



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Πτυχιακή Εργασία

**ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ:
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ
ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ
ΣΕ ΑΘΗΝΑΪΚΑ ΜΟΥΣΕΙΑ ΤΕΧΝΗΣ**

Συρίδου Ελισάβετ-Θεοφανώ
18673021

Καλεσοπούλου Δέσποινα

Αθήνα, Ιανουάριος 2023



UNIVERSITY OF WEST ATTICA SCHOOL
DEPARTMENT OF ADMINISTRATIVE, ECONOMIC AND SOCIAL SCIENCES
EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE

Diploma Thesis

**MUSEUM EDUCATION AND PRESCHOOL AGE: PEDAGOGICAL
APPLICATIONS OF AESTHETIC CULTIVATION AND CULTURAL
EMPATHY IN ART MUSEUMS IN ATHENS**

Syridou Elisavet-Theofano

18673021

Kalesopoulou Despina

Athens, January 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Μουσειοπαιδαγωγική και προσχολική ηλικία: Παιδαγωγικές εφαρμογές αισθητικής καλλιέργειας και πολιτισμικής ενσυναίσθησης σε αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής συμπεριλαμβανομένου και του Εισηγητή

Η πτυχιακή εργασία εξετάστηκε επιτυχώς από την κάτωθι Εξεταστική Επιτροπή:

Α/α	ΟΝΟΜΑ ΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΑΔΑ/ΙΔΙΟΤΗΤΑ	ΨΗΦΙΑΚΗ ΥΠΟΓΡΑΦΗ
1.	ΚΑΛΕΣΟΠΟΥΛΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	
2.	ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ- ΚΑΝΕΛΛΟΥ ΤΡΥΦΑΙΝΗ	ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	
3.	ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη ΣΥΡΙΔΟΥ ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΘΕΟΦΑΝΩ του ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, με αριθμό μητρώου 18673021 φοιτήτριας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ του Τμήματος ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, δηλώνω υπεύθυνα ότι:


«Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

**Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή*

Η Δηλούσα

ΣΥΡΙΔΟΥ ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΘΕΟΦΑΝΩ



Ψηφιακή Υπογραφή Επιβλέποντα

** Σε εξαιρετικές περιπτώσεις και μετά από αιτιολόγηση και έγκριση του επιβλέποντα, προβλέπεται χρονικός περιορισμός πρόσβασης (embargo) 6-12 μήνες. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να υπογράψει ψηφιακά η επιβλέπουσα καθηγήτρια, για να γνωστοποιεί ότι είναι ενημερωμένος/η και συναινεί. Οι λόγοι χρονικού αποκλεισμού πρόσβασης περιγράφονται αναλυτικά στις πολιτικές του Ι.Α. (σελ. 6):*

https://www.uniwa.gr/wp-content/uploads/2021/01/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CC%81%CF%82_%CE%99%CE%B4%CF%81%CF%85%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85%CC%81_%CE%91%CF%80%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%BF%CF%85_final.pdf

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ όλους όσους ενεπλάκησαν, εν αγνοία είτε εις γνώσιν τους, στην περάτωση της πτυχιακής μου εργασίας.

Ευχαριστώ θερμά την κυρία Καλεσοπούλου Δέσποινα, η οποία εξ' αρχής στάθηκε θετική και πρόθυμη να με καθοδηγήσει. Η παρουσία και το πνεύμα της μου προσέφεραν μια πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία, η οποία θα με συντροφεύει και θα αποτελεί πηγή έμπνευσης για τη συνέχεια της προσωπικής μου διαδρομής.

ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ

Η παρούσα πτυχιακή εργασία αφιερώνεται στη μητέρα μου, Όλγα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας, ήταν η διερεύνηση των παιδαγωγικών πρακτικών που αξιοποιούνται από τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα στα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης και που στοχεύουν στην αισθητική καλλιέργεια και την πολιτισμική ενσυναίσθηση του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Η εργασία δομείται από τρία θεωρητικά κεφάλαια και από, αντίστοιχα, τρία κεφάλαια που εμπίπτουν στο ερευνητικό μέρος. Το πρώτο θεωρητικό κεφάλαιο, αναφέρεται στο Μουσείο Τέχνης, στον εκπαιδευτικό, κυρίως, ρόλο του σύγχρονου Μουσείου, στη Μουσειοπαιδαγωγική και στις μεθόδους πρώιμης μάθησης. Το δεύτερο κεφάλαιο, αφορά στην έννοια της αισθητικής καλλιέργειας του παιδιού προσχολικής ηλικίας και στη συνέχεια, στις μεθόδους προώθησής της που εφαρμόζονται στο περιβάλλον του Μουσείου Τέχνης. Το τελευταίο θεωρητικό κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής εργασίας, αναφέρεται στην έννοια της ενσυναίσθησης και ειδικά, της πολιτισμικής ενσυναίσθησης, στη συμπληρωματική σχέση της αισθητικής καλλιέργειας και της πολιτισμικής ενσυναίσθησης, ενώ ταυτόχρονα ολοκληρώνεται με την εξέταση της έννοιας της ενσυναίσθησης και της πολιτισμικής ενσυναίσθησης στο Μουσείο Τέχνης. Το ερευνητικό μέρος ολοκληρώθηκε με τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα, με τη συμμετοχή μουσειοπαιδαγωγών ή/και υπεύθυνων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία στα επιλεγθέντα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης σε ημιδομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα, της παρούσας ποιοτικής έρευνας, αναδεικνύουν τις τρέχουσες παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα σύγχρονα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης και οι οποίες, στοχεύουν στην αισθητική καλλιέργεια και πολιτισμική ενσυναίσθηση του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Τέλος, για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων αξιοποιείται η θεματική ανάλυση.

Λέξεις κλειδιά: Μουσειοπαιδαγωγική, προσχολική ηλικία, αισθητική καλλιέργεια, πολιτισμική ενσυναίσθηση, Μουσείο Τέχνης

ABSTRACT

The aim of this thesis is to investigate the pedagogical practices applied by the educational programmes in the Athenian Art Museums aiming at the aesthetic cultivation and cultural empathy of preschool children. The paper is structured by three theoretical chapters and three chapters that fall under the research part. The first theoretical chapter refers to the Art Museum, the educational role of the modern Museum, in particular, the Museum Pedagogy and the early learning methods. The second chapter deals with the concept of the aesthetic cultivation of the preschool child and also, with the methods of its promotion applied in the Art Museum environment. The last theoretical chapter of this thesis deals with the concept of empathy and, specifically, cultural empathy, the complementary relationship between aesthetic culture and cultural empathy, while at the same time it concludes with the examination of concepts related to empathy and cultural empathy in the Art Museum. The research part was completed by conducting qualitative research, specifically, by involving museum educators and/or those in charge of educational programs for preschool age, in the selected Athenian Art Museums, in semi-structured interviews. The results of this qualitative research highlight the current pedagogical practices applied in contemporary Athenian Art Museums, which aim at the aesthetic culture and cultural empathy of the preschool child. Finally, the thematic analysis is used to interpret the results.

Key words: Museum Pedagogy, early childhood years, aesthetic cultivation, cultural empathy, Art Museum

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	5
ΑΦΙΕΡΩΣΕΙΣ	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ABSTRACT.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	13
1. ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	13
1.1. Ο ΣΥΓΧΡΟΝΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ	13
1.1.1. Η ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ	14
1.1.2. Ο ΝΕΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ.....	16
1.2. ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	17
1.2.1. Η ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΩΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ	17
1.2.2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	19
1.2.2.1. ΓΕΝΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	19
1.2.3. ΠΡΩΙΜΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΤΟ ΠΑΙΔΙ-ΕΠΙΣΚΕΠΤΗΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ	20
1.2.4. ΠΡΩΙΜΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΜΕΘΟΔΟΙ.....	21
1.2.5. ΠΡΩΙΜΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ	23
1.2.6. ΠΡΩΙΜΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ	25
1.3. ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	25
1.3.1. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΩΙΜΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ.....	26
1.3.2. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	28
1.3.3. ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ: ΕΡΕΥΝΕΣ	29
2. ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ	31
2.1. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	31
2.2. ΑΙΣΘΗΤΙΚΕΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	32
2.3. Η ΕΠΑΦΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	34
2.4. ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ	35
2.5. ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	39
2.5.1. ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ	39
2.5.2. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	40
3. ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ	42
3.1. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	42
3.1.1. ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	43

3.1.2. ΕΙΔΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	45
3.2. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	46
3.3. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ: ΜΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ	47
3.4. ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	48
3.5. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ.....	50
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	51
4.ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	51
4.1. ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	51
4.2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ..	52
4.3. ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	52
4.4. ΥΛΙΚΟ-ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	54
4.5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	56
5. ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	58
5.1. ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ.....	58
5.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	59
5.3. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ..	72
5.4. Η ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ	
86	
6. ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	94
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	100
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	100
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	113
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	114

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων Τέχνης	59
Πίνακας 2. Οι χρονολογίες έναρξης οργάνωσης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας	60
Πίνακας 3. Οι παράγοντες αύξησης και μείωσης της συμμετοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα	63
Πίνακας 4. Οι παράγοντες διαμόρφωσης της θεματικής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας	64
Πίνακας 5. Οι μέθοδοι οργάνωσης των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας	68
Πίνακας 6. Οι στόχοι των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	71
Πίνακας 7. Η απόδοση της έννοιας της «αισθητικής καλλιέργειας» από τους συμμετέχοντες	72
Πίνακας 8. Οι τρόποι προώθησης της αισθητικής καλλιέργειας που αξιοποιούνται στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας	74
Πίνακας 9. Η απόδοση της έννοιας της «πολιτισμικής ενσυναίσθησης» από τους συμμετέχοντες.....	75
Πίνακας 10. Η οργάνωση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με θεματική την πολιτισμική ενσυναίσθηση	78
Πίνακας 11. Οι τρόποι προώθησης της «πολιτισμικής ενσυναίσθησης» που αξιοποιούνται/ ή που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας	79
Πίνακας 12. Τα κριτήρια επιλογής των εκθεμάτων για τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας	81
Πίνακας 13. Οι τρόποι αξιοποίησης των έργων ξένων καλλιτεχνών ή Ελλήνων καλλιτεχνών που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές στο πλαίσιο των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας	84
Πίνακας 14. Οι στόχοι της ενσωμάτωσης των έργων ξένων καλλιτεχνών ή Ελλήνων καλλιτεχνών που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας	85
Πίνακας 15. Οι προτιμήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για συγκεκριμένα έργα τέχνης	86
Πίνακας 16. Οι τρόποι αλληλεπίδρασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα έργα τέχνης	89
Πίνακας 17. Οι συνολικές εντυπώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας από το Μουσείο Τέχνης	93

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Έναυσμα εκπόνησης της παρούσας πτυχιακής αποτέλεσε το προσωπικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας για τη σπουδαιότητα και αξία της πρώιμης μουσειακής εμπειρίας στην αγωγή του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Το ενδιαφέρον στράφηκε στις παιδαγωγικές εφαρμογές, που αξιοποιούνται από τους μουσειοπαιδαγωγούς στο σύγχρονο αθηναϊκό Μουσείο Τέχνης, και οι οποίες στοχεύουν στην αισθητική καλλιέργεια και πολιτισμική ενσυναίσθηση του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Η επιλογή του Μουσείου Τέχνης καθορίστηκε από το γεγονός ότι το ίδρυμα αυτό είναι κατεξοχήν χώρος αισθητικής καλλιέργειας και έκφρασης της πολιτισμικής ετερότητας. Μέσα σ' αυτόν, το παιδί έρχεται σε άμεση επαφή με την εικαστική ποικιλομορφία των Έργων Τέχνης και αντιλαμβάνεται ότι αποτελεί μια εξίσου σημαντική μονάδα δημιουργικής έκφρασης της πολιτισμικής ετερότητας.

Το Μουσείο Τέχνης συντηρεί, διασφαλίζει και προάγει την εικαστική ποικιλομορφία, η οποία μπορεί να αποτελέσει το αισθητικό έναυσμα του παιδιού προσχολικής ηλικίας προς την αναγνώριση και τον σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας. Έτσι, αποτελεί ένα αρμονικό, ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον αγωγής, μέσα στο οποίο το παιδί ανακαλύπτει, επικοινωνεί, βρίσκει διόδους έκφρασης, δημιουργεί και τελικά, γίνεται κοινωνός ενός μηνύματος πλούσιο σε πολιτισμικά στοιχεία που φέρει και που μοιράζεται με τον υπόλοιπο κόσμο.

Το παιδί προσχολικής ηλικίας διαθέτει από τη φύση του το δυναμικό για να εξελιχθεί σε ένα δημοκρατικό και οικουμενικό άνθρωπο, που συναισθάνεται το διαφορετικό και που αντιλαμβάνεται ότι οι προσωπικές και πολλαπλές ερμηνείες, δηλαδή η ποικιλομορφία αποτελούν την ουσία της ζωής. Η σημασία της συμμετοχής του στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα έγκειται στην καλλιέργεια αυτών των συναισθημάτων και αξιών, η οποία μπορεί να αρχίσει μέσω της προσωπικής επαφής με τον υλικό και άυλο Πολιτισμό που προάγεται, συνολικά, στο Μουσείο Τέχνης.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.1. Ο ΣΥΓΧΡΟΝΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

Ο ρόλος του Μουσείου αρχίζει να αναδιαμορφώνεται από τα τέλη του 18ου αιώνα, όταν, παύει να αποτελεί έναν χώρο με αποκλειστικό ρόλο τη φύλαξη, συντήρηση και έκθεση των έργων τέχνης και των τεκμηρίων του Πολιτισμού. Έτσι, αρχίζει, σταδιακά, να απευθύνεται σε ένα ευρύτερο κοινό και να αποκτά, παράλληλα, αλλά και δυναμικά, τον χαρακτήρα του δημόσιου ιδρύματος (Βουδούρη, 2003).

Στη σύγχρονη εποχή, το Μουσείο καλείται, μεταξύ άλλων, να επαναπροσδιορίσει τον σκοπό της λειτουργίας του και να επαναπρογραμματίσει την παιδαγωγική του αποστολή. Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται το αναδυόμενο Μεταμοντέρνο Μουσείο, του οποίου δύο από τις βασικές διαστάσεις είναι η καλύτερη κατανόηση των περίπλοκων σχέσεων μεταξύ του Πολιτισμού, της επικοινωνίας, της μάθησης και του κοινού του Μουσείου και η προώθηση μιας πιο ισότιμης και δίκαιης κοινωνίας (Hooper-Greenhill, 2007).

Το σύγχρονο Μουσείο καλείται, λοιπόν, να αξιοποιηθεί ως τόπος κοινωνικής συνεύρεσης, ανταλλαγής κοινωνικών μηνυμάτων και επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και ευχαρίστησης, δημιουργίας, περισυλλογής και συγκέντρωσης, ανάπτυξης και διαμόρφωσης αξιών και στάσεων ζωής, με στόχο τη γνωριμία με τον εαυτό και τον κόσμο (Liebau, 2012). Παράλληλα, η αποστολή του σύγχρονου Μουσείου, ανεξάρτητα από το είδος ή το μέγεθός του, σχετίζεται με τον εκδημοκρατισμό και την παροχή ευκαιριών για τη δημιουργία της γνώσης, τη μη τυπική και δια βίου μάθηση και τη διατήρηση και διάδοση βασικών αξιών προς όφελος του κοινωνικού συνόλου (Vuillaume, 2014).

Ιδιαίτερη έμφαση στις εμπειρίες και ανάγκες του επισκέπτη θα δοθεί από τη Shaffer (2019). Όπως αναφέρει η ίδια, πρόκειται για την «ιδεολογική στροφή» (2019: 74) του Μουσείου προς τον επισκέπτη. Στην προσπάθεια κατανόησης των τρόπων εμπλοκής του κοινού με το Μουσείο, η Silverman (1999) τονίζει τη σημασία της διευκόλυνσης των επισκεπτών στη διαμόρφωση προσωπικών νοημάτων και στην εμπλοκή τους κατά

τον σχεδιασμό εκθέσεων, καθώς μπορούν να συνεισφέρουν με τις διαφορετικές οπτικές τους στα νοήματα, το πλαίσιο αναφοράς και τις ιδέες της δημιουργούμενης έκθεσης. Υπό αυτό το πρίσμα, η μουσειακή εμπειρία αναδιαμορφώνεται συνολικά και εμπλουτίζεται, αναγνωρίζοντας τη σημασία των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσουν οι επισκέπτες κατά τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και την επίσκεψή τους στον εκθεσιακό χώρο.

Όπως παρατηρείται, λοιπόν, από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, το Μουσείο ως θεσμός¹ εκσυγχρονίζεται, επαναξιολογεί τις πρακτικές του, ενώ παράλληλα, στοχεύει στον εκδημοκρατισμό της γνώσης με τον αναπροσανατολισμό του ενδιαφέροντος από τα μουσειακά αντικείμενα στον επισκέπτη (Νικονάνου, 2021).

Τέλος, όπως σημειώνει η Νικονάνου (2021), στην πραγμάτωση της εκπαιδευτικής αποστολής του σύγχρονου Μουσείου, κεντρικό ρόλο αποκτά η εμπειρία.

1.1.1. Η ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Ο Hein (1998) αναφέρεται συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική διάσταση της μουσειακής εμπειρίας επισημαίνοντας ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ίδιας της εμπειρίας, αλλά και μηχανισμούς επεξεργασίας της από τον επισκέπτη. Έτσι, η εκπαιδευτική μουσειακή εμπειρία πρέπει να διακρίνεται για την παραστατικότητα της και την εκπαιδευτική της οργάνωση, ώστε να είναι ενδιαφέρουσα. Ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής μουσειακής εμπειρίας είναι σημαντικό οι τωρινές εμπειρίες του επισκέπτη να συνδέονται με προηγούμενες και ταυτόχρονα να αποτελούν τη βάση για τις νέες (Hein, 1998: 02-03).

Οι Falk και Dierking (1992, 2000a) μελετούν μια σημαντική πτυχή των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του επισκέπτη, στο πλαίσιο της μουσειακής εμπειρίας, αναπτύσσοντας ένα διαδραστικό Μοντέλο μουσειακής εμπειρίας. Το Μοντέλο αυτό, εκτός του κοινωνικού-πολιτιστικού πλαισίου (κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του

¹ θεσμός (institution) «ο όρος υποδηλώνει και έναν οργανισμό, δημόσιο ή ιδιωτικό, που ιδρύεται από την κοινωνία προκειμένου να εξυπηρετήσει μια συγκεκριμένη ανάγκη. Το Μουσείο είναι θεσμός/οργανισμός υπό την έννοια ότι διέπεται από ένα συγκεκριμένο νομικό σύστημα δημόσιου ή ιδιωτικού δικαίου» (Desvallées & Mairesse, 2014: 69).

επισκέπτη), περιγράφει και χωρίζει τη μουσειακή εμπειρία σε δύο επιμέρους πλαίσια: το προσωπικό πλαίσιο και το φυσικό πλαίσιο, που αναφέρεται στον χώρο (Falk & Dierking, 2000b).

Πιο αναλυτικά, το Μοντέλο της μουσειακής εμπειρίας των Falk & Dierking (2000b) βασίζεται σε αποτελέσματα μακρόχρονων ερευνών και αξιολογήσεων σε τομείς της έρευνας της μάθησης, ενώ ταυτόχρονα, οι ερευνήτριες υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι εγκαθιδρυμένη και ότι το Μουσειακό πλαίσιο διαμορφώνει καθοριστικά την επίσκεψη. Το Μουσείο αναδεικνύεται ως κοινωνικός χώρος, ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζεται η σημασία του προσωπικού παράγοντα στην επίσκεψη. Το προσωπικό πλαίσιο του συγκεκριμένου Μοντέλου συνθέτουν στοιχεία όπως οι γνώσεις, οι εμπειρίες, οι προσδοκίες, οι ανησυχίες, οι προτιμήσεις, τα ενδιαφέροντα, οι προσλαμβάνουσες και το μαθησιακό στυλ. Όλα τα παραπάνω επιμέρους στοιχεία συνθέτουν και αποδίδουν τη μοναδικότητα της μουσειακής εμπειρίας για τον κάθε επισκέπτη του Μουσείου (Falk και Dierking, 1992, 2000a).

Το συνολικό οικοδόμημα του Μουσείου, δηλαδή η αρχιτεκτονική εμπίπτει στο πλαίσιο του χώρου, στο Μοντέλο των Falk και Dierking (2000b). Πιο αναλυτικά, το σύνολο των κοινόχρηστων χώρων, η εσωτερική διαρρύθμιση και διαμόρφωση αυτών όπως για παράδειγμα είναι ο χώρος της υποδοχής, των εκθέσεων, των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η βιβλιοθήκη και το πωλητήριο καθορίζουν τη μουσειακή εμπειρία, διαμορφώνοντας την ατμόσφαιρα του Μουσείου και τον αισθητικό του χαρακτήρα, συνολικά (Falk & Dierking 1992, 2000a). Ειδικά, οι εκθεσιακοί χώροι, μέσω των στοιχείων της εικαστικής παρουσίασης, δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης, εμπειρίας και επικοινωνίας, προσφέροντας τη δυνατότητα στον επισκέπτη να νιώθει άνετα, να ικανοποιήσει τις ανάγκες του για απομόνωση και περισυλλογή αλλά, και για κοινωνική αλληλεπίδραση (Treinen 1981: 31; Niemeyer 1992; Olds 1999; Νικονάνου 2006: 165-168). Ταυτόχρονα με την προαναφερθείσα κυριολεκτική σημασία του πλαισίου του χώρου, οι Falk και Dierking (2000b) αναγνωρίζουν και μια μεταφορική σημασία σε αυτό. Υπό αυτό το πρίσμα, η Jeffers (2003: 115) συσχετίζει το Μουσείο με έναν χώρο «ελεύθερης εξερεύνησης και επανασύνδεσης με την Τέχνη», ή όπως σημειώνουν οι Mai και Gibson (2009: 360) ο Μουσειακός χώρος πρέπει να είναι κατάλληλα σχεδιασμένος ως «τόπου διαλόγου», ώστε να εξυπηρετείται η διευκόλυνση των συνδέσεων μεταξύ του επισκέπτη και της μουσειακής έκθεσης.

Τέλος, στο κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο εμπίπτει η συνολική επικοινωνία του επισκέπτη με άλλα άτομα, κατά τη διάρκεια της επίσκεψής του στο Μουσείο. Οι Falk και Dierking (2000a) διευκρινίζουν ότι αυτή η διαδικασία επικοινωνίας που ακολουθεί ο επισκέπτης αφορά, τόσο τις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όσο και τις «ελεύθερες» περιηγήσεις στο Μουσείο, όπως για παράδειγμα, η επικοινωνία με το προσωπικό του Μουσείου ή με άγνωστους επισκέπτες. Έτσι, ανάγεται το συμπέρασμα ότι όλες οι μορφές επικοινωνίας καθορίζουν τη μουσειακή εμπειρία (Falk και Dierking, 2000a).

Το συγκεκριμένο Μοντέλο, λοιπόν, προσφέρεται για μια σφαιρική προσέγγιση της μουσειακής εμπειρίας καθώς εξετάζει αντίστοιχα τις δύο συνιστώσες της, δηλαδή τον επισκέπτη και το Μουσείο. Ωστόσο, τα δύο, από τα συνολικά τρία, παραπάνω πλαίσια (κοινωνικό-πολιτιστικό και προσωπικό πλαίσιο) της μουσειακής εμπειρίας αφορούν στον επισκέπτη και συγκεκριμένα στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσει και στα επιμέρους ιδιαίτερα και προσωπικά χαρακτηριστικά που φέρει. Έτσι, το ενδιαφέρον στρέφεται στον επισκέπτη, ο οποίος χάρη στη μοναδικότητά του εμπλουτίζει και δίνει νέες διαστάσεις στην έννοια της μουσειακής εμπειρίας, συνολικά.

Ειδικά τα τελευταία χρόνια, αυξάνονται οι αξιολογήσεις και οι μελέτες των επισκεπτών που επιβεβαιώνουν ότι η πολυσημία και η ποικιλομορφία αποτελούν την ουσία της μουσειακής εμπειρίας (Καλεσοπούλου, 2019).

Κατ' επέκταση, η αναγνώριση της μοναδικότητας του επισκέπτη και αντίστοιχα της ποικιλομορφίας του κοινού του σύγχρονου Μουσείου συνέβαλε στη δημιουργία μιας νέας και ουσιαστικής ανάγκης επαναδιατύπωσης και εμπλουτισμού του ορισμού του Μουσείου.

1.1.2. Ο ΝΕΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

Σύμφωνα με τη γενική συνέλευση του ICOM (Πράγα, 26/08/2022), ο νέος ορισμός του Μουσείου είναι ο εξής: «το Μουσείο είναι ένα μη κερδοσκοπικό ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας που ερευνά, συλλέγει, συντηρεί, ερμηνεύει και εκθέτει υλική και άυλη κληρονομία. Ανοιχτά στο κοινό, προσβάσιμα και χωρίς αποκλεισμούς, τα μουσεία προωθούν την ποικιλομορφία και τη βιωσιμότητα. Λειτουργούν και επικοινωνούν ηθικά, επαγγελματικά και με τη συμμετοχή των κοινοτήτων, προσφέροντας ποικίλες

εμπειρίες για εκπαίδευση, ψυχαγωγία, προβληματισμό και ανταλλαγή γνώσεων» (ICOM, 2022).

Η έννοια της ποικιλομορφίας που αναφέρεται στον νέο ορισμό του Μουσείου σχετίζεται άμεσα με τον πλούτο των πολιτισμικών στοιχείων που συνδέονται με τις εκτιθέμενες συλλογές, καθώς και με την ετερότητα που παρουσιάζει το κοινό του ως προς τα πολιτισμικά του χαρακτηριστικά και τους τρόπους με τους οποίους αναγνωρίζονται και αξιοποιούνται για τον εμπλουτισμό των ερμηνευτικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων του Μουσείου. Προκειμένου να προσεγγιστεί μια πτυχή που σχετίζεται με την πολιτισμική ποικιλομορφία του κοινού του σύγχρονου Μουσείου, θα πραγματοποιηθεί σε επόμενο κεφάλαιο μια εκτενέστερη αναφορά και παρουσίαση της έννοιας της ενσυναίσθησης και ιδιαίτερα της πολιτισμικής ενσυναίσθησης, ως μιας διάστασης που σχετίζεται με την έννοια της πολιτισμικής ποικιλομορφίας.

Τέλος, στο ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο του σύγχρονου Μουσείου έγκειται η δράση της Μουσειοπαιδαγωγικής, η οποία ως διαμεσολάβηση² μεταξύ Μουσείου και κοινού και ως παιδαγωγική διαδικασία και πράξη επικοινωνίας απευθύνεται σε όλες τις πιθανές ομάδες επισκεπτών, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν. Οι Desvallées και Mairesse (2014: 51) αναφέρουν ότι, η Μουσειοπαιδαγωγική «αφορά την ολοκληρωμένη και δημιουργική μεσολάβηση μεταξύ ενός παιδικού ή ενήλικου κοινού και του υλικού πολιτισμού που εκτίθεται στα Μουσεία».

1.2. ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

1.2.1. Η ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΩΣ ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

Η Μουσειοπαιδαγωγική είναι άρρητα συνδεδεμένη με την παγίωση της αντίληψης ότι το Μουσείο οφείλει, πρωτίστως, να διαδραματίσει έναν εκπαιδευτικό ρόλο

² διαμεσολάβηση με την έννοια του «συνδεδετικού κρίκου» (Desvallées & Mairesse, 2014:33).

απευθυνόμενο στο ευρύ κοινωνικό σύνολο. Ο Ξωχέλλης (1997: 16) ορίζει τη Μουσειοπαιδαγωγική ως: «Ο επιστημονικός κλάδος της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, που έχει σκοπό τη σύνδεση της εκπαίδευσης και της μάθησης με τις Τέχνες και τον Πολιτισμό».

Η έννοια της Μουσειοπαιδαγωγικής περικλείει όλες τις δραστηριότητες που μπορεί να προσφέρει ένα Μουσείο, ανεξάρτητα από την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο ή το κοινωνικό υπόβαθρο του κοινού (Desvallées & Mairesse, 2014: 52).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκάστοτε επικρατούσες αντιλήψεις για την αποστολή του Μουσείου, συμπεριλαμβάνοντας την αναγνώριση του εκπαιδευτικού του δυναμικού και του κοινωνικού του ρόλου, αναπροσδιορίζουν το περιεχόμενο της Μουσειοπαιδαγωγικής, αντίστοιχα. Οι Κακούρου-Χρόνη (2015) και Talboys (2010) υποστηρίζουν ότι αυτός ο αναπροσδιορισμός αξιολογείται θετικά, καθώς αποκαλύπτει το ζητούμενο που επανεξετάζει η κάθε γενιά.

Γενικά, η Μουσειοπαιδαγωγική ως ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο εξελίσσεται παράλληλα με τις επιστήμες της Μουσειολογίας και της Παιδαγωγικής (Νικονάνου, 2021). Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα η εκπαιδευτική διάσταση του Μουσείου σταδιακά εμπλουτίζεται προκειμένου να συμπεριλάβει όχι μόνο τις μαθητικές ομάδες, που αποτελούν βασικό αποδέκτη των εκπαιδευτικών του υπηρεσιών, αλλά και άλλες ομάδες κοινού. Τέλος, είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι πρόκειται για διεπιστημονικό πεδίο μελέτης, δεδομένου ότι, όπως αναφέρει η Νικονάνου, εμπεριέχει «επιστημονικές καταβολές από θεωρίες του υλικού πολιτισμού που συνδέονται με τις μουσειακές συλλογές, από παιδαγωγικές θεωρίες και τάσεις στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης³, καθώς και από θεωρίες επικοινωνίας και μάρκετινγκ» (2021: 16). Η Μουσειοπαιδαγωγική συνδυάζει τη θεωρία και την πράξη, με στόχο η θεματολογία των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων να προσεγγίζεται με τρόπο ταυτόχρονα βιωματικό και ψυχαγωγικό (Shaffer, 2019).

³ «Ο όρος μη τυπική εκπαίδευση αναφέρεται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες που δεν ανήκουν στο χώρο «τυπικής εκπαίδευσης», αλλά ακολουθούν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως, για παράδειγμα τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία», (Ξωχέλλης, 2007: 693-694; Νικονάνου, 2021:16).

1.2.2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο Hein (1998) ανέπτυξε ένα Μοντέλο προκειμένου να καταστούν κατανοητές οι θεωρίες μάθησης και γνώσης και οι εκπαιδευτικές θεωρίες που βρίσκουν εφαρμογή στο Μουσείο, γενικότερα. Το Μοντέλο αυτό αναφέρεται σε τέσσερις εκπαιδευτικές θεωρίες: τη διδακτική, τη συμπεριφορική, την ανακαλυπτική και τον εποικοδομισμό. Πιο αναλυτικά, οι θεωρίες γνώσης (ρεαλισμός και ιδεαλισμός) τοποθετούνται σε έναν κάθετο άξονα, ο οποίος τέμνεται από τον οριζόντιο άξονα των θεωριών μάθησης, οι οποίες υποστηρίζουν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, την παθητική ή την ενεργητική στάση του υποκειμένου στη διαδικασία μάθησης (1998).

