



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ Ν. ΠΙΕΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ ΣΕ ΜΟΥΣΕΙΑ, ΜΝΗΜΕΙΑ ΚΑΙ  
ΙΣΤΟΡΙΚΟΥΣ ΧΩΡΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ : ΠΟΙΟΤΙΚΗ  
ΕΡΕΥΝΑ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΟΥΛΗ ΕΥΘΑΛΙΑΣ  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ»  
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ**

**ΙΟΥΝΙΟΣ 2022  
ΦΛΩΡΙΝΑ**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ »

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: «ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ»**

**Θέμα της εργασίας**

«Αντιλήψεις και Πρακτικές εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας για την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων στο μάθημα της Ιστορίας: Ποιοτική έρευνα»

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Της Παπαγιαννούλη Ευθαλίας ( Α.Μ 1025 )

***Τριμελής κριτική επιτροπή:***

**Επόπτης καθηγητής:**

Κασβίκης Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

**Επιβλέποντες καθηγητές:**

Ανδρέου Ανδρέας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

Ηλιάδου – Τάχου Σοφία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας

## Φύλλο Εξέτασης

Επόπτης: \_\_\_\_\_  
Βαθμός: \_\_\_\_\_  
Υπογραφή: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Δεύτερος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_  
Βαθμός: \_\_\_\_\_  
Υπογραφή: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Τρίτος Βαθμολογητής: \_\_\_\_\_  
Βαθμός: \_\_\_\_\_  
Υπογραφή: \_\_\_\_\_ Ημερομηνία: \_\_\_\_\_

Γενικός Βαθμός: - \_\_\_\_\_

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

Υπογραφή:  
Ημερομηνία:

*Στους γονείς μου που έφυγαν νωρίς... και στη θύμησή τους που με συντρόφευε στη  
διάρκεια των σπουδών*

## Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	7
Περίληψη.....	8

### ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ –ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 <sup>ο</sup> : Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	10
1. Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο .....	10
1.1 Πολιτισμική Παιδεία και ζητήματα Ιστορίας.....	10
1.2 Σχολική Ιστορία.....	12
1.2.1 Από την Ιστορία στη Διδακτική της Ιστορίας .....	14
1.3 Ιστορική Σκέψη .....	16
Ιστορική Σημασία.....	16
Συνέχεια και Αλλαγή.....	17
Ηθική Διάσταση των ιστορικών ερμηνειών .....	18
1.4 Η ιστορική μάθηση κατά τον Rüsen .....	19
1.5 Η ιστορική γνώση.....	19
1.5.1 Η ιστορική γνώση σύμφωνα με τις διαφορετικές επιστημολογικές εκδοχές.....	20
1.5.2 Ιστορική σκέψη και Ιστορική Κατανόηση .....	20
1.6 Η πορεία και η εξέλιξη της Ιστορίας σε επιστημονικό κλάδο .....	21
1.9 Η Ιστορική γνώση και οι άτυπες μορφές εκπαίδευσης.....	25
1.9.2 Οι μορφές της εκπαιδευτική δράσης στα εναλλακτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ....	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΣΧΟΛΕΙΟ – ΜΟΥΣΕΙΟ & ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.....	29
2. Σχολείο & Άτυπες Μορφές Εκπαίδευσης.....	29
2.1 Σχολείο – Μουσείο.....	29
2.1.1 Εκπαιδευτικές Επισκέψεις.....	29
2.1.3 Η Επιμόρφωση και Ενημέρωση των Εκπαιδευτικών στα θέματα των εκπαιδευτικών επισκέψεων.....	32
2.2 Μουσείο .....	32
2.2.1 Μουσείο και ερμηνεία του παρελθόντος.....	34
2.2.2 Επίσκεψη στο μουσείο: μια πολυσύνθετη εμπειρία .....	35
2.2.3 Η μάθηση στο Μουσείο.....	36
2.3 Μουσειοπαιδαγωγική .....	39
2.3.1 Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία.....	40
2.3.2 Η εκπαιδευτική σημασία του υλικού πολιτισμού .....	41
2.3.3 Οι αξίες των αντικειμένων .....	41
2.3.4 Μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες.....	42
2.4 ΕΡΕΥΝΕΣ- ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	44

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> .....	54
Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	54
3.1 Η έρευνα & η μέθοδός της .....	54
3.2 Στόχος έρευνας.....	54
3.3 Επιλογή Μεθόδου & Ερευνητικού Εργαλείου .....	55
3.3.1 Το μεθοδολογικό εργαλείο .....	57
3.4 Κατηγορίες συνεντεύξεων.....	57
1. ίσως την ίδια προετοιμασία πριν τις συναντήσεις .....	58
3. περισσότερο χρόνο στην ανάλυση και ερμηνεία.....	58
3.4.1 Σχεδιασμός των φάσεων της έρευνας.....	59
3.5 Δειγματοληψία .....	59
3.5.2 Διεξαγωγή της συνέντευξης .....	59
3.6 Δεοντολογικά ζητήματα στη διεξαγωγή της συνέντευξης .....	60
3.6.1 Δημιουργία του Οδηγού Συνέντευξης- Ερευνητικά Ερωτήματα .....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> :ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	62
4.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	62
4.2 ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	65
4.3 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ .....	66
4. 3. 1 Η ιδιαιτερότητα του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας στη Β/θμια Εκπαίδευση.....	66
4.3.2 Οι στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας .....	67
<b>4.3.4 Η ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ.....</b>	<b>70</b>
4.4 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ.....	72
4.4.1 Οι Εκπαιδευτικές Επισκέψεις.....	72
4.4.2 Η Επιλογή Των Εκπαιδευτικών Επισκέψεων ως εργαλείο Ιστορικής Μάθησης .....	74
4.4.4 Τα οφέλη για τους μαθητές μετά από μια εκπαιδευτική επίσκεψη .....	78
4.4.6 Η Επιμόρφωση για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και η αξία της .....	81
4.5.1 Σύνδεση των εκπαιδευτικών επισκέψεων με τους βασικούς στόχους της Ιστορικής εκπαίδευσης.....	83
4.6 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ .....	88
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	101
Βιβλιογραφία.....	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	117
ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ .....	116

## Πρόλογος

Σε μια εκπαιδευτική επίσκεψη σε έναν ιστορικό χώρο ή σε ένα μουσείο οι μαθητές κατά ένα μέρος δείχνουν ενθουσιασμό, επειδή ακριβώς φεύγουν εκτός τάξης, αλλά δεν δείχνουν τον ίδιο ενθουσιασμό στη διάρκεια της επίσκεψης ούτε παρουσιάζουν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Εύκολα οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουμε ότι, όταν οι επισκέψεις σε ιστορικούς χώρους είναι μονότονες μακροσκελείς ξεναγήσεις, οι μαθητές μετατρέπονται σε παθητικούς δέκτες και δεν συμμετέχουν ενεργά. Περιφέρονται απλά και δεν παρατηρούν, δεν μαθαίνουν.

Την ευκαιρία για αυτενέργεια και συμμετοχή των μαθητών δίνουν συνήθως τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων ή τα προγράμματα που οργανώνονται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου. Στην αντίθετη περίπτωση οι μαθητές δείχνουν έντονα αδιάφοροι και απαθείς.

Αυτά τα δεδομένα δημιούργησαν την ιδέα του θέματος της παρούσας εργασίας. Το ερώτημα είναι ποιες είναι οι συνθήκες οργάνωσης μιας σχολικής επίσκεψης. Αφού οι υπεύθυνοι των επισκέψεων σε ιστορικούς χώρους είναι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν την ιστορία στο γυμνάσιο ή στο λύκειο, αυτή η εργασία έχει ως στόχο να διερευνήσει απόψεις και πρακτικές των διδασκόντων του μαθήματος σε πρώτη είτε σε δεύτερη ανάθεση.

Για να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη εργασία υπήρξε καθοριστική η συμβολή συγκεκριμένων προσώπων. Πρώτα από όλα σε αυτό συνέβαλε αποφασιστικά ο Επόπτης της εργασίας κ. Κ. Κασβίκης. Μεγάλη ήταν και η συμβολή των συναδέλφων καθηγητών των Γυμνασίων και των Λυκείων Κατερίνης που έλαβαν μέρος στην έρευνα και τους ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Οπωσδήποτε νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω δημόσια τον επόπτη κ. Κασβίκη, ο οποίος με καθοδήγησε αποτελεσματικά στο δύσκολο διάστημα της Πανδημίας και μόνο εξ αποστάσεως. Επίσης ευχαριστώ θερμά τους βαθμολογητές μου κ. Ανδρέου και κ. Ηλιάδου- Τάχου.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν στο διάστημα εκπόνησης της εργασίας, συγγενείς και φίλους.

## Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία αφορά τη διερεύνηση αντιλήψεων και πρακτικών εκπαιδευτικών Β/θμιας στο νομό Πιερίας για την αξιοποίηση ιστορικών χώρων, μνημείων και μουσείων στο μάθημα της Ιστορίας, στην ιστορική κατανόηση πιο συγκεκριμένα.

Προκειμένου να διερευνηθούν αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης στο ν. Πιερίας όσον αφορά την αξιοποίηση ιστορικών χώρων, μουσείων και μνημείων στο μάθημα της ιστορίας πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα. Το ερευνητικό εργαλείο ήταν οι ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Στο θεωρητικό μέρος αναλύονται οι έννοιες της ιστορίας, της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής μάθησης. Επίσης αναλύονται οι έννοιες του μουσείου, του ιστορικού τοπίου και η μάθηση στο μουσείο. Επιχειρείται μελέτη της σχέσης μουσείου – σχολείου και πώς διαμορφώνεται η ιστορική εκπαίδευση, η ιστορική σκέψη. Στο επίκεντρο είναι η μελέτη του ρόλου και η σημασία των σχολικών επισκέψεων στην ιστορική κατανόηση.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας αναλύονται η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 17 εκπαιδευτικούς γυμνασίων και λυκείων στο νομό Πιερίας. Αναλυτικότερα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη σε ένα μουσείο, μνημείο ή ιστορικό χώρο.

Από τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν συμπεράσματα που αφορούν τους τρόπους και τα κριτήρια των εκπαιδευτικών για την οργάνωση των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε χώρους άτυπης εκπαίδευσης, μουσεία, μνημεία και ιστορικούς χώρους.

## Λέξεις κλειδιά

Ιστορία  
 Ιστορική εκπαίδευση  
 Ιστορική σκέψη  
 Μάθηση  
 Μουσείο  
 Ιστορικοί χώροι  
 Αντιλήψεις  
 Πρακτικές

## Abstract

This study concerns the perceptions and the practices of the secondary Education teachers about the utilization of historical and archaeological sites, monuments and museums to the history lesson. A qualitative research was carried and the research method used was the semi-structural interview.

The theoretical part of the study presents the relationship between history and history education and visit to museum or historical sites. Moreover



describes the role and the importance of school visit in the teaching process and in historical thinking.

In the research part of the study are presented and analyzed the methodology and the results of the research by interviewing 17 secondary education teachers serving in schools in the prefecture of Pieria. A qualitative research was carried teacher's perceptions and practices prior, during and after a visit to a historical site, monument or museum were investigated.

Based on the survey data, conclusions were drawn. All these relied on the practices in which teachers organize and conduct the school visits to historical sites.

**Key words**

history

historical education

historical thinking

learning

museum

historical sites

perceptions

practices

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> : Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### 1. Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο

##### 1.1 Πολιτισμική Παιδεία και ζητήματα Ιστορίας

Ένα αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η προσέγγιση του πολιτισμού. Ο όρος «Πολιτισμός», αν και χρησιμοποιείται ευρύτατα, επιδέχεται ένα πλήθος ερμηνειών, δεδομένου του εύρους του πεδίου και των συνιστωσών - στοιχείων που καλύπτουν το εννοιολογικό του πλαίσιο. Αναφέρεται κυρίως «στο σύνολο των πνευματικών αξιών και υλικών επιτευγμάτων που κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά στο πέρασμα των χρόνων διαμορφώνοντας μια κοινή μνήμη- εικόνα για ένα σύνολο ατόμων και δημιουργώντας κατ' επέκταση το αίσθημα μια κοινής αφετηρίας, κοινών αναφορών και βιωμάτων, παραπέμποντας σε μια πορεία σταθερής προόδου κοινωνικής και οικονομικής» (Μπιτσάνη, 2004, σ. 29) . Επειδή τα πνευματικά και υλικά επιτεύγματα του αρχαίου αλλά και του νεότερου πολιτισμού, είναι μέρος της παγκόσμιας κληρονομιάς, είναι πολύτιμη η επαφή των μαθητών με το παρελθόν και την ιστορία του τόπου τους. Αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτιστικής ταυτότητας που θα τους βοηθήσει να ενταχθούν στην κοινωνία που ζουν, αλλά και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης να διαφυλαχθεί και να μελετηθεί αυτή η ανεκτίμητη κληρονομιά (Γεωργοπούλου & Αλεξανδροπούλου, 2015).Μια βιωματική προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις και ιδιαίτερα οι επισκέψεις στα μουσεία.

Στο βιβλίο *Η Αγάπη της Τέχνης* ο Γάλλος κοινωνιολόγος Bourdieu μελέτησε μεταξύ άλλων και τους λόγους που κάποιοι άνθρωποι επισκέπτονται τα μουσεία ενώ κάποιοι άλλοι όχι. Για τον ίδιο η απόλαυση των έργων τέχνης είναι μια «καλλιεργημένη ευχαρίστηση» που αποκτιέται με συχνή και παρατεταμένη εξάσκηση και όχι ένα φυσικό χάρισμα, επειδή τα πράγματα που μας αρέσουν είναι μόνο αυτά που το νόημά τους καταλαβαίνουμε (Οικονόμου, 2003, σ. 68). Εδώ παίζουν ρόλο η οικογένεια και το σχολείο. Η αισθητική εκτίμηση, το καλλιεργημένο γούστο για την τέχνη είναι κοινωνικά μαθημένο και κατανεμημένο άνισα, όπως δηλώνει ο Bourdieu και χρησιμοποιείται για να βοηθήσει κάποιες κοινωνικές ομάδες να ξεχωρίσουν μέσω της αγάπης τους για την τέχνη.

Στο βιβλίο του η *Διάκριση* κάνει λόγο για το «πολιτιστικό κεφάλαιο» που λειτουργεί ως ένας πολιτιστικός κώδικας. Αυτό εξοπλίζει τα άτομα που το κατέχουν στην κοινωνία με μια ικανότητα να αποκωδικοποιούν τις πολιτιστικές σχέσεις και τα πολιτιστικά αγαθά. Η κατοχή αυτού του κώδικα πραγματοποιείται σταδιακά μέσα από μια μακρόχρονη διαδικασία απόκτησης ή ενστάλαξης ιδεών. Αυτές οι ανεπίσημες εμπειρίες κατά την πρώτη παιδική ηλικία, για τις οποίες ευθύνεται κυρίως η οικογένεια προετοιμάζουν τους μελλοντικούς ενήλικες στο πεδίο της αισθητικής κατανόησης και

σύμφωνα με το Bourdieu «το πολιτιστικό κεφάλαιο που έχουν αποκτήσει είναι ακόμη μεγαλύτερο, γιατί αυτό αποκτήθηκε «φυσικά στο σπίτι, αντί να γίνει διδακτικά στο σχολείο (Οικονόμου, 2003, σ. 68). Άρα το πολιτιστικό κεφάλαιο αλλά και το σχολείο ως εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζουν την αισθητική εκτίμηση των μαθητών και φυσικά των ενηλίκων. Στην έρευνα επιδιώκεται να μελετηθεί η πολιτισμική παιδεία των διδασκόντων του μαθήματος της ιστορίας, οι οποίοι παίζουν αποφασιστικό ρόλο για την καλλιέργεια μιας προβληματισμένης, αλλά και ευαίσθητης ματιάς τόσο απέναντι στο περιβάλλον όσο και απέναντι στο πολιτιστικό τοπίο που είναι δυνατόν να δημιουργήσει τους όρους και τις προϋποθέσεις για την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών και στάσεων ζωής.

Υπάρχει η άποψη ότι «η ιστορία ως ιστοριογραφικό πεδίο, με το φιλοσοφικό στοχασμό που το συνοδεύει, συνιστά στο παρόν ένα σύνολο ιστοριών που εννοιολογούν, μεθοδεύουν, προσεγγίζουν, διαβάζουν, ερμηνεύουν, εξηγούν, κατανοούν, συνθέτουν και αφηγούνται συμπληρωματικά ή αντιστικτικά, προσθετικά ή αφαιρετικά, πλουραλιστικά πολύμορφα το ανθρώπινο παρελθόν» (Ρεπούση, 2004, σ. 23). Επίσης η Ρεπούση αναφέρει ότι πριν από την έννοια ιστορία υπήρχε η λέξη ιστορία. Η αρχαία ελληνική λέξη *ιστορία*, - ιστορίη στην ιωνική διάλεκτο- είχε την τάση να επεκταθεί. Στο λεξικό Liddell & Scott βρίσκουμε τους όρους Ιστορία και ιστορέω-ω. Κατά το Ηρόδοτο Ιστορία είναι «η γνώσις, η μάθησις δι' ερωτήσεων ή ερεύνης προσγινομένης» ( Ηρόδ.2,18 ), ενώ *ιστορέω* σημαίνει ερευνώ, εξετάζω τι, μανθάνω ερευνών ή εξετάζω τι (Liddell & Scott, 1902). Αυτή η έννοια κληροδοτήθηκε στις ευρωπαϊκές γλώσσες και εκφράζει τις πολύσημες σχέσεις των ανθρώπινων κοινωνιών με το παρελθόν τους. Είναι φανερό πως πρόκειται για μια έννοια συμπληρωματικά και αντιστικτικά πολύσημη, αμφίσημη ή και δυϊστική. Η Ιστορία περιλαμβάνει τις ιστορικές σπουδές, το αντικείμενο των ιστορικών σπουδών ή ακόμα και την αφήγηση όχι μόνο στην ιστορική της εκφορά, αλλά και στη γενικότερη εκδοχή της, την αφήγηση ως διήγηση. Γενικότερα θα λέγαμε ότι ως είδος διανοητικής εργασίας πλήθυνε και πληθαίνει τις σημασίες της στη μακρά διάρκεια του χρόνου (Ρεπούση, 2004, σ. 21). Στη δυτική κοινωνία, οι εννοιολογικοί μετασχηματισμοί του όρου ιστορία, κατέληξαν σε έναν αστερισμό σημασιών, γύρω από τις οποίες εξελίχθηκε ο λόγος περί ιστορίας και ο ίδιος ο ιστορικός λόγος. Τοποθετήθηκε στο σταυροδρόμι δύο σημειωτικών συστημάτων, εκείνο της έρευνας και το άλλο της αναπαράστασης (Λιάκος, 1999).

Η χρήση της ιστορίας στηρίζεται την ιδέα για την εξέταση των πολλών τρόπων χρήσης της ως μέρος του ιστορικού πολιτισμού και των τρόπων επικοινωνίας ή εκτέλεσης της ιστορικής συνείδησης ( Nordgren, 2016). Επίσης βοηθά τους δασκάλους και τους μαθητές να σκεφτούν τους τρόπους με τους οποίους η ιστορία χρησιμοποιείται για διαφορετικούς σκοπούς σε διαφορετικές κοινωνίες, είτε στην πολιτική ρητορική, είτε μέσω μνημείων και εορταστικών εκδηλώσεων ή στην ανάπτυξη εθνικών ταυτοτήτων (Baildon & Suhaimi, 2018). Περισσότερο από ένα όχημα απλώς για την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη ή των πατριωτικών αξιών, η εκπαίδευση της ιστορίας οδηγεί τους μαθητές σε μια μετα-γνωστική παράδοση που μπορεί ενδεχομένως να μεταμορφώσει τον τρόπο που βλέπουν τον κόσμο γύρω τους (Lee, 2011).

Μια βασική ιδέα είναι ότι οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν την βάση του θέματος και να κατανοήσουν πώς οικοδομείται, κρίνεται και γίνεται αντικείμενο διαχείρισης η γνώση για το παρελθόν. Το πιο σημαντικό,

τοποθετείται το επίκεντρο της εκπαίδευσης της ιστορίας απευθείας στις ιδέες που έχουν οι μαθητές για το παρελθόν. Η απόκτηση ή η ανάπτυξη της γνώσης των μαθητών εξαρτάται από την κατανόησή τους και την ικανότητα εφαρμογής βασικών εννοιών. Απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς και τους μελετητές της εκπαίδευσης της ιστορίας να δώσουν προσοχή στις ιδέες και τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με το παρελθόν και την ιστορία ως επιστήμη (Baildon & Suhaimi, 2018).

## 1.2 Σχολική Ιστορία

Θεωρείται ότι η σχολική ιστορία έχει διαφορετικό στόχο και ότι θα έπρεπε να αντιμετωπίσει την ιστορία από μια εντελώς διαφορετική οπτική γωνία. Η σχολική ιστορία θα πρέπει να παρέχει στους μαθητές την ικανότητα να προσεγγίζουν κριτικά τις ιστορικές αφηγήσεις - ακριβώς για να μην παρασυρθούν. Η ικανότητα κριτικής αντιμετώπισης ιστορικών αφηγήσεων δεν είναι το μόνο που πρέπει να επιδιώκεται στο πρόγραμμα σπουδών της σχολικής ιστορίας. Από τη θετική πλευρά, οι μαθητές προτείνεται επίσης να αρχίσουν να μπορούν να παρουσιάσουν αφηγήσεις του παρελθόντος που έχουν βάσιμους λόγους να πιστεύουν. Οι νέοι έχουν στο μυαλό τους εικόνες του παρελθόντος και στις στιγμές που σκέφτονται κριτικά προσπαθούν σποραδικά, ελλιπώς και συχνά χωρίς ακρίβεια να καταλάβουν τι μπορεί να σημαίνει το παρελθόν για αυτούς και για το μέλλον τους. Το αντικείμενο της εκπαίδευσης στην ιστορία είναι να εργαστεί κανείς με αυτά τα κομμάτια σκέψης και να τα αναπτύξει έτσι, ώστε οι μαθητές να έχουν μια καλύτερη βάση για να καταλάβουν τη ζωή τους. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να μάθουμε στους μαθητές να σκέφτονται ιστορικά (Seixas & Peck, 2004).

Ας δούμε παρακάτω τις δυο αναφορές, οι οποίες φαίνεται με την πρώτη ματιά να υποδεικνύουν δύο διαμετρικά αντίθετες κατευθύνσεις:

*“το παρελθόν δεν είναι ποτέ νεκρό, δεν είναι καν παρελθόν”*  
- William Faulkner<sup>1</sup>

*‘ το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα : αυτοί κάνουν πράγματα με διαφορετικό τρόπο εκεί’*  
- L.P. Hartley<sup>2</sup>

Αναλυτικότερα από τη μια ο Faulkner δηλώνει ότι το παρελθόν απλώνεται σε κάθε κομμάτι των ζώων μας· είναι ενσωματωμένο στους δρόμους μας, στα κτίριά μας, στα σχολεία μας , στις προσωπικότητές μας, στην κυβέρνησή μας και στις ιδέες μας. Από την άλλη ο Heartley μας υπενθυμίζει ότι «το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα». Μπορεί να είναι τόσο διαφορετικό, που να διαφέρει με τρόπους που ούτε καν φανταζόμαστε. Όχι μόνο οι άνθρωποι βιώνουν έναν ριζικά διαφορετικό εξωτερικό κόσμο, αλλά ολόκληρη η κατασκευή των αισθημάτων και των σκέψεων ήταν διαφορετικά. Σε κάθε βήμα στο δρόμο που ακολουθούμε, προσπαθώντας να γνωρίσουμε το

<sup>1</sup> William Faulkner, Requiem for a Nun, New York, Pandom House, 1951,92

<sup>2</sup>Αναφέρεται στο Quoted in David Lowenthal, The past is a foreign Country, New York, Cambridge University Press, 1985 , xvi

παρελθόν, πρέπει να ρωτήσουμε τους εαυτούς μας μήπως τοποθετούμε τα δικά μας πλαίσια ανάλυσης αναχρονιστικά πάνω σε ανθρώπους μιας άλλης εποχής. Εάν ο Faulkner έχει δίκιο, τότε χρειάζεται να μάθουμε πολλά για το παρελθόν, αλλά και ποιοι είμαστε ( ατομικά και συλλογικά ) με οποιοδήποτε τρόπο. Παράλληλα εάν ο Heartley έχει δίκιο, τότε το να μάθουμε το παρελθόν δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Οι Seixas & Peck πιστεύουν ότι και οι δύο έχουν δίκιο (Seixas & Peck, 2004, σ. 110) .

Αν εξετάσουμε τις θέσεις, και οι δύο μας δείχνουν πόσο μεγάλο και δύσκολο πρόβλημα είναι να σκεφτόμαστε ιστορικά. Ίσως αυτό που είναι πιο δύσκολο είναι να διδάξουμε στους μαθητές την ιστορική σκέψη. Βασικά έχουμε δυο τρόπους για να γνωρίσουμε το παρελθόν : τα ίχνη και τις αφηγήσεις. Για τους Seixas & Peck οι όροι «ίχνη» και «αφηγήσεις» σκιαγραφούν πιο καθαρά και διεξοδικά τη διαφορά των εννοιών που δηλώνουν οι πιο δημοφιλείς όροι «πρωτογενείς» και δευτερογενείς» πηγές (Seixas & Peck, 2004).

Τα ίχνη περιλαμβάνουν έγγραφα επίσημα και δημόσια, αλλά και ανεπίσημα και ιδιωτικά. Επίσης περιλαμβάνουν υπολείμματα, τα οποία δεν μπορούν να διαβαστούν απλά. Πρέπει να συνδυαστούν με συμπραζόμενα και να αναλυθούν. Πάντως τα τεχνουργήματα είναι πιθανόν να μας παρασύρουν, αν τα τοποθετήσουμε σε περιεχόμενα διαφορετικά από αυτά που κάποτε ανήκαν. Εδώ ακριβώς βρίσκεται και η συμβολή του σχολείου με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και ιστορικούς χώρους. Από την άλλη οι αφηγήσεις περιλαμβάνουν διηγήσεις και εξηγήσεις αυτών που συνέβησαν στο παρελθόν. Για άλλη μια φορά δεν μπορούμε ούτε αυτά να τα διαβάσουμε αβασάνιστα. Δεν μπορούμε να τα πιστέψουμε, επειδή ακριβώς αλλάζουν με το πέρασμα του χρόνου (Seixas & Peck, 2004).

Εκτός όμως από αυτά τα προβλήματα, οι αφηγήσεις και τα ίχνη του παρελθόντος είναι όλα όσα έχουμε στην προσπάθειά μας να γνωρίσουμε και να μάθουμε ποιοι ακριβώς είμαστε. Και εδώ ακριβώς έρχεται να μας βοηθήσει το να μάθουμε να σκεφτόμαστε ιστορικά (Seixas & Peck, 2004).

Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν έξι ζητήματα-στοιχεία που αφορούν την ιστορική σκέψη και είναι όλα «σιωπηρά» και όχι εμφανή στη διάρκεια διεξαγωγής του μαθήματος στη σχολική τάξη. Είναι γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας της ιστορίας είναι αφιερωμένο στα γεγονότα και συχνά οι μαθητές είναι μόνοι τους στη φροντίδα για την κατανόηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται. Χρειάζεται να καθοριστεί το είδος του νοήματος που είναι συγκεκριμένο για την κατανόηση του παρελθόντος. Αυτό θα ήταν καλό να γίνει ξεκάθαρο μέρος του προγράμματος σπουδών και της αξιολόγησης της ιστορίας. Μόνο τότε αρχίζουμε να δίνουμε λύση στο ζήτημα του τι μπορεί να θεωρηθεί ως πρόοδος στην ιστορική σκέψη (Seixas & Peck, 2004).

Όσον αφορά τη σχολική ιστορία φαίνεται ως δεδομένο πως οι παράγοντες που καθορίζουν πώς διδάσκεται η ιστορία είναι κατά βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια. Όμως δεν είναι μόνο αυτά. Είναι και οι περιορισμένες ώρες του μαθήματος, ο πενιχρός εξοπλισμός των σχολείων σε βιβλιοθήκες και εποπτικά μέσα και η ανεπάρκεια εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών, τα οποία είναι στοιχεία που επίσης παίζουν σημαντικό ρόλο. Δεν προσπερνούμε και την έλλειψη προβληματισμού για τις ανάγκες της συνάντησης του συγκεκριμένου αντικειμένου με την ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτοί που καθορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική

στη χώρα μας, φαίνεται ότι δε λαμβάνουν υπόψη τα παραπάνω. Οι αλλαγές είναι περιορισμένες και δεν ανατρέπουν το καθιερωμένο πλαίσιο για τη διδασκαλία της ιστορίας (Αβδελά, 1994). Η σχολική ιστορία, όταν είναι προσκολλημένη στις παραδοσιακές ιστορικές προσεγγίσεις, δεν εστιάζει στην καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης ως δεξιότητα ιστορικής ερμηνείας και κατανόησης, αλλά στη συσσώρευση στοιχείων που με τη μέθοδο της πιστής αφήγησης, επιχειρεί να αποκαλύπτει «αντικειμενικά» το παρελθόν. Επίσης διαχωρίζει την ιστορική σκέψη από την ιστορική ερμηνεία και κατανόηση και οπωσδήποτε από το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών (Αβδελά, 1994).

Πάνω σε αυτό το θέμα η ιστορική έρευνα συνοψίζει τα εξής: η ιστορία θα ήταν καλό να μεταδίδει ένα σύνολο γνώσεων για το παρελθόν, να εξοικειώνει με μεθόδους και έννοιες που διαφοροποιούν την ιστορία από όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και να συμβάλλει στην ενεργητική συμμετοχή μαθητών και μαθητριών. Επίσης θεωρείται ότι η συνεκτική και σε βάθος επεξεργασία θεμάτων και η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για το παρελθόν και τις προϋποθέσεις μελέτης του είναι πιο σημαντικά ζητήματα από ό,τι η κάλυψη συγκεκριμένης ύλης (Αβδελά, 1994).

### 1.2.1 Από την Ιστορία στη Διδακτική της Ιστορίας

Η γένεση της Ιστορίας στον 5<sup>ο</sup> αι π. Χ σηματοδοτεί τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, αφού στα ιστορικά είδη του εντοπίζονται βασικές ιδιότητες που συνιστούν την ιστορία (Collingwood, 1994). Αυτά είναι ο ερευνητικός χαρακτήρας, το ανθρώπινο και όχι θεοκρατικό περιεχόμενο, αλλά και η τοποθέτηση των γεγονότων στο χρόνο (Ρεπούση, 2004).

Η έναρξη ήταν με το δείγμα «πολιτισμικής ιστορίας» του Ηροδότου και με αυτό της «πολιτικής Ιστορίας» του Θουκυδίδη. Η πορεία της Ιστορίας όσο αυτή εξελίσσεται σε ένα επιστημονικό αντικείμενο έχει σταθμούς και αποφασιστικά περάσματα (Κοτζαμανίδου, 2021).

Παρακολουθώντας αυτή την πορεία επιχειρείται η συσχέτιση και με τα ζητούμενα της εργασίας που αφορούν την ιστορική κατανόηση σε περιβάλλοντα άτυπης ιστορικής εκπαίδευσης. Μετά τις κατακτήσεις στην αρχαιότητα σταθμεύουμε στην εκκοσμίκευση της ιστορίας, σύμφωνα με την οποία δίνεται προσοχή στην ιστορική εξήγηση, την ιστορική αιτιότητα, αλλά και αργότερα στην ενίσχυση της σχέσης της ιστορίας με την πολιτική από το κράτος. Πάντως το ζήτημα για την ιστορική αλήθεια τίθεται το 17<sup>ο</sup> αι, ενώ στον 19<sup>ο</sup> αι πια η ιστορική επιστήμη τονίζει την αντικειμενικότητα και συνδέει την επιστημονική έρευνα με τη κριτική μέθοδο (Ρεπούση, 2004).

Στον 20<sup>ο</sup> αι. οι ζυμώσεις είναι ενδιαφέρουσες και τίθενται ζητήματα όπως η ιστορική σκέψη και κατανόηση, τα ανοιχτά ιστορικά ερωτήματα, η αντικρουόμενη οπτική, η ενεργητική συμμετοχή και η διέγερση της περιέργειας. Ένα από τα ζητούμενα είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορά την ανανέωση της σχολικής ιστορίας και πιο συγκεκριμένα τη «Νέα Ιστορία» στη Βρετανία τις δεκαετίες 1960-1970 (Ρεπούση, 2004). Πάντως ο όρος διδακτική της Ιστορίας εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1980. Αυτό σημαίνει ότι ο κλάδος της Ιστορίας είναι πια ένα διακριτό αντικείμενο από τη γενική διδακτική.

Η Ρεπούση ( Ρεπούση, 2004) διακρίνει δύο εκδοχές του όρου. Η πρώτη αφορά το διδακτικό αντικείμενο που συνδέεται άμεσα με το σχολείο και επικεντρώνεται σε αντίστοιχους σκοπούς, ενώ η δεύτερη αφορά το ρόλο των εξωσχολικών θεσμών, την άτυπη εκπαίδευση που διαμορφώνει την πολιτισμική παιδεία των μαθητών και αποτελεί ζητούμενο για την παρούσα έρευνα. Παρόλα αυτά ακόμα και στη δεκαετία του 1980 η ιστορία θεωρούνταν συσσωρευση γνώσεων και στείρα απομνημόνευση. Στην επόμενη δεκαετία δεν υπάρχει ενδιαφέρον για την απομνημόνευση, αλλά για την κατανόηση ιστορικών εννοιών και τη χρήση δεξιοτήτων (Κοτζαμανίδου, 2021).

Στις δύο τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα έγινε λόγος για τις μεταμορφώσεις στο επιστημολογικό παιδαγωγικό τοπίο, αλλά και στο ιστοριογραφικό πεδίο, αφού ανανεώνονται οι ιστοριογραφικές πρακτικές και έχουμε την εμφάνιση νέων αντικειμένων όπως είναι η μικροϊστορία, η προφορική ιστορία, η δημόσια ιστορία αλλά και νέα εργαλεία στην ιστορική έρευνα (Ρεπούση, 2004).

Στο ζήτημα της διδακτικής της Ιστορίας στη δεκαετία του 1970 έχουμε επικέντρωση στην ιστορική σκέψη, ενώ στις δεκαετίες του 1970 και 1980 οι μελέτες αφορούν την ιστορική συνείδηση και την πολιτική στάση των νέων. Εδώ θα μπορούσε να γίνει λόγος και για μια «πολιτιστική στροφή» προς την ιστορική σκέψη, αλλά και στη συνείδηση των μαθητών. Αυτό πάντα σε επίσημα και ανεπίσημα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Αποστολίδου, 2022).

Στην τρίτη περίοδο, της έμφασης στην Ιστορική κουλτούρα η κατεύθυνση είναι ότι η διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει να εξυπηρετεί και άλλους σκοπούς εκτός από την ιστορική επιστήμη. Το επίκεντρο των μελετών για τη διδακτική της ιστορίας είναι η σημασία των περιβαλλόντων, όπου οι μαθητές μαθαίνουν για το παρελθόν, και αφορά περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης ( μουσεία, μνημεία και άλλους τόπους μνήμης ). Οι μελετητές προβληματίζονται όσον αφορά τη συμβολή «εναλλακτικών περιβαλλόντων για την ιστορική εκπαίδευση και την ιστορική σκέψη, όπως μουσεία, κινηματογράφος, ψηφιακά περιβάλλοντα (Αποστολίδου, 2022).

Τα σχολικά προγράμματα σπουδών και το εκπαιδευτικό υλικό εμπλουτίζονται με στοιχεία δημοφιλούς κουλτούρας ή τα «παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια έχουν πια εργαστηριακό χαρακτήρα, βιωματική και διαδραστική μορφή. Οι παιδαγωγοί της ιστορίας και οι ειδικοί των μουσείων θεωρούν ότι τα αντικείμενα, τα μνημεία και τα τοπία παίζουν σημαντικό ρόλο για την εισαγωγή των μαθητών στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας (Cooper 2008, Zarmati 2020). Οι μαθητές ενδιαφέρονται για αντικείμενα ,μνημεία, τοπία εξαιτίας της «υλικότητας» και της πολυαισθητηριακής εμπειρίας που προσφέρουν. Επίσης μέσω αυτών οι μαθητές εξοικειώνονται με τη πολυπλοκότητα της ιστορικής ερμηνείας και τις μετατοπίσεις στην ιστορική συνείδηση (Αποστολίδου, 2022).

Συνεχίζοντας στον 20<sup>ο</sup> αιώνα στη διδασκαλία της Ιστορίας η έμφαση έχει μεταφερθεί στην κατανόηση εννοιών και στην αξιοποίηση των δεξιοτήτων (skills). Δεν υπάρχει επικέντρωση στην απομνημόνευση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν είναι σημαντική η ανάκληση πραγματολογικών στοιχείων με ακρίβεια. Η διατύπωση έγκυρων διαπιστώσεων για το παρελθόν είναι βασικός στόχος (Γατσωτής, 2020).

Η ιστορική γνώση δεν αφορά μόνο τα περιεχόμενα. Σχετίζεται και με την εγκυρότητα των διαδικασιών παραγωγής τους. Συνδέεται με την κριτική,

αναλυτική και δημιουργική σκέψη για τα γεγονότα, την ερμηνεία τους, την τεκμηρίωση, τη διατύπωση επιχειρηματολογίας, αλλά και την αναπαράστασή τους. Πιο συγκεκριμένα η ιστορική εκπαίδευση προσανατολίζεται στις διαδικασίες οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης και στην κριτική σκέψη. Αναλυτικότερα δεξιότητες (skills), ικανότητες (competencies) και ιστορικές έννοιες πρωτογενείς αλλά και δευτερογενείς, απαρτίζουν την ιστορική σκέψη και συνιστούν εργαλεία «ιστορικού γραμματισμού». Αυτά αξιοποιούνται για την κατανόηση προβλημάτων τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος. Άλλωστε η κατανόηση είναι το πρωταρχικό βήμα για την επίλυση κάθε προβλήματος. Επίσης οι ικανότητες (competencies) ιστορικού γραμματισμού είναι αναγκαίες και έχουν πρακτική αξία. Μπορούν να γίνουν εφόδια για αυριανούς ενεργούς υπεύθυνους πολίτες που αντιμετωπίζουν έναν κόσμο ρευστό, αβέβαιο, παγκοσμιοποιημένο και ραγδαία εξελισσόμενο (Γατσωτής, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να προετοιμάσουν στοχαστικούς και κοινωνικά υπεύθυνους μελλοντικούς πολίτες είναι καλό να έχουν διασαφηνίσει τις δεξιότητες, γιατί αυτές αποτελούν κριτήριο συνειδητότητας, διανοητική και αξιακή σκευή, αλλά και μεθοδολογικά εργαλεία ή πολιτισμικά εφόδια. Εξάλλου ο ιστορικός γραμματισμός συνδέεται με την ετερότητα, την πολυπλοκότητα και στηρίζεται στην πολυπρισματικότητα, την διαπολιτισμικότητα, τη διαχείριση και την επίλυση συγκρούσεων. Επίσης η συμπεριληπτική-ενταξιακή λειτουργία του αποβλέπει στη διαμόρφωση ιστορικής κουλτούρας (Γατσωτής, 2020). Η ιστορική κουλτούρα και η διαμόρφωσή της εξάλλου συνδέονται άμεσα με τη συμβολή των άτυπων μορφών εκπαίδευσης και τα ζητούμενα της παρούσας έρευνας.

### 1.3 Ιστορική Σκέψη

Το θέμα της έρευνας αφορά την ιστορική κατανόηση και την ιστορική σκέψη. Για την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης σύμφωνα με τον P. Seixas, υποστηρίζεται ότι για να σκεφθούν ιστορικά οι μαθητές, θα πρέπει να καλλιεργηθούν σε αυτούς έξι δομικές ιστορικές έννοιες (Seixas & Peck, 2004).

Αυτές είναι η ιστορική σημασία, οι πρωτογενείς ιστορικές πηγές, συνέχεια και αλλαγή, αίτια και αποτελέσματα, ιστορική προοπτική και η ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών (Καραουλάνη, 2018, σελ 61). Συνολικά, αυτές οι έννοιες συνδέουν την «ιστορική σκέψη» με τις ικανότητες στον «ιστορικό γραμματισμό» που σημαίνει βαθιά κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και των διαδικασιών μέσω της ενεργού ενασχόλησης με την ιστορία. Οι ιστορικά εγγράμματοι πολίτες υιοθετούν τρόπους σκέψης για να συγκρίνουν ιστορικές πηγές. Επίσης η ιστορική σκέψη γίνεται δυνατή, όταν συνδέεται με το ουσιαστικό περιεχόμενο. Οι παραπάνω έννοιες δεν είναι αφηρημένες «δεξιότητες», αλλά σχεδιάζουν τη δομή που διαμορφώνει την πρακτική της ιστορίας. Παρακάτω αναλύονται τα στοιχεία της ιστορικής σκέψης (Seixas & Peck, 2004).

#### Ιστορική Σημασία



Το παρελθόν είναι όλα όσα συνέβησαν μια δεδομένη στιγμή σε οποιονδήποτε, οπουδήποτε. Πώς λοιπόν κάνουμε επιλογές για το τι αξίζει να θυμόμαστε; Από ολόκληρο το ανθρώπινο παρελθόν, τι είναι αυτό που αξίζει να μάθουμε; (Robert Thorp & Anders Persson, 2020). Στα σημαντικά γεγονότα περιλαμβάνονται εκείνα που οδήγησαν σε μεγάλες αλλαγές σε μεγάλες χρονικές περιόδους για μεγάλο αριθμό ανθρώπων. Ένα ιστορικό πρόσωπο ή γεγονός μπορεί να αποκτήσει σημασία, εάν το συνδέσουμε με συγκεκριμένες εκφάνσεις της ιστορίας που αποκαλύπτουν κάτι σημαντικό για εμάς σήμερα (Seixas & Peck, 2004).

### **Πρωτογενείς ιστορικές πηγές**

Το πρόβλημα των αποδείξεων: Πώς γνωρίζουμε αυτά που γνωρίζουμε, πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ίχνη, υπολείμματα του παρελθόντος για να στηρίξουν ισχυρισμούς για το τι συνέβη; ( Robert Thorp & Anders Persson, 2020). Οι πρωτογενείς πηγές όσον αφορά την αξιοποίησή τους δεν περιορίζεται στην απλή ανάγνωσή τους. Για να τις χρησιμοποιήσουμε σωστά, τις τοποθετούμε στο ιστορικό τους πλαίσιο και βγάζουμε συμπεράσματα από αυτές για να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε περισσότερο για το τι συνέβη, όταν δημιουργήθηκαν (Seixas & Peck, 2004).

### **Συνέχεια και Αλλαγή**

Οι μαθητές μερικές φορές θεωρούν την ιστορία ως μια λίστα γεγονότων και όχι ως μια σύνθεση συνέχειας και αλλαγής. Πρόκειται για το πρόβλημα της συνέχειας και της αλλαγής: Πώς συνυφαίνονται οι ιστορικές αλλαγές με συνέχειες; (Robert Thorp & Anders Persson, 2020). Μόλις οι μαθητές αρχίσουν να κατανοούν την ιστορία ως ένα σύνθετο μείγμα συνέχειας και αλλαγής, φτάνουν σε μια θεμελιωδώς διαφορετική αίσθηση του παρελθόντος. Ένα από τα κλειδιά για τη συνέχεια και την αλλαγή είναι η αναζήτηση της αλλαγής, εκεί όπου η κοινή λογική υποδηλώνει ότι δεν υπήρξε καμία αλλαγή και η αναζήτηση συνεχειών εκεί, όπου υποθέσαμε ότι υπήρξε αλλαγή. Όταν αναλύει τη συνέχεια και την αλλαγή ο ιστορικός «εξετάζει [...] την αλλαγή και αναζητά τις κρυμμένες συνέχειες» ( Seixas, 2017 σελ.601). Η αλλαγή αξιολογείται με την πάροδο του χρόνου ως προς την πρόοδο ή την παρακμή (Seixas & Peck, 2004).

### **Αίτια και Αποτελέσματα**

Ο ιστορικός ψάχνει στοιχεία για να προσδιορίσει τα αίτια των γεγονότων, συχνά ένα πλήθος πιθανοτήτων. Επίσης ενδιαφέρεται για τις συνέπειες του γεγονότος.<sup>3</sup> Ποια είναι τα στρώματα αιτίας που οδήγησαν, με την πάροδο του χρόνου, σε ένα συγκεκριμένο γεγονός; (Robert Thorp & Anders Persson, 2020). Στην ιστορία, σε αντίθεση με τη γεωλογία ή την αστρονομία, πρέπει να εξετάσουμε την ανθρώπινη δράση. Οι άνθρωποι, ως άτομα και ως ομάδες, παίζουν ρόλο στην προώθηση, τη διαμόρφωση και την

---

<sup>3</sup> Western History/Genealogy Department, Denver Public Library

αντίσταση στην αλλαγή. Οι άνθρωποι επίσης έχουν κίνητρα και λόγους για να αναλάβουν δράση (ή να εγκαταλείψουν). Τα αίτια είναι επομένως πολλαπλά και πολυεπίπεδα, που αφορούν τόσο μακροπρόθεσμες ιδεολογίες, θεσμούς και συνθήκες όσο και βραχυπρόθεσμα κίνητρα, ενέργειες και γεγονότα. Οι αιτίες που εντοπίζονται για οποιοδήποτε συγκεκριμένο γεγονός (και η προτεραιότητα διαφόρων αιτιών) μπορεί να διαφέρουν, με βάση την κλίμακα της ιστορίας και τις προσεγγίσεις του ιστορικού (Seixas & Peck, 2004).

### **Ιστορική Προοπτική**

Η κατανόηση της ετερότητας του παρελθόντος είναι μια τεράστια πρόκληση για τους μαθητές. Πώς ήταν να ζεις σε εποχές τόσο διαφορετικές από τη δική μας; (Robert Thorp & Anders Persson, 2020). Η ανταπόκριση στην πρόκληση αυτή φωτίζει το φάσμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των πεποιθήσεων και της κοινωνικής οργάνωσης. Η λήψη ιστορικής προοπτικής σημαίνει κατανόηση των κοινωνικών, πολιτιστικών, πνευματικών και συναισθηματικών πλαισίων που διαμόρφωσαν τις ζωές και τις πράξεις των ανθρώπων στο παρελθόν. Σε οποιοδήποτε σημείο, διαφορετικοί ιστορικοί παράγοντες μπορεί να έχουν ενεργήσει με βάση αντικρουόμενες πεποιθήσεις και ιδεολογίες. Επομένως η κατανόηση διαφορετικών προοπτικών είναι ένα κλειδί. Μερικές φορές ονομάζεται «ιστορική ενσυναίσθηση», κατά την οποία η εστίαση μετατοπίζεται από τα γεγονότα στη φαντασία, στους δρώντες και στα κίνητρά τους μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Πράγματι, η ανάληψη ιστορικής προοπτικής απαιτεί κατανόηση των τεράστιων διαφορών μεταξύ των ανθρώπων στο παρόν και στο παρελθόν (Seixas & Peck, 2004).

### **Ηθική Διάσταση των ιστορικών ερμηνειών**

Πώς μπορούμε να κρίνουμε διαφορετικούς ανθρώπους σε διαφορετικές συνθήκες στο παρελθόν; (Robert Thorp & Anders Persson, 2020). Η λήψη ιστορικής προοπτικής απαιτεί να κατανοήσουμε τις διαφορές μεταξύ της ηθικής διάστασης στη σύγχρονη κάθε φορά εποχή και εκείνες των περασμένων κοινωνιών. Δεν θέλουμε να επιβάλουμε τα δικά μας αναχρονιστικά πρότυπα στο παρελθόν. Άλλωστε είναι δύσκολο η ιστορία να κρατά κριτική στάση. Εάν η ιστορία έχει νόημα, τότε εμπλέκεται μια ηθική κριτική σχετικά με διάφορες ιστορικές ενέργειες. Θα πρέπει να περιμένουμε να μάθουμε κάτι από το παρελθόν που θα μας βοηθήσει να αντιμετωπίσουμε τα ηθικά ζητήματα του σήμερα (Seixas & Colyer, 2016).

Όπως επισημαίνει ο Seixas ( Seixas, 2017) οι παραπάνω έννοιες λειτουργούν ως προβλήματα, εντάσεις ή δυσκολίες που απαιτούν κατανόηση και διαπραγμάτευση. Η ιστορία παίρνει μορφή από τις προσπάθειες να δουλέψουμε με αυτά τα προβλήματα. Οι ικανότητες των μαθητών να σκέφτονται ιστορικά μπορούν να οριστούν με κριτήριο την ικανότητά τους να διαπραγματεύονται παραγωγικές λύσεις σε αυτά.

Εντωμεταξύ υπάρχει και η άποψη για μια ευρύτερη αντίληψη της ιστορικής σκέψης που δίνει προσοχή στις υπαρξιακές και θεμελιώδεις πτυχές νοηματοδότησης των ιστορικών αφηγήσεων και εκτιμά πως η ιστορία και η ιστορική γνώση είναι πάντα πολιτιστικά ενδεχόμενη και επομένως ανοιχτή σε αμφισβήτηση και συζήτηση. Από αυτή την άποψη, η ιστορική σκέψη θα

πρέπει να θεωρείται ως μια στάση ή στάση που μπορούμε να έχουμε απέναντι στην ιστορία (και τον εαυτό μας) παρά ως κατάκτηση μιας συγκεκριμένης μεθοδολογικής τεχνικής (Robert Thorp & Anders Persson, 2020).

Κατά την άποψη των συγκεκριμένων ερευνητών η ιστορία ως σχολικό μάθημα έχει μια πολύτιμη δυνατότητα να αφήσει τους νέους να εφαρμόσουν ουσιαστική ιστορική γνώση, όταν εξετάζουν τη δική τους πολιτιστική κατανόηση για τον εαυτό τους και τη σύγχρονη εποχή τους. Έτσι θα μπορούσαν οι μαθητές να γίνουν κοινωνικοί και πολιτικοί παράγοντες με πλήρη επίγνωση των δυνατοτήτων και των περιορισμών που τους θέτει η ιστορία και τελικά η ιστορική εκπαίδευση και η ιστορική σκέψη να γίνουν εργαλεία για την προώθηση της δημοκρατικής κοινωνίας (Robert Thorp & Anders Persson, 2020).

#### 1.4 Η ιστορική μάθηση κατά τον Rüsen

Ο Rüsen αναφέρει την ιστορική μάθηση ως μια συνεχή διαδικασία νοητικών και γνωστικών λειτουργιών. Σύμφωνα με τον ίδιο η «ιστορική μάθηση είναι η διαδικασία που οδηγεί στην ιστορική συνείδηση». Ίσως είναι αδύνατη, όταν δεν υπάρχει συστατική σχέση με το παρόν. Συγκεκριμένα το παρόν είναι το σημείο, όπου τέμνονται η εμπειρία του παρελθόντος και η εμπειρία του μέλλοντος. Το παρελθόν γίνεται «αιώνιο κτήμα» του παρόντος. Έτσι γίνεται μια εμπειρία και ένας παράγοντας προσανατολισμού για τη σύγχρονη ζωή. Συμπερασματικά για τον Rüsen η ιστορική μάθηση είναι «η σύσταση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας μέσα στη μεταβολή του χρόνου». Εξάλλου η ιστορική μάθηση και η ιστορική συνείδηση είναι τμήματα μιας πορείας για την κατάκτηση της ατομικότητας και της κοινωνικοποίησης (Ηλιοπούλου, 2004).

#### 1.5 Η ιστορική γνώση

Η ιστορική γνώση είναι μια σύνθετη έννοια που ακολουθεί το μεταλλασσόμενο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Γι' αυτό και συλλαμβάνεται διαφορετικά από τις αντίστοιχες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης. Άρα η συζήτηση πρέπει να γίνει έστω και σχηματικά με βάση τις διαφορετικές επιστημολογικά εκδοχές της ιστορικής γνώσης (Νάκου Ε., 2000). Η Ρεπούση δίνει τον πυρήνα της ιστορικής γνώσης διακρίνοντας σ' αυτή τρεις όψεις: *τη γνώση του ιστορικού περιεχομένου* (know what), *τη γνώση μέσω των τεκμηρίων*, η οποία συναρτάται από το ιστορικό ερώτημα (διερευνητική μάθηση) και από τις μεθόδους ιστορικής κριτικής και ερμηνείας των πηγών και *τέλος την εννοιολογική ιστορική γνώση*. Αυτή η τελευταία θεωρεί βασικό εργαλείο της ιστορικής γνώσης και επικοινωνίας, την έννοια. Κατά τον Προστ υπάρχουν οι πρωτογενείς έννοιες που προέρχονται από το παρελθόν, αλλά υπάρχουν και οι δευτερογενείς που διαμορφώθηκαν εκ των υστέρων (Ρεπούση, 2004).

