



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
**Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκ-
παίδευση**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η Μουσειακή εμπειρία παιδιών ηλικίας 12-15 ετών και η
αξιοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μου-
σειών στην κουλτούρα του μαθητή**

POST GRADUATE THESIS

**The museum experience of children in age of 12- 15 and the utilization
of educational museum programs in student's culture**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

Αλεξίου Ανδρονίκη
Alexiou Andronicky

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Πανόπουλος Βασίλειος
Panopoulos Vasileios

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2019



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program
Pedagogs with New Approaches, Technologies and Education

POST GRADUATE THESIS

The museum experience of children in age of 12- 15 and the utilization of educational museum programs in student's culture

NAME OF STUDENT

17083

nicky.a.alexiou@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

PANOPOULOS VASILEIOS

SECOND SUPERVISOR

DELI ERMIONI

AIGALEO 2019

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Αλεξίου Ανδρονίκη

Ευχαριστίες

Στα πλαίσια ολοκλήρωσης της εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Βασίλη Πανόπουλο, για την εποπτεία, τις συμβουλές και την διαρκή καθοδήγηση του στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ ιδιαιτέρως την κα Ερμιόνη Δελή και την κα Ευσταθία Παπαγεωργίου διευθύντρια του προγράμματος, ως μέλη της Τριμελούς Επιτροπής. Τέλος, θα ήθελα να απευθύνω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον Νικόλαο Τσουκάλη- Χαϊκάλη, στην Αλεξάνδρα Γκιόκα και στους γονείς μου για την έμπρακτη στήριξη τους όλο αυτό το διάστημα.

Αφιερώσεις

Στα αδέρφια μου, Ίωνα και Μανώλη

Περίληψη

Εισαγωγή: Η μελέτη αναφέρεται στην σχέση του έφηβου μαθητή με το μουσείο και πώς η σχέση αυτή επηρεάζεται από το πολιτισμικό υπόβαθρο του ίδιου του μαθητή. Ο ρόλος του μουσείου στο σχολικό και κοινωνικό γίνεσθαι, και η εκπαιδευτική του διάσταση, αναδεικνύονται μέσα από τις θεματικές ενότητες όπως η σχέση του με το ελληνικό σύστημα, οι προσεγγίσεις μάθησης, η μουσειοπαιδαγωγική και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο κράμα τυπικής και μη τυπικής μάθησης, που δημιουργείται μέσα από τις μουσειακές επισκέψεις.

Σκοπός: Πώς η μουσειακή επίσκεψη επηρεάζει τους μαθητές με βάση την πολιτισμική τους ταυτότητα, ειδικότερα σήμερα που το μουσείο έρχεται στο επίκεντρο ως άτυπο περιβάλλον μάθησης.

Μέθοδος: Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν με στατιστική ανάλυση. Εργαλείο της έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου το οποίο δόθηκε σε μαθητές της Β΄ Γυμνασίου τριών διαφορετικών περιοχών του Νομού Αττικής.

Αποτελέσματα: Τα πολιτισμικό υπόβαθρο το οποίο προϋπάρχει του σχολείου και το οποίο προκύπτει κυρίως μέσα από τους γονείς, επηρεάζει τους μαθητές ως προς την στάση τους και την συμμετοχή τους μέσα στο μουσείο. Μαθητές με υψηλότερο πολιτισμικό επίπεδο είναι πιο ενεργοί επισκέπτες, με θετικότερη στάση κατά την διάρκεια της επίσκεψης και συνδέουν την επίσκεψη με πρότερες γνώσεις. Τα δεδομένα αντιστρέφονται όσον αφορά στον ορίζοντα προσδοκίας της μάθησης, στην απόκτηση δεξιοτήτων καθώς οι μαθητές με χαμηλότερο πολιτισμικό επίπεδο επιθυμούν επισκέψεις με μεγαλύτερη συχνότητα.

Συμπεράσματα: Ο έφηβος επισκέπτης αποτελεί εξ ορισμού ένα δύσκολο κοινό για το μουσείο με το πολιτισμικό επίπεδο να επηρεάζει ακόμα περισσότερο την στάση τους συνολικά. Παρόλα αυτά, όποια και αν είναι η πολιτισμική τους ταυτότητα όλοι οι μαθητές είτε σε επίπεδο δεξιοτήτων είτε σε επίπεδο ευχαρίστησης επιβεβαιώνουν την καθολικότητα του μουσείου και την συνεισφορά του στην εκπαίδευση.

Abstract

Introduction: The study refers to the relationship of the teenage student with the museum, and how this relationship is affected from the cultural background of student. The role of the museum in academic and social scene, and its educational aspect, point out through the subject units as its relation with the Greek educational system, the learning approaches, the museum education and the role of teachers in the alloy of formal and non-formal education which is composed through museum visits.

Purpose: How the museum visit affects students according to their cultural identity, especially today when the museum, as organization, is coming into focus as non-formal educational environment.

Method: The cultural background which pre-exists school and is derived from parents, impact the students' attitude and involvement in museum. Students with higher cultural level are more active visitors and connect the visits with former knowledge. The data are reversed with regard to knowledge's expectation and acquisition while the students with lower cultural level desire visits with frequency.

Results: The teenage student is by default a demanding audience for the museum and the cultural level influence even more their attitude and behavior generally. Regardless the cultural identity, all the students either in skill level or enjoyment confirm the meaning of museums and its contribution in education.

Discussion: The study took place in specific areas in Attica which are did not have such great cultural and social deviation with quite similar characteristics. A comparison of other areas in larger scale maybe comes out results with important divergence or even different results.

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
DCMS	Department of Digital Culture Media Sports	Τμήμα Ψηφιακού, Πολιτισμού, Μέσων και Αθλητισμού
GLO	Generic Learning Outcome	Αποτελέσματα γενικής μάθησης
ICOM	International Council of Museums	Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων
LIRP	Learning Impact Research Project	Μαθησιακό Αποτέλεσμα Ερευνητικό Πρόγραμμα
ΤΠΕ	Information and Communications Technology	Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας

Περιεχόμενα

Συνομογραφίες.....	XII
Πρόλογος	1
Εισαγωγή	3
Επισκόπηση εργασίας	3
Ερευνητικό ζητούμενο	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.....	7
1. Το μουσείο.....	7
2. ICOM.....	8
3. Τύποι μουσείων.....	9
4. Το μουσείο σήμερα και η εκπαιδευτική του διάσταση	12
5. Διδακτικές επισκέψεις στο ελληνικό σύστημα	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.....	17
Προσεγγίσεις μάθησης.....	17
1. Άτυπη μάθηση	17
2. Διαθεματικότητα	20
3. Βιωματική μάθηση.....	22
4. Κονστροκτιβισμός (Εποικοδομιτισμός)	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.....	28
Μαθαίνοντας στο μουσείο.....	28
1. Μουσειοπαιδαγωγική.....	28
2. Δίπολο τυπικής και άτυπης μάθησης	29
3. Προετοιμασία- προϋποθέσεις επίσκεψης.....	30
4. Εκπαιδευτικοί, μουσειοπαιδαγωγοί, ξεναγοί.....	32
Ρόλος εκπαιδευτικού	32
Στάσεις- αντιλήψεις.....	33
Ανάμειξη	34
Ανατροφοδότηση και Αξιοποίηση	34
5. Ο έφηβος επισκέπτης	36
6. Πέρα από την επίσκεψη.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.....	38
Η έρευνα	38
1. Ερευνητική Υπόθεση	38

2. Η μεθοδολογία	39
3. Το ερευνητικό δείγμα	40
4. Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	59
Συμπεράσματα	59
Αναφορές	62
Παράρτημα	68

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων» του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και το θέμα της είναι «Η Μουσειακή εμπειρία παιδιών ηλικίας 12-15 ετών και η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων στην κουλτούρα του μαθητή».

