



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πτυχιακή Εργασία

**Μουσείο και ιστορική εκπαίδευση- Διδακτική πρόταση για τον
προϊστορικό οικισμό Αρμενοχωρίου Φλώρινας με τη χρήση
μουσειοσκευής**

Φοιτήτρια: Σπυριδούλα Φυρογένη ΑΕΜ: 4541

Επιβλέπων: Α. Ανδρέου

Φλώρινα, 2022

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: Αντρέας Ανδρέου, Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΠΔΜ

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: Κωνσταντίνος Κασβίκης, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΠΔΜ

Βαθμός: _____

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός βαθμός: _____

Η συγγραφέας Σπυριδούλα Φυρογένη βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Λέξεις κλειδιά.....	5
Abstract.....	6
Keywords.....	6
Εισαγωγή	7
1. Θεωρητικό μέρος	9
1.1 Ιστορική σκέψη και ιστορικές έννοιες.....	9
1.2 Ιστορική σκέψη και υλικά κατάλοιπα	10
1.3 Το παρελθόν μέσα από ιστορικές διαδικασίες	12
1.3.1 Το ιστορικό ερώτημα	12
1.3.2 Η ιστορική ερμηνεία	13
1.4 Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων και ερμηνεία	14
1.5 Το Μουσείο και ο εκπαιδευτικός του χαρακτήρας	16
1.5.1 Μορφές Επικοινωνίας του μουσείου.....	17
1.5.2 Μουσειοσκευές	19
2. Πρακτικό μέρος- Διδακτική πρόταση με χρήση μουσειοσκευής	22
2.1 Ιστορικό πλαίσιο- η Τούμπα Αρμενοχωρίου	22
2.2 Σύνδεση διδακτικής με το Αρχαιολογικό Μουσείο Φλώρινας	25
2.3 Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	26
2.4 Σκοπός και στόχοι.....	26
2.5 Μεθοδολογία	28
2.5.1 Θεωρίες μάθησης	28
2.5.2 Διδακτικές μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία	30
2.6 Μουσειοσκευή- η ιδέα.....	35
2.7 Διδακτική πρόταση.....	37
2.7.1 1 ^η Δραστηριότητα- εισαγωγή.....	37
2.7.2 2 ^η Δραστηριότητα- Προϊστορικά αντικείμενα.....	40
2.7.3 3 ^η Δραστηριότητα- Δραματοποίηση/ παιχνίδι ρόλων	43
2.7.4 4 ^η Δραστηριότητα- Ταινία animation	45
2.7.5 5 ^η Δραστηριότητα- οικιστική τεχνική.....	48
3. Συζήτηση- συμπεράσματα	53

Βιβλιογραφία	55
Παράρτημα.....	62

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αφορά την ιστορική εκπαίδευση και πως αυτή επιτυγχάνεται στο χώρο του σχολείου, αξιοποιώντας πτυχές της «δημόσιας Ιστορίας», που προέρχονται από το μουσείο, ως χώρος μη τυπικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα μελετάται η προϊστορική εποχή σύμφωνα με τα ευρήματα του οικισμού της Τούμπας Αρμενοχωρίου της Φλώρινας, ενώ παράλληλα προτείνεται η διδακτική αξιοποίηση για το μάθημα της ιστορίας της Δ΄ τάξης, μέσω μουσειοσκευής.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού η εργασία πλαισιώνεται αρχικά από το θεωρητικό μέρος που μελετά τις θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ιστορίας, εστιάζοντας σε παραμέτρους που προωθούν την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητριών-ών, όπως επίσης και μεθοδολογικών εργαλείων που σύμφωνα με την επιστημονική μέθοδο της ιστορίας, συντελούν στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των παιδιών. Επιπλέον η εργασία εστιάζει στον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του μουσείου, τις μορφές επικοινωνίας του και πιο συγκεκριμένα τις μουσειοσκευές, ως μέσο σύνδεσης του μουσείου με το σχολείο.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζεται η διδακτική πρόταση με τη χρήση της μουσειοσκευής, μέσω μιας σειράς διαθεματικών και διεπιστημονικών δραστηριοτήτων που στοχεύει τη σύνδεση του μαθήματος της ιστορίας με την επεξεργασία των υλικών τεκμηρίων του Αρχαιολογικού μουσείου της Φλώρινας.

Τέλος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπου εστιάζουν στο γεγονός ότι η χρήση τεκμηρίων ως ιστορικών μαρτυριών και η ερμηνεία αυτών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητριών-ών.

Λέξεις κλειδιά

- Ιστορική εκπαίδευση
- Ιστορική σκέψη και υλικά κατάλοιπα
- Προϊστορία Φλώρινας
- Μουσειοσκευή
- Παιχνίδι ρόλων
- Animation

Abstract

The present research concerns historical education and how it is achieved within the school environment utilizing aspects of the "public history" coming from the museum as a place of non-formal education. More specifically, the prehistoric era is studied according to the findings of the settlement of Toumpa in Armenochori, Florina, while at the same time the utilization of the teaching of History in the 4th grade is proposed through a museum kit.

To achieve the above purpose, the work is initially framed by the theoretical part, which studies the theoretical approaches to the teaching of history, focusing on parameters that promote the cultivation of students' historical thinking, as well as the methodological tools, which, according to the disciplinary approach of history, contribute to the cultivation of children's historical conscience. In addition, the work focuses on the educational character of the museum, its forms of communication and more specifically, the museum kits, as a means of connecting the museum with the school.

The second part of the work presents the didactic proposal with the use of a museum kit through a series of cross-thematic and interdisciplinary activities, which aim to connect History with the processing of material items of the Archaeological Museum of Florina.

Finally, the results of the research are presented, which focus on the fact that the use of evidence as historical testimonies and their interpretation is a fundamental condition for the development of students' historical thinking and conscience.

Keywords

- Historical education
- Historical thinking and relics of the past
- Prehistory of Florina
- Museum kit
- Role playing
- Animation

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία ερευνά τη σύνδεση του σχολείου με το μουσείο, στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης. Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα που τίθεται σχετίζεται με το κατά πόσο και με ποιον τρόπο το μουσείο ως χώρος πολιτισμικής αναφοράς μπορεί να συμβάλλει στην ιστορική εκπαίδευση και κατ' επέκταση στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητριών-ών. Κρίθηκε σκόπιμο το θεωρητικό μέρος να πλαισιωθεί από περιεχόμενο σχετικό με την διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των παιδιών τόσο στην τυπική όσο και στη μη τυπική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε η θεωρία σχετικά με τα υλικά κατάλοιπα, όπως αυτά παρουσιάζονται και ερμηνεύονται στο μουσείο, αλλά και με τον τρόπο που αυτά αναπλαισιώνονται μέσα από την επεξεργασία τους στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον γίνεται λόγος για τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα των μουσείων, τις μορφές επικοινωνίας που ακολουθεί και τις μουσειοσκευές, που αποτελεί και το θέμα μελέτης στο πρακτικό μέρος της εργασίας. Έτσι μελετήθηκαν επιστημονικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, που θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητριών-τών καθώς και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Ένας από αυτούς σύμφωνα με τον Levesque (οπ. αναφ. στο Κουσερή 2019, σ. 17), είναι το φαινόμενο του «παροντισμού», δηλαδή «η τάση των σύγχρονων ανθρώπων να μην διαφοροποιούν το παρελθόν από το παρόν και να επιβάλλουν αφελώς τις τωρινές αξίες και νόρμες στους προγόνους», με τα αίτια του φαινομένου να ανάγονται στην ελλιπή ανάλυση των αιτιών της κοινωνικής αλλαγής (Shemilt, 2006). Επιπλέον ένας λόγος της ανάγκης διερεύνησης και καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης αφορά στο ρόλο της σύγχρονης «Δημόσιας Ιστορίας» και πως αυτή αναδεικνύεται και αναδιαμορφώνεται τόσο μέσα από την αξιοποίηση τεχνολογικών καινοτομιών (Γαζή, 2002), όσο και σε ποικίλους χώρους που αυτή συντελείται. Συνεπώς και η διδασκαλία της ιστορίας οδηγείται σε αναδιαμορφωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα με χρήση νέων τεχνολογιών και μορφών επικοινωνίας, όπως η ανάγνωση πολυτροπικού υλικού (Ανδρέου & Βαμβακίδου, 2006), αλλά και οι

διαθεματικές προσεγγίσεις της ιστορίας, απαραίτητες για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας (Αγγελάκος & Κόκκινος, 2004). Αναμφισβήτητα, η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης εκδηλώνεται ως δυναμική διαδικασία όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον, στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και σε χώρους όπου γίνονται δημόσιες χρήσεις της ιστορίας, όπως το μουσείο (Κουσερή, 2019).

Ως χώρος μη τυπικής εκπαίδευσης το μουσείο παρέχει δυνατότητες για τη συγκρότηση της ιστορικής σκέψης και την κατανόηση του παρελθόντος (Νικονάνου & Κασβίκης, 2008) και συντελεί με την τυπική εκπαίδευση στη συνδιαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των νεαρών υποκειμένων μάθησης (Νάκου, 2009). Σύμφωνα με την Μπούνια (2006,) στο μουσειακό περιβάλλον αποδίδονται ερμηνείες στα αντικείμενα μέσα από τις λειτουργίες της συλλογής, έρευνας, έκθεσης και επανέκθεσης, προβάλλοντας μια νέα αναπαράσταση. Έτσι οι επισκέπτες έρχονται σε επαφή με τις «αλήθειες που το μουσείο κατασκευάζει, καθώς μεταφράζουν και οικειοποιούνται τα μηνύματα» (Οικονόμου, 2003, σ.90-91).

Σύμφωνα με τον Levesque (2008), είναι ζωτικής σημασίας οι εκπαιδευτικοί να ωθούν τις/τους μαθήτριες-ές στην αξιοποίηση κατάλληλων ιστορικών εργαλείων, εννοιών και κανόνων, ώστε να επιτυγχάνεται η κριτική διερεύνηση του παρελθόντος. Η ιστορική έρευνα, η ανάλυση και η ερμηνεία ιστορικών πηγών μέσα από ιστορικά ερωτήματα που οι μαθήτριες-ές θέτουν, κρίνονται ως σημαντικές δεξιότητες προς ανάπτυξη για τους ίδιες-ους και στόχος των εκπαιδευτικών κατά την διδακτική πράξη, σύμφωνα με τις απόψεις της «επιστημονικής προσέγγισης» (disciplinary approach) της Ιστορίας (Ashby & Edwards, 2010). Βάση για την έκφραση της ιστορικής σκέψης των μαθητριών-ων αποτελούν οι διαφορετικές αφηγήσεις που δομούνται από αυτές-ούς, μέσω της επεξεργασίας ιστορικών πηγών ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος (Lee, 2011· Shemilt, 2011). Επιπλέον σύμφωνα με τη Νάκου (2008, σ.101), η μελέτη των υλικών καταλοίπων μπορεί να θεωρηθεί πηγή «εναλλακτικών αφηγήσεων» καθώς αναπλαισιώνονται για διαφορετικούς σκοπούς.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1 Ιστορική σκέψη και ιστορικές έννοιες

Στην προσπάθεια νοηματοδότησης της έννοιας της ιστορικής σκέψης έχουν καταγραφεί διαφορετικές προσεγγίσεις στο χώρο της ιστορικής έρευνας και οι ορισμοί για αυτήν ποικίλουν. Σύμφωνα με τον Levesque (όπως αναφέρει η Κουσερή, 2019, σ.27), συχνά η ιστορική σκέψη ταυτίζεται με την κριτική σκέψη «η οποία νοείται ως συλλογιστική πορεία που αναπτύσσεται σε σχέση με τη δομή της κάθε επιστήμης». Κοινό χαρακτηριστικό των διαφορετικών προσεγγίσεων αποτελεί το γεγονός ότι η ιστορική σκέψη αφορά μια σύνθετη διεργασία σχετικά με την κατανόηση του παρελθόντος μέσα από τη μελέτη ιστορικών πηγών (Νάκου, 2000). Επιπλέον η ιστορική σκέψη εμπεριέχεται και διαμορφώνεται σε δύο επίπεδα, αρχικά στην ανάπτυξη της γνώσης του ιστορικού περιεχομένου για το παρελθόν και έπειτα στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης των μαθητριών-ών για την κατανόηση του πως μαθαίνουμε για το παρελθόν (Charman, Περικλέους, Υακίνθου & Celal, 2012). Χαρακτηριστικά ο Lee (2011) αναφέρει πως η ιστορική σκέψη εκφράζεται μέσα από τη διαδικασία κατανόησης, ανάλυσης και αξιολόγησης ιστορικών μαρτυριών. Συνεπώς οι μαθήτριες-ές εξοικειώνονται με την «επιστημονική μέθοδο» (disciplinary approach) της Ιστορίας μέσα από την ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής έρευνας, όπως η διερεύνηση, η ανάλυση και η ερμηνεία ιστορικών πηγών σύμφωνα με ερωτήματα που οι ίδιες-οι θέτουν (Lee, 2005).

Ως προς τον τρόπο που αναπτύσσεται η ιστορική σκέψη, βασικά εργαλεία θεωρούνται οι ιστορικές έννοιες και σύμφωνα με την αγγλική ερευνητική ομάδα της ιστορικής εκπαίδευσης, οι έννοιες μπορούν να διαχωριστούν σε έννοιες «πρώτου βαθμού» και «δευτέρου βαθμού» (Κουσερή, 2019, σ.29). Οι έννοιες «πρώτου βαθμού» (first order concepts) αφορούν τη δηλωτική γνώση, δηλαδή το περιεχόμενο που σχετίζεται με την Ιστορία- περισσότερο αφορούν ονόματα και λιγότερο έννοιες (Lee, 2004), ενώ οι έννοιες «δευτέρου βαθμού» (second order concepts) αφορούν τη διαδικαστική γνώση, δηλαδή συνδέεται με την δόμηση και επεξήγηση των γεγονότων κατά τη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης του

παρελθόντος (Lee, 2011). Σύμφωνα με τους Ashby και Edwards (όπως αναφέρει η Κουσερή, 2019, σ.29), οι «δευτέρου βαθμού» έννοιες «μας δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε τη φύση και το επίπεδο της ιστορικής γνώσης και κατ' επέκταση τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε τη γνώση αυτή». Άρα οι «δευτέρου βαθμού» έννοιες αποτελούν βασικά εργαλεία για τη δόμηση της ιστορικής σκέψης, αφού οδηγούν στην έκφρασή της, μέσα από τη δημιουργία ερμηνευτικών ισχυρισμών (Carretero & Lee, 2014). Μεταξύ άλλων ο Lee (όπ. αναφ. στο Κουσερή, 2019) αναφέρει πέντε έννοιες «δευτέρου βαθμού», τον χρόνο, την αιτία, την αλλαγή, τα τεκμήρια και την ιστορική ενσυναίσθηση. Παράλληλα στη διεθνή βιβλιογραφία ο διαχωρισμός της δηλωτικής και διαδικαστικής εννοιολογικής γνώσης προκαλεί αντικρουόμενες απόψεις (Charman, 2017). Ωστόσο μερικοί συγκλίνουν στο ότι αφενός οι δύο μορφές εννοιολογικής γνώσης είναι συνδεδεμένες και υπάρχει διαρκής ανατροφοδότηση μεταξύ τους και αφετέρου η αποτελεσματική ιστορική κατανόηση ενσωματώνει και τις δύο βαθμίδες εννοιών (Lee & Ashby, 2000·Levesque, 2008). Όπως αναφέρει η Κουσερή (2019), οι μαθήτριες-τές με το να σκέφτονται ιστορικά αρχικά καταφέρνουν να προσανατολίζονται στο χρόνο μέσα από τη μελέτη ιστορικών πηγών. Ταυτόχρονα, ανασυγκροτούν τα γεγονότα του παρελθόντος μέσα από την επεξεργασία ιστορικών πηγών σύμφωνα με «επιστημονικές διεργασίες που συντελούν στην ιστορική κατανόηση και του παρελθόντος και στη γνώση της αιτιακής ακολουθίας των γεγονότων» και τέλος παράγουν ιστορικούς ερμηνευτικούς συλλογισμούς για το παρελθόν, μέσα από τη μελέτη ιστορικών μαρτυριών και υλικών καταλοίπων (Κουσερή, 2019).

1.2 Ιστορική σκέψη και υλικά κατάλοιπα

Σύμφωνα με τη Νάκου (2000) η ιστορική σκέψη σε σχέση με τη μελέτη των υλικών καταλοίπων συνδέεται αφενός με κάποιες βασικές ιστορικές «πραγματικότητες» και αφετέρου με κάποιες βασικές ιστορικές διαδικασίες. Ως προς τις βασικές ιστορικές «πραγματικότητες» νοούνται το «πραγματικό» παρελθόν, οποιαδήποτε κατάλοιπα του παρελθόντος, ο ιστορικός, το παρόν και το «ιστορικό» παρελθόν, ενώ ως προς τις βασικές ιστορικές διαδικασίες, η χρήση

καταλοίπων ως πηγών, η ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών και η διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων (Νάκου, 2000, σ.20).