### 1.5.1 Η ιστορική γνώση σύμφωνα με τις διαφορετικές επιστημολογικές εκδοχές

Κάθε θεωρία της ιστορίας ξεχωρίζει για τον ιδιαίτερο επιστημολογικό προσανατολισμό σύμφωνα με τον οποίο καθορίζονται οι αντιλήψεις για τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας, ερμηνείας και ιστοριογραφίας.

Σύμφωνα με τις « παραδοσιακές» επιστημολογικές θεωρίες το «ιστορικό» παρελθόν ταυτίζεται με το «πραγματικό» παρελθόν και η λέξη «Ιστορία» χρησιμοποιείται χωρίς διάκριση για τη ζωή στο παρελθόν, τη μελέτη και την αντικειμενική « γνώση» του. Άρα σε αυτό το πλαίσιο η ιστορική γνώση είναι η συσσώρευση «αντικειμενικών» ιστορικών στοιχείων.

Όμως πρέπει να πάρουμε ως δεδομένο ότι η πραγματικότητα είναι σύνθετη και δεν μπορεί να γίνει απόλυτα γνωστή. Εξάλλου το παρελθόν το «ιστορικό» αναφέρεται στο «πραγματικό», αλλά δεν ταυτίζεται με αυτό. Συμπληρωματικά η ιστορική ερμηνεία εξαρτάται από τα ερωτήματα των ιστορικών και σε σχέση με το περιβάλλον τους.

Άρα η ιστορική γνώση θεωρείται μια δεξιότητα ιστορικής ερμηνείας και κατανόησης διανοητική και κοινωνική. Η κατανόηση αφορά το επιστημονικό ιστορικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δοκιμάζονται και ελέγχονται εναλλακτικές ιστορικές ερμηνείες (Νάκου, 2000). Αυτός ο ορισμός της ιστορικής γνώσης εντάσσεται στις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις της Ιστορίας που δεν κάνουν δεκτή την επιστημονική αλήθεια. Την αλήθεια και την πραγματικότητα τις θεωρούν λεκτικές, ρητορικές κατασκευές. Παράλληλα και η ιστορία λογίζεται ως λεκτική, ρητορική κατασκευή των ιστορικών και άλλων ιστορικά σκεπτόμενων ανθρώπων που δρουν με βάση τις ιδεολογικές απόψεις τους, τις ανάγκες και τις χρήσεις έχοντας ως πρόσχημα τις μαρτυρίες του παρελθόντος.

Στα πλαίσια των παραδοσιακών θεωριών δεν δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία χρήσης και ερμηνείας των μαρτυριών. Αυτές χρησιμοποιούνται μόνο να εικονογραφούν ή να πλαισιώνουν την «αντικειμενική» ιστορική αφήγηση των γεγονότων. Αντιθέτως οι μοντέρνες και μεταμοντέρνες προσεγγίσεις της ιστορικής εκπαίδευσης συμπεραίνουν ότι η ιστορική γνώση δομείται σταδιακά και αναπτύσσεται από τα υποκείμενα της μαθησιακής διαδικασίας (Νάκου, 2000).

Ήδη έγινε κατανοητό ότι η ιστορική σκέψη ( thinking historically ) στις δεκαετίες 1970 και 1980 χρημάτισε σαν ένας από τους βασικούς στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση στη διδακτική πράξη δεν έγινε αμέσως καθώς παρατηρήθηκε μια νοσταλγική αναβίωση της παραδοσιακής παιδαγωγικής της αφηγηματικής ιστορίας. Όμως ο βασικός στόχος της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης δεν εγκαταλείφθηκε. Πέρασαν από την ιστορία ως κείμενο ( telling history ) στην ιστορία ως είδος συλλογισμού, «δηλαδή το προϊόν έδωσε τη θέση του στη διαδικασία» (Μαμούρα, Μαρία, 2011, σ. 73)

### 1.5.2 Ιστορική σκέψη και Ιστορική Κατανόηση

Βασική προτεραιότητα της ιστορικής εκπαίδευσης ακολουθώντας τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές είναι η ιστορική σκέψη ως δυναμική διαδικασία και εκτός του σχολικού χώρου, καθώς σχολική ιστορία και δημόσιες ιστορίες, εμφανίζονται όλο και περισσότερο να αναζητούν

επικοινωνία μεταξύ τους (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008). Η ιστορική εκπαίδευση εξάλλου θεωρείται με βάση τις νέες προσεγγίσεις ως σύνθετη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η επιστημονική προσέγγιση συνιστά έναν αρκετά εξελιγμένο τρόπο μελέτης και έρευνας των θεμάτων ανάμεσα στους διάφορους τομείς της γνώσης (disciplinary approach). Αυτή η προσέγγιση καθοδηγεί τους μαθητές πώς να κατανοούν και να μελετούν το παρελθόν και πώς να χρησιμοποιούν τις μεθόδους της ιστορίας. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες χρειάζεται να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν την ιστορική έρευνα, όπως η διερεύνηση, η ανάλυση και η ερμηνεία ιστορικών πηγών (Τσοπουρίδου, 2017).

Η ιστορία και οι ιστορικές γνώσεις είναι το επίκεντρο της παρούσας έρευνας. Η Ρεπούση (Ρεπούση, 2004) γράφει για τον τόπο και τον χρόνο της γένεσης της ιστορία χωρίς να αποκρύπτει ενστάσεις. Αναφέρει πως η γένεση τοποθετείται τον 5<sup>ο</sup> π. Χ αι. και αποτελεί για τη δυτική σκέψη μία από τις εκδηλώσεις του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται και από τον Κόλλινγουντ, αφού στα ιστορικά είδη του 5<sup>ου</sup> αι. εντοπίζει βασικές ιδιότητες που συνιστούν το ιστορικό είδος, δηλαδή ερευνητικό χαρακτήρα, ανθρώπινο και όχι θεοκρατικό περιεχόμενο, τοποθέτηση των γεγονότων στο χρόνο. Ο Ίγκερς (Ίγκερς, 2006) σημειώνει ότι ο 18<sup>ος</sup> αι. είναι η εποχή που γίνεται η μετάβαση από την ιστορία ως ενασχόληση των πολυμαθών, στον γνωστικό κλάδο που αυτοπροσδιορίζεται ως επιστήμη. Υπάρχει σε αυτό το σημείο σύνδεση με την ακαδημαϊκή θεσμοθέτηση των ιστορικών σπουδών και την αναζήτηση κοινά αποδεκτών κριτηρίων ιστορικής σύνθεσης.

## 1.6 Η πορεία και η εξέλιξη της Ιστορίας σε επιστημονικό κλάδο

Στις αρχές του 18<sup>ου</sup> αι. στο έργο του Φενελόν αναγγέλλεται η ιστοριογραφική ανανέωση. Στα 1714 προτείνει ένα καταστατικό χάρτη για την ιστορία. Διαχωρίζει τη θέση του από το θαυμασμό και τη μίμηση των αρχαίων ιστοριογράφων, αποσυνδέει την ιστορία από την πολυμαθία και προαναγγέλλει τη σύνδεσή της με την ιστορία των φιλοσόφων. Ασκεί ανοικτή κριτική σε όλα τα ιερά τέρατα της Αρχαιότητας για τον τρόπο που έγραψαν ιστορία. Διαχωρίζει την Ιστορία από τη φιλολογία και «τεκμηριώνει γιατί ο ιστορικός δεν είναι ούτε εραμιστής ούτε γενικά πολυμαθής λόγιος.» (Ρεπούση, 2004, σ. 112). Αυτά προϊδεάζουν για τις επερχόμενες αλλαγές. Την ιστορία τη θεωρεί σημαντική για τη διδακτική της λειτουργία λόγω των παραδειγμάτων. Παράλληλα τη θεωρεί σημαντική, αφού μας οδηγεί στην αρχή των πραγμάτων, στις ρίζες και μας εξηγεί την ιστορική εξέλιξη. Δύο είναι γι' αυτόν οι αρετές του ιστορικού, η ιστορική συνοχή και τα ιστορικά συμφραζόμενα. Συγκεκριμένα ο ιστορικός συνθέτει το όλον έχοντας συγκεκριμένο στόχο και επίσης οφείλει να κατέχει το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνουν τα γεγονότα (Ρεπούση, 2004).

## 1.7 Η διδακτική της Ιστορίας

Ο Φρανσουά Ωντιγέ στα 1991 όριζε τη διδακτική της ιστορίας από τη μια ως μελέτη των διαδικασιών μάθησης της ιστορίας, άρα ανάλυση, στοχασμό, απόσταση, και από την άλλη ως γνώση, χειρισμό και υλοποίηση κατάλληλων εκπαιδευτικών μέσων. Με μια δεύτερη ματιά η διδακτική της

ιστορίας αντιμετωπίζει τη διεύρυνση των αντικειμένων της στην κατεύθυνση της ενσωμάτωσης του συνόλου των παραγόντων που διαμορφώνουν την ιστορική επικοινωνία στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Η διδακτική της ιστορίας στη βάση της νέας κοινωνικής πραγματικότητας μπορεί να επαναπροσδιορίσει τα αντικείμενά της και να εντάξει στη θεωρητική και εμπειρική έρευνά της το ολικό επικοινωνιακό πλαίσιο της ιστορικής κουλτούρας έτσι όπως ορίζεται στις εκάστοτε συνθήκες. «Αναλύει και οργανώνει την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης σε μη ιστορικούς και επικοινωνεί την ιστορία και μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών. Ορίζεται επίσης ως μελέτη της ιστορικής συνείδησης και είναι «ένας συστηματικός κλάδος της επιστήμης της ιστορίας. Καλλιεργεί τους στόχους της επιστήμης στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της πληροφόρησης. Αναλύει και οργανώνει την ανάπτυξη της ιστορικής αφύπνισης σε μη ιστορικούς και επικοινωνεί την ιστορία εντός και μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών» (Ρεπούση, 2004, σ. 281).

Κατά τη δεκαετία του 1980 τα μουσεία και τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα, οι εκθέσεις ιστορικού περιεχομένου, τα προγράμματα στο ραδιόφωνο και την τηλεόραση αποτελούν τις πρώτες ενδείξεις της δημιουργίας ενός εξωσχολικού χώρου άτυπης σχολικής εκπαίδευσης. Τελικά έγιναν η πρόκληση για τη διεύρυνση των αντικειμένων της διδακτικής της ιστορίας και την τάση παρέμβασής της στους «μηχανισμούς της ιστορικής επικοινωνίας στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες». Μάλιστα στην καμπή της αλλαγής στον 21<sup>ο</sup> αι. υπάρχει γενική αποδοχή της διεύρυνσης των αντικειμένων της διδακτικής της Ιστορίας. Αυτό αποτυπώνεται και «σημειωτικά με τη χρήση του όρου *διδακτική της Ιστορίας* στον πληθυντικό και στην εναλλαγή με τον όρο *ιστορική εκπαίδευση*. Έτσι εγγράφουν στη γλώσσα τη σημασία που αποκτούν άτυπες και τυπικές μορφές εκπαίδευσης για τη μάθηση στην ιστορία (Ρεπούση, 2004, σ. 282).

Στις τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι. το διδακτικό αντικείμενο της ιστορίας χαρακτηρίζεται από μια διπλή μεταμόρφωση. Η μια σχετίζεται με τη *ριζική αλλαγή του παιδαγωγικού τοπίου* και η άλλη όψη αφορά την *αλλαγή του επιστημολογικού ιστοριογραφικού τοπίου*. Όσον αφορά την πρώτη μιλάμε για τη στροφή της εκπαίδευσης στο υποκείμενο της μάθησης. Υπογραμμίζεται η αναντικατάστατη θέση του μαθητή στην κατασκευή της γνώσης του και τη σχέση της θέσης αυτής με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η άλλη αφορά την αλλαγή του ιστοριογραφικού πεδίου, αφού οι ιστοριογραφικές πρακτικές ανανεώνονται και πληθαίνουν. Νέοι πυρήνες θεωρούνται πλάι στα ιστοριογραφικά κέντρα των *Annales* στη Γαλλία, της κοινωνικής ιστορίας στην Γερμανία, της μαρξιστικής κοινωνικοπολιτισμικής ιστορίας στην Αγγλία, η *μικροϊστορία* που έχει δεσμούς με την ανθρωπολογία, η *προφορική ιστορία*, η οποία αφορά μη προνομιούχους ανθρώπους, η *γλωσσολογική στροφή στην ιστορία* που αναδεικνύει τον τρόπο παραγωγής της ιστορικής γνώσης από τη χρήση της γλώσσας και τέλος η *δημόσια ιστορία* (Ρεπούση, 2004).

### 1.8 « Παραδοσιακές», «μοντέρνες» και « μεταμοντέρνες» προσεγγίσεις

Κατά τη Νάκου μελετώντας τις αναζητήσεις της ιστορικής εκπαίδευσης, ως διδακτικής διαδικασίας που αφορούν το περιεχόμενο, τη χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων, το ρόλο των συμμετεχόντων στη διδασκαλία και φυσικά την προσέγγιση και τις παιδαγωγικές οπτικές που

χρησιμοποιούνται, σχηματοποιούνται οι όροι « παραδοσιακές», «μοντέρνες» και « μεταμοντέρνες» μέθοδοι και κατευθύνσεις (Νάκου, 2000).

Αν επικεντρωθούμε στις «παραδοσιακές προσεγγίσεις», η σχολική Ιστορία συμπεριλαμβάνει την αφηγηματική παράδοση της πολιτικής και στρατιωτικής Ιστορίας, με έμφαση στα γεγονότα που ενισχύουν την εθνική αφήγηση και συνείδηση των μαθητών (Κόκκινος , 1998) και (Seixas ,2000 ). Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά μέσα γίνεται λόγος για το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο που περιστρέφεται γύρω από την εθνική ιστορία , μια προσέγγιση που περιορίζεται σε επαναλαμβανόμενες και μη, κριτικές αναγνώσεις ιστορικών διδακτικών βιβλίων αλλά μόνο σε ένα διδακτικό εγχειρίδιο και τελικά αναπαράγει μια και μοναδική , ορθόδοξη και αντικειμενική «ιστορική γνώση» (Κουσερή, 2015).

Αν εξετάσουμε το ρόλο των διδακτικών υποκειμένων στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της ιστορίας διαπιστώνουμε ότι ο εκπαιδευτικός από τη μια αναπαράγει τη δεδομένη ιστορική αφήγηση και από την άλλη οι μαθητές κάνουν το ίδιο με αποστήθιση χωρίς να διατυπώσουν επιχειρήματα για τις αναφορές της ιστορικής αφήγησης και το αποτέλεσμα είναι να χάνουν το ενδιαφέρον τους για την ιστορία. Άρα η παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση βασίζεται σε ένα μονόλογο που απωθεί τα παιδιά και τα κρατά έξω από την Ιστορία και η ιστορική τους σκέψη περιορίζεται στην ιστορική γνώση που εξασφαλίζει μόνο το διδακτικό εγχειρίδιο που εγκρίνεται σε κάθε τάξη και τελικά υπάρχει ενδιαφέρον μόνο για την κατανόηση της ιστορίας ως γνώση και όχι ως τρόπο παραγωγής γνώσης (Κουσερή, 2015).

Γι' αυτό, όταν αναδείχθηκε η Ιστορία ως θεσμοθετημένος κλάδος, στα τέλη του 18<sup>ου</sup> και στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αι., συνδυάστηκε η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδακτική με το μονομερές «περιεχόμενο» γνώσης , κάτι που δεν εξασφάλιζε προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης κατά τον Shemilt (Shemilt, 1987) . Το δεδομένο αυτό φανερώνει τη μετατροπή των μαθητών σε παθητικούς δέκτες της μιας και μοναδικής εθνικής αλήθειας. Έτσι κατά τον Hobsbawm ( Hobsbawm, 1998 ) το παρελθόν χρησίμευε ως μοντέλο για το παρόν και το μέλλον (Κουσερή, 2015).

Στις τέσσερις πια τελευταίες δεκαετίες του 20ου αι. συναντούμε τις «μοντέρνες» και «μεταμοντέρνες» προσεγγίσεις που είχαν ως αποτέλεσμα μια πιο κριτική θεώρηση της Ιστορίας, του ρόλου του ιστορικού και της ιστορικής εκπαίδευσης και πρακτικής ( Κόκκινος, 2003). Η επικράτηση της Νέας Ιστορίας στις δεκαετίες του 1960 και 1970 επηρεάζει τις «μοντέρνες» διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με τις οποίες μετατίθεται το ενδιαφέρον από το περιεχόμενο στη διαδικασία της ιστορικής γνώσης με τη συνδρομή των παιδαγωγικών διαδικασιών στρέφοντας το ενδιαφέρον στην κριτική σκέψη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων για την ιστορική ερμηνεία ( Σακκά , 2007).

Αντικείμενο μελέτης για τις «μοντέρνες» προσεγγίσεις της διδακτικής διαδικασίας όσον αφορά το περιεχόμενο είναι πια θέματα που αντιστοιχούν στις σύγχρονες απόψεις της Ιστορίας. Όπως αναφέρουν οι Ρεπούση και Νάκου τα θέματα είναι νέα, όπως ιστορία «από τα κάτω», τοπική ιστορία, προφορική ιστορία, προσωπική και οικογενειακή ιστορία, κοινωνικό φύλο και Ιστορία. Έτσι τα νέα θέματα που έχουν εμπλουτίσει τον επιστημονικό χώρο της Ιστορίας εισάγονται σύμφωνα με τον Shemilt (Shemilt, 1987) και στη σχολική Ιστορία. Οπότε οι μαθητές διδάσκονται την τοπική αλλά και την παγκόσμια ιστορία ή την εθνική ιστορία σε σχέση με την εθνοτική συνείδηση των μαθητών κάθε σχολικής ομάδας. Εξάλλου το εκπαιδευτικό υλικό είναι

πολύπλευρο που προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του προς μάθηση αντικειμένου, στις δυνατότητες κάθε τάξης και βαθμίδας αλλά και στις ιδιαιτερότητες της κάθε κοινωνικής και πολιτισμικής ομάδας παιδιών ( Νάκου, 2012).

Επίσης διαφοροποιούνται οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις «μοντέρνες» διδακτικές μεθόδους. Πιο συγκεκριμένα το παιδαγωγικό υπόβαθρο είναι διαφορετικό, αφού από τη μια οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται συνεχώς σε πρόσφατα θέματα, αναπτύσσουν σχέδια διερεύνησης του παρελθόντος με μεθόδους όπως οι ερευνητικές εργασίες και οι ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις και οι μαθητές από την άλλη αντιμετωπίζονται ως δημιουργοί της δικής τους προσωπικής ιστορικής μάθησης σε μια εξατομικευμένη μαθησιακή προοπτική. Οπότε παρατηρείται ενεργός συμμετοχή των μαθητών στις διερευνητικές διαδικασίες και κριτική προσέγγιση του παρελθόντος. Άλλωστε οι σύγχρονες προσεγγίσεις διδακτικής της Ιστορίας κάνουν λόγο για την κριτική μελέτη εναλλακτικών ιστορικών κειμένων και τη χρήση ιστορικών μαρτυριών με στόχο την έκφραση ιστορικού λόγου των μαθητών και τη μύησή τους στις αρχές της Ιστορίας. Οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν ιστορικά τις πηγές, να κάνουν κριτική μελέτη διαφορετικών αφηγήσεων και να αναπτύξουν επιχειρήματα για το παρελθόν. Ειδικά η Νάκου γράφει ότι αυτές οι προσεγγίσεις τείνουν στην καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης των μαθητών συσχετίζοντας και την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης αλλά και των δεξιοτήτων για ιστορική ερμηνεία. Η ίδια τόνισε ότι η ιστορική γνώση, σκέψη και ερμηνεία δε διαχωρίζονται, αφού η καθεμιά υποστηρίζει την άλλη (Κουσερή, 2015).

Τελικά η επιστημονική προσέγγιση της Ιστορίας βασιζόμενη στις «μοντέρνες» και «μεταμοντέρνες» θεωρίες συνιστά εποικοδομητικές διαδικασίες μελέτης της Ιστορίας και διερεύνησης του παρελθόντος (Κουσερή, 2015).

Μέσα σε αυτό το σύγχρονο επιστημολογικό περιβάλλον η ιστορική κατανόηση θεωρείται μια δεξιότητα διανοητική και κοινωνική, που μπορεί να αποκτηθεί μετά από την κατάκτηση του επιστημονικού πλαισίου. Γίνεται έτσι κατανοητό ότι η ιστορική γνώση συνδέεται άμεσα με την ιστορική σκέψη και επηρεάζεται από το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει (Τσοπουρίδου, 2017).

Άρα οι εκπαιδευτικοί και ιστορικοί, στα πλαίσια της ιστορικής εκπαίδευσης, θα ήταν καλό να παροτρύνουν τους μαθητές στην εξερεύνηση ιστορικών πηγών και μαρτυριών με στόχο την κριτική διερεύνηση του παρελθόντος. Θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ότι η ιστορική παιδεία μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην κατανόηση της Επιστήμης της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα μπορεί να φανερώσει με ποια μέθοδο λειτουργεί και γιατί μπορεί να είναι χρήσιμη για το παρόν και το μέλλον. Έτσι οι μαθητές διδάσκονται πώς να σκέφτονται ιστορικά, δίνεται δηλαδή νόημα στο παρόν και γίνεται ξανά αντικείμενο μελέτης με βάση το μέλλον (Τσοπουρίδου, 2017).

Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με τις δικές τους προηγούμενες αντιλήψεις, «μικροθεωρίες», «προϋπάρχουσα γνώση», «κοινωνικές αναπαραστάσεις» ή αλλιώς «καθημερινές ιδέες». Έτσι έχουν τις δικές τους εμπειρίες από το παρελθόν και με βάση τα δικά τους βιώματα δίνουν τις δικές τους εξηγήσεις. Οι μικροθεωρίες καθοδηγούν τους μαθητές πώς να εξηγούν



τον κόσμο. Ο Lee (Lee, 2011) επισημαίνει την ανάγκη να γίνει κομμάτι της διδασκαλίας της ιστορίας η προϋπάρχουσα γνώση, για να διαπιστώσουν οι εκπαιδευτικοί ποια εννοιολογικά εργαλεία έχουν ανάγκη οι μαθητές στην προσπάθεια κατανόησης του παρελθόντος και κριτικής αναφοράς γι' αυτό. Χρειάζεται να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να αναπτύξουν τις μικροθεωρίες τους, με αποτέλεσμα να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας. Η ιστορική γνώση είναι μια δυναμική διαδικασία που διευκολύνει τον προσανατολισμό στο χρόνο με ιστορικούς όρους και έχει να κάνει με την κατανόηση των κανόνων και των μεθόδων της ιστορικής επιστήμης. Συνεπώς η ιστορική εκπαίδευση ως διδακτική πραγματεύεται τον τρόπο που οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν τη διερεύνηση του παρελθόντος και πώς μπορούν να επιχειρηματολογούν γι' αυτό (Τσοπουρίδου, 2017, σ. 24).

### **1.9 Η Ιστορική γνώση και οι άτυπες μορφές εκπαίδευσης**

Η κριτική αντίληψη του παρόντος προϋποθέτει κριτική θεώρηση του παρελθόντος και τελικά, αν κάποιος είναι ιστορικά ανυποψίαστος είναι γενικά ανυποψίαστος. Άρα η καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής γνώσης συνδέεται στενά με την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης και των δεξιοτήτων στην ιστορική κατανόηση, την ερμηνεία και τη δόμηση του ιστορικού λόγου (Νάκου, 2000).

Αναμφισβήτητα οι άτυπες μορφές εκπαίδευσης συμβάλλουν στην ιστορική γνώση και μάλιστα θεωρούνται χώροι γόνιμοι για την καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης και σκέψης. Επίσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για την ιστορική ερμηνεία. Τα μουσειακά αντικείμενα είναι δημιουργήματα του ανθρώπου και του πολιτισμού του και είναι τελικά μαρτυρίες υλικές για τον άνθρωπο και τα πλαίσια που ζει. Η ερμηνεία τους παίζει ρόλο, ώστε να προσεγγίσουμε, να κατανοήσουμε και να αναδομήσουμε την «αλήθεια» ή τις «αλήθειες» της ιστορικής πραγματικότητας (Μπούνια & Νικονάνου, 2008).

Η ιστορική κουλτούρα και η ιστορική συνείδηση των μαθητών στη χώρα μας διαμορφώνεται και από εναλλακτικές πηγές παρουσίασης του παρελθόντος. Συγκεκριμένα ο Κόκκινος σημειώνει ότι οι εναλλακτικές πηγές είναι αφηγήσεις από ενήλικες, επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικής αναφοράς, εκκλησία, τηλεόραση, βιβλία, τοπικοί σύλλογοι, κινηματογράφος, διαδίκτυο και πολυμέσα. Αυτά είναι τα πεδία δημόσιας χρήσης, στα οποία διαμορφώνονται «διδασκτικά περιβάλλοντα που καθορίζουν και διαμορφώνουν στόχους, ρόλους διαδικασίες αποτελούν εκδοχές αφηγηματοποίησης και νοηματοδότησης του παρελθόντος» (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008, σ. 23).

Σε καμία περίπτωση δεν παραβλέπεται η συμβολή του σχολείου στην ιστορική εκπαίδευση. Εξάλλου είναι ο θεσμοθετημένος κρατικός φορέας για την ιστορική εκπαίδευση που παίζει βασικό ρόλο στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Όμως η διδακτική διαδικασία βασίζεται κατά βάση σε ένα μοναδικό, κρατικά εγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο φυσικά είναι προϊόν ενός συγκεντρωτικού και κανονιστικού αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με αυτά οι μαθητές αναγκάζονται να απομνημονεύουν, να μην διατυπώνουν εναλλακτικές ερμηνείες του παρελθόντος και να μην κάνουν συστηματική διδακτική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008).

Παράλληλα η ιστορία υπάρχει παντού γύρω μας «σε οποιαδήποτε περιοχή σημειώνεται και εγγράφεται με συνειδητό ή ασύνειδο τρόπο η πρακτική και διανοητική δράση των ανθρώπινων κοινωνιών του παρελθόντος» (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008, σ. 25) . Επίσης το ιστορικό τοπίο διαμορφώνεται από φυσικούς και ανθρωπογενείς παράγοντες ή από τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις τους. Το ιστορικό πεδίο, αντίστοιχα αποκτά σημασία για την ιστορική εκπαίδευση, αφού είναι «γόνιμο πεδίο κατανόησης της επίδρασης και της συμβολής που είχαν οι άνθρωποι του παρελθόντος στη διαμόρφωση του τοπίου του παρόντος» (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008, σ. 25). Εντωμεταξύ ανάμεσα στις ιστορικές πηγές, οι «πηγές του τοπίου» είναι μια διακριτή ομάδα, και η δυνατότητα που παρέχουν στο σχολικό κοινό να τις επισκεφθεί, τις κάνουν διαφορετικές από τις άλλες ομάδες ιστορικών πηγών. Αναφέρονται ως πηγές «τοπίου», τα δημόσια κτίρια, τα κτίσματα, τα ερείπια κτισμάτων, τα μνημεία, τα μουσεία και τα στοιχεία που αυτά περιλαμβάνουν (Ρεπούση, 2004). Αυτό φυσικά αποδεικνύει την πολυπλοκότητά τους. Οι αρχαιολογικοί χώροι και όλα τα είδη μουσείων αποτελούν τόπους παρουσίασης της ιστορίας ή «τόπους» της συλλογικής μνήμης, μια και παρέχουν άμεση πρόσβαση σε αυθεντικά εικονιστικά και υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008).

Τα υλικά κατάλοιπα από το παρελθόν είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν ως πεδία ανίχνευσης και κατανόησης των πολλαπλών παραμέτρων του παρελθόντος. Χρειάζονται βέβαια οι κατάλληλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές από το μουσείο, το σχολείο ή και από τις δύο πλευρές σε συνεργασία. Αυτό χρειάζεται ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που αποκλίνουμε από τη συμβαντολογική ιστορία του σχολείου και αφορούν την κοινωνική, πολιτισμική και ιδεολογική συγκρότηση των κοινωνιών του παρελθόντος. Αυτό βέβαια δεν είναι εύκολο, γιατί συναρτά και ζητήματα ερμηνείας (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008).

Το μουσείο ή το μνημείο είναι ένα σημαντικό πεδίο κατανόησης του παρελθόντος, αφού δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετήσουν μια μεγάλη ομάδα υλικών τεκμηρίων. Τα υλικά τεκμήρια υπερτερούν όσον αφορά τις εναλλακτικές αναγνώσεις και ερμηνείες σε σύγκριση με τις γραπτές πηγές. Επίσης οι εκπαιδευτικές δυνατότητες των μουσειακών αντικειμένων μετά από συγκεκριμένες διδακτικές προϋποθέσεις μπορούν να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και γνώσης των παιδιών. Παρόμοιες εκπαιδευτικές δυνατότητες εντοπίζονται και στους ιστορικούς χώρους, αφού μπορούν να αξιοποιηθούν για την προσέγγιση δομικών ιστορικών και γεωγραφικών εννοιών (Δημητριάδου, 2002) .Με βάση την έρευνα «Youth and History» φαίνεται ότι οι Έλληνες μαθητές θεωρούν τους χώρους πολιτισμικής αναφοράς ως αξιόπιστες πηγές ενημέρωσης για το παρελθόν. Συμπερασματικά η δυναμική και οι δυνατότητες των πηγών του τοπίου παραπέμπουν στην ιστορική εκπαίδευση. Όλα αυτά σε συνδυασμό με μνημεία νεότερης και σύγχρονης πολιτιστικής και αρχιτεκτονικής, πολιτιστικής και αρχιτεκτονικής κληρονομιάς συμπληρώνουν ένα εξαιρετικό πεδίο μελέτης του παρελθόντος εκτός σχολείου (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008).

### **1.9.1 Προϋποθέσεις για τη διδακτική αξιοποίηση χώρων ιστορικής εκπαίδευσης**

Για να αξιοποιηθούν ουσιαστικά οι δυνατότητες που δίνουν τα εξωσχολικά περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης είναι χρήσιμο να τηρηθούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις που αφορούν πρώτον την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεύτερον το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τρίτον το ουσιαστικό βήμα για την αξιοποίηση της βιωματικής μάθησης και της ιστορικής ενσυναίσθησης, που αφορά την τρισδιάστατη υλικότητα των υλικών τεκμηρίων, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα προσέγγισης όχι μόνο με την όραση αλλά και τις υπόλοιπες αισθήσεις (Νάκου, 2000).

Σε αυτό το θέμα όσον αφορά την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σημειώνουμε πρώτα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σχετικά με τη «διδακτική μετατόπιση» του γνωστικού αντικείμενου της ιστορίας θεωρείται καθοριστικός (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008, σ. 134). Ενθαρρυντικό όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς είναι οπωσδήποτε το ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια των σπουδών τους παρακολουθούν μαθήματα διδακτικής της ιστορίας και μουσειοπαιδαγωγικής, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αυτό παίζει τον κυρίαρχο ρόλο για την αναβάθμιση του μαθήματος στο σχολείο. Μια ακόμη σημαντική προϋπόθεση για την αξιοποίηση των άτυπων μορφών εκπαίδευσης είναι οπωσδήποτε το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν παράγοντες που διαμορφώνουν το διδακτικό πλαίσιο. Μπορούμε να ξεκινήσουμε από τα θέματα που απασχολούν τους μαθητές κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων. Αυτά προκύπτουν εξαιτίας συγκεκριμένων συνθηκών. Σημαντική είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών που και με έμμεσο τρόπο μπορούν να υποβάλουν ένα θέμα μέσα από προβληματισμούς που μπορεί να δημιουργηθούν. Ακολουθούν τα ιστορικά ερωτήματα των μαθητών που μπορεί να τεθούν στις φάσεις της δράσης. Και αυτά επηρεάζονται από τα θέματα διερεύνησης. Τα εναλλακτικά περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης είναι δυνατόν να αναδείξουν ποικίλες πτυχές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Άλλωστε στο ιστορικό τοπίο ή στο μουσείο μπορεί να γίνει ολιστική προσέγγιση της γνώσης σε συνδυασμό με τις πρόσφατες προσπάθειες διαθεματικής αναπλαισίωσης (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008).

Εξάλλου είναι σαφές ότι στους χώρους άτυπης εκπαίδευσης δημιουργούνται ποικίλες προϋποθέσεις έρευνας και μάθησης με τη μεγάλη ποικιλία τεχνουργημάτων και μέσων παρουσίασης και ερμηνείας. Στους παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό πλαίσιο κατατάσσονται και οι πηγές που επιλέγονται για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των ιστορικών ερωτημάτων που προκύπτουν κατά τη δράση, αλλά και οι μέθοδοι, οι μορφές εργασίας και επικοινωνίας. Πρόκειται για μια περίπτωση που προϋποθέτει μεθόδους ανακαλυπτικές, διερευνητικές και βιωματικές. Οπωσδήποτε επιδρούν και η σύνθεση της σχολικής ομάδας, οι ιδιαιτερότητες που μπορεί να έχει, ώστε να επιστρατευθούν τα κατάλληλα κίνητρα μάθησης, ο χρόνος υλοποίησης και κατά πόσο το τελικό προϊόν της δράσης συνδέεται με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Τελικά η ιστορική κατανόηση και η καλλιέργειά της είναι αποτέλεσμα του ενεργού διαλόγου ανάμεσα στο παρόν και στα τεκμήρια του παρελθόντος που βρίσκονται σε οποιαδήποτε μορφή (Husbands, Kitson, & Pendry, 2003). Μέσα από αυτό το διάλογο αναδεικνύονται η πολλαπλότητα και η πολυπλοκότητα των οπτικών μέσα από τις οποίες είναι δυνατόν να αναγνωστεί και να κατανοηθεί το παρόν. Είναι γεγονός ότι έτσι μπορεί να γίνεται αποδεκτή η άποψη του Jenkins ( Jenkins,

2003 ) ότι υπάρχουν εναλλακτικές ερμηνείες, ιστορική αβεβαιότητα και σχετικότητα (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008).

### **1.9.2 Οι μορφές της εκπαιδευτική δράσης στα εναλλακτικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα**

Έχοντας υπόψη τις παραπάνω προϋποθέσεις μπορούμε να αναφέρουμε τις μορφές που μπορεί να πάρει η εκπαιδευτική δράση στο μουσείο, το ιστορικό τοπίο ή στον αρχαιολογικό χώρο. Μια πρώτη μορφή είναι αυτή της *καθοδηγούμενης επίσκεψης*, η οποία χάρη στην ευελιξία του εκπαιδευτικού μπορεί να προχωρήσει σε συνθέσεις και ανασυνθέσεις που κρίνονται αναγκαίες. Επίσης μπορεί να έχει τη μορφή *«σχεδίων εργασίας»*, που είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης και προσέγγισης της γνώσης. Στη μέθοδο project ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός είναι συνεργατικός και ενισχυτικός. Φυσικά υπάρχουν και *οι δράσεις , τα προγράμματα που οργανώνονται από φορείς* όπως τα μουσεία, ή χρησιμοποιούν υλικό τους όπως μουσειοσκευές. Και οι συγκεκριμένες δράσεις μπορεί να έχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα στην κατανόηση του παρελθόντος (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : ΣΧΟΛΕΙΟ – ΜΟΥΣΕΙΟ & ΜΟΥΣΕΙΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**

### **2. Σχολείο & Ατυπες Μορφές Εκπαίδευσης**

#### **2.1 Σχολείο – Μουσείο**

Το μουσείο είναι ένα γόνιμο περιβάλλον για την καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης. Παράλληλα τα μουσειακά αντικείμενα είναι κατασκευές, ανθρώπινες δημιουργίες που έχουν συνδεθεί με τον ανθρώπινο πολιτισμό και είναι τελικά μαρτυρίες για τον άνθρωπο και το περιβάλλον του (Νάκου, 2000, σ. 225).

Αν επικεντρωθούμε στην έννοια Μουσείο, υπάρχει η άποψη ότι δεν πρόκειται για μια σταθερή, διαχρονική οντότητα. Υπάρχει μεταβολή του προσανατολισμού του και ασυνέχεια, γιατί αυτά εξαρτώνται από το ιστορικό κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Παρατηρήθηκε ότι δεν υπήρξαν ποτέ ουδέτεροι θεσμοί, αλλά ότι σε κάθε εποχή και σε κάθε τόπο συνδέονται με τις μορφές πολιτικής, κοινωνικής και πολιτισμικής εξουσίας και πρόβαλλαν αξίες αντίστοιχες (Νάκου, 2000).

Εξάλλου το μουσείο θεωρείται ο πιο σημαντικός χώρος μη τυπικής εκπαίδευσης. Είναι ένας ευρύτερος χώρος κοινωνικοπολιτιστικός ίσως και προνομιακός, οπωσδήποτε εκπαιδευτικός, όπου οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος και με ιστορικές αφηγήσεις του παρόντος. Σύμφωνα με τη Νάκου (Νάκου, 2000) η σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με μορφές μη τυπικής εκπαίδευσης όπως το Μουσείο ή αλλιώς οι σχολικές επισκέψεις σε μουσειακούς και αρχαιολογικούς χώρους είναι ζωτικής σημασίας ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια διεθνώς. Όλα τα παραπάνω είναι στο πλαίσιο της διαπίστωσης ότι επιδοτείται ο ρόλος και των εκτός εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω ενημέρωσης και πληροφόρησης όπως και των μορφών της άτυπης εκπαίδευσης σύμφωνα με τη Ρεπούση (Τσοπουρίδου, 2017).

##### **2.1.1 Εκπαιδευτικές Επισκέψεις**

Με τον όρο αυτό εννοούμε εκδρομές ή ταξίδια του σχολείου ή της τάξης με εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Τις διοργανώνει το σχολείο και έχουν ως στόχο τη μάθηση μέσω των εμπειριών. Ο ορισμός αυτός αναφέρεται και από τους Krepel & Duvall ( Krepel & Duvall, 1981) και Καρνέζου ( Καρνέζου 2010 ). Με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις οι μαθητές έρχονται σε επαφή άμεσα με τη φύση, με μνημεία, με εκθέματα έχοντας την ευκαιρία να ενεργοποιήσουν όλες τις αισθήσεις και δεξιότητες (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2020).

Σύμφωνα με τον Falk ( Falk & Dierking, 2018 ) η μάθηση είναι μια απλή διαδικασία προβλέψιμων αλλαγών αιτίου αιτιατού, της οποίας τα προϊόντα αποκτώνται από τη συσσώρευση εμπειριών που προκύπτουν από πολλές και διαφορετικές πηγές στη διάρκεια του χρόνου. Επίσης η Καρνέζου σημειώνει ότι πρόκειται για μια διαδικασία που μπορεί να λάβει χώρα σε

ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα εντός και εκτός τάξης. Επίσης μπορεί να είναι «φυσική», «τυχαία» απρογραμματίστη και «σχολική», άρα προγραμματισμένη κατά την Χατζηδήμα ( Χατζηδήμα, 1998 ). Άλλη διάκριση της μάθησης είναι «τυπική», «μη τυπική» και «άτυπη» χωρίς να υπάρχει πάντα ομοιόμορφος διαχωρισμός όπως σημειώνει και πάλι ο Falk. Εξάλλου αναφέρεται και ο όρος «εξωσχολική» (outdoor learning) στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2018).

Και με βάση τον Rudman ( Rudman, 2014 ) για να έρθει ως αποτέλεσμα η μάθηση και η βελτίωση των στάσεων των μαθητών προτείνεται ο προγραμματισμός του περιεχομένου, αλλά και της υλοποίησης των εκπαιδευτικών επισκέψεων. Αυτός ο προγραμματισμός περιλαμβάνει τέσσερα στάδια α) το σχεδιασμό β) την προετοιμασία πριν την επίσκεψη γ) την κυρίως επίσκεψη και δ) την επεξεργασία μετά την επίσκεψη (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2020).

Σχετικά με τη συνολική πορεία μπορούμε να επισημάνουμε συγκεκριμένα στοιχεία μελετώντας τη βιβλιογραφία. Μπορούμε να ξεκινήσουμε από το σχεδιασμό του προγράμματος της επίσκεψης. Γι' αυτόν αρμόδιος είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καθορίζει τους στόχους της και φροντίζει να τους κάνει ξεκάθαρα γνωστούς στους μαθητές. Το θέμα πραγματεύονται οι Borun ( Borun & Massey, 1994 ), Bitgood ( Bitgood, 2009 ) αλλά και Κόκκινος & Αλεξάκη ( Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002). Σημαντικό βήμα θεωρείται και η προετοιμασία του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα θεωρούμε ότι η προετοιμασία μπορεί να συμβάλει με θετικό τρόπο στα μαθησιακά αποτελέσματα που θα προκύψουν μετά τη δράση. Βέβαια ο τρόπος προετοιμασίας του εκπαιδευτικού δεν είναι σαφώς προκαθορισμένος και διαφέρει ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία, την κατάρτιση και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Οι ενέργειες που έχει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι αδιαμφισβήτητες και αφορούν την αίτηση, την έγκριση από την αρμόδια υπηρεσία, την ενημέρωση των κηδεμόνων και την κατάλληλη συνεννόηση με τους υπεύθυνους που σχετίζονται με τον εκάστοτε προορισμό. Αυτό το αναφέρουν και οι Nabors et al ( Nabors et al., 2009 ), ενώ όσον αφορά την προετοιμασία των μαθητών με βάση παρατηρήσεις των Κόκκινου και Αλεξάκη ( Κόκκινος & Αλεξάκη, 2002) καίριας σημασίας θεωρείται η ανακοίνωση του προγράμματος της εκδρομής εγκαίρως, ώστε να γνωρίζουν τι πρόκειται να παρακολουθήσουν. Υπογραμμίζεται επίσης ότι η προετοιμασία των μαθητών πριν από την επίσκεψη συμβάλλουν στην επιτυχή πραγμάτωση του προγραμματισμού της και στην «παροχή μοναδικών εμπειριών μάθησης» (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2020, σ. 9).

Στην κυρίως επίσκεψη έρχονται ως αρωγοί οι υπεύθυνοι και το προσωπικό του χώρου. Επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα εξασφαλίζουν η θερμή υποδοχή των μαθητών και μια υποστηρικτική ατμόσφαιρα και οπωσδήποτε πολύτιμη είναι η ενημέρωσή τους για τις ανάγκες και τους μαθησιακούς στόχους για τη συγκεκριμένη δράση. Σίγουρα τα παιδιά θα αισθανθούν πιο άνετα, αν υπάρχει δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης όπως και κλίμα εμπιστοσύνης. Για να εξασφαλιστεί αυτό βοηθούν διαλέξεις-περιηγήσεις, φύλλα εργασίας και φυσικά οπτικοακουστικές παρουσιάσεις (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2020).

Περνώντας στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής επίσκεψης μπορούμε να αναφερθούμε στην αξιολόγηση και στην ανατροφοδότηση στη σχολική τάξη μετά την εκδρομή. Στόχος είναι η ενίσχυση των εμπειριών των παιδιών

.Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με το διάλογο μεταξύ των μαθητών αλλά και με τον εκπαιδευτικό και οπωσδήποτε με τη σύνδεση αυτής της δράσης με άλλες εμπειρίες από το οικογενειακό και το πολιτιστικό περιβάλλον. Οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι: έκδοση εφημερίδας ποικίλες εικαστικές δραστηριότητες, φύλλα εργασίας, παραγωγή λόγου, έκθεση φωτογραφίας, θεατρικό παιχνίδι, σύνθεση ταμπλό με κείμενα και εικόνες. Το συμπέρασμα είναι ότι η άρτια οργάνωση του κάθε σταδίου υλοποίησης των δράσεων παίζει σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητά της (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2020) .

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα οι Mortensen & Smart ( Mortensen & Smart, 2007) σημειώνουν ότι μια επίσκεψη δίνει τη δυνατότητα να έλθουν σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και τους βοηθά στην κατανόηση και στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης απέναντι στην επιστήμη.. Τέτοιες εμπειρίες και γνώσεις φαίνεται ότι παραμένουν στη μνήμη των μαθητών για αρκετό χρονικό διάστημα και επίσης εκτός από την εξήγηση δυσνόητων εννοιών επιτυγχάνουν σε ικανοποιητικό βαθμό αυτό που ονομάζουμε βιωματική μάθηση όπως και την ανάπτυξη της φαντασίας και της λεγόμενης ενσυναίσθησης. Επίσης σύμφωνα με την Xanthoudaki ( Xanthoudaki,1998 ) προσφέρουν ευκαιρίες για τη συμμετοχή στις καλλιτεχνικές διαδικασίες και πιο συγκεκριμένα για την εκτίμησή της, ενώ οι DeWitt & Osborne ( De Witt & Osborne, 2007) τις θεωρούν ευχάριστες εμπειρίες μάθησης που ικανοποιούν την ενεργό συμμετοχή, την περιέργεια , την απόλαυση, κεντρίζουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών.Έτσι μπορεί να επαναλάβουν την επίσκεψη και με την οικογένειά τους για να μοιραστούν την εμπειρία . Μπορούμε να συμπληρώσουμε ότι και η ελληνική πολιτεία αναγνωρίζει αυτή την αξία των εκπαιδευτικών επισκέψεων και γι' αυτό υποστηρίζει και ενθαρρύνει την πραγματοποίησή τους (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2020)

### **2.1.2 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις εκπαιδευτικές επισκέψεις**

Αναφέρθηκε και παραπάνω ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα όμως ο ρόλος του διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της εκπαιδευτικής επίσκεψης στο μουσείο. Όταν πρόκειται για προσανατολισμένη επίσκεψη, δηλαδή για επίσκεψη που περιλαμβάνει ξενάγηση, διάλεξη ή και επίδειξη από μουσειοπαιδαγωγούς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε αυτόν του συνοδού και ρυθμιστή πρακτικών θεμάτων, ατομικών αναγκών και συμπεριφοράς των παιδιών. Αντίθετα στην περίπτωση του ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, που περιλαμβάνει διαδικασίες που πρέπει να γίνουν πριν και μετά την επίσκεψη στο μουσείο, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει πιο ουσιαστικό ρόλο. Καλό θα ήταν να επισκεφθεί το χώρο πριν την επίσκεψη, να προσδιορίσει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς, ώστε να επωφεληθούν και δημιουργικά οι μαθητές από την επίσκεψη. Εξάλλου οφείλει να επιλέξει το θέμα του προγράμματος , να το προσαρμόσει στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών της τάξης του. Και τέλος σύμφωνα με τον Κολιόπουλο ( Κολιόπουλος, 2005) στη φάση της αξιολόγησης και της εμπέδωσης στη σχολική τάξη ή και στο στάδιο της διάχυσης στο σχολείο τους αξιοποιούν τη συναισθηματική εμπειρία του μουσείου στην «οικοδόμηση και εμπέδωση της νέας γνώσης» (Χατζημαρκάκη & Σηφάκη, 2019, σ. 155).

### 2.1.3 Η Επιμόρφωση και Ενημέρωση των Εκπαιδευτικών στα θέματα των εκπαιδευτικών επισκέψεων

Η επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών στοχεύει στην παροχή γνώσεων για την τέχνη της αρχαιότητας και οπωσδήποτε του μνημείου αλλά και στην πληροφόρηση για τα μεγάλα έργα συντήρησης και αποκατάστασης των μνημείων, αλλά δεν είναι ένα συχνό φαινόμενο στη μουσειοπαιδαγωγική πραγματικότητα της χώρας μας. Βιβλιογραφικά αναφέρονται τέτοιες δράσεις και οι στόχοι τους. Ειδικά από τον Τομέα Ενημέρωσης και Εκπαίδευσης της Υπηρεσίας Συντήρησης Μνημείων Ακρόπολης οργανώθηκαν δίκτυα συνεργασίας σε όλη την Ελλάδα και υπήρξε μέριμνα για τη διάχυση υλικού για την ευρύτερη, καλύτερη και πιο επιτυχημένη επιστημονική προσέγγιση του «τεράστιου εκπαιδευτικού Δυναμικού της Αθηναϊκής Ακρόπολης και της εποχής που αντιπροσωπεύει» (Χατζηασλάνη, Καϊμάρα, & Λεοντή, 2004).

Παράλληλα η «αντίληψη για τα οφέλη που μπορεί να προκύψουν για την εκπαιδευτική διαδικασία από τη συνεργασία σχολείου και μουσείου σε συνδυασμό με την ίδρυση του νέου Αρχαιολογικού Μουσείου Πέλλας ήταν οι λόγοι που οδήγησαν στον σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων με θέμα τη μουσειακή εκπαίδευση. Αφορμή αποτέλεσε η υλοποίηση ενός ευρωπαϊκού προγράμματος Regio με το ίδιο θέμα που ανέλαβε η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας σε συνεργασία με φορείς στο Bari της Ιταλίας τη διετία 2011-2013 και στο οποίο εντάχθηκαν αυτές οι επιμορφωτικές δράσεις. Στόχος του εγχειρήματος ήταν η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τον χώρο του μουσείου ως χώρου μάθησης και ψυχαγωγίας για τους μαθητές και ως περιβάλλοντος μέσα στο οποίο μπορούν οι ίδιοι να αποκτήσουν πολλές εμπειρίες σχετικές με την καθημερινή τους ζωή έτσι, ώστε όταν ένα μουσείο επιλέγεται ως χώρος επίσκεψης, η επίσκεψη αυτή να αποκτά ενδιαφέρον για τους μαθητές και να μην προκαλεί ανία. Για την επίτευξη του στόχου αυτού επιδιώχθηκε η άσκηση των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων, στις οποίες θα υπήρχε στενή σύνδεση των αντικειμένων του μουσείου Πέλλας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Ομάδα στόχου ήταν εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι έδειχναν ενδιαφέρον για το θέμα» (Παπαδάκη, 2015, σ. 5).

## 2.2 Μουσείο

Ο ορισμός για τον όρο Μουσείο που χρησιμοποιείται πιο συχνά είναι αυτός του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων ( ICOM ). ICOM ονομάζεται το όργανο που ασχολείται με τη μελέτη των μουσείων, αλλά και όλες τις λειτουργίες τους. Επίσης πραγματεύεται και την προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς. Ιδρύθηκε το έτος 1946 από την UNESCO και έχει εθνικές επιτροπές σε περισσότερα από εκατό κράτη (Οικονόμου, 2003). Ο συγκεκριμένος ορισμός έχει ως εξής: « Οργανισμός μόνιμος χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, υποταγμένος στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της και ανοιχτός στο κοινό, ο οποίος αποκτά, συντηρεί, μελετά, κοινοποιεί και εκθέτει υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία» (Οικονόμου, 2003, σ. 16).



Ο παραπάνω ορισμός αναφέρεται στο χαρακτήρα των μουσείων, τονίζει τον κοινωνικό τους ρόλο και το δημόσιο χαρακτήρα τους και το γεγονός ότι δεν είναι κερδοσκοπικές επιχειρήσεις με στόχο τη διανομή οικονομικού κέρδους στους μετόχους. Η Οικονόμου αναφέρει ότι η διαχωριστική γραμμή μεταξύ δημόσιου μουσείου και ιδιωτικής συλλογής δεν ήταν πάντα ξεκάθαρη στο παρελθόν, αλλά ούτε και στις μέρες μας. Επίσης ο ορισμός αναφέρει τις κύριες λειτουργίες των μουσείων και πρώτα γίνεται λόγος σε αυτές που επικεντρώνονται στις συλλογές και συνήθως γίνονται «κεκλεισμένων των θυρών» και δε γίνονται αντιληπτές από το ευρύ κοινό. Αρχικά γίνεται αναφορά στην απόκτηση νέων αντικειμένων με διαφορετικούς τρόπους, μια διαδικασία που ελέγχεται από διεθνείς συμβάσεις και κώδικες δεοντολογίας. Επίσης αναφέρεται στη συντήρηση των συλλογών, που μπορεί να γίνεται μέσα στο ίδιο το μουσείο ή από κεντρικές υπηρεσίες ή εξωτερικούς συνεργάτες, και τέλος στη μελέτη ή χρονολόγηση ή και έρευνα από τους επιμελητές των μουσείων και από εξωτερικούς επιστήμονες και ειδικούς, στους οποίους το μουσείο εξασφαλίζει πρόσβαση στο υλικό. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις λειτουργίες που αφορούν την επικοινωνία των μουσείων. Σαφώς πρόκειται για την έκθεση που είναι φυσικά μια από τις κύριες λειτουργίες του μουσείου και υπονοεί φυσικά ότι τα μουσεία είναι ανοιχτά στο κοινό κατάλληλες ώρες και περιόδους. Ακόμη οι «υλικές μαρτυρίες» παραπέμπουν στην αυθεντικότητα που εξασφαλίζουν τα μουσεία, ενώ σκοποί τους είναι η μελέτη, η εκπαίδευση τα οποία αποτελούν διαχρονικούς στόχους από την εμφάνισή τους το 17<sup>ο</sup> αι. Γίνεται λόγος και για την ψυχαγωγία που εκφράζει τη σύγχρονη εποχή περισσότερο (Οικονόμου, 2003).

