

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΙΣΤΟΡΙΑ, ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ: ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ»

***Διπλωματική εργασία:***

*«Ταξιδιώτες στο χρόνο - Αναζητώντας τα μικρά μυστικά των αγγείων:  
Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος για  
το Δημοτικό Σχολείο στο Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας»*

**Μαρία Σακελλαρίου**

**Τριμελής επιτροπή**

Κασβίκης Κωνσταντίνος (επιβλέπων καθηγητής)

Ανδρέου Ανδρέας

Μπέτσας Ιωάννης

Φλώρινα, Οκτώβριος 2018

*Στους γονείς μου, την αδελφή μου,  
το θείο μου Δημήτρη &  
τον Μιχάλη με ένα μεγάλο ευχαριστώ*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κασβίκη Κωνσταντίνο για την αμέριστη στήριξή του, την πολύτιμη καθοδήγηση του και την επιστημονική του συμβολή σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης διπλωματικής μου εργασίας. Ακόμη, ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στους κ. Ανδρέα Ανδρέου και κ. Ιωάννη Μπέτσα, που δέχτηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής. Ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω και στις αρχαιολόγους της Εφορείας Αρχαιοτήτων Λάρισας, στην αρμοδιότητα της οποίας υπάγεται το Διαχρονικό Μουσείο, Στέλλα Κατακούτα, Ματίνα Παπαναστασούλη, Νεκταρία Αλεξίου και Κατερίνα Ζάχου για την παροχή στοιχείων και πληροφοριών που μου έδωσαν, ώστε να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω εγκάρδιες τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους μου που με στήριξαν, σε επιστημονικό και προσωπικό επίπεδο, για την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου. Είναι πολλές οι οφειλές που πρέπει να αποδώσω σε αυτούς. Ευχαριστίες οφείλω στην οικογένεια μου, διότι μου έδιναν θάρρος και με βοήθησαν να έχω υπομονή και επιμονή για τους στόχους μου. Κυρίως όμως οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο θείο μου Δημήτρη, ο οποίος είναι και φιλόλογος, για την αμέριστη συμπαράσταση που μου έδειξε και τις πολύτιμες συμβουλές του στην οργάνωση της εργασίας μου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες αρμόζουν στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Ε΄ Δημοτικού του Δημοτικού Σχολείου Νίκαιας, κ. Εύη Τζήμα και κ. Δημήτρη Μπαντούλη, οι οποίοι δέχτηκαν να υλοποιήσω το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ήταν πρόθυμοι να με βοηθήσουν οποιαδήποτε στιγμή. Κλείνοντας, η μεγαλύτερη οφειλή απευθύνεται στους μαθητές που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα, οι οποίοι μου εξέφρασαν τις σκέψεις τους και τις απόψεις τους για το παρελθόν, την ιστορία και τα υλικά κατάλοιπα, βοηθώντας με να κατανοήσω τον τρόπο με τον οποίο συλλογίζονται και σκέφτονται σε σχέση με το παρελθόν.

## Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	6
ABSTRACT .....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	9
1. ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ .....	11
1.1 Η ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	11
1.2 Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ ΚΑΤΑΛΟΙΠΑ .....	16
1.3 Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ .....	20
1.4 ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ .....	24
1.4.1 ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ .....	26
1.4.2 Η ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ .....	27
1.5 Η ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ .....	30
2. ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ .....	34
2.1 ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ .....	34
2.1.1 ΠΡΙΝ ΤΟ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ .....	35
2.1.2 ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΤΟΥ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΛΑΡΙΣΑΣ .....	36
2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΦΟΡΕΙΑΣ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΩΝ ΛΑΡΙΣΑΣ .....	41
2.2.1 ΕΝΑΣ ΦΟΡΜΙΣΚΟΣ ΓΕΜΑΤΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ .....	41
2.2.2 ΜΕ ΧΩΜΑ ΚΑΙ ΝΕΡΟ ΤΑΞΙΔΙ ΜΑΓΙΚΟ ΣΕ ΧΩΡΙΟ ΝΕΟΛΙΘΙΚΟ .....	41
2.2.4 ΑΘΕΑΤΗ ΠΟΛΗ .....	42
2.2.5 ΠΝΟΕΣ ΑΝΕΜΟΥ .....	43
2.2.6 ΟΙ 12 ΘΕΟΙ ΤΟΥ ΟΛΥΜΠΟΥ .....	43
2.2.7 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΑΦΗ .....	43
2.2.8 ΜΙΚΡΟΙ ΠΕΡΙΗΓΗΤΕΣ - ΠΕΡΙΗΓΗΣΗ ΣΤΑ ΜΝΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΜΑΣ .....	44
2.2.9 Ο ΧΡΟΝΟΣ ΠΟΥ ΚΥΛΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΖΕΙ ΤΗΝ ΠΟΛΗ ΜΑΣ .....	45
3. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	46
3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....	46
3.2 Η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ .....	47
3.2.1 ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	47
3.2.2 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	49
3.2.3 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ .....	49
3.2.4 ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ .....	52
3.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	54

4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	56
4.1 Η ΙΔΕΑ ΚΑΙ Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ .....	56
4.2 Ο ΠΗΛΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΟΥ .....	59
4.2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ .....	59
4.2.2. ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΗΛΟΥ .....	60
4.3 ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ .....	62
4.4 ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ .....	65
4.4.1 ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ/ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ .....	65
4.4.2 ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ .....	67
4.4.3 ΜΕΤΑ ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ/ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	69
4.5 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ .....	70
4.5.1 ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	71
4.5.2 ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ .....	74
4.6 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ .....	76
4.6.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	76
4.6.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ .....	77
4.6.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ .....	82
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	92
5.1 ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ .....	92
5.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ .....	97
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	109

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ρόλος που συντελούν τα μουσεία στη βασική εκπαίδευση είναι ουσιαστικής σημασίας καθώς αποτελούν σημαντικούς φορείς εκπαίδευσης σε όλες τις αναπτυγμένες κοινωνίες. Οι απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας της μάθησης καθιστούν το μουσείο όλο και πιο σημαντικό διότι το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα δεν δύναται να καλύψει όλες τις πτυχές της μάθησης. Ένα μουσείο αναπτύσσοντας εκπαιδευτικά προγράμματα και δημιουργώντας εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να συνεισφέρει θετικά στη διαμόρφωση των σύγχρονων τάσεων της κοινωνίας, την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος με τίτλο *"Ταξιδιώτες στο χρόνο - Αναζητώντας τα μικρά μυστικά των αγγείων: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος για το Δημοτικό Σχολείο στο Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας"*, κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Σκοπός αυτού είναι η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους, στο σχολείο και στο μουσείο και πιο συγκεκριμένα η κατανόηση του ρόλου και της σημασίας των πήλινων αγγείων στη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν. Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος αξιοποιήθηκε η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης και για την αξιολόγηση αυτού χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα συλλογής δεδομένων.

Για την εκπόνησή της πραγματοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος σε 47 παιδιά της Ε΄ Δημοτικού του Σχολείου Νίκαιας Λάρισας στο Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία του ερωτηματολογίου και της ελεύθερης συνέντευξης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Τα ευρήματα της αξιολόγησης έδειξαν ότι οι μαθητές, ως επί το πλείστον, κατανοούν την ιστορική διάσταση των υλικών καταλοίπων που μελέτησαν και πιο συγκεκριμένα έκαναν αναφορά στο υλικό κατάλοιπο και το σύνδεσαν με το ιστορικό του πλαίσιο. Οι μαθητές, αν και δεν είχαν σχετική εκπαίδευση στο σχολείο, μπόρεσαν να αντιληφθούν την ιστορικότητα των υπό μελέτη αντικειμένων και κατάφεραν να

παράγουν ιστορική σκέψη με τη βοήθεια της μελέτης υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως φυσικών αντικειμένων στο μουσείο.

**Λέξεις κλειδιά:** μουσειοπαιδαγωγική, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υλικά κατάλοιπα, ιστορική σκέψη, αξιολόγηση

## ABSTRACT

The role played by museums in primary education is essential as they are important educational institutions in all developed societies. The demands of today's learning society make the museum increasingly important, because the actual education system cannot cover all aspects of learning. By developing educational programs and creating educational material, a museum can contribute positively into shaping modern society, tackling social exclusion and improving the educational process.

This work deals with the design and implementation of a training program entitled "*Travelers in time - Looking for the little secrets of vessels: Planning, implementation and evaluation of a training program for the Primary School at the Diachronic Museum of Larissa* ", during the school year 2017-2018. Our purpose is to investigate the students' historical thinking about the study of the material remains of the past in two different educational settings, at school and in the museum, and more specifically the understanding of the role and importance of clay pots in the life of people in the past.

The case study method was used for the implementation of the training program, while for the project's evaluation, we used qualitative data collection research. A case study on the implementation of the educational program was carried out in 47 children of the Elementary School of the School of Nikea Larissa in the Diachronic Museum of Larissa. The questionnaire tools and the free interview were used to collect the data. The analysis of the data was done with qualitative content analysis.

The findings of the evaluation have shown that students, for the most part, understand the historical dimension of the material remains they studied and more specifically made a reference to the material remains and linked it to its historical context. The pupils, although they did not have any relevant education at school, were able to perceive the historicity of the objects under study and managed to produce historical thought through the study of the material remains of the past as natural objects in the museum.

**Keywords:** museum education, educational program, archeological remains, historical thinking, evaluation



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα μουσεία στις μέρες μας επαναπροσδιορίζουν την ταυτότητά τους, στην προσπάθεια να διαδραματίσουν ουσιαστικό ρόλο στη κοινωνία. Πέρα από χώρους διαφύλαξης και έκθεσης της πολιτιστικής κληρονομιάς, αποτελούν παράλληλα και χώρους μάθησης. Αδιαμφισβήτητα, αποτελούν έναν από τα πιο σημαντικά άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Το γεγονός ότι ξεφεύγει από τα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης δίνει μια διαφορετική διάσταση και ώθηση στη μάθηση. Μια επίσκεψη στο μουσείο φέρνει το παιδί σε επαφή με αμέτρητα εκθέματα, τα οποία με τη σειρά τους του δημιουργούν αντίστοιχες εμπειρίες.

Από την άλλη πλευρά, μεγάλη σημασία δίνεται πια από την εκπαιδευτική κοινότητα στην κατάκτηση της μάθησης, γεγονός που έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη της μουσειοπαιδαγωγικής ως κλάδου επιστημών και στην Ελλάδα. Με άλλα λόγια, υπάρχει πληθώρα μελετών, αξιολογήσεων και εφαρμογών, γεγονός που υποδεικνύει ότι υπάρχει πρόσφορο έδαφος να γίνονται συνεχώς, γι' αυτό και θεωρήθηκε ένα ενδιαφέρον αντικείμενο μελέτης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε μουσείο, μια πρόταση εφαρμογής σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, το μουσείο στο οποίο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα είναι το Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας και η συγκεκριμένη δράση έλαβε χώρα τον Νοέμβριο του 2017. Ανώτερος στόχος της διαδικασίας είναι η επιπλέον μάθηση για τις συγκεκριμένες εποχές, πέρα από την ύλη του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας, να αναπτυχθεί η σχέση Μουσείου- Σχολείου.

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας διενεργήθηκαν συζητήσεις με το προσωπικό του Μουσείου και συγκεκριμένα με μουσειοπαιδαγωγούς, με σκοπό τον αρτιότερο σχεδιασμό και την πετυχημένη υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η αποτίμηση της συγκεκριμένης δράσης επιτεύχθηκε μέσω της χορήγησης και συμπλήρωσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες ενός φύλλου αξιολόγησης, μετά την επίσκεψή τους στο Μουσείο, που δημιουργήθηκε ειδικά γι' αυτό το πρόγραμμα. Παράλληλα, συνεκτιμήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών των τάξεων, έτσι ώστε να προκύψουν πιο ουσιαστικά αποτελέσματα. Γενικότερα, καθ' όλη τη διάρκειά του προγράμματος η δράση των σχολικών ομάδων αποτυπώθηκε μέσω της παρατήρησης

και συμπλήρωσης εξειδικευμένων φύλλων εργασίας, που στόχευαν στην πληρέστερη κατανόηση του περιεχομένου του.

# 1. ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ

## 1.1 Η ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η κοινωνική, η ανθρωπολογική και φιλοσοφική θεώρηση του θεσμού των μουσείων τις τελευταίες δεκαετίες έχει θέσει ισχυρές βάσεις για τη διατύπωση μιας θέσης πιο προοδευτικής, που υποστηρίζει ότι τα μουσεία αποτελούν κεντρικό σημείο αναφοράς στη ζωή των ανθρώπων. Έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην αναψυχή, στην έμπνευση, στη διαμόρφωση πολιτισμικών αξιών, στη διαδικασία της μάθησης και στην καλλιέργεια της κοινωνικής ισότητας. Άμεσα συνδεδεμένη με την εξέλιξη αυτή είναι η προώθηση νέων ιδεών για τη μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία στο μουσείο (Μούλιου, 2005: 9-17).

Ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων είναι πολύ σημαντικός και γι' αυτό τον λόγο θεωρούνται σημαντικοί φορείς εκπαίδευσης σε όλες τις αναπτυγμένες κοινωνίες. Η σύγχρονη κοινωνία της μάθησης θεωρεί ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να καλύψει όλες τις πτυχές της μάθησης, για το λόγο αυτό και ο ρόλος των μουσείων είναι πολύ σημαντικός. Η παρεχόμενη εκπαίδευση για να είναι πλήρης θα πρέπει να συνδυαστεί και με οργανισμούς, οι οποίοι κατά βάση δεν είναι αποκλειστικοί φορείς εκπαίδευσης όπως τα μουσεία, οι πινακοθήκες και οι βιβλιοθήκες (Γκράτζιου, 1990:38). Τα μουσεία δε διδάσκουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αλλά δημιουργούν περιβάλλοντα που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενθαρρύνουν τον πειραματισμό, την ανακάλυψη και την έρευνα και τους δίνουν την ευκαιρία να βιώσουν μια ευχάριστη εμπειρία, χωρίς όμως να νιώθουν το άγχος της εξέτασης ή της αποτυχίας (Hein, 1991: 89-94).

Από τη δεκαετία του '70 σηματοδοτείται μια νέα περίοδος στη σχέση σχολείου και μουσείου με διάφορες μορφές μουσειοπαιδαγωγικής δράσης, καθώς αναπτύχθηκαν πολλά προγράμματα μουσείων και πολλά μουσεία απέκτησαν «Εκπαιδευτικά Τμήματα» και «Μορφωτικές Υπηρεσίες». Η μουσειοπαιδαγωγική έχοντας ως βάση το διάλογο με τη θεωρία του υλικού πολιτισμού και τη σύγχρονη μουσειολογία αναπτύσσει έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης μέσα από την ελεύθερη έκφραση, την παρατήρηση και μάθηση μέσω πραγματικών αντικειμένων στο περιβάλλον του μουσείου (Hein, 2012). Ωστόσο, ο νέος αυτός κλάδος της μουσειοπαιδαγωγικής δεν παρέχει συνταγές για το σχεδιασμό και την

εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά διερευνά τις προσπάθειες συνεχούς βελτίωσης, ανανέωσης και εμπλουτισμού αυτών μέσα από την αξιολόγησή τους με σκοπό κάθε φορά το καλύτερο δυνατόν παιδευτικό αποτέλεσμα σύμφωνα με συνειδητά επιλεγμένους στόχους (Νάκου,2001:196-197).

Στο πλαίσιο των νέων αντιλήψεων για την εκπαίδευση αλλά και για τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο των μουσείων, έχει ανοίξει και στη χώρα μας ένας διάλογος μεταξύ Μουσείου και Σχολείου, που θέτει τις βάσεις διεπιστημονικών συνεργασιών και πρακτικών αναδεικνύοντας το μουσείο και τις επιστημονικές ειδικότητες που συναντούμε σ' αυτό σε πρωταρχικής σημασίας παράγοντες εκπαίδευσης. Μέσα από τη συνάντηση Μουσείου – Σχολείου η γνώση καθίσταται διερευνητική, αποκαλυπτική και διαμεσολαβητική, καθώς προσπαθεί να πλαισιώσει ποιοτικά τα πολιτισμικά αγαθά ισχυροποιώντας τα μηνύματα που εκπέμπουν.

Το σημείο στο οποίο συναντιούνται η μουσειακή με την ιστορική εκπαίδευση είναι εκείνο στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι εκπαιδευτικές δράσεις σχολικών ομάδων σε χώρους πολιτιστικής αναφοράς. Γενικά, η μουσειακή εκπαίδευση έχει ως στόχο να αναδείξει νέους επιστήμονες, ικανούς να διαχειρίζονται καινούργια παιδαγωγικά συστήματα εκπαίδευσης, μέσα από το συνδυασμό στοιχείων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα π.χ. της Ιστορίας, Αρχαιολογίας, Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Λαογραφίας κ.λπ. Κατά συνέπεια, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η επινόηση και η εκπόνηση παιδαγωγικών πρακτικών για τη διδακτική αξιοποίηση αυτού του υλικού, η λειτουργική παρουσίαση των εκθεμάτων μέσω της αξιοποίησης της τεχνολογίας (π.χ. οπτικοακουστικά μέσα, φωτισμός, αναπαραστάσεις χώρων κ.λπ.) συμβάλλουν στην ανάδειξη του μουσείου ως σύγχρονου φορέα τέχνης και πολιτισμού με ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Λεοντσίνης, 2002: 109-114).

Η μελέτη της μουσειακής εκπαίδευσης μπορεί να προσεγγιστεί μέσω δύο βασικών αξόνων. Σύμφωνα με τον πρώτο, το μουσείο είναι ένας οργανισμός με αναγνωρισμένο εκπαιδευτικό ρόλο, ενώ με βάση τον δεύτερο η μουσειακή εκπαίδευση αποτελείται από οργανωμένες μόνο εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους. Για ένα μέρος του πληθυσμού όλες οι δραστηριότητες των μουσείων ενέχουν κάποιο εκπαιδευτικό στόχο. Η συλλογή των αντικείμενων, ο σχεδιασμός και η οργάνωση των εκθέσεων καθώς και η οργάνωση πιο συγκεκριμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που απευθύνονται σε

παιδιά ή ενήλικους είναι μερικές από τις δραστηριότητες αυτές (Hooper–Greenhill, 1994: 1).

Επομένως, όταν κάνουμε λόγο για μουσειακή εκπαίδευση έχουμε υπόψη μας τα εξής:

- Εκπαίδευση για όλους ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία ή καταγωγή.
- Εκπαίδευση για συγκεκριμένες ομάδες (σχολικές ομάδες, ενήλικων, υπερήλικων, ατόμων με αναπηρίες, μεμονωμένους επισκέπτες κ.ά.)
- Εκπαίδευση μέσα από την έκθεση, την παρουσίαση συλλογών, τα κείμενα των πινακίδων, την σηματοδότηση του χώρου κ.ά.
- Εκπαίδευση μέσα από καταλόγους, βιβλία, ενημερωτικά έντυπα, CD-ROM, δανειστικό υλικό, δηλαδή την εκπαιδευτική και πληροφοριακή εκδοτική δραστηριότητα των μουσείων (Χορταρέα, 2002: 179) .

Εξαιτίας του εκπαιδευτικού τους ρόλου τα μουσεία μπορούν να αποκτήσουν σημαντική θέση στις σύγχρονες κοινωνίες μάθησης. Οι οργανισμοί μάθησης, οι οποίοι παρέχουν σημαντικές δραστηριότητες για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και του μαθησιακού επιπέδου, θεωρούνται ιδιαίτερα χρήσιμα μέσα στο πλαίσιο μιας κοινωνίας μάθησης. Επειδή οι μαθησιακές ανάγκες αυτής δεν μπορούν να καλυφθούν μόνο από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, αντιλαμβανόμαστε το πόσο καίριας σημασίας είναι ο εκπαιδευτικός ρόλος των μουσείων. Η αντίληψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ένα εκτεταμένο φάσμα οργανισμών που δεν έχουν ξεκάθαρο εκπαιδευτικό χαρακτήρα, όπως η βιβλιοθήκη και το μουσείο, είναι γενικά αποδεκτή στις μέρες μας. Πιο συγκεκριμένα, τα μουσεία μπορούν να προσαρμοστούν στις ατομικές και ιδιαίτερες ανάγκες και προτιμήσεις συνιστώντας ενεργά περιβάλλοντα μάθησης για άτομα και ομάδες (Thinesse-Demel J., 2003: 5-6).

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μουσείων βασίζονται στην επικοινωνία με το κοινό και επιτυγχάνονται μέσα από την εμπειρική μάθηση. Η μουσειακή εκπαίδευση αποτελεί πλέον ένα αναπόσπαστο κομμάτι στην κεντρική λειτουργία των μουσείων και όχι όπως παλιότερα που επιτελούσε έναν συμπληρωματικό ρόλο. Η προσφορά πρόσβασης στην παραγωγή γνώσης τόσο στους ειδικούς όσο και στο ευρύτερο κοινό αποτελεί θεμελιώδη αποστολή του κάθε μουσείου. Η ύπαρξη και μελέτη των συλλογών είναι μόνο ένα εργαλείο, η διατήρησή τους μια κατάσταση,

ενώ η εκπαίδευση αποτελεί την πιο σπουδαία και ουσιαστική του λειτουργία (Thinesse-Demel J., 2003: 7).

Οι Μούλιου και Μπούνια (1999: 42) σχολιάζοντας τους ορισμούς και τη λειτουργία των μουσείων καταλήγουν στο ότι δίνουν στους ανθρώπους τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν συλλογές και να αντλούν έμπνευση, γνώση και ευχαρίστηση. Είναι ιδρύματα που συλλέγουν, προστατεύουν και κάνουν προσιτά αντικείμενα και δείγματα του φυσικού κόσμου, τα οποία φυλάσσουν προς όφελος της κοινωνίας (Μούλιου, Μπούνια, 1999: 42).

Τα μουσεία δεν μπορούν πλέον να περιορίζουν το ρόλο τους στη συντήρηση, μελέτη και έκθεση των συλλογών τους απορρίπτοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον κοινωνικό τους χαρακτήρα. Γίνεται κατανοητό ότι με την αναγνώριση της κοινωνικής διάστασης των μουσείων επιβάλλεται η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής τους προσφοράς, η οποία περιλαμβάνει την περιήγηση στις μουσειακές εκθέσεις, την παρατήρηση, την μελέτη, την κριτική σκέψη και την δημιουργία «διαλόγου» ανάμεσα στα αντικείμενα και τους επισκέπτες.

Τα βασικά σημεία που προσδιορίζουν τις εκπαιδευτικές προσφορές του μουσείου μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Τα μουσεία είναι δημόσια ιδρύματα, ανοιχτά για όλους όσους ενδιαφέρονται.
- Τα μουσεία προσφέρουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε όλους. Μέσα στο πλαίσιο αυτό είναι ευθύνη του μουσείου να μεταδίδει τα μηνύματά του με τρόπο κατανοητό και ταυτόχρονα ελκυστικό προς ένα έντονα διαφοροποιημένο κοινό.
- Τα μουσεία σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση, καθώς αποτελούν χώρο στον οποίο μπορούν να αναπτύξουν γνώση και καλύτερη κατανόηση των πραγμάτων άτομα όλων των ηλικιών. Γενικά τα μουσεία έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία διάδοσης του πολιτισμού και στην απόδοση νοήματος στη ζωή (Αλμαλιώτη, 2007: 32).

Βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί τα μουσεία από τα άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα μιας κοινότητας είναι η δυνατότητα που προσφέρουν για επαφή με πρωτογενείς πηγές μάθησης που συνιστούν τα μουσειακά αντικείμενα (Munley,

2000). Επιπλέον η εκπαίδευση στο μουσείο μπορεί να έχει άτυπο ή μη τυπικό χαρακτήρα. Το μουσείο, λόγω του περιεχομένου του, είναι φυσικό να αποτελεί χώρο άτυπης μάθησης, η οποία λαμβάνει χώρα καθημερινά μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες του ατόμου και την κοινωνική του συναναστροφή με άλλους ανθρώπους. Τέτοιου είδους δυνατότητες άτυπης μάθησης προσφέρουν τα μουσεία μέσα από τις εκθέσεις τους, τις επεξηγηματικές ταμπέλες που υπάρχουν στα έργα, πιθανές προβολές ταινιών ή ενημερωτικών πληροφοριών, περιήγηση στις συλλογές με τη βοήθεια της σύγχρονης τεχνολογίας, το έντυπο ενημερωτικό υλικό τους και τους καταλόγους των συλλογών τους (Hooper- Greenhill, 1999: 21).

Την ίδια στιγμή όμως, η μουσειακή εκπαίδευση μπορεί να λάβει και μη τυπικό χαρακτήρα μέσα από οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται εντός και εκτός του φυσικού του χώρου (Hohenstein & Moussouri, 2017). Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν εκπαιδευτικά προγράμματα, διαλέξεις, ξεναγήσεις, δραματοποίηση, οργάνωση ποικίλων πολιτιστικών εκδηλώσεων, εργαστήρια που δίνουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επεξεργαστούν και να χρησιμοποιήσουν αντικείμενα από τις μουσειακές συλλογές ή που δίνουν το έναυσμα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που έχουν σχέση με το θέμα και τα αντικείμενα του μουσείου, επίσκεψη σε χώρους του μουσείου που στο παρελθόν ήταν κλειστοί. Παράλληλα, ιδιαίτερης σημασίας και ποικίλες είναι οι δραστηριότητες που μπορεί να αναπτύξει το μουσείο και εκτός του φυσικού του χώρου με σκοπό να εκπαιδεύσει και να τραβήξει το ενδιαφέρον ανθρώπων που συνήθως δεν επισκέπτονται το μουσείο λόγω φυσικών ή κοινωνικών περιορισμών. Σ' αυτήν την κατηγορία εντάσσονται: η οργάνωση εργαστηρίων/εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε εναλλακτικούς, μη μουσειακούς χώρους (εμπορικά κέντρα, νοσοκομεία, φυλακές, οίκοι ευγηρίας κ.ά.), οι μουσειοσκευές, τα μουσειολεωφορεία, η επαφή με τοπικά και εθνικά μέσα ενημέρωσης και η συνεργασία με διάφορες κοινωνικές ομάδες για την οργάνωση πρωτότυπων πολιτιστικών δράσεων.

Οι εκπαιδευτικές αυτές δραστηριότητες ενός μουσείου διαφοροποιούνται και ως προς το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Κατά αυτόν τον τρόπο διαμορφώνονται τρεις βασικές κατηγορίες (Anderson, deCosson, & McIntosh, 2015):

- Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε σχολεία
- Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε οικογένειες

- Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε ενήλικες

Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση στα μουσεία είναι μια πολυσχιδής λειτουργία για την πραγματοποίηση της οποίας είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των ατόμων που εργάζονται στο μουσείο αλλά και η συνεργασία τους με φορείς της εκπαίδευσης. Ζωτικής σημασίας είναι το γεγονός ότι σε κάθε δραστηριότητα η αφοσίωση στην εκπαίδευση αποτελεί τον κεντρικό στόχο. Οι πλούσιες εκπαιδευτικές προσφορές είναι αυτές που δίνουν τη δυνατότητα στα μουσεία να μπορούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας μας και να υποδέχονται διαφορετικές ομάδες κοινού (Χορταρέα, 2002).

## 1.2 Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΥΛΙΚΑ ΚΑΤΑΛΟΙΠΑ

Στη συνέχεια θα παρατεθούν πιο συγκεκριμένα οι παράμετροι που συγκροτούν την ιστορική σκέψη και οι διεργασίες εκείνες που συμβάλλουν στην εκδήλωσή της όσον αφορά στη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών μαρτυριών. Αναλυτικότερα, θα γίνει μια λεπτομερής συσχέτιση των παραμέτρων *ιστορικές «πραγματικότητες»* και *ιστορικές «διαδικασίες»* αναδόμησης ιστορικής γνώσης με τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος. Ο όρος *ιστορικές «πραγματικότητες»* περιγράφει τις στοιχειώδεις «έννοιες / κλειδιά» της επιστήμης της Ιστορίας που καθιστούν εφικτή τη γνώση του παρελθόντος» (Lee, Shemilt, 2011: 140) και λειτουργούν υποστηρικτικά προς την «αναδόμηση του ‘πραγματικού’ παρελθόντος, ως ‘ιστορικού’ παρελθόντος, με βάση την κατανόηση των διαθέσιμων μαρτυριών» (Νάκου, 2000:22).

Η διαδικασία της ιστορικής σκέψης αποτελείται από πολλές ιστορικές «πραγματικότητες». Μία από αυτές είναι η έννοια της ιστορικής πηγής που αξιοποιείται στη διερεύνηση του παρελθόντος και στην περίπτωση της παρούσας εργασίας της έννοιας των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος. Η ανάλυση και η μελέτη των πηγών καθοδηγούν τους ερευνητές της ιστορίας στην ορθή κατασκευή ισχυρισμών για το παρελθόν. Ο VanSledright (2011:166-167) είναι θερμός υποστηρικτής της άποψης ότι η πηγή αποτελεί κομβικό στοιχείο στη διαδικασία της ιστορικής κατανόησης και σκέψης.

Οι ιστορικές «πραγματικότητες» χρησιμοποιούνται ως ιστορικές μαρτυρίες από τις μοντέρνες και μεταμοντέρνες προσεγγίσεις της ιστορίας (Νάκου, 2001:17). Η άποψη του Collingwood ([1946]1989:109), όπως φαίνεται στο έργο του «The Idea of History», είναι ότι «βιβλία ή θραύσματα πήλινων σκευών», έχουν την ίδια ιστορική αξία και μπορούν να



αξιοποιηθούν ως ιστορικές μαρτυρίες για ερμηνεία (Νάκου 2001:20). Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως σημειώνει η Νάκου (2001):

*«Οι σύγχρονες προσεγγίσεις της Ιστορίας αποδίδουν ίση ιστορική σημασία σε εργαλεία, προχειροφτιαγμένα πήλινα σκεύη, γλυπτά, πήλινα θραύσματα, θεμέλια κτιρίων, ίχνη γύρης και κουκούτσια ελιών, με αυτήν που αποδίδουν σε πρωτογενείς γραπτές μαρτυρίες (Shanks, 1994:107). Και αυτό επειδή η ιστορική σημασία δεν είναι έμφυτο χαρακτηριστικό των υλικών και γραπτών καταλοίπων του παρελθόντος, αλλά αποδίδεται σε αυτά κατά τη διαδικασία της ερμηνείας τους, σε σχέση με το ιδιαίτερο κάθε φορά ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και επιστημολογικό πλαίσιο των 'ιστορικών', των ιστορικά σκεπτόμενων ανθρώπων, στο παρόν» (Νάκου, 2001:61).*

Η κατανόηση της Ιστορίας είναι μια σύνθετη διεργασία η οποία συνδυάζει το να καταλαβαίνει κανείς τα προϊόντα της ιστορικής έρευνας αλλά και τις διαδικασίες της ιστορικής διερεύνησης που είχαν ως παράγωγα αυτά (Charman κ. ά., 2012:23). Στην παρούσα εργασία οι μαθητές πρέπει να κάνουν χρήση των υλικών καταλοίπων σε ιστορικές διαδικασίες νοηματοδότησης μέσω της μελέτης και της ενασχόλησης με αυτά όπως ορίζει η ιστορική μέθοδος (Νάκου, 2000α:18-19). Στη μελέτη αυτή θα χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία που έχει στη διάθεσή του ένας ιστορικός, όταν καλείται να διερευνήσει το παρελθόν (Charman κ. ά., 2012:23) με απώτερο στόχο την έκφραση ιστορικής σκέψης. Κατά συνέπεια, η ιστορική σκέψη νοείται ως η ανάπτυξη όλων των σταδίων της ιστορικής μεθοδολογίας και πιο συγκεκριμένα:

- Η έκφραση ιστορικών ερωτημάτων πηγάζει από την κοινωνικής ιστορικής γνώσης που έχει κατακτηθεί
- Η συσώρευση υλικών καταλοίπων με απώτερο στόχο την εκμετάλλευσης τους ως πηγών
- Η διατύπωση ερωτήσεων ως προς τις πηγές και την αποκωδικοποίησή τους ως μαρτυριών εντός του ιστορικού πλαισίου
- Η έκφραση ιστορικών εικασιών ή πορισμάτων που αποσκοπεί στην ανασύνθεση του παρελθόντος ως «ιστορικού» παρελθόντος

- Η διατύπωση ιστορικού λόγου με ένα σύστημα που βασίζεται σε εξειδικευμένη ορολογία μέσω του οποίου υλοποιείται και αναδεικνύεται η ιστορική σκέψη στην ολότητά της
- Η εμπλοκή στον κοινωνικό ιστορικό διάλογο, υπό το πρίσμα του οποίου η ιστορική σκέψη εξετάζεται, κρίνεται και μετουσιώνεται.
- Η ενίσχυση της κοινωνικής ιστορικής γνώσης, η οποία λειτουργεί ως ανάδραση στην ιστορική σκέψη οδηγώντας στο πρώτο στάδιο, με τη διατύπωση νέων ερωτημάτων (Νάκου,2000:41).

Οι σκέψεις των μαθητών αποτυπώνουν τις ιστορικές διαδικασίες ανασύνθεσης του παρελθόντος βασιζόμενοι στα υλικά κατάλοιπα του, τα οποία μελέτησαν και στις δεξιότητες που καλλιέργησαν για ιστορική ερμηνεία.

Γενικός σκοπός της Ιστορίας, σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα, είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης. Ο κοινά αποδεκτός σκοπός της μελέτης της Ιστορίας που αφορά στη γνώση του παρελθόντος για την κατανόηση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος, υφίσταται ως βασική ιδέα για τον προσδιορισμό της ιστορικής συνείδησης και ιστορικής σκέψης. Ειδικότερα, η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων. Η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης σχετίζεται με την αποκωδικοποίηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου υπό συγκεκριμένες συνθήκες και με την διαμόρφωση των προϋποθέσεων για την υιοθέτηση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι με τη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί ο μαθητής να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την επίγνωση ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και συνείδησης λειτουργεί υποστηρικτικά προς τον ευρύτερο σκοπό της εκπαίδευσης που συνίσταται στην προετοιμασία συνειδητών πολιτών (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003: 3733-4068).

Η ιστορική σκέψη είναι μια διανοητική και κοινωνική διαδικασία, που σχετίζεται με την ιστορική γνώση. Η σκέψη νοείται ως ιστορική, όταν αναφέρεται στην έννοια της ιστορικότητας του παρελθόντος και του παρόντος και συνδέεται με τη χρήση και την ερμηνεία γραπτών, υλικών, προφορικών και κάθε είδους μαρτυριών, με βάση την οποία μπορεί να προκύψουν ερωτήματα και να διατυπωθούν υποθέσεις ή συμπεράσματα για το παρελθόν και κατ' επέκταση για το παρόν.

Η «επιστημονική προσέγγιση» ορίζει την ιστορική σκέψη ως ένα τρόπο εξερεύνησης, αναδόμησης και αποκωδικοποίησης του παρελθόντος που στηρίζεται στην επεξεργασία ιστορικών πηγών. Σύμφωνα με τον Lee (2005: 31-78):

*«Το να σκέφτεται κανείς ιστορικά είναι ένας τρόπος οργάνωσης και διερεύνησης του παρελθόντος: οι ιστορικοί προσδίδουν χρονική τάξη στο παρελθόν, εξηγούν γιατί τα γεγονότα και οι ιστορικές διεργασίες συνέβησαν όπως συνέβησαν και γράφουν αναφορές για το παρελθόν, στηριζόμενοι πάντοτε στα διαθέσιμα τεκμήρια» (Lee, 2005:41, όπως παρατίθεται στο Charman κ. ά., 2012: 27).*

Άρα, οι μαθητές που σκέπτονται ιστορικά πρωτίστως είναι σε θέση να προσανατολίζονται στον χρόνο, δηλαδή να τοποθετούν γεγονότα στο παρελθόν ή το παρόν μέσω της μελέτης ιστορικών πηγών. Επίσης, είναι ικανοί να ανασυνθέτουν τα γεγονότα του παρελθόντος αντλώντας πληροφορίες από τις ιστορικές πηγές βασιζόμενοι σε εξειδικευμένες επιστημονικές διαδικασίες που οδηγούν στην ιστορική κατανόηση του παρελθόντος και στη γνώση των αιτιακών σχέσεων των γεγονότων. Τελευταίο αλλά εξίσου σημαντικό είναι να εκφράζουν ιστορικό λόγο, διατυπώνοντας ιστορικούς και ερμηνευτικούς συλλογισμούς σχετικά με τα γεγονότα του παρελθόντος και με την ενασχόλησή τους με υλικά κατάλοιπα. Η Νάκου (2000) χρησιμοποιεί αυτά τα υλικά κατάλοιπα ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος, για να οριοθετήσει την ιστορική σκέψη όπως φαίνεται παρακάτω:

*Η ιστορική σκέψη, ανεξάρτητα από τον συγκεκριμένο τύπο και προσανατολισμό της, συνδέεται: α. με κάποιες βασικές ιστορικές 'πραγματικότητες': το 'πραγματικό' παρελθόν, τα κάθε λογής κατάλοιπα του παρελθόντος, τον ιστορικό (τον ιστορικά σκεπτόμενο άνθρωπο), το παρόν και το «ιστορικό» παρελθόν β. με κάποιες βασικές ιστορικές διαδικασίες: τη χρήση καταλοίπων ως πηγών και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών και τη διαμόρφωση ιστορικών υποθέσεων ή συμπερασμάτων (Νάκου, 2000:20).*

### 1.3 Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

Η ιστορική κατανόηση περιέχει όλες τις νοητικές διαδικασίες που σχετίζονται με την ανακάλυψη των τρόπων με τους οποίους το Μουσείο αξιοποιεί τις πρωτογενείς πηγές, τον υλικό πολιτισμό, την αρχαιολογία, για να ανακατασκευάσει, να αναπαραστήσει τις ζωές των καθημερινών ανθρώπων. Οι έρευνες του David Lowenthal (1985), του Keith και της Linda Levstik (1996: 419-454), βασίστηκαν στη θεωρία του υλικού πολιτισμού, σύμφωνα με την οποία ο πολιτισμός αυτός συνιστά στοιχείο της καθημερινότητας των παιδιών και είναι πιο οικείος, προσφέροντάς τους την ευκαιρία για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, μέσω των πολλαπλών ερμηνειών. Ο D. Lowenthal υποστήριξε πως τα υλικά κατάλοιπα αποτελούν τα πειστήρια της ύπαρξης του παρελθόντος και ενισχύουν τη σκέψη μας γύρω από αυτά με την παρουσία τους, δεδομένου ότι γίνεται αντιληπτή μέσω των αισθήσεων. Η Ανδρεάδου (2008: 58) εντόπισε ότι οι K. Barton και L. Levstik αναζήτησαν τους τρόπους με τους οποίους τα ίδια τα παιδιά σκέφτονται και προτείνουν χρονικούς διαχωρισμούς, μέσω της χρονολογικής τοποθέτησης ιστορικών φωτογραφιών.

Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας χρησιμοποιούν πιο γενικές περιόδους του χρόνου, ενώ τα μεγαλύτερα τείνουν να εξειδικεύουν τις περιόδους αυτές. Η χρονική τοποθέτηση των γεγονότων έχει απλοποιημένη μορφή στην αντίληψη των παιδιών, η οποία καλλιεργείται ανεξάρτητα από χρήση χρονολογιών (Hodkinson, 2009: 39-50.). Η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι χρονικοί προσδιορισμοί είναι αφηρημένες και δύσκολες έννοιες για ένα παιδί σχολικής ηλικίας και έτσι δεν μπορεί να τις επεξεργαστεί και να τις καταλάβει (Hodkinson, 2009: 39-50). Ωστόσο, νεότερες έρευνες έδειξαν ότι και οι πιο *απλοποιημένοι χρονικοί προσδιορισμοί* μπερδεύουν τα παιδιά (Hodkinson, 2009: 39-50). Για το λόγο αυτό ενδείκνυται να γίνεται χρήση της περιοδολόγησης στη διδασκαλία της ιστορίας (Hodkinson, 2009: 39-50) και η εισαγωγή στη χρονολόγηση να πραγματοποιείται με ασκήσεις, που θα περιλαμβάνουν λεκτικές έννοιες του χρόνου .

Για να καταλάβει κανείς τη χρονολογική αλληλουχία κατά κύριο λόγο σημαίνει την κατάκτηση της εξειδικευμένης ορολογίας. Η ορολογία αυτή περιέχει περιγραφικούς όρους όπως πριν, μετά, πολύ παλιά, πάρα πολύ παλιά, δεκαετία, αιώνας, χιλιετία, τεχνικούς όρους όπως π.Χ., μ.Χ., χρήση 19ου αιώνα και εννοιολογικούς όρους όπως αλλαγή, συνέχεια, αλληλουχία, διάρκεια, περίοδος, χρονολόγηση (Κουσερή, 2015). Είναι εξίσου ουσιαστικό οι μαθητές να καταλαβαίνουν ότι η ορολογία αυτή χρησιμοποιείται για την περιγραφή ανθρώπων, περιόδων και γεγονότων της ιστορίας, όταν γίνεται αναφορά σε

αυτούς (Κουσερή, 2015). Ένα ακόμη σημαντικό σημείο για την κατάκτηση της γνώσης της χρονικής αλληλουχίας σημαίνει εξοικείωση με τη χρήση της χρονολογικής σειράς. Με άλλα λόγια οι μαθητές πρέπει να μπορούν να τοποθετούν σε χρονολογική σειρά γεγονότα, αντικείμενα, ανθρώπους και αλλαγές (Κουσερή, 2015). Η εκμάθηση της χρονολόγησης έχει κομβική σημασία για την ενίσχυση της κατανόησης της ιστορίας από τα παιδιά σχολικής ηλικίας (Κουσερή, 2015).

Ο Peter Lee και η Rosalyn Ashby (2000) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ανεξαρτήτου ηλικίας, οι απόψεις των παιδιών για την ιστορική κατανόηση ποικίλουν αρκετά καθώς μερικά παιδιά ηλικίας 8 ετών είχαν πιο σύνθετες ιδέες σε σχέση με τα μεγαλύτερα παιδιά. Επίσης διαπίστωσαν ότι η αντίληψη και η χρήση της ιστορικής ορολογίας εξελίσσονται σε διαφορετικούς χρόνους, πράγμα που σχετίζεται με τρόπους γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών. Ένα γενικό σχόλιο που μπορεί να γίνει σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας είναι ότι επηρεάζει θετικά την καλλιέργεια και την ανάπτυξη του τρόπου σκέψης των μαθητών. Οι Lee και Ashby (στο Νάκου 2004: 159-183.) τόνισαν ότι ακόμη και στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος αξιοποιούνται ως παραδείγματα που υποβοηθούν τη δουλειά του εκπαιδευτικού ή του μουσειοπαιδαγωγού.

Ένα θέμα που δημιουργεί απορίες είναι το κατά πόσο τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι η ιστορία είναι μία κατασκευή του παρόντος με βάση τις σημερινές ερμηνείες στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτές οι απορίες προκύπτουν από τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο τρόπος αυτός παρουσιάζει την Ιστορία ως χρονολογική στατική εξιστόρηση κυρίως πολιτικοστρατιωτικών γεγονότων, τα οποία γραμμικά συνδέονται στη λογική μιας συνέχειας χωρίς αντιφάσεις (Μαυρογιώργος, χ.χ.). Ωστόσο αυτός ο τρόπος διδασκαλίας πηγάζει από βαθύτερα αίτια που σχετίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις υποδείξεις του, οι οποίες υποδεικνύουν να ακολουθείται η λογική του μαθήματος της γλώσσας. Αυτές οι κατευθυντήριες γραμμές αφορούν πρωτίστως στον τρόπο παρουσίασης της ιστορίας μέσω της εξιστόρησης (Αθανασοπούλου, 2006: 60-67). Επίσης, αφορούν στον τρόπο διδασκαλίας που στηρίζεται στην ανάγνωση κειμένου, τον χωρισμό σε παραγράφους, τη συζήτηση άγνωστων λέξεων και τον έλεγχο της κατανόησης του κειμένου με ερωτήσεις κατανόησης, συχνά διαβάζοντας ή αποστηθίζοντας κατά λέξη τις προτάσεις του βιβλίου (Αθανασοπούλου, 2006: 60-67). Ακόμη, στη σχολική ιστορία δεν αξιοποιούνται ορθά οι ιστορικές πηγές,

διότι τίθενται στο παρασκήνιο της κεντρικής εξιστόρησης, ως διακοσμητικά στοιχεία ή απομονώνονται στο παράρτημα.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης παρουσίασε νέα στοιχεία στον προβληματισμό για τους μηχανισμούς συγκρότησης της ιστορικής κουλτούρας των παιδιών σχολικής ηλικίας μέσω των ερευνών που διεξήγαγε. Αυτές οι έρευνες αποδεικνύουν ότι οι εξωδιδασκτικοί διάλογοι ιστορικής πληροφόρησης, όπως είναι το μουσείο και η οικογένεια τείνουν να πολλαπλασιαστούν και να αποκτήσουν σημαντική δύναμη (Κόκκινος, Αθανασιάδης, Τραντάς & Βούρη, 2004). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα “Youth και History”, που διενεργήθηκε κατά το σχολικό έτος 1994 - 1995. Αυτή η έρευνα περιλάμβανε ερωτήσεις μεταξύ των οποίων ήταν και το ποιες εικόνες της ιστορίας εμπιστεύονται για να κατασκευάσουν ιστορικό νόημα, όπου αναδείχθηκαν τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος που υπάρχουν στα μουσεία και στους ιστορικούς τόπους (Νάκου, 2006: 279-312). Αξίζει να αναφερθεί ότι για να εκτιμήσει κανείς το μαθησιακό αποτέλεσμα της εκμάθησης της Ιστορίας οφείλει να συνυπολογίσει και το σημείο εκείνο της έρευνας όπου φαίνεται ότι οι Έλληνες μαθητές επέλεξαν τα μουσεία ως πιο ευχάριστες και ενδιαφέρουσες εικόνες, μια επιλογή που ήταν δεύτερη στο σύνολο της έρευνας (Γκότσης, 2007).

Η συμβολή του μουσείου στην ιστορική κατανόηση είναι κομβικής σημασίας καθώς συνεισφέρει καθοριστικά στην διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης και παιδείας, δύο έννοιες που προσφέρουν αλληλοσυγκρουόμενες αναγνώσεις. Έτσι, εκτός από το γεγονός ότι αποτελεί μια εξωδιδασκτική δραστηριότητα, μια επίσκεψη σε μουσείο δίνει κίνητρα σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας, ώστε να ενισχυθεί η κατανόηση του παρελθόντος με ιστορικούς όρους, αλλά και να διαμορφώσει ιστορικά ευσυνείδητους πολίτες. Για το λόγο αυτό πρέπει να ενσωματώνεται στο διδακτικό σχεδιασμό η πληροφορία που αντλείται από τον διάλογο με τα κατάλοιπα τους παρελθόντος που βρίσκονται σε ένα μουσείο. Η σύγχρονη εκπαίδευση που αξιοποιεί τη γνώση της έρευνας στη διδακτική και στη μάθηση της ιστορίας, ενσωματώνει την κριτική προσέγγιση, ανάγνωση και ερμηνεία του υλικού πολιτισμού, ώστε να συνδέσει το παρόν με το παρελθόν (Nakou, 2006).

Ο Κόκκινος και οι συνεργάτες του (Κόκκινος κ.α, 2005) διαπίστωσαν ότι σε μαθητές ηλικίας 7-9 ετών, η ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης και κατανόησης επηρεάζεται κατά 85% από εξωσχολικούς παράγοντες πληροφόρησης. Στην ίδια έρευνα αναδείχθηκε ότι οι μικροί μαθητές δομούν την ιστορική τους μόρφωση επηρεαζόμενοι από ένα μεγάλο

εύρος πηγών πληροφόρησης, παρόλο που δεν έχουν την ικανότητα να συλλάβουν νοητικά τις θεμελιώδεις αρχές της ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας. Για το λόγο αυτό ο Cooper (2000) πρότεινε την ενσωμάτωση γνωστικών πρακτικών, οι οποίες γεφυρώνουν το σχολείο, την οικογένεια, το τοπικό περιβάλλον και τα μουσεία, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της σωστής χρήσης των πηγών πληροφόρησης με ορθό και κριτικό τρόπο από την πλευρά των μαθητών.

Τη μετάδοση της ιστορίας σε μεγάλο βαθμό προφορικά κατέδειξε η έρευνα του Barton (2001) που διεξήχθη σε παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό το συμπέρασμα προήλθε από τις απαντήσεις σε ερώτημα που αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν για το παρελθόν ότι η γνώση αυτή μεταδίδεται από στόμα σε στόμα. Η πλειοψηφία των μαθητών υποστήριξαν ότι τα φυσικά κατάλοιπα σε οποιαδήποτε μορφή τους είναι αυτά που συνθέτουν την Ιστορία, δίνοντας ως παράδειγμα τα υλικά κατάλοιπα που βρίσκονται στις αρχαιολογικές ανασκαφές. Αυτό που αναδεικνύει η εν λόγω μελέτη είναι ο τρόπος νοηματοδότησης του ρόλου και η σημασία της ιστορικής μαρτυρίας από τους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι Lynn McRaney και ο John Russick εξέδωσαν το 2010 ένα βιβλίο με θέμα τη σύνδεση των παιδιών με την Ιστορία, μέσω των μουσειακών εκθεμάτων στα αμερικάνικα μουσεία. Κίνητρο για αυτή την έρευνα στάθηκαν τα δυσανάλογα χαμηλά ποσοστά επισκεψιμότητας των αμερικανών προς την άποψη τους ότι το μουσείο είναι το πιο αξιόπιστο μέσο για την εκμάθηση της Ιστορίας (Rosenzweig & Thelen, 1998). Τη σύνδεση των παιδιών με την Ιστορία, με τη χρήση των μουσειακών εκθεμάτων ανέδειξε και η ερευνητική εργασία της Ελένης Παπανικολάου το 2008 (Τρούλη, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα ήταν ποιοτική και το θέμα αφορούσε τις ιδέες και αντιλήψεις των παιδιών του δημοτικού σχολείου για την ιστορία. Ένα από τα αξιοσημείωτα ευρήματά της ήταν ότι τα ίδια τα παιδιά τόνισαν πως μπορούν να μάθουν ιστορία από τα μουσεία και κάθε είδους ευρήματα που φυλάσσονται σ' αυτά. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά την ιστορία, ο οποίος είναι παθητικός οδηγώντας το μάθημα να παραμένει προσκολλημένο στη στείρα απομνημόνευση του κειμένου ενός βιβλίου.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η Ελένη Μπούντα (2006) στη διδακτορική διατριβή της, όπου ανέλυσε τα ερωτηματολόγια που κατέγραψαν τον τρόπο που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να αναπαραγάγουν μέσα από τον λόγο τους την ιστορική

γνώση και τα στερεότυπά της, χωρίς να κατέχουν και να αξιοποιούν τα εργαλεία της κριτικής ιστορικής σκέψης. Αναλυτικότερα, κάποια παιδιά κλήθηκαν να επεξεργαστούν ιστορικές πηγές και προσπάθησαν να αρθρώσουν τον δικό τους ιστορικό λόγο, σε επίπεδο ιστορικής μεθοδολογίας και με πρωτότυπο περιεχόμενο. Μια βασική διαπίστωση αυτής της έρευνας είναι ότι η ιστορική γνώση των μαθητών εξαρτάται από τα κοινωνικά του δεδομένα και είναι ανεξάρτητη από την ηλικία τους. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι η εξωσχολική ενασχόληση με την ιστορία, όπως είναι η ανάγνωση μυθιστορημάτων και η παρακολούθηση ταινιών δεν ασκεί τόση επίδραση στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης των παιδιών, όση η σχολική κινητοποίηση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά πιστεύουν ότι διαμορφώνουν την ιστορική τους σκέψη, κυρίως, από το εγχειρίδιο της ιστορίας και σε κάποιο βαθμό από τις επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, είτε με τους γονείς τους, είτε με το σχολείο. Ακόμη, τα παιδιά θεωρούν πως η επίσημη εκπαίδευση είναι υπεύθυνη για την καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης, ωστόσο, οι απαντήσεις τους έδειξαν την απουσία ποικιλίας μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη, και αυτό σημαίνει πως η ιστορική τους σκέψη επηρεάζεται μονοδιάστατα από το σχολικό τους εγχειρίδιο. Τέλος, η Ελένη Μπούντα (2006) κατέληξε στην άποψη ότι η καλλιέργεια των δυνατοτήτων και η ανάπτυξη των ιστορικών δεξιοτήτων στα παιδιά, μπορεί να επιτευχθεί αν αυτά εκπαιδευτούν συστηματικά στην ιστορική έρευνα και στην ιστορική ερμηνεία με την άσκηση της κριτικής τους σκέψης μέσω της μελέτης πολλών και διαφορετικών ιστορικών πηγών.

#### **1.4 ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ**

Η μουσειοπαιδαγωγική είναι ένας ιδιαίτερος κλάδος τόσο των μουσειακών σπουδών όσο και των παιδαγωγικών σπουδών, που προϋποθέτει τη συνεργασία της μουσειολογίας και της παιδαγωγικής. Η μουσειολογία θεωρείται ότι αναπτύχθηκε για να προσελκύσει κοινό στο μουσείο, να εξασφαλίσει μακροπρόθεσμα επισκέπτες στο ίδρυμα, δραστηριότητα άμεσα συνδεδεμένη με την επικοινωνιακή και οικονομική πολιτική του μουσείου, ενώ η παιδαγωγική έχει ως στόχο να χρησιμοποιήσει το μουσείο ως εργαλείο μάθησης διαφορετικού τύπου από την γνώση που παρέχεται στο σχολείο (Αλμαλιώτη, 2007: 35-37).

Ένας επίσημος ορισμός της μουσειοπαιδαγωγικής θα μπορούσε να είναι ότι αποτελεί την ιδιαίτερη πράξη και θεωρία της παιδαγωγικής, η οποία



πραγματοποιείται στο χώρο του μουσείου, αναφερόμενη σε πραγματικούς ή πιθανούς επισκέπτες. Η πρόθεση είναι η μεσολάβηση ανάμεσα σε αυτούς και το μουσείο και κυρίως στα μουσειακά αντικείμενα με στόχο την γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική προώθηση του επισκέπτη, ο οποίος θα έχει την ανάγκη της μουσειοπαιδαγωγική σταδιακά όλο και λιγότερο (Νικονάνου, 2005: 218-25).

Στο σχολείο, το μουσείο εμφανίζεται αλληλένδετο με το μάθημα και τη γνώση της ιστορίας. Ωστόσο, το μουσείο μπορεί να συνδεθεί διαθεματικά και με πολλά άλλα γνωστικά αντικείμενα, ακόμα και με τα μαθηματικά, για παράδειγμα αναλύοντας ένα αναγεννησιακό εικαστικό έργο, τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο των βασικών μαθηματικών εννοιών, της συμμετρίας, της αναλογίας (King&Lord, 2015). Για την εκπλήρωση των στόχων της, η μουσειοπαιδαγωγική στηρίζεται στις αρχές της σύγχρονης μουσειολογίας και της θεωρίας του υλικού πολιτισμού και στα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής. Αυτά αφορούν κυρίως στην πολυσημία των μουσειακών χώρων και των αντικειμένων, στις ψυχικές, κοινωνικές και επιστημολογικές διαστάσεις της γνώσης, της σκέψης, της μάθησης, της επικοινωνίας και της ερμηνείας, στην ψυχική και κοινωνική συγκρότηση των ατόμων και των ομάδων καθώς και στις σύγχρονες μεθόδους της διδακτικής (Νάκου, 2001: 183).

Επομένως η μουσειοπαιδαγωγική καλείται να αναλάβει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο μουσείο και τους επισκέπτες, τις γνώσεις, τις εμπειρίες τις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντα διαφορετικών ομάδων κοινού. Για την οργάνωση πετυχημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κρίνεται απαραίτητο η μουσειοπαιδαγωγική να ασχοληθεί με όλες τις διαφορετικές ομάδες, τα ενδιαφέροντα τους, τα βιώματά τους, τις γνώσεις τους, τους τρόπους αντίληψης και τις ανάγκες τους (Anderson, deCosson, &McIntosh, 2015). Στο έργο της αυτό μπορεί να συμβάλει σημαντικά ο τομέας της εκπαίδευσης και οι παιδαγωγικές του θεωρίες προκειμένου το μουσείο να προσεγγίσει διαφορετικά είδη κοινού όπως είναι τα παιδιά, οι ενήλικοι ή τα άτομα με αναπηρίες. Η επιτυχία αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην μουσειοπαιδαγωγική, την σχολική παιδαγωγική, την παιδαγωγική των ενηλίκων και την ειδική αγωγή.

#### 1.4.1 ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ

Πρωταρχική πλέον μέριμνα για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι η μελέτη των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών και η δημιουργική τους ένταξη στο πλαίσιο του εκάστοτε προγράμματος. Στη συνέχεια αναλύεται συνοπτικά η παιδαγωγική θεωρία για τη Μουσειοπαιδαγωγική:

**Εποικοδομισμός:** Σύντομα με αυτή την εκπαιδευτική θεωρία η μάθηση δομείται από τα σκεπτόμενα υποκείμενα με βάση τις εμπειρίες τους και είναι μία ενεργητική, ατομική και κοινωνική διαδικασία. Η μέθοδος δίνει έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία και δεν αξιολογεί τα συμπεράσματα των εκπαιδευομένων ως σωστά ή λάθος αλλά αξιολογεί τα επιτεύγματά τους με βάση τη διαδικασία επεξεργασίας και ερμηνείας των διαθέσιμων στοιχείων και σε σχέση με τις ιδιαιτερότητές τους (Bhatia, 2018). Δεν υπάρχει μία αντικειμενική γνώση της πραγματικότητας αλλά γίνονται αποδεκτές οι εναλλακτικές απόψεις (Νάκου,2001:190-191). Κεντρικό σημείο αναφοράς στη θεωρία αποτελεί η πεποίθηση ότι η προϋπάρχουσα γνώση των εκπαιδευομένων θέτει τη βάση για την κατάκτηση της νέας γνώσης (Hein, 1998).

**Η Θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών:** Ο Gardner διακρίνει επτά διαφορετικούς τύπους ευφυΐας: τη γλωσσική, τη λογική/μαθηματική, τη μουσική, τη χωρική, τη σωματική/κινησιακή, τη διαπροσωπική (πχ. κοινωνικές δεξιότητες) και την ενδοπροσωπική(πχ. η διαίσθηση). Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους για να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τη δημιουργικότητά τους, οι οποίοι έχουν όλοι την ίδια αξία. Το μουσείο προσφέρει πολύτιμες ευκαιρίες για δραστηριότητες που χρησιμοποιούν όλα τα είδη ευφυΐας και συμπληρώνουν την επίσημη εκπαίδευση, επιτρέποντας σε κάθε μαθητή να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό και ενδιαφέροντα (Οικονόμου,2003:91-92).

**Η Θεωρία της Ανακάλυψης** σε συνδυασμό με την ανακαλυπτική μέθοδο (DiscoveryMethod): Η Θεωρία αυτή υποστηρίζει την ύπαρξη μίας και αντικειμενικής γνώσης αλλά δέχεται ότι η μάθηση είναι ενεργητική διαδικασία (Δημητριάδου, 2016: 225-228). Ένας τρόπος που προτιμάται αρκετά στις διαδικασίες εξερεύνησης, είναι αυτός κατά τον οποίο ο μαθητής ή οι μαθητές σε ομάδες αφήνονται μόνοι τους να προσεγγίσουν το μουσειακό χώρο, διεξάγουν έρευνα για τη συλλογή στοιχείων που συμπληρώσουν σε φύλλα εργασίας και εν συνεχεία ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας στην ολομέλεια της τάξης. Σημαντικό ρόλο εδώ παίζουν τα κίνητρα που δίνουν ώθηση στους

μαθητές ώστε να εμπλακούν με «ουσιαστική» μάθηση και απαιτείται αρκετή παρώθηση (Schunk, Pintrich, & Meece, 2010)

Περνώντας στις μεθόδους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, και παίρνοντας ως αφορμή την τελευταία θεωρία, αναπτύσσεται σαφώς ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Piaget η γνώση είναι κοινωνικό προϊόν (Kohler, 2014). Σύγχρονες έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά που δουλεύουν σε ομάδες για την επίλυση προβλημάτων, παράγουν περισσότερο επαρκείς λύσεις, παρά όταν εργάζονται μόνοι τους.

#### **1.4.2 Η ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Συγκριτικά με άλλες χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής, η Ελλάδα άργησε να αναπτυχθεί στον τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής. Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Το πρώτο «στοιχειώδες» μουσείο το συναντάμε στο Ορφανοτροφείο της Αίγινας και ιδρύεται το 1829 επί Καποδίστρια, ενώ το πρώτο μουσείο που ιδρύεται είναι το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο το 1874 (Χορταρέα, 2002: 185). Λόγω διαφόρων ιστορικών γεγονότων στην Ελλάδα, από τις αρχές του 20ου αιώνα και μέχρι το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου δεν υπάρχουν σημαντικές εξελίξεις στο χώρο των μουσείων (Χορταρέα, 2002: 186).

Σημασία για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του μουσείου άρχισε να δίνεται από το 1978-79 κι έπειτα. Το μουσείο Μπενάκη, το 1978, με αφορμή την έκθεση «Παραδοσιακές Καλλιέργειες», οργανώνει τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές. Την ίδια περίοδο, το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα Β. Παπαντωνίου υλοποιεί εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας-Θράκης στη Θεσσαλονίκη το 1980, όπως και το 1981 το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης στην Αθήνα, αναπτύσσουν επίσης εκπαιδευτικά προγράμματα. (Νικονάνου, 2009: 63)

Το 1983 ιδρύεται το Ελληνικό Τμήμα της ICOM και το ενδιαφέρον του επικεντρώθηκε στην ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και στο άνοιγμα των μουσείων στην κοινωνία (Χορταρέα, 2002: 186). Το 1985 το Υπουργείο Πολιτισμού αρχίζει πλέον να έχει ενεργό ρόλο σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και την αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς (Χορταρέα, 2002: 186). Το Υπουργείο

Πολιτισμού την ίδια χρονιά οργανώνει την εκπαιδευτική έκθεση «Γέννηση της Γραφής», η οποία ήταν το έναυσμα για την ίδρυση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Πολιτισμού στην Πλάκα (Χατζηνικολάου, 2008: 190-191). Εκπαιδευτικά προγράμματα λειτουργούν για πρώτη φορά στην Εθνική Πινακοθήκη το 1986, όπως και στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης. Το 1987 εγκαινιάζεται το Κέντρο Μελετών Ακρόπολης και ιδρύεται Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της Εφορείας Ακρόπολης. Την ίδια χρονιά ιδρύεται το Ελληνικό Παιδικό Μουσείο (Χορταρέα, 2002: 187).

Το 1990 οργανώνεται το 1ο Περιφερειακό Σεμινάριο «Μουσείο- Σχολείο» στο Ναύπλιο και αφορά εκπαιδευτικούς και σχολικούς συμβούλους Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αργολίδας (Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων Ελληνικό Τμήμα, 2010). Η ICOM, με αφορμή το σεμινάριο, ξεκινάει τη συνεργασία της με το Υπουργείο Πολιτισμού. Το 2ο Σεμινάριο έγινε στο Δίον της Πιερίας, το 3ο στην Πάτρα, το 4ο στα Ιωάννινα, το 5ο στην Καλαμάτα και το 6ο στην Καβάλα.

Σημαντικό ήταν και το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ. Εκπαίδευση και Πολιτισμός», το οποίο ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 1995-1996 και ολοκληρώθηκε το 2001 (Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, 1994). Η εφαρμογή του έγινε σε επιλεγμένα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. σε συνεργασία με το ΥΠ.ΠΟ. σχεδίασαν εκπαιδευτικό υλικό που υλοποιήθηκε σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Οι σημαντικότεροι στόχοι της συγκεκριμένης δράσης ήταν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως πολιτιστικών εμπνευστών, η δημιουργία νέου διδακτικού υλικού για τα πολιτιστικά θέματα στην εκπαίδευση, η ενημέρωση της κοινής γνώμης και η κατασκευή σχετικών εντύπων (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003:33). Σε δεύτερο επίπεδο δημιουργήθηκε πολιτιστικό αρχείο στα σχολεία για τις κατά τόπους ευκαιρίες και διαμορφώθηκαν σχολικοί χώροι, οργανώθηκαν εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, πολιτιστικούς οργανισμούς και μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς (Βεργίδης & Βαϊκούση, 2003:38).

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση στην ιστορία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Εφορείες Αρχαιοτήτων, παρατηρείται ότι κομβική χρονιά αποτελεί το 1985, οπότε και έγινε η αρχή για τον συντονισμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία (Νικονάνου, 2015: 63-64). Την ίδια χρονιά ξεκινάει η δραστηριοποίηση των αρχαιολογικών μουσείων με αποτέλεσμα την εκπαιδευτική έκθεση «Η γέννηση της γραφής» (Κασβίκης, 2015: 340-341). Αμέσως μετά άρχισαν να

εμπλουτίζουν τη συλλογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους και τα ιδιωτικά Αρχαιολογικά Μουσεία, όπως το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης διαμορφώνοντας έτσι μια δίοδο επικοινωνίας με τις σχολικές ομάδες. Ο επόμενος σημαντικός σταθμός όσον αφορά στις εκπαιδευτικές δράσεις σε Εφορείες Αρχαιοτήτων είναι αυτές που έγιναν στην Ακρόπολη το 1987 και είχαν ως απόρροια την σύσταση ενός τμήματος αποκλειστικά για αυτό τον σκοπό εντός της συγκεκριμένης υπηρεσίας (Νικονάνου, 2015: 63-64). Τα προγράμματα αυτής της περιόδου αποτελούνταν αποκλειστικά από το φυλλάδιο για τον εκπαιδευτικό στο οποίο παρέχονταν και εξηγούνταν οι στόχοι και η μεθοδολογία του προγράμματος Την ίδια περίοδο, δηλαδή μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '90, αρκετές Εφορείες Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων της περιφέρειας ξεκινούν να υλοποιούν προγράμματα. Ένα από τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν τα πρώτα αυτά προγράμματα ήταν και αυτό του πηλού, με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα το «*Κεραμική, ένα όχημα για ταξίδια στο χρόνο*» και άρχισαν να εισάγουν τα παιδιά στις έννοιες της ανασκαφής και της συντήρησης. Μετά ακολούθησαν πιο συστηματικής οργάνωσης προγράμματα όπως το «*ΟΛΥΜΠΙΑ: Αρχαιολογικός Χώρος – Μουσείο*» το οποίο εντάσσεται στο προαναφερθέν πρόγραμμα «Μελίνα» και ξεκίνησε την λειτουργία του το 1998. Πλέον τα μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα εμπλουτίζονται με υποστηρικτικό δανειστικό υλικό τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή (Νικονάνου, 2015: 70-71). Στις αρχές της δεκαετίας του 2000 κυκλοφόρησε ο επετειακός τόμος «*Παιχνίδια Πολιτισμού*» ο οποίος συγκεντρώνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες αρχαιολογίας σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία.

Από το 1998 έως το 2005 λειτούργησε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, για πρώτη φορά σε επίπεδο Α.Ε.Ι, η «Μουσειοπαιδαγωγική Εκπαίδευση», ως διατμηματικό Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το Πρόγραμμα Σπουδών και της πρακτικής άσκησης συμπεριέλαβε μαθήματα θεωρητικά και εργαστηριακά τριών κατευθύνσεων, Ιστορίας και Τεχνών, Παιδαγωγικής και Γλώσσας και Μουσειακής Εκπαίδευσης. Η πρακτική άσκηση των φοιτητών έγινε σε σχολεία και μουσεία και οι ασκούμενοι εξοικειώθηκαν με την εφαρμογή των αρχών της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας και της Διδακτικής των Επιστημών και των Τεχνών στις σχολικές τάξεις και στα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα (Δεληγιάννης, 2002: 149-162). Οι απόφοιτοι του τμήματος θεωρούνται οι πρώτοι επαγγελματίες μουσειολόγοι και μουσειοπαιδαγωγοί.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το Ελληνικό Τμήμα του ICOM ασχολήθηκε και με θέματα που αφορούν την επιμόρφωση εργαζομένων στα μουσεία, αλλά και με θέματα κατάρτισης στη μουσειοπαιδαγωγική μαζί με το Υπουργείο Πολιτισμού, όπως επίσης σε συνεργασία με το τελευταίο, ασχολήθηκε και με σεμινάρια επιμόρφωσης για παλιννοστούντες ομογενείς από την πρώην Σοβιετική Ένωση (Χατζηνικολάου, 2008: 191-193).

Αν και τα θέματα μουσειοπαιδαγωγικής άρχισαν να απασχολούν αργά την Ελλάδα, υπήρξαν αρκετές εξελίξεις και συνεχώς βλέπουμε όλο και περισσότερες προσπάθειες σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων στα μουσεία. Τα τελευταία χρόνια η συνεργασία σχολείου μουσείου είναι πιο έντονη. Χρειάζεται ακόμη προσπάθεια, αλλά σίγουρα τα πράγματα είναι καλύτερα από παλιά.

## **1.5 Η ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ**

Στην Ελλάδα τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά πραγματοποιήθηκαν το 1978 από το Μουσείο Μπενάκη (Γερούλανου, 1985: 22-26). Ακολούθησαν και άλλα όπως το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης στην Αθήνα, το Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα στο Ναύπλιο, το Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Γουλιανδρή, την Εθνική Πινακοθήκη, το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης και πολλά άλλα (Άλκηστις, 1996: 19 - 22) τα οποία δεν είναι εφικτό να απαριθμηθούν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Ωστόσο, ο πλήρης κατάλογος όλων των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων της χώρας βρίσκεται στην ιστοσελίδα του ΥΠ.ΠΟ.

Στις μέρες μας πληθώρα μουσείων σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά, επιλέγοντας από ένα εύρος θεματικών ενοτήτων ανάλογα με τις συλλογές και τους προσανατολισμούς των μουσείων (ΥΠ.ΠΟ., 2002). Πάρα πολλά μουσεία διαθέτουν ειδικά διαμορφωμένους χώρους και εργαστήρια, στους οποίους τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε διάφορες δράσεις, όπως το παιχνίδι και η δημιουργική έκφραση. Υπάρχουν και άλλα που διαθέτουν σύγχρονα τεχνολογικά μέσα τα οποία επιτρέπουν την προσέγγιση κάποιων θεμάτων ποικιλοτρόπως, όπως είναι τα αλληλεπιδραστικά μέσα, που τα βρίσκουμε στο Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο

Τεχνολογίας στη Θεσσαλονίκη<sup>1</sup> ή προσομοιωτές εικονικής πραγματικότητας, όπως συμβαίνει στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού<sup>2</sup>.

Στον αντίποδα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων βρίσκεται η παραδοσιακή «ξενάγηση», η οποία περιορίζεται στην απαρίθμηση ιστορικών γεγονότων και χρονολογιών και δεν δίνει στον άτομο την δυνατότητα για ενεργό συμμετοχή καθιστώντας το απλά παθητικό δέκτη. Οι σχολικές επισκέψεις στο μουσείο δεν αποτελούν ασήμαντες και κενές περιπλανήσεις μπροστά από τα εκθέματα αλλά οργανωμένες δράσεις με σκοπό την παραγωγή ιστορικής γνώσης και σκέψης, δημιουργικής έμπνευσης και αισθητικής απόλαυσης (Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 2002: 35-37). Οι συγκεκριμένες δράσεις περιλαμβάνουν την επιλογή θεματικών ενοτήτων, στόχων, μεθόδων προσέγγισης και διδακτικών μέσων (Νικονάνου, 2002: 287).

Όταν σχεδιάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι μαθητές θα πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος με τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, των περιεχομένων και μεθόδων προσέγγισης του μουσειακού υλικού και την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης. Αναφορικά με τη αναζήτηση των δυνατοτήτων συνεργασίας του μουσείου με το σχολείο και αξιοποίησης του μουσείου ως άτυπου περιβάλλοντος μάθησης θα πρέπει να συνυπολογίζονται οι παράγοντες που συνθέτουν την έννοια της μάθησης στο μουσείο, διότι διαμορφώνουν τον ιδιαίτερο εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και καθορίζουν την μουσειακή εμπειρία. Οι παράγοντες αυτοί είναι τα αντικείμενα που δίνουν στοιχεία για τον ανθρώπινο πολιτισμό και οι διαδικασίες μάθησης που υλοποιούνται με έναυσμα αυτά. Ακόμη, ο τρόπος που παρουσιάζονται τα αντικείμενα αυτά και το περιεχόμενό τους υπό τη μορφή της έκθεσης και ο ίδιος ο χώρος του μουσείου ως σημείο επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης που είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τον ελεύθερο χρόνο των επισκεπτών όπου δεν υφίσταται κάποια υποχρέωση για συγκεκριμένο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Νικονάνου, 2002: 14- 15, 287).

Η πολιτική των περισσότερων μουσείων εστιάζει στην προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψη στο μουσείο (Κουβέλη, 2000: 224). Για το λόγο αυτό συνήθως στέλνουν στους ενδιαφερομένους εκπαιδευτικούς πληροφοριακό ή και άλλο έντυπο υλικό για την προετοιμασία στην τάξη ή οργανώνουν ημερίδες για την παρουσίαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αξίζει να τονιστεί η συνεισφορά του Προγράμματος

---

<sup>1</sup>[www.tmth.edu.gr](http://www.tmth.edu.gr)

<sup>2</sup>[www.ime.gr](http://www.ime.gr)

ΜΕΛΙΝΑ σε ό,τι αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού, όπως έχει αναφερθεί και στο υποκεφάλαιο 'Η Μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα'. Η διαδικασία διεξαγωγής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε τρία στάδια (προετοιμασία στην τάξη, επιτόπιες δραστηριότητες και εμβάθυνση στη συνέχεια πάλι στη σχολική τάξη) κατέδειξε το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίξει περισσότερους από έναν ρόλους, με βασικότερο όλων την ανάληψη ευθύνης για τη διεξαγωγή των προγραμμάτων. Σε αντιδιαστολή έρχονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων στα οποία την αντίστοιχη ευθύνη αναλαμβάνει ένας μουσειοπαιδαγωγός.

Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αποτελεί στο μεγαλύτερο ποσοστό αρμοδιότητα των επιμελητών των μουσείων χωρίς την ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευτικών οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις απλά συνοδεύουν τους μαθητές τους. Απόρροια αυτού είναι ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ένα κοινό μαθητών με μέσο επίπεδο γνώσεων χωρίς να λαμβάνονται υπόψη άλλες ανάγκες ή ιδιαιτερότητες. Σε μια έρευνα για εκπαιδευτικά προγράμματα αρχαιολογικού περιεχομένου στην Ελλάδα (Κασβίκης & Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002: 113-117), διαπιστώθηκε ότι τα άτομα που σχεδιάζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα είχαν την ιδιότητα του αρχαιολόγου σε ποσοστό 65,55% ενώ οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών και των μουσειοπαιδαγωγών βρίσκονται σε χαμηλά ποσοστά (9,7% και 4,63% αντίστοιχα).