Οι «παθητικές» εκπαιδευτικές θεωρίες (διδασκισμός και συμπεριφορισμός) υποστηρίζουν ότι ο νους είναι παθητικός δέκτης των ερεθισμάτων και τα οποία στη συνέχεια ταξινομεί εσωτερικά και μαθαίνει. Αντίθετα, στις «ενεργητικές» θεωρίες (εποικοδομισμός και ανακάλυψη) υποστηρίζεται η επενέργεια του μαθητή στον κόσμο που τον περιβάλλει και αντίστοιχα, η ανταπόκριση του στα εξωτερικά ερεθίσματα (Hein, 2019).

1.2.2.1. ΓΕΝΙΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Τα Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης (Generic Learning Outcomes) προσφέρουν ένα μεθοδολογικό πλαίσιο με το οποίο είναι δυνατή η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του Μουσείου (Dodd & Jones, 2009). Πιο αναλυτικά, τα Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης αναφέρονται σε πέντε τομείς της μάθησης στο Μουσείο, η οποία δεν αφορά μόνο στην κατάκτηση γνωστικών στόχων, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και, κυρίως, στάσεων και αξιών.

Έτσι, ο πρώτος τομέας αφορά στη γνώση και κατανόηση, δηλαδή ότι ο επισκέπτης αποκτά γνώση, ερμηνεύει, κάνει συσχετισμούς και εξοικειώνεται με τη λειτουργία του Μουσείου, συνολικά. Ο δεύτερος τομέας αναφέρεται στην απόκτηση σωματικών, διανοητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και στη διαχείριση της προσλαμβανόμενης πληροφορίας. Έπειτα, ο τρίτος τομέας επικεντρώνεται στη διαμόρφωση αξιών, αντιλήψεων, συμπεριφορών και συναισθημάτων. Είναι σημαντικό

να σημειωθεί ότι, στον τομέα αυτό εμπίπτουν η ενσυναίσθηση και η ανεκτικότητα, όπως και η απόκτηση μιας θετικής ή/και αρνητικής στάσης μετά από μια εμπειρία.

Ο τέταρτος τομέας αναφέρεται στις έννοιες της έμπνευσης, της δημιουργικότητας και της ψυχαγωγίας. Ειδικά, το παιδί εξερευνεί, κατασκευάζει νοήματα, πειραματίζεται, διασκεδάσει, εμπνέεται με αποτέλεσμα η σκέψη και δράση του να χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία, δηλαδή δημιουργικότητα. Τέλος, στον πέμπτο τομέα των Γενικών Αποτελεσμάτων Μάθησης εμπίπτουν η συμπεριφορά και η εξέλιξη. Ο επισκέπτης μαθαίνει πως να συμπεριφέρεται, να διαχειρίζεται τη ζωή του και να συνεργάζεται, με στόχο την πρόοδο της κοινωνίας (Dodd και Jones, 2009).

1.2.3. ΠΡΩΙΜΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΤΟ ΠΑΙΔΙ-ΕΠΙΣΚΕΠΤΗΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

Το παιδί προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζεται, πλέον, ως σημαντικός επισκέπτης του Μουσείου, με αποτέλεσμα τη διεύρυνση και εξατομίκευση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρει το Μουσείο στους επισκέπτες του, γενικά, και κατ' επέκταση των μεθόδων πρώιμης μάθησης που αξιοποιούνται στο πλαίσιο της Μουσειοπαιδαγωγικής.

Έτσι, ο Δάλκος (2000), στην προσπάθεια προσέλκυσης παιδικού κοινού, διαχωρίζει το παιδί προσχολικής ηλικίας από το παιδί σχολικής ηλικίας αναφορικά με την οργάνωση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο σύγχρονο Μουσείο.

Όπως σημειώνει η Νάκου (2001), η επιτυχία των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στο παιδί εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ των οποίων, είναι η συναισθηματική του προετοιμασία για την επίσκεψη στο Μουσείο με τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, που αποπνέει ασφάλεια και εμπιστοσύνη (Νάκου, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, η Piscitelli (2001: 225) αναφέρεται στην «εμπειρία υποδοχής», στην ελεύθερη εξερεύνηση του Μουσείου και στις καθοδηγούμενες δραστηριότητες, οι οποίες συμβάλλουν στην εξοικείωση του παιδιού με τον χώρο του Μουσείου. Επιπρόσθετα, η δημιουργία κλίματος ελεύθερης έκφρασης στο Μουσείο αποτελεί σημαντική προϋπόθεση, ώστε το παιδί να μπορέσει να ξεδιπλώσει τις σκέψεις και ιδέες

του, να ξεκλειδώσει τα συναισθήματά του και να συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία νοήματος της μουσειακής του εμπειρίας. Άλλωστε, όπως έχει σημειωθεί, «η κατανόηση των εννοιών αποτελεί [...] συναισθηματική παρά γνωστική εμπειρία (Μούλιου, 2005:11).

Τέλος, η Καλεσοπούλου (2019) δεν παραλείπει να σημειώσει ότι παράλληλα με τον σχεδιασμό των πρώτων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων αρχίζει να οργανώνεται εκπαιδευτικό υλικό ειδικά για το παιδί.

1.2.4. ΠΡΩΙΜΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΜΕΘΟΔΟΙ

Η Shaffer (2019) σημειώνει ότι η παρουσία του παιδιού προσχολικής ηλικίας στο Μουσείο, τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, παρουσιάζει σημαντική αύξηση, όπως και το ενδιαφέρον για την πρώιμη μάθηση. Η συγγραφέας τονίζει ότι σε αυτό συνέβαλε ιδιαίτερα η έρευνα στο πεδίο των νευροεπιστημών, καθώς και οι μελέτες που αποδεικνύουν την ιδιαιτερότητα της γνωστικής ανάπτυξης και τη σημασία των πλούσιων ερεθισμάτων στα πρώτα χρόνια ζωής του ανθρώπου (Shaffer, 2019). Ανέπτυξε μάλιστα το Μοντέλο Πρώιμης Μάθησης, το οποίο βασίζεται στην εποικοδομητική προσέγγιση και περιγράφει θεμελιώδη «στοιχεία-κλειδιά» για τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, από το παιδί (Shaffer, 2019). Γενικά η εποικοδομητική προσέγγιση τοποθετεί το παιδί σε κεντρική θέση, αναγνωρίζοντάς το ως ενεργό εμπλεκόμενο, σε δυναμικές καταστάσεις εξερεύνησης, μάθησης και γνωριμίας του κόσμου γύρω του. Αυτοί οι παιδαγωγικοί στόχοι, οδηγούν προοδευτικά το παιδί στην απόκτηση νέων εμπειριών και συλλογή πληροφοριών, κυρίως, μέσω των αισθήσεών του και τελικά, στη δόμηση της νέας προσλαμβάνουσας γνώσης (Shaffer, 2019).

Στο Μοντέλο Πρώιμης Μάθησης, η Shaffer (2019) αναφέρεται στις διδακτικές στρατηγικές που είναι κατάλληλες για την πρώιμη παιδική ηλικία και ιδιαίτερα στην εξερεύνηση, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία νοήματος, στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και στη διαμόρφωση εννοιών. Η εξερεύνηση ή ανακαλυπτική μέθοδος, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στην Ελλάδα και διεθνώς. Οι δραστηριότητες εξερεύνησης, ή παιχνίδια εξερεύνησης, στοχεύουν στην ενίσχυση της «αυτόβουλης και ενεργητικής στάσης» του παιδιού στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Νικονάνου, 2021:

107). Ειδικά, η εξερεύνηση μέσω των αισθήσεων (όραση, ακοή, όσφρηση, γεύση και αφή) συγκαταλέγεται μεταξύ των βασικών μεθόδων, ή στρατηγικών πρώιμης μάθησης, στο Μουσείο.

Βασικός σκοπός αυτής της μεθόδου είναι η επέκταση της μουσειακής εμπειρίας πέρα από την οπτική διάσταση (Shaffer, 2019), ώστε το παιδί να βιώνει την εμπειρία αυτή πολύ-αισθητηριακά. Ο Piaget (1929) σημειώνει στο πρώτο στάδιο γνωστικής ανάπτυξης τον κρίσιμο και σπουδαίο ρόλο των αισθήσεων στη διαδικασία μάθησης, ονομάζοντάς το αισθησιοκινητικό.

Ανάμεσα στις «κλασικές» μεθόδους επικοινωνίας και εκπαίδευσης του επισκέπτη στο Μουσείο είναι η αφήγηση. Η αφήγηση, μέσω της διήγησης ιστοριών, συγκαταλέγεται μεταξύ των μεθόδων μάθησης στο Μουσείο που αξιοποιούνται για το μικρό παιδί. Πιο αναλυτικά, η διήγηση ιστοριών βασίζεται σε ένα ολοκληρωμένο σενάριο (αρχή, μέση και τέλος) και μπορεί να εκτυλίσσεται, τόσο στους εκθεσιακούς χώρους του Μουσείου, όσο και σε άλλους χώρους, όπως αμφιθέατρα, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κ.τ.λ. Η «ευελιξία» αυτής της μεθόδου οφείλεται στο γεγονός ότι, δεν συνυφαίνεται απαραίτητα με την κίνηση μέσα στον εκάστοτε χώρο (Νικονάνου, 2021).

Τέλος, η διήγηση ιστοριών αποτελεί ένα μέρος του σχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος αποσκοπώντας στην παρότρυνση και ενίσχυση της συναισθηματικής εμπλοκής και ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα (Νικονάνου, 2021).

Η συμμετοχή των αισθήσεων στις οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο Μουσείο, βρίσκει ευρεία εφαρμογή στη βιωματική μέθοδο. Η βιωματική μέθοδος που εφαρμόζεται στο Μουσείο προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί, μέσα από την αξιοποίηση αντικειμένων και υλικών, να συμμετάσχει αισθητηριακά, συναισθηματικά και διανοητικά, δηλαδή συνολικά στη μαθησιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, η θεματική των βιωματικών δραστηριοτήτων στο Μουσείο βασίζεται στα εκθέματα και μέσω χειρωνακτικών, κυρίως, και διανοητικών δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται η ελεύθερη δημιουργική έκφραση του παιδιού. Οι προαναφερθείσες δραστηριότητες, ως ένα εξίσου σημαντικό τμήμα του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, ολοκληρώνονται, συνήθως, σε ειδικά εξοπλισμένα εργαστήρια του Μουσείου (Νικονάνου, 2021).

Ακόμη, μεταξύ των μεθόδων βιωματικής μάθησης στο Μουσείο emπίπτουν οι υλικό-αισθητηριακές δραστηριότητες, όπως η ζωγραφική, η θεατρική έκφραση και το παιχνίδι. Το παιχνίδι, ως εφαρμοσμένη μέθοδος βιωματικής μάθησης στο Μουσείο, παρουσιάζει ποικιλία ειδών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ενώ μεταξύ των συνηθισμένων εφαρμογών του για την προσχολική ηλικία είναι το παιχνίδι ρόλων, στο πλαίσιο της δραματοποίησης.

Τόσο για το παιχνίδι, όσο και για τις υλικοαισθητικές δραστηριότητες θα αναφερθούμε με παραδείγματα στο κεφάλαιο που αφορά στα Μουσεία Τέχνης και την προσχολική ηλικία.

Το παιχνίδι ρόλων συγκαταλέγεται στη μέθοδο της δραματοποίησης και μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο ίδιο πλαίσιο, εισάγονται και τα παιχνίδια παντομίμας. Τόσο το παιχνίδι ρόλων, όσο και η παντομίμα αξιοποιούνται με στόχο το παιδί να συμμετάσχει συναισθηματικά και να προσεγγίσει βιωματικά το περιεχόμενο του προγράμματος, ώστε τελικά, όπως σημειώνει η Νικονάνου, να αποκτήσει μια «διαφοροποιημένη μουσειακή εμπειρία» (Νικονάνου, 2021: 105). Πιο συγκεκριμένα στη μέθοδο του παιχνιδιού ρόλων, το παιδί υποδύεται συγκεκριμένους ρόλους, μεταξύ άλλων, σε μικρά σκετς, τα οποία προϋποθέτουν συνήθως μια σύντομη και επιτόπου προετοιμασία. Ανεξάρτητα από τον βαθμό απλότητας του παιχνιδιού ρόλων, η αξιοποίηση υλικών δραματοποίησης μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την ενεργητική εμπλοκή του παιδιού στη διαδικασία (Νικονάνου, 2021).

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μέθοδοι δραματοποίησης, γενικά, emπίπτουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνδέσουν τη διαδικασία της μάθησης με την ψυχαγωγία. Ιδιαίτερα σήμερα, ο συνδυασμός αυτός αντικατοπτρίζει την τάση μετατόπισης των στόχων της Μουσειοπαιδαγωγικής, από τη μάθηση στην εμπειρία και τη σύνδεσή της με την ψυχαγωγία (Νικονάνου, 2021).

1.2.5. ΠΡΩΙΜΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΣΤΟΧΟΙ ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Βασική επιδίωξη της Μουσειοπαιδαγωγικής είναι η καλλιέργεια σφαιρικής παιδείας. Έτσι, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται στο Μουσείο καλλιεργούν

στο παιδί δεξιότητες κριτικής προσέγγισης και σκέψης, ερμηνείας και κατανόησης του Πολιτισμού, της Τέχνης και της αισθητικής απόλαυσης (Νάκου, 2001).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι η «επαφή» του παιδιού προσχολικής ηλικίας με το Μουσείο συμβάλλει στην οικοδόμηση της ταυτότητας και στην αυτοέκφρασή του (Κακούρου-Χρόνη, 2015). Η Κακούρου-Χρόνη (2015) αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στην ανακάλυψη του εαυτού, στην έκφραση των συναισθημάτων, αλλά και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ως θετικές συνέπειες της πρώιμης επαφής του παιδιού με το Μουσείο.

Από την άλλη, οι Ασκούνη, Βουβουσίρα και Φάκου (2017) σημειώνουν ότι μια βασική επιδίωξη των σύγχρονων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι η εξοικείωση του παιδιού με την πολυσημία και πολύπλευρη αξία του υλικού και άυλου πολιτισμού που προάγει το Μουσείο. Αντίστοιχα, ο Μαλαφάντης (2019), στην εισαγωγή του βιβλίου «Το Παιδί και το Μουσείο», αναγάγει το συμπέρασμα πως στόχος της Μουσειοπαιδαγωγικής, εκτός της πρόκλησης της περιέργειας και της φαντασία του παιδιού, είναι «οι πολλαπλές και διαφορετικές ερμηνείες και αφηγήσεις» (Μαλαφάντης, 2019: 14). Σημαντική παράμετρος της μουσειακής εμπειρίας, αποτελεί η αυθεντικότητα και η αισθητική αξία των μουσειακών αντικειμένων, οι οποίες επιτρέπουν την εποπτικότητα και προσφέρουν πλούσια ερεθίσματα για τη δημιουργία προσωπικών εμπειριών (Μαλαφάντης 2019), ώστε τελικά το παιδί να μπορεί «να αποπειραθεί δικές του ερμηνείες» (Καλεσοπούλου, 2019: 12).

Τέλος, οι Λίπα και Τσουκνάκη (2010) σημειώνουν ότι, στην Ελλάδα τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που απευθύνονται ειδικά στο παιδί προσχολικής ηλικίας είναι ελάχιστα σε αντίθεση με το γεγονός ότι, τα νηπιαγωγεία και οι βρεφονηπιακοί σταθμοί έχουν εντάξει στο πρόγραμμά τους επισκέψεις σε χώρους Πολιτισμού. Η εικόνα της σύγχρονης Μουσειοπαιδαγωγικής στην Ελλάδα διαμορφώνεται, κυρίως, από την επικέντρωση των μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων σε συγκεκριμένες ομάδες επισκεπτών του Μουσείου, όπως για παράδειγμα είναι οι σχολικές τάξεις (Νικονάνου, 2021).

1.2.6. ΠΡΩΙΜΗ ΜΑΘΗΣΗ: ΕΡΕΥΝΑ

Συνολικά, παρατηρείται έλλειψη σε έρευνες που να εστιάζουν στη μουσειακή εμπειρία του μικρού παιδιού και ιδιαίτερα, του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Οι έρευνες στον Ελλαδικό και τον Κυπριακό χώρο είναι ιδιαίτερα περιορισμένες και συνήθως αφορούν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας ή εφήβους (Κουβέλη, 2000).

Βασικό ζητούμενο της πρώιμης μάθησης στο Μουσείο είναι η οργάνωση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, που ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού προσχολικής ηλικίας και ενισχύουν τη βίωση πλούσιων πρώιμων μουσειακών εμπειριών. Η συμβολή της έρευνας, στον αντίστοιχο τομέα, είναι καθοριστικής σημασίας, τόσο για τον προσδιορισμό των κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όσο και για την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της πρώιμης μάθησης στο Μουσείο.

Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Munley (2012) η βιβλιογραφία αναφορικά με την πρώιμη μάθηση στο Μουσείο είναι περιορισμένη, καθώς η σχετική έρευνα παρουσιάζει ελλείψεις.

1.3. ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Το Μουσείο Τέχνης αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία Μουσείων, η οποία προκύπτει από το είδος των εκθεμάτων (Δάλκος, 2000). Τα αυθεντικά Έργα Τέχνης, που φιλοξενούνται στο Μουσείο Τέχνης, και ειδικά η προσωπική επαφή του παιδιού με αυτά, σημειώνεται ως αναγκαία στην ατομική διαμόρφωση και τη σφαιρική καλλιέργεια του παιδιού (Reble, 1990).

Η προσπάθεια αναγνώρισης του Μουσείου Τέχνης, ως εξωσχολικού χώρου μάθησης και η ανάπτυξη της Μουσειοπαιδαγωγικής, αντίστοιχα, υπήρξαν θετικές αλλαγές που επέφερε το «κίνημα της καλλιτεχνικής αγωγής» (Βαϊνά 1997: 144). Πιο αναλυτικά, το συγκεκριμένο κίνημα χρονολογείται στα τέλη του 19^{ου} αιώνα περίπου και επηρέασε πρωτίστως την αντίληψη του Μουσείου, συνολικά, στη Γερμανία. Σύμφωνα με τον Köpfig (2002: 33) η σημαντικότερη συνεισφορά του προαναφερόμενου κινήματος ήταν η συνειδητοποίηση της μορφωτικής αποστολής του Μουσείου και κατ' επέκταση, οι διαδικασίες ανακάλυψης και επενέργειας του κοινού. Ειδικά για το παιδί,

υποστηρίχθηκε θερμά η ανάπτυξη των δημιουργικών ικανοτήτων, μέσω της προσωπικής επαφής με Πινακοθήκες και Μουσεία Τέχνης.

Μεταγενέστερα, όπως διατείνεται η Mayer (2007) το Μουσείο Τέχνης επιχειρεί μια νέα προσέγγιση, η οποία αποδίδει σεβασμό στον επισκέπτη και στο έργο τέχνης, ταυτόχρονα. Η κατεύθυνση επίτευξης αυτής της προσέγγισης αφορά, κυρίως, στην αναδιαμόρφωση της εμπλοκής του κοινού με το σύγχρονο Μουσείο, ενώ παράλληλα τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος του επισκέπτη.

Σήμερα, τον 21ο αιώνα, το Μουσείο Τέχνης οφείλει να ενισχύει τον δημοκρατικό του χαρακτήρα με σκοπό, να είναι «ανοιχτό» και προσβάσιμο για όλους τους πολίτες της σύγχρονης πραγματικότητας (Mai & Gybson, 2011). Έτσι, το σύγχρονο Μουσείο και συγκεκριμένα η εκπαιδευτική του αποστολή κατευθύνεται προς τον επισκέπτη και όχι στα εκθέματα (Καλεσοπούλου, 2019), με αποτέλεσμα τη συμπερίληψη του παιδιού προσχολικής ηλικίας στις εκπαιδευτικές δράσεις του Μουσείου Τέχνης, κατά τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα (Shaffer, 2019).

1.3.1. ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΠΡΩΙΜΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ

Η «ανεπίσημη συζήτηση», μεταξύ του μουσειοπαιδαγωγού και του επισκέπτη, συμβάλλει στην οικοδόμηση του νοήματος της μουσειακής εμπειρίας του επισκέπτη και στην ανάδυση νέων μεθόδων μάθησης στις αίθουσες Τέχνης. Πιο αναλυτικά, η εξερεύνηση, οι ερωτήσεις, η αφήγηση ιστοριών θέτουν τις κατάλληλες βάσεις για τη δημιουργία ενός γόνιμου μουσειακού περιβάλλοντος, με σκοπό την καλλιέργεια της μάθησης. Οι παραπάνω μέθοδοι αξιοποιούνται συστηματικά στο σύγχρονο Μουσείο Τέχνης, υπό μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την προσέλκυση, μεταξύ άλλων, του μικρού παιδιού στις αίθουσες Τέχνης (Haas 2007; Milligan & Brayfield 2004).

Στην ουσία, η βιωματική μέθοδος μάθησης τοποθετεί το παιδί σε πρωτεύουσα θέση στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση των μουσειακών εκθέσεων και προγραμμάτων (Simon, 2010). Παράλληλα, πολλοί ερευνητές (Dewey 1938; Gardner 1982; Hein & Alexander 1998; Falk and Dierking 2000; Hooper-Greenhill 2007) υποστηρίζουν ότι η θεωρητική προσέγγιση της βιωματικής μεθόδου βασίζεται στη δημιουργία ενός

γόνιμου περιβάλλοντος μάθησης για το παιδί με σκοπό, μεταξύ άλλων, την ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας του.

Η Νάκου (2002) σημειώνει ότι όλα τα είδη Μουσείων, συμπεριλαμβανομένου του Μουσείου Τέχνης, είναι γόνιμα περιβάλλοντα για το παιδί, εφόσον οι μέθοδοι που αξιοποιούνται ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό επίπεδο και στις δυνατότητες του παιδιού.

Με αφετηρία την προσέγγιση της Mayer (2007), αναφορικά με την εμπλοκή του επισκέπτη στο Μουσείο Τέχνης, στη συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται εφαρμογές μεθόδων μάθησης για το παιδί προσχολικής ηλικίας στο Μουσείο Τέχνης. Η θεωρητική προσέγγιση των μεθόδων πρώιμης μάθησης που παρατίθενται πραγματοποιήθηκε σε προηγούμενο σχετικό κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής.

Στο Μουσείο Τέχνης οι μέθοδοι πρώιμης μάθησης του παιχνιδιού και της ζωγραφικής βρίσκουν ιδιαίτερη εφαρμογή και προσφέρουν αξιόλογα παραδείγματα αξιοποίησης του συγκεκριμένου μουσειακού περιβάλλοντος για το παιδί προσχολικής ηλικίας.

Για παράδειγμα, η Krakowski (2012) αναφέρεται στο Μουσείο Τέχνης και περιγράφει τη μουσειακή εμπειρία παιδιών νηπιαγωγείου, η οποία πλαισιώθηκε από εκπαιδευτικές δραστηριότητες παιχνιδιού με στοιχεία δραματοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά συμμετείχαν σε παιχνίδια, στα οποία υποδύονταν υπερήρωες φορώντας κάπες, κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα Έργα του Μουσείου. Η σημασία του παιχνιδιού, με στοιχεία δραματοποίησης, ως πρώιμη στρατηγική μάθησης έγκειται στο γεγονός ότι, τα παιδιά πολύ καιρό μετά τη συγκεκριμένη μουσειακή εμπειρία θυμόντουσαν με ευκολία το Μουσείο Τέχνης που επισκέφτηκαν, και συγκεκριμένα τα Έργα ζωγραφικής με τα οποία αλληλεπίδρασαν (Krakowski, 2012: 55-56).

Η έρευνα των Piscitelli και Penfold (2015), αναφορικά με την παιδοκεντρική πρακτική του Μουσείου, επικεντρώθηκε στη βιωματική μέθοδο μάθησης, παιδιών ηλικίας πέντε έως οχτώ ετών στη διαδραστική έκθεση Light Play της Ipswich Art Gallery. Η μέθοδος αυτή, όπως σημειώνουν οι ερευνήτριες (Piscitelli & Penfold, 2015) αφορά στην εμπλοκή του παιδιού, μέσω της εμπύθισης, σε καλλιτεχνικές και δημιουργικές διαδικασίες. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας αναφέρονται και σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (πέντε και έξι ετών). Πιο αναλυτικά, η έκθεση Light Play ήταν χωρισμένη σε επτά διαφορετικές γωνιές, καθεμιά από τις οποίες φιλοξενούσε διάφορα παιχνίδια, με στόχο τη συμμετοχή των παιδιών σε βιωματικές δραστηριότητες. Μεταξύ

αυτών, υπήρχε μια γωνιά ειδικά για βρέφη και μωρά, η οποία περιείχε καινούργιο υλικό προς εξερεύνηση και έπιπλα για αισθητηριακό και κινητικό παιχνίδι. Χαρακτηριστικά αναφέρεται πως η γωνιά αυτή φιλοξένησε δύο τρισδιάστατα καλειδοσκόπια, ύψους δύο μέτρων περίπου, τα οποία τοποθετήθηκαν αντιδιαμετρικά επάνω σε μια φωτεινή επιφάνεια. Πάνω σε αυτήν τα βρέφη και μωρά μπορούσαν να μπουσουλούν (Piscitelli & Penfold, 2015).

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας (Piscitelli & Penfold, 2015) επιβεβαιώνουν ότι η εφαρμογή της βιωματικής μεθόδου, εντός ενός μουσειακού περιβάλλοντος και στην προκειμένη στην Ipswich Art Gallery, ενισχύει τη μάθηση των παιδιών με βέλτιστο τρόπο. Ειδικά, στις περιπτώσεις που το περιβάλλον μάθησης είναι υποστηρικτικό, πλούσιο σε περιεχόμενο και προάγει τη δημιουργικότητα του παιδιού.

1.3.2. ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ

Το Μοντέλο της μουσειακής εμπειρίας των Falk & Dierking (2000b), του οποίου η θεωρητική προσέγγιση παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας πτυχιακής εργασίας, βρίσκει εφαρμογή στο περιβάλλον του Μουσείου Τέχνης και διευκολύνει σημαντικά τη συνολική μουσειακή εμπειρία του παιδιού προσχολικής ηλικίας.

Έτσι, η προσέγγιση του φυσικού πλαισίου του Μοντέλου των Falk & Dierking (2000b), υιοθετείται ως πρακτική από τους παιδαγωγούς καλλιτεχνικών (art educators), του Μουσείου Tate Modern στο Λονδίνο, οι οποίοι αφιερώνουν χρόνο για την εξοικείωση των παιδιών με τον χώρο του Μουσείου (Ross, Hancock & Bagnall, 2004).

Επιπρόσθετα, η κονστρουκτιβιστική μελέτη μεγάλης κλίμακας της Barbara Piscitelli και των συνεργατών της (2000-2002), μέσω του QUT/Museums Collaborative στο Brisbane της Αυστραλίας, προσέφερε στο πεδίο του Μουσείου μια πληρέστερη εικόνα του προσωπικού πλαισίου (personal context) του Πλαισιακού Μοντέλου Μάθησης (Falk & Dierking, 2000b). Οι ερευνητές Piscitelli και Anderson (2007: 271) μελέτησαν τις πρώιμες μουσειακές εμπειρίες και συγκεκριμένα την αξία που τα παιδιά απέδιδαν στα Μουσεία και τη μάθηση σε αυτά. Πιο αναλυτικά, η μελέτη αυτή διεξήχθη με τη συμμετοχή ενενήντα εννιά παιδιών (τα παιδιά φοιτούσαν σε πέντε διαφορετικά σχολεία) ηλικίας τεσσάρων έως επτά ετών, τα οποία επισκέφτηκαν κατ' επανάληψη

και Μουσεία Τέχνης. Τα ευρήματα της μελέτης, έδειξαν ότι τα παιδιά ακόμη και σε μικρή ηλικία έχουν ισχυρή ανακλαστική ικανότητα (μνήμη) αναφορικά, με τις πρώιμες μουσειακές τους εμπειρίες (Anderson et al, 2002).

Επιπλέον, εξίσου σημαντική ήταν η διαπίστωση αναφορικά με τη νοηματοδότηση της μουσειακής εμπειρίας (Anderson et al, 2002). Πιο αναλυτικά, οι συνδέσεις μεταξύ των εκθεμάτων και των πρώιμων προσωπικών εμπειριών σχηματίζονται, άμεσα, όταν οι υπάρχουσες απόψεις, εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών «αποτυπώνονται» στις εκθέσεις των Μουσείων (Piscitelli & Weier, 2002; Savva & Trimis, 2005; Stockrocki, 2015; Walsh-Piper, 1994). Έτσι, το νόημα που απέδιδαν τα παιδιά στις μουσειακές τους εμπειρίες δημιουργήθηκε από τη σύνδεση των προηγούμενων πρώιμων εμπειριών τους με το περιεχόμενο των εκθέσεων των Μουσείων (Mai & Gibson, 2009).

Τέλος, το κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο του Μοντέλου των Falk & Dierking (2000b) αναφέρεται στη συμβολή του ενήλικα στις «συναντήσεις» (encounters) του παιδιού με την Τέχνη (Falk και Dierking, 2000).

Οι Mai και Gibson (2009), στην προσπάθεια αξιολόγησης της συμβολής του ενήλικα στην πρώιμη μουσειακή εμπειρία αναφέρονται, ειδικά, στις προσωπικές πληροφορίες που γνωρίζει ο φροντιστής («σημαντικός άλλος») για το παιδί και οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της εμπειρίας αυτής, διευκολύνοντας τις συσχετίσεις που δημιουργούνται μεταξύ των Έργων Τέχνης και των προσωπικών βιωμάτων του παιδιού.

1.3.3. ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙ: ΕΡΕΥΝΕΣ

Οι Hooper-Greenhill και Moussouri (2000) υποστηρίζουν ότι οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί συνολικά σε Μουσεία Τέχνης είναι συγκριτικά λιγότερες από τις αντίστοιχες σε άλλα είδη Μουσείων.

Οι Mai & Gibson (2009) επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στη βιβλιογραφία των Μουσείων Τέχνης αναφορικά με τις πρώιμες μουσειακές εμπειρίες και ειδικά, στη διερεύνηση των διαδικασιών εκτίμησης της Τέχνης που ακολουθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα ευρήματα της μελέτης τους ανέδειξαν, μεταξύ άλλων, τις σύγχρονες προσεγγίσεις της πρώιμης αισθητικής εμπειρίας, οι οποίες προοδευτικά

«μετεξελίχθηκαν» από αναπτυξιακές σε εκπαιδευτικές. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι η έρευνα του πεδίου «μεταφέρθηκε» από το εργαστήριο στο μουσειακό περιβάλλον (Mai & Gibson, 2009). Όπως σημειώνουν οι ερευνήτριες (Mai & Gibson, 2009), η αναγνώριση όλου του φάσματος της αισθητικής εμπειρίας και έκφρασης στο Μουσείο Τέχνης, μπορεί να έχει πολλά θετικά αποτελέσματα στο παιδί, που συμβάλλουν στην απόκτηση μιας σφαιρικής καλλιέργειας.

2. ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ

2.1. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Σύμφωνα με τον Schirrmacher (1998: 15) μια από τις βασικές λειτουργίες της «Τέχνης της πρώιμης παιδικής ηλικίας» αφορά στην προσωπική έκφραση του παιδιού. Η καλλιτεχνική έκφραση είναι προσωπική, γιατί το κάθε παιδί επεξεργάζεται διαφορετικά τα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος, με αποτέλεσμα να προσεγγίζει την Τέχνη με εξίσου ξεχωριστό τρόπο.