Εξάλλου στα 1984 η Ένωση Μουσείων της Βρετανίας ενέκρινε έναν ακόμη ορισμό «το μουσείο είναι ένας οργανισμός που συλλέγει, τεκμηριώνει, διαφυλάσσει, εκθέτει και ερμηνεύει υλικές μαρτυρίες και σχετικές πληροφορίες για το δημόσιο όφελος». Ενώ το 1998 αυτός ο ορισμός άλλαξε και αναδιατυπώθηκε: « Τα μουσεία επιτρέπουν στους ανθρώπους να εξερευνούν συλλογές για έμπνευση, μάθηση, και ψυχαγωγία. Κάνουν προσιτά αντικείμενα και δείγματα του φυσικού κόσμου τα οποία διαφυλάσσουν για την κοινωνία.» (Οικονόμου, 2003, σ. 18).

Συγκρίνοντας τους δυο ορισμούς της Βρετανικής Ένωσης Μουσείων, ο πρώτος του 1984 δίνει έμφαση στις συλλογές και στις λειτουργίες που σχετίζονται με την επιμέλειά τους, ενώ ο δεύτερος ορισμός του 1998 είναι περισσότερο επικεντρωμένος στους ανθρώπους δίνοντάς τους έναν πιο ενεργητικό ρόλο. Επίσης τονίζει την πρόσβαση και το άνοιγμα του μουσείου σε ευρύ κοινό, ένα θέμα που αφορά τους επαγγελματίες του μουσείου.

Θα μπορούσαμε να κάνουμε αναφορά και στον ορισμό της Αμερικανικής Ένωσης Μουσείων, κατά τον οποίο το μουσείο είναι «οργανισμός οργανωμένος και μη κερδοσκοπικός με στόχο κατ' ουσίαν εκπαιδευτικό ή αισθητικό με επαγγελματικό προσωπικό, που κατέχει και χρησιμοποιεί απτά αντικείμενα, τα οποία επιμελείται και εκθέτει στο κοινό με κάποιο τακτό πρόγραμμα» (Οικονόμου, 2003, σ. 19).

Σε αυτό το σημείο αναφέρουμε ότι η εξέταση και η ανάλυση των ορισμών δεν έχει ως στόχο την αποστήθιση ή το να καταλήξουμε σε ένα καθολικό και αποδεκτό ορισμό για το μουσείο, αλλά το να δείξουμε ότι όπως και το μουσείο δεν μπορεί να παραμείνει αναλλοίωτο, ενώ η κοινωνία μεταλλάσσεται, έτσι και οι ορισμοί αντανακλούν τις αλλαγές κάθε είδους, οι οποίες έχουν επίδραση στον τρόπο που βλέπουν οι άνθρωποι μέσα και γύρω

απ' αυτό. Άρα καταλήγουμε πως οι ορισμοί αλλάζουν σε σχέση με τις συγκυρίες είτε κοινωνικές είτε πολιτικές (Οικονόμου, 2003).

### 2.2.1 Μουσείο και ερμηνεία του παρελθόντος

Τα αντικείμενα που βλέπουμε στο μουσείο, τα μουσειακά αντικείμενα προέρχονται από πολλές διαφορετικές πηγές και βρίσκονται εκεί είτε μετά από ανασκαφή, είτε από δωρεά, είτε από αγορά κ.λπ.. Όλα αυτά βέβαια ως κοινό τους στοιχείο έχουν ότι στερούνται πια την αρχική τους χρήση και τα συμφραζόμενά τους. Αποκτούν περιεχόμενο μέσα στις προθήκες ή τοποθετημένα μέσα στις αίθουσες κατά ομάδες εντελώς έξω από τις συνθήκες που δημιουργήθηκαν και στερούνται φυσικά την αρχική τους λειτουργία. Συχνά ο τρόπος που είναι τοποθετημένα μαρτυρά μια επιστημονική αρχή ή ακολουθεί ένα μοντέλο που χρησιμοποιούν οι επιμελητές ή ερευνητές για να οργανώσουν τη γνώση. Επίσης μπορεί να υποδηλώνουν μια ιδεολογική στάση από την πλευρά του μουσείου ή του υπεύθυνου της έκθεσης (Οικονόμου, 2003).

Σε μια παραδοσιακή αρχαιολογική έκθεση δεν υπάρχουν ούτε οι ελάχιστες πληροφορίες για την κοινωνία που παρήγαγε αυτά τα αντικείμενα. Πολύ συχνά τα αρχαιολογικά μουσεία δεν ακολούθησαν τις αλλαγές της επιστήμης της αρχαιολογίας. Πρόκειται για την εξέλιξη από τη ρομαντική εικόνα των φιλότεχνων στην ματιά των ιστορικών της τέχνης που επικεντρώνονται στα μεμονωμένα αντικείμενα, στη συνολική μελέτη των ευρημάτων και στην ανάλυση των αρχαίων κοινωνιών που θεωρούνται σύνθετα συστήματα που επηρεάζονται από αλληλεπιδρώντα φαινόμενα.

Είναι γεγονός ότι στις μουσειακές εκθέσεις δεν αντικατοπτρίζονται οι νέες απόψεις αρχαιολόγων και μουσειολόγων για τις θεωρίες και τα ζητήματα της ερμηνείας του παρελθόντος. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με πρακτικά ζητήματα όπως το κόστος οργάνωσης νέων εκθέσεων, μειωμένο προσωπικό ή άλλα θέματα όπως η διαχείριση των συλλογών. Οπότε οι μόνιμες εκθέσεις είναι πεπαλαιωμένες εξαιτίας της μακράς ζωής τους και ίσως οι ξεπερασμένες ακαδημαϊκές αντιλήψεις συνεχίζουν να αντανakλώνται στο ευρύ κοινό. Υπάρχει η άποψη βέβαια ότι οι θεωρητικοί ακαδημαϊκοί που δομούν τα μοντέλα ερμηνείας του παρελθόντος σπάνια δίνουν πρακτικές οδηγίες και τρόπους που θα μπορούσαν αυτά να εφαρμοστούν στις εκθέσεις (Οικονόμου, 2003).

Από τη μια μεριά σε αυτές βλέπουμε στοιχεία από τον παλιό τους ρόλο ως συλλογές αξιοπερίεργων αντικειμένων του 16<sup>ου</sup> και 17<sup>ου</sup> αι., κυριολεκτικά σαν θησαυροφυλάκια χωρίς να γίνεται καμιά προσπάθεια ερμηνείας. Οι επεξηγηματικές πινακίδες έχουν κυρίως ακαδημαϊκή ορολογία και σπάνια προσφέρουν πληροφορίες που να ενδιαφέρουν τον επισκέπτη. Δίνεται τελικά η εντύπωση ότι τα μουσεία σχετίζονται αποκλειστικά με τα αντικείμενα. Ενώ από την άλλη συναντάμε την προσπάθεια αναπλαισίωσης και αναπαράστασης του παρελθόντος «όπως ήταν». Πρόκειται για μια προσέγγιση εκλαϊκευσης της αρχαιολογίας με αναστήλωση κτιρίων, βιντεοταινίες εποχής, δραματοποιήσεις με ηθοποιούς που μπορεί να προσελκύσει ένα ευρύ κοινό συνήθως νεαρό, αλλά δεν μπορεί να αναπαραστήσει την εξέλιξη των πολιτισμικών φαινομένων και των αλλαγών. Εικονογραφούνται οι πιθανές μόνο ερμηνείες, πράγμα που δε συμβαδίζει με τον αρχαιολογικό επιστημονικό διάλογο.

Πάνω σε αυτό υπάρχει ένα σχόλιο. Η ακαδημαϊκή αρχαιολογία αποδέχεται την αποσπασματικότητα και την υποκειμενικότητα της αρχαιολογικής ερμηνείας και το γεγονός ότι η ερμηνεία του παρελθόντος είναι επηρεασμένη από την ιδεολογική σκοπιά του σύγχρονου ερευνητή (Οικονόμου, 2003).

### 2.2.2 Επίσκεψη στο μουσείο: μια πολυσύνθετη εμπειρία

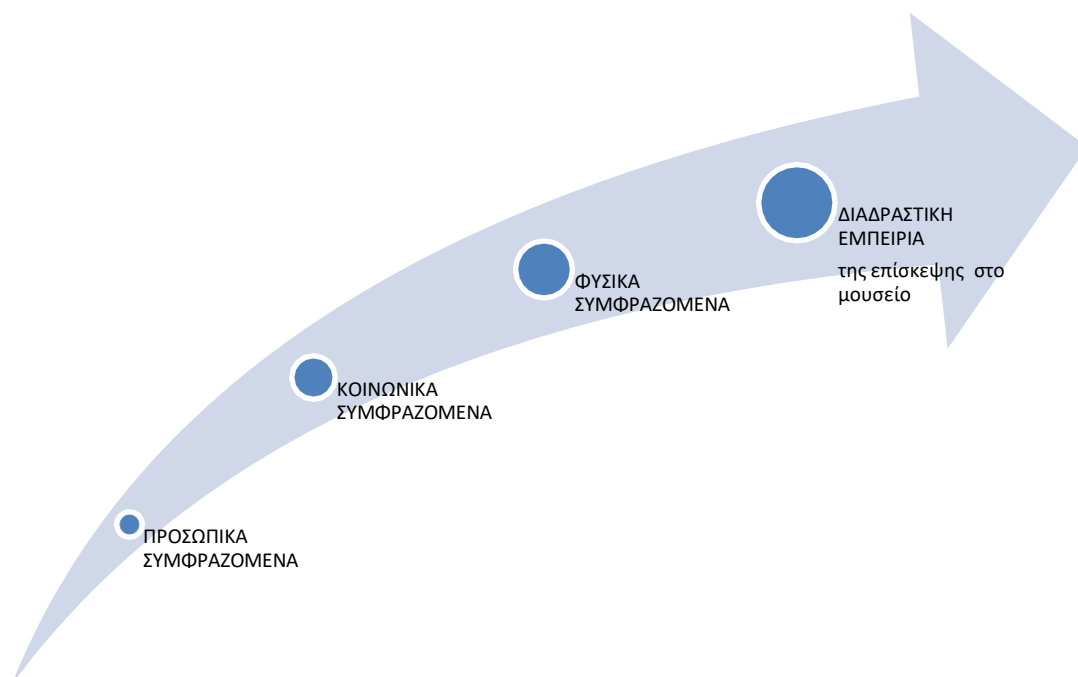
Η επίσκεψη στο μουσείο συνιστά μια σύνθετη εμπειρία η οποία διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες. «Σύμφωνα με το μοντέλο της διαδραστικής επίσκεψης στο μουσείο των Falk & Dierking ( Falk & Dierking, 1992) η μουσειακή εμπειρία περιλαμβάνει την **προσωπική**, την **κοινωνική** και τη **φυσική** διάσταση» (Οικονόμου, 2003, σ. 83). Η προσωπική αφορά το συνδυασμό ενδιαφερόντων, εμπειριών και γνώσεων κάθε επισκέπτη, η κοινωνική την σχέση με τους φίλους ή την οικογένεια, τους άλλους επισκέπτες ή και το προσωπικό του μουσείου και τέλος η φυσική αφορά το συγκεκριμένο κτίριο, τα φυσικά χαρακτηριστικά των συλλογών, την άνεση ή τη σωματική κόπωση που αισθάνεται ο κάθε επισκέπτης. Οι παραπάνω τρεις διαστάσεις επιδρούν στο πώς θα βιώσουν οι επισκέπτες το μουσείο, την εικόνα που τελικά θα κρατήσουν για τις συλλογές, τη συμπεριφορά τους και το είδος μάθησης που θα προκύψει (Οικονόμου, 2003).

Άρα κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση πετυχημένων εκθέσεων και προγραμμάτων σύμφωνα με τους Falk & Dierking οι επιμελητές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα παραπάνω περιβάλλοντα ή τις διαστάσεις και τον τρόπο που αλληλεπιδρούν. Για παράδειγμα ο «καλός σχεδιασμός των ερμηνευτικών εργαλείων» επιτρέπει την ομάδα να συμμετέχει και να επικοινωνεί , πράγμα που αποδεικνύει τον κοινωνικό χαρακτήρα της επίσκεψης. Καθοριστικό ρόλο στα επακόλουθα της επίσκεψης και στο τι θα πάρει από αυτήν το κάθε μέλος παίζουν οι σχέσεις με τους φίλους, με τα άλλα μέλη της οικογένειας ή της τάξης (Οικονόμου, 2003).

Έγιναν μελέτες για να εξετάσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι επισκέπτες τις μουσειακές εκθέσεις και τι θα ήθελαν να βλέπουν σε αυτές και έδειξαν ότι είναι δημοφιλείς αυτές που δίνουν πληροφορίες για τους ανθρώπους και τη ζωή τους, έχουν δηλαδή προσωπικό χαρακτήρα και δεν παρουσιάζουν απλά τα γεγονότα. Εκτός από τα παραπάνω και το χιούμορ, όταν χρησιμοποιείται προσεκτικά μπορεί να βελτιώσει την επικοινωνία του μουσείου με το κοινό του. Έτσι τα γραφικά, οι φωτογραφίες, τα βίντεο που δείχνουν πού και πώς βρέθηκαν τα αντικείμενα ή στοιχεία από την ανασκαφή όπως η στρωματογραφία ή ο κάναβος της ανασκαφής σε συνδυασμό με την επεξήγηση των όρων φαίνεται να εκτιμώνται από τους επισκέπτες. Για να ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή τους, μπορούν να χρησιμοποιούνται διαδραστικά μέσα. Για παράδειγμα ένας επισκέπτης μπορεί να τοποθετηθεί στο ρόλο ενός αρχαιολόγου σε μια μίμηση ανασκαφής σε μια οθόνη υπολογιστή όπως στο πρόγραμμα Hominid Hunter ( Κυνηγός Ανθρωποειδών του Αμερικανικού Μουσείου Φυσικής Ιστορίας στη Νέα Υόρκη) (Οικονόμου, 2003).

Και η έρευνα της Paulette Mcmanus (Mcmanus,1988 ), η οποία μελέτησε τον τρόπο και τη συμπεριφορά, με τα οποία μαθαίνουν άτομα και ομάδες έδειξε το πόσο καθοριστικός παράγοντας είναι η κοινωνικότητα στο

μουσείο. Η Mcmanus έκανε τη μελέτη της στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας στο Λονδίνο αλλά και σε άλλα μουσεία επιστήμης. Κάτι ξεχωριστό που σημειώνεται και ως συμπέρασμα για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι μπορεί ο έμπειρος ερευνητής και να μην παρατηρήσει ότι έχουν διαβάσει κείμενα της έκθεσης οι μαθητές, ενώ πράγματι τα έχουν διαβάσει.



Πίνακας 1 Το Μοντέλο της διαδραστικής εμπειρίας κατά τους Falk & Dierking

### 2.2.3 Η μάθηση στο Μουσείο

Έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες για τη μάθηση στο μουσείο, οι οποίες εξαρτώνται από τις διαφορετικές θεωρίες για το τι είναι μάθηση και για το πώς επιτυγχάνεται η μάθηση. Σε σχέση με το πρώτο υπάρχει η θετικιστική – ρεαλιστική θεωρία της μάθησης, ενώ με βάση την ιδεαλιστική – κονστρουκτιβική η γνώση κατασκευάζεται από τα μαθησιακά υποκείμενα. Από την άλλη οι θεωρίες μάθησης αντιλαμβάνονται τη μάθηση είτε ως μια προσθετική- σφρευτική διαδικασία είτε στον αντίποδα ως μια ενεργητική διαδικασία. Με βάση τα παραπάνω και ανάλογα πώς διασταυρώνονται αυτές οι θεωρητικές παραδοχές, η μάθηση στο μουσείο μπορεί να έχει χαρακτήρα *διδακτικό*, να επιτυγχάνεται σταδιακά μέσα από την αντίδραση σε εξωτερικά ερεθίσματα (*μπιχεβιορισμός*), να έχει εντελώς ενεργητικά χαρακτηριστικά και να επιτυγχάνεται μέσω της *ανακάλυψης* μιας αντικειμενικής πραγματικότητας ή να είναι το αποτέλεσμα μιας αλληλεπίδρασης του μαθητευόμενου με το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον (*κονστρουκτιβισμός*) (Hein, 1998).

Στον τομέα της εκπαίδευσης στο μουσείο ασκεί μεγάλη επιρροή, ο *κονστρουκτιβισμός* (Οικονόμου, 2003). Με το μοντέλο της ενεργητικής μάθησης ο μουσειοπαιδαγωγός ενθαρρύνει τη μάθηση μέσω της χρήσης και της μελέτης των αντικειμένων στο μουσείο ή μέσω συζητήσεων που συνδέουν

το θέμα της έκθεσης με προσωπικές εμπειρίες. Με βάση τον κονστρουκτιβισμό οι επισκέπτες του μουσείου μαθαίνουν καλύτερα, όταν κατασκευάζουν ενεργητικά τη γνώση στο μυαλό τους σε εκθέσεις. Το μουσείο είναι ένας χώρος μάθησης που παρέχει πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια, τα οποία ενθαρρύνουν ποικίλες ερμηνείες που κατασκευάζουν οι επισκέπτες. Ο George Hein (Hein, 1998) εξήγησε πώς το μουσείο μπορεί να υιοθετήσει την κονστρουκτιβική θεωρία. Το πρώτο που μπορεί να γίνει είναι να δημιουργηθούν συνδέσεις με αυτά που είναι ήδη οικεία στον επισκέπτη, συνδέσεις ανάμεσα στο φυσικό χώρο και τα αισθήματα ή και απόψεις για ιδέες και νοήματα. Εδώ μπορούμε να αναφερθούμε στα επιβλητικά κτίρια που μπορεί να είναι νεοκλασικά ή σύγχρονα εντυπωσιακά μοντέρνα κτίρια, τα οποία από μόνα τους μπορεί να είναι δημόσιες δηλώσεις για τη σημασία του μουσείου, και την ποιότητα των συλλογών του. Επίσης χρειάζεται οι επισκέπτες να αισθανθούν ότι μπορούν να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο του μουσείου και των εκθέσεων. Ιδιαίτερα τα μουσεία που έχουν παλιές συλλογές χρειάζεται να κάνουν αναπροσαρμογή και να «έρθουν πιο κοντά στα ανθρώπινα μέτρα.» (Οικονόμου, 2003, σ. 87).

Υπάρχουν και άλλοι τρόποι για να γίνουν τα μουσεία πιο προσιτά. Ξεκινάμε από τον προσανατολισμό και την ήρεμη και αποτελεσματική υποδοχή στην αρχή της επίσκεψης. Ο επισκέπτης είναι καλό ανά πάσα στιγμή να γνωρίζει πού βρίσκεται και να γνωρίζει να κινείται άνετα μεταξύ των αιθουσών. Τα αρνητικά συναισθήματα αποτελούν εμπόδιο στη μάθηση και την απόλαυση των συλλογών. Εξάλλου το μουσείο για να εκπληρώσει τον εκπαιδευτικό του σκοπό είναι καλό να προσφέρει καινούργιες προκλήσεις για μάθηση και εμπλοκή με το άγνωστο. Ακόμη κατά τον Hein θα ήταν καλό να γίνονται συνδέσεις στις αίθουσες μεταξύ αυτών που πιστεύουμε ότι γνωρίζουν οι επισκέπτες και του αγνώστου περιεχομένου των εκθέσεων. Φυσικά αυτή η προσέγγιση εγκυμονεί και κινδύνους που αφορούν τις γενικές υποθέσεις για τις γνώσεις των επισκεπτών. Εξίσου αποτελεσματικό θα ήταν να βρίσκονται στο επίκεντρο των εκθέσεων αντικείμενα που είναι οικεία στους επισκέπτες «όπως στην έκθεση *Ιστορίες Ισχύος 2001* στο Μάντσεστερ η Whitworth Art Gallery σε συνεργασία με καλλιτέχνες από τη Νιγηρία αλλά και Βρετανούς, οργάνωσε έκθεση στην οποία εκτέθηκαν έργα που έφτιαζαν μαθητές σχολείων της γύρω περιοχής» (Οικονόμου, 2003, σ. 89).

Συμπληρωματικά το κονστρουκτιβικό μουσείο μπορεί να συνδεθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους μάθησης που να αφορούν ποικιλία ευκαιριών για αλληλεπίδραση με τα εκθέματα και διαφορετικούς τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών. Ο Hein αναφέρει για παράδειγμα τη συγγραφή κειμένων σε διαφορετικά επίπεδα, τις ακουστικές πινακίδες που μπορούν να συμπληρώσουν τις γραπτές, την προσθήκη τεχνικών δραματοποίησης και ζωντανής ερμηνείας από ηθοποιούς σε μια στατική έκθεση, ως κάποια από τα μέσα που προσφέρουν ποικιλία τρόπων μάθησης και νέες εμπειρίες. Άλλες συστάσεις είναι η ενθάρρυνση των επισκεπτών να περιδιαβαίνουν τα εκθέματα με το δικό τους ρυθμό χωρίς βιασύνη και πιέσεις, αλλά για μια ποιοτική και αξιομνημόνευτη εμπειρία. Επίσης το σύγχρονο μουσείο καλό είναι να αναγνωρίζει τη σημασία της κοινωνικής διάστασης, «ώστε να σχεδιάζει χώρους, εκθέματα και δραστηριότητες που συνειδητά ανταποκρίνονται και ενθαρρύνουν τη μάθηση ως κοινωνική δραστηριότητα» (Οικονόμου, 2003, σ. 90).

Παράλληλα υπάρχει μια ακόμη θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών που συμπληρώνει και εμβαθύνει τις κονστρουβιστικές θεωρίες. Ο Howard Gardner ( Gardner, 1993) καθηγητής Ψυχολογίας στο Harvard διατύπωσε τη συγκεκριμένη θεωρία, και διακρίνοντας επτά διαφορετικούς τύπους ευφυΐας: τη γλωσσική, τη λογική/μαθηματική, τη μουσική, τη χωρική, τη σωματική, την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική. Δυστυχώς το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα επικεντρώνεται και επιβραβεύει τη γλωσσική και τη λογική/μαθηματική σε βάρος των άλλων. Οι τέχνες όμως στηρίζουν και ενσωματώνουν και τους άλλους πέντε «τρόπους μάθησης και γνώσης». Έτσι το μουσείο προσφέρει δραστηριότητες που χρησιμοποιούν όλα τα είδη ευφυΐας, επιτρέποντας τον επισκέπτη να ακολουθήσει το δικό του δρόμο και τα δικά του ενδιαφέροντα. Άρα οι μουσειοπαιδαγωγοί δεν πρέπει να ξεχνούν να απευθύνονται σε όλες τις αισθήσεις χρησιμοποιώντας όλες τις ευφυΐες και να δοκιμάζουν διαφορετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης με τους επισκέπτες (Οικονόμου, 2003).



Πίνακας 2 Τα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Σύγχρονες συστηματικές έρευνες εξέτασαν τα αποτελέσματα της μάθησης με πιο γνωστή αυτή που αφορά τα «Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα» ( GLO ). Αυτά εκτός από τη βελτίωση της γνώσης-κατανόησης και των δεξιοτήτων μέσα από τη μουσειακή εμπειρία εστιάζουν και στα οφέλη στη συμπεριφορά, τις νοοτροπίες και τις αξίες. Η αλλαγή της στάσης για τη ζωή, τον εαυτό μας και τους άλλους προκύπτει ως θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα μέσα από μια μουσειακή εμπειρία. Ακολουθεί η ευχαρίστηση, η έμπνευση και η δημιουργικότητα, που σχετίζεται με νέες επαφές, την πρωτοτυπία στη σκέψη και τη δράση. Σημειώνουμε επίσης τη συμπεριφορά και την πρόοδο που σηματοδοτεί τη μεταβολή στον τρόπο διαχείρισης της ζωής του ατόμου και στις δράσεις του. Είναι φανερό ότι η μουσειακή μάθηση που συνδυάζει όλα τα παραπάνω αποτελέσματα σχετίζεται με τα περιεχόμενα της έκθεσης, όλα τα συμπληρωματικά ερμηνευτικά και εκπαιδευτικά μέσα, αλλά και τη λειτουργία του μουσείου στο σύνολό του (Νικονάνου, 2015).

### 2.3 Μουσειοπαιδαγωγική

Ήδη παραπάνω έγινε λόγος για τους μουσειοπαιδαγωγούς και τη μουσειοπαιδαγωγική. Τα τελευταία χρόνια αυξάνεται συνεχώς και στην Ελλάδα το ενδιαφέρον για θέματα που αφορούν το μουσείο. Το αποτέλεσμα είναι να διευρύνεται η συζήτηση για τη μουσειολογία, τη μουσειογραφία και την μουσειοπαιδαγωγική. Η τελευταία είναι «μια εφαρμοσμένη παιδαγωγική με χώρο δράσης το μουσείο». Επίσης είναι μια επιστημονική κατεύθυνση στα πλαίσια «μιας θεωρίας σύμφωνα με την οποία πραγματοποιείται παιδαγωγική πράξη στο χώρο του μουσείου» και τελικά συνδράμει τη λειτουργία του με στόχο την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του ρόλου για το κοινωνικό σύνολο (Νικονάνου, 2010).

Άρα η μουσειοπαιδαγωγική δέχεται επιρροές και από τις εξελίξεις στο χώρο των μουσείων, αλλά και την παιδαγωγική επιστήμη. Πιο συγκεκριμένα διακρίνουμε καταβολές από τις θεωρίες του υλικού πολιτισμού, τις παιδαγωγικές θεωρίες, τις τάσεις της μη τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και από θεωρίες επικοινωνίας και μάρκετινγκ που είναι κυρίαρχες τα τελευταία χρόνια στο χώρο των μουσείων. Οπότε η μουσειοπαιδαγωγική προσδιορίζεται από τις ιδιαιτερότητες των μουσείων και από τις δυνατότητες μάθησης και εμπειρίας του πραγματικού κόσμου με τη μεσολάβηση μουσειακών συλλογών και εκθέσεων στους χώρους μη τυπικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη ( Ξωχέλλης, 2007) ο όρος μη τυπική εκπαίδευση σχετίζεται περισσότερο με χώρους που ακολουθούν ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα στο μουσείο. Επίσης η μουσειοπαιδαγωγική φαίνεται να δέχεται τον αντίκτυπο των γενικότερων πολιτιστικών, πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών κάθε εποχής. Έτσι μετά τη δεκαετία 1980 και 1990 παρατηρήθηκε επέκταση των διαδικασιών μουσειοποίησης που οδήγησε σε ένα διευρυμένο ορισμό των μουσείων που αφορά μεγάλη ποικιλία διαφορετικών κατηγοριών μουσείων και χώρους πολιτισμικής αναφοράς όπως μνημεία, αρχαιολογικούς χώρους, περιβαλλοντικά πάρκα, ενυδρεία και γενικότερα μουσειοποιημένα περιβάλλοντα. Παράλληλα όσον αφορά τους αποδέκτες της μουσειοπαιδαγωγικής ασχολείται με όλες τις πιθανές ομάδες κοινού ανεξαρτήτως ηλικίας και κοινωνικής προέλευσης.

Επιπρόσθετα η εκπαιδευτική αξία του υλικού πολιτισμού έχει πολύ πρώιμα αναγνωριστεί και έχει δοκιμαστεί στην πράξη μια μεγάλη ποικιλία διαφορετικών τρόπων προσέγγισης των μουσειακών αντικειμένων. Ωστόσο σήμερα ο στόχος της μουσειοπαιδαγωγικής είναι κυρίως η εμπειρία και όχι η μάθηση και η σύνδεσή της με την ψυχαγωγία. Ακόμη η απαίτηση για το μουσείο «του 21<sup>ου</sup> αι. είναι όλες οι διαφορετικές ομάδες κοινού να είναι όχι μόνο επιθυμητοί επισκέπτες αλλά και ενεργοί συνομιλητές του μουσείου στις διάφορες εγγενείς λειτουργίες του» (Νικονάνου, 2010, σ. 17). Το αποτέλεσμα είναι στο μουσείο, απαλλαγμένο από το φόβο μετατροπής σε σχολείο να γίνεται αποδοχή διαφορετικών μουσειακών μέσων επικοινωνίας με εκπαιδευτικό σκεπτικό και αξιοποίηση των δυνατοτήτων από τις διαδικασίες της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης (Νικονάνου, 2010).

Η μουσειοπαιδαγωγική ως κλάδος έχει εισαχθεί πρόσφατα στην ελληνική πραγματικότητα. Από τη μια χαρακτηρίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μουσείων και από την άλλη την επιστημονική εξειδίκευση παιδαγωγών και προσωπικού του μουσείου μέσα από

προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Στην Ελλάδα οι πρωτοβουλίες αυτές των μουσείων αφορούν την απόκτηση ενός κοινωνικού προσώπου μέσα από την επίτευξη του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Επίσης υπάρχει πρόθεση οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τις μουσειακές συλλογές (Νικονάνου, 2010).

### 2.3.1 Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία

Τα μουσειακά αντικείμενα συνδέονται άμεσα με την έννοια του μουσείου. Αναφέρεται επίσης ότι η εκπαιδευτική διάσταση του μουσείου και η μουσειοπαιδαγωγική μπορούν να ταυτιστούν σε μεγάλο βαθμό με τις παιδαγωγικές δυνατότητες της μάθησης μέσα από τα αντικείμενα. Πιο συγκεκριμένα η αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας των αντικειμένων επηρέασε ιστορικά την εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων. Η υλικότητα, η αυθεντικότητα, η σχέση των αντικειμένων με τη μεταφορά πληροφορίας και η αισθητική αξία αποτελούν τις διαφορετικές «αξίες» όπως αυτές διαμορφώνονται στα πλαίσια του μουσειακού περιβάλλοντος. Εξάλλου τα μουσεία αποτέλεσαν τα ιδρύματα που οργανώθηκαν γύρω από τον υλικό πολιτισμό και συμμετείχαν στην ανάπτυξη και τη μελέτη του. Από την αρχή ο υλικός πολιτισμός αντιμετωπίστηκε ως μέσο για την προσέγγιση της κοινωνικής οργάνωσης, της κοινωνικής προόδου, της ομοιότητας και της διαφοράς μεταξύ ομάδων, λαών και φυλών. Επίσης τα αντικείμενα αναπαριστούν τις κοινωνίες από τις οποίες προέρχονται, σε πολλά επίπεδα. Αυτά αντιπροσωπεύουν την απόσταση σε χρόνο ή σε χώρο, την απλότητα έναντι της συνθετότητας, αλλά και τα θεωρητικά μοντέλα στην αρχαιολογία ή στην ανθρωπολογία μέσω της έκθεσής τους στο μουσείο (Μπούνια & Νικονάνου, 2008).

Η Taborsky μιλά για δυο μοντέλα γνώσης που αφορούν το «διάλογο» ανάμεσα στο υποκείμενο και στο «αντικείμενο». Τα δυο μοντέλα ονομάζονται «παρατηρητικό» ( observational ) και «διαλογικό» (discursive). Το πρώτο σημαίνει ότι ο «επιμελητής συλλέγει όλα τα δεδομένα για ένα αντικείμενο και τα οπτικοποιεί μέσω ενός "καναλιού" επικοινωνίας, έτσι ώστε ο επισκέπτης να τα "παραλάβει" έτσι όπως είναι» (Μπούνια & Νικονάνου, 2008, σ. 71). Ξέρουμε ότι αυτό σήμερα δεν υπάρχει και το μοντέλο αυτό έχει καταρριφθεί τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Όσον αφορά το δεύτερο μοντέλο ο παρατηρητής και το αντικείμενο υπάρχουν σε μια διαδραστική και αλληλοδιασταυρούμενη μορφή. Πιο συγκεκριμένα το νόημα υπάρχει μόνο στη σχέση μεταξύ αντικειμένου και παρατηρητή, στη διάδραση μεταξύ των δυο (Μπούνια & Νικονάνου, 2008).

Τέλος όσον αφορά το νόημα του αντικειμένου διαπιστώνουμε δύο βασικά σημεία. Πρώτον αυτό γίνεται *σημείο*, αποκτά νόημα, όταν εμφανίζεται κατά τη διάδραση μεταξύ αντικειμένου και παρατηρητή και δεύτερον ο παρατηρητής συνδέεται άμεσα με ένα περιβάλλον κοινωνικό και φυσικό. Άρα «αντικειμενικός», «ουδέτερος» παρατηρητής δεν υπάρχει, ο οποίος θα παραλάβει τη γνώση και θα την αποδεχθεί ως έχει. Επίσης δεν υπάρχει και αυθύπαρκτη γνώση μέσα στο αντικείμενο, που θα περάσει «αδιαμεσολάβητη» στον αποδέκτη (Μπούνια & Νικονάνου, 2008).



### 2.3.2 Η εκπαιδευτική σημασία του υλικού πολιτισμού

Η υποστήριξη της αξίας της μάθησης μέσω των αντικειμένων έχει μια μακρά πορεία που ξεκινά ήδη από το 16<sup>ο</sup> αι. με τους Bacon, Comenius, Locke και Jean- Jacques Rousseau. Αυτοί ενδιαφέρονται για την εμπειρική γνώση της πραγματικότητας και δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη μελέτη της φύσης και του υλικού πολιτισμού. Κατά τη διάρκεια της πορείας στεκόμαστε επίσης στον κορυφαίο εκπρόσωπο της προοδευτικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, τον John Dewey (1859- 1952 ). Για τον Dewey ( Dewey, 1998) ο κόσμος απαρτίζεται από αντικείμενα που πρέπει να τα αφομοιώσουμε και να τα προσεγγίσουμε , ώστε να αποκτήσουμε εφόδια για τη ζωή. Επίσης δίνει προτεραιότητα στην κοινωνική αγωγή και στη σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα, ενώ παράλληλα εισάγει και την έννοια της εμπειρίας «και θεωρεί την αρχή της πράξης ως αφετηρία της μάθησης (learning by doing), για αυτόνομη σκέψη και δράση» (Μπούνια & Νικονάνου, 2008, σ. 76). Παράλληλα υποστηρίζει τη σύνδεση του σχολείου με βιβλιοθήκες και μουσεία και αξιοποιεί τις δυνατότητες της μάθησης μέσα από την πράξη και την εισαγωγή θεμάτων αρχαιολογίας στο πειραματικό σχολείο του Σικάγο. Οι απόψεις του Dewey άσκησαν σημαντική επίδραση στο χώρο των μουσείων, ιδιαίτερα όσον αφορά τη σύνδεση μάθησης και πράξης.

Επίσης διαφορετικοί τρόποι μάθησης και απόκτησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων δίνονται από τους Gardner και Hein, αναφερόμαστε δηλαδή στην πολλαπλή νοημοσύνη και την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στη μουσειακή μάθηση. Τόσο ο κονστρουκτιβισμός όσο και η θεωρία για τη διαμόρφωση της μουσειακής εμπειρίας των Falk & Dierking αναφέρουν ότι η απόκτηση της γνώσης είναι μια προσωπική συνολική εμπειρία σύμφωνα με την οποία η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη και σε συνάρτηση με το περιβάλλον εντός του οποίου συντελείται. Ακόμη είναι σημαντική η επίδραση της «κοινότητας» ή των «κοινοτήτων» στις οποίες ανήκει ο αποδέκτης της γνώσης (Μπούνια & Νικονάνου, 2008) .

### 2.3.3 Οι αξίες των αντικειμένων

Τα αντικείμενα είναι σύνθετες και ευέλικτες υπάρξεις, Είναι φορείς πολλαπλών κατηγοριών αξιών. Πρώτον το καθένα έχει μια συγκεκριμένη χρήση. Δεύτερον διαθέτει μια συμβολική αξία και τρίτον μεταφέρει μηνύματα, είναι δηλαδή ιστορικό τεκμήριο και φυσικά τα αντικείμενα μπορούν να ενταχθούν στην οικονομική διάσταση της κοινωνίας μας. Οπότε όπως γράφει και ο Beck (Beck, 2005 ) οι αξίες, οι πολλαπλές αξίες των μουσειακών αντικειμένων επιτρέπουν να ξεδιπλωθεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο πλαίσιο παιδαγωγικών δυνατοτήτων που μπορούν να οδηγήσουν στη μόρφωση, αρκεί να αξιοποιηθούν ως «περιεχόμενα της αντίληψης, σημεία γνώσης και εργαλεία έκφρασης» (Μπούνια & Νικονάνου, 2008, σ. 78).

Αναφέρονται, λοιπόν, στο πλαίσιο αυτών των αξιών η υλικότητα, η αυθεντικότητα, η ευρύτητα αλλά και η αισθητική, οι οποίες καθορίζουν τις μεθόδους αξιοποίησής τους (Νικονάνου, 2010). Πρώτα η υλικότητα, η οποία συνδέεται με την εποπτικότητα και τελικά δεν προϋποθέτει ειδικές γνώσεις για την πραγμάτευσή της. Εξάλλου προσφέρει δημιουργικά ερεθίσματα που μπορούν να υποστηρίξουν τη μνήμη. Σε αυτό το σημείο κάνουμε λόγο και για

την αυθεντικότητα, η οποία ενδυναμώνει τα αντικείμενα ως σύμβολα ή στοιχεία μνήμης για το παρελθόν. Άρα είναι φορείς μηνυμάτων ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν, το ορατό και το αόρατο, την υλικότητα και το άυλο της μνήμης. Αν και δεν επιτρέπεται η άμεση επαφή, παρά μόνον η θέασή τους μπορούν να εμπνεύσουν τους επισκέπτες όλων των ηλικιών και να αποτελέσουν τρόπο για την κινητοποίηση της φαντασίας και για ένα ταξίδι στο χώρο και στο χρόνο (Μπούνια & Νικονάνου, 2008). Παράλληλα η αισθητική εκτίμηση εξαρτάται και πραγματοποιείται μέσα από την παρέμβαση του παρατηρητή. Άρα πρόκειται για ένα σύνθετο πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα η προσωπική δημιουργική πράξη που έχει ως αφετηρία τα μουσειακά αντικείμενα αποτελεί κεντρική μουσειοπαιδαγωγική μέθοδο, η οποία συνδέει με χειρωνακτικές δραστηριότητες και φυσικά γίνεται αφορμή για την εφαρμογή μεθόδων «προσωπικής δημιουργικής δράσης, υλικής και εικαστικής δραστηριότητας των επισκεπτών.» (Νικονάνου, 2010, σ. 79).

Τέλος αναφερόμαστε στην ευρύτητα των μουσειακών αντικειμένων. Αυτά ως φορείς ποικιλίας στα μηνύματα, στις πληροφορίες και στα περιεχόμενα έχουν μια διπλή διδακτική σημασία. Αυτή αφορά το περιεχόμενό τους, αλλά και τους τρόπους προσέγγισής τους και υποστηρίζει την εξέλιξη των ανθρώπινων ικανοτήτων σύμφωνα με τον Ebell (Ebell, 1903). Οπότε μπορούμε να μιλούμε για τις κατάλληλες ερωτήσεις/ απορίες που παίζουν πρωτεύοντα ρόλο για την προσέγγισή τους (Μπούνια & Νικονάνου, 2008).

Με βάση όλα τα παραπάνω σαν βάση κάθε εκπαιδευτικού σχεδιασμού προσέγγισης αντικειμένων θα πρέπει να τοποθετείται η επικοινωνιακή διάστασή τους, ώστε να εμψυχώνονται οι επισκέπτες και να αλληλεπιδρούν με τα αντικείμενα, με αποτέλεσμα να μη μιλάμε για μια απλή συσσώρευση γνώσεων, αλλά για δυνατότητα απόκτησης εμπειριών της πραγματικότητας (Μπούνια & Νικονάνου, 2008).

### **2.3.4 Μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες**

Όπως γνωρίζουμε ο εκπαιδευτικό ρόλος του σύγχρονου μουσείου είναι μια πραγματικότητα μέσα από τις μορφές άμεσης επικοινωνίας. Τέτοιες είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικές εκθέσεις αλλά και οι μουσειοσκευές. Οι κεντρικοί στόχοι όλων κατά πρώτον αφορούν τον επισκέπτη. Σύμφωνα με τις θεωρίες της μάθησης δίνεται προτεραιότητα στις ατομικές ιδιαιτερότητές του. Κατά δεύτερον αξιοποιούνται εκπαιδευτικά τα αυθεντικά αντικείμενα και οι εκθέσεις ως χώροι εμπειριών και κατά τρίτον η μάθηση συνδέεται με την ψυχαγωγία, ώστε να γίνει συνείδηση στους επισκέπτες ότι το μουσείο είναι χώρος για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (Νικονάνου, 2010).

#### **2.3.4.1 Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μουσείων**

Πρόκειται για διαφορετικές μουσειοπαιδαγωγικές δραστηριότητες οι οποίες απευθύνονται κατά κύριο λόγο σε μαθητές και πραγματοποιούνται σε μουσεία και σε άλλους χώρους πολιτισμικής αναφοράς, όπως αναφέρεται και από το Υπουργείο Πολιτισμού (2002). Κατά τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες πραγματοποιείται η επεξεργασία επιλεγμένων περιεχομένων με αντίστοιχες μεθόδους και μορφές εργασίας και επικοινωνίας. Στη διάρκεια της δράσης οι εμψυχωτές ή και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τις σχολικές

ομάδες. Διαφέρουν από την απλή ξενάγηση- επίσκεψη, γιατί έχουν σα στόχο κατά την επεξεργασία των επιλεγμένων περιεχομένων την ενεργητική στάση και τη βιωματική προσέγγιση κυρίως με τη συμμετοχή των αισθήσεων (Νικονάνου, 2010).

Υπάρχουν συγκεκριμένα στάδια υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εφαρμόζονται και διαφορετικές μέθοδοι. Αρχικά κατά το πρώτο στάδιο πραγματοποιείται εισαγωγή στο μουσείο και στο θέμα του προγράμματος. Συνήθως αυτό γίνεται με αφήγηση ή με τη μαιευτική μέθοδο. Στο επόμενο στάδιο μέσα στην έκθεση πραγματοποιείται προσέγγιση των εκθεμάτων και του ερμηνευτικού υλικού, αποκαλυπτική μέθοδος. Σε αυτό το στάδιο βρίσκεται η διαφορά. Η ξενάγηση, η συζήτηση ή και η εξερεύνηση οδηγεί στην ερμηνεία. Τότε συχνά χρησιμοποιούνται φύλλα εργασίας και εφαρμόζεται η ομαδική εργασία. Ακολουθεί η εφαρμογή βιωματικών μεθόδων όπως η συμμετοχή σε υλικές –αισθητικές δραστηριότητες, παιχνίδια ή δραματοποιήσεις (Νικονάνου, 2010).

Δεν ξεχνάμε ότι η διαδικασία της μάθησης που πραγματοποιείται στο μουσείο είναι περισσότερο ελεύθερη και αυτόβουλη, δηλαδή εκεί τα άτομα μαθαίνουν κάτι, επειδή το θέλουν και όχι επειδή τους επιβάλλεται. Αυτή είναι η προτιμώμενη μαθησιακή στρατηγική του 21<sup>ου</sup> αι. Επίσης η ψυχαγωγία που προσφέρεται στα μουσεία αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο εκπαίδευσης, γιατί όπως σημείωσαν και οι Hooper- Greenhill ( Hooper & Greenhill, 2007) η μάθηση επιτυγχάνεται καλύτερα σε συνθήκες ευθυμίας και απόλαυσης. Είναι σημαντικό τα μουσεία να προσφέρουν ποικίλα ελκυστικά εκπαιδευτικά προγράμματα συνδυάζοντας την επικοινωνιακή πολιτική με τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του μουσείου. Οποσδήποτε μια μοναδική ελκυστική μουσειακή εμπειρία θα δημιουργήσει την ανάγκη και την επιθυμία το κοινό και κυρίως ο μαθητής να επιστρέφει τακτικά και να την αναβιώνει (Χατζημαρκάκη & Σηφάκη, 2019).

Όταν φυσικά πρόκειται για σχολικές τάξεις απαραίτητα στάδια είναι και η προετοιμασία στη σχολική τάξη, δηλαδή η ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό για τις θεματικές του προγράμματος. Επίσης στη σχολική τάξη χρειάζεται εμβάθυνση μετά τη συμμετοχή. Συνηθίζεται αυτά τα δύο στάδια να βασίζονται σε εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται από τα μουσεία στους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνοδεύεται από την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού με στόχο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ομάδας επισκεπτών. Πρόκειται κυρίως για εποπτικό υλικό όπως σκίτσα, φωτογραφίες ή φύλλα εργασίας. Μπορεί να είναι και κατάλογοι ή και παιχνίδια που χρησιμεύουν για τη διατήρηση της ανάμνησης από τη μουσειακή εμπειρία (Νικονάνου, 2010).

#### **2.3.4.2 Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στη μουσειοπαιδαγωγική**

Είναι γεγονός ότι σήμερα οι ψηφιακές τεχνολογίες έχουν ευρέως διαδοθεί και φυσικά και στο χώρο των μουσείων. Ένα σημαντικό μέρος αυτών αφορά το διαδίκτυο και μπορεί κανείς να τις χρησιμοποιήσει ανεξάρτητα από την επίσκεψή του στο μουσείο. Τέτοιες είναι κατά πρώτον τα κοινωνικά δίκτυα που αξιοποιούνται για τη δημοσιοποίηση των δράσεών τους και για την προσέλκυση επισκεπτών μέσα από διαγωνισμούς, προσκλήσεις και ερωτήματα. Κατά δεύτερον οι εικονικές περιηγήσεις (virtual tours ) που είναι ενταγμένες σε συλλογικές προσπάθειες όπως το Google Art Projekt και

αφορούν συγκεκριμένες διαδρομές μέσα σε ένα μουσείο και δεν αποτελούν μεταφορά ολόκληρου του μουσείου σε έναν εικονικό κόσμο. Μεταφορά σε εικονικό κόσμο έχουμε στα περιβάλλοντα παιχνιδιών. Εξάλλου υπάρχουν και μεγάλα αρχεία (archives) που προσφέρουν πρόσβαση σε ψηφιοποιημένα εκθέματα και συλλογές από μουσεία της Ευρώπης αλλά και όλο τον κόσμο. Άλλωστε υπάρχουν και αρχεία που δημιουργούν τα ίδια τα μουσεία για το ψηφιοποιημένο τους υλικό. Για παράδειγμα το Museum of Modern Art στη Νέα Υόρκη έχει στο ψηφιακό του αρχείο 61000 εκθέματα από τα 200000 που έχει στη συλλογή του.

Επίσης τα μουσεία διαθέτουν εφαρμογές για τους επισκέπτες τους. Πρόκειται για πολυμεσικές εφαρμογές, παιχνίδια τύπου παζλ, εργαλεία ζωγραφικής ή και κουίζ. Τέτοιες εφαρμογές βρίσκουμε στις διαδικτυακές σελίδες των μουσείων, για να γίνονται ευρύτερα γνωστά ή να εμπλέκουν με διαφορετικούς τρόπους το κοινό τους (Γιαννούτσου, 2015).

## 2.4 ΕΡΕΥΝΕΣ- ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η ανασκόπηση βιβλιογραφίας που ακολουθεί σχετικά με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε εξωσχολικούς χώρους συνοψίζει τα βασικά ευρήματα και τους προβληματισμούς για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Στην Ελλάδα η εμπειρική έρευνα σχετικά με τις επισκέψεις παιδιών σε μουσεία είναι περιορισμένη. Οι επισκέψεις στα μουσεία αποτελούν συνήθως σχολικά βιώματά των μαθητών σε κάθε βαθμίδα, καθώς συνδυάζονται συνήθως, με εκπαιδευτικούς περιπάτους ή εκδρομές. Για αυτό, ο ρόλος των συνοδών εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός ως προς την επιλογή και την παιδαγωγική αξιοποίηση τους. «Οι στρατηγικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διεξαγωγή των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία, καθώς και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν σε οργανωτικά ζητήματα ή σε συνάρτηση με την ύπαρξη ή την απουσία κατάρτισης στη μουσειακή εκπαίδευση, διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τα παιδαγωγικά αποτελέσματα της ίδιας της επίσκεψης» (Καλογιάννη, 2015, σ. 116).

Με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν τις προτεραιότητές τους και να τις υλοποιήσουν, συνδυάζοντας την εκπαιδευτική επεξεργασία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων με επισκέψεις σε μουσεία (Κακούρου & Χρόνη, 2005). Οι στόχοι των εκπαιδευτικών που οργανώνουν σχολικές επισκέψεις σε μουσεία διαμορφώνονται με βάση την επιθυμία τους για αξιοποίηση εναλλακτικών χώρων διδασκαλίας, την απόκτηση γνώσεων, την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την προσωπική τους επιστημονική κατάρτιση (Rennie, McClafferty, & Johnson, 1993). Επίσης στη χώρα μας ισχύει η θεσμική καθιέρωση, σχετικά πρόσφατα, η οποία διευκολύνει τις μετακινήσεις των μαθητών σε εξωσχολικούς χώρους κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών, προκειμένου να ξεπεραστούν οι όποιες αντιρρήσεις για απώλεια χρόνου (Καλογιάννη, 2015).

Οι ερευνητές διαπιστώνουν το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον σχολικών ομάδων να επισκεφτούν κάποιο μουσείο (Κουβέλη 2000). «Συνήθως επιλέγονται εκπαιδευτικές περιηγήσεις με τη μορφή καθοδηγούμενης επίσκεψης, που, ανάλογα με τις αρχικές προσδοκίες της πραγματοποίησής της, στοχεύουν στην εργασία πεδίου, στην περιπέτεια και τη χαρά των παιδιών ή

στη σύνδεση με κοινωνικά θέματα και το σχολικό εκπαιδευτικό έργο (Rickinson, Dillon, & Teamey, 2004a,b)» (Καλογιάννη, 2015, σ. 118).

Όσον αφορά **τις επιδράσεις** με βάση πάντα τα ερευνητικά ευρήματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό η ενίσχυση των εξωσχολικών εμπειριών σε σχολικά πλαίσια και η σύνδεση με ευρύτερα κοινωνικά συμφραζόμενα αυξάνουν σημαντικά τη συνολική εκπαιδευτική επίδραση στα παιδιά, ακόμη και μακροπρόθεσμα (Anderson & Piscitelli 2002, Falk & Dierking 1997, Kisiel 2005, Rennie, 1993). Αυτό εξηγείται, γιατί η προσωπική εμπλοκή τους στη διαδικασία βοηθά στο να γίνεται η εμπειρία αξιοσημείωτη, ειδικά αν επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Και βέβαια αυτές οι πρώιμες επαφές των παιδιών με τα μουσεία θεωρείται ότι καθορίζουν ανάλογες συμπεριφορές στην ενήλικη πλέον ζωή τους (Orion, 1993). Η αποτελεσματική ένταξη, επομένως, οργανωμένων εκπαιδευτικών δράσεων σε μουσεία στο σχολικό πρόγραμμα «μπορεί να οδηγήσει σε επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες και στο περιβάλλον του σχολείου (Rennie, 1993)» (Καλογιάννη, 2015, σ. 128). Η γνωστική και συναισθηματική μάθηση μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα επισκέψεων σε εξωσχολικά περιβάλλοντα και τα μαθησιακά αποτελέσματα επηρεάζονται θεμελιωδώς από τη δομή του πεδίου, το ταξίδι, το σκηνικό καινοτομίας, την προηγούμενη γνώση και το ενδιαφέρον των μαθητών, το κοινωνικό πλαίσιο της επίσκεψης, τις ατζέντες των δασκάλων, τις εμπειρίες των μαθητών κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και την παρουσία ή απουσία και ποιότητα προετοιμασίας και παρακολούθησης (De Witt & Storksdiack, 2008). Παράλληλα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις αποτελούν ισχυρές αλληλεπιδράσεις μεταξύ της γνώσης, του συναισθήματος, του φυσικού πλαισίου και του κοινωνικού περιεχομένου. Οι επιτόπιες εκδρομές στα χρόνια του δημοτικού και όχι μόνο είναι επακόλουθες εμπειρίες στη ζωή των παιδιών. Επίσης οι επισκέψεις σε μουσεία ανεξαρτήτως θέματος, ύλης ή φύσης μαθημάτων καταλήγουν σε εξαιρετικά εμφανείς και ανεξίτηλες αναμνήσεις. Αυτές οι μνήμες αντιπροσωπεύουν στοιχεία μάθησης σε ένα ευρύ φάσμα ποικίλων θεμάτων (Falk & Dierking, 1997).