Οι περιπτώσεις διεπιστημονικών συνεργασιών που συναντούμε στη βιβλιογραφία είναι ελάχιστες και ακόμα πιο σπάνιες είναι οι περιπτώσεις συνεργασίας με εκπαιδευτικούς. Ως εξαίρεση μπορεί να αναφερθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αγώνες και Αθλήματα στην Αρχαία Θεσσαλία» που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο συνεργασίας της ΙΓ' Εφορείας Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και το οποίο σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε από ομάδα μουσειοπαιδαγωγών, εκπαιδευτικών και αρχαιολόγων (Αδρύμη, Βέμη, Καλογιάννη & Κανάρη, 2005). Επίσης, τα πειραματικά εκπαιδευτικά προγράμματα με αρχαιολογικό περιεχόμενο που υλοποιήθηκαν σε δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης το 1999, στο πλαίσιο ενός ερευνητικού προγράμματος της Φιλοσοφικής Σχολής και του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στο οποίο συμμετείχαν αρχαιολόγοι-παιδαγωγοί, αρχαιολόγοι-μουσειολόγοι και μουσειοπαιδαγωγοί που συνεργάστηκαν στενά με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων (Νικονάνου, 2002: 139 - 140, Κασβίκης, Νικονάνου &



Φουρλίγκα, 2002: 103 - 113). Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις είναι καθοριστικής σημασίας η συμμετοχή Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

Δε θα πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι δραστηριότητες αυτές συνδέονται με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, την ευαισθητοποίησή του σε θέματα παιδαγωγικής και πολιτισμού, την προσωπική βούληση και την κατάθεση ελεύθερου χρόνου. Επιπλέον, μπορούν να εξασφαλίσουν μια πιο συστηματική επαφή με τον μουσειακό χώρο, να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων μαθητών, να συνδέονται με περισσότερα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος και με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και αναδεικνύουν τις δυνατότητες προώθησης διεπιστημονικών συνεργασιών στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς (Νικονάνου, 2002: 278).

## 2. ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ

### 2.1 ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ

Η ιδέα για τη δημιουργία του Διαχρονικού Μουσείου Λάρισας προέκυψε από την πληθώρα των ευρημάτων, που βρέθηκαν στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλίας. Το 1984 ο αρχιτέκτονας Π. Φωτιάδης και οι συνεργάτες του ανέλαβε τη μελέτη και ανέγερση του Μουσείου. Η έναρξη της ανέγερσης του κτηρίου έλαβε χώρα το 1996 και η κατασκευή του ολοκληρώθηκε το 2006. Το Μουσείο είναι χτισμένο στο λόφο «Μεζούρλο», πάνω στον περιφερειακό δρόμο της Λάρισας, σε μία έκταση 54 στρεμμάτων, που παραχώρησε ο Δήμος Λάρισας στο Υπουργείο Πολιτισμού (Κατακούτα). Το Μουσείο εγκαινιάστηκε στις 28 Νοεμβρίου του 2015 μετά τη χρηματοδότησή του από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανταγωνιστικότητα και Επιχειρηματικότητα (ΕΠΑΝ II), στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ 2007-2013 του Υπουργείου Ανάπτυξης(Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017).

Η βασική αφήγηση της έκθεσης είναι ο θεσσαλικός χώρος διαχρονικά, η θεσμική οργάνωση των κοινωνιών και η πορεία που προηγήθηκε προς την οργάνωση αυτή. Η μόνιμη έκθεση παρουσιάζεται με χρονολογική σειρά με ύφος εξιστόρησης. Η έκθεση διαμορφώνεται σε 11 ενότητες και παρουσιάζει αντιπροσωπευτικά ευρήματα του θεσσαλικού πολιτισμού εκτεινόμενη από την Παλαιολιθική Εποχή έως τον 19ο αιώνα(Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017). Η προσέγγιση αυτής της διαδρομής στο χρόνο και τον χώρο γίνεται μέσα από θεμελιώδεις έννοιες όπως κοινωνία, κράτος, θεσμοί, εξουσίες. Τα εκθέματα προέρχονται από ανασκαφές που διενεργήθηκαν κατά τη διάρκεια του 20ου αι. μέχρι σήμερα στους νομούς Λάρισας, Τρικάλων και Καρδίτσας, από παραδόσεις και δωρεές αντικειμένων καθώς και από επαναπατρισμό αρχαιοτήτων, τα οποία στο σύνολό τους είναι περίπου τα 2000 (Κατακούτα).

Ως αποστολή του Μουσείου προσδιορίζεται η επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης των κατοίκων με το παρελθόν και τα κατάλοιπά του και η ευαισθητοποίησή τους για την προστασία τους, μέσα από τη θεμελίωση μιας δυναμικής σχέσης με τις έννοιες αρχαιολογία, κληρονομιά, υλικός πολιτισμός και πολιτισμική διαχείριση(Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017). Η σχέση αυτή θα βασίζεται στις μόνιμες υποδομές του Μουσείου και θα ενισχύεται περαιτέρω από τις περιοδικές δράσεις του.

### 2.1.1 ΠΡΙΝ ΤΟ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ

Πριν τη λειτουργία του Διαχρονικού Μουσείου Λάρισας μερικά από τα εκθέματά του βρίσκονταν σε αποθήκες και εργαστήρια της Εφορείας Αρχαιοτήτων Λάρισας ενώ άλλα εκτίθονταν στο «Γενί-Τζαμί», στην οδό 31ης Αυγούστου 2, το οποίο αποτελούσε το Αρχαιολογικό Μουσείο Λάρισας. Το Τζαμί πρωτολειτούργησε ως Αρχαιολογικό Μουσείο στη Λάρισα από 1957 και ανέστειλε τη λειτουργία του στις 23 Ιανουαρίου 2012 (Ν.Α. Λάρισας, 2007). Ήταν δωρεά της βασίλισσας Όλγας στους εναπομείναντες μουσουλμάνους στην πόλη της Λάρισας. Είναι το νεότερο από τα τζαμιά της πόλης και το μοναδικό που σώζεται σήμερα. Αμέσως μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας (1881) είχαν αρχίσει να συγκεντρώνονται αρχαία προς φύλαξη στο Διδασκαλείο της πόλης. Ήδη από το 1906 υπήρχε πρόθεση της Αρχαιολογικής Εταιρείας να ιδρύσει Μουσείο στη Λάρισα.

Το 1906 ανέλαβε Έφορος Αρχαιοτήτων στην περιοχή ο Απ. Αρβανιτόπουλος, ο οποίος ήρθε αντιμέτωπος με την χαώδη κατάσταση στην οποία βρίσκονταν τα εκθέματα. Ο Αρβανιτόπουλος μετέφερε τα ευρήματα από το Διδασκαλείο στο Δημαρχείο και στη συνέχεια στο Φρούριο, όπου και κατασκεύασε υπόστεγα για τη φύλαξή τους και έκανε το πρώτο ευρετήριο της Συλλογής της Λάρισας. Στο λόφο του Φρουρίου έμειναν τα περισσότερα ευρήματα ως το 1957, όπου πολλά είχαν διασκορπιστεί, κλαπεί ή σπάσει κατά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο. Το 1957 ο Έφορος Αρχαιοτήτων Δ. Θεοχάρης φρόντισε για τη μεταφορά τους στο Τζαμί, κοντά στην πρώην Δημοτική Αγορά, και οργάνωσε την πρώτη συστηματική έκθεση αντιπροσωπευτικών αρχαίων στην αίθουσα του Τζαμιού (Archaeology Newsroom, 2012).

Το Τζαμί είχε υποστεί ζημιές το 1980 από τους σεισμούς και επισκευάστηκε. Επαναλειτούργησε από το 1983, αφού οργανώθηκε η επανέκθεση και προστέθηκαν και νέα ευρήματα, όπως τα νεολιθικά αγγεία από τις ανασκαφές των Γερμανών αρχαιολόγων και τις νεότερες ανασκαφές στη Σουφλί Μαγούλα και την Πλατιά Μαγούλα Ζάρκου, τα όπλα, αγγεία και κοσμήματα Αρχαϊκής εποχής από το νεκροταφείο τύμβων στον Άγιο Γεώργιο Λάρισας (Archaeology Newsroom, 2012).

Το Μουσείο διέθετε μια μόνιμη έκθεση, η οποία περιείχε εκθέματα παλαιολιθικών, νεολιθικών, αρχαϊκών, κλασικών, ελληνιστικών και ρωμαϊκών συλλογών. Στην είσοδο του μουσείου βρίσκονταν από τη μία πλευρά βιτρίνες με

εκθέματα διάφορων εποχών και από την άλλη μια εντυπωσιακή νεολιθική στήλη τύπου μενίρ. Στον κυρίως χώρο της αίθουσας υπήρχαν δύο σειρές βιτρινών. Η εσωτερική σειρά βιτρινών περιείχε ευρήματα από την Προϊστορική ως και την Αρχαϊκή Εποχή, αλλά και αρχαϊκά ευρήματα από το σημαντικό νεκροταφείο τύμβων του Αγίου Γεωργίου Λάρισας (N.A. Λάρισας, 2007). Η εξωτερική σειρά των βιτρινών περιείχε πήλινα και χάλκινα αγγεία κλασικών και ελληνοιστικών χρόνων, δίνοντας στον επισκέπτη μια εικόνα των δεξιοτήτων των Θεσσαλών καλλιτεχνών. Οι τρεις πλευρές της αίθουσας καλύπτονταν από βάρθρα, στα οποία ήταν τοποθετημένα αγάλματα Ελληνοιστικής και Ρωμαϊκής Εποχής, όπως επίσης επιτύμβιες και αναθηματικές στήλες.

Μέσα στο μικρό χώρο της μοναδικής αίθουσας του Μουσείου προσφέρονταν η δυνατότητα για μια συνοπτική περιήγηση στην θεσσαλική τέχνη της αρχαιότητας. Αξίζει να αναφερθεί ότι διαθέτετε μία προθήκη με ευρήματα νεολιθικής εποχής, τα οποία προέρχονταν από δωρεές ιδιωτών. Σε αυτή παρουσιαζόταν ένα ενδεικτικό δείγμα των ιδιωτικών συλλογών που προσφέρθηκαν το 1992 και εκτέθηκαν για πρώτη φορά το 1993 στον ίδιο χώρο. Ακόμη, ο επισκέπτης μπορούσε να βρει μια προθήκη ανασκαφικών ευρημάτων επίσης νεολιθικής εποχής, από πολύ σημαντικούς προϊστορικούς οικισμούς του νομού Λάρισας. Αυτά τα ευρήματα ανασκάφηκαν στο πλαίσιο κατασκευής μεγάλων έργων την τελευταία δεκαετία, όπως για παράδειγμα του ταμιευτήρα της Κάρλας. Την έκθεση συμπλήρωνε η συλλογή Θεοδορόπουλου, η οποία αποτελούνταν από δύο προθήκες, με εκθέματα που είχαν κλαπεί και προσφέρθηκαν στην ΙΕ' Εφορεία Αρχαιοτήτων (N.A. Λάρισας, 2007).

### **2.1.2 ΣΥΛΛΟΓΕΣ ΤΟΥ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΛΑΡΙΣΑΣ**

#### ***ΠΑΛΑΙΟΛΙΘΙΚΗ ΕΠΟΧΗ***

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει ενδεικτικά εργαλεία από πυριτόλιθο και χαλαζία της Ανώτερης και Μέσης Παλαιολιθικής περιόδου, δηλαδή από την εμφάνιση του ανθρώπου έως το 10000π.Χ.. Αυτά τα εργαλεία βρέθηκαν σε επιφανειακές έρευνες στις όχθες του Πηνειού ποταμού (Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017). Μαζί με τα εργαλεία εκθέτονται κάποια απολιθωμένα οστά ζώων χαρακτηριστικών για την πανίδα της περιοχής αυτής πριν 30-45 χιλιάδες χρόνια.

## **ΝΕΟΛΙΘΙΚΗ ΕΠΟΧΗ**

Τα εκθέματα αυτής της ενότητας είναι αντιπροσωπευτικά όλων των περιόδων του υλικού πολιτισμού της εποχής που εκτείνεται από το 6500π.Χ. έως το 3300π.Χ. και προέρχονται από ανασκαφικές και επιφανειακές έρευνες σε όλη τη Θεσσαλία. Ειδικότερα, εκθέτονται πήλινα αγγεία με χαρακτηριστικά σχήματα και διακόσμηση, αποθηκευτικά αγγεία, κατασκευές και σκεύη που σχετίζονται με τη «νεολιθική κουζίνα», όπως για παράδειγμα εστία, μαγειρικά σκεύη, «κρατευτές», μυλόπετρες και πολλά άλλα (Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017). Επίσης, σύνεργα υφαντικής, εργαλεία από οστά ζώων και λίθινα καθώς και δείγματα των πρώτων χάλκινων εργαλείων που εμφανίζονται στο τέλος της εποχής αυτής. Πλούσιες συλλογές με ειδώλια ανθρώπων και ζώων, ομοιώματα σπιτιών και αντικειμένων της οικοσκευής των νεολιθικών νοικοκυριών καθώς και κοσμήματα μας οδηγούν στον κόσμο της νεολιθικής ιδεολογίας. Τέλος, ενταφιασμοί και ταφές με καύσεις νεκρών παρέχουν μια εικόνα για τα ταφικά έθιμα των ανθρώπων της εποχής.

## **ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΧΑΛΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΣΙΔΗΡΟΥ**

Στην αίθουσα παρουσιάζονται ευρήματα της Πρώιμης και Μέσης Εποχής του Χαλκού, αγγεία και μικροαντικείμενα που σχετίζονται με τις καθημερινές πρακτικές του ανθρώπου, από την Άργισσα και τη Μαγούλα Δήμητρα. Μοναδικό, εμβληματικό εύρημα της ενότητας αποτελεί το μεγαλιθικό μνημείο από την τοποθεσία Σουφλί Μαγούλα, όσον αφορά στο επίπεδο ιδεολογίας για την Πρώιμη Εποχή του Χαλκού (Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017). Η Ύστερη Χαλκοκρατία ταυτίζεται με την περίοδο που είναι ευρέως γνωστή ως Μυκηναϊκή. Η περίοδος εκπροσωπείται από ευρήματα της ευρύτερης περιοχής του νομού Λάρισας, με ιδιαίτερη έμφαση στα ταφικά σύνολα από το Μεγάλο Μοναστήρι.

Στην Εποχή του Σιδήρου, από τον 11ο και ως τον 8ο αι. π.Χ., σημειώθηκαν μετακινήσεις πολλών φύλων από τα ορεινά διαμερίσματα της ηπειρωτικής Ελλάδας προς τις πεδινές περιοχές και παράλληλα από τον ελλαδικό χώρο προς τα νησιά και τα παράλια της Μικράς Ασίας και την Κύπρο (Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017). Η Θεσσαλία υπέστη έντονα αυτήν την κινητικότητα, αφού σ' αυτόν και από αυτόν το χώρο μετακινήθηκαν τουλάχιστον έξι φύλα: οι Αινιάνες, οι Αιολείς, οι Βοιωτοί, οι Θεσσαλοί, οι Λαπίθες και οι Μάγνητες. Η περίοδος αυτή αντιπροσωπεύεται στη Θεσσαλία σχεδόν αποκλειστικά από ταφικά ευρήματα, αφού τα οικιστικά κατάλοιπα, λόγω χάριν λείψανα αφιδωτών κτιρίων) είναι λίγα και αποσπασματικά.

## ΑΡΧΑΪΚΑ ΚΑΙ ΚΛΑΣΙΚΑ ΧΡΟΝΙΑ

Σύμφωνα με τα αρχαιολογικά ευρήματα του 6ου αι. π.Χ., εκείνη την χρονική περίοδο η Θεσσαλία χωρίστηκε σε τέσσερις περιφέρειες, τις τετράδες ή μοίρες, οι οποίες ήταν η Πελασγιώτιδα, η Εστιαιώτιδα, η Θεσσαλιώτιδα και η Φθιώτιδα. Στον θεσσαλικό χώρο είχαν εγκατασταθεί τα έθνη των Μαγνητών, των Περραιβών, των Αινιαίων, των Αθαμάνων, των Μαλιέων, των Οιταίων και των ορεινών Δολόπων (Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017). Οι λαοί αυτοί αποτελούσαν μέλη μίας ευρύτερης συμμαχίας υπό την ηγεμονία των Θεσσαλών και αναφέρονται άλλοτε ως υποτελείς, άλλοτε ως αυτόνομοι και άλλοτε ως «σύμμαχοι». Το τμήμα της έκθεσης που αναφέρεται σε αυτή τη χρονική περίοδο περιέχει θεσσαλικά επιτύμβια ανάγλυφα, έργα τοπικών εργαστηρίων, που είχαν δεχτεί επιρροές από την ιωνική παράδοση αλλά και τη λεγόμενη «αττική κοινή». Επίσης, παρουσιάζονται τοπικά αγγεία αλλά και προερχόμενα από κορινθιακά και αττικά εργαστήρια κεραμικής.

Οι αναφορές αρχαίων συγγραφέων και ποιητών, οι επιγραφές και τα νομίσματα παρέχουν πληροφορίες για τους τοπικούς θεσσαλικούς αγώνες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα ταυροθήρια και άλλα αγωνίσματα που σχετιζόταν με την εκτροφή των αλόγων και την ιππική δεξιοτεχνία των Θεσσαλών, ήδη από τον 5ο αι. π.Χ. (Κέλλας, 2016). Αυτές τις πληροφορίες μαρτυρούν οι ενεπίγραφες στήλες, που αποτελούν πολύτιμες πηγές σχετικά με τα είδη αγωνισμάτων καθώς και τη συμμετοχή των Θεσσαλών σ' αυτά. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στο ζήτημα των ταφικών εθίμων στο θεσσαλικό χώρο. Τα τεφροδόχα αγγεία και κτερίσματα, από τους τύμβους με καύσεις νεκρών είναι τα ευρήματα που σχετίζονται με την ταφή του νεκρού. Οι ανασκαφές αυτών έγιναν στο Ομόλιο και την Κραννώνα (Κέλλας, 2016), (Καραχρήστος χ.χ.).

Ένα άλλο θέμα που θίγεται στην ενότητα είναι η θέση της γυναίκας την εποχή εκείνη. Οι επιτύμβιες στήλες, που παρουσιάζονται, φωτίζουν τη θέση και τη σημασία της μέσα στην οικογένεια, τις οικιακές ασχολίες και την ανατροφή των παιδιών. Κάτοπτρα, μυροδοχεία, πυξίδες και κοσμήματα συμπληρώνουν την εικόνα της ευμάρειας, γυναικείας καλαισθησίας αλλά και ματαιοδοξίας (Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017).

## **ΕΛΛΗΝΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΡΩΜΑΪΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ**

Οι πηγές αναφέρουν ότι στις αρχές του 4ου αι. π.Χ. οι Θεσσαλοί ταλαιπωρούνται από αδιάλειπτες εσωτερικές διαμάχες των διάφορων εθνών της, δίνοντας πρόσφορο έδαφος στην ανερχόμενη δύναμη του Βασιλείου της Μακεδονίας, υπό τον Φίλιππο Β΄ (359-336 π.Χ.), να επέμβει και τελικά να κυριαρχήσει στην περιοχή. Η παρουσία των Μακεδόνων θα διαρκέσει μέχρι και το α΄ μισό του 2ου αι. π.Χ. και η Θεσσαλία θα αποτελέσει πεδίο συρράξεων ανάμεσα στους Μακεδόνες και τους Ρωμαίους (Κραβαρίτου χ.χ.). Οι θεσσαλικές πόλεις επηρεαζόμενες από την επέμβαση άλλων ξένων δυνάμεων, όπως των Αιτωλών, δρούσαν κατά το συμφέρον τους κάθε φορά σε σχέση με τους δύο αντιπάλους. Οι επιγραφές, που εκτίθενται στο Μουσείο, φωτίζουν πτυχές αυτής της παραχώδους περιόδου στο θεσσαλικό χώρο, η οποία θα καταλήξει στην οριστική κατάκτησή του από τους Ρωμαίους, με τη μάχη της Πύδνας, το 167 π.Χ. Τα ευρήματα που σχετίζονται με την οικονομία και το εμπόριο καταδεικνύουν μια τάση για πολυτελή ζωή, με ανέσεις και ίσως με ασωτία. Τα πορτρέτα αυτοκρατορικών χρόνων καθώς και αντικείμενα κατασκευασμένα από τον «πράσινο θεσσαλικό λίθο» έρχονται να ρίξουν φως στη νέα κατάσταση πραγμάτων, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται από τον 2ο αι. π.Χ. και μετά.

Από την έκθεση δεν θα μπορούσαν λείπουν στοιχεία που να καταδεικνύουν τα λατρευτικά έθιμα που ήταν σημείο αναφοράς στη ζωή των ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα οι θεότητες προστάτιδες των Θεσσαλών ήταν η Απολλώνια Τριάδα, δηλαδή ο Απόλλων και η Άρτεμις με τη μητέρα τους, τη Λητώ. Μεγάλη εξάπλωση είχαν, επίσης, η λατρεία του Ασκληπιού, της Αφροδίτης, της Εν(ν)οδίας, της Εκάτης, του Ποσειδώνα και των λεγόμενων Ανατολικών θεοτήτων, δηλαδή της Μητέρας των Θεών-Κυβέλης, της Ίσιδας και του Σάραπη (Χρυσοστόμου, 1994: 175-208).

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στα δύο αρχαία θέατρα της Λάρισας (Α΄ και Β΄), για τα οποία υπάρχει ξεχωριστή υποενότητα. Αυτά τα θέατρα συνδέονται με την δημόσια ζωή των αρχαίων Θεσσαλών, την οποία σηματοδοτούν (Δήμος Λάρισας, 2015). Πιο αναλυτικά αποτέλεσαν τόπους θεατρικών δρώμενων, μουσικών αγώνων, θηριομαχιών και μονομαχιών, αλλά πιθανότατα και χώροι συνέλευσης του Κοινού των Θεσσαλών.

### **ΠΑΛΑΙΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ**

Η εμφάνιση του χριστιανισμού στη Θεσσαλία σηματοδοτείται από την εγκατάλειψη των αρχαίων ιερών όπως μαρτυρά το επαναλαξευμένο επίκρανο παραστάδας από τη βασιλική της οδού Κύπρου στη Λάρισα. Η θρησκευτική τέχνη της εποχής επιβεβαιώνεται από τα αρχιτεκτονικά μέλη παλαιοχριστιανικών ναών, τοιχογραφίες, επιγραφές, αντικείμενα λειτουργικού εξοπλισμού. Τα ευρήματα από τη βασιλική του Αγίου Αχιλλίου είναι εξίσου χαρακτηριστικά της εποχής και ενισχύουν την ταύτιση του ναού με τον ομώνυμο άγιο, προστάτη και μητροπολίτη της πόλης (Ιερός Ναός Αγίου Αχιλλίου).

Τα ψηφιδωτά δάπεδα που εκτίθενται προέρχονται από πολυτελείς ιδιωτικές οικίες και λουτρικά κτίσματα της Λάρισας, όπου κυριαρχούν παραστάσεις εθνικού περιεχομένου και ο θεός Διόνυσος. Ακόμη, ο επισκέπτης έχει τη δυνατότητα να δει αντικείμενα από την καθημερινή ζωή και την οικονομία της περιόδου, κυρίως οικιακά σκεύη, νομίσματα, εμπορικοί αμφορείς και στοιχεία για τα κάστρα και την άμυνα.

### **ΒΥΖΑΝΤΙΝΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ**

Η βυζαντινή τέχνη στις θεσσαλικές πόλεις– κάστρα και την ευρύτερη περιοχή τους, παρουσιάζεται μέσα από αντιπροσωπευτικά έργα της αρχιτεκτονικής γλυπτικής και της επιτοίχιας ζωγραφικής των εκκλησιαστικών κτιρίων στη Λάρισα, το Όρος των Κελλίων, την Κρήνη Τρικάλων και άλλες θέσεις. Η διοικητική οργάνωση της περιφέρειας αντανακλάται στην ενεπίγραφη στήλη του πρωτοσπαθάρη Ευστάθιου των αρχών του 11ου αι., από την επισκοπή της Βέσαινας, στην περιοχή της Αγιάς(Οικονόμου, 2015).

Η έκθεση των κοσμημάτων δείχνει το βιοτικό επίπεδο των Θεσσαλών της βυζαντινής περιόδου, τα οποία αποτέλεσαν κτερίσματα τάφων. Αξιοσημείωτη είναι και η παράθεση αντιπροσωπευτικών δειγμάτων από την τοπική εφυαλωμένη κεραμική.

### **ΟΘΩΜΑΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ**

Η πολιτισμική κληρονομιά της Θεσσαλίας κατά την οθωμανική περίοδο, όπως ήταν οργανωμένη σε κοινότητες, έχει καταφέρει να διαφυλαχθεί. Δείγματα θρησκευτικής έκφρασης των χριστιανών διαφαίνονται στις τοιχογραφίες και το τέμπλο από το Πολυδένδρι. Στις εκκλησιαστικές εικόνες από τη Λάρισα και την



Ασπροκκλησιά Καλαμπάκας ξεχωρίζουν δύο αμφιπρόσωπες εικόνες από την Κρασιά Ολύμπου.

Η οθωμανική και η εβραϊκή παρουσία κάνουν αισθητή την παρουσία τους μέσα από αντίστοιχες επιτύμβιες στήλες. Επίσης εκτίθενται και δύο κιονόκρανα από το τζαμί του Χασάν Μπέη στη Λάρισα, χαρακτηριστικά της οθωμανικής τεχνοτροπίας(Παπαθεοδώρου, 2016). Αξίζει να αναφερθεί οι τοιχογραφίες των αρχοντικών μαρτυρούν την οικονομική ευρωστία των Αμπελακίων, η οποία προήλθε από το εμπόριο των κόκκινων νημάτων. Γενικότερα η διακίνηση ποικίλου χρήματος σε όλη τη Θεσσαλία διαφαίνεται μέσα από τους νομισματικούς θησαυρούς της περιοχής.

## **2.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΦΟΡΕΙΑΣ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΩΝ ΛΑΡΙΣΑΣ**

Τα περισσότερα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται έχουν ως χώρο διεξαγωγής αυτόν του Διαχρονικού Μουσείου. Επίσης μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά δομής, η οποία αποτελείται από τρία μέρη: α) παρουσίαση του θέματος μέσω Power Point, β) περιήγηση στις αντίστοιχες με το κάθε πρόγραμμα ενότητες του μουσείου και γ) δραστηριότητες (εικαστικές, σπαζοκεφαλιές κλπ.). Στο τέλος εκπαιδευτικοί και μαθητές απαντούν σε ερωτηματολόγιο σχετικό με το πρόγραμμα.

### **2.2.1 ΕΝΑΣ ΦΟΡΜΙΣΚΟΣ ΓΕΜΑΤΟΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ**

Με αφορμή έναν «φορμίσκο», ένα σακουλάκι γεμάτο παιχνίδια, οι μαθητές – τόσο του Δημοτικού όσο και του Γυμνασίου – διασκεδάζουν γνωρίζοντας τα παιχνίδια με τα οποία έπαιζαν τα μικρά παιδιά στην αρχαιότητα, κι ανακαλύπτουν ότι τελικά, τα παιχνίδια εκείνα επιβιώνουν ακόμη και σήμερα. Είναι παιχνίδια που παίζουν και τα ίδια με τους φίλους τους στο σχολείο ή το πάρκο. Το πρόγραμμα, που ξεκίνησε στις 25 Οκτωβρίου 2016, είναι βιωματικό και στηρίζεται στην άμεση συμμετοχή των παιδιών στα παιχνίδια που παρουσιάζονται(Αλεξίου, Παπαναστασούλη, Τσιάκα, & Ζάχου, 2017).

### **2.2.2 ΜΕ ΧΩΜΑ ΚΑΙ ΝΕΡΟ ΤΑΞΙΔΙ ΜΑΓΙΚΟ ΣΕ ΧΩΡΙΟ ΝΕΟΛΙΘΙΚΟ**

Με συντροφιά δυο μικρά παιδιά, τον Πηνειό και τη Μαγουλίτσα, μαθητές του Δημοτικού ταξιδεύουν επτά χιλιάδες χρόνια πριν και γνωρίζουν τον νεολιθικό

πολιτισμό, όπως εκδηλώθηκε και αναπτύχθηκε στην περιοχή της Θεσσαλίας, δεδομένου ότι η περιοχή ήταν από τις πιο πυκνοκατοικημένες στην Ευρώπη κατά την περίοδο αυτή. Τα παιδιά μαθαίνουν για τα τεράστια βήματα προόδου που έκαναν οι άνθρωποι στην προσπάθειά τους να επιβιώσουν. Με άλλα λόγια με τι ασχολούνταν οι άνθρωποι, πώς έφτιαχναν τα σπίτια τους, τα ρούχα τους, την τροφή τους, τα όπλα τους, τα κοσμήματά τους και πώς έθαβαν τους νεκρούς τους. Στο ταξίδι αυτό έρχονται, συγχρόνως, σε επαφή με το έργο των αρχαιολόγων, τη διαδικασία των ανασκαφών και άλλες έννοιες. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε για πρώτη φορά 1 Δεκεμβρίου 2016 (Αλεξίου, Παπαναστασούλη, Τσιάκα, & Ζάχου, 2017).

### **2.2.3 ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΟΝ ΒΥΖΑΝΤΙΝΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

Στο εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα επιδιώκεται οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού καθώς και του Γυμνασίου να εξοικειωθούν με τον πολιτισμό που άκμασε στη Θεσσαλία κατά τη βυζαντινή περίοδο. Η παραχώδης ιστορία, η τέχνη, η αρχιτεκτονική, η καθημερινή ζωή, οι ασχολίες των ανθρώπων ζωντανεύουν μέσα από εικόνες με έμφαση στο τοπικό στοιχείο. Το πρόγραμμα ξεκίνησε τη λειτουργία του το σχολικό έτος 2017-2018 (Αλεξίου, Παπαναστασούλη, Τσιάκα, & Ζάχου, 2017).

### **2.2.4 ΑΘΕΑΤΗ ΠΟΛΗ**

Στο πρόγραμμα «Αθέατη Πόλη», το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του το σχολικό έτος 2017-2018, μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού καθώς και του Γυμνασίου και Λυκείου συμμετέχουν σε μια πρωτότυπη περιήγηση – εξερεύνηση που γίνεται στην έκθεση του Διαχρονικού Μουσείου. Αυτή η περιήγηση έχει ως οδηγούς συγκεκριμένα αντιπροσωπευτικά εκθέματα τα οποία διευκολύνουν την επαφή με τη μακραίωνη ιστορία της Λάρισας (Αλεξίου, Παπαναστασούλη, Τσιάκα, & Ζάχου, 2017). Με τον τρόπο αυτό φωτίζεται η αθέατη πλευρά της πόλης της Λάρισας, που κρατά κρυμμένα μυστικά χιλιάδων χρόνων, θαμμένα κάτω από τον σύγχρονο αστικό ιστό. Αρχαιολογικά ευρήματα τα οποία έφεραν στο φως σωστικές ανασκαφές των τελευταίων δεκαετιών, αποκαλύπτουν πλήθος πολιτιστικών δημιουργημάτων της πρωτεύουσας της αρχαίας Θεσσαλίας, που καταστράφηκαν αφήνοντας πίσω τους ελάχιστα απομεινάρια.

### **2.2.5 ΠΙΝΟΕΣ ΑΝΕΜΟΥ**

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα με έτος έναρξης το 2017 που υλοποιείται στο πλαίσιο των δράσεων του Υπουργείου Πολιτισμού με τίτλο «Περιβάλλον και Πολιτισμός». Οι συμμετέχοντες ενημερώνονται για τη συμβολή και την αποτύπωση του ανέμου στην τέχνη, τη θρησκεία, τις δραστηριότητες των ανθρώπων από την Προϊστορία έως σήμερα (Αλεξίου, Παπαναστασούλη, Τσιάκα, & Ζάχου, 2017). Το πρόγραμμα αφορά μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στις τάξεις Δ', Ε', Στ' του Δημοτικού και στο Γυμνάσιο.

### **2.2.6 ΟΙ 12 ΘΕΟΙ ΤΟΥ ΟΛΥΜΠΟΥ**

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετικό με τη θρησκεία των Αρχαίων Ελλήνων. Τα παιδιά ανακαλύπτουν το δωδεκάθεο μέσα από εκθέματα του μουσείου (Αλεξίου, Παπαναστασούλη, Τσιάκα, & Ζάχου, 2017). Θυμούνται στοιχεία της μυθολογίας γνωρίζοντας συγχρόνως την αρχαία ελληνική τέχνη. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αναμένεται να τεθεί σε εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2018-2019.

### **2.2.7 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΑΦΗ**

Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν αλλά και να συμμετάσχουν ενεργά σε μία μικρή ανασκαφή μέσα από ένα διαδραστικό παιχνίδι, που περιλαμβάνει όλα τα στάδια της ανασκαφικής διαδικασίας, συλλογής, ταξινόμησης, σχεδιασμού και πρώτης συντήρησης των ευρημάτων. Σε αυτήν την περιήγηση, που έχει τη μορφή εργαστηρίου ανασκαφής και οργανώνεται στον χώρο των μνημείων του λόφου του Φρουρίου, τα παιδιά γνωρίζουν ένα σημαντικό κομμάτι της ιστορίας της πόλης (Αλεξίου, Παπαναστασούλη, Τσιάκα, & Ζάχου, 2017). Ακόμη, διδάσκονται έννοιες, όπως είναι η διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και ο σεβασμός προς τα αρχαία και νεότερα μνημεία. Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι μαθαίνουν τη δουλειά που κάνει ο αρχαιολόγος, οι εργατοτεχνίτες της ανασκαφής, ο σχεδιαστής και ο συντηρητής. Παράλληλα, κρατούν ημερολόγιο ανασκαφής και σχεδιάζουν τα ευρήματα, ενώ προσπαθούν να φανταστούν και να πλάσουν ιστορίες σχετικά με την προέλευσή τους. Το πρόγραμμα υλοποιείται κατά τους καλοκαιρινούς μήνες σε συνεργασία με τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης του Δήμου Λαρισαίων.

### 2.2.8 ΜΙΚΡΟΙ ΠΕΡΙΗΓΗΤΕΣ - ΠΕΡΙΗΓΗΣΗ ΣΤΑ ΜΝΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ ΜΑΣ

Το 2008 ξεκίνησε να υλοποιείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μικροί Περιηγητές» στον Αρχαιολογικό Χώρο του «Φρουρίου» από την Εφορεία Αρχαιοτήτων Λάρισας. Μέσω αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος γίνεται μια προσπάθεια να προβληθούν τα αποτελέσματα του ανασκαφικού έργου της συγκεκριμένης εφορίας μέσα στην πόλη, το οποίο ανέδειξε σημαντικά μνημεία που χρονολογούνται από τον 4ο αι. π.Χ. ως τα χρόνια της οθωμανικής κατάκτησης(Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017).Μέσα από την περιήγηση ξεδιπλώνονται στους μαθητές η ιστορία της πόλης τους και ο πολιτισμός που αναπτύχθηκε σ' αυτή στη διάρκεια της μακραίωνης πορείας της μέσα στον χρόνο.

Το πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί για μαθητές της Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού ενώ με κατάλληλες προσαρμογές μπορεί να εφαρμοστεί και σε μαθητές Γυμνασίου. Επίσης, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά με ορισμένες παραλλαγές σε μαθητές Λυκείου. Το πρόγραμμα έχει ως στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τα μνημεία και την ιστορία της Λάρισας διότι είναι μια πόλη που κατοικείται εδώ και πάρα πολλά χρόνια και διατηρεί στο ιστορικό της κέντρο μνημεία από την ελληνιστική περίοδο μέχρι και την όψιμη οθωμανική(Αλεξίου, Παπαναστασούλη, Τσιάκα, & Ζάχου, 2017).

Τα περισσότερα από τα μνημεία βρίσκονται συγκεντρωμένα στο λόφο του «Φρουρίου», όπου και υλοποιείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πρόκειται για το Α' αρχαίο θέατρο, τη βασιλική του Αγίου Αχιλλίου, πολιούχου της Λάρισας, μικρό λουτρό παραπλεύρως της βασιλικής, μονόχωρο με περίστωο βυζαντινό ναΐσκο, μεγάλο οθωμανικό λουτρό και τέλος το Μπαϊρακλί Τζαμί και το Μπεζεστένι, σκεπαστή αγορά του τέλους του 15ου ή των αρχών του 16ου αι.(Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιείται στην περιοχή αυτή γιατί είναι συγκεντρωμένα μνημεία διαφορετικών χρονικών περιόδων και εκφάνσεων της καθημερινής ζωής αλλά και διότι ο φυσικός χώρος της περιέχει πολλούς πεζόδρομους που εξασφαλίζουν την ασφαλή κίνηση των μαθητών.

Το πρόγραμμα είναι δίωρο και χωρίζεται σε δύο μέρη εκ των οποίων το πρώτο μέρος περιλαμβάνει σύντομη περιήγηση με ενδιάμεσες στάσεις στα βυζαντινά

μνημεία της Πλατείας Λαμπρούλη. Το δεύτερο και τελευταίο μέρος αλλά χρονικά εκτενέστερο περιλαμβάνει δραστηριότητα βάσει φυλλαδίων εργασίας. Στη διάρκεια του προγράμματος τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παίξουν με σπαζοκεφαλίες και παντομίμα. Στον χώρο του Α΄ αρχαίου θεάτρου της Λάρισας οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ώστε να δραματοποιήσουν απόσπασμα από τους «Ορνιθες» του Αριστοφάνη με σκοπό να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση του αρχαίου δράματος(Αλεξίου, Παπαναστασούλη, Τσιάκα, & Ζάχου, 2017). Έτσι τονίζεται ο ρόλος του αρχαίου οικοδομήματος ως ιστορικού μνημείου και όχι απλά ως διακοσμητικού στοιχείου της σύγχρονης πόλης.