Συμπληρωματικά, η Καλούρη-Αντωνοπούλου (1999) σημειώνει ότι η προσωπική δημιουργία, που είναι ιδιαίτερα οικεία διαδικασία στο παιδί προσχολικής ηλικίας, συμβάλλει στην εξοικείωση με τα συναισθήματα και τη γνωριμία με τον κόσμο. Έτσι, η αισθητική καλλιέργεια αποτελεί πολύτιμο παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού.

Επιπλέον, η προσωπική δημιουργία ενός καλλιτεχνικού έργου συμβάλλει στη ψυχολογική ανάπτυξη και εξέλιξη (Κούβου, 2010). Η προσέγγιση αυτή έχει παιδαγωγική διάσταση, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί, συχνά, τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget (1929), με στόχο να υποστηρίξει ότι οι διανοητικές και εκφραστικές δυνατότητες είναι εγγενής και ότι εξελίσσονται ανάλογα της ηλικίας του παιδιού.

Πιο αναλυτικά, η παιδαγωγική προσέγγιση της αισθητικής καλλιέργειας αποσκοπεί στην αρμονική και ολόπλευρη ανάπτυξη του ψυχισμού του παιδιού, μέσω της Τέχνης. Έτσι, το παιδί πειραματίζεται, θέτει ερωτήσεις, οξύνει την παρατηρητικότητά του και αναπτύσσει τη φαντασία του. Η Καλούρη-Αντωνοπούλου (1999) δεν παραλείπει να σημειώσει ότι, η αισθητική καλλιέργεια του παιδιού προσχολικής ηλικίας είναι σημαντικό να προωθείται με τη μορφή παιχνιδιού, καθώς με αυτόν τον τρόπο το παιδί εμπλέκεται ολικά, δηλαδή σωματικά και ψυχικά στις δημιουργικές δραστηριότητες.

Εκτός των προηγούμενων θετικών συνεπειών της πρώιμης αισθητικής καλλιέργειας, εξίσου σημαντικές είναι η διαμόρφωση του προσωπικού γούστου και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού. Ειδικά, η δημιουργικότητα προσφέρει στο παιδί μια νέα μορφή επικοινωνίας, η οποία αξιοποιεί τα σύμβολα της Τέχνης και αποτυπώνει ολόκληρο το εύρος της ανθρώπινης νοημοσύνης και ευαισθησίας. Έτσι, η αισθητική

καλλιέργεια συμβάλλει σημαντικά στην ηθική, νοητική ανάπτυξη στη λογική και κριτική ικανότητα του παιδιού (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999).

Συμπληρωματικά, οι Lownefeld (1947), Read (1958) και Eisner (2002) υποστηρίζουν ότι οι Τέχνες ενισχύουν την απελευθέρωση του πνεύματος, με στόχο την παρακίνηση της δημιουργικότητας.

Παράλληλα, υπάρχουν άλλες προσεγγίσεις που υποστηρίζουν ότι η ενασχόληση με την Τέχνη συμβάλλει στη γενικότερη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η αισθητική καλλιέργεια ενισχύει την ανάπτυξη ενός διευρυμένου φάσματος πνευματικών ικανοτήτων και την απόκτηση γνώσεων. Οι πνευματικές ικανότητες μπορούν να καλλιεργηθούν μόνο όταν το παιδί ενεργοποιεί μηχανισμούς αντίληψης και στέκεται κριτικά απέναντι σε ένα έργο τέχνης. Δηλαδή, όταν προβληματίζεται, θέτει ερωτήσεις, επεξεργάζεται το νέο ερέθισμα, αφομοιώνει ή απορρίπτει δημιουργικά τη νέα πληροφορία. Από την άλλη, οι γνώσεις που απορρέουν από την ενασχόληση του παιδιού με την Τέχνη μπορούν να διακριθούν σε γνώσεις ειδικές και γενικές. Στην πρώτη κατηγορία εμπίπτουν οι γνώσεις που αφορούν συγκεκριμένα στοιχεία μιας καλλιτεχνικής δημιουργίας, ενώ οι γνώσεις γενικού τύπου πλαισιώνουν ένα έργο τέχνης και αφορούν τις ευρύτερες ιστορικές, πολιτιστικές, κοινωνικές συνθήκες δημιουργίας του. Έτσι, η επαφή του παιδιού με την Τέχνη, συνολικά, προσφέρει μια περισσότερο «ολιστική προσέγγιση» (Lawrence, 2008; Μαλαφάντης, 2012).

Υπό αυτό το πρίσμα, οι Efland (2002) και Μαλαφάντης (2012) αναφέρονται ειδικά σε τέσσερις γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες αναπτύσσονται μέσω της αισθητικής του καλλιέργειας. Αυτές είναι: η φαντασιακή σκέψη, η ενοποίηση της γνώσης, η γνωστική ευελιξία και η συνειδητοποίηση της αισθητικής αξίας της Τέχνης.

Τέλος, ο Μαλαφάντης (2018) υποστηρίζει ότι η αξία της Τέχνης είναι παιδευτική και θεμελιώδης, καθώς οδηγεί το αναπτυσσόμενο παιδί στην πνευματική ανάπτυξη.

2.2. ΑΙΣΘΗΤΙΚΕΣ ΕΝΑΣΧΟΛΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, το Gulbenkian Foundation (Robinson, 1982) αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της αισθητικής ενασχόλησης στην εκπαίδευση λόγω των πολλαπλών

και πολύσημων ερεθισμάτων και των ποικίλων αναγκών του παιδιού για μια ευρεία παιδεία, η οποία δεν περιορίζεται στα, συνήθη, στενά όρια της ακαδημαϊκής γνώσης.

Παράλληλα, η Σταματοπούλου (1998) υποστηρίζει ότι οι αισθητικές ενασχολήσεις στην εκπαίδευση ενδυναμώνουν το παιδί σε βασικούς τομείς, μεταξύ των οποίων, είναι η συμπληρωματική σχέση συναισθημάτων και γνωστικών λειτουργιών, η κατανόηση της ενότητας, η δημιουργική σκέψη και πράξη και επισημαίνει ιδιαίτερα τη συμβολή της αισθητικής καλλιέργειας στην πολυμέρεια της ανθρώπινης σκέψης.

Το έργο του Ornstein (1975), για τη λειτουργία των ημισφαιρίων του ανθρώπινου εγκεφάλου, επιβεβαιώνει τη συμβολή της αισθητικής καλλιέργειας στην υγιή και πλήρη εγκεφαλική ανάπτυξη του παιδιού. Ο ψυχολόγος Ornstein (1975) σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες ολοκληρώνονται, κυρίως, από τις λειτουργίες του αριστερού ημισφαιρίου. Με το έργο του «The Psychology of Consciousness» (1975) υποστηρίζει τελικά, ότι το δεξί ημισφαίριο επεξεργάζεται πληροφορίες και ερεθίσματα από το περιβάλλον με πιο ολικό τρόπο. Προκειμένου να ανάγει το συμπέρασμα αυτό, ο Ornstein (1975) πραγματοποίησε έρευνες σε εργαστήρια φυσιολογίας του ανθρώπινου εγκεφάλου και απέδειξε ότι στα δύο ημισφαίρια εδράζονται διαφορετικές νοητικές λειτουργίες. Έτσι, η αξία της συμβολικής λειτουργίας της Τέχνης έγκειται στο ότι βοηθά το παιδί «να ορίσει τον κόσμο γύρω του και να οργανώσει τον τρόπο σκέψης του με τρόπο ολικό και συνεκτικό» (Σταματοπούλου, 1998: 25). Σύμφωνα με τα παραπάνω, η Σταματοπούλου (1998) καταλήγει στην αναγκαιότητα οργάνωσης ενός προγράμματος εκπαίδευσης, το οποίο θέτει σε λειτουργία την πολυμέρεια της ανθρώπινης σκέψης, με σκοπό μια σφαιρική καλλιέργεια του ανθρώπινου δυναμικού.

Η εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, δηλαδή το γνωστικό μοντέλο διδασκαλίας της Τέχνης, υποστηρίζει ότι η ενασχόληση του παιδιού με την Τέχνη είναι μια διαδικασία αναζήτησης και ανακάλυψης, καθώς το αποτέλεσμα της δημιουργίας ενός καλλιτεχνικού έργου δεν είναι ποτέ γνωστό εκ των προτέρων. Η δημιουργία είναι μια διαδικασία «ανοιχτή», που επιτρέπει την ανάπτυξη ενός «διαλόγου», μεταξύ του έργου και του καλλιτέχνη, με στόχο την κατάκτηση της γνώσης. Έτσι, βασικό γνώρισμα της εκπαίδευσης μέσω της Τέχνης είναι ότι, η διαπαιδαγώγηση του παιδιού προσεγγίζεται σφαιρικά, χωρίς να περιορίζεται μόνο στην απόκτηση στείας γνώσης (Κούβου, 2010).

Υπό αυτό το πρίσμα, ο Μαλαφάντης (2012) δεν παραλείπει να σημειώσει ότι βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης μέσω της Τέχνης είναι η ανάπτυξης της δημιουργικότητας του παιδιού.

Τέλος, στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα, του νηπιαγωγείου η Τέχνη προσεγγίζεται ως παιγνιώδης κατάσταση, η οποία εστιάζει περισσότερο στις αισθητικές διαδικασίες, παρά στην αξιολόγηση των παραγόμενων αισθητικών έργων (Manifold, 2017). Η Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά (2020) συμπληρώνοντας σημειώνει ότι, στο πλαίσιο αυτό, το παιδί παρακινείται να συμμετάσχει σε διάφορα καλλιτεχνικά πεδία, μεταξύ των οποίων είναι: η Μουσική, ο Χορός, οι Οπτικές Τέχνες και το Θέατρο.

2.3. Η ΕΠΑΦΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕ ΤΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ

Οι καλλιτεχνικές-αισθητικές δραστηριότητες αποτελούν τον ουσιαστικότερο και πληρέστερο τρόπο με τον οποίο, το παιδί προσχολικής ηλικίας μπορεί να προσεγγίσει και να έρθει σε επαφή με την Τέχνη. Ταυτόχρονα, τα καλλιτεχνικά μαθήματα μπορούν να καλλιεργήσουν στο παιδί, αυτής της ηλικίας, τόσο την αυτοέκφραση, όσο και την περιέργεια για την αναζήτηση της γνώσης, γενικότερα (Σταματοπούλου, 1998).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η επαφή του παιδιού προσχολικής ηλικίας με την Τέχνη, στις ανάλογες προσχολικές δομές, εξαρτάται από τον παιδαγωγό. Με άλλα λόγια, η πρόσβαση του παιδιού στο καλλιτεχνικό υλικό και η αξιοποίηση αυτού ενθαρρύνεται ή όχι από τον παιδαγωγό (Zimmerman & Zimmerman, 2016). Υπό αυτό το πρίσμα, οι Zimmerman και Zimmerman (2016) υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της μεσολάβησης του παιδαγωγού ανάμεσα στο παιδί και στη δημιουργική δραστηριότητα. Συγκεκριμένα, τα πορίσματα της έρευνας τους αποκάλυψαν ότι οι παιδαγωγοί που έχουν αναλάβει την καλλιτεχνική εκπαίδευση παιδιών, δύο έως πέντε ετών, συνήθως, δεν διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις. Επίσης, σημειώθηκαν περιπτώσεις καλλιτεχνικής εκπαίδευσης σε νηπιαγωγεία, στις οποίες οι δάσκαλοι των καλλιτεχνικών δεν διέθεταν προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις για την προσχολική ηλικία. Οι Zimmerman και Zimmerman (2016) αναγάγουν το συμπέρασμα, ότι στις προσχολικές δομές η βαρύτητα των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων δίνεται στην

επιλογή κατάλληλου χρώματος, στην αποτύπωση γραμμών και στη συμπλήρωση κενού κ.ο.κ. Έτσι, προτείνεται μια ολιστική προσέγγιση διδασκαλίας εικαστικών Τεχνών στην προσχολική ηλικία, με σκοπό την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην «ουσία» των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, η οποία σύμφωνα με τους Zimmerman και Zimmerman (2016) είναι η προσωπική έκφραση του παιδιού.

Οι Jeffers (1999) και Weier (2004) προτείνουν το παιδί να προσδιορίζει την αισθητική εμπειρία που θα βιώσει. Έτσι, για παράδειγμα η επιλογή του έργου τέχνης με το οποίο θα αλληλοεπιδράσει είναι προσωπική επιλογή. Υπό αυτό το πρίσμα, οι πιθανότητες των «συναντήσεων» του παιδιού με την Τέχνη αυξάνονται σημαντικά.

Παράλληλα, οι Mai και Gibson (2009) υπογραμμίζουν την υποκειμενική οπτική της αισθητικής εμπειρίας και εισάγουν έναν σύγχρονο ορισμό της. Σύμφωνα με αυτόν, η ποιότητα σύνδεσης ενός ατόμου με ένα έργο τέχνης είναι ανεξάρτητη του επιπέδου γνώσεων ή ανάπτυξής του. Έτσι, η αισθητική εμπειρία ορίζεται ως: «η αισθητηριακή, γνωστική, συναισθηματική, υπερβατική, προσωπική, φανταστική και τεκμηριωμένη (από μεριάς γνώσεων σχετικά με την Τέχνη) απάντηση ενός ατόμου σε συνδιαλλαγή με ένα έργο τέχνης της επιλογής του» (Mai & Gibson, 2009: 358).

Εξίσου, αξίζει να σημειωθεί και ο υποστηρικτικός ρόλος του ενήλικα. Οι Falk και Dierking (2000), όπως και πολλοί ερευνητές του πεδίου (Danko-McGhee, 2015; Eckhoff, 2008; Piscitelli, Weier & Everett, 2003) υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή του ενήλικα μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την πρόιμη αισθητική εμπειρία του παιδιού.

2.4. ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ

Οι Σωτηροπούλου-Zορμπαλά και Μουρίκη (2021) εξετάζοντας τους τρόπους που οι αισθητικές θεωρήσεις μπορούν να ενσωματωθούν στην αισθητική διδασκαλία κατηγοριοποιούν και σχολιάζουν, εκτενώς, τέσσερις βασικές αισθητικές θεωρήσεις και τους τρόπους που συνδέονται με τις θεωρίες της αισθητικής αγωγής. Οι θεωρήσεις αυτές, οι οποίες και θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, είναι ο αναπαραστατισμός, ο εκφρασιοκεντρισμός, ο φορμαλισμός και ο μεταμοντερνισμός.

A. Ο Αναπαραστατισμός: Η Τέχνη ως αναπαράσταση

Στην Παιδαγωγική, ο αναπαραστατισμός συνάδει με τη θεωρία του «μιμητικού συμπεριφορισμού» ως θεωρία μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, και, όπως παραθέτει ο Enfland (1990: 14), «η Τέχνη είναι μίμηση, ενώ η μάθηση είναι διαδικασία μίμησης». Υπό αυτό το πρίσμα, οι διδακτικές στρατηγικές του αναπαραστατισμού διακρίνονται, μεταξύ άλλων, για την παροχή Μοντέλων προς μίμηση (Spidell-Rusher, McGrevin & Lambiotte, 1992), με σκοπό την ανάπτυξη και καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων στο παιδί (Enfland, 1990). Έτσι, το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργείται είναι προκαθορισμένο όπως και τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας συνολικά (Herberholz & Hanson, 1995).

Όπως σημειώνουν οι Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά και Μουρίκη (2021: 28), ο αναπαραστατισμός έχει συμβάλει σημαντικά στην αισθητική αγωγή. Ειδικά, οι μορφές αναπαράστασης έχουν επισημανθεί από ερευνητές (Eisner, 1992 ; Martin & Schwartz, 2014), για τη σημασία και χρησιμότητά τους. Έτσι, η αναπαράσταση καλλιεργεί, μεταξύ άλλων, τη σταθερότητα της σκέψης και του συναισθήματος, την ανακάλυψη και επινόηση ιδεών, εικόνων και νοημάτων (Eisner, 1992b). Υπό αυτό το πρίσμα, σημειώνεται ότι η αναπαράσταση και ειδικά, η μίμηση έχει πλούσιο αισθητικό και ταυτόχρονα γνωστικό περιεχόμενο (Canatella, 2008).

Ο αναπαραστατισμός, ως αισθητική θεώρηση, καλλιεργεί στο παιδί δεξιότητες αναγνώρισης του θέματος ενός έργου Τέχνης, αλλά και κατανόησης του περιεχομένου του (Canatella, 2008).

B. Ο Εκφρασιοκεντισμός: Η Τέχνη ως έκφραση

Οι εκφρασιοκεντρικές θεωρίες προσεγγίζουν την Τέχνη ως αντανάκλαση της εσωτερικής κατάστασης του υποκειμένου και της έκφρασης των συγκινησιακών εμπειριών του (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά & Μουρίκη, 2021: 29). Οι εκφρασιοκεντρικές δραστηριότητες Τέχνης καλλιεργούν στο παιδί ερμηνευτικές δεξιότητες μετασχηματισμού των συναισθημάτων του σε νοήματα (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά & Μουρίκη, 2021).

Παράλληλα, η Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά και Μουρίκη (2021) τονίζουν ότι ο εκφρασιοκεντισμός και ειδικά, η παραδοχή ότι η Τέχνη δεν εκφράζει μόνο

συναισθήματα και συγκινήσεις, αλλά και ιδέες έχει σημαντικές παιδαγωγικές προεκτάσεις. Η πεποίθηση αυτή έρχεται από παλιά. Για παράδειγμα, ο Dewey (1934) στηρίζει την Παιδαγωγική του θεωρία στην πεποίθηση ότι η Τέχνη συνδέεται με τη γνώση, η οποία απορρέει από μια μορφή διορατικής γνωσιακής διαδικασίας, ενώ ταυτόχρονα ο Rousseau (1762/2022) υποστηρίζει ότι η Τέχνη είναι υποκειμενική έκφραση, που αρθρώνει εσωτερικές και νοητικές καταστάσεις. Αλλά και σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία η πεποίθηση ότι κάθε εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να παροτρύνεται από τις εσωτερικές δυνάμεις και τα ένστικτα του παιδιού αποτέλεσε τη βάση διάφορων εκφρασιοκεντρικών εκπαιδευτικών Μοντέλων. Χαρακτηριστικά αναφέρονται από τις Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά και Μουρίκη (2021: 31) «το εκφρασιοκεντρικό-ψυχολογικό Μοντέλο της αισθητικής αγωγής, το δημιουργικό μοντέλο της αυτοέκφρασης, η ρομαντική-εκφρασιοκεντρική προσέγγιση και η παιδοκεντρική εκπαίδευση» (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά & Μουρίκη, 2021: 31). Τα μοντέλα αυτά διευκολύνουν το μικρό παιδί «να αισθάνεται, να εκφράζεται και να κοινωνεί τα συναισθήματά του» (ό.π.: 32).

Σήμερα, υποστηρίζεται ότι η Τέχνη μπορεί να αποτελέσει μια πολύτιμη πηγή μάθησης, καθώς η καλλιτεχνική δημιουργία συνδέει το παιδί με τον εσωτερικό του κόσμο, ενώ ταυτόχρονα μεταβάλλει την αντίληψη του για τον εξωτερικό κόσμο.

Γ. Ο Φορμαλισμός: Η Τέχνη ως φόρμα

Ο φορμαλισμός επικεντρώνεται στην καθαρότητα της μορφής και στην καθολική αποδοχή της. Αν, σύμφωνα με τον φιλόσοφο Κάντ (1790/2002) «η μορφή αποτελεί το καθαρό αντικείμενο της αισθητικής κρίσης», τότε η έννοια της αισθητικής κρίσης συνυφαίνεται με την ανιδιοτελή ευχαρίστηση που αντλείται από την καθαρή θέαση ενός αισθητικού αντικειμένου και είναι ανεξάρτητη από την προσωπική, ηθική, γνωστική και πρακτική οπτική (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά & Μουρίκη, 2021: 33).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Anderson & McRorie, 1997; Barrett, 2017; Hoobs, 1993; Efland, 2004a, 2004b; Feldman, 1992; Freedman, 2003; Freedman & Stuhr, 2004; Hurwitz & Day, 2007), η φορμαλιστική αισθητική αγωγή στοχεύει στη βίωση σημαντικών αισθητικών εμπειριών, μέσω της ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να εστιάζει την προσοχή του στο ίδιο το έργο τέχνης ως μορφή, δηλαδή στα χαρακτηριστικά του.

Ωστόσο, όπως επισημαίνει η Freedman (2003), η εξάρτηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τον φορμαλισμό, ενέχει τον κίνδυνο η Τέχνη να διδάσκεται αποκομμένη από την πραγματικότητα του παιδιού.

Για τον λόγο αυτό, δημιουργήθηκαν οι βάσεις για την ανάπτυξη μιας νέας προσέγγισης, στο πλαίσιο πάντα του φορμαλισμού, η οποία αξιολογεί το περιεχόμενο του έργου τέχνης αναγνωρίζοντας, ταυτόχρονα τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του. Η νέο-φορμαλιστική εκπαιδευτική προσέγγιση βασίζεται, λοιπόν, «στην προσπάθεια πληρέστερης σύλληψης και κατανόησης ενός έργου τέχνης» (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά & Μουρίκη, 2021: 37). Το σημαντικό, στην περίπτωση αυτή, όπως σημειώνουν οι Efland (2004b), Gube (2008, 2013) και Sandell (2009), είναι ότι το παιδί βιώνει αυθεντικές αισθητικές εμπειρίες, οι οποίες δημιουργούν τις κατάλληλες βάσεις για μια πιο ουσιαστική επαφή του με τον κόσμο.

Δ. Μεταμοντερνισμός: Η Τέχνη ως πολιτισμική πρακτική

Στο πλαίσιο του μεταμοντερνισμού το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και τοπικότητας (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά & Μουρίκη, 2021: 38).

Η Τέχνη προβάλλεται και σχετίζεται με τις συνθήκες μέσα στις οποίες παράγεται, νοηματοδοτείται και προσλαμβάνεται. Έτσι, το περιεχόμενο και η πρακτική της αισθητικής αγωγής εμπλουτίζονται από τα στοιχεία αυτού του πλαισίου, μεταξύ των οποίων είναι ο πλουραλισμός των ιδεών, η πολυτροπικότητα των καλλιτεχνικών μορφών και οι αναφορές στο κοινωνικό πλαίσιο (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά & Μουρίκη 2021: 40).

Υπό αυτό το πρίσμα η έννοια της αισθητικής αγωγής εμπλουτίζεται με την αποδοχή της πολλαπλότητας (Anderson, 1997; Efland, 2007), καθώς συμπεριλαμβάνονται πλέον κάθε είδους τεχνουργήματα, αλλά και πολιτισμικές πρακτικές, με το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς του παιδιού (Duncun, 2000; Freedman, 2000).

Βασική επιδίωξη των παιδαιοκρατικών μοντέλων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά και Μουρίκη «είναι να αναδείξουν το πώς η ενασχόληση

των παιδιών με την τέχνη συνδέεται με το κοινωνικό περιβάλλον τους, με το πλαίσιο εντός του οποίου ζουν, είτε για να το μελετήσουν είτε για να το αλλάξουν» (2021: 42).

2.5. ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ ΚΑΙ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

2.5.1. ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ

Η βιβλιογραφία για τους χώρους Τέχνης δεν έχει, επαρκώς, εμπλουτιστεί με μελέτες που να περιγράφουν αναλυτικά την πρώιμη αισθητική εμπειρία του παιδιού προσχολικής ηλικίας (ηλικία τεσσάρων έως έξι ετών). Η υπάρχουσα όμως, σύμφωνα με τις Mai και Gibson (2009), μπορεί να ταξινομηθεί με βάση τρεις προσεγγίσεις: την αναπτυξιακή, την κοινωνικό-πολιτισμική και τη βιωματική.

Η έρευνα στο Μουσείο Τέχνης αναφορικά με την πρώιμη αισθητική καλλιέργεια χωρίζεται σε δύο κατηγορίες. Η μια κατηγορία περιλαμβάνει την έρευνα που επικεντρώνεται στις προτιμήσεις του παιδιού προσχολικής ηλικίας για συγκεκριμένα έργα τέχνης, ενώ η άλλη σχετίζεται με «αισθητηριακές αποκρίσεις», δηλαδή τον τρόπο αλληλεπίδρασης του παιδιού προσχολικής ηλικίας με τα εκθέματα.

Στο πλαίσιο της έρευνας των Savva και Trimis (2005), τριάντα-δύο παιδιά, ηλικίας πέντε έως έξι ετών, επισκέφτηκαν το Nicosia Municipal Arts Centre, ώστε να αναχθούν συμπεράσματα για τις προτιμήσεις τους για τα έργα τέχνης του Μουσείου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των παιδιών προτίμησε τα γλυπτά, αντί των πινάκων ζωγραφικής, και την οικεία θεματολογία έργων τέχνης, γενικά.

Η Danko-McGhee (2006a) συνόδευσε μεμονωμένα πενήντα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δύο έως έξι ετών, στο Toledo Museum of Art. Σκοπός της έρευνάς της ήταν να καταγράψει τις «πρώτες» εντυπώσεις και στη συνέχεια τις προτιμήσεις των παιδιών για τα μουσειακά αντικείμενα (art objects). Στο τέλος της έρευνας, τα παιδιά συμμετείχαν σε συνεντεύξεις και ερωτήθηκαν για τα έργα τέχνης της προτίμησής τους, τα οποία είχαν παρατηρήσει για μερικά λεπτά κατά τη διάρκεια της περιήγησής τους στο μουσειακό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας ανέδειξαν

τις προτιμήσεις των παιδιών για τα εκθέματα του Toledo Museum of Art μεταξύ των οποίων ήταν τα έργα αφηρημένης τέχνης και οι αστραφτερές επιφάνειες αυτών.

Επιπλέον, η Danko-McGhee (2006b) παρατήρησε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δύο έως τεσσάρων ετών, επιλέγουν έργα που είναι πολύχρωμα, με έντονες αντιθέσεις, αφηρημένης Τέχνης, αλλά και οικείας θεματολογίας.

Οι παραπάνω έρευνες αποτελούν ενδεικτικά παραδείγματα ερευνών που μελετούν τις προτιμήσεις του παιδιού προσχολικής ηλικίας για συγκεκριμένα έργα τέχνης. Από την άλλη, οι έρευνες που διερευνούν συγκεκριμένα τις πρώιμες «αισθητηριακές αποκρίσεις», δηλαδή των τρόπου με τον οποίο το παιδί αλληλεπιδρά με τα εκθέματα στο Μουσείο Τέχνης σημειώνει έλλειψη (Danko-McGhee, 2006a; Eckhoff, 2008; Piscitelli & Anderson, 2007).

Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα η έρευνα των Galloway, Shalgosky και Lloyd-Smith (2009), η οποία ανέδειξε ότι τα μικρότερα παιδιά αλληλεπιδρούν κιναισθητικά ή/και με τη φαντασία τους σε πολλές μορφές γλυπτών.

2.5.2. ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η βιωματική προσέγγιση, γενικότερα ενθαρρύνει την προσωπική επιλογή και τον έλεγχο του παιδιού πάνω στη μαθησιακή διαδικασία που ακολουθεί στο Μουσείο. Οι δύο αυτοί παράγοντες είναι καταλυτικής σημασίας, όπως σημειώνουν οι (Csikszentmihályi & Hermanson, 1995), καθώς αποτελούν εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Επιπλέον, η βιωματική μέθοδος επιτρέπει στο παιδί να αλληλεπιδράσει με την Τέχνη με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (Anderson et al, 2002; Danko-McGhee, 2006a).

Πολλοί σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το Μουσείο Τέχνης μπορεί να παρέχει πολύ-αισθητηριακές δραστηριότητες στους μικρούς επισκέπτες, με αποτέλεσμα να ενισχύονται οι πολλαπλές αφηγήσεις και ερμηνείες στο μουσειακό περιβάλλον, συνολικά (Anderson et al, 2002; Hooper-Greenhill, 2010; Piscitelli et al, 2003; Skramstad, 2004).

Οι Mai και Gibson (2009: 361) χαρακτηρίζουν το παιδί προσχολικής ηλικίας ως «κιναισθητικό μαθητευόμενο», ο οποίος «συνδιαλέγεται» με τα στοιχεία του περιβάλλοντος, μέσω των αισθήσεων και των αλληλεπιδράσεών του.

Έτσι, η βιοματική μέθοδος, στην οποία εμπίπτουν οι πολύ-αισθητηριακές δραστηριότητες, ενθαρρύνει το παιδί να επεξεργάζεται το αισθητικό ερέθισμα θεωρητικά-αναλυτικά και ταυτόχρονα βιοματικά (Wandera, 2016; White, 2009; Flewitt, 2013). Δηλαδή, οι δραστηριότητες αυτές επενεργούν στη λειτουργία του πνεύματος και του σώματος, αλλά και σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης αυτών (Cope & Kalantzis, 2015).

Αυτό το χαρακτηριστικό της βιοματικής μεθόδου είναι κατάλληλο για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, ιδιαίτερα, από την ηλικία των τριών ετών (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά & Μουρίκη, 2021).

Έτσι, οι βιοματικές δραστηριότητες εφαρμόζονται, μεταξύ άλλων, στο περιβάλλον του Μουσείου Τέχνης με στόχο την αισθητική καλλιέργεια του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Για παράδειγμα, η συμμετοχή του παιδιού σε παιχνίδια, δραματοποιήσεις και υλικό-αισθητηριακές δραστηριότητες ενισχύουν τη «νοσηματοδότηση» της μουσειακής εμπειρίας. Ειδικά, η υλικό-αισθητηριακή δραστηριότητα, όπως σημειώνει η Νικονάνου (2021), βασίζεται στις αισθήσεις του παιδιού και στοχεύει στην αντίληψη του υλικού περιβάλλοντος και στην προσωπική δημιουργία.

3. ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ

3.1.ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Σύμφωνα με τους Σταλικά και Χαμοδράκα (2004), η Ελληνική βιβλιογραφία περιέχει πληθώρα διαφορετικών ορισμών για την ερμηνεία της έννοιας της ενσυναίσθησης.

Πιο αναλυτικά, η ενσυναίσθηση αποτελεί σπουδαία κοινωνική εκδήλωση (Elias & Arnold, 2006), καθώς επιτρέπει στο άτομο να αντιληφθεί τον «άλλον», με στόχο τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για ειρηνική συνύπαρξη. Εναλλακτικά, οι Decety και Meltzoff (2011) ερμηνεύουν την ενσυναίσθηση ως πολύτιμο ανθρώπινο κατόρθωμα, στην προσπάθεια υιοθέτησης της προοπτικής του «άλλου».

Υπό αυτό το πρίσμα, ενισχύεται η θέση των Goldstein και Winner (2012), οι οποίοι τονίζουν ότι η ενσυναίσθηση θέτει τις κατάλληλες βάσεις για την αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα.

Τα ευρήματα της σύγχρονης έρευνας των Cuff, Brown και Howat (2014) προσδιορίζουν σαράντα τρεις διαφορετικούς εννοιολογικούς ορισμούς της ενσυναίσθησης στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία. Μεταξύ αυτών, η ενσυναίσθηση για τους Dvash και Shamay-Tsoory (2014) αποτελεί τον «συνδεδετικό κρίκο» μεταξύ της κατανόησης και αναγνώρισης των συναισθημάτων του «άλλου» και της πρακτικής ανταπόκρισης και φροντίδας τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, σκιαγραφείται το εννοιολογικό περιεχόμενο της ενσυναίσθησης και ταυτόχρονα αναδεικνύεται η σημασία της για την ομαλή συνύπαρξη των μελών της κοινωνίας. Εκδήλωση επιτυχούς κοινωνικοποίησης του ατόμου, εκτός των άλλων, είναι η ικανότητα συνεργατικής εργασίας, επικοινωνίας και κατανόησης του «άλλου», με σκοπό την επίτευξη της δημιουργικότητας και προόδου της κοινωνίας (Hart, 2016).