Μέσα από την έρευνα οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν σε αυτό το ευρύτερο όραμα των εκδρομών και μπορούν να διατυπωθούν ποικίλες προτάσεις για την εφαρμογή ενός τέτοιου οράματος (De Witt & Storksdiack, 2008). Άλλωστε οι εκπαιδευτικές επισκέψεις χρησιμεύουν ως ευκαιρίες για εξερεύνηση, ανακάλυψη από πρώτο χέρι και ως πρωτότυπες εμπειρίες. Ωστόσο οι επαγγελματίες του μουσείου καθώς και οι δάσκαλοι της τάξης εκτιμούν επίσης θετικά τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι εκδρομές, αλλά και τις συναισθηματικές και κοινωνικές εμπειρίες συγκεκριμένα (Storksdiack, Werner, & Kaul, 2006). Αναφέρθηκαν και τα «γνωστικά» μαθησιακά αποτελέσματα επί του πεδίου. Τα ταξίδια διευρύνονται πέρα από γεγονότα και έννοιες και περιλαμβάνουν δεξιότητες και ευαισθητοποίηση για την κοινοτική υποδομή δια βίου μάθησης (π.χ. μουσεία). Ως εκ τούτου, η μάθηση από μια εκδρομή, εκπαιδευτική επίσκεψη δεν θεωρείται πλέον απλώς ως μια επέκταση ή βελτίωση της διδασκαλίας στην τάξη, αλλά ως πολύτιμο συμπλήρωμα καθώς και ένας εξαιρετικός τρόπος προετοιμασίας των μαθητών για μελλοντική μάθηση (Hofstein & Rosenfeld, 1996; Orion & Hofstein, 1994; Storksdiack, 2006). Καλό είναι να ληφθεί υπόψη ότι η γνωστική μάθηση μπορεί να είναι αποτέλεσμα και σχολικών εκδρομών και ότι είναι ένα αποτέλεσμα που εκτιμάται από πολλούς δασκάλους, γονείς και μελετητές. Επομένως είναι σημαντικό να εξεταστούν τρόποι που μεγιστοποιούν αυτά τα

αποτελέσματα εστιάζοντας σε σχέδια εκδρομών που κάνουν βέλτιστη χρήση αυτής της δυνατότητας και επιλογής. Θα μπορούσε ακόμη και να υποστηριχθεί ότι τα συναισθηματικά αποτελέσματα — όπως αυξημένο κίνητρο ή ενδιαφέρον, πυροδότηση περιέργειας ή βελτίωση στάσης απέναντι σε ένα θέμα — μπορεί να είναι πιο λογικά ως αποτελέσματα σχολικών εκδρομών, εκπαιδευτικών επισκέψεων παρά τα συγκεκριμένα, πραγματολογικά ή εννοιολογικά μαθησιακά αποτελέσματα (De Witt & Storksdieck, 2008).

Άλλοι ερευνητές έχουν συγκεντρώσει στοιχεία για τις αναμνήσεις των επισκεπτών από το μουσείο. Μιλούν για επισκέψεις και αναμνήσεις (από δύο μήνες έως αρκετά χρόνια αργότερα). Φαίνεται ότι αυτό το πεδίο που αφορά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις μαρτυρά πως έχουν τη δυνατότητα να οδηγήσουν σε μακροπρόθεσμα γνωστικά αποτελέσματα, ειδικά εάν αυτά περιλαμβάνουν την ευαισθητοποίηση και τη γενική μάθηση. Στοιχεία για μια τέτοια πιθανότητα προέρχονται από μια μελέτη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αφορά δείγμα μαθητών που επισκέπτονται ένα θαλάσσιο μουσείο βιολογίας στην Ιταλία (Miglietta et al., 2008). Αυτή η έρευνα διαπίστωσε ότι οι μαθητές διατήρησαν πληροφορίες που είχαν μάθει σχετικά με τους καρχαρίες, ιδιαίτερα τη συμπεριφορά των καρχαριών, έως και τρεις μήνες μετά την επίσκεψη (De Witt & Storksdieck, 2008).

Από την άλλη πλευρά, οι σχολικές εκδρομές είναι πιθανό να προκαλέσουν λιγότερο θετικά συναισθήματα. Αν και οι μαθητές φαίνεται πιο πιθανό να θυμούνται κοινωνικά και προσωπικά σχολικές εκδρομές και επισκέψεις, είναι επίσης πιθανό να έχουν αρνητική εντύπωση και να διατηρούν λιγότερο ευνοϊκές αναμνήσεις από εκδρομές που φαίνονται υπερβολικά δομημένες και αφήνουν ελάχιστο χώρο για την προσωπική τους δραστηριοποίηση κατά τη διάρκεια της επίσκεψης (Falk & Dierking, 1992, 1997; Gilbert & Priest, 1997; Jensen, 1994; Wolins, Jensen, & Ulzheimer, 1992). Σαφώς, οι δάσκαλοι και όλοι οι εμπλεκόμενοι πρέπει να το λάβουν υπόψη ποια μπορεί να είναι τα επακόλουθα των σχολικών εκδρομών (De Witt & Storksdieck, 2008).

Ωστόσο, σε μια μελέτη, ποιοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν μαθητές με ατομικές, ανοιχτές συνεντεύξεις σχετικά με εκπαιδευτικές επισκέψεις που είχαν κάνει τα δύο προηγούμενα χρόνια (Wolins, Jensen, & Ulzheimer, 1992), με βάση την πολυπλοκότητα των περιγραφών των παιδιών, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η υψηλή προσωπική εμπλοκή, οι δεσμοί με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και οι πολλαπλές επισκέψεις στο ίδιο ίδρυμα είναι πιθανό να έχουν ενισχυμένο μακροπρόθεσμο αντίκτυπο. Αν και οι επαναλαμβανόμενες επισκέψεις είναι σπάνιες και όχι πολύ πιθανές, φαίνεται ότι ο αντίκτυπος της επανάληψης έστω και ενός μόνο ταξιδιού θα μπορούσε να ενισχυθεί με την πραγματοποίησή του. Η ανάμνηση είναι πιο έντονη και πιο προσωπική αξιοποιώντας την εμπειρία του ταξιδιού στα πλαίσια της σχολικής τάξης (De Witt & Storksdieck, 2008).

Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι το σύστημα που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και άρα οι στρατηγικές που αναπτύσσουν, στοχεύουν σε ένα δίπολο. Στη μια περίπτωση, που βιβλιογραφικά χαρακτηρίζεται ως *survey agenda* από τον Kisiel (Kisiel 2003 σ. 14), οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται οι μαθητές τους να δουν όσο το δυνατό περισσότερα πράγματα σε ένα μουσείο, σχηματίζοντας όμως έτσι μόνο επιφανειακή εικόνα γι' αυτά. Στον αντίποδα βρίσκονται εκείνοι που προτιμούν

να χρησιμοποιούν το μουσείο για τη διευκρίνιση ή την ενισχυτική επεξεργασία κάποιας συγκεκριμένης έννοιας. Αυτή η πρακτική διεθνώς είναι γνωστή ως *concept agenda* (Kisiel 2003, σ. 14). Στην περίπτωση αυτή το μουσείο δεν αντιμετωπίζεται σαν διδακτέο σχολικό βιβλίο, αλλά οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους σε περιορισμένες αριθμητικά ενότητες της έκθεσης του μουσείου που επισκέπτονται και σχετίζονται άμεσα με τη θεματική που αποτέλεσε την αφορμή για την επίσκεψη.

Υπό το φως τέτοιων ευρημάτων, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η έρευνα κάνει ρητές συστάσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές ή πώς μπορούν να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητα του πεδίου. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται (α) να εξοικειωθούν με το περιβάλλον πριν από τη δράση (β) να προσανατολίζουν τους μαθητές στο πλαίσιο και την ατζέντα και να διευκρινίζουν τους μαθησιακούς στόχους (γ) να δίνουν σχέδιο και δραστηριότητες πριν από την επίσκεψη ευθυγραμμισμένες με τους στόχους του προγράμματος σπουδών (δ) να παρέχουν χρόνο στους μαθητές να εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης (ε) να σχεδιάζουν δραστηριότητες που υποστηρίζουν το πρόγραμμα σπουδών και (στ) να σχεδιάζουν και διεξάγουν στην τάξη μετά την επίσκεψη δραστηριότητες για να ενισχύσουν την εμπειρία της σχολικής εκδρομής και δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές για κοινή χρήση και σχόλια (De Witt & Storksdiack, 2008).

Συγκεκριμένα τα στοιχεία δείχνουν ότι τέτοιες συστάσεις δεν τις ακολουθούν απαραίτητα οι εκπαιδευτικοί (Anderson et al., 2006; Griffin & Symington, 1997), παρόλο που οι ίδιοι φαίνεται να βλέπουν τις σχολικές εκδρομές ως εκπαιδευτική ευκαιρία (Kisiel, 2005; Wellington, 1990), και πολλοί πιστεύουν ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικές επισκέψεις να ενταχθούν στο πρόγραμμα σπουδών (Anderson & Zhang, 2003; Kisiel, 2005). Μάλιστα, σε πρόσφατη έρευνα για τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές εκδρομές αποκαλύπτονται περίπλοκοι και περιεκτικοί λόγοι για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις. Ωστόσο, οι θεσμικοί περιορισμοί συχνά εμποδίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να μεγιστοποιήσουν τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται από εμπειρίες εκτός τάξης (Anderson et al., 2006; De Witt & Storksdiack, 2008).

Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας συγκρούονται ως προς την έκταση της επίγνωσης των εκπαιδευτικών για το σημασία των συνιστώμενων πρακτικών, ιδιαίτερα των δραστηριοτήτων πριν και μετά την επίσκεψη (Cox-Petersen & Pfaffinger, 1998; Storksdiack, 2006). Πολλοί δάσκαλοι συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις απλά ως «ημερήσια έξοδος» ή εστίαση σε πολυάσχολη εργασία και διαχείριση συμπεριφοράς σε βάρος της ενθάρρυνσης της ενασχόλησης με τα εκθέματα και αντικείμενα (Cox-Petersen & Pfaffinger, 1998; Griffin & Symington, 1997), (De Witt & Storksdiack, 2008).

Παρακολουθώντας τις συγκεκριμένες έρευνες και τα συμπεράσματά τους φαίνεται ότι ένα σημαντικό πρώτο βήμα είναι να γνωρίζουμε την τρέχουσα πρακτική των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές επισκέψεις, τους στόχους τους και τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που οι δάσκαλοι πραγματοποιούν τέτοιες εκδρομές. Ωστόσο, φαίνεται ότι ορισμένοι τύποι επισκέψεων μπορεί να έχουν περισσότερες δυνατότητες να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους των δασκάλων και να

μεγιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών σε σχέση με άλλους. Για παράδειγμα, όταν τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων αναπτύσσονται σε ευθυγράμμιση με τα σχολικά προγράμματα σπουδών και τους στόχους των δασκάλων, η ενσωμάτωση της επίσκεψης στην τάξη είναι πιο πιθανή (Xanthoudaki, 1998). Ως εκ τούτου, οι εξωσχολικές φορείς θα πρέπει να συμβουλευονται τους εκπαιδευτικούς και άλλους εκπαιδευτικούς θεσμούς - φορείς, όταν σχεδιάζουν εμπειρίες σχολικής επίσκεψης και σχετικό υποστηρικτικό υλικό (De Witt & Storksdieck, 2008).

Εξάλλου επιτυχημένες συνεργασίες μουσείου-σχολείου θεωρούνται συχνά αυτές κατά τις οποίες το μουσείο προσεγγίζει τους δασκάλους και αναπτύσσει υλικό σε συνδυασμό με αυτούς (Chase, 1989), (Guttierez de White, 1994), (Hannon & Randolph, 1999). Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις επί του πεδίου αφορούν δύο τομείς: - Πρώτον οι επισκέψεις αυτές ως ευκαιρίες εξωσχολικής μάθησης πρέπει να παρέχουν προσαρμόσιμες εμπειρίες που βασίζονται στην *εξερεύνηση και την ανακάλυψη* μοναδικών ευκαιριών του τόπου και ίσως χρειαστεί να μετατοπίσουν την προσοχή τους από τη «μάθηση επιτόπου, στο δυναμικό μάθησης που δημιουργήθηκε στο πεδίο και υλοποιήθηκε αργότερα στην αίθουσα διδασκαλίας. - Δεύτερον πρέπει επίσης να παρέχουν ευκαιρίες στους δασκάλους να *μοιραστούν τις εμπειρίες τους* από τον χώρο και με άλλους δασκάλους (να μαθαίνουν ο ένας από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του άλλου) (De Witt & Storksdieck, 2008).

Εδώ και χρόνια εγείρονται ερωτήματα ως προς την εκπαιδευτική αξία τέτοιων δράσεων. Η αξιολόγησή τους τεκμηρίωσε ότι ορισμένες σχολικές εκδρομές σε μουσεία είχαν ως αποτέλεσμα τη «μάθηση», ενώ άλλες όχι. Η πρόσφατη έρευνα στον τομέα της γνωστικής ψυχολογίας υποδηλώνει μια θεμελιώδη αλλαγή στις αντιλήψεις για τη μάθηση και ως εκ τούτου μια επανεκτίμηση του πώς και τι να αξιολογήσουμε σχετικά με τη μάθηση στη σχολική εκδρομή (Falk & Dierking, 1997).

Όπως έχουμε αναφέρει ήδη η **μάθηση** στο μουσείο με βάση τις προτάσεις των Falk and Dierking (1992) επηρεάζεται από το προσωπικό, το φυσικό και το κοινωνικό πλαίσιο, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους.

Αρκετές λοιπόν είναι οι παλιότερες και οι πιο πρόσφατες έρευνες που επικεντρώνονται στη σημασία των εκπαιδευτικών επισκέψεων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των M. Behrendt, T. Franklin (Behrendt & Franklin, 2014) που δίνει αρκετές λεπτομέρειες για οργανωτικά και παιδαγωγικά ζητήματα που αφορούν εκπαιδευτικές επισκέψεις και τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

**Πριν την εκδρομή.** Ο εκπαιδευτικός πρέπει να επισκεφθεί τον χώρο πριν από την εκδρομή, για να δει τη διάταξή του και να καθορίσει εάν ο χώρος είναι κατάλληλος για όλους τους μαθητές. Οι θρησκευτικές πεποιθήσεις, για παράδειγμα, μπορεί να απαιτούν αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων ή ανάπτυξη ενός διαφοροποιημένου σχεδίου για τους ενδιαφερόμενους μαθητές. Κατά τον προσανατολισμό των μαθητών πριν από την εκδρομή, ο δάσκαλος πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές περιγράφοντας τον χώρο και τη διάταξή του. Οι Orion και Hofstein (Orion & Hofstein, 1994) ανέφεραν τρεις μεταβλητές που προετοιμάζουν τους μαθητές όσον αφορά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις: *κατανόηση της διάταξης του χώρου, η εστίαση στις δραστηριότητες και η προετοιμασία για να βρίσκονται σε έναν ανοιχτό, άτυπο χώρο, αυτό που οι μελετητές αποκαλούν «χώρο καινοτομίας».*



Οι προετοιμασμένοι μαθητές γνωρίζουν τις προσδοκώμενες συμπεριφορές, αυξάνουν την αλληλεπίδραση με τα εκθέματα και αναζητούν τις συνδέσεις μεταξύ των εκθεμάτων και των εννοιών της διδασκαλίας στην τάξη. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι μια εκδρομή είναι μια πολύτιμη εμπειρία για τους μαθητές, αλλά είναι σημαντικό ο δάσκαλος να συνδέσει τις εμπειρίες των μαθητών στην εκπαιδευτική επίσκεψη με έννοιες και μαθήματα που διδάσκονται στην τάξη. Η εκδρομή δεν πρέπει να είναι μια αυτόνομη εμπειρία (Kisiel, 2006a).

**Κατά τη διάρκεια της εκδρομής.** Καθώς ξεκινά η επίσκεψη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρειαστεί να βοηθήσει κάποιους μαθητές να νιώσουν άνετα στο νέο περιβάλλον. Καθώς ξεκινούν οι δραστηριότητες, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να ερμηνεύσει το σχόλιο του επικεφαλής του προγράμματος του χώρου σε οποιονδήποτε μη εστιασμένο ή σε σύγχυση μαθητή ( Rennie & McClafferty, 1995). Κατά τη διάρκεια της εκδρομής, οι μαθητές βιώνουν τη μάθηση σε ένα αυθεντικό, ανεπίσημο, φυσικό περιβάλλον. Οι προηγούμενες γνώσεις κάθε μαθητή, που αποκτήθηκαν τόσο από την τάξη όσο και από τις προσωπικές τους εξωσχολικές εμπειρίες, χρησιμοποιούνται για τη σύνδεση με την εμπειρία της εκδρομής ( Pasquier & Narquizzian, 2006). Ο δάσκαλος πρέπει να κρατά τους μαθητές αφοσιωμένους. Το προσωπικό του χώρου θα πρέπει να συνεργάζεται με τον δάσκαλο για να βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ της εμπειρίας και των εννοιών που εμπλέκονται.

Συχνά χρησιμοποιούνται φύλλα εργασίας για να βοηθήσουν τους μαθητές να επικεντρωθούν στην εξερεύνηση και την εκμάθηση των στοχευμένων εννοιών. Τα φύλλα εργασίας είναι αρκετά αποτελεσματικά, όταν ένα φύλλο εργασίας δίνεται σε μια μικρή ομάδα, στην οποία οι μαθητές είναι καλύτεροι παρατηρητές, αλληλεπιδρούν πιο συχνά, συζητούν τις έννοιες και τελικά αναπτύσσουν περισσότερες συνδέσεις μεταξύ των εννοιών και της εμπειρίας (Kisiel, 2003; Rennie, 2007).

Σύμφωνα με τους Behrendt & Franklin οι μαθητές ανταποκρίνονται σε μια εκδρομή με διάφορους τρόπους. Οι μέσοι μαθητές μπορεί ξαφνικά να αποκαλύψουν ένα επίπεδο ενθουσιασμού, εστίασης και έρευνας που δεν είχαν ξαναδεί (Hefferan, Heywood, & Ritte, 2002) . Αντίθετα, ορισμένοι μαθητές που είναι γνωστοί για δυνατές επιδόσεις στην τάξη μπορεί να είναι λιγότερο ικανοί στο πεδίο και μπορεί να μην απολαμβάνουν την πρόκληση να επιτύχουν κάτι νέο στο άτυπο περιβάλλον. Κάθε μαθητής είναι μοναδικός και κάθε εμπειρία πεδίου είναι μοναδική που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα πολλά διαφορετικά ακαδημαϊκά, γνωστικά και κοινωνικά κέρδη (Rennie, 2007). Οι προηγούμενες γνώσεις και η εμπειρία των μαθητών καθορίζουν τη γνωστική βάση πάνω στην οποία μπορούν να γίνουν νέες συνδέσεις (NRC, 2009). Εάν γίνει η σύνδεση σωστά, οι μαθητές θα δημιουργήσουν μακροπρόθεσμες αναμνήσεις από τις εμπειρίες της εκδρομής (Wilson, 2011).

**Μετά την εκδρομή.** Οι ενέργειες του εκπαιδευτικού μετά την εκδρομή είναι πολύ σημαντικές. Οι εμπειρίες των μαθητών πρέπει να ενισχυθούν μέσω συζήτησης, δραστηριοτήτων, ανάγνωσης, μιας τηλεοπτικής εκπομπής ή ταινίας (Kisiel, 2006; Orion & Hofstein, 1994; Pace & Tesi, 2004; Tal & Steiner, 2006). Οι μαθητές πρέπει να εδραιώσουν τις νέες ιδέες και οι παρατηρήσεις τους που δεν έχουν κάνει ακόμα συνδέσεις. Ο προβληματισμός θα βοηθήσει στη δημιουργία αυτών των συνδέσεων, καθώς και στην ενίσχυση των επιτυχημένων συνδέσεων που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί στο ταξίδι. Οι

μαθητές θα πρέπει να συζητήσουν τις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες τους και στην περίπτωση των τάξεων του δημοτικού να δημιουργήσουν παρουσιάσεις για να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους. Κατά το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς, ο δάσκαλος θα πρέπει να συνδέσει νέες έννοιες της τάξης με τις εμπειρίες των μαθητών από την εκδρομή (Rennie & McClafferty, 1995). Στην εξέταση των ρόλων των εκπαιδευτικών από τους (Tal & Steiner, 2006) κατά τη διάρκεια εκδρομών σε μουσεία, ούτε οι διδάσκοντες της πρωτοβάθμιας ούτε και της δευτεροβάθμιας τάξης πραγματοποίησαν ποιοτικές δραστηριότητες μετά την επίσκεψη. Οι δάσκαλοι πρέπει να αναγνωρίσουν τη σημασία του αναστοχασμού και της ενημέρωσης μετά την εκδρομή για να μεγιστοποιήσουν το ενδιαφέρον και τη μάθηση των μαθητών.

Μέσα από τη διαδικασία των επισκέψεων δάσκαλοι και μαθητές εμπλέκονται στη βιωματική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μόλις νιώσουν πιο δυνατοί και μάθουν πώς να αναπτύσσουν και να οργανώνουν μια επιτυχημένη εκπαιδευτική επίσκεψη, θα είναι πιο διατεθειμένοι να προγραμματίσουν εκδρομές (Tal & Morag, 2009). Παράλληλα ο Ferry (Ferry, 1993) σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί, διστακτικοί στην αρχή, απέκτησαν αυξημένη επιθυμία να συμμετάσχουν, αφού προηγήθηκαν άτυπα, βιωματικά μαθήματα αφού έλαβαν οδηγίες σχετικά με την παιδαγωγική εκδρομής (Ferry, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σχεδιάζουν και να διαχειρίζονται την εκδρομή έτσι ώστε, όταν οι μαθητές προσανατολιστούν και ξεκινήσουν την εργασία τους, να έχουν την ελευθερία να εξερευνήσουν τα δικά τους ενδιαφέροντα. Μια στρατηγική που βασίζεται στην έρευνα επιτρέπει στους μαθητές να συνδέσουν τις έννοιες των μαθημάτων της τάξης με τις εμπειρίες εκδρομών. Οι μαθητές μαθαίνουν να αναζητούν απαντήσεις στις ερωτήσεις τους, αντί να βασίζονται στον εκπαιδευτικό ή στο μέλος του προσωπικού του χώρου. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να αναπτύσσουν ερωτήσεις που θα διεγείρουν την προσωπική περιέργεια και το ενδιαφέρον κατά την επίσκεψη.

Ο υπεύθυνος της τάξης θα πρέπει να συμμετέχει όπου χρειάζεται, για να διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές και οι συνοδοί θα χειρίζονται τη διαδικασία και θα συμμετέχουν στις δραστηριότητες (Snyder, 1994). Πολύ συχνά, ο δάσκαλος παραδίδει την τάξη στον ειδικό του χώρου και στη συνέχεια στέκεται πίσω για να μιλήσει ή να χαλαρώσει. Ο δάσκαλος πρέπει να διαμορφώσει τη συμπεριφορά που αναμένεται από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει στραμμένη την προσοχή του στους καλά προετοιμασμένους μαθητές αλλά και σε όλους, αλλά να τους επιτρέπει να βιώσουν τις δραστηριότητες, να είναι τελικά διαθέσιμος να απαντήσει σε ερωτήσεις και να δίνει οδηγίες, όταν χρειάζεται.

Εάν και οι συνοδοί πρόκειται να συμμετάσχουν ή να ηγηθούν μιας δραστηριότητας, χρειάζονται εκπαίδευση πριν από την εκδρομή. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσανατολίσει όλους τους συνοδούς, περιγράφοντας τον χώρο και τις προσδοκίες των μαθητών. Στο χώρο, παρόλο που η πλειονότητα των δραστηριοτήτων είναι ευθύνη των υπευθύνων του χώρου ή των μελών του προσωπικού, ο δάσκαλος είναι τελικά υπεύθυνος για όλα όσα συμβαίνουν. Επομένως ο δάσκαλος πρέπει να διατηρεί τον έλεγχο των μαθητών και των συνοδών.

Από τη σκοπιά της εμπλοκής μαθητών στη βιωματικής μάθηση τα παιδιά βρίσκουν τις υπαίθριες μαθησιακές δραστηριότητες ρεαλιστικές, ενδιαφέρουσες και διαδραστικές, αν και δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι οι μαθητές που προτιμούν να βρίσκονται σε εσωτερικούς χώρους συχνά προτιμούν να αποφεύγουν

τις εξωτερικές κλιματολογικές συνθήκες (Hudak, 2003). Αλλά για να μεγιστοποιηθούν οι συνδέσεις με τις προηγούμενες γνώσεις και τις έννοιες της τάξης, οι μαθητές εξακολουθούν να χρειάζονται κάποιον για να συζητήσουν αυτές τις συνδέσεις. Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν μεταξύ τους, να εξηγήσουν τι να αναζητήσουν ή πώς να ολοκληρώσουν μια εργασία, να διαβάσουν πλακάτ και πινακίδες ο ένας στον άλλο και να συζητήσουν την προσωπική τους κατανόηση για το τι βιώνουν (Behrendt & Franklin, 2014).

Μετά την αναλυτική παρουσίαση του άρθρου των Behrendt & Franklin (2014) μπορούμε τελικά να συγκρατήσουμε την άποψή τους ότι μια επιτυχημένη δράση με μια σχολική τάξη απαιτεί προετοιμασία και αλληλεπίδραση. Είναι καλό να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των μαθητών. Όπως λένε οι ερευνητές οι νεαροί επισκέπτες πρέπει να προετοιμαστούν για το απροσδόκητο. Το δύσκολο για τον εκπαιδευτικό είναι να εμπνεύσει στους μαθητές την ελευθερία να βιώσουν τις δραστηριότητες. Κατά τους ερευνητές όλες οι πτυχές της επιτυχίας του ταξιδιού εξαρτώνται άμεσα ή έμμεσα από τον εκπαιδευτικό. Για αυτούς οι επιτόπιες επισκέψεις τονώνουν τη νέα μάθηση και η συχνότητα και η φύση των εκπαιδευτικών επισκέψεων επηρεάζονται από εξωγενείς παράγοντες όπως η εστίαση του σχολικού προγράμματος στις τυποποιημένες δομές. Επίσης αναπτύσσουν το ενδιαφέρον και ανταμείβουν εκπαιδευτικούς και μαθητές με ποικίλους τρόπους (Behrendt & Franklin, 2014).

Σε αυτό το σημείο θα έπρεπε να αναφερθούμε και στην κριτική και για τα αρνητικά σχόλια που αφορούν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις με βάση τη βιβλιογραφία (Storkdieck, 2001). Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι οι επιτόπιες επισκέψεις απειλούνται όλο και περισσότερο από την περιορισμένη σχολική χρηματοδότηση, την έλλειψη χρόνου και τα ασφυκτικά προγράμματα σπουδών. Συμπληρωματικά αναφέρονται οι πιέσεις των τυποποιημένων τεστ και των αξιολογήσεων των μαθητών. Εξάλλου οι εκδρομές, δεν είναι ιδανικές για τη διδασκαλία σύνθετων εννοιών ή ακόμα και μεμονωμένων γεγονότων, δεν είναι η «καλύτερη τάξη» διδασκαλίας για εξειδικευμένα θέματα (De Witt & Storkdieck, 2008).

Υπάρχουν, λοιπόν, έρευνες που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη πρακτικών και στις μέρες μας ή και λίγο παλιότερα, οι οποίες ενισχύουν τις αρνητικές απόψεις των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, η έρευνα των Cox Petersen et al (Cox-Petersen, Marsch, Kisiel, & Melber, 2003), που διερεύνησε εμπειρικά τη δομή και το περιεχόμενο των μουσειακών επισκέψεων που πραγματοποιούνται με την καθοδήγηση εμπνευστή, διαπίστωσε ότι πέραν του 75% των συγκεκριμένων δράσεων είχαν τη μορφή διάλεξης, η οποία εστίαζε στην παροχή πληροφοριών περιεχομένου και στην υποβολή κλειστών και γνωσιοκεντρικών ερωτήσεων από τον εμπνευστή, ενώ οι μαθητές δεν παρατηρήθηκε να εμπλέκονται σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και συνεργασίας. Απεναντίας, οι μαθητές παρουσιάστηκαν να λαμβάνουν παθητικό ρόλο, κατά τον οποίο κοιτάζαν και άκουγαν τον περισσότερο χρόνο. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα των Tal και Morag (Tal & Morag, 2007), κατά την οποία μελετήθηκαν σαράντα δύο καθοδηγούμενες επισκέψεις σε μουσεία, διαπιστώνοντας πως σε όλες τις περιπτώσεις οι εμπνευστές, οι οποίοι ήταν αυτοί που αποτελούσαν το επίκεντρο της δράσης αντί οι μαθητές, ενδιαφέρονταν για την κάλυψη συγκεκριμένου περιεχομένου υπό τη μορφή διάλεξης που στηριζόταν κυρίως σε ρητορικές ερωτήσεις (Tal & Morag, 2007).

Αν επικεντρωθούμε στις **απόψεις εκπαιδευτικών** και τα θέματα στα οποία απάντησαν σε έρευνες που προηγήθηκαν μπορούμε αρχικά να κάνουμε κάποιες διαπιστώσεις και στη συνέχεια να παραθέσουμε αναλυτικότερα τα δεδομένα. Πρώτα από όλα έχουν εκπαιδευτικό ενδιαφέρον οι τρόποι που σχεδιάζουν, οργανώνουν και προετοιμάζουν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και φυσικά οι προορισμοί που επιλέγουν. Επίσης φαίνεται ότι τα αποτελέσματα των δράσεων εξαρτώνται από τον σχεδιασμό που είναι μάλλον αναγκαίος, αλλά και από τη συνδρομή ξεναγών, αλλά οπωσδήποτε και την οργάνωση δραστηριοτήτων εμπέδωσης, ανατροφοδότησης. Βέβαια ένα συμπέρασμα είναι ότι ο τρόπος οργάνωσης εξαρτάται από την προσωπική εκτίμηση του κάθε εκπαιδευτικού (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2020).

Ξεκινώντας από το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη μουσειακή εκπαίδευση είναι πολύ λίγοι αυτοί που δήλωσαν ότι επιμορφώθηκαν. Ούτε στη διάρκεια των σπουδών τους δεν έγινε κάτι τέτοιο. (Καλογιάννη, 2015, σ. 121; Κανάρη, 2008, σσ. 70-73). Αν κάποιοι επιμορφώθηκαν, αυτό έγινε στα πλαίσια μεταπτυχιακών σπουδών ή σε πρόγραμμα μετεκπαίδευσης. Επίσης στις περισσότερες έρευνες σημειώθηκε το μεγάλο ενδιαφέρον από τη μεριά των εκπαιδευτικών στον τομέα της μουσειακής εκπαίδευσης (Καραουλάνη, 2018).

Πάντως στις έρευνες που μελετήθηκαν απόψεις για τα επακόλουθα των εκπαιδευτικών επισκέψεων, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην πλειοψηφία τους για τη εκπαιδευτική αξία των σχολικών επισκέψεων (Καραουλάνη, 2018). Κίνητρο για την οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων τις πιο πολλές φορές είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά δεν παραλείπονται τα μαθησιακά οφέλη, το ενδιαφέρον των μαθητών και η ευχαρίστησή τους. Οι έρευνες επίσης έδειξαν ότι σημαντικά κίνητρα είναι η απόκτηση νέων εμπειριών, η κατανόηση της σημασίας της δια βίου μάθησης, αλλά και η αλλαγή ρουτίνας της σχολικής ζωής (Tal, Bamberger, & Morag, 2005, p. 921), (Kisiel, 2005, σ. 940), (De Witt & Storksdieck, 2008, σσ. 188-189). Αυτό το τελευταίο σημειώνεται από τον Storksdieck (Storkdieck, 2001), καθώς κάνει λόγο για εναλλακτικούς τρόπους μάθησης χωρίς σχολικό βιβλίο και για τη βιωματική μάθηση μέσα από τα αντικείμενα (Καραουλάνη, 2008). Τα ζητούμενά των εκπαιδευτικών ήταν κυρίως γνωστικά, ενώ συγκριτικά λιγότεροι ήταν εκείνοι που προέκριναν τα ευρύτερα μαθησιακά οφέλη της μουσειακής επίσκεψης, σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ως προς τους παράγοντες που θα μπορούσαν να ανακόψουν τις προθέσεις τους, προέταξαν την αδιαφορία ή την κακή συμπεριφορά των παιδιών, λόγω του μεγάλου αριθμού συμμετεχόντων. Ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, ανέφεραν στη συνέχεια την εξεύρεση μέσου μετακίνησης και την πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και το θεματικό περιεχόμενο ορισμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αναφέρθηκαν και τα χαρακτηριστικά του κοινού στο οποίο απευθύνονται. Ελάχιστοι, τέλος, ήταν εκείνοι που απάντησαν ότι δεν υπάρχουν λόγοι για να μην επισκέπτονται μουσεία, αλλά ότι είναι θέμα βούλησης και ανάλογης κατάρτισης των ίδιων (Καλογιάννη, 2015).

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς θεωρούσαν απαραίτητη την προετοιμασία των παιδιών στις περισσότερες έρευνες που μελετήθηκαν στην παρούσα επισκόπηση ερευνών και βιβλιογραφίας. Τη θεωρούν αναγκαία για να αντιμετωπιστούν καλύτερα τα προβλήματα που ενδεχόμενα θα εμφανιστούν και έτσι δεν είναι πιθανό να εκτροχιαστεί ο εκπαιδευτικός

στόχος. Με αυτό το δεδομένο παρουσιάζονται και οι τρόποι προετοιμασίας που είναι επικοινωνία με τους υπεύθυνους, δημιουργία πλάνου της διαδικασίας, μελέτη του κανονισμού και μελέτη στο χώρο πριν την επίσκεψη με την ομάδα των μαθητών. Όσον αφορά τους μαθητές η προετοιμασία τους συμβάλλει στην κατανόηση της νέας γνώσης και αποφεύγουν παρερμηνείες και γενικότερα συμμετέχουν καλύτερα στις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της επίσκεψης (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2020).

Όσον αφορά τον τρόπο διεξαγωγής επιλέγονται οι καθοδηγούμενες επισκέψεις από κάποιον ειδικό ή και ο συνδυασμός με πιο ελεύθερο σχεδιασμό. Δηλώνεται η προτίμηση στον ξεναγό, επειδή ακολουθούν επιθυμητά γνωστικά αποτελέσματα. Γενικότερα ο ρόλος των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την ύπαρξη ή όχι του ξεναγού, αλλά και από τα αντίστοιχα προγράμματα. Μετά την επίσκεψη δίνεται μεγαλύτερη ελευθερία στους μαθητές ώστε να εξερευνήσουν, να παρατηρήσουν, να αυτενεργήσουν. Στο στάδιο της ανατροφοδότησης στόχος είναι η αφομοίωση όσων αντίκρισαν στο πεδίο, αλλά και η σύνδεση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2020).

Στο τέλος η αξιολόγηση διεξάγεται αναζητώντας απόψεις μαθητών, συναδέλφων και της διεύθυνσης. Η συγκεκριμένη συζήτηση αφορά κυρίως την αποτελεσματικότητα της επίσκεψης. Αρκετές φορές ακολουθεί και η διάχυση των αποτελεσμάτων, η οποία εξαρτάται από τη διάθεση του εκπαιδευτικού, αλλά και το ενδιαφέρον των μαθητών (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2020).

Επειδή ένα ακόμα ζητούμενο είναι η συμμετοχή σε **εκπαιδευτικά προγράμματα**, σε αυτές τις περιπτώσεις επιδιώκονται και από τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο από τους σχεδιαστές περισσότερο διαχρονικές και διαθεματικές αναγνώσεις του αρχαιολογικού υλικού, μέσα από δραστηριότητες που βρίσκονται κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί, αξιολογώντας τα παιδαγωγικά οφέλη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προτάσσουν ως σημαντικότερη τη γνωστική διάστασή τους. Θεωρούν, επίσης, σημαντική τη βιωματική εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης, την κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Γενικά, πάντως, διαπιστώνουν ότι η αύξηση του βαθμού βιωματικής εμπλοκής των παιδιών στα επιμέρους στάδια των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνεπάγεται ανάλογη αύξηση του ενδιαφέροντος και περισσότερο θετική στάση στο σύνολό τους, ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση (Καλογιάννη 2010). Και αυτό γιατί το ενδιαφέρον και η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών αυξανόταν με τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες, που, όπως σχεδιάστηκαν αρχικά και διαμορφώθηκαν στη συνέχεια από τα ίδια, ήταν πρωτότυπες και απρόβλεπτες, τους προκαλούσαν χαρά και τα δραστηριοποιούσαν, οδηγώντας τα, έτσι, σε απρόσμενες μαθησιακές εμπειρίες.

Καταλήγοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι όποια κι αν είναι τα κίνητρα και οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως η ένταξη τέτοιου είδους μη τυπικών μαθησιακών εμπειριών στο σχολικό πρόγραμμα αυξάνει σημαντικά τη συνολική εκπαιδευτική επίδρασή τους στα παιδιά και μακροπρόθεσμα.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> Η ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 3.1 Η έρευνα & η μέθοδός της

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μελετήθηκε η συσχέτιση της διδασκαλίας της Ιστορίας με το Μουσείο, το Μνημείο και τον Ιστορικό χώρο. Έγινε σαφές ότι τα αναλυτικά προγράμματα και το νέο πλαίσιο διδακτικής της Ιστορίας ενσωματώνουν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις στα Μουσεία και στους Ιστορικούς χώρους, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, ως ένα αποτελεσματικό μέσο «ζώσας», ζωντανής, αναπαραστατικής ιστορίας. Αξιοποιούνται όμως τα Μουσεία και οι Ιστορικοί Χώροι στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και με ποιους τρόπους;

Η συγκεκριμένη έρευνα φιλοδοξεί να απαντήσει στο παραπάνω ερώτημα. Έτσι ο ερευνητικός στόχος είναι να μελετήσουμε εάν, κατά πόσο και με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο στο νομό Πιερίας αξιοποιούν τις διδακτικές επισκέψεις στα Μουσεία και στους ιστορικούς τόπους. Αυτός ο στόχος είναι δεδομένος και καθόρισε τους ειδικούς στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που τελικά τέθηκαν. Τα ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

Πώς διαρθρώνουν το μάθημα της Ιστορίας; Ποιοι είναι οι στόχοι τους διδάσκοντας ιστορία;

Ποιες είναι οι αντιλήψεις σχετικά με τη συμβολή των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε αυτούς τους στόχους;

Ποιες είναι οι αντιλήψεις για την αξιοποίηση του Μουσείου στο μάθημα της Ιστορίας;

Ποιες είναι οι πρακτικές και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αξιοποιούν Μουσεία, Μνημεία & ιστορικούς χώρους στη διδασκαλία της Ιστορίας

Ποια είδη Μουσείων επισκέπτονται;

Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν κατά την επίσκεψη σε ένα μουσείο; Πως αντιμετωπίζουν τους κανόνες για την επίσκεψη σε ένα Μουσείο;

Ποιες είναι οι διδακτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν τον ιστορικό χώρο;

Τα ερωτήματα παραπάνω αποτελούν τους βασικούς ερευνητικούς άξονες με βάση τους οποίους μπορούν να ερευνηθούν τα βιώματα των εκπαιδευτικών. Η σχολική πραγματικότητα και οι πρακτικές αξιοποίησης των Μουσείων αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης έρευνας.

#### 3.2 Στόχος έρευνας

Φιλοδοξεί να φωτίσει περισσότερο την καθημερινή σχολική πραγματικότητα της ιστορικής διδασκαλίας. Αξιοποιούν πράγματι ο

εκπαιδευτικοί του Ν. Πιερίας τη δυνατότητα που παρέχεται για επιτόπιες επισκέψεις και την δυνατότητα να τις χειριστούν ως όργανο διδασκαλίας της ιστορίας, εάν ναι, με ποιους τρόπους;

### 3.3 Επιλογή Μεθόδου & Ερευνητικού Εργαλείου

Είναι γεγονός ότι η επιλογή μεθόδου υπαγορεύεται από τους στόχους της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Σκοπεύει να συλλέξει τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις και τις οπτικές των εκπαιδευτικών. Έχει κύριο στόχο την κατανόηση του ιδεολογικού κόσμου και του νοήματος που διατυπώνουν οι συμμετέχοντες με βάση τα βιώματά τους. Πρόκειται δηλαδή για εισχώρηση στον εσωτερικό κόσμο των εκπαιδευτικών για εμβάθυνση και για λεπτομερή αφήγηση. Αναπόφευκτο ήταν να ακολουθηθεί η ποιοτική μέθοδος. Επιλέχθηκαν δεκαεπτά εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια του Ν. Πιερίας, διδάσκουν τη φετινή χρονιά ή δίδαξαν το μάθημα της Ιστορίας πρόσφατα και μάλιστα δεν είναι όλοι φιλόλογοι, δηλαδή ΠΕ02, αλλά και άλλες ειδικότητες που έχουν ως δεύτερη ανάθεση το μάθημα της Ιστορίας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο διάστημα Σεπτεμβρίου Δεκεμβρίου 2021. Πρόκειται για ημιδομημένες συνεντεύξεις που μαγνητοφωνήθηκαν με τη συναίνεση των εκπαιδευτικών, οι οποίες απομαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν. Στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν οι κωδικοί και έτσι έγινε έλεγχος των επαναλήψεων και των συγκεκριμένων εννοιών.

Πρώτα οργανώθηκαν δύο συνεντεύξεις που θεωρήθηκαν πιλοτικές. Μετά την πραγματοποίησή τους έγιναν οι απαραίτητες παρατηρήσεις και διορθώσεις, οι οποίες επέτρεψαν τη συνέχεια της έρευνας. Η κάθε συνέντευξη διάρκεσε περίπου 30 με 35 λεπτά κατά μέσο όρο.

Η συγκεκριμένη μέθοδος έρευνας σκοπεύει στην εις βάθος ερμηνεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων χρησιμοποιώντας ευέλικτες μεθόδους παραγωγής δεδομένων. Εντωμεταξύ τα πλούσια δεδομένα που είναι πολύπλοκα και λεπτομερή, η διαφοροποίηση της ανάλυσης, ο αυθορμητισμός στην προσέγγιση και η εμφάνιση των κατηγοριών στο στάδιο της ερμηνείας είναι χαρακτηριστικά του ποιοτικού ερευνητικού μοντέλου (Ritchie, Lewis, Nicholls, & Ormston, 2013). Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια πολυμέθοδο που συμπεριλαμβάνει ερμηνεία και νατουραλιστική προσέγγιση για κάθε αντικείμενο που ερευνάται. Ο σκοπός της είναι να κάνει περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και να κατανοήσει τις πεποιθήσεις και τις οπτικές που είναι υποκειμενικές με ανώτερο στόχο την άρτια γεύση του αντικειμένου που ερευνάται.

Δεν ξεχνάμε ότι ο όρος «ποιοτική έρευνα» συχνά προκαλεί σύγχυση, γιατί ο καθένας ερμηνεύει τον όρο με το δικό του τρόπο. Τα δεδομένα μπορούν να συγκεντρωθούν με τις μεθόδους της συνέντευξης και της παρατήρησης, οι οποίες είναι μέθοδοι που σχετίζονται με την ποιοτική έρευνα. Είναι γεγονός ότι όταν μιλάμε για ποιοτική ανάλυση αναφερόμαστε όχι στην ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων, αλλά σε μια *μη μαθηματική διαδικασία ερμηνείας* που διεξάγεται με στόχο την ανακάλυψη εννοιών και στόχων μεταξύ ακατέργαστων δεδομένων που θα πρέπει να οργανωθούν σε ένα θεωρητικό επεξηγηματικό σχήμα. Τα δεδομένα μπορεί να εμπεριέχονται σε συνεντεύξεις και παρατηρήσεις αλλά ίσως και να

περιλαμβάνονται έγγραφα, ταινίες ή βιντεοταινίες αλλά και ποσοτικοποιημένα δεδομένα, όπως είναι τα δεδομένα απογραφής (Strauss & Corbin, 1998).

Είναι αλήθεια ότι στα εκπαιδευτικά ζητήματα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση αξιοποίησης της ποιοτικής μεθόδου δίνοντας έμφαση στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Κεντρικό επιχείρημα είναι ότι η γνώση για τους ανθρώπους είναι ανέφικτη χωρίς την περιγραφή της εμπειρίας από τους ίδιους τους πρωταγωνιστές. Μέσα από το διάλογο και την αφήγηση καταγράφονται χαρακτηριστικά του ερευνώμενου πληθυσμού που δε θα μπορούσαν να αναδειχθούν σε μια ποιοτική έρευνα (Κορρές, 2011).

Όταν αξιοποιούμε μια ποιοτική έρευνα μπορούμε να διερευνήσουμε την ιδιαιτερότητα ενός φαινομένου, τις επιμέρους πτυχές του και γενικά μπορούμε να κάνουμε προσέγγιση δυναμική, γνήσια, εμπειρισταωμένη και όχι από απόσταση και αποπλαισιωμένη με την ψυχρή γλώσσα της στατιστικής. Είναι φανερό ότι πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία στη διάρκεια της οποίας πραγματοποιούνται αλλαγές. Γίνεται ένας αρχικός σχεδιασμός, αλλά δεν είναι τελεσίδικος και τα δεδομένα μπορεί να αναλυθούν και να ερμηνευθούν και με διάφορους τρόπους (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Και βέβαια σύμφωνα με το Hatch ( Hatch, 2002) η εικόνα διαμορφώνεται όσο συγκεντρώνονται και εξετάζονται δεδομένα.

Άλλωστε οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξερεύνηση ζωτικών θεμάτων για τα οποία λίγα πράγματα είναι γνωστά ή για τα οποία ξέρουμε πολλά, αλλά θέλουμε να αποκτήσουμε μια νέα αντίληψη (Strauss & Corbin, 1998). Πράγματι οι ποιοτικές μέθοδοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξασφαλίσουμε πρόσβαση σε πολύπλοκες λεπτομέρειες για φαινόμενα όπως αισθήματα, διαδικασίες, σκέψεις που είναι δύσκολο να εξάγουμε ή να μάθουμε γι' αυτά χρησιμοποιώντας άλλες μεθόδους.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να προσθέσουμε και το γεγονός ότι ο Hatch διαχωρίζει την ποιοτική έρευνα από τις άλλες. Ο ποιοτικός ερευνητής μελετά τις βιωματικές εμπειρίες «αληθινών ανθρώπων σε πραγματικές τοποθεσίες» και φυσικά πλαίσια όπως είναι η σχολική τάξη. Από την άλλη στην ποσοτική έρευνα οι τοποθεσίες επινοούνται και ελέγχονται τα δεδομένα στατιστικά. Επίσης ο ποιοτικός ερευνητής αναζητά να κατανοήσει τον κόσμο μέσα από τις οπτικές όσων ζουν σε αυτόν προσπαθώντας να αιχμαλωτίσουν τις αντιλήψεις που χρησιμοποιούν σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Έτσι ενώ η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιεί εργαλεία (ερωτηματολόγια, κλίμακες, τεστ ), στην ποιοτική το μέσο, *το εργαλείο* είναι ο ερευνητής. Οι ικανότητες που χρειάζονται στον καθένα μας για συμμετοχή στην κοινωνική πραγματικότητα είναι οι ίδιες που δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει πράξεις, συμπεριφορές και σκοπούς όσων συμμετέχουν στην έρευνα και αποτελούν το δείγμα.

Ερχόμενοι τώρα στη συγκεκριμένη έρευνα που αναλύεται στην παρούσα εργασία μια και είναι ποιοτική, επικεντρώνεται στις *προσωπικές εμπειρίες*, τις *πρακτικές* και τις *αντιλήψεις* των εκπαιδευτικών. Όλα τα προηγούμενα φανερώνουν ποιο είναι το μεθοδολογικό εργαλείο που ενδείκνυται για την επιτυχία της έρευνας.



### 3.3.1 Το μεθοδολογικό εργαλείο

Το μεθοδολογικό εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι η *προσωπική συνέντευξη*. Αφορά την επικοινωνία δυο προσώπων με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών και τον σχηματισμό « νοητικού περιεχομένου» για τα ερωτήματα της έρευνας. Ο ερευνητής μπορεί να εισέλθει στον εσωτερικό κόσμο των συμμετεχόντων με διακριτικότητα (Παπαδόπουλος, 2014).

Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται μέσω της συνέντευξης βασίζονται κυρίως στην επικοινωνία με τον προφορικό λόγο και την αφήγηση. Πρόκειται δηλαδή για μια αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο σύμφωνα με τους Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormstron (Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormstron, 2013). Άρα εστιάζουμε σε βάθος στο άτομο, οπότε το ίδιο το άτομο έχει την ευκαιρία για διευκρινίσεις, λεπτομερή κατανόηση και διεύθυνση στους παράγοντες που στηρίζουν την άποψή του. Ένα επιπρόσθετο στοιχείο είναι ότι με μια συνέντευξη προστίθεται και η ευελιξία, η οποία καθιστά τη συνέντευξη μια παραγωγική διαδικασία, εφόσον δημιουργούνται καινούργιες σκέψεις και γίνεται αναπροσδιορισμός (Παπαδόπουλος, 2014).

Σε καμιά περίπτωση οι ποιοτικές συνεντεύξεις δε σκοπεύουν στον έλεγχο των υποθέσεων και στην αξιολόγηση. Υπάρχει ενδιαφέρον για τις προσωπικές ιστορίες που έχουν σημασία και αξία. Ο πιο επαρκής τρόπος για έναν ερευνητή είναι να μελετήσει μια εκπαιδευτική διαδικασία ή θεσμό μέσω των εμπειριών των ατόμων που τη διεξάγουν ή την απαρτίζουν (Seidman, 2006)

Βασικό στοιχείο για την επιτυχία της συνέντευξης αποτελεί η ενθάρρυνση από την πλευρά του ερευνητή και η δημιουργία φιλικού κλίματος προκειμένου οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τόσο τις γνώσεις και τις πληροφορίες που κατέχουν όσο και τις αξίες, τις προτιμήσεις και τις αντιλήψεις τους (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008).

Δεν ξεχνάμε ότι η συνέντευξη είναι ένας από τους πιο συνηθισμένους τρόπους συλλογής δεδομένων σε μια ποιοτική έρευνα. Στην ποιοτική έρευνα είναι που υποθέτουμε υπερβολικά εύκολα ότι μια συνέντευξη είναι ένα ανοικτό παράθυρο στην ψυχολογική και κοινωνική πραγματικότητα και όπως σημειώνει ο Wengraf (Wengraf, 2001) οι πληροφορίες που δίνει ο ερωτώμενος για τον εαυτό του και τον κόσμο του μπορούν απλά να αποσπαστούν και να αναφερθούν όπως τα λόγια ενός αυτοπρόσωπου μάρτυρα στα δικαστήρια (Παπαδόπουλος, 2014).

### 3.4 Κατηγορίες συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις κατηγοριοποιούνται σε *δομημένες, ημιδομημένες και ελεύθερες*. Οι ελεύθερες ή σε βάθος συνεντεύξεις είναι πιο ελεύθερες από τις ημιδομημένες και καλύπτουν ένα-δυο θέματα, ενώ οδηγός της συνέντευξης, αν υπάρχει, περιλαμβάνει 1-2 γενικές ερωτήσεις. Αυτός ο τύπος συνέντευξης χρησιμοποιείται, όταν θέλουμε να ερευνήσουμε τις πεποιθήσεις του ατόμου λεπτομερώς. Η ελεύθερη συνέντευξη έχει μεγάλη εφαρμογή σε θέματα για τα οποία γνωρίζουμε ελάχιστα και όπου κρίνεται απαραίτητο να τα κατανοήσουμε σε βάθος. Αυτές οι συνεντεύξεις ξεκινούν με πολύ γενικές ερωτήσεις (Brikci & Green, 2007). Ο Cresswell (Cresswell, 2011) εξάλλου διακρίνει τις συνεντεύξεις σε προσωπικές, ομαδικές, εστιασμένες,

τηλεφωνικές, συνεντεύξεις μέσω ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου και ανοιχτές ερωτήσεις σε ερωτηματολόγια (Παπαδόπουλος, 2014).

Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ο *ημιδομημένος τύπος συνέντευξης*. Επιλέχθηκε αυτός σε μια προσπάθεια να απαντηθούν κατά το δυνατόν πληρέστερα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής αφήνοντας στο υποκείμενο τη δυνατότητα να εκφραστεί ελεύθερα χωρίς να εξαναγκάζεται να μπαίνει σε μονοπάτια σκέψης που δεν έχει διανοηθεί καν. Η διαδικασία μιας τέτοιας συνέντευξης είναι *ευέλικτη* και ο εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη περίπτωση έχει τη δυνατότητα να αναφερθεί σε θέματα που θεωρεί σημαντικά και άξια λόγου. Σύμφωνα με τον Wengraf η ημιδομημένη συνέντευξη έχει μια χαλαρή δομή και ο οδηγός συνέντευξης που δεν ακολουθείται πάντα πιστά περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Περιλαμβάνει ερωτήσεις- κλειδιά που ενθαρρύνουν τον ερωτώμενο να μιλήσει για θέματα που δεν προκύπτουν αυθόρμητα από τη συζήτηση, αλλά πρέπει να απαντηθούν για να επιτευχθούν οι ερευνητικοί στόχοι που τίθενται. Στην ημιδομημένη συνέντευξη πραγματοποιείται μια συζήτηση κατά την οποία οι απαντήσεις που θα πάρουμε δεν μπορούν να προβλεφθούν προκαταβολικά και, εκτός αυτού, ο συνεντευκτής πρέπει να αυτοσχεδιάσει, ίσως το 80% ή και παραπάνω, της ανταπόκρισης που θα δείξει στα λεγόμενα των συνεντευξιαζομένων στις απαντήσεις δηλαδή που δίνουν τα υποκείμενα του δείγματος, στην ερώτηση ή στις ερωτήσεις που τους θέτει (Παπαδόπουλος, 2014).

Κατά τον Wengraf οι ημιδομημένες συνεντεύξεις θεωρούνται «ευκολότερες». Οι μη έμπειροι ερευνητές πιστεύουν ότι με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις δε χρειάζεται να κάνουν και τόση πολλή προετοιμασία και ότι δε χρειάζεται να δουλέψουν και την κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Αυτό είναι μεγάλο σφάλμα. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις δεν είναι «ευκολότερες» στην προετοιμασία και στην εκτέλεση από τις πλήρως δομημένες συνεντεύξεις. Είναι ημιδομημένες, αλλά πρέπει να τις προετοιμάσουμε πλήρως. Ο αυτοσχεδιασμός απαιτεί περισσότερη εξάσκηση και μεγαλύτερη πνευματική προετοιμασία πριν από την κάθε συνέντευξη και δεν είναι απλά ερωτήματα που τα έχεις προετοιμάσει.

Αν συγκρίνουμε τις πλήρως δομημένες με τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι δεύτερες για να έχουν πλήρη επιτυχία απαιτούν σύμφωνα με τον Wengraf :

1. ίσως την ίδια προετοιμασία πριν τις συναντήσεις
2. περισσότερη πειθαρχία και περισσότερη δημιουργικότητα κατά τη διάρκεια και
3. περισσότερο χρόνο στην ανάλυση και ερμηνεία.

Ο Wengraf συνεχίζει ότι στον ίδιο χρόνο μπορείς να προετοιμάσεις, να διεξάγεις και να αναλύσεις πολύ λιγότερες ημιδομημένες συνεντεύξεις σε σχέση με τις πλήρως δομημένες. Μπορούν να αποφέρουν πολλά περισσότερα κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες, απ' ότι μπορούν οι πλήρως δομημένες. Κάτω από λάθος συνθήκες μπορεί να μην αποφέρουν τίποτα. Είναι δραστηριότητες μεγάλης προετοιμασίας, μεγάλου ρίσκου και μεγάλης ανάλυσης.. Στις εις βάθος ημι-δομημένες συνεντεύξεις ένας ερευνητής που κάνει παρα πολλές ερωτήσεις και ένας ερωτώμενος που επιμένει να απαντάει με ακρίβεια σε συγκεκριμένες ερωτήσεις ίσως βοηθήσουν και οι δυο στο να εμποδίσουν να παραχθεί υλικό μη σχετικό με τα ερευνητικά ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο άλλωστε δεν θα μπορούσε να αναδείξει τους συσχετισμούς

και να ερμηνεύσει τα φαινόμενα που μια ποιοτική έρευνα αναζητά (Παπαδόπουλος, 2014).

### 3.4.1 Σχεδιασμός των φάσεων της έρευνας

Κατά το σχεδιασμό, λοιπόν, είναι φυσικό να διακρίνουμε φάσεις: **Φάση 1:** αναγνώριση των σκοπών της έρευνας, **Φάση 2:** αναγνώριση και προτεραιότητα στους περιορισμούς κάτω από τους οποίους η έρευνα θα διεξαχθεί, **Φάση 3:** σχεδιασμός των δυνατοτήτων της έρευνας μέσα στο πλαίσιο των περιορισμών που τη διέπουν, **Φάση 4:** διαμόρφωση του ερευνητικού πλάνου.

Βέβαια πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι η έρευνα μπορεί να μην εξελιχθεί πάντα σύμφωνα με το σχέδιο. Άρα θα πρέπει να έχουμε σκεφθεί διεξοδικά για τα διάφορα στάδια της έρευνας, έτσι ώστε η συνοχή και η πρακτικότητα της έρευνας να έχουν αναδειχθεί μέσα σε ένα δεοντολογικά εύλογο και ρεαλιστικό πλαίσιο. Τόσο ο άπειρος όσο και ο έμπειρος ερευνητής πρέπει να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα ύπαρξης ξεκάθαρου σχεδίου δράσης, αν θέλουμε να μιλάμε για μια έρευνα με ορμή και σκοπό. (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

## 3.5 Δειγματοληψία

Η ποιότητα μιας ερευνητικής εργασίας δεν ενισχύεται ή αποδυναμώνεται μόνο από την καταλληλότητα της μεθοδολογίας και τη διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων, αλλά και από την καταλληλότητα της στρατηγικής δειγματοληψίας, η οποία έχει υιοθετηθεί.

### 3.5.1 «Βολική» δειγματοληψία

Η «βολική» δειγματοληψία ή αλλιώς συμπτωματική ή ευκαιριακή, περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που είναι κοντά στον ερευνητή και τη μετέπειτα λειτουργία τους ως υποκειμένων που συμμετέχουν και βοηθούν στη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας. Καθώς το παραπάνω δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό καμιάς άλλης ομάδας εκτός από τον εαυτό του, ο ερευνητής δεν αναζητά να γενικεύσει τα αποτελέσματά του στον ευρύτερο πληθυσμό• ένα «βολικό» δείγμα δεν έχει κανενός είδους συνάφεια με τη γενίκευση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Και στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν είναι κοντά στην ερευνήτρια, συνάδελφοι την ίδια σχολική χρονιά ή από σχολεία που υπηρέτησε στο παρελθόν και έτσι μετά από συζήτηση δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες για τη διεξαγωγή της έρευνας.

### 3.5.2 Διεξαγωγή της συνέντευξης

Ο Tuckman (1972) παρουσιάζει μια συνοπτική επισκόπηση των διαδικασιών που πρέπει να ρυθμίσει ο ερευνητής για τη συνέντευξη:

« Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, ο συνεντευκτής πρέπει να ενημερώσει τον συνεντευξιαζόμενο για τη φύση ή το σκοπό της συνέντευξης ( με όσο το δυνατόν περισσότερη ειλικρίνεια και χωρίς να προκαταλαμβάνει τις απαντήσεις ) και να αποπειραθεί να τον κάνει να νιώσει άνετα. Πρέπει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο θα καταγράψει τις απαντήσεις και αν σκοπεύει να μαγνητοφωνήσει πρέπει να πάρει τη συγκατάθεση του ατόμου που δίνει συνέντευξη. Σε κάθε περίπτωση ο ερευνητής πρέπει να θυμάται ότι ο ίδιος είναι ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων και να προσπαθήσει να μην αφήσει τις προκαταλήψεις , τις απόψεις ή την περιέργειά του να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του. Είναι σημαντικό ο ερευνητής να μην αποκλίνει από τη μορφή και το πρόγραμμα της συνέντευξης, αν και πολλά προγράμματα επιτρέπουν κάποια ευελιξία στην επιλογή των ερωτήσεων. Ο ερευνητής πρέπει να περιορίσει τον ερωτώμενο, ώστε να μην «παραστρατήσει από το ζητούμενο της ερώτησης , αλλά όχι εις βάρος της ευγένειας» (Tuckman, 1972).

Αυτά τα λόγια αποτέλεσαν τον οδηγό της ερευνήτριας, ώστε να αποφευχθούν σφάλματα που θα υπονόμευαν την αποτυχία της έρευνας.

### **3.6 Δεοντολογικά ζητήματα στη διεξαγωγή της συνέντευξης**

Οι συνεντεύξεις έχουν μια δεοντολογική διάσταση, αφορούν διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις και παρέχουν πληροφορίες για καταστάσεις που απασχολούν τα άτομα (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Παράλληλα μπορούμε να επισημάνουμε σύμφωνα με τον Kvale ( Kvale, 1994) τρεις βασικούς τομείς δεοντολογικών ζητημάτων – η συνειδητή συναίνεση, η εμπιστευτικότητα και οι συνέπειες των συνεντεύξεων. Άρα καλό είναι να διατυπωθούν πριν την έναρξη της συνέντευξης ορισμένα δεοντολογικά ερωτήματα με βάση τους παραπάνω τομείς .

#### **3.6.1 Δημιουργία του Οδηγού Συνέντευξης- Ερευνητικά Ερωτήματα**

Η έρευνα, η δημιουργία του Οδηγού Συνέντευξης και τα Ερευνητικά Ερωτήματα προχωρούν με βάση και παρόμοιες έρευνες ( Καραουλάνη, Κοτζαμανίδου ), αφού επικεντρώθηκαν η πρώτη στις απόψεις και τις πρακτικές της Α/θμιας εκπαίδευσης για το ίδιο θέμα και η δεύτερη στην αξιοποίηση των χαρτών πάλι στην Α/θμια Εκπαίδευση για τη διδασκαλία της Ιστορίας.

Υποθέσαμε αρχικά ότι είναι πιθανόν να προκύψουν δυο μεγάλες ομάδες εκπαιδευτικών, που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στη Β/θμια Εκπαίδευση. Η πρώτη ομάδα θα απαρτίζεται από τους εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις στη διδασκαλία της Ιστορίας και η δεύτερη ομάδα από τους εκπαιδευτικούς που θα αξιοποιούν σπάνια ή σχεδόν καθόλου τις εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Κατά τη σχεδίαση του Οδηγού Συνέντευξης φυσικά προηγούνται τα δημογραφικά στοιχεία, φύλο, ηλικία, σπουδές ,έτη υπηρεσίας ,τάξη διδασκαλίας και σχολείο. Τα ερευνητικά ερωτήματα καθόρισαν το παρακάτω σχέδιο του Οδηγού Συνέντευξης.

#### **Α΄ ΑΞΟΝΑΣ: ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

1. Ελεύθερος χρόνος και συνδυασμός με ζητήματα ιστορίας & πολιτισμού
2. Πηγές ενημέρωσης & ανάμνηση της πρώτης επίσκεψης σε μουσείο ή αρχαιολογικό χώρο

**Β' ΑΞΟΝΑΣ : ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι του μαθήματος  
 Η οργάνωση του μαθήματος

**Γ' ΑΞΟΝΑΣ: Η ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ, Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ & Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

Τρόπος οργάνωσης  
 Η επίδραση της εκπαιδευτικής επίσκεψης  
 Οφέλη των μαθητών  
 Επιμόρφωση

**Δ' ΑΞΟΝΑΣ: ΟΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ**

1. Τρόπος ένταξης των εκπαιδευτικών επισκέψεων στη διδασκαλία της Ιστορίας
2. Προετοιμασία και δυσκολίες κατά την πραγματοποίηση των δράσεων
3. Σημασία της προετοιμασίας

**Ε' ΑΞΟΝΑΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ- & ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

1. Καθορισμός στόχων
  3. Τρόπος οργάνωσης ( πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη )
  4. Ρόλος- δραστηριότητες εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια
  5. Κριτήρια επιλογής Μουσείων, Μνημείων, Ιστ. Χώρων
  6. Οι συχνότερες επιλογές- αιτιολόγηση
  7. Απολογισμός – ανατροφοδότηση
  8. Πρωτοβουλίες στην περίοδο της πανδημίας
- Είναι γεγονός ότι εντοπίστηκαν και εκείνοι που σπάνια ή καθόλου δεν οργανώνουν ή συμμετέχουν απλά σε εκπαιδευτικές επισκέψεις  
 Οι εκπαιδευτικοί που δεν επιλέγουν συχνά ή καθόλου να αξιοποιήσουν τα Μουσεία και τους Ιστ. Χώρους μετά τον Α' άξονα ερωτήσεων απαντούν στον Β2 ΑΞΟΝΑ

**Β2 ' ΑΞΟΝΑΣ : ΑΠΟΦΥΓΗ Η' ΣΠΑΝΙΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ**

Αιτιολόγηση αποφυγής  
 Δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς  
 Δυσκολίες για τους μαθητές  
 Αποτελεσματικότεροι τρόποι διδασκαλίας της Ιστορίας

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο : ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Μετά την περιγραφή της μεθόδου της έρευνας και τα θεωρητικά στοιχεία για την ποιοτική έρευνα, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελεσμάτά της. Εδώ καταγράφονται τα ευρήματα που αφορούν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Πιερίας για μια εκπαιδευτική επίσκεψη σε ένα Μουσείο, Μνημείο ή Ιστορικό Χώρο.

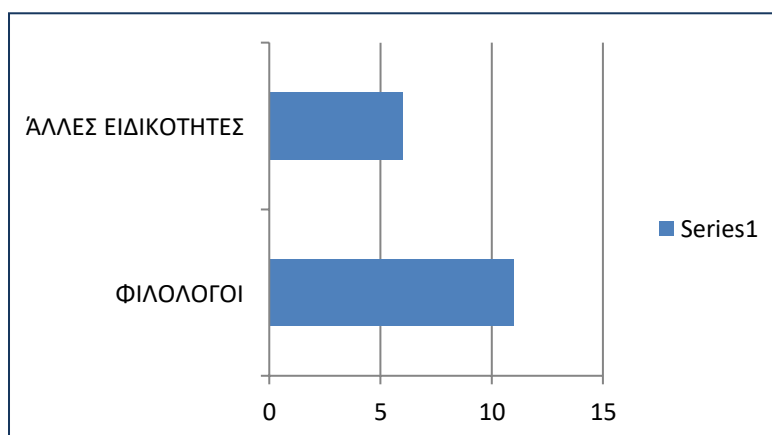
### 4.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο παρακάτω πίνακας δημιουργήθηκε για να αποτυπωθούν και σχηματικά τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Για τη συστηματοποίηση της διαδικασίας ο κάθε εκπαιδευτικός έχει έναν κωδικό : το γράμμα Ε και έναν αριθμό. Το γράμμα Ε είναι το αρχικό γράμμα της λέξης εκπαιδευτικός και ο αριθμός προκύπτει από τη σειρά που αναλύθηκε η συνέντευξη.

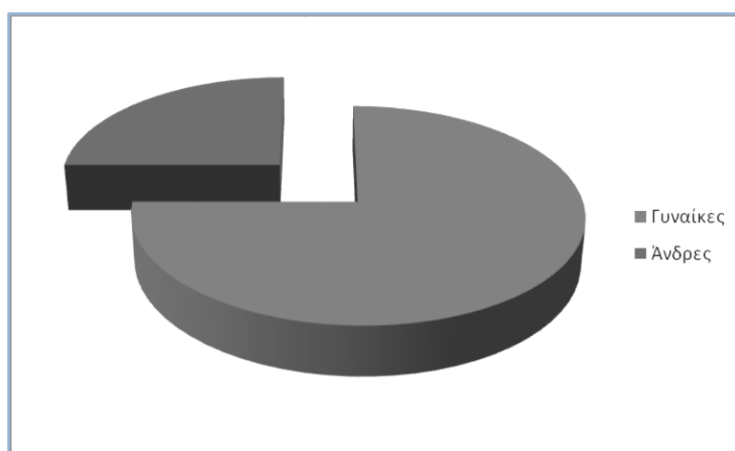
**Πίνακας 3 Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΦΥΛΟ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΗΛΙΚΙΑ	ΤΑΣΗ	ΣΧΟΛΕΙΟ
E1	ΑΝΔΡΑΣ	ΙΣΤΟΡΙΑΣ & ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑΣ	18	45-54	Γ' ΤΥΜΝ.	3ο ΓΥΜΝ
E2	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ-ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	17	45-54	Β' ΤΥΜΝ.	3ο ΓΥΜΝ
E3	ΑΝΔΡΑΣ	ΦΕΛΟΛΟΓΙΑ-ΓΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ	31	55+	Α' ΤΥΜΝ.	4ο ΓΥΜΝ
E4	ΑΝΔΡΑΣ	ΑΓΓΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	25	55+	Α' ΤΥΜΝ.	4ο ΓΥΜΝ
E5	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ-ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑ	30	55+	Γ' ΤΥΜΝ.	4ο ΓΥΜΝ
E6	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ	33	55+	Γ' ΤΥΜΝ.	4ο ΓΥΜΝ
E7	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΙΣΤΟΡΙΑΣ & ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ	27	55+	Β' ΤΥΜΝ.	ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΥΜΝ
E8	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	26	55+	Α' ΤΥΜΝ.	3ο ΓΥΜΝ
E9	ΓΥΝΑΙΚΑ	Γ.Μ. ΙΣΤΟΡΙΑΣ & ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ-ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	17	45-54	Α' & Β' ΤΥΜΝ	3ο ΓΥΜΝ
E10	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ-ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ	25	45-54	Α' & Β' ΛΥΚ	ΜΟΥΣΙΚΟ ΣΧΟΛ
E11	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ	35	55+	Β' ΛΥΚ	3ο ΛΥΚΕΙΟ
E12	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	19	45-54	Β' ΤΥΜΝ.	6ο ΓΥΜΝ
E13	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΑΓΓΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	18	36-44	Β' ΤΥΜΝ.	ΓΥΜΝ. ΠΕΡΙΣΤΑΣΗΣ
E14	ΑΝΔΡΑΣ	ΓΑΛΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	25	55+	Α' ΤΥΜΝ.	7ο ΓΥΜΝ.
E15	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΙΤΑΛΙΚΗ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ	14	45-54	Α' ΤΥΜΝ.	3ο ΓΥΜΝ.
E16	ΓΥΝΑΙΚΑ	ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	25	45-54	Α' ΤΥΜΝ.	ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΥΜΝ
E17	ΑΝΔΡΑΣ	ΙΣΤΟΡΙΑΣ & ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ-ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	21	45-54	Γ' ΤΥΜΝ	ΓΥΜΝ. ΑΛΩΝΙΩΝ

Πιο κάτω στους Πίνακες 4 και 5 δίνονται σχηματικά τα ποσοστά ανά φύλο και ειδικότητα:



Πίνακας 4 Τα ποσοστά ανά ειδικότητα



Πίνακας 5 Τα ποσοστά ανά φύλο

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω δεδομένα παρατηρούμε ότι το δείγμα αποτελείται από δώδεκα γυναίκες και πέντε άνδρες εκπαιδευτικούς. Οι έντεκα στους δεκαεφτά είναι απόφοιτοι Φιλοσοφικής Σχολής, δηλαδή απόφοιτοι από τα τμήματα Φιλολογίας, Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας ή Ιστορίας Αρχαιολογίας. Δύο από αυτούς έχουν αποκτήσει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα και μια από αυτές βρίσκεται σχεδόν στο τέλος των σπουδών για την απόκτηση Μεταπτυχιακού διπλώματος. Εξάλλου στο δείγμα υπάρχουν και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι και κάτοχοι δεύτερου πτυχίου πέραν του βασικού. Επίσης μια εκπαιδευτικός είναι διευθύντρια, ενώ μια ακόμα είναι υποδιευθύντρια και πτυχιούχος δημοσιογραφίας και εργάζεται και ως δημοσιογράφος. Μία ακόμη εκπαιδευτικός εργάζεται στον τομέα της

δημοσιογραφίας, αφού είναι ιδιοκτήτης τοπικής εφημερίδας της Κατερίνης. Υπάρχει φυσικά και η εκπαιδευτικός που βρίσκεται στο τρίτο έτος σπουδών ψυχολογίας.

Στόχος ήταν να συμμετάσχουν στην έρευνα και άλλες ειδικότητες που έχουν ως δεύτερη ανάθεση τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα να μελετήσουμε σχεδόν όλες τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία στη Β/θμια εκπαίδευση. Οι έξι από τους δεκαεπτά που πήραν μέρος στην έρευνα έχουν ειδικότητες που έχουν την Ιστορία ως δεύτερη ή τρίτη ανάθεση . Συγκεκριμένα πρόκειται για έναν θεολόγο ΠΕ01, μια κοινωνιολόγο ΠΕ10, έναν καθηγητή Γαλλικών ΠΕ05, έναν Αγγλικών ΠΕ06 και δύο καθηγήτριες ακόμα ξένων γλωσσών, μια Γερμανικών ΠΕ07 και μια των Ιταλικών ΠΕ037.

Το μικρό και ίσως όχι αντιπροσωπευτικό ερευνητικό δείγμα πιθανόν δεν επιτρέπει γενικεύσεις στα συμπεράσματα για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Ιστορία στο Ν Πιερίας. Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι η αντιπροσωπευτικότητα δεν ήταν εφικτή στα πλαίσια μιας ποιοτικής έρευνας. Μια τέτοιας μορφής έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει τις επιδράσεις των εκπαιδευτικών επισκέψεων στην ιστορική σκέψη των παιδιών, να μελετήσει τις προσωπικές απόψεις και την προσωπική κατανόηση των εκπαιδευτικών και όχι να διατυπώσει γενικεύσεις. Πρόκειται για ένα περιορισμένο δείγμα. Το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας βοήθησε την ερευνήτρια να εμβαθύνει σε κάθε μια από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τις ιδιαίτερες ποιότητές τους, δίνοντας την πέπουσα προσοχή στα τελικά δεδομένα. Εξάλλου το μικρό αυτό δείγμα μπορεί να μην επιτρέπει γενικεύσεις, υπάρχει όμως δυνατότητα να αναδείξει τα μεθοδολογικά εργαλεία με τα οποία μπορούμε να συζητήσουμε αναλυτικότερα για τη συμβολή του μουσείου, των μνημείων και των ιστορικών χώρων στην κατασκευή ιστορικού νοήματος για τους μαθητές.

Από τη μελέτη του δείγματος εξάγεται το συμπέρασμα ότι μεγάλο ποσοστό των παραπάνω εκπαιδευτικών έχουν αναβαθμίσει και εμπλουτίσει τις σπουδές και τις γνώσεις τους, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται θετικά το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο. Συγκεκριμένα έχουν σπουδάσει τομείς που σχετίζονται με την Ιστορία και τον Πολιτισμό και αυτό είναι λογικό να επηρεάζει τη διδασκαλία τους αλλά και τις απόψεις τους για τις σχολικές επισκέψεις .

ΠΕ02	ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	ΆΛΛΕΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ 4	ΠΕ 06	ΠΕ 01 - ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ
ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ 4	ΠΕ 07	ΠΕ 10
ΕΝΔΕΣΧΟΛΗΣΗ ΜΕ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ 2	ΠΕ037	
	ΠΕ05	

**Πίνακας 6 Οι σπουδές των εκπαιδευτικών**

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία υπηρετεί πάνω από 20 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση. Πέντε εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι υπηρετούν λιγότερο από 20 χρόνια. Υπάρχει μια ποικιλία στα χρόνια υπηρεσίας, αν και οι περισσότεροι έχουν μεγάλη εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Το γεγονός αυτό, αλλά και ότι υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί εκ των οποίων η μια είναι διευθύντρια και η άλλη υποδιευθύντρια εξασφαλίζει τη δυνατότητα να διακρίνουμε την εμπειρία στο αντικείμενο διδασκαλίας τους ή να δοθούν πληροφορίες ενδιαφέρουσες και ποικίλες όσον αφορά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις.



Οι περισσότεροι , οι δεκαπέντε από τους δεκαεφτά διδάσκουν στο Γυμνάσιο και οι δύο στο Λύκειο. Αυτό φυσικά εξυπηρετεί, ώστε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να κατανοήσουμε τι συμβαίνει στις μικρότερες , αλλά και στις μεγαλύτερες τάξεις.

#### 4.2 ΜΟΥΣΕΙΑΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Με βάση τις απαντήσεις φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό συνδυάζει τον ελεύθερο χρόνο με τον πολιτισμό και την Ιστορία. Οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους διαβάζουν ιστορικά βιβλία, παρακολουθούν ταινίες, συναυλίες, εκδηλώσεις ή και παρουσιάσεις βιβλίων. Τις επισκέψεις στα μουσεία, στα μνημεία και στους ιστορικούς χώρους τις συνδυάζουν με τα ταξίδια τους και τις διακοπές τους. Στον πίνακα που ακολουθεί συμπεκνώνονται οι βασικές έννοιες. Οι περισσότεροι αρχικά ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι οι επισκέψεις στα μουσεία και στους αρχαιολογικούς χώρους είναι ευχαρίστηση, σύνδεση με την πολιτιστική κληρονομιά και μια ωφέλιμη επιλογή ψυχαγωγίας. Δεν παραλείπεται η σύνδεση με τις επιστήμες της Αρχαιολογίας και της Ιστορίας, την ιστορική ενημέρωση και κατανόηση. Στις απαντήσεις της μεγάλης πλειοψηφίας αναφέρονται ως επιλογές του ελεύθερου χρόνου η διασκέδαση, η ξεκούραση και η ψυχαγωγία με έμφαση στο διάβασμα.

Όσον αφορά την ενημέρωση για τις πολιτιστικές και ιστορικές δράσεις οι πιο πολλοί ενημερώνονται από το διαδίκτυο, το ραδιόφωνο, τα ηλεκτρονικά μηνύματα της υπηρεσίας, αφίσες ή ενημερωτικά φυλλάδια. Μία από τις εκπαιδευτικούς με ευρύτερα ενδιαφέροντα, ενημερώνεται ενδελεχώς από την αρμόδια υπηρεσία του Δήμου Κατερίνης, ο *«Οργανισμός, Παιδείας, Αθλητισμού και Πρόνοιας» του Δήμου Κατερίνης φροντίζει πρώτα να ενημερώνει εμάς, τον τοπικό τύπο, οπότε πρώτα θα έρθουν στα δικά μου χέρια τα δελτία Τύπου που αφορούν κάθε πολιτιστική δραστηριότητα του Τόπου μας»(Ε5).*

Η πρώτη επίσκεψη σε Μουσείο ή σε Ιστορικό χώρο έγινε για τους περισσότερους στα πλαίσια σχολικής επίσκεψης στο Δημοτικό. Για όλους σχεδόν ήταν μια θετική εμπειρία. Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που εντάσσονται στο συγκεκριμένο θεματικό άξονα μας έδωσαν στοιχεία για τη γενική μουσειακή κουλτούρα του δείγματος και πώς αυτή στη συνέχεια καθορίζει και κατευθύνει και καθορίζει τις επιλογές τους στο ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί. Έγινε αντιληπτό ότι η μουσειακή τους παιδεία δεν είναι ιδιαίτερη. Ο μουσειακός προσανατολισμός υπάρχει και κυρίως είναι βίωμα και αναπόσπαστο κομμάτι του ελεύθερου χρόνου ή ανήκει στις επιλογές της ψυχαγωγίας . Πάνω σε αυτό και η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που αφιερώνουν σεβαστό κομμάτι από τον ελεύθερο χρόνο τους στην ενασχόληση με την πολιτιστική κληρονομιά, αφού «η απόλαυση των έργων τέχνης είναι μια «καλλιεργημένη ευχαρίστηση» που αποκτιέται με συχνή και παρατεταμένη εξάσκηση (Οικονόμου, 2003, σ. 68). Σε αυτό το σημείο μπορούμε και να παραπέμψουμε στο πολιτιστικό κεφάλαιο και στη σημασία του ιδιαίτερα για τον εκπαιδευτικό .Αυτό λειτουργεί σαν ένας πολιτιστικός κώδικας. Εξοπλίζει τα άτομα τα οποία το κατέχουν στην κοινωνία με μια κατανόηση ή ικανότητα να αποκωδικοποιούν τις πολιτιστικές

σχέσεις και αγαθά. Η κατοχή αυτού του κώδικα πραγματοποιείται σταδιακά μέσα από μια μακρόχρονη διαδικασία απόκτησης ή ενστάλλαξης ιδεών (Οικονόμου, 2003, σ. 68).

### 4.3 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

#### 4.3.1 Η ιδιαιτερότητα του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας στη Β/θμια Εκπαίδευση

Όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι ανάμεσα στα αντικείμενα που καλούνται να διδάξουν, η Ιστορία είναι ξεχωριστό από άποψη περιεχομένου και μεθοδολογίας. Σύμφωνα με τη Νάκου (Νάκου, 2000) η επιστημολογική ιδιαιτερότητα της Ιστορίας είναι η προσπάθεια εισαγωγής των παιδιών ακριβώς σε αυτή την ιδιαιτερότητα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απαντούν κάνοντας αναφορά στην προσπάθεια για προσέλκυση των μαθητών, στον όγκο της ύλης, στη χρήση, στη σύγκριση και στο σχολιασμό πηγών ή και στην αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους ή και την αλληλεπίδραση των μαθητών με τις κάθε είδους ιστορικές πηγές « όλα τα αντικείμενα για το φιλόλογο έχουν ιδιαιτερότητα. Δεν είναι καλό να είναι απλά μεταφορά θεωρίας ...»(E7). «Επειδή το μάθημα της ιστορίας βασίζεται στις ιστορικές πηγές και υπάρχει πληθώρα αυτών, πρέπει να γίνει ορθή επιλογή των πηγών που θα χρησιμοποιηθούν. Επίσης η διδασκαλία της πολλές φορές μπορεί να εκτραπεί εύκολα από την ροή και τους στόχους της, αφού βασίζεται και στις απορίες, τις υποθέσεις και τις προβλέψεις των μαθητών που την παρακολουθούν.» (E1) Σχεδόν όλες οι απαντήσεις σημειώνουν την ιδιαιτερότητα και μαρτυρούν ότι η διδασκαλία στις τάξεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών καθορίζεται από τις ανάγκες των μαθητών και μια προσπάθεια προσέγγισης της επιστημονικής πλευράς του διδακτικού αντικειμένου της ιστορίας.

Μία εκπαιδευτικός στάθηκε μιλώντας για την ιδιαιτερότητα της Ιστορίας στο ρόλο που μπορεί να παίξει ως μάθημα στην απόκτηση πολιτιστικής, εθνικής ταυτότητας των μαθητών και στη συνειδητοποίηση τους ότι ανήκουν σε μια ευρωπαϊκή ή και παγκόσμια κοινωνία. Αναφέρθηκε η φράση « η ιστορία μπορεί να αποτελέσει αντίβαρο του αφελληνισμού» (E11). Στην ίδια ερώτηση δόθηκε και μια απάντηση που αφορά την αδυναμία που χαρακτηρίζει τον συνήθη τρόπο διδασκαλίας, την αποστήθιση « πρόβλημα της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η αποστήθιση που καλούνται τα παιδιά να κάνουν» ( E16) . Πάνω σε αυτό κινείται μια ακόμη επισήμανση ότι υπάρχει σαφέστατη διαφορά στο πως διεξάγεται το μάθημα στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και ιδιαίτερα στην τρίτη Λυκείου. Αυτό το επεσήμανε εκπαιδευτικός που έχει υπηρετήσει και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και έχει διδάξει φυσικά ιστορία, « στο Γυμνάσιο δίνονται τα περιθώρια, ώστε να υπάρξει έμφαση στην ιστορική κατανόηση, ενώ στο Λύκειο, ιδιαίτερα στη γ ' λυκείου υπάρχει ο έλεγχος της ύλης και δίνεται προτεραιότητα στην αποστήθιση, αποτέλεσμα του εξετασιοκεντρικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος» (E17). Επίσης συγκεκριμένα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας συνδέουν την ιστορία με τη χρήση όρων όπως εθνική ταυτότητα και γνωριμία με το παρελθόν « η Ιστορία είναι στοιχείο εθνικής ταυτότητας» ( E6), «με οδηγό την Ιστορία μπορεί ο μαθητής να προσεγγίσει και να γνωρίσει το παρελθόν» ( E14).

Παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα καταλαβαίνουμε πώς ορίζεται η ιδιαιτερότητα της ιστορίας με έμφαση στις λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα. Μια παρατήρηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, ενώ κλήθηκαν να υπογραμμίσουν την ιδιαιτερότητα της Ιστορίας σε σχέση με τα άλλα διδακτικά τους αντικείμενα αναφέρθηκαν αυθόρμητα στους στόχους του μαθήματος κάνοντας συσχέτιση ανάμεσα στην ιδιαιτερότητα και στους στόχους.

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ Η ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΑ</b>
προσέλκυση & διατήρηση μαθητικού ενδιαφέροντος
Όγκος πληροφοριών
πρόκληση η μετάδοση με ευχάριστο & εύληπτο τρόπο
στοιχεία έρευνας
ορθή επιλογή πηγών
κριτική προσέγγιση πηγών
στόχοι & τροπή μαθήματος
αναπαράσταση παρελθόντος - προσπάθεια
δυσκολία σχεδιασμού
παγκόσμια & πανευρωπαϊκή κοινωνικοποίηση
αποστήθιση
διαφοροποίηση γυμνασίου - λυκείου
η ιστορία στη Γ' λυκείου
εκσυγχρονισμός υποστηρικτικού υλικού
έναρξη από τις πηγές
εξάσκηση κριτικής ικανότητας
σύνδεση παρόντος - παρελθόντος
στοιχείο εθνικής ταυτότητας
γνωριμία- προσέγγιση παρελθόντος

Πίνακας 7 Η ιδιαιτερότητα της Ιστορίας

#### 4.3.2 Οι στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας

Στο συγκεκριμένο ερώτημα και πάλι οι ο πίνακας με τις βασικές έννοιες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζει σχηματικά και συγκεντρωτικά τα ευρήματα .

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>
βιωματική μάθηση
μεταφορά στο σήμερα
κατανόηση ιστορικών φαινομένων
ρόλος και συνέπειες της δράσης προσώπων & γεγονότων
εμπέδωση φάσεων ιστορικής πορείας
καταγραφή επιδράσεων προσωπικών και ομαδικών επιλογών
έμφαση στην καθημερινότητα
κατανόηση της ανεκτικότητας και της συνύπαρξης
απόρριψη του διαχωρισμού ανθρώπων και λαών
κατανόηση του εκάστοτε ιστορικού πλαισίου
συνειδητοποίηση ιστορικής συνέχειας
αντίβαρο στον αφελληνισμό
κατατόπιση στο χώρο και στο χρόνο
κριτική σκέψη
προσέγγιση του περιεχομένου του κεφαλαίου του ιστορικού εγχειριδίου
αντίληψη του χρόνου & προσανατολισμός στο χώρο
αίτια και αποτελέσματα πράξεων κι γεγονότων
αλληλεπίδραση εποχών
συναισθηματική εμπλοκή μαθητών
απόρριψη παραδοσιακής προσέγγισης
καθορισμός εθνικής ταυτότητας

Πίνακας 8 Οι στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας

Συνεπώς με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος η ιστορική εκπαίδευση στη Β/θμια εκπαίδευση όσον αφορά τους σκοπούς πραγματεύεται τον τρόπο που οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν τη διερεύνηση του παρελθόντος και πώς μπορούν να επιχειρηματολογούν γι' αυτό. Ανέφεραν την κατανόηση – προσέγγιση του περιεχομένου της ενότητας του σχολικού εγχειριδίου. Επίσης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρθηκε στην προσπάθεια καθορισμού του τόπου, αλλά και του χρόνου των ιστορικών γεγονότων, στοιχεία και αναφορές που παραπέμπουν στο Παραδοσιακό ιστορικό παράδειγμα.

Μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών απαντά στο ερώτημα για τους σκοπούς της διδασκαλίας αναφέροντας τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων και το διαχωρισμό των καίριων στοιχείων, στοιχεία δηλαδή που αφορούν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Χαρακτηριστικό απόσπασμα «Οι μαθητές να συλλέξουν πληροφορίες για τα κίνητρα, τις προϋποθέσεις και τις συνέπειες όσων ιστορικών γεγονότων μελετάμε και να καλλιεργήσουν την ικανότητα και τη δυνατότητα εντοπισμού του καίριου στοιχείου σε ένα περιβάλλον με πολλές πληροφορίες»(Ε1).

Μία εκπαιδευτικός, όμως τονίζει ότι εστιάζει στην αλληλεπίδραση των εποχών και αναφέρει και την επίκληση στο συναίσθημα «εστιάζω στο πως η μια εποχή επηρεάζει την άλλη... είναι συγκλονιστικό το πώς το παρελθόν, η εναλλαγή των εποχών επηρεάζει τη συνέχεια... Θα ήθελα να αγγίξω το συναίσθημα των μαθητών να καταλάβουν και να κατανοήσουν τον ιστορικό χρόνο και τη σχέση αιτίου- αποτελέσματος, δηλαδή της αιτιότητας»(Ε7). Υπογραμμίζουμε ακόμη μια απάντηση που τονίζει τη συγκίνηση και τη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών «Θέλω να αγαπήσουν τα παιδιά την ιστορία, στην ουσία έτσι αγαπούν τον εαυτό τους...θέλω να αγαπήσουν τις ρίζες τους και για αυτό προσπαθώ να κάνω το μάθημα ενδιαφέρον»(Ε10).

Υπάρχουν και απαντήσεις που αγγίζουν την επιστημονική θεώρηση της ιστορίας «στόχος η καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης και σκέψης μέσα από αντικρουόμενες πηγές... απόρριψη της παραδοσιακής προσέγγισης, της παροχής γνώσεων» (Ε12). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ως στόχος η καλλιέργεια της

κριτικής σκέψης, άποψη που είναι πιο κοντά στην κριτική αντιμετώπιση ιστορικών δεδομένων.

Εξάλλου μια εκπαιδευτικός συμπλήρωσε όσον αφορά τους διδακτικούς στόχους ειδικά για σήμερα την έμφαση στην εθνική ταυτότητα, την αντικειμενικότητα και τη μη μεροληπτική απόδοση ευθυνών «... η ιστορία, χωρίς αυτό να είναι "ταμπού", μπορεί να παίζει το ρόλο του αντίβαρου στον ιστορικό, πολιτιστικό αφελληνισμό... είναι επιθυμητό για μένα να καταλάβουν τα παιδιά ότι εκτός από πολίτες του κόσμου είναι και Έλληνες πολίτες, χωρίς αυτό να σημαίνει έμφαση στην εθνοκεντρική ιστορία...να τονίζονται όλες οι πλευρές και τα λάθη, είναι ένα μάθημα που χρειάζεται πολύπλευρη αντιμετώπιση».

Συγκεκριμένα αρκετά μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων τόνισε ότι οι στόχοι επηρεάζονται σχεδόν πάντα από το επίπεδο και τη σύνθεση της σχολικής τάξης που σημαίνει ότι μπορεί σε ένα τμήμα να υπάρχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή να μην είναι όλα τα παιδιά στο ίδιο γλωσσικό επίπεδο, οπότε το μάθημα θα διαμορφωθεί αναλόγως χωρίς να ξεφεύγουμε από το βασικό στόχο. « Οι στόχοι του μαθήματος σε κάθε διδακτική ώρα είναι σχετικοί και επηρεάζονται από το δυναμικό της τάξης, τη σύνθεση λ.χ ο αριθμός των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες , το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών πάντα παίζουν το ρόλο τους για την τροπή που θα πάρει το μάθημα ...» (E9).

#### 4.3.3 Η Ιστορική Μάθηση στη Β/θμια Εκπαίδευση

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ Β/ΘΜΙΑ</b>
καλλιέργεια ιστορικής γνώσης και σκέψης
ανάλυση πηγών- αντικρουόμενες πηγές
απόρριψη εξιδανίκευσης
πολύπλευρη αντιμετώπιση
κατατόπιση στο χώρο και στο χρόνο
προσέγγιση του περιεχομένου
εξάσκηση κριτικής ικανότητας
σύνδεση παρόντος παρελθόντος
κατανόηση του εκάστοτε ιστορικού πλαισίου & συνειδητοποίηση ιστορικής συνέχειας
συνεκτικότητα & ιστορική συνέχεια
κατανόηση κριτικής δυναμικής γεγονότων
ερμηνεία σύγχρονου κοινωνικοπολιτιστικού βίου
συνείδηση κοινωνικοπολιτικής και πολιτιστικής ευθύνης
έμφαση στη καθημερινότητα
κατανόηση της ζωής στο παρελθόν
ενότητα & όχι διαχωρισμός

Πίνακας 9 Η ιστορική Μάθηση στη Β/θμια Εκπαίδευση

Και πάλι παρατίθεται πίνακας με τις βασικές έννοιες – λέξεις κλειδιά των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αναφέρουμε την παρακάτω απάντηση « ιστορική μάθηση είναι η κατανόηση του εκάστοτε

ιστορικού πλαισίου και η συνειδητοποίηση της ιστορικής συνέχειας» (E2), μια άποψη προσανατολισμένη περισσότερο στην παραδοσιακή αντίληψη της Ιστορίας. Πιο κοντά στην επιστημονική θεώρηση είναι ο εξής ορισμός που παραπέμπει στην κριτική ιστορική σκέψη «*Ιστορική μάθηση είναι η κατανόηση της κριτικής δυναμικής των γεγονότων που προσφέρει το μάθημα της ιστορίας, όπως και η καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία της σύγχρονου κοινωνικοπολιτικής ζωής για την οργάνωση του μελλοντικού αλλά και η κατάκτηση υψηλού επιπέδου συνείδησης της κοινωνικοπολιτικής και πολιτιστικής τους ευθύνης*». (E1). Σημειώνεται και η προσπάθεια ορισμού της ιστορικής κατανόησης εμπλέκοντας την ανάλυση ιστορικών πηγών, την καθημερινή ζωή και την πολυπολιτισμικότητα: «*Ιστορική μάθηση δεν είναι απαρίθμηση γεγονότων και χρονολογιών, αλλά η αξιοποίηση των πηγών, η ανάλυση και η επικοινωνία με βάση αυτές...είναι καλό να δοθεί έμφαση στην καθημερινότητα των ανθρώπων, γιατί έτσι μπορεί να επιτευχθεί η κατανόηση της ζωής στο παρελθόν. Άλλωστε αυτά είναι τα πράγματα που ενώνουν τους ανθρώπου κάθε εποχής...*»(ΠΕ07). Ανάμεσα στις απαντήσεις που δόθηκαν ξεχωρίζει μια άποψη για τα χαρακτηριστικά της ιστορίας όπως διδάσκεται σήμερα που δεν τονίζει τα κοινά σημεία των ανθρώπων ανά την υφήλιο, αλλά τις διαφορές τους «*η ιστορία που διδάσκουμε τώρα είναι διαχωριστική...θα έπρεπε να δίνουμε έμφαση σε αυτά που μας ενώνουν με τις προηγούμενες εποχές και τους ανθρώπους μεταξύ τους...*» (E7). Στα πλαίσια αυτής της ερώτησης επίσης έγινε κριτική και για τον τρόπο που γίνεται το μάθημα, τα ξεπερασμένα σχολικά εγχειρίδια, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις ασαφείς επαναλαμβανόμενες οδηγίες. Δεν επιτυγχάνεται ο στόχος της ιστορικής μάθησης «*στο γυμνάσιο και το λύκειο...γιατί την ιστορία, όπως διδάσκεται τη θεωρώ ανεπαρκή, ιδιαίτερα τα διδακτικά εγχειρίδια ... πρέπει να δοθεί έμφαση στις πηγές για να καταλάβουν τι συμβαίνει...*» (E10). Εξάλλου μια εκπαιδευτικός στοχεύοντας στην ιστορική συνείδηση ίσως και στην προσέγγιση της ιστορικής ενσυναίσθησης έχει ως στόχο τη σύνδεση παρόντος παρελθόντος «*βάζω τα παιδιά σε ένα παιχνίδι ρόλων... εσύ αν ήσουν ο Ιουστινιανός τι θα έκανες στη στάση του Νίκα;...*» (E12).

#### 4.3.4 Η Διάρθρωση του μαθήματος της Ιστορίας

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δόθηκαν απαντήσεις που ομαδοποιήθηκαν. Εδώ οι απαντήσεις ήταν ίσως λίγο περισσότερο γενικές, γι αυτό χρειάστηκε να γίνει και πάλι διόρθωση της αρχικής διατύπωσης της ερώτησης από την ερευνήτρια. Παρατηρούμε αρχικά ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δίνουν τους βασικούς άξονες της διδασκαλίας τους με βάση γνωστικούς στόχους. Αναφέρθηκαν σαν κύρια σημεία της διδασκαλίας οι πλαγιότιτλοι ανά παράγραφο, οι λέξεις κλειδιά, τα σχεδιαγράμματα και σπανιότερα υπάρχει υποστήριξη με νέες τεχνολογίες. Πρόκειται για επιλογές που διαγράφουν το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας της ιστορίας, «*σύνδεση με τα προηγούμενα στην έναρξη της διδακτικής ώρας, όχι εξέταση, έμφαση στους βασικούς όρους, στις λέξεις κλειδιά...για την επόμενη ενότητα δίνονται πλαγιότιτλοι, υπογράμμιση των βασικών σημείων στο σχολικό εγχειρίδιο και ενίσχυση, αν υπάρχει χρόνος με βίντεο και προβολές*»(E7), «*δίνω σχεδιάγραμμα σε φωτοτυπίες...το σχεδιάγραμμα, άξονας σημαντικό... σημαντικό επίσης θα ήταν να υπήρχαν εποπτικά μέσα πέρα από τα βιβλία...τα βιβλία του λυκείου είναι ανεπαρκή... τα παιδιά σήμερα είναι μνημένα στο διαδίκτυο και στους γρήγορους ρυθμούς... και όλα αυτά είναι νεκρές*

τακτικές..»(E10) . Βασικά σημεία της διδασκαλίας των περισσότερων είναι ο «χωροχρόνος, τα αίτια – αποτελέσματα» αλλά και χρήση εποπτικού υλικού χάρτες, φωτογραφίες, πηγές του σχολικού εγχειριδίου. Φαίνεται επίσης ότι η διδασκαλία επηρεάζεται συχνά και από την επιστημονική αντιμετώπιση « καθημερινή επιστημονική κριτική της ιστορικής γνώσης, αντικειμενική ιστορική πραγματικότητα, διάλογος ανάμεσα σ' εμάς και στο παρελθόν που μελετάμε»(E1) «έμφαση στα ψηφιακά μέσα, χρήση εποπτικού υλικού, χάρτες , φωτογραφίες, πηγές για να βιώσουν την εποχή που μελετάμε, επίσης οι εργασίες αφορούν εποπτικό υλικό, πολυτροπικό κείμενο, εφιστώ την προσοχή για την επιλογή πηγών ...όχι περιβάλλον wiki» (E12). Η πορεία της διδασκαλίας των περισσότερων είναι παραδοσιακή, αλλά και εμπλουτισμένη έχοντας ως στόχο τη δόμηση βασικής γνώσης, αλλά και την κατανόηση μεθόδων της ιστορικής επιστήμης. Η παραδοσιακή διδασκαλία βασίζεται κυρίως στη δόμηση της βασικής της ιστορικής γνώσης, αλλά σεβαστό ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα προσπαθούν να εμπλουτίσουν το μάθημα και να το κάνουν πιο ελκυστικό «με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών» (E3) ή «διανομή φυλλαδίων με τα κύρια σημεία υπογραμμισμένα και εξάσκηση των μαθητών σε νέου τύπου ερωτήσεις, κλειστού τύπου, δηλαδή σωστού-λάθους, αντιστοίχισης κ.λ.π» ( E13).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επικεντρώνονται στη δόμηση της βασικής ιστορικής γνώσης . Αρκετά μεγάλο ποσοστό από αυτούς επικεντρώνεται στις πηγές και μάλιστα στις αντικρουόμενες πηγές. Από εδώ φαίνεται η σημασία που έχει για τους ίδιους η ενσωμάτωση των πηγών στο μάθημα και φυσικά η μετάδοση μηνύματος στους μαθητές . Από τις απαντήσεις επίσης διαπιστώνουμε την επικέντρωσή τους στο μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, στην εργασία κατά παράγραφο και στον εντοπισμό καίριων σημείων πάνω στο συγκεκριμένο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου.

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>
Χωροχρόνος
χωρισμός παραγράφων - πλαγιότιτλοι
καθημερινή επιστημονική κριτική
αντικειμενική ιστορική πραγματικότητα
διάλογος παρόντος παρελθόντος
σύνδεση με τα προηγούμενα
σχεδιάγραμμα καίριων σημείων
χρήση νέων τεχνολογιών
εποπτικό υλικό
εικόνες σχ. Εγχειριδίου
διαγράμματα
ανάγνωση πηγών
εισαγωγή αντικρουόμενων πηγών
αφόρμηση - επικέντρωση στις πηγές
αφόρμηση - επικέντρωση στα γεγονότα
εντοπισμός καίριων σημείων
ερωτήσεις ανά παράγραφο
υποκειμενικές ερωτήσεις
ερωτήσεις κρίσης
συγκρίσεις
αποτύπωση
ανάλυση -αφήγηση με βάση του εγχειρίδιο
επέκταση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών

Πίνακας 10 Η Λιάθρωση του μαθήματος

#### 4.4 ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΚΤΗΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ

##### 4.4.1 Οι Εκπαιδευτικές Επισκέψεις

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις ορίζονται ως οι εποικοδομητικές εκδρομές ή ταξίδια ολόκληρου του σχολείου ή της τάξης, οι οποίες έχουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο και στις οποίες οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον ή τα εκθέματα, με απώτερο σκοπό την απόκτηση εμπειρίας σχετικά με συγκεκριμένες ιδέες ή έννοιες (Behrendt & Franklin, 2014). Επιπροσθέτως, οι επισκέψεις στο πεδίο χαρακτηρίζονται ως ένα είδος βραχυπρόθεσμης βιωματικής εκπαίδευσης που επιτρέπει στους μαθητές να παρατηρήσουν ή και να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιου είδους δραστηριότητες θεωρούνται κατάλληλες και χρήσιμες για την Πρωτοβάθμια αλλά και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στην έρευνα όλοι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τη θετική τους γνώμη για τη συμβολή των εκπαιδευτικών επισκέψεων στην ιστορική κατανόηση. Η εμπειρία είναι το σημαντικότερο συστατικό των εκπαιδευτικών επισκέψεων και μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για την ανάπτυξη της φαντασίας, της γνωριμίας με τον εαυτό τους και της κατανόησης διδακτικών αντικειμένων και εννοιών που δυσκολεύουν τους μαθητές. Οι απαντήσεις επιβεβαιώνουν τις παραπάνω επισημάνσεις καθώς προσδιορίζουν ως επακόλουθα των δράσεων αυτών την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια, την επιτόπια έρευνα, την οπτικοποίηση, τη βιωματικότητα ή την αμεσότητα: *«η εκπαιδευτική επίσκεψη είναι μάθημα ευχάριστο, έξω από την τάξη, με άλλες συνθήκες που ανανεώνει και προσελκύει» (E7)*, *«είναι ιχνηλάτηση της Ιστορίας επί του πεδίου» (E2)*, *«Η επίσκεψη σε έναν τέτοιο χώρο είναι αναγκαία, αφού οι μαθητές βλέπουν τα ευρήματα ή τα έργα τέχνης ζωντανά μπροστά τους. Στέκονται εκεί που είχαν βρεθεί ή ζήσει οι άνθρωποι για τους οποίους μελετούν. Ταξιδεύουν στο χρόνο και καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους.» (E1)*, *«είναι η επαφή με τις ρίζες και τον πολιτισμό» (E10)*, *«είναι βιωματική μάθηση, έξοδος από τη σχολική αίθουσα, επιχείρηση διασύνδεσης με το παρελθόν, εξάσκησης της φαντασίας και παρακίνηση» (E7)*. Τονίστηκε με έμφαση η βιωματικότητα *«Θα αναφέρω μια προσωπική εμπειρία, όταν στάθηκα στην ορχήστρα ενός αρχαίου θεάτρου και έκανα τη δοκιμή της ακουστικής... πραγματικά συγκλονίστηκα....δεν το είχα ξαναβιώσει...σκέφτηκα ότι αυτό τα παιδιά αξίζει "απλά" να το βιώσουν...να το ζήσουν...μακάρι να μπορούσα να τους φέρω σε έναν χώρο πρόσφατης ανασκαφής... (E11) ... μέσα στον ιστορικό χώρο το παιδί βιώνει το παρελθόν» (E9)*. Αυτή η έμφαση στη βιωματικότητα γίνεται πιο συγκεκριμένη στην άποψη ότι οι επισκέψεις συμβάλλουν στην κατανόηση, ότι δηλαδή ο υλικός πολιτισμός είναι μέρος του παρελθόντος και ότι η ιστορία γίνεται ύλη, γίνεται εικόνα, οπτικοποιείται.