### **2.2.9 Ο ΧΡΟΝΟΣ ΠΟΥ ΚΥΛΑ ΚΑΙ ΑΛΛΑΖΕΙ ΤΗΝ ΠΟΛΗ ΜΑΣ**

Τον Σεπτέμβριο του 2014 και συγκεκριμένα το τριήμερο από τις 24 έως τις 26 είχε υλοποιηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Ο χρόνος που κυλά και αλλάζει τα πρόσωπα της πόλης». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτέλεσε εκδήλωση που εξέφραζε το γενικό σύνθημα «Ευρώπη, μια κοινή κληρονομιά» και αποσκοπούσε στην ευαισθητοποίηση των πολιτών στην προστασία και προβολή της πολιτιστικής κληρονομιάς μέσω ποικίλων εκδηλώσεων σε όλες τις περιοχές της Ευρώπης. Το Συμβούλιο της Ευρώπης είχε αναλάβει το γενικό συντονισμό του προγράμματος. Σκοπός του προγράμματος είναι η ενίσχυση της κοινής ευρωπαϊκής συνείδησης και του διαπολιτισμικού διαλόγου. Στο πλαίσιο αυτό οι δύο συναρμόδιες Εφορείες Αρχαιοτήτων, που υπήρχαν πριν τη τωρινή συνένωσή τους σε μια, διοργάνωσαν ένα παιχνίδι κρυμμένου θησαυρού στα μνημεία της Λάρισας για μαθητές της Στ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου(Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, 2017). Απώτερος στόχος του παιχνιδιού αποτέλεσε η γνωριμία "των προσώπων της πόλης" μέσα από τα μνημεία στο πέρασμα του χρόνου.

### 3. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Το Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας λόγω του περιεχομένου του προσφέρει μια πληθώρα θεμάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν για διερεύνηση με αρκετούς τρόπους προσέγγισης, ανάλογα με την οπτική και τους στόχους που τίθενται. Το προσωπικό μου ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων και το γεγονός ότι το Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας είναι καινούριο, όντας ανεξερεύνητο σε μεγάλο τμήμα του, μου έδωσε το κίνητρο να δημιουργήσω το πρόγραμμα ώστε να διερευνήσω βαθύτερα την ιστορική γνώση και κατανόηση που παράγεται μέσα από μουσειακά αντικείμενα, με απώτερο στόχο να συμβάλω στην ανάδειξή της. Η εκπαιδευτική κατάρτισή μου με οδήγησε αρχικά σε μία καταγραφή του αντικειμένου αυτού, ωστόσο, παράλληλα, η καθημερινή μου συναναστροφή με τα παιδιά με ενθάρρυνε και με ενδυνάμωσε ώστε να πραγματοποιήσω ένα ουσιαστικό και αξιοποιήσιμο πρόγραμμα που να συνδυάζει όλα αυτά.

Αποτέλεσμα αυτών των προσπαθειών είναι η παρούσα εργασία, η οποία αναδεικνύει τη ιστορική εξέλιξη της μουσειοπαιδαγωγικής στη Ελλάδα, μέσα από τη βιβλιογραφική ιστορική μελέτη της σχέσης του μουσείου με την εκπαίδευση. Επίσης, η εργασία συνδέει το παρελθόν με το παρόν μέσω της διαχρονικότητας της χρήσης των αντικειμένων και μέσα από τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας, που πραγματοποιήθηκε με τη μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος «Ταξιδιώτες στο χρόνο - Αναζητώντας τα μικρά μυστικά των αγγείων», σε 47 παιδιά της Ε' Δημοτικού στο Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας.

Με τη φράση ιστορική εξέλιξη της μουσειοπαιδαγωγικής εννοούμε την ιστορική της αναδρομή, στη χρονική διαδοχή ανθρώπων και γεγονότων που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της σχέσης μουσείου και παιδιού. Η έρευνα στηρίζεται στη πρακτική εφαρμογή της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού. Για την εκπόνησή της δόθηκε ιδιαίτερο βάρος έμφαση στην πρακτική κατανόηση και ερμηνεία των ανθρώπινων δράσεων. Το μέσο για τη συγκέντρωση και την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων είναι τα υλικά κατάλοιπα και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι στην έρευνα αντιπροσωπεύουν το μουσείο και την επίσημη εκπαίδευση αντίστοιχα. Με άλλα λόγια τον κύριο λόγο θα έχουν η γραπτή και προφορική αφήγηση των εμπειριών, των βαθύτερων σκέψεων και των γνώσεών τους.

Ωστόσο σε αυτήν την εργασία δεν κυριαρχεί η απλή γραπτή ή προφορική διατύπωση της ομιλίας, αλλά ένα σύνολο γνώσεων και ένα σύστημα στρατηγικών επικοινωνίας, που εκφράζουν οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην ερευνήτρια. Με την παρούσα εργασία γίνεται μία προσπάθεια ανάδειξης της μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, με αντικείμενο μελέτης τη συγκρότηση, την ανάπτυξη και τη σύγχρονη εφαρμογή των μουσειοπαιδαγωγικών πρακτικών για μαθητές στα μουσεία. Δευτερευόντως, μέσω της εργασίας διερευνάται η παιδαγωγική αξία του μουσείου, και συγκεκριμένα η συμβολή του στη μάθηση της Ιστορίας, σε συνδυασμό με την συνεισφορά του σχολείου, των αρχαιολόγων, των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα των παιδιών.

## **3.2 Η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

### **3.2.1 ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στο επιστημολογικό πλαίσιο του ανθρωπιστικού κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος και ειδικότερα στις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες του. Για την εκπόνησή της πραγματοποιήθηκε μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος «*Ταξιδιώτες στο χρόνο - Αναζητώντας τα μικρά μυστικά των αγγείων*», σε 47 παιδιά της Ε΄ Δημοτικού στο Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας. Παρόμοια έρευνα έχει γίνει σε διδακτορικό επίπεδο από την Νάκου (2000) και από την Γεωργία Κουσερή (2015). Για να υλοποιηθεί το πρόγραμμα, έγιναν οι απαραίτητες διαδικασίες για να δοθεί η έγκριση της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, υπήρξε επικοινωνία με τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να γίνει αίτηση για την έγκριση διενέργειας του προγράμματος. Αυτό συνέβη διότι για τη διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας και σε όλα τα στάδιά της πρέπει να υπάρχει «σεβασμός για τους τόπους της έρευνας και τα δικαιώματα των συμμετεχόντων» (Creswell, 2011:32-33). Η έρευνα σχεδιάστηκε σε τρεις φάσεις (Ανδρέου, 1996). Η πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε στην τάξη, λίγες μέρες πριν από το μέρος του Προγράμματος που υλοποιείται στο μουσείο. Η δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε στο Μουσείο, με την εφαρμογή του Προγράμματος και η τρίτη φάση έγινε δύο μέρες μετά, με σκοπό να υπάρξει νωπή η γνώση που προήλθε απ' τις προηγούμενες φάσεις.

Από τα δύο είδη έρευνας, την ποιοτική και ποσοτική, που χρησιμοποιούνται κατά κόρον στην εκπαιδευτική έρευνα, στην παρούσα έρευνα θα γίνει χρήση της πρώτης. Η ποιοτική έρευνα ως ευέλικτη-εύκαμπτη και θεωρητική, στηρίζεται σε δεδομένα, όπως

κείμενα, περιγραφές ή ομιλία και, αντίθετα από την ποσοτική, παράγει υποθέσεις (Κυριαζή, 2011:50-54). Στον χώρο της Ελλάδας για την ιστορική εκπαίδευση αναφέρονται αρκετά παραδείγματα ερευνών που χρησιμοποιούν ποιοτικές μεθόδους σχετικά με την έρευνα της ιστορικής σκέψης (Κουργιαντάκης, 2005. Τσιβάς, 2009). Έρευνες για την ιστορική σκέψη που αφορούν δείγμα μαθητών Δημοτικού (Τσιβάς, 2009) ακολούθησαν ποιοτικά παραδείγματα. Αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό<sup>3</sup> στην πλειονότητά τους ακολουθούν ποιοτικές μεθόδους διεξαγωγής έρευνας και ανάλυσης των δεδομένων. Εργασίες που διερευνούν την έκφραση της ιστορικής σκέψης μαθητών με βάση την «επιστημονική προσέγγιση», θέμα που σχετίζεται άμεσα με την παρούσα εργασία, εγγράφονται στην ποιοτική μεθοδολογία προσέγγισης του υπό διερεύνηση θέματος (Lee,2005: 31-78. Ashby, Lee, &Shemilt, 2005: 79–178).

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογία προσέγγισης, δεδομένου ότι κυρίως επιχειρεί να διερευνήσει τις διαφορές στην ιστορική σκέψη παιδιών και όχι να διατυπώσει γενικεύσεις και να αναδείξει κανονικότητες. Η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται στη διερεύνηση του φυσικού ή πραγματικού περιβάλλοντος για τη δημιουργία ερευνητικών υποθέσεων (Silverman, 2006:44). Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, η ποιοτική καταγράφει τις προσωπικές σημασίες, τις απόψεις, την κατανόηση των συμμετεχόντων, τις πολλαπλές πραγματικότητες που αυτοί αντιλαμβάνονται ως προς το υπό εξέταση ζήτημα που ερευνάται (Robson, 2007:196. Creswell,2007:40). Σύμφωνα με τον Robson (2007:102), «ένα ευέλικτο σχέδιο εξελίσσεται ταυτόχρονα με τη συλλογή δεδομένων. Τα δεδομένα είναι συνήθως μη αριθμητικά (ελεύθερο κείμενο), έτσι αυτός ο τύπος [έρευνας] αναφέρεται συχνά ως ποιοτική στρατηγική». Επίσης, βασική αρχή της ποιοτικής έρευνας δεν είναι μόνο η καταγραφή των φαινομένων στο υπό έρευνα πεδίο, αλλά και η κατανόηση και η ερμηνεία των δεδομένων μέσα από την επαγωγική ανάλυση (Silverman, 2006:20. Robson,2007:196. Bryman, 2001:269). Αυτή η αρχή ακολουθείται και στην παρούσα εργασία. Συνεπώς, η ποιοτική έρευνα εδώ είναι ένα εξελισσόμενο «ευέλικτο» σχέδιο που προσπαθεί να συλλάβει την πολυπλοκότητα της ιστορικής σκέψης μαθητών 8 ετών, σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος σε δύο εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο).

---

<sup>3</sup>Για μια συνοπτική παρουσίαση των ερευνών, της θεματολογίας τους αλλά και του ερευνητικού τους παραδείγματος διεθνώς βλ. Levstik& Barton, 2008. Barton, 2008.



### 3.2.2 ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών Ε΄ Δημοτικού σε σχέση με τη μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος σε δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους, στο σχολείο και στο μουσείο. Με άλλα λόγια, γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο μαθαίνει το παιδί στο μουσείο και αν έχει υπάρξει αλλαγή στη στάση του απέναντι στο μουσείο και στο μάθημα της Ιστορίας, μετά από την συμμετοχή του σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνει το παιδί είναι εντελώς διαφορετικός για κάθε ένα και επηρεάζεται πρωτίστως από την κοινωνία αλλά και από άλλες παραμέτρους. Η κατανόηση του τρόπου αυτού επιβάλλει τη μελέτη αυτών των παραμέτρων.

Πιθανότατα, μετά την παρακολούθηση προγραμμάτων, η στάση του παιδιού αλλάζει τόσο απέναντι στο μουσείο όσο και απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, διότι αποκτά νέες δεξιότητες και ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του. Η παρακολούθηση προγραμμάτων δεν συμβαίνει με μια συγκεκριμένη συχνότητα αλλά σπάνια και έχει πολύ μικρή διάρκεια. Για αυτούς τους λόγους κάθε πρόγραμμα πρέπει να ενσωματώνει συγκεκριμένη στοχοθεσία η οποία να σχετίζεται άμεσα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πρέπει να αναφερθεί ότι η παρούσα έρευνα υλοποιεί στοχοθεσία η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και δεν είναι ένα απλό μουσειακό πρόγραμμα αλλά ένα εκπαιδευτικό.

### 3.2.3 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η σχολική μονάδα που συμμετείχε στην Έρευνα. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ιστορική σκέψη μαθητών σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όταν μελετούν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος. Έχοντας υπόψη αυτόν τον σκοπό, το δείγμα έπρεπε να είναι τέτοιο ώστε να διευκολύνει τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών με ποικιλία ασκήσεων και διαδικασιών μελέτης υλικών καταλοίπων. Για τον σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στην Έρευνα μαθητές από την Ε΄ Δημοτικού, ώστε να μελετηθούν σε βάθος ποικίλες εκφάνσεις της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Η επιλογή της συγκεκριμένης σχολικής τάξης έγινε για δύο λόγους: Πρώτον, γιατί το θέμα του προγράμματος μπορεί να συσχετιστεί με προηγούμενη ύλη, και δεύτερον γιατί οι μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν την νοητική και γνωστική ωριμότητα να προσεγγίσουν ένα τέτοιο θέμα. Στα ποιοτικά ερευνητικά σχέδια είναι δύσκολο να προσδιοριστεί ποιος τρόπος δειγματοληπτικής έρευνας θα επιλεγεί και

ποιο είναι το κατάλληλο πλήθος (Robson, 2007:308-317. Κυριαζή, 2011:105-117). Ωστόσο, για τις ποιοτικές έρευνες ο όρος που χρησιμοποιείται για τη δειγματοληψία είναι η «σκόπιμη δειγματοληψία» (Creswell, 2011:244. Robson, 2007:315) εφόσον περιλαμβάνει δείγματα που έχουν λίγους συμμετέχοντες.

Ο Creswell, (2007:126) κάνει λόγο για επίπεδα δειγματοληψίας σε μια ποιοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «οι ερευνητές μπορούν να κάνουν δειγματοληψία σε επίπεδο χώρων, σε επίπεδο διαδικασίας, όπως και σε επίπεδο συμμετεχόντων». Σε επίπεδο χώρων επιλέχθηκε ως μελέτη περίπτωσης η διερεύνηση της ιστορικής σκέψης μαθητών που φοιτούσαν σε σχολείο ημιαστική περιοχής της Λάρισας και συγκεκριμένα το Δημοτικό Σχολείο Νίκαιας, το οποίο είχε εμπειρία επισκέψεων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε μουσεία. Στο Συνολικό Δείγμα υπήρχε μηδενικό ποσοστό «θνησιμότητας», διότι κανείς συμμετέχων δεν εγκατέλειψε, ούτε απουσίαζε ούτε αρνήθηκε την συμμετοχή στην έρευνα (Cohen & κ. ά., 2008:300-301). Για την επιλογή του σχολείου τέθηκαν κάποια κριτήρια, από τα οποία ήταν, η περιοχή προέλευσης (εξυπηρετούσε την μετάβαση στο μουσείο), υπήρχε ένα αξιοσημείωτο ιστορικό επισκέψεων σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους και ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων έδειξαν ενδιαφέρον για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Αρχικά, ενημερώθηκαν ο διευθυντής και οι δύο εκπαιδευτικοί των τμημάτων του σχολείου που είχαν επιλεγεί, σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας. Διευκρινίστηκε ότι η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της σκέψης των παιδιών σε σχέση με την μελέτη υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, που αφορά στην προϋπάρχουσα γνώση καθώς και οι αντιλήψεις τους ως προς δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο) μέσα στους οποίους θα τα μελετούσαν. Εξηγήθηκε ότι σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή του τρόπου σκέψης και επιχειρηματολογίας των μαθητών σε σχέση με τη μελέτη υλικών μαρτυριών. Δεν επιχειρήθηκε μια απλή έκφραση της άποψης των παιδιών βασιζόμενη σε αυτό που βλέπουν, αλλά η καταγραφή των συλλογισμών που προκύπτουν από την επεξεργασία υλικών καταλοίπων ως ιστορικών μαρτυριών για το παρελθόν. Αυτό πραγματοποιήθηκε με την αποτύπωση συλλογισμών που είχαν σχέση με την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου που δημιούργησε τα υλικά κατάλοιπα. Το συνολικό μέγεθος του δείγματος ήταν 47 μαθητές.

Ταυτόχρονα, η τήρηση δεοντολογικών πρακτικών απαιτούσε να ενημερωθούν οι μαθητές προκειμένου η διαδικασία να διεξαχθεί ομαλά, ως προς τις δραστηριότητες και τα

εργαλεία της έρευνας (Ερωτηματολόγιο και Συνέντευξη), καθώς και ως προς τους χώρους μελέτης των υλικών, δηλαδή το σχολείο και το μουσείο. Όταν το δείγμα μίας έρευνας αφορά ειδικά νεαρά άτομα, όπως είναι οι μαθητές της παρούσας έρευνας, δεοντολογικές παράμετροι απαιτούν να εγκριθεί η συμμετοχή των μαθητών από τους ίδιους τους γονείς τους με τη δυνατότητα αποχώρησής τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της έρευνας, εφόσον λόγοι δεοντολογίας το απαιτούν (Cocks, 2006: 247-266.) Οι γονείς όλων των συμμετεχόντων ενημερώθηκαν σχετικά με την υλοποίηση του έργου (Κυριαζή, 2011:338) και συλλέχθηκαν οι εγκρίσεις συμμετοχής σε αυτή.

Σε επίπεδο συμμετεχόντων η δειγματοληψία για την παρούσα έρευνα ανήκει πάλι στην κατηγορία της σκόπιμης δειγματοληψίας, διότι είναι μη πιθανοτική. Πιο συγκεκριμένα, η εξαγωγή δείγματος βασίζεται σε τεχνικές κατά τις οποίες δε χρησιμοποιούνται οι νόμοι των πιθανοτήτων, αλλά γίνεται με κάποια επιλογή του ερευνητή, έτσι ώστε το δείγμα να είναι κατά τη γνώμη του πιο αντιπροσωπευτικό (Cohen & κ. ά., 2008:163-164). Στο πλαίσιο της έρευνας υλοποιήθηκαν και δύο συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων. Το Δείγμα των μαθητών διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια:

- Οι μαθητές συμμετείχαν εθελοντικά.
- Η ηλικία και το κοινωνικό φύλο των μαθητών είναι αντιπροσωπευτικά.
- Της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών σε σχέση με τα αντικείμενα που μελετήθηκαν, ώστε να διερευνηθεί εάν υπάρχει διαφορά στην ιστορική σκέψη των παιδιών σε σχέση με τον τύπο και τη μορφή παρουσίασης των αντικειμένων.
- Την επιλογή διαφοροποιημένων απόψεων
- Την επιλογή ξεχωριστών περιπτώσεων

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια:

- Βιβλιογραφική έρευνα: αντλήθηκε υλικό προερχόμενο από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, όπως της μουσειοπαιδαγωγικής, της μουσειολογίας, της αρχαιολογίας, της ιστορίας, της πολιτιστικής πολιτικής.
- Διαδικτυακή έρευνα: καλές πρακτικές από μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα πολιτιστικών φορέων της Ελλάδας.
- Έρευνα στους χώρους του Μουσείου, η οποία αποτελούνταν από ανασκόπηση των τρεχόντων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μελέτη των θεματικών ενοτήτων της

έκθεσης, των χώρων και του εξοπλισμού του μουσείου με σκοπό τη διευκόλυνση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος.

- Ελεύθερη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς και συμπλήρωση ερωτηματολογίου με ερωτήσεις ανοικτού τύπου από τα παιδιά.
- Βιβλιογραφική επισκόπηση.
- Πρόταση ενός νέου εκπαιδευτικού προγράμματος που προορίζεται για υλοποίηση από τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού.
- Ολοκλήρωση της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας.

### **3.2.4 ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ**

#### ***ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ***

Από τα διαθέσιμα ερευνητικά εργαλεία επιλέχθηκε σε πρώτη φάση το Ερωτηματολόγιο, λαμβάνοντας κυρίως υπόψη την ηλικία των υποκειμένων. Το θεωρητικό πλαίσιο της ερευνητικής εργασίας αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων που συμπεριλήφθηκαν στο Ερωτηματολόγιο. Έτσι, οι ερωτήσεις είχαν ως κύριο στόχο τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών, όταν επεξεργάζονται υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος. Ένας ακόμη στόχος που καλύφθηκε από τις ερωτήσεις ήταν οι δυνατότητες ή οι περιορισμοί της ιστορικής σκέψης που εκφράζουν οι μαθητές σε σχέση με δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς χώρους, το σχολείο και το μουσείο.

Όταν ακολουθείται η ποιοτική μέθοδος, τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούν ανοικτού τύπου ερωτήσεις που μπορούν να εμβαθύνουν στα χαρακτηριστικά της σκέψης των μαθητών (Cohen κ. ά., 2008:431). Στην έρευνα αυτή, ακολουθήθηκε ο τύπος του δομημένου ερωτηματολογίου με ανοικτού τύπου ερωτήσεις, στο οποίο, και όπως αναφέρουν οι Cohen κ. ά. :[...] παρουσιάζονται μια σειρά δηλώσεων ή ερωτήσεων και ζητείται από τον συμμετέχοντα να απαντήσει με όποιον τρόπο κρίνει ενδεδειγμένο. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει μια σαφή δομή, σειρά και γενικότερα εμφάνιση (Cohen κ. ά., 2008:418). Με βάση και την πιλοτική έρευνα, αποφασίσθηκε να αποφευχθούν τα μακροσκελή, περίπλοκα ή ακόμα διφορούμενα ερωτήματα (Robson, 2007:327), ώστε να διευκολυνθούν αφενός οι μαθητές στις απαντήσεις τους και αφετέρου η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων. Επίσης, μεγάλη προσοχή δόθηκε στην διατύπωση των ερωτημάτων, κυρίως ως προς την άμεση ή έμμεση αναφορά στην ιστορικότητα των προς μελέτη αντικειμένων.

Με την κατάλληλη διατύπωση των ερωτήσεων, επιχειρήθηκε να εκφραστεί η ιστορική σκέψη των μαθητών χρησιμοποιώντας ως εργαλεία τις «αφηρημένες ιστορικές έννοιες», σύμφωνα με την «επιστημονική προσέγγιση» της ιστορικής εκπαίδευσης, όπως είναι η έννοια της ιστορικής σημασίας, της συνέχειας και της αλλαγής, καθώς και της έννοιας της ιστορικής μαρτυρίας για το παρελθόν (Lee,2005: 31-78. Seixas, 2010). Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις τοποθετήθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να αρχίζουν με την πιο γενική και να καταλήγουν στην πιο εξειδικευμένη. Η διάταξη των ερωτήσεων ενός ερωτηματολογίου είναι μια διαδικασία που συνδέεται τόσο με το δείγμα όσο και με τους σκοπούς της έρευνας, αλλά και με τη γενικότερη ισορροπία του εργαλείου αυτού (Κυριαζή, 2011:134-138).

#### **ΜΗ ΔΟΜΗΜΕΝΗ - ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

Η συνέντευξη διακρίνεται για την αμεσότητά της ως ερευνητικού εργαλείου για τη συλλογή προφορικών δεδομένων, καθώς έχει τη δυνατότητα χαρτογράφησης των απόψεων των συμμετεχόντων, όπως αυτές εκφράζονται με άμεσο και φυσικό τρόπο (Ιωσηφίδης, 2008). Μέσω της συνέντευξης ως εργαλείου έρευνας μπορούμε να προσεγγίσουμε τις γνώσεις των μαθητών, τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους ή τις στάσεις τους ως προς συγκεκριμένα θέματα (Kvale & Brinkmann, 2009). Επίσης, κρίνεται απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν οι συνεντεύξεις με τον συνδυασμό και άλλων ποιοτικών εργαλείων, όπως η παρατήρηση, η μελέτη κειμένων, τα ερωτηματολόγια, με σκοπό να διερευνηθούν τα κίνητρα των συμμετεχόντων και οι λόγοι που τους οδήγησαν να απαντήσουν με συγκεκριμένο τρόπο (Cohen κ. ά., 2008:451-3). Η συνέντευξη δεν είναι μόνο ένα εργαλείο συλλογής πληροφοριών, αλλά πολύ περισσότερο είναι μία διαδικασία οικοδόμησης της πραγματικότητας (Kvale&Brinkmann, 2009:123. Cohen κ. ά. 2008:450.Robson, 2007:323). Αποκαλύπτει, από τη μία πλευρά, την οικοδόμηση της πραγματικότητας εκ μέρους των μαθητών του σχολείου που μελετούν υλικές μαρτυρίες τόσο στο σχολείο όσο και κατά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις τους στο μουσείο, και, από την άλλη πλευρά, την οικοδόμηση της πραγματικότητας της ερευνήτριας στην ερμηνεία των δεδομένων (Cohen& ά.,2008:449-450).

Ανάμεσα σε άλλους τύπους συνέντευξης επιλέχθηκε ως καταλληλότερος ο τύπος της Ελεύθερης Συνέντευξης. Η επιλογή του συγκεκριμένου τύπου συνέντευξης στηρίχθηκε στο στοιχείο ότι σκοπός του ερευνητή ήταν να επιτρέψει στον ερωτώμενο να αναπτύξει

ελεύθερα τις απόψεις του (Cohen κ. ά., 2008). Αυτό δεν σημαίνει ότι μιλάει για οτιδήποτε αλλά ότι έχει την ευκαιρία να αποκαλύψει νέους δρόμους σκέψης μέσω των απαντήσεων του ερωτωμένου. Βέβαια ο ερευνητής θα πρέπει να αξιολογήσει τις απαντήσεις, αξιολόγηση η οποία είναι υποκειμενική και επηρεάζεται από προκαταλήψεις και στερεότυπα του ερευνητή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014). Αυτό σημαίνει ότι είναι αμφισβητήσιμη η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της αξιολόγησης. Ο ερευνητής παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο. Ο ρόλος του συνίσταται κυρίως στο να βοηθά το υποκείμενο για να εκφράζει τα πιο σημαντικά γεγονότα και στοιχεία, τα οποία θα βοηθήσουν στην εκτίμηση των δυνατοτήτων και ιδιοτήτων του.

### 3.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Αναφορικά με τους περιορισμούς της έρευνας σε ένα πρώτο επίπεδο αναγνωρίζουμε αυτούς που αφορούν το δείγμα της έρευνας το οποίο δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας, γι' αυτό και δεν επιτρέπει γενικεύσεις. Η πηγή ανάκτησης του δείγματος ήταν μια σχολική μονάδα κατά το σχολικό έτος 2017-18. Η επιλογή του σχολείου έγινε στα όρια της τοπικής κοινότητας Νίκαιας - Λάρισας και κατά συνέπεια τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος δεν διαφοροποιούνται και άρα αυτά δεν είναι αντιπροσωπευτικά. Το δείγμα των ερωτηματολογίων (N=47) με τη μορφή της σκόπιμης δειγματοληψίας σε σχέση με τις παραμέτρους που τέθηκαν (εθελοντική συμμετοχή, φύλο, ηλικία, υλικό κατάλοιπο που μελετήθηκε, διαφορετικές ιδέες των μαθητών, την αντιπροσωπευτικότητα του κοινωνικού φύλου και του υλικού καταλοίπου μελέτης, την επιλογή διαφοροποιημένων απόψεων, την επιλογή ξεχωριστών περιπτώσεων) με σκοπό την κατανόηση σε βάθος των εκφάνσεων της ιστορικής σκέψης των μαθητών μείωσε ακόμη περισσότερο το υπό διερεύνηση δείγμα της έρευνας.

Το αριθμητικά και γεωγραφικά μικρό δείγμα σχολικών μονάδων, μαθητών και μουσείων αποτελεί περιορισμό αντιπροσωπευτικότητας και γενίκευσης του γενικού μαθητικού πληθυσμού που διδάσκεται το μάθημα της Ιστορίας. Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι η αντιπροσωπευτικότητα δεν ήταν εφικτή στο πλαίσιο μίας ποιοτικής έρευνας, δεδομένου ότι μιας τέτοιας μορφής έρευνας κυρίως επιχειρεί να διερευνήσει τις διαφορές στην ιστορική σκέψη εφήβων, να διευκρινίσει τις προσωπικές σημασίες, τις

απόψεις, την κατανόηση των συμμετεχόντων, τις πολλαπλές πραγματικότητες που αυτοί αντιλαμβάνονται ως προς το υπό εξέταση ζήτημα που ερευνάται και όχι να διατυπώσει γενικεύσεις (Robson, 2007:196) που θα αφορούν την έκφραση ιστορικής σκέψης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Στους παραπάνω περιορισμούς πρέπει να συνυπολογιστούν και αυτοί που σχετίζονται με την επιλογή της ιδανικής αφόρμησης. Με άλλα λόγια, ο προσδιορισμός της δραστηριότητας αφόρμησης ιδανικά θα μπορούσε να προσομοιάζει μια ανασκαφή, αλλά με βάση τα πραγματικά δεδομένα ήταν ανέφικτη. Ακόμη, πρέπει να προστεθεί και η αδυναμία χρήσης πραγματικού πηλού, διότι η εύρεση του κατάλληλου εξοπλισμού για το ψήσιμο του δεν ήταν εφικτή. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο οι χρονικοί περιορισμοί του αναλυτικού προγράμματος λειτούργησαν ανασταλτικά, δηλαδή το χρονικό διάστημα που δόθηκε από τη σχολική μονάδα ήταν εκ των πραγμάτων περιορισμένο. Οι προηγούμενοι περιορισμοί αποτελούν ζητήματα που θα συζητηθούν αναλυτικότερα στις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## 4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

### 4.1 Η ΙΔΕΑ ΚΑΙ Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν τελευταία να δείχνουν ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, παρακολουθούν σεμινάρια που σχετίζονται με αυτό και έχουν σταματήσει να θεωρούν την επίσκεψη στο μουσείο ως ελεύθερη ώρα. Συγκριτικά με το αντίστοιχο ενδιαφέρον σε άλλες χώρες, την τελευταία δεκαετία, στην Ελλάδα υπάρχουν ουσιαστικές εξελίξεις στη μουσειοπαιδαγωγική. Το Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, αν και έχει λίγα έτη λειτουργίας, έχει σχεδιάσει και συνεχίζει να υλοποιεί πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων κάθε χρόνο, προσπαθώντας να αξιοποιήσει όλες τις θεματικές ενότητες της έκθεσης.

Σε προηγούμενο κεφάλαιο έχει γίνει μια σύντομη αναφορά στη σχέση σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας με το μουσείο. Έχει γίνει μια εκτενής αναφορά στη μόνιμη έκθεση του Διαχρονικού Μουσείου Λάρισας, όπου διαφάνηκε μια δυνατότητα διασύνδεσης και με την ύλη της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού. Το μουσείο προσφέρει συμπληρωματικές ή και καινούργιες γνώσεις από αυτές του εγχειριδίου, οπότε μια εξερεύνηση των μαθητών μέσα από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο μουσείο θα ήταν επιθυμητή.

Με βάση τους παραπάνω παράγοντες, υπήρξε η επιθυμία για τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, μιας πρότασης για εφαρμογή στο μουσείο. Αφορμή για την δημιουργία του προγράμματος αποτέλεσε το ερώτημα κατά πόσο μπορεί να βελτιωθεί η εκμάθηση της Ιστορίας μέσω του Μουσείου. Στο πλαίσιο της μελέτης αποφασίστηκε η διεξαγωγή μιας μικρής κλίμακας έρευνας, διερευνώντας την παιδαγωγική αξία ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος, «Ταξιδιώτες στο χρόνο - Αναζητώντας τα μικρά μυστικά των αγγείων» εφαρμόζοντας ως μέθοδο τη μελέτη περίπτωσης. Η μέθοδος έρευνας που επιλέχτηκε για την υλοποίηση της παρούσας εργασίας είναι η συμμετοχική έρευνα-δράσης και η ίδια ήμουν ταυτόχρονα η υπεύθυνη σχεδιασμού του προγράμματος και η μουσειοπαιδαγωγός, που το εφάρμοσε στο Μουσείο. Για το λόγο αυτό επιλέχτηκε η συμμετοχική έρευνα δράσης, που συνιστά μία παρέμβαση στη λειτουργία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και μία λεπτομερής εξέταση των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Χοντολίδου, 2007).



Η έρευνα αυτή μελετάει μια κοινωνική πραγματικότητα, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης, στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης (Elliott, 1991). Στόχος της είναι να βελτιώσει περισσότερο την πρακτική και τις συνθήκες εργασίας στο σχολείο, και να παράγει γνώση (Πουρκός, 2009). Κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι ο ερευνητής βρίσκεται διαρκώς στο κοινωνικό πεδίο που μελετά και συμμετέχει ενεργά και προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προκύπτουν (Ζούκης, 2007).

Η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα ως προσέγγιση διερεύνησης και διαπίστωσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, ενός οποιουδήποτε διδακτικού σχεδίου. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη προσέγγιση για την μελέτη των αποτελεσμάτων ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Γενικότερα, είναι η μελέτη ενός περιστατικού που εξελίσσεται, στη συγκεκριμένη έρευνα η μελέτη του μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόζεται ως τμήμα ενός ευρύτερου συστήματος, της μουσειακής εκπαιδευτικής πολιτικής (Cohen, Manion, & Morisson, 2008). Μέσα από τη μελέτη περίπτωσης αυτού του προγράμματος, προκύπτουν επισημάνσεις για τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν σε πραγματικά περιβάλλοντα. Ο σκοπός αυτής της μεθόδου είναι οι κριτικές θεωρήσεις των προγραμμάτων και γνώσεων μέσω της παρατήρησης και η εφαρμογή τους στην καθημερινή σχολική και μουσειακή πρακτική. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ιδιαίτερης σημασίας που δίνεται στις εμπειρίες και στις απόψεις αυτών που συμμετέχουν στην μαθησιακή διεργασία και στη μεταξύ τους διασύνδεση (Cohen, Manion, & Morisson, 2008).

Η μελέτη περίπτωσης συνίσταται στην περίπτωση που ο μελετητής εργάζεται αυτόνομα με περιορισμένο χρονικό πλαίσιο και έχοντας τη δυνατότητα να διερευνηθεί ένα πρόβλημα σε βάθος. Η έρευνα δράσης και η μελέτη περίπτωσης αποτελούν τον καταλληλότερο συνδυασμό για την παρούσα έρευνα που μελετά την παιδαγωγική αξία ενός συγκεκριμένου μουσειακού προγράμματος. Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια κατευθύνεται από τις στάσεις, τις ερμηνείες και την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων. Επιπροσθέτως, ο ερευνητής αποτελεί μέρος του υπό μελέτη κοινωνικού φαινομένου και κατά συνέπεια πηγή πληροφόρησης και ερμηνείας αυτού (Τερεζάκη, 2004).

Μέσω της εργασίας έγινε μια προσπάθεια συσχέτισης του μαθήματος της Ιστορίας και του μουσείου, ιδιαίτερα όμως η διδακτέα ύλη της Ιστορίας έως την επιλεγείσα τάξη να σχετίζεται με το αντικείμενο του μουσείου. Έτσι, στο συγκεκριμένο μουσείο η καλύτερη επιλογή θεματικών ενοτήτων ήταν από την Νεολιθική έως και την Παλαιοχριστιανική και δεδομένου ότι στην Ε΄ τάξη έχουν ήδη μια εποπτεία της ιστορίας από αυτές τις περιόδους, οι μαθητές αυτοί μπορούν να ερευνήσουν καλύτερα κάποια θέματα που εντάσσονται εκεί.

Επόμενο βήμα ήταν να επιλεγθούν οι αίθουσες της έκθεσης από τις οποίες θα αντλούνταν υλικό για το πρόγραμμα. Η καινοτομία του συγκεκριμένου προγράμματος σε σχέση με το μουσείο είναι ότι δεν έχει υλοποιηθεί μέχρι στιγμής κάποιο πρόγραμμα που να αξιοποιεί τους περισσότερους εκθεσιακούς χώρους του μουσείου. Οι αίθουσες υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο συγκεκριμένο μουσείο, είναι πιο εύκολο να προσελκύσουν τους μαθητές με τα εκθέματα που περιλαμβάνουν, ενώ ενδείκνυται και ο χώρος, λόγω της μεγάλης χωρητικότητάς του, για ομαδική εργασία. Όλα αυτά ίσως παίζουν ρόλο στο ότι το μουσείο δεν έχει σχεδιάσει προγράμματα που να καλύπτει όσο το δυνατόν περισσότερες αίθουσες.

Έτσι, έπειτα από μελέτη των εκθεσιακών χώρων και των εκθεμάτων επιλέχθηκαν τα πήλινα οικιακά σκεύη και συγκεκριμένα αυτά που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή των συγκεκριμένων χρονικών περιόδων. Το σχολικό εγχειρίδιο δεν περιλαμβάνει επαρκή στοιχεία για την καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Φωτογραφίες καθημερινών αντικειμένων στο σχολικό βιβλίο σπάνια φαίνονται, εκτός από κάποιες αναφορές, χωρίς όμως να δίνεται ιδιαίτερη σημασία. Επίσης, δεν συνδέονται και δεν συγκρίνονται τα αντικείμενα αυτά με αντίστοιχα, σημερινά. Συνεπώς, ο σχεδιασμός ενός τέτοιου προγράμματος θεωρήθηκε ότι θα είχε να προσφέρει επιπλέον γνώσεις στους μαθητές, αλλά και θα τους προσήλκυε το ενδιαφέρον.

Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος έγινε λεπτομερής ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τη σχεδίαση και το περιεχόμενο αρκετών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αρχαιολογικού περιεχομένου, διάφορων μουσείων της Ελλάδας, προκειμένου να ληφθούν ιδέες για ένα καλό αποτέλεσμα. Επίσης, χρειάστηκαν αρκετές επισκέψεις στο μουσείο για εκτεταμένη μελέτη των εκθεμάτων της αίθουσας και φωτογράφισής τους. Επιπλέον, ήταν απαραίτητο να ενημερωθεί το μουσείο για την εφαρμογή που θα γινόταν.

