήση όσο και η κατασκευή τους περιέχουν κοινωνικοπολιτισμικές, ιστορικές και ψυχολογικές διαστάσεις και διαδικασίες (Jones, 1993: 182-183).

Η πολυσημία που τα χαρακτηρίζει μας επιτρέπει να τα εξετάζουμε με ποικίλους τρόπους και συνδυασμούς ενδεχομένως και σε διαφορετικά θεματικά σύνολα (με απτό-φυσικό ή διανοητικό τρόπο) (Ιωαννίδης, 1985 & Τσιτούρη, 2002). Έτσι τα αντικείμενα είναι σε θέση να προωθήσουν την σκέψη καθώς και την ανάπτυξη εξεχουσών διανοητικών δραστηριοτήτων όπως η παρατήρηση και η κριτική ικανότητα, που αποτελούν θεμέλιο της σωστής έρευνας τόσο σε επίπεδο καθημερινότητας όσο και στον επιστημονικό τομέα (Hennigar Shuh, 1982 & 2004· Hooper-Greenhill, 1994).

Και καθώς από έρευνες έχει διαπιστωθεί πως μέσα από τα αντικείμενα είναι δυνατό να κανείς να μάθει τα ίδια πράγματα που θα μάθαινε και χωρίς αυτά με την ειδοποιό διαφορά ότι αυτά διευκολύνουν την διαδικασία της μάθησης παρέχοντας ενθουσιασμό, γεννώντας την επιθυμία για περεταίρω γνώση και ανακάλυψη αλλά και κάνοντας την όποια γνώση να εδραιώνεται για περισσότερο στη μνήμη (Ingle, 2004), δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός της παιδαγωγικής τους αξιοποίησης.

Η ένταξη αλλά και η επισήμανση της αξίας τους στην εκπαιδευτική πράξη δεν είναι καθόλου πρόσφατη, υποστηρίχθηκε τον 16^ο αιώνα από τον Bacon, τον 17^ο από τους Comenius και Locke και τον 18^ο από τον Rousseau (Τράντα, 2013: 53·

Hooper-Greenhill, 1994 & Parmentier, 2007). Σύμφωνα μάλιστα με την «Ψυχοπαιδαγωγική» του Φράγκου, τα αντικείμενα σχετίζονται με σημαντικές διδακτικές αρχές, οι οποίες έχουν ως εξής: α) η αρχή της «βίωσης και αναβίωσης», β) η αρχή της «εποπτείας» και γ) η αρχή της «ανακάλυψης» (Φράγκος, 1984: 393-396, 406).

Πιο πρόσφατα οι Μπούνια και Νικονάνου (2008) αποδίδουν στα αντικείμενα, πέρα από την χρηστική, συμβολική και ιστορική τους αξία, τέσσερις «εκπαιδευτικές ποιότητες-αξίες»:

- ❖ Την «ποιότητα-αξία» της **υλικότητας & αυθεντικότητας** που στηρίζει την έμμεση επικοινωνία του ατόμου με το παρελθόν και το χωροχρόνο προέλευσή τους καθώς και την κατανόησή του ρόλο τους στο παρόν και το μέλλον. Μάλιστα κάτι τέτοιο δεν προϋποθέτει ούτε ειδικές γνώσεις, ούτε κοινωνικοπολιτικούς περιορισμούς, ούτε μια συγκεκριμένη ηλικιακή ωριμότητα.
- ❖ Την «ποιότητα-αξία» της **ευρύτητας**: Τα μουσειακά αντικείμενα χαρακτηρίζονται από ευρύτητα σε ό,τι αφορά τα διαφορετικά είδη πληροφοριών και αφηγήσεων που συνδέονται με αυτά. Μπορούν να αξιοποιηθούν για διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, για ευέλικτες «ανοιχτές» μαθησιακές διαδικασίες και να υπηρετήσουν διαφοροποιημένους στόχους σχετικούς με την ιστορική μάθηση, τις φυσικές επιστήμες, την τεχνολογία, την αισθητική αγωγή, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κ.λπ.
- ❖ Την «ποιότητα-αξία» ως **φορείς πληροφοριών**: Τα αντικείμενα ως ανθεκτικά σύμβολα (λόγο κατασκευής) είναι άμεσοι φορείς μηνυμάτων και πολιτιστικών πληροφοριών και ουσιαστικά μπορούν να μας «διηγηθούν» πολλές ιστορίες πραγματικές ή και «ψεύτικες» (πλαστές), παλιές ή και σημερινές που αφορούν διάφορους τομείς δίνοντας τη δυνατότητα μιας ενεργητικής προσέγγισής τους.
- ❖ Την «ποιότητα-αξία» της **αισθητικής** που διαμεσολαβείται από τις ειδικές προτιμήσεις και προσωπικές προδιαγραφές του/της εκάστοτε παρατηρητή/τριας που με τη σειρά τους βασίζονται στις προδιαγραφές του

κοινωνικού πλαισίου και εν τέλει δύναται να καταστούν αφετηρία για τη δημιουργική πράξη και την υλική-αισθητική δραστηριοποίηση (Μπούνια & Νικονάνου, 2008).

Είναι αναγκαίο όμως να τονίσουμε ότι τα αντικείμενα, αν και περικλείουν μια δυναμικότητα, ωστόσο από μόνα τους δεν μπορούν να μας δώσουν όλες τους τις «ευεργεσίες» καθιστώντας την εκπαιδευτική πράξη εποικοδομητική. Αυτό για να συμβεί απαιτείται η σχετική υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό ή τον/την ειδικό με κατάλληλες ερωτήσεις (Lipe, 1984: 6). Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από σχετική έρευνα (Vella, 2001) σε παιδιά νηπιαγωγείου που εν απουσία διδακτικής παρεμβάσεως έμεναν σε μια επιφανειακή προσέγγιση των αντικείμενων ενώ μετά από αυτή διατύπωναν σύνθετες παρατηρήσεις, περιγραφές και συλλογισμούς.

Είναι επομένως ξεκάθαρο πως τα αντικείμενα με την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση μπορούν να λειτούργησαν σαν σκαλωσιά για την επίτευξη γνωστικών και κοινωνικοποιητικών στόχων, μακροπρόθεσμων και μη αγγίζοντας πληθώρα γνωστικών αντικειμένων. Κατά αυτό λοιπόν τον τρόπο οι μουσειοσκευές που είναι εν ολίγοις συλλογές αντικειμένων μπορούν να αποτελέσουν ένα εξαιρετικό παιδαγωγικό εργαλείο της εκπαιδευτικής φαρέτρας με τους Ceron & Mz-Recaman (1994) να αποδεικνύουν αυτή τους την ιδιότητα, όταν κατά την αξιολόγηση εκτεταμένου προγράμματος που περιελάμβανε μουσειοσκευές, διαπίστωσαν ότι οι αυτές διευκόλυναν την διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας, κέντρισαν το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών/τριών, ενίσχυσαν τις προηγούμενες γνώσεις τους και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενώ προκάλεσαν και την εκτίμηση και το σεβασμό τους για τα αντικείμενα-κομμάτια πολιτισμού με τους/τις τελευταίους/ες να δήλωσαν ότι μάθαιναν ενώ έπαιζαν.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι η μουσειοσκευές μοιάζει να υπερτερούν των μουσείων, καθότι τα παιδιά είναι σε θέση να προσεγγίσουν τα περιεχόμενά τους με όλες τους τις αισθήσεις, πράγμα αδύνατο σε ένα μουσειακό χώρο, που το σύνολο των αντικειμένων είναι αυθεντικά. Ενώ σήμερα περισσότερο από ποτέ η γενικότερη αξιοποίηση των αντικειμένων κρίνεται ως απαραίτητο και αντισταθμιστικό στοιχείο των συνθηκών που διαμορφώνονται από την αλματώδη επέκταση χρήσης των

ψηφιακών μέσων και της απώλειας της εμπειρίας της πραγματικότητας μέσω των αισθήσεων (Zacharias, 1995: 73-79).

1.3.2. Οι μουσειοσκευές της Ελλάδας

Στην Ελλάδα οι προσπάθειες για τη λειτουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων από μουσεία ξεκίνησαν σχετικά καθυστερημένα συγκριτικά με άλλες χώρες της Ευρώπης ή της Αμερικής. Η δεκαετία του '80 ωστόσο θα μπορούσε να θεωρηθεί αφετηρία της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα μουσεία (Χορταρέα, 2002). Όπως επισημαίνει η Νικονάνου στη διατριβή της (2002), δεν έχουν γίνει σημαντικές επενδύσεις στη δημιουργία μουσειοσκευών καθώς τα δανειστικά αυτά πακέτα συνοδεύονται από ένα αρκετά υψηλό κόστος συντήρησης. Ωστόσο δεν είναι και λίγες οι διάφορες μουσειοσκευές που προσφέρονται στη χώρα μας.

Πιο αναλυτικά, οι πρώτες δημιουργήθηκαν το 1986 από το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης-Ίδρυμα Γουλανδρή και είχαν τα εξής θέματα-τίτλους «Κυκλαδικός πολιτισμός», «Αρχαία Ελληνική Κεραμική», «Αρχαία Ελληνική Ενδυμασία» και «Το παιχνίδι στην Αρχαία Ελλάδα»⁴. Η επόμενη μουσειοσκευή προέκυψε λίγα χρόνια αργότερα, το 1989 από το Κέντρο Μελετών Ακροπόλεως και αφορούσε τη Ζωοφόρο του Παρθενώνα δίνοντας το έναυσμα για την δημιουργία των επόμενων μουσειοσκευών της Ακροπόλεως («Το Ιερό της Ακροπόλεως», «Οι Ρυθμοί της Κλασικής Αρχιτεκτονικής», «Λιθοξοϊκή», «Αρχαία Ελληνική Ενδυμασία», «Αρχαία Ελληνικά Μουσικά όργανα»⁵) ενώ λίγο πριν το 2002 δημιουργήθηκε και μια σειρά νέων μουσειοσκευών με τίτλους «Πάμε στην Ακρόπολη», «Η Ζωοφόρος του Παρθενώνα», «Ένας αρχαίος ναός», «Δωδεκάθεο»⁶.

Σύντομα και άλλα μουσεία άρχισαν να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους στην κατασκευή μουσειοσκευών κάποια από αυτά που έχουμε εντοπίσει είναι τα εξής:

⁴ Για περισσότερα βλ Πλατή 1991 & 2002.

⁵ Για περισσότερα βλ Χατζηασλάνη 2002α.

⁶ Για περισσότερα βλ Χατζηασλάνη, 2002.

- ❖ Το Μουσείο Μπενάκη με τις μουσειοσκευές «Ελληνικοί Παραδοσιακοί Κεφαλόδεσμοί», «Τα Λαϊκά παιχνίδια», «Το κασελάκι του Αγιογράφου», «Η γλώσσα και η γραφή»⁷.
- ❖ Το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης με τις μουσειοσκευές «Το Θέατρο Σκιών», «Το μπαουλάκι της Πανδώρας», «Του Μουσείου τα Μιλήματα»⁸.
- ❖ Το Κέντρο Νεότερης Κεραμικής με δύο μουσειοσκευές αφιερωμένες στην τέχνη της κεραμικής⁹.
- ❖ Το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα με την μουσειοσκευή «Φτιάχνοντας το πουκάμισο»¹⁰.
- ❖ Το Μουσείο Ελληνικής Τέχνης με την μουσειοσκευή «Ζωγραφίζω τη Θάλασσα»¹¹.
- ❖ Το Μουσείο φυσικής Ιστορίας Γουλιανδρή με τις μουσειοσκευές «Τα Ηφαίστεια της Ελλάδας» «Τα Ελληνικά Δάση», «Το Έδαφος στηρίζει τη Ζωή», «Η Μετανάστευση των Οργανισμών» και το «Το Αλάτι της Ζωής μας»¹².
- ❖ Το Κέντρο Μελέτης Νεότερης Κεραμικής με δύο μουσειοσκευές που αναφέρονται στην ανάδειξη της τέχνης της κεραμικής, με την μία εξ αυτών να απευθύνεται σε ομάδες με ειδικά χαρακτηριστικά και ανάγκες (Γράτσια, 2002).

Αξίζει ακόμα να σημειώσουμε ότι παρόμοιου χαρακτήρα δανειστικό υλικό εκτός από τα μουσεία έχουν δημιουργήσει και φορείς που δραστηριοποιούνται στην προστασία του περιβάλλοντος. Για παράδειγμα ιδιαίτερα δημοφιλείς είναι «Το βαλιστάκι της καφές αρκούδας» από το σύλλογο για την προστασία της αρκούδας Αρκτούρος¹³ και το «Η βαλίτσα της Χελώνας»¹⁴ από το σύλλογο προστασίας της θαλάσσιας χελώνας.

⁷ Για περισσότερα βλ Αργυριάδη 1991, Διαμαντή 1991, Μιλάνου & Στασινόπουλος 1991 & Ψαρράκη –Μπελεσιώτη 1997.

⁸ Για περισσότερα βλ Αζουλάτου-Ρετσιλά 1991 & Δάφνη 1997.

⁹ Για περισσότερα βλ Γρατσια 2002.

¹⁰ Για περισσότερα βλ Ζάχου-Καλκούνου 1997.

¹¹ Για περισσότερα βλ Σταμάτη 1997.

¹² Για περισσότερα βλ <http://www.filoi-gnhm.gr/template/paketa.php?cmd=resetall>.

¹³ Για περισσότερα βλ Χοντολίδου 1999.

¹⁴ Για περισσότερα βλ Κρεμέζη-Μαργαριτούλη 1991, Κρεμέζη-Μαργαριτούλη & Κοψιδά 1997.

2^ο Κεφάλαιο: Η δική μας Μουσειοσκευή & η περίπτωση του Μουσείου Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης» της Βέροιας

2.1. Το Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης» της Βέροιας

Το Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης», σύμφωνα με τις πληροφορίες που αντλούμε από την ιστοσελίδα VeriaHistory.gr, δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία του κορυφαίου Έλληνα φιλόλογου και παιδαγωγού Χρίστου Τσολάκη σε συνεργασία με τον Δήμο Βέροιας τον Σεπτέμβριο του 2006 και στεγάζεται στις εγκαταστάσεις, όπου μέχρι πρότινος φιλοξενούνταν το Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας και Ανάπτυξης της Πολυτεχνικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο Δημοτικό Διαμέρισμα Αγίας Βαρβάρας.

Στα εκθέματά του, περιλαμβάνονται: πλουσιότατη συλλογή αναγνωστικών καταναμημένη χρονολογικά, από τον 19^ο αιώνα έως την δεκαετία του 1990 (Συλλογή Χ. Τσολάκη), ενημερωμένη συλλογή βιβλίων Θρησκευτικών και Ιστορίας (Συλλογή Π. Πυρινού), εκτεταμένη συλλογή βιβλίων εκπαιδευτικού, θρησκευτικού, ιστορικού, πολιτικού, λογοτεχνικού, ξενόγλωσσου και εμπορικού περιεχομένου από οικογενειακή βιβλιοθήκη (Συλλογή Καρακωστή), εκτεταμένη συλλογή σχολικών βιβλίων, φωτογραφιών σχολικής ζωής, επαγγελματικών εργαλείων ράφτη, υποδηματοποιού, κουρέα, ξυλογλύπτη, καφετζή και ξυουργού (Συλλογή Κ. Γανόπουλου), συλλογές φυτολογίων, εντόμων, οστράκων, ορυκτών, βαλσαμωμένων πουλιών, γεωγραφικών και ιστορικών χαρτών, εποπτικών μέσων πάσης φύσεως, όπως μηχανές προβολής ταινιών, στοιχεία πειραματικής φυσικής και χημείας, καθώς και μία κονσόλα με τυπογραφικά στοιχεία, τον πομπό του πρώτου ραδιοφωνικού σταθμού της Βέροιας, γραφομηχανές και την πρώτη γενιά ηλεκτρικών υπολογιστών.

Ανάμεσα στα εκθέματα που εντυπωσιάζουν τους/τις επισκέπτες/τριες του είναι τα είδη γραφικής ύλης, όπως πένες και κονδυλοφόροι, αλλά και παλαιές πινακίδες και παλιά μαθητικά τετράδια, οι μαθητικές ποδιές που ντύνουν κούκλες, τα πηλήκια των μαθητών, οι παλαιού τύπου σχολικές σημαίες με τους τρεις Ιεράρχες, οι μαθητικές σάκες, τα μουσικά όργανα, η υδρόγειος, και τα είδη χειροτεχνίας–ξυλογλυπτικής, καθώς και οι παλαιού τύπου έδρες διδασκαλίας. Στο

Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσοκάλης», έχει στηθεί μία ολόκληρη αίθουσα διδασκαλίας η οποία αναπαριστά μια σχολική αίθουσα της παλαιάς εποχής. Σε αυτήν εκτίθενται ξύλινα θρανία (διθέσια, τριθέσια, τετραθέσια), μαυροπίνακας, σχολικά όργανα, όπως πινακάκια, μαθητικές τσάντες, κασετίνες, εποπτικά μέσα εποχής, όπως βαλσαμωμένα πουλιά, αλλά και μουσικά όργανα. Το σκηνικό συμπληρώνουν μαθητές και μαθήτριες ντυμένες με την παραδοσιακή σχολική ποδιά και η δασκάλα. Είναι ένας χώρος που προκαλεί ευχάριστη εντύπωση στους νεώτερους και έντονη συγκινησιακή φόρτιση στους μεγαλύτερους. Υπάρχουν επίσης σε ειδικές προσθήκες βιβλία σχολικής λογοτεχνίας, μαθημάτων, όπως Ιστορίας, Θρησκευτικών, Μαθηματικών, Ξενόγλωσσα, Γεωγραφίας, Φυσικής Ιστορίας, Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, Λατινικών, αλλά και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

Το Μουσείο έχουν επισκεφθεί μέχρι σήμερα χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες, με την συνοδεία εκπαιδευτικών από τον Νομό Ημαθίας, αλλά και από άλλες περιοχές της χώρας, στα πλαίσια εκπαιδευτικών εκδρομών. Παράλληλα, οι συλλογές, κυρίως των βιβλίων του, έγιναν αντικείμενο έρευνας πάμπολλων σπουδαστών/τριών Ανώτατων Ιδρυμάτων, για τις πτυχιακές και μεταπτυχιακές εργασίες τους.

Είναι προφανές ότι το συγκεκριμένο Μουσείο, έχει αποκτήσει ήδη μία καλή φήμη, γεγονός που μαρτυρούν τα κατά καιρούς δημοσιεύματα, σε τοπικό και πανελλήνιο επίπεδο, όπως και η τηλεοπτική προβολή του. Ο διαρκής εμπλουτισμός των συλλογών του, από ιδιώτες και σχολεία, σε βιβλία κυρίως αλλά και εποπτικά μέσα, αποτελεί ένδειξη της δημόσιας αναγνώρισής του. Με ευθύνη μάλιστα της Κοινωφελούς Επιχείρησης Πολλαπλής Ανάπτυξης (Κ.Ε.Π.Α) του Δήμου Βέροιας έχει προχωρήσει η καταγραφή και καταλογογράφηση των συλλογών του, οι οποίες σταδιακά θα διατίθενται και σε ψηφιακή μορφή.

2.2. Ο ιδρυτής Χρίστος Τσολάκης

Ο Χρίστος Τσολάκης (Φωτεινά Πιερίας, 30 Ιανουαρίου 1935-Θεσσαλονίκη, 30 Ιουλίου 2012) ήταν ένας από τους κορυφαίους Έλληνες φιλόλογους και

παιδαγωγούς. Γεννήθηκε στο εγκαταλειμμένο σήμερα χωρίο της ορεινής Πιερίας, Φωτεινά. Ήταν γιος δασκάλου και είχε άλλα δυο αδέρφια. Ολοκλήρωσε τις Γυμνασιακές του σπουδές στην Κατερίνη το 1952 και εισήχθη στη Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από όπου και αποφοίτησε ως αριστούχος το 1957. Μεταξύ των καθηγητών του ήταν οι Εμμανουήλ Κριαράς, Απόστολος Βακαλόπουλος, Νικόλαος Ανδριώτης, Ιωάννης Κακριδής και ο Λίνος Πολίτης.

Ξεκίνησε την σταδιοδρομία του από τα Νέα Εκπαιδευτήρια της Βέροιας και στη συνέχεια διορίστηκε στο Γυμνάσιο Θηλέων της Βέροιας. Το 1963 μετατέθηκε στο Πειραματικό Σχολείο του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπου και παρέμεινε για είκοσι χρόνια. Εκεί, είχε και την ευθύνη της επιμέλειας του περιοδικού «Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης».

Το 1976 διορίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας μέλος των επιτροπών που σχεδίασαν και πραγμάτωσαν τη γλωσσική μεταρρύθμιση. Υπήρξε ακόμα συνεργάτης του Υπουργείου Παιδείας για τη Μέση Εκπαίδευση στην εφαρμογή νέων μέτρων σε μία περίοδο καθοριστική για την ελληνική εκπαίδευση, τη μεταρρύθμιση του 1976–1978. Την επόμενη χρονιά, μετά από πρόσκληση του Υπουργείου Παιδείας της Σουηδίας, δίδαξε στη Στοκχόλμη σε Σουηδούς και ξένους εκπαιδευτικούς τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας.

Στα επόμενα δύο χρόνια, με πρόσκληση των Πανεπιστημίων Lund και Στοκχόλμης, δίδαξε Θεωρία της Γλώσσας και Μεθοδική στις Παιδαγωγικές Σχολές του Malmö και της Στοκχόλμης. Με τις επισκέψεις του σε τοπικά σχολεία, γνώρισε το επιμορφωτικό σύστημα της Σουηδίας και τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού της συστήματος. Τις γνώσεις αυτές αξιοποίησε αργότερα, οργανώνοντας τη συγγραφή βιβλίων για τους/τις Έλληνες/νίδες εκπαιδευτικούς και μαθητές στη Σουηδία, με την έγκριση και την ενίσχυση της Lararhogskolan του Malmö και του Πανεπιστημίου Lund. Εκεί στη Σουηδία και στο Κλασικό Ινστιτούτο του Πανεπιστημίου Lund είχε την ευκαιρία να ολοκληρώσει τις μεταπτυχιακές του σπουδές υπό την αιγίδα του Καθηγητή της Αρχαίας Ελληνικής Φιλολογίας, Stig Rudberg.

Επιστρέφοντας στην Ελλάδα, ο Χρίστος Τσολάκης διορίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας μέλος της Επιτροπής που ρύθμιζε το ζήτημα του μονοτονικού συστήματος της νεοελληνικής («Επιτροπή Κριαρά»).

Τον Ιούνιο του 1982 αναγορεύτηκε Διδάκτορας της Φιλοσοφίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ενώ το Δεκέμβριο του ίδιου έτους διορίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας μέλος της επιτροπής συγγραφής διδακτικών βιβλίων για τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο και ολοκλήρωσε με επιτυχία την επιμέλεια της σειράς του Ο.Ε.Δ.Β, «Έκθεση-Έκφραση, διδακτικά βιβλία για τη Νεοελληνική Γλώσσα», που άνοιξαν έναν δρόμο για την εφαρμογή της επικοινωνιακής διδασκαλίας της γλώσσας τόσο στη Δευτεροβάθμια, όσο και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Δίδαξε ακόμη «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» στη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε) από το 1982 μέχρι το 1989 και χρημάτισε Διευθυντής Σπουδών στην ίδια σχολή κατά το ίδιο χρονικό διάστημα. Επίσης, την ίδια περίοδο δίδαξε και στη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.). Στο μεταξύ, το 1986 εκλέχθηκε Επίκουρος Καθηγητής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και δύο χρόνια αργότερα ως Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, όπου υπηρέτησε και ως Πρόεδρος.

Διετέλεσε ακόμα Διευθυντής του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (Π.Ε.Κ) Θεσσαλονίκης το 1993. Επίσης, υπήρξε Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Πρόεδρος του Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1996). Το όραμά του για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνολική αναβάθμισή του από την Προσχολική έως και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αφορούσε στην ίδρυση Ομίλων στη σχολική ζωή που αναβαθμίζει το εκπαιδευτικό έργο, προσφέρει κίνητρα για μάθηση στα παιδιά και καταπολεμά τη σχολική διαρροή, τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και τη βία που εκδηλώνεται ως παραβατική συμπεριφορά σε μεγαλύτερες ηλικίες στους/στις νέους/ες.

Ο Χρίστος Τσολάκης δίδαξε ακόμα ως Επισκέπτης Καθηγητής στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, αλλά και

στο Τμήμα Δημοσιογραφίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, ενώ συνεργάστηκε στην κατεύθυνση αυτή με την Ένωση Συντακτών (Ε.Σ.Η.Ε.Μ), η οποία και τον ανακήρυξε επίτιμο μέλος της.

Μελέτησε ιδιαίτερα θέματα γλώσσας, διδασκαλίας της γλώσσας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Έδωσε πλήθος διαλέξεων εντός και εκτός Ελλάδας, ενώ τιμήθηκε πολλές φορές από ελληνικά και διεθνή Πανεπιστήμια. Επιπλέον, επί δώδεκα συνεχή χρόνια (τη δεκαετία του '90) πραγματοποίησε σειρά εκπομπών στο ραδιοφωνικό σταθμό 9.58 της ET-3 με τίτλο «Τη γλώσσα μου έδωσαν ελληνική» ενώ εκατοντάδες είναι οι δημοσιεύσεις του σε έντυπα, εκδόσεις και τον «Φιλολόγο», το περιοδικό του ομότιτλου συλλόγου των αποφοίτων της Φιλοσοφικής Σχολής. Ενώ από το 2001 αναγορεύτηκε Ομότιμος Καθηγητής της Νεοελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.



Χρίστος Τσολάκης–
συνέντευξη στην εκπομπή
"Στα Άκρα", Παρασκευή
10 Ιουνίου του 2011

2.3. Η δική μας Μουσειοσκευή



Η δική μας Μουσειοσκευή, που φέρει την επίσημη ονομασία «Περιπλάνηση στο σχολικό χωροχρόνο: Όταν ο παππούς και η γιαγιά ήταν μαθητές»*, γεννήθηκε μέσα από την αγάπη της κατασκευάστριάς για κάθε τι που σχετίζεται με το σχολείο και την πίστη της στα οφέλη της μη τυπικής εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τα μουσεία.

Προορισμός αλλά και ορμητήριο της εν λόγω Μουσειοσκευής θα είναι το Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης» της Βέροιας, σύμφωνα με το περιεχόμενο του οποίου δομήθηκε, όπως θα προκύψει και από τα παρακάτω. Από εκεί, από το Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης», η Μουσειοσκευή θα δανείζεται δωρεάν με όρους και βάση ενός «πρωτοκόλλου» που θα

* Η ονομασία είναι ένας συνδυασμός προσωπικών επιλογών και προτάσεων των πρώτων μαθητών/τριών που την γνώρισαν.

συναποφασιστεί σε ύστερο χρόνο με τους/τες υπεύθυνους/νες του Μουσείου σε σχολεία όλων των βαθμίδων που θα εκδηλώνουν το σχετικό ενδιαφέρον.

Σκοπός της δημιουργίας της, πέρα από τους δύο προφανείς που είναι να κατορθώσουμε να φέρουμε το μουσείο στο σχολείο όταν οι χιλιομετρικές αποστάσεις δεν το επιτρέπουν και η παροχή της δυνατότητας οι σημερινοί μαθητές και μαθήτριες να γίνουν κοινωνοί της σχολικής ζωής των περασμένων δεκαετιών, είναι και οι εξής δύο: Η προσφορά ενός εναλλακτικού τρόπου προαγωγής της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης από τα σχολεία και η συμβολή στην αλλαγή της στάσης των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στα μουσεία. Ως ένας έμμεσος σκοπός, που όμως δεν εκπορεύεται από την κατασκευάστρια, καθώς αυτή δεν αποτελεί μέλος του δυναμικού του Μουσείου Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης», μπορεί να εκληφθεί η ενίσχυση της εξωστρέφειάς του συγκεκριμένου μουσείου.

2.3.1. Το κατασκευαστικό κομμάτι

Πριν προβούμε στην κατασκευή της Μουσειοσκευής μας, μελετήσαμε διεξοδικά βιβλιογραφία που αφορά τόσο στη φιλοσοφία κατασκευής και αξιοποίησης μιας μουσειοσκευής όσο και στα ζητήματα της σχολικής ζωής των περασμένων δεκαετιών. Πιο αναλυτικά, σε ό,τι αφορά το θέμα της σχολικής ζωής και με βάση τον τρόπο που εν τέλει δομήθηκε η συγκεκριμένη Μουσειοσκευή, εκτείνεται στο χρονικό διάστημα μεταξύ Μεσοπολέμου και της παύσης της σχολικής ποδιάς (1982). Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι τη βιβλιογραφία για το θέμα της παλιάς σχολικής ζωής ενίσχυσαν-συμπλήρωσαν σημαντικά προφορικές μαρτυρίες παλαιών μαθητών/τριών αλλά και δασκάλων.

Ένα ιδιαίτερα σημαντικό στάδιο που προηγήθηκε αλλά και απαιτούνταν της κατασκευής ήταν η προσεχτική περιήγηση και ξενάγηση στο Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης» με το οποίο η Μουσειοσκευή έπρεπε να βρίσκεται σε αντιστοιχία. Δηλαδή θα ήταν αστοχία αν η Μουσειοσκευή περιέχει κάτι που δεν θα απαντηθεί στο Μουσείο όπου θα ανήκει.

Επιπροσθέτως για τη συλλογή των αντικείμενα που περιλήφθησαν στην Μουσειοσκευή μας

- ✓ αντλήσαμε υλικό από Γενικά Αρχεία Κράτους (ΓΑΚ)
- ✓ επισκεφτήκαμε ιστορικά σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας (ενεργά και μη)
- ✓ επεξεργαστήκαμε ψηφιακά φωτογραφίες και έγγραφα
- ✓ παλαιώσαμε χειροποίητα χαρτί πάνω στο οποίο ανατυπώσαμε έγγραφα και εικόνες
- ✓ βιβλιοδέσαμε χειροποίητα
- ✓ κατασκευάσαμε χειροποίητα ξύλινα και χάρτινα αντικείμενα
- ✓ περιηγηθήκαμε στο διαδίκτυο για φωτογραφίες
- ✓ επισκεφτήκαμε παλαιοπωλεία και πολλά βιβλιοπωλεία
- ✓ αγοράσαμε αντικείμενα
- ✓ χρησιμοποιήσαμε φωτογραφίες, βιβλία, σχολικές εργασίες και παιχνίδια που ανήκαν στην προσωπική μας συλλογή
- ✓ δεχτήκαμε δωρεά στοιχείου γραφικής ύλης
- ✓ κατασκευάσαμε παιχνίδια
- ✓ επιμεληθήκαμε τη δημιουργία συνοδευτικών οδηγιών
- ✓ δημιουργήσαμε ψηφιακά εξώφυλλα, εσώφυλλα και ετικέτες
- ✓ φροντίσαμε για την ανθεκτικότητα και την προστασία όλων των αντικειμένων

2.3.2. Τα περιεχόμενα

Η εξ ολοκλήρου χειροποίητη Μουσειοσκευή μας αποτελείται από επτά επιμέρους κουτιά και πενήντα συνολικά εκθέματα-αντικείμενα. Τα έξι από τα κουτιά αυτά αντιστοιχούν σε εκθέματα-συλλογές του Μουσείου Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης» και εκπροσωπούν μια διαφορετική θεματική-τομέα της σχολικής ζωής των περασμένων χρόνων. Ενώ το υπολειπόμενο κουτί, το άνοιγμα του οποίου αλλά και η χρήση του προτείνονται να γίνονται πάντα στο τέλος, πέραν του ότι κάνει γνωστά βασικά εκθέματα του Μουσείου που ήταν αδύνατο λόγω μεγέθους να περιληφθούν στη Μουσειοσκευή, έχει πρωτίστως ανακεφαλαιωτικό χαρακτήρα.

Καθένα από τα επιμέρους κουτιά φέρει στο εξώφυλλό του ένα αντιπροσωπευτικό του περιεχομένου του όνομα και ένα σχετικό σκίτσο, αλλά και ένα εσώφυλλο όπου αριθμούνται τα όσα αυτό περιέχει. Η ύπαρξη των εσώφυλλων κρίνεται ως ιδιαίτερα βοηθητική για όσους/ες θα δανειστούν μελλοντικά τη Μουσειοσκευή στη διαδικασία της σωστής επανατοποθέτησης των αντικειμένων-εκθεμάτων στα αντίστοιχα κουτιά. Παρακάτω δίνονται αναλυτικά τα περιεχόμενα των επιμέρους κουτιών της Μουσειοσκευής, όπως αυτά αναγράφονται μέσα σε αυτή και σε παρένθεση λέξεις-φράσεις που αποκαλύπτουν εν συντομία την προέλευσή τους.



Ακόμα υπάρχει η πρόβλεψη προσθήκης ενός επιπλέον κουτιού, ενός όγδοου κουτιού, που θα απευθύνεται αποκλειστικά στον/στην εκπαιδευτικό και θα περιέχει ένα εγχειρίδιο με προτεινόμενες δραστηριότητες που θα μπορεί να πραγματοποιήσει στην τάξη για την καλύτερη αξιοποίηση της Μουσειοσκευής σε αυτήν. Η πλειονότητα μάλιστα των δραστηριοτήτων που θα περιέχονται σε αυτό το εγχειρίδιο θα είναι σε ένα μεγάλο βαθμό υλοποιήσιμες καθώς θα προκύψουν μέσα από το πρώτο πρόγραμμα παρέμβασης με τη χρήση της Μουσειοσκευής στο πλαίσιο μιας έρευνας-δράσης και θα έχουν αξιολογηθεί και τροποποιηθεί αναλόγως.

Είναι καλό ακόμα να σημειωθεί ότι πέρα από τα ευκρινώς αυθεντικά αντικείμενα που περιελάβαμε στη Μουσειοσκευή μας (βόλοι, κόμικς «Μικρός ήρωας», τετράδια, «Διάπλασις των παιδων» κ.ά) όλα τα υπόλοιπα που έχουν τη μορφή αρχείων (όπως σχολικά προγράμματα, βαθμολόγιο, έλεγχος προόδου, Ό Δεκάλογος του Σχολείου, Πίνακας μέτρων προφύλαξης από τα λοιμώδη νοσήματα κ.ά) είναι κατά κάποιο τρόπο αυθεντικά. Δηλαδή δεν αποτελούν πιστά ή πλαστά αντίγραφα των αυθεντικών, ούτε φανταστικά δημιουργήματα κατά τα παλαιά και πρότυπα, αλλά είναι επανατυπώσεις αυθεντικών αρχείων ή φωτογραφικές αναπαραγωγές. Η μόνη επεξεργασία στην οποία έχουν υποβληθεί είναι ψηφιακού χαρακτήρα και αυτό για την εξασφάλιση της ευκρίνειάς τους και την απομάκρυνση μουτζούρων.

1^ο «Γράμματα, σπουδάματα»

1. Ξύλινος άβακας (αριθμητήριο) *[αγορασμένο]*
2. Ξύλινος αργαλειός με σφήνα, χτένι και εφεδρικά μασουράκια *[χειροποίητο]*
3. Τετράδιο καλλιγραφίας *[αγορασμένο]*
4. Ενδεικτικό από το σχολικό έτος 1951-1952 *[χειροποίητη επανεκτύπωση]*
5. Έλεγχος προόδου από το σχολικό έτος 1927-1928 *[χειροποίητη επανεκτύπωση]*
6. Βιβλίο Γενικών Ελέγχων Ά Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας, σχολικό έτος 1948-1949 *[χειροποίητη επανεκτύπωση & βιβλιοδεσία]*

7. Κενή άσκηση καλλιγραφίας [χειροποίητη επανεκτύπωση]
8. Εβδομαδιαίο Πρόγραμμα Δημοτικού Σχολείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Φλωρίνης, σχολικό έτος 1975-1976 [χειροποίητη επανεκτύπωση]
9. Ωρολόγιο Πρόγραμμα Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Φλώρινας, σχολικό έτος 1977-1978 [χειροποίητη επανεκτύπωση]
10. Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα 2/θέσιου Δημοτικού Σχολείου [χειροποίητη επανεκτύπωση]
11. Απόσπασμα Αναλυτικού Προγράμματος για τα τεχνικά μαθήματα, σχολικό έτος 1977-1978 [χειροποίητη επανεκτύπωση & βιβλιοδεσία]
12. Σελίδα με άσκηση καλλιγραφίας του 1927 [χειροποίητη επανεκτύπωση]



2^ο «Εν...τάξη»

13. Ό Δεκάλογος του Σχολείου [χειροποίητη επανεκτύπωση]
14. Ό Δεκάλογος του Θεού [χειροποίητη επανεκτύπωση]
15. Ό Δεκάλογος τής υγείας [χειροποίητη επανεκτύπωση]
16. Τιμωρία από το 1947 [χειροποίητη επανεκτύπωση]
17. Τιμωρία [χειροποίητη]
18. Πίνακας με Αισώπειο μύθο [χειροποίητη επανεκτύπωση]
19. Πίνακας μέτρων προφύλαξης από τα λοιμώδη νοσήματα [χειροποίητη επανεκτύπωση]
20. Πίνακας συμπτωμάτων των λοιμωδών νοσημάτων [χειροποίητη επανεκτύπωση]
21. Εργασία από το 1982 για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του μαθητή [προσωπικό αρχείο & χειροποίητη επανεκτύπωση]
22. Δέκα αίτια διά τας όποιās τά καλά παιδιά άγαποϋν καί έπιθυμοϋν νά πηγαίνουn εις τό σχολείον



3^ο «Τα πρώτα μου βιβλία»

23. Βαλαβάνη, Ε. & Τσουρέκη, Ι. (1979). Άλφαβητάριο Α. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Επανέκδοση από «Το Βήμα», 2013) [προσωπικό αρχείο]
24. Γιαννέλης, Ι. & Σακκάς, Γ. (1969). Άλφαβητάριο. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Επανέκδοση από «Το Βήμα», 2013) [προσωπικό αρχείο]
25. Ανδρεάδης, Δ., Δελμούζος, Α., Νιβράνας, Π., Παπαντωνίου, Ζ., Τριανταφυλλίδης, Μ. (1935). Άλφαβητάριο Ά & Β [Άλφαβητάρι με τον ήλιο]. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου (Επανέκδοση από «Το Βήμα», 2013) [προσωπικό αρχείο]
26. Βανδώρου, Γ. (1891). Άλφαβητάριον. Αθήνα: Τυπογραφείο «Παλαμήδη». (Επανέκδοση από «Το Βήμα», 2013) [προσωπικό αρχείο]



4^ο «Ντύσου στα μπλε»

27. Αγορίστικη ποδιά [αγορασμένη]
28. Κοριτσίστικη ποδιά [αγορασμένη]
29. Φάκελος με φωτογραφικό υλικό από στιγμιότυπα της σχολικής ζωής
[επανεκτύπωση από διαδίκτυο & το προσωπικό αρχείο]
30. Ταμπελάκι αγοράς ποδιάς από την κλωστοϋφαντουργική βιομηχανία
«Πειραιϊκή-Πατραϊκή» [αγορασμένο]
31. Διαφημιστικό ποδιών από το κατάστημα «Αφοί Τσιτσόπουλου»
[επανεκτύπωση]
32. Διαφήμιση του «Μινιόν» για ποδιές με την υπογραφή του Γιάννη Τσεκλένη
[επανεκτύπωση]
33. Διαφήμιση φόρμας γυμναστικής από την κλωστοϋφαντουργική βιομηχανία
«Πειραιϊκή-Πατραϊκή» [επανεκτύπωση]
34. Διαφημιστικό για ποδιές «Λάουρα» από το κατάστημα «Meggi»
[επανεκτύπωση]
35. Δημοσίευμα της «Ελευθεροτυπίας» για την κατάργηση της ποδιάς
[χειροποίητη επανεκτύπωση]



5° «Παιδιά στα γράμματα, παιδιά στα πινακίδια»

- 36. Κοντυλοφόρος [αγορασμένος]
- 37. Βαζάκι με σινική μελάνη [αγορασμένη]
- 38. Πλάκα με σπόγγο και κιμωλία [χειροποίητη]
- 39. Ρωμαϊκό δίπτυχο με γραφίδα [χειροποίητο-δωρεά]
- 40. Τετράδιο δώδεκα σελίδων με παιδική ζωγραφιά [αυθεντικό, αγορασμένο]
- 41. Τετράδιο σαράντα οχτώ σελίδων με σκίτσο του Νικηταρά [αυθεντικό, αγορασμένο]



6° «Διάλειμμα, ώρα για παιχνίδι!»

- 42. Ξύλινη σβούρα [αγορασμένη χειροποίητη]
- 43. Παιχνίδι σπυρογράφου [προσωπική συλλογή]

44. «Σκαλιστή» φιγούρα της Αγλαΐας [χειροποίητη]
45. Πουγκί με βόλους και συνοδευτικές οδηγίες [αγορασμένα]
46. Τόμος 81 του κόμικς «Ο Μικρός ήρωας» [προσωπικό αρχείο]
47. Παιχνίδι της Αλατιέρας με συνοδευτικές οδηγίες [χειροποίητη]
48. Φάκελος με φωτογραφικό υλικό από στιγμές παιχνιδιού [επανεκτύπωση από το διαδίκτυο]
49. Τεύχος του περιοδικού «Η Διάπλασις των παιδων», από τον Ιανουάριο του 1947 [αυθεντικό, αγορασμένο]



7^ο «Τέλος, με ένα ακόμα παιχνίδι»

50. Το πολυπαιχνίδι (τρεις διαφορετικοί τρόποι παιχνιδιού) [χειροποίητο]



2.4. Ιστορική πλαισίωση

Αν και η περίοδος που μας απασχολεί ιστορικά στην προκειμένη περίπτωση προσδιορίζεται από το διάστημα του Μεσοπολέμου και φτάνει μέχρι και το 1982 θεωρήσαμε καλό να ξεκινήσουμε την παράθεση των ιστορικών γεγονότων που συναρτώνται της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, από μια προγενέστερη εποχή σταθμό που δεν είναι άλλη από την μεταρρυθμιστική περίοδο του 1917-1920 που έχει αποτιμηθεί από άποψη κοινωνιολογικής ανάλυσης, ως η περίοδος της «νεωτερικιστικής προσαρμογής» (Τερζής, 2010).

Ήταν τότε που μια πολιτική ομάδα από το κόμμα της Φιλελεύθερης, προσωρινής κυβέρνησης της Θεσσαλονίκης υπό τον Ελευθέριο Βενιζέλο (Μπουζάκης, 2011) υιοθέτησε το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόγραμμα των μελών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και προσέφερε στους πρωτεργάτες του τη διαχείριση εκείνων των θέσεων εξουσίας, που θα μπορούσαν να ευκολύνουν την επιβολή του προγράμματος αυτού (Μπέτσας & Αμαραντίδου, 2011). Η εν λόγω μεταρρύθμιση, πέρα από την εισαγωγή της ομιλούμενης γλώσσας στα εγχειρίδια των τεσσάρων πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου και την επιβολή της χρήσης της «*σάν ὄργανο κάθε μαθήματος*» (Ελευθεράκης, 2011), έθεσε από παιδαγωγικής άποψης σκοπό της το σχολείο να μορφώσει ανθρώπους που να μπορούν να ζήσουν παραγωγικά και δημιουργικά στον τόπο που ανήκουν. Το σκοπό αυτό υπηρέτησαν τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά βιβλία που βασίστηκαν στο νεοελληνικό πολιτισμό και στη σύγχρονη νεοελληνική πραγματικότητα. Ως θεμέλιο τέθηκε το εξαετές Δημοτικό Σχολείο, αυθύπαρκτο και αυτόνομο σε σχέση με τη μέση βαθμίδα (Μπέτσας & Τσολοπούλου, 2016). Και δυστυχώς όλα αυτά μέχρι το Νοέμβριο του 1920 που η πολιτική αλλαγή επανάφερε στο προσκήνιο τις συντηρητικές δυνάμεις, που αποφάσισαν ουσιαστικά την λήξη της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης, διακηρύσσοντας περί των σχολικών βιβλίων το περίφημο «*να κηρυχθῶσι αὐτοδικαίως ἄκυροι, ὡς ἀντισυνταγματικοί, οἱ Νόμοι, καθ' οὓς ἐγένετο ἡ ἀλλαγὴ τῆς γλώσσης τῶν σχολικῶν βιβλίων [...]*» και περί των πρωτεργατών της, «*[...] να ἐκβληθῶσι πάραυτα ἐκ τῶν σχολείων καὶ να καῶσι [...]*» και «*να καταδιωχθῶσι ποινικῶς οἱ ὑπαίτιοι [...]*» (Παπανούτσος, 1984: 79).

Η μικρασιατική καταστροφή που θα ακολουθήσει και οι εξελίξεις κάθε χαρακτήρα που θα επιφέρει στην Ελλάδα, οδηγεί μέχρι το 1928 σε μια έντονη πολιτική αστάθεια που χαρακτηρίζεται από συχνότητα εναλλαγής κυβερνήσεων (Βακαλόπουλος, 2005). Μονάχα επί κυβερνήσεως Παπαναστασίου επιχειρήθηκε η επαναφορά του φιλελεύθερου μεταρρυθμιστικού έργου, ενώ αρκετά σημαντικές ελπίδες γεννήθηκαν με την ψήφιση του 8^{ου} Συντάγματος της Ελληνικής Δημοκρατίας το 1927, στο οποίο για πρώτη φορά οριζόταν η τουλάχιστον εξαχρονή υποχρεωτική εκπαίδευση (Σβώλος, 1998: 173-174). Την ίδια όμως χρονιά σημειώνεται και η διάλυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, εξαιτίας της έντονης εσωτερικής διαμάχης μεταξύ Γληνού και Δελμούζου σε θέματα πολιτικού, θρησκευτικού και εθνικού περιεχομένου αναφορικά πάντα με το πώς αυτά πρέπει να προσεγγίζονται από το σχολείο (Ελευθεράκης, 2006: 269-272 & Χαραλάμπους, 1987).

Το 1928 ο Ελευθέριος Βενιζέλος σχηματίζει και πάλι κυβέρνηση σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού του αστικού κράτους και εξορθολογισμού των δομών του (Δημαράς & Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008: 101). Στο Υπουργείο Παιδείας την επόμενη μεταρρύθμιση σταθμό στην ελληνική εκπαίδευση ετοιμάζει ο Κ. Γόντικας και ενώ κατά την επιτέλεσή της τα ινία αναλαμβάνει ο Γ. Παπανδρέου (Φραγκουδάκη, 1992: 59), κύριος εισηγητής και συντάκτης ήταν Κακούρος (Δημαράς, 2004: 475).

Οι κυριότερες διατάξεις των νομοσχεδίων του 1929 απέβλεπαν στη προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης της χώρας. Ήταν αυτές που αναφέρονταν στην υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών/τριών στο Δημοτικό Σχολείο, στην ίδρυση κρατικών νυχτερινών σχολών, στην ίδρυση κατώτερων επαγγελματικών σχολείων: γεωργικών, εμπορικών, βιοτεχνικών και οικοκυρικών που θα μόρφωναν τα παιδιά των λαϊκών τάξεων, στη μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο, στην Ανώτατη Γεωπονική Σχολή, σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού. Αναφέρονταν ακόμη, στην ύπαρξη του εξατάξιου Γυμνασίου και εξατάξιου Δημοτικού σε όλο το κράτος και τη δημιουργία ειδικών σχολείων για τη μόρφωση «των πνευματικώς ανωμάτων παιδων» στα οποία θα φοιτούσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες των λαϊκών τάξεων. Επιπλέον, η

συγκεκριμένη μεταρρύθμιση εξασφάλιζε επίσης, τυπικά, ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στους μαθητές και τις μαθήτριες, αφού καθιέρωνε Γυμνάσια θηλέων και αρρένων στις πόλεις και μικτά στις επαρχίες (Μανωλάκος, 2016). Μία από τις πιο σημαντικές προβλέψεις του εν λόγω νόμου αποτέλεσε και το περίφημο πρόγραμμα «ανεγέρσεως σχολικών κτιρίων καθ' άπαν το κράτος» (Γιακουμακάτος, 1987) για τις ανάγκες του οποίου αναδιοργανώνεται η τεχνική υπηρεσία του Υπουργείου, καθώς ήδη λειτουργούσε από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα το «Αρχιτεκτονικόν Τμήμα», στο οποίο προστίθεται και το «Γραφείο Μελετών» (Αντωνίου, 2012).

Τον ριζικό αποπροσανατολισμό όμως από το πνεύμα της μεταρρύθμισης του 1929, έφερε η άνοδος στη εξουσία τον Αύγουστο του 1936, του Ι. Μεταξά που, αν και έκρινε πως αυτή υπονόμει την θρησκεία, την οικογένεια και την πατρίδα υποστήριζε την δημοτική γλώσσα, καθώς επεκτείνει τη χρήση της, με σχετικό νόμο, από τις τρεις στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και φυσικά τη χρησιμοποίησε προπαγανδιστικά. Μάλιστα, ως προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε ιδιαίτερα η ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) (με το νόμο 952/1937) και της Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας (ΕΟΝ) ως συμπληρωματικό σχολείο (Καλεράντε, 2011 & Κανταρτζή, 2007). Επιπλέον, η φοίτηση στο Δημοτικό έγινε ουσιαστικά τετράχρονη, όπως στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, και η φοίτηση στο Γυμνάσιο οκτάχρονη, με την εισαγωγή στο δεύτερο να είναι ελεγχόμενη μέσω εξετάσεων (Δημαράς, 1988: 185-190).

Στα δύσκολα χρόνια που ακολούθησαν, αυτά της Κατοχής και του Εμφυλίου το εκπαιδευτικό σύστημα οδηγήθηκε σε εξαθλίωση. Το 70% των σχολικών κτηρίων καταστράφηκαν, το 7% των εκπαιδευτικών διώχθηκαν ή σκοτώθηκαν, ενώ ο αριθμός των παιδιών που φοιτούσαν στο Δημοτικό κατά το 1944 έπεσε στο 65% (Χατζηστεφανίδης, 1990: 281). Αλλά ακόμα και τότε ο φανατισμός δεν έλειψε με τον Ι. Καρδινά να παραπέμπεται στο Πειθαρχικό Συμβούλιο από την Φιλοσοφική Αθηνών, εξαιτίας της χρήσης του μονοτονικού συστήματος (Κακριδής, 1998). Σημαντική κατά την περίοδο αυτή για την προώθηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων, ήταν η ίδρυση δύο «Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων» από την

Προσωρινή Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α) που αποσκοπούσαν στην επιμόρφωση των δασκάλων (Τζήκα, 2011).

Η επόμενη σημαντική μεταρρυθμιστική προσπάθεια σημειώθηκε το 1957 με το αίτημα της βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος να προτάσσεται ακόμα κι από κορυφαίους εκπροσώπους της «συντηρητικής» παράταξης, όπως ο Ν. Ι. Εξαρχόπουλος (Δημαράς, 1988: 225-227). Για το σκοπό αυτό, μάλιστα, η τότε κυβέρνηση Καραμανλή συνέστησε Επιτροπή Παιδείας που ήταν επιφορτισμένη με μελέτη των διαστάσεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Η Επιτροπή Παιδείας επισήμανε τον κοινωνικο-οικονομικό, πολιτιστικό και αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου και τόνισε πως από το εκπαιδευτικό σύστημα αναμένεται η προαγωγή του πνευματικού πολιτισμού, η οικονομική ανόρθωση του κράτους, καθώς και η συνολικότερη κοινωνική ευημερία. Τα μέτρα της συγκεκριμένης μεταρρύθμισης ήταν ουσιαστικά μια απόπειρα να χαλαρώσει ο ιδεολογικός κλοιός πάνω στα σχολεία και να εκσυγχρονιστεί η οικονομική τους λειτουργία, πράγμα που επικέντρωσε την προσοχή των υπευθύνων γύρω από την επαγγελματική εκπαίδευση και οδήγησε στην παραμέληση της δημοτικής και της προσχολικής (Γκλαβάς, 2010). Ως το πιο σημαντικό στοιχείο της μεταρρύθμισης του 1959, αν και δέχτηκε πληθώρα επικρίσεων από διαφορετικούς φορείς, μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι θέσπισε την πιο προοδευτική μέχρι τότε αλλαγή περιεχομένου του Γυμνασίου, χωρίζοντάς το σε δύο κύκλους σπουδών: τον κατώτερο, κοινό για όλους, και τον ανώτερο, διακλαδισμένο με τρόπο που να οδηγεί σε πολλές κατευθύνσεις, «καταρρίπτοντας» έτσι την επί πολλά έτη παντοκρατορία του κλασικού Γυμνασίου. Με αυτό τον τρόπο, δόθηκε ταυτόχρονα η ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να επιλέξουν τον κλάδο που τους/τις ενδιέφερε με πραγματικά ισότιμο απολυτήριο, κάτι που δυστυχώς δεν έγινε στην πράξη (Πολυχρονόπουλος, 1980: 206-211).

Μια διαφορετική περίοδος φαίνεται να χαράζει για την εκπαίδευση το 1964 με τον ίδιο τον πρωθυπουργό, Γ. Παπανδρέου, να αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας, έχοντας ως συνεργάτες του τους Λ. Ακρίτα και Ε. Παπανούτσο. Πιο αναλυτικά, με την εισήγηση τριών νομοσχεδίων (το 1964 το νομοσχέδιο «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως»

(μετέπειτα Ν.Δ. 4379), το Μάιο του 1965 τα νομοσχέδια «Περί Τεχνικής Εκπαιδύσεως» και «Περί ιδρύσεως Πανεπιστημίων») επιχειρείται η άρδην αλλαγή της μέχρι τότε φιλοσοφίας της εκπαίδευσης και η στροφή της σε έναν φιλελεύθερο και ουμανιστικό χαρακτήρα. Κάποια από τα πιο σημαντικά μέτρα που προκρίθηκαν είναι η δωρεάν παιδεία με έμφαση στην ισότητα των ευκαιριών, η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το ακαδημαϊκό απολυτήριο, η καθιέρωση της δημοτικής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, τα κατ' επιλογήν μαθήματα, η διδασκαλία των Αρχαίων από μετάφραση, η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και νέων Πανεπιστημίων και αρκετές ρυθμίσεις σε σχέση με την επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση (Βαρελά, 2011· Δημαράς, 1988: 269-274 & Σπανός, 2014).

Δυστυχώς όμως οι καινοτομίες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των Γ. Παπανδρέου–Ε. Παπανούτσου ανατράπηκαν εξολοκλήρου μαζί με την ανατροπή της Δημοκρατίας από το δικτατορικό καθεστώς του Παπαδόπουλου. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια τροποποιήθηκαν και αναθεωρήθηκαν κατά την ιδεολογία του νέου καθεστώτος. Η δημοτική ως γλώσσα διδασκαλίας περιορίστηκε στις τρεις κατώτερες τάξεις του Δημοτικού και η διδασκαλία Αρχαίων κειμένων από μεταφράσεις καταργήθηκε. Επέστρεψαν η εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και οι εισιτήριες εξετάσεις για την εισαγωγή στο Γυμνάσιο (Δούκας, 2011· Καλεράντε & Χάρης, 2011).

Μετά τη λήξη της αντιμεταρρύθμισης που επέβαλε η Χούντα και έπειτα από την ψήφιση νέου Συντάγματος το 1975 ακολουθούν τρία νομοθετήματα που αφορούν σε εκπαιδευτικά ζητήματα: ο νόμος 186/1975 που ιδρύει το «Κέντρο Εκπαιδύσεως, Μελετών και Επιμορφώσεως» (ΚΕΜΕ), ο νόμος 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως» που εν ολίγοις επιφέρει πανομοιότυπες αλλαγές με αυτές της μεταρρύθμισης του 1964 και ο νόμος 576/75 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως». Ιδιαίτερα σημαντικό για την φάση αυτή της μεταπολιτευτικής περιόδου, είναι το γεγονός ότι η συντηρητική κυβέρνηση που βρίσκεται στην εξουσία φαίνεται να έχει παρακάμψει τις επιφυλάξεις της (Χαραλάμπους, 2011) και καταβάλλεται προσπάθεια να προσδοθεί στην εκπαίδευση ένας διπλός ρόλος της κοινωνικής δικαιοσύνης και της οικονομικής

αποτελεσματικότητας με τον Κοντογαινόπουλο να την χαρακτηρίζει επένδυση πάγιου κεφαλαίου (Γκλαβάς, 2010).

Τέλος και μέχρι το 1982 όπου και έχουμε την κατάργηση της σχολικής ποδιάς αλλά και του πολυτονικού συστήματος, η σοσιαλιστική κυβέρνηση που αναλαμβάνει από το 1981 εισαγάγει επιπλέον το νέο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου (στη θέση του Σχολικού Επιθεωρητή) και την ένταξη των σπουδών των δασκάλων στα Πανεπιστήμια με την κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Ανδρέου & Παπακωνταντίνου, 1994: 291· Μαυροσκούφης, 2007: 685).

2.4.1. Τα μαθήματα

Σύμφωνα με τα στοιχεία που αντλούμε από τους Λέφα (1942) και Πασχαλίδη (2012) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο των σχολικών ετών 1935-1936, 1942-1943, 1969-1970 και 1977-1978, διαπιστώνουμε πως πληθώρα τίτλων μαθημάτων έχει συστήσει τα ωρολόγια προγράμματα στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Ίερά ιστορία, Ίερά Κατήχησις, Ανάγνωσις περικοπῶν ἐκ τῆς Ἁγίας Γραφῆς, Ἑλληνικά, Ἀριθμητική καί στοιχεῖα γεωμετρίας, Ίχνογραφία, Στοιχειώδης φυσική ιστορία, Γεωγραφία, Ἑλληνική ιστορία, Φωνητική Μουσική, Γυμναστική, Ὀρησκευτικά, Ἀριθμητική, Γεωμετρία, Φυσική ιστορία, Ὠδική, Καλλιγραφία, Ίστορία, Χειροτεχνήματα, Φυσική ιστορία και πραγματογνωσία, Πραγματογνωσία, Ανάγνωσις, Γραφή, Γραμματική, Ὀρθογραφία, Μελέτη, Ἠθική Ἀγωγή, Ἀκρόασις, Πατριδογνωσία καί Γεωγραφία, Φυσική καί Χημεία, Χειροτεχνία, Σπουδή τοῦ περιβάλλοντος, Φυσικά καί Χημικά, Ἀγωγή τοῦ πολίτη, Φυσική Ἀγωγή, Φυσικά καί Χημικά μετά στοιχείων ὑγιεινῆς, Τεχνικά, Φυσική ἄσκησις και Ὑγιεινή, Ίστορία και Πολιτειακή ἀγωγή, Φύσις, Γυμναστική καί Ὑγιεινή και Μουσική Ἀγωγή, Γραμμική Ίχνογραφία και Ἔκθεσις εἶναι οἱ τίτλοι που απαντοῦμε σε αυτά.

Για κάποια από αυτά, δεδομένης της ομοιότητας του τίτλου τους με κάποια από τα σημερινά μαθήματα ή του αποκαλυπτικού τους χαρακτήρα, είναι εύλογο να αντιλαμβανόμαστε ή έστω να ψηλαφίζουμε το περιεχόμενό τους αναλογιζόμενοι πάντα και το εκάστοτε ιστορικό-κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο. Τα μοναδικά ίσως που ξενίζουν σε ένα βαθμό είναι αυτά που τιτλοφορούνται ως Ίχνογραφία,

Καλλιγραφία, Χειροτεχνήματα, Γραμμική Ίχνογραφία αλλά και αυτά που φέρουν ως δεύτερο συνθετικό την λέξη «Υγιεινή».

Πιο αναλυτικά, αναφορικά με τα παραπάνω μαθήματα και για την ιστορία του πράγματος, τα πρώτα μαθήματα Ίχνογραφίας (και συγκεκριμένα γραμμικής) και Φωνητικής Μουσικής ορίστηκαν δια του νόμου το 1834, ενώ το μάθημα της Καλλιγραφίας με το νομοσχέδιο του 1889. Λίγα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 1899 χρονολογείται η εισαγωγή του μαθήματος της Χειροτεχνίας και πολλά αργότερα, το 1913, τα μαθήματα της Υγιεινής για τα όποια θα γίνει λόγος σε ξεχωριστή υποενότητα του παρόντος κεφαλαίου.

Όσο για τα υπόλοιπα μαθήματα (Καλλιγραφία, Ίχνογραφία και Χειροτεχνία) συνολικά θεωρώντας τα στοιχεία που προκύπτουν από τις προαναφερθείσες πηγές έχουμε να παραθέσουμε τα εξής:

Η διδασκαλία της Καλλιγραφίας, υπολογίζεται πως έχει καταργηθεί εδώ και περίπου σαράντα χρόνια, κάτι που επιβεβαιώνεται από τον μη εντοπισμό της στα δύο τελευταία από τα μελετώμενα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Η άσκηση των μαθητών και των μαθητριών στην Καλλιγραφία, που κατά τα άλλους θεωρούνταν και ως ένα είδος τέχνης, ξεκινούσε από την Α΄ τάξη του Δημοτικού και έφτανε μέχρι και την Στ΄ τάξη. Το περιεχόμενο της ύλης άλλαζε προοδευτικά ανά δυο περίπου τάξεις, αποβλέποντας όμως πάντα στην εξασφάλιση της σωστής στάσης του σώματος κατά τη διαδικασία της γραφής, το απαλό, και όχι σφικτό, κράτημα της εκάστοτε γραφικής ύλης με τρόπο που να μην καταπονεί το χέρι και τον καρπό καθώς και την κατάκτηση στην συνεχιζόμενης αποτύπωσης των γραμμάτων εντός των ορίων οριζόντιων γραμμών. Έτσι, στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού το παιδί καλούνταν να εξασκηθεί στη χάραξη συγκεκριμένων γραμμάτων αρχικά μικρών και αργότερα κεφαλαίων και σιγά-σιγά να μεταβεί στην αποτύπωση απλών λέξεων όπως «ναι», «όχι» και από κει στο σχηματισμό του ονόματός του. Έμφαση δινόταν κυρίως στα κεφαλαία με τα οποία ξεκινούν οι ημέρες της εβδομάδος, οι μήνες και οι εξέχουσες εορτές. Στις δύο επόμενες τάξεις (Γ΄ και Δ΄) πέραν από την αύξηση της δυσκολίας των απαιτούμενων σχηματισμών που έφταναν τις προτάσεις, συνήθως σημειωνόταν η προσθήκη της καταγραφής των αριθμών. Τέλος, στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού τα

παιδιά προέβαιναν στην καταγραφή ρήσεων, γνωμικών και αποφθεγμάτων, ενώ προστίθενται και ασκήσεις ταχυγραφίας.

Στο διάστημα διδασκαλίας του μαθήματος της Καλλιγραφίας και σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες δινόταν μεγάλη βαρύτητα σε αυτό, ενώ τα τετράδια καλλιγραφίας όφειλαν πολύ περισσότερο από τα υπόλοιπα να είναι τα πιο φροντισμένα, θεωρούνταν άλλωστε ως ο καθρέφτης των μαθητευομένων.

Όπως και στο μάθημα της Καλλιγραφίας έτσι και σε αυτό της Ιχνογραφίας, που σε ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό θυμίζει σκιτσογραφία, η ύλη μοιάζει να ανανεώνεται κάθε δύο τάξεις. Πιο αναλυτικά, για τις Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού προβλέπεται η ελεύθερη ιχνογράφιση αντικειμένων (όπως μαχαίρια, ψαλίδια, κατσαρολικά, καλάθια, τραπέζια, ναοί, καλύβες, ζώα κ.ά) από τα παραμύθια ή τα λοιπά μαθήματα που απλά εντυπώθηκαν στα παιδιά. Η αποτύπωση πρέπει να γίνει από μνήμης (χωρίς δηλαδή να έχουν οπτική επαφή με τα επιλεγόμενα κάθε φορά αντικείμενα) με τον κοντυλοφόρο, την κιμωλία, το έγχρωμο κονδύλι, εφόσον υπάρχει ή με τεμάχια άνθρακα. Στις δύο επόμενες τάξεις μέρος των υποψήφιων προς αποτύπωση αντικειμένων-παραστάσεων, επιλέγονται από τον/την εκπαιδευτικό και είναι φυσικά πιο σύνθετα όπως προσόψεις ναών, οικιών, αρχαίων οικοδομημάτων, εικόνες του τρύγου, της συγκομιδής, της υλοτόμησης και άλλα πολλά. Κατά τις δύο τελευταίες τάξεις εισάγεται η έννοια και η τεχνική της προοπτικής με φωτοσκιάσεις με την οποία τα παιδιά καλούνται να αποτυπώσουν σύνθετα αντικείμενα-παραστάσεις όπως τα όργανα της φυσικής, αγγεία, καρπούς και άνθη δέντρων, εθνικές ή θρησκευτικές γιορτές και άλλα. Πραγματοποιείται ακόμα και η προσπάθεια εκτίμησης των αναλογιών και η προσθήκη χρώματος. Σε πιο πρόσφατες μάλιστα εποχές, το μάθημα της Ιχνογραφίας ήταν δυνατό να λάβει χώρα και στο ύπαιθρο με ένα ορισμένο πάντα θέμα από τον/την δάσκαλο/α.

Το τελευταίο από τα μαθήματα που μας απασχόλησαν για την παρούσα υποενότητα είναι αυτό της Χειροτεχνίας, το περιεχόμενο του οποίου πλουταίνει με την πάροδο των χρόνων, αν και ο ρόλος της ύπαρξής του μεταβάλλεται. Μέχρι λοιπόν τη δεκαετία του '60 η παρουσία του απέβλεπε στο να προετοιμάσει τα παιδιά για τους αυριανούς τους ρόλους ως ενήλικες, τα κορίτσια δηλαδή για το ρόλο της νοικοκυράς και της μητέρας και τα αγόρια για το ρόλο του ατόμου που

οφείλει να γνωρίζει να εργάζεται και χειρονακτικά και είναι αυτό που στηρίζει οικονομικά την οικογένειά του. Δεν είναι άλλωστε τυχαίος ο διαχωρισμός στον οποίο τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα, αναφερόμενα στην ύλη του συγκεκριμένου μαθήματος, προβαίνουν («Υλη [...]: Άρρενα [...], «Θηλέα [...]»). Από εκεί και έπειτα η όλη φιλοσοφία φάνηκε να αλλάζει ως ένα βαθμό με τα Αναλυτικά Προγράμματα να κάνουν λόγο για ανάπτυξη της καλαισθησίας, φυγή από την πραγματικότητα και θεραπεία της φαντασίας.

Έτσι ως προς την ύλη του εν λόγω μαθήματος για την Α' και Β' Δημοτικού για τα κορίτσια καταγράφηκαν ως δραστηριότητες το κέντημα, η πλεκτική, το στρίφωμα, η σταυροβελονιά σε χοντρό χαρτόνι, το πλέξιμο δαντελών με βελονάκι και για τα αγόρια η ραφή και η οικοδομική εργασία. Και για τα δύο φύλα προβλεπόταν το κέντημα σε χοντρό χαρτόνι με χρωματιστό νήμα για το σχηματισμό παραστάσεων προσωπικής επιλογής και αρεσκείας, το πλέξιμο καλαθιών με χάρτινες ταινίες, ενώ τα τελευταία χρόνια προστέθηκαν και οι δραστηριότητες της περιγράμμισης με πλαστελίνη, χαλίκια, όστρακα και άλλα διακοσμητικά υλικά.

Για την τάξη της Γ' Δημοτικού προβλέπονταν οι κατασκευές χαρτονένιων καλυμμάτων για τα βιβλία, χαρτοθηκών, χαρταετών, η σχηματόφυλλη κοπή του χαρτιού, η χαρτοκολλητική, η χαρτοδιπλωτική, η σπαρτοπλεκτική, η χαρτοϋφαντική ενώ για τα κορίτσια προτείνονταν επιπρόσθετα το ράψιμο, το κέντημα, το πλέξιμο, η ραπτική σε ασπρόρουχα, η σταυροβελονιά και η δαντέλα με βελονάκι. Στην επόμενη τάξη τα κορίτσια συνέχιζαν με τις ίδιες δραστηριότητες και με τις προσθήκες της στοιχειώδους ραφής μικρών πανιών και της σπουδής των υφαντών, ενώ αγόρια και κορίτσια πλέκουν πια και με σύρμα ή άχυρα, καλάθια και φτιάχνουν κοσμήματα, σκεύη, ασπίδες ή θώρακες από πηλό.

Τα αγόρια της Ε' τάξης ορίζονταν να καταπιαστούν με την επεξεργασία του ξύλου, με τη χρήση σέγας για την κατασκευή διαφόρων παραστάσεων ή μικροεπίπλων, ενώ για τα κορίτσια δεν άλλαζε κάτι. Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι στα τέλη τις δεκαετίας του '60 προτείνονται γενικά η χαρτοζωγραφική με κόλλες γλασέ επί των θεμάτων των λοιπών μαθημάτων και για πρώτη φορά οι κατασκευές τύπου μακέτας από την εργασία των παιδιών σε ομάδες και όχι κατά μονάδες.

Τέλος, στην τελευταία τάξη τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια επιδίδονταν στην κατασκευή πήλινων στερεών και γεωμετρικών σχημάτων και άλλων ανάγλυφων αντικειμένων (όπως πρόσωπα και καρποί) αλλά και στη βιβλιοδεσία, ενώ ιδιαίτερα για τα κορίτσια άρχιζε και το μάθημα της Οικοκυρικής. Στα μεταγενέστερα χρόνια, προστίθενται οι δραστηριότητες της συρματοτεχνίας, οι κατασκευές με γύψο (εκμαγεία, προσωπίδες), τα ψηφιδωτά με διάφορες τεχνικές αλλά όπως και στην προηγούμενη τάξη η χαρτοζωγραφική με κόλλες γλασέ επί των θεμάτων των λοιπών μαθημάτων και οι κατασκευές τύπου μακέτας από την εργασία των παιδιών σε ομάδες.

Σε ό,τι αφορά την περίοδο έναρξης της εκάστοτε σχολικής χρονιάς, αυτή ήταν πάνω κάτω η ίδια με τη σημερινή, με τη διαφορά ότι το σχολείο λειτουργούσε μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του '60 και τα Σάββατα αλλά και απογευματινές ώρες εκτός της Τετάρτης και του Σαββάτου. Κάθε ημέρα το σχολείο ξεκινούσε σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες, με τον/την δάσκαλο/α να χτυπά ένα χειροκίνητο καμπανάκι ή και την καμπάνα της εκκλησίας σε ορισμένα χωριά για να σημάνει την ώρα της προσέλευσης.

Η λήξη της εκάστοτε σχολικής χρονιάς πραγματοποιούνταν με τη διεξαγωγή Γυμναστικών Επιδείξεων και Σχολικών Αγώνων που θεσπίστηκαν με το νόμο ΒΧΚΑ του 1899 (Κουλούρη, 1997). Στο πλαίσιο της οργάνωσης των Γυμναστικών Επιδείξεων προσκαλούνταν, πέρα από τους γονείς, με ιδιαίτερη τιμή οι στρατιωτικές και τοπικές αρχές κάθε τόπου, καθώς και πολιτικοί και εκκλησιαστικοί υπάλληλοι. Ένα πρόγραμμα Γυμναστικών Επιδείξεων περιελάμβανε συνήθως: παρελάσεις, προσφωνήσεις στρατιωτικών και πολιτικών παραγόντων, εκτέλεση ελεύθερων πρωτότυπων γυμναστικών ασκήσεων από μαθητές και ρυθμικών ασκήσεων από μαθήτριες σε διάφορους ομοιόμορφους κυρίως σχηματισμούς, χορούς, αγωνίσματα και βραβεύσεις. Η επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος απαιτούσε βέβαια πολύμηνη προσπάθεια και προετοιμασία (Νικολακάκη, Δοξακίδης & Αλμπανίδης, 2015). Οι Γυμναστικές Επιδείξεις καταργήθηκαν μετά το πέρας της δικτατορίας του Παπαδόπουλου, στις οποίες αξίζει να επισημανθεί ότι δόθηκε μεγάλη έμφαση από όλες τις δικτατορικές κυβερνήσεις, αφού παρείχαν τη δυνατότητα για την περαιτέρω καλλιέργεια της στρατιωτικής πειθαρχίας, της τάξης

της και υπακοής στους μαθητές και στις μαθήτριες (Λάμπρου, Μπουρνέλλη, Νομικός & Μελίστας, 2017).

Λίγο πριν τις Γυμναστικές Επιδείξεις πραγματοποιούνταν και οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις με τον τελικό βαθμό των μαθητών/τριών να προκύπτει ως μέσος όρος των επιδόσεών τους σε αυτές και της βαθμολογίας τους στα τρία τρίμηνα, συνοδευόμενο από τέσσερις δυνατούς χαρακτηρισμούς «ενδεής», «καλώς», «λίαν καλός» και «ἄριστα». Χαρακτηρισμός δινόταν και στη διαγωγή. Οι προαγωγικές και οι απολυτήριες εξετάσεις προβλέπονταν για τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου μέχρι της οριστικής τους κατάργηση το 1981¹⁵.

2.4.2. Τα σχολικά εγχειρίδια

Δύο ήταν οι παράγοντες που συνετέλεσαν στην εξάπλωση του σχολικού βιβλίου: η ανακάλυψη της τυπογραφίας και η παιδαγωγική του αξιοποίηση από τον Comenius (Πυργιωτάκης, 2010: 376). Γενικότερα, σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες αλλά και λογοτεχνικά ευρήματα την μελετώμενη περίοδο και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '60 που έχουμε την καθιέρωση της δωρεάν παιδείας (Μπουζάκης, 2006), τα βιβλία ήταν ακριβοθώρητα. Ήταν συχνό φαινόμενο ο ωριαίος δανεισμός βιβλίων μεταξύ μαθητών και μαθητριών για την προετοιμασία τους για την επόμενη ημέρα (Σαρή, 1999). Ενώ τα βιβλία μεταβιβάζονταν στους/τις νεότερους/ες μαθητές και μαθήτριες από τους/τις μεγαλύτερους/ρες που φρόντιζαν να τα διατηρούν σε καλή κατάσταση.

Τα σχολικά εγχειρίδια εκπροσωπούνται στην Μουσειοσκευή μας με τέσσερα αλφαβητάρια που το καθένα μνημονεύεται για τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά του και εκπροσωπεί ή αντιστοιχεί σε μια διαφορετική κατηγορία αυτών.

Η λέξη «Αλφαβητάριο(ν)» αποτέλεσε τη νεοελληνική ονομασία του πρώτου σχολικού βιβλίου που χρησιμοποιήθηκε, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν.

¹⁵ Άρθρο 13 ΠΔ 483/1977 στο ΦΕΚ 149/Α/ 01-06-1977 & άρθρο 13 του ΠΔ 497/1981 στο ΦΕΚ 134/Α/25-05-1981.

Ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε από την τελευταία περίοδο της τουρκοκρατίας ως το 1982, όταν έκτοτε, από το σχολικό έτος 1982-1983, στα νέα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος οι ονομασίες «Αλφαβητάριο(ν)» και «Αναγνωστικό» αντικαταστάθηκαν από τον γενικότερο τίτλο «Η Γλώσσα μου» (Βουγιούκας, 1994).

Τα πρώτα έντυπα ελληνικά γλωσσικά εγχειρίδια, τα αλφαβητάρια δηλαδή, εκδίδονται κατά την περίοδο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, χρηματοδοτούμενα από μορφωμένους και πλούσιους ομογενείς, σε ευρωπαϊκές κατά κύριο λόγο πόλεις, όπου ανθούσαν οι ελληνικές παροικίες (Βιέννη, Βενετία, Βούδα, Πέστη, Βουκουρέστι, Λιβόρνο, Κωνσταντινούπολη). Τα αποστελλόμενα εκ' του εξωτερικού αλφαβητάρια συνυπήρξαν για την περίοδο του 1771-1830 με χειρόγραφα αναγνωστικά που κυκλοφορούσαν την περίοδο της Τουρκοκρατίας, με θρησκευτικού περιεχομένου βιβλία, που χρησιμοποιούνταν ως αναγνωστικά («Ψαλτήρι», «Οκτώηχος»), καθώς και με το κατεξοχήν αλφαβητάριο της Τουρκοκρατίας, το λεγόμενο «Χρήσιμος Παιδαγωγία» (Καϊσέρογλου, 2010: 109· Κεφαλληνάου, 1999 & Μούσιου-Μυλωνά, 2005).

Πιο συγκεκριμένα τα αλφαβητάρια που απαντώνται στην Μουσειοσκευή, όπως έγινε φανερό και από τα παραπάνω είναι τα εξής:

- ❖ Του Βανδώρου από το 1891 σε εκτύπωση Παλαμήδη.
- ❖ Το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο», έτσι όπως ονομάστηκε από τους μαθητές και τις μαθήτριες, εξαιτίας της εικόνας του εξωφύλλου του. Εκδίδεται το 1919 από τη συγγραφική επιτροπή των Δ. Ανδρεάδη, Α. Δελμούζου, Π. Νιρβάνου, Ζ. Παπαντωνίου, Μ. Τριανταφυλλίδη σε εικονογράφηση του Κ. Μαλέα και αποτέλεσε το τρίτο κατά σειρά κρατικό αλφαβητάριο (Γαβριήλ, 1921 & Δημαράς, 1987).
- ❖ Το «Αλφαβητάριον» των Ι. Γιαννέλη και Γ. Σακκά σε εικονογράφηση του Κ. Γραμματόπουλου που εκδίδεται από τον ΟΕΣΒ το 1955 και εξακολουθεί να υπάρχει στις σχολικές τάξεις μέχρι και το 1978, με παρεμβολή το 1973 του αλφαβηταρίου των Κ. Κολοβού, Α. Παπανδρέου και Ι. Ανδρουτσοπούλου-Τσουρέκη και του «Αλφαβηταρίου Β'» των Μ. Πορφύρη-Μαργαρίτη και

Μπαϊρακτάρη-Παπακυριακοπούλου, όντας το μακροβιότερο αλφαβητάριο στην ελληνική εκπαίδευση (Κεφαλληνάιου, 1999).

- ❖ Το αλφαβητάριο των Ε. Βαλαβάνη & Ι. Τσουρέκη σε εικονογράφιση των Α. Μενδρινού και Π. Ζαμπέλη εκδίδεται το 1979 από τον Οργανισμό Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ) και χρησιμοποιείται για την Α΄ Δημοτικού για τρία σχολικά έτη.

Το πρώτο, του Βανδώρου, εκπροσωπεί μια κατηγορία ολιγοσέλιδων αλφαβηταρίων γραμμένων στην καθαρεύουσα που επικρατούν και καθιερώνουν μια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας (μία παραλλαγή της φωνητικής μεθόδου γνωστή στην Ελλάδα ως η μέθοδος «τῶν ἴα καί ὠά») την περίοδο 1880-1917 (Μπέτσας & Τσολοπούλου, 2016). Τα εν λόγω αλφαβητάρια αποτελούνται από εκτενή κεφάλαια που διακρίνονται βάση των διδασκόμενων κάθε φορά γλωσσικών στοιχείων, στηριζόμενα στην παρουσία αρχικά των μικρότερων γλωσσικών μονάδων που προοδευτικά οδηγούν σε μεγαλύτερες, μέχρι και το κείμενο, χωρίς να αμελείται η ανάλυσή τους και πάλι στις μικρότερες μονάδες (Τσολοπούλου, 2014). Σε αυτή την κατηγορία, η εικονογράφιση είναι ασπρόμαυρη και ελάχιστη. Οι πιθανότατα ξυλόγραφες εικόνες δεν φαίνεται να εξυπηρετούν κανένα άλλο σκοπό, πέραν του αισθητικού, καθώς δεν εμφανίζονται συστηματικά και ομοιόμορφα στην έκταση των εγχειριδίων, παρά μονάχα σαν μικρές «εκπλήξεις». Ενώ το γεγονός ότι απουσιάζει η αναγραφή του ονόματος του εικονογράφου, δικαιολογεί στα μάτια μας το πενιχρό της εικονογράφισης, επιβεβαιώνοντας παράλληλα την μάλλον όχι τόσο σημαντική, για εκείνη την εποχή, διδακτική αξιοποίηση της εικόνας (Κανταρτζή, 2002). Ωστόσο, ένας επιπλέον λόγος που εν μέρει δικαιολογεί την απουσία τους, αποτελεί η ανάγκη εξοικονόμησης χώρου (Πυργιωτάκης, 2010).

Τα δύο επόμενα, το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο» και το «Αλφαβητάριον» οριοθετούν από άποψη δομής μια κατηγορία αλφαβηταρίων που συνίστανται από δύο κύρια μέρη, τα οποία διακρίνονται βάση των γενικότερων διδακτικών σταδίων που υποδεικνύονται από τη βασική μέθοδο διδασκαλίας τους (την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο με μικροπαραλαγές ενίοτε συνδυαζόμενη με στοιχεία φωνομιμητικής) (Μπέτσας & Τσολοπούλου, 2016). Έτσι, στο πρώτο μέρος συναντούμε τα στάδια της προετοιμασίας με προαναγνωστικές ασκήσεις και της

γνωριμίας-διδασκαλίας του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής με τη σταδιακή εισαγωγή του αλφάβητου, ενώ στο δεύτερο, όπου η εικονογράφηση περιορίζεται μεν αλλά ποτέ δεν εκλείπει, το στάδιο της εμπέδωσης και του γλωσσικού εμπλουτισμού μέσα από ολοκληρωμένα κειμενάκια. Και τα δύο μέρη αποτελούνται από σύντομα κεφάλαια-μαθήματα που έχουν ως βάση την πρόταση με ολοκληρωμένο νόημα (Τσολοπούλου, 2014).

Τα αλφαβητάρια αυτής της κατηγορίας μέχρι και λίγα χρόνια πριν το «Αλφαβητάριο» (εξαιρώντας το τελευταίο) εκμεταλλεύονται δύο είδη εκτύπωσης, της έγχρωμης και της δίχρωμης (άσπρου-μαύρου ή άσπρου-κεραμιδί) σε ισομερή ή ανισομερή κατανομή, ενώ ποτέ δεν απουσιάζει το έγχρωμο εξώφυλλο. Οι εικόνες σιγά-σιγά αποκτούν λειτουργικό χαρακτήρα, αποτελώντας ενεργό τμήμα της διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, για τη δημιουργία των οποίων επιστρατεύονται καταξιωμένοι καλλιτέχνες, την ύπαρξη των οποίων είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε εξαιτίας της αναγραφής των ονομάτων τους, γεγονός που φανερώνει με έναν ακόμα τρόπο την αξία που προσδίδεται στην παρουσία τους. Η αρχή γίνεται δυναμικά, καινοτόμα στο «Αλφαβητάρι με τον ήλιο», όπου στα πρώτα έντεκα μαθήματα η παρουσία της εικόνας είναι καταλυτική, αφού από την περιγραφή της ο/η δάσκαλος/α θα αντλήσει το κείμενο από το οποίο θα προκύψει το υλικό για την εισαγωγή του νέου γράμματος. Ενώ έκτοτε και όπως επισημαίνεται στις οδηγίες της συντακτικής επιτροπής, το κείμενο αποτελεί μια ολότητα που είναι δυνατό να κατανοηθεί από τους/τις μαθητές/τριες και άνευ εικόνων, όμως αυτές εξακολουθούν να υπάρχουν (όχι βέβαια στην ίδια έκταση), αφού αποτελούν ένα από τα *«πολυτιμότερα μέσα για να μορφώσωμε τήν παρατηρητικότητα καί τήν καλαισθησία τοῦ παιδιοῦ»* (σελ 106 & 121).

Το τελευταίο και σχετικά πιο πρόσφατο εγχειρίδιο των Βαλαβάνη & Τσουρέκη, αν και στηρίζεται δομικά στη λογική που ακολουθείται στην προηγούμενη κατηγορία, ωστόσο καθένα από τα κύρια μέρη του αποτελεί και ένα ξεχωριστό τεύχος διατρεχόμενο από ασκήσεις. Το τελευταίο αυτό λοιπόν αλφαβητάριο μαζί με το «Αλφαβητάριον» είναι εξ ολοκλήρου έγχρωμα με τη διαφορά ότι στο πρώτο η διδακτική αξιοποίηση των εικόνων, εκτιμάται συνολικά ως εκτενέστερη συγκριτικά με τα παλαιότερα εγχειρίδια, καθώς δεν περιορίζεται μόνο

στον τομέα των πρώτων μαθημάτων για την προφορική άσκηση των μαθητών/τριών και την εισαγωγή ενός αριθμού γλωσσικών στοιχείων αλλά αξιοποιείται και κατά ένα μεγάλο ποσοστό στις σελίδες των ασκήσεων, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να αντιστοιχίσουν λέξεις με εικόνες, να περιγράψουν κάποιες από αυτές, να εντοπίσουν ποιες από τις λέξεις που τις αποδίδουν έχουν ως πρώτο τους γράμμα το ζητούμενο ή το περιέχουν. Αξιοποιούνται ακόμα σε δύο πολυτροπικά κείμενα, στην απόδοση ορισμένων αυθεντικών κειμένων (π.χ. αφίσες, επιγραφές, σελίδες τηλεφωνικού καταλόγου), αλλά και σε μια προσπάθεια «επανάληψης» του σχηματισμού γραμμάτων που έχουν ήδη διδαχθεί με το να χρησιμοποιούνται ζωγραφισμένα σε μεγάλο μέγεθος ως «αποθήκες» παραγόμενων λέξεων και συλλαβών από αυτά (Τσολοπούλου, 2014).

Η εκτεταμένη αξιοποίηση της εικόνας υπαγορεύεται ως ένα βαθμό και από το γεγονός ότι αυτό βασίζει τη διδασκαλία του στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, κάτω από τη σκέπη της οποίας συνυπάρχουν η ολική και η φωνομιμητική μέθοδος (Μπέτσας & Τσολοπούλου, 2016· Τύμπα, 2010).

Από άποψη περιεχομένου τα αλφαβητάρια εγκαταλείπουν τον απόμακρο προς την παιδική ηλικία φυσιογνωστικό και εγκυκλοπαιδικό τους χαρακτήρα και χρησιμοποιούν, αρχής γενομένης από το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο», την αρχή του ενιαίου μύθου, με τα επιμέρους κείμενά τους να διατηρούν ταυτοχρόνως την αυτοτέλειά τους. Πιο αναλυτικά, ο ενιαίος μύθος γραμμένος στην κοινή ομιλούμενη αποτελείται σε διαφορετικά ποσοστά για καθένα από τα αλφαβητάρια από μικροπερίοδους λόγους, φυσικό διάλογο, διηγηματικές περιγραφές, με τη θεματολογία να αντλείται από την καθημερινότητα των πρωταγωνιστών που δεν ήταν πια παρά παιδιά, στη διάρκεια συνήθως ενός έτους, μέσα από την εναλλαγή των εποχών των εθίμων, των γιορτών. Ως προς την παρουσίαση του μύθου, ευχάριστα ξαφνιάζει το αλφαβητάρι «Παιχνίδια Παιδάκια»¹⁶ που σε ένα αρκετά μεγάλο τμήμα εκμεταλλεύεται την πρωτοπρόσωπη αφήγηση, δίνοντάς μας την αίσθηση πως διαβάζουμε αποσπάσματα από το ημερολόγιο του μικρού

¹⁶ Ταμπακοπούλου, Α. (2004). *Παιχνίδια Παιδάκια: Αλφαβητάριο*. Αθήνα: Καλοκάθη.

πρωταγωνιστή ενσωματώνοντας πλήρως μέσα στη δράση και τον λόγο των παιδιών ποιήματα, αινίγματα, δημοτικά τραγούδια, κάτι που δεν επετεύχθη από την πλειονότητα των υπολοίπων σε τόσο μεγάλο βαθμό, έτσι ώστε να δίνονται και ξεκομμένα, συμβαδίζοντας όμως πάντα με τη ροή της όλης υπόθεσης. Σε όλα τα εγχειρίδια διαπιστώνεται η ύπαρξη της θρησκευτικής και ηθικής αγωγής, με τη διαφορά ότι δεν γίνεται πια δογματικά αλλά μέσα από τη δράση των ηρώων που γίνεται παράδειγμα προς μίμηση ή αποφυγή, με την εθνική αγωγή να επανεμφανίζεται στο αλφαβητάρι «Τα Παιδάκια»¹⁷ για να ενταθεί αρκετά αργότερα στα «Καλά παιδιά»¹⁸ και πολύ περισσότερο στο «Αλφαβητάριον» σύμφωνα με τις επιταγές της σχετικής από το Υπουργείο Παιδείας προκήρυξης (*«σκοπό: την έθνικη, θρησκευτική, οίκογενειακή και ήθικη μόρφωση»*, κείμενα με *«φρονηματικό» περιεχόμενο «έκ τοῦ θρησκευτικοῦ, ἐθνικοῦ, οίκογενειακοῦ και κοινωνικοῦ βίου»*) που κατά το Δημαρά καθιστούσε το περιεχόμενο των εγχειριδίων που προέκυψαν την ίδια περίοδο ανυπόφορο (Φραγκουδάκη, 1999: 30-31).

Έτσι το τρίπτυχο πατρὶς-θρησκεία-οικογένεια νιώθουμε πως εξακολουθεί να υπάρχει με μια πιο συγκαλυμμένη και ήπια μορφή και στο τελευταίο αλφαβητάριο των Βαλβάνη και Τσουρέκη, για να εγκαταλειφθεί μαζί με την αρχή του ενιαίου μύθου από το βιβλίο «Η Γλώσσα μου»¹⁹, που εισάγει, πέραν του παιδικού αυθορμητισμού, τον προβληματισμό, νέα πρότυπα (όπως αυτά της εργαζόμενης μητέρας και του πατέρα που βοηθά στους δουλειές του σπιτιού) καθώς και οικουμενικής σημασίας ιδεολογικά μηνύματα όπως: ισότητα, αδελφότητα, ειρήνη, γενναιοδωρία, περιβαλλοντική ευσυνειδησία (Μπέτσας & Τσολοπούλου, 2016).

Τα χρόνια πέρασαν και τα αλφαβητάρια όσο και τα λοιπά σχολικά εγχειρίδια διέγραψαν τη δική τους εξελικτική πορεία με στοιχεία βελτίωσης. Το μόνο που δεν «εξελίχθηκε» σε σχέση με αυτά, αφορά το καθεστώς του μοναδικού βιβλίου, που εξακολουθεί μέχρι και σήμερα κάνοντας το βιβλίο να στέκει σαν άλλη αυθεντία

¹⁷ Δούκα, Δ. & Δεληπέτρου, Δ. (1934). *Τά Παιδάκια: Αλφαβητάριο*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.

¹⁸ Γεραντώνης, Ε. (1994). *Αλφαβητάριο: τά καλά παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίδυμοι.

¹⁹ Βελαλίδης, Α., Καλαπανίδας, Κ. & Κανάκης, Ν. (1997). *Η Γλώσσα μου 1: για την πρώτη δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Βελαλίδης, Α., Καλαπανίδας, Κ. & Κανάκης, Ν. (1997). *Η Γλώσσα μου 2: για την πρώτη δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

δίπλα στον/στην εκπαιδευτικό. Αν και ανέκαθεν οι εκάστοτε πολιτικές δυνάμεις προωθώντας συγκεκριμένα πρότυπα κοινωνικοποίησης ήλεγχαν άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο τις διαδικασίες παραγωγής και διοχέτευσης των σχολικών βιβλίων, στην περίπτωση των νομοθετημάτων που αφορούν στην επιλογή τους στη χώρα μας τα πράγματα είχαν μια αντίστροφη εξελικτική πορεία. Πιο αναλυτικά, μετά από την περίοδο της άφιξης του Όθωνα εναλλάχτηκαν διάφορες πολιτικές στην κατεύθυνση αυτή [διάταγμα 1834 περί μονοπωλιακής πολιτικής, πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού με τη διάλυση της Βασιλικής τυπογραφίας μέχρι και το 1922 μέσω διορισμένων επιτροπών κρίσης, νόμος ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού με το νόμο ΑΜΘ'/1882 (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008), νόμος ΒΤΓ'/1985 ετήσια έγκριση περισσότερων του ενός βιβλίων με ισχύ πενταετίας (Κουλουρί, 1991), νόμος 3438/1927 που ορίζει τρία εγκεκριμένα βιβλία ανά μάθημα με ισχύ τριετίας (Μαναριώτης, 2011)] μέχρι που φτάσαμε πολύ κοντά στην ιδέα του πολλαπλού βιβλίου το 1931 με την εισήγηση του νόμου 5045 από τον Μ. Κοντούρα. Ο Μ. Κοντούρας ως υπέρμαχος του σχολείου εργασίας θεωρούσε το μοναδικό βιβλίο ως βλαπτικό στοιχείο, κατάλοιπο του παλαιού και παθητικού σχολείου και δυστυχώς ο νόμος που εισήγαγε έμεινε μόνο στα χαρτιά (Βεντούρα, 1992).

2.4.3. Οι γραφικές ύλες

Οι γραφικές ύλες αποτελούσαν ανέκαθεν τα «όπλα» των μαθητών και των μαθητριών στον «πόλεμο της γνώσης» {«[...] Είναι τ' άρματά μου αυτά,/ τ' ακριβά τ' αγαπητά:/ Το κοντύλι μου κι η πλάκα,/ το βιβλίο μου στη σάκα.[...]» από το ποίημα «Πρώτη μέρα στο σχολείο» του Τέλλου Άγρα} και σημείωσαν και αυτά με το πέρασμα των χρόνων μια αξιομνημόνευτη εξέλιξη. Θα ξεκινήσουμε λοιπόν με την πολυτραγουδισμένη πλάκα ή πινακίδι ή αλλιώς άβαξ, ή το αβάκιο {«[...]κ' υστέρα απ' το παράθυρο με καρδιοχτύπι να κοιτώ/ που θα πηγαίνεις στο σκολιό με πλάκα και κοντύλι...[...]} από το ποίημα «Οι πόνοι της Παναγιάς» του Κώστα Βάρναλη, «Από μικρός στα γράμματα, μικρός στα πινακίδια [...]» από το Δημοτικό «Ντελή-Παπά», «[...] Και στην πλάκα του και σ' όλα του/ τα πλευρά, κι απάνου ως κάτω,/ σα γραμμένη με κοντύλι, [...]» από το ποίημα «Δωδεκάλογος του Γύφτου» του Κωστή Παλαμά}.

Ήταν ένα ορθογώνιου σχήματος κατασκευάσμα, διαστάσεων 15 επί 20 εκατοστών και πάχους περίπου 5 χιλιοστών. Περιμετρικά είχε ξύλινο, προστατευτικό περίβλημα πλάτους περίπου 1,5 εκατοστού. Το εσωτερικό του ήταν κατασκευασμένο από σχιστόλιθο, ένα ιζηματογενές, αργιλικό πέτρωμα μαύρου χρώματος που έχει την ιδιότητα να σχίζεται εύκολα σε παράλληλα επίπεδα. Τις τρεις τελευταίες δεκαετίες της χρήσης του ('40-'60) ο σχιστόλιθος αντικαταστάθηκε από ναστόχαρτο επιχρισμένο με μίγμα από αργιλώδη άμμο, μαύρο χρώμα και λινέλαιο που ήταν πολύ πιο ανθεκτικό στις ρήψεις. Ήταν ακόμα μια κατασκευή διπλής όψεως, δηλαδή μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και από τις δύο πλευρές της. Στη μέση της μιας πλευράς του ξύλινου περιβλήματος υπήρχε μια τρύπα από την οποία ήταν δεμένο ένα κομμάτι σπάγκου με δύο απολήξεις: από τη μια κρεμόταν ένα υλικό για σβήσιμο, συνήθως ήταν φυσικό σφουγγάρι (ο σπόγγος) ή τσόχα ή πανί και από την άλλη, το μέσο γραφής, το κοντύλι.