Όπως αναφέρει η Κουσερή (2019) η έννοια της ιστορικής πηγής είναι μία από τις ιστορικές «πραγματικότητες» κατά τη διαδικασία της ιστορικής σκέψης. Μία μορφή ιστορικών πηγών που χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία είναι τα υλικά κατάλοιπα, δηλαδή υλικά αντικείμενα του παρελθόντος, «ίχνη που προκύπτουν από την καθημερινή ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν» (Κουσερή, 2019, σ.33). Χαρακτηριστικό των υλικών καταλοίπων είναι πως δεν κατασκευάστηκαν για να αποτελέσουν πηγές (Charman κ.ά., 2012), αλλά μετατρέπονται σε ιστορικές μαρτυρίες μόνο μέσα από τη δημιουργία ιστορικών ερωτημάτων προς αυτά (Νάκου, 2000). Επιπλέον η ιστορική σημασία δεν ενυπάρχει στα υλικά κατάλοιπα εγγενώς αλλά προσδίδεται «σε σχέση με το εκάστοτε ιστορικό, κοινωνικό πολιτισμικό και επιστημολογικό πλαίσιο των 'ιστορικών', των ιστορικά σκεπτόμενων ανθρώπων, στο παρόν» (Νάκου, 2001, σ.61).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την τυπολογική κατηγοριοποίηση των ιστορικών πηγών, αυτές διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς (Ρεπούση, 2004), όπου οι μεν πρώτες αναφέρονται σε πηγές που προέρχονται άμεσα από συγκεκριμένη περίοδο του παρελθόντος, ενώ οι δεύτερες από αναφορές που έγιναν έμμεσα, μετά την περίοδο που αναφέρονται. Σχετικά με αυτό τον διαχωρισμό, ο Levesque (2008) αναφέρει πως για τον ιστορικό υφίσταται μόνο η δευτερογενής αναφορά για τον παρελθόν, καθώς πρόκειται για έμμεση αναφορά που προέρχεται από τα κατάλοιπα του παρελθόντος και δεν σχετίζεται πιστά με την ιστορική πραγματικότητα. Ωστόσο είναι σημαντικό να επισημανθεί η διαφοροποίηση μεταξύ υλικών καταλοίπων και πρωτογενών γραπτών κειμένων, μεταξύ των οποίων τα πρώτα είναι πιο ανοιχτά σε εναλλακτικές ερμηνείες, που όμως απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες για ανάγνωση και ερμηνεία (Νάκου, 2001).

Ακόμα, όπως αναφέρει η Κουσερή (2019), για να κατανοήσουμε το παρελθόν χρειάζεται αρχικά να κατανοήσουμε την έννοια του χρόνου και κατά συνέπεια γίνεται κατανοητή και η έννοια της «ιστορικότητας» του παρελθόντος. Η ίδια υποστηρίζει (2019, σ. 35) ότι «χρησιμοποιώντας τα υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες κατανοούνται τα χαρακτηριστικά του ιστορικού πλαισίου τους μέσω της

ανάλυσης των σχέσεων που διαμορφώνονται σε αυτό». Αδιαμφισβήτητα σημαντική είναι η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθεί ο εκάστοτε ιστορικός όταν μελετά ιστορικές πηγές, με την αναδόμηση του παρελθόντος να είναι κοινωνικοπολιτισμικά καθορισμένη στο παρόν από τον ιστορικά σκεπτόμενο άνθρωπο (Κουσερή, 2019).

1.3 Το παρελθόν μέσα από ιστορικές διαδικασίες

Η κατανόηση της ιστορίας επιτυγχάνεται όχι μόνο με την κατανόηση των προϊόντων της ιστορικής έρευνας, δηλαδή τη γνώση σχετικά με το παρελθόν, αλλά προϋποθέτει και την κατανόηση των διαδικασιών της ιστορικής διερεύνησης (Charman κ.ά., 2012). Πιο συγκεκριμένα, η ιστορική μέθοδος έχει ως στόχο την έκφραση της ιστορικής σκέψης, μέσα από την διερεύνηση των πηγών, με χρήση ιστορικών ερωτημάτων και υποθέσεων (Νάκου, 2000) αλλά και εννοιολογικών εργαλείων (Charman κ.ά., 2012).

1.3.1 Το ιστορικό ερώτημα

Η καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης επιτυγχάνεται μέσα από έναν «ενεργό διάλογο», ανάμεσα στους ανθρώπους του παρόντος και των τεκμηρίων του παρελθόντος (Husbands, 2004). Εναρκτήριο σημείο για τη διαδικασία διερεύνησης των ιστορικών πηγών αποτελούν τα ιστορικά ερωτήματα που θέτουν οι μαθήτριες-τές προς τα υλικά κατάλοιπα, παρατηρεί η Κουσερή (2019). Παραφράζοντας τη Νάκου (2000, σ.22) η ύπαρξη των υλικών καταλοίπων πείθουν τον ιστορικό για την πραγματικότητα του παρελθόντος, αλλά το κατάλοιπο μετατρέπεται σε ιστορική πηγή μόνο μέσα από τα ερωτήματα που θέτει ο ιστορικός προς αυτό. Σύμφωνα με την ίδια (2000) η διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων είναι απαραίτητη τόσο στην αρχή της ιστορικής εργασίας, όσο και κατά τη διάρκεια όλης της ερευνητικής διαδικασίας ως μέσο ελέγχου των πηγών, των μαρτυριών και των ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων. Ως προς τη σύνδεση των ιστορικών ερωτημάτων με τα εννοιολογικά εργαλεία της ιστορικής σκέψης, η Κουσερή (2019, σ.39) χαρακτηριστικά αναφέρει πως «με τη χρήση ερωτημάτων που διερευνούν τις έννοιες 'δευτέρου' βαθμού, προκύπτουν νέες, πιο κριτικές, διαδικασίες ιστορικής σκέψης εφόσον οι μαθητές αναλύουν, διερευνούν, μελετούν διάφορες πτυχές και

οπτικές του παρελθόντος». Επιπλέον, σύμφωνα με τους Κασβίκη και Ανδρέου (οπ. αναφ. στο Νικονάνου & Κασβίκης, 2008, σ.136) υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι ιστορικών ερωτημάτων ανάλογα με το εκάστοτε διδακτικό πλαίσιο και συνδέονται με το βαθμό παρέμβασης του/της εκπαιδευτικού στις αποφάσεις της σχολικής ομάδας, εντός των ζητημάτων που προκύπτουν στη σχολική τάξη:

α) το ανοιχτό ιστορικό ερώτημα, το οποίο τίθεται από τα παιδιά, πρέπει να σχετίζεται με την ιστορία και να μπορεί να απαντηθεί και απαιτεί ανοικτές παιδαγωγικές διαδικασίες εκτός αναλυτικού προγράμματος (π.χ. project) ή σε δυνατότητες που το αναλυτικό πρόγραμμα προσφέρει

β) το καθοδηγούμενο ιστορικό ερώτημα, το οποίο προκύπτει από προετοιμασμένο «περιβάλλον» από την/τον εκπαιδευτικό, αναπτύσσονται υποερωτήματα και αφορά προγράμματα άτυπης ιστορικής εκπαίδευσης (μουσείο)

γ) το δεδομένο ιστορικό ερώτημα, το οποίο θέτει είτε η/ο εκπαιδευτικός είτε τίθεται από το σχολικό εγχειρίδιο που παρέχει και το σχετικό εκπαιδευτικό υλικό με στόχο να αναπτυχθούν ερευνητικές δραστηριότητες για να απαντηθεί

1.3.2 Η ιστορική ερμηνεία

Η νοηματοδότηση που προσδίδει ο καθένας στο παρελθόν μέσα από την επεξεργασία υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών, αφορά τον όρο ιστορική ερμηνεία και μέσω της διατύπωσης ερμηνευτικών συλλογισμών, η ιστορική σκέψη συνδέεται με τον ιστορικό λόγο (Κουσερή, 2019). Ο Moniot (2002), υποστηρίζει ότι «οι συλλογισμοί χαρτογραφούν την κατανόησή μας για το παρελθόν» με βάση τις υποθέσεις, τις αναπαραστάσεις, την προϋπάρχουσα γνώση για το παρελθόν, καθώς και τις ερμηνείες που εκφράζονται σύμφωνα με τα ιστορικά ερωτήματα που τίθενται. Επιπλέον η Νάκου (2000) παρατηρεί πως η ιστορική σκέψη που προέρχεται μέσα από ερμηνευτικούς συλλογισμούς έγκειται στην δημιουργία ιστορικού λόγου, που χαρακτηρίζεται από ειδικό εννοιολογικό σύστημα και το ανάλογο λεξιλόγιο. Συνεπώς, το ιστορικό υποκείμενο μέσα από τη δημιουργία ερμηνευτικών συλλογισμών, που αφορούν την έκφραση ιστορικής σκέψης κατά την επεξεργασία υλικών καταλοίπων, διατυπώνει ερωτήματα, επιχειρήματα, υποθέσεις και συμπεράσματα για το ιστορικό πλαίσιο των υλικών καταλοίπων, συνδυάζει την

ιστορική γνώση που προέρχεται από την ιστορική πηγή αλλά και από την προϋπάρχουσα κοινωνική γνώση και επιπλέον προσανατολίζεται στο χρόνο (Κουσερή, 2019, σ.41).

Ακόμα οι μαθήτριες-ές μέσα από την επεξεργασία υλικών καταλοίπων έρχονται σε επαφή με τη παραγωγή του δικού τους λόγου για το παρελθόν, σε αντιδιαστολή με την αναπαραγωγή ενός κλειστού αφηγήματος και απομνημόνευσης της γνώσης περιεχομένου (Κουσερή, 2019). Η «ανάγνωση» ενός καταλοίπου δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία, αλλά αντιθέτως επειδή ακριβώς πρόκειται για μια ερμηνευτική διαδικασία προϋποθέτει γνώση, κριτική ικανότητα, ενόραση, φαντασία και ενσυναίσθηση (Νάκου, 2000).

1.4 Αναπλαισίωση υλικών καταλοίπων και ερμηνεία

Η διαδικασία της αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων αφορά στην επανατοποθέτηση αυτών σε διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο και κατά συνέπεια σε αλλαγές που προκύπτουν ως προς τη σημασία τους (Κουσερή, 2019). Η Νάκου (2001) αναφέρει πως εν γένει τα αντικείμενα συνδέονται όχι μόνο με ένα χώρο, καθώς κατά τη διάρκεια της ζωής τους μπορούν να τοποθετηθούν σε διαφορετικά πλαίσια, όπως ο χώρος κατασκευής τους, ο χώρος που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν, ο χώρος που τοποθετήθηκαν ως μη χρήσιμα, ο χώρος που ίσως χρησιμοποιηθούν στο μέλλον, συνδέονται όμως κατά βάση με το χώρο που βρίσκονται όταν τα παρατηρούμε. Σύμφωνα με τον Lowenthal (οπ. αναφ. στο Κουσερή, 2019), όταν αναπλαισιώνονται τα υλικά κατάλοιπα σηματοδοτείται ένα «νέο φάσμα ιστορικής ερμηνείας» και το παρελθόν προσεγγίζεται μέσα από την ερμηνεία του στο παρόν. Ως προς τα μέσα αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων υπάρχει ποικιλομορφία, δηλαδή άλλοτε τα συναντάμε στα μουσεία ως μουσειακά εκθέματα, στον κινηματογράφο και τη λογοτεχνία, άλλοτε σε επιστημονικά και σχολικά εγχειρίδια αλλά και ως ψηφιακές απεικονίσεις σε ηλεκτρονικά πολυμέσα (Moser & Gamble, 1997). Όπως παρατηρεί η Κουσερή (2019, σ.47), οι παραπάνω μορφές λειτουργούν όχι μόνο σε διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο από το

πρωταρχικό περιβάλλον των υλικών καταλοίπων, αλλά λειτουργούν και στο εκάστοτε διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Σχετικά με την ερμηνεία των υλικών καταλοίπων και τη σχέση τους με την αναπλαισίωσή τους υφίσταται διαφορετικές προσεγγίσεις και οπτικές. Στο χώρο της σημειολογίας το υλικό κατάλοιπο όταν αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο τότε λαμβάνεται υπόψη σύμφωνα με τη συγκεκριμένη υλική του υπόσταση, ενώ όταν εξετάζεται ως σημείο, σχετίζεται με την ιστορικότητά και τη δηλωτικότητα του (Βέμη, 2000). Η Νάκου (2001, σ.96) αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Κάθε ερμηνεία του υλικού πολιτισμού είναι ένα νέο κείμενο, ένας νέος λόγος, που παραμένει πάντα ανοικτός σε νέες ερμηνείες. Η δραστηριότητα της ερμηνείας [...] συνδέεται με την υπόσταση του ερμηνευόμενου αντικειμένου/κειμένου και με τις κοινωνικές, πολιτισμικές, ηθικές και πολιτικές αξίες μας, που κατευθύνουν το ενδιαφέρον και τις επιδιώξεις μας σε κάθε ερμηνευτική προσέγγιση της πραγματικότητας».

Στο χώρο της αρχαιολογίας τα υλικά κατάλοιπα επίσης αντιμετωπίζονται ως «κείμενα», όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στη σημειολογική θεωρία. Δίνεται ωστόσο έμφαση στην πολλαπλότητα της ερμηνείας καθώς τα αντικείμενα έχουν «ανάγκη ερμηνείας παρά εξήγησης» σύμφωνα με τον Κωτσάκη (οπ. αναφ. στο Νικονάνου & Κασβίκης, 2008, σ.31). Ως προς την πολλαπλότητα των ερμηνειών ο ίδιος (2008) τονίζει πως ερμηνεύοντας τον υλικό πολιτισμό ερχόμαστε σε επαφή με μια «διπλή ερμηνευτική», δηλαδή από τη μία προβάλλεται η δική μας ιστορική ερμηνεία για το παρελθόν και από την άλλη οι ερμηνείες που δημιουργήθηκαν από την κοινωνική πραγματικότητα στο παρελθόν.

Σύμφωνα με σύγχρονες προσεγγίσεις στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης, τα υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος, αποκτούν κοινωνική νοηματοδότηση από τα άτομα που διερευνούν το παρελθόν και συνεπώς δημιουργούνται πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες αυτών (Νάκου, 2001). Ο Husbands (2004) τονίζει πως το «κλειδί» στη χρήση των τεκμηρίων είναι η σκέψη που αυτά ενεργοποιούν, καθώς οι μαθητές-τριες μπορούν να αναπτύξουν

συγκεκριμένα είδη νοητικών δραστηριοτήτων, στην ενίσχυση των οποίων οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να στοχεύουν. Επομένως εν δυνάμει εναλλακτικές ερμηνείες για το παρελθόν απορρέουν από τη μελέτη υλικών καταλοίπων (Νάκου, 2009), τα οποία είναι ήδη αποσπασμένα από το αρχικό τους περιβάλλον και επιπλέον αναπλαισιώνονται με ποικίλους τρόπους στο παρόν (Κουσερή, 2019). Οι διαφορετικές «μεταμορφώσεις» του υλικού καταλοίπου- η χρήση του ως ιστορική πηγή και η ερμηνεία του ως ιστορική μαρτυρία, ως κείμενο/αντικείμενο του «πραγματικού» παρελθόντος, ως κατάλοιπο του παρελθόντος στο παρόν, ως εν δυνάμει τμήμα του «ιστορικού παρελθόντος»- συνδέονται με το περιεχόμενο της ιστορικής σκέψης, όπως τονίζει η Νάκου (2000, σ.45). Εν συνεχεία, η Κουσερή (2019) παρατηρεί πως τρεις παράμετροι, ο χώρος, ο χρόνος και η μορφή αναπλαισίωσης επηρεάζουν την ιστορική σκέψη δημιουργώντας διαφορετικές ερμηνείες για το παρελθόν. Επιπλέον στις παραπάνω παραμέτρους μπορεί να προστεθεί και το εκάστοτε ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των παρατηρητών που επηρεάζει τη μορφή προσέγγισης και ερμηνείας των υλικών καταλοίπων (Νάκου, 2001). Σύμφωνα με τον Barton & Levstik (οπ. αναφ. στο Κουσερή, 2019), ο χαρακτήρας της αναπλαισίωσης και χρήσης των καταλοίπων διαφέρει στο πλαίσιο του μουσείου συγκριτικά με αυτό του σχολείου, καθώς τα υλικά κατάλοιπα προσλαμβάνονται με «διαφορετικούς κοινωνικά καθιερωμένους τρόπους».

1.5 Το Μουσείο και ο εκπαιδευτικός του χαρακτήρας

Σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM) και το καταστατικό του οργανισμού που εγκρίθηκε το 2007 στην Αυστρία, ο ορισμός του μουσείου έχει ως εξής (“ICOM: international council for museums”, χ.χ.):

«Το μουσείο είναι ένας μη κερδοσκοπικός, μόνιμος θεσμός στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτό στο κοινό, που αποκτά, συντηρεί, ερευνά, επικοινωνεί και εκθέτει την υλική και άυλη κληρονομιά της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντός της για σκοπούς εκπαίδευσης, μελέτης και απόλαυσης» .

Σύμφωνα με τη Νάκου (οπ. αναφ. στο Κόκκινος και Αλεξάκη, 2002), το μουσείο διαμορφώνει ένα γόνιμο παιδευτικό περιβάλλον, καθώς πρόκειται για έναν χώρο με έντονο κοινωνικό, παιδευτικό και ψυχαγωγικό χαρακτήρα, που εξυπηρετεί πλέγματα σχέσεων μεταξύ του μουσείου και του κοινού του, μεταξύ ατόμων και ομάδων και κατ' επέκταση η μαθησιακή και γνωστική εμπειρία στηρίζεται σε ένα γόνιμο υπόβαθρο- ψυχολογικό, παιδευτικό και ψυχαγωγικό- που διαφέρει κατά πολύ από αυτό του παραδοσιακού σχολείου. Επιπλέον, το μουσείο καθιερώνεται ως χώρος μάθησης, μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει η μελέτη των αντικειμένων, η προσέγγιση του υλικού πολιτισμού, η συμμετοχή των αισθήσεων όπως η απτική επαφή ή η προσωπική δημιουργική δραστηριότητα (Νικονάνου 2010, σ.57). Επιπλέον ο Μαυροσκούφης (2016) αναφέρει πως οι πηγές που προέρχονται από χώρους υλικού πολιτισμού όπως το μουσείο, προωθούν την βιωματική, ενεργητική, ερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, ενεργοποιούν κίνητρα μάθησης και επεκτείνουν τη γνώση, ενώ παράλληλα παρέχουν σημαντικές ευκαιρίες για απομάκρυνση από τα εγχειρίδια και επιτόπια έρευνα, δημιουργία θετικής στάσης απέναντι στα υλικά κατάλοιπα και το παρελθόν και συνειδητοποίηση της εξέλιξης των κοινωνιών.

