



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Τα μνημεία της Θεσσαλονίκης: Παιδαγωγική και Εικαστική
αξιοποίηση στο νηπιαγωγείο.**

**The monuments of Thessaloniki: Pedagogical and artistic exploitation
in kindergarten.**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Μαστοροδήμου Σταυρούλα

ΑΕΜ: 4238

ΕΠΟΠΤΗΣ: Ταμουτσέλης Νικόλαος, ΕΔΙΠ Εικαστικών Τεχνών
Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ: Πλιόγκου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας

ΦΛΩΡΙΝΑ, ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2024

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ/ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η Τοπική ιστορία και Πολιτιστική Κληρονομιά της Θεσσαλονίκης

1.1 Η σημασία της ιστορίας.....	10
1.2 Η τοπική ιστορία.....	11
1.3 Η ιστορία της Θεσσαλονίκης.....	11
1.4 Ορισμός πολιτιστικής κληρονομιάς και η πολιτιστική κληρονομιά της Θεσσαλονίκης.....	12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Τα μνημεία της Θεσσαλονίκης - Ιστορική ανάλυση

2.1 Ιστορία και χώρος.....	13
2.2 Λευκός Πύργος.....	13
2.3 Ροτόντα (Rotunda).....	15
2.4 Καμάρα (Αψίδα του Γαλερίου).....	16
2.5 Άγιος Δημήτριος (Holy Church of Saint Demetrius, Patron Saint of Thessalonica)	17
2.6 Κάστρα- Επταπύργιο.....	17
2.7 Γενί τζαμί (Yeni Mosque).....	18
2.8 Άγαλμα Μεγάλου Αλεξάνδρου.....	19
2.9 Γλυπτό ΔΕΘ ή Cor-ten (Ζογγολόπουλου).....	20
2.10 Χάρτες μνημείων.....	21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η Ιστορία στην Εκπαίδευση

3.1 Η ένταξη της ιστορίας στην εκπαίδευση.....	23
3.2 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ανάδειξη των μνημείων στο νηπιαγωγείο.....	23
3.2.1 Maria Montessori.....	23
3.2.2 Η επιρροή του Itard και Seguin στην Μοντεσσοριανή μέθοδο.....	24
3.2.3 Η Θρησκευτική στάση της Μοντεσσόρι.....	25
3.2.4 Η Μοντεσσοριανή μέθοδος και οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί στα νηπιαγωγεία.....	25
3.3 Εικαστικές προσεγγίσεις για την ανάδειξη των μνημείων στο νηπιαγωγείο.....	28
3.4 Ο ρόλος του/της παιδαγωγού και η αναγκαιότητα της ιστορίας στα νηπιαγωγεία.....	31
3.5 Κριτικές για την ανάδειξη της ιστορίας στα νηπιαγωγεία διά μέσω της τέχνης και η κρητική προς τη μοντεσσοριανή μέθοδο.....	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Οι εκπαιδευτικές μακέτες

4.1 ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Νηπιαγωγείου.....	36
4.2 Ο Λευκός Πύργος.....	37
4.3 Η Καμάρα.....	41
4.4 Το γλυπτό ΔΕΘ ή Cor-ten.....	43
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	46

ΠΡΟΛΟΓΟΣ/ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αφορμή για την πραγμάτωση της παρούσας εργασίας στάθηκε η θέληση μου για την ανάδειξη της σπουδαιότητας της τοπικής ιστορίας της Θεσσαλονίκης, μέσα από τα μνημεία της. Αναλύοντας αυτή τη θέση, αποτέλεσμα έχει να αναπτυχθεί η πολυπολιτισμικότητα στην προσχολική εκπαίδευση με ενδιαφέρουσες εικαστικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι αφιερωμένη σε αυτούς που με πίστεψαν αυτά τα χρόνια, αλλά περισσότερο στον εαυτό μου διότι μόνο αυτός ξέρει τι βίωσε στη πορεία αυτής της διαδικασίας. Αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την απέραντη ευγνωμοσύνη μου στους γονείς μου, Γεωργία και Δημήτρη, που με στήριξαν ανιδιοτελώς στις σπουδές μου με κάθε πιθανό τρόπο. Επίσης, ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου τον Βαγγέλη, τον Βασίλη και τον παππού μου που μου έδινε δύναμη από ψηλά.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Ταμουτσέλη Νικόλαο, διότι η διεκπεραίωση της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας δε θα μπορούσε να υλοποιηθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια και στήριξή του. Ευχαριστώ θερμά και την κα. Πλιόγκου Βασιλική για την επίβλεψη και τον χρόνο που διέθεσε στο πλαίσιο της πτυχιακής μου εργασίας.

Κλείνοντας, εκτιμώ βαθύτατα τη συμβολή όλων των καθηγητών/τριών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας της Φλώρινας, οι οποίοι/ες με τη γνώση και την καθοδήγησή τους συντέλεσαν στην ακαδημαϊκή μου πορεία.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει τα σημαντικότερα μνημεία της Θεσσαλονίκης συνδέοντας έννοιες πολυπολιτισμικού περιεχομένου με την βοήθεια της παιδαγωγικής και εικαστικής προσέγγισης στα νηπιαγωγεία. Το πόνημα αυτό ξεκινάει με την παρουσίαση της τοπικής ιστορίας και Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Θεσσαλονίκης και στη συνέχεια την ανάδειξη σημαντικών μνημείων όπως την Ροτόντα, την Αψίδα του Γαλερίου, το Γενί Τζαμί, το Άγαλμα του Μεγάλου Αλεξάνδρου και τον Λευκό Πύργο. Σαφέστατα θα αναλυθεί και η σπουδαιότητα της σημασίας της ιστορίας, η οποία στη πορεία θα συσχετιστεί με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής προσέγγισης. Η εφαρμογή κατάλληλων εικαστικών προγραμμάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας διαδραματίζει ένα πιο δύσκολο αλλά ταυτόχρονα πολύ σημαντικό έργο, ώστε τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία να αφομοιώσουν την σπουδαιότητα αυτών των ιστορικών γεγονότων με έναν διασκεδαστικό τρόπο (Φαρδή, 2013; Αδαμαντίου, 2020). Σκοπός αυτού του πονήματος είναι μέσα από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής συνεισφοράς να αναπτυχθεί η πολυπολιτισμικότητα, τα παιδιά να γνωρίσουν την ιστορία της πόλης και να είναι σε θέση να κατανοούν τα μνημεία (Τάκης, 2022; Δούκα, 2018). Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η συλλογική αυτογνωσία και αναπτύσσεται η ιστορική γνώση που αντανακλά το ανθρώπινο παρελθόν (Αδαμαντίου, 2020; Φαρδή, 2013; Αδαμάντιου, 2020).

Λέξεις κλειδιά: Θεσσαλονίκη, μνημεία, τοπική ιστορία, πολιτιστική κληρονομιά, νηπιαγωγείο, Maria Montessori, παιδαγωγικές προσαρμογές.

ABSTRACT

This project aims to present the most important monuments of Thessaloniki by connecting concepts of multicultural content with the help of pedagogical and visual approach in kindergartens. This work starts with the presentation of the local history and Cultural Heritage of Thessaloniki and then the highlighting of important monuments such as the Rotunda, the Arch of Galerius, the Yeni Mosque, the Statue of Alexander the Great and the White Tower. Clearly, the importance of the significance of history will also be analyzed, which in the process will be related to the use of the educational approach. The

implementation of appropriate art programs to preschool children plays a more difficult but at the same time very important task so that children from a very young age can assimilate the importance of these historical events in an entertaining way (Fardi, 2013; Adamantiou 2020). The aim of this project is to develop multiculturalism through the application of educational contributions, to make children aware of the history of the city and to be able to understand the monuments (Takis, 2022; Douka, 2018). In this way, collective self-awareness is increased, and historical knowledge is developed that reflects the human past (Adamantiou, 2020; Fardi, 2013; Adamantiou, 2020).

Key words: Thessaloniki, monuments, local history, cultural heritage, kindergarten, Maria Montessori, pedagogical procedure.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ιστορία είναι η «επιστήμη» εκείνη η οποία καλείται μέσω της συστηματικής μελέτης να παρουσιάσει πληθώρα γεγονότων που αφορούν το παρελθόν. Χρέος του/της κάθε ιστορικού είναι να μελετά τις πληροφορίες με αντικειμενικότητα και κριτική σκέψη, ώστε να μην περιορίζεται μόνο στην καταγραφή των γεγονότων αλλά να ερευνά τις αιτίες και τις συνέπειές τους (Δούκα, 2018). Μια απλή καταγραφή των ιστορικών γεγονότων δεν αποτελεί μετάδοση του ανθρώπινου παρελθόντος αλλά μια επιφανειακή περιγραφή μιας κατάστασης (Δούκα, 2018; Τάκης, 2022). Σε μια προσπάθεια της ιστορίας να παραμένει ζωντανή είναι η προστασία αλλά και η ανάδειξη των σημαντικών αρχαίων γλυπτών, μουσείων, αγαλμάτων κλπ. της εκάστοτε περιοχής και χώρας, τα οποία ονομάζουμε σήμερα μνημεία.

Μνημείο είναι ό,τι αποτυπώνεται στη μνήμη. Είναι εκείνα τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος που μαρτυρούν το ανθρώπινο παρελθόν (Τσίμπας, 2019; Κωστελίδου, 2010; Λέσση, 2021). Είναι εκείνα που μας έδωσαν την δυνατότητα να μάθουμε λίγο καλύτερα την ιστορία του ανθρώπου, τον εαυτό εκείνο, την εθνική του υπόσταση, αλλά κυρίως τη θέση που λάμβανε ανάμεσα στους άλλους λαούς (Κωστελίδου, 2010). Ονομάζονται μνημεία γιατί είναι όπως το εκφράζει και η ίδια η λέξη, άξια μνήμης. Τα μνημεία διακρίνονται σε αρχαία και σε νεότερα μνημεία. Κάθε μνημείο εκφράζει ένα σύνολο από αξίες. Μέσα από την επιστημονική του αξία εμφανίζει έννοιες που καθορίζονται ως σπάνιες, τον βαθμό διατήρησης και την ανθεκτικότητα που έχει το υλικό που κατασκευάστηκε, την ιστορική του αξία, την τοπική και εθνική του αξία, την θρησκευτική, την αισθητική και την κοινωνική του αξία. Η κοινωνική αξία ενός μνημείου είναι αρκετά μεγάλη εφόσον εντάσσει μέσα τις αξίες της πολυπολιτισμικότητας, της οικονομικής ανάπτυξης μιας περιοχής και την διδακτική αξία που προσφέρει ένα μνημείο (Τσίμπας, 2019; Κωστελίδου, 2010; Λέσση, 2021).

Σύμφωνα, λοιπόν, με την Φαρδή (2013), η ιστορία ενώ έχει εδραιωθεί στις εκπαιδευτικές δομές, ο τρόπος μετάδοσης στην προσχολική αγωγή απαιτεί εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες, ώστε οι μαθητές να απομνημονεύσουν αλλά και να θυμούνται με ευχάριστη διάθεση το μάθημα της ιστορίας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που σχετίζονται με την ιστορική μετάδοση σε επιστημονικό πλαίσιο, είναι πολυσύνθετες, πόσο μάλλον όταν η ιστορία εντάσσεται στο χώρο της προσχολικής αγωγής (Φαρδή, 2013; Αμπράζη, 2018). Στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου, η προσχολική αγωγή λειτουργεί ως ένας εισαγωγικός θεσμός προς την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Φαρδή, 2013; Καναβού, 2022). Βασιζόμενη στα ερευνητικά στοιχεία, η ιστορία εμφανίζεται στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο ως διδακτικό αντικείμενο στη Τρίτη τάξη του δημοτικού, γεγονός που η ανάπτυξη

ενδιαφέροντος για την εισαγωγή ιστορικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο να αυξάνεται ακόμα παραπάνω (Φαρδή, 2013).

Σύμφωνα με τις απόψεις γνωστικών ψυχολόγων, τα τελευταία αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο είναι αρκετά επηρεασμένα, ωστόσο, αξιοσημείωτη είναι η αναφορά ότι οι αντιλήψεις αυτές μεταβάλλονται ανάλογα τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές ανάγκες μιας χώρας (Κυπριανός, 2007). Από το 1989, γνωστικοί ψυχολόγοι όπως Piaget και Vygotsky υποστηρίζουν ένα «ενιαίο πλαίσιο σπουδών» από τη προσχολική αγωγή έως και το τέλος του Λυκείου. Σαφέστατα υπήρξαν και άλλοι στοχαστές εκείνης της περιόδου, που επηρέασαν την παιδαγωγική ανάπτυξη, αλλά σύμφωνα με τους Piaget και Vygotsky, μελέτησαν την ανάπτυξη και την ψυχολογία του παιδιού από την πρώιμη ηλικία και επέφεραν σημαντικά κοινωνικά στοιχεία μέσω της παρατήρησής τους στην εξελικτική πορεία του παιδιού (Blake, 2015). Σημαντική αναφορά ήταν πως ο θεσμός της προσχολικής αγωγής που εδραιώνει και τον ρόλο της οικογένειας στη σχολική μονάδα συνδυάζονται με αλλά κοινωνικά αιτούμενα σημαντικά για την εξέλιξη του παιδιού (Kamerman, 2006). Σε έρευνες που έχουν γίνει από την UNESCO και WOECES, έδειξαν την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της προσχολικής και παιδαγωγικής αγωγής όταν λαμβάνουν τον ρόλο μιας ολοκληρωμένης μορφής εκπαίδευσης του παιδιού που συσχετίζεται με την φροντίδα, την νοητική καλλιέργεια και την ανάπτυξη δεξιοτήτων σε συναισθηματική, δημιουργική και ψυχοκινητική οπτική. Αυτό βοήθησε αρκετά το παιδί καθώς, πολλές μητέρες εργάζονται και δεν διέθεταν τον χρόνο ώστε να παρέχουν αυτές τις σημαντικές δεξιότητες στα παιδιά (Kamerman, 200; Hernandez, 1995).

Οι επιρροές που έχουν επέλθει από τις γνωστικές θεωρίες μάθησης στο σύγχρονο παιδαγωγικό σύστημα δείχνουν ότι η προσχολική αγωγή υιοθετεί μια μεθοδολογία που βασίζεται στην εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικού, ψυχολογικού και επιστημονικού χαρακτήρα (Blake, 2015; Φαρδή, 2013). Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος για την προσχολική αγωγή έχουν σχεδιαστεί να εφαρμόζονται «μαθήματα γύρω από την γλώσσα, τα μαθηματικά, τη μελέτη περιβάλλοντος, δημιουργία και έκφραση και πληροφορική» (Φαρδή, 2013 σελ. 18). Στη μελέτη περιβάλλοντος εντάσσεται πλέον και η ιστορία (Φαρδή, 2013). Η σύνδεση της ιστορίας με την εκπαιδευτική κοινότητα, ιδίως σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποθαρρυνόταν από πολλούς ερευνητές και αυτό διότι

συσχετιζόταν με την πρόσληψη χρονικών εννοιών (Φαρδής, 2013; Blake 2015). Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές θεωρούσαν πως ο χρόνος είναι μια έννοια που το παιδί δεν μπορεί να συλλάβει και να κατανοήσει μέχρι και την ηλικία των εννιά (9) ετών και έτσι το παρελθόν χαρακτηριζόταν ως μια απρόσιτη εκπαιδευτική διαδικασία για τα παιδιά αυτά (Smith, 2002).

Συνεχίζοντας, ένας άλλος λόγος αποθάρρυνσης της ιστορίας στην εισαγωγή της προσχολικής αγωγής ήταν η χρήση των ιστορικών ορολογιών, καθώς λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών, όροι όπως «πολίτευμα», «βιομηχανία», «έθνος» θα ήταν απροσπέλαστης κατανόησης για εκείνα (Φαρδής, 2013). Ένας επιπλέον λόγος που δεν εδραίωναν την ιστορική μετάδοση ήταν το πρόβλημα της μεταδοτικότητας της εποχής καθώς οι ιστορικές πηγές δεν είχαν αναπτυχθεί με τον τρόπο που γνωρίζουμε σήμερα και οι ειδικοί στο χώρο της εκπαίδευσης δεν ήταν ικανοί να μεταφέρουν την ιστορική σπουδαιότητά με ένα πιο εύκολο αλλά και κατανοητό τρόπο στα παιδιά αυτά (Φαρδής, 2013; Blake, 2015). Ωστόσο, η αργή εξέλιξη για την αντίληψη του παιδιού καθυστέρησε να επιφέρει την αλλαγή στον τρόπο μετάδοσης της μάθησης, κάτι που σήμερα προσπαθεί να εδραιωθεί και αυτό είναι η αυθόρμητη μάθηση με πιο καινοτόμα παιδαγωγικά μοντέλα (Φαρδής, 2013).

Σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι να αναφερθεί, ότι τα νήπια λόγω της ηλικιακής τους δομής, δεν είναι ικανά να συλλάβουν ολοκληρωμένες νοητικές πράξεις ούτε μπορούν να κατανοήσουν περίπλοκες έννοιες (Smith, 2002). Σε αυτό το σημείο η θεωρία του Piaget είχε μεγάλο αντίκτυπο στην εισαγωγή ιστορικών εννοιών στη προσχολική αγωγή. Το παιδί στην ηλικία των 5 με 6, βρίσκεται σε εγωκεντρική εξελικτική περίοδο, όπου λαμβάνει έννοιες όχι συνολικού περιεχομένου αλλά προέννοιες, δηλαδή ακόμα σχηματίζει την έννοια πριν το σύνολο, γεγονός που σύμφωνα με τον Piaget, όχι μόνο έθεσε περιοριστικές αντιλήψεις για την εισαγωγή της ιστορικής έννοιας στη προσχολική αγωγή αλλά και την απαγόρευε (Smith, 2002; Φαρδής, 2013). Οι ιστορικές έννοιες είναι αφηρημένες και περίπλοκες, συνεπώς είναι ανούσιο να εισαχθούν στο νηπιαγωγείο καθώς το παιδί είναι ακόμα νοητικά μη ώριμο για να τις κατανοήσει (Blake, 2015; Smith, 2002). Αυτή η πεποίθηση ακόμα και αν έχει δεχτεί κριτική, ότι η βιολογική και κοινωνική επιρροή παίζει σημαντικό ρόλο αν μπορεί να τις συλλάβει αυτές τις έννοιες, (Lima, 1995, σ. 496) δεν παύει να είναι μια πραγματική αποκάλυψη πως το παιδί σε νηπιακή ακόμα ηλικία είναι δύσκολο να συλλάβει έννοιες ιστορικού πλαισίου ώστε να τις αντιλαμβάνεται και να τις εξηγεί πλήρως (Φαρδής, 2013).

Σε αυτό το σημείο, η ιστορία έχει πολύπλευρη σημασία ως προς τον τρόπο με τον οποίο καλείται να οριστεί. Είναι άλλο να προσπαθούμε να ορίσουμε τον όρο «ιστορία», τον όρο «τοπική ιστορία», τον όρο «μνημεία» και φυσικά διαφορετικό να οριστεί η σημασία της ιστορίας ως διδακτικό υλικό. Με βάση των παραπάνω που αναφέρθηκαν έγινε μια μικρή εισαγωγή των παραπάνω εννοιών, αλλά και του σκοπού αυτού το πονήματος να αναδειχθεί η δυσκολία της εισαγωγής των ιστορικών εννοιών στην προσχολική αγωγή. Ωστόσο, η αξιοποίηση των εικαστικών παρεμβάσεων σχετιζόμενη με την ανάδειξη μνημείων έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια μιας εξαιρετικής φύσεως ανάπτυξης πολλών θεμελιωδών κοινωνικών χαρακτηριστικών αιτούμενα για την εξελικτική ανάπτυξη των παιδιών στην μετέπειτα πορεία τους.