Το κοντύλι ή κονδύλι ή πετροκόντυλο ήταν το υλικό με το οποίο επιφέρονταν οι όποιες χαράξεις, αποτυπώσεις πάνω στην επιφάνεια του σχιστόλιθου. Έφερε την όψη ενός κοντυλιού, εξ ου και η ονομασία του ωστόσο, ήταν και αυτό κατασκευασμένο από το ίδιο με την πλάκα υλικό, το σχιστόλιθο. Αργότερα, κατά τη φάση αντικατάστασης του σχιστόλιθου στην επιφάνεια γραφής, το κοντύλι αντικαταστάθηκε από την κιμωλία.

Η χρήση της πλάκας και του κονδυλιού στα ελληνικά σχολεία χρονολογείται στα τελευταία χρόνια εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Σε αυτή αναφέρεται ακόμα και τμήμα των μεθοδολογικών οδηγιών που περιέχονται στο «Αλφαβητάριο με τον ήλιο» (Δημαράς, 1987). Πιο συγκεκριμένα, η πλάκα και το κονδύλι ήρθαν να αντικαταστήσουν το εκτεταμένο, «κούφιο» και γεμάτο άλλοτε με άμμο και άλλοτε με πριονίδι θρανίο, την αμμοδόχον²⁰ (Κουρκουμέλης, 2002: 131) ή αλλιώς «διάμμον γραφεΐον», στο εσωτερικό του οποίου οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνταν να ασκηθούν με τη χρήση του δείκτη τους ή κάποιας ξύλινης ράβδου στη χάραξη γραμμάτων και αριθμών σύμφωνα με τις επιταγές και τις

²⁰ Τα όποια χαράγματα στην αμμοδόχο έσβηναν με το αμολιστήρι, που σέρνονταν πάνω της (Πρεβελάκης, 1995).

υποδείξεις του πρωτόσχολου²¹ (Κανάκης, 1995: 44). Έτσι, έκτοτε οι μαθητές και οι μαθήτριες απέκτησαν το ατομικό τους κατά κάποιο τρόπο τετράδιο. Η πλάκα και το κονδύλι από την δεκαετία του '40 και έπειτα, φτάνοντας μέχρι και τη δεκαετία του '60 που έχουμε και την οριστική αντικατάστασή τους από τετράδια, προβλέπονταν να χρησιμοποιούνται μονάχα από τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίοι/ες για τις ανάγκες της φοίτησής τους σε ανώτερες τάξεις ήταν αναγκασμένοι/ες να προβούν στην αγορά ενός τετραδίου.

Σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες, από την χρήση της πλάκας και του κονδυλιού προέκυψε η φράση «Φτου και από την αρχή!». Πιο αναλυτικά, δεν ήταν λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί ανέθεταν στους μαθητές και στις μαθήτριες την επαναλαμβανόμενη γραφή ενός συγκεκριμένου γράμματος ή φράσης είτε για λόγους εξάσκησης, είτε τιμωρίας, έτσι εκείνοι και εκείνες αναγκάζονταν να γεμίζουν ξανά και ξανά τις δύο όψεις της πλάκας τους. Ο επαναληπτικός χαρακτήρας της εν λόγω διαδικασίας την καθιστούσε αρκετά βαρετή για τους/τις μαθητές/τριες οι οποίοι/ες βαριγκομισμένοι/ες και ιδιαιτέρως όταν είχαν καταστρέψει από την πολυχρησία το σπόγγο, έφτυναν το μανίκι τους και έσβηναν με αυτό την επιφάνεια της πλάκας και απ' την αρχή ξανά-έγραφαν.

Σήμερα, αν και για πολλά από τα παιδιά των ανεπτυγμένων χωρών η εικόνα της πλάκας είναι κάτι το άγνωστο, αυτές εξακολουθούν δυστυχώς να χρησιμοποιούνται ως το μοναδικό τετράδιο σε σχολεία της Αφρικής.

Η συντήρηση τόσο των πλακών όσο και των μεγάλου μεγέθους μαυροπινάκων που προστέθηκαν αργότερα στις σχολικές αίθουσες σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες, ήταν αρμοδιότητα των ίδιων των μαθητών/τριών. Πραγματοποιούνταν κάθε χρόνο κατά την έναρξη ή τη λήξη της σχολικής χρονιάς. Συγκεκριμένα, οι επιφάνειες γραφής των πινάκων βαφόταν με το γάνα, ένα μείγμα που κατά άλλους/ες αποτελούνταν από αυγά, ξύδι και φούμο (παχιά, σκούρα στάχτη που αποξαινόταν από τα πλαϊνά τμήματα του τζακιού-καμινάδας) και άλλους/ες από τα ασπράδια των αυγών αναμειγμένα με το φούμο.

²¹ Επιλέγονταν ανάμεσα από τους καλύτερους και περισσότερο προχωρημένους μαθητές, ήταν απαραίτητοι βοηθοί του δασκάλου και είχαν την ευθύνη της σωστής λειτουργίας του αλληλοδιδασκτικού σχολείου (Καυκούλα, 2011).

Αξίζει ακόμα να σημειώσουμε ότι οι μεγάλοι μεγέθους μαυροπίνακες δεν ήταν λίγες οι φορές που σβήνονταν με το λαγοπόδαρο. Ήταν πραγματικά το πόδι, το πέλμα ενός λαγού, θήραμα από τις κυνηγητικές συνήθειες του δασκάλου, του οποίου το τρίχωμα ήταν διαφορετικής υφής από αυτό του υπόλοιπου σώματός του ζώου, ιδανικό κατά πως φαίνεται για το σβήσιμο του πίνακα.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούσαν αρκετά συχνά την πλάκα και στους καυγάδες τους, με το να την φέρουν στο κεφάλι του/της αντιπάλου (Δημαράς & Βασιλού-Παπαγεωργίου, 2008: 8) αλλά όταν πια μεγάλωναν και έπαυαν να τη χρησιμοποιούν, εκείνη σύμφωνα και πάλι με προφορικές μαρτυρίες αποκτούσε άλλη θέση, άλλο ρόλο. Απαντιόνταν στα καφενεία, δίπλα στην τράπουλα για να «καταγράψει» το σκορ, αλλά και στα μπακάλικα και τις ταβέρνες για «βαστά» τα βερεσέδια. Χαρακτηριστικοί είναι οι στίχοι του λαϊκού, ρεμπέτικου τραγουδιού «Στου Λινάρδου την Ταβέρνα», που αναφέρονται στην προτροπή για ρύθμιση των χρεών από τον ταβερνιάρη με το να τα βάλει-γράψει ακριβώς κάτω από το σφουγγάρι, να τα διαγράψει δηλαδή (*«Βρε Λινάρδο ταβερνιάρη βάλ'τα κάτω απ'το σφουγγάρι!»*).

Μετά από την πλάκα άρχισαν να κάνουν δειλά-δειλά την εμφάνισή τους τα πρώτα τετράδια. Ήταν αρχικά ένα είδος πολυτελείας και αρκετά συχνά η απόκτησή τους κατά πως αναφέρει και το Αναγνωστικό της Β' Δημοτικού του 1979 (Οικονομίδου, 1979) γινόταν με την ανταλλαγή αυγών. Τα πρώτα χρόνια, τα τετράδια δεν ανήκαν «ουσιαστικά» στους μαθητές και τις μαθήτριες (παρόλο που τα αγόραζαν), αλλά στο σχολείο στο οποίο και έμεναν. Μόνο στο τέλος της χρονιάς μπορούσε να τα επιστρέψει ο/η δάσκαλος/α κρατώντας όμως και πάλι τα καλλιγραφημένα (Κανάκης, 1995: 70). Τα τετράδια των περασμένων δεκαετιών ήταν ολιγοσέλιδα ξεκινούσαν από δωδεκάφυλλα και έφταναν μέχρι εικοσάφυλλα. Είχαν λεπτό εξώφυλλο και ακόμα πιο λεπτά κιτρινωπά εσώφυλλα που γδέρνονταν πολύ εύκολα με ένα απλό σβήσιμο (Παπαδόπουλος, 1995: 170). Τα εξώφυλλα δεν ήταν πολύχρωμα αλλά σκιτσαρισμένα, έφεραν είτε λιτές παιδικές παραστάσεις είτε προσωπογραφίες ηρώων της επανάστασης του 1821 είτε σκηνές θρησκευτικού περιεχομένου. Στα οπισθόφυλλα υπήρχε είτε ένας πίνακας για την αναγραφή του ωρολογίου, εβδομαδιαίου προγράμματος είτε ο πίνακας της προπαίδειας. Αρκετές

ήταν οι φορές που οι μαθητές και οι μαθήτριες στην προσπάθειά τους να τα διατηρήσουν όσο πιο καθαρά γινόταν τα «έντυνα» με ένα είδος καλύμματος που αγόραζαν με το μέτρο από τα βιβλιοπωλεία.

Μαζί με τα τετράδια ήρθαν φυσικά και τα μολύβια αλλά και ο κοντυλοφόρος με το μελάνι. Τα μολύβια ήταν «Φάμπερ» νούμερο 2, ενώ από την Δ' τάξη και έπειτα ξεκινούσε η χρήση του κοντυλοφόρου (Παπαδόπουλος, 1995: 171). Το μπλε πλαστικό τετράδιο εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1956, από έναν ανήσυχο έμπορο, το Σκαγιά. Το μπλε μαθητικό τετράδιο, όπως αναφέρει η οικογένεια του Σκαγιά, είναι μοναδικό στον κόσμο λόγω των διαστάσεών του. Δεν είναι δηλαδή ούτε A4 αλλά ούτε και A5 αλλά κάτι το ενδιάμεσο, και αυτό γιατί απλά έτσι βόλευε τους κατασκευαστές να κόβουν χωρίς απώλειες το ευρωπαϊκό χαρτί (Καμπύλης, 2009). Το μπλε χρώμα και η ομοιομορφία που αυτό επέβαλε ως εκπαιδευτικό όπλο, σαν μια μορφή σχολικής παρεμβατικότητας στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών δεν ισχύει πια. Τα τετράδια είναι πολύχρωμα με πάσης φύσεως εξώφυλλα που εκφράζουν και εμπνέουν ανάλογα τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Πολύ πριν όμως από όλα τα παραπάνω είδη γραφής, στην εκπαίδευση και όχι μόνο, χρησιμοποιούταν το ρωμαϊκό δίπτυχο. Πρόκειται για συνήθως δύο ισομεγέθεις ξύλινες πινακίδες, διαστάσεων περίπου 20 επί 30 εκατοστών, οι οποίες ήταν ενωμένες με κάποιο είδος άρθρωσης. Η εσωτερική πλευρά των πινακιδίων ήταν ελαφρά σκαμμένη και επιστρωμένη με αυθεντικό κεριά μέλισσας πάνω στο οποίο με ένα μεταλλικό αιχμηρό αντικείμενο σε μήκος ενός μολυβιού, χαράσσονταν το επιθυμητό κάθε φορά μήνυμα. Το μήνυμα έσβηνε με τη χρήση του ίδιου αντικείμενου αλλά από την άλλη του πλευρά, που ήταν πεπλατυσμένη για την εξυπηρέτηση ακριβώς αυτού του σκοπού. Όπως αποκαλύπτει η ονομασία του, χρησιμοποιήθηκε κατ' εξοχήν κατά τους βυζαντινούς χρόνους αλλά προϋπήρχε από τους ελληνιστικούς ακόμα χρόνους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 76). Αναφορά στην ύπαρξή τους γίνεται και από τον Όμηρο (Όμηρος, Ιλιάς, Ζ' 156) και τον Αριστοφάνη στις Νεφέλες. Οι αρχαίοι Έλληνες μάλιστα για να κάνουν τη διαδικασία τόσο της χάραξης όσο και του σβησίματος πιο εύκολη, χρησιμοποιούσαν μια πρόσμιξη αυθεντικού κεριού μέλισσας με λίπος ζώου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης των δίπτυχων κερωμένων πλακών, είναι ο τρόπος με τον οποίο

φημολογείται ότι ο αυτοεξόριστος στην Περσία Σπαρτιάτης, Δημάρατος (5^{ος} αιώνας π.Χ.), έστειλε στη Σπάρτη την πληροφορία ότι ο βασιλιάς Ξέρξης σκόπευε να εκστρατεύσει εναντίον τους. Σκάλισε λοιπόν το μήνυμα στην ξύλινη επιφάνεια των πινακίδων και τις κάλυψε με κερί. Κατόπιν έστειλε τις φαινομενικά άδειες πινακίδες στη Σπάρτη, όπου η γυναίκα του βασιλιά Λεωνίδα, Γοργώ μαντεύοντας το τέχνασμα αποκάλυψε την κρυμμένη πληροφορία.

2.4.4. Σχολική Υγιεινή

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, γίνεται αισθητή στον ευρωπαϊκό χώρο η παρουσία ενός μέχρι πρότινος περιθωριοποιημένου, θα μπορούσαμε να πούμε, κλάδου της Ιατρικής, η Υγιεινή. Οι λόγοι που συνετέλεσαν στο να αποκτήσει ο εν λόγω κλάδος ολοένα και περισσότερους υπερασπιστές ήταν τα υψηλά ποσοστά παιδικής θνησιμότητας και οι συχνά θανατηφόρες επιδημίες που σημειώθηκαν στα μέσα του αιώνα και ουσιαστικά ανάγκασαν την κοινωνία να πάρει μέτρα για να καταπολεμήσει τα δυσάρεστα αυτά φαινόμενα (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2010: 41-46).

Μέχρι τότε στην Ελλάδα η ασθένεια προβαλλόταν στα παιδιά ως αποτέλεσμα ανυπακοής και εν ολίγοις εξισωνόταν με την επερχόμενη θεία τιμωρία (Σουτζόγλου-Κοτταρίδη, 1991), δεν αποδιδόταν δηλαδή σε καμιά ορθολογικού χαρακτήρα ερμηνεία βασισμένη στην επιστημονική γνώση (Μακρυνιώτη, 1986: 229, 237-238).

Όμως σιγά-σιγά, την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα, άρχισαν να εντείνονται και στην Ελλάδα οι φωνές διαμαρτυρίας που υποστήριζαν την ανάγκη εισαγωγής υγειονομικών θεσμών στα σχολεία (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2004), κάτι που γινόταν ήδη σε αρκετές χώρες της Ευρώπης (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2010: 41-46). Οι έντονες ευρωπαϊκές επιδράσεις σε αυτόν τον τομέα αντικατοπτρίζονται στην έντονη εκδοτική δραστηριότητα (επιστημονική και μη) που κάνει την εμφάνισή της και στη χώρα μας και αφορά στην πρόληψη και στην αξία της υγιεινής διαβίωσης και διατροφής (Ντούτσης, 2008). Η στροφή αυτή επικυρώνεται από την εισαγωγή του μαθήματος της Υγιεινής με το νόμο ΧΘ' του

1878 όπως και αργότερα το 1908 στο σχετικό διάταγμα του Υπουργείου Παιδείας με το οποίο προωθείται η σύσταση Γραφείου Σχολικής Υγιεινής που επιφορτίζεται με τον έλεγχο της υγιεινής των σχολικών κτιρίων, τη διάδοση στοιχειωδών γνώσεων υγιεινής, την διασφάλιση της υγείας των μαθητών/τριών και τέλος την πρόληψη των λοιμωδών νοσημάτων (Μακρυγιάννη, 1986: 239-240).

Έτσι η ορθολογική άποψη παραμερίζει την υπερφυσική και τα σχολικά εγχειρίδια προσπαθούν να εξοικειώσουν τα παιδιά με κανόνες υγιεινής και να καταστήσουν σε αυτά την εικόνα του γιατρού και του εμβολιασμού ως απόλυτα φυσιολογικές και επιβεβλημένες. Η υγεία παρουσιάζεται ως μια κατάσταση που δεν είναι τυχαία αλλά άμεσα εξαρτώμενη από την προσωπική μέριμνα. Είναι λοιπόν ατομική υπόθεση που αφορά το σώμα, την ενδυμασία, ακόμα και τα βιβλία του/της μαθητή/τριας με περεταίρω θετικές προεκτάσεις, όπως η κοινωνική αποδοχή του παιδιού και η λήψη θετικών αξιολογήσεων περί του ήθους του, άμα τη εμφανίσει του αφού μια καθαρή εξωτερική εμφάνιση προεξοφλεί κατά τα τότε δεδομένα της εποχής και έναν ανάλογο ψυχικό πλούτο, εξασφαλίζοντας οπωσδήποτε και μια μετέπειτα ζωή γεμάτη υγεία αλλά και ένα έθνος ενήμερο. Φαίνεται λοιπόν τα παραπάνω να συνοψίζονται εύλογα στη λαϊκή ρήση που θέλει την καθαριότητα να είναι μισή αρχοντιά (Μακρυγιάννη, 1986: 243-257).

Το ζήτημα στις σχολικές υγιεινής ήταν άμεσα συνυφασμένο με την δομή αλλά και την κατάσταση των σχολικών κτηρίων, η οποία δυστυχώς κρινόταν με βάση τις εκθέσεις των επιθεωρητών ως άθλια, καθώς δεν ήταν λίγες και οι φορές που τα σχολεία λειτουργούσαν σε αποθήκες ή σπίτια, ενώ στις «αίθουσες» αυτών στοιβάζονταν πολλά περισσότερα από το επιτρεπτό όριο παιδιά (Παπασωτηρίου, 1980), με πολλούς παιδαγωγούς στα τέλη του 19^{ου} αιώνα να θεωρούν τα ανθυγιεινά διδακτήρια ως τη βασική αίτια της μείωσης του μαθητικού πληθυσμού και της αύξησης της διαρροής του μαθητικού δυναμικού μετά το πρώτο έτος φοίτησης (Σολομών, 1992). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διατυπώσεις του Υπουργού Παιδείας στην αιτιολογική έκθεση κατά την υποβολή στη Βουλή των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων το 1899 *«τὰ διδακτήρια ἦσαν τελείως ἀκατάλληλα πρὸς τὸν σκοπὸν τῆς ἐκπαιδεύσεως καὶ ὅλως ἐπιβλαβῆ εἰς τὴν ὑγείαν τῶν νεαρῶν τῆς κοινωνίας βλαστῶν, συναγελαζομένων ἐν τρώγλαις ἀνηλίους καὶ ὑγραῖς*

ἀποτελούσαις ὡς ἐπὶ τὸ πλεῖστον οἶονεὶ παράρτημα βουστασίων, ποιμνιοστασίων, σταύλων ἢ γειννιζούσαις πρὸς βόθρους, στρατῶνας, σφαγεῖα, κτλ.» (Ντούτσης, 2008α: 352-353). Σε παρόμοιο επίπεδο εξακολούθησαν να κυμαίνονται οι χαρακτηρισμοί για τα σχολεία και την περίοδο του μεσοπολέμου και όχι μόνο για αυτά της χώρα μας αλλά και για αυτά των λοιπών Νέων Χωρών (Ηλιάδου-Τάχου, 2003α).

Πέρα όμως από την παραπάνω κατάσταση των σχολείων, που βελτιώθηκε με αρκετά αργούς ρυθμούς, παρόλο τον επίσημο δια νόμου προσδιορισμό το 1914 (συμπληρωματικός του ΓΩΚΖ' του 1911) των προϋποθέσεων ανέγερσης και επιδιόρθωσής τους (Ρέμος, 2017), σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες, τα λοιμώδη νοσήματα τα οποία εμφανιζόταν πολύ συχνά και κατάντησαν να είναι γνωστά ως σχολικά νοσήματα. Έπαιρναν λοιπόν, συχνά τη μορφή επιδημίας που ανάγκαζε τον/την δάσκαλο/α στην παύση της λειτουργίας του σχολείου μέχρι το καταλάγιασμα του φαινομένου. Σε συνέχιση των όσων προκύπτουν επί του θέματος από προφορικές μαρτυρίες, την ευθύνη της καθαριότητας της αίθουσας έφερε ο/η δάσκαλος/α και τα παιδιά σε σχηματισμούς που όριζε ο/η πρώτος/η. Για παράδειγμα, ο/η δάσκαλος/α διόριζε δύο ή τρεις μαθητές/τριες ανά εβδομάδα που έφεραν ένα σύνολο αρμοδιοτήτων όπως ο καθαρισμός της έδρας των θρανίων, του πίνακα, η φροντίδα της σόμπας κ.ά. Επίσης δεν ήταν λίγες οι φορές που ο/η δάσκαλος/α αναλάμβανε τον τακτικό έλεγχο της καθαριότητας των αυτιών, των μαλλιών και των προσώπων των παιδιών.

Η έμφαση στην φροντίδα της υγιεινής δίνεται και από κάδρα σχετικού χαρακτήρα που κοσμούσαν ισάξια με την εικόνα του Χριστού, τους τοίχους των σχολικών αιθουσών, δείγματα των οποίων δεν παραβλέψαμε να περιλάβουμε στη Μουσειοσκευή μας.

2.4.5. Σχολική εξουσία & πειθαρχία

Η πειθαρχία, σύμφωνα με τον Foucault, συνιστά συστατικό στοιχείο της εξουσίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, η πειθαρχία δεν αποτελεί ούτε ένα θεσμό ούτε ένα συγκεκριμένο μηχανισμό. Είναι ένας τύπος εξουσίας, ένας τρόπος άσκησής της,

και περιλαμβάνει ένα σύνολο οργάνων, τεχνικών, μεθόδων, διαδικασιών αλλά και στόχων (Foucault, 1976: 121-135). Η πειθαρχία, κατά τον Foucault, περιλαμβάνει τον έλεγχο του χώρου, του χρόνου και του σώματος και εγκαθιδρύεται κυρίως με τρεις τρόπους-προϋποθέσεις επιτυχίας: το μηχανισμό της ιεραρχικής επιτήρησης, της κανονιστικής κύρωσης και της εξέτασης. Κατά αυτό λοιπόν τον τρόπο η πειθαρχία και οι τεχνικές άσκησης και επιβολής της απαντώνται και στην εκπαίδευση και έτσι το σχολείο θεμελιώνει σχέσεις πειθαρχίας, κυριαρχίας και υποταγής, που με τη σειρά τους οδηγούν στην ομοιομορφία, στην κανονικοποίηση, και στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων τύπων υποκειμένων (Φουκώ, 1989: 278-283).

Το ζήτημα λοιπόν των σχολικών κανόνων και της σχολικής πειθαρχίας είναι τόσο παλιό όσο και η ζωή του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάτσικας, 1999: 64) με τον Douet να επισημαίνει πως τόσο η έννοια της τιμωρίας όσο και της πειθαρχίας ήταν ανέκαθεν αχώριστες από αυτή της εκπαίδευσης (Douet, 1992: 18-19). Παρόμοια θέση παίρνει και ο Κυρίδης που θέλει την πειθαρχία εκτός από δομικό συστατικό της σχολικής ζωής να αποτελεί και ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως έναν από του στόχους της σχολικής κοινωνικοποίησης (Κυρίδης, 1997: 37).

Στην Ελλάδα, η έννοια της πειθαρχίας στο σχολείο, έχει συνδεθεί με το αυστηρό σύστημα «μεταχείρισης» των μαθητών/τριών και την τυποποίηση της σχέσης δασκάλου-μαθητή που έχουν τις ρίζες τους στις επιδράσεις της παιδαγωγικής του Herbart, ο οποίος αν και θεωρείται ως ο πατέρας της Παιδαγωγικής Επιστήμης (αφού σε αυτόν οφείλει η Παιδαγωγική τη θεμελίωσή της σε επιστημονική βάση) (Hilgenhege, 1993), ζημίωσε τη σχέση του παιδιού με το σχολείο (Πυργιωτάκης, 2007). Το εν λόγω παιδαγωγικό ρεύμα έφτασε στη χώρα μας με την κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στα 1880 (Παπακωνσταντίνου & Ανδρέου, 1992:54-58) καθώς μάλιστα ανταποκρινόταν και στις προσδοκίες της Μεγάλης Ιδέας (Δανάσσης-Αφεντάκης, 2000: 90-92).

Μια λοιπόν τυπική μέρα στην αίθουσα ενός ελληνικού σχολείου της εξεταζόμενης περιόδου θα έβρισκε τον/την δάσκαλο/α να αγορεύει «καρφωμένο/νη» στην έδρα του/της, που βρισκόταν πάνω σε ένα βάθρο ώστε να

είναι ένα επίπεδο ψηλότερο των μαθητών/τριών όπως άρμοζε άλλωστε στην αυθεντία του/της από όπου και εξασφάλιζε χωρίς μετακινήσεις τον πλήρη έλεγχο της τάξης. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές και οι μαθήτριες διατάσσονταν σε απόλυτα στοιχισμένες, παράλληλες γραμμές προσανατολισμένες προς τον πίνακα και ο/η ένας/μία πίσω από τον/την άλλον/η, όπως ακριβώς επέβαλλε η πάγια διάταξη των θρανίων τους. Η όποια μετακίνηση του/της μαθητή/τριας ήταν ανεπίτρεπτη και όταν γινόταν ήταν φυσικά κατόπιν αδειοδότησης του/της δασκάλου/ας. Η μόνη «ελεύθερη» μετακίνηση ήταν αυτή για την διαδικασία της εξέτασης που απαιτούσε από τον/την εκάστοτε εξεταζόμενο/η να σταθεί όρθιος/α μπροστά στον πίνακα, δίπλα στην έδρα (Γερμανός, 2006).

Πέραν όμως της συνολικής διάταξης των εμπλεκομένων στην παιδαγωγική διαδικασία, που έφερε την παραπάνω συγκεκριμένη μορφή, συγκεκριμένη ήταν και η στάση του/της κάθε μαθητή/τριας στο θρανίο του/της. Αναλυτικότερα, έπρεπε να διατηρούν το σώμα τους σε ορθή γωνία ακόμα και όταν έγραφαν, με τα πόδια ενωμένα και ποτέ σταυρωμένα πάνω στην ειδική θέση που έφεραν τα παλιού τύπου θρανία. Τα χέρια, όταν δεν εργαζόντουσαν, έπρεπε να είναι σταυρωμένα επάνω στο θρανίο (Σολομών, 1992: 261).

Με αυτούς λοιπόν τους τρόπους, σε συνδυασμό με τους κανόνες χρηστής συμπεριφοράς που κρέμονταν τους τοίχους της κάθε αίθουσας, το σεμνό της παρουσίας με την ποδιά και τα ευπρεπώς χτενισμένα μαλλιά εξασφαλιζόταν η ομοιομορφία στην σχολική αίθουσα που μάλλον θύμιζε περισσότερο στρατόπεδο.

Σε ό,τι αφορά το σύστημα των ποινών που προέβλεπε το ελληνικό σχολείο και επιβαλλόταν δια του φόβου προς το πρόσωπο του/της δασκάλου/ας και όχι από την ακούσια πειθαρχία και κρίση, αυτό ήταν προσκολλημένο στα χριστιανικά ήθη και διαποτισμένο από ένα πνεύμα αστυνόμευσης. Οι ποινές που περιελάμβανε ήταν δύο ειδών, οι θεσμοθετημένες και οι μη. Στην πρώτη κατηγορία υπάγονταν η νουθεσία μπροστά στους/τις συμμαθητές/τριες, η μείωση της τροφής, το γονάτισμα, η ορθοστασία, η δημόσια διαπόμπευση, η αποβολή, η εγγραφή στο ποινολόγιο, ενώ στη δεύτερη η χρήση της ράβδου, το τράβηγμα των αυτιών, το μπάτσισμα, το μουτζούρωμα του προσώπου, η φάλαγγα, το φτύσιμο από άλλα

παιδιά και οι γραπτές τιμωρίες και το κλείδωμα σε σκοτεινό χώρο (Χατζηβασιλείου, 1988: 61-74).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι οι παραπάνω τιμωρίες έμοιαζαν κατά γενική ομολογία να φέρουν και την γονική έγκριση, αφού κάθε φορά που ο γονιός παρέδιδε το παιδί του στον/στην δάσκαλο/α φέρεται να του/της έλεγε χαρακτηριστικά: *«Το κρέας δικός σου, τα κόκκαλα δικά μου.»*. Επίσης οι γονείς αρκετά συχνά αναφέρονταν επιπόλαια στο σχολείο και στο όνομα του/της δασκάλου/ας σαν μέσο συμμόρφωσης. Ενδεικτικές είναι οι φράσεις *«Θα σε διορθώσει ο δάσκαλος στο σχολείο!»*, *«Θα σου μάθει γράμματα ο δάσκαλος.»* που δυστυχώς δεν αποκάλυπταν το μεγαλείο της μόρφωσης, τουναντίον εμπεριείχαν την έννοια της τιμωρίας (Καρασίμος, 1998: 95-96).

2.4.6. Η μαθητική ποδιά

Ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό-γνώρισμα της σχολικής ζωής που προσέδιδε την επιζητούμενη πειθαρχία και σοβαρότητα από πλευράς μαθητών και μαθητριών στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, ήταν η ποδιά.

Η μαθητική ποδιά είχε χρώμα μπλε αδιαπραγμάτευτα, ήταν άλλωστε το εθνικό χρώμα. Για τα κορίτσια είχε τη μορφή ρόμπας που κούμπωνε μπροστά και στη μέση έδενε με ένα ίδιου χρώματος και υφάσματος ζωνάρι. Τον καιρό μάλιστα που ακόμα οι ποδιές ράβονταν κατ' οίκον ή από μοδίστρες, οι μητέρες των κοριτσιών φρόντιζαν να αφήνουν αρκετό περίσσιο ύφασμα από μέσα, ώστε κάθε χρονιά ανάλογα με το ύψος που αποκτούσε η κόρη τους να το κατεβάζουν προοδευτικά ώστε να μην μπουν στη διαδικασία να ράψουν μια νέα ποδιά. Για τα κορίτσια η ποδιά συνοδευόταν και από ένα λευκό γιακά που «κούμπωνε» πάνω στον μπλε και συνήθως ήταν είτε πλεκτός είτε έφερε πλεχτή δαντέλα. Τον γιακά επιμελούνταν συνήθως οι γιαγιάδες των κοριτσιών και κατά καιρούς έφερε διάφορες παραλλαγές και έφτασε να υποδηλώνει κάποιες φορές ανάλογα το ύφασμά του την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της εκάστοτε μαθήτριας. Με τον λευκό γιακά κομποζάριζε και η επίσης απαραίτητη για τα κορίτσια λευκή κορδέλα για τα μαλλιά, ώστε να έχουν μια συνολικά ευπρεπή και σεμνή εμφάνιση.

Για τα αγόρια τα πράγματα ήταν πιο απλά. Για εκείνα η ποδιά έμοιαζε με ένα κοντό μπουφάν που έφτανε μέχρι το ύψος της μέσης. Και στις δύο όμως ποδιές και των κοριτσιών και των αγοριών υπήρχαν δεξιά και αριστερά τσέπες, σε αυτές φυλάσσονταν συνήθως ένα λευκό μαντίλι πάνω στο οποίο με την έναρξη κάθε εβδομάδας ο/η δάσκαλος/α επιθεωρούσε την καθαρότητα των νυχιών των παιδιών. Η υποχρεωτικότητα των ποδιών και ιδίως για τα κορίτσια δεν περιοριζόταν μόνο κατά τις ώρες που αυτά παραβρίσκονταν στο σχολικό χώρο αλλά επεκτεινόταν και στις ώρες εκτός αυτού, κατά τις δημόσιες εμφανίσεις τους.

Αξίζει να σημειώσουμε ότι για τα αγόρια και περισσότερο για εκείνα που φοιτούσαν στο Γυμνάσιο υπήρχε και το πηλίκιο που έφερε πάνω του την κουκουβάγια, το σύμβολο της γνώσης και της σοφίας. Το πηλίκιο εξέλειπε ουσιαστικά μετά την μεταρρύθμιση του 1964, αλλά η χρήση του είχε αρχίσει ήδη να φθίνει μετά το πέρας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Δημαράς, 2008: 168).

Στο κεφάλαιο μαθητική ποδιά νέα πνοή έδωσαν οι οίκοι έτοιμων ενδυμάτων όπως αυτοί του Τσεκλένη, του Τσιτσόπουλου, του Μινιόν και φυσικά η μεγαλύτερη κλωστοϋφαντουργική βιομηχανία της Ελλάδος, Πειραιϊκή-Πατραϊκή, που δημιούργησαν ποδιές σε πιο μοντέρνες και σε βολικές γραμμές για τα παιδιά.

Η επίσημη κατάργηση των σχολικών ποδιών ήρθε τις 6 Φεβρουαρίου του 1982 από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ. Η εν λόγω κατάργηση αφορούσε ουσιαστικά τα κορίτσια αφού για αυτά μέχρι τότε ήταν υποχρεωτική η ποδιά, για τα αγόρια είχε ήδη γίνει λίγα χρόνια πριν απλά προαιρετική.

3^ο Κεφάλαιο: Η τοπική Ιστορία στην Εκπαίδευση

3.1. Τι είναι η τοπική Ιστορία

Αρκετοί είναι οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί για την τοπική Ιστορία. Ένας από τους πιο γνωστούς, του Paul Leuilliot, θέλει την τοπική Ιστορία να ακολουθεί τις σύγχρονες επιστημολογικές προσεγγίσεις και να είναι η ιστορική επιστήμη του ατομικού και του ειδικού. Θεωρεί ότι συνήθως αρχίζει τις διερευνήσεις της από το παρόν οδεύοντας προς το παρελθόν, ενώ έχει ένα ποιοτικό και ελαστικό χαρακτήρα. Δίνει ακόμα έμφαση περισσότερο στο ατομικό και λιγότερο στο γενικό. Είναι η Ιστορία που εστιάζει στην καθημερινή ζωή, αυτή που εξετάζει αντιλήψεις και νοοτροπίες και αποστρέφεται τις γενικεύσεις χωρίς όμως να παραβλέπει τις «επιδράσεις» στο γενικό επίπεδο (Leuilliot, 1967).

Ο Ντούλας από τη δική του σκοπιά προσδιορίζει την τοπική Ιστορία ως *«[...] το ιστορικό εκείνο υλικό που βρίσκεται στη γειτονική περιοχή και είναι ήδη γνωστό, οικείο στα παιδιά ή μπορεί να γνωσθεί κυρίως ως αποτέλεσμα εργασιών και επιτόπιας έρευνας»* (Ντούλας, 1988).

Για τον Παπαγιαννόπουλο, Σιμώνη & Φραγκούλη (2000) ως τοπική Ιστορία νοείται η συνολική (κοινωνική, πολιτισμική, οικονομική και πολιτική) ιστορία ενός συγκεκριμένου τόπου σε συσχέτισμό με την ιστορία του ευρύτερου γεωγραφικού χώρου στον οποίο βρίσκεται (επαρχία, γεωγραφικό διαμέρισμα) αλλά και με την εθνική και παγκόσμια ιστορία, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό.

Κατά την Βαϊνά (1997: 35-39) η δυστοκία να συμφωνήσουμε στον ορισμό της τοπικής Ιστορίας έγκειται στην ελαστικότητα που εμπεριέχει ο όρος «τόπος». Για την ίδια επομένως, η τοπική Ιστορία περιλαμβάνει ως υπάλληλες την «Ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας», την «Ιστορία της περιοχής», την «Ιστορία της ευρύτερης περιφέρειας», ενώ επιπλέον είναι δυνατό να εκφραστεί και ως «Πολεο-ιστορία». Ενώ επιπλέον, εξαιτίας και πάλι της σημασιολογικής ελαστικότητας του όρου «τόπος», μοιάζει να δίνει το ελεύθερο να γίνεται χρήση και νοηματικά κατάλληλα διαφοροποιημένων όρων για την εξυπηρέτηση των διδακτικών αναγκών. Έτσι στην

περίπτωση της δικής μας έρευνας, όπως θα γίνει αντιληπτό και από τα παρακάτω, η τοπική Ιστορία απαντάται μέσα από την εκδοχή της τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορίας.

3.2. Σχέση γενικής & τοπικής Ιστορίας

Η τοπική Ιστορία, σε αντίθεση με την γενική και εθνική Ιστορία, προωθεί έναν πλουραλισμό για αυτό και όπως ήταν φυσικό δεν έτυχε της ίδιας ακαδημαϊκής εδραίωσης με την δεύτερη, που αναμφίβολα συνέβαλε στη συγκρότηση ενός ενιαίου έθνους και στην ομογενοποίηση των πληθυσμών. Επομένως εύλογα η γενική Ιστορία και η διδασκαλία της προτιμήθηκε από το σχολείο (Ρεπούση, 1999).

Σύμφωνα με τον Βώρο (1990), η τοπική Ιστορία διακρίνεται από την γενική, εξαιτίας της «τοπικότητας» που αυτή φέρει ή αλλιώς τη χαρακτηρίζει. Ως συμπληρωματικά γνωρίσματα αναφέρονται η συμμετοχή των κατοίκων ενός τόπου στο εκάστοτε μελετώμενο ιστορικό έργο, καθώς και οι συνέπειες που αυτό ενδέχεται να έχει για αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων.

Αντίθετα ο Λεοντσίνης (2001) διατείνεται πως η τοπική Ιστορία, παρόλο που προσδιορίζεται ως του ειδικού και του ατόμου, μεταχειρίζεται την ίδια μεθοδολογία με την γενική Ιστορία, κάτι που συμβαίνει γιατί ακριβώς είναι λεπτές οι μεταξύ τους διαφορές. Θεωρεί λοιπόν ότι ο διαχωρισμός τους επήλθε για την εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών και διδακτικών σκοπών και μόνο.

Μοιάζει λοιπόν η σχέση της τοπικής Ιστορίας με την γενική σαν μια σχέση αμοιβαίου εμπλουτισμού (Χατζηγιάννη κ.ά., 1995: 14), η οποία περιλαμβάνει αναγκαίες, διαλογικού χαρακτήρα ανταλλαγές και όχι μία σχέση υπάλληλη, όπως αντιμετωπιζόταν στο παρελθόν. Η γενική Ιστορία, που ασχολείται με το γενικό, επαναπροσδιορίζεται στη βάση του ατομικού, που αποτελεί το πεδίο της τοπικής Ιστορίας. Η τοπική Ιστορία από την άλλη πλευρά, αποκτά αναγνωσιμότητα στο πλαίσιο της γενικότητας που την αφορά (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001: 25-26, 28-29 & Ρεπούση, 2000).

Ωστόσο ως βασική διαφορά μεταξύ των δύο μπορούμε να θεωρήσουμε αυτή που προκύπτει στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας και της διδακτικής πράξης.

Για τη διδασκαλία λοιπόν της τοπικής Ιστορίας επιδιώκεται η σχολική ιστορική έρευνα με αμεσότερους τρόπους, ενώ η διδασκαλία της γενικής Ιστορίας περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά στα όρια της σχολικής αίθουσας με μοναδικό σημείο αναφοράς τις περισσότερες φορές το σχολικό εγχειρίδιο (Λεοντσίνης, 1996: 54, 61).

3.3. Τα οφέλη από την ενασχόληση με την τοπική Ιστορία

Το μάθημα της γενικής Ιστορίας με τον τρόπο που προσεγγίζεται στο ελληνικό σχολείο, περιοριζόμενο συνήθως στην απλή μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών, έχει ως αποτέλεσμα να μην εμπίπτει στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών (Αβδελά, 1998 & Ανδρέου, 1998), γεγονός που αντιτίθεται με την διαθεματική αξιοποίηση της τοπικής Ιστορίας (Χατζημιχαήλ, 2010) η οποία παρέχει πληθώρα ωφελειών. Τις ωφέλειες αυτές περιέλαβε εκτενώς στο έργο του ο Λεοντσίνης (1996, 50-62) και έχουν ως έξης:

- ❖ Αποσυμφόρηση από τις δύσκαμπτες παραδοσιακές πρακτικές απομνημόνευσης χρονολογιών και περιγραφών μιας ιστορίας δομημένης από τρίτους.
- ❖ Εμπλοκή σε διαδικασίες παρατήρησης, περιγραφής, κρίσης και σύγκρισης γεγονότων και προσώπων του ιστορικού γίνεσθαι που οδηγούν στην ευχερέστερη κατανόηση του παρόντος μέσα από την πιο κοντινή πραγματικότητα του παρελθόντος.
- ❖ Εξοικείωση με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας με το να γίνονται τα ίδια πρωταγωνιστές μιας ερευνητικής διαδικασίας κατά την οποία ανακαλύπτουν, συλλέγουν, παρατηρούν, αξιολογούν και ταξινομούν ιστορικές πηγές αφενός και αφετέρου εξάγουν συμπεράσματα.
- ❖ Καλύτερη κατανόηση της γενικής Ιστορίας μέσα από την συσχέτιση και αντιπαραβολή της με την τοπική.
- ❖ Διέγερση της φαντασίας με ταυτόχρονη ανακάλυψη του εαυτού τους (Macafee, 1980) ως ενεργού διαμορφωτή της κοινωνίας.

- ❖ Διαπίστωση ότι η Ιστορία υπάρχει παντού γύρω μας και πολύ πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο.
- ❖ Ανάπτυξη εκτίμησης για το κοινό παρελθόν τους και διεύρυνση των συνόρων μεταξύ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας (Aktekin, 2010).
- ❖ Ικανοποίηση της ανάγκης για εξακρίβωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ταυτότητάς τους στην τοπική περιοχή που ζουν και σε ένα επίπεδο που βρίσκεται κάτω από εκείνο του εθνικού.
- ❖ Ευαισθητοποίηση σε θέματα περιβαλλοντικού χαρακτήρα μέσα από την διαπίστωση της διαχρονικής σχέσης του ανθρώπου με το περιβάλλον και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση.
- ❖ Απαλλαγή από την ανία που προκαλεί η έλλειψη αμεσότητας και οι γενικεύσεις της γενικής Ιστορίας.
- ❖ Ασφαλέστερη ανάγνωση στην εθνική Ιστορία και από εκεί στην παγκόσμια και αντίστροφα. Όπως άλλωστε επισημαίνει ο Douch κατά Aktekin, οι τοπικές, εθνικές και παγκόσμιες μελέτες δεν είναι αντίθετες ή ανταγωνιστικές μεταξύ τους, αλλά συμπληρωματικές (Aktekin, 2010).
- ❖ Κοινωνικοποίηση μέσα από την αναγνώριση της κοινής ιστορικής μνήμης με τους λοιπούς κατοίκους της περιοχής στην οποία και διαμένουν και σφυρηλάτηση ισχυρών δεσμών με τον τόπο τους (Δελιόπουλος, 2015).

3.5. Η τοπική εκπαιδευτική Ιστορία του Τσοτυλίου

Σύμφωνα με τις πληροφορίες που αντλούμε από τα συγγράμματα των Αλέξανδρου Αδαμίδα (1992), Αλέξανδρου Μπακαϊμή (1999 & 1999α) και Παναγιώτη Παπανικολάου (1971), η εκπαιδευτική ιστορία του Τσοτυλίου ξεκινά τον Ιούλιο του 1871, όταν και ιδρύθηκε στην Κωνσταντινούπολη η Μακεδονική Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα. Ήταν ένα γεγονός που γράφτηκε με χρυσά γράμματα στην ιστορία του Μακεδονικού και όχι μόνο Ελληνισμού. Κατά τον Δάρδα (2005), ήταν γεγονός υψίστης εθνικής σημασίας και ουσιαστικά η πρώτη αντίδραση των δυτικομακεδόνων απέναντι στη βουλγαρική προπαγάνδα. Τον Οκτώβριο της ίδιας χρονιάς άρχισε και η λειτουργία στο Τσοτύλι της αλληλοδιδασκτικής και το «Ελληνικό

Σχολείο» που αποτέλεσε τον πυρήνα των μετέπειτα φημισμένων εκπαιδευτηρίων του. Αξίζει ακόμα να σημειωθεί πως σύμφωνα με την Ηλιάδου-Τάχου (1997) το «Ελληνικό σχολείο», ένας τριτάξιος τύπος σχολείου μέσης εκπαίδευσης, είναι ο πρώτος χρονικά ελληνικός τύπος σχολείου που λειτουργούσε ήδη στην Καστοριά από το 1843.

Σκοπός της Μακεδονικής Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας ήταν η διάδοση των γραμμάτων στην Δυτική και όχι μόνο Μακεδονία με την ίδρυση εκπαιδευτηρίων στο Τσοτύλι κάτι που κινητοποίησε και την αμέριστη συμπαράσταση του Οικουμενικού Πατριαρχείου της Κωνσταντινουπόλεως. Ένας ακόμη σκοπός σύμφωνα με το καταστατικό της σύστασης της Μακεδονικής Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας ήταν και η ένθερμη στήριξη της ιδέας της παροχής μόρφωσης σε παιδιά ανεξαρτήτου φυλής, θρησκείας και εθνότητας: *«...Δεκτοί ως μαθηταί εις την σχολήν γίνονται τά τέκνα, άνευ διακρίσεως θρησκείας ή φυλής.»*. Στη θέση αυτή έδωσε έμφαση και ο πρωτοσύγκελος Δωρόθεος Ευελπίδης σε επέτειο της Αδελφότητας αναφέροντας: *«Η παιδεία είναι ή μόνη καταβάλλουσα τούς φραγμούς τούτους καί ήτις ως κολυμβήθρα άπονίπτουσα τάς διακρίσεις ταύτας, άδελφοποιεί την ανθρωπότητα...»*.

Ιδρυτές της ήταν, εκτός από εύπορους δυτικομακεδόνες πάροικους της Κωνσταντινούπολης που κατείχαν σημαντικές θέσεις στο εμπόριο και την οικονομία, και πτωχοί μάστορες, τεχνίτες, κτιστάδες και πετράδες της περιοχής του Βοΐου που έδρασαν αμισθί για την ανέγερση των εκπαιδευτηρίων και για αυτό η Αδελφότητα μετά την ίδρυση των εκπαιδευτηρίων θέλησε να αναγείρει προς τιμή τους στο Τσοτύλι και τον ανδριάντα του «Άγνωστου Μάστορα».

Η ίδρυση της Μακεδονικής Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας έτυχε μεγάλης απήχησης στον υπόδουλο Ελληνισμό, ο οποίος την ονόμασε «φανερή φιλική εταιρία». Τα έσοδα της Αδελφότητας για την υλοποίηση του σκοπού της προέρχονταν από τις συνδρομές των μελών, δάνεια, δωρεές καθώς και από την έκδοση τσιγαρόχαρτων σε διάφορες τιμές και ποιότητες, από την πώληση των οποίων αποταμιεύονταν χρήματα που θα αξιοποιόντουσαν στην ανέγερση των εκπαιδευτηρίων.

Έτσι στις 6 Μαΐου του 1873 και ημέρα Κυριακή, ένα χρόνο ακριβώς μετά την έκδοση του σχετικού αυτοκρατορικού φερμανιού οι ιδρυτές της Μακεδονικής Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας: ο Μητροπολίτης Νικαίας Ιωαννίκιος Κωνσταντίνος ή Ραγκαζάς, ο επίτιμος πρόεδρος και φιλόμουσος μεγαλέμπορος, Κωνσταντίνος Θωμαΐδης, ο Ροδοχωρίτης πρόεδρος Δημήτριος Κωνσταντινίδης και ο γενικός γραμματέας, ιεροδιάκονος Στέφανος Νούκας έθεσαν το θεμέλιο λίθο του Γυμνασίου-Οικοτροφείου Τσοτυλίου για τη φοίτηση, τη σίτιση και τη διαμονή μαθητών. Η ανέγερσή του είχε ανατεθεί με συμβόλαιο στον αρχιτέκτονα Παναγιώτη Βασιλειάδη από το Κριμίνι Βοΐου και υπαγόρευε αυστηρά το κτίριο να είναι εξ ολοκλήρου πετρόχτιστο και κατά το σχέδιο της Αμερικανικής Σχολής της Κωνσταντινουπόλεως.

Οι Τούρκικοι παράγοντες της περιοχής έβλεπαν με δυσμένεια την ανοικοδόμηση του μεγάλου αυτού διδακτηρίου και ο Καϊμακάμης τη Νεαπόλεως, διέταξε την παύση των εργασιών. Έπειτα όμως από σχετική διαμαρτυρία του Μητροπολίτη Σισανίου και Σιατίστης στον Πασά της Θεσσαλονίκης, Ακήφ, η ανοικοδόμηση συνεχίστηκε κανονικά και το καλοκαίρι του 1874 το διδακτήριο, «ο τηλαυγής φάρος της παιδείας» όπως αλλιώς αποκαλούνταν, ήταν έτοιμο.

Σύντομα η φήμη του διδακτηρίου σε αυτό το νευραλγικό μέρος, πάνω στον «λαμπρόν γήλοφον, [...] καταλληλότατον διά τοιοῦτον έκπαιδευτήριον», σταυροδρόμι τριών νομών (Καστοριάς, Κοζάνης & Γρεβενών) που ήταν ήδη γνωστό ανά την Ελλάδα για τη ξακουστή εμποροπανήγυρη από το 1833 (Δώσσας & Καλογερόπουλος, 2004), απλώθηκε σε όλη την οθωμανική αυτοκρατορία αλλά και έξω από αυτή σκεπάζοντας ακόμα και τη φήμη πολλών άλλων εκπαιδευτήριων της ελεύθερης Ελλάδας. Οι μαθητές του προέρχονταν από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, μορφώνονταν και χύνονταν πρεσβευτές της πνευματικής αναγέννησης στο υπόδουλο τμήμα της χώρας.

Την περίοδο 1890-1891, όπως αναφέρει η Ηλιάδου-Τάχου (1997), το «Ελληνικό Σχολείο», που εξελισσόταν με γοργούς ρυθμούς στο Τσοτύλι, λαμβάνει εκεί την πλήρη μορφή ενός μοντέλου μέσης εκπαίδευσης που ανταποκρίνεται πιστά στα πρότυπα του Ελληνικού Βασιλείου. Απαρτίζεται από τις τρεις τάξεις του «Ελληνικού Σχολείου» και τέσσερεις γυμνασιακές. Ο νέος αυτός τύπος σχολείου

είναι το «Τέλειο σχολαρχείο», με τον εν λόγω όρο να αποδίδεται αποκλειστικά στο Γυμνάσιο-Οικοτροφείο Τσοτύλιου.

Λίγα χρόνια αργότερα, το Σεπτέμβριο του 1893, η Τσοτύλιος Σχολή, όπως αλλιώς ήταν γνωστό το συγκεκριμένο εκπαιδευτήριο, αναγνωρίζεται επισήμως από το Υπουργείο Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας και από την Πρυτανεία του Πανεπιστημίου Αθηνών ως ισότιμο Γυμνάσιο με τα λοιπά Γυμνάσια της ελεύθερης Ελλάδος. Έτσι έκτοτε οι απόφοιτοί του μπορούσαν να εγγραφούν στο Πανεπιστήμιο χωρίς εξετάσεις. Η αναγνώριση αυτή προέκυψε από τις επιτυχίες που διαπιστώθηκαν πως είχαν οι απόφοιτοί του εν λόγω διδακτηρίου σε διάφορες σχολές. Η Τσοτύλιος Σχολή, κατά τον Δάρδα (2005), έτυχε το σχολικό έτος 1910-1911 και ακόμη μιας αναγνώρισης, αυτή τη φορά, από την οθωμανική κυβέρνηση ως ισότιμο προς ιδιαιδέ τουρκικά Γυμνάσια.

Τα χρόνια του Μακεδονικού Αγώνα το Γυμνάσιο-Οικοτροφείο του Τσοτυλίου έγινε κέντρο διαβίβασης μυστικών εγγράφων και επαφών με τους αξιωματικούς απεσταλμένους ως αρχηγούς του αγώνα.

Στο μεταξύ η Μακεδονική Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα είχε ολοκληρώσει τον κύκλο ζωής της και στη θέση της συστήνεται τον Ιανουάριο του 1924 η Νέα Μακεδονική Αδελφότητα, στην Θεσσαλονίκη αυτή τη φορά. Μετά την απελευθέρωση της Μακεδονίας από τους Τούρκους, το πρώτο εκπαιδευτήριο του Τσοτυλίου και σημερινό Δημαρχείο δεν επαρκούσε πια για να στεγάζει το πλήθος των μαθητών που συνέρεαν από κάθε γωνία της Ελλάδος για να μορφωθούν. Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε από τη Νέα Μακεδονική Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα η ανέγερση ενός νέου, χωριστού διδακτηρίου, κοντά στο πρώτο. Το παλιό κτίριο θα εξυπηρετούσε από τούδε και στο εξής μόνο τη διαμονή και τη σίτιση των μαθητών, ενώ τα μαθήματα θα γινόντουσαν στο νέο.

Και έτσι, το Σάββατο 9 Ιουνίου του 1928, ψηλά κοντά στο «Λόφο της Ελπίδας», έγινε με μεγάλη επισημότητα η θεμελίωση του δεύτερου διδακτηρίου. Το γεγονός θεωρήθηκε από όλους σημαντικότερο και περισπούδαστο. Εκείνη την ημέρα το Τσοτύλι είχε τις καλές του, όλα ήταν σημαιοστολισμένα. Οι δρόμοι ήταν κατακάθαροι, οι νοικοκυρές είχαν ασπρίσει τα πεζούλια και τα μπαλκόνια. Ακόμα

και οι καμπάνες χτυπούσαν από το πρωί χαρμόσυνα και πολύς κόσμος ερχόταν από τα γύρω χωριά για να παραβρεθεί στην τελετή.

Σε αυτήν παρέστησαν πολλοί επίσημοι: ο Γενικός Διοικητής Μακεδονίας Αχιλλέας Καλεύρας, ο στρατηγός-οπλρχηγός Τσόντος-Βάρδας, ο Νομάρχης Κοζάνης Μητρόπουλος, οι δημοσιογράφοι Χαμουδόπουλος, Μεσολογγίτης και Τσώχος, το Διοικητικό Συμβούλιο της Νέας Μακεδονικής Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας, οι βουλευτές Κακουλίδης και Μπούσιος, ο Μητροπολίτης Σιατίστης, αλλά και η Ναταλία Μελά, κόρη του Στέφανου Δραγούμη και σύζυγος του μεγάλου ήρωα του Μακεδονικού Αγώνα, Παύλου Μελά. Η Ναταλία Μελά συμβούλεψε μάλιστα στους παραβρισκόμενους μαθητές *«Να μάθετε γράμματα παιδιά μου. Αυτά δόξασαν την Αρχαία Ελλάδα, αυτά θα μας σώσουν και τώρα»*.

Ήδη όμως από το 1938 είχε ωριμάσει η σκέψη της εγκατάλειψης του πρώτου διδακτηρίου ως οικοτροφείου και είχαν μεθοδευτεί οι απαραίτητες ενέργειες για την ανέγερση ενός επίσης νέου. Η επίσημη θεμελίωσή του πραγματοποιήθηκε το 1939. Ωστόσο, οι οικονομικές δυσχέρειες καθώς και η είσοδος της Ελλάδας στο Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο μετά την έξοδό της από την ουδετερότητα που μετέτρεψε το συγκεκριμένο διδακτήριο σε στρατώνα και αποθήκη του γαλλικού στρατού, ανέβαλαν την ανέγερση. Αυτή πραγματοποιήθηκε μεταπολεμικά κατά το 1954.

Υπολογίζεται ότι από τα θρανία των Εκπαιδευτηρίων του Τσοτυλίου από το 1871 μέχρι και το 1971 πέρασαν 23.485 μαθητές και μαθήτριες.

Η Τσοτύλιος Σχολή περιβάλλεται μέχρι και σήμερα από τη φήμη του «αναμορφωτηρίου» εξαιτίας των αυστηρών κανόνων διαβίωσης των μαθητών, γεγονός που γιγαντώνεται μέσα από τις προφορικές μαρτυρίες που μεταφέρονται από στόμα σε στόμα. Η Ηλιάδου-Τάχου (2003) έχοντας εντοπίσει τον Κανονισμό Λειτουργίας του Γυμνασίου Τσοτυλίου σε δύο μάλιστα παραλλαγές του (1900 & 1906) παραθέτει τα εξής:

Και στις δύο παραλλαγές ο έλεγχος τόσο της ενδοσχολικής όσο και της εξωσχολικής συμπεριφοράς των μαθητών ήταν ένα από τα βασικά γνωρίσματα της λειτουργίας του Γυμνασίου-Οικοτροφείου Τσοτυλίου. Σε ό,τι αφορά τον έλεγχο στην

ενδοσχολική συμπεριφορά αυτός προέβλεπε αρχικά την απαγόρευση του καλλωπισμού, την κατοχή χρημάτων ή πολύτιμων αντικειμένων. Απαγορευτική ήταν και η άτακτη μετάβαση από τον ένα χώρο του σχολείου στον άλλο και ιδιαιτέρως δίχως την έγκριση του επόπτη. Απαγορευμένη ήταν και η είσοδος στους κοιτώνες πριν βραδιάσει και φυσικά το κάπνισμα, ενώ στην τρίτη κατά σειρά προσπάθεια κλοπής επιβαλλόταν οριστική αποβολή. Η όποια εξωτερική αλληλογραφία πραγματοποιούταν μέσω της διεύθυνσης ενώ η μόνη και υποχρεωτική έξοδος πέραν του σχολικού χώρου ήταν αυτή για τον κυριακάτικο Εκκλησιασμό. Οποιαδήποτε έξοδος καθώς και συναναστροφή με υπηρέτες (προφανώς τους εργαζομένους στο Οικοτροφείο) ή ανάγνωση εφημερίδων ή περιοδικών ή ανταλλαγή προϊόντων δεν επιτρεπόταν. Για την έξοδο στο Σαββατιάτικο παζάρι του Τσοτυλίου ούτε λόγος.

Ως προς τον έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς αυτός πραγματοποιούταν με διάφορους τρόπους. Η έξοδος από την αίθουσα αλλά και κάθε απουσία γινόταν μόνο κατόπιν εγκρίσεως του Διευθυντή. Ενώ οι ποινές που επιβάλλονταν σε περιπτώσεις παραβίασης των προβλεπόμενων κανόνων ήταν ποικίλες άλλοτε δημόσιου και άλλοτε ιδιωτικού χαρακτήρα. Κάποιες από αυτές ήταν η στέρηση του φαγητού, της εξόδου, της διαχύσεως, της οπώρας και του «συντρώγειν».

Η δεύτερη και μεταγενέστερη παραλλαγή έρχεται να προσθέσει επιπλέον διατάξεις που ρυθμίζουν τις σχέσεις μαθητών-καθηγητών, μαθητών-επιμελητών, και μαθητών αναμεταξύ τους. Περιλαμβάνει ακόμα διατάξεις που τιμωρούν την βαναυσότητα, την σκαιοτήτα, την αυτοδικία και τον σεβασμό στις κτηριακές υποδομές.

4^ο Κεφάλαιο: Ο χαρακτήρας & η δομή του προγράμματος

Εκμεταλλευόμενοι τις θετικές υπώρειες μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης, της μουσειακής εμπειρίας, της μάθησης μέσω αντικειμένων και της προσέγγισης της Ιστορίας μέσα από το φακό της τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορίας, όπως αυτές αναδείχθηκαν από την παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση, δημιουργήσαμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά Δημοτικού για να πλαισιώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο της αξιοποίηση της Μουσειοσκευής μας στην διδακτική πράξη.

4.1. Σκοποί προγράμματος παρέμβασης

Οι σκοποί της παρέμβασης σε παιδαγωγικό επίπεδο είναι οι εξής:

- ❖ Οι μαθητές και οι μαθήτριες να γνωρίσουν βασικές πτυχές της σχολικής ζωής του παρελθόντος και να τις συγκρίνουν με τα αντίστοιχα σημερινά δεδομένα.
- ❖ Οι μαθητές και οι μαθήτριες να αιτιολογήσουν με βάση τα ιστορικά και κοινωνικά συγκείμενα βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής ζωής των περασμένων χρόνων.
- ❖ Οι μαθητές και οι μαθήτριες να απολαύσουν αυτό το ταξίδι στο χρόνο, να κατακτήσουν αλλά και να εκτιμήσουν την λογική της μουσειακής διάσωσης ως έναν τρόπο καταγραφής πτυχών της ιστορίας.
- ❖ Οι μαθητές και οι μαθήτριες να γνωρίσουν την τοπική εκπαιδευτική Ιστορία και να ερευνήσουν για αυτή.
- ❖ Οι μαθητές και οι μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο χθες, το σήμερα και το αύριο.

4.1.1. Γενικές οδηγίες

Δράση σε ομάδες τυχαία σχηματιζόμενες: Όσον αφορά τον χωρισμό σε ομάδες και σε συνάρτηση με το σκοπό της αλληλεπίδρασης, της ανάμειξης, της γνωριμίας και της συνεργασίας στο πλαίσιο ομάδων που είναι μια σταθερή επιδίωξη, αυτές θα σχηματίζονται πάντα με τυχαίο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, θα υπάρχει η πρόβλεψη ύπαρξης λαχνών τόσων ειδών (όσων και οι ομάδες), καρτών ουσιαστικά, οι οποίες θα απεικονίζουν πάντα κάτι σχετικό με την δραστηριότητα και θα αντιστοιχίζονται από τα παιδιά που επιλέγονται στα θρανία-πάγκους εργασίας ή στα προσυμφωνημένα σημεία εργασίας που θα φέρουν πάνω τους μια μεγεθυμένη εικόνα αυτής που υπήρχε στον κάθε λαχνό.

«Τεχνική» κυκλικού εργαστηρίου: Η εν λόγω τεχνική αποτελεί έμπνευση της ανάγκης σε σύντομο χρονικό διάστημα να έρχονται σε επαφή όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες με το περιεχόμενο του κουτιού της Μουσειοσκευής που ανοίγεται και μελετάται κάθε φορά. Για την εξυπηρέτηση της συγκεκριμένης τεχνικής διατάσσουμε τα ομαδοποιημένα θρανία ημικυκλικά-αμφιθεατρικά ώστε τα παιδιά να πασάρουν κάθε φορά σύμφωνα με τη φορά των δεικτών του ρολογιού τα αντικείμενα που έχουν μπροστά τους στις άλλες ομάδες. Έστω ότι το πλήθος των σχηματιζόμενων ομάδων θα είναι σταθερά τέσσερις, με εξαίρεση τη δραστηριότητα της βιβλιοδεσίας που για τεχνικούς λόγους θα εργαστούμε σε μια διάταξη σχήματος «Π», η κάθε μια ομάδα θα πρέπει να προβαίνει σε τρεις πάσες ώστε τα μελετώμενα κάθε φορά αντικείμενα να περάσουν και από τους τέσσερις πάγκους εργασίας.

Χαλάκια δράσης: Πρόκειται για δύο κομμάτια χαλιών που θα χρησιμοποιηθούν κατά τις δραστηριότητες που θα απαιτούν το χωρισμό των μαθητών/τριών σε δυο μεγάλες ομάδες εργασίας. Το ένα κομμάτι χαλιού θα βρίσκεται μπροστά από το ημικύκλιο που θα σχηματίζουν τα ομαδοποιημένα θρανία-πάγκοι εργασίας και το άλλο πίσω από αυτά ώστε οι ομάδες να έχουν την άνεσή τους και μια σχετική ησυχία για να εργαστούν.

4.2. Πρόγραμμα παρέμβασης

Έναρξη πρώτου μέρους του προγράμματος παρέμβασης		Διάρκεια: Μία διδακτική ώρα	
Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & υτοκουμένα
<p>Η όλη παρέμβαση ξεκινά με τη συμπλήρωση του pre-test που εξετάζει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών απέναντι στα μουσεία, τις εμπειρίες που έχουν από αυτά αλλά και το τι περιμένουν να συναντήσουν σε μια πιθανή τους επίσκεψη σε ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής. Ακολουθεί η αναγραφή στον πίνακα της λέξης «Μουσειοσκευή» και η προτροπή των μαθητών/τριών να προσεγγίσουν την σημασία της: «Μήπως έχετε ξανακούσει αυτή τη λέξη;», «Τι σας θυμίζει;», «Τι νομίζετε ότι μπορεί να σημαίνει;», «Κάντε μια προσπάθεια να αναλύσετε αυτή τη λέξη στα συνθετικά της, είναι μια σύνθετη λέξη!». Με την αξιοποίηση των όσων διατυπωθούν από τα παιδιά και μέσω συζήτησης στην ολομέλεια, σταδιακά «αποκαλύπτουμε» το περιεχόμενο της λέξης και το γεγονός της «φιλοξενίας» μιας Μουσειοσκευής από το σχολείο μας. Δεν παραλείπουμε να δώσουμε και τα βασικά στοιχεία προέλευσης της Μουσειοσκευής αλλά και του τρόπου με τον οποίο θα εργαστούμε.</p>	<p>-Να διατυπώσουν ιδέες σχετικά με το τι μπορεί να σημαίνει η λέξη «Μουσειοσκευή»</p> <p>-Να διακρίνουν τα επιμέρους συνθετικά της λέξης «Μουσειοσκευή»</p>	<p>Διάλογος-συζήτηση</p>	<p>Αντίγραφα του pre-test και τη Μουσειοσκευή</p>

Κουτί Μουσειοσκευής: «Γράμματα σπουδάματα»

Διάρκεια: Δυο διδακτικές ώρες

Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Παρακίνηση	Κατά τη φάση της παρακίνησης δεν προβαίνουμε απευθείας στο άνοιγμα του υποψήφιου προς μελέτη κουτιού της Μουσειοσκευής αλλά στη έναρξη μιας συζήτησης σχετικά τα μαθήματα που διδάσκονταν οι μαθητές και οι μαθήτριες των περασμένων δεκαετιών. Ζητούμε λοιπόν από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφραστούν ως προς αυτή την κατεύθυνση διατυπώνοντας είτε γνώσεις που τυγχάνει να έχουν επί του θέματος, είτε απλές υποθέσεις. Εμείς φροντίζουμε να καταγράφουμε σε κάθετη διάταξη και σε μορφή λίστας τα αναφερόμενα από τους μαθητές και τις μαθήτριες μαθήματα σε μια κεντρικά στον πίνακα τοποθετημένη στήλη. Στη συνέχεια δημιουργούμε μια ακόμα στήλη δίπλα στη ήδη υπάρχουσα και	-Να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με τα διδασκόμενα μαθήματα περασμένων δεκαετιών	Διάλογος-συζήτηση, καταιγισμός ιδεών	Το κουτί της Μουσειοσκευής «Γράμματα σπουδάματα»

	<p>ζητούμε να καταγραφούν τα σημερινά διδασκόμενα μαθήματα. Λίγο πριν την ολοκλήρωση της παρακινητικής φάσης ανοίγουμε και το κουτί της Μουσειοσκευής «Γράμματα σπουδάματα» και μοιράζουμε το υλικό του στις ομάδες εργασίας.</p>			
Κύριο μέρος	<p>Έχοντας μοιράσει με όσο το δυνατό με πιο ομοιόμορφο τρόπο το περιεχόμενο της Μουσειοσκευής στις ομάδες εργασίας (δηλαδή αποφύγουμε τη συγκέντρωση και των τριών π.χ. ωρολογίων προγραμμάτων σε μια ομάδα) και εξαιρώντας από αυτή το απόσπασμα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα που θα αξιοποιηθεί σε ύστερο χρόνο, ζητούμε από τις ομάδες μελετώντας η κάθε μια τα όσα έχει μπροστά της, να συντάξει με βάση τις αντλούμενες πληροφορίες μια νέα λίστα με τα μαθήματα που αντιλαμβάνονται να διδάσκονταν οι μαθητές και οι μαθήτριες των περασμένων χρόνων. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους ζητούμε από αυτές, μέσω του ορισμού ενός/μίας εκπροσώπου, να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης το περιεχόμενο της λίστας που συνέταξαν προβαίνοντας σε μια σχετική αιτιολόγηση με βάση το υλικό που μελέτησαν. Η</p>	<p>-Να μελετήσουν στο πλαίσιο των ομάδων ένα σύνολο αυθεντικών υλικών και να συντάξουν λίστα διδασκόμενων μαθημάτων</p> <p>-Να επιχειρηματολογήσουν για το περιεχόμενο της λίστας που συνέταξαν</p> <p>-Να εξάγουν και να</p>	<p>Ομαδοσυνεργατική δράση, διάλογος-συζήτηση</p>	<p>Το κουτί της Μουσειοσκευής «Γράμματα σπουδάματα», ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζεκτορας</p>

	<p>συγκεκριμένη προσπάθεια υποβοηθάται με την προβολή των όσων έχει η κάθε ομάδα μπροστά της και στον προτζέκτορα ώστε η ολομέλεια να είναι σε θέση να συζητά πάνω στα λεγόμενα του/της εκάστοτε εκπροσώπου και να πραγματοποιεί και τις δικές της τοποθετήσεις. Κατά τις παρουσιάσεις δεν παραβλέπουμε να δίνουμε έμφαση στην προσπάθεια αναγνώρισης των «υλικών» από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ενώ μετά την ολοκλήρωση του συνόλου των παρουσιάσεων και την τελική συμπλήρωση της λίστας των διδασκόμενων μαθημάτων των περασμένων χρόνων που θα «τοποθετηθεί» στον πίνακα δίπλα από την κεντρική, δεν παραβλέπουμε να προβούμε στην ολομέλεια σε μια προσπάθεια σύγκρισης του περιεχομένου των τριών λιστών-στηλών που προέκυψαν αλλά και μέσω συζήτησης να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τη χρησιμότητα και τη σκοπιμότητα των διδασκόμενων μαθημάτων αλλά της διαφορετικής κατανομής των διδακτικών ωρών στις μέρες της εβδομάδος.</p>	<p>διατυπώσουν συμπεράσματα για την χρησιμότητα των διδασκόμενων μαθημάτων κατά το παρελθόν</p>		
--	--	---	--	--

Αποθεραπεία	<p>Κοιτάζοντας και πάλι το περιεχόμενο της τελευταίας κατά σειρά δημιουργηθείσας λίστας ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να διατυπώσουν υποθέσεις για το περιεχόμενο των μαθημάτων που σήμερα δεν διδάσκονται, με έμφαση σε αυτά της Καλλιγραφίας, της Ιχνογραφίας και της Χειροτεχνίας. Ακολούθως και εκμεταλλευόμενοι την «τεχνική» του κυκλικού εργαστηρίου δίνουμε στα παιδιά να διαβάσουν διαδοχικά, τμήματα από το περιεχόμενο στη Μουσειοσκευή απόσπασμα του Αναλυτικού Προγράμματος για το περιεχόμενο των μαθημάτων της Ιχνογραφίας και της Χειροτεχνίας ώστε αυτό να αποκαλυφθεί αναλυτικότερα. Τέλος, προτρέπουμε τα παιδιά να επιχειρήσουν να καταπιαστούν με μια από τις προβλεπόμενες για την ηλικία τους δραστηριότητες, της χαρτοκεντητικής για τα κορίτσια και της χαρτοπλεκτικής για τα αγόρια (ή και αντίστροφα). Καθένα από όσα ολοκληρώνει την κατασκευή του, περνά από τον αργαλειό για να δοκιμαστεί και σε αυτή την τέχνη και τεχνική.</p>	<p>-Να διατυπώσουν υποθέσεις για το περιεχόμενο των μαθημάτων που δεν διδάσκονται σήμερα</p> <p>-Να γνωρίσουν το περιεχόμενο παλιών μαθημάτων</p> <p>-Να ασκηθούν σε δραστηριότητες που έκαναν μαθητές και μαθήτριες των περασμένων δεκαετιών</p> <p>-Να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν στην τέχνη του αργαλειού</p>	<p>Διάλογος-συζήτηση</p>	<p>Το κουτί της Μουσειοσκευής «Γράμματα σπουδάματα», χαρτόνια κάνσον, πλαστικές βελόνες, κούκλες μαλλάκι διαφόρων χρωμάτων</p>
-------------	--	---	--------------------------	--

Κουτί Μουσειοσκευής: «Εν...τάξη»		Διάρκεια: Μία διδακτική ώρα		
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Παρακίνηση	Στο στάδιο της παρακίνησης εκμεταλλευόμαστε το περιεχόμενο του κουτιού της Μουσειοσκευής «Εν...τάξη», το οποίο μοιράζεται στις ομάδες εργασίας όσο το δυνατό πιο ομοιόμορφα γίνεται. Ζητούμε από τις ομάδες να μελετήσουν προσεκτικά τα όσα τους έχουν δοθεί και στη συνέχεια συζητώντας στην ολομέλεια προτρέπουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να διατυπώσουν τίτλους-ονομασίες που κατά τη γνώμη τους θα ταίριαζαν στο συγκεκριμένο κουτί της Μουσειοσκευής, επιχειρηματολογώντας.	-Να διατυπώσουν ταίριαστούς υποψήφιους τίτλους-ονομασίες για το μελετώμενο κουτί της Μουσειοσκευής, επιχειρηματολογώντας	Διάλογος-συζήτηση, ομαδοσυνεργατική δράση	Το κουτί της Μουσειοσκευής «Εν...τάξη»
Κύριο μέρος	Στη συνέχεια και εφόσον έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω των προτεινόμενων τίτλων-ονομάτων έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο της Μουσειοσκευής για τη συγκεκριμένη ενότητα, παρουσιάζουμε στην ολομέλεια με τη	-Να «διορθώσουν»-προσαρμόσουν τους κανόνες της	Συζήτηση-διάλογος, ομαδοσυνεργατική δράση	Το κουτί της Μουσειοσκευής «Εν...τάξη», φωτοαντίγραφα

	<p>βοήθεια του προτζέκτορα τα μελετώμενα υλικά και ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να σχολιάζουν επί αυτών, σχετικά με «τι» τους κάνει εντύπωση, την αναγκαιότητα ύπαρξης ή μη κάποιων από αυτά στα σχολεία του τότε αλλά και του σήμερα. Ακολουθώντας, προτρέπουμε τις ομάδες να εργαστούν πάνω στα κείμενα των κανόνων της τάξης και να προβούν ουσιαστικά σε επαναδιατύπωση αυτών ή και ριζική διόρθωση-αντικατάσταση των προτάσεων που περιέχουν (όπου κρίνεται απαραίτητο) ώστε το περιεχόμενό τους να γίνει αποδεκτό με βάση τα σημερινά δεδομένα. Για το σκοπό αυτό μάλιστα δίνουμε στην κάθε ομάδα φωτοαντίγραφο από τον κάθε πίνακα κανόνων ώστε να προβεί σε επιτόπου «διορθώσεις». Αφού οι ομάδες ολοκληρώσουν την εργασία τους, την παρουσιάζουν δια εκπροσώπου στην ολομέλεια και στη συνέχεια σειροθετούν χρονολογικά τα αρχεία των κανόνων: <i>«Τι παρατηρούμε σε σχέση με το πέρασμα των χρόνων και το πλήθος των διορθώσεων;»</i>.</p>	<p>σχολικής τάξης του παρελθόντος κατά τα σημερινά δεδομένα στο πλαίσιο των ομάδων</p> <p>-Να σειροθετήσουν χρονολογικά τα κείμενα των κανόνων της τάξης και να τα συγκρίνουν</p>		<p>από τα κείμενα των κανόνων της τάξης</p>
Επέκταση	<p>Λίγο πριν την ολοκλήρωση της διδασκαλίας προτρέπουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να ρωτήσουν, εφόσον το</p>	<p>-Να ζητήσουν από άτομα</p>		

	επιθυμούν, τους γονείς ή τους παππούδες τους σχετικά με τη ζωή τους στο σχολείο και τους κανόνες που ίσχυαν τότε.	μεγαλύτερης ηλικίας να τους διηγηθούν εμπορίες τους από τη δική τους σχολική ζωή		
--	---	--	--	--

<u>Κουτί Μουσειοσκευής: «Τα πρώτα μου βιβλία»</u>		<i>Διάρκεια: Δύο διδακτικές ώρες</i>		
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Παρακίνηση	Στο στάδιο της παρακίνησης προβαίνουμε άμεσα στο άνοιγμα του κουτιού της Μουσειοσκευής «Τα πρώτα μου βιβλία» και μοιράζουμε το περιεχόμενό του στις ομάδες εργασίας για να μελετηθεί. Πιο συγκεκριμένα, ζητούμε από την κάθε ομάδα να προσπαθήσει να προσδιορίσει την εποχή (ή ακόμη και την ακριβή χρονολογία) και το μάθημα στο οποίο αξιοποιούταν το	-Να έρθουν σε επαφή με παλιά σχολικά βιβλία -Να ανθολογήσουν από αυτά κείμενα που ανήκουν σε	Ερωταποκρίσεις, διάλογος, ομαδοσυnergατική δράση	Κουτί της Μουσειοσκευής «Τα πρώτα μου βιβλία», ηλεκτρονικό υπολογιστή,

	<p>εγχειρίδιο που τυχαία της έχει δοθεί αλλά και να επιλέξει ένα κείμενο από ένα μάθημα που να σχετίζεται με μια συγκεκριμένη κατηγορία. Οι κατηγορίες έχουν ως εξής: παιχνίδια των παιδιών, σχολική ζωή, κοινωνική ζωή, οικογενειακά στιγμιότυπα. Στη συνέχεια και με τον ορισμό ενός/μίας εκπροσώπου, η κάθε ομάδα καλείται να διαβάσει στην ολομέλεια το κείμενο που επέλεξε αλλά και να πραγματοποιήσει μια σύντομη περιγραφή για το εγχειρίδιο που γνώρισε-μελέτησε. Μόλις η κάθε ομάδα ολοκληρώνει την παρουσίασή της, δεν παραλείπουμε με τη βοήθεια του προτζέκτορα και ειδικά διαμορφωμένων παρουσιάσεων να τη συμπληρώνουμε ανακεφαλαιωτικά και σύντομα με ορισμένα βασικά ιστορικά στοιχεία για το εκάστοτε παρουσιαζόμενο εγχειρίδιο. Με την ολοκλήρωση του συνόλου των παρουσιάσεων προτρέπουμε τις ομάδες εργασίας να εφαρμόσουν την «τεχνική» του κυκλικού εργαστηρίου, ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα το σύνολο των μαθητών/τριών να έρθει σε επαφή με το σύνολο το υλικού που μελετήθηκε από τις επιμέρους ομάδες.</p>	<p>διαφορετικές θεματικές κατηγορίες και να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια</p> <p>-Να προσδιορίσουν την εποχή που αξιοποιήθηκαν στην εκπαίδευση τα εγχειρίδια που μελέτησαν στο πλαίσιο των ομάδων τους</p>		<p>προτζέκτορα</p>
--	---	---	--	--------------------

<p>Κύριο μέρος</p>	<p>Ακολούθως και αφού έχουμε σειροθετήσει στην ολομέλεια χρονολογικά τα εγχειρίδια ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να δουν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια με μια διαφορετική ματιά, από άποψη εκδοτικών χαρακτηριστικών, που αναπόφευκτα θα οδηγήσει σε μια σύγκριση με τα αντίστοιχα σημερινά. <i>«Πιστεύετε ότι παλαιότερα οι μαθητές δεν είχαν ανάγκη από έγχρωμες εικόνες, γιατί λοιπόν αυτές να απουσιάζουν;», «Τι άλλο παρατηρείτε να αλλάζει στα βιβλία καθώς τα χρόνια περνούν;» κ.τ.λ.</i> Έτσι λοιπόν προσδοκούμε να φτάσει η συζήτηση στο γεγονός της εφεύρεσης της τυπογραφίας και της επανάστασης που αυτό επέφερε. Οι μαθητές και μαθήτριες αναμένεται να έχουν γνώσεις πάνω σε αυτό όποτε δεν παραβλέπουμε αφού τις αναδείξουμε, να τις συμπληρώσουμε, εφόσον αυτό κριθεί απαραίτητο, αλλά και να τις εμπλουτίσουμε μέσω μιας παρουσίασης. Έπειτα προβληματίζουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας για την εποχή προ τυπογραφίας. <i>«Πριν από την εποχή της τυπογραφίας τι φαντάζεστε ότι γινόταν;», «Πώς οι άνθρωποι διέσωζαν τα</i></p>	<p>-Να συγκρίνουν τα εγχειρίδια από άποψη εκδοτικής εξέλιξης τόσο μεταξύ τους όσο και με τα αντίστοιχα σημερινά</p> <p>-Να ανακαλέσουν γνώσεις τους πάνω στην εφεύρεσης της τυπογραφίας</p> <p>-Να κάνουν υποθέσεις για τον τρόπο παραγωγής έντυπου λόγου στην προ Γουτεμβέργιου εποχή</p> <p>-Να συγκρίνουν ένα χειροποίητο βιβλίο</p>	<p>Ερωταποκρίσεις με κατευθυνόμενο διάλογο, μαιευτική</p>	<p>Ένα χειροποίητο βιβλίο, ηλεκτρονικό υπολογιστή, προτζέκτορα</p> <p><u>Για τη βιβλιοδεσία:</u></p> <p>Ατλακόλ, χαρτόνια κάνσον, κόκκαλα, πινέλα, κόλλες A4 σε δεσμίδες των 7 χιλιοστών, χοντρό πεπιεσμένο χαρτόνι σε</p>
--------------------	--	---	---	--

	<p>γραφτά τους, το χαρτί ήταν ύλη που ήδη υπήρχε!». Για να βοηθήσουμε περισσότερο τον προσανατολισμό της κουβέντας παρουσιάζουμε και ένα χειροποίητο βιβλίο το οποίο δεν αναφέρουμε ότι είναι χειροποίητο παρά ότι πρόκειται για ένα βιβλίο προ της εποχής της τυπογραφίας και ζητούμε από τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με το πώς είναι δυνατό να δημιουργήθηκε-φτιάχτηκε. Επιπλέον δεν παραλείπουμε να το συγκρίνουμε με τα σημερινά βιβλία: «Σε τι διαφέρει και γιατί;». Με την ολοκλήρωση της συζήτησης προβάλλουμε ένα βιντεάκι σχετικό με την χειροποίητη βιβλιοδεσία και προβαίνουμε στην αναβίωση μιας παρόμοιας διαδικασίας.</p>	<p>με ένα βιβλίο του σήμερα</p> <p>-Να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν απλές τεχνικές χειροποίητης βιβλιοδεσίας για να δημιουργήσουν τα δικά τους βιβλία</p>		<p>διαστάσεις Α4, χαρτί κράφτ</p>
<p>Αξιολόγηση-Επέκταση</p>	<p>Στη φάση της αξιολόγησης-επέκτασης προτρέπουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να συλλογιστούν τρόπους αξιοποίησης του βιβλίου που κατασκεύασαν: «Τι θέμα θα θέλατε να έχει το βιβλίο σας;», «Με ποιο τρόπο σκέφτεστε να το αξιοποιήσετε;» και ολοκληρώνουμε την όλη προσπάθεια διαβάζοντας το ψηφιακό παραμύθι η «Βιβλιοθηκάριος της</p>	<p>-Να προβληματιστούν σχετικά με τον τρόπο που θα αξιοποιήσουν το βιβλίο που έφτιαξαν</p>	<p>Συζήτηση-διάλογος, ανάγνωση παραμυθιού</p>	<p>Το ψηφιακό παραμύθι «Βιβλιοθηκάριος της Βασόρας: μια αληθινή ιστορία από το</p>

	<p>Βασόρας: μια αληθινή ιστορία από το Ιράκ» συζητώντας σύντομα πάνω στην αξία της διάσωσης των βιβλίων και των εγγράφων γενικότερα.</p>	<p>-Να χρησιμοποιήσουν επίθετα για να αποδώσουν χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά της ηρωίδας του παραμυθιού</p>		<p>Ιράκ»</p>
--	--	---	--	--------------

<p><u>Κουτί Μουσειοσκευής: «Ντύσου στα μπλε»</u></p>		<p><i>Διάρκεια: Μία διδακτική ώρα</i></p>		
<p>Φάσεις/στάδια διδασκαλίας</p>	<p>Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών</p>	<p>Στόχοι</p>	<p>Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας</p>	<p>Υλικά & ντοκουμέντα</p>
<p>Παρακίνηση</p>	<p>Στο στάδιο της παρακίνησης εκμεταλλευόμαστε το περιεχόμενο του κουτιού της Μουσειοσκευής, «Ντύσου στα μπλε», καθώς και την «τεχνική» του κυκλικού εργαστηρίου ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα το σύνολο των</p>	<p>-Να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά αντικείμενα και</p>	<p>Συζήτηση & ερωταποκρίσεις</p>	<p>Το κουτί της Μουσειοσκευής «Ντύσου στα μπλε»,</p>

	<p>μαθητών/τριών να έρθει σε επαφή με το σύνολο του περιεχομένου του. Όταν οι μετατοπίσεις των εξεταζόμενων αντικειμένων από τις επιμέρους ομάδες ολοκληρωθούν, ζητούμε από την κάθε ομάδα, με τον ορισμό ενός/μιας εκπροσώπου να δώσει μια σύντομη περιγραφή για το τι ακριβώς βρίσκεται μπροστά της. Η συγκεκριμένη προσπάθεια υποβοηθείται με την προβολή των όσων έχει η κάθε ομάδα μπροστά της και από τον προτζέκτορα ώστε η ολομέλεια να είναι σε θέση να συζητά πάνω στα λεγόμενα του/της εκάστοτε εκπροσώπου και να πραγματοποιεί και τις δικές της τοποθετήσεις.</p>	<p>ντοκουμέντα που σχετίζονται με την ενδυμασία των Ελλήνων μαθητών/τριών των περασμένων χρόνων</p> <p>-Να αναγνωρίσουν το κειμενικό είδος της διαφήμισης και του αποκόμματος της εφημερίδας</p>		<p>ηλεκτρονικό υπολογιστή, προτζέκτορα</p>
Κύριο μέρος	<p>Στη συνέχεια χωρίζουμε τους μαθητές/τριες σε δύο μεγάλες ομάδες και τις προτρέπουμε να καθίσουν στα «χαλάκια δράσης». Εκεί δίνουμε σε κάθε μια ένα διαφορετικό άρθρο: ένα υπέρ της κατάργησης της μαθητικής στολής και ένα κατά</p>	<p>-Να επεξεργαστούν αυθεντικά κείμενα στο</p>	<p>Ομαδοσυνεργατική δράση, συζήτηση-διάλογος,</p>	<p>Χαλάκια, άρθρα από τον ηλεκτρονικό τύπο υπέρ και</p>

	<p>και με βάση αυτά, ζητούμε από την κάθε μια να διατυπώσει και να καταγράψει προτάσεις που να υπερασπίζονται την αντίστοιχη θέση. Οι προτάσεις αυτές μπορούν να αντλούνται αυτούσια από τα δοσμένα άρθρα ή και να εμπλουτίζονται από προσωπικές θέσεις. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους, καλούνται δια εκπροσώπου να παρουσιάσουν η κάθε μια τις θέσεις της στην ολομέλεια της τάξης και να συζητήσουμε πάνω σε αυτές. Ανάλογα με την διαθεσιμότητα του χρόνου ζητούμε να πραγματοποιούν την καταγραφή των θέσεών τους οι ίδιοι οι εκπρόσωποι στον πίνακα, διαφορετικά το ρόλο αυτό αναλαμβάνουμε εμείς ή απλά μένουμε στην προφορική ανακοίνωση.</p>	<p>πλαίσιο των ομάδων</p> <p>-Να καταγράψουν και να παρουσιάσουν επιχειρήματα υπέρ και κατά της κατάργησης των σχολικών στολών</p>	<p>debate</p>	<p>κατά της κατάργησης των ποδιών και των σχολικών στολών γενικότερα</p>
Αξιολόγηση	<p>Η φάση της αξιολόγησης θα πραγματοποιηθεί μέσα από τη δραματοποίηση της σκηνής κατά την οποία ένας/μία μαθητής/τρια του παρελθόντος συναντάται με έναν/μία μαθητή/τρια του σήμερα. Σε πρώτη φάση προτρέπουμε τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν αλλά και να επιλέξουν τρόπους που θα διακρίνουν εξωτερικά ποιο παιδί ανήκει σε</p>	<p>-Να εκφραστούν ανάλογα με τις ανάγκες της επικοινωνιακής περίπτωσης</p>	<p>Παιχνίδι δραματοποίησης</p>	

	ποια εποχή ώστε σε δεύτερη φάση να προβούμε στην δραματοποίηση. «Τι λόγια άραγε να αντάλλαξαν τα δύο παιδιά;».			
--	--	--	--	--

<u>Κουτί Μουσειοσκευής: «Παιδιά στα γράμματα, παιδιά στα πινακίδια»</u>		<i>Διάρκεια: Μία διδακτική ώρα</i>		
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Παρακίνηση	Στο στάδιο της παρακίνησης εκμεταλλευόμαστε το περιεχόμενο του κουτιού της Μουσειοσκευής «Παιδιά στα γράμματα, παιδιά στα πινακίδια» καθώς και την «τεχνική» του κυκλικού εργαστηρίου ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα το σύνολο των μαθητών/τριών να έρθει σε επαφή με το σύνολο του περιεχομένου του. Όταν οι μετατοπίσεις-αμοιβαίες ανταλλαγές και οι πειραματισμοί με τα υλικά γραφής ολοκληρωθούν, ζητούμε από την κάθε ομάδα, με τον ορισμό ενός/μίας εκπροσώπου να κάνει μια σύντομη περιγραφή για το τι ακριβώς βρίσκεται μπροστά της. Η συγκεκριμένη	-Να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά υλικά γραφής -Να πειραματιστούν χρησιμοποιώντας τις διαθέσιμες γραφικές ύλες	Ερωταποκρίσεις με κατευθυνόμενο διάλογο & μαιευτική	Το κουτί της Μουσειοσκευής «Παιδιά στα γράμματα, παιδιά στα πινακίδια», ηλεκτρονικό υπολογιστή, προτζέκτορα

	προσπάθεια υποβοηθείται με την προβολή των όσων έχει η κάθε ομάδα μπροστά της και από τον προτζέκτορα ώστε η ολομέλεια να είναι σε θέση να συζητά πάνω στα λεγόμενα του/της εκάστοτε εκπροσώπου και να πραγματοποιεί και τις δικές της τοποθετήσεις.			
Κύριο μέρος	Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης της εκάστοτε ομάδας συνεχίζουμε εμείς με την παροχή μέσω ειδικά διαμορφωμένων και σύντομων παρουσιάσεων συμπληρωματικών ιστορικών και κατασκευαστικών στοιχείων για το κάθε υλικό γραφής. Παράλληλα δεν παραβλέπουμε κατά την διεξαγωγή των παρουσιάσεων μέσω ερωταποκρίσεων να προβληματίσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που παρείχε στους/στις χρήστες/τριες τους η κάθε γραφική ύλη τόσο κατά τη μεταξύ τους σύγκριση όσο και σχέση με τις σημερινά διατιθέμενες γραφικές ύλες. Τέλος, προτρέπουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να ταξινομήσουν τα συγκεκριμένα υλικά γραφής από το παλαιότερα στα νεότερα επιχειρηματολογώντας. Ακολούθως προβάλλουμε με τη χρήση του προτζέκτορα και σε πρώτη φάση τον τίτλο του αποσπάσματος [Πρώτη μέρα στο	-Να διατυπώσουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης της εκάστοτε γραφικής ύλης -Να ταξινομήσουν τις υπάρχουσες γραφικές ύλες βάση παλαιότητας -Να διατυπώσουν	Διάλογος-συζήτηση, ομαδοσυnergατική δράση, δημιουργική γραφή	Ηλεκτρονικό υπολογιστή, προτζέκτορα

	<p>σκολείο] («Αναφορά στο Γκρέκο», Καζαντζάκης) και προτρέπουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου που θα ακολουθήσει. Στη συνέχεια και αφού οι τοποθετήσεις-προβλέψεις των μαθητών/τριών ολοκληρωθούν προβαίνουμε στην ανάγνωση του κειμένου χωρίς να το προβάλλουμε με τη βοήθεια του προτζέκτορα ώστε να προαχθεί η ικανότητα της ακρόασης και αφού διαπιστωθεί ή όχι το εύστοχο των αρχικών υποθέσεων των μαθητών/τριών συζητούμε στην ολομέλεια για το περιεχόμενο της ιστορίας: <i>«Πώς σας φάνηκε η ιστορία;», «Πώς νιώσατε ακούγοντας αυτή την ιστορία;», «Υπάρχει κάτι που να σας έκανε εντύπωση και γιατί;», «Σε ποια εποχή πιστεύετε ότι διαδραματίζεται το συγκεκριμένο γεγονός;», «Η δική σας πρώτη μέρα στο σχολείο μοιάζει καθόλου με αυτή;».</i> Έπειτα αποκαλύπτουμε το πλήρες κείμενο με τη βοήθεια του προτζέκτορα και ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες δουλεύοντας αυτή τη φορά σε ζευγάρια (ή σε ομάδες, ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο) να δώσουν σύντομα σε μια ή δύο παραγράφους τη δική τους εκδοχή για την συνέχιση της ιστορίας.</p>	<p>υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου</p> <p>-Να συγκρίνουν την συγκεκριμένη πρώτη μέρα στο σχολείο με τη δική τους</p> <p>-Να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη συνέχιση της ιστορίας με το δικό τους τρόπο</p>		
--	---	---	--	--

	Αφού τα ζευγάρια (ή οι ομάδες) ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους, καλούμε όσους από τους/τις εκπροσώπους να διαβάσουν στην ολομέλεια τη δική τους εκδοχή.			
--	--	--	--	--

<u>Κουτί Μουσειοσκευής: «Διάλειμμα ώρα για παιχνίδι!»</u>		<i>Διάρκεια: Δύο διδακτικές ώρες</i>		
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Α' φάση	Το συγκεκριμένο κουτί της Μουσειοσκευής θα χωριστεί από άποψη περιεχομένου σε δύο μέρη: σε αυτό της ψυχαγωγίας και των παιχνιδιών. Πρώτα λοιπόν θα δοθούν προς μελέτη η φιγούρα του Θεάτρου Σκιών, το περιοδικό «Διάπλαση των παιδών» και το κόμικς «Μικρός ήρωας» τα οποία με την «τεχνική» του κυκλικού εργαστηρίου σε σύντομο χρονικό διάστημα θα εξεταστούν από το σύνολο των μαθητών/τριών. Μετά το πέρας εύλογου χρονικού διαστήματος συζητούμε στην ολομέλεια για το ενδεχόμενο οι μαθητές και οι μαθήτριες να	-Να έρθουν σε επαφή με αντικείμενα που αποτελούσαν βασικά συστατικά της ψυχαγωγίας των παιδιών των περασμένων χρόνων	Διάλογος-συζήτηση, ερωταποκρίσεις με μαιευτική	Το κουτί της Μουσειοσκευής: «Διάλειμμα ώρα για παιχνίδι!», μια φιγούρα Θεάτρου Σκιών από πλαστικό (pvc)

	<p>τυχαίνει να γνωρίζουν κάποια από τα παραπάνω αντικείμενα, την αιτιολογία της ύπαρξής τους στη συγκεκριμένη Μουσειοσκευή με προέλευση από ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής και τις διαφορές αυτών από αντίστοιχα σημερινά. Έμφαση δίνεται στην φιγούρα και στην ανάδειξη των εμπειριών των μαθητών/τριών πάνω στο θέμα του Θεάτρου Σκιών και των δομικών του χαρακτηριστικών: <i>«Σε τι διαφέρει αυτή η φιγούρα από αυτές που βλέπετε σήμερα;», «Γιατί διαθέτει αυτές τις οπές και δεν είναι χρωματισμένη όπως αυτές που γνωρίζετε σήμερα;»</i></p> <p>Προκείμενου να διευκολύνουμε τον προσανατολισμό των παιδιών προσκομίζουμε στην τάξη και μια φιγούρα σημερινής κατασκευής, έγχρωμη, από πλαστικό (pvc) και ουσιαστικά θα καταλήξουμε να μιλούμε για διαφανή και αδιάφανα υλικά. Κατά την ολοκλήρωση αυτής της φάσης συζητούμε για το αν τα παιδιά θα επιθυμούσαν να προβούμε στην κατασκευή αναμνηστικών φιγούρων με τους πρωταγωνιστές του συγκεκριμένου θεάματος, κατά τα πρότυπα της αυθεντικής τεχνικής.</p>	<p>-Να προβούν σε συγκρίσεις με των ελάχιστων τρόπων ψυχαγωγίας του παρελθόντος με τους σημερινούς</p> <p>-Να κατασκευάσουν τις δικές τους φιγούρες χρησιμοποιώντας απλές τεχνικές</p> <p>-Να αναφερθούν σε διαφανή και αδιαφανή υλικά</p>		
	<p>Για την υλοποίηση της δεύτερη φάσης απαιτείται η μετάβαση σε</p>	<p>-Να μελετήσουν</p>	<p>Παιχνίδι</p>	<p>Το κουτί της</p>

Β' φάση	εξωτερικό χώρο για να παίξουμε ανά ομάδες με τα υπόλοιπα αντικείμενα-παιχνίδια που περιέχονται στο συγκεκριμένο κουτί της Μουσειοσκευής.	τους κανόνες των παιχνιδιών και να παίξουν με αυτά σε ομάδες		Μουσειοσκευής «Διάλειμμα ώρα για παιχνίδι!»
---------	--	--	--	--

Λήξη του πρώτου μέρους του προγράμματος παρέμβασης		<i>Διάρκεια: Δύο διδακτικές ώρες</i>		
Κουτί Μουσειοσκευής: «Τέλος, με ένα ακόμα παιχνίδι»				
Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών		Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
<p>Η ολοκλήρωση του πρώτου μέρους της παρέμβασης με την αξιοποίηση της Μουσειοσκευής ενός Μουσείου Σχολικής Ζωής (Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης», Βέροιας) θα γίνει με την προβολή της πολυβραβευμένης ταινίας του Δημήτρη Σπύρου, «Ο Ψύλλος». Μέσω της συγκεκριμένης προβολής οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έχουν την ευκαιρία να δουν τα αντικείμενα που ήδη γνώρισαν μέσα από τα επιμέρους κουτιά της Μουσειοσκευής ενταγμένα μέσα στις «πραγματικές» συνθήκες της εποχής που ανήκουν. Καθόλη τη διάρκεια της προβολής απευθύνουμε</p>		<p>-Να ανακεφαλαιώσουν τις γνώσεις τους συμμετέχοντας στο παιχνίδι</p> <p>-Να διασκεδάσουν παίζοντας και</p>	<p>Διάλογος-συζήτηση, παιχνίδι</p>	<p>Το κουτί της Μουσειοσκευής «Τέλος, με ένα ακόμα παιχνίδι», ηλεκτρονικός υπολογιστής,</p>

<p>διευκρινιστικά ερωτήματα στην ολομέλεια τόσο σε ό,τι αφορά την πλοκή του έργου όσο και σε θέματα σχετικά με συνήθειες της τότε καθημερινής ζωής, όπως αυτά αποτυπώνονται από τον σκηνοθέτη. Με την ολοκλήρωση της προβολής ζητάμε να γνωρίσουμε τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που αυτή άφησε στα παιδιά. Τέλος, κάνουμε γνωστό στην ολομέλεια το πολυπαιχνίδι που περιέχεται στο κουτί της Μουσειοσκευής, «Τέλος, με ένα ακόμα παιχνίδι» και παίζουμε με αυτό σύμφωνα με την πρώτη εκδοχή με την οποία μπορεί να παιχτεί.</p>	<p>σεβόμενα τους κανόνες</p>		<p>προτζέκτορας</p>
---	------------------------------	--	---------------------

Έναρξη δεύτερου μέρους του προγράμματος της παρέμβασης				
<u>Ιστορικό ερώτημα:</u> Ποια η πορεία θεμελίωσης και εξέλιξης των Εκπαιδευτηρίων του Τσοτυλί				Διάρκεια: Μία διδακτική ώρα
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Δηλωτική γνώση-στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Παρακίνηση	<p>Στο στάδιο της παρακίνησης μέσω της τεχνική του καταιγισμού ιδεών προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε την ύπαρξη προηγούμενων ιδεών των μαθητών και των μαθητριών πάνω στο ζήτημα της εκπαιδευτικής ιστορίας του τόπου τους που περικλείεται στη φράση «Τσοτύλιος Σχολή». Έτσι για το σκοπό αυτό αναγράφουμε την εν λόγω φράση στον πίνακα και ζητούμε είτε να καταγράψουν ανά ομάδες ένα σύνολο λέξεων ή φράσεων που τους έρχονται στο μυαλό σε σχέση με τη συγκεκριμένη φράση, είτε απλά να τις διατυπώσουν απευθείας στην ολομέλεια. Και στις δυο περιπτώσεις αναγράφουμε στον πίνακα σύντομα τα όσα θα ειπωθούν σε μορφή εξακτινομένου διαγράμματος (ιστογράμματος) γύρω από την επίμαχη φράση και συζητούμε στην ολομέλεια γύρω από αυτές. Συγκλίνουν, σχετίζονται</p>	-Να ανακαλέσουν προϋπάρχουσες γνώσεις τους γύρω από την εκπαιδευτική Ιστορία του τόπου τους	Καταιγισμός ιδεών, ερωταποκρίσεις, διάλογος	

	ή είναι διαφορετικές.			
Κύριο μέρος	<p>Αφού η συζήτηση φτάσει σε ένα ικανοποιητικό σημείο είτε αυτό είναι το επιθυμητά ορθό, είτε έχει απλά επιφέρει την απαιτούμενη αμφισβήτηση-προβληματισμό, προχωρούμε στο μοίρασμα τριών πηγών που αναδεικνύουν τα βασικά σημεία της τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορία. Οι πηγές δίνονται ανάκατες όπως και ένα σύνολο από συνοδευτικές εικόνες-ντοκουμέντα. Ζητούμε από τις ομάδες αφού μελετήσουν προσέχτηκα τα όσα τους δόθηκαν να εντοπίσουν την ημερομηνία που περιέχεται στην πηγή που μελετούν και να καταγράψουν με μορφή τίτλου το γεγονός που συνέβη κατά αυτή. Αφού η φάση της επεξεργασίας των πηγών ολοκληρωθεί για όλες τις ομάδες εργασίας, προτρέπουμε σε έναν/μία εκπρόσωπο της καθεμίας να αναφέρει τα όσα καταγράφηκαν στο πλαίσιο της δράσης της και εμείς με τη σειρά μας κάνουμε το ίδιο στον πίνακα. Εν συνεχεία και εφόσον είναι απαραίτητο τοποθετούμε τα γεγονότα</p>	<p>-Να μελετήσουν πηγές σχετικές με την τοπική εκπαιδευτική Ιστορία και να εντοπίσουν σε αυτές γεγονότα ορόσημο</p> <p>-Να σειροθετήσουν χρονολογικά επιμέρους ιστορικά γεγονότα σχετικά</p>	<p>Ερωταποκρίσεις με κατευθυνόμενο διάλογο, μαιευτική</p> <p>Σε κάποια σημεία θα γίνει χρήση αφήγησης και περιγραφής</p>	<p><u>α. Πληροφορικό υλικό:</u></p> <p>Εικόνα-φωτογραφία από κτήριο του πρώτου Εκπαιδευτηρίου, εικόνα-φωτογραφία της τελετής θεμελίωσης του δεύτερου Εκπαιδευτηρίου, εικόνα-</p>

	<p>που θα βρίσκονται πια καταγραμμένα στον πίνακα σε σωστή χρονολογική σειρά. Ακολούθως και ενώ οι ομάδες εξακολουθούν να έχουν στην κατοχή τους τις εικόνες-ντοκουμέντα, διαβάζουμε τις επιμέρους πηγές σε συνέχεια σαν ένα ενιαίο κείμενο προκειμένου να γίνει κατανοητή η σύνδεση των επιμέρους γεγονότων. Έπειτα οι εκπρόσωποι των ομάδων (που μπορεί να είναι διαφορετικοί αυτή τη φορά) θα κληθούν να αντιστοιχίσουν την εικόνα-ντοκουμέντο στην πιο ταιριαστή πηγή.</p>	<p>με την τοπική εκπαιδευτική Ιστορία</p> <p>-Να αντιστοιχίσουν εικόνες-ντοκουμέντα με πηγές</p>		<p>αντίγραφο του τσιγαρόχαρτου που εξέδιδε η Μακεδονική Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα</p> <p>-Τρεις πηγές που ιστορούν τα της ανέγερσης και λειτουργίας των Εκπαιδευτηρίων</p>
Αξιολόγηση	<p>Η φάση της αξιολόγησης θα πραγματοποιηθεί με τη συμπλήρωση μιας συναρμολογούμενης ιστοριογραμμής που πέρα από τα γεγονότα που θα έχουν γίνει γνωστά βάση των παραπάνω, θα απαιτεί σύμφωνα με τα «αυτοκόλλητα» που διαθέτει και τον εντοπισμό και άλλων σημαντικών ιστορικών γεγονότων από την γενική Ιστορία του ελληνικού έθνους. Προκειμένου η διαδικασία της συμπλήρωσης να γίνει κατανοητή από τους μαθητές και τις</p>	<p>-Να συμπληρώσουν την ιστοριογραμμή από γεγονότα τοπικής εκπαιδευτικής</p>	Διάλογος	<p><u>β. Τεχνικά μέσα:</u></p> <p>Συναρμολογούμενη ιστοριογραμμή</p>

	<p>μαθήτριες, ζητούμε να αναγνωρίσουν πρώτα με βάση τα αυτοκόλλητα που συνοδεύουν την αρχικά κενή ιστοριογραμμή τα επίμαχα ιστορικά γεγονότα ώστε εν συνεχεία να προβούν στην σωστή τοποθέτησή τους, πάνω της. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα γεγονότα της τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορίας επανεμφανίζονται στην ιστοριογραμμή με τις ίδιες εικόνες-ντοκουμέντα με τα όποια έγιναν αρχικά γνωστά.</p>	<p>Ιστορίας και της γενικής Ιστορίας</p>		
<p><i>Αφού έχουμε εμμέσως παράσχει στους μαθητές και τις μαθήτριες μέσω του πρώτου μέρους του προγράμματος όλα εκείνα τα εφόδια-ερεθίσματα ώστε να είναι σε θέση να δώσουν μια κάποια εξέλιξη στη διαδικασία εμπλουτισμού των γνώσεών τους πάνω στο ζήτημα της τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορίας το επόμενο βήμα είναι να τους δοθεί ο λόγος: «Άραγε θα σας άρεσε η ιδέα του να μάθουμε περισσότερα για την ιστορία αυτού του Σχολείου;», «Πώς μπορεί να γίνει αυτό;», «Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να μοιραστούμε τα όσα θα μάθουμε με στα παιδιά του δικού μας Σχολείου;». Ο τρόπος διαχείρισης των αποφάσεων που θα ληφθούν αφήνεται στη διακριτική ευκαιρία του έκαστε εκπαιδευτικού.</i></p>				

4.3. Παιδαγωγική τεκμηρίωση

Βιωματική μάθηση

Στη μαθησιακή διαδικασία η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προϋπάρχουσα εμπειρία και στους δεσμούς που πρέπει να αναπτυχθούν μεταξύ της σχολικής ζωής του παιδιού και της κοινωνικής πραγματικότητας στην οποία αυτό ζει (Δεδούλη, 2002). Βασιζόμενοι λοιπόν, στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες των παιδιών οφείλουμε να τα εμπλέξουμε σε καταστάσεις που θα έχουν νόημα για τα ίδια (Lombardi, 2007), καθώς μόνο έτσι επιτυγχάνεται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα η διατήρηση της γνώσης που κατακτάται ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται η θέληση για μελλοντική μάθηση και οι μηχανισμοί αυτομόρφωσης (Κόκκοτας, 2004· Σταμάτης, Παζαρόπουλος, Μάστορης & Θεοδοσιάδου, 2010). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η βιωματική προσέγγιση της μάθησης δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης και άλλων τύπων νοημοσύνης πέραν των δύο επικρατέστερων μέχρι πρόσφατα σε προώθηση από το σχολείο (λογικομαθηματικό και γλωσσικό), αλλά και την ευκαιρία επιτυχούς εμπλοκής σε μαθητές και μαθήτριες που ήδη ανήκουν σε άλλους τύπους νοημοσύνης (Δεδούλη, 2002).