Συγκλίνοντας τις παραπάνω απόψεις, οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις συμβάλλουν στη βιωματική διάσταση της μάθησης, γεγονός το οποίο επηρεάζει και τη μουσειοπαιδαγωγική, η οποία στοχεύει στην παροχή δυνατοτήτων «ανάγνωσης» και δημιουργικής ερμηνείας του υλικού πολιτισμού (Ράπτου, 2006) μέσα από τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Νάκου, 2001). Ως προς αυτήν την κατεύθυνση η Νάκου (2001) επισημαίνει πως η μουσειοπαιδαγωγική μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της σχολικής εκπαίδευσης, «μετατοπίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία εκτός των τειχών του σχολείου και συνδέοντάς τη με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον». Οι διαστάσεις του τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής αναλύονται παρακάτω, σύμφωνα με τις άμεσες και έμμεσες μορφές επικοινωνίας του μουσείου.

1.5.1 Μορφές Επικοινωνίας του μουσείου

Η διοργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων για ποικίλες ομάδες κοινού (σχολικές ομάδες, ενήλικες, οικογένειες, επισκέπτες) αποτελεί βασικό μέσο

επιτέλεσης της εκπαιδευτικής αποστολής του σύγχρονου μουσείου (Νικονάνου, 2010: 94). Πιο συγκεκριμένα μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο της άμεσης επικοινωνίας με το κοινό, μέσω της διαμεσολάβησης ειδικών, με στόχο την προσέγγιση μουσειακών εκθεμάτων και των ιδεών που προκύπτουν από αυτά (Νικονάνου, 2010). Σύμφωνα με τη Μανάνη (2014) οι μορφές άμεσης επικοινωνίας διακρίνονται σε:

α) δραστηριότητες και εκπαιδευτικά προγράμματα για σχολικές ομάδες όπως η διεξαγωγή μαθημάτων για μαθήτριες-ές, επιμορφωτικές δραστηριότητες για εκπαιδευτικούς, δράσεις που εμπεριέχουν εκπαιδευτικά εργαλεία όπως την αφήγηση, το θεατρικό παιχνίδι, εργαστήρια κατασκευών και παιχνίδια γνώσεων

β) εκπαιδευτικές δραστηριότητες για παιδιά, εφήβους, ενήλικες και επισκέπτες κατά τον ελεύθερο τους χρόνο, όπως ξεναγήσεις, δράσεις, σεμινάρια και διαλέξεις

γ) εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε χώρους έξω από το μουσείο, σε εναλλακτικά περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Κασβίκης και Ανδρέου (2008: 132), σε αρχαιολογικούς χώρους, μνημεία, ιστορικό τοπία, μνημονικούς τόπους όπου οι μαθήτριες-ές καλλιεργούν την ιστορική τους σκέψη ασκούμενοι στην ερμηνεία των υλικών καταλοίπων, την ανάπτυξη ιστορικού διαλόγου με τα ίχνη του παρελθόντος, την παραγωγή ιστορικού λόγου, την διατύπωση και τεκμηρίωση εναλλακτικών ερμηνειών για το παρελθόν και τη διαπίστωση ότι «η ιστορία είναι μόνιμα υπό κατασκευή και διαρκή αναθεώρηση»

Αξιοσημείωτη είναι και η μεταφορά μέρους μιας συλλογής για λόγους επικοινωνίας με ανθρώπους που δεν μπορούν να επισκεφτούν το μουσείο λόγω κοινωνικών ή/και φυσικών περιορισμών όπως άτομα τρίτης ηλικίας, μειονότητες, άτομα με μειωμένη κινητικότητα κ.ά. (Μανάνη, 2014: 19).

Σύμφωνα με τη Νικονάνου (2010: 95) η έμμεση επικοινωνία αφορά τον σχεδιασμό, παραγωγή και αξιολόγηση:

α) εκπαιδευτικού υλικού που σχεδιάζεται τόσο για μαθήτριες-ές και εκπαιδευτικούς, όσο και για ενήλικες και οικογένειες

β) ερμηνευτικών βοηθημάτων όπως εποπτικό/ ενημερωτικό υλικό, αντίγραφα εκθεμάτων, διαδραστικά εκθέματα κ.ά. με στόχο τη δημιουργία των βέλτιστων συνθηκών ώστε οι εκθέσεις να λειτουργούν ως χώροι μάθησης, επικοινωνίας και εμπειρίας και έτσι να ανταποκρίνονται σε διάφορες ομάδες κοινού

γ) ειδικών εκπαιδευτικών εκθέσεων για συγκεκριμένες ομάδες κοινού, όπως άτομα με περιορισμένη όραση ή τυφλοί, ή περιοδικές και μόνιμες εκθεσιακοί χώροι σε συνεργασία με ειδικότητες όπως συντηρητές, μουσειογράφους, επιμελητές κ.ά.

δ) μουσειοσκευών ή μουσειολεωφορείων, δηλαδή οργανωμένου εκπαιδευτικού υλικού για χρήση από σχολεία, για την προετοιμασία μιας επικείμενης επίσκεψης ή για άτομα που δεν μπορούν να επισκεφτούν ορισμένα μουσεία

ε) εφαρμογών νέων τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται εντός ή εκτός μουσείου, για πραγματικούς ή εικονικούς επισκέπτες

Η σχέση μεταξύ μουσείου και σχολείου επιτυγχάνεται μέσα από δύο μορφές επικοινωνίας· είτε μέσω της επίσκεψης του σχολείου στο μουσείο, είτε από την παρουσία του μουσείου στο σχολείο (Τσολοπούλου, 2018). Η τελευταία πραγματοποιείται μέσα από δανειστικές υπηρεσίες που αναπτύσσουν τα σύγχρονα μουσεία και σε αυτές συγκαταλέγονται οι μουσειοσκευές και οι κινητές εκθέσεις (Ζαφειράκου, 2000). Σύμφωνα με τη Νικονάνου (2010), οι μουσειοσκευές αποτελούν μέρος της έμμεσης επικοινωνίας του σύγχρονου μουσείου στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του, ως αυτόνομη αλλά και καθοδηγούμενη δραστηριοποίηση των επισκεπτών, προσφέροντας την ευκαιρία επαφής με το μουσείο σε άτομα που δεν μπορούν να το επισκεφτούν ή για την προετοιμασία μιας επικείμενης επίσκεψης.

Ακολουθεί περαιτέρω ανάλυση της μουσειοσκευής ως μέσο έμμεσης επικοινωνίας του μουσείου με το σχολείο και θεματολογία που αποτελεί πυρήνα της παρούσας εργασίας.

1.5.2 Μουσειοσκευές

Το πιο διαδεδομένο εκπαιδευτικό υλικό του μουσείου που χρησιμοποιείται εκτός του χώρου του είναι οι μουσειοσκευές (Νικονάνου, 2015). Πρόκειται στην ουσία για

αντικείμενο δανεισμού του μουσείου προς το σχολείο που θα την επικαλεστεί και παραμένει στο σχολικό περιβάλλον για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα, προς επεξεργασία των εκπαιδευτικών και των μαθητριών-ών (Διαμάντη, Μιλάνου, Στασινόπουλος, Αργυριάδη, Ψαράκη- Μπελεσιώτη, 1991). Δίνεται έτσι η ευκαιρία σε ομάδες κοινού που δεν είναι εύκολο να επισκεφτούν τα μουσεία, να έρθουν σε επαφή με το μουσειακό περιεχόμενο (Νικονάνου, 2015). Έχει τη μορφή βαλίτσας, κουτιού ή μπαούλου και σε αυτήν εμπεριέχονται ποικίλα υλικά όπως αντιπροσωπευτικά αντικείμενα του μουσείου (αυθεντικά ή αντίγραφα), εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό, παιχνίδια, δραστηριότητες, οπτικοακουστικό υλικό, οδηγίες και προτάσεις για την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση (Ζωγράφου- Τσαντάκη, 2000: 29· Νικονάνου, 2015· Τσολοπούλου, 2018). Σύμφωνα με τη Νικονάνου (2015) η ομάδα στόχου στην οποία απευθύνονται κατά βάση είναι οι σχολικές ομάδες, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθήτριες-ές, ενώ σπανιότερα δανείζονται σε βιβλιοθήκες, δήμους ή πολιτιστικά κέντρα. Κατά συνέπεια υπεύθυνοι για την αξιοποίηση του περιεχομένου των μουσειοσκευών όπως και των δραστηριοτήτων που προτείνονται είναι οι εκπαιδευτικοί (Νικονάνου, 2015: 215). Η εκάστοτε μουσειοσκευή ανάλογα με το θέμα που αναπτύσσει, παρέχει την ευελιξία της επιλογής της/του εκπαιδευτικού ως προς τη σύνδεση με τη διδακτέα ύλη, όπως επίσης την επιλογή της χρονικής περιόδου που την/τον εξυπηρετεί ώστε να την επεξεργαστεί με τις/τους μαθήτριες-ές (Ζωγράφου- Τσαντάκη, 2000).

Το περιεχόμενο της μουσειοσκευής θεωρείται αυτόνομο υλικό, που σημαίνει ότι δεν συνδέεται απαραίτητα με επίσκεψη στο μουσείο, η επεξεργασία ωστόσο της μουσειοσκευής μπορεί να πραγματοποιηθεί πριν ή μετά από επίσκεψη ή ακόμα μπορεί να συνδυαστεί με επισκέψεις σε μουσεία που διαθέτουν συλλογές με παρεμφερείς θεματικές (Νικονάνου, 2015). Επιπλέον πηγάζει από την εκάστοτε θεματική της συλλογής του μουσείου, έχει μια κεντρική ιδέα και εξυπηρετεί ένα συγκεκριμένο σκοπό, θέτοντας στόχους που μπορούν να ποικίλουν, από την ανάπτυξη της δημιουργικότητας ως την ταχύτερη γνώση (Τσολοπούλου, 2018, σ. 27).

Η Νικονάνου (2015, σ.216) αναφέρει χαρακτηριστικά πως το υλικό των μουσειοσκευών «οφείλει να παρέχει δυνατότητες συστηματικής ενασχόλησης και εμβάθυνσης σε επιλεγμένα μουσειακά περιεχόμενα μέσα από τη διεξαγωγή

βιωματικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων», καθώς βασικές αρχές που τις διέπουν είναι η μάθηση μέσω αισθήσεων (απτικές δραστηριότητες), η μάθηση μέσα από την πράξη και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της διανοητικής επεξεργασίας των περιεχομένων παράλληλα.

Συνοψίζοντας οι μουσειοσκευές ως προς τη μορφή χρειάζεται να συμπεριλαμβάνουν όλο το απαραίτητο περιεχόμενο σύμφωνα με τον σχεδιασμό, να έχουν κατασκευαστεί έτσι ώστε να είναι ανθεκτικές στις συχνές χρήσεις και να είναι τόσο αισθητικά ελκυστικές, όσο και λειτουργικές (Νικονάνου, 2015). Ως προς την εκπαιδευτική επεξεργασία χρειάζεται να εμπεριέχουν ποικίλες προτεινόμενες δραστηριότητες ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την επιλογή της δημιουργίας του δικού τους σεναρίου, να περιλαμβάνουν απτικές δραστηριότητες με τη χρήση αντικειμένων, να γίνεται αξιοποίηση βιωματικών μεθόδων, οι δραστηριότητες να δίνουν έναυσμα στις μαθήτριες-ές για έρευνα στο διαδίκτυο, τις βιβλιοθήκες, την καθημερινή ζωή και τον τόπο που ζουν, να δίνουν τη δυνατότητα δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη λειτουργία του μουσείου (συλλογή, έρευνα, προστασία, διατήρηση, τεκμηρίωση, ερμηνεία, έκθεση και επικοινωνία) και να αποτελούν αφορμή για την ενασχόληση με άλλους μουσειακούς χώρους μέσα από σχέδια εργασίας και επισκέψεις (Νικονάνου, 2015: 218).

2. Πρακτικό μέρος- Διδακτική πρόταση με χρήση μουσειοσκευής

Το πρακτικό μέρος της παρούσας εργασίας αφορά στο σχεδιασμό μουσειοσκευής, που επιδιώκει να συνδέσει το μάθημα της Ιστορίας της Δ' τάξης με το Αρχαιολογικό μουσείο της Φλώρινας, ενώ παράλληλα προτείνεται η επεξεργασία της σε διδακτικό πλαίσιο στο σχολείο. Πιο αναλυτικά ακολουθούν υποενότητες που σχετίζονται με το ιστορικό συγκείμενο της διδακτικής, τη σύνδεσή της με το Αρχαιολογικό Μουσείο Φλώρινας και το νέο και αποσυρθέν Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας για την ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση (Βόγλης κ.ά., 2018), τον σκοπό και τους στόχους της, τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τον σχεδιασμό της και τις ιστορικές έννοιες που πραγματεύεται. Ακολούθως παρουσιάζεται η μουσειοσκευή ως ιδέα και το περιεχόμενο της διδακτικής πρότασης, μέσα από την ανάλυση των δραστηριοτήτων που εμπεριέχονται στη μουσειοσκευή.

2.1 Ιστορικό πλαίσιο- η Τούμπα Αρμενοχωρίου

Η παρούσα διδακτική πρόταση με τη χρήση της μουσειοσκευής αφορά στον προϊστορικό οικισμό της Τούμπας Αρμενοχωρίου, που βρίσκεται 5 χλμ. βορειοανατολικά της πόλης της Φλώρινας. Σύμφωνα με τις Ακαμάτη και Βελένη (1987), πρόκειται για τις παλαιότερες αρχαιολογικές μαρτυρίες της περιοχής, με τον άγγλο αρχαιολόγο W. Heurtley (1955) να πραγματοποιεί ανασκαφικές έρευνες στο Αρμενοχώρι το 1930 (Παππά, 2014), ενώ ακολουθούν συστηματικές ανασκαφικές έρευνες μετά το 1990, στα πλαίσια στήριξης της ευρωπαϊκής κοινότητας (Τολούδη, 2019: 70). Σύμφωνα με τις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν καταγράφηκε ανθρώπινη δραστηριότητα για περίπου 3,5 χιλιετίες, κάτι που μαρτυρά την επιτυχημένη γεωγραφική θέση της Τούμπας, τόσο ως προς τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά της περιοχής, όσο και ως προς το επικοινωνιακό δίκτυο του τόπου (Χρυσόστομου, 1998· Λιλιμπάκη-Ακαμάτη, 2016). Η πρωϊμότερη ανθρώπινη δραστηριότητα στον προϊστορικό οικισμό της Τούμπας ανάγεται στη μέση Νεολιθική περίοδο (5800-5300 π.Χ.), συνεχίζεται κατά την νεότερη Νεολιθική περίοδο (5300-3100 π.Χ.), όπως και κατά την πρώιμη εποχή του Χαλκού (3100-1900

π.Χ.) (Λιλιμπάκη- Ακαμάτη 2016: 6). Παρά τις επανειλημμένες καταστροφές του οικισμού από πυρκαγιές, η ποσότητα και η ποικιλία των ευρημάτων της περιοχής συντελούν στην πληροφόρηση και εξαγωγή συμπερασμάτων περί της οικιστικής τεχνικής, τις διατροφικές συνήθειες και τον τρόπο αποθήκευσης των τροφών, την οικονομία και την οικοτεχνία των προϊστορικών ανθρώπων (Τολούδη, 2019).

Σύμφωνα με τον Χρυσοστόμου (όπως αναφέρεται στο Τολούδη, 2019) στις κατοικίες του προϊστορικού οικισμού εξασφαλιζόταν όχι μόνο η διαβίωση αλλά και η τέλεση ποικίλων οικοτεχνικών δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο της οικογένειας και της ομάδας, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται από δομική σταθερότητα, ασφάλεια και λειτουργικότητα των χώρων και αντοχή των υλικών. Επιπλέον παρατηρήθηκαν χώροι είτε αποθηκευτικοί με πληθώρα αγγείων διαφορετικών μεγεθών, είτε εξωτερικοί με την εύρεση επίσης αγγείων σε μικρότερη ποσότητα, καθώς και σπόρων, καρπών, οστών και οστράκων (Χρυσοστόμου, 1998: 341). Επιπλέον, η ύπαρξη των πυρκαγιών αποτέλεσε παράγοντα της εμφάνισης λεπτομερειών των οργανικών δομικών στοιχείων από τις μάζες των πηλών των τοίχων (Τολούδη, 2019). Ο Χρυσοστόμου (όπως αναφέρεται στο Τολούδη, 2019) επισημαίνει ποικίλα υλικά δόμησης των κατοικιών του οικισμού, όπως ξύλινα δοκάρια, απλοί πάσσαλοι αλλά και ενισχυμένοι με πηλό, κλαριά, αχυροπηλό, μικρά βότσαλα, δεσμίδες σίκαλης και βούρλα.

Ως προς την οικονομία των προϊστορικών ανθρώπων του Αρμενοχωρίου, τη δομή της και τις παραμέτρους της, έχει καταγραφεί η δραστηριοποίηση στον τομέα της γεωργίας και κτηνοτροφίας, ενώ συμπληρωματικά εμφανίζεται το κυνήγι και η αλιεία, καθώς και η ενασχόληση με οικοτεχνικές δραστηριότητες όπως η κεραμική, η καλαθοπλεκτική και η υφαντική (Τολούδη, 2019: 86).

Αναλύοντας τον τομέα του γεωκτηνοτροφικού κεφαλαίου του προϊστορικού οικισμού, η παραγωγή στηριζόταν στην καλλιέργεια εδαφών, έχοντας ως θετικό πρόσχημο την ύπαρξη ποταμού, τις συχνές βροχοπτώσεις αλλά και τις τεχνολογικές εξελίξεις, όπως η χρήση του άροτρου (Τολούδη, 2019). Ο Χρυσοστόμου (1998) αναφέρει πως ανάμεσα στους απανθρακωμένους σπόρους που βρέθηκαν και μετά από επεξεργασία αναγνωρίστηκαν σπόροι σιταριού (μονόκοκκο και δίκκοκο), φακής, ροβιού και βελανιδιών. Ως προς την κτηνοτροφία και σύμφωνα με τη μελέτη

των οστών που βρέθηκαν, διαπιστώθηκε η ύπαρξη αιγοπροβάτων, βοοειδών και χοίρων, με πληθώρα πλεονεκτημάτων μέσω της εκτροφής τους, παραγωγή δηλαδή γάλακτος, μαλλιού, κρέατος, δέρματος και οστών (Χρυσοστόμου, 1998). Επιπλέον ως συμπληρωματική δραστηριότητα εμφανίζεται το κυνήγι με την εύρεση κεράτων ελαφιών, ενώ σπόνδυλοι μεγάλων ψαριών στην περιοχή αναδεικνύουν την ύπαρξη και της αλιείας (Χρυσοστόμου, 1998).

