



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ  
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ  
ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΧΩΡΩΝ, ΜΝΗΜΕΙΩΝ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΩΝ ΣΤΟ  
ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ: ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΚΑΡΑΟΥΛΑΝΗ ΜΑΡΙΑΣ**

**ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ  
Στην «Ιστορία, Τοπική Ιστορία: Έρευνα & Διδακτική»**

**με ειδίκευση «Διδακτική της Ιστορίας»**

**ΦΛΩΡΙΝΑ  
ΙΟΥΝΙΟΣ 2018**

## Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_

Βαθμός: \_\_\_\_\_

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός: - \_\_\_\_\_

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

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

*Στην οικογένειά μου και  
στη γιαγιά μου, Βασιλική,  
για την πολύτιμη βοήθειά τους  
και την αμέριστη  
συμπαράστασή τους.*

# Περιεχόμενα

Περίληψη .....	8
Λέξεις – Φράσεις Κλειδιά.....	8
Abstract.....	9
Keywords .....	9
Πρόλογος .....	10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
Α' ΜΕΡΟΣ	
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Το Μουσείο, το Ιστορικό Τοπίο και ο εκπαιδευτικός τους ρόλος.....	12
1.1. Προσεγγίζοντας τις έννοιες του Ιστορικού Τοπίου και του Μουσείου .....	12
1.1.1. Ιστορικό Τοπίο.....	12
1.1.2. Το Μουσείο.....	14
1.2. Η Εκπαιδευτική Λειτουργία του Μουσείου .....	22
1.2.1. Η διαμόρφωση και εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Χαρακτήρα του Μουσείου.....	22
1.2.2. Η συνεισφορά του σύγχρονου Μουσείου στην Εκπαίδευση.....	25
1.3. Η Μάθηση στο Μουσείο .....	26
1.3.1. Θεωρίες για τη Γνώση .....	27
1.3.2. Θεωρίες Μάθησης .....	29
1.3.3. Πώς επιτυγχάνεται η Μάθηση σε Μουσεία, Μνημεία και Ιστορικούς Χώρους; .....	36
1.3.4. Μάθηση μέσω των Αντικειμένων.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Μουσείο & Ιστορία: Εκπαίδευση, Σκέψη, Μνήμη, Εθνική ταυτότητα .....	47
2.1. Ιστορική Εκπαίδευση.....	47

2.1.1. Η Ιστορική Εκπαίδευση ως διαδικασία μάθησης της Ιστορίας.....	48
2.1.2. Η Ιστορική Εκπαίδευση ως διδακτική μεθοδολογία .....	49
2.1.3. Η Ιστορική Εκπαίδευση ως προς το χώρο στον οποίο πραγματοποιείται.....	51
2.2. Ιστορική Σκέψη.....	52
2.2.1. Η Ιστορική Σκέψη και η Ιστορική Γνώση υπό το πρίσμα της «παραδοσιακής» Ιστορικής Εκπαίδευσης και του «παραδοσιακού» Μουσείου .....	53
2.2.2. Η Ιστορική Σκέψη και η Ιστορική Γνώση υπό το πρίσμα της «μοντέρνας» Ιστορικής Εκπαίδευσης και του «μοντέρνου» Μουσείου .....	54
2.2.3. Η Ιστορική Σκέψη και Ιστορική Γνώση υπό το πρίσμα της «μεταμοντέρνας» Ιστορικής Εκπαίδευσης και του «μεταμοντέρνου» Μουσείου.....	55
2.3. Παιδιά και Ιστορική Σκέψη .....	57
2.3.1. Πώς μπορεί να επιτευχθεί Ιστορική Σκέψη στα παιδιά;.....	59
2.4. Μνήμη και Εθνική Ταυτότητα.....	62
2.4.1. Η Μνήμη.....	62
2.4.2. Η Εθνική Ταυτότητα.....	67
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΟΙ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ .....	71
3.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Επισκέψεις.....	71
3.2. Τα Μαθησιακά Οφέλη των Επισκέψεων.....	75
3.3. Συνεργασία Μουσείου και Σχολείου .....	80
3.4. Πώς μπορεί να επιτευχθεί μια επιτυχημένη Επίσκεψη;.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	88
Β' ΜΕΡΟΣ	
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	96
5.1. Σκοπός και Στόχοι της έρευνας .....	96
5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα .....	98
5.3. Η Προσέγγιση .....	99
5.4. Η Μέθοδος.....	102

5.5. Το Δείγμα.....	104
5. 6. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα .....	105
5.7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	107
5.8. Επεξεργασία δεδομένων .....	108
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....</b>	<b>110</b>
6.1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών .....	110
6.2. Πλαίσιο κατάρτισης εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση .....	113
6.3. Βαθμός εφαρμογής στη διδακτική διαδικασία όσων έμαθαν οι εκπαιδευτικοί..	115
6.4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών.....	116
6.4.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σημασία διεξαγωγής επισκέψεων.....	116
6.4.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη των επισκέψεων.....	119
6.4.3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα στοιχεία, που καθιστούν επιτυχημένη μια επίσκεψη .....	120
6.4.4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση προετοιμασίας πριν την επίσκεψη, την εφαρμογή δραστηριοτήτων κατά τη διάρκειά της και μετά από αυτή.....	122
6.5. Πρακτικές Εκπαιδευτικών .....	124
6.5.1. Επιδιωκόμενοι στόχοι μιας επίσκεψης .....	124
6.5.2. Βαθμός σύνδεσης Επίσκεψης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα .....	125
6.5.3. Είδη Μουσείων και Ιστορικών χώρων που επισκέπτονται συνήθως .....	127
6.5.4. Κριτήρια επιλογής Επίσκεψης ενός Μουσείου ή Ιστορικού χώρου .....	129
6.5.5. Προβλήματα στη διεξαγωγή των Επισκέψεων .....	131
6.5.6. Τρόπος προετοιμασίας των Εκπαιδευτικών πριν την Επίσκεψη .....	133
6.5.7. Τρόπος οργάνωσης της Επίσκεψης μέσα στο Μουσείο ή στον Ιστορικό χώρο .....	136
6.5.8. Ρόλος Εκπαιδευτικών μέσα στο Μουσείο ή στον Ιστορικό χώρο.....	138
6.5.9. Ρόλος Μαθητών μέσα στο Μουσείο ή στον Ιστορικό χώρο.....	140
6.5.10. Τρόπος αποτίμησης της Επίσκεψης μέσα στην τάξη .....	141

ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	146
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	157
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	167

## Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση ιστορικών χώρων, μνημείων και μουσείων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο πλαίσιο της εργασίας, πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα και η ερευνητική μέθοδος, που αξιοποιήθηκε, ήταν η συνέντευξη.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας προσεγγίζονται οι έννοιες του μουσείου και του ιστορικού τοπίου και η μάθηση στο μουσείο. Παράλληλα, μελετάται η σχέση μουσείου και ιστορίας και πώς διαμορφώνονται η ιστορική εκπαίδευση, η ιστορική σκέψη, η μνήμη και η εθνική ταυτότητα. Στη συνέχεια, στην εργασία περιγράφεται ο ρόλος και η σημασία των σχολικών επισκέψεων στη διδακτική διαδικασία.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας παρατίθενται και αναλύονται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Διεξήχθη ποιοτική έρευνα με την πραγματοποίηση συνεντεύξεων σε 15 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν σε σχολεία στο Νομό Πέλλας. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν από μια επίσκεψη σε έναν ιστορικό χώρο, μνημείο ή μουσείο, κατά τη διάρκειά της και μετά από αυτή, αλλά, επίσης, μελετήθηκε και το επίπεδο μουσειακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Από τα δεδομένα της έρευνας εξήχθησαν συμπεράσματα, που αφορούν, τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και οργανώνουν τις σχολικές επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους.

## Λέξεις – Φράσεις Κλειδιά

- Μουσείο
  - Ιστορικός Χώρος
  - Μνημείο
  - Αντιλήψεις
  - Πρακτικές
  - Ιστορική Εκπαίδευση
  - Ιστορική Σκέψη
  - Μνήμη
  - Εθνική Ταυτότητα
  - Μάθηση
- Σχολικές Επισκέψεις



## **Abstract**

This study concerns the perceptions and the practices of the Primary Education teachers about the utilization of historical sites, monuments and museums to the history lesson. Moreover, a qualitative research was carried out and the research method used was the interview.

The theoretical part of the study approaches the concepts of the museum and of the historical site as well as the learning at the museum. Moreover, it is studied the relationship between museum and history and how historical education, historical thinking, memory and national identity are shaped. The study also describes the role and the importance of school visits in the teaching process.

In the research part of the study the methodology and the results of the research are presented and analyzed. A qualitative research was carried out by interviewing 15 Primary Education teachers serving in schools in the prefecture of Pella. In particular, teachers' perceptions and practices prior to a visit to a historical site, monument or museum, during and after this visit were investigated. Furthermore, the level of museum education of teachers was studied.

Based on the survey data, conclusions were drawn regarding the ways in which teachers organize and deal with the school visits to historical sites.

## **Keywords**

- Museum
- Historical Site
- Monument
- Perceptions
- Practices
- Historical Education
- Historical Thinking
- Memory
- National Identity
- Learning
- School Visits

## Πρόλογος

Μια σχολική επίσκεψη σε ένα μουσείο ή ιστορικό χώρο θα περιμέναμε να γεννά συναισθήματα ενθουσιασμού και χαράς στους μαθητές. Ωστόσο, από την εμπειρία μου ως μαθήτρια αλλά και από συζητήσεις με μαθητές του Δημοτικού έχω διαπιστώσει ότι αυτές οι επισκέψεις κατά κύριο λόγο αποτελούν μια ανιαρή δραστηριότητα. Προφανώς η χαρά και ο ενθουσιασμός των μαθητών προκύπτουν από το γεγονός ότι θα περάσουν μια μέρα εκτός της σχολικής αίθουσας και όχι απαραίτητα από την επίσκεψη στο μουσείο.

Συγκεκριμένα, γνωρίζουμε ότι συνήθως οι επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους ή μουσεία περιορίζονται σε μονότονες και μακροσκελείς ξεναγήσεις. Οι μαθητές καθίστανται παθητικοί δέκτες και κουράζονται αφού ακούνε χωρίς να συμμετέχουν ενεργά και πολλές φορές δεν καταλαβαίνουν αυτά που ακούνε. Απλά περιδιαβαίνουν τον χώρο του μουσείου και, συνήθως, μετά από μερικές μέρες δεν θυμούνται τι είδαν.

Παρατηρείται, λοιπόν, από την εμπειρία μας ότι οι μαθητές δεν αυτενεργούν κατά τη διάρκεια των επισκέψεων. Δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες οι οποίες θα επέτρεπαν την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και τη μελέτη των μουσειακών αντικειμένων ή των μνημείων, ώστε να εκμαιεύσουν πληροφορίες από αυτά για το παρελθόν και να δημιουργήσουν μόνοι τους τη νέα γνώση. Απεναντίας οι σχολικές επισκέψεις φαίνεται ότι λειτουργούν ως μια ευκαιρία για διασκέδαση και όχι ως πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία.

Από τα παραπάνω δεδομένα μου γεννήθηκε το ερώτημα αναφορικά με το γιατί μια επίσκεψη σε ένα μουσείο ή ιστορικό χώρο να αποτελεί μια αδιάφορη εμπειρία για τους μαθητές. Προφανώς για την «ενορχήστρωση» μιας επίσκεψης είναι υπεύθυνος ο εκπαιδευτικός, καθώς ο ίδιος γνωρίζει τις μαθησιακές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του και αναλόγως τη σχεδιάζει. Έτσι, λοιπόν, θέλησα να διερευνήσω τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους στο μάθημα της Ιστορίας.

Για την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης καθοριστική ήταν η συμβολή ορισμένων ανθρώπων. Κλείνοντας, λοιπόν, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσοι στήριξαν αυτή την προσπάθεια με το δικό του τρόπο ο καθένας. Ειδικότερα, θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες στον επόπτη της εργασίας μου, κ. Κώστα Κασβίκη, για τη στήριξη, καθοδήγηση και τις πολύτιμες συμβουλές

του. Ευχαριστώ, επίσης, θερμά τους βαθμολογητές καθηγητές της εργασίας, κ. Ανδρέου και κ. Μπέτσα για τις σημαντικές παρατηρήσεις τους.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εκπαιδευτικούς για τη μεγάλη προθυμία που επέδειξαν και τον χρόνο που διέθεσαν για να συμμετάσχουν και να βοηθήσουν στο σκοπό της έρευνας. Συγκεκριμένα, ευχαριστώ θερμά την εκπαιδευτικό, κ. Μαρία Ζωγράφου, η οποία βοήθησε σημαντικά στην επαφή μου με τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου, στη γιαγιά μου, Βασιλική, και στον Γιάννη για την αμέριστη υποστήριξη και συμπαράστασή τους καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η παρούσα εργασία μελετά τη διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση ιστορικών χώρων, μνημείων και μουσείων στο μάθημα της Ιστορίας. Είναι, ωστόσο, σημαντικό να εστιάσουμε σε έννοιες και θέματα που αφορούν το μουσείο και τη μάθηση σε αυτό, τη σχέση Ιστορίας και μουσείου και τις επισκέψεις στη διδακτική διαδικασία, ώστε να διαμορφωθεί μια συνολική εικόνα για το ρόλο των ιστορικών χώρων και των μουσείων στο μάθημα της Ιστορίας.

## **Α' ΜΕΡΟΣ**

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Το Μουσείο, το Ιστορικό Τοπίο και ο εκπαιδευτικός τους ρόλος**

##### ***1.1. Προσεγγίζοντας τις έννοιες του Ιστορικού Τοπίου και του Μουσείου***

###### ***1.1.1. Ιστορικό Τοπίο***

Η ιστορία είναι παρούσα γύρω μας παντού. Οδωνύμια, καλλιέργειες, δημόσια κτίρια, οικισμοί, μνημεία και πολλοί άλλοι τόποι παρουσίασης της ιστορίας δηλώνουν με συνειδητό ή ασύνειδο τρόπο τις δραστηριότητες των ανθρώπινων κοινωνιών στο παρελθόν (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008:125-126). Οι παραπάνω τόποι, λοιπόν, συνθέτουν το λεγόμενο ιστορικό τοπίο. Η ερμηνευτική προσέγγιση της έννοιας «τοπίο» ποικίλλει ανάλογα με το επιστημονικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των εκάστοτε ερευνητών. Οι ερμηνείες, που έχουν εκφραστεί για το τοπίο, το αντιμετωπίζουν αφενός ως θέαμα, ως αποτέλεσμα δηλαδή της οπτικής ή αντιληπτικής εμπειρίας και αφετέρου ως μια φυσική οντότητα. Ωστόσο, στα μέσα του

20ού αιώνα η έννοια «τοπίο» άρχισε να συνδέεται με τα κοινωνικά, πολιτισμικά και οικονομικά χαρακτηριστικά μιας περιοχής (Τρατσέλα, 2012:1-2).

Η έννοια του τοπίου συνήθως ταυτίζεται με το περιβάλλον και το φυσικό στοιχείο, αλλά πλέον φαίνεται ότι έχει διευρυνθεί αρκετά περιλαμβάνοντας και κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους (Τρατσέλα, 2012:2). Το τοπίο αποτελεί ένα ευρύτερο πεδίο, στο οποίο συνυπάρχουν η υλική πραγματικότητα των φυσικών παραγόντων και των πολιτισμικών κατασκευών, αλλά και οι δράσεις των φυσικών παραγόντων και οι δραστηριότητες παλαιότερων ή σύγχρονων κοινωνιών. Ουσιαστικά, οι φυσικές και πολιτιστικές δυνάμεις είναι αυτές που συγκροτούν το τοπίο και αυτό με τη σειρά του αποτελεί υπόβαθρο του φυσικού περιβάλλοντος και της παραγωγής πολιτισμού. Ο άνθρωπος, λοιπόν, ζει, εκφράζεται, δραστηριοποιείται και αλληλεπιδρά με έναν τόπο, ο οποίος κατ' επέκταση γίνεται μέρος της ατομικής και συλλογικής του ταυτότητας (Κοντογιάννη & Μητροκανέλου, 2013:80).

Το τοπίο, θα λέγαμε, λοιπόν, ότι αποκτά συμβολική διάσταση, καθώς αναπαριστά τις κοινωνικές συμπεριφορές και δράσεις των ανθρώπων στην κοινωνία, τις πολιτισμικές αξίες τους, ταυτίζεται με τους κατοίκους της περιοχής, αφού αποτυπώνει την πολιτισμική τους εξέλιξη. Αποτελεί, επίσης, σημείο αναφοράς του μακρινού ιστορικού παρελθόντος και του παρόντος, της μνήμης και της εξελισσόμενης ζωής των κοινωνιών. Αναπόφευκτα, το τοπίο αποτελεί μια αποθήκη εννοιών και νοημάτων συνυφασμένων με τις κοινωνικές ομάδες τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος (Κοντογιάννη & Μητροκανέλου, 2013:80-81). Η ανθρώπινη παρουσία στο τοπίο είναι κεντρικής σημασίας και όχι απλά μια πιθανότητα, όπως στο περιβάλλον, αλλά προϋπόθεση, καθώς το τοπίο αποκτά υπόσταση εξαιτίας του ανθρώπου (Τρατσέλα, 2012:2).

Ο άνθρωπος, όπως προαναφέρθηκε, αλληλεπιδρά με έναν τόπο και αφήνει ίχνη, τις «πηγές του τοπίου», ένα πολύπλοκο σύνολο δηλαδή ιστορικών μαρτυριών, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις ιδέες, τις νοοτροπίες και την πολιτισμική δραστηριότητα των κοινωνιών. Οι «πηγές του τοπίου» αποτελούν σημαντική κατηγορία πηγών, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στην ιστορική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι «πηγές του τοπίου» διακρίνονται σε: α) «τοπίο» (τοπωνύμια, οδονύμια, χρήσεις της γης), β) «δημόσια κτίρια, κτίσματα και ερείπια κτισμάτων» (ναοί, κατοικίες, σχολεία, δημαρχεία, τείχη, κάστρα), γ) «μνημεία» (συμπεριλαμβάνονται και οι μνημειακές δημιουργίες, όπως ηρώα, προτομές), δ) «μουσειά» (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008:126).

### **1.1.2. Το Μουσείο**

Τα μουσεία αποτελούν τον χώρο στον οποίο παρουσιάζονται στο κοινό τα δημιουργήματα των ανθρώπινων κοινωνιών του παρελθόντος, τα οποία συνιστούν τεκμήρια του ιστορικού τοπίου (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008:126). Τόσο το ίδιο το τοπίο με τα κτίσματα, τα μνημεία και τα ερείπια, όσο και τα μουσεία αποτελούν σημαντικές ιστορικές πηγές, αλλά και «ενεργούς τροφοδότες της μνήμης» (Κοντογιάννη & Μητροκανέλου, 2013:87).

Η διαμόρφωση του θεσμού του μουσείου έχει τις ρίζες της στην επιθυμία των ανθρώπων να συλλέγουν και να διαφυλάττουν αντικείμενα, αλλά και στις ιδιαίτερες σχέσεις που αναπτύσσουν με αυτά (Νικονάνου, 2009:24). Ξεκινώντας με την έννοια «μουσείο», διαπιστώνουμε ότι η ιστορία της παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η έννοια «μουσείο» φαίνεται ότι αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Η διαφοροποίηση του περιεχομένου της σχετίζεται με τις εκάστοτε πολιτικές, πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, αλλά και τις αντιλήψεις της κάθε εποχής (Κακούρου-Χρόνη, 2006:17).

Εξετάζοντας ετυμολογικά την έννοια «μουσείο» διαπιστώνουμε ότι παραπέμπει στις Μούσες της αρχαιότητας, τις κόρες του Δία και της Μνημοσύνης και, συνεπώς, είναι η έδρα των Μουσών. Στην αρχαία Ελλάδα, συνεπώς, «μουσείο» ήταν ένας ναός αφιερωμένος στις Μούσες, τις προστάτιδες των επιστημών και των τεχνών, οι οποίες αποτελούσαν και πηγή έμπνευσης για τους καλλιτέχνες. Σε αυτόν τον χώρο δηλαδή καλλιεργούνταν οι τέχνες, η μουσική, η ποίηση, η φιλοσοφία. Η ετυμολογική προσέγγιση της έννοιας «μουσείο» μπορεί να λεχθεί ότι σχετίζεται με το περιεχόμενο ενός μουσείου, καθώς αυτό διαφυλάττει αντικείμενα-δημιουργήματα των ανθρώπων του παρελθόντος, τα οποία δημιουργήθηκαν με την «έμπνευση των Μουσών» (Αλμαλιώτη, 2007:18, Νάκου, 2001:111-112).

Στην αρχαιότητα η έννοια «μουσείο» ήταν άγνωστη. Ωστόσο, η συλλεκτική δραστηριότητα ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη σε διάφορες περιοχές του κόσμου, όπως στη Μεσοποταμία, την Ελλάδα, την Ινδία, τη Ρώμη και την Κίνα. Οι συγκεκριμένες συλλογές είχαν κατά κύριο λόγο θρησκευτικό χαρακτήρα. Υπήρχαν βέβαια και ορισμένες συλλογές, οι οποίες θα μπορούσε να λεχθεί ότι χαρακτηρίζονταν από μια εκπαιδευτική διάσταση. Συγκεκριμένα, στην αρχαία Ινδία οι συλλογές chitrashalas, οι οποίες περιείχαν έργα της γλυπτικής και ζωγραφικής, αξιοποιούνταν για τη διδασκαλία της ιστορίας, των θρησκευτικών και της τέχνης (Νικονάνου, 2009:24).

Την εποχή της αρχαιότητας παρατηρούνταν συλλογή πινάκων ζωγραφικής και αγαλμάτων σε ναούς και σε σπίτια εύπορων. Συγκεκριμένα, οι αγορές, οι δημόσιοι ρωμαϊκοί χώροι και τα σπίτια εκείνης εποχής φανερώνουν ότι Έλληνες και Ρωμαίοι συνήθιζαν να συλλέγουν. Στη βάση αυτή διαμορφώθηκαν δημόσιες και ιδιωτικές συλλογές· σύμφωνα με τον Πausανία, μια δημόσια συλλογή υπήρξε η συγκέντρωση πινάκων ζωγραφικής διάσημων καλλιτεχνών σε αίθουσα των Προπυλαίων (Κακούρου-Χρόνη, 2006:18).

Η ίδρυση του Μουσείου της Αλεξάνδρειας από τον Πτολεμαίο Α' το 290 π. Χ. αποτελεί σημαντικό σταθμό για το μουσείο και σηματοδοτεί την ανάπτυξη των μουσείων στο δυτικό κόσμο, αλλά και τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του. Το «Μουσείον» βρισκόταν κοντά στη Βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας, το περιεχόμενό του αποτελούνταν από αντικείμενα γνώσης και μελέτης (εκμαγεία, χειρουργικά εργαλεία, γλυπτά αστρονομικό παρατηρητήριο κ.ά.) για τους διανοούμενους της εποχής και είχε περισσότερο τη μορφή ακαδημίας. Ο σχεδιασμός του μουσείου βασίστηκε στα πρότυπα της Ακαδημίας του Πλάτωνα και του Λυκείου του Αριστοτέλη (Ντιούδης, 2005). Το Μουσείο αποτελούσε το μεγαλύτερο πολιτιστικό κέντρο του ελληνιστικού κόσμου και στόχευε στην έρευνα, τη μελέτη και τη μόρφωση και, όπως διαπιστώνουμε, απευθυνόταν σε ένα συγκεκριμένο κύκλο ανθρώπων (Αλμαλιώτη, 2007:20, Γκαζή, 1999:40, Νικονάνου, 2009:24-25).

Κατά τους ρωμαϊκούς χρόνους το μουσείο πήρε τη λατινική ονομασία «museum» και πλέον ήταν ο χώρος διεξαγωγής πλήθους φιλοσοφικών συζητήσεων και συνάντησης «ανήσυχων προσωπικοτήτων». Στη Ρώμη μάλιστα παρατηρήθηκε το φαινόμενο της μεταφοράς έργων τέχνης από διάφορα μέρη των ρωμαϊκών κατακτήσεων σε δημόσιους χώρους (π.χ. στο Forum=αγορά). Ωστόσο, αυτή η πρακτική δεν απέβλεπε στη μελέτη, την έρευνα ή την εκπαίδευση, καθώς επρόκειτο για ιδιωτικές συλλογές (Δαλακούρα, χ. χ.:7-8, Νικονάνου, 2009:25).

Στο Βυζάντιο η συλλεκτική δραστηριότητα ήταν επίσης έντονη. Στην Κωνσταντινούπολη ο Ιππόδρομος και το Γυμναστήριο του Ζεύξιππου διακοσμούσαν από δημόσιες και ιδιωτικές συλλογές έργων τέχνης. Κατά την περίοδο του Μεσαίωνα συλλογές συναντώνται σε εκκλησίες και μοναστήρια, έχουν θρησκευτικό χαρακτήρα και περιλαμβάνουν κατά κύριο λόγο εκκλησιαστικά λείψανα και αντικείμενα (Κακούρου-Χρόνη, 2006: 18, Νικονάνου, 2009: 25).

Η περίοδος της Αναγέννησης αποτελεί άλλον έναν σημαντικό σταθμό στην ιστορία του μουσείου. Σε αυτή την περίοδο το αντικείμενο αποκτά μουσειακή διάσταση και όχι πλέον λειτουργική· αποτελεί όχι μόνο μέσο αυτοπροβολής, αλλά και πηγή αισθητικής απόλαυσης. Σημειώνεται μια βαθύτατη αλλαγή, σύμφωνα με την οποία το ενδιαφέρον είναι στραμμένο στην ποιότητα των συλλογών και όχι πλέον στο θέμα τους. Στην Ιταλία συναντώνται πλούσιες και πολύτιμες, ως προς το περιεχόμενό τους, ιδιωτικές συλλογές σε βασιλικές αυλές, γεγονός που συνδέεται με την άνθιση της αστικής τάξης. Η δημιουργία πλούσιων συλλογών είναι συνυφασμένη επίσης και με τη στροφή στην ελληνική αρχαιότητα, στον ουμανισμό και στην επιστημονική αναζήτηση (Κακούρου-Χρόνη, 2006:18). Ο όρος «μουσείο» εμφανίζεται και περιγράφει τη συλλογή του Λαυρεντίου του Μεγαλοπρεπούς των Μεδίκων. Οι συλλογές αυτής της εποχής δεν χαρακτηρίζονται για την εκπαιδευτική και μορφωτική τους αποστολή, αλλά, αντίθετα, αποτελούσαν μέσα αυτοπροβολής, προσωπικής ευχαρίστησης και ανάδειξης του κύρους των κατόχων τους. Παρατηρείται, επίσης, η καθιέρωση ενός μικρού αντιτίμου για τη θέαση αυτών των συλλογών και το κοινό τους είναι ιδιαίτερα περιορισμένο (Νικονάνου, 2009:25-26).

Όπως παρατηρείται παραπάνω, λοιπόν, ο όρος «μουσείο» χρησιμοποιείται για να περιγράψει πλούσιες συλλογές χωρίς όμως να δηλώνει κάποιο συγκεκριμένο κτίριο (Κακούρου-Χρόνη, 2006:20).

Από τον 17<sup>ο</sup> αιώνα θα σηματοδοτηθεί το άνοιγμα του μουσείου στο κοινό και αυτά σταδιακά αποκτούν δημόσιο χαρακτήρα. Το 1671 ανοίγει το πρώτο Πανεπιστημιακό μουσείο στη Βασιλεία και το 1683 ιδρύεται το Asmolean Museum στην Οξφόρδη (Δαλακούρα, χ.χ.:8).

Το μουσείο θα νοείται ως κτίριο, στο οποίο φιλοξενούνται συλλογές για να τις επισκέπτεται το κοινό, στα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα. Αυτή την περίοδο εμφανίζεται το κίνημα του Διαφωτισμού. Οι εκφραστές του κινήματος διακήρυτταν την απόρριψη κάθε αυθεντίας, την άσκηση κριτικής σε κάθε υφιστάμενη γνώση και την πεποίθηση ότι ο άνθρωπος μπορεί να προοδεύει διαρκώς. Παράλληλα, προέκριναν τη σημασία της λογικής, της εμπειρίας, της παρατήρησης και του πειράματος για την ερμηνεία του κόσμου. Τόσο το κίνημα του Διαφωτισμού όσο και η Γαλλική Επανάσταση σηματοδότησαν την έναρξη της βιομηχανικής κοινωνίας και το τέλος της αριστοκρατικής και κήρυξαν την ελευθερία, την ισότητα, τη δικαιοσύνη και το δικαίωμα στη μόρφωση. Οι Διαφωτιστές στόχευαν στη βελτίωση και «διαφώτιση» του ανθρώπου και στην ανάπλαση της κοινωνίας, ώστε να απαλλαγθεί από τις



δεισιδαιμονίες, το θρησκευτικό φανατισμό και το σκοταδισμό (Κακούρου-Χρόνη, 2006:20-21).

Αναμφίβολα, το μουσείο-ως κτίριο-μπορούσε να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της «διαφώτισης» του λαού. Η βιομηχανική επανάσταση επέφερε την άνοδο της αστικής τάξης, την ίδρυση εθνικών κρατών, τη διεκδίκηση δικαιωμάτων. Οι πολίτες διεκδίκησαν το δικαίωμα στη μόρφωση προκειμένου να βελτιώσουν το μορφωτικό τους επίπεδο και να επιτύχουν την κοινωνική ανέλιξη. Το μουσείο-υπό αυτό το πρίσμα- αποτέλεσε τον χώρο ο οποίος μπορούσε να συμβάλει στην απόκτηση γνώσεων μέσω της κατάλληλης αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Συνεπώς, οι κοινωνικές αυτές εξελίξεις επηρέασαν σημαντικά τον χαρακτήρα του μουσείου. Συγκεκριμένα, το μουσείο μετατράπηκε σε δημόσιο, εκδημοκρατίστηκε και στράφηκε στην καλλιέργεια του ανθρώπου. Πλέον οι συλλογές του απευθύνονται σε όλους τους ανθρώπους και όχι σε λίγους (Κακούρου-Χρόνη, 2006:21).

Κατά το Διαφωτισμό, λοιπόν, πολλοί ήταν οι αριστοκράτες και οι πλούσιοι άνθρωποι που συνέλεξαν διάφορων ειδών αντικείμενα. Αυτά μπορεί να ήταν είτε υψηλής αισθητικής αξίας, είτε αξιοπερίεργα αντικείμενα (από έργα τέχνης μέχρι βότανα), προκειμένου οι κάτοχοί τους να ικανοποιήσουν τις πνευματικές τους αναζητήσεις, να διαμορφώσουν την προσωπική τους συλλογή, αλλά και να προβάλλουν το πολιτικό και κοινωνικό τους κύρος. Οι συλλογές αυτές είχαν εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα παρουσιάζοντας μια όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτική εικόνα του κόσμου, του παρελθόντος και του παρόντος, ενώ, παράλληλα, αποσκοπούσαν στον εντυπωσιασμό των θεατών. Ο εγκυκλοπαιδικός χαρακτήρας των συλλογών αυτών συνδέεται με τη θέση του Διαφωτισμού ότι η κατανόηση και οργάνωση της γνώσης αποτελεί κεντρική αξία. Θεατές των συγκεκριμένων συλλογών ήταν μόνο οι φιλοξενούμενοι των ιδιοκτητών τους και οι συλλογές αυτές αξιοποιήθηκαν για ευχαρίστηση, μαθητεία και έρευνα. Οι ιδιωτικές αυτές συλλογές (cabinets de curiosites - arts ή Wunderkammer - Kunstkammer) αναπτύσσονταν με τα χρόνια και αποτέλεσαν τους προδρόμους του μουσείου, όπως το γνωρίζουμε σήμερα. Αυτό έγκειται στο ότι αυτές οι συλλογές αποσπούσαν αντικείμενα από το φυσικό τους χώρο και τα εξέθεταν σε έναν άλλο χώρο αποκτώντας αυτά διαφορετικές σημασίες. Μια συλλογή, που δημιουργήθηκε την εποχή του Διαφωτισμού ήταν αυτή του Sir Hans Sloane (30.000 τόμοι βιβλίων, 32.000 μετάλλια και νομίσματα κ.ά.) και αποτέλεσε τη βάση δημιουργίας του Βρετανικού Μουσείου (Colbert, 1961:139, Νικονάνου, 2009:26-27).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η εξέλιξη της έννοιας «μουσείο» είναι συνυφασμένη με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Κατά το 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα σημειώνονται η εξειδίκευση των επιστημών, η ανάπτυξη του θετικισμού και των επιστημονικών μεθοδολογιών των επιμέρους επιστημών. Όλα τα προαναφερθέντα επηρέασαν την έρευνα, τεκμηρίωση, ταξινόμηση και παρουσίαση των μουσειακών εκθεμάτων, ενώ, παράλληλα, σηματοδότησαν το διαχωρισμό των μουσείων με βάση τους επιστημονικούς κλάδους (π.χ. αρχαιολογικά, λαογραφικά κλπ) (Νικονάνου, 2009:33-34). Ο σκοπός των μουσείων αυτή την περίοδο είναι η αναπαράσταση της «αντικειμενικής πραγματικότητας» μέσω των αντικειμένων και όχι η συλλογή αξιοπερίεργων εκθεμάτων. Τα αντικείμενα, καθώς εντάσσονται στο μουσείο, μετατρέπονται σε μουσειακά αντικείμενα και, συνεπώς, αποτελούν φορείς γνώσης (Αλμαλιώτη, 2007:22, Νάκου, 2001:119).

Ο κοινωνικός και παιδευτικός χαρακτήρας των μουσείων αυτής της περιόδου διέπεται από τις παραδοσιακές μουσειολογικές απόψεις. Δίνεται έμφαση πρωτίστως στη συλλογή, στη συντήρηση, τη φύλαξη και την έρευνα και δευτερευόντως στους επισκέπτες. Τα μουσειακά αντικείμενα μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο από ειδικούς, ενώ οι επισκέπτες αισθάνονται αμηχανία και δεν θεωρούν το μουσείο χώρο μάθησης και ψυχαγωγίας (Νάκου, 1998:46).

Η δημιουργία των εθνικών κρατών το 19<sup>ο</sup> αιώνα κατέστησε το μουσείο χώρο αναπαράστασης της εθνικής ταυτότητας και δημιουργήθηκαν τα εθνικά μουσεία. Αυτά στόχευαν στη σφυρηλάτηση της εθνικής συνείδησης και στη συνειδητοποίηση της εθνικής ταυτότητας (Κακούρου-Χρόνη, 2006:22). Επίσης, κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα σταδιακά διευρύνεται το αντικείμενο των συλλογών και αρχίζουν να δημιουργούνται μουσεία τεχνολογίας, φυσικής ιστορίας, αλλά και λαογραφικά. Ταυτόχρονα, το φαινόμενο της βιομηχανοποίησης και ο φόβος να μην ισοπεδώσει καθετί παραδοσιακό, συντελεί, ώστε ολόκληροι οικισμοί και υπαίθριοι χώροι, οι οποίοι παραπέμπουν στην κοινωνία μιας παλαιότερης εποχής, να γίνουν μουσειακοί χώροι. Στις αρχές του 20ού αιώνα σημειώνεται η ίδρυση των πρώτων μουσείων μοντέρνας τέχνης (Τζέκου, 2013:18).

Αυτή την περίοδο το μουσείο δεν επικεντρώνεται στη συλλογή και την έρευνα, αλλά στο κοινό του και στην ανάπτυξη μιας επικοινωνιακής επικοινωνίας μαζί του. Οι μοντέρνες και μεταμοντέρνες μουσειολογικές θεωρητικές θέσεις χαρακτηρίζουν την ταυτότητα του μουσείου, καθώς δίνεται έμφαση πλέον στην εκπαίδευση και την ψυχαγωγία του κοινού. Τα αντικείμενα εντάσσονται στο

κοινωνικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται και απευθύνονται στο παρόν. Επιπλέον, κατά τις μεταμοντέρνες αντιλήψεις, τα αντικείμενα επιτρέπουν τις πολλαπλές και εναλλακτικές ερμηνείες και δεν παραπέμπουν μόνο σε συγκεκριμένους τομείς γνώσεων (Νάκου, 1998:46).

Το μουσείο από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα έλαβε διαφορετικά περιεχόμενα και είχε διαφορετικές λειτουργίες. Σήμερα ο ορισμός του μουσείου που είναι περισσότερο αποδεκτός, είναι αυτός που δόθηκε το 2007 στον Κανονισμό του Διεθνούς Συμβουλίου των Μουσείων (ICOM-International Council of Museums). Το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων ιδρύθηκε το 1946 στο Παρίσι υπό την αιγίδα της UNESCO ως μη κυβερνητικός οργανισμός από επαγγελματίες των μουσείων και στόχος του ήταν η προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς και η μέριμνα για τη λειτουργία των μουσείων. Σύμφωνα με τον ορισμό του ICOM<sup>1</sup>, μουσείο είναι «ένα μη κερδοσκοπικό, μόνιμο ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοιχτό στο κοινό, που συλλέγει, συντηρεί, τεκμηριώνει, ερμηνεύει και εκθέτει τα υλικά τεκμήρια του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του προς όφελος του κοινού κυρίως μέσα από τις διαδικασίες της μελέτης, της εκπαίδευσης και της ψυχαγωγίας (Κακούρου-Χρόνη, 2006:22-23, Νικονάνου, 2009:53).

Ο ορισμός του ICOM αφορά τους εξής χώρους:

- «Μνημεία και φυσικά τοπία, αρχαιολογικά, εθνογραφικά, ιστορικά μνημεία και χώροι, που έχουν χαρακτήρα Μουσείου και παρεμφερείς δραστηριότητες: εμπλουτισμό συλλογών, συντήρηση, εκπαίδευση και επικοινωνία» (Ρωκ-Μελά-Ρόκου, 2012).
- Αρχεία και βιβλιοθήκες
- Επιστημονικά κέντρα και πλανητάρια
- Εθνικοί δρυμοί, βοτανικοί και ζωολογικοί κήποι
- «Μη κερδοσκοπικές αίθουσες τέχνης» (Ρωκ-Μελά-Ρόκου, 2012).
- Πολιτιστικά κέντρα και μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί των οποίων το αντικείμενο αφορά τη συλλογή, συντήρηση, μελέτη και έρευνα της πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά και δράσεις σχετικές με τη μουσειολογία (Ρωκ-Μελά-Ρόκου, 2012:1).

Γενικότερα, ο ορισμός του ICOM για το τι είναι μουσείο θα λέγαμε ότι είναι ένας λειτουργικός ορισμός. Το μουσείο ορίζεται ως ένας φορέας διαχείρισης

---

<sup>1</sup><http://network.icom.museum/icom-greece/plirofories/ti-einai-to-icom/Ανακτήθηκε> Νοέμβριος, 5, 2017.

αντικειμένων ο οποίος φροντίζει για τη συλλογή, συντήρηση, τεκμηρίωση, ερμηνεία και έκθεση αυτών. Απαριθμούνται και περιγράφονται τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τον επαγγελματικό χαρακτήρα των μουσείων και γίνεται κατανοητό ότι το κέντρο βάρους αποδίδεται στα αντικείμενα και τις λειτουργίες του μουσείου. Η συγκεκριμένη άποψη για το μουσείο χαρακτηρίζεται για την ιδεολογική ουδετερότητά της και ίσως μπορεί να λεχθεί ότι είναι εξαιρετικά βολική, καθώς δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η σημασία των λειτουργιών που επιτελεί το μουσείο (συλλογή, συντήρηση, έρευνα, ερμηνεία, έκθεση), καθώς αυτές υπόκεινται σε μια επιστημονική μεθοδολογία, η οποία φαίνεται να είναι ιδεολογικά ουδέτερη (Γκαζή, 2004:3-4). Επιπλέον, στον ορισμό γίνεται λόγος για τη μονιμότητα του χαρακτήρα του μουσείου, γεγονός που δηλώνει ότι οι συλλογές είναι μόνιμες, και, άρα, δεν υπάρχει περίπτωση να διασκορπιστούν μετά το θάνατο των ιδιοκτητών τους, όπως μπορεί να συνέβαινε παλιότερα (Τζέκου, 2013:17).

Ακόμη, βάσει του ορισμού του ICOM, το μουσείο πρόκειται για ένα ίδρυμα το οποίο βρίσκεται στην υπηρεσία της κοινωνίας και είναι ανοιχτό στο κοινό. Αυτή η επανατοποθέτηση του μουσείου απέναντι στο κοινό του είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη μεταμοντέρνα πλουραλιστική κοινωνία (Κακούρου-Χρόνη, 2006:23). Πλέον στα μουσεία έχουν πρόσβαση όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτως φυλής, θρησκευματος, χρώματος, φυσικής ή νοητικής κατάστασης, μορφωτικού επιπέδου (π.χ. ΑμεΑ, μετανάστες) (Τζαναβάρα, 2013:36).

Οι λειτουργίες του μουσείου, σύμφωνα με τον ορισμό του, αφορούν τη συλλογή, τη συντήρηση, την τεκμηρίωση, την ερμηνεία και την έκθεση των αντικειμένων, δηλαδή των υλικών μαρτυριών του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του. Οι λειτουργίες, συνεπώς, ενός μουσείου δεν περιορίζονται μόνο στη φύλαξη των αντικειμένων σε κατάλληλους χώρους, αλλά και στη μελέτη και ερμηνεία τους, ώστε να δοθεί νόημα στα αντικείμενα. Οι επιστήμονες του μουσείου ερευνούν και καταγράφουν τη γνώση που «περικλείει» ένα αντικείμενο, ώστε οι επισκέπτες-μέσω αυτών- να κατανοήσουν τις διάφορες εκφάνσεις της ζωής και του πολιτισμού των ανθρώπων σε διαφορετικές χρονικές περιόδους (Οικονόμου, 2003).

Οι στόχοι του μουσείου, από την άλλη πλευρά, αφορούν τη μελέτη, την εκπαίδευση και τη ψυχαγωγία του κοινού. Το μουσείο, λοιπόν, μεριμνά, ώστε οι επισκέπτες να μελετήσουν τα αντικείμενα και να αποκτήσουν γνώσεις. Οι επισκέπτες επικοινωνούν με τα εκθέματα, μαθαίνουν για τον πολιτισμό και την ιστορία βιωματικά, βλέπουν τα αυθεντικά αντικείμενα και την ιστορία να ξεδιπλώνεται

μπροστά τους, εξάπτεται η φαντασία τους, οργανώνονται στη μνήμη τους ιστορικές πληροφορίες (Τζαναβάρα, 2013:34).

Ταυτόχρονα, το μουσείο στοχεύει στην ψυχαγωγία των επισκεπτών του. Ο συγκεκριμένος στόχος φανερώνει τη στροφή των μουσείων στο κοινό και στη σημασία η επίσκεψη να είναι μια ευχάριστη εμπειρία για τους επισκέπτες και να θέλουν να επισκεφθούν το μουσείο ξανά. Συγκεκριμένα, το μουσείο αποτελούσε για μια μεγάλη μερίδα ανθρώπων ένα «νεκρό και σκονισμένο» ίδρυμα, στο οποίο είχαν πρόσβαση μόνο οι μορφωμένοι. Ωστόσο, μια σειρά παραγόντων συνέβαλε, ώστε τα μουσεία να αποτινάξουν αυτή την αρνητική εικόνα και να γίνουν πιο προσιτά στο ευρύ κοινό. Καθώς οι επιδοτήσεις των μουσείων για τη συντήρησή τους είναι είτε ανύπαρκτες είτε μειωμένες, στηρίζονται στα έσοδα από τους επισκέπτες. Στη βάση αυτή τα μουσεία εφάρμοσαν πολιτικές οι οποίες τα κατέστησαν ελκυστικά και κατανόησαν τις ανάγκες των επισκεπτών, ώστε να αυξηθεί η επισκεψιμότητά τους κι έτσι να επιτευχθεί η οικονομική τους βιωσιμότητα. Αυτή η ανάγκη για αλλαγή ήταν επιτακτική, καθώς κυριαρχούσε και ο ανταγωνισμός με άλλους φορείς ψυχαγωγίας (Merriman, 1999:43-44).

Ο ορισμός του ICOM μπορεί να έχει γίνει αποδεκτός από πολλές χώρες παγκοσμίως, ωστόσο οι ενώσεις μουσείων ορισμένων χωρών προτείνουν τους δικούς τους ορισμούς. Συγκεκριμένα, η Ένωση Μουσείων της Βρετανίας σημειώνει ότι *«τα μουσεία επιτρέπουν στους ανθρώπους να εξερευνούν συλλογές για έμπνευση, μάθηση και ψυχαγωγία. Κάνουν προσιτά αντικείμενα και δείγματα του φυσικού κόσμου, τα οποία διαφυλάσσουν για την κοινωνία»*. Ο ορισμός αυτός είναι ιδιαίτερα πρωτοποριακός, καθώς υπογραμμίζει τον ενεργητικό ρόλο του άνθρωπου, το άνοιγμα του μουσείου στην κοινωνία, ενώ, παράλληλα, προσδιορίζει το ρόλο των μουσείων, ο οποίος αφορά την έμπνευση, την καλλιέργεια και την ψυχαγωγία των επισκεπτών (Οικονόμου, 2003:16).

Από την άλλη πλευρά, η Αμερικανική Ένωση Μουσείων υποστηρίζει ότι μουσείο είναι *«ένας οργανωμένος και μη κερδοσκοπικός οργανισμός με στόχο κατ' ουσία εκπαιδευτικό ή αισθητικό, με επαγγελματικό προσωπικό που κατέχει και χρησιμοποιεί απτά αντικείμενα, τα οποία επιμελείται και εκθέτει στο κοινό με κάποιο τακτό πρόγραμμα»*. Ο ορισμός της Αμερικανικής Ένωσης έχει πολλά κοινά σημεία με αυτόν του ICOM, καθώς αμφότεροι χαρακτηρίζονται για τη λειτουργικότητά τους και για την έμφαση που αποδίδουν στις συλλογές και στις λειτουργίες του μουσείου. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στην επαγγελματική και οργανωμένη λειτουργία του

μουσείου με την εργασία ειδικού προσωπικού με τακτό πρόγραμμα. Ταυτόχρονα, τα μουσεία στοχεύουν, ώστε το κοινό να αποκτήσει γνώσεις και να καλλιεργήσει την αισθητική του. Στο συγκεκριμένο ορισμό στους στόχους του μουσείου δεν συμπεριλαμβάνεται η ψυχαγωγία του κοινού και η αισθητική του απόλαυση (Οικονόμου, 2003:17-18).

Τέλος, μελετώντας τους σκοπούς τους οποίους εξυπηρετεί ένα μουσείο, διαπιστώνεται ότι αυτοί διακρίνονται σε τρεις διαφορετικές οπτικές: α) την αισθητική-ψυχαγωγική οπτική: οι επισκέπτες να ευχαριστιούνται αισθητικά και να ψυχαγωγούνται, β) την εκπαιδευτική οπτική: οι επισκέπτες να εκπαιδευτούν γνωστικά, κοινωνικά, οπτικά, αισθητικά και ιστορικά, γ) την πολιτική οπτική: οι επισκέπτες να «μεταφέρουν ιδεολογικές λειτουργίες ενισχύοντας τις καθιερωμένες ισχυρές δομές και σημασίες του πολιτισμού» (Αλμαλιώτη, 2007:27-28).

## **1.2. Η Εκπαιδευτική Λειτουργία του Μουσείου<sup>2</sup>**

### **1.2.1. Η διαμόρφωση και εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Χαρακτήρα του Μουσείου**

Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας των συλλογών αναπτύσσεται την περίοδο του Διαφωτισμού. Ενώ μέχρι πριν το Διαφωτισμό ο σκοπός των συλλογών ήταν η αυτοπροβολή των ιδιοκτητών τους, κατά το Διαφωτισμό διαμορφώνεται πλήθος συλλογών, που υπηρετούν παιδαγωγικούς σκοπούς. Τέτοιες συλλογές είναι αυτή του Erzherzog Ferdinand II στο Ίνσμπρουκ (1567), η συλλογή του Herzog Albrecht V (1550-1579) και αυτή του August Hermann Francke (1695) στην Χάλε. Κοινό στοιχείο των συλλογών αυτών είναι ότι στοχεύουν στη μόρφωση του κοινού και στη μετάδοση γνώσεων. Το πνεύμα των συλλογών αυτών είναι συνυφασμένο με τις ιδέες του Διαφωτισμού περί αγωγής: η γνώση διαμορφώνεται από την εμπειρία, που αποκτάται μέσω των αισθήσεων. Οι απόψεις, λοιπόν, εκείνης της εποχής αφορούσαν την αξιοποίηση αντικειμένων για διδακτικούς σκοπούς προκειμένου το άτομο να μπορέσει να αντιληφθεί την πραγματικότητα και, έτσι, να φτάσει στη γνώση. Βέβαια, η σημασία της αξιοποίησης των αντικειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία είχε

---

<sup>2</sup> Στην παρούσα ενότητα, καθώς και σε όλες τις υπόλοιπες του κεφαλαίου, ο όρος «Μουσείο» χρησιμοποιείται με την ευρύτερη σημασία του συμπεριλαμβάνοντας τόσο μνημεία όσο και ιστορικούς χώρους.

διατυπωθεί κατά τον πρώιμο Μεσαίωνα από τον Θωμά Ακινάτη (Νικονάνου, 2009:28).

Οι φιλοσοφικές και παιδαγωγικές θεωρίες για την εκπαιδευτική αξία του υλικού πολιτισμού εκφράστηκαν αρχικά την εποχή του Διαφωτισμού. Συγκεκριμένα, οι φιλόσοφοι - Francis Bacon, John Locke, Jean-Jacques Rousseau - και ο φιλόσοφος παιδαγωγός και θεολόγος, Amos Comenius, επεσήμαναν τον καθοριστικό ρόλο, που διαδραματίζει η προσωπική επαφή του ατόμου με τον πραγματικό κόσμο και η εμπειρία μέσω της συμμετοχής των αισθήσεων. Με αυτόν τρόπο, υποστήριζαν ότι το άτομο μπορεί να προσεγγίσει και να κατακτήσει τη γνώση. Μάλιστα, ο Comenius υπογράμμισε τη σημασία αξιοποίησης πραγματικών αντικειμένων στη διδακτική διαδικασία. Η ανάδειξη της εκπαιδευτικής αξίας των αντικείμενων και της σημασίας της αρχής της εποπτείας αναπόφευκτα προσανατόλισε την εκπαίδευση και στις μουσειακές συλλογές, ενώ ταυτόχρονα, το γεγονός αυτό συνέβαλε και στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού χαρακτήρα των μουσείων (Νικονάνου, 2009:28-29). Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι συγκεκριμένες φιλοσοφικές και παιδαγωγικές θεωρίες είναι ιδιαίτερα προοδευτικές για τον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς υποστηρίζουν την ανάπτυξη της αυτενέργειας των μαθητών, την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και την κατάργηση της αυθεντίας του δασκάλου.

Κατά το 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα επαναπροσδιορίζεται ο χαρακτήρας του μουσείου αναφορικά με τη σχέση του με το κοινό και την ανάπτυξη ενός θεωρητικού πλαισίου για τη λειτουργία του. Αναγνωρίστηκε η εκπαιδευτική αξία του υλικού πολιτισμού και σηματοδοτήθηκε το άνοιγμα του μουσείου στο ευρύτερο κοινό. Το γεγονός αυτό είναι άμεσα συνυφασμένο με τις ιδέες του Διαφωτισμού και δηλώνει ότι ο κόσμος μπορεί να γίνει κατανοητός, αλλά και ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στη μόρφωση και είναι ικανοί να μορφωθούν (Νικονάνου, 2009:30).

Αυτή η νέα εποχή για τα μουσεία επέφερε σημαντικές αλλαγές στην ταυτότητά τους. Συγκεκριμένα, το Λούβρο παρατηρείται ότι αποκτά δημόσιο χαρακτήρα, καθώς καθιερώθηκε η δωρεάν είσοδος, ώστε να εξασφαλιστεί η απρόσκοπτη πρόσβαση του κοινού. Παράλληλα, στο ίδιο μουσείο αναπτύχθηκε κι ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο αφορούσε προβληματισμούς αναφορικά με τον τρόπο παρουσίασης των εκθεμάτων. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τη χρονολογική παρουσίαση και ομαδοποίηση των έργων τέχνης σε σχολές, ενώ καθιερώθηκαν και οι ξεναγήσεις. Συνεπώς, από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό το «άνοιγμα» του

μουσείου στο κοινό, αλλά και η παιδαγωγική αξιοποίηση του μουσειακού υλικού (Νικονάνου, 2009:30-31).

Το 18<sup>ο</sup> αιώνα σημειώνεται η διδακτική αξιοποίηση των μουσειακών συλλογών από την πλευρά της εκπαίδευσης. Η σύνδεση μουσείου και σχολείου ήταν αναπόφευκτη, καθώς στο χώρο της εκπαίδευσης διατυπώθηκε η απαίτηση για συμμετοχή των μαθητών στον πραγματικό κόσμο, για την προσέγγιση της γνώσης μέσω των αισθήσεων και για την ενεργητική στάση των μαθητών. Η απαίτηση αυτή αποτελούσε την κριτική απέναντι στις εφαρμοζόμενες διδακτικές μεθόδους και στα διδακτικά εγχειρίδια. Η ανάγκη οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο και να αναπτυχθούν ολόπλευρα, αλλά και η σημασία της αρχής της εποπτείας στη διδακτική πράξη συνάδει με τις παιδαγωγικές απόψεις του Heinrich Pestalozzi. Ο ίδιος υποστήριζε ότι η αγωγή θα πρέπει «να διαμορφώνει την καρδιά, το νου, το χέρι», να στοχεύει δηλαδή στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού: τη διανοητική, τη συναισθηματική/ηθική, αλλά και την καλλιέργεια του σώματος. Συνεπώς, οι απόψεις αυτές ανέδειξαν την ανάγκη αξιοποίησης στο σχολικό πλαίσιο εποπτικού υλικού και κατ' επέκταση την αξιοποίηση των αντικειμένων (Νικονάνου, 2009:32-33).

Κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα κυριαρχούν τα μεγάλα μουσειακά κτίρια και το μουσείο ως κτίριο αξιοποιείται διττά. Αφενός αποτελεί μέσο προβολής της πολιτικής ισχύος των ηγεμόνων και αφετέρου- υπηρετώντας εκπαιδευτικούς στόχους- ως εποπτικό μέσο για να μεταδώσει ιστορία και τέχνη. Συγκεκριμένα, μέσω της αρχιτεκτονικής του μουσείου και της εσωτερικής του διακόσμησης αλληλεπιδρά ο επισκέπτης και έρχεται σε επαφή με την ιστορία και την τέχνη (Νικονάνου, 2009:34-35).

Η εξέλιξη των μουσείων, όπως διαπιστώθηκε, δεν έμεινε ανεπηρέαστη από τις Διεθνείς Εκθέσεις. Οι εκθέσεις αυτές στόχευαν στην ενημέρωση του κοινού σχετικά με τις εξελίξεις στην οικονομία, την τεχνολογία και τις επιστήμες. Η επιρροή, που δέχθηκαν τα μουσεία από τις Διεθνείς Εκθέσεις παρατηρείται στον τρόπο έκθεσης των αντικειμένων, αλλά και στη δημιουργία νέων κατηγοριών μουσείων (τοπικά, εφαρμοσμένων τεχνών κ. ά.). Ειδικότερα, τα μουσεία εφαρμοσμένων τεχνών, με γνώμονα την άποψη ότι η τέχνη για την τέχνη δεν αποδίδει κανένα όφελος, έδωσαν έμφαση στον εκπαιδευτικό τους ρόλο δημιουργώντας διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Έτσι, ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του μουσείου σχετίζεται με τη διοργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και την ελκυστική παρουσίαση των αντικείμενων. Μέσω των εκπαιδευτικών παροχών των μουσείων και της ενδιαφέρουσας έκθεσης των αντικειμένων επιχειρείται η σύνδεση της μάθησης με την



ψυχαγωγία και επιτυγχάνεται το «άνοιγμα» του μουσείου στο ευρύτερο κοινό και η πραγμάτωση του εκπαιδευτικού του ρόλου (Νικονάνου, 2009:36-37).

Τα μουσεία το 19<sup>ο</sup> αιώνα καλούνται να μορφώσουν το κοινό, να διαμορφώσουν το γούστο του, να καταρτίσουν επαγγελματικά τους νέους. Πράγματι, τα μουσεία θεωρούνται ως χώροι που προωθούν τη μάθηση. Η ίδρυση ενός μουσείου θεωρείται αυτονόητα εκπαιδευτική πράξη. Σταδιακά, αρχίζουν να αναπτύσσονται οι σχέσεις μεταξύ σχολείου-μουσείου: τα μουσεία εκπονούν πλήθος εκπαιδευτικών προγραμμάτων και οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις συλλογές των αντικειμένων του μουσείου για τον εμπλουτισμό του μαθήματός τους (Νικονάνου, 2009:38).

### ***1.2.2. Η συνεισφορά του σύγχρονου Μουσείου στην Εκπαίδευση***

Το σύγχρονο μουσείο στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζει, εστιάζει στον επισκέπτη και στοχεύει τόσο στη μάθηση όσο και στην ψυχαγωγία του. Ωστόσο, η εκπαιδευτική προσφορά του μουσείου δεν περιορίζεται μόνο σε αυτές τις πτυχές.

Αναμφίβολα, το μουσείο διαδραματίζει ενισχυμένο κοινωνικό ρόλο, καθώς αποτελεί έναν χώρο στον οποίο αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των επισκεπτών του. Η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να προκύψει είτε κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης είτε κατά τη συμμετοχή στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποχωριστούν το οικογενειακό τους περιβάλλον, να κοινωνικοποιηθούν και να αλληλεπιδράσουν. Παράλληλα, ο κοινωνικός ρόλος του μουσείου φαίνεται ότι βρίσκεται σε συνάρτηση με την προώθηση των κοινωνικών αλλαγών αποσκοπώντας στη διαμόρφωση δημοκρατικών κοινωνιών. Ειδικότερα, μέσω των δραστηριοτήτων και των προγραμμάτων των μουσείων τα παιδιά ενθαρρύνονται να μελετήσουν τα αντικείμενα και να διατυπώσουν τις προσωπικές τους ερμηνείες για αυτά· έτσι, προσφέρονται εναλλακτικές προσεγγίσεις μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί κοινωνική αλλαγή (Αλμαλιώτη, 2007:47-48).