Η ενασχόληση με το παραπάνω θέμα προέκυψε από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της γραφούσας για τις εκπαιδευτικές δράσεις των μουσείων, θεωρώντας πως οι τρόποι προσέγγισης των μαθητών μέσω της πολιτιστικής κληρονομιάς στους μουσειακούς χώρους αφυπνίζει το πνεύμα και ανανεώνει μεθόδους και προσεγγίσεις σε συνδυασμό με την σχολική ύλη με τρόπο διεπιστημονικό και διαθεματικό. Η μαθησιακή διαδικασία έξω από τα σχολικά όρια προκύπτει αβίαστα μέσα από νέα μονοπάτια με την ανακάλυψη και το παιχνίδι να έχουν ηγετικό ρόλο. Το μουσείο μπορεί να λειτουργεί ως προέκταση του σχολείου προσφέροντας στους μαθητές νέους τρόπους.

Είναι φανερό, πως τα τελευταία χρόνια την Ελλάδα υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική διάσταση των μουσείων και από τους ίδιους τους φορείς αλλά και από τις σχολικές μονάδες οι οποίες προσπαθούν να εντάξουν στο πρόγραμμά τους τέτοιου είδους δραστηριότητες. Η νέα επικοινωνιακή πολιτική των μουσείων απέναντι στην νέα γενιά προσφέρει διαύλους επικοινωνίας μέσω της τεχνολογίας και της παραδοσιακής ξενάγησης εμπλουτίζοντας σημασιολογικά και ερμηνευτικά τα αντικείμενα των εκθέσεών τους. Αυτό προκάλεσε και το ενδιαφέρον της γραφούσας προς μελέτη, πώς δηλαδή αυτή η πολυδιάστατη ερμηνεία των εκθεμάτων διαμορφώνει την κουλτούρα και ανανεώνει την όρεξη των μαθητών για γνώση.

Η παρούσα, λοιπόν, εργασία έχει στόχο να μελετήσει το μουσείο ως σημείο πολιτισμικής αναφοράς και τον τρόπο με τον οποίο ενσωματώνεται και συνδέεται με την σχολική ζωή και γνώση. Στην συνέχεια, θα γίνει λόγος για την επίδραση της μουσειακής εμπειρίας στην κουλτούρα του\της μαθητή\τρια όπως προκύπτει από πολιτισμικό κεφάλαιο του ίδιου αλλά και του σχολείου.

Η μελέτη διαρθρώνεται σε δύο μέρη:

Τα τρία πρώτα κεφάλαια της εργασίας συναποτελούν το πρώτο θεωρητικό μέρος της. Συγκεκριμένα:

- Στο πρώτο κεφάλαιο μελετάται το μουσείο ως οργανισμός, η πορεία και σημασία του στο χρόνο. Ακόμη, παρουσιάζονται οι τύποι στους οποίους χωρίζεται από μουσειοπαιδαγωγική άποψη και η θέση του στην εκπαίδευση του σήμερα. Η τελευταία ενότητα χαρτογραφεί την θέση του μέσα στο σχολικό πρόγραμμα σύμφωνα με το υπουργείο Παιδείας και η σύνδεση της μουσειακής εμπειρίας με το curriculum.
- Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τις προσεγγίσεις μάθησης οι οποίες υιοθετούνται μέσα στα μουσειακά προγράμματα. Οι προσεγγίσεις αυτές περιστρέφονται γύρω από την ελευθερία που προσφέρει η άτυπη μάθηση του μουσείου. Ακολουθούν η διαθεματικότητα, η βιωματική μάθηση που έρχεται σε μεγάλη αντίθεση με την σχολική μάθηση και τέλος τον κονστρουκτιβισμό ως εξέχουσα προσέγγιση τα τελευταία χρόνια στην μουσειοπαιδαγωγική παγκοσμίως.
- Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζουμε την σχέση σχολείου μουσείου όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την μουσειοπαιδαγωγική και το δίπολο της τυπικής και άτυπης μάθησης αντίστοιχα. Στην συνέχεια βλέπουμε τα στάδια προκειμένου να είναι επαρκώς προετοιμασμένη μία μουσειακή επίσκεψη και να επωφεληθούν οι μαθητές από αυτή στο έπακρο. Τέλος, αναλύεται η ιδιότητα του έφηβου επισκέπτη και η αξιοποίηση της επίσκεψης μετά την λήξη της.

Τα επόμενα δύο κεφάλαια συναποτελούν το δεύτερο ερευνητικό μέρος της εργασίας. Συγκεκριμένα:

- Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται η ερευνητική υπόθεση και το ζητούμενό της καθώς επίσης αναλύεται η μεθοδολογία η οποία ακολουθήθηκε. Γίνεται παρουσίαση του ερευνητικού δείγματος στο οποίο βασίστηκε η εν λόγω έρευνα και τα δεδομένα που προκύπτουν από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις που τέθηκαν στους\στις μαθητές\τριες μέσα από τα ερωτηματολόγια που στάλθηκαν στα σχολεία.
- Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα για την κουλτούρα του μαθητή και διατυπώνονται σκέψεις και προτάσεις οι οποίες προέκυψαν μέσα από αυτή.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την βιβλιογραφία και την παράθεση του παραρτήματος με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

Εισαγωγή

Επισκόπηση εργασίας

Στην εργασία εξετάζεται η σχέση του μουσείου με το σχολείο και συγκεκριμένα με τους μαθητές στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, έτσι όπως είναι οργανωμένη και ενταγμένη στο σχολικό πρόγραμμα του Ελληνικού σχολείου καθώς και τα αποτελέσματα που φέρει στην κουλτούρα του μαθητή. Στόχος του πονήματος είναι αρχικά να γίνει κατανοητή η σχέση των δύο φορέων και παράλληλα να εξετάσει το μέγεθος της επίδρασης στην κουλτούρα του μαθητή με βάση το πολιτισμικό κεφάλαιο από το οποίο προέρχεται.