Η θεωρία του Piaget και άλλων ερευνητών έδειξαν και έστρεψαν το ενδιαφέρον της επιστήμης, ώστε η εισαγωγή της ιστορίας στα νηπιαγωγεία να αποσκοπεί στον τρόπο διδασκαλίας και μετάδοσης, δηλαδή, στο τι μπορούν και πως μπορούν να μάθουν αυτές τις έννοιες τα νήπια (Κάμι, 1997, σελ. 20). Στην παρακάτω ανάλυση θα συζητηθούν αναλυτικά τα περιεχόμενα που αφορούν την τοπική ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά της Θεσσαλονίκης, τα μνημεία της Θεσσαλονίκης και η ένταξη τους στο χώρο του νηπιαγωγείου μέσω της εικαστικής και παιδαγωγικής αξιοποίησης. Σημαντική αναφορά είναι να μεταδοθεί μέσω της συγκεκριμένης εκπόνησης, η σπουδαιότητα που ενέχει η ιστορική εισαγωγή στα νηπιαγωγεία ως ένα αυθόρμητο μάθημα που δεν αποσκοπεί στην εννοιολογική κατανόηση εξ ολοκλήρου της ιστορίας, αλλά στην ανάπτυξη μια καλύτερης κοινωνικής οπτικής του ιστορικού τόπου μέσα από τα μνημεία.

Η εικαστική παρέμβαση αποτελεί έναν πιο διασκεδαστικό τρόπο μετάδοσης στη προσχολική ηλικία όπου, σύμφωνα με έρευνες, η εκτέλεση ακόμα και μιας εικαστικής παρέμβασης μπορεί να έχει ακράδαντα θετικά αποτελέσματα, καθώς μένει στις μνήμες των παιδιών ως κάτι ευχάριστο και πιο γνώριμο με αποτέλεσμα να αφομοιώνουν μια μάθηση στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση με μεγαλύτερη ευκολία (Σακελλαριάδη, 2018). Επιπλέον, το μοντέλο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αλλά και σε πολλές χώρες του Δυτικού κόσμου, ενέχει κοινωνικό και εκπαιδευτικό χαρακτήρα, όπου σε μια εποχή με έντονα τα φαινόμενα της μαθησιακής και μεταναστευτικής ανάπτυξης μια τέτοια παρέμβαση σχετιζόμενη με τα ιστορικά πλαίσια θα βοηθήσει σημαντικά στην υιοθέτηση σημαντικών κοινωνικών χαρακτηριστικών για την μετέπειτα πορεία τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Η ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ Η ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

1.1 Η σημασία της ιστορίας

Τονίζοντας και δίνοντας έμφαση στη φράση του Γεώργιου Πλαϊνού (2013), «Η ιστορία είναι ένα μέρος του βιωμένου κόσμου κάθε ατόμου, ο οποίος επηρεάζει την ύπαρξη του» (Cited, Φαρδή, 2013). Η ιστορία είναι ένα τεράστιο βιβλίο που συνδέει την ανθρώπινη πορεία και καλείται να εξηγήσει πώς κάθε παροντική στιγμή δημιουργεί μια ιστορική εξέλιξη. Μέσα από τη σημασία της ιστορίας, καλλιεργείται σε μεγάλο βαθμό η μορφωτική ιδιότητα του ατόμου (Δούκα, 2018). Η επιτακτική χρησιμότητα που διαθέτει συμβάλλει ώστε το άτομο να σκέφτεται πιο ορθολογικά και να μπορεί να συμβαδίζει καλύτερα στην σύγχρονη πραγματικότητα (Δούκα, 2018; Παναούρα, & Φιλίππου, Γ., 2002). Σύμφωνα με τις πηγές που έχουν ανακληθεί, πατέρας της ιστορίας θεωρείται ο Ηρόδοτος και μούσα του, η Κλειώ (Φαρδή, 2013). Η ιστορία χωρίζεται σε 4 εποχές: Την Προϊστορική, όπου αναφέρονται οι πρώτες εμφανίσεις του ανθρώπου έως το 3500 π.Χ., την Αρχαία εποχή που ξεκινάει από το 3500 π.Χ. έως το 400 μ.Χ., την Μεσαιωνική που είναι μέχρι το 1500 μ.Χ., και τέλος την Νεότερη που φτάνει μέχρι σήμερα (Φάρδη, 2013).

Η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών μπορεί να γίνει μέσω γραπτών κειμένων, αρχαιολογικών ευρημάτων, αντικείμενα τέχνης και άλλα κατάλοιπα του ανθρωπίνου παρελθόντος (Παναούρα, & Φιλίππου, Γ., 2002). Επιπλέον, κάθε εποχή έχει τα δικά της ερωτήματα στα οποία κλείνονται οι ιστορικοί να αναζητήσουν αλλά και οι άνθρωποι που αναζητούν να κατανοήσουν την αλήθεια του παρελθόντος τους. Ουσιαστικά, η ιστορία και η κατανόηση της σημασίας της δεν είναι μια ευθύγραμμη πορεία αναζήτησης (Φαρδή, 2013). Η ιστορία είναι «μια διαρκής επίδραση από αλληλοδιαδοχικούς και αλληλεπιδρώντες παράγοντες, που διαφοροποιούνται συνεχώς ως προς το στόχο αλλά και ως προς το είδος τους. Η ιστορία τελικά προσλαμβάνει το νόημά της πάντοτε μέσα από το εκάστοτε παρόν» (Δρ. Ιωάννης Φυκάρης, 2003 cited to Φαρδή, 2013 σελ. 8).

Εκτός από τη μορφωτική ιδιαιτερότητα που διαθέτει η ιστορία, ενέχει και παιδευτικές αξίες. Μέσα από τα ιστορικά εκτεινόμενα του παρελθόντος, αναφύονται στο άτομο έννοιες και αξίες που συγκαταλέγουν την ελευθερία, τη πολιτισμική ανοχή, την εξάλειψη της σοβινιστικής πεποίθησης και την αυτοσυνείδηση (Πετροκοκκίνου, 2017). Σημαντικό είναι να

αναφερθεί πως η ιστορική αυτοσυνείδηση έχει άμεση σύνδεση με την εθνική και παγκόσμια ιστορία γι' αυτό και η κατανόηση και ανάπτυξη αυτής της σημασίας οδηγεί σε σημαντικά θετικά στάδια πνευματικής ανάπτυξης τόσο για το ίδιο το άτομο αλλά και για το παγκόσμιο μέλλον της ανθρωπότητας (Πετροκοκκίνου, 2017; Φαρδή, 2013).

1.2 Η Τοπική Ιστορία

Όταν τα ιστορικά εκτεινόμενα και γενικά η χρήση της ιστορίας εφαρμόζεται και στον εκπαιδευτικό τομέα, γίνεται μια προσέγγιση και στη κατανόηση της τοπικής ιστορίας. Ανάλογα τον στόχο εκπαίδευσης, η τοπική ιστορία σχετίζεται με την ευαισθητοποίηση και τη κατανόηση της γενικής ιστορίας αλλά κυρίως εστιάζει στον τόπο (Βεντούρα, 2011). Με τον όρο τοπική ιστορία εννοείται το ενδιαφέρον και οι ανάγκες μια τοπικής κοινωνίας που συνδέεται με τους τοπικούς εκείνους θεσμούς και μπορεί να συμβάλει ως ένα αποτέλεσμα επιτόπιας έρευνας (Λεοντσίνης, 2021). Η τοπική ιστορία συμβάλει και στη βιωματική μάθηση του ατόμου. Ο/Η μαθητής/τρια έρχεται μέσα από τις πηγές σε μια καλύτερη αναζήτηση της αλήθειας του τόπου του (μνημεία, κτίσματα κλ.), και αναγνωρίζει καλύτερα τις συνήθειες και τον τρόπο ζωής της Περιοχής του (Φαρδή, 2013; Βρακότα, 2017).

Σε ένα γενικό πλαίσιο η τοπική ιστορία εξετάζει το φυσικό περιβάλλον μιας περιοχής, το κλίμα, την πανίδα και την χλωρίδα και οτιδήποτε αφορά την ιστορική αναζήτηση ενός τόπου. Η ιστορία είναι μια τεράστια και ατελείωτη ανασκόπηση του παρελθόντος αλλά η τοπική ιστορία επικεντρώνεται και συσσωρεύει την αναζήτηση αυτή. Δηλαδή, γίνονται στοχευμένες αναζητήσεις που επιφέρουν καλύτερα αποτελέσματα ανάλογα τον ρόλο και τον λόγο αναζήτησης ενός ιστορικού θέματος που ζητείται να συγκεκριμενοποιηθεί (Λεοντσίνης, 2021).

1.3 Η Ιστορία της Θεσσαλονίκης

Η Θεσσαλονίκη είναι η δεύτερη (2η) μεγαλύτερη πόλη της Ελλάδας και μία από τις πιο σπουδαίες στην αρχαιότητα (Αντωνιάδου, 2020). Καταγράφεται ως πρωτεύουσα του Νομού Θεσσαλονίκης και διαθέτει πλούσια ιστορία η οποία προσελκύει, όχι μόνο, τους ερευνητές, τους αρχαιολόγους και τους εθνολόγους αλλά και χιλιάδες ανθρώπους, επισκέπτες και τουρίστες ετησίως (Axiotis, Widowsky, & Zarei, 2023). Η πόλη της Θεσσαλονίκης ιδρύθηκε το 315 π.Χ. από τον βασιλιά της Μακεδονίας, τον Κάσσανδρο (Στεργιάννη, 2011). Το όνομά της το “πήρε” από την γυναίκα του ιδρυτή της, η οποία ήταν παράλληλα και η ετεροθαλής αδελφή του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Υπήρξε σημαντικό κέντρο την Ρωμαϊκή περίοδο και για αυτόν τον λόγο έγινε πρωτεύουσα της ρωμαϊκής επαρχίας της Μακεδονίας (Στεργιάννη, 2011).

Κατά την Βυζαντινή περίοδο αποτελούσε την δεύτερη (2η) σπουδαιότερη πόλη, μετά την Κωνσταντινούπολη, και σημαντικό θρησκευτικό κέντρο λόγω των πολλών εκκλησιών της

(Αντωνιάδου, 2020; Στεργιάννη, 2011). Το 1430 κατακτήθηκε από τους Οθωμανούς, ωστόσο παρέμενε ένα από τα πιο πολυπολιτισμικά κέντρα με χριστιανούς, εβραίους και μουσουλμάνους κατοίκους (Λειβαδιώτη, 2009). Η Θεσσαλονίκη απελευθερώθηκε από τον ελληνικό στρατό κατά τους Βαλκανικούς Πολέμους το 1912 και ενσωματώθηκε στο ελληνικό κράτος με μεγάλο ενθουσιασμό από τον ελληνικό λαό (Μισκέτης, 2020).

Το 1917 ξεσπά μια πυρκαγιά η οποία καταστρέφει ένα πολύ μεγάλο μέρος της πόλης (Παπαστάθης, 1978; Γραμματικούδης, 2021). Κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, η Θεσσαλονίκη βρέθηκε υπό τη γερμανική κατοχή, με τραγική συνέπεια την εξόντωση της εβραϊκής κοινότητας της πόλης στο Ολοκαύτωμα (Τεκέλογλου, 2021). Ύστερα από αυτόν τον πόλεμο, η Θεσσαλονίκη ανοικοδομήθηκε και ανάκαμψε γρήγορα με αποτέλεσμα σήμερα να αποτελεί ένα σημαντικό οικονομικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό κέντρο στην Ελλάδα (Τεκέλογλου, 2021).

1.4 Ορισμός Πολιτιστικής Κληρονομιάς και η Πολιτιστική Κληρονομιά της Θεσσαλονίκης

“Το σύνολο των πολιτιστικών αγαθών που αναφέρονται σε ένα τόπο συγκροτούν την πολιτιστική κληρονομιά του, με την έννοια ότι αυτή περιέχει τα στοιχεία που απαρτίζουν την ιστορική μνήμη του λαού ή της κοινωνίας των ανθρώπων που τον κατοικούν, δηλαδή οτιδήποτε δημιουργήθηκε στο παρελθόν και σχετίζεται με την ιστορική του διαδρομή. Η πολιτιστική κληρονομιά διακρίνεται στην υλική και στην άυλη.” (Καραλή Λ., 1998 cited to Φαρδή, 2013, σελ.).

Με τον όρο πολιτιστική κληρονομιά εννοούμε, επίσης και, τα μνημεία ενός τόπου. “Με την ευρεία έννοια ως μνημείο μπορεί να χαρακτηριστεί κάθε αντικείμενο, έργο (υλικό ή πνευματικό) ή χώρος που διασώθηκε από το παρελθόν και σήμερα χρήζει προστασίας για τα μηνύματα που αυτό φέρει, ή τις πληροφορίες που αυτό δίνει ή τέλος για το συμβολικό χαρακτήρα που αυτό είχε ή απέκτησε στην ιστορική διαδρομή του (Καραλή, 2019). Ετυμολογικά η λέξη προέρχεται από το ρήμα μνάομαι - μιμνήσκω (λατινικά *moneomone* > *monumentum*), που σημαίνει - θυμάμαι κάτι, προειδοποιώ για κάτι, αφήνω υποθήκη στους επερχόμενους.

Ο ορισμός αυτός είναι γενικός, έτσι λοιπόν σύμφωνα με αυτόν θα ήταν δυνατόν κάθε αντικείμενο ή έργο που προέρχεται από το παρελθόν να χαρακτηριστεί ως μνημείο. Η ανάγκη για πιο ακριβή ορισμό οδήγησε στην δημιουργία τεσσάρων βασικών κριτηρίων, η ικανοποίηση των οποίων μπορεί να χαρακτηρίσει ένα έργο ή αντικείμενο ή χώρο ως μνημείο. Τα κριτήρια αυτά είναι τα εξής: α) η πρωτοτυπία ή η γνησιότητά του, β) η ιστορικότητά του, γ) η ποιότητά του και δ) ο συμβολισμός του (μήνυμα) (Τζιουβάρας, 2019). Εάν ένα αντικείμενο ή έργο αποτελεί μερικές μόνο από τις τέσσερις προαναφερθείσες προϋποθέσεις, τότε δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μνημείο. Για παράδειγμα εάν ένα αντικείμενο χαρακτηρίζεται ως σημαντικό με βάση την πρωτοτυπία του και την ιστορικότητά του θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ιστορικό ντοκουμέντο αλλά όχι και ως μνημείο. Αξίζει να

αναφερθεί ότι η έννοια ενός ιστορικού μνημείου, σήμερα, σύμφωνα με την περιγραφή του Χάρτη της Βενετίας (1964), δεν καλύπτει μόνο το μεμονωμένο αρχιτεκτονικό ή καλλιτεχνικό έργο, αλλά και «την αστική ή αγροτική τοποθεσία που μαρτυρεί έναν ιδιαίτερο πολιτισμό, μια ενδεικτική εξέλιξη ή ένα ιστορικό γεγονός» (Στέφανος, 2006; Τοντόροβα, 2015, σελ. 9).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΤΑ ΜΝΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ - ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

2.1 Ιστορία και ο χώρος στην εκπαίδευση

Η ιστορία αποτελεί ένα αναπόσπαστο κόμματι της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η σημασία της στο χώρο της παιδευτικής αξίας έχει σκοπό να δημιουργήσει και τις κατάλληλες εκείνες εικόνες όπου ο/η μαθητής/τρια θα έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα προς το τόπο, τα μνημεία και την ιστορία του. Η πρώτη αναφορά ένταξης της ιστορίας στα προγράμματα της εκπαίδευσης ξεκινάει το 1909 (Δούκα, 2018). Σύμφωνα με την εφημερίδα της κυβέρνησης είχε αποδοθεί ιδιαίτερη έμφαση πως αυτή η ένταξη θα κάνει τα παιδιά να αγαπήσουν τη πατρίδα και να γνωστοποιηθεί καλύτερα η ένδοξη και θλιβερή περιοδολόγηση της ιστορίας του ανθρώπου (Δούκα, 2018).

Δίνοντας έμφαση στο σκοπό της ένταξης της ιστορίας στη προσχολική αγωγή, περιμένουμε να δούμε την ενίσχυση των ικανοτήτων εκείνων, όπου τα νήπια μέσω της μελέτης της ιστορίας θα εξοικειωθούν με τις έννοιες του χρόνου (Δούκα, 2018). Προβλέπεται να αποκτηθούν ικανότητες με τις οποίες να μπορεί να ενισχυθεί μια συστηματική συμπλήρωση του ημερολογίου, ή των γευμάτων και το ντύσιμο των ρούχων αντίστοιχα (Δούκα, 2018). Ουσιαστικά, να αποκτήσουν μια ικανότητα να αντιλαμβάνονται το πριν το μετά και το τώρα. Μια άλλη ικανότητα που προβλέπεται να αναπτυχθεί είναι η κατανόηση μια αλλαγής και γιατί συμβαίνει αυτό, δηλαδή, να μπορεί να συγκρίνουν τα νήπια μια κατάσταση με την εξέλιξη του χρόνου (Δούκα, 2018).

Μέσα από τον τρόπο εκπαίδευσης της ιστορίας, προβλέπεται να μπορούν τα νήπια μέσα από εικόνες, κτίρια, μακέτες και εικαστικές προσεγγίσεις να μπορέσουν να αντλήσουν πληροφορίες ιστορικές, κοινωνικές, πολιτισμικές. Παρακάτω θα γίνει μια λεπτομερής περιγραφή των σημαντικότερων μνημείων της Θεσσαλονίκης και στη πορεία θα αναλυθεί ο τρόπος αξιοποίησής τους στα νηπιαγωγεία.

2.2 Λευκός Πύργος



Όσο περισσότερο ανατρέχουμε στο παρελθόν, τόσο μεγαλύτερες γίνονται οι αντιφάσεις για το πως μοιράστηκε και διαδόθηκε η αλήθεια της ιστορίας. Σύμφωνα με τις ιστορικές πηγές, ο Nathan Guedi, ένας φυλακισμένος το 1890,

επιθυμώντας την ελευθερία του, άσπρισε τον «Λευκό Πύργο» με ασβέστη, εξού και η ονομασία «Λευκό» ή αλλιώς «Beyaz-Kule» (Κυπριζόγλου, 2017). Η κατασκευή του Πύργου, ανατρέχει πολύ μεγάλη ιστορία και μάλιστα έχουν δημιουργηθεί προβληματισμοί και αρκετές θεωρίες πάνω σε αυτό. Αρχικά, μια θεωρία ήταν, πως λόγω της ομοιότητας που είχε ο Πύργος με μια ανάλογη κατασκευή στη Νότια Γαλλία, θεωρήθηκε ότι χτίστηκε από τους Φράγκους (Κυπριζόγλου, 2017). Εκείνη την εποχή οι Φράγκοι κατείχαν την Θεσσαλονίκη χρονολογικά από το 1204 έως το 1224 και έτσι υποστηρίχθηκε αυτή η λογική (Κυπριζόγλου, 2017). Ωστόσο πολύ γρήγορα αυτή η πεποίθηση αναιρέθηκε διότι βρέθηκε πάνω στη είσοδο του εξωτερικού περιβόλου του Πύργου, η τούρκικη επιγραφή η οποία μεταφράζεται με τις εξής λέξεις: «Κτισθέν κατά διαταγή του λέοντος των ανδρείων Σουλεϊμάν, έγινε ο λέων όλων των φρουρίων. Με τα λεανταροπρόσωπα δρακόντεια πυροβόλα γύρω του, αρμόζει να ονομαστεί το φρούριο αυτό λιοντάρι των οχυρών. Έτος 942 της Εγίρας του Προφήτου» (Κυπριζόγλου, 2017, σελ. 15).