Σχετικά με τις οικοτεχνικές δραστηριότητες ο Χρυσοστόμου (1998) αναφέρει την εμφάνιση πήλινων σφονδύλων, που φανερώνει την παρουσία της υφαντικής τέχνης στον οικισμό, ενώ η ύπαρξη αποτυπωμάτων πλέγματος από κλαδιά σε ψημένο πηλό, μαρτυρά την ανάπτυξη της καλαθοπλεκτικής. Επιπλέον διασώθηκαν πληθώρα εργαλείων όπως ο σφυροπέλεκυς (σύγχρονο σκεπάρνι), βελόνα και οπέας από οστά, εργαλεία σχολαστικά φτιαγμένα από κέρατο ελαφιού, όπως επίσης και πήλινα κουτάλια (Χρυσοστόμου, 1998: 346).

Η κεραμική τέχνη αναπτύχθηκε ευρέως στην προϊστορική Τούμπα του Αρμενοχωρίου, κάτι που γίνεται αντιληπτό από την ποσότητα κεραμικών αγγείων που βρέθηκαν στο χώρο. Το γεγονός αυτό ανάγεται στην αντοχή του υλικού στο χρόνο, στην ευκολία εύρεσης της πρώτης ύλης, αλλά και στην απλή διαδικασία κατασκευής, τόσο στο πλάσιμο όσο και στο ψήσιμο (Χρυσοστόμου, 1998). Σύμφωνα με την Τολούδη (2019) ο κεραμικός τροχός για την κατασκευή των αντικειμένων δεν χρησιμοποιούνταν για μια μεγάλη περίοδο στην εποχή του Χαλκού, αλλά γινόταν χρήση απλών τεχνικών όπως οι συνεχόμενες κουλούρες ή η σχηματοποίηση με πλάκες. Ακολουθούσε η διαδικασία της στίλβωσης προσδίδοντας λεία επιφάνεια στο αντικείμενο και της διακόσμησης είτε με βαφές, είτε με στίλβωση είτε με επιπλέον προσθήκη πηλού στην επιφάνεια (Τολούδη, 2019: 89). Ως προς το χρώμα των αγγείων της εποχής του Χαλκού στον οικισμό, παρατηρείται το ερυθρό και το τεφρό, ενώ χαρακτηριστική μορφή διακόσμησης αποτελούν οι εμπιέσεις των δακτύλων στην επιφάνεια τους (Τολούδη, 2019). Τα ήδη των αγγείων που βρέθηκαν κατά τις ανασκαφικές ενέργειες διακρίνονται σε πίθους, αμφορείς, υδρίες, κάνθαρους με δύο κάθετες λαβές, φιάλες και κύπελλα (Χρυσοστόμου, 1998: 345-346).

2.2 Σύνδεση διδακτικής με το Αρχαιολογικό Μουσείο Φλώρινας

Το Αρχαιολογικό Μουσείο της Φλώρινας στεγάζεται σε κτήριο της πόλης, η κατασκευή του οποίου ξεκίνησε το 1964 με σκοπό να στεγαστούν ευρήματα προερχόμενα από περισυλλογές και παραδόσεις (Ναούμ & Πετρίδου, 2017). Η ίδρυσή του τοποθετείται στο 1966, ενώ αρχίζει να λειτουργεί το 1970, με έκθεση ευρημάτων από την προϊστορική περίοδο, την Ελληνιστική και Ρωμαϊκή εποχή από την ευρύτερη περιοχή του νομού της Φλώρινας στον πρώτο όροφο, ενώ στον δεύτερο παρουσιάζονται ευρήματα από τις δύο ελληνιστικές πόλεις, του Άγιου Παντελεήμονα της Φλώρινας και των Πετρών, καθώς και ευρήματα από τη βασιλική του Αγίου Αχιλλείου Πρεσπών- Βυζαντινή και μεταβυζαντινή συλλογή (Ανδρέου, 1996: 114).

Ο σχεδιασμός της μουσειοσκευής συνδέεται άμεσα με την αίθουσα του μουσείου που εκτίθενται ευρήματα από τον προϊστορικό οικισμό της Τούμπας Αρμενοχωρίου. Πιο συγκεκριμένα περιμετρικά της αίθουσας βρίσκονται πίνακες με πληροφοριακό υλικό, εικόνες, ψηφιακές και ζωγραφικές αναπαραστάσεις και χάρτες, που ενημερώνουν τους-τις επισκέπτες-τριες για την εξέλιξη της προϊστορικής χλωρίδας και πανίδας, την προϊστορική κατοίκηση ευρύτερα του νομού της Φλώρινας, αλλά και ειδικότερα της Τούμπας του Αρμενοχωρίου, την γεωμορφολογική εξέλιξη και την εδαμορφολογία του νομού, τις τροφοπαραγωγικές και θηρευτικές δραστηριότητες στην Τούμπα Αρμενοχωρίου και το ιστορικό των αρχαιολογικών ερευνών στην περιοχή. Μέσα από κλειστές προθήκες παρουσιάζονται ευρήματα που αφορούν στις κατοικίες (κατασκευαστικά υλικά), την κεραμική τέχνη (αγγεία και εξελικτικά στάδια κατασκευής κεραμικών αντικειμένων), τις οικοτεχνικές δραστηριότητες των προϊστορικών ανθρώπων του Αρμενοχωρίου (υφαντική, ειδωλοπλαστική, λίθινα και οστέινα εργαλεία). Στη μέση της αίθουσας σε γυάλινη προθήκη βρίσκεται οστέινο απολίθωμα τμήματος ενός ελέφαντα, που βρέθηκε στον Σωτήρα Αμυνταίου και χρονολογείται στη Μεσο-Πλειστόκαινο εποχή (500.000-200.000 π.Χ.).

2.3 Σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η παρούσα εργασία συνδέεται με τον θεματικό φάκελο της Ιστορίας της Δ' δημοτικού με τίτλο «Κυνηγοί, αγρότες, ναύτες και τεχνίτες στο προϊστορικό Αιγαίο», σύμφωνα με το νέο και αποσυρθέν Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας για την ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση (Βόγλης κ.ά., 2018). Πιο συγκεκριμένα, ο εν λόγω θεματικός φάκελος συνδέεται με την ενότητα «Προϊστορία» του Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας και ειδικότερα με τις υποενότητες «Οι πρώτοι άνθρωποι», «Οι άνθρωποι την εποχή του Λίθου» και «Οι άνθρωποι την εποχή του Χαλκού». Μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις οι μαθήτριες-ές καλούνται να έρθουν σε επαφή με τις παραμέτρους της οικονομίας κατά την προϊστορική περίοδο στο Αιγαίο, εξετάζοντας δραστηριότητες όπως το κυνήγι και την τροφосуλλογή της Παλαιολιθικής περιόδου, τη γεωργία και την κτηνοτροφία κατά την Νεολιθική εποχή και τη ναυτιλία, το εμπόριο και τη βιοτεχνία την εποχή του Χαλκού (Βόγλης κ.ά., 2018: 5). Στο θεματικό φάκελο εμπεριέχονται δραστηριότητες όπως η επεξεργασία και η ανάλυση πηγών, παιχνίδια, εικόνες αρχαιολογικών ευρημάτων, αναπαραστάσεις, εννοιολογικοί χάρτες και γραπτές πηγές, μέσω των οποίων οι μαθητές-τριες όχι μόνο αναλύουν τις πτυχές της οικονομίας της προϊστορικής περιόδου όπως αναφέρθηκε, αλλά εντοπίζουν αλλαγές στο χρόνο, προβαίνουν σε συνδέσεις και συγκρίσεις με το παρόν και εκτιμούν την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον (Βόγλης κ.ά., 2018).

Στο πλαίσιο του συνδυασμού του περιεχομένου του θεματικού φακέλου και της τοπικής ιστορίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες του νομού της Φλώρινας θα μπορούσαν ως επέκταση να δραστηριοποιηθούν μέσα από τη χρήση της μουσειοσκευής που προτείνεται στο παρόν πόνημα.

2.4 Σκοπός και στόχοι

Ο σκοπός της διδακτικής πρότασης με τη χρήση μουσειοσκευής έγκειται αφενός στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των μαθητών-τριών μέσα από την ενασχόληση με τις ποικίλες δραστηριότητες και αφετέρου στην επαφή αυτών με την τοπική ιστορία και την πολιτισμική κληρονομιάς της περιοχής όπου κατοικούν. Ως προς τους γενικούς στόχους της διδακτικής πρότασης,

οργανωμένοι σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς, επιδιώκεται οι μαθήτριες-ές:

Γνωστικοί

- να γνωρίσουν τον προϊστορικό οικισμό της Τούμπας Αρμενοχωρίου
- να έρθουν σε επαφή με την καθημερινή ζωή και τις δραστηριότητες των προϊστορικών ανθρώπων της περιοχής
- να μπορούν να χρησιμοποιούν τεκμήρια ως μαρτυρίες του παρελθόντος
- να διαμορφώσουν τις δικές τους ερμηνείες μέσα από την επεξεργασία ιστορικών πηγών
- να αναγνωρίζουν τι έχει μείνει ίδιο και τι έχει αλλάξει στο χρόνο
- να αναλύουν τα αίτια και τις συνέπειες μέσα από την επεξεργασία ιστορικών πηγών
- να κατανοούν τι είναι ιστορικά σημαντικό και για ποιο λόγο

Συναισθηματικοί

- να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη μελέτη υλικών καταλοίπων
- να εμπλακούν ευχάριστα στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητες
- να βιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και της προσωπικής έκφρασης μέσα από το παιχνίδι ρόλων και την παραγωγή οπτικοακουστικών έργων

Ψυχοκινητικοί

- να αναπτύξουν συνεργατικές δραστηριότητες με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας- τάξης με στόχο την επιτέλεση ενός κοινού έργου
- να οργανώνουν κατάλληλα το χρόνο και το περιεχόμενο κατά την διεξαγωγή των δραστηριοτήτων
- να καλλιεργήσουν οπτικές και ακουστικές δεξιότητες μέσα από την επεξεργασία πηγών
- να εμπλακούν στη διαδικασία κατασκευής οπτικοακουστικών έργων (animation)

Στη συνέχεια, κατά την ανάλυση της διδακτικής πρότασης (βλ. κεφ. 2.8) παρουσιάζονται οι ειδικοί στόχοι κάθε δραστηριότητας.

2.5 Μεθοδολογία

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι θεωρίες μάθησης και οι διδακτικές τεχνικές και μέθοδοι σύμφωνα με τις οποίες σχεδιάστηκε η διδακτική πρόταση με τη χρήση της μουσειοσκευής.

2.5.1 Θεωρίες μάθησης

Αρχικά το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε σύμφωνα με το μοντέλο του κονστρουκτιβισμού ή εποικοδομισμού, που στηρίζεται στην παραδοχή ότι η γνώση είναι ανθρώπινη κατασκευή που χαρακτηρίζεται από ενεργητική διάθεση, η οποία αλληλεπιδρά με τις γνώσεις που διαθέτει ήδη το άτομο (Δημητριάδου, 2016). Όπως αναφέρει η Νικονάνου (2010: 83) μέσω του κονστρουκτιβισμού «υποστηρίζεται η διαμόρφωση προσωπικών και κοινωνικών νοημάτων τα οποία δομούνται ατομικά μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, μέσα από τις εμπειρίες, εξηγήσεις ή ερμηνείες του κόσμου στον εαυτό μας ή στους άλλους». Έτσι οι μαθήτριες-ές σύμφωνα με τις προσωπικές τους αντιλήψεις, δομούν την γνώση με ενεργητικό τρόπο και «εξάγουν νόημα από τις πληροφορίες», χωρίς να γίνονται παθητικοί δέκτες (Δημητριάδου, 2016: 113). Στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται η υποκειμενική εμπειρία και δράση και όχι η κατάκτηση του γνωστικού τομέα και η ποσότητα της γνώσης, ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο ρόλο των συναισθημάτων. Χαρακτηριστική διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού είναι η εργασία σε ομάδες, που χρησιμοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης.

Ακόμα η παρούσα εργασία στηρίχθηκε στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner, σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη νοείται ως μια «σύνθεση ξεχωριστών γνωρισμάτων, που δεν δρουν αθροιστικά, αλλά δημιουργούν μια ιδιότυπη και μοναδική δυναμική, διαφορετική για κάθε άτομο» (Ντιρογιάννη, 2016: 82). Οι εννιά διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης σύμφωνα με τον αμερικανό ψυχολόγο είναι η λεκτική- γλωσσική, η λογικό-μαθηματική, η σωματική- κιναισθητική, η

μουσική, η διαπροσωπική, η ενδοπροσωπική, η χωρική, η υπαρξιακή και η φυσιοκρατική νοημοσύνη. Όπως αναφέρεται από την Κυριάκου (2016: 18), οι παραπάνω τύποι νοημοσύνης συνδέονται με τις ικανότητες αντίληψης και κατανόησης της πραγματικότητας του ατόμου και προσδιορίζουν το προσωπικό στυλ μάθησης. Σύμφωνα με την ίδια (2016), η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να εμπεριέχει στοιχεία πλουραλισμού και να χαρακτηρίζεται από πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις με πολλαπλούς στόχους, ώστε να αξιοποιηθούν οι διαφορετικές αντιληπτικές ικανότητες και να εξελιχθούν σε ανεπτυγμένες δεξιότητες κατανόησης, επικοινωνίας και έκφρασης.

Επιπλέον δε θα μπορούσε να μη γίνει αναφορά στη θεωρία του John Dewey (1859-1952), σχετικά με τις βιωματικές μεθόδους μάθησης ώστε να συντελεστεί η μάθηση μέσα από την πράξη (learning by doing). Στο επίκεντρο βρίσκονται οι εμπειρίες του ατόμου, ως «ξεχωριστά επεισόδια στη ζωή του, τα οποία έχουν ως αφετηρία τις εντυπώσεις των αισθήσεων, τη συνειδητή αντίληψη προσωπικών συναισθημάτων αλλά και την επεξεργασία τους» (Νικονάνου & Κασβίκης, 2008: 17). Ακόμα, όπως αναφέρεται από την Ντιρογιάννη (2016: 88), «ο Dewey θεωρεί τα αντικείμενα ως την καρδιά του ιδανικού σχολείου και τις συλλογές των μουσείων ως το μέσο για να δώσουν τα παιδιά ερμηνεία και νόημα στις εμπειρίες τους και ως το ερέθισμα να τις προεκτείνουν». Τονίζεται έτσι η παιδαγωγική αξία των αντικειμένων και πιο συγκεκριμένα των αντιγράφων που εμπεριέχονται στο σχεδιασμό της μουσειοσκευής, όπου το άγγιγμα είναι εφικτό σε αντιδιαστολή με τα περισσότερα αντικείμενα των μουσειακών συλλογών, που η αφή απαγορεύεται. Σύμφωνα με την Hooper- Greenhill (όπ. αναφ. στο Τσιαμάγκα, 2013), μέσω του αγγίγματος και του χειρισμού των αντικειμένων δημιουργείται ενθουσιασμός και αυξάνεται το κίνητρο αναζήτησης πληροφοριών για αυτά. Συνοψίζοντας η αξιοποίηση των αντικειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει στην ολιστική μάθηση των εκπαιδευόμενων, καθώς μπορεί να προκαλέσουν ερωτήματα και να δημιουργήσουν νέες οπτικές, μέσω της ορθής διαμεσολάβησης μεταξύ αντικειμένων και παιδιών- παρότρυνση για παρατήρηση, εξέταση, σύγκριση και αντιπαραβολή με άλλα αντικείμενα, συλλογή δεδομένων, ανάλυση και αξιολόγηση (Τσιαμάγκα, 2013: 84).

2.5.2 Διδακτικές μέθοδοι, τεχνικές και εργαλεία

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικρο-ομάδων σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων (Ματσαγγούρας, 2004: 16). Η εργασία σε ομάδες προσφέρει ποικίλες ευκαιρίες βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας όπως το γεγονός ότι το αποτέλεσμα μιας συλλογικής προσπάθειας κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις είναι καλύτερο από αυτό της ατομικής, με βασικές έννοιες- κλειδιά την αλληλεξάρτηση και την ατομική ευθύνη που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών (Δημητριάδου, 2016: 221).

Ως προς τις φάσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία, συνοψίζονται στις εξής:

- ενημέρωση των μαθητών ως προς το θέμα, τους στόχους της εργασίας και τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν από την/τον εκπαιδευτικό
- ορισμός καθηκόντων/ μοίρασμα ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας (γραφέας, συντονιστής κ.ά). Εδώ ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτικός παρακολουθώντας τις ομάδες, δίνοντας οδηγίες, απαντώντας τυχόν ερωτήματα κ.λπ.
- ανακοίνωση αποτελεσμάτων- συμπερασμάτων στα οποία κατέληξαν και προβαίνοντας στη στοχαστική ερμηνεία τους, συνοψίζοντας, αναζητώντας συνδέσεις και προεκτάσεις (Ματσαγγούρας, 2004· Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008· Δημητριάδου, 2016)

Καταιγισμός ιδεών (brain storming)

Μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής οι μαθήτριες-ές καλούνται να αποτυπώσουν τις αυθόρμητες λεκτικές τους αντιδράσεις με αφορμή μία λέξη, φράση ή εικόνα-κλειδί, καθώς εστιάζουν τη σκέψη τους σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Επιπλέον μέσω αυτής της τεχνικής ενεργοποιείται η δημιουργική σκέψη των παιδιών, δεν υπάρχει η έννοια του σωστού και του λάθους και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Δημητριάδου (2016, σ.250) η τεχνική «αποκαλύπτει τις

κρυμμένες διαστάσεις της γνώσης που φέρουν οι συμμετέχοντες και αντιστοιχούν στις νοητικές αναπαραστάσεις τους» και έχει επιπλέον έναν κονστрукτιβιστικό χαρακτήρα, εφόσον στηρίζεται στις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών και επιδιώκει τη γνωστική τους ανάπτυξη.