Το μουσείο και η μακρά ιστορία του στον χρόνο το κατατάσσει σε έναν από τους σημαντικότερους φορείς πολιτισμού και γνώσης. Τα αντικείμενα που διαθέτει αποτελούν υλικά ίχνη του παρελθόντος, τα οποία προσφέρουν ποικίλες, αλλά αποσπασματικές πληροφορίες για την κοινωνία και τον πολιτισμό που τα γέννησε (Γκότσης, 2000). Μέσα από την πολυμορφία των αντικειμένων αναδεικνύονται νέες δομές γνώσεις για τον επισκέπτη από το παρελθόν έως το σήμερα.

Τις τελευταίες δεκαετίες το μουσείο παύει να είναι προσκολλημένο απλά στην ανάδειξη και παρουσίαση του ένδοξου παρελθόντος και γίνεται επικοινωνιακά ανοιχτό στον επισκέπτη μέσα από προγράμματα και δραστηριότητες που τον βάζουν μέσα σε αυτόν τον κόσμο και τον οδηγούν σε μία πιο βαθιά κατανόησή του. Η ερμηνεία βέβαια, που θα επέλθει είναι αυστηρά στην ευχέρεια του κάθε υποκειμένου-επισκέπτη να ερμηνεύσει και να κατασκευάσει μέσα από τα δικά του προσωπικά νοήματα (Hooper-Greenhill, 1999).

Αυτή η πολυδιάστατη πλευρά του μουσείου, λοιπόν, δεν είναι απαραίτητα μόνο ό,τι θέλει το ίδιο ως πολιτιστικό σημείο αναφοράς να επικοινωνήσει, αλλά στηρίζεται πολύ περισσότερο στην ικανότητα του επισκέπτη για την ερμηνεία και την αξιοποίηση του ως πηγή γνώσης. Ταυτόχρονα, ο πόλος δεν μένει μόνο εκεί αλλά και στο να διεγείρει συναισθήματα, να ενεργοποιήσει άλλες μορφές επικοινωνίας και να δημιουργήσει εμπειρίες (Γκότσης, 2000).

Το σχολείο από την άλλη, είναι η κοινή βάση πάνω στην οποία οι γενιές θεμελιώνουν το γνωστικό τους επίπεδο. Η νομιμοποιημένη του δομή αντιμετωπίζει ομοιογενείς ομάδες ατόμων με πολύ πιο συγκεκριμένη στοχοθεσία από αυτήν που θέτει το μουσείο (Νικονάνου, 2010). Μολαταύτα, το ίδιο το σχολείο είναι αυτό, που

νομιμοποιεί κάθε είδους άτυπη μάθηση την οποία εντάσσει αποσπασματικά στο πρόγραμμά του.

Η ανομοιογένεια στην στοχοθεσία του μουσείου παρέχει αντίστοιχα συνθήκες αρκετά διαφορετικές από το κλειστό περιβάλλον ενός σχολείου όπου η μάθηση προκύπτει και αξιολογείται διαφορετικά. Οι έννοιες της ανακαλυπτικής, κονστрукτιβιστικής, βιωματικής μάθησης παίρνουν σάρκα και οστά, με τους μαθητές να λαμβάνουν ποικίλα ερεθίσματα και ελεύθεροι να ερμηνεύσουν πέρα από τα στεγανά της σχολικής τάξης και του αναλυτικού προγράμματος.

Το δίπολο αυτό ανάμεσα στο μουσείο και το σχολείο λειτουργεί είτε λίγο είτε πολύ σε κάθε περίπτωση. Παρόλα αυτά, η διαφορά για την ομαλότερη σύνδεση αυτών των δύο και την επίτευξη των στόχων και από τις δύο πλευρές, στηρίζεται στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών και του σχολείου που με την σειρά τους, θα παρακινήσουν τους μαθητές. Οι γνώσεις και η ευελιξία του εκπαιδευτικού να σταθεί σωστά και να υποστηρίξει μια μουσειακή επίσκεψη, εναπόκειται στο μορφωτικό επίπεδο του ιδίου και στην περαιτέρω διάθεσή του για ενασχόληση. Το ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο -του εκπαιδευτικού- ως μέλος μίας προηγούμενης γενιάς λειτουργεί ως ενός είδους προβάδισμα και προκαταβολή (Bourdieu, 2013), μέσα από το οποίο θα επωφεληθεί και ο ίδιος ο μαθητής καθώς ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να του εξηγήσει.

Το παρόν πόνημα έχει εστιάσει σε μία ηλικιακή ομάδα, αυτή των εφήβων και συγκεκριμένα του Γυμνασίου. Οι σχολικές ομάδες είναι οι νούμερο ένα επισκέπτες σε συχνότητα για τα μουσεία, αν και το δεδομένο αυτό έρχεται σε αντίθεση με το εφηβικό κοινό και την συμμετοχή του στα προγράμματα, διότι το ενδιαφέρον είναι αρκετά μειωμένο σε αυτήν την ηλικία (Hooper- Greenhill, 1999). Οι επισκέψεις είναι αναπόφευκτο να οργανωθούν, αυτό ωστόσο δεν σημαίνει πώς όλοι οι μαθητές δρουν ενεργά στις δραστηριότητες που τους προσφέρονται.

Τα παραπάνω δεδομένα διαμορφώνουν τον πυρήνα της εργασίας και σχηματοποιούν το ερευνητικό ζητούμενο. Στην πορεία, τίθεται η ερευνητική υπόθεση και η μεθοδολογία που επιλέχθηκε και ακολουθήθηκε. Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται και αναλύονται. Τέλος, διατυπώνονται τα συμπεράσματα βασισμένα στα ευρήματα της έρευνας. Η έρευνα διεξήχθη στην Αθήνα καθώς ο τόπος διαθέτει ποικιλία μουσείων προσβάσιμα στο κοινό, και έντονη κοινωνική διαστρωμάτωση.

Ερευνητικό ζητούμενο

Το ερευνητικό ζητούμενο της εργασίας αποτελεί η σχέση και η σύνδεση του μουσείου με το σχολείο σήμερα, δεδομένου πως το μουσείο δεν είναι πλέον ένας χώρος παθητικής περιήγησης. Έχοντας ως δεδομένα την νέα αυτή προσέγγιση του μουσείου προς το κοινό, πραγματοποιήθηκε μία μελέτη περίπτωσης (case study) που εστιάζει κατά πόσο είναι επιτυχής αυτή η συνδιαλλαγή με τους έφηβους μαθητές των σχολείων, σε σχέση με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο και πώς η εμπειρία αυτή ερμηνεύεται (Παρασκευόπουλος, 1993). Η διπλωματική εργασία οργανώθηκε σε πέντε κεφάλαια από τα οποία, στα τρία πρώτα γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας ενώ το τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο ολοκληρώνουν το ερευνητικό μέρος. Η έρευνα διεξήχθη στην Αθήνα με την συμπλήρωση σχετικών ερωτηματολογίων από μαθητές\τριες του Γυμνασίου.