Βασιζόμενη σε αυτήν την επιγραφή, οι θεωρίες περί άλλων που κατείχαν την Πόλη διαψεύδονται και από τα ιστορικά δρώμενα. Η Θεσσαλονίκη ήταν η Σελανίκ των Οθωμανών, όπως την αποκαλούσαν, ήταν μια τούρκικη κατά βάση κοινωνία επί 5 αιώνες με την δημιουργία πολλών μνημείων έχοντας ως επίκεντρο τον Λευκό Πύργο που ήταν οχυρωματικό έργο του 15ου αιώνα (Κυπριζόγλου, 2017). Το εντυπωσιακό κτίσμα έλαβε πληθώρα ονομασιών όπως αναγράφεται ιστορικά. Ονομασίες που δόθηκαν ήταν ο «Λέων των Φρουριών», με το πρώτο όνομά του Πύργου να είναι «ο Πύργος του Λέοντος» βασιζόμενη στην επιγραφή του 1535 μ.Χ. (Κυπριζόγλου, 2017). Προς τον 18ο αιώνα πήρε την ονομασία «Φρούριο της Καλαμαριάς» λόγω της γεωγραφικής θέσης που κατείχε η κατασκευή και βρισκόταν κοντά στη Πόλη Ρώμα (Κυπριζόγλου, 2017). Προς τον 19ο αιώνα της αποδόθηκε το όνομα «Πύργος των Γενίτσαρων» και το «Kanli-kule» δηλαδή ο Πύργος του Αίματος (Κυπριζόγλου, 2017). Με βάση τον Μιχάλη Χατζηγιάννου, ο Πύργος στη Θεσσαλονίκη εκείνη τη περίοδο ήταν μια «Βαστίλλη». Συγκεκριμένα, οι Γενίτσαροι θανάτωναν τους φυλακισμένους στις επάλξεις όπου το αίμα των βαρυποινιτών έβαφε τους τοίχους της πόλης αφού κάθε θανατική καταδίκη γινόταν με κανονιοβολισμό (Κυπριζόγλου, 2017). Γι' αυτό και σήμερα, η ονομασία του Πύργου ως «Λευκός» δηλώνει την θέληση μιας άσπρης μέρας έναντι του αίματος που έβαφε κάθε μέρα εκείνη τη περίοδο τους τοίχους του Πύργου της Θεσσαλονίκης. Το άσπρο αποτελούσε την θέληση της ελευθερίας που απαιτούσαν οι καταδικασμένοι.

Σύμφωνα με τις πηγές ο αρχιτέκτονας που ανέλαβε την οικοδόμηση αυτού του έργου ήταν ο Σινάν Αγά, υπό την ηγεσία του σουλτάνου του μεγαλοπρεπή Σουλεϊμάν Α' (Κυπριζόγλου, 2017). Περιγραφικά, ο Πύργος έχει κυλινδρική μορφή, το ύψος φτάνει τα 33,90 μέτρα, η διάμετρος υπολογίζεται στα 22,70 μέτρα και η περίμετρος στα 70 μέτρα (Κυπριζόγλου, 2017). Ο εσωτερικός χώρος του Πύργου είναι κυκλικός καθώς αποτελείται από κυκλικές αίθουσες (Κυπριζόγλου, 2017). Ο Πύργος διαθέτει πέντε ορόφους, ισόγειο και τον πυργίσκο (Κυπριζόγλου, 2017).

Από τον Σεπτέμβριο του 2008 ο Πύργος πλέον με τον τρόπο που έχει σχεδιαστεί μέσα στα περιορισμένα όρια του αρχιτεκτονικού χώρου που διαθέτει, στεγάζει και φιλοξενεί μόνιμες εκθέσεις με αναφορά την πόλη από την περίοδο της ίδρυσής της μέχρι και σήμερα, αναδεικνύοντας τον αστικό και πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της. Η χρήση βιντεοπροβολών, ηχητικές και άλλες διαδραστικές ή οπτικές γραφιστικές συνθέσεις μεταφέρουν πληθώρα πληροφοριών στον επισκέπτη του χώρου. Σε κάθε όροφο αναπτύσσονται θεματικές που έχουν σχέση με την διαχρονική παρουσία της Θεσσαλονίκης σε μια προσπάθεια να μνηθεί ο επισκέπτης ώστε να γνωρίσει σε πρώτο επίπεδο το ίδιο το μνημείο αλλά και τα υπόλοιπα μνημεία της πόλης.

2.3 Ροτόντα (Rotunda)

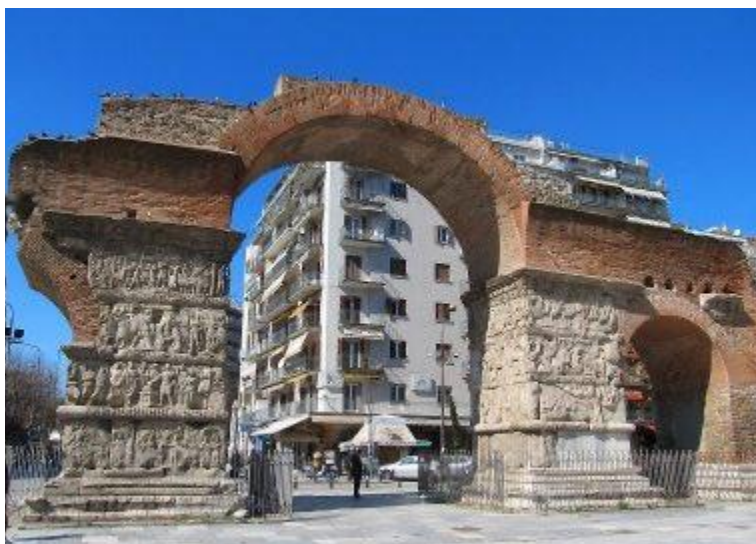


Κατά τον 4^ο αιώνα δημιουργείται μια θολωτή κυκλική δομή που ονομάστηκε Ροτόντα και υποστηρίζεται πως η αρχική χρήση του δεν είναι ακριβής (Τουρουνίδης, 2017). Ωστόσο, το κτίσμα κτίστηκε γύρω το 304 μ.Χ. στην ηγεμονική περίοδο του αυτοκράτορα Γαλερίου και η χρήση του διοριζόταν ως Μουσολείο του Γαλερίου (Τουρουνίδης, 2017). Μουσολείο ονομαζόταν εκείνος ο χώρος όπου ουσιαστικά βρίσκονταν τάφοι ανθρώπων και εσωτερικά έμοιαζε σαν κτίριο (Τουρουνίδης, 2017). Μετά το θάνατο του Γαλερίου η ιστορική χρησιμότητα της Ροτόντας άλλαξε πορεία. Σύμφωνα με τους Μιχαηλίδου, Τάντσης, & Δούση, (2023), «η μετατροπή της σε χριστιανικό ναό έγινε στα τέλη του 4ου ή στις αρχές του 5ου αιώνα και περιελάμβανε την προσθήκη πλούσιου ψηφιδωτού διακόσμου» (σελ. 12).

Η Ροτόντα αποτελεί μέχρι και σήμερα μια σημαντική ανασκόπηση του παρελθόντος καθώς εντάσσει και θρησκευτικές πεποιθήσεις και διαμάχες εκείνης της περιόδου (Τουρουνίδης,

2017). Μετά το θάνατο του Γαλερίου το 311, η Ροτόντα έμεινε αδρανής σε χρησιμότητα και χρησιμοποιήθηκε από άλλους λαούς της ανατολής με διαφορετική θρησκευτική σκοπιμότητα (Τουρουνίδης, 2017). Όταν η Θεσσαλονίκη υιοθέτησε τον χριστιανισμό τότε και η Ροτόντα λειτούργησε ως χριστιανικός ναός (Τουρουνίδης, 2017). Σύμφωνα με τον Τουρουνίδη, 2017, όταν βαπτίστηκε ο Μ. Θεοδώσιος χριστιανός, η Ροτόντα λειτουργούσε ως χριστιανική εκκλησία και στην πορεία λειτούργησε και ως μητροπολιτικός ναός (Τουρουνίδης, 2017). Σημαντική σημείωση είναι πως κατά τη περίοδο της τουρκοκρατίας μετατράπηκε σε τζαμί από τον σείχη Χορτατζί Σουλεϊμάν Εφέντη το 1591 (Τουρουνίδης, 2017). Όταν απελευθερώθηκε η Θεσσαλονίκη το 1912, αφιερώθηκε στο Άγιο Γιώργο και σήμερα αποτελεί μνημείο πολιτισμικής κληρονομιάς (Τουρουνίδης, 2017). Ο εσωτερικός χώρος του αρχιτεκτονικού μνημείου έχει δημιουργηθεί κατάλληλα για να φιλοξενεί περιοδικές εικαστικές εκθέσεις και θεματικές ενότητες με ιστορικό, κοινωνικό και πολιτιστικό ενδιαφέρον.

2.4 Η Καμάρα (Αψίδα του Γαλερίου)



Στην Θεσσαλονίκη στην οδό της Εγνατίας βρίσκεται η περίφημη και θριαμβευτική αψίδα του Γαλερίου ή αλλιώς η Καμάρα που κατασκευάστηκε το 306 μ.Χ. προς τιμήν του αυτοκράτορα Γαλερίου (Γκιρτζή, & Μπουντίδου, 2010). Η αψίδα του Γαλερίου βρίσκεται σε πολύ κοντινή απόσταση με τη Ροτόντα της Θεσσαλονίκης και λέγεται πως η κατασκευή της αψίδας είχε σκοπό να αναδείξει

την νικηφόρα εκστρατεία του Γαλερίου το 297μ.Χ στην Ανατολή μετά τους πολέμους κατά των Περσών (Γκιρτζή, & Μπουντίδου, 2010). Παραπάνω αναγράφεται πως η Ροτόντα είχε τη χρήση του ως μασωλείο του Γαλερίου αλλά αυτή η πεποίθηση γρήγορα οδηγήθηκε στη αποσάθρωση της μετά την «η αποκάλυψη δύο βασιλικών στην γενέτειρα του Γαλερίου Romuliana στη Σερβία» (Κυπριζόγλου, 2017 σελ. 42).

Χαρακτηριστικό αρχιτεκτονικό γνώρισμα του μνημείου είναι οι τέσσερις κύριοι πεσσοί της Αψίδας (Γκιρτζή, & Μπουντίδου, 2010). Η ιστορία είναι αρκετά μεγάλη και η περιγραφή των ανάγλυφων που έχουν γίνει χωρίζονται σε διάφορες ζώνες ιστορικού περιεχομένου. Στην πρώτη ζώνη έχουμε την Μάχη των Κουρδών, στην δεύτερη, την έξοδο των αιχμαλώτων από την ασσυριακή πόλη, στην τρίτη την ειρηνική υποδοχή του αυτοκράτορα σε μια εχθρική περιοχή και στην ένατη ζώνη την επιείκεια του Καίσαρα (Αρβανιτάκη, 2017). Συνεχίζει έτσι όπου μας μιλά για τον όμιλο αιχμαλώτων γυναικών ενώ στη νότια πλευρά του πεσσού

βρίσκεται η ζώνη δέκατη έκτη η οποία μας μιλά για την άφιξη του αυτοκράτορα Γαλερίου σε μια πόλη της ανατολής, στην Αρμενία, την Έριζα, ενώ στη ζώνη 20^η φαίνεται με εκφραστικότητα η νίκη του Γαλερίου στην Ανατολή (Αρβανιτάκη, 2017). Τέλος σύμφωνα με τις ιστορικές περιγραφές, στη ζώνη 24 ο Γαλέριος δέχεται από τον Βασιλιά των Περσών, τον Νάρση Πρεσβεία και στην ζώνη 27 διακρίνεται ένας βωμός με ασπίδες και νίκες (Αρβανιτάκη 2017; Κυπριζόγλου, 2017).

2.5 Άγιος Δημήτριος (Holy Church of Saint Demetrius, Patron Saint of Thessalonica)



Με πλούσια ζωγραφική και μαρμάρινη διακόσμηση ο ναός του Αγίου Δημήτριου στη Θεσσαλονίκη χρονολογείται ότι η ίδρυσή του έγινε το 414 μ.Χ. (Τορουνίδης, 2017). Σύμφωνα με τα ιστορικά δεδομένα, ο πρώτος ναός χρησιμοποιήθηκε αρχικά ως προσευχητήριο μετά το Διάταγμα των Μεδιολάνων περί ανεξιθρησκείας το 313 (Τορουνίδης, 2017). Σήμερα λειτουργεί ως έκθεση εκεί όπου μαρτύρησε ο Άγιος καθώς πάνω σε άλλο ναό χτίστηκε αυτός που σήμερα ξέρουμε ως Άγιος Δημήτριος (Τορουνίδης, 2017). Μετά την καταστροφή του 1917 κάηκε ολόκληρος, αλλά από το 1949 και μετά ξαναλειτουργεί ως ναός (Τορουνίδης, 2017). Το 1988 ανακηρύχθηκε και αυτό το βυζαντινό έργο μνημείο πολιτιστικής κληρονομιάς. (Τορουνίδης, 2017).

2.6 Κάστρα - Επταπύργιο



Σύμφωνα και με τα οθωμανικά δεδομένα, η ονομασία Yedi Kule, το φρούριο του Επταπυργίου αποτελείται

από το βυζαντινό φρούριο μέσα στο οποίο βρίσκονται και συνθέτουν δέκα (10) πύργοι (Χασιώτης, 2001). Η ιστορία έχει περιγραφές γύρω από την αιχμαλωσία των γυναικών και αντρών κατά την χρονική περίοδο του 1890 (Χασιώτης, 2001). Ενώ ο πρωταρχικός ρόλος της χρησιμότητας του ήταν να προστατεύονται οι άνθρωποι της πόλης από τις εξωτερικές απειλές, μετατράπηκε στη πορεία στην απομόνωση και αιχμαλωσία των ανθρώπων από την έξω ζωή, δηλαδή ως μια ισχυρή φυλακή με την στέρηση κάθε πιθανής ελευθερίας (Χασιώτης, 2001).



Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Μεταξά, είχε χαρακτηριστεί το φρούριο με αρνητική φήμη καθώς σωφρονιστικοί υπάλληλοι έκαναν σφοδρά και άγρια βασανιστήρια, διακίνηση ναρκωτικών και βιασμούς στους αιχμαλώτους, με το υπουργείο δικαιοσύνης να καλύπτει σθεναρά πως τίποτα από όλα αυτά δεν είχαν πραγματοποιηθεί ποτέ (Χασιώτης, 2001). Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (2003), ο δικαστικός έλεγχος ήταν περιορισμένος και δύσκολα μέχρι και σήμερα έχουμε πραγματικές αναφορές για το τι συνέβαινε μέσα στο φρούριο. Το φρούριο είχε χαρακτηριστεί ότι ήταν η είσοδος «σε ένα άλλο κόσμο, σε ένα κολαστήριο» (Χασιώτης, 2001, σελ. 21). Στο χώρο σήμερα γίνονται καλλιτεχνικές εκδηλώσεις.

2.7 Γενί Τζαμί (Yeni Cami)



Στη λεωφόρο Βασιλίσσης Όλγας βρίσκεται το σημαντικό εκείνο τζαμί που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της τουρκοκρατίας στη Θεσσαλονίκη (Βράκα, 2023). Το συγκεκριμένο τζαμί χτίστηκε ως μέρος λατρείας για τους Εβραίους που είχαν εξισλαμιστεί και συγκεκριμένα, ανήκε σε αυτούς τους λεγόμενους ντονμέδες Dönme (Βράκα, 2023). Αρχιτέκτονας αυτής της ίδρυσης ήταν ο Σικελός Βιταλιάνο Ποζέλι και γράφεται ότι ιδρύθηκε το 1902 (Βράκα, 2023). Το τζαμί λειτουργεί ως προσευχητήριο και ως μουσείο καθώς μέσα διαθέτει πληθώρα ιστορικών επιγραφών όπως διάφορα αρχιτεκτονικά στοιχεία της μουσουλμανικής εκείνης παράδοσης, ηλιακό ρολόι και γλυπτά της ρωμαϊκής εποχής (Βράκα, 2023; Κόνσουλα, 2012).



Το Γενί Τζαμί είχε βαρύνουσα θρησκευτική και γεωπολιτική ανάπτυξη στη Θεσσαλονίκη καθώς οι ιδρυτές υπήρξαν αυτοί που συνέλαβαν στην επανάσταση του 1908 εναντίον του Σουλτάνου (Παρασίδου, 2014). Μετά την αποχώρηση των Dönme, το Τζαμί τέθηκε στις υπηρεσίες του ελληνικού κράτους όπου μέσω της ανταλλαγής πληθυσμών που έγινε στην Ελλάδα και Τουρκία, φιλοξένησε αρκετούς ορθόδοξους ανταλλάξιμους (Βράκα, 2023). Από το 1925 μέχρι και το 1963, το Τζαμί λειτούργησε ως ένα σημαντικό αρχαιολογικό μουσείο το οποίο συνέλαβε στην μετάδοση της γνώσης της ελληνικής ιστορίας ,αλλά και του πολιτισμού εκείνης της εποχής (Βράκα, 2023; Κόνσουλα, 2012).

2.8 Άγαλμα Μεγάλου Αλεξάνδρου

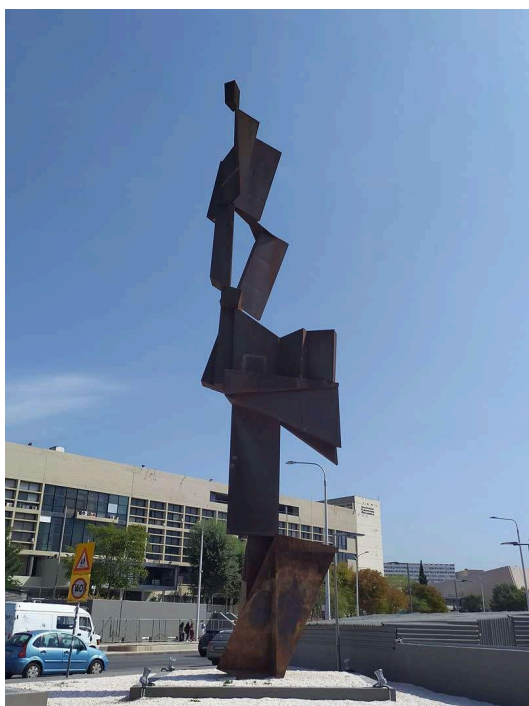
Το άγαλμα του Μεγάλου Αλεξάνδρου βρίσκεται στην παραλία της Θεσσαλονίκης δίπλα από τον Λευκό Πύργο, το οποίο διαφορετικά χαρακτηρίζεται ως ο Βασιλιάς των Μακεδόνων (Ανδρίκου, 2018). Στο συγκεκριμένο άγαλμα, φαίνεται ο Μέγας Αλέξανδρος να καβαλάει τον Βουκεφάλα, το άλογό του, το οποίο τον συντρόφευσε στις εκστρατείες του για 20 ολόκληρα χρόνια (Ανδρίκου, 2018). Το έργο αυτό το πραγματοποίησε ο γλύπτης Ευάγγελος Μουστάκας το οποίο χρονολογικά δείχνει να ανεγέρθηκε το 1973 (Ανδρίκου, 2018). Το ύψος που έχει το

άγαλμα είναι 11 μέτρα και το βάρος του φτάνει τους 4 τόνους (Ανδρίκου, 2018).