Τα βήματα που ακολουθούνται κατά τη χρήση της τεχνικής είναι α) ο/η εκπαιδευτικός ενημερώνει τις/τους μαθήτριες-ές για το περιεχόμενο της διαδικασίας, β) περιγράφει τον στόχο του και γ) θέτει το ερώτημα που αποτελεί έναυσμα για την κινητοποίηση των παιδιών ώστε να εκφράσουν τις ιδέες τους (Δημητριάδου, 2016). Τέλος, σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι μαθήτριες-ές καλούνται να καταθέσουν τις ιδέες τους, νιώθοντας ασφάλεια και χωρίς τον φόβο της αξιολόγησης (Δημητριάδου, 2016: 250).

Τεχνική της συνεργατικής συναρμολόγησης (jigsaw)

Η τεχνική αυτή είναι μια από τις ποικίλες μορφές συνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας, που συμβάλλει παράλληλα στη μείωση του ανταγωνιστικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον (Κακαλοπούλου, Σπύρτου & Καριώτογλου, 2012). Η βασική της αρχή έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθήτριες-ές χρειάζεται να φέρουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους μέρος πληροφοριών, που δε θα μπορούσαν να είναι διαθέσιμες με άλλον τρόπο και έτσι η συνεργασία μεταξύ τους κρίνεται αναγκαία για την προσέγγιση του περιεχομένου μάθησης (Δημητριάδου, 2016: 270). Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου ποικίλουν και σχετίζονται με τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητριών-ών, την αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των παιδιών μέσα από την ικανοποίηση βασικών αναγκών όπως η επικοινωνία, η επάρκεια και αυτονομία και επιπλέον συμβάλλει στη βελτίωση των επιδόσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Κακαλοπούλου κ.ά., 2012). Σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2016), τα μέλη της ομάδας είναι πλήρως αλληλεξαρτώμενα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, κάτι που δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για προσεκτική ακρόαση, καλλιέργεια ενσυναίσθησης, ανοχής προς τους/τις άλλους-ες, σεβασμού και κατανόησης.

Τα βήματα που ακολουθούνται για την επίτευξη της μεθόδου σύμφωνα με τον Aronson (2000) είναι τα εξής:

1. Ομάδες σύνθεσης (home groups): δημιουργία ανομοιογενών ομάδων ως προς το φύλο, την εθνικότητα και την ικανότητα, 4-6 ατόμων
2. Ορίζεται μία/ένας συντονιστρια-ής από κάθε ομάδα και ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να εξηγήσει στους συντονιστές πως θα εξελιχθεί η διδασκαλία. Κάθε συντονιστής-ια μεταφέρει τις πληροφορίες στην ομάδα του.
3. Το περιεχόμενο του μαθήματος οργανώνεται σε επιμέρους θεματικές, όσες χρειάζεται ανάλογα με τον αριθμό των ομάδων
4. Κάθε μέλος της ομάδας ασχολείται με διαφορετική θεματολογία
5. Δίνεται ο απαραίτητος χρόνος επεξεργασίας των φύλλων εργασίας
6. Σχηματίζονται οι ομάδες ειδικευσης (expert groups) με ένα μέλος από κάθε ομάδα σύνθεσης και ακολουθεί η επεξεργασία του θέματος που έχουν αναλάβει. Επιπλέον προετοιμάζονται για την παρουσίαση που θα πραγματοποιήσει το κάθε παιδί στην ομάδα σύνθεσης
7. Οι μαθήτριες-ές επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες
8. Παρουσιάζονται από κάθε μέλος της ομάδας τα αποτελέσματα των ερευνών και πραγματοποιείται συζήτηση με τυχόν διευκρινήσεις.
9. Ο/η εκπαιδευτικός παρατηρεί και επικουρεί την έκβαση των εργασιών και παρεμβαίνει αν εντοπίσει κάποιο πρόβλημα
10. Αξιολογείται το αποτέλεσμα της μάθησης με μια σύντομη δοκιμασία

Δραματοποίηση- παιχνίδι ρόλων

Η ενσωμάτωση της δραματοποίησης στην διδακτική πράξη σχετίζεται με μια δράση που εξελίσσεται συνήθως σε μια φαντασική περίσταση, ενώ οι μαθήτριες-ές καλούνται να συμμετέχουν ενεργά μέσα από την ενσάρκωση κάποιου ρόλου, με στόχο την προσωπική τους έκφραση και ανάπτυξη (Δημητριάδου, 2016: 234-235). Σύμφωνα με την Κοντογιάννη (2000) οι μαθητές-τριες αναλαμβάνοντας κάποιον ρόλο μπορούν να πειραματιστούν σε έναν συναισθηματικά ασφαλή χώρο που ευνοεί την ανάπτυξη πολλών παραμέτρων, όπως μεταξύ άλλων τη συνεργασία, τη

δημιουργική και κριτική σκέψη και την ευαισθητοποίηση στην τέχνη και τους συμβολισμούς της. Επιπλέον τα πλεονεκτήματα της χρήσης της μεθόδου αφορούν την αναζωογόνηση της μαθησιακής διαδικασίας με ευχάριστο τρόπο και την ευκολία ενσωμάτωσής της λόγω του μη απαραίτητου ειδικού εξοπλισμού, ενώ σε αντίθεση τα μειονεκτήματα σχετίζονται με το μεγάλο χρόνο προετοιμασίας, τον πιθανό αποσυντονισμό της τάξης λόγω πιθανής μετατροπής της διαδικασίας μάθησης σε απλό παιχνίδι και την εξάρτηση του αποτελέσματος από την ικανότητα του εκπαιδευτή και των συμμετεχόντων (Κανίδης, 2005).

Αδιαμφισβήτητα χαρακτηριστικό της δραματοποίησης είναι η ενσυναίσθηση που αναπτύσσεται μέσα από το παιχνίδι ρόλων, καθώς οι μαθήτριες-ές συναισθάνονται εμπειρίες άλλων ατόμων σαν δικές τους και έτσι μέσα από το μοίρασμα, την εσωτερική καλλιέργεια, την εκτόνωση και την απόλαυση επιδιώκουν την αυτογνωσία (Δημητριάδου, 2016).

Σύμφωνα με την Καβαλιέρου (2006) η εκπαιδευτική δραματική πράξη εστιάζει σε θέματα που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και για αυτόν το λόγο η δραματοποίηση μπορεί να βρει την καλύτερη εφαρμογή στο μάθημα της ιστορίας, καθώς οι πράξεις των ανθρώπων, τα κίνητρα, οι συμπεριφορές, οι συνέπειες και τα αποτελέσματα των ανθρώπινων πράξεων αποτελούν το περιεχόμενο της μελέτης.

Τέλος τα βήματα που ακολουθούνται για το παιχνίδι ρόλων είναι το στήσιμο του δρώμενου, η δημιουργία ομάδων, η διεξαγωγή του παιχνιδιού ρόλων και η συζήτηση (Δημητριάδου, 2016).

Διδασκαλία με χρήση των Τ.Π.Ε.

Η αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων κατά την εκπαιδευτική πράξη λειτουργεί ως διερευνητικό ή επικοινωνιακό εργαλείο για την παροχή πολυμεσικής πληροφορίας (Δημητριάδου, 2016: 261). Επιπλέον σύμφωνα με την Jahnke (όπ. αναφ. στο Δημητριάδου, 2016) οι Τ.Π.Ε. είναι πιο ελκυστικές συγκριτικά με το περιεχόμενο των συμβατικών βιβλίων και τα υλικά μάθησης της παραδοσιακής διδασκαλίας, ενώ συμβάλλουν στην καλλιέργεια της συνεργατικής, δημιουργικής

και βιωματικής μάθησης, με τη δημιουργία περιβάλλοντος που ευνοεί την επικοινωνία, τη διάχυση της γνώσης και την ανταλλαγή εμπειριών.

Το Animation ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Το animation αποτελεί μία μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργίας, με ποικίλους τρόπους αξιοποίησης υλικών και τεχνικών που ευνοεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων των μαθητριών-ών, ενθαρρύνει τη συνεργατική, βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση, προωθεί τη συνεργασία και τη διάδραση και μπορεί να συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με θέματα που απασχολούν είτε την σχολική κοινότητα, είτε την τοπική ή την ευρύτερη κοινωνία (Πήλιουρας, Νιάρχου & Μαγαλιού, 2020). Σύμφωνα με τον Σιάκα (2016) μέσω της διαδικασίας δημιουργίας μιας ταινίας animation στο σχολικό περιβάλλον, το παιδί αποκτά ενεργό ρόλο στη μαθησιακή πράξη, γεγονός που συνάδει με τη μαθητοκεντρική παιδαγωγική αντίληψη και ευρύτερα τη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομητισμού.

Οι μαθήτριες-ές κατά τη δημιουργία του animation καλούνται αρχικά να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους με αφορμή τη θεματολογία που τους απασχολεί, να φτιάξουν μια ιστορία, να σκιαγραφήσουν τους χαρακτήρες, να συγγράψουν το σενάριο, να επιλέξουν με ποιον τρόπο και με ποια υλικά θα «ενσαρκώσουν» τους χαρακτήρες και να κατασκευάσουν τα σκηνικά. Έπειτα ακολουθεί η διαδικασία των γυρισμάτων με φωτογράφιση καρέ-καρέ της κίνησης των χαρακτήρων και η επεξεργασία στον υπολογιστή μέσω προγράμματος μοντάζ. Ο συνδυασμός διαφορετικών γνωστικών περιοχών, τεχνικών, γνώσεων με την καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση, συμβάλλει στην εφαρμογή της διεπιστημονικής προσέγγισης και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης (Πήλιουρας κ.ά., 2020). Μεταξύ των πλεονεκτημάτων του animation ως διδακτικού εργαλείου συγκαταλέγεται το γεγονός ότι μέσα από την υλοποίηση των σταδίων για την δημιουργία της ταινίας οι εκπαιδευόμενοι εμβαθύνουν στις πτυχές του θέματος μέσα από την έρευνα, τον προβληματισμό, την λήψη αποφάσεων για τον τρόπο παρουσιάσής του (Σιάκας, 2016), ενώ παράλληλα συμβάλλει στην αισθητική

καλλιέργεια των μαθητριών-ών και διαμορφώνεται θετική στάση απέναντι στον κινηματογράφο ως μορφή τέχνης (Πήλιουρας κ.ά., 2016).

Διαλογική αντιπαράθεση (debate)

Η διαλογική αντιπαράθεση σχετίζεται με μια διαδικασία δομημένης συζήτησης, κατά την οποία οι μαθήτριες-ές «εξετάζουν γεγονότα, φαινόμενα, σκέψεις, κρίσεις παραδοχές κ.λπ. από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μπροστά σε κοινό» (Δημητριάδου, 2016: 259). Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2009) στόχος του διαλόγου είναι η πειθώ και όχι η συναίνεση, ενώ σύμφωνα με τη Δημητριάδου (2016) τα οφέλη της ενασχόλησης κατά τη διαλογική αντιπαράθεση είναι η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, η άσκηση γνωστικών διαδικασιών και προώθηση της γλωσσικής καλλιέργειας και η εξοικείωση των παιδιών με τις λειτουργίες του δημοκρατικού διαλόγου. Ως προς τα βήματα που ακολουθούνται στη διαδικασία διαλογικής αντιπαράθεσης (Δημητριάδου, 2016: 260), διακρίνονται τα εξής:

- α. πραγματοποιείται εισαγωγή στο θέμα και τίθενται ερωτήματα
- β. δομείται τριμελής επιτροπή μαθητριών-ών για τη διαχείριση και αξιολόγηση της διαδικασίας της συζήτησης
- γ. δημιουργία δύο ομάδων μαθητριών-ών με αντίθετες απόψεις σχετικές με το θέμα- ορίζεται συντονίστρια-ής και γραμματέας κάθε ομάδας
- δ. διεξαγωγή συζήτησης με ανταλλαγή επιχειρημάτων και αντιεπιχειρημάτων από κάθε πλευρά
- ε. πραγματοποιείται σύνοψη των σημαντικότερων σημείων των επιχειρημάτων κάθε πλευράς
- στ. αξιολόγηση από την τριμελή επιτροπή

2.6 Μουσειοσκευή- η ιδέα

Η μουσειοσκευή με τη χρήση της οποίας προτείνεται η εν λόγω διδακτική έχει τίτλο *Το μονοπάτι της προϊστορίας* και σχεδιάστηκε με το σκεπτικό της προώθησής

της από το Αρχαιολογικό Μουσείο Φλώρινας σε δημοτικά σχολεία του νομού και συγκεκριμένα σε μαθήτριες και μαθητές της Δ' τάξης.

Οργανώνεται σε τέσσερις θεματολογίες και τις αντίστοιχες δραστηριότητες. Η πρώτη θεματολογία αφορά στην προϊστορία και την εισαγωγή των μαθητριών-των στο ιστορικό πλαίσιο, καθώς και την γνωριμία των παιδιών με τον προϊστορικό οικισμό της Τούμπας Αρμενοχωρίου. Η δεύτερη θεματολογία σχετίζεται με την μελέτη προϊστορικών αντικειμένων και πραγματοποιείται μέσα από την επεξεργασία πιστών αντιγράφων των αρχαιολογικών ευρημάτων του οικισμού. Η τρίτη δραστηριότητα αφορά στα επαγγέλματα των προϊστορικών ανθρώπων μέσα από παιχνίδι ρόλων και η τέταρτη δραστηριότητα πραγματεύεται την καθημερινή ζωή των προϊστορικών ανθρώπων του οικισμού μέσα από την κατασκευή ταινιών κινούμενης εικόνας από τους/τις μαθητές-τριες. Πιο συγκεκριμένα η μουσειοσκευή περιέχει:

- Πληροφοριακό υλικό για τον-ην εκπαιδευτικό
- Χρονογραμμή (ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή)
- Εικόνα προϊστορικού οικισμού (ηλεκτρονική ή έντυπη μορφή)
- Καρτέλες με τις ασχολίες του προϊστορικού ανθρώπου (γεωργία, κτηνοτροφία, κυνήγι, εξημέρωση ζώων, κεραμική, καλαθοπλεκτική, υφαντική, κατασκευή εργαλείων και χειροτεχνημάτων, ταφή των νεκρών, αποθήκευση και επεξεργασία τροφών και αρχιτεκτονική)
- Εικόνα με χάρτη του νομού Φλώρινας και φωτογραφία της Τούμπας Αρμενοχωρίου σήμερα
- Τέσσερα κουτιά, που το καθένα περιέχει ένα αντικείμενο- πιστό αντίγραφο της συλλογής του Αρχαιολογικού Μουσείου (σφυροπέλεκυς, πήλινο σκεύος, ειδώλιο, καρποί- σπόροι) και φύλλα εργασίας (βλ. παράρτημα) για το εκάστοτε αντικείμενο μελέτης
- Οδηγίες για τη δραματοποίηση- παιχνίδι ρόλων
- Έντυπο για το εικονογραφημένο σενάριο (βλ. παράρτημα)

2.7 Διδακτική πρόταση

2.7.1 1^η Δραστηριότητα- εισαγωγή

Η πρώτη δραστηριότητα αφορά στην εισαγωγή των μαθητριών-των στη θεματολογία της διδακτικής και την πρώτη επαφή με τη μουσειοσκευή. Η/ο εκπαιδευτικός την παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης, πληροφορώντας τα παιδιά ως προς την προέλευσή της και τον σκοπό της επεξεργασίας της. Η δραστηριότητα αναμένεται να διαρκέσει 45 λεπτά, δηλαδή μία διδακτική ώρα.

Οι στόχοι της εισαγωγικής δραστηριότητας είναι οι μαθήτριες-ές:

- να ενταχθούν στο ιστορικό πλαίσιο (προϊστορία)
- να αναγνωρίσουν την εξέλιξη του ανθρώπου κατά την εποχή του λίθου και τις αιτίες αυτής
- να γνωρίσουν την ύπαρξη προϊστορικού οικισμού στην περιοχή που ζουν και την τοποθεσία του

Οι ιστορικές έννοιες που εμπεριέχονται στην παρούσα δραστηριότητα είναι οι εξής:

Πρωτογενείς: προϊστορία, παλαιολιθική εποχή, νεολιθική εποχή, εποχή του λίθου, οικισμός, γεωργία, κτηνοτροφία, κυνήγι, εξημέρωση ζώων, κεραμική, καλαθοπλεκτική, υφαντική, εργαλεία, χειροτεχνήματα, ταφή νεκρών, αποθήκευση και επεξεργασία τροφών, αρχιτεκτονική

Δευτερογενείς: χώρος (χάρτης, φωτογραφία), χρόνος (χρονογραμμή), σημαντικότητα (εξέλιξη προϊστορικού ανθρώπου μεταξύ παλαιολιθικής και νεολιθικής εποχής)

Ως προς τα υλικοτεχνικά μέσα για την επίτευξη της δραστηριότητας προτείνεται η χρήση υπολογιστή και προτζέκτορα ώστε να προβληθεί το εκπαιδευτικό υλικό στην ολομέλεια. Εναλλακτικά μπορεί να χρησιμοποιηθεί η έντυπη μορφή του, εφόσον δεν υπάρχει η δυνατότητα των ηλεκτρονικών μέσων. Το αρχείο της χρονογραμμής, του χάρτη και των εικόνων εμπεριέχονται στην μουσειοσκευή (USB stick).