Επιπλέον, τόσο μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και μέσω του τρόπου έκθεσης των αντικειμένων συντελείται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά καλούνται να εξετάσουν τα αντικείμενα κριτικά και να διατυπώσουν υποθέσεις, ώστε να αντλήσουν πληροφορίες για αυτά. Στη δεύτερη

περίπτωση η οργάνωση ιδεοκεντρικών εκθέσεων από πλευράς μουσείων καλλιιεργεί επιστημολογικούς και κοινωνικούς προβληματισμούς οξύνοντας την κριτική σκέψη των μαθητών (Αλμαλιώτη, 2007:48).

Τα αντικείμενα που εκτίθενται στα μουσεία, αλλά και το ίδιο το ιστορικό τοπίο, αποτελούν δημιουργήματα και ίχνη του ανθρώπινου πολιτισμού κατά το παρελθόν και πλούσιες πηγές γνώσης. Η αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα και το ιστορικό τοπίο προσφέρει πληθώρα γνώσεων στον επισκέπτη, καθώς αυτά φέρουν πληροφορίες για την κοινωνική συμπεριφορά των ανθρώπων εκείνης της εποχής, τις αξίες τους ή την οικονομική τους κατάσταση. Συνεπώς, μελετώντας τα ίχνη του παρελθόντος αντλούμε πλήθος πληροφοριών, οι οποίες συμβάλλουν στην κατανόηση του κόσμου (Αλμαλιώτη, 2007:48-49).

Πολλά είναι εκείνα τα μουσεία, επίσης, των οποίων οι θεματικές των εκθέσεων τους προβάλλουν πολιτιστικά στοιχεία άλλων λαών ή εκθέτουν αντικείμενα, που σχετίζονται με τις εθνικές μειονότητες της περιοχής τους. Το γεγονός αυτό δηλώνει ότι τα μουσεία αποδέχονται και προβάλλουν το διαφορετικό. Με αυτόν τρόπο, επομένως, προωθείται η αποδοχή και ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα και η διαπολιτισμική μάθηση, ώστε μέσω αυτών να καταπολεμηθούν τα ρατσιστικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις (Αλμαλιώτη, 2007:49-50).

Η συνεισφορά των μουσείων στην εκπαίδευση εντοπίζεται, ακόμη, στη δια βίου μάθηση. Τα μουσεία αποτελούν φορείς της δια βίου μάθησης, καθώς μέσω των αντικειμένων τους και του τρόπου έκθεσής τους, αλλά και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εξάπτουν την περιέργεια των μαθητών. Δημιουργούνται ερωτήματα, διεγείρεται η φαντασία τους και, τελικά, οι ίδιοι κινητοποιούνται σε περαιτέρω μαθησιακές διαδικασίες (Αλμαλιώτη, 2007:50).

Τέλος, η επίσκεψη σε ένα μουσείο φέρνει τους μαθητές σε επαφή με την τέχνη και συμβάλλει στην Αισθητική Αγωγή. Συντελείται, επομένως, η καλλιέργεια του αισθητικού κριτήριου, της καλαισθησίας, της φαντασίας και της πρωτοτυπίας (Αλμαλιώτη, 2007:51).

### ***1.3. Η Μάθηση στο Μουσείο***

Η αναγνώριση του μουσείου ως χώρου με ιδιαίτερη εκπαιδευτική σημασία είχε ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση του ερευνητικού πεδίου, της

μουσειοπαιδαγωγικής. Αντικείμενό της είναι η διερεύνηση των παιδαγωγικών και μουσειολογικών αρχών πάνω στις οποίες εδράζεται ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ουσιαστικά, αναλαμβάνει ένα μεσολαβητικό ρόλο μεταξύ του μουσείου και των επισκεπτών (Αλμαλιώτη, 2007:35-36).

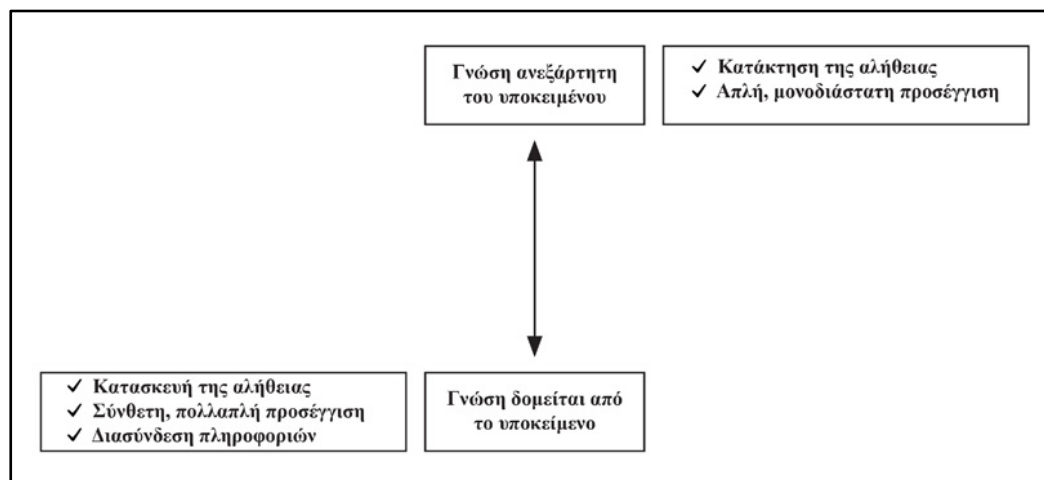
Καθώς τα μουσεία αποτελούν χώρους μάθησης, κρίνεται σημαντικό να γίνει αναφορά στις θεωρίες μάθησης, τις οποίες αξιοποιούν οι μουσειοπαιδαγωγοί στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων και προγραμμάτων. Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων εδράζεται σε συγκεκριμένες θεωρίες που αφορούν τις μαθησιακές διαδικασίες. Μέσω των εκπαιδευτικών θεωριών, μάλιστα, προσφέρεται η δυνατότητα κατανόησης του τρόπου οργάνωσης και εφαρμογής της εκπαιδευτικής λειτουργίας ενός μουσείου (Φιλιππουπολίτη, 2015:27). Ειδικότερα, κάθε θεωρία μάθησης στη μουσειακή εκπαίδευση αντικατοπτρίζει τα εξής στοιχεία: α) τον εκπαιδευτικό ρόλο του μουσείου, β) το ρόλο των εκπαιδευτών στον χώρο του μουσείου, γ) την εκπαιδευτική πολιτική του, δ) το είδος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ε) τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτή και επισκέπτη και στ) την θέση που κατέχει ο επισκέπτης στο χώρο του μουσείου (Αλμαλιώτη, 2007:39).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, λοιπόν, βασίζονται σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές θεωρίες και αντιμετωπίζουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο τη γνώση και τη μάθηση. Οι θεωρίες αυτές ταξινομούνται σε θεωρίες γνώσης και σε θεωρίες μάθησης (Φιλιππουπολίτη, 2015:28-29).

### **1.3.1. Θεωρίες για τη Γνώση**

Οι θεωρίες για τη γνώση έχουν επηρεάσει τις μουσειακές πρακτικές στο επίπεδο παρουσίασης των αφηγημάτων του παρελθόντος και ταξινόμησης των συλλογών. Αναφορικά με το περιεχόμενό τους, από τη μία πλευρά, υποστηρίζεται ότι η γνώση υπάρχει ανεξάρτητα του υποκειμένου μάθησης και, συνεπώς, είναι απαραίτητη η κατάκτησή της. Από την άλλη πλευρά, επισημαίνεται ότι η γνώση οικοδομείται από τα ίδια τα άτομα και, έτσι, πρέπει να τη συνθέσουν. Στην παρακάτω εικόνα (1) παρουσιάζεται ως δίπολο η σχέση των θεωριών της γνώσης, ενώ,

παράλληλα, περιγράφονται συνοπτικά τα χαρακτηριστικά τους (Φιλίππουπολίτη, 2015:29).



**Εικόνα 1: Θεωρίες της γνώσης και τα χαρακτηριστικά τους (Φιλίππουπολίτη, 2015)**

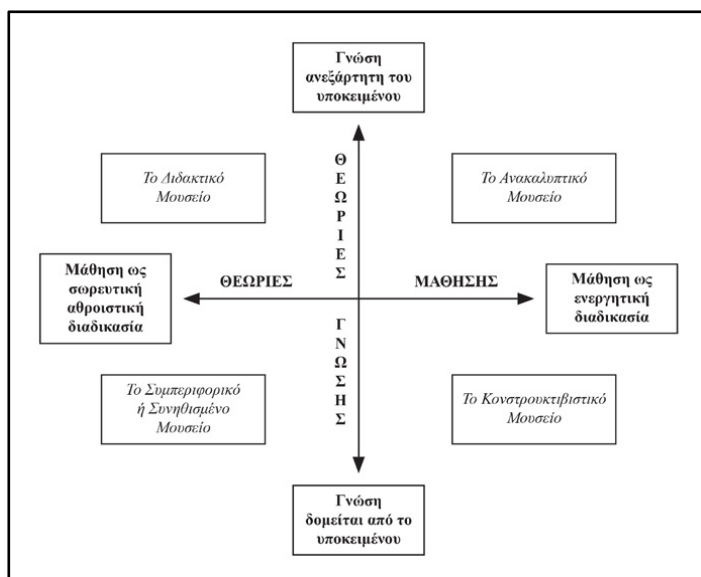
Η μία από τις δύο θεωρίες για τη γνώση επισημαίνει ότι η γνώση είναι ανεξάρτητη από το άτομο και πρέπει να κατακτήσει την αλήθεια, η οποία είναι αντικειμενική και μοναδική. Πρόκειται για τη θετικιστική-ρεαλιστική προσέγγιση της γνώσης, η οποία θεωρεί ότι το άτομο αποκτά τη γνώση ανεξάρτητα από τον εαυτό του και το περιβάλλον. Η ρεαλιστική προσέγγιση της γνώσης δεν συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς το άτομο δέχεται άκριτα τη μία και μοναδική αντικειμενική αλήθεια, που του παρουσιάζεται. Δημιουργεί νοήματα και γνώσεις για τον κόσμο, ανεξάρτητα από τον εαυτό του (Φιλίππουπολίτη, 2015:29).

Στον αντίποδα αυτής της θεωρίας συναντάται εκείνη η οποία ορίζει ότι η γνώση και η αλήθεια κατασκευάζονται από το ίδιο το άτομο σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, τις πρότερες γνώσεις και εμπειρίες του. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο καλείται να προσεγγίσει κριτικά την πραγματικότητα και να την ερμηνεύσει. Σε αυτή την περίπτωση η αλήθεια είναι πολλαπλή, ερμηνεύεται κριτικά και προσεγγίζεται κονστρουκτιβιστικά-ιδεαλιστικά: τα συμπεράσματα που εξάγει το άτομο για την αλήθεια αποκτούν νόημα μόνο εφόσον συσχετίζονται με το δικό του εννοιολογικό σύστημα (Φιλίππουπολίτη, 2015:29). Στο πλαίσιο του μουσείου είναι πολύ σημαντικό να δίνεται έμφαση στην ιδεαλιστική προσέγγιση της γνώσης, καθώς οι επισκέπτες ενθαρρύνονται να διατυπώνουν τις δικές τους υποθέσεις, να εξάγουν συμπεράσματα και τελικά να οξύνεται η κριτική τους ικανότητα.

### 1.3.2. Θεωρίες Μάθησης

Αναφορικά με τις θεωρίες προσέγγισης της μάθησης, παρατηρούνται δύο κατηγορίες θεωριών: α) οι παθητικές θεωρίες και β) οι ενεργητικές θεωρίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά τη μετάδοση και τη σωρευτική διαδικασία λήψης των γνώσεων και, προφανώς, την παθητικότητα του υποκειμένου μάθησης. Κατόπιν, η δεύτερη κατηγορία χαρακτηρίζεται από ενεργητική συμμετοχή του ατόμου στη μαθησιακή διαδικασία, την κριτική προσέγγιση της γνώσης, την αξιοποίηση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών του (Φιλίππουπολίτη, 2015:30).

Η σχέση των θεωριών της γνώσης με τις θεωρίες της μάθησης αποτυπώνεται στο σχήμα του Hein (εικόνα 2), ενός από τους κυριότερους εκπροσώπους του κονστρουκτιβισμού. Στο συγκεκριμένο σχήμα μέσω της σύνθεσης δύο αξόνων-των θεωριών της γνώσης και της μάθησης-παρέχονται πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές θεωρίες, πρακτικές και μεθόδους που εφαρμόζονται στο μουσείο. Συγκεκριμένα, στο σχήμα οι θεωρίες μάθησης είναι καταναμημένες σε τεταρτημόρια και είναι οι εξής: διδασκισμός, συμπεριφορισμός, ανακάλυψη και κονστρουκτιβισμός. Ο Hein βασιζόμενος στην παραπάνω διάκριση των θεωριών σημειώνει τέσσερις διαφορετικούς τύπους μουσείου: α) το διδακτικό ή συστηματικό μουσείο (*The Systematic museum*), β) το συμπεριφορικό ή κανονικό μουσείο (*The Ordelry museum*), γ) το ανακαλυπτικό μουσείο (*The Discovery museum*) και δ) το κονστρουκτιβιστικό μουσείο (*The Constructivist museum*). Στις μουσειακές πρακτικές βέβαια είναι δυνατό να διαπιστώσουμε μια σύνθεση των παραπάνω εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (Φιλίππουπολίτη, 2015:30).



Εικόνα 2: Οι τύποι των μουσείων σε συνάρτηση με τις υιοθετούμενες εκπαιδευτικές θεωρίες (Φιλίππουπολίτη, 2015:31).

Αρχικά συναντούμε τη διδακτική θεωρία (Instructive/didactic). Προσεγγίζοντας αυτή τη θεωρία μάθησης στο σχολικό πλαίσιο διαπιστώνουμε ότι ορίζει εκείνη τη διδακτική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός οργανώνει το μάθημα, είναι μια αυθεντία και προσπαθεί να μεταδώσει τις γνώσεις στους μαθητές. Παρόμοια, στο μουσείο η διδακτική θεωρία μάθησης ορίζει ο μαθητής να μάθει τις έννοιες που έχουν επιλεγεί από τον επιμελητή της έκθεσης, μέσω ξανάγησης ή διάλεξης, η οποία δεν κάνει αναφορά σε εναλλακτικές προσεγγίσεις, ώστε να εξελιχθεί η γνώση. Γίνεται κατανοητό ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση η γνώση παρουσιάζεται αποκομμένη από τον επισκέπτη και μεταδίδεται σε αυτόν με τη βοήθεια των επαγγελματιών του μουσείου, ενώ δεν υπάρχει ενδιαφέρον σχετικά με το πώς και αν θα προσαρμοστεί στις ανάγκες του ατόμου (Padro, 2004, Φιλιππουπολίτη, 2015:31-32).

Η συγκεκριμένη θεωρία μάθησης συναντάται σε μουσεία τα οποία προκρίνουν τη διάλεξη και το κείμενο (The Systematic museum) και σε μουσεία, τα οποία βασίζονται στη συμπεριφορική μάθηση (The Orderly museum).

Και στα δύο είδη μουσείων προωθείται η παθητική διαδικασία μάθησης. Το μουσείο επικεντρώνεται στο αντικείμενο μάθησης: το άτομο, απλά, συσσωρεύει και αποθηκεύει πληροφορίες, τις ταξινομεί και σταδιακά αυξάνεται η γνώση του. Πρόκειται για μια σωρευτική μαθησιακή διαδικασία με ποσοτικό χαρακτήρα. Επιπλέον, ο επισκέπτης αντιμετωπίζεται ως *tabula rasa*, ο οποίος μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη πληροφοριών, ενώ αποκλείεται η ενεργή του συμμετοχή. Τα μουσεία αυτά, επίσης, αντιμετωπίζουν τους επισκέπτες ως μια ενιαία ομάδα, με τις ίδιες ανάγκες, ενδιαφέροντα και εμπειρίες. Από πλευράς μουσείου δίνεται έμφαση στη μεθοδολογία και όχι στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των επισκεπτών (Φιλιππουπολίτη, 2015:32). Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζει ένα διδακτικό μουσείο, είναι αντιληπτικές ερωτήσεις και ερωτήσεις που σχετίζονται με τις γνώσεις και τις εμπειρίες του εκπαιδευτή (Padro, 2004:2).

Ειδικότερα, το διδακτικό μουσείο του οποίου το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διέπεται από διδακτισμό, προβάλλει το δικό του ορισμό για τον κόσμο, χωρίς να αφήνει περιθώριο στους επισκέπτες για ερμηνεία και κριτική προσέγγιση των εκθεμάτων. Η αλληλεπίδραση μεταξύ κοινού-αντικειμένων ή ακόμα και μεταξύ άλλων επισκεπτών εκλείπει. Το διδακτικό μουσείο είναι υπέρμαχο της ρεαλιστικής προσέγγισης για την κατάκτηση της γνώσης και σε αυτό οι επισκέπτες αποκτούν τη μια και μοναδική αλήθεια και γνώση, χωρίς να διατυπώνουν τη δική τους κρίση ή

ερμηνεία. Ταυτόχρονα, στην έκθεση των αντικειμένων ακολουθείται η γραμμικότητα του χρόνου. Ωστόσο, η διάρθρωση των εκθέσεων με λογική σειρά, με καθορισμένη αρχή, μέση και τέλος, μπορεί να λεχθεί ότι συμβάλλει πρακτικά στον προσανατολισμό των ατόμων μέσα στο μουσειακό χώρο, αλλά και εννοιολογικά, καθώς, τους επιτρέπει να εστιάσουν σε αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν (Φιλιππουπολίτη, 2015:32).

Από την άλλη πλευρά, στο μουσείο το οποίο ακολουθεί τη συμπεριφορική μάθηση, πραγματοποιούνται πολλαπλές ερμηνείες της πραγματικότητας για την κατάκτηση της γνώσης, ενώ η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την επανάληψη και επιβράβευση των σωστών απαντήσεων του ατόμου. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου, με έμφαση στο συμπεριφορισμό, ακολουθούν την αρχή «ερέθισμα-αντίδραση». Ορισμένες δραστηριότητες τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η ανάγκη ο επισκέπτης να διαλέξει τη σωστή απάντηση για να συνεχίσει το παιχνίδι. Έτσι, σε ένα τέτοιο μουσείο στόχος είναι η παραγωγή προκαθορισμένων συμπεριφορών από τους επισκέπτες (Φιλιππουπολίτη, 2015:32).

Από παιδαγωγικής άποψης εξάγεται το συμπέρασμα ότι τα μουσεία τα οποία έχουν υιοθετήσει τη θεωρία του διδακτισμού, επιτρέπουν στα παιδιά να παρακολουθήσουν τις εκθέσεις τους με συγκεκριμένη σειρά και όχι απόλυτη ελευθερία. Ακόμη, στο μουσειακό χώρο συναντώνται διδακτικά μέσα (πινακίδες), οι οποίες παρέχουν έτοιμες πληροφορίες για το τι πρέπει να μάθει ο επισκέπτης χωρίς να του δίνεται η δυνατότητα να σκεφτεί και να προβληματιστεί. Τέλος, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται, συνδέονται με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποθαρρύνοντας, επομένως, την αυτενέργεια και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών (Padro, 2004:2).

Αντίθετα, στον αντίποδα υπάρχουν οι βιωματικές θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες, το άτομο οικοδομεί μόνο του τη γνώση σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τις προηγούμενες εμπειρίες του. Συγκεκριμένα, στις βιωματικές θεωρίες μάθησης εντάσσονται η ανακαλυπτική θεωρία μάθησης και ο κονστрукτιβισμός.

Ειδικότερα, κατά την ανακαλυπτική θεωρία μάθησης, η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια ενεργή διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα αλληλεπιδρούν με το αντικείμενο μάθησης και υπόκεινται σε αλλαγές, καθώς όσο μαθαίνουν αλλάζει ο τρόπος σκέψης τους. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αξιοποιούνται σε ένα τέτοιο πλαίσιο μάθησης είναι το παιχνίδι ρόλων, η μαιευτική μέθοδος, η έρευνα, η

σύγκριση και ανάλυση. Μέσω αυτών των δραστηριοτήτων αποτρέπεται η απλή μετάδοση γνώσεων· αντίθετα, το άτομο επιστρατεύει όλες τις αισθήσεις του, ανακαλύπτει τη νέα γνώση μέσω της διερεύνησης και οικοδομεί τη νέα με ενεργό τρόπο (Padro, 2004). Βασικός εκφραστής της ανακαλυπτικής μάθησης είναι ο J. Bruner.

Στην ανακαλυπτική θεωρία μάθησης στηρίζεται το *ανακαλυπτικό μουσείο* (*The Discovery museum*). Σε αυτό τον τύπο μουσείου η γνώση υπάρχει ανεξάρτητα από το άτομο κι, έτσι, το άτομο οδηγείται σε συγκεκριμένες αλήθειες. Σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία προκρίνεται η ενεργητική συμμετοχή των ατόμων. Προτείνεται, λοιπόν, η ενεργή οικοδόμηση της γνώσης και ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει μόνος του τη νέα γνώση μέσω της διερεύνησης και ερμηνείας συγκεκριμένων καταστάσεων. Η μάθηση λειτουργεί με επαγωγικό τρόπο, όπου το άτομο διατυπώνει αρχικά το πρόβλημα και, στη συνέχεια, συλλέγει, επεξεργάζεται και δοκιμάζει πληροφορίες, διατυπώνει και ελέγχει υποθέσεις και εξάγει συμπεράσματα, δηλαδή από το ειδικό μεταβαίνει στο γενικό. Με αυτόν τον ανακαλυπτικό τρόπο το άτομο οξύνει την περιέργειά του. Στο ανακαλυπτικό μουσείο ενθαρρύνεται η εξερεύνηση του μουσειακού χώρου (Φιλίππουπολίτη, 2015:33-34).

Σε αυτόν τον τύπο μουσείου, παράλληλα, αξιοποιείται η θεωρητική θέση του J. Dewey περί μάθησης μέσω της πράξης. Ειδικότερα, είναι δυνατό να εφαρμοστούν δραστηριότητες με τη βοήθεια των διαδραστικών εκθεμάτων, οι οποίες ενεργοποιούν τη σωματική και διανοητική δράση. «*Το διαδραστικό έκθεμα επιτρέπει συνήθως την απτική/χειρωνακτική δράση (hands-on exhibit), αλλά επιδιώκει και τη διανοητική ενεργητικότητα του επισκέπτη (minds-on), χωρίς την παρουσία του οποίου υπάρχει ο κίνδυνος μιας διανοητικής παθητικότητας εκ μέρους του επισκέπτη*» (Φιλίππουπολίτη, 2015). Το διαδραστικό έκθεμα είναι σημαντικό να εστιάζει στην εμπειρία, που προσφέρει στον επισκέπτη, και να απευθύνεται στις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του. Στις δραστηριότητες αυτές τα άτομα καλούνται να εφαρμόσουν μια δραστηριότητα, να συγκεντρώσουν πληροφορίες, να πειραματιστούν, να οδηγηθούν σε συμπεράσματα και να παρατηρήσουν πώς μεταβάλλεται μια κατάσταση ανάλογα με τις δικές τους επιλογές. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές με βάση την ανακάλυψη δεν μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα περιβάλλοντα, καθώς όσοι ενδιαφέρονται ιδιαίτερος για ένα θέμα μπορούν να λειτουργήσουν στο μουσείο χωρίς καθοδήγηση. Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμη η ύπαρξη μιας έμμεσης καθοδήγησης των ατόμων στο



μουσείο, ώστε να συμμετάσχουν σε ανακαλυπτικές δραστηριότητες μέσα στον χώρο του (Φιλίππουπολίτη, 2015:33-34).

Συνεπώς, η ανακαλυπτική θεωρία μάθησης στα μουσεία προσφέρει πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη στους μικρούς επισκέπτες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να περιπλανηθούν ελεύθερα στο μουσειακό χώρο και να μελετήσουν τα αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν. Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες τονώνουν την ενεργητική συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης· ενθαρρύνουν τον προβληματισμό των παιδιών, τη διατύπωση υποθέσεων και ερμηνειών (Padro, 2004:3).

Η δεύτερη θεωρία μάθησης είναι αυτή του κονστρουκτιβισμού, κατά την οποία το άτομο κατασκευάζει τη γνώση βάσει των εμπειριών του και των αλληλεπιδράσεων με το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον. Δίνεται έμφαση στις πρότερες εμπειρίες, γνώσεις και ιδέες του ατόμου, καθώς *«όσο πιο πολλοί δεσμοί αναπτύσσονται στις γνώσεις ενός ατόμου, τόσο πιο ουσιαστική είναι η μάθησή του»* (Αλμαλιώτη, 2007:41-42).

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού βασίζεται τόσο στις ιδέες του J. Piaget και του L. Vygotsky όσο και του J. Dewey. Ο Piaget υποστήριξε ότι οι άνθρωποι δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αξιοποιήσουν τις νέες πληροφορίες, αλλά οικοδομούν τη δική τους γνώση μέσα από την εμπειρία τους. Ο Vygotsky, από την άλλη πλευρά, επεσήμαινε τον καταλυτικό ρόλο των κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων στη μαθησιακή διαδικασία του ατόμου. Το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς μέσω αυτού το άτομο αποκτά εμπειρίες, γνώσεις, αξίες, αντιλήψεις, νοοτροπίες και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του. Παράλληλα, ο ίδιος θεωρούσε ότι τα παιδιά μπορούν να καταφέρουν πολλά, αν συνεργαστούν μεταξύ τους, και, αν δέχονται καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς, κάνοντας λόγο για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (scaffolding). Επιπλέον, τόνιζε ότι η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική, αν οι μαθητές μελετούν ζητήματα τα οποία έχουν σημασία για αυτούς και απεικονίζουν καταστάσεις από την πραγματική ζωή (Δημητριάδης, 2015:95-96).

Η κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης, προκειμένου να εφαρμοστεί, πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Αρχικά, προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή του ατόμου στη διαδικασία της μάθησης. Εκπαιδευτικές διαδικασίες βασιζόμενες σε αυτό το μοντέλο μάθησης κινητοποιούν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τα χέρια τους και τη σκέψη τους, να αλληλεπιδράσουν με τον περιβάλλοντα χώρο, να

αυτενεργήσουν, να πειραματιστούν, να διατυπώσουν υποθέσεις και να καταλήξουν σε συμπεράσματα και εναλλακτικές ερμηνείες. Επιπλέον, η δεύτερη προϋπόθεση είναι τα συμπεράσματα, στα οποία καταλήγει ο επισκέπτης να μην κρίνονται από το βαθμό συμφωνίας τους με μια εξωτερική αλήθεια. Αυτό που ουσιαστικά επιδιώκεται είναι το άτομο να κατανοήσει την παραγόμενη γνώση μέσα από του συσχετισμούς του με τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις του. Υποστηρίζει την προσφορά ισότιμων ευκαιριών μάθησης σε άτομα με διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο και διαφορετικό επίπεδο κατανόησης (Αλμαλιώτη, 2007:42-43).

Στο *κονστρουκτιβιστικό μουσείο (The Constructivist museum)* η έκθεση των αντικειμένων δεν γίνεται γραμμικά, αλλά υπάρχουν διάφορα σημεία από τα οποία ο επισκέπτης μπορεί να ξεκινήσει την περιήγησή του. Ακόμη, δεν προβάλλεται μια και μόνη αλήθεια και γνώση, αλλά, αντίθετα, ο επισκέπτης ενθαρρύνεται να διατυπώσει υποθέσεις και ερμηνείες και να πειραματιστεί. Και σε αυτόν τον τύπο μουσείου μπορούν να εφαρμοστούν δραστηριότητες με τη βοήθεια διαδραστικών εκθεμάτων, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να εμπλακούν σωματικά και πνευματικά στην οικοδόμηση της γνώσης (*hands on - minds on*). Η κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης, επομένως, επιτάσσει την επικέντρωση στον επισκέπτη και όχι στα αντικείμενα (Padro, 2004:4, Φιλίππουπολίτη, 2015:34-35).

Βάσει των παραπάνω, καταλήγουμε ότι ένα μουσείο, που υιοθετεί την κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης, κινητοποιεί τα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να αλληλεπιδράσουν με τα αντικείμενα. Επιπλέον, τα ενθαρρύνει να διατυπώνουν εναλλακτικές ερμηνείες οξύνοντας την κριτική τους σκέψη. Ταυτόχρονα, αυτό το μουσείο ενεργοποιεί τις πρότερες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών, ώστε η γνώση που θα κατασκευάσουν να έχει νόημα για αυτά (Padro, 2004:4).

Μια άλλη θεωρία, η οποία εφαρμόζεται στο πλαίσιο της μουσειοπαιδαγωγικής, είναι αυτή της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner, η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των μαθησιακών διαδικασιών και στη φύση της νοημοσύνης και της μάθησης. Σύμφωνα με τον Gardner δεν αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο γύρω μας μονοδιάστατα· αντίθετα, ο ανθρώπινος νους προσεγγίζει πλουραλιστικά τον κόσμο για να τον κατανοήσει. Στη βάση αυτή έχει διακρίνει οκτώ τύπους νοημοσύνης:

- *Γλωσσική ή λεκτική ή γλωσσολογική*: η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται αποτελεσματικά τον προφορικό και γραπτό λόγο.

- *Λογική – μαθηματική*: η ικανότητα του ατόμου για λογική και αφηρημένη σκέψη.
- *Μουσική – ρυθμική*: η ικανότητα του ατόμου για κατανόηση μουσικών συνθέσεων και απόδοση μουσικών έργων.
- *Οπτική – χωρική*: η ικανότητα του ατόμου να προσλαμβάνει χωρικές, σχηματικές ή χρωματικές πληροφορίες και να τις αποδίδει μέσω αρχιτεκτονικών ή εικαστικών συνθέσεων.
- *Κινησθητική ή σωματική - αισθησιοκινητική*: η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα του ή μέλη του για να εκφράσει ιδέες ή για να κατασκευάσει αντικείμενα.
- *Ενδοπροσωπική ή ενδοατομική*: η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει τα συναισθήματα και τις ικανότητές του και να προβαίνει σε μεταγνωστικό έλεγχο αυτών.
- *Διαπροσωπική*: η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις διαθέσεις και τις προθέσεις των άλλων.
- *Νατουραλιστική*: η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται το γεωφυσικό χώρο και να δείχνει ευαισθησία στα φυσικά φαινόμενα (Φιλιππουπολίτη, 2015:37).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πρόσφατα στα είδη νοημοσύνης προστέθηκε και η υπαρξιακή, η οποία αφορά την ικανότητα στοχασμού σε υπαρξιακά ζητήματα, όπως η ζωή και ο θάνατος (Φιλιππουπολίτη, 2015:37-38).

Οι νοημοσύνες υπάρχουν σε κάθε άτομο σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικό συνδυασμό. Πολλές φορές οι μουσειοπαιδαγωγοί σχεδιάζουν εκπαιδευτικά προγράμματα βάσει της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, ώστε να διασφαλιστεί η ετερότητα των επισκεπτών και το μουσείο να ικανοποιήσει όλες τις περιπτώσεις και όλα τα είδη νοημοσύνης των επισκεπτών και να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους. Για παράδειγμα, για τη γλωσσική νοημοσύνη σχεδιάζονται φύλλα εργασίας με σταυρόλεξα ή αντιστοιχίσεις και για τη μουσική οργανώνονται δραστηριότητες με το παίξιμο μουσικών οργάνων (Φιλιππουπολίτη, 2015:38).

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικές θεωρίες, που εφαρμόζουν τα μουσεία στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα συσχετίζονται όχι μόνο με τον εκπαιδευτικό, αλλά και τον επικοινωνιακό ρόλο του μουσείου (Κανάρη, 2008:11).

Τα μουσεία προκειμένου να καταρρίψουν την εικόνα τους ως μαυσωλεία γνώσης επιχειρούν μέσω συγκεκριμένων πρακτικών να απευθυνθούν σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα. Συγκεκριμένα, πέρα από τη συλλογή και συντήρηση των εκθεμάτων, τα μουσεία προχωρούν στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε κινητές εκθέσεις και διαλέξεις, ώστε να συντελεστεί το «άνοιγμα» στο ευρύτερο κοινό, σε επισκέπτες και σε ιδρύματα ή φορείς, και η πραγμάτωση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού του ρόλου (Γκαζή, 1999: 39-46, Οικονόμου, 2003: 75-77).

Οι παραπάνω πρακτικές των μουσείων αποτελούν μορφές εξωτερικής επικοινωνίας του. Στους κόλπους της εξωτερικής επικοινωνίας του μουσείου εντάσσονται η άμεση και η έμμεση επικοινωνία. Η άμεση επικοινωνία αναφέρεται στην επικοινωνία του κοινού με το προσωπικό του μουσείου και η έμμεση είναι το κτίριο, ο τρόπος παρουσίασης των εκθεμάτων, το πωλητήριο, καθώς και το έντυπο υλικό (Κανάρη, 2008:12, Νικονάνου, 2009:95).

Τα μοντέλα επικοινωνίας που μπορούν να αναπτύξουν τα μουσεία, είναι είτε το γραμμικό (transmission model) είτε το πολιτισμικό (cultural model). Στην πρώτη περίπτωση ο επισκέπτης μετατρέπεται σε παθητικό δέκτη πληροφοριών και ο επιμελητής του μουσείου κατέχει κεντρικό ρόλο, καθώς διαλέγει το περιεχόμενο σύμφωνα με τη δική του οπτική γωνία και όχι βάσει των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων των επισκεπτών. Από την άλλη πλευρά, στο πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας, που είναι κυρίαρχο σήμερα, οι επισκέπτες καλούνται να διαμορφώσουν τα δικά τους νοήματα με ενεργητικό τρόπο και βάσει των πρότερων εμπειριών τους (Νικονάνου & Κασβίκης, 2008:15, Οικονόμου, 2003:82-83).

### ***1.3.3. Πώς επιτυγχάνεται η Μάθηση σε Μουσεία, Μνημεία και Ιστορικούς Χώρους;***

Η εκπαίδευση ορίζεται ως η καλλιέργεια των νοητικών, ψυχικών και σωματικών δυνατοτήτων του ατόμου η οποία συντελείται στα πλαίσια ενός οργανωμένου και προκαθορισμένου συστήματος, του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας (Πυργιωτάκης, 1999). Η μάθηση σχετίζεται με αλλαγή στη συμπεριφορά του ατόμου, η οποία εντοπίζεται στο επίπεδο των γνώσεων, των στάσεων και των αντιλήψεων. Ωστόσο, η εκπαίδευση δεν επιτελείται αποκλειστικά στα πλαίσια του θεσμοθετημένου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά, αντίθετα, αποτελεί μια δια βίου

διαδικασία, η οποία συντελείται μέσω διάφορων τρόπων και μέσων, για να κατανοηθεί ο κόσμος (Παγγέ, 2005:1).

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις τρόπους εκπαίδευσης: α) την *τυπική (formal learning)*, β) τη *μη-τυπική (non-formal learning)* και γ) την *άτυπη (informal learning)*. Η *τυπική εκπαίδευση (formal learning)* πρόκειται για το θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο περιλαμβάνει τόσο την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και το Πανεπιστήμιο. Σχετίζεται, συνεπώς, με τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές, αλλά και με συγκεκριμένα προγράμματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Παγγέ, 2005:2-3). Η τυπική εκπαίδευση, λοιπόν, έχει συνήθως υποχρεωτικό χαρακτήρα, είναι ιεραρχικά δομημένη, αξιολογεί και παρέχει πιστοποιήσεις στους εκπαιδευόμενους. Παράλληλα, πραγματοποιείται μέσα σε σχολική αίθουσα, επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και παραγκωνίζει την κοινωνική μάθηση (Wellington, 1990:248).

Η *μη-τυπική εκπαίδευση (non-formal learning)* ορίζεται ως μια οργανωμένη και συστηματική εκπαιδευτική διαδικασία η οποία είναι ανεξάρτητη της τυπικής εκπαίδευσης. Πραγματοποιείται σε ιδρύματα ή οργανισμούς και υλοποιεί προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού (Παγγέ, 2005:3-4, Eshach, 2007:173). Δεν έχει συνήθως υποχρεωτικό χαρακτήρα, η διάρκειά της είναι μικρή, ενώ και σε αυτή την περίπτωση, πρωταρχικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού (Eshach, 2007:173). Συγκεκριμένα, η επίσκεψη των μαθητών σε ένα μουσείο ανήκει στη μη-τυπική εκπαίδευση. Σε αυτή την περίπτωση οι επισκέψεις αποτελούν οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες αξιοποιείται κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Με αυτόν τον τρόπο, αναμφίβολα, επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός της τυπικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών διαδικασιών, που ακολουθούνται στο σχολείο δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την υλική διάσταση της πολιτιστικής κληρονομιάς (Νικοκάνου & Κασβίκης, 2008:12-13).

Από την άλλη πλευρά, ως *άτυπη εκπαίδευση (informal learning)* καλείται η δια βίου διαδικασία κατά την οποία το άτομο αποκτά γνώσεις και διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις, εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου. Οι μαθησιακές αυτές διαδικασίες μπορούν να επιτευχθούν στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Πυργιωτάκης, 1999). Η άτυπη εκπαίδευση δεν έχει καθόλου υποχρεωτικό χαρακτήρα, καθώς βασίζεται στην ελεύθερη βούληση του ατόμου. Δεν είναι οργανωμένη και ιεραρχικά δομημένη, δεν

αξιολογεί και ούτε παρέχει πιστοποιήσεις. Πραγματοποιείται σε χώρους εκτός του σχολείου και πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζει ο μαθητής και όχι ο εκπαιδευτικός (Wellington, 1990:248).

Αξίζει να σημειωθεί ότι άτυπη εκπαίδευση μπορεί να υπάρξει και μέσα στις αίθουσες των σχολείων, αλλά σε αυτή την περίπτωση γίνεται εκτός των πλαισίων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Στη βάση αυτή η άτυπη εκπαίδευση πραγματοποιείται ανεξάρτητα και κάποιες φορές ενάντια στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Schugurensky, 2000:2). Πρόκειται προφανώς για το λεγόμενο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα το οποίο αφορά όλες τις ανεπίσημες-διδασκτικές ή μη- επιδράσεις, που συντελούνται στην τάξη ή στο σχολείο γενικότερα. Σχετίζεται, συνεπώς, με τις γνώσεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις που αποκτούν οι μαθητές μέσω των ανεπίσημων εκπαιδευτικών διαδικασιών (Πυργιωτάκης, 1999).

Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι η μάθηση στο σχολείο αφορά την τυπική εκπαίδευση, ενώ η εκπαίδευση εκτός σχολείου την άτυπη. Ωστόσο, στη βιβλιογραφία οι απόψεις δίστανται σχετικά με το αν είναι σωστή μια τέτοια διάκριση. Όπως σημειώνει ο Eshach (2007:173), η διάκριση μεταξύ των τριών τύπων εκπαίδευσης θα ήταν πιο επιτυχημένη, αν δεν λαμβάναμε υπόψη μόνο τις φυσικές διαφορές (μέσα ή έξω από το σχολείο) και συμπεριλαμβάναμε και παράγοντες, όπως τα κίνητρα, το κοινωνικό πλαίσιο, τα ενδιαφέροντα και την αξιολόγηση (Hofstein & Rosenfeld, 1996).

Μάθηση μπορεί να επιτελεστεί, όπως προαναφέρθηκε, και στα μουσεία. Πώς όμως επιτυγχάνεται η μάθηση στα μουσεία; Η κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης στα μουσεία προϋποθέτει αρχικά την αναφορά στους παράγοντες οι οποίοι την επηρεάζουν.

Οι Falk & Dierking στο βιβλίο τους «Museum experience», έκαναν λόγο για το μοντέλο της αλληλεπιδραστικής εμπειρίας (Interactive Experience Model). Ειδικότερα, στο έργο τους επισημαίνουν τη σημασία του φυσικού, κοινωνικού και προσωπικού πλαισίου για τη μάθηση στο μουσείο. Το προσωπικό, κοινωνικό και φυσικό πλαίσιο αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν τη φύση και τα αποτελέσματα μιας μουσειακής επίσκεψης (Rennie & Johnston, 2004:4-5).

Το προσωπικό πλαίσιο περιλαμβάνει τις προηγούμενες εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα του επισκέπτη· το κοινωνικό πλαίσιο αφορά τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρά ο επισκέπτης, καθώς και τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά

που συνδέονται με τα εκθέματα· το φυσικό πλαίσιο σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος του μουσείου, όπως την αρχιτεκτονική του ή τα εκθέματα (Rennie & Johnston, 2004:6-7). Σε νεότερη έρευνά τους οι Falk και Dierking ανέπτυξαν το συγκεκριμένο μοντέλο και έκαναν λόγο για ορισμένους παράγοντες, τους οποίους πρέπει να λάβουμε υπόψη για να κατανοήσουμε τη μαθησιακή εμπειρία στο μουσείο (Κανάρη, 2008:17-18).

Συγκεκριμένα, λοιπόν, συνοψίζοντας τις θέσεις των Falk και Dierking, οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη διαδικασία της μάθησης είναι οι εξής:

- Προηγούμενη γνώση και εμπειρία. Η οικοδόμηση της νέας γνώσης επιτυγχάνεται, όταν το άτομο στηριζόμενο στις προηγούμενες εμπειρίες, προσθέτει νέες πληροφορίες· οι εμπειρίες αυτές μπορεί να είναι γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές ή πολιτιστικές (Rennie & Johnston, 2004:6). Συνεπώς, αντιλαμβανόμαστε ότι οι προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών θα επηρεάσουν τη μαθησιακή τους εμπειρία στο μουσείο (Αλμαλιώτη, 2007:45).
- Κινητοποίηση ενδιαφέροντος. Στον χώρο ενός μουσείου εκτίθενται πολλά και διαφορετικά αντικείμενα, όμως λίγα είναι εκείνα, τα οποία θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον ενός ατόμου και θα το κινητοποιήσουν για μάθηση. Τα ενδιαφέροντα ενός ατόμου διαμορφώνονται σε συνάρτηση με τις προηγούμενες εμπειρίες του και τα συναισθήματά του. Εξάγεται το συμπέρασμα, λοιπόν, ότι το ενδιαφέρον και η προηγούμενη γνώση ή εμπειρία για ένα αντικείμενο ή μια ιδέα αποτελούν παράγοντες οι οποίοι συντελούν αποφασιστικά στη μαθησιακή διαδικασία (Αλμαλιώτη, 2007:45-46). Όπως περιγράφουν οι Rennie & Johnston (2004:7), η εκούσια επίσκεψη σε ένα μουσείο διαφέρει από μια ακούσια, η οποία συνήθως είναι σχολική. Όταν με τη θέλησή του ένα άτομο επισκέπτεται ένα μουσείο, σημαίνει ότι η πράξη αυτή συναρτάται με τα εσωτερικά του κίνητρα και τα ενδιαφέροντά του· απολαμβάνει την επίσκεψη και κάνει αυτό που τον ενδιαφέρει. Από την άλλη πλευρά, όταν η επίσκεψη σε ένα μουσείο οργανώνεται από άλλους, για παράδειγμα από το σχολείο, και δεν συνδέεται με τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους, τότε οι προσδοκίες για την επίσκεψη, αλλά και οι εμπειρίες τους είναι διαφορετικές. Οι σχολικές επισκέψεις έχουν συνήθως μια επιβαλλόμενη δομή, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές θα πρέπει να συμπληρώσουν φύλλα εργασίας ή να παρακολουθήσουν τον ξεναγό (Jensen, 1999:270).

- Πολιτιστικό υπόβαθρο. Όπως προαναφέρθηκε, η μάθηση είναι μια προσωπική διαδικασία, καθώς το κάθε άτομο μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο. Το πολιτιστικό υπόβαθρο διαφέρει από άτομο σε άτομο, καθώς ο καθένας μας γαλουχείται με διαφορετικές ιδέες και αξίες κι, έτσι, ο κάθε ένας ξεχωριστά αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο τον κόσμο (Αλμαλιώτη, 2007:46).
- Κοινωνική διάσταση της μάθησης. Η μάθηση, αναμφισβήτητα, επηρεάζεται από την κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τη συναναστροφή τους με άλλους. Έτσι, ο χώρος του μουσείου έχοντας κοινωνικό χαρακτήρα προωθεί τη μάθηση (Αλμαλιώτη, 2007:46). Μάλιστα, σε μελέτη υπογραμμίζεται ότι η μάθηση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο, καθώς στην καθημερινότητά μας αλληλεπιδρούμε με άλλα άτομα και δεχόμαστε επιρροές ο ένας από τον άλλον ανταλλάσσοντας πληροφορίες, θέτοντας ερωτήσεις και θέτοντας υπό αμφισβήτηση διάφορα ζητήματα (Rennie & Johnston, 2004:5).
- Σχεδιασμός και παρουσίαση. Οι εκθέσεις, οι ξεναγήσεις, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και άλλες δραστηριότητες που οργανώνει το μουσείο επηρεάζουν τη μάθηση των επισκεπτών του (Αλμαλιώτη, 2007:46).
- Φυσικά χαρακτηριστικά του χώρου. Τα φυσικά χαρακτηριστικά του μουσείου, όπως η αρχιτεκτονική του, ο φωτισμός, οι ήχοι αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη διάθεση για μάθηση. Το περιβάλλον του μουσείου, επομένως, πρέπει να είναι φιλικό και ελκυστικό προς τον επισκέπτη προκειμένου ο ίδιος να αισθάνεται άνετα και να έχει διάθεση να μάθει (Rennie & Johnston, 2004:6).

Επομένως, γίνεται κατανοητός ο πολύπλοκος και πολυσύνθετος χαρακτήρας της μουσειακής εμπειρίας και της μάθησης. Παράλληλα, διαφαίνεται ότι δεν δίνεται έμφαση μόνο σε γνωστικούς στόχους αλλά και σε κοινωνικούς και συναισθηματικούς. Παρατηρείται, επίσης, ότι αν μια επίσκεψη σε μουσείο δεν σχεδιαστεί προσεκτικά λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες, είναι αναπόφευκτο ότι θα αποτελέσει μια αρνητική εμπειρία (Κανάρη, 2008:18).

Αναμφίβολα, μάθηση είναι μια προσωπική και ατομική διαδικασία, καθώς ο καθένας μας μαθαίνει με το δικό του μοναδικό τρόπο (Παγγέ, 2005:1). Η μάθηση παρ' όλα αυτά προϋποθέτει νοητική, φυσική και κοινωνική δραστηριότητα, ενώ οι προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου συμβάλλουν σημαντικά στην οικοδόμηση της νέας γνώσης (Rennie & Johnston, 2004:6). Ειδικότερα, η διαδικασία της μάθησης



αρχίζει από την κινητοποίηση του ατόμου (stimulation), δηλαδή από μια καινούρια ιδέα ή πληροφορία. Στη συνέχεια, αυτή η νέα ιδέα θα πρέπει να κατανοηθεί και να δοκιμαστεί στην πράξη, ώστε το άτομο να την κατανοήσει, να την υιοθετήσει και, τελικά, να την εντάξει στο γνωστικό του πεδίο. Στη συγκεκριμένη διαδικασία είναι καθοριστική η συμβολή των προηγούμενων εμπειριών του ατόμου, καθώς μέσω αυτών αντιλαμβάνεται τις νέες εμπειρίες (Αλμαλιώτη, 2007:45).

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, η μάθηση συντελείται, όταν ο επισκέπτης ανακαλεί στη μνήμη του προηγούμενες πληροφορίες ή εμπειρίες, κι έτσι είναι σε θέση να κατασκευάσει νέα νοήματα ή νέες στάσεις και αντιλήψεις. Ουσιαστικά, η μάθηση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο μετασχηματίζει τις γνώσεις του, καθώς λαμβάνει νέες πληροφορίες ή κατά την πιαζετιανή θεωρία αφομοιώνει τις προηγούμενες γνώσεις σε νέα δεδομένα (Jensen, 1999:269). Αυτό το γεγονός προφανώς δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί άμεσα, καθώς η γνώση είναι μια αλλαγή και οι αλλαγές δεν είναι στιγμιαίες· απαιτείται χρόνος για να γίνουν αντιληπτές. Η μάθηση που κατέχουμε εδράζεται σε προηγούμενες εμπειρίες μας και αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα μάθηση. Στη βάση αυτή εφόσον ο χαρακτήρας της μάθησης είναι συνεχής, τα αποτελέσματα μιας μουσειακής επίσκεψης μπορεί να εμφανιστούν αργότερα. Μάλιστα, προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι επιδράσεις μιας μουσειακής επίσκεψης, απαιτείται χρόνος, για να βρεθεί συνάφεια και να μεταφερθεί η μάθηση από το πλαίσιο του μουσείου σε άλλο πλαίσιο στην καθημερινότητα του επισκέπτη (Rennie & Johnston, 2004:7-8).

Θεωρητικές αφετηρίες των απόψεων για τη διαδικασία της μάθησης στο μουσείο φαίνεται ότι αποτελούν οι θεωρίες του L. Vygotsky και των Lave & Wegner. Οι τελευταίοι αναφέρθηκαν στην *πλαισιοθετημένη, εγκαθιδρυμένη ή εμπλαισιωμένη μάθηση (situated learning)*. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία, η μάθηση λαμβάνει χώρα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, την κοινότητα (εν προκειμένω, το μουσείο) και συνδέεται με την ενεργή συμμετοχή του ατόμου. Η μάθηση, λοιπόν, θα λέγαμε ότι σχετίζεται με τη δράση (Rennie & Johnston, 2004:5).

Κατά τη συγκεκριμένη θεωρία μάθησης, η γνώση υπάρχει σε διάφορες μορφές εμπειρίας, οι οποίες προκύπτουν από συγκεκριμένες περιστάσεις, και κατανέμεται μεταξύ ανθρώπων, των δραστηριοτήτων τους, των βιβλίων, των έργων τέχνης, χωρίς να είναι ατομικό χαρακτηριστικό. Η θεωρία αυτή προκρίνει τη συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής, ώστε να συντελεστεί η μάθηση. Η συμμετοχή είναι μια πολύπλοκη ατομική ή κοινωνική διαδικασία και περιλαμβάνει

δραστηριότητες, όπως την ομιλία, την πράξη, τη σκέψη, την αίσθηση, τη συζήτηση. Έτσι, η συμμετοχή στις πρακτικές της επίσκεψης σε ένα μουσείο, για παράδειγμα, δημιουργεί μια σειρά εμπειριών, οι οποίες αναφέρονται σε διάφορες καταστάσεις. Η γνώση, λοιπόν, προϋποθέτει τη συμμετοχή του ατόμου και προκύπτει, όταν από το σύνολο των εμπειριών του, επιλέγει τις πιο κατάλληλες ανάλογα με τις καταστάσεις, που αντιμετωπίζει (Lave & Wenger, 2005). Επιπλέον, οι Brown, Collins & Duguit υποστήριξαν ότι η μάθηση εξαρτάται από τις καταστάσεις στις οποίες λαμβάνει χώρα, γι' αυτό η αξιοποίηση των αυθεντικών πλαισίων των καθημερινών πρακτικών είναι πιο αποτελεσματική από τις συνήθειες σχολικές πρακτικές. Στη βάση αυτή γίνεται κατανοητό ότι η εκπαίδευση που πραγματοποιείται στο σχολικό πλαίσιο θα ενισχυθεί από τη μάθηση εκτός του σχολείου. Συμπληρωματικά, η μάθηση τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής οικοδόμησης της γνώσης (Rennie & Johnston, 2004:5).

Επιπλέον, η θεωρία της εγκαθιδρυμένης μάθησης συνδέεται με τη θεωρία του John Dewey. Ο ίδιος ήταν υπέρμαχος της εμπειρικής εκπαίδευσης, της σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία, ενώ αμφισβητούσε την αποτελεσματικότητα της τυπικής μάθησης, η οποία, απλά, στοχεύει στην μετάδοση έτοιμης γνώσης. Υποστήριξε τη σημασία της δράσης, της εμπειρίας, της προσωπικής δοκιμής και επαφής στη διαδικασία της μάθησης, αφού με αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνεται η επιθυμία για επιπλέον μάθηση και προωθείται η ανάπτυξη της αυτόνομης σκέψης (Νικονάνου, 2009:45-46).

Όπως προαναφέρθηκε, οι παραπάνω θεωρητικές θέσεις για τη μάθηση έχουν ως αφετηρία και την θεωρία του Vygotsky. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Vygotsky, η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια, όπως η γλώσσα, οι αντιλήψεις, και προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση και συνεργασία του ατόμου με άλλα άτομα μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων (Elliot κ.ά., 2008).

#### **1.3.4. Μάθηση μέσω των Αντικειμένων**

Είναι γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί στο σύνολό του ένα λογοκεντρικό και εσωστρεφή χώρο. Οι μαθητικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα παραγκωνίζονται, δίνεται έμφαση στην έγκαιρη διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, στις εξετάσεις και

στους βαθμούς. Κυριαρχεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, ο μαθητής είναι παθητικός δέκτης των μεταδιδόμενων γνώσεων, καθώς εκλείπουν καινοτόμες και βιωματικές δραστηριότητες. Αναφορικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας, κυριαρχεί το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, το οποίο είναι ιδεολογικά φορτισμένο και εξαρτώμενο από το εκάστοτε Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μπορεί ορισμένοι εκπαιδευτικοί να έχουν την θέληση να ανατρέψουν αυτή την κατάσταση, ωστόσο πιθανότατα διάφορα εμπόδια δυσχεραίνουν την προσπάθειά τους, όπως η έλλειψη κατάρτισης.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι μια τέτοια συντηρητική διδακτική διαδικασία επικεντρώνεται υπέρμετρα στην ανάπτυξη του γνωστικού τομέα των παιδιών, αποθαρρύνοντας την ολόπλευρη ανάπτυξή τους· αδιαφορεί για την ανάπτυξη του συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα της προσωπικότητας των παιδιών. Το παιδί αντιλαμβάνεται το σχολείο αποκομμένο από τον πραγματικό κόσμο και δεν του προκαλεί κανένα ενδιαφέρον και περιέργεια (Μωραΐτου, 2003:15-16). Αντίθετα, οι φιλοσοφικές και παιδαγωγικές ιδέες του Διαφωτισμού και το κίνημα της προοδευτικής παιδαγωγικής εξαίρουν τη σημασία της πράξης στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθητές θα πρέπει να ενεργήσουν και να αντιμετωπίσουν στην πράξη αυτό, που διδάσκονται, προκειμένου να μάθουν. Ταυτόχρονα, μέσω της πρακτικής γνώσης προωθείται η ανάπτυξη των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών, της κριτικής σκέψης και της αυτόνομης δράσης. Στο πλαίσιο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι διαμεσολαβητικός (Νικονάνου, 2009:49).

Ο J. Dewey υπήρξε βασικός εκφραστής του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης και υπέρμαχος της βιωματικής μάθησης. Πίστευε ότι *«κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία»* και παραφράζοντας το απόφθεγμα του Λίνκολν υποστήριξε ότι η εκπαίδευση είναι *«απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας»* (Δεδούλη, 2001:146), ενώ, παράλληλα, διακήρυττε τη σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα (Νικονάνου, 2009:45).

Αναμφίβολα, το μουσείο με τα αντικείμενα που εκθέτει μπορεί να λειτουργήσει υπέρ της βιωματικής μάθησης.

Ως αντικείμενα νοούνται τα φυσικά ή τεχνητά δημιουργήματα που ανήκουν στον υλικό πολιτισμό του ανθρώπου και επιδέχονται πολλαπλές νοηματοδοτήσεις με βάση ιστορικά, κοινωνικά, πολιτισμικά κριτήρια και αξίες (Νάκου, 2001: 23-25). Μέσω της μελέτης των μουσειακών αντικειμένων οι μαθητές αξιοποιούν όλες τις αισθήσεις τους και μέσω της εμπειρίας αντλούν πολλές πληροφορίες από τα

αντικείμενα χωρίς να γίνονται παθητικοί δέκτες. Αντίθετα, συμμετέχουν ενεργά και αυτενεργούν παρατηρώντας, περιγράφοντας, ταξινομώντας, συγκρίνοντας, διατυπώνοντας υποθέσεις για τα αντικείμενα. Μέσω αυτής της διαδικασίας συγκεντρώνουν στοιχεία για το αντικείμενο σχετικά με την ιστορία του, τον τόπο που βρέθηκε ή κατασκευάστηκε, την αισθητική και την οικονομία της εποχής που κατασκευάστηκε. Με αυτό τον τρόπο προκαλείται το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών, εφόσον κινητοποιείται η περιέργεια, η φαντασία και η εξερευνητική τους διάθεση (Μωραΐτου, 2003:13).

Οι μαθητές προσεγγίζουν δημιουργικά και διερευνητικά τα αντικείμενα του μουσείου και δεν περιορίζονται σε μια απλή παρατήρησή τους, όπως συμβαίνει συνήθως στις ξεναγήσεις. Έτσι, δεν θα αντιμετωπίσουν απλά τα αντικείμενα αποκομμένα από το κοινωνικό πλαίσιο, αλλά μέσω αυτών και με κατάλληλες ερωτήσεις θα αντλήσουν πληροφορίες για τη ζωή των ανθρώπων μιας άλλης εποχής, για τις αντιλήψεις τους, τις συνήθειές τους και θα ανακαλύψουν πολλά στοιχεία για τη ζωή τους. Οι μαθητές, συνεπώς, μετατρέπονται σε μικρούς ερευνητές, οι οποίοι με δημιουργικό τρόπο κατανοούν το παρελθόν και τους ανθρώπους του παρελθόντος. Επιπλέον, οικοδομούν κριτικά τη γνώση, μαθαίνουν να ερμηνεύουν και να αμφισβητούν. Με αυτά τα εφόδια γίνονται πολίτες, οι οποίοι είναι σε θέση να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο, το παρελθόν και το παρόν (Μωραΐτου, 2003:15). Το μουσείο, κατ' αυτόν τον τρόπο μετατρέπεται σε χώρο μάθησης, διασκέδασης και δημιουργίας.