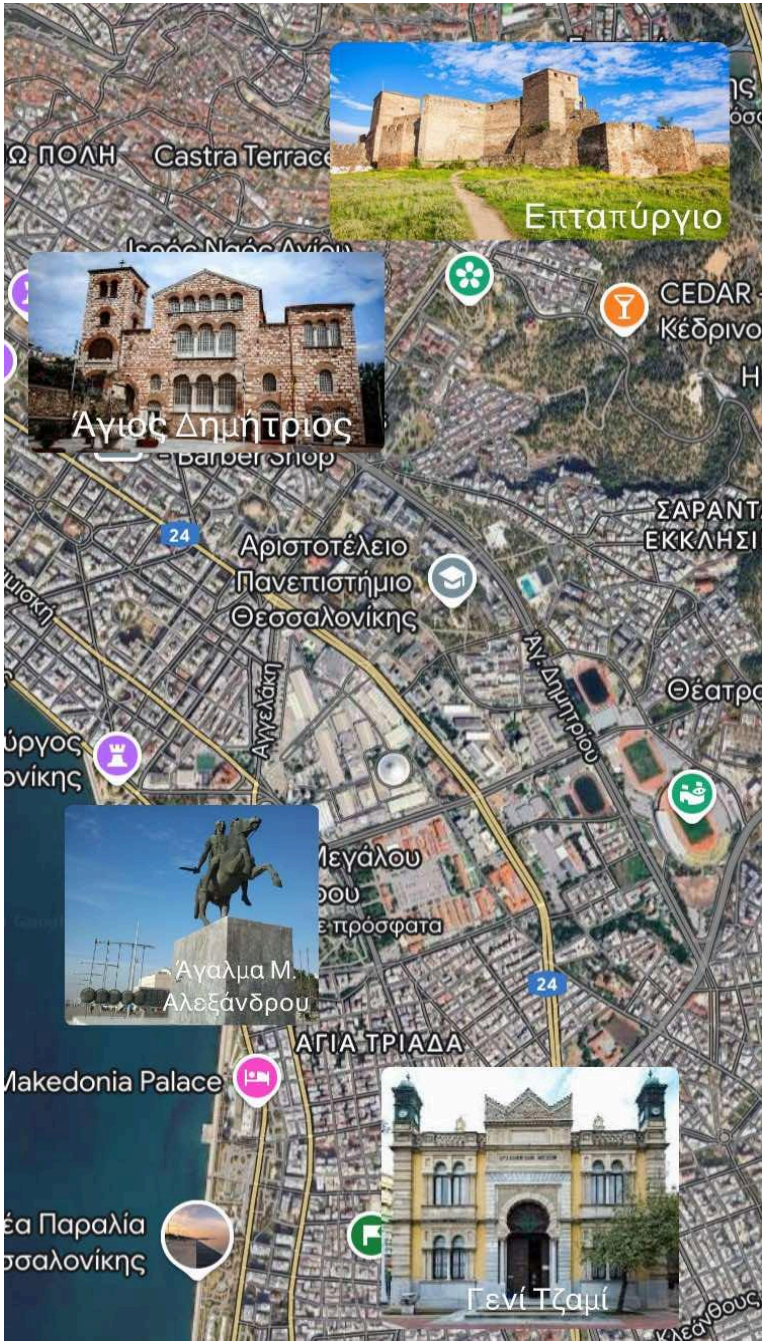
2.9 Γλυπτό ΔΕΘ ή Cor-ten (Ζογγολόπουλου)

Το 17 μέτρων κυβιστικό γλυπτό του Γιώργου Ζογγολόπουλου απεικονίζει αφαιρετικά τη Νίκη της Σαμοθράκης, συμβολίζοντας ταυτόχρονα και τη βιομηχανική ανάπτυξη της χώρας. Είναι κατασκευασμένο από γαλλικό κράμα μετάλλου (Cor- Ten) και είναι πλήρως ενταγμένο στη μοντερνιστική αρχιτεκτονική του χώρου της Διεθνούς Έκθεσης Θεσσαλονίκης. Υπήρξε το νικητήριο έργο του πρώτου (1ου) βραβείου για τη διαμόρφωση της βόρειας πύλης της ΔΕΘ. Οι πολίτες το αποκαλούσαν υποτιμητικά «το εκατομμύριο», επειδή κόστισε 1.000.000 δρχ., μην μπορώντας να αντιληφθούν το συμβολισμό του. Η ελληνική δημόσια γλυπτική ήταν και παραμένει κατά κανόνα συντηρητική, με σταθερό ύψος και συνήθως με εθνικοπολιτικές προεκτάσεις. Κατά τη δεκαετία του 1960, ένα τέτοιο έργο ήταν ασυνήθιστο και τάραζε τα νερά. [Thessaloniki arts and culture, (2013), *Γλυπτό Cor- Ten Ζογγολόπουλου, η μοναδική ιστορία του*.



2.10 Χάρτες μνημείων





ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Η Ένταξη της Ιστορίας στην Εκπαίδευση

Με βάση τα νέα δεδομένα της εκπαιδευτικής πορείας που έχουν ληφθεί, η γνώση σήμερα εγκαταλείπει τα πλαίσια της νεωτερικότητας, μια εποχή που συνδεόταν περισσότερο «με διαδικασίες εξορθολογισμού και αντικειμενικότητας και αποκτά πλουραλιστικό χαρακτήρα» (Παναγή, 2017, σελ. 11). Σύμφωνα με αυτό, η γνώση της επιστήμης στρέφει το ενδιαφέρον της περισσότερο ώστε να αναπτύξει μια δυναμική διαλεκτικότητα ανάμεσα στον άνθρωπο και τον κόσμο (Παναγή, 2017). Ο/Η εκπαιδευτικός δεν έχει πλέον μόνο τη μετάδοση της γνώσης μέσα από αυστηρά πλαίσια που ενέχει μεμονωμένα περιεχόμενα, αλλά παίρνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή, αντιλαμβανόμενος πως ο/η μαθητής/τρια/τρια πρέπει να είναι το επίκεντρο και όχι εκείνος μια εξουσιαστική φιγούρα (Παναγή, 2017). Η νέα παιδαγωγική τάση έχει σκοπό ώστε ο/η μαθητής/τρια/τρια να μπορεί να βρίσκει λύσεις για πολλά υαρκτά προβλήματα που απαιτεί η καθημερινότητα.

3.2 Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις για την Ανάδειξη των Μνημείων στο Νηπιαγωγείο

3.2.1 Maria Montessori

Σε αυτό το σημείο θα αναλυθεί αρκετά το κίνημα της Μοντεσσόρι και η σημαντική επίδρασή της στην αγωγή των παιδιών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Το 1870, στο Κιαραβάλλε, που είναι μια επαρχία της Ιταλίας, γεννήθηκε η Μαρία Μοντεσσόρι (Τσικιάκη, 2013). Χαρακτηριστικό γνώρισμα της οικογένειας και μάλιστα εκείνης της εποχής, ήταν ο συντηρητικός τύπος αναγωγής που χαρακτήριζε τόσο τη μητέρα της, όσο και το πατέρα της με αποτέλεσμα, η παιδική ζωή της Μαρίας να μην ήταν τόσο ευχάριστη (Ackerman, 2019). Η πειθαρχία δεν ήταν στα πλαίσια της ιδεολογίας που η Μαρία είχε φιλοσοφήσει ως πλαίσιο αναγωγής γεγονός που ο δρόμος που διένυσε στην πορεία επηρέασε θετικά τον κόσμο της παιδαγωγικής κοινότητας (Thayer-Bacon, 2011).

Από μικρή η Μοντεσσόρι φαινόταν μια χαρισματική κοπέλα με έντονες ακαδημαϊκές ικανότητες, μεγάλη κλίση στα μαθηματικά και φημιζόταν για τις απροσδόκητες παρατηρήσεις που έκανε στους συμμαθητές της (Kramer, 2017). Συνεχίζοντας, η Μαρία παρά τις αντιφάσεις των γονιών της και κυρίως της μητέρας της, αποφάσισε να σπουδάσει ιατρική και αναδείχθηκε, η πρώτη γυναίκα στην Ιταλία που πήρε πτυχίο ιατρικής αλλά έγινε και η πρώτη γυναίκα γιατρός στην Ιταλία (Kramer, 2017). Με βάση κάποιες μελέτες, στην ιατρική, η Μοντεσσόρι ξεκίνησε να ασχολείται και να επισκέπτεται τα άσυλα των ψυχοπαθών και μέσω αυτής της ενασχόλησης ξεκίνησε και το μεγάλο ενδιαφέρον της για τα

«απροσάρμοστα» παιδιά, όπως τα έλεγαν εκείνη την εποχή, τα οποία τα τοποθετούσαν στην ίδια κατηγορία με τους ψυχοπαθείς (Cohen, 1974).

Η Μοντεσσόρι ανέλαβε την διεύθυνση του Πρώτου Κρατικού Σχολείου που διέθετε «απροσάρμοστα παιδιά» κατά την περίοδο 1899-1901 και όσο μεγαλύτερη ήταν η διατριβή της με αυτόν τον κόσμο, τόσο πιο έντονη έγινε η άποψή της πως «η διανοητική αναπηρία ήταν μάλλον παιδαγωγικό πρόβλημα, παρά ιατρικό» (Τσικάκη, 2013. Σελ. 4). Το 1909, η Μοντεσσόρι εγκατέλειψε την ενασχόληση της με τα «απροσάρμοστα παιδιά» καθώς οι αντιλήψεις τις προς την παιδαγωγική κοσμοθεωρία άρχισαν να αναπτύσσονται με πολύ διαφορετικό πλαίσιο, σε σχέση με την ιδεολογία που διατηρούσαν τα παιδαγωγικά συστήματα εκείνης της περιόδου (Τσικάκη, 2013).

Το 1906 ιδρύεται ένα πρωτότυπο νηπιαγωγείο από την Μαρία Μοντεσσόρι σε μια συνοικία στη Ρώμη όπου την είχε ο Σαν Λορέντζο (Kramer, 2017). Εκεί, λοιπόν, κυριαρχούσε μια ασύστολη αθλιότητα και φτώχεια όπου με τις προσπάθειες της Μαρίας διαμορφώθηκε ένας χώρος που ονομάστηκε «Σπίτι του παιδιού». Οι ηλικίες κυμαίνονταν από 3 μέχρι 6 χρόνων φιλοξενώντας εκπαιδευτικά, 60 παιδιά, γεγονός που την οδήγησε να ανακαλύψει ακόμα καλύτερα την φύση του παιδιού (Cohen, 1974). Σύντομα, πολλά της βιβλία για την νέα της παιδαγωγική αντίληψη άρχισαν να κυκλοφορούν και το 1914 η Μοντεσσόρι ξεκίνησε να διδάσκει στην Αμερική με την πορεία της να αρχίζει να γίνεται αρκετά σημαντική, κάνοντας περιοδείες σε παγκόσμια κλίμακα (Cohen, 1974). Για 40 ολόκληρα χρόνια, η Μαρία δεν έπαυε να μελετά να κάνει περιοδείες και να βελτιώνει τη μέθοδο της (Cohen, 1974).

3.2.2 Η επιρροή του Itard και Seguin στην Μοντεσσοριανή μέθοδο

Με βάση τις ιστορικές αναγραφές, η Μοντεσσόρι επηρεάστηκε πάρα πολύ από τον Itard και Seguin, οι οποίοι ήταν δύο μεγάλοι γιατροί της Γαλλίας με σημαντικές επισημάνσεις στο χώρο της παιδαγωγικής (Quarfood, 2022). Η Μοντεσσόρι προσπαθούσε να βρει εκείνα τα ερεθίσματα που θα συνέβαλαν στην ανάπτυξη της προσοχής του παιδιού, εκείνα τα ερεθίσματα δηλαδή, που «θα μπορούσαν να σταθεροποιήσουν την προσοχή, να δραστηριοποιήσουν την κίνηση και να οργανώσουν την ευφυΐα» (Τσικάκη, 2013. Σελ. 5). Με βάση αυτόν τον παιδαγωγικό στόχο της, η Μοντεσσόρι και ο Seguin, αντλούσαν την ίδια άποψη, πως η αγωγή πρέπει να αρχίζει από το μυϊκό σύστημα. Σύμφωνα με αυτό, η μυϊκή και αισθητική λειτουργία κινούν την άσκηση διανοητικών ικανοτήτων και νευρώσεων των παιδιών με αποτέλεσμα μέσω της φροντίδας και της μετάδοσης των γνώσεων ελεύθερα, να γεννιέται η θέληση για την αγωγή (Quarfood, 2022). «Τόσο ο Seguin όσο και η Μοντεσσόρι πιστεύουν στο αδιαίρετο της προσωπικότητας του ατόμου και συνεπώς, στην αλληλεξάρτηση της ανάπτυξης των διαφόρων λειτουργιών» (Τσικάκη, 2013, σελ. 5).

Οι δύο αυτοί επιστήμονες φάνηκαν να διατρέχουν μεγάλη ομοιότητα, ακόμα και στα προβλήματα που αποτελούσαν τα θέματα αυθεντίας και ελευθερίας (Quarfood, 2022). Μάλιστα, σε αυτό το σημείο η Μοντεσσόρι επηρεάστηκε αρκετά από τον Seguin καθώς ο ίδιος είχε τοποθετηθεί ότι η αυθεντία πρέπει να διαθέτει έναν ορισμένο τρόπο αυθεντίας ειδάλλως η παθητική υπακοή δημιουργεί στα παιδιά την ανικανότητα να αναπτύξουν

πρωτοβουλίες που είναι πάρα πολύ σημαντικό για την δημιουργικότητα τους (Quarfood, 2022). Συνεπώς, σύμφωνα με τον Seguin, η συγκεκριμένη αυθεντία πρέπει να αντικατασταθεί και να υιοθετηθεί στο παιδαγωγικό σύστημα ένας πιο ελεύθερος τρόπος εκπαιδευτικής πειθαρχίας (Quarfood, 2022).

Σε αυτό σημείο, η Μοντεσσόρι ακολούθησε πάρα πολύ την άποψη του Seguin, ωστόσο οι ριζικές διαφορές τους κατατάσσονταν στην αποδοτικότητα και μέθοδο της αγωγής αυτής. Η Μοντεσσοριανή πεποίθηση υποστηρίζει την μελέτη του ατόμου και όχι την γραφή απορρίπτοντας τότε κάθε δογματισμό που αφορούσε την διδασκαλία της γραφής (Catherine, Javier, & Francisco, 2020). Πιο συγκεκριμένα, ο Seguin βασίζει τη θεωρία του πώς μέσω της όρασης το παιδί αποκτά την σταθεροποίηση της προσοχής καθώς μέσω του σχεδίου θα μάθει να γράφει (Catherine, Javier, & Francisco, 2020). Έτσι, η μοντεσσοριανή πεποίθηση υποστήριξε αυτή τη λογική όχι με τη γραφή αλλά με τη μελέτη του ατόμου, ωστόσο, ακολούθησε ένα στάδιο γραφής σε 3 χρόνους που ήταν πολύ κοντά στη άποψη του Seguin (Catherine, Javier, & Francisco, 2020). Σε γενικές γραμμές, η Μοντεσσόρι ακολούθησε με διάφορους τρόπους σημαντικά τις αντιλήψεις των επιστημόνων αυτών οι οποίοι βοήθησαν σημαντικά στην παιδαγωγική της μέθοδο.

3.2.3 Η Θρησκευτική στάση της Μοντεσσόρι

Στην άλλη όχθη, δεδομένου και των χρονικών πλαισίων, η Μαρία Μοντεσσόρι ήταν θρησκόληπτη και ήθελε να εντάξει στη παιδαγωγική προσέγγιση και την θρησκευτική αγωγή. Ακόμα και εκεί η τάση της είχε ως επίκεντρο την αυτονομία του παιδιού και όχι την μεταλαμπάδευση μιας αυταρχικής συμπεριφοράς που θα είχε ως αποτέλεσμα την απιστία προς τον Θεό (Τσικάκη, 2013). Σύμφωνα με τον Jonker (2015), η Μοντεσσόρι, βασιζόμενη πάνω στα συναισθήματα της παιδικής ψυχής κατανόησε πως τα παιδιά είναι ακόρεστα δηλαδή ικανά να γοητευτούν από την θρησκευτική αντίληψη αλλά όχι με αυτοσκοπό και υποχρέωση (Jonker, 2015). Ουσιαστικά, η ουσία της ήταν ότι το παιδί να είναι πιο εύκολο να μάθει κάτι με το να ζει μια συγκεκριμένη μάθηση από το να πρέπει να την κατανοήσει με παθητική υπακοή.

3.2.4 Η Μοντεσσοριανή μέθοδος και οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί στα νηπιαγωγεία

Με βάση όσων αναλύθηκαν παραπάνω, η Μοντεσσοριανή μέθοδος αποτελεί ένα αναπόσπαστο κίνημα στην νέα αγωγή αλλά επίσης στα νηπιαγωγεία αποτελεί μια εκπληκτική μέθοδος μάθησης για την ανάπτυξη της δημιουργικότητάς και κατανόησης ενός πιο δύσκολου μαθήματος, όπως είναι η ιστορία (Μαχαίρα, 2021). Η Μοντεσσοριανή μέθοδος δημιουργεί ένα σχολείο που λειτουργεί με οικογενειακή ατμόσφαιρα, που στοχεύει η διδασκαλία να ενέχει προσωπικό χαρακτήρα δηλαδή η βάση να είναι η προσωπική εμπειρία και δραστηριότητα του παιδιού (Μαχαίρα, 2021). Συνεχίζοντας εδραιώνει τα ερεθίσματα

εκείνα που συμβάλλουν στην ελευθερία και τη κρίση πάρα στην απομνημόνευση μιας πληροφορίας χωρίς αποτέλεσμα (Μαχαίρα, 2021). Τέλος ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία που διαθέτει η Μοντεσσοριανή μέθοδος είναι ότι μέσω της αυτονομίας το παιδί, δημιουργεί την ικανότητα της ανάπτυξης της ανθρωπιστικής αγωγής αλλά και την ουδετερότητα απέναντι σε θέματα θρησκευτικού ενδιαφέροντος (Μαχαίρα, 2021).