Το θέμα του προγράμματος είναι «Ταξιδιώτες στο χρόνο - Αναζητώντας τα μικρά μυστικά των αγγείων» και επιδιώκει να προσεγγίσει διαχρονικά τη χρήση των πήλινων αγγείων στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Από τα βάθη της ιστορίας έως την σημερινή εποχή ο πήλος αποτελεί βασικό υλικό κατασκευής αντικειμένων καθημερινής χρήσης. Συνεπώς, αξίζει να μελετηθεί το διαχρονικό αυτό υλικό μέσω ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο συγκεκριμένο μουσείο, το οποίο καλύπτει όλες τις εποχές της Ιστορίας.

## 4.2 Ο ΠΗΛΟΣ ΚΑΙ ΟΙ ΧΡΗΣΕΙΣ ΤΟΥ

### 4.2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Αργίλος ή πήλος είναι ένας γενικός όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένυδρα αργιλούχα φυλλοπυριτικά ορυκτά που περιέχουν διάφορες ποσότητες μετάλλων, μεταλλικών οξειδίων και οργανικών ενώσεων (Guggenheim, 1995). Τα κεραμικά υλικά βασίζονται στο αργιλώδες χώμα, που είναι και η πρώτη ύλη της κατασκευής τους. Τα βασικά συστατικά του πηλού είναι το αργίλιο, το πυρίτιο και νερό (Guggenheim, 1995). Το αργιλώδες χώμα ή άργιλος προέρχεται από τη φθορά πετρωμάτων, κυρίως πυριτιούχων, εξαιτίας της παρουσίας ανθρακικού οξέως και άλλων διαλυτών (Guggenheim, 1995).

Ο πήλος είναι ένα απλό και φθινό υλικό που βρίσκεται σε αφθονία στο φυσικό περιβάλλον. Επίσης, μπορεί κάποιος να το αποκτήσει πολύ εύκολα και να το προετοιμάσει ώστε να χρησιμοποιηθεί, καθώς δεν απαιτεί εκτενή επεξεργασία, όπως απαιτούν άλλα ακατέργαστα υλικά που χρησιμοποιούμε για την κατασκευή αντικειμένων. Αν δεν συνέβαινε αυτό, τότε οι πρωτόγονοι άνθρωποι δεν θα μπορούσαν να δημιουργήσουν κεραμικά αντικείμενα. Κεραμικά αντικείμενα μπορούν να δημιουργηθούν ακόμη και στις μέρες μας χωρίς την προσφυγή σε ιδιαίτερες επιστημονικές μεθόδους.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του πηλού αποτελεί το γεγονός ότι είναι εύπλαστο υλικό. Η πλαστικότητα του και η ευκολία στη χρήση του ποικίλει αρκετά ώστε κάθε μορφή πηλού να είναι κατάλληλη για συγκεκριμένο σκοπό. Ο πήλος συρρικνώνεται όταν στεγνώσει και συστέλλεται περισσότερο όταν ψήνεται και αυτό είναι που δημιουργεί τα όποια μικροπροβλήματα στην κεραμική (Rhodes, 2015). Οι αντιδράσεις των συστατικών του πηλού στη φωτιά είναι απρόβλεπτες. Έτσι ακόμη

και στη διαδικασία του ψησίματος, όπου επικρατούν συνθήκες οι οποίες ελέγχονται με αρκετή ακρίβεια, υπάρχει ένα σίγουρο ποσοστό αβεβαιότητας. Αυτό που στην ουσία οφείλει να γνωρίζει ένας αγγειοπλάστης ώστε να ελέγξει σε μεγάλο βαθμό την διαδικασία αυτή είναι η γνώση των βασικότερων αρχών που διέπουν τη συμπεριφορά των ακατέργαστων υλικών (Rhodes, 2015).

Ο πηλός είναι ένα από τα λίγα υλικά που αν και δεν έχει αξία από μόνο του, μπορεί να μετασχηματιστεί σε πολύτιμα αντικείμενα. Ο αγγειοπλάστης είναι αυτός που τους προσδίδει αξία, διότι σαν υλικό είναι άμορφο και το σχήμα που θα πάρει εξαρτάται αποκλειστικά από αυτόν και υιοθετεί ελάχιστα από την πρωταρχική μορφή του πηλού. Φυσικά δεν πρέπει να αμελούμε τους περιορισμούς που θέτει η φύση του υλικού αυτού (University of Waikato, 2010).

Η αγγειοπλαστική, τουλάχιστον για αυτούς που ασχολούνται με αυτή, φαίνεται να έχει μια αξία η οποία ξεπερνάει το σύνολο της δυνατότητας αξιοποίησης και της καλαισθησίας της (Peterson & Peterson, 2003). Σε αυτή την τέχνη εμπεριέχεται μια σύνδεση με τις πρώιμες παραδόσεις των πολιτισμών και των культурών. Έτσι, τα πήλινα αγγεία συμβολίζουν με ένα συγκεκριμένα άμεσο τρόπο μερικές από τις πιο στοιχειώδεις ανθρώπινες δραστηριότητες. Κάθε κομμάτι αγγειοπλαστικής, άσχετα από το πόσο ακατέργαστο είναι, φαίνεται ότι έχει ένα μερίδιο από τη αξία αυτής της τέχνης στην ακμή της και έχει επιτύχει στην εκπλήρωση ουσιαστικών ανθρώπινων αναγκών, τόσο πρακτικών όσο και πνευματικών (Peterson & Peterson, 2003).

#### **4.2.2. ΧΡΗΣΙΣΤΟΥ ΠΗΛΟΥ**

Η αγγειοπλαστική μπορεί να οριστεί ως η τέχνη της κατασκευής χρήσιμων, καλαίσθητων και ανθεκτικών αντικειμένων μέσω της διαδικασίας του ψησίματος ακατέργαστων χωμάτινων υλικών. Η τέχνη αυτή δεν περιλαμβάνει μόνο τα κεραμικά αντικείμενα, αλλά επίσης, τα γυάλινα, τα πλίθινα, τα ψηφιδωτά και άλλα προϊόντα με δομή που προσομοιάζει αυτή του πηλού. Επίσης, συγκαταλέγονται τα πυρίμαχα και τα αντικείμενα από οπτόπλινθο, η εργαστηριακή πορσελάνη, τα είδη υγιεινής, το τσιμέντο, τα προϊόντα από γύψο, ασβέστη και υαλώδη εμαγιέ πάνω σε μέταλλο (Peterson & Peterson, 2003). Οι βιομηχανίες που ασχολούνται με αυτά στο σύνολό τους διαμορφώνουν ένα σημαντικό και απαραίτητο τμήμα της βιομηχανικής ζωής.

Όλες αυτές βασίζονται σε απλά, άφθονα, φθηνά και ακατέργαστα χωμάτινα υλικά. Γενικότερα, η αγγειοπλαστική, αν και ήταν από τις πρώτες χρήσιμες τέχνες που επινοήθηκε από τον άνθρωπο, συνεχίζει ως και τις μέρες μας να αποτελεί μια από τις πιο απαραίτητες δραστηριότητες.

Οι χρήσεις του πηλού βασίζονται στην ιδιότητα που έχει αυτό το υλικό και είναι εύπλαστο. Συγκεκριμένα, όταν αναμειχθεί με κατάλληλη ποσότητα νερού παρουσιάζει πλαστικότητα. Ωστόσο, όταν στεγνώσει σταθεροποιείται, ενώ όταν ψηθεί, παρουσιάζονται φυσικές και χημικές αλλαγές που δεν επηρεάζονται από τον χρόνο. Αυτές οι αλλαγές μετατρέπουν τον πηλό σε ένα κεραμικό υλικό (Scaple, 2005). Εξαιτίας αυτών των ιδιοτήτων, ο πηλός χρησιμοποιείται στην κεραμική, τόσο για την παραγωγή χρηστικών και διακοσμητικών, όσο και κατασκευαστικών προϊόντων, όπως τα τούβλα και πλακάκια.

Οι πήλινες πλάκες είναι τα πρώτα γνωστά μέσα που φέρουν γραπτό λόγο επάνω τους. Οι επιγραφές αυτές χαραχθηκαν με τη μορφή της σφηνοειδούς γραφής μέσω της χρήσης ενός αμβλύ καλαμιού που ονομαζόταν γραφίδα (Ebert, 2011). Από αυτή τη χρονική περίοδο είναι επίσης γνωστό και ένα πολεμικό όπλο που ήταν κατασκευασμένο από πηλό, η σφεντόνα. Μερικά, ακόμη, χρηστικά αντικείμενα που έχουν βρεθεί είναι τούβλα, μαγειρικά αγγεία, διακοσμητικά αντικείμενα, σερβίτσια, πίπες καπνίσματος και μουσικά όργανα (Ebert, 2011).

Η άργιλος ως βασικό συστατικό του πηλώδους εδάφους είναι ένα από τα αρχαιότερα οικοδομικά υλικά που υπάρχουν στη Γη, ανάμεσα σε άλλα αρχαία γεωλογικά υλικά που έχουν μορφοποιηθεί με φυσικό τρόπο, όπως η πέτρα, και οργανικά υλικά όπως το ξύλο (Kodama, 2015). Το ψήσιμο του σε μεγάλη θερμοκρασία με τη μορφή τούβλου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανθεκτικής του κατασκευής.

Φυσικά δεν μπορούμε να παραλείψουμε το πλήθος των εφαρμογών που έχει ο πηλός σε αντικείμενα οικιακής χρήσης. Τα αγγεία από πηλό τα χαρακτηρίζουμε ανάλογα με τη χρήση, το σχήμα, τη διακόσμηση και από το είδος του πηλού που χρησιμοποιήθηκε για την κατασκευή τους. Τα περισσότερα από αυτά τα σκεύη είναι για τις καθημερινές ανάγκες του νοικοκυριού και αποθηκευτικά όπως είναι οι αμφορείς, οι πίθοι, οι στάμνοι, τα προχυτικά, δηλαδή κανάτες, αγγεία πόσης, και κύπελλα (Παπανικολάου, 2012). Ακόμη υπάρχουν και αυτά που κατά την αρχαιότητα

ήταν τελετουργικά, δηλαδή για θρησκευτική χρήση και άλλα που ήταν πολυτελή, δηλαδή για δημόσιες συγκεντρώσεις. Στο πέρασμα του χρόνου εφαρμόστηκαν ποικίλες τεχνικές κατασκευής και διακόσμησης σε αυτά τα αντικείμενα. Ήδη από τους αρχαίους χρόνους συνδυάστηκε με άλλες μορφές τέχνης όπως η ζωγραφική, η χαρακτηριστική και η διακοσμητική.

#### **4.3 ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Η παρούσα εργασία αποτελεί αξιοποιεί και σχολιάζει την ιστορία και το θεωρητικό πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Βασικό αντικείμενο της μελέτης είναι η συγκρότηση, η εξέλιξη και η σύγχρονη εφαρμογή μουσειοπαιδαγωγικών πρακτικών για μαθητές σε μουσεία. Παράλληλα, πρόκειται για μία συμβολή στη διερεύνηση της παιδαγωγικής αξίας του μουσείου, και ειδικότερα του ρόλου του αρχαιολογικού μουσείου στη μάθηση της Ιστορίας, μέσα από την εμπλοκή των παιδιών με αυτό, το σχολείο, τους αρχαιολόγους και τους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα αντλεί τις βάσεις της στη θεωρία του ανθρωπιστικού κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010) και ειδικότερα στις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες του εποικοδομητισμού. Για την εκπόνησή της μελέτης εφαρμόστηκε η πρακτική κατανόηση και ερμηνεία των ανθρώπινων δράσεων (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

Ο βασικός σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν το ρόλο και τη σημασία των πήλινων αγγείων στη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν. Η έρευνα λαμβάνει υπ' όψη της ότι η πρακτική αυτή επηρεάζεται ως ένα βαθμό από τις εκάστοτε αλλαγές στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σημαντική πτυχή αποτελεί η αποτύπωση της στάσης του μαθητή προ το μουσείο και αν, μετά από ένα μεμονωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αυτή αλλάζει, αλλά και την προτίμηση του σε σχέση με το μάθημα της Ιστορίας που γίνεται στο σχολείο. Η μάθηση είναι μία ευρύτερη έννοια με κοινωνικές όψεις και πολλές παραμέτρους. Η κατανόησή της επιβάλλει τη μελέτη αυτών των παραμέτρων. Αναμένεται ότι, μετά την παρακολούθηση ενός σημαντικού αριθμού προγραμμάτων, η στάση του παιδιού αλλάζει τόσο απέναντι στο μουσείο όσο και απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Με άλλα λόγια, καλλιεργείται νέα γνώση και αναπτύσσεται η αυτοεκτίμησή του.

Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Ταξιδιώτες στο χρόνο - Αναζητώντας τα μικρά μυστικά των αγγείων» έχει μια ποικιλία στόχων που καλύπτει όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι αυτοί επιμερίζονται στον γνωστικό, στον ψυχοκινητικό και στον συναισθηματικό τομέα, οι οποίοι θεωρούνται ως οι πιο θεμελιώδεις. Αναλυτικότερα, ο γνωστικός τομέας περιλαμβάνει γνώσεις και νοητικές δεξιότητες. Έτσι, οι μαθητές αναμένεται:

- να γνωρίσουν τη χρήση του πηλού και τις αλλαγές στην πορεία του χρόνου
- να γνωρίσουν πώς κατασκευάζονται τα αγγεία
- να διαπιστώσουν πώς διακοσμούσαν τα αγγεία
- να κατανοήσουν τη σημαντικότητα της χρήσης των αγγείων
- να ερευνήσουν την χρησιμότητα των αγγείων και να τα συγκρίνουν με σύγχρονα σκεύη
- να ασκηθούν στην επιλογή, σύγκριση, ταξινόμηση και σύνθεση πληροφοριών.
- να κατανοήσουν βασικές έννοιες της ανασκαφής
- να αποκτήσουν την ιστορική γνώση μέσω της προσωπικής επαφής με τις πηγές (αρχαιολογικά ευρήματα)
- να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την έννοια του χώρου, του χρόνου και της αλλαγής

Ο ψυχοκινητικός τομέας αναφέρεται έχει ως επίκεντρο τις φυσικές (κινητικές) δεξιότητες και αναμένει από αναμένει από τα παιδιά:

- να ασκηθούν στη χρήση του πηλού
- να ασκηθούν στη δημιουργική γραφή κειμένου
- να εκφραστούν δημιουργικά και καλλιτεχνικά μέσω της βιωματικής μάθησης

Οι στόχοι του συναισθηματικού τομέα αφορούν στάσεις και αξίες και επιδιώκεται τα παιδιά:

- να ασκηθούν στη συνεργατική σχολική δράση και στην ομαδική εργασία

- να καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι στο μουσειακό θεσμό και να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα πολιτιστικής κληρονομιάς

Προκειμένου να επιτευχθούν όλοι οι παραπάνω στόχοι, ο ελάχιστος συνολικός απαιτούμενος χρόνος υλοποίησης του προγράμματος διαμορφώθηκε σε έξι ώρες. Η τάξη στην οποία προορίζεται να υλοποιηθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η Ε' τάξη του Δημοτικού Σχολείου Νίκαιας Λάρισας (2 τμήματα με 24 και 23 μαθητές αντίστοιχα). Επίσης, κατά την διεξαγωγή του προγράμματος τα δύο τμήματα πραγματοποίησαν την επίσκεψη στο μουσείο την ίδια ημέρα για εξοικονόμηση χρόνου, δηλαδή το δεύτερο στάδιο του προγράμματος.

Σημαντικό κομμάτι επίσης, αποτελεί η επιλογή των κατάλληλων υλικών και γενικότερα μέσων για την βέλτιστη διεξαγωγή του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Καθ' όλη τη διάρκειά του αξιοποιήθηκε η φωτογραφική μηχανή με σκοπό την καλύτερη αποτύπωση των μη λεκτικών εκφράσεων, δηλαδή όσα δεν μπορούν να φανούν μέσω των γραπτών απαντήσεων. Η αναλυτική περιγραφή των μέσων αυτών θα γίνει ανά στάδιο υλοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο, που εξελίσσεται πριν την επίσκεψη στο μουσείο και λαμβάνει χώρα στην σχολική τάξη χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ψηφιακά μέσα και τρία αντικείμενα, που παραπέμπουν σε αυτά που μελετά το πρόγραμμα. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκαν τα αντικείμενα, από τρία διαφορετικά υλικά, γυαλί, πηλό και πλαστικό. Μετά προβλήθηκε μια παρουσίαση σε Power Point σε συνδυασμό με προτζέκτορα και στο τέλος δύο βίντεο. Στο δεύτερο στάδιο, που γίνεται στο μουσείο, χρησιμοποιήθηκαν φωτογραφίες με τα πέντε αγγεία προς μελέτη, φύλλα με ερωτήσεις μελέτης αντικειμένων, μολύβια, γόμες, φύλλα με την ατομική δραστηριότητα και πέντε φωτογραφίες με σύγχρονα επαγγέλματα. Εδώ πρέπει να αναφερθούν τα είδη των αγγείων που υπάρχουν στις φωτογραφίες: σκύφος (Νεολιθική Εποχή), οινόχνη (Εποχή Χαλκού/Σιδήρου), μελανόμορφος αμοφορέας (Αρχαϊκή /Κλασική Περίοδος), Ερυθρόμορφος κρατήρας (Ελληνιστική/ Ρωμαϊκή Περίοδος) και Τσουκάλια (Παλαιοχριστιανική Περίοδος). Η τελευταία φάση που υλοποιείται στο σχολείο περιελάμβανε πακέτα με αυτοξηραίνόμενο πηλό, χαρτοκόπτες, πλαστικά τραπέζομάντηλα, φύλλα συγγραφής συνοδευτικού κειμένου, μολύβια και γόμες.



#### 4.4 ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τρία στάδια: το πρώτο στάδιο της ψυχολογικής και γνωσιολογικής προετοιμασίας των μαθητών, το δεύτερο στάδιο της επαφής των μαθητών με νέα δεδομένα και την επεξεργασία τους μέσω παρατήρησης και δραστηριοτήτων που εμπλέκουν αντικείμενα σε επιλεγμένες προθήκες και το τρίτο στάδιο που περιλαμβάνει τις δύο τελικές βιωματικές δραστηριότητες (Ανδρέου, 1996). Σύμφωνα με την στοχοθεσία, όλα τα στάδια του προγράμματος συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να τοποθετηθεί στο χρόνο και να ασκηθεί στην επιλογή, σύγκριση, ταξινόμηση και σύνθεση πληροφοριών (Ανδρέου, 1996).

##### 4.4.1 ΠΡΙΝ ΑΠΟ ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ/ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Στο πρώτο στάδιο που υλοποιήθηκε στο σχολείο και προηγήθηκε της εφαρμογής του προγράμματος στο μουσείο ήταν απαραίτητη η προετοιμασία στη σχολική αίθουσα προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματική η εφαρμογή του. Οι μαθητές έπρεπε με κάποιο τρόπο να εγκλιματιστούν σχετικά με το περιεχόμενο της δράσης στο μουσείο. Η διάρκεια αυτού του σταδίου κρίθηκε αναγκαίο να είναι δύο διδακτικές ώρες με βάση το περιεχόμενο και τον διαθέσιμο χρόνο.

Η διδάσκουσα/ερευνήτρια συστήθηκε στους μαθητές και τους εξήγησε εν συντομία το λόγο για τον οποίο βρισκόταν στη τάξη, το πρόγραμμα που θα λάμβανε χώρα και ζήτησε τη συνεργασία τους. Οι μαθητές συστήθηκαν με τη σειρά τους ώστε να ολοκληρωθεί η γνωριμία. Τα παιδιά ήταν αρκετά θετικά, όπως διαπιστώθηκε μέσα από αυτή την πρώτη συζήτηση. Η πρώτη ώρα συνεχίστηκε με μια αφόρμηση δείχνοντας στους μαθητές τρία αντικείμενα, από γυαλί, πηλό και πλαστικό. Έτσι δημιουργήθηκε συζήτηση πάνω σε αυτά και τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

- ❖ Ποιο πιστεύετε ότι είναι πιο παλιό και γιατί;
- ❖ Ποιο δημιουργείται πιο εύκολα;

Το πρώτο ερώτημα εκμαίευσε την ιδιότητα της διαχρονικότητας από την ιστορική σκέψη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με την παλαιότητα των αντικειμένων. Εδώ η ιστορική σκέψη βασίστηκε στην κατανόηση της μορφής των αντικειμένων. Το δεύτερο ερώτημα ενεργοποίησε την κριτική σκέψη των παιδιών σχετικά με την κατασκευή των αντικειμένων. Αναλυτικότερα, οι μαθητές αντλώντας πληροφορίες από την μορφή των

αντικειμένων και συνδυάζοντάς την με την προϋπάρχουσα γνώση μπόκαν στη διαδικασία να τοποθετηθούν σχετικά με την ευκολία δημιουργίας των αντικειμένων. Οι μαθητές αναμένονταν να εκφράσουν τις απόψεις και τις απορίες τους ώστε να καταλήξουν στο συμπέρασμα για το ποιο αντικείμενο είναι το πιο παλιό. Με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί και αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, αυτό το τμήμα του προγράμματος παρατηρήθηκε ότι εξυπηρετούσε την αντίληψη και την κατανόηση της έννοιας του χώρου, του χρόνου και της αλλαγής. Επίσης, συνέβαλε στο να αναπτύξει ο μαθητής ενδιαφέρον για το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.

Στη συνέχεια έγινε προβολή-παρουσίαση με τη χρήση του PowerPoint, το οποίο περιείχε την ιστορική γραμμή, ώστε οι μαθητές να τοποθετηθούν στον χρόνο. Με την υποστήριξη του εποπτικού υλικού επιτεύχθηκε η γνωριμία με τη χρήση του πηλού και τις αλλαγές στην πορεία του χρόνου, τον τρόπο που κατασκευάζονται τα αγγεία, την τεχνοτροπία διακόσμησης των αγγείων και την κατανόηση της σημαντικότητας της χρήσης των αγγείων. Ακόμη, περιείχε ένα μικρό συνοπτικό ιστορικό για την πρώτη χρήση του πηλού. Μέσω αυτής της παρουσίασης έγινε μια εισαγωγή στο θέμα του προγράμματος. Έτσι αναπτύχθηκε μια συζήτηση γύρω από το θέμα και υπήρχε η προσδοκία οι μαθητές να ενεργοποιήσουν τη μνήμη τους και να ανακαλέσουν τις εμπειρίες από την καθημερινότητά τους σχετικά με αυτό. Επίσης, παρατέθηκαν βασικά στοιχεία για την ανασκαφή και έγινε μια παρουσίαση των αναγκών του ανθρώπου που καλύπτονται από αγγεία. Στην ουσία, τονίστηκε η σημαντικότητα της επιστήμης της αρχαιολογίας και η συνεισφορά της στον άνθρωπο μέσω της ανασύστασης των αντικειμένων που έχουν δημιουργηθεί από ένα υλικό της γης και της μετατροπής τους σε ιστορικό λόγο. Εδώ υλοποιήθηκε ο στόχος που αφορά στην κατανόηση των βασικών εννοιών της ανασκαφής και στην απόκτηση της ιστορικής γνώσης μέσω της προσωπικής επαφής με τα αρχαιολογικά ευρήματα.

Η δεύτερη ώρα του πρώτου σταδίου ξεκίνησε με μικρή αναφορά και συζήτηση σχετικά με την αρχαία τεχνική της αγγειοπλαστικής. Η συζήτηση γύρω από τη τέχνη αυτή αποσκοπούσε στην κατανόηση της εξέλιξης αυτής της τέχνης στο πέρασμα του χρόνου. Η αγγειοπλαστική είναι η τέχνη που αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ του πηλού και των αγγείων, τα οποία αποτελούν τη χρηστική - για τον άνθρωπο - μορφή στην οποία μετασχηματίζεται ο πηλός ως πρώτη ύλη. Προς

ενίσχυση αυτής της συζήτησης προβλήθηκε ένα σχετικό βίντεο <sup>4</sup> στο οποίο παρουσιάστηκε το πώς δημιουργούνται τα προϊόντα από πηλό. Το βίντεο είναι αρκετά αναλυτικό ως προς τα στοιχεία που συνθέτουν το αγγείο δίνοντας στο τέλος ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο προκύπτουν οι σχηματισμοί στην επιφάνειά τους. Οι στόχοι που αφορούσαν σε αυτό το κομμάτι ήταν η εκμάθηση του πώς κατασκευάζονται τα αγγεία, πώς διακοσμούνται τα αγγεία και η κατανόηση της σημαντικότητας της χρήσης των αγγείων. Το βίντεο ήταν στα αγγλικά, ωστόσο κατά τη διάρκεια της προβολής έγινε μετάφραση των όσων ακούγονταν και μικρές παύσεις για σχολιασμό. Σε αυτό το σημείο ο μαθητής κλήθηκε να αντιληφθεί και να κατανοήσει την έννοια του χώρου, του χρόνου και της αλλαγής. Έπειτα έγινε αναφορά στο ότι θα πραγματοποιηθεί επίσκεψη στο Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας και παρουσιάστηκε συνοπτικά το μουσείο μέσα από την προβολή ενός βίντεο<sup>5</sup>. Το συγκεκριμένο βίντεο αποτελεί μια περιεκτική εισαγωγή για το Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας, καθώς περιλαμβάνει πληθώρα αντιπροσωπευτικών εκθεμάτων από όλες της αίθουσες της έκθεσης.

#### 4.4.2 ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

Το δεύτερο στάδιο είχε και αυτό διάρκεια δύο ωρών, που όμως δεν είναι διδακτικές αλλά πλήρεις ώρες. Η διάρκεια καθορίστηκε σύμφωνα με το περιεχόμενο του συγκεκριμένου σταδίου και μετά από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό του μουσείου. Κατά την άφιξη στο μουσείο αναφέρθηκαν συνοπτικά οι βασικοί κανόνες τους οποίους θα έπρεπε να ακολουθήσουν κατά την διάρκεια της επίσκεψης. Έπειτα οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες για το κάθε τμήμα και τους δόθηκαν φωτογραφίες από τα πέντε αγγεία προς μελέτη. Τους μοιράστηκε φυλλάδιο με ερωτήσεις μελέτης των αντικειμένων και με αυτό αναζήτησαν το αντικείμενο που τους έχει ανατεθεί στις προθήκες του μουσείου. Η εργασία σε ομάδες ασκεί τα παιδιά στη συνεργατική σχολική δράση και στην ομαδική εργασία, εφαρμόζοντας τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου (Δημητριάδου, 2016). Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ομάδας επιτυγχάνεται ο στόχος της εξάσκησης στην επιλογή, σύγκριση, ταξινόμηση και σύνθεση πληροφοριών, μέσω του φύλλο μελέτης των εκθεμάτων. Το συγκεκριμένο φυλλάδιο έθεσε το ερευνητικό πλαίσιο ώστε οι μαθητές

---

<sup>4</sup><https://www.youtube.com/watch?v=WhPW50r07L8&t=78s>

<sup>5</sup><https://www.youtube.com/watch?v=EFFIfsRoj8s>

να ανακαλύψουν την εμφάνιση, τη χρήση του, τις συνθήκες κατασκευής του και τη σύγκρισή του με το αντίστοιχο σύγχρονο αντικείμενο. Η κάθε ομάδα κλήθηκε να αναζητήσει το δικό της αγγείο και αφού συμπλήρωσε το φύλλο μελέτης, παρουσίασε όσα κατέγραψε ώστε να γίνει συζήτηση.

Στην επόμενη φάση του δεύτερου σταδίου τα παιδιά ανέπτυξαν μια σειρά από δραστηριότητες σχετικές με τα αγγεία προς μελέτη. Η πρώτη δραστηριότητα ήταν ατομική και περιλάμβανε ατομικό φύλλο εργασιών, όπου παρουσιάστηκαν εικόνες από τα αγγεία. Οι μαθητές κλήθηκαν να αντιστοιχίσουν την κάθε εικόνα με το σωστό όνομα αλλά και να γράψουν τη χρήση του καθενός από αυτά. Πιο συγκεκριμένα, το φύλλο αυτό περιείχε τα υπό μελέτη αντικείμενα, τα οποία ήταν το τσουκάλι, ο αμφορέας, ο σκύφος, ο κρατήρας και η οινοχόη.

Η δραστηριότητα αυτή βοήθησε στην εκπλήρωση του στόχου που αφορούσε στην διερεύνηση και ερμηνεία της χρηστικότητας των αγγείων και στην σύγκριση με σύγχρονα σκεύη. Η δεύτερη δραστηριότητα ήταν ομαδική και ζητούσε από κάθε ομάδα να επιλέξει ένα αγγείο και μέσω παντομίμας που σχετιζόταν με τη χρήση του, καλούσε τις άλλες ομάδες να μαντέψουν ποιο αντικείμενο περιγράφει. Αυτή η δραστηριότητα έδινε τη δυνατότητα στο μαθητή να εκφραστεί δημιουργικά και καλλιτεχνικά μέσω της βιωματικής μάθησης και να ασκηθεί στη συνεργατική σχολική δράση και στην ομαδική εργασία. Η βιωματική μάθηση αναδεικνύει τη σημασία της εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης (Δημητριάδου, 2016). Με άλλα λόγια δίνει έμφαση στην αναζήτηση νοήματος μέσω της διανοητικής και συναισθηματικής κινητοποίησης του μαθητή αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών (Δημητριάδου, 2016).

Στο τέλος του δεύτερου σταδίου, υλοποιήθηκε μια δραστηριότητα η οποία στόχευε στο να δείξει τη διαχρονικότητα της χρήσης των αγγείων. Αναλυτικότερα, δόθηκαν πέντε φωτογραφίες με σύγχρονα επαγγέλματα και ζητήθηκε από τους μαθητές να συσχετίσουν ένα αγγείο με κάθε επάγγελμα, μέσω του παιχνιδιού της παντομίμας, αναπτύσσοντας έτσι συζήτηση πάνω σε αυτά. Πιο συγκεκριμένα, στο φύλλο αυτό φαίνονταν εικόνες με τα εξής επαγγέλματα: ένας σερβιτόρος που χρησιμοποιεί μια κανάτα, μια μαγείρισσα που χρησιμοποιεί μια κατσαρόλα, ένας επαγγελματίας της εστίασης που ανακινεί τον αναδευτήρα, μια νοικοκυρά που αποθηκεύει τα δοχεία με τα τρόφιμα στο ντουλάπι και ένα σερβιτόρος που κρατά ένα

δίσκο με ποτήρι. Ο μαθητής έπρεπε να καταλάβει ότι η πρώτη περίπτωση αφορούσε στην οινοχόη, η δεύτερη στο τσουκάλι, η τρίτη στον κρατήρα, η τέταρτη στον αμφορέα και η τελευταία στον σκύφο. Αυτά τα επαγγέλματα ήταν πολύ πιθανό να βρίσκονται στην καθημερινότητα των παιδιών και συσχετίζονται άμεσα με τα αντικείμενα προς μελέτη, γεγονός που διευκόλυνε την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Κατά συνέπεια ο μαθητής μπορούσε πολύ εύκολα να μάθει για την χρηστικότητα των αγγείων και να τα συγκρίνει με σύγχρονα σκεύη. Η στοχοθεσία του προγράμματος επιτεύχθηκε και ως προς την δημιουργική και καλλιτεχνική έκφραση μέσω της βιωματικής μάθησης που πρόσφερε στον μαθητή αυτή η δραστηριότητα. Όλα τα στοιχεία αυτής της δραστηριότητας συνέτειναν στο να κατανοήσει το παιδί την σημαντικότητα της χρήσης των αγγείων.

#### **4.4.3 ΜΕΤΑ ΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ/ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Το τελευταίο αυτό στάδιο αποφασίστηκε να έχει διάρκεια δύο ωρών περίπου, σύμφωνα με το περιεχόμενο του και ύστερα από συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη, τηρήθηκε μια ομοιομορφία στα επιμέρους στάδια, ωστόσο σε αυτό το τρίτο υπήρξε μια σχετική ευελιξία λόγω της φύσης των δραστηριοτήτων. Μετά από την επίσκεψη στο μουσείο, οι μαθητές σε ατομικό επίπεδο πραγματοποίησαν την τελευταία δραστηριότητά τους. Πριν την έναρξή της, τους διευκρινίστηκε ότι η δραστηριότητα θα γίνονταν με πηλό που στεγνώνει με τον αέρα. Αυτή η παρέμβαση συνέβη γιατί η χρήση του κανονικού πηλού από άργιλο είναι αδύνατη, καθώς απαιτεί ειδικό εξοπλισμό για επεξεργασία γιατί λερώνει και είναι δύσκολη η προμήθεια και η μεταφορά του σε μια σχολική μονάδα. Το υλικό που επιλέχθηκε για να δοθεί προς επεξεργασία είναι γνώριμο στους μαθητές, καθώς το έχουν χρησιμοποιήσει ήδη από την προσχολική ηλικία. Έτσι, δημιούργησαν πήλινα αντικείμενα (μικρό απλό αγγείο) από αυτοξηραινόμενο πηλό. Αφού τους δόθηκαν βασικές οδηγίες για τη χρήση του, ο καθένας δημιούργησε το δικό του αγγείο από πηλό έχοντας στη διάθεσή του έναν χαρτοκόπτη, πάντα υπό επίβλεψη. Οι μαθητές αναμένονταν να αντλήσουν έμπνευση από τα αγγεία που τους παρουσιάστηκαν και ταίριαζαν με την προτίμησή τους. Ο βασικότερος στόχος που πραγματοποιήθηκε εδώ ήταν η άσκηση των παιδιών στη χρήση του πηλού. Δευτερευόντως, μέσω της πρακτικής εφαρμογής οι μαθητές έμαθαν πώς κατασκευάζονται τα αγγεία στην πράξη. Γενικά, προωθήθηκε η δημιουργική και καλλιτεχνική έκφραση μέσω της βιωματικής μάθησης.

Στο τέλος του τρίτου σταδίου του προγράμματος οι μαθητές είχαν να ολοκληρώσουν μια τελευταία δημιουργική δραστηριότητα. Μετά, λοιπόν, από το πέρας της δημιουργίας των αγγείων από πηλό, τα παιδιά κλήθηκαν να ξεκινήσουν τη συγγραφή ενός κειμένου που θα συνόδευε το αντικείμενο που έφτιαζαν. Η ιστορία τους είχε τίτλο τον εξής: « *Το αντικείμενο θα σταλεί ως δώρο σε έναν μικρό Θεσσαλό του 5<sup>ου</sup> αι. π.Χ. για να το χρησιμοποιήσει στην καθημερινότητά του. Πώς φαντάζεσαι ότι το χρησιμοποιεί;*». Η δραστηριότητα αυτή ήρθε να κλείσει με έναν ευρηματικό τρόπο την πορεία σε αυτό το μουσειακό ταξίδι. Με άλλα λόγια, οι μικροί συμμετέχοντες έπρεπε να συνθέσουν ένα πρωτότυπο κείμενο αξιοποιώντας έτσι τόσο τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους όσο και αυτές που αποκτήθηκαν κατά την διάρκεια του προγράμματος. Ο ιδιαίτερος στόχος που αφορούσε αποκλειστικά σε αυτό το σημείο του προγράμματος ήταν η άσκηση στη δημιουργική γραφή κειμένου. Γενικότερα, και εδώ ο μαθητής αναμενόταν να αποκτήσει την ιστορική γνώση μέσω της προσωπικής επαφής με τις πηγές, που στην παρούσα περίπτωση ήταν τα αντικείμενα που κατασκεύασαν και προσπάθησαν να τα ταυτίσουν με τα αρχαιολογικά ευρήματα.

#### **4.5 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Οι εκπαιδευτικές δράσεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς, όπως αυτός του μουσείου, έχουν τις βάσεις τους σε σαφώς ορισμένους στόχους. Τέτοιες δράσεις αξιοποιούν εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες εξυπηρετούν τους εκάστοτε κεντρικούς θεματικούς άξονες και το χώρο και χρόνο διεξαγωγής τους. Η ορισμένη αυτή στοχοθεσία των προγραμμάτων αποσκοπεί στην επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων που έχουν προαποφασίσει οι υπεύθυνοι σχεδιασμού τους. Ένα άρτια δομημένο πρόγραμμα οφείλει να στοχεύει σε ένα εύρος αποτελεσμάτων που σχετίζονται με ένα πλήθος παραμέτρων, γνωστικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου.

Το μοναδικό μέσο για να διαπιστωθεί η επίτευξη της στοχοθεσίας ενός μουσειοεκπαιδευτικού προγράμματος είναι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του. Η βασικότερη μορφή αξιολόγησης που λαμβάνει μέρος με το πέρας μιας δράσης είναι η τελική, διότι περιγράφει τα αποτελέσματα του. Σε αυτή τη μορφή της αξιολόγησης είναι σημαντικό να διατυπωθεί με ακρίβεια ποια είναι η δράση και ποιος είναι ο αντίκτυπός της. Με άλλα λόγια, στο αποτέλεσμα της δράσης θα πρέπει να φαίνεται η εμπλοκή της συναισθηματικής και υποκειμενικής διάστασης του ατόμου και η

παροχή διαφορετικών προσεγγίσεων ώστε οι δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητές τους και στις μαθησιακές τους προτιμήσεις (Νικονάνου, 2015: 126). Κατά τον σχεδιασμό δεν πρέπει να παραβλέπονται και οι δυσκολίες, καθώς δεν είναι απόλυτο ότι θα ακολουθηθούν οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις που προτείνει το πρόγραμμα χωρίς καμία τροποποίηση. Την πλήρη εικόνα συμπληρώνει η διαμορφωτική αξιολόγηση που χρησιμοποιείται λιγότερο στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011). Πρέπει, ωστόσο, να αποτελεί βασικό στάδιο κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού τους. Αυτό το είδος της αξιολόγησης παίρνει πολλές φορές τη μορφή άτυπης παρακολούθησης και παρατήρησης των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια του προγράμματος (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011:47).