Η εν λόγω έρευνα είναι ποσοτική, αφού έχει ως στόχο να εξετάσει την διαφορά αξιοποίησης της μουσειακής εμπειρίας που υπάρχει ανάμεσα σε μαθητές που καθορίζονται από πολιτισμικό ντετερμινισμό σύμφωνα με βασικές θεωρητικές αρχές που δομούν το σύγχρονο επιστημονικό προβληματισμό, σχετικά με την λεγόμενη «πολιτισμική επικοινωνία» (Cameron, 1968). Τα εμπειρικά δεδομένα συλλέχθηκαν με δομημένα μέσα όπως ερωτηματολόγια, με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα (Δημητρόπουλος, 2004).

Τα ερωτηματολόγια ήταν ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, με 26 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στις κλειστές ερωτήσεις οι μαθητές είχαν την επιλογή να απαντήσουν με τον τύπο της δυαδικής επιλογής (ναι- όχι), στην πλειονότητα των ερωτήσεων. Εξάιρεση αποτελούν 9 ερωτήσεις επίσης κλειστού τύπου, που αφορούσαν προσωπικά στοιχεία. Όλες οι ερωτήσεις επεξεργάστηκαν με πρόγραμμα στατιστικών δεδομένων SPSS.

Το ερευνητικό ζητούμενο διερευνήθηκε μέσω των ερωτήσεων οι οποίες συντάχθηκαν προκειμένου να αποσαφηνίσουν:

1. Τα προσωπικά\ οικογενειακά στοιχεία που θα εξετάσουν το πολιτισμικό υπόβαθρο στο οποίο ανήκει ο εκάστοτε μαθητής\τρια.
2. Την προτροπή που δέχεται ο μαθητής από το περιβάλλον του με σκοπό ποικίλες δραστηριότητες εκτός σχολείου.

3. Την σχέση που έχει αναπτύξει το παιδί από το σχολείο ή \ και από την οικογένεια με το μουσείο.
4. Τις προσδοκίες που είχαν οι μαθητές πριν, κατά την διάρκεια και μετά το τέλος του προγράμματος.
5. Αν ένιωσαν άνετα στο χώρο του μουσείου, αν κατανόησαν αυτό που παρακολούθησαν και γενικότερα απόψεις για την αλληλεπίδραση τους στο χώρο.

Το θέμα της μουσειακής εκπαίδευσης έχει αναλυθεί κατά καιρούς, σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από τις επικοινωνιακές αλλαγές που πραγματοποιεί το ίδιο το μουσείο. Το ζητούμενο μέσα από την συγκεκριμένη μελέτη είναι τι αποτελέσματα έχει μία μουσειακή εμπειρία σε συνάρτηση με το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή. Έρευνες στο παρελθόν έχουν αναδείξει τον άνισο καταμερισμό στην πρόσβαση, αλλά όχι από την πλευρά του σχολείου και του έφηβου ατόμου, το οποίο διανύει μία δημιουργική φάση, αναπτύσσοντας δεξιότητες.

Επομένως, η έρευνα είναι μία περιγραφική μελέτη με στόχο την προσέγγιση των απόψεων του μαθητή οι οποίες καταδεικνύουν την επίδραση δραστηριοτήτων, όπως η επίσκεψη στο μουσείο, στην κουλτούρα του ίδιου αλλά και του σχολείου.

ΜΕΡΟΣ Ι: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:

Το μουσείο

Ακούγοντας τον όρο «μουσείο» η σκέψη που κάνουμε αυτόματα πρόκειται για ένα χώρο που σχετίζεται με το παρελθόν και συνθέτει τα πολιτισμικά κομμάτια του. Ο όρος μουσείο συνδέεται ετυμολογικά με τις Μούσες, τις φιλότεχνες κόρες του Δία και η γένεση του τοποθετείται στην Ευρώπη και συγκεκριμένα στην Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία (Βελισσαροπούλου, 1985).

Μέσα στον χρόνο έχει αλλάξει το πώς ορίζεται αλλά και ο τρόπος που επικοινωνεί με το κοινό. Αυτό εξαρτάται από τις ευρύτερες κοινωνιο- φιλοσοφικές εξελίξεις της εκάστοτε εποχής μέσα στις οποίες το μουσείο προσαρμόζεται και με βάση αυτές αναπτύσσει τις πρακτικές του. Για πολλές δεκαετίες το μουσείο αποτελούσε έναν χώρο έκθεσης αντικειμένων με κέντρο βάρους τα ίδια τα αντικείμενα στον οποίο είχε πρόσβαση η ελίτ. Θεωρήθηκε ότι πατρωνάρι και διδάσκει στα κατώτερα στρώματα τους τρόπους της ελίτ, κάτι το οποίο έκανε ακόμη πιο έντονες τις ταξικές διαφορές (Schwarzer, 2006; Silverman, 2006).

Αυτή η ιστορική αναδρομή και η αυθεντικότητα είναι ένας παράγοντας για το πώς βιώνεται το μουσείο ακόμη και σήμερα, αν και πολλές φορές τίθεται υπό αμφισβήτηση η αυθεντικότητα των εκθεμάτων. Παρόλα αυτά, ο σεβασμός από τους επισκέπτες πιθανόν έγκειται στην στενή σχέση θεατή- αντικειμένου παρά στην εγγενή ιδιότητα του αντικειμένου. Σύμφωνα με τον Bourdieu, τα εκθέματα σήμερα προσβάσιμα σε όλους αλλά κυριαρχεί η τάση για κατανάλωση κοινωνικού αγαθού ως απόρροια της εκπαίδευσης και σε αντίθεση με τα βασικά αγαθά. Πράγματι, από την δεκαετία του 1970 και εξής, το σκηνικό αλλάζει και η αποικιοκρατική στάση ανοίγει διάλογο για την διαφορετικότητα, την ταυτότητα και την εξουσία μεταθέτοντας το βάρος στην διασύνδεση με την κοινωνία και την πραγμάτωση εκπαιδευτικής αποστολής παρά στο αντικείμενο αυτό καθ' αυτό (Νικονάνου, 2005). Μέχρι τότε, το μουσείο και η μουσειοποιητική φαντασία ήταν απλά διαμορφωτές ιδεολογίας και νομιμότητας της καταγωγής στα χέρια των αποικιακών κρατών (Anderson, 1997). Πλέον το μουσείο, ενώ εξακολουθεί να διοικείται από την ανώτερη και μεσαία τάξη, έχει την πρόθεση να βοηθήσει και να βελτιώσει την ζωή αυτών που επηρεάζονται από κοινωνικές συνθήκες και πρώτη φορά λειτουργεί ως εργαλείο (Silverman, 2010).