Περιγραφή

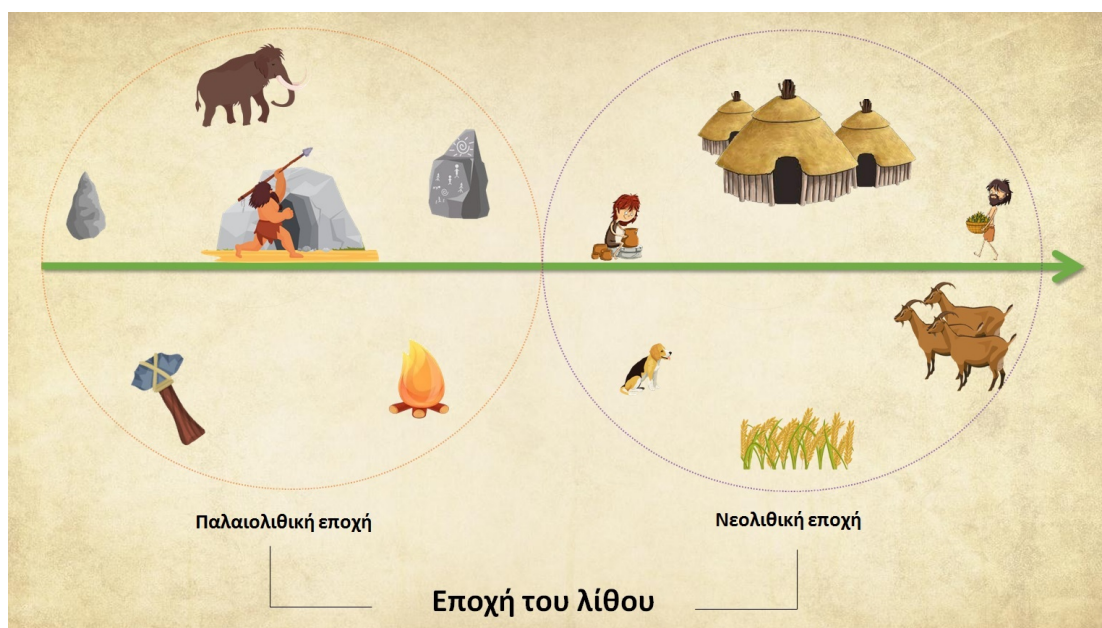
Βήμα 1^ο

Γίνεται καταγραφή της λέξης “Προϊστορία” στον πίνακα της αίθουσας, η οποία αποτελεί έναυσμα για την αποτύπωση των αυθόρμητων σκέψεων των μαθητριών-ων με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brain storming), θέτοντας το ερώτημα «Τι σας έρχεται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη προϊστορία ή προϊστορική εποχή;». Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονται στον πίνακα της τάξης και με το πέρας των ιδεών των μαθητριών-ων οργανώνονται σε θεματικές. Η δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει μέρος διαγνωστικής αξιολόγησης, μέσω ανίχνευσης της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητριών-ων για την προϊστορία.

Βήμα 2^ο

Προβάλλεται στην ολομέλεια της τάξης η παρακάτω χρονογραμμή (βλ. εικόνα 1) και αφού δοθεί ο κατάλληλος χρόνος προς παρατήρηση τίθενται τα εξής ερωτήματα:

- Ποια-ος θα ήθελε να μας περιγράψει τι βλέπει στον πρώτο κύκλο;
- Ποια-ος θα ήθελε να μας περιγράψει τον δεύτερο κύκλο;
- Τι έμεινε ίδιο και τι άλλαξε μεταξύ των δύο εποχών;
- Γιατί πιστεύετε συνέβη αυτό και τι αποτελέσματα είχε στη ζωή των ανθρώπων;
- Αν υπήρχε ένας επόμενος κύκλος τι εικόνες πιστεύετε θα περιείχε;



Εικόνα 1. Χρονογραμμή Εποχή του λίθου

Βήμα 3^ο

Εν συνεχεία προβάλλεται μέσω προτζέκτορα ο παρακάτω ζωγραφικός πίνακας (βλ. εικόνα 2), στον οποίο απεικονίζεται ένας οικισμός προϊστορικής εποχής. Οι μαθήτριες-ές καλούνται να παρατηρήσουν για λίγα λεπτά την εικόνα και έπειτα να απαντήσουν στα ερωτήματα:

- Ποια-ος θα ήθελε να μας περιγράψει τι βλέπει;
- Ποια-ος πιστεύετε δημιούργησε αυτή τη ζωγραφιά, πότε και γιατί;
- Ποιες είναι οι καθημερινές δραστηριότητες των ανθρώπων στον προϊστορικό οικισμό όπως απεικονίζονται;

Ύστερα δίνονται στα παιδιά καρτέλες που αναγράφουν τις ασχολίες των ανθρώπων (γεωργία, κτηνοτροφία, κυνήγι, εξημέρωση ζώων, κεραμική, καλαθοπλεκτική, υφαντική, κατασκευή εργαλείων και χειροτεχνημάτων, ταφή των νεκρών, αποθήκευση και επεξεργασία τροφών και αρχιτεκτονική) και καλούνται να τις τοποθετήσουν στην δίπλα στην εκάστοτε δραστηριότητα.



Εικόνα 2. Οικισμός προϊστορικής εποχής, <https://www.shorthistory.org/prehistory/neolithic-society/>

Ακολουθως προβάλλεται ο χάρτης του νομού της Φλώρινας και μια πρόσφατη φωτογραφία της τοποθεσίας του προϊστορικού οικισμού Αρμενοχωρίου (βλ. εικόνα 3). Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η σύνδεση με την προηγούμενη διαφάνεια, πληροφορώντας τις/τους μαθήτριες-ές για την ύπαρξη προϊστορικού οικισμού και στην περιοχή που ζουν τα παιδιά, στο νομό της Φλώρινας και συγκεκριμένα στο Αρμενοχώρι. Παρατηρώντας τον χάρτη και τη φωτογραφία τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως:

- Πού βρίσκεται το Αρμενοχώρι;
- Τι παρατηρείτε στην εικόνα δεξιά;
- Πώς πιστεύετε ανακαλύφθηκε ο οικισμός στην περιοχή;
- Πού φυλάσσονται τα ευρήματα από τις ανασκαφές και γιατί;
- Είναι σημαντικό κατά τη γνώμη σας το γεγονός ότι υπάρχουν ευρήματα από εκείνη την εποχή; Γιατί;



Εικόνα 3. Χάρτης νομού Φλώρινας και φωτογραφία Τούμπας Αρμενοχωρίου

2.7.2 2^η Δραστηριότητα- Προϊστορικά αντικείμενα

Η δεύτερη δραστηριότητα σχετίζεται με τη μελέτη υλικών καταλοίπων και πιο συγκεκριμένα αντίγραφα αντικειμένων της συλλογής του Αρχαιολογικού μουσείου Φλώρινας. Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας

αξιοποιούνται τέσσερα κουτιά που βρίσκονται στη μουσειοσκευή, καθώς και τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας (βλ. παράρτημα). Κάθε κουτί εμπεριέχει ένα αντικείμενο (πιστό αντίγραφο, που σχετίζεται με τη ζωή του προϊστορικού ανθρώπου. Η διάρκεια της δραστηριότητας αναμένεται να είναι 45 λεπτά, δηλαδή μία διδακτική ώρα.

Οι στόχοι της παρούσας δραστηριότητας είναι οι μαθήτριες-τές:

- να αντιληφθούν την αξία του υλικού πολιτισμού της προϊστορικής εποχής
- να εξοικειωθούν με την μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία των υλικών καταλοίπων
- να αναγνωρίσουν τη σημασία των αρχαιολογικών ευρημάτων για την κατανόηση του παρελθόντος
- να έρθουν σε επαφή με ζητήματα συνέχειας και αλλαγής μέσα από την έρευνα

Οι ιστορικές έννοιες που εμπεριέχονται στην παρούσα δραστηριότητα είναι οι εξής:

Πρωτογενείς: σφυροπέλεκυς, πήλινο σκεύος, ειδώλιο, καρποί- σπόροι, κεραμική, κεραμέας

Δευτερογενείς: συνέχεια και αλλαγή (εργαλεία, κεραμική- τεχνολογική εξέλιξη), γραπτή πηγή (βλ. παράρτημα), εικονιστικές πηγές (ζωγραφική αναπαράσταση και φωτογραφία, βλ. παράρτημα), σημαντικότητα (ανάπτυξη γεωργίας για τους προϊστορικούς ανθρώπους), ομοιότητα και διαφορά (εργαλεία και επαγγέλματα, παρελθόν/ παρόν)

Περιγραφή

Βήμα 1^ο

Σύμφωνα με την τεχνική της συνεργατικής συναρμολόγησης (jigsaw) τα παιδιά χωρίζονται σε ανομοιογενείς ομάδες των 5-6 ατόμων, τις ομάδες σύνθεσης (learning groups) και ένας/μία από κάθε ομάδα αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή-στριας. Η/ο εκπαιδευτικός καλεί τις συντονίστριες-ές και επεξηγεί τη διαδικασία της δραστηριότητας, δηλαδή ενημερώνει τους μαθητές-τριες ότι κάθε μέλος από την ομάδα θα αναλάβει να μελετήσει ένα συγκεκριμένο θέμα-αντικείμενο μαζί με άλλες-ους συμμαθήτριες-ές (έναν από κάθε ομάδα) και έπειτα θα ξαναβρεθούν στην ομάδα σύνθεσης για να μοιραστούν τα αποτελέσματα της

μελέτης τους. Οι συντονιστές-στριες μεταφέρουν τις απαραίτητες οδηγίες στα μέλη των ομάδων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και παρεμβαίνει όπου παραστεί ανάγκη.

Βήμα 2^ο

Δημιουργούνται τέσσερις ομάδες ειδικευσης (expert groups), οι οποίες λαμβάνουν ένα κουτί και ένα φύλλο εργασίας (βλ. παράρτημα) η καθεμία. Το περιεχόμενο των φύλλων εργασίας σχετίζεται με πτυχές της καθημερινότητας του προϊστορικού ανθρώπου που αφορούν την οικοτεχνία (εργαλεία, ειδωλοπλαστική), την κεραμική και την γεωργία. Δίνεται ο απαραίτητος χρόνος ώστε οι μαθήτριες-ές να επεξεργαστούν και να ολοκληρώσουν τα φύλλα εργασίας. Ενθαρρύνονται από την-ον εκπαιδευτικό στο να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο ή τη βιβλιοθήκη αν χρειαστεί. Τέλος οι μαθήτριες-ές επεξεργάζονται τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της μελέτης τους στις ομάδες σύνθεσης.

Βήμα 3^ο

Οι μαθήτριες-ές επιστρέφουν στις ομάδες σύνθεσης και το κάθε μέλος παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας στα υπόλοιπα μέλη. Έπειτα συνθέτονται όλες οι πληροφορίες από τα παιδιά με σκοπό να παρουσιαστούν στην ολομέλεια. Ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο εμπνευστή για την εργασία των ομάδων και ενθαρρύνει τις μαθήτριες-ές να χρησιμοποιήσουν το μέσο και τον τρόπο που επιθυμούν για την τελική παρουσίαση (ομαδική, εταιρική ή ατομική παρουσίαση, χρήση νέων τεχνολογιών, παρουσίαση αφίσας, εικόνας, πίνακα κ.ά)

Βήμα 4^ο

Η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τις πληροφορίες που έχει συλλέξει. Μετά από κάθε παρουσίαση ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της εκάστοτε εργασίας και την πορεία εξέλιξής της τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο (διαδικασία αξιολόγησης).

2.7.3 3^η Δραστηριότητα- Δραματοποίηση/ παιχνίδι ρόλων

Η παρούσα δραστηριότητα σχετίζεται με το παιχνίδι ρόλων που καλούνται να ενσαρκώσουν οι μαθήτριες-ές. Η δραστηριότητα αναμένεται να διαρκέσει 45 λεπτά, δηλαδή μία διδακτική ώρα. Για την πραγματοποίηση της δραστηριότητας αξιοποιούνται οι οδηγίες προς τις μαθήτριες-ες και τα αντικείμενα που εμπεριέχονται στη μουσειοσκευή, αν κριθεί απαραίτητο από τις ίδιες-ους.

Οι στόχοι της εν λόγω δραστηριότητας είναι οι μαθήτριες-ες:

- να αναστοχαστούν σχετικά με τις ασχολίες- επαγγέλματα των προϊστορικών ανθρώπων του οικισμού και της σημασίας τους για την εποχή
- να αναγνωρίσουν την κοινωνική διάσταση των επαγγελμάτων και τη σημαντικότητα της συνεργασίας
- να αντιληφθούν τα προβλήματα που αντιμετώπιζε ο προϊστορικός άνθρωπος κατά την τέλεση των διάφορων δραστηριοτήτων
- να κατανοήσουν τη σημασία της φύσης ως προς την παροχή είτε πρωτογενών υλών είτε γης προς καλλιέργεια
- να αναπτύξουν την ιστορική τους ενσυναίσθηση μέσα από την δραματοποίηση- παιχνίδι ρόλων

Οι ιστορικές έννοιες που εμπεριέχονται στην παρούσα δραστηριότητα είναι οι εξής:

Πρωτογενείς: επαγγέλματα, κατασκευαστές εργαλείων, γεωργοί, κεραμείς, κτηνοτρόφοι

Δευτερογενείς: ιστορική ενσυναίσθηση (παιχνίδι ρόλων), σημαντικότητα (έννοια της προσφοράς και της συνεργασίας των προϊστορικών ανθρώπων)

Περιγραφή

Βήμα 1^ο

Η/ο εκπαιδευτικός καλεί τις μαθήτριες/ές να παίξουν το παιχνίδι ρόλων επεξηγώντας τη διαδικασία. Αρχικά γνωστοποιεί στα παιδιά ότι πρόκειται να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες οι οποίες αντιπροσωπεύουν ασχολίες- επαγγέλματα των προϊστορικών ανθρώπων και πιο συγκεκριμένα τους κατασκευαστές εργαλείων, τους γεωργούς, τους κεραμείς και τους κτηνοτρόφους του προϊστορικού οικισμού

του Αρμενοχωρίου. Έπειτα ενημερώνονται για την επεξεργασία του θέματος σε ομάδες σύμφωνα με τις οδηγίες που θα λάβουν και μετέπειτα την παρουσίαση τους στην ολομέλεια, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του εκάστοτε επαγγέλματος- ασχολίας.

Βήμα 2^ο

Αφού διαμορφωθούν οι ομάδες δίνονται σε αυτές οι αντίστοιχες οδηγίες:

Ομάδα Α- κατασκευαστές εργαλείων

Είστε οι κατασκευαστές εργαλείων του οικισμού. Πραγματοποιείτε ένα συμβούλιο για να μιλήσετε σχετικά με το τι χρειάζεστε για να φτιάξετε τα εργαλεία σας, που βρίσκετε τα υλικά, σε τι μπορούν να χρησιμεύσουν τα εργαλεία, γιατί είναι σημαντικό το έργο σας και ποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζετε. Αφού συζητήσετε τα παραπάνω θέματα καλείστε να προετοιμάσετε ένα μικρό δρώμενο, μέσα από το οποίο θα παρουσιάσετε στους κεραμείς, γεωργούς και κτηνοτρόφους το έργο σας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα αντικείμενα που περιέχονται στη μουσειοσκευή.

Ομάδα Β- γεωργοί

Είστε οι γεωργοί του οικισμού. Πραγματοποιείτε ένα συμβούλιο για να μιλήσετε σχετικά με το τι χρειάζεστε για την παραγωγή των καλλιεργειών σας, σε τι χρησιμεύουν τα προϊόντα που παράγετε, γιατί είναι σημαντικό το έργο σας και ποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζετε. Αφού συζητήσετε τα παραπάνω θέματα καλείστε να προετοιμάσετε ένα μικρό δρώμενο, μέσα από το οποίο θα παρουσιάσετε στους κατασκευαστές εργαλείων, κεραμείς και κτηνοτρόφους το έργο σας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα αντικείμενα που περιέχονται στη μουσειοσκευή.

Ομάδα Γ- Κεραμείς

Είστε οι κεραμείς του οικισμού. Πραγματοποιείτε ένα συμβούλιο για να μιλήσετε σχετικά με το τι χρειάζεστε για να παράγετε τα σκεύη σας, που βρίσκετε την πρώτη ύλη, σε τι μπορούν να χρησιμεύσουν οι δημιουργίες σας, γιατί είναι σημαντικό το έργο σας και ποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζετε. Αφού συζητήσετε τα παραπάνω θέματα καλείστε να προετοιμάσετε ένα μικρό δρώμενο, μέσα από το

οποίο θα παρουσιάσετε στους κατασκευαστές εργαλείων, γεωργούς και κτηνοτρόφους το έργο σας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα αντικείμενα που περιέχονται στη μουσειοσκευή.

Ομάδα Δ- κτηνοτρόφοι

Είστε οι κτηνοτρόφοι του οικισμού. Πραγματοποιείτε ένα συμβούλιο για να μιλήσετε σχετικά με το τι χρειάζεστε για την εκτροφή των ζώων σας, τι μπορείτε να παράγετε από αυτά, σε τι μπορούν να χρησιμεύσουν, γιατί είναι σημαντικό το έργο σας και ποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίζετε. Αφού συζητήσετε τα παραπάνω θέματα καλείστε να προετοιμάσετε ένα μικρό δρώμενο, μέσα από το οποίο θα παρουσιάσετε στους κατασκευαστές εργαλείων, κεραμείς και κτηνοτρόφους το έργο σας. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα αντικείμενα που περιέχονται στη μουσειοσκευή.

Βήμα 3^ο

Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται η παρουσίαση της κάθε ομάδας. Μετά το πέρας της κάθε παρουσίασης πραγματοποιείται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης σχετικά το περιεχόμενο της εκάστοτε παρουσίασης και τίθενται τυχόν απορίες και προβληματισμοί. Τέλος γίνεται εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω συζήτησης σχετικά τη σημαντικότητα των ασχολιών στο σύνολό τους, καθώς και της αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ των προϊστορικών ανθρώπων.