Η αξιοποίηση των αντικειμένων στη μαθησιακή διαδικασία-ως προς τις αναπτυξιακές δεξιότητες των μαθητών- συντελεί στην καλλιέργεια της παρατήρησης, της μελέτης, της υπόθεσης, της διατύπωσης υποθέσεων, του υπολογισμού, της πρόβλεψης, της καταλογογράφησης, του σχεδιασμού, της παρουσίασης, της άσκησης κριτικής. Ταυτόχρονα, αναφορικά με τις γνώσεις που θα αποκομίσουν οι μαθητές, μέσα από την ενασχόλησή τους με τα αντικείμενα είναι: η ανάπτυξη του λεξιλογίου τους αναφορικά με τα είδη διακόσμησης των αντικειμένων, η γνώση των υλικών που χρησιμοποιούνται, το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται, η φθορά του χρόνου, η νοοτροπία των ανθρώπων εκείνης της εποχής (Durbin et al., 1990:4-5).

Η μάθηση μέσω αντικειμένων αποτελεί μια εκπαιδευτική πρακτική, η οποία αξιοποιείται εδώ και πολλά χρόνια στο χώρο των μουσείων. Είναι εναρμονισμένη με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις οι οποίες επιτάσσουν την ομαδοσυνεργατική

μάθηση και το σεβασμό στην προσωπικότητα και στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου (Μπούνια & Νικονάκου, 2008:77). Αξίζει να σημειωθεί ότι η μάθηση μέσω αντικειμένων είναι μια διδακτική μέθοδος η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο σε τάξεις με μαθητές που δεν έχουν μάθει ακόμη να διαβάζουν και να γράφουν όσο και σε τάξεις με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Durbin et al., 1990:5). Μάλιστα, όπως υποστήριζε ο J. Bruner «[...] κάθε αντικείμενο μπορεί να διδαχτεί αποτελεσματικά σε μια διανοητικά τίμια μορφή σε κάθε παιδί και σε κάθε επίπεδο ανάπτυξης» (Εποικοδομισμός, χ. χ.:96).

Τα αντικείμενα φύσει φέρουν πολλαπλές αξίες: την αξία της υλικότητας, της αυθεντικότητας, την αξία του αντικειμένου ως φορέα πληροφοριών και περιεχομένων και την αισθητική αξία (Μπούνια & Νικονάνου, 2008:77-85).

Η αξία της υλικότητας προσφέρει τη δυνατότητα, ώστε το άτομο μέσω των αισθήσεών του να «επικοινωνήσει» με το παρελθόν και να αντλήσει πληροφορίες για τις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές διαστάσεις του. Η μάθηση με αντικείμενα αποτελεί μια βιωματική μέθοδο, η οποία αξιοποιεί τα αντικείμενα ως εποπτικά μέσα: προϋποθέτει την ανάπτυξη της σκέψης και την επιστράτευση όλων των αισθήσεων: προωθεί, συνεπώς, την πολυαισθητηριακή εμπειρία και την ανακάλυψη της γνώσης, «την επίτευξη γνωστικών στόχων και την ανάπτυξη σύνθετων συλλογισμών» (Κανάρη, 2008, Μπούνια & Νικονάκου, 2008:78-80).

Από την άλλη πλευρά, η αξία της αυθεντικότητας διασφαλίζει τη σύνδεση με το παρελθόν, καθώς μαρτυρά στοιχεία για μακρινές χωροχρονικές πραγματικότητες (Κανάρη, 2008:15-16), αποπνέει και εγγυάται την ειλικρίνεια. Η αυθεντικότητα των αντικειμένων επιτρέπει τη διαμόρφωση συνθηκών αυθεντικής μάθησης. Τα αντικείμενα λειτουργούν ως σύνδεσμοι με το παρελθόν, μετέχουν και στο παρόν και στο παρελθόν και αποτελούν σύμβολα μνήμης. Η μελέτη των αντικειμένων επιτρέπει την ανίχνευση των νοημάτων που φέρουν, και αυτή μπορεί να επιτευχθεί θέτοντας συγκεκριμένες ερωτήσεις προς αυτά (Μπούνια & Νικονάνου, 2008: 80-81). Επιπλέον, τα αυθεντικά αντικείμενα ενταγμένα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο προκαλούν το ενδιαφέρον και τη συγκίνηση των επισκεπτών (Νάκου, 2001:38).

Τα αντικείμενα παρέχουν πολύ σημαντικές πληροφορίες αναφορικά με τις συνήθειες των ανθρώπων του παρελθόντος, την καθημερινή τους ζωή και τις αντιλήψεις τους. Μέσω των αντικειμένων είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε την κουλτούρα άλλων ανθρώπων, αλλά και να ανακαλύψουμε πτυχές της ζωής τους, όταν

μάλιστα δεν έχουν αφήσει γραπτές πηγές, Επιπλέον, τα αντικείμενα ίσως αναδεικνύουν με καλύτερο τρόπο όσα δεν μπορούν να περιγραφούν γραπτά (Durbin et al., 1990:5). Έτσι, τα αντικείμενα ως φορείς πληροφοριών και περιεχομένων διηγούνται ιστορίες και προκειμένου να τις προσεγγίσουμε απαιτείται η παρατήρηση, η περιγραφή, η διατύπωση ερωτήσεων και υποθέσεων, αλλά και η επιστράτευση της φαντασίας. Τα αντικείμενα, συνεπώς, δεν μεταφέρουν μηνύματα· αυτά καθαυτά είναι μηνύματα (Νάκου, 2001:65).

Το χαρακτηριστικό της ιστορικότητας των αντικειμένων αναφέρεται στο γεγονός της συνεχούς αναπλαισίωσής τους, η σύνδεσή τους με το κοινωνικό πλαίσιο του παρελθόντος, από το οποίο προέρχονται, με το κοινωνικό πλαίσιο του παρόντος μέσα στο οποίο το μελετάμε. Από την άλλη πλευρά, η ευρύτητα των αντικειμένων αφορά στους διαφορετικούς μαθησιακούς στόχους, που μπορούν να εξυπηρετήσουν (Κανάρη, 2008: 16, Νάκου, 2001:55 & 93).

Προκειμένου να αντλήσει κανείς πληροφορίες από τα αντικείμενα, είναι σημαντικό να απευθύνει συγκεκριμένες ερωτήσεις σε αυτά. Αρχικά, κατά τη μελέτη του αντικειμένου είναι απαραίτητη η προσεκτική του παρατήρηση. Στη συνέχεια, ενδεικτικές ερωτήσεις, που μπορούν να διατυπωθούν αφορούν στα εξωτερικά του χαρακτηριστικά, το υλικό κατασκευής του, τη χρήση του, τη διακόσμησή του και την αξία του (Durbin et al., 1990:7).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Μουσείο & Ιστορία: Εκπαίδευση, Σκέψη, Μνήμη, Εθνική ταυτότητα**

### **2.1. Ιστορική Εκπαίδευση**

Αναμφίβολα, μέσω του μαθήματος της Ιστορίας, οι μαθητές θα έπρεπε-ιδανικά- να αποκτήσουν όλα εκείνα τα εφόδια τα οποία θα τους επιτρέψουν να προσεγγίζουν κριτικά κάθε προβαλλόμενη γνώση. Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι μαθητές στο ελληνικό σχολείο καλούνται να απομνημονεύσουν άκριτα μακροσκελή και δυσνόητα αφηγήματα και χρονολογίες χωρίς να τα καταλαβαίνουν. Η μύησή τους, δηλαδή, στην ιστορική μεθοδολογία και τους σκοπούς της είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

Όπως υποστηρίζει ο Lee (2006), η ιστορική παιδεία, η οποία καλλιεργείται μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να εστιάζει στη φύση της Ιστορίας ως επιστήμη, στον τρόπο λειτουργίας της, στις επιστημονικές της μεθόδους και στο γιατί μπορεί να είναι χρήσιμη για το παρόν και το μέλλον. Συγκεκριμένα, ο ίδιος προκρίνει την επιστημονική προσέγγιση (*disciplinary approach*) της Ιστορίας στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης (Lee, 1992), καθώς με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μαθαίνουν πώς εργάζονται οι ιστορικοί, τις μεθόδους που αξιοποιούν για τη μελέτη του παρελθόντος και την καταλυτική σημασία της χρήσης και ερμηνείας των πηγών (Νάκου, 2009).

Επιπλέον, η σημασία της επιστημονικής προσέγγισης στην ιστορική εκπαίδευση εδράζεται στο ότι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν την έννοια της αλλαγής, τις διαφορές και τις ομοιότητές μας με τους ανθρώπους άλλων εποχών (Charman κ. ά., 2012). Ταυτόχρονα, οι μαθητές αντιμετωπίζοντας επιστημονικά το παρελθόν, προσεγγίζουν με κριτική ματιά τις αντικρουόμενες ιστορίες -που προβάλλονται κάθε φορά- χωρίς να γίνονται παθητικοί καταναλωτές αυτών (Νάκου, 2009). Καλλιεργείται, επίσης, σε αυτούς η κριτική ιστορική σκέψη και γνώση, καθώς και η ατομική και συλλογική αυτογνωσία σε σχέση τόσο με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους όσο και με τους εθνικούς «άλλους» (Νάκου, 2016).

Όπως προαναφέρθηκε, η ιστορική παιδεία καλλιεργείται στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης. Στη βάση αυτή, λοιπόν, είναι σκόπιμο να διερευνηθεί η έννοια «ιστορική εκπαίδευση» και οι προσεγγίσεις της-παραδοσιακές και σύγχρονες-

ώστε να γίνει αντιληπτό τι είδους ιστορική παιδεία μπορεί να επιτευχθεί σε κάθε περίπτωση. Κατ' αρχήν, η ιστορική εκπαίδευση νοηματοδοτείται: α. ως διαδικασία μάθησης της Ιστορίας, β. ως διδακτική μεθοδολογία της Ιστορίας και γ. ως προς τους χώρους, που πραγματοποιείται (Κουσερή, 2015:47).

### **2.1.1. Η Ιστορική Εκπαίδευση ως διαδικασία μάθησης της Ιστορίας**

Σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις της εκπαίδευσης, επισημαίνεται ότι κατά τη μαθησιακή διαδικασία στο επίκεντρο βρίσκεται το υποκείμενο μάθησης. Όπως δείχνει πλήθος ερευνών, οι μαθητές ερχόμενοι στο σχολείο δεν αποτελούν *tabula rasa*, αλλά, αντίθετα, έχουν ήδη διαμορφώσει και αποκτήσει τις δικές τους αντιλήψεις και γνώσεις στο οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο. Είναι γεγονός ότι αυτές οι «προϋπάρχουσες αντιλήψεις» των μαθητών καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τον κόσμο, ενώ, παράλληλα, μπορεί να συνδιαλέγονται ή να έρχονται σε σύγκρουση με αυτές, που διδάσκονται στο σχολείο. Στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης οι προηγούμενες γνώσεις και αντιλήψεις των μαθητών καλούνται «μικροθεωρίες». Οι «μικροθεωρίες» συνήθως φανερώνουν τον αποσπασματικό και αντιφατικό τρόπο κατανόησης του κόσμου και συνήθως διαμορφώνονται από τα βιβλία, τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο (Κουσερή, 2015:48).

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι μαθητές έχουν αποσπασματική, μερική και μπερδεμένη κατανόηση του παρελθόντος και οι ιστορικές τους γνώσεις αποκτώνται από βιβλία, το σχολείο, τις επισκέψεις σε μουσεία, την οικογένεια, τα ΜΜΕ ή τις ταινίες (Cooper, 1999:159). Συνεπώς, θα λέγαμε ότι οι μαθητές γνωρίζουν κυρίως για εκείνο το παρελθόν που έχουν ακούσει από τα ΜΜΕ ή έχουν συζητήσει με τους γονείς τους ή γνωρίζουν εκείνο το κομμάτι της ιστορίας, το οποίο σχετίζεται με κάποια επίσκεψή τους στο μουσείο χωρίς απαραίτητα να έχουν κατανοήσει όλα όσα άκουσαν ή είδαν.

Είναι λογικό, λοιπόν, ότι οι μαθητές έχουν διαμορφώσει ήδη τις δικές τους αντιλήψεις για το παρελθόν και την ιστορία από εξωσχολικές πηγές. Ταυτόχρονα, η ταυτότητα που διαμορφώνουν τα παιδιά από μικρή ηλικία μέσω εθνικών μύθων, ηρώων, επετείων, σχολικών γιορτών είναι δυνατό να ενθαρρύνει προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις. Στο σημείο αυτό, λοιπόν, είναι σημαντικός ο ρόλος της



εκπαίδευσης, ώστε να προσεγγιστούν κριτικά και να συζητηθούν οι αντιλήψεις, που αποκτούν οι μαθητές μέσω της οικογένειας ή των ΜΜΕ. Στη συνάντηση των εκπαιδευτικών ιστορίας στο Στρασβούργο (1995) (Cooper, 1999:159-160) υποστηρίχθηκε ότι κατά τη διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να επιδιώκεται η γνώση να μεταδίδεται πάνω στις υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο θα αποφευχθεί η απλή μετάδοση γνώσεων και εννοιών, γεγονός το οποίο θεωρούν βαρετό οι μαθητές. Πράγματι, λοιπόν, όταν οι γνώσεις που θα μεταδοθούν λαμβάνουν υπόψη και ξεκινούν με τις γνώσεις του μαθητή, τότε οι μαθητές βρίσκουν ένα σημείο επαφής μεταξύ του σχολείου και των αντιλήψεών/ εμπειριών τους και έτσι με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζουν με περισσότερο ενδιαφέρον το μάθημα και καλλιεργείται σε αυτούς η ιστορική σκέψη.

Δεν θα πρέπει να επιδιώκεται, δηλαδή, απλά η μετάδοση νέας γνώσης, αλλά η διερεύνηση, ο εμπλουτισμός, η επεξεργασία των μικροθεωριών των μαθητών. Είναι ιδιαίτερος αναγκαία η έμφαση στις μικροθεωρίες, καθώς σε περίπτωση που οι μαθητές δεν μπορέσουν να κατανοήσουν νέες έννοιες, τότε θα επιστρέψουν στα προηγούμενα εννοιολογικά τους σχήματα (Lee, 2006). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της επεξεργασίας ιστορικών πηγών από πλευράς των μαθητών, ώστε να παράγουν οι ίδιοι νέα ιστορική γνώση και να διασαφηνίσουν τις δικές τους αντιλήψεις (Κουσερή, 2015:50).

### **2.1.2. Η Ιστορική Εκπαίδευση ως διδακτική μεθοδολογία**

Επιπλέον, η ιστορική εκπαίδευση νοηματοδοτείται ως διδακτική μεθοδολογία και σχετίζεται με τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν το παρελθόν, τα εκπαιδευτικά εργαλεία, που χρησιμοποιούνται, αλλά και οι ρόλοι, που αναλαμβάνουν μαθητές και εκπαιδευτικοί. Υπό το πρίσμα της διδακτικής μεθοδολογίας, η ιστορική εκπαίδευση διακρίνεται ως προς τις παραδοσιακές όσο και ως προς τις σύγχρονες παραδοχές της (Κουσερή, 2015:51-52).

Αναφορικά με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης, υποστηρίζεται ότι το παρελθόν είναι απλή και μονοσήμαντη οντότητα και, συνεπώς, είναι δυνατή η αντικειμενική γνώση του. Στη βάση αυτή, είναι εφικτή η μία και μοναδική γνώση για το παρελθόν και δεν υπάρχει περιθώριο για τη διατύπωση εναλλακτικών ερμηνειών. Η ιστορική γνώση, επίσης, θεωρείται ένα αγαθό το οποίο

μεταδίδεται εντός του σχολείου μέσω του σχολικού εγχειριδίου. Παράλληλα, οι παραδοσιακές αντιλήψεις εστιάζουν στη διδασκαλία (history teaching) και στην κάλυψη καθορισμένης διδακτέας ύλης αποσκοπώντας στη συσσώρευση και αναπαραγωγή συγκεκριμένων ακαδημαϊκών γνώσεων (Νάκου, 2016).

Συγκεκριμένα, βάσει του παραδοσιακού επιστημολογικού υποβάθρου, η σχολική ιστορία παρουσιάζεται αυστηρά οργανωμένη χρονολογικά και χωρίς καμία αναφορά στους «άλλους» (Νάκου, 2016). Κυριαρχούν γεγονότα της πολιτικής και στρατιωτικής Ιστορίας, τα οποία ενισχύουν την εθνική αφήγηση και τονώνουν την εθνική συνείδηση των μαθητών (Κόκκινος, 1998). Το σχολικό εγχειρίδιο είναι μόνο ένα και μέσω του κλειστού εθνικού αφηγήματος αναπαράγει την «αντικειμενική» και «σωστή» ιστορική γνώση. Είναι φανερό, λοιπόν, ότι ο εθνοκεντρισμός διαπερνά το σύνολο του ιστορικού αφηγήματος, αλλά συναντάται και στις ασκήσεις και στις πηγές που χρησιμοποιούνται σε αυτό. Με αυτόν τον τρόπο, αναμφίβολα, υπονομεύεται η παιδαγωγική αρχή για την εξοικείωση των μαθητών με τη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας και, επομένως, η όξυνση της κριτικής τους σκέψης (Αβδελά, 1998:70-71).

Η παραδοσιακή προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης, ακόμη, ορίζει και τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διδακτική πράξη. Κυριαρχούν δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταδώσουν την καθορισμένη ιστορική αφήγηση και οι μαθητές με τη σειρά τους να την αποδεχτούν άκριτα και να την αποστηθίσουν (Νάκου, 2002).

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα οι μοντέρνες και μεταμοντέρνες απόψεις επηρέασαν τον τρόπο προσέγγισης της Ιστορίας και κατ' επέκταση της ιστορικής εκπαίδευσης επιτάσσοντας την κριτική θεώρησή της. Οι σύγχρονες αντιλήψεις εστιάζουν στη μαθησιακή διαδικασία (history learning) και στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να οικοδομήσουν τη γνώση οξύνοντας την κριτική τους σκέψη. Σε αυτή την περίπτωση η γνώση δεν θεωρείται ότι μπορεί να μεταδοθεί, αλλά, αντίθετα, οικοδομείται από τα ίδια τα άτομα μέσω των επιρροών του κοινωνικού και πολιτιστικού τους περιβάλλοντος. Βάσει αυτής της παραδοχής, η διδακτέα ύλη συγκροτείται με γνώμονα τις πρότερες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους (Νάκου, 2016).

Οι μοντέρνες και μεταμοντέρνες προσεγγίσεις αντιλαμβάνονται το παρελθόν ως μια σύνθετη οντότητα η οποία επιδέχεται πολλών ερμηνειών. Συνεπώς, είναι αδύνατο να υπάρχει αντικειμενική γνώση, αλλά πολλές και εναλλακτικές θεωρητικές

απόψεις, καθώς η ιστορική γνώση διαμορφώνεται από τη μελέτη πηγών σε σχέση με τα ερωτήματα, που θέτει κάθε φορά ο ερευνητής (Νάκου, 2016). Το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας, βάσει των σύγχρονων προσεγγίσεων, δομείται πάνω σε ποικίλες ιστορικές αφηγήσεις (Ιστορία από «τα κάτω», τοπική ιστορία), η εθνική ιστορία διδάσκεται σε σχέση με την εθνική συνείδηση των μαθητών, την τοπική και παγκόσμια ιστορία. Το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται διακρίνεται από ποικιλία πηγών τόσο πρωτογενών όσο και δευτερογενών (Κουσερή, 2015:53-54). Προκρίνεται η επιστημονική προσέγγιση της Ιστορίας, ώστε οι μαθητές να ασκηθούν στην ιστορική μέθοδο για να κατανοήσουν τι είναι και πώς γράφεται η Ιστορία και να καλλιεργηθεί η κριτική τους σκέψη (Νάκου, 2016).

Οι μαθητές, στη σύγχρονη προσέγγιση της ιστορικής εκπαίδευσης, συνεργάζονται, αυτενεργούν, ερευνούν, υποθέτουν και διατυπώνουν συμπεράσματα· οικοδομούν, συνεπώς, μόνοι τους την ιστορική γνώση και οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ρόλο διαμεσολαβητικό και καθοδηγητικό (Κουσερή, 2015:54).

### ***2.1.3. Η Ιστορική Εκπαίδευση ως προς το χώρο στον οποίο πραγματοποιείται***

Μία άλλη παράμετρος της ιστορικής εκπαίδευσης είναι και ο χώρος στον οποίο πραγματοποιείται. Δεν αφορά μόνο τις ιστορικές αφηγήσεις του σχολείου, αλλά και τις δημόσιες ιστορικές αφηγήσεις. Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί στον ευρύτερο δημόσιο χώρο αυξημένο ενδιαφέρον για το παρελθόν με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός νέου πεδίου, αυτού της «Δημόσιας Ιστορίας» (public history). Το αντικείμενό της αφορά τον τρόπο παραγωγής και επικοινωνίας της ιστορικής γνώσης στο δημόσιο χώρο και, συνεπώς, τόσο τα μνημεία όσο και οι μουσειακοί χώροι αποτελούν φορείς της Δημόσιας Ιστορίας (Noiret, 2015).

Συγκεκριμένα, το μουσείο αποτελεί έναν ιδιαίτερα γόνιμο χώρο για την καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης. Όπως έχουν δείξει μάλιστα έρευνες οι επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικούς χώρους κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για τη διδακτική πράξη, καθώς εμπλουτίζουν γνωστικά το σχολικό μάθημα, προσφέρουν ευκαιρίες για συναισθηματική και κοινωνική μάθηση και αναδεικνύουν τη σημασία τη δια βίου μάθησης (DeWitt & Storksdieck, 2008:182).

## 2.2. Ιστορική Σκέψη

Η ιστορική σκέψη και γνώση καθορίζονται από τις προσεγγίσεις, που λαμβάνει κάθε φορά η ιστορική εκπαίδευση, είτε παραδοσιακές είτε σύγχρονες. Αναφορικά με την φύση της ιστορικής σκέψης, είναι κατανοητό ότι πρόκειται για μια σύνθετη και πολύπλοκη διανοητική διαδικασία η οποία αναπτύσσεται στη βάση των εκάστοτε κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών. Καλείται ιστορική, καθώς σχετίζεται με την χρήση και ερμηνεία πηγών για την προσέγγιση του παρελθόντος μέσω διατύπωσης ερωτημάτων και συμπερασμάτων (Νάκου, 2000α).

Η Νάκου (2000α) παρουσιάζει τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μέσα από την θεωρητική επεξεργασία εννέα σημείων στη βάση του μοντέρνου θεωρητικού επιστημολογικού υποβάθρου. Αρχικά, σύμφωνα με το πρώτο σημείο, το άτομο ή ο «ιστορικός», ο σκεπτόμενος δηλαδή ιστορικά, στρέφεται προς το παρελθόν για να το προσεγγίσει. Σε δεύτερο επίπεδο, παρατηρείται η συλλογή και χρήση ιστορικών πηγών, οι οποίες αποτελούν τεκμήρια του παρελθόντος και από τις οποίες ο «ιστορικός» αντλεί πληροφορίες για να το ερμηνεύσει. Ωστόσο, σύμφωνα με τις μοντέρνες αντιλήψεις, το παρελθόν δεν μπορεί να είναι αντικειμενικό και να γίνει πραγματικά γνωστό· αυτό που μπορεί να είναι εφικτό, συνεπώς, είναι ένα «ιστορικό» αναδομημένο παρελθόν που προκύπτει από την ερμηνεία των πηγών. Το τρίτο σημείο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης αφορά την ερμηνεία των πηγών σε συνάρτηση με το ανθρώπινο πλαίσιο τους, ώστε ο «ιστορικός» να μπορέσει να κατανοήσει τις πράξεις και τα κίνητρα των ανθρώπων εκείνης της εποχής. Στη συνέχεια, ο «ιστορικός» καλείται να λάβει υπόψη του το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον εκείνης της περιόδου, ώστε να τεκμηριώσει και να ερμηνεύσει τις ανθρώπινες πράξεις. Βέβαια, η σκέψη του ίδιου του «ιστορικού» δε μένει αλώβητη από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει, καθώς οι ερμηνείες του για το παρελθόν επηρεάζονται από αυτό.

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι οι ιστορικές πηγές ανήκουν ταυτόχρονα στο παρελθόν και στο παρόν, γεγονός όμως, που γεννά κάποια προβλήματα αναφορικά με τα όρια των ιστορικών ερμηνειών. Η ιστορική ερμηνεία των καταλοίπων του παρελθόντος έχει πολυσύνθετο χαρακτήρα και χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, καθώς, σύμφωνα με τις σύγχρονες απόψεις, μπορούν να υπάρξουν πολλές εναλλακτικές ερμηνείες. Για παράδειγμα, μια ερμηνεία ενός αντικειμένου από έναν ιστορικό μπορεί να εστιάζει είτε στις προθέσεις του δημιουργού (*intentio auctoris*)

είτε στο νόημα που επιβάλλει μόνο του το αντικείμενο (*intentio operis*), ενώ μπορεί να επηρεάζεται και από τις προθέσεις και τα εννοιολογικά συστήματα του ίδιου του ιστορικού (*intentio lectoris*). Μάλιστα, οι μοντέρνες και μεταμοντέρνες προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η ιστορία είναι συνυφασμένη με την επιβολή της πρόθεσης του ιστορικού (Νάκου, 2000α).

Μεταξύ των κοινωνιών του ιστορικού και του παρελθόντος μεσολαβούν και πολλές κοινωνίες, γεγονός που επηρεάζει την ικανότητα του ιστορικού να ερμηνεύσει μια ιστορική πηγή. Στη βάση λοιπόν, αυτή απαιτείται από τον ιστορικό να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, την φαντασία και την ενσυναίσθηση. Στο όγδοο σημείο της ιστορικής σκέψης επισημαίνεται ότι οι ιστορικοί θέτουν ερωτήματα στα κατάλοιπα του παρελθόντος, τα οποία είναι επηρεασμένα από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τους και την ιστορική τους γνώση. Τέλος, στη μεθοδολογία της ιστορικής σκέψης παρατηρείται η άρθρωση του ιστορικού λόγου και η κατάδειξη της ιστορικής σκέψης στο σύνολό της, η συμμετοχή του ιστορικού στον κοινωνικό ιστορικό διάλογο, μέσω του οποίου η ιστορική σκέψη αξιολογείται και εμπλουτίζεται η κοινωνική ιστορική γνώση (Νάκου, 2000α).

### ***2.2.1. Η Ιστορική Σκέψη και η Ιστορική Γνώση υπό το πρίσμα της «παραδοσιακής» Ιστορικής Εκπαίδευσης και του «παραδοσιακού» Μουσείου***

Σύμφωνα με τις παραδοσιακές επιστημολογικές απόψεις για την ιστορική εκπαίδευση, η ιστορική σκέψη μένει ανεπηρέαστη από το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό περιβάλλον του ιστορικού. Αντίθετα, η ιστορική σκέψη είναι άμεσα εξαρτώμενη από την ικανότητα του ιστορικού να ανιχνεύει και να ερμηνεύει αντικειμενικά το πραγματικό παρελθόν. Η μεθοδολογία της ιστορικής σκέψης σε αυτή την περίπτωση είναι αρκετά περιορισμένη και εστιάζει πρωτίστως στην αντικειμενική προσέγγιση του παρελθόντος και όχι στη διανοητική δραστηριότητα του ιστορικού. Στο σχολικό πλαίσιο, δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο της ιστορικής σκέψης και όχι στην ανάπτυξη και εξέλιξή της, στην αναπαραγωγή συγκεκριμένων «αντικειμενικών» ακαδημαϊκών ιστορικών γνώσεων-πολλές φορές μάλιστα-υπεραπλουστευμένων. Το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο πρωταγωνιστεί για την προσέγγιση του παρελθόντος και, συνήθως, απουσιάζει η χρήση πηγών· όταν

όμως υπάρχουν στο σχολικό βιβλίο, κατά κύριο λόγο επιβεβαιώνουν το σχολικό αφήγημα (Νάκου, 2000).

Αναφορικά με την ιστορική γνώση, οι παραδοσιακές παραδοχές της ιστορικής εκπαίδευσης δεν αντιμετωπίζουν την ιστορική γνώση ως συνισταμένη κοινωνικών και διανοητικών διαδικασιών, αλλά ως συσσώρευση «αντικειμενικών» στοιχείων του παρελθόντος μέσω αποστήθισης συγκεκριμένων αφηγημάτων. Και σε αυτή την περίπτωση, παρατηρείται ότι υπογραμμίζεται η σημασία του περιεχομένου της ιστορικής γνώσης και όχι η διαδικασία απόκτησής της. Η εστίαση στη συσσώρευση και απομνημόνευση ιστορικών γεγονότων και χρονολογιών, όμως, αναπόφευκτα, προκαλεί την αδιαφορία των ατόμων, καθώς δεν διευκολύνονται να κατανοήσουν το παρόν και παραμένουν σε ένα δεδομένο και «ξένο» παρελθόν (Νάκου, 2000β:221-222).

Από την πλευρά του «παραδοσιακού» μουσείου, παρατηρείται η εστίαση στη συλλογή, συντήρηση και μελέτη των μουσειακών αντικειμένων (object oriented) αδιαφορώντας για τις ιδιαίτερες ανάγκες και τις ιδέες των επισκεπτών. Στη βάση αυτή τα μουσειακά αντικείμενα παρουσιάζονται ως «αντικειμενικά» τεκμήρια του «πραγματικού» παρελθόντος και, έτσι, παράγουν έναν κλειστό τύπο ιστορικής γνώσης. Συνεπώς, οι επισκέπτες σε ένα «παραδοσιακό» μουσείο δεν ενθαρρύνονται να προβούν στην επεξεργασία και ερμηνεία των μουσειακών αντικειμένων, αλλά, στην αναπαραγωγή των διαθέσιμων στοιχείων (Νάκου, 2000β:226).

### ***2.2.2. Η Ιστορική Σκέψη και η Ιστορική Γνώση υπό το πρίσμα της «μοντέρνας» Ιστορικής Εκπαίδευσης και του «μοντέρνου» Μουσείου***

Οι «μοντέρνες» επιστημολογικές παραδοχές υποστηρίζουν ότι δεν είναι εφικτή η αντικειμενική και άμεση γνώση του παρελθόντος. Η προσέγγιση του παρελθόντος, αντίθετα, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ερμηνείας των πηγών και, συνεπώς, της σχετικής αναδόμησης του παρελθόντος. Η ιστορική σκέψη νοείται ως μια σύνθετη διανοητική και κοινωνική δραστηριότητα, η οποία συγκεραίνει τη σύνδεση και διάδραση μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου, του παρελθόντος και του παρόντος. Η ιστορική ερμηνεία βρίσκεται σε εξάρτηση με τα ερωτήματα που θέτει ο ιστορικός στις πηγές, φορτισμένα από τις δικές του κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές. Επομένως, εξάγεται ότι η ιστορική σκέψη είναι

συνυφασμένη με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του ιστορικού (Νάκου, 2000α, Νάκου, 2000β:227-228).

Η ιστορική σκέψη αξιολογείται όχι μόνο με γνώμονα το περιεχόμενό της, αλλά και τη μεθοδολογία της και την εγκυρότητα της ιστορικής γνώσης, στην οποία οδηγεί. Όπως σημειώνει η Νάκου (2000α), η ιστορική σκέψη αποκτά νόημα «*ως προς την εγκυρότητα του πολύπλοκου διαλόγου που αναπτύσσουν οι ιστορικοί του σύνθετου κοινωνικού παρόντος με το σύνθετο κοινωνικό παρελθόν*». Στο πλαίσιο, λοιπόν, των «μοντέρνων» προσεγγίσεων διατυπώνονται εναλλακτικές ερμηνείες για την προσέγγιση του παρελθόντος, οι οποίες ελέγχονται, δοκιμάζονται και πολλές φορές δικαιώνονται και με αυτόν τον τρόπο διαφαίνεται η σύνδεση της ιστορικής σκέψης με την ιστορική γνώση. Το περιεχόμενο της ιστορικής σκέψης σχετίζεται με τις σύνθετες πραγματικότητες του «πραγματικού» παρελθόντος, του «ιστορικού» αναδομημένου παρελθόντος και του παρόντος. Επιπλέον, στα ειδικά χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης συγκαταλέγονται η ιστορική αβεβαιότητα και σχετικότητα· στη βάση αυτή υπογραμμίζεται η σημασία της ενσυναίσθησης ως αναγκαίας συνθήκης για την αναδόμηση του παρελθόντος (Νάκου, 2000α, Νάκου, 2000β:232).

Στο σχολικό πλαίσιο η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης επιδιώκεται μέσω της χρήσης και κριτικής μελέτης ιστορικών πηγών από την πλευρά των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι δεν υπάρχει μόνο η μία και αντικειμενική αλήθεια του σχολικού βιβλίου, αλλά θα πρέπει να προσεγγιστεί το παρελθόν κριτικά για ανιχνευθούν κι άλλες διαστάσεις του παρελθόντος (Νάκου, 2000α).

Το «μοντέρνο» μουσείο εστιάζει τόσο στα μουσειακά αντικείμενα όσο και στους επισκέπτες (people and object oriented), προσφέροντάς τους δυνατότητες, πληροφορίες και ενδείξεις, ώστε να μελετά και να ερμηνεύει τα αντικείμενα σε συνάρτηση με το ιστορικό και κοινωνικό τους πλαίσιο και να διαμορφώνει γνώση. Αναπτύσσεται, λοιπόν, ένα είδος διαλόγου μεταξύ των επισκεπτών και των αντικειμένων (Νάκου, 2000β:227).

### **2.2.3. Η Ιστορική Σκέψη και Ιστορική Γνώση υπό το πρίσμα της «μεταμοντέρνας» Ιστορικής Εκπαίδευσης και του «μεταμοντέρνου» Μουσείου**

Κατά τις «μεταμοντέρνες» προσεγγίσεις, κυριαρχεί το παρόν σε σχέση με το παρελθόν. Υποστηρίζεται ότι οι πηγές δεν μπορούν να οδηγήσουν ούτε στο πραγματικό παρελθόν, ούτε στη σχετική αναδόμησή του, καθώς το παρελθόν έχει για πάντα χαθεί και δεν μπορούμε να διαμορφώσουμε εικόνα για το πώς υπήρξε. Απορρίπτει, δηλαδή, την αντικειμενική και επιστημονική αλήθεια. Οι αντιλήψεις που μπορούμε να έχουμε για την αλήθεια, απορρέουν από τα δικά μας εννοιολογικά συστήματα και τις ιδεολογικές μας τοποθετήσεις. Στην προκειμένη περίπτωση, οι διαθέσιμες πηγές υπόκεινται σε διάφορες χρήσεις και ερμηνείες στο παρόν και μπορούν να συντελέσουν στη δημιουργία διάφορων ιστοριών για το παρελθόν. Η ιστορία, δηλαδή, πρόκειται για μια ιστοριογραφία και λεκτική δημιουργία του παρόντος από τους ιστορικούς με βάση τις προσωπικές τους προθέσεις (Νάκου, 2000α).

Στο συγκεκριμένο επιστημολογικό πλαίσιο η ιστορική σκέψη αποκτά λογοτεχνική διάσταση και αποτελεί μια ιδεολογικά φορτισμένη πρακτική του παρόντος, η οποία οδηγεί στην ιστοριογραφία. Η μεθοδολογία της ιστορικής σκέψης βασίζεται στην αξιοποίηση των ιστορικών πηγών και καταλήγει σε κατασκευασμένες εικόνες του παρελθόντος στο παρόν. Ταυτόχρονα, ελέγχεται και αξιολογείται αναφορικά με την άσκηση πειθούς σχετικά με την ιδεολογική τοποθέτηση των ιστορικών στο παρόν (Νάκου, 2000α).

Στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης ο μεταμοντερνισμός αποβλέπει να αναπτύξουν οι μαθητές ρητορικές και κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να διαμορφώσουν το δικό τους ιστορικό λόγο σύμφωνα με τις προθέσεις και ιδεολογικές τους τοποθετήσεις (Νάκου, 2002).

Το «μεταμοντέρνο» μουσείο εστιάζει στους ίδιους τους επισκέπτες (people oriented) παρουσιάζοντας τα μουσειακά αντικείμενα «ανοιχτά» για εναλλακτικές ερμηνείες. Μάλιστα, το «μεταμοντέρνο» μουσείο αντιμετωπίζει το κοινό ως μια ομάδα με διαφορετικές κοινωνικές και μαθησιακές ανάγκες και ιδεολογική ταυτότητα. Η ιστορική γνώση που διαμορφώνεται σε αυτό τον τύπο μουσείου, εξαρτάται από τα ερωτήματα και τις προσδοκίες των επισκεπτών (Νάκου, 2000β:228).



### **2.3. Παιδιά και Ιστορική Σκέψη**

Το ερώτημα «πώς τα παιδιά μπορούν να μάθουν ιστορία σήμερα;» έχει απασχολήσει τα τελευταία χρόνια τους γνωστικούς ψυχολόγους και έχουν αρχίσει να αμφισβητούνται οι θεωρητικές θέσεις του Piaget αναφορικά με τη συγκρότηση ιστορικής σκέψης στα παιδιά.

Η γνωστική θεωρία του Piaget μέχρι και σήμερα αποτέλεσε τη βάση των σχολικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Piaget, η σκέψη αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια: α) την αισθησιοκινητική (από τη γέννηση έως 2 ετών), β) την προενοιολογική (2 έως 7 ετών), γ) συγκεκριμένων λογικών ενεργειών (7 έως 12 ετών) και δ) τυπικών λογικών ενεργειών (12 ετών και άνω). Κατά την πιαζετιανή θεώρηση, λοιπόν, τα παιδιά μπορούν να σκέφτονται λογικά για αφηρημένες έννοιες και να ελέγχουν υποθέσεις συστηματικά από την ηλικία των 12 ετών και άνω. Η επίκληση της θεωρίας του Piaget στον χώρο της σχολικής ιστορίας επεσήμαινε ότι τα παιδιά στο Δημοτικό μπορούν να κατανοήσουν από το παρελθόν μόνο «ιστορίες», δηλαδή γεγονότα (Αβδελά, 1998:111-112, Schacter, Gilbert & Wegner, 2012). Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι, βάσει της πιαζετιανής θεωρίας τα παιδιά στο Δημοτικό αδυνατούν να συγκροτήσουν ιστορική σκέψη, καταδεικνύεται η ματαιότητα διδασκαλίας Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ προκρίνεται η σχολική ιστορία να προσαρμοστεί στα πρότυπα του κανονιστικού και μη συγκρουσιακού ιστορικού λόγου (Κόκκινος, 1998:246-247).

Ωστόσο, η θεωρία του Piaget δέχθηκε κριτικές, καθώς διαφάνηκε ότι τα παιδιά είναι ικανά να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις του ιστορικού μαθήματος και μάλιστα και νωρίτερα συγκριτικά με αυτό που υποστηριζόταν. Οι μελέτες αυτές τονίζουν ότι η υποτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών καθιστά επισφαλής την ιστορική μάθηση, καθώς τα παιδιά καταλήγουν να μη διδάσκονται ιστορία. Επίσης, οι συγκεκριμένες κριτικές υπογράμμισαν ότι η πιαζετιανή θεωρία αναφέρεται στην ανάπτυξη λογικών συστημάτων σκέψης, ασχολείται δηλαδή με ένα μέρος της ιστορικής σκέψης. Η ιστορική σκέψη, αντίθετα, είναι αρκετά σύνθετη και όχι τόσο αυστηρή· για να κατανοήσουμε τη δράση των ανθρώπων στο παρελθόν διατυπώνουμε ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν την κοινή λογική και όχι αυστηρές λογικές διεργασίες. Στόχος είναι η κατανόηση, η οποία απαιτεί φαντασία, γνώσεις και συναίσθημα (Αβδελά, 1998:112).

Η πρώτη αμφισβήτηση, που διατυπώθηκε απέναντι στη θεωρία του Piaget, εκφράστηκε το 1960 από τον J. Bruner. Υποστηρίχθηκε ότι τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν ιστορία σε οποιαδήποτε ηλικία, με την προϋπόθεση ότι θα αξιοποιηθούν κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι και θα υπάρξει επικέντρωση στην κατανόηση των μηχανισμών μάθησης, ώστε να αναπτυχθούν στους μαθητές ερευνητικές δεξιότητες. Εκείνο που έχει σημασία για τον Bruner είναι τα παιδιά να κατανοήσουν τις χαρακτηριστικές έννοιες, δεξιότητες και τη μεθοδολογία της έρευνας, αφού τα γνωστικά αντικείμενα δεν είναι «σώματα γνώσεων», που μπορούν να μεταδοθούν από το διδάσκοντα στο μαθητή (Αβδελά, 1998:113-114, Κόκκινος, 1998:247). Η δεύτερη αμφισβήτηση στην πιαζετιανή θεωρία σημειώθηκε το 1978 από τη M. Donaldson, η οποία υπογράμμισε ότι τα παιδιά είναι ικανά για ορθολογική και τεκμηριωμένη σκέψη. Επιπλέον, τόνισε ότι η ιστορική κατανόηση των παιδιών εξαρτάται από τη γλωσσική τους επάρκεια και την εξοικείωσή τους με την ιδιαιτερότητα της ιστορικής επιστήμης και τις έννοιές της (Κόκκινος, 1998:247).

Το τρίτο ρήγμα που δέχθηκε η θεωρία του Piaget προήλθε από το M. Booth, ο οποίος μέσα από μια σειρά ερευνών έδειξε ότι παιδιά ηλικίας 11 ετών μπορούν να αναπτύξουν ενεργή ιστορική σκέψη αρκεί, να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Ειδικότερα, η σχολική τάξη θα πρέπει να λειτουργεί ως επιστημονική κοινότητα, η οποία θα προβαίνει στην κατασκευή ερευνητικών υποθέσεων και στην υποβολή ανοιχτών ερωτημάτων. Η ιστορική κατανόηση και αξιολόγηση της γνωστικής διαδικασίας θα εξαρτώνται από την ικανότητα χειρισμού των ιστορικών εννοιών, τη διαμόρφωση ιστορικής κουλτούρας και την ικανότητα ερμηνευτικής προσέγγισης διαρκώς συνθετότερων πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών. Τέλος, το διδακτικό υλικό, που θα αξιοποιηθεί στο μάθημα της Ιστορίας δεν θα πρέπει να περιλαμβάνει αποκλειστικά ιστορικές πηγές γλωσσικού ή αφηρημένου χαρακτήρα αλλά και εικαστικές πηγές, που κινητοποιούν τις αισθήσεις και την ιστορική φαντασία για να επιτευχθεί αποτελεσματικότερα η ενσυναίσθηση (Κόκκινος, 1998:247-248).

Γενικότερα, τα νεότερα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα παιδιά σκέφτονται στην ιστορία σε ανώτερο επίπεδο απ' ό, τι πιστευόταν και, ειδικότερα, τα μικρά παιδιά μπορούν, μέσω της προσέγγισης πηγών, να προβούν σε συνεπαγωγές, να διακρίνουν ποιο είναι γνωστό, ποιο μπορεί να γίνει γνωστό και τι παραμένει άγνωστο (Αβδελά, 1998:118).

### **2.3.1. Πώς μπορεί να επιτευχθεί Ιστορική Σκέψη στα παιδιά;**

Η ιστορική σκέψη στα παιδιά είναι δυνατό να επιτευχθεί, κατ' αρχήν, όταν λαμβάνονται υπόψη οι πρότερες γνώσεις και εμπειρίες τους. Ακόμη, υποστηρίζεται ότι η αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών, όπως δραματοποιήσεις, επισκέψεις και, γενικότερα, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, δίνουν περιεχόμενο, στόχο και νόημα στη διαδικασία της ιστορικής μάθησης. Όταν βρεθεί σημείο επαφής μεταξύ αυτού που ήδη γνωρίζει ο μαθητής, και του μαθήματος της Ιστορίας, τότε ο μαθητής θα ενδιαφερθεί και θα αποκτήσει νόημα γι' αυτόν η γνώση. Το ίδιο θα συμβεί, αν ο μαθητής εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία της ιστορικής μάθησης και δεν περιοριστεί στη στείρα απομνημόνευση. Διδακτικές πρακτικές οποίες κινητοποιούν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, συντελούν, ώστε να καλλιεργηθούν σε αυτούς η φαντασία, η κατανόηση των διαφορετικών καταστάσεων, η ενσυναίσθηση (Αβδελά, 1998:121-122).

Τα παιδιά δεν πρέπει να μάθουν μόνο «γνώσεις» - και κατά κύριο λόγο έτοιμες «γνώσεις» - καθώς με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται στην απλή συσσώρευση πληροφοριών, η οποία δεν συμβάλλει στην ουσιαστική κατανόηση του παρελθόντος. Δεν αναπτύσσεται η ιστορική τους σκέψη, δεν μαθαίνουν τι είναι και πώς γίνεται η ιστορία (Αβδελά, 1998:121-122).

Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την ιστορική αφήγηση, αν αυτή έχει χρονολογική σειρά, λογική αλληλουχία, προβάλλει τα πρόσωπα και τη δράση τους, είναι «ανοιχτή» για ερμηνείες και διατηρεί το ενδιαφέρον. Επιπλέον, τα ερευνητικά ευρήματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο να κατανοήσουν το ιστορικό περιεχόμενο σε σχέση με το κοινωνικό. Συνεπώς, προτείνεται η ιστορική κατανόηση να επιχειρείται μέσα από κάποιο κοινωνικό ζήτημα με ιστορική προοπτική και με έμφαση σε συγκεκριμένα πρόσωπα (π.χ. η θέση των γυναικών) (Αβδελά, 1998:122-123).

Τονίζεται, επίσης, στις μελέτες η αναγκαιότητα οι μαθητές από παθητικοί καταναλωτές να μετατραπούν σε παραγωγούς δικών τους ιστοριών, γιατί μόνο έτσι θα αποκτήσουν κίνητρο και ενδιαφέρον για την ιστορία και θα κατανοήσουν πώς κατασκευάζεται η ιστορική γνώση. Αυτό που συνήθως εφαρμόζεται στα βρετανικά σχολεία είναι ο εκπαιδευτικός να διηγείται μια ιστορία τοποθετημένη σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο και να τη σταματά σε ένα ενδιαφέρον σημείο

ζητώντας από τους μαθητές να τη συνεχίσουν. Τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν, να φανταστούν και να τεκμηριώσουν τη δική τους εκδοχή της ιστορίας με συγκεκριμένα δεδομένα, που ισχύουν εκείνη την περίοδο. Έτσι, θα κατανοήσουν ότι η έκβαση των γεγονότων δεν είναι μονοσήμαντη, αλλά εξαρτάται από πλήθος παραγόντων (Αβδελά,, 1998:123).

Επιπρόσθετα, κρίνεται σημαντικό οι μαθητές να μνηθούν στη μεθοδολογία της ιστορίας και να μην αρκούνται στη χρησιμοποίηση των ιστορικών προϊόντων που τους επιβάλλονται. Η ιστορική κατανόηση γίνεται εφικτή, όταν στα σχολικά βιβλία δεν παρουσιάζονται τα γεγονότα ως δεδομένα και αληθινά, και, όταν οι μαθητές προβαίνουν στην κριτική προσέγγιση του παρελθόντος και δεν αρκούνται στην απομνημόνευση μιας κλειστής αφήγησης. Μάλιστα, στα σχολικά βιβλία η αιτιότητα παρέχεται ως «έτοιμη τροφή» στους μαθητές, αποθαρρύνοντας κάθε προσπάθειά τους για να τη διερευνήσουν (Αβδελά, 1998:122). Στη βάση αυτή μπορεί να προταθεί η μελέτη ιστορικών πηγών και η αξιοποίηση των επισκέψεων σε ιστορικούς χώρους. Με τέτοιες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες είναι σχεδιασμένες και προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, οι μαθητές μελετούν γραπτά κείμενα και εικόνες ή αντικείμενα και μνημεία, διατυπώνουν ερωτήματα, υποθέσεις και συμπεράσματα, εξασκούνται στην ιστορική έρευνα, γίνονται παραγωγοί ιστορικών αφηγήσεων και συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσοντας την ιστορική και κριτική τους σκέψη.

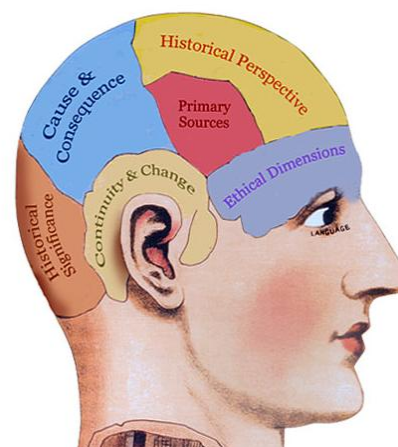
Στη διδασκαλία της ιστορίας, όπως σημειώνει η Αβδελά (1998:120-121), οι γνώσεις, οι έννοιες και οι δεξιότητες είναι αλληλένδετες. Προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν το παρελθόν, πρέπει να κατανοήσουν πώς μαθαίνουμε γι' αυτό, πώς γίνεται δηλαδή η ιστορία. Μελετώντας ιστορικές πηγές αποκτούν διάφορες πληροφορίες και γνώσεις για το παρελθόν. Αξιολογούν τις παρατηρήσεις τους, έρχονται σε επαφή με έννοιες, όπως αίτιο-αποτέλεσμα, χρόνος, αλλαγή, και παρουσιάζουν τα συμπεράσματά τους στο κοινό με εύληπτο τρόπο. Στο πλαίσιο όμως αυτό απαιτείται και η ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, όπως της φαντασίας και της ενσυναίσθησης. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι αυτές οι τρεις διαστάσεις της ιστορικής διδασκαλίας μπορούν να καλλιεργηθούν στα παιδιά από μικρή ακόμη ηλικία αρκεί να εφαρμόζονται κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι και ποικιλία δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με τον P. Seixas (Seixas & Morton, 2012) για την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης, υποστηρίζεται ότι για να σκεφθούν ιστορικά οι μαθητές,

θα πρέπει να καλλιεργηθούν σε αυτούς έξι διαφορετικ ιστορικές έννοιες:

- Ιστορική σημασία
- Πρωτογενείς ιστορικές πηγές
- Συνέχεια και η αλλαγή
- Αίτια και τα αποτελέσματα
- Ιστορική προοπτική
- Ηθική διάσταση των ιστορικών

ερμηνειών



Εικόνα 1: Historical Thinking Concepts (<http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>)

Είναι κοινώς αποδεκτό ότι η σημασία των γεγονότων έγκειται στο εάν επέφεραν σημαντικές αλλαγές στην ανθρωπότητα. Βάσει αυτού του δεδομένου, ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος έχει ιστορική σημασία: η ζωή όμως ενός αγρότη ή σκλάβου θα μπορούσε να έχει; Η σημασία, που αποδίδουμε στα γεγονότα, εξαρτάται από τις δικές μας απόψεις και σκοπούς. Ένα γεγονός μπορεί να αποκτήσει σημασία, εάν το συνδέσουμε με συγκεκριμένες εκφάνσεις της ιστορίας οι οποίες αποκαλύπτουν κάτι σημαντικό για εμάς σήμερα. Έτσι, ισχυρισμοί, όπως «είναι σημαντικό, γιατί υπάρχει στο σχολικό βιβλίο» ή «είναι σημαντικό, γιατί με ενδιαφέρει» είναι ανεπαρκείς τεκμηριώσεις της ιστορικής σημασίας ενός γεγονότος (Seixas & Morton, 2012).

Η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών δεν περιορίζεται στην απλή ανάγνωσή τους. Απαιτείται η τοποθέτησή τους στο εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο, η προσεκτική μελέτη τους, η διατύπωση υποθέσεων και συμπερασμάτων για να μπορέσουμε να καταλάβουμε τι συνέβαινε, όταν δημιουργήθηκαν (Seixas & Morton, 2012).

Πολλοί μαθητές αντιλαμβάνονται την Ιστορία ως μια σειρά γεγονότων και όχι ως μια σύνθεση συνέχειας και αλλαγής. Συγκεκριμένα, οι έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής μπορούν να γίνουν αντιληπτές μέσω συγκρίσεων μεταξύ παρόντος και παρελθόντος ή μεταξύ συγκρίσεων δύο σημείων στο παρελθόν (για παράδειγμα πριν και μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο). Η αλλαγή στην εξέλιξη του χρόνου αξιολογείται ως προς την πρόοδο ή την παρακμή (Seixas & Morton, 2012).

Παράλληλα, μέσω της μελέτης ιστορικών τεκμηρίων, οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν τα αίτια και τα αποτελέσματα ενός γεγονότος, να λάβουν υπόψη δηλαδή τον άνθρωπο εκείνης της εποχής και τα κίνητρά του (Seixas & Morton, 2012).

Η ιστορική προοπτική, επίσης, αναφέρεται στην κατανόηση των κοινωνικών και πολιτιστικών πρακτικών που επηρέασαν τις δραστηριότητες και τις ζωές των ανθρώπων του παρελθόντος (Seixas & Morton, 2012). Ουσιαστικά, πρόκειται για την ιστορική ενσυναίσθηση, κατά την οποία η εστίαση μετατοπίζεται από τα γεγονότα στη φαντασία, στους δρώντες και στα κίνητρά τους μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Βέβαια, για να γίνει εφικτό αυτό απαιτείται η βοήθεια των ιστορικών πηγών και η αξιοποίηση των γνώσεών των μαθητών (Αποστολίδου, 2013:6-7).

Η ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών αφορά ερωτήματα σχετικά με τις ευθύνες, που γεννώνται από τα ιστορικά εγκλήματα και τις θυσίες, καθώς και ηθικές κρίσεις σχετικά με διάφορες ιστορικές ενέργειες (Seixas & Morton, 2012).

Η ανάπτυξη των παραπάνω εννοιών οδηγούν στην ιστορική σκέψη, δηλαδή σε μια εμπειρισταωμένη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την κριτική ανάγνωση και προσέγγιση των ιστορικών κειμένων. Έτσι, οξύνεται στους μαθητές η κριτική σκέψη και αντιλαμβάνονται πότε γίνεται χρήση και πότε κατάχρηση της Ιστορίας (Seixas & Morton, 2012).

## ***2.4. Μνήμη και Εθνική Ταυτότητα***

### ***2.4.1. Η Μνήμη***

Τα μουσεία, αναμφίβολα, είναι χώροι, στους οποίους μνήμη και Ιστορία συναντώνται, αλλά και χώροι οι οποίοι παράγουν μνήμη, εκθέτουν μήμες, ενώ αποκρύπτουν άλλες. Τα μουσεία, λοιπόν, στη βάση αυτή διαδραμάτισαν σημαντικό κοινωνικό και πολιτικό ρόλο δίνοντας έμφαση στη μνήμη.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για τη μνήμη, το οποίο εκδηλώνεται μέσω της καθιέρωσης επετείων και εορτασμών, αλλά και μέσω μουσείων, μνημείων, ταινιών. Η στροφή στη μνήμη οφείλεται στο ότι το παρελθόν δεν υπάρχει πια κι, έτσι, η έλλειψή του προκαλεί την ανάγκη να αναζητήσουμε χώρους στους οποίους κυριαρχεί το αίσθημα της συνέχειας και κατ' επέκταση η ίδια η μνήμη, όπως αυτό συμβαίνει στα μουσεία, μνημεία και σε άλλους χώρους (Γκαζή, 2010:345).

Κατ' αρχήν, η μνήμη αφορά την ανακατασκευή του παρελθόντος, την απόδοση νοήματος στο παρόν στο πλαίσιο συγκεκριμένων κοινοτήτων. Αυτό, που θα

μας απασχολήσει είναι η συλλογική μνήμη. Τι ορίζεται όμως ως «συλλογική μνήμη»; Μια μνήμη λέγεται συλλογική είτε γιατί τη μοιράζεται μια συγκεκριμένη ομάδα ατόμων είτε γιατί αυτή η ομάδα βίωσε τα ίδια γεγονότα. Η συλλογική μνήμη μπορεί να αφορά μια τοπική κοινότητα ή ένα έθνος. Κάθε φορά, που γινόμαστε μέλη μιας ομάδας αποδεχόμαστε τη συλλογική μνήμη της ομάδας, ενώ, ταυτόχρονα, μοιραζόμαστε νέες μνήμες μέσω της διαδικασίας της «μνημονικής κοινωνικοποίησης» (Γκαζή, 2010:346). Σύμφωνα με τον M. Halbwachs (όπως αναφέρει η Assmann, 2008:51), τη συλλογική μνήμη μπορούμε να την κατανοήσουμε, αν λάβουμε υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο. Το κοινωνικό πλαίσιο είναι οι κοινές ανησυχίες, οι αξίες και οι αφηγήσεις μιας ομάδας. Κάθε ομάδα δομείται βάσει καθορισμένων πρακτικών και αξιών κι, έτσι, όταν γινόμαστε μέλη, για παράδειγμα ενός έθνους, καλούμαστε να ενστερνιστούμε την ιστορία του. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω του σχολείου και μέσω της συμμετοχής σε εθνικές επετείους.

Η Sontag (Assmann, 2008:50) σημειώνει ότι η συλλογική μνήμη πρόκειται, ουσιαστικά, για μια συμφωνία αναφορικά με το τι είναι σημαντικό να θυμάται μια ομάδα, ποιες είναι οι κοινές αξίες και ανησυχίες της. Το τι θυμόμαστε, το πώς και πότε το θυμόμαστε αφορά, λοιπόν, συγκεκριμένους κοινωνικούς κανόνες. Ο Shanken (Γκαζή, 2010:346) μελετά από πολιτισμική σκοπιά τη μνήμη και σημειώνει ότι πρόκειται για μια συνεχή διαπραγμάτευση μεταξύ των μελών μιας ομάδας αναφορικά με το τι θα θυμούνται και πώς θα το διαμορφώνουν για την υστεροφημία τους. Η μνήμη, λοιπόν, διαμορφώνεται στο πλαίσιο των «κοινοτήτων μνήμης» με την φράση «κοινότητα μνήμης» εννοείται όταν τα μέλη μιας ομάδας αναγνωρίζουν το κοινό παρελθόν τους και τις μνήμες που τα συνδέουν με αυτό και αποδίδουν από κοινού νόημα σε μια εμπειρία είτε την έχουν βιώσει τα ίδια είτε όχι. Στη βάση αυτή, συνεπώς, εξάγεται ότι η μνήμη είναι μια ενεργή διαδικασία απόδοσης νοήματος (Γκαζή, 2010:346).