Τον τρόπο αξιολόγησης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και η ίδια η υλοποίηση του προγράμματος. Δεδομένης της δομής του προγράμματος σε συνδυασμό με τη φύση της ποιοτικής έρευνας και τη μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκαν τα εργαλεία που τον αποτυπώνουν καλύτερα. Τα βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων που καλύπτουν τις ανάγκες της παρούσας έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο των μαθητών και η ατομική ελεύθερη συνέντευξη των εκπαιδευτικών. Τα δύο αυτά μέσα επαρκούν για την ανάλυση περιεχομένου και την ανάλυση λόγου. Ακόμη, προκειμένου να καταγραφούν οι μη λεκτικές τους αντιδράσεις τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών κρατήθηκαν σημειώσεις.

#### **4.5.1 ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ**

Τα ερωτηματολόγια περιείχαν ερωτήσεις ικανοποίησης και αποτύπωσης απόψεων που αφορούσαν στην ιστορία, στην αρχαιολογία και στις εντυπώσεις τους για την επίσκεψη που πραγματοποιήθηκε. Επίσης, περιείχαν ερωτήσεις που αφορούσαν τον γνωστικό τομέα, σχετικές με το θέμα του προγράμματος και παιδαγωγικές ερωτήσεις, που αφορούσαν την συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Για τη μελέτη της ιστορικής σκέψης και κατανόησης κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν ερωτήσεις που αναφέρονται στην ιστορικότητα των ευρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από εννιά ερωτήσεις ανοικτού τύπου και μία κλειστού. Η δομή των ερωτήσεων έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγούνται τα παιδιά από θέματα οικεία και γενικά σε άλλα πιο ειδικά και σύνθετα. Το ερωτηματολόγιο είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδεικνύονται οι

απόψεις των μαθητών για το μουσείο, την ιστορία και το θέμα υπό συζήτηση. Παρακάτω γίνεται αναλυτική παρουσίαση κάθε στοιχείου του ερωτηματολογίου:

*1. Τι σου άρεσε περισσότερο από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Επέλεξε μέχρι 3:*

- *Συζήτηση με τα 3 αντικείμενα*
- *Προβολή PowerPoint*
- *Προβολή video*
- *Εργασία σε ομάδες/ έρευνα με φύλλα μελέτης αντικειμένων*
- *Παρουσίαση φύλλων μελέτης αντικειμένων*
- *Δραστηριότητες στο μουσείο (παντομίμα, άσκηση αντιστοίχισης, φύλλο εργασιών με σύγχρονα επαγγέλματα)*
- *Παιχνίδι με πηλό*
- *Δημιουργία ιστορίας*

Με αυτή την ερώτηση επιδιώκεται μια αποτίμηση της εφαρμογής του προγράμματος. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν την προτίμησή τους επιλέγοντας το πολύ τρία ενδιαφέροντα κατά την άποψή τους στοιχεία του προγράμματος. Έτσι γίνεται μια πρωταρχική αξιολόγηση της εμπειρίας.

*2. Τι σου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από το πρόγραμμα; Αιτιολόγησε την απάντησή σου.*

Μια ακόμη διερεύνηση της αποτίμησης της εφαρμογής αποτελεί η ερώτηση αυτή. Ωστόσο, διαφέρει από την προηγούμενη στο ότι είναι ανοικτού τύπου, αφήνοντας έτσι τα παιδιά να εκφραστούν πιο ελεύθερα. Παράλληλα, η αιτιολόγηση ενεργοποιεί την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της διαμόρφωσης μιας τεκμηριωμένης απάντησης.

*3. Συνεργάστηκες αποτελεσματικά με τους συμμαθητές σου στην ομάδα; Πώς μοιράσατε τις εργασίες που είχατε να κάνετε;*

Σημαντικό κομμάτι στην διεξαγωγή του προγράμματος αποτελεί η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Στο πλαίσιο αυτής της μεθόδου τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να παράγουν γνώση μέσω αυτής. Επομένως με την ερώτηση αυτή



επιχειρούμε να αποτιμήσουμε αυτήν την παράμετρο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

*4. Σου δημιουργήθηκαν ερωτήσεις και απορίες κατά τη διάρκεια του προγράμματος; Αν ναι, με τι είχαν σχέση;*

Η ερώτηση συμβάλλει στην ανατροφοδότηση από την εφαρμογή του προγράμματος, αναφορικά με πιθανές αυθόρμητες προσωπικές απορίες που μπορεί να δημιουργήθηκαν. Αυτού του είδους η ερώτηση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά που είναι πιο εσωστρεφή και έχουν αδυναμία έκφρασης του λόγου.

*5. Προτιμάς να μαθαίνεις την ιστορία στο σχολείο ή στο μουσείο; Πες μου τη γνώμη σου με λίγα λόγια.*

Ο στόχος αυτής της ερώτησης είναι η αντιπαραβολή της μάθησης της ιστορίας στο σχολείο ή στο μουσείο και έτσι εξετάζεται η προτίμηση του τυπικού έναντι του άτυπου περιβάλλοντος μάθησης (Αγγελίδης & Αβρααμίδου, 2011). Επιδιώκεται η διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών ως προς το ποιον χώρο, δηλαδή το μουσείο ή το σχολείο, θεωρούν καταλληλότερο για την προσέγγιση του παρελθόντος με βάση την επεξεργασία υλικών καταλοίπων του παρελθόντος. Το παιδί καλείται να διατυπώσει την άποψή του ελεύθερα, με απώτερο στόχο την αποτύπωση του βαθμού που έχει συντελεστεί η ιστορική κατανόηση στο μουσείο.

*6. Πιστεύεις ότι κατανόησες αρκετά το θέμα του πηλού και τις χρήσεις των αγγείων;*

Η ερώτηση αφορά σε ένα πρώτο επίπεδο ιστορικής κατανόησης μέσα στο μουσείο. Επιδιώκεται η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο έχει επέλθει η ιστορική κατανόηση στο μουσείο, σε σχέση με τα δύο βασικά στοιχεία του προγράμματος, δηλαδή τον πηλό και τις χρήσεις των αγγείων.

*7. Ποια θεωρείς ότι ήταν η σημαντικότερη ανάγκη του ανθρώπου που κάλυπταν τα αγγεία με τα οποία ασχολήθηκες και γιατί;*

Είναι μια ιστορική ερώτηση και η επιλογή της αποσκοπεί στη διερεύνηση της σκέψης, της προϋπάρχουσας γνώσης και αυτής που αποκτήθηκε κατά το πρώτο στάδιο υλοποίησης στην τάξη, των μαθητών σχετικά με τη χρήση και τη σημασία των υπό μελέτη αντικειμένων. Με άλλα λόγια καταγράφονται οι υποθέσεις των μαθητών

μετά από αναστοχασμό. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές, μελετώντας τα εκθέματα στο πλαίσιο αυτής της ερώτησης, προσεγγίζουν και κατανοούν τη χρήση και τη σημασία του και κατ' επέκταση το ιστορικό του πλαίσιο.

*8. Ποιο από τα αγγεία που γνώρισες θα μπορούσες να το χρησιμοποιείς ακόμη και σήμερα και γιατί;*

Η ερώτηση αφορά στην ιστορική σκέψη διότι στοχεύει στη διερεύνηση του κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να προβούν σε συγκρίσεις μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος χρησιμοποιώντας ιστορική ορολογία με βάση την επεξεργασία των μουσειακών υλικών καταλοίπων. Απώτερος στόχος ήταν η εξακρίβωση εάν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος και τις αντιλήψεις που συνδέονται με αυτά, με αντίστοιχα σύγχρονα αντικείμενα και σύγχρονες αντιλήψεις. Με αυτόν τον τρόπο διαφαίνεται ο βαθμός αντίληψης των ομοιοτήτων και των διαφορών στον οποίο έχουν καταλήξει οι μαθητές σχετικά με τη σημασία και τη χρήση του αντικειμένου διαχρονικά.

*9. Πιστεύεις ότι θα ήταν πιο ενδιαφέρον αν και σήμερα κατασκευάζαμε τα σκεύη που χρησιμοποιούμε στο σπίτι;*

Αυτή η ερώτηση είναι η πιο στοχευμένη από όλες και αφορά την ελεύθερη και κριτική σκέψη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, απαιτεί από τους μαθητές να συνδυάσουν την προϋπάρχουσα γνώση που αντλείται από εμπειρίες με αυτή που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος.

#### **4.5.2 ΑΝΑΛΥΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

Ο απώτερος στόχος της συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ήταν η γενικότερη αποτίμηση του προγράμματος. Υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν κατεξοχήν μέρη του προγράμματος, στο αναλυτικό πρόγραμμα, πιθανή προηγούμενη εμπειρία τους με αντίστοιχα προγράμματα, την σύγκριση της παραδοσιακής διδασκαλίας με αυτή στο μουσείο και τυχόν βελτιωτικές προτάσεις. Παρακάτω ακολουθεί ένας λεπτομερής σχολιασμός των ερωτήσεων της συνέντευξης:

*1) Ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός, έχετε λάβει μέρος σε παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους; Αν ναι, αναφέρετε σε ποια.*

Γίνεται μια διερεύνηση της προηγούμενης μουσειακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει προηγούμενη γνώση, διότι αυτή λειτουργεί σαν σημείο αναφοράς και του δίνει τη δυνατότητα να προσφέρει ανατροφοδότηση στον ερευνητή.

*2) Κατά πόσο διευκόλυνε η δομή του προγράμματος τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες; Πιστεύετε ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σ' αυτές με επάρκεια σε όλες τις θεματικές ενότητες;*

Μέσω της ερώτησης αυτής επιδιώκεται η ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα από την επίσκεψη στο Μουσείο. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση εστιάζει στην άποψη τους αναφορικά με τις παρατηρήσεις τους σχετικά με την συμμετοχή των μαθητών και την γενικότερη ανταπόκρισή αυτών στο πρόγραμμα. Η αναγκαιότητα της ερώτησης έγκειται στην οικειότητα που έχουν με τους μαθητές τους και μπορούν να αντιληφθούν περισσότερα πράγματα από έναν εξωτερικό ερευνητή.

*3) Πώς κρίνετε τη χρήση του εποπτικού υλικού που αξιοποιήθηκε για την διεκπεραίωση των προς υλοποίηση δραστηριοτήτων ως προς την ευχρηστία και την αντιστοιχία του προς τις απαιτήσεις του προγράμματος;*

Η αξιολόγηση του εποπτικού υλικού είναι σημαντική γιατί αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του προγράμματος. Είναι το στοιχείο αυτό που υποβοηθά το έργο του εκπαιδευτικού και τον μαθητή να κατακτήσει την γνώση.

*4) Κατά πόσο το υλοποιηθέν πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις προβλέψεις του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος;*

Εδώ ελέγχεται κατά πόσο το πρόγραμμα ενσωματώνει τις οδηγίες που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα. Ως εκπαιδευτικό πρόγραμμα οφείλει να έχει μία στοχοθεσία που να είναι στενά συνδεδεμένη με το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Με άλλα λόγια πρέπει να συνδέεται με το σχολικό εγχειρίδιο.

5) *Αν συγκρίνατε τη συμπεριφορά και συμμετοχή των μαθητών σας σε ένα συμβατικό μάθημα στην τάξη με εκείνες στη διάρκεια του προγράμματος, πώς θα τις αξιολογούσατε;*

Η ερώτηση αποσκοπεί στην αντιπαραβολή της μάθησης της ιστορίας στο σχολείο και στο μουσείο. Πιο συγκεκριμένα, η αντιπαράθεση αυτή ζητά από τον εκπαιδευτικό να καταγράψει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για τις αντιδράσεις των μαθητών και στα δύο περιβάλλοντα.

6) *Πιστεύετε ότι ανάλογα προγράμματα μπορούν να έχουν ευρύτερη εφαρμογή στη διδασκαλία ή προσφέρονται μόνο για κατά περίπτωση εφαρμογές;*

Η ερώτηση αυτή βασίζεται στην κριτική σκέψη και θεώρηση του εκπαιδευτικού σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων. Η ορθή ερμηνεία της οφείλει να γίνει συνδυαστικά και με την απάντηση που έχει δοθεί στην πρώτη ερώτηση. Ένας εκπαιδευτικός που έχει μια σχετική εμπειρία μπορεί να συμβάλει καλύτερα στην διαδικασία της ανατροφοδότησης και γενικότερα της αξιολόγησης του προγράμματος.

7) *Εκτιμάτε ότι υπάρχουν σημεία του προγράμματος που θα μπορούσαν να τροποποιηθούν ή να βελτιωθούν; Αν ναι, παρακαλώ να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.*

Η βελτίωση του προγράμματος μέσω της ανατροφοδότησης είναι αυτό που πραγματεύεται η συγκεκριμένη ερώτηση. Η εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι ο κυριότερος παράγοντας που μπορεί να συνεισφέρει θετικά προς την τροποποίηση και την βελτίωση του προγράμματος.

## **4.6 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

### **4.6.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει πιλοτικό χαρακτήρα και έχει εφαρμοστεί και αξιολογηθεί σε πραγματικές συνθήκες με απώτερο σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν το ρόλο και τη σημασία των πηλινών αγγείων στη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν. Η φύση, λοιπόν, της έρευνας απαιτούσε την αξιοποίηση ενός συνδυασμού των εργαλείων αξιολόγησης ερωτηματολογίου και συνέντευξης. Λόγω

του μικρού μεγέθους του δείγματος η αποτίμηση των ευρημάτων της αξιολόγησης έγινε ποιοτικά. Αυτή η επιλογή έγινε γιατί τα χαρακτηριστικά της παραγωγής των αποτελεσμάτων της μελέτης περιελάμβαναν την περιγραφή, την ερμηνεία και την κατανόηση των καταστάσεων και των υποκειμένων, τα οποία δεν μπορούν να αποτυπωθούν με μαθηματικά και στατιστική (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τα βασικά εργαλεία της μελέτης ήταν το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους μαθητές και η συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε με τους εκπαιδευτικούς. Για την ορθή ερμηνεία των δεδομένων ενσωματώθηκαν στην διαδικασία και κάποιες επιπλέον πηγές για την απήχηση δεδομένων. Οι πηγές αυτές είναι:

- η συζήτηση που έγινε στο πρώτο στάδιο πάνω στα τρία αντικείμενα
- φυλλάδιο με ερωτήσεις μελέτης των αντικειμένων
- ατομικό φύλλο εργασιών που περιέχει αντιστοίχιση εικόνων με αγγεία με την ορολογία τους
- δραστηριότητα παντομίμας
- η συζήτηση που αφορά στις φωτογραφίες με τα σύγχρονα επαγγέλματα
- η κατασκευή με τον πηλό
- η δημιουργική συγγραφή συνοδευτικού κειμένου

#### **4.6.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

##### ***Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΤΡΙΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ***

Αφού παρουσιάστηκαν και τα τρία αντικείμενα (από πηλό, πλαστικό και γυαλί) στα παιδιά, στην πρώτη ερώτηση «Ποιο πιστεύετε ότι είναι πιο παλιό και γιατί;» σχεδόν όλα απάντησαν ότι παλιότερο αντικείμενο είναι αυτό από πηλό. Αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές, με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, γνωρίζουν ότι τα πήλινα αντικείμενα χρησιμοποιούνται εδώ και πάρα πολλά χρόνια και έχουν μια αίσθηση της χρονικής τοποθέτησής του.

Στο ερώτημα «Ποιο δημιουργείται πιο εύκολα;» η πλειοψηφία των απαντήσεων συνέτεινε στο αντικείμενο του πηλού. Μάλιστα, αρκετοί μαθητές σχολίασαν το γεγονός ότι «η κατασκευή αυτού του αντικειμένου μπορούσε να γίνει και με τα χέρια». Έτσι διαφαίνεται ότι αναγνωρίζουν το υλικό και κάποιες ιδιότητες που σχετίζονται με τη φύση του.

### ΤΟ ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ

Οι ομάδες που ανέλαβαν το **τσουκάλι** σε πρώτη φάση αντιλήφθηκαν το κυλινδρικό σχήμα του, το μαύρο χρώμα του και την απουσία διακόσμησης. Επιπροσθέτως, από τις ερωτήσεις «Ποια είναι η χρήση του και τι μπορεί να έβαζαν μέσα;» και «Αν κάνατε ανασκαφή, σε ποια δωμάτια του σπιτιού πιστεύετε ότι θα βρίσκατε αυτό το αγγείο;» διαπίστωσαν ότι προοριζόταν για να μαγειρεύουν σε αυτό. Ως προς την κατασκευή του αντικειμένου, από τις απαντήσεις φαίνεται ότι γνωρίζουν ότι *«είναι φτιαγμένο από άνθρωπο στο σπίτι, επειδή το σχήμα του δεν είναι ακριβές»*. Μέσω της τελευταίας ερώτησης οι μαθητές φαίνεται να κατανοούν την αντιστοιχία με το σύγχρονο αντικείμενο που έχει την ίδια χρήση.

Οι ομάδες που ανέλαβαν την **οινοχόη**, παρομοίασαν το σχήμα της με αυτό της βούρας και διέκριναν τις ρίγες που υπήρχαν στη διακόσμησή της, καθώς διέφεραν από το υπόλοιπο χρώμα. Ακόμη αντιλήφθηκαν ότι, αν έκαναν ανασκαφή, θα την έβρισκαν στην κουζίνα και ότι η χρήση της αφορά στο σερβίρισμα του κρασιού. Η προσεγμένη εμφάνισή της οδήγησε τους μαθητές στο συμπέρασμα ότι έχει κατασκευαστεί σε εργαστήριο. Στις απαντήσεις της έκτης ερώτησης τα παιδιά δηλώνουν ότι *«στη θέση του σερβίρουμε κρασί με κανάτα»*.

Το σχήμα του **κρατήρα** χαρακτηρίστηκε ως *«ημικυκλικό»*, το χρώμα του ως *«ερυθρόμορφο»* και στη διακόσμησή του διέκριναν το ζεύγος του Διονύσου και της Αριάδνης. Επίσης, αντιλαμβάνονται τη θέση που θα είχε αυτό το αντικείμενο στην κουζίνα και τη χρήση του *«για να ανακατεύουν το κρασί με το νερό»*. Η εμφάνιση του κρατήρα βοηθά τα παιδιά να καταλάβουν ότι κατασκευάστηκε σε εργαστήριο. Εύκολα αντιληπτή γίνεται από τις απαντήσεις η αντιστοιχία με το σημερινό σέικερ.

Για την εμφάνιση του **σκύφου**, οι μαθητές δήλωσαν ότι έχει ημικυκλικό σχήμα, χρώμα στις αποχρώσεις του καφέ, του κόκκινου και του μαύρου και η διακόσμηση του αποτελούνταν από *«χαράγματα που έχουν διάφορα σχέδια»*. Η χρήση του αντικειμένου δεν ήταν ξεκάθαρη για τη μια ομάδα διότι αρχικά δήλωσε ότι χρησιμοποιείται για να περιέχει φαγητό ενώ στην τελευταία ερώτηση το αντιστοίχισε στο σημερινό ποτήρι. Κατόπιν συζήτησης διαπιστώθηκε ότι η σύγχυση προήλθε από το μεγάλο μέγεθος του αντικειμένου που παρέπεμπε σε τσουκάλι. Ακόμη υπήρξε διάσταση απόψεων σχετικά με τον τρόπο κατασκευής διότι η μια ομάδα το βρήκε αρκετά εκλεπτυσμένο για να δημιουργηθεί στο σπίτι από τον άνθρωπο.

Τέλος, οι ομάδες που ασχολήθηκαν με τον **αμφορέα** δήλωσαν ότι έχει κυκλικό σχήμα, τα χρώματα που διέκριναν πάνω του ήταν το μαύρο και το κόκκινο και η διακόσμησή του απαρτιζόταν από ανθρώπινες φιγούρες και αντικείμενα. Αυτή η λεπτομέρεια στην εμφάνιση του αμφορέα συνέβαλε στο να συμπεράνουν ότι κατασκευάστηκε σε εργαστήριο. Η χρήση του ήταν ξεκάθαρη και για τις δύο ομάδες καθώς σημείωσαν ότι *«το χρησιμοποιούσαν για να αποθηκεύουν τρόφιμα και υγρά»* και ότι η θέση του βρίσκεται στην κουζίνα. Η αντιστοιχία του με σημερινά σκεύη αποθήκευσης τροφίμων είναι ξεκάθαρη από τις απαντήσεις τους *«το αντικείμενο που χρησιμοποιούμε στη θέση του είναι το μπολ»*, *«θα χρησιμοποιούσαμε: το βάζο, τα μπουκάλια και τα τάπερ»*.

Στις απαντήσεις των ομάδων που ανέλαβαν το τσουκάλι, την οινοχόη, τον κρατήρα και τον αμφορέα διαπιστώθηκε η ερμηνεία του παρελθόντος μέσω της απόδοσης ιστορικού νοήματος. Οι ομάδες που μελέτησαν τον σκύφο δυσκολεύτηκαν να ερμηνεύσουν τη χρήση του και δεν κατάφεραν να αποδώσουν επαρκώς νόημα σε αυτό.

#### **ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΜΕ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ ΕΙΚΟΝΩΝ**

Στο σύνολό τους οι μαθητές συμπλήρωσαν σωστά το ατομικό φύλλο εργασιών με την αντιστοίχιση. Από τις απαντήσεις που έδωσαν φάνηκε ότι κατανόησαν πλήρως την ορολογία που σχετίζεται με τα αντικείμενα και την χρήση με την οποία συνδέεται καθένα από αυτά. Αρκετά σημείωσαν και την αντιστοιχία των αγγείων με τα σημερινά που εξυπηρετούν την ίδια ανάγκη. Εξάγεται εύκολα το συμπέρασμα ότι οι όποιες ασάφειες υπήρχαν πριν την υλοποίηση του προγράμματος ξεκαθαρίστηκαν επαρκώς μέσω αυτής της δραστηριότητας.

#### **ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ - ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ**

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό σε αυτή την δραστηριότητα και η έμπνευση τους αντλήθηκε από την καθημερινή τους ζωή. Χαρακτηριστικές αποτελούν οι περιπτώσεις παιδιών που μιμήθηκαν το επάγγελμα του σερβιτόρου για να περιγράψουν την οινοχόη και άλλες που έδειξαν με παραστατικό τρόπο τη χρήση του σέικερ μέσω της ανακίνησης. Επίσης, εξίσου παραστατική ήταν και η αναπαράσταση του μάγειρα, ως το άτομο που μαγειρεύει στο τσουκάλι και δοκιμάζει το φαγητό που ετοιμάζει.

### **Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ**

Ήδη από την προηγούμενη δραστηριότητα φάνηκε η αυθόρμητη σύνδεση που έκαναν οι μαθητές ανάμεσα σε κάποια επαγγέλματα και στα αντικείμενα προς περιγραφή προκειμένου να αναπαραστήσουν τη χρήση τους. Σε αυτή την δραστηριότητα τα παιδιά αντιστοίχισαν νοερά το εκάστοτε επάγγελμα με το κάθε αγγείο με επιτυχία. Το σύνολο των μαθητών κατάλαβε την διαχρονικότητα της χρήσης των αρχαίων αγγείων.

### **Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΜΕ ΤΟΝ ΠΗΛΟ**

Αυτή η δραστηριότητα κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών κατά την διάρκειά της. Τα παιδιά άντλησαν έμπνευση από τα αγγεία που τους παρουσιάστηκαν και τη συνδύασαν με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Πιο συγκεκριμένα, τα επικρατέστερα έργα των παιδιών αναπαριστούσαν ποτήρι και κανάτα. Επίσης, αρκετοί μαθητές έφτιαξαν κατσαρόλες και πιάτα. Αξίζει να αναφερθεί ότι αρκετά από τα αντικείμενα έφεραν λεπτομέρειες οι οποίες είχαν φιλοτεχνηθεί με πολύ προσοχή. Αν και ο κάθε μαθητής έφτιαξε από ένα αγγείο, υπήρξαν και περιπτώσεις παιδιών που κατασκεύασαν περισσότερα, με χαρακτηριστικότερη αυτή ενός κοριτσιού που έφτιαξε τρία (φλιτζάνι, πιατάκι, κανάτα). Ο ζήλος που επέδειξαν τα παιδιά εδώ φανερώνει κατά κάποιο τρόπο ιστορική ενσυναίσθηση ως προς το επάγγελμα του αγγειοπλάστη.

### **Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ**

Τα παιδιά, στο σύνολό τους, φάνηκε να έχουν κατανοήσει τη χρήση για την οποία προορίζονται τα αντικείμενα που δημιούργησαν. Γενικότερα, υπήρξε μια ποικιλία από ομοιώματα αγγείων και μάλιστα μερικά από αυτά ήταν ιδιαίτερα πρωτότυπα. Τα περισσότερα έργα των μαθητών ήταν ποτήρια και κανάτες. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια ενός παιδιού για το ποτήρι που αναφέρουν «..σου στέλνω αυτό το ποτήρι για να πίνεις διάφορα ροφήματα και να το σερβίρεις γι' αυτό στους ανθρώπους που έρχονται». Εξίσου ξεχωριστή ήταν και η αναφορά ενός μαθητή για την κανάτα «..σου στέλνω αυτό το κανατάκι από πηλό για να σε βοηθάει να γεμίζεις στα ποτήρια το κρασί». Λιγότερο σχολιάστηκε το πιάτο, αν και υπάρχει στην καθημερινότητα των παιδιών όσο και το ποτήρι. Τα παιδιά θεώρησαν ότι αυτό το αντικείμενο είναι σχετικά απλό στην κατασκευή και λόγω του ενθουσιασμού τους προσπάθησαν να φτιάξουν κάτι πιο περίπλοκο και λεπτομερές. Την ίδια συχνότητα



είχε και το τσουκάλι ή αλλιώς κατσαρόλα διότι, αν και υπάρχει σε κάθε σπίτι, δεν το χρησιμοποιούν τα ίδια αλλά κάποιος μεγαλύτερός τους.

Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά μπόρεσαν να δομήσουν ουσιαστική ιστορική γνώση σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της κριτικής ιστορικής σκέψης. Σε δύο κείμενα αναφέρονται τα αντικείμενα με την ιστορική τους ορολογία «Μπορείς να χρησιμοποιήσεις το τσουκάλι στην καθημερινότητά σου για να βάζεις φαγητό και υγρά και να τα ψήνεις στη φωτιά» και «..σου στέλνω ένα δέμα που μέσα έχει έναν αμφορέα για να αποθηκεύεις κρασί, όσπρια, φρούτα, νερό και γενικά το φαγητό σου». Σχετικά με την ιστορική σκέψη, κάποια παιδιά δεν διακρίνουν διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στη χρήση των αντικειμένων και έτσι αποτυπώνεται η διαχρονικότητα της χρήσης των αντικειμένων. Ένα γραπτό αναφέρει πως «Σου στέλνω ένα καλάθι για να αποθηκεύεις το φαγητό σου και να μεταφέρεις κάποια πράγματα ή φαγητά. Επίσης μπορείς να βάλεις και κάποια άλλα πράγματα εκτός από φαγητό όπως κάποια εργαλεία». Ένα άλλο γράφει ότι «Σου στέλνω αυτή τη μικρή κούπα για να πίνεις διάφορα ροφήματα». Ωστόσο, υπήρξαν και κάποιοι μαθητές που κάνουν κάποια διάκριση ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν: «Το πιάτο θα το χρησιμοποιήσεις για να τρως ψάρι, ξηρούς καρπούς και ό,τι φρούτα έχεις εκεί», «Σου στέλνω ένα δέμα που μέσα έχει έναν αμφορέα για να αποθηκεύεις κρασί, όσπρια, φρούτα, νερό και γενικά το φαγητό σου »και «Σου δίνω ένα καλάθι για να μπορείς να μαζεύεις τους καθημερινούς καρπούς σου, να μεταφέρεις τρόφιμα και να τα αποθηκεύεις». Ακόμη, μέσω αυτής της διάκρισης φαίνεται η ιστορική ενσυναίσθηση διότι το παιδί μπαίνει στη θέση του ανθρώπου της εποχής και κατανοεί και ερμηνεύει τη δράση του στο παρελθόν της (Σμυρναίος, 2008: 169-184).

Αξίζει να αναφερθούμε και σε μια περίπτωση παιδιού που αποδεσμεύτηκε από τα αντικείμενα που μελέτησε και έφτιαξε άλλο πήλινο τεχνούργημα που έχει σχέση αποκλειστικά με το παρελθόν (λυχνάρια): «Το έφτιαξα με πηλό και είναι χειροποίητο, έχει μια βάση που την έφτιαξα εγώ και μοιάζει με λυχνάρι. Μπορείς να το χρησιμοποιείς για να φωτίζεις το σπίτι σου τα βράδια». Σε ένα άλλο ξεχωριστό κείμενο ένας μαθητής αναφέρεται και στον τροχό, γνώση που πιθανόν να προϋπήρχε, διότι δεν δόθηκε ως πληροφορία μέσω του προγράμματος: «Το φλιτζάνι αυτό είναι φτιαγμένο από εμένα χωρίς τον τροχό».

#### 4.6.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Μετά την ολοκλήρωση των τριών σταδίων του προγράμματος ακολούθησε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που είναι το ένα από τα δύο βασικά εργαλεία αξιολόγησης. Αρκετές απαντήσεις από αυτές που δώσανε τα παιδιά διακρίνονται για την ποικιλία και την πρωτοτυπία τους.

##### 1. Τι σου άρεσε περισσότερο από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Επέλεξε μέχρι 3:

Δραστηριότητες	Επιλογές
Συζήτηση με τα 3 αντικείμενα	8
Προβολή Power Point	12
Προβολή video	18
Εργασία σε ομάδες/ έρευνα με φύλλα μελέτης αντικειμένων	30
Παρουσίαση φύλλων μελέτης αντικειμένων	11
Δραστηριότητες στο μουσείο (παντομίμα, άσκηση αντιστοίχισης, φύλλο εργασιών με σύγχρονα επαγγέλματα)	20
Παιχνίδι με πηλό	39
Δημιουργία ιστορίας	2

- Συζήτηση με τα 3 αντικείμενα

Ο αριθμός των επιλογών δείχνει ότι τη δραστηριότητα αυτή τη βρήκαν ενδιαφέρουσα πολύ λιγότεροι από τους μισούς μαθητές.

- Προβολή Power Point

Η προβολή της παρουσίασης κατατάσσεται οριακά στις δραστηριότητες που δεν προτιμήθηκαν από την πλειοψηφία των μαθητών.

- Προβολή video

Η εξοικείωση με την τεχνολογία φάνηκε ότι επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές.

- Εργασία σε ομάδες/ έρευνα με φύλλα μελέτης αντικειμένων

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα κατατάχθηκε δεύτερη σε πλήθος επιλογών, καθώς η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών έδρασε καταλυτικά στη διεκπεραίωση της.

- Παρουσίαση φύλλων μελέτης αντικειμένων

Αυτή η επιλογή δεν συγκέντρωσε την προτίμηση πολλών παιδιών. Πιθανότατα για πρώτη φορά τα παιδιά μπήκαν στη διαδικασία της προφορικής παρουσίασης ενός εκθέματος σε ένα κοινό, γεγονός που το καθιστά περίεργο γι' αυτά.

- Δραστηριότητες στο μουσείο (παντομίμα, άσκηση αντιστοίχισης, φύλλο εργασιών με σύγχρονα επαγγέλματα)

Η επιλογή αυτή προέκυψε λόγω του συνδυασμού αυτών των τριών διότι περιείχε έντονα το βιοματικό στοιχείο.

- Παιχνίδι με πηλό

Το παιχνίδι με τον πηλό άρεσε στην πλειοψηφία των μαθητών. Ως παιχνίδι ήταν αναμενόμενο να μονοπωλήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να αναδειχθεί ως το πιο δημοφιλές στοιχείο του προγράμματος.

- Δημιουργία ιστορίας

Η λιγότερο επιλεχθείσα δραστηριότητα ήταν αυτή της συγγραφής μιας ιστορίας. Η ομοιότητά της με τις περισσότερες δραστηριότητες που διεξάγονται εντός της τάξης του σχολείου την κατέταξαν τελευταία στις προτιμήσεις των παιδιών.

## **2. Τι σου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από το πρόγραμμα; Αιτιολόγησέ μου την απάντησή σου.**

Σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις των μαθητών κινήθηκαν μεταξύ των επιλογών του παιχνιδιού με τον πηλό, του συνόλου της επίσκεψης και ξενάγησης στο μουσείο, των εκθεμάτων, της δραστηριότητας με εργασία σε ομάδες και κάποιων

άλλων μεμονωμένων σταδίων του προγράμματος. Οι απαντήσεις του ομαδοποιούνται σε αυτές τις πέντε γενικές κατηγορίες:

- Παιχνίδι με πηλό

Την δραστηριότητα με την κατασκευή πήλινων αντικειμένων επέλεξαν δέκα παιδιά ως την πιο εντυπωσιακή. Η επιλογή αυτή ήταν αναμενόμενη σύμφωνα και με τις απαντήσεις που έχουν δοθεί στην πρώτη ερώτηση. Δεδομένου ότι στη πρώτη ερώτηση τριάντα εννιά παιδιά δήλωσαν αυτή την προτίμηση και εδώ ένας σημαντικός αριθμός ανέπτυξε τη σκέψη του πάνω σε αυτό. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις *«Ο πηλός γιατί ήταν διασκεδαστικός»*, *«Μου άρεσαν περισσότερο τα αγγεία από πηλό που φτιάξαμε γιατί ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον και τα φτιάξαμε μόνοι μας»*, *«Μου άρεσε γιατί φτιάξαμε πράγματα από πηλό»*.

- Ξενάγηση

Η περιήγηση γενικά στο χώρο του μουσείου εντυπωσίασε τα παιδιά και οδήγησε δεκατρία από αυτά να το σχολιάσουν ξεχωριστά. Πολλά παιδιά στις απαντήσεις τους το ανέφεραν είτε ως ξενάγηση είτε ως επίσκεψη στο μουσείο. Αυτό καταδεικνύει ότι αν και δεν έγινε ουσιαστική ξενάγηση, πολλοί μαθητές ταύτισαν το στάδιο υλοποίησης στο μουσείο με κάτι τέτοιο, γεγονός που φανερώνει πιθανή έλλειψη εμπειρίας. Κάποια από τα παιδιά ανέφεραν *«Η ξενάγηση στο μουσείο και τα εκθέματα που κράτησαν τόσο καιρό»*, *«Η ξενάγηση στο μουσείο ήταν ωραία επειδή μου άρεσαν όλα»* και *«Την μεγαλύτερη εντύπωση μου την έδωσε η ξενάγηση»*.

- Εκθέματα

Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι εντυπωσιάστηκαν από τα εκθέματα του μουσείου και μάλιστα κάποια από αυτά τα σχολίασαν συγκεκριμένα. Είκοσι δύο παιδιά συμπεριέλαβαν στην απάντησή τους κάποιο αγγείο, χρησιμοποιώντας μερικές φορές ιστορική ορολογία. *«Μου άρεσε η οινοχόη γιατί είχε ωραίο σχήμα»*, *«Τα τσουκάλια μου έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση»*, *«Μεγαλύτερη εντύπωση μου έκανε ο ερυθρόμορφος κρατήρας που είδα στο Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας »* είναι κάποιες από τις απαντήσεις που το επαληθεύουν. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η χρήση ορολογίας είναι τεκμήριο

ιστορικής σκέψης. Μία ακόμη ιδιαίτερη απάντηση που δείχνει την ερμηνεία του παρελθόντος, είναι η «Μου άρεσε το αγγείο που είχαμε γιατί εκεί μέσα πετούσαν νερό και κρασί».

- Εργασία σε ομάδες

Το ενδιαφέρον εννιά παιδιών προσήλκυσε η δραστηριότητα με την εργασία σε ομάδες. Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου έχει δείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα κάτω από συνθήκες συλλογικής εργασίας (Δημητριάδου, 2016: 221-225). Τα αποσπάσματα που συνηγορούν υπέρ αυτού είναι «όταν συνεργαστήκαμε στο μουσείο γιατί μου αρέσει πολύ η ομαδική συνεργασία», «μου έκανε εντύπωση όταν χωριστήκαμε σε ομάδες, γιατί μαθαίναμε καλύτερα για το συγκεκριμένο αγγείο» και «Μεγαλύτερη εντύπωση μου έκανε τότε που κάναμε ομάδες και δεν μου έκανε μόνο εντύπωση αλλά ταυτόχρονα μου άρεσε, γιατί συνεργαστήκαμε και τα καταφέραμε!!!»

- Αναφορά σε μεμονωμένα στάδια του προγράμματος

Επτά από τα παιδιά αναφέρθηκαν σε μεμονωμένα στάδια του προγράμματος που δεν έχουν αναφερθεί πιο πάνω. Αναλυτικότερα, τρεις αναφορές έχουν γίνει για το PowerPoint, δύο για το video, μια την παντομίμα και τρεις για την παρουσίαση του φύλλου μελέτης αντικειμένων. Είναι γνωστό ότι η αξιοποίηση των πολυμέσων κεντρίζει την προσοχή των παιδιών, όπως φαίνεται και από τα αποσπάσματα «Μεγαλύτερη εντύπωση μου έκανε η παρουσίαση, γιατί έμαθα καινούρια πράγματα που δεν ήξερα» και «Μου έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση τα video που είδαμε στην τάξη». Η παντομίμα και η παρουσίαση απαιτούσαν μεγάλο ποσοστό εμπλοκής των μαθητών, γεγονός που αποδεικνύει την ύπαρξη βιωματικής μάθησης. Σύμφωνα με την Δημητριάδου (2016: 233-234) κατά την βιωματική μάθηση «το υποκείμενο θέλει να συνεργαστεί και μπαίνει σε μία ενεργή διαδικασία, κατά την οποία αυτό που καλείται να μάθει έχει νόημα για το ίδιο, επειδή ακριβώς το αφορά». Οι αντίστοιχες απαντήσεις είναι «Μου άρεσε η εργασία ... που παίζαμε παντομίμα και που παρουσιάσαμε τα αντικείμενά μας» και «Περισσότερη εντύπωση μου έκανε η Παρουσίαση φύλλων μελέτης αντικειμένων».