Μεταξύ των παραγόντων που επιδρούν στον βαθμό ανάπτυξης και μετέπειτα στην εκδήλωση της ενσυναίσθησης στον άνθρωπο, όπως σημειώνει η Μαλικιώση-Λοΐζου (2003), είναι η ηλικία.

Ακόμη οι Benson και Haith (2010), επισημαίνουν ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο παιδί επηρεάζεται, τόσο από γενετικούς, όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Παράλληλα, η Gerdes και οι συνεργάτες της (2011) σημειώνουν το γεγονός ότι η επιστημονική κοινότητα αναγνωρίζει τη βρεφική περίοδο ως θεμελιώδη για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στο παιδί και κατ' επέκταση, στον άνθρωπο. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου.

Ειδικά κατά τη διάρκεια της προσχολικής περιόδου, η ενσυναίσθηση προσδιορίζεται από την οπτική των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού και αποδίδεται ως την καλοσύνη (του παιδιού) προς ένα άλλο άτομο, στις περιπτώσεις που υπάρχει μια πραγματική ή/και αντιληπτή θλίψη του ατόμου. Ωστόσο, η καλοσύνη προς τον «άλλον» είναι δύσκολο να χαρακτηρίσει τη συμπεριφορά του παιδιού προσχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα, κατά την ηλικία των δύο ετών, καθώς οι γνωστικές ικανότητες δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να αντιληφθεί τη συναισθηματική κατάσταση του «άλλου». Έτσι, το παιδί προσχολικής ηλικίας χαρακτηρίζεται έντονα εγωκεντρικό (McMullen, 2013).

Ωστόσο, οι Wasserman & Zambo (2013) σημειώνουν ότι οι πρώιμες εμπειρίες και τα ερεθίσματα του παιδιού προσχολικής ηλικίας παίζουν σημαντικό ρόλο στο να αρχίσει να διαχωρίζει την προσωπική συναισθηματική του κατάσταση από εκείνη του «άλλου».

3.1.1. ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

A. TREVARTHEN: ΕΜΦΥΤΗ ΔΙΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ

Μια σημαντική πτυχή της εννοιολογικής προσέγγισης της έννοιας της ενσυναίσθησης προσφέρεται από τη θεωρία του Trevarthen (1977) για την Έμφυτη Διυποκειμενικότητα. Η θεωρία της Έμφυτης Διυποκειμενικότητας περιγράφει το σύστημα επικοινωνίας του παιδιού, το οποίο είναι καθοριστικής σημασίας στην ανάπτυξη των ψυχολογικών συστημάτων και της εγκεφαλικής ανάπτυξής του, πριν και μετά από τη γέννηση (Trevarthen, 1977).

Ήδη από τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, η έρευνα στον κλάδο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας οδήγησε τον Trevarthen (1992: 28) στη διατύπωση ότι τα βρέφη λίγων εβδομάδων είναι ικανά «να συναλλάσσονται επικοινωνητικά, ως πρόσωπα, με τις νοητικές καταστάσεις άλλων προσώπων».

Η συμπάθεια χαρακτηρίζει, κυρίως, την ομοιότητα της ψυχικής διάθεσης ενός προσώπου με κάποιο άλλο, σχετικά με τα συναισθήματα, τις συγκινήσεις και τις αντιλήψεις, ενώ ταυτόχρονα αναφέρεται στη τάση του πρώτου να συμπάσχει με τον «άλλον» (Trevarthen, 2011).

Όπως παραθέτει ο Κουγιουμουτζάκης (2016), ο Trevarthen προτείνει τη χρήση της έννοιας της συμπάθειας, αντί της ενσυναίσθησης για την ερμηνεία και περιγραφή κοινωνικών φαινομένων και ψυχολογικών διεργασιών. Με άλλα λόγια, «η συμπάθεια σημαίνει συνάφεια και αρμονία προσώπων» (472-473). Ειδικά για το βρέφος, η συμπάθεια χαρακτηρίζει τις επικοινωνιακές διαδικασίες που ακολουθεί με τους «σημαντικούς άλλους» πλαισιώνοντας έτσι, την πεποίθηση του Trevarthen, ότι η συμπάθεια είναι έμφυτη λειτουργία και εγγενής συνιστώσα της Διωποκειμενικότητας (Κουγιουμουτζάκης, 2016).

B. HOFFMAN: ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Συνολικά, ο Hoffman (1987) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης περνά από τα εξής στάδια: της «καθολικής ενσυναίσθησης», της «εγωκεντρικής ενσυναίσθησης», της «περισσότερο ευαισθητοποιημένης» και τέλος, της «συνειδητοποίησης πως τα συναισθήματα του «άλλου» πηγάζουν από προσωπικά βιώματα». Πιο αναλυτικά, αναφέρει ότι η ενσυναίσθηση ξεκινά να αναπτύσσεται από τη βρεφική ηλικία («καθολική ενσυναίσθηση»), γίνεται διακριτή από την ηλικία των δύο ετών («εγωκεντρική ενσυναίσθηση»), ενώ ταυτόχρονα τονίζει ότι το παιδί μέχρι την ηλικία των έξι ετών δεν έχει την ικανότητα να αντιληφθεί, πλήρως, τη συναισθηματική κατάσταση του «άλλου» (τελικό στάδιο ανάπτυξης ενσυναίσθησης).

Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως ο Hoffman ανέπτυξε τη θεωρία του αναφερόμενος σε ηλικιακές περιόδους και ως εκ τούτου, στο κεφάλαιο αυτό, πραγματοποιείται η περιγραφή των σταδίων που εμφανίζονται και αντιστοιχούν στην

προσχολική περίοδο, δηλαδή στην περίοδο της «εγωκεντρικής ενσυναίσθησης» και της «περισσότερο ευαισθητοποιημένης».

Σύμφωνα με τον Hoffman (1987), λοιπόν, στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης της ενσυναίσθησης («εγωκεντρική ενσυναίσθηση») το παιδί ηλικίας ενός έτους και άνω, δείχνει ενδιαφέρον για τα συναισθήματα του «άλλου», σε μεγαλύτερο βαθμό από το προηγούμενο στάδιο («καθολική ενσυναίσθηση»). Αλλά, καθώς δεν είναι ακόμη σε θέση να διακρίνει, πλήρως, τα προσωπικά του συναισθήματα από αυτά του «άλλου», επιχειρεί να τον παρηγορήσει σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια.

Στο επόμενο στάδιο ανάπτυξης ενσυναίσθησης («περισσότερο ευαισθητοποιημένης» ή της «ενσυναίσθησης για τα συναισθήματα του άλλου») εμφανίζονται οι προ-κοινωνικές ικανότητες, οι οποίες αναπτύσσονται από την ηλικία των δύο ετών. Πλέον, το παιδί αποκτά μεγαλύτερη επίγνωση των προσωπικών του συναισθημάτων και μπορεί να διαχωρίσει σε μεγαλύτερο βαθμό τη συναισθηματική του κατάσταση από την αντίστοιχη του «άλλου» (Hoffman, 1987).

Τέλος, ο Hoffman (2000) αναφέρεται και στην «ενσυναίσθητική δυσφορία» (empathetic distress) ως προ-κοινωνική ικανότητα του νηπίου. Η έννοια αυτή περιγράφει τις «λανθασμένες» ενέργειες, λόγω περιορισμένης αντιληπτικής ικανότητας του νηπίου για να παράσχει βοήθεια στον «άλλον». Έτσι, οι ενέργειες αυτές οδηγούν το νήπιο να υποθέτει πως οτιδήποτε ανακουφίζει το ίδιο, αντίστοιχα, ισχύει για τον «άλλον».

3.1.2. ΕΙΔΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Τα πορίσματα της έρευνας των Quann και Wien (2013) οδήγησαν τις ερευνήτριες στη διατύπωση τεσσάρων τύπων ενσυναίσθησης, οι οποίοι αφορούν, κυρίως, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (τριών μηνών έως έξι ετών).

Πιο αναλυτικά, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την παρατήρηση των παιδιών κατά τη διάρκεια παραμονής τους στην προσχολική δομή που φοιτούσαν, ενώ συνολικά ολοκληρώθηκε σε χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των δέκα εβδομάδων. Σημαντική παράμετρος αποτέλεσε το γεγονός ότι τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα προερχόντουσαν από διαφορετικό πολιτισμικό πληθυσμό (Quann & Wien, 2013).

Οι τύποι ενσυναίσθησης στους οποίους κατέληξαν είναι οι εξής: Η «εγγύς ενσυναίσθηση», η οποία προσδιορίζει την προσπάθεια του παιδιού Α να πλησιάσει το παιδί Β, που έχει τραυματιστεί και βρίσκεται κοντά του, ώστε να το παρηγορήσει με διάφορους τρόπους (20,23 και 17 μηνών και 2,5 ετών).

Η «αλτρουιστική ενσυναίσθηση», η οποία υποδηλώνει την κατανόηση της δυσμενούς θέσης που βρίσκεται το παιδί Α, ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν είναι στο άμεσο περιβάλλον του παιδιού Β. Υπό αυτό το πρίσμα, το παιδί Β επιχειρεί να προσεγγίσει το παιδί Α, προκειμένου να το βοηθήσει (22 και 17 μηνών).

Ο τρίτος τύπος ενσυναίσθησης, ή «εκτενής αλτρουιστική ενσυναίσθηση», περιγράφει τις περιπτώσεις, κατά τις οποίες το παιδί Α διακόπτει τη δραστηριότητά του προκειμένου να παράσχει βοήθεια στο παιδί Β, αποκαλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος, συμπάθειας και φροντίδας του παιδιού Α (2,5 ετών και 17 μηνών).

Τέλος, η «αυτοδιορθωτική ενσυναίσθηση» εκδηλώνεται όταν η συμπεριφορά του παιδιού Α προκαλεί δυσφορία στο παιδί Β και τότε, επιδιώκει να τη διορθώσει προσπαθώντας να «μπει στη θέση» του παιδιού Β για να το παρηγορήσει (4 ετών).

3.2. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Ο Ridley (1995) από τους πρώτους χρησιμοποιεί τον όρο «πολιτισμική ενσυναίσθηση», ώστε να αποδώσει τη σημασία της κατανόησης των εμπειριών των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα.

Ειδικά στη σύγχρονη εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται για την πολυπολιτισμικότητα και τις εκδηλώσεις αυτής στην καθημερινότητα, με εκφάνσεις όπως η θρησκεία, τα ήθη και έθιμα (Cooper, 2011), η ανάγκη για την αρμονική συνύπαρξη και την κατανόηση του «πολιτισμικά άλλου» φαίνεται να είναι πιο ουσιαστική και πολύτιμη από ποτέ.

Εναλλακτικά, η πολιτισμική ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα κατανόησης των σκέψεων και συναισθημάτων του «άλλου» και επικοινωνίας, λαμβάνοντας υπόψη τις αξίες, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις που πλαισιώνουν την κουλτούρα του (Dodge, 2016). Επιπλέον, η πολιτισμική ενσυναίσθηση μπορεί να συναντηθεί στην

αγγλοσαξονική βιβλιογραφία, είτε ως ικανότητα (ability), δηλαδή ως χαρακτηριστικό προσωπικότητας, είτε ως δεξιότητα (skill), η οποία μπορεί να διδαχθεί (Dodge, 2016).

Σύμφωνα με τα αμέσως προηγούμενα και με το γεγονός ότι, ελάχιστες έρευνες έχουν ολοκληρωθεί που να έχουν ως αντικείμενο μελέτης τη δυνατότητα διδασκαλίας της πολιτισμικής ενσυναίσθησης (Dodge, 2016), δημιουργούνται και εγείρονται ερωτήματα αναφορικά με τη «φύση» της πολιτισμικής ενσυναίσθησης.

Συνολικά, όμως η έννοια αυτή οδηγεί στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και υπογραμμίζει μια σπουδαία πτυχή του σεβασμού στον «άλλον», που αφορά στον πολιτισμικό του πλούτο.

Πιο συγκεκριμένα και αναφορικά με το παιδί προσχολικής ηλικίας, έχει σημειωθεί ότι παρατηρεί περισσότερο εμφανείς διαφορές στην κουλτούρα, όπως η γλώσσα, αλλά και λιγότερο εμφανείς, όπως τα έθιμα, ήδη από την ηλικία των τριών ετών. (Vandenbroeck, 2004).

Επιπλέον, μέχρι την ηλικία των έξι ετών, σχετικές μελέτες αποδεικνύουν ότι το παιδί εκδηλώνει υπερβολικά μεγάλη αρνητική στάση απέναντι σε όποιον δεν ανήκει στη δική του πολιτισμική ομάδα και αποκλίνει από τις αντιλήψεις του οικογενειακού του περιβάλλοντος (Aboud & Doyle, 1996).

Παράλληλα, οι Decety & Ickes (2009) υποστηρίζουν ότι η πολιτισμική ενσυναίσθηση μπορεί να καλλιεργηθεί σε ένα παιδί και να ενισχυθεί μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους. Για παράδειγμα, η αφήγηση εμπειριών, ανθρώπων διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής, όπως και η περιγραφή συναφών με αυτές υλικών τεκμηρίων επιτρέπει στο παιδί προσχολικής ηλικίας να «μπει στη θέση του άλλου» και να κατανοεί την αξία που έχει ο άυλος και υλικός Πολιτισμός, γενικότερα. Έτσι, η ανάπτυξη αφηγηματικών δεξιοτήτων, μεταξύ άλλων, είναι δυνατόν να προάγουν την πολιτισμική ενσυναίσθηση (Hojat, 2009).

3.3. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ: ΜΙΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ

Η αισθητική καλλιέργεια του παιδιού προσχολικής ηλικίας προσφέρει τη δυνατότητα γνωριμίας και εξοικείωσης με τη πολιτισμική ιστορία και τις παραδόσεις των λαών.

Έτσι, δημιουργούνται οι βάσεις για έναν γόνιμο προβληματισμό σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα (Redfern, 1986) και την πολιτισμική ετερότητα, ήδη από την προσχολική ηλικία.

Πιο ειδικά, η βαθύτερη κατανόηση και ανεκτικότητα προς τη πολυμορφία της καλλιτεχνικής έκφρασης επέρχεται με τις πολλαπλές ερμηνείες που επιδέχονται τα έργα τέχνης και συμβάλλει στην έκφραση των συναισθημάτων των ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς Charman (1993). Η πολυμορφία της καλλιτεχνικής έκφρασης ή «η αμφισημία της εκφραστικής αποτύπωσης», όπως σημειώνεται από τον Eisner (2002: 196), αποδίδει την ύπαρξη περισσότερων της μιας εκδοχών για την περιγραφή ενός καλλιτεχνικού έργου, όπως για παράδειγμα ενός γλυπτού.

Τέλος, η παιδευτική αξία της Τέχνης στοχεύει στον σεβασμό της διαφορετικότητας του «άλλου», σε επίπεδο ύπαρξης, σκέψης, δημιουργικότητας και αυτό-έκφρασης, ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κατανόησης της Τέχνης των διαφορετικών πολιτισμών. Η Τέχνη μπορεί να νοηματοδοτήσει τα γεγονότα της καθημερινότητας και της ιστορίας, να προβάλλει τις πολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες και να συμβάλλει στην εκτίμηση και συνειδητοποίηση της αξίας της πολυπολιτισμικότητας (Μαλαφάντης, 2018).

3.4. ΕΝΥΣΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ: ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΜΕΘΟΔΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στο πλαίσιο του παρόντος κεφαλαίου, πολύ σημαντική είναι η συνεισφορά του βιβλίου της Elif Gokcigdem με τίτλο «Fostering Empathy Through Museums» (2016), το οποίο επιχειρεί να προωθήσει την ενσυναίσθηση στο Μουσείο, όπως για παράδειγμα στο περιβάλλον του Μουσείου Τέχνης. Πιο αναλυτικά, η προώθηση αυτή αφορά σε τρεις μεθόδους: τη διήγηση εκπαιδευτικών παραμυθιών, την ενσυναίσθηση ως θεσμικό στοιχείο των αξιών και στρατηγικών του Μουσείου και τέλος την περιγραφή της ενσυναίσθησης ως ένα φαινόμενο προς διερεύνηση και ταυτόχρονα, ως επιθυμητό αποτέλεσμα του μουσειακού προγραμματισμού (Gokcigdem, 2016).

Στην πρώτη μέθοδο, η Gokcigdem (2016) υποστηρίζει ότι η συμβολή του Μουσείου έγκειται στον εμπλουτισμό των γνώσεων και της περιέργειας του επισκέπτη, στο πλαίσιο του «διαλόγου» που αναπτύσσεται, συνολικά, στο Μουσείο.

Στη δεύτερη μέθοδο, η ενσυναίσθηση προάγεται και διασφαλίζεται ως αξία από την Πολιτική του Μουσείου και απευθύνεται, κυρίως, στο ανθρώπινο δυναμικό. Όπως σημειώνει η Gokcigdem (2016), βασικοί στόχοι της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η ενίσχυση της ποικιλομορφίας και της προσβασιμότητας των εργαζομένων του εκάστοτε Μουσείου.

Τέλος, όταν η συγγραφέας (Gokcigdem, 2016) εισάγει στο έργο της την ενσυναίσθηση ως πολιτιστικό φαινόμενο (cultural phenomenon), στην ουσία στρέφει την προσοχή στις δράσεις και στις πρωτοβουλίες που μπορεί να αναλάβει η διοίκηση του Μουσείου, οι οποίες στοχεύουν, μεταξύ άλλων, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και των κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων του επισκέπτη (Gokcigdem, 2016).

Μια άλλη ενδιαφέρουσα πρόταση για την αύξηση της ενσυναίσθησης στο Μουσείο είναι η μέθοδος της αναλογίας. Η μέθοδος της αναλογίας εφαρμόζεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αποστολής του Μουσείου Τέχνης, με σκοπό την αύξηση της ενσυναίσθησης του επισκέπτη για τις συλλογές του Μουσείου. Πιο αναλυτικά, η μέθοδος αυτή, ή ο αναλογικός συλλογισμός, βασίζεται στην αρχή της αξιοποίησης και χρήσης ομοιοτήτων μεταξύ δύο εννοιών, τόσο για την εξαγωγή κάποιου συμπεράσματος, όσο και για την εύρεση περαιτέρω ομοιοτήτων. Όπως επεξηγούν οι Crow & Bowles (2018), η μέθοδος της αναλογίας συμβάλλει στην κατανόηση νέων ιδεών, αφού η σύγκριση αυτών με προηγούμενες οικείες ιδέες, εξυπηρετεί στην καλύτερη απόδοση της νέο-προσλαμβάνουσας πληροφορίας.

Στο Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης (Νέα Υόρκη), η μέθοδος της αναλογίας αξιοποιείται στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται, μεταξύ άλλων, στην προσχολική ηλικία. Οι μουσειοπαιδαγωγοί εφαρμόζουν τη μέθοδο αυτή, με στόχο τη δημιουργία προσωπικών συνδέσεων μεταξύ των παιδιών και των έργων τέχνης. Οι συλλογές που φιλοξενούνται στο Μουσείο προέρχονται από μια μακρινή εποχή, με αποτέλεσμα τα μουσειακά αντικείμενα να είναι ανοίκεια στο παιδί. Η ουσία, λοιπόν, της μεθόδου της αναλογίας βρίσκεται στο γεγονός ότι, το παιδί αυξάνει τα επίπεδα κατανόησης και ενσυναίσθησης προς την άγνωστη συλλογή του Μουσείου (Crow & Bowles, 2018).

3.5. ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΟ ΤΕΧΝΗΣ

Το ενδιαφέρον στον χώρο του Πολιτισμού για την ποικιλόμορφη σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών πιστοποιήθηκε με την Παγκόσμια Διακήρυξη της UNESCO. Σύμφωνα με τα πορίσματά της, η διατήρηση της πολιτισμικής ετερότητας είναι αναγκαία για την ανθρωπότητα, όπως αντίστοιχα η βιοποικιλότητα στο φυσικό βασίλειο, ενώ η προστασία της κρίνεται επιβεβλημένη ως μια ηθική επιταγή άμεσα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Stenou, 2002).

Έτσι, η κοινωνική υπόσταση του Μουσείου Τέχνης είναι άμεσα συνυφασμένη με την εκδήλωση έμπρακτου ενδιαφέροντος για τις διάφορες πολιτισμικές κοινότητες και την παροχή ευκαιριών ενεργούς συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δράσεις (Message, 2006).

Το σύγχρονο Μουσείο, λοιπόν, καλείται να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της πολιτισμικής ετερότητας και να ασκήσει γόνιμη πολιτική προάσπισης των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Η ενσυναίσθηση συνιστά μία σημαντική διάσταση της μάθησης στο Μουσείο που είναι δυνατό να συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκτίμησης των πολλαπλών προοπτικών και στην κατανόηση της πολιτισμικής διαφοράς (Hooper-Greenhill, 2007: 55).

Τέλος, όπως σημειώνει η Βλαχάκη (2009: 133), οι τρέχουσες δράσεις και, μεταξύ άλλων, τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα δεν έχουν επιτύχει σε ικανοποιητικό βαθμό την εξοικείωση και αποδοχή του παιδιού με την πολιτισμική ετερότητα. Επιπλέον, δεν έχει καταστεί δυνατή η διεξαγωγή ενός «ανοιχτού πολυφωνικού» διαλόγου με σκοπό, την ισότιμη ανάδειξη των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των γηγενών και αλλοδαπών παιδιών.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την εκπόνηση του ερευνητικού μέρους της παρούσας πτυχιακής εργασίας πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα, ή οι ποιοτικές μέθοδοι, επιχειρούν να εξηγήσουν και να ερμηνεύσουν το υπό μελέτη φαινόμενο, αποδίδοντας κάποιο νόημα σε αυτό. Έτσι, το βασικό γνώριμα αυτών των μεθόδων είναι ότι εξηγούν τους λόγους και κατ' επέκταση, τις αιτίες εμφάνισής του (Ζαφειρόπουλος, 2015). Η παραπάνω πρόταση σηματοδοτεί και τη χαρακτηριστική διαφορά της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Αντίθετα με τα παραπάνω, η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται με στόχο, τη μέτρηση συχνοτήτων και ποσοστών εμφάνισης ενός φαινομένου (Ζαφειρόπουλος, 2015).

Στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας πτυχιακής, επειδή, ακριβώς, το ζητούμενο ήταν η διερεύνηση, και όχι η καταμέτρηση, των παιδαγωγικών εφαρμογών αισθητικής καλλιέργειας και πολιτισμικής ενσυναίσθησης που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης, ακολουθήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση.

Επιπλέον, η ποιοτική έρευνα ενδείκνυται για μια ολιστική θεώρηση του φαινομένου που μελετάται μέσω της καταγραφής της εμπειρίας των συμμετεχόντων (Ζαφειρόπουλος, 2015). Επειδή η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η μελέτη των ιστοσελίδων των ελληνικών Μουσείων Τέχνης αποκάλυψαν μικρή εφαρμογή προγραμμάτων που να εξυπηρετούν τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των μουσειοπαιδαγωγών ή/και των υπεύθυνων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στελεχώνουν τα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης, μέσω ημιδομημένης συνέντευξης, ώστε να αναχθούν συμπεράσματα για την αισθητική καλλιέργεια και την προώθηση της πολιτισμικής ενσυναίσθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

4.2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας πτυχιακής εργασίας ήταν η διερεύνηση των παιδαγωγικών εφαρμογών αισθητικής καλλιέργειας και πολιτισμικής ενσυναίσθησης που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας σε αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν τον σχεδιασμό της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Τι είδους εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν αναπτύξει οι μουσειοπαιδαγωγοί των αθηναϊκών Μουσείων Τέχνης που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;
2. Με βάση ποιες παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους οι μουσειοπαιδαγωγοί σχεδιάζουν τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, ώστε να εξυπηρετούν στόχους αισθητικής καλλιέργειας και πολιτισμικής ενσυναίσθησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των μουσειοπαιδαγωγών ως προς την αξία και τους τρόπους προαγωγής της αισθητικής καλλιέργειας και της πολιτισμικής ενσυναίσθησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;

4.3. ΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με το υπό μελέτη θέμα, είναι οι μουσειοπαιδαγωγοί ή/και οι υπεύθυνοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία σε αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί και να ληφθεί υπόψη στη διεξαγωγή των συμπερασμάτων το γεγονός ότι, κατά πλειοψηφία είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για τα εκπαιδευτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, ακόμη και των ενηλίκων.

Αναλυτικότερα, η επιλογή των Μουσείων Τέχνης στα οποία εργάζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα, έγινε με βάση μια σειρά κριτηρίων, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι τα επιλεγθέντα Μουσεία διαθέτουν μια σειρά χαρακτηριστικών που δύναται να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της έρευνας. Επίσης, η επιλογή αποκλειστικά αθηναϊκών Μουσείων Τέχνης διασφαλίζει τη γεωγραφική ομογένεια. Συγκεκριμένα,

τα επιμέρους κριτήρια είναι τα εξής: πραγματοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας με αξιοποίηση έργων που φιλοξενούνται στους εκθεσιακούς χώρους του Μουσείου και ύπαρξη έργων ξένων καλλιτεχνών ή/και έργα Ελλήνων καλλιτεχνών, που απεικονίζουν πολιτιστικές πρακτικές άλλων λαών, στις μόνιμες ή/και περιοδικές εκθέσεις του Μουσείου. Τα έργα αυτά προσφέρουν επιπλέον ερεθίσματα στους μουσειοπαιδαγωγούς για την εξυπηρέτηση στόχων πολιτισμικής ενσυναίσθησης.

Από μια αρχική λίστα 20 αθηναϊκών Μουσείων Τέχνης, τα Μουσεία που πληρούσαν τα κριτήρια που τέθηκαν ήταν τα παρακάτω:

1. Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (ΕΜΣΤ)
2. Εθνική Πινακοθήκη
3. Σκιρώνειο Κέντρο Κηφισιάς παράρτημα του Σκιρώνειου Μουσείου Πολυχρονόπουλου
4. Δημοτική Πινακοθήκη Αθηνών
5. Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης (ΜΕΠΤ)
6. Μουσείο Μπενάκη.

Για την ανεύρεση αυτών των Μουσείων Τέχνης χρησιμοποιήθηκε ο κόμβος «Οδυσσέας» του Υπουργείου Πολιτισμού και ιστοσελίδα Museum Finder για τον εντοπισμό τους.

Το Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης Γουλανδρή πληρούσε τα παραπάνω κριτήρια, όμως κατόπιν τηλεφωνικής και ηλεκτρονικής επικοινωνίας δεν υπήρξε ανταπόκριση στο αίτημα, κατά το χρονικό διάστημα της έρευνας (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2022).

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι την περίοδο εκπόνησης (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2022) του ερευνητικού μέρους της παρούσας πτυχιακής εργασίας, η Δημοτική Πινακοθήκη δεν εκθέτει έργα ξένων καλλιτεχνών στις τρέχουσες εκθέσεις της. Ωστόσο, η συμπερίληψη του Μουσείου αυτού στην έρευνα κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντική, όχι μόνο γιατί στο παρελθόν έχει φιλοξενήσει εκθέσεις με έργα ξένων καλλιτεχνών, αλλά, κυρίως, γιατί η περιοχή στην οποία βρίσκεται, δηλαδή το Μεταξουργείο, παρουσιάζει έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Επομένως, η συμπερίληψη της Δημοτικής Πινακοθήκης στην παρούσα έρευνα κρίθηκε ότι θα προσφέρει πλούσιο υλικό για τη σφαιρική διερεύνηση των παιδαγωγικών εφαρμογών προαγωγής της πολιτισμικής ενσυναίσθησης στα σύγχρονα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης.

4.4. ΥΛΙΚΟ-ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην παρούσα ποιοτική έρευνα επιλέχθηκαν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, με στόχο μια πρώτη προσέγγιση του υπό διερεύνηση φαινομένου (Παράρτημα 3). Πιο αναλυτικά, η ημιδομημένη συνέντευξη, αν και χαρακτηρίζεται από προκαθορισμένο περιεχόμενο, προσφέρεται για τη δυνατότητα υποκειμενικής έκφρασης της/του συνεντευξιαζόμενου/ου για το υπό διερεύνηση θέμα, εκτός των στενών ορίων της εκάστοτε ερώτησης.

Με αυτό το εργαλείο, είναι δυνατή η συλλογή ερευνητικών πληροφοριών, καθώς η συνέντευξη δομείται από ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (Ζαφειρόπουλος, 2015). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης αποτελούν την αφορμή έναρξης της συζήτησης μεταξύ της ερευνήτριας και των συνεντευξιαζόμενων, προκειμένου να επιτευχθεί μια σφαιρική προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων της πτυχιακής εργασίας και να αναχθούν όσο το δυνατόν, περισσότερο, ασφαλέστερα συμπεράσματα. Πιο συγκεκριμένα, κατεγράφησαν οι απόψεις των συνεντευξιαζόμενων (Ζαφειρόπουλος, 2015), δηλαδή των μουσειοπαιδαγωγών ή/και υπεύθυνων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία στα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης, με σκοπό να αναχθούν συμπεράσματα για την προώθηση της αισθητικής καλλιέργειας και της πολιτισμικής ενσυναίσθησης.

Όπως προαναφέρθηκε, επιλέχθηκαν έξι Μουσεία Τέχνης, σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια που τέθηκαν για την εκπόνηση της παρούσας πτυχιακής. Έτσι, παραχωρήθηκαν συνολικά έξι συνεντεύξεις, με τη συμμετοχή οχτώ συνεντευξιαζόμενων, καθώς ο αριθμός αυτός είναι ικανός να εξασφαλίσει τη διερεύνηση μικρών συνόλων, ερωτήσεων και δειγμάτων, στο πλαίσιο διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας.

Ο μεγαλύτερος αριθμός συνεντευξιαζόμενων, συγκριτικά με τις δοθείσες συνεντεύξεις, οφείλεται στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της συνέντευξης στο Σκιρώνειο Κέντρο Κηφισιάς παράρτημα του Σκιρώνειου Μουσείου Πολυχρονοπούλου συμμετείχαν συνολικά τρεις συνεντευξιαζόμενοι. Η μέση διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν (περίπου) τριάντα λεπτά.

Η δομή της συνέντευξης είναι χωρισμένη σε τέσσερις άξονες, καθένας από τους οποίους αντιστοιχεί σε ανάλογες ερωτήσεις και αποσκοπεί στη συλλογή στοιχείων

σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα. Έτσι λοιπόν, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται με βάση τους εξής άξονες:

- Ιστορική ανάπτυξη των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία σε αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης.
- Παιδαγωγική μεθοδολογία, είδη προγραμμάτων, επιλογή εκθεμάτων για την προσχολική ηλικία και στοχοθεσία.
- Έννοιες της «αισθητικής καλλιέργειας» και της «πολιτισμικής ενσυναίσθησης».
- Προτιμήσεις και αλληλεπιδράσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα εκθέματα και συνολικές εντυπώσεις από τα εκάστοτε αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης.

Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων, προηγήθηκε ηλεκτρονική (e-mail) (Παράρτημα 1) ή/και τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες, κατά την οποία παρουσιαζόταν αναλυτικά το σκεπτικό της έρευνας, ώστε να διασφαλιστεί η έγκριση της συμμετοχής των συνεντευξιζόμενων στο ερευνητικό μέρος της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2022.

Όλοι οι συμμετέχοντες που είχαν δεχθεί να παραχωρήσουν συνέντευξη, υπέγραψαν έντυπο συγκατάθεσης. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν με ψηφιακή συσκευή ηχογράφησης με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων, εκτός της συνέντευξης που παραχωρήθηκε από το Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, η οποία απαντήθηκε γραπτώς (σε ψηφιακή μορφή) στη συνέχεια, παραδόθηκε στην ερευνήτρια.

Τέλος, το έντυπο αποσαφήνιζε τον τίτλο και στόχο της έρευνας, τα στοιχεία της ερευνήτριας και της επιβλέπουσας καθηγήτριας, ενώ ταυτόχρονα διαβεβαίωνε για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων, αλλά και τους τρόπους έκφρασης παραπόνων, σύμφωνα με τις οδηγίες της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (Παράρτημα 2).

4.5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Όπως σημειώνουν οι Clarke, Braun και Hayfield (2015), η θεματική ανάλυση είναι ιδιαίτερα σημαντική και εύχρηστη ως μέθοδος για τον νέο ερευνητή, καθώς παρέχει δεξιότητες οι οποίες είναι βασικές για τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας. Έτσι, επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο του ερευνητικού μέρους της παρούσας πτυχιακής εργασίας.

Η θεματική ανάλυση συνιστάται από επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος, εντός ενός συνόλου δεδομένων, τα οποία αναγνωρίζονται και οργανώνονται συστηματικά. Ειδικά, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σε εκείνα τα μοτίβα νοήματος, που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα της πτυχιακής και ειδικότερα σε εκείνα, που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Braun & Clarke, 2012). Έτσι, τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν κεντρικό άξονα της θεματικής ανάλυσης (Τσιώλης, 2017).

Αναφορικά με τη διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης, οι Braun και Clarke (2006) προτείνουν έξι συγκεκριμένα βήματα, τα οποία στοχεύουν στην ενεργοποίηση μιας συστηματικής διαδικασίας ερευνητικού σχεδιασμού. Τα βήματα αυτά δεν είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν με γραμμική πορεία, αλλά στο πλαίσιο ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας πτυχιακής εργασίας ακολουθήθηκε η γραμμική σειρά των προτεινόμενων σταδίων της θεματικής ανάλυσης.

Έτσι, εφαρμόστηκε το πρώτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης, το οποίο περιλαμβάνει, τόσο την εξοικείωση με τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, όσο και τη μετεγγραφή αυτών. Η μετεγγραφή συγκεκριμένα αφορά στη διαδικασία μεταφοράς της ηχητικά καταγεγραμμένης συνέντευξης σε γραπτή μορφή. Έτσι, πραγματοποιείται μια πρώτη αναζήτηση των νοημάτων, θεμάτων και μοτίβων που είναι σημαντικά για το υπό διερεύνηση φαινόμενο της πτυχιακής (Ίσαρη & Πουρκός, 2015), δηλαδή τις πρώιμες παιδαγωγικές εφαρμογές αισθητικής καλλιέργειας και πολιτισμικής ενσυναίσθησης σε αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης.

Έπειτα από την προσεκτική ανάγνωση των μετεγγραμμένων κειμένων των συνεντεύξεων, με τη σημείωση των αποσπασμάτων που απαντούσαν πληρέστερα τις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης, ακολουθεί η κωδικοποίηση. Η κωδικοποίηση αφορά στη διαδικασία ερμηνείας των δεδομένων, που ονομάζονται κώδικες (Braun & Clarke, 2012; Willig, 2015; Τσιώλης, 2017; Ίσαρη & Πουρκός,

2015). Με άλλα λόγια, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός συγκεκριμένων και περιεκτικών αποσπασμάτων στις μετεγγραμμένες συνεντεύξεις, με στόχο την απόδοση νοήματος και τη δημιουργία κωδικών.

Στο αμέσως επόμενο στάδιο, ακολουθεί η αναζήτηση των θεμάτων. Τα θέματα, όπως επεξηγούν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015), εμπεριέχουν ομάδες κωδικών, με αποτέλεσμα να αποκτούν σημαντική ερμηνευτική υπόσταση στην ανάλυση των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας. Επομένως, στο στάδιο αυτό η ανάλυση επικεντρώνεται στην αναζήτηση θεμάτων κυρίως, μέσω του συνδυασμού διαφορετικών κωδικών. Έτσι, στην παρούσα πτυχιακή εργασία, η ερευνήτρια κλήθηκε να επεξεργαστεί κριτικά, δηλαδή να νοηματοδοτήσει, να συνδέσει, να περιγράψει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το σύνολο των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις.

Η επανεξέταση των θεμάτων είναι το τέταρτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης, και το οποίο εφαρμόστηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας ποιοτικής έρευνας. Στο παρόν στάδιο, τα αναδυόμενα θέματα, του αμέσως προηγούμενου σταδίου, θέτονται σε διαδικασίες επανεξέτασης και βελτίωσης, με στόχο τη διαμόρφωση ενός «θεματικού χάρτη». Όπως επεξηγούν οι Ίσαρη & Πουρκός (2015: 118), ο «θεματικός χάρτης» εμπεριέχει τα νοήματα ολόκληρου του ερευνητικού υλικού.

Έτσι αμέσως μετά, προκύπτει το στάδιο του ορισμού και ονομασίας των αναδυόμενων θεμάτων. Η ερευνήτρια, λοιπόν, προβαίνει σε διαδικασίες μορφοποίησης των «θεματικών χαρτών», του προηγούμενου σταδίου, σε πίνακες. Στόχος είναι η συγγραφή μιας λεπτομερούς ανάλυσης για κάθε επιμέρους θέμα και άρα, ο προσδιορισμός του νοήματος του κάθε θέματος. Εξίσου σημαντικό, είναι ότι στο στάδιο αυτό προσδιορίζονται οι τίτλοι των θεμάτων, οι οποίοι είναι περιεκτικοί, ώστε να ενημερώνουν άμεσα τον αναγνώστη για το περιεχόμενο των πινάκων.

Το τελικό στάδιο της θεματικής ανάλυσης εμπεριέχει την έκθεση των δεδομένων και τη συγγραφή των ευρημάτων και ξεκινά όταν, έχει συγκεντρωθεί το σύνολο των θεμάτων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Για τη συγγραφή των ευρημάτων της παρούσας ποιοτικής έρευνας επιλέχθηκαν ιδιαίτερα παραστατικά παραδείγματα, με μορφή αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις, ώστε να αποδοθεί η ουσία των αναδυόμενων θεμάτων που παρουσιάζονται. Έτσι, τα επιλεγμένα αποσπάσματα αποτελούν τη βάση βαθύτερης κατανόησης και διεξαγωγής συμπερασμάτων σχετικά με τα ερευνητικά

ερωτήματα της παρούσας πτυχιακής και άρα, των παιδαγωγικών εφαρμογών που στοχεύουν στην αισθητική καλλιέργεια και πολιτισμική ενσυναίσθηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης.

5. ΠΕΜΠΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο παρόν κεφάλαιο, ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας που ολοκληρώθηκε στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Πρώτα, παρουσιάζονται το προφίλ των συμμετεχόντων, η ιστορική ανάπτυξη και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια, αναδεικνύονται τα στοιχεία που συλλέχθηκαν και που αφορούν στις απόψεις των συμμετεχόντων για τις έννοιες της «αισθητικής καλλιέργειας» και της «πολιτισμικής ενσυναίσθησης». Τέλος, παρουσιάζονται τα δεδομένα που αφορούν στην ανταπόκριση των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα εκθέματα και στο Μουσείο Τέχνης, συνολικά.

5.1. ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων της παρούσας ποιοτικής έρευνας είναι γυναίκες (7/8), ενώ οι σπουδές αυτών έχουν πραγματοποιηθεί, κυρίως, σε τμήματα Ιστορίας της Τέχνης (5/8). Αξιοσημείωτο είναι ότι μόλις δύο συμμετέχοντες, που κατέχουν θέσεις μουσειοπαιδαγωγών ή/και υπεύθυνων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα επιλεγθέντα Μουσεία Τέχνης, έχουν ειδικευτεί στον τομέα της Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 1) παρουσιάζει στοιχεία αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων της έρευνας. Έτσι, αναδεικνύεται το γεγονός ότι η πλειονότητα εργάζεται κατά μέσο όρο 20 χρόνια στον τομέα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου (5/8).

Πίνακας 1. Τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων Τέχνης

Έτη προϋπηρεσίας	Συμμετέχοντες
1-9 έτη	1
10-19 έτη	1
20-29 έτη	5

Ειδικά, αναφέρεται ότι ένας συμμετέχοντας δεν συμπεριλήφθηκε στον πίνακα (Πίνακας 1), καθώς δεν εργάζεται ως μουσειοπαιδαγωγός. Ωστόσο, κρίθηκε σημαντικό να συμμετάσχει στην παρούσα έρευνα καθώς η πολύχρονη εμπειρία και προσωπική εμπλοκή στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, θα εμπλουτίσει το περιεχόμενο της παρούσας πτυχιακής συνολικά.

5.2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα επιλεγθέντα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας απευθύνεται στα παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών (4/6), ενώ η μειονότητα αυτών απευθύνεται στα παιδιά ηλικίας δύο με πέντε ετών (2/6).

Τέλος, έγινε γνωστό ότι στην πλειονότητα των επιλεγθέντων Μουσείων Τέχνης πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα για οικογένειες με παιδιά προσχολικής ηλικίας (4/6).

Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2), η οργάνωση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία στο εκάστοτε Μουσείο Τέχνης ξεκίνησε να πραγματοποιείται σε διάφορες χρονολογικές περιόδους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«πρώτα απ' όλα είχαμε «ανακαλύψει» το κενό της αγοράς. Ότι δεν υπήρχαν...υπήρχαν πάρα πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά δημοτικού

(4^η, 5^η, 6^η δημοτικού), γυμνασίου και λυκείου και ότι δεν υπήρχαν προγράμματα για παιδιά μικρότερων ηλικιών» (Σ6)

Η πιο πρόσφατη χρονολογία που αναγράφεται (Πίνακας 2) είναι το 2018, η οποία ταυτίζεται με το έτος έναρξης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία στο Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (ΕΜΣΤ).

Πίνακας 2. Οι χρονολογίες έναρξης οργάνωσης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Μουσείο Τέχνης	Χρονολογίες
Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης	Από το 2018 (ίσως και λίγο νωρίτερα)
Εθνική Πινακοθήκη	Από το 2017
Σκιρώνειο Κέντρο Κηφισιάς παράρτημα του Σκιρώνειου Μουσείου Πολυχρονοπούλου	Από το 1995
Δημοτική Πινακοθήκη Δήμου Αθηναίων	Από το 2000 (περίπου)
Μουσείο Μπενάκη	Από το 1981
Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης	Από το 1995

Αντίθετα, μεταξύ των παλαιότερων ημερομηνιών, που αναγράφονται (Πίνακας 2), είναι το 1995, δηλαδή το έτος έναρξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Σκιρώνειο Κέντρο Κηφισιάς παράρτημα του Σκιρώνειου Μουσείου Πολυχρονοπούλου.

Αξιοσημείωτο είναι ότι, οι δύο προαναφερθείσες ημερομηνίες απέχουν χρονολογικά 23 χρόνια. Με αφορμή τη σημαντική χρονολογική διαφορά έναρξης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία στο ΕΜΣΤ και το Σκιρώνειο Κέντρο Κηφισιάς παράρτημα του Σκιρώνειου Μουσείου Πολυχρονοπούλου, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι το πρώτο Μουσείο Τέχνης (ΕΜΣΤ), το οποίο είναι μεγαλύτερης εμβέλειας ξεκινά να οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα για την προσχολική ηλικία μόλις πριν από 5 χρόνια. Αντίθετα, το Σκιρώνειο Κέντρο Κηφισιάς παράρτημα του Σκιρώνειου Μουσείου Πολυχρονοπούλου, το οποίο είναι μικρότερης εμβέλειας φαίνεται να είναι πιο ενεργό και να απευθύνεται ειδικά στο παιδί προσχολικής ηλικίας, μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ήδη από τις αρχές του 2000.

Τέλος, τα επιλεγθέντα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης μικρότερης εμβέλειας (Σκιρώνειο Κέντρο Κηφισιάς παράρτημα του Σκιρώνειου Κέντρου Πολυχρονόπουλου, Δημοτική Πινακοθήκη Δήμου Αθηναίων, Μουσείο Μπενάκη και Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης) φαίνεται ότι δραστηριοποιήθηκαν πιο γρήγορα ως προς την προσχολική ηλικία, ίσως και για λόγους προσέλκυσης και διεύρυνσης του φάσματος των επισκεπτών τους.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα (Πίνακας 3) καταγράφεται ότι η πλειονότητα των απαντήσεων που δόθηκαν αναφορικά με τη συμμετοχή του παιδιού προσχολικής ηλικίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων Τέχνης, ήταν θετική (5/6). Ωστόσο, δόθηκαν και απαντήσεις που εμπλουτίζουν περαιτέρω την έρευνα, προσφέροντας νέες οπτικές στο υπό διερεύνηση ερωτήματα.

Χρονολογικά, όπως καταγράφηκε, η πρώτη αιτία μείωσης της συμμετοχής των παιδιών του νηπιαγωγείου στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα ήταν οι Εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, χωρίς να δίνονται περισσότερες διευκρινήσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Από το 2010 ή το 2011 πρέπει να μειώνονται...αυτά τα παιδιά έρχονται ως επισκέπτες Μουσείων. Αλλά αυτό το γεγονός δεν σχετίζεται μόνο με εμάς, αλλά με το Υπουργείο Παιδείας.» (Σ6)

Έπειτα, άλλος παράγοντας μείωσης της συμμετοχής του παιδιού προσχολικής ηλικίας στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα είναι η οικονομική κρίση. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Μπορώ να πω ότι μέχρι το 2012 είχε πολύ μεγάλη αυξητική πορεία. Στη συνέχεια και με την οικονομική κρίση άρχισε να «πέφτει»...» (Σ4)*

Ο πιο σύγχρονος παράγοντας που επηρέασε τη συμμετοχή του παιδιού προσχολικής ηλικίας στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα των επιλεγθέντων αθηναϊκών Μουσείων Τέχνης και που εντοπίζεται στην πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων είναι η συνιστώσα του Covid-19 (4/6). Όπως παρουσιάζουν τα δεδομένα του πίνακα (Πίνακας 3), η περίοδος της πανδημίας και ειδικά των lockdown (2018-2020 περίπου) επηρέασε τη συμμετοχή του παιδιού προσχολικής ηλικίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα των επιλεγθέντων αθηναϊκών Μουσείων Τέχνης, κυρίως αρνητικά (3/6). Χαρακτηριστικά, αναφέρεται: *«...και με τον κορονοϊό μειώθηκε. Μηδενίστηκε σχεδόν και τώρα σιγά-σιγά ανεβαίνουμε και πάλι.» (Σ4)*

Ωστόσο, αναφορικά με την περίοδο της πανδημίας, καταγράφηκε:

«Αν σου πω ότι πέρσι στην πλειονότητα τα προγράμματά μας ήταν κλεισμένα από νηπιαγωγεία. Μου είχε κάνει φοβερή εντύπωση, δεν μένανε μέρες για να έρθουν οι επόμενες τάξεις. Φέτος δεν είναι τόσο πολύ. Πέρσι όμως.» (Σ1)

Οι δύο παραπάνω απαντήσεις εξυπηρετούν στον σχηματισμό μιας πρώτης εικόνας αναφορικά με τη συμμετοχή του παιδιού προσχολικής ηλικίας στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα των αθηναϊκών Μουσείων Τέχνης, μέχρι και σήμερα. Ιδιαίτερα σημαντική όμως, στη διαμόρφωση μιας γενικότερης εικόνας για τη σύγχρονη πραγματικότητα αναφορικά με το υπό διερεύνηση ερώτημα είναι η απάντηση που ακολουθεί:

«Τώρα και πάλι, βλέπουμε ότι υπάρχει ενδιαφέρον για τα παιδιά της προσχολικής, μετά την πανδημία...όμως ακόμα, δεν έχει αποκατασταθεί τελείως το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των παιδιών προσχολικής, όπως συνέβαινε τα χρόνια πριν από τον Covid. Ακόμα, είμαστε σε ένα μεταβατικό στάδιο...» (Σ7)

Τέλος, εξίσου σημαντικός παράγοντας της αυξητικής συμμετοχής του παιδιού προσχολικής ηλικίας σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα στο Μουσείο Τέχνης, είναι το θερμό ενδιαφέρον των γονέων για τις εκπαιδευτικές δράσεις που οργανώνονται στο Μουσείο Τέχνης, σήμερα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Δηλαδή, οι γονείς ενδιαφέρονται και αυτοί ακόμα που έχουν και πολύ μικρά παιδιά και μηνών...Δηλαδή, έρχονται και με τα καρότσια.» (Σ2)*

Η παραπάνω απάντηση προσφέρει μια επιπλέον νέα συνιστώσα στην αύξηση της συμμετοχής του παιδιού προσχολικής στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα στο σύγχρονο Μουσείο Τέχνης, στρέφοντας την προσοχή στους γονείς των παιδιών.

Πίνακας 3. Οι παράγοντες αύξησης και μείωσης της συμμετοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα

Μουσείο Τέχνης	Αύξηση ή μείωση από την έναρξη πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών για την προσχολική ηλικία	Περίοδος lockdown λόγω Covid-19 (διάρκειας δύο χρόνων περίπου 2018-2020)	Από το 2020 μέχρι και την περίοδο εκπόνησης του ερευνητικού μέρους της πτυχιακής (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2022)
Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης	-	Μεγάλη συμμετοχή (η πλειοψηφία) παιδιών του νηπιαγωγείου στα εκπαιδευτικά	Περισσότερα εκπαιδευτικά για παιδιά δημοτικού
Εθνική Πινακοθήκη	Μεγάλη αύξηση	-	Μεγάλο ενδιαφέρον γονέων για την προσχολική ηλικία
Σκιρώνειο Κέντρο	Μεγάλη αυξητική πορεία μέχρι το 2012 (περίοδος οικονομικής κρίσης)	Δεν οργανώνονταν εκπαιδευτικά προγράμματα	Σταδιακή αύξηση από το 2021 για την προσχολική ηλικία
Δημοτική Πινακοθήκη	Μείωση από το 2010	Παράγοντας μείωσης	Μείωση λόγω Εγκύκλιων του Υπουργείου
Μουσείο Μπενάκη	Σταδιακή αύξηση μέχρι το 2019	Το Μουσείο παραμένει κλειστό	Μεταβατικό στάδιο
Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης	Αύξηση	-	Αυξανόμενη συμμετοχή μικρότερων παιδιών

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα (Πίνακας 4), καταγράφεται ότι στην πλειονότητα των επιλεγθέντων αθηναϊκών Μουσείων Τέχνης η θεματολογία των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετίζεται με τη συλλογή του Μουσείου και, πιο συγκεκριμένα, με τα έργα τέχνης, τα μουσειακά αντικείμενα, τα υλικά και σχήματα αυτών (5/6).

Πίνακας 4. Οι παράγοντες διαμόρφωσης της θεματικής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Μουσεία Τέχνης	Έμπνευση από τη συλλογή του Μουσείου (Έργα Τέχνης, αντικείμενα, υλικά, σχήματα κ.τ.λ.)	Θεματική ανάλογη του νηπιαγωγείου	Έμπνευση από την εποχή του έτους
Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης	+		
Εθνική Πινακοθήκη	+		+
Σκιρώνειο Κέντρο Κηφισιάς παράρτημα του Σκιρώνειου Μουσείου Πολυχρονοπούλου	+		
Δημοτική Πινακοθήκη Δήμου Αθηναίων		+	
Μουσείο Μπενάκη	+		
Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης	+		

Χαρακτηριστικά, αναφέρεται:

«εμείς ανάλογα και τα Έργα που έχουμε στο Μουσείο. Δηλαδή τώρα έχουμε πέντε Έργα που διαλέγουμε...του Τσόκλη, του Παύλου που είναι (έτσι λίγο πιο) κατανοητά στα παιδιά. Αυτά θα αλλάξουν, η συλλογή αλλάζει, μεταβάλλεται. Θα πρέπει να διαμορφωθεί ξανά το πρόγραμμα. Άλλα έργα, άλλες σκέψεις, οπότε αυτό θα αλλάξει. Δεν θα είναι σταθερό για πάντα.» (Σ1)

Αναφορικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η εποχή του χρόνου στη διαμόρφωση της θεματικής των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναφέρεται: «...η εποχή με αφορά όμως. Δηλαδή, το καλοκαίρι έκανα [...]. Η εποχή με αφορά» (Σ2)

Ιδιαίτερη σημασία έχει η απάντηση, ότι η θεματολογία των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, βασίζεται αποκλειστικά στις θεματικές των νηπιαγωγείων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Εμείς προσπαθούμε να δουλεύουμε θεματικές και που τα ίδια δουλεύουνε. Δηλαδή, να είμαστε ένα μέρος ενός κύκλου που κάνουνε....ας πούμε, μέσα μαζικής μεταφοράς, ζώα, χρώματα. Κάνουμε δηλαδή πράγματα και που τα ίδια τα παιδιά....» (Σ6)

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι η θεματική των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας αν και διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες, οι συλλογές των Μουσείων παίζουν τον πιο καθοριστικό ρόλο.

Σύμφωνα με τον πίνακα (Πίνακας 5), έγινε εξίσου (σε απόλυτο αριθμό) αναφορά, τόσο στη βιωματική προσέγγιση (6/6), όσο και στη διεξαγωγή ενός δημιουργικού εργαστηρίου (6/6) στο πλαίσιο της μεθοδολογίας των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία. Χαρακτηριστικά αναφέρονται:

«Ξεκινάει ένα πρόγραμμα με συζήτηση...«αν έχουν πάει σε Μουσείο, τι είναι ένα Μουσείο, τι ήρθαμε να κάνουμε εδώ σήμερα». Να ξέρουνε, να μπουν τα όρια, να μπουν οι κανόνες, σε εισαγωγικά. Να ξέρον τι θα κάνουν τα παιδιά. Μετά, πάμε κάνουμε περιήγηση και μετά κάνουμε το δημιουργικό.» (Σ1)

«Στην αρχή θα γίνει σίγουρα μια εισαγωγή για τον ιδρυτή του Μουσείου, ο οποίος [...]. Δείχνουμε κάποιες φωτογραφίες του, συζητάμε και το κτίριο...[...]γίνεται γνωριμία με τα αντικείμενα της συλλογής όπως είπαμε στις περισσότερες περιπτώσεις υπάρχει μια δραστηριότητα στο τέλος.» (Σ5)

«Στα μωρά-μωρά είναι και με φωτογραφίες. Δηλαδή, προνήπια νήπια (προσχολικής) έχουμε φωτογραφίες, που στις φωτογραφίες υπάρχουν γλυπτά που βρίσκονται έξω στον ελαιώνα. Και με διάφορα ποιηματάκια και αινιγματάκια...δημιουργείται μια «διαδρομή», με τη δική μας βοήθεια και

πηγαίνουμε από γλυπτό σε γλυπτό στον χώρο, παίζοντας, τρέχοντας, με τρόπους...διάφορους. Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα γλυπτά...δημιουργείται μια διαδρομή δηλαδή.» (Σ3)

Οι δύο τελευταίες απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων Σ5 και Σ3, συμβάλουν στον εμπλουτισμό της προαναφερθείσας μεθοδολογίας, μέσω των «εργαλείων» που αξιοποιούνται από τους μουσειοπαιδαγωγούς: πρόκειται για τη χρήση φωτογραφίας.

Εκτός απ' όλα τα προαναφερθέντα, αξιοσημείωτη είναι η σημασία που δίνεται από τους μουσειοπαιδαγωγούς στα εργαστήρια, δηλαδή στις δημιουργικές δραστηριότητες των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χαρακτηριστικά αναφέρονται:

«Δεν είναι στο τέλος [του προγράμματος] είναι το μισό του προγράμματος. Είναι εξίσου σημαντικό, δεν είναι απλά να τους πω εγώ τη θεωρία, είναι να φτιάξουν τα ίδια είναι να γίνουν αυτά δημιουργοί. Είναι πολύ σημαντικό.» (Σ1)

«Τα προγράμματα εδώ [...] είναι σπονδυλωτά. Δηλαδή, στην αρχή το παιδί έρχεται στον χώρο και κάνουμε κάποια παιχνίδια για να αντιληφθεί τα έργα τέχνης. Μετά, όμως μπαίνει και σε ένα εργαστήριο αυτενέργειας...μπαίνει δηλαδή, στη διαδικασία, είτε να έχει κάτω κάτι και να αυτενεργεί μπροστά στα έργα, είτε να καθοδηγείται από την εικαστικό.» (Σ6)

Συνοψίζοντας και σύμφωνα με όλες τις παραπάνω απαντήσεις, παρουσιάζεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα της «διαδρομής» ή του μεθοδολογικού σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας: προηγείται η γνωριμία, ακολουθεί η περιήγηση στον χώρο του Μουσείου και έπεται η δημιουργική δραστηριότητα.

Αναφορικά με την παιδαγωγική προσέγγιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής, και με τη βιωματική ως επικρατέστερη απάντηση, καταγράφηκαν:

«Είναι βιωματικά. Ακολουθούμε τη βιωματική προσέγγιση σαν θεωρία, γιατί ειδικά με την πρωτοβάθμια, η δευτεροβάθμια μπορεί να είναι λίγο διαφορετικά, θεωρούμε ότι «μόνο κάνοντας, τα παιδιά μαθαίνουν.» (Σ1)

«Και γίνεται βιωματικό...γίνονται τα ίδια γλύπτες. Δημιουργούν τα έργα τους, με ό,τι ερέθισμα έχουν πάρει από όλη τη διαδρομή...» (Σ3)

Εξίσου αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, στην πλειονότητα των Μουσείων Τέχνης (4/6) εφαρμόζονται συνδυαστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«...και περιλαμβάνει την αφήγηση ενός παραμυθιού και στη συνέχεια, την περιήγηση στο χώρο με αφορμή το παραμύθι, κατά τη διάρκεια της οποίας γίνεται και δραματοποίηση αλλά και δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά συμμετέχουν με όλες τους τις αισθήσεις....» (Σ6)

Όπως προαναφέρθηκε, η αφήγηση αποτελεί μεθοδολογική προσέγγιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αντίστοιχα, η δραματοποίηση εμπίπτει στη βιωματική μέθοδο μάθησης, η οποία είναι μια εξίσου διαδεδομένη προσέγγιση των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τέλος, στον πίνακα (Πίνακας 5) δεν παρέλειψαν να σημειωθούν στοιχεία που καταγράφουν την ηλικία των παιδιών, ως παράγοντα διαμόρφωσης της θεματικής των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«το πρόγραμμα αλλάζει ανάλογα με την ηλικιακή ομάδα...το κάθε παιδί, η κάθε ψυχή, καρδιά είναι μοναδική...το ότι βλέπει μαζί με άλλες δέκα-πέντε ψυχές το ίδιο πράγμα, δεν σημαίνει ότι θα δουν το ίδιο, θα νιώσουν το ίδιο, θα φανταστούν το ίδιο.» (Σ3)

Πίνακας 5. Οι μέθοδοι οργάνωσης των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Μέθοδοι	ΕΜΣΤ	Εθνική	Σκιρώνειο	Πινακοθήκη	Μπενάκη	ΜΕΠΤ
		Π.		Δ.Α.		
Συζήτηση-γνωριμία	+		+			
Περιήγηση στον μουσειακό χώρο	+		+	+	+	
Εργαστήρια	+	+	+	+	+	+
Αφήγηση παραμυθιού (ή/και αινίγματα)		+	+	+	+	
Βιωματική προσέγγιση (αξιοποίηση αισθήσεων, παιχνίδια, δραματοποιήσεις)	+	+	+	+	+	+
Εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στην προσχολική ηλικία			+			+

Όπως γίνεται εμφανές από τον πίνακα (Πίνακας 6), η πλειονότητα των απαντήσεων που δόθηκε, αναφορικά με τους στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφορά στην επίτευξη του συνδυασμού στόχων γνωστικού περιεχομένου και στην καλλιέργεια της σφαιρικής παιδείας (6/8).

Χαρακτηριστικά αναφέρονται:

«Δηλαδή, γνωστικοί [στόχοι] μέσα από όλη τη διαδικασία θα αποκτήσει [το νήπιο] και γνώση, αλλά και μόνο ότι έρχεται στο Μουσείο, το ότι «βγαίνει» από το σχολείο και μπαίνει μέσα σε έναν χώρο, που είναι το Μουσείο που μαθαίνει ότι δε φωνάζουμε, δεν τρέχουμε, δεν ακουμπάμε (τα εκθέματα), μιλάμε όμως και

ότι όλες οι απόψεις είναι σωστές δεν υπάρχουν λάθος [...] ή να μάθουμε ότι χρησιμοποιούμε τη σακούλα των σκουπιδιών σαν υλικό που μπορώ να φτιάξω κάτι όμορφο, το χαρτί [το ρολό τουαλέτας] μπορώ να το χρησιμοποιήσω, να το ανακυκλώσω [...]. Σεβασμός το ένα παιδάκι στο άλλο,» (Σ1)

«Ξεκινάμε από πολύ βασικούς στόχους...πώς συμπεριφερόμαστε σε έναν χώρο Πολιτισμού, γιατί και τα παιδιά αυτό δεν το γνωρίζουνε. Αν και αυτές οι ηλικίες είναι ήσυχες...δεν είναι τόσο δύσκολες. Οπότε, οι στόχοι ξεκινάνε με το πώς συμπεριφερόμαστε σε έναν χώρο Πολιτισμού για να φτάσουμε σε ειδικότερους στόχους, όπως το να αγαπήσουμε την Τέχνη, το να μάθουμε για τον εικαστικό που βλέπουμε κ.τ.λ. [...]. Τα υλικά μας απασχολούν, γιατί σε αυτές τις ηλικίες η υλικότητα τις μαγεύει... [...]. Οπότε, προσπαθούμε να έχουμε αυτό....«από το οικείο στο ανοικτό».» (Σ6)

«Αυτό βγαίνει στο δημιουργικό κομμάτι...με τη δική τους αισθητική, με το δική τους σκέψη, με το δικό τους συναίσθημα...ο στόχος είναι όλο αυτό το κομμάτι μαζί...είναι οι γνώσεις προς τα υλικά, που μπορεί να μην έχουν ξανά δει....αλλά, υπάρχει ένας ολόκληρος κόσμος «πίσω» από αυτό. Αφορά την Τέχνη.» (Σ3)

Η παραπάνω πρόταση προσφέρεται για τη βαθύτερη κατανόηση του συνδυασμού στόχων γνωστικού περιεχομένου και στην καλλιέργεια της σφαιρικής παιδείας, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Στο ίδιο πλαίσιο, προστέθηκε:

«...έχοντας ως βασικό σκοπό τη μάθηση μέσω της Τέχνης, μέσα από μια ολιστική, βιωματική προσέγγιση με διάδραση, δημιουργώντας το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, προσαρμοσμένο στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες.» (Σ8)

Η αμέσως παραπάνω απάντηση προσφέρεται για την κατανόηση του περιεχομένου των συνδυαστικών στόχων, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η μάθηση μέσω της Τέχνης προσφέρει στα παιδιά ερεθίσματα σφαιρικής παιδείας ενώ, ταυτόχρονα, η ύπαρξη ενός κατάλληλα οργανωμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αποτελεί «εύφορο έδαφος» για την απόκτηση γνώσεων.