Το σύνολο λοιπόν του προγράμματός μας είναι διαποτισμένο από βιωματικού χαρακτήρα δραστηριότητες όπως και οι βασικότερες από τις μεθόδους, στρατηγικές και διδακτικές πρακτικές που αυτό χρησιμοποιεί και παρατίθενται παρακάτω.

Project

Με τον όρο project αναφερόμαστε σε ανοιχτού και συλλογικού τύπου διαδικασίες μάθησης, ερευνητικού χαρακτήρα, με ευμετάβλητη δομή που περιλαμβάνουν αναστοχαστικές φάσεις (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2010: 23 & Χρυσάφιδης 2006: 43). Το περιεχόμενο-θέμα που πραγματεύεται κάθε φορά ένα project είναι θεμιτό να μπορεί να ξεφεύγει από τη σχολική ζωή και να ακουμπά στο ευρύτερο φάσμα των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών και της καθημερινής τους ζωής. Από την

επιλογή του θέματος μέχρι και την υλοποίηση της απαιτούμενης έρευνας και την παραγωγή του τελικού αποτελέσματος στο οποίο αυτή θα οδηγήσει, ο/η δάσκαλος/α και οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι συνδιαμορφωτές της όλης προσπάθειας με τον/την πρώτο/η να λειτουργεί επιπρόσθετα και μόνον ως συντονιστής, ώστε να εξασφαλίσει στους/στις δεύτερους/ες εκτεταμένα περιθώρια δράσης (Χρυσ αφίδης, 2006 & Frey, 1986: 9, 25-26). Για την έναρξη ενός project η αφορμή-παρακίνηση μπορεί να προκύψει από το ο,τιδήποτε, όπως από ένα συμβάν της επικαιρότητας, μια προβληματική κατάσταση, ένα βίωμα, ένα έντονο ενδιαφέρον των παιδιών, μία πρόταση του/της εκπαιδευτικού κ.ά (Φρυδάκη, 2009: 382-383· Helm & Katz, 2002). Σύμφωνα με την έκταση που καταλαμβάνει χρονικά η διεξαγωγή ενός project, προκύπτουν τρεις κατηγορίες κατάταξης: τα μικρά project (από 2 έως 6 ώρες), τα μέτρια (από μία μέρα μέχρι μία εβδομάδα) και τα μεγάλα (από μία εβδομάδα μέχρι χρόνια) (Κοσσυβάκη, 2001: 268).

Αυτός λοιπόν ο παιδοκεντρικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης που μεταξύ άλλων συμβάλλει στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, στην παροχή κινήτρων και στην ενίσχυση της πρωτοβουλίας, της αυτενέργειας, του διάλογου, της κριτικής σκέψης, της αυτοοργάνωσης, της δημιουργικότητας, της φαντασίας, και της ικανότητας διαχείρισης προβλημάτων (Δημητριάδου, 2016: 229-230 & Kouroumichaki, 2015) δεν ήταν δυνατό να απουσιάζει από το πρόγραμμά μας. Πιο συγκεκριμένα, στον παιδοκεντρικό τρόπο προσέγγισης βασίστηκε-αφιερώθηκε το δεύτερο μέρος του προγράμματος (γνωριμία με την τοπική εκπαιδευτική Ιστορία), το οποίο εξαιτίας της φύσης του, από άποψη προγραμματισμού, φτάνει μέχρι και το σημείο της παρακίνησης καθώς η συνέχισή του ή μη, είναι απόφαση των μαθητών/τριών όπως και ο τρόπος που αυτό πιθανά θα εξελιχθεί-οργανωθεί.

Διαλογική αντιπαράθεση (debate)

Η διαλογική αντιπαράθεση ή δομημένη συζήτηση ή συναγωνισμός επιχειρηματολογίας (debate) (Παυλίδης & Καλογιαννάκης, 2012) αποτελεί μια μορφή συνεργατικής μάθησης, η οποία εστιάζει στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας με στόχο την πειθώ (Δημητριάδης & Φακάζη, 2009). Κατά τον Μπλιώνη έχει τις ρίζες

της στην Αρχαία Αθήνα και στους δημοκρατικούς θεσμούς (2015). Η συγκεκριμένη τεχνική βρίσκει εφαρμογή σε περιπτώσεις που αποβλέπουν στην ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων που σχετίζονται με διλημματικές κατασκιάσεις-ζητήματα της πραγματικότητας στην οποία μεγαλώνουν οι μαθητές/τριες και ενέχουν ηθικές διαστάσεις-προεκτάσεις (Βασάλα, 2006). Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται δημόσια να υποδυθούν ρόλους ατόμων ή κοινωνικών ομάδων σε συνθήκες που προσομοιάζουν μια προβληματική-διλημματική κατάσταση, υπερασπιζόμενα διαφορετικές και αντικρουόμενες οπτικές γωνίες. Η εμπλοκή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, προάγουν την ηθική ενδυνάμωση και επικοινωνιακή δεινότητα και ενεργοποιούν την κριτική σκέψη (Δημητριάδου, 2016: 259 & Φρυδάκη, 2009). Ένα ενδιαφέρον εργαλείο με το οποίο μπορούν εύκολα να οργανωθούν οι συγκεκριμένες δραστηριότητες είναι το VaKE (Values and Knowledge Education) (Patry, Weyringer & Weinberger, 2007).

Στο δικό μας πρόγραμμα, η εν λόγω τεχνική αναδύεται μέσα από το ενδεχόμενο «επιστροφής» των στολών στα σχολεία πάνω στο οποίο δύο αντικρουόμενες ομάδες μαθητών/τριών καλούνται να υπερασπιστούν την δική τους στάση απέναντι σε αυτό.

Καταιγισμός ιδεών

Ο καταιγισμός ιδεών ή αλλιώς ιδεοθύελλα (brainstorming) συνιστά μία διδακτική τεχνική-εκπαιδευτικό εργαλείο που προβλέπεται να αξιοποιηθεί δύο φορές από το πρόγραμμα της παρέμβασης, αποβλέποντας στην ανάδυση των προϋπαρχόντων ιδεών των παιδιών γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα αλλά και στην κινητοποίησή τους γύρω από αυτό, λειτουργεί δηλαδή και ως παρακίνηση.

Εισηγητής της συγκεκριμένης τεχνικής ήταν ο Αμερικανός διαφημιστής και συγγραφέας Alex F. Osborn και όπως προκύπτει και από τον τρόπο που αξιοποιείται μέσα στην παρέμβαση, βασίζεται σε εποικοδομητικού χαρακτήρα διδακτικές προσεγγίσεις (constructivism), οι οποίες δεν θεωρούν τους μαθητές και τις μαθήτριες άγραφους πίνακες (tabula rasa) κατά την εισαγωγή νέων εννοιών ή θεμάτων-ζητημάτων (Φρυδάκη, 2009: 349-351 & Durfee, 2017).

Η εφαρμογή της αποσκοπεί στο να διαπιστωθεί το γνωστικό επίπεδο και οι προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών/τριών γύρω από ένα θέμα-ζήτημα, να διερευνηθούν οι συνιστώσες του ή να γίνει διασαφήνιση ενός ή περισσότερων εννοιών ή ενός ορισμού ή ακόμα, η παραγωγή μίας γκάμας ιδεών για την επίλυση ενός προβλήματος ακόμα και η διασταύρωση θέσεων γύρω από ένα κοινό θέμα συζήτησης. Η τεχνική αυτή, εφαρμόζεται συνήθως στην ολομέλεια της τάξης με συντονιστή/τρια τον/την εκπαιδευτικό, ωστόσο είναι δυνατό αλλά και ενδιαφέρον να διεξαχθεί σε υποομάδες, με συντονιστή/τρια ένα/μία από τα μέλη των επιμέρους υποομάδων των μαθητών/τριών (Βασάλα & Φλογαΐτη, 2002).

Η συγκεκριμένη τεχνική είναι ιδιαίτερα φιλική στο σύνολο των μαθητών/τριών ανεξαρτήτως γνωστικού επιπέδου. Δεν απαιτεί ειδικές γνώσεις παρά μόνο την αναμόχλευση της φαντασίας και της μνήμης τους, ενώ επιπροσθέτως είναι εφικτό να τους/τις κινητοποιήσει όλους/ες καθώς δεν εμπεριέχει το άγχος της εξέτασης. Καθώς τα λεγόμενά τους δεν αξιολογούνται. Η απουσία της αξιολόγησης είναι καλό να επισημανθεί από τον/την εκπαιδευτικό μαζί με το γεγονός ότι στόχος κάθε φορά είναι η ποσότητα και όχι η ποιότητα (Μπλιώνης, 2015 & Courau, 2000).

Κατασκευές και άλλα

Η ψυχαγωγία, η έκφραση συναισθημάτων, το γέλιο, η τέρψη, η επικοινωνία και η ανάπτυξη δεσμών με τους συνομήλικους καθώς και ό,τι άλλο καθιστά το σχολείο ευχάριστο, αποτελούν θεμελιώδεις ανάγκες των παιδιών (Δημητριάδου, 2016: 280).

Όλα τα παραπάνω, είναι εύκολο να προκύψουν μέσα από καλλιτεχνικού χαρακτήρα δράσεις που υπάρχουν σε αφθονία στο πρόγραμμά μας και μεταξύ άλλων προάγουν την καλλιέργεια της φαντασίας και της καλαισθησίας, την άσκηση της υπομονής και της παρατηρητικότητας, την τόνωση της αυτοπεποίθησης και την ενθάρρυνση του πειραματισμού (Παπανικολάου, 2009: 8-12). Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες κατασκευές που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμά μας, είναι η κατασκευή φιγούρων Θεάτρου Σκιών που είναι δυνατό να λειτουργήσουν στα χέρια των παιδιών ως εξομολογητές (Άλκηστις, 1992: 114), είναι δηλαδή δυνατόν να

μετατραπούν σε ένα μέσο μεταφοράς ιδεών και εκτόνωσης συναισθημάτων, τραυματικών εμπειριών, προβληματισμών ακόμα και συγκρούσεων (Σιβροπούλου, 2010: 71).

Παιχνίδι ρόλων-δραματοποίηση

Το παιχνίδι ρόλων-δραματοποίηση είναι μια δράση που αναπτύσσεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση η οποία είναι συνήθως φανταστική (“as if”) (Δημητριάδου, 2016: 234). Για παράδειγμα, στην δική μας περίπτωση προκύπτει μέσα από το ενδεχόμενο συνάντησης ενός/μίας μαθητή/τριας του παλιού σχολείου με έναν/μία του σύγχρονου-σημερινού. Το βασικότερο χαρακτηριστικό της δραματοποίησης είναι η ενσυναίσθηση (Ματσαγγούρας, 2003: 471). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εντοπίζεται και στην αντιστροφή των ρόλων που επίσης οδηγεί στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να διαβούν και από τις δύο όχθες (Hamilton, 1976: 233-250). Τα οφέλη της συμμετοχής σε μια τέτοια δράση είναι πολλά, περισσότερα από την κατάκτηση της ενσυναίσθησης, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τον εσωτερικό τους εαυτό, να νιώσουν απόλαυση και να επιδιώξουν την αυτογνωσία και την εκτόνωση (Δημητριάδου, 2016: 235). Επιπλέον, τα παιχνίδια ρόλων και η δραματοποίηση συνδέονται και με την εκπαίδευση αξιών και ιδιαίτερα με τη συνειδητοποίηση, ανάλυση και εξέταση των επιπτώσεων που αυτές ενδέχεται να έχουν, παρά με την άκριτη επιβολή τους. Τέτοιου χαρακτήρα λοιπόν παιχνίδια, συμβάλλουν στην επανεξέταση και ανασκόπηση των αξιών εκείνου ή εκείνης που υποδύεται τον εκάστοτε ρόλο (Trikaliti, 2003).

Σχολική εφημερίδα

Η προβολή της ταινίας «Ο Ψύλλος» κατά τη λήξη του πρώτου μέρους του προγράμματος της παράμεσης έχει διττό ρόλο. Και να συνοψίσει με ένα ολοκληρωμένο και πιο παραστατικό τρόπο τα όσο γίνονται γνωστά μέσα από τη Μουσειοσκευή, αλλά και να βάλει στα παιδιά το μικρόβιο της ιδέας έκδοσης μιας

εφημερίδας που είναι δυνατό να αξιοποιηθεί κατά το δεύτερο μέρος του προγράμματος, αν και εφόσον τα παιδιά εκδηλώσουν ανάλογη επιθυμία.

Η σχολική εφημερίδα λοιπόν και γενικότερα η έκδοση εντύπων στο πλαίσιο του σχολείου κατατάσσονται στις καλές πρακτικές (Δημητριάδου, 2016). Την αξία μιας τέτοιας πρακτικής εξήρε πρώτος ο Φρενέ καθιστώντας την βασικό συστατικό της παιδαγωγικής του και προτείνοντας την αξιοποίησή της από τη βαθμίδα ακόμη του Νηπιαγωγείου (Freinet, 1977). Το εγχείρημα έκδοσης μιας εφημερίδας στηρίζεται στη διδακτική μέθοδο της Αρχής Επίλυσης Προβλήματος (Problem-based learning) και φέρει όλα τα θετικά στοιχεία αυτής (Robie, 2006). Οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά την εμπλοκή τους σε μια τέτοια προσπάθεια αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους, του δημοσιογράφου, του συντάκτη, του παρατηρητή (Αδαλόγλου, 1994) και αναπτύσσουν μια γενικότερα πιο υπεύθυνη συμπεριφορά (Harvey, 2007). Η πρακτική της σχολικής εφημερίδας γίνεται μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική και μεταγνωστική τους σκέψη και να αρχίσουν να αντιμετωπίζουν τόσο το διάβασμα όσο και την εμπλοκή τους στην παραγωγή διαφορετικών κειμενικών ειδών σαν μια διαδικασία με νόημα και αξία για τα ίδια και όχι σαν ένα καταναγκαστικό έργο (Hyde, 2007). Για όλους τους παραπάνω λόγους οι σχολικές εφημερίδες και τα σχολικά έντυπα γίνονται εύφορο έδαφος που ευδοκιμούν επιτυχώς βασικοί στόχοι του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ (Βαλσαμίδου, 2010).

Εργασία σε ομάδες

Η εργασία σε ομάδες, η οποία κυριαρχεί στο πρόγραμμά μας, έχει πολλά ευεργετικά αποτελέσματα και αποτελεί φορέα αγωγής. Η εργασία στο πλέγμα των ομάδων συμβάλλει στην ωρίμανση των ατομικών ικανοτήτων για αυτενέργεια, πρωτοβουλία, δημιουργικότητα και σε τελευταία ανάλυση στην από κοινού οικοδόμηση της γνώσης (Lipponen, 2002) καθώς και στην κατάκτηση της μεταγνώσης, το να μαθαίνει δηλαδή κανείς τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει (Αυγητίδου, 2009: 28-30). Μέσα στην ομάδα μπορούν να ικανοποιηθούν βασικές ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, όπως είναι η ανάγκη για επικοινωνία, η ανάγκη

του ανήκειν, η ανάγκη για επιτυχία και αποδοχή, η ανάγκη να δεχτούμε και να δώσουμε βοήθεια, η ανάγκη για ασφάλεια. Έτσι η μάθηση που συντελείται στο πλαίσιο των ομάδων μπορεί να αναλυθεί σε δύο κατηγορίες: αυτή που αφορά την αφομοίωση στοιχείων κουλτούρας (κοινωνική μάθηση) και σε αυτή που σχετίζεται με γνωστικές διαδικασίες (Γερμανός, 2002: 154-157). Επιπλέον, η αλληλεπίδραση που εξασφαλίζει η δράση σε ομάδες είναι ένα σημαντικό φαινόμενο στη ζωή των ομάδων και τη συνοχή τους. Ο/η ένας/μία επηρεάζει τον/την άλλο/η, αλλά και οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη της ίδιας ομάδας επηρεάζουν τον/την καθένα/μία από τα υπόλοιπα μέλη της. Τέλος, η εργασία σε μικρές ομάδες δίνει τη δυνατότητα για εμβάθυνση της συνεργατικής σχέσης μεταξύ των μελών (Noyé & Piveteau, 1999).

Παιχνίδι

Το παιχνίδι αυτό καθαυτό αλλά και οι δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα, είναι βασικό χαρακτηριστικό του πρώτου μέρους του προγράμματος της παρέμβασης καθώς δεν μπορούμε να αγνοήσουμε την αξία του στη ζωή του παιδιού. Την αξία αυτή άλλωστε έχουν επισημάνει σπουδαίοι παιδαγωγοί από την αρχαιότητα ακόμη, με πρώτο τον Πλάτωνα και τους Comenius, Lock, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Decroly, Dewey, Piaget και Bruner να ακολουθούν και όλοι να καταλήγουν στην καθοριστική συμβολή του, στην ομαλή προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Σιβροπούλου, 2010: 16-22). Μέσα από αυτό τα παιδιά εκφράζονται ελεύθερα, επικοινωνούν, συνεργάζονται, αυτενεργούν, επεκτείνουν τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», διαχειρίζονται καταστάσεις και φυσικά διασκεδάζουν (Ντολιοπούλου, 2004: 104) και προετοιμάζονται για την αντιμετώπιση του κόσμου (Hughes, 1991).

5^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας & αποτελέσματα

5.1. Το είδος της έρευνας

Η εκπαιδευτική έρευνα-δράσης που είναι η απόδοση του αγγλικού όρου, action research (Bassegy, 1986) κερδίζει όλο και μεγαλύτερο έδαφος στον ελληνικό χώρο τις τελευταίες δύο δεκαετίες, μετά από την αυξανόμενη έκδοση σχετικών βιβλίων, άρθρων και την οργάνωση συνεδρίων (Avgitidou, 2011), καλώντας ή αλλιώς δίνοντας την δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να μετεξελιχτεί σε ερευνητή/τρια κατορθώνοντας να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη (Carr & Kemmis, 2000).

Εισηγητής της έρευνας-δράσης, που πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1940 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ήταν ο κοινωνικός ψυχολόγος K. Lewin, ο οποίος απέβλεπε στο να εμπλέξει τις κοινωνικές ομάδες με τους ερευνητές στη λήψη κοινών αποφάσεων πάνω σε προβλήματα των πρώτων, ώστε να προκύψουν κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 40). Εμφανίστηκε λοιπόν σαν ένα διαφορετικό επιστημολογικό παράδειγμα έναντι του κυρίαρχου θετικιστικού, εμπειρο-αναλυτικού παραδείγματος, στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, που αργότερα γύρω στην δεκαετία του '70, συνδέθηκε με την εκπαίδευση μαζί με την συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων (Ζούκης, 2007) και αργότερα της επαγγελματικής κατάρτισης-επιμόρφωσης αυτών (McNiff & Whitehead, 2002).

Πολλοί είναι οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί για την έρευνα-δράσης ωστόσο, πιο απλά μπορούμε να την ορίσουμε ως μιας μικρής κλίμακας παρέμβαση, συμμετοχικού χαρακτήρα, σε μια συγκεκριμένη πραγματική κατάσταση που αποβλέπει σε μια στενή εξέταση των επιδράσεων αυτής (Παρασκευόπουλου, 1993: 26) και στην εξεύρεση λύσεων σε πραγματικά προβλήματα της εν λόγω πραγματικότητας αλλά και στην υποστήριξη παραγωγής της νέας γνώσης (Elliott, 2011). Στο χώρο της εκπαίδευσης η συγκεκριμένη μέθοδος είναι δυνατό να αξιοποιηθεί αναφορικά με διάφορες διαδικασίες, όπως η αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας που συνήθως

χρησιμοποιούνται, αλλά και με το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού (Oja & Pine, 1989).

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά-πλεονέκτημα της έρευνας-δράσης είναι τα εξής παρακάτω:

- ✓ Η αμεσότητα: Σχεδιάζεται για να αντιμετωπίσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και τα ευρήματα-αποτελέσματά της μπορούν να αξιοποιηθούν αμέσως (Cohen, Manion & Morrison, 2008).
- ✓ Ο συμμετοχικός και συνεργατικός χαρακτήρας: Ο/η ερευνητής/τρια αποτελεί δρων πρόσωπο της εκάστοτε ερευνούμενης συνθήκης-γεγονότος και προάγει μια αμφίδρομη μορφή επικοινωνίας καθιστώντας τους/τις λοιπούς/πές συμμετέχοντες/σες συνεργυνητές/τριες (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2016· Creswell, 2011· Perez, Blanco, Ogalla & Rossi, 1998).
- ✓ Ο δημοκρατικός χαρακτήρας: Είναι δυνατόν να υλοποιηθεί από τον/την καθένα/μία ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας, επαγγέλματος ή κοινωνικού επιπέδου αρκεί να αυτός/η να υποκινείται από την επιθυμία της προόδου και της βελτίωσης²².
- ✓ Η εμπειρικήότητα: Βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση και στη συλλογή δεδομένων γύρω από συμπεριφορές τα οποία ερμηνεύονται, συγκρίνονται και αξιολογούνται (Cohen & Manion, 2000: 268).
- ✓ Ο κριτικός και αναστοχαστικός χαρακτήρας: Η ερμηνεία σε μια έρευνα-δράσης προσεγγίζεται πάντα αναστοχαστικά (Posch, 2003).

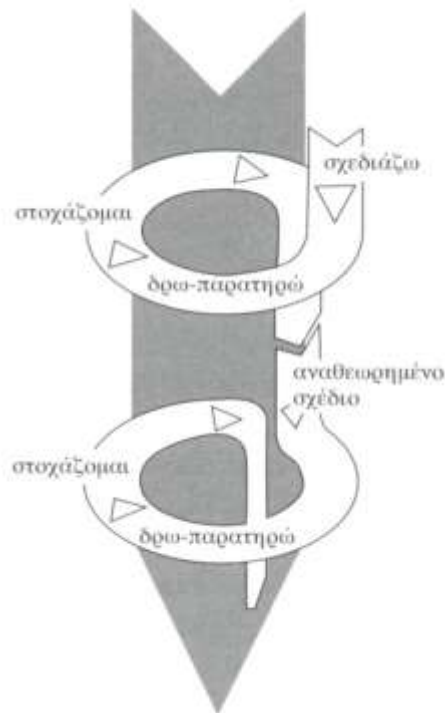
Τα πιο διαδεδομένα μοντέλα διενέργειας έρευνας-δράσης είναι τα εξής δύο:

- ✓ Του K. Lewin: Η έρευνα-δράσης σύμφωνα με αυτό παρουσιάζεται ως μια σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις (σχεδιασμός–δράση–παρατήρηση–στοχασμός).

²² Teachers' Action Research in Designing, Producing, and Using Education Material for Intercultural by University of Thessaly, Department of Early Childhood Education (Retrieved 31.01.2018 from, <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/CD%20SECT%205%20EVAL/Teacher%27s%20Action%20Research/Teachers%27%20action%20research%20Greece%20ENG.pdf>)

- ✓ Και του St. Kemmis: Βασίζεται στο μοντέλο του Lewin αλλά προσθέτει την επαλληλία των κύκλων της σπείρας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 55-56).

Το μοντέλο που επιλέξαμε να ακολουθήσουμε για την δική μας έρευνα-δράσης είναι το δεύτερο, αυτό του Kemmis, το οποίο δίνεται παραστατικά από το παρακάτω σχήμα.



Σχήμα 1

5.2. Σκοποί της έρευνας

- ❖ Να αξιολογηθεί η καταλληλότητα της Μουσειοσκευής και του περιεχομένου της ως παιδαγωγικό υλικό.
- ❖ Να διαπιστωθεί αν με την χρήση της Μουσειοσκευής είναι δυνατό να παρέχουμε έναν εναλλακτικό τρόπο προαγωγής της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης από τα σχολεία.

- ❖ Να αξιολογήσουμε το βαθμό επίδρασης και συμβολής της αξιοποίησης μιας μουσειοσκευής στην αλλαγή της στάσης των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στα μουσεία.
- ❖ Να προκύψει ένα σύνολο υλοποιήσιμων δραστηριοτήτων με σαφή χαρακτηριστικά που θα μπορεί να προταθεί επικουρικά προς τους/τις εκπαιδευτικούς μέσα από ένα εγχειρίδιο που θα περιληφθεί στη Μουσειοσκευή.

5.3. Επιλογή & ανάπτυξη ερευνητικών εργαλείων

5.3.1. Pre & post test

Σε πολλές έρευνας και σχέδια δράσης εκπαιδευτικού χαρακτήρα χορηγούνται pre και post test (Samrejrongroj, Krikongjit, Sungsirin & Vanapruks, 2013) έτσι δημιουργήσαμε και εμείς τα ανάλογα με βάση τη σκοποθεσία μας.

Πιο αναλυτικά, το pre-test (βλ Παράρτημα 1, σελ 207), εξαιρώντας από αυτό το πρώτο δημογραφικού περιεχομένου ερώτημα, αποτελείται από έντεκα ερωτήματα. Τα δέκα πρώτα έχουν χαρακτήρα πολλαπλής επιλογής (με τους/τις ερωτώμενους/νες να μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις ως σωστές εφόσον αυτές τους/τις εκφράζουν εξίσου), ενώ τα δύο τελευταία έχουν χαρακτήρα σύντομης, ελεύθερης ανάπτυξης. Το εν λόγω test δανείστηκε για τέσσερα από τα ερωτήματά του στοιχεία από το ερωτηματολόγιο που περιέλαβε στην Διδακτορική της Διατριβή η Ειρήνη-Ελπίς Μιτσέλλ (2006). Στόχοι του pre-test ήταν να αποτυπώσει στις στάσεις των μαθητριών/τριών απέναντι στα μουσεία (ερωτήματα 2, 4, 6, 7, 8 & 9), τις εμπειρίες-συνήθειές τους σε σχέση με αυτά (ερωτήματα 3, 4, 5, 6, 7, 10 & 11), αλλά και τις ιδέες τους σχετικά με το τι είναι πιθανό να περιλαμβάνει ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής (ερώτημα 12). Ωστόσο, πέρα από τις παραπάνω επιμέρους στοχεύσεις, μπορούμε να πούμε ότι η συμπλήρωσή του οδηγεί κατά κάποιο τρόπο και στη σκιαγράφιση ενός προφίλ σε σχέση με τα μουσεία για τον/την καθέναν/μία μαθητή/τρια.

Το post-test (βλ Παράρτημα 2, σελ 209), που συμπληρώθηκε μετά την υλοποίηση του προγράμματος της παρέμβασης, εξαιρώντας από αυτό το πρώτο δημογραφικού περιεχομένου ερώτημα, αποτελείται συνολικά από δεκαέξι ερωτήματα. Τα δέκα από αυτά έχουν χαρακτήρα σύντομης, ελεύθερης ανάπτυξης ενώ τα υπόλοιπα έχουν χαρακτήρα πολλαπλής επιλογής (με τους/τις ερωτώμενους/νες να μπορούν να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις ως σωστές εφόσον αυτές τους/τις εκφράζουν εξίσου). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ερωτήματα 11, 15 και 16 έχουν αυτούσια αποσπαστεί από το pre-test και περιληφθεί συνειδητά και στο συγκεκριμένο test με στόχο τη διερεύνηση των πιθανών αλλαγών στις στάσεις των μαθητριών/τριών απέναντι στα μουσεία (ερωτήματα 15 & 16) αλλά και του τρόπου που διαμορφώθηκαν εκ των υστέρων οι ιδέες τους σχετικά με το τι είναι πιθανό να περιλαμβάνει ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής (ερώτημα 12).

Ένας επιπλέον αλλά και κυρίαρχος στόχος του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου ήταν να αξιολογηθεί το σύνολο του προγράμματος αλλά και το περιεχόμενο της Μουσειοσκευής ξεχωριστά από τους/τις ιδίους/ες συμμετέχοντες/ουσες (ερωτήματα 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14).

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι η αναφορά στα επιμέρους κουτιά της Μουσειοσκευής στα ερωτήματα που τα αφορούν δεν δίνονται με την πραγματική τους ονομασία αλλά με μια υποκατάστατη που «φωτογραφίζει» ουσιαστικά το περιεχόμενό τους ώστε η ανάκληση αυτού στη μνήμη των μαθητών/τριών να γίνεται ευκολότερα και γρηγορότερα. Για παράδειγμα αντί για τον τίτλο «Παιδιά στα γράμματα, παιδιά στα πινακίδια», δίνεται ο τίτλος «Γραφικές ύλες».

5.3.2. Ημερολόγιο

Η τήρηση του ημερολογίου χρησιμοποιείται όλο και πιο συχνά τα τελευταία χρόνια στην έρευνα-δράσης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Αποτελεί ένα εργαλείο συλλογής, ποιοτικών, μη δομημένων δεδομένων, τα οποία είναι δυνατό αργότερα να κωδικοποιηθούν και να υποβληθούν σε στατιστική ανάλυση (ανάλυση περιεχομένου), είτε να αναλυθούν ποιοτικά. Το ημερολόγιο είναι δυνατό να

συγκαταλεχτεί στις συμμετοχικές μορφές παρατήρησης καθώς ο/η ερευνητής/τρια δεν καταγράφει απλώς τις δραστηριότητες των υποκειμένων και τη συμπεριφορά αυτών αλλά αποτελεί και ο/η ίδιος/α μέρος της υπό έρευνα συνθήκης-γεγονότος βρισκόμενος/νη σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους/τις λοιπούς/πές συμμετέχοντες/ουσες (Αθανασιάδης, 2016: 46-47 & Βάμβουκας, 2000).

Ένα ημερολόγιο περιλαμβάνει την καταγραφή γεγονότων, εμπειριών συναισθημάτων, συμπεριφορών, αξιολογήσεων, αντιδράσεων κ.ά και είναι απαραίτητο να παλινδρομεί ανάμεσα στην λεπτομερή περιγραφή και την ερμηνεία (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Ιδιαίτερα σημαντική εκτιμάται η τήρηση ημερολογίου σε περιπτώσεις που ο χαρακτήρας της εκάστοτε έρευνας έχει παιδαγωγική χροιά (όπως στην περίπτωση μας) καθώς ενισχύει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, παρέχοντας ταυτόχρονα (Andrusyszyn & Davie, 1997· King & LaRocco, 2006) δυνατότητες βελτίωσης των στρατηγικών και των μεθόδων διδασκαλίας αλλά και βαθιά άσκηση της κριτικής ικανότητας (Boudourides, 1998 & Steele, 2005).

Γενικότερα η τήρηση ημερολογίου αποτελεί πέρα από ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων και ένα πολύτιμο εργαλείο στα χέρια του σύγχρονου στοχαζόμενου επαγγελματία καθώς μέσω αυτού αναστοχάζεται και αυτόστοχάζεται μέσα από μια συνεχή διαδικασία αμφισβήτησης των πεπραγμένων συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Κατσαρού, 2016· Gleaves, Walker & Grey, 2007· Langer, 2002).

Η συμπλήρωσή του είναι καλό να γίνεται συνήθως στο τέλος της κάθε ημέρας ή μετά το πέρας ενός σημαντικού σταδίου για την υπό έρευνα συνθήκη-γεγονός και εφόσον αυτό κριθεί ως απαραίτητο από τον/την ερευνητή/τρια. Αξίζει να επισημανθεί ότι η χρονική απομάκρυνση από τις τρέχουσες και υπό εξέταση συνθήκες-γεγονότα δεν αποτελεί καλό σύμβουλο τόσο στη διαδικασία της συμπλήρωσης όσο και στη διαδικασία επεξεργασίας του ημερολογίου (Schon, 1993).

5.3.3. Εξωτερικός παρατηρητής-κριτικός φίλος

Ο εξωτερικός, μη συμμετοχικός παρατηρητής (Cohen, Manion & Morrison, 2008) ή αλλιώς κριτικός φίλος όπως αυτός ονομάζεται στην περίπτωση μιας έρευνας-δράσης είναι ακόμη ένας τρόπος συλλογής ποιοτικών δεδομένων (δομημένων ή μη). Ο κριτικός φίλος δεν φέρει την ευθύνη διεξαγωγής της έρευνας-δράσης, ούτε την διευκόλυνσή αυτής αλλά τη θέασή της με μια κριτική ματιά (Κατσαρού, 2016: 272-273).

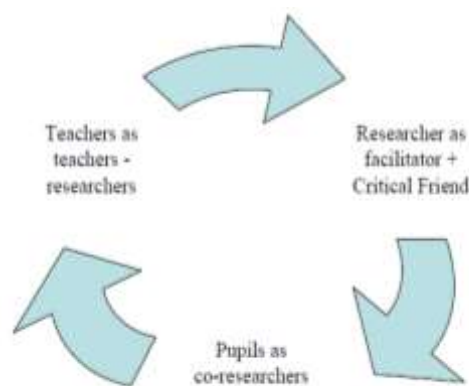
Το ρόλο του κριτικού φίλου σε μια εκπαιδευτικού χαρακτήρα έρευνα-δράσης μπορεί να αναλάβει κάποιο έμπιστο προς τον/την ερευνητή/τρια πρόσωπο είτε είναι εκπαιδευτικός (πιθανά από το ίδιο σχολείο στο οποίο αυτή διεξάγεται) που φέρει σχετική εμπειρία είτε μεταπτυχιακός ή διδακτορικός φοιτητής/τρια ή κάποιος/α εθελοντής/ντρια που ενδιαφέρεται για εκπαιδευτικά ζητήματα. Η ιδανική περίπτωση κριτικού φίλου ορίζεται ως εκείνου/νης που δεν έχει προηγούμενη αλληλεπίδραση ή σχέση με τη συνθήκη διεξαγωγής της έρευνας ή τους/τις συμμετέχοντες/ουσες ώστε να είναι σε θέση να δώσει ειλικρινείς και ανεπηρέαστες απαντήσεις (Κατσαρού, 2016: 272-273 & Foulger, 2010).

Ο ρόλος του εξωτερικού παρατηρητή-κριτικού φίλου είναι να μοιράζεται σκέψεις του, προτάσεις του, προβληματισμούς του με τον/την ερευνητή/τρια και να δίνει τις δικές του ερμηνείες και νοηματοδοτήσεις πάνω σε αυτές (Κατσαρού, 2016: 273).

Το βασικότερο μειονέκτημα της ύπαρξης ενός μη συμμετοχικού παρατηρητή είναι η ίδια του η παρουσία και η αλλοίωση της αυθεντικότητας της συνθήκης-γεγονότος που αυτή μπορεί να επιφέρει (Πυργιωτάκης, 2010: 122-123).

5.4. Οι Συμμετέχοντες

Στο πλαίσιο διεξαγωγής της δικής μας έρευνας-δράσης, συγκροτήθηκε μια βασική ομάδα εργασίας που απαρτιζόταν από την ερευνήτρια και βασικό μοχλό διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους συνεργάτες μαθητές και μαθήτριες ενός τμήματος μίας τάξης του Δημοτικού Σχολείου και ενός εκπαιδευτικού που έλαβε το ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή-κριτικού φίλου.



Σχήμα 2

5.4.1. Οι μαθητές/τριες

Τους συνεργάτες/τιδες μαθητές/τριες της έρευνάς μας αποτέλεσε το δυναμικό της Στ΄ τάξης του εξαθέσιου Δημοτικού Σχολείου Τσοτυλίου-Κοζάνης (σχολικό έτος 2016-2017). Τα παιδιά της Στ΄ τάξης με τα οποία συνεργάστηκαμε για τις απαιτήσεις του προγράμματος της παρέμβασης ήταν συνολικά 20. Από αυτά, τα 11 ήταν κορίτσια, ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπήρχαν δύο ζευγάρια από δίδυμα διαφορετικού φύλου και τέσσερα παιδιά που ανά δύο συνδέονταν με την συγγένεια των ξαδέρφων.

Από την άποψη του στυλ μάθησης σύμφωνα με τα όσα λίγα παρατηρήθηκαν, τόσο κατά την «αναγνωριστική» επίσκεψη της ερευνήτριας, που προηγήθηκε της παρέμβασης όσο και σε κάποιες ώρες καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης που πραγματοποιούνταν κανονικά από τον υπεύθυνο του τμήματος, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με την αφήγηση. Ο δάσκαλός τους την χρησιμοποιούσε κατά κόρον σε συνδυασμό με κλειστού κυρίως τύπου ερωτήσεις και σύντομες κατευθυνόμενες συζητήσεις. Ο τρόπος εργασίας ήταν κατά βάση

ατομικός κάτι που ενισχύονταν ή και υπαγορεύονταν, θα μπορούσαμε να πούμε, από την παραδοσιακού τύπου διάταξη των θρανίων.

Ως προς το ζήτημα του ρυθμού μάθησης, αυτός και εκ των υστέρων μιλώντας ήταν σχετικά ομοιόμορφος, σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να πούμε ότι είχαμε να κάνουμε με μαθητές και μαθήτριες δύο ταχυτήτων, ή ότι υπήρχαν παιδιά ή ομάδες παιδιών που να ξεχώριζαν. Κατά τον ίδιο τρόπο, ομοιόμορφο κρίνεται πως ήταν και το γνωστικό επίπεδο, δηλαδή, δεν υπήρχαν παιδιά που υπερτερούσαν των υπολοίπων γνωστικά καθώς οδηγούμασταν στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από συζητήσεις στην ολομέλεια όπου αλληλοσυμπληρώναμε ο/η ένας/μία τον/την άλλο/η, χωρίς οι πρώτες ιδέες να πηγάζουν πάντα και σταθερά από τα ίδια πρόσωπα.

Με επιφύλαξη όμως θα μπορούσαμε να πούμε πως γνωστικά υστερούσε μόνο ένα παιδί, αν και δεν παρακολουθούσε το πρόγραμμα του Τμήματος Ένταξης. Στο ελάχιστο διάστημα που η ερευνήτρια βρέθηκε ως παρατηρήτρια στην τάξη, διαπιστώθηκε ότι δεν έπαιρνε ποτέ το λόγο κάτι που δε συνέβη ποτέ κατά τη διάρκεια του προγράμματος της παρέμβασης. Μπορεί καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος να μην είχε τον ίδιο βαθμό συμμετοχής με τα άλλα παιδιά, ωστόσο πάντα ήταν πρόθυμο για αυτό με τη χαρακτηριστική πάντα δόση συστολής που το διέκρινε. Το πιο παράξενο βέβαια από όλα ήταν η τάση του να επαναλαμβάνει τις όποιες θέσεις του με έναν τρόπο σα να αμφέβαλλε και το ίδιο ότι ήταν ορθές συντακτικά, ή με οτιδήποτε άλλο τρόπο. Σε ό,τι αφορούσε τον τρόπο που αντιμετώπιζονταν από τα υπόλοιπα παιδιά, δεν μπορούμε να τον χαρακτηρίσουμε ως απορριπτικό. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε όποια ομάδα και να τύχαινε να ανήκει τόσο εκείνο όσο και οι συμμαθητές/τριές του δεν αντιμετώπισε ποτέ πρόβλημα συνεργασίας και μάλιστα την ημέρα που ανέλαβε οικιοθελώς την εκπροσώπηση της ομάδας του (όπως θα γίνει φανερό και από τα παρακάτω) αλλά και όποτε πραγματοποιούσε εύστοχες «κινήσεις-προσπάθειες οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές του το επιβράβευαν και το ενθάρρυναν. Όσο για την ώρα των διαλειμμάτων, ναι μεν πλησίαζε την ερευνήτρια πολύ ευχάριστα γεμάτο ενδιαφέροντα και απορίες όπως ακριβώς και τα υπόλοιπα παιδιά, ωστόσο έδινε την

εντύπωση πως τους/τις συμμαθητές/τριές του απλά τους/τις παρακολουθούσε, ενίοτε απλά τους/τις συνόδευε σαν να μην ανήκε στην ομάδα τους²³.

Σε ό,τι αφορά των τομέα των κοινωνικών σχέσεων συνολικά, συμφώνα με τον τρόπο που δρούσαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των διαλλειμμάτων έμοιαζε να υπάρχουν ξεκάθαρα δύο μεγάλες κλίκες, των κοριτσιών και των αγοριών. Παρόλα αυτά δεν υπήρξαν ποτέ συμπεριφορές αποκλεισμού μεταξύ των δύο ομάδων ούτε αντιδράσεις απόρριψης όταν καλούνταν να εργαστούν σε μεικτού χαρακτήρα ομάδες τυχαία σχηματιζόμενες.

Τέλος, ως προς το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον των μαθητών και των μαθητριών έχουμε να αναφέρουμε πως οι γονείς όλων σχεδόν των παιδιών ασχολούνται με τη γεωργία και την κτηνοτροφία, με κάποιους από αυτούς πέρα από την ενασχόλησή τους με την γεωργία και την κτηνοτροφία να είναι μηχανικοί αυτοκινήτων, οικοδόμοι, υπάλληλοι σε εργοτάξια, υδραυλικοί και καταστηματαρχες. Δύο από τους πατεράδες είναι ιερείς ενώ πανεπιστημιακή μόρφωση φέρουν πέντε από τις μητέρες και μόνο ένας πατέρας. Δύο από τα άτομα που φέρουν πανεπιστημιακή μόρφωση είναι γονείς του ίδιου παιδιού, ενός κοριτσιού με τον πατέρα του μάλιστα να έχει διατελέσει στο πρόσφατο παρελθόν δήμαρχος Τσοτυλίου για δεκαέξι συνεχή χρόνια. Επιπλέον οφείλουμε να επισημάνουμε ότι στην τάξη μας υπήρχε και ένα ορφανό από πατέρα αγόρι, τρία παιδιά που είναι δεύτερης γενιάς Αλβανοί μετανάστες γεννημένα στην Ελλάδα και τρία παιδιά, τα δύο είναι δίδυμα αδέρφια, που διαμένουν σε χωριά του Τσοτυλίου και μετακινούνται από και προς το σχολείο με ταξί.

5.4.2. Εξωτερικός παρατηρητής-κριτικός φίλος

Το ρόλο του εξωτερικού παρατηρητή-κριτικού φίλου ανέλαβε ο υπεύθυνος δάσκαλος του τμήματος, τον οποίο εξαιτίας της επαγγελματικής του ιδιότητας θα μπορούσαμε ακόμη να τον χαρακτηρίσουμε-αποκαλέσουμε όπως αναφέρουν οι Altrichter, Posch και Somekh παρατηρητικό εκπαιδευτικό (2001).

²³ Για περισσότερες πληροφορίες αναφορικά με την περίπτωση του εν λόγω παιδιού βλέπε σελ 214, στο Παράρτημα του Ημερολογίου.

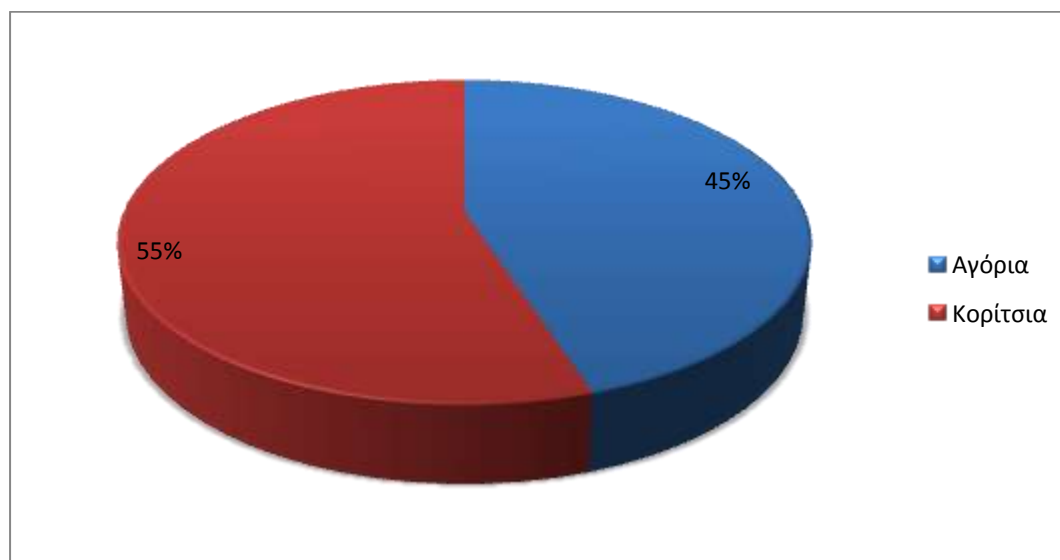
Ο εν λόγω εξωτερικός παρατηρητής-κριτικός φίλος μετρά κοντά στα είκοσι χρόνια προϋπηρεσίας, με οργανική θέση στο Δημοτικό του Σχολείο Τσοτυλίου στο οποίο και διδάσκει σταθερά πια τα τελευταία πέντε χρόνια, ενώ είναι η δεύτερη φορά που αναλαμβάνει το συγκεκριμένο τμήμα, με την πρώτη να είναι πριν από δύο χρόνια στην Δ' τάξη.

5.5. Αποτελέσματα

5.5.1. Pre-test

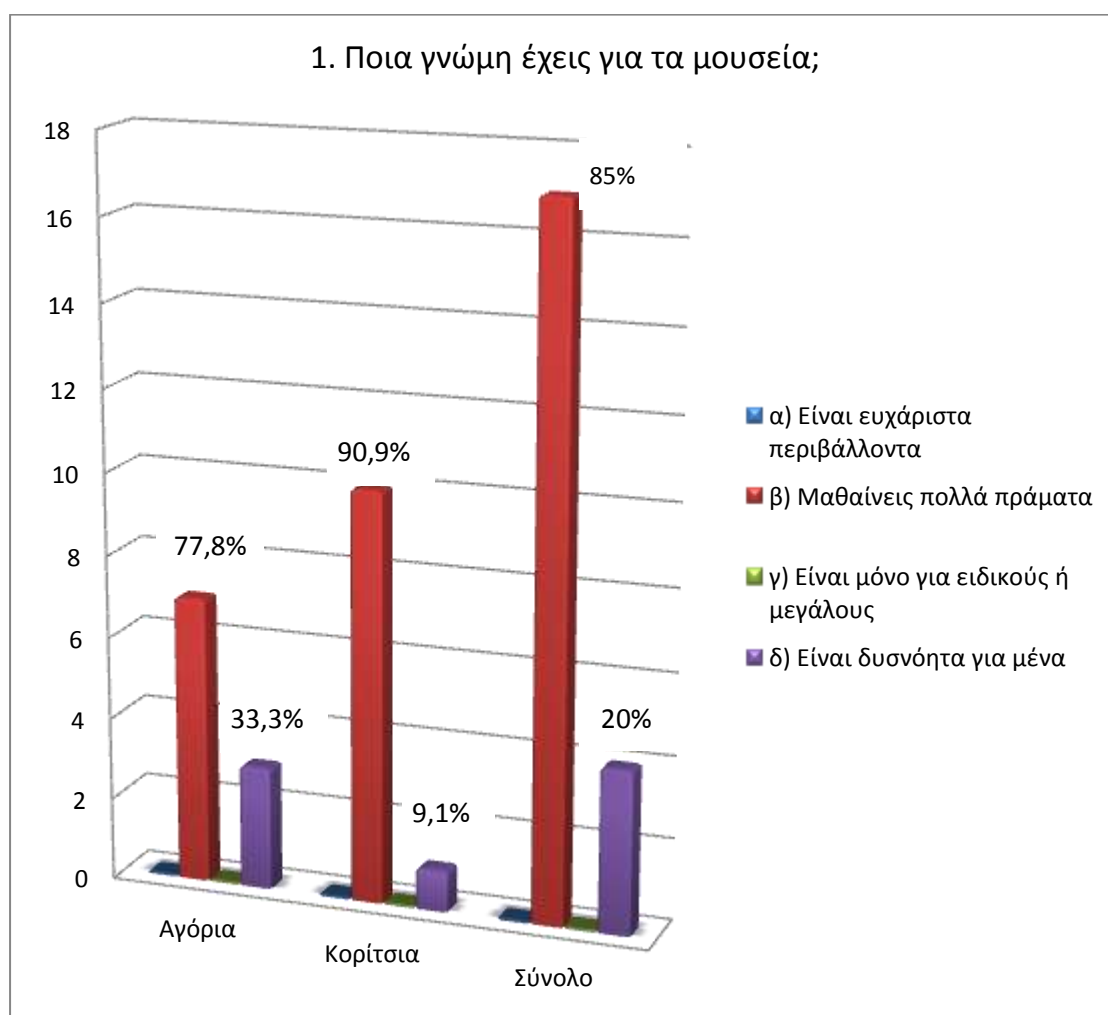
Συνολικά κρίνοντας λοιπόν τον τρόπο που συμπληρώθηκε το pre-test από τους μαθητές και τις μαθήτριες που εν συνεχεία έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα της παρέμβασης διαπιστώνουμε πως δεν εντοπίζονται αντιφατικές απαντήσεις, δείγμα του ότι τα ζητούμενά του έγιναν κατανοητά.

Την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις απαντήσεις που δόθηκαν για το συγκεκριμένο test θα ξεκινήσουμε επισημαίνοντας, σύμφωνα και με τα όσα αποτυπώνει το Γράφημα 1 παρακάτω, πως έχουμε μια σχετικά καλή αναλογία μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.



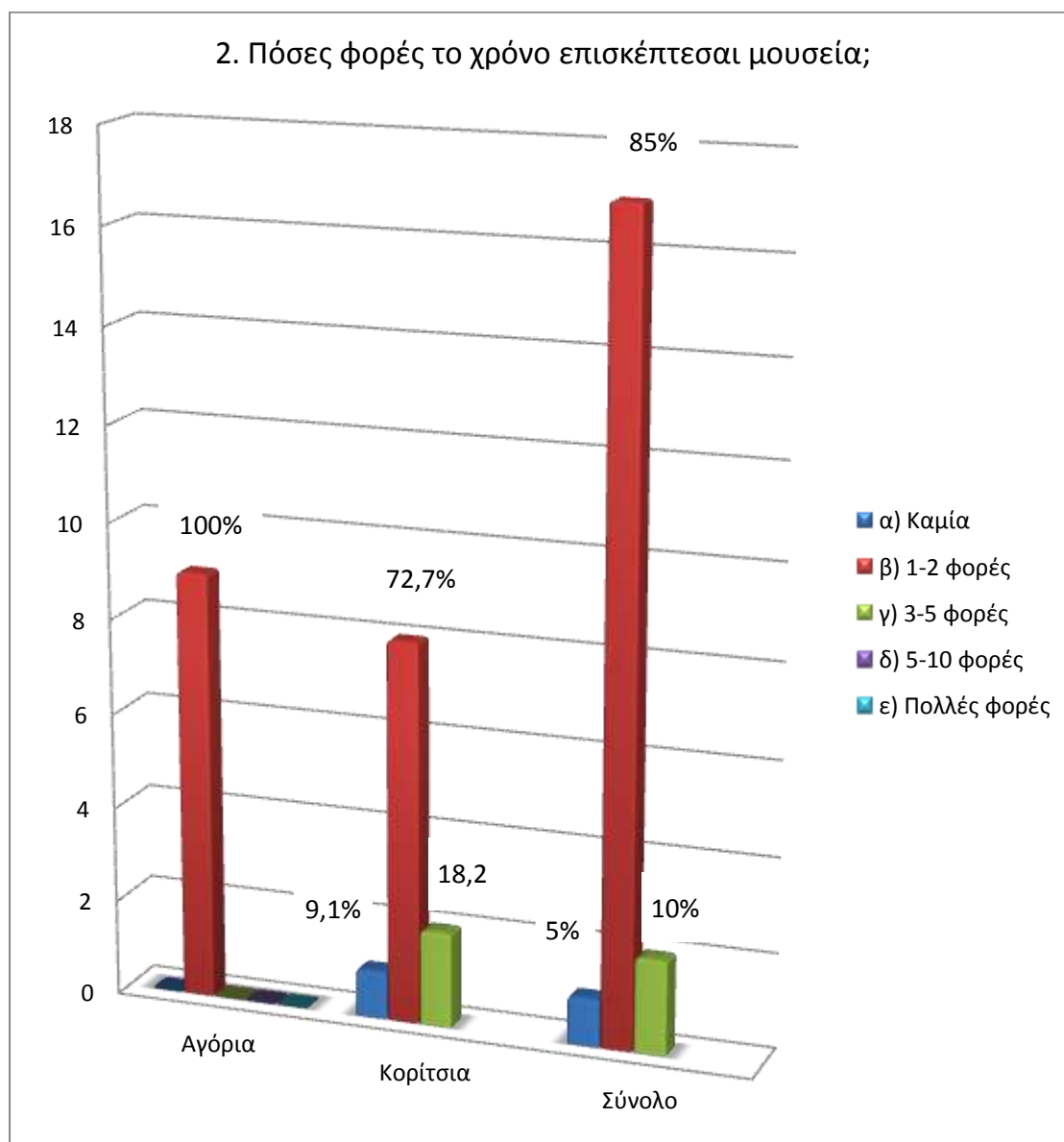
Γράφημα 1

Σχετικά με το ερώτημα «Ποια γνώμη έχεις για τα μουσεία;» διαπιστώνουμε, σύμφωνα με το Γράφημα 2, πως κυριάρχησε περισσότερο για τα κορίτσια (90,9%) και λιγότερο για τα αγόρια (77,8%) η άποψη που μοιάζει να τα καθιστά στα μάτια τους ως κατ' εξοχήν χώρους μάθησης, ενώ θετικό είναι το γεγονός ότι μόνο για το 20% επί του συνόλου, αυτά κρίνονται ως δυσνόητα. Ενώ η θέση που θέλει τα μουσεία να αποτελούν χώρους αποκλειστικά για ειδικούς ή μεγάλους δεν στηρίχτηκε από κανένα παιδί αποκαλύπτοντας ότι δεν τα θεωρούν χώρους στους οποίους δεν μπορούν να σταθούν τα ίδια ή είναι πέρα κι έξω από αυτά και τις δυνατότητές τους.



Γράφημα 2

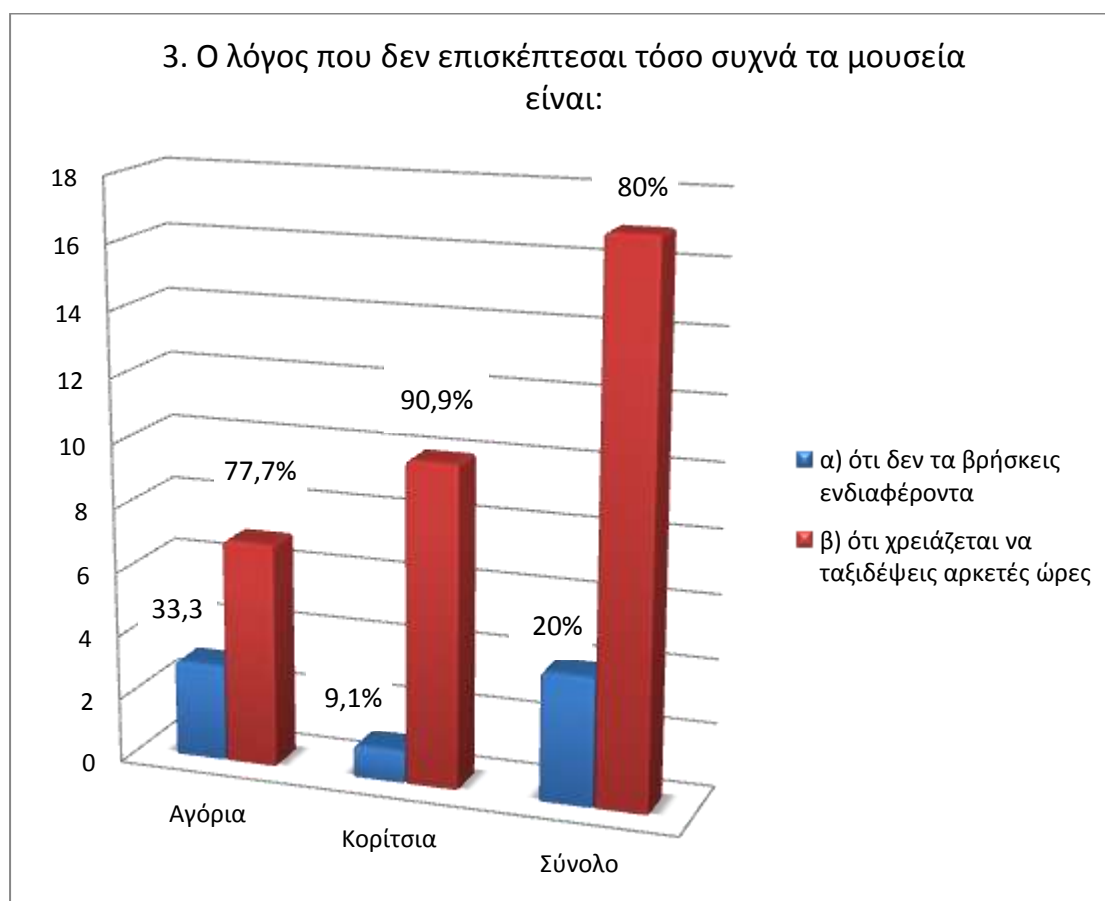
Σε ό,τι αφορά την ετήσια συχνότητα επίσκεψης σε μουσεία τα αγόρια, όπως αποτυπώνεται και στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 3), συμφωνούν στο σύνολό τους με την επιλογή «1-2 φορές», ενώ τα κορίτσια πέραν αυτής της επιλογής που πλειοψηφεί και για τα ίδια (72,7%), εμπλέκουν σε χαμηλότερα ποσοστά τις επιλογές: «3-5 φορές» (18,2%) και «Καμία» (9,1%).



Γράφημα 3

Σε σχέση με τα αίτια για τις όχι και τόσο συχνές επισκέψεις των παιδιών σε μουσεία αυτά αποδίδονται σε ένα συντριπτικό ποσοστό της τάξης του 80% επί του συνόλου

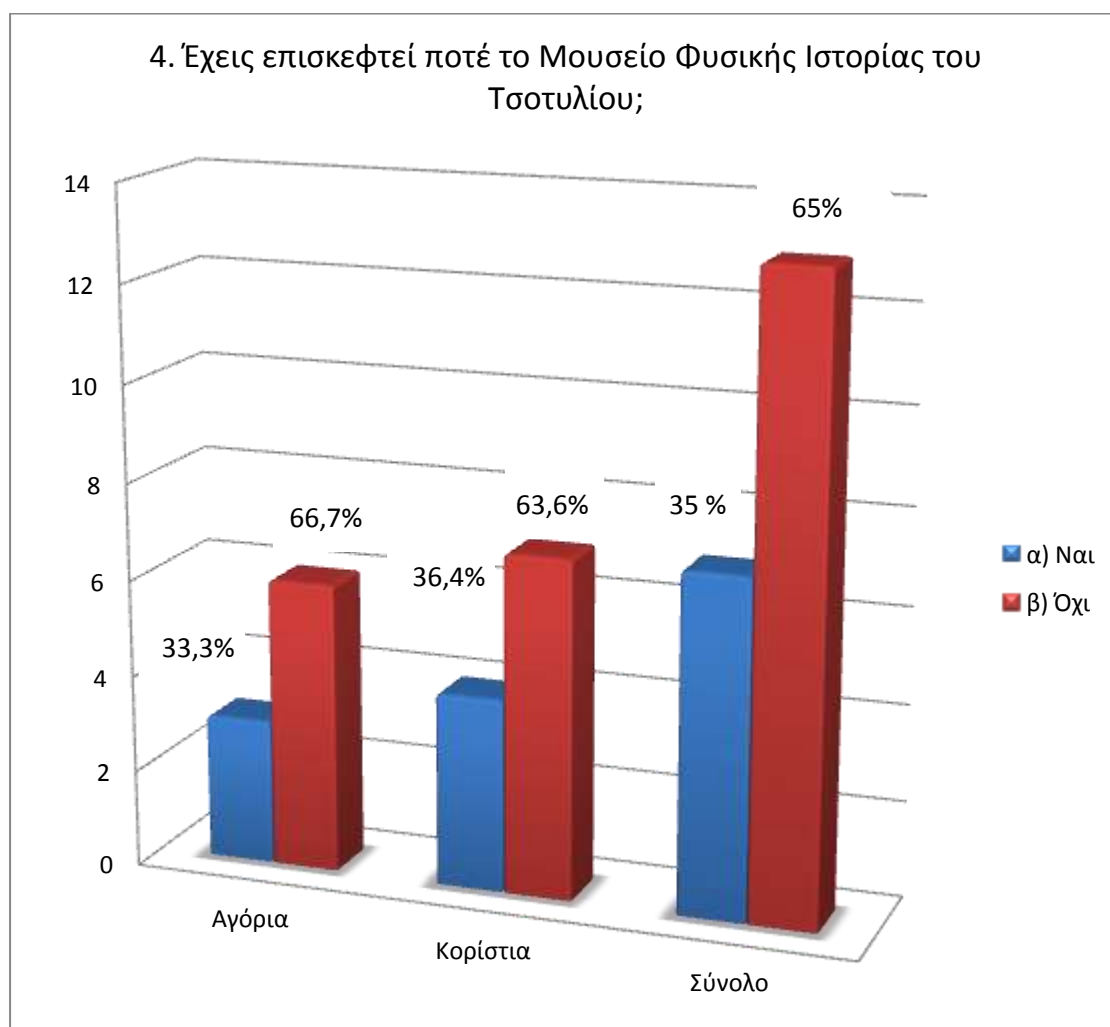
στην χιλιομετρική απόσταση αυτών, που επιβάλλει αρκετές ώρες ταξιδιού. Ωστόσο μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, όπως φαίνεται και από το Γράφημα 4, το μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με την αιτιολογία που αφορά στην απουσία ενδιαφέροντος για τα μουσεία προκύπτει κυρίως από τα πρώτα (33,3%).



Γράφημα 4

Σε μια προσπάθεια να «ελέγξουμε» τις «στάσεις» των παιδιών απέναντι στα μουσεία όταν η παράμετρος της χιλιομετρικής απόστασης εκλείπει (καθώς το μουσείο για το οποίο γίνεται λόγος στο επόμενο ερώτημα βρίσκεται στον ίδιο τόπο που βρίσκεται και το σχολείο υλοποίησης της παρέμβασης) διαπιστώνουμε ότι το ποσοστό που εκφράζει τη μη επισκεψιμότητα είναι σχεδόν το διπλάσιο από αυτό που εκφράζει την επισκεψιμότητα. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται και από το Γράφημα 5, παρακάτω, μόνο επτά από τα συνολικά είκοσι παιδιά δηλώνουν ότι

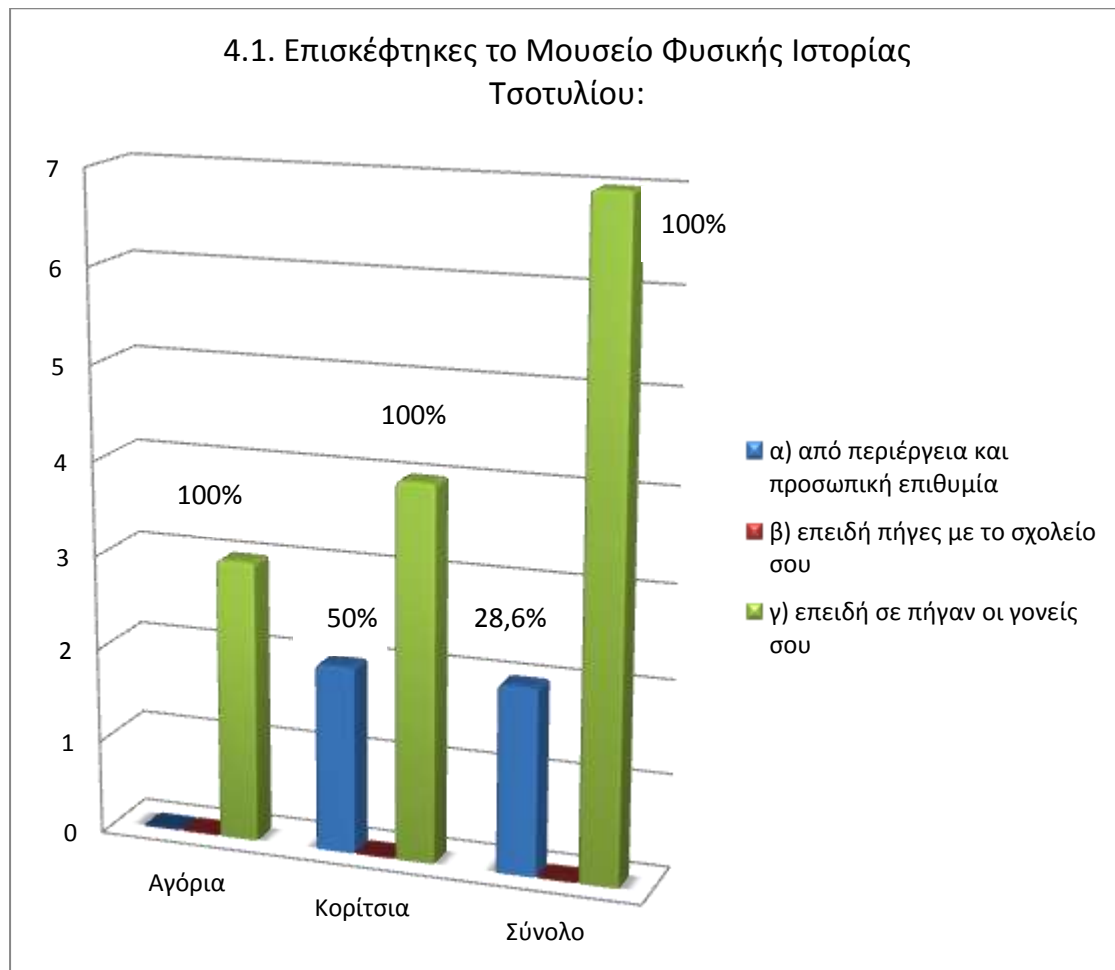
έχουν επισκεφτεί το συγκεκριμένο μουσείο, από τα οποία τα τέσσερα ήταν κορίτσια και τα τρία αγόρια. Εντύπωση βέβαια προκαλεί το γεγονός, όπως προκύπτει και από το γράφημα που αντιστοιχεί στο υποερώτημα 4.1 (Γράφημα 6, σελ 138), ότι το σχολείο δεν έτυχε να οργανώσει επίσκεψη στο συγκεκριμένο μουσείο.



Γράφημα 5

Έτσι λοιπόν από τα συνολικά επτά παιδιά που επισκέφθηκαν το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Τσοτυλίου, που είναι και το μοναδικό μουσείο εντός της κωμόπολης στην οποία ζουν, τα αγόρια δηλώνουν ότι η επίσκεψη σε αυτό προέκυψε για εκείνα από την αντίστοιχη κίνηση-επιθυμία των γονιών τους, ενώ τα κορίτσια κατά το

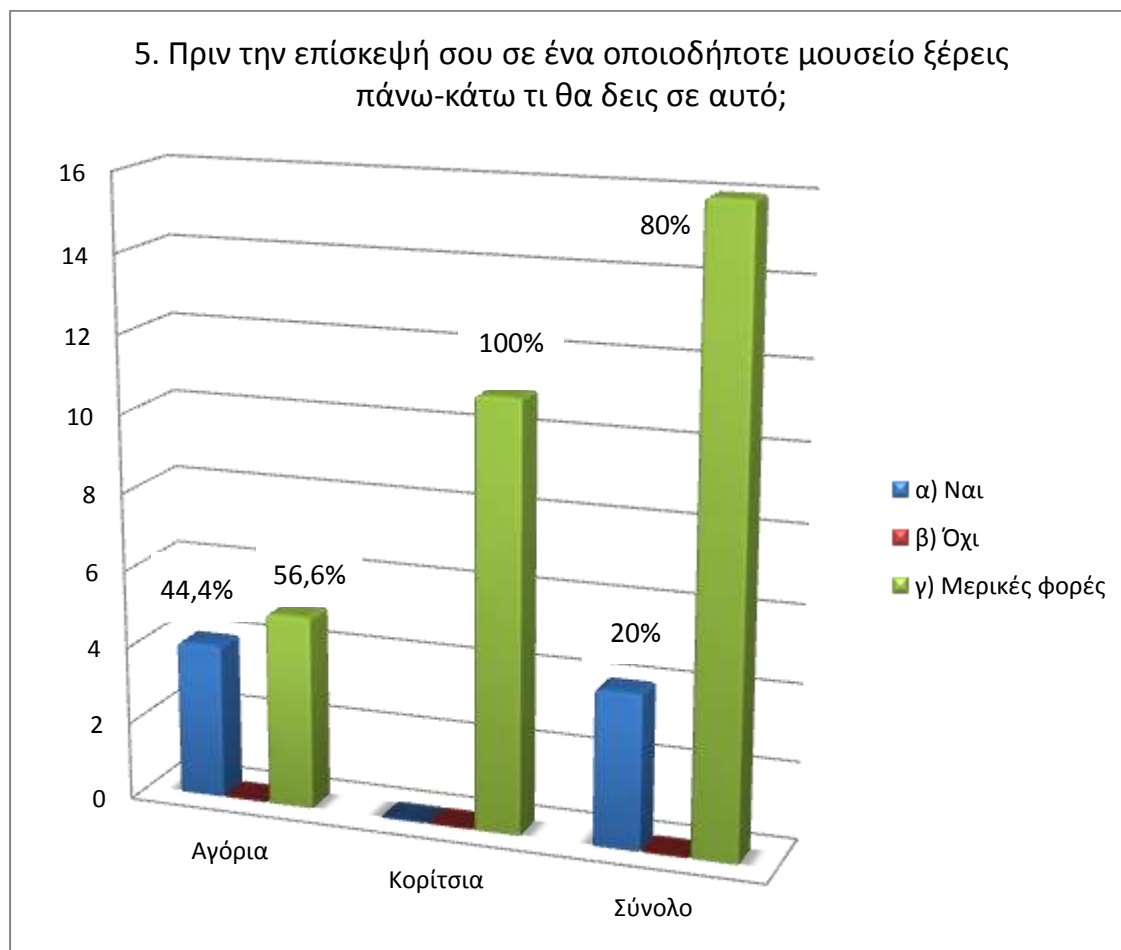
ήμισύ τους ότι ήταν μια συνδυαστική πρωτοβουλία, τόσο δική τους όσο και των γονιών τους.



Γράφημα 6

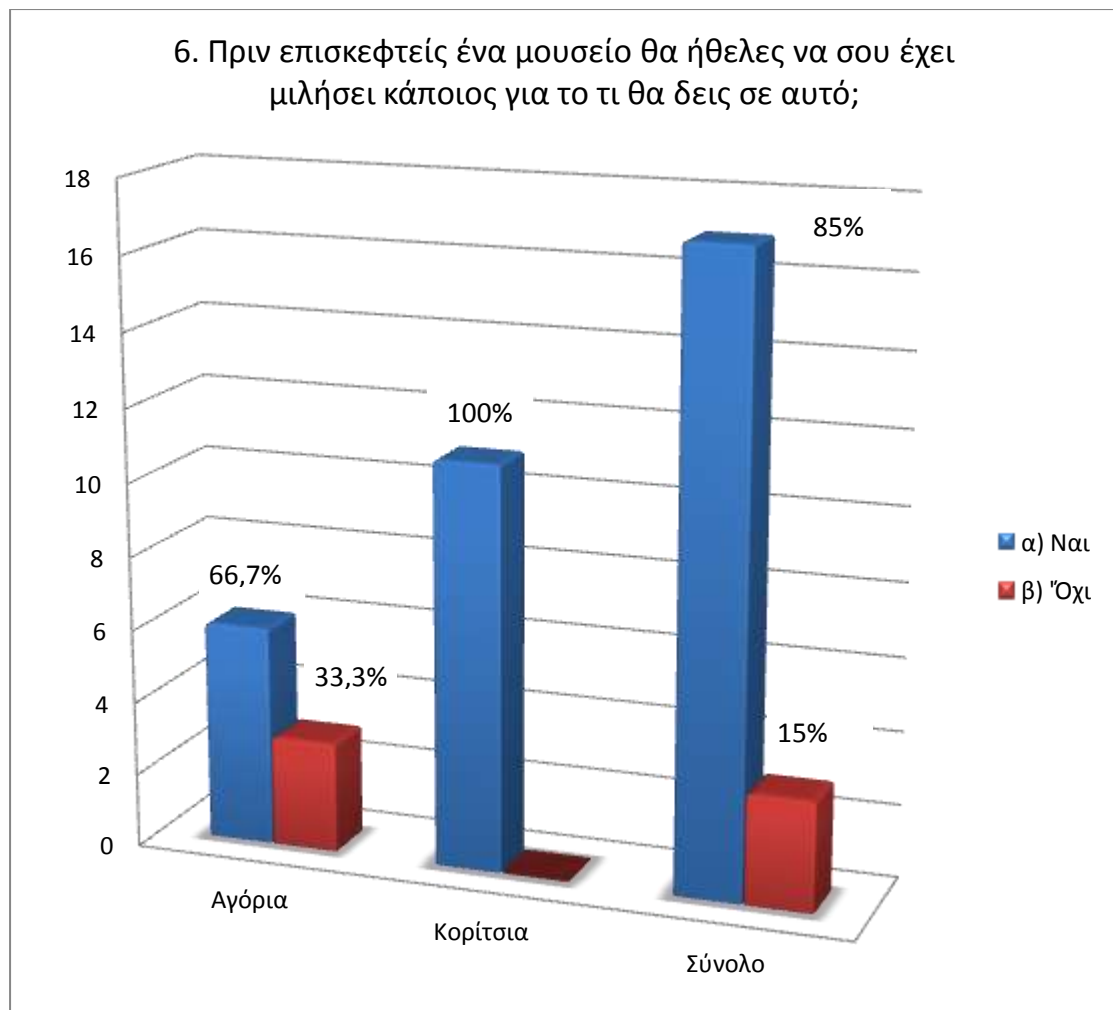
Σχετικά με το ερώτημα «Πριν την επίσκεψή σου σε ένα οποιοδήποτε μουσείο ξέρεις πάνω-κάτω τι θα δεις σε αυτό;» τα αγόρια, όπως προκύπτει από το Γράφημα 7, παρακάτω, εμφανίζονται με περισσότερη αυτοπεποίθηση σε σχέση με τα κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα, το 44,4% των αγοριών δηλώνει βέβαιο ότι γνωρίζει από πριν τι θα αντικρίσει κατά την επίσκεψή του σε μουσεία, ενώ τα κορίτσια διατηρώντας στο σύνολό τους (100%) μια πιο μετριοπαθή-επιφυλακτική στάση δηλώνουν πως αυτό συμβαίνει «Μερικές φορές». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένα από τα

παιδιά δεν επέλεξε την αρνητική απάντηση, «Όχι» επιβεβαιώνοντας πως διαθέτουν πάντα πρότερες ιδέες.



Γράφημα 7

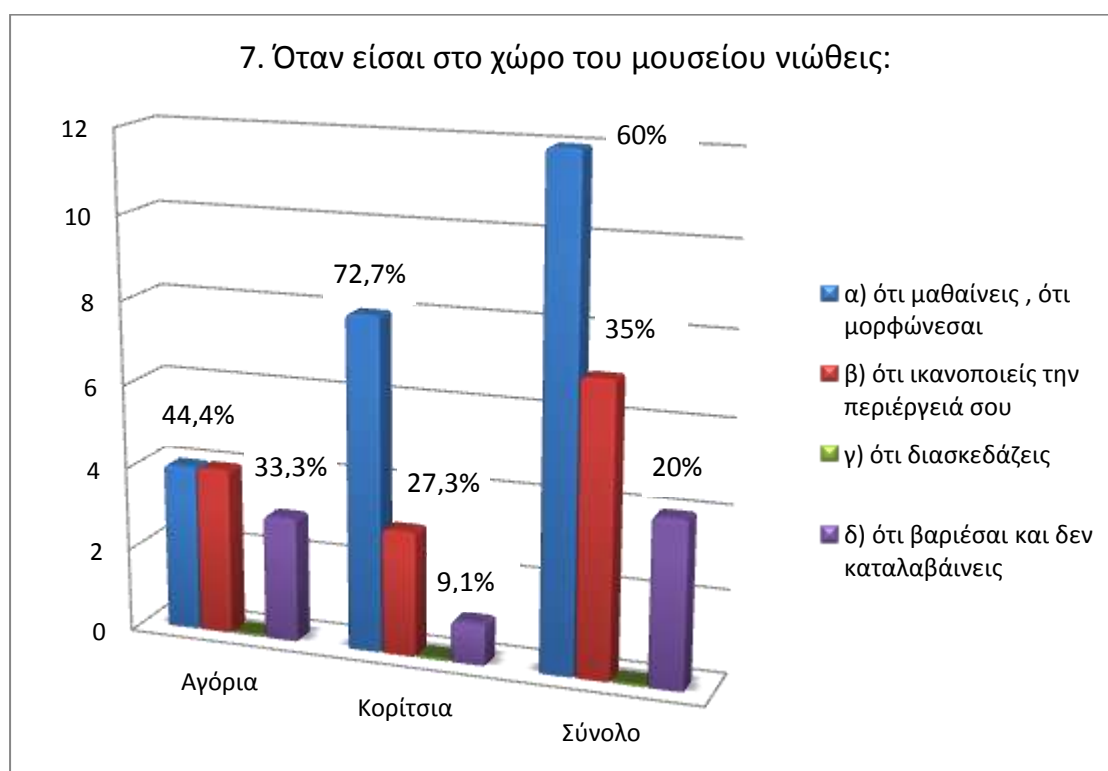
Σε ό,τι αφορά το ερώτημα «Πριν επισκεφτείς ένα μουσείο θα ήθελες να σου έχει μιλήσει κάποιος για το τι θα δεις σε αυτό;» συντριπτική είναι η πλειοψηφία των παιδιών που αντιμετωπίζει θετικά την ιδέα παροχής μιας σχετικής ενημέρωσης πριν την πραγματοποίηση της εκάστοτε επίσκεψης (85% επί του συνόλου) σε σχέση με το ποσοστό εκείνων, που τάχθηκαν υπέρ της αντίθετης άποψης (15% επί του συνόλου). Αξίζει να επισημανθεί ότι το «αρνητικό» ποσοστό του 15% επί του συνόλου, όπως προκύπτει και από το Γράφημα 8, παρακάτω, ανήκει αποκλειστικά σε μια μερίδα αγοριών και συγκεκριμένα στο 1/3 του συνόλου τους.



Γράφημα 8

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά σε σχέση με το πώς νιώθουν μέσα στο χώρο ενός μουσείου. Καταρχήν και σύμφωνα με το Γράφημα 9 βλέπουμε πως κανένα από αυτά δεν επέλεξε την απάντηση που να τα θέλει να διασκεδάζουν όντας μέσα σε αυτό, πράγμα που σε συνδυασμό με το αρκετά υψηλό ποσοστό επί του συνόλου (60%) εκείνων που δήλωναν να νιώθουν «ότι μαθαίνουν, ότι μορφώνονται» αλλά και σε συμφωνία και με το Γράφημα 2 (σελ 134) βεβαιώνεται ακόμη πιο ισχυρά το γεγονός ότι τα μουσεία γίνονται αντιληπτά ως ένας χώρος όπου επεκτείνεται-προάγεται η μαθησιακή-εκπαιδευτική διαδικασία. Το αμέσως υψηλότερο ποσοστό επί του συνόλου (27%) διεκδικεί η απάντηση που θέλει τα παιδιά που την επέλεξαν να αισθάνονται ότι στο χώρο των μουσείων ικανοποιούν την περιέργειά τους. Η ύπαρξη αυτής της θέσης είναι ενθαρρυντική σε σχέση με το γεγονός ότι πάνω σε αυτήν μπορούμε να

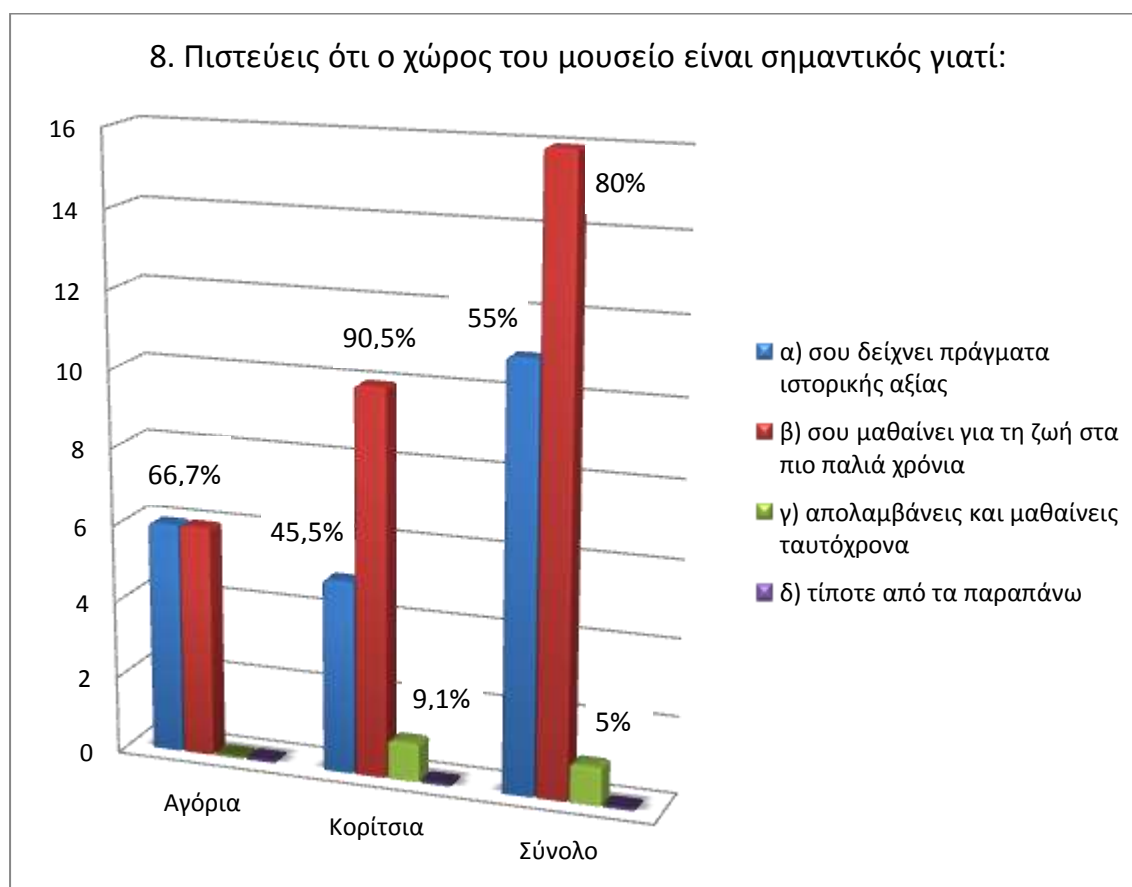
καλλιεργήσουμε-οικοδομήσουμε μια διαφορετική στάση των παιδιών για τους μουσειακούς χώρους που να συναρτάται της αίσθησης της διασκέδασης και, γιατί όχι, ακόμα και της τέρψης. Το χαμηλότερο ποσοστό επί του συνόλου (20%) ανήκει στα παιδιά που νιώθουν να βαριούνται και να μην καταλαβαίνουν. Σημαντικό εκτιμάται και το γεγονός πως μερίδα των παιδιών που ανήκουν στο τελευταίο ποσοστό περιέλαβαν στις απαντήσεις τους, εκτός από την απάντηση που αντιστοιχεί στο εν λόγω ποσοστό, και αυτή που τα φέρει να «αναγνωρίζουν» τα μουσεία ως χώρους μάθησης και πηγές μόρφωσης, παρόλο που τα ίδια δεν διακατέχονται από θετικά συναισθήματα μέσα σε αυτά.