### **3. Συνεργάστηκες αποτελεσματικά με τους συμμαθητές σου στην ομάδα; Πώς μοιράσατε τις εργασίες που είχατε να κάνετε;**

Στις απαντήσεις αυτής της ερώτησης φάνηκε ξεκάθαρα η συνεργασία των παιδιών. Σύμφωνα και με τις απαντήσεις που δόθηκαν στην πρώτη ερώτηση, η εργασία σε ομάδες αναδείχθηκε η δεύτερη πιο δημοφιλής προτίμηση με τριάντα εννιά θετικές απαντήσεις. Στις περισσότερες ομάδες έγινε διανομή των ερωτήσεων μεταξύ των παιδιών, όπως φαίνεται και από τα αποσπάσματα *«Ναι, επιλέξαμε ο καθένας μια ερώτηση και την γράψαμε στο φύλλο εργασίας»* και *«Επιλέξαμε ο καθένας μια ερώτηση και την επεξεργαστήκαμε»*. Κάποια από τα παιδιά δηλώσαν και συγκεκριμένο σχήμα συνεργασίας με καταμερισμό αρμοδιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ένα παιδί γράφει ότι *«Συνεργαστήκαμε όλες μαζί και η αρχηγός έγραψε 2, γιατί ήμασταν 5 και οι ερωτήσεις ήταν 6»* ενώ ένα άλλο αναφέρει για ένα άτομο που ανέλαβε την δουλειά της καταγραφής *«Ο κάθε ένας έγραφε και από μια ερώτηση ή αλλιώς λέγαμε σε εκείνον που έγραφε τις απόψεις μας και τις έγραφε αυτός»*.

#### **4. Σου δημιουργήθηκαν ερωτήσεις και απορίες κατά τη διάρκεια του προγράμματος; Αν ναι, με τι είχαν σχέση;**

Η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ότι δεν έχει κάποια απορία σχετικά με το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, τα είκοσι οκτώ παιδιά από τα σαράντα έξι απάντησαν αρνητικά σε αυτή την ερώτηση. Αυτό επαληθεύει την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος. Από τα παιδιά που απάντησαν θετικά εδώ, ο μεγαλύτερος αριθμός αφορούσε τα αγγεία που εκτίθενται στο μουσείο. Αναλυτικότερα, έξι απορίες αφορούσαν στην κατασκευή των αγγείων από τις οποίες οι δύο είχαν σχέση με το ψήσιμό τους, όπως φαίνεται: *«Έχω μια απορία, γιατί τον πηλό τον έβαζαν στους 900°C;»* και *«Μου δημιουργήθηκαν και συγκεκριμένα η ερώτησή ... πώς γινόταν να τα βάζουν μέσα σε τόσο υψηλή θερμοκρασία;»*. Άλλα δύο παιδιά διατύπωσαν απορία σχετικά με την διακόσμηση των αγγείων: *«Εγώ ήθελα να μάθω πού κατασκευάστηκαν και πώς ζωγραφίστηκαν με μαύρα και κόκκινα χρώματα;»* και *«Η απορία μου είναι πώς οι άνθρωποι παλιά έκαναν πολλές λεπτομέρειες ...;»*. Ένας μικρός αριθμός παιδιών (τέσσερα) φάνηκε να αδυνατεί να κατανοήσει την διατήρηση των αγγείων με το πέρασμα των αιώνων. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις *«Είχε σχέση με τα αγγεία και πώς άντεζαν»* και *«Μου δημιουργήθηκε η απορία ότι με ποιον τρόπο διατηρήθηκαν τόσα πολλά χρόνια;»*. Δύο απορίες αναφερόταν στην διαδικασία της ανασύνθεσης θραυσμένων αγγείων που επιτελούν οι αρχαιολόγοι: *«Πώς συναρμολόγησαν τα αγγεία;»* και *«... πώς οι άνθρωποι που βρίσκουν παλιά αγγεία μισό-διαλυμένα... τα φτιάχνουν κομμάτι κομμάτι;»* Μέσω των

δύο τελευταίων περιπτώσεων διαφάνηκε δυσκολία διαμόρφωσης ιστορικού νοήματος, εξαιτίας της μορφή στην οποία βρίσκονται τα υλικά κατάλοιπα.

##### **5. Προτιμάς να μαθαίνεις την ιστορία στο σχολείο ή στο μουσείο; Πες μου τη γνώμη σου με λίγα λόγια.**

Οι περισσότεροι (σαράντα) μαθητές προτιμούν το μουσείο για να μαθαίνουν την ιστορία. Πιο αναλυτικά απάντησαν *«Προτιμώ το μουσείο γιατί είναι πιο δυνατή εμπειρία»* και *«Προτιμώ να μαθαίνω την ιστορία στο μουσείο γιατί με ταξιδεύει σε άλλες εποχές»*. Ανάμεσα σε αυτές τις απαντήσεις υπάρχουν και αρκετές που έχουν έντονα τον εντυπωσιασμό από τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, όπως το μουσείο: *«Προτιμώ να μαθαίνω την ιστορία στο μουσείο διότι έχω την ευκαιρία να δω τα αντικείμενα εκείνης της εποχής από κοντά»*. Όπως έχουν πεί οι Αγγελίδης και Αβρααμίδου (2011:19-20) *«η διδασκαλία σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, μπορεί να δημιουργήσει στους μαθητές ευκαιρίες να εμπλακούν σε δραστηριότητες όπου η μάθηση, πλέον, θα κατευθύνεται από τα δικά τους ενδιαφέροντα και ανάγκες»*.

Από τα υπόλοιπα επτά παιδιά, τα τρία έδειξαν σαφή προτίμηση στη μάθηση που επιτελείται στο σχολείο, λόγω της οικειότητας που έχουν αναπτύξει με τον χώρο αυτό: *«Προτιμώ να μαθαίνω την ιστορία στο σχολείο, γιατί είναι γνωστός ο χώρος»*. Υπήρξαν και τρία παιδιά που δεν διατύπωσαν προτίμηση ξεκάθαρα για κάποιον από τους δύο χώρους: *«Δεν έχω θέμα σε όποιον χώρο και να πάω γιατί και οι δύο χώροι είναι το ίδιο ευχάριστοι»*, ενώ ένα άλλο φάνηκε να μην κατανόησε την ερώτηση.

##### **6. Πιστεύεις ότι κατανόησες αρκετά το θέμα του πηλού και τις χρήσεις των αγγείων;**

Σχεδόν όλα τα παιδιά συμφώνησαν ότι έχουν κατανοήσει αρκετά το θέμα του πηλού και τις χρήσεις των αγγείων: *«Κατανόησα αρκετά το θέμα του πηλού γιατί είχα την ευκαιρία να τον επεξεργαστώ»* και *«Νομίζω πως κατάλαβα αρκετά τη χρήση του πηλού επειδή έφτιαξα και μόνη μου ένα αγγείο»*. Ο αριθμός των καταφατικών απαντήσεων υποδηλώνει το ποσοστό επίτευξης της ιστορικής κατανόησης. Οι περισσότερες απαντήσεις παραπέμπουν στην δραστηριότητα του παιχνιδιού με τον πηλό, γεγονός που δείχνει την σημαντικότητα και τη δύναμη της βιωματικής μάθησης (Kolb, 2015). Μόνο τρία παιδιά δεν απάντησαν θετικά εδώ, διότι από τα λεγόμενά τους δεν κατανόησαν την ερώτηση.

## **7. Ποια θεωρείς ότι ήταν η σημαντικότερη ανάγκη του ανθρώπου που κάλυπταν τα αγγεία με τα οποία ασχολήθηκαν και γιατί;**

Σε αυτή την ερώτηση τριάντα οκτώ μαθητές συμφώνησαν μεταξύ τους ότι τα αγγεία που επεξεργάστηκαν, χρησιμοποιούνται από τον άνθρωπο για να καλύψει τις ανάγκες που σχετίζονται με τα τρόφιμα: «*Θεωρώ ότι είχαν ανάγκη από τα αγγεία για να αποθηκεύουν τροφή, λάδι και καρπούς*». Από αυτές τις απαντήσεις αποκαλύφθηκε το μέγεθος της ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας του παρελθόντος. Πιο συγκεκριμένα, δύο από αυτούς τους μαθητές κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν και την σωστή ορολογία: «*Η οينوχόη γιατί αν δεν είχαν αυτό το αγγείο δεν θα ήξεραν πού να βάλουν το κρασί*» και «*... το σκύφο για να δω πώς έπιναν νερό στην αρχαιότητα*». Σε ορισμένες από τις υπόλοιπες απαντήσεις δεν ήταν ευδιάκριτη κάποια συγκεκριμένη ανάγκη αλλά γινόταν αναφορά σε καθημερινές ανάγκες του ανθρώπου ή οικιακή χρήση: «*Θεωρώ ότι τα χρησιμοποιούσαν για οικιακή χρήση*» και «*κάλυπταν τις ανάγκες της καθημερινής ζωής*»

## **8. Ποιο από τα αγγεία που γνώρισες θα μπορούσες να το χρησιμοποιείς ακόμη και σήμερα και γιατί;**

Ο σκύφος αναδείχθηκε ως αγγείο με τις περισσότερες αναφορές, συνολικά δεκαεννέα. Από αυτές, ιστορική κατανόηση και σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν φανερώνουν οι έντεκα: «*Θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω τον σκύφο, επειδή μοιάζει με το σημερινό ποτήρι*» και «*Τον σκύφο γιατί μας χρησιμεύει να πίνουμε διάφορα ροφήματα*». Το αγγείο αυτό είναι τόσο δημοφιλές γιατί το ποτήρι με το οποίο έχει αντικατασταθεί χρησιμοποιείται από τα παιδιά κατά κόρον.

Το επόμενο σε δημοτικότητα αγγείο ήταν η οينوχόη με έντεκα αναφορές. Από αυτές στις επτά παρατηρείται ιστορική κατανόηση και σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν σε ικανοποιητικό επίπεδο: «*Η οينوχόη για να σερβίρω το κρασί*» και «*Η οينوχόη, γιατί είναι σαν αυτό που μεταφέρουμε κρασί, νερό κ. αλ.*». Η ομοιότητά του με την κανάτα το καθιστά δημοφιλές στα παιδιά λόγω της ύπαρξής του στην καθημερινότητά τους.

Ο αμφορέας εντοπίζεται σε οκτώ από τις απαντήσεις συνολικά. Οι μισές από αυτές δείχνουν την ιστορική κατανόηση μέσα από την έννοια της ομοιότητας και σύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν: «*Τον αμφορέα γιατί αποθηκεύεις τρόφιμα και υγρά*» και «*Ο αμφορέας γιατί παλιά έβαζαν μέσα λάδι, τροφή και καρπούς*».



Τα αγγεία με τις λιγότερες αναφορές ήταν το τσουκάλι και ο κρατήρας. Τα δύο παιδιά που συμπεριέλαβαν το τσουκάλι στις απαντήσεις τους φάνηκε ότι κατανόησαν τη χρήση του και κατάφεραν να σχηματίσουν ιστορικό νόημα: *«Το τσουκάλι και θα το χρησιμοποιούσα στη μαγειρική»* και *«Τα τσουκάλια γιατί ήταν μαγειρικά σκεύη τα οποία θα μπορούσαμε να τα χρησιμοποιήσουμε και σήμερα»*. Ο κρατήρας, αν και επιλέχθηκε από ένα μαθητή, ωστόσο αυτός δεν έδωσε τη σωστή χρήση του. Αυτό συνέβη διότι το σέικερ, το αντικείμενο με το οποίο έχει αντικατασταθεί, δεν συνδέεται άμεσα με την καθημερινότητα των παιδιών γεγονός που φαίνεται και από την προσπάθειά του να το ταυτίσει με κανάτα: *«Ο κρατήρας, γιατί θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σαν κανάτα»*.

### **9. Πιστεύεις ότι θα ήταν πιο ενδιαφέρον αν και σήμερα κατασκευάζαμε τα σκεύη που χρησιμοποιούμε στο σπίτι;**

Περισσότερα από τα μισά παιδιά θεώρησαν ότι θα ήταν πιο ενδιαφέρον αν και σήμερα κατασκευάζαμε τα σκεύη που χρησιμοποιούμε στο σπίτι. Κάποια από αυτά βρήκαν ενδιαφέρουσα την εμπλοκή στην δημιουργία αντικειμένων *«Ναι γιατί δε θα χρειαζόταν να τα αγοράσουμε και γιατί θα μπορούσες να τους δώσεις δικό σου σχήμα»*, *«Πιστεύω ότι θα ήταν ενδιαφέρον γιατί μπορείς να κατασκευάσεις όσα θέλεις»*. Αρκετά παιδιά διέκριναν ότι μπορεί να υπάρξει μια επαγγελματική ενασχόληση: *«Ναι, γιατί ... και θα είναι μια δραστηριότητα»*, *«Ναι, γιατί ο κόσμος θα περνούσε την ώρα του»*.

Ένας σημαντικός αριθμός παιδιών δήλωσε ότι δεν θα ήταν πιο ενδιαφέρον αν κατασκευάζαμε τα σκεύη που χρησιμοποιούμε στο σπίτι. Από τα δεκατέσσερα παιδιά αυτής της περίπτωσης, τα τέσσερα αναφέρθηκαν στην αντοχή των αντικειμένων: *«Όχι γιατί τα σημερινά αντικείμενα είναι πιο ανθεκτικά»*, *«Όχι γιατί μπορεί να σπάσουν πιο εύκολα ...»*. Αρκετοί μαθητές επισήμαναν την τεχνολογική εξέλιξη: *«Όχι, γιατί έχουν εξελιχθεί αυτά τα αγγεία και είναι πιο χρήσιμα από τα παλιά»*, *«Όχι, γιατί ο κόσμος εξελίσσεται»*. Έτσι, ανθίστανται στην ιδέα ότι θα μπορούσαν να εμπλακούν στην κατασκευή των αγγείων.

### **ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

Η διεξαγωγή ελεύθερης συνέντευξης μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα παιδιά είχε ως σκοπό την αποτίμηση του προγράμματος και

από την σκοπιά των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια ακολουθεί μια ανάλυση των απαντήσεών τους.

**1) Ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός, έχετε λάβει μέρος σε παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους; Αν ναι, αναφέρετε σε ποια.**

Οι δύο εκπαιδευτικοί δηλώσαν ότι δεν είχαν ξανά συμμετοχή σε αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Από την περαιτέρω συζήτηση μαζί τους κατέστη σαφές ότι η προηγούμενη εμπειρία τους σχετιζόταν με πρόγραμμα που υλοποιούνταν αποκλειστικά στο μουσείο χωρίς στάδια προετοιμασίας και αξιολόγησης στον χώρο του σχολείου.

**2) Κατά πόσο διευκόλυνε η δομή του προγράμματος τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες; Πιστεύετε ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σ' αυτές με επάρκεια σε όλες τις θεματικές ενότητες;**

Οι απαντήσεις συμφωνούν στο ότι η δομή του προγράμματος διευκόλυνε τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες σε μεγάλο βαθμό και ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία σε όλες τις θεματικές ενότητες. Ωστόσο, ο ένας εκ των δύο επισήμανε την δυνατότητα επιμήκυνσης της φάσης που έλαβε χώρα στο μουσείο: *«Σε γενικές γραμμές οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις διάφορες θεματικές ενότητες. Ίσως θα μπορούσε να αφιερωθεί περισσότερος χρόνος κατά την επίσκεψή μας στο μουσείο».*

**3) Πώς κρίνετε τη χρήση του εποπτικού υλικού που αξιοποιήθηκε για την διεκπεραίωση των προς υλοποίηση δραστηριοτήτων ως προς την ευχρηστία και την αντιστοιχία του προς τις απαιτήσεις του προγράμματος;**

Η χρήση του εποπτικού υλικού που αξιοποιήθηκε στο πρόγραμμα, κρίθηκε από τους δασκάλους ως επαρκής και ικανοποιητική. Υπήρξε μια πρόταση για τον εμπλουτισμό με περισσότερες διαφάνειες και εικόνες που σχετίζονται με τον τρόπο κατασκευής των αγγείων: *«Ίσως θα μπορούσαν να προστεθούν κάποιες διαφάνειες-εικόνες για τον τρόπο κατασκευής των αγγείων».*

**4) Κατά πόσο το υλοποιηθέν πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις προβλέψεις του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος;**

Εδώ υπήρξε μια ομοφωνία για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος χωρίς κάποιον επιπλέον σχολιασμό.

**5) Αν συγκρίνατε τη συμπεριφορά και συμμετοχή των μαθητών σας σε ένα συμβατικό μάθημα στην τάξη με εκείνες στη διάρκεια του προγράμματος, πώς θα τις αξιολογούσατε;**

Στις απαντήσεις τους αποτυπώθηκε μόνο το ένα σκέλος του ερωτήματος και συγκεκριμένα αυτό που αφορούσε στη συμπεριφορά και συμμετοχή των μαθητών κατά την διάρκεια του προγράμματος. Κοινό στοιχείο αποτελεί η απουσία σύγκρισης της συμπεριφοράς των μαθητών κατά το συμβατικό μάθημα σε σχέση με την αντίστοιχη στο μουσείο.

**6) Πιστεύετε ότι ανάλογα προγράμματα μπορούν να έχουν ευρύτερη εφαρμογή στη διδασκαλία ή προσφέρονται μόνο για κατά περίπτωση εφαρμογές;**

Η ευρύτερη εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων στη διδασκαλία προτάθηκε και από τους δύο εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, αναγνωρίστηκε η προσέγγιση διάφορων θεμάτων μέσω ποικίλων μεθόδων διδασκαλίας, ειδικότερα εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία.

**7) Εκτιμάτε ότι υπάρχουν σημεία του προγράμματος που θα μπορούσαν να τροποποιηθούν ή να βελτιωθούν; Αν ναι, παρακαλώ να δικαιολογήσετε την απάντησή σας.**

Σε γενικές γραμμές το πρόγραμμα κρίθηκε ως «πολύ καλά οργανωμένο-σχεδιασμένο» και «καλά δομημένο». Παρόλα αυτά, ο/η ένας/μία εκπαιδευτικός είχε κάνει κάποιες μικρές υποδείξεις στις ερωτήσεις 2 και 3. Πιθανώς οι υποδείξεις αυτές είναι πολύ αμελητέες και ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε ότι αυτή η ερώτηση αναφερόταν σε ευρύτερες και εκτενείς αλλαγές. Ο/Η άλλος/άλλη εκπαιδευτικός δεν πρότεινε κάποια αλλαγή και παράλληλα επικρότησε την δραστηριότητα της παντομίμας, ξεχωρίζοντάς την από όλες τις υπόλοιπες.

## 5.ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 5.1 ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ

Η παρούσα εργασία είχε ως σκοπό την διερεύνηση του βαθμού κατανόησης από πλευράς των παιδιών του ρόλου και της σημασίας των πήλινων αγγείων στη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν μέσα από τη συμμετοχή σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Διαχρονικό Μουσείο της Λάρισας. Για τη μελέτη αυτού του σκοπού ορίστηκαν οι στόχοι που καλύπτουν καλύτερα όλες τις πτυχές του. Στην συνέχεια δημιουργήθηκαν οι δραστηριότητες οι οποίες ανταποκρίνονται καλύτερα στους στόχους που τέθηκαν. Το πρόγραμμα «Ταξιδιώτες στο χρόνο - Αναζητώντας τα μικρά μυστικά των αγγείων» αναπτύχθηκε υπακούοντας τις αρχές της Μουσειακής Εκπαίδευσης, οι οποίες είχαν ως προτεραιότητα την γνωριμία με το παρελθόν με μεθόδους πιο απλές και προσιτές συγκριτικά με αυτές του σχολείου. Ένα τέτοιο πρόγραμμα δίνει βάση στις βιωματικές δραστηριότητες και στις καλλιτεχνικές δεξιότητες των παιδιών. Ακόμη, αποβλέπει στην ανάπτυξης ιστορικής σκέψης και στη δυνατότητα διασύνδεσης του Μουσείου με το Σχολείο.

Το πρόγραμμα στόχευε να προσφέρει στους μαθητές μια ολιστική μορφή μάθησης σχετικά με το μουσείο. Οι δραστηριότητες που ενσωματώθηκαν στο πρόγραμμα και εξυπηρετούν τη στοχοθεσία, βοήθησαν τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις μέσα από τη δράση και έξω από τον χώρο του σχολείου. Γενικά, το πρόγραμμα κατάφερε να συνδέσει το Μουσείο με το Σχολείο, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να επαναπροσδιορίσουν τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους για την αξία του μουσείου.

Η οργάνωση της δομής του προγράμματος έγινε σε τρία στάδια, με το πρώτο να περιλαμβάνει διδασκαλία στην σχολική τάξη, για να εξυπηρετηθεί η εισαγωγή στο θέμα που αποτελεί την νέα γνώση. Στο δεύτερο στάδιο, που πραγματοποιήθηκε στο μουσείο, αξιοποιήθηκαν οι ομαδικές βιωματικές δραστηριότητες και οι ατομικές δραστηριότητες ανατροφοδότησης. Στο τελευταίο στάδιο υλοποιήθηκαν ατομικές βιωματικές δραστηριότητες που είχαν τη μορφή εκπαιδευτικού παιχνιδιού και την συγγραφής δημιουργικού κειμένου. Η στοχοθεσία του προγράμματος λειτούργησε συμπληρωματικά και ενισχυτικά προς αυτή του Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα της Ιστορίας. Με άλλα λόγια, προτεραιότητα αποτέλεσε η ανάδειξη της δημιουργικής κλίσης των παιδιών σε συνάρτηση με τις νέες προκλήσεις που

δημιουργήθηκαν από τα εκθέματα του μουσείου, ώστε να επιτευχθεί η μάθηση με έναν ευχάριστο τρόπο.

Ο γενικός απολογισμός και των τριών σταδίου του προγράμματος έδειξε ότι τα παιδιά κατάφεραν να αναπτύξουν ιστορική σκέψη και να αποδώσουν ιστορικό νόημα στα υπό μελέτη αντικείμενα. Με βάση αυτά που ανέφεραν τα παιδιά στην αρχική συζήτηση για τα τρία αντικείμενα διαπιστώθηκε ότι είχαν μια ιδέα για την παλαιότητα, τον τρόπο κατασκευής και το υλικό καθενός από αυτά. Εδώ φάνηκε η ουσιαστική συνεισφορά της ένταξης των ερωτήσεων, που είχε άλλοτε ως στόχο να αναδείξει την υπάρχουσα γνώση και άλλοτε να συνδέσει τα επιμέρους τμήματα του προγράμματος, με γνώμονα την ανάδειξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών. Η πρώτη επαφή με τα πέντε αγγεία που υπάρχουν στο πρόγραμμα, έγινε μέσω του φύλλου μελέτης και έδειξε ότι τα παιδιά περιέγραψαν με ακρίβεια τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά. Επίσης, από τις απαντήσεις που έδωσαν φάνηκε ότι αντιλήφθηκαν τη χρήση τους μέσω της ερώτησης για αυτά αλλά και της τοποθέτησης των αγγείων στο σωστό χώρο του σπιτιού. Η ιστορική σκέψη των παιδιών αναπτύχθηκε με αφορμή όλα τα αγγεία, δεν επιτεύχθηκε όμως ιδιαίτερα με τον σκύφο, η χρήση του οποίου δεν ήταν εξαρχής ξεκάθαρη και αρκετά παιδιά το μπέρδεψαν με το τσουκάλι, γιατί δήλωσαν ότι βάζουμε φαγητό μέσα σε αυτό. Επίσης, μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου που εφαρμόστηκε σε αυτή τη δραστηριότητα βοηθήθηκαν και οι λίγο πιο αδύναμοι μαθητές αλλά και αυτοί που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Κατά συνέπεια, ενισχύεται η αυτοαποτελεσματικότητα του παιδιού που έχει χαμηλή αυτοπεποίθηση. Στη δραστηριότητα που ακολούθησε οι μαθητές κατάφεραν να κατανοήσουν την ορολογία που σχετίζεται με τα αγγεία και να σχηματίσουν ιστορικό νόημα για τη διαχρονικότητα της χρήσης τους μέσω της αντιστοίχισης με τα σύγχρονα αντικείμενα που εξυπηρετούν τις ίδιες ανάγκες. Η δραστηριότητα της παντομίμας επιβεβαίωσε για μια ακόμη φορά τον σημαντικό βαθμό στον οποίο επήλθε η ιστορική κατανόηση. Η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών συνέβαλλε στην κατανόηση διαφορετικής όψης της πραγματικότητας μέσα από τη δίοδο της μίμησης των επαγγελμάτων. Η συζήτηση για τα σύγχρονα επαγγέλματα που ακολούθησε σε συνδυασμό με τη δραστηριότητα της παντομίμας κατέδειξε ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν τη διαχρονικότητα της χρήσης των αγγείων. Η δραστηριότητα του παιχνιδιού με τον πηλό βοήθησε θετικά στην επίτευξη του βασικού σκοπού και

ώθησε σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά ώστε να εκφραστούν δημιουργικά με βάση τα προσωπικά αισθητικά τους κριτήρια. Μέσω του συνοδευτικού κειμένου που έγραψε κάθε μαθητής για το έργο του παρατηρήθηκε η ορθή χρήση της ορολογίας και η σωστή περιγραφή της χρήσης των αγγείων που δημιούργησαν. Πιο αναλυτικά, κάποια παιδιά δεν κατάφεραν να διακρίνουν το πόσο διαφορετικό είναι το παρόν από το παρελθόν. Ωστόσο κάποιοι μαθητές αναφέρθηκαν σε τροφές που χρησιμοποιούνταν κατά βάση στο παρελθόν, γεγονός που δείχνει τη διαφοροποίηση αυτού από τη σημερινή εποχή. Υπήρξε και μαθητής που αποδεσμεύτηκε από τα υπό μελέτη αγγεία και έφτιαξε άλλο πηλίνο τεχνούργημα, γεγονός που δείχνει ενδεχομένως ένα ενδιαφέρον ή μια γνώση για άλλα καθημερινά αντικείμενα φτιαγμένα από πηλό .

Τα δεδομένα που εξήχθησαν από το ερωτηματολόγιο δίνουν σημαντικά στοιχεία για το γεγονός ότι επιτεύχθηκε ο βασικός σκοπός του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των δύο πρώτων ερωτήσεων αναδείχθηκε η πιο δημοφιλής δραστηριότητα που ήταν αυτή με την κατασκευή αντικειμένων από πηλό, οδηγώντας έτσι στο συμπέρασμα ότι πήγε πολύ καλά και από όλες τις δραστηριότητες ήταν η πιο ενδιαφέρουσα γι' αυτά. Επίσης, από αυτές τις δύο ερωτήσεις φάνηκε ότι ήταν αποδοτική και άρεσε αρκετά η δραστηριότητα με τις ομάδες στο μουσείο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω. Αυτό το γεγονός επαληθεύθηκε και από τις απαντήσεις στην τρίτη ερώτηση στις οποίες φαίνονται συγκεκριμένα σχήματα ομαδικών εργασιών. Υπήρξαν και παιδιά τα οποία ξεχώρισαν τα αρχεία πολυμέσων διότι αισθάνθηκαν ότι βοηθήθηκαν αρκετά από αυτά. Τα περισσότερα παιδιά δεν εξέφρασαν κάποια απορία σχετικά με τα βασικά σημεία του προγράμματος, δηλαδή τη χρήση των αγγείων, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις της τέταρτης ερώτησης γεγονός που δείχνει ότι καλύφθηκαν οι αναμενόμενοι στόχοι. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουμε και από τις απαντήσεις της έκτης ερώτησης, όπου τα παιδιά δήλωσαν ότι έχουν κατανοήσει αρκετά το θέμα του πηλού και τις χρήσεις των αγγείων. Ωστόσο, οι λίγες απορίες που διατυπώθηκαν αφορούσαν την αντοχή, τη διαδικασία κατασκευής και συντήρησης. Έτσι, προκύπτει το συμπέρασμα ότι αυτοί οι μαθητές δεν κατάφεραν να σχηματίσουν πλήρως ιστορικό νόημα ή μπορεί αυτές οι απορίες να είναι αποτέλεσμα ουσιαστικότερης ιστορικής σκέψης καθώς πολλές από τις ερωτήσεις των παιδιών εκφράζουν σημαντικούς ιστορικούς συλλογισμούς (π.χ. «Μου δημιουργήθηκαν και συγκεκριμένα η ερώτηση ... πώς γινόταν να τα βάζουν μέσα σε

*τόσο υψηλή θερμοκρασία,»*). Στη συνέχεια, η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε στην πέμπτη ερώτηση ότι προτιμά το μουσείο για την εκμάθηση της Ιστορίας και έτσι εξάγεται το συμπέρασμα ότι ως χώρος τους βοηθά να μάθουν και να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα αυτό. Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις παιδιών που αισθάνονται ως πιο οικείο χώρο γενικά το σχολείο και αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχουν συνηθίσει στην παραδοσιακή διδασκαλία ή απλά δεν συμμετείχαν ξανά σε αντίστοιχο πρόγραμμα. Οι σημαντικότερες ανάγκες του ανθρώπου που κάλυπταν τα αγγεία, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στην έβδομη ερώτηση, αφορά κατά πλειοψηφία τη συντήρηση και κατανάλωση των τροφίμων και αυτό δείχνει την απόδοση ιστορικού νοήματος στη χρήση των αγγείων. Στις απαντήσεις της επόμενης ερώτησης, όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι χρησιμοποιούσαν τουλάχιστον ένα από τα αγγεία με τα οποία ασχολήθηκαν στο πρόγραμμα και έτσι γίνεται ξεκάθαρη η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης μέσα από τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν. Μόνο στην περίπτωση του κρατήρα παρατηρήθηκε ότι υπήρξε αδυναμία ιστορικού νοήματος από πλευρά του παιδιού και άρα δεν κατάλαβε τη σωστή χρήση του. Σε ένα σημαντικό αριθμό παιδιών αρέσει η κατασκευή των αγγείων στο σπίτι και αυτό μας βοηθά να συμπεράνουμε ότι βρίσκει αυτή τη διαδικασία ενδιαφέρουσα και ότι είναι χρήσιμη για τον άνθρωπο, με βάση κάποιες αναφορές παιδιών. Παρόλα αυτά, υπήρξαν και μαθητές που απάντησαν αρνητικά σε αυτή την ερώτηση και από τα λεγόμενά τους οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι δεν κατανόησαν την αντοχή των πήλινων αγγείων αλλά και ότι είναι αρκετά επηρεασμένα από την τεχνολογική εξέλιξη.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε γενικές γραμμές συμφωνούν με αυτά παρόμοιας έρευνας που έχει διεξάγει η Κουσερή (2015) έχοντας όμως διαφορετικές παραμέτρους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις στα εργαλεία της έρευνας, οι μαθητές κατάφεραν να αναπτύξουν ιστορική σκέψη. Την έκφραση ιστορικής σκέψης κατάφερε να αναδείξει και η Κουσερή (2015), με μεγαλύτερο δείγμα, καταλήγοντας ότι τα περισσότερα παιδιά αντιλήφθηκαν τα αντικείμενα που τους δόθηκαν σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο από το οποίο προέρχονται, είτε βασιζόμενα σε κάποιο ερμηνευτικό συλλογισμό, είτε όχι. Ένας μικρός αριθμός παιδιών, τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στην Κουσερή (2015), έκανε λογικούς αλλά όχι ιστορικούς συλλογισμούς στην προσπάθειά του να συσχετίσει το αγγείο με τη χρήση που είχε τόσο στο παρόν όσο και στο παρελθόν. Αποτελεί κοινή διαπίστωση τόσο της

Κουσερή όσο και της παρούσας μελέτης, ότι το μουσείο και οι δραστηριότητες των μαθητών μέσα σε αυτό, τους βοήθησαν να εκφράσουν ιστορικούς συλλογισμούς σε ένα πλαίσιο ευχάριστης συνεργασίας μεταξύ τους. Ωστόσο, η μελέτη της Κουσερή(2015) αναφερόταν σε έφηβους μαθητές και ανέλυσε εκτενέστερα τα είδη της ιστορικής σκέψης.

Σε διαπιστώσεις που συμφωνεί και επιβεβαιώνει η παρούσα έρευνα οδηγήθηκε και η Νάκου (2000) σε πολύ παλιότερη έρευνα η οποία ανέδειξε τη θετική επιρροή της επεξεργασίας των μουσειακών εκθεμάτων στην ιστορική σκέψη των μαθητών. Πιο αναλυτικά, μέσω της έρευνάς της διαπίστωσε ότι τα παιδιά δεν ασχολήθηκαν απλά με τα υλικά κατάλοιπα αλλά τα χρησιμοποίησαν για να αναφερθούν και να εκφραστούν σε σχέση με το παρελθόν. Επίσης, στην ίδια μελέτη τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ιστορική σκέψη επηρεάστηκε από την ποιότητα και το είδος της πληροφορίας που δόθηκε στα παιδιά (Νάκου, 2000: 125). Με αυτό συμφωνούν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπου στις απαντήσεις των παιδιών φαίνεται ότι αποτυπώθηκαν οι εντυπώσεις τους από τις πληροφορίες που τους παρείχε η παρουσίαση (Power Point) και τα βίντεο.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης που αναδείχθηκε τόσο από την παρούσα έρευνα όσο και από τη Νάκου (2000: 139-140), είναι η παρουσία ιστορικής ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον που επέδειξαν τα παιδιά στην δραστηριότητα της κατασκευής με τον πηλό αλλά και οι απαντήσεις στα εργαλεία της έρευνας φανερόνουν κατά κάποιο τρόπο ιστορική ενσυναίσθηση ως προς το επάγγελμα του αγγειοπλάστη. Ωστόσο, η Νάκου (2000:139-140) ανέλυσε την ιστορική σκέψη των παιδιών ως προς την έννοια της ενσυναίσθησης αποκλειστικά μέσω των γραπτών τους απαντήσεων.

Ένα ακόμη σημείο σύγκλισης που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι η πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε το μουσείο ως τον πιο κατάλληλο χώρο εκμάθησης της ιστορίας. Αν και η Κουσερή κατάληξε σε ένα ποσοστό αυτών των μαθητών να αγγίζει το 83%, στην παρούσα έρευνα φαίνεται ένας σημαντικός αριθμός παιδιών να προτιμά το σχολείο. Αυτό συνέβη πιθανότατα διότι το δείγμα των παιδιών της παρούσας μελέτης είναι Πέμπτης τάξης και μικρότερα από το ηλικιακό δείγμα της Κουσερή και η παρέμβαση στο μουσείο ήταν μικρότερης χρονικής κλίμακας.



## 5.2. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Δεδομένου ότι ο αριθμός των μαθητών ήταν μικρός, είναι αρκετά εύκολη η επέκτασή του σε ένα ευρύτερο δείγμα παιδιών. Μια τέτοια επέκταση θα μπορούσε να παράγει πιο διευρυμένα και γενικεύσιμα αποτελέσματα. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος έχει δυνατότητα αναβάθμισης με την συμπερίληψη και άλλων περιοχών πιο αστικών και πιο αγροτικών.

Η πτυχή που θα μπορούσε να διερευνηθεί περαιτέρω είναι αυτή που συσχετίζει την προσωπικότητα του μαθητή με την ιστορική κατανόηση. Με άλλα λόγια, τα ατομικά ενδιαφέροντα, όπως για παράδειγμα οι επισκέψεις σε μουσεία και η ανάγνωση ιστορικών βιβλίων, αλλά και οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις του ατόμου είναι ένα στοιχείο αρκετά σημαντικό ώστε να καθορίσει τον βαθμό ιστορικής κατανόησης. Ακόμη, το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού μπορεί να αποτελέσει παράγοντα με σημαντικό αντίκτυπο στην ιστορική κατανόηση.

Μια ακόμη πρόταση που θα μπορούσε να γίνει είναι η εφαρμογή του προγράμματος και σε μικρότερες τάξεις. Το πρόγραμμα θα μπορούσε να τροποποιηθεί κατάλληλα με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα της κάθε τάξης. Έτσι θα προέκυπτε μια συνοπτική θεώρηση για ένα μεγάλο εύρος ηλικιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

Anderson, D., De Cosson, A., & McIntosh, L. (2015). *Research Informing the Practice of Museum Educators: Diverse Audiences and Reflective Praxis*. Rotterdam: Sense Publishers.

Ashby, R., Lee, P. & Shemilt, D. (2005), «Putting principles into practice: teaching and planning. Στο M. Suzanne Donovan and John D. Bransford (eds.), *How Students Learn: Science in the Classroom*, US National Research Council, Washington DC: National Academies Press.

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything. Elementary children are chronological thinking". *American Educational Research Journal*, 33.

Barton, K.C. (2001). Primary children's understanding of the role of historical evidence: Comparisons between the United States and Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2).

Bhatia, P. (2018). *Conquering Constructivism*. New Deplhi: Educreation Publishing.

Bryman, A. (2001), *Social Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.

Charpan, A., Περικλέους, Λ., 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>.

Cocks, A. (2006), «*The ethical Maze: Finding an inclusive path towards gaining children's agreement to research participation*», *Childhood*, 13.

Collingwood, R.G. ([1946]1989), *The Idea of History*, London: Oxford at the Clarendon Press.