Εκτός των προαναφερθέντων, στον πίνακα (Πίνακας 6) αποτυπώνονται και απαντήσεις, οι οποίες επικεντρώνονται στην επίτευξη γνωστικών στόχων, δηλαδή στην

απόκτηση γνώσεων αναφορικά με τα χρώματα, τις έννοιες της σύγχρονης Τέχνης, τα υλικά. Χαρακτηριστικά αναφέρονται:

«[...] να μάθει κόκκινο, κίτρινο, μπλε. Βέβαια, στη διαδικασία θα μάθει ότι «εγώ αν αναμείξω το κόκκινο με το μπλε θα βγάλω...». Δηλαδή, θα το δείξουμε αυτό...» (Σ1)

«Στην αρχή, δεν αντιλαμβάνονται κάποιες έννοιες...στο τέλος του προγράμματος γνωρίζουν τη σύγχρονη τέχνη και τις έννοιες που πηγάζουν...» (Σ4)

«Γνωρίζουν κάποια υλικά και τον τρόπο με τον οποίο ένας καλλιτέχνης μπορεί να χτίσει κάτι, να φτιάξει κάτι...[...]. Το σημαντικό στο γνωστικό κομμάτι...όταν πάνε να ολοκληρώσουν μια σκέψη στον πηλό, το παιδί έχει διαμορφώσει έναν χαρακτήρα σε αυτό που φτιάχνει, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με ό,τι βίωσανε [...]. Είναι προσωπική εμπειρία...δεν μπορούν όλα τα παιδιά να φτιάξουν τα ίδια Έργα. Το κάθε παιδί φτιάχνει το δικό του...είναι βιωματικό.» (Σ5)

Η παραπάνω απάντηση που σχετίζεται με τα υλικά ταυτόχρονα συμβάλει στην κατανόηση της ουσίας των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δηλαδή της βίωσης μιας προσωπικής εμπειρίας και της δημιουργικής έκφρασης των παιδιών.

Τέλος, καταγράφηκαν απαντήσεις που επικεντρώθηκαν ιδιαίτερα στην καλλιέργεια στόχων σφαιρικής παιδείας, δηλαδή στην καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, των κοινωνικών δεξιοτήτων, στη γνωριμία του Πολιτισμού, στην απελευθέρωση της φαντασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρονται:

«Νομίζω, «λιγότερο» είναι το γνωστικό και «περισσότερο» [το σφαιρικό]. [...]. Πιο πολύ το να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εμπειρία μέσα από το πρόγραμμα αυτό, μέσα από την γνωριμία με τα αντικείμενα αυτά. Να μπορέσουν να γνωρίσουν την εποχή, να μπορέσουν να γνωρίσουν τους ανθρώπους, να μπορέσουν να γνωρίσουν όλα αυτά τα οποία συνθέτουν τον Πολιτισμό μιας εποχής.» (Σ7)

«Όχι, πιο πολύ ο στόχος δεν είναι να μετράνε...είναι η ενσυναίσθηση και πώς θα καταλαβαίνουν να αποκωδικοποιούν το Έργο, από πάρα πολύ μικρή ηλικία. [...] Και ελευθερώνεται και η φαντασία τους, όταν έρχονται εδώ.» (Σ2)

Πίνακας 6. Οι στόχοι των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Συνεντευξι- αζόμενος	Στόχοι σφαιρικής παιδείας	Γνωστικοί στόχοι	Συνδυασμός γνωστικών στόχων και σφαιρικής παιδείας
Σ1			Αντισυμβατικά υλικά, καλλιέργεια κατάλληλης συμπεριφοράς στο Μουσείο και σεβασμός
Σ2	Ενσυναίσθηση, αποκωδικοποίηση εκθεμάτων, απελευθέρωση φαντασίας		
Σ3			Γνώση και σφαιρική καλλιέργεια
Σ4		Σύγχρονη Τέχνη	Προσωπική εμπειρία και κατάλληλη συμπεριφορά στο Μουσείο
Σ5		Υλικά	Προσωπική εμπειρία
Σ6		Υλικότητα	Εξοικείωση με τα άγνωστα υλικά και κατάλληλη συμπεριφορά στο Μουσείο
Σ7	Βίωση ολοκληρωμένης εμπειρίας		
Σ8			Μάθηση μέσω της Τέχνης

5.3. ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ

Αναφορικά με τον τρόπο που οι συνεντευξιαζόμενοι αντιλαμβάνονται την έννοια της «αισθητικής καλλιέργειας», η πλειονότητα αναφέρθηκε στην επαφή του παιδιού προσχολικής ηλικίας με την Τέχνη (7/8).

Πίνακας 7. Η απόδοση της έννοιας της «αισθητικής καλλιέργειας» από τους συμμετέχοντες

Συνεντευξιαζόμενος	Απόδοση έννοιας
Σ1	Επαφή του παιδιού με την Τέχνη και σφαιρική καλλιέργεια (ανάγνωση βιβλίων, παρακολούθηση θεάτρου κ.τ.λ.)
Σ2	Αποκωδικοποίηση οπτικού ερεθίσματος
Σ3	Επαφή του παιδιού με την Τέχνη
Σ4	Επαφή του παιδιού με την Τέχνη
Σ5	Επαφή του παιδιού με την Τέχνη
Σ6	Επαφή του παιδιού με την Τέχνη
Σ7	Επαφή του παιδιού με την Τέχνη και σφαιρική καλλιέργεια (ανάγνωση βιβλίων, παρακολούθηση θεάτρου κ.τ.λ.) και γνωριμία με τον Πολιτισμό μιας άλλης εποχής
Σ8	Επαφή του παιδιού με την Τέχνη

Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Γιατί, έρχονται εδώ [Μουσείο] πολλά παιδιά και να λένε «και αυτό κυρία και εγώ το κάνω...», όμως έχει σημασία το ότι έχει έρθει εδώ πως το έχει σκεφτεί ο καλλιτέχνης και γιατί μας το δείχνει «έτσι», πολύ σημαντικό γιατί βάζουμε κάτι δίπλα «σε κάτι άλλο», τι διάλογο θέλουν κάποια έργα να μας δείξουν. Οπότε, μέσα απ' όλα αυτά νομίζω έτσι αποκτούν [τα νήπια] αυτό που λέμε και την καλλιέργεια την αισθητική [...] Εδώ [Μουσείο] είμαστε για όλες τις μορφές έκφρασης...η έκφραση. Εμάς αυτό μας νοιάζει και μέσα από αυτό επιτυγχάνεται

μια καλλιέργεια, η οποία «θα έρθει σιγά-σιγά». Και πως...ξεκινάει από αυτά τα χρόνια του προνηπίου.» (Σ1)

Αξιοσημείωτη είναι η σημείωση των συνεντευξιαζόμενων Σ1 και Σ7, που αναφορικά με την αισθητική καλλιέργεια του παιδιού προσχολικής ηλικίας, αναφέρθηκαν, όχι μόνο στην επαφή του με το Μουσείο, αλλά και με άλλες μορφές Τέχνης:

«Δηλαδή, το παιδί να έρχεται στο Μουσείο, να πηγαίνει σε θεατρική παράσταση, σε συναυλία...σε όλα αυτά δεν είναι μόνο το Μουσείο, να διαβάξει βιβλία. Δηλαδή, «όλο» είναι ένα σφαιρικό κομμάτι. Έτσι, «έρχεται» η καλλιέργεια. Να διαβάξει βιβλία, όλο αυτό. Είναι πολύ σημαντικό.» (Σ1)

«Σίγουρα η επαφή με το Μουσείο με τα έργα, ανάμεσα βέβαια και στην επαφή τους και με άλλες μορφές Τέχνης, το θέατρο, τον κινηματογράφο...» (Σ7)

Τέλος, σχετικά με την αισθητική καλλιέργεια, έγινε αναφορά στη σημασία επαφής του παιδιού προσχολικής ηλικίας με την Τέχνη προηγούμενων εποχών και άλλων Πολιτισμών:

«Καταρχήν, τα παιδιά και λόγω του εύρους των συλλογών του Μουσείου Μπενάκη...μέσα από τις διαφορετικές συλλογές, να δουν αντικείμενα για παράδειγμα καθημερινής χρήσης, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν τις παλαιότερες περιόδους. Έχουν τη δυνατότητα να δουν πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά, Έργα διαφορετικών Πολιτισμών, όπως ο Ισλαμικός Πολιτισμός.» (Σ7)

Αξιοσημείωτο είναι να σημειωθεί ότι η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων απαντώντας στους τρόπους προώθησης της αισθητικής καλλιέργειας στο πλαίσιο των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αναφέρθηκε κυρίως στις μεθόδους πρώιμης μάθησης και συγκεκριμένα στη βιωματική προσέγγιση (6/8).

Πίνακας 8. Οι τρόποι προώθησης της αισθητικής καλλιέργειας που αξιοποιούνται στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Συνεντευξι- αζόμενος	Παρουσία παιδιού στο Μουσείο (επαφή με τα εκθέματα)	Συμμετοχή σε εργαστήρια	Βιωματική προσέγγιση (δραματοποίηση)
Σ1	+		
Σ2	+		+
Σ3		+	+
Σ4		+	+
Σ5		+	+
Σ6			+
Σ7	+	+	
Σ8	+	+	+

Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Και πολλές φορές ενθαρρύνω τα παιδιά να κάνουν δραματοποιήσεις και να ξεκλειδώσουν και άλλα κομμάτια...διατύπωσης, λεκτικά, συναισθήματα...[...]. Από κει μπαίνουμε σε διαδικασίες να αισθανθούμε [...]. Να καλλιεργηθεί αισθητικά το παιδί.» (Σ6)

Επιπλέον, για την προώθηση της αισθητικής καλλιέργειας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας καταγράφηκε:

«Μέσω των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που διοργανώνουμε, τα παιδιά αντλούν πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα, συνδυάζοντας τη μάθηση με δημιουργικό και ψυχαγωγικό τρόπο.» (Σ8)

Τέλος, καταγράφηκαν αρκετές απαντήσεις που επικεντρώθηκαν κυρίως στη συμμετοχή του παιδιού προσχολικής ηλικίας σε εργαστήρια. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Και επίσης, [...], που εκεί τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα όχι μόνο να δημιουργήσουν, με αφορμή τις συλλογές του Μουσείου [...], αλλά να έρθουν και σε επαφή με καλλιτέχνες όπως ο Πικάσο...και να δουν πως «συνομιλούν» τα

αντικείμενα, έτσι όπως προβάλλονται μέσα από τις συλλογές με την Τέχνη του Πικάσο.» (Σ7)

Σύμφωνα με τον πίνακα (Πίνακας 9), η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων αποδίδοντας την έννοια της «πολιτισμικής ενσυναίσθησης» αναφέρθηκε στη διαφορετικότητα των Πολιτισμών (6/8).

Πίνακας 9. Η απόδοση της έννοια της «πολιτισμικής ενσυναίσθησης» από τους συμμετέχοντες

Συνεντευξιαζόμενος	Απόδοση έννοιας
Σ1	Παρατήρηση/εντοπισμός κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ των Έργων άλλων πολιτισμών και των παιδιών
Σ2	Καλλιέργεια του Πολιτισμού γενικότερα στο Μουσείο
Σ3	Αξιοποίηση συμβόλων άλλων λαών στα Έργα Τέχνης του Μουσείου
Σ4	Αξιοποίηση συμβόλων άλλων λαών στα Έργα Τέχνης του Μουσείου
Σ5	Αξιοποίηση συμβόλων άλλων λαών στα Έργα Τέχνης του Μουσείου
Σ6	Διαφορετικότητα
Σ7	Κατανόηση των εμπειριών ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα
Σ8	Πολιτιστική καλλιέργεια σε συμπεριληπτικό περιβάλλον σχολικής τάξης

Σχετικά με την προσέγγιση της έννοιας του Πολιτισμού γενικά, σημαντική είναι η απάντηση: «Δεν τις «πιάνουν». Δηλαδή, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία θέλουν κάτι χειροπιαστό, δεν μπορούν αφηρημένες έννοιες [Πολιτισμός]. Θέλει όσο μπορεί πιο χειροπιαστό.» (Σ1)

Με αυτή τη λογική, η έννοια της «πολιτισμικής ενσυναίσθησης», στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, φαίνεται να προσεγγίζεται ως εξής :

«Για παράδειγμα η Κιμ Σούντζα που είναι από την Κορέα... «πού είναι η Κορέα;» [...], «να βγάλουμε ένα χαρτί, να δούμε πού είναι η Κορέα, πόσο μακριά είναι από την Ελλάδα, πόσο θα ταξίδεψε αυτός ο καλλιτέχνης που ήρθε στο Μουσείο για να βάλει τα Έργα...». Προσπαθούμε να πάμε σε τέτοια κομμάτια. Να δείξουμε, «γιατί τη φέραμε εδώ την κυρία;», «γιατί είναι σημαντικό να μας δείξει τη δική της ιστορία;» και «υπάρχει ένα κομμάτι που να σχετίζεται με τη δική μας;». Οπότε, προσπαθούμε λίγο να δούμε και ποια είναι τα κοινά χαρακτηριστικά για να έρθουν και τα παιδιά πιο «κοντά», για να καταλάβουν κάποιες έννοιες.» (Σ1)

Ακόμη, αναφορικά με την υπό διερεύνηση έννοια (πολιτισμική ενσυναίσθηση) αξιοσημείωτο είναι ότι η πλειονότητα των συνεντευξιαζόμενων απαντώντας την παραπάνω σχετική ερώτηση αναφέρθηκαν σε δράσεις του εκάστοτε Μουσείου, οι οποίες απευθυνόντουσαν, (σχεδόν) αποκλειστικά, σε ομάδες προσφύγων και μεταναστών (5/8) και όχι με το σύνολο του κοινού του σύγχρονου Μουσείου Τέχνης. Χαρακτηριστικά αναφέρονται: *«...και κάνουμε πάρα πολλά προγράμματα για μετανάστες έτσι και αλλιώς, και διαπολιτισμικά.» (Σ1)*

«... γιατί εμείς κάνουμε και προγράμματα σε παιδιά μεταναστών.» (Σ2)

«Πάντως...ενδιαφέρον για τις ομάδες, αυτές θέλω να πω ότι, έχει εκδηλωθεί από το τμήμα εκπαίδευσης όχι από το σημείο που εντάθηκαν οι μεταναστευτικές ροές, αλλά πολλά χρόνια πριν.» (Σ7)

Αντίθετα, οι απαντήσεις των Σ4 και Σ5 δεν περιορίζονται στην έννοια της πολιτισμικής ενσυναίσθησης μόνο σε ζητήματα προσφύγων ή/και μεταναστών:

«Το γεγονός ότι φιλοξενούμε Έργα απ' όλον τον κόσμο, μέσα από τα Έργα τους βγάζουνε ιδέες και νοήματα που αντιπροσωπεύουν διάφορους λαούς [...] βάζει σύμβολα άλλων λαών και νοήματα άλλων λαών και αμέσως τα μεταφέρεις στο δικό σου πολιτισμικό πεδίο.» (Σ4)

«Πρέπει κιόλας τα παιδιά να καταλάβουν ότι ο δικός μας Πολιτισμός δεν είναι «κομμένος» από τους άλλους Πολιτισμούς...συνδέεται πάντα. Δηλαδή, όλοι οι καλλιτέχνες που προέρχονται από διαφορετικές χώρες, ερχόμενοι στον χώρο μας, ο καθένας «φέρνει» τον Πολιτισμό του...» (Σ5)

Σύμφωνα, με τα στοιχεία του πίνακα (Πίνακας 10) η πλειονότητα των απαντήσεων, αναφορικά με την πολιτισμική ενσυναίσθηση ως θεματική των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ήταν θετική (6/8). Αλλά, ακόμη και στις περιπτώσεις που η πολιτισμική ενσυναίσθηση δεν έχει υπάρξει ως αμιγώς θεματική αποτελεί, παρ' όλα αυτά, μια έννοια που καλλιεργείται έμμεσα στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας των επιλεγθέντων αθηναϊκών Μουσείων Τέχνης. Χαρακτηριστικά αναφέρονται: «Αυτό είναι δεδομένο. Η πολιτισμική είναι «μέσα» σε αυτά...τους καλλιεργείς τον Πολιτισμό.» (Σ2)

«Σίγουρα. Μπορεί παλαιότερα να είχαμε κάνει για τα Δικαιώματα του παιδιού και να είχαμε μικρότερα παιδιά...δηλαδή, ακόμη και πεντάρια στην [...]. Αλλά, δεν «τρέχει» ένα τέτοιο πρόγραμμα αυτήν τη στιγμή. Παλαιότερα το είχαμε διαχειριστεί...γενικώς το διαχειριζόμαστε.» (Σ6)

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ενισχύεται η άποψη ότι η πολιτισμική ενσυναίσθηση μπορεί να αποτελέσει κατάλληλη θεματική ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος που απευθύνεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.,

Επιπλέον, σημειώθηκε και η περίπτωση στην οποία ο φορέας συμμετείχε σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα ανάλογου περιεχομένου:

«Τα προγράμματά μας βασίζονται από την αρχή λειτουργίας του Μουσείου [...] στην έννοια της πολιτισμικής ενσυναίσθησης...[...], όπως πρόσφατα η συμμετοχή του φορέα μας σε ευρωπαϊκό πρόγραμμα συνεργασίας που σχετίζεται με την πολιτιστική καλλιέργεια σε συμπεριληπτικό περιβάλλον σχολικής τάξης με παιδιά μεταναστών/προσφύγων.» (Σ8)

Ωστόσο, όπως αποτυπώνεται στα στοιχεία του παραπάνω πίνακα (Πίνακας 10) εντοπίζονται δύο απαντήσεις που αποσαφηνίζουν ότι η πολιτισμική ενσυναίσθηση δεν έχει υπάρξει ως θεματική εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέχρι και σήμερα: «Σαν πρόγραμμα δεν έχει υπάρξει για την πρωτοβάθμια.» (Σ1)

«Βέβαια, εμείς πέρα από τις συλλογές για παράδειγμα την σλαβική συλλογή...έχουμε φιλοξενήσει και εκθέσεις φωτογραφίας, στις οποίες Έλληνες εικαστικοί φωτογράφοι έχουν φωτογραφήσει, είτε τους τόπους και τους τρόπους λατρείας ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, είτε τις

μετακινήσεις των πληθυσμών. Όλες αυτές ήταν φωτογραφικές εκθέσεις, κάποιες από αυτές τις εκθέσεις, εμείς τις έχουμε υποστηρίξει εκπαιδευτικά και τις έχουν παρακολουθήσει....βέβαια, αυτές δεν αναφέρονται όχι τόσο πολύ σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά σε μεγαλύτερους μαθητές.» (Σ7)

Πίνακας 10. Η οργάνωση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με θεματική την πολιτισμική ενσυναίσθηση

Συνεντευξιζόμενος	Ναι	Όχι
Σ1		Διαπολιτισμικά προγράμματα δευτεροβάθμιας για πρόσφυγες
Σ2	Δεν αποκλείεται ως θεματική για παιδιά προσχολικής	
Σ3	Αξιοποίηση έργων ξένων καλλιτεχνών	
Σ4	Αξιοποίηση έργων ξένων καλλιτεχνών	
Σ5	Αξιοποίηση έργων ξένων καλλιτεχνών	
Σ6	Ενίσχυση των πολυπολιτισμικών σχολείων της περιοχής	
Σ7		Δράσεις για μεγαλύτερα παιδιά μεταναστών, προσφύγων
Σ8	Συμμετοχή του Μουσείου σε Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για παιδιά μεταναστών και προσφύγων	

Σύμφωνα με τα στοιχεία που καταγράφονται στον πίνακα (Πίνακας 11), η πλειονότητα των απαντήσεων, αναφορικά με τους τρόπους προώθησης της πολιτισμικής ενσυναίσθησης στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφορά στην προσέγγιση έργων τέχνης ξένων καλλιτεχνών ή/και έργων Ελλήνων καλλιτεχνών που είχαν στο επίκεντρο της δημιουργίας τους διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές (6/8).

Πίνακας 11. Οι τρόποι προώθησης της «πολιτισμικής ενσυναίσθησης» που αξιοποιούνται/ ή που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Συνεντευξι- αζόμενος	Προσέγγιση έργων ξένων καλλιτεχνών ή/και Ελλήνων που αναφέρονται σε διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές	Μέσω της καλλιέργειας της αγωγής στο Μουσείο γενικότερα	Ταυτόχρονη προσέγγιση Έργων Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών	Βιωματική προσέγγιση
Σ1	+	+		
Σ2		+	+	
Σ3	+		+	
Σ4	+		+	
Σ5	+		+	
Σ6				+
Σ7	+			
Σ8	+			

Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Αυτό είναι πολύ σημαντικό...να μπορείς να εντάξεις σε έναν χώρο διαφορετικούς πολιτισμούς...και να το βλέπουν τα παιδιά αυτό...» (Σ5)

Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση, η οποία προσέφερε μια ακόμη οπτική στην προώθηση της πολιτισμικής ενσυναίσθησης στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μέσω της προσέγγισης έργων Ελλήνων καλλιτεχνών:

«...υπάρχουν προγράμματα που βασίζονται σε Έλληνες καλλιτέχνες, οι οποίοι είχαν ως επίκεντρο της δραστηριότητάς τους, σε σχέση με άλλα περιβάλλοντα.

Δηλαδή, δεν είναι «μόνο» για παράδειγμα, η Τέχνη στο Ισλαμικό Μουσείο που απευθύνεται στις ομάδες αυτές [πρόσφυγες, μετανάστες]. Αλλά, το έργο καλλιτεχνών που είχε ως επίκεντρο της δραστηριότητάς τους άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα και αυτό προσπαθούμε να το προωθήσουμε και να το προβάλλουμε σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.» (Σ7)

Επιπλέον, μια απάντηση προσφέρεται για την κατανόηση της προώθησης της πολιτισμικής ενσυναίσθησης, μέσω της γενικότερης αγωγής εντός του Μουσείου:

«...,αλλά είναι πάντα «μέσα» στο πρόγραμμα του ότι «ερχόμαστε κοντά και πως πρέπει ο ένας να σέβεται και τον άλλον και τα όρια του άλλου». Ακόμα (ακόμα), όχι και μέσα από τα έργα, αλλά και με τη συμπεριφορά μέσα στο Μουσείο. Δηλαδή, σεβόμαστε ότι μας μιλάει ο συμμαθητής μας, καταλαβαίνουμε τι μας λέει η συμμαθήτριά μας, που εκείνη την ώρα θέλει να μοιραστεί...» (Σ1)

Τέλος, καταγράφηκε η εφαρμογή της βιωματικής μεθόδου, με στόχο την προσέγγιση της έννοιας της πολιτισμικής ενσυναίσθησης στο πλαίσιο των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας:

«[...] είχαμε κάνει για τα Δικαιώματα του παιδιού και να είχαμε μικρότερα παιδιά...δηλαδή, ακόμη και πεντάρια στην Πινακοθήκη και να μιλάμε για το πως είμαστε όλοι διαφορετικοί...βάζοντας καπέλα.» (Σ6)

Η πλειονότητα των απαντήσεων που δόθηκαν, αναφορικά με την ύπαρξη κοινών σημείων μεταξύ της αισθητικής καλλιέργειας και της πολιτισμικής ενσυναίσθησης, είχε θετικό πρόσημο (7/8). Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Δεν μπορεί να είναι δύο διαφορετικά...γιατί όταν μιλάς για Πολιτισμό αυτομάτως δημιουργεί μια αισθητική καλλιέργεια.» (Σ5)*

Ειδικά, σημειώθηκε μια απάντηση που επικεντρώθηκε ιδιαίτερα στον σύγχρονο χαρακτήρα του Μουσείου και στους επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους αναφορικά με την αισθητική καλλιέργεια και την πολιτισμική ενσυναίσθηση:

«Πια τα Μουσεία είναι αυτό που λέμε πολυσυλλεκτικά...οπότε, εξ' ορισμού ένα Μουσείο πρέπει να ενισχύει την ελευθερία και την πολυπολιτισμικότητα και τη συμπεριληπτικότητα.» (Σ6)

Τέλος, αξιοσημείωτη είναι μια απάντηση, που διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες:

«Δεν ξέρω, γιατί δεν μπορεί να αποδειχτεί η πολιτισμική καλλιέργεια σε αυτήν την ηλικία. Αυτό θα φανεί όταν τα παιδιά μεγαλώσουν... τώρα δεν αποδεικνύεται, δεν μπορούμε να έχουμε μια σαφή απάντηση. Είναι κάτι που θα φανεί στα χρόνια μέσα. Υπάρχουν βέβαια, έρευνες, που αποδεικνύουν ότι τα πολύ μικρά παιδιά συγκινούνται.» (Σ2)

Όπως παρουσιάζουν τα στοιχεία του πίνακα (Πίνακας 12), η πλειονότητα των απαντήσεων που δόθηκαν, σχετικά με το είδος εκθεμάτων που επιλέγονται για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφορά στα κατανοητά, οικεία και παραστατικά έργα τέχνης (6/8).

Πίνακας 12. Τα κριτήρια επιλογής των εκθεμάτων για τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Συνεντευξιαζόμενος	Κατανοητά, οικεία και παραστατικά έργα	Αντιπροσωπευτικά Έργα του Μουσείου	Άλλη απάντηση
Σ1	+		
Σ2			
Σ3	+		
Σ4	+		
Σ5	+		
Σ6	+		
Σ7	+	+	
Σ8			+

Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Προσπαθούμε όσο πιο μικρά [τα παιδιά], τόσο πιο κατανοητά [...]. Οπότε, θα δώσει την ευκαιρία στο παιδί να πει την ιστορία του, αλλά να μπορεί να παρατηρεί. Δηλαδή είναι πολύ σημαντικό. Έχουμε ένα Έργο του Παύλου που είναι κορδέλες [επάνω] «τι είναι αυτές οι κορδέλες;» μας θυμίζουν κορδέλες από πάρτι και αρχίζουν παιδιά τα ζαχαροπλαστεία, τι έχουν κάνει, τις εμπειρίες τους. Αυτός είναι ο σκοπός να μπουν σε ένα διάλογο και να καταλάβουν ότι με κάτι τόσο απλό, όπως είναι οι κορδέλες που ο Παύλος έφτιαξε ένα έργο, το οποίο

μπήκε στο Μουσείο, που εγώ το έχω δει στο πάρτι μου, μπορώ εγώ να σχετιστώ.

Αυτό το «σχετίζεται» είναι πάρα πολύ σημαντικό.» (Σ1)

Επιπλέον, καταγράφηκε ότι η επιλογή των αντιπροσωπευτικών έργων τέχνης ενός Μουσείου Τέχνης για τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας:

«Η επιλογή γίνεται και με βάση...αυτό που είναι τα αντιπροσωπευτικά αντικείμενα του Μουσείου τα πιο αντιπροσωπευτικά μιας εποχής, ενός καλλιτέχνη, αλλά και με βάση αυτό που θα μπορέσει καλύτερα να προσεγγίσει ένα παιδί αυτής της ηλικίας.» (Σ7)

Η παραπάνω απάντηση αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα επιλογής των εκθεμάτων για τα εκπαιδευτικά προγράμματα της προσχολικής ηλικίας, η οποία βασίζεται σε περισσότερες παραμέτρους. Έτσι, αναδεικνύεται η σημασία, η απλότητα, αλλά και η πολυπλοκότητα που εμπεριέχει η επιλογή αυτή.

Τέλος, αναφέρθηκε: *«Τα έργα επιλέγονται βάσει της θεματικής της έκθεσης.» (Σ8)*

Η επιλογή των έργων τέχνης βάση της θεματικής μιας έκθεσης υποδηλώνει το γεγονός ότι τα επιλεγμένα έργα έχουν κάποιο κοινό στοιχείο και άρα, εμπεριέχονται στην ίδια θεματική. Η απάντηση αυτή προσφέρεται για μια διαφορετική διάσταση επιλογής των εκθεμάτων για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Αναφορικά με την ένταξη έργων ξένων καλλιτεχνών ή έργων Ελλήνων καλλιτεχνών που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για την προσχολική ηλικία, οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν θετικά (8/8).

Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«...σε όλα τα προγράμματα εντάσσονται έργα Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών. Για εμάς [Μουσείο] είναι το ίδιο...» (Σ4)*

Σύμφωνα με τον πίνακα (Πίνακας 13), η αξιοποίηση των έργων ξένων καλλιτεχνών ή Ελλήνων καλλιτεχνών που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές με στόχο την καλλιέργεια της έννοιας της πολιτισμικής ενσυναίσθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είτε είναι βιωματική (3/8), είτε είναι η ίδια προσέγγιση που

ακολουθείται για όλα τα έργα τέχνης (3/8). Σχετικά με τη βιωματική προσέγγιση αξιολογημένη είναι η εξής απάντηση:

«Βέβαια , όλα αυτά που είπαμε για την Κιμ Σούντζα... (...). Δηλαδή, η Κιμ Σούντζα φτιάχνει τα μπουτάρι...πού τα έχουν δει αυτά; «Βλέπει κανείς Γουίνι δε που», το παιδικό. «Ποιος το έχει δει;, τι κουβαλάει ο Γουίνι;». Δηλαδή, πράγματα... και εκείνη (Κιμ) γιατί το δείχνει έτσι; Όλο αυτό. Να φέρνω κάποια εμπειρία τους...» (Σ1)

Με αυτόν τον τρόπο, η προσέγγιση ενός έργου τέχνης που απεικονίζει άγνωστα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στο παιδί προσχολικής ηλικίας, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω οικείων αναφορών, όπως ηρώων κινουμένων σχεδίων, ώστε η συσχέτιση αυτή να συμβάλει στην ερμηνεία του εκθέματος συνολικά.

Χαρακτηριστική απάντηση, σχετικά με την ίδια προσέγγιση των έργων ξένων καλλιτεχνών ή/και έργων Ελλήνων καλλιτεχνών που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές με τα υπόλοιπα εκθέματα του Μουσείου Τέχνης, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η εξής: *«Ακριβώς με τον ίδιο τρόπο, με την ίδια προσέγγιση.» (Σ3)*

Η παραπάνω απάντηση πλαισιώνει τη γενική αντίληψη των συνεντευξιαζόμενων, οι οποίοι φαίνεται να προχωρούν σε διαδικασίες προσέγγισης έργων ξένων καλλιτεχνών ή/και έργων Ελλήνων καλλιτεχνών που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές με τις ίδιες μεθόδους που ακολουθούν για όλα τα έργα τέχνης.