Γράφημα 9

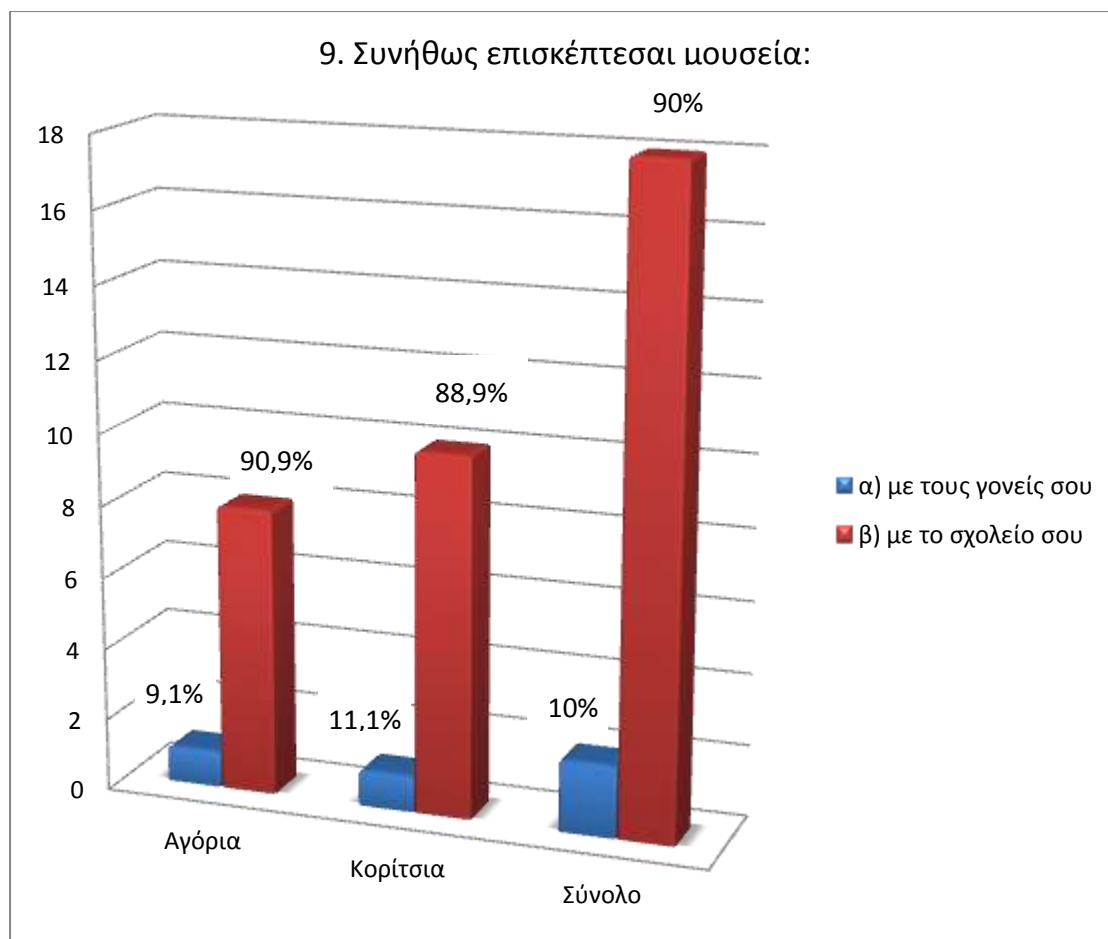
Όπως προκύπτει από το ακόλουθο Γράφημα 10, η σημαντικότητα των μουσείων για τα παιδιά έγκειται κατά πρώτον και σε ποσοστό 80% επί του συνόλου στις παροχές τους σε γνώσεις και κατά δεύτερον και σε ποσοστό 55% επί του συνόλου στο ιστορική σημασία και αξίας περιεχόμενό τους. Ελάχιστο είναι το ποσοστό (5% επί του συνόλου) κατά το οποίο η σημαντικότητά τους αποδίδεται σε ένα συνδυασμό

ταυτόχρονης παροχής απόλαυσης και μάθησης, ενώ μηδενικό είναι το ποσοστό που αντιστοιχεί σε άλλους παράγοντες σημαντικότητας πέραν των αναγραφόμενων. Γενικότερα για την απάντηση τόσο στο συγκεκριμένο ερώτημα όσο και στο προηγούμενο τα παιδιά επέλεξαν περισσότερες από μία απαντήσεις.



Γράφημα 10

Εν συνεχεία και σύμφωνα με το παρακάτω γράφημα (Γράφημα 11) διαπιστώνουμε ότι κατά βάση τα παιδιά έρχονται σε επαφή με μουσειακούς χώρους εξαιτίας της σχολικής πρωτοβουλίας, ενώ μονό ένα ποσοστό της τάξης του 10% επί του συνόλου δηλώνει πως αυτό γίνεται πιο συχνά για εκείνα με πρωτοβουλία των γονέων. Ενδιαφέρον βέβαια θα είχε αν το εν λόγω συμπέρασμα εξεταστεί και σε συνάρτηση με το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει το κάθε παιδί.



Γράφημα 11

Στο ενδέκατο και προτελευταίο ερώτημα που είναι το πρώτο ανοιχτού τύπου, «Θυμάσαι μουσεία που να έχεις επισκεφτεί; Ανέφερε τα ονόματά τους ή τα μέρη όπου αυτά βρίσκονται.», καταγράφηκαν συνολικά δεκαοκτώ διαφορετικά Μουσεία-Αρχαιολογικοί χώροι, τον οποίων το πλήθος καταγραφής δίνεται σε παρένθεση στον Πίνακα 12 που ακολουθεί.

Αποκαλυπτικές είναι οι καταγραφές των παιδιών και απόλυτα συμβατές με τις δηλώσεις τους σε σχέση με τη συχνότητα των επισκέψεων αλλά και με το από ποιους συνήθως συνοδεύονται σε αυτές. Όπως φαίνεται από τις καταγραφές αλλά και εκ των υστέρων επιβεβαιώθηκε από τον υπεύθυνο του τμήματος, τα παιδιά πραγματοποίησαν σχολικές εκδρομές στις περιοχές της Κοζάνης, των Γρεβενών, της Καστοριάς και της Ημαθίας από τις οποίες και προέρχονται τα περισσότερα μουσεία-αρχαιολογικοί χώροι που από κοινού καταγράφηκαν. Τα μουσεία-αρχαιολογικοί χώροι που καταγράφηκαν από μία φορά το καθένα είναι εκείνα που

σχεδόν «μοιράζονται» στα δυο παιδιά που στο ακριβώς στο προηγούμενο ερώτημα (10^ο) δήλωσαν πως συνήθως επισκέπτονται τα μουσεία με τους γονείς τους.

10. Θυμάσαι μουσεία που να έχεις επισκεφτεί; Ανάφερε τα ονόματά τους ή τα μέρη όπου αυτά βρίσκονται.

1. Αρχαιολογικό Μουσείο Αιανής (17)
2. Παλαιοντολογικό Μουσείο Μηλιάς Γρεβενών (17)
3. Προϊστορικός Οικισμός Δισπηλιού Καστοριάς-Λιμναίος Οικισμός (9)
4. Μουσείο Κέρινων Ομοιωμάτων Μαυροχωρίου Καστοριάς (4)
5. Ενυδρείο Καστοριάς (7)
6. Μουσείο Δίον Κατερίνης (3)
7. Μουσείο Βρέλη Ιωαννίνων (1)
8. Μουσείο Βασιλικών Τάφων των Αιγών-Βεργίνα (2)
9. Ιστορικό-Λαογραφικό και Φυσικής Ιστορίας Μουσείο Κοζάνης (2)
10. Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Τσοτυλίου (1)
11. Αρχαιολογικό Μουσείο Αμφίπολης (1)
12. Στρατιωτικό Μουσείο Ορύχου Ρούμπελ (1)
13. Μαντάμ Τισό (1)
14. Λούβρο (1)
15. Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Λονδίνου (1)
16. Μουσείο Αρχαίας Ολυμπίας (1)
17. Λαογραφικό Μουσείο Σουλίου (1)
18. Νησάκι Αλή Πασά (1)

Πίνακας 12

Με μια πρώτη ματιά στον Πίνακα 13, που αντιστοιχεί στο τελευταίο ερώτημα του pre-test είναι ξεκάθαρο πως η ομάδα των κοριτσιών ήταν περισσότερο «φλύαρη» και επεξηγηματική στις απαντήσεις της από αυτή των αγοριών που στην πλειοψηφία της δεν συνέτασσε ολοκληρωμένες προτάσεις, αλλά προτίμησε να καταγράψει μικρά «σύνολα» λέξεων. Εξίσου εύκολα διακρίνεται και το γεγονός ότι συνολικά τρία παιδιά, δύο αγόρια και ένα κορίτσι, δεν έδωσαν κάποια απάντηση.

11. Ας υποθέσουμε ότι σύντομα μαζί με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές σου θα επισκεφτείς ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής. Γράψε παρακάτω λέξεις ή φράσεις που να λεν τι περιμένεις ότι θα δεις σε ένα τέτοιο Μουσείο.	
Αγόρια	Κορίτσια
Παλιά ιστορικά αριστουργήματα, παλιά πράγματα, σπαθιά, στολές, ασπίδες	Παλιά θρανία, βιβλία, ξύστρες. Θα μπορούσα επίσης να δω διάφορα παλιά πράγματα από ένα παλιά σχολείο και κάποια αντικείμενα που είχαν μεγάλη αξία για τους δασκάλους και τα παιδιά.
Υλικά τα οποία είχαν οι μαθητές από άλλες εποχές	Ιστορικές πληροφορίες, πράγματα καλής αξίας και πώς ζούσαν παλιά οι άνθρωποι
Παλιά θρανία, ξύλινα πατώματα, πυλό	Παλιά πράγματα, παλιό σχολείο, πώς μάθαιναν
Θρανία, καρέκλες και πίνακας και πολλούς χάρτες	Περιμένω να δω πολλά ενδιαφέροντα πράγματα σχετικά με το πώς δίδασκαν στην Αρχαία Ελλάδα! (Αυτό νομίζω.)
Περιμένω να δω βιβλία	-----
Δεν μπορώ να φανταστώ κάτι να γράψω	Μπορεί να έχει μέσα αναπαραστάσεις, πώς ήταν τα σχολεία, με τι εργαζονταν παλιά.
Αρχαιολογικά αγάλματα	Μπορεί στο Μουσείο αυτό να υπάρχουν πράγματα που αφορούν το σχολείο όπως: διάφορα βιβλία μάθησης και μπορεί να μιλούσαμε για αθλήματα και διάφορες κατηγορίες bullying.
-----	Αγάλματα, παλιά ρούχα.
Τα σχολικά αντικείμενα των παλαιών χρόνων	Παλιά βιβλία διαφόρων μαθημάτων και είδη σχολικά που εξελίσσονται αυτή τη στιγμή
	Ένα μουσείο που να έχει παλιά αντικείμενα και να μας μιλάει για την παλιά σχολική ζωή
	Να έχει βιβλία από τα παλιά και ρούχα που φορούσαν

Πίνακας 13

Ξεκινώντας από τις άστοχες-«λανθασμένες» απαντήσεις, που κατανέμονται σχετικά ισόποσα ανάμεσα στις δύο ομάδες των αγοριών και των κοριτσιών αυτές είναι ξεκάθαρα τέσσερεις ενώ υπάρχουν και άλλες δύο που αποτελούν τμήματα απαντήσεων που περιέχουν και εύστοχες εκτιμήσεις. Οι συγκεκριμένες απαντήσεις

(«*Παλιά ιστορικά αριστουργήματα, παλιά πράγματα, σπαθιά, στολές, ασπίδες.*», «*Αρχαιολογικά αγάλματα*» «*[...]πυλό.*», «*Αγάλματα, παλιά ρούχα.*», «*Ιστορικές πληροφορίες, πράγματα καλής αξίας και πώς ζούσαν παλιά οι άνθρωποι*», «*[...] για αθλήματα και διάφορες κατηγορίες bullying.*») δεν μας εκπλήσσουν, κάθε άλλο αναμενόμενες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα παιδιά εύλογα έχουν συνδέσει μέσα από το μάθημα της γενικής Ιστορίας, την Ιστορία με την Αρχαιότητα και αυτή με τα Αρχαιολογικά Μουσεία που κυριαρχούν στον Ελλαδικό χώρο. Ακόμα και η απάντηση που κάνει λόγο για αθλήματα και κατηγορίες bullying, όσο και αν ξενίζει, μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από μια συνειρμική σκέψη. Η συγκεκριμένη σκέψη ενδέχεται να έχει την αφετηρία της στην Ιστορία των Ολυμπιακών Αγώνων με τα υψηλά ιδεώδη τα οποία ανατρέπονται στη σημερινή κοινωνία και γίνονται συνήθως γνωστά και ως είδος bullying στα παιδιά μέσα από σχετικές αναφορές που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια στα σχολεία κατά τον ετήσιο εορτασμό της ημέρας Σχολικού Αθλητισμού.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εκτιμούμε πως παρουσιάζουν και οι καταγραφές άλλες περισσότερο ξεκάθαρα και άλλες λιγότερο («*Παλιά πράγματα, παλιό σχολείο, πώς μάθαιναν.*», «*Περιμένω να δω πολλά ενδιαφέροντα πράγματα σχετικά με το πώς δίδασκαν στην Αρχαία Ελλάδα!*», «*Μπορεί να έχει μέσα αναπαραστάσεις, πώς ήταν τα σχολεία, με τι εργαζόνταν παλιά.*») που σχετίζονται με την προσδοκία των παιδιών και συγκεκριμένα των κοριτσιών να γνωρίσουν μέσα από ένα τέτοιο μουσείο ζητήματα που σχετίζονται με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης. Ακόμα και η απάντηση που αφορά εξ ολοκλήρου στην συγκεκριμένη προσδοκία αλλά αναφέρεται σε μια άλλη εποχή, αυτή της Αρχαιότητας, έχει νόημα με βάση τα παραπάνω, καθώς θα μπορούσε να αποτελεί τμήμα ενός εκτεταμένου Μουσείου Σχολικής Ζωής.

Τέλος, οι απαντήσεις που υπολείπονται πέρα από τις ξεκάθαρες αναφορές ορισμένων εξ αυτών, σε περιορισμένης γκάμας και συχνότητας εμφάνισης, σε αντικείμενα όπως θρανία, βιβλία, ξύστρες, ρούχα, καρέκλες, πίνακες, χάρτες, ξύλινα πατώματα είναι γενικόλογες και αφηρημένες. Η μοναδικά πιο κοντινή σε αυτό που έχουμε στο μυαλό μας ως Μουσείο Σχολικής Ζωής είναι αυτή που στο πρώτο της

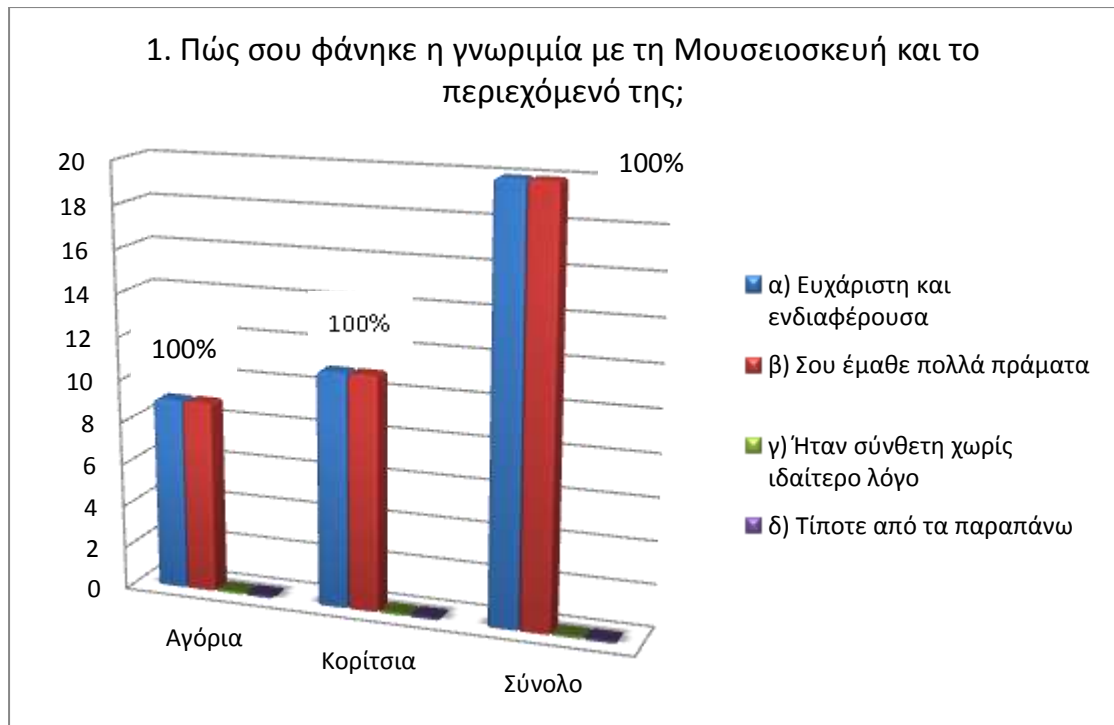
σκέλος κάνει αναφορά σε μια λέξη-κλειδί, τη λέξη «αναπαράσταση» («Μπορεί να έχει μέσα αναπαραστάσεις, πώς ήταν τα σχολεία, με τι εργάζονταν παλιά.»).

5.5.2. Post-test

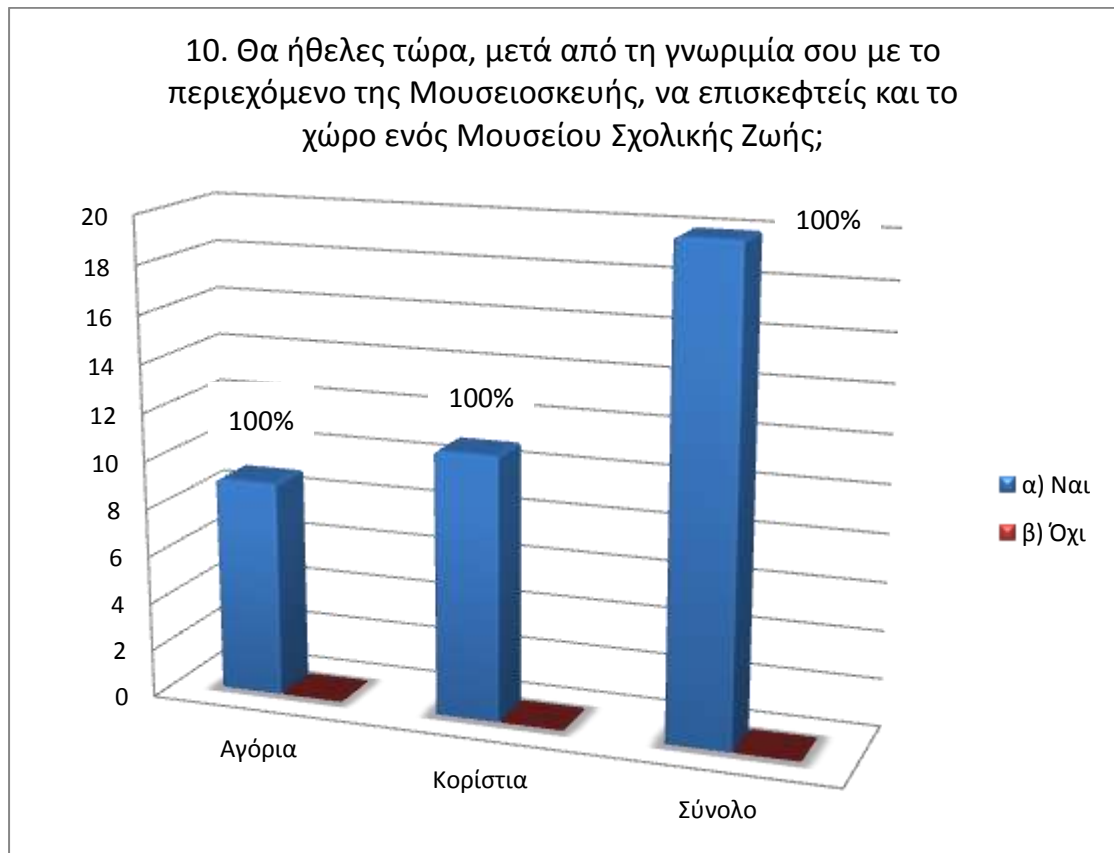
Συνολικά κρίνοντας τον τρόπο που συμπληρώθηκε και το post-test από τους μαθητές και τις μαθήτριες που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα της παρέμβασης διαπιστώνουμε πως δεν εντοπίζονται αντιφατικές απαντήσεις, δείγμα του ότι τα ζητούμενά του έγιναν κατανοητά.

Επίσης οφείλουμε να υπενθυμίσουμε ότι το δείγμα των ερωτώμενων παιδιών ήταν το ίδιο και, καθώς δεν υπήρξαν απουσίες, η αναλογία αγοριών και κοριτσιών παρέμεινε σταθερή όπως ακριβώς φαίνεται και από το Γράφημα 1 (σελ 133).

Την αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου test θεωρήσαμε καλό, να ξεκινήσουμε από τις ερωτήσεις που αποτυπώνουν μια πρώτη και πιο γενική, θα μπορούσαμε να πούμε, αξιολόγηση από πλευράς μαθητών/τριών απέναντι στη Μουσειοσκευή αυτή καθ' αυτή αλλά και το «κλίμα» που αυτή δημιούργησε. Πρόκειται για τα γραφήματα των επόμενων τεσσάρων πινάκων (Γραφήματα 14, 15, 16 και 17) που αποτυπώνουν αντίστοιχα το γεγονός ότι η επαφή των μαθητών/τριών με τη συγκεκριμένη Μουσειοσκευή έδωσε σε εκείνα μόνο θετικά στοιχεία και συναισθήματα (ευχαρίστηση, ενδιαφέρον, γνώσεις), την ομόφωνη επιθυμία αγοριών και κοριτσιών να επισκεφτούν μελλοντικά ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής (κάτι που είχαν αυθόρμητα εκφράσει και κατά την διάρκεια της παρέμβασης) και πως αυτό, εφόσον συμβεί, θα έχει ενδιαφέρον, αφού θα καταλαβαίνουν περισσότερα από ό,τι αν δεν είχαν γνωρίσει τη Μουσειοσκευή καθώς και την εξίσου ομόφωνη επιθυμία τους να γνωρίσουν και άλλες μουσειοσκευές από άλλα μουσεία.

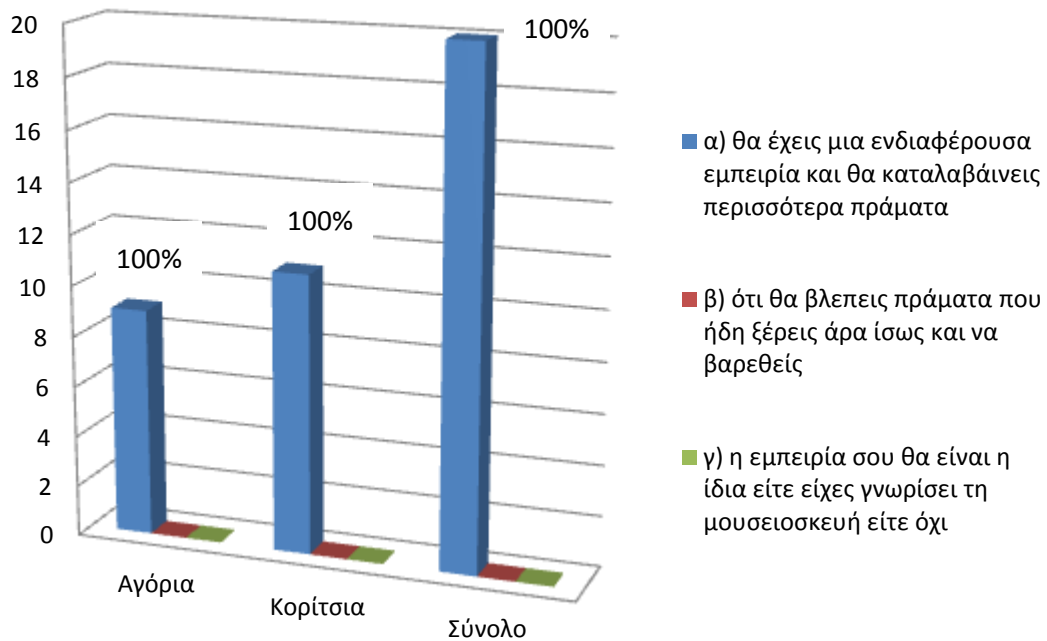


Γράφημα 14



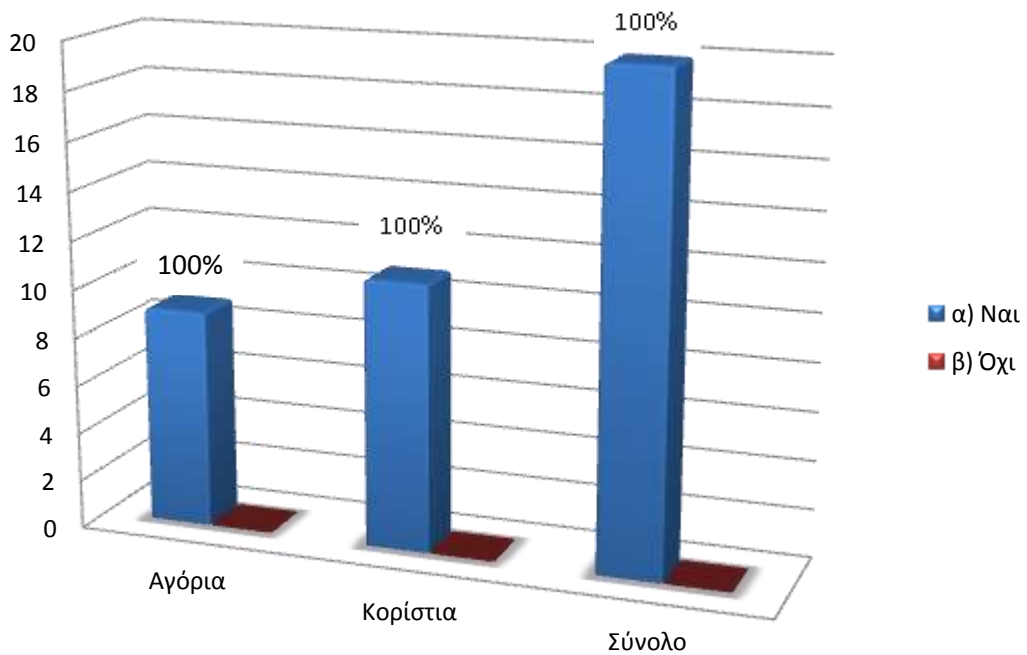
Γράφημα 15

13. Πιστεύεις ότι αν γνωρίσεις τη μουσειοσκευή ενός μουσείου και στη συνέχεια το επισκεφτείς το χώρο του (αντίστοιχου) μουσείου, θα νιώθεις ότι:



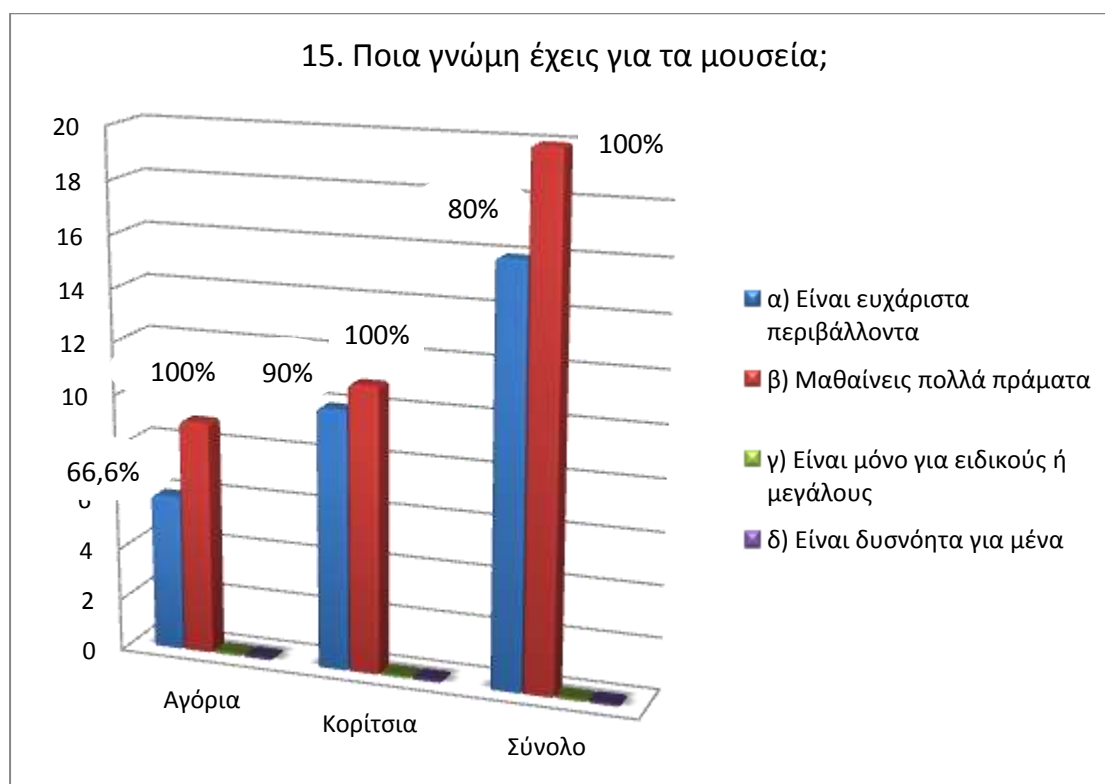
Γράφημα 16

14. Θα σε ενδιέφερε στο μέλλον να φτάσουν στο σχολείο σου και άλλες μουσειοσκευές και από άλλα μουσεία;



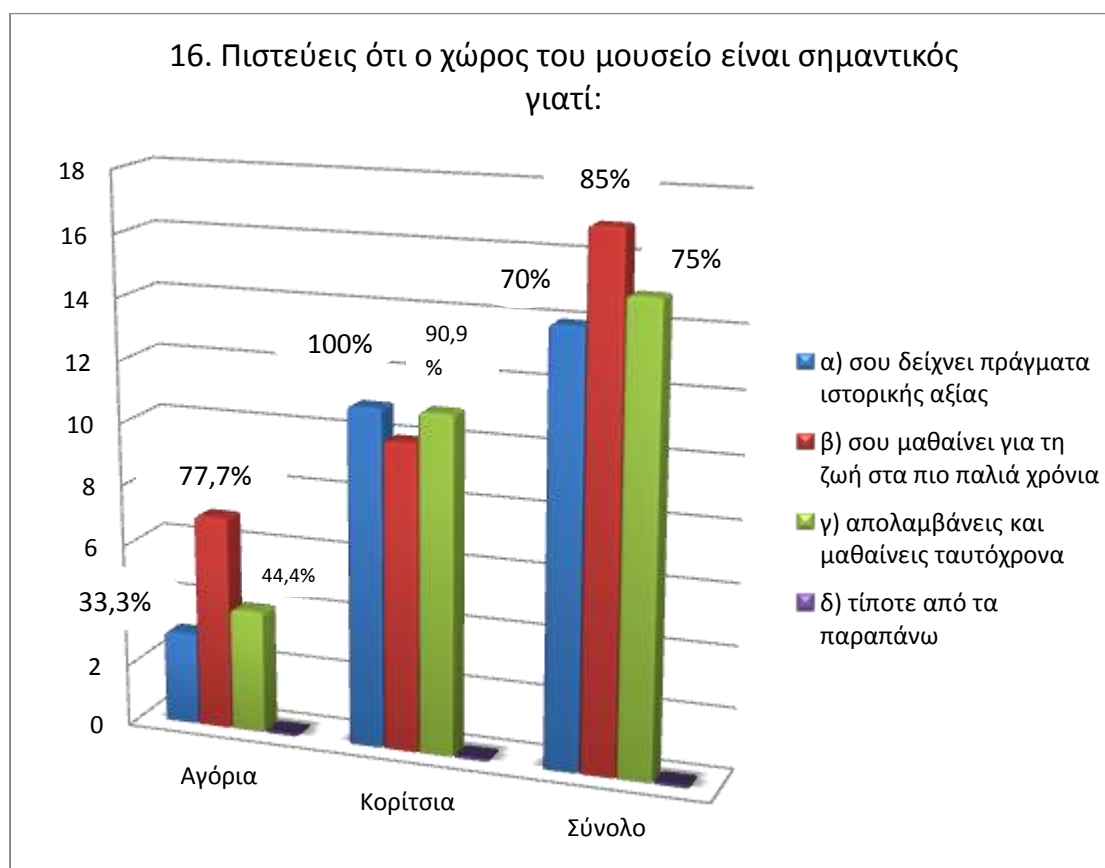
Γράφημα 17

Εν συνεχεία αξίζει να δούμε την όποια επίδραση της Μουσειοσκευής ως εργαλείο εξοικείωσης και επαναπροσδιορισμού των στάσεων των παιδιών απέναντι στα μουσεία γενικότερα μέσα από τα Γραφήματα 18 και 19, που ακολουθούν και αφορούν σε δύο από τα τρία ερωτήματα που, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, περιέχονται στο pre-test και επαναλαμβάνονται και εδώ, στο post-test. Συγκριτικά λοιπόν μελετώντας τα παρακάτω γραφήματα με τα αντίστοιχα των Γραφημάτων 2 (σελ 134) και 10 (σελ 142) διαπιστώνουμε ότι η γνωριμία των παιδιών με τη Μουσειοσκευή επέφερε πολύ σημαντικές επιδράσεις. Πιο αναλυτικά, σε σχέση με το ερώτημα «Ποια γνώμη έχεις για τα μουσεία;» παρατηρούμε ότι η άποψη που τα θέλει να είναι δυσνόητα εγκαταλείπεται εντελώς ενώ έδαφος κερδίζει τόσο από αυτή όσο και από την αρχικά επικρατέστερη άποψη («Μαθαίνεις πολλά πράγματα») εκείνη που τα χαρακτηρίζει ευχάριστα περιβάλλοντα. Έτσι λοιπόν ναι μεν επικρατεί και πάλι για το σύνολο η θέση ότι τα μουσεία είναι ένας χώρος μάθησης ωστόσο, εκπληκτικά ενθαρρυντικό είναι το ποσοστό 80% επί του συνόλου που κατακτά η θέση εκείνη που καταφέρνει να τα καθιστά παράλληλα, ευχάριστα περιβάλλοντα.



Γράφημα 18

Σημαντικές διαφοροποιήσεις προκύπτουν και για τα αποτελέσματα στο ερώτημα που αναφέρεται στα αίτια σημαντικότητας των μουσειακών χώρων. Εκεί διαπιστώνουμε ενίσχυση της άποψης ότι τα μουσεία προσφέρουν πέρα από μάθηση και ευχαρίστηση από αρχικά 5% επί του συνόλου σε 75%, ένα ποσοστό που ξεπερνά την επίσης ενισχυμένη κατά 15% επί του συνόλου άποψη κατά την οποία η σημαντικότητα των μουσείων προκύπτει από το γεγονός ότι κανείς μαθαίνει για τη ζωή στα παλαιότερα χρόνια. Επικρατέστερη αλλά ελάχιστα ενισχυμένη με ένα ποσοστό μόλις 5% επί του συνόλου είναι η άποψη που σχετίζεται με την ιστορική αξία και σημασία των όποιων εκθεμάτων.



Γράφημα 19

Ακολουθώντας μέσω του παρακάτω πίνακα (Πίνακας 20) δίνονται οι καταγραφές των παιδιών σχετικά με το ζήτημα των προσδοκιών τους από μια επίσκεψη σε ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής που απαντούν στο 3^ο και τελευταίο ερώτημα που περιλαμβάνεται και στα δυο test (pre-test και post-test). Ο εν λόγω πίνακας

μελετάται σε σύγκριση με τις καταγραφές των παιδιών προ της γνωριμίας τους με τη Μουσειοσκευή και το περιεχόμενό της (Πίνακας 13, σελ 145).

11. Ας υποθέσουμε ότι σύντομα μαζί με τους συμμαθητές σου και τις συμμαθήτριές σου θα επισκεφτείς ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής. Γράψε παρακάτω λέξεις ή σύντομες φράσεις που να λεν τι περιμένεις ότι θα δεις σε ένα τέτοιο Μουσείο.	
Αγόρια	Κορίτσια
Εικόνες από τη ζωή στα παλιά σχολεία, φωτογραφίες, ρωμαϊκά δίπτυχα, βαθμούς παλιούς.	Πένες, ρωμαϊκά δίπτυχα, τετράδια παλιά, τιμωρίες, παλιούς κανόνες που τώρα δεν ισχύουν, ξύλινες σβούρες, αργαλειούς, κόμικς παλιά, κεντήματα, παλιές φωτογραφίες, πλάκες, τετράδια καλλιγραφίας, βόλους, φιγούρες, σάκες, φυτολογία.
Αλφαβητάρια, πένες, πλάκες, βόλους, βέργες, ποδιές, παλιά προγράμματα και καλλιγραφικά γράμματα.	Θα δω διάφορα πράγματα τα οποία χρησιμοποιούσαν στα παλιά σχολεία όπως: βίτσες, θρανία, τσάντες παλιές και άλλα πολλά όπως όλα αυτά που είχε η Μουσειοσκευή.
Κοντυλοφόρους, αλφαβητάρια παλιά, τιμωρίες, παιχνίδια παλιά που έπαιζαν στην αυλή του σχολείου, φωτογραφίες, την εφημερίδα «Ψύλλος».	Όταν θα πήγαινα σε ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής σίγουρα θα έβλεπα τις ποδιές που φορούσαν, τα παλιά παιχνίδια που έπαιζαν. Επίσης θα έβλεπα το ηλίθιο των αγοριών, τη βέργα που είχε ο δάσκαλος, παλιά τετράδια, φιγούρες, ασκήσεις καλλιγραφίας, πλάκες και κοντυλοφόρους.
Περιμένω να δω πράγματα όπως αυτά που είδα στη Μουσειοσκευή, αλλά και άλλα πιο πολλά όπως τυπογραφικά υλικά και άλλα πολλά.	Ποδιές, βέργες, θρανία παλιά, κουδουνάκι, παλιά τετράδια και βιβλία με καλλιγραφικά γράμματα, προγράμματα παλιά με παλιά μαθήματα, αργαλειούς, πλάκες, πένες, κανόνες παλιούς, φωτογραφίες, βόλους, φιγούρες, σβούρες, αλατιέρες, παλιούς ελέγχους.
Όλα αυτά τα πράγματα που είχαν παλιά στα σχολεία και τα είχε μέσα η Μουσειοσκευή.	Περιμένω να δω παλιά αλφαβητάρια και παιχνίδια, γραφικές ύλες. Εκτός από αυτά μπορεί να δω καπέλα που φορούσαν τα αγόρια, τις βέργες των δασκάλων, κάποιους παλιούς πίνακες με κανόνες, κοντυλοφόρους, παλιά προγράμματα, κεντήματα των κοριτσιών, ποδιές.
Πράγματα γραφής, παλιά τετράδια άλλων μαθημάτων που δεν υπάρχουν, παλιά παιχνίδια, ποδιές, βίτσες, σάκες, αργαλειούς.	Ποδιές, παλιές τσάντες, σβούρες, αλφαβητάρια, παλιά μαθήματα που έκαναν, τιμωρίες που έγραφαν, κατασκευές που έκαναν.
Βιβλία που μάθαιναν την αλφαβήτα, τετράδια παλιά, πλάκες, κανόνες για τις αρρώστιες.	Περιμένω να δω φωτογραφίες από παλιά παιδιά στα σχολεία, παλιά βιβλία που τώρα είναι ιστορικά, κατασκευές που έκαναν τα παλιά παιδιά στο μάθημα της χειροτεχνίας.
Παλιά βιβλία, τετράδια, παλιές φορεσιές των αγοριών και των κοριτσιών, πλάκα, βόλους, σβούρα.	Μιλάει για παλιά βιβλία, ποδιές, παιχνίδια που είχαν στον ελεύθερο χρόνο, ποδιές, κοντυλοφόρους, ρωμαϊκά δίπτυχα. Παλιά προγράμματα, φωτογραφίες παλιές, εφημερίδες για τις ποδιές, κουδουνάκια, αργαλειούς.
Παλιούς κανόνες, παλιά προγράμματα, τιμωρίες, αριθμητήρια, αργαλειούς,	Θα έχει αριθμητήρια, ποδιές, ηλίθια, παλιές φωτογραφίες, κατασκευές από παλιά από τα παιδιά, παλιούς χάρτες, παλιά τετράδια με καλλιγραφικά

πλάκες, πηλίκια, φυτολόγια, ποδιές, βόλους, αλατιέρες, πένες, δίπτυχα.	γράμματα, πλάκες, βόλους, αργαλειούς, σάκες και σαν όλα αυτά που είχε η Μουσειοσκευή.
	Σχολικά παλιά αντικείμενα, παλιές σχολικές φωτογραφίες, τα ρούχα που φορούσαν οι μαθητές, πλάκες, πένες που έγραφαν καλλιγραφικά, αλατιέρες και όλα τα παιχνίδια που έπαιζαν στα διαλείμματα και τα αλφαβητάρια που μάθαιναν τα γράμματα.
	Παλιά σχολικά αντικείμενα, παλιά προγράμματα, βαθμοί, αργαλειό, πλάκες, πένες, θρανία, τετράδια μικρά παλιά, καλλιγραφίες, παλιά παιχνίδια, ξύλινες κασετίνες, αλατιέρες, βόλους, ποδιές, πηλίκια, βίτσες, φωτογραφίες ασπρόμαυρες, σβούρες και κότσια, κοντυλοφόρους, τιμωρίες.

Πίνακας 20

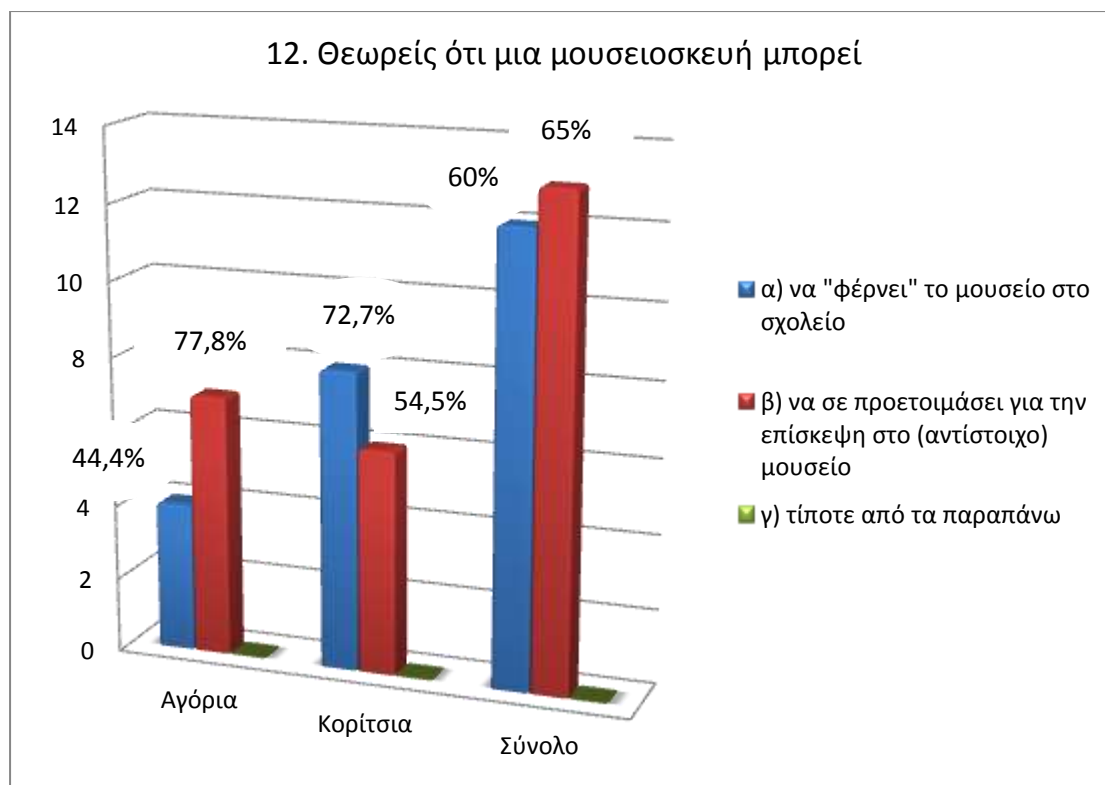
Έτσι με μια πρώτη ματιά παρατηρούμε πως και σε αυτό τον Πίνακα οι απαντήσεις των κοριτσιών είναι και πάλι εκτενέστερες από αυτές των αγοριών παρόλο που και οι δεύτερες μοιάζουν περισσότερο εκτεταμένες σε σχέση με τις αντίστοιχες του Πίνακα 13. Πιο αναλυτικά, τα κορίτσια συνεχίζουν να περιλαμβάνουν ολοκληρωμένες προτάσεις στις απαντήσεις τους, οι οποίες αυτή τη φορά εμπλουτίζονται-ενισχύονται και από αρκετά μεγάλα σύνολα λέξεων, ενώ τα αγόρια συνεχίζουν και πάλι με την παράθεση συνόλου λέξεων που ενίοτε περιέχουν και ολοκληρωμένες προτάσεις.

Ιδιαίτερα σημαντικό για το σύνολο των απαντήσεων είναι ότι δεν περιέχουν αστοχίες αλλά φανερώνουν πως έχει γίνει πλήρως αντιληπτή η φυσιογνωμία και το περιεχόμενο ενός Μουσείου Σχολικής Ζωής. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τέσσερα από τα παιδιά (δύο αγόρια και δύο κορίτσια) έδειξαν μέσα από τις απαντήσεις τους να αντιλαμβάνονται ότι η Μουσειοσκευή είναι κατά κάποιο τρόπο ένα αντιπροσωπευτικό τμήμα του Μουσείου, ότι περιέχει δηλαδή αντικείμενα που είναι δυνατό να απαντηθούν και στο αντίστοιχο Μουσείο προέλευσής της («[...] και άλλα πολλά όπως όλα αυτά που είχε η Μουσειοσκευή.», «Περιμένω να δω πράγματα όπως αυτά που είδα στη Μουσειοσκευή, αλλά και άλλα πιο πολλά όπως τυπογραφικά υλικά και άλλα πολλά», «Όλα αυτά τα πράγματα που είχαν παλιά στα σχολεία και τα είχε μέσα η Μουσειοσκευή». «[...] και σαν όλα αυτά που είχε η Μουσειοσκευή»). Το Μουσείο δηλαδή μοιάζει για εκείνα με μια εκτεταμένη

Μουσειοσκευή ή μια μεγέθυνση αυτής. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από την επικρατούσα τάση των παιδιών να αναγράφουν τις λέξεις σε πληθυντικό αριθμό. Για παράδειγμα, αν και στη Μουσειοσκευή είδαν μία μόνο πλάκα ή ένα μόνο ρωμαϊκό δίπτυχο, ισχυρίζονται ότι στο χώρο του αντίστοιχου Μουσείου θα δουν πλάκες ή ρωμαϊκά δίπτυχα, υπονοώντας πιθανά γκάμες ή είδη αυτών.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα παιδιά δεν αναφέρθηκαν μέσα από τις απαντήσεις τους μόνο στο σύνολο των απτών αντικειμένων που γνώρισαν μέσω της Μουσειοσκευής αλλά και σε άλλα που γνώρισαν με έμμεσο τρόπο μέσα από συζητήσεις κατά τις δραστηριότητες, το πολυπαιχνίδι και την ταινία «Ο Ψύλλος» (πηλίκια, βέργες σάκες, ξύλινες κασετίνες, κουδουνάκια, χάρτες κ.ά).

Λίγο πριν προβούμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτημάτων που αφορούν στην αξιολόγηση του περιεχομένου της Μουσειοσκευής και των δραστηριοτήτων που την πλαισίωσαν έχει ενδιαφέρον να δούμε πώς αυτή αντιμετωπίστηκε από τους/τις μαθητές/τριες σε συνάρτηση με το χώρο προέλευσής της, το Μουσείο. Ήδη όπως έγινε αντιληπτό και από τα παραπάνω να μεν φαίνεται να υπάγεται σε ένα Μουσείο αλλά αποτελεί μόνο ένα αντιπροσωπευτικό υποσύνολο αυτού. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη και το παρακάτω Γράφημα (Γράφημα 21) βλέπουμε ότι η άποψη που τη θέλει να «φέρνει» το μουσείο στο σχολείο απέχει μόνο ένα 5% επί του συνόλου από αυτή που τη θέλει να αποτελεί «πρόδρομο» της επίσκεψης στο αντίστοιχο Μουσείο, με τη δεύτερη να είναι τελικά και η επικρατούσα. Παρόλη την εγγύτητα των τελικών ποσοστών, η πρώτη άποψη επικράτησε για την ομάδα των κοριτσιών σε ποσοστό 72,7% ενώ σε αυτή των αγοριών η δεύτερη σε ποσοστό 77,8%.



Γράφημα 21

Τέλος, σε ό,τι αφορά τα ερωτήματα κατά τα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν το περιεχόμενο της Μουσειοσκευής και τις δραστηριότητες που πλαισίωσαν τη γνωριμία τους με αυτό επισημάνουμε ως ιδιαίτερα θετικά τα εξής δύο γεγονότα: πρώτον ότι έγινε λόγος για όλα τα αντικείμενα της Μουσειοσκευής (αυτά που υπήρχαν μέχρι τότε σε αυτή²⁴ και κατά δεύτερον ότι, αν και προαιρετική, η αναφορά σε δραστηριότητες δεν εξέλειπε από καμιά απάντηση.

Αναλυτικότερα και σύμφωνα με τον παρακάτω Πίνακα δημοφιλέστερο αντικείμενο της Μουσειοσκευής για αγόρια και κορίτσια αναδείχθηκε ο αργαλειός, με το πολυπαιχνίδι και το ρωμαϊκό δίπτυχο ισόψηφα με τον κοντυλοφόρο (ή πένα) να ακολουθούν. Ως σημαντικό εκτιμάται το στοιχείο ότι τόσο η ομάδα των αγοριών όσο και αυτή των κοριτσιών μέσα από τις απαντήσεις που έδωσαν δεν

²⁴ Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι κατά τη διεξαγωγή της παρέμβασης από την Μουσειοσκευή απουσίαζαν τα εξής αντικείμενα: το Ενδεικτικό από το σχολικό έτος 1951-1952, ο Έλεγχος Προόδου από το σχολικό έτος 1927-1928, ο πίνακας με Αισώπειο μύθο και το παιχνίδι του σφυρογράφου, τα οποία προστέθηκαν αργότερα.

περιορίστηκαν στο να καταγράψουν μονάχα δύο αγαπημένα αντικείμενα αλλά κατέγραψαν από δυο μέχρι τέσσερα ο καθένας και η καθεμία.

2. Γράψε δύο αντικείμενα που σου άρεσαν περισσότερο από τη Μουσειοσκευή			
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Αλφαβητάριο Μίμη & Λόλας	1	1	2
Αλφαβητάριο 1891	1	0	1
Αργαλειός	4	11	15
Αριθμητήριο	3	0	3
Βόλοι	2	2	4
Καλλιγραφίες	1	1	2
Κοντυλοφόρος (ή και πένα)*	1	6	7
Πλάκα	1	1	2
Ποδιά	1	1	2
Πολυπαιχνίδι	3	6	9
Ρωμαϊκό δίπτυχο	3	4	7
Σβούρα	1	2	3
Φωτογραφίες	1	1	2
Σύνολο	23	36	

Πίνακας 22

Από τις δραστηριότητες, σύμφωνα με τον Πίνακα 23, δημοφιλέστερη όλων για αγόρια και κορίτσια είναι αυτή της βιβλιοδεσίας με αυτή των παιχνιδιών στον προαύλιο χώρο να έπεται. Ενώ για άλλη μια φορά καταγράφονται περισσότερες από δύο επιλογές ως αγαπημένες.

*Τα αναγραφόμενα στην παρένθεση αποτελούν τον τρόπο που γινόταν κάθε φορά η αναφορά από τα παιδιά στην αντίστοιχη δραστηριότητα-ενέργεια.

3. Γράφε δύο δραστηριότητες που σου άρεσαν πιο πολύ			
	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Αλλαγή-διόρθωση κανόνων	2	2	4
Βιβλιοδεσία	7	8	15
Γραφή σε πλάκα & ρωμαϊκό δίπτυχο	1	1	2
Παιχνίδια στην αυλή	5	4	9
Συνέχιση ιστορίας	0	2	2
Χαρτοκεντητική- χαρτοπλεκτική	3	6	9
Σύνολο	18	23	

Πίνακας 23

Από το κουτί «Μαθήματα» («Γράμματα, σπουδάματα») την προτίμηση των μαθητών και των μαθητριών κερδίζει για ακόμα μια φορά ο αργαλειός ενώ από τις δύο δραστηριότητες της σύγκρισης-καταγραφής των μαθημάτων και της χαρτοκεντητικής-χαρτοπλεκτικής που επέλεξαν να καταγράψουν δημοφιλέστερη εμφανίζεται η δεύτερη.

4. Από το κουτί «Μαθήματα» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, κατάγραψέ το σύντομα παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες)				
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Αντικείμενα	Αργαλειός	5	6	11
	Αριθμητήριο	3	1	4
	Βαθμολόγιο	2	3	5
	Καλλιγραφίας τετράδιο και ασκήσεις	4	4	8
	Προγράμματα	4	6	10
Δραστηριότητες	Σύγκριση-καταγραφή μαθημάτων (που γράψαμε όλα τα μαθήματα/ που συγκρίναμε τα παλιά μαθήματα με καινούργια)*	1	2	3
	Χαρτοκεντητική-Χαρτοπλεκτική	3	6	9

Πίνακας 24

* Τα αναγραφόμενα στην παρένθεση αποτελούν τον τρόπο που γινόταν κάθε φορά η αναφορά από τα παιδιά στην αντίστοιχη δραστηριότητα-ενέργεια.

Από το κουτί «Βιβλία» («Τα πρώτα μου βιβλία») τις εντυπώσεις φαίνεται να έκλειψαν το αλφαβητάριο του Μίμη και της Λόλας και η δραστηριότητα της βιβλιοδεσίας. Ιδιαίτερα θετικό είναι το γεγονός ότι ως δραστηριότητες εκλήφθηκαν από τα παιδιά τόσο η παρουσίαση που αναφερόταν στην τέχνη της τυπογραφίας και στα βασικά γνωρίσματα και «συστατικά» της, όσο και η διαδικασία της χρονολογικής σειροθέτησης των αλφαβηταρίων.

5. Από το κουτί «Βιβλία» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, κατάγραψε το σύντομα παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες).		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Αντικείμενα	Αλφαβητάρι 1979	2	1	3
	Αλφαβητάρι Μίμη & Λόλας	4	7	11
	Αλφαβητάρι με τον ήλιο	2	4	6
	Αλφαβητάρι 1891	3	1	4
Δραστηριότητες	Βιβλιοδεσία	7	7	14
	Τυπογραφικά (μάθαμε για την τυπογραφία)*	4	1	5
	Χρονολογική σειροθέτηση των βιβλίων (βάλαμε σε σειρά τα βιβλία)*	0	1	1

Πίνακας 25

Από το κουτί «Ενδυμασία» («Ντύσου στα μπλέ!») οι ποδιές ήταν εκείνες που τράβηξαν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών, αγοριών και κοριτσιών ανεξαιρέτως, ενώ αναφορά υπάρχει μόνο σε μία δραστηριότητα, αυτή της καταγραφής των υπέρ και κατά της κατάργησης της σχολικής ποδιάς.

* Τα αναγραφόμενα στην παρένθεση αποτελούν τον τρόπο που γινόταν κάθε φορά η αναφορά από τα παιδιά στην αντίστοιχη δραστηριότητα-ενέργεια.

6. Από το κουτί «Ενδυμασία» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, κατάγραφέ το σύντομα παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες)				
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Αντικείμενα	Εφημερίδα κατάργησης της ποδιάς	3	4	7
	Διαφημίσεις	2	2	4
	Ποδιές	7	8	15
	Ταμπελάκι ποδιάς (χαρτί μάρκας) *	1	0	1
	Φωτογραφίες	3	4	7
Δραστηριότητες	Υπέρ και κατά της κατάργησης της ποδιάς (καθίσαμε σε χαλιά και γράψαμε για τις ποδιές) *	2	4	6

Πίνακας 26

Για ακόμα μία φορά οι απόψεις αγοριών και κοριτσιών συγκλίνουν και αναδεικνύουν ως αγαπημένο αντικείμενο από το κουτί «Κανόνες και άλλα» («Εν...τάξη») τις τιμωρίες, ενώ η δραστηριότητα που διέκριναν ήταν αυτή της διόρθωσης-επαναδιατύπωσης των παλιών σχολικών κανόνων κατά τα σημερινά πρότυπα και δεδομένα.

7. Από το κουτί «Κανόνες και άλλα» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, σύντομα κατάγραφέ το παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες)				
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Αντικείμενα	Δεκάλογος της υγείας	3	4	7
	Δεκάλογος του Θεού	1	6	7
	Δεκάλογος του σχολείου	3	2	5
	Εργασία με δικαιώματα & υποχρεώσεις του μαθητή	0	4	4
	Πίνακες πρόληψης νοσημάτων (πίνακες για	2	2	2

* Τα αναγραφόμενα στην παρένθεση αποτελούν τον τρόπο που γινόταν κάθε φορά η αναφορά από τα παιδιά στην αντίστοιχη δραστηριότητα-ενέργεια.

	αρρώστιες)*			
	Τιμωρίες	3	6	9
	10 λόγοι που μου αρέσει το σχολείο	1	1	2
Δραστηριότητες	Διόρθωση κανόνων	3	4	7

Πίνακας 27

Από το κουτί «Ψυχαγωγία & παιχνίδια της αυλής» («Διάλειμμα, ώρα για παιχνίδι!») το ενδιαφέρον των αγοριών κέρδισαν οι βόλοι ενώ των κοριτσιών η σβούρα, ενώ και οι δυο ομάδες από τον τομέα των δραστηριοτήτων φαίνεται να ξεχωρίζει το παιχνίδι στην αυλή του σχολείου.

8. Από το κουτί «Ψυχαγωγία & παιχνίδια της αυλής» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, κατάγραψέ το σύντομα παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες).				
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Αντικείμενα	Αλατιέρα	1	5	6
	Βόλοι	9	7	16
	Κόμικς	1	4	5
	Σβούρα	5	9	14
	Φιγούρα	2	5	7
Δραστηριότητες	Παιχνίδι στην αυλή	4	4	8

Πίνακας 28

Τέλος, από το κουτί «Γραφικές ύλες» («Παιδιά στα γράμματα, παιδιά στα πινακίδια») ως περισσότερο αγαπημένο αντικείμενο εκτιμάται το ρωμαϊκό δίπτυχο ενώ σημαντικό είναι το γεγονός ότι ως δραστηριότητες εκλήφθηκαν και η διαδικασία χρονολογικής σειροθέτησης των γραφικών υλών αλλά και η διαδικασία της γραφή πάνω σε αυτά, ωστόσο ως δημοφιλέστερη διακρίνεται εκείνη με στοιχεία δημιουργικής γραφής.

9. Από το κουτί «Γραφικές ύλες» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, κατάγραφέ το σύντομα παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες).				
		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Αντικείμενα	Κοντυλοφόρος	5	8	13
	Πλάκα	2	5	7
	Ρωμαϊκό δίπτυχο	7	11	18
	Τετράδια	2	2	4
Δραστηριότητες	Συνέχιση ιστορίας (που γράψαμε το τέλος της πρώτης μέρας στο σχολείο) *	3	2	5
	Χρονολογική σειροθέτηση γραφικών υλών (βάλαμε στη σειρά τα αντικείμενα που έγραφαν και γράψαμε κι εμείς) *	2	2	4

Πίνακας 29

5.5.3. Ημερολόγιο

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, η ερευνήτρια τηρούσε ημερολόγιο (βλ Παράρτημα 3, σελ 211). Το ημερολόγιο συμπληρωνόταν σε ημερήσια βάση μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου και περιλαμβάνει κείμενα αναλυτικής περιγραφής που εμπεριέχουν στοιχεία ερμηνείας και σχολιασμού των γεγονότων που συντελούνταν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος σε σύγκριση με τους αρχικούς σχεδιασμούς, τους στόχους και τις προσδοκίες. Πιο συγκεκριμένα, η δομή του πέρα από δημογραφικού χαρακτήρα στοιχεία που αφορούν το συνεργαζόμενο σχολείο, το δυναμικό των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών, τα χωροταξικά δεδομένα και τις κτηριακές υποδομές-δυνατότητες περιλαμβάνει:

- ❖ Εβδομαδιαίους προγραμματισμούς
- ❖ Σχέδια μαθήματος ανά διδακτική ώρα
- ❖ Περιγραφή υλοποίησης του σχεδίου μαθήματος ανά διδακτική ώρα
- ❖ Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό ανά διδακτική ώρα

* Τα αναγραφόμενα στην παρένθεση αποτελούν τον τρόπο που γινόταν κάθε φορά η αναφορά από τα παιδιά στην αντίστοιχη δραστηριότητα-ενέργεια.

- ❖ Ημερήσιους άξονες αυτοαξιολόγησης
 - Βαθμό επιτυχίας της παρακινητικής δραστηριότητας
 - Κλίμα διεξαγωγής της διδασκαλίας
 - Διαδοχή και ροή των επιμέρους δραστηριοτήτων
 - Σχέση επικοινωνίας εκπαιδευτικού μαθητή/τριας, στρατηγικές & μέθοδοι δράσης
 - Ύπαρξη στοιχείων ευελιξίας και αποτελεσματικότητας από την πλευρά της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας
 - Συνολική αποτίμηση (βαθμός επίτευξης στοχοθεσίας, διαχείριση χρόνου, οργανωτικά-τεχνικά προβλήματα, ζητήματα πειθαρχίας, προτάσεις για αλλαγές-βελτιώσεις)

5.5.4. Ο εξωτερικός παρατηρητής-κριτικός φίλος & η αξιολογική του αναφορά

Όπως αρμόζει λοιπόν σε έναν αμέτοχο παρατηρητή συμφωνήθηκε με τον εξωτερικό παρατηρητή-κριτικό φίλο να παρακολουθεί βρισκόμενος στο πίσω μέρος τις αίθουσας και σε μια κάποια απόσταση από τους/τις μαθητές/τριες (Creswell, 2011). Καθόλη τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος της παρέμβασης παρακολουθούσε σιωπηλά απαθανατίζοντας στιγμές που κατά την κρίση του παρουσίαζαν ενδιαφέρον. Η μόνη βοήθεια που παρείχε για την διεξαγωγή των διδασκαλιών αφορούσε στην από νωρίς τοποθέτηση του προτζέκτορα, ενώ ενεργά συμμετείχε σε μόνο μία δραστηριότητα που αφορούσε τον τρόπο που παίζονταν κάποια παλιά παιχνίδια, ως καλύτερος γνώστης της διαδικασίας.

Το γεγονός ότι ο εξωτερικός παρατηρητής-κριτικός φίλος ήταν ο ίδιος ο υπεύθυνος δάσκαλος της τάξης θεωρούμε ότι εξάλειψε το βασικό μειονέκτημα της ύπαρξης ενός ετεροπαρατηρητή καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν φάνηκαν να απασχολούνται από την παρουσία του, ούτε να δυσφορούν από αυτή. Ήταν ο δάσκαλός τους και ήταν φυσιολογικό να βρίσκεται και αυτός μέσα στην αίθουσα. Σε ό,τι αφορά τη σχέση της ερευνήτριας με τον εξωτερικό παρατηρητή-κριτικό φίλο

ήταν μια σχέση εμπιστοσύνης-φιλίας και σεβασμού καθώς στο εν λόγω σχολείο υπήρξα και ως μαθήτρια σε περίοδο που και εκείνος δίδασκε και πάλι σε αυτό.

Πέρα από τις συζητήσεις, τις παρατηρήσεις, στις σκέψεις, τις διαπιστώσεις που αντάλλαξε η ερευνήτρια με τον εξωτερικό παρατηρητή-κριτικό φίλο σε κατ'ιδίαν επικοινωνία ζήτησε από αυτόν και μια γραπτή, αξιολογικού χαρακτήρα αναφορά για το σύνολο του προγράμματος. Για την διευκόλυνσή του, ως προς αυτή τη διαδικασία, του δόθηκαν δύο προαιρετικοί, εναλλακτικοί άξονες που είχαν ως εξής:

A)

- ❖ Ως προς τη δομή και την οργάνωση
- ❖ Το περιεχόμενο και τη θεματολογία
- ❖ Τις μεθόδους και τους τρόπους δράσης
- ❖ Τα πιθανά γνωστικά και όχι μόνο οφέλη
- ❖ Την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών

B)

- ❖ Οι δραστηριότητες είχαν νόημα για τα παιδιά; Ήταν σαφές πάντα ένα πρόβλημα προς επίλυση;
- ❖ Υπήρχε ροή και συνέχεια ανάμεσα στις επιμέρους δραστηριότητες;
- ❖ Ήταν επιτυχημένη η οργάνωση;
- ❖ Ενισχύθηκε η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών; Αν ναι με ποιους τρόπους;
- ❖ Αξιοποιήθηκαν ευκαιρίες για μάθηση; Και με ποιους τρόπους;
- ❖ Προβλέφθηκε η διαφοροποίηση των μεθόδων, των τρόπων εργασίας;
- ❖ Αξιοποιήθηκαν καινοτόμες διδακτικές στρατηγικές για την εξασφάλιση της ενεργής συμμετοχής των παιδιών;
- ❖ Υπήρχαν συστηματικά ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών (συνεργατικές δραστηριότητες, διάλογος κ.τ.λ);
- ❖ Τα παιδιά αποκόμισαν νέες γνώσεις και εμπειρίες;
- ❖ Υπάρχει κάτι που να θυμάστε πιο έντονα (θετικό ή αρνητικό);
- ❖ Θα σας ενδιέφερε μελλοντικά να δανειστείτε τη συγκεκριμένη Μουσειοσκευή και να την αξιοποιήσετε στην τάξη;
- ❖ Σε περίπτωση που δανειζόσασταν τη Μουσειοσκευή θα ακολουθούσατε την ίδιο πρόγραμμα δράσης καθώς αυτό θα προτείνεται και στο εγχειρίδιο του/της εκπαιδευτικού ή θα κάνατε κάτι διαφορετικό; Αν ακολουθούσατε μια διαφορετική οδό-προσέγγιση ποια θα ήταν αυτή;

Η τελική αναφορά που λάβαμε από αυτόν έχει ως εξής:

«Ως δάσκαλος της τάξης είχα τη χαρά να είμαι παρών σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος που πραγματοποίησε η παλιά και αγαπημένη μας μαθήτρια, Βασιλική Τσολοπούλου. Ήταν δύο εβδομάδες διαφορετικές από τις συνηθισμένες, ιδιαίτερα ευχάριστες και για εμένα και για τους μαθητές. Τις απολαύσαμε πραγματικά!

Ήμουν παρών στην τάξη, γιατί από την αρχή που μας έδωσε η Βασιλική ένα σύντομο πλάνο κατάλαβα προς πρόκειται για ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον και διαφορετικό πρόγραμμα και θέμα. Όσο ήμουν στην τάξη παρακολουθούσα και έβγαζα φωτογραφίες για να βοηθήσω και εγώ με κάποιο τρόπο τη συνάδελφο.

Καθώς παρακολουθούσα το πρόγραμμα παρατηρούσα πως ήταν μια άψογα οργανωμένη προσπάθεια προσέγγισης ενός θέματος που αφορά πραγματικά τα παιδιά αλλά εμείς οι εκπαιδευτικοί δύσκολα αποφασίζουμε να ασχοληθούμε. Η αγάπη της συναδέλφου τόσο για το θέμα όσο και για τα παιδιά ήταν ξεκάθαρη όπως και ότι σίγουρα μελέτησε πολύ καλά το θέμα πριν φτιάξει το πρόγραμμα της διδασκαλίας. Ένιωθα ότι είχε καταφέρει να προβλέψει τα πάντα και χαιρόμουν κάθε μέρα που την έβλεπα να φτάνει στο σχολείο με πολλές τσάντες γιατί σκεφτόμουν ότι κάτι ξεχωριστό και ωραίο θα είχε να μας δείξει πάλι.

Εντυπωσιακά ήταν και όλα τα υλικά που είχε μέσα η Μουσειοσκευή και αρχικά δεν κατάλαβα ότι τα είχε κατασκευάσει όλα μόνη της, έπεσα και εγώ στην παγίδα μαζί με τα παιδιά και νόμισα πως είναι πράγματα από το Μουσείο. Ομολογώ ότι παρά τα αρκετά χρόνια υπηρεσίας μου στα σχολεία δεν γνώριζα τι είναι οι Μουσειοσκευές, πρώτη φορά άκουγα αυτή τη λέξη, και μέσα από αυτή αναπόλησα και εγώ με χαρά τα δικά μου παιδικά χρόνια και σκέφτηκα ότι αξίζει πραγματικά να μαθαίνουν τα σύγχρονα παιδιά πόσο διαφορετική και δύσκολη ήταν τότε η ζωή στο σχολείο.

Παρακολουθώντας το πρόγραμμα ένιωσα ότι οι μαθητές έκαναν μια ευχάριστη βουτιά στο χρόνο και ζωντάνεψαν το παλιό σχολείο με τρόπο βιωματικό. Μέσα από τις όμορφες παρουσιάσεις, τις φωτογραφίες, τα παλιά προγράμματα, τα παλιά παιχνίδια, τις χειροτεχνίες, τα αλφαβητάρια, την πλάκα, τον αργαλειό και τα

τόσα άλλα υλικά γεννήθηκαν στους μαθητές ερωτήματα, αγάπη και ενδιαφέρον για την παλιά σχολική ζωή και έτσι ξεκίνησε ένα διαφορετικό ταξίδι στο χρόνο που στην πρώτη εβδομάδα τους έδωσε τη δυνατότητα να γνωρίσουν γενικά την παλιά ζωή του σχολείου και τη δεύτερη την ένδοξη εκπαιδευτική ιστορία του τόπου τους, βασικά στοιχεία της οποίας αγνοούσα και εγώ.

Το πιο σημαντικό από όλα είναι ότι και στις δύο εβδομάδες τα παιδιά ανακάλυπταν τη νέα γνώση με προσωπική δράση και μέσα σε ομάδες από σαφείς δράσεις που θύμιζαν πάντα παιχνίδι και χωρίς πότε να είναι οι ίδιες. Κάθε μέρα τους περίμενε κάτι διαφορετικό, πρωτόγνωρο και ευχάριστο που, αν και έμοιαζε με παιχνίδι τους εξασκούσε σε πολλά άλλα σημαντικά και χρήσιμα πράγματα όπως για παράδειγμα η γραφή, η ανάγνωση, ο διάλογος, η πληροφορική, η επιχειρηματολογία, οι συγκρίσεις, η κριτική σκέψη, η ετυμολογία, ο προβληματισμός σε διάφορα θέματα, η γνώση και κατανόηση της ιστορίας, οι μαθηματικοί υπολογισμοί, η συνεργασία, η επιδεξιότητα στις κατασκευές, ο ρόλος του δημοσιογράφου, του συντάκτη και άλλα.

Κάτι που δεν θα ξεχάσω, πέρα από τον μεγάλο ενθουσιασμό και την καθημερινή προσμονή όλων των μαθητών για το πρόγραμμα είναι το έντονο, ενδιαφέρον και η ενεργητικότητα που έδειξε ένα παιδί που πάντα “απουσίαζε” από την τάξη με τη συμπεριφορά του όσο και αν είχα προσπαθήσει να το αλλάξω αυτό. Έτσι αισθάνθηκα ότι αξίζει να χρησιμοποιούμε εκτός από τους κλασικούς τρόπους μετάδοσης της γνώσης και τέτοιους εναλλακτικούς, ίσως να είναι τελικά η λύση σε αρκετά ζητήματα.

Χαίρομαι πραγματικά που είχα την τύχη να γνωρίσω τη Βασιλική και σαν εκπαιδευτικό και να δω μια τόσο αξιόλογη και άρτια διδασκαλία από κοντά, αφού πήρα πολλές ιδέες από αυτή που θα προσπαθώ από δω και πέρα να τις εφαρμόζω και εγώ στα μαθήματά μου. Επίσης ανυπομονώ να μας φέρει η Βασιλική το βιβλίο της με τις δραστηριότητες ώστε με την πρώτη ευκαιρία, να δανειστώ την Μουσειοσκευή για να τη γνωρίσουν και οι φετινοί μου μαθητές. Θα εκμεταλλευτώ όμως και την πολύ ωραία και χρήσιμη εφημερίδα που έφτιαξαν οι μαθητές για τα εκπαιδευτήρια του Τσοτυλίου και υπάρχει πια στο σχολείο μας.»

Συμπερασματικά

Συνεκτιμώντας τα όσα προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των pre και post test, του ημερολογίου και της αξιολογικής έκθεσης του εξωτερικού παρατηρητή-κριτικού φίλου βεβαιώνεται για ακόμα μία φορά ότι το σχολείο αποτελεί αν όχι το βασικό, έναν από τους βασικότερους φορείς πολιτισμικού κεφαλαίου για τους μαθητές και τις μαθήτριές του ή διαφορετικά επιφορτίζεται και με την ευθύνη της εξασφάλισης μέρους αυτού. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναδείχθηκε και από τα παραπάνω, το σχολείο είναι εκείνος ο φορέας, ο θεσμός που φέρει τα παιδιά σε επαφή με τα μουσεία, τους μουσειακούς-αρχαιολογικούς χώρους και τους χώρους πολιτισμού γενικότερα. Εκμεταλλεόμενοι λοιπόν αυτό του το «προνόμιο» οφείλουμε να απεμπλέξουμε αυτή τη διαδικασία από τα στενά πλαίσια της μαθησιακής πράξης δίνοντάς της μια διαφορετική υπόσταση «κόντρα» στην ρουτίνα της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα είναι κοντινότερη στην παιδική υπόσταση και φύση.

Κάτι τέτοιο αποδείχθηκε πως δεν είναι δύσκολο. Εδώ βασικό μας εργαλείο ήταν η Μουσειοσκευή και ένα σύνολο από βιωματικού χαρακτήρα δραστηριότητες που πλαισίωναν-υποστήριζαν το περιεχόμενό της. Έτσι λοιπόν σύντομα η Μουσειοσκευή που κατασκευάσαμε μετατράπηκε-αναδείχθηκε σε ένα μέσο εξοικείωσης και επαναπροσδιορισμού των στάσεων των παιδιών απέναντι στα μουσεία και τους μουσειακούς χώρους. Φυσικά υπήρχε ένα σχετικά πρόσφορο έδαφος στο να συμβεί κάτι τέτοιο, δηλαδή τα παιδιά είχαν αρκετές εμπειρίες σε παρόμοιους χώρους και αναγνώριζαν την σημαντικότητα αυτών, ωστόσο η ξεκάθαρη, άμεση και σχεδόν ομόφωνη μετατόπιση των αντιλήψεών τους απέναντι στα μουσεία ακόμα και εκείνων που αρχικά τα χαρακτήριζαν ως δυσνόητα ή βαρετά για τα ίδια είναι αυτή που καθιστά τη Μουσειοσκευή τόσο δυναμική.

Η δυναμική της μάλιστα ενισχύεται και από το γεγονός ότι, αν και εκείνη προσέγγιζε με έμμεσο τρόπο τον αντίστοιχο μουσειακό χώρο, δεν οδήγησε δηλαδή ποτέ τα παιδιά σε αυτόν, ωστόσο, τα έκανε να τον «αγαπήσουν» και να γεννηθεί αυθόρμητα μέσα τους η επιθυμία να τον επισκεφτούν, όπως άλλωστε αποκαλύπτεται τόσο από τα δεδομένα της έρευνας (post-test & ημερολογιακές καταγραφές). Με βάση λοιπόν τα αποτελέσματα της έρευνας η Μουσειοσκευή

συνετέλεσε ώστε τα μουσεία και οι μουσειακοί χώροι να χάσουν στα μάτια των παιδιών τον αυστηρό τους μανδύα και να ντυθούν αυτόν της ευχαρίστησης και της ψυχαγωγίας, που ήταν και το ζητούμενο.

Είναι επομένως ξεκάθαρο πως οι παιδαγωγικοί στόχοι που είχαμε θέση κατά το σχεδιασμό του προγράμματος της παρέμβασης με τη χρήση της Μουσειοσκευής μας επετεύχθησαν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα απόλαυσαν τη συμμετοχή τους σε αυτό το ερευνητικό πρόγραμμα, γνώρισαν βασικές πτυχές της σχολικής ζωής του παρελθόντος, τις συνέκριναν με τα αντίστοιχα σημερινά δεδομένα, εκτίμησαν την συμβολή του μουσειακού θεσμού στην καταγραφή και παρουσίαση της Ιστορίας και συνειδητοποίησαν τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο χθες, το σήμερα και το αύριο τόσο μέσα από την ενασχόλησή τους με την «γενική» σχολική Ιστορία όσο και με την τοπική.

Εκτός όμως από τους παιδαγωγικές μας στοχεύσεις, με επιτυχία στέφθηκαν και οι ερευνητικοί μας στόχοι και έτσι πια είμαστε σε θέση να πούμε ότι δημιουργήσαμε ένα αξιόλογο, περιεχομένου και δυνατοτήτων, παιδαγωγικό υλικό του οποίου η χρήση έχει την δυνατότητα να προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο προαγωγής της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης από τα σχολεία, παρέχοντας παράλληλα μια διαθεματικού και βιωματικού χαρακτήρα προσέγγιση ενός καθόλα ενδιαφέροντος θέματος για τα παιδιά, αυτό της γνωριμίας με τις πτυχές της σχολικής ζωής των περασμένων δεκαετιών. Ενώ ακόμα από την όλη αυτή την προσπάθεια προέκυψε και ένα πλούσιο από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προτεινόμενο προς τους/τις εκπαιδευτικούς πρόγραμμα που θα μπορέσει να τους/τις τροφοδοτήσει μελλοντικά με ιδέες αξιοποίησης της Μουσειοσκευής ή έστω και απλές αφορμές προς την κατεύθυνση αυτή, αγγίζοντας μέχρι και τρόπους προσέγγισης της τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορίας. Άλλωστε η επιδίωξη της δημιουργίας τόσο της ίδιας της Μουσειοσκευής, όσο και του συνοδευτικού παιδαγωγικού υλικού που την πλαισιώνει από άποψη δραστηριοτήτων, προέκυψαν μέσα από τη θέση μας ότι δεν οφείλουμε μόνο να οδηγούμε απλά τον/τη μαθητή/τρια στο μουσείο, αλλά να έχουμε προετοιμαστεί αμφότεροι για αυτό. Μόνο τότε η όλη προσπάθεια δεν αποτελεί μία ευκαιριακή, μορφωτική δραστηριότητα αλλά παρέχει κίνητρα, εναύσματα για μια συνεχή δημιουργική

ενασχόληση που, γιατί όχι, ίσως και να δώσει και τον σπόρο της αυτομόρφωσης κάνοντας τα παιδιά να μην βλέπουν με δέος τέτοιους χώρους αλλά να τους αντιμετωπίζουν ως χώρους ερμηνείας, μελέτης και τέρψης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Μπάρης, Θ. & Μπαρδάκη, Α. (2013). Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και χώρους πολιτιστικής αναφοράς μέσω της αξιοποίησης μουσειοσκευών και νέων τεχνολογιών. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «Εκπαιδευτικός κύκλος»*, 1(2), 153-193.
- Αδαλόγλου, Κ. (1994). Η προσωπική δημιουργία του μαθητή μέσα από την έκφραση στο γλωσσικό μάθημα. *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 8, 24-25.
- Αδαμίδης, Κ. (Επίμ.). (1992). *Ομιλίες σε κοινωφελή ιδρύματα: Στη θεμελίωση του Οικοτροφείου Θηλέων «Η Ευδοξία» στο Τσοτύλι και για τα εκατό χρόνια από τη θεμελίωση του Γυμνασίου-Οικοτροφείου Τσοτυλίου*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Αζουλάτου-Ρετσίλα, Ε. (1991). Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης. Οι φορητές εκπαιδευτικές μονάδες. *Αρχαιολογία (αφιέρωμα, στις Εκπαιδευτικές Μουσειοσκευές)*, 38, 33-35.
- Αθανασιάδης, Γ. (2016). *Γεωγραφικές διάλεκτοι στις τηλεοπτικές διαφημίσεις: Σχεδιασμός και αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης σε μαθητές/τριες Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Ανακτήθηκε 27.01.2018 από <http://libcatalog.uowm.gr/cgi-bin-EL/egwcgi/72818/showfull.egw/1+0+1+full>.

- Αλεξάκη, Ε. (2002). Το σύγχρονο Μουσείο: εμπορικό κέντρο ή χώρος ουσιαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας;. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Άλκηστις. (1992). *Κουκλο-ΘέατροΣκιών*. Αθήνα: Άλκηστις.
- Άλκηστις, (1995). *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και Αγγεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρέου, Α. (1996). *Ιστορία, Μουσείο και Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δεδούση.
- Ανδρέου, Α. (1998). Η τοπική ιστορία ως παράγοντας κατανόησης της χρησιμότητας της ίδιας της Ιστορίας: Ένα παράδειγμα. *Μακεδόν*, 5, 3-15.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Αντζουλάτου-Ρετσιόλα, Ε. (2005). *Πολιτιστικά και Μουσειολογικά Σύμμεικτα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Αντωνίου, Α. (2012). «Σχολικά κτίρια του Μεσοπολέμου στην Ανατολική Μακεδονία και στη Θράκη. Συμβολή στην προστασία και την ανάδειξή τους». Στο *Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνεδρίου Βαλκανικών Ιστορικών Σπουδών*, Καβαλα, 17-18 Σεπτεμβρίου 2010.
- Αργυριάδη, Μ. (1991). Μουσείο Μπενάκη: Τα λαϊκά παιχνίδια. *Αρχαιολογία (αφιέρωμα, στις Εκπαιδευτικές Μουσειοσκευές)*, 38, 27-29.
- Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.). (2009). *Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg.

- Βακαλόπουλος, Α. (2005). *Νέα ελληνική ιστορία 1204-1985*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλσαμίδου, Λ. (2010) «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» και σχολικές εφημερίδες ελληνικών δημοτικών σχολείων: δημοσιεύματα για την ιστορία, τον πολιτισμό, την κοινωνία και την πολιτική». Στο *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010*.
- Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαρελά, Α. (2011). «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου και το γλωσσικό ζήτημα (1964/65)». Στο *6^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή «Ιστορία Εκπαίδευσης: Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση», Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 30 Σεπτεμβρίου-1 & 2 Οκτωβρίου 2011*.
- Βασάλα, Π. (2006). Το debate ως εκπαιδευτική τεχνική στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 7*, 23-31.
- Βασάλα Π. & Φλογαΐτη Ε. (2002). «Ο καταϊγισμός ιδεών ως διδακτική τεχνική για την προσέγγιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων», Στο *Πρακτικά 1^{ου} Περιβαλλοντικού Συνεδρίου Μακεδονίας*, Θεσσαλονίκη 1-4 Μαρτίου 2002.
- Βέμη, Β. (2005). Σχεδιάζοντας μια αρχαιολογική μουσειοσκευή. Στο Ε. Σταυρίδου, Β. Βέμη & Θ. Κάββουρα (Επιμ.), *Βιβλία, υλικά, λογισμικά για την εκπαίδευση: από τη σχεδίαση στη διδακτική πράξη*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Βεντούρα, Λ. (1992). Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μία εστία συγκρούσεων Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937). *Μνήμων*, 14, 91-114.
- Βουγιούκας, Α. (1994). *Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Βουδούρη, Δ. (2003). *Κράτος και Μουσεία: Το θεσμικό πλαίσιο των αρχαιολογικών Μουσείων*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Βούρη, Σ. (2002). Μουσείο και συγκρότηση εθνικής ταυτότητας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βώρος, Κ. (1990). Τοπική Ιστορία. *Εκπαιδευτικά*, 20, 33-44.
- Γαβριήλ, Α [Γληνός, Δ]. (1921). *Οί χοῖροι υἱίζουσιν. Τά χοιρίδια κοῖζουσιν. Οἱ ὄφεις ἰύζουσιν*. Αθήνα: Τυπογραφείο Εστία.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Η τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (2006). Αλλαγές στο σχολικό χώρο για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Ολοήμερο σχολείο. Στο Α. Κυρίδης, Ε. Τσακίριδου & Ι. Αραβανίτη (Επιμ.). *Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα. Έρευνα πεδίου και θεωρητική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γεωργοπούλου, Π. & Αλεξανδροπούλου, Α. (2015). «“Όταν το μουσείο πάει...σχολείο!” Σχεδιασμός και αξιοποίηση πολυαισθητηριακού

εκπαιδευτικού μουσειακού υλικού Η περίπτωση των Μουσειοσκευών της Εφορείας Αρχαιοτήτων Βοιωτίας». Στο *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης*, Αθήνα, 19-21 Ιουνίου 2015.

Γιακουμακάτος, Α. (1987). Η σχολική αρχιτεκτονική και η εμπειρία του 'μοντέρνου' στην Ελλάδα του μεσοπολέμου. *Θέματα Χώρου + Τεχνών*, 18, 50-61.

Γιαννίκου, Μ. (2007). Τα αρχεία πάνε σχολείο...Μια πρόταση μουσειοσκευής για τα γενικά αρχεία Κράτους. *Μουσείο*, 5 Ιουλίου, 26-30.

Γκαζή, Α. (1999). Από τις μούσες στο μουσείο. Η ιστορία ενός θεσμού διαμέσου των αιώνων. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 39-46.

Γκλαβάς, Σ. (2010). «Επισκόπηση της ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό κράτος». Στο *Η αναβάθμιση του λυκείου και τα συστήματα πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση: Οι αναγκαίες αλλαγές: Πρακτικά επιστημονικής συνάντησης*. Εκδόσεις Πλέρθον.

Γρατσιά, Ε. (2002). Η εκπαιδευτική δραστηριότητα του Κέντρου Μελέτης Νεότερης Κεραμικής. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δανάσσης-Αφεντάκης, Α. (2000). *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και της διδακτικής σκέψης (17ος- 20ος αι.)*. Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.

Δάρδας, Α. (2005). «Η Μακεδονική Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα και τα εκπαιδευτήρια στη Δυτική Μακεδονία στα τέλη του 19ου αιώνα». Στο *Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου «Η ελληνική παιδεία από τον 18^ο ως τον 20^ο αιώνα: Ερευνητικές συνιστώσες*», Φλώρινα 2005.

Δάφνη, Ν. (1997). «Επαφή με το Νεοελληνικό Λαϊκό Πολιτισμό». Στο 5^ο Περιφερειακό Σεμινάριο «Μουσείο-Σχολείο», Καλαμάτα 4-6 Απριλίου 1997, ΥΓΕ.ΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ICOM.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών*, 6, 145-159.

Δελγιαννίδη, Β. (2013). «Μια ωραία πεταλούδα... και άλλα έντομα στο νηπιαγωγείο». Μουσειοσκευή για το νηπιαγωγείο με θέμα τα έντομα από τη συλλογή του Μουσείου Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας. Στο 7^ο Πανελλήνιο συνέδριο «Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο», Φλώρινα, 19-21 Οκτωβρίου 2012.

Δελιόπουλος, Γ. (2015). «Δημιουργικές Δραστηριότητες με την χρήση των ΤΠΕ στην Τοπική Ιστορία». Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδίας, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (Επίμ.). *Πρακτικά Εργασιών 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ)*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 30 Οκτωβρίου-1 Νοεμβρίου 2015.

Δημαράς, Α. (Επιμ.). (1987). *Το Αλφαριθμητάρι με τον ήλιο*. Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Α. (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια Ιστορίας, τόμ. Β': 1895-1967, β' ανατύπωση 1986*. Αθήνα.

Δημαράς, Α. (2004). Ιστοριογραφία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης. Αρχές και θεσμοθέτηση (1821-1967). Στο *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας 1833-2002 Α' τόμος*. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών.

- Δημαράς, Α. & Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (2008). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή: 1830-2000 Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο & ΕΛΙΑ.
- Δημητριάδης, Γ. & Φακάζη, Ε. (2009). «Η στρατηγική της Δημόσιας Αντιπαράθεσης (Debate) στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Στο *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φ.Ε. και Ν.Τ. στην Εκπαίδευση*, Φλώρινα 7-10 Μαΐου 2009.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Διαμάντη, Μ. (1991). Μουσείο Μπενάκη-Ελληνικοί Παραδοσιακοί Κεφαλόδεσμοι. *Αρχαιολογία (αφιέρωμα, στις Εκπαιδευτικές Μουσειοσκευές)*, 38, 23-25.
- Διαμάντη, Μ., Μιλάνου, Κ., Στασινόπουλος, Σ., Αργυριάδη, Μ., Ψαράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (1991). Μουσείο Μπενάκη. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 38, 23-29.
- Δούκας, Τ. (2011). Το Σχολείο κατά την εποχή της δικτατορίας (1967-74). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δώσσας, Γ. & Καλογερόπουλος, Ν. (Επιμ.). (2004). *Το Παζάρι του Τσοτυλίου: Ημερίδα στο Τσοτύλι 4 Αυγούστου 2004*. Τσοτύλι: Εταιρία Μελετών Άνω Βοΐου & Δήμος Τσοτυλίου.
- Ελευθεράκης, Θ. (2006). *Εθνικό Σχολείο ιδεολογικές, κοινωνικοπολιτικές και φιλοσοφικές συγκρούσεις στο Μεσοπόλεμο*. Αθήνα Gutenberg.

Ελευθεράκης, Θ. (2011). Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός: Ένα πρώτο εκσυγχρονιστικό κίνημα για την ισότητα ευκαιριών στο Ελληνικό Σχολείο. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζαφειράκου, Α. (2000). *Μουσεία και σχολεία: διάλογος και συνεργασίες αναπαραστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ζάχου-Καλκούνου, Π. (1997). «Ένας κύκλος ζωής, χαράς και δημιουργίας για το παιδί. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος». Στο 5^ο Περιφερειακό Σεμινάριο «Μουσείο-Σχολείο», Καλαμάτα 4-6 Απριλίου 1997, ΥΠΕ.ΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ICOM.

Ζούκης, Ν. (2007): «Τρία Ερωτήματα για την έρευνα-δράση και η αναζήτηση νέας προοπτικής». Στο *πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007.

Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. (2000). *Μουσειακή εκπαίδευση: Τα παιδιά γνωρίζουν την πολιτιστική τους κληρονομιά: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Ιστορικό-Λαογραφικό Μουσείο Γιαννιτσών*. Εκδόσεις Υδρόγειος.

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (1997). Το κοινοτικό σχολείο στη Δ. Μακεδονία στα τέλη του 19^{ου} και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. *Βαλκανικά Σύμμεικτα*. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ, 9, 65-71.

Ηλιάσου-Τάχου, Σ. (2003). *Η Εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρεια Μακεδονία (1840-1914)*. Εκδοτικός Οίκος Σταμούλη.

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2003α). Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στις Νέες Χώρες την περίοδο 1918-1927: το παράδειγμα του νομού Φλώρινας. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 2, 22-54.

Θεοδώρου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2004). Υγιεινής παραγγέλματα: Το ενδιαφέρον για την υγεία των μαθητών και η υπηρεσία σχολικής υγιεινής τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Ιστορικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πάτρα, 4-6 Οκτωβρίου 2002*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Θεοδώρου, Β. & Καρακατσάνη, Δ. (2010). *“Υγιεινής Παραγγέλματα”: Ιατρική επίβλεψη και κοινωνική πρόνοια για το παιδί στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος.

Ιωαννίδης, Α. (1985). Μουσείο: μοντέρνο ή και δημοκρατικό. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 16, 8-11.

Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Τα «παιδιά» και τα κορίτσια στα Αναγνωστικά «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση του ιδίου.

Κακριδής, Ι. (1998). *Η δίκη των τόνων: η πειθαρχική δίωξις του καθηγ. Ι. Θ. Κακριδή*. Αθήνα: Εστία.

Καλεράντε, Ε. (2011). Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου της δικτατορίας, 1936-1940. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλεράντε, Ε. & Χάρης, Κ. (2011). «Εκπαιδευτική πολιτική 1974-1976: Η δημοτική γλώσσα στα Αναλυτικά Προγράμματα της Α΄ και Β΄ Δημοτικού». Στο *Πανελλήνιο Επιστημονικό-Επετειακό Συνέδριο 1976-2011: 35 Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική, Δίον Πιερίας, 4-6 Νοεμβρίου 2011*.

Καλογιάννη, Α. (2010). «“Μα τι μπορούν να καταλάβουν, τόσο μικρά, στο μουσείο;”. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στο Αθανασάκειο αρχαιολογικό μουσείο Βόλου». Στο

Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα, 22- 24 Οκτωβρίου 2010.

Καλτσάς, Ν. (2009). *Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο 180 χρόνια προσφοράς: Η ιστορία και οι «περιπέτειές» του στη διάσωση και την προβολή του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού*. Ανακτήθηκε 28.03.2018 από <http://www.namuseum.gr/museum/images/eam.pdf>.

Καμπύλης, Τ. (2009, Σεπτέμβριος 20). «Το μπλε μαθητικό τετράδιο». *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 14.02.2018 από <http://www.kathimerini.gr/716475/opinion/epikairothta/arxeio-monimessthles/to-mple-ma8htiko-tetradio>.

Κανάκης, Ι. (1995). *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του Νεοελληνικού Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική Αναδρομή της Εικονογράφησης των Παιδικών και Σχολικών Βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Κανταρτζή, Ε. (2007). Ένα ταξίδι στην ιστορία: τρεις αιώνες σχολικά βιβλία. Στο Α. Χατζής (Συντ.). *Δημήτρια: Ένα ταξίδι στην ιστορία: Τρεις αιώνες σχολικά εγχειρίδια: συλλογή Ευαγγελίας Κανταρτζή*, Θεσσαλονίκη: Δημοτική Πινακοθήκη, 7-11.

Καρασίμος, Π. (1998). *Τα σχολεία μας 1898-1997: Ιστορικοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις «Δωδώνη».

Καριώτογλου, Π. (2003) «Επισκέψεις μαθητών σε Επιστημονικά και Τεχνολογικά Μουσεία: διδακτικές και ερευνητικές όψεις». Στο Α. Μαργετουσάκη & Π. Μιχαηλίδης (Επιμ.). *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: Διδακτική ΦΕ και Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*.

Καρνέζου, Μ. (2010). Μελέτη της οργάνωσης και της πραγματοποίησης μαθητικών επισκέψεων σε επιστημονικά και τεχνολογικά μουσεία. (Αδημοσίευτη Διδακτορική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας). Ανακτήθηκε 25.03.2018 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/22718#page/1/mode/2up>.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση: Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κάτσικας, Χ. (1999). *Σχολείο, Τάξη και Ιδεολογία: τα παραμύθια της σχολικής μας ζωής*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.

Καυκούλα, Ε. (2011). «Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Ελλάδα την περίοδο της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου 1827-1880». Στο 6^ο *Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή «Ιστορία Εκπαίδευσης: Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση»*, Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 30 Σεπτεμβρίου-1 & 2 Οκτωβρίου 2011.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. Νέα αναθεωρημένη β' έκδοση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κεφαλληναίου, Ε. (1999). Οι πρώτες μας λέξεις. Στο Ο. Σέλλα (Επιμ.). *Αναγνωστικά: τα πρώτα μας βιβλία. Η Καθημερινή*, 3-7.

- Κόκκοτας, Π. (2004). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος II. Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. (5^η έκδ.)*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Κολιόπουλος, Δ. (2017). *Η διδακτική προσέγγιση του μουσείου φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλούρη, Χ. (1997). *Αθλητισμός και όψεις της αστικής κοινωνικότητας-Γυμναστικά και αθλητικά σωματεία, 1870-1922*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Κουρκουμέλης, Ν. (2002). *Η εκπαίδευση στην Κέρκυρα κατά τη διάρκεια της Βρετανικής Προστασίας, 1816-1864*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2016). Η έρευνα δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Στο Ε. Πυργιωτάκης. *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κρεμέζη-Μαργαριτούλη, Ά. (1991). Σύλλογος για την Προστασία της Θαλάσσιας Χελώνας. *Αρχαιολογία (αφιέρωμα, στις Εκπαιδευτικές Μουσειοσκευές)*, 38, 33-35.
- Κρεμέζη-Μαργαριτούλη, Α. & Κοψιδά, Χ. (1997). «Κέντρο Περιθαλψής και Περιβαλλοντικής Αγωγής». Στο 5^ο Περιφερειακό Σεμινάριο «Μουσείο-Σχολείο», Καλαμάτα 4-6 Απριλίου 1997, ΥΠΕ.ΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ICOM.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η πειθαρχία στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Λάμπρου, Χ., Μπουρνέλλη, Π., Νομικός, Ν. & Μελίστας, Ν. (2017). Το μεταρρυθμιστικό έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως στη Φυσική Αγωγή (1964-2012). *Υσπληγξ. Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής: 4^{ος} τόμος.*

Λέκκας, Π. (2006). *Η εθνικιστική ιδεολογία.* Κατάρτι.

Λεοντσίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας, γενική–τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση.* Αθήνα: Αθανασόπουλος-Παπαδάμης & Σία.

Λεοντσίνης, Γ. (2001). Πλαίσιο θεωρητικών και μεθοδολογικών αρχών στα προγράμματα σπουδών τοπικής ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Σεμινάριο, 26, 127-166.*

Λεοντσίνης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. & ΟΕΔΒ.

Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδύσεως.* Αθήνα: Ο.Ε.Σ.Β.

Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε. & Μιχαήλ, Μ. (2006). *Ιστορία Γ' Δημοτικού: Από τη Μυθολογία στην Ιστορία (Βιβλίο Δασκάλου).* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μακρυγιάννη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919.* Γιάννενα-Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.

Μαναριώτης, Χ. (2011). «Ο νόμος 3438/1927 «περί διδακτικών βιβλίων: Μια απόπειρα συντηρητικού γλωσσικού συμβιβασμού». Στο 6^ο *Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή «Ιστορία Εκπαίδευσης: Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση»,* Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 30 Σεπτεμβρίου-1 & 2 Οκτωβρίου 2011.

Μανωλάκος, Π. (2016). «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 και ο βασικός εισηγητής της Ευάγγελος Κακούρος κινήθηκαν προς την κατεύθυνση: Γνώσεις για τη ζωή και όχι για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης». Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 18-19 Νοεμβρίου 2016.*

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος. (Α τόμος).* Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Σχολικός Σύμβουλος. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.). *Λεξικό της Παιδαγωγικής.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Μιλάνου, Κ. & Στασινόπουλος, Σ. (1991). Μουσείο Μπενάκη-Το κασελάκι του αγιογράφου. *Αρχαιολογία (αφιέρωμα, στις Εκπαιδευτικές Μουσειοσκευές), 38, 25- 27.*

Μιτσέλλ, Ε. (2006). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Παιδαγωγικές Εφαρμογές των Μουσείων (Εμπειρίες από τα Μουσεία των ΗΠΑ και η ελληνική πραγματικότητα).* Διδακτορική διατριβή, 2006. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Μιχαηλίδου, Μ. (2002). Μουσείο: Πορεία και προοπτικές προς τον 21^ο αιώνα. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή αγωγή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουσούρη, Θ. (2002). Μουσεία και κοινότητες ερμηνευτών. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή αγωγή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπακαΐμης, Α. (1999). *Η Μακεδονική Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα και η Τηλαυγής Τσοτύλιος Σχολής*. Θεσσαλονίκη: Γραφικές Τέχνες Μ. Τριανταφύλλου & Σία Ο.Ε.

Μπακαΐμης, Α. (1999α). *Η ανέγερση του Νέου Διδακτηρίου του Γυμνασίου Τσοτυλίου*. Θεσσαλονίκη: Ειδική τιμητική έκδοση επί τη επισκέψει εις την Τσοτύλιον Σχολήν της Α.Θ. Παναγιότητος του Οικομενικού Πατριάρχου κ.κ. Βαρθολομαίου Α΄.

Μπετεινάκη, Ε. (2017, Φεβρουάριος 7). «35 χρόνια έχουν περάσει και μοιάζει να 'ναι χθες!» Στο Thessaloniki Arts and Culture <http://www.thessalonikiartsandculture.gr>. Ανακτήθηκε 20.01.2018 από <http://www.thessalonikiartsandculture.gr/blog/maties-sto-parelthon/35-xronia-exoun-perasei-kai-moiazei-na-nai-xthes>

Μπέτσας, Γ. & Αμαραντίδου, Κ. (2011). «Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920. Μέθοδοι, προτεραιότητες και αποτελέσματα». Στο *Πανελλήνιο Επιστημονικό-Επετειακό Συνέδριο 1976-2011: 35 Χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική*, Δίον Πιερίας, 4-6 Νοεμβρίου 2011.

Μπέτσας, Γ. & Τσολοπούλου, Β. (2016). «Η αλλαγή παραδείγματος σχολικών εγχειριδίων στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1917-1920». Στο *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»*, Αθήνα, 4-6 Μαρτίου 2016.

Μπλιώνης, Γ. (2015). «Διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση—από το brainstorming έως το project». Στο *Πρακτικά 7^ο Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*, Βόλος 8-10 Μαΐου 2015.

Μπουζάκης, Σ. (2011). *Μεταρρυθμιστικά επεισόδια στη Γενική και Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση κατά την πρώτη (1910-1920) και τη δεύτερη*

(1928-1932) Βενιζελική περίοδο. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2006). *ΝεοΕλληνική Εκπαίδευση (1821-1999)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπούνια, Α. (2009). *Στα παρασκήνια του μουσείου. Η διαχείριση των μουσειακών συλλογών*. Αθήνα: Πατάκη.

Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάνου, Ν & Κ. Κασβίκης (Επιμ.). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες & ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2005). «Η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο την περίοδο 1822-1880. Μέθοδοι, αλφαβητάρια και σχολικές πρακτικές». Στο *Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου «Η ελληνική παιδεία από τον 18ο ως τον 20ο αιώνα: Ερευνητικές συνιστώσες»*, Φλώρινα 2005.

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Νήσος.

Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.

Νικολακάκη, Β., Δοξακίδης, Α. & Αλμπανίδης, Ε. (2015). «Οι Γυμναστικές Επιδείξεις στην πορεία εξέλιξης της σχολικής Φυσικής Αγωγής». Στο *Πρακτικά 18^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού*, Θεσσαλονίκη, 27–29 Μαρτίου 2015.

Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Διδακτορική Διατριβή, 2002. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Νικονάνου, Ν. (2015). *Μουσείο-παιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Νικονάνου, Ν. (Επιμ.). (2015α). *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Εκδόσεις: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα & βοηθήματα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 09.06.2017 από eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH442/%CE%86%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B1%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7/NIKONANOY.pdf.

Ντιρογιάννη, Δ. (2016). *Μουσεία: πεδία εφαρμογής σύγχρονων θεωριών μάθησης*. Στο Δ. Καλέσοπούλου (Επιμ.). *Παιδί και εκπαίδευση στο Μουσείο: Θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονες τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ντούλας, Χ. (1988). Σχολικά βιβλία ιστορίας και τοπική ιστορία: Η περίπτωση της Θεσσαλίας, Στο *Σεμινάριο*, 9, 88-107.

Ντούτσης, Δ. (2008). «Άγνωστες ειδήσεις για την κοινωνική και σχολική υγιεινή το 1890: “Αλκιβιάδης Ά Α. Κορδούλης, Πραγματεία περί τοῦ τι ποιητέον καὶ φευκτέον χάριν τῆς Ὑγείας”». Στο *5^ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*, Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών, 3-5 Οκτωβρίου 2008.

Ντούτσης, Δ. (2008α). *Η Σχολική υγιεινή στην Ελλάδα (1864-1913)*. (Αδημοσίευτη διδακτορική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε 22.01.2018 από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5526/1/%CE%94.%CE>

%94,-

%CE%9D%CE%A4%CE%9F%CE%A5%CE%A4%CE%A3%CE%97%CE%A3%20%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%97%CE%A4%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A3.pdf.

Οικονομίδου, Β. (1979). *Αναγνωστικό Β' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

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

Παπαγιαννόπουλος, Κ., Σιμώνη, Ε. & Φραγκούλης, Ι. (2000). *Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας*. Εκδόσεις ΟΕΔΒ.

Παπαδόπουλος, Λ. (1995). *Οι παλιοί συμμαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπαδόπουλος, Σ. (1999). Ο ρόλος του μουσειολόγου. Μεταξύ κοινών τόπων και ουτοπίας. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 71, 44-47.

Παπαδοπούλου, Ν., Καρνέζου, Μ. & Αυγητίδου, Σ. (2012). «Μελέτη των απόψεων των Νηπιαγωγών για την οργάνωση επισκέψεων σε Μουσεία». Στο 7^ο Πανελλήνιο συνέδριο «Οι Φυσικές Επιστήμες στο Νηπιαγωγείο», Φλώρινα, 19-21 Οκτωβρίου 2012.

Παπακωνσταντίνου, Π. & Ανδρέου, Α. (1992). *Τα διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Παπανικολάου, Π. (1971). *Η Μακεδονική Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα και τα Εκπαιδευτήρια του Τσοτυλίου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βοϊακής Εστίας.

Παπανικολάου, Ρ. (2009). *Δημιουργικές εικαστικές δραστηριότητες για παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Μικρός Πρίγκιπας.

- Παπανούτσος, Ε. (1984). *Αλ. Δελμούζος: Η ζωή του. Επιλογή από το έργο του*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Παπασωτηρίου, Σ. (1980). Οι οργανωτικές και χωρικές συνθήκες του σχολείου. *Δελτίο Εταιρίας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, 4, 49.
- Παρασκευόπουλου, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής έρευνας (Τόμος Α)*. Αθήνα: εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πασχαλίδης, Γ. (2001). «Από το μουσείο πολιτισμού στον πολιτισμό του μουσείου» Στο Μ. Σκαλτσά (Επιμ.). *Η μουσειολογία στον 21^ο αιώνα: Θεωρία και πράξη, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτήριο.
- Πασχαλίδης, Π. (2012). «Σαν παραμύθι...» 12+1 Ιστορίες γύρω από τη Δημοτική μας Εκπαίδευση: Εκθέσεις των επιθεωρητών του 1883 και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε 25.02. 2018 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/129938/files/GRI-2012-9290.pdf>.
- Παυλίδης, Γ. & Καλογιαννάκης, Μ. (2012). «Βιωματική μάθηση και ΤΠΕ. Μια μελέτη περίπτωσης με χρήση του debate σε ενήλικες εκπαιδευόμενους». Στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής», Φλώρινα 20-22 Απριλίου 2012.
- Πλατή, Μ. (1991). Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης. *Αρχαιολογία (αφιέρωμα, στις Εκπαιδευτικές Μουσειοσκευές)*, 38, 6-10.
- Πλατή, Μ. (2002). Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης-Ίδρυμα Ν.Π. Γουλανδρή, Τμήμα εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολυχρονόπουλος, Π. (1980). *Παιδεία και Πολιτική στην Ελλάδα: κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των ιδεολογικών και γνωστικών λειτουργιών του σχολικού συστήματος, 1950-1975*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Πρεβελάκης, Π. (1995). *Ο Κρητικός-Το δέντρο*. Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Πυργιωτάκης, Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου: Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβαρτο έως την «Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική»*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρήγορη.

Ρέμος, Β. (2017). *Εκπαίδευση-Οικονομία-Κοινωνία στο Ζαγόρι (1918-1927): Μέσα από τα πρακτικά του Εποπτικού Συμβουλίου της Δημοτικής Εκπαιδύσεως Ζαγορίου (Αδημοσίευτη διδακτορική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων)*. Ανακτήθηκε 22.01.2018 από <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/28148/1/%CE%94.%CE%94.%20%CE%A1%CE%95%CE%9C%CE%9F%CE%A3%20%CE%92%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%A3%202017.pdf>.

Ρεπούση, Μ. (1999). Τοπικές ιστορίες στο σχολείο. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 97-108.

Ρεπούση, Μ. (2000), Τοπικές ιστορίες στο σχολείο: από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 97-108.

Σαρή, Ζ. (1999). *Το παραράδιασμα*. Αθήνα: Πατάκης.

Σβώλος, Αλ. (1998). *Τα Ελληνικά Συντάγματα, 1822-1975/1986, Η συνταγματική Ιστορία της Ελλάδος*. Αθήνα: Στοχαστής.

- Σκαλτσά Μ. (Επιμ.). (1997). *Η Μουσειολογία στον 21ο αιώνα: Θεωρία και πράξη*. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου. Θεσσαλονίκης, 21-24 Νοεμβρίου 1997.
- Σκαλτσά, Μ. (2007). *Για τη μουσειολογία και τον πολιτισμό*. Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.
- Σταμάτης, Π., Παζαρόπουλος, Σ., Μάστορης, Μ. & Θεοδοσιάδου, Π. (2010). «Διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές μέθοδοι στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση». Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, Αθήνα 7-9 Μαΐου 2010*.
- Σκανδάλη, Μ. (2010). «Πρακτικές εφαρμογές της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο». Στο *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010*.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2010). *Από το παιχνίδι με κανόνες στο γραμματισμού: Στρατηγικές κατανόησης κειμένων για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο. Μια τυπολογία σχολικών χώρων και πρακτικών 1920-1900*. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Σουτζόγλου-Κοτταρίδη, Π. (1991). *Παιδί και υγεία στα πρώτα χρόνια της ανεξάρτητης Ελλάδας 1830-1862: Μια κοινωνικο-ιστορική προσέγγιση μέσα από τον περιοδικό τύπο της εποχής*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Σπανός, Γ. (2014). «Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976.» Στο *Πρακτικά 7^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Ποια γνώση έχει την*

πιο μεγάλη αξία, ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις», Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014.

Σταμάτη, Ελένη-Φαίη. (1997). «Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης». Στο 5^ο Περιφερειακό Σεμινάριο «Μουσείο-Σχολείο», Καλαμάτα 4-6 Απριλίου 1997, ΥΠΕ.ΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ICOM.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2002). *Η Μέθοδος Project στη Θεωρία και στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.

Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της Εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος -έξω από το κράτος-στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τζήκα, Δ. (2011). Η εκπαίδευση στην περίοδο της Κατοχής. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Τζιαφέρη, Σ. (2005). *Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη.

Τράντα, Α. (2013). Μουσειακή εκπαίδευση στην πράξη: ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη Νεολιθική Εποχή. *Μουσείο*, 8-9 Φεβρουαρίου, 52-58.

Τσιτούρη, Α. (2002). «Το Μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης». Στο 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο «Μουσείο-Σχολείο», Καβάλα 20-22 Σεπτεμβρίου 2002, ΥΠ Ε.Π Θ.-ΥΠ.ΠΟ-ICOM.

Τσολοπούλου, Β. (2014). «Τα αλφαβητάρια & τα εγχειρίδια γλώσσας στο Ελληνικό Σχολείο: Ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση των μεθόδων πρώτης γραφής και ανάγνωσης (1905-1983)». Στο *Πρακτικά 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική*

Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Εκπαιδευτική Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, Φλώρινα, 28-30 Νοεμβρίου 2014.

Τύμπα, Ε. (2010). *Ανάγνωση και Γραφή στην Πρώτη Δημοτικού: Μέθοδοι, εγχειρίδια και διδακτικές πρακτικές*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε 20.02.2018 από <http://invenio.lib.auth.gr/record/123184/files/tympa>.

Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής* (Κ. Χατζηδήμου & Ι. Ράλλη, Μετ). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.

Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική, Τ' έκδοση*. Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Αναγνωστικά βιβλία δημοτικού σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1992). *Μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*. Αθήνα: Κέδρος.

Φραγκουδάκη, Α. (1999). Ο εθνικισμός στα σχολικά βιβλία: Αίτια, περιεχόμενο και σκοπός των αναγνωστικών κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο, Στο Σέλλα, Ο (επιμ.), «Αναγνωστικά: τα πρώτα μας βιβλία», στο *Η Καθημερινή*, 30-31.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική ΑΕ.

Χαραλάμπους, Δ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπαση του*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη.

- Χαραλάμπους, Δ. (2011). Μεταπολιτευτική Εκπαιδευτική Πολιτική. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηβασιλείου, Β. (1988). *Το σύστημα ποινών στην ελληνική εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηγιάννη, Κ. κ.ά (Επιμ.). (1995). *Η τοπική ιστορία στο σχολείο. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Χαλκίδα: Γενικά αρχεία του κράτους: Αρχεία νομού Εύβοιας. Ανακτήθηκε 12.02.2018 από http://gak.eyv.sch.gr/Ekd/loc_hist.pdf.
- Χατζημιχαήλ, Μ. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 212-225.
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Παπαδήμα.
- Χατζηασλάνη, Κ. (1991). Α΄ Εφορεία προϊστορικών και κλασικών αρχαιοτήτων: Εκπαιδευτικές μουσειοσκευές. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 38, 11 -22.
- Χατζηασλάνη, Κ. (2002). Εκπαιδευτικά προγράμματα: Η νέα γενιά Μουσειοσκευών της Ακρόπολης. *Ανθέμιον*, 9, 20-26.
- Χατζηασλάνη, Κ. (2002α). Η Ακρόπολη μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών- εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ακρόπολη. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηασλάνη, Κ. (2002β). «Εκπαιδευτικές Μουσειοσκευές». Στο *Πρακτικά 6ου περιφερειακού σεμιναρίου «Μουσείο-Σχολείο»*, Καβάλα, 20-22 Σεπτεμβρίου.

Χοντολίδου, Ε. (1999). «Αξιολόγηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης: η περίπτωση των 'Μουσείσκειών' των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων». Στο Πρακτικά 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για τη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.), με θέμα: Αξιολόγηση-Στρατηγική για το μέλλον της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικό Κέντρο της Εθνικής Τράπεζας Γλυφάδας, 8-10 Οκτωβρίου 1999.

Χορταρέα, Ε. (2002). Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και το Εξωτερικό. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη. *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Χρυσάφιδης Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (1997). «Μουσείο Μπενάκη. Το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων-Εκπαιδευτική Πολιτική». Στο 5^ο Περιφερειακό Σεμινάριο «Μουσείο-Σχολείο», Καλαμάτα 4-6 Απριλίου 1997, ΥΠΕ.ΠΘ-ΥΠ.ΠΟ-ICOM.

(Ιούλιος 2012). Έφυγε ο δάσκαλος της καρδιάς» Χρίστος Τσολάκης, *Η Καθημερινή*. Ανακτήθηκε 20.01.2018 από <http://www.kathimerini.gr/9247/article/politismos/arxio-politismoy/efyge-o-daskalos-ths-kardias-xristos-tsolakhs>.

(Ιούλιος, 2012). Τελευταίο «αντίο» στον Καθηγητή Χρίστο Λ. Τσολάκη, *tnxs*. Ανεξάρτητη Ενημέρωση. Ανακτήθηκε 20.01.2018, από <http://tnxs.gr/news/politismos/pethane-o-kathigitis-xristos-tsolakis>.

Μεταφρασμένα

Ίγκερς, Γκ. (1991). *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*. (Β. Οικονομίδης, Μετ.). Αθήνα: Γνώση.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, H. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Black, G. (2014). *Το ελκυστικό Μουσείο: Μουσεία και επισκέπτες*. (Σ. Κωτίδου, Μετ.). Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

Carr, W. & Kemmis, S. (2000). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. (Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Μετ.). Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Αθήνα Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων* (Α. Κόκκος, Επίμ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τζορμπατζούδης, Επίμ.). Εκδόσεις Έλλην.

Douet, M. (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο* (Λ. Θεοδωρακόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

- Freinet, C. (1977). *Το σχολείο του λαού* (Κ. Δεναξά-Βενιεράτου, Μετ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Frey, K. (1986). *Η Μέθοδος project: Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (Κ. Μάλλιου, Μετ.). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Helm, J. H. & Katz, L. (2002). *Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση: μικροί ερευνητές* (Κ. Χρυσ αφίδης & Ε.Κουτσουβάνου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). Σκέψεις για τη Μουσειακή Εκπαίδευση στη Μεταμοντέρνα Εποχή. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 47–49.
- Malraux, A. (2007). *Το φανταστικό μουσείο* (Ν. Ηλιάδης, Μετ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Merriman, N. (1999). Ανοίγοντας τα μουσεία στο κοινό. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 43-46.
- Νογέ, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή* (Ε. Ζέη, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Pearce, S. (2002). *Μουσεία, Αντικείμενα και Συλλογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Ξενογλώσση

- Aktekin, S. (2010). The place and importance of local History in the Secondary History Education. *Egitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education*, 6 (1), 86-105.

- Andrusyszyn, M. & Davie, L. (1997). Facilitating reflection through interactive journal writing in an online graduate course: A qualitative study. *Journal of Distance Education*, XII (1/2), 103-126.
- Avgouli, M. (1994). The first Greek Museums and National Identity. In F. Kaplan (Edit.). *Museums and the making of "ourselves": the role of objects in national identity*. London: Leicester University Press.
- Arnold, K. (2006). *Cabinets for the Curious: Looking Back at Early English Museum*. Ashgate Press.
- Ashley, S. (2007) State Authority and the Public Sphere: Ideas on the Changing Role of the Museum as a Canadian Social Institution. In S. Watson (Edit.). *Museums and their Communities*. London: Routledge, 485-500.
- Avgitidou, S. (2011). The use of journals in educational action research: presuppositions and processes. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Bassey, M. (1986). Does Action Research require sophisticated research methods? In D. Hustler, A. Cassidy, & E. Cuff (Edit.). *Action Research in classrooms and schools*. London. 18-21. Retrieved 31.01.2018 from, https://archive.org/details/ERIC_ED438065.
- Bennet, T. (1995). *The birth of the museum*. London: Routledge.
- Black, Gr. (2007). *The Engaging Museum/Developing Museums for Visitor Involvement*. London: Routledge.
- Black, Gr. (2012). *Transforming Museums in the Twenty first Century*. London: Routledge.

- Boylan, P. (1999). Universities and museums: past, present and future. *Museum management and curatorship*, 18(1), 43-56.
- Boudourides, M. (1998). «Constructivism and Education: A Shopper's Guide». In *Contributed Paper at the International Conference on the Teaching of Mathematics*, Samos, Greece 3-6 July 1998. Retrieved 29.01.2018 from, <http://www.math.upatras.gr/~mboudour/articles/constr.html>.
- Burcaw, E. (1997). Introduction to Museum Work. Altamira Press. Retrieved 27.03.2018 from, https://books.google.gr/books?id=TKpVCWnnLYcC&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.
- Candlin, F. (2008). Museums, Modernity and the Class Politics of Touching Objects In H. Chatterjee (Edit.). *Touch in Museums: Policy and Practice in Object Handling*. New York: Berg.
- Ceron Delgado Ivonne & Mz-Recaman Clara Isabel (1994). The museum comes to school in Colombia: teaching packages as a method of learning. In P. Stone & B. Molyneux (Edit.). *The presented past. Heritage, museums and education*, One World Archaeology, vol. 25, London/New York: Routledge.
- Czickszentmihalyi, M. & Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: What makes visitors want to learn. *Museum News*. 74 (3), 33-37 & 59-61.
- Dech, Ch. (2003). *Sehenlernen im Museum. Ein Konzept zur Wahrnehmung und Präsentation von Exponaten*. Bielefeld: Transcript Verlag
- Dewey, J. (1990). *The School and Society and the Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dorfman, E. (2018). *The Future of Natural History Museums*. London, New York: Routledge. Retrieved 27.03.2018 from, <https://books.google.gr/books?id=MqU5DwAAQBAJ&pg=PT239&lpg=PT239&dq=ICOM+%CE%BA%CE%B1%CE%B9+%CE%B7+%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%B1+%CF%84%CE%BF%CF%85&source=bl&ots=NlikaMS8v0&sig=GkWtSfHrjlyY2uCOR4AfvfgfTxyM&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwjO3sGC3-7ZAhVUyqYKHcd4CGYQ6AEIgAEwCQ#v=onepage&q=ICOM%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%B7%20%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%BF%CF%85&f=false>

Durfee, W. (2017). *Brainstorming Basics*. Retrieved 09.01.2018 from, <http://www.me.umn.edu/courses/me2011/handouts/brainstorm.pdf>.

Elliott, J. (2011). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 1(1), 1-3.

Falk, J. & Dierking, L. (1997). School field trips: Assessing their long-term Impact. *Curator: The Museum Journal*, 40(3), 211-218.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. 1. La volonté de savoir*. Gallimard. Retrieved 20.02.2018 from https://monoskop.org/images/e/ed/Foucault_Michel_Histoire_de_la_sexualite_1_La_volonte_de_savoir.pdf.

Foulger, T. (2010). External Conversations: An unexpected discovery about the critical friend in action research inquiries. *Action Research*, 8(2), 135-152.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind, The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

- Gleaves, A., Walker, C. & Grey, J. (2007). Using digital and paper diaries for learning and assessment purposes in higher education: a comparative study of feasibility and reliability. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(6), 631-643.
- Hamilton, V. (1976). Role play and deception: a re-examination of the controversy. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 6, 233-50.
- Harvey, L.M. (2007). Scholastic journalism shapes community media: How high school newspapers fill the media gap when a small community loses its paper. *Grassroots Editor*, 48(4), 26-30.
- Hein, G. (1998). The Constructivist Museum. In Hein, G. *Learning in the museum*. London/New York: Routledge.
- Hein, G. (2000). *Learning in the Museum*. Oxon: Routledge.
- Hennigar Shuh, J. (1982). Teaching Yourself to Teach with Objects. *Journal of Education*, 7(4), 8-15. <http://thenhier.ca/en/content/hennigar-shuh-john-%E2%80%9Cteaching-yourself-teach-objects%E2%80%9D-1982.html>.
- Hennigar Shuh, J. (2004), Teaching yourself to teach with objects. In E. Hooper-Greenhill (Edit.). *The Educational Role of the Museum*, second edition, Routledge, London/ New York: 80-91.
- Hilgenhege, N. (1993). Herbart, Johann Friedrich (1776-1841). *Paris, UNESCO: International Bureau of Education*, vol. XXIII, no. ¾, 649-664.
- Horne, D. (1989). *The Great Museum*. London: Pluto Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museum and Gallery Education*. London/ Washington: Leicester University Press.

- Hooper-Grenhill, E. (1994a). Communication in theory and practice. In E. Hooper Greenhill (Edit.). *The Educational role of the Museum*. London/New York: Routledge
- Hooper-Grenhill, E. (1994β). Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In E. Hooper Greenhill (Edit.). *The Educational role of the Museum*. London/New York: Routledge.
- Heumann-Gurian, E. (1995). A blurring of the Boundaries. *In Curator*, 38 (1), 31-37.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). Interpretive Communities, Strategies, Repertoires. In S. Watson (Edit.). *Museums and their Communities*. London: Routledge, 76-94.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press.
- Hughes, F. P. (1991). *Children, play and development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hyde, S. (2007). Kids learn to write for a school audience. In *Newspaper writing lesson plan*. Retrieved 09.01.2018 from, http://lesson-plans-materials.suite101.com/article.cfm/fun_writing_standards.
- Ingle, M. (2004). Pupil's perceptions of museum education sessions. In E. Hooper-Greenhill (Edit.). *The Educational Role of the Museum*. London/ New York: Rutledge.
- Jenkinson, P. (1994). Museum futures. In G. Kavanagh (Edit.). *Museum Provision and Professionalism*. London and New York: Routledge.

- Jones, M.O. (1993). Why take a behavioral approach to folk objects. In S. Lubar & D. Kingery (Edit.). *History from Things: Essays on material culture*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Kaplan, F. (1994). *Museums and the making of ourselves: The role of objects in national identity*. London: Leicester University Press.
- Katsenou, C., Flogaitis, E. & Liarakou, G (2015). The contribution of action research to the active participation of pupils. *Action Researcher in Education*, 6,1-24.
- King, F. & LaRocco, D. (2006). E-journaling: A strategy to support student reflection and understanding. *Current Issues in Education*, 9(4). Retrieved 31.01.2018 from, <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/download/1596/641>.
- Koulouri, Ch. (1991). *Dimensions idéologiques de l'historicité en Grèce (1834-1914). Les manuels scolaires d'histoire et de géographie*. Frankfurt: Studien zur Geschichte Südosteuropas 7
- Kouroumichaki, Z. (2015). «Project about racism aided by comics». In *International Conference Proceedings Literature and cross-cultural routes*, Komitini 2015.
- Langer, A. (2002). Reflecting on Practice: using learning journals in higher and continuing education. *Teaching in Higher Education*, 7(3), 337-351.
- Leuilliot, P. (1967). Problèmes de la recherche: V. Défense et illustration de l'histoire locale. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 22, 154-177. Retrieved 20.02.2018 from https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1967_num_22_1_421509.
- Lipe, W. (1984). Value and Meaning in Cultural Resources. In H. Cleere (Edit.). *Approaches to the Archaeological Heritage. A Comparative Study of World*

Cultural Resource Management Systems. Cambridge: Cambridge University Press. (Retrieved 27.03.2018 from <https://books.google.gr/books?uid=104839775818385140009&hl=el>).

Lipponen L. (2002). «Exploring Foundations for ComputerSupportedCollaborative Learning. In G. Stahl (Edit.). *Proceedings of CSCL 2002 "computer support for collaborative learning: foundations for a cscl community Boulder, Colorado, USA, January 7–11*, Lawrence Erlbaum Associates.

Lombardi, M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. In D. Oblinger (Edit.). *Educause Learning Initiative*. Retrieved 11.01.2018 from, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3009.pdf>.

Macafee, W. (1980). *Local History: Lecture Notes for M.A. Education Students*. Retrieved 20.02.2018 from <http://www.billmacafee.com/homepage/localhistorypaper1980.pdf>.

McNiff, J. & Whitehead, J (2002). *Action Research: Principles and Practices*. London: Routledge. Retrieved 11.01.2018 from <https://kapanjadibeda.files.wordpress.com/2010/08/action-research-princip-and-practice.pdf>.

Monhardt, L. & Monhardt, R. (2006). Creating a context for the learning on science process skills through picture books. *Early Childhood Education Journal*, 34, 67-71.

Oja, S.N. & Pine, G.J. (1987). Collaborative action research: Teachers' stages of development and school contexts. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 96-115.

Parmentier, M. (2007). Einführung in die Sprache der Dinge. *Ethik & Unterricht*, 1, 9-13.

- Patry, J., Weyringer, S. & Weinberger, A. (2007). Combining Values and Knowledge Education. In D. N. Aspin & J. D. Chapman (Edit.). *Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes*, 10, 160-179. New York: Springer.
- Perez, A.I., Blanco, N., Ogalla, M. & Rossi, F. (1998). The Flexible Role of the Researcher within the Changing Context of Practice: forms of collaboration. *Educational Action Research*, 6 (2), 249-252.
- Posch, P. (2003). Action Research in Austria: a review. *Educational Action Research*. 11 (2), 233-246.
- Robie, D. (2006). An independent student press: three case studies from Fiji, Papua New Guinea and Aotearoa/New Zealand. *Asia Pacific Media Educator*, 17(4), 21-40.
- Samrejongroj, P., Krikongjit, A., Sungsirin, N. & Vanapruks, V. (2013). Computer learning evaluation with pre-test and post-test in preclinical education. *South-East Asian Journal of Medical Education*, (7), 61-66.
- Sandell R. (2007) Museums and the Combating of Social Inequality: Roles Responsibility, Resistance. In S. Watson (Edit.). *Museums and their Communities*. London: Routledge, 95-113.
- Schnapp, A. (1996). *The Discovery of the past: The Origins of Archaeology*. London: British Museum Press.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Steele, M. (2005). Teaching Students With Learning Disabilities: Constructivism Or Behaviorism?. *Current Issues in Education*, 8(10). Retrieved 30.01.2018 from <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number10/>.

Teachers' Action Research in Designing, Producing, and Using Education Material for Intercultural by University of Thessaly, Department of Early Childhood Education (Retrieved 31.01.2018 from, <http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/CD%20SECT%205%20EVAL/Teacher%27s%20Action%20Research/Teachers%27%20action%20research%20Greece%20ENG.pdf>.

Trikaliti, A. (2003). «Role–Playing in Environmental Education». In *Environmental Education: the Mediterranean Perspective, Workshop on Environmental Education*, Athens 15 December 2002, 115–121.

Vella, Y. (2001). Extending primary children's thinking through the use of artifacts. *International Journal of historical learning, teaching & research*, 1(2). Retrieved 27.03.2018 from <https://scholar.google.com/citations?user=TYXfG98AAAAJ&hl=en>.

Vygotsky, L. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In Wertsch, J (Edit.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: Sharpe.

Zacharias, W. (1995). Orte, Erlebnisse, Effekte der Museumspädagogik. Horizonte des musealen Bildungsauftrags und Spekulationen zur Topografie kultureller Erfahrung. In Fast, K. (Edit.). *Handbuch museumspädagogischer Ansätze*. Leske & Budrich: Opladen.

Πηγές

- Ανδρεάδης, Δ., Δελμούζος, Α., Νιβράνας, Π., Παπαντωνίου, Ζ. & Τριανταφυλλίδης, Μ. (1935). *Άλφαθητάριο Α & Β [Άλφαθητάρι με τον ήλιο]*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου (Επανέκδοση από «Το Βήμα», 2013).
- Βαλαβάνη, Ε. & Τσουρέκη, Ι. (1981). *Άλφαθητάριο Α*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βαλαβάνη, Ε. & Τσουρέκη, Ι. (1981). *Άλφαθητάριο Β*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βανδώρου, Γ. (1891). *Άλφαθητάριον*. Αθήνα: Τυπογραφείο «Παλαμήδη».
(Επανέκδοση από «Το Βήμα», 2013).
- Βελαλίδης, Α., Καλαπανίδας, Κ. & Κανάκης, Ν. (1997). *Η Γλώσσα μου 1: για την πρώτη δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βελαλίδης, Α., Καλαπανίδας, Κ. & Κανάκης, Ν. (1997). *Η Γλώσσα μου 2: για την πρώτη δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γεραντώνης, Ε. (1994). *Άλφαθητάριο: τά καλά παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίδυμοι.
- Γιαννέλης, Ι. & Σακκάς, Γ. (1977). *Άλφαθητάριο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δούκα, Δ. & Δεληπέτρου, Δ. (1934). *Τά Παιδάκια: Άλφαθητάριο*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.
- Ιατρίδου, Γ. (1935). *Αναλυτικόν και Ωρολόγιον Πρόγραμμα της ύλης των Μαθημάτων του Εξατάξιου Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Τυπογραφεία Μαρινέλη.
- Συλλογικό έργο. (1977). *Αναλυτικό & ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος.

Συλλογικό έργο. (1969). *Ωρολόγιον και Αναλυτικόν Πρόγραμμα Μαθημάτων Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος.

Συλλογικό έργο (1942). *Προγράμματα Ωρολόγια και Αναλυτικά δι όλους τους τύπους των Δημ. Σχολείων*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Σιδέρη.

Ταμπακοπούλου, Α. (2004). *Παιχνίδια Παιδάκια: Άλφαβητάριο*. Αθήνα: Καλοκάθη.

Ιστοσελίδες

<https://left.gr/news/san-simera-1982-vgikame-apo-tis-mple-podies#sthash.UiAW4W6n.dpuf>

<http://www.entypwsiako.com/itan-6-fevrouariou-tou-1982-otan-i-scholiki-podia-bike-sto-chronontoulapo-tis-istorias-2/>

<http://www.veriahistory.gr>

Παραρτήματα

1. Pre-test



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΜΤΥΧΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ»

Αγαπητέ μαθητή, αγαπητή μαθήτριά, με αυτό το ερωτηματολόγιο θα θέλαμε να μάθουμε πώς βλέπεις τα Μουσεία και τις εμπειρίες που έχεις από αυτά προκειμένου στο πλαίσιο της εργασίας μας αλλά και της συνεργασίας μας μαζί σου να συμβάλουμε στη δημιουργία μιας καλύτερης μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ, ΜΕΡΟΣ 1^ο

Παρακαλώ, απάντησε ανώνυμα στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώνοντας στα κενά κουτάκια της απάντησης που προτιμάς ένα «X». Μπορείς να σημειώσεις «X» σε περισσότερες από μία επιλογές εάν σε εκφράζουν το ίδιο.

Φύλο

α	Αγόρι	
β	Κορίτσι	

1. Ποια γνώμη έχεις για τα Μουσεία;

α	Είναι ευχάριστα περιβάλλοντα	
β	Μαθαίνεις πολλά πράγματα	
γ	Είναι μόνο για ειδικούς ή μεγάλους	
δ	Είναι δυσνόητα για μένα	

2. Πόσες φορές το χρόνο επισκέπτεσαι Μουσεία;

α	Καμία	
β	1-2 φορές	
γ	3-5 φορές	
δ	5-10 φορές	
ε	Πολλές φορές	

3. Ο λόγος που δεν επισκέπτεσαι τόσο συχνά Μουσεία είναι:

α	ότι δεν τα βρίσκεις ενδιαφέροντα	
β	ότι χρειάζεται να ταξιδέψεις αρκετές ώρες	

4. Έχεις επισκεφτεί ποτέ το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Τσασυλίου;

α	Ναι	
β	Όχι	

4.1. Επισκέφτηκες το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Τσασυλίου: (εδώ απαντάς μόνο αν έχεις απαντήσει «να» στην προηγούμενη ερώτηση)

α	από περιέργεια και προσωπική επιθυμία	
β	επειδή πήγες με το σχολείο σου	
γ	επειδή σε πήγαν οι γονείς σου	

5. Πριν την επίσκεψή σου σε ένα οποιοδήποτε Μουσείο ξέρεις πάνω-κάτω τι θα δεις σε αυτό;

α	Ναι	
β	Όχι	
γ	Μερικές φορές	

6. Πριν επισκεφτείς ένα Μουσείο θα ήθελες να σου έχει μιλήσει κάποιος για το τι θα δεις σε αυτό;

α	Ναι	
β	Όχι	

7. Όταν είσαι στο χώρο του Μουσείου νιώθεις:

α	ότι μαθαίνεις, ότι μορφώνεσαι	
β	ότι ικανοποιείς την περιέργειά σου	
γ	ότι διασκεδάζεις	
δ	ότι βαριέσαι και δεν καταλαβαίνεις	

8. Πιστεύεις ότι ο χώρος του Μουσείου είναι σημαντικός γιατί:

α	σου δείχνει πράγματα ιστορικής αξίας	
β	σου μαθαίνει για τη ζωή στα πιο παλιά χρόνια	
γ	απολαμβάνεις και μαθαίνεις ταυτόχρονα	

9. Συνήθως επισκέπτεσαι Μουσεία:

α	με τους γονείς σου	
β	με το σχολείο σου	

10. Θυμάσαι Μουσεία που να έχεις επισκεφτεί; Ανάφερε τα ονόματά τους ή τα μέρη όπου αυτά βρίσκονταν.

--

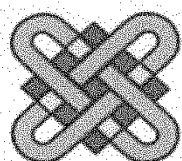
11. Ας υποθέσουμε ότι σύντομα μαζί με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριάς σου θα επισκεφτείς ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής. Γράψε παρακάτω λέξεις ή σύντομες φράσεις που να λεν τι περιμένεις ότι θα δεις σε ένα τέτοιο Μουσείο.

--

Σε ευχαριστώ για την ανταπόκρισή σου!

**Βασιλική Τσολοπούλου, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
e-mail: v.tsolopoulou@windowslive.com**

2. Post-test



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ»

Αγαπητέ μαθητή, αγαπητή μαθήτριά, με αυτό το ερωτηματολόγιο θα θέλαμε να μάθουμε πώς βλέπεις τα Μουσεία και τις εμπειρίες που έχεις από αυτά προκειμένου στο πλαίσιο της εργασίας μας αλλά και της συνεργασίας μας μαζί σου να συμβάλουμε στη δημιουργία μιας καλύτερης μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ, ΜΕΡΟΣ 2^ο

Παρακαλώ, απάντησε ανώνυμα στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώνοντας στα κενά κουτάκια της απάντησης που προτιμάς ένα «X». Μπορείς να σημειώσεις «X» σε περισσότερες από μία επιλογές εάν σε εκφράζουν το ίδιο.

Φύλο

α	Αγόρι	
β	Κορίτσι	

1. Πώς σου φάνηκε η γνωριμία με τη Μουσειοσκευή και το περιεχόμενό της;

α	Ευχάριστη και ενδιαφέρουσα	
β	Σου έμαθε πολλά πράγματα	
γ	Ήταν σύνθετη χωρίς ιδιαίτερο λόγο	
δ	Τίποτε από τα παραπάνω	

2. Γράψε δύο αντικείμενα που σου άρεσαν περισσότερο από τη Μουσειοσκευή.

.....

3. Γράψε δύο δραστηριότητες που σου άρεσαν πιο πολύ.

.....

4. Από το κουτί «Μαθήματα» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, κατάγραψε το σύντομα παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες).

.....

5. Από το κουτί «Βιβλία» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, κατάγραψε το σύντομα παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες).

.....

6. Από το κουτί «Ενδυμασία» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, κατάγραψε το σύντομα παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες).

.....

7. Από το κουτί «Κανόνες και άλλα» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, σύντομα κατάγραψε το παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες).

.....

8. Από το κουτί «Ψυχαγωγία & παιχνίδια της αυλής» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, κατάγραψε το σύντομα παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες).

.....

9. Από το κουτί «Γραφικές ύλες» υπάρχει κάτι που να θυμάσαι έντονα ή να σου άρεσε πιο πολύ; Αν ναι, κατάγραφέ το σύντομα παρακάτω (μπορείς να γράψεις και αντικείμενα και δραστηριότητες).

10. Θα ήθελες τώρα, μετά από τη γνωριμία σου με το περιεχόμενο της Μουσειοσκευής, να επισκεφτείς και το χώρο ενός Μουσείου Σχολικής Ζωής;

α	Ναι	
β	Όχι	

11. Ας υποθέσουμε ότι σύντομα μαζί με τους συμμαθητές σου και τις συμμαθήτριές σου θα επισκεφτείς ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής. Γράψε παρακάτω λέξεις ή σύντομες φράσεις που να λεν τι περιμένεις ότι θα δεις σε ένα τέτοιο Μουσείο.

--

12. Θεωρείς ότι μια Μουσειοσκευή μπορεί:

α	να «φέρει» το Μουσείο στο σχολείο	
β	να σε προετοιμάσει για την επίσκεψη στο (αντίστοιχο) Μουσείο	
γ	τίποτε από τα παραπάνω	

13. Πιστεύεις ότι αν γνωρίσεις τη Μουσειοσκευή ενός Μουσείου και στη συνέχεια επισκεφτείς το χώρο του (αντίστοιχου) Μουσείου, θα νιώσεις ότι:

α	θα έχεις μια ενδιαφέρουσα εμπειρία και ότι θα καταλαβαίνεις περισσότερα πράγματα	
β	ότι θα βλέπεις πράγματα που ήδη ξέρεις, άρα ίσως και να βαρεθείς	
γ	η εμπειρία σου θα είναι η ίδια είτε είχες γνωρίσει τη Μουσειοσκευή είτε όχι	

14. Θα σε ενδιέφερε στο μέλλον να φτάσουν στο σχολείο σου και άλλες Μουσειοσκευές και από άλλα Μουσεία;

α	Ναι	
β	Όχι	

15. Ποια γνώμη έχεις για τα Μουσεία;

α	Είναι ευχάριστα περιβάλλοντα	
β	Μαθαίνεις πολλά πράγματα	
γ	Είναι μόνο για ειδικούς ή μεγάλους	
δ	Είναι δυσνόητα για μένα	

16. Πιστεύεις ότι ο χώρος του Μουσείου είναι σημαντικός γιατί:

α	σου δείχνει πράγματα ιστορικής αξίας	
β	σου μαθαίνει για τη ζωή στα πιο παλιά χρόνια	
γ	απολαμβάνεις και μαθαίνεις ταυτόχρονα	
δ	Τίποτε από τα παραπάνω	

Σε ευχαριστώ για την ανταπόκρισή σου!

Βασιλική Τσολοπούλου, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
e-mail: v.tsolopoulou@windowslive.com

3. Ημερολόγιο Παρέμβασης



3.A. Λίγα λόγια για το σχολείο

Το σχολείο το οποίο σε πρώτη φάση αποδέχτηκε με χαρά την πρόταση για την υλοποίηση της παρέμβασης και σε δεύτερη φιλοξένησε την Μουσειοσκευή και αγκάλιασε την όλη προσπάθεια ήταν το Δημοτικό Σχολείο Τσοτυλίου-Κοζάνης με Διευθυντή τον κύριο Κωνσταντίνο Ζήκο. Πρόκειται για ένα εξαθέσιο σχολείο που φιλοξενεί συνολικά 111 μαθητές και μαθήτριες. Το σχολείο λειτουργεί εδώ και αρκετά χρόνια και ως ολοήμερο με τη φετινή σχολική χρονιά (2016-2017) να σχηματίζει ένα ολοήμερο-ενιαίο τμήμα όπου τα παιδιά απασχολούνται μεταξύ άλλων σε εβδομαδιαία βάση για μια ώρα με ασκήσεις αθλητισμού, δύο σε ζητήματα πληροφορικής και άλλες δύο σε θέματα Αγγλικών από τους καθηγητές και τις καθηγήτριες των αντίστοιχων ειδικοτήτων.

3.A.1. Στοιχεία επικοινωνίας σχολείου

Πίνδου 2 Τ.Κ. 50002 Τσοτύλι

Τηλέφωνο: 24680-32167 Fax: 24680-49004

e-mail: mail@dim-tsotyl.koz.sch.gr

3.A.2. Χώροι & μέσα του σχολικού συγκροτήματος

Το σχολικό συγκρότημα του Τσοτυλίου απαρτίζεται από τρία διαφορετικά κτήρια: το παλιό, νεοκλασικό κτήριο του 1926 και δύο που χτίστηκαν μεταγενέστερα. Στο νεοκλασικό κτήριο και συγκεκριμένα στο ισόγειο αυτού στεγάζονται οι τάξεις της Ε' και Στ' Δημοτικού, ενώ στον επάνω όροφο βρίσκεται το εργαστήριο πληροφορικής, η αίθουσα του Τμήματος Ένταξης και μια επιπλέον αίθουσα η οποία διαθέτει σταθερά εγκατεστημένο προτζέκτορα. Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι υπολογιστές του εργαστηρίου είναι πολύ παλιοί. Ωστόσο σε αυτό υπάρχει διαδραστικός πίνακας και προτζέκτορας.

Στο πρώτο εξ αριστερών του νεοκλασικού κτήριο φιλοξενούνται οι τάξεις της Γ' και Δ' Δημοτικού καθώς και το γραφείο του Διευθυντή και των δασκάλων. Η αίθουσα μάλιστα στην οποία κάνει μάθημα η Γ' Δημοτικού χρησιμοποιείται μετά το μεσημέρι για τις ανάγκες του ολοήμερου τμήματος. Σε συνέχεια με αυτό το κτήριο

αλλά και με διαφορετική είσοδο υπάρχει ακόμα μια αίθουσα όπου απασχολούνται κάποιες ώρες, συνολικά τα παιδιά που χρήζουν παράλληλης στήριξης. Δίπλα σε αυτή βρίσκονται οι τουαλέτες του σχολείου και ένα δωμάτιο όπου αποθηκεύονται τα διάφορα όργανα γυμναστικής.

Τέλος, στο δεύτερο κτήριο, όπου άλλοτε στεγαζόταν το Νηπιαγωγείο του Τσοτυλίου (αυτό έχει μεταφερθεί σε νέο κτίσμα) στεγάζονται οι τάξεις της Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Ακόμα το σχολείο διαθέτει από την πίσω όψη και κατά μήκος των νεότερων κτηρίων ένα μεγάλο γυμναστήριο στο οποίο υπάρχει και μια μεγάλη σκηνή για θέατρο άρτια εξοπλισμένη από συστήματα ήχου. Το σχολείο πέρα από το μεγάλο προαύλιο που περικλείεται από τα τρία αυτά κτήρια διαθέτει και ένα δεύτερο πίσω από το νεοκλασικό κτήριο καλυμμένο από χορτάρι στο οποίο υπάρχουν κούνιες, ενώ τμήμα του αξιοποιείται για τη δημιουργία λαχανόκηπου.

3.B. Το δυναμικό της τάξης

3.B.1. Η επιλογή της τάξης

Για την επιλογή της τάξης αμφιταλαντεύτηκα αρκετά ανάμεσα στην Ε΄ Δημοτικού και την Στ΄ Δημοτικού. Σε μια προσπάθεια να κάνω την καλύτερη επιλογή, την πιο ταιριαστή, την πιο «ωφέλιμη» για τα παιδιά, αυτή που θα είχε νόημα και αξία επισκέφτηκα περίπου ενάμιση μήνα πριν και τα δυο τμήματα και παρακολούθησα το δυναμικό τους για δυο διδακτικές ώρες εναλλάξ. Είδα λοιπόν μια ενθουσιώδη Ε΄ Δημοτικού και μια πιο ώριμη και ίσως παραπάνω πειθαρχημένη Στ΄ Δημοτικού. Τους ίδιους πάνω κάτω χαρακτηρισμούς έδωσε για τα δύο αυτά τμήματα και ο παλιός μου δάσκαλος και Διευθυντής πια του σχολείου, οπότε το τοπίο δεν ξεκαθάρισε ιδιαίτερα. Η λύση ήρθε μέσα από το χαρακτήρα του ίδιου του προγράμματος της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, το δεύτερο μέρος του αφορά, όπως θα γίνει φανερό και από τα παρακάτω, την τοπική εκπαιδευτική ιστορία, η οποία για τον συγκεκριμένο τόπο προκύπτει από την Ιστορία του Γυμνασίου-Λυκείου. Θα ήταν λοιπόν μια ευκαιρία για τα παιδιά της Στ΄ Δημοτικού που σύντομα θα μετέβαιναν σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης να έχουν μια πρώτη τριβή με τη νέα πραγματικότητα έστω και μέσα από ιστορικές προσεγγίσεις και ντοκουμέντα

αλλά και πολύ περισσότερο, αν φυσικά εκδήλωναν μια ανάλογη επιθυμία, μέσα από μια επιτόπια έρευνα. Έτσι λοιπόν, για την υλοποίηση της παρέμβασης επέλεξα να συνεργαστώ με το τμήμα της Στ' Δημοτικού.

3.B.2. Γνωρίσματα μαθητών/τριών

Τα παιδιά της Στ' τάξης με τα οποία συνεργάστηκα για τις απαιτήσεις του προγράμματος της παρέμβασης ήταν συνολικά 20. Από αυτά, τα 11 ήταν κορίτσια, ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπήρχαν δύο ζευγάρια από δίδυμα διαφορετικού φύλου και τέσσερα παιδιά που ανά δύο συνδέονταν με την συγγένεια των ξαδέρφων.

Από την άποψη του στυλ μάθησης σύμφωνα με τα όσα λίγα παρατήρησα, τόσο κατά την «αναγνωριστική» μου επίσκεψη, που προηγήθηκε της παρέμβασης όσο και σε κάποιες ώρες καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης που πραγματοποιούνταν κανονικά από τον υπεύθυνο του τμήματος, διέκρινα ότι τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με την αφήγηση. Αισθάνθηκα πως ο δάσκαλός τους την χρησιμοποιούσε κατά κόρον σε συνδυασμό με κλειστού κυρίως τύπου ερωτήσεις και σύντομες κατευθυνόμενες συζητήσεις. Ο τρόπος εργασίας ήταν κατά βάση ατομικός κάτι που ενισχύονταν ή και υπαγορεύονταν, θα μπορούσαμε να πούμε, από την παραδοσιακού τύπου διάταξη των θρανίων.

Ως προς το ζήτημα του ρυθμού μάθησης αυτός και εκ των υστέρων μιλώντας ήταν σχετικά ομοιόμορφος, σε καμία περίπτωση δεν μπορώ να πω ότι είχαμε να κάνουμε με μαθητές και μαθήτριες δύο ταχυτήτων, ή ότι υπήρχαν παιδιά ή ομάδες παιδιών που να ξεχώριζαν. Κατά τον ίδιο τρόπο ομοιόμορφο κρίνω πως ήταν και το γνωστικό επίπεδο, δηλαδή, δεν υπήρχαν παιδιά που υπερτερούσαν των υπολοίπων γνωστικά καθώς οδηγούμασταν στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από συζητήσεις στην ολομέλεια όπου αλληλοσυμπληρώναμε ο/η ένας/μία τον/την άλλο/η, χωρίς οι πρώτες ιδέες να πηγάζουν πάντα και σταθερά από τα ίδια πρόσωπα.

Με επιφύλαξη όμως θα μπορούσα να πω πως γνωστικά υστερούσε μόνο ένα παιδί, αν και δεν παρακολουθούσε το πρόγραμμα του Τμήματος Ένταξης. Στο ελάχιστο διάστημα που βρέθηκα ως παρατηρήτρια στην τάξη, διαπίστωσα ότι δεν

το άκουσα να παίρνει ποτέ το λόγο κάτι που δε συνέβη ποτέ κατά τη διάρκεια του προγράμματος της παρέμβασης. Μπορεί καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος να μην είχε τον ίδιο βαθμό συμμετοχής με τα άλλα παιδιά, ωστόσο πάντα ήταν πρόθυμο για αυτό με τη χαρακτηριστική πάντα δόση συστολής που το διέκρινε. Το πιο παράξενο βέβαια από όλα ήταν η τάση του να επαναλαμβάνει τις όποιες θέσεις του με έναν τρόπο σαν αμφέβαλλε και το ίδιο ότι ήταν ορθές συντακτικά, ή με οποιοδήποτε άλλο τρόπο. Σε ό,τι αφορούσε τον τρόπο που αντιμετωπίζονταν από τα υπόλοιπα παιδιά, δεν μπορώ να πω ότι αυτός ήταν απορριπτικός. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε όποια ομάδα και να τύχαινε να ανήκει τόσο εκείνο όσο και οι συμμαθητές του δεν αντιμετώπισε ποτέ πρόβλημα συνεργασίας και μάλιστα την ημέρα που ανέλαβε οικιοθελώς την εκπροσώπηση της ομάδας του (όπως θα γίνει φανερό και από τα παρακάτω) αλλά και όταν πραγματοποιούσε εύστοχες ρήψεις με τους βόλους οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές του το επιβράβευαν και το ενθάρρυναν. Όσο για την ώρα των διαλειμμάτων, ναι μεν εμένα με πλησίαζε πολύ ευχάριστα γεμάτο ενδιαφέροντα και απορίες όπως ακριβώς και τα υπόλοιπα παιδιά, ωστόσο ένιωθα πως τους/τις συμμαθητές/τριές του απλά τους/τις παρακολουθούσε, ενίοτε απλά τους/τις συνόδευε σαν να μην ανήκε στην ομάδα τους. Όλα λοιπόν τα παραπάνω ήταν που μου κίνησαν την περιέργεια και ρώτησα σχετικά τον υπεύθυνο της τάξης κατά τη δεύτερη κιόλας μέρα της παρέμβασης. Ο υπεύθυνος του τμήματος, που από την αρχή του προγράμματος της παρέμβασης βρισκόταν μαζί μας μέσα στην αίθουσα, μου επεσήμανε πως πρώτη φορά το έβλεπε τόσο ενεργητικό και εξεπλάγη και ο ίδιος καθώς ανακάλυπτε ότι δεν γνώριζε πράγματα που ήξερε το συγκεκριμένο και συνέχισε λέγοντας πως ο ίδιος έχει πια κουραστεί να ασχολείται με το να το «ξεκλειδώσει». Είχε απευθυνθεί πολλές φορές στους γονείς του, που μένουν σε ένα σχεδόν άδειο χωριό, χωρίς αποτέλεσμα, είτε για τα γράμματά του που εξακολουθούσαν να μην είναι αναγνώσιμα, είτε για την απάθειά του την ώρα του μαθήματος. Μου εξήγησε απλά πως είχε αντιληφθεί ότι οι προτεραιότητες των γονιών του ήταν πολύ διαφορετικές για τα δύο τους παιδιά, τα οποία και προφανώς μεγάλωναν διαφορετικά. Όντως, όσο σκεφτόμουν τα λόγια του, έβρισκα βάση σε όλα αυτά. Έτσι εξηγούνταν και το γεγονός ότι κατά τη δραστηριότητα της χαρτοκεντητικής το παιδί αυτό ήταν το μόνο που ξεκίνησε να κεντά επιτυχώς χωρίς να δεχτεί τη δική μου πρώτη επίδειξη ή

κάποια άλλη διόρθωση μέχρι την ολοκλήρωση του «εργόχειρου». Για εμένα λοιπόν μετά από όλα αυτά ήταν απλά ένα διαφορετικά κοινωνικοποιημένο παιδί, με διαφορετικά ερεθίσματα και ενδιαφέροντα που δεν ταιριάζουν με αυτά του μέσου όρου των συμμαθητών και συμμαθητριών της

Σε ό,τι αφορά των τομέα των κοινωνικών σχέσεων συνολικά, συμφώνα με τον τρόπο που αντιλαμβανόμουν να δρουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων έμοιαζε να υπάρχουν ξεκάθαρα δύο μεγάλες κλίκες, των κοριτσιών και των αγοριών. Παρόλα αυτά δεν υπήρξαν ποτέ συμπεριφορές αποκλεισμού μεταξύ των δύο ομάδων ούτε αντιδράσεις απόρριψης όταν καλούνταν να εργαστούν σε μεικτού χαρακτήρα ομάδες τυχαία σχηματιζόμενες.

Τέλος, ως προς το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον των μαθητών και των μαθητριών σύμφωνα με τα όσα είμαι σε θέση να γνωρίζω όντας και εγώ μέλος της τοπικής κοινωνίας του Τσοτυλίου έχω να αναφέρω πως οι γονείς όλων σχεδόν των παιδιών ασχολούνται με τη γεωργία και την κτηνοτροφία, με κάποιους από αυτούς πέρα από την ενασχόλησή τους με την γεωργία και την κτηνοτροφία να είναι μηχανικοί αυτοκινήτων, οικοδόμοι, υπάλληλοι σε εργοτάξια, υδραυλικοί και καταστηματαρχες. Δύο από τους πατεράδες είναι ιερείς ενώ πανεπιστημιακή μόρφωση φέρουν πέντε από τις μητέρες και μόνο ένας πατέρας. Δύο από τα άτομα που φέρουν πανεπιστημιακή μόρφωση είναι γονείς του ίδιου παιδιού, ενός κοριτσιού με τον πατέρα του μάλιστα να έχει διατελέσει στο πρόσφατο παρελθόν δήμαρχος Τσοτυλίου για μια ολόκληρη συνεχή εικοσαετία. Επιπλέον οφείλω να αναφέρω ότι στην τάξη μας υπάρχει και ένα ορφανό από πατέρα αγόρι, τρία παιδιά που είναι δεύτερης γενιάς Αλβανοί μετανάστες γεννημένα στην Ελλάδα και τρία παιδιά, τα δύο είναι δίδυμα αδέρφια, που διαμένουν σε χωριά του Τσοτυλίου και μετακινούνται από και προς το σχολείο με ταξί.

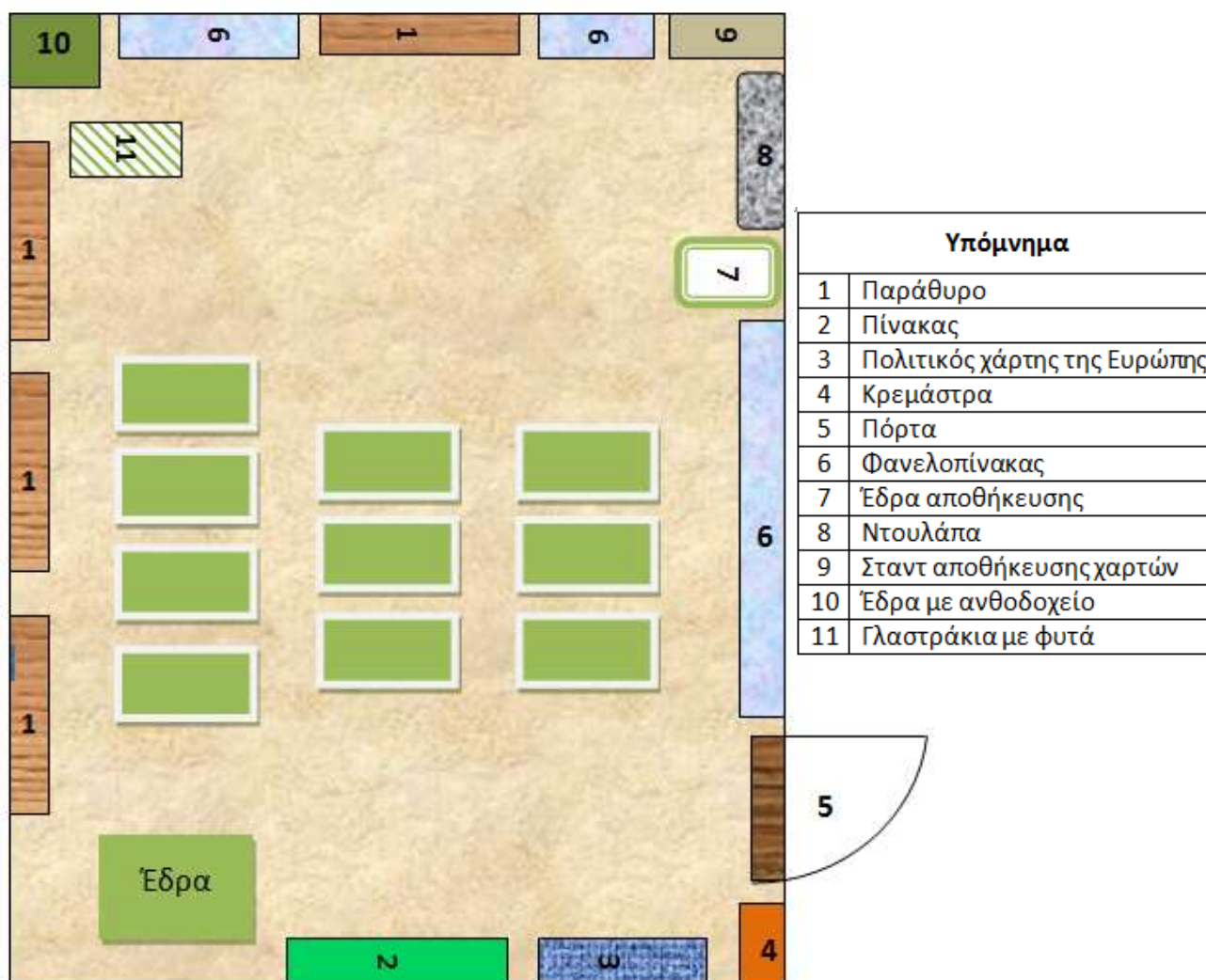
3.B.3. Λίγα λόγια για τον υπεύθυνο του τμήματος

Υπεύθυνος του τμήματος ήταν ο κύριος Αχιλλέας Γιαπουντζόπουλος με καταγωγή από τη διπλανή κωμόπολη της Νεάπολης. Ο κύριος Αχιλλέας μετρά κοντά στα είκοσι χρόνια προϋπηρεσίας, με οργανική θέση στο Δημοτικό του Σχολείο Τσοτυλίου και

διδάσκει σε αυτό τα τελευταία πέντε χρόνια, ενώ είναι η δεύτερη φορά που αναλαμβάνει το συγκεκριμένο τμήμα, με την πρώτη να είναι πριν από δύο χρόνια στην Τετάρτη τάξη. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος της παρέμβασης είχα μια πολύ ευχάριστη συνεργασία μαζί του, απολαμβάνοντας την υποστήριξή του σε κάθε βήμα. Μάλιστα πέραν του ότι από την πρώτη μέρα φρόντισε να στήσει στην τάξη τον προτζέκτορα και το πανί προβολής ήταν πάντα παρών στις διδασκαλίες μου, αναλαμβάνοντας να αποθανατίζει σημαντικά κατά την κρίση του στιγμιότυπα. Ο κύριος Αχιλλέας ως ένας ενεργητικός δάσκαλος και εκείνος, που αναλαμβάνει προγράμματα συνήθως πάνω σε θέματα θεάτρου, έδειξε μεγάλο ενδιαφέρον για το πρόγραμμα της παρέμβασης, για το πώς φτιάχτηκε το κάθε τι μέσα στο Μουσείοσκειμή και εξέφρασε από τη δεύτερη κιόλας ημέρα την επιθυμία να του δοθεί άμεσα το υλικό, η πορεία των δραστηριοτήτων αλλά και η δυνατότητα δανεισμού της Μουσείοσκειμής. Φυσικά του εξήγησα πως όλα αυτά θα ήταν στη διάθεσή του σε ένα χρόνο περίπου από τώρα και μάλιστα του υποσχέθηκα να του πάω και ένα αντίγραφο του εγχειριδίου των προτεινόμενων δραστηριοτήτων που θα περιληφθεί στη Μουσείοσκειμή.

3.Γ. Ο χώρος

3.Γ.1. Πλάνο αίθουσας



3.Γ.2. Χωροταξικά δεδομένα & δυνατότητες της αίθουσας

Η αίθουσα στην οποία πραγματοποιήσα το πρόγραμμα της παρέμβασης ήταν μια από τις τέσσερις αίθουσες του παλιού νεοκλασικού κτηρίου του σχολικού συγκροτήματος επιφάνειας περίπου 45 τετραγωνικών μέτρων. Ήταν από τις πιο ευρύχωρες σχολικές τάξεις που έχω συναντήσει μέχρι τώρα, πράγμα λογικό καθώς είχε φτιαχτεί προκειμένου να φιλοξενεί 35 και πλέον παιδιά, όπως και συνέβαινε μέχρι και τις δεκαετίες του '60 και '70. Βάση των σημερινών δεδομένων σε καθένα από τα 20 παιδιά αναλογούσε χώρος επιφάνειας περίπου 2,2 τετραγωνικών μέτρων (εξαιρώντας την επιφάνεια που καταλάμβαναν τα βοηθητικά έπιπλα). Η διάταξη

των θρανίων που έχει επιλέξει ο υπεύθυνος της τάξης, όπως φαίνεται από το πλάνο παραπάνω ήταν η κλασική, παραδοσιακή διάταξη «τραινάκι», μια διάταξη που για τις ανάγκες της παρέμβασης τροποποιήθηκε με τρόπο που τα θρανία να μοιάζουν με πάγκους εργασίας τεσσάρων ομάδων, γεγονός που απέβλεπε στην προώθηση της συνεργατικής δράσης και έδινε την ευκαιρία σε παιδιά που δεν είχαν συνεργαστεί ξανά μαζί στο παρελθόν, να το πράξουν.

Συνολικά θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το χώρο ως τακτοποιημένο, όμορφο, καθαρό και οργανωμένο. Όπως υποδηλώνει και το σκίτσο της κάτοψης της σχολικής αίθουσας έχει τέσσερα μεγάλο μεγέθους παράθυρα, τρία κατά μήκος της αίθουσας και ένα στο πίσω μέρος της, που καθιστούν το χώρο ιδιαίτερα φωτεινό και ικανό να αεριστεί σωστά. Επιπλέον τα παράθυρα καλύπτονται με κουρτίνες ικανές να μειώσουν τη φωτεινότητα της αίθουσας, ώστε να διευκολύνονται οι προβολές μέσω προτζέκτορα, ενώ κάτω από κάθε παράθυρο και σε ένα κούφωμα μέσα στον τοίχο υπάρχει και από ένα σώμα καλοριφέρ. Επιπλέον, αν και η αίθουσα δε διαθέτει σταθερά εγκατεστημένο προτζέκτορα και πανί προβολών, αυτά εγκαταστάθηκαν από τον υπεύθυνο του τμήματος μπροστά και πίσω από το χώρο της έδρας και έμειναν εκεί για το σύνολο των διδακτικών ωρών του πρώτου μέρους της παρέμβασης. Αξίζει να σημειώσω ότι το σχολείο διαθέτει συνολικά τέσσερις φορητούς προτζέκτορες και δύο μόνιμα εγκατεστημένους στις δύο επάνω αίθουσες του νεοκλασικού κτηρίου, με τον έναν να βρίσκεται στην αίθουσα πληροφορικής, όπου υπάρχει και διαδραστικός πίνακας.

Στο κάτω δεξιό τμήμα της αίθουσας υπάρχει μια βιβλιοθήκη η οποία λειτουργεί σαν ντουλάπι αποθήκευσης των ανθολογίων, των υπολειπόμενων ή επόμενων τευχών από τα τετράδια εργασίας που χρησιμοποιούνται στα διάφορα μαθήματα, ελάχιστων λογοτεχνικών, κάποιων υλικών για τη διεξαγωγή πειραμάτων στη φυσική (μπαταρίες, λαμπάκια, μανταλάκια κ.ά), ειδών καθαρισμού (χαρτί κουζίνας, άζαξ) και πακέτων από κόλλες Α4. Κάποια από τα μέσα διδασκαλίας που διαθέτει η τάξη είναι τα κλασικά, μεγαλομέγεθα γεωμετρικά όργανα (μοιρογνωμόνιο, διαβήτη, ορθογώνιο), και ένα σταντ στο οποίο αποθηκεύονται επιπλέον χάρτες, που βρίσκεται ακριβώς πίσω από τη βιβλιοθήκη. Μπροστά από τη βιβλιοθήκη όπως φαίνεται και στο σκίτσο της κάτοψης της αίθουσας υπάρχει μια

έδρα πάνω στην οποία υπήρχαν στοιβαγμένα πολύχρωμα κουτιά παπουτσιών. Καθένα από αυτά άνηκε και σε ένα από τα παιδιά και εμπειρείχε βασικά υλικά για χειροτεχνίες όπως ψαλιδάκια, μπογιές, κόλλες, χρυσόσκονες κ.τ.λ.

Στο κάτω αριστερό τμήμα της αίθουσας και ακριβώς στη γωνία υπήρχε ακόμα μια έδρα που έφερε ένα ανθοδοχείο και αξιοποιήθηκε κατά την διάρκεια του πρώτου μέρους της παρέμβασης ως πάγκος όπου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων εναπέθετα υλικά της Μουσειοσκευής με τα οποία τα παιδιά ήθελαν να καταπιαστούν για επιπλέον διάστημα. Κοντά στον πάγκο αυτό και στηριζόμενα πάνω σε καρέκλες υπήρχαν και δυο μεγαλούτσικα παρτέρια με μικρά ακόμα οπωροκηπευτικά φυτά όπως αγγουριές και ντοματιές.

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί πως το σύνολο των πινάκων στις αίθουσες του νεοκλασικού κτηρίου του σχολικού συγκροτήματος δεν έχουν αντικατασταθεί από τους σύγχρονους υαλοπίνακες στο πλαίσιο της διατήρησης ορισμένων χαρακτηριστικών που προδίδουν την παλαιότητα-ιστορικότητά του. Κάτι τέτοιο αρχικά με προβλημάτισε από την άποψη ότι η πλάκα που περιέχονταν στη Μουσειοσκευή θα αποτελούσε κάτι σχετικά γνώριμο στα παιδιά και δεν θα τύχαινε της προσδοκώμενης προσοχής, ωστόσο ευτυχώς κάτι τέτοιο, όπως θα αναδειχθεί και παρακάτω, δεν συνέβη εξαιτίας του ατομικού μάλλον χαρακτήρα που αυτή είχε και της διπλής όψης.

Τέλος, υπήρχαν αρκετοί φανελοπίνακες που διέτρεχαν τους τοίχους της τάξης, με τους περισσότερους να είναι γεμάτοι από έργα-καλλιτεχνήματα των παιδιών αλλά και κάποιες εργασίες, τύπου κολλάζ, πάνω σε συγκεκριμένα θέματα όπως για παράδειγμα η εξέλιξη των τηλεπικοινωνιών.

3.4. Ο ρόλος μου μέσα στην τάξη

Ο ρόλος μου ως δασκάλα είχε χαρακτηριστικά σύμφωνα με τις μέχρι τώρα προσωπικές μου πεποιθήσεις σχετικά με τον τρόπο μαθαίνουν τα παιδιά αλλά και πρέπει να αντιμετωπίζονται. Πιο αναλυτικά, μέσα στην τάξη ως παιδαγωγός προσπάθησα να είμαι φιλική και προσιτή στα παιδιά. Προσπάθησα ακόμα να δημιουργήσω ένα κλίμα ζεστασιάς, σεβασμού, κατανόησης, ασφάλειας,

εμπιστοσύνης και ευθύτητας, προϋποθέσεις που πιστεύω ότι προάγουν την δράση και μάθηση. Λειτουργήσα ως οργανώτρια, συντονίστρια της ομάδας αλλά ταυτόχρονα και ως μέλος της, εμπλεκόμενη κάποιες φορές με τα παιδιά σαν να ήμουν μια από αυτά. Καθ'όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας μου επιχείρησα να συμπεριφερθώ ευέλικτα χωρίς να παραβλέπω να ενισχύω και να ενθαρρύνω τα παιδιά αποφεύγοντας ενέργειες που θα παρέπεμπαν σε δασκαλοκεντρισμό. Φρόντισα επιπλέον να παρέχω στα παιδιά ποικίλα ερεθίσματα και εναλλακτικές λύσεις, δυνατότητες λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών καθοριστικών για την πορεία του μαθήματος και της μαθησιακής διαδικασίας. Άκουγα τα παιδιά με προσοχή σε ό,τι είχαν να μου πουν τόσο κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών όσο και τις ώρες των διαλειμμάτων καθώς ήθελα να είμαι κοντά τους κι εκείνα να βρίσκουν σε εμένα ένα συνοδοιπόρο. Απέφευγα όσο μπορούσα να λειτουργώ καθοδηγητικά αλλά φρόντιζα κυρίως να λειτουργώ ως «σκαλωσιά» και να προβληματίζω τα παιδιά σύμφωνα και με τα όσα ορίζει η θεωρία του Bruner. Προσπαθούσα να διαμορφώνω το λεξιλόγιό μου ώστε να γίνεται κατανοητό από τα παιδιά και να συνδέω τις όποιες ενέργειες με προηγούμενες γνώσεις και βιώματα αυτών, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα και πρωτόγνωρες εμπειρίες, δίνοντας μεγαλύτερη αξία στην πορεία που ακολουθείται κάθε φορά για την κατάκτηση της γνώσης και όχι στο αποτέλεσμα της προσπάθειας. Ακόμα μεγάλη έμφαση έδωσα στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, την αξία της οποίας θεωρώ θεμελιώδη τόσο για μια καλή μετέπειτα σχολική σταδιοδρομία των παιδιών αλλά και για την ζωή τους γενικότερα, αλλά και στην έκφραση μέσω της καλλιτεχνίας, την αξία της οποίας θεωρώ ψυχοθεραπευτική.

Επιπλέον ως σύγχρονη παιδαγωγός ξέρω καλά πως πρέπει να εμφυσήσω στους μαθητές και τις μαθήτριές μου βασικές αξίες της ζωής, και πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί πολύ καλύτερα όταν γίνεται έμμεσα και σε καθημερινή βάση και όχι άμεσα μετοπωπική διδασκαλία. Έτσι κατά την διάρκεια της παρέμβασης προσπάθησα να περάσω στα παιδιά αξίες, όπως η φιλία, η συνεργασία, ο σεβασμός του άλλου, η υπευθυνότητα, η αγάπη, η συγχώρεση, η επιμονή, η ευγένεια, η ειλικρίνεια, η αυτοεκτίμηση, η ακρόαση, η αποδοχή, η γενναιοδωρία. Κάτι τέτοιο επιχείρησα να επιτευχτεί κυρίως από το να επιδεικνύω η ίδια απέναντί τους μια

συμπεριφορά με τα παραπάνω χαρακτηριστικά καθώς δεν πρέπει να ξεχνάμε πως ο παιδαγωγός αποτελεί πρότυπο, αλλά και ένας από τους τρόπους τα παιδιά μαθαίνουν είναι η μίμηση. Επίσης μέσα από την καθημερινή δράση σε μεικτές και τυχαία σχηματιζόμενες (μέσα από κληρώσεις) ομάδες που φρόντισα να υπάρχουν, επιδίωξα να δοθεί η ευκαιρία σε παιδιά με διαφορετικής ικανότητας να μάθουν ικανοποιητικά, να βελτιώσουν την αμοιβαία κατανόηση, καταργώντας τους φραγμούς και πιθανές προκαταλήψεις, να αναπτύξουν το αίσθημα αλληλεγγύης, να ασκηθούν στη συνύπαρξη και τη συνεργασία και να καλλιεργηθεί γενικότερα ένα κλίμα δημοκρατικότητας και ελευθερίας της έκφρασης, όπου όλοι θα αισθανόμαστε ότι αποτελούμε μέλη μιας ομάδας δεμένης με άρρηκτους δεσμούς και κοινούς στόχους.

Ακόμα καθημερινά προσπαθούσα να βρίσκω ευκαιρίες να επιβραβεύω τις προσπάθειες των παιδιών συλλογικές και ατομικές, ενώ ο σεβασμός και αξίες όπως ευγένεια, ειλικρίνεια, αποδοχή και αγάπη επεδίωξα για ακόμα μια φορά να προκύπτουν και από τη δική μου συμπεριφορά και στάση απέναντι στα παιδιά με το να είμαι ευγενική όταν τους απαντώ, να τα σέβομαι, με το να τα αντιμετωπίζω ως ανεξάρτητες σημαντικές προσωπικότητες, αναγνωρίζοντας και εκτιμώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το καθένα παρουσίαζε.

3.ΣΤ. Εβδομαδιαίος Προγραμματισμός

3.Στ.1.Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα

	ΩΡΕΣ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
1 ^η	08:10-08:55	Γλώσσα	Γλώσσα	Γλώσσα	Γλώσσα	Μαθηματικά
2 ^η	08:55-09:40	Γλώσσα	Γλώσσα	Γλώσσα	Φυσική	Φυσική
3 ^η	09:55-10:40	Μαθηματικά	Μαθηματικά	Μαθηματικά	Ιστορία	Ιστορία
4 ^η	10:50-11:35	Φυσική	ΤΠΕ	Γυμναστική	Αγγλικά	Γεωγραφία
5 ^η	11:45-12:25	Γεωγραφία	Γυμναστική	Αγγλικά	Γερμανικά	Αγωγή του Πολίτη
6 ^η	12:35-13:15	Μουσική	Θρησκευτικά	Αγγλικά	Γερμανικά	Εικαστικά

3.Στ.2. Χρονοδιάγραμμα πρώτου μέρους της παρέμβασης

	ΩΡΕΣ	Δευτέρα 08/05/2017	Τρίτη 09/05/2017	Τετάρτη 10/05/2017	Πέμπτη 11/05/2017	Παρασκευή 10/05/2017	Δευτέρα 15/05/2017
1 ^η	08:10-08:55	Γλώσσα	Γλώσσα	Γλώσσα	Εκδρομή-περίπατος	Μαθηματικά	Γλώσσα
2 ^η	08:55-09:40	Γλώσσα	Γλώσσα	Γλώσσα		Φυσική	Γλώσσα
3 ^η	9:55-10:40	Μαθηματικά	Μαθηματικά	Μαθηματικά		Ιστορία	Μαθηματικά
4 ^η	10:50-11:35	Έναρξη του προγράμματος με συμπλήρωση του pre-test & γνωριμία με την έννοια «Μουσειοσκευή»	Άνοιγμα του κουτιού της Μουσειοσκευής, «Τα πρώτα μου βιβλία»	Άνοιγμα του κουτιού της Μουσειοσκευής, «Ντύσου στα μπλε»		Άνοιγμα του κουτιού της Μουσειοσκευής, «Παιδιά στα γράμματα, παιδιά στα πινακίδια»	Προβολή της ταινίας «Ο Ψύλλος», άνοιγμα του κουτιού της Μουσειοσκευής, «Τέλος, με ένα ακόμα παιχνίδι» & συμπλήρωση του post-test
5 ^η	11:45-12:25	Άνοιγμα του κουτιού της Μουσειοσκευής, «Γράμματα, σπουδάματα»	Άνοιγμα του κουτιού της Μουσειοσκευής, «Εν...τάξη»	Αγγλικά		Άνοιγμα του κουτιού της Μουσειοσκευής, «Διάλειμμα, ώρα για παιχνίδι!»	Έναρξη του 2 ^{ου} μέρους της παρέμβασης με θέμα την τοπική εκπαιδευτική Ιστορία
6 ^η	12:35-13:15			Αγγλικά			
*Ο παρών προγραμματισμός δόθηκε στο Διευθυντή του σχολείου αλλά και στον υπεύθυνο της Στ' τάξης δεκαπέντε ημέρες πριν την έναρξη του προγράμματος της παρέμβασης							

3.Στ.3. Χρονοδιάγραμμα δεύτερου μέρους της παρέμβασης

	ΩΡΕΣ	Δευτέρα 15/05/2017	Τρίτη 16/05/2017	Τετάρτη 17/05/2017	Πέμπτη 18/05/2017	Παρασκευή 19/05/2017
1 ^η	08:10-08:55	Γλώσσα	Γλώσσα	Γλώσσα	Γλώσσα	Μαθηματικά
2 ^η	08:55-09:40	Γλώσσα	Γλώσσα	Γλώσσα	Φυσική	Φυσική
3 ^η	9:55-10:40	Μαθηματικά	Μαθηματικά	Μαθηματικά	Ιστορία	Ιστορία
4 ^η	10:50-11:35	Προβολή της ταινίας «Ο Ψύλλος», άνοιγμα του κουτιού της Μουσειοσκευής, «Τέλος, με ένα ακόμα παιχνίδι» & συμπλήρωση του post-test	Συνέχιση του 2 ^{ου} μέρους της παρέμβασης βάση των αποφάσεων που θα ληφθούν στην ολομέλεια	Συνέχιση του 2 ^{ου} μέρους της παρέμβασης βάση των αποφάσεων που θα ληφθούν στην ολομέλεια	Συνέχιση του 2 ^{ου} μέρους της παρέμβασης βάση των αποφάσεων που θα ληφθούν στην ολομέλεια	Συνέχιση του 2 ^{ου} μέρους της παρέμβασης βάση των αποφάσεων που θα ληφθούν στην ολομέλεια
5 ^η	11:45-12:25			Αγγλικά		
6 ^η	12:35-13:15			Αγγλικά		

*Ο παρών προγραμματισμός δόθηκε στο Διευθυντή του σχολείου αλλά και στον υπεύθυνο της Στ' τάξης δέκα ημέρες πριν την έναρξή του

3.Ε. Υλοποίηση της παρέμβασης

3.Ε.1.-Πρώτο μέρος της παρέμβασης

Δευτέρα 08 Μαΐου 2017

Σχέδιο μαθήματος 1^{ης} διδακτικής ώρας

Έναρξη του πρώτου μέρους του προγράμματος της παρέμβασης		Διάρκεια: Μία διδακτική ώρα	
Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Η όλη παρέμβαση ξεκινά με τη συμπλήρωση του pre-test που εξετάζει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών απέναντι στα μουσεία, τις εμπειρίες που έχουν από αυτά αλλά και το τι περιμένουν να συναντήσουν σε μια πιθανή τους επίσκεψη σε ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής. Ακολουθεί η αναγραφή στον πίνακα της λέξης «Μουσειοσκευή» και η προτροπή των μαθητών/τριών να προσεγγίσουν την σημασία της: «Μήπως έχετε ξανακούσει αυτή τη λέξη;», «Τι σας θυμίζει;», «Τι νομίζετε ότι μπορεί να σημαίνει;», «Κάντε μια προσπάθεια να αναλύσετε αυτή τη λέξη στα συνθετικά της, είναι μια σύνθετη λέξη!». Με την αξιοποίηση των όσων διατυπωθούν από τα παιδιά και μέσω συζήτησης στην	-Να διατυπώσουν ιδέες σχετικά με το τι μπορεί να σημαίνει η λέξη «Μουσειοσκευή» -Να διακρίνουν τα επιμέρους συνθετικά της λέξης «Μουσειοσκευή»	Διάλογος-συζήτηση	Αντίγραφα του pre-test και τη Μουσειοσκευή

<p>ολομέλεια, σταδιακά «αποκαλύπτουμε» το περιεχόμενο της λέξης και το γεγονός της «φιλοξενίας» μιας Μουσειοσκευής από το σχολείο μας. Δεν παραλείπουμε να δώσουμε και τα βασικά στοιχεία προέλευσης της Μουσειοσκευής αλλά και του τρόπου με τον οποίο θα εργαστούμε.</p>			
--	--	--	--

Περιγραφή υλοποίησης 1^{ης} διδακτικής ώρας

Η έναρξη της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το προγραμματισμό κατά την τέταρτη διδακτική ώρα. Μπαίνοντας στην τάξη ξεκινήσαμε με τις κλασικές συστάσεις, αν και εν μέρει ήταν περιττές καθώς τα περισσότερα από τα παιδιά ήταν γνωστά σε εμένα αλλά και εγώ σε αυτά, εξαιτίας της κοινής μας καταγωγής. Παρόλα αυτά πιστεύω μας βοήθησαν για να σπάσει ο πάγος. Στη συνέχεια προέτρεψα τα παιδιά να επιλέξουν μέσα από μια κληρωτίδα, τυχαία ένα από τα τεσσάρων διαφορετικών χρωμάτων χαρτονάκια της, που έφεραν πάνω τους νούμερα από το ένα μέχρι το είκοσι. Αφού τα χαρτάκια της κληρωτίδας εξαντλήθηκαν, φρόντισα να επισημάνω πως αυτό το χαρτάκι με τον αριθμό θα έπρεπε να φυλαχτεί από τον καθένα και την καθεμία καθώς θα μας χρησίμευε σε όλη τη διάρκεια της εκεί παρουσίας μου. Ακολούθως, άρχισα να μοιράζω το pre-test και όταν όλα τα παιδιά είχαν από ένα αντίγραφο του στα χέρια τους, τους ζήτησα να γράψουν σε ένα εμφανές σημείο του, στην πρώτη σελίδα για παράδειγμα, το νούμερο που τους είχε τύχει στο χαρτάκι που μόλις πριν λίγο είχαν επιλέξει, δίνοντας στη συνέχεια τις απαραίτητες οδηγίες συμπλήρωσης. Φυσικά, δεν παρέβλεψα να δώσω έμφαση στο ανώνυμο της διαδικασίας που εξασφαλιζόταν με δύο τρόπους: από το γεγονός ότι εγώ δεν γνώριζα ποιο νούμερο είχε τύχει στον καθένα και στην καθεμία και επιπλέον δεν ήταν δυνατό να γνωρίζω το γραφικό τους χαρακτήρα. Επεσήμανα ακόμα ότι οι απαντήσεις που θα δώσουν δεν βαθμολογούνται, ότι δεν υπάρχει σωστή και λάθος απάντηση και πως το μόνο που επιθυμούσα ήταν να καταγράψουν την ειλικρινή τους γνώμη και όχι μια άποψη που πίστευαν ότι θα ήταν αρεστή σε εμένα. Επιπλέον δεν παρέλειψα να αναφέρω ότι αν κάποιος ή κάποια είχε οποιαδήποτε απορία σχετικά με ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μπορούσε άφοβα να την εκφράσει, ώστε να βοηθηθεί αναλόγως. Καθόλη τη διάρκεια που τα παιδιά συμπλήρωναν τα ερωτηματολόγια τους και εγώ απαντούσα σε διευκρινιστικές ερωτήσεις του τύπου: *«Κύρια εγώ πήγα σε ένα μουσείο με κέρινα ομοιώματα, αλλά δε θυμάμαι που ήταν»* δύο από τα παιδιά που από την αρχή είχα αντιληφθεί πως προχωρούσαν γρήγορα με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με ρώτησαν αν στο ένατο ερώτημα μπορούσαν να τσεκάρουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Ομολογουμένως ήταν κάτι το οποίο δεν είχα

προβλέπει κατά την δόμηση του ερωτηματολογίου και η επισήμανσή του ήταν πολύ εύστοχη και θετική για εμένα και όπως ήταν φυσικό έδωσα τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μια απαντήσεις καθώς αυτό είχε νόημα, χωρίς να παραβλέψω να κοινοποιήσω αυτή την διευκρίνηση και στην ολομέλεια, σε περίπτωση που προέκυπτε ανάλογη επιθυμία και στα υπόλοιπα παιδιά.

Στη συνέχεια και εφόσον είχαν όλα τα παιδιά ολοκληρώσει τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τα προέτρεψα να σηκωθούν από τις θέσεις τους και συνεργαζόμενοι να διατάξουμε όλοι μαζί τα θρανία ώστε να σχηματιστούν τέσσερις ομάδες. Αφού η ανά-διάταξη ολοκληρώθηκε ζήτησα από τα παιδιά να ομαδοποιηθούν και να καθίσουν στα θρανία ανάλογα με το χρώμα που είχε το χαρτάκι που ήδη κρατούσαν στα χέρια τους καθώς όπως ανέφερα και παραπάνω τα χαρτάκια πέρα από διαφορετικά νούμερα ήταν και ανά τέσσερα διαφορετικών χρωμάτων: δηλαδή όσοι/όσες έτυχαν πορτοκαλί χαρτάκι κάθονται όλοι μαζί, όσοι είχαν σκούρο μπλε επίσης κ.τ.λ.

Αφού λοιπόν είχε βρει ο καθένας και η καθεμιά τη θέση του/της και όσο κατέγραφα τη λέξη «Μουσειοσκευή» στον πίνακα, ανέφερα χαρακτηριστικά πως *«Σήμερα θα μάθουμε μια καινούργια λέξη, μπορεί να μην γνωρίζουμε ακόμη τι σημαίνει αυτή η λέξη, σίγουρα όμως μπορούμε όλοι να κάνουμε υποθέσεις ή να φανταστούμε τι μπορεί να σημαίνει!»*. «Μουσειοσκευή» λοιπόν! *«Τι μπορεί να σημαίνει, για να ακούσω τις ιδέες σας, είμαι σίγουρη πως κάτι σας έρχεται στο μυαλό!»*. Τα παιδιά κινητοποιήθηκαν αμέσως, κάποιες από τις ιδέες που επικράτησαν ήταν οι εξής: *«Είναι ένα Μουσείο κυρία που λέει πώς να φτιάχνουμε σκεύη.»*, *«Είναι ένα Μουσείο που έχει σκεύη από τα παλιά τα χρόνια.»*, *«Είναι ένα Μουσείο με πολλές συσκευασίες κυρία.»*. Παρατήρησα ότι τα παιδιά περιέλαβαν από την πρώτη κιόλας στιγμή στις περιγραφές τους τη λέξη «σκεύος», «συσκευασία» και τα ρώτησα πως πήγε ο νους τους στη συγκεκριμένη λέξη. Μου είπαν πολύ σωστά ότι η λέξη αυτή υπάρχει μέσα στη λέξη «Μουσειοσκευή», επομένως καταλήξαμε στο ότι πρόκειται για μια σύνθετη λέξη και την αναλύσαμε και επίσημα στα συνθετικά της με τη βοήθεια του πίνακα. Ακολούθως, προέτρεψα την ολομέλεια να κάνει προτάσεις που να περιέχουν τη λέξη σκεύος ή να κάνουν λόγο για άλλες ονομασίες από σκεύη που χρησιμοποιούμε στην καθημερινή μας

ζωή. Τα παιδιά ανέφεραν κυρίως μαγειρικά σκεύη, όπως μπολ, κατσαρόλες, κουβάδες, ταψιά, πιάτα, βάζα και όχι προτάσεις που τους ζήτησα. Το κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών, όπως καταλήξαμε, ήταν φυσικά ότι φιλοξενούν συνήθως κάτι μέσα τους, κάτι που επιθυμούμε να προστατευτεί, να μην αλλάξει η σύστασή του. Έτσι ένα παιδί μετά από όλα τα παραπάνω και όσο η ιδεοθύελλα καλά κρατούσε, ανέφερε τη λέξη «έκθεμα», *«Μπορεί κυρία να είναι ένα έκθεμα από ένα Μουσείο με σκεύη.»*. Ήταν τότε που πιάστηκα από τα λόγια του και ζήτησα να μάθω αν και τα υπόλοιπα παιδιά γνώριζαν τι θα πει «έκθεμα». Μέσα από λίγες αμφιταλαντεύσεις καταλήξαμε ότι είναι τα όσα παρουσιάζονται στο κοινό μέσα σε ένα μουσειακό χώρο. Ζήτησα από τα παιδιά να ανασύρουν από τη μνήμη τους το που είναι συνήθως τοποθετημένα τα εκθέματα στα Μουσεία και για ποιο λόγο. Οι απαντήσεις που έλαβα ήταν: *«Μέσα σε γυάλινα κουτιά.»*, *«Κάτω από μεγάλα τετράγωνα τζάμια.»*, *«Πίσω από τζάμια που είναι στους τοίχους.»* και όλα αυτά με σκοπό την προστασία τους φυσικά. Ήταν γενικά μια προσπάθεια να «οδηγήσω» τα παιδιά στο να κάνουν τη σύνδεση της λέξης σκεύος με το Μουσείο, ενός σκεύος δηλαδή που είχε προέλευση από ένα Μουσείο, ωστόσο εκείνα έμειναν στον αρχικό, και αντίστροφο του ορθού, ισχυρισμό τους, πως επρόκειτο δηλαδή, για ένα Μουσείο με διάφορα σκεύη. Αυτή η ιδέα πιθανά να ενισχυόταν μέσα τους από το γεγονός ότι στην περιοχή υπάρχουν αρκετά λαογραφικά Μουσεία αλλά και αντίστοιχου χαρακτήρα ιδιωτικές συλλογές που είναι οι περισσότερες επισκέψιμες κατά τους καλοκαιρινούς μήνες.

Έτσι έπειτα από όλες τις παραπάνω αναφορές θεώρησα ότι ήταν η κατάλληλη ώρα για να αποκαλύψω τη σημασία της έννοιας της λέξης «Μουσειοσκευή» αλλά και της ιδιότητάς της, αφού τα παιδιά είχαν ήδη πλούσιο υλικό για να κάνουν τις νέες απαραίτητες συνδέσεις και με το σωστό αυτή τη φορά τρόπο. Ανέφερα λοιπόν πως πρόκειται για ένα σκεύος που ανήκει σε ένα Μουσείο, τα περισσότερα Μουσεία του εξωτερικού διαθέτουν τέτοια. Το σκεύος αυτό περιέχει ένα σύνολο από εκθέματα του Μουσείου από το οποίο προέρχεται, άλλα είναι αυθεντικά και άλλα όχι. Αυτό λοιπόν το σκεύος έχει διάφορες μορφές άλλοτε μοιάζει με ένα μεγάλο κουτί και άλλοτε με βαλίτσα. Όταν μοιάζει με βαλίτσα μπορούμε να το ονομάζουμε Μουσειοβαλίτσα. Οι Μουσειοσκευές, συνέχισα,

βρίσκονται για λίγο καιρό του χρόνου μέσα στο Μουσείο όπου ανήκουν, όλο τον υπόλοιπο «ταξιδεύουν» στα σχολεία και δίνουν την ευκαιρία σε μαθητές και μαθήτριες όπως εσείς να γνωρίσουν τα πιο σημαντικά εκθέματα ενός Μουσείου, χωρίς να το επισκεφτούν. Μια τέτοια Μουσειοσκευή έχω δανειστεί κι εγώ από το Μουσείο Σχολικής Ζωής²⁵ της Βέροιας και είμαι εδώ για να την εξερευνήσουμε μαζί! Να σας πω ότι το Μουσείο Σχολικής Ζωής της Βέροιας είναι ένα εντυπωσιακό Μουσείο που φτιάχτηκε με πολύ κόπο και μεράκι από έναν πολύ αξιόλογο δάσκαλο τον Χρίστο Τσολάκη που συνέλεξε μέσα σε αυτό ό,τι έχει σχέση με τη σχολική ζωή των περασμένων χρόνων. Τα παιδιά άκουγαν με προσοχή τα όσα τους έλεγα και μάλιστα όταν άνοιξα τη Μουσειοσκευή μπροστά τους και είδαν ότι περιέχει και μικρότερα, επιμέρους κουτιά ενθουσιάστηκαν αναφωνώντας: «Έχει μέσα κι άλλα πολλά!», «Ε κοίταξε ρε, έχει και πιο μικρά μέσα!», «Όλα να τα ανοίξουμε κυρία, σε παρακαλώ!». Τους εξήγησα ότι θα ανοίγουμε ένα-με δύο κάθε μέρα! «Να μας τα δίνεις εμάς κυρία να ανοίγουμε!», πρότειναν τα περισσότερα!