Κατά τη Sontag (Assmann, 2008:52), η συλλογική μνήμη είναι συνώνυμη της «ιδεολογίας». Συγκεκριμένα, ο Koselleck (Assmann, 2008:54-55) υποστηρίζει ότι η ιδεολογία αποτελεί μια κατάσταση μεταξύ της υποκειμενικής εμπειρικής αλήθειας, η οποία βασίζεται στις αναμνήσεις και στην εμπειρία ενός ατόμου, και της αντικειμενικής αλήθειας, η οποία πρόκειται για την επιστημονική προσέγγιση του παρελθόντος από τον ιστορικό. Ο όρος «ιδεολογία» είναι φορτισμένος αρνητικά παραπέμποντας σε κάτι που είναι ψεύτικο και χειραγωγημένο, προϋποθέτοντας, έτσι,

μια αλήθεια ξεκάθαρη και αναμφισβήτητη. Μάλιστα, η συχνή χρήση του όρου «ιδεολογία» στις δεκαετίες του '60 και του '70, δεν παρατηρείται και στο σύγχρονο ιστορικό λόγο. Ο όρος αυτός φαίνεται ότι έχει αντικατασταθεί από τη «συλλογική μνήμη» (Assmann, 2008:55).

Κατά τη μελέτη της μνήμης εστιάζουμε στις εξής παραμέτρους: το περιεχόμενό της, τη διαδικασία διατήρησης και μεταβίβασής της, τη λειτουργία και τη σημασία της σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Το περιεχόμενο της μνήμης αφορά εκείνες τις πληροφορίες που μια ομάδα επιλέγει να αποθηκεύσει και να θυμάται και εξαρτάται από πολιτισμικούς και συμβολικούς παράγοντες. Η διατήρηση της μνήμης επιτυγχάνεται μέσω κειμένων, μνημείων, μουσείων, φωτογραφιών, ενώ η μεταβίβασή της είναι εφικτή μέσω της προφορικής παράδοσης, των θεσμών και των Μ. Μ. Ε. Η λειτουργία της συλλογικής μνήμης εντοπίζεται στη διατήρηση της συνοχής της ομάδας και στη διασφάλιση της ταυτότητάς της (Γκαζή, 2010:348).

Το βασικό εργαλείο δομής και μετάδοσης της μνήμης είναι ο λόγος, καθώς η απομνημόνευση γίνεται στη συνέχεια αντικείμενο αφήγησης. Μέσω της αφήγησης δεν δίνεται έμφαση στη διαδικασία της ακριβούς μετάδοσης των αποθηκευμένων πληροφοριών, αλλά στη δημιουργική ανακατασκευή τους στο παρόν. Η νέα αφήγηση στο παρόν αποτελεί μια νέα κατασκευή και αναπαράσταση. Επιπλέον, αυτή η νέα αφήγηση φέρει ιδιαίτερη σημασία για τις κοινότητες, καθώς έχουν ανάγκη από αφηγήσεις οι οποίες τις αναπαριστούν όχι με τον τρόπο που είναι, αλλά με τον τρόπο που θα ήθελαν να είναι. Προς την κατεύθυνση αυτή λειτουργούν τα μουσεία (Γκαζή, 2010:349).

Βέβαια, η μνήμη δεν δομείται μόνο μέσω του λόγου αλλά και μέσω των αντικειμένων, καθώς αυτά αποτελούν μνημονικούς συνδέσμους με το παρελθόν. Ορισμένα αντικείμενα μπορεί να έχουν δημιουργηθεί για να αποτελέσουν μνημεία, ενώ κάποια άλλα αναδεικνύονται σε μνημεία και αποκτούν συμβολική αξία μέσα στον χρόνο και σε συνάρτηση με το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Τα αντικείμενα αυτά, συνήθως, καταλήγουν σε κάποιο μουσείο (Γκαζή, 2010:349-350).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η συλλογική μνήμη διασφαλίζει την ταυτότητα μιας κοινότητας μέσω μιας «κύριας αφήγησης». Στην περίπτωση του μουσείου την κύρια αφήγηση αποτελούν τα κείμενα που αξιοποιεί το μουσείο, οι ξεναγήσεις και τα συγκεκριμένα αντικείμενα που εκθέτει. Αυτά με τη σειρά τους μέσω των εκθέσεων,



δημιουργούν και υποστηρίζουν αφηγήσεις, οι οποίες αναπαριστούν συγκεκριμένες μορφές συλλογικής μνήμης (Γκαζή, 2010:351).

Τα μουσεία, λοιπόν, αναλαμβάνουν το ρόλο έκφρασης της μνήμης, καθώς μέσω των μουσειακών αντικειμένων δείχνουν τη μνήμη, ενώ η διάταξη και οργάνωση των αντικειμένων μορφοποιούν τη μνήμη. Τα μουσεία, ουσιαστικά, είναι επιφορτισμένα με το ρόλο να διατηρήσουν ζωντανή τη μνήμη στην κοινότητα, ώστε να διατηρήσει τη συνοχή της. Τα μουσεία δεν έχουν μνήμη, αλλά δημιουργούν μνήμη με τη βοήθεια των αντικειμένων, κειμένων ή εικόνων · επιλέγουν να εκθέσουν συγκεκριμένα αντικείμενα του παρελθόντος, ενώ άλλα τα παραλείπουν δείχνοντάς μας τι είναι αποδεκτό να θυμόμαστε και τι όχι (Assmann, 2008:56). Τα μουσεία, συνεπώς, αποτελούν τους δημόσιους χώρους της μνήμης και σχετίζονται με τη δημόσια μνήμη. Η μνήμη αυτή ορίζει και αναπαράγει εκείνο το είδος γνώσης που κρίνεται περισσότερο κατάλληλο και αφορά κοινά αναγνωρίσιμες πληροφορίες. Ένα μουσείο μπορεί βέβαια να διαμορφώσει νέα μνήμη, όταν αναδιατάξει τα αντικείμενα για να αφηγηθεί νέες ιστορίες. Σπάνια διαταράσσει τη συλλογική μνήμη, ενώ πολλές φορές επιτρέπει σε διαφορετικές μνήμες να «ακουστούν» μέσω περιοδικών εκθέσεων ή προγραμμάτων προφορικής ιστορίας (Γκαζή, 2010:356-357).

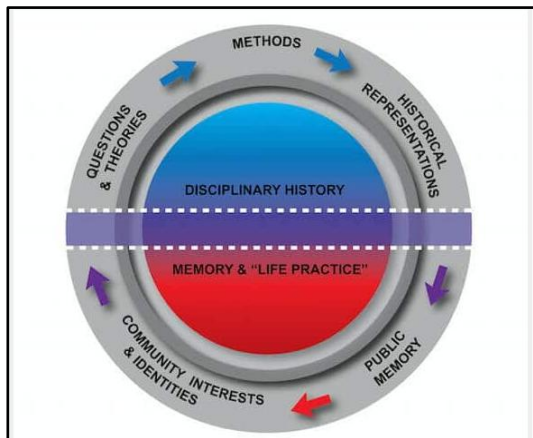
Συμπερασματικά, το μουσείο, όπως υποστηρίζει ο J. Le Goff, αποτελεί έναν «τοπογραφικό τόπο» συλλογικής μνήμης, καθώς μέσω συγκεκριμένων πρακτικών (κείμενα, συγκεκριμένα, αντικείμενα, ξεναγήσεις) αναπαράγεται η συλλογική μνήμη και η διασφάλιση της ταυτότητας της κοινότητας. Συνεπώς, η συλλογική μνήμη που εκτίθεται στα μουσεία, αποσκοπεί στη διαμόρφωση εθνικών και ταξικών ταυτοτήτων. Ειδικότερα, ο Halbwachs υποστήριξε ότι η συλλογική μνήμη δεν πρόκειται για μια διαδικασία αποθήκευσης εικόνων και αναπαραστάσεων, αλλά, αντίθετα, σχετίζεται με την επιλεκτική αναπαράσταση και υιοθέτηση πλευρών του παρελθόντος, ώστε αυτές να εξυπηρετούν τις ανάγκες του παρόντος. Γίνεται κατανοητό ότι η συλλογική μνήμη επιβεβαιώνει την επιθυμία μιας ομάδας-συνήθως της κυρίαρχης-να επιλέγει ορισμένες μόνο πλευρές και αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι οποίες να υιοθετηθούν από τα μέλη ως δικές τους (Παπαζάκα, 2010:20-21). Μάλιστα, ο Anderson (Rowe, Wertsch & Kosyaeva, 2002:97) υποστηρίζει ότι η σύνδεση της προσωπικής ιστορίας ενός ατόμου με τη γενική αφήγηση μιας κοινότητας είναι το όνειρο των ηγετών, καθώς με αυτό τον τρόπο παρατηρείται πίστη και αφοσίωση των μελών.

Η μνήμη πάντως δεν είναι Ιστορία, καθώς είναι επιλεκτική, κυριαρχείται από συναισθήματα και έχει χάσματα (Λιάκος, χ.χ.:26). Επιβεβαιώνει τους δεσμούς της κοινότητας, τις συλλογικές ταυτότητες και τους κοινούς εχθρούς. Η Ιστορία, από την άλλη πλευρά, βασίζεται στη μελέτη τεκμηρίων και στην κριτική (Seixas, 2015).

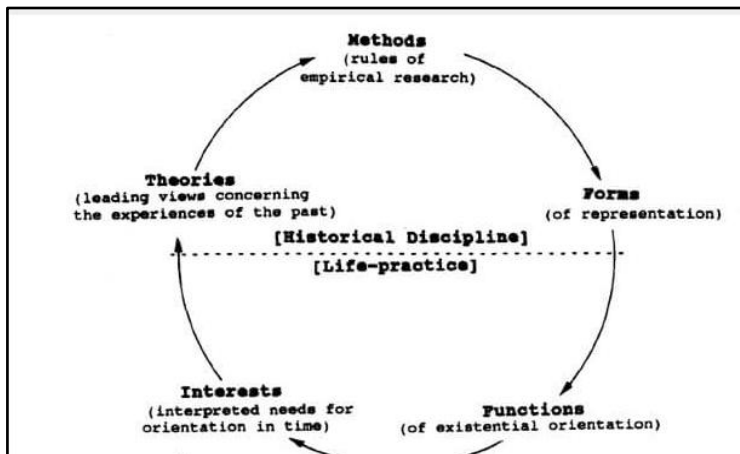
Το διακύβευμα πάντως είναι αν πρέπει το μουσείο να εστιάσει στην ανάμνηση σαν απολίθωμα με κίνδυνο να υποτάξει το παρόν στο παρελθόν ή να αξιοποιηθεί η ανάμνηση ως ευκαιρία για σκέψη και κριτική στάση για την κατανόηση του παρελθόντος (Γκαζή, 2010:351).

Ο Seixas (2015) σημειώνει το πώς μπορεί η μνήμη να «συνεργαστεί» με την επιστημονική προσέγγιση της Ιστορίας (Disciplinary History) παρουσιάζοντας ένα κυκλικό σχήμα (History/Memory Matrix) (εικόνα 2). Συγκεκριμένα, στο κάτω ημικόκλιο τοποθετείται η μνήμη η οποία συντελεί στην οικοδόμηση ταυτοτήτων και κοινοτήτων. Η μνήμη, ιδιαίτερα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, εγείρει ερωτήματα και προβληματισμούς τα οποία θα μπορούσαν να μελετηθούν αποτελεσματικά υπό το πρίσμα των ιστορικών μεθόδων: την υιοθέτηση της κριτικής στάσης και την αξιοποίηση πηγών. Αν αυτή η πρακτική μεταξύ μνήμης-ιστορίας λειτουργήσει ομαλά, οι νέες αναπαραστάσεις του παρελθόντος, που θα προκύψουν, θα ανατροφοδοτήσουν τη λαϊκή μνήμη. Με την πάροδο του χρόνου διαφορετικά ερωτήματα και προβληματισμοί θα βρίσκονται στο προσκήνιο κάθε φορά και θα δημιουργούνται νέοι τρόποι ιστορικής έρευνας.

Το σχήμα που πρότεινε ο Seixas για τη μνήμη και την ιστορία προσιδιάζει αυτό του J. Rusen (εικόνα 3) για την επιστημονική προσέγγιση της Ιστορίας (Historical discipline) και τις πρακτικές της ζωής (life practice). Ειδικότερα, στο σχήμα του Rusen αναδεικνύεται η διαλογική σχέση μεταξύ της επιστημονικής Ιστορίας με τις ευρύτερες πολιτιστικές συνθήκες εντός των οποίων διαμορφώνεται. Τα άτομα, οι ομάδες και τα έθνη παρουσιάζουν ανάγκες για αυτοπροσδιορισμό. Οι ιστορικοί ασχολούνται με τα ερωτήματα που προκύπτουν εφαρμόζοντας επιστημονικές πρακτικές και μεθοδολογίες. Έτσι, το παραχθέν ιστορικό έργο ανατροφοδοτεί τις αντιλήψεις και ιδέες της ευρύτερης κοινωνίας (Seixas, 2015).



Εικόνα 2: History/Memory Matrix (Seixas, 2015).



Εικόνα 3: The disciplinary matrix of history (Seixas, 2015).

### 2.4.2. Η Εθνική Ταυτότητα

Το μουσείο, αναμφίβολα, λειτούργησε ως μέσο για την κατασκευή ιστορικής μνήμης και την παγίωση και εδραίωση της εθνικής ταυτότητας. Άλλωστε, το έργο και οι λειτουργίες του μουσείου είναι άμεσα συνυφασμένες με τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις της εκάστοτε χρονικής περιόδου.

Κατά τη δημιουργία των εθνικών κρατών, σύμφωνα με την εθνική ιδεολογία τα νέα έθνη-κράτη έπρεπε να διαθέτουν ένα ιστορικό παρελθόν με μακρά διάρκεια · στη βάση αυτή η ανασύνθεση του ιστορικού παρελθόντος ήταν απαραίτητη. Η κοινή καταγωγή, η κοινή γλώσσα και θρησκεία και οι κοινές παραδόσεις -προσδιορίζοντας το συμβολικό και φυσικό χώρο του έθνους- κλήθηκαν να εδραιώσουν την εθνική ταυτότητα και να ανασυντάξουν την ιστορική μνήμη της κοινότητας προκειμένου να επιτευχθεί η ομογενοποίηση των ποικίλων ομάδων. Συνεπώς, γίνεται κατανοητό πως οτιδήποτε είναι διαφορετικό, δεν ανήκει στο έθνος και απορρίπτεται (Αβδελά, 1998:42-43, Anderson, 1997, Βούρη, 2002). Άλλωστε, η διαμόρφωση και εδραίωση μιας ξεχωριστής εθνικής ταυτότητας αποτελεί το μοναδικό τρόπο για την ιδεολογική νομιμοποίηση κάθε νέου έθνους-κράτους (Γκαζή, 1999:46).

Έτσι, λοιπόν, τα έθνη-κράτη, προκειμένου να σφυρηλατήσουν την εθνική συνείδηση αξιοποίησαν το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η εθνική ταυτότητα δεν ήταν αυτονόητη και τα άτομα έπρεπε να μάθουν ότι ανήκουν σε ένα έθνος (Grever, Bruijijn & Baxtel, 2012:876). Το σχολείο αποτέλεσε το βασικό μηχανισμό για τη μετάδοση των γνώσεων αλλά και την εδραίωση της εθνικής ταυτότητας. Στην ελληνική περίπτωση αξιοποιήθηκε η κλασική παιδεία για τη θεμελίωση του εθνοκεντρικού ιδεολογήματος περί αδιάσπαστης συνέχειας με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Από τη μια πλευρά, μέσω του μαθήματος της Ιστορίας το σχολείο καλείται να διδάξει τα κατορθώματα των προγόνων, να ενδυναμώσει την εθνική

υπερηφάνεια και να αναδείξει τη συνέχεια με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό (Αβδελά, 1998:36-37).

Το εθνικό σχολικό σύστημα αναπαράγει την εικόνα του έθνους ως μια φυσική οντότητα και αξιοποιεί εθνικές αφηγήσεις, οι οποίες ανακαλούν μνήμες και κοινά χαρακτηριστικά. Το σχολείο, ουσιαστικά, αποτελεί το θεματοφύλακα μιας συγκεκριμένης εκδοχής της ιστορίας. Συγκεκριμένα, στο μάθημα της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο αξιοποιούνται εθνοκεντρικά αφηγήματα με έμφαση στη συνέχεια του έθνους, στις διαφορές με τους «άλλους», στο ένδοξο παρελθόν, στον αδιάσπαστο ελληνισμό. Με αυτόν τον τρόπο προάγεται η πολιτισμική ομοιογένεια του εθνικού σώματος και τονίζονται εκείνα τα χαρακτηριστικά, τα οποία αναδεικνύουν την εθνική ιδιαιτερότητα και καλλιεργείται η εθνική συνείδηση και ταυτότητα (Αβδελά, 1998:36-37, Αβδελά, 2007:22-23). Όπως σημειώνει ο Κόκκινος (1998:249), οι κυρίαρχες ερμηνείες βασίζονται στο σχήμα «περιούσιο έθνος – παγκόσμια συνωμοσία εναντίον του» ενώ οι «άλλοι» παρουσιάζονται ως φυλετικά και πολιτισμικά κατώτεροι.

Το μάθημα της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένα ιδεολογικό μάθημα. Συγκεκριμένα, το υπουργείο θέτει ως στόχο του μαθήματος την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, την προάσπιση της ειρήνης και της δημοκρατίας και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα οργανώνονται σε συγκεκριμένα «εθνικά αφηγήματα», τα οποία είναι σε μεγάλο βαθμό τα ίδια που διαμορφώθηκαν το 19<sup>ο</sup> αιώνα και αφορούν την «τρισεχλιετή ιστορία του ελληνισμού» από αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι και σήμερα με κυριότερο εκφραστή τον Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο (Αβδελά, 2007:13).

Με τη σειρά τους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν Ιστορία μέσω του ενός και μόνου εγχειριδίου, το οποίο ακολουθεί τις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος. Η διδασκαλία, λοιπόν, της ιστορίας βασίζεται σε εγχειρίδια τα οποία κάνουν λόγο μόνο για τον ελληνισμό ως ενιαία και αναλλοίωτη οντότητα στο πέρασμα των αιώνων. Οι αφηγήσεις, συνεπώς, των διδακτικών εγχειριδίων παρουσιάζουν μια ιστορία μοναδική και δεδομένη και ταυτισμένη μόνο με το ελληνικό έθνος (Αβδελά, 2007:13-14).

Το μάθημα της Ιστορίας θεωρείται επίμαχο και με πολιτικές και ιδεολογικές προεκτάσεις, καθώς πολλές φορές χρησιμοποιήθηκε ή ακόμη χρησιμοποιείται ως θεραπαινίδα της πολιτικής εξουσίας και ως μέσο για την επιβολή και νομιμοποίηση των κυρίαρχων ή αντίπαλων ιδεολογιών. Στη βάση αυτή έχει υπογραμμιστεί από

διάφορες έρευνες ότι η σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών της Ιστορίας, η συγγραφή των σχολικών βιβλίων και η διδασκαλία της αποτελούν κατ' εξοχήν πολιτικές πράξεις (Μαυροσκούφης, 2002:1). Επιπλέον, ο κρατικός μηχανισμός χρησιμοποιεί το μάθημα της ιστορίας τόσο για την εθνική διαπαιδαγώγηση όσο και για τη χειραγώγηση των μελλοντικών πολιτών (Κόκκινος, 1998:249).

Τα έθνη-κράτη θέλοντας να τονώσουν συγκεκριμένα πολιτισμικά στοιχεία για να εδραιώσουν την εθνική ταυτότητα, επιστράτευσαν όχι μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά μνημεία και μουσεία. Τα ίχνη του παρελθόντος έπρεπε να διαφυλαχθούν και να αναδειχθούν προκειμένου να καταλάβουμε από το παρελθόν και να συνειδητοποιήσουμε τι έχει χαθεί (Grever, Bruijin & Boxtel, 2012:878). Τα μουσεία, άλλωστε, αποτελούν χώρους έκθεσης του πολιτισμού ενός έθνους και συνδέουν το παρελθόν με το παρόν. Στη βάση αυτή πολλά μουσεία ιδρύθηκαν προκειμένου να ενδυναμωθεί η εθνική υπερηφάνεια των πολιτών. Σύμφωνα με την Kaplan (στο McLean, 2007:245), τα μουσεία είναι κοινωνικοί θεσμοί, προϊόντα και παράγωγα κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής και η ανάπτυξή τους συσχετίζεται με την αύξηση του εθνικισμού και την αίσθηση της εθνικής ταυτότητας.

Αναφορικά με την Ελλάδα, η νομιμοποίηση της ύπαρξης του σύγχρονου έθνους-κράτους ήταν η σύνδεση με την κλασική Ελλάδα και απόδειξη αυτής της σύνδεσης ήταν οι αρχαιότητες (Γκαζή, 1999:46). Το εθνοκεντρικό ιδεολόγημα της συνέχειας με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό άσκησε επιρροή στις επιστήμες της Αρχαιολογίας, της Λαογραφίας και της Ιστορίας, οι οποίες ανέλαβαν να αποδείξουν την ελληνικότητα της παράδοσης. Εφόσον τα μουσεία συνδέονται άμεσα με τις παραπάνω επιστήμες, ήταν αναπόφευκτο να επηρεαστούν από τον εθνοκεντρικό προσανατολισμό τους ως προς το έργο και τις λειτουργίες τους. Συνεπώς, τα μουσεία επηρεάστηκαν από τις επιστημονικές κατευθύνσεις της ιστορικής επιστήμης και υιοθέτησαν τις αρχές της θετικιστικής ιστοριογραφίας, κατά την οποία η ιστορική αλήθεια είναι μοναδική και αντικειμενική (Βούρη, 2002, Καμπούρη-Βαμβούκου, 1985:31-32).

Επιπλέον, το μουσείο στη βάση αυτή υιοθέτησε συντηρητικές μουσειακές πρακτικές. Συγκεκριμένα, παρατηρείται η χρονολογική, ταξινομική, αντικειμενοκεντρική και στατική παρουσίαση των εκθεμάτων και η κυριαρχία του διδακτισμού. Το μουσείο, λοιπόν, παρουσιάζει μια μονολιθική και στερεότυπη αντίληψη για το παρελθόν (Βούρη, 2002).

Αναφορικά με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του μουσείου, οι επιστήμονες υπογραμμίζουν την ανάγκη να εγκαταλειφθεί η έμφαση στα αντικείμενα και να στραφεί το ενδιαφέρον στους επισκέπτες. Ταυτόχρονα, κρίνεται σημαντική η κριτική προσέγγιση του παρελθόντος (Βούρη, 2002).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΟΙ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

### ***3.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και Επισκέψεις***

Ως Αναλυτικό Πρόγραμμα ορίζεται ένα καθορισμένο και ολοκληρωμένο σχέδιο με συγκεκριμένους σκοπούς, ένα χρονοδιάγραμμα, που αφορά συγκεκριμένες ενέργειες και διαδικασίες. Συνεπώς, τα Αναλυτικά Προγράμματα καθορίζουν τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τη διδακτέα ύλη των σχολικών μαθημάτων και υλοποιούνται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια. Αποτελούν προϊόντα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και μαρτυρούν την εκπαιδευτική φιλοσοφία και πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης. Ταυτόχρονα, οι στόχοι που θέτουν κάθε φορά απηχούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αρχών για το παρελθόν για το τι είναι ιστορία, τι είναι ιστορικά σημαντικό και ασήμαντο. Καθορίζουν, επίσης, τα όρια των πρωτοβουλιών, σε αυτούς που αναλαμβάνουν να τα εφαρμόσουν. Τα Αναλυτικά Προγράμματα, λοιπόν, καθώς και τα διδακτικά βιβλία, μέσα από τα οποία υλοποιούνται, εκφράζουν τους σκοπούς της Αγωγής, όπως καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία. Αντικατοπτρίζουν, ακόμη, το ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτικό υπόβαθρο, τις αξίες και παραδόσεις της κάθε χώρας (Αβδελά, 1998, Γερογιάννης & Μπούρας, 2007:482, Χατζηγεωργίου, 2004).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα διακρίνονται σε παραδοσιακά και σε νέου τύπου. Τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα εστιάζουν στη διδακτέα ύλη των μαθημάτων, στους στόχους και στους σκοπούς τους, ενώ, παράλληλα, καθορίζουν το χρονικό διάστημα, στη διάρκεια του οποίου πρέπει να διεκπεραιωθεί η διδακτέα ύλη, καθώς και τις δραστηριότητες των μαθητών μέσα στην τάξη. Το παραδοσιακό Αναλυτικό Πρόγραμμα, επομένως, παρουσιάζει συμπεριφορική προσέγγιση, καθώς προσδιορίζεται ως ένα σχέδιο δράσης, το οποίο περιλαμβάνει πρακτικές για την επίτευξη των στόχων. Αυτού του τύπου τα Αναλυτικά Προγράμματα κρίνονται ιδιαίτερα πιεστικά και περιοριστικά για τον εκπαιδευτικό ως προς τον χρόνο, τη διδακτέα ύλη και τις δραστηριότητες, ενώ, επιπλέον, δεν του παρέχουν μεθοδολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία των ενοτήτων (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007:483, Χατζηγεωργίου, 2004).

Αντίθετα, τα νέου τύπου Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν έναν πλήρη οδηγό διδασκαλίας. Αναφέρονται όχι μόνο στη διδακτέα ύλη, στους στόχους και

σκοπούς, αλλά και σε γενικούς και ειδικούς στόχους και σε μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία. Στη βιβλιογραφία τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα αφορούν οτιδήποτε αναφέρεται στις εμπειρίες των μαθητών που σχετίζονται με το σχολείο ακολουθώντας, συνεπώς, μια ανθρωπιστική προσέγγιση (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007:483, Χατζηγεωργίου, 2004).

Αναφορικά με το ελληνικό σχολείο και το μάθημα της Ιστορίας εφαρμόζεται πλέον το νέο τύπου Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στην προκειμένη περίπτωση παρατηρείται η θεσμοθέτηση της Τοπικής Ιστορίας, η μείωση της διδακτέας ύλης και η αφιέρωση χρόνου για την ανάπτυξη σύγχρονων θεμάτων, η πρόταση δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων του μαθήματος, η υπογράμμιση της σημασίας της διαθεματικότητας και των ιστορικών πηγών. Βασικός σκοπός του μαθήματος ορίζεται η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και ιστορικής σκέψης των μαθητών μέσω της κατανόησης των αιτιών και αποτελεσμάτων των ιστορικών γεγονότων και της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Απώτερος σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας είναι η προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών. Επιπλέον, οι επιμέρους στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας είναι οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν τη γλώσσα των ιστορικών κειμένων, να κατέχουν την εννοιολογική υποδομή της Ιστορίας και να αναπτύξουν δεξιότητες και πρακτικές για την επιστημονική προσέγγιση της ιστορίας.<sup>3</sup>

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και η εξάσκησή τους στις μεθόδους της Ιστορίας, αναμφίβολα, επιτυγχάνεται μέσω των επισκέψεων σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και μνημεία. Το θέμα των επισκέψεων τίγεται στο Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του μαθήματος της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, διαβάζουμε στο ΔΕΠΠΣ στους γενικούς στόχους της Α', Β', Γ' και Δ' Δημοτικού αντίστοιχα την ανάγκη οι μαθητές «να αναπτύξουν ενδιαφέρον για το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον» και «να έρθουν σε επαφή με την πολιτιστική τους κληρονομιά και να την εκτιμήσουν». Κατανοούμε, λοιπόν, ότι ήδη από τις πολύ μικρές τάξεις επιχειρείται οι μαθητές να γνωρίσουν τα ανθρώπινα δημιουργήματα, την πολιτιστική κληρονομιά και να αναπτύξουν σεβασμό απέναντι σε αυτή. Επιπλέον, μεταξύ των ειδικών

---

<sup>3</sup> Οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το Μάθημα της ιστορίας και τα νέα βιβλία, με βάση το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) στο Δημοτικό: από [http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko\\_yliko/dimotiko/istoria.pdf](http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/istoria.pdf) (ανάκτηση Δεκέμβριος 18, 2017)



σκοπών του ΑΠΣ για την Ιστορία διατυπώνονται και οι σκοποί οι μαθητές «να θέτουν ερωτήσεις και να δίνουν απαντήσεις σχετικές με τη διδασκόμενη ιστορική ύλη», «να εντοπίζουν, να επιλέγουν και να οργανώνουν απλές ιστορικές πληροφορίες μέσα από μια ποικιλία πηγών [...]», αλλά και «να ασκηθούν στο να οργανώνουν και να ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση και άποψη προφορικά ή γραπτά [...]»<sup>4</sup>. Είναι κατανοητό ότι οι παραπάνω στόχοι και σκοποί είναι δυνατό να επιτευχθούν με την οργάνωση επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους, μνημεία και μουσεία. Σε αυτά οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν ενεργό δράση συλλέγοντας δεδομένα, διατυπώνοντας ερωτήσεις και υποθέσεις και, τελικά, εξάγοντας συμπεράσματα. Η οργάνωση επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μνημεία, όπως άλλωστε αναφέρει το ΑΠΣ, αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων και μια διδακτική πρακτική, που διασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών<sup>5</sup>.

Στο ΑΠΣ για τη Δ' Δημοτικού στη θεματική ενότητα «Θέματα από την Αρχαία Ιστορία» οι στόχοι που τίθενται αφορούν οι μαθητές να κατανοήσουν τις έννοιες του μουσείου και του αρχαιολογικού χώρου, να αντιληφθούν την αξία τους και να αισθανθούν την ανάγκη να επισκέπτονται τέτοιους χώρους. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες, για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, επικεντρώνονται στη συζήτηση για τα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους, το σχεδιασμό και την προετοιμασία επισκέψεων. Ακόμη, η οργάνωση επισκέψεων για την παρατήρηση και έρευνα ιστορικών χώρων συναντάται στη θεματική ενότητα της Τοπικής Ιστορίας. Στη συνέχεια στο ΑΠΣ για την Ε' και ΣΤ' Δημοτικού η οργάνωση επισκέψεων ως ενδεικτική δραστηριότητα εντοπίζεται μόνο στη θεματική ενότητα της Τοπικής Ιστορίας<sup>6</sup>. Η Τοπική Ιστορία θα λέγαμε ότι διευκολύνει την οργάνωση επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, καθώς κινεί ευκολότερα το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και εξασφαλίζει την ενεργητικότερη συμμετοχή τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι μαθητές καλούνται να προβούν σε επιτόπια μελέτη και έρευνα του τοπικού περιβάλλοντος και να μελετήσουν άμεσες ιστορικές πηγές. Επιπλέον, όπως αναφέρει η Κακούρου-Χρόνη (2005:42), η θεσμοθέτηση της Τοπικής Ιστορίας επιτρέπει σε μεγάλο βαθμό τη διαθεματική διδασκαλία. Συνεπώς, οι μουσειακές επισκέψεις δεν είναι απαραίτητο να συνδέονται μόνο με το μάθημα της Ιστορίας,

<sup>4</sup> <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (σελ. 188)

<sup>5</sup> <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (σελ. 211)

<sup>6</sup> <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (σελ. 196-197 & 202-203 & 210).

αλλά και με άλλες ευρύτερες θεματικές ενότητες. Όπως σημειώνεται στο ΑΠΣ, η αναζήτηση του ιστορικού υλικού στο πλαίσιο αυτή της επιτόπιας έρευνας θα πρέπει να ακολουθεί τις φάσεις της συλλογής, της επεξεργασίας και της εξαγωγής συμπερασμάτων, ώστε οι μαθητές να ασκηθούν πλήρως στις μεθόδους της ιστορικής έρευνας.

Αναφέροντας ενδεικτικά το βιβλίο δασκάλου της Γ' Δημοτικού διαπιστώνουμε ότι εξάιρεται η σημασία αξιοποίησης των επισκέψεων σε μουσεία, μνημεία και αρχαιολογικούς χώρους στη διδακτική διαδικασία. Τονίζεται η σημασία υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων -κατά τη διάρκεια των επισκέψεων- από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με μουσειοπαιδαγωγούς, ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίσουν ενεργά και όχι παθητικά τα μουσειακά αντικείμενα. Ενδεικτικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μιας επίσκεψης είναι το θεατρικό παιχνίδι, το εικαστικό εργαστήριο, τη δραματοποίηση, τα παιχνίδια μυστηρίου και άλλα (Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε. & Μιχαήλ, Μ., 2006).

Αναφορικά με τους στόχους μιας επίσκεψης κατανοούμε ότι υπογραμμίζεται η βιωματική προσέγγιση της Ιστορίας, γεγονός που δηλώνει ότι ακολουθούνται οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες προκρίνουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης. Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες κατά τις επισκέψεις επιδιώκουν να τονώσουν το εθνικό αίσθημα των μαθητών, να αναπτύξουν την φιλοπατρία και κατ' επέκταση τη σημασία της διαφύλαξης του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, δίνεται έμφαση οι μαθητές να αξιοποιήσουν τα αντικείμενα του παρελθόντος με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτύξουν μια διαλογική σχέση με αυτά, ώστε να ασκηθούν στην ιστορική μέθοδο (Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε. & Μιχαήλ, Μ., 2006).

Αναφορικά με το σχεδιασμό της επίσκεψης, επισημαίνονται οι προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, κρίνεται σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει προηγουμένως το μουσείο ή τον ιστορικό χώρο, στο οποίο πρόκειται να γίνει η επίσκεψη. Η αναγνώριση των δυσκολιών και των δυνατοτήτων της επίσκεψης, ο καθορισμών των προς μελέτη αντικειμένων, η σύνδεση της επίσκεψης με τη σχολική ύλη και η σχετικά μικρή χρονική διάρκειά της αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Ιστορία, συντελούν στην επιτυχία μιας επίσκεψης (Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε. & Μιχαήλ, Μ., 2006)

Κατόπιν, στο βιβλίο του δασκάλου περιγράφεται περιεκτικά το πώς μπορεί να οργανωθεί μια επίσκεψη. Ειδικότερα, στην πρώτη φάση της επίσκεψης προτείνεται μια πρώτη επαφή των μαθητών με τον επισκέψιμο χώρο μέσω εποπτικών υλικών. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για τους στόχους της επίσκεψης και για πρακτικά ζητήματα, όπως της συμπεριφοράς, ενώ οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν ερωτήματα προς διερεύνηση. Στην φάση της επίσκεψης δίνεται έμφαση στο είδος των δραστηριοτήτων, καθώς αυτές πρέπει να είναι σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να οξύνουν την φαντασία και παρατηρητικότητα των μαθητών. Η τελευταία φάση της επίσκεψης περιλαμβάνει την αξιολόγηση · οι μαθητές στη σχολική αίθουσα ή στον χώρο της επίσκεψης μοιράζονται εντυπώσεις και εμπειρίες, καταπιάνονται με διαθεματικές δραστηριότητες (π.χ. καλλιτεχνικές ή γλωσσικές) και με αυτόν τον τρόπο ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εκτιμήσει το βαθμό επίτευξης των στόχων (Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε. & Μιχαήλ, Μ., 2006).

Μπορεί βέβαια το βιβλίο του δασκάλου να επισημαίνει την παιδαγωγική σημασία του σωστού σχεδιασμού μιας επίσκεψης, ωστόσο από την εμπειρία μας στα ελληνικά σχολεία προκύπτει ότι συνήθως απουσιάζει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά τις επισκέψεις. Κατά κύριο λόγο κυριαρχούν μονότονες ξεναγήσεις, παρατηρείται η παθητική στάση των μαθητών, οι οποίοι συνήθως βαριούνται και δεν παρακολουθούν. Άρα, γίνεται κατανοητό ότι παρά τις σαφείς μεθοδολογικές οδηγίες για την επίσκεψη, κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να τις εφαρμόζουν. Αυτό που είναι σημαντικό να σημειωθεί είναι ότι αυτή καθαυτή η επίσκεψη σε ένα μουσείο ή ιστορικό χώρο δεν μπορεί να εγγυηθεί ότι οι μαθητές θα αποκτήσουν γνώσεις και θα αυξηθεί το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της Ιστορίας. Αντίθετα, προκειμένου να επιτευχθεί αυτό απαιτείται σωστός σχεδιασμός της επίσκεψης και κατάλληλη προετοιμασία της τάξης.

### ***3.2. Τα Μαθησιακά Οφέλη των Επισκέψεων***

Έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών, οι οποίες διερευνούν τα μαθησιακά οφέλη που απορρέουν από την αξιοποίηση των επισκέψεων στη διδακτική διαδικασία. Αναμφίβολα, οι επισκέψεις αποτελούν μια ευχάριστη εμπειρία για τους μαθητές, καθώς εγκαταλείπουν για λίγο το σχολικό περιβάλλον και το διδακτικό εγχειρίδιο και

καλούνται να έρθουν σε επαφή με το μάθημα αξιοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους. Έτσι, οι επισκέψεις αυτονόητα παρέχουν σημαντικά οφέλη στους μαθητές.

Μελετώντας ιστορικά τη σημασία των επισκέψεων στη διδακτική διαδικασία διαπιστώνουμε ότι ο Σωκράτης και ο Αριστοτέλης προέκριναν την αξιοποίηση του «ταξιδιού» στη διδασκαλία. Η επίσκεψη σε διάφορους χώρους θεωρούνταν απαραίτητο συστατικό της επίσημης εκπαίδευσης. Η ένταξη των επισκέψεων στο σχολικό πρόγραμμα βασίστηκε στην αρχή ότι κάθε παιδί είναι ξένο μέσα στον κόσμο και, έτσι, είναι έργο της εκπαίδευσης να εισάγει το παιδί στο ευρύτερο περιβάλλον του, ανθρώπινο και υλικό. Οι επισκέψεις εντάχθηκαν πρώτα στο σχολικό πρόγραμμα της Ευρώπης και έπειτα σε αυτό των Ηνωμένων Πολιτειών, αλλά με περιορισμένη χρήση (Rudmann, 1994:138).

Σύμφωνα με τον Krepel (Rudmann, 1994:138), ως επίσκεψη θεωρείται μια εκδρομή προγραμματισμένη από το σχολείο με εκπαιδευτικούς σκοπούς, κατά την οποία οι μαθητές επισκέπτονται διάφορους χώρους, όπου τα υλικά διδασκαλίας μπορούν να μελετηθούν στο λειτουργικό τους περιβάλλον. Για παράδειγμα, επίσκεψη σε εργοστάσιο, βιβλιοθήκη ή μουσείο.

Κατ' αρχήν η διεξαγωγή επισκέψεων αποτελεί μια βιωματική μέθοδο μάθησης. Κατά την επίσκεψη οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και τα εκθέματα, για να αποκτήσουν μια βιωματική σύνδεση με τις ιδέες και τις έννοιες που κατέχουν. Η εφαρμογή βιωματικών μεθόδων στη διδακτική διαδικασία χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα και την κινητοποίηση των αισθήσεων των μαθητών, καθώς τους επιτρέπουν να παρατηρήσουν, να κάνουν συγκρίσεις, να ακούσουν, να πιάσουν, ενώ είναι δυνατό να αλληλεπιδράσουν με διαδραστικά εκθέματα. Οι βιωματικές εμπειρίες, όπως δείχνουν μελέτες, οξύνουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών θέλοντας να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για το αντικείμενο που μελετούν. Παράλληλα, αναπτύσσεται η παρατηρητικότητα των μαθητών και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα (Bamberger & Tal, 2007:76-77, Behrend & Franklin, 2014:237, Birney, 1988:293).

Έχοντας ως δεδομένα τα παραπάνω, η διεξαγωγή επισκέψεων σε διάφορους χώρους αναμένεται να αποτελεί μια ξεχωριστή εμπειρία για τους μαθητές. Μάλιστα, το πόσο μεγάλη επιρροή ασκούν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις στους μαθητές αποκαλύπτεται στην έρευνα των Dierking & Falk (στο Dillon et al., 2006:107), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το 96% των μαθητών θα μπορούσαν να ανακαλέσουν τις σχολικές επισκέψεις στις οποίες έχουν συμμετάσχει.

Στη βιβλιογραφία για τις σχολικές επισκέψεις σημειώνεται ότι με την αξιοποίηση αυτών και την επιστράτευση των αισθήσεων των μαθητών μπορούν να διδαχθούν έννοιες, ώστε να συντελέσουν σε περαιτέρω μάθηση στην τάξη (Bamberger & Tal, 2007:77, , Hofstein & Rosenfeld, 1996:, Orion, 1993:325, Orion & Hofstein, 1994:1098). Επίσης, και οι Falk, Martin & Balling (1978:128) υποστήριξαν ότι η επίσκεψη σε ένα μουσείο μπορεί να συντελέσει στην εκμάθηση εννοιών από τα παιδιά, ωστόσο η εκμάθηση αυτή επηρεάζεται από το φυσικό περιβάλλον του μουσείου.

Επιπλέον, μια επίσκεψη-αποτελώντας διδακτική πρακτική με βιωματικό χαρακτήρα- επηρεάζει θετικά το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και τη μελλοντική τους καριέρα. Συγκεκριμένα, μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο σε μαθητές, οι οποίοι θεωρούνται «αδύναμοι», καθώς μπορούν να εμπλακούν σε βιωματικές δραστηριότητες και να ενθουσιαστούν με τη μαθησιακή διαδικασία (Price & Hein, 1991:516). Ακόμη, η έρευνα του Gottfried (1980:168) έδειξε ότι οι σχολικές επισκέψεις επιτρέπουν στους μαθητές να προσεγγίσουν ένα σχολικό μάθημα με διασκέδαση και όχι ως αγγαρεία, καθώς αυτές κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών αφού πραγματοποιούνται σε αυθεντικά μαθησιακά πλαίσια (Birney, 1988:292). Έρευνες, μάλιστα, που διεξήχθησαν έδειξαν ότι οι μαθησιακές εμπειρίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολικού πλαισίου, συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην γνωστική ανάπτυξη των μαθητών συγκριτικά με τις εμπειρίες εντός του σχολείου (Chrouser, 1975:46, Eaton, 2000, Stronck, 1983:283). Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν σε επισκέψεις, που αφορούν ένα μάθημα, τείνουν να έχουν πιο θετική στάση για το μάθημα αυτό και να θέλουν να μάθουν περισσότερα (Behrend & Franklin, 2014:235-236, Orion & Hofstein, 1991:1098, Price & Hein, 1991:516). Βέβαια, η έρευνα των Borum & Flexer (Griffin, 2004:59) έδειξε ότι οι επισκέψεις δεν συντέλεσαν στη βελτίωση της γνωστικής και συναισθηματικής μάθησης.

Επιπλέον, η διεξαγωγή επισκέψεων οξύνει την παρατηρητικότητα και την αντίληψη των μαθητών, καθώς αξιοποιούν όλες τις αισθήσεις τους · επιπλέον, σημειώνεται και η βελτίωση του λεξιλογίου τους. Μελετώντας τα μουσειακά αντικείμενα καλούνται οι μαθητές να τα παρατηρήσουν προσεκτικά, ώστε να καταλήξουν σε υποθέσεις, ερωτήματα ή συμπεράσματα για τα αντικείμενα αυτά (Behrend & Franklin, 2014:236). Η εκπαιδευτική αξία των σχολικών επισκέψεων εντοπίζεται, επίσης, στο εάν αυτές αξιοποιούν τη μάθηση που προκύπτει στο μουσείο

και στο σχολείο και παρέχει δυνατότητες στους μαθητές για προσωπική συμμετοχή (Griffin, 2004:60).

Παράλληλα, το αυξημένο ενδιαφέρον που προκαλούν οι επισκέψεις για το θέμα με το οποίο σχετίζονται, προκαλεί την ανάπτυξη της φαντασίας και περιέργειας των μαθητών. Ρωτούν, συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις, σκέφτονται τις συνθήκες στο παρελθόν (Behrend & Franklin, 2014:236, Birney, 1988:292, Άλκηστις, 1995, Ράπτου, 2006:6). Διάφορες έρευνες επιβεβαιώνουν, επίσης, ότι οι σχολικές επισκέψεις παρέχουν ευκαιρίες για θετικές συναισθηματικές και κοινωνικές εμπειρίες, ενώ, ταυτόχρονα συντελούν στην ανάδειξη της σημασίας της δια βίου μάθησης (DeWitt & Storksdieck, 2008:182). Επιπλέον, μέσω των επισκέψεων σε μουσεία δίνεται η δυνατότητα για την καλλιέργεια του αισθητικού κριτηρίου των μαθητών, καθώς τα μουσεία αποτελούν χώρους της τέχνης και του «ωραίου». Ακόμη, οι επισκέψεις στα μουσεία συμβάλλουν στην καλλιέργεια της πολιτισμικής συνείδησης (Ράπτου, 2006:6).

Όπως δείχνει η βιβλιογραφία, οι επισκέψεις παρέχουν σημαντικά οφέλη στους μαθητές, ειδικά όταν ο εκπαιδευτικός συνδυάζει τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή με αυτές, που έχει ήδη αφομοιώσει. Η σημασία των σχολικών επισκέψεων δεν έγκειται στις εμπειρίες, που παρέχει στους μαθητές αλλά στο είδος αυτών των εμπειριών. Κάποιες βιωματικές δραστηριότητες δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν εντός της σχολικής τάξης, αλλά μόνο κατά τη διάρκεια των επισκέψεων. Η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων κατά την επίσκεψη διευκολύνει την κατασκευή αφηρημένων εννοιών και ενισχύει την ουσιαστική μάθηση παρέχοντας το πλαίσιο για μακροχρόνια απομνημονευμένα επεισόδια (Bamberger & Tal, 2007:77, Orion, 1993:325). Όταν μια σχολική επίσκεψη δεν βασίζεται στο περιεχόμενο, αλλά στη διαδικασία της μάθησης, τότε μαθητές και περιβάλλον αλληλεπιδρούν. Οι μαθητές οικοδομούν τη νέα γνώση αντλώντας πληροφορίες από το περιβάλλον και δεν γίνονται παθητικοί δέκτες. Έτσι, αφομοιώνουν αποτελεσματικότερα τη νέα γνώση και κρατούν στη μνήμη τους για περισσότερο χρονικό διάστημα τις αποκτηθείσες εμπειρίες (Cox et al., 2003:201, Orion, 1993:325-326). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι οι επισκέψεις είναι καλό να συνοδεύονται από βιωματικές δραστηριότητες οι οποίες δεν θα μπορούσαν να εφαρμοστούν μέσα στην τάξη. Συνεπώς, μια καλά οργανωμένη επίσκεψη δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις τους και

να μάθουν αποτελεσματικά και με ευχάριστο τρόπο (Behrend & Franklin, 201:236-237).

Αναφορικά με τη δομή των επισκέψεων οι Bamberger & Tal (2007:87) διαπίστωσαν ότι μια καλά οργανωμένη επίσκεψη με την χρήση φύλλων εργασίας συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση και βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και στην ανάπτυξη της περιέργειας των μαθητών. Επιπλέον, οι Price & Hein (1991:516) στην έρευνά τους επισημαίνουν τη σημασία της εφαρμογής προγραμμάτων και δραστηριοτήτων κατά την επίσκεψη, καθώς αποδίδουν πολλά οφέλη στους μαθητές. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι, καθώς χειρίστηκαν υλικά, ενεπλάκησαν σε διάφορες βιωματικές δραστηριότητες. Ακόμη, διαφάνηκε η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών · έμαθαν να εργάζονται σε ομάδες, να μοιράζονται σκέψεις και να λύνουν από κοινού προβλήματα. Επιπλέον, μια οργανωμένη επίσκεψη συνεπάγεται τη δημιουργία κινήτρων για περαιτέρω μάθηση ακόμα και σε παιδιά με μαθησιακά προβλήματα (Βέμη, 1995:56). Επιπλέον, αν η επίσκεψη σε ένα μουσείο δεν έχει ευκαιριακό χαρακτήρα, αλλά σχετίζεται με παροχή κινήτρων για δημιουργική ενασχόληση, τότε οι μαθητές θα αντιμετωπίσουν τον χώρο του μουσείου ως χώρο ερμηνείας, θα αισθανθούν χαρά και άνεση μέσα σε αυτό και θα θέλουν να το επισκεφθούν ξανά (Ράπτου, 2006:6-7). Αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα του Stronck (1983:289) έδειξε ότι καλά οργανωμένες επισκέψεις συμβάλλουν σε καλύτερη γνωστική μάθηση, ενώ, αντίθετα, λιγότερο οργανωμένες επισκέψεις συμβάλλουν στη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στο μουσείο.

Η εφαρμογή δραστηριοτήτων κατά τις επισκέψεις σε μουσεία εξοικειώνει τα παιδιά με τις καθημερινές πρακτικές και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων μιας παλαιότερης εποχής. Εμπεδώνονται και εμπλουτίζονται οι γνώσεις των μαθητών, προβληματίζονται αναφορικά με τις σχέσεις αιτίων και αποτελεσμάτων και τις αλληλεπιδράσεις του ανθρώπου και της φύσης και αναπτύσσονται οι πνευματικές, σωματικές και ψυχικές τους ικανότητες (Γεωργιάδου-Κούντουρα, 1985). Η επαφή των μαθητών με το μουσείο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι διάφορες δραστηριότητες δημιουργούν στα παιδιά το αίσθημα της ανακάλυψης και της δημιουργίας, γεγονός που καθιστά το μουσείο έναν χώρο ευχάριστης μάθησης (Αλκηστις, 1996).

### **3.3. Συνεργασία Μουσείου και Σχολείου**

Στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα σημειώθηκε στη Γερμανία η προώθηση των μουσείων ως ένα είδος εκπαιδευτηρίων του λαού στο πλαίσιο της κίνησης για την εκπαίδευση των εργατών. Παρουσιάστηκε η τάση οι άνθρωποι να στρέφονται στις ρίζες τους και να έρχονται σε επαφή με την τέχνη μέσω των μουσείων · μια προσπάθεια των ανθρώπων προκειμένου να μην επέλθει η αλλοτρίωσή τους από τις ραγδαίες αλλαγές της σύγχρονης ζωής. Το γεγονός αυτό ήταν άρρηκτα συσχετισμένο με την αυξανόμενη βιομηχανοποίηση και αστικοποίηση του πληθυσμού. Με αυτόν τον τρόπο θεωρούσαν ότι μέσα από την τέχνη επιτυγχάνεται η σύνδεση του ανθρώπου με τον εαυτό του και η εξύψωση της ηθικής συμπεριφοράς του (Νικονάνου, 2009, Ράπτου, 2006:2).

Οι συγκεκριμένοι προβληματισμοί επηρέασαν και την επιστήμη της Παιδαγωγικής, η οποία στράφηκε στην αξιοποίηση της μουσειακής εκπαίδευσης και στη διασύνδεση του σχολείου με το μουσείο. Μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο συντελέστηκε μια πιο ουσιαστική επαφή του μουσείου με το σχολείο. Στη βάση αυτή το μουσείο στράφηκε στην κοινωνία, στα σχολεία και σε άλλους θεσμούς. Μάλιστα, ο διάλογος μουσείου και σχολείου σηματοδότησε και την εμφάνιση ενός νέου επιστημονικού πεδίου, αυτού της μουσειοπαιδαγωγικής (Νάκου, 2001, Νικονάνου, 2009, Ράπτου, 2006:2).

Η συνεργασία του μουσείου με το σχολείο συντελέστηκε για μια σειρά διάφορων λόγων. Κατ' αρχήν οι διάφορες κοινωνικές συνθήκες οδήγησαν από πλευράς μουσείου στην εγκατάλειψη του αυτάρεσκου ρόλου της συσσώρευσης και συλλογής αντικειμένων και στην υιοθέτηση ενός νέου, που σχετίζεται με το κοινό. Επιπλέον, η συμβολή της άτυπης εκπαίδευσης στην τυπική και η κοινωνική πίεση, που δέχθηκαν τα μουσεία, ώστε να μην αποκλείονται από αυτά συγκεκριμένες ομάδες επισκεπτών, διαμόρφωσαν τον εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο φαίνεται ότι συμβαδίζει με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις περί ολιστικής παιδείας. Έτσι, η συνεργασία μουσείου και σχολείου κινείται προς την κατεύθυνση της ολιστικής καλλιέργειας των παιδιών και, όπως διαπιστώνεται, η συνεργασία αυτή διευκολύνεται και από το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κακούρου-Χρόνη, 2005:34).

Είναι γεγονός ότι είναι αρκετά δύσκολο να κεντρίσει το μουσείο το ενδιαφέρον του κοινού από τη μια στιγμή στην άλλη και πόσο μάλλον των μικρών



παιδιών. Έτσι, τα μουσεία έχοντας ανοιχτό διάλογο με τα σχολεία έχουν επιδοθεί στο σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Για την προσέγγιση πολιτισμικών χώρων και αγαθών τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδυάζουν την θεωρία και την πράξη και σχεδιάζονται βάσει των δυνατοτήτων και των ενδιαφερόντων των ομάδων, που επισκέπτονται τα μουσεία. Στην περίπτωση της Ελλάδας τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα βρήκαν εφαρμογή τη δεκαετία του '70 σε ιδιωτικά μουσεία (Μουσείο Μπενάκη, Μουσείο Γουλανδρή και άλλα) (Ράπτου, 2006:3).

Από τη συνεργασία του μουσείου με το σχολείο λανθάνουν οι έννοιες «εκπαίδευση» και «πολιτισμός». Ο πολιτισμός στην εκπαίδευση σημαίνει «προσέγγιση της ανθρώπινης κατάκτησης και δημιουργίας, επικοινωνία με τους ανθρώπους και το περιβάλλον, έκφραση και επικοινωνία μέσω της τέχνης» (Κακούρου-Χρόνη, 2005, Ράπτου, 2006:4).

Ανατρέχοντας κανείς στα αναλυτικά προγράμματα από τη δημιουργία του ελληνικού κράτους μέχρι και τη μεταπολίτευση ο διάλογος μεταξύ μουσείου και σχολείου εντοπίζεται στην αναφορά για τις τέχνες και είναι περιορισμένος. Ωστόσο, το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός» στόχευε στην ανάδειξη της πολιτιστικής διάστασης της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση στη συνομιλία του μουσείου με το σχολείο. Εφαρμόστηκε πειραματικά το χρονικό διάστημα 1995-2001 σε ενενήντα δύο Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα και σε δύο Δημοτικά σχολεία στην Κύπρο. Ωστόσο, το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ δεν γενικεύτηκε με αποτέλεσμα να μην επηρεάσει τις πρακτικές του ελληνικού σχολείου (Κακούρου-Χρόνη, 2005, Ράπτου, 2006:4-5).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απέβλεπε στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί θετική στάση προς την τέχνη και τον πολιτισμό και να αναδειχθεί η παιδαγωγική τους διάσταση και σημασία, να αναπτυχθεί δηλαδή μια αυθεντική επικοινωνία των παιδιών με το πολιτισμικό περιβάλλον. Επιπλέον, το πρόγραμμα στόχευε στην οργάνωση επισκέψεων σε μουσεία και ιστορικούς χώρους, ώστε οι «μαθητές να συναντήσουν την τέχνη» και να καλλιεργηθούν σε αυτούς δεξιότητες καλλιτεχνικής έκφρασης, διαπροσωπικής επικοινωνίας και πολιτισμική συνείδηση. Έτσι, σε αυτή την περίπτωση το σχολείο γίνεται δημιουργικό, καθώς αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις και ο μαθητής αναπτύσσεται ολόπλευρα επιστρατεύοντας όλες τις αισθήσεις του (Κακούρου-Χρόνη, 2005:35-36, Ράπτου, 2006:5).

Πώς επιτυγχάνεται η συνεργασία μουσείου και σχολείου; Είναι γεγονός ότι τα σχολεία ενημερώνονται για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που τρέχουν κάθε φορά στα διάφορα μουσεία. Όμως, όπως φαίνεται, η υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων είναι πολύ δύσκολη έως αδύνατη, καθώς τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται ότι ο προβλεπόμενος αριθμός συμμετεχόντων έχει καλυφθεί, ενώ λίγα δημόσια σχολεία έχουν καταφέρει να τα παρακολουθήσουν. Έρευνες έχουν δείξει ότι η επαφή σχολείου και μουσείου πραγματοποιείται μόνο το χρονικό διάστημα κατά το οποίο διαρκεί το πρόγραμμα, καθώς καμία δραστηριότητα δεν προηγείται και δεν ακολουθεί. Σε πολύ μικρό βαθμό παρατηρείται συνεργασία μουσειοπαιδαγωγού και εκπαιδευτικού για την οργάνωση δραστηριοτήτων στο σχολείο μετά την επίσκεψη, είτε διότι το ρόλο του μουσειοπαιδαγωγού τον έχουν αναλάβει άτομα με άλλες ειδικότητες (π.χ. αρχαιολόγοι) είτε διότι επικρατεί η άποψη ότι ο ρόλος του μουσείου σταματά στην ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και δεν προεκτείνεται στη σχολική τάξη. Πολλές φορές, επίσης, το ρόλο του ξεναγού σε μια επίσκεψη αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός · ο ίδιος πληροφορεί τα παιδιά για τα εκθέματα, αλλά η έλλειψη προετοιμασίας και οργάνωσης της επίσκεψης συντελεί στην αδιαφορία των μαθητών και στην άσκοπη περιδιάβασή τους στον χώρο του μουσείου. Η κατάσταση αυτή σαφώς πρέπει και μπορεί να αλλάξει (Κουβέλη, 2000, Ράπτου, 2006:5).