Σε αυτό το σημείο, θα αναλυθεί με έρευνες η παιδαγωγική αυτή μέθοδος στα παιδιά του νηπιαγωγείου. Αξιοσημείωτη είναι και η αναφορά της ελευθερίας που εντάσσει στη μέθοδο της, καθώς εστιάζει πως η απόλυτη ελευθερία δεν είναι ο σκοπός αλλά η ελευθερία εκείνη που δεν καταπιέζει την προσωπικότητα του παιδιού μέσω της φροντίδας που του δίνεται (Μαχαίρα, 2021). Η Μοντεσσοριανή μέθοδος ξεκινάει την πορεία της εστιάζοντας πως οι πράξεις προηγούνται τις σκέψεις και γι' αυτό τον λόγο κατέκρινε πολλά παιδαγωγικά συστήματα ότι η διδασκαλία εύκολων θεμάτων αμβλύνει τη προσοχή του παιδιού και δεν την κρατά σταθερή (Μαχαίρα, 2021). Σύμφωνα με άλλους παιδαγωγούς «η νόηση των μικρών παιδιών ηλικίας κατώτερης των πέντε ετών δεν είναι ικανή να δεχτεί κάθε είδους μορφωτικό αγαθό», μια φράση που η Μοντεσσοριανή μέθοδος απορρίπτει εντελώς (Μαχαίρα, 2021, σελ. 9).

Πλέον, η Μοντεσσοριανή μέθοδος εγκαθιδρύεται σε παγκόσμια κλίμακα και εντάσσουν τις μεθόδους της όχι μόνο για την μαθησιακή συνεισφορά, αλλά διότι η συγκεκριμένη παιδαγωγική στάση αποτελεί και ένα βασικό προϊόν δημιουργικής εξέλιξης του παιδιού πριν εισέλθει στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη πληθώρα ερευνών, η Παπαδοπούλου (2020), ανέλυσε αρκετά την Μοντεσσοριανή μέθοδο σε συσχέτιση με τα μαθηματικά και παρατήρησε πώς τα παιδιά αποκτούσαν την κατανόηση βασικών εννοιών των μαθηματικών που θα φανούν χρήσιμα στο απώτερο μέλλον (Γκουτζίνα, 2013). Συγκεκριμένα ο τρόπος μάθησης του Μοντεσσοριανού συστήματος υποστηρίζεται ότι το παιδί έχει μια μαθηματική τάση και ένα απορροφητικό νου να μπορεί να υιοθετήσει πληθώρα πληροφοριών που φαντάζουν δύσκολες (Γκουτζίνα, 2013). Σε πολλές έρευνες έχει επιβεβαιωθεί πως τα παιδιά ηλικίας 3 και 4 καταφέρνουν μέσω του Μοντεσσοριανού συστήματος να μετράνε από το 1 έως το 100 (Μαχαίρα, 2021).

Η ιστορία ενέχει όπως έχει αναλυθεί και παραπάνω, περίπλοκες έννοιες καθώς εντάσσει τον χρόνο που περιπλέκει την κατανόηση αυτής της έννοιας για τα νήπια. Βασιζόμενη σε αυτή τη σκέψη, η Μοντεσσοριανή μέθοδος αποτελεί ένα από τα πιο καινοτόμα και βασικότερα παιδαγωγικά δραστικά συστήματα που έχει αναδείξει πως ακόμα και η κατανόηση ενός ιστορικού πλαισίου μπορεί να γίνει κατανοητός με τις παρακάτω Μοντεσσοριανές μεθόδους.

Σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι, το παιδί πριν εμβαθύνει σε σύνθετες έννοιες πρέπει πρώτα να κατανοήσει απλές έννοιες (Μοντεσσόρι, 1978). Αρχικά έχουμε την επανάληψη μιας άσκησης. Κανένα μάθημα, καμία συμπεριφορά και καμία προσοχή δεν θα σταθεροποιηθεί και θα παραμείνει στο νου των παιδιών εάν δεν επαναληφθεί με συγκεκριμένο τρόπο (Αγγούρια, 2018; Μαχαίρα, 2021; Τσικάκη, 2013). Σε αυτό το σημείο, τα νήπια έχουν μια τάση να επαναλαμβάνουν ένα θέμα χωρίς κάποιο ενδιαφέρον και μάλιστα πριν τελειώσει ακόμα και η ενασχόληση τους με αυτό, παρατηρείται να μεταπηδούν σε ένα άλλο θέμα λόγω

της φύσης του ανθρώπου να βαριέται αρκετά γρήγορα (Αγγούρια, 2018). Στην έρευνα του Μαχαίρα (2021) καταγράφεται το πείραμα της Μοντεσσόρι, όπου έφτιαξε ένα χώρο (μπάνιο) με καθρέφτες που ήταν στο ίδιο ύψος με τα νήπια, γεγονός που θα τους χάριζε μεγαλύτερη ευκολία να πλένουν τα χέρια τους. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν η επίμονη των παιδιών να συνεχίσουν να κάνουν την ίδια άσκηση με υπερηφάνεια για το κατόρθωμά τους.

Επόμενη στρατηγική της Μοντεσσόρι ήταν τα παιχνίδια. Σύμφωνα με τη Λαζινού (2014) ενώ τα παιδιά είχαν πληθώρα επιλογών από παιχνίδια πάλι η προσοχή δεν σταθεροποιούνταν καθώς βαριόντουσαν εύκολα. Επομένως, αυτό που κατανόησε είναι η σύνδεση με τη προηγούμενη τεχνική, όπου ουσιαστικά λόγω της εξελικτικής ικανότητας που έχει το παιδί να αναπτύσσεται, ακόμα και τα παιχνίδια πρέπει να έχουν σωστή επαναλαμβανόμενη άσκηση (Μαχαίρα, 2021). Κατά συνέπεια, έδωσε σημασία στις αισθήσεις του παιδιού όπου παρατήρησε πως όταν τα παιδιά με κλειστά μάτια άγγιζαν ο ένας τον άλλον, δημιουργούταν μια έναρξη και άλλων ερεθισμάτων όπως η αύξηση της θερμοκρασίας μέσω της αφής (Μαχαίρα, 2021; Τσικάκη, 2013). Πιο συγκεκριμένα «Τα αντικείμενα, μπορούσαν να ψηλαφηθούν, να τακτοποιηθούν, να συναρμολογηθούν και να τοποθετηθούν με πολλούς τέλειους τρόπους, αρκεί το παιδί να είχε συνηθίσει στη σωστή παρατήρηση» (Μαχαίρα, 2021, σελ. 19).

Επόμενη στρατηγική που έχει η μέθοδος της Μοντεσσόρι είναι η σιωπή. Σύμφωνα με ένα εκπληκτικό πείραμα της Ιταλίδας παιδαγωγού που έκανε στη τάξη με ένα μωρό αγκαλιά και με απόλυτη σιωπή, κατανόησε τις παρακάτω ενέργειες. Τα παιδιά όταν τους ασκείς ένα διαφορετικό τρόπο πειθαρχίας, όπως έκανε η Μοντεσσόρι που τα καλούσε να έρθουν όλα κοντά στο μωρό με απόλυτη ησυχία, το κάθε ένα από αυτά έτρεχε με προθυμία και με απόλυτη προσοχή έχοντας ως βασικό μέλημα τη σιωπή (Μαχαίρα, 2021; Μοντεσσόρι, 1978). Μέσα από αυτή τη πράξη, ενώ ήθελε να τους ευχαριστήσει με γλύκισμα εκείνα δεν δέχτηκαν και μάλιστα αρνήθηκαν κατηγορηματικά, καθώς αυτά έτρεχαν με προθυμία προς το μωρό με έντονο ενδιαφέρον και ένιωθαν το κάλεσμα τους ως βραβείο και δώρο ταυτόχρονα (Μαχαίρα, 2021; Παππά, 2022). Συνεπώς μέσω αυτής της παρατήρησης η σιωπή είναι ένα άλλο μεγάλο μέσω στρατηγικής που χρησιμοποιείται σήμερα, καθώς ενισχύει άλλες δημιουργικές δεξιότητες των παιδιών.

Επόμενη σημαντική στρατηγική που υιοθέτησε το Μοντεσσοριανό σύστημα ήταν η αξιοπρέπεια. Σύμφωνα με Μαχαίρα, (2021), τα παιδιά κανονικά δεν είναι δειλά, αλλά γίνονται δειλά μέσα από ένα εκφοβιστικό περιβάλλον τιμωρίας και ανταγωνισμού που κατάργησε η Μοντεσσόρι στις μεθόδους της. Συνεπώς σε ένα πείραμα που έκανε στα παιδιά, αποφάσισε να τους δείξει πως να καθαρίζουν τη μύτη τους. Αυτό το μικρό και αθώο δίδαγμα πρόσφερε μια τρομακτική ικανοποίηση στα παιδιά καθώς ακόμα και σήμερα δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά προσβάλλουν τα άλλα πάνω σε αυτό το θέμα (Τσικάκη, 2013). Επομένως, αυτό το μικρό δίδαγμα ήταν αρκετό για να περαστεί το μήνυμα ότι τα παιδιά δεν πρέπει να φοβούνται και να εκφράζουν ανενόχλητα αυτό που τόσο έντονα κοινωνικά έχει χαρακτηριστεί αμήχανο και αηδιαστικό. Είναι μέρος της φύσης να φυσάμε τη μύτη μας άρα και με αυτήν την αθωότητα κατεδαφίζονται φραγμοί και φόβοι προς την εξέλιξη της

κοινωνικής τους διάστασης γεγονός που δείχνει ότι τα παιδιά αν και μικρά διατρέχουν υψηλά επίπεδα αξιοπρέπειας από ότι μπορεί να αντιληφθεί ένας μεγαλύτερος προς αυτά (Τσικάκη, 2013; Παππά, 2022; Κρίθαρα, 2020).

Επόμενη μέθοδος είναι η αυθόρμητη πειθαρχία. Σύμφωνα με την Μοντεσσόρι (1978), η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί και μια από τις ενδιαφέρουσες. Είναι εκείνη η στρατηγική που εδραιώνει όλες τις παραπάνω μεθόδους και καταλήγει εν μέρει σε αυτήν, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν μια συγκεκριμένη μάθηση ή να κατανοούν μια συγκεκριμένη πράξη αυτούσια και εκούσια με πειθαρχία και απόλυτη προθυμία (Μαχαίρα, 2021; Τσικάκη, 2013). Είναι εκείνη η μέθοδος όπου τα παιδιά ενεργούν ελεύθερα ακριβώς διότι η εντολή που τους ζητήθηκε δεν επιβλήθηκε αλλά υποδείχθηκε σωστά απέναντι στον εγωκεντρικό χαρακτήρα που διαθέτουν στη συγκεκριμένη ηλικία (Τσικάκη, 2013).

Σύμφωνα λοιπόν με όσα αναφέρθηκαν έγινε μια μικρή ανάλυση της Μοντεσσοριανής δράσης και το ποιας είναι στο χώρο των νηπιαγωγείων και ποιο σκοπό αποτελεί. Σήμερα τοποθετείται ως απαίτηση σχεδόν σε όλα τα νηπιαγωγεία ιδιωτικά και δημόσια και έχει δείξει πόσο σημαντική είναι η στάση που έχει στη παιδαγωγική κοινότητα. Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες αξιολογικές παιδαγωγικές δράσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών όπως είναι του Waldorf και Reggio Emilia, καθώς σέβονται το παιδί ως αυτόνομη προσωπικότητα και δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Παπαναστασίου, & Παρούση, 2017). Παρακάτω θα αναλυθούν οι εικαστικές προσεγγίσεις που μπορούν να υιοθετηθούν στα νηπιαγωγεία με σκοπό να αναδειχθούν τα μνημεία έχοντας ως βασική παιδαγωγική μέθοδο τη Μοντεσσοριανή.

3.3 Εικαστικές προσεγγίσεις για την ανάδειξη των μνημείων στο νηπιαγωγείο

Τα μνημεία αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι της μουσειακής εκπαίδευσης καθώς πολλά από τα μνημεία τα οποία καλούμαστε να κατανοήσουμε μέσα από τα μαθήματα της ιστορίας αποτελούν τα ίδια μουσεία του τόπου μας. Σύμφωνα με την Παναγή, 2017, τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων αυξάνουν με έναν εξαιρετικό τρόπο την συχνότητα της επισκεψιμότητας και έτσι διατηρούν τη βιωσιμότητα που τους αρμόζει μέσα από διάφορα εκπαιδευτικά εργαλεία που θα αξιοποιηθούν παρακάτω (Παναγή, 2017).

Τα περιεχόμενα της εκπαιδευτικής προσέγγισης έχουν επαναπροσδιοριστεί και έχουν εντάξει εικαστικούς μεθόδους από τη θεατροπαιδαγωγική και άλλες τέχνες όπως είναι η μουσική και η ζωγραφική (Κρίθαρα, 2020). Για παράδειγμα η θεατροπαιδαγωγική δράση ενέχει θεμελιώδη έννοιες που αφορούν την εμπειρία και το βίωμα που αποτελεί και τον πυρήνα για τη κατανόηση μια μουσειακής ιστορικής έννοιας (Κρίθαρα, 2020). Σύμφωνα με την Νικόνανου, 2010, η δημιουργία νοημάτων με σκοπό να αναδείξει μια μουσειακή έκθεση ή ένα μνημείο μέσα σε μια τάξη, ενισχύει τη προσοχή των παιδιών. Για παράδειγμα, μια νοηματική τεχνική αφορά το κουκλοθέατρο, δραστηριότητες που ενέχουν αφήγηση ιστοριών, παιχνίδια ρόλων και παντομίμα (Νικόνανου, 2010).

Σε μια έρευνα του Πυρομάλλη, (2023), η παντομίμα δείχνει να κερδίζει τα ηνία καθώς μέσα από την νοηματική της φύση κάνει το μαθητή να προσπαθεί να λύσει το γρίφο αλλά είναι και μια διαδικασία που θα απομνημονευτεί καλύτερα στο μυαλό τους καθώς δεν έχει αυτοσκοπό και επίκριση η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση. Οτιδήποτε καλείται να γίνει μαθησιακά με πιο παιγνιώδη τρόπο τείνει το μαθητή να μην βαριέται αλλά και να αναζητάει καλύτερα την κατανόηση της εκάστοτε πληροφορίας (Κρίθαρη, 2020; Πυρομάλλη, 2023).

Με βάση τις σύγχρονες θεωρίες που βασίζονται σε Bruner, του Dewey και του Vygotsky τονίζουν και δίνουν έμφαση στο μορφοπαιδευτικό χαρακτήρα της θεατροπαιδαγωγικής. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που εξηγούν είναι ότι η θεατρική τεχνική συμβάλλει στη ανάπτυξη της διανοητικής, γνωστικής και συγκινησιακής ικανότητας του ατόμου (Πανάγη, 2017). Συνεπώς η θεατροπαιδαγωγική τεχνική αποτελεί έναν πολύ ενδιαφέρον τρόπο αξιοποίησης για την ανάδειξη ενός μνημείου ή ενός ιστορικού πλαισίου καθώς η παιδαγωγική της τεχνική πλάθει και δημιουργεί μια ιστορία που εντάσσει το κόσμο να τον υποστηρίζει δηλαδή να γίνει μέρος του και να πάρει ρόλο (Πανάγη, 2017). Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται μια σύνδεση από αλληλεπιδράσεις και από δάσκαλο σε μαθητή αλλά και από μαθητή στα άλλα μέλη της τάξης, με αποτέλεσμα να κάνουν συνδέσεις με την πραγματικότητα.

Η ιστορία που διαμορφώνεται ή μελετάται από τους συμμετέχοντες μπορεί να έχει ιδιαίτερη παιδευτική σημασία και να οδηγήσει σε ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η κατάκτηση αφηρημένων εννοιών» (Πανάγου 2017, σελ. 38). Σύμφωνα με τον Andersen, (2004), η θεατροπαιδαγωγική δημιουργεί στους μαθητές ένα μαγικό «εάν». Αυτό που συμβαίνει είναι ότι μπορεί να κάνει το μαθητή να εμπλακεί σε ένα πλαίσιο δράσης, όπου μέσα από τον υποθετικό τρόπο που παρουσιάζεται η ιστορία να επιφέρει ενεργή θέληση του μαθητή να συμμετέχει καθώς και μαθησιακό όφελος επειδή η γνώση με αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο κατανοήσιμη και όχι περίπλοκη (Πανάγου 2017).

Σε αυτό το σημείο παρουσιάζεται το δράμα στην εκπαίδευση και η συνεισφορά του ως τεχνική ώστε να μεταφέρει ένα συγκεκριμένο θέμα μαθήματος στα παιδιά πιο εύκολα. Αυτή η γνωστική ενέργεια δείχνει να έχει εκπληκτικά αποτελέσματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά γίνονται και προσπάθειες και στα νηπιαγωγεία (Andersen, 2004). Η μεγάλη διαφορά που έχει το δράμα στα θέατρα είναι ότι εκεί ο ρόλος είναι μια παρουσίαση προς στο κοινό ενώ το δράμα στην εκπαίδευση τοποθετεί όλη τη τάξη να έχει ρόλους και να φανταστεί ένα υποθετικό σενάριο με αποτέλεσμα ο συμμετέχοντας να είναι ταυτόχρονα και παρατηρητής (Andersen, 2004). Συνεπώς, καθώς τα νήπια είναι αρκετά μικρά για να διαχειριστούν περίπλοκες ονομασίες και έννοιες του χρόνου, μια δραματική θεατρική παρουσίαση ενός μνημείου που να ενέχει ρόλους γύρω από την ιστορία, το πως συνέβη και την αρχιτεκτονική του θα συμβάλει σε μια πιο εύκολη κατανόηση του μνημείου. Άλλωστε σκοπός είναι η ανάδειξη αυτής της ιδέας και όχι καταναγκασμού η μάθηση περίπλοκων εννοιών.

Βασιζόμενη κυρίως στις μεθόδους της Μοντεσσόρι, η επαναλαμβανόμενη άσκηση με την σωστή υπόδειξη έχει δείξει να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα. Η ιστορία στα νηπιαγωγεία μπορεί να ενταχθεί με τρόπους όπως είναι η ζωγραφική, η δημιουργία μακετών, η αφήγηση

ακόμα και μέσω φωτογραφιών (Putri, 2004). Επειδή ακριβώς η ιστορία είναι ένα μάθημα που μπορεί να γίνει αρκετά βαρετό ιδίως για τα παιδιά του νηπίου, οι εικαστικές προσεγγίσεις μπορούν να εκμαιεύσουν τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες ώστε το παιδί να μπορεί να ξεχωρίζει ευχάριστα ένα μνημείο και ποιο είναι αυτό. Σύμφωνα και με τη πρώτη μέθοδο που έχει η επαναλαμβανόμενη άσκηση, ο συνδυασμός μια εικαστικής προσέγγισης όπως είναι η δημιουργία μακετών έχει λάβει πολύ θετικά αποτελέσματα τόσο στη δημιουργικότητα αλλά και στη θέληση των παιδιών να προσπαθούν με μεγάλη προθυμία να τελειοποιήσουν αυτό το «σπιτάκι». Ας αναλογιστούμε τα παιδιά όταν παίζουν στη θάλασσα. Περνούν ώρες φτιάχνοντας κάστρα με κουβαδάκια ασχέτως αν ξέρουν ότι αυτό το έργο δεν θα το ξαναδούν ή με ένα κύμα θα εξαφανιστεί. Τα ερεθίσματα που δημιουργούνται μέσα από αυτή τη παιγνιώδη διαδικασία ενισχύουν τη δημιουργικότητα αλλά ακόμα και την ευχαρίστηση των ίδιων ότι πέτυχαν έναν σκοπό (Μαχαίρα, 2021).