Ακολουθως, και στο χρόνο που υπολειπόταν της ολοκλήρωσης της πρώτης διδακτικής ώρας της παρέμβασης, σε μια προσπάθεια να «διαφυλάξω» ή να εξασφαλίσω όσο περισσότερο γινόταν ότι το περιεχόμενο της Μουσειοσκευής θα είχε μια προσεχτική αντιμετώπιση από τα παιδιά, πρόβαλα το δεκάλεπτο επεισόδιο από το δημοφιλές κινούμενο σχέδιο «Ο μικρός Νικόλας» με τίτλο «Το Μουσείο» κατά το οποίο ο πρωταγωνιστής μπλέκει σε μεγάλους μπελάδες κατά την επίσκεψή του σε ένα Μουσείο όπου εξαιτίας της σκανταλιάρικης συμπεριφοράς του έσπασε ένα από τα εκθέματα. Τα παιδιά παρακολούθησαν με απόλυτη ησυχία και προσήλωση το επεισόδιο, εκφράζοντας αυθόρμητα που και που την αγωνία τους για την εξέλιξη ή το φόβο τους για να όσα θα συνέβαιναν με φράσεις όπως: «Αχ θα το σπρώξουν!», «Ομποσοό την πάτησες Νικόλα...», «Φουου το έσπασαν...πάει...», «Άντε να δω τώρα κύριε Νικόλα!». Με την ολοκλήρωση της προβολής και λίγο πριν το κουδούνι χτυπήσει συζητήσαμε πάνω στην περιπέτεια του Νικόλα, το αν θα θέλαμε δηλαδή να είμαστε ή όχι στη θέση του και για το τι μπορούμε να κάνουμε

²⁵ Αξίζει να σημειωθεί ότι αν και η ορθή και πλήρης ονομασία του εν λόγω Μουσείου είναι Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης», κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αναφέρονταν ως Μουσείο Σχολικής Ζωής ώστε να είναι πιο εύληπτο από τα παιδιά και το περιεχόμενό αυτού πιο εύκολο να προσεγγιστεί.

ώστε να μην βρεθούμε σε αυτή. Καταλήξαμε λοιπόν ότι η συμπεριφορά μας στο χώρο των Μουσείων πρέπει να είναι προσεκτική, ήρεμη, ευγενική, χωρίς φωνές και τρεχαλητά στους διαδρόμους. Με ανάλογο τρόπο επεσήμανα ότι πρέπει να λειτουργήσουμε και απέναντι στα αντικείμενα που θα βρούμε στη Μουσειοσκευή μας, καθώς όλα είναι πολύ παλιά μέσα από το ίδιο το Μουσείο, και αν υποστούν φθορές δεν θα μπορέσουν να τα γνωρίσουν άλλοι μαθητές και άλλες μαθήτριες που στη συνέχεια θα θελήσουν να δανειστούν την συγκεκριμένη Μουσειοσκευή.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 1ης διδακτικής ώρας



Σχέδιο μαθήματος 2^{ης}-3^{ης} διδακτικής ώρας

Κουτί Μουσειοσκευής: «Γράμματα σπουδάματα»		Διάρκεια: Δυο διδακτικές ώρες		
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Παρακίνηση	Κατά τη φάση της παρακίνησης δεν προβαίνουμε απευθείας στο άνοιγμα του υποψήφιου προς μελέτη κουτιού της Μουσειοσκευής αλλά στη έναρξη μιας συζήτησης σχετικά τα μαθήματα που διδάσκονταν οι μαθητές και οι μαθήτριες των περασμένων δεκαετιών. Ζητούμε λοιπόν από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφραστούν ως προς αυτή την κατεύθυνση διατυπώνοντας είτε γνώσεις που τυγχάνει να έχουν επί του θέματος, είτε απλές υποθέσεις. Εμείς φροντίζουμε να καταγράφουμε σε κάθετη διάταξη και σε μορφή λίστας τα αναφερόμενα από τους μαθητές και τις μαθήτριες μαθήματα σε μια κεντρικά στον πίνακα τοποθετημένη στήλη. Στη συνέχεια δημιουργούμε μια ακόμα στήλη δίπλα στη ήδη υπάρχουσα και ζητούμε να καταγραφούν τα σημερινά διδασκόμενα μαθήματα. Λίγο πριν την ολοκλήρωση της παρακινήτικης φάσης ανοίγουμε και το κουτί της	-Να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με τα διδασκόμενα μαθήματα περασμένων δεκαετιών	Διάλογος-συζήτηση, καταιγισμός ιδεών	Το κουτί της Μουσειοσκευής «Γράμματα σπουδάματα»

	Μουσειοσκευής «Γράμματα σπουδάματα» και μοιράζουμε το υλικό του στις ομάδες εργασίας.			
Κύριο μέρος	Έχοντας μοιράσει με όσο το δυνατό με πιο ομοιόμορφο τρόπο το περιεχόμενο της Μουσειοσκευής στις ομάδες εργασίας (δηλαδή αποφύγουμε τη συγκέντρωση και των τριών π.χ. ωρολογίων προγραμμάτων σε μια ομάδα) και εξαιρώντας από αυτή το απόσπασμα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα που θα αξιοποιηθεί σε ύστερο χρόνο, ζητούμε από τις ομάδες μελετώντας η κάθε μια τα όσα έχει μπροστά της, να συντάξει με βάση τις αντλούμενες πληροφορίες μια νέα λίστα με τα μαθήματα που αντιλαμβάνονται να διδάσκονταν οι μαθητές και οι μαθήτριες των περασμένων χρόνων. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους ζητούμε από αυτές, μέσω του ορισμού ενός/μίας εκπροσώπου, να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης το περιεχόμενο της λίστας που συνέταξαν προβαίνοντας σε μια σχετική αιτιολόγηση με βάση το υλικό που μελέτησαν. Η συγκεκριμένη προσπάθεια υποβοηθάται με την προβολή των όσων έχει η κάθε ομάδα μπροστά της και στον προτζέκτορα ώστε η ολομέλεια να είναι σε θέση να	-Να μελετήσουν στο πλαίσιο των ομάδων ένα σύνολο αυθεντικών υλικών και να συντάξουν λίστα διδασκόμενων μαθημάτων -Να επιχειρηματολογήσουν για το περιεχόμενο της λίστας που συνέταξαν -Να εξάγουν και να διατυπώσουν συμπεράσματα για την χρησιμότητα των	Ομαδοσυνεργατική δράση, διάλογος-συζήτηση	Το κουτί της Μουσειοσκευής «Γράμματα σπουδάματα», ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζεκτορας

	<p>συζητά πάνω στα λεγόμενα του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού και να πραγματοποιεί και τις δικές της τοποθετήσεις. Κατά τις παρουσιάσεις δεν παραβλέπουμε να δίνουμε έμφαση στην προσπάθεια αναγνώρισης των «υλικών» από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ενώ μετά την ολοκλήρωση του συνόλου των παρουσιάσεων και την τελική συμπλήρωση της λίστας των διδασκόμενων μαθημάτων των περασμένων χρόνων που θα «τοποθετηθεί» στον πίνακα δίπλα από την κεντρική, δεν παραβλέπουμε να προβούμε στην ολομέλεια σε μια προσπάθεια σύγκρισης του περιεχομένου των τριών λιστών-στηλών που προέκυψαν αλλά και μέσω συζήτησης να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με τη χρησιμότητα και τη σκοπιμότητα των διδασκόμενων μαθημάτων αλλά της διαφορετικής κατανομής των διδακτικών ωρών στις μέρες της εβδομάδος.</p>	<p>διδασκόμενων μαθημάτων κατά το παρελθόν</p>		
--	---	--	--	--

<p>Αποθεραπεία</p>	<p>Κοιτάζοντας και πάλι το περιεχόμενο της τελευταίας κατά σειρά δημιουργηθείσας λίστας ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να διατυπώσουν υποθέσεις για το περιεχόμενο των μαθημάτων που σήμερα δεν διδάσκονται, με έμφαση σε αυτά της Καλλιγραφίας, της Ιχνογραφίας και της Χειροτεχνίας. Ακολούθως και εκμεταλλευόμενοι την «τεχνική» του κυκλικού εργαστηρίου δίνουμε στα παιδιά να διαβάσουν διαδοχικά, τμήματα από το περιεχόμενο στη Μουσειοσκευή απόσπασμα του Αναλυτικού Προγράμματος για το περιεχόμενο των μαθημάτων της Ιχνογραφίας και της Χειροτεχνίας ώστε αυτό να αποκαλυφθεί αναλυτικότερα. Τέλος, προτρέπουμε τα παιδιά να επιχειρήσουν να καταπιαστούν με μια από τις προβλεπόμενες για την ηλικία τους δραστηριότητες, της χαρτοκεντητικής για τα κορίτσια και της χαρτοπλεκτικής για τα αγόρια (ή και αντίστροφα). Καθένα από όσα ολοκληρώνει την κατασκευή του, περνά από τον αργαλειό για να δοκιμαστεί και σε αυτή την τέχνη και τεχνική.</p>	<p>-Να διατυπώσουν υποθέσεις για το περιεχόμενο των μαθημάτων που δεν διδάσκονται σήμερα</p> <p>-Να γνωρίσουν το περιεχόμενο παλιών μαθημάτων</p> <p>-Να ασκηθούν σε δραστηριότητες που έκαναν μαθητές και μαθήτριες των περασμένων δεκαετιών</p> <p>-Να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν στην τέχνη του αργαλειού</p>	<p>Διάλογος-συζήτηση</p>	<p>Το κουτί της Μουσειοσκευής «Γράμματα σπουδάματα», χαρτόνια κάνσον, πλαστικές βελόνες, κούκλες μαλλάκι διαφόρων χρωμάτων</p>
--------------------	--	---	--------------------------	--

Περιγραφή υλοποίησης 2^{ης}-3^{ης} διδακτικής ώρας

Το πρώτο κουτί της Μουσειοσκευής με τίτλο «Γράμματα, σπουδάματα» ανοίχτηκε τις δύο επόμενες, τελευταίες, διδακτικές ώρες! Το άνοιγμα έκανα εγώ παρόλη την έντονη επιθυμία των παιδιών να το πραγματοποιήσει ένα από αυτά και αυτό γιατί δεν είχα προβλέψει να διατάξω τα αντικείμενα μέσα στο κουτί ώστε με έναν κυκλικό διαμοιρασμό να μην πέσουν για παράδειγμα δύο ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων σε μία ομάδα. Ωστόσο καθυσύχασα τα παιδιά πως από αύριο όλα τα υπόλοιπα κουτιά θα ανοίγονται από τα ίδια.

Λίγο πριν από το άνοιγμα του κουτιού ζήτησα από τα παιδιά να με βοηθήσουν να φτιάξουμε μια λίστα, μια λίστα με όλα τα μαθήματα που διδάχτηκαν τα ίδια κατά τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο. Τη λίστα αυτή ονομάσαμε έπειτα από πρόταση των περισσότερων παιδιών «Τα μαθήματά μου». Στη συνέχεια, προέτρεψα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο να φτιάξουμε και μια δεύτερη λίστα με τα μαθήματα που φαντάζονται ότι μπορεί να διδασκόντουσαν η γιαγιά ή ο παππούς τους στο σχολείο ή και άνθρωποι που ζούσαν και ακόμη πιο παλιά από εκείνους. Τα μαθήματα που καταγράφηκαν σε αυτή τη λίστα, με βάση πάντα τα λεγόμενα των παιδιών, ήταν σχετικά λιγότερα από αυτά της πρώτης λίστας και με πανομοιότυπους τίτλους-ονομασίες. Τα μόνα που καταγράφηκαν ως διαφορετικά-ξεχωριστά μαθήματα ήταν η Ανάγνωση, η Γραφή και η Αριθμητική που αποτύπωναν για εμένα τον επηρεασμό τους από τα βασικά μαθήματα που διδασκόταν οι μαθητές στην αρχαιότητα. Τη δεύτερη αυτή λίστα ονομάσαμε «Τα μαθήματα της γιαγιάς». Ακολούθως και μια ανάσα πριν το εσωτερικό του κουτιού φανερωθεί, το παρουσίασα εξωτερικά και προβλημάτισα τα παιδιά σχετικά με το τι μπορούσε να περιέχει με βάση τον τίτλο του. Τα περισσότερα παρασυρόμενα από τη λέξη γράμματα, αναφέρονταν σε γραπτά των μαθητών του παρελθόντος, όπως εκθέσεις και ασκήσεις. Τα επιβράβευσα για τη σκέψη τους και τα προέτρεψα να διαπιστώσουν τα ίδια κατά πόσο αυτή τους η «μαντεψιά» ήταν σωστή μετά το άνοιγμα του κουτιού.

Έχοντας μοιράσει ομοιόμορφα το περιεχόμενο της Μουσειοσκευής ανά τις ομάδες, ζήτησα από αυτές να εργαστούν ως τέτοιες και να καταγράψουν με βάση

τα όσα θα εντοπίσουν στα υλικά-αρχεία που τους έδωσα, στο συνοδευτικό, λευκό χαρτί τα μαθήματα που διαπίστωναν πως διδάσκονταν παλιά οι μαθητές. Ζήτησα ακόμα από τις ομάδες προσεγγίζοντάς τες ξεχωριστά να αποφασίσουν ποιος/α θα πάρει το ρόλο του/της καταγραφέα και ποιος/ά το ρόλο εκείνου/νης που θα παρουσιάσει τη λίστα και τα υλικά που τους δόθηκαν ερχόμενος/νη στον πίνακα. Έτσι λοιπόν όταν το σύνολο των ομάδων ολοκλήρωσε την δουλειά του, ένας-ένας οι εκπρόσωποι σηκώνόντουσαν και παρουσίαζαν πρώτα τα υλικά-αρχεία που τους είχαν δοθεί δίνοντας τον κατάλληλο χαρακτηρισμό, αν ήταν δηλαδή σχολικό πρόγραμμα, βαθμολογίες κ.τ.λ, ενώ παράλληλα τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων μπορούσαν να τα δουν και στον προτζέκτορα. Στη συνέχεια, ανέφεραν σε εμένα τα μαθήματα που είχαν καταγράψει και εγώ με τη σειρά μου τα έγγραφα στην τρίτη λίστα που δημιουργήσαμε στο πίνακα. Ήταν η λίστα με τίτλο «Τα παλιά μαθήματα» Συνολικά τα μαθήματα που καταγράφηκαν σε αυτή από τη δουλειά και των τεσσάρων ομάδων ήταν τα εξής: Θρησκευτικά, Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Πατριδογνωσία, Φυσική Ιστορία, Φυσική-Χημεία, Ιχνογραφία, Καλλιγραφία, Χειροτεχνία, Ωδική, Γυμναστική, Σπουδή του Περιβάλλοντος, Φυσικά και Χημεία με στοιχεία υγιεινής, Αριθμητική, Γεωμετρία, Αγωγή του Πολίτη, Τεχνικά, Μουσική, Πολιτιστικές εκδηλώσεις και αθλητισμός, Ανάγνωση, Ημερολόγιον, Λεκτικές ασκήσεις, Εκθέσεις, Ανάγνωση, Γραμματική, Ελληνικά. Ιδιαίτερα θετική εντύπωση μου έκανε ότι και οι τέσσερις ομάδες στη λίστα που είχαν δημιουργήσει κατέγραψαν και τη χρονολογία της προέλευσης των μαθημάτων με βάση το υλικό που εξέτασαν χωρίς να το έχω ζητήσει. Φυσικά δεν άφησα ανεκμετάλλευτο το γεγονός και προκειμένου τα παιδιά να μπορέσουν να αντιληφθούν το βάθος του χρόνου, τα προέτρεπα είτε να υπολογίσουν το πλήθος των χρόνων που εμείς απέχουμε από την κάθε χρονολογία, είτε να ανακαλέσουν κάποιο σημαντικό ιστορικό γεγονός που να είναι κοντά στην επίμαχη κάθε φορά χρονολογία. Για παράδειγμα, αναφέρθηκαν ως κοντινά γεγονότα στο 1949 ο εμφύλιος και ο Β΄ Παγκόσμιος.

Όταν όλες οι ομάδες παρουσίασαν την λίστα τους, συγκρίναμε μεταξύ τους τις τρεις λίστες του πίνακα. Παρατηρήσαμε ότι τελικά τα πιο παλιά χρόνια οι μαθητές διδάσκονταν πολλά περισσότερα μαθήματα από σήμερα αλλά και πολλά

περισσότερα από όσα φανταζόμασταν. Όμως όπως πολύ σωστά παρατήρησαν κάποια από τα παιδιά τα μαθήματα της Ανάγνωσης, της Γραφής, της Γραμματικής και της Έκθεσης σήμερα δεν είναι ξεχωριστά μαθήματα, αλλά ένα μάθημα που λέγεται Γλώσσα. Κατά τον ίδιο τρόπο η Γεωμετρία και η Αριθμητική διδάσκονται σε ένα μάθημα, αυτό των Μαθηματικών. Μελετήσαμε ένα-ένα τα μαθήματα της λίστας που είχε δημιουργηθεί τελευταία εξετάζοντας το κατά πόσο ήταν γνώριμα σε εμάς και ποιο ήταν πιθανά το περιεχόμενό τους. Τα παιδιά επεσήμαναν πολύ εύστοχα για το μάθημα των λεκτικών ασκήσεων ότι πιθανά να επρόκειτο για προφορικές ασκήσεις, για να μαθαίνουν ίσως να λένε πιο σωστά τις λέξεις τα πιο μικρά παιδιά και να μην τις μπερδεύουν αλλά και γενικότερα να μιλάνε με σωστό τρόπο. Ιδιαίτερο μπέρδεμα προκλήθηκε όταν φτάσαμε το μάθημα της Ωδικής. Τα περισσότερα από αυτά θεώρησαν ότι αφορούσε σε ένα είδος μαθήματος κυκλοφοριακής αγωγής. Αρχικά προέτρεψα την ολομέλεια να σκεφτεί αν στην παλιά εποχή υπήρχε η ανάγκη για ένα τέτοιο μάθημα, φέρνοντας παράδειγμα την εποχή που η γιαγιά τους ήταν παιδί. Πολύ σωστά ένας μαθητής με διέκοψε λέγοντας πως τότε δεν υπήρχαν πολλά αμάξια, οπότε δεν ήταν δυνατό να ήταν ένα μάθημα κυκλοφοριακής αγωγής. Ωστόσο, καθώς τα υπόλοιπα συνέχισαν να υπερασπίζονται την αρχική τους θέση, ζήτησα από ένα παιδάκι να έρθει στον πίνακα και να γράψει τη λέξη «οδηγός». Την έγραψε με σωστό «ο», άρα εκ των πραγμάτων οι δύο λέξεις δεν μπορούσαν να έχουν σχετικό περιεχόμενο. Τότε ένα κοριτσάκι είπε ότι το «ωδείο» γράφεται με ωμέγα, ενθάρρυνα λοιπόν την σκέψη της και αμέσως όλοι κατάλαβαν πως ήταν απλά ένα μάθημα Μουσικής. Δεν παρέλειψα να πληροφορήσω τα παιδιά και για τον εναλλακτικό τίτλο αυτού του μαθήματος «Ωδική και Ορθοφωνία» και εκείνα με τη σειρά τους συμπλήρωσαν ότι ήταν έναν μάθημα που μάθαιναν οι μαθητές να τραγουδάνε σωστά. Όσο για το μάθημα της καλλιγραφίας το περιεχόμενό της είχε αποκαλυφθεί με την παρουσίαση της ομάδας που είχε το αντίστοιχο υλικό με τα περισσότερα παιδιά να δηλώνουν εντυπωσιασμένα αλλά και «τρομοκρατημένα» στο ενδεχόμενο να έγραφαν με αυτό τον τρόπο: *«Εγώ κυρία αν έπρεπε να γράφω έτσι, μια μέρα θα χρειαζόμουν μόνο για να τελειώσω τη Γλώσσα.»*, *«Εγώ κυρία μπορεί και να παρατούσα το σχολείο.»* Αρκετά σταθήκαμε στο μάθημα της Χημείας με στοιχεία υγιεινής. Διέκρινα μια δυσκολία των παιδιών να αντιληφτούν το πόσο βασικό

ζητούμενο, αλλά και δύσκολο θέμα ήταν η εξασφάλιση της καθαριότητας τα περασμένα χρόνια. Τους ζήτησα να σκεφτούν σε ποιο από τα δικά τους μαθήματα μίλησαν για υγεία και υγιεινή και τι είχαν αναφέρει σε αυτά. Τότε έκαναν λόγο για το πλύσιμο των χεριών, το φτέρνισμα, το αέρισμα της τάξης, το ότι δεν βγαίνουμε έξω ιδρωμένοι. Επικρότησα τις ιδέες τους και συνέχισα με το να τους προβληματίσω από την άποψη ότι αφού ήταν ένα ξεχωριστό μάθημα, μάλλον θα ήταν κάτι πολύ σημαντικό για την εποχή: *«Για ποιο λόγο πιστεύεται ότι όλα αυτά ήταν ένα ολόκληρο, ξεχωριστό μάθημα;»*. Καθώς όμως έβλεπα πως η αδυναμία για την οποία έγινε λόγος παραπάνω συνεχιζόταν αποφάσισα να μιλήσω ξεκάθαρα για της συνθήκες ζωής των μαθητών της παλαιάς εποχής, την έλλειψη δηλαδή των ανέσεων και των σημερινών ευκολιών που μας δίνουν τη δυνατότητα να είμαστε καθαροί και περιποιημένοι σε καθημερινή βάση. Σε ό,τι αφορά την παρουσία του αργαλειού στη Μουσειοσκευή, πέραν του ότι αυτός δεν αναγνωρίστηκε, εκτός από ένα μαθητή, θεωρήθηκε ως παιχνίδι, η επισήμανσή μου όμως ότι χρησιμοποιούταν σε ένα από τα μαθήματα οδήγησε πολύ εύστοχα τα περισσότερα παιδιά να θεωρήσουν ότι η χρήση του εντασσόταν στο μάθημα της Χειροτεχνίας ή των Τεχνικών και κάπως έτσι ολοκληρώθηκε και η δεύτερη διδακτική ώρα της παρέμβασης μαζί με την δική μου υπόσχεση στη συνέχεια να γνωρίσουμε και άλλες δράσεις των παιδιών στο μάθημα της Χειροτεχνίας αλλά και της Ιχνογραφίας για την οποία δεν μιλήσαμε.

Την επόμενη και τελευταία για τη σημερινή μέρα διδακτική ώρα έδωσα στα παιδιά το βιβλίο με το απόσπασμα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (1977-1978) και διαβάζοντας εναλλάξ οι ομάδες αποσπάσματα αυτού γνωρίσαμε τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιχνογραφίας όσο και της Χειροτεχνίας για τις διαφορετικές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Μάλιστα όπως πολύ σωστά επεσήμαναν τα παιδιά η Ιχνογραφία ήταν τελικά κάτι σα σκιτσογραφία, το μόνο που τους δυσκόλεψε από το περιεχόμενό του ήταν η λέξη προοπτική, το περιεχόμενο της οποίας απέδωσα με ένα ανάλογο σκίτσο στον πίνακα με την προοπτική του διαβάτη όταν κινείται κατά μήκος ενός δρόμου και ενός επιβάτη αεροπλάνου όταν βλέπει από ψηλά το τμήμα μιας πόλης. Όσον αφορά τα κείμενα που αναφέρονταν στο περιεχόμενο του μαθήματος της χειροτεχνίας, αυτά

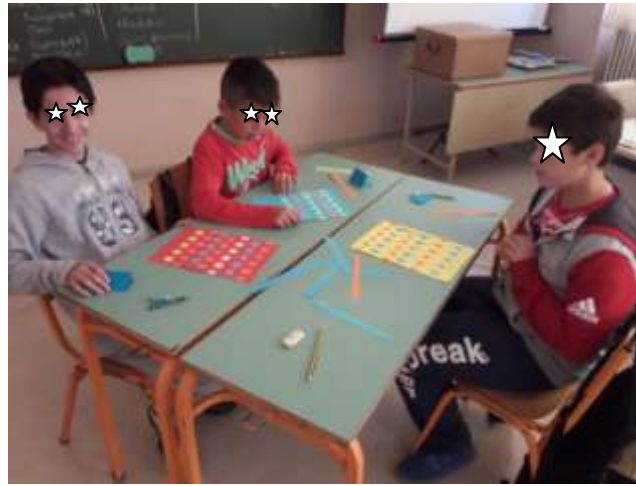
περιελάμβαναν πολλές σύνθετες λέξεις τις οποίες ζητούσα από τα παιδιά να αναλύουν στα επιμέρους συνθετικά τους και να προσπαθούν βάση αυτών να προσεγγίσουν το περιεχόμενο της δραστηριότητας που περιέγραφαν. Σε ένα επόμενο βήμα προέτρεψα τα παιδιά να σκεφτούν την αξία, τη χρησιμότητα της διδασκαλίας αυτών των μαθημάτων και ιδιαίτερα του αργαλειού και της χαρτοπλεκτικής για τα κορίτσια και της ξυλογλυπτικής για τα αγόρια αλλά και το λόγο που αυτά τα μαθήματα δεν εξακολουθούν να διδάσκονται. Εδώ λοιπόν διέκρινα ακόμα μια δυσκολία να αντιληφθούν τις ανάγκες της τότε κοινωνίας και της νοοτροπίας που κυριαρχούσε σε αυτή. Κάποια από τα παιδιά ανέφεραν ότι τώρα αυτά τα μαθήματα δεν διδάσκονται γιατί απαγορεύεται από το κράτος. Προσπαθώντας να αντικρούσω αυτή τους τη θέση που όλο και διαδιδόταν, είπα πως αν εγώ θελήσω να μάθω στους μαθητές και τις μαθήτριές μου να πλέκουν και να κεντάν δε με εμποδίζει κανείς να το κάνω και πως το ότι απουσιάζουν αυτά τα μαθήματα σήμερα από το σχολείο δεν είναι θέμα νόμου. Τότε ο νους στους στράφηκε στην εξέλιξη της τεχνολογίας: *«Κυρία τώρα βγήκε η ραπτομηχανή, δε χρειάζεται ο αργαλειός και τα έπιπλα είναι έτοιμα.»*. Εν μέρει ήταν μια καλή σκέψη, από την άποψη ότι οι μηχανές υποκατέστησαν σε έναν βαθμό τον άνθρωπο αλλά όχι η επιθυμητή και έτσι τους ζήτησα να σκεφτούν την γενιά της γιαγιάς τους ως παιδιά, αν έμοιαζε η ζωή τους με τη δική τους: *«Ήταν η μόνη τους έννοια να πάνε σχολείο, να κάνουν τα μαθήματα το μεσημέρι και μετά να παίξουν;»*. *«Όχι, είχαν να πάνε και σε δουλειές για μεγάλους κυρία»* ανέφεραν χαρακτηριστικά τα κορίτσια της παρέας κάνοντας λόγο για αγροτικές, κτηνοτροφικές δουλειές αλλά και οικιακές. Επομένως καταλήξαμε πως η καθημερινότητα των μαθητών του χθες ήταν πολύ διαφορετική από τη δική τους. Συνέχισα ρωτώντας: *«Ο δικός σας στόχος μετά το σχολείο ποιος είναι;»* με τα περισσότερα από τα παιδιά να εκφράζουν την επιθυμία να σπουδάσουν κάτι. Άλλα δάσκαλοι, άλλα γιατροί, κτηνίατροι, ηθοποιοί, αρχαιολόγοι, δημοσιογράφοι, διατροφολόγοι κ.ά. *«Επομένως δεν ήταν ίδιος ο στόχος για τους μαθητές παρελθόντος;»*, ως παράδειγμα έφερα τη δική μου γιαγιά που πήγε μόνο στο Δημοτικό Σχολείο αλλά παρόλα αυτά έγινε μια δραστήρια νοικοκυρά και καλή μάνα. Τότε λοιπόν έπιασαν το νόημα: *«Ναι κυρία, αφού έμαθε πολλά στο σχολείο, για αυτό τα κατάφερε καλά.»*. Έτσι καταλήξαμε πως αυτά τα μαθήματα υπήρχαν για να ετοιμάσουν τα παιδιά για τις υποχρεώσεις και τις

απαιτήσεις της ενήλικής ζωής και γιατί όχι να τους δώσουν ένα τρόπο να βγάλουν κάποια χρήματα αργότερα. Ειδικά πάνω στην αναφορά των χρημάτων συμπλήρωσα ότι ο παππούς μου μέσα από αυτό το μάθημα της ξυλογλυπτικής στο σχολείο ανακάλυψε την κλίση του στην επεξεργασία του ξύλου και άρχισε να εξασκεί τελειώνοντας το Δημοτικό την τέχνη της ξυλουργικής και να βιοπορίζεται από αυτή. Αφού λοιπόν ολοκληρώσαμε και αυτή την κουβέντα με κάποια από τα παιδιά να εντοπίζουν και να κάνουν λόγο για ανάλογα παραδείγματα από τη δική τους οικογένεια ανέφερα πως είχε έρθει η ώρα να δοκιμάσουμε τις δυνάμεις μας σε δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονταν παλιά οι μαθητές στο μάθημα της Χειροτεχνίας. Για τα αγόρια είχα ετοιμάσει χαρτοπλεκτική και για τα κορίτσια χαρτοκεντητική. Ξεκίνησα ζητώντας από τα κορίτσια να πάρουν τις καρέκλες τους και να τις διατάξουν τη μια δίπλα στην άλλη και σε απόσταση, στο πίσω μέρος της τάξης. Ήταν μια απόφαση της τελευταία στιγμής και είχε σκοπό την ασφάλεια αφού καθώς θα κεντούσαν και θα σήκωναν το χέρι τους για και να τεντώσουν μέχρι τέλους την κλωστή υπήρχε πιθανότητα να χτύπησαν τους διπλανούς και τις διπλανές στην ομάδα τους. Όσο τα κορίτσια «μετακόμιζαν» μοίραζα στα αγόρια τα απαραίτητα υλικά δίνοντας τις απαραίτητες οδηγίες. Και καθώς τα αγόρια μπήκαν γρήγορα στο νόημα πλησίασα τα κορίτσια με τα οποία θα πραγματοποιούσαμε ουσιαστικά μια προσομοίωση της διαδικασίας του κεντήματος. Ξαφνικά άρχισα να ανησυχώ ότι δε θα προλαβαίναμε, καθώς είχα φάει ήδη αρκετό χρόνο στο να μοιράσω βελόνια σε όλα τα κορίτσια και πολύ περισσότερο για να περάσω τις κλωστές σε αυτά. Είχα σκεφτεί να το κάνω από το σπίτι αλλά το ανέβαλα θέλοντας να διαλέξουν μόνα τους τα παιδιά το χρώμα της κλωστής που θα χρησιμοποιούσαν. Το «αστείο» της υπόθεσης ήταν πως τελικά σχεδόν όλα τα κορίτσια επέλεξαν κλωστή κόκκινου χρώματος. Λίγο πριν ολοκληρώσω το πέρασμα και το κομπόδεμα των κλωστών στις βελόνες διέκρινα μια ένταση από την πλευρά των αγοριών αν και δεν είχαν μαζευτεί σε μια ομάδα. Δεν ήταν κάτι ανησυχητικό, απλές διαφωνίες για την επιλογή των χρωμάτων και τη διάταξη αυτών. Για να την αντιμετωπίσω έτρεξα στο λάπτοπ που ήταν ακόμη ανοιχτό και έβαλα τραγουδάκια από μια λίστα με παιδικά τραγούδια του Χατζιδάκι, της Κοχ, του Πλέσσα, του Φραγκούλη, του Λάμπρου και άλλων καλλιτεχνών που πάντα έχω πρόχειρη και τελικά επήλθε η ηρεμία αφού όλοι προσπαθούσαν να ακούσουν τη μουσική. Τελικά, οριακά μεν

αλλά προλάβουμε και το κέντημα. Τα περισσότερα από τα κορίτσια μάλιστα δήλωσαν ότι θα πάρουν τη χειροτεχνία σπίτι τους για να τη χρωματίσουν κιόλας και φυσικά δεν τους το αρνήθηκα. Ένα θετικό στοιχείο για την προώθηση της εξέλιξης της διαδικασίας ήταν ότι τα αγόρια κατάλαβαν αμέσως το πώς έπρεπε να δουλέψουν και ο μόνος λόγος για τον οποίο με αποζητούσαν ήταν για να τα βεβαιώσω αν συνεχίζουν σωστά τη διαδικασία ή για να με ρωτήσουν αν μου αρέσει το χαλάκι τους που σιγά-σιγά έπαιρνε μορφή, δίνοντάς μου «το ελεύθερο» να ασχολούμαι περισσότερο με τα κορίτσια και να διορθώνω λάθη στις βελονιές, στις μπλεγμένες κλωστές κ.τ.λ. Ευχάριστο ήταν και το στιγμιότυπο κατά το οποίο από το λάπτοπ έπαιξε όλως τυχαία το τραγούδι «Μες το Μουσείο» από τη Λιλιπούπολη του Μ. Χατζηδάκι το οποίο αντιλήφθηκα κάποια από τα παιδιά να το σιγοψιθυρίζουν. Όσο για την γνωριμία με την τέχνη και την τεχνική του αργαλειού δυστυχώς δεν την προλάβουμε αλλά υποσχέθηκα στα παιδιά πως αυτός θα αφεθεί σταθερά στο μεγάλο πάγκο του πίσω μέρους της τάξης ώστε όποιος/α επιθυμεί να πειραματιστεί πάνω σε αυτή, να το κάνει κατά τα διαλείμματα, αφού πρώτα του/της εξηγήσω τα βασικά βήματα.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 2^{ης}-3^{ης} διδακτικής ώρας





Άξονες αυταξιολόγησης 1^{ης}-3^{ης} διδακτικής ώρας

1. Αν και με την σημερινή εμφάνισή μου στην αίθουσα της Στ' Δημοτικού Σχολείου του Τσοτυλίου τα παιδιά δεν ήταν σε θέση να γνωρίζουν τι ακριβώς τα περίμενε, ακολούθησαν με ενδιαφέρον τα βήματα στα οποία τα «οδηγούσα» κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα, το σημαντικότερο κατά την πρώτη ώρα της παρέμβασης για εμένα είναι ότι έδειξαν να ενθουσιάζονται στην όψη και μόνο της Μουσειοσκευής, στο ότι παρατήρησαν τα επιμέρους τμήματά της και δήλωσαν την επιθυμία να δούμε όλο της το περιεχόμενο, διεκδικώντας ενεργό ρόλο σε αυτό. Αυτή ακριβώς τη στιγμή που κοίταζα τα κεφαλάκια τους ενωμένα από πάνω από τη Μουσειοσκευή να την επεξεργάζονται, σε συνδυασμό με τις αντιδράσεις τους, σκέφτηκα ότι: *«Είμαστε εντάξει, κάθε κουτάκι, μια νέα παρακίνηση!»*.

2. Το κλίμα μέσα στο οποίο διεξήχθη τόσο η έναρξη του προγράμματος, όσο και οι επόμενες δύο ώρες της παρέμβασης ήταν πολύ όμορφο και δημιουργικό. Ο πάγος έσπασε γρήγορα και τα παιδιά ήρεμα περίμεναν οδηγίες μου για το κάθε επόμενο βήμα μας. Συμπλήρωσαν προσεκτικά όπως φάνηκε από τις παρατηρήσεις μου, τα ερωτηματολόγια, δίνοντας και σε εμένα λαβές για διορθωτικές κινήσεις πάνω στη δομή τους. Έδειξαν ενθουσιασμό για την διαδικασία της αναδιάταξης των θρανίων στην οποία τους ενέπλεξα και επιπλέον εκδήλωσαν την επιθυμία να διατηρηθεί αυτή η νέα διάταξη και στα μαθήματα που δεν θα κάναμε μαζί ή ακόμη και αν γινόταν και μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς. Απόλαυσαν την προβολή του επεισοδίου από τη σειρά «Ο μικρός Νικόλας» και συμμετείχαν ενεργητικά τόσο στη συζήτηση για τον τρόπο συμπεριφοράς μας στο χώρο ενός Μουσείου όσο και στην ανεύρεση της σημασίας της λέξης «Μουσειοσκευή». Αργότερα συνεργάστηκαν αποδοτικά και με συνέπεια στο πλαίσιο των ομάδων τους ακολουθώντας τις οδηγίες που τους είχα δώσει ενώ ακόμα συμμετείχαν ενεργητικά στο σύνολό τους και στις συζητήσεις που ακολούθησαν μέχρι και την πιο εικαστικού χαρακτήρα δραστηριότητα, που όπως ήταν αναμενόμενο κέρδισε τις εντυπώσεις.

3. Η διαδοχή των δραστηριοτήτων των επιμέρους φάσεων είχε μια λογική ροή και συνέχεια. Όλα πραγματοποιήθηκαν βάση σχεδιασμού. Η δε διαδικασία της

κλήρωσης που πραγματοποιήθηκε μια φορά εξοικονόμησε χρόνο, καθώς το διαφορετικό χρώμα από τα χαρτάκια και οι διαφορετικοί αριθμοί βοήθησαν τα παιδιά να πραγματοποιήσουν τις σωστές κάθε φορά κινήσεις-μετακινήσεις χωρίς να χρονοτριβήσουν περισσότερο επιλέγοντας εκ νέου διαφορετικούς κλήρους. Επιπλέον πιστεύω ότι και η προβολή του επεισοδίου «Το Μουσείο» από τη δημοφιλή σειρά «Ο μικρός Νικόλας», αν και δεν προβλεπόταν από τον αρχικό σχεδιασμό, αλλά υπήρχε ως εναλλακτική σε περίπτωση που υπολειπόταν χρόνος, λειτούργησε θετικά και έδωσε την επίτευξη ακόμα ενός στόχου, που θεωρώ πως ταιριάζει στη φιλοσοφία του προγράμματος και αξίζει να περιληφθεί σε αυτό.

4. Η σχέση επικοινωνίας μου με τα παιδιά ήταν πολύ καλή. Λειτουργήσαμε αρμονικά και με ηρεμία. Προσπαθούσα να δίνω σαφείς οδηγίες και να ανταποκρίνομαι σε κάθε τους ερώτημα. Δεν αμελούσα να ανατροφοδοτώ τα λεγόμενά τους, ώστε να τα φέρνω μπροστά σε νέους προβληματισμούς αλλά και να αξιοποιώ κάθε νέο στοιχείο που έβαζαν στις συζητήσεις μας, ώστε αυτές να προωθούνται με τον καλύτερο και πιο ενδιαφέροντα τρόπο. Άκουγα με προσοχή τα λεγόμενά τους και φρόντιζα να διατυπώνω όσο πιο πολλές ανοιχτού τύπου ερωτήσεις γινόταν, ώστε να τα αποτρέπω από το να μονολογούν και φυσικά δεν παρέβλεπα να τα επιβραβεύω.

5. Πιστεύω πως ο τρόπος που λειτούργησα μέσα στην τάξη είχε στοιχεία ευελιξίας και αποτελεσματικότητας και αυτό έγκειται στον τρόπο που αποφάσισα να διαταχτούν τα κορίτσια για τη δραστηριότητα της χαρτοκεντητικής, προκειμένου να αποφεύγουμε τυχόν ανεπιθύμητους τραυματισμούς αλλά και στην κίνησή μου, όταν κατά την ίδια φάση της διδασκαλίας τα αγόρια άρχισαν να μιλάν έντομα μεταξύ τους και χωρίς ιδιαίτερο λόγο, να βάλω στο λάπτοπ να παίζουν όμορφα παιδικά τραγούδια. Η τελευταία αυτή κίνηση είχε σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να ηρεμήσουν στην προσπάθειά τους να ακούσουν τα τραγούδια, ενώ ταυτόχρονα δημιουργήθηκε μια όμορφη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, που ένιωσα να μας ευχαριστεί όλους.

6. Συνολικά θεωρώ πως οι στόχοι που εξ αρχής είχαν τεθεί επετεύχθησαν, αλλά και ένας επιπλέον που θα μπορούσε να διατυπωθεί ως εξής: «Να διατυπώσουν προτάσεις σχετικά με το πώς πρέπει να συμπεριφερόμαστε στο χώρο ενός Μουσείου». Γενικότερα πιστεύω ότι τα διαφορετικού χαρακτήρα εποπτικά υλικά, τα αυθεντικά κείμενα και ο χαρακτήρας των δραστηριοτήτων που είχα σχεδιάσει κράτησαν το ενδιαφέρον των παιδιών αμείωτο και τα έφεραν αντιμέτωπα με νέες εμπειρίες και προβληματισμούς. Η διαχείριση του χρόνου ήταν σχετικά επιτυχημένη. Το γνωστικό μου επίπεδο επαρκές για τις απαιτήσεις των όσων είχα σχεδιάσει και καθώς δεν προέκυψαν τεχνικά-οργανωτικά ή μη αντιμετωπίσιμα πειθαρχικά προβλήματα δεν θα άλλαζα κάτι, αλλά σίγουρα δε θα παραλείψω να τροποποιήσω τις οδηγίες του ερωτηματολογίου, να προσθέσω στο σχεδιασμό την πρόταση προβολής του επεισοδίου της σειράς «Ο μικρός Νικόλας», «Το Μουσείο» αλλά και να προτείνω μέσω αυτού να υπάρχουν εξ αρχής διαφόρων χρωμάτων κλωστές περασμένες στα βελόνια και κομποδεμένες στο κάτω μέρος τους προκειμένου να κερδίζεται χρόνος και η δράση να ξεκινά άμεσα.

Τρίτη 9 Μαΐου 2017

Σχέδιο μαθήματος 4^{ης}-5^{ης} διδακτικής ώρας

Κουτί Μουσειοσκευής: «Έν...τάξη»		Διάρκεια: Μία διδακτική ώρα		
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Παρακίνηση	Στο στάδιο της παρακίνησης εκμεταλλευόμαστε το περιεχόμενο του κουτιού της Μουσειοσκευής «Έν...τάξη», το οποίο μοιράζεται στις ομάδες εργασίας όσο το δυνατό πιο ομοιόμορφα γίνεται. Ζητούμε από τις ομάδες να μελετήσουν προσεκτικά τα όσα τους έχουν δοθεί και στη συνέχεια συζητώντας στην ολομέλεια προτρέπουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να διατυπώσουν τίτλους-ονομασίες που κατά τη γνώμη τους θα ταίριαζαν στο συγκεκριμένο κουτί της Μουσειοσκευής, επιχειρηματολογώντας.	-Να διατυπώσουν ταιριαστούς υποψήφιους τίτλους-ονομασίες για το μελετώμενο κουτί της Μουσειοσκευής, επιχειρηματολογώντας	Διάλογος-συζήτηση, ομαδοσυνεργατική δράση	Το κουτί της Μουσειοσκευής «Έν...τάξη»
Κύριο μέρος	Στη συνέχεια και εφόσον έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσω των προτεινόμενων τίτλων-ονομάτων έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο της Μουσειοσκευής για τη συγκεκριμένη ενότητα, παρουσιάζουμε στην ολομέλεια με τη βοήθεια του προτζέκτορα τα μελετώμενα υλικά και ζητούμε από	-Να «διορθώσουν»-προσαρμόσουν τους κανόνες της σχολικής τάξης του παρελθόντος κατά	Συζήτηση-διάλογος, ομαδοσυνεργατική δράση	Το κουτί της Μουσειοσκευής «Έν...τάξη», φωτοαντίγραφα από τα κείμενα

	<p>τους μαθητές και τις μαθήτριες να σχολιάζουν επί αυτών, σχετικά με «τι» τους κάνει εντύπωση, την αναγκαιότητα ύπαρξης ή μη κάποιων από αυτά στα σχολεία του τότε αλλά και του σήμερα. Ακολουθως, προτρέπουμε τις ομάδες να εργαστούν πάνω στα κείμενα των κανόνων της τάξης και να προβούν ουσιαστικά σε επαναδιατύπωση αυτών ή και ριζική διόρθωση-αντικατάσταση των προτάσεων που περιέχουν (όπου κρίνεται απαραίτητο) ώστε το περιεχόμενό τους να γίνει αποδεκτό με βάση τα σημερινά δεδομένα. Για το σκοπό αυτό μάλιστα δίνουμε στην κάθε ομάδα φωτοαντίγραφο από τον κάθε πίνακα κανόνων ώστε να προβεί σε επιτόπου «διορθώσεις». Αφού οι ομάδες ολοκληρώσουν την εργασία τους, την παρουσιάζουν δια εκπροσώπου στην ολομέλεια και στη συνέχεια σειροθετούν χρονολογικά τα αρχεία των κανόνων: <i>«Τι παρατηρούμε σε σχέση με το πέρασμα των χρόνων και το πλήθος των διορθώσεων;»</i>.</p>	<p>τα σημερινά δεδομένα στο πλαίσιο των ομάδων</p> <p>-Να σειροθετήσουν χρονολογικά τα κείμενα των κανόνων της τάξης και να τα συγκρίνουν</p>		των κανόνων της τάξης
Επέκταση	<p>Λίγο πριν την ολοκλήρωση της διδασκαλίας προτρέπουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να ρωτήσουν, εφόσον το επιθυμούν, τους γονείς ή τους παππούδες τους σχετικά με τη ζωή τους στο σχολείο και τους κανόνες που ίσχυαν τότε.</p>	<p>-Να ζητήσουν από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας να τους διηγηθούν εμπορίες τους από τη δική τους σχολική ζωή</p>		

Περιγραφή υλοποίησης 4^{ης}-5^{ης} διδακτικής ώρας

Για σήμερα Τρίτη, 9 του μηνός και βάση του αρχικού προγραμματισμού (βλ σελ 224) προβλεπόταν να απασχολήσω τα παιδιά για τις τρεις τελευταίες ώρες ανοίγοντας τα κουτιά: «Τα πρώτα μου βιβλία» και «Έν...τάξη». Υπήρξε όμως μια μικρή ανατροπή την οποία δεν είχα προβλέψει. Ωστόσο κατά την ευτυχώς από νωρίς έλευσή μου στο χώρο του σχολείου προκειμένου να κουβαλήσω τα απαραίτητα υλικά πληροφορήθηκα έγκαιρα από το γυμναστή την πρόθεσή του να απασχολήσει τους μαθητές και τις μαθήτριές μου την πέμπτη διδακτική ώρα για ένα πρόγραμμα που έτρεχε με τίτλο «Εύ ζην». Φυσικά, δεν του το αρνήθηκα αλλά σκέφτηκα πως σίγουρα δεν θα ήταν δυνατό να υλοποιήσω τα όσα είχα προγραμματίσει και κυρίως τη δραστηριότητα της βιβλιοδεσίας, καθώς ο χαρακτήρας της είναι τέτοιος που θα ήταν αδύνατο αυτή να διακοπεί για ένα χρονικό διάστημα μιας ώρας και να συνεχιστεί σε μια μεθεπόμενη. Αποφάσισα λοιπόν να προβώ σίγουρα στο άνοιγμα του κουτιού «Έν...τάξη» και σε οποιοδήποτε άλλο, αν το επέτρεπε ο χρόνος, καθώς ήμουν έτοιμη από την έναρξη της παρέμβασης για το σύνολο του προγράμματος.

Αν και στεναχωρήθηκα λιγάκι με την ανατροπή του προγραμματισμού, οι μαθήτριές μου κατάφεραν και έσβησαν τη δυσαρέσκειά μου, αφού με το που χτύπησε το κουδούνι για το μεγάλο διάλειμμα και αντιλήφθηκαν την παρουσία μου στο σχολείο έτρεξαν να φέρουν από την τάξη τα κεντήματά τους για να μου δείξουν τη δουλειά τους όλο χαρά, ολοκληρωμένη. Πραγματικά ήταν όλα τόσο όμορφα, μα πιο όμορφη ήταν για εμένα η χαρά των παιδιών για αυτά. Τότε ήταν που σκέφτηκα ότι τους χρωστούσα κάτι από χτες, τον αργαλειό και θεώρησα καλό να ξεκινήσουμε σήμερα τη μέρα μας με αυτό.

Με την έναρξη λοιπόν της τέταρτης διδακτικής ώρας και αποβλέποντας να φτάσουμε στο ζήτημα του αργαλειού ζήτησα από τα παιδιά να μου πουν με τι ασχοληθήκαμε εχτές. Με μεγάλη μου χαρά διαπίστωσα πως όχι απλά θυμόντουσαν πράγματα που γνωρίσαμε την προηγούμενη ημέρα αλλά και λεπτομέρειες από το καθετί με το οποίο καταπιαστήκαμε. Συγκεκριμένα ανέφεραν το όνομα του κουτιού της Μουσειοσκευής που ανοίξαμε, όλα όσα είχε μέσα, όλα τα μαθήματα του

παρελθόντος αλλά και πολλές από τις σύνθετες λέξεις που συγκροτούσαν το περιεχόμενο των μαθημάτων της Ιχνογραφίας και της Χειροτεχνίας. Έτσι λοιπόν φτάσαμε και στον αργαλειό, μαζευτήκαμε όλοι γύρω από το τραπέζι μιας ομάδας και την αρχή έκανα εγώ δείχνοντας τα βήματα που ακολουθούμε για να υφάνουμε και πώς χρησιμοποιούμε τα διάφορα εξαρτήματα, ώστε να έχουμε ένα καλό και όμορφο αποτέλεσμα. Στη συνέχεια, έδωσα τον αργαλειό σε κάθε μια από τις ομάδες προκειμένου να πραγματοποιήσουν όλες από μια προσπάθεια. Όσο η κάθε ομάδα πραγματοποιούσε τη δική της πρώτη απόπειρα να υφάνει, μέλη των υπόλοιπων ομάδων συγκεντρώνονταν γύρω της και παρακολουθούσαν με ζήλο την διαδικασία μέχρι να έρθει και η δική τους σειρά. Φυσικά δεν ήταν δυνατό να ασχοληθούμε όλη τη διδακτική ώρα με αυτό, αν και καμία αντίρρηση δεν θα είχαν τα παιδιά, και ακριβώς για να κατευνάσω αυτή τους την επιθυμία, όταν και οι τέσσερις ομάδες ολοκλήρωσα την προσπάθειά τους, υπενθύμισα ότι ο αργαλειός θα βρίσκεται σταθερά στα διαλείμματα στο πίσω πάγκο της αίθουσας για να έχουμε την χαρά να υφάνουμε όλοι με την ησυχία μας.

Ακολούθως και για να «προετοιμάσω» την ολομέλεια για το άνοιγμα του επόμενου κουτιού εκμεταλλεύτηκα κάτι από λεγόμενα των παιδιών αναφέροντας τα εξής: *«Κάποιος πολύ σωστά πριν ανέφερε το όνομα του κουτιού που ανοίξαμε χτες, μήπως είναι εύκολο να το επαναλάβει;»*. Και αφού έλαβα τη σχετική απάντηση, προβληματίσα τα παιδιά σχετικά με το αν θεωρούν πως αυτό ήταν τελικά ένα ταιριαστό ή όχι όνομα, βάση του περιεχομένου του κουτιού. Τα παιδιά εν ολίγοις ισχυρίστηκαν ότι ήταν ένα ταιριαστό όνομα αφού και οι δυο λέξεις αντιστοιχούσαν με τμήματα του περιεχομένου του, τα οποία δεν παρέβλεψαν να αναφέρουν. Με αφορμή λοιπόν τα παραπάνω και το γεγονός ότι κάθε ένα κουτί είναι ωραίο να έχει έναν ταιριαστό τίτλο-όνομα ζήτησα να σκεφτούν ένα τίτλο για το σημερινό κουτί μόλις θα έπαιρναν στα χέρια τους το υλικό του.

Σήμερα το υλικό μοιράστηκε από ένα μαθητή όπως ακριβώς είχα υποσχεθεί ότι θα γινόταν και έτσι είχα φροντίσει να διατάξω το περιεχόμενο του κουτιού ώστε αυτό σε συνδυασμό με τις οδηγίες κίνησης που έδωσα στο μαθητή να μοιραστεί ομοιόμορφα στις ομάδες και με τον τρόπο που εγώ επιθυμούσα. Φρόντισα ακόμα να διπλώσω το κουτί ώστε ο μαθητής που ανέλαβε να μοιράσει το περιεχόμενό του

να μην δει τον τίτλο του. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το υλικό που τους δόθηκε και έδειχναν να το μελετούν προσεκτικά. Από τα αυθόρμητα σχόλια που έκαναν στο πλαίσιο των ομάδων τους κατάλαβα ότι εντυπωσιαστήκαν όχι μόνο από τις πληροφορίες που λάμβαναν όσο και από το πόσο παλιά έδειχναν όλα αλλά και από τα περίτεχνα γράμματα («Πώς έγραφαν έτσι...», «Διάβασε Αλέκο εδώ να γελάσεις!», «Μα πού τα βρήκαν όλα αυτά τα αρχαία;», «Ε κοίτα γράμματα...», «-Αχ κρίμα που το βαλαν τιμωρία αυτό το παιδί, έκανε ωραία γράμματα. –Μπορεί για αυτό να έμαθε να κάνει καλά γράμματα, από τις πολλές τιμωρίες.», «Όλοι ήξεραν καλλιγραφικά κυρία;»).

Και αφού έδωσα ένα χρονικό περιθώριο επεξεργασίας των υλικών-αρχείων στις ομάδες, επανέφερα στην ολομέλεια την πρόταση να προτείνει ταιριαστούς τίτλους-ονόματα για το συγκεκριμένο κουτί της Μουσειοσκευής. Τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου καθώς ήδη είχαν κατανοήσει το περιεχόμενο του κουτιού κάτι που φάνηκε και από τους τίτλους που πρότειναν μαζί με τις αντίστοιχες κάθε φορά αιτιολογίες που έδιναν. Οι προτεινόμενοι τίτλοι-ονομασίες που επικράτησαν ήταν τρεις και είχαν ως εξής: «Κανόνες της σχολικής ζωής», «Υγεία και κανόνες της τάξης», «Κανόνες που πρέπει να τηρούμε».

Έπειτα ξεκίνησα να προβάλω με τον προτζέκτορα εικόνες των υλικών-αρχείων που είχαν στα χέρια τους οι ομάδες και να ζητώ από αυτή που είχε κάθε φορά το αντίστοιχο αρχείο στα χέρια της να αναφέρει περί τίνος επρόκειτο και βάση ερωτήσεων που στη συνέχεια απεύθυνα στην ολομέλεια να σχολιάζουμε πάνω στο περιεχόμενο αυτών. Δεν παρέλειψα πριν αρχίσει να τρέχει η παρουσίαση να αναφέρω πως όλα τα υλικά-αρχεία πλην ενός (της τιμωρίας) κοσμούσαν κατά κάποιο τρόπο τους τοίχους των σχολειών μέσα σε κάδρα όπως ακριβώς η εικόνα Του Χριστού στη δική μας τάξη, αλλά και να θέσω τον προβληματισμό του γιατί να συνέβαινε αυτό. Τότε τα παιδιά μου εξήγησαν πολύ σωστά ότι αυτό συνέβαινε γιατί όλα αυτά ήταν πολύ σημαντικά και για αυτό ήταν τοιχοκολλημένα, για να τα βλέπουν κάθε μέρα οι μαθητές και οι δάσκαλοι και να μην τα ξεχνάνε. Ένα κορίτσι μάλιστα παρομοίασε, πολύ σωστά, το αρχείο του δεκάλογου της υγείας με τις δικές μας σημερινές αφίσες για την προστασία από τις εποχικές γρίπες, με τις δεύτερες να εκτιμά ότι είναι πιο καλές γιατί έχουν και εικόνες. Μάλιστα κατά τη διάρκεια της

κουβέντας, μου φάνηκε ότι τα παιδιά βρήκαν ιδιαίτερα σωστούς τους κανόνες για την υγιεινή αναφέροντας πως έναν από αυτούς τον είχαν γνωρίσει και τα ίδια στο μάθημα της Φυσικής και τους είχε κάνει ιδιαίτερη εντύπωση. Ήταν αυτός που προέτρεπε η αναπνοή να γίνεται από τη μύτη και όχι από το στόμα, με τα παιδιά να μου δίνουν και την αντίστοιχη αιτιολογία.

Εντύπωση προκάλεσε το ζήτημα της καθαριότητας και του μπάνιου, οι κανόνες για την καθαριότητα στα ρούχα και το σώμα. Και παρόλο που προβληματίσα την ολομέλεια στο να σκεφτεί και να συγκρίνει τις συνθήκες της δικής μας ζωής με αυτές των περασμένων χρόνων, τα περισσότερα από τα παιδιά κατέληξαν να θεωρήσουν απλά ότι οι τότε μαθητές έπρεπε να φροντίζουν να κάνουν μπάνιο όποτε λερωνόντουσαν σαν από λάσπες καθώς τότε υπήρχαν πολλές, όπως ισχυρίστηκαν. Δεν ήταν λοιπόν σε θέση να αντιληφτούν ότι το να κάνει κανείς μπάνιο σε ημερήσια βάση ήταν μεγάλη πολυτέλεια και ταυτόχρονα ολόκληρη επιχείρηση. Όμως ευτυχώς, σύντομα άρχισαν να θυμούνται τα όσα είχαμε αναφέρει χτες συζητώντας για το περιεχόμενο και τη σημασία του μαθήματος Χημεία με στοιχεία υγιεινής. Ενδιαφέρουσα αλλά και χρήσιμη ήταν και η παρέμβαση του δάσκαλου της τάξης που επισήμανε πως την εποχή που και ο ίδιος πήγαινε σχολείο το πρώτο πράγμα που γινόταν κάθε Δευτέρα με την είσοδο των παιδιών στην τάξη ήταν να βγάλουν ένα λευκό μαντίλι, να το απλώσουν στο θρανίο τους και να βάλουν πάνω τα χέρια τους, ώστε ο δάσκαλος να διαπιστώσει πως τα νύχια τους και τα χέρια τους ήταν καθαρά. Σε ότι αφορά τους πίνακες προφύλαξης από τα λοιμώδη νοσήματα, τα παιδιά μίλησαν εύστοχα για την διαδικασία της πρόληψης, αναγνωρίζοντας και επισημαίνοντας το μεταδοτικό χαρακτήρα των συγκεκριμένων νοσημάτων αναφερόμενα και στην τότε έλλειψη σε εμβόλια ή χρημάτων για εμβολιασμό.

Αρκετά σταθήκαμε και στο θέμα των δέκα εντολών, που αναγνωρίστηκαν αμέσως. Ιδιαίτερη θετική εντύπωση μου έκανε η απάντηση που έλαβα από τα παιδιά στην ερώτησή μου σχετικά με το γιατί δεν υπάρχει αυτός ο χριστιανικός δεκάλογος σήμερα στα σχολεία και το τι πιστεύουν τα ίδια, αν θα έπρεπε δηλαδή να υπάρχει ή όχι. Απάντησαν πως δεν θα πρέπει να υπάρχει γιατί δεν μπορούμε να μιλάμε μόνο για το δικό μας Θεό όταν στο σχολείο έρχονται και παιδιά που

πιστεύουν σε άλλους θεούς. Ήθελαν όλα να μιλήσουν και να πουν τη γνώμη τους, άλλα αναφέροντας ονομαστικά τις θρησκείες άλλων παιδιών και άλλα ότι δεν πρέπει να κάνουμε τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές μας να νιώθουν άβολα επειδή πιστεύουν σε έναν άλλο θεό. Φυσικά τους επιβράβευσα για αυτή τους την πολύ σωστή στάση απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα η οποία από ό,τι έμαθα εκ των υστέρων ήταν απόρροια τακτής ενασχόλησης με θέματα διαπολιτισμικού περιεχομένου στα οποία ενέπλεκε τα παιδιά καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς ο υπεύθυνος του τμήματος. Η κουβέντα όμως δεν σταμάτησε εδώ, βλέποντας ότι τους κινητοποίησε τόσο σκέφτηκα να την τραβήξω λίγο ακόμα ρωτώντας αυτή τη φορά το αντίθετο, γιατί δηλαδή υπήρχε στα παλαιότερα χρόνια ένας τέτοιος δεκάλογος μέσα στο σχολείο. Ο νους των παιδιών πήγε πολύ λογικά στο ότι στα σχολεία φοιτούσαν μόνο Έλληνες, μόνο χριστιανοί και καθώς δεν ήταν εύκολο να κάνουν την σύνδεση με την ταραγμένη ζωή των Ελλήνων επί τουρκοκρατίας συμπλήρωσα ότι αυτοί οι πίνακες υπήρχαν στα σχολεία ακριβώς γιατί σε αυτά φοιτούσαν μόνο Έλληνες χριστιανοί και πως ακόμη πιο πίσω στο χρόνο, λίγο μετά την απελευθέρωση από τους Τούρκους η ύπαρξή τους αποσκοπούσε στην ενίσχυση του χριστιανικού-εθνικού φρονήματος-αισθήματος.

Το ενδιαφέρον τράβηξε και η τιμωρία. Τα κορίτσια της ομάδας που τη μελέτησαν μίλησαν εντυπωσιασμένα για το πώς ήταν δυνατό να έχει διασωθεί, και το πόσο ωραία γράμματα έκανε αυτό το παιδί που την έγραψε. Φυσικά δεν τους αποκάλυψα το μυστικό της Μουσειοσκευής, απλά τους θύμισα αυτό που είπα και την πρώτη μέρα, ότι δημιουργός του Μουσείου ήταν δάσκαλος όποτε ήταν πολύ πιθανό αυτή να ανήκε σε κάποιον από τους μαθητές του και απλά να φρόντισε να την διατηρήσει σε μια καλή κατάσταση. Η λέξη ραβδισμός, που αναγραφόταν στην τιμωρία, φάνηκε να πονά και μόνο στο άκουσμά της. Κάποια από τα παιδιά είπαν χαρακτηριστικά: *«Εγώ κυρία αν μου το έκαναν αυτό δεν θα ξαναπήγαινα σχολείο.»* ενώ ένα από τα παιδιά μας μίλησε ιδιαίτερα παραστατικά για ένα περιστατικό κατά το οποίο ο θεός του χτυπήθηκε από το δάσκαλό του με παρόμοιο τρόπο στις γάμπες. Τότε προέτρεψα το σύνολο της τάξης, αν το επιθυμεί, να συζητήσει με παππούδες και γιαγιάδες για τη σχέση που είχαν εκείνοι και εκείνες ως μαθητές και μαθήτριες με τους/τις δασκάλους/ες τους και τους κανόνες στα σχολεία τους, με τα

περισσότερα από αυτά, να μου δηλώσουν σε ποιον/α από την οικογένεια επρόκειτο να απευθυνθούν.

Ολοκληρώνοντας το σχολιασμό μάζεψα από τις ομάδες τα υλικά-αρχεία με τους κανόνες και ζήτησα από έναν εθελοντή να με βοηθήσει στη χρονολογική σειροθέτηση (από το πιο παλιό στο πιο καινούργιο). Η αλήθεια είναι ότι τόσο το κοριτσάκι που ανέβηκε στον πίνακα για τη σειροθέτηση όσο και τα υπόλοιπα παιδιά επηρεάστηκαν από την όψη των αρχείων και τοποθέτησαν τα δύο πιο παλιά σε αντίστροφες θέσεις. Βλέποντάς τα να επιμένουν σε αυτό, το δέχτηκα και τους προέτρεψα να δοκιμάσουμε και κάτι άλλο για να βεβαιώσουμε ή όχι αν αυτή ήταν τελικά η σωστή σειρά, μέχρι που το κουδούνι χτύπησε για να θυμίσει τους μαθητές και τις μαθήτριες ότι ήταν ώρα για παιχνίδι, με τον αργαλειό όπως φάνηκε, και σε εμένα ότι η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα συνεχιστεί και σε επόμενη ώρα. Άρα σκέφτηκα πως αν λάβουμε υπόψη ότι για την υλοποίηση του σχεδιασμού που αφορούσε στο άνοιγμα του κουτιού «Έν...τάξη» χρησιμοποιήσαμε ήδη γύρω στα είκοσι τέσσερα λεπτά και αναμενόταν να αξιοποιήσουμε για την ολοκλήρωσή της και επιπλέον χρόνο από την έκτη ώρα ίσως ξεκάθαρα να ξεπερνούσαμε τον προβλεπόμενο χρόνο των σαράντα πέντε λεπτών.

Όταν το διάλειμμα τελείωσε και η ώρα της Γυμναστικής και του «Εύ ζην» επίσης, μαζευτήκαμε και πάλι στην τάξη για συνεχίσουμε με το επόμενο βήμα της δραστηριότητας. Η αλήθεια είναι ότι είχα ένα άγχος αν τα παιδιά μετά από την ώρα της Γυμναστικής που μεσολάβησε θα ήταν σε θέση να συγκεντρωθούν, ωστόσο, εκ του αποτελέσματος, κακώς είχα αγχωθεί. Πιο συγκεκριμένα, ζήτησα από τα παιδιά να χωριστούν σε τρεις ομάδες και μελετώντας τους κανόνες συμπεριφοράς που τους μοίρασα και ήδη είχαν γνωρίσει από την προηγούμενη ώρα να πάρουν αποφάσεις για το ποιους από αυτούς θα διατηρήσουν, ποιους από αυτούς θα επαναδιατυπώσουν σύμφωνα με τα σημερινά δεδομένα, ποιους θα διορθώσουν, ποιους θα απορρίψουν εντελώς και φυσικά ποιους θεωρούν απαραίτητο να προσθέσουν. Επεσήμανα μάλιστα ότι δεν θα πρέπει να ξεχνούν να καταγράφουν το πλήθος των προτάσεων που δεν δέχονται καθόλου και αυτών που διορθώνουν. Η εν λόγω πρόταση ήταν κάτι πέραν του σχεδιασμού που αποφάσισα ότι θα βοηθούσε ως ένα κριτήριο για την επανασειροθέτηση που εκκρεμούσε. Η αλήθεια είναι ότι με

βάση τις ερωτήσεις που μου έκαναν αρχικά τα παιδιά αντιλήφθηκα πως δεν είχαν καταλάβει επαρκώς τη λογική της δραστηριότητας και αποφάσισα να δώσω ένα παράδειγμα του τρόπου που πρέπει να δουλέψουν. Επέλεξα λοιπόν τυχαία ένα από τα αρχεία των κανόνων, διάβασα εξίσου τυχαία έναν κανόνα και τον επαναδιατύπωσα με βάση τα σημερινά δεδομένα. Η απόφαση αυτή ήταν καθοριστική για να μπουν στο νόημα της διαδικασίας, η οποία τελικά φάνηκε να τους αρέσει αφού όταν περνούσα από την κάθε ομάδα άκουγα ενδιαφέρουσες συζητήσεις με πολλά χιουμοριστικά στοιχεία, με τις ερωτήσεις ποια να περιορίζονται απλά σε λέξεις που δεν ήταν εύκολο να διαβαστούν.

Όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν την δουλειά τους, άρχισε η φάση της παρουσίασης με τα παιδιά να έχουν κάνει πολύ εύστοχες καταγραφές, τη σημασία και την αξία των οποίων δεν παραβλέπαμε να σχολιάζουμε στην ολομέλεια, δίνοντας σχετικά παραδείγματα. Εγώ δεν παρέλειπα να σημειώνω στον πίνακα το πλήθος των απορριφθέντων και των διορθωμένων προτάσεων για καθένα από τα κείμενα. Και με βάση αυτά τα στοιχεία καταλήξαμε αβιάστα πια στην ορθή χρονολογική σειροθέτηση των αρχείων των κανόνων, σκεπτόμενοι ότι οι πιο πολλές διορθώσεις αντιστοιχούσαν σίγουρα στο πιο παλιό αρχείο.

Ορισμένες από τις καταγραφές που ξεχώρισαν είχαν ως εξής: *«Πάω στο σχολείο γιατί θέλω να μαθαίνω.»*, *«Τα παιδιά πρέπει να παίζουν αλλά και να διαβάζουν»*, *«Τα παιδιά έχουν δικαίωμα στο διάλειμμα.»*, *«Τα παιδιά διαβάζουν για το δικό τους καλό.»*, *«Πρέπει να γιορτάζουμε τις αργίες για να τιμούμε τα γεγονότα της ιστορίας μας.»*, *«Όλα τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να πηγαίνουν σχολείο.»*, *«Να συνεργαζόμαστε ήσυχα στην τάξη.»*, *«Να μην πληγώνουμε τους συμμαθητές μας.»*, *«Να λύνουμε τις διαφορές μας με ομιλία.»*, *«Να μην μαλώνουμε με τους συμμαθητές μας.»*, *«Να μην συκοφαντούμε τους συμμαθητές μας.»*

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι τα ίδια τα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία οι εκπρόσωποι των επιμέρους ομάδων να είναι δύο κάθε φορά και όχι ένας/μία. Ήταν μια κίνηση που με χαροποίησε καθώς αποδείκνυε ότι τα παιδιά δεν βρίσκουν τη διαδικασία βαρετή ή ανούσια και ούτε νιώθουν να κρίνονται κατά αυτή.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 4ης-5ης διδακτικής ώρας



Άξονες αυτοαξιολόγησης 4^{ης}-5^{ης} διδακτικής ώρας

1. Ο τρόπος με τον οποίο επέλεξα να πραγματοποιηθεί η έναρξη της διδασκαλίας κρίνω πως ήταν καθόλα εύστοχος καθώς πέρα από το άνοιγμα ενός ακόμα κουτιού της Μουσειοσκευής που αποτελεί από μόνο του πηγή παρακίνησης, αυτή τη φορά τα παιδιά είχαν να απαντήσουν και σε ένα ερώτημα που δεν τους ήταν αδιάφορο καθώς ήδη από την κουβέντα που είχε προηγηθεί διαπίστωνα ότι η ονομασία του κουτιού που είχε ανοιχτεί την προηγούμενη δεν πέρασε απαρατήρητη, αλλά κάθε άλλο συγκρατήθηκε.

2. Το κλίμα διεξαγωγής της διδασκαλίας ήταν πολύ όμορφο, η σχέση μου άλλωστε με τα παιδιά από την πρώτη κιόλας μέρα ήταν ιδιαίτερα καλή και πόσο μάλλον τώρα που της δίνεται και περισσότερος χώρος και χρόνος καθώς η παρέμβαση προχωρά. Τα παιδιά έδειξαν το ενδιαφέρον τους μέσω της ενεργητικής τους συμμετοχής σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας από τις πρώτες μέχρι και τις τελευταίες, παρόλο που μεταξύ αυτών μεσολάβησε και μια ώρα Γυμναστικής, που συνήθως αποσυντονίζει. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες ήταν και οι συζητήσεις που προέκυψαν κατά τις οποίες όλα τα παιδιά εκδήλωσαν την επιθυμία να λάβουν το λόγο.

3. Η διαδοχή των δραστηριοτήτων των επιμέρους φάσεων όπως τις σχεδίασα αλλά και τελικά υλοποιήθηκαν δεν παρουσίασαν κάποιο πρόβλημα, όλες οδηγούσαν ομαλά η μία στην άλλη, δίνοντας και σε εμένα λόγους και τρόπους να αιτιολογώ και εμπράκτως στα παιδιά την ύπαρξή τους όπως για παράδειγμα ο τρόπος με τον οποίο εισήγαγα την δραστηριότητα διόρθωσης των κανόνων, σαν έναν ακόμα δηλαδή τρόπο να διαπιστώσουμε αν η σειροθέτηση των κανόνων με τον τρόπο που είχε γίνει ήταν σωστή ή όχι.

4. Η επικοινωνία μου με τα παιδιά ήταν πολύ καλή καθόλη τη διάρκεια του μαθήματος. Φρόντισα να διατυπώνω ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ώστε να «οδηγήσω» τα παιδιά στο να εκφραστούν συντάσσοντας ολοκληρωμένες

προτάσεις, βασισμένες σε επιχειρήματα. Η ανατροφοδότηση στις απαντήσεις τους ήταν κάτι που δεν παρέβλεπα, όπως και η επισήμανση, η παρότρυνση να ακούγεται στην ολομέλεια η κάθε τους σκέψη ώστε όλοι συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο να πηγαίνουμε την κουβέντα κάθε φορά ένα βήμα παρακάτω, ανακαλύπτοντας την πιο ταιριαστή κάθε φορά απάντηση. Χρησιμοποίησα αρκετά συχνά σήμερα την τεχνική του «σκέφτομαι δυνατά», είτε για να κάνω γνωστή μια ιδέα κάποιου παιδιού που δεν έτυχε της αρμόζουσας προσοχής από τα υπόλοιπα, επαναλαμβάνοντάς την κατά κάποιο τρόπο, ενισχυμένα, είτε γιατί απλά αυτή δεν διατυπώθηκε όσο μεγάλωφωνα χρειαζόταν, ώστε να ακουστεί. Φυσικά δεν παρέβλεπα να επιβραβεύω τις ιδέες των παιδιών και να επισημάνω σε κάθε μια από αυτές κάτι θετικό που θα μπορούσε να προωθήσει την εξέλιξη της κουβέντας.

5. Πιστεύω πως πέτυχα να είμαι ευέλικτη, προσιτή, οργανωτική και αποτελεσματική κατά τη διδασκαλία. Αυτό έγινε φανερό από το γεγονός ότι, αν και ήταν εκτός σχεδιασμού, σκέφτηκα να «πασάρω» την τελευταία δραστηριότητα ως έναν τρόπο που θα οδηγούσε στη διαπίστωση του αν η σειροθέτηση που ήδη είχε γίνει ήταν σωστή ή όχι, δίνοντας έναν τρόπο στα ίδια να παιδιά να διαπιστώσουν και να διορθώσουν το λάθος τους αλλά και στην ίδια τη δραστηριότητα μεγαλύτερο νόημα για εκείνα. Σημαντική για την καλή εξέλιξη του τελευταίου μέρους της διδασκαλίας ήταν πιστεύω και η απόφασή μου να δώσω στην ολομέλεια ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο πρέπει να εργαστεί, ώστε το ήδη υπάρχον ενδιαφέρον να μην καταβληθεί.

6. Συνολικά αποτιμώντας τη συγκεκριμένη ημέρα σε συνάρτηση με τις προσδοκίες της όλης παρέμβασης θεωρώ ότι βρισκόμαστε σε έναν πολύ καλό δρόμο. Αυτό για εμένα έγινε φανερό τόσο μέσα την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών συνολικά κατά τις ώρες διδασκαλίας όσο και από το ότι μέσα από τις σημερινές συζητήσεις αποκαλύφθηκε ότι τα παιδιά συγκράτησαν τα όσα γνώρισαν χτες, από το ότι ενδιαφέρθηκαν για την τελειοποίηση των κατασκευών τους, από το ότι «σπατάλησαν» το διάλειμμά τους για να ασχοληθούν με τον αργαλειό, και από το ότι με βάση τα λεγόμενά τους από σήμερα κιόλας αγωνιούν για το κουτί που έχει σειρά να ανοιχτεί αύριο. Ως σημαντική κρίνω και την επιθυμία των παιδιών οι

εκπρόσωποι των ομάδων να είναι κάθε φορά δύο άτομα και όχι ένα, πράγμα που δείχνει πως η όλη διαδικασία τα ευχαριστεί και δεν τα κάνει να νιώθουν ότι κρίνονται. Επιπλέον με αυτό τον τρόπο θα δοθεί μέχρι το τέλος της παρέμβασης η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να λάβουν το ρόλο του/της εκπροσώπου. Σε ό,τι αφορά τη σημερινή διδασκαλία θεωρώ ότι οι στόχοι επετεύχθησαν στο σύνολό τους για όλα τα παιδιά. Όλα κύλησαν ομαλά, χωρίς οργανωτικά-τεχνικά προβλήματα ή προβλήματα πειθαρχίας και καθώς κάποιες από τις συζητήσεις που έγιναν αλλά και κάποιες από τις προτάσεις που διατυπώθηκαν στη φάση της διόρθωσης των σχολικών κανόνων ξεπέρασαν τις προσδοκίες μου. Μπορώ να πω πως και σήμερα ήταν μια επιτυχημένη μέρα. Το μόνο που έχω να επισημάνω είναι πως ο συγκεκριμένος σχεδιασμός χρονικά υπερβαίνει την μια διδακτική ώρα με προοπτική να αγγίξει μέχρι και τις δυο διδακτικές ώρες. Τέλος, πιστεύω ότι θα ήταν καλό ο αρχικός σχεδιασμός να τροποποιηθεί ώστε να προστεθεί η εισαγωγή της δραστηριότητας διόρθωσης με τον εναλλακτικό τρόπο, όπως αυτός περιγράφηκε παραπάνω, καθώς η όψη των αρχείων των κανόνων είναι πολύ πιθανό να αποπροσανατολίσει-μπερδέψει τους μαθητές και τις μαθήτριες σχετικά με το βαθμό παλαιότητάς τους.

Τετάρτη 10 Μαΐου 2017

Σχέδιο μαθήματος 6^{ης}-8^{ης} διδακτικής ώρας

Κουτί Μουσειοσκευής: «Τα πρώτα μου βιβλία»		Διάρκεια: Δύο διδακτικές ώρες		
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Παρακίνηση	Στο στάδιο της παρακίνησης προβαίνουμε άμεσα στο άνοιγμα του κουτιού της Μουσειοσκευής «Τα πρώτα μου βιβλία» και μοιράζουμε το περιεχόμενό του στις ομάδες εργασίας για να μελετηθεί. Πιο συγκεκριμένα, ζητούμε από την κάθε ομάδα να προσπαθήσει να προσδιορίσει την εποχή (ή ακόμη και την ακριβή χρονολογία) και το μάθημα στο οποίο αξιοποιούταν το εγχειρίδιο που τυχαία της έχει δοθεί αλλά και να επιλέξει ένα κείμενο από ένα μάθημα που να σχετίζεται με μια συγκεκριμένη κατηγορία. Οι κατηγορίες έχουν ως εξής: παιχνίδια των παιδιών, σχολική ζωή, κοινωνική ζωή, οικογενειακά στιγμιότυπα. Στη συνέχεια και με τον ορισμό ενός/μίας εκπροσώπου, η κάθε ομάδα καλείται να διαβάσει στην ολομέλεια το κείμενο που επέλεξε αλλά και να πραγματοποιήσει μια σύντομη περιγραφή για το εγχειρίδιο που γνώρισε-μελέτησε. Μόλις η κάθε ομάδα	-Να έρθουν σε επαφή με παλιά σχολικά βιβλία -Να ανθολογήσουν από αυτά κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικές θεματικές κατηγορίες και να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια -Να προσδιορίσουν την εποχή που αξιοποιήθηκαν στην	Ερωταποκρίσεις, διάλογος, ομαδοσυνεργατική δράση	Κουτί της Μουσειοσκευής «Τα πρώτα μου βιβλία», ηλεκτρονικό υπολογιστή, προτζέκτορα

	<p>ολοκληρώνει την παρουσίασή της, δεν παραλείπουμε με τη βοήθεια του προτζέκτορα και ειδικά διαμορφωμένων παρουσιάσεων να τη συμπληρώνουμε ανακεφαλαιωτικά και σύντομα με ορισμένα βασικά ιστορικά στοιχεία για το εκάστοτε παρουσιαζόμενο εγχειρίδιο. Με την ολοκλήρωση του συνόλου των παρουσιάσεων προτρέπουμε τις ομάδες εργασίας να εφαρμόσουν την «τεχνική» του κυκλικού εργαστηρίου, ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα το σύνολο των μαθητών/τριών να έρθει σε επαφή με το σύνολο το υλικού που μελετήθηκε από τις επιμέρους ομάδες.</p>	<p>εκπαίδευση τα εγχειρίδια που μελέτησαν στο πλαίσιο των ομάδων τους</p>		
Κύριο μέρος	<p>Ακολούθως και αφού έχουμε σειροθετήσει στην ολομέλεια χρονολογικά τα εγχειρίδια ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες να δουν τα συγκεκριμένα εγχειρίδια με μια διαφορετική ματιά, από άποψη εκδοτικών χαρακτηριστικών, που αναπόφευκτα θα οδηγήσει σε μια σύγκριση με τα αντίστοιχα σημερινά. <i>«Πιστεύετε ότι παλαιότερα οι μαθητές δεν είχαν ανάγκη από έγχρωμες εικόνες, γιατί λοιπόν αυτές να απουσιάζουν;», «Τι άλλο παρατηρείτε να αλλάζει στα βιβλία καθώς τα χρόνια περνούν;» κ.τ.λ.</i> Έτσι λοιπόν προσδοκούμε να φτάσει η συζήτηση στο γεγονός της εφεύρεσης της τυπογραφίας και της επανάστασης που αυτό επέφερε. Οι μαθητές και</p>	<p>-Να συγκρίνουν τα εγχειρίδια από άποψη εκδοτικής εξέλιξης τόσο μεταξύ τους όσο και με τα αντίστοιχα σημερινά -Να ανακαλέσουν γνώσεις τους πάνω στην εφεύρεσης της τυπογραφίας</p>	<p>Ερωταποκρίσεις με κατευθυνόμενο διάλογο, μαιευτική</p>	<p>Ένα χειροποίητο βιβλίο, ηλεκτρονικό υπολογιστή, προτζέκτορα <u>Για τη βιβλιοδεσία:</u> Ατλακόλ, χαρτόνια κάνσον,</p>

	<p>μαθήτριες αναμένεται να έχουν γνώσεις πάνω σε αυτό όποτε δεν παραβλέπουμε αφού τις αναδείξουμε, να τις συμπληρώσουμε, εφόσον αυτό κριθεί απαραίτητο, αλλά και να τις εμπλουτίσουμε μέσω μιας παρουσίασης. Έπειτα προβληματίζουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας για την εποχή προ τυπογραφίας. «Πριν από την εποχή της τυπογραφίας τι φαντάζεστε ότι γινόταν;», «Πώς οι άνθρωποι διέσωζαν τα γραπτά τους, το χαρτί ήταν ύλη που ήδη υπήρχε!». Για να βοηθήσουμε περισσότερο τον προσανατολισμό της κουβέντας παρουσιάζουμε και ένα χειροποίητο βιβλίο το οποίο δεν αναφέρουμε ότι είναι χειροποίητο παρά ότι πρόκειται για ένα βιβλίο προ της εποχής της τυπογραφίας και ζητούμε από τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με το πώς είναι δυνατό να δημιουργήθηκε-φτιάχτηκε. Επιπλέον δεν παραλείπουμε να το συγκρίνουμε με τα σημερινά βιβλία: «Σε τι διαφέρει και γιατί;». Με την ολοκλήρωση της συζήτησης προβάλλουμε ένα βιντεάκι σχετικό με την χειροποίητη βιβλιοδεσία και προβαίνουμε στην αναβίωση μιας παρόμοιας διαδικασίας.</p>	<p>-Να κάνουν υποθέσεις για τον τρόπο παραγωγής έντυπου λόγου στην εποχή προ Γουτεμβέργιου</p> <p>-Να συγκρίνουν ένα χειροποίητο βιβλίο με ένα βιβλίο του σήμερα</p> <p>-Να γνωρίσουν και να εφαρμόσουν απλές τεχνικές χειροποίητης βιβλιοδεσίας για να δημιουργήσουν τα δικά τους βιβλία</p>		<p>κόκκαλα, πινέλα, κόλλες A4 σε δεσμίδες των 7 χιλιοστών, χοντρό πεπιεσμένο χαρτόνι σε διαστάσεις A4, χαρτί κράφτ</p>
Αξιολόγηση-Επέκταση	<p>Στη φάση της αξιολόγησης-επέκτασης προτρέπουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να συλλογιστούν τρόπους</p>	<p>-Να προβληματιστούν</p>	<p>Συζήτηση- διάλογος,</p>	<p>Το ψηφιακό παραμύθι</p>

	<p>αξιοποίησης του βιβλίου που κατασκεύασαν: «Τι θέμα θα θέλατε να έχει το βιβλίο σας;», «Με ποιο τρόπο σκέφτεστε να το αξιοποιήσετε;» και ολοκληρώνουμε την όλη προσπάθεια διαβάζοντας το ψηφιακό παραμύθι η «Βιβλιοθηκάριος της Βασόρας: μια αληθινή ιστορία από το Ιράκ» συζητώντας σύντομα πάνω στην αξία της διάσωσης των βιβλίων και των εγγράφων γενικότερα.</p>	<p>σχετικά με τον τρόπο που θα αξιοποιήσουν το βιβλίο που έφτιαξαν -Να χρησιμοποιήσουν επίθετα για να αποδώσουν χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά της ηρωίδας του παραμυθιού</p>	<p>ανάγνωση παραμυθιού</p>	<p>«Βιβλιοθηκάριος της Βασόρας: μια αληθινή ιστορία από το Ιράκ»</p>
--	---	---	----------------------------	--

Περιγραφή υλοποίησης 6^{ης}-8^{ης} διδακτικής ώρας

Η ημέρα της βιβλιοδεσίας έφτασε και αυτό χάρις την καθηγήτρια των Αγγλικών που από χτες κιόλας προσφέρθηκε με χαρά να μας παραχωρήσει και τις δυο ώρες που είχε σήμερα με τα παιδιά της Στ΄ τάξης δηλώνοντας χαρακτηριστικά πως θα ήθελε να παρακολουθήσει κιόλας το δικό μου μάθημα, καθώς είχε ακούσει τα καλύτερα λόγια από τον υπεύθυνο του τμήματος για αυτό. Όπως ήταν φυσικό δεν της το αρνήθηκα, αφού θα είχε ενδιαφέρον και η γνώμη ενός επιπλέον «εξωτερικού», ας πούμε, παρατηρητή.

Από το πρωί είχα μεγάλη αγωνία για το αν θα πετύχαινε το συγκεκριμένο εγχείρημα. Μάλιστα από την αγωνία μου είχα φτιάξει μια λίστα με λέξεις-κλειδιά που θα μου θύμιζαν τη σωστή διαδοχή όλων όσων ήθελα να μελετηθούν, να συζητηθούν και προβληθούν μέχρι και πριν την ώρα της βιβλιοδεσίας.

Το έντονο αυτό αίσθημα ήρθαν να απαλύνουν για ακόμα μια φορά τα παιδιά, που από την ώρα του διαλείμματος που προηγούνταν της εν λόγω διδακτικής ώρας με πλησίαζαν με ενθουσιασμό και με το πινέλο, που τους ζήτησα από χτες, ανά χείρας, προκειμένου να με ρωτήσουν τι θα το κάνουμε, πώς θα το χρησιμοποιήσουμε, αν αυτό που θα φτιάξουμε θα ήταν ή όχι χειροτεχνία, αν είχε μέσα κάτι το κουτί που απαιτούσε τη χρήση πινέλου, αν θα ανοίγαμε περισσότερα από ένα κουτιά. Φυσικά οι απαντήσεις μου φρόντιζα να είναι τέτοιες ώστε να εντείνω την αγωνία τους και να εξάψω τη φαντασία τους. Το κουδούνι σύντομα χτύπησε και όλοι ήμασταν στη θέση μας, μικροί και μεγάλοι. Για ακόμα μια μέρα δεν παρέβλεψα να κάνω μια σύντομη ανασκόπηση στα περασμένα μέσα από ερωτήσεις για να δω τι έχει διατηρηθεί από όσα κάναμε ως τώρα στην μνήμη των παιδιών και το τρίτο κατά σειρά κουτί ήταν έτοιμο να ανοιχτεί. Το άνοιγμα κατά την υπόσχεση που έδωσα στους μαθητές και στις μαθήτριές μου πραγματοποίησε και σήμερα ένας/μία από αυτούς/τες. Η έκπληξη των παιδιών για το ότι είχαν στα χέρια τους τόσο παλιά βιβλία δεν περιγραφόταν. Πέρα από την αφοσίωσή τους στο ξεφύλλισμα δεν παρέβλεπαν να με ρωτούν και πώς τα βρήκα, με εμένα για ακόμα μια φορά να καταλήγω να τους περιγραφώ το έργο του Χρίστου Τσολάκη στο Μουσείο της Βέροιας και τις ιδιότητες της Μουσειοσκευής.

Από κάθε ομάδα ζήτησα, αφού ολοκληρώσει με τα της εξερεύνησης να εντοπίσει τη χρονολογία έκδοσης του βιβλίου που είχε μπροστά της και να επιλέξει να παρουσιάσει ένα κείμενο από μια συγκεκριμένη κατηγορία: μια ομάδα είχε να επιλέξει ένα κείμενο από την οικογενειακή ζωή, άλλη μια από τη σχολική ζωή, άλλη μια από την κοινωνική και άλλη μια από τα παιχνίδια των παιδιών. Στη συνέχεια, αφού όλες οι ομάδες είχαν κάνει τις επιλογές τους μία-μία με τους/τις εκπροσώπους που αυτές είχαν επιλέξει πληροφορούσαν την ολομέλεια για τη χρονολογία έκδοσης του εγχειριδίου που μελέτησαν και προέβαιναν στην ανάγνωση της ιστορίας που είχαν επιλέξει. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα που είχε το αλφαβητάριο του Μίμη & της Λόλας (1955) επέλεξε να μας διαβάσει μια ιστορία κατά την οποία οι πρωταγωνιστές έπαιζαν το παιχνίδι του Λύκου, η ομάδα που είχε το αλφαβητάριο των Βαλαβάνη & Τσουρέκη (1979-1982) επέλεξε μια σχολικού χαρακτήρα ιστορία κατά την οποία η κιμωλία του πίνακα είχε σπάσει σε μικρά κομμάτια, η ομάδα που είχε το Αλφαβητάρι με τον ήλιο επέλεξε μια ιστορία από την οικογενειακή ζωή όπου γιαγιά και εγγονή ζύμωναν και τέλος, η ομάδα που είχε το πιο παλιό αλφαβητάριο (του 1891) επέλεξε μια ιστορία από την κοινωνική ζωή που είχε θέμα την γιορτή της Πρωτοχρονιάς.

Την παρουσίαση της κάθε ομάδας συμπλήρωνα εγώ με μια άλλη παρουσίαση που έτρεχε στο προτζέκτορα με σύντομες αλλά βασικές πληροφορίες για το μελετώμενο κάθε φορά εγχειρίδιο. Δεν παρέβλεπα στη διάρκεια της παρουσίασης να ζητώ διευκρινήσεις από τα παιδιά πάνω σε λέξεις ή φράσεις που αυτή περιείχε, ώστε να διαπιστώνω αν όλα όσα λεγόntonταν ήταν κατανοητά αλλά και με αυτό τον τρόπο να τα κρατώ σε εγρήγορση. Επίσης δεν αμελούσα να προσδιορίζουμε την «ηλικία» του εκάστοτε εγχειριδίου είτε με αφαίρεση, είτε με αναφορά σε κοντινά σημαντικά ιστορικά γεγονότα. Ιδιαίτερα με χαροποίησε ο σωστός εντοπισμός από όλες τις ομάδες της χρονολογίας έκδοσης των μελετώμενων εγχειριδίων και το γεγονός ότι τα παιδιά γνώριζαν τον Ζαχαρία Παπαντωνίου και το αριστούργημά του «Τα ψηλά βουνά». Αναφορά έγινε και στην καθαρεύουσα που ήταν η γλώσσα σύνταξης του παλαιότερου από τα εγχειρίδια αλλά και της σκληρής αντιμετώπισης που είχε το Αλφαβητάρι με τον ήλιο από τους

υπέρμαχους της καθαρεύουσας, με τα παιδιά να μου εξηγούν με πολύ εύστοχο τρόπο το θέμα της συγκεκριμένης διαμάχης παίρνοντας και τα ίδια θέση.

Μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων και όσο οι ομάδες αντάλλασσαν τα εγχειρίδια μεταξύ τους δεν παραβλέπαμε να κάνουμε υποθέσεις με το ποιο από τα συγκεκριμένα εγχειρίδια ήταν δυνατό να είχαν κάποιιο από τους γονείς ή τους παππούδες των παιδιών με βάση την ηλικία που ανέφεραν τα παιδιά. Το λόγο έδωσα και στο δάσκαλο της τάξης, που εξακολουθούσε να είναι διακριτικά μαζί μας, αναλαμβάνοντας την τεχνική υποστήριξη, από την άποψη ότι ανήκει στους σημαντικούς άλλους των παιδιών. Εκείνος με χαρά μας μίλησε για το αλφαβητάριο του Μίμη και της Λόλας που ακόμη φυλά στο σπίτι του και κάποιες φορές ξεφυλλίζει αναπολώντας όμορφες στιγμές των παιδικών του χρόνων. Το δικό μου «αλφαβητάριο» παρουσίασα και εγώ στα παιδιά, ζητώντας να θυμηθούν το αντίστοιχο δικό τους μιας και μέσα από τη συζήτηση είχαμε καταλήξει πως αυτού του τύπου τα εγχειρίδια χρησιμοποιούταν στην Α΄ Δημοτικού για να μάθουν τα παιδιά το αλφάβητο κάτι που όπως επεσήμαναν τα παιδιά το κατάλαβαν και από το προσωπικό «αλφαβητάριο» αλλά και από ότι μέσα είχε ένα-ένα τα γράμματα συνοδευόμενα στην αρχή με μικρά κείμενα και μετά με πιο μεγάλα.

Ακολουθως, και αφού είχα φροντίσει η μέχρι τώρα παρουσίαση των αλφαβηταριών να μη γίνει με τη σωστή χρονολογική σειρά, τα σειροθετήσαμε επιτυχώς και προέτρεψα να τα παιδιά να τα μελετήσουμε με ένα διαφορετικό τρόπο, βάση των εκδοτικών τους στοιχείων. Εκείνα πολύ εύστοχα ξεκίνησαν από το παλαιότερο που είχε πολύ λιγότερες σελίδες υποστηρίζοντας αρχικά ότι αυτό ήταν φυσικό γιατί τότε δεν υπήρχαν πολλές γνώσεις για να γραφτούν, κάτι που θα μπορούσε να θεωρηθεί σωστό. Προβληματίζοντάς τα όμως περισσότερο άρχισαν να αναφέρουν ότι δεν υπήρχαν πολλά διαθέσιμα χρήματα για να υπάρξουν πιο μεγάλα βιβλία με περισσότερες σελίδες και εικόνες, ότι οι εικόνες ήταν ασπρόμαυρες γιατί δεν υπήρχαν έγχρωμα μελάνια και ότι είναι φυσικό τις πιο πολλές και τις πιο ωραίες εικόνες να τις έχουν τα δύο πιο πρόσφατα βιβλία γιατί η τεχνολογία πήγε μπροστά. Έτσι με βάση τις δύο τελευταίες παρατηρήσεις μου δόθηκε η πάσα να ανοίξω τη συζήτηση για την εφεύρεση της τυπογραφίας. Τα παιδιά θυμόντουσαν πολύ σωστά τη χρονολογία που η τυπογραφία έφτασε στην Ευρώπη όχι όμως τον άνθρωπο που

την έφερε. Τότε ήταν που άρχισα να τους δίνω μέσω της δεύτερης παρουσίασης που είχα ετοιμάσει για σήμερα περισσότερες πληροφορίες για την τυπογραφία ξεκινώντας με την ανακάλυψη της γραφικής ύλης του χαρτιού. Οι εικόνες που περιέλαβα στην παρουσίασή μου για την παραγωγή του χαρτιού εντυπωσίασαν τα παιδιά που με βομβάρδιζαν κυριολεκτικά με ερωτήσεις. Για να τους εξηγήσω την διαδικασία παραγωγής του, επιχείρησα μια διαδικασία «προσομοίωσης» χρησιμοποιώντας το καπάκι της Μουσειοσκευής. Εξίσου έκπληκτα ήταν από τον περίτεχνο διάκοσμο που έφεραν οι σελίδες του πρώτου βιβλίου που τύπωσε ο Γουτεμβέργιος, της Βίβλου. Οι απορίες τους ήταν πολλές και κυρίως πάνω στα επιμέρους εξαρτήματα από παραδοσιακά τυπογραφεία που επίσης προέβαρα στην παρουσίαση, με εμένα να προσπαθώ να τους εξηγήσω τον τρόπο αποτύπωσης των γραμμάτων από τα τυπογραφικά στοιχεία παραλληλίζοντάς τα με στις σημερινές σφραγίδες, και τις τσιμπίδες της στοιχειοθεσίας με τις τσιμπίδες της σαλάτας. Δεν παρέβλεψα να αναφερθώ δείχνοντας στοιχειοθετημένες σελίδες και στον κόπο που είχε αυτή η διαδικασία, το χρονοβόρο χαρακτήρα της καθώς το ενδεχόμενο ενός λάθους απαιτούσε την διάλυση και την εξ αρχής σύνθεσή τους. Λίγο όμως πριν μεταβούμε στο στάδιο του προβληματισμού για την προ τυπογραφίας εποχή, το κουδούνι χτύπησε. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος και όσο εγώ ετοιμάζα την αίθουσα για το επόμενο στάδιο μια ομάδα παιδιών πέραν αυτής που προθυμοποιήθηκε να με βοηθήσει με την αναδιάταξη των θρανίων αυτή τη φορά σε σχήμα «Π», μου ζήτησε να αφήσω και τα αλφαβητάρια στο πάγκο όπου άφηνα σε κάθε διάλειμμα τον αργαλειό για να τα «χαζεύουν» όπως μου εξήγησαν χαρακτηριστικά. Αυτή τους η πρωτοβουλία με ευχαρίστησε πολύ και φυσικά δεν τους χάλασα χατίρι.