Έτσι, πλησιάζοντας στον 21^ο αιώνα η γνώση, οι συνδέσεις ετερόκλητων ομάδων και η καλλιέργεια αυτό- εκτίμησης μη προνομιούχων ομάδων συνθέτουν ένα διαφορετικό κοινωνικό σκηνικό με αντίκτυπο και στο ίδιο το μουσείο (Pinna, 2004).

Η Ένωση Μουσείων της Μεγάλης Βρετανίας (1998) ορίζει το μουσείο ως πηγή έμπνευσης, γνώσης και ψυχαγωγίας μέσα από την εξερεύνηση των συλλογών οι οποίες διαθέτουν και διαφυλάσσουν αντικείμενα του φυσικού κόσμου προς όφελος της κοινωνίας.

Για την Αμερικανική Ένωση Μουσείων (1978) ο χώρος του μουσείου αποτελεί ένα οργανωμένο μη κερδοσκοπικό οργανισμό, με επαγγελματικό προσωπικό, εκθέτοντας απτά αντικείμενα στο κοινό σε τακτά διαστήματα, με αισθητικό ή εκπαιδευτικό στόχο.

Σήμερα το μουσείο χαρακτηρίζεται ως χώρος αξιοποίησης άυλης και υλικής κληρονομιάς (Unesco) και συμβάλλει δυναμικά στο κοινωνικο- πολιτικό τοπίο δίνοντας έμφαση στην οπτική του επισκέπτη και την προσωπική διαδικασία νοηματοδότησης. Την εμφανή αλλαγή του ρόλου του σήμερα αλλά και τις προεκτάσεις τους θα τις αναλύσουμε παρακάτω.

ICOM

Το αρκτικόλεξο ICOM είναι τα αρχικά του International Council of Museums το οποίο δημιουργήθηκε για να προσδιορίσει το μουσείο ως πολιτισμική οντότητα και να ορίσει έναν κώδικα δεοντολογίας για την λειτουργία του και όταν είναι απαραίτητο να τον αναθεωρεί (ICOM, 2009).

Η ίδρυση του λαμβάνει χώρα το έτος 1946 ως ένας μη κερδοσκοπικός και μη κυβερνητικός διεθνής οργανισμός σε συνεργασία με την UNESCO. Το ελληνικό τμήμα του ICOM συστάθηκε πολύ αργότερα, το 1983 με κύριο μέλημά του την οργάνωση σεμιναρίων, επιστημονικών συναντήσεων και διεθνών συνεδρίων, την έκδοση στα ελληνικά βασικών εγχειριδίων, τη δημιουργία βιβλιοθήκης και αρχείου και γενικότερα την ανάπτυξη των διαφόρων τομέων της μουσειολογίας.

Το ICOM ορίζει επίσημα το μουσείο ως «ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό, που έχει ως έργο του τη συλλογή, τη μελέτη, τη διατήρηση, τη γνωστοποίηση

και την έκθεση τεκμηρίων του ανθρώπινου πολιτισμού και περιβάλλοντος, με στόχο τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία».

Τύποι μουσείων

Το μουσείο όπως και άλλοι οργανισμοί, οι οποίοι εντάσσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για να έχουν επιστημονική υπόσταση και να θεωρούνται κατάλληλα, στηρίζονται σε ορισμένες θεωρίες μάθησης. Η υιοθέτηση της εκάστοτε θεωρίας έχει να κάνει με την εγκυρότητα και την πρωτοπορία που διαθέτει σε συνάρτηση με την κοινωνική ομάδα στην οποία απευθύνεται, τον χώρο που θα εφαρμοστεί και τον χρόνο. Αυτό θα δώσει και εκπαιδευτική ταυτότητα στο μουσείο.

Ο πρώτος βασικός διαχωρισμός γίνεται με τις προσεγγίσεις μάθησης οι οποίες διαμορφώνουν το πεδίο που θα ενταχθεί το πρόγραμμα. Πρώτη και πιο παραδοσιακή είναι η παθητική προσέγγιση, δηλαδή η συσσώρευση πληροφοριών από τον δέκτη με επίκεντρο πάντα τον πομπό. Δεύτερη είναι η ενεργητική προσέγγιση μέσω της οποίας γίνεται αναδιοργάνωση της γνώσης και πρότερων εμπειριών του δέκτη δίνοντας παράλληλα έμφαση στην επεξεργασία τους με νέα αισθητηριακά μέσα (Νικονάνου, 2015).

Με βάση αυτούς τους δύο άξονες του Hein, ακολούθησε η τετραμερής διάκριση τύπων των μουσείων- εκθέσεων: 1. το διδακτικό\ συστηματικό μουσείο (systematic museum), 2. το συμπεριφορικό μουσείο (orderly museum), 3. το ανακαλυπτικό μουσείο (discovery museum) και 4. το κονστρουκτιβιστικό\ εποικοδομητικό μουσείο (constructive museum).

- i. *Διδακτικό Μουσείο*: Ο διδακτισμός συναντάται συχνά σε τυπικά περιβάλλοντα μάθησης καθώς η γραμμική του πορεία διευκολύνει τον πομπό. Η παράδοση πληροφορίας θυμίζει διάλεξη με βασικό στοιχείο τον φορέα γνώσης- δάσκαλο (μουσειοπαιδαγωγό) να αγνοεί την διαφορετικότητα κάθε ομάδας ατόμων που τον παρακολουθεί. Συναντάται αρκετά συχνά στις μουσειακές εκθέσεις και με την βοήθεια πινακίδων και λεζάντων, ο ξεναγός παρουσιάζει με την δική του θεώρηση τα αντικείμενα και τη σημασία τους. Για αυτό και οι εκθέσεις με αυτή την μορφή παρουσιάζουν αντικείμενα τα οποία θεωρούνται «εύπεπτα» για το ευρύ κοινό (Black, 2009, Νικονάνου, 2015). Ωστόσο για μία σχολική επίσκεψη, ο διδακτισμός είναι μία λύση για τον εύκολο και γρήγορο

προσανατολισμό των παιδιών μέσα στον μουσειακό χώρο αφού κάθε φορά είναι κάτι νέο που διακόπτει την σχολική τους μαθησιακή ρουτίνα.

- ii. *Συμπεριφορικό Μουσείο*: Η θεωρία του συμπεριφορισμού είναι ένα πρότυπο μάθησης προβαλλόμενο μέσα από βιολογικές και θετικιστικές προσεγγίσεις (ποσοτικά κριτήρια). Ο Skinner θεμελίωσε τον όρο της συντελεστικής εξάρτησης, δηλαδή την θετική ή αρνητική ανάδραση ως μέσο ρύθμισης της συμπεριφοράς για κάθε δοκιμασία που φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Ο ρόλος του μαθητή εδώ στηρίζεται στην σχέση ερώτηση\ απάντηση (stimulus-response theory) και στην συμπεριφορά που παρατηρείται, η διδασκαλία είναι προγραμματισμένη από τον εκπαιδευτή παραβλέποντας όμως τις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου. Η προσέγγιση των Falk και Dierking και της συμπεριφοριστικής μάθησης κατηγορήθηκε (Hooper- Greenhill 2007) πως διαμορφώνει λειτουργικούς ανθρώπους οι οποίοι όμως προσαρμόζονται στις ήδη κοινωνικές συμβάσεις χωρίς να παίρνουν θέση για κοινωνική αλλαγή. Η θεωρία τους ενισχύεται από την έλλειψη συζήτησης για εθνικότητες, γνωσιακές σχέσεις μέσα στην τάξη κλπ.