Σε αυτό το σημείο της έρευνας αναφέρθηκαν και τα αρνητικά σχόλια για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις όπως η μονοτονία. Έγινε λόγος και για τους τρόπους καταπολέμησής της που είναι η προετοιμασία στην τάξη, η ενημέρωση πριν την επίσκεψη για παράδειγμα με φύλλα εργασίας ή άλλα έντυπα. *«Για μένα η επίσκεψη σε έναν ιστορικό χώρο, αλλά για τα παιδιά αυτά όλα στο μουσείο είναι βαρετά... περνούν, βλέπουν τις προθήκες, τα εκθέματα, φεύγουν, ούτε τα σημειώματα δε διαβάζουν...πριν την επίσκεψη πρέπει να γίνει*



δουλειά, π.χ ένα φύλλο εργασίας που θα τους ενεργοποιήσει, θα τους κρατήσει το ενδιαφέρον. Αυτό βοηθάει και στην εμπέδωση...αλλιώς περιορίζεται στην απλή θέαση, δεν θα παρατηρήσει το παιδί, αν δεν υπάρχει παρακίνηση... (E12).

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην εμπειρία και στη δυνατότητα εξάσκησης αισθήσεων και δεξιοτήτων. Ακόμα και στις απαντήσεις που ήταν πιο σύντομες και λιγότερο αναλυτικές αντικατοπτρίζεται μια πιο συνοπτική και πρακτική έκφραση που θίγει την αμεσότητα σε συνδυασμό με τους γνωστικούς στόχους, οι επισκέψεις «είναι ζωντανή Ιστορία» ( E3), «είναι συνδυασμός μάθησης, γνώσης και ψυχαγωγίας, συναισθηματική παρακίνηση ) (E15)

Ακολουθεί ένας κατατοπιστικός πίνακας με τις λέξεις κλειδιά των απαντήσεων

Πίνακας 11 Οι εκπαιδευτικές Επισκέψεις

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>
άμεση επαφή με τα αντικείμενα και τα μνημεία
βιωματική προσέγγιση διδασκαλίας
επαφή με το παρελθόν , την ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά
ζωντανή ιστορία
προσκύνημα και επαφή με τις ρίζες
σύνδεση με τον πολιτισμό
ταξίδι στο χρόνο
καλλιέργεια φαντασίας & δημιουργικότητας
αμεσότητα
οπτική επαφή με μνημεία και έργα τέχνης
έξοδος από την αίθουσα
παρακίνηση
βίωση παρελθόντος
σύζευξη παρόντος παρελθόντος
δημιουργική έκφραση
ανάπλαση φαντασίας
δημιουργία νέου κόσμου με αντικείμενα του χτες & συνδυασμός με το δυναμικό σήμερα
ευχάριστο μάθημα
ανανέωση
βίωση υπό διαφορετικές συνθήκες
ιχνηλάτιση ιστορίας επί του πεδίου

Πίνακας 11 Οι εκπαιδευτικές Επισκέψεις

Όλα τα παραπάνω υπογραμμίζουν την θετική στάση και την τεκμηριώνουν. Η εκπαιδευτική επίσκεψη είτε για το φιλόλογο είτε για τον καθηγητή ξένων γλωσσών είτε για το θεολόγο είναι μια εμπειρία που δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να απαλλαγούν από την προκατάληψη της αποστήθισης και να κάνουν την ιστορία και τις ιστορικές πηγές, βίωμα. Άλλωστε τα παιδιά μπορούν να διδαχθούν ιστορία, αρκεί να αξιοποιηθούν κατάλληλες διδακτικές μέθοδοι και κατάλληλο διδακτικό υλικό (Κόκκινος, 1998). Παρατηρώντας τον πίνακα υπογραμμίζουμε την εμβάθυνση και τη σύνδεση με τον επιστημονικό ιστορικό λόγο που αφορά τη σημασία και την αξία των εκπαιδευτικών επισκέψεων.

#### 4.4.2 Η Επιλογή Των Εκπαιδευτικών Επισκέψεων ως εργαλείο Ιστορικής Μάθησης

Παραπάνω τονίστηκε ότι τα υλικά κατάλοιπα που αποτελούν αφορμές εκπαιδευτικών επισκέψεων ως υπολείμματα του παρελθόντος αποτελούν τεκμήρια της ανθρώπινης παρουσίας στο χρόνο. Τα αντικείμενα συνδέονται με κοινωνικά νοήματα, σημασίες και αξίες.

Ο πίνακας παρακάτω αποκαλύπτει την κατεύθυνση των απαντήσεων, οι οποίες αφορούν την ουσία και την περιγραφή της επίδρασης των εκπαιδευτικών επισκέψεων στο δρόμο για την κατάκτηση της ιστορικής κατανόησης και σκέψης.

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>
η προετοιμασία ολοκλήρωση της ιστορικής κατανόησης
συνειδητή επιλογή μαθητών
εξασφάλιση της επιτυχίας η θετική διάθεση των μαθητών
διαθεματική προσέγγιση
σύνδεση με το Αναλυτικό πρόγραμμα
σύνδεση με την ιστορική περίοδο την οποία διδάσκεται κάθε τάξη
ενημέρωση μαθητών για τους στόχους της δράσης
λειτουργία αυτοψίας
συγκίνηση για την επιστροφή στις ρίζες
θαυμασμός για το πολιτιστικό υπόβαθρο
έμπρακτη εξάσκηση π.χ στοιχεία επιγραφικής
συνειδητοποίηση εθνικής ταυτότητας
διάνθιση μαθήματος
αποτελεσματική & ευχάριστη πλαισίωση
μάθηση σε συνδυασμό & πέρα από το σχ. εγχειρίδιο
προσέγγιση- πλησίασμα παρελθόντος
άμεση επαφή με τα αντικείμενα
βιωματική προσέγγιση στη διδασκαλία
επαφή με το παρελθόν, την ιστορία & την πολιτιστική κληρονομιά
ένανσμα για τη σύνδεση παρόντος παρελθόντος
ζωντανή ιστορία

Πίνακας 12 Ιστορική Κατανόηση & Εκπαιδευτικές Επισκέψεις

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα επιλέγουν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, όταν αυτό είναι δυνατό. Μόνο δύο δήλωσαν ότι δεν έχουν οργανώσει καθόλου ή σχεδόν καθόλου εκπαιδευτικές επισκέψεις. Μία εκπαιδευτικός μόνο έχει πάρει μέρος ως συνοδός, γιατί δε γνωρίζει αν έχει το δικαίωμα διοργάνωσης, επειδή διδάσκει το μάθημα ως δεύτερη ανάθεση, και μια ακόμη δήλωσε ότι δεν οργανώνει η ίδια τόσο συχνά, γιατί αποφεύγει τη γραφειοκρατία και την ανάληψη ευθύνης από φόβο για την ασφάλεια των παιδιών ( E7).

Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά στο αν χρησιμοποιούν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις ως εργαλείο για την ιστορική κατανόηση, γιατί αποτελούν εργαλείο ποικιλίας, επιτόπιας μελέτης, εξάσκησης της κριτικής σκέψης και αναπαράστασης: «Ναι, γιατί διανθίζουν το μάθημα και το πλαισιώνουν αποτελεσματικά και ευχάριστα».(E2), «μακάρι να ήτανε το

βασικό μας εργαλείο ...Είναι από τα βασικά εργαλεία, γιατί η αυτοψία ...είναι το άμεσο εργαλείο της ιστορικής κατανόησης» (E10), « ναι, γιατί είναι μια μοναδική ευκαιρία για την εξάσκηση της κριτικής ιστορικής σκέψης» (E9). «επιλέγω τις εκπαιδευτικές επισκέψεις...τόρα που διδάσκω βυζαντινή ιστορία...θα ήθελα από τα βυζαντινά μνημεία της Θεσσαλονίκης μέσω της επίσκεψης να αναπαραστήσουν τα παιδιά το παρελθόν, να συνδέσουν το παρόν με το παρελθόν (E12). Η πλειοψηφία του δείγματος στέκονται στη δυνατότητα αποκωδικοποίησης μηνυμάτων, την οποία διευκολύνουν τα υλικά κατάλοιπα με την κατάλληλη πάντα καθοδήγηση.

Όταν μάλιστα οι μαθητές είναι ιδιαίτερα θετικοί πριν και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής επίσκεψης, τίθενται και οι βάσεις για την επιτυχία της, δηλαδή προσεγγίζεται και ο στόχος της ιστορικής κατανόησης. Παράλληλα όταν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις είναι συνειδητή επιλογή των μαθητών με την έννοια ότι οι ίδιοι το πρότειναν ή το διεκδίκησαν ή μπορεί και να το οργάνωσαν κατά βάση, εξασφαλίζεται η θετική διάθεση και οπωσδήποτε αυτά τα δεδομένα διευκολύνουν το στάδιο της προετοιμασίας στην τάξη και φυσικά την ενημέρωση για τους στόχους της δράσης. Κατά την άποψη σεβαστής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν, η εκπαιδευτική επίσκεψη μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη της ιστορικής κατανόησης.

Άλλος τρόπος σύνδεσης εκπαιδευτικών επισκέψεων και ιστορικής κατανόησης για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι η άμεση αναφορά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που ισχύει, αλλά και η σύνδεση με την ιστορική περίοδο που αντιστοιχεί στην κάθε τάξη, δηλαδή στην Α τάξη διδάσκεται Αρχαία Ιστορία, στη Β΄ Βυζαντινή και στη Γ΄ Νεότερη -σύγχρονη. Όλους τους εκπαιδευτικούς που ρωτήθηκαν, τους αφορά η σύνδεση των δράσεων με τις αναφορές και τις διαδικασίες μέσα στη σχολική τάξη, δηλαδή δε διαχωρίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος από την εκπαιδευτική τους επίσκεψη.

Ανάμεσα στις απαντήσεις της πλειοψηφίας υπήρξε και η άποψη ότι γίνεται μια σαφέστατη διάκριση στις περιπτώσεις δράσεων γυμνασίου και λυκείου. Έγινε ξεχωριστή αναφορά στη Γ΄ λυκείου, η οποία λόγω των πανελληνίων εξετάσεων δεν προσφέρεται για την προσπάθεια προσέγγισης εναλλακτικών ή συγκεκριμένων στόχων διδασκαλίας, γιατί τελικά αποδεικνύεται ως τάξη για την προετοιμασία των εξετάσεων. Άρα ούτε και στις εκπαιδευτικές επισκέψεις π. χ στις πενθήμερες είναι εύκολο να επιχειρηθεί η προσέγγιση της ιστορικής κατανόησης, γιατί «οι επισκέψεις γίνονται για να γεμίσει ο χρόνος» (E17 ) και είναι δύσκολο να είναι συνεργάσιμη η ομάδα των μαθητών. Αυτό ειπώθηκε από εκπαιδευτικό που έχει διδάξει ιστορία στη γ΄ λυκείου.

Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα δίνει έμφαση στην αξία των εκπαιδευτικών επισκέψεων. Στις απαντήσεις υπογραμμίζονται τα αποτελέσματα της βιωματικής μάθησης και της επίδρασής της στην ιστορική γνώση. Παράλληλα φαίνεται ότι γίνεται επίκληση στο συναίσθημα του μαθητή, ώστε να εξασφαλιστεί η συναισθηματική του εμπλοκή και οπωσδήποτε η προσοχή. Προς αυτή την κατεύθυνση καταγράφηκαν απαντήσεις που αφορούν το θαυμασμό, τη συγκίνηση και την ευχαρίστηση που είναι επακόλουθα της αυτοψίας και της δράσης «επί του πεδίου». Αναφέρθηκε επίσης ότι η πρακτική εξάσκηση στη διάρκεια της εκπαιδευτικής επίσκεψης, αλλά και η προσέγγιση του παρελθόντος που επιτυγχάνεται με τη μελέτη των υλικών καταλοίπων του,

παραπέμπουν σε έννοιες όπως συνειδητοποίηση και κατάκτηση της εθνικής ταυτότητας.

#### 4.4.3 Ο τρόπος & οι προϋποθέσεις που οι εκπαιδευτικές επισκέψεις υπηρετούν το στόχο της ιστορικής κατανόησης

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ
θετική αντίδραση & συνειδητή επιλογή των παιδιών
προετοιμασία στην τάξη- καλλιέργεια δεκτικότητας μαθητών
ελευθερία και στην επιλογή προορισμού με καθοδήγηση
εφαρμογή της θεωρίας
παρακίνηση βίωσης του παρελθόντος
ενεργοποίηση & κινητοποίηση
καλλιέργεια διαλόγου- επιχειρηματολογίας
εξάσκηση κριτικής σκέψης
κατατόπιση για το πότε και το που
αντιμετώπιση- κάλυψη του κόστους
απλοποίηση διαδικασιών γραφειοκρατίας
αποτύπωση του χώρου
γεωγραφική τοποθέτηση
συζήτηση και διαχωρισμός από την απλή εκδρομή
ενημέρωση για τους στόχους και ο τρόπος επίτευξής τους
ο κύκλος προετοιμασία-αξιολόγηση- ανατροφοδότηση
ειδικά η προετοιμασία υπογραμμίζει τη σύνδεση με την ιστορική κατανόηση

Πίνακας 13 Σύνδεση με ιστορική κατανόηση

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως ειδικότητας θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις υπηρετούν την ιστορική κατανόηση. Αναφέρονται φυσικά μια σειρά από προϋποθέσεις όπως το να είναι συνειδητή επιλογή των μαθητών και να είναι μικρές οι ομάδες, που παράλληλα έχουν επιδείξει ενδιαφέρον ακόμα και να εργαστούν. Σημαντικό θεωρείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι είναι χρήσιμο να προηγείται η προετοιμασία πριν την πραγματοποίηση της δράσης (E1), (E7), (E9), «πρέπει να τονίζονται οι στόχοι της εκπαιδευτικής επίσκεψης και να γίνεται προετοιμασία κυρίως από τους μαθητές με αποτέλεσμα την ενεργοποίησή τους» (E9). Στο ίδιο περίπου πλαίσιο κινείται και η παρακάτω απάντηση που υπογραμμίζει συγκεκριμένες προϋποθέσεις όπως είναι η καθοδήγηση του διδάσκοντα με βάση το διδακτικό στόχο «μία βασική προϋπόθεση είναι ότι πρέπει να δοθεί το υπόβαθρο, να μη μένουν άφωνα τα παιδιά ...πρέπει να είναι ενημερωμένα, να αντιλαμβάνονται κατευθείαν τι βλέπουν και τι κρύβεται πίσω από κάθε μνημείο...χρειάζεται δηλαδή προεργασία» (E10). Άλλωστε ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως ο διαμεσολαβητής στον διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και τα αντικείμενα. Στη διάρκεια της εκπαιδευτικής επίσκεψης ο εκπαιδευτικός έχει τη χρυσή ευκαιρία

να παίζει αυτό τον ρόλο που μέσα στη σχολική τάξη υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες να τον αποδώσει με επιτυχία. Το υλικό, οι διαστάσεις, η μορφή, το χρώμα και όλα τα ορατά χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου μπορούν να δώσουν συγκεκριμένες πληροφορίες στον μαθητή –επισκέπτη, να επιτρέψουν την δημιουργία προσωπικών συνειρμών και την κατανόηση της σημασίας τους σε διαφορετικά επίπεδα. Χαρακτηριστικές είναι και οι παρακάτω απαντήσεις που σχετίζονται με την επίδραση της εμπειρίας στη μάθηση « *το παιδί στέκεται μπροστά στην πηγή, την πρωτογενή πηγή...η βιωματική ανάμνηση «μένει- διατηρείται»...είναι μια ισχυρή εντύπωση που υπηρετεί το στόχο μας...*» (E7) «*η οπτικοποίηση της μάθησης, η αμεσότητα, η άμεση επαφή με ό,τι έχει απομείνει είναι αυτό που θα μείνει στα παιδιά, οι γνώσεις φεύγουν...αλλά αυτά που βλέπουν μένουν, αποτυπώνονται στο μυαλό τους...η επίσκεψη έχει να κάνει με την εμπέδωση, εξάλλου η πραγματοποίηση της προετοιμασίας έχει ήδη κάνει τη σύνδεση της δράσης με τους στόχους της εκπαιδευτικής επίσκεψης αλλά και της ιστορικής κατανόησης»*( E12). Στα λεγόμενα μιας σημαντικής πλειοψηφίας υπονοείται χωρίς να δηλώνεται απροκάλυπτα η προσπάθειά τους να κατευθύνουν τους μαθητές τους στο διάλογο με τα αντικείμενα που είναι ο δρόμος για την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης.

Με βάση τη βιβλιογραφία και την επιστημονική τεκμηρίωση ξέρουμε ότι τα αντικείμενα στα μουσεία δεν αντιμετωπίζονται πλέον απλά ως κάτι το αξιοπερίεργο αλλά ως αντικείμενα που θα μπορούσαν να μας δώσουν μαθήματα. Αυτή είναι η πρώτη παραδοχή που αποτελεί τη βάση του τρόπου που οι εκπαιδευτικές επισκέψεις υπηρετούν το στόχο της ιστορικής κατανόησης. Τα αντικείμενα συνειδητά ή ασυνειδητά, έμμεσα ή άμεσα συνδέονται με τις αντιλήψεις των ανθρώπων που τα παρήγγειλαν, τα κατασκεύασαν, τα αγόρασαν ή τα χρησιμοποίησαν και κατ' επέκταση τις αντιλήψεις μιας ευρύτερης κοινωνίας, στην οποία ανήκαν αυτά τα άτομα. Ο Röhrs επεσήμανε ότι ο Dewey δίνει προτεραιότητα στην κοινωνική αγωγή και στη σύνδεση του σχολείου με την καθημερινότητα, ενώ παράλληλα εισάγει και την έννοια της εμπειρίας «και θεωρεί την αρχή της πράξης ως αφετηρία της μάθησης (learning by doing), για αυτόνομη σκέψη και δράση» (Μπούνια & Νικονάνου, 2008, σ. 76).

Άρα τα υλικά κατάλοιπα μπορούν να δημιουργήσουν νοήματα και να καθοδηγήσουν το μαθητή στην ανακάλυψη της εποχής που μελετά θεωρητικά στην τάξη με το μονότονο και συχνά αδιάφορο σχολικό εγχειρίδιο της ιστορίας. Σύμφωνα με τον Dewey ο κόσμος απαρτίζεται από αντικείμενα με τα οποία πρέπει να έρθουμε σε επαφή και να τα αφομοιώσουμε προκειμένου να κατακτήσουμε εφόδια για τη ζωή.

Σε αυτό το ερώτημα υπήρξαν και απαντήσεις που αφορούν την οργάνωση και τη συνεργασία της ομάδας των μαθητών. Μία από τις εκπαιδευτικούς τόνισε την αξία της οργάνωσης και την ύπαρξη ειδικού ξεναγού στη σχολική δράση, ώστε να ακολουθήσει μια επιτυχημένη εμπειρία για όλους, όπως εκείνη που είχε η ίδια ακολουθώντας την ξενάγηση ενός σχολείου από την Ιταλία στους Δελφούς «είναι μειονέκτημα για το ελληνικό σχολείο η έλλειψη οργάνωσης, αλλά προσφέρονται τελικά οι εκπαιδευτικές επισκέψεις για την αποτύπωση γνώσης» ( E16). Ίσως αυτή την παραδοχή να προσεγγίζει η απάντηση της εκπαιδευτικού που υπογραμμίζει τη σύνδεση

θεωρίας και πράξης, «η εκπαιδευτική επίσκεψη είναι συνδυασμός θεωρίας και πράξης» (E4).

Και σε αυτό το σημείο συμπληρώνουμε ότι σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην έρευνα, ιδιαίτερα όταν κάνουν λόγο για αξιολόγηση ή ανάθεση εργασιών προσεγγίζουν κατά βάση την παραδοσιακή αντιμετώπιση της διδασκαλίας, πράγμα που ίσως υπονοεί την έλλειψη εξειδίκευσης και επιμόρφωσης. Σε αυτό καταλήγουμε, αν ληφθεί υπόψη και η έλλειψη πρωτοβουλιών για την παρακίνηση των μαθητών και την έλλειψη προσπάθειας, ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν το διαχωρισμό της διδακτικής επίσκεψης από μια απλή εκδρομή.

#### 4.4.4 Τα οφέλη για τους μαθητές μετά από μια εκπαιδευτική επίσκεψη

Παρακάτω παρατίθεται πίνακας καταγραφής των ωφελειών για τους μαθητές σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>
η εμπειρία της αυτοψίας
η αξία της τοπικής ιστορίας- συνειδητοποίηση
προσδιορισμός -συνειδητοποίηση εθνικής ταυτότητας
αποσαφήνιση σκοτεινών σημείων και αποριών που δημιουργούνται στην τάξη
γνωστικά -αισθητικά οφέλη
απελευθέρωση από τα όρια της αίθουσας
ελεύθερη παρακολούθηση
ελεύθερη σκέψη
προβληματισμός- ενεργοποίηση
εξάσκηση μνήμης
εντύπωση και μνήμη
συγκίνηση
αναζωογόνηση
ευκαιρία ταξιδιού, περιπλάνησης
εμπέδωση
κατανόηση
οπτικοποίηση μάθησης
εμπλουτισμός εμπειριών
βιοματική μάθηση
παραστατικότητα
εμπειρία
άμεση μάθηση

Πίνακας 14 Τα οφέλη για τους μαθητές

Συζητώντας για τα μουσεία, τα μνημεία και τους ιστορικούς χώρους δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε τις ιδιαιτερότητες και την δυναμική των υλικών μαρτυριών ως παιδαγωγικών εργαλείων της ιστορικής εκπαίδευσης.

Στην έρευνα τονίστηκε το ευρύ φάσμα ωφελειών από το σύνολο των εκπαιδευτικών που απάντησαν στα ερωτήματα. Ειπώθηκε ότι τα οφέλη είναι: γνωστικά-αισθητικά-πολιτισμικά-ψυχαγωγικά (E2). Δόθηκαν βέβαια και απαντήσεις που επικεντρώνονται στην αισθητική εμπειρία και απόλαυση «Οι μαθητές αφήνουν πίσω τους το χώρο της αίθουσας, κινούνται, ταξιδεύουν, νιώθουν ελεύθεροι να παρακολουθήσουν να σκεφτούν να προβληματιστούν» (E1), «Αναζωογόνηση, ανανέωση, ψυχαγωγία, η μνήμη τρέφεται με την εντύπωση... μην ξεχνάμε ότι πολλές φορές μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον δεν έχουν την ευκαιρία να πάρουν τέτοιου είδους ερεθίσματα κυρίως λόγω

*οικονομικών συγκυριών ή έλλειψης ενδιαφέροντος...» (E7). Πρόκειται για τοποθετήσεις που με σαφήνεια υπογραμμίζουν οφέλη, αλλά και περιγράφουν τις συνθήκες μάθησης για τους μαθητές του σήμερα. Καταγράφηκαν κυρίως γνωστικά οφέλη «η αποτύπωση της γνώσης, η κατάκτηση της γνώσης ως βιωματική δράση» (E12) μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη. Είναι οι δράσεις αυτές πρόσφοροι τρόποι μεταβίβασης και πραγματοποίησης ποικίλων παιδαγωγικών στόχων όπως η κινητοποίηση, η ανακάλυψη των μυστικών της ιστορίας. Ειπώθηκε ότι συμβάλλουν στην αλλαγή στάσης για το μάθημα της ιστορίας που για την πλειοψηφία των μαθητών ιστορία σημαίνει αποστήθιση και απομνημόνευση των χρονολογιών και των ονομάτων. Αξιοσημείωτη η άποψη ότι οι διδακτικές επισκέψεις αποδεικνύονται «ο,τι καλύτερο για τα παιδιά του γυμνασίου ιδιαίτερα για αυτή τη φάση της γνωστικής ανάπτυξης που βρίσκονται όσον αφορά την αφαιρετική ικανότητα...» Ακόμα υπογραμμίστηκε η αξία της αυτοψίας και της αμεσότητας «Η επαφή και μόνο με το χώρο, η αυτοψία σε ένα αρχαίο θέατρο για το μαθητή που διδάσκεται την Ελένη στη γ' γυμνασίου είναι πολύ μεγάλο όφελος, γιατί μόνος του δε θα επέλεγε να πάει...». Επίσης τονίστηκε η δυνατότητα επίλυσης αποριών «Μέσα στην τάξη υπάρχει νεφέλωμα, δεν είναι δυνατόν να δοθεί καθαρή εικόνα...ενώ στον αρχαιολογικό χώρο όλα ξεκαθαρίζουν, γίνονται συγκεκριμένα, γίνονται χειροπιαστά» (E11). Δεν παραλείπεται συμπερασματικά σαν όφελος η «εισαγωγή του μαθητή στο περιβάλλον του υλικό και ανθρώπινο» (E9).*

Ένα σεβαστό ποσοστό απαντήσεων επικεντρώθηκαν τελικά στα μαθησιακά οφέλη, όπως κατανόηση, άμεση μάθηση και παραστατικότητα χωρίς να παραλειφθεί η αισθητική συγκίνηση, η καλλιέργεια του αισθητικού κριτηρίου των μαθητών, καθώς τα μουσεία αποτελούν χώρους της τέχνης και του «ωραίου» (E15) «όσοι προσέχουν και δε χαζεύουν συγκινούνται και αισθητικά, αντιλαμβάνονται την πολιτιστική κληρονομιά».

Το μουσείο, τα μνημεία και οι ιστορικοί χώροι συμβάλλουν στην ιστορική ερμηνεία και την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης κυρίως με βάση α) την πρόσβαση που παρέχουν σε αυθεντικά υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος και β) τη δυνατότητα που παρέχουν για «ανάγνωσή» τους ως «υλικών χωρικών ιστορικών αφηγήσεων». Κατά βάση η διεξαγωγή επισκέψεων αποτελεί μια βιωματική μέθοδο μάθησης, κάτι που επαναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και της παρούσας έρευνας υπογραμμίζοντας το πρώτιστο αποτέλεσμα «του μαθήματος» κοντά στα ευρήματα της αρχαιολογίας.

#### **4.4.5 Οι συχνότερες επιλογές για επίσκεψη και τα κριτήρια αυτών των επιλογών**

Η Τοπική Ιστορία θα λέγαμε ότι διευκολύνει την οργάνωση επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία, καθώς κινεί ευκολότερα το ενδιαφέρον των μαθητών, αλλά και εξασφαλίζει την ενεργητικότερη συμμετοχή τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι μαθητές καλούνται να προβούν σε επιτόπια μελέτη και έρευνα του τοπικού περιβάλλοντος και να μελετήσουν άμεσες ιστορικές πηγές. Αυτά είναι τα πεδία δημόσιας χρήσης, στα οποία διαμορφώνονται «διδασκτικά περιβάλλοντα που καθορίζουν και διαμορφώνουν στόχους, ρόλους διαδικασίες που αποτελούν εκδοχές αφηγηματοποίησης και νοηματοδότησης του παρελθόντος» (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008, σ. 23).

Για τους εκπαιδευτικούς του Ν. Πιερίας υπάρχουν αρκετές επιλογές όσον αφορά τα είδη Μουσείων και Αρχαιολογικών Χώρων σε κοντινή απόσταση, γιατί όπως φάνηκε από την έρευνα ένα βασικό κριτήριο είναι η απόσταση. Πόλους έλξης αποτελούν το μουσείο του Δίου και ο αρχαιολογικός χώρος, τα οποία απέχουν ελάχιστα χιλιόμετρα από την πόλη, το Κάστρο του Πλαταμώνα ή η Βεργίνα. Σε μια όχι πολύ μακρινή απόσταση βρίσκονται η Πέλλα και το νέο μουσείο της . Όμως και η Θεσσαλονίκη αποτελεί πόλο έλξης για τα βυζαντινά μνημεία της και τα αξιόλογα μουσεία της. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι σαφείς, αφού φαίνεται ότι επιλέγουν με βάση την απόσταση αλλά και την ιστορική περίοδο που κάθε φορά διδάσκουν στα τμήματά τους. Για παράδειγμα όταν διδάσκουν Αρχαία Ιστορία επιλέγουν αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία. Γίνεται προσπάθεια από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας, ώστε να επιτευχθεί μάθηση στο μουσείο ή στον ιστορικό χώρο με ένα διαφοροποιημένο τρόπο, μάθηση σε αυθεντικά μαθησιακά πλαίσια, αλλά σπάνια ξεφεύγει από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Είναι σημαντικό να προσθέσουμε ότι τονίστηκε από το σύνολο των εκπαιδευτικών πως βασικό κριτήριο είναι το κόστος και το ενδιαφέρον των παιδιών. Άλλωστε αν δεν υπάρχει συμμετοχή, δεν δύναται να πραγματοποιηθεί μια εκπαιδευτική επίσκεψη, η οποία έχει καθορισμένες προϋποθέσεις και καθορισμένο ωράριο.

Βέβαια αναφέρθηκαν και άλλες επιλογές, για τις οποίες το κριτήριο είναι και η οργάνωση των μουσείων, ο τρόπος που είναι στημένα τα εκθέματα, ο τρόπος που είναι οργανωμένη η έκθεση ή και η φύση των αρχαιολογικών χώρων « *το Δίον είναι ένα πάρκο, σου εξασφαλίζει μια βόλτα σε μια αρχαία πόλη...καλοστημένα είναι τα μουσεία της Βεργίνας, της Ακρόπολης, αφού βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν την επιστροφή στο παρελθόν...ενώ το Εθνικό Αρχαιολογικό δεν είναι. Θα ήθελα να ανοίξει το Τατόϊ, οι τάφοι των βασιλιάδων είναι μια βόλτα στην Ιστορία όπως και το Α΄ Νεκροταφείο...* (Ε17). Πρακτικά ζητήματα φαίνεται τελικά πολλές φορές να επηρεάζουν τις επιλογές και τις κατευθύνσεις, αλλά πρωτότυπες ιδέες και διάθεση υπάρχει από σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν.

Πολλές φορές με βάση τις απαντήσεις φαίνεται ότι το ενδιαφέρον και το κριτήριο και των ίδιων των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τελικά τις επιλογές. Μία εκπαιδευτικός δήλωσε ότι αν είχε τη δυνατότητα θα επεδίωκε κάθε χρόνο την επίσκεψη της πρώτης τάξης του Γυμνασίου στην Αθήνα, στην Ακρόπολη και το Αρχαιολογικό Μουσείο, αλλά το πρόβλημα είναι το κόστος και η απόσταση φυσικά (Ε9). Αυτή την επίσκεψη πραγματοποίησε δύο φορές στα πλαίσια πολιτιστικού προγράμματος με τίτλο «Τα γλυπτά του Παρθενώνα-Απαθανατίζοντας την πολιτιστική μου κληρονομιά» με μια ευέλικτη μικρή ομάδα μαθητών που είχαν προετοιμαστεί με δράσεις εκτός σχολικού ωραρίου και εθελοντική εργασία. Ένας ακόμη εκπαιδευτικός υπογράμμισε ότι οργανώνει εκπαιδευτικές επισκέψεις εκτός Πιερίας, γιατί όταν τα παιδιά έρχονται στο Γυμνάσιο ήδη έχουν επισκεφτεί στο δημοτικό τους κοντινούς για την Πιερία προορισμούς, οπότε δεν είναι μεγάλο το ενδιαφέρον των παιδιών και ο ίδιος τόνισε την αξία της εμπέδωσης για τους μαθητές του Γυμνασίου των Πρωτοελλαδικών πολιτισμών(Ε3).Γι αυτόν ακριβώς το λόγο προτείνει ένα ταξίδι στις Μυκίνες. Επίσης μια ακόμη εκπαιδευτικός ( Ε5 ) μίλησε ειδικά για την επίσκεψη της Γ΄ Γυμνασίου στη Βουλή στη διάρκεια της οποίας είναι δυνατόν να επιτευχθεί η διαθεματική προσέγγιση σε συνδυασμό με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Έκανε λόγο και για το Ίδρυμα



Σταύρος Νιάρχος, το μουσειακό του χώρο (Σπύρος Λούης ), την Εθνική Λυρική Σκηνή, το Ευγενίδειο Ίδρυμα, το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού και την παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης «*απαραίτητα θέατρο, μια θεατρική παράσταση επιβάλλεται...*».

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΚΡΙΤΗΡΙΑ</b>
ενδιαφέροντα εκπαιδευτικών & μαθητών
η σημασία των προορισμών
κόστος
απόσταση
ένταση εμπειρίας
ευκαιρία
δυνατότητες εμπέδωσης Θεωρητικών Θεμάτων
εποπτικότητα
πρωτοτυπία επιλογής
το νομοθετικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών επισκέψεων
η ύλη του μαθήματος
η οργάνωση του μουσείου
η φύση του ιστορικού χώρου ή του μνημείου
διαθεματική προσέγγιση
σχεδιασμός διδασκαλίας
στόχοι διδασκαλίας

Πίνακας 15 Τα κριτήρια για την επιλογή προορισμών εκπαιδευτικών επισκέψεων

#### 4.4.6 Η Επιμόρφωση για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και η αξία της

Οι επιμορφωτικές ημερίδες , που αφορούν τη μουσειοπαιδαγωγική συμβάλλουν στην αξιοποίηση των μουσείων από το σχολείο, στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα μουσεία και κατ' επέκταση θέτουν και βάσεις για περαιτέρω συνεργασίες μεταξύ των δύο φορέων. Σημαντικό είναι να διερευνήσουμε τι είναι αυτό που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί και με ποιους τρόπους μπορεί να επιτευχθούν καλύτερα οι στόχοι της επιμόρφωσης. Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στις ενδείξεις και τις μαρτυρίες για το κατά πόσο οργανώνονται σχετικές επιμορφώσεις στο Ν. Πιερίας και φυσικά στη διάθεση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν.

Μικρό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι επιμορφώθηκαν για τέτοιου είδους δράσεις της σχολικής ζωής. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα απάντησαν ότι δεν έχουν επιμορφωθεί. Υπογράμμισαν την αποσπασματικότητα της ενημέρωσης και της επιμόρφωσής τους φυσικά. Από τους δεκαεπτά οι τρεις μόνο απάντησαν θετικά σε αυτή την ερώτηση. Μία εκ των εκπαιδευτικών (E10) δήλωσε ότι επιμορφώθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού της στο ΑΠΘ. Παράλληλα μια ακόμα (E12) δήλωσε ότι η Διεύθυνση Β/θμιας του Ν. Πιερίας είχε οργανώσει στο παρελθόν επιμόρφωση στο μουσείο του Δίου από τον εκπαιδευτικό ΠΕ02 Πάρη Παπαγεωργίου, ο οποίος διεξάγει κάθε χρόνο ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Μουσείο και στον Αρχαιολογικό χώρο του Δίου. Είχε γίνει μια επιμόρφωση- ενημέρωση των Φιλολόγων παρόμοια με το πρόγραμμα για τους μαθητές και είχε δοθεί και βεβαίωση παρακολούθησης. Επίσης ένας ακόμα εκπαιδευτικός ( E17) είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει ένα επιμορφωτικό σεμινάριο στην Κομοτηνή, όταν υπηρετούσε στην περιοχή για τη διδασκαλία της Τέχνης, την οποία είχε οργανώσει το Πανεπιστήμιο της περιοχής. Ο εκπαιδευτικός δήλωσε πως ό,τι προτάθηκε εκεί, είναι έξω από τις δυνατότητες εφαρμογής στη σχολική τάξη

με τον εξοπλισμό που συνήθως υπάρχει. Μια ακόμη εκπαιδευτικός ( E5) είχε την τύχη να κατατοπιστεί – ενημερωθεί από τον πολυσχιδή εκπαιδευτικό πατέρα της, ο οποίος είχε άφθονο φωτογραφικό υλικό όπως δήλωσε η ίδια. Είναι δεδομένο ότι μια τέτοιου είδους εμπειρία επηρεάζει αποφασιστικά τον κάθε άνθρωπο στη ευαίσθητη παιδική ηλικία.

Δίνονται παρακάτω ενδεικτικά αποσπάσματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που δίνουν το σχεδιάγραμμα των τοποθετήσεων. Αρχικά δίνονται οι αρνητικές τοποθετήσεις: « Δεν έχω επιμορφωθεί και πιστεύω ότι για κάθε σχολική δραστηριότητα απαιτείται συγκεκριμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»

(E1).

« Έχω παρακολουθήσει διάφορες επιμορφώσεις, αλλά όχι πάνω σε αυτό και θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον η επιμόρφωση να γίνει σε ένα συγκεκριμένο χώρο βιωματικά» (E 7). «η Ενημέρωσή μου είναι αποσπασματική στα πλαίσια ευρύτερων συναντήσεων»( E2), «η επιμόρφωση είναι πολύτιμη για την επιτυχημένη οργάνωση αλλά για την εξασφάλιση της επιτυχίας της δράσης» ( E9 ).

Ακολουθούν οι θετικές απαντήσεις: «έχω επιμορφωθεί στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου στο Αριστοτέλειο και θεωρώ ότι πρέπει τάχιιστα οι Ιστορικοί ειδικά να επιμορφωθούν . Ήταν ένα κομμάτι πάνω στην παπυρολογία και τα αρχαιολογικά μνημεία και ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον . Αφορούσε άμεσες πρακτικές για την υλοποίηση των επισκέψεων και με ποιους τρόπους συνδέονται οι δράσεις αυτές με τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης» (E10). Σε αυτό το σημείο προσθέτουμε και την προσωπική και όχι συστηματική επιμόρφωση που είχε την τύχη να «παρακολουθήσει» η εκπαιδευτικός (E5 ) « Ο ίδιος ήταν φιλόλογος, ιστοριοδίφης και λογοτέχνης, αφού έγραψε την Ιστορία της Μεσσηνίας». Πρόκειται, βέβαια, για μια ιδιαίτερη περίπτωση που αποδεικνύει την αποφασιστική επίδραση της καθοδήγησης σε μικρή ηλικία το πολιτιστικό κεφάλαιο που αναφέρθηκε παραπάνω και στη θεωρητική πλαισίωση της έρευνας που επηρεάζει θετικά, αφού η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός είχε να δηλώσει συγκεκριμένους τρόπους προετοιμασίας, πράγμα που συνδέεται και με τα παιδικά της βιώματα αλλά και τις δραστηριότητές της γενικότερα (E5). Αναφέρθηκε ότι πριν πολλά χρόνια έγινε μια προσπάθεια στο Ν. Πιερίας «είχαν γίνει συναντήσεις φιλολόγων στο μουσείο του Δίου και ο κ. Παπαγεωργίου με υλικό που είχε προετοιμάσει, παρόμοιο με αυτό που έχει για τους μαθητές έγινε επιμόρφωση, ενημέρωση φιλολόγων, για την οποία δόθηκε και βεβαίωση» (E12).Η επιμόρφωση θεωρείται βασικό εργαλείο στήριξης του εκπαιδευτικού έργου «θα με βοηθούσε να πάρω ιδέες για επισκέψεις, για το πώς να προετοιμάσω τα παιδιά αλλά και γνώση για μας τους απόφοιτους φιλολογίας που δεν έχουμε τόσες ιστορικές γνώσεις... ναι θα με βοηθούσε , θα την ήθελα» (E11 ).Ένας φιλόλογος διαφοροποιήθηκε και δήλωσε ότι είχε την ευκαιρία να παρακολουθήσει στην Κομοτηνή ένα σεμινάριο για τη διδασκαλία της Τέχνης που είχε οργανώσει το Πανεπιστήμιο της περιοχής. «ήταν όμως μια εικονική πραγματικότητα ...έξω από τις δυνατότητες της εφαρμογής στη σχολική τάξη με τον εξοπλισμό που συνήθως υπάρχει... (E17). Όλα τα παραπάνω είναι λόγια εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ02 που έδειξαν ενδιαφέρον για τέτοιου είδους δράσεις και μάλιστα σε αυτό τον κλάδο ανήκουν αυτοί που απάντησαν ότι επιμορφώθηκαν με διαφορετικούς τρόπους βέβαια. Δεν υπήρξε εκπαιδευτικός

άλλης ειδικότητας που ανέφερε ότι έχει παρακολουθήσει μια επιμόρφωση σχετικού περιεχομένου.

## 4.5 ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ

### 4.5.1 Σύνδεση των εκπαιδευτικών επισκέψεων με τους βασικούς στόχους της Ιστορικής εκπαίδευσης

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ
μελέτη αρχαιολογικών οδηγών Μουσείων
παραπομπή σε εργαστηριακούς χώρους
επαφή με τις πρωτογενείς πηγές
χρήση εποπτικών μέσων στη διδασκαλία
εισηγήσεις
συζητήσεις στην τάξη
πρόληψη για το μέλλον
σύνδεση με την αρχαιολογία
σχολικό εγχειρίδιο
κατατόπιση στο χώρο και στο χρόνο
έμφαση στα υλικά κατάλοιπα

Πίνακας 16 Η σύνδεση με τους στόχους της Ιστορικής Εκπαίδευσης

Η επαφή των μαθητών με το μουσείο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι σχετικές δραστηριότητες δημιουργούν στα παιδιά το αίσθημα της ανακάλυψης και της δημιουργίας, γεγονός που καθιστά το μουσείο έναν χώρο ευχάριστης μάθησης (Αλκηστις, 1996). Η οπτική επαφή με τα μουσειακά αντικείμενα, τα μνημεία και τους ιστορικούς χώρους δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές μέσω αυτών να μετέχουν στο παρελθόν και στο παρόν και για αυτό μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για φανταστικά ταξίδια στον χώρο και στον χρόνο, καθώς και ερεθίσματα για ιστορικά βιώματα και προσωπικές ερμηνείες (Γκουτζέρη & Κουγιουρούκη, 2018).

Στο δείγμα της έρευνας φάνηκε ότι η σύνδεση των δράσεων με τους βασικούς στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης επιζητείται και έχει κυρίως τη μορφή προετοιμασίας στην τάξη, κατά την οποία γίνεται σύνδεση με την τοπική Ιστορία, την παραπομπή στο σήμερα και τη σύνδεση με την καθημερινή ζωή. Στον πίνακα παρακάτω διαγράφονται τα βασικά σημεία των απαντήσεων που δόθηκαν. Πρώτα από όλα υπογραμμίστηκε ο υποστηρικτικός ρόλος των εκπαιδευτικών επισκέψεων στη μάθηση και η «εργαστηριακή, πρακτική τους φύση». «Τις συνδέω, όπως ένας Χημικός όταν βρίσκεται σε ένα εργαστήριο χημείας με τη βοήθεια όλων των εξειδικευμένων εργαλείων του. ( E1 ) .Γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις είναι η ευκαιρία της «πρακτικής εξάσκησης», τη δημιουργίας «γνωστικού υπεδάφους υποδοχής της γνώσης» ακόμα και στο μάθημα της Ιστορίας.

Ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δίνουν προτεραιότητα στην προετοιμασία και στην ενημέρωση στη σχολική τάξη πριν την πραγματοποίηση της δράσης, 7 από τους 17 αυτό τόνισαν. Πιο συγκεκριμένα τη δράση τους και την επιτυχία της, τη θεμελιώνουν στην προετοιμασία, «πολύ σημαντική η προετοιμασία, γιατί αποτελεί και τη βάση της επιτυχημένης δράσης» (E4). Όταν γίνεται συστηματική προετοιμασία « η παρακολούθηση είναι πιο εύκολη, εξασφαλίζει την προσοχή όλων, που στη διάρκεια της δράσης μπορεί να μη βλέπει ή να μην ακούει, έτσι όπως είναι παραταγμένοι οι μαθητές»... ( E10) « Είναι βασική η έγκαιρη ενημέρωση των παιδιών πριν την πραγματοποίηση της επίσκεψης ώστε να προηγηθεί συζήτηση, να δούμε όλοι μαζί βίντεο, φωτογραφίες και γενικά να επικεντρωθούμε σε αυτό» (E7) & ( E9). «Δίνουμε έμφαση στην προετοιμασία, γιατί αυτή είναι που διαχωρίζει την εκπαιδευτική επίσκεψη από μια απλή εκδρομή...επίσης η προετοιμασία θα πρέπει να ακολουθείται από αξιολόγηση και ανατροφοδότηση...την εξέταση του βαθμού επίτευξης των στόχων που τέθηκαν» (E12).

Δύο εκπαιδευτικοί στάθηκαν στη σύνδεση με την τοπική ιστορία σαν προτεραιότητα (E6) & (E5).Επίσης μια εκπαιδευτικός στάθηκε στη σύνδεση με το παρόν και το σήμερα «φροντίζω πάντα να έρχομαι στο σήμερα, δίνω παραδείγματα σύγχρονα...αυτός είναι ένας τρόπος ερμηνείας του παρόντος αλλά και πρόληψης για το μέλλον» (E5). Δόθηκε και η έμφαση στις μαρτυρίες καθημερινής ζωής και στη σημασία τους «Μπορούν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις να ξεφεύγουν από τα καιρία σημεία που υπογραμμίζονται στην τάξη, μπορούν να έχουν ως θεματική την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και όχι μόνο των επιφανών προσώπων... (E11) «γνωριμία με το προς μελέτη αντικείμενο, σύνδεση με τη θεματική ενότητα αλλά και βιωματική προσέγγιση»(E4).

Σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό οι απαντήσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών επιβεβαιώνουν ότι μια σχολική επίσκεψη μπορεί να αποφέρει μαθησιακά αποτελέσματα πιο ποιοτικά συγκριτικά με αυτά που προκύπτουν στη σχολική αίθουσα. Βέβαια είναι καλό να λαμβάνονται επίσης υπόψη σύμφωνα με τη Ράπτου ορισμένες παράμετροι όπως : α) η δομή της επίσκεψης, β) οι προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών, γ) το κοινωνικό πλαίσιο της επίσκεψης, δ) οι δραστηριότητες που θα εφαρμοστούν, και οπωσδήποτε η ε) η παρουσία ή απουσία και ποιότητα προετοιμασίας της τάξης, αλλά και των δραστηριοτήτων, που έπονται της επίσκεψης, πράγμα στο οποίο στάθηκαν και τόνισαν οι συγκεκριμένου εκπαιδευτικοί του Ν. Πιερίας. Άλλωστε η αποτελεσματικότητα της επίσκεψης βασίζεται και στην «εκπαίδευση του βλέμματος», ώστε ο μαθητής να ασκηθεί στην επικοινωνία με τα αντικείμενα (Ράπτου, 2006 σελ. 6).

#### 4.5.2 Η σημασία της προετοιμασίας των μαθητών και του διδάσκοντα

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ
η έρευνα του διδάσκοντα η βάση για την επιτυχία της δράσης
προετοιμασία για τα απρόοπτα
προσέλκυση συνολικού ενδιαφέροντος
υπογράμμιση βασικών σημείων- συγκέντρωση
ομαδικές εργασίες- διατήρηση ενδιαφέροντος
ομαδικότητα συνεργασία

Πίνακας 17 Η σημασία της προετοιμασίας

Από τον Millan ( Millan, 1995) προτείνεται ο εκπαιδευτικός να επισκεφθεί το μουσειακό χώρο, να τον παρατηρήσει, να βεβαιωθεί ότι είναι κατάλληλος για τα παιδιά, αλλά και να σκεφθεί πώς μπορεί να αξιοποιηθεί κατά τη διάρκεια της επίσκεψης .Αυτό υπογραμμίστηκε και στην παρούσα έρευνα « φροντίζω να επισκέπτομαι πιο πριν το χώρο της επίσκεψης, ώστε να έχω προσωπική εποπτεία του χώρου και να ξέρω πώς θα κινηθώ στην επίσκεψη με τους μαθητές»( E17).Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών επεσήμανε τη σημασία της προετοιμασίας του εκπαιδευτικού και των μαθητών . Ένας εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην εικονική περιήγηση, την οποία φροντίζει να κάνει ο ίδιος πριν την επίσκεψη ,σαν ένα βασικό σημείο του σταδίου της προετοιμασίας( E1).« Έστω μια σύντομη προετοιμασία εξασφαλίζει την προσοχή και κάνει πιο εύκολη την παρακολούθηση όλων», «Οι εισηγήσεις του καθηγητή κατατοπίζουν τους μαθητές» (E1).Υπογραμμίστηκε επίσης ότι η προετοιμασία του διδάσκοντα, του εξασφαλίζει την ετοιμότητα σε ενδεχόμενες απορίες ή ερωτήσεις ... «η προετοιμασία του διδάσκοντα εξασφαλίζει την επάρκειά του σε περιπτώσεις απορίας ή ερωτήσεων μαθητών». (E12) . Επίσης αναφέρθηκε ότι η προετοιμασία των μαθητών συχνά γίνεται με την ανάθεση εργασιών «Οι ομαδικές εργασίες είναι ένας τρόπος προετοιμασίας που επιζητούν πολλές φορές οι μαθητές ...είναι μια ευχάριστη απασχόληση για τους πρόθυμους μαθητές» (E9) .

Στο θέμα της προετοιμασίας οι άλλες ειδικότητες συμπληρώνουν τον κατάλογο των επιλογών προτείνοντας κυρίως δασκαλοκεντρικές μεθόδους με στόχο πάντα την ωφέλεια του μαθητή « Η έρευνα του διδάσκοντα αποτελεί τη βάση της επιτυχημένης δράσης» (E6). « Είναι κέντριση του ενδιαφέροντος η ανάλυση λεπτομερειών και η υπογράμμιση βασικών σημείων» ( E3).Τονίστηκε οπωσδήποτε και ο κύριος ρόλος των πρωτογενών ιστορικών πηγών σε συνδυασμό με την ενημέρωση για τη φύση του μουσείου ή τις λεπτομέρειες του προορισμού «Θεωρώ απαραίτητη την καλή γνώση της περιόδου μέσα από τις πρωτογενείς πηγές, η προετοιμασία είναι σημαντική και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά ...θα πρέπει τα παιδιά να ενημερωθούν για το πώς λειτουργεί ένα μουσείο, θα πρέπει να ενταχθούν στο ιστορικό πλαίσιο με έγκυρες πληροφορίες ...η προετοιμασία προτιμώ να είναι μες στην τάξη με συζήτηση και παράθεση πηγών και εγγράφων και επιτυχημένη οργάνωση...»( E10).

Θα μπορούσε ιδανικά η προετοιμασία αυτή να γίνεται με τη χρήση του εκπαιδευτικού υλικού που υπάρχει στην επίσημη ιστοσελίδα των μουσείων, την ύπαρξη του οποίου δυστυχώς δε γνωρίζουν οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί ή δε σκέφτονται να χρησιμοποιήσουν ή να ψάξουν.Στον πίνακα αναφέρονται επιγραμματικά οι τρόποι προετοιμασίας που χρησιμοποιούνται.Οι ΠΕ02 αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν το υλικό των μουσείων που βρίσκεται στο διαδίκτυο και το περιοδικό Αρχαιολογία κάνοντας πιο συγκεκριμένες αναφορές, ενώ οι υπόλοιπες ειδικότητες ανέφεραν το διαδίκτυο γενικά.

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>
διαδίκτυακή έρευνα
εισηγήσεις
κατατόπιση
προσέλευση συνολικού ενδιαφέροντος
προετοιμασία για τα απρόοπτα
ομαδικές εργασίες ομαδικότητα συνεργασία
οδηγοί Μουσείων
ιστότοποι Μουσείων
Βιβλίο οδηγού Μουσείων
περιοδικό ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ

Πίνακας 18 Τρόποι προετοιμασίας

Εξάλλου αναφέρθηκε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί της έρευνας εισάγουν στη διδασκαλία και κυρίως στο στάδιο της προετοιμασίας τις Νέες Τεχνολογίες για την αναζήτηση αλλά και την κατατόπιση των μαθητών χρονικά και τοπικά.