Όταν το κουδούνι χτύπησε συνεχίσαμε τη συζήτηση πάνω στον προβληματισμό για την προ τυπογραφίας εποχή, με τα παιδιά να αναφέρουν ότι η διάσωση των γραπτών γινόταν με τη χάραξη πάνω στην πέτρα πηγαίνοντας πολύ πιο πίσω στο χρόνο. Ένα από τα αγόρια μάλιστα έκανε λόγο για τη γραφή πάνω σε επεξεργασμένο δέρμα ζώου και ένα άλλο για ένα φυτό που το ξέραιναν αλλά δεν θυμόταν το όνομά του, το «ανακαλύψαμε» όμως σύντομα, συμπληρώνοντας ομόφωνα τη φράση: *«Εγώ το πτυχίο μου θα το τυπώσω σε ένανκαι θα το κάνω*

κορνίζα». Και αφού επιβράβευσα τα παιδιά για τις σκέψεις τους περιόρισα τον προβληματισμό λέγοντάς τους πως μιλάμε για μια εποχή που το χαρτί είχε ήδη ανακαλυφθεί ως γραφική ύλη. Το σίγουρο με βάση τα όσα πολύ σωστά επεσήμαναν ήταν ότι οι καταγραφές γίνονταν στο χέρι αλλά καθώς η δυσκολία τους να αποφανθούν αν υπήρχαν από τότε βιβλία ή όχι ήταν έκδηλη, παρουσίασα ένα χειροποίητο βιβλίο αναφέροντας μόνο πως ανήκε σε αυτή την εποχή και ήταν κληροδότημα της προ-προ-προ γιαγιάς μιας κοπέλας που ήταν νοσοκόμα στον πόλεμο του '40 και αξιοποίησε κάποιες από τις σελίδες του ως ημερολόγιο. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν, ήθελαν οπωσδήποτε να το αγγίξουν. Κάποια από αυτά έδειξαν μεγάλο ζήλο και στο να διαβάσουν αποσπάσματα από τις καταγραφές της νοσοκόμας, πραγματοποιώντας ενδιαφέροντα σχόλια του τύπου: *«Τέλεια, γράμματα κυρία, αυτό το κορίτσι θα είχε 10 με τόνο στην καλλιγραφία!»*. Σύντομα άρχισαν να εικάζουν ότι αυτό το βιβλίο μπορεί να είχε κολληθεί στο χέρι. Τους ζήτησα να ανατρέξουν στα βυζαντινά χρόνια και στον τρόπο διάσωσης των αρχαίων κειμένων και το θέμα είχε λυθεί, όλα μιλούσαν για τα χειρόγραφα και για τα χειροποίητα βιβλία. Κατά τη σύγκριση του χειροποίητου βιβλίου με τα σημερινά, στην οποία τα προέτρεψα να προβούν σε ένα επόμενο βήμα, επισήμαναν ότι τα φύλλα μέσα δεν ήταν γυαλιστερά, το εξώφυλλο ήταν πολύ απλό, δίνοντάς μου την ευκαιρία να τους εξηγήσω πως το εξώφυλλο ήταν πολύ απλό γιατί είχε απλά το ρόλο να προφυλάξει το περιεχόμενο και πως από τη στιγμή που με την εξέλιξη της τεχνολογίας η διαφύλαξή πια δεν αποτελεί πια ζήτημα, οι άνθρωποι άρχισαν να μεριμνούν και για τη διακόσμηση των εξωφύλλων.

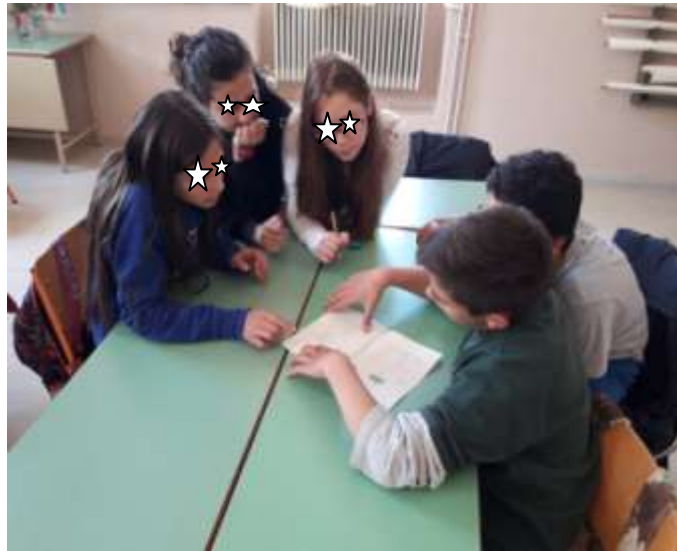
Όταν η συζήτηση ολοκληρώθηκε, έβαλα το βίντεο της χειροποίητης βιβλιοδεσίας να παίζει και όσο τα παιδιά το παρακολουθούσαν, κατάλαβαν αμέσως ότι τα πινέλα τα χρειαζόμασταν για να φτιάξουμε και εμείς χειροποίητα βιβλία, κάνοντας δηλώσεις όπως: *«Κυρία, μην περιμένεις εμείς να τα κάνουμε τόσο τέλεια όπως στα βίντεο!»*, *«Κυρία να βοηθάς και εσύ γιατί εμείς μπορεί να τα κάνουμε και λάθος...»*, *«Α κυρία, κατάλαβα, πάλι ωραία πράγματα θα κάνουμε!»*. Λίγο πριν το βίντεο ολοκληρωθεί, άρχισα διακριτικά να μοιράζω στα θρανία τα απαραίτητα για την βιβλιοδεσία υλικά. Σύντομα η επιχείρηση ξεκίνησε, κάθε βήμα το έδειχνα πρώτα εγώ και μετά το εκτελούσαν συνεργαζόμενα ανά δύο τα παιδιά. Το

ενδιαφέρον τους ήταν εντυπωσιακό. Ήθελαν να είναι βέβαια για το αν εκτελούσαν τα βήματα σωστά, ανησυχούσαν μήπως και το δικό τους βιβλίο δεν βγει καλό. Όσο τα στάδια της βιβλιοδεσίας εξελισσόταν δεν παρέβλεπα να κάνω και αναφορές, άλλοτε με ρωτήσεις και άλλοτε χωρίς σε βασικούς βιβλιοδετικούς όρους που είχαν γίνει γνωστοί και μέσα από το σχετικό βίντεο που προηγήθηκε. Η βιβλιοδεσία προχωρούσε για τα καλά όταν το κουδούνι χτύπησε και μέχρι να σκεφτώ από μέσα μου: *«Κοίτα σε τι στάδιο μας πέτυχε, αλλά θα μπορούσε να είναι και χειρότερα...»* και να σηκώσω το κεφάλι μου από το θρανίο όπου ετοιμαζόμουν να προβάλω ένα ακόμα στάδιο, είδα τα παιδιά ασάλευτα με τα μάτια τους καρφωμένα πάνω μου. Αυθόρμητα ρώτησα: *«Τι δε θα βγείτε;»* και ομόφωνα είπαν *«Ε, όχι!»*. Το τι χαρά ένιωσα δεν περιγράφεται! Η βιβλιοδεσία πήγε άψογα βάσει του αποτελέσματος και όσο συζητούσαμε πάνω στα τελευταία στάδια για πώς σκόπευαν να αξιοποιήσουν το βιβλίο τους, άκουσα πολύ όμορφες ιδέες: *«Εγώ κυρία ημερολόγιο.»*, *«Εγώ θα το δώσω στη μαμά μου για τη γιορτή της μητέρας την Κυριακή!»*, *«Εγώ θα το κάνω λεύκωμα να γράψουμε με τα κορίτσια.»*, *«Εγώ θα το έχω για να ζωγραφίζω.»*, *«Εγώ θα γράψω την ιστορία της ζωής μου στο Δημοτικό.»*. Το μονό που δεν προλάβουμε να κάνουμε ήταν η προβολή του ψηφιακού παραμυθού, η οποία αν και το στάδιο της γνωριμίας με το χειροποίητο βιβλίο είχε υλοποιηθεί κατά πρώτη διδακτική ώρα θα είχε σίγουρα πραγματοποιηθεί. Ήταν προφανές ότι υπερβήκαμε τις δύο ώρες που αρχικά είχα προβλέψει πως θα αρκούσαν για τον συγκεκριμένο σχεδιασμό. Ωστόσο θεωρώ ότι η προβολή του ψηφιακού παραμυθιού θα μπορούσε να είχε γίνει αν από την πρώτη κιόλας ώρα ο χρόνος που «χάθηκε» στη φάση των ανταλλαγής των αλφαβηταρίων υποκαθιστούνταν από ένα ψηφιακό ξεφύλλισμα με τη βοήθεια του προτζέκτορα, το οποίο με τη σειρά του θα έδινε χώρο κατά την δεύτερη ώρα στη γνωριμία με το χειροποίητο βιβλίο ώστε την επόμενη διδακτική ώρα να περάσουμε απευθείας στην δραστηριότητα της βιβλιοδεσίας. Παρόλα αυτά δεν ξέρω πόση αξία έχει πραγματικά στην συγκεκριμένη περίπτωση ένα ψηφιακό ξεφύλλισμα και πόσο αυτό συνάδει με τη φιλοσοφία μιας μουσειακής προσέγγισης όπως αυτή.

Τέλος, παρέβλεπα να αναφέρω πως για τις σημερινές τρεις ώρες της παρέμβασης είχαμε και κοινό στην τάξη. Το αποτελούσαν η καθηγήτρια των

Αγγλικών, που από την αρχή της ημέρας είχε εκδηλώσει το σχετικό ενδιαφέρον αλλά και η δασκάλα της παράλληλης στήριξης οι οποίες με συγχάρηκαν για την όλη προσπάθεια, αναφέροντας ότι και οι ίδιες έμαθαν πράγματα που αγνοούσαν εντελώς. Με τη λήξη μάλιστα της ημέρας μού ζήτησαν να τους δείξω το συνολικό περιεχόμενο της Μουσειοσκευής, κάτι που έκανα με χαρά.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 6ης-8ης διδακτικής ώρας









Άξονες αυτοαξιολόγησης 6^{ης}-8^{ης} διδακτικής ώρας

1. Η φάση της παρακίνησης για σήμερα τολμώ να πω πως πραγματοποιήθηκε «αυτόματα» χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια από μέρους μου. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε από την ώρα ακόμα του διαλείμματος που προηγήθηκε της 4^{ης} διδακτικής ώρας, όπως έγινε φανερό από τα παραπάνω, όταν μαθητές και μαθήτριες της τάξης μου με πλησίαζαν με τα πινέλα που τους είχα ζητήσει και με ρωτούσαν για τη χρησιμότητα που αυτά θα έχουν στο σημερινό μας μάθημα. Η αλήθεια είναι ότι στην αρχή είχα σκεφτεί να εξασφαλίσω εγώ τα πινέλα για το σύνολο των παιδιών καθώς στο ξυλουργείο του παππού μου διαθέτουμε πολλά σε αποστρατεία, αλλά μετά σκέφτηκα πως θα είχε ενδιαφέρον να φροντίσει το κάθε παιδί να προσκομίσει από ένα. Έτσι και έγινε. Κανένα από τα παιδιά δεν αμέλησε να φέρει το πινέλο του με ένα από τα κοριτσάκια, του οποίου ο μπαμπάς ήταν υδραυλικός και τα χρησιμοποιούσε στο βάψιμο εγκαταστατών καλοριφέρ, να προσκομίζει στην τάξη περισσότερα από ένα πινέλα φοβούμενη μήπως κάποιος/α ξεχνούσε το δικό του/της, αλλά ευτυχώς τα επιπλέον πινέλα δεν χρειάστηκαν. Έτσι όλα τα παιδιά μπήκαν στην τάξη με ήδη τεταμένο ενδιαφέρον αναμένοντας να δοθεί τέλος στην περιέργειά τους, όπου ένα ακόμα κουτί ήρθε για τους αποκαλύψει τους θησαυρούς του.

2. Το κλίμα διεξαγωγής της διδασκαλίας ήταν για μια ακόμα φορά πολύ όμορφο, ευχάριστο και δημιουργικό, με τα παιδιά να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον, τον ενθουσιασμό και την ευχαρίστησή τους σε κάθε στάδιό της.

3. Η διαδοχή των δραστηριοτήτων των επιμέρους φάσεων που σχεδίασα δεν παρουσίασαν κάποιο πρόβλημα κατά την υλοποίησή τους αλλά εκ του αποτελέσματος διαπίστωνα με χαρά ότι ήταν πολύ καλά τοποθετημένες, χωρίς χάσματα και σε λογική διαδοχή μεταξύ τους. Κάθε μια από αυτές ερχόταν τόσο για να θέσει στα παιδιά σε νέους προβληματισμούς και ερωτήματα όσο και για να τους παράσχει τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια για την υλοποίηση της κάθε επόμενης, κρατώντας τα σε εγρήγορση καθόλη τη διάρκεια της διδασκαλίας.

4. Η επικοινωνία μου με τα παιδιά ήταν πολύ καλή και αποτελεσματική για την προώθηση της εξέλιξης του μαθήματος. Φρόντιζα να διατυπώνω κατά βάση ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, να ανατροφοδοτώ συνεχώς τις απαντήσεις των παιδιών και να τα ενθαρρύνω να εκφράζουν την όποια σκέψη και απορία τους δίχως να θεωρούν το λάθος κολάσιμο. Ακόμα τα προέτρεπα να δέχονται και την βοήθεια άλλων συμμαθητών/τριών τους και εντόπιζα σε κάθε τους απάντηση και κάτι το θετικό που θα προωθούσε την εξέλιξη του μαθήματος. Ιδιαίτερα στη φάση της βιβλιοδεσίας προσπαθούσα, πέρα από να δείχνω στην ολομέλεια εμπράκτως την πιο απλή εκδοχή περάτωσης του κάθε βήματος, κατά τις επισκέψεις μου στα θρανία από όπου υπήρχε έκκληση για βοήθεια να δίνω με περαστικές περιγραφές και σαφείς, σύντομες προτάσεις λύσεις, αποφεύγοντας όσο ήταν δυνατό τις επεμβατικού χαρακτήρα κινήσεις, προκειμένου να μην στερώ από τα παιδιά τη χαρά της δημιουργίας και του πειραματισμού.

5. Πέτυχα να είμαι ευέλικτη, προσιτή, οργανωτική και αποτελεσματική κατά τη διδασκαλία. Σε αυτό πιστεύω πως συνέβαλε η πολύ καλή μου προετοιμασία τόσο σε γνωστικό όσο και σε οργανωτικό επίπεδο από το σπίτι αλλά και η σύνταξη ενός οδηγού που είχα μαζί μου ώστε να αυτοελέγχω την πορεία που θα ακολουθούσα στη διδασκαλία, καθώς αφορούσε ένα δίωρο και ήταν πιθανό να παραβλέψω κάτι από όσα με τα οποία ήθελα να καταπιαστούμε. Επίσης ένα δείγμα αποτελεσματικότητας πιστεύω ότι προέκυψε όταν κατά την παρουσίαση γύρω από το θέμα της τυπογραφίας στα παιδιά προέκυψαν αρκετές απορίες σχετικά με τον τρόπο χρήσης των επιμέρους εξαρτημάτων, τις οποίες έλυσα με παρομοιώσεις από άλλες διαδικασίες της καθημερινής ζωής καθόλα γνώριμες, παρά με εμπλοκή στον άγνωστο κόσμο της επίσημης ορολογίας που δεν θα ικανοποιούσε την περιέργειά τους.

6. Η σημερινή μέρα ήταν μια πρόκληση για εμένα και ενώ ξεκίνησε με μια έντονη αγωνία να με διακατέχει, με την ολοκλήρωσή της μου άφησε μόνο αισθήματα ανακούφισης και ικανοποίησης. Με εξαίρεση λοιπόν τον τελευταίο στόχο που αντιστοιχεί στη δραστηριότητα με το ψηφιακό παραμύθι που δεν υλοποιήθηκε, όλοι οι υπόλοιποι στόχοι εκτιμώ πως επιτεύχθηκαν για το σύνολο των μαθητών και

των μαθητριών. Γενικότερα όλα κύλησαν ομαλά χωρίς οργανωτικά-τεχνικά προβλήματα ή προβλήματα πειθαρχίας. Το ενδιαφέρον των παιδιών διατηρήθηκε αμείωτο σε όλη διάρκεια της διδασκαλίας, η οποία μέσα από ένα σύνολο ποικίλων υλικών και εποπτικών μέσων και τη βιωματικού χαρακτήρα δραστηριότητα της βιβλιοδεσίας τα οδήγησε στην απόκτηση νέων εμπειριών και στη σύνδεση προϋπάρχουσας γνώσης με νέα. Αξίζει φυσικά να μην παραλείψω το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος σχεδιασμός επεκτάθηκε για τις ανάγκες της περάτωσής του σε τρεις διδακτικές ώρες, κάτι που θα περιληφθεί στον αντίστοιχο προτεινόμενο προς τους/τις εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς. Μπορεί να φαντάζει αρκετός χρόνος, ωστόσο πέρασε πολύ γρήγορα καθώς πέρασε ευχάριστα και χωρίς τα παιδιά να εμφανίζουν το παραμικρή ένδειξη κόπωσης αλλά κάθε άλλο να διατηρούν την ενεργητικότητά τους τεταμένη μέχρι τέλους. Θεωρώ λοιπόν πως εκ του αποτελέσματος αξίζει να επιχειρηθεί. Τέλος, κάτι επιπλέον που θα προσθέσω στους προτεινόμενους σχεδιασμούς, πιθανά με μορφή υποσημειώσεων, είναι να προσεχτεί η παρουσίαση των εγχειρίδιων να είναι τυχαία πριν την σειροθέτηση αλλά και να γίνεται προσπάθεια υπολογισμού της χρονικής μας απόστασης από το εκάστοτε αλφαβητάριο είτε απλά, αριθμητικά, είτε σε αντιστοίχιση με άλλα γνωστά κοντινά, ιστορικά γεγονότα.

Παρασκευή 12 Μαΐου 2017

Σχέδιο μαθήματος 9^{ης} διδακτικής ώρας

<u>Κουτί Μουσειοσκευής: «Ντύσου στα μπλε»</u>		<i>Διάρκεια: Μία διδακτική ώρα</i>		
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Παρακίνηση	<p>Στο στάδιο της παρακίνησης εκμεταλλευόμαστε το περιεχόμενο του κουτιού της Μουσειοσκευής, «Ντύσου στα μπλε», καθώς και την «τεχνική» του κυκλικού εργαστηρίου ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα το σύνολο των μαθητών/τριών να έρθει σε επαφή με το σύνολο του περιεχομένου του. Όταν οι μετατοπίσεις των εξεταζόμενων αντικειμένων από τις επιμέρους ομάδες ολοκληρωθούν, ζητούμε από την κάθε ομάδα, με τον ορισμό ενός/μιας εκπροσώπου να δώσει μια σύντομη περιγραφή για το τι ακριβώς βρίσκεται μπροστά της. Η συγκεκριμένη προσπάθεια υποβοηθείται με την προβολή των όσων έχει η κάθε ομάδα μπροστά της και από τον προτζέκτορα ώστε η ολομέλεια να είναι σε θέση να συζητά πάνω στα λεγόμενα του/της εκάστοτε εκπροσώπου και να πραγματοποιεί και τις δικές της</p>	<p>-Να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά αντικείμενα και ντοκουμέντα που σχετίζονται με την ενδυμασία των Ελλήνων μαθητών/τριών των περασμένων χρόνων</p> <p>-Να αναγνωρίσουν το κειμενικό είδος</p>	Συζήτηση & ερωταποκρίσεις	Το κουτί της Μουσειοσκευής «Ντύσου στα μπλε», ηλεκτρονικό υπολογιστή, προτζέκτορα

	τοποθετήσεις.	της διαφήμισης και του αποκόμματος της εφημερίδας		
Κύριο μέρος	<p>Στη συνέχεια χωρίζουμε τους μαθητές/τριες σε δύο μεγάλες ομάδες και τις προτρέπουμε να καθίσουν στα «χαλάκια δράσης». Εκεί δίνουμε σε κάθε μια ένα διαφορετικό άρθρο: ένα υπέρ της κατάργησης της μαθητικής στολής και ένα κατά και με βάση αυτά, ζητούμε από την κάθε μια να διατυπώσει και να καταγράψει προτάσεις που να υπερασπίζονται την αντίστοιχη θέση. Οι προτάσεις αυτές μπορούν να αντλούνται αυτούσια από τα δοσμένα άρθρα ή και να εμπλουτίζονται από προσωπικές θέσεις. Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους, καλούνται δια εκπροσώπου να παρουσιάσουν η κάθε μια τις θέσεις της στην ολομέλεια της τάξης και να συζητήσουμε πάνω σε αυτές. Ανάλογα με την διαθεσιμότητα του χρόνου ζητούμε να πραγματοποιούν την καταγραφή των θέσεών τους οι ίδιοι οι εκπρόσωποι στον πίνακα, διαφορετικά το ρόλο αυτό αναλαμβάνουμε εμείς ή απλά μένουμε στην προφορική ανακοίνωση.</p>	<p>-Να επεξεργαστούν αυθεντικά κείμενα στο πλαίσιο των ομάδων</p> <p>-Να καταγράψουν και να παρουσιάσουν επιχειρήματα υπέρ και κατά της κατάργησης των σχολικών στολών</p>	Ομαδοσυνεργατική δράση, συζήτηση- διάλογος, debate	Χαλάκια, άρθρα από τον ηλεκτρονικό τύπο υπέρ και κατά της κατάργησης των ποδιών και των σχολικών στολών γενικότερα

Αξιολόγηση	<p>Η φάση της αξιολόγησης θα πραγματοποιηθεί μέσα από τη δραματοποίηση της σκηνής κατά την οποία ένας/μία μαθητής/τρια του παρελθόντος συναντάται με έναν/μία μαθητή/τρια του σήμερα. Σε πρώτη φάση προτρέπουμε τους/τις μαθητές/τριες να σκεφτούν αλλά και να επιλέξουν τρόπους που θα διακρίνουν εξωτερικά ποιο παιδί ανήκει σε ποια εποχή ώστε σε δεύτερη φάση να προβούμε στην δραματοποίηση. <i>«Τι λόγια άραγε να αντάλλαξαν τα δύο παιδιά;»</i>.</p>	<p>-Να εκφραστούν ανάλογα με τις ανάγκες της επικοινωνιακής περιστασης</p>	<p>Παιχνίδι δραματοποίησης</p>	
------------	---	--	--------------------------------	--

Περιγραφή υλοποίησης 9ης διδακτικής ώρας

Παρασκευή σήμερα και βρισκόμαστε λίγο πριν το τέλος της πρώτης φάσης της παρέμβασης! Η μέρα ξεκίνησε ευχάριστα με τα παιδιά να σπεύδουν στο γραφείο των δασκάλων για να μου δείξουν πώς διακόσμησαν τα εξώφυλλα των βιβλίων τους και άλλα να βρίσκονται ακόμη επί το έργον μέσα στην τάξη την ώρα του διαλείμματος, προμηθευόμενα χρυσόσκονες και άλλα διακοσμητικά από την ντουλάπα της τάξης τους. Τα αποτελέσματα ήταν πραγματικά πολύ όμορφα και οι επιλογές αντιπροσωπευτικές του καθενός και της καθεμιάς. Είχα φροντίσει να επιλέξω ένα ουδέτερου χρώματος ντύμα για τα εξώφυλλα των βιβλίων το οποίο ανέδειξε και το διάκοσμο που επέλεξαν με τη σειρά του καθένα από τα παιδιά. Φυσικά οι κλασικές ερωτήσεις για το τι θα κάνουμε σήμερα κυρία και τι θα έχουν μέσα τα κουτιά δεν έλειψαν, κάθε άλλο, αυτή τη φορά συνοδεύονταν και με την επιθυμία του να κάνουμε πάλι κάτι σε μορφή χειροτεχνίας. Και έτσι με αυτά και με εκείνα το κουδούνι χτύπησε και όλοι ήμασταν ορεξάτοι να ξεκινήσουμε! Σήμερα πριν ανοίξουμε το επόμενο σε σειρά κουτί θέλησα να «επαναπροσδιορίσουμε» λίγο το όλο πλαίσιο της προσπάθειας. Με ερωτήσεις λοιπόν ζήτησα από τα παιδιά να μου μιλήσουν για τη Μουσειοσκευή και την προέλευσή της. Αρκετά συχνά αναφερόμουν σε αυτή αλλά και το Μουσείο που δημιούργησε ο Χρίστος Τσολάκης όταν τα παιδιά κατά το άνοιγμα προηγούμενων κουτιών αναρωτιόντουσαν σχετικά με τη διάσωση των όσων αυτά περιείχαν, ωστόσο αυτός ήταν ένας τρόπος να αναφερθούμε και πάλι στο θέμα αλλά να διαπιστώσω κατά πόσο τα ίδια τα παιδιά είχαν κάνει εν τέλει τη σύνδεση μεταξύ της Μουσειοσκευής και του Μουσείου Σχολικής Ζωής της Βέροιας. Με μεγάλη μου χαρά λοιπόν τα άκουσα να κάνουν αναφορές τόσο στο Μουσείο της Βέροιας όσο και στο δάσκαλο, όπως τον αποκαλούσαν, που είχε μαζέψει όλα τα πράγματα για να το φτιάξει καθώς και στην ιδιότητα της Μουσειοσκευής να «ταξιδεύει» ανά τα σχολεία. Το καλύτερο βέβαια ήταν η δήλωση δυο παιδιών ότι ζήτησαν από τους γονείς τους να επισκεφτούν το συγκεκριμένο Μουσείο. Η επιθυμία τους παρέσυρε και τα υπόλοιπα παιδιά και τους εξήγησα πως θα μπορούσαν να το κάνουν σε μια από τις ημερήσιες εκδρομές που θα πήγαιναν μελλοντικά, αν επέλεγαν φυσικά ως προορισμό τους την πόλη της Βέροιας. Τότε ξαφνικά επικράτησε μια ευχάριστη αναστάτωση: «Ναι, κυρία να

πάμε, αλλά να μας πάτε εσείς!», «*Να πείτε στον κύριο Διευθυντή ότι θέλουμε να πάμε και να έρθετε εσείς μαζί μας στην εκδρομή.*», «*Ναι κυριάααα πάντε μας!*». Δυστυχώς τους έκοψα τα φτερά καθώς όπως γνώριζα έπειτα από συζήτησή μου με το Διευθυντή δεν προβλεπόταν να πάνε κάποια εκδρομή μέχρι το τέλος της χρονιάς, ωστόσο συνέχισα λέγοντας πως δεν υπήρχε κανένα εμπόδιο στο να κάνουν αυτό το ταξίδι την επόμενη σχολική χρονιά, στο Γυμνάσιο, και η κατάσταση κάπως ισορρόπησε αν και υπήρξαν αρκετά σχόλια του τύπου: «*Ναι όμως κυρία εσείς δε θα είστε, εμείς θέλουμε με εσάς.*», «*Δε με νοιάζει εμείς θα πούμε να έρθετε και εσείς, αφού κάνετε μεταπτυχιακό μπορείτε να έρθετε και στο Γυμνάσιο.*».

Ήταν όμως πια καιρός να προχωρήσουμε, «*Μη μου στεναχώριεστε και η Μουσειοσκευή μας έχει πολλά ωραία πράγματα για σήμερα.*» ανέφερα χαρακτηριστικά και ο αγώνας διεκδίκησης του ποιος/α θα ανοίξει το νέο κουτί ξεκίνησε αμέσως! Το περιεχόμενο του κουτιού «*Ντύσου στα μπλε*» κέρδισε από την πρώτη στιγμή το ενδιαφέρον των παιδιών. Όλα τους ήθελαν να δουν και να αγγίξουν ό,τι αυτό περιείχε. Ευχάριστο και ταυτόχρονα αστείο στιγμιότυπο ήταν η αυθόρμητη κίνηση δυο παιδιών των ομάδων που έτυχαν με την αρχική κατανομή του υλικού από μια ποδιά να προσπαθούν να τη φορέσουν, με το ένα από τα δύο τελικά να μην τα καταφέρνει καθώς η μία εξ αυτών ήταν αρκετά μικρή. Στη συνέχεια και αφού όλες οι ομάδες περιεργάστηκαν το συνολικό περιεχόμενο του κουτιού μέσω των κυκλικών ανταλλαγών, με τη βοήθεια μιας παρουσίασης που περιελάμβανε τα όσα μελέτησαν σχολιάζαμε πάνω σε αυτά. Ιδιαίτερα σταθήκαμε στις φωτογραφίες καθώς τα υπόλοιπα υλικά αναγνωρίστηκαν πολύ εύκολα. Τα κορίτσια της τάξης είχαν παρατηρήσει ότι τα κορίτσια στις φωτογραφίες πέρα από στολές, όπως αρχικά αποκαλούσαν τις ποδιές, φορούσαν και άσπρες κορδέλες στα μαλλιά. Εξήγησα λοιπόν πως και η κορδέλα ήταν υποχρεωτική όσο και η ποδιά και έδωσα το λόγο στα αγόρια: «*Για παρατηρείστε και εσείς καλύτερα τα αγόρια στις φωτογραφίες, τι το διαφορετικό βλέπετε;*». Η πρώτη διαφορά που εντοπίστηκε ήταν τα καπέλα, που ονομαζόντουσαν πηλίκια, όπως εξήγησα. Η δεύτερη διαφορά ήταν τα πάρα πολύ κοντοκουρεμένα μαλλιά, τα σχεδόν ξυρισμένα. Σε αυτή τη δεύτερη, σταθήκαμε αρκετά. Κάποια από τα παιδιά υποστήριξαν ότι έτσι απλά ήταν η μόδα, «*Απασχολούσε άραγε τόσο πολύ η μόδα τα παιδιά της παλαιότερης εποχής, για*

σκεφτείτε λίγο τον τρόπο που ζούσαν, τα ζητήματα της καθαριότητας που αναφέραμε τις προάλλες.». Το θέμα άρχισε να φωτίζεται με τα παιδιά να μου παραθέτουν σχεδόν το σύνολο των όσων είχαμε αναφέρει για τις ελλείψεις των σημερινών ανέσεων και με ένα κοριτσάκι μάλιστα, που όπως μας αποκάλυψε είχε συζητήσει με τη γιαγιά της για αυτά τα θέματα, να μας περιγράφει τη διαδικασία του μπάνιου. Έτσι αρχικά καταλήξαμε στο ότι το συχνό κούρεμα γινόταν για να γλυτώνουν τη διαδικασία του μπάνιου, σύντομα όμως φτάσαμε και στον πραγματικό λόγο, τις ψείρες που κάποιες φορές ταλαιπωρούν και τους μαθητές του σήμερα. Κάτι που ήταν αδύνατο να γνωρίζουν τα παιδιά αλλά φρόντισα να γίνει γνωστό ήταν ότι το κοντό μέχρι και το εντελώς κούρεμα ήταν και ένας από τους τρόπους που οι δάσκαλοι επέλεγαν να τιμωρούν τους μαθητές τους.

Ακολούθως άρχισα να προβληματίζω τα παιδιά για το θέμα της ποδιάς, «*Πώς θα σας φαινόταν να φορούσατε και εσείς σήμερα ποδιά;*». Οι απόψεις ήταν αντικρουόμενες οπότε και έκρινα πως είχε φτάσει η ώρα και για την ομαδική μας δραστηριότητα. Ζήτησα λοιπόν από τα παιδιά να ενωθούν σχηματίζοντας δυο μεγάλες ομάδες και να καθίσουν στα χαλάκια που είχα τοποθετήσει στο μπροστά και στο πίσω μέρος της τάξης. Τα χαλάκια μάλιστα δεν ήταν τυχαία επιλεγμένα, όλα ήταν φτιαγμένα στο αργαλειό, όπως επεσήμανα προτρέποντας τα παιδιά να τα παρατηρήσουν προσεκτικά. Αφού οι ομάδες σχηματίστηκαν, μοίρασα από δυο φορές στην κάθε μία τα αντίστοιχα άρθρα, καθώς αυτές ήταν αρκετά μεγάλες και πλησιάζοντας την κάθε μία έδωσα τις απαραίτητες οδηγίες δράσης. Αρχικά έδωσα λίγο χρόνο στις ομάδες μέχρι να ολοκληρώσουν τη μελέτη των άρθρων και τις επισκέφτηκα και πάλι για να τους υπενθυμίσω το ρόλο τους, τον τρόπο που θα προσεγγίσουν το θέμα τους, πραγματοποιώντας αναφορές όχι μόνο σε ισχυρισμούς-επιχειρήματα που εντοπίζουν στα κείμενα αλλά και σε προσωπικές θέσεις. Η ομάδα μάλιστα του «υπέρ» της επαναφοράς της ποδιάς μου ανέφερε προβληματισμένη πως το κείμενο-άρθρο είχε πάρα πολλά και δεν τα θυμόντουσαν όλα για να τα καταγράψουν, τότε προέτρεψα τα μέλη της να το ξαναδιαβάσουν πιο προσεκτικά και αργά και να αποφασίζουν τι από όσα αναφέρει είναι χρήσιμο και να το υπογραμμίσουν ώστε μετά να το μεταφέρουν στο δικό τους χαρτί. Όπως διαπίστωσα αργότερα τα παιδιά έκαναν ακριβώς ό,τι τους είπα και με χαρά τα είδα

να ανταλλάσουν σκεπτικά ιδέες, να απορρίπτουν και να επισημαίνουν άλλες. Η ομάδα του «κατά» φαινόταν να μην είχε τέτοιες ανησυχίες και να προβαίνει σε καταγραφές ευθύς εξ αρχής, ωστόσο προέτρεψα και σε αυτή, ό,τι και στην άλλη για να βεβαιώσω ότι είχαν πραγματοποιήσει μια σε βάθος μελέτη του κειμένου που της είχε δοθεί.

Όταν λοιπόν οι ομάδες ολοκλήρωσαν την προσπάθειά τους, οι εκπρόσωποι αυτών μας αποκάλυψαν τις ενδιαφέρουσες καταγραφές με εμένα να ζητώ διευκρινήσεις για κάποιες από αυτές τόσο από τους/τις εκπροσώπους όσο και από την ολομέλεια. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα του «υπέρ» κατέγραψε τα εξής: «1. Με την επαναφορά της ποδιάς τα κορίτσια θα ντύνονται πιο σεμνά, 2. Οι γονείς δεν θα ξοδεύουν πολλά χρήματα στην αγορά, 3. Το χρώμα της θα μας θυμίζει το εθνικό χρώμα της σημαίας, 4. Φοράμε τα ίδια ρούχα και δεν προσβάλλει ο ένας τον άλλο, 5. Η ποδιά στηρίζει την ισότητα κάθε παιδιού. 6. Όσα παιδιά δεν φοράνε τα κατάλληλα ρούχα καταλήγουν περιθωριοποιημένα». Από τη συγκεκριμένη μάλιστα ομάδα με αφορμή την τελευταία της καταγραφή αλλά και κάποιες κουβέντες που είχα ακούσει κατά την ώρα της επεξεργασίας του κειμένου, ζήτησα από την ολομέλεια να σκεφτεί περιπτώσεις που φοράμε στολές στη ζωή μας και γιατί να το κάνουμε αυτό. Τότε πολύ σωστά τα παιδιά μίλησαν για την περίπτωση της παρέλασης και τις ομάδες του ποδοσφαίρου. Καταλήξαμε πως οι ίδιες φορεσιές μας κάνουν να νιώθουμε ομάδα αλλά και μας διακρίνουν ως τέτοια από άλλες. Ένα από τα αγόρια μας που η αδερφή του φοιτά στην Γ΄ Λυκείου ανέφερε χαρακτηριστικά ότι για αυτό ακριβώς το λόγο πάντα η Γ΄ Λυκείου φοράει αλλά ρούχα στην παρέλαση, για να ξέρουν όλοι ότι είναι η τελευταία τάξη.

Σε ό,τι αφορά την ομάδα του «κατά» αυτή κατέγραψε τα εξής: «1. Η ποδιά καταπίεζε τους μαθητές, 2. Εμπόδιζε την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, 3. Τα παιδιά ένιωθαν άσχημα και άβολα, 4. Έκανε τα σχολεία να μοιάζουν με στρατόπεδα, 5. Δεν μπορούσαν να φορούν φούστα και παντελόνια σε άλλο χρώμα». Με αφορμή την τελευταία καταγραφή της συγκεκριμένης ομάδας επισημίναμε και μια αρνητική χρεία της χρήσης της στολής, αυτής στις φυλακές και στα στρατόπεδα που ναι μεν οροθετεί ένα σύνολο ανθρώπων από ένα άλλο, αλλά με αρνητικό τρόπο.

Μόλις οι παρουσιάσεις ολοκληρώθηκαν, διαπίστωσα ότι υπολειπόντουσαν μόνο λίγα λεπτά μέχρι τη λήξη της συγκεκριμένης διδακτικής ώρας και μέσα σε αυτά θεώρησα πως δεν ήταν εφικτό να υλοποιήσουμε τη δραστηριότητα της δραματοποίησης. Ωστόσο τα λίγα αυτά λεπτά δεν έπρεπε να μείνουν ανεκμετάλλευτα και έτσι ζήτησα από την ολομέλεια να μου περιγράψει πώς θα ζωγράφιζε έναν μαθητή του παρελθόντος και έναν του σήμερα. Μάλιστα σκέφτηκα ότι κάτι τέτοιο θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί και αφότου τα παιδιά είχαν έρθει σε επαφή με το σύνολο του περιεχομένου της Μουσειοσκευής σαν μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, που σίγουρα θα επιχειρήσω αν ο διαθέσιμος χρόνος μου το επέτρεπε, αλλά και σίγουρα θα προτείνω στο συνοδευτικό βιβλίο δραστηριοτήτων της Μουσειοσκευής. Σχετικά τώρα με το ερώτημα που έθεσα τα παιδιά, τα οποία επέλεξαν ο μαθητής από το παρελθόν να ήταν αγόρι και του σήμερα ένα κορίτσι, ανέφεραν στο λιγοστό αυτό χρόνο πως τον πρώτο ίσως να τον κάνανε να είχε ξυρισμένο το κεφάλι, μπορεί και να φορούσε και πηλίκιο, αλλά θα φορούσε σίγουρα ποδιά με κοντό παντελόνι και χαλασμένα παπούτσια γιατί θα έπαιζε πολύ μπάλα. Ακόμα θα ήταν φτωχός και μπορεί και να είχε και μια μελανιά στο χέρι από το ξύλο που του έδωσε ο δάσκαλος. Τα πράγματα ήταν πιο εύκολα για το μαθητή του σήμερα, θα φορούσε σταράκια, μπορεί παντελόνι τζιν ή φόρμες με ωραία χρώματα και φυσικά θα είχε κινητό τηλέφωνο κ.τ.λ. Και κάπως έτσι ολοκληρώθηκε και η ένατη κατά σειρά διδακτική ώρα του προγράμματος της παρέμβασης και παρόλο που δεν ολοκληρώθηκε μέχρι τέλους ο προβλεπόμενος σχεδιασμός, θεωρώ πως είναι εφικτό να ολοκληρωθεί σε μια διδακτική ώρα καθώς στη περίπτωση της σημερινής ημέρας ο χρόνος που κατέλαβε η αρχική μας συζήτηση με τα υπολειπόμενα τελευταία λεπτά πιστεύω ότι θα αρκούσε για την κάλυψη-πραγματοποίηση και της τελευταίας δραστηριότητας, αυτή της δραματοποίησης.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 9ης διδακτικής ώρας



Σχέδιο μαθήματος 10^{ης} διδακτικής ώρας

Κουτί Μουσειοσκευής: «Παιδιά στα γράμματα, παιδιά στα πινακίδια»		Διάρκεια: Μία διδακτική ώρα		
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Παρακίνηση	Στο στάδιο της παρακίνησης εκμεταλλευόμαστε το περιεχόμενο του κουτιού της Μουσειοσκευής «Παιδιά στα γράμματα, παιδιά στα πινακίδια» καθώς και την «τεχνική» του κυκλικού εργαστηρίου ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα το σύνολο των μαθητών/τριών να έρθει σε επαφή με το σύνολο του περιεχομένου του. Όταν οι μετατοπίσεις-αμοιβαίες ανταλλαγές και οι πειραματισμοί με τα υλικά γραφής ολοκληρωθούν, ζητούμε από την κάθε ομάδα, με τον ορισμό ενός/μίας εκπροσώπου να κάνει μια σύντομη περιγραφή για το τι ακριβώς βρίσκεται μπροστά της. Η συγκεκριμένη προσπάθεια υποβοηθείται με την προβολή των όσων έχει η κάθε ομάδα μπροστά της και από τον προτζέκτορα ώστε η ολομέλεια να είναι σε θέση να συζητά πάνω στα λεγόμενα του/της εκάστοτε εκπροσώπου και να πραγματοποιεί και τις δικές της τοποθετήσεις.	-Να έρθουν σε επαφή με αυθεντικά υλικά γραφής -Να πειραματιστούν χρησιμοποιώντας τις διαθέσιμες γραφικές ύλες	Ερωταποκρίσεις με κατευθυνόμενο διάλογο & μαιευτική	Το κουτί της Μουσειοσκευής «Παιδιά στα γράμματα, παιδιά στα πινακίδια», ηλεκτρονικό υπολογιστή, προτζέκτορα
Κύριο μέρος	Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης της εκάστοτε ομάδας συνεχίζουμε εμείς με την παροχή μέσω ειδικά διαμορφωμένων και	-Να διατυπώσουν	Διάλογος-συζήτηση,	Ηλεκτρονικό

	<p>σύντομων παρουσιάσεων συμπληρωματικών ιστορικών και κατασκευαστικών στοιχείων για το κάθε υλικό γραφής. Παράλληλα δεν παραβλέπουμε κατά την διεξαγωγή των παρουσιάσεων μέσω ερωταποκρίσεων να προβληματίσουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που παρείχε στους/στις χρήστες/στρίες τους η κάθε γραφική ύλη τόσο κατά τη μεταξύ τους σύγκριση όσο και σχέση με τις σημερινά διατιθέμενες γραφικές ύλες. Τέλος, προτρέπουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας να ταξινομήσουν τα συγκεκριμένα υλικά γραφής από το παλαιότερα στα νεότερα επιχειρηματολογώντας. Ακολουθώντας προβάλλουμε με τη χρήση του προτζέκτορα και σε πρώτη φάση τον τίτλο του αποσπάσματος [Πρώτη μέρα στο σχολείο] («Αναφορά στο Γκρέκο», Καζαντζάκης) και προτρέπουμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου που θα ακολουθήσει. Στη συνέχεια και αφού οι τοποθετήσεις-προβλέψεις των μαθητών/τριών ολοκληρωθούν προβαίνουμε στην ανάγνωση του κειμένου χωρίς να το προβάλλουμε με τη βοήθεια του προτζέκτορα ώστε να προαχθεί η ικανότητα της ακρόασης και αφού διαπιστωθεί ή όχι το εύστοχο των αρχικών υποθέσεων των μαθητών/τριών συζητούμε στην ολομέλεια για το περιεχόμενο της ιστορίας: <i>«Πώς σας φάνηκε</i></p>	<p>πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της χρήσης της εκάστοτε γραφικής ύλης</p> <p>-Να ταξινομήσουν τις υπάρχουσες γραφικές ύλες βάση παλαιότητας</p> <p>-Να διατυπώσουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου</p> <p>-Να συγκρίνουν την συγκεκριμένη πρώτη μέρα στο σχολείο με τη</p>	<p>ομαδοσυνεργατική δράση, δημιουργική γραφή</p>	<p>υπολογιστή, προτζέκτορα</p>
--	--	--	--	--------------------------------

	<p>η ιστορία;», «Πώς νιώσατε ακούγοντας αυτή την ιστορία;», «Υπάρχει κάτι που να σας έκανε εντύπωση και γιατί;», «Σε ποια εποχή πιστεύετε ότι διαδραματίζεται το συγκεκριμένο γεγονός;», «Η δική σας πρώτη μέρα στο σχολείο μοιάζει καθόλου με αυτή;».</p> <p>Έπειτα αποκαλύπτουμε το πλήρες κείμενο με τη βοήθεια του προτζέκτορα και ζητούμε από τους μαθητές και τις μαθήτριες δουλεύοντας αυτή τη φορά σε ζευγάρια (ή σε ομάδες, ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο) να δώσουν σύντομα σε μια ή δύο παραγράφους τη δική τους εκδοχή για την συνέχιση της ιστορίας. Αφού τα ζευγάρια (ή οι ομάδες) ολοκληρώσουν την προσπάθειά τους, καλούμε όσους από τους/τις εκπροσώπους να διαβάσουν στην ολομέλεια τη δική τους εκδοχή.</p>	<p>δική τους</p> <p>-Να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη συνέχιση της ιστορίας με το δικό τους τρόπο</p>		
--	--	--	--	--

Περιγραφή υλοποίησης 10^{ης} διδακτικής ώρας

Σειρά είχε για αυτή την ώρα το άνοιγμα ενός από τα πιο ενδιαφέροντα κουτιά της Μουσειοσκευής. Προσωπικά με γοητεύει πολύ καθώς αποτελεί κομμάτι του μαγικού ταξιδιού της προσπάθειας να αποτυπωθεί η γραφή και προσδοκούσα το ίδιο να γοητευτούν και οι μαθητές και οι μαθήτριές μου. Λίγο πριν το παιδί που επιλέγηκε για αυτή την ώρα να διανείμει το περιεχόμενο του κουτιού, ανοίξει το εν λόγω κουτί, ζήτησα από την ολομέλεια να κάνει υποθέσεις σχετικά το τι είδους γραφικές ύλες θα μπορούσε να περιέχονται σε αυτό. Τα περισσότερα περιορίστηκαν στο να κάνουν λόγο για στύλους, μολύβια, σβήστρες, ξύστρες, μπλάνγκο και άλλα συναφή και αν και μπορεί να μην έπεσαν μέσα στις προβλέψεις τους, ωστόσο ήταν σημαντικό που ξεκάθαρα κατανοούσαν σε τι αναφερόμαστε με τον όρο γραφικές ύλες. Τα επιβράβευσα λοιπόν για τον σωστό προσανατολισμό της σκέψης τους και επισημαίνοντας πως τα όσα ανέφεραν είναι οι γραφικές ύλες του σύγχρονου σχολείου τα προέτρεψα να γνωρίσουν αυτές που χρησιμοποιούνταν στα σχολεία των περασμένων αιώνων, δίνοντας και κατά κάποιο τρόπο το σύνθημα για το άνοιγμα του κουτιού.

Έτσι λοιπόν το κουτί ανοίχτηκε και χάρισε μια πρωτόγνωρη εμπειρία στους μαθητές και τις μαθήτριές μου. Η έκπληξη, η χαρά και ο ενθουσιασμός τους την ώρα που περιεργάζονταν τα υλικά του ήταν ό,τι ακριβώς προσδοκούσα. Άρχισαν αμέσως να τα χρησιμοποιούν. Η ομάδα μάλιστα που έτυχε πρώτη το ρωμαϊκό δίπτυχο δεν είχε την υπομονή να της δώσω ένα αιχμηρό ξυλάκι που είχα μαζί μου αλλά ξεσήκωσε από τις τσάντες της τους διαβήτες. Οι ερωτήσεις φυσικά έπεφταν από παντού βροχή: «Ποιος το έφτιαξε αυτό;», «Πώς λέγεται αυτό;», «Αυτό το είχαν οι μαθητές ή ο δάσκαλος;», «Με τι σβήνουν σε αυτό;», «Όταν στεγνώσει η μπογιά το πλένουμε;», «Εδώ τι γράφει;» και πολλές-πολλές άλλες. Ωστόσο απέφευγα συστηματικά να απαντήσω, λέγοντας πως όλα αυτά θα τα συζητούσαμε αργότερα όλοι μαζί. Με τη βοήθεια λοιπόν των κυκλικών ανταλλαγών όλα τα παιδιά έγραψαν από λίγο και στην πλάκα και στο ρωμαϊκό δίπτυχο, και στο χαρτί με τον κοντυλοφόρο. Τα περισσότερα επέλεξαν να γράψουν τα ονοματεπώνυμά τους. Όταν λοιπόν είδα πως όλα τα παιδιά είχαν έρθει σε επαφή και χρησιμοποιήσει το σύνολο των γραφικών υλών, αιτήθηκα το μάζεμα των υλικών προκειμένου να

συζητούμε αυτή τη φορά, λύνοντας τις απορίες τους, αν και πιστεύω ότι δεν θα είχαν κανέναν πρόβλημα να συνέχιζαν με την χρήση τους μέχρι και το τέλος της ώρας. Με τη βοήθεια λοιπόν της παρουσίασης που είχα ετοιμάσει έκανα γνωστά στην ολομέλεια ονομασίες και βασικά γνωρίσματα των υλικών που μόλις είχαν γνωρίσει μην παραλείποντας να την προβληματίζω κάθε φορά σε ό,τι αφορά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης τους γενικότερα αλλά και στη μεταξύ τους σύγκριση. Τα παιδιά ανέφεραν για τα περισσότερα πως ό,τι και αν αποτυπωνόταν πάνω τους δεν ήταν δυνατό να διατηρηθεί για πάντα, πως το σβήσιμο, ειδικά για το ρωμαϊκό δίπτυχο, ήταν μια δύσκολη διαδικασία, αλλά και το γράψιμο στο ρωμαϊκό δίπτυχο ήθελε μεγαλύτερο κόπο από ότι αυτό στην πλάκα, ή το τετράδιο. Βλέποντας το ενδιαφέρον τους να είναι ιδιαίτερα τεταμένο θέλησα να τους δώσω στοιχεία και για ένα ακόμη πιο παλιό μέσο γραφής, του πάγκου με την άμμο που χρησιμοποιούταν κατά κόρον στα χρόνια εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, το περιεχόμενο της οποίας αντιλήφθηκαν άμεσα ερμηνεύοντας εύστοχα την ονομασία της. Για το τέλος άφησα τη διαφάνεια της παρουσίασης που περιέχει την εικόνα μια μελανόμορφης παράστασης Κύλικα του Δούρι: Β' Σκηνή σχολείου (490-480 π.Χ. Βερολίνο, Staatliche Museen Preussischer Kulturbesitz, Antikensammlung) για την οποία ζήτησα να γίνει λόγος σχετικά με το τι ακριβώς κρατούσε ο κεντρικός «ήρωας». Κάποια από τα παιδιά είπαν ρωμαϊκό δίπτυχο και άλλα πολύ εύστοχα λάπτοπ. Εξήγησα ότι δεν πρόκειται για μια κατασκευασμένη εικόνα αλλά ένα πραγματικό, αρχαιολογικό εύρημα και πως η εύχρηστη δομή του δίπτυχου με το κερί αποτέλεσε την έμπνευση για το σημερινό λάπτοπ. Κατά τρόπο παρόμοιο ένα από τα αγόρια μας διαπίστωσε ότι και το τάμπλετ θα μπορούσε να θεωρηθεί η εξέλιξη της πλάκας.

Στη συνέχεια ζήτησα από τα παιδιά να καθίσουν αναπαυτικά στα καρεκλάκια τους και να ακούσουν μια σύντομη ιστοριούλα, ήταν αυτή με τίτλο [Πρώτη μέρα στο σχολείο] από το έργο του Καζαντζάκη, «Αναφορά στο Γκρέκο». Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης προέβηκα σε ερωτήσεις κατανόησης που απαντήθηκαν σωστά από τα παιδιά και αφού προσδιορίσαμε πως η ιστορία αφορούσε την πρώτη μέρα στο Δημοτικό Σχολείο και όχι την πρώτη μέρα σε μια οποιαδήποτε τάξη του Δημοτικού, αλλά και μια πρώτη μέρα πολύ πίσω στο χρόνο,

παρακίνησα τα παιδιά να αναπολήσουν τη δική τους πρώτη μέρα: «*Πώς ήταν η δική σας πρώτη μέρα, έμοιαζε αυτή του πρωταγωνιστή της ιστορίας;*». Τότε άρχισε μια ενδιαφέρουσα κουβέντα με τα περισσότερα από τα παιδιά να έχουν να αναφέρουν ένα αξιοσημείωτο για αυτά περιστατικό. Χαρακτηριστικά όμως θυμάμαι τις δύο πιο «αστείες» ιστορίες, άνηκαν σε δύο από τα αγόρια μας. Στη μια από αυτές η μητέρα του παιδιού σε μια προσπάθεια να το οδηγήσει στο σχολείο χωρίς εκείνο να κλάψει, αφού αυτό έκανε κάθε φορά και μόνο στη σκέψη του σχολείου, του είπε ψέματα πως θα πήγαιναν στη θεία του να πάρουν όπως συνήθιζαν αυγά, μόνο που το σπίτι της θείας ήταν ακριβώς δίπλα στο σχολείο και έτσι δεν τη γλύτωσε. Η άλλη ιστορία ήθελε μαμά και γιο να έχουν είδη μπει στο χώρο της αίθουσας για μια πρώτη επαφή, με τον δεύτερο να βάζει τα κλάματα και τη μητέρα να του υπόσχεται ότι για να σταματήσει θα πάει να του αγοράσει μία δωροσακούλα. Η δωροσακούλα δεν ήταν παρά η πρόφαση της μητέρας για να αποχωρήσει από το χώρο του σχολείου. Στο μεταξύ όσο η δωροσακούλα αργούσε να φανεί, ο γιος συνάντησε ένα φίλο του από την παιδική χαρά και ξεχάστηκε παίζοντας στο προαύλιο, δεν ξέχασε όμως και τη δωροσακούλα την οποία απαίτησε επιστρέφοντας στο σπίτι. Ιδιαίτερα με ευχαρίστησε ότι τα παιδιά θέλησαν να μάθουν πώς ήταν και η δική μου πρώτη μέρα στο σχολείο και φυσικά δεν τους το αρνήθηκα. Αν και η δική μου πρώτη μέρα δεν είχε κάτι το επεισοδιακό (η προσαρμογή ήταν εύκολη καθώς ο δάσκαλος μου και σημερινός Διευθυντής του σχολείου μας, ήταν συμμαθητής της μαμάς μου και είχα ακούσει από νωρίς για αυτόν τα καλύτερα), τα παιδιά χάρηκαν αλλά και απόρησαν πώς ήταν δυνατό να ήταν δάσκαλός μου ένας από τους δικούς τους δασκάλους, ενώ επιπλέον μου ζήτησαν να τους πω και το παραμύθι που τους ανέφερα πως μας διάβασε ο δάσκαλός μου μπαίνοντας στην τάξη. Ήταν αυτό με τις δύο κατσίκες που μάλωναν πάνω σε ένα γεφύρι, από το πράσινο Ανθολόγιο. Τους υποσχέθηκα ότι θα τους το αφηγούμουν εφόσον μας περίσσειε χρόνος.

Όταν λοιπόν όλες οι διηγήσεις ολοκληρώθηκαν προέτρεψα τα παιδιά δρώντας σε ομάδες όπως κάθε φορά να γράψουν, σύντομα, μέσα σε μια παράγραφο τη συνέχεια της ιστορίας που είχαμε διαβάσει. Έτσι μοίρασα σε κάθε μια από τις ομάδες το κείμενο της ιστορίας και όσο εκείνες δούλευαν τις παρακολουθούσα διακριτικά. Είχα μέσα μου ένα φόβο μήπως και δεν τους φανεί

ενδιαφέρουσα αυτή η δραστηριότητα, μήπως την εκλάβουν σαν μια έκθεση, αλλά ευτυχώς φάνηκε να το διασκεδάζουν πολύ, με τα χιουμοριστικά σχόλια να δίνουν και να παίρνουν στις ομάδες και ένα κοριτσάκι να λέει: «Αχ κυρία, πού το ξέρατε ότι μας αρέσει να γράφουμε ιστορίες και μας βάλατε κι εσείς!».

Παρόλα τα χιουμοριστικά σχόλια και τα γέλια που επικράτησαν κατά τη φάση της συγγραφής οι τέσσερις διαφορετικές εκδοχές συνέχισης της ιστορίας ήταν ιδιαίτερα εύστοχες με τα παιδιά να εμπλέκουν μέσα στις περιγραφές τους φράσεις όπως: «*Η δάσκαλος εμφάνισε και πάλι τη βίτσα [...]*», «*[...] έβγαλα τη σχολική μου ποδιά*», «*[...] άρχισε να μας μιλάει για τους κανόνες του σχολείου και μετά τους γράψαμε στα τετράδια.*», «*[...] ευτυχώς ο δάσκαλος δε χρειάστηκε να δείρει κανέναν.*», «*Εξοργισμένος ο δάσκαλος έδωσε μια με τη βέργα στο χέρι κάθε μαθητή*». Σημαντικότερη αναφορά για εμένα ήταν η φράση που περιέλαβε στο κείμενό της μια από τις ομάδες και είχε ως εξής: «*[...] τους είπε ότι είχε μια νέα παιδαγωγική, τη βίτσα.*», που αναδιατύπωνε κατά κάποιο τρόπο δικά μου λόγια καθώς λίγες μέρες πριν είχα χρησιμοποιήσει την λέξη παιδαγωγική για να αναφερθώ με ειρωνεία στη χρήση της βέργας.

Τέλος, ένα ακόμα ευχάριστο γεγονός για τη σημερινή ημέρα ήταν η εκπροσώπηση μιας εκ των ομάδων από το πιο συνεσταλμένο παιδί (βλ σελ 214-216), το οποίο αν και με βάση και τα λεγόμενα του υπεύθυνου της τάξης ναί μεν αυτές τις μέρες επέδειχνε τη μεγαλύτερη ενεργητικότητα και συμμετοχή που έχει δείξει ποτέ του, αλλά μόλις σήμερα τόλμησε με δική του αυτοπρόταση να γίνει εκπρόσωπος της ομάδας του. Μάλιστα μετά την παρουσίασή του καταχειροκροτήθηκε αυθόρμητα από τους συμμαθητές του και τις συμμαθήτριάς του κάτι που αντιλήφθηκα να του αρέσει.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 10ης διδακτικής ώρας



Σχέδιο μαθήματος 11^{ης} διδακτικής ώρας

Κουτί Μουσειοσκευής: «Διάλειμμα ώρα για παιχνίδι!»		Διάρκεια: Δύο διδακτικές ώρες		
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Α' φάση	<p>Το συγκεκριμένο κουτί της Μουσειοσκευής θα χωριστεί από άποψη περιεχομένου σε δύο μέρη: σε αυτό της ψυχαγωγίας και των παιχνιδιών. Πρώτα λοιπόν θα δοθούν προς μελέτη η φιγούρα του Θεάτρου Σκιών, το περιοδικό «Διάπλαση των παιδών» και το κόμικς «Μικρός ήρωας» τα οποία με την «τεχνική» του κυκλικού εργαστηρίου σε σύντομο χρονικό διάστημα θα εξεταστούν από το σύνολο των μαθητών/τριών. Μετά το πέρας εύλογου χρονικού διαστήματος συζητούμε στην ολομέλεια για το ενδεχόμενο οι μαθητές και οι μαθήτριες να τυχαίνει να γνωρίζουν κάποια από τα παραπάνω αντικείμενα, την αιτιολογία της ύπαρξής τους στη συγκεκριμένη Μουσειοσκευή με προέλευση από ένα Μουσείο Σχολικής Ζωής, και τις διαφορές αυτών από αντίστοιχα σημερινά. Έμφαση δίνεται στην φιγούρα και στην ανάδειξη των εμπειριών των</p>	<p>-Να έρθουν σε επαφή με αντικείμενα που αποτελούσαν βασικά συστατικά της ψυχαγωγίας των παιδιών των περασμένων χρόνων</p> <p>-Να προβούν σε συγκρίσεις των ελάχιστων τρόπων ψυχαγωγίας του</p>	<p>Διάλογος-συζήτηση, ερωταποκρίσεις με μαιευτική</p>	<p>Το κουτί της Μουσειοσκευής: «Διάλειμμα ώρα για παιχνίδι!», μια φιγούρα Θεάτρου Σκιών από πλαστικό (pvc)</p>

	<p>μαθητών/τριών πάνω στο θέαμα του Θεάτρου Σκιών και των δομικών του χαρακτηριστικών: «Σε τι διαφέρει αυτή η φιγούρα από αυτές που βλέπετε σήμερα;», «Γιατί διαθέτει αυτές τις οπές και δεν είναι χρωματισμένη όπως αυτές που γνωρίζετε σήμερα;»</p> <p>Προκείμενου να διευκολύνουμε τον προσανατολισμό των παιδιών προσκομίζουμε στην τάξη και μια φιγούρα σημερινής κατασκευής, έγχρωμη, από πλαστικό (pvc) και ουσιαστικά θα καταλήξουμε να μιλούμε για διαφανή και αδιάφανα υλικά. Κατά την ολοκλήρωση αυτής της φάσης συζητούμε για το αν τα παιδιά θα επιθυμούσαν να προβούμε στην κατασκευή αναμνηστικών φιγούρων με τους πρωταγωνιστές του συγκεκριμένου θεάματος, κατά τα πρότυπα της αυθεντικής τεχνικής.</p>	<p>παρελθόντος με τους σημερινούς</p> <p>-Να κατασκευάσουν τις δικές τους φιγούρες χρησιμοποιώντας απλές τεχνικές</p> <p>-Να αναφερθούν σε διαφανή και αδιάφανα υλικά</p>		
Β' φάση	<p>Για την υλοποίηση της δεύτερης φάσης απαιτείται η μετάβαση σε εξωτερικό χώρο για να παίξουμε ανά ομάδες με τα υπόλοιπα αντικείμενα-παιχνίδια που περιέχονται στο συγκεκριμένο κουτί της Μουσειοσκευής.</p>	<p>-Να μελετήσουν τους κανόνες των παιχνιδιών και να παίξουν με αυτά σε ομάδες</p>	Παιχνίδι	<p>Το κουτί της Μουσειοσκευής «Διάλειμμα ώρα για παιχνίδι!»</p>

Περιγραφή υλοποίησης 11^{ης} διδακτικής ώρας

Και κάπως έτσι φτάσαμε και στο άνοιγμα του προτελευταίου κουτιού της Μουσειοσκευής μας, αυτό με τα παιχνίδια. Ο διαθέσιμος χρόνος ξεκάθαρα περιορισμένος και δεδομένου ότι ο συγκεκριμένος σχεδιασμός προβλεπόταν να επεκταθεί με την κατασκευή των φιγούρων σε δυο διδακτικές ώρες, ξεκίνησα άμεσα τη διδακτική ώρα με το άνοιγμα του κουτιού ώστε να προλάβουμε όσα περισσότερα μπορούσαμε, αν και ήξερα καλά ότι πολύ δύσκολα θα προλαβαίναμε την χειροτεχνία με τις φιγούρες.

Το υλικό λοιπόν μοιράστηκε άμεσα όπως προανέφερα και η επεξεργασία του ξεκίνησε επίσης άμεσα. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και με το περιεχόμενο του συγκεκριμένου κουτιού, με την ομάδα που έτυχε πρώτη τους βόλους να προτείνει να βγούμε έξω να παίξουμε με αυτούς. «*Μα και φυσικά θα βγούμε έξω*», καθυσάχασα τα παιδιά, αφού πρώτα όμως μιλήσουμε λίγο για όλα αυτά τα σημαντικά πράγματα που είδατε. Ζήτησα λοιπόν, μετά και την ολοκλήρωση των αμοιβαίων ανταλλαγών να σηκώσουν το χέρι τους οι εκπρόσωποι των ομάδων που είχαν παιχνίδια για να ξεκινήσουμε από αυτά. Πρώτη αναφέρθηκε η σβούρα, την οποία ναι μεν τα παιδιά αναγνώρισαν, αλλά καθώς δεν ήταν σε θέση να τη χρησιμοποιήσουν έκανα εγώ την πρώτη επίδειξη της χρήσης της στο παρκέ της τάξης. Ακολούθησαν οι βόλοι με ένα από τα παιδιά να μας διαβάζει τμήμα της ιστορίας τους, που βαστούσε από την αρχαιότητα ακόμη και υπήρχε συνοδευτικά των κανόνων παιχνιδιού. Τελευταία αναφέρθηκε η αλατιέρα με εμένα και ένα κοριτσάκι να δίνουμε μια πρώτη γεύση του πώς παίζεται. Όμως το κουτί δεν περιείχε μόνο παιχνίδια είχε και μια φιγούρα Θεάτρου Σκιών, και ένα κόμικς και ένα περιοδικό, ήταν και αυτά πράγματα με τα οποία περνούσαν την ώρα τους τα παιδιά στα παλιά τα χρόνια καταλήξαμε χαρακτηριστικά στην ολομέλεια και αρχίσαμε να μελετάμε το καθένα ξεχωριστά. Ξεκινήσαμε από το κόμικς, το οποίο συγκρίνοντάς το με τα σημερινά το βρήκαμε εντελώς διαφορετικό και μάλλον όχι και τόσο ελκυστικό για παιδιά, με τους μαθητές και τις μαθήτριες να κάνουν λόγο για μικρά γράμματα, πολλές σελίδες, ελάχιστες έως καθόλου ζωγραφιές, απουσία χρωμάτων ενώ γενικότερα τους/τις θύμιζε πιο πολύ ένα κανονικό βιβλίο και όχι κόμικς, όπως παρατήρησαν. Σειρά είχε το περιοδικό της «*Διάπλασης των παιδων*», το οποίο ήταν

εντελώς άγνωστο στα παιδιά. Ωστόσο, το βρήκαν περισσότερο ενδιαφέρον από ό,τι το κόμικς του «Μικρού ήρωα», παρομοιάζοντάς το και περισσότερο με ένα τέτοιο σημερινό. Φυσικά δεν παρέβλεψα να τους μιλήσω για την ιστορικότητα του συγκεκριμένου περιοδικού και την ιδιαίτερη στήλη του «Μικρά μυστικά» η οποία τους φάνηκε ιδιαίτερα παράξενη ως τρόπος επικοινωνίας αλλά και γοητευτική ταυτόχρονα καθώς άρχισαν να ρωτούν αν εξακολουθούν να υπάρχουν περιοδικά που να δίνουν μια παρόμοιου τρόπου δυνατότητα επικοινωνίας.

Για το τέλος αφήσαμε τη φιγούρα του Θεάτρου Σκιών, προέτρεψα τα παιδιά να τη συγκρίνουν με αυτές που πρωταγωνιστούν στις παραστάσεις που εκείνα παρακολουθούν σήμερα. Εκείνα παρατήρησαν μια βασική διαφορά, η φιγούρα της Μουσειοσκευής δεν ήταν χρωματιστή, ωστόσο αντιλαμβάνοντουσαν από τις τρυπούλες που αυτή είχε ποιος ήρωας ήταν. Εξήγησα λοιπόν στα παιδιά πως τα χρόνια που το Θέατρο Σκιών ήταν τόσο δημοφιλές όσο είναι σήμερα η τηλεόραση, το πλαστικό ήταν ένα υλικό που δεν είχε εφευρεθεί, οπότε οι φιγούρες φτιάχνονταν από χοντρό χαρτόνι ή δέρμα ζώου που «κεντιόνταν» με κοπίδι και τα παρακίνησα, εμφανίζοντας μια έγχρωμη φιγούρα να μου πουν πώς ονομάζονται τα υλικά που διαπερνώνται από το φως. Επρόκειτο για τα διαφανή υλικά, μου εξήγησαν, που τα είχαν γνωρίσει στο μάθημα της Φυσικής, ζητώντας μου να τους μάθω να κάνουν και εκείνα φιγούρες. Εκεί ήταν που ζορίστηκα πραγματικά καθώς είχα ετοιμάσει τα πάντα για κάτι τέτοιο που χρονικά ήταν αδύνατο να συμβεί. Αποφάσισα λοιπόν να μην τους κρύψω την αρχική μου πρόθεση, εξηγώντας ταυτόχρονα ότι εάν ήθελαν να προλάβουμε να παίξουμε έξω δεν θα έπρεπε να ξεκινήσουμε να φτιάχνουμε φιγούρες. Ήταν μεγάλο το δίλημμα, αλλά την κατάσταση έσωσε ο κύριος Αχιλλέας, υπεύθυνος του τμήματος, λέγοντάς μου: *«Δώσε σε εμένα Βασούλα τις φιγούρες και μην ανησυχείς, θα τις φτιάξω μαζί τους μια μέρα κοντά στο τέλος της σχολικής χρονιάς!»*. Αυτό ήταν, το θέμα είχε λυθεί και αφού αναφερθήκαμε στον τρόπο που επιλέγουν σήμερα τα παιδιά να ψυχαγωγούνται παρέδωσα όλα τα απαραίτητα για την κατασκευή των φιγούρων στον δάσκαλο της τάξης και ξεχυθήκαμε όλοι στο προαύλιο. Το γενικό πρόσταγμα ανέλαβε ο δάσκαλος της τάξης, ενθουσιασμένος και αυτός με τους βόλους, σαν μικρό παιδάκι, καθώς του θύμισαν όπως είπε τα παιδικά του χρόνια και προσφέρθηκε να δείξει στα παιδιά τον τρόπο που

στοχεύουμε με τους βόλους αλλά και διάφορους τρόπους που μπορούμε να παίξουμε με αυτούς. Όλα τα παιδιά με υπομονή και το ένα πίσω από το άλλο άρχισαν να δοκιμάζουν την τύχη τους με τις ρίψεις των βόλων σε μια συγκεκριμένη εκδοχή παιχνιδιού που έδειξε ο κύριος Αχιλλέας. Η παρέα μας σύντομα μεγάλωσε. Σε αυτή προστέθηκε και ο Διευθυντής του σχολείου, αλλά και η δασκάλα της Β΄ τάξης. Στο προαύλιο πέρα από τους βόλους είχαμε μεταφέρει τη σβούρα αλλά και την αλατιέρα, με τα παιδιά που περίμεναν τη σειρά τους για το παιχνίδι των βόλων να δοκιμάζουν την τύχη τους και σε αυτά, με το πιο συνεσταλμένο από αυτά να απολαμβάνει για δεύτερη φορά τις επευφημίες και τις ενθαρρύνσεις των συμμαθητών/τριών του κατά τις εύστοχες ρίψεις του τόσο με τους βόλους όσο και με τη σβούρα. Νομίζω πως το παιχνίδι στο προαύλιο ήταν το πιο όμορφο κλείσιμο για τη πρώτη αυτή εβδομάδα και το απολάυσανε μικροί και μεγάλοι.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 11^{ης} διδακτικής ώρας



Άξονες αυτοαξιολόγησης 9^{ης} 11^{ης} διδακτικής ώρας

1. Η σημερινή ημέρα ήταν μια μέρα εναλλαγών, καθώς με το άνοιγμα τριών κουτιών γνωρίσαμε και τρεις διαφορετικές πτυχές-θεματικές της σχολικής ζωής των περασμένων χρόνων. Τα ίδια τα κουτιά με το περιεχόμενό τους σε συνδυασμό με αισθήματα περιέργειας που κατέκλυζαν τους μαθητές και τις μαθήτριες πριν από το άνοιγμά τους και γίνονταν φανερά σε εμένα μέσω ερωτήσεων, συγκροτούσαν κάθε φορά μια επιτυχημένη παρακινητική φάση.

2. Το κλίμα διεξαγωγής της διδασκαλίας ήταν για μια ακόμη φορά ιδιαίτερα ευχάριστο. Τα παιδιά ήταν ενεργητικότερα κατά τη διάρκεια και των τριών διδασκαλιών και πάντα πρόθυμα να λάβουν το λόγο. Ευχάριστο για όλους μας γεγονός ήταν η αυτοπρότασή του πιο συνεσταλμένου, θα λέγαμε παιδιού, να γίνει ένας εκ των δύο εκπροσώπων της ομάδας του.

3. Η διαδοχή των δραστηριοτήτων των επιμέρους φάσεων που σχεδίασα για τις τρεις σημερινές διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν βάσει σχεδιασμού με δυο αποκλίσεις (αντικατάσταση της δραστηριότητας δραματοποίησης & παράκαμψη της κατασκευής φιγούρων) που δεν επηρέασαν όμως το βασικό τους κορμό. Καθεμία από τις διδασκαλίες περιείχε ένα σύνολο νέων εμπειριών για τα παιδιά, ένα αντικείμενο μελέτης, στοιχεία προβληματισμού και ευκαιρίες για δράση διαφορετικού κάθε φορά χαρακτήρα, συστατικά που διατήρησαν το ενδιαφέρον και την επιθυμία τους για έκφραση αμείωτα.

4. Η επικοινωνία μου με τα παιδιά, όπως αναδεικνύεται και από τις παραπάνω περιγραφές, ήταν πάρα πολύ καλή και αποδοτική. Έκανα χρήση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, άκουγα με προσοχή τα λεγόμενα των παιδιών χωρίς να αμελώ την ανατροφοδότηση. Φρόντισα ακόμα και έδωσα σαφείς και αποτελεσματικές οδηγίες κατά την φάση των ομαδικών δραστηριοτήτων. Επίσης δεν παρέβλεπα να επιβραβεύω τις ιδέες τους, προσπαθώντας να αναζητώ και εν τέλει να επισημάνω σε καθεμία από αυτές και από τουλάχιστο ένα θετικό στοιχείο που συνέβαλε στην

προώθηση της εξέλιξης του μαθήματος. Ένα ακόμα στοιχείο της καλής μου επικοινωνίας με τα παιδιά ήταν και το γεγονός ότι και τα ίδια μου απεύθυναν ερωτήσεις.

5. Πέτυχα να είμαι ευέλικτη, οργανωτική κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Αυτό πιστεύω πως για τη σημερινή ημέρα πρόεκυψε από τον τρόπο που διαχειρίστηκα την έλλειψη χρόνου κυρίως κατά την πρώτη διδακτική ώρα με το να αντικαταστήσω την δραστηριότητα της δραματοποίησης με μια πιο σύντομη που όμως εμπειρείχε σε ένα βαθμό στοιχεία αυτής, αφού και για την διεξαγωγή της πρώτης προβλέπονταν αρχικά ο προσδιορισμός της εξωτερικής εμφάνισης των συμμετεχόντων που θα ενσάρκωναν τους/τις δυο μαθητές/τριες.

6. Συνολικά μπορούμε να πούμε ότι και η σημερινή μέρα είχε μια πολύ όμορφη εξέλιξη χωρίς τεχνικά προβλήματα ή πειθαρχικά ζητήματα. Το γνωστικό μου επίπεδο για τις απαιτήσεις της διδασκαλίας ήταν επαρκές, ενώ οι στόχοι που αντιστοιχούσαν στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν επετεύχθησαν για το σύνολο των παιδιών χαρίζοντάς τους εμπειρίες μιας άλλης εποχής. Για εμένα προσωπικά η έλλειψη χρόνου για την υλοποίηση της δραστηριότητας της δραματοποίησης, εξαιτίας μιας πολύ ενδιαφέρουσας, αλλά εκτός σχεδιασμού συζήτησης με την οποία ξεκινήσαμε τη συγκεκριμένη διδακτική ώρα, έγινε αιτία για να «εμπνευστώ» ένα διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης της επιτυχίας του προγράμματος που σίγουρα θα συμπεριλάβω στον οδηγό της Μουσειοσκευής για τους/τις εκπαιδευτικούς. Οφείλω ακόμα να επισημάνω ότι ο εξ αρχής προτεινόμενος χρόνος για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης δραστηριότητας και βάσει των όσων δίνονται στην υποενότητα της περιγραφής παραπάνω είναι ορθός. Το ίδιο ισχύει και για τον προτεινόμενο χρόνο που αντιστοιχούσε στο σχεδιασμό για το κουτί «Διάλειμμα ώρα για παιχνίδι!».

Δευτέρα 14 Μαΐου 2017

Σχέδια μαθήματος 12ης-14ης διδακτικής ώρας

Λήξη πρώτου μέρους του προγράμματος της παρέμβασης		Διάρκεια: Δύο διδακτικές ώρες	
Κουτί Μουσειοσκευής: «Τέλος, με ένα ακόμα παιχνίδι»			
Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & ντοκουμέντα
Η ολοκλήρωση του πρώτου μέρους της παρέμβασης με την αξιοποίηση της Μουσειοσκευής ενός Μουσείου Σχολικής Ζωής (Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης», Βέροιας) θα γίνει με την προβολή της πολυβραβευμένης ταινίας του Δημήτρη Σπύρου, «Ο Ψύλλος». Μέσω της συγκεκριμένης προβολής οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έχουν την ευκαιρία να δουν τα αντικείμενα που ήδη γνώρισαν μέσα από τα επιμέρους κουτιά της Μουσειοσκευής ενταγμένα μέσα στις «πραγματικές» συνθήκες της εποχής που ανήκουν. Καθόλη τη διάρκεια της προβολής απευθύνουμε διευκρινιστικά ερωτήματα στην ολομέλεια τόσο σε ό,τι αφορά την πλοκή του έργου όσο και σε θέματα σχετικά με συνήθειες της τότε καθημερινής ζωής, όπως αυτά αποτυπώνονται από τον σκηνοθέτη. Με την ολοκλήρωση της προβολής ζητάμε να γνωρίσουμε τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα που αυτή άφησε στα παιδιά. Τέλος,	-Να ανακεφαλαιώσουν τις γνώσεις τους συμμετέχοντας στο παιχνίδι -Να διασκεδάσουν παίζοντας και σεβόμενα τους κανόνες	Διάλογος-συζήτηση, παιχνίδι	Το κουτί της Μουσειοσκευής «Τέλος, με ένα ακόμα παιχνίδι», ηλεκτρονικός υπολογιστής, προτζέκτορας

<p>κάνουμε γνωστό στην ολομέλεια το πολυπαιχνίδι που περιέχεται στο κουτί της Μουσειοσκευής, «Τέλος, με ένα ακόμα παιχνίδι» και παίζουμε με αυτό σύμφωνα με την πρώτη εκδοχή με την οποία μπορεί να παιχτεί.</p>			
--	--	--	--

Έναρξη δεύτερου μέρους του προγράμματος της παρέμβασης				
<u>Ιστορικό ερώτημα:</u> Ποια η πορεία θεμελίωσης και εξέλιξης των Εκπαιδευτηρίων του Τσοτυλίου			<i>Διάρκεια: Μία διδακτική ώρα</i>	
Φάσεις/στάδια διδασκαλίας	Δράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών	Δηλωτική γνώση-Στόχοι	Μέθοδοι-μορφές επικοινωνίας	Υλικά & Ντοκουμέντα
Παρακίνηση	Στο στάδιο της παρακίνησης μέσω της τεχνική του καταϊγισμού ιδεών προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε την ύπαρξη προηγούμενων ιδεών των μαθητών και των μαθητριών πάνω στο ζήτημα της εκπαιδευτικής ιστορίας του τόπου τους που περικλείεται στη φράση «Τσοτύλιος Σχολή». Έτσι για το σκοπό αυτό αναγράφουμε την εν λόγω φράση	-Να ανακαλέσουν προϋπάρχουσες γνώσεις τους γύρω από την	Καταιγισμός ιδεών, ερωταποκρίσεις, διάλογος, μαιευτική	

	<p>στον πίνακα και ζητούμε είτε να καταγράψουν ανά ομάδες ένα σύνολο λέξεων ή φράσεων που τους έρχονται στο μυαλό σε σχέση με τη συγκεκριμένη φράση, είτε απλά να τις διατυπώσουν απευθείας στην ολομέλεια. Και στις δυο περιπτώσεις αναγράφουμε στον πίνακα σύντομα τα όσα θα ειπωθούν σε μορφή εξακτινομένου διαγράμματος (ιστογράμματος) γύρω από την επίμαχη φράση και συζητούμε στην ολομέλεια γύρω από αυτές. Συγκλίνουν, σχετίζονται ή είναι διαφορετικές.</p>	<p>εκπαιδευτική Ιστορία του τόπου τους</p>		
<p>Κύριο μέρος</p>	<p>Αφού η συζήτηση φτάσει σε ένα ικανοποιητικό σημείο είτε αυτό είναι το επιθυμητά ορθό, είτε έχει απλά επιφέρει την απαιτούμενη αμφισβήτηση-προβληματισμό, προχωρούμε στο μοίρασμα τριών πηγών που αναδεικνύουν τα βασικά σημεία της τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορίας. Οι πηγές δίνονται ανάκατες όπως και ένα σύνολο από συνοδευτικές εικόνες-ντοκουμέντα. Ζητούμε από τις ομάδες αφού μελετήσουν προσέχτηκα τα όσα τους δόθηκαν να εντοπίσουν την ημερομηνία που περιέχεται στην πηγή που μελετούν και να καταγράψουν με μορφή τίτλου το γεγονός που συνέβη κατά αυτή. Αφού η φάση της επεξεργασίας των πηγών ολοκληρωθεί για</p>	<p>-Να μελετήσουν πηγές σχετικές με την τοπική εκπαιδευτική Ιστορία και να εντοπίσουν σε αυτές γεγονότα ορόσημο -Να σειροθετήσουν</p>	<p>Ερωταποκρίσεις με κατευθυνόμενο διάλογο, Σε κάποια σημεία θα γίνει χρήση αφήγησης και περιγραφής</p>	<p><u>α. Πληροφορικό υλικό:</u> Εικόνα-φωτογραφία από κτήριο του πρώτου Εκπαιδευτηρίου, εικόνα-φωτογραφία της τελετής</p>

	<p>όλες τις ομάδες εργασίας, προτρέπουμε σε έναν/μία εκπρόσωπο της καθεμίας να αναφέρει τα όσα καταγράφηκαν στο πλαίσιο της δράσης της και εμείς με τη σειρά μας κάνουμε το ίδιο στον πίνακα. Εν συνεχεία και εφόσον είναι απαραίτητο τοποθετούμε τα γεγονότα που θα βρίσκονται πια καταγραμμένα στον πίνακα σε σωστή χρονολογική σειρά. Ακολούθως και ενώ οι ομάδες εξακολουθούν να έχουν στην κατοχή τους τις εικόνες-ντοκουμέντα, διαβάζουμε τις επιμέρους πηγές σε συνέχεια σαν ένα ενιαίο κείμενο προκειμένου να γίνει κατανοητή η σύνδεση των επιμέρους γεγονότων. Έπειτα οι εκπρόσωποι των ομάδων (που μπορεί να είναι διαφορετικοί αυτή τη φορά) θα κληθούν να αντιστοιχίσουν την εικόνα-ντοκουμέντο στην πιο ταιριαστή πηγή.</p>	<p>χρονολογικά επιμέρους ιστορικά γεγονότα σχετικά με την τοπική εκπαιδευτική Ιστορία -Να αντιστοιχίσουν εικόνες- ντοκουμέντα με πηγές</p>		<p>θεμελίωσης του δεύτερου Εκπαιδευτηρίου, εικόνα- αντίγραφο του τσιγαρόχαρτου που εξέδιδε η Μακεδονική Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα -Τρεις πηγές που ιστορούν τα της ανέγερσης και λειτουργίας των Εκπαιδευτηρίων</p>
Αξιολόγηση	<p>Η φάση της αξιολόγησης θα πραγματοποιηθεί με τη συμπλήρωση μιας συναρμολογούμενης ιστοριογραμμής που πέρα από τα γεγονότα που θα έχουν γίνει γνωστά βάση των παραπάνω, θα απαιτεί</p>	<p>-Να συμπληρώσουν την</p>	<p>Διάλογος</p>	<p><u>β. Τεχνικά μέσα:</u> Συναρμολογούμε νη</p>

	<p>σύμφωνα με τα «αυτοκόλλητα» που διαθέτει και τον εντοπισμό και άλλων σημαντικών ιστορικών γεγονότων από την γενική Ιστορία. Προκειμένου η διαδικασία της συμπλήρωσης να γίνει κατανοητή από τους μαθητές και τις μαθήτριες, ζητούμε να αναγνωρίσουν πρώτα με βάση τα αυτοκόλλητα που συνοδεύουν την αρχικά κενή ιστοριογραμμή τα επίμαχα ιστορικά γεγονότα ώστε εν συνεχεία να προβούν στην σωστή τοποθέτησή τους, πάνω της. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα γεγονότα της τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορίας επανεμφανίζονται στην ιστοριογραμμή με τις ίδιες εικόνες-ντοκουμέντα με τα όποια έγιναν αρχικά γνωστά.</p>	<p>ιστοριογραμμή από γεγονότα τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορίας και της γενικής Ιστορίας</p>		<p>ιστοριογραμμή</p>
<p><i>Αφού έχουμε εμμέσως παράσχει στους μαθητές και τις μαθήτριες μέσω του πρώτου μέρους του προγράμματος όλα εκείνα τα εφόδια-ερεθίσματα ώστε να είναι σε θέση να δώσουν μια κάποια εξέλιξη στη διαδικασία εμπλουτισμού των γνώσεών τους πάνω στο ζήτημα της τοπικής εκπαιδευτικής ιστορίας το επόμενο βήμα είναι να τους δοθεί ο λόγος: «Άραγε θα σας άρεσε η ιδέα του να μάθουμε περισσότερα για την Ιστορία αυτού του Σχολείου;», «Πώς μπορεί να γίνει αυτό;», «Με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να μοιραστούμε τα όσα θα μάθουμε με στα παιδιά του δικού μας Σχολείου;». Ο τρόπος διαχείρισης των αποφάσεων που θα ληφθούν αφήνεται στη διακριτική ευκαιρία του έκαστε εκπαιδευτικού²⁶.</i></p>				

²⁶ Από εδώ και στο εξής και καθώς για την εξέλιξη του προγράμματος τις αποφάσεις έπαιρναν τα ίδια τα παιδιά χωρίς να υπάρχει ένα προκαθορισμένο και από πριν αποφασισμένο σχέδιο δράσης, με εμένα να λειτουργώ πια ως συντονίστρια και οργανώτρια της όλης προσπάθειας με βάση τα δεδομένα που προέκυπταν κάθε φορά δεν θα υπάρχουν οι υποενότητες «Σχέδιο μαθήματος» και «Άξονες αυτοαξιολόγησης» καθώς στοιχεία και των δύο θα δίνονται μέσα από τις υποενότητες «Περιγραφή διδακτικής ώρας».

Περιγραφή υλοποίησης 12^{ης}-14^{ης} διδακτικής ώρας

Αρχή της δεύτερης εβδομάδας σήμερα και βρισκόμασταν προ των πυλών ενός νέου ξεκινήματος. Ωστόσο, το γεγονός ότι μας απέμενε μόνο ένα ακόμα κουτί από τη Μουσειοσκευή μάλλον ερμηνεύτηκε διαφορετικά από τα παιδιά, αφού μόλις έφτασα στο χώρο του σχολείου τα περισσότερα έσπευσαν να μου εκφράσουν τη λύπη τους για την επικείμενη αποχώρησή μου. Όπως ήταν φυσικό, ξεκαθάρισα πως αυτή αργούσε ακόμη, όμως εκείνα, καθώς το διάστημα του υπόλοιπου της παραμονής μου στο σχολείο δεν τους φάνηκε αρκετό, πρότειναν να το «μεγαλώσουμε» με το να αναλαμβάνω όλες τις διδακτικές ώρες. Κάτι τέτοιο όμως, όπως εξήγησα, δεν ήταν δυνατό να γίνει, αφού αυτή ήταν η αρχική μου συμφωνία με τον δάσκαλό τους.

Λίγο λοιπόν πριν ανοίξουμε το τελευταίο μας κουτάκι ξεκινήσαμε την τέταρτη διδακτική ώρα με την προβολή της πολυβραβευμένης ταινίας «Ο Ψύλλος». Ήταν μια ταινία ιδανική τόσο για την εξασφάλιση του «κλεισίματος» του πρώτου μέρους του προγράμματος όσο και για την παροχή «εναυσμάτων» για τη συνέχιση στο δεύτερο μέρος. Ζωντάνευε πέρα από το όλο κλίμα της ζωής στα μέσα του περασμένου αιώνα τα όσα γνώρισαν τα παιδιά μέσα από τα επιμέρους κουτιά της Μουσειοσκευής: τον αργαλειό, τα παλιά παιχνίδια στο χώρο του σχολείου και στις αλάνες, τη γραφή με τον κοντυλοφόρο και το μελάνι, το τυπογραφείο, τον αυστηρό δάσκαλο, τις παράλογες τιμωρίες, τις σχολικές ποδιές, τις παλιού τύπου αίθουσες. Μάλιστα επειδή η ταινία διαρκούσε μαζί με έναρξη και υπότιτλους μία ώρα και τριανταπέντε λεπτά είχα φροντίσει να τη δω στο σπίτι μου, και να την περικόψω σε όσα σημεία ήταν κατά κάποιο τρόπο «περιττά» και έτσι, μέσα σε σαράντα πέντε λεπτά είχαμε δει όλη την ταινία με σύντομες παύσεις τόσο για σχολιασμούς όσο και για ερωτήσεις προκειμένου να διαπιστώνω αν τα παιδιά κατανοούσαν λέξεις και περιστατικά. Σημαντικό ήταν ότι ερωτήσεις δεν απεύθυνα μόνο εγώ προς τα παιδιά αλλά και τα παιδιά προς εμένα, όπως: «Και κυρία γιατί είπε έτσι;», «Δεν θα τον βρουν ποτέ κυρία;». Γενικότερα τα παιδιά παρακολουθούσαν με προσοχή και ενδιαφέρον διατυπώνοντας θεμιτά σχόλια πάνω σε καταστάσεις που τα ξένιζαν, που τα θύμωναν, που τα έκαναν να αγωνιούν.

Κατά την έναρξη της επόμενης διδακτικής ώρας παίξαμε το πολυπαιχνίδι σύμφωνα με την ομαδική του εκδοχή, με μεγάλη επιτυχία. Τα παιδιά ζήτησαν να χωριστούν σε αγόρια και κορίτσια με εμένα να επιλέγω για βοηθό και υπεύθυνο στην καταγραφή του σκορ ένα από τα αγόρια. Το σκορ έληξε 6-5,5 υπέρ των αγοριών. Αν και σήμερα προβλεπόταν και η συμπλήρωση του post-test, απέφυγα να την πραγματοποιήσω αφού μια από τις μαθήτριες απουσίαζε. Και καθώς ο λόγος της απουσίας της δεν ήταν κάποια γρίπη, που ίσως να την κρατούσε μακριά από το σχολείο για περισσότερο από μια μέρα, ανέβαλα την συμπλήρωση για αύριο και έτσι συνεχίσαμε στο υπόλοιπο της πέμπτης διδακτικής ώρας με την έναρξη του δεύτερου μέρους της παρέμβασης.

E.2. Δεύτερο μέρος της παρέμβασης

Περιγραφή υλοποίησης 12^{ης}-14^{ης} διδακτικής ώρας (συνέχεια)

Το δεύτερο μέρος της παρέμβασης ξεκίνησε με μια γνώριμη προς τα παιδιά, θα μπορούσαμε να πούμε, διαδικασία, αυτή του καταιγισμού ιδεών. Έγραψα στον πίνακα τη φράση «Τσοτύλιος Σχολή» και ζήτησα από τα παιδιά να μου πουν τι τους έρχεται στο νου στο άκουσμα αυτής της φράσης. Προς μεγάλη μου έκπληξη κανένα δεν γνώριζε σε τι αναφερόταν αυτή η φράση, κάτι που εγώ ήξερα καλά και σε πολύ μικρότερη ηλικία από εκείνα. Ωστόσο ήταν όλα πρόθυμα να κάνουν υποθέσεις. Ανέφεραν ότι σίγουρα ήταν μια σχολή στο Τσοτύλι, ότι ήταν μια σχολή για τα παιδιά του Τσοτυλίου, ότι άλλαξε όνομα τώρα και πιθανά να εξακολουθεί υπάρχει κάπου μέσα στο Τσοτύλι, ή ίσως και κάπου εκτός αυτού. Εντύπωση μου έκανε πως η κόρη του πρώην δημάρχου μας, που εκλεγόταν για τέσσερις συνεχόμενες τετραετίες και ήταν ένας άνθρωπος ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένος στο θέμα της διάδοσης της τοπικής εκπαιδευτικής ιστορίας αλλά και της επαναλειτουργίας του Οικοτροφείου με μια διαφορετική εκδοχή, είχε μια στρεβλή άποψη για αυτό. Ανέφερε συγκεκριμένα ότι η Τσοτύλιος Σχολή είναι το σημερινό Κέντρο Υγείας. Το κτήριο του σημερινού Κέντρου Υγείας προοριζόταν και είχε λειτουργήσει ως οικοτροφείο θηλέων για κάποια χρόνια πριν μετατραπεί σε Κέντρο Υγείας. Μόνο ένα από τα αγόρια μάς ανέφερε δειλά τη λέξη-κλειδί: «οικοτροφείο», χωρίς όμως να είναι σε θέση να το τοποθετήσει χωροταξικά ή να πει με βεβαιότητα αν υπάρχει ακόμη ή όχι. Παρόλα αυτά, μου έδωσε την ευκαιρία να αρχίσουμε να μιλάμε έστω για ένα

από τα «συστατικά» της Τσοτυλίου Σχολής: *«Τι θα πει οικοτροφείο, είναι σύνθετη λέξη!»*. Τα περισσότερα από τα παιδιά είπαν σωστά πως ήταν ένα μέρος που έμεναν κλεισμένοι μαθητές, όπου κοιμόντουσαν και έτρωγαν. Καθώς όμως κάποια από αυτά έμοιαζε να συγχέουν την έννοια του οικοτροφείου με αυτή του ορφανοτροφείου, κάτι του εύκολα ανατράπηκε, προχώρησα στο μοίρασμα τριών πηγών προκειμένου να «οδηγηθούν» μόνα τους στην «αλήθεια» και όχι μέσα από μια δική μου εισήγηση. Οι πηγές συνοδεύονταν και από τρεις εικόνες-φωτογραφίες που όμως δεν δόθηκαν σε αντιστοιχία με τις πηγές, αλλά ανάκατα. Οι σύντομες αυτές πηγές εφόσον, τοποθετούνταν σωστά χρονολογικά, θα μας αποκάλυπταν το ιστορικό της ανέγερσης των εκπαιδευτηρίων του Τσοτυλίου ξεκινώντας από την σύσταση της Μακεδονικής Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας. Ζήτησα λοιπόν από την κάθε ομάδα να μελετήσει προσεκτικά τα όσα της δόθηκαν και να υπογραμμίσει εντός του κειμένου της πηγής την όποια ημερομηνία εντόπιζε καταγράφοντας σε μια σύντομη φράση το γεγονός που συνέβη κατά αυτή.

Έτσι όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τα όσα τους είχαν ανατεθεί, ζήτησα από έναν/μία εκπρόσωπο να μου αναφέρει την ημερομηνία που επισημάνθηκε και το συμβάν που αντιστοιχούσε σε αυτή. Καθώς η σειρά που κατέγραψαν τα όσα μου ανέφεραν τα παιδιά δεν ήταν χρονολογικά η σωστή, πραγματοποιήσαμε την επανατοποθέτησή τους ξεκινώντας από το παλαιότερο φτάνοντας στο πιο πρόσφατο. Και κάπου εκεί ήρθε και το κουδούνι για να σημάνει τη λήξη και αυτής της διδακτικής ώρας.