Σύμφωνα με Putri (2004) οι μακέτες αποτελούν έναν εκπληκτικό τρόπο ώστε να σχεδιαστεί ένα μνημείο με τις κατάλληλες οδηγίες και είναι μια ευχάριστη ενασχόληση να αναδείξει το παιδί άλλες πτυχές της ικανότητας του. Άλλωστε μια μακέτα ή η δημιουργία ενός «σπιτιού-μνημείου» δεν είναι εύκολο και η εκτέλεση του μπορεί να φέρει στο φως μελλοντικές ικανότητες του παιδιού που να μην είχε ανακαλύψει έως τότε (Caires, Barbosa, & Hanyou, 2020). Επιπλέον η δημιουργία μακετών, κατασκευή χαρτιών και άλλων τέτοιων ενασχολήσεων πέρα από την ανάδειξη ενός τόπου συμβάλλουν στην ανάπτυξη της περιβαλλοντολογικής εκπαίδευσης και πολιτικής καθώς, αυτές οι δύο έχουν άμεση αλληλεξάρτηση (Καρπενήσης, 2018). Αναλογιζόμενη και το πως ονομάζεται η ιστορία στα νηπιαγωγεία ως μελέτη περιβάλλοντος, γίνεται κατανοητό ότι η συγκεκριμένη εικαστική προσέγγιση έχει πολύ θετικό αντίκτυπο στα νήπια.

Συνεχίζοντας, μια άλλη εικαστική μέθοδος που δείχνει να βοηθάει τα παιδιά είναι και η μάθηση του λεξιλογίου μέσω φωτογραφιών που αποσκοπούν στη πραγματικότητα. Σύμφωνα με την έρευνα των Thompson & Williams (2009), η φωτογραφία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα πολύ σημαντικό θεμέλιο μάθησης για την έναρξη ιστορίας και ενίσχυσης της φαντασίας των παιδιών ασχέτως αν αυτό που περιγράφουν είναι σωστό ή λάθος. Η φωτογραφία αναπτύσσει άλλα ερεθίσματα των παιδιών όπως είναι η οπτική και μέσω αυτής μπορεί να αποτυπωθεί προφορικά ενισχύοντας και το ερέθισμα της επικοινωνιακής δραστηριότητας των μικρών παιδιών (Thompson & Williams 2009). Ένα μνημείο, κάστρο ή άγαλμα μπορεί μέσω μιας φωτογραφίας να ζωντανέψει στο παιδί εικόνες και να ρωτήσει πράγματα γύρω από αυτό καθώς η φωτογραφία από μόνη της αποτελεί έναν ευχάριστο τρόπο ενασχόλησης για να κινεί το ενδιαφέρον των ατόμων (Achterberg, 2008). Τα χρώματα που έχει μια φωτογραφία τείνουν να τραβάνε ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών, γιατί ακόμα προσπαθούν να ξεχωρίσουν τις διαφορές των χρωμάτων (Achterberg, 2008).

Μακέτες, ζωγραφική και φωτογραφικές απεικονίσεις μνημείων έχουν φανεί να ενέχουν θετικά αποτελέσματα για την αξιοποίηση της ιστορίας στα νηπιαγωγεία. Η ζωγραφική ωστόσο έχει δείξει ότι πολλές φορές κάνει τα παιδιά να χάνουν γρήγορα το ενδιαφέρον τους. Συνεπώς σε αυτό το σημείο σημαντική είναι η επισήμανση ότι καμία εικαστική προσέγγιση

δεν έχει αποτέλεσμα αν δεν συνάπτει από μια σωστή παιδαγωγική δράση. Σε μια έρευνα του Stewart, Rule, & Giordano, (2007), μέσω των τεχνικών της ζωγραφικής, του γραψίματος και της ενασχόλησης με παιχνίδια, η προσοχή τους ήταν πιο σταθερή συγκεκριμένα όταν όμως ο τρόπος που τους ζητούσαν να παίξουν ή να ζωγραφίσουν, ενείχε μια συγκεκριμένη επιβράβευση που ένιωθαν ότι πετύχαιναν. Για παράδειγμα, στα σχολεία Μοντεσσόρι τα παιχνίδια παίρνουν άλλη μορφή καθώς σκοπός είναι τα ερεθίσματα που ενισχύονται και όχι το παιχνίδι ως παιχνίδι (Γιαγλής, 1983). Υπάρχουν πολλά παιχνίδια, πλέον, και κυρίως παζλ τα οποία κλίνονται τα παιδιά να σχηματίσουν και έχουν ως αποτέλεσμα την ανάδειξη μνημείων ενός τόπου. Αν αναλογιστούμε και τις μεθόδους Μοντεσσόρι, αυτή η αξιοποίηση μπορεί να επιτευχθεί σε συνδυασμό με τη μέθοδο της σιωπής ως ένα μέσο παιχνιδιού (Γιαγλής, 1983; Μοντεσσόρι, 1978).

Συνεπώς, με βάση όσα αναλύθηκαν, στα νηπιαγωγεία η ένταξη της ιστορίας ως μάθημα δημιουργεί μεγάλες αντιπαραθέσεις ακριβώς για την δυσκολία της κατανόησης του χρόνου. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη την παιδαγωγική στάση που υιοθετεί ένα Μοντεσσοριανό σχολείο και με εικαστικές προσεγγίσεις όπως η είναι ζωγραφική, η παντομίμα, η θεατροπαιδαγωγική και τα παιχνίδια, η ένταξη της ιστορίας ως γνωριμία και αναγνώριση κάποιων εννοιών μπορεί να γίνει εφικτή.

3.4 Ο ρόλος του/της παιδαγωγού και η αναγκαιότητα της ιστορίας στα νηπιαγωγεία

Η γνώση της τοπικής ιστορίας συμβάλλει στην κατανόηση και την εκτίμηση των παιδιών προς την κληρονομιά και την ιστορία του τόπου τους. Μέσω αυτής της διδασκαλίας επιτυγχάνεται η κατανόηση της πολιτιστικής κληρονομιάς είτε μέσα από τη μυθολογία και τις παραδόσεις, είτε από ιστορικά μνημεία και αξιοθέατα. Σύμφωνα με την πρώτη επιλογή, η διδασκαλία βασίζεται στους μύθους, τις παραδόσεις και τους θρύλους ενός τόπου και με αυτόν τον τρόπο αποκτούν μια εικόνα για το πώς ζούσαν οι προηγούμενες γενιές, ποια ήταν τα ήθη και τα έθιμά τους, οι συνήθειες τους, οι παραδόσεις και η εξέλιξή τους. Όσον αφορά τον δεύτερο τρόπο διδασκαλίας, έχοντας ορισμένες γνώσεις για την ιστορία των τοπικών μνημείων, δημιουργείται το αίσθημα της περηφάνιας και της σύνδεσης με τον τόπο τους.

Αυτό μπορεί να διδαχθεί μέσω επισκέψεων σε τοπικά μουσεία, ιστορικούς χώρους, και μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών με την κοινότητα, καθιστώντας τη μάθηση πιο ζωντανή και βιωματική. Η τοπική ιστορία δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, όπως και την ενσυναίσθηση, καθώς μαθαίνουν να ερμηνεύουν γεγονότα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να κατανοούν τις συνέπειες των πράξεων του παρελθόντος. Τα παιδιά μαθαίνουν την αξία της διατήρησης της πολιτιστικής τους κληρονομιάς και ενθαρρύνονται να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στη διατήρηση και προώθηση της ιστορίας του τόπου τους.

Σύμφωνα και με όσα αναλύθηκαν, Η Μοντεσσόρι εντάσσει την ελευθερία σύμφωνα με την εσωτερική νομοτέλεια του παιδιού, δηλαδή η επίδραση του παιδαγωγού ενήλικα να μην έχει

αυτοσκοπό την υπακοή αλλά τη σωστή υπόδειξη ώστε να βοηθήσει το παιδί να ενεργήσει αυτόνομα (Μοντεσσόρι, 1978). Η επιλογή υλικού όπως η αξιοποίηση μνημείων μέσω των εικαστικών προσεγγίσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω πρέπει να γίνεται με τρόπο που παραχωρεί την ελευθερία της κίνησης στο παιδί. Με αυτόν τον τρόπο αποκτάται και ανακαλύπτονται τα ερεθίσματα εκείνα που είναι πραγματικά για τις ανάγκες του παιδιού και από την άλλη αναπτύσσεται εκείνη η « γνώση που θα του επιτρέψει να χρησιμοποιήσει το κατάλληλο υλικό και περιβάλλον, ώστε το παιδί να κάνει στη συνέχεια χρήση της ελευθερίας που αρχικά του παραχωρήθηκε» (Γιαγλής, 1983, σελ. 71-72).

Χαρακτηριστικά όπως η αυτοπειθαρχία και η ανεξαρτητοποίηση αναπτύσσονται καθώς σημαντική είναι η επισήμανση της λανθασμένης εν άγνοια του παιδαγωγού στάση υπόδειξης μιας μαθησιακής συμπεριφοράς στο παιδί. Με βάση αυτό, πολλοί παιδαγωγοί εντείνουν να θέλουν να μεταλαμπαδεύσουν τη δική τους οπτική χωρίς την εκούσια θέληση του παιδιού με αποτέλεσμα η φύση του παιδιού να μπερδεύεται ανάμεσα σε δύο αφέντες (Ζαφρανά, 1993). Αυτό συμβαίνει ακριβώς διότι το παιδί επαναστατεί απέναντι σε μια μη εκούσια για αυτόν συμπεριφορά το οποίο το κάνει απείθαρχο και απρόθυμο να ακολουθήσει τη παθητική εντολή του παιδαγωγού (Ζαφρανά, 1993). Εν συνέχεια και σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι, εάν ο παιδαγωγός συνεχίσει να επιμένει στη δική του οπτική, κατεδαφίζει την ανεξαρτησία και δημιουργεί μια ασυμφωνία στη προσωπικότητα του εγώ που διατρέχει το παιδί (Ζαφρανά, 1993).

Ανακαλύπτοντας τον ιδιαίτερο ρυθμό που έχει το κάθε παιδί ξεχωριστά, οι αμοιβές, η τιμωρία ως παιδαγωγική στάση και η παθητική υπακοή είναι ακριβώς αυτά τα βήματα που καταστρέφουν την απελευθερωτική συμπεριφορά του παιδιού να αναδείξει τις δικές του ικανότητες (Τσικάκη, 2013). Σύμφωνα με Birkeland (2013), πολλοί παιδαγωγοί ασκούν το επάγγελμα όχι από εκούσια θέληση αλλά από ανάγκην κάτι το οποίο τα παιδιά έχουν ασύμμετρη ικανότητα να αντιληφθούν. Μια άλλη παρατήρηση και αρκετά σημαντική είναι ότι πολλοί παιδαγωγοί λειτουργούν συναισθηματικά και όχι παιδαγωγικά. Η αιτία υπόκειται ότι ταυτίζονται με την φύση του παιδιού και ενεργούν με βάσει δικών τους εμπειριών που ήταν δύσκολες πιστεύοντας ότι η συναισθηματική τους στάση θα τα βοηθήσει περισσότερο (Κουτσουβάνου, 1992). Σε αυτή τη περίπτωση, πολλές φορές η συνέπεια είναι ότι το παιδί χάνει το δικαίωμα της δικής του αυτονομίας καθώς από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά τείνουν να έχουν έντονη θέληση να εκτελέσουν πολλά πράγματα μόνα τους (Reble, 2008).

Η συγκεκριμένη συμπεριφορά αλλοιώνεται όταν εγκαθιδρύεται ο φόβος της τιμωρίας για το λάθος ενώ ο σκοπός είναι να αναδειχθεί πώς όσο μεγαλύτερα λάθη κάνουν τόσο καλύτερα θα κατανοήσουν μόνα τους τι είναι σωστό. Συνεπώς ο παιδαγωγός πρέπει να υιοθετεί μια καθαρή παιδαγωγική συμπεριφορά καθώς η άλλη βοήθεια ενώ αναπτύσσεται από την πεποίθηση ότι ενεργούν με ευγένεια και καλοσύνη προς αυτά, το τελικό αποτέλεσμα είναι ανώφελο (Reble, 2008). Συνεπώς η αξιοποίηση της ιστορίας στα νηπιαγωγεία όπως και κάθε μάθημα, δεν μπορεί να επιτελεστεί και να αξιοποιηθεί χωρίς τη κατάλληλη παιδαγωγική δράση και συμπεριφορά του παιδαγωγού. Το παιδί αποχωρίζεται τη μητέρα του, συνεπώς ο

παιδαγωγός έχει υποχρέωση να οδηγήσει το παιδί στη κατάκτηση της ανεξαρτησίας και αυτενέργειας, αυτό που ονομάζει η Μοντεσσόρι αυτό-μόρφωση (Γιαγλής 1983).

3.5 Κριτικές για την ανάδειξη της ιστορίας στα νηπιαγωγεία διά μέσω της τέχνης και η κριτική προς τη Μοντεσσοριανή μέθοδο

Σε αυτό το σημείο, έχουν αναλυθεί διάφορες οπτικές εικαστικών προσεγγίσεων, με μέγιστο επίκεντρο τη παιδαγωγική δράση που θα ήταν πολύ σημαντικό να υιοθετούσαν τα νηπιαγωγεία. Ωστόσο δεν ήταν λίγες και εξακολουθούν να είναι αρκετές και οι κριτικές που έχει υποστεί το σύστημα Μοντεσσόρι αλλά ακόμα και η αμφισβήτηση εάν μπορεί να εδραιωθεί το μάθημα της ιστορίας στα σχολεία.

Με βάση τον Claparede, κατέκρινε πως το Μοντεσσοριανό σύστημα λειτουργεί περισσότερο αφηρημένα και μάλιστα ενέχει επιστημονική σκοπιά, που δεν αποσκοπεί στη πραγματικότητα (Ζαφρανά, 1993). Κατά την άποψη του Bayer, κρίνει ότι το μαθησιακό πρόγραμμα Μοντεσσόρι δεν δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα και χάνεται η δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων μέσα από τα παιχνίδια (Τσικάκη, 2013). Ωστόσο μια τέτοια κριτική μπορεί να απορριφθεί και σήμερα καθώς τα παιδιά πράγματι μέσα από πιο απελευθερωτικά πρότυπα παιδαγωγικής δράσης τείνουν να έχουν και να αναπτύσσουν καλύτερα συναισθήματα (Μοντεσσόρι, 1978). Με βάση τον Bayer, θεωρεί πως η Μοντεσσόρι εστίαζε περισσότερο στην απόκτηση συγκεκριμένων ερεθισμάτων που αφορούσαν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και επίσης κρίθηκε πως δεν εστιάζει στη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη (Γιαγλής, 1983).

Ωστόσο αυτές οι κριτικές ότι η Μοντεσσόρι είχε αφηρημένο χαρακτήρα καταδεικνύονται με έμπρακτα επιχειρήματα που υποστηρίζει και η νευροψυχολογική προσέγγιση (Τσικάκη, 2013). Τα παιδιά με σκοπό να βρουν την ανεξαρτησία τους χρειάζονται κανόνες για να κρατήσει σταθερή τη προσοχή τους έχοντας ως βάση την ελευθερία και πρωτοβουλία (Τσικάκη, 2013). Επιπλέον το σύστημα της Μοντεσσόρι εντάσσει εμπειρίες που αφορούν ολικές συσχετίσεις με την πραγματικότητα γεγονός που αντικρούεται με την άποψη του Bayer ότι τα παιδιά δεν αναπτύσσουν όλες τις γνωστικές λειτουργίες (Burnet, 1962; Lillard, 2019). Επιπλέον επισημάνθηκε πως μέσα από ένα τέτοιο σύστημα βοήθα το παιδί να δημιουργήσει αφηρημένες έννοιες, ένα πολύ σημαντικό έναυσμα που βοήθα και σήμερα πολλά νηπιαγωγεία να εντάξουν την έννοια της ιστορίας πιο αφηρημένα και κατασύνεπια πιο κατανοητά στα παιδιά (Lillard, 2019).

Ωστόσο, το σύστημα της Μοντεσσόρι αντλεί και βασίζεται στα θεμέλια της ελευθερίας και της πειθαρχίας, το οποίο κρίθηκε αντιφατικό από τον Morgan (Κουτσουβάνου, 1992). Πιο συγκεκριμένα αυτό που τόνισε είναι πως ο έλεγχος που επιδιώκει το Μοντεσσοριανό σύστημα εξασθενεί την ανάπτυξη ανώτερων συναισθηματικών ερεθισμάτων σημαντικών για

το κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης (Κουτσουβάνου, 1992). Επιπλέον, μεταξύ των εννοιών ελευθερίας και πειθαρχίας θεωρήθηκε πώς είναι δύο έννοιες αντιφατικές καθώς η/ο παιδαγωγός πρέπει να θέσει αρκετά όρια με εξουσιαστικό τρόπο ώστε το παιδί να υπακούσει και να ακολουθήσει τους κανόνες (Τσικάκη, 2013). Το παιδί είναι αρκετά ελεύθερο από τη φύση του και μπορεί αυτή η απελευθερωτική στάση να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα (Ρουμελιώτου, 2023). Ωστόσο, σύμφωνα με τα λόγια της Μοντεσσόρι αλλά και από τον τρόπο που αναπτύχθηκε το σύστημα της, επιμένει στη εκούσια υπακοή που δίνεται από την παιδαγωγική παρατήρηση που δεν ενέχει την παθητική υπακοή (Μοντεσσόρι, 1978; Τσικάκη, 2013). Ενώ με αυτόν τρόπο κρίνεται ότι δεν αναπτύσσονται αλλά σημαντικά ερεθίσματα από την άλλη η συγκεκριμένη τεχνική έχει δείξει το αντίθετο και μάλιστα έχει βοηθήσει και πολλά παιδιά στο πλαίσιο του αυτισμού (Ρουμελιώτου, 2023).

Ωστόσο, σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το Μοντεσσοριανό σύστημα έχει εμβέλεια σε παγκόσμια κλίμακα και η μέθοδος της έχει φανεί ιδίως χρήσιμη σε πολλά νηπιαγωγεία. Σύμφωνα με την Μοντεσσοριανή Εταιρεία, η συγκεκριμένη παιδαγωγική δράση εφαρμόζεται σε Ευρώπη, Αμερική, Ινδία, Ασία, Αυστραλία με πιο εκσυγχρονισμένο τρόπο (Μαχαίρα, 2021). Στην παρούσα έρευνα αναλύθηκε και αναλύεται μια εναλλακτική στο τρόπο αξιοποίησης των μνημείων μέσα στα νηπιαγωγεία ως μελέτη περιβάλλοντος και δίνεται μια παραπάνω διερεύνηση του θέματος ώστε να αναδειχθούν ακόμα καλύτερες παρατηρήσεις στο μέλλον.