Η συνεργασία σχολείου και μουσείου φαίνεται ότι είναι πολύ σημαντική και για τις δύο πλευρές. Το μουσείο, αφενός, δημιουργεί ένα σταθερό και ενεργό κοινό, το οποίο θα συμβάλλει στη βιωσιμότητά του ως οργανισμού. Το σχολείο, αφετέρου, θα επωφεληθεί, καθώς θα εξασφαλιστούν κίνητρα για ενεργητική μάθηση, *«η αισθητική αγωγή και καλλιέργεια μέσω της θέασης αυθεντικών αντικειμένων»*, η εξοικείωση με το μουσειακό χώρο και το *«άνοιγμα»* του σχολείου στην κοινωνία (Ράπτου, 2006:7).

Συμπερασματικά, το μουσείο κατανοείται ότι λειτουργεί επικουρικά στο Αναλυτικό σχολικό Πρόγραμμα και παρέχει ευκαιρίες για βιωματική μάθηση. Συνεπώς, η συνομιλία μουσείου και σχολείου κρίνεται αναγκαία και σημαντική, γιατί η αξιοποίηση των επισκέψεων σε μουσεία στη διδακτική διαδικασία, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, συνεπάγεται πλήθος μαθησιακών οφελών (Ράπτου, 2006:7).

### **3.4. Πώς μπορεί να επιτευχθεί μια επιτυχημένη Επίσκεψη;**

Στη βιβλιογραφία έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών, οι οποίες σημειώνουν τους παράγοντες εκείνους που συντελούν στην επιτυχία μιας επίσκεψης. Σαφώς μια επίσκεψη δεν μπορεί να αποφέρει οφέλη στους μαθητές και θα καταλήξει ως μια άσκοπη περιπλάνηση στον χώρο του μουσείου, αν δεν πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις.

Ο χώρος ενός μουσείου είναι καινούριο περιβάλλον για τους μαθητές, το οποίο ίσως αντικρίζουν για πρώτη φορά. Ωστόσο, αν το περιβάλλον δεν είναι γνώριμο στους μαθητές, αυτοί θα θέλουν να το εξερευνήσουν παρά να αποκτήσουν νέες γνώσεις. Προκειμένου αυτό το γεγονός να περιοριστεί, προτείνεται ο εκπαιδευτικός να περιγράψει πριν ή κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στους μαθητές το μουσειακό χώρο και τη διάταξή του (Baling & Falk, 1980:230, Behrendt & Franklin, 2014:240, DeWitt & Storksdieck, 2008:184-185).

Επιπλέον, ένας άλλος παράγοντας, ο οποίος μπορεί να επηρεάσει τη μάθηση στο μουσείο, είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης συνηθίζουν να συζητούν με τους συμμαθητές τους, να ανταλλάζουν απόψεις και εντυπώσεις. Βάσει αυτού του δεδομένου, λοιπόν, κρίνεται σημαντικό κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης οι μαθητές να δουλεύουν σε μικρές ομάδες, καθώς με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται τόσο η γνωστική όσο και η συναισθηματική μάθηση. Οι μαθητές διατυπώνουν ερωτήματα, συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό σε διαδραστικές πρακτικές με τα εκθέματα και, γενικότερα, αυξάνεται η ενεργητική τους συμμετοχή στην επίσκεψη (Birney, 1988, DeWitt & Storksdieck, 2008:185, Price & Hein, 1991:515).

Οι μαθητές μπορούν να αποκομίσουν περισσότερες γνώσεις από μια επίσκεψη σε ένα μουσείο, αν έχουν ληφθεί υπόψη οι προηγούμενες εμπειρίες τους. Όπως δείχνουν έρευνες, οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερα για ένα έκθεμα, όταν γνωρίζουν ήδη ορισμένες πληροφορίες για αυτό. Ακόμη, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα των μαθητών φαίνεται ότι επηρεάζουν κι αυτά με τη σειρά τους τη μάθηση στο μουσείο (DeWitt & Storksdieck, 2008:517, Falk & Adelman, 2003, Tuckey, 1992). Σε αυτό το σημείο είναι καίριος ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο την επίσκεψη, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες κάθε μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή οφείλει να οργανώνει τις δραστηριότητες ή τα φύλλα εργασίας για την επίσκεψη, ώστε να ανταποκρίνονται στα διαφορετικά επίπεδα

ετοιμότητας των μαθητών, στα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους, στους διαφορετικούς τρόπους μάθησής τους.

Ανεξάρτητα από τα παραπάνω στοιχεία, η μάθηση στο μουσείο φαίνεται ότι είναι συνυφασμένη με τη δομή της επίσκεψης. Διαπιστώνεται ότι καλά δομημένες επισκέψεις βελτιώνουν τη γνωστική μάθηση, όμως μειώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Επιπλέον, ευρήματα ερευνών δείχνουν ότι μια επίσκεψη, η οποία παρουσιάζει μέτρια δομή (Limited Choice Visits), καθοδηγεί μεν τους μαθητές, τους επιτρέπει δε να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν τον χώρο και είναι δυνατόν να μεγιστοποιήσει τη γνωστική και συναισθηματική μάθηση των μαθητών. Σε επισκέψεις με τέτοια δομή διαφάνηκε ότι οι μαθητές συμμετείχαν σε μεγάλο βαθμό, σημειώθηκαν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συνέβαλαν θετικά στη μαθησιακή διαδικασία (Bitgood, 1989:6, DeWitt & Storcksdieck, 2008:186-187, Rennie & McClafferty, 1995:177).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τις επισκέψεις με την χρήση φύλλων εργασίας, για να κατευθύνουν τους μαθητές στην κατάκτηση συγκεκριμένων γνωστικών στόχων. Μάλιστα, οι έρευνες καταλήγουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται «ασφαλείς» με την χρήση των φύλλων εργασίας, ενώ τόσο μαθητές όσο και εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω των φύλλων εργασίας (DeWitt & Storcksdieck, 2008:186). Η χρήση των φύλλων εργασίας έχει δεχθεί κατά καιρούς έντονη κριτική, καθώς - ανάλογα με τη διαμόρφωσή τους - μπορεί να μη δίνουν δυνατότητες στα παιδιά για εξερεύνηση στο χώρο του μουσείου ή να μην τους προκαλούν συναισθήματα χαράς και διασκέδασης. Τα φύλλα εργασίας, ωστόσο, μπορούν να λειτουργήσουν θετικά σε μια επίσκεψη, αν διαμορφωθούν με τους εξής τρόπους, σύμφωνα με τον McManus (DeWitt & Storcksdieck, 2008:186): α) να ενθαρρύνουν την παρατήρηση, β) να δίνουν χρόνο για παρατήρηση, γ) να αναφέρονται στα ίδια τα αντικείμενα και όχι στις ετικέτες, δ) να αναφέρουν με σαφήνεια πού θα βρεθεί η πληροφορία που ζητείται και ε) να ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Τα φύλλα εργασίας φαίνεται ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικά, όταν μοιράζονται σε μικρές ομάδες μαθητών, στις οποίες τα παιδιά είναι καλύτεροι παρατηρητές και ανταλλάσσουν ιδέες. Φύλλα εργασίας τα οποία περιλαμβάνουν ασκήσεις συμπλήρωσης κενού, δεν προκαλούν ενδιαφέρον στα παιδιά και αποθαρρύνουν κάθε προσπάθεια ανακάλυψης του μουσειακού χώρου (Behrendt & Franklin, 2014:240).

Επομένως, από μόνη της μια επίσκεψη δεν εγγυάται μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς απαιτείται ο εκπαιδευτικός να προβεί στον κατάλληλο παιδαγωγικά σχεδιασμό της. Οι DeWitt & Storksdieck (2008:191-192) υποστηρίζουν ότι μια σχολική επίσκεψη είναι δυνατό να συσχετίζεται με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα συγκριτικά με αυτά που προκύπτουν στο σχολικό πλαίσιο, μόνο όταν λαμβάνονται υπόψη ορισμένες παράμετροι · αυτές είναι: α) η δομή της επίσκεψης, β) οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών, γ) το κοινωνικό πλαίσιο της επίσκεψης, δ) οι δραστηριότητες, που θα εφαρμοστούν, και ε) η παρουσία ή απουσία και ποιότητα προετοιμασίας της τάξης, αλλά και των δραστηριοτήτων, που έπονται της επίσκεψης. Η αποτελεσματικότητα της επίσκεψης σύμφωνα με τη Ράπτου (2006) βασίζεται και στην «εκπαίδευση του βλέμματος», ώστε ο μαθητής να ασκηθεί στην επικοινωνία με τα αντικείμενα (Ράπτου, 2006:6).

Στη βιβλιογραφία προτείνονται τρία στάδια οργάνωσης μιας επίσκεψης: πριν την επίσκεψη, κατά τη διάρκεια και μετά από αυτήν. Και στις τρεις περιπτώσεις περιγράφονται πρακτικές, τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους, ώστε να υλοποιήσουν μια πετυχημένη επίσκεψη.

Αναφορικά με το πρώτο στάδιο, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η μάθηση στο μουσείο εξαρτάται από την προετοιμασία των μαθητών πριν την επίσκεψη και την εφαρμογή δραστηριοτήτων μετά από αυτή μέσα στην τάξη. Όπως υπογραμμίζει η Griffin (2004:65-66) η προετοιμασία της επίσκεψης κρίνεται σημαντικό στάδιο για την επιτυχία και αποτελεσματικότητα της επίσκεψης. Ειδικότερα, η προετοιμασία θα πρέπει να εστιάζει: α) στη προηγούμενη γνώση των μαθητών, β) η συγκεκριμένη προετοιμασία στην τάξη για τη γνωστική μάθηση στον επισκέψιμο χώρο και γ) οι δραστηριότητες, οι οποίες θα υλοποιηθούν στον χώρο. Μάλιστα, οι Behrendt & Franklin (2014:240) τονίζουν τη σημασία της προετοιμασίας των μαθητών πριν την επίσκεψη, καθώς, όπως υποστηρίζουν, εάν τα παιδιά δεν προετοιμαστούν για το τι θα συναντήσουν, τότε αναπόφευκτα το καινούριο περιβάλλον του μουσείου θα αποσπάσει την προσοχή τους. Η προετοιμασία της τάξης μπορεί να γίνει με την προβολή slides ή ταινιών σχετικών με τον χώρο, με αναλυτικές πληροφορίες σχετικά με την επίσκεψη, τους στόχους της, τον χώρο, την χρονική διάρκεια, τις διδακτικές διαδικασίες, τον καιρό (Orion & Hofstein, 1994).

Επιπλέον, προτείνεται ο εκπαιδευτικός να επισκεφθεί το μουσειακό χώρο, να τον παρατηρήσει, να βεβαιωθεί ότι είναι κατάλληλος για τα παιδιά, αλλά και να σκεφθεί πώς μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη διάρκεια της επίσκεψης (Millan, 1995).

Γενικότερα, η συνεργασία μουσείου και σχολείου είναι αναγκαία και θα πρέπει να διέπεται από πνεύμα σεβασμού και εμπιστοσύνης. Ο εκπαιδευτικός ερχόμενος σε επαφή με το μουσείο ενημερώνεται για την έκθεση, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τους στόχους, τις μεθόδους και τη διάρκεια. Μπορεί να εφαρμόσει το πρόγραμμα του μουσείου, να το τροποποιήσει ή να εκπονήσει το δικό του. Αν αποφασίσει να εφαρμόσει το δικό του, τότε το μουσείο θα προσφέρει το υλικό και ο εκπαιδευτικός ξέροντας τους μαθητές του και τα ενδιαφέροντά τους, θα επιλέξει τις πληροφορίες και θα τις αξιοποιήσει αναλόγως (Κακούρου-Χρόνη, 2005). Το να επισκεφθεί ο εκπαιδευτικός τον χώρο πριν την επίσκεψη μπορεί να συμβάλει, επίσης, ώστε να έρθει σε επαφή με το προσωπικό του μουσείου, για να φροντίσουν και για τους μαθητές με αναπηρία, για παράδειγμα να είναι εξασφαλισμένη η πρόσβαση αναπηρικών αμαξιδίων (Hawke, 1991). Μια καλή πηγή πληροφοριών, επίσης, για τον χώρο μπορεί να είναι οι άλλοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τον έχουν επισκεφθεί.

Παράλληλα, πριν πραγματοποιηθεί η επίσκεψη κρίνεται σημαντικό ο ίδιος να περιγράψει στα παιδιά τον χώρο, αλλά και τι πρόκειται να δουν. Θα πρέπει να ενημερώσει τους μαθητές για τη συμπεριφορά που θα πρέπει να επιδείξουν στο συγκεκριμένο χώρο. Ο εκπαιδευτικός, ακόμη, οφείλει να οργανώσει την επίσκεψη σε σχέση με κάποια ενότητα, που μελετά η τάξη εκείνη την περίοδο. Σύμφωνα με τους ερευνητές, μια επίσκεψη δεν θα πρέπει να αποτελεί μια αυτόνομη εμπειρία, αλλά μια εμπειρία συνδεδεμένη με το σχολικό μάθημα (Behrendt & Frankin, 2014:240). Όπως σημειώνει ο Millan (Orion & Hofstein, 1994:1116-1117, Tuffy, 2011:20), μια επίσκεψη, η οποία δεν συνδέεται με κάποιο σχολικό μάθημα, είναι δύσκολο να τεκμηριωθεί εκπαιδευτικά.

Από την άλλη πλευρά, κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να φροντίσει όλοι οι μαθητές να αισθάνονται άνετα και ευχάριστα στον χώρο του μουσείου. Επιπλέον, οι μαθητές θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τα στάδια του προγράμματος. Οι δραστηριότητες που θα εφαρμοστούν – είτε εντάσσονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μουσείου είτε όχι- είναι σημαντικό να βασίζονται στην ανακαλυπτική, μαιευτική και βιωματική μέθοδο, ώστε οι μαθητές να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση και η επίσκεψη να αποκτήσει νόημα γι' αυτούς, να μην είναι δηλαδή μια απλή περιδιάβαση στον χώρο ή μια βαρετή ξενάγηση. Ενδεικτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν φύλλα εργασίας ή να εφαρμοστούν εργαστήρια ζωγραφικής και θεάτρου, δραματοποίηση, επινόηση μιας ιστορίας (Κακούρου-Χρόνη, 2005:62-63).

Τέλος, οι πρακτικές του εκπαιδευτικού μετά την επίσκεψη διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη μάθηση. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να εφαρμοστούν δραστηριότητες οι οποίες θα ενισχύσουν τις νεοαποκτηθείσες εμπειρίες των μαθητών, και τέτοιες μπορεί να είναι η συζήτηση, η παρακολούθηση κάποιας σχετικής ταινίας ή εκπομπής ή η παρουσίαση σε άλλες τάξεις αυτών που είδαν στο μουσείο. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός κατά το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς είναι σημαντικό να συνδέει τις εμπειρίες, που απέκτησαν οι μαθητές κατά την επίσκεψη, με τις νέες, που διδάσκονται. Με αυτόν τον τρόπο θα ισχυροποιηθούν οι γνώσεις, που κατέκτησαν οι μαθητές κατά την επίσκεψη (Behrendt & Franklin, 2014:241).

Συνοπτικά, ο Rudmann (1994:140) τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός κατά την οργάνωση μιας επίσκεψης θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα παρακάτω:

- Να θέσει τους σκοπούς και τους στόχους της επίσκεψης.
- Να κάνει μια εισαγωγή στους μαθητές για τον χώρο που θα επισκεφθούν
- Να γνωρίσει πρώτα ο ίδιος τον χώρο και να επιλέξει εκείνον τον χώρο, που θα προσφέρει διάδραση και θα κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Να επιτρέψει στους μαθητές και να τους δώσει χρόνο να εξερευνήσουν το μουσειακό χώρο.
- Να αξιοποιήσει δραστηριότητες μετά την επίσκεψη μέσα στην τάξη, ώστε να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Έχει διεξαχθεί πλήθος ερευνών οι οποίες έχουν ως αντικείμενο μελέτης τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεξαγωγή επισκέψεων σε χώρους άτυπης εκπαίδευσης και, συγκεκριμένα, σε μουσεία, μνημεία ή ιστορικούς χώρους.

Μελετώντας την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση συμπεραίνεται ότι είναι πολύ λίγοι εκείνοι οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα στο πλαίσιο των σπουδών τους ή σχετικά σεμινάρια (Καλογιάννη, 2015:121, Κανάρη, 2008:70). Όπως διαφάνηκε σε έρευνα, τα μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης που παρακολούθησαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί, εντάσσονταν σε κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα ή σε πρόγραμμα μετεκπαίδευσης. Παρουσιάζεται πάντως μεγάλο ενδιαφέρον από την πλευρά των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης (Κανάρη, 2008:73).

Οι σχετικές έρευνες κατέδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επεσήμανε τη σημασία και την υψηλή εκπαιδευτική αξία των επισκέψεων, ενώ λίγοι ήταν εκείνοι που θεωρούν τις επισκέψεις ως μέτριες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Anderson & Zhang, 2003:7, Anderson, Kisiel & Storksdiack, 2006:376, Καλογιάννη, 2015:122, Kisiel, 2005:936, Michie, 1998).

Η εκπαιδευτική αξία των επισκέψεων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς προφανώς εστιάζει στα γνωστικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές. Πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι επισκέψεις δύνανται να οδηγήσουν και σε συναισθηματική μάθηση: να δημιουργήσουν θετικές συναισθηματικές και κοινωνικές εμπειρίες στους μαθητές και να τους ευαισθητοποιήσουν (DeWitt & Storksdiack, 2008:181). Εντούτοις από τη διεθνή βιβλιογραφία καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί σπανίως αντιλαμβάνονται ότι η επίσκεψη σε ένα μουσείο μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την επίτευξη της μάθησης σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Καλογιάννη, 2015:121-122, Tal et al., 2005:921).

Αρκετές έρευνες, παράλληλα, έχουν εστιάσει στα κίνητρα των εκπαιδευτικών, όταν πρόκειται να οργανώσουν μια επίσκεψη. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να προγραμματίσουν μια επίσκεψη, εφόσον αυτή



συνδέεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, παρέχει σημαντικά μαθησιακά οφέλη στους μαθητές, ενισχύει το ενδιαφέρον τους για την ιστορία, αλλά και τους προκαλεί ευχαρίστηση. Άλλα κίνητρα των εκπαιδευτικών, επίσης είναι η ποιότητα και το είδος των εκθεμάτων του επισκέψιμου χώρου, η αλλαγή ρουτίνας της σχολικής ζωής, οι μαθητές να βιώσουν νέες εμπειρίες και να κατανοήσουν τη σημασία της δια βίου μάθησης, η οποία δεν αφορά μόνο το σχολικό πλαίσιο (DeWitt & Storksdieck, 1998:188-189, Kisiel, 2005:940, Tal et al., 2005:921). Ταυτόχρονα, για πολλούς εκπαιδευτικούς η σημασία της οργάνωσης επισκέψεων εδράζεται στο να προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους μάθησης (Storksdieck, 2001:8), καθώς εγκαταλείπεται το σχολικό βιβλίο, το περιβάλλον είναι πιο ευχάριστο και τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τα αντικείμενα και βιωματικά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η σύνδεση της επίσκεψης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το πιο κοινό κίνητρο και κριτήριο των εκπαιδευτικών για να προγραμματίσουν μια επίσκεψη. Άλλωστε η σύνδεση μιας επίσκεψης με το γνωστικό αντικείμενο νομιμοποιεί τη διεξαγωγή της. Από τα ελληνικά ερευνητικά δεδομένα παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να συνδέουν τις επισκέψεις με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η επίσκεψη μάλιστα σε αρχαιολογικά μουσεία και χώρους συνυφαίνεται με τη διδασκαλία της Ιστορίας ή τα φιλολογικά μαθήματα (Καλογιάννη, 2015:123-124). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι μια επίσκεψη σχετική με το διδασκόμενο μάθημα μπορεί να συμβάλει θετικά στα μαθησιακά αποτελέσματα: οι μαθητές θα κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα, καθώς αυτά τα οποία τους διδάσκονται θα τα δουν ζωντανά. Στη βάση αυτή εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αυτή καθαυτή την επίσκεψη ως μια βιωματική εμπειρία αγνοώντας τη σημασία των βιωματικών δραστηριοτήτων (Kisiel, 2005:941). Παρ' όλα αυτά έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αξιοποιήσουν και να ενσωματώσουν την επίσκεψη στο πλαίσιο του διδασκόμενου μαθήματος (Griffin & Symington, 1997:770-771, Jensen, 1994, Kisiel, 2005:949-950, Storksdieck, 2001:11-12), γιατί προφανώς δεν εφαρμόζουν δραστηριότητες πριν και μετά την επίσκεψη, ώστε οι μαθητές να εμπεδώσουν τη νέα γνώση και να τη συσχετίσουν με τη σχολική γνώση.

Παράλληλα, τα κριτήρια τα οποία λαμβάνουν υπόψη οι εκπαιδευτικοί, κατά τον προγραμματισμό μιας επίσκεψης, είναι το κόστος αυτής, η τοποθεσία του μουσείου σε σχέση με το σχολείο τους και η μετακίνηση και ασφάλεια των μαθητών. Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα άλλων ερευνών έδειξαν ότι τόσο ο χρόνος, που

απαιτείται για προετοιμασία, όσο και η δυσκολία να ανευρεθεί χρόνος στο σχολικό πρόγραμμα για πραγματοποίηση επισκέψεων είναι και αυτοί σημαντικοί παράγοντες για τη διεξαγωγή επισκέψεων (Anderson & Zhang, 2003:6, Falk & Balling, 1979, Muse, Chiarelott & Davidman, 1982:124, Orion, 1993:326-327, Price & Hein, 1991:505-506).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα στοιχεία τα οποία θεωρούν ικανά να συνθέσουν μια επιτυχημένη επίσκεψη είναι η προετοιμασία των μαθητών, η σύνδεση της επίσκεψης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά και αν ο χώρος που πρόκειται να επισκεφθούν με την τάξη τους προσφέρει βιωματικές δραστηριότητες (hands-on experiences). Επιπλέον, η εύκολη μετακίνηση, η καλή οργάνωση του προσωπικού του μουσείου και η καλή συνεργασία με το σχολείο, και η εφαρμογή δραστηριοτήτων μετά την επίσκεψη επηρεάζουν με τη σειρά τους την επιτυχία της επίσκεψης, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί. Από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας εξάγεται η μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην προετοιμασία (Anderson & Zhang, 2003:8). Παράλληλα, ο Kisiel (2005:944) υπογραμμίζει ως καταλυτικούς παράγοντες για μια επιτυχημένη επίσκεψη την θετική στάση των μαθητών, την απόκτηση γνώσεων, την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των μαθητών και την ποιότητα των ερωτήσεων, που θέτουν.

Αναφορικά με τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διεξαγωγή μιας επίσκεψης οι πιο κοινοί είναι κατά κύριο λόγο γνωστικοί και έπονται οι συναισθηματικοί (Cox-Petersen & Pfaffinger, 1998:23, DeWitt & Storksdieck, 2008:181-182, Griffin & Symington, 1997:775). Οι εκπαιδευτικοί στοχεύουν στο να αποκτήσουν γνώσεις οι μαθητές, στοχεύουν, επίσης, στην *«αξιοποίηση εναλλακτικών χώρων διδασκαλίας, στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και στην προσωπική και επιστημονική τους κατάρτιση»* (Καλογιάννη, 2015:119). Ωστόσο, οι Griffin & Symington (1997:768-769) παρατήρησαν στην έρευνά τους ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ανέφεραν τους σκοπούς της επίσκεψης, ωστόσο τους διατύπωναν με ασάφεια και διστακτικότητα. Διαπιστώθηκε ότι μια μερίδα εκπαιδευτικών δεν ήταν σε θέση να διατυπώσει τους στόχους της επίσκεψης, καθώς δεν ενεπλάκη καθόλου στον προγραμματισμό της, αφού κάποιιοι άλλοι ανέλαβαν αυτό το έργο. Η δυσκολία καθορισμού των στόχων της επίσκεψης πιθανότατα οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν μπει στη διαδικασία να σκεφτούν προηγουμένως τους σκοπούς μιας επίσκεψης. Μπορεί, επίσης, να σχετίζεται με το ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μια επίσκεψη ως μια ευκαιρία για διασκέδαση και όχι

ως μια εκπαιδευτική εμπειρία που πρέπει να είναι καλά οργανωμένη (Tal et al, 2005:925).

Από έρευνα, που διεξήγαγε η Κουβέλη (2001:67) στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας, διαφάνηκε ότι τα είδη των μουσείων που συνήθως επισκέπτονται οι μαθητές στο σχολικό πλαίσιο είναι αρχαιολογικά. Σε αυτά περιλαμβάνονται το Πολεμικό Μουσείο, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας, η Εθνική Πινακοθήκη, το Βυζαντινό Μουσείο, ενώ τα πιο εξειδικευμένα μουσεία παρουσιάζουν μικρότερη προτίμηση. Ωστόσο, δεν υπάρχουν άλλες νεότερες έρευνες που να μελετούν τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επισκέψεις σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς τα τελευταία χρόνια, καθώς μάλιστα έχουν βελτιωθεί σημαντικά οι δυνατότητες που παρέχει ο μουσειακός θεσμός για την εκπαίδευση σχολικών ομάδων.

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές συναντούν προβλήματα κατά την οργάνωση μιας επίσκεψης, τα οποία πιθανότατα δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή της. Η αδιαφορία και η κακή συμπεριφορά των μαθητών και η πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελούν παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη στη διεξαγωγή μιας επίσκεψης. Ακόμη, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολία στην εξεύρεση μέσου μετακίνησης-ειδικά στην τρέχουσα οικονομική και κοινωνική κατάσταση- καθώς θα πρέπει να συμπληρωθεί μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων για να μειωθεί το κόστος (Καλογιάννη, 2015:122). Στην έρευνα των Anderson, Kisiel & Storksdiack (2006:378) διαπιστώθηκε ότι το κυριότερο πρόβλημα στην οργάνωση επισκέψεων είναι αυτό του κόστους της μετακίνησης και της εισόδου.

Μελετώντας τη βιβλιογραφία παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προέκρινε τη σημασία της προετοιμασίας για μια επιτυχημένη επίσκεψη (Anderson & Zhang, 2003, Storksdiack, 2001:366, Tal et al., 2005:926). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι είναι ωφέλιμο να επισκεφθούν τον χώρο από πριν μόνοι τους, ώστε να συμβουλευτούν τους ειδικούς για την προετοιμασία της τάξης και τις δραστηριότητες μετά την επίσκεψη (Storksdiack, 2001:11). Μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το στάδιο προετοιμασίας μιας επίσκεψης είναι πιο ουσιαστικό συγκριτικά με αυτό της εφαρμογής δραστηριοτήτων μετά την επίσκεψη (Anderson & Zhang, 2003:8, Anderson, Kisiel, & Storksdiack, 2006:376). Ωστόσο, από τις σχετικές έρευνες διαπιστώνουμε ότι πρακτικά συνήθως απουσιάζει η προετοιμασία των

εκπαιδευτικών, όταν πρόκειται να πραγματοποιηθεί επίσκεψη σε ένα μουσείο (Cox-Petersen & Pfaffinger, 1998:31, Tal et al., 2005:926). Οι Griffin & Symington (1997:769) μελετώντας τις πρακτικές των εκπαιδευτικών συμπέραναν ότι η προετοιμασία για την επίσκεψη ήταν στοιχειώδης και συνήθως περιοριζόταν στην ενημέρωση των μαθητών για ζητήματα οργανωτικού τύπου, όπως ποιος χώρος θα επισκεφθούν και ποιο είναι το αντίτιμο που θα πρέπει να πληρώσουν (Storksdieck, 2001:11, Tal et al., 2005:926).

Όπως προκύπτει από την έρευνα των DeWitt & Storksdieck (2008) και του Storksdieck (2001:189), η απουσία προετοιμασίας της επίσκεψης, αλλά και η εφαρμογή δραστηριοτήτων μετά την επίσκεψη οφείλεται στο απαιτητικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μπορεί οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, να επισημαίνουν την αξία του σταδίου της προετοιμασίας και αυτού μετά την επίσκεψη (Storksdieck, 2001:11-12), εντούτοις, πρακτικά δεν τα εφαρμόζουν. Ισχυρίζονται ότι ο διαθέσιμος χρόνος στην τάξη είναι ελάχιστος, για να πραγματοποιήσουν τα συγκεκριμένα στάδια για μια επίσκεψη, καθώς πιέζονται να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη. Επιπλέον, γραφειοκρατικά ζητήματα, οι διάφορες ανάγκες των μαθητών και οι ευθύνες, που έχουν οι εκπαιδευτικοί, μειώνουν τη διάθεσή τους για τη διεξαγωγή του σταδίου της προετοιμασίας και αυτού μετά την επίσκεψη (Tal et al., 2005:922). Αναφορικά με την προετοιμασία των ίδιων των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι ενημερώθηκαν για τον χώρο από κάποιο σύντομο φυλλάδιο· έτσι, δεν ήταν σε θέση να γνωρίζουν ακριβώς το περιεχόμενο του χώρου (Storksdieck, 2001:11).

Μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν φρονιμότερο να μη γίνεται προετοιμασία των μαθητών πριν την επίσκεψη, ώστε να διατηρηθεί η περιέργεια και το ενδιαφέρον τους για το τι θα δουν και να αποκτήσουν τις γνώσεις μέσα από την εμπειρία της επίσκεψης. Η συγκεκριμένη άποψη, ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα ερευνών, τα οποία υπογραμμίζουν τον θετικό αντίκτυπο της προετοιμασίας στη γνωστική μάθηση (Cox-Petersen & Pfaffinger, 1998:21). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος του μουσείου δεν απαιτεί προηγούμενη προετοιμασία των μαθητών, καθώς είναι πολύ καλά σχεδιασμένο και καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών (Καλογιάννη, 2015:122).

Από την έρευνα των Anderson & Zhang (2003:10) εξάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό στο μουσείο οι μαθητές να εμπλέκονται σε δραστηριότητες, που κινητοποιούν τις αισθήσεις τους και τούς επιτρέπεται η διάδραση. Ωστόσο, υποστηρίζουν ότι συγκριτικά είναι πιο σημαντική η προετοιμασία

και τελευταία η αποτίμηση της επίσκεψης. Άλλες έρευνες ανέδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το στάδιο «μετά την επίσκεψη» είναι πολύ θετικές και, ειδικότερα, τονίζουν τη σημασία να γίνονται διευκρινιστικές ερωτήσεις και να αξιοποιείται ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των εντυπώσεων και των συναισθημάτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, μετά από μια επίσκεψη οι πιο συνηθισμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη είναι η διεξαγωγή συζήτησης με τους μαθητές, ώστε να εκφράσουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί, επίσης, ζητούν από τους μαθητές να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους από την επίσκεψη (Cox-Petersen & Pfaffinger, 1998:23, Storksdieck, 2001:11) ή συνήθως διορθώνουν τα φύλλα εργασίας, που είχαν δώσει στους μαθητές κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Γενικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι δραστηριότητες μετά την επίσκεψη απουσίαζαν τελείως ή περιοριζόνταν αποκλειστικά στη διόρθωση των φύλλων εργασίας (Griffin & Symington, 1997:770). Από τα παραπάνω ευρήματα γίνεται κατανοητό ότι οι εφαρμοζόμενες δραστηριότητες μετά την επίσκεψη χαρακτηρίζονται για τη μη βιωματική τους διάσταση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Καλογιάννη (2015:123).

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε η στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, και η συμπεριφορά, που αναπτύσσουν. Οι Cox-Petersen & Pfaffinger (1998:27-28) κατέγραψαν τέσσερις τύπους εκπαιδευτικών: α) *αυτός που εξηγεί (explainer)*: ο εκπαιδευτικός στην προκειμένη περίπτωση εξηγεί, απαντάει σε ερωτήσεις, αναφέρει επιπλέον πληροφορίες για τα εκθέματα, β) *αυτός που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες (initiator)*: ο εκπαιδευτικός δείχνει συγκεκριμένα αντικείμενα και κάνει σχετικές ερωτήσεις, γ) *αυτός που διευθύνει (manager)*: ο εκπαιδευτικός κατευθύνει την επίσκεψη, φροντίζει για την πειθαρχία των μαθητών ή βοηθάει τους μαθητές να διεκπεραιώσουν μια εργασία και δ) *ο παρατηρητής (observer)*: ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και/ή φωτογραφίζει τους μαθητές να ασχολούνται και να αλληλεπιδρούν με τα αντικείμενα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί-στη διεξαχθείσα έρευνα-υιοθέτησαν τη συμπεριφορά του παρατηρητή και του εκπαιδευτικού που διευθύνει. Μάλιστα, όπως παρατηρήθηκε οι μαθητές αυτών των εκπαιδευτικών αλληλεπίδρασαν λιγότερο με τα εκθέματα (Cox-Petersen & Pfaffinger, 1998:28). Ταυτόχρονα, τα ευρήματα άλλης έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επίσκεψης ήταν παθητικοί, δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και των ξεναγών και φρόντιζαν κυρίως για την

επικράτηση τάξης και πειθαρχίας. Οι έρευνες δείχνουν ότι όταν δεν υπάρχει ξεναγός στο μουσείο, τότε οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τη ξενάγηση (Tal et al., 2005:932).

Όπως συμπεραίνεται, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ποιον ρόλο θα πρέπει να υιοθετήσουν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Συνήθως τείνουν να εφαρμόζουν τη διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζουν και στην τάξη. Οι πρακτικές δηλαδή των εκπαιδευτικών εμφανίζονται να είναι προσανατολισμένες στις εργασίες. Κατά την επίσκεψη συνηθίζουν να μοιράζουν στους μαθητές φύλλα εργασίας, ώστε να μένουν απασχολημένοι και γιατί πιστεύουν ότι, αν δεν έχουν κάποιο φύλλο εργασίας, δεν θα μάθουν (Kisiel, 2003:937). Από την άλλη πλευρά, άλλοι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (DeWitt & Storksdiack, 2008:187-188). Ο Kisiel (στο DeWitt & Storksdiack, 2008:188) διαπίστωσε ότι κατά τη διάρκεια των επισκέψεων παρατηρήθηκαν δύο είδη πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς: α) δομημένες στρατηγικές (*structured student engagement* - φύλλα εργασίας ή άλλες γραπτές δραστηριότητες ή ξενάγηση) και β) μη δομημένες στρατηγικές (*unstructured student strategies* - αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών-μαθητών, η εξήγηση των εκθεμάτων, η υποβολή ανοιχτών ερωτήσεων στους μαθητές, η ενθάρρυνση της εξερεύνησης). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι το πρώτο είδος πρακτικών ήταν το πιο συνηθισμένο μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να επιτηρούν τους μαθητές και να καταγράφουν τις εμπειρίες τους σε βίντεο ή φωτογραφίες. Συμπληρωματικά, από τη βιβλιογραφία καταδεικνύεται ότι οι επισκέψεις αποτελούν μια προέκταση της τάξης, καθώς είναι πολύ δομημένες· δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες που δίνονται για μάθηση σε κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο (Jensen, 1994:56-57). Παράλληλα, άλλες έρευνες δείχνουν ότι οι ξεναγήσεις υπερτερούν στις επισκέψεις (Καλογιάννη, 2015:120).

Ο Kisiel (στο DeWitt & Storksdiack, 2008:188) διακρίνει δύο κατηγορίες φύλλων εργασίας στα μουσεία: α) την προσανατολισμένη στην έρευνα (*survey oriented*) και β) την προσανατολισμένη στην έννοια (*concept-oriented*). Η πρώτη αναφέρεται σε φύλλα εργασίας με πολλές ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν πολλά εκθέματα, και απαιτούν απαντήσεις από το αντίγραφο της ετικέτας. Αντίθετα, η δεύτερη κατηγορία φύλλων εργασίας έχει λιγότερες ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων βασίζονται στην παρατήρηση του αντικειμένου. Η βιβλιογραφία έδειξε ότι συγκριτικά με το πρώτο είδος φύλλων εργασίας, τα φύλλα εργασίας προσανατολισμένα στις έννοιες, μπορούν να οδηγήσουν στην ουσιαστική μάθηση. Στην έρευνα του Kisiel διαφάνηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προτίμησε τα

φύλλα εργασίας προσανατολισμένα στην έρευνα. Η προτίμηση αυτή των εκπαιδευτικών προφανώς υποδηλώνει την πεποίθησή τους ότι οι μαθητές πρέπει να είναι απασχολημένοι κατά την επίσκεψη.

## **Β' ΜΕΡΟΣ**

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

##### ***5.1. Σκοπός και Στόχοι της έρευνας***

Από την εμπειρία μας στο σχολείο, αλλά και τις συζητήσεις με μαθητές, διαπιστώνουμε ότι η σχολική επίσκεψη σε ένα μουσείο ή ιστορικό χώρο είναι συνδεδεμένη κατά κύριο λόγο με αισθήματα ανίας, πλήξης και πιο σπάνια ενθουσιασμού και εντυπωσιασμού. Συνήθως, περιλαμβάνει μια απλή περιδιάβαση στον επισκέψιμο χώρο και συνοδεύεται από τη μονότονη ξενάγηση ενός ειδικού του μουσείου. Τα αντικείμενα, όμως, που φιλοξενούν τα μουσεία, τα μνημεία, αλλά και οι ιστορικοί χώροι φέρουν τη δική τους ιστορία και με τις κατάλληλες ερωτήσεις μπορούν να μας δώσουν πολλές πληροφορίες για το παρελθόν. Επιπλέον, η επίσκεψη, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας, αποτελεί μια μαθησιακή εμπειρία η οποία πραγματοποιείται εντός αυθεντικών πλαισίων μάθησης. Ταυτόχρονα, αναπτύσσονται οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών και ισχυροποιούνται οι μεταξύ τους σχέσεις και η συνεργασία. Εφαρμόζοντας συγκεκριμένες διδακτικές στρατηγικές μπορούν οι μαθητές να καθοδηγηθούν, ώστε να εκμαιεύσουν από τα αντικείμενα τις πληροφορίες που αναζητούν και γενικότερα, αυτή η διαδικασία μπορεί να προσφέρει πολλά γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη. Τέτοιες διδακτικές πρακτικές, αναμφίβολα, είναι αρκετά δημιουργικές και αναμένεται να κάνουν την επίσκεψη αξέχαστη στα παιδιά. Όμως, συμβαίνει το αντίθετο, όπως γνωρίζουμε από την εμπειρία μας. Γιατί;

Με την παρούσα εργασία, λοιπόν, επιχειρείται να μελετηθεί ποιες πρακτικές ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ποιες αντιλήψεις έχουν αναφορικά με τις επισκέψεις, ώστε να διαφανεί ο τρόπος με τον οποίο τις αξιοποιούν.

Η παρούσα έρευνα, συνεπώς, επικεντρώνεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση των μουσείων, των μνημείων και των ιστορικών χώρων στο μάθημα της Ιστορίας. Τα βασικά σημεία εστίασης της έρευνας είναι οι αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν την επίσκεψη, κατά τη διάρκεια



της και μετά από αυτή, ενώ, παράλληλα, διερευνώνται και οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικά για τις επισκέψεις.

Η έρευνα αποτελείται από δύο άξονες · τον άξονα που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και αυτόν, που σχετίζεται με τις πρακτικές τους. Αναφορικά με τον πρώτο άξονα οι στόχοι που τέθηκαν είναι οι εξής:

- Να μελετηθεί ποιοι είναι οι στόχοι των εκπαιδευτικών, όταν οργανώνουν μια επίσκεψη σε έναν ιστορικό χώρο, μνημείο ή μουσείο.
- Να μελετηθεί η γνώμη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σημασία διεξαγωγής επισκέψεων σε μουσεία, μνημεία ή ιστορικούς χώρους.
- Να μελετηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα κριτήρια, που πιστεύουν ότι καθιστούν επιτυχημένη μια επίσκεψη.
- Να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία επιλέγουν να επισκεφθούν έναν ιστορικό χώρο, μνημείο ή μουσείο.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν κρίνουν απαραίτητη την προετοιμασία της τάξης πριν την επίσκεψη, τη δημιουργία φύλλων εργασίας ή την εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος του μουσείου κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και την οργάνωση δραστηριοτήτων μετά από αυτήν.

Στη συνέχεια, αναφορικά με το δεύτερο άξονα, των πρακτικών των εκπαιδευτικών, οι στόχοι που τέθηκαν είναι οι εξής:

- Να μελετηθεί αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαθήματα σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση και αν αυτά που έχουν διδαχθεί τα εφάρμοσαν στη διδακτική τους πράξη. Αν είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν σχετικά σεμινάρια, όσοι δεν έχουν έρθει σε επαφή με το αντικείμενο.
- Να διερευνηθεί αν η επίσκεψη συνδέεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Να μελετηθεί ποια είδη μουσείων ή ιστορικών χώρων επισκέπτονται συνήθως οι εκπαιδευτικοί με την τάξη τους.
- Να διερευνηθεί ποια προβλήματα συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά την οργάνωση μιας επίσκεψης.

- Να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί μια επίσκεψη. Ειδικότερα, σε ποιες ενέργειες προβαίνουν πριν την επίσκεψη, κατά τη διάρκειά της και μετά από αυτή.
- Να μελετηθεί ο ρόλος που υιοθετούν εκπαιδευτικοί και μαθητές κατά τις επισκέψεις.

## **5.2. Ερευνητικά Ερωτήματα**

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που διαμορφώθηκαν απορρέουν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας για τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των επισκέψεων σε μουσεία, μνημεία και ιστορικούς χώρους και είναι τα εξής:

- Έχουν παρακολουθήσει οι εκπαιδευτικοί σεμινάρια ή μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης; Αν ναι, εφάρμοσαν στη διδασκαλία τους αυτά που έμαθαν; Αν όχι, θα ήθελαν να παρακολουθήσουν;
- Ποια γνώμη έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διεξαγωγή επισκέψεων σε μουσεία, μνημεία ή ιστορικούς χώρους;
- Ποια οφέλη πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι αποκομίζουν οι μαθητές από τις επισκέψεις σε μουσεία, μνημεία ή ιστορικούς χώρους;
- Ποιοι είναι οι στόχοι των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επίσκεψη σε έναν ιστορικό χώρο, μνημείο ή μουσείο;
- Συνδέεται η επίσκεψη σε έναν ιστορικό χώρο, μνημείο ή μουσείο με το Αναλυτικό Πρόγραμμα;
- Ποια είδη ιστορικών χώρων, μνημείων και μουσείων επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να επισκεφθούν;
- Με ποια κριτήρια επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να επισκεφθούν ένα μουσείο, μνημείο ή ιστορικό χώρο;
- Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την οργάνωση μιας επίσκεψης;
- Ποια στοιχεία πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι διαμορφώνουν μια επιτυχημένη επίσκεψη;

- Πώς οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί την επίσκεψη; Ποιες ενέργειες κάνουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη;
- Ποιον ρόλο υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επίσκεψης;

### 5.3. Η Προσέγγιση

Στην παρούσα ερευνητική εργασία εφαρμόζεται η ποιοτική έρευνα. Κατά τους Denzin & Lincoln (στο Ίσαρη & Πούρκος, 2015:12-13)

*«Η ποιοτική έρευνα είναι μια πλαισιοθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η οποία τοποθετεί τον παρατηρητή στον κόσμο. Αυτή συνίσταται σε ένα σύνολο ερμηνευτικών και υλικών πρακτικών, οι οποίες κάνουν τον κόσμο ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετασχηματίζουν τον κόσμο. Μετατρέπουν τον κόσμο σε μια σειρά από αναπαραστάσεις του εαυτού, συμπεριλαμβανομένων των σημειώσεων πεδίου, των συνεντεύξεων, των συνομιλιών, των φωτογραφιών, των μαγνητοφωνήσεων και των σημειώσεων σε ημερολόγια. Σε αυτό το επίπεδο η ποιοτική έρευνα περιλαμβάνει μια ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση στον κόσμο. Αυτό σημαίνει ότι οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους πλαίσιο, επιχειρώντας να δώσουν νόημα ή να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα με όρους των νοημάτων που οι άνθρωποι δίνουν σε αυτά.»*

Η ποιοτική έρευνα φαίνεται ότι απορρίπτει το θετικιστικό μοντέλο επιστήμης, που βασίζεται στις φυσικές επιστήμες, αλλά, αντίθετα, εστιάζει στη μελέτη του ιστορικού-κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, στην παρατήρηση και ερμηνεία της πραγματικότητας των υποκειμένων. Διερευνά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή και βιώνεται η κοινωνική πραγματικότητα. Επιχειρείται η διερεύνηση του κοινωνικού κόσμου μέσω της εμπειρίας των συμμετεχόντων στην έρευνα. Υπό αυτή την άποψη η ποιοτική έρευνα είναι νατουραλιστική, παρατηρεί δηλαδή αυτό που συμβαίνει χωρίς να προσπαθεί να το ελέγξει. Ο ερευνητής, ουσιαστικά, επιχειρεί να διερευνήσει σε βάθος τις αντιλήψεις, τις πεποιθήσεις και τα κίνητρα συγκεκριμένων προσώπων αναφορικά με κάποιο φαινόμενο, ώστε να διαμορφωθεί μια βαθύτερη γνώση για το θέμα, που ερευνάται, αλλά και μια ολιστική ερμηνεία για τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Η ποιοτική έρευνα, λοιπόν, υιοθετεί την επαγωγική μέθοδο κατά την οποία ο ερευνητής διαμορφώνει καινούριες υποθέσεις από τα δεδομένα που συλλέγει στο ερευνητικό πεδίο και, έτσι, θεμελιώνει την θεωρία του. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται χαρακτηρίζονται από ευελιξία και ευαισθησία απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο, εγκαθιδρύουν στενές επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ ερευνητή και συμμετεχόντων και αντιμετωπίζουν τα δεδομένα ολιστικά στοχεύοντας στην κατανόηση της πολυπλοκότητας. Τέτοιες μέθοδοι είναι η παρατήρηση, η συνέντευξη, η έρευνα-δράση και άλλες (Ισαρη & Πούρκος, 2015:41-42, Μάντζουκας, 2007:237-238).

Ένα, επιπλέον, χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι μελετά μικρό αριθμό περιπτώσεων και δεν στοχεύει στη γενίκευση και την ανακάλυψη γενικών τάσεων, αλλά τη διατύπωση μιας ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση. Συνεπώς, στην ποιοτική έρευνα παρατηρείται η έλλειψη αντιπροσωπευτικότητας, η οποία δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Συνήθως το δείγμα που αξιοποιείται σε τέτοιου είδους έρευνες είναι μικρό και αν αυτό δεν είναι μικρό εμπεριέχει μια σειρά μεροληψιών. Τα συμπεράσματα, συνεπώς, που προκύπτουν περιγράφουν μόνο το συγκεκριμένο δείγμα. Στην ποιοτική έρευνα δε δίνεται έμφαση στη στατιστική αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Αυτό που είναι σημαντικό είναι η βαθύτερη μελέτη και κατανόηση μικρού δείγματος υποκειμένων (Ισαρη & Πούρκος, 2015:42). Στην ποιοτική έρευνα ο όρος «γενίκευση» αντικαθίσταται από τον όρο «συμβατότητα» και αυτό, ουσιαστικά, που διερευνάται είναι το κατά πόσο ο χώρος, η ομάδα ή ένα κοινωνικό φαινόμενο, που ερευνήθηκε ταιριάζει με άλλες τέτοιες παρόμοιες περιπτώσεις, που ενδιαφέρουν τον ερευνητή (Μωυσίδου, 2015:56).

Σε κάθε ερευνητική διαδικασία είναι απαραίτητος ο καθορισμός της επιστημολογικής προσέγγισης του ερευνητή. Η προσέγγιση που υιοθετεί ο κάθε ερευνητής αναδεικνύει τις πεποιθήσεις του αναφορικά με την πραγματικότητα, την αλήθεια και τη γνώση: αν η πραγματικότητα υπάρχει ανεξάρτητα από τον άνθρωπο ή είναι δημιούργημά του, αν η πραγματικότητα εκφράζεται με τη μορφή της αντικειμενικής και μοναδικής αλήθειας ή με τη μορφή της υποκειμενικής και πολλαπλής αλήθειας και αν ο άνθρωπος μπορεί να γνωρίζει την αλήθεια και την πραγματικότητα απόλυτα ή κάποιο μέρος της για μια συγκεκριμένη κατάσταση ή ένα συγκεκριμένο άνθρωπο. Στη μια περίπτωση, λοιπόν, επιδιώκεται η αντικειμενική και γενικευμένη αλήθεια, ενώ στην άλλη η υποκειμενική και προσωπική ερμηνεία (Μαντζούκας, 2007:239).

Η συγκεκριμένη έρευνα υιοθετεί την ερμηνευτική προσέγγιση (interpretivism), κατά την οποία «η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσα από τα νοήματα που αποδίδουν τα υποκείμενα στη δική τους συμπεριφορά και στη συμπεριφορά των άλλων» (Κυριαζή, 2002). Οι άνθρωποι, δηλαδή, δεν αντιδρούν μηχανιστικά, αλλά, αντίθετα, οι πράξεις τους διέπονται από κίνητρα και πεποιθήσεις και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η εξήγηση της συμπεριφοράς ενός ανθρώπου θα πρέπει να εδράζεται στη ερμηνεία, που της αποδίδουν οι ίδιοι οι άνθρωποι. Η κοινωνική πραγματικότητα σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση σχετίζεται με τα κίνητρα, τις αξίες και τις πεποιθήσεις των ανθρώπων, που διέπουν την κοινωνική τους δραστηριότητα (Κυριαζή, 2002). Παράλληλα, υποστηρίζεται ότι δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα και είναι ανώφελο να την κατανοήσει ο ερευνητής, καθώς ο κάθε άνθρωπος βιώνει και αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο. Συνεπώς, αυτό που έχει σημασία στην ερμηνευτική προσέγγιση είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο κάθε συμμετέχων στην έρευνα αντιλαμβάνεται την πραγματικότητά του (Μαντζούκας, 2007:239) και αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν ο ερευνητής προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των συμμετεχόντων στην έρευνα, να τους γνωρίσει όσο το δυνατό καλύτερα, ώστε να κατασκευάσει την πραγματικότητα, όπως οι ίδιοι την κατασκευάζουν (Κυριαζή, 2002).

Στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, με την αξιοποίηση της ποιοτικής έρευνας και την υιοθέτηση της ερμηνευτικής προσέγγισης επιδιώκεται να κατανοηθεί σε βάθος ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αξιοποιούν τις επισκέψεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Επιχειρείται η διερεύνηση των κινήτρων, των αντιλήψεων και των πρακτικών τους για την κατανόηση και αρτιότερη γνώση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο, τη σημασία και την οργάνωση των επισκέψεων στο μάθημα της Ιστορίας για τη δημιουργία μιας βαθύτερης και ολιστικής ερμηνείας για τους εκπαιδευτικούς, που συμμετέχουν στην έρευνα. Δεν επιδιώκεται η απόκτηση μιας γενικής και αφηρημένης εικόνας για τις πρακτικές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αλλά επιδιώκεται να μελετηθεί πώς και γιατί ο κάθε εκπαιδευτικός αξιοποιεί τις επισκέψεις στη διδακτική διαδικασία

#### 5.4. Η Μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος, η οποία αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία, είναι η ερευνητική συνέντευξη. Σύμφωνα με τον Φίλια (2000) η συνέντευξη ορίζεται *«ως μια τεχνική που έχει σκοπό να οργανώσει μια σχέση προφορικής επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο πρόσωπα, το συνεντευκτή και τον ερωτώμενο, έτσι ώστε να επιτρέψει στον πρώτο τη συλλογή ορισμένων πληροφοριών από το δεύτερο πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο»*.

Η συνέντευξη παρέχει μια σειρά πλεονεκτημάτων στην εργασία του ερευνητή. Επιτυγχάνεται η άμεση επαφή και επικοινωνία του συνεντευκτή με το συνεντευξιζόμενο. Οι ερωτώμενοι, επίσης, κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης είναι πιθανό να προβούν και στην εξιστόρηση προσωπικών ιστοριών και άλλων περιστατικών, κάτι το οποίο ίσως δεν έπρατταν γραπτώς σε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση ενός ερωτηματολογίου. Παράλληλα, ο χειρισμός της γλώσσας, η «γλώσσα του σώματος» ή ο τόνος της φωνής του συμμετέχοντα αποκαλύπτουν πολλές ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τη στάση του και τη διάθεσή του. Κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης, επίσης, ο ερευνητής είναι σε θέση να μελετήσει τον τρόπο, με τον οποίο οι συμμετέχοντες βιώνουν τον κόσμο, και διασφαλίζεται ότι οι ερωτήσεις έχουν κατανοηθεί από τους συμμετέχοντες και αν χρειαστεί τις τροποποιεί αναλόγως.

Η συνέντευξη δεν αποτελεί ένα ουδέτερο εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς σε αυτή λαμβάνει χώρα μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και του συμμετέχοντα και τα συμπεράσματα που εξάγονται βασίζονται στη διαπραγμάτευση. Έτσι, μέσω της συνέντευξης δεν επιχειρείται να ερμηνευθεί μόνο το «τι», δεν αντιμετωπίζονται δηλαδή οι συμμετέχοντες ως «δεξαμενές» απαντήσεων γεγονότων ή περιστατικών. Ερμηνεύεται το «γιατί» και το «πώς», οι δράσεις των ανθρώπων και οι τρόποι, με τους οποίους οργανώνουν τη ζωή τους. Στη βάση αυτή ο συμμετέχων αντιμετωπίζεται από τον ερευνητή με ισοτιμία και αλληλεπιδρώντας συγκατασκευάζουν το νόημα της εμπειρίας τους, παράγονται νέες σκέψεις και τροποποιούνται νοήματα. Η συνέντευξη, επίσης, δεν στοχεύει σε ποσοτικοποιήσεις και στη διατύπωση γενικών απόψεων και αρχών, αλλά στην περιγραφή δράσεων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (Μωυσίδου, 2012:51-52).

Οι συνεντεύξεις ανάλογα με το βαθμό δόμησης ή τυποποίησής τους διακρίνονται στις εξής κατηγορίες: α) την ημιδομημένη, β) τη μη δομημένη ποιοτική συνέντευξη και γ) την πλήρως δομημένη συνέντευξη. Οι ερευνητές αξιοποιώντας

ημιδομημένες ή μη δομημένες συνεντεύξεις επιδιώκουν να συγκεντρώσουν όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό παρέχοντας την ευκαιρία στους ερωτώμενους να μιλήσουν ελεύθερα και σε βάθος για τις σκέψεις, τις αντιλήψεις τους, τις πρακτικές τους. Ουσιαστικά, οι διάφοροι τύποι συνεντεύξεων αντιστοιχούν κατά κάποιον τρόπο στο «βάθος» των απαντήσεων που ζητάμε (Robson, 2007).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Αυτός ο τύπος συνέντευξης αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η σειρά τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με το τι φαίνεται καταλληλότερο κατά την κρίση του ερευνητή. Επίσης, σε αυτή την περίπτωση είναι δυνατή η αναδιατύπωση της ερώτησης και η επεξήγησή της, η παράλειψη ή πρόσθεση συγκεκριμένων ερωτήσεων για συγκεκριμένους ερωτώμενους (Robson, 2007). Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης εδράζεται στο ότι ήταν αναγκαίο για το σκοπό της έρευνας οι ερωτώμενοι να μπορούν να εκφράζονται για τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς στο πλαίσιο μιας φιλικής συζήτησης, χωρίς όμως να υπάρχει κίνδυνος παρέκκλισης σε θέματα μη συναφή με αυτό που διερευνάται.

Προκειμένου να διασφαλιστεί η εστίαση στους στόχους της έρευνας σχεδιάστηκε ένα πλάνο της συνέντευξης:

- 1) Σπουδές
- 2) Έτη υπηρεσίας
- 3) Τάξη διδασκαλίας
- 4) Παρακολούθηση ή όχι σεμιναρίων ή μαθημάτων σχετικών με τη μουσειακή εκπαίδευση.

*Αν **όχι**, να μάθουμε λεπτομέρειες για το αν θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων.*

*Αν **ναι**, να μάθουμε κατά πόσο τους βοήθησε στη διδασκαλία της Ιστορίας.*

- 5) Αντιλήψεις αναφορικά με τη σημασία διεξαγωγής επισκέψεων και γιατί.
- 6) Αντιλήψεις για τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές.
- 7) Αντιλήψεις για τα στοιχεία, που καθιστούν πετυχημένη μια επίσκεψη.
- 8) Αντιλήψεις αναφορικά με τη σημασία της προετοιμασίας, της διεξαγωγής δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και μετά από αυτή μέσα στην τάξη.
- 9) Στόχοι εκπαιδευτικών, όταν οργανώνουν μια επίσκεψη.
- 10) Βαθμός σύνδεσης επίσκεψης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης.

- 11) Τα συνηθέστερα είδη μουσείων που επισκέπτονται.
- 12) Κριτήρια επιλογής χώρου για επίσκεψη.
- 13) Προβλήματα κατά την οργάνωση της επίσκεψης.
- 14) Τρόπος οργάνωσης μιας επίσκεψης: Πριν (στην τάξη), κατά τη διάρκεια (στον ιστορικό χώρο, μνημείο ή μουσείο) και μετά (στην τάξη).
- 15) Ρόλος εκπαιδευτικού και μαθητών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης.

### **5.5. Το Δείγμα**

Η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε στην παρούσα ερευνητική εργασία, ήταν η βολική ή ευκαιριακή. Η βολική δειγματοληψία περιλαμβάνει την επιλογή εκείνων των ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή και στα οποία έχει εύκολη πρόσβαση. Ο ερευνητής επιλέγει, δηλαδή, άτομα που δέχονται να συμμετάσχουν, όπως για παράδειγμα όταν ζητείται συνέντευξη από όποιον τυχαίνει να βρίσκεται σε έναν χώρο, που διευκολύνει τον ερευνητή. Εφόσον, το δείγμα αυτό είναι αντιπροσωπευτικό μόνο του εαυτού του δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων (Κυριαζή, 2002, Robson, 2007).