Cooper, H., (2000). Primary School History in Europe. A Staple Diet or a Hot Potato? Στο Peter N. Stearns, Peter Seixas, Sam Wineburg (eds), *Knowing, Teaching,*

- and Learning History*. National and International Perspectives. New York and London: New York University Press.
- Ebert, J. D. (2011). *The New Media Invasion: Digital Technologies and the World They Unmake*. Jefferson: McFarland & Company, Inc. Publishers.
- Elliott, H. 1. (1991). *Action Research for educational change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.
- Creswell, J., (2007), *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hein, G., (1991), «*Constructivist Learning Theory*» in the Museum and the needs of people, ICOM CECA Conference Jerusalem Israel.
- Hein, G., (1998). *Learning in the Museums*. London, New York: Routledge.
- Hein, G., (2012). *Progressive Museum Practice: John Dewey and Democracy*. Oxon: Left Coast Press, Inc.
- Hodkinson, A. (2009). "To date or not to date, that is the question: a critical examination of the employment of subjective time phrases in the teaching and learning of primary history". *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*.8(2).
- Hohenstein, J., & Moussouri, T. (2017). *Museum Learning: Theory and Research as Tools for Enhancing Practice*. London: Routledge.
- Hooper–Greenhill, E.,(1994) *Museum And Gallery Education*, Leicester University Press.
- Hooper- Greenhill, E., (1999) ‘Education, communication and interpretation : towards a critical pedagogy in museums’, στο E. Hooper – Greenhill (ed) *The educational role of the museum, second edition*, Routledge.
- King, B., & Lord, B. (2015). *The Manual of Museum Learning* (2nd edition ed.). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

Kodama, H. (2015, December 9). *Encyclopaedia Britannica*. Retrieved Ιούλιος 10, 2018, from Clay mineral:  
<https://web.archive.org/web/20151209182021/http://www.britannica.com/science/clay-mineral>

Kohler, R. (2014). *Jean Piaget*. Bloomsbury Publishing.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Lee, P. (2005), «Putting Principles into Practice: Understanding History», στο Donovan, M.S., Bransford, J.D. (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*, Washington, DC: National Academy Press.

Lee, P.& Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding Among Students Ages 7–14. In *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, ed. Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg. New York: New York University Press.

Lee, P. & Shemilt, D. (2011), «The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet? », *Teaching History*.

Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. London: Cambridge University Press.

McRalney, L. & Russick, J. (2010). *Connecting kids to history with Museums Exhibitions*, United States: Left Coast Press, Walnut Creek.

Peterson, S., & Peterson, J. (2003). *The Craft and Art of Clay: A Complete Potter's Handbook*. London: Laurence King Publishing Ltd.

Rhodes, D. (2015). *Clay and Glazes for the Potter*. Portland: Martino Fine Books.

Rosenzweig, R. & Thelen, D. (1998). *The presence of the Past: Popular Uses of History in American Life*. New York Columbia University Press.

Scarre, C. (2005). *The Human Past*. London: Thames and Hudson.

Seixas, P. (2010), «A modest proposal for change history education», στο Nakou, I., Barca, I. *Contemporary Public Debates Over History Education*, 11-26, Charlotte NC: Information Age Publishing Inc.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. (Ν. Μακρή, Δ. Πνευματικός, Eds., & Μ. Κουλεντιανού, Trans.) Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Silverman D. (2006), *Interpreting qualitative data*.CA: Sage.

Thinesse-Demel J., (2003) 'A Changing World, The importance of Museums as Learning Places', στο *Engage extra, Promoting greater understanding and enjoyment of the visual arts, Museums and Galleries as Learning Places, speeches, essays and research papers on lifelong learning in the AEM, MUSAEM and EUROEDULT Socrates projects published for the LERNMUSE project of the European Commission*.

University of Waikato. (2010, April 27). *Science Learning Hub*. Retrieved Ιούνιος 30, 2018, from What is clay?:

<https://web.archive.org/web/20160103182308/http://sciencelearn.org.nz/Contexts/Ceramics/Science-Ideas-and-Concepts/What-is-clay>

VanSledright, B. (2011), *The challenge of rethinking history education: On practices, theory, and policy*. New York: Routledge Taylor/Francis Group.

#### Ελληνική- Μεταφρασμένα

Cohen, L. & Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (μτφ. Κουβαράκου Ν., επιμ. Τσορμπατζούδης Χ.), Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην

Robson, C., (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφ. Νταλάκου Β.-Βασιλικού Κ.), Αθήνα: Gutenberg.

## Ελληνική

Αγγελίδης, Π., & Αβρααμίδου, Λ. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Αδρύμη-Σισμάνη, Β., & Βέμη, Β., & Καλογιάννη, Α., & Κανάρη, Χ., (2005). Αρχαιολογικές μαρτυρίες αθλημάτων: Μια έκθεση και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου. *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Μουσείων Αθλητισμού, Σύγχρονα Μουσεία-Νέες Θεματικές Πολιτισμού και Αθλητισμού, Θεσσαλονίκη, Μουσείο Αθλητισμού, 4-5 Νοεμβρίου 2005*.

Αθανασοπούλου, Α., (2006). "Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό". *Παιδαγωγικά ρεύματα Αιγαίου*, 2.

Αλεξίου, Ν., Παπαναστασούλη, Μ., Τσιάκα, Α., & Ζάχου, Κ. (2017). *Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα του Διαχρονικού Μουσείου Λάρισας (2017 – 2018)*. Λάρισα: Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας.

Άλκηστις, (1996). *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αλμαλιώτη, Σ., (2007). *Εκπαίδευση Ενηλίκων στο Μουσείο*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ανδρέου, Α. (1996). *Ιστορία, Μουσείο και Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γ. Δεδούση,.

Ανδρεάδου, Χ., (2008). *Το μουσείο ως χώρος διαμόρφωσης της ιστορικής καλλιέργειας των μαθητών και των μαθητριών του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Archaeology Newsroom. (2012, Ιανουάριος 18). *Archaeology & Arts*.

Retrieved Ιούλιος 11, 2018, from Κατεβάζει ρολά το «Γενί-Τζαμί»:

<https://www.archaiologia.gr/blog/2012/01/18/%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%B2%CE%AC%CE%B6%CE%B5%CE%B9-%CF%81%CE%BF%CE%BB%CE%AC-%CF%84%CE%BF-%C2%AB%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%AF-%CF%84%CE%B6%CE%B1%CE%BC%CE%AF%C2%BB/>

Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση, Δ., (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, ΓΤΕΕ

Γκράτζιου Β.,(1990), *Μουσείο και Εκπαίδευση*. Τομή, τευχ. 1.

Γερουλάνου, Αι.(1985). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη*. Αρχαιολογία, 16.

Δεληγιάννης, Δ., (2002). Πρόγραμμα Σπουδών Επιλογής, Μουσειοπαιδαγωγική Εκπαίδευση (ΕΠΕΑΕΚ). Στο Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε., *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Δήμος Λάρισας. (2015). *Larissa*. Retrieved Ιουνίου 4, 2018, from Μνημεία:  
<http://www.larissa-culturestories.gr/el/mnimeia>.

Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας. (2017). *Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας*. Retrieved Ιούλιος 11, 2018, from Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας:  
<http://dml.culture.gr/index.php/el/>.

Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων Ελληνικό Τμήμα. (2010). *Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων Ελληνικό Τμήμα*. Retrieved 7 8, 2018, from  
<http://network.icom.museum/icom-greece/drastiriotites/draseis/>.

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

Ιερός Ναός Αγίου Αχιλλίου. (χ.χ.). *Ιερός Μητροπολιτικός Ναός Αγίου Αχιλλίου Λάρισας*. Retrieved Μάιος 14, 2018, from Σύντομο ιστορικό Ιερού Μητροπολιτικού Ναού Αγίου Αχιλλίου Λάρισας: <https://www.inaa.gr/%CE%B7-%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CE%BC%CE%B1%CF%82/%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C/>.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλίων.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική

Καραχρήστος, Β. (χ.χ.). *Αρχαιολογικό Ινστιτούτο Θεσσαλικών Σπουδών*. Retrieved Μάιος 30, 2018, from Ομόλιον: <http://atlasthessalias.culture.gr/-----1.html>.

Κατακούτα, Σ. (χ.χ.). *Οδυσσεύς*. Retrieved Μάιος 23, 2018, from Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας: [http://odysseus.culture.gr/h/1/gh151.jsp?obj\\_id=3452](http://odysseus.culture.gr/h/1/gh151.jsp?obj_id=3452).

Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη - ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε.

Κέλλας, Σ. (2016, Νοέμβριος 14). *Ελευθερία webedition*. Retrieved Απρίλιος 16, 2018, from ΑΙΘΟΥΣΑ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΑΦΙΕΡΩΜΕΝΗ ΣΤΟΥΣ ΘΕΣΣΑΛΟΥΣ ΑΡΧΑΙΟΥΣ ΟΛΥΜΠΙΟΝΙΚΕΣ: <http://www.eleftheria.gr/%CE%B1%CE%B8%CE%BB%CE%B7%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82/item/137663.html>.

Κραβαρίτου, Σ. (χ.χ.). *Αρχαιολογικό Ινστιτούτο Θεσσαλικών Σπουδών*. Retrieved Μάιος 30, 2018, from Η αρχαία θεσσαλική πόλη και η ιστορία της: <http://atlasthessalias.culture.gr/-----1.html>.

Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2002). Το μουσείο στο πλαίσιο της διδακτικής της γενικής και της τοπικής ιστορίας. Στο: Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμέλεια), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Ν., Φουρλίγκα Ε., (2002). Μουσειακή Εκπαίδευση και Αρχαιολογία, Παραδείγματα από τρεις ευρωπαϊκές χώρες, *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 85B.

Κασβίκης, Κ., (2015). Το "άλλο" παρελθόν: Δημόσιες χρήσεις της αρχαιολογίας στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Στο *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα: Χρήσεις και καταχρήσεις της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο Α.Ε.



Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Τραντάς, Π., Βούρη, Σ., (2004). Χαρτογράφηση και στατιστική ανάλυση της ιστορικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών και των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο 3ο Διεθνές Συνέδριο, με θέμα: « *Ιστορία της Εκπαίδευσης, Πάτρα 1-3 Οκτωβρίου 2004*, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.

Κόκκινος, Γ. & Αθανασιάδης, Ηλ., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π. κ.ά, (2005). *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα

Κουβέλη, Α., (2000). *Η Σχέση των Μαθητών με το Μουσείο, Θεωρητική Προσέγγιση, Έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005), *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κουσερή, Γ. (2015), *Η ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον*, διδακτορική διατριβή, Βόλος: Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κυριαζή, Μ. (2011), *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Αθήνα: Πεδίο.

Μαυρογιώργος, Γ., (χ.χ.). *Για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων καινοτομίας στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Δημοσίευση στον ιστότοπο της Alfavita.<[http://www.alfavita.gr/artra/art12\\_7\\_9\\_925.php](http://www.alfavita.gr/artra/art12_7_9_925.php)>(Προσπελάστηκε στις 16/7/2018).

Μούλιου, (2005), *Μουσεία: Πεδία για την κατανόηση του κόσμου, τετράδια μουσειολογίας*, τ.2 .

Μούλιου, Μ., Μπούνια, Α. (1999) 'Μουσείο και Επικοινωνία', στο Αρχαιολογία και Τέχνες, τ. 72.

Μπούντα, Ε., (2006). *Η ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αναλυτικά προγράμματα και ιστορική σκέψη των μαθητών*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας.

Ν.Α. Λάρισας. (2007). *Μουσεία του νομού Λάρισας*. Retrieved Ιούλιος 11, 2018, from Αρχαιολογικό Μουσείο Λάρισας:

[http://www.itbiz.gr/projects/mouseia\\_larissas/mous\\_info.php?Id=1](http://www.itbiz.gr/projects/mouseia_larissas/mous_info.php?Id=1).

Νάκου, Ει. (2000), *Τα Παιδιά και η Ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

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

Νάκου Ει. (2004). Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μάθημα της Ιστορίας. Στο Αγγελάκος, Κ. & Κόκκινος, Γ. (επιμ.), *Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση των πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ει., (2006). Διδακτικής της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ει., *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικονάνου, Ν., (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μουσειακής Αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη.

Νικονάνου, Ν., (2005), «Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία», *Τετράδια Μουσειολογίας*.

Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ. (2008). Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: παρελθόν-παρόν- μέλλον. Στο Ν. Νικονάνου – Κ. Κασβίκης (επιμ.). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης.

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

Οικονόμου, (2003), *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός*, εκδ. Κριτική, Αθήνα.

Οικονόμου, Κ. Α. (2015, Σεπτέμβριος 4). *Ελευθερία webedition*. Retrieved Ιούνιος 10, 2018, from Τα κυριότερα αστικά κέντρα στη βυζαντινή Θεσσαλία Β': <http://www.eleftheria.gr/m/%CE%B1%CF%80%CF%8C%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82/item/28042-.html>.

Παπαθεοδώρου, Ν. (2016, Ιουνίου 11). *larissanet*. Retrieved Ιούνιος 30, 2018, from Η παλιά γέφυρα... Του Νικόλαου Αθ. Παπαθεοδώρου:

<http://www.larissanet.gr/2016/06/11/i-palia-gefyra-tou-nikolaou-ath-papatheodorou/>.

Παπαναστασίου, Έ. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας* (2η Έκδοση ed.). Λευκωσία: PrintcoLtd.

Παπανικολάου, Γ. (2012). *Ελληνική Ιστορία και Κεραμεική Τέχνη: Από τη "Νεολιθική εποχή" ως το 700 π.Χ. "Γεωμετρική εποχή"*. Αθήνα: Gutenberg.

Πουρκός, Μ. (2009). *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση. Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Πουρκός, Μ., & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Σμυρναίος, Α. Λ. (2008). Η "ενσυναίσθηση" (Empathy) στην Ιστορία. Το παιχνίδι των ρόλων και η Δραματοποίηση. In Α. Λ. Σμυρναίος, *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Τερεζάκη, Χ. (2004). *Το πρόγραμμα "Μελίνα - Εκπαίδευση και Πολιτισμός" ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας και μάθησης: η θεωρητική τεκμηρίωση, το θεσμικό πλαίσιο και η πρακτική του εφαρμογή στο δο δημοτικό σχολείο Χανίων*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Τρούλη, Σ. (2012). *Αρχαιολογικό μουσείο και παιδί της σχολικής: Η ιστορική αναδρομή και η σύγχρονη θεσμική και θεωρητική πραγματικότητα και πρακτική, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος Ταξίδια και Εμπόριο στη μινωική εποχή του Αρχαιολογικού Μουσείου*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τσιβάς, Α. (2009), *Διδακτική της ιστορίας: Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή*, Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε.,Α.Π.Θ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2003, Μαρτίου,13). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία

ΥΠ.ΠΟ. (2002). *Παιχνίδια Πολιτισμού, Εκπαιδευτικές Δράσεις του Υπουργείου*. Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ.

Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού. (1994, 01 01). *Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού*. Retrieved 7 8, 2018, from Πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ» - Εκπαίδευση και Πολιτισμός: <https://www.culture.gr/el/service/SitePages/view.aspx?iID=2583>.

Χατζηνικολάου, Τ. (2008), «Η μουσειοπαιδαγωγική στην Ελλάδα και ο ρόλος του ICOM στην πορεία μιας τριακονταετίας» στο Νικονάνου, Ν. και Κασβίκης, Κ (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα, Πατάκης.

Χοντολίδου, Ε. (2007). *Διδακτική Μεθοδολογία. Δδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΥΠΕΠΘ.

Χορταρέα, Ει., (2002). *Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό* στο Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (2002). *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Χρυσοστόμου, Π. (1994). *Οι θεσσαλομακεδονικοί θεοί των καθαρμών και η Μακεδονική γιορτή Ξάνδικα*. *Μακεδονικά - Εταιρία Μακεδονικών Σπουδών*, 29.

Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν., (2002). *Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο Μουσείο*. Στο *Μουσείο και Σχολείο*, 6<sup>ο</sup> Περιφερειακό Σεμινάριο, Καβάλα 20-21-22 Σεπτεμβρίου 2002, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, ICOM.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Αντικείμενα- εκθέματα μουσείου

Σκύφος: Νεολιθική Εποχή

Οινοχόη: Εποχή Χαλκού/Σιδήρου



- 10 Πήλινο κύπελλο, Αγ. Σοφία
- 11 Πήλινος σκύφος με λαβές και εγχάρακτη διακόσμηση, Αγ. Σοφία
- 12 Πήλινη φιάλη με γραπτή διακόσμηση, Μάνδρα
- 13 Πήλινος σκύφος με εγχάρακτη διακόσμηση, Ραχμάνι
- 14 Πήλινη φιάλη με γραπτή διακόσμηση, Αγ. Σοφία
- 10-14 Νεότερη Νεολιθική (5400-4500 π.Χ.)
- 15 Πήλινο αγγείο με «αλοιφωτή» διακόσμηση, Οτζάκι
- 16 Πήλινο αγγείο με «αλοιφωτή» διακόσμηση, Οτζάκι
- 17 Πήλινο αγγείο με «αλοιφωτή» διακόσμηση, Ραχμάνι
- 15-17 Τελική Νεολιθική (4500-3200 π.Χ.)

- 15 Χρυσό δαχτυλίδι
- 16 Ανάγλυφες κυρτεπίπεδες χρυσές χάντρες σε σχήμα κισσόφυλλου και με παράσταση διπλών ναυτιλών.
- 17 Κομβία από στεατίτη με εγχάρακτη διακόσμηση
- 18 Λεκανίδα με προχοή
- 19 Κύπελλο με μία λαβή
- 20-21 Ψευδόστομοι αμφορίσκοι
- 22 Απόσχημος πιθαμοφόρας με τρεις λαβές
- 23 Ψηφίδες από υαλόμαζα σε σχήμα θυσάνου
- 24 Ψηφίδες από υαλόμαζα σε σχήμα κρεμαστής έλικας, πρόχου και ρόδακα. Χάντρες από υαλόμαζα, σάρβιο και αμέθυστο.
- 25 Κύαθος με προχοή
- 26 Οινοχόη
- 27 Θήλαστρο
- 28 Ρυτό

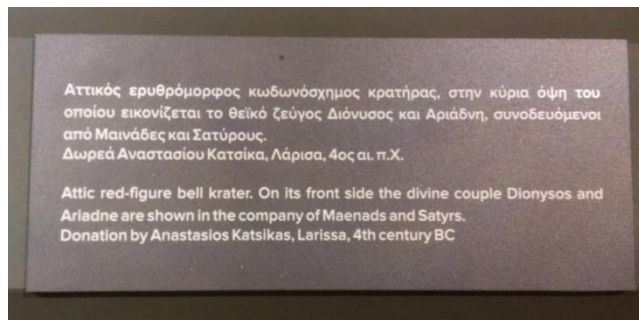
### Μελανόμορφος αμφορέας: Αρχαϊκή/Κλασική Περίοδος



Αττικός μελανόμορφος αμφορέας του ζωγράφου του Rycroft, από θολωτό τάφο στα Φάρσαλα, λίγο μετά το 480 π.Χ. Στη μία όψη εικονίζεται ο θεός Απόλλωνας με λύρα, ανάμεσα σε δύο Μούσες και στην άλλη όψη ο θεός Διόνυσος με Σατύρους.

Attic black-figure amphora by the Rycroft Painter, from a tholos tomb at Farsala, c. 480 BC. On one side Apollo is shown holding a lyre between two Muses, while on the other Dionysos is depicted in the company of Satyrs.

## Ερυθρόμορφος κρατήρας: Ελληνιστική/Ρωμαϊκή Περίοδος



## Τσουκάλια: Παλαιοχριστιανική Περίοδος

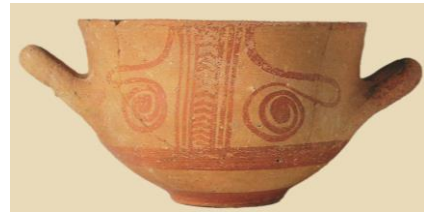


- 37 Ασημένια κοσμήματα και χάλκινα εξαρτήματα ενδυμασίας. 4ος – 7ος αι.
- 38 Μαγειρικό σκεύος (δίωτη χύτρα). Αζωρος, Παλιοκκλήσι, 7ος – 9ος αι.
- 39 Κυπελλόσχημο αγγείο ή μικρό τσουκάλι. 7ος αι.
- 40 Ανοιχτό μαγειρικό αγγείο. Βελίκα, 6ος αι.
- 41 Κάλυμμα γάστρας. Καστρί Δολίχης, Ακρόπολη, 7ος – 8ος αι.
- 42 Οινοχόη. Καστρί Δολίχης, Ακρόπολη, 7ος αι.
- 43 Οινοχόη. 4ος αι.
- 44 Μαγειρικά σκεύη (τσουκάλια). Αζωρος, θέση Παλιοκκλήσι. 7ος – 9ος αι.
- 45 Σταμνοειδές αγγείο. Ευαγγελισμός, μέσα 2ου – πρώιμος 3ος αι.
- 46 Σιδερένια εξαρτήματα κλειδαριάς. Καστρί Δολίχης, 6ος – 7ος αι.

Αντιστοιχίζω την κάθε εικόνα με τη σωστή λέξη και γράφω από κάτω τη χρήση τους:

**Τσουκάλι**

.....



**Αμφορέας**

.....



**Σκύφος**

.....



**Κρατήρας**

.....



**Οινοχόη**

.....





## Σύγχρονα επαγγέλματα





## Φύλλο μελέτης αντικειμένων

**Ονοματεπώνυμο συνεργατών ομάδας:**

.....



*Τα αντικείμενα ενός μουσείου  
μπορούν να μας διηγηθούν  
ενδιαφέρουσες και μοναδικές  
ιστορίες...! Είστε έτοιμοι να τις  
ακούσετε;*

**1. Τι σχήμα και τι χρώμα έχει;**

.....

**2. Ποια είναι η χρήση του και τι μπορεί να έβαζαν μέσα;**

.....  
.....

**3. Είναι διακοσμημένο; Αν ναι τι έχει;**

.....  
.....

**4. Πιστεύεις ότι κατασκευάστηκε στο σπίτι από τον άνθρωπο που το χρησιμοποιούσε ή σε κάποιο εργαστήριο; Γιατί;**

.....  
.....

**5. Αν κάνατε ανασκαφή, σε ποια δωμάτια του σπιτιού πιστεύετε ότι θα βρίσκατε αυτό το αγγείο;**

.....  
.....

**6. Εμείς σήμερα δεν έχουμε αυτό το αγγείο. Ποιο αντικείμενο χρησιμοποιούμε στη θέση του;**

.....  
.....



## Κείμενο-αγγελίο

Γράφω μια ιστορία που θα συνοδέψει το αγγελίο μου με το παρακάτω θέμα: «Το αντικείμενο θα σταλεί ως δώρο σε έναν μικρό Θεσσαλό του 5<sup>ου</sup> αι. π.Χ. για να το χρησιμοποιήσει στην καθημερινότητά του. Πώς φαντάζεσαι ότι το χρησιμοποιεί;



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





## Φύλλο αξιολόγησης μαθητών

Αγαπητέ μαθητή και αγαπητή μαθήτριά...

Σήμερα είχες την ευκαιρία να συμμετάσχεις σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Διαχρονικό Μουσείο Λάρισας! Θα ήθελα να συμπληρώσεις αυτό το φυλλάδιο λέγοντάς μου τη γνώμη σου. Με αυτόν τον τρόπο θα με βοηθήσεις να κάνω το Μουσείο αγαπητό στα παιδιά, ώστε να θέλουν να έρχονται συνέχεια!

1. Τι σου άρεσε περισσότερο από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Επέλεξε μέχρι 3:

- Συζήτηση με τα 3 αντικείμενα
- Προβολή Power Point
- Προβολή video
- Εργασία σε ομάδες/ έρευνα με φύλλα μελέτης αντικειμένων
- Παρουσίαση φύλλων μελέτης αντικειμένων
- Δραστηριότητες στο μουσείο (παντομίμα, άσκηση αντιστοίχισης, φύλλο εργασιών με σύγχρονα επαγγέλματα)
- Παιχνίδι με πηλό
- Δημιουργία ιστορίας

2. Τι σου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από το πρόγραμμα; Αιτιολόγησέ μου την απάντησή σου.

.....

.....

.....

.....

3. Συνεργάστηκες αποτελεσματικά με τους συμμαθητές σου στην ομάδα; Πώς μοιράσατε τις εργασίες που είχατε να κάνετε;

.....

.....

.....

4. Σου δημιουργήθηκαν ερωτήσεις και απορίες κατά τη διάρκεια του προγράμματος;  
Αν ναι, με τι είχαν σχέση;

.....

.....

.....

5. Προτιμάς να μαθαίνεις την ιστορία στο σχολείο ή στο μουσείο; Πες μου τη γνώμη σου με λίγα λόγια.

.....

.....

.....

.....

6. Πιστεύεις ότι κατανόησες αρκετά το θέμα του πηλού και τις χρήσεις των αγγείων;

.....

.....

.....

7. Ποια θεωρείς ότι ήταν η σημαντικότερη ανάγκη του ανθρώπου που κάλυπταν τα αγγεία με τα οποία ασχολήθηκες και γιατί;

.....

.....

.....

8. Ποιο από τα αγγεία που γνώρισες θα μπορούσες να το χρησιμοποιείς ακόμη και σήμερα και γιατί;

.....

.....

.....

9. Πιστεύεις ότι θα ήταν πιο ενδιαφέρον αν και σήμερα κατασκευάζαμε τα σκεύη που χρησιμοποιούμε στο σπίτι;

.....

.....

.....

Σ' ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σου..!

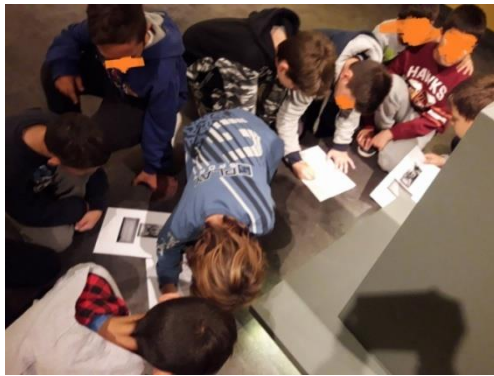


### Ερωτήσεις συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς

- 1) Ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός, έχετε λάβει μέρος σε παρόμοια εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους; Αν ναι, αναφέρετε σε ποια.
  
- 2) Κατά πόσο διευκόλυνε η δομή του προγράμματος τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες; Πιστεύετε ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σ' αυτές με επάρκεια σε όλες τις θεματικές ενότητες;
  
- 3) Πώς κρίνετε τη χρήση του εποπτικού υλικού που αξιοποιήθηκε για την διεκπεραίωση των προς υλοποίηση δραστηριοτήτων ως προς την ευχρηστία και την αντιστοιχία του προς τις απαιτήσεις του προγράμματος;
  
- 4) Κατά πόσο το υλοποιηθέν πρόγραμμα ανταποκρινόταν στις προβλέψεις του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος;
  
- 5) Αν συγκρίνατε τη συμπεριφορά και συμμετοχή των μαθητών σας σε ένα συμβατικό μάθημα στην τάξη με εκείνες στη διάρκεια του προγράμματος, πώς θα τις αξιολογούσατε;
  
- 6) Πιστεύετε ότι ανάλογα προγράμματα μπορούν να έχουν ευρύτερη εφαρμογή στη διδασκαλία ή προσφέρονται μόνο για κατά περίπτωση εφαρμογές;
  
- 7) Εκτιμάτε ότι υπάρχουν σημεία του προγράμματος που θα μπορούσαν να τροποποιηθούν ή να βελτιωθούν; Αν ναι, παρακαλώ να δικαιολογήσετε την απάντησή σας



## Φωτογραφίες από την υλοποίηση



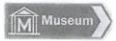












Φύλλο αξιολόγησης μαθητών

Αγαπώ τη μαθητική και ατομική μαθητριά...

Σήμερα είχα την ευκαιρία να συμμετέχω σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Διαζωνικό Μουσείο Λάρισας! Θα ήθελα να συμμελάβω αυτό το φυλλάδιο λέγοντάς μου τη γνώμη σου. Με αυτόν τον τρόπο θα με βοηθήσεις να κάνω το Μουσείο αγαπητό στα παιδιά, ώστε να θέλουν να έρχονται συνέχεια!

1. Τι σου άρεσε περισσότερο από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Επέλεξε μέχρι 3:

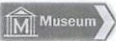
- Συζήτηση με τα 3 αντικείμενα
Προβολή Power Point
Προβολή βίντεο
Εργασία σε ομάδες/ έρευνα με φύλλα μελέτης αντικειμένων
Παρουσίαση φύλλων μελέτης αντικειμένων
Δραστηριότητες στο μουσείο (παντομίμα, άσκηση αντιστοίχισης, φύλλο εργασιών με σύγχρονα επαγγέλματα)
Παιχνίδι με πηλό
Δημιουργία ιστορίας

2. Τι σου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από το πρόγραμμα; Αιτιολόγησέ μου την απάντησή σου.

Μεγαλύτερη εντύπωση μου έκανε η παρουσίαση και τα μουσεία που μας πήγατε. Γενικά μου αρέσει να ελπίζω να ταξιδεύω.

3. Συνεργάστηκες αποτελεσματικά με τους συμμαθητές σου στην ομάδα; Πώς μοιράσατε τις εργασίες που είχατε να κάνετε;

Οι συμμαθησάκια μου είχα με την ομάδα.



Φύλλο αξιολόγησης μαθητών

Αγαπώ τη μαθητική και ατομική μαθητριά...

Σήμερα είχα την ευκαιρία να συμμετέχω σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Διαζωνικό Μουσείο Λάρισας! Θα ήθελα να συμμελάβω αυτό το φυλλάδιο λέγοντάς μου τη γνώμη σου. Με αυτόν τον τρόπο θα με βοηθήσεις να κάνω το Μουσείο αγαπητό στα παιδιά, ώστε να θέλουν να έρχονται συνέχεια!

1. Τι σου άρεσε περισσότερο από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Επέλεξε μέχρι 3:

- Συζήτηση με τα 3 αντικείμενα
Προβολή Power Point
Προβολή βίντεο
Εργασία σε ομάδες/ έρευνα με φύλλα μελέτης αντικειμένων
Παρουσίαση φύλλων μελέτης αντικειμένων
Δραστηριότητες στο μουσείο (παντομίμα, άσκηση αντιστοίχισης, φύλλο εργασιών με σύγχρονα επαγγέλματα)
Παιχνίδι με πηλό
Δημιουργία ιστορίας

2. Τι σου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από το πρόγραμμα; Αιτιολόγησέ μου την απάντησή σου.

Από τον μουσείο και την παρουσίαση. Ειδικά μου αρέσει να βλέπω τα μουσεία και οι ζωγραφίες.

3. Συνεργάστηκες αποτελεσματικά με τους συμμαθητές σου στην ομάδα; Πώς μοιράσατε τις εργασίες που είχατε να κάνετε;

Ειδικά μου αρέσει να βλέπω τα μουσεία και οι ζωγραφίες.



Φύλλο αξιολόγησης μαθητών

Αγαπώ τη μαθητική και ατομική μαθητριά...

Σήμερα είχα την ευκαιρία να συμμετέχω σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Διαζωνικό Μουσείο Λάρισας! Θα ήθελα να συμμελάβω αυτό το φυλλάδιο λέγοντάς μου τη γνώμη σου. Με αυτόν τον τρόπο θα με βοηθήσεις να κάνω το Μουσείο αγαπητό στα παιδιά, ώστε να θέλουν να έρχονται συνέχεια!

1. Τι σου άρεσε περισσότερο από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα; Επέλεξε μέχρι 3:

- Συζήτηση με τα 3 αντικείμενα
Προβολή Power Point
Προβολή βίντεο
Εργασία σε ομάδες/ έρευνα με φύλλα μελέτης αντικειμένων
Παρουσίαση φύλλων μελέτης αντικειμένων
Δραστηριότητες στο μουσείο (παντομίμα, άσκηση αντιστοίχισης, φύλλο εργασιών με σύγχρονα επαγγέλματα)
Παιχνίδι με πηλό
Δημιουργία ιστορίας

2. Τι σου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από το πρόγραμμα; Αιτιολόγησέ μου την απάντησή σου.

Τα μουσεία και η παρουσίαση. Ειδικά μου αρέσει να βλέπω τα μουσεία και οι ζωγραφίες.

3. Συνεργάστηκες αποτελεσματικά με τους συμμαθητές σου στην ομάδα; Πώς μοιράσατε τις εργασίες που είχατε να κάνετε;

Ειδικά μου αρέσει να βλέπω τα μουσεία και οι ζωγραφίες.

μου ήταν άψογη γιατί όλα ήταν μαρμασμένα ή στα χέρια όλων.

4. Σου δημιουργήθηκαν ερωτήσεις και απορίες κατά τη διάρκεια του προγράμματος; Αν ναι, με τι είχαν σχέση;

Οχι δεν μου δημιουργήθηκαν καμία απρία, ήταν ένα απίστευτο πρόγραμμα.

5. Προτιμάς να μαθαίνεις την ιστορία στο σχολείο ή στο μουσείο; Πες μου τη γνώμη σου με λίγα λόγια.

Προτιμώ τα μουσεία γιατί είναι πιο δυνατά εμπειρία.

6. Πιστεύεις ότι κατανόησες αρκετά το θέμα του πηλού και τις χρήσεις των αγγείων;

Οχι επειδή θα μπορούσαμε να μάθουμε να μάθουμε περισσότερο για τα εργαλεία τους.

7. Ποια θεωρείς ότι ήταν η σημαντικότερη ανάγκη του ανθρώπου που κάλυπταν τα αγγεία με τα οποία ασχολήθηκες και γιατί;

Ο σκύφος για να πηκεί νερό.

4. Σου δημιουργήθηκαν ερωτήσεις και απορίες κατά τη διάρκεια του προγράμματος; Αν ναι, με τι είχαν σχέση;

5. Προτιμάς να μαθαίνεις την ιστορία στο σχολείο ή στο μουσείο; Πες μου τη γνώμη σου με λίγα λόγια.

Προτιμώ την ιστορία να την μαθαίνω στο μουσείο γιατί είναι πιο ενδιαφέρον και βλέπεις πράγματα που δεν βλέπεις στο σχολείο.

6. Πιστεύεις ότι κατανόησες αρκετά το θέμα του πηλού και τις χρήσεις των αγγείων;

Κατανοήσα αρκετά το θέμα γιατί είχα την ευκαιρία να μάθω για τα εργαλεία τους.

7. Ποια θεωρείς ότι ήταν η σημαντικότερη ανάγκη του ανθρώπου που κάλυπταν τα αγγεία με τα οποία ασχολήθηκες και γιατί;

Καθαρισμός των αντικείμενων γιατί ήταν πιο εύκολο.

4. Σου δημιουργήθηκαν ερωτήσεις και απορίες κατά τη διάρκεια του προγράμματος; Αν ναι, με τι είχαν σχέση;

Ναι... επρόκειτο για ένα πολύ ενδιαφέρον πρόγραμμα.

5. Προτιμάς να μαθαίνεις την ιστορία στο σχολείο ή στο μουσείο; Πες μου τη γνώμη σου με λίγα λόγια.

Μου αρέσει να μαθαίνω στο μουσείο γιατί είναι πιο ενδιαφέρον και βλέπεις πράγματα που δεν βλέπεις στο σχολείο.

6. Πιστεύεις ότι κατανόησες αρκετά το θέμα του πηλού και τις χρήσεις των αγγείων;

Ναι... κατάλαβα αρκετά το θέμα γιατί είχα την ευκαιρία να μάθω για τα εργαλεία τους και είχα την ευκαιρία να μάθω για τα εργαλεία τους.

7. Ποια θεωρείς ότι ήταν η σημαντικότερη ανάγκη του ανθρώπου που κάλυπταν τα αγγεία με τα οποία ασχολήθηκες και γιατί;

Καθαρισμός των αντικείμενων γιατί ήταν πιο εύκολο.

8. Ποιο από τα αγγεία που γνώρισες θα μπορούσες να το χρησιμοποιήσεις ακόμη και σήμερα και γιατί;

Γνωρίζω τον αγγείο που τον χρησιμοποίησαν για χάρη από ξυλουργός.

9. Πιστεύεις ότι θα ήμουν ενδιαισθημένοι αν και σήμερα κατασκευάζουμε τα αγγεία που χρησιμοποιούμε στο σπίτι;

Ναι γιατί θα μπορούσαμε να μαθαίνουμε χέρια να φτιάξουν χέρια αντικείμενα.

Σ' ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σου!



8. Ποιο από τα αγγεία που γνώρισες θα μπορούσες να το χρησιμοποιήσεις ακόμη και σήμερα και γιατί;

Το αγγείο που θα χρησιμοποιούσα για να μαγειρεύω φαί. Ο σκύφος.

9. Πιστεύεις ότι θα ήμουν ενδιαισθημένοι αν και σήμερα κατασκευάζουμε τα αγγεία που χρησιμοποιούμε στο σπίτι;

Πιστεύω ότι θα ήμουν ενδιαισθημένοι γιατί μπορούμε να κατασκευάσουμε όλα αυτά.

Σ' ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σου! Τίποτα κ Μαρία.



8. Ποιο από τα αγγεία που γνώρισες θα μπορούσες να το χρησιμοποιήσεις ακόμη και σήμερα και γιατί;

Τον σκύφο επειδή είναι πιο εύκολο.

9. Πιστεύεις ότι θα ήμουν ενδιαισθημένοι αν και σήμερα κατασκευάζουμε τα αγγεία που χρησιμοποιούμε στο σπίτι;

Οχι δεν ήθελα να μαθαίνω γιατί είναι πιο ενδιαφέρον και βλέπεις πράγματα που δεν βλέπεις στο σχολείο.

Σ' ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σου!