Πράγματι η οπτική του συμπεριφορισμού δεν είναι πολύπλευρη καθώς παραγκωνίζει κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Hein, 2012) όπως επίσης τις εσωτερικές λειτουργίες ώστε το άτομο να ρυθμίσει αναλόγως την συμπεριφορά του (Ματσαγγούρας 1997). Ωστόσο, στο χώρο του μουσείου η θεωρία λειτουργεί με επιτυχία -λαμβάνοντας υπόψιν πως η εκπαιδευτική διαδικασία εκεί είναι πιο «χαλαρή»-με τον μουσειοπαιδαγωγό να δοκιμάζει και να επιβραβεύει τον συμμετέχοντα. Χαρακτηριστικό αποτελούν τα διαδραστικά εκθέματα\ παιχνίδια μουσείων στα οποία η σωστή απάντηση επιτρέπει στον συμμετέχοντα να συνεχίσει να παίζει και να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του (Witcomb 2012).

- iii. *Ανακαλυπτικό Μουσείο*: Το ανακαλυπτικό μουσείο, όπως μπορούμε να συμπεράνουμε από την ίδια την λέξη, βασίζεται στην δράση του ίδιου του υποκειμένου και στην διάθεση του να μάθει και να ανακαλύψει. Σε αντίθεση με τις δύο παραπάνω κατηγορίες, η ανακαλυπτική μάθηση έχει ως κυριότερο στόχο το βίωμα και την εμπειρία του μαθητευόμενου μέσω της ενεργητικής συμμετοχής. Η προσέγγιση αυτή έχει ως ακρογωνιαίο λίθο την θεωρία του

John Dewey και βρίσκει πρόσφορο έδαφος στα μουσειακά προγράμματα. Η εξερεύνηση εξάπτει την φαντασία του παιδιού το οποίο φέρνει το πρόγραμμα στα δικά του μέτρα, με την γνώση να αποκτάται σιγά σιγά ερήμην του.

Εδώ η διαδραστικότητα εφαρμόζεται πλήρως καθώς οι επισκέπτες δεν ακολουθούν μία γραμμική πορεία όπως στο διδακτικό μουσείο, αλλά συνθέτουν μόνοι τους τα κομμάτια της έκθεσης που πολλές φορές επιτρέπει την απτική τους δράση με αντικείμενα ενισχύοντας την διανοητική ενεργητικότητα, χωρίς αυτό να σημαίνει πως η έμμεση καθοδήγηση δεν είναι αναγκαία (Black, 2009, Νικονάνου, 2010). Όπως και στον πραγματικό κόσμο έτσι και η μάθηση έχει χαρακτήρα πολλαπλό και απρόβλεπτο (Hooper-Greenhill, 2007).

- iv. *Κονστρουκτιβιστικό \ Εποικοδομητικό Μουσείο*: Η κονστρουκτιβιστική θεωρία κατέχει σημαντικό ρόλο στην μουσειακή εμπειρία αφού και η προσέγγιση αυτή και το μουσείο μέσα από ό,τι εκθέτει συλλέγει και κατασκευάζει νοήματα. Με βάση τον Hein, θεμελιωτή της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας στον μουσειακό χώρο, επίκεντρο είναι ο ίδιος ο μαθητής και όχι το αντικείμενο. Το αντικείμενο ως έκθεμα μετατρέπεται σε εργαλείο του μουσειοπαιδαγωγού για να «παντρέψει» το οικείο με το ανοίκειο μέσα από την σύγκρισή τους των οποίων γεννιέται η εμπειρία και η γνώση. Η κριτική ικανότητα του ατόμου αναπτύσσεται όντας άρρηκτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό πολιτικό του πλαίσιο.

Οι ρίζες του κονστρουκτιβισμού στην εκπαίδευση βρίσκονται στις εκπαιδευτικές θεωρίες του John Dewey και του Lev Vygotsky αλλά και της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Η γλώσσα έχει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην καθοδήγηση του παιδιού \ επισκέπτη. Όλα αυτά δομούν ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την εκπαιδευτική διάσταση του μουσείου που επιλέγεται ως μία εμπειρία ζωής η οποία έρχεται σε επαφή και με την πραγματική ζωή έξω από αυτό. Εξασκώντας την διάθεση για κριτική και για αμφισβήτηση του βέβαιου, ο επισκέπτης πλάθει τα δικά του νοήματα νιώθει και ξανά- ανακαλύπτει το περιβάλλον γύρω του (Hein 2006).

Το μουσείο σήμερα και η εκπαιδευτική του διάσταση

Το μουσείο του 21^{ου} αιώνα διανύει την μεταμοντέρνα εποχή του η οποία χαρακτηρίζεται από ρευστότητα. Η ανάγκη εκδημοκρατισμού των μουσείων έφερε την σύνδεσή του με την κοινωνία η οποία είναι πιο ισχυρή από ποτέ, αναλαμβάνοντας ρόλους όπως αυτός της μάθησης. Η μάθηση συνδυάζεται με την πολιτική και οικονομική εκλογίκευση, σχηματοποιεί γνώμες και παράγει ταυτότητες. Η διάσταση του σύγχρονου μουσείου είναι φιλοσοφημένη γύρω από το κοινό του σε σχέση επικοινωνίας, μάθησης, πολιτισμού και ταυτότητας με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της κοινωνικής αίσθησης και ηθικής υπευθυνότητας (Hooper- Greenhill, 2007).

Σύμφωνα με τους Γαλανίδου & Dommasnes, στο επίκεντρο βρίσκεται η οπτική του επισκέπτη και η προσωπική διαδικασία νοηματοδότησης οι οποίες προκύπτουν από τις πρωταρχικές προσωπικές αντιλήψεις του επισκέπτη και το κοινωνικό του υπόβαθρο. Είναι εμφανές πως με την έλευση του 21^{ου} αιώνα το μουσείο περνά στην πιο σύγχρονη εκδοχή του, αυτή του κονστρουκτιβισμού η οποία διαμόρφωσε την πορεία του σύγχρονου μουσείου και την εκπαιδευτική του εκδοχή σε αντιδιαστολή με μπιχεβιοριστικές θεωρίες μάθησης και την θετικιστική ματιά που κάθε τι είναι μετρήσιμο.