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η γενίκευση και η διαμόρφωση γενικών τάσεων, αλλά η καταγραφή μιας ολικής εικόνας και η σε βάθος μελέτη και κατανόηση μικρού δείγματος υποκειμένων. Συνεπώς, η συγκεκριμένη εργασία δεν εστιάζει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά στη διατύπωση μιας θεωρίας που αφορά την ερευνώμενη ομάδα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και πιθανότατα μπορεί να παρουσιάζει συμβατότητα με άλλες παρόμοιες περιπτώσεις. Δυνητικά, λοιπόν, τα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας ταιριάζουν με εκπαιδευτικούς που εμφανίζουν παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν κοντά στην ερευνήτρια και εύκολα προσβάσιμοι σε αυτήν, ενώ επέδειξαν μεγάλη προθυμία για να συμμετάσχουν και να βοηθήσουν στο σκοπό της έρευνας. Το γεγονός αυτό εξασφάλισε την πρόσβαση σε πλούσια δεδομένα, καθώς οι εκπαιδευτικοί- όντες πρόθυμοι να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους – με ειλικρίνεια προέβησαν στην περιγραφή διάφορων περιστατικών της επαγγελματικής τους πορείας. Μπορεί, λοιπόν, να μη



διασφαλίζεται η γενίκευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων εξαιτίας της μη αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος, ωστόσο, είναι δυνατή η συλλογή πολλών και σημαντικών πληροφοριών για τη δημιουργία μιας ολικής εικόνας για τις αντιλήψεις και πρακτικές της συγκεκριμένης ερευνώμενης ομάδας εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε χωριά και πόλεις του Ν. Πέλλας. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 8 ήταν άνδρες και οι 7 γυναίκες. Το δείγμα αποτελούσαν εκπαιδευτικοί όλων των τάξεων του Δημοτικού, διευθυντές, καθώς και δάσκαλοι, οι οποίοι δεν ήταν ενεργοί εκείνο το χρονικό διάστημα, αλλά παρείχαν διοικητικές υπηρεσίες στο σχολείο.

## **5. 6. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα**

Οι Lincoln & Guba (στο Thomas & Magilvy, 2011:151-152) ασχολήθηκαν με την ισχύ της ποιοτικής έρευνας και επιχείρησαν να απαντήσουν στο ερώτημα για το πώς μπορεί ένα ερευνητής να πείσει το κοινό ότι τα αποτελέσματά του είναι άξια προσοχής. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές διαμόρφωσαν ένα μοντέλο, το οποίο μπορεί να «οικοδομήσει» την αξιοπιστία στην ποιοτική έρευνα, και εστιάζει σε τέσσερα στοιχεία: α) αξία αλήθειας (αξιοπιστία) (credibility), β) δυνατότητα εφαρμογής (δυνατότητα μεταβίβασης) (transferability), γ) συνοχή (αξιοπιστία) (dependability) και δ) ουδετερότητα (επιβεβαιωσιμότητα) (confirmability).

Αρχικά, η αξιοπιστία είναι εκείνο το στοιχείο το οποίο επιτρέπει στους άλλους να αναγνωρίζουν τις εμπειρίες, για τις οποίες κάνει λόγο η έρευνα, μέσα από την ερμηνεία των εμπειριών των συμμετεχόντων. Όπως σημειώνει ο Krefling (στο Thomas & Magilvy, 2011:152-153) *«μια ποιοτική έρευνα θεωρείται αξιόπιστη, όταν παρουσιάζει μια ακριβή περιγραφή ή ερμηνεία της ανθρώπινης εμπειρίας, όπου οι άνθρωποι, που μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες, θα τις αναγνωρίσουν αμέσως»*. Στρατηγικές για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας είναι ο χρόνος, που δαπανάται με τους συμμετέχοντες, καθώς όσο περισσότερος είναι, τόσο περισσότερες πληροφορίες αντλούμε για τις εμπειρίες τους και την πραγματικότητά τους. Επιπλέον, άλλες στρατηγικές είναι οι απομαγνητοφωνήσεις και η αυτολεξεί παράθεση των λεγόμενων των συμμετεχόντων (Thomas & Magilvy, 2011:153).

Στην προκειμένη περίπτωση, λοιπόν, η ερευνήτρια προσπάθησε κατά τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσει όσο περισσότερο χρόνο γινόταν προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μοιραστούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τη διδακτική τους πράξη. Ταυτόχρονα, μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκαν απομαγνητοφωνήσεις, ώστε να είναι ευκολότερη η συνεχής νοητική επεξεργασία των δεδομένων και, τελικά, η ερμηνεία τους. Στην παρουσίαση, επίσης, των αποτελεσμάτων της έρευνας παρατέθηκαν αυτολεξεί τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών. Η επιλογή παράθεσης συγκεκριμένων αυτούσιων απαντήσεων βασίστηκε στα χαρακτηριστικά των απαντήσεων, που εμφανίζονται συχνά, όσο και σε αυτά, που κρίθηκαν μοναδικά και ενδιαφέροντα.

Στη συνέχεια προκειμένου να επιτευχθεί η αξιοπιστία της έρευνας είναι σημαντικό να υπάρχει δυνατότητα σύνδεσης των ευρημάτων από μια ομάδα σε μια άλλη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με μια ακριβή περιγραφή του πληθυσμού, που μελετάται, δηλαδή των δημογραφικών του στοιχείων και των γεωγραφικών ορίων της έρευνας (Thomas & Magilvy, 2011:153). Βάσει αυτού, λοιπόν, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να γενικευθούν και να αφορούν μόνο ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίες παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτή που μελετάται.

Στην ποιοτική έρευνα, επιπλέον, αξιοπιστία μπορεί να επιτευχθεί, όταν ένας άλλος ερευνητής μπορεί να ακολουθήσει τα ίχνη, τη διαδρομή δηλαδή του ερευνητή. Συγκεκριμένα, αυτός ο έλεγχος της διαδρομής μπορεί να γίνει μέσω: α) της ακριβούς περιγραφής των σκοπών της έρευνας, β) της περιγραφή των λόγων και των αιτιών, οι οποίες οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος, γ) της περιγραφής του τρόπου, με τον οποίο συνελέγησαν τα δεδομένα, και της διάρκειας συλλογής τους, δ) της περιγραφής του τρόπου ανάλυσης των δεδομένων, ε) της παρουσίασης και ερμηνείας των ευρημάτων και στ) της κοινοποίησης των τεχνικών για τον προσδιορισμό της αξιοπιστίας των δεδομένων (Thomas & Magilvy, 2011:153). Για όλα τα παραπάνω, λοιπόν, στον παρόν κεφάλαιο της εργασίας περιγράφονται με ακρίβεια τόσο ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας όσο και οι τεχνικές που ακολουθήθηκαν για τη διεξαγωγή της.

Τέλος, στην ποιοτική έρευνα και, ειδικότερα, στις συνεντεύξεις, είναι εξαιρετικά σημαντικό ο ερευνητής να διατηρεί μια αυτοκριτική στάση και να έχει υπόψη του ότι οι πιθανές προκαταλήψεις του μπορούν να επηρεάσουν την έρευνα. Επιπλέον, ο ερευνητής κατά την ερευνητική διαδικασία οφείλει να ακολουθεί τους

συμμετέχοντες και να μην τους καθοδηγεί και, όπου χρειάζεται, να θέτει διευκρινιστικές ερωτήσεις (Thomas & Magilvy, 2011:154).

Έτσι, η ερευνήτρια πολλές φορές, όταν κάποιο από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών έχρηζε επεξήγησης, έθετε περαιτέρω ερωτήσεις. Ακόμη, αποφεύχθηκαν οι κατευθυντικές ερωτήσεις και οι αποδοκιμασίες ή επιδοκιμασίες στις απαντήσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί να απαντούν ελεύθερα, να μην αισθάνονται ότι κρίνονται ή ότι πρέπει να δίνουν συγκεκριμένες απαντήσεις.

### **5.7. Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Αφότου ολοκληρώθηκε το πλάνο της συνέντευξης, πραγματοποιήθηκε η πρώτη συνέντευξη, η οποία λειτούργησε ως πιλοτική. Εξετάστηκε η διαδικασία, μελετήθηκαν τα δεδομένα και κρίθηκε ότι το συγκεκριμένο πλάνο ανταποκρίνεται στο σκοπό της έρευνας και, έτσι, η ερευνήτρια προχώρησε στη διεξαγωγή των υπόλοιπων συνεντεύξεων. Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε σε διάστημα δύο εβδομάδων. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν με ψηφιακό μαγνητόφωνο, αφού συναίνεσαν σε αυτό οι εκπαιδευτικοί, γεγονός που εξυπηρέτησε στην ενεργητική ακρόασή τους από πλευράς της ερευνήτριας.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2017 και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτήν ήταν δεκαπέντε στο σύνολο και δίδασκαν σε δημοτικά σχολεία του Ν. Πέλλας. Η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, τους ενημέρωσε για την ταυτότητά της και για τους σκοπούς της έρευνας και τους επεσήμανε τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Αφού οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, προγραμματίστηκε ένα ραντεβού μαζί τους προκειμένου οι συνθήκες διεξαγωγής της συνέντευξης να ήταν ευνοϊκές ως προς την άνεση χρόνου. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εντός του σχολικού χώρου στα χρονικά διαστήματα, κατά τα οποία οι εκπαιδευτικοί είχαν κενή ώρα στο πρόγραμμά τους, και η μέση διάρκειά τους ήταν 20 λεπτά. Αξίζει να σημειωθεί ότι 4 από τις 15 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά, καθώς εξαιτίας της απόστασης ήταν αδύνατη η δια ζώσης επικοινωνία. Κατά την τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, η ερευνήτρια κατέγραφε τις απαντήσεις τους, αφού ρώτησε από την αρχή της διαδικασίας αν το

επιτρέπουν. Μετά το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας αποδόθηκαν ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς για τη συνεργασία και την πολύτιμη βοήθειά τους.

### **5.8. Επεξεργασία δεδομένων**

Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων η ερευνήτρια προχώρησε στην απομαγνητοφώνησή τους, ώστε να είναι δυνατή η συνεχής νοητική τους επεξεργασία. Αφότου πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση όλων των συνεντεύξεων, δημιουργήθηκε ένας μεγάλος όγκος υλικού, ο οποίος έπρεπε να οργανωθεί και να ταξινομηθεί.

Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων και η ταξινόμησή τους σε εννοιολογικές κατηγορίες. Εξετάστηκαν τα κείμενα των απομαγνητοφωνήσεων ξεχωριστά και σε κάθε απόσπασμα του κειμένου της συνέντευξης δόθηκε ένας κωδικός, ο οποίος δηλώνει το νόημα, που αποδίδει η ερευνήτρια στο συγκεκριμένο τμήμα της συνέντευξης. Στη συνέχεια, αφού όλο το κείμενο της συνέντευξης συμπυκνώθηκε σε αντιπροσωπευτικούς κωδικούς, τότε οι κωδικοί αυτοί αντιπαραβλήθηκαν και συγκρίθηκαν, ώστε να εντοπιστούν κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα (Μαντζούκας, 2007:243).

Αφού εντοπίστηκαν οι όμοιοι μεταξύ τους κωδικοί, τοποθετήθηκαν μαζί για να σχηματίσουν μια θεματική ενότητα. Οι θεματικές ενότητες, λοιπόν, αποτελούν ένα συμπυκνωμένο σύνολο από ολιστικές περιγραφές και ερμηνείες και επιτρέπουν την καλύτερη κατανόηση και γνώση των αντιλήψεων και πρακτικών των συμμετεχόντων, δηλαδή των εκπαιδευτικών (Μαντζούκας, 2007:243-244).

Οι κατηγορίες, που προέκυψαν μετά την επεξεργασία και κωδικοποίηση των δεδομένων είναι οι εξής:

#### **1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

1.1. Φύλο

1.2. Σπουδές

1.3. Χρόνια υπηρεσίας

1.4. Τάξη διδασκαλίας

#### **2. ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

2.1. Ποιοι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης και σε ποιο πλαίσιο

2.2. Βαθμός εφαρμογής στη διδακτική διαδικασία όσων έμαθαν οι εκπαιδευτικοί

2.3.Επιθυμία παρακολούθησης μαθημάτων μουσειακής εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν παρακολουθήσει καθόλου

### 3. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σημασία διεξαγωγής επισκέψεων

3.2. Αντιλήψεις για τα οφέλη των επισκέψεων

3.3. Αντιλήψεις για τα στοιχεία που καθιστούν επιτυχημένη μια επίσκεψη

3.4.Αντιλήψεις για την πραγματοποίηση προετοιμασίας πριν την επίσκεψη, την εφαρμογή δραστηριοτήτων κατά τη διάρκειά της και μετά από αυτή

### 4. ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

4.1. Επιδιωκόμενοι στόχοι μιας επίσκεψης

4.2. Βαθμός σύνδεσης επίσκεψης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

4.3. Είδη μουσείων και ιστορικών χώρων που επισκέπτονται συνήθως

4.4. Κριτήρια επιλογής επίσκεψης ενός μουσείου ή ιστορικού χώρου

4.5. Προβλήματα στη διεξαγωγή των επισκέψεων

4.6. Τρόπος προετοιμασίας πριν την επίσκεψη

4.7. Τρόπος οργάνωσης της επίσκεψης μέσα στο μουσείο ή στον ιστορικό χώρο

4.8. Ρόλος εκπαιδευτικών μέσα στο μουσείο ή στον ιστορικό χώρο

4.9. Ρόλος μαθητών μέσα στο μουσείο ή στον ιστορικό χώρο

4.10. Τρόπος αποτίμησης της επίσκεψης μέσα στην τάξη

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά την ανάλυση της μεθοδολογίας της έρευνας, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα ευρήματα που αφορούν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης σε ένα μουσείο ή αρχαιολογικό χώρο.

### 6.1. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Εκπαιδευτικοί	Φύλο	Σπουδές	Χρόνια Υπηρεσίας	Τάξη διδασκαλίας
E1	Γυναίκα	Παιδαγωγική Ακαδημία Λάρισας, Εξομοίωση στο ΑΠΘ, ΤΠΕ, Πιστοποιήσεις θεατρικής αγωγής	22	Α'
E2	Άνδρας	Παιδαγωγική Ακαδημία Λάρισας, Εξομοίωση στο ΑΠΘ	25	Ε'
E3	Γυναίκα	Παιδαγωγική Ακαδημία Φλώρινα, Εξομοίωση στο ΑΠΘ	26	Α'
E4	Γυναίκα	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	13	Δ'
E5	Άνδρας	Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, ΜΔΕ στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Πάτρας (Σπουδές στην Εκπαίδευση)	26	ΣΤ'
E6	Γυναίκα	Παιδαγωγική Ακαδημία Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών ΑΠΘ	24	Διευθύντρια
E7	Γυναίκα	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Καλών Τεχνών στο Τμήμα Θεάτρου	16	Δ'
E8	Άνδρας	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδασκαλείο Δημοτικής	18	Δ'

		Εκπαίδευσης		
E9	Άνδρας	Παιδαγωγική Ακαδημία Φλώρινας, Εξομοίωση, Πτυχίο Λογιστικής, επιμορφώσεις	30	Διευθυντής
E10	Άνδρας	Παιδαγωγική Ακαδημία	17	Ε΄
E11	Άνδρας	Παιδαγωγική Ακαδημία, Τμήμα Ψυχολογίας ΕΚΠΑ	18	Διοικητικό έργο
E12	Γυναίκα	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στη Διδακτική της Ιστορίας	8	Β΄ (παράλληλη στήριξη)
E13	Άνδρας	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΜΔΕ Ειδικής Αγωγής	4	Δ΄ (παράλληλη στήριξη)
E14	Γυναίκα	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΜΔΕ Ειδικής Αγωγής, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης	8	Ε΄ (παράλληλη στήριξη)
E15	Άνδρας	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΜΔΕ Ειδικής Αγωγής	8	Γ΄ (παράλληλη στήριξη)

**ΑΠΘ:** Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Διδασκαλείο:** Διετής μετεκπαίδευση στις Επιστήμες της Αγωγής

**ΕΚΠΑ:** Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Εξομοίωση:** Εκπαιδευτικά προγράμματα για την ακαδημαϊκή αναβάθμιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

**ΜΔΕ:** Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης

**Παράλληλη στήριξη:** Αφορά τη συνεκπαίδευση και τη συνεργατική διδασκαλία, δηλαδή την από κοινού σχολική ζωή και μάθηση των μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής τάξης και ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης υποστηρίζει το μαθητή με αναπηρία (Σούλης, 2008).

**ΤΠΕ:** Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών

Προκειμένου να καταγραφούν εναργέστερα και περισσότερο κατανοητά τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, καταρτίστηκε ο παραπάνω πίνακας. Κατά την επεξεργασία των δεδομένων και για τη διευκόλυνση της ερευνήτριας, κάθε εκπαιδευτικός έλαβε ένα κωδικό: το γράμμα Ε και δίπλα έναν αριθμό. Συγκεκριμένα, το Ε προκύπτει από το «εκπαιδευτικός» και ο αριθμός προέκυψε από τη σειρά κατά την οποία μελετήθηκε η συνέντευξη.

Μελετώντας τα παραπάνω δεδομένα εξάγεται ότι το δείγμα αποτελείται από οκτώ άνδρες και επτά γυναίκες εκπαιδευτικούς. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (8) έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικές Ακαδημίες και ορισμένοι από αυτούς (5) ανέφεραν ότι έχουν πραγματοποιήσει εξομοίωση του πτυχίου τους. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος (7) είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τέσσερις από το σύνολο των εκπαιδευτικών έχουν αποκτήσει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης: ο ένας από αυτούς ανέφερε γενικά ότι το δίπλωμα σχετίζεται με τις Σπουδές στην Εκπαίδευση, τρεις εκπαιδευτικοί έχουν ολοκληρώσει Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών με αντικείμενο την Ειδική Αγωγή, ενώ δύο εκπαιδευτικοί είναι μεταπτυχιακές φοιτήτριες στις Επιστήμες της Αγωγής και στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Στο δείγμα μας υπάρχουν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι και κάτοχοι δεύτερου πτυχίου πέραν του βασικού. Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι μία εκπαιδευτικός η οποία είναι και διευθύντρια, εκτός από απόφοιτη της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, είναι και απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του ΑΠΘ. Επιπλέον, ένας δεύτερος εκπαιδευτικός, και αυτός διευθυντής δημοτικού σχολείου, είναι κάτοχος πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, ενώ διαθέτει και πτυχίο Λογιστικής. Παράλληλα, άλλος εκπαιδευτικός μετά τις Παιδαγωγικές Σπουδές ολοκλήρωσε το Τμήμα Ψυχολογίας του ΕΚΠΑ, ενώ μια εκπαιδευτικός και τη Σχολή Καλών Τεχνών στο Τμήμα Θεάτρου.

Από τα παραπάνω δεδομένα διαφαίνεται ότι πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αναβαθμίσει και εμπλουτίσει τις σπουδές και τις γνώσεις τους. Μάλιστα, έχουν ασχοληθεί με γνωστικούς τομείς, οι οποίοι άπτονται της Παιδαγωγικής και συμβάλλουν στη βελτίωση του διδακτικού τους έργου (π.χ. Τμήμα Νηπιαγωγών, Τμήμα Ψυχολογίας, Καλών Τεχνών) και ίσως αυτό το δεδομένο να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τη διδασκαλία τους, αλλά και τις σχολικές επισκέψεις. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ότι τρεις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς έχουν αποκτήσει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στην Ειδική



Αγωγή, γεγονός που είναι άμεσα συνυφασμένα με το φαινόμενο της συνεκπαίδευσης. Η συνεργατική διδασκαλία άρχισε να εφαρμόζεται στην Ελλάδα, έπειτα από τη νομοθετική ρύθμιση του νόμου με αριθμό 3699/2008 (Καμπανέλλου, 2011). Έτσι, λοιπόν, η ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή εξασφαλίζει την απορρόφηση των εκπαιδευτικών αλλά και την επιτυχημένη τους ανταπόκριση στις απαιτήσεις αυτών των μαθητών.

Επιπλέον, μελετώντας τα δεδομένα του πίνακα διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (11) υπηρετεί στην εκπαίδευση από 13 έως 30 χρόνια. Μόλις τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η εκπαιδευτική τους υπηρεσία κυμαίνεται από 4 έως 8 χρόνια. Παρατηρείται, λοιπόν, ποικιλία ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, αν και φαίνεται ότι υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη διδακτική εμπειρία. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν διαγράψει μακρά πορεία στην εκπαίδευση και κάποιοι εξ αυτών κατέχουν διευθυντικές θέσεις παρέχει το πλεονέκτημα ότι μπορούν να αφηγηθούν πολλά περιστατικά από την επαγγελματική τους πορεία και να δώσουν πολλές πληροφορίες αναφορικά με τις σχολικές επισκέψεις και την οργάνωσή τους. Αντίθετα, από τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα χρόνια εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι και νεότεροι σε ηλικία, μπορούμε να μάθουμε κατά πόσο εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους τόσο στη διδασκαλία τους όσο και στην οργάνωση επισκέψεων.

Αναφορικά με τις τάξεις, στις οποίες διδάσκουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, διαπιστώνουμε ότι καλύπτεται όλο το φάσμα των τάξεων του Δημοτικού. Η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών διδάσκει από την Α' έως τη ΣΤ' Δημοτικού, στο δείγμα υπάρχουν επίσης διευθυντές, αλλά και εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, δεν υπάρχει εκπαιδευτικός, που να διδάσκει σε Β' Δημοτικού. Αναμφίβολα, αυτό το γεγονός εξυπηρετεί, ώστε να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την οργάνωση των επισκέψεων σε μουσεία τόσο στις μικρές όσο και στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού.

## **6.2. Πλαίσιο κατάρτισης εκπαιδευτικών στη Μουσειακή Εκπαίδευση**

Μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η πλειοψηφία δεν έχει παρακολουθήσει μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης. Όσοι απάντησαν θετικά, ανέφεραν ότι παρακολούθησαν σχετικά μαθήματα στο πλαίσιο σεμιναρίων κατά κύριο λόγο και όχι στο πλαίσιο των σπουδών τους. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: *«Με τη μουσειακή εκπαίδευση είχε τύχει να παρακολουθήσω ένα σεμινάριο και μου άρεσε πάρα πολύ, το είχε διοργανώσει μια συνάδελφος... Πάνε πολλά χρόνια από τότε...»* (E1). Μια άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι *«Ναι, στην Θεσσαλονίκη στο ΑΠΘ με το Τμήμα των Νηπιαγωγών κάναμε μάθημα μουσειακής εκπαίδευσης και επισκεφθήκαμε και μουσεία.»* (E6). Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης είχε παρακολουθήσει στο πλαίσιο των βασικών του σπουδών λέγοντας *«Ναι, είχαμε κάνει. Είχαμε μαθήματα. Το θυμάμαι αυτό.»* (E8), ενώ μία εκπαιδευτικός σχολίασε ότι έχει παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών της σπουδών (E12). Ένας άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι δεν έχει παρακολουθήσει θεωρητικά μαθήματα, αλλά, αντίθετα, πρακτικά σεμινάρια μέσα στον χώρο του μουσείου: *«Όχι, αλλά έχω παρακολουθήσει πολλά έργα, εργαστήρια στην πράξη σε μουσείο.»* (E9). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έδωσαν την απάντηση *«Σεμινάρια»* δηλώνοντας ότι έχουν έρθει σε επαφή με τη μουσειακή εκπαίδευση στο πλαίσιο σεμιναρίων, που παρακολούθησαν αυτόνομα.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια μουσειακής εκπαίδευσης ούτε έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχα μαθήματα. Παράλληλα, μια εκπαιδευτικός στην ερώτηση, αν έχει παρακολουθήσει μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης, απάντησε *«Όχι, εκτός από τα μαθήματα και κάποια επιλογής που αναφέρονται σε ιστορική τοποθέτηση, το μόνο που έχω αντιμετωπίσει είναι επισκέψεις.»* (E4).

Στην ερώτηση αν θα ήθελαν να γνωρίσουν το αντικείμενο και αν πιστεύουν ότι θα τους βοηθούσε στο διδακτικό τους έργο, όλοι ισχυρίστηκαν ότι θα το ήθελαν πολύ και ότι θα βοηθούσε στο έργο τους, καθώς, όπως υποστήριξαν οι περισσότεροι, ό, τι καινούριο μαθαίνει κανείς είναι καλό. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε: *«Καθετί καινούριο βοηθάει πάντα. Αυτό είναι σίγουρο αρκεί να το δεις με καλό μάτι και να μη το δεις με καλό μάτι, ενδεχομένως θα μπορείς να βελτιώσεις κάποια πράγματα. Σίγουρα μπορείς να πάρεις ιδέες και καινούρια θέματα.»* (E10). Στην προκειμένη περίπτωση γίνεται λόγος για την θετική στάση που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε νέες πρακτικές και ιδέες, ως προϋπόθεση για να λειτουργήσει με επιτυχία μια καινοτομία στην τάξη. Αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι

δεκτικός σε νέα δεδομένα, τότε όπως αναφέρει, μπορεί να αξιοποιήσει επιλεκτικά, τι θα εφαρμόσει.

### **6.3. Βαθμός εφαρμογής στη διδακτική διαδικασία όσων έμαθαν οι εκπαιδευτικοί**

Επιπλέον, όσοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι παρακολούθησαν μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης, κλήθηκαν να αναφέρουν αν εφάρμοσαν στη διδασκαλία της Ιστορίας όσα έμαθαν και κατά πόσο τους βοήθησαν στο διδακτικό τους έργο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν: *«Τα εφάρμοσα όσο δούλευα ως δάσκαλος, γιατί τώρα δεν δουλεύω ως δάσκαλος. Τα εφάρμοσα πάρα πολύ, αλλά είχα το εξής πρόβλημα: πολλά παιδάκια δεν ήταν ενημερωμένα. Έπρεπε δηλαδή εμείς πρώτα να ενημερώσουμε, τι θα πάμε να δούμε, ποιας εποχής είναι αυτά που θα δούμε και ανάλογα βέβαια με κάθε παιδάκι και το ενδιαφέρον που έδειχνε.»* (E11). Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός παραδέχεται ότι όσα έμαθε για τη μουσειακή εκπαίδευση τα εφάρμοσε σε μεγάλο βαθμό κατά τις επισκέψεις. Ωστόσο, θεωρεί ότι η κατάρτιση του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη μουσειακή εκπαίδευση δεν αφορά την προετοιμασία της τάξης και μάλιστα χαρακτηρίζει την προετοιμασία και ενημέρωση των μαθητών ως πρόβλημα και όχι ως αυτονόητο μέρος του προγραμματισμού μιας επίσκεψης και, παράλληλα, εξαρτάται από το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά. Πιθανότατα για τον ίδιο η μουσειακή εκπαίδευση αφορά μόνο όσα διαδραματίζονται εντός του μουσείου.

Άλλη εκπαιδευτικός υποστηρίζει: *«Νομίζω πως ναι βοήθησε, γιατί σ' αυτούς τους χώρους πέραν ότι είναι επισκέψιμοι [...] μάς δόθηκε η δυνατότητα να μπορούμε και να δούμε πράγματα, τα οποία δεν τα ξέραμε και μέσω κάποιων εγχειριδίων και κάποιων βιβλίων, που μας μοίρασαν τότε, και το μάθημα γινόταν περισσότερο βιωματικά, οπότε κάναμε την επίσκεψη στο μουσείο... [...]μετά μέσω των εγχειριδίων τα οποία έχω ακόμη και χρησιμοποιώ πάρα πολλές φορές και νομίζω ότι είναι εντυπωσιακά, γιατί πραγματικά δείχνουν το τι ζωή υπήρξε πριν και όχι μόνο στα λόγια... Ξέρετε υπήρξε εκείνος ο τάδε πολιτισμός, αλλά έμπρακτα και χειροπιαστά.»* (E6). Η εκπαιδευτικός περιγράφει με γενικό τρόπο ότι η γνώση της πάνω στη μουσειακή εκπαίδευση την ωφέλησε στο διδακτικό της έργο. Τονίζει τη σημασία των βιβλίων, που της χορηγήθηκαν στο πλαίσιο των σπουδών της, τα οποία χρησιμοποιεί

μέχρι και σήμερα, καθώς τη βοήθησαν να οργανώσει σωστά τις επισκέψεις και να διδάξει την Ιστορία περισσότερο βιωματικά.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός έδωσε την απάντηση *«Εντάξει, αναφέραμε και τα χαρακτηριστικά του μνημείου. Αυτό...»* (E8). Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός- αρκετά λακωνικός και όχι τόσο σίγουρος για τα λεγόμενά του -αυτό που εφάρμοσε κατά τις επισκέψεις ήταν οι μαθητές - προφανώς με τη βοήθειά του - να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά ενός μνημείου, χωρίς όμως να αναφέρει αν προέτρεπε τους μαθητές πέρα από το «τι» να απαντήσουν και στο «γιατί» ασκώντας την κριτική τους σκέψη. Επιπλέον, δεν ανέτρεξε σε αυτά που είχε διδαχθεί παρά μόνο ανέφερε τις πρακτικές του.

Άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι εφάρμοσε τις σχετικές γνώσεις στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό (E9), ενώ άλλος ανέφερε ότι τα εφάρμοσε και τον βοήθησαν πολύ (E12). Τέλος, ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι *«Μας είχαν πει πριν πάμε σε οποιονδήποτε αρχαιολογικό χώρο ή μουσείο ότι θα πρέπει να είμαστε έτοιμοι, να ετοιμαζόμαστε, να ξέρουμε τι έχει μέσα το μουσείο και ανάλογα να τα χρησιμοποιήσουμε. Αυτό το 'κανα.»* Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός θίγει το ζήτημα της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού πριν από μια επίσκεψη και ότι αυτό εφαρμόζει από όσα έχει διδαχθεί.

#### **6.4. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών**

##### **6.4.1. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη σημασία διεξαγωγής επισκέψεων**

Στην ερώτηση για το ποια είναι η γνώμη τους για τη διεξαγωγή επισκέψεων σε μουσεία και ιστορικούς χώρους, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι είναι απαραίτητο να γίνονται τέτοιες επισκέψεις. Όλοι εξέφρασαν την θετική στάση τους απέναντι στη διεξαγωγή επισκέψεων, χωρίς, ωστόσο να προβούν στη σαφή δικαιολόγηση της άποψής τους, αλλά μιλώντας γενικά. Παραδείγματος χάρη: *«Συμφωνώ απολύτως... Δηλαδή να πηγαίνουμε, όπου μπορούμε κι όσο μπορούμε. Είναι η... είναι η... ιστορία μας αυτό, έτσι; Είναι στο DNA μας γραμμένα όλα αυτά.»* (E1). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι ως Έλληνες «έχουμε μέσα μας» τον ελληνικό πολιτισμό και για αυτό το λόγο οφείλουμε να μάθουμε την ιστορία μας. Θα λέγαμε ότι η άποψη αυτή απηχεί την αντίληψη «Έλληνας γεννιέσαι», καθώς

υποστηρίζεται ότι ως Έλληνες γεννιόμαστε και κατέχουμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Το γεγονός αυτό, επιπλέον, μπορεί να λεχθεί ότι φανερώνει «εθνικό ναρκισσισμό» και εθνικιστική διάθεση. *«Όσον αφορά το θέμα των επισκέψεων είναι ό,τι καλύτερο μπορεί να συμβεί είτε σε μια τάξη είτε σε ένα σχολείο. Αν η εκπαιδευτική επίσκεψη πραγματοποιηθεί από το σύνολο των τάξεων του σχολείου. Είναι ό,τι καλύτερο για τα παιδιά, κατά τη γνώμη μου.»* (E5). *«Είναι απαραίτητη. Είναι ακρογωνιαίος λίθος για το μάθημα της ιστορίας και γενικά της εκπαίδευσης για την κατανόηση των μηνυμάτων και πρέπει να γίνεται συχνά και τακτικά και πυκνά όποτε δίνεται αυτή η δυνατότητα. Δια ζώσης έτσι; Ζωντανά.»* (E9).

Όλες οι παραπάνω διατυπώσεις δηλώνουν την θετική στάση των εκπαιδευτικών στο θέμα της διεξαγωγής των επισκέψεων, αλλά φαίνεται ότι αδυνατούν να τεκμηριώσουν, γιατί πρέπει να πραγματοποιούνται επισκέψεις και απαντούν με γενικό τρόπο. Το γεγονός αυτό ίσως προδίδει ότι οι εκπαιδευτικοί προφανώς δεν έχουν αναλογιστεί και συνειδητοποιήσει τη σημασία, που έχουν στη διδακτική διαδικασία και στα ίδια τα παιδιά. Κάποιες απαντήσεις δείχνουν ότι η διεξαγωγή των επισκέψεων συμβάλλει στη γνώση της ιστορίας και στον εμπλουτισμό του μαθήματος έχοντας όμως χαρακτηριστικά γενικότητας.

Επιπλέον, μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι *«Για τις αρκετά μεγάλες τάξεις που κάνουν και το αντικείμενο, βυζαντινή ιστορία, αρχαϊκά χρόνια κλπ φυσικά και βοηθάει. Στις μικρές τάξεις όχι τόσο. Απλά περιδιαβαίνουν και κοιτάνε χωρίς να αντιλαμβάνονται τι είναι αυτό. Τα μικρά δεν έχουνε ακόμα και την έννοια του χρόνου σαν... Δηλαδή όταν θέλουμε να πούμε για κάτι παλιότερο πρέπει να εξηγήσεις ποια είναι τα αρχαία χρόνια, αυτά που φοράγανε τις περικεφαλαίες κλπ.»* (E3). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αφενός φάνηκε θετική για τη διεξαγωγή επισκέψεων δικαιολογώντας την άποψή της και υποστηρίζοντας ότι βοηθάει τους μαθητές των μεγάλων τάξεων στην κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας και αφετέρου ισχυρίστηκε ότι οι επισκέψεις σε ιστορικά μουσεία δεν έχουν τα ίδια οφέλη στους μικρούς μαθητές, καθώς δεν μπορούν να κατανοήσουν λόγω ηλικίας τα εκθέματα του μουσειακού χώρου. Η άποψη της εκπαιδευτικού απηχεί τις αντιλήψεις του Piaget περί αδυναμίας των μικρών μαθητών να συγκροτήσουν αφηρημένη ιστορική σκέψη. Συγκεκριμένα, η θεωρία του J. Piaget αναφέρει ότι τα παιδιά μπορούν να σκέφτονται λογικά και αφηρημένα από την ηλικία των 12 ετών και πάνω. Ωστόσο, όπως υποστήριξε ο J. Bruner, τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν ιστορία σε οποιαδήποτε

ηλικία αρκεί να αξιοποιηθούν κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι και κατάλληλο διδακτικό υλικό (Κόκκινος, 1998).

Άλλη εκπαιδευτικός δήλωσε σύμφωνη με τη διεξαγωγή επισκέψεων, χωρίς όμως να δικαιολογεί την άποψή της, αλλά επεσήμανε τη σημασία της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών και της τάξης: *«Θεωρώ ότι πρέπει να γίνονται επισκέψεις αλλά πάντα με μία σχετική προετοιμασία, κάποιες ώρες διδασκαλίας πριν την επίσκεψη στο σχολείο. Δηλαδή πριν πας στο έδαφος εκεί, τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν κάποια πράγματα, για να είναι πιο εύκολο να παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν.»* (E4). Επιπλέον, σε άλλη συνέντευξη, η εκπαιδευτικός τόνισε την ανάγκη να γίνονται επισκέψεις, αλλά να εφαρμόζονται προγράμματα, ώστε η επίσκεψη να γίνεται ενδιαφέρουσα: *«Εννοείται. [...] Ευτυχώς, τα τελευταία χρόνια τα παιδιά δεν φωνάζουν «ωχ!» κι αυτό σημαίνει ότι σε πολλά μουσεία υπάρχουν προγράμματα που παρακολουθούν και γίνεται πολύ πιο ενδιαφέρουσα η ξενάγηση. Και πιστεύω ότι αυτό πρέπει να γίνει σε όλα, αν γίνεται, τα μουσεία και τους χώρους.»* (E7).

Μια εκπαιδευτικός επεσήμανε τη σημασία των επισκέψεων υποστηρίζοντας ότι προσδίδουν μια βιωματική διάσταση στο μάθημα της Ιστορίας και μένουν αξέχαστες στα παιδιά, αν συνδέονται με εργαστήρια και προγράμματα. Ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι η αξία διεξαγωγής των επισκέψεων έγκειται στο ότι πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους μαθητές, η οποία συντελεί στην κατάκτηση της γνώσης. Άλλη εκπαιδευτικός συμφώνησε στη διεξαγωγή επισκέψεων αναδεικνύοντας το βιωματικό τους χαρακτήρα και τη δυνατότητα, που προωθούν για την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της συνεργασίας στα παιδιά. Άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι η διεξαγωγή επισκέψεων συντελεί στον εμπλουτισμό της ιστορικής γνώσης και στην κατανόηση των συνθηκών εκείνης της εποχής.

Σε άλλη συνέντευξη, ο εκπαιδευτικός ήταν σύμφωνος με τη διεξαγωγή επισκέψεων, αλλά υπογράμμισε ότι η οργάνωσή τους δεν γίνεται με το σωστό τρόπο εξαιτίας της έλλειψης προετοιμασίας από πλευράς εκπαιδευτικών: *«Πρέπει να γίνονται. Πιστεύω ότι δεν είμαστε κατάλληλα έτοιμοι ούτε εμείς οι εκπαιδευτικοί, εμείς οι εκπαιδευτικοί βασικά, και πηγαίνουμε τα παιδιά και τα παιδιά δυσανασχετούν και βγάζουν άσχημα συμπεράσματα για τα μουσεία.»* (E2). Στην προκειμένη περίπτωση και πάλι δεν έχουμε δικαιολόγηση της άποψης, αλλά παρατηρείται μια προσπάθεια αυτοκριτικής αναφορικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, τις οποίες χαρακτηρίζει ακατάλληλες και υπεύθυνες για την καλλιέργεια αρνητικής στάσης στους μαθητές απέναντι στα μουσεία.

Επιπλέον, από έναν άλλον εκπαιδευτικό έγινε αναφορά στη μεγάλη σημασία διεξαγωγής επισκέψεων σε μουσεία κυρίως για εκείνα τα παιδιά, που δεν έχουν τη δυνατότητα να τα επισκεφθούν εξαιτίας της αρνητικής ή αδιάφορης στάσης των γονέων τους ή εξαιτίας οικονομικών προβλημάτων (E10).

#### **6.4.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα οφέλη των επισκέψεων**

Μελετώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση για το ποια πιστεύουν ότι είναι τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από επισκέψεις σε μουσεία, οι περισσότεροι μίλησαν για το βιωματικό τους χαρακτήρα και ότι μόνο αν οι μαθητές δουν αυτό, που μελετούν, θα μπορέσουν να το εμπεδώσουν. Χαρακτηριστικά, όπως είπε μια εκπαιδευτικός: *«Νομίζω ότι δεν υπάρχει πιο καλό μάθημα από το να πας και να ψηλαφίσεις τα πατήματα, ακριβώς εκεί, που πάτησαν όλοι αυτοί, για τους οποίους συζητάμε. Γιατί τα περισσότερα στο μυαλό των παιδιών είναι αχταρμάς. 1821, αρχαία Ελλάδα, Βυζάντιο. Είναι όλα μαζί στο μυαλό τους. Και σιγά σιγά νομίζω ότι έτσι τακτοποιούνται με το να βλέπουν, να διαβάζουν και να... είναι πλούσια βιωματική εμπειρία.»* (E7) ή άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε: *«[...] σκέφτεσαι πώς ταυτίζεται η ιστορία με το αντικείμενο. Βλέπεις την ταύτιση. Αυτά που μαθαίνεις θεωρητικά, τα βλέπεις σαν έργα.»* (E8). Άλλη εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι μέσω των επισκέψεων οι μαθητές αντιλαμβάνονται καλύτερα τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων και των μνημείων, το μέγεθος ή τα χρώματά τους, που διατηρήθηκαν τόσα χρόνια κάτω από την επιφάνεια της γης. Οι περισσότεροι, λοιπόν, έκαναν λόγο για τη λειτουργία των επισκέψεων ως βιωματικούς συνδέσμους μεταξύ των εκθεμάτων και των γνώσεων που κατέχουν οι μαθητές για την αλληλεπίδραση και για την κινητοποίηση των αισθήσεων των μαθητών. Μία εκπαιδευτικός ανέφερε ως μαθησιακό όφελος την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών μέσω των επισκέψεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας (E12).

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα οφέλη των επισκέψεων αφορούν τον εμπλουτισμό των ιστορικών γνώσεων των μαθητών. Όπως ανέφεραν *«Είναι η ιστορία... Γνωρίζουν την ιστορία του τόπου τους, γνωρίζουν με τι ασχολούνταν οι άνθρωποι την εποχή εκείνη. Τα θεωρώ σημαντικά για τη ζωή των παιδιών...»* (E2). Άλλος εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι πέρα από την ιστορική γνώση

οι επισκέψεις συντελούν στη γνώση των ηθών και των εθίμων, εννοώντας προφανώς τις επισκέψεις σε λαογραφικά μουσεία. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, θεωρούν ότι οι επισκέψεις σε μουσεία συνεπάγονται ιστορική γνώση, καθώς μέσω της περιδιάβασης στο μουσειακό χώρο οι μαθητές αποκτούν επιπλέον πληροφορίες για το παρελθόν. Στην προκειμένη περίπτωση δεν τίγεται το ζήτημα του βιωματικού χαρακτήρα των επισκέψεων, δηλαδή της δυνατότητας που παρέχουν οι επισκέψεις οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν με τα εκθέματα.

Ένας εκπαιδευτικός έκανε λόγο για την ψυχαγωγία των παιδιών κατά τις επισκέψεις, όχι όμως εντός του μουσειακού χώρου: *«Τα παιδιά κάποια στιγμή θέλουν να βγουν κι έξω απ' το σχολείο... Το καταλαβαίνουμε κι εμείς... Και μέσω αυτής της επίσκεψης μετά μπορούμε να τους ενημερώσουμε όσα παιδάκια ενδιαφέρονται γι' αυτό που θα δούνε και μετά να πάνε να παίξουν και λίγο μπαλίτσα (γέλια).»* (E11). Σε αυτή την περίπτωση θα λέγαμε ότι οι επισκέψεις αντιμετωπίζονται κυρίως ως ευκαιρίες για διασκέδαση και όχι ως ευκαιρίες για μάθηση.

#### **6.4.3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα στοιχεία, που καθιστούν επιτυχημένη μια επίσκεψη**

Αναφορικά με τους παράγοντες που καθιστούν μια επίσκεψη επιτυχημένη, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τέτοιοι παράγοντες είναι η σωστή οργάνωση και προετοιμασία των ίδιων και το ενδιαφέρον και οι θετικές εντυπώσεις των παιδιών. *«Η προετοιμασία! Κατ' αρχάς από τους δασκάλους, απ' τους γονείς... Η οργάνωση, δηλαδή, τα παιδιά να ξέρον τι θα πάνε να δουν, έτσι; Δεν είναι μια εκδρομή, που θα πας. Θέλει πολλή προετοιμασία, θέλει οργάνωση, θέλει να κινήσει οπωσδήποτε το ενδιαφέρον των παιδιών. Δηλαδή, χωρίς το ενδιαφέρον των παιδιών σε ένα μουσείο, είναι σαν να μην πήγες καθόλου [...]»* (E1). *«Θα το δούμε απ' το ενδιαφέρον των παιδιών. Αν λοιπόν μες στο μουσείο ή στον αρχαιολογικό χώρο τα παιδιά είναι συνεπαρμένα απ' αυτά, που βλέπουν... Και μετά θα το διαπιστώσουμε κι εμείς στην τάξη με την επεξεργασία, που θα κάνουμε.»* (E9).

Αξίζει να σημειωθεί ότι η προετοιμασία και επιμόρφωση του ίδιου του εκπαιδευτικού κρίνεται σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία μιας επίσκεψης, ειδικά, όταν δεν υπάρχει ξεναγός: *«[...] Π.χ. στο μουσείο μακεδονικού αγώνα υπήρχε ξεναγός, ενώ στου Λευκού Πύργου όχι. Ο εκπαιδευτικός έπρεπε να ενημερωθεί και να*



επιμορφωθεί, για να κάνει την ξενάγηση. Αν δεν πας προετοιμασμένος και, απλά, διαβάξεις τα καρτελάκια των εκθεμάτων, δεν κάνεις δουλειά. Θα πρέπει να 'σαι πιο οργανωμένος, να έχεις αρχίσει την προεργασία ήδη απ' το σχολείο, αλλά να 'σαι και προετοιμασμένος για το εκεί. Μην πεις στα παιδιά κάντε μια βόλτα και φεύγουμε.» (E6).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως στοιχεία επιτυχίας οι μαθητές να αποκομίσουν κάτι από την επίσκεψη και να το θυμούνται την επόμενη μέρα, αλλά και να υπάρχει μεγάλη συμμετοχή παιδιών στην επίσκεψη στις ερωτήσεις που θα γίνονται. Χαρακτηριστικά, παραθέτουμε: «Είναι, όταν φύγεις και την επόμενη μέρα ρωτήσεις τους μαθητές τι είδαν και σου απαντήσουν σωστά. Να 'χουν καταλάβει τι κάναμε εκεί, πού πήγαμε, τι είδαμε και με τι σχετίζεται τέλος πάντων αυτό που είδαμε.» (E2).

Άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ίδιο το μουσείο μπορεί να συντελέσει στην επιτυχία της επίσκεψης με την αξιοποίηση εποπτικών μέσων (οπτικοακουστικού υλικού), μακετών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να αντιληφθούν καλύτερες τις συνθήκες του παρελθόντος: «Αν είναι δυνατόν να υπάρχει κάποιο πρόγραμμα, που θα παρακολουθήσουν, στοχευμένο. Είχαμε πάει π.χ. στο μουσείο της Πέλλας και είχε θέμα τον Ηρακλή [...] Είχαν κάνει ένα πολύ ωραίο πρόγραμμα... [...] Τους δώσανε φακέλους, σημειώσεις για το πώς, ας πούμε, εμφανίζεται ο Ηρακλής μέσα σε ψηφιδωτά και σε διάφορα αγγεία και νομίσματα και κοσμήματα. Σιγά σιγά περάσαμε στο ότι ήταν αγαπημένος του Μεγάλου Αλέξανδρου κι, έτσι, τα παιδιά έπαιζαν το ρόλο του ερευνητή. Αυτό τους έμεινε, ήταν κάτι πολύ εντυπωσιακό. Κι ενώ είδαν πριν και μετά ξανά το μουσείο αυτό, εκείνη η φορά τους είχε μείνει.» (E7). Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αναφέρουν ως παράγοντες επιτυχίας μιας επίσκεψης τη ξενάγηση, τη διάταξη του χώρου του μουσείου και τα εκθέματά του: «[...] Να μην πάμε και δούμε μια ξερή αίθουσα, που έχει πέντε κιούπια μέσα, τα εκθέματα, ο χώρος, ο τρόπος με τον οποίο έχουν εκτεθεί παίζουν σημαντικό ρόλο...» (E7).

Ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι για τον ίδιο είναι επιτυχία να επισκεφθούν τα παιδιά έναν χώρο, τον οποίο πιθανότατα δεν θα επισκέπτονταν ξανά εξαιτίας κοινωνικών λόγων: «[...] Μόνο και μόνο ότι τα παιδιά θα μούνε σε έναν χώρο, όπου μπορεί να μην ξαναπάνε ποτέ στη ζωή τους... Οι γονείς τους μπορεί να ασχολούνται με άλλες δουλειές ή εδώ στην περιοχή μας το 95% είναι αγρότες και δεν τους ενδιαφέρει δυστυχώς.» (E11).

#### **6.4.4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση προετοιμασίας πριν την επίσκεψη, την εφαρμογή δραστηριοτήτων κατά τη διάρκειά της και μετά από αυτή**

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι στην πραγματοποίηση προετοιμασίας της τάξης πριν την επίσκεψη, στην εφαρμογή δραστηριοτήτων κατά τη διάρκειά της και μετά από αυτή. Πέρα από τους εκπαιδευτικούς, που δήλωσαν τη σημασία διεξαγωγής και των τριών σταδίων κατά την οργάνωση μιας επίσκεψης, υπήρχαν και άλλοι, οι οποίοι υποστήριζαν ότι δεν είναι όλα τα στάδια εξίσου σημαντικά.

Τονίστηκε, λοιπόν, η ανάγκη να διεξάγονται και τα τρία στάδια κατά την οργάνωση μιας επίσκεψης, ώστε να κινηθεί το ενδιαφέρον και η περιέργεια των παιδιών για μάθηση: *«Είναι σημαντικό να εφαρμόζονται και τα τρία στάδια... Με την προετοιμασία θα προϊδεάσουμε τους μαθητές για το τι θα δουν και δεν θα πάνε στο μουσείο μην ξέροντας και μην καταλαβαίνοντας τι βλέπουν... Αυτό δεν έχει νόημα... Μπερδεύονται... Οι δραστηριότητες μες στο μουσείο βοηθάνε τα παιδιά να μη βαριούνται, να μαθαίνουν διασκεδάζοντας και η γνώση να έχει κάποιο νόημα γι' αυτούς... Τέλος, με την αποτίμηση της επίσκεψης μπορούμε να δούμε τι αποκόμισε ο κάθε μαθητής... Όλα είναι πολύ σημαντικά.»* (E15). *«Αναγκαίες και οι τρεις προϋποθέσεις, για να βγει κάτι καλό.»* (E4).

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί προέκριναν τη σημασία της προετοιμασίας σε σχέση με τα άλλα δύο στάδια. Ειδικότερα: *«Είναι σημαντική η προεργασία. Δεν μπορείς να πεις ότι θα πάω χωρίς να έχω κάνει τίποτα και απλά θα περιφέρομαι μέσα στον χώρο και θα βγω. Όπως προετοιμαζόμαστε για τη διδασκαλία... Κάνουμε μάθημα στο μουσείο.»* (E6). Στην προκειμένη περίπτωση διαφαίνεται ότι η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την προετοιμασία μιας επίσκεψης με την ίδια σοβαρότητα, που αντιμετωπίζει την προετοιμασία της διδασκαλίας. Διδασκαλία και επίσκεψη σε μουσείο, συνεπώς, είναι ισότιμες. Στην ίδια λογική κινήθηκε και η απάντηση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος τόνισε την ανάγκη της αυτομόρφωσης, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ερωτήσεις των μαθητών: *«Πρώτα απ' όλα η προετοιμασία για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό πρέπει να γίνεται, γιατί δεν τα ξέρουμε κι όλα κι εμείς οι άνθρωποι. Έτσι, δεν είναι; Άρα, αν πάω εγώ σε ένα μουσείο, στο οποίο δεν γνωρίζω καν τι θα δω, τι θα πω στα παιδιά; Θα πάμε από κει, θα τα δούμε και θα φύγουμε. Ενώ, αν έχω κάποια μικρή προετοιμασία έστω, θα τα δώσω καλύτερα στα παιδιά.»* (E10).

Μια εκπαιδευτικός υπογράμμισε τη σημασία του σταδίου μετά την επίσκεψη εφαρμόζοντας διάφορες δραστηριότητες για το τι αποκόμισαν οι μαθητές. Η προετοιμασία, όπως αναφέρει, θα πρέπει να γίνεται για τα ιστορικά μουσεία:

*«Ερ.: Πιστεύετε ότι θα πρέπει να γίνεται προετοιμασία της τάξης πριν από μια επίσκεψη;*

*E3: Καλό θα ήταν. Ειδικά για τα ιστορικά μουσεία, αρχαιολογικά και τέτοια. Δηλαδή το να πάμε σε ένα μουσείο φυσικής ιστορίας με βαλσαμωμένα ζώα, ξέρω 'γω, τι προετοιμασία να κάνεις ή σε ένα λαογραφικό...*

*Ερ: Μετά την επίσκεψη θεωρείτε ότι πρέπει να γίνεται μια αποτίμηση;*

*E3: Ναι, ναι. Όχι, πήγαμε γυρίσαμε, αυτό. Θέλεις να δεις τι κέρδισε το παιδί απ' αυτή την επίσκεψη, αλλιώς δεν υπάρχει λόγος να γίνονται.»*

Επιπλέον, άλλος εκπαιδευτικός σημείωσε ότι τα στάδια της προετοιμασίας και αυτό κατά τη διάρκεια της επίσκεψης είναι πολύ σημαντικά προκειμένου να επιτευχθούν οι γνωστικοί στόχοι: *«Η γνώμη μου είναι προετοιμασία πριν με συγκεκριμένο θέμα και εργασία μες στο μουσείο. Να μην πάμε έτσι. Πρέπει να 'χουμε κάτι συγκεκριμένο ή μια χρονική περίοδο να δούμε ή ενδύματα... Να ξεχωρίσουμε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, για να μπορούν να το εμπεδώσουν. Δεν μπορούν να εμπεδώσουν μια ολόκληρη ιστορία ενός μουσείου.»* (E2).

Μια εκπαιδευτικός δήλωσε ότι η αποτίμηση της επίσκεψης δεν είναι τόσο απαραίτητη, καθώς απαιτεί χρόνο από το πρόγραμμα, το οποίο είναι αρκετά περιορισμένο.

Ένας εκπαιδευτικός, επιπλέον, υποστήριξε ότι η προετοιμασία πριν την επίσκεψη είναι περιττή, αν δεν έχουν διδαχθεί την ιστορική περίοδο που πραγματεύεται το μουσείο. Αντίθετα, αν οι μαθητές έχουν διδαχθεί την αντίστοιχη περίοδο, είναι καλό να γίνεται προετοιμασία:

*«Ερ: Ποια είναι η γνώμη σας για την πραγματοποίηση προετοιμασίας της τάξης πριν την επίσκεψη; Πρέπει να γίνεται;*

*E8: Αν το έχουν διδαχθεί το αντικείμενο, οπότε ξέρουν, είναι προϊδεασμένοι τι θα δούνε, μπορεί να γίνει πριν. Αλλά, αν είναι κάτι καινούριο καλύτερα μετά, για να τα ξανασυζητήσουμε. Δηλαδή, άμα δούμε ένα αντικείμενο μακεδονικού αγώνα, που δεν το διδάσκεται η γ' δημοτικού και πρώτη φορά ήρθε σε επαφή με τον μακεδονικό αγώνα και πληροφορήθηκε.*

*Ερ.: Οπότε θα προτιμήσετε σε αυτή την περίπτωση να μην κάνετε προετοιμασία και να τα δείτε στο τέλος;*

*E8: Ναι, κάπως έτσι γιατί δεν το ζέρουν το αντικείμενο.*

*Ερ: Αν τους το λέγατε δηλαδή από πριν, δεν θα το πολυκαταλάβαιναν; Αυτό εννοείτε;*

*E8: Ναι, πιο καλά πρώτα να το δούνε στο μουσείο...»*

Ίδια γνώμη έχει και μια εκπαιδευτικός, η οποία υποστήριξε ότι γενικά είναι καλύτερο να μη γίνεται προετοιμασία, ώστε οι μαθητές να έχουν περιέργεια το τι θα δουν στο μουσείο, που θα επισκεφθούν.

## **6.5. Πρακτικές Εκπαιδευτικών**

### **6.5.1. Επιδιωκόμενοι στόχοι μιας επίσκεψης**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστήριξε ότι οι στόχοι που θέτουν, όταν πρόκειται να επισκεφθούν ένα μουσείο, είναι γνωστικοί. Ειδικότερα, φαίνεται από τις απαντήσεις ότι οι επισκέψεις λειτουργούν επικουρικά στο μάθημα της Ιστορίας, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τη διδασκόμενη ενότητα. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε *«Εγώ τουλάχιστον προσπαθώ να... συμβαδίζει με κάποιο μάθημα, που έχουμε στην Ιστορία. Και μέσα από το μάθημα της Ιστορίας προσπαθούμε οι μαθητές να γνωρίσουν την ιστορία τους, αυτό βασικά.»* (E2). Συνεπώς, θα λέγαμε ότι οι στόχοι της επίσκεψης συνάδουν με τους στόχους της εκάστοτε ενότητας της Ιστορίας.

Επιπλέον, μια εκπαιδευτικός, πέρα από την επιδίωξη οι μαθητές να γνωρίσουν την ιστορία, ανέφερε ως στόχο την κατανόηση - από πλευράς μαθητών - του τρόπου ζωής, της νοοτροπίας και του πολιτισμικού επιπέδου των ανθρώπων του παρελθόντος: *«Είναι εντυπωσιακό πολλές φορές το ότι τα παιδιά τους εντυπωσιάζει και εμάς μας ενδιαφέρει να καταλάβουν ότι ένας άνθρωπος φτάνει να βρίσκεται σ' αυτήν την εποχή έχοντας μια ιστορία πίσω του. Δηλαδή να προσπαθούν τα παιδιά να καταλάβουν ότι είμαστε εμείς σήμερα, αλλά για να υπάρξουμε εμείς σήμερα, υπήρχαν κάποιοι άλλοι πριν από εμάς. Έπειτα θέλουμε να ζέρουμε - και μπορούμε μέσα από αυτές τις επισκέψεις - να δούμε σε τι επίπεδα γνώσεων, τέχνης, αρχιτεκτονικής και γενικά πολιτισμού έφτασαν όλοι αυτοί πριν από εμάς.»* (E6).