#### 4.5.3 Αντικειμενικές δυσκολίες που προκύπτουν και τρόποι αντιμετώπισης

Οι δυσκολίες που ανέφεραν οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί αφορούν ζητήματα πρακτικά και οργανωτικά. Εδώ κατατάσσονται «η γραφειοκρατία, το κόστος για την οικογένεια, η απόσταση, η κούραση της διαδρομής και η έλλειψη οργάνωσης στους αρχαιολογικούς χώρους» (Ε6). Ένα πρωτεύον ζήτημα είναι και η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τη διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου για την πραγματοποίηση της δράσης χωρίς να υπάρχει διατάραξη της εύρυθμης λειτουργία του σχολικού προγράμματος. Αναφέρθηκαν επίσης « το πλήθος των μαθητών με τις ιδιαιτερότητες τους, αφού υπάρχουν συγκρουόμενοι χαρακτήρες»(Ε3). Τονίστηκε η επίβλεψη και η ευθύνη για τον εκπαιδευτικό σε δεύτερο χρόνο, όταν πρόκειται για μακρινούς προορισμούς και για διανυκτέρευση ( Ε3). Επίσης προστέθηκε η εύρεση χρόνου μέσα στη σχολική τάξη για την προετοιμασία, η επίτευξη της κινητοποίησης του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών χωρίς να παραβλέπεται και η αταξία. Αναφέρθηκε και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όπως και η έλλειψη ευελιξίας του αναλυτικού προγράμματος, την οποία καθορίζει ο κανονισμός των εκπαιδευτικών επισκέψεων (Ε4). Ένα από τα υποκείμενα της έρευνας επικεντρώθηκε στη γραφειοκρατία που τη θεωρεί «αγγαρεία» όπως και τη φύλαξη αλλά και την ασφάλεια των παιδιών. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός υπογράμμισε ότι « η αγγαρεία ξεπερνιέται και προσπαθώ να περιορίσω το φόβο προκειμένου να προχωρήσω, γιατί τελικά οι εκπαιδευτικές επισκέψεις είναι ευκαιρία για τα παιδιά». Εξάλλου μια ακόμη ερωτώμενη τόνισε ότι είτε στο μάθημα είτε σε ένα μουσείο ερχόμαστε αντιμετώπι με την αδιαφορία των μαθητών « έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών, μια και θεωρούν ότι το παρελθόν είναι άχρηστο» Οπότε οι μέθοδοι που επιστρατεύονται είναι η πειθώ, η άρση της αντίρρησης, ο χωρισμός μικρών ευέλικτων ομάδων στη διάρκεια της ξενάγησης με συγκεκριμένο ρόλο (ομαδοσυνεργατική μάθηση ), της ευδιαθεσίας «ευχάριστη διάθεση, μπαίνοντας στη θέση των μαθητών» (Ε6) και στην αποφασιστικότητα για την καταβολή προσπάθειας « άλλωστε χωρίς προσπάθεια , δεν υπάρχει επιτυχία...ενεργοποίηση και καλή διάθεση»( Ε4). Εξάλλου οι συγκυρίες πάντα παίζουν το ρόλο τους «στην εποχή του κορωνοϊού είναι πολλές οι δυσκολίες σε σχέση με τα πρωτόκολλα...».(Ε6). Από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών



όσον αφορά τις δυσκολίες υπογραμμίζονται τα πρακτικά θέματα και οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και ο προβληματισμός για την ασφάλεια και την ευθύνη των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε « αλλά και πριν το πρακτικό κομμάτι ... η εκπαιδευτική επίσκεψη και η προετοιμασία της είναι χρόνος και κόπος για τον εκπαιδευτικό...οι δηλώσεις για την ευθύνη των γονιών, η έγκαιρη συγκέντρωσή τους, η εύρεση συνοδών, οι συνεννοήσεις με τον τόπο προορισμού, η μετακίνηση, ο τρόπος μετακίνησης...η δική μας ευθύνη για την ασφάλεια των παιδιών που είναι ένα τεράστιο κομμάτι....δεν ξέρω και αν μας καλύπτουν οι δηλώσεις των γονιών, τι προβλέπει ο νόμος ...αν συμβεί κάτι, είναι τεράστια η ευθύνη του εκπαιδευτικού»...(E7) . Γίνεται αναφορά και σε αστάθμητους παράγοντες «Πολλές φορές ερχόμαστε αντιμέτωποι με αστάθμητους παράγοντες, τις καιρικές συνθήκες αν πρόκειται για ανοικτό χώρο ...μπορεί να υπάρχουν καθυστερήσεις και μαινώσεις, ασθένειες παιδιών». (E9) ). Επίσης ειπώθηκε ότι μια διδακτική επίσκεψη δεν είναι εύκολο να συνδυαστεί με το ρυθμό και το πρόγραμμα των μαθημάτων, γιατί πάντα εμπλέκονται και άλλοι συνάδελφοι είτε ως συνοδοί είτε ως συνδρομητές στην αναστάτωση που επιφέρει η μετακίνηση μιας ομάδας μαθητών εκτός σχολείου. ( συνήθως αναστατώνεται το πρόγραμμα και πολλοί δεν θέλουν να αναλάβουν την ευθύνη...) ( E17).

Όλα αυτά αντιμετωπίζονται με την επιστράτευση εναλλακτικών λύσεων « πάντα υπάρχει και ένα "δεύτερο πλάνο" για τις περιπτώσεις, αν κάτι δεν εξελιχθεί όπως αναμενόταν «Αφιερώνω χρόνο και κάνω τις ενέργειες επιστρατεύοντας την καλή διάθεση» Οι Πίνακες παρακάτω αποτυπώνουν τη συχνότητα των απαντήσεων.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
γραφειοκρατία	12
χρόνος προετοιμασίας	2
κόστος	2
ασφάλεια μαθητών	3
εύρεση συνοδών	10
η θέση στα μουσειακά προγράμματα	4
η οργάνωση των αρχ. Χώρων	1
αστάθμητοι παράγοντες	2
συμπεριφορά μαθητών	1
αταξία, αναστάτωση	2
η επίτευξη των στόχων	1
διαχωρισμός εκπ. Επίσκεψης από την εκδρομή	2
έλλειψη ευελιξίας προγράμματος	2
τήρηση προγράμματος	2
αριθμός μαθητών	10
επίβλεψη μαθητών σε δεύτερο χρόνο	1

Πίνακας 19 Αναφορές για τις δυσκολίες



Πίνακας 20 Διάγραμμα αναφορές για τις δυσκολίες

## 4.6 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ

### 4.6.1 Καθορισμός στόχων

Οι εκπαιδευτικοί του Ν. Πιερίας που έλαβαν μέρος στην έρευνα απαντούν δίνοντας έμφαση στη σαφή διατύπωση στόχων. Φαίνεται αυτό να είναι μια προτεραιότητα από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος. Πρώτα σημειώθηκε ότι είναι πολύτιμη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τον καθορισμό των στόχων *«Σε συνεργασία με συνάδελφο εκπαιδευτικό συνοδό πάντα καθορίζουμε τους στόχους»*( E1). Ο εκπαιδευτικός E17 υπογράμμισε ως γενικό πολύτιμο στόχο την ασφάλεια κατά τη διάρκεια της δράσης αλλά και του ταξιδιού για τον προορισμό ή και της επιστροφής, γιατί δε λείπουν τα περιστατικά περίθαλψης και διανυκτέρευσης στα κατά τόπους νοσοκομεία, όταν η επίσκεψη περιλαμβάνει διανυκτέρευση. Ο ίδιος καθόρισε ότι οι ειδικοί στόχοι αφορούν το τμήμα και το μάθημα. Κατά βάση τονίστηκε ότι οι γενικοί στόχοι είναι ο καθορισμός τόπου και χρόνου, καθορισμός της εποχής, ενώ οι ειδικοί αφορούν προσωπική εμπλοκή, κινητοποίηση των μαθητών, μεταφορά στο σήμερα και παραδειγματισμός *«κύριος στόχος ο συνδυασμός μάθησης και ψυχαγωγίας, όχι άσκοπη περιπλάνηση χωρίς πρόγραμμα»*( E9). *«βασική τακτική είναι ο κάθε μαθητής να έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο»* (E7). *«Νομίζω είναι απαραίτητο να καθοριστούν οι στόχοι , γενικοί και ειδικοί σε μια επιτυχημένη εκπαιδευτική επίσκεψη»* (E4). *« Όταν μιλάμε για γενικούς στόχους επικεντρωνόμαστε στη γνωριμία με την εποχή στην οποία ανήκουν τα ευρήματα ή το μνημείο, ενώ όταν πρόκειται για ειδικούς αυτοί καθορίζονται από τις παρατηρήσεις των παιδιών»* (E3). Ένας γενικός στόχος είναι η σύνδεση παρόντος και παρελθόντος με τη μεσολάβηση διδαγμάτων *« δηλαδή να διδαχθούν τα παιδιά από τα παραδείγματα του παρελθόντος»*( E6). Δεν έλειψαν βέβαια και οι αναφορές στην γνωστική και παιδαγωγικού περιεχομένου στοχοθεσία *«Ναι γίνεται διαχωρισμός οι γενικοί στόχοι είναι η μάθηση, η κατάκτηση της γνώσης, η χαρά των παιδιών, ενώ οι ειδικοί αφορούν τους επιμέρους τομείς της συγκεκριμένης ενότητας που συνδέεται με την επίσκεψη π.χ την τέχνη της αρχαϊκής εποχής»*(E9) *«Ένας γενικός στόχος είναι η μάθηση, η χαρά ενώ οι πιο ειδικοί στόχοι αφορούν επιμέρους γνωρίσματα της εποχής που μελετάμε και στην οποία μας μεταφέρουν οι πρωτογενείς πηγές»* (E12 ).

Καταγράφηκαν και αρνητικές απαντήσεις όσον αφορά τον καθορισμό ή το διαχωρισμό των στόχων. Είναι ένα μικρό ποσοστό. *«Είλικρινά δεν έχω προβληματιστεί πάνω σε αυτό»* αλλά μετά από διευκρίνιση και περαιτέρω εξηγήσεις ειπώθηκε *«ότι γενικοί στόχοι είναι εμπλουτισμός του πολιτισμικού υπόβαθρου, η ψυχαγωγία ή η μάθηση μακριά από το ασφυκτικό πλαίσιο του θρανίου, ενώ ο ειδικός στόχος είναι το επιμέρους θέμα που διδάχτηκε στην τάξη, το οποίο στη διάρκεια της ξενάγησης γίνεται αντιληπτό με τρόπο εύληπτο και ευχάριστο...αυτό λείπει από τη διδασκαλία στην τάξη* (E11)». Στον πίνακα παρακάτω διαχωρίζονται οι γενικοί από τους ειδικούς στόχους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας κάνει το διαχωρισμό και δίνει έμφαση στους γενικούς στόχους.



ΓΕΝΙΚΟΙ	ΕΙΔΙΚΟΙ
η ολοκλήρωση της δράσης	ανάθεση ρόλου σε άτακτους μαθητές
συνεργασία με συναδέλφους	η εποπτεία του χώρου- συνειδητοποίηση διαστάσεων μνημείων και αντικειμένων
συνδυασμός μάθησης και ψυχαγωγίας	η τοποθέτηση στο χώρο και στο χρόνο
γνωριμία με τις πρωτογενείς πηγές	διάσημα του παρελθόντος
εφαρμογή της θεωρίας	εμπέδωση ης συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου
ένταξη στο ιστορικό πλαίσιο	εντοπισμός χαρακτηριστικών εποχής
ιστορική σκέψη	
ιστορική κατανόηση	
κινητοποίηση ενδιαφέροντος	
συμμετοχή των μαθητών	
άμεση επαφή με το παρελθόν	
επανάληψη κύριων σημείων	
τάξη και οργάνωση	

Πίνακας 21 Διαχωρισμός στόχων

#### 4.6.2 Οι διδακτικές πρακτικές & ενέργειες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη ( συνεργασία με ξεναγούς, μουσειοπαιδαγωγούς, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα )

Οι απόψεις διαφοροποιούνται όσον αφορά τη συνεργασία με ξεναγούς, ενώ υπάρχει ομοφωνία για τη συνεργασία με μουσειοπαιδαγωγούς και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς οι απαντήσεις συγκλίνουν στην άποψη ότι μόνο θετικά έχουν να προσφέρουν στους μαθητές. Όσον αφορά τον τρόπο διεξαγωγής της εκπαιδευτικής επίσκεψης μικρό ποσοστό δήλωσε ότι δεν επιζητά συνεργασία με κάποιον ειδικό. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν δήλωσε ότι προτιμά καθοδηγούμενες επισκέψεις από κάποιον ειδικό.

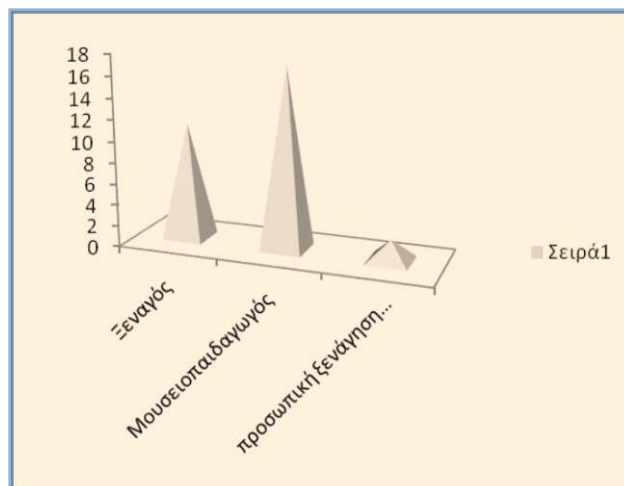
Παρατηρήθηκε ιδιαίτερη προτίμηση στον ξεναγό που εργάζεται σε συγκεκριμένα μουσεία ή αρχαιολογικούς χώρους. Και η αιτιολόγηση βασίζεται στις ειδικές γνώσεις, στην εμπειρία και στην αντικειμενικά αποδεκτή εξειδίκευση και την «προσωπική προσπάθεια» που χαρακτηρίζει πολλές φορές την προσωπικότητα του ξεναγού. Αυτός « έχει μεγαλύτερη εμπειρία» και βαθύτερη γνώση. Πρώτα πρώτα σημειώνεται ότι είναι μια απαραίτητη πλαισίωση της δράσης «*Η επιλογή ξεναγών ή μουσειοπαιδωγών καθορίζεται από τα πρόσφορα μέσα, σαφώς απαιτείται πλαισίωση από αυτά για καλύτερα αποτελέσματα*» (E2). Επίσης προτιμούν τους ξεναγούς, καθώς θεωρούν « *ότι είναι αδύνατο να δοθεί από τον εκπαιδευτικό το σύνολο όλων αυτών των «ειδικών» ίσως πληροφοριών*». Άλλες εκπαιδευτικοί είναι θετικές επίσης στη συνεργασία με τους ξεναγούς. « *ο ξεναγός μπορεί να έχει σπουδές αλλά και μεράκι για το επάγγελμά του, συνδυάζει ιστορικές γνώσεις και γνώσεις πολιτιστικής πραγματικότητας*. Από μια εκπαιδευτικό έγινε αναφορά σε έναν καταξιωμένο και αξιόλογο ξεναγό στη Θεσσαλονίκη. Διατυπώθηκε και η άποψη ότι είναι μια εύστοχη και γόνιμη πρακτική η συνεργασία με τον ξεναγό πριν την πραγματοποίηση της επίσκεψης, αν αυτό είναι εφικτό. Ένα ακόμα από τους εκπαιδευτικούς επιλέγει και αυθόρμητα ό,τι προσφέρεται στην κάθε περίπτωση για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών ακόμα και ανάθεση εργασιών.

Εξάλλου αναφέρθηκαν και οι επιφυλάξεις που αφορούν την έλλειψη επαγγελματισμού και την έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του ξεναγού.. Δηλώθηκε επίσης ότι οι ξεναγοί « *δεν είναι πάντα η καλύτερη επιλογή, γιατί απλά διεκπεραιώνουν τη διαδικασία*». Σημειώνουν όμως το πόσο συνέβαλε αυτή η επιλογή στην επιτυχία της δράσης, εφόσον ακριβώς η επιλογή του

ειδικού είχε ως αποτέλεσμα τη συγκίνηση και την κινητοποίηση των μαθητών λ. χ των ανασκαφών –ερευνητών σε μια ξενάγηση, η οποία έδωσε μια άλλη διάσταση στην επίσκεψη των μαθητών της. Σημειώνονται και οι απαντήσεις που δηλώνουν σαφέστατη προτίμηση στην ξενάγηση που αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσωπικά και στην εκπόνηση προσωπικού σχεδίου δράσης στη διάρκεια της επίσκεψης, αλλά είναι μια μειοψηφία στο σύνολο των ερωτώμενων της συγκεκριμένης έρευνας «*Προτιμώ να διοργανώνω την ξενάγηση η ίδια, γιατί νιώθω ανασφάλεια να αναθέσω το δικό μου έργο σε κάποιον άλλο...στο Βυζαντινό Μουσείο οργάνωσα εγώ με παιγνιώδη τρόπο την περιήγηση αναζητώντας συγκεκριμένα εκθέματα...*»(E7),( E5) « *Βασίζομαι στο προσωπικό μου υλικό, γιατί εργάζομαι προετοιμάζοντας την εκπαιδευτική επίσκεψη. Μελετώ αρχαιολογικούς οδηγούς Μουσείων ,κάνω διαδικτυακή έρευνα, στον ιστότοπο του Ιδρύματος Λάτση θα συμβουλευτώ το Βιβλίο: Οδηγοί μουσείων» ( ταυτόχρονα ψάχνει στον υπολογιστή και αναφέρει συγκεκριμένους όρους και τίτλους). Μία εκπαιδευτικός φαίνεται να συνδυάζει και την ύπαρξη ξεναγού, όταν τηρεί συγκεκριμένες προϋποθέσεις όπως ένας καταξιωμένος επαγγελματίας . Παράλληλα αναφέρθηκε και η επαγγελματική αλληλεγγύη, αφού τόνισε μια εκπαιδευτικός ότι « *δε θα ήθελε να πάρει τη δουλειά των ξεναγών, οπότε εμπιστεύεται το έργο τους, αρκεί να είναι προσαρμοσμένο στα μαθητικά ενδιαφέροντα*». Δηλώθηκε και η εμπιστοσύνη στους ειδικούς μουσειοπαιδαγωγούς και ξεναγούς «*Ένας ειδικός προσφέρει ό,τι καλύτερο στα παιδιά, όπως ένας ξεναγός σε ένα μουσείο...*»( E12).*

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ
συνδυασμός πρακτικών
έγκριση συνεργασίας με ξεναγό
προσαρμογή στο ειδικό μαθητικό κοινό
συνεργασία εκπαιδευτικού & ξεμαγού
προτεραιότητα του εκπαιδευτικού
προσπικκή συμβολή
μειονεκτήματα ξεναγού
ελλείψεις εκπαιδευτικών σε γνωστικό επίπεδο
έρευνα στο συγκεκριμένο χώρο
μελέτη των ιστορικών χώρων & των μουσείων

Πίνακας 22 Διδακτικές Ενέργειες στη διάρκεια Εκπαιδευτικών Επισκέψεων



Πίνακας 23 Οι αναφορές στον ξεναγό & άλλες πρακτικές

#### 4.6.3 Η αναφορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις είναι θετικές οι δηλώσεις του συνόλου των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στη έρευνα όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων, με μια επιφύλαξη για το κόστος, όταν χρειάζεται να επιβαρύνονται οι μαθητές. « Παρά το κόστος που μπορεί κάποιες φορές να επιβαρύνει τους μαθητές, η συμμετοχή μόνο όφελος είναι» τόνισε μια εκπαιδευτικός με κριτήριό της τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Λαογραφικού Μουσείου Θεσσαλονίκης, του Μουσείου Σχολικής Ζωής, ή του Λαογραφικού Μουσείου Λάρισας , στα οποία υπήρξε εισιτήριο για τη συμμετοχή των παιδιών. Έγινε ιδιαίτερη αναφορά για το πρόγραμμα «Γνωρίζοντας το Αρχαίο Δίον» αλλά και για τη δουλειά των αρχαιολόγων στη Μουσείο αποθήκη του Μακρύγιαλου Πιερίας που περιλαμβάνει ξεναγήση και στη αρχαία Πύδνα (E9 ).Οι θετικές δηλώσεις σημειώνουν την ποιότητα, τον τρόπο οργάνωσης που πολλές φορές είναι παιγνιώδης ή και την ανταπόκριση ή όχι στις ανάγκες ή το επίπεδο των μαθητών « Τα προγράμματα αυτά είναι άρτια οργανωμένα , προσφέρονται για εκπαιδευτικές δράσεις» (E2) « είναι παιγνιώδη, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα & παρακινούν στη δραστηριοποίηση»( E9), «Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του χώρου και είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε να συμβάλλουν στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού ενθαρρύνοντας την κριτική σκέψη, την πρωτοβουλία, τη δημιουργικότητα και την ανακάλυψη» (E1), « έχω εμπιστοσύνη στα εκπαιδευτικά προγράμματα, γιατί βασίζονται σε ασκήσεις βιωματικής μάθησης, τα πραγματοποιούν νέοι άνθρωποι με μεράκι, όρεξη και σύγχρονες γνώσεις...»(E7), «προτιμώ τα εκπαιδευτικά προγράμματα λόγω της οργάνωσης λ.χ με φύλλα εργασίας, υπάρχει τάξη και σειρά, ενώ παράλληλα

δεν περνά απαρατήρητη και η θετική αντίδραση των παιδιών..το είδα αυτό, όταν συνόδευσα την επίσκεψη τμήματος στο Δίον για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα – Γνωρίζω το αρχαίο Δίον» (E11). Συχνά τα εκπαιδευτικά προγράμματα δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία της συμμετοχής, της κινητοποίησης, της ενεργοποίησης «τα παιδιά συμμετέχουν όχι ως θεατές αλλά ως δημιουργοί» (E4). Ζητούμενο είναι και η προσαρμογή τους στο επίπεδο της τάξης «τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε προτεραιότητα, αρκεί να είναι προσαρμοσμένα στο επίπεδο της τάξης» (E6) και (E8). Στο πρόγραμμα του μουσείου του Δίου έγινε ιδιαίτερη αναφορά και στο όνομα του υπεύθυνου του προγράμματος Πάρη Παπαγεωργίου, φιλόλογου- συγγραφέα, που πραγματοποιεί το πρόγραμμα μια φορά την εβδομάδα στη διάρκεια του σχολικού έτους για τα σχολεία κυρίως της περιοχής συνδυάζοντας ξενάγηση στο Μουσείο αλλά και στον αρχαιολογικό χώρο. Μία από τις εκπαιδευτικούς του δείγματος σημείωσε το ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των παιδιών του Μουσικού σχολείου Κατερίνης στις εκπαιδευτικές επισκέψεις, αλλά και σε κάθε είδους πολιτιστικές δράσεις , αφού δεν παραλείπουν να δηλώνουν τη δίψα για τον πολιτισμό και την Τέχνη.

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>
δημιούργημα νέων ανθρώπων
άρτια οργάνωση
συνώνυμο μιας εκπαιδευτικής δράσης
σχεδιασμός με βάση τις ανάγκες & τα μαθητικά ενδιαφέροντα
συμβολή στην κοινωνική, συναισθηματική & γνωστική ανάπτυξη
ενθάρρυνση κριτικής σκέψης
ενθάρρυνση πρωτοβουλίας
ανακάλυψη
τάξη
εξοικονόμηση χρόνου
δημιουργικός χρόνος
ενθάρρυνση των παιδιών
κινητοποίηση
πρωτοποριακή πρωτότυπη οργάνωση
μελέτη της οργάνωσης βιωματικά
εξειδίκευση
παιγνιώδης μορφή
διαδραστικότητα
ομαδικότητα
ψυχαγωγία
καλλιέργεια
εμπέδωση επανάληψη γνώσης
εμβάθυνση
στήριξη μάθησης με ευχάριστο τρόπο

Πίνακας 24 Τα εκπαιδευτικά Προγράμματα

Δεν παραλείπεται και η υπογράμμιση της μάθησης ίσως και με μια ευρύτερη έννοια «Τα εκπαιδευτικά προγράμματα εμβαθύνουν και στηρίζουν, σκοπεύουν στη μάθηση με ευχάριστο τρόπο» (E12). Υπογράμμισαν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί την πρωτότυπη, πρωτοποριακή και άρτια

οργάνωση τους , καθώς είναι δημιούργημα συχνά νέων ανθρώπων , όπως σημείωσε μια από τους εκπαιδευτικούς. Τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων που αναφέρθηκαν και έχουν θετικό πρόσημο για τους εκπαιδευτικούς είναι η διάδραση, η ομαδικότητα, η εμβάθυνση, αλλά και η στήριξη μάθησης με ευχάριστο τρόπο. Τονίστηκε επίσης το αναβαθμισμένο επίπεδο που πολλές φορές έχουν τα προγράμματα και η επιστημονική τους προσέγγιση όσον αφορά την οργάνωση και τους στόχους τους, εφόσον συμβάλλουν στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών(E1). Άλλες αναφορές υπογραμμίζουν την προσωπική εμπλοκή, τον πειραματισμό για τη διαπίστωση μηχανισμών και τεχνικών και όχι την αφαίρεση ή την αδιαφορία των μαθητών «Έχω σε προτεραιότητα τα εκπαιδευτικά προγράμματα, γιατί απασχολούν ευχάριστα τα παιδιά...έχω δει στο Δίον που πίνουν στα χέρια τους πηλό, πλάθουν, δημιουργούν ό, τι ζητείται...μου χάρισαν, μάλιστα ένα τέτοιο» (E11) ή «μιλώντας για το Δίον στο πρόγραμμα που γίνεται εκεί χρησιμοποιώντας καλαμάκια και νερό τα παιδιά δημιουργούν αυτοσχέδια μια κατασκευή που εξηγεί με απλούστερο τρόπο πώς λειτούργησε η αρχαία «ύδραυλις», (E9 ). Έτσι γίνεται εικόνα ο τρόπος λειτουργίας αυτού του μοναδικού ευρήματος, που είναι πρόδρομος των σύγχρονων μουσικών οργάνων. Ακόμα και πειράματα συμπληρώνουν την πολλαπλή συνεισφορά των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Ένα σημαντικό ακόμα ποσοστό σημείωσαν τον πρωταγωνιστικό, αλλά και δημιουργικό πολλές φορές ρόλο των μαθητών, όταν συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων. Εξάλλου υπήρξε και μια απάντηση που επιβεβαιώνει μεν το θετικό ρόλο των προγραμμάτων, μαρτυρά δε και εμπειρική μελέτη ή και τεκμηρίωση με βάση έρευνες. Ανέφερε μια από τις εκπαιδευτικούς πάνω σε αυτό ότι «με βάση απόψεις ειδικών τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι προσαρμοσμένα στις νοητικές δυνατότητες που κατακτούν σε συγκεκριμένες ηλικίες, οπότε τεκμηριωμένα έχουν ευνοϊκή , θετική επίδραση στη εκπλήρωση γνωστικών και όχι μόνο στόχων» (E11 ).

Αυτό σημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα και η απήχησή τους απασχολούν και αποτελούν αντικείμενο μελέτης από ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα. Ταυτόχρονα αναφέρθηκε ως μειονέκτημα από μια εκπαιδευτικό η έλλειψη κινητοποίησης για την ενημέρωση της ύπαρξης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τα μουσεία (E16 ) και επίσης από ένα σημαντικό ποσοστό δηλώθηκε η μικρή προσφορά θέσεων και ημερομηνιών και αντίστοιχα η μεγάλη ζήτηση από τμήματα που θέλουν να συμμετέχουν.

#### **4.6.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής επίσκεψης**

Οι εκπαιδευτικοί του Ν. Πιερίας που έλαβαν μέρος στην έρευνα, φαίνεται εμπειρικά να εφαρμόζουν ποικίλους ρόλους. Εδώ κρίθηκε σκόπιμο να τεθεί το ερώτημα που αφορά τη στάση τους κατά τη διάρκεια της επίσκεψης. Αρκετοί εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τις προϋποθέσεις που καθορίζουν τη στάση τους στη διάρκεια της διδακτικής επίσκεψης. Στις απαντήσεις υπογραμμίστηκε από αρκετούς ότι ο ρόλος τους εξαρτάται άμεσα από τη φύση της επίσκεψης, αν για παράδειγμα προσφέρεται ή όχι οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από τους ειδικούς του Μουσείου.

Επίσης επισημάνθηκε ότι πολλές φορές ο ρόλος και οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού είναι αυθόρμητα, γιατί η κάθε περίπτωση είναι διαφορετική. Ο προορισμός της επίσκεψης και η σύνθεση της ομάδας που συμμετέχει στη διδακτική επίσκεψη αποτελούν είναι παράγοντες που επηρεάζουν το ρόλο και τη στάση του εκπαιδευτικού.

Αναλυτικότερα οι απαντήσεις ποικίλουν, αλλά η βασική διαπίστωση είναι ότι ο ρόλος είναι καθοδηγητικός, όπως ακριβώς και στη διάρκεια της διδασκαλίας. Δηλώνεται δηλαδή η ποικιλία των ρόλων όπως αρχηγός, συντονιστής, διασκεδαστής και ψυχολόγος, όπως σημείωσε ένας από τους ερωτώμενους. Ο έλεγχος, η επίβλεψη, η συνεργασία με τους υπεύθυνους των μουσείων και ο συντονισμός φαίνεται να είναι ανάμεσα στα βασικά ζητούμενα

*« επιλέγω ο ρόλος μου να είναι ο συντονισμός., η επίβλεψη και η συνεργασία με τους υπεύθυνους ... Αυτοσχεδιάζω στη διάρκεια της ξενάγησης... βασικά ο ρόλος μου είναι καθοδηγητικός, λύνω απορίες και φυσικά αναλαμβάνω το συντονισμό»( E2 ).* Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παίξει και το ρόλο του ξεναγού και να τον συνδυάσει με αυτόν του παιδαγωγού, του καθοδηγητή και του συντονιστή που στηρίζει και υποστηρίζει παράλληλα *« Αν υπάρχουν ξεναγοί, επικουρικός. Αν δεν υπάρχουν αναλαμβάνω την ξενάγηση που έχω ήδη προετοιμάσει και δοκιμάσει στο εικονικό περιβάλλον του μουσείου ή του χώρου» (E1 ).*

Η στάση και το πώς ακριβώς θα δράσουν οι πιο πολλοί από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας φαίνεται να έχουν ως κριτήριο τις αντιδράσεις των μαθητών. Προτεραιότητα είναι η προσέλκυση του ενδιαφέροντος των παιδιών και η εξασφάλιση της εγρήγορσης τους στη διάρκεια της επίσκεψης *« Φροντίζω να μην κουράζω με αναλύσεις και κουραστικές αφηγήσεις...κάνω όμως καίριες ερωτήσεις για να κρατώ τα παιδιά σε εγρήγορση» ( E7 ).* Επίσης τόνισαν ότι θέλουν πρωταγωνιστές να είναι τα ίδια τα παιδιά και οι ίδιοι να έχουν μια διακριτική παρουσία που δίνει το έναυσμα και μάλιστα με τρόπο προσφιλή στα παιδιά όπως είναι ο παιγνιώδης *«προσπαθώ μέσα σε ένα μουσείο ή αρχαιολογικό χώρο πρωταγωνιστές να είναι οι μαθητές με βάση όσα μάθαμε μέσα στη τάξη...το ιδανικό θα ήταν μέσα από παιχνίδι να είναι τα παιδιά οι πρωταγωνιστές των επισκέψεων» (E4 ).* Δηλώνουν ότι φροντίζουν επίσης για την ασφάλεια των παιδιών, την τήρηση κανόνων, αλλά και του προγραμματισμού της δράσης που γίνεται από πριν, ώστε να τηρηθεί το πρόγραμμα και να πραγματοποιηθούν όλα τα στάδια και να λυθούν πρακτικά ζητήματα *«Είμαστε υπεύθυνοι για την ασφάλεια των παιδιών, για την επιτήρησή τους, για την ευχαρίστησή τους...είμαστε διεκπεραιωτές, ιεραρχούμε τι θα γίνει πρώτο και τι θα ακολουθήσει, ιεραρχούμε επιλογές για να τηρηθεί το πρόγραμμα...»(E12).* Στην περίπτωση που δεν υπάρχουν εκπαιδευτικά προγράμματα, η συνεργασία εκπαιδευτικού και ξεναγού δηλώνουν ότι θα ήταν επιθυμητή, αφού είναι δυνατό ο ένας να συμπληρώσει τον άλλο *«γιατί ο καθένας μπορεί να συμπληρώσει τον άλλο ...μπορεί ο ξεναγός να βλέπει τα παιδιά σα μια μάζα ,αλλά ο εκπαιδευτικός που τα γνωρίζει μπορεί να συμβάλλει για το καλύτερο αποτέλεσμα.» (E11).*

Δηλώθηκε ότι είναι συνειδητή η συνδυαστική , αλλά και υποστηρικτική η στάση των εκπαιδευτικών εξαιτίας της οικειότητας των παιδιών με το δάσκαλό τους, ώστε εξαιτίας αυτής ακριβώς της οικειότητας να λύνονται απορίες ή να διευκολύνονται δραστηριότητες *«αφήνω τα παιδιά στα χέρια των ειδικών, αλλά φροντίζω να είμαι κάπου κοντά τους, ώστε ...επειδή*

μαζί μου νιώθουν πιο οικεία να συνδράμω όπως μπορέσω εκείνη τη στιγμή, π.χ να λύσω μια απορία ή να βοηθήσω σε μια κατασκευή ή ένα παιχνίδι»(E11 ). Φαίνεται τελικά ότι ο ρόλος είναι πολύπλευρος και καθορίζεται από συγκεκριμένες προϋποθέσεις

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>
υποβοηθητικός
επιτηρητής
υποστηρικτικός στα παιδιά
υποστηρικτικός στους ειδικούς
διακριτικός
ακροατής διαλόγων ειδικών - μαθητών
ελλείπει ξεναγού διεξαγωγή ξενάγησης
συνοδηγός, οδηγός
οργανωτής
επιβλέπων
καθοδηγητής όχι απλός αφηγητής
επικουρικός
ανάλογος με αυτόν στην τάξη
αυτοσχεδιασμός
συντονισμός
συνεργάτης των υπευθύνων του μουσείου
διεκπεραιωτής
υπεύθυνος για την τήρηση του προγράμματος

Πίνακας 25 Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού

#### 4.6.7 Τα προβλήματα που συνήθως προκύπτουν στις δράσεις και πώς οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να τα λύσουν

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>
απρόοπτα
ασθένεια μαθητών -απουσίες
η διαχείριση του χρόνου
η επιλογή δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο
καθυστερήσεις
ο συνδυασμός του τρόπου ψυχαγωγίας π.χ εμπορικά κέντρα
οι ματαιώσεις δραστηριοτήτων τελευταία στιγμή
στρατηγικές για τους άτακτους μαθητές
συμπεριφορά παιδιών

Πίνακας 26 Τα ενδεχόμενα προβλήματα

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος τα προβλήματα που προκύπτουν δεν είναι απροσπέλαστα. Τέτοια είναι η αταξία και η αδιαφορία των μαθητών στη διάρκεια της επίσκεψης. Δεν ήταν μεγάλο το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν στα παραπάνω, ενώ μια εκπαιδευτικός τόνισε τη συνεργασία και την άψογη συμπεριφορά των μαθητών του μουσικού σχολείου Κατερίνης. Από πολλούς σημειώθηκε ότι προβλήματα επίσης αποτελούν και η γραφειοκρατία, τα παιδιά με μαθησιακά θέματα αλλά και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά δεν παραλείπουν να δηλώσουν και τη λύση των προβλημάτων και των δυσκολιών, που είναι η θετική διάθεση και η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τους μαθητές (E4). Με τον όρο γραφειοκρατικά προβλήματα

εννοούνται όλες οι διαδικασίες που περιλαμβάνουν αιτήσεις, πρακτικά, εγκρίσεις, δηλώσεις γονιών, χωρίς βέβαια να τίθεται σε δεύτερη μοίρα και το οικονομικό κόστος για τις οικογένειες των μαθητών. Χαρακτηριστικά ειπώθηκε ότι «τα προβλήματα άλλοτε είναι τεχνικά, άλλοτε οικονομικά, γραφειοκρατικά...με καλή διάθεση όμως και θέληση προσπαθούμε να τα επιλύσουμε». «Αρκετές φορές πρόβλημα είναι η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά και η συμπεριφορά τους, π. χ μιλούν μεταξύ τους, αλλά με τη συνδρομή των συναδέλφων συνοδών επιλύνονται τέτοια θέματα» (E7), (E1.) Εξάλλου στις αναφορές προστέθηκε και το θέμα του χρόνου, που δεν επαρκεί πολλές φορές, ώστε να τηρηθούν όλες οι προδιαγραφές, που συνήθως ορίζονται με τον προγραμματισμό της δράσης. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω άποψη «Το πιο συνηθισμένο είναι η έλλειψη χρόνου μιας και υπάρχουν αστάθμητοι παράγοντες καθυστέρησης και το λύνω με την αναπροσαρμογή του προγράμματος». (E2). Ανάμεσα στις αναφορές προβλημάτων για τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν η συνεργασία με τους συναδέλφους, τη διεύθυνση του σχολείου, αλλά και τους μαθητές. Από πολλούς εκπαιδευτικούς υπάρχει μια αντίδραση από το περιβάλλον του σχολείου, αφού υπάρχει αναστάτωση στο πρόγραμμα εξαιτίας της απουσίας των συνοδών καθηγητών. «Τα προβλήματα μπορεί να σχετίζονται με τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των μαθητών, συχνά παρατηρούνται αποκλίσεις ενδιαφέροντος». (E6) «ένα ζήτημα πάντα είναι οι ζωηροί μαθητές και η οργάνωση του χρόνου».

Ανάμεσα στα άλλα υπάρχουν και τα έκτακτα συμβάντα που ανατρέπουν το πρόγραμμα, όπως ένα ατύχημα, μια αναβολή ή ακύρωση μιας δράσης, οπότε το ζητούμενο είναι η ετοιμότητα για ένα δεύτερο πλάνο, σχέδιο δράσης και ο αυτοσχεδιασμός (E17), (E11). «Θυμάμαι χαρακτηριστικά σε μια επίσκεψη στο Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης που φιλοξενούσε ευρήματα από ανασκαφές στην Κρήτη, ενώ είχα κανονίσει να μιλήσει στα παιδιά η αρχαιολόγος που συμμετείχε στις έρευνες και να μιλήσει και για τη μεταφορά τμήματος του δαπέδου από το χώρο στο μουσείο, δεν έγινε τελικά...Η αρχαιολόγος δεν παρέστη και έπρεπε να αναπληρωθεί το κενό εφαρμόζοντας άλλες εναλλακτικές...διαβάσαμε όλοι μαζί τις πληροφορίες που αναγράφονταν στα ειδικά σημειώματα...διδάχθηκα ότι έπρεπε να έχω στο νου μου και μια δεύτερη εναλλακτική παρά την προετοιμασία» (E11 ). Παράλληλα αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι ίσως αποτελεί πρόβλημα ο συνδυασμός της διδακτικής επίσκεψης με το χρόνο που απαιτείται για ξεκούραση. Συγκεκριμένα στις ημερήσιες εκπαιδευτικές επισκέψεις δεν αποφεύγεται η επίσκεψη σε εμπορικά κέντρα που μπορεί να σημαίνει καταναλωτισμό και όχι ξεκούραση ή διάλειμμα. Ζήτημα είναι επίσης οι καθυστερήσεις, οι ματαιώσεις λόγω ασθενειών αλλά και οι απουσίες, δεδομένα που συχνά προκαλούν ανατροπή των προγραμματισμών. Τα προβλήματα φαίνεται να αποτελούν την αφορμή για την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και την ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών.



#### 4.6.8 Ο απολογισμός μετά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις

<b>ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ</b>
συζήτηση στην τάξη
επισήμανση & διόρθωση σφαλμάτων για την αποφυγή επανάληψης
προτάσεις για επόμενες δράσεις
αναπλαισίωση
ανάκληση μέσω αφήγησης
επισημάνσεις
εντυπώσεις
φύλλα εργασίας
εξαγωγή συμπερασμάτων
σταυρόλεξα- λογοπαίγνια
παράλειψη ανατροφοδότησης
απαντήσεις στις απορίες
παιχνίδι ρόλων
διαθεματική προσέγγιση
σύνδεση με τα γλωσσικά μαθήματα
διάλογος
ελεύθερη ανάπτυξη σκέψεων
αυθόρμητες επιλογές ανατροφοδότησης
παραγωγή λόγου- δημιουργική γραφή
υλικό μουσείων - οδηγοί
έτοιμο υλικό ενθύμιο
έτοιμα φύλλα εργασίας
συμπεράσματα για την επίτευξη των στόχων της δράσης
διάχυση αποτελεσμάτων
αναρτήσεις στο διαδίκτυο
αισθητικές παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο

Πίνακας 27 Η ανατροφοδότηση, ο απολογισμός

Στη συγκεκριμένη έρευνα το σύνολο των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι φροντίζει να κάνει ανατροφοδότηση με συζήτηση στην τάξη μετά την επίσκεψη και δίνει χρόνο για την έκφραση των εντυπώσεων των παιδιών και όχι μόνο. Ακόμα και μετά την πενήνημερη εκδρομή της γ' λυκείου, αναφέρθηκε ότι γίνεται συζήτηση για το ποιο ήταν το πρώτο ή το μόνο που τους εντυπωσίασε (E17), (E1). Αφιερώνεται χρόνος στο μάθημα με

δραστηριότητες που έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα για να επιτευχθεί επανάληψη και εμπέδωση. Παράλληλα τα φύλλα εργασίας ή άλλες δραστηριότητες είναι οι μέθοδοι που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας μας. Στην ερώτηση για τις δραστηριότητες ανατροφοδότησης απαντήθηκαν τα παρακάτω που τεκμηριώνουν την υιοθέτηση των δραστηριοτήτων απολογισμού, οι οποίες έχουν σαν αποτέλεσμα την αφομοίωση και το συνδυασμό με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις « εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω φύλλων εργασίας και δημιουργία σταυρολέξων» , (E2) «Ναι στην τάξη, ενδεχομένως και με φύλλα εργασίας»,(E10) «θα πάρουν ένα ερωτηματολόγιο και θα απαντήσουν στο τι είδαν», «ο απολογισμός βασικό στάδιο, γιατί συμβάλλει στην αφομοίωση των νέων ερεθισμάτων και επιτυγχάνει το συνδυασμό με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις»(E15).Πρόκειται για σχόλια γνωσιοκεντρικά θα λέγαμε και στην κατεύθυνση του ελέγχου της γνώσης παρά στην ουσιαστική ερμηνευτική νοηματοδότηση της εμπειρίας από την επίσκεψη.

Εντωμεταξύ η συζήτηση μπορεί να αφορά και αδυναμίες ή σφάλματα που παρατηρήθηκαν από όλους στη διάρκεια της δράσης, ώστε να επέλθει βελτίωση (E7) «με τη συζήτηση στην τάξη, εντοπίζουμε λάθη και σφάλματα, γίνονται προτάσεις για την αναπλαισίωση και την ανάκληση». Δηλώθηκε επίσης ότι δεν είναι κανόνας η ανατροφοδότηση, ωστόσο συνεισφέρει στην εμπέδωση «Ο απολογισμός πρέπει να γίνεται... είναι φορές που το έχω κάνει ,αλλά και φορές που δεν το έχω κάνει...βοηθάει, γιατί θα ξανασυζητηθεί το θέμα, μπορεί να λυθούν απορίες που επί τόπου δε λύθηκαν, θα δοθεί ο λόγος στα παιδιά, άρα θα εκφραστούν...συμβάλλει στην εμπέδωση» (E11.)

Δόθηκαν και ιδέες ανατροφοδότησης με διαθεματικό προσανατολισμό, αφού εύκολα συνδυάζεται το μάθημα της γλώσσας « η ανατροφοδότηση θα μπορούσε να γίνει, χωρίς να το έχω δοκιμάσει, μια άσκηση δημιουργικής γραφής, αφού μεταφερθούν στην συγκεκριμένη εποχή να γράψουν ένα διάλογο, να κάνουν μια περιγραφή ή να γράψουν μια αφήγηση» (E11 ).

Μπορεί σε αυτό το σημείο να προστεθεί η προσπάθεια διάχυσης των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής επίσκεψης στα πλαίσια πολιτιστικού προγράμματος ή ημερήσιας εκπαιδευτικής επίσκεψης .Δημιουργήθηκαν ενθύμια, αναρτήθηκαν φωτογραφίες στους σχολικούς διαδρόμους και τους πίνακες ανακοινώσεων. Δεν παραλείφθηκαν οι αναρτήσεις στο διαδίκτυο, στη σχολική ιστοσελίδα και εφημερίδα, ώστε να επισφραγιστεί η συμμετοχική μάθηση και η αφομοίωση της δράσης από τους ίδιους τους μαθητές και μάλιστα διαχρονικά « συνήθιζα στη σχολική εφημερίδα που ήμουν υπεύθυνη να υπάρχουν φωτογραφίες από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, ώστε να λειτουργούν ως κίνητρο για τα παιδιά» (E2 ), « μετά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις στα πλαίσια προγράμματος πολιτιστικού που είχα συντονίσει η διάχυση ήταν βασικό κομμάτι της στοχοθεσίας του...άρα δημιουργήθηκε αρχείο με φωτογραφικό υλικό τόσο από τους μαθητές και τους υπεύθυνους καθηγητές που αναρτήθηκε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της σχολικής δράσης με ασφαλή τρόπο, πράγμα που κινητοποίησε ιδιαίτερα τα παιδιά...επιλεγμένες φωτογραφίες αναρτήθηκαν στους σχολικούς διαδρόμους παρεμβαίνοντας στην αισθητική του χώρου... Αυτό είναι η μαθητική **“ματιά”**...Εκεί δηλώνονται και τα ονόματά τους και φυσικά υλικό υπάρχει και στην ιστοσελίδα του σχολείου μετά την παρουσίαση αποτελεσμάτων από τα ίδια τα παιδιά σε ειδική εκδήλωση...( E9).

Τελικά η ανατροφοδότηση με βάση το δείγμα μας γίνεται και δεν έχει ένα συγκεκριμένο τρόπο. Μπορεί να είναι στα πλαίσια μιας ελεύθερης συζήτησης όπου γίνεται διάλογος για το τι εντυπωσίασε τα παιδιά ή τι πρόσεξαν ιδιαίτερος. Ο καθένας παίρνει το λόγο και κάνει ελεύθερη ανάπτυξη σκέψεων. Είναι πιθανό επίσης να δίνονται και φύλλα εργασίας προσαρμοσμένα στους στόχους της ανακεφαλαίωσης (E12). Για άλλη μια φορά η ανακεφαλαίωση παραπέμπει στην εμπέδωση γνώσης και όχι στη νοηματοδότηση της εμπειρίας ή τις ερμηνείες. Εξάλλου το εκάστοτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μουσείου μπορεί να παρέχει υλικό λ.χ φύλλα εργασίας για την ανακεφαλαίωση στην τάξη μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη « το μουσείο μπορεί να φροντίζει για την ανατροφοδότηση με το μοίρασμα υλικού, εντύπων, ενθυμίων ή και συγκεκριμένων δραστηριοτήτων όπως συνέβη στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Πινακοθήκης της Λάρισας που καθόριζε τις δράσεις αμέσως μετά την επίσκεψη» (E9). Αλλά όπως και να έχει, όπως τόνισαν ειδικά εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων στη συγκεκριμένη έρευνα μέσα από τις δραστηριότητες που ακολουθούν την επίσκεψη, επέρχεται η αφομοίωση των γνώσεων και ο συνδυασμός με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Δεν παραλείφθηκε ο απολογισμός και η ευκαιρία για κατάθεση προτάσεων για μελλοντικές δράσεις. Επανέρχεται βέβαια η αναφορά του συνδυασμού θεωρίας και πράξης που μπορεί να πραγματοποιηθεί και σε αυτό το τελικό στάδιο των εκπαιδευτικών επισκέψεων.

#### 4.6.8 Πανδημία: προσπάθειες για την αναπλήρωση της δια ζώσης επίσκεψης στους μουσειακούς και ιστορικούς χώρους

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ
προβληματισμός
εκμετάλλευση υλικού- περιηγήσεις σε Μουσεία
τρισδιάστατες εικονικές περιηγήσεις μέσω διαδικτύου
διαδραστικές εφαρμογές
σύνδεση με το θέατρο
βίντεο με αναπαραστάσεις μνημείων διαχρονικά
φάσεις μνημείων
υλικό εγκεκριμένο από το ΙΕΠ

Πίνακας 28 Πανδημία. διαδικτυακές ξεναγήσεις

Κατά την περίοδο της πανδημίας και της καραντίνας έγινε προσπάθεια από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του δείγματος να αναπληρώσουν τη «δια ζώσης» επίσκεψη και δράση κυρίως με διαδικτυακές περιηγήσεις και προβολές βίντεο (E1) « Αναπλήρωσα τις δια ζώσης επισκέψεις με τις εικονικές τρισδιάστατες περιηγήσεις μέσω διαδικτύου.», « έκανα προβολή βίντεο με αναπαράσταση μνημείων και εικονική περιήγηση σε μουσεία» ( E6 ),(E2) «επέλεξα τις εικονικές περιηγήσεις», «Οι διαδικτυακές περιηγήσεις προσήλκυσαν το ενδιαφέρον των παιδιών, ειδικά στην Αγία Σοφία και την Ακρόπολη» (E9). Εκφράστηκε και η δυσαρέσκεια και η αδυναμία αντικατάστασης της «ζωντανής» περιήγησης και ξεναγησης ή ακόμα ότι δεν έγινε ιδιαίτερη προσπάθεια αναπλήρωσης (E16). « Ήταν η προβολή μια επιλογή ,αλλά ωστόσο η τηλεεκπαίδευση ήταν αποτυχία, τέλεια αντίθεση με τη

*βιωματική προσέγγιση»(E3) « Στην περίοδο της τηλεκπαίδευσης, που ήταν μια λύση έκτακτης ανάγκης τα παιδιά δεν ήταν συγκεντρωμένα, τόνιζα κυρίως τα βασικά σημεία σε κάθε μάθημα...(E3).Το μάθημα περιελάμβανε προσπάθεια κάλυψης ύλης «προσπάθεια αναπλήρωσης του χαμένου χρόνου (E5), «δεν υπήρχε η δυνατότητα λόγω έλλειψης χρόνου» (E7 ), « στο μάθημα της Αντιγόνης μια μικρή κινητοποίηση ήταν τα βίντεο με αποσπάσματα από παραστάσεις».*

Ένα ακόμη μειονέκτημα σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα είναι η έλλειψη χρόνου στην ολιγόλεπτη διάρκεια του διαδικτυακού μαθήματος ή η «μεσολάβηση» της τεχνολογίας όσον αφορά την προσέγγιση πολιτισμικής εμπειρίας « Πολλοί συνάδελφοι θέλαμε να αναπληρώσουμε την έλλειψη επισκέψεων, αλλά δυστυχώς ήταν πρακτικά αδύνατο να το πετύχουμε» (E4).Παράλληλα διαδικτυακά δόθηκε η ευκαιρία να παρουσιαστεί υλικό που συνήθως δεν προβάλλεται λόγω έλλειψης εξοπλισμού στη σχολική τάξη «Χρησιμοποίησα το υλικό μου, ξεναγήσεις από το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο ή την Πινακοθήκη ό,τι είχα ...χρησιμοποίησα την εικόνα και τη δράση...γιατί τα ψηφιακά μέσα βοηθούν» (E11 ).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup> : ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα εργασία εξέτασε τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σε Μουσεία , Μνημεία και Ιστορικούς Χώρους και τη συμβολή τους στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσα από μια ποιοτική έρευνα περίπτωσης που απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ιστορία σε γυμνάσια και σε λύκεια στο Νομό Πιερίας. Το δείγμα αποτελείται από αποφοίτους των τμημάτων «Φιλολογίας, Ιστορίας και Αρχαιολογίας και Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής» της Φιλοσοφικής Σχολής, αλλά και από ειδικότητες που έχουν ως δεύτερη ή Τρίτη ανάθεση την Ιστορία.

Με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες όσον αφορά την έκταση των απαντήσεων φαίνεται ότι αρκετοί υπήρξαν πιο αναλυτικοί, με ακρίβεια στο λόγο τους και με μεγαλύτερη σαφήνεια. Ένα μικρότερο μέρος των εκπαιδευτικών είναι πιο σύντομοι και δεν προχωρούν τόσο σε βάθος, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υπάρχουν αποκλίσεις στην ουσία των απαντήσεων ή ότι φαίνεται μια χαώδης διαφορά στην αντιμετώπιση του διδακτικού αντικειμένου της ιστορίας ή των εκπαιδευτικών επισκέψεων. Η πείρα χρόνων, αφού η πλειοψηφία έχει υπηρεσία στο δημόσιο σχολείο πάνω από δεκατέσσερα έτη και η συνύπαρξη με τα παιδιά δημιούργησαν τις προϋποθέσεις να διαμορφώσουν άποψη τόσο για τη διδασκαλία της Ιστορίας όσο και για τις Εκπαιδευτικές Επισκέψεις.