Τέλος, για τη συνδυαστική αξιοποίηση των έργων ξένων καλλιτεχνών ή/και έργων Ελλήνων καλλιτεχνών που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές και των έργων Ελλήνων καλλιτεχνών, αναφέρθηκε: *« [...] προχωράμε σε συνδυασμό...» (Σ2)*

Πίνακας 13. Οι τρόποι αξιοποίησης των έργων ξένων καλλιτεχνών ή Ελλήνων καλλιτεχνών που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές στο πλαίσιο των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Συνεντευξιζόμενος	Βιωματικά	Συνδυαστικά με τα υπόλοιπα Έργα του Μουσείου	Ίδια προσέγγιση όλων των Έργων
Σ1	+		
Σ2		+	
Σ3	+		+
Σ4	+		+
Σ5			+
Σ6			
Σ7			
Σ8		+	

Όπως αποτυπώνεται στον πίνακα (Πίνακας 14), η πλειονότητα των απαντήσεων σχετικά με τους στόχους που εξυπηρετεί η ενσωμάτωση έργων ξένων καλλιτεχνών ή έργων Ελλήνων καλλιτεχνών που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, άπτεται της ίδιας της πραγμάτωσης της λειτουργίας του Μουσείου (5/5). Αξιοσημείωτη είναι η απάντηση, η οποία επισήμανε ότι στην εκπαιδευτική λειτουργία του Μουσείου Τέχνης, συνολικά, έγκειται η ενσωμάτωση και ανάδειξη των προαναφερθέντων έργων τέχνης, χωρίς να απαιτείται διευκρίνηση από τη διεύθυνση του Μουσείου: «Όχι...από την πρώτη μέρα που εργαζόμαι εδώ, ποτέ δεν ειπώθηκε αυτό. Απλά «υπήρχε».» (Σ3)

Πράγματι, στον πίνακα (Πίνακας 14) αποτυπώνονται στοιχεία που παρουσιάζουν τη συμπερίληψη ως στόχο της ενσωμάτωσης έργων ξένων καλλιτεχνών στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που απευθύνεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Ναι, είμαστε μια γειτονία πολυφυλετική και ένα Μουσείο συμπεριληπτικό πρωτίστως. Με το που μπαίνεις σε ένα Μουσείο είσαι ευπρόσδεκτος από όπου και να έρχεσαι...η Τέχνη μας ενώνει.» (Σ6)

Ακόμη, η ενσωμάτωση έργων ξένων καλλιτεχνών στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στοχεύει στην επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και στη διενέργεια ενός διαπολιτισμικού διαλόγου:

«Στην επίτευξη κοινωνικής συνοχής, αλλά και στη διενέργεια ενός διαπολιτισμικού διαλόγου. Οπότε, υπάρχει ένα συνεχές ενδιαφέρον και προσπαθούν να προσεγγίσουν εκθέσεις και ξένων καλλιτεχνών.» (Σ7)

Παράλληλα, έγινε ξεχωριστή αναφορά σε έργα Ελλήνων καλλιτεχνών: *«Επίσης, να αναδείξει και πτυχές του έργου Ελλήνων καλλιτεχνών, οι οποίοι σε κάποια στιγμή της ζωής τους ήρθαν σε επαφή με άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα.» (Σ7)*

Τέλος, το ζητούμενο της ενσωμάτωσης των έργων ξένων καλλιτεχνών στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται ότι είναι το εξής:

«...εντάσσουμε στα προγράμματά μας εδώ και 28 χρόνια, έργα ξένων καλλιτεχνών, καθώς το ζητούμενο είναι η αλληλεπίδραση και η δημιουργική μάθηση μέσα από διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές.» (Σ8)

Πίνακας 14. Οι στόχοι της ενσωμάτωσης των έργων ξένων καλλιτεχνών ή Ελλήνων καλλιτεχνών που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

Συνεντευξι- αζόμενος	Κοινωνική συνοχή και διενέργεια διαπολιτισμικού διαλόγου	Συμπερίληψη	Πραγμάτωση λειτουργίας του Μουσείου	Άλλη απάντηση
Σ1		+		
Σ2		+	+	
Σ3			+	
Σ4			+	
Σ5			+	
Σ6		+		
Σ7	+		+	
Σ8	+	+		+

Η συντριπτική πλειονότητα των απαντήσεων (8/8), αναφορικά με την μέθοδο μάθησης που μπορεί να καλλιεργήσει στα παιδιά προσχολικής ηλικίας την πολιτισμική ενσυναίσθηση, επικεντρώνεται στη βιωματική προσέγγιση των έργων τέχνης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Αλλά, όταν ας πούμε έχουμε παιδιά που είναι από κάποια άλλη χώρα ενδεχομένως, που έχουν μια άλλη εμπειρία...να μας πουν την εμπειρία τους απευθείας. Δηλαδή, αν έχω ένα παιδάκι που είναι από την Κορέα λέω τώρα εγώ για παράδειγμα, θέλω να ακούσω ποια είναι η δική του οπτική. [...]. Οπότε, είναι σημαντικό να ακούγεται η δική τους φωνή μέσα από αυτό το κομμάτι. Να υπάρχει συμπερίληψη. Και βέβαια, μετά στο πρόγραμμα που δημιουργούν, να ακούγεται ο καθένας, πώς ήταν η εμπειρία του, πώς είναι κάποιος που είναι από άλλη χώρα...[...]. Θέλω να πω, πας λίγο στο πιο βιωματικό κομμάτι, για να μπορούν να σχετιστούν, το πόσα κοινά υπάρχουν μεταξύ του Έργου και του παιδιού. Είναι πολύ σημαντικό.» (Σ1)

5.4. Η ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ

Σύμφωνα με τα δεδομένα που παρουσιάζονται στον πίνακα (Πίνακας 15), τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προτιμούν έργα με οικεία για αυτά θεματολογία (5/8).

Πίνακας 15. Οι προτιμήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για συγκεκριμένα έργα τέχνης

Συνεντευξιζόμενος	Ναι	Όχι	Μορφή	Οικεία θεματολογία
Σ1	+		+	+
Σ2		+		
Σ3		+		+
Σ4	+			+
Σ5	+			+
Σ6	+		+	+
Σ7		+		
Σ8		+		

Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Υπάρχουν περιπτώσεις που βλέπω τα παιδιά να παίρνουν περισσότερα ερεθίσματα...«μένουν» περισσότερη ώρα σε έργα, που είναι πιο παραστατικά και πιο οικεία και άλλα [παιδιά] σε πιο αφηρημένα έργα... « (Σ3)

Επίσης, δόθηκαν εξίσου (σε απόλυτο αριθμό) απαντήσεις που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προτιμούν συγκεκριμένα έργα τέχνης (4/4) ή και όχι (4/4).

Για τη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή για την απουσία προτίμησης, σημειώθηκαν:

«...δεν έχουν τέτοια «προβλήματα», είναι «ανοιχτά» σε όλα. Δεν έχουν τέτοιο θέμα. Και στα γλυπτά, γιατί είναι σημαντικά και τα γλυπτά...δεν έχουν τέτοιο θέμα.» (Σ2)

«Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εντυπωσιάζονται από όλα τα εκθέματα, εντυπωσιάζονται κυρίως από τις κατασκευές, τα σχήματα, τα έντονα χρώματα και από το γεγονός ότι όλα τα εκθέματα του [...] είναι φτιαγμένα από συνομηλίκους τους.» (Σ8)

«Να σας πω την αλήθεια, επειδή εγώ σχεδιάζω τα προγράμματα [...] δεν «βλέπω» κάποια ιδιαίτερη προτίμηση των παιδιών. Νομίζω ότι ο τρόπος που θα το προσεγγίσει κανείς...είναι αυτό το οποίο «κάνει» τα παιδιά να το προτιμούν. Και όχι το έκθεμα καθαυτό.» (Σ7)

Ειδικά, η τελευταία απάντηση (Σ7) προσφέρεται για την κατανόηση ότι η ουσία των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων, συνολικά, δεν βρίσκεται στα ίδια τα εκθέματα, αλλά στις παιδαγωγικές μεθόδους που θα εφαρμοστούν από τους μουσειοπαιδαγωγούς.

Ωστόσο, στον πίνακα (Πίνακας 15) υπάρχουν στοιχεία που αποτυπώνουν την προτίμηση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των έργων τέχνης. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Έχει να κάνει με τη μορφή του έργου και το πόσο τους τραβάει την προσοχή [...]. Τους κάνουν εντύπωση αυτά με τον ήχο, τα ηχητικά έργα. [...] υπάρχουν γλυπτά που είναι φαντασμαγορικά. Πάμε στον τέταρτο [όροφο] σε ένα «κυρία τι είναι αυτό; Παραμυθένιο δάσος» τους λέω παρατηρήστε, δεν είναι παραμυθένιο δάσος.» (Σ1)

Αξιοσημείωτο είναι το παράδειγμα στο οποίο συγκεκριμένα έργα, τα οποία δεν έχουν επιλεγεί για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά εντυπωσιάζουν ιδιαίτερα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας: «Θα σου πω τι γίνεται με εμάς [Μουσείο]. Επειδή, έχουμε έργα που «φωνάζουν» ας πούμε, υπάρχει το έργο της Χατούμ, το οποίο έχει ήχο. Υπάρχουν Έργα πολύ δυνατά και με ήχο. Αυτά τους τραβάνε την προσοχή. Δεν πάμε σε αυτά τα έργα...[...] αλλά μπαίνοντας στην αίθουσα, καλώς ή κακώς, έχοντας τον ήχο «α, κυρία κυρία τί είναι αυτό; Να μιλήσουμε γι' αυτό».» (Σ1)

Η σημείωση αυτή υπογραμμίζει τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μουσειοπαιδαγωγοί, αναφορικά με την επικέντρωση της προσοχής των παιδιών σε έργα τέχνης που δεν περιλαμβάνονται στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που συμμετέχουν τη δεδομένη στιγμή.

Αναφορικά με την οικεία θεματολογία των έργων τέχνης, χαρακτηριστικά αναφέρονται:

«Αυτό το έργο, που τους τραβάει πολύ την προσοχή είναι αυτό με την ελιά στην είσοδο του Μουσείου...σχετίζεται με το περιβάλλον, την ανακάλυψη. Μπορεί στην αρχή του προγράμματος να απορούν γι' αυτό, αλλά όταν ξεκινάμε και μιλάμε τελικά, καθόμαστε σ' αυτό την περισσότερη ώρα. Γιατί είναι πράγματα που ξέρουν...τόρα τα παιδιά συνεχώς ακούν για την ανακάλυψη, για τα καμένα δάση, για τις πλημμύρες. Οπότε τους είναι οικείο.» (Σ4)

«Ναι και πολλές φορές τα τοπία ενθαρρύνουν τα παιδιά. Όταν βλέπουν ένα τοπίο για παράδειγμα, βάρκες και θαλασσογραφία σίγουρα τους θυμίζει τις καλοκαιρινές διακοπές...» (Σ6)

Τέλος, έγινε αναφορά στη βιωματική προσέγγιση πορτρέτων και συγκεκριμένα στη μέθοδο της δραματοποίησης:

«Ναι, τα πορτρέτα τους αρέσουν πολύ. Εμείς εκεί ενθαρρύνουμε και τη δραματοποίηση...είναι ωραίο πεδίο. Κάνουμε διαλόγους, μιλάμε για συναισθήματα, κάνουμε ομιλούμενα πορτρέτα...για παράδειγμα....φαίνεται ευτυχημένη, δυστυχημένη...εμείς πως αισθανόμαστε...» (Σ6)

Όπως αποτυπώνουν τα στοιχεία του πίνακα (Πίνακας 16), οι απαντήσεις σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προχωρούν σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τα έργα τέχνης, αφορούν εξίσου (σε απόλυτο αριθμό) στη φαντασία (6/8) και τη βιωματική προσέγγιση (6/8).

Πίνακας 16. Οι τρόποι αλληλεπίδρασης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα έργα τέχνης

Συνεντευξι- αζόμενος	Φαντασία	Βιωματική προσέγγιση (αισθήσεις, κιναισθητικά και δραματοποίηση)	Άλλη απάντηση
Σ1	+	+	
Σ2			+
Σ3	+	+	
Σ4	+	+	
Σ5	+	+	+
Σ6		+	
Σ7	+	+	
Σ8	+		+

Πρώτα, για τη φαντασία αναφέρεται:

«Με τη φαντασία και την εμπειρία τους «το έχω ξανά δει αυτό κάπου...». Ή αν δεν βρίσκουν τι είναι τους ενθαρρύνουμε πάρα πολύ να αφήνουν ελεύθερη τη φαντασία τους και να λένε ό,τι τους έρχεται στο μυαλό. Δηλαδή, «ο Τσόκλης τι είχε μέσα στη βάλιτσα; Πείτε...κουκλάκια, μαγιό...». Φανταστείτε. Να αφήσουν τη φαντασία τους ελεύθερη. Αυτό είναι το πιο σημαντικό σε αυτήν την ηλικία.»
(Σ1)

Σχετικά με τη βιωματική προσέγγιση, έγινε ειδική αναφορά σε κιναισθητικές δραστηριότητες:

«Κιναισθητικό προσπαθούμε να το κάνουμε την ώρα που είμαστε πάνω [στην έκθεση]. Δηλαδή, έχουμε το κουτσό. Παίζουμε όλοι μαζί κουτσό [...]. Είναι και να το βιώνουν. Κάνουμε αγκαλιές. Αν το δείτε, έχουμε ένα έργο που λέγεται [...] κάνουμε αγκαλιές [...] υπάρχει ένα έργο «Εβραϊκός εναγκαλισμός» και λέμε «πώς είναι να αγκαλιαζόμαστε όλοι μαζί; Πάμε για αγκαλιά», που το έργο δεν

έχει καμία σχέση με την αγκαλιά, αλλά θέλω να πω μπαίνουμε σε αυτήν τη διαδικασία [κιναισθητικό] με αφορμή τον τίτλο [του έργου].» (Σ1)

Στο πλαίσιο της βιωματικής προσέγγιση των έργων τέχνης από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αξιοσημείωτη είναι η απάντηση:

«...τους βάζω έναν ήχο, όπως όταν κάνουμε μια βουτιά στη θάλασσα. Οπότε, τα παιδιά κατευθύνονται από τον ήχο που τους είναι κάτι οικείο, που «και εγώ κυρία τον κάνω αυτόν τον ήχο όταν πέφτω στη θάλασσα»...μπαίνουμε στη διαδικασία να κοιτάζουμε γύρω μας και να τον συσχετίσουμε με αυτό που βλέπουμε γύρω μας...«από το οικείο στο ανοικτό» [...]. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εμπλέκονται και πιο εύκολα και πιο ελεύθερα και πιο εύστοχα.» (Σ6)

Η παραπάνω πρόταση προσφέρει ένα νέο δεδομένο, δηλαδή την προσθήκη ήχου, το οποίο εμπλουτίζει τους βιωματικούς τρόπους με τους οποίους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να προσεγγίσουν τα έργα τέχνης, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε αυτά.

Εκτός όλων των παραπάνω, όπως παρουσιάζουν τα στοιχεία του πίνακα (Πίνακας 16) εντοπίζονται τρεις απαντήσεις που διαφοροποιούνται από τις προηγούμενες επικρατέστερες. Δύο συνεντευξιζόμενοι δεν παρέλειψαν να αναφέρουν τον ρόλο των συναισθημάτων στην προσέγγιση των έργων τέχνης από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας: «Τα παιδιά δεν «βάζουν» τη λογική, «βάζουν» το συναίσθημα...λειτουργούν με το ασυνείδητο.» (Σ5)

«Τα παιδιά αλληλοεπιδρούν μέσα από [...], τα συναισθήματα....» (Σ8)

Τέλος, έγινε αναφορά στην εξερεύνηση ως μέθοδο προσέγγισης των έργων τέχνης:

«Τώρα πως το κάνουν δεν ξέρω...βλέπουν, τους αρέσει. Τους αρέσει αυτό το «παιχνίδι»...ότι έρχονται μέσα [στο Μουσείο] και βρίσκουν κάτι. Η εξερεύνηση...νομίζω είναι μέσα στο DNA του μικρού παιδιού.» (Σ2)

Όπως διαφαίνεται από τον πίνακα (Πίνακας 17), όλες οι απαντήσεις που σημειώθηκαν αναφορικά με τις εντυπώσεις που προκαλεί το Μουσείο Τέχνης, συνολικά, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι θετικές (8/8). Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «Πολύ σπάνια έχουμε συναντήσει παιδιά που να έχουν μια αρνητική εμπειρία του Μουσείου γενικά.» (Σ7)

Επιπλέον, καταγράφηκε η περίπτωση αναφοράς σε συζητήσεις με τα παιδιά:

«Και ο τρόπος που μας μιλούν για τα εκθέματα, για την επίσκεψή τους σε αυτούς τους χώρους δείχνει πόσο θετική ήταν η εμπειρία τους με το Μουσείο και τα εκθέματα αυτά.» (Σ7)

Τα παραπάνω δεδομένα ενισχύουν την πεποίθηση ότι η πρόιμη μουσειακή εμπειρία έχει θετικό πρόσημο για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Επιπλέον, το Μουσείο Τέχνης, λόγω του περιεχομένου του, αποτελεί τόπο απόκτησης μιας διαφορετικής εμπειρίας. Χαρακτηριστικά αναφέρονται: *«Τα αφήνει με μια αίσθηση ότι κάναμε κάτι διαφορετικό, είδαμε κάτι διαφορετικό.» (Σ1)*

«Είμαστε από τα ελάχιστα Μουσεία σε ανοιχτό χώρο...τους δίνει το δικαίωμα να είναι πιο ελεύθερα και να βιώσουν διαφορετικά όλη την εμπειρία.» (Σ5)

Οι συνεντευξιαζόμενοι δεν παρέλειψαν να αναφερθούν στην επίδραση του εξωτερικού χώρου στη συνολική εντύπωση που προκαλείται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας από την εκπαιδευτική τους επίσκεψη στο Μουσείο Τέχνης: *«Και η συνύπαρξη της φύσης με την Τέχνη...ο ήλιος που τους ζεσταίνει...όλη η εμπειρία είναι τόσο «ζωντανή».» (Σ3)*

«Στο δικό μας Μουσείο...όλα τα παιδιά νομίζω φεύγουν ενθουσιασμένα. Και μόνο το γεγονός, ότι είναι έξω στη φύση, τρέχουν, γελάνε...» (Σ4)

Αξιοσημείωτο είναι να σημειωθεί ότι, οι συνεντευξιαζόμενοι Σ1, Σ3, Σ4, Σ5, όσο και Σ6 απαντώντας την παραπάνω ερώτηση αναφέρθηκαν στη σημασία της αρχιτεκτονικής του Μουσείου Τέχνης στη διαμόρφωση των εντυπώσεων από τα προσχολικής ηλικίας. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

«Θέλω να πω όλα έχουν να κάνουν με αυτήν την αίσθηση του διαφορετικού. Είμαστε και ένα μεγάλο κτίριο, θέλω να πω όλα επηρεάζουν. Η αρχιτεκτονική έχει να κάνει...σε όλα τα Μουσεία θεωρώ. Γιατί είμαστε ένα κτίριο που δεν είναι εύκολο...θέλω να πω δεν πάμε εύκολα από τον έναν χώρο στον άλλον. Ειδικά με τα προνήπια είναι θέμα αυτό. Το λέω γιατί όλα αυτά παίζουν ρόλο. Ανεβαίνουμε κυλιόμενες, για να πάμε από τον έναν όροφο στον άλλον. Τα παιδιά του νηπίου δεν είναι όλα εξοικειωμένα με τις κυλιόμενες, φοβούνται, «τί σημαίνει αυτό;», «πώς εμείς μπορούμε να το πλαισιώσουμε αυτό;». Να τα «σπάσουμε» και να πάμε με ασανσέρ. «Τί σημαίνει μπαίνω με ασανσέρ;»...μπαίνω αλλιώς μέσα στην

έκθεση. Είναι πράγματα τα οποία εμείς πρέπει να τα σκεφτούμε. Δεν είναι ότι πάω, ανεβαίνω και ξεκινάω από εκεί που θέλω. Ξεκινάω από τον πίσω διάδρομο, για να πάω μπροστά. Μπορούνε να ανέβουν τις κυλιόμενες; Αν δεν μπορούν [...] είναι η αίσθηση. Όλα έχουν να κάνουν.» (Σ1)

Τέλος, εξίσου αξιοσημείωτη είναι η απάντηση, η οποία αναφέρθηκε εκτενώς στη σημασία της δημιουργίας μιας θετικής μουσειακής εμπειρίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, με απώτερο σκοπό την «απενεχοποίηση» του Μουσείου από την Ελληνική κοινωνία γενικότερα:

«Αλλά, στο τέλος η Τέχνη είναι συμπεριληπτική και ελπίζουμε να αφήσει ένα θετικό αποτύπωμα για τη συνέχεια. Γιατί, το παιδί προσχολικής είναι ο επισκέπτης του μέλλοντος και ευελπιστούμε να επενδύσουμε σε αυτόν, ώστε να έρχεται μόνος του αργότερα. Να χαίρεσαι να έρχεται στο Μουσείο...γιατί αυτήν την κουλτούρα στην Ελλάδα δεν την έχουμε [...]. Οπότε, να μπούμε και εμείς σε μια διαδικασία να απενεχοποιήσουμε το Μουσείο. Είναι ένας χώρος, που μπορείς να χαρείς, να διασκεδάσεις πρωτίστως και να μάθεις μετά. Αλλά, πρώτα απ' όλα να περάσεις καλά με τους φίλους και την οικογένειά σου και τους συμμαθητές σου.» (Σ6)

Πίνακας 17. Οι συνολικές εντυπώσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας από το Μουσείο Τέχνης

Συνεντευξι- αζόμενος	Θετική	Αρνητική	Άλλες απαντήσεις
Σ1	+		Μια διαφορετική εμπειρία και αναφορά προηγούμενων επισκέψεων των παιδιών σε Μουσείο
Σ2	+		Τα παιδιά είναι χαρούμενα
Σ3	+		Μια διαφορετική εμπειρία
Σ4	+		Τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα
Σ5	+		Μια διαφορετική εμπειρία και Πρώτη μουσειακή εμπειρία
Σ6	+		Μια εντυπωσιακή εμπειρία, καλλιέργεια ενός δια βίου ενδιαφέροντος για το Μουσείο και πρώτη μουσειακή εμπειρία
Σ7	+	Σπάνια	Καλλιέργεια ενός δια βίου ενδιαφέροντος για το Μουσείο και αναφορά προηγούμενων επισκέψεων των παιδιών σε Μουσείο
Σ8	+		Μια πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία με οδηγό την Τέχνη

6. ΕΚΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό, ακολουθεί η συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα, που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο εκπόνησης του ερευνητικού μέρους της παρούσας πτυχιακής εργασίας και τα οποία επιχειρούν να αναδείξουν, κυρίως, τις τρέχουσες παιδαγωγικές πρακτικές αισθητικής καλλιέργειας και πολιτισμικής ενσυναίσθησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στα επιλεγθέντα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης.

Σε ό,τι αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας στα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης που εξετάστηκαν, ποικίλουν δεδομένου ότι η θεματική και το περιεχόμενό τους αντλείται και εξαρτάται από τα έργα τέχνης των Μουσείων στα οποία υλοποιούνται. Πιο ειδικά, η επιλογή των έργων τέχνης βασίζεται σε τρία ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: την παραστατικότητα, την απλότητα και την οικεία θεματολογία, προκειμένου να ευνοηθεί περαιτέρω η ανάπτυξη μιας διαλογικής σχέσης μεταξύ των παιδιών και των έργων τέχνης, δηλαδή μιας προσωπικής σύνδεσης. Στο πλαίσιο αυτό, σημειώνεται η συμβολή της βιωματικής προσέγγισης, ως μεθόδου μάθησης στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Επιπλέον, μερικοί συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναφέρθηκαν, τόσο στα στάδια, όσο και στις προσεγγίσεις των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έτσι, η συμπερίληψη των συνολικών δεδομένων που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, κρίθηκε σημαντική και πολύτιμη στα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

Προέκυψε, λοιπόν, ότι τα στάδια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και που εφαρμόζονται στα σύγχρονα επιλεγθέντα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης ταυτίζονται με τα συνήθη τρία στάδια του μουσειοπαιδαγωγικού σχεδιασμού, που εντοπίζεται στη σύγχρονη και σχετική Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία. Αυτά είναι: Εισαγωγή στο Μουσείο και στη θεματική του προγράμματος, με συζήτηση και γνωριμία της ομάδας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η προσέγγιση των εκθεμάτων, δηλαδή η περιήγηση στον μουσειακό χώρο, με παράλληλη εφαρμογή κάποιας μεθόδου μάθησης και έπεται η ολοκλήρωση μιας βιωματικής

προσέγγισης μέσω δημιουργικών-βιωματικών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι ανάλογες των θεματικών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Ωστόσο, τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν και την περίπτωση στην οποία το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που ολοκληρώνεται σε Μουσείο Τέχνης και που απευθύνεται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποτελείται από δύο διακριτά στάδια. Το πρώτο περιλαμβάνει τα δύο πρώτα προαναφερθέντα συνήθη στάδια μαζί, ενώ το δεύτερο δομείται αποκλειστικά από τη δημιουργική δραστηριότητα (εργαστήριο).

Αναφορικά με τις προσεγγίσεις, δηλαδή τις μεθόδους μάθησης που εφαρμόζονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αναδύθηκαν εξίσου η βιωματική προσέγγιση και η μέθοδος της αφήγησης, οι οποίες αποτυπώνονται στη σχετική σύγχρονη βιβλιογραφία.

Σχετικά με τη βιωματική προσέγγιση, όπως έχει ήδη σχολιαστεί, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν ανάγκη να συνδέονται προσωπικά, δηλαδή να αναπτύσσουν μια διαλογική σχέση με τα μουσειακά εκθέματα, ώστε να τα προσεγγίσουν. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, ανέδειξαν την περίπτωση κατά την οποία ο μουσειοπαιδαγωγός ενισχύει την ανάπτυξη διαλογικής σχέσης, μεταξύ των παιδιών και των εκθεμάτων, με αναφορές σε ήρωες κινουμένων σχεδίων.

Βασική έννοια και στόχος της βιωματικής προσέγγισης των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι η εμπειρία. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες δεν περιορίζουν τη σημασία αυτής στην εφαρμογή υλικών-αισθητικών δραστηριοτήτων (βιωματική προσέγγιση), αλλά ανέδειξαν τη σημασία της εμπειρίας ως προσωπική και συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών, καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα συμφωνεί με την προϋπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία (Νικονάνου, 2021).

Προχωρώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο επικεντρώνεται στην αισθητική καλλιέργεια και πολιτισμική ενσυναίσθηση, προέκυψαν ευρήματα που αφορούν στις μεθόδους, τις παιδαγωγικές αρχές και τη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν τη βιωματική προσέγγιση, όπως προαναφέρθηκε, ως μέθοδο μάθησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στα σύγχρονα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης. Πιο αναλυτικά, η αισθητική

καλλιέργεια ως στόχο των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, επιτυγχάνεται μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων, στις οποίες τα παιδιά μέσω των αισθήσεών τους ξεκινούν να προσεγγίζουν την έννοια της αισθητικής, ενώ ταυτόχρονα εκφράζουν τα συναισθήματά τους (εκφρασιοκεντρισμός). Πρόκειται για δραστηριότητες κατάλληλες, οι οποίες αξιοποιούν το μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν σε αυτήν την ηλικιακή περίοδο, δηλαδή τις αισθήσεις.

Επιπλέον, προέκυψε ότι το ενδιαφέρον των μουσειοπαιδαγωγών για την αισθητική καλλιέργεια των παιδιών προσχολικής ηλικίας στρέφεται ιδιαίτερα στην υλικότητα, στα σχήματα, στα χρώματα και στις φόρμες των έργων τέχνης (φορμαλισμός). Φαίνεται, λοιπόν, ότι το μοντέλο του φορμαλισμού βρίσκει ιδιαίτερη εφαρμογή στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας των επιλεγθέντων αθηναϊκών Μουσείων Τέχνης.

Αναφορικά με την πολιτισμική ενσυναίσθηση, προέκυψε ότι η έννοια αυτή σπάνια προσεγγίζεται άμεσα στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, μεταξύ των δεδομένων που προέκυψαν και που αφορούν στην αξιοποίηση των έργων ξένων καλλιτεχνών ή/και Ελλήνων καλλιτεχνών που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, αναδύθηκε ότι οι μουσειοπαιδαγωγοί δεν κάνουν διαχωρισμό αυτών των έργων στα εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με άλλα λόγια, ενώ κατά τη διάρκεια των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζονται η πολυτροπικότητα των καλλιτεχνικών μορφών και η Τέχνη που απεικονίζει διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές (μεταμοντερνισμός), δεν φαίνεται να υπάρχει ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός που να στοχεύει ειδικά στην πολιτισμική ενσυναίσθηση.

Ωστόσο, ακόμη και στις περιπτώσεις που το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στοχεύει έμμεσα στην πολιτισμική ενσυναίσθηση, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν ανέδειξαν νέα δεδομένα που να προσδιορίζουν μια διαφορετική παιδαγωγική προσέγγιση από τις συνήθειες που ακολουθούν οι μουσειοπαιδαγωγοί για την επίτευξη διαφορετικών στόχων. Αυτό που προέκυψε είναι ότι, στις περιπτώσεις που κάποιο παιδί αναπτύξει μια διαλογική σχέση με κάποιο έκθεμα και επικοινωνήσει με την υπόλοιπη ομάδα το προσωπικό του βίωμα, τότε ο μουσειοπαιδαγωγός θα αξιοποιήσει τη νέα πληροφορία, ώστε να ενισχυθεί

θητικά η πρωτοβουλία του παιδιού και να εμπλουτιστεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, συνολικά, και με μια διαπολιτισμική διάσταση εφόσον το βίωμα έχει τέτοια χαρακτηριστικά.

Εξίσου σημαντικό συμπέρασμα, είναι η σύνδεση της έννοιας της πολιτισμικής ενσυναίσθησης σχεδόν αποκλειστικά με συγκεκριμένες ομάδες κοινού του σύγχρονου Μουσείου Τέχνης, όπως οι πρόσφυγες και ο μετανάστες, και όχι με το σύνολο των επισκεπτών.

Σχετικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή τις απόψεις των μουσειοπαιδαγωγών αναφορικά με την αξία και τους τρόπους προαγωγής της αισθητικής καλλιέργειας και της πολιτισμικής ενσυναίσθησης στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αρχικά αναδύθηκε ότι και οι δύο έννοιες μπορούν να καλλιεργηθούν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τη συμμετοχή τους στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα. Όπως προέκυψε, οι έννοιες αυτές αρχίζουν να προσεγγίζονται από τα παιδιά με την παρουσία και εξοικείωσή τους με το Μουσείο Τέχνης.

Όπως σημείωσαν οι συμμετέχοντες, η αλληλεπίδραση αυτή έχει ταυτόχρονα αισθητική και πολιτισμική διάσταση, καθώς η επαφή του παιδιού με την Τέχνη που προάγει το Μουσείο είναι άμεσα συνυφασμένη με τον Πολιτισμό.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των προγραμμάτων που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, να μην διαφοροποιείται σημαντικά ή/και να μην εφαρμόζει διαφορετικές παιδαγωγικές πρακτικές από τις συνήθειες, είτε ο στόχος είναι η αισθητική καλλιέργεια, είτε η πολιτισμική ενσυναίσθηση.