Βέβαια, οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους στόχους που θέτουν κατά τη διεξαγωγή των επισκέψεων, χαρακτηρίζονται από ασάφεια και γενικότητα, πιθανότατα, γιατί αντιμετωπίζουν τις επισκέψεις ως

ευκαιρία για διασκέδαση και όχι ως σημαντική μαθησιακή εμπειρία. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε:

*«Ερ.: Ποιους στόχους θέτετε, όταν οργανώνετε μια επίσκεψη σε ένα μουσείο ή ιστορικό χώρο;*

*E7: Ανάλογα με την περίπτωση...*

*Ερ.: Δηλαδή;*

*E7: Ανάλογα για ποιον λόγο πηγαίνουμε. Μπορεί να πας σ' ένα μουσείο να δεις τα νομίσματα, μπορεί να πας δεις την αρχιτεκτονική. Οι στόχοι ποικίλουν ανάλογα με το τι θέλεις να πετύχεις.»*

Δύο εκπαιδευτικοί, ερωτώμενοι για τους στόχους, που θέτουν, μίλησαν επίσης με ασάφεια και γενικότητα, αναφέροντας κατά κύριο λόγο τις στρατηγικές, που ακολουθούν, όταν πρόκειται να επισκεφθούν ένα μουσείο. Ο ένας από αυτούς μίλησε για την προετοιμασία των μαθητών πριν την επίσκεψη και έπειτα για την αποτίμηση της επίσκεψης (E5). Επιπλέον, άλλη εκπαιδευτικός, δίνοντας το παράδειγμα της βυζαντινής ιστορίας στην Ε' Δημοτικού, ανέφερε ότι οι μαθητές διδάσκονται το Βυζάντιο, στη συνέχεια με τη βοήθειά της εστιάζουν στα σημεία του μουσείου που θα μελετήσουν και συζητούν για τους τρόπους συμπεριφοράς μέσα σε αυτό. Αμφότεροι οι παραπάνω εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν τι επιδιώκουν να αποκομίσουν οι μαθητές τους από μια επίσκεψη.

Συμπεραίνουμε ότι οι στόχοι που θέτουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι γνωστικοί, γεγονός, που δηλώνει ότι οι ίδιοι δεν επιδιώκουν οι μαθητές τους να αποκομίσουν συναισθηματικά οφέλη και εμπειρίες. Επιπλέον, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τη στοχοθεσία τους με αρκετή ασάφεια και γενικότητα. Βάσει αυτού του δεδομένου υποθέτουμε ότι δεν αντιμετωπίζουν τις επισκέψεις ως πολύτιμες εκπαιδευτικές εμπειρίες.

### **6.5.2. Βαθμός σύνδεσης Επίσκεψης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Στην ερώτηση αν η επίσκεψη σε ένα μουσείο συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι αυτό δεν συμβαίνει πάντα κυρίως για λόγους οικονομικούς και οργανωτικούς. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε: *«Όχι, πάντα. Πρώτα απ' όλα δεν μπορεί να συμβεί αυτό, γιατί τα σχολεία πάνε ολοκληρωμένα. Πάνε πέντε-έξι τάξεις όλες μαζί. Αν εγώ διδάξω, για παράδειγμα*

*Μέγα Αλέξανδρο, μπορεί αυτό να συμβεί να το διδάξω το Δεκέμβριο και να πάω το Μάρτη. Λειτουργικά δεν στέκει...»* (E10). Επιπλέον, «*Φροντίζουμε να υπάρχει μια συνάφεια, δηλαδή ένας συγχρονισμός την περίοδο, που κάνει μια τάξη μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο [...] Όταν κάνουμε μια εκδρομή, είναι αυτονόητο και βασιζόμαστε σε θέματα πρακτικά... Δεν μπορεί να πάει μόνο η τάξη, που κάνει το συγκεκριμένο μάθημα... Δυστυχώς, για να πάρουμε το λεωφορείο θα πρέπει να βάλουμε περισσότερες τάξεις κλπ, οπότε βρίσκουν την ευκαιρία να πάνε και παιδιά μικρότερων τάξεων, που δεν έχουν καν διδαχθεί, ή μεγαλύτερων τάξεων, που το έκαναν την προηγούμενη και δεν πήγαν. Προσπαθούμε να είναι σύγχρονο με το μάθημα, δηλαδή να είναι εκείνη την περίοδο, που διδάσκεται, αλλά, δυστυχώς, πολλές φορές και τα ραντεβού των μουσείων είναι κλεισμένα...»* (E10). Επιπλέον, άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι η σύνδεση δεν συμβαίνει πάντα, αλλά φροντίζουν να την επιτύχουν (E15). Αυτό επιτυγχάνεται με τον εξής τρόπο, όπως υποστήριξε: αν η ιστορία της τάξης τους δεν συνδέεται με την επίσκεψη σε ένα μουσείο, φροντίζουν να ενημερώσουν τους μαθητές τους για τη θεματική του μουσείου ή να εντάξουν στοιχεία της θεματικής του μουσείου σε κάποιο μάθημα, αν αυτό μπορεί να γίνει.

Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι δεν είναι πάντα δυνατή η σύνδεση της επίσκεψης με το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό οφείλεται στο ότι λόγω πρακτικών ζητημάτων (να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός για τη ναύλωση του λεωφορείου) ένα μουσείο το επισκέπτονται και άλλες τάξεις πέραν αυτής που διδάσκεται τη συγκεκριμένη ιστορία. Επιπλέον, μπορεί να επιχειρείται από τους εκπαιδευτικούς να πραγματοποιήσουν μια επίσκεψη την περίοδο που διδάσκεται μια συγκεκριμένη ενότητα, η οποία συνάδει με τη θεματική ενός μουσείου, ωστόσο τα ραντεβού των μουσείων μπορεί να είναι κλεισμένα. Οπότε βάσει αυτών, θα λέγαμε ότι η σύνδεση των επισκέψεων με το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι πάντα εφικτή εξαιτίας πρακτικών ζητημάτων.

Λιγότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι συνδέονται οι επισκέψεις με το Αναλυτικό Πρόγραμμα εννοώντας πιθανότατα ότι η επίσκεψη σε ένα μουσείο σχετίζεται τουλάχιστον με την ιστορία που διδάσκεται μια τάξη, ακόμη κι αν συμμετέχουν κι άλλες τάξεις στην επίσκεψη. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε: «*Ναι, βέβαια... Τώρα ο νόμος τα τελευταία χρόνια μας έχουν απαγορέψει να πηγαίνουμε το γνωστό περίπατο. Ο περίπατος πρέπει να συνδυάζεται πάντα με κάποιου εκπαιδευτικού χαρακτήρα επίσκεψη.*» (E11). Για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό η μη σύνδεση της επίσκεψης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα ταυτίζεται με την ανυπαρξία εκπαιδευτικού

χαρακτήρα. Στην ερώτηση της ερευνήτριας αν ο προγραμματισμός της επίσκεψης γίνεται όταν η θεματική του μουσείου ή μιας συλλογής του συνδέεται με συγκεκριμένη ενότητα στο μάθημα της Ιστορίας, απάντησε ότι δεν είναι έτσι τα πράγματα. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι αν επισκεφθούν με την τάξη ένα μουσείο, που σχετίζεται με την Ιστορία της, αλλά η θεματική του μουσείου αφορά μια ενότητα, που μπορεί να μελέτησαν πριν κάποιους μήνες ή ακόμη και πέρυσι στην Ιστορία, υπενθυμίζει στους μαθητές ότι τα εκθέματα αφορούν μια ενότητα που είχαν διδαχθεί. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη μουσειακή επίσκεψη συνυφασμένη αποκλειστικά και μόνο με το μάθημα της Ιστορίας και όχι με ευρύτερες θεματικές ενότητες.

### **6.5.3. Είδη Μουσείων και Ιστορικών χώρων που επισκέπτονται συνήθως**

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι επισκέπτονται συνήθως αρχαιολογικά μουσεία και χώρους. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα λαογραφικά μουσεία και τα μουσεία φυσικής ιστορίας. Όπως εξήχθη, οι επισκέψεις σε μουσεία φυσικής ιστορίας και λαογραφικά προτιμώνται κυρίως για τους μαθητές μικρότερων τάξεων: *«Λαογραφικό... Μπορούν να καταλάβουν ας πούμε κάποια πράγματα. Έχουν δει κάποια πράγματα, που τα έχει η γιαγιά... Το παλιό το σίδερο, το σοφά, ξέρω 'γω... Από τις παρελάσεις βλέπουν τα κοστούμια, που φοράγανε πριν από 100 χρόνια, ας πούμε, οι άνθρωποι στην Ελλάδα. Λαογραφικό κυρίως ή φυσικής ιστορίας, όπου θα δουν... Τέτοιου είδους... Τα ιστορικά μουσεία δεν...»* (E3). *«Αν είναι μεγάλο το σχολείο, πηγαίνει μόνο μια τάξη. Αν είναι μικρό, αναγκαστικά πηγαίνουν όλα τα παιδιά. Πρέπει να συγκεντρωθεί ο αριθμός, το λεωφορείο, τα έξοδα... Εγώ έχει τύχει να πάω με μικρά παιδιά, πολλά παιδιά, όλο το σχολείο και ήταν πιο δύσκολα ως προς την κατανόηση του αντικειμένου απ' τα παιδιά, αλλά, επειδή συνήθως δούλευα σε μεγάλο σχολείο, όταν πήγαινα την δ', ε' ή στ' στο αρχαιολογικό ή βυζαντινό μουσείο εκεί πραγματικά κάναμε καλύτερη δουλειά και άφησε στα παιδιά πολύ περισσότερες γνώσεις.»* (E9). Η πρώτη εκπαιδευτικός θίγει το ζήτημα της ιστορικής κατανόησης. Θεωρεί ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας αδυνατούν να κατανοήσουν ιστορικές έννοιες, οπότε και δεν μπορούν να κατανοήσουν το περιεχόμενο των ιστορικών μουσείων. Ο δεύτερος εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι οι επισκέψεις σε αρχαιολογικά

μουσεία είναι καλύτερο να γίνονται από μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, γιατί καταλαβαίνουν περισσότερα πράγματα. Ωστόσο, όπως παραδέχεται, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επίσκεψη πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις, όπως η συμπλήρωση απαιτούμενου αριθμού για το λεωφορείο, κι, έτσι, αν το σχολείο είναι μικρό συμμετέχουν – αναγκαστικά – όλες οι τάξεις. Θίγεται και πάλι το ζήτημα της ιστορικής κατανόησης των μαθητών και η αποδοχή της θεωρίας του J. Piaget. Οι επικριτές της πιαζετιανής θεωρίας τονίζουν ότι η υποτίμηση των ικανοτήτων των παιδιών καθιστά επισφαλή την ιστορική μάθηση, καθώς τα παιδιά καταλήγουν να μη διδάσκονται ιστορία. Η ιστορική σκέψη δεν συνδέεται μόνο με λογικά συστήματα σκέψης, αλλά στοχεύει στην κατανόηση μέσω της διατύπωσης ερωτήσεων, υποθέσεων και της φαντασίας (Αβδελά, 1998).

Μια άλλη εκπαιδευτικός υποστηρίζει μεταξύ άλλων: «[...] Έχουμε την εντύπωση ως Έλληνες ότι τα παιδιά πρέπει να είναι μεγάλα, απ' το Γυμνάσιο και πάνω, να πηγαίνουν σε μουσεία, για να καταλαβαίνουν... Η μουσειακή παιδεία όμως ξεκινάει απ' τη στιγμή, που το παιδί γεννιέται, πρέπει να μάθει να επισκέπτεται τέτοιους χώρους. Αυτό γίνεται πρώτα απ' την οικογένεια. Αν τα παιδί δεν μάθει και το αφήσουμε να μεγαλώσει και δεν πάει σε τέτοιους χώρους, δεν καταλαβαίνει την αξία τους. Αυτό το προσπαθούμε στο σχολείο, έστω και η πρώτη! Μπήκαν στο μουσείο του Λευκού Πύργου. Μπορεί να μην πολυκατάλαβαν για την ιστορία της Θεσσαλονίκης κλπ, όμως όλα αυτά, που είδαν τους εντυπωσίασαν, τους άρεσε πάρα πολύ. Είναι σημαντικό να πηγαίνουμε τα παιδιά μας ακόμη κι αν νομίζουμε ότι δεν καταλαβαίνουν τίποτα. Είναι σημαντικό να πηγαίνουν να τα βλέπουν ακόμη και πολύ μικρές ηλικίες.» (Ε6). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός προκρίνει τη συμμετοχή μικρών παιδιών σε επισκέψεις σε κάθε είδους μουσείου, ακόμη κι αν δεν μπορούν να τα κατανοήσουν, ώστε να κατανοήσουν την πολιτισμική τους αξία.

Τελευταίο μουσείο- από τα αρχαιολογικά - στο οποίο πραγματοποιούνται επισκέψεις, είναι το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού στη Θεσσαλονίκη. Μια εκπαιδευτικός αναφέρει: «[...] Ας πούμε στην Θεσσαλονίκη είχαμε πάει και στο βυζαντινό μουσείο, αλλά πιο μεγάλες τάξεις, έτσι; Το βυζαντινό μουσείο είναι λίγο δύσκολο μουσείο... Υπέροχο βέβαια με πολύ ωραία προγράμματα... Είναι λίγο δύσκολο για μικρές τάξεις όμως, δεν μπορούν να αντιληφθούν την εποχή ξέρεις τα μικρά. Δηλαδή μπορούν να αντιληφθούν πολύ πιο εύκολα ας πούμε την εποχή του Μεγάλου Αλεξάνδρου παρά τη βυζαντινή εποχή. Είναι πιο δύσκολο θέμα...» (Ε1). Συνεπώς, η μικρή συχνότητα επισκέψεων σε τέτοιου είδους μουσεία εδράζεται στην αδυναμία



κατανόησης της εποχής και των χαρακτηριστικών της από τα μικρά παιδιά. Βέβαια δεδομένου – όπως σημειώνεται παραπάνω- ότι στις επισκέψεις σε μουσεία δεν συμμετέχει μόνο μια τάξη, αλλά πολλές προκειμένου να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός, μια επίσκεψη σε μουσείο βυζαντινής ιστορίας μπορεί να περιλάμβανε και μικρότερες τάξεις, οπότε για αυτό ίσως αποφεύγεται αυτού του είδους το μουσείο.

#### **6.5.4. Κριτήρια επιλογής Επίσκεψης ενός Μουσείου ή Ιστορικού χώρου**

Από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς διαφάνηκε ότι η απόσταση του σχολείου από το μουσειακό χώρο αποτελεί το συνηθέστερο κριτήριο επιλογής του χώρου που θα επισκεφθούν οι εκπαιδευτικοί με την τάξη τους. Η επίσκεψη σε ένα μουσειακό χώρο, που είναι κοντά στο σχολείο ελαχιστοποιεί το κόστος της μεταφοράς: *«Τα κοντινά επισκεπτόμαστε, γιατί πάντα, δυστυχώς, έχουμε αναγκαστεί να σκεφτόμαστε και τη μετάβαση. Το κόστος του λεωφορείου, κόστος... δεν πληρώνουμε είσοδο τα παιδάκια.»* (E11). Άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι λόγω της τοποθεσίας του σχολείου κοντά σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους διεξάγονται πολλές επισκέψεις και η θεματική των επισκεπτόμενων χώρων καλύπτει όλο το φάσμα των ενδιαφερόντων και των ιστορικών περιόδων που μελετώνται στο σχολείο: *«Θεωρώ ότι είμαστε και τυχεροί, γιατί καταγόμαστε από μια περιοχή, που είναι στο κέντρο θα έλεγα όλων των πόλεων της κεντρικής Μακεδονίας, οπότε υπάρχουν μουσεία σε όλες τις πόλεις και κυρίως στη Θεσσαλονίκη κι, έτσι, μας δίνεται η δυνατότητα να επισκεφθούμε πληθώρα μουσείων καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες- θα έλεγα τις πνευματικές ανάγκες σε εισαγωγικά για την ιστορία- όλων των τάξεων του σχολείου από την πρώτη μέχρι και την έκτη.»* (E5). Μάλιστα, αναφορικά με την απόσταση, ένας εκπαιδευτικός σημείωσε ότι μια μονοήμερη εκπαιδευτική εκδρομή θα πρέπει να πραγματοποιείται εντός 100 χλμ από το σχολείο: *«Η απόσταση... έχουμε εμβέλεια 100 χλμ, που μπορούμε να πάμε 100 χλμ. Δηλαδή παραπάνω δεν μπορεί να πάει το σχολείο θέλει μετά πολυήμερη.»* (E8).

Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί φροντίζουν να επισκέπτονται μουσεία και ιστορικούς χώρους οι οποίοι συνδέονται με το μάθημα της Ιστορίας και με το ενδιαφέρον των παιδιών: *«[...] κάτι άλλο ενδιαφέρον, που να συνδέεται με το μάθημά μου... Ή κάποιο ενδιαφέρον των παιδιών, κάτι, που να τους*

ενδιαφέρει... Πολλές φορές συναντάς παιδιά, που έχουν αγάπη προς τους δεινόσαυρους... Ε, όταν υπάρχει κάτι σχετικό... [...] Πηγαίνεις και το επισκέπτεσαι... Να συνδέεται με το ενδιαφέρον των παιδιών και να προχωράμε στη γνώση. Η γνώση δεν μπορεί να προέρχεται από κάπου, που σε αφήνει αδιάφορο. Πρέπει να σε ενδιαφέρει κιόλας.» (E7).

Οι εκπαιδευτικοί, επιπλέον, ανέφεραν ως κριτήρια επιλογής του μουσειακού χώρου που θα επισκεφθούν την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από το μουσείο και την ηλικία των μαθητών: «[...] πρώτα απ' όλα δεν μπορούν να παρακολουθήσουν όλα τα παιδιά τα μουσεία. Οι μικρές τάξεις δεν μπορούν να τα παρακολουθήσουν. Άρα, λοιπόν, πάμε στις μεγάλες τάξεις. Μετά οι μεγάλες τάξεις δεν έχουν το ίδιο ενδιαφέρον. Η ιστορία χωρίζεται σε όλες τις τάξεις, οπότε... Προσπαθούμε εν πάση περιπτώσει κατά τη διάρκεια της χρονιάς να πάμε σε ένα αρχαιολογικό, σε ένα μουσείο μακεδονικού αγώνα, για παράδειγμα, να τα συνδυάσουμε, ούτως ώστε όλα τα παιδιά να αποκομίσουν κάτι.» (E10). Στην προκειμένη περίπτωση, η επιλογή των μουσείων εδράζεται στο τι μπορούν να κατανοήσουν οι μαθητές σε μια συγκεκριμένη ηλικία, ορμώμενοι οι εκπαιδευτικοί προφανώς από την πιαζετιανή θεωρία.

Κατόπιν άλλα κριτήρια επιλογής είναι οι ώρες λειτουργίας των μουσείων, οι καιρικές συνθήκες, η σημασία των εκθεμάτων και η διασκέδαση των παιδιών.

Ο εκπαιδευτικός που έκανε λόγο για τη διασκέδαση, υποστήριξε ότι οι επισκέψεις γίνονται προκειμένου οι μαθητές να «ξεσκάσουν»: «Το κριτήριο είναι ότι κάποια στιγμή τα παιδιά θέλουν να βγούνε και λίγο έξω από το σχολείο. Το καταλαβαίνουμε κι εμείς και μέσω αυτής της επίσκεψης μπορούμε να τους ενημερώσουμε - όσα παιδάκια ενδιαφέρονται γι' αυτό που θα δούνε- και μετά να παίξουν και λίγο μπαλίτσα (γέλια).» (E11). Κατανοείται ότι οι επισκέψεις αντιμετωπίζονται ως ευκαιρία για διασκέδαση, η οποία περιέχει μια στοιχειώδη ενημέρωση για τους μαθητές που ενδιαφέρονται, και όχι ως μαθησιακή εμπειρία. Στην ίδια λογική θα λέγαμε ότι κινείται και η τοποθέτηση ενός άλλου εκπαιδευτικού αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής: «Κριτήρια... Το θέμα της Ιστορίας που σου είπα πριν, αν συμβαδίζει. Κατά τ' άλλα πηγαίνουμε χωρίς κριτήρια... Στ' αρχαιολογικά, έτσι; Δυστυχώς, αυτό κάνουμε.» (E2). Συνεπώς, σε ορισμένες περιπτώσεις οι επισκέψεις διεξάγονται απλά για να διεξαχθούν χωρίς να εδράζονται απαραίτητα σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και «νομιμοποιούνται» όταν συνδέονται με το μάθημα.

Επιπλέον μια εκπαιδευτικός, η οποία διδάσκει σε μικρή τάξη, ανέφερε ότι η επιλογή των μουσείων γίνεται συνήθως από τους εκπαιδευτικούς των μεγάλων τάξεων και η ίδια συμμετέχει σε συζητήσεις όταν προγραμματίζονται επισκέψεις σε λαογραφικά μουσεία ή μουσεία φυσικής ιστορίας (E3). Από αυτό το γεγονός κατανοείται ότι οι επισκέψεις σε μουσεία αφορούν κυρίως τις μεγαλύτερες τάξεις, καθώς οι εκπαιδευτικοί τις αξιοποιούν για τη σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας.

#### **6.5.5. Προβλήματα στη διεξαγωγή των Επισκέψεων**

Αναφορικά με τα προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί, όταν προγραμματίζουν επισκέψεις σε μουσεία, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία αυτών έκανε λόγο για το οικονομικό ζήτημα. Το κόστος που προκύπτει, για να διεξαχθεί η επίσκεψη, όπως είπαν, συνδέεται με τη μικρή συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιες επισκέψεις.

*«Ερ.: Συναντάτε προβλήματα, όταν οργανώνετε επίσκεψη σε ένα μουσείο ή ιστορικό χώρο;*

*E3: Συνήθως υπάρχει πρόβλημα στη συμμετοχή των παιδιών. Ξέρετε ότι για να γίνει μια επίσκεψη σε ένα μουσείο πρέπει να έχεις τα  $\frac{3}{4}$  της τάξης. Πολλές φορές έχουμε προγραμματίσει κάτι και δεν έγινε τελικά, γιατί δεν υπήρξε συμμετοχή. Δηλαδή, αν από τα 15 παιδιά, πουν ότι θα έρθουν τα 5, δεν μπορεί να γίνει η επίσκεψη.*

*Ερ.: Αυτό οφείλεται στο οικονομικό κόστος της επίσκεψης;*

*E3: Τα τελευταία χρόνια, ναι, γιατί κάθε φορά βγαίνει ένα κόστος...»*

Το οικονομικό κόστος της επίσκεψης, επίσης, σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς, επιβαρύνεται και από την πληρωμή του ξεναγού: *«[...]Συνήθως σε όσα μουσεία είχαμε πάει υπάρχει κάποιος, τον οποίο τον πληρώνουμε το σχολείο για να μας εξηγήσει παραπάνω, γιατί εμείς δεν είμαστε αρχαιολόγοι, είμαστε απλοί δάσκαλοι. Είναι γύρω στο 100άρικο, 100-120 ευρώ για ξεναγό, μας λέει εκεί ό, τι είναι να πει ο άνθρωπος.»* (E11). *«[...]Δεν υπάρχουν αρκετοί ξεναγοί στα μουσεία και αν υπάρχουν, παίρνουν πολλά χρήματα, που είναι δύσκολο για τα σχολεία.»* (E1).

Σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς, πρόβλημα, επίσης, είναι και η έλλειψη οργάνωσης και προετοιμασίας τους. Ένας εκπαιδευτικός με διάθεση αυτοκριτικής σημείωσε: *«Επειδή δεν το οργανώνουμε εμείς καλά, γι' αυτό έχουμε προβλήματα. [...] Δηλαδή, αν πάμε πριν στο μουσείο και δούμε τι θέλουμε να δείξουμε στα παιδιά και*

αποφασίσουμε τι θέλουμε να κάνουμε, τότε δεν θα 'χουμε προβλήματα, γιατί θα είμαστε και εμείς κατατοπισμένοι στο τι θα διδάζουμε, έτσι; Αν πάμε έτσι αφηρημένα, θα 'χουμε προβλήματα, γιατί δεν ξέρουμε τι να πούμε, τα παιδιά θα περνάνε έτσι αφηρημένα.» (E2). Είναι βέβαια εντυπωσιακό ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει πώς θα πρέπει να γίνει η προετοιμασία της τάξης, άλλα, όπως παραδέχεται, δεν το εφαρμόζει τόσο ο ίδιος όσο και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.

Ένας εκπαιδευτικός, επιπλέον, ανέφερε ότι προβλήματα απορρέουν από το ίδιο το μουσείο και αφορούν το είδος της ξενάγησης και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι ξεναγοί τα παιδιά: «[...] Δυστυχώς, σε ό, τι μουσειά έχουμε πάει δεν υπάρχει το σύνθημα ότι πρωταγωνιστές της ξενάγησης θα είναι τα ίδια τα παιδιά. Συνήθως σε όσα μουσειά είχαμε πάει υπάρχει κάποιος, τον οποίο τον πληρώνει το σχολείο, για να μας εξηγήσει παραπάνω, γιατί εμείς δεν είμαστε αρχαιολόγοι, είμαστε απλοί δάσκαλοι.[...] Το μουσείο δεν θα πρέπει να αναλώνεται στον άνθρωπο, που θα σε ενημερώσει. Πρέπει να υπάρχουν άνθρωποι, που θα ασχολούνται, κάτι σε στυλ ερώτηση-απάντηση... Παραπάνω επικοινωνία με τα παιδιά. Κάποιοι ξεναγοί είχαν πιο πολύ κέφι, ρωτούσαν μετά... Υπήρχε διάδραση... Κάποιοι έλεγαν το ποίημά τους και κάποιοι το έλεγαν διαβάζοντάς το και μετά κουράζονταν τα παιδιά, κουραζόμασταν κι εμείς. Όταν ακούς κάτι και δεν έχεις το δικαίωμα να ρωτήσεις...» (E11).

Άλλα προβλήματα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς είναι ζητήματα γραφειοκρατικής φύσεως και η ευθύνη, που συνεπάγονται οι επισκέψεις. Το γεγονός ότι είναι καλυμμένα όλα τα ραντεβού των μουσείων και δεν μπορούν να δεχθούν επισκέψεις αποτελεί άλλο ένα εμπόδιο, φέρνοντας ως παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί το θωρηκτό Αβέρωφ στην Θεσσαλονίκη και την αδυναμία τους να βρουν ημερομηνία για επίσκεψη.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, υποστήριξαν ότι δεν συναντούν κανένα πρόβλημα κατά τον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή επισκέψεων.

«Ερ.: Συναντάτε προβλήματα, όταν σχεδιάζετε μια επίσκεψη σε ένα μουσείο ή ιστορικό χώρο; Ή κατά τη διεξαγωγή της;

E7: Εδώ σ' αυτό το σχολείο και, επειδή τυχαίνει να είμαστε πολλά χρόνια εδώ πέρα, τα 'χει αναλάβει όλα η κυρία διευθύντρια, ώστε να μη συναντάμε κανένα απολύτως πρόβλημα. Της το λέμε, πάει τα κλείνει και εμείς απλώς –κυρίες- πηγαίνουμε και φεύγουμε.

Ερ.: Το οικονομικό κόστος επηρεάζει καθόλου τη διεξαγωγή επισκέψεων;

*E7: E, κοίταξε, συνήθως τα μουσεία είναι δωρεάν για τους μαθητές, οπότε το οικονομικό κόστος είναι καθαρά και μόνο αυτό, που θα δώσουμε για το λεωφορείο. Εντάξει, τώρα να δώσεις 5 ευρώ για να πας μια επίσκεψη, που έτσι κι αλλιώς με τους γονείς σου δεν θα πήγαινες ποτέ... Και να σου πω και κάτι; Επειδή τους συναντάω συχνά είναι και πώς το διαχειρίζεσαι μέσα στην τάξη. Δηλαδή εγώ δεν το διαπραγματεύομαι. Αν θα πάμε... Εγώ το θεωρώ δεδομένο. Είναι εκπαιδευτική επίσκεψη. Οφείλεις να είσαι εδώ πέρα. Μάλιστα, από την αρχή της χρονιάς τους ξεκαθαρίζω: «Κάντε κουμπαρα και βάζετε μέσα το χαρτζιλίκι σας για να έχετε τη δυνατότητα να έρθετε σε όλες τις εκδρομές ασχέτως αν έχουν ή δεν έχουν οι γονείς σας να σας δώσουν λεφτά.». Απ' όλα περνάνε λεφτά απ' τα χέρια τους. Δεν γίνεται αυτό το πράγμα. Δεν το διαπραγματεύομαι. Είναι μάθημα, δεν είναι... Και μάλιστα είναι πράγματα, που τα έχουν δει πριν από 4 χρόνια, και τα θυμούνται και είναι πράγματα, που τα είπαμε χθες, και δεν θυμούνται τίποτα. Από αυτό, που βλέπεις και ζεις μαθαίνεις, δεν μαθαίνεις...»*

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει τις επισκέψεις με τον ίδιο τρόπο, όπως τη διδασκαλία ενός μαθήματος, και επισημαίνει τη σημασία του βιωματικού τους χαρακτήρα. Προκειμένου όλα τα παιδιά να έχουν πρόσβαση στις επισκέψεις, τους τονίζει τη σημασία της αποταμίευσης. Επισημαίνει, επίσης, τη συμβολή της διευθύντριας του σχολείου στην απρόσκοπτη και αποτελεσματική διεξαγωγή των επισκέψεων. Άλλη εκπαιδευτικός, επίσης, ανέφερε ότι ως σχολείο υπερπηδούν τις όποιες οικονομικές δυσκολίες μιας επίσκεψης με τη βοήθεια του συλλόγου των γονέων και κηδεμόνων.

Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι, αν μια επίσκεψη σε ένα μουσείο δεν μπορεί να διεξαχθεί, τότε φροντίζουν οι ίδιοι να «μεταφέρουν» τους μαθητές στον χώρο του μουσείου με τη βοήθεια της τεχνολογίας: «[...] Στις μεγάλες τάξεις υπάρχει υπολογιστής και προτζέκτορας. Οπότε, αν δεν υπάρχει η δυνατότητα επίσκεψης εκεί, μπορούμε να μπούμε διαδικτυακά και να κάνουμε την επίσκεψή μας εξ αποστάσεως.» (E6).

#### **6.5.6. Τρόπος προετοιμασίας των Εκπαιδευτικών πριν την Επίσκεψη**

Στην ερώτηση σε ποιες ενέργειες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί στο στάδιο προετοιμασίας της επίσκεψης, πολλοί απάντησαν ότι φροντίζουν οι ίδιοι να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν για το ίδιο το μουσείο και το περιεχόμενό του: *«Προετοιμάζομαι εγώ η ίδια παίρνοντας στοιχεία για το τι θα δούμε, πού βρισκόμαστε. Πρώτα να διαβάσω εγώ για τον εαυτό μου, γιατί δεν τα ξέρουμε και όλα... Μετά προσπαθείς με κάποιους τρόπους να τα περάσεις στα παιδιά αυτό [...] Αν τους κεντρίσεις το ενδιαφέρον και τους κάνεις σε παραμύθι αυτό, που θα δουν... Είναι ένα βιβλίο, πώς με τις ανασκαφές... Και πώς τα βρήκαν οι αρχαιολόγοι, πώς τα έβαλαν στο μουσείο. Γιατί στο μουσείο, όταν πας, υπάρχει μια σειρά, έτσι; Ωραίο, να το αξιοποιείς. [...] Είναι σαν παραμυθάκι... Δεν είναι ακριβώς δραστηριότητες...»* (E1). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η ίδια προετοιμάζεται για την επίσκεψη και στη συνέχεια, αναφέρει ότι αξιοποιεί ένα βιβλίο, που απευθύνεται σε παιδιά, και αφορά το έργο των αρχαιολόγων. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι η προετοιμασία των μαθητών βασίζεται στην επεξήγηση του ρόλου των αρχαιολόγων και στην ανακάλυψη των ευρημάτων. Βέβαια, από τα λεγόμενά της θα μπορούσε να λεχθεί ότι περιγράφει με ασάφεια τις πρακτικές της αναφορικά με την προετοιμασία της τάξης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι η προετοιμασία της τάξης επιτυγχάνεται με τη σύνδεση της επίσκεψης με το μάθημα της Ιστορίας. Συγκεκριμένα :

*«Ερ.: Πώς οργανώνετε την επίσκεψη σε ένα μουσείο ή ιστορικό χώρο; Κάνετε κάποια σχετική προετοιμασία;*

*E5: Όταν ταιριάζει με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η προετοιμασία μας είναι διαφορετική. Δηλαδή, εστιάζουμε στο συγκεκριμένο αντικείμενο, αναλύουμε όλα τα μαθήματα, που έχουν σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο και, στη συνέχεια, κάνουμε και προβολή του υλικού και στις υπόλοιπες τάξεις. Αν έχουμε υλικό να προβάσουμε ή να επιδείξουμε μέσα από έργα, που έχουν ετοιμάσει τα παιδιά.»*

Ή, όπως είπε άλλη εκπαιδευτικός: *«[...] Να 'χουν καθιερωθεί κάποιες διδακτικές ώρες για τη συγκεκριμένη ενότητα, για το συγκεκριμένο χώρο, τον οποίο θα επισκεφθούμε, ούτως ώστε να έχουν μια ιδέα του τι θα αντιμετωπίσουνε και να μπορούν... Και, συνήθως, φροντίζουμε να έχουμε από πριν έτοιμες τις ερωτήσεις/απορίες μας, ούτως ώστε η ξενάγηση να καλυφθεί χρονικά και μαθησιακά. [...] Διδασκαλίες γίνονται κανονικές. Μπορεί να χρειαστούν και τρεις ώρες. Πχ ένα κεφάλαιο που αφορά τα γεωμετρικά χρόνια θα πρέπει να σταθούμε αρκετά πάνω σ αυτό πριν πάμε στον τόπο που θα δούμε.»* (E4).

Άλλος εκπαιδευτικός σημείωσε ότι μετά τη διδασκαλία του μαθήματος που σχετίζεται με την επίσκεψη, αξιοποιούνται φύλλα εργασίας, ως μέσα για τη διαγνωστική αξιολόγηση.

Στη συνέχεια, άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι απλά πληροφορούν τους μαθητές για το τι θα δουν στο μουσείο, ενώ άλλοι ζητούν από τους ίδιους τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες για το μουσείο ή να γράψουν τι περιμένουν να δουν σε αυτό, προκειμένου να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός, αν οι μαθητές έχουν αντιληφθεί το νόημα της επίσκεψης: *«Υπάρχει κουβέντα με τα παιδιά για να διευκρινιστεί πού θα πάμε, τι θα δούμε, τι περιμένουμε από κει [...] Κουβέντα για το τι περιμένουν κλπ, με γραπτό τρόπο και εργασία σαν τι περιμένουν να δουν τα παιδιά απ' αυτό, για να δούμε αν έχουν κατανοήσει τους στόχους.»* (E9). *«Αυτό, που κάνω εγώ είναι να τους ενημερώσω πού θα πάμε,, το λόγο, που θα πάμε. Δεν θα πάμε για πλάκα ή, για να φάμε κάποιες ώρες εκτός σχολείου, και το δεύτερο, αυτό, που προσπαθώ να κάνω εγώ στα παιδιά, είναι να βρουν αυτοί πληροφορίες για το μνημείο ή για το μουσείο, που θα πάμε. Να ασχοληθούν, δηλαδή, οι ίδιοι, όχι να τους βάλω εγώ, ο αρχηγός δάσκαλος [...] Τους τονίζω, ότι δεν πάμε για βόλτα, αλλά για κάποιο σκοπό και από 'κει και πέρα κάποια παιδιά, τα οποία να το πω, το έχουν και θέλουν, τους λέω να φέρουν κάποιες πληροφορίες από την εγκυκλοπαίδεια ή από το διαδίκτυο. Γιατί τώρα παίζει πάρα πολύ το διαδίκτυο... Καμιά φορά έφερνα κ εγώ ένα λαπτοπ, για να τους δείξω εγώ πληροφορίες, γιατί μέσω του διαδικτύου δεν βλέπεις μόνο ευρήματα, αλλά και την εικονική πραγματικότητα [...].»* (E11). Ο τελευταίος εκπαιδευτικός φαίνεται ότι προβαίνει σε ενημέρωση των μαθητών του για το σκοπό της επίσκεψης και το περιεχόμενο του μουσείου και μερικές φορές και ο ίδιος φέρνοντας τον προσωπικό του υπολογιστή προσπαθεί να δείξει στα παιδιά με πιο παραστατικό τρόπο αυτό, που θα δουν. Στη διαδικασία της ενημέρωσης ενθαρρύνει να αναζητήσουν πληροφορίες και οι ίδιοι οι μαθητές, αλλά, όπως διαβάσαμε, εκείνοι οι οποίοι θεωρούνται «καλοί» μαθητές. Με αυτό τον τρόπο όμως δεν ανατίθενται ρόλοι σε όλους και οι «κακοί» μαθητές δεν θα έχουν κάποιο κίνητρο για να ενδιαφερθούν για την επίσκεψη, ώστε αυτή να αποκτήσει νόημα για τους ίδιους. Άλλη εκπαιδευτικός ανέφερε ότι αρκετές φορές αξιοποιεί το υλικό, που στέλνουν τα μουσεία στα σχολεία, πριν την επίσκεψη, ενώ άλλες φορές μπορεί να γίνει μια απλή ενημέρωση των μαθητών. Άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι πέρα από την ενημέρωση των μαθητών γίνεται και συζήτηση με τους μαθητές αναφορικά με τη συμπεριφορά, που θα πρέπει να έχουν μέσα στο μουσείο.

Μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν συνηθίζει να κάνει προετοιμασία της τάξης παρά μόνο αποτίμηση της επίσκεψης. Ωστόσο, όπως δείχνει η βιβλιογραφία ο χώρος του μουσείου είναι καινούριος για τους μαθητές και, όταν θα τον επισκεφθούν για πρώτη φορά, θα θέλουν περισσότερο να τον εξερευνήσουν παρά να μελετήσουν τα αντικείμενα. Προκειμένου αυτό το γεγονός να περιοριστεί, προτείνεται ο εκπαιδευτικός να περιγράψει πριν ή κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στους μαθητές το μουσειακό χώρο και τη διάταξή του (Behrendt & Franklin, 2014, DeWitt & Storcksdieck, 2008).

### **6.5.7. Τρόπος οργάνωσης της Επίσκεψης μέσα στο Μουσείο ή στον Ιστορικό χώρο**

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης φαίνεται ότι κυριαρχεί η ξενάγηση είτε από το προσωπικό του μουσείου είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του ξεναγού, όταν δεν υπάρχει ξενάγηση από το μουσείο: *«Όταν υπάρχει ξενάγηση μάς ζητούν αυτοί να έχουν τον έλεγχο της ομάδας, που ξεναγείται στον χώρο και θέλουν να έχουν αυτοί τον έλεγχο του χρόνου. Τα αναλαμβάνουν όλα οι ξεναγοί. Όταν δεν υπάρχει ξεναγός, τα αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός και κάνει το δικό του προγραμματισμό ανάλογα.»* (E6).

*«Ερ.: Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης γίνονται δραστηριότητες; Υπάρχει ξεναγός;*

*E11: Καμία... Ναι, υπάρχει ο ξεναγός και πάμε όλοι σαν κοπάδι... Ας πούμε, θα πάμε να δούμε αυτό παιδιά...»*

Στην προκειμένη περίπτωση, γίνεται αντιληπτός ο παθητικός ρόλος μαθητών και εκπαιδευτικών.

Μια εκπαιδευτικός περιγράφει πώς εκτυλίσσεται η επίσκεψη σε ένα μουσείο: *«[...] Απλά το περιδιαβαίνεις, βλέπεις τις προθήκες και εμείς οι δάσκαλοι εξηγούμε στα παιδιά.»* (E3). Άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει ότι αναλαμβάνει ο ίδιος την ξενάγηση, αν δεν υπάρχει ξεναγός. Επίσης, σημειώνει ότι δεν εφαρμόζονται δραστηριότητες, αλλά, διαβάζονται οι λεζάντες που συνοδεύουν τα αντικείμενα, αν υπάρχουν μαθητές που θέλουν να μάθουν. Όπως και παραπάνω, έτσι και στην προκειμένη περίπτωση, κατά τις επισκέψεις οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στους «καλούς» μαθητές και σε αυτούς που θέλουν να μάθουν περισσότερα. Αγνοούν τους υπολοίπους μαθητές θεωρώντας προφανώς ότι η προσπάθειά τους να τους διδάξουν κάτι σχετικό με το



μουσείο θα πάει χαμένη. Θα λέγαμε ότι δεν καταβάλλουν προσπάθεια να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των υπόλοιπων μαθητών, δεν τους δίνουν δηλαδή το κίνητρο να μάθουν και να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, ο ίδιος εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι η ξενάγηση απαιτεί πολύ καλή οργάνωση από πλευράς εκπαιδευτικού, καθώς οι περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν τις επισκέψεις ως ευκαιρία για διασκέδαση και ίσως αυτό οφείλεται και στη στάση που τηρούν οι εκπαιδευτικοί για την επίσκεψη: *«Όχι, δεν κάνουμε δραστηριότητες. Προσπαθώ να τους ενημερώσω, να τους μαζέψω, αν δεν υπάρχει ξεναγός. Αλλά, θέλει πολύ οργάνωση. Αυτό πρέπει να είναι και η τάξη φτιαγμένη, γιατί και τα παιδιά το βλέπουν σαν εκδρομή, σαν διασκέδαση. Αλλά, ομάδες παιδιών, που θέλουν να πληροφορηθούν καθόμαστε και διαβάζουμε τις λεζάντες. Αυτό γίνεται.»* (E8).

Άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι κατά τη μετάβαση στο μουσείο, μέσα στο λεωφορείο διαβάζονται από τους μαθητές σύντομα κείμενα, που αφορούν συγκεκριμένα αντικείμενα του μουσείου, ενώ κατά τη διάρκεια της επίσκεψης οι μαθητές απευθύνουν ερωτήσεις στο ξεναγό τις οποίες έχουν ετοιμάσει από πριν, στην τάξη: *«[...] Θα αναγνωστούν κάποια πράγματα ακόμη και κατά τη διάρκεια της μεταφοράς πάνω στο λεωφορείο, δηλαδή, όχι πολλά πράγματα για να μην κουράσουμε τα παιδιά, εστιασμένα σε συγκεκριμένα πράγματα κι στον χώρο της επίσκεψης. Θα έχουμε ετοιμάσει ένα ερωτηματολόγιο, για να απευθύνουμε στο άτομο που θα μας ενημερώσει, στο ξεναγό.»* (E5). Άλλοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι κατά τη διάρκεια των επισκέψεων τίθενται ερωτήσεις από τους μαθητές στους ξεναγούς και αντίστροφα, γίνεται παρακολούθηση ενός βίντεο μέσα στο μουσείο, το οποίο καλωσορίζει και προϋδεάζει τους μαθητές ή αξιοποιούνται φύλλα εργασίας.

Ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι κατά τις επισκέψεις κυριαρχεί σχεδόν πάντα η ξενάγηση, ενώ σπάνια μέσα στο μουσείο καλεί τους μαθητές να κάνουν καταγραφή αντικειμένων ή παρατήρηση πινακίδων. Την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ανέφερε ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος τόνισε ότι φροντίζουν να εφαρμόζουν προγράμματα του μουσείου σε κάθε επίσκεψη.

Ένας εκπαιδευτικός σημείωσε ότι, αν υπάρχουν δράσεις από πλευράς μουσείου, τις εφαρμόζει με την τάξη του, αλλά, αν δεν υπάρχουν, κυριαρχεί η ξενάγηση. Μάλιστα, ασκεί κριτική στην απουσία δράσεων στα μουσεία: *«Για παράδειγμα, το αρχαιολογικό μουσείο της Πέλλας έχει δράσεις, οπότε τα παιδιά είναι απασχολημένα με τις δράσεις και μαθαίνουν στοχευμένα. Π.χ. τελευταία φορά, που είχαμε πάει, αν θυμάμαι καλά, είχαν κάποιες δράσεις σε σχέση με τον Ηρακλή και με*

την καταγωγή- εν πάση περιπτώσει- του Μέγα Αλέξανδρου. Είναι στοχευμένες οι δράσεις εκεί. Σ' άλλα μουσεία ενδεχομένως δεν έχει.. Ή για παράδειγμα στη Βεργίνα, που πήγαμε, δεν είχε κάποια δράση και για μένα αυτό είναι λίγο παλαιομοδίτικο, να το πω έτσι, γιατί φεύγει ο κόσμος, πάει μπροστά.» (E10).

Επιπρόσθετα, ένας εκπαιδευτικός περιγράφει τον τρόπο, με τον οποίο εκτυλίσσεται μια επίσκεψη: «Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, επειδή το πρόγραμμα είναι συνήθως πιεσμένο, και χρειάζεται χρόνος μεταφοράς και επιστροφής, ο χρόνος εκεί είναι συγκεκριμένος. Μας αφιερώνει ο ξεναγός μία ώρα ή μία ώρα κι ένα τέταρτο. Υπάρχει προγραμματισμός για επίσκεψη κι άλλων σχολείων εκεί. Κατά τη διάρκεια οι δραστηριότητες συνήθως δεν γίνονται εκεί και, επειδή δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα, οι δραστηριότητες μεταφέρονται στο σχολείο. Ό, τι δηλαδή υπάρχει, που μπορεί να γίνει με τη μορφή δραστηριοτήτων στο σχολείο, θα γίνει στο σχολείο.» (E5). Ο εκπαιδευτικός μάς πληροφορεί για τη χρονική διάρκεια της επίσκεψης και ότι εξαιτίας της πίεσης του χρόνου, αν υπάρχουν δραστηριότητες, δεν πραγματοποιούνται συνήθως στο μουσείο, αλλά μεταφέρονται στο σχολείο.

Μια εκπαιδευτικός, η οποία διδάσκει σε μικρή τάξη, ανέφερε πως όταν αναλαμβάνει η ίδια την ξενάγηση χρησιμοποιεί διάφορες διασκεδαστικές μεθόδους για να κινήσει το ενδιαφέρον των παιδιών για τα εκθέματα. Το είδος της ξενάγησης, όπως είπε, ποικίλει ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, τη διάθεση, αλλά και το πόσο σωστά έχει γίνει η προετοιμασία της τάξης:

«Ερ.: Μπορείτε να μου περιγράψετε τον τρόπο, με τον οποίο κάνετε την ξενάγηση στο μουσείο;

Ε1: Με ερωτήσεις, τύπου «Άντε βρε Ηρακλή, τι θα μας πεις; Είναι απόγονός σου ο Μέγα Αλέξανδρος;». Δηλαδή με τέτοια παιχνιδάκια, για να υπάρχει ενδιαφέρον. Εξαρτάται βέβαια από την ηλικία των παιδιών, την τάξη, τη διάθεση, την προετοιμασία... Όταν γίνεται σωστή προετοιμασία, ίσως λιγότερες δραστηριότητες, χρειάζονται εκεί πέρα. Εκεί αναλύουμε αυτό που έχουμε ήδη πει ή δει σε φωτογραφίες.»

#### **6.5.8. Ρόλος Εκπαιδευτικών μέσα στο Μουσείο ή στον Ιστορικό χώρο**

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών, όπως διαφάνηκε από τις απαντήσεις τους, αφορά την ξενάγηση ή επεξήγηση κάποιων σημείων στην περιγραφή των ξεναγών ή την επικράτηση της τάξης και της ησυχίας εντός του μουσείου. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι δεν παρατηρείται ποικιλία στους ρόλους που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ξενάγηση αλλά, αντίθετα, ο ρόλος τους εντοπίζεται στο δίπολο ξενάγηση- επιτήρηση.

Χαρακτηριστικά: «Ο ρόλος μου είναι σαν εκπαιδευτικού, σαν ξεναγού, γιατί, δυστυχώς, δεν υπάρχουν αρκετοί ξεναγοί στα μουσεία και να υπάρχουν παίρνουν πολλά χρήματα, που είναι δύσκολο για τα σχολεία...» (E1). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η απουσία ξεναγού σε ορισμένα μουσεία συνεπάγεται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αναλαμβάνουν την ξενάγηση. Μάλιστα, επισημαίνει ότι πολλές φορές δεν γίνεται ξενάγηση εξαιτίας του οικονομικού κόστους, στο οποίο αδυνατούν να ανταπεξέλθουν τα σχολεία.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι κατά τη διάρκεια της επίσκεψης μπορεί να αναλάβουν να εξηγήσουν στους μαθητές όσα λέει ο ξεναγός: «[...]/ Προσπαθείς να λύσεις οποιαδήποτε απορία τους και προσπαθείς να τους εξηγήσεις τι βλέπουμε και τι κάνουμε» (E2).

Άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο ρόλος που διαδραματίζουν μέσα στο μουσείο, είναι η διατήρηση της ησυχίας και της τάξης, η φροντίδα να μη γίνει ζημιά στο χώρο του μουσείου.

«Ερ. : Ποιος είναι ο ρόλος σας κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης;

E11: «Μη μιλάς!» [...] Όταν είσαι μέσα στο μουσείο προσπαθείς να υπάρχει μια ησυχία, έτσι, ώστε αν κάποιο από τα παιδιά θέλουν, να ακούσουν κάτι παραπάνω, να το πάρουν [...] Υπάρχει ο ξεναγός και πάμε όλοι σαν κοπάδι... Ας πούμε, θα πάμε να δούμε αυτό παιδιά...»

Στην προκειμένη περίπτωση γίνεται αντιληπτός ο παθητικός ρόλος μαθητών και εκπαιδευτικών.

«Πολλές φορές κάνεις το συνοδηγό και τον επιτηρητή, για να επικρατεί η δέουσα προσοχή και ησυχία. Από 'κει και πέρα, αν έχεις ήδη συνεργαστεί, και αναλόγως με το τι έχεις κανονίσει με το μουσείο, μπορεί να γίνει συνδιδασκαλία με τον ξεναγό.» (E4).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι κατά τη διάρκεια των επισκέψεων βρίσκονται στο παρασκήνιο δίνοντας τα ηνία στον ξεναγό και οι ίδιοι, απλά, φροντίζουν για την ασφάλεια και την επεξήγηση ορισμένων σημείων: «Κατ' αρχήν, επειδή οι χώροι είναι κλειστοί, δεν υπάρχει μεγάλη ευθύνη στη μετακίνηση. Έχεις τον

έλεγχο μέσα μη γίνει ζημιά... Δεν έχεις την ευθύνη να μιλήσεις και τι θα πεις, αν υπάρχει ξεναγός. Ο ρόλος μας αφορά κυρίως την ασφάλεια των εκθεμάτων και των παιδιών.» (E6). «Αν υπάρχει ξεναγός, ο ρόλος μου είναι περισσότερο εικονικός. Να προσέχω τα παιδιά και κάποια επιπλέον εξήγηση.» (E9). Άλλος εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι όταν υπάρχει ξενάγηση, δεν θέλει να επεμβαίνει, καθώς ο ξεναγός έχει οργανώσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο το πρόγραμμά τους και δεν θέλει να προκαλέσει αναστάτωση σε αυτό: «Προτιμάω κατά τη διάρκεια της επίσκεψης να γίνουν αυτά, που προτείνει το μουσείο, ξενάγηση κλπ, γιατί δεν θέλω να μπλέξω στη ροή τους. Αυτοί έχουν μια συγκεκριμένη ροή και δεν θέλω να μπλέξω στα πόδια τους. Το ότι θα πω εγώ κάποια πράγματα στα παιδιά, που συνοδεύω εκείνη την ώρα, ναι, αλλά, παραπάνω δεν θέλω μήπως τους χαλάσω και την ησυχία τους.» (E10).

Άλλος εκπαιδευτικός επεσήμανε ότι η ασφάλεια των μαθητών είναι κύριο μέλημά του και όχι τόσο η ξενάγηση: «Ο ρόλος μας είναι καθαρά προστατευτικός των παιδιών, να μη συμβεί οτιδήποτε και λιγότερο μάλλον διδακτικός.» (E8).

#### **6.5.9. Ρόλος Μαθητών μέσα στο Μουσείο ή στον Ιστορικό χώρο**

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί ερωτώμενοι για το ρόλο που υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης, απάντησαν ότι είναι κατ' αρχήν ακροατές και κατόπιν συμμετέχουν ενεργά θέτοντας ερωτήσεις στον ξεναγό ή στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς: «Στην αρχή ο ρόλος τους είναι του ακροατή, του θεατή, και, στη συνέχεια, γίνονται ενεργά μέλη της επίσκεψης στο μουσείο υποβάλλοντας ερωτήσεις. Ρωτώντας σε κάθε φάση τι είναι αυτό και συγκεντρωτικά στο τέλος ό,τι ερωτήσεις έχουν προετοιμαστεί ότι θα κάνουμε.» (E5).

Άλλη εκπαιδευτικός συμπλήρωσε, επίσης, ότι «[...] Έχουν περιέργεια πώς είναι λαξευμένα τα μάρμαρα, το δάπεδο, το ψηφιδωτό... [...] Μπαίνουμε στη διαδικασία του διαλόγου με το δάσκαλο, με τον ξεναγό, μεταξύ τους «κοίταξε αυτό». Μπορεί εμείς να τους λέμε μη μιλάτε, εκείνη τη στιγμή όμως μπορεί να λένε κάτι σημαντικό.» (E6). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός ανέφερε την περιέργεια των μαθητών για τον τρόπο κατασκευής ορισμένων αντικειμένων, αλλά, ταυτόχρονα, επεσήμανε ότι αναπτύσσεται διάλογος όχι μόνο μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικού-ξεναγού αλλά και μεταξύ των παιδιών. Μάλιστα, η ίδια παραδέχτηκε ότι η απαίτηση

να κάνουν ησυχία μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά, καθώς θα αναχαιτιστεί η αλληλεπίδραση των παιδιών, η ανταλλαγή εντυπώσεων και γνώσεων.

Επιπλέον, ο ρόλος του ακροατή, όπως ανέφερε ένας εκπαιδευτικός, επιβάλλεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, ενώ λίγα παιδιά δείχνουν ενδιαφέρον να παρακολουθήσουν: *«Τα παιδιά κοιτάνε να διασκεδάσουν. Δηλαδή λίγα είναι τα παιδιά, που θα τα ευαισθητοποιήσεις και αυτό είναι το ζητούμενο βασικά... Ακούνε, γιατί τους επιβαλλόμαστε κι εμείς... Οπότε ακούνε, θα προτιμούσανε να έχουν ώρα παιχνιδιού εκείνη την ώρα πάντως.»* (E8). Ακόμη, άλλος εκπαιδευτικός ανέφερε ότι ο ρόλος των μαθητών κατά τις επισκέψεις: *«Ο κλασικός του μαθητή... Χαζεύουν...»* (E9). Στην προκειμένη περίπτωση, γίνεται λόγος για την αδιαφορία των μαθητών απέναντι στα εκθέματα του μουσείου. Δεν τίγεται το ζήτημα της ανάγκης οι εκπαιδευτικοί να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να έχει κάποιο νόημα για αυτούς.

Μια εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι ο ρόλος και η συμπεριφορά που θα έχουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της επίσκεψης εδράζεται στην προετοιμασία που θα έχει γίνει: *«Αν είναι καλά προετοιμασμένοι και υποψιασμένοι, τα πάνε καλά, δηλαδή τους αρέσει. Αλλιώς πολλά παιδιά δυσανασχετούν κιόλας, δεν τους φαίνεται ενδιαφέρον, θέλουν να βγουν έξω να παίζουν. Αν είναι καλά προετοιμασμένοι, συμπεριφέρονται πιο ώριμα, περιμένουν να δουν αυτά, που είπαμε στην τάξη. Το βασικότερο είναι να τους κινήσεις το ενδιαφέρον... [...]»* (E1). Άλλος εκπαιδευτικός - μιλώντας για την οργάνωση της επίσκεψης από πλευράς εκπαιδευτικών - υποστήριξε ότι: *«Αν δεν είμαστε καλά οργανωμένοι, γίνονται ενοχλητικοί οι μαθητές (γέλια)»* (E2), επισημαίνοντας τη σημασία του σχεδιασμού της επίσκεψης, ώστε να μην είναι μια απλή βόλτα και μια αδιάφορη εμπειρία για τους μαθητές.

Εκπαιδευτικός, η οποία διδάσκει στην Α' Δημοτικού, υποστήριξε ότι οι μικροί μαθητές συνήθως είναι αμήχανοι: *«Πάντα για μικρά παιδάκια σου λέω... Συνήθως, είναι λίγο μουνδιασμένα, κοιτάνε, δεν ξέρουν να κάνουν ερωτήσεις ή να συμμετέχουν σε συζήτηση, κοιτάνε προσεκτικά, ακούνε.»* (E3).

Άλλη εκπαιδευτικός σημείωσε ότι το είδος των δραστηριοτήτων και ενεργειών, που θα γίνουν στο μουσείο θα καθορίσουν και το ρόλο των μαθητών, ενώ, συνήθως, δείχνουν πολύ ενδιαφέρον και, μάλιστα, περισσότερο από το σχολείο.