Σύμφωνα με την Φαρδή (2013), πράγματι η εκπαίδευση λειτουργεί ως θεσμός για την εισαγωγή στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ότι η ιστορική μετάδοση είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία. Ωστόσο, μέσα από εικαστικές προσεγγίσεις που αναλύθηκαν, πολλά παιδιά με την σωστή μέθοδο και την εικαστική δράση δημιουργούν και αναπτύσσουν άλλα ερεθίσματα. Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, σκοπός είναι η δημιουργία και όχι η εκμάθηση ενός ιστορικού γεγονότος το οποίο τα νήπια δεν θα μπορέσουν να παρακολουθήσουν (Φαρδή, 2013). Συνεχίζοντας, σημαντικό είναι να επισημανθεί πως ο Vygotsky και Piaget ενθάρρυναν σημαντικά την πορεία του παιδιού μέσω της παρατήρησης και τόνισαν την σημαντικότητα που πρέπει να υιοθετεί ένας χώρος νηπιαγωγείου. Υποστήριζαν ότι το νηπιαγωγείου πρέπει να εδραιώνει έναν χώρο οικογένειας όπου σύμφωνα και με την Μοντεσσόρι υποστήριζε την φροντίδα και όχι την τιμωρία ως παιδαγωγική προσέγγιση (Kamerman, 2006; Hernandez, 1995). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον η ένταση της δημιουργίας με ιστορικές αξιοποιήσεις θα μπορούσε να φανεί δυνατή.

Παρ' όλα αυτά, ο Piaget υποστήριζε ένα ολιστικό πρόγραμμα σπουδών τον οποίο τον έφερε σε κριτική με την Μοντεσσόρι ότι οι δραστηριότητες που έχει η μέθοδος της μπορεί να οδηγήσουν σε απομόνωση και αποθάρρυνση από πολλά σημαντικά κοινωνικά αιτούμενα για τη πορεία του παιδιού (Blake, 2015). Με βάση αυτό, ο τρόπος εισαγωγής της ιστορίας θα μπορούσε να μπερδέψει το παιδί και όχι να ενισχύσει την δημιουργικότητα (Ζαφρανά, 1993). Σύμφωνα με την Μοντεσσόρι, τόνισε πως το παιδί πρέπει να αντιμετωπίζει ένα αντικείμενο για να μπορέσει να εκτιμήσει τις διαφορές πλευρές που ενέχει (Μοντεσσόρι, 1978). Σε ένα μάθημα όπως είναι η ιστορία, οι μακέτες (βλ. παράρτημα 1, σελ.44) είναι μια εικαστική

προσέγγιση που πρέπει να γίνει με βάση τις δυνατότητες του παιδιού, όχι με ολική σκοπιμότητα αλλά ως ένας τρόπος ώστε το παιδί να ανιχνεύει αυτό που δημιουργεί σαν αλφάβητο, σαν «ένα κλειδί που ανοίγει τις πόρτες της γνώσης» (Τσικιάκη, 2013 σελ. 12).

Σύμφωνα και με τις έρευνες που αναλύθηκαν, τα νήπια θεωρούνται ακόμα και από τον Piaget ότι είναι ακόμα πολύ ανώριμα ηλικιακά ώστε να συλλάβουν την κατανόηση μιας μάθησης αλλά ακόμα και ότι οι αφηρημένες έννοιες θεωρούνται περίπλοκες να αναπτυχθούν, πόσο μάλλον να κατανοηθούν έννοιες, του χρόνου που ενέχει το μάθημα της Ιστορίας (Blake, 2015). Παρ'όλες τις έρευνες και τα δεδομένα που δίνονται, αξιοσημείωτη είναι η επισήμανση της Μοντεσσόρι ότι η ελεύθερη σκέψη γεννά αφηρημένες έννοιες και πως τα νήπια είναι πλήρως ικανά ώστε να κατανοήσουν, όχι την έννοια της μάθησης ως έννοια αλλά ως δημιουργία ανάπτυξης αφηρημένων ιδεών και άλλων ερεθισμάτων, που θα συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνική τους ανάπτυξη (Μοντεσσόρι, 1978; Τσικιάκη, 2013).

Σε αυτό σημείο, αυτό που παρατηρείται από την συνολική εικόνα της ανάλυσης που μας δίνουν τα μέχρι τώρα στοιχεία είναι ότι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις αντικρούονται μέχρι και σήμερα. Παρά ταύτα, οι κριτικές που έχει δεχτεί το σύστημα της Μοντεσσόρι δεν αποτελούν κίνδυνο στα νηπιαγωγεία αλλά αντιθέτως έχουν ενισχύσει έναν διαφορετικό τρόπο διαπαιδαγώγησης. Το Μοντεσσόρι εδραιώνεται πλέον σε πολλά νηπιαγωγεία και έχει συμβάλει σημαντικά και στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κουλτούρας, έχει βοηθήσει πολλά παιδιά που ταξινομούνται στη κατηγορία των μεταναστευτικών προσβολών και παιδιά με σοβαρά θέματα αυτισμού (Παππά, 2022; Παπαδοπούλου, 2020; Βοζικάκη, 2019; Σταυρουλάκης, 2024; Τσιότσος, 2020; Μαυρομμάτη, 2011; Χριστάρα, 2006). Έχει δημιουργήσει ένα σπίτι, μια οικογενειακή ατμόσφαιρα που όλα λειτουργούν ήρεμα και με οργάνωση (Βοζικάκη, 2019).

Η ιστορία έχει αρχίσει να εδραιώνεται με διάφορους τρόπους στα νηπιαγωγεία και παρατηρείται ο επιδιωκόμενος σκοπός που είναι η δημιουργία και η αυτόμορφωση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα ακόμα και οι ερευνητές που έχουν ασκήσει έντονη κριτική στο σύστημα της Μοντεσσόρι, στρέφοντας το ενδιαφέρον τους στο επιστημονικό πεδίο, τόνισαν ότι κάθε μάθημα πρέπει να αποσκοπεί στο τρόπο διδασκαλίας και μετάδοσης δηλαδή να μην είναι ο σκοπός η «παπαγαλία» αλλά να κατανοούν τα ίδια γιατί το μαθαίνουν (Καμί, 1997). Σε αυτό το σημείο, η ιστορία και ο χρόνος είναι πράγματι περίπλοκος, αλλά παρατηρείται έντονα πως η ενασχόληση με εικαστικές μεθόδους και με έναν πιο ελεύθερο τύπο παιδαγωγικής δραστηριότητας τα παιδιά μαθαίνουν να δημιουργούν ιστορικές εικόνες και να αναγνωρίζουν τις εικόνες που φτιάχνουν, όχι με την έννοια που κατανοούν οι μεγαλύτερες ηλικίες αλλά με την ικανότητα να αναγνωρίζουν ότι αυτό είναι ένα άγαλμα ή όχι (Χριστάρα, 2006; Μπαφτία, 2023).

Εν κατακλείδι, η προώθηση της δημιουργικότητας των παιδιών μέσα από τα παιδαγωγικά συστήματα στα νηπιαγωγεία στη Ελλάδα, ενώ αναπτύσσεται χρήζει ακόμα μεγαλύτερη ανάλυση ώστε να βρεθούν ακόμα καλύτεροι μέθοδοι που θα διευρύνουν το μυαλό και τους ορίζοντες του παιδιού. Το παιδί είναι ένα μικρό σφουγγάρι και ενώ γνωρίζουμε αρκετά πράγματα για τη φύση του παιδιού, όσο μελετάται η πολυδιάστατη ικανότητα των μικρών

αυτών ηρώων τόσο μεγαλύτερη εξέλιξη θα δούμε και στην γενικότερη πορεία της ανθρωπότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΑΚΕΤΕΣ

4.1 ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Νηπιαγωγείου

Σκοπός του Νηπιαγωγείου σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το Νηπιαγωγείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού (μετά την οικογένεια), θα πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η ισότιμη ενσωμάτωση της Προσχολικής Αγωγής στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι η Προσχολική Αγωγή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε προηγμένης κοινωνίας και γενικευμένη αρχή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2023)

Η Δημιουργία και Έκφραση περιλαμβάνει τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων σχετικών με τα Εικαστικά, το Θέατρο – Δραματική Τέχνη, τη Φυσική Αγωγή και τη Μουσική. Αυτά τα προγράμματα διατηρούν την αυτονομία τους, αλλά διαθέτουν και κοινούς κώδικες. Ενεργοποιούν τις φυσικές ικανότητες των παιδιών, συγκινούν, μαγεύουν, αφυπνίζουν την περιέργειά τους, κινητοποιούν τη φαντασία, ενθαρρύνουν την έκφραση, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και δίνουν ευκαιρίες για πειραματισμό με υλικά και τεχνικές. Συχνά πολλές από τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται και οργανώνονται εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται ανοίγοντας νέους δημιουργικούς δρόμους. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2023)

Στο Νηπιαγωγείο τα παιδιά με κατάλληλες δραστηριότητες διακρίνουν την ομορφιά στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης με τα οποία έρχονται σε επαφή. Αναπτύσσουν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία καθώς και επιθυμία να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Παρατηρούν, πειραματίζονται με διαφορετικά υλικά και τεχνικές, ερευνούν και χρησιμοποιούν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους ως στοιχεία καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης. Ανακαλύπτουν ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Χρησιμοποιούν την τέχνη σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες του προγράμματος. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2023)

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι σε σχέση με τις μακέτες που θα αξιοποιήσουμε, αφορούν την πνευματική, διανοητική, κοινωνική και γνωστική καλλιέργεια των παιδιών και είναι οι εξής:

1. Τα παιδιά να αισθάνονται και να αντιλαμβάνονται τον χώρο.
2. Να αντιληφθούν τις διαστάσεις των μνημείων.
3. Να μπορούν να περιγράφουν τα μνημεία.
4. Να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν υλικά (π.χ. πινέλα διαφόρων μεγεθών, μαρκαδόρους, χρώματα, νερομπογιές, κραγιόνια, χαρτιά λευκά και χρωματιστά, χαρτόνια από χαρτόκουτα, περιοδικά κ.ά.) για να ζωγραφίζουν ατομικά ή ομαδικά.
5. Να ενθαρρύνονται να πειραματίζονται (π.χ. μείξεις χρωμάτων κ.ά.).
6. Να χρησιμοποιούν διάφορα υλικά ή χρηστικά αντικείμενα με τρόπο που εξυπηρετεί τους σκοπούς και τις ανάγκες τους.
7. Να φτιάχνουν μικροκατασκευές.

Οι παρακάτω εκπαιδευτικές μακέτες δημιουργήθηκαν σύμφωνα με τις πανεπιστημιακές σημειώσεις και παρατηρήσεις των μαθημάτων του Ταμουτσέλη Νικόλαου, όπως «Κατασκευές και Μεταποίηση υλικών» και «Τέχνες και Χειροτεχνίες» με σκοπό την χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών, (Ανακυκλώσιμες παιδαγωγικές ύλες) έτσι ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν ευκολότερα τον κόσμο μας.

4.2 Λευκός Πύργος

Τα υλικά που θα χρειαστούμε για να κατασκευάσουμε τον Λευκό Πύργο στο νηπιαγωγείο είναι τα εξής:

- Χάρτινο, ανακυκλώσιμο κουτί ποπ κορν
- Χάρακα
- Λευκό χαρτόνι
- Κομμάτια από σκληρή, ανακυκλώσιμη κούτα
- Μπλε γκοφρέ χαρτί
- Μολύβι
- Κόλλα
- Ψαλίδι
- Οδοντογλυφίδες
- Μαρκαδόρους

Εκτέλεση

Βήμα 1:

Παίρνουμε τα μέτρα του ανακυκλώσιμου κουτιού πάνω στο λευκό χαρτόνι, με τη βοήθεια ενός μολυβιού και του χάρακα.



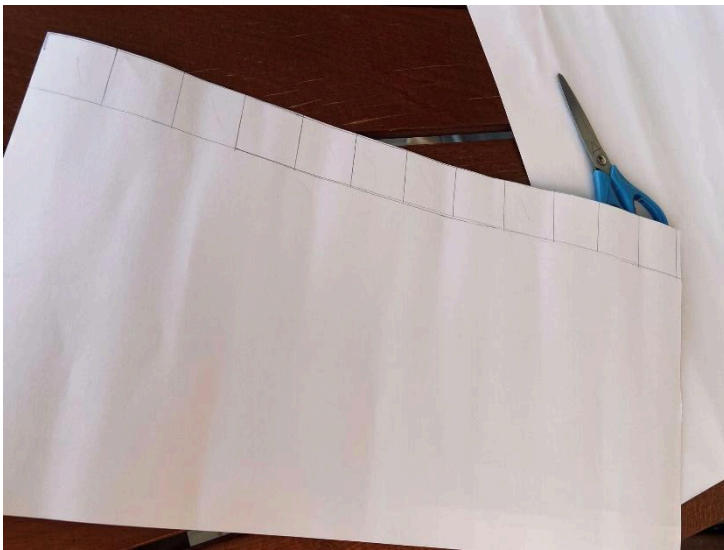
Βήμα 2:

Δημιουργούμε μια παράλληλη ακριβώς κάτω από αυτήν που καθορίζει το ύψος του κουτιού μας και έπειτα χαράζουμε με το μολύβι σημαδάκια που έχουν απόσταση 3 εκατοστά μεταξύ τους.



Βήμα 3:

Δημιουργούμε τετράγωνα τα οποία θα αποτελέσουν το πάνω κομμάτι του Λευκού Πύργου.



Βήμα 4:

Κόβουμε με το ψαλίδι τα τετράγωνα με μοτίβο να αφήνουμε ένα, να κόβουμε το επόμενο για να δώσουμε το εφέ του κάστρου. Ύστερα, το βάφουμε ολόκληρο με γκρι μαρκαδόρο και με έναν καφέ μαρκαδόρο ζωγραφίζουμε τα παράθυρα και την πόρτα.



Βήμα 5:

Κόβουμε ένα μικρό μέρος του λευκού χαρτονιού σε ορθογώνιο παραλληλόγραμμο και το ζωγραφίζουμε με τα χρώματα και σχέδια της Ελληνικής σημαίας. Το κολλάμε με κόλλα πάνω σε μια οδοντογλυφίδα και μετά πάνω στον Λευκό Πύργο. Έπειτα, κολλάμε το προηγούμενο γκρι χαρτόνι στο χάρτινο, κυλινδρικό κουτί ποπ κορν για να πάρει το σχήμα του Πύργου.



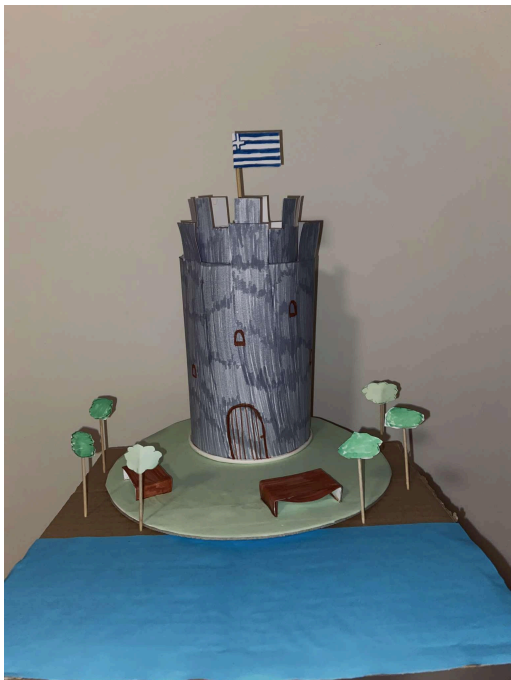
Βήμα 6:

Παίρνουμε το τετράγωνο μέρος της σκληρής κούτας και “ντύνουμε” το μισό κομμάτι της με το μπλε γκοφρέ χαρτόνι, που παριστάνει την θάλασσα. Στην συνέχεια, κόβουμε ένα άλλο σκληρό χαρτόνι (μέρος της κούτας) σε σχήμα κύκλου και το “ντύνουμε” με πράσινο χαρτί για να είναι η βάση του Πύργου.



Βήμα 7:

Τέλος, ολοκληρώνουμε την μακέτα μας κολλώντας τον Πύργο πάνω στο κυκλικό, πράσινο, σκληρό χαρτόνι μας και πάνω σε αυτό προσθέτουμε καφέ, χάρτινα παγκάκια και δεντράκια. Τα δεντράκια τα δημιουργούμε χρησιμοποιώντας οδοντογλυφίδες για τον κορμό τους και πράσινα, χάρτινα άνθη για το επάνω μέρος.



4.3 Η Καμάρα

Τα υλικά που θα χρειαστούμε για να κατασκευάσουμε την Καμάρα στο νηπιαγωγείο είναι τα εξής:

- Κυλινδρικά φελιζόλ σε σχήμα κύκλου
- Ξυλάκια από σουβλάκια

- Μαχαίρι (μόνο υπό την χρήση της νηπιαγωγού)
- Κομμάτια από σκληρή, ανακυκλώσιμη κούτα
- Μολύβι
- Ψαλίδι
- Κόλλες A4
- Μαρκαδόρους

Εκτέλεση

Βήμα 1:

Παίρνουμε το πρώτο κυλινδρικό φελιζόλ και το κόβουμε στη μέση κατά αυτόν τον τρόπο. Η κοπή θα γίνει με τη βοήθεια ενός μαχαιριού το οποίο χρησιμοποιείται αυστηρά και μόνο από την/τον νηπιαγωγό.



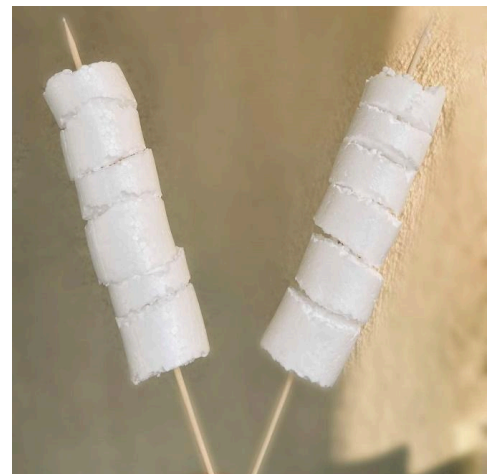
Βήμα 2:

Τεμαχίζουμε το ένα μέρος, που κόψαμε προηγουμένως, σε μικρά κομμάτια όπως τον τρόπο της φωτογραφίας.



Βήμα 3:

Χρησιμοποιούμε προσεκτικά τα ξυλάκια από τα σουβλάκια και περνάμε τα κομμάτια του φελιζόλ, έτσι ώστε να δημιουργηθούν οι δύο βάσεις της Καμάρας.



Βήμα 4:

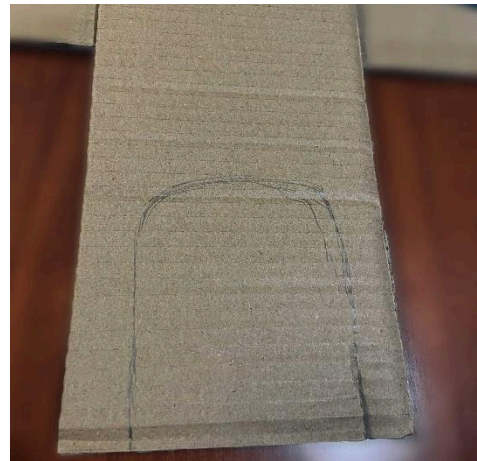
Τοποθετούμε από πάνω το κομμάτι φελιζόλ που δεν έχει κοπεί από το πρώτο βήμα και δίνουμε το κυρτό εφέ της Καμάρας. Βάφουμε με καφέ χρώμα την κατασκευή και τυλίγουμε τους πυλώνες με καφέ χαρτόνι.