Με την έναρξη της επόμενης διδακτικής ώρας και έχοντας διατηρήσει στον πίνακα τα όσα γράψαμε την προηγούμενη ζήτησα από τα παιδιά να ακούσουν προσεκτικά τα όσα θα διάβαζα ώστε να κάνουμε τη σύνδεση των επιμέρους γεγονότων και με τις εικόνες-ντοκουμέντα που τους δόθηκαν και εξακολουθούσαν να βρίσκονται στην κατοχή των ομάδων. Διάβασα λοιπόν τις πηγές με τη σωστή χρονολογική σειρά κάνοντας παύσεις όπου ήταν απαραίτητο (*«Τι θα πει Φιλεκπαιδευτική, αμισθί;»*, *«Τι σημαίνει θεμέλιος λίθος;»*, *«Ποια εποχή είναι το θέρους;»* κ.τ.λ). Οι παραπάνω ερωτήσεις σε συνδυασμό με τα όσα διαβάστηκαν βοήθησαν τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν τον τρόπο που συνδέονταν τα επιμέρους γεγονότα αλλά και να προσανατολιστούν έστω και νοερά

στο χώρο των διδακτηρίων του Τσοτυλίου, εντυπωσιασμένα και περήφανα σύμφωνα με τα λεγόμενά τους για τη σημαντικότητα που τα περιέβαλε και μέχρι τώρα αγνοούσαν. Μάλιστα έπειτα από τη συγκεκριμένη αφήγηση ήταν εύκολο η κάθε ομάδα να καταλάβει σε ποια από τις τρεις πηγές ανήκει-αντιστοιχεί η εικόνα-ντοκουμέντο που είχε στα χέρια της. Αρκετά εύκολη ήταν και η διαδικασία συμπλήρωσης της ιστοριογραμμής, που ξεκίνησε με την αναγνώριση των όσων απεικονίζονταν στα συνοδευτικά αυτοκόλλητά της.

Το επόμενο στάδιο ήταν το πιο κρίσιμο για τη συνέχιση του δεύτερου μέρους του προγράμματος της παρέμβασης. Η σκυτάλη δόθηκε στα παιδιά: *«Τι θα λέγατε να μάθουμε περισσότερα για την ιστορία των σχολείων του Τσοτυλίου, θα σας άρεσε κάτι τέτοιο;»* Η απάντηση των παιδιών ήταν θετική και μάλιστα αιτιολογημένη: *«Ναι κυρία, ήταν πολύ σημαντικά πράγματα!»*. Επόμενο ερώτημα ήταν φυσικά το «τι» θα θέλατε να μάθετε. Οι προτάσεις πολλές και ενδιαφέρουσες και έτσι η δική μου πρόταση ήταν να βρούμε έναν τρόπο να μοιραστούμε τα όσα θα μάθουμε και με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Σχετικά με αυτό η πρώτη ιδέα ήταν να κάνουμε μια γιορτή στο τέλος της χρονιάς όπου θα παρουσιάζαμε τα όσα θα είχαμε συλλέξει, ωστόσο δεδομένου του ότι ήδη είχε παρθεί η απόφαση να στηθεί μιας διαφορετικής θεματολογίας γιορτή για τη λήξη της σχολικής χρονιάς, αυτή απορρίφτηκε. Την πρόταση της γιορτής διαδέχτηκε αυτή της δημιουργίας μιας εφημερίδας με τα παιδιά να αναφέρουν χαρακτηριστικά: *«Να κάνουμε κυρία, ένα “Φύλλο” κι εμείς!»*. Ήταν η ιδανική ιδέα για την περίπτωσή μας. Επιβράβευσα τα παιδιά για τη σκέψη τους και τα προβληματίσα σχετικά με το τι θα ήθελαν να περιλαμβάνει αυτή η εφημερίδα. Τα παιδιά άρχισαν αμέσως να υποβάλουν τις προτάσεις τους κι εγώ ξεκίνησα με βάση αυτές να στήνω στον πίνακα ένα εξακτινωμένο διάγραμμα (ιστόγραμμα) γύρω από τη φράση «Τσοτύλιος Σχολή». Τα παιδιά ήθελαν η εφημερίδα τους να περιλαμβάνει φωτογραφίες, στοιχεία για την ίδρυση και την ιστορία του Σχολείου, οδηγίες για το πώς μπορεί να πάει κάποιος εκεί, κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών του, βιβλία που χρησιμοποιούνταν, σημερινές δράσεις του Σχολείου, στοιχεία για τους χώρους του Σχολείου, τη ζωή των μαθητών και τους εκπαιδευτικούς του. Το ερώτημα που ακολούθησε ήταν το «πώς» θα συλλέξουμε αυτές τις πληροφορίες. Προσωπικά είχα ένα πιθανό σχέδιο

στο μυαλό μου για το πώς θα μπορούσε να γίνει κάτι τέτοιο, ωστόσο το ζητούμενο ήταν να προκύψει από τα ίδια τα παιδιά, όπως και έγινε. Πιο αναλυτικά ως πηγές πληροφόρησης για τις οποίες τα παιδιά έκαναν λόγο ήταν: διαδίκτυο, βιβλία, φωτογραφίες, επίσκεψη στο ίδιο το Σχολείο, συνέντευξη από το σημερινό Διευθυντή, συνέντευξη από παλιό μαθητή.

Με την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του εξακτινωμένου διαγράμματος (ιστογράμματος) προέτρεψα ένα από τα παιδιά να το καταγράψει στο τετράδιό του ώστε να το έχουμε στο εξής σαν οδηγό κατά την έρευνά μας, που θα ξεκινούσε σήμερα κιόλας. Ζήτησα λοιπόν από τα παιδιά σε πρώτη φάση να αναζητήσαν σχετικά με το θέμα μας βιβλία στο οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ εμείς αύριο θα πραγματοποιούσαμε την πρώτη μας αναζήτηση στο διαδίκτυο.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 12^{ης}-14^{ης} διδακτικής ώρας



Άξονες αυτοαξιολόγησης 12^{ης}-14^{ης} διδακτικής ώρας

1. Μέρα εναλλαγών και η σημερινή, κάτι τελείωνε κάτι νέο άρχιζε. Το μεν τέλος αναμενόμενο, η δε αρχή επιτυχημένη καθώς ο προβληματισμός γύρω από τη «σημασία» της φράσης «Τσοτύλιος Σχολή» κινητοποίησε τα περισσότερα από τα παιδιά στο να αποπειραθούν μιας ερμηνείας-εξήγησης.

2. Το κλίμα διεξαγωγής της διδασκαλίας ήταν δημιουργικό και ευχάριστο. Το πολυπαιχνίδι απέσπασε πληθώρα θετικών σχολίων από τα παιδιά που κατόπιν επιθυμίας τους καταπιάστηκαν με αυτό και στα διαλείμματα γνωρίζοντας και τις τρεις εκδοχές του. Καθοριστικής σημασίας βέβαια ήταν και η ενεργοποίησή τους τόσο για την επιτυχή έναρξη του δεύτερου μέρους του προγράμματος όσο και για την συνέχισή του.

3. Η διαδοχή των δραστηριοτήτων των επιμέρους φάσεων που σχεδίασα για τις τρεις σημερινές διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν βάσει σχεδιασμού. Αναλυτικότερα έδωσα στα παιδιά την ευκαιρία τόσο να ανακεφαλαιώσουν ευχάριστα τις μέχρι πρόσφατα αποκτηθείσες γνώσεις γύρω από τη σχολική ζωή των περασμένων χρόνων όσο και τα απαραίτητα «εφόδια»-ερεθίσματα για να πορευτούν ανάλογα στο δεύτερο μέρος της παρέμβασης.

4. Η σχέση επικοινωνίας μου με τα παιδιά ήταν πολύ καλή και αποδοτική. Βασίστηκε συνολικά στην ανατροφοδότηση, τον προβληματισμό και την ενθάρρυνση. Πιο αναλυτικά, ξεκινήσαμε με αμφίδρομες, ανοιχτές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια προβολής της ταινίας και συνεχίσαμε κατά την έναρξη του δεύτερου μέρους του προγράμματος με τη μαιευτική, μέχρι ενός σημείου, καθώς επιθυμία μου ήταν η «τελική» αποκάλυψη, η σχετική με την Τσοτύλιο Σχολή να γίνει μέσα από τις πηγές.

5. Σήμερα θεωρώ πως δεν προέκυψε κάποιο περιστατικό που να απαιτούσε ευέλικτη διαχείριση ή τροποποίηση της συμπεριφοράς μου, εκτός και αν ως τέτοιο

θεωρήσουμε την κίνησή μου να αναβάλω για αύριο τη συμπλήρωση του post-test από τη στιγμή που σήμερα δεν βρισκόμασταν σε απαρτία.

6. Συνολικά εκτιμώ πως και η σημερινή μέρα είχε μια ιδιαίτερα θετική εξέλιξη δίχως τεχνικά-οργανωτικά προβλήματα ή πειθαρχικά ζητήματα. Το σημαντικότερο όλων ήταν ότι το ενδιαφέρον των παιδιών για την τοπική εκπαιδευτική ιστορία κινητοποιήθηκε (προσωπικά τα αντιλήφθηκα να νιώθουν περήφανα για τον τόπο τους) και σε συνδυασμό με την περιπέτεια ενός αγοριού εκδόθη εφημερίδας που τους συνεπήρε στην αρχή της ημέρας, έλαβαν σημαντικές και καθοριστικές αποφάσεις για την συνέχιση και την εξέλιξη του δεύτερου μέρους του προγράμματος. Σε ό,τι αφορά τη διαχείριση του χρόνου θεωρώ ότι ο σχεδιασμός για την έναρξη του δεύτερου μέρους του προγράμματος αν και πραγματοποιήθηκε «σπαστά», διήρκησε εν τέλει μία διδακτική ώρα όση και η προτεινόμενη δηλαδή. Την προτεινόμενη όμως ώρα θα ήταν δυνατό να καλύψουμε και για τη λήξη του πρώτου μέρους του προγράμματος εφόσον προβαίναμε και στην συμπλήρωση του post-test.

Τρίτη 16 Μαΐου 2017

Περιγραφή υλοποίησης 15^{ης}-17^{ης} διδακτικής ώρας

Σήμερα η ημέρα ήταν αφιερωμένη στην συλλογή στοιχείων. Οδηγός μας οι καταγραφές του εξακτινωμένου διαγράμματος (ιστόγραμματος) που κατασκευάσαμε την προηγούμενη ημέρα. Έτσι κατά την τέταρτη ώρα εκμεταλλευτήκαμε την παρουσία της πληροφορικού στο σχολείο και τρυπώσαμε στο εργαστήριο πληροφορικής. Εκεί με μια συνδιδασκαλία δώσαμε στα παιδιά η κάθε μια από την πλευρά της τα απαραίτητα εφόδια-οδηγίες για να εργαστούν. Πρώτη ξεκίνησα εγώ, κάνοντας μια σύντομη ανακεφαλαίωση των χθεσινών μας αποφάσεων, μην ξεχνώντας να ρωτήσω την ολομέλεια²⁷ αν υπήρχε κάποιος ή κάποια που να είχε εξασφαλίσει βιβλία για την έρευνά μας από το οικογενειακό του περίγυρο. Δυστυχώς κανένα από παιδιά δεν είχε καταφέρει κάτι τέτοιο. «Και τώρα κυρία τι θα γίνει;». Και πριν καλά-καλά προλάβω να τα καθησυχάσω και να θέσω τον επόμενο προβληματισμό για το πού αλλού θα ήταν δυνατό να εντοπίσουμε τέτοιου είδους βιβλία, βρήκαν μόνο τους τη λύση, με κάποια από αυτά να αναφωνούν: «Να πάμε στη Βιβλιοθήκη να δούμε», «Ναι κυρία, μπορεί να έχει εκεί και η μαμά μου, μού είπε ότι άνοιξε!». Η ιδέα τους ήταν εξαιρετική και πρότεινα να την εντάξουμε και αυτή στο σχεδιασμό μας, στο εξακτινωμένο διάγραμμα (ιστόγραμμα). Και αφού το πρώτο μας πρόβλημα λύθηκε, συνεχίσαμε, σε σχέση με τη διαδικασία της αναζήτησης πληροφοριών. Ζήτησα την άποψη των παιδιών σχετικά με το αν είχε νόημα να ψάξουμε όλοι τα ίδια πράγματα. Εκείνα πολύ σωστά ανέφεραν πως θα έπρεπε να ψάξουμε διαφορετικά πράγματα προκειμένου να έχουμε πλούσιο υλικό και όχι πανομοιότυπο. Οι θεματικές με βάση το ιστόγραμμα που μπορούσαμε να ερευνήσουμε ήταν οι εξής: Μακεδονική Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα, ίδρυση της Τσοτυλίου Σχολής, δράσεις του σημερινού Γυμνασίου-Λυκείου, παλιές φωτογραφίες από Οικοτροφείο και Γυμνάσιο-Λύκειο και πρόσφατες φωτογραφίες. Οι ομάδες επέλεξαν μόνες τους ποιο ζήτημα επιθυμούσαν να μελετήσουν με βάση τα ενδιαφέροντά τους. Στη συνέχεια και λίγο πριν οι υπολογιστές ανοιχτούν και η αναζήτηση ξεκινήσει, το λόγο

²⁷ Οφείλω να επισημάνω ότι από τη στιγμή ακόμη της άφιξής μου στο σχολείο πολλά από τα παιδιά με είχαν πλησιάσει όλο αγωνία για να με ενημερώσουν σχετικά με το άκαρπο των αναζητήσεών τους για βιβλία σχετικά με την εκπαιδευτική ιστορία του τόπου τους στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

πήρε η πληροφορικός υπενθυμίζοντας στα παιδιά με τη βοήθεια του διακρατικού πίνακα την διαδικασία της αντιγραφής-επικόλλησης καθώς και τους φακέλους στους οποίους αποθηκεύουν ανάλογα με τον υπολογιστή που χρησιμοποιούν.

Αξίζει να αναφέρω ότι δυστυχώς, με εξαίρεση το διαδραστικό πίνακα και ένα λάπτοπ, ο εξοπλισμός του εργαστηρίου ήταν πολύ παλιός, από την εποχή που ήμουν ακόμη εγώ μαθήτρια. Κάτι τέτοιο κατέστησε αρκετά χρονοβόρα τη διαδικασία της αναζήτησης πληροφοριών, με εμένα και την πληροφορικό να σπεύδουμε για την άμεση επίλυση των διαφόρων κολλημάτων των μηχανημάτων. Παρόλα αυτά, τα παιδιά πλοηγούνταν με ενδιαφέρον στο διαδίκτυο. Μάλιστα από τις αντιδράσεις τους καταλάβαινα ότι δεν επέλεγαν τυχαία τα όσα αποθήκευαν εντοπίζοντας μια απλή αναφορά για το Τσοτύλι μέσα σε αυτά, αλλά αρκετές ήταν οι φορές που με καλούσαν για να μου πουν όλο χαρά *«Κυρία, να κοίτα, εδώ λέει πράματα, σαν αυτά που μας έδωσες εσύ χτες!»* ή *«Κυρία, κοίτα πόσο παλιά φαίνεται αυτή η φωτογραφία, μπορεί να είναι από τότε από την πρώτη μέρα.»*, *«Εδώ βρήκαμε ένα ωραίο κυρία, έλα να το δεις!»*. Η προσεχτική μάλιστα αναζήτηση, έγινε φανερή και από τους τίτλους με τους οποίους επέλεγαν να αποθηκεύουν κάθε φορά τα ευρήματά τους. Κάτι καινούργιο μάλιστα που φρόντισα να μάθουν σήμερα τα παιδιά ήταν η παράθεση της πηγής άντλησης των πληροφοριών. Αναφέρθηκα σε αυτό ακριβώς μετά την ολοκλήρωση των υποδείξεων της πληροφορικού. Πιο αναλυτικά προβληματίσα τα παιδιά σχετικά με την περίπτωση που εγώ για παράδειγμα έγραφα ένα κείμενο για την ιστορία ενός χωριού για ένα ταξιδιωτικό περιοδικό, έπειτα από επίπονη αναζήτηση πληροφοριών, αλλά τελικά αυτό δεν γινόταν δεκτό γιατί δεν υπήρχε απόδειξη ότι οι πληροφορίες είναι πραγματικές και όχι φανταστικές. *«Πώς θα μπορούσαμε να αποφύγουμε κάτι τέτοιο;»*. Έπειτα από αρκετές αμφιταλαντεύσεις κατά τις οποίες τα παιδιά υπερασπίζονταν την επαγγελματική μου ιδιότητα, καταλήξαμε στο μόνο και απλό που πρέπει να φροντίζουμε κάθε φορά. Να καταγράφουμε την πηγή των πληροφοριών μας είτε αυτές προέρχονται από το διαδίκτυο, είτε από βιβλία και άλλα έντυπα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η αναζήτηση που πραγματοποίησε η ομάδα που ασχολείτο με τις πρόσφατες φωτογραφίες αφού κατά την αναζήτηση

της πηγής προέλευσης μια φωτογραφίας έπεσε πάνω στο συμβάν του 2009 που παραλίγο να οδηγούσε στο κλείσιμο του Ιστορικού Σχολείου λόγω των ανακατατάξεων του νόμου Καλλικράτη. Ήταν μια καταγραφή πολύ ενδιαφέρουσα καθώς η τοπική κοινωνία έδωσε μια πραγματική μάχη που κερδήθηκε! Προέτρεψα λοιπόν τα μέλη της ομάδας να συνεχίσουν την αναζήτησή τους πάνω στο συγκεκριμένο προσανατολισμό.

Κατά την επόμενη διδακτική ώρα συγκεντρωθήκαμε και πάλι στο χώρο τάξης όπου όντας πια σε απαρτία συμπληρώσαμε το post-test. Συνεχίσαμε με την προετοιμασία για την ώρα της συνέντευξης από έναν παλιό μαθητή του Οικοτροφείου. Όλα τα παιδιά συνέβαλαν με ενδιαφέρον στη σύνταξη μιας λίστας ερωτήσεων, που ομολογουμένως υπερκάλυπταν το θέμα. Τις υποψήφιες ερωτήσεις κατέγραφα εγώ στον πίνακα. Από τις ερωτήσεις που προέκυψαν αναδείχθηκε πως τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν τόσο για το θέμα της εσωκλειστης διαμονής, όσο και για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Από τις ερωτήσεις λοιπόν που καταγράφηκαν στον πίνακα, οι τέσσερις ομάδες επέλεξαν τέσσερις από αυτές και με τη σειρά τους τις κατέγραψαν σε ένα δικό τους φύλλο χαρτί. Προέτρεψα μάλιστα τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν ακόμα ένα φύλλο χαρτιού προκειμένου να καταγράψουν τις απαντήσεις που θα λάμβαναν. Πιο συγκεκριμένα, αριθμούσαν τις ερωτήσεις και σε ένα δεύτερο χαρτί μετέφεραν τους αντίστοιχους αριθμούς αφήνοντας χώρο για να πραγματοποιηθεί η καταγραφή των απαντήσεων. Ήμασταν λοιπόν πανέτοιμοι όσο και ο καλεσμένος μας, που δεν ήταν άλλος από τον Διευθυντή του σχολείου.

Η μεγάλη ώρα της συνέντευξης είχε φτάσει, άφησα για λίγο τα παιδιά στην τάξη προκειμένου να ειδοποιήσω τον Διευθυντή. Επιστρέφοντας μαζί του στην τάξη μάς εξέπληξε και τους δυο η απόλυτη ησυχία με την οποία μας περίμεναν τα παιδιά. Έμοιαζε να κρατούσαν την ανάσα τους, υποθέτω από αγωνία και όχι από φόβο, καθώς η σχέση τους με τον Διευθυντή τους είναι πολύ ζεστή και όμορφη. Έτσι αυθόρμητα και οι δυο μας τα προτρέψαμε να χαλαρώσουν, να «ξεψαρώσουν». Σε λίγο η συνέντευξη ξεκίνησε. Τα παιδιά με πολύ ήρεμο, σοβαρό και γεμάτο ενδιαφέρον τρόπο διατύπωναν με τη σειρά τις ερωτήσεις τους λέγοντας στο τέλος όλα, σα να είχαν συνεννοηθεί, ένα όμορφο και ντροπαλό «ευχαριστώ». Είχαν μπει στο πετσί του ρόλου και αυτό ήταν κάτι πολύ θετικό. Ακόμα, κατέγραφαν τις

απαντήσεις που λάμβαναν με προσοχή, το ίδιο έκανα και εγώ διακριτικά βέβαια, για μη φανεί ότι δεν πιστεύω στις ικανότητές τους, προκειμένου να μην παραλείψουμε κάτι σημαντικό από τη συνέντευξη. Ωστόσο εκ του αποτελέσματος, βλέποντας δηλαδή και τις καταγραφές των ομάδων, διαπίστωσα πως δεν διέφεραν από άποψη περιεχομένου από τις δικές μου, παρά μόνο σε επίπεδο έκφρασης, κάτι που ήταν απόλυτα φυσικό. Καθόλη τη διάρκεια της συνέντευξης καθώς και οι περιγραφές του καλεσμένου μας ήταν ιδιαίτερα παραστατικές δόθηκε τροφή και για επιπλέον ερωτήσεις, πέραν των ήδη καταγεγραμμένων και έτσι η διδακτική ώρα μας έφτασε ακριβώς. Τα παιδιά ένιωσα να το απολαμβάνουν και να χαίρονται ακόμη πιο πολύ όταν ο καλεσμένος μας τα συνεχάρη για τις ενδιαφέρουσες ερωτήσεις τους, που έγιναν αφορμή να αναπολήσει τα παιδικά του χρόνια αλλά και για το πόσο οργανωμένα ήταν σαν «δημοσιογράφοι».

Αξίζει ακόμα να σημειωθεί ότι από τη συνέντευξη προέκυψε πως ο καλεσμένος μας, ως μαθητής στεγαζόταν στο νέο, δεύτερο Οικοτροφείο όπου μέχρι πρόσφατα λειτουργούσε η Σχολή Δημοτικής Αστυνομίας. Έτσι προσδέθηκε και επισήμως και αρκετά πιο νωρίς από ό,τι υπολόγιζα και ένα επιπλέον ζήτημα έρευνας στο ιστόγραμμά μας.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 15ης-17ης διδακτικής ώρας



Τετάρτη 17 Μαΐου 2017

Τετάρτη σήμερα και στη μια ώρα που προβλεπόταν να απασχολήσω τα παιδιά, βάσει του σχεδιασμού που είχα καταθέσει (βλ σελ 225), υπολόγιζα να συγκεντρωθούμε πάλι στο εργαστήριο πληροφορικής, προκειμένου να τα ενημερώσω για την αποτίμησή μου σχετικά με το υλικό που συνέλεξαν μόλις χτες και να πάρουμε αποφάσεις για το πώς θα ήθελαν να είναι η εφημερίδα, με ποια σειρά θα παρατίθενται τα όσα θα περιλάβουμε σε αυτή και φυσικά να γνωρίσουμε το πρόγραμμα με τη βοήθεια του οποίου αυτή θα στηθεί. Ωστόσο, ο γυμναστής μου δήλωσε για μια ακόμα φορά ότι ήθελε να απασχολήσει εκείνος τα παιδιά. Δεν του το αρνήθηκα όπως ήταν φυσικό, αλλά δεν επεδίωξα να εξασφαλίσω αυτή την ώρα από τις ώρες της καθηγήτριας των Αγγλικών η οποία με πολύ προθυμία τις είχε ήδη παραχωρήσει την περασμένη εβδομάδα. Έτσι λίγο πριν αποχωρήσω από το σχολείο, πηγαίνοντας να ρωτήσω τον υπεύθυνο της τάξης και τον Διευθυντή αν θα μου επέτρεπαν να ζητήσω από τα παιδιά να φέρουν για την αυριανή μας εξόρμηση, μαζί τους τα κινητά τους, ο Διευθυντής με ρώτησε σχετικά με την εξέλιξη του προγράμματος και το πού είχαμε σκοπό να πάμε. Όταν λοιπόν διαπίστωσε πως πέρα από το Γυμνάσιο-Λύκειο και το Οικοτροφείο, τα παιδιά είχαν προτείνει να πάμε και στη Βιβλιοθήκη, χάρηκε πολύ γιατί σκόπευε, όπως μου είπε, να το κάνει ο ίδιος αυτή την εβδομάδα με όλες τις τάξεις, οπότε μου είπε αν θέλω αύριο να πάρω και όλες τις ώρες των παιδιών και να τις διαχειριστώ όπως νόμιζα εγώ καλύτερα ώστε να έχουν και επιπλέον χρόνο στη Βιβλιοθήκη που επαναλειτουργεί εδώ και λίγες μέρες στο νέο της χώρο. Τον ευχαρίστησα λοιπόν για αυτή του την παραχώρηση και σε συνεννόηση και με τον υπεύθυνο του τμήματος συναποφασίσαμε να πραγματοποιηθούν κανονικά οι δύο πρώτες ώρες και μετά θα αναλάμβανα εγώ. Τα παιδιά τα είδα σήμερα ελάχιστα και μόνο για να τους ανακοινώσω να μην ξεχάσουν να φέρουν αύριο, σαν καλοί ρεπόρτερ τα κινητά τους. Η απογοήτευσή τους όταν κατάλαβαν ότι δεν θα κάναμε σήμερα μάθημα μαζί ήταν φανερή. Μάλιστα μου είπαν ότι θα απεργούσαν στη Γυμναστική και την ώρα των Αγγλικών και θα ζητούσαν εμένα αλλά τους εξήγησα πως δεν υπήρχε κανένας λόγος να κάνουν κάτι τέτοιο αφού αύριο θα είχαμε πολλές ώρες μαζί και πολλά ωραία πράγματα να δούμε και να κάνουμε!

Πέμπτη 18 Μαΐου 2017

Περιγραφή υλοποίησης 18^{ης}-21^{ης} διδακτικής ώρας

Πέμπτη σήμερα και είχαμε να κάνουμε πολλά! Τα παιδιά ανέμεναν με χαρά την εξόρμησή μας! Ένα από τα κορίτσια με πλησίασε όλο χαρά και μου είπε ότι σήμερα είναι η Ημέρα των Μουσείων: «*Είδες τι σύμπτωση κυρία!*». Την επιβράβευσα για την πολύ καλή ενημέρωσή της και σκέφτηκα για να την κάνω να χαρεί, να εκμεταλλευτώ τα δικά της λόγια για να εισασάγω αργότερα αυτή την πληροφορία στο πλαίσιο και τη στιγμή που υπολόγιζα αυτό να συμβεί.

Ξεκινήσαμε από το εργαστήριο υπολογιστών όπου συγκεντρωθήκαμε για να λάβουμε σημαντικές αποφάσεις. Αρχικά επιβράβευσα τα παιδιά για το υλικό που είχαν συλλέξει μέχρι στιγμής και ανέφερα τις κατηγορίες των θεμάτων που είχαν προκύψει βάσει αυτού αλλά και του ιστογράμματος που είχαμε φτιάξει. Έπειτα προβληματίσα τα παιδιά σχετικά με το πώς θα παρατεθούν στην εφημερίδα μας. Αποφασίστηκε λοιπόν, η παράθεση να γίνει με χρονολογική σειρά και συγκεκριμένα ξεκινώντας από τα πιο παλιά γεγονότα, φτάνοντας μέχρι και τα πιο πρόσφατα. Η συνέντευξη την οποία ετοίμασα εγώ αποφασίσαμε να μπει κάπου στη μέση γιατί επικράτησε προβληματισμός σχετικά με την ένταξή της σε χρονολογική σειρά. Ναι με ήταν κάτι που έγινε μόλις προχτές αλλά αναφερόταν στο παρελθόν. Στη συνέχεια προβληματίσα τα παιδιά σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσαμε να φτιάξουμε αυτή την εφημερίδα. «*Θυμάστε πώς γραφόταν “Ο Ψύλλος”;*», «*Εμείς πώς θα μπορούσαμε να φτιάξουμε τη δική μας εφημερίδα;*». Τα παιδιά θυμόντουσαν χαρακτηριστικά τα στάδια που πέρασε η έκδοση της εφημερίδας «Ο Ψύλλος» από την ταινία που παρακολούθησαν, πρώτα στο χέρι με τον κοντυλοφόρο και μετά σε τυπογραφείο. Φυσικά για την δική μας περίπτωση επικράτησε η ιδέα της χρήσης του υπολογιστή, κάτι που κατά κάποιο τρόπο επιβάλλει και η ίδια εποχή. Άλλωστε όπως υποστήριζε και ο Φρενέ το σχολείο πρέπει να ασπάζεται και να υιοθετεί τα επιτεύγματα της κάθε εποχής. Ακολούθως μοίρασα στις ομάδες τέσσερα τεύχη της σχολικής εφημερίδας «Φτερουγίσματα» που εκδίδει το 4^ο Δημοτικού Σχολείο Φλώρινας (πρώην 1^ο Πειραματικό Δημοτικό) από το 1986 προκειμένου να δουν την τυπογραφική μακροδομή και συγκεκριμένα από τι αποτελούνταν και σε τι διέφερε από ένα απλό ηλεκτρολογημένο κείμενο. Τα χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν

ήταν ότι οι σελίδες της δεν ήταν κολλημένες όπως στα βιβλία, η αναγραφή του τεύχους (όπως εξηγήθηκε εμείς δεν ήταν δυνατό να διαθέτουμε κάτι τέτοιο), η ημερομηνία έκδοσης, ο τίτλος και τα ονόματα των παιδιών-αρθρογράφων αναγράφονταν κάτω από ένα θέμα που προφανώς είχαν αναλάβει. Σε ό,τι αφορά τη διαφορά μιας εφημερίδας από ένα άλλο οποιοδήποτε κείμενο ήταν πως είναι γραμμένη σε στήλες εξού και η φράση, όπως εξήγησα στα παιδιά, «*Η στήλη με τα κοσμικά, στο Βήμα.*» και άλλες παρόμοιες. Σχετικά με τους πιθανούς τίτλους που προτάθηκαν για την δική μας εφημερίδα κάποιοι από αυτούς ήταν «Μια εφημερίδα για το Οικοτροφείο», «Το παλιά σχολεία στο Τσοτύλι», «Εκπαίδευση στο Τσοτύλι», «Εκπαιδευτικό Οικοτροφείο του Τσοτυλίου». Τελικά καταλήξαμε έπειτα και από δική μου πρόταση την επιλογή «Τα Εκπαιδευτήρια του Τσοτυλίου» που «περιελάμβανε» όλες τις παραπάνω προτάσεις.

Ενδιαφέρον είχε η πρόταση μιας ομάδας να περιλάβουμε μέσα στην εφημερίδα μας και εμείς δικές μας φωτογραφίες, όπως ακριβώς είχαν κάνει και οι μαθητές στα «Φτερουγίσματα», βάζοντας δικές τους. Προβληματίσα λοιπόν τα παιδιά σχετικά με το τι είδους δικές μας φωτογραφίες θα μπορούσαμε να βάλουμε ώστε να σχετίζονται με το θέμα και αποφασίσαμε να βάλουμε και μάλιστα ακριβώς μετά τη συνέντευξη, φωτογραφίες από τις επικείμενες επισκέψεις μας.

Στη συνέχεια επέδειξα μέσω προτζέκτορα το πρόγραμμα με τη βοήθεια του οποίου θα στηθεί η εφημερίδα μας, τα πλεονεκτήματα που αυτό παρέχει και τις ευκολίες που έδινε μέσα από τα έτοιμα πρότυπα. Επρόκειτο για το Publisher της Microsoft, η αλήθεια είναι ότι υπάρχουν πολλά πιο ευφάνταστα και πιο εύχρηστα προγράμματα (π.χ QuarkXPress) για τη σύνταξη εφημερίδων, ωστόσο αρμόζουν και αξίζουν περισσότερο σε μια περιοδική έκδοση και σε ένα πιο ώριμο από άποψη ψηφιακού γραμματισμού κοινό.

Σε αυτή τη φάση τα παιδιά χρησιμοποίησαν το πρόγραμμα απλά για να επιλέξουν ποιο πρότυπο θα χρησιμοποιούσαμε και όχι για πειραματισμούς με τη χρήση του κάτι που θα γίνει σε μια επόμενη φάση. Αξίζει να επισημάνω ότι από τις διάφορες επιλογές των παιδιών επιλέξαμε ομόφωνα όλοι μια η οποία έμοιαζε πάρα πολύ με εφημερίδα και μάλιστα όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν κάποια από αυτά, «παλιακιά». Στο τελευταίο μας τεταρτάκι έθεσα το ζήτημα της επίσκεψής μας

τονίζοντας πως ως μικροί ερευνητές θα ήταν ωραίο να παρουσιαστούμε με κάποιο τρόπο ως ομάδα, στα μέλη της οποίας θα είναι εύκολο κάποιος/α να απευθυνθεί χωρίς να γνωρίζει απαραίτητα τα ονόματά τους. Η πρώτη ιδέα που έπεσε στο τραπέζι ήταν να φορέσουμε ίδιο χρώμα μπλούζες. Ήταν μια πολύ καλή σκέψη αλλά δυστυχώς, δεδομένου ότι η εξόρμηση μας άρχιζε με το χτύπημα του κουδουνιού, θα ήταν δύσκολο να υλοποιηθεί και έτσι τα παιδιά οδηγήθηκαν από μόνα τους στην απόρριψή της. Οι επόμενες δύο, πανομοιότυπες ιδέες, ήρθαν η μεν μια από την πλευρά των αγοριών με αφορμή τους δημοσιογράφους που φοράν κρεμαστά καρτελάκια με τα ονόματά τους και η δε άλλη από την πλευρά των κοριτσιών με αφορμή τις πωλήτριες στα καταστήματα που έχουν καρφίτσωμένα στις μπλούζες καρτελάκια με τα ονόματά τους. Οι δύο αυτές προτάσεις όντας άκρως υλοποιήσιμες τέθηκαν σε ψηφοφορία και επικράτησε αυτή με τα καρφίτσωμένα καρτελάκια. Πριν προβούμε στην κατασκευή από τα καρτελάκια και στην ίδια λογική ανάληψης ρόλων που προβήκαμε στην φάση της αναζήτησης στο διαδίκτυο οι τέσσερις ομάδες πήραν και από ένα διαφορετικό ρόλο, η μια θα έβγαζε φωτογραφίες στο Γυμνάσιο-Λύκειο, η άλλη στο Οικοτροφείο, μια άλλη θα σημείωνε πράγματα που της έκαναν εντύπωση από το χώρο του Οικοτροφείου και μια άλλη στο χώρο του Γυμνασίου-Λυκείου. Μάλιστα βάσει αυτού του διαχωρισμού και της εύστοχης παρατήρησης μιας μαθήτριας, που μάλλον είχε αντιληφτεί καλά και τη λογική της κλήρωσης της πρώτης μέρας, στην οποία και αναφέρθηκε, τέθηκε η πρόταση τα καρτελάκια να γίνουν διαφορετικού χρώματος για την κάθε ομάδα. Έτσι και έγινε, σύντομα έκοψα τεσσάρων διαφορετικών χρωμάτων χαρτονένια καρτελάκια και τα παιδιά έγραφαν πάνω τα ονόματά τους. Για την τοποθέτησή τους στα μπλουζάκια, επέλεξα και για λόγους ασφαλείας αλλά και ευκολίας να μη χρησιμοποιήσουμε καρφίτσες αλλά ταινία διπλής όψευς.

Με τα καρτελάκια στο πέτο και τα κινητά ανά χείρας αφήσαμε πίσω το σχολείο μας. Πρώτος μας σταθμός η Βιβλιοθήκη, τους πήραμε με βάση την πιο σύντομη διαδρομή. Εκεί μας υποδέχτηκε όλο χαρά η βιβλιοθηκονόμος, η κυρία Ντίνα. Αξίζει να αναφέρω ότι από την προηγούμενη μέρα είχα επισκεφτεί την κυρία Ντίνα προκειμένου να ερευνήσω τις δυνατότητες του χώρου ώστε να προβάλουμε το ψηφιακό παραμύθι «Η βιβλιοθηκάρια της Βασόρας: μια αληθινή ιστορία από το

Ιράκ». Δυστυχώς, η πρόσφατη μετεγκατάσταση της Βιβλιοθήκης στο νέο της χώρο δεν άφησε χρονικό περιθώριο για την περεταίρω οργάνωσή του. Ακόμα και η βιβλιοθηκάριος δούλευε πάνω στην ταξινόμηση των βιβλίων από τον δικό της υπολογιστή. Παρόλα αυτά δεν πτοήθηκα, σήμερα πριν πάω στο σχολείο πέρασα από τη Βιβλιοθήκη και άφησα τον φορητό μου υπολογιστή, προκειμένου να μας εξυπηρετήσει σε σχέση με τη δραστηριότητα και τα όσα είχα στο μυαλό μου. Πιο συγκεκριμένα, όταν φτάσαμε, παρουσίασα την όλη δραστηριότητα σαν μια πρωτοβουλία της βιβλιοθηκάριας, η οποία απλά με βάση τα όσα είχαμε συνεννοηθεί από την προηγούμενη την εισήγαγε. Έτσι μετά από τις απαραίτητες συστάσεις, η κυρία Ντίνα έκανε την αρχή λέγοντας τα εξής: *«Παιδιά, ξέρω πως γνωρίζετε ότι η ιστορία του βιβλίου είναι πολύ παλιά και σημαντική, παλιά είχαμε τα χειρόγραφα και τα χειροποίητα βιβλία, μετά την ανακάλυψη της τυπογραφίας. Η εξέλιξη στον τομέα του βιβλίου δεν έχει σταματήσει εκεί, σήμερα έχουμε στη διάθεσή μας όμως και ακόμα ένα είδος βιβλίου, πιο εξελιγμένης μορφής, μήπως το γνωρίζετε;»*. Τα παιδιά μπήκαν αμέσως στο νόημα κάνοντας λόγο για βιβλία στον υπολογιστή, βιβλία ηλεκτρονικά, βιβλία ψηφιακά. Το λόγο πήρα εγώ αναφέροντας το σωστό όρο και πως η κυρία Ντίνα είχε ένα τέτοιο παραμύθι σήμερα για εμάς και προέτρεψα τα παιδιά να ξεκινήσουμε να διαβάζουμε αποσπασματικά. Μετέφερα λοιπόν τον υπολογιστή μπροστά στα παιδιά καθώς καθόντουσαν γύρω από τα τραπεζάκια και έτσι μέχρι το τέλος του παραμυθού, όλα είχαν διαβάσει από ένα απόσπασμά του. Με τη ολοκλήρωση της ανάγνωσης συζητήσαμε πάνω στο θέμα του παραμυθιού και της έντονης επιθυμίας αλλά και προσπάθειας της βιβλιοθηκάριας-πρωταγωνίστριας να διασώσει-φυγαδέψει όσα πιο πολλά βιβλία ήταν δυνατό. Τα παιδιά επεσήμαναν τη σημαντικότητα, την αξία που έχουν τα βιβλία για τους ανθρώπους, είναι σαν ιστορία ανέφερε χαρακτηριστικά ένα από τα αγόρια μας. Στη συνέχεια παρέπεμψα στα λόγια της πολύ καλά ενημερωμένης συμμαθήτριάς τους που το πρωί με ενημέρωσε πως η σημερινή ημέρα ήταν αφιερωμένη, στα Μουσεία και ζήτησα να εντοπίσουν την σχέση μεταξύ Μουσείων και Βιβλιοθηκών. Δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου ως προς αυτό, αναφέροντας εν ολίγοις πως τόσο η Βιβλιοθήκη όσο και το Μουσείο συλλέγουν, φυλάσσουν τα πιο σημαντικά για τον άνθρωπο και την Ιστορία πράγματα, αυτά που έχουν μεγαλύτερη αξία, αυτά που δεν πρέπει να χαθούν, να ξεχαστούν.

Έτσι αφού επιβράβευσα τα παιδιά για τις πολύ ωραίες ιδέες τους, ζήτησα από έναν/μία εθελοντή/ντρια, εκπρόσωπο να πάρει το λόγο και να ενημερώσει την βιβλιοθηκάρια, κυρία Ντίνα, για το σκοπό της εκεί επίσκεψής μας. Έπειτα λοιπόν από την σχετική ενημέρωση η κυρία Ντίνα έδωσε στα παιδιά όλα τα απαραίτητα στοιχεία προκειμένου να προβούν σε μια σωστή αναζήτηση μεταξύ του συνόλου των βιβλίων ώστε να εντοπίσουν αυτά που ήταν πιο κοντά στη θεματολογία που τα ενδιέφερε. Η αναζήτηση λοιπόν ξεκίνησε με την κυρία Ντίνα και εμένα να την υποβοηθούμε. Συλλέχθηκαν-επιλέχθηκαν αρκετά βιβλία τα οποία βάσει κανονισμών ήταν αδύνατο να τα δανειστούν όλα, αλλά ούτε και να διαβαστούν. Τότε προβληματίσα τα παιδιά πάνω σε αυτό αλλά και στον τρόπο που θα μπορούσαμε σύντομα να αξιολογήσουμε ποια από αυτά μας ταιριάζουν περισσότερο. Αρχικά τα περισσότερα από τα παιδιά πρότειναν να ανατρέξουμε στην περίληψη που συνήθως υπάρχει στο οπισθόφυλλο, ήταν μια πολύ καλή ιδέα. Ωστόσο, καθώς τα βιβλία αυτά ήταν αρκετά παλιά, δεν διέθεταν περίληψη στο οπισθόφυλλό τους. Τότε προέτρεψα τα παιδιά να αναζητήσουν σε αυτά ακόμα ένα συστατικό-χαρακτηριστικό που το διαθέτουν μέχρι και τα σχολικά τους και υπάρχει συνήθως είτε στις πρώτες, είτε στις τελευταίες σελίδες. Ήταν τα περιεχόμενα όπως αναφώνησε ένα από τα αγόρια και καθώς τέτοια διέθεταν όλα τα βιβλία μας, τα παιδιά επιδόθηκαν στη μελέτη τους. Τελικά επιλέχθηκαν προς δανεισμό τρία βιβλία όσα και το όριο δανεισμού και δόθηκε ελεύθερος χρόνος στα παιδιά να παίξουν με επιτραπέζια και ό,τι άλλο αυτά επιθυμούσαν.

Επόμενος σταθμός το Γυμνάσιο-Λύκειο Τσοτυλίου. Για την εκεί μας επίσκεψη είχα φροντίσει να έρθω σε επικοινωνία με τον Διευθυντή του Γυμνασίου-Λυκείου από την αρχή της εβδομάδας, ο οποίος χάρηκε ιδιαίτερα για αυτή την πρωτοβουλία και απλά μου ζήτησε και του υπενθυμίσω την επίσκεψή μας μια μέρα πριν την πραγματοποίησή της, όπως και έπραξα. Ξεκινήσαμε από το ισόγειο, στο διάδρομο εντοπίσαμε παλιές φωτογραφίες από το Σχολείο και τους μαθητές του και έργα-κολλάζ των μαθητών/τριών σχετικά με την ιστορία του Σχολείου τους. Σε έναν πίνακα ανακοινώσεων κάποια από τα παιδιά στάθηκαν με ενδιαφέρον διαβάζοντας τους κανόνες που προορίζονταν για τους/τις μαθητές/τριές του σήμερα και δεν θύμιζαν σε τίποτα αυτούς των παλιών σχολείων που είχαμε γνωρίσει από τη

Μουσειοσκευή. Στη συνέχεια προέτρεψα τα παιδιά να τρυπώσουν σε μια άδεια αίθουσα του Γυμνασίου, που προφανώς οι μαθητές και οι μαθήτριές της ήταν αυτοί/τες που είχαν Γυμναστική και βρίσκονταν έξω. Ζήτησα από τα παιδιά να την παρατηρήσουν προσεκτικά, σε τι διέφερε από τη δική τους. Αρχικά τους φάνηκε πολύ πιο μεγάλη και όντως ήταν. Ήταν πιο μεγάλη και ακόμη πιο ψηλοτάβανη από την ήδη μεγάλη δική τους αίθουσα. Τα αγόρια αμέσως έτρεξαν στο μπροστά της τμήμα με κάποια από αυτά να περπατούν έντονα πάνω σε ένα ξύλινο βάθρο που βρισκόταν πέρα ως πέρα και πάνω του βρισκόταν μόνο η έδρα. Ζήτησα από το σύνολο των παιδιών να εστιάσουν την προσοχή τους σε αυτό το ξύλινο βάθρο, *«Τι να εξυπηρετούσε η ύπαρξή του;»*. Κανείς δεν μπορούσε να φανταστεί, μόνο μια ιδέα ακούστηκε από τον πιο κοντούλη μαθητή μας: *«Για να φτάνουν οι κοντοί κυρία στον πίνακα»*. Είχε μια λογική! Εξήγησα στα παιδιά ότι αυτό το βάθρο ήταν ένα απομεινάρι της παλιάς εποχής που έκανε τη θέση του δασκάλου ακόμη πιο δυνατή, πιο σημαντική. Ο δάσκαλος έπρεπε συμφώνα με τα δεδομένα της εποχής να ήταν πιο ψηλά από τα παιδιά και γιατί θεωρούνταν ανώτερος αλλά και γιατί έπρεπε να μπορεί από κει ψηλά, χωρίς να μετακινείται να βλέπει κάθε τι που έκαναν οι μαθητές και οι μαθήτριές του. Φυσικά δεν παρέλειψα να επισημάνω πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει σήμερα, αλλά το βάθρο εξακολουθεί να υπάρχει για ιστορικούς λόγους. Αργότερα κάποια από τα παιδιά παρατηρώντας τα θρανία διέκριναν στη μια τους πλευρά μια χαραγματιά, ένα βαθούλωμα και έσπευσαν να με ρωτήσουν σχετικά. Ήταν και αυτά αρκετά παλιά θρανία, είχαν αυτή θεσούλα για να βάζουν οι μαθητές τα μολύβια και τις σβηστήρες τους χωρίς να υπάρχει φόβος αυτά να κυλήσουν στο πάτωμα. Φυσικά προέτρεψα και το σύνολο των παιδιών να εντοπίσουν με τη σειρά τους και άλλα τέτοια θρανία μέσα στην τάξη.

Στη συνέχεια ανεβήκαμε στον επάνω όροφο, όπου σύσσωμοι μας υποδέχτηκαν ο Διευθυντής και οι καθηγητές του Σχολείου. Για λίγο ένιωσα σα να γυρίζω σπίτι μετά από χρόνια, ήταν όλα τόσο γνώριμα για μένα τα πρόσωπα, οι χώροι, όλα! Αρχικά περιηγηθήκαμε στους διαδρόμους όλοι μαζί, εκεί τα παιδιά απαθανάτισαν τα κορνιζαρισμένα ενθύμια που δίνονται στους/στις αποφοίτους του Σχολείου, ενώ τα περισσότερα φλας συγκέντρωσε μια παλιά ελληνική σημαία που στο κέντρο της είχε κεντημένους τους τρεις Ιεράρχες και τη φράση «Τσοτύλιος

Σχολή». Τη σκυτάλη στην ξενάγηση πρώτος πήρε ο Διευθυντής του Σχολείου, ο κύριος Κατσαούνης. Συγκέντρωσε τα παιδιά σε μια αίθουσα και τους μίλησε με πολλή αγάπη για την ιστορία του Σχολείου, τους αγώνες και της θυσίες των απλών ανθρώπων της τοπικής κοινωνίας για τη θεμελίωση και τη λειτουργία του. Πέρα όμως από την ιστορία του Σχολείου τους μίλησε και για κάτι ακόμα ιστορικό, που κάνει εδώ και χρόνια τον τόπο μας ξακουστό και υπήρχε πολύ πριν το Σχολείο, ήταν το μεγάλο παζάρι που εξακολουθεί να γίνεται μέχρι και σήμερα δυο φορές το χρόνο, το λεγόμενο «Καρί παζάρ», δηλαδή το παζάρι των γυναικών αφού πραγματευτάδες ήταν μόνο γυναίκες, οι άντρες τους δούλευαν στα χωράφια. Μάλιστα, όπως επεσήμανε το παζάρι και οι δρόμοι που αυτό είχε ανοίξει προς το Τσοτύλι, από όλες τις περιοχές της Ελλάδος ήταν και ένας λόγος που η Μακεδονική Φιλεκπαιδευτική Αδελφότητα αποφάσισε να ιδρύσει εδώ αυτό το Σχολείο και όχι αλλού. Πέρα όμως από τα ιστορικά ζητήματα μίλησε με αγάπη στα παιδιά σε σχέση με το επικείμενο ξεκίνημά τους στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου, τονίζοντας πως τόσο ο ίδιος όσο και οι υπόλοιποι/ες καθηγητές και καθηγήτριες έχουν σκοπό τους να τους χαρίσουν μια όμορφη εμπειρία όντως δίπλα τους σε κάθε βήμα. Ακολούθως, ανά δυο τα παιδιά μαζί με εμένα μεταβαίναμε στο γραφείο του Διευθυντή για να ξεφυλλίσουμε τις σελίδες από το «μητρώον μαθητών» του 1871. Ήταν ένα εντυπωσιακά μεγάλο βιβλίο, με σιδερένιο διάκοσμο στις τέσσερις γωνίες του και υπέροχα καλλιγραφικά γράμματα. Το πιο εντυπωσιακό από όλα βέβαια ήταν η καταγωγή των μαθητών, χιλιάδες μαθητές από όλα τα μέρη της Ελλάδος και της Μικράς Ασίας ακόμα. Πιο συγκεκριμένα κάποια από τα μέρη που εντοπίσαμε στις σελίδες που ξεφυλλίσαμε ήταν η Χίος, η Μυτιλήνη, τα Τρίκαλα, η Ελασσόνα, η Άγκυρα, η Καππαδοκία, το Ηράκλειο, η Αθήνα, η Καβάλα, η Ξάνθη, ο Βόλος, η Σάμος, η Ορεστιάδα, το Αγρίνιο, η Βέροια, η Σαμοθράκη, η Λέσβος, η Δράμα κ.ά. Τα παιδιά είχαν πραγματικά μείνει άναυδα. Στο μεταξύ τα ζευγάρια που έβλεπαν το μητρώο στη συνέχεια και μετέβαιναν στο γραφείο των καθηγητών όπου τους προσφέρονταν δροσιστικός χυμός. Όταν όλα τα παιδιά είχαν γνωρίσει το μητρώο, την ξενάγηση ανέλαβε ο καθηγητής της πληροφορικής, στο εργαστήριό του φυσικά. Εκεί έδωσε μια δελεαστική γεύση του τρόπου που δουλεύει με τους μαθητές και τις μαθήτριά του. Τη σκυτάλη της ξενάγησης πήρε αμέσως μετά η θεολόγος που μας ξενάγησε σε δυο αίθουσες, αυτή του διαδραστικού πίνακα και αυτή του δωματίου

ελεύθερης απασχόλησης. Το δωμάτιο ελεύθερης απασχόλησης ήταν ένα δημιούργημα του Διευθυντή του Σχολείου. Ήταν μια αίθουσα που ήταν αναξιποίητη για αρκετά χρόνια τώρα είχε μετατραπεί σε στολίδι. Πιο συγκεκριμένα, περιελάμβανε πάγκο πινγκ-πονγκ, μαξιλάρες για να αναπαύονται τα παιδιά, βιβλιοθηκούλα με κόμικς, ταινίες, επιτραπέζια παιχνίδια, πάζλ έτσι ώστε τις ώρες που έχουν κάποιο κενό ή ακόμα κατόπιν δήλωσης της σχετικής επιθυμίας να περνάνε τα κενά αλλά και κάποια από τα διάλειμματά τους εκεί. Στο μεταξύ κατά την φάση μετάβασή μας από την μια αίθουσα στην άλλη άκουγα από τους μαθητές και τις μαθήτριές μου αυτό ακριβώς που προσδοκούσα να ακούσω: *«Μου αρέσει τελικά!»*, *«Είναι όλα ωραία και εδώ!»*, *«Κυρία, εγώ πολύ στεναχωριόμουν που θα φύγω από το Δημοτικό, αλλά τώρα όχι.»*. Τελευταία αίθουσα, αυτή της εντυπωσιακής βιβλιοθήκης, με τους 3.500 χιλιάδες τίτλους βιβλίων μεταξύ των οποίων κάποιοι σπάνιοι και μοναδικοί. Εκεί μας υποδέχτηκαν μια εθελόντρια βιβλιοθηκονόμος που έχει αναλάβει την επαναλειτουργία της βιβλιοθήκης και η γυμνάστρια με τα λόγια τους μας κάναν να θέλουμε να γνωρίσουμε όσο πιο πολλά βιβλία μπορούσαμε. Και κάπως έτσι τέλειωσε η επίσκεψή μας.

Επόμενος και τελευταίος σταθμός το ίδιο το Οικοτροφείο. Στην περίτεχνα ξύλινη πόρτα του την προσοχή των παιδιών τράβηξε κάτι που υπήρχε καρφίτσωμένο σε αυτή, ήταν ένας κωδικός Qr: *«Δηλαδή τι είναι κυρία;»*. Αμέσως εξήγησα χρησιμοποιώντας το κινητό μου. Σάρωσα τον κωδικό και έδειξα στα παιδιά πού μας οδηγεί. Ήταν μια ιστοσελίδα που περιελάμβανε οδηγίες επίσκεψης στο Ιστορικό Οικοτροφείο και σύντομες ιστορικές πληροφορίες για αυτό. *«Και εμείς είχαμε πει θα βάλουμε οδηγίες στην εφημερίδα μας!»*, μου θύμισε ένα κοριτσάκι και συγκεκριμένα αυτό που είχε αναλάβει να κρατά το εξακτινωμένο διάγραμμα (ιστόγραμμα). Να λοιπόν η ευκαιρία είπα στα παιδιά να μάθουμε να το κάνουμε με έναν πιο σύγχρονο τρόπο, *«Θυμίστε μου λοιπόν στο αυριανό μάθημα να μάθουμε να φτιάχνουμε κι εμείς τέτοιους κωδικούς και να προσθέσουμε και αυτόν εδώ στην εφημερίδα μας»*. Μπαίνοντας στο κτήριο μας εντυπωσίασε η αρχιτεκτονική του, το εσωτερικό προαύλιο και το πηγάδι που είχε στη μέση. Όλοι οι τοίχοι ήταν πέτρινοι. Στον πάνω όροφο κατά μήκος των τοίχων περιεργαστήκαμε παλιές φωτογραφίες από τη ζωή στο Τσοτύλι ενώ μια υπάλληλος μας έκανε μια σύντομη ενημέρωση για

τις φάσεις λειτουργίας του Οικοτροφείου όπως ακριβώς της είχα υποδείξει την προηγούμενη ημέρα και χάρισε δύο ιστορικά βιβλία στα παιδιά για την έρευνά τους, που της είχα δώσει από τη δική μου συλλογή. Λίγο πριν την αποχώρησή μας σκέφτηκα ότι θα ήταν καλό να επισκεφτούμε και το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας που στεγάζεται σε μια από τις αίθουσες του Οικοτροφείου μα για κακή μας τύχη η υπάλληλός του σήμερα είχε άδεια.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 18ης-21ης διδακτικής ώρας







Παρασκευή 19 Μαΐου 2017

Περιγραφή υλοποίησης 22^{ης}-24^{ης} διδακτικής ώρας

Ημέρα Μνήμης της Γενοκτονίας των Ποντίων η σημερινή και ο Ποντιακός Σύλλογος του Τσοτυλίου μετά τον καθιερωμένο εκκλησιασμό είχε οργανώσει μια σύντομη γιορτή στην οποία και παραβρέθηκε το σύνολο του σχολείου μας μέχρι και την τρίτη διδακτική ώρα. Με την επιστροφή μας στο σχολείο και αφού ολοκληρώθηκε και η ώρα του διαλείμματος, ανεβήκαμε στην αίθουσα της πληροφορικής για την τελευταία πράξη του έργου μας. Ξεκινήσαμε με τον πειραματισμό με το πρόγραμμα Publisher της Microsoft. Αναλυτικότερα, λειτουργήσαμε με την εξής σειρά: έχοντας ανοιχτό όλοι το πρόγραμμα μπροστά μας, έθετα ένα ζήτημα που θα ήταν εύλογο να προκύψει κατά τη σύνταξη μιας εφημερίδας, έδειχνα πρώτα εγώ με τη βοήθεια του προτζέκτορα με ποιο τρόπο θα μπορούσε να «αντιμετωπιστεί» και εν συνεχεία «μιμόντουσαν» τα παιδιά από κάτω με τη σειρά τους τη διαδικασία, με εμένα να τα βοηθάω όπου αντιμετώπιζαν πρόβλημα. Έτσι είδαμε πώς προσθέτουμε σελίδες, πώς τις αριθμούμε, πώς και πού βάζουμε τα περιεχόμενα, πώς προσθέτουμε ή αφαιρούμε στήλες, πώς βάζουμε εικόνες, πώς βάζουμε κεφαλίδα. Λίγο πριν αρχίσουμε την επιλογή των όσων θέλαμε να πληκτρολογήσουμε προσθέσαμε και κάποια έτοιμα κομμάτια, όπως η συνέντευξη και τα δυο πιο πρόσφατα γεγονότα που αλιεύσαμε από το ιντερνέτ και είχαν μια πλήρη μορφή. Επιλέξαμε ακόμα και ποιες από τις δικές μας φωτογραφίες, από τις δράσεις μας θα βάζαμε, ενώ κανείς δεν είχε ξεχάσει τον κωδικό Qr. Έτσι τα παιδιά, πέρα του ότι γνώρισαν ένα νέο για εκείνα πρόγραμμα της Microsoft έμαθαν με έναν πολύ εύκολο και δωρεάν τρόπο πώς να δημιουργούν τέτοιου είδους κωδικούς.

Στη συνέχεια μοίρασα ανά τις ομάδες τα βιβλία που είχαμε συλλέξει από τη χθεσινή μας εξόρμηση, ήταν συνολικά πέντε. Ωστόσο είχα φροντίσει να εκτυπώσω σημαντικά σημεία αυτών ώστε να έχουν τα περισσότερα από τα παιδιά τη δυνατότητα να μελετούν πάνω σε αυτά. Καθώς όμως τα πιο πολλά βιβλία ήταν γραμμένα σε καθαρεύουσα, που δυσκόλευε αρκετά τα παιδιά, καταλήξαμε σε δύο από αυτά. Το ένα στη δημοτική και το άλλο σε μια καθαρεύουσα πιο απλή. Για καλή μας τύχη είχα προνοήσει να φέρω και από ένα αντίτυπο αυτών και από τη δική μου βιβλιοθήκη, οπότε είχαμε συνολικά 4 εγχειρίδια και κάποιες φωτοτυπίες από αυτά.

Τα θέματα ήταν τέσσερα όσα και οι ομάδες: η ίδρυση της Μακεδονικής Φιλεκπαιδευτικής Αδελφότητας, η ίδρυση του πρώτου Οικοτροφείου, η ίδρυση του σημερινού Γυμνασίου-Λυκείου και η ίδρυση του δεύτερου, νεότερου Οικοτροφείου. Αφού η κάθε ομάδα εντόπισε το χωρίο του βιβλίου από όπου θα αντλούσε τα δεδομένα της, προέτρεψα την υπογράμμιση των τμημάτων που ήθελαν να καταγράψουν. Τη διαδικασία βοηθούσα πάντα και εγώ απλοποιώντας, ή επεξηγώντας φράσεις και έτσι σιγα-σιγά μεταβήκαμε και στη φάση της πληκτρολόγησης. Τα παιδιά πληκτρολογούσαν εναλλάξ στις ομάδες και εναλλάξ διάβαζαν το υποψήφιο για πληκτρολόγηση κάθε φορά κείμενο. Τα μέλη των ομάδων δούλεψαν με πολύ καλή συνεργασία, παρόλο που μετά τους πειραματισμούς και το πρόγραμμα Publisher, χωριστήκαμε σε ομάδες και ένα υπολογιστής αντιστοιχούσε σε πέντε παιδιά.

Τέλος, σε σχέση με τη σημερινή ημέρα οφείλω να αναφέρω πως ο κύριος Αχιλλέας ήταν μαζί μας για λίγα μόνο λεπτά για αυτό και δεν υπάρχει φωτογραφικό υλικό που να καλύπτει τη συνολική ροή της ημέρας και αυτό γιατί στο σχολείο έφτασαν κάποιοι επισκέπτες με σκοπό να δωρίσουν βιβλία σε σχέση με τη Γενοκτονία των Ποντίων. Το γεγονός αυτό μάλιστα είχε σαν αποτέλεσμα τα παιδιά των υπολοίπων τάξεων να αφεθούν ελεύθερα στο προαύλιο μέχρι και τη λήξη της ημέρας. Η αλήθεια είναι πως αυτό δεν πέρασε απαρατήρητο από τους/τις δικούς/κες μου μαθητές/τριες οι οποίοι/ες για λίγο αναστατώθηκαν, αλλά σύντομα απορροφήθηκαν και πάλι από το έργο της συγγραφής. Μάλιστα καθώς η πλειοψηφία των παιδιών ήταν ήδη έξω στο προαύλιο, το κουδούνι δεν χτύπησε για διάλειμμα αλλά κανένα από τα παιδιά δεν το αντιλήφθηκε καθώς η όλη διαδικασία φαινόταν να έχει συνεπάρει ιδιαίτερα, απλώς εγώ φρόντισα, για να είμαι δίκαιη μαζί τους, να τα αφήσω ελεύθερα λίγο πιο νωρίς.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 22^{ης}-24^{ης} διδακτικής ώρας



Δευτέρα 22 Μαΐου 2017

Περιγραφή υλοποίησης 25^{ης} διδακτικής ώρας

Τελευταία μέρα, τελευταία ώρα, σα νεράκι πέρασαν όλα και ήταν τόσο όμορφα! Μακάρι να ήταν πραγματικά δική μου αυτή η τάξη. Στο μεταξύ οι πληκτρολογήσεις των παιδιών είχαν βελτιωθεί-διορθωθεί και είχαν πάρει και αυτές τη δική τους θέση μέσα στην εφημερίδα, μαζί με τη συνέντευξη, τις φωτογραφίες, τις οδηγίες προς τους επισκέπτες, τα πρόσφατα γεγονότα και επιτεύγματα. Στο τέλος επέλεξα να βάλω την «οικογενειακή» φωτογραφία που είχαμε βγει στο τέλος της εβδομάδας που μας πέρασε.

Μόλις έφτασα στο σχολείο όλα τα παιδιά έτρεξαν να με ρωτήσουν για την εφημερίδα τους: *«Είναι εντάξει;», «Την τυπώσατε κυρία;», «Είναι ωραία; πείτε μας!», «Στην τσάντα σας είναι, ε;»*. Η αγωνία τους έλαβε σύντομα τέλος. Μπήκαμε στην τάξη, είχα βγάλει ένα αντίτυπο για το κάθε παιδί, μόνο που εσκεμμένα δεν είχα διπλώσει τα φύλλα, ήθελα να έχουν τη χαρά να το κάνουν τα ίδια. Άρχισα να μοιράζω τα απαραίτητα στον καθένα και στην καθεμία φύλλα, θα τη συναρμολογήσουμε παιδιά εμείς, ανέφερα, αφού πρώτα τη δείτε και μου πείτε πώς σας φαίνεται. Όλοι είχαν πέσει ήδη πάνω στα φύλλα, τα μελετούσαν και δείχνοντας τμήματά τους είτε σε εμένα, είτε στο/στη διπλανό/η τους και αναφωνούσαν όλο χαρά: *«Να αυτό που έγραψα, εγώ!», «Να αυτή τη φωτογραφία, την είχα διαλέξει εγώ!», «Το δικό μου είναι στην δεύτερη σελίδα, κοίτα!», «Η μαμά μου θα τη διαβάσει σίγουρα όλη.»*, *«Αχ κυρία είναι τόσο τέλεια!», «Θα την φυλάξω, να μην τη χάσω ποτέ!»*.

Σύντομα, αρχίσαμε να διπλώνουμε τα φύλλα, με τη λογική που έδειξα. Όταν όλοι είχαμε από μια εφημερίδα, ρώτησα τα παιδιά, τι μένει, τι έχουμε άλλο να κάνουμε. Προς μεγάλη μου ικανοποίηση τα παιδιά περνώντας από τα διάφορα στάδια κατασκευής της εφημερίδας δεν ξέχασαν ότι είχαμε πει να μοιράσουμε τεύχη της και σε άλλες τάξεις προκειμένου και τα παιδιά του υπόλοιπου σχολείου να γνωρίσουν τη δουλειά μας αλλά και πρώτα από όλα την Ιστορία του Γυμνασίου-Λυκείου. Πρότειναν να ξεκινήσουμε από την τάξη της Πέμπτης φυσικά. Την εκπροσώπηση εκεί έπειτα από συμφωνία θα αναλάμβαναν κάποια από τα κορίτσια

μας, ενώ στην Τετάρτη κάποια από τα αγόρια μας. Και έτσι έγινε, «εισβάλαμε» στην Πέμπτη Δημοτικού με τους εκπροσώπους να παρουσιάζουν την δουλειά μας και σύντομα την Ιστορία της Τσοτυλίου Σχολής με έναν πολύ όμορφο και δικό τους τρόπο, συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο και με τα υπόλοιπα παιδιά να παρακολουθούν την διαδικασία συγκεντρωμένα στο πίσω μέρος της αίθουσας. Και αφού μοιράσαμε από τέσσερα αντίτυπα της εφημερίδας μας αποχωρήσαμε για να μεταβούμε και στην Τετάρτη τάξη, μόνο που, αν και δεν ήταν ώρα του, το κουδούνι χτύπησε και όλα τα παιδιά ξεχύθηκαν στο προαύλιο. Επέτρεψα κι εγώ στα δικά μου να κάνουν το ίδιο και έσπευσα στο γραφείο να καταλάβω το λόγο που αυτό γινόταν. Από στιγμή, σε στιγμή θα κατέφτανε ο Σχολικός Σύμβουλος. Όπως πληροφορήθηκα από το γυμναστή, το διάλειμμα και σήμερα θα διαρκούσε μέχρι το τέλος της ημέρας οπότε έδωσα τα αντίτυπα της εφημερίδας που προορίζονταν για στην Τετάρτη τάξη στην υπεύθυνη δασκάλα καθώς από νωρίς είχε εκφράσει και το σχετικό ενδιαφέρον αφού θα της χρησίμευαν στη δημιουργία ενός ταξιδιωτικού οδηγού για το Τσοτύλι που είχε αναλάβει με τα παιδιά του τμήματός της. Αντίγραφο της εφημερίδας μαζί με ένα χειροποίητο βιβλίο χάρισα στο Διευθυντή αλλά και στον υπεύθυνο του τμήματος, κ. Αχιλλέα σαν ένα μικρό ευχαριστώ για τη φιλοξενία και την υποστήριξη. Ενδιαφέρον όμως έδειξαν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί για την εφημερίδα, την οποία παρέδωσα και σε ψηφιακή μορφή στον υπολογιστή του γραφείου τους.

Η ώρα του αποχαιρετισμού με τα παιδιά είχε φτάσει. Ήταν μια δύσκολη ώρα. Παρόλο που ήμασταν για λίγο καιρό μαζί, αγαπηθήκαμε! Μαζευθήκαμε όλοι μαζί σε μια άκρη της αυλής και τα ευχαρίστησα για την πολύτιμη συνεργασία τους και τα υπέροχα χαμόγελά τους που μου γέμιζαν τη μέρα και με έκαναν να ξυπνώ γεμάτη ενέργεια αλλά και να γεμίζω τη μέρα μου με δημιουργικές σκέψεις για αυτά και το τι άλλο καλύτερο μπορούσα να τους προσφέρω. Συγκινηθήκαμε όλοι μας. *«Κυρία, αφού ήρθες, δεν πρέπει να φύγεις...»*, *«Να 'ρθεις στο Γυμνάσιο, να μη μας αφήσεις!»*. Ο δύσκολος αυτός αποχαιρετισμός έκλεισε με την υπόσχεσή μου να επιστρέψω στο σχολείο την τελευταία μέρα, για να καμαρώσω τα παιδιά στην γιορτούλα που θα ετοίμαζαν, ενώ εκείνα με τη σειρά τους είπαν πως θα με έβγαζαν για κρέπα μια μέρα του καλοκαιριού.

Ενδεικτικό φωτογραφικό υλικό 25ης διδακτικής ώρας



Αποτίμηση του δεύτερου μέρους της παρέμβασης

Το δεύτερο μέρος του προγράμματος που διήρκησε ίσες περίπου διδακτικές ώρες με το πρώτο θεωρώ πως ήταν εξίσου επιτυχημένο. Η επιτυχία του έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετείχαν ενεργητικά και στο σύνολό τους για τη υλοποίησή του λαμβάνοντας λογικές και με νόημα αποφάσεις που προωθούσαν την εξέλιξή του αποβλέποντας τόσο στην καλύτερη γνωριμία με την εκπαιδευτική Ιστορία του τόπου τους όσο και με την σύνταξη της εφημερίδας. Ο δικός μου ρόλος ήταν υποστηρικτικός, οργανωτικός και συγκατασκευαστικός, ώστε οι επιλογές που είχαν κάνει να είναι όσο το δυνατό πιο αποδοτικές. Γενικότερα, πέρα από την γνωριμία με την τοπική εκπαιδευτική Ιστορία που ήταν και ο βασικός σκοπός αυτού του μέρους της παρέμβασης τα παιδιά είχαν και συνωδά, έμμεσα κέρδη τόσο σε γνώσεις όσο και σε εμπειρίες. Κάποια από τα πιο σημαντικά έχουν ως εξής:

- ✓ Γνωριμία και εξοικείωση με το πρόγραμμα Publisher της Microsoft
- ✓ Γνωριμία με τον τρόπο παραγωγής κωδικών Qr
- ✓ Γνωριμία με τα μακροδομικά στοιχεία μιας εφημερίδας
- ✓ Γνωριμία με τη λογική αναζήτησης στο διαδίκτυο με τη χρήση λέξεων-κλειδιά
- ✓ Γνωριμία με τη λογική και την αναγκαιότητα παράθεσης των πηγών από όπου αντλούμε πληροφορίες
- ✓ Εξοικείωση με τον τρόπο αναζήτησης συγκεκριμένων βιβλίων στη βιβλιοθήκη
- ✓ Συνεργασία σε ομαδικό επίπεδο
- ✓ Μια πρώτη εξοικείωση με το χώρο του Γυμνασίου όπου σύντομα θα φοιτούν
- ✓ Ευκαιρία για ανάπτυξη συγγραφικών, επικοινωνιακών και συνεργατικών δεξιοτήτων, καθώς και κριτικής σκέψης.

Στιγμιότυπα από τα διαλείμματα



Η εφημερίδα μας «Τα εκπαιδευτήρια του Τσοτυλίου»

ΟΙ ΣΥΝΤΑΚΤΕΣ

Συντάκτες ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Στ' τάξης Δημοτικού Τσοτυλίου:

Αθυσιάδου Σοφία
 Αντωνοπούλου Στεφανία
 Βλάχος Κωνσταντίνος
 Γιαννά Χριστίνα
 Γκάση Χρυσολγή
 Γιάννα Στέλλα
 Γιάκος Μάριος
 Καρπόζηλος Χαράλαμπος
 Λαζαρίδης Αχιλλέας
 Λαζαρίδης Παναγιώτης
 Λαζαρίδου Σόνια
 Μισαϊδής Χαράλαμπος
 Μουρατίδης Γεώργιος
 Μπούρη Δημήτρα
 Σαμαρά Ειρήνη
 Σεβασιάνου Ειρήνη
 Σωμούλη Ευαγγελία
 Σωμούλης Αλέξανδρος
 Σταμοπούλου Βασιλική
 Χρυσαστομίδης Κωνσταντίνος

Επιμέλεια κειμένων: Βασιλική Τσαλοπούλου



Τα εκπαιδευτήρια του Τσοτυλίου

Μάιος 2017

Το ιστορικό της ίδρυσης & όχι μόνο, από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Τσοτυλίου

Έτσι άρχισαν όλα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	
Έτσι άρχισαν όλα	1
Το ιστορικό Οικοτροφείο	1
Το δάσκαλο-διδάκτρις	2
Το νέο Οικοτροφείο	2
Συνέντευξη από έναν απόφοιτο του Οικοτροφείου	3
Από τον πρόεδρο Ιστορίας	6
Τα εκπαιδευτήρια του Τσοτυλίου σήμερα	7
Και μια ευχάριστη είδηση	8
Για τη θεμελίωση αυτής της πατρίδας	9
Σελίδα	10

Με την ίδρυση της Μακεδονικής Φιλολογικής Αδελφότητας το 1871 στην Κωνσταντινούπολη, από δραστήριους κύριους δυτικομακεδόνες παροίκους της Κωνσταντινούπολης, Έλληνες της διασποράς, πτωχούς μάστορες, τεχνίτες και κτιτιάδες. Σκοπός της Αδελφότητας ήταν η διάδοση των γραμμάτων στην Δυτική και όχι μόνο Μακεδονία, με την ίδρυση εκπαιδευτηρίων στο Τσοτύλι κάτι που κινητοποιήσε και την αμείριστη συμπαράσταση του Οικουμενικού Πατριάρχου της Κωνσταντινούπολης. Ένας ακόμη σκοπός σύμφωνα με το καταστατικό της σύστασης



Ο πρόεδρος Στέφανος Νούκας (1838-1921), πρωτοπρόεδρος της Μακεδονικής Φιλολογικής Αδελφότητας και της Σχολής του Τσοτύλιου.

της Αδελφότητας ήταν και η στήριξη της ιδέας της παροχής μόρφωσης σε παιδιά ανεξαρτήτου φύλης, θρησκείας και εθνότητας.



Η οργάνωση της Φιλολογικής Αδελφότητας

Το ιστορικό Οικοτροφείο

Στις 6 Μαΐου του 1873 και ημέρα Κυριακή, έγινε η θεμελίωση του 1ου διδασκτρίου στο Τσοτύλι. Από την Κωνσταντινούπολη ήρθαν για τη θεμελίωση, εκ μέρους της Αδελφότητας, ο Μητροπολίτης Νίκαιας Ιωαννίκιος, ο Κωνσταντίνος Θωμαΐδης, ο Στέφανος Νούκας και ο Δημήτρης Κωνσταντινίδης. Το θέρος του 1874 το διδασκτήριο ήταν έτοιμο. Σύντομα η θέση του διδασκτρίου σε αυτό το νεοραλικό μέρος απλώθηκε σε όλη την Οθωμανική αυτοκρατορία αλλά και έξω από αυτή, αποκτώντας ακόμα και αυτή πολλών

άλλων εκπαιδευτηρίων της ελεύθερης Ελλάδας. Οι μαθητές του προερχόταν από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, μορφωνόταν και γίνονταν πρωτοετές της πνευματικής αναγέννησης στο υποδομικό τμήμα της χώρας. Πηγή:



Το δεύτερο διδακτήριο

Λίγα χρόνια αργότερα, στο Τσούτλι, στις 9 Ιουνίου του 1928, υπήλκοντα στο «Λόφος της Ελπίδας» έγινε με μεγάλη σημασία η θεμελίωση του δεύτερου διδακτηρίου, του Γυμνασίου, αφού έκτοτε το παλαιό θα λειτουργούσε ως οικοτροφείο. Το γεγονός θεωρήθηκε από όλους σημαντικότερο και περιστεύδατο. Εκείνη την ημέρα το Τσούτλι είχε τις καλές του, όλα ήταν σημασιοποιούμενα. Οι δρόμοι ήταν κατακάθαροι, οι νοικοκυρές άστριψαν τα πεζούλια και τα μπαλάνια. Ακόμα και οι καμπάνες χτυπούσαν από το πρωί χαρμόσινα και πολλές κόμμες ερχόταν από τα γύρω

χωριά για να παραβρεθεί στην τελετή. Σε αυτήν παρέστησαν πολλοί επίσημοι: Ο Γενικός Διοικητής Μακεδονίας Αχιλλέας Κακούρας, ο στρατηγός-απλάρχης Τσάντος-Βάρδας, ο Νομάρχης Κοζάνης Μητρόπουλος, οι δημοσιογράφοι Χαμουδάπουλος, Μεσσαολογίτης και Τσιώχος, το Διοικητικό συμβούλιο της Μακεδονικής Φιλοπαιδευτικής Αδελφότητας, οι βουλευτές Κανιλιδής και Μπούσιος, ο Μητροπολίτης Σιατιστής, αλλά και η Ναταλία Μελά, κόρη του Στέφανου Δραγούμη και σύζυγος του μεγάλου ήρωα του Μακεδονικού Αγώνα.

Πηγή: Βιβλίο Αλέξανδρου Μπακούλη «Η ανέγερση του Νέου Διδακτηρίου του Γυμνασίου Τσούτλιου».



Το νέο Οικοτροφείο



Από το 1938 είχε ωριμάσει η ιδέα για την ανέγερση ενός ακόμα οικοτροφείου λόγω του αυξημένου πλήθους των μαθητών, ωστόσο ο ελληνοϊταλικός πόλεμος και ο παγκόσμιος που μεσολάβησαν δεν το επέτρεψαν. Αυτό έγινε πολύ αργότερα το 1964. Αξίζει να σημειώσουμε ότι το πρώτο εκπαιδευτήριο του Τσούτλιου (σημερινό δη-

μαρχείο) κατά τον πόλεμο λειτουργούσε ως αποθήκη υλικού του Γαλλικού στρατού.

Πηγή: Βιβλίο Παναγιώτη Παπακικιάου, «Η Μακεδονική Φιλοπαιδευτική Αδελφότητα και τα Εκπαιδευτήρια του Τσούτλιου».

Για τη δημιουργία αυτής της εφημερίδας

Εξφυλλίσαμε το μαθητόνιο του Γυμνασίου-Λυκείου Τσούτλιου από το 1871



Επισκεφθήκαμε το ιστορικό Οικοτροφείο όπου υπάλληλος μας δώρισε βιβλία τοπικής ιστορίας για την έρευνά μας



Απολάξαμε μια υπέροχη και ενδιαφέρουσα ξενάγηση στους χώρους του Γυμνασίου-Λυκείου που σύντομα θα είναι το νέο μας σπίτι!



Επισκεφθήκαμε τη Δημοτική Βιβλιοθήκη, μελετήσαμε & δανειστήκαμε βιβλία τοπικής ιστορίας



Φυτογραφήσαμε ότι μας έδωκε σημαντικό



Αναζητήσαμε πληροφορίες στο διαδίκτυο

Και μια ευχάριστη είδηση

Μεγάλη διάκριση και επιτυχία σημείωσε το Σχολείο μας στον τελικό του Πανελληνίου Διαγωνισμού Νεανικής Επιχειρηματικότητας που διεξήχθη στην Αθήνα στις 22 Απριλίου 2017. Οι μαθητές μας κατέλαβαν την πρώτη θέση (1η) στον όμιλό τους και την ενδέκατη (11η) στην γενική κατάταξη ανάμεσα στις εβδομήντα πέντε (76) καλύτερες ομάδες των σχολείων της χώρας που έφτασαν στο τελικό. Η ομάδα του σχολείου μας προκρίθηκε ανάμεσα σε 796 ομάδες από 500 σχολεία και 7.600 διαγωνιζόμενους μαθητές. Οι διαγωνιζόμενοι καλούνταν να προτείνουν καινοτό-

μα και πρωτοποριακά επιχειρηματικά σχέδια που μπορούν να αποφέρουν σε μια σύγχρονη επιχείρηση υψηλότερη κερδοφορία και ενίσχυση της κοινωνικής προφοράς της. Στο σχολείο μας απονεμήθηκε χρηματικό έπαιλο και Δίπλωμα Επιτυχούς Συμμετοχής στον Πανελλήνιο Τελικό του διαγωνισμού. Πέρα όμως από αυτά, οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκόμισαν οι μαθητές μας ήταν σπουδαίες και δεν αποτιμώνται σε χρήματα.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου συγχάρει τον καθηγητή κ. Χριστόφορο Ξωάνη και τους μαθητές Αθανασάδη Αναστάσο (Α' ΛΥΚΕΙΟΥ), Βαμβακίδη Κων-

σταντίνο και Μαντσέλι Αλέξανδρο (Β' ΛΥΚΕΙΟΥ) για την επιτυχή συμμετοχή και διάκρισή τους στον διαγωνισμό. Η νίκη τους έχει πολλαπλάσια αξία αφού προέρχεται από μαθητές ενός περιφερειακού και απομακρυσμένου σχολείου, του Ιστορικού Γυμνασίου - Λυκείου Τσασυλίου και αποδεικνύει ότι υπάρχει κι άλλη Ελλάδα μακριά από τα αστικά κέντρα, στην οποία οι νέοι δίνουν για μάθηση και διακρίσεις.

Ο Διευθυντής, Κατασώνης Νίκος

Πηγή: Kozaninews.gr



Συνέντευξη από έναν απόφοιτο του Οικοτροφείου

Θέλοντας να πάρουμε μια γύση από τη ζωή στο Οικοτροφείο Τσασυλίου αναμιλήσαμε με τον κύριο Κωνσταντίνο Ζήνο, δάσκαλο και απόφοιτο του Οικοτροφείου και ιδού τι μάθαμε!

Σε ποια ηλικία πήγατε στο Οικοτροφείο; Πήγα στα δώδεκά μου, τελειώνοντας από το Δημοτικό Σχολείο Πολυκαστανίου.

Πόσα χρόνια μένατε εκεί; Έμεινα εκεί έξι ολόκληρα χρόνια, από το 1979 μέχρι το 1985.

Πληρώνατε για να μένετε στο Οικοτροφείο; Ναι, πληρώναμε γύρω στις 4.000 δραχμές το μήνα.

Ποιος ήταν ο λόγος που πήγατε στο Οικοτροφείο; Εγώ πήγα στο Οικοτροφείο γιατί καταγόμουν από χωριό και έπρεπε να συνεχίσω στις σπουδές μου στο Γυμνάσιο και μετά στο Λύκειο. Καθώς λοιπόν δεν υπήρχε η δυνατότητα καθημερινής μετακίνησης από το χωριό μου (το Πολυκάστανο) προς το Τσασύλι, η μόνη λύση ήταν να μείνω στο Οικοτροφείο.

Έμειναν μέσα στο οικοτροφείο και δάσκαλοι; Ναι, κάποιες φορές. Κυρίως ήταν καθηγητές που κατάγονταν από μακριά. Αυτοί νοίκιαζαν ένα δωμάτιο μέσα στο Οικοτροφείο και έμειναν εκεί.

Ποια ήταν η καταγωγή των συμμαθητών σας; Από όλη την Ελλάδα! Υπήρχαν παιδιά με καταγωγή από τα γύρω χωριά του Τσασυλίου όπως εγώ, που δεν ήταν δυνατό να μετακινούνται καθημερινά για να πάνε στο Γυμνάσιο αλλά και παιδιά Ελλήνων που είχαν μεταναστεύσει στο εξωτερικό. Όσο για τους μαθητές με κα-

ταγωγή από την υπόλοιπη Ελλάδα που έφταναν στο Οικοτροφείο, ήταν παιδιά που δεν γινόνταν δεκτά από τα υπόλοιπα Σχολεία της Ελλάδας λόγω ανάρμοστης συμπεριφοράς και έτσι η αυστηρότητα και η πειθαρχία που χαρακτήριζε τη ζωή στο Οικοτροφείο Τσασυλίου θα ήταν για αυτά μια μορφή ταπείρωσης.

Οι συμμαθητές σας ήταν μόνο αγόρια; Εντός του Οικοτροφείου, ναι! Κάποιες φορές έρχόντουσαν και κορίτσια αλλά μόνο για να φάνε, δεν έμειναν εκεί. Στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο βέβαια, φοιτούσαν και αγόρια και κορίτσια.

Πόσα παιδιά έμειναν στο Οικοτροφείο; Τα πρώτα χρόνια που πήγα φιλοξενοούνταν κοντά στα 350 παιδιά, αυτώντας από το Οικοτροφείο είχαν μείνει γύρω στα 200 παιδιά. Μάλιστα, κάποια παιδιά καθώς δεν μπορούσαν να περάσουν τις τάξεις, έφταναν να είναι πολύ μεγαλύτερα σε ηλικία από άλλα και η διαμονή τους στο Οικοτροφείο να παρατείνεται. Για παράδειγμα όταν εγώ πρωτομπήκα στο Οικοτροφείο (στα 12 χρόνια μου) υπήρχε ήδη εκεί ένα παιδί από την Αθήνα που είχε φτάσει στα 25 και καθώς φάνταζε ωστόσο μεγάλος τόσο στα δικά μου μέτρα όσο και στην αναμνηστική συμμαθητών μου τον φωνάζαμε "ο πατέρας μας".

Πόσα ήταν τα δωμάτια; Στον πρώτο όροφο ήταν 13 και άλλα τόσα στον δεύτερο. Επιπλέον υπήρχαν και δύο αίθουσες μελέτης.

Πότε βλέπατε τους γονείς σας; Τους γονείς μας μπορούσαμε να τους δούμε τα Σαββατοκύριακα, μπορούσαμε να μιλούσαμε πίσω στα χωριά μας.

Από την πρόσφατη ιστορία

«Τις Ακροπόλεις
δεν τις κλείνουν

ούτε τις
συγχωνεύσουν,
ακόμα και αν
παλιώσουν δεν τις
γκρεμίζουν».

Δημήτριος
Παλασόπουλος

Να κλείσει για πάντα τις πόρτες του κινδύνου το ιστορικό Γυμνάσιο-Λύκειο Τσαούλιου το 2011 με τις ανακαταστάσεις που προέβλεπε η εφαρμογή του Καλλικρατικού Νόμου. Ο τότε Λυκειάρχης, Δημήτριος Παλασόπουλος δήλωνε χαρακτηριστικά: «Τις Ακροπόλεις δεν τις κλείνουν ούτε τις συγχωνεύουν, ακόμα και αν παλιώσουν δεν τις γκρεμίζουν».

Σάββατος και ο κόσμος του Τσαούλιου αλλά και της ευρύτερης περιοχής (τοπικοί φορείς, γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί) εκδήλωσαν έντονα την αντίδραση τους στη διαφανή πρόθεση της πολιτείας να καταργήσει το ιστορικό σχολείο και αρχικά έγινε κατάληψη του σχολικού κτηρίου από τους μαθητές και των δύο σχολείων (Γυμνασίου-Λυκείου) για 3 ημέρες από 24/1/2011 έως και 26/1/2011. Παράλληλα οι σύλλογοι διδασκόντων, οι μαθητικές κοινότητες και ο σύλλογος γονέων και καθημένων εξέδωσαν ψήφισμα διαμαρτυρίας και στη συνέχεια στις 26/1/2011 και ώρα 14.00, πραγματοποιήθηκε στο χώρο του Λυκείου Τσαούλιου συνέλευση στην οποία αποφασίστηκε: α) η ανάκληση συντακτικής επιτροπής αγένια, β) η δυναμική αντίδραση όλων, γ) η παρουσίαση του θέματος σε παράπλευρους φορείς οι οποίοι μπορούν να παίζουν σπουδαίο ρόλο στην ακύρωση τέτοιων αποφάσεων και δ) η έκθεση στο διαδίκτυο των παρακάτω λόγων που θεωρούνται σημαντικοί για τη διατήρηση του σχολείου μας:

1. Η **ιστορικότητα** του σχολείου μας είναι γεγονός αξιοσημείωτο. Η ίδρυση του σχολείου μας ανάγεται στα 1871, όταν υπό τη σκέπη του Οικουμενικού Πατριαρχείου (εντεταμένοι ασπιταρτίτες, μας χρηματοδότησαν και δημιούργησαν το Ιστορικό Γυμνάσιο Τσαούλιου, το πρώτο στη Δυτική Μακεδονία, με τερματία προσφορά στην παιδεία και τους αγένους του Έθνους, αναγνωρισμένη από επιστήμονες και ειδικούς και καταχωρημένη στη συνείδηση του σπουδαστή Λαού.
2. Το σχολείο μας έχει χαρακτηριστεί **διεπιστητό** (Αρ. 46272/Α2/02.05.2002, ΦΕΚ5998/16-05-2002).
3. Η περιοχή μας παρουσιάζει **εξαιρετικά ιδιόμορφα γεωγραφικά και κλιματολογικά χαρακτηριστικά** που επιτρέπουν άμεσα τη διεύθυνση και φύση των ριζών της περιοχής. Στο σχολείο μας φοιτούν μαθητές που μένουν σε **απομακρυσμένα χωριά** (ενδεικτικές αποστάσεις: Αυγερινός 32 χιλιόμετρα, Πολυκάσιονα 22 χιλιόμετρα, Δομοσηλιά: 28 χιλιόμετρα αν και στην πραγματικότητα ο χρόνος που απαιτείται στην μετακίνηση είναι, πολύ μεγαλύτερος καθώς το λεωφορείο περνά μέσα από όλα τα χωριά) και πηγαίνουν καθημερινά προς το σχολείο μας με δύσκολες καιρικές συνθήκες, αφού ο χειμώνας στην περιοχή μας διαρκεί 5-6 μήνες και το χιόνι και ο παγετός είναι φαινόμενα ιδιαίτερα συχνά.
4. Όσο το Γυμνάσιο όσο και το Λύκειο Τσαούλιου αμειψόχρον στη διετή **πρωτοβάθμια αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών Ομάδων**, που αποτελεί βασική προτεραιότητα των πολιτικών του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. προς την κατεύθυνση του «Νέου Σχολείου» και επιχορηγείται από το ΕΣΠΑ (2007-2013).
5. Το νεοκλασικό κτήριο στο οποίο λειτουργούν τα δύο σχολεία είναι προσφώνως **ανακαινισμένο**, συνολικής επιφάνειας 1914 τ.μ., στο ψηλότερο σημείο της πόλης, δίπλα στο δάσος, σε περιοχή εξαιρετικής φυσικής ομορφιάς και δίπλα στο διατηρητέο κτήριο του Ιστορικού Γυμνασίου Τσαούλιου. Το **συνολικό εμβαδό του οικοπέδου**, μέσα στο οποίο κτίστηκε το Σχολείο ανέρχεται σε 21.300 τ.μ.. Το σχολείο διαθέτει μεγάλο αόλιον χώρο (2.100 τ.μ.), εξωτερικές αθλητικές εγκαταστάσεις (γήπεδο ποδοσφαίρου, βόλεϊ και μπάσκετ) και ολοκαίνουργιο κλειστό γυμναστήριο. Επίσης υπάρχουν εργαστήρια Φυσικής και Χημείας, αίθουσα Τεχνολογίας και Σχεδίου, αίθουσα Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (μέγιστος αριθμός εξοπλισμένο με καινούργιους ηλεκτρονικούς υπολογιστές), και βιβλία μια αξιολογότερη βιβλιοθήκη 5.000 βιβλίων, τη μεγαλύτερη στο νομό.
6. Το σχολείο μας επιτρέπει ευεργετικές με **κλιματολογικά**, όπως αυτό του ζεύγους Καρούτα και του Βαρβέρη, που ενισχύουν οικονομικά τόσο τη σχολική επιτροπή όσο και τους αριστούχους μαθητές μας.
7. Στο Δημοτικό Σχολείο Τσαούλιου σήμερα φοιτούν 128 μαθητές, στοιχεία που φανερώνουν ότι στο μέλλον το δυναμικό των σχολείων μας (Γυμνασίου - Λυκείου) παρουσιάζει αξιόλογη τάση και θα επαρκεί για τη λειτουργία του σύγχρονου σχολείου.
8. Ο **στόχος της περιοριστικής ανάπτυξης** και η προώθηση πληθυσμού από τα αστικά κέντρα, δεν μπορεί να εξυπηρετηθεί με τη συγχώνευση σχολείων, που είναι μαθηματικά βέβαιο ότι θα επιφέρει την εγκατάλειψη και τον οικονομικό μαρasmus της επαρχίας. Αντιπαθολογική επίσης θεωρείται και η διαβλεπόμενη δημιουργία πολυκλιμάκων τμημάτων, που παραδίδεται την αναγκαιότητα ύπαρξης διαπολιτισμικής εξοικονομημένης σχέσης διδάσκοντα-μαθητή.

Τσαούλι, 26/01/2011

Η Συντονίστρια Επιτροπή Αγώνα

Πηγή: http://oi-vres.blogspot.gr/2011/02/blog-post_5797.html?m=1

συνέχεια συνέντευξης

Για παράδειγμα όταν μου έστειλε δέμα η γιαγιά μου από το χωριό το ανοίξαμε όλοι μαζί και μοιραζόμασταν ό,τι υπήρχε μέσα σε αυτό.

Έχετε σήμερα επικοινωνία με τους φίλους σας από το Οικοτροφείο; Ναι, έχω επαφή μαζί τους και μάλιστα έρχονται συχνά και οι ίδιοι στο Τσαούλι και επισκέπτονται το Οικοτροφείο, έζησαν ένα μεγάλο και σημαντικό μέρος της ζωής τους εκεί μέσα και είναι λογικό να γυρίζουν.

Πώς νιώσατε την πρώτη μέρα που πήγατε εκεί; Δεν ήταν εύκολο για κανέναν. Ήμασταν 12 χρονών παιδιά και ξαφνικά αποχωρηθήκαμε από τους γονείς μας και βρεθήκαμε άγνωστοι μεταξύ αγνώστων σε ένα άγνωστο μέρος. Κάποιοι από τους συμμαθητές μου έλθαγαν, άλλοι ήθελαν να φύγουν. Προσαρμοστήκαμε όμως.

Αν γυρνούσατε το χρόνο πίσω θα θέλατε να ξαναπάτε; Ναι, θα ήθελα να ξαναπάω. Συγκεκριμένα θα ήθελα να ξαναπάω αλλά με τις συνθήκες που επικρατούσαν εκεί τα τελευταία χρόνια της φοίτησής μου, που τα πράγματα δεν ήταν τόσο αυστηρά και καθώς είχα μεγαλώσει κιόλας οι υπεύθυνοι είχαν μια πιο καλή αντιμετώπιση απέναντί μου. Αλλά πιο πολύ θα ήθελα να ξαναβρωθώ εκεί για χάρη των πολύ καλών φίλων που είχα αποκτήσει και των όσων ζήσαμε μαζί.

Τι πιστεύετε ότι κερδίσατε από τη διαμονή σας στο Οικοτροφείο; Μπορώ να πω ότι η πειθαρχία, η αυστηρότητα, η καθημερινή τήρηση ενός προγράμματος ακόμα και οι τιμωρίες ίσως κάπου να βοήθησαν. Μάθαμε να υπακούμε σε κανόνες και το καλύτερο, ο στρατός μας φάνηκε παιχιδάκι! Επίσης οι πολλές ώρες μελέτης είναι πιθανό να μας βοήθησαν στη βελτίωσή μας στα μαθήματα και αργότερα στην επαγγελματική μας σταδιοδρομία. Ήταν έτσι οι συνθήκες που δεν μπορούσες να κάνεις κάτι άλλο πέρα από το να διαβάζεις.

Βγήκατε κάποια φορά έξω κρυφά; Ναι, το είχα κάνει και όχι μόνο εγώ, αλλά όταν μεγαλώσει μια ομάδα παιδιών ανάμεσα τους και εγώ, που ήμασταν πολύ καλοί και μελετηροί μαθητές και μια αρκετά μεγάλη σε ηλικία είχαμε κερδίσει την εμπιστοσύνη του επιμελητή και με πρόφαση την επιθυμία για επιπλέον διάβασμα και μετά τις 10:30 που οι υπόλοιποι έφευγαν για ύπνο, του ζητούσαμε το κλειδί από την αίθουσα της μελέτης. Εκείνος μας το έδινε, εμείς μπουκνίσαμε μέσα στο χώρο της μελέτης και κάποιος από την ομάδα το έσωζαν από τον παρόντο που ήταν χαμηλά και κατέβαιναν στην αγορά και αγοράζαν πίτσες για όλους. Έτσι ο επιμελητής νόμιζε πως διαβάζαμε, τα κλειδιά φυσικά του επιστρέφονταν και ούτε γάτα ούτε ζημιά... Είχαμε ρυγι και μια ακόμα φορά, αλλά όχι με την ίδια επιτυχία, είχαμε πάει να φάμε κεράσια σε έναν κερασιώνα, αλλά μας είδαν...

Ένα περιστατικό που δεν θα ξεχάσατε ποτέ;

Ήταν μια φορά που έφαγα πολύ ζύλα. Είχα βρει έξω στο προαύλιο ο επιμελητής μια φλούδα από φαγωμένο κάστανο και άρχισε "έρευνες" για να εντοπίσει αυτόν που την πέταξε και φυσικά να τον τιμωρήσει. Καθώς όμως δεν μπορούσε να βρει τον ένοχο (εκείνος ρωτούσε τα παιδιά, αυτά δεν απαντούσαν) αποφάσισε να ξυλοφορτώσει όλα τα παιδιά με καταγωγή από τα χωριά του Πτολικαίου και της Δόφνης, τα γνωστά στην περιοχή καυτοχωριά.