Ο χώρος του μουσείου ως κατασκευή κοινωνικών δομών εξουσίας και ιδεολογιών κάλυπτε ανέκαθεν την εθνοτική ανάγκη και την διαμόρφωση ταυτότητας με βάση το παρελθόν το οποίο προκύπτει από το αντιθετικό ζεύγος «εμείς» και «αυτοί» (Γαλανίδου & Dommasnes, 2012). Όταν όμως λάβουμε υπόψιν την εκπαιδευτική διάσταση του μουσείου, τότε το παρελθόν μετατρέπεται σε περιπέτεια ιδωμένο με μία διασκεδαστική και εξωπραγματική ματιά.

Τα εκφραστικά του μέσα ποικίλλουν και τα όριά τους είναι ακαθόριστα καθώς τα πραγματικά αντικείμενα που εκτίθενται έχουν συνδεθεί και με μια συμβολική σημασία πέρα από την απτή τους διάσταση. Η γλώσσα, αποτελώντας το ισχυρότερο όπλο που διαθέτει η ανθρωπότητα μέσα στους αιώνες, έχει πρωτεύοντα ρόλο στην επίτευξη της γνώσης, όμως ένα άλλο απαραίτητο στοιχείο για να φτάσουμε στην κατανόηση είναι η εμπειρία. Σε αυτό ακριβώς το σημείο επεμβαίνει το μουσείο και προσφέρει αυτή την γνώση, δηλαδή την ποιοτική διαφορά ότι πράγματι γνωρίζω κάτι (Hooper- Greenhill, 2007). Εκθέτοντας αντικείμενα κάνει αναδρομή στον χρόνο και σε πολιτισμούς, εξιστορώντας γεγονότα τα οποία συνθέτουν ένα παζλ ιστοριών και

αναμνήσεων του τότε και του τώρα. Η αντιληπτική και προσληπτική διαδικασία επιστρατεύει όλες τις αισθήσεις, η καθεμία με την δική της ιστορία, ώστε να επικοινωνήσει με τα περιβάλλοντα αντικείμενα (Μεταξάς, 2003).

Η υπόσταση του μουσείου σήμερα ολοκληρώνεται με απαραίτητη προϋπόθεση την συμμετοχή του θεατή και την κριτική του διάθεση, καθώς τα εκθέματα επιβάλλουν την ιστορική τους σημασία αλλά και υποβάλλουν τις εντυπώσεις του επισκέπτη. Για αυτό και από την εκπαιδευτική τους σκοπιά, προσφέρει μία ολοκληρωμένη εμπειρία μάθησης την οποία δεν μπορεί να επιτελέσει από μόνο του το σχολείο. Το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στην αποτελεσματικότητα ενώ η μάθηση που λαμβάνει χώρα σε οργανισμούς έχει την ευελιξία να πριμοδοτεί την απόδοση με την έννοια της δράσης και της εμπειρίας. Κοντολογίς, η πολυδιάστατη και δια βίου μάθηση στηρίζεται από τα μουσεία των τελευταίων δεκαετιών με την στροφή των ίδιων στην εκπαίδευση. Παράλληλα το κοινό είναι πιο ενεργό χρησιμοποιώντας συναισθήματα και φαντασία ώστε να συμπληρωθεί η συνολική εικόνα της μάθησης- εμπειρίας αφού πλέον οι άνθρωποι της σύγχρονης δυτικής κοινωνίας είναι καταναλωτές αλλά ταυτόχρονα και παραγωγοί (Bagnall, 2003).

Με τις σχολικές τάξεις να καταλαμβάνουν την μερίδα του λέοντος ως «καταναλωτικό» κοινό των μουσείων (Παναγιωτόπουλος, 2019), αντιλαμβανόμαστε γιατί το μουσείο δίνει, και πρέπει να δίνει, το ειδικό βάρος στο νεανικό κοινό και την εκπαίδευσή του μέσα από αυτό. Το σχολικό κοινό, καθ' ότι ιδιαίτερο και απαιτητικό, αλλάζει την εκθεσιακή γλώσσα του μουσείου και τους στόχους που θέτει για να αξιολογηθεί μία έκθεση επιτυχημένη. Η εκθεσιακή γλώσσα αναφέρεται στο περιβάλλον που συνθέτει μία έκθεση και ενισχύει την αισθητηριακή εμπειρία (αντικείμενα, γραφικά, πολυμέσα), στον χώρο και πώς συμμορφώνεται στις εργονομικές ανάγκες των παιδιών, στις συνδέσεις που γίνονται με το γνωστό\ παρόν- άγνωστο\ παρελθόν και το πλαίσιό τους (φυσικό και νοητικό) και την ερμηνεία που απευθύνεται στα παιδιά (Νικόνανου, 2015).

Με γνώμονα την κοινωνική του διάσταση η οποία προεκτείνεται όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία: «η αναγνώριση του δικαιώματος για ισότιμη κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη θέτει ερωτήματα ως προς τον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας τόσο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και των πολιτισμικών θεσμών και φορέων στους οποίους συμπεριλαμβάνονται και τα μουσεία. Τα μουσεία έχουν

την εξής βασική υποχρέωση απέναντι στο κοινό τους: «οφείλουν να προωθούν την εύκολη πρόσβαση όλων και να παρουσιάζουν τα εκθέματα τους με τέτοιο τρόπο, ώστε η ερμηνεία τους να γίνεται άμεσα αντιληπτή και κατανοητή» (Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, 2011).

Μέσα από τους παραπάνω παράγοντες προέρχεται η μάθηση και η καλλιέργεια η οποία επιτελείται στο μουσείο. Σύμφωνα με τον Heijn, ο σκοπός αυτός είναι πάντα σε σχέση με ένα πλαίσιο αναφοράς. Η οικογένεια, οι φόβοι, και οι πεποιθήσεις του νεαρού επισκέπτη καθορίζουν αυτό το πλαίσιο, την έκθεση και την ομάδα μέσα από την οποία συμμετέχει. Με άλλα λόγια, το κοινωνικό υπόβαθρο του μαθητή και του σχολείου στο οποίο φοιτά, εμπλουτίζει ή και αφαιρεί από τον μαθητή, ιδέες και συμφραζόμενα τα οποία προωθεί ένα μουσειακό πρόγραμμα, και ακριβώς έγκειται η γενικότερη κοινωνική διάσταση της μουσειακής εμπειρίας η οποία είναι προσβάσιμη σε όλους.

Διδακτικές επισκέψεις στο ελληνικό σύστημα

Το σχολείο θεωρείται κοιτίδα γνώσης για τους νέους με το οποίο συνδέονται και αυτό με τη σειρά του, τους φέρνει σε επαφή με όλα τα αντικείμενα. Οι πηγές πληροφόρησης φυσικά βρίσκονται και εκτός συνόρων του σχολικού χώρου, ανεξαρτήτως για ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης μιλάμε. Οι διδακτικές επισκέψεις γίνονται πάντα σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών το οποίο οργανώνει το υλικό του κάθε μαθήματος και «αποτελούν αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών, γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τόπους που έχουν ιδιαίτερη μορφωτική αξία, να γνωρίζουν τα επιτεύγματα του ανθρώπου μέσα στη μακροχρόνια πορεία του πολιτισμού και να καλλιεργήσουν την κοινωνικότητά τους» (ΦΕΚ 681\2017).