2.7.4 4^η Δραστηριότητα- Ταινία animation

Οι μαθήτριες-ες καλούνται να δημιουργήσουν ταινίες μικρού μήκους με την τεχνική της κινούμενης εικόνας (stop motion animation) και θέμα «*Η καθημερινότητα των προϊστορικών ανθρώπων στην Τούμπα Αρμενοχωρίου Φλώρινας*». Τα τελικά έργα πρόκειται να προβληθούν στα πλαίσια έκθεσης που θα δημιουργήσουν οι μαθήτριες-ές της τάξης, με σκοπό να μοιραστούν τις δημιουργίες τους με τα μέλη της σχολικής κοινότητας ή/και τους γονείς τους. Η δραστηριότητα αναμένεται να διαρκέσει 90 λεπτά, δηλαδή δύο διδακτικές ώρες. Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι απαραίτητα τα εξής:

- ηλεκτρονικός υπολογιστής
- προτζέκτορας
- φωτογραφικές μηχανές ή tablets
- τρίποδο
- οδηγίες
- αναλώσιμα υλικά (χαρτόνια, κόλλες, μαρκαδόροι, πλαστελίνες)

Οι στόχοι της εν λόγω δραστηριότητας είναι οι μαθητές-τριες:

- να προσεγγίσουν πτυχές της καθημερινής ζωής των προϊστορικών ανθρώπων της περιοχής
- να ευαισθητοποιηθούν ως προς την τέχνη του κινηματογράφου και να εξασκηθούν στην κατασκευή ταινιών animation
- να πραγματοποιήσουν και να οργανώσουν τις δικές τους ερμηνείες για όσα επεξεργάστηκαν και να επιλέξουν τον τρόπο που θα το παρουσιάσουν
- να εξασκηθούν στη διαδικασία προετοιμασίας μιας έκθεσης

Οι ιστορικές έννοιες που εμπεριέχονται στην παρούσα δραστηριότητα είναι οι εξής:

Πρωτογενείς: καθημερινή ζωή, προϊστορικός οικισμός Αρμενοχωρίου

Δευτερογενείς: ιστορική ενσυναίσθηση (δημιουργία χαρακτήρων και πλοκής), πολυπρισματικότητα (μέσα από τις διαφορετικές ταινίες- ερμηνείες των παιδιών)

Περιγραφή

Βήμα 1^ο

Αρχικά πραγματοποιείται μια πρώτη επαφή με την τεχνική της κινούμενης εικόνας. Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες και σε κάθε ομάδα δίνεται μία κάμερα και ένα τρίποδο. Ύστερα επιλέγουν ένα απλό αντικείμενο (π.χ. μια ξύστρα) και αποτυπώνουν μέσω διαδοχικών φωτογραφιών (καρέ-καρέ) την κίνηση του αντικειμένου. Έπειτα μεταφέρουν τις φωτογραφίες στον ηλεκτρονικό υπολογιστή και μέσω προγράμματος πραγματοποιούν το μοντάζ. Τέλος εξάγουν το τελικό αρχείο και το προβάλλουν στην ομάδα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και παρεμβαίνει όπου χρειαστεί.

Βήμα 2°

Σε αυτό το στάδιο της προπαραγωγής (preproduction) τα παιδιά καλούνται να φανταστούν μια ιστορία και να συγγράψουν το σενάριο της ταινίας τους με θέμα *Η καθημερινότητα των προϊστορικών ανθρώπων στην Τούμπα Αρμενοχωρίου Φλώρινας*. Ενθαρρύνονται έτσι ώστε να χρησιμοποιήσουν και να ανατρέξουν σε οποιαδήποτε πληροφορία των προηγούμενων δραστηριοτήτων. Επιπλέον καλούνται να σκιαγραφήσουν τους χαρακτήρες της ιστορίας, η οποία έχει πλοκή με αρχή, μέση και τέλος. Έπειτα δημιουργούν το εικονογραφημένο σενάριο (storyboard) μετατρέποντας το γραπτό κείμενο σε εικόνες (βλ. παράρτημα). Στη συνέχεια κατασκευάζουν τους χαρακτήρες και τα σκηνικά της ταινίας τους από χαρτόνια, πλαστελίνες κ.ά..

Βήμα 3°

Οι μαθήτριες-ες περνούν στο στάδιο της παραγωγής (production), στήνουν δηλαδή το σκηνικό τους και φωτογραφίζουν διαδοχικά την κίνηση των χαρακτήρων. Κατά την έκβαση των γυρισμάτων προτείνεται οι μαθητές να αναλαμβάνουν ρόλους όπως αυτός του σκηνοθέτη, του φωτιστή, του φωτογράφου, του επιμελητή εικονογραφημένου σεναρίου και των επιμελητών κίνησης των χαρακτήρων.

Βήμα 4°

Σε αυτό το σημείο οι φωτογραφίες μεταφέρονται στον υπολογιστή και μέσω απλής επεξεργασίας σε πρόγραμμα μοντάζ τοποθετούνται στη σειρά. Έπειτα εξάγεται το τελικό αρχείο και παρουσιάζεται στην ομάδα.

Βήμα 5°

Παρουσιάζονται τα τελικά έργα των μαθητριών-των στην ολομέλεια της τάξης και πραγματοποιείται συζήτηση για τον τρόπο που εργάστηκε κάθε ομάδα, τυχόν προβλήματα που αντιμετώπισαν, τι τους άρεσε και τι θα άλλαζαν.

2.7.5 5^η Δραστηριότητα- οικιστική τεχνική

Μέσω της παρούσας δραστηριότητας οι μαθήτριες-ές έρχονται σε επαφή με την οικιστική τεχνική των προϊστορικών ανθρώπων της Τούμπας, αναλύοντας τα οργανικά δομικά στοιχεία της τοιχοποιίας (ξύλο, δοκάρια, κλαριά, βότσαλα, αχυροπηλός, πάσσαλοι με επίχρυση πηλού), αλλά και συσχετίζοντας την τεχνική αυτή με παρόμοιες σύγχρονες μεθόδους. Επιπλέον στο δεύτερο μέρος της δραστηριότητας οι μαθήτριες-ές καλούνται να εμπλακούν με βιωματικό τρόπο στην κατασκευή μέρους τοιχώματος αντίστοιχου του προϊστορικού οικισμού. Η διάρκεια της δραστηριότητας αναμένεται να είναι 90 λεπτά, δηλαδή δύο διδακτικές ώρες. Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι απαραίτητα τα εξής:

- ηλεκτρονικός υπολογιστής
- προτζέκτορας
- πηλός
- βότσαλα
- άχυρο
- κλαριά
- ξύλινοι πάσσαλοι

Οι στόχοι της δραστηριότητας είναι οι μαθήτριες-ές:

- να εμβαθύνουν στην οικιστική τεχνική των προϊστορικών ανθρώπων της Τούμπας Αρμενοχωρίου
- να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με οικιστικές τεχνικές φιλικότερες προς το περιβάλλον
- να αναγνωρίσουν την αξία της κοινωνικής και περιβαλλοντικής βιωσιμότητας
- να πειραματιστούν με την οικιστική τεχνική των προϊστορικών ανθρώπων της περιοχής της Φλώρινας με βιωματικό τρόπο

Οι ιστορικές έννοιες που εμπεριέχονται στην παρούσα δραστηριότητα είναι οι εξής:

Πρωτογενείς: καθημερινή ζωή, προϊστορικός οικισμός Αρμενοχωρίου, οικιστική τεχνική, τοιχοδομία, οργανικά δομικά στοιχεία

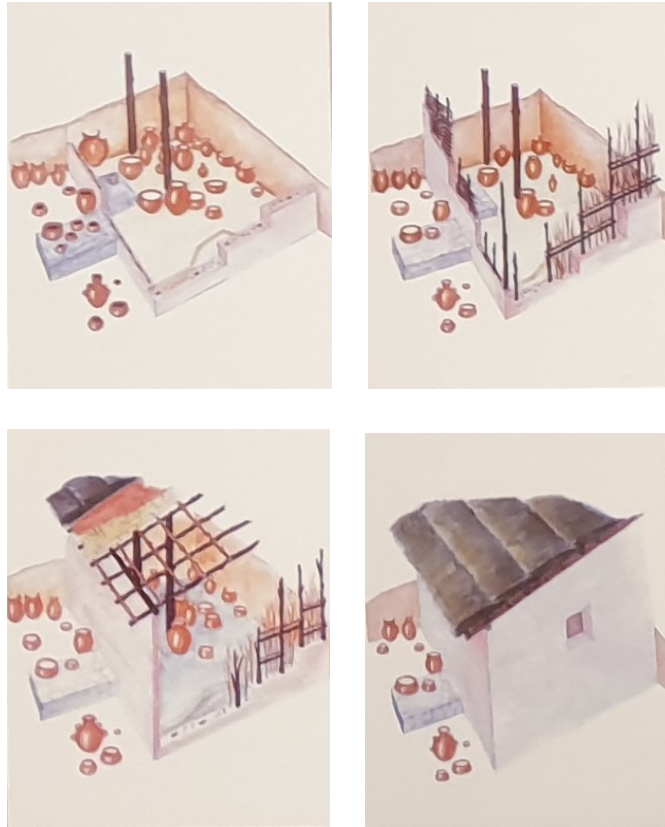
Δευτερογενείς: ιστορική ενσυναίσθηση (δημιουργία τοίχου με την τεχνική των προϊστορικών ανθρώπων της Τούμπας), σημαντικότητα (έννοια της προσφοράς και της συνεργασίας των προϊστορικών ανθρώπων), συνέχεια και αλλαγή (τοιχοδομία-τεχνολογική εξέλιξη), ομοιότητα και διαφορά (οικιστική τεχνική, παρελθόν/ παρόν)

Περιγραφή

Βήμα 1^ο

Αρχικά οι μαθήτριες-ές εισάγονται στη θεματολογία της δραστηριότητας μέσα από την προβολή εικόνας (βλ. εικόνα 4), που αναδεικνύει μέσα από τέσσερα στάδια την πορεία της κατασκευής τοίχου και σκεπής της προϊστορικής κατοικίας. Μέσα από ανοιχτή συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν τις εικόνες και να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως:

- Τι υλικά χρησιμοποιούσαν οι προϊστορικοί άνθρωποι για να φτιάξουν τα σπίτια τους και από πού τα προμηθεύονταν;
- Ποια τεχνική- βήματα χρησιμοποιούσαν για να χτίσουν;
- Πιστεύετε ήταν μια συλλογική διαδικασία; Αν ναι γιατί;
- Πώς φτιάχνονται σήμερα τα σπίτια; Από ποια υλικά και ποιες ειδικότητες-επαγγέλματα ασχολούνται με τη δόμηση κατοικιών;



Εικόνα 4. Οι Κατοικίες, Αρχαιολογικό Μουσείο Φλώρινας

Βήμα 2^ο

Σε αυτό το σημείο προβάλλονται στην ολομέλεια της τάξης δύο εικόνες (βλ. εικόνα 5 και 6). Οι μαθήτριες-ές καλούνται να παρατηρήσουν τις εικόνες και να τις περιγράψουν. Τίθενται ερωτήματα όπως:

- Τι παρατηρείτε στην πρώτη εικόνα;
- Με τι υλικά χτίζεται αυτό το σπίτι; Τι σας θυμίζει αυτή η τεχνική;
- Γιατί πιστεύετε οι άνθρωποι στην εποχή που ζούμε αναζητούν αυτού του είδους τις τεχνικές δόμησης;
- Τι παρατηρείτε στη δεύτερη εικόνα;
- Με τι υλικά χτίζεται αυτό το σπίτι;
- Ποια τεχνική θεωρείτε ότι είναι φιλικότερη προς το περιβάλλον και γιατί;

Βήμα 3^ο

Οι μαθήτριες-ές καλούνται να συμμετέχουν σε μια διαλογική αντιπαράθεση, κατά την οποία μία ομάδα πρόκειται να υποστηρίξει με επιχειρήματα την δόμηση με φυσικούς και εναλλακτικούς τρόπους, ενώ η δεύτερη τον συμβατικό τρόπο

ανοικοδόμησης κτηρίων. Η/ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τις/τους μαθήτριες-ές για την πορεία της συζήτησης και επιλύει τυχόν απορίες. Έπειτα ορίζεται η τριμελής επιτροπή διαχείρισης και αξιολόγησης της συζήτησης και χωρίζονται οι ομάδες.



Εικόνα 5. Τεχνική του Τσατμά, φωτογραφία Η. Χατζή



Εικόνα 6. Πολυκατοικίες στην Αθήνα, Σ. Μισίνας, ανακτήθηκε από: <https://www.tanea.gr/print/2020/04/24/economy/pagose-i-oikodomi/>

Βήμα 4^ο

Σε αυτό το σημείο πραγματοποιείται η έρευνα (διαδίκτυο, βιβλιοθήκη) των παιδιών ώστε να υποστηρίξουν μετέπειτα στην ολομέλεια τα επιχειρήματά τους. Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και παρεμβαίνει όταν παραστεί ανάγκη.

Βήμα 5^ο

Διεξάγεται η συζήτηση στην ολομέλεια όπου οι δύο ομάδες παρουσιάζουν τα πορίσματα της έρευνάς τους μέσω επιχειρημάτων και αντιεπιχειρημάτων. Επιδιώκεται πνεύμα ανεκτικότητας, σεβασμού και υπευθυνότητας στην ανάπτυξη των επιχειρημάτων, που σύμφωνα με τον Minch (2006) προάγει ένα κλίμα ελευθερίας, προωθεί την κριτική σκέψη και την αυτοπεποίθηση και εξοικειώνει τις/τους μαθήτριες-ές με νέους τρόπους κατανόησης.

Βήμα 6^ο

Πραγματοποιείται σύνοψη των σημαντικών σημείων του διαλόγου και η τριμελής επιτροπή αξιολογεί την εργασία των ομάδων.

Βήμα 7^ο

Την επόμενη διδακτική ώρα οι μαθήτριες-ές καλούνται, σε ολιγομελείς ομάδες στον εξωτερικό χώρο του σχολείου, να πειραματιστούν με φυσικά υλικά (πηλός, βότσαλα, άχυρο, κλαριά, ξύλινοι πάσσαλοι) ως προς την κατασκευή τμήματος τοίχου. Με το πέρας της διαδικασίας αποτυπώνουν τις εμπειρίες τους και τις απόψεις τους σχετικά με την ενασχόληση της κατασκευής στην ολομέλεια της τάξης.

3. Συζήτηση- συμπεράσματα

Στην εν λόγω εργασία έγινε προσπάθεια σύνδεσης του μουσείου με το σχολείο μέσω διδακτικής πρότασης για το μάθημα της Ιστορίας με τη χρήση μουσειοσκευής. Στη μελέτη και τον σχεδιασμό ενσωματώθηκαν σύγχρονες αρχές της διδακτικής της Ιστορίας, που σύμφωνα με τη Νάκου (2008), προτείνουν εναλλακτικές προσεγγίσεις του παρελθόντος στο παρόν. Ως κεντρικό ερευνητικό ερώτημα τέθηκε το κατά πόσο και με ποιον τρόπο μπορεί το μουσείο να συμβάλει στην ιστορική εκπαίδευση των παιδιών και την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητριών-ών, συμβάλλοντας στο ερευνητικό πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο, ως χώρο τυπικής εκπαίδευσης, αξιοποιώντας παράλληλα τεκμήρια του μουσείου, ως χώρος μη τυπικής εκπαίδευσης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ανδρέου (1996), ο τρόπος που διδάσκεται η ιστορία είναι σημαντικό να αξιοποιεί τα πορίσματα της αρχαιολογικής έρευνας και τα κατάλοιπα από την κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου, «τα οποία αποτελούν και το καλύτερο για την κάθε εποχή κριτήριο». Έτσι σύμφωνα με τα παραπάνω, μέσω της διδακτικής πρότασης επιχειρείται ο ενεργός διάλογος ανάμεσα στις/στους εκπαιδευόμενους και στα τεκμήρια από το παρελθόν, γεγονός που δίνει έδαφος για ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης (Husbands, 2004: 31).

Ξεκινώντας με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης μέσα από έρευνες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, μελετήθηκαν θεωρητικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι η ιστορική σκέψη και γνώση είναι αλληλένδετες και δεν μπορούν να διαχωριστούν, ότι η χρήση τεκμηρίων ως ιστορικών μαρτυριών και η ερμηνεία αυτών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και γνώσης των μαθητριών-ών καθώς σύμφωνα με τη Νάκου (όπ. αναφ. στο Κουσερή, 2019: 11) με αυτόν τον τρόπο μπορούν να κατανοήσουν οι εκπαιδευόμενοι τι είναι η ιστορία και πώς λειτουργεί και επιπλέον ότι οι ιστορικές αντιλήψεις δεν καλλιεργούνται μόνο στο σχολικό περιβάλλον, αλλά τόσο στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και τεχνολογικό περιβάλλον, όσο και σε πλαίσια διαφορετικών εκδοχών της «δημόσιας» Ιστορίας.

Επομένως σύμφωνα με την «επιστημονική μέθοδο» (disciplinary approach) της Ιστορίας και πιο συγκεκριμένα μέσα από την διερεύνηση των πηγών, με χρήση ιστορικών ερωτημάτων και υποθέσεων (Νάκου, 2000) αλλά και εννοιολογικών εργαλείων (Charman κ.ά., 2012), που αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, δομήθηκε το πρακτικό της μέρος που προτείνει έναν διδακτικό σχεδιασμό με τη χρήση μουσειοσκευής, με το σκεπτικό της εναρμόνισης σε διεπιστημονικό πλαίσιο που σύμφωνα με την Καμπουροπούλου (2002: 284), δίνεται έμφαση στην ελεύθερη έκφραση ως μέσο επικοινωνίας, στην αυτενέργεια για την κατάκτηση της γνώσης με συνδυασμό ερεθισμάτων από διαπλεκόμενους τομείς, στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσα από την εφαρμογή ποικίλων τεχνικών, στην ενεργοποίηση νοητικών διεργασιών και αισθητικών λειτουργιών μέσω των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και τέλος στην παραγωγή προϊόντων συνδυαστικής σκέψης.