Εξίσου σημαντικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας αφορά στη διαπίστωση ότι το Μουσείο Τέχνης δεν μπορεί να αποτελέσει τον μοναδικό φορέα αισθητικής καλλιέργειας και πολιτισμικής ενσυναίσθησης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Όπως σημειώθηκε από ορισμένες απαντήσεις στις συνεντεύξεις είναι εξίσου σημαντικό το παιδί προσχολικής ηλικίας να παρευρίσκεται και σε άλλους χώρους Πολιτισμού, ώστε να καλλιεργείται σφαιρικά και διαρκώς. Επιπλέον, τεκμαίρεται ότι, τόσο η αισθητική καλλιέργεια, όσο και η πολιτισμική ενσυναίσθηση αποτελούν έννοιες σφαιρικής παιδείας, οι οποίες δεν μπορούν να καλλιεργηθούν μόνο εντός του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος συμμετοχής των παιδιών προσχολικής ηλικίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα των σύγχρονων αθηναϊκών Μουσείων Τέχνης.

Θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και να σημειωθούν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι προέκυψαν κατά την διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Εξαιτίας αυτών, τα συμπεράσματα και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων οφείλουν να προσεγγιστούν με ιδιαίτερη προσοχή.

Ένας πρώτος περιορισμός αφορά στον μικρό αριθμό Μουσείων Τέχνης που επιλέχθηκαν, καθώς δεν μπορεί παρά, να αποτελεί ένα ενδεικτικό μεν δείγμα, που δεν οδηγεί σε γενικεύσεις. Επίσης, η έρευνα διεξήχθη αποκλειστικά στην Αθήνα. Ενδέχεται λοιπόν, τα αποτελέσματα να διαφέρουν από αυτά αντίστοιχων ερευνών σε άλλες αστικές περιοχές της Ελλάδας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές θα έγκεινται, κυρίως, σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως για παράδειγμα η επιλογή διαφορετικών θεματικών για τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα που απευθύνονται στα παιδιά προσχολικής ηλικίας ή/και η εφαρμογή διαφορετικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Επίσης, πολύ σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι η παρατήρηση των ίδιων των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από την ερευνήτρια και η καταγραφή των αλληλεπιδράσεων των παιδιών με τους μουσειοπαιδαγωγούς θα φώτιζε διαφορετικές διαστάσεις στο ερευνώμενο θέμα και θα εμπλούτιζε τα δεδομένα και τα συμπεράσματα. Επομένως η παρούσα έρευνα, μπορεί μελλοντικά να διευρυνθεί σε ένα δείγμα στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονται μουσειοπαιδαγωγοί από ένα ευρύτερο γεωγραφικό φάσμα των περιοχών της Ελλάδας, προκειμένου να αποτυπωθούν, οι ενδεχομένους, επιμέρους, διαφορετικές προσεγγίσεις, καθώς και να συμπεριληφθεί η παρατήρηση και καταγραφή των αλληλεπιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Αξίζει να σημειωθεί, πως η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε κατά την χρονική περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου του 2022. Ως εκ τούτου, είναι πολύ πιθανό να καταλήγει σε διαφορετικά συμπεράσματα συγκριτικά με άλλες έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν ή που θα διεξαχθούν, καθώς οι εκθέσεις των Μουσείων Τέχνης, και άρα τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα μεταβάλλονται.

Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης θα προσφέρουν μια βάση περαιτέρω διερεύνησης και καταγραφής των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που στοχεύουν στην αισθητική καλλιέργεια και την πολιτισμική ενσυναίσθηση του παιδιού προσχολικής ηλικίας στα σύγχρονα αθηναϊκά Μουσεία Τέχνης. Επομένως, μπορούν να αποτελέσουν μια αξιολογη βάση για την μετέπειτα διερεύνηση των σύγχρονων παιδαγωγικών

προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στα Ελληνικά Μουσεία Τέχνης και που αφορούν ειδικά στο παιδί προσχολικής ηλικίας.

Τέλος, είναι σημαντικό να επισημάνουμε την ανάγκη να αυξηθούν οι έρευνες που αφορούν στο παιδί προσχολικής ηλικίας, ώστε να αναδειχθεί με επιστημονικά δεδομένα και πορίσματα ερευνών, η σημασία της πρώιμης μουσειακής εμπειρίας. Το ενδιαφέρον αυτό δεν θα πρέπει να περιοριστεί στο γεγονός ότι, το παιδί προσχολικής ηλικίας είναι ο μελλοντικός επισκέπτης του Μουσείου Τέχνης. Αντίθετα, θα πρέπει να διαφωτίσει τις θετικές συνέπειες της πρώιμης μουσειακής εμπειρίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια αξιών και συμπεριφορών, στη δόμηση της συνολικής ταυτότητας του παιδιού προσχολικής ηλικίας, οι οποίες αναδεικνύουν την αξία της προσχολικής ηλικίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Ασκούνη, Ν., Βουβουσίρα, Στ., & Φάκου, Α. (2017). Ζουμ στο Μουσείο. Παιδαγωγικές και κοινωνικές παράμετροι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο. *Museumedu*, 4, 183-208.
- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον 21ο αι.* Guntenberg.
- Βλαχάκη, Μ. (2009). Δεύτερο Ερευνητικό Πρόγραμμα. Στο Επ. Νάκου, *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία* (σσ. 133-138). Νήσος.
- Βουδούρη, Δ. (2003). *Κράτος και μουσεία: το θεσμικό πλαίσιο των αρχαιολογικών μουσείων*. Σάκουλλα.
- Bruner, J. (1996). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*. Harvard University Press.
- Charman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης*. Νεφέλη.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Καστανιώτης.
- Desvalles, A., & Mairesse, F. (Επιμ.). (2014). *Βασικές Έννοιες της Μουσειολογίας*. (Σ. Λάππας, Μετ.). Εκδόσεις I.C.O.M. Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων-Ελληνικό Τμήμα.
- Dodd, J., & Jones, C. (2009). Τα Γενικά Αποτελέσματα της Μάθησης: ένα εννοιακό πλαίσιο για την κατάδειξη της επίδρασης της μάθησης στα μουσεία, *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 10-19.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική έρευνα; Κριτική*.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στη Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2015). *Μουσείο-Σχολείο Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Πατάκη.
- Καλεσοπούλου, Δ. (Επιμ.). (2019). *Παιδί και εκπαίδευση στο Μουσείο: Θεωρητικής αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*. Πατάκη.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (1999). *Αισθητική Αγωγή*. Έλλην.

- Καντ, Ι. (2002). *Κριτική της κριτικής δύναμης* (Κ. Ανδρουλιδάκης, Μετ.). Ιδεόγραμμα (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1790).
- Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο: θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κούβου, Ουρ. (2010). Και όμως διδάσκεται: Οκτώ μοντέλα διδασκαλίας της τέχνης. Στο Ν. Τσαφταρίδης & Π. Κανελλόπουλος (Επιμ.), *ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΤΕΧΝΗ* (σσ. 47-56). Νήσος.
- Κουγιουμουτζάκης, Γ. (Επιμ.). (2016). *Το συν- της συγκίνησης: Ψυχολογία εμβρέων, βρεφών και νηπίων*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Λίπα, Β., & Τσουκνάκη, Μ. (2010, Οκτώβριος 22-24). *Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα* [πρακτικά συνεδρίου]. 2ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Ιωάννινα, Ελλάδα.
- Μαλαφάντης, Κ. (2012, Μάϊος 11-13). *Για μια ποιοτική εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη* [πρακτικά συνεδρίου]. Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα, Ελλάδα.
- Μαλαφάντης, Κ. (Επιμ.). (2019). *Το παιδί και το μουσείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Καρδαμίτσα.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια Κριτική Ματιά στην Ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10(2-3), 295-309.
- Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: Πεδία για την κατανόηση του κόσμου. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 9-17.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς τα Πράγματα και ο Πολιτισμός. Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής*. Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκης (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή* (σσ. 115-128). Μεταίχμιο.

- Νικονάνου, Ν. (2006). Έκθεμα και επισκέπτης: μορφές επικοινωνίας σε εκθεσιακούς χώρους. Στο Δ. Παπαγεωργίου, Ν. Μπουμπάρης, & Ε. Μυριβίλη (Επιμ.), *Πολιτιστική Αναπαράσταση* (σσ. 165-185). Κριτική.
- Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλίππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., & Γιαννούτσου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/712>
- Νικονάνου, Ν. (2021). *Μουσειοπαιδαγωγική από τη θεωρία στην πράξη* (12^η έκδοση). Πατάκη.
- Ξωχέλλης, Π. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (Επιμ.). (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Αφοί Κυριακίδη.
- Reble, A. (1990). *Η Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Παπαδήμας.
- Rousseau, J. J. (2002). *Αιμίλιος ή περί αγωγής*. (Π. Γκέκα, Μετ.), (Γ. Σπανός, Επιμ.). Πλέθρον (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1762).
- Σταλίκας, Α., & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Η Ενσυναίσθηση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Σταματοπούλου, Δ. (1998). *Αισθητική Καλλιέργεια και Μορφές Έκφρασης των Νηπίων* (4^η έκδοση). Καστανιώτης.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2020). *Ενσωματώνοντας τις τέχνες στην εκπαίδευση*. Πεδίο.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ., & Μουρίκη, Α. (2021). «Έχει μαμά ο Μιρό;»: Από την αισθητική θεωρία στην αισθητική πράξη. Πεδίο.
- Shaffer, S. (2019). *Το παιδί και το μουσείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. Καρδαμίτσα.
- Scitrmacher, R. (1998). *Τέχνη & Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών* (Ρ. Καλούρη, Επιμ.) (2η έκδοση). ΕΛΛΗΝ.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Trevarthen, C. (1992). Πώς και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη; Στο Γ. Κουγιουμτζάκης (Επιμ.), *Πρόοδος στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία των Πρώτων Χρόνων* (σσ.13-32). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Vandenbroeck, M. (2004). Με τη ματιά του Γέτι. (Γ. Βογιατζής, & Χ. Γεμελιάρης, Μετ.). Νήσος

Willig, C. (2015). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στη Ψυχολογία. Εισαγωγή*. Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Aboud, F.E., & Doyle, A.B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3-4), 371-38.

Anderson, T. (1997). Towards a postmodern approach to art education. In J. Hutchens, & M. Suggs (Eds.), *Art education: Content and practice in a post-modern era* (pp. 62-73). National Art Education Association.

Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Tayler, C. (2002). Children's museum experiences: identifying powerful mediators of learning. *Curator*, 45(3), 213-231. <https://doi.org/10.1111/J.2151-6952.2002.TB00057.X>

Anderson, T., & McRokie, S. (1997). A role for aesthetics in centering the K-12 art curriculum. *Art Education*, 06-14.

Barners, R. (1978). *Teaching art to young children*. Unwin Hyman.

Barret, T. (2017). *Why is that art? Aesthetics and criticism of contemporary art* (3rd ed.). Oxford University Press.

Benson, J. B., & Haith, M. M. (2010). *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. Academic Press.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper, (Ed.), *APA Handbook of research Methods in Phychology* (pp. 51-77). American Phychological Association.

- Cannatella, H. (2008). *The richness of art education*. Sense Publishers.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. In J. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp.222-248) (3rd ed.). Sage.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Palgrave.
- Cooper, B. (2011). *Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement*. Continuum.
- Crow, W., & Bowles, D. (2018). Empathy and Analogy in Museum Education. *Journal Of Museum Education*, 43(3), 342-348.
<https://doi.org/10.1080/10598650.2018.1529904>
- Csikszentmihályi, M., & Hermanson, K. (1995). Intrinsic motivation in museums: What makes visitors want to learn? *Museum News*, 6, 34-37.
- Cuff, B. M., Brown, S., Taylor, L. K., & Howat, D. (2016). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review*, 8(2), 144 - 153.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1754073914558466>
- Danko-McGhee, K. (2006a). Nurturing aesthetic awareness in young children: Developmentally appropriate art viewing experiences. *Art Education*, 59(3), 20-35.
- Danko-McGhee, K. (2006b). Favourite artworks chosen by young children in a museum setting. *International Journal of Education Through Art*, 2(3), 223-235.
- Decety, J., & Ickes, W. (Eds.). (2009). *Social Neuroscience. The Social Neuroscience of Empathy*. MIT Press.
- Decety, J., & Meltzoff, A. N. (2011). Empathy, imitation, and the social brain. In A. Copland & P. Goldie (Eds.), *Empathy: Philosophical and psychological perspectives*. (pp. 58-81). Oxford University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Blach & Company.
- Dodge, A. J. (2016). *But I Wouldn't Do That": Teaching Cultural Empathy* [Theses Dissertation, George Fox University]. George Fox University Theses and Dissertations Archive.

- Duncum, P. (2001). Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. *Studies in Art Education*, 101-122.
- Dvash, J., & Shamay-Tsoory, S. (2014). Theory of Mind and Empathy as Multidimensional Constructs: Neurological Foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282–295. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000040>
- Eckhoff, A. (2008). The importance of art viewing experiences in early childhood visual arts: The exploration of a master art teacher's strategies for meaningful early arts experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 463-472. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-007-0216-1>
- Efland, D. A. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual art*. Teachers College Press.
- Efland, D. A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Teachers College, Columbia University.
- Efland, D. A. (2004a). Emerging visions of art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education national art* (pp. 691-700). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Efland, D. A. (2004b). The entwining nature of the aesthetic: A discourse of visual culture. *Studies in Art Education*, 234-251.
- Efland, A. (2007). Arts education, the aesthetic and cultural studies. In L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 47-54). Springer.
- Eisner, E. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research curriculum* (pp. 302-326). Macmillan.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Elias, M. J., & Arnold, H. A. (Eds.). (2006). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom*. Corwin Press.
- Falk, J., & Dierking, L. (1992). *The Museum Experience*. Whalesback Books.
- Falk, J., & Dierking, L. (2000a). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Altamira Press.

- Falk, J., & Dierking, L. (2000b). The contextual model of learning. In G. Anderson (Ed.), (2004). *Reinventing the museum: Historical and contemporary perspectives on the paradigm shift*. Altamira Press.
- Feldman, E. B. (1992). Formalism and its discontents. *Studies in Art Education*, 122-126.
- Flewitt, R. (2013). Multimodal perspectives on early childhood literacies. In J. Larson, & L. Marsh (Eds.), *The Sage handbook of early childhood literacy* (pp.295-309). Sage.
- Freedman, K. (2000). Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. *Studies in Art Education*, 314-326.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.
- Freedman, K., & Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of the research and policy in art education national art* (pp. 815-827). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Galloway, S., Shalgotky, S., & Lloyd-Smith, M. (2009). Thinking in three dimensions: How do young children engage with modern sculpture? *The International Journal of the Arts in Society*, 3(6), 44-56.
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., Jackson, K. F., & Mullins J. L. (2011). Teaching Empathy: A Framework Rooted In Social Cognitive Neuroscience And Social Justice. *Journal of Social Work Education*, 47(1), 109-131.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.5175/JSWE.2011.200900085>
- Gokcigdem, E. M. (Ed.). (2016). *Fostering Empathy through Museums*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing Empathy and Theory of Mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19-37.
<http://dx.doi.org/10.1080/15248372.2011.573514>
- Gube, O. (2008). Aesthetics making meaning. *Studies in Art Education*, 98-103.

- Gube, O. (2013). New schools' art styles: The project of art education. *Art Education*, 06-15.
- Haas, C. (2007). Families and children challenging museums. In B. Lord, *The manual of museum learning* (pp. 49-75). Altamira Press.
- Hart, S. (2016). *Inclusion, Play and Empathy*. Jessica Kingsley Publishing.
- Herberholz, B, & Hanson, L. (1995). *Early childhood art* (5th ed.). Brown.
- Hein, G.E. (1998). *Learning in the Museum*. Routledge.
- Herberholz, B, & Hanson, L. (1995). *Early childhood art* (5th ed.). Brown.
- Hoffman, M. L. (1987). The Contribution of Empathy to Justice and Moral Judgment. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and Its Developmen*. (pp. 47-80). Cambridge University Press.
- Hojat, M. (2009). Ten approaches for enhancing empathy in health and human services cultures. *Journal of Health and Human Services Administration*, 31(4), 412-450.
- Hobbs, J. A. (1993). In defense of a theory of art for art education. *Studies in Art Education*, 102-113.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2010). Changing values in the art museum: Rethinking communication and learning. *International Journal of Heritage Studies*, 6(1), 09- 31.
- Hurwitz, A., & Day, M. (2007). *Children and their art: Methods for the elementary school* (8th ed.). Thomson Wadsworth.
- International Council of Museums (2022). *Museum Definition*. International Council of Museums. <https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/>
- Jeffers, C. (1999). When children take the lead in exploring art museums with their adult partners. *Art Education*, 52(6), 45-51.
- Jeffers, C. (2003). Museum as process. *The Journal of Aesthetic Education*, 37(1), 107-119.

- Köning, G. (2002). *Kinder-und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museums-gattung. Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte*. Leske & Budrich.
- Krakowski, P. (2012). Museum Superheroes. *The Journal of Museum Education*, 37(1), 49-58.
- Lawrence, R. L. (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning, 65-77. <https://doi.org/10.1002/ace.317>
- Liebau, E. (2012). Ich-Bildung und Welt-Bildung von Kindern und Jugendlichen im Museum. In G. Staupe (Ed.), *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Grundlagen und Praxisbeispiele, Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden*. Böhlau Verlag.
- Lownefeld, V. (1947). *Creative and mental growth: a textbook on art education*. The Macmillan Company.
- Mai, L., & Gibson, R. (2009). The Young Child and the Masterpiece: A Review of the Literature on Aesthetic Experiences in Early Childhood. *The International Journal of the Arts in Society*, 4(3), 357-368. <https://doi.org/10.18848/1833-1866/CGP/v04i03/35616>
- Mai, L., & Gibson, R. (2011). The Rights of the Putti: A Review of the Literature on Children as Cultural Citizens in Art Museums. *Museum Management and Curatorship*, 26(4), 355-371. <https://doi.org/10.1080/09647775.2011.603930>
- Manifold, M. C. (2017). Making special, making art, or making things. *Studies in Art Education: A journal of Issues and Research in Art Education*, 58(4), 360-364.
- Martin, L., & Schwartz, D. L. (2014). A pragmatic perspective on visual representation and creative thinking. *Visual Studies*, 80-93.
- Mayer, M. M. (2007). Scintillating Conversations in Art Museums. In P. Villeneuve (Ed.), *From Periphery to Center: Art Museum Education in the 21st Century* (pp. 188-193). National Art Education Association
- McGoldrick, M., Giordano, J., & Garcia-Preto, N. (2005). *Ethnicity and Family Therapy*. Guilford Press.

- Mcmullen, M. (2013). The visible empathy of infants and toddlers. *Academia*, 65-74.
- Milligan, M., & A. Brayfield. (2004). Museums and childhood: Negotiating organizational lessons. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 11(3), 275-301. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0907568204040183>
- Message, K. (2006). *New Museums and the Making of Culture*. Berg.
- Munley, M. E. (2012). *Early Learning in Museums: A Review of Literature*. MEM & Associates.
- Niemeyer, H. (1992). Museumarchitektur: menschliche Bedürfnisse und Inneraum. In A. Schmidt-Herwig & G. Winter. (Eds.), *Museumsarbeit und Kulturpolitik* (pp. 76-83). Brandes-Apsel.
- Olds, A. R. (1999). Sending them home alive. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Education Role of the Museum* (2nd ed.). Routledge.
- Ornstein, R. (1975). *The Psychology of Consciousness*. Penguin, Harmondsworth.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. Routledge.
- Piscitelli, B. (2001). Young children's interactive experiences in museums: Engaged, embodied, and empowered learners. *Curator*, 44(3) 224-229.
- Piscitelli, B., & Weier, K. (2002). Learning with, through and about art: The role of social interactions. In S. G. Paris (Ed.), *Perspectives on object-centered learning in museums* (pp. 121-151). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Piscitelli, B., Weier, K., & Everett, M. (2003). Museums and young children: partners in learning about the world. In S. Wright (Ed.), *Children, meaning-making and the arts* (pp. 167-188). Pearson Prentice Hall.
- Piscitelli, B., & Anderson, D. (2007). Young children's perspectives of museum settings and experiences. *Museum Management and Curatorship*, 19(3), 269-282.
- Piscitelli, B., & Penfold, L. (2015). Child-centered Practice in Museums: Experiential Learning through Creative Play at the Ipswich Art Gallery. *CURATOR THE MUSEUM JOURNAL*, 58(3), 263-280.
- Quan, V., & Wien, C. (2013). The visible empathy of young Toddlers. *Young Children*, 24-29.

- Read, E. L. (1958). *I Pencil: My family tree as told*. Freeman.
- Redfern, H. B. (1986). *Questions in Aesthetic Education. Introductory Studies in Philosophy of Education*. Allen and Unwin.
- Ridley, C. R. (1995). *Overcoming unintentional racism in counseling and therapy: a practitioner's guide to intentional intervention*. Sage.
- Robinson, K. (Ed.). (1982). *The Arts in Schools: Principles, Practice and Provision*. Calouste Gulbenkian Foundation
- Ross, M., Hancock, R., & Bagnall, K. (2004). Pedagogy in a public space: Children and adults learning together at Tate Modern. *FORUM*, 24-27.
- Sandell, R. (2009). Using form+theme+context (FTC) for rebalancing 21ST century art education. *Studies in Art Education*, 287-299.
- Savva, A., & Trimis, E. (2005). Responses of young children to contemporary art exhibits: The role of artistic experiences. *International Journal of Education & the Arts*, 01-22.
- Silverman, L. (1999). Meaning making matters: Communication, consequences, and exhibit design. *Exhibitionist*, 9-14.
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Museum 2.0.
- Skramstad, H. (2004). An agenda for museums in the twenty-first century. In G. Anderson, (Ed.), *Reinventing the museum: Historical and contemporary perspectives on the paradigm shift* (pp. 118-132). Altamira Press.
- Spidell-Rusher, A., McGrevin, C., & Lambiotte J. (1992). Belief systems of early childhood teachers and their principals regarding early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(2), 277-296.
- Stenou, K. (2002). *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity: a vision, a conceptual platform, a pool of ideas for implementation, a new paradigm*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>
- Stockrocki, M. (2015). The meaning of aesthetic awareness for preschoolers in a museum class. *Art Education*, 37(2), 12-16.

- Talboys, G. K. (2010). *Using museums as an educational resource. An introductory handbook for students and teachers* (2nd ed.). Routledge.
- Treinen, H. (1981). Das Museum als Massenmedium. In U. Liebelt (Ed.), *Museumsarchitektur für den Besucher* (pp 13-32). ICOM/CECA
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analysis of infant communicative behavior. In H. Shaffer (Ed.), *Mother Infant Interaction* (pp. 227-269). Academic Press.
- Trevarthen, C. (2011). What is like to be a person who knows nothing? Defining the active intersubjective mind of a newborn human being. *Infant and Child Development*, 20(1), 119-135.
- Vuillaume, D. (2014). *Museums' 4 Values*. NEMO-Network of European Museum Organisations.
- Walsh-Piper, K. (1994). Museum education and the aesthetic experience. *Journal of Aesthetic Education*, 28(3), 105-115.
- Wandera, D. (2016). Teaching poetry through collaborative art: An analysis of multimodal ensembles for transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 14(4), 305-326.
- Wasserman, L. H., & Zamboo, D. (2013). *Early Childhood and Neuroscience-Links to Development and Learning*. Springer.
- Weier, K. (2004). Empowering young children in art museums: Letting them take the lead. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 106-116.
- White, B. (2009). *Aesthetics primer*. Peter Lang.
- Zimmerman, E., & Zimmerman, L. (2016). Art Education and Early Childhood Education: The Young Child As Creator and Meaning Maker within a Community Context. *National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*, 55(6), 87-92.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Καλημέρα σας και καλό μήνα,

Ονομάζομαι Ελισάβετ Συρίδου είμαι φοιτήτρια επί πτυχίω στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής του τμήματος των παιδαγωγικών και σε αυτό το εξάμηνο εκπονώ την πτυχιακή μου εργασία με τίτλο "Μουσειοπαιδαγωγική και Προσχολική Ηλικία: παιδαγωγικές εφαρμογές αισθητικής καλλιέργειας και πολιτισμικής ενσυναίσθησης σε αθηναϊκά μουσεία τέχνης", με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κυρία Δέσποινα Καλεσοπούλου.

Ο λόγος που επικοινωνώ με εσάς αφορά στην έρευνα της πτυχιακής μου, υπό μορφή ημιδομημένης συνέντευξης, με υπογραφή έντυπου συγκατάθεσης για την συναίνεσή σας και ανώνυμα, ώστε να αναχθούν στοιχεία για την αισθητική καλλιέργεια και την πολιτισμική ενσυναίσθηση παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Υπό αυτό το πρίσμα, θα ήθελα να με ενημερώσετε για την ημερομηνία (εντός Νοεμβρίου) που θα μπορούσατε να κλείσουμε ένα ραντεβού, ώστε να παρευρεθώ στο ΕΜΣΤ για τη συνέντευξή σας.

Με εκτίμηση,

Ελισάβετ Συρίδου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

για συμμετοχή σε πρόγραμμα έρευνας

Με την παρούσα φόρμα ζητείται η συγκατάθεσή σας για την παροχή συνέντευξης, προκειμένου να συμμετάσχετε στην έρευνα με τίτλο «**ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗΣ ΣΕ ΑΘΗΝΑΪΚΑ ΜΟΥΣΕΙΑ ΤΕΧΝΗΣ**», που διενεργείται από την Ελισάβετ-Θεοφανώ Συρίδου, στο πλαίσιο εκπόνησης της πτυχιακής της εργασίας με επόπτρια την Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής Δέσποινα Καλεσοπούλου. Η εν λόγω έρευνα έχει σκοπό να εξετάσει τις παιδαγωγικές εφαρμογές, που στοχεύουν στην αισθητική καλλιέργεια και την πολιτισμική ενσυναίσθηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας στο Μουσείο Τέχνης, καθώς και τις απόψεις των μουσειοπαιδαγωγών για την αξία και τους τρόπους προαγωγής της αισθητικής καλλιέργειας και της πολιτισμικής ενσυναίσθησης στην προσχολική ηλικία, αλλά και τους περιορισμούς που ενδέχεται να υπάρχουν.

Κατά την ανάλυση του περιεχομένου της συνέντευξης, τα προσωπικά σας στοιχεία (ονοματεπώνυμο) δεν θα ενσωματωθούν στο λογισμικό ανάλυσης και δεν θα δημοσιοποιηθούν κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Πρόσβαση στα δεδομένα της έρευνας θα έχει αποκλειστικά η ερευνήτρια και η επόπτρια καθηγήτριά της, ενώ θα λάβετε ενημέρωση για τα αποτελέσματα της έρευνας όταν θα ολοκληρωθεί. Τα δεδομένα της ανάλυσης και το πρωτογενές υλικό θα διατηρηθούν με όλα τα ενδεδειγμένα μέτρα ασφαλείας στα προσωπικά αρχεία της ερευνήτριας για δύο χρόνια και στη συνέχεια θα καταστραφούν. Φράσεις/προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη συνέντευξη ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν ανώνυμα σε επιστημονικές δημοσιεύσεις. Είστε ελεύθεροι να αποσύρετε οποιαδήποτε στιγμή εσείς επιθυμείτε τη συγκατάθεση για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Για οποιαδήποτε καταγγελία σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας μπορείτε να απευθυνθείτε στην Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (ethics@uniwa.gr). Για οποιαδήποτε καταγγελία σχετικά με τη διαχείριση των προσωπικών σας δεδομένων μπορείτε να απευθυνθείτε και στον Υπεύθυνο Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, κ. Αγιοπετρίτη Ιωάννη (agiop@uniwa.gr). Σε περίπτωση μη επίλυσης του προβλήματός σας μπορείτε να απευθυνθείτε στην Αρχή Προστασίας Προσωπικών Δεδομένων, συμπληρώνοντας το σχετικό έντυπο που βρίσκεται στην ιστοσελίδα αυτής (complaints@dpa.gr).

Σύντομος Τίτλος της έρευνας στην οποία καλείστε να συμμετάσχετε
Μουσειοπαιδαγωγική και Προσχολική Ηλικία
Στοιχεία ερευνήτριας
Ελισάβετ Συρίδου, Φοιτήτρια Τμήματος Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία ecce18673021@uniwa.gr
Επόπτρια καθηγήτρια της Πτυχιακής Εργασίας στην οποία καλείστε να συμμετάσχετε
Δέσποινα Καλεσοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΑΦΠΠΗ, deskal@uniwa.gr

Ερώτηση	ΝΑΙ ή ΟΧΙ
Δόθηκαν ικανοποιητικές απαντήσεις και εξηγήσεις στα τυχόν ερωτήματά σας για τη συμμετοχή σας στην έρευνα;	
Καταλαβαίνετε ότι μπορείτε να αποσυρθείτε από την έρευνα όποτε θέλετε;	
Καταλαβαίνετε ότι, εάν αποσυρθείτε, δεν είναι αναγκαίο να δώσετε οποιοδήποτε εξηγήσεις για την απόφαση που πήρατε;	
Καταλαβαίνετε ότι μπορείτε να ζητήσετε περαιτέρω πληροφορίες από την υπεύθυνη της έρευνας όποτε το επιθυμείτε;	
Συμφωνείτε να συμμετάσχετε στην έρευνα με παροχή συνέντευξης;	
Υπογραφή:	Ημερομηνία:

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

1. Πότε ξεκίνησε η πραγματοποίηση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία στο Μουσείο σας;
2. Έχει παρατηρηθεί αύξηση συμμετοχής στα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας;
3. Ποια η θεματική των προγραμμάτων που οργανώνετε για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας;
4. Ποια μεθοδολογία ακολουθείτε για την οργάνωση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία; Τι στόχους θέτετε;
5. Ως επαγγελματίας μουσειοπαιδαγωγός πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «αισθητικής καλλιέργειας»; και με ποιους τρόπους την προωθείτε στα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για την προσχολική ηλικία;
6. Ως επαγγελματίας μουσειοπαιδαγωγός πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της «πολιτισμικής ενσυναίσθησης»; Έχει υπάρξει/ ή θα υπήρξε θεματική ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος για παιδιά προσχολικής ηλικίας; Με ποιους τρόπους θα την προωθείτε/προωθούσατε;
7. Πιστεύετε πως υπάρχει κοινό σημείο μεταξύ της αισθητικής καλλιέργειας και της πολιτισμικής ενσυναίσθησης;
8. Τι είδους εκθέματα επιλέγετε για το εκάστοτε μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την προσχολική ηλικία; Με ποιον τρόπο κάνετε την επιλογή και γιατί.
9. Στο πλαίσιο της πολιτισμικής ενσυναίσθησης θα εντάσσατε στο μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα έργα ξένων καλλιτεχνών ή έργα που απεικονίζουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές (Ελληνες καλλιτέχνες); Πώς θα αξιοποιούσατε αυτά τα έργα; Τι στόχους θα μπορούσε να εξυπηρετήσει η ενσωμάτωση τέτοιου είδους έργων;
10. Δεδομένης της παρουσίας παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα ήδη από την προσχολική ηλικία, και του γεγονότος ότι το Μουσείο Τέχνης είναι ένα εκπαιδευτικό και «ανοιχτό» ίδρυμα στην κοινωνία, πώς θα μπορούσαν τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα να συμβάλλουν από την προσχολική ηλικία στην αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και την ενσυναίσθηση του πολιτισμικά άλλου;
11. Έχετε παρατηρήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να προτιμούν συγκεκριμένα Έργα Τέχνης;
12. Με ποιόν τρόπο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αλληλεπιδρούν με τα Έργα Τέχνης;
13. Κατά τη γνώμη σας, τι εντυπώσεις προκαλεί το Μουσείο Τέχνης συνολικά στα παιδιά προσχολικής ηλικίας;