Βήμα 5:



Αφού τελειώσουμε με την κύρια κατασκευή της Καμάρας, προχωράμε στο σκληρό χαρτόνι, σχηματίζουμε μια μικρότερη αψίδα και την κόβουμε με προσοχή.



Βήμα 6:

Ολοκληρώνουμε την μακέτα μας κολλώντας την Καμάρα, την μικρότερη αψίδα και ένα σκληρό κομμάτι χαρτονιού, που παριστάνει το υπόλοιπο της κατασκευής, πάνω σε ένα σκληρό χαρτόνι (ιδανικά από κούτα). Συνεχίζουμε ζωγραφίζοντας τις

λεπτομέρειές της, δηλαδή τα ανάγλυφα οι έχουν οι πεσσοί, έτσι ώστε να αντιληφθούν τα παιδιά την σημασία τους.



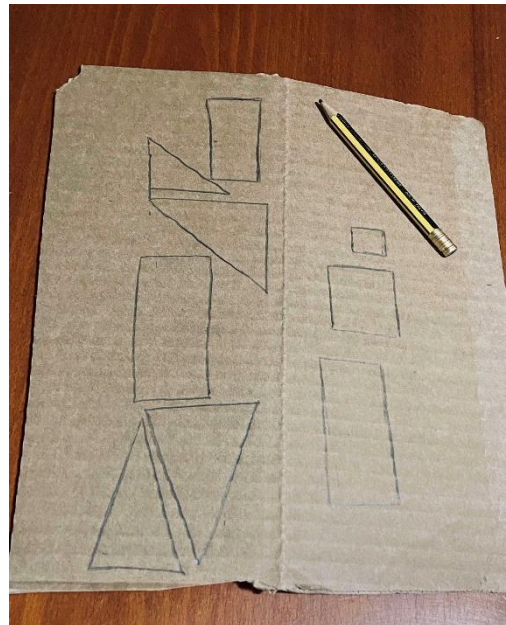
4.4 Το γλυπτό ΔΕΘ ή Cor-ten

Τα υλικά που θα χρειαστούμε για να κατασκευάσουμε το γλυπτό της ΔΕΘ ή αλλιώς Cor-ten στο νηπιαγωγείο είναι τα εξής:

- Κομμάτια από σκληρή, ανακυκλώσιμη κούτα
- Ξυλάκια από σουβλάκι
- Ψαλίδι
- Μολύβι
- Κόλλα
- Μαύρο μαρκαδόρο
- Χάρακα
- Πράσινο χαρτί Α4

Εκτέλεση

Βήμα 1:



Παίρνουμε ένα κομμάτι σκληρής και ανακυκλώσιμης κούτας, σχεδιάζουμε με μολύβι και χάρακα τα γεωμετρικά σχήματα του αφηρημένου γλυπτού και τα ζωγραφίζουμε με μαύρο μαρκαδόρο.

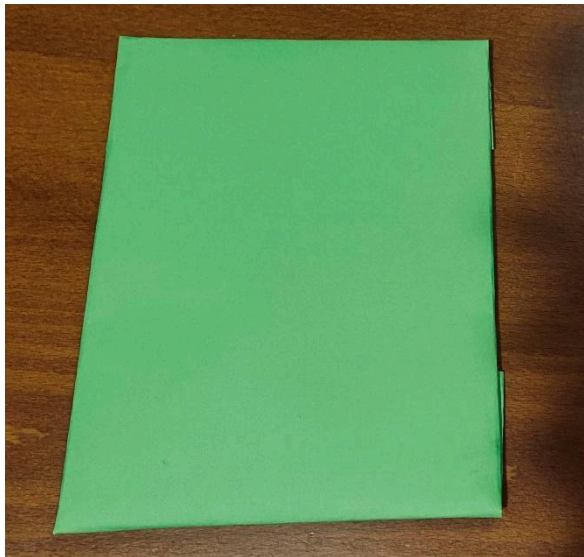
Βήμα 2:

Στη συνέχεια, κόβουμε τα γεωμετρικά σχήματα και τα κολλάμε με την σειρά που απεικονίζονται στο γλυπτό, πάνω στα ξυλάκια.



Βήμα 3:

Παίρνουμε ένα κομμάτι της σκληρής κούτας σε σχήμα τετράγωνο και την “ντύνουμε” με πράσινο χαρτί A4. Τοποθετούμε την ολοκληρωμένη κατασκευή καρφώνοντας τα ξυλάκια στην πράσινη επιφάνεια για καλύτερη στήριξη. Έτσι, έχουμε το τελικό μας αποτέλεσμα.





ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andersen, C. (2004). Learning in "as-if" worlds: cognition in drama in education. *Theory Into Practice*, 43(4), 281-286.
- Ackerman, D. J. (2019). The Montessori preschool landscape in the United States: History, programmatic inputs, availability, and effects. *ETS Research Report Series*, 2019(1), 1-20.
- Achterberg, R. A. (2008). Photographs as primary sources for historical research and teaching in education: The Albert W. Achterberg photographic collection. The University of Texas at Austin.
- Axiotis, E., Widowsky, A., & Zarei, A. (2023). Modern History and past development of Thessaloniki. *The Future of Central Urban Areas: Sustainable Planning and Design Perspectives from Thessaloniki, Greece*, 61-67.

- Αδαμαντίου, Ε. (2020). *Ιστορία, εθνικές επέτειοι και εορτασμοί στην προσχολική εκπαίδευση-εκπαιδευτικές πρακτικές και προτάσεις.*
- Αγγούρια, Ε. (2018). Οι παιδαγωγικές απόψεις της Μαρία Μοντεσσόρι και οι επιρροές τους στην σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση.
- Αμπράζη, Ε. (2018). *Τα παιδιά πηγαίνουν μουσείο. Το " Μουσείο Φυσικής Ιστορίας" της Αξιούπολης Κιλκίς μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την προσχολική ηλικία.*
- Αντωνιάδου, Α. Μ. (2020). Μελέτη του επιφανειακού όζοντος στην πόλη της Θεσσαλονίκης= Study of near-surface ozone in Thessaloniki city. Προ/Μεταπτυχιακές Διατριβές στη Βιβλιοθήκη Θεόφραστος του Τμήματος Γεωλογίας του ΑΠΘ.
- Ανδρικού, Φ. (2018). Διερεύνηση των απόψεων των μαθητών δημοτικού για την εφαρμογή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων στο μάθημα της ιστορίας: η περίπτωση της εκστρατείας του Μ. Αλεξάνδρου.
- Αρβανιτάκη, Κ. (2017). Η γεωγραφία της αρχιτεκτονικής στην Ελλάδα όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα από την ιστορική της πορεία.
- Blake, B. (2015). *Developmental psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's theories in classrooms.* journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education. 1, 59-67
- Blake merman, S. (2006). *A global history of early education and care.* Columbia University School of Social Work: Background paper prepared for the Education for Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education
- Birkeland, Å. (2013). Kindergarten Teachers' educational ideals-tensions and contradictions. *Cultural-Historical Psychology.*
- Burnett, A. (1962). Montessori education today and yesterday. *The Elementary School Journal*, 63(2), 71-77.
- Βεντούρα, Λ. (2011). Τοπική Ιστορία.
- Βοζικάκη, Α. (2019). Μαθησιακές δυσκολίες: Συναισθηματικές συνιστώσες παιδιών με ΜΔ. Ο ρόλος των ειδικών στην αξιολόγηση, διάγνωση και θεραπεία. Ο ρόλος της οικογένειας.
- Βρακότα, Β. (2017). Η Τοπική ιστορία ως εργαλείο ανάδειξης πολιτισμικής κληρονομιάς. Το παράδειγμα των Ζαγοροχωρίων της Περιφέρειας Ιωαννίνων. Το Γρεβενίτι.
- Catherine, L. E., Javier, B., & Francisco, G. (2020). Four pillars of the Montessori method and their support by current neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 14(4), 322-334.

- Caires, C. S., Barbosa, A., & Hanyou, W. (2020). Design for Classroom Units: A Collaborative Multicultural Studio Development with Chinese Students. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 14(5), 376-383.
- Cohen, S. (1974). The Montessori Movement in England, 1911–1952. *History of education*, 3(1), 51-67.
- Γιαγλής, Δ. (1983), “Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες στην παιδαγωγική της Μ. Μοντεσσόρι”, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Γραμματικούδης, Μ. (2021). Η πυρκαγιά του 1917 στην Θεσσαλονίκη και η αποτύπωση της στον ελληνικό τύπο (Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Ιστορίας, Σχολή Επιστημών Υγείας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).
- Γκιρτζή, Μ., & Μπουντίδου, Α. (2010). «Στη Via Regia περπατώ και το Γαλέριο συναντώ»: ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη Ρωμαϊκή Θεσσαλονίκη σχεδιασμένο με ΤΠΕ. Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση, 745-752.
- Γκουτζίνα, Ο. (2013). Το υλικό της Montessori στα μαθηματικά του νηπιαγωγείου.
- Δούκα, Ν. Μ. (2018). Ανάδειξη της τοπικής ιστορίας, μέσα από εκθέματα του μακεδονικού μουσείου Θεσσαλονίκης.
- Ζαφρανά, Μ. (1993), “Η Μοντεσσοριανή μέθοδος στην Ελλάδα- Η περίπτωση της Μαρίας Γουδέλη”, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Hernandez, D. (1995). «*Changing Demographics: Past and Future for Early Childhood Programs*». *The Future of Children*, Vol. 5, No 3, pp. 145-160
- Jonker, L. (2015). Experiencing God: The History and Philosophy of “Children and Worship”. *Christian Education Journal*, 12(2), 298-313.
- Καμί, (1997). *Για μια αναμόρφωση της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα. Πατάκης.
- Καναβού, Κ. (2022). *Διοικητική ανάπτυξη των νηπιαγωγών: απόψεις των νηπιαγωγών, της εκπαιδευτικής περιφέρειας Θεσσαλίας, αναφορικά με τη διοικητική τους ανάπτυξη*.
- Καρπενήσης, Β. (2018). Πολιτική και περιβαλλοντική εκπαίδευση. Προτάσεις για μια νέα προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
- Kramer, R. (2017). *Maria Montessori: a biography*. Diversion Books.
- Κουτσουβάνου, Ε. (1992), “Η μέθοδος Μοντεσσόρι και η προσχολική εκπαίδευση – Σύγχρονες προοπτικές”, Αθήνα: Οδυσσεάς
- Κρίθαρη, Σ. (2020). Η παιγνιώδης μουσική μάθηση και η εκπαίδευση Montessori: όψεις της δημιουργικής μουσικής πράξης μέσα από τη διάδραση μουσικού εκπαιδευτικού υλικού και νηπίου.

- Κυπριανός, Π. (2007). *Παιδί, οικογένεια, κοινωνία. Ιστορία της Προσχολικής αγωγής από τις απαρχές έως τις μέρες μας*. Αθήνα. Gutenberg.
- Κυπριανός, Π. (2010). «*Η προσχολική αγωγή διεθνώς. Σταθμοί, πολιτικές, διακυβεύματα*» *Νεα παιδεία*. 136, 36-45
- Κυπρίζογλου, Π. (2017). Ο πύργος του ΟΤΕ ως μέσο αναγνώρισης της Θεσσαλονίκης. Μία εκπαιδευτική προσέγγιση.
- Κωστελίδου, Ο. Γ. (2010). Η αισθητική του «κενού χώρου» (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Lillard, A. S. (2019). Shunned and admired: Montessori, self-determination, and a case for radical school reform. *Educational Psychology Review*, 31(4), 939-965.
- Λαζινού, Σ. Δ. (2014). *Στοιχεία του παιδαγωγικού υλικού της Μοντεσσόρι στα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια* (Master's thesis).
- ΛΕΟΝΤΣΙΝΗΣ, Γ. Ν. (2021). Τοπική ιστορία και διδακτική της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Λέσση, Ε. (2021). *Η σημασία του αρχαίου πολιτισμού–μνημείων στην ανάπτυξη πολιτιστικού τουρισμού στο νησί της Νάξου*.
- Λειβαδιώτη, Μ. Κ. (2009). Το λιμάνι της Θεσσαλονίκης από την ίδρυση της πόλης μέχρι την κατάληψή του από τους τούρκους το 1430 (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Μαχαίρα, Σ. (2021). Τα Μαθηματικά στα Μοντεσσοριανά Σχολεία.
- Μαυρομμάτη, Μ. (2011). Νέες τεχνολογίες και διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εφαρμογή στο μάθημα της ιστορίας.
- Μισκέτης, Η. (2020). Οι Μουσουλμάνοι της Θεσσαλονίκης από την απελευθέρωση της πόλης έως τη Συνθήκη της Λωζάννης.
- Μιχαηλίδου, Σ., Τάντσης, Α., & Δούση, Μ. (2023). Μνημεία και μνημειακός χώρος στη Θεσσαλονίκη και η οπτική του Edward Soja για τον Τριτοχώρο (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Μοντεσσόρι, Μ. (1978), “Το όραμα μιας νέας αγωγής”, Αθήνα: Γλάρος.
- Μπαφτία, Φ. (2023). Δημιουργική Γραφή και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Διδακτικές Προτάσεις για την Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία πάνω στο βιβλίο «Γέτι η δύναμη του ακόμη» της Μαρίνας Γιώτη.
- Putri, A. W. (2004). Teaching Vocabulary To Kindergarten Pupils By Using Realia and Pictures (A Quasi-Experimental Study At TK Bisma) (Doctoral dissertation, UNIVERSITAS AIRLANGGA).

- Παναγή, Α. (2017). Μουσειακή εκπαίδευση και θεατροπαιδαγωγική (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Παναούρα, Α., & Φιλίππου, Γ. (2002). Η σημασία της ιστορίας στη διδασκαλία της μαθηματικής απόδειξης. Πρακτικά 19 Πανελλήνιο Συνέδριο Μαθηματικής Παιδείας με διεθνή συμμετοχή, Κομοτηνή 8-10 Νοεμβρίου 2002.
- Παππά, Ι. (2022). Η εκπαιδευτική διάσταση του παιχνιδιού στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής-Εκπαιδευτική μέθοδος Montessori.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2020). Η ενσωμάτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο εκπαιδευτικό σύστημα Μοντεσσόρι.
- ΠΑΠΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, Δ., & ΠΑΡΟΥΣΗ, Α. Σ. (2017). Η προώθηση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω τριών παιδαγωγικών μεθόδων: Montessori, Waldorf, Reggio Emilia. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 1002-1022.
- Παπαστάθης, Χ. Κ. (1978). Ένα υπόμνημα για την πυρκαγιά της Θεσσαλονίκης στα 1917 και την περίθαλψη των θυμάτων. *Μακεδονικά*, 18, 143-171.
- Παπαδωρόθεου, Δ. Γ. (2022). Τουρισμός και πανδημία. Επιπτώσεις και προοπτικές ανάκαμψης. Η περίπτωση της Θεσσαλονίκης (Bachelor's thesis).
- Πετροκοκκίνου, Α. (2017). Το εκπαιδευτικό δράμα και η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: Μία έρευνα δράσης στο 2ο ΓΕΛ Περιστερίου.
- Πυρομάλλης, Γ. Μ. Σ. (2023). Δημιουργικά προγράμματα ανάπτυξης της πολλαπλής νοημοσύνης στο νηπιαγωγείο μέσω των εικαστικών (Bachelor's thesis).
- Quarfood, C. (2022). Situating Montessori. In *The Montessori Movement in Interwar Europe: New Perspectives* (pp. 1-29). Cham: Springer International Publishing.
- Reble, A. (2008), “Η ιστορία της παιδαγωγικής”, Αθήνα: Παπαδήμας.
- Ρουμελιώτου, Α. (2023). Παιδί σε κίνδυνο. Βασικά θεσμικά ζητήματα για τον εκπαιδευτικό. *Ανεμοπετάλιο*, 1(1), 48-58.
- Σακελλαριάδη, Ι. (2018). *Μαθαίνω μέσα από τα Εικαστικά και την Ιστορία. Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών*, 2, 450-457.
- Σταυρουλάκης, Κ. (2024). Αυτισμός και λεπτή κινητικότητα: Δραστηριότητες για την ενίσχυση της λεπτής κινητικότητας σε παιδιά με αυτισμό στο δημοτικό σχολείο.
- Στεργιάννη, Ε. Α. (2011). Ανάπτυξη της Θεσσαλονίκης 1912-2012-2062 (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- ΣΤΕΦΑΝΟΣ, Μ. Ν. (2006). Η ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ Η ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΤΗΣ.

- Smith, L. (2002). *Piaget's model*. *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 515-537.
- Stewart, R.A., Rule, A. C., & Giordano, D. A. (2007). The effect of fine motor skill activities on kindergarten student attention. *Early childhood Education journal*, 35, 103 – 109
- Τάκης, Α. Ι. (2022). *Τα θρησκευτικά μνημεία της Θεσσαλονίκης και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση*. (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Τεκέλογλου, Κ. Α. (2021). *Το Ολοκαύτωμα στα μουσεία και τα μνημεία της Θεσσαλονίκης: μία σημειωτική προσέγγιση* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Τζιουβάρας, Χ. Κ. (2019). *Μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς της UNESCO: η περίπτωση της υποψηφιότητας του Ολύμπου* (Master's thesis).
- Τοντόροβα, Σ. (2015). *Μελέτη και πρόταση ανάπτυξης του οικοδομικού τετραγώνου 516 στο ιστορικό κέντρο της Πάτρας*.
- Τορουνίδης, Χ. (2017). *Οι αντιλήψεις των τουριστών που επισκέπτονται τη Θεσσαλονίκη για το τουριστικό προϊόν που παρέχει η πόλη*.
- Τσίμπας, Θ. (2019). *Η αναγνώριση βυζαντινών χριστιανικών μνημείων από την UNESCO ως μνημεία Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς–Η περίπτωση της Θεσσαλονίκης*. (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).
- Τσιότσος, Π. (2020). *Συγκριτική ανάλυση των curricula για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της Νέας Ουαλίας στην Αυστραλία και στα σχολεία της Βαυαρίας στη Γερμανία: πορίσματα για τη διαπολιτισμική ανάπτυξη των σχολείων* (Master's thesis).
- Τσικάκη, Κ (2013). *Η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής στη μέθοδο Montessori και ο ρόλος του εκπαιδευτικού*.
- Thayer-Bacon, B. (2011). Maria Montessori: education for peace. In *Factis Pax: Journal of Peace Education and Social Justice*, 5(3), 307-319.
- Thessaloniki Arts and Culture. (2013). *Γλυπτό Cor-Ten Ζογγολόπουλου, η μοναδική ιστορία του*.
- Thompson, S. C., & Williams, K. (2009). *Telling stories with photo essays: A guide for PreK-5 teachers*. Corwin Press.
- Φαρδή, Κ. (2013). *Ιστορία και προσχολή αγωγή: από τα αναλυτικά προγράμματα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές*. (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Χασιώτης, Β. (2001). Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης για το γραμματισμό ενήλικων κρατουμένων: το παράδειγμα των δικαστικών φυλακών Διαβατών Θεσσαλονίκης (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Χριστάρα, Γ. (2006). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το έντεχνο παραμύθι* (Bachelor's thesis).