#### **6.5.10. Τρόπος αποτίμησης της Επίσκεψης μέσα στην τάξη**

Αναφορικά με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης, φάνηκε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο στο να εκφράσουν οι μαθητές τις εντυπώσεις και να διατυπωθούν συμπεράσματα. Διεξάγεται συνήθως συζήτηση, ενώ κάποιες φορές μπορεί να εφαρμοστούν απλές ασκήσεις. Χαρακτηριστικά, παραθέτουμε:

*«Ερ.: Οπότε, μετά την επίσκεψη τα παιδιά καλούνται να γράψουν τις εντυπώσεις τους; Ε9: Όχι, πάντα. Μερικές φορές να γράψουν τις εντυπώσεις τους. Συνήθως, όμως, προφορικά, και γίνεται συζήτηση. Προφανώς κάποιες άλλες ασκησούλες, κάποιες άλλες εργασίες ή να ζωγραφίσουν ή να προτείνουν κάτι παραπάνω ή κάτι, που τους έκανε εντύπωση. Δηλαδή, αν πέτυχαν οι στόχοι, το καταλαβαίνουμε μέσα από συζήτηση, για να μη βαρεθούν τα παιδιά γραπτώς. Κάποιες άλλες ασκησούλες, τύπου παζλ, τύπου σωστό/λάθος, ψάξε/βρες, ζωγράφισε...»*

Μια άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει: *«Μετά, κοίταξε... Το πρώτο, που θα κάνουμε είναι να πούμε τις εντυπώσεις μας. Προφορικά, φυσικά. Μετά μπορούμε να ζωγραφίσουμε, αυτό που είδαμε και μας άρεσε πάρα πολύ. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε το στεφάνι της Βεργίνας, να γίνει κατασκευή, να το παίζουμε, να το κάνουμε πράγματα... Διαθεματικά τελείως...» (E1)*. Επιπλέον, *«[...] Ή μπορούμε να δώσουμε ένα φύλλο με αντιστοιχίσεις, με ερωτήσεις - απαντήσεις, να δούμε τι κατάλαβαν, για να ξεφύγουμε δηλαδή απ' την αφήγηση.» (E8)*

Από τις δηλώσεις των παραπάνω εκπαιδευτικών κατανοούμε ότι κατά κύριο λόγο μετά από μια επίσκεψη αξιοποιούν τη συζήτηση με τους μαθητές, ώστε να διατυπωθούν οι εντυπώσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να θέσουν στους μαθητές γραπτές ασκήσεις, ώστε να μη βαρεθούν. Αναφέρουν, επίσης, και κάποιες άλλες δραστηριότητες-ασκήσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να γίνουν. Ο πρώτος εκπαιδευτικός κάνει λόγο για ασκήσεις τύπου σωστού/λάθους ή ζωγραφικής. Η δεύτερη εκπαιδευτικός, ειδικότερα, μετά την αναφορά στη συζήτηση, που γίνεται μέσα στην τάξη, αναφέρει ποιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να γίνουν χωρίς όμως να επιβεβαιώνει ότι τις εφαρμόζει. Ο τελευταίος εκπαιδευτικός, επίσης, αναφέρει ποιες ασκήσεις μπορούν να γίνουν. Κατανοούμε ότι προφανώς αυτές οι δραστηριότητες δεν αποτελούν μέρος της διδακτικής πρακτικής των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών. Απλά, αποτελούν σκέψεις και προτάσεις για το τι άλλο θα μπορούσε να γίνει μετά από μια επίσκεψη. Οι δραστηριότητες μάλιστα που προτείνουν θα λέγαμε ότι δεν κινητοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι την επόμενη μέρα συνοψίζει στους μαθητές τι είδαν στο μουσείο: *«Εγώ προσωπικά συνηθίζω να το επαναλαμβάνω με οποιονδήποτε τρόπο για το τι είδαμε, τι κάναμε.»* (E2). Άλλος εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι θα προσπαθήσει να υπενθυμίσει στους μαθητές αυτά που είδαν στο μουσείο με συγκεκριμένους τρόπους: *«Λογικά, αν έχουμε φωτογραφίες, μπορούμε να τα δούμε ως σλάιντς στην τάξη. Να θυμηθούμε τι είδαμε. Όσοι παρακολουθούσαν... Γιατί, υπάρχει και η πλειοψηφία μαθητών, που δεν παρακολουθεί. Κάν' τους ό, τι θες... Αυτοί δεν θα παρακολουθήσουν, οπότε άσκοπος ο χρόνος. Γενικά, μέσα στην τάξη μπορείς το υλικό να το ξαναδείς. [...] Όχι, και τόσο συχνά... Αν υπάρχει φωτογραφικό υλικό, που έχουμε από τη μηχανή, προσπαθούμε να το ξαναδούμε και να το ξαναθυμηθούμε στην τάξη, τι είδαμε πιο ήρεμα δηλαδή. Χωρίς αυτό το άγχος...»* (E8). Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, παράλληλα, σχολιάζει τη στάση των μαθητών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης λέγοντας ότι η πλειοψηφία αυτών δεν παρακολουθούν τη ξενάγηση. Αυτό που αφήνεται να εννοηθεί είναι ότι η αδιαφορία των μαθητών κατά τη διάρκεια των επισκέψεων είναι πρόβλημα των ίδιων των μαθητών. Αντιθέτως, δεν σχολιάζεται καθόλου ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος, με συγκεκριμένες στρατηγικές, μπορεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Η εφαρμογή δραστηριοτήτων μετά την επίσκεψη εξαρτάται από το αν υπάρχει διαθέσιμο φωτογραφικό υλικό, σύμφωνα με τον τελευταίο εκπαιδευτικό.

Μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι μετά την επίσκεψη διατυπώνονται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν και μερικές φορές δίνονται στους μαθητές απλές ασκήσεις, για να αξιολογηθεί αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι. Άλλοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνηθίζουν μετά τις επισκέψεις να αξιοποιούν το υλικό του μουσείου, καλώντας τους μαθητές να το συμπληρώσουν.

Ένας εκπαιδευτικός υποστήριξε ότι μετά στην τάξη συνήθως αναθέτει στους μαθητές ένα σκέφτομαι και γράφω προκειμένου να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους. Ωστόσο, δήλωσε ότι δεν είναι ικανοποιημένος από τις απαντήσεις των μαθητών, καθώς δεν χαρακτηρίζονται από ποικιλία, αλλά, εστιάζουν μόνο σε ένα αντικείμενο, γεγονός που οφείλεται, όπως είπε, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον: *«Θα ήθελα τουλάχιστον, εφόσον κάνουμε μια προσπάθεια, κάτι να ακούσουν τα παιδιά, να μπορούσαν να τραβήξουν και λίγο παραπάνω από ό, τι μου λένε π.χ. για την ασπίδα του Φιλίππου... Βέβαια, δεν οφείλεται μόνο σε μας... Οφείλεται και στο οικογενειακό περιβάλλον. Παίζει μεγάλο ρόλο, όταν το παιδί δεν έχει πάει ποτέ από την οικογένειά του σε ένα μουσείο και ξαφνικά του λέμε*

*«αύριο θα πάμε σε ένα μουσείο στην Θεσσαλονίκη»» (E11). Στην προκειμένη περίπτωση, ανιχνεύεται μια προσπάθεια αυτοκριτικής αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού και την προσπάθειά του να συμβάλλει στη σημασία και αξία της πολιτισμικής κληρονομιάς.*

Επιπλέον, άλλος εκπαιδευτικός σημείωσε ότι κατά τη διάρκεια της επίσκεψης συγκεντρώνουν με την τάξη του όσο το δυνατό περισσότερο υλικό. Στη συνέχεια το αξιοποιούν στο μάθημα της Ιστορίας αφιερώνοντας τον πρέποντα χρόνο κι ότι η γνώμη του σχολικού συμβούλου ίσως κάποιες φορές δεν είναι απαραίτητη για αυτή την πρακτική: *«Θα συγκεντρώσουμε ό, τι υλικό μπορούμε να συγκεντρώσουμε από κει. Ό, τι υλικό μπορούμε να αγοράσουμε, θα αγοράσουμε. Αν υπάρχουν στοιχεία, τα οποία συνήθως υπάρχουν στα μουσεία, και θα δουλέψουμε - αν επαναλαμβάνω η τάξη, τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος της τάξης ταιριάζουν με τον επισκέψιμο χώρο - τον πρέποντα χρόνο ίσως και λίγο παραπάνω από όσο θα έπρεπε. Σε εισαγωγικά θα έλεγα ότι δεν χρειάζεται να ρωτήσουμε τη γνώμη του σχολικού συμβούλου και, αν ρωτήσουμε, δεν θα είναι αντίθετος, φυσικά, γιατί το 'χω δοκιμάσει στο παρελθόν και ποτέ δεν είχα συναντήσει δυσκολία. Να αφιερώσουμε και 2 και 3 ώρες επιπλέον για να εστιάσουμε στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα.» (E5).*

Άλλοι εκπαιδευτικοί, ακόμη, υποστήριξαν ότι δεν εφαρμόζουν δραστηριότητες μέσα στην τάξη μετά την επίσκεψη. Ένας από αυτούς είπε ότι θα εφαρμόσει μόνο, αν η επίσκεψη έχει κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών: *«Ανάλογα το ενδιαφέρον, που τους έχει κινήσει. Αν δεν τους έχει κινήσει καθόλου το ενδιαφέρον, και στην τάξη να κάνεις, τίποτα δεν θα κάνεις. Αλλά, αν τους έχει κινήσει το ενδιαφέρον, τότε συνεχίζουμε κάποια θέματα ακόμα, και, ενδεχομένως, κάνουμε κάποια κατασκευή με πηλό ή κάποια ζωγραφιά ή κανά κολάζ. Ανάλογα.» (E9).* Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός μάλιστα ανέφερε αρκετά δημιουργικές δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν οι μαθητές μετά την επίσκεψη.

Άλλη μια εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν προβαίνει σε συγκεκριμένες ενέργειες μετά την επίσκεψη εξαιτίας της πίεσης του χρόνου για τη διεκπεραίωση της ύλης, αλλά και για να μην πιέζει τους μαθητές. Όπως τόνισε, κατά την επιστροφή στο λεωφορείο φροντίζει να συζητά με τους μαθητές για τις εντυπώσεις τους: *«[...] Μέσα σ' όλα αυτά έχουμε και μια δαμόκλειο σπάθη πάνω απ' τα κεφάλια μας, που λέγεται «ύλη» και, αν αφιερώσω δύο ώρες πριν και δύο ώρες μετά, εμένα μου κόβει τα φτερά όλο αυτό. Κι επίσης ο χρόνος, που περνάμε στο λεωφορείο, γιατί συνήθως με λεωφορείο πηγαίνουμε και ερχόμαστε, δεν είναι μη εκμεταλλεύσιμος. Εγώ, ας πούμε,*



*δεν κάθομαι εκεί μπροστά να κάνω κουτσομπολιό με τους συναδέλφους. Είμαι πίσω μαζί με τα παιδιά μου και συζητάμε διάφορα πράγματα, τι κάναμε, τι δεν κάναμε... Δεν είναι απαραίτητο να ξοδέψω ώρα της τάξης. Με ενδιαφέρει η άποψή τους, τι τους έμεινε... Αυτό. Δηλαδή δεν θέλω παραπάνω... Τι, να τους πρήξω κιόλας;» (Ε7).*

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η ποιοτική έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, συνέβαλε αποφασιστικά στη γνώση των αντιλήψεων και πρακτικών αναφορικά με την αξιοποίηση μουσείων και μνημείων στο μάθημα της Ιστορίας μέσα από την περίπτωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας στην περιοχή του Νομού Πέλλας.

Αρχικά, διερευνήθηκε αν οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των σπουδών τους ή σε μορφή σεμιναρίων. Όπως έδειξε η έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα κατά τις βασικές τους σπουδές. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν έρθει σε επαφή με το αντικείμενο της μουσειακής εκπαίδευσης συμμετείχαν σε διάφορα σεμινάρια ή εργαστήρια, που διοργάνωναν τα μουσεία. Στην έρευνα, επίσης, διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα μάθημα ή σεμινάριο σχετικό με τη μουσειακή εκπαίδευση.

Από τα παραπάνω δεδομένα, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν για τη μουσειακή εκπαίδευση - ως επί το πλείστον - ατομικά, μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και αυτομόρφωσής τους. Αυτό που προκύπτει είναι ότι τα μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης δεν αποτελούσαν οργανικό μέρος του προγράμματος σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αφού πολλοί είναι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν έχουν παρακολουθήσει ανάλογα μαθήματα ως φοιτητές. Βέβαια, υπάρχουν και τρεις περιπτώσεις εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν διδαχθεί μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των βασικών ή των μεταπτυχιακών τους σπουδών. Στην έρευνα της Κανάρη (2008:70) και της Καλογιάννη (2015:121) διαπιστώθηκε, επίσης, ότι λίγοι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης, τα οποία εντάσσονταν κυρίως σε μεταπτυχιακά προγράμματα ή σε προγράμματα μετεκπαίδευσης. Από τα παραπάνω δεδομένα κατανοείται ότι η μουσειακή εκπαίδευση δεν αποτελεί μέρος των σπουδών όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων τόσο σε προπτυχιακό όσο και μεταπτυχιακό επίπεδο.

Η ανάγκη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη μουσειακή εκπαίδευση έγκειται στα πλούσια μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από τις επισκέψεις. Στη βάση αυτή η γνώση οργάνωσης μιας επίσκεψης σε ένα μουσείο ή ιστορικό χώρο βοηθά τον

εκπαιδευτικό να μάθει στα παιδιά να βλέπουν, να σκέφτονται, να κρίνουν και να ενστερνίζονται τις πολιτισμικές αξίες. Καθώς οι επισκέψεις σε μουσεία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του σχολικού προγράμματος, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν και να εθιστούν σε πρακτικές οργάνωσης επισκέψεων, ώστε να διασφαλιστούν τα μέγιστα δυνατά οφέλη για τους μαθητές. Στη βάση αυτή κρίνεται σημαντικό το πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων όλων των πανεπιστημίων να συμπεριλάβει μαθήματα μουσειακής εκπαίδευσης.

Όσοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει ούτε μαθήματα ούτε και σεμινάρια σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση, φάνηκε ότι είναι πολύ θετικοί να παρακολουθήσουν κάτι ανάλογο. Αυτό το γεγονός θα μπορούσε να λεχθεί ότι είναι πολύ ενθαρρυντικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να μάθουν και να επιμορφωθούν, ώστε να βελτιστοποιήσουν το διδακτικό τους έργο.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα ή σεμινάρια μουσειακής εκπαίδευσης ρωτήθηκαν αν τα εφάρμοσαν στη διδακτική τους πράξη. Το σύνολο των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχει εφαρμόσει τις διδακτικές πρακτικές της μουσειακής εκπαίδευσης στη διεξαγωγή επισκέψεων. Η προετοιμασία της επίσκεψης, η μελέτη σχετικών συγγραμμάτων, αλλά και η παρατήρηση ενός συγκεκριμένου μουσειακού εκθέματος είναι κάποιες από τις πρακτικές που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί. Συνεπώς, κατανοούμε ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τις γνώσεις τους πάνω στη μουσειακή εκπαίδευση, με διαφορετικό τρόπο ο καθένας.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικά διακείμενοι στη διεξαγωγή επισκέψεων σε μουσεία ή ιστορικούς χώρους. Όσες έρευνες έχουν διεξαχθεί με θέμα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την οργάνωση επισκέψεων κατέδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επεσήμαναν τη μεγάλη σημασία των επισκέψεων στη διδακτική διαδικασία (Anderson & Zhang, 2003:7, Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006:376, Καλογιάννη, 2015:122, Kisiel, 2005:936, Michie, 1998). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα, αυτό που διαφάνηκε είναι ότι οι απαντήσεις ορισμένων εκπαιδευτικών ήταν μεν θετικές, στερούνταν δε επαρκούς τεκμηρίωσης και σαφήνειας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τη σημασία των επισκέψεων ως προς τον εμπλουτισμό των ιστορικών γνώσεων χωρίς όμως να δικαιολογούν και να αναλύουν περαιτέρω την άποψή τους. Το γεγονός αυτό πιθανώς δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία των επισκέψεων τόσο στη διδακτική διαδικασία όσο και στα ίδια τα παιδιά. Αξίζει να αναφερθεί ότι κάποιοι

εκπαιδευτικοί προέκριναν τη διεξαγωγή επισκέψεων σε ιστορικούς χώρους μόνο για τις μεγάλες τάξεις, καθώς οι μικροί μαθητές λόγω της μικρής τους ηλικίας αδυνατούν να κατανοήσουν τα εκθέματα του μουσείου.

Άλλη μερίδα εκπαιδευτικών δικαιολόγησε την άποψή της για τη διεξαγωγή επισκέψεων υποστηρίζοντας ότι αυτές αποτελούν ενδιαφέρουσες εμπειρίες για τους μαθητές και έχουν βιωματικό χαρακτήρα. Αναφέρθηκε επίσης ότι η διεξαγωγή επισκέψεων από πλευράς σχολείου δίνει τη δυνατότητα σε παιδιά που, εξαιτίας κοινωνικών ή οικονομικών λόγων, δεν θα μπορούσαν να τα επισκεφθούν.

Κατόπιν οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τα οφέλη που πιστεύουν ότι αποκομίζουν οι μαθητές από επισκέψεις σε μουσεία. Έγινε λόγος για το βιωματικό χαρακτήρα των επισκέψεων, την ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων συνεργασίας αλλά και για τη διασκεδαστική διάσταση των επισκέψεων στους μαθητές. Ωστόσο, όπως εξάγεται, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται με γενικό τρόπο στα οφέλη των επισκέψεων δηλώνοντας απλά ότι είναι μια βιωματική εμπειρία. Αδυνατούν να περιγράψουν συγκεκριμένα τα οφέλη τα οποία προκύπτουν από τη διεξαγωγή επισκέψεων. Το γεγονός αυτό πιθανόν οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναλογιστεί τους τρόπους με τους οποίους ωφελούν οι επισκέψεις τα παιδιά αντιμετωπίζοντάς τες ως ευκαιρία για διασκέδαση και όχι ως πολύτιμη εκπαιδευτική εμπειρία. Συγκεκριμένα, υποστηρίζοντας οι εκπαιδευτικοί ότι το όφελος των επισκέψεων είναι οι μαθητές να δουν στο μουσείο τα αντικείμενα που αφορούν το διδασκόμενο μάθημα, εξάγεται ότι θεωρούν ότι η επίσκεψη αυτή καθαυτή αποτελεί βιωματική εμπειρία. Δεν γίνεται λόγος δηλαδή για τη συμβολή των ίδιων στην ανάδειξη της επίσκεψης ως σημαντικής εμπειρίας για τους μαθητές. Επιπλέον, οι περισσότεροι παραβλέπουν ότι οι επισκέψεις δύνανται να προσφέρουν στα παιδιά και συναισθηματικά οφέλη. Από τη βιβλιογραφία, μάλιστα, φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σπάνια αντιλαμβάνονται ότι μια επίσκεψη μπορεί να συντελέσει στη συναισθηματική και κοινωνική μάθηση (Καλογιάννη, 2015:121, Tal et al., 2005:921).

Επιπλέον, σχετικά με τους μαθησιακούς στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώθηκε ότι είναι κατά κύριο λόγο γνωστικοί και συνδέονται με τους στόχους των μαθημάτων της Ιστορίας. Γίνεται δηλαδή προσπάθεια οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το διδασκόμενο μάθημα. Δεν έγινε αναφορά σε συναισθηματικούς στόχους. Και σε αυτή την περίπτωση θα λέγαμε ότι οι περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από ασάφεια και

γενικότητα, καθώς είτε δεν περιγράφουν ξεκάθαρα τους στόχους που θέτουν είτε απαντούν για τις στρατηγικές, που ακολουθούν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και μέσα στην τάξη. Προφανώς οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία οργάνωσης μιας επίσκεψης θεωρώντας την απλή «εκδρομή» και όχι πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία. Στην έρευνα των Griffin & Symington (1997:768-769) διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί περιέγραφαν τους στόχους με ασάφεια και διστακτικότητα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για το βαθμό σύνδεσης μιας επίσκεψης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι η επίσκεψη δεν συνδέεται πάντα με αυτό και αυτό και σχολίασαν ότι οφείλεται κυρίως σε πρακτικά ζητήματα. Σε μια επίσκεψη, αν το σχολείο είναι μικρό, δεν μπορεί να συμμετάσχει μόνο μια τάξη, αλλά πηγαίνουν σχεδόν όλες, ώστε να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός για τη ναύλωση του λεωφορείου. Ταυτόχρονα, σημείωσαν ότι είναι δύσκολο να επιτευχθεί συγχρονισμός μεταξύ μιας ενότητας του σχολικού βιβλίου, σχετικής με το περιεχόμενο ενός μουσείου ή αρχαιολογικού χώρου, με την επίσκεψη, καθώς όταν θέλουν να κανονίσουν μια επίσκεψη εκείνη τη χρονική περίοδο, τα ραντεβού των μουσείων είναι καλυμμένα. Αν επισκεφθούν το μουσείο χρονικά πολύ αργότερα από την περίοδο που διδάχθηκαν την ενότητα τη σχετική με τη θεματική του, τότε κάποιοι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να υπενθυμίζουν στους μαθητές ότι αυτό το είχαν μελετήσει στην τάξη. Ακόμη, τόνισαν πως αν δεν υπάρχει σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, προσπαθούν οι ίδιοι να την πετύχουν εντάσσοντας στο μάθημά τους – όπου αυτό είναι εφικτό – στοιχεία για το μουσείο που θα επισκεφθούν ή δημιουργούν με την τάξη τους ένα μικρό, αυτόνομο πρόγραμμα σχετικό με τη θεματική του μουσείου. Παρ' όλα αυτά, η επίσκεψη, όπως φαίνεται, σχετίζεται με την θεματική της ιστορίας μια από τις τάξεις του Δημοτικού που διδάσκονται Ιστορία, είτε την αρχαία, είτε τη βυζαντινή είτε τη νεότερη. Άλλωστε, η μη σύνδεση της επίσκεψης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν θα νομιμοποιούσε τη διεξαγωγή της. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατανοούμε, επίσης, ότι οι ίδιοι συνδέουν τις μουσειακές επισκέψεις αποκλειστικά με το μάθημα της Ιστορίας και όχι με ευρύτερες θεματικές ενότητες.

Κατόπιν, αναφορικά με τα είδη μουσείων που συνήθως επισκέπτονται οι εκπαιδευτικοί με την τάξη τους, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει μεγαλύτερη προτίμηση στα αρχαιολογικά μουσεία. Στην έρευνα μάλιστα της Κουβέλη (2001), που διεξήχθη στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας, διαφάνηκε ότι τα είδη των μουσείων, που

συνήθως επισκέπτονται οι μαθητές στο σχολικό πλαίσιο είναι τα αρχαιολογικά και στη συνέχεια, ακολουθούν τα λαογραφικά μουσεία και τα μουσεία φυσικής ιστορίας, τα οποία επισκέπτονται οι πιο μικρές τάξεις. Η προτίμηση στα αρχαιολογικά μουσεία προφανώς συνδέεται με τους γενικούς σκοπούς της Ιστορίας, δηλαδή να ενδυναμωθεί η εθνική υπερηφάνεια και να αναδειχθεί η συνέχεια με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό. Τελευταίο στη λίστα των αρχαιολογικών μουσείων που επισκέπτονται οι εκπαιδευτικοί με την τάξη τους είναι αυτό που αφορά στη βυζαντινή ιστορία. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα θεωρούν αυτού του είδους το μουσείο ως «δύσκολο» μουσείο για τους μικρούς μαθητές εξαιτίας της ηλικίας τους και κατ' επέκταση της αδυναμίας τους να σκεφτούν ιστορικά. Αντίθετα, τα λαογραφικά και τα φυσικής ιστορίας μουσεία κρίνονται καταλληλότερα για τις μικρές ηλικίες.

Τα κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να επισκεφθούν ένα μουσείο εστιάζονται κυρίως στην απόσταση του χώρου από το σχολείο. Όπως επισημαίνουν, η επίσκεψη σε ένα κοντινό μουσείο ή ιστορικό χώρο ελαχιστοποιεί το κόστος της μεταφοράς. Ταυτόχρονα, άλλο κριτήριο επιλογής μουσείων ή ιστορικών χώρων είναι το ενδιαφέρον των παιδιών, η σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας και η ηλικία των μαθητών. Ακόμη, κριτήρια για τους εκπαιδευτικούς είναι οι ώρες λειτουργίας του μουσείου, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι καιρικές συνθήκες, η διασκέδαση των παιδιών. Τα κριτήρια αυτά διαπιστώθηκαν και στις έρευνες των Anderson & Zhang (2003:6), DeWitt & Storcksdieck (1998:188-189), Falk & Balling, (1979), Muse, Chiarelott & Davidman (1982:124), Orion (1993:326-327), Price & Hein (1991:505-506), οι οποίοι βρήκαν ότι το οικονομικό κόστος, η μετακίνηση και η ασφάλεια των μαθητών, η τοποθεσία, η σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και η ευχαρίστηση των μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο για τους εκπαιδευτικούς, όταν πρόκειται να οργανώσουν μια επίσκεψη. Επιπλέον, υποστηρίχθηκε ότι κάποιες φορές δεν καλούνται οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων τάξεων να αποφασίσουν για το είδος του μουσείου, καθώς οι επισκέψεις κανονίζονται από τους εκπαιδευτικούς των μεγάλων τάξεων οι οποίες διδάσκονται ιστορία. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι η οργάνωση επισκέψεων γίνεται πολλές φορές χωρίς κριτήρια.

Σχετικά με τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την οργάνωση μιας επίσκεψης, διαπιστώθηκε ότι σημαντικό πρόβλημα αποτελεί το οικονομικό κόστος της επίσκεψης, το οποίο με τη σειρά του συνεπάγεται τη μικρή συμμετοχή των μαθητών στις επισκέψεις. Ακόμη, αναφέρθηκαν ως προβλήματα η

έλλειψη κατάλληλης προετοιμασίας και οργάνωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών, αλλά και το είδος της ξενάγησης, το οποίο, όπως υποστήριξαν, θα πρέπει να εστιάζει στα παιδιά και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους. Ταυτόχρονα, άλλα προβλήματα που αναφέρθηκαν σχετίζονται με τη γραφειοκρατία, την ευθύνη και τα μη διαθέσιμα ραντεβού των μουσείων. Από τη βιβλιογραφία μάλιστα παρατηρούμε ότι πράγματι η τρέχουσα οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα έχει επηρεάσει τη διεξαγωγή επισκέψεων αναφορικά με τη συμπλήρωση του απαιτούμενου αριθμού συμμετεχόντων (Καλογιάννη, 2015:122).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πρόβλημα στην οργάνωση της επίσκεψης τη δική τους έλλειψη οργάνωσης και προετοιμασίας δηλώνει αφενός την αυτογνωσία τους, αλλά και ότι η κατάλληλη προετοιμασία τους είναι απαραίτητη για τη διεξαγωγή μιας επίσκεψης. Επιπλέον, θα λέγαμε ότι η οικονομική κρίση των τελευταίων χρόνων έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την οργάνωση επισκέψεων σε μουσεία, καθώς εξαιτίας του κόστους τους πολλοί μαθητές δεν συμμετέχουν. Η έρευνα μάλιστα πραγματοποιήθηκε σε χωριά και κωμοπόλεις του Ν. Πέλλας, μια περιοχή κατ' εξοχήν αγροτική, η οποία έχει επηρεαστεί πολύ από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, από ό, τι φαίνεται επιμένουν και είναι ευέλικτοι, αφού, αν μια επίσκεψη δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, τότε αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες, ώστε να δουν τον χώρο διαδικτυακά. Οι εκπαιδευτικοί, επιπλέον, έθιξαν το ζήτημα της ξενάγησης, καθώς στα περισσότερα μουσεία οι ξεναγήσεις αγνοούν την ηλικία των μαθητών και τις ανάγκες τους. Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντική η συνεργασία μουσείου – σχολείου με τη βοήθεια του μουσειοπαιδαγωγού προκειμένου η επίσκεψη στο μουσείο να αποτελέσει μια πλούσια μαθησιακή, αλλά και ευχάριστη εμπειρία για τα παιδιά. Αλλά, και αν για τον οποιονδήποτε λόγο δεν είναι δυνατή αυτή η συνεργασία, τότε θα ήταν σκόπιμο οι ξεναγοί των μουσείων να εκπαιδευτούν κατάλληλα, όταν απευθύνονται σε μαθητές.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα στοιχεία που καθιστούν μια επίσκεψη επιτυχημένη, είναι η σωστή οργάνωση και προετοιμασία τους, το ενδιαφέρον και οι θετικές εντυπώσεις των μαθητών. Επίσης, άλλα στοιχεία επιτυχίας κατά τους εκπαιδευτικούς είναι η απόκτηση γνώσεων από πλευράς μαθητών, ο χώρος του μουσείου, τα εκθέματά του, τα οπτικοακουστικά μέσα, που αξιοποιεί και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που εφαρμόζει και η ξενάγηση. Τα φυσικά χαρακτηριστικά του μουσειακού ή ιστορικού χώρου (αρχιτεκτονική, φωτισμός, διάταξη εκθεμάτων) αποτελούν άλλωστε ένα από τα συστατικά στοιχεία της μάθησης

στο μουσείο. Ταυτόχρονα, αναφέρθηκε ότι επιτυχία είναι, όταν το σχολείο καταφέρνει να παράσχει ευκαιρίες σε μαθητές να επισκεφθούν τέτοιους χώρους, τους οποίους πιθανότατα δεν θα επισκέπτονταν εξαιτίας κοινωνικών λόγων. Εξάγεται το συμπέρασμα ότι εκπαιδευτικοί και μουσεία ή ιστορικοί χώροι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ώστε να καταστήσουν επιτυχημένη μια επίσκεψη. Οι εκπαιδευτικοί μάλιστα επισημαίνουν κυρίως την αναγκαιότητα της προετοιμασίας τους για μια επίσκεψη αγνοώντας τα στάδια «μες στο μουσείο» και «μετά το μουσείο». Η μεγάλη σημασία, που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην προετοιμασία τους, για μια επιτυχημένη επίσκεψη διαπιστώθηκε και από άλλες έρευνες (Anderson & Zhang, 2003:8, Storksdieck, 2001:366, Tal et al., 2005:926).

Ο τρόπος με τον οποίο προετοιμάζονται οι εκπαιδευτικοί πριν από μια επίσκεψη, ποικίλει. Συνήθως, φροντίζουν να ενημερώνονται για τον χώρο, που θα επισκεφθούν: τα εκθέματά του, την ιστορική περίοδο στην οποία αναφέρεται. Συνδέουν την επίσκεψη με το μάθημα της Ιστορίας και κάνουν τις σχετικές διδασκαλίες αφιερώνοντας αρκετό χρόνο προκειμένου οι μαθητές να κατακτήσουν επαρκώς αυτά, τα οποία θα δουν στο μουσείο. Ενημερώνουν τους μαθητές αναφορικά με το πού θα πάνε και τι θα δουν και τους ενθαρρύνουν να αναζητήσουν οι ίδιοι πληροφορίες για το μουσείο. Προκαλεί εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν να φέρουν πληροφορίες στην τάξη αυτοί που ενδιαφέρονται, δηλαδή οι «καλοί». Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, αξιοποιούν το έντυπο υλικό του μουσείου, ενώ ορισμένοι δεν κάνουν καθόλου προετοιμασία θεωρώντας ότι είναι καλύτερο να διατηρηθεί στους μαθητές η περιέργεια, ώστε με περισσότερο ενδιαφέρον να αντιμετωπίσουν το μουσείο. Γενικότερα, θα λέγαμε ότι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πριν την επίσκεψη είναι στοιχειώδης, γεγονός που δείχνουν και οι έρευνες των Griffin & Symington (1997), Storksdieck (2001) και των Tal et al (2005).

Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης διαπιστώθηκε ότι κυριαρχεί η ξενάγηση, την οποία πραγματοποιούν είτε οι άνθρωποι του μουσείου είτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Οι ξεναγήσεις, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, δεν περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και καταλήγουν να είναι πληκτικές. Συνήθως, πραγματοποιείται περιδιάβαση στο μουσειακό χώρο, διαβάζονται οι ετικέτες, απευθύνονται ερωτήσεις στους ξεναγούς και πιο σπάνια εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα. Κατανοείται ότι οι επισκέψεις αποτελούν μια ανιαρή εκπαιδευτική εμπειρία, καθώς οι μαθητές καλούνται να ακούσουν για μία ώρα περίπου και ίσως όρθιοι τον ξεναγό του μουσείου χωρίς να μπορούν να αγγίξουν, να ενθαρρυνθούν να



παρατηρήσουν πιο προσεκτικά ένα αντικείμενο, να αξιοποιήσουν τις αισθήσεις τους. Όπως διαφάνηκε από την παρούσα έρευνα, η ξενάγηση που πραγματοποιείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται από τη συγκέντρωση και ενημέρωση των μαθητών σχετικά με τα εκθέματα και, τελικά, μαζί με τους «καλούς» μαθητές και όσους ενδιαφέρονται διαβάζονται οι ετικέτες των εκθεμάτων. Από τις σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί, έχει φανεί ότι πράγματι οι ξεναγήσεις υπερτερούν στις επισκέψεις (Καλογιάννη, 2015:120).

Μετά την επίσκεψη διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί διεξάγουν συζήτηση στην τάξη με τους μαθητές, ώστε να εκφραστούν οι εντυπώσεις τους και να διατυπωθούν συμπεράσματα. Επιπλέον, αξιοποιούνται γραπτές εργασίες και ασκήσεις ή σχετικό φωτογραφικό υλικό στο μάθημα της Ιστορίας. Παράλληλα, ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν τη ζωγραφική, απλές ασκήσεις ή γραπτές εργασίες: σωστό /λάθος, παζλ, αντιστοιχίσεις, ερώτηση-απάντηση. Αυτές οι δραστηριότητες αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως δυνητικές. Δεν επιβεβαίωσαν ότι τις εφαρμόζουν στην τάξη τους, αλλά περισσότερο θα λέγαμε ότι τις πρότειναν ως πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν μετά από μια επίσκεψη. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να λεχθεί ότι δεν κινητοποιούν την φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών, καθώς καταργούν την αυτενέργειά και την κριτική τους σκέψη.

Επιπλέον, πολλοί εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται τις επισκέψεις - όταν αυτές συνδέονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα - καθώς από αυτές αποκτούν πλούσιο υλικό για το μάθημα της Ιστορίας και το αξιοποιούν στη διδασκαλία τους. Με αυτόν τον τρόπο η επίσκεψη αποκτά νόημα και έχει συγκεκριμένους σκοπούς. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν συνηθίζουν να αφιερώνουν χρόνο μετά την επίσκεψη μέσα στην τάξη εξαιτίας της πίεσης για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, αλλά συζητούν με τους μαθητές για τις εντυπώσεις τους στο λεωφορείο κατά την επιστροφή. Ακόμη, μετά την επίσκεψη οι μαθητές καλούνται να γράψουν ένα «σκέφτομαι και γράφω» αναφορικά με τις εντυπώσεις τους από το μουσείο, ενώ, παράλληλα, σημειώθηκε ότι το αν εφαρμοστούν δραστηριότητες μέσα στην τάξη εξαρτάται και από το ενδιαφέρον των παιδιών για το μουσειακό χώρο. Κατανοούμε ότι σε γενικές γραμμές κατά την αποτίμηση της επίσκεψης οι δραστηριότητες που εφαρμόζονται δεν έχουν βιωματικό χαρακτήρα και φαίνεται ότι είναι περιορισμένες, γεγονός, που επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Καλογιάννη (2015).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης φάνηκε ότι περιορίζεται σε αυτόν του ξεναγού και του επιτηρητή. Οι εκπαιδευτικοί

αναλαμβάνουν να ξεναγήσουν τους μαθητές στο μουσείο, όταν δεν υπάρχουν ξεναγοί. Όταν υπάρχουν όμως, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο παρασκήνιο και, απλά, φροντίζουν να επεξηγούν στους μαθητές κάποια σημεία της ξενάγησης ή τους υπενθυμίζουν ότι αυτά που περιγράφει ο ξεναγός τα έχουν συναντήσει στο μάθημα της Ιστορίας. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί μέσα στο μουσείο αναλαμβάνουν την ασφάλεια των μαθητών, φροντίζουν να είναι ήσυχοι και προσέχουν μη γίνουν ζημιές στο μουσειακό χώρο γενικά και στα εκθέματα από απρόσεχτες κινήσεις των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί, συνεπώς, υιοθετούν κατά κύριο λόγο ένα παθητικό ρόλο κατά τη διάρκεια της επίσκεψης: παρατηρούν την ξενάγηση με τους μαθητές, επιβάλλουν την τάξη, αναλαμβάνουν την ξενάγηση ή εξηγούν. Η έρευνα των Cox-Petersen & Pfaffinger (1998) έδειξε ότι μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί είχαν παθητικό ρόλο σε μια επίσκεψη αλληλεπίδρασαν λιγότερο με τα εκθέματα. Αυτή η διαπίστωση θα λέγαμε ότι είναι αναμενόμενη, καθώς όταν οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για την επιβολή της τάξης και επιτρέπουν μια ανιαρή ξενάγηση, τότε δεν αφήνουν περιθώρια στους μαθητές να αυτενεργήσουν, να δημιουργήσουν, να αξιοποιήσουν τις αισθήσεις τους και να μάθουν.

Από την άλλη πλευρά, αναφορικά με το ρόλο των μαθητών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι είναι κυρίως ακροατές και στη συνέχεια διατυπώνουν ερωτήσεις. Επίσης, αναφέρθηκε ότι η προετοιμασία της τάξης πριν την επίσκεψη επηρεάζει το ρόλο που θα υιοθετήσουν οι μαθητές μέσα στο μουσείο. Το γεγονός ότι οι μαθητές είναι κυρίως ακροατές κατά τη διάρκεια μιας επίσκεψης δηλώνει ότι έχουν παθητικό ρόλο και απλά ακούν χωρίς να ενεργούν. Το ζητούμενο είναι οι εκπαιδευτικοί μέσα στο μουσείο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον όλων των παιδιών μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων, ώστε η επίσκεψη να αποκτήσει νόημα γι' αυτούς και να μην αποτελεί μια απλή και άσκοπη περιδιάβαση.

Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, ερωτήθηκαν αναφορικά με τη γνώμη τους για την προετοιμασία πριν την επίσκεψη, την εφαρμογή δραστηριοτήτων κατά τη διάρκειά της και μετά από αυτή μέσα στην τάξη. Οι περισσότεροι υποστήριξαν ότι και τα τρία στάδια είναι εξίσου σημαντικά για τη διεξαγωγή μιας επίσκεψης, ωστόσο ορισμένοι εστίασαν σε συγκεκριμένα στάδια. Κατά κύριο λόγο επεσήμαναν τη σημασία της προετοιμασίας και της αποτίμησης της επίσκεψης. Η σημασία της προετοιμασίας κατά τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν το περιεχόμενο του μουσείου, να ξέρουν τι θα δουν, αλλά και να συνδέσουν την ενότητα της Ιστορίας που διδάσκονται εκείνη την περίοδο, με την επίσκεψη, που θα

πραγματοποιήσουν. Από την άλλη πλευρά, η σημασία της αποτίμησης της επίσκεψης μέσα στην τάξη συντελεί, ώστε οι εκπαιδευτικοί να διαπιστώσουν κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι. Βέβαια, εκφράστηκαν και απόψεις που δεν συμφωνούσαν με την προετοιμασία της τάξης και την αποτίμηση της επίσκεψης. Η προετοιμασία, όπως υποστηρίχθηκε, θα εξάλειφε την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μουσειακό χώρο, ενώ η αποτίμηση της επίσκεψης μετά μέσα στην τάξη θα καταλάμβανε πολύ χρόνο από το σχολικό πρόγραμμα. Στην έρευνα του Storksdieck (2001) διαφάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν την αξία του σταδίου της προετοιμασίας και αυτού μετά την επίσκεψη. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποδίδουν την ίδια βαρύτητα στη διεξαγωγή δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της επίσκεψης προφανώς συνδέεται με την πεποίθησή τους ότι μόνο μέσω της ξενάγησης μπορούν οι μαθητές να πληροφορηθούν για το παρελθόν και ότι αυτός ο ρόλος αφορά κυρίως το μουσείο και δευτερευόντως τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, κατανοούμε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους είναι θετικοί στη διεξαγωγή επισκέψεων και στην πραγματοποίηση των τριών σταδίων οργάνωσής τους. Ωστόσο, αντιλαμβανόμαστε ότι οι πρακτικές τους είναι αρκετά περιορισμένες. Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι συνήθως υποτυπώδης και αφορά την επιμόρφωση των ίδιων σχετικά με το μουσείο και το περιεχόμενό του και την ενημέρωση των μαθητών για το τι θα δουν ή τη σύνδεση της επίσκεψης με τη διεξαγωγή σχετικών διδασκαλιών. Μέσα στο μουσείο κυριαρχεί η ξενάγηση είτε από ξεναγούς είτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ο ρόλος που υιοθετούν οι μαθητές είναι κυρίως παθητικός. Μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης μέσα στην τάξη συνήθως πραγματοποιούνται συζητήσεις ή γραπτές εργασίες προκειμένου οι μαθητές να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους και οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι τους χωρίς όμως να το εφαρμόζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί.

Οι δραστηριότητες, που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και στα τρία στάδια θα λέγαμε ότι δεν χαρακτηρίζονται για το βιωματικό και δημιουργικό τους χαρακτήρα. Δεν ενθαρρύνονται οι μαθητές να αυτενεργήσουν και να αξιοποιήσουν τις αισθήσεις τους, αλλά, αντίθετα, καλούνται να παρατηρούν και να ακούν χωρίς να πράττουν. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαφάνηκε ότι αδυνατούσαν να περιγράψουν με σαφήνεια τους στόχους που θέτουν για μια επίσκεψη ή τα οφέλη της. Κρίνεται, λοιπόν, σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση και να κατανοήσουν τον καίριο ρόλο, που διαδραματίζει για

το μάθημα της Ιστορίας, ώστε το μάθημα να αποκτήσει ενδιαφέρον και να γίνει περισσότερο βιωματικό, αλλά και να κινητοποιηθούν οι μαθητές να οξύνουν τη σκέψη και την κρίση τους.

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ένα σύνολο ευρημάτων για τις αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θα ήταν, ωστόσο, εξαιρετικά ενδιαφέρον να μελετηθεί πώς οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ιστορική μάθηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, πριν από μια επίσκεψη σε ένα μουσείο ή ιστορικό χώρο και κατά τη διάρκειά της, θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί παρατήρηση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια μέσα στην τάξη να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις με τους μαθητές με σκοπό να διαφανεί τι κατανόησαν από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική εμπειρία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Anderson, D., Kisiel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries. *Curator: The Museum Journal*, 49(3), 365-386.

Anderson, D., & Zhang, Z. (2003). Teacher perceptions of field-trip planning and implementation. *Visitor Studies Today*, 6(3), 6-11.

Assmann, A. (2008). Transformations between History and Memory. *Social Research*, 75(1), 49-72.

Balling, J. D., & Falk, J. H. (1980). A perspective on field trips: Environmental effects on learning. *Curator: The Museum Journal*, 23(4), 229-240.

Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75-95.

Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.

Birney, B. A. (1988). Criteria for successful museum and zoo visits: Children offer guidance. *Curator: The Museum Journal*, 31(4), 292-316.

Bitgood, S. (1989). School field trips: An overview. *Visitor behavior*, 4(2), 3-6.

Chrouser, W. H. (1975). Outdoor vs. indoor laboratory techniques in teaching biology to prospective elementary teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 12(1), 41-48.

Cooper, H. (1999). *Primary school history in Europe: a staple diet or a hot potato?*. In Arthur, James and Phillips, Robert, (eds.), *Issues in history teaching. Issues in subject teaching* (pp. 159-174). Routledge, London, UK.

Cox-Petersen, A. M., Marsh, D. D., Kisiel, J., & Melber, L. M. (2003). Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of natural history. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 200-218.

Cox-Petersen, A. M., & Pfaffinger, J. A. (1998). Teacher preparation and teacher-student interactions at a discovery center of natural history. *Journal of Elementary Science Education*, 10(2), 20-35.

- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107.
- Durbin, G., Morris, S., & Wilkinson, S. (1990). *Learning from objects*. English Heritage.
- Eaton, D. (2000). *Cognitive and affective learning in outdoor education*. Doctoral dissertation, National Library of Canada.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Falk, J. H., & Adelman, L. M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of research in science teaching*, 40(2), 163-176.
- Falk, J. H., & Balling, J. D. (1979). Setting a Neglected Variable in Science Education: Investigations Into Outdoor Field Trips. Final Report.
- Falk, J. H., Martin, W. W., & Balling, J. D. (1978). The novel field-trip phenomenon: Adjustment to novel settings interferes with task learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 15(2), 127-134.
- Gottfried, J. (1980). Do children learn on school field trips?. *Curator: The Museum Journal*, 23(3), 165-174.
- Grever, M., De Bruijin, P., & Van Boxtel, C. (2012). Negotiating historical distance: Or, how to deal with the past as a foreign country in heritage education. *International Journal of the History of Education*, 48(6), 873-887.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science education*, 88(S1).
- Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science education*, 81(6), 763-779.
- Hawke, D. (1991). Field Trips and How to Get the Most Out of Them. *Pathways*, 3(2), 16-17.
- Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, 28, 87-112.

- Jensen, N. (1994). Children's perceptions of their museum experiences: A contextual perspective. *Children's Environments*, 300-324.
- Jensen, N. (1999). Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective. In E. Hooper-Greenhil (ed.), *The educational role of the museum*, Routledge, 110-117.
- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: A closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3-21.
- Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 89(6), 936-955.
- Lee, P. (1992), «History in schools: aims, purposes and approaches. A reply to John White», στο P.J. Lee, J. Slater, P.Walsh and J, White, *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond*, London: Tufnell Press.
- McLean, F. (2007). Museums and the construction of national identity: A review. *International Journal of Heritage Studies*, 3(4), 244-252.
- Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organise and conduct field trips. *Australian Science Teachers Journal*, 44(4), 43.
- Millan, D. A. (1995). Field trips: Maximizing the experience. In B. Horwood (ed.), *Experience and the Curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Muse, C., Chiarelott, L., & Davidman, L. (1982). Teachers' utilization of field trips: Prospects and problems. *The Clearing House*, 56(3), 122-126.
- Orion, N. (1993). A model for the development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum. *School Science and Mathematics*, 93(6), 325-331.
- Orion, N., & Hofstein, A. (1991). The measurement of students' attitudes towards scientific field trips. *Science Education*, 75(5), 513-523.
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of research in science teaching*, 31(10), 1097-1119.
- Padro, C. (2004). Mapping learning theories in museums. Collect and Share report, Barcelona, διαθέσιμο στο <http://www.collectandshare.eu/good/index.aspx>
- Price, S., & Hein, G. E. (1991). More than a field trip: Science programmes for elementary school groups at museums. *International Journal of science education*, 13(5), 505-519.

- Rennie, L. & Johnston, D. (2004). The Nature of Learning and Its Implications for Research on Learning from Museums. *Science Education*, 88 (1), 4-16.
- Rennie, L., & McClafferty, T. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education*, 6(4), 175-185.
- Rowe, M. S., Wertsch, V. J., & Kosyaeva, Y. T. (2002). Linking Little Narratives to Big Ones: Narrative and Public Memory in History Museums. *Culture and Psychology*, 8(1), 96-112.
- Rudmann, C. L. (1994). A review of the use and implementation of science field trips. *School Science and Mathematics*, 94(3), 138-141.
- Seixas, P. (2016). A History/Memory Matrix for History Education. In *Public History Weekly* 4, 6, διαθέσιμο στο [dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370)
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. *WALL Working Paper*, 19, 2-8.
- Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson.
- Storksdieck, M. (2001). Differences in teachers' and students' museum field-trip experiences. *Visitor Studies Today*, 4(1), 8-12.
- Stronck, D. R. (1983). The comparative effects of different museum tours on children's attitudes and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(4), 283-290.
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, 89(6), 920-935.
- Thomas, E., & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for specialists in pediatric nursing*, 16(2), 151-155.
- Tuckey, C. J. (1992). Schoolchildren's reactions to an interactive science center. *Curator: The Museum Journal*, 35(1), 28-38.
- Tuffy, J. (2011). The Learning Trip: Using the Museum Field Trip Experience as a Teaching Resource to Enhance Curriculum and Student Engagement. *Online Submission*.
- Wellington, J. (1990). Formal and Informal learning in science: the role of the interactive science centres. *Physics Education*, 25 (5), 247-252.



## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αβδελά, Ε. (2007). Διδάσκοντας ιστορία. Στο *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Άλκηστις. (1996). *Μουσεία και σχολεία, δεινόσαυροι κι αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλμαλιώτη, Σ. (2007). *Το μουσείο ως περιβάλλον μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων*. Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες: στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Π. Χαντζαρούλα (μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Αποστολίδου, Ελ. (2013). Από την «ενσυναίσθηση» στην «πολυπρισματικότητα»: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες. *Επιστημονική Επετηρίδα, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 25, 2-27.
- Βέμη, Μ. (1995). Μνημεία και εκπαίδευση: η συμβολή των δασκάλων. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 56, 55-60.
- Βούρη, Σ. (2002). Μουσείο και συγκρότηση εθνικής ταυτότητας. Στο Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή (55-65)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Charman, A., Περικλέους, Α., Υακίνθου, Χ., & Celal, Z. R. (2012). *Σκεφτόμαστε Ιστορικά για το Ζήτημα των Αγνοούμενων: Ένας οδηγός για Εκπαιδευτικούς-Καλλιεργώντας την Ιστορική Σκέψη: Θεωρία και Έρευνα*. Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης. Διαθέσιμο στο <http://www.ahdr.info>.
- Γερογιάννης, Κ., & Μπούρας, Α. (2007). *Σχεδιασμός αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών – νέες τάσεις*. Πρακτικά συνεδρίου από Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας (σσ. 482-489) που διεξήχθη στα Ιωάννινα 2007. Φορέας διεξαγωγής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή επιστημών αγωγής. Ανάκτηση Διαθέσιμο στο <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1-24.pdf>.
- Γεωργιάδου-Κούντουρα, Ε. (1985). Τα μουσεία τέχνης και τα παιδιά. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 16, 41-45.
- Γκαζή, Α. (1999). Η έκθεση των αρχαιοτήτων στην Ελλάδα (1829-1909). Ιδεολογικές αφετηρίες – Πρακτικές προσεγγίσεις. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 73, 45-53

- Γκαζή, Α. (1999). Από τις Μούσες στο Μουσείο: Η ιστορία ενός θεσμού διαμέσου των αιώνων. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 70, 39-46.
- Γκαζή, Α. (2004). Μουσείο για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 1, 3-12.
- Γκαζή, Α. (2010). Διαδράσεις της μνήμης στο μουσείο. Στο Μερούσης, Ν., Στεφανή, Ε. & Νικολαΐδου, Μ. (επιμ.). *Τρις. Μελέτες στη μνήμη της καθηγήτριας Αγγελικής Πιλάλη-Παπαστερίου* (345-361). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κορνηλία Σφακιανάκη.
- Δαλακούρα, Ν. (χ. χ.). *Πολιτισμός-τέχνες-διαχείριση ελεύθερου χρόνου. Μουσεία*. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ). Διαθέσιμο στο <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1030>.
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.
- Δημητριάδης, Σ., 2015. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3397>
- Elliot, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Μ. Σόλμαν, Φ. Καλύβα (μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Εποικοδομισμός (χ. χ.). Διαθέσιμο στο [https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3402/1/247\\_chapter05.pdf](https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3402/1/247_chapter05.pdf).
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο [https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327\\_Isari-KOY.pdf](https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf)
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2005). *Μουσείο-σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καλογιάννη, Αι. (2015). Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις επισκέψεις σε μουσεία. Η περίπτωση του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου. *MuseumEdu*, 1, 115-134.
- Καμπούρη-Βαμβούκου, Μ. (1985). Τα ιστορικά μουσεία: Η «Νέα Ιστορία» και ο αντίκτυπος της σ' αυτά. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 16, 30-36.
- Κανάρη, Χ. (2008). *Εκπαιδευτικό υλικό μουσείων και εκπαιδευτικοί: Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Κασβίκης, Κ., & Ανδρέου, Α. (2008). Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και "τόποι" πολιτισμικής αναφοράς. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σελ. 122-152). Αθήνα: Πατάκη.
- Κόκκινος, Γ. (1998). Η διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων*, 20, 245-250.
- Κοντογιάννη, Χ. Μ., & Μητροκανέλου, Κ. (2013). *Κατασκευάζοντας μνήμες... στο χώρο και στο χρόνο*. Διαθέσιμο στο [http://www.greekarchitects.gr/site\\_parts/doc\\_files/80.13.10.pdf](http://www.greekarchitects.gr/site_parts/doc_files/80.13.10.pdf).
- Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το Μουσείο: Θεωρητική προσέγγιση-έρευνα στην Αθήνα και την Ικαρία*. *Εκπαιδευτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κουβέλη, Α. (2001). Ο μαθητής και το μουσείο: βιώματα και αντιλήψεις. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 104(104-105), 63-87.
- Κουσερή, Γ. (2015). *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Κοινωνικές όψεις της μάθησης: νόμιμη περιφερειακή συμμετοχή*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Lee, P. (2006). «Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας», στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 37-72.
- Λιάκος, Α. (χ. χ.). Θεωρία της ιστορίας. Τι είναι μνήμη; [Πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας. Διαθέσιμο στο [www.opencourses.uoa.gr/courses/ARCH9](http://www.opencourses.uoa.gr/courses/ARCH9).
- Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε. & Μιχαήλ, Μ. (2006). *Ιστορία Γ' Δημοτικού. Από τη Μυθολογία στην Ιστορία*. Βιβλίο Δασκάλου. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων, «Διόφαντος».
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88-98.

- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιοματικές προσεγγίσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 123, 48-54.
- Merriman, N. (1999). Ανοίγοντας τα μουσεία στο κοινό. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 43-46.
- Μπούνια, Α. & Νικονάκου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σελ. 122-152). Αθήνα: Πατάκη.
- Μωραΐτου, Σ. (2003). *Η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα. Κατάρτιση και επιμόρφωση*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2003.
- Μωυσίδου, Ε. (2012). *Το εργασιακό habitus των διευθυντών πολυθέσιων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Νάκου, Ει. (1998). Η αξιοποίηση του παιδευτικού χαρακτήρα των μουσείων και ο σχεδιασμός μιας σύγχρονης μουσειακής αγωγής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 45-56.
- Νάκου, Ει. (2000α). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2000β). Ιστορική Γνώση και Μουσείο. *Μνήμων*, 22, 221-237.
- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ει. (2009), *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ει. (2016). Συζητώντας για την αναθεώρηση της ιστορικής εκπαίδευσης. *Χρόνος*, 33. Διαθέσιμο στο <http://www.chronosmag.eu/index.php/s-g-ths-s-pes.html>.
- Νικονάνου, Ν. (2009). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.
- Noiret, S. (2015). Ιστοριογραφία και δημόσια ιστορία. Στο Α. Ανδρέου, Σπ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου & Ε. Πασχαλούδη (Επιμ.) *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ντιούδης, Σ. (2005). Ο «μύθος» της Αρχαίας Βιβλιοθήκης της Αλεξάνδρειας και η σύγχρονη αναβίωσή της. *Βιβλιοθήκες & Πληροφόρηση*, 18.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.

- Παγγέ Τ. (2005). Τυπική, Μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα, e-publication, Case study.  
[http://equipe.up.pt/RESOURCES/Casestudies/original\\_language/ioannina\\_GR.doc](http://equipe.up.pt/RESOURCES/Casestudies/original_language/ioannina_GR.doc)
- Παπαζάκα, Α. (2010). *Τα Μουσεία ως Τόποι Αφηγήσεων και Αναμνήσεων. Η χρήση της Προφορικής Ιστορίας από τα Μουσεία*. Μεταπτυχιακή εργασία, Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Μουσειολογίας, Θεσσαλονίκη.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτου, Θ. (2006). *Συνεργασία Μουσείου και Σχολείου – Ο Ρόλος των μουσειοπαιδαγωγών*. Πρακτικά συνεδρίου από 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων: «Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση» που διεξήχθη στον Πειραιά 25-26 Νοεμβρίου 2006. Φορείς διεξαγωγής Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο <http://mouseiopaidegogiki.gr/articles/53-2010-12-16-09-00-47.html>.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρωκ-Μελά-Ρόκου, Σ. (2012). *Ο ρόλος των μουσείων στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 20, 2017, από <http://kpe-lavriou.att.sch.gr/documents/sem12mar2-3-sofia-rock-mela-doc.pdf>
- Schacter, D., Gilbert, D., & Wegner, D. (2012). *Ψυχολογία* (Ε. Κοπάση, Μετάφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. (Τόμ. Β.). Αθήνα: Gutenberg.
- Τζαναβάρα, Α. (2013). *Μουσείο και άτομα με αναπηρίες: προσβασιμότητα-εκπαίδευση-κοινωνική ενσωμάτωση*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τζέκου, Χ. (2013). *Όψεις της ελληνικής μεταπολεμικής και σύγχρονης τέχνης*. Διαθέσιμο στο [http://www.greekarchitects.gr/site\\_parts/doc\\_files/84.11.13.pdf](http://www.greekarchitects.gr/site_parts/doc_files/84.11.13.pdf).
- Τρατσέλα, Μ. (2013). Ιστορικότητα και τοπίο: Σύγχρονοι προβληματισμοί για το σχεδιασμό αρχαιολογικών χώρων. *Ανάσκαμμα*, 6, 63-78.

- Φιλίππουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και μουσειακή μάθηση. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σελ. 27-49). Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Φίλιας, Β. (2000). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Άξονες ημιδομημένης συνέντευξης

#### Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

- 1) Σπουδές
- 2) Έτη υπηρεσίας
- 3) Τάξη διδασκαλίας

#### Επίπεδο μουσειακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

- 4) Παρακολούθηση ή όχι σεμιναρίων ή μαθημάτων σχετικών με τη μουσειακή εκπαίδευση.

*Αν όχι, να μάθουμε λεπτομέρειες για το αν θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων.*

*Αν ναι, να μάθουμε κατά πόσο τους βοήθησε στη διδασκαλία της Ιστορίας.*

#### Αντιλήψεις εκπαιδευτικών

- 5) Αντιλήψεις αναφορικά με τη σημασία διεξαγωγής επισκέψεων και γιατί.
- 6) Αντιλήψεις για τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές.
- 7) Αντιλήψεις για τα στοιχεία, που καθιστούν πετυχημένη μια επίσκεψη.
- 8) Αντιλήψεις αναφορικά με τη σημασία της προετοιμασίας, της διεξαγωγής δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και μετά από αυτή μέσα στην τάξη.

#### Πρακτικές εκπαιδευτικών

- 9) Στόχοι εκπαιδευτικών, όταν οργανώνουν μια επίσκεψη.
- 10) Βαθμός σύνδεσης επίσκεψης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της τάξης.
- 11) Τα συνηθέστερα είδη μουσείων που επισκέπτονται.
- 12) Κριτήρια επιλογής χώρου για επίσκεψη.
- 13) Προβλήματα κατά την οργάνωση της επίσκεψης.
- 14) Τρόπος οργάνωσης μιας επίσκεψης: Πριν (στην τάξη), κατά τη διάρκεια (στον ιστορικό χώρο, μνημείο ή μουσείο) και μετά (στην τάξη).
- 15) Ρόλος εκπαιδευτικού και μαθητών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης.