Τέλος ως πρόταση επέκτασης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού που παρουσιάζεται στο παρόν πόνημα είναι η πραγματοποίηση αυτού, γεγονός που θα προσέδιδε επιπλέον ερευνητικά αποτελέσματα στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος, Κ., & Κόκκινος, Γ. (Επιμ.). (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ακαμάτη, Μ. & Βελένη, Π. (1987), *Νομός Φλώρινας. Από τα προϊστορικά ως τα ρωμαϊκά χρόνια*. Θεσσαλονίκη.
- Ανδρέου, Α. (1996). *Ιστορία, μουσείο και σχολείο*, Δεδούση: Θεσσαλονίκη.
- Ανδρέου, Α., & Βαμβακίδου, Ι. (2006), *Ο πληθυσμός των αγαλμάτων: Η περίπτωση της Φλώρινας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Aronson, E. (2000). The Jigsaw classroom. Ανακτήθηκε από: <https://www.jigsaw.org>
- Βέμη, Β. (2000). Η αρχαιολογία ως σημειωτική: Για μια άσκηση επικοινωνίας με το αρχαιολογικό (μουσειακό) αντικείμενο. *Επτάκυκλος*. 14, 177-186.
- Βόγλης, Π., Κουλούρη, Χ., Κόκκινος, Γ., Τσάφος, Β., Παληκίδης, Α. & Κασβίκης, Κ. (2018). *Κυνηγοί, αγρότες, ναύτες και τεχνίτες στο προϊστορικό Αιγαίο*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Γαζή, Έ. (2002). Η Ιστορία στο δημόσιο χώρο. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (43-54). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής, Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σσ. 67, 85.
- Διαμάντη, Μ., Μιλάνου, Κ., Στασινόπουλος, Σ., Αργυριάδη, Μ., Ψαράκη-Μπελεσιώτη, Ν. (1991). Μουσείο Μπενάκη. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 38, 23-29. Ανακτήθηκε από: <https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/06/38-3.pdf>

- Ζαφειράκου, Α. (2000). *Μουσεία και σχολεία: διάλογος και συνεργασίες αναπαραστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζωγράφου- Τσαντάκη, Μ. (2000). *Μουσειακή εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Υδρόγειος.
- Charman, A., Περικλέους, Λ., Υακίνθου, Χ., & Celal, Z.R. (2012). *Σκεφτόμαστε ιστορικά για το ζήτημα των αγνοουμένων: Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς-Καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη: Θεωρία και έρευνα*. Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης (ICTJ) / Ίδρυμα των Πρεσβυτέρων / Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (AHDR). Ανακτήθηκε, 15 Σεπτεμβρίου 2021, από <http://www.ahdr.info>
- Husbands, C. (2004). Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα (μτφ. Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 471 – 495.
- Κακαλοπούλου, Γ., Σπύρτου, Α. & Καριώτογλου, Π. (2012). Η συνεργατική μέθοδος Jigsaw: μια μελέτη περίπτωσης σε φοιτητές/τριες Παιδαγωγικού Τμήματος στη γνωστική περιοχή ηχητικών φαινομένων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, 94-112.
- Καμπουροπούλου, Μ. (2002). Αισθητική προσέγγιση και καλλιτεχνικές δραστηριότητες στη μάθηση της ιστορίας. Διδακτική ενότητα: “Η Ιπποκρατία στη Ρόδο”. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη, *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σ. 283-296). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανίδης, Ε. (2005). *Η Τεχνική Διδασκαλίας "Παιχνίδι Ρόλων" και η Εφαρμογή της στη Διδασκαλία του Αλγορίθμου Ταξινόμησης των Στοιχείων Πίνακα*. ΚΕ ΠΛΗΝΕΤ Β' Αθήνας.
- Κασβίκης, Κ. & Ανδρέου, Α. (2008). Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και «τόποι» πολιτισμικής αναφοράς. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.),

- Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σ. 122-152). Αθήνα: Πατάκη.
- Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Α. (Επιμ.). (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουσερή, Γ. (2019). *Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο. Από την έρευνα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κυριάκου, Μ. (2016). *Σχεδιασμός εκπαιδευτικής βαλίτσας για το Μουσείο-Βιβλιοθήκη Στρατή Ελευθεριάδη-Teriade* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/282471?ln=e>
- Λιλιμπάκη- Ακαμάτη, Μ. (2016). *Το αρχαιολογικό μουσείο Φλώρινας*. Αθήνα: Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων, Διεύθυνση Δημοσιευμάτων.
- Μανάνη, Δ. (2014). *Πρόταση εκπαιδευτικού προγράμματος στον αρχαιολογικό χώρο του λόφου του Αγίου Παντελεήμονα και στην αντίστοιχη συλλογή του Αρχαιολογικού Μουσείου Φλώρινας για παιδιά του Γυμνασίου*. Φλώρινα: Π.Τ.Δ.Ε., Π.Σ., Π.Δ.Μ. (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία).
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2016). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Μονισιό, Η. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας* (μτφ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούνια, Α. (2006). Μουσεία και αντικείμενα: 'κατασκευάζοντας' τον κόσμο. Στο Δ. Παπαγεωργίου, Ν. Μπουμπάρης, & Ε. Μυριβήλη (Επιμ.), *Πολιτιστική Αναπαράσταση* (141-164). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Νάκου, Ει. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Τετράδια 9. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ει. (2008). Προσεγγίζοντας το παρελθόν στο παρόν με διαφορετικά πολιτισμικά εργαλεία. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σ. 97-121). Αθήνα: Πατάκη.
- Νάκου, Ει. (2009). *Μουσεία, ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Ναούμ, Ε., & Πετρίδου, Ζ. (2017). *Νοηματικός και Χωρικός μουσειολογικός επανασχεδιασμός της μόνιμης έκθεσης του α' ορόφου του Αρχαιολογικού Μουσείου Φλώρινας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/295357/files/GRI-2017-20737.pdf>
- Νικονάνου, Ν., & Κασβίκης, Κ. (Επιμ.). (2008). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκη.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική: από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (Επιμ.). (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Ντιρογιάννη, Δ. (2016). Μουσεία: πεδία εφαρμογής των σύγχρονων θεωριών μάθησης. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο* (σ. 75-92). Αθήνα: Πατάκη.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.
- Παππά, Μ. (2014). Το έργο του W.A. Heurtley στη Μακεδονία μέσα από το αρχείο της Αρχαιολογικής Υπηρεσίας και της Βρετανικής Αρχαιολογικής Σχολής. Στο Ε. Στεφανή, Ν. Μερούσης & Α. Δημουλά (Επιμ.), *Διεθνές συνέδριο 100 χρόνια έρευνας στην προϊστορική Μακεδονία. Θεσσαλονίκη 22-24 Νοεμβρίου 2012* (σ. 101-112). Θεσσαλονίκη: Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης.

- Πήλιουρας, Π., Νιάρχου, Ε. & Μαγαλιού, Μ. (2020). *Το animation ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων*. Open Journal of Animation, Film and Interactive Media in Education and Culture [AFIMinEC], 1(1). doi: <https://doi.org/10.12681/afimec.24403>
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας: από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σιάκας, Σ. (2016). *Το Animation ως εργαλείο μάθησης: μεθοδολογία και εφαρμογές του animation στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεανικό Πλάνο.
- Τολούδη, Κ. Χ. (2019). *Αρχαιολογία, Τοπική Ιστορία και Σχολείο: Ένας Εκπαιδευτικός Φάκελος για τον Προϊστορικό Οικισμό του Αρμενοχωρίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1466/Toloudi%20Konstantina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Τσιαμάγκα, Ε. (2013). *Ταξιδεύουμε ..στην αρχαία Μακεδονία: μια μουσειοσκευή για την αντίστοιχη μόνιμη έκθεση του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/45551?locale-attribute=es>
- Τσολοπούλου, Β. (2018). *Το Μουσείο Εκπαίδευσης «Χρίστος Τσολάκης» της Βέροιας «ταξιδεύει» στο σχολείο. Διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση Μουσειοσκευής και της τοπικής εκπαιδευτικής Ιστορίας*. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Χρυσοστόμου, Π. (1998). Τούμπα Αρμενοχωρίου. Στο Μ. Λιλιμπάκη- Ακαμάτη & Κ. Τσακάλου- Τζαναβάρη (Επιμ.), *Μνείας Χάριν. Τόμος στη μνήμη της Μ. Σιγανίδου* (σ. 335-353). Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού, Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων.

Ξενόγλωσση

- Ashby, R., Edwards C. (2010). Challenges facing the disciplinary tradition: Reflections on the history curriculum in England. In I. Nakou,&I. Barca, *Contemporary public debates over history education. A volume in International Review of History Education*(27-46). Charlotte, N.C.: Information Age Publishing Inc.
- Carretero, M., & Lee, P. (2014). Learning historical concepts. In K. R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (587-604). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapman, A. (2017). Research and practice in historyeducation in England: A Perspective from London. *The Journal of Social Studies Education*, 6, 3-41.
Retrieved from <https://journal.unesa.ac.id/index.php/jsse/article/view/1236/856>
- Lee, P. (2004). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning Teachingand Research*, 5(1), 1-12.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In M.S. Donovan, J.D., &Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (31-78). Washington, DC: National Academy Press.
- Lee, P. (2011). Historical literacy and transformative history. In L. Perikleous, & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research (131-169).
Retrieved, August 11, 2021, fromhttp://issuu.com/ahdr/docs/low_ahdr_volume_a5_en
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among studentsAges 7-14. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (199-222). New York: New York University Press.
- Lévesque, S. (2008), *Thinking historically. Educating students for the twenty- first century*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.

Minch, K. (2006). *The value of Speech, Debate and Theatre Activities: Making the Case for Forensics*. Indianapolis: National Federation of State High School Associations.

Moser, S., & Gamble, C. (1997). Revolutionary images the iconic vocabulary for representing human activity. In L. Molyneaux (Ed.), *Archaeological theory today* (262-283). Cambridge: Polity.

Shemilt, D. (2006). The future of the past: how adolescents Make Sense of Past, Present and Future. Paper presented at the National History Standards Conference, University of Utrecht, The Netherlands. Retrieved from <http://k1.ioe.ac.uk/schools/ah/historyinEducation/thefutureofthepast.pdf>

Shemilt, D. (2011). The gods of the copybook headings: Why don't we learn from the past? In L. Perikleous, & D. Shemilt (Eds.), *The future of the past: Why history education matters?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research (69-127). Retrieved, August 11, 2021, from http://issuu.com/ahdr/docs/low_ahdr_volume_a5_en

Ιστογραφία

ICOM: *international council for museums* (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <http://icom.museum/en/>

Alen, S. (2016). *Neolithic Society*. Ανακτήθηκε από: <https://www.shorthistory.org/prehistory/neolithic-society/>

Μερόπη Κοκκίνη, *Κεραμική, η νέα γιόγκα*, LIFO, 2020 <https://www.lifo.gr/now/athens/keramiki-i-nea-giogka>

Παράρτημα

Φύλλα εργασίας- δραστηριότητα με ευρήματα

Φύλλο εργασίας «Εργαλεία»



Συμμετέχοντες:.....

.....

Οδηγίες

Έχετε μπροστά σας ένα κουτί. Καλείστε να το ανοίξετε και να αφαιρέσετε με προσοχή το περιεχόμενό του. Πριν επεξεργαστείτε το φύλλο εργασίας αφιερώστε λίγο χρόνο να παρατηρήσετε το αντικείμενο, να το αγγίξετε ή και να το μυρίσετε.

Ερωτήσεις

1. Τι πιστεύετε ότι είναι το αντικείμενο που λάβατε; Από τι υλικά είναι φτιαγμένο;

.....

.....

2. Πότε νομίζετε ότι φτιάχτηκε και από ποιον-α;

.....

.....

3. Σε τι πιστεύετε ότι χρησίμευε και ποια η σημασία του για τους ανθρώπους εκείνης της εποχής;

.....

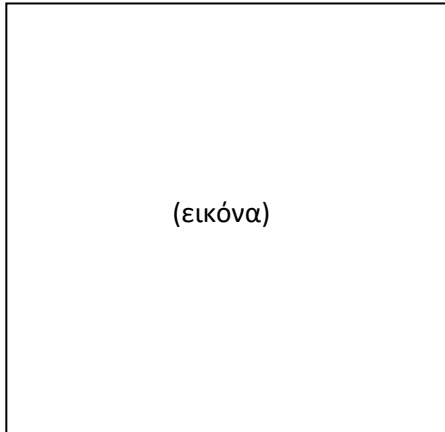
.....

.....

4. Υπάρχουν αντίστοιχα αντικείμενα σήμερα; Ποια η χρησιμότητά τους;

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

5. Αναζητήστε εικόνες αντίστοιχων αντικειμένων στη σημερινή εποχή και συγκρίνετε τα δύο αντικείμενα. Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν;



Ομοιότητες	Διαφορές

Φύλλο εργασίας «Κεραμική»



Συμμετέχοντες:.....
.....

Οδηγίες

Έχετε μπροστά σας ένα κουτί. Καλείστε να το ανοίξετε και να αφαιρέσετε με προσοχή το περιεχόμενό του. Πριν επεξεργαστείτε το φύλλο εργασίας αφιερώστε λίγο χρόνο να παρατηρήσετε το αντικείμενο, να το αγγίξετε ή και να το μυρίσετε.

Ερωτήσεις

1. Τι πιστεύετε ότι είναι το αντικείμενο που βλέπετε; Από τι υλικό είναι φτιαγμένο;

.....
.....
2. Πότε πιστεύετε ότι φτιάχτηκε, από ποιον-α και ποια η χρήση του;

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

3. Υπάρχουν παρόμοια αντικείμενα σήμερα; Ποια η χρησιμότητά τους;

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

4. Αφού παρατηρήσετε τις παρακάτω εικόνες συμπληρώστε τον πίνακα



**Προϊστορικός κεραμέας, επεξεργασμένη φωτογραφία από το Αρχαιολογικό Μουσείο
Φλώρινας**



Φωτογραφία, Πάρις Ταβιτιάν, LIFO, 2020

	Τι υλικό ή υλικά χρησιμοποιεί ο/η δημιουργός;	Τι εργαλεία χρησιμοποιεί ο/η δημιουργός για να φτιάξει το αντικείμενό του;	Πού μπορεί να βρισκεται ο/η δημιουργός;
1 ^η εικόνα			
2 ^η εικόνα			

5. Σύμφωνα με τις εικόνες, τι έχει μείνει ίδιο και τι έχει αλλάξει; Για ποιους λόγους;

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

Φύλλο εργασίας «Ειδώλιο»



Συμμετέχοντες:.....
.....

Οδηγίες

Έχετε μπροστά σας ένα κουτί. Καλείστε να το ανοίξετε και να αφαιρέσετε με προσοχή το περιεχόμενό του. Πριν επεξεργαστείτε το φύλλο εργασίας αφιερώστε λίγο χρόνο να παρατηρήσετε το αντικείμενο, να το αγγίξετε ή και να το μυρίσετε.

Ερωτήσεις

1. Τι πιστεύετε ότι είναι το αντικείμενο που έχετε μπροστά σας;
.....
.....
2. Ποιος-α νομίζετε ότι έφτιαξε αυτό το αντικείμενο και από τι υλικό είναι φτιαγμένο;
.....
.....
3. Ποιες γνώσεις- ικανότητες πιστεύετε χρειαζόταν ο δημιουργός για να το φτιάξει;
Τι μπορεί να τον δυσκόλευε;
.....
.....
.....

4. Βλέποντας το αντικείμενο τι απορίες και ερωτηματικά σου δημιουργεί;

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

5. Καταγράψτε ερωτήματα που θα μπορούσατε να θέσετε προς το αντικείμενο ή τον άνθρωπο που το χρησιμοποιούσε:

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

Φύλλο εργασίας «Καρποί και σπόροι» 

Συμμετέχοντες:.....
.....

Οδηγίες

Έχετε μπροστά σας ένα κουτί. Καλείστε να το ανοίξετε και να αφαιρέσετε με προσοχή το περιεχόμενό του. Πριν επεξεργαστείτε το φύλλο εργασίας αφιερώστε λίγο χρόνο να παρατηρήσετε τα υλικά, να τα αγγίξετε ή και να τα μυρίσετε.

Ερωτήσεις

1. Τι πιστεύετε ότι είναι τα υλικά που βλέπετε μπροστά σας; Ποια η χρησιμότητά τους;

.....
.....

2. Πότε και πού πιστεύετε ότι βρέθηκαν τα υλικά αυτά;

.....
.....
3. Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και απαντήστε στα ερωτήματα:

«... Το κυνήγι δε μπορούσε να μας δώσει αρκετή τροφή. ... Η γη είχε ζεσταθεί και ήταν γεμάτη φυτά... Η φύση ήταν φιλική, σαν να μας καλούσε να μείνουμε εκεί... Παρακολουθούσαμε τους σπόρους που έπεφταν στο χώμα. Μετά από κάμποσο καιρό έβγαιναν καινούργια βλαστάρια που γίνονταν μεγάλα και έβγαζαν καρπούς. Τότε καταλάβαμε τι γινόταν και πήραμε τη μεγάλη απόφαση! Διαλέξαμε ορισμένα φυτά, όπως σιτάρι, κριθάρι και αρχίσαμε να τα καλλιεργούμε. Αυτά στάθηκαν για χρόνια η βασική μας τροφή. ... Δεν έπρεπε πια να τρέχουμε από εδώ και από κει για να βρούμε τροφή. Μπορούσαμε μόνοι μας να την παράγουμε, να τη φτιάχνουμε (...) ». **(Ειρήνη Νάκου, Ταξίδια στην Προϊστορική Ελλάδα, Εκδόσεις Κέδρος, 2004, σ. 18-19)**

- Γιατί ήταν σημαντική η ανάπτυξη της γεωργίας για τους προϊστορικούς ανθρώπους; Σε τι τους βοήθησε;

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

- Οι σημερινοί άνθρωποι χρησιμοποιούν αυτούς τους σπόρους στις καλλιέργειες και στη διατροφή τους. Τι πιστεύετε ότι άλλαξε από τότε και για ποιους λόγους;

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

Εικονογραφημένο σενάριο (storyboard)