Ξεκινώντας από τη *Μουσειακή και Πολιτιστική Παιδεία* των συγκεκριμένων Εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας στην ανάγνωση βιβλίων, στην παρακολούθηση ταινιών και φυσικά στην αφιέρωση μέρους του ελεύθερου χρόνου στην επίσκεψη μουσειακών και ιστορικών Χώρων. Καταλήγουμε εύκολα στο συμπέρασμα ότι υπάρχει προσωπικό και ουσιαστικό ενδιαφέρον για την αξία και τη συμβολή της επίσκεψης τόσο των ίδιων όσο και των μαθητών τους. Έχουν υπόψη τους δηλαδή ότι η επίσκεψη σε αυτούς τους χώρους βοηθά τόσο τους ίδιους όσο και τα παιδιά να βλέπουν, να αισθάνονται, να σκέφτονται, να κρίνουν με βάση τις πολιτισμικές αξίες.

Περνώντας στην *ιστορική εκπαίδευση* βασικό μέσο της θεωρείται η ιστορική ερμηνεία των καταλοίπων του παρελθόντος, πράγμα που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την ουσιαστική ιστορική γνώση και φυσικά την κριτική ιστορική σκέψη. Οι ιστορικές ερμηνείες για ένα σεβαστό κομμάτι του δείγματος της έρευνας δίνονται πράγματι έπειτα από μελέτη ιστορικών πηγών και ιστορικών κειμένων. Αυτή αποσκοπεί στην αντιπαραβολή, τον έλεγχο και την κατανόηση διαφορετικών ιστορικών ερμηνειών. Στόχος ενός μικρότερου ποσοστού των εκπαιδευτικών είναι η δόμηση ενός επιστημονικού πλαισίου, μέσα στο οποίο αποκτούν νόημα οι ιστορικές ερωτήσεις. Χωρίς να γίνεται έντονα φανερό από τις απαντήσεις αρκετοί εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας φροντίζουν να χρησιμοποιούν ως βάση τους ποια εννοιολογικά εργαλεία έχουν ανάγκη οι μαθητές, ώστε να κατανοήσουν το παρελθόν και να σκεφτούν κριτικά γι' αυτό.

Από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα τονίστηκε ιδιαίτερα η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην τοπική ιστορία, γιατί οτιδήποτε μακρινό και μη προσεγγίσιμο μπορεί να αποδεικνύεται αδιάφορο και περιττή πληροφορία. Η εισαγωγή της εποπτικότητας στο μάθημα της Ιστορίας είναι βασικό εργαλείο στα χέρια του

εκπαιδευτικού για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και τονίστηκε με έμφαση από το δείγμα μας. Το συμπέρασμα που επίσης προκύπτει από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι γίνεται προσπάθεια να είναι οι *εκπαιδευτικές επισκέψεις* εργαλείο κατά προτεραιότητα, στη διδασκαλία της Ιστορίας. Βέβαια στην ερώτηση για το πώς συνδέουν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις με την ιστορική μάθηση στη Β/θμια εκπαίδευση δεν απάντησαν όλοι με σαφήνεια και ακρίβεια. Φάνηκε ότι θέλουν να ενσωματώνουν στη διδακτική διαδικασία τις πρωτογενείς πηγές, επιλέγουν τη «ζωντανή» Ιστορία και τη σύνδεση με το παρόν και φυσικά την τοπική Ιστορία. Οι συγκεκριμένες απαντήσεις περισσότερο μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί του Ν. Πιερίας που απάντησαν στην έρευνα, κάνουν μια προσπάθεια να παρέμβουν στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά πλαίσια ιστορικής μάθησης, γνώσης και κατανόησης χωρίς να προχωρούν σε βάθος και η αιτιολόγηση βασίζεται κυρίως στις αντικειμενικές δυσκολίες που ενδεχομένως προκύπτουν στα στενά πλαίσια μιας διδακτικής ώρας ή στην έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης, αλλά και επιμόρφωσης στη διδακτική της ιστορίας. Μια μεταβλητή που φαίνεται να επηρεάζει τις απαντήσεις αφορά το αν ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο. Στο γυμνάσιο το μάθημα έχει στοιχεία ιστορικής και κριτικής σκέψης, ενώ στο λύκειο ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας της συγκεκριμένης βαθμίδας με αποκορύφωμα τη Γ' λυκείου είναι απλά αφομοίωση ή και απομνημόνευση γνώσεων. Άρα οι δομές και η οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και τελικά οι ίδιοι «καθοδηγούνται» όσον αφορά τις διδακτικές τους πρακτικές και όσον αφορά τις εκπαιδευτικές τους επισκέψεις. Αυτό διαπερνά τις απόψεις του δείγματός μας.

Στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην έρευνα υπάρχει θετική αποτίμηση για την *εισαγωγή των εκπαιδευτικών επισκέψεων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Ένα πολύ μικρό ποσοστό από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς του δείγματος δήλωσαν ότι δεν πραγματοποίησαν, δεν οργάνωσαν σχεδόν καθόλου εκπαιδευτικές επισκέψεις είτε επειδή αγνοούσαν ότι σε οποιαδήποτε ειδικότητα και αν ανήκει ο εκπαιδευτικός έχει το δικαίωμα να οργανώσει μια εκπαιδευτική επίσκεψη, είτε γιατί αποφεύγουν τη «βάσανο» της γραφειοκρατίας ή νιώθουν ανασφάλεια για την ολοκλήρωση της δράσης. Παρόλα αυτά *το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος* δείχνουν συνειδητοποιημένοι όσον αφορά τη σημασία των εκπαιδευτικών επισκέψεων και τεκμηριώνουν την άποψή τους παραθέτοντας τι προσφέρουν στη διδασκαλία τους και στους μαθητές τους.

Σύμφωνα με τις απόψεις τους όσον αφορά τα *οφέλη* για τους μαθητές με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ξεφύγουν από τη μονοτονία και να δουν «με άλλα μάτια» το μάθημα της Ιστορίας, αρκεί να επιτευχθεί η συνειδητοποίηση ότι δεν είναι μόνο μια απλή εκδρομή και μια ευκαιρία διαφυγής από την απρόσωπη σχολική αίθουσα. Δηλώθηκε στην έρευνα ότι τα οφέλη είναι πολλαπλά και δόθηκε έμφαση στη βιωματική εμπειρία και μάθηση. Είναι μια μοναδική επιλογή γνωριμίας και προσέγγισης με το παρελθόν, αλλά και «προσκυνήματος στις ρίζες» όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε. Στις απαντήσεις δόθηκε έμφαση στους μαθησιακούς στόχους, αλλά αποδείχθηκε ότι δεν υπάρχει επικέντρωση σε αυτούς και μόνο σε αυτούς.

Σε αυτή την έρευνα δεν επιβεβαιώνεται η άποψη (Καλογιάννη, 2015), ότι σπάνια αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ότι μια επίσκεψη εκπαιδευτική

συντελεί στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση. Ακριβώς αυτή η παρατήρηση είναι ένα σημείο διαφωνίας και σε σχέση με την έρευνα της Καραουλάνη (Καραουλάνη, 2018), η οποία απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπαίδευσης στο Ν. Πέλλας. Με την παραπάνω έρευνα όμως υπάρχει ταύτιση και συμφωνία στο σημείο ότι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται για να περιγράψουν ξεκάθαρα τους στόχους που θέτουν. Όπως δηλώνεται και από τους Griffin & Symington (Griffin & Symington, 1997) οι στόχοι περιγράφονται με ασάφεια και διστακτικότητα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τους Tal και Morag (Tal & Morag 2009 σελ. 246), οι οποίοι νοσηματοδοτούν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις ως μαθητικές εμπειρίες που αποκτώνται έξω από την τάξη σε διαδραστικές τοποθεσίες, οι οποίες εξυπηρετούν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Εξάλλου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του Ν. Πιερίας που αποτελούν το δείγμα μας προσπαθούν να συνδυάσουν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και με άλλα γνωστικά αντικείμενα εκτός της ιστορίας, όπως για παράδειγμα τις συνδυάζουν και με την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και γι' αυτό δίνεται έμφαση στην επίσκεψη στη Βουλή. Εκεί γίνεται διαθεματικός συνδυασμός χώρων επίσκεψης. Το γυμνάσιο και πάλι σε αντίθεση με το λύκειο δίνει την ευκαιρία μια εκπαιδευτική επίσκεψη να μην είναι προσκολλημένη σε συγκεκριμένες ενότητες του μαθήματος, αλλά ο στόχος να είναι η εμπειρία των μαθητών και η πολύπλευρη μάθηση. Δεν ξεχνούν οι εκπαιδευτικοί ότι, κάθε φορά που τα παιδιά επισκέπτονται ιστορικούς χώρους με το σχολείο και τους συμμαθητές τους, είναι γι' αυτά μια μοναδική ευκαιρία και εμπειρία, που ίσως υπό άλλες συνθήκες να μην την είχαν. Και πάλι μια μεταβλητή που φαίνεται να επηρεάζει τους διδακτικούς χειρισμούς είναι το έτος φοίτησης και η σύνθεση της ομάδας. Στο γυμνάσιο υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία και μόνο εξατίας της ύπαρξης χρόνου. Εξάλλου οι εκπαιδευτικές επισκέψεις στο λύκειο, όπως δήλωσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποσκοπούν περισσότερο στην απόδραση από την αίθουσα και λιγότερο στην εμπέδωση γνώσεων.

Μια σημαντική παράμετρος με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός-συνοδός της σχολικής ομάδας κατά την επίσκεψη στο μουσείο, ο οποίος φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της σχολικής επίσκεψης στους ιστορικούς χώρους. Συγκεκριμένα, όταν πρόκειται για μια 'προσανατολισμένη' επίσκεψη, δηλαδή συμμετοχή των παιδιών σε κάποιο πρόγραμμα που έχει σχεδιαστεί από το μουσείο και περιλαμβάνει ξενάγηση, διάλεξη ή/και επίδειξη από μουσειοπαιδαγωγούς, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού περιορίζεται σε αυτόν του συνοδού και ρυθμιστή πρακτικών θεμάτων, ατομικών αναγκών και συμπεριφοράς των παιδιών (Κολιόπουλος, 2005).

Στην έρευνά μας δε δηλώνουν να έχουν παθητική στάση απέναντι στη διαδικασία των εκπαιδευτικών. Οι περισσότεροι έχουν επικουρικό ρόλο, φροντίζουν για την τήρηση της τάξης ή είναι αυτοί που υλοποιούν τις δράσεις, δηλαδή την ξενάγηση ή και καθοδηγούν τους μαθητές με βάση το υλικό που παρέχεται από τον χώρο.

Εξάλλου οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στην έρευνα συμφωνούν όσον αφορά το ρόλο τους στις εκπαιδευτικές επισκέψεις με τους γενικούς κανόνες. Υπάρχει η άποψη στη βιβλιογραφία (βλ. Κεφ. 2ο Έρευνες και Επισκόπηση Βιβλιογραφίας) ότι ο εκπαιδευτικός κατά την οργάνωση μιας

επίσκεψης θα πρέπει να λάβει υπόψη του τους σκοπούς και τους στόχους της επίσκεψης, να κάνει μια εισαγωγή στους μαθητές για τον χώρο που θα επισκεφθούν. Επίσης είναι καλό να γνωρίσει πρώτα ο ίδιος τον χώρο και να επιλέξει εκείνον τον χώρο, που θα προσφέρει διάδραση και θα κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Στο δείγμα μας δύο ήταν εκπαιδευτικοί και μάλιστα δύο από τους άνδρες που τόνισαν την πραγματοποίηση της επίσκεψης από τον εκπαιδευτικό σε χρόνο προγενέστερο από την επίσκεψη με τη σχολική ομάδα.

Επίσης υπάρχει η άποψη ότι είναι καλό να αφιερώνεται χρόνος, ώστε οι μαθητές να εξερευνήσουν το μουσειακό χώρο. Επιπροσθέτως, οι επισκέψεις σε πεδία χαρακτηρίζονται ως ένα είδος βραχυπρόθεσμης βιωματικής εκπαίδευσης που τους επιτρέπει να παρατηρήσουν ή και να συμμετέχουν ενεργά σε μία σχετική με το αντικείμενο δράση. Τέτοιου είδους δραστηριότητες θεωρούνται κατάλληλες και χρήσιμες για την Πρωτοβάθμια αλλά και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως για επιστημονικά και κοινωνικά θέματα. Τα παραπάνω λαμβάνονται υπόψη ίσως και όχι συνειδητά από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και στις απαντήσεις τους μιλούν για εκπαιδευτικές επισκέψεις που έχουν ως αποτέλεσμα ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες για τους ίδιους τους μαθητές. Τα *μουσειακά αντικείμενα* και για αυτούς παρουσιάζονται ως μαρτυρίες για την φύση του ανθρώπου και της κοινωνικής πραγματικότητας. Το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας, όμως δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται ή δεν εκφράζει με σαφήνεια την αξία των εκπαιδευτικών επισκέψεων θέτοντας το επίκεντρο στα μουσειακά αντικείμενα. Δεν δηλώνεται με σαφήνεια η σημασία των μουσειακών αντικειμένων για τις δικές τους δράσεις. Αυτή όμως η σημασία των μουσειακών αντικειμένων κατά τη βιβλιογραφία είναι που χαρακτηρίζει τη μάθηση στο μουσείο και την αντιδιαστέλλει με τη σχολική μάθηση. Η μουσειακή μάθηση βασίζεται στη συνολικότητα της εμπειρίας με τη συμμετοχή των αισθήσεων και στην αξιοποίησή τους ως περιεχόμενα της αντίληψης, ως σημεία της γνώσης και ως εργαλεία έκφρασης (Μπούνια & Νικονάνου, 2008). Έτσι τα μουσειακά αντικείμενα και οι ιστορικοί χώροι διαθέτουν ένα εκπαιδευτικό δυναμικό για την επίτευξη διαφορετικών στόχων που μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Σε συνδυασμό με το αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο αποτελεί τον βασικό πυλώνα ιστορικής γνώσης των μαθητών, δηλώνουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ότι καλούνται να χρησιμοποιήσουν συμπληρωματικά τα μουσειακά αντικείμενα και τις δράσεις σε ιστορικούς χώρους και να εκπληρώσουν στόχους μάθησης, εμπειρίας, επικοινωνίας και ψυχαγωγίας.

Μια παρατήρηση, λοιπόν, είναι ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν υπογραμμίζουν, δεν αναφέρουν συγκεκριμένα τον καθοριστικό ρόλο που παίζει η μελέτη των αντικειμένων και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών επισκέψεων στο βασικό στόχο της ιστορικής κατανόησης. Τονίζουν βέβαια ότι κατά την επίσκεψη οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον και τα εκθέματα, για να αποκτήσουν μια βιωματική σύνδεση με τις ιδέες και τις έννοιες που κατέχουν. Δε φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει ότι η εφαρμογή βιωματικών μεθόδων στη διδακτική διαδικασία συνοδεύεται από την αυθεντικότητα και την κινητοποίηση των αισθήσεων των μαθητών. Ειδικά οι αισθήσεις είναι που τους επιτρέπουν να παρατηρήσουν, να κάνουν συγκρίσεις, να ακούσουν, να πιάσουν, ενώ είναι δυνατό να αλληλεπιδράσουν και μεταξύ τους στη διάρκεια των επισκέψεων.



Άλλωστε υπάρχουν έρευνες που έχουν αποδείξει ότι οι βιωματικές εμπειρίες οξύνουν την περιέργεια και το ενδιαφέρον των μαθητών θέλοντας να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για το αντικείμενο που μελετούν ή ότι αναπτύσσεται η παρατηρητικότητα των μαθητών και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, καθώς αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα (Behrendt & Franklin, 2014), (Bamberger & Tal, 2008).

Στην παρούσα έρευνα συμφωνούν όσοι απάντησαν, ότι οι μαθητές θα αντιμετωπίσουν το μουσείο ως χώρο ερμηνείας, θα αισθανθούν ικανοποίηση, θα χαρούν, θα νιώσουν και άνεση μέσα σε αυτό και θα θέλουν να το επισκεφθούν ξανά, με την προϋπόθεση η επίσκεψη να μην έχει ευκαιριακό χαρακτήρα, αλλά να παρέχει κίνητρα για δημιουργική ενασχόληση (Ράπτου, 2006). Η αλήθεια είναι όμως ότι οι παραπάνω προβληματισμοί στις συνεντεύξεις έχουν θιγεί, αλλά δε σχολιάστηκαν με αναλυτικό και εμφατικό τρόπο από το δείγμα. Επίσης από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας φάνηκε ότι οι σχολικές επισκέψεις επιτρέπουν στους μαθητές να προσεγγίσουν ένα σχολικό μάθημα με ευχάριστη διάθεση και όχι ως αγγαρεία, επειδή κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και πραγματοποιούνται σε αυθεντικά μαθησιακά πλαίσια. Επιπλέον, μέσω των επισκέψεων σε μουσεία δίνεται η δυνατότητα για την καλλιέργεια του αισθητικού κριτηρίου των μαθητών, καθώς τα μουσεία αποτελούν χώρους της τέχνης και του «ωραίου». Κάποιοι σημείωσαν ότι οι επισκέψεις στα μουσεία συμβάλλουν στην καλλιέργεια της πολιτισμικής συνείδησης όπως σχολιάζει και η Ράπτου (Ράπτου, 2006). Ειδικά για τα τελευταία έγινε αναφορά από ένα σεβαστό ποσοστό γυναικών του δείγματος.

Ένα καίριο σημείο της έρευνας αποτελούν τα *κριτήρια και οι δυσκολίες* για τις εκπαιδευτικές τους επισκέψεις. Δηλώνεται ξεκάθαρα ότι μια αντικειμενική δυσκολία είναι το κόστος και οι κανονισμοί, οι χρονικοί περιορισμοί για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις ιδιαίτερα τις ημερήσιες. Αυτά τα δυο καθορίζουν και τις τελικές επιλογές ανάμεσα σε Μουσεία & Χώρους. Επιλέγουν κοντινούς προορισμούς και προσπαθούν να εκμεταλλεύονται με τον πιο πρόσφορο τρόπο την τριήμερη επίσκεψη στην Αθήνα για τη Γ' γυμνασίου. Το ίδιο ισχύει και για τις υπόλοιπες τάξεις στα πλαίσια προγραμμάτων πολιτιστικών ή άλλου είδους και δεν παραλείπουν να δώσουν την ευκαιρία μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης στους μαθητές τους σε πιο μακρινούς προορισμούς.

Όπως και στην έρευνα της Μ. Καραουλάνη (Καραουλάνη, 2018) την προτεραιότητα στις επιλογές έχουν τα αρχαιολογικά Μουσεία, εφόσον πρόκειται να ενταχθεί η επίσκεψη στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου και συγκεκριμένα της ιστορίας. Η επίσκεψη σε έναν ιστορικό χώρο δηλώνεται στην υπηρεσία στα πλαίσια ποιου μαθήματος, ποιας ενότητας και ποιου διδακτικού αντικειμένου πραγματοποιείται. Η ιστορία είναι το μάθημα που προσφέρεται αλλά όχι μόνο. Στις αιτήσεις των εκπαιδευτικών συχνά συνδυάζονται και άλλα γλωσσικά μαθήματα μαζί με την Ιστορία.

Συνεχίζοντας τη συζήτηση για τα *κριτήρια των επιλογών* των τόπων επίσκεψης από την έρευνα φάνηκε ότι οι προτιμήσεις των μαθητών, αλλά και του ίδιου του διδάσκοντα είναι στις πρώτες θέσεις. Είναι αυτονόητο ότι για μια επιτυχημένη επίσκεψη παίζουν το ρόλο τους και οι δύο πλευρές. Όταν το ενδιαφέρον είναι αμοιβαίο, αυτό αποδεικνύεται ο ιδανικός συνδυασμός. Δηλώθηκε επίσης ότι οι καθηγητές στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δε θέλουν να επαναλαμβάνονται οι ίδιοι προορισμοί για επίσκεψη που επιλέχθηκαν και

στο παρελθόν, στο δημοτικό, γιατί θέλουν να εξασφαλίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Εξάλλου ένα βασικό σημείο που συζητήθηκε αναλυτικά στην έρευνα είναι η *προετοιμασία πριν την επίσκεψη*. Δίδεται βάση σε αυτό, ανατίθενται εργασίες ή γίνεται συζήτηση στη τάξη. Παράλληλα και ο εκπαιδευτικός προετοιμάζεται, γιατί δεν είναι δυνατόν να γνωρίζει εξ αρχής όλες τις λεπτομέρειες. Αυτό είναι και ένα επιχείρημα για τη συνεργασία τους με *ξεναγούς*, αφού στην πλειοψηφία τους δε γνωρίζουν τις λεπτομέρειες του χώρου, δεν έχουν τη ματιά του ξεναγού και φροντίζουν να είναι υποβοηθητικοί επιτηρώντας τα παιδιά, των οποίων η ασφάλεια είναι βασικό ζητούμενο. Συμφωνούν αρκετοί με το εύρημα της έρευνας του Stronck, η οποία κατέδειξε ότι μια καθοδηγούμενη από ξεναγό επίσκεψη θα επιφέρει καλύτερα γνωστικά αποτελέσματα (Stronck, 1983). Ενδιαφέρονται φυσικά και για την τήρηση των κανόνων σε ένα μουσειακό χώρο. Χωρίς ξεναγό αναλαμβάνουν όλους τους ρόλους ζητώντας τη συνδρομή συναδέλφων-συνοδών.

Στα εκπαιδευτικά προγράμματα συχνά γίνεται *χρήση μέσων και εργαλείων* που στοχεύουν στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής της ομάδας, και συμβάλλουν στην ουσιαστική κατανόηση του υπό επεξεργασία θέματος. Τέτοιες τεχνικές αποτελούν το θεατρικό παιχνίδι, τα διάφορα ομαδικά παιχνίδια γνώσεων και τα εργαστήρια δημιουργικών κατασκευών, τα οποία εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς στόχους των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Τσιτούρη, 2010). Τονίστηκε στις συνεντεύξεις ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που οργανώνονται και υλοποιούνται από τα σύγχρονα μουσεία σε γενικές γραμμές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών, καθώς τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με νέες εμπειρίες, αποκτούν γνώσεις μέσα από τις αισθήσεις τους, με βιωματικό τρόπο, και εμπλουτίζουν τις αντιλήψεις και τις δεξιότητές τους, βιώνοντας μια μοναδική μουσειακή εμπειρία. Αυτά ακριβώς δικαιολογούν τη θετική στάση του συνόλου των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην έρευνα απέναντι στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αν και κατά βάση δυσκολεύονται να συντονιστούν, να βρουν κενές θέσεις ώστε να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή των μαθητών τους.

Στις απαντήσεις υπογραμμίζονται η διδακτική προσέγγιση και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται συνήθως από τη *μουσειοπαιδαγωγική ομάδα* των μουσείων που έχουν μεγάλη απήχηση στα παιδιά. Συμπληρώνουν ότι η πλούσια θεματολογία τους κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών τους και με τη σωστή οργάνωσή τους, σύμφωνα με την ηλικία τους, επιτυγχάνουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα, που είναι η δημιουργία μιας πλούσιας μαθησιακής και ψυχαγωγικής εμπειρίας στα παιδιά. Οι βιωματικές μεθοδικά και τα διαδραστικά εκθέματα, σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική και παιγνιώδη προσέγγιση της μάθησης ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και της σχολικής ομάδας και γενικά οι «εμψυχωτές» του μουσείου επιτυγχάνουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και να διαχειριστούν με αποτελεσματικό τρόπο τη δυναμική των εκάστοτε σχολικών ομάδων.

Στην ελληνική μουσειοπαιδαγωγική πραγματικότητα τα εκπαιδευτικά προγράμματα, εξάλλου αποτελούν την κύρια και αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική και επικοινωνιακή δραστηριότητα του μουσείου σε συνδυασμό

με το μαθητικό κοινό, με στόχο την προσέλκυση και τη συμμετοχή του, και γενικότερα τη δημιουργία μιας ουσιαστικής σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των δύο θεσμών, του μουσείου και του σχολείου. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με το σχεδιασμό επιτυχημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για σχολικές ομάδες, αλλά και την οργάνωση εκπαιδευτικών επισκέψεων αποδεικνύουν έμπρακτα ότι αντιλαμβάνονται το ρόλο του μουσείου και των ιστορικών χώρων. Με αυτό τον τρόπο το μουσείο επενδύει στο μελλοντικό του κοινό και επιτυγχάνει τη βιωσιμότητά του.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τόνισαν και φαίνεται ότι λαμβάνουν υπόψη τους τον ενθουσιασμό των παιδιών, αλλά και την επιστημονική τεκμηρίωση του *ρόλου των μουσειοπαιδαγωγών* και της δράσης τους. Συμφωνούν με τη θέση πως μια διασκεδαστική μουσειακή εμπειρία για τα παιδιά είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει πιο γρήγορα στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και να εντυπωθεί θετικά στη μνήμη τους η επίσκεψη στο μουσείο. Όταν λοιπόν τα παιδιά αποκτήσουν μια ευχάριστη εμπειρία με τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είναι πολύ πιθανό να ζητήσουν να ξαναεπισκεφθούν το μουσείο και να συμμετέχουν σε δράσεις που το τελευταίο διοργανώνει, ως θερμοί υποστηρικτές του (Χατζημαρκάκη & Σηφάκη, 2019).

Αναφορικά με τα *προβλήματα* που προκύπτουν δε φάνηκε να είναι ιδιαίτερα έντονα. Μάλιστα δηλώθηκε ότι με καλή διάθεση όλα λύνονται. Το κόστος για τους μαθητές αποτελεί ένα πρόβλημα, όπως και οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που είναι χρονοβόρες και πρέπει να γίνονται έγκαιρα και για να εξασφαλιστούν οι θέσεις ειδικά στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων. Επίσης η ανάληψη της ευθύνης για την μετακίνηση των παιδιών εκτός σχολείου είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα, όπως και η εξασφάλιση του ενδιαφέροντος και της προσοχής του συνόλου των μαθητών. Για αυτό το λόγο επιλέγονται μικρές ομάδες. Για παράδειγμα δύο τμήματα και συνδυάζουν έτσι και την μικρότερη οικονομική επιβάρυνση με 40 μαθητές περίπου σε ένα λεωφορείο. Οι ζωνηροί μαθητές είναι ένα ζήτημα επίσης, γιατί ενοχλούν εκπαιδευτικούς και συμμαθητές. Η λύση είναι να ανατίθενται σε αυτούς ρόλοι όπως ο γραμματέας της ομάδας που κρατά σημειώσεις ή καλείται να απαντήσει σε ερωτήσεις ανατροφοδότησης στην ολομέλεια της τάξης.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι όλα όσα δηλώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς αφορούν την εμπειρία τους έως δύο χρόνια πριν. Όλοι δήλωσαν ότι οι εκπαιδευτικές επισκέψεις «πάγωσαν» την περίοδο του κορωνοϊού και ούτε ανά τμήμα πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη για λόγους πρακτικούς, οικονομικούς και φόβου - επιφύλαξης εκπαιδευτικών και γονέων. Δηλώθηκε ότι τα παιδιά έχουν νοσταλγήσει τις δραστηριότητες εκτός τάξης και ζητούν επισταμένα την έξοδό τους από το σχολείο. Δηλώθηκε ότι έγιναν προσπάθειες και κατά την περίοδο της *Πανδημίας*. Οι πιο πολλοί δήλωσαν ότι αξιοποίησαν τις Νέες Τεχνολογίες και ειδικά τις εικονικές περιηγήσεις, αλλά είναι γεγονός ότι το αποτέλεσμα δεν ήταν το επιθυμητό, επειδή τα παιδιά δεν ήταν συγκεντρωμένα και η «δια ζώσης» επίσκεψη και ξενάγηση δεν αντικαθίσταται με τίποτε, όπως δήλωσαν χαρακτηριστικά.

Στις απαντήσεις των περισσότερων εκπαιδευτικών μεγαλύτερο χρονικό διάστημα αφιερώθηκε στην αναφορά στον *τρόπο προετοιμασίας* των ιδίων των εκπαιδευτικών, αφού ομόφωνα δήλωσαν ότι είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία της δράσης. Ίσως δίνεται πιο μεγάλη σημασία

στο διάστημα και στον τρόπο προετοιμασίας παρά στη διάρκεια της επίσκεψης και στην ανατροφοδότησή της. Δε διαπιστώθηκε μεγάλη ποικιλία και διαφοροποίηση στους τρόπους προετοιμασίας εκτός από μια δυο εξαιρέσεις που προσπαθούν να καλυφθούν με οποιοδήποτε προσφερόμενο μέσο προκειμένου να καλύψουν απορίες των μαθητών τους. Με αυτή τη διαπίστωση ταυτίζονται και άλλες έρευνες που μελετήθηκαν από την ερευνήτρια και στη ελληνική βιβλιογραφία , αλλά και την ξενόγλωσση (Καραουλάνη ,2017, Καλογιάννη, 2015, Griffin & Symington 1997, Storksdieck, 2001) . Η προετοιμασία των μαθητών γίνεται στην τάξη αφιερώνοντας χρόνο πριν την πραγματοποίηση της επίσκεψης χρησιμοποιώντας εποπτικά μέσα ή και στη διάρκεια της διαδρομής την ημέρα της επίσκεψης για να είναι όλα πιο πρόσφατα για τα παιδιά. Υπάρχουν βέβαια και οι εκπαιδευτικοί που δίνουν έμφαση στο στάδιο του απολογισμού τεκμηριώνοντας τις απαντήσεις τους. Επομένως είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί παρά τις μικρές τους διαφοροποιήσεις θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό τον άρτιο σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης τόσο στο επίπεδο του προγραμματισμού και της προετοιμασίας εκπαιδευτικού και μαθητών όσο και στο επίπεδο της υλοποίησης της, χωρίς ωστόσο να παραβλέπουν και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να αναφέρουμε και την περίπτωση *διάχυσης* των αποτελεσμάτων μιας εκπαιδευτικής επίσκεψης. Όμως με βάση την έρευνα συνήθως τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών επισκέψεων δε διαχέονται, αλλά υπάρχουν και εξαιρέσεις με πολύ συστηματική παρουσίαση των δράσεων ενός πολιτιστικού προγράμματος.

Περνώντας στο *ζήτημα της επιμόρφωσης* και η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί και αυτό γίνεται φανερό στην πράξη. Θα μπορούσε να υπάρξει ευρηματικότητα, πρωτοτυπία και συστηματοποίηση στην πραγματοποίηση επισκέψεων στη Β/θμια επίσκεψη . Αν πράγματι κρίνεται απαραίτητο από το ΙΕΠ η Ιστορία, αλλά και γενικά η μαθησιακή διαδικασία να γίνει «βίωμα» για τα παιδιά και όχι μια μονότονη μετάδοση γνώσεων, ονομάτων και ημερομηνιών θα πρέπει να αντιμετωπιστεί διαφορετικά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών . Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας με τα μέσα που διαθέτουν και την κατάρτιση που ήδη κατέχουν, κάνουν τη δουλειά τους τελικά με βάση τα προσωπικά τους κριτήρια.

Στο δείγμα της παρούσας έρευνας φάνηκε ότι υπάρχει εμπιστοσύνη στα εκπαιδευτικά Προγράμματα των Μουσείων, επειδή ακριβώς τα οργανώνουν εκπαιδευτικοί περισσότερο εξειδικευμένοι και πιο νέοι. Παράλληλα υπάρχει τάξη, πρόγραμμα, σχέδιο και το ενδιαφέρον των παιδιών εξασφαλίζεται, αφού στοχεύουν στην δημιουργικότητα, την κριτική ικανότητα, την κοινωνικοποίηση και στοχεύουν στην ομαδικότητα και τη συνεργασία. Και οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έθεσαν το θέμα των περιορισμένων θέσεων για τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα των κεντρικών Μουσείων Αθήνας και Θεσσαλονίκης. Είναι εμφανέςτατο ότι στις τελικές τους επιλογές οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους τον ενθουσιασμό των παιδιών και τη συμβολή ειδικών των μουσειοπαιδαγωγών ή και των ξεναγών.

Συνεπώς τα συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας όσον αφορά την ιστορική κατανόηση και το μάθημα της ιστορίας είναι συγκεκριμένα.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικές επισκέψεις είναι μια ευκαιρία ο μαθητής να «δράσει, να αισθανθεί, να κρίνει, να συγκρίνει, να εποπτεύσει», και στο Ν. Πιερίας δε φαίνεται να επιτυγχάνεται αυτό σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Αν συνέβαινε, θα μπορούσε ίσως να αλλάξει η πάγια θέση των μαθητών ότι η ιστορία είναι «κάτι παλιό και ανούσιο», απέχει από το μέλλον που είναι στενά συνυφασμένο με τις γρήγορες εξελίξεις και την Τεχνολογία. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις είναι μια χρυσή ευκαιρία, επειδή συνδυάζουν τη μάθηση με τη βιωματικότητα, η ιστορία να «κερδίσει» την προσοχή των μαθητών στο δημόσιο σχολείο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι το μοναδικό που πρέπει να γίνει. Παράλληλα από την έρευνα φαίνεται ότι υπάρχει θετική διάθεση στους εκπαιδευτικούς για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων, αρκεί να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις, οι οποίες δε σχετίζονται άμεσα με τη διδακτική τους πρακτική και κρίση ή τις τελικές επιλογές στη διάρκεια της διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε και εδώ ότι εξωγενείς παράγοντες επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς και τη σκέψη τους. Δεν ξεφεύγουν από τα όρια που θέτει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Προσπαθούν να επιτύχουν τους πολλαπλούς διδακτικούς τους στόχους, οι οποίοι αφορούν τους μαθητές τους κυρίως, αξιοποιώντας παραδοσιακές πρακτικές στο μάθημα, αλλά και αφιερώνοντας χρόνο στην προετοιμασία, αλλά και στην ανατροφοδότηση των δράσεων σε μικρότερο βαθμό. Κατά τη διάρκεια των δράσεων συνδυάζουν την προσωπική τους συμβολή και με άλλες επιλογές όπως ο ξεναγός, αλλά κυρίως τα εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, επειδή ακριβώς θεωρούν ότι επιτυγχάνουν αποτελέσματα εμπειρικά, ψυχοσυναισθηματικά, κοινωνικά και όχι κατά βάση γνωστικά.

Στην παρούσα έρευνα έχουν καταγραφεί και μελετηθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθούν και απόψεις μαθητών και στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή ακόμα να καταγραφεί και η γνώμη των εκπαιδευτικών σε πανελλήνια πια κλίμακα ή και από άλλους νομούς της Μακεδονίας, ώστε το συμπέρασμα να προκύψει μετά από μια γενικευμένη έρευνα και όχι από μια μελέτη περίπτωσης.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Anderson, D., Piscitelli, B., Weier, K., Everett, M., & Taylor, C. (2002). Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning. *Curator: The Museum Journal*, 45(3), pp. 213-231.
- Anderson, D., & Zhang, Z. (2003). Teacher perceptions of field-trip planning and implementation. *Visitor Studies Today*, 6(3), pp.6-11.
- Baidon, M., & Suhaimi, A. (2018). History education Research and Practice: An International Perspective. In *The Wiley International Hand book of History Teaching and Learning*.
- Bamberger, Y., & Tal, T. (2008). Multiple Outcomes of Classic visits To Natural History Museums The Students View. *J Sci Educ Technol* 17,, pp. 274-284.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A Reviewog Research on School Field Trips & the value in education. *International Journal of Environmenta & Science Education*, 9(3), pp. 235-249.
- Brikci, ,, N., & Green, ,, J. (2007). *A Guide to using Qualitative Research Methodology*. Retrieved 07 14, 2021, from slideshare: [http://w.w.w.slideshare.net/UNE\\_MOOC\\_Slides/qualitative-research-methodology-23548274](http://w.w.w.slideshare.net/UNE_MOOC_Slides/qualitative-research-methodology-23548274)
- Chase, V. (1989). Do -it- yourself curriculum design and dissemination. *Curator*,32, pp. 256-268.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research Methods i Education*. Μετάχμιο για την ελληνική γλώσσα.
- Collingwood, R. (1994). *The idea of History*. Οξφόρδη & Νέα Υόρκη: Oxford University Press.
- Cooper, H. (2008.). A guide for teachers. *History*, pp. 5-11.
- Cox-Petersen, A. M., Marsch, D. D., Kisiel, J., & Melber, L. M. (2003). Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of history. *Journal of researsch in science teaching*, pp. 200-218.
- De Witt, J., & Storksdieck, M. (2008). A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future,. *Visitor Studies*, pp. 181-197.
- De Witt, J., & Storksdieck, M. (2008). *Asfrom the pasthort review of school field trips: Key from the past and implications for the future*. *Visitor Studies* , 11 (Vol. 11). Visitrr Studies.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1997). School Field Trips Assessing Their Long Term Impact, *Curator. The Museum Journal*, pp. 211-218.
- Guttierez de White, T. (1994). Evaluating conversation programs at a South Ameican zoo. *Journal of Environmental Education* (25)4, pp. 18-22.
- Hannon, K., & Randolph, A. (1999). Collaboratios between museum educators.
- Hefferan, K. P., Heywood, N. C., & Ritte, M. E. (2002). Intergrating field trips and classroom learning into a capstone umdergraduate research experience. In *Journal of Geography* (pp. 183-190).
- Husbands, C., Kitson, A., & Pendry, A. (2003). *Understanding History Teaching*. Maidenhead Philadelfia: Open University Press.

- Jensen, N. (1994). Children's perceptions of their museum experiences: A contextual perspective. *Children's Environments* 11, pp. 300-324.
- Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, 89(6), pp. 936-955.
- Kisiel, J. (2006a). More than lions and tigers and bears= creating meaningful field trip lessons. *Science Activities*, 43 (2), pp. 7-10.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In Davies, *Debates in history teaching* (pp. 64-72). New York: Davies.
- Lei, S. A. (2010b). Field trips in college biology and ecology courses; Revisiting benefits and drawbacks. *Journal of Instructional Psychology*, 1(37), pp. 42-48.
- Liddel, H., & Scott, R. (1902). Μέγα Λεξικό της ελληνικής γλώσσας, τομ. 2ος. 546.
- NRC. (2009). Learning science in informal environments: People, places, and pursuits. *The National Academic press*.
- Orion, N. (1993). A model for the development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum. *School science and mathematics*, 93(6), pp. 325-31.
- Orion, N., & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 31, pp. 1097-1119.
- Pasquier, M., & Narquizian, P. J. (2006). Nature as a resource: Effectively planning an outdoor field trip. *Science Activities* 43 (2), pp. 29-33.
- Rennie, J., McClafferty, T., & Johnson, D. (1993). Interactive science and technology. *Fremantle*. Western Australia.
- Rennie, I. G. (2007). Learning outside of school. In S. K. Abell, & N. G. Lederman, *Handbook of research on Science Education*. New Jersey: Erlbaum.
- Rickinson, Dilon, & Teamey. (2004a,b). A research review of outdoor learning.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C., & Ormston, R. (. (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. sage.
- Seidman, J. I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Seixas, P., & Colyer, J. (2016). *The historical thinking Project*. Retrieved 5 10, 2022, from Centre of the Study of historical Consciousness: <https://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project>
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching Historical Thinking. In A. Sears, & I. Wright, *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Stordieck, Robbins, & Kreisman. (2007). Results from the Quality Field Trip Study: Assessing the LEAD program in Cleveland. *Ohio. Cleveland, OH: University Circle Inc*.
- Storkdieck, M. (2001). Differences in teachers' and students' museum field-trip experiences. *Visitor Studies Today*.
- Strauss, A. &, & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. USA: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Stronck, D. (1983). The comparative effects of different museum tours on children's attitude and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(4), pp. 283-290.
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *sScience Education*.
- Tal, T., & Morag, O. (2007). School visits to natural history museums: Teaching

or enriching?. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, pp. 747-769.

Tuckman, B. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Wilson, M. (2011). Field Trip Fundamentals 76 (6). *Educational Digest*, pp. 63-64.

Wolins, I. S., Jensen, N., & Ulzheimer, R. (1992). Children's memories of museum field trip. A qualitative study. *Journal of Museum Education*, pp. 17-27.

Xanthoudaki. (1998). Is it always worth trip? The contribution of museum and gallery educational programmes to classroom art education. *Cambridge Journal of Education* 28, pp. 181-195.

Zarmati, L. (2020). Sparking the flame, not filling the vessel: how museum educators teach history in Australian.

## Ελληνική

Αβδελά, Έ. (1994). *Ιστορία και σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Υπηρεσία Δημοσιευμάτων.

Αντωνίου, Χ. (2016). Αειφορία, Περιβάλλον και Πολιτισμός στη Εκπαίδευση μέσα από δράσεις σε Μουσεία: Απόψεις Εκπαιδευτικών, Προκλήσεις και Προοπτικές. *Διδακτορική Διατριβή*. Λευκωσία: Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Αποστολίδου, Ε. (2022). Εξέλιξη της Διδακτικής της Ιστορίας: Επιστημολογικό και πολιτικοκοινωνικό Πλαίσιο. *Θέματα επιστημών Αγωγής*, pp. 23-38.

Γατωτής, Π. (2020). *Δεξιότητες, προγράμματα σπουδών και εναλλακτικές προσεγγίσεις στη σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα.

Γεωργοπούλου, Π., & Αλεξανδροπούλου, Α. (2015). «Όταν το μουσείο πάει... σχολείο!» Σχεδιασμός και αξιοποίηση πολυαισθητηριακού εκπαιδευτικού μουσειακού υλικού Η περίπτωση των Μουσείων της Εφορείας Αρχαιοτήτων Βοιωτίας. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (pp. 354-363). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης.

Γιαννούτσου, Ν. (2015). Αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων στην Μουσειοπαιδαγωγική. In Ν. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλιππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, & Ν. Γιαννούτσου, *Ψηφιακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21ο αι. Κάλιπος*. Ανοικτές Ακαδημαϊκές εκδόσεις.

Γκουτζέρη, & Κουγιουρούκη. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον Προγραμματισμό, τη Σχεδίαση και την Υλοποίησή τους. *Επιστήμες της Αγωγής*.

Γκουτζέρη, Ζ., & Κουγιουρούκη, Μ. (2018). Η συμβολή των εκπαιδευτικών εκδρομών στη μάθηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.

Γκουτζέρη, Ζ., & Κουγιουρούκη, Μ. (2020, 1). Εκπαιδευτικές επισκέψεις: Απόψεις Εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για τον προγραμματισμό, τη σχεδίαση και την Υλοποίησή τους. *Επιστήμες της Αγωγής*.

Δημητριάδου, Α. (2002). *Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία: Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ηλιοπούλου, Ι. (2004). Η θεωρία του Rüsen για την Ιστορική Συνείδηση. Στο Ε. Νάκου, *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αι* (p. 74). Μεταίχμιο.

Ίγκερς, Γ. (2006). *Η ιστοριογραφία στον 20ο αι.* (9η Έκδοση ed.). Αθήνα: Νεφέλη.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας*. Retrieved Ιούλιος 7, 2021, from Athens: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών,



Availableonline: <http://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Κακούρου, & Χρόνη. (2005). *Μουσείο- Σχολείο : Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.

Καλογιάννη, Α. (2015). Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις επισκέψεις σε μουσεία. Η περίπτωση του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου. *MuseumEdu*(1), pp. 115-134.

Καλογιάννη, Α. (2015). Αξιοποιώντας Παιδαγωγικές επισκέψεις σε Μουσεία Η περίπτωση του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου. *MuseumEducationandResearchLaboratory*. UniversityofThessaly.

Κανάρη. (2008). Εκπαιδευτικό υλικό μουσείων και εκπαιδευτικοί: Μια έρευνα σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας. *Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καραουλάνη, Μ. (2018). Αντιλήψεις και Πρακτικές Των Εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Πέλλας για την Αξιοποίηση Μουσείων, Ιστορικών χώρων, Μνημείων για το μάθημα της Ιστορίας: Ποιοτική Έρευνα Μεταπτυχιακή Εργασία .Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα

Κασβίκης, Κ., & Ανδρέου, Α. (2008). Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου : ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και "τόποι" πολιτισμικής αναφοράς. In Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης, *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Η διδακτική της Ιστορίας , Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση* (Vol. 8). Μνήμων.

Κολιόπουλος, Δ. (2005). *Η διδακτική προσέγγιση του μουσείου φυσικών επιστημών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιόπουλος, Δ. (2019). *Επιστημονική καλλιέργεια και μη τυπικές μορφές εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Πατάκης.

Κορρές, Ι. (2011). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας: Ποσοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις ( QualitativeApproachestoReserch)*. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

Κοτζαμανίδου, Μ. (2021). Η χρήση του χάρτη: ποιοτική έρευνα. *Μεταπτυχιακή εργασία*. Φλώρινα.

Κουσερή, Γ. (2015). Ιστορική Εκπαίδευση στο μουσείο και στο σχολείο: έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 14 έως 16 ετών σε μουσειακό και ιστορικό περιβάλλον. Βόλος.

Λιάκος, Α. (1999). Δίκημο για μια ποιητική της ιστορίας. *Τα Ιστορικά*, 31, 260-261.

Μαμούρα, Μαρία. (2011). Η διδασκαλία της Ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση Ιστορικής Συνείδησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Μύθος ή Πραγματικότητα. (Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα.

Μπιτσάνη, Ε. (2004). *Πολιτισμική διαχείριση και περιφερειακή ανάπτυξη Σχεδιασμός πολιτιστικής πολιτικής και πολιτιστικού προϊόντος*. Αθήνα: Διόνικος.

Μπούνια, Α., & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία. Δημιουργώντας την εμπειρία , επιδιώκοντας την επικοινωνία. In Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης, *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο, Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (pp. 69-101). Αθήνα: Πατάκης.

Νάκου, Ε. (2000). Ιστορική γνώση και Μουσείο. 22. Μνήμων.

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

Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.

Νικονάνου, Ν. (2015). Οργανώνοντας Επισκέψεις σε μουσεία. In Ν. ε. Νικονάνου, Α. Μπούνια, Α. Φιλίππουπολίτη, Α. Χουρμουζιάδη, & Α. Γιαννούτσου,

*Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αι.* Κάλιππος Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ., Μπούνια, Α., Νάκου, Ε., Δημαράκη, Ε., Χατζηνικολάου, Τ., Τσιτούρη, Α. (2008). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο Χρόνο*. Αθήνα : Πατάκης.

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

Παπαδάκη, Α. (2015). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη μουσειακή Εκπαίδευση. *Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*. Βόλος.

Παπαδόπουλος, Δ. (2014). Επιλογή Σπουδών και η Επιδραση του Διδάσκοντα στην πορεία του Φοιτητή : μια ποιοτική έρευνα στο Πνεπιστήμιο Πατρών. <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/8015?mode=full>. (Π. Κυπρινός, Ed.) Πάτρα. Retrieved Ιούνιος 30, 2021, from <https://nemertes.library.upatras.gr/jspui/handle/10889/8015?mode=full>

Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (1). *Ανοικτή Εκπαίδευση*, pp. 72-81.

Ράπτου, Θ. (2006). Συνεργασία Μουσείου - Σχολείου- Ο Ρόλος των μουσειοπαιδαγωγών. *"Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση*. Πειριάς: ΕΚΠΑ, Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σηφάκη. (2017). Μουσείο και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Διδακτορική Διατριβή*. Κέρκυρα: Τμήμα Αρχαιονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Μουσειολογίας.

Τσιτούρη, Α. (2010). Εκπαιδευτικές δράσεις για την πολιτιστική κληρονομιά και το περιβάλλον 2008-2009.

Τσοπουρίδου, Ό. (2017). Η συμβολή της μουσειακής εκπαίδευσης στην ιστορική κατανόηση. Μελέτη περίπτωσης στο μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού σε μαθητές Έδμημοτικού. *Διπλωματική Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Χατζηασλάνη, Κ., Καϊμάρα, Ε., & Λεοντή, Α. (2004). Εκθέσεις, Σεμινάρια & Παροχή εκπαιδευτικού υλικού της ΥΣΜΑ κατά τα έτη 2002-2004. *Ανθέμιον*.

Χατζημαρκάκη, Δ., & Σηφάκη, Δ. (2019). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως μέσο επικοινωνίας του μουσείου με το μαθητικό κοινό. Ευαισθητοποίηση και συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στο χώρο του μουσείου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, pp. 152-165. Αθήνα: ΕΚΤ.

## ΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ	ΣΕΛΙΔΕΣ
1	36
2	38
3	62
4	63
5	63
6	64
7	67
8	68
9	69
10	71
11	73
12	74
13	76
14	78
15	81
16	84
17	84
18	86
19	87
20	87
21	89
22	90
23	91
24	92
25	95
26	95
27	97
28	99

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

#### **Ειδικότητα:**

Σπουδές:

Ηλικία ( κυκλώστε): 25-34, 35-44,45-54,55+

Φύλο:

Έτη υπηρεσίας:

Σχολείο:

#### **Α΄ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ**

*Η πολιτιστική και μουσειακή παιδεία των εκπαιδευτικών*

1. Στον ελεύθερο χρόνο σας ασχολείστε με ζητήματα ιστορίας και πολιτισμού;
2. Επισκέπτεστε στον ελεύθερο χρόνο μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους; Για ποιο λόγο;
3. Από ποιες πηγές ενημερώνεστε για τις πολιτιστικές και μουσειακές δραστηριότητες της περιοχής σας;
4. Θυμάστε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επισκεφθήκατε για πρώτη φορά ένα μουσείο ή έναν αρχαιολογικό χώρο;

#### **Β΄ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

*Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*

1. Ποια είναι η ιδιαιτερότητα του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας όσον αφορά το σχεδιασμό και τους διδακτικούς στόχους;
2. Α. Πώς οργανώνετε το μάθημα της Ιστορίας; Β. Ποιες είναι οι διδακτικές στρατηγικές που υιοθετείτε για να επιτύχετε την Ιστορική μάθηση και κατανόηση στο Γυμνάσιο και το Λύκειο;

#### **Γ΄ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ**

*Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων στην ιστορική μάθηση*

1. Τι σημαίνει για σας η εκπαιδευτική επίσκεψη σε ένα Μουσείο, Μνημείο ή Ιστορικό Χώρο;
2. Επιλέγετε ή όχι τις εκπαιδευτικές επισκέψεις σαν εργαλείο για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας της Ιστορίας και γιατί;
3. Ποιες είναι οι συχνότερες επιλογές Μουσείων, Μνημείων και Ιστορικών Χώρων και ποια είναι τα κριτήριά σας;
4. Πιστεύετε πως υπηρετούν και με ποιο τρόπο το στόχο της ιστορικής κατανόησης; Αν ναι κάτω από ποιες προϋποθέσεις;
5. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα οφέλη για τους μαθητές;
6. Έχετε επιμορφωθεί για την οργάνωση τέτοιων δράσεων της σχολικής ζωής και ποια είναι η γνώμη σας για τη συγκεκριμένη επιμόρφωση;

#### **Δ΄ Η ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ**

*Διδακτικές στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση διδακτικών επισκέψεων*

1. Ποια είναι η σημασία της προετοιμασίας του διδάσκοντα αλλά και των μαθητών για μια εκπαιδευτική επίσκεψη και πώς προετοιμάζεστε;

2. Με ποιους τρόπους συνδέετε τις δράσεις αυτές με τους βασικούς στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης;
3. Ποιες είναι κατά τη γνώμη σας οι αντικειμενικές δυσκολίες για την επιτυχημένη οργάνωση ;
4. Κάνετε προσπάθειες για να υπερβείτε τις δυσκολίες και με ποιο τρόπο;

### **Ε ΄ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ**

*Πρακτικές των εκπαιδευτικών στη διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων*

1. Καθορίζετε τους στόχους γενικούς και ειδικούς σε κάθε μια εκπαιδευτική επίσκεψη και πώς ακριβώς;
2. Ποιες είναι οι συνηθισμένες διδακτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνετε πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκπαιδευτική επίσκεψη;  
( συνεργάζεστε με ξεναγούς, μουσειοπαιδαγωγούς ή προτιμάτε εκπαιδευτικά προγράμματα);
3. Ποια είναι συνήθως τα προβλήματα στην οργάνωση ή κατά την πραγματοποίηση- εξέλιξη που προκύπτουν στις δικές σας δράσεις και πώς επιχειρείτε να τα λύσετε;
4. Με ποιους τρόπους συνδέετε ή αν τελικά συνδέετε την επίσκεψη με το Αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης για το μάθημα της Ιστορίας;
5. Ποιος είναι ο ρόλος σας κατά τη διάρκεια της επισκέψεων;
6. Επιλέγετε να συμμετάσχουν οι τάξεις σας τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων ; Για ποιους λόγους; Ποια είναι η γνώμη σας για αυτά;
7. Κάνετε απολογισμό και ανατροφοδότηση μετά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και με ποιο τρόπο;
8. Στην περίοδο της πανδημίας κάνετε προσπάθειες να αναπληρώσετε την έλλειψη της δια ζώσης επίσκεψης στους μουσειακούς και ιστορικούς χώρους και πώς;