Τα μουσεία είναι η κύρια επιλογή για την αξιοποίηση των διδακτικών επισκέψεων διότι δίνουν την δυνατότητα στις σχολικές τάξεις να έρθουν σε επαφή με συλλογές και αντικείμενα, να ερμηνεύσουν και να εμπλουτίσουν το μάθημα στην τάξη (Δάλλκος, 2000). Πιο συγκεκριμένα, βάσει Αναλυτικού Προγράμματος κατά το σχολικό έτος πραγματοποιούνται έως δύο εκπαιδευτικές επισκέψεις διάρκειας έως δύο εργάσιμων ημερών ή τεσσάρων εάν συμπεριληφθούν έως δύο αργίες οποτεδήποτε μέσα στο σχολικό έτος.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το λεγόμενο curriculum, καθορίζει την διδακτέα ύλη, τα μέσα διδασκαλίας και γίνεται πυξίδα στα χέρια του εκπαιδευτικού για το τι πρέπει να κάνει και πότε (Βρεττός\ Καψάλης, 1997) και είτε θέτει συγκεκριμένους στόχους (Κλειστό Αναλυτικό Πρόγραμμα) είτε ο εκπαιδευτικός έχει δυνατότητα επιλογής των μέσων και της μεθοδολογίας (Ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα).

Η σημασία της διδακτικής επίσκεψης σε μουσείο εκφράζεται καθολικά από τις κυβερνήσεις των χωρών -όπως της Μεγάλης Βρετανίας που έχει μακρά παράδοση στην μουσειοπαιδαγωγική- στην μάχη ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό και για την ενδυνάμωση της ταυτότητας των ατόμων (ΦΕΚ 681\2017, DCMS). Το μουσείο επηρεάζει τις απόψεις των μαθητών μέσω της αφήγησης ιστοριών κουλτούρας ποικίλων ομάδων με τις οποίες δεν είναι εύκολο να έρθουν σε επαφή και τις γνωρίσουν υπό άλλες συνθήκες φτιάχνοντας τα δικά τους νοήματα από μία πλούσια καλειδοσκοπική εμπειρία. Επιπλέον, η αξία της αντιπροσωπευτικής εμπειρίας και εμπάθунης αγγίζει όλες τις ηλικίες με την βοήθεια των σκηνικών που προσφέρουν ενεργή φυσική συμμετοχή.

Καθοριστικός παράγοντας στην επιλογή αλλά και στην σωστή εκμετάλλευση της μουσειακής επίσκεψης αποτελεί αρκετές φορές η προσωπική ατζέντα του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ειδικά αν μιλάμε για Ανοιχτό Αναλυτικό Πρόγραμμα. Όταν συμβαίνει αυτό, η επίσκεψη βρίσκει ισορροπία στην μάθηση και στην ευχαρίστηση (Anderson, 2006), στην οποία ευχαρίστηση, όπως και στα συναισθηματικά κριτήρια, οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία για το αν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός μουσείου είναι επιτυχημένο ή όχι.

Όπως επισημαίνει η Hooper- Greenhill, ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται το μουσείο με το curriculum είναι κι αυτό στα χέρια του δασκάλου, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψιν πως το αναλυτικό πρόγραμμα αλλάζει συχνά και γρήγορα ανάλογα με την κυβερνητική πολιτική. Άλλοι λόγοι που επηρεάζουν την σύνδεση της διδακτικής επίσκεψης, είναι οι στόχοι που τίθενται προκειμένου οι μαθητές να εκτεθούν σε νέες εμπειρίες και να ενθαρρύνουν το ενδιαφέρον τους. Γενικότερα τα κίνητρα μάθησης τα οποία προϋπάρχουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αποκαλύπτουν και τον κοινωνικό τους προσανατολισμό (Falk, 2006).

Τέλος, αξίζει να αναφερθούμε στην διαφορά μεταξύ σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από αυτά της Δευτεροβάθμιας, όσον αφορά στην συμμετοχή.

Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ενώ από την πλευρά των μουσείων, οι εκθέσεις και οι συλλογές στην Ελλάδα, συνήθως συμβαδίζουν με το curriculum και καλύπτουν κυρίως ηλικίες 8-11 ετών (Xanthoudaki et al., 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Προσεγγίσεις μάθησης

Άτυπη μάθηση

Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε την έννοια της άτυπης μάθησης (informal education), θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά και στους στόχους της και θα εξετάσουμε το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζεται, μέσα από τους φορείς υλοποίησης και μέσα τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Σύμφωνα με την Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και το άρθρο 2 του Ν. 3879/2010, η άτυπη μάθηση ορίζεται ως: Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2010).

Η άτυπη μάθηση αναφέρεται στην απόκτηση γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, μέσα από μια διαδικασία που σχετίζεται περισσότερο με την καθημερινότητα του ατόμου και την αλληλεπίδραση του με τους άλλους. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2006), η άτυπη μάθηση, έχει να κάνει περισσότερο με μια μη στοχευόμενη, συχνά περιστασιακή διαδικασία μάθησης, η οποία συντελείται μέσα από την καθημερινή εμπειρία και ενασχόληση ή την αλληλεπίδραση με άλλους.

Αναπόσπαστο κομμάτι της άτυπης μάθησης, αποτελεί η εμπειρία, καθώς το άτομο μαθαίνει βιωματικά και μέσα από τη συμμετοχή του σε διάφορες δραστηριότητες κατανοεί, αποκτά ή επικαιροποιεί γνώσεις, διαμορφώνει αντιλήψεις και αναπτύσσει ικανότητες. Βασικό επίσης χαρακτηριστικό της άτυπης μάθησης, αποτελεί το γεγονός ότι δεν έχει χρονική διάρκεια καθώς το άτομο δε σταματά να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και να εξελίσσεται. Η άτυπη μάθηση εντάσσεται στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, διαμορφώνει την προσωπικότητα του ατόμου και συμβάλλει στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική του εξέλιξη.

Η άτυπη μάθηση αποτελεί μία εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρο στο σπίτι, στο σχολείο, στην εργασία, μπορεί να προκύψει μέσα από ταξίδια ή μέσα

από το παιχνίδι, από βιβλία, εφημερίδες, από το διαδίκτυο ή μέσα από ψυχαγωγικούς χώρους, όπως το ραδιόφωνο και ο κινηματογράφος. Σχετίζεται άμεσα, δηλαδή, με το κοινωνικό περιβάλλον και τον ελεύθερο χρόνο. Όπως αναφέρεται και στο θεσμικό πλαίσιο, η άτυπη μάθηση περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική εμπειρία του (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 2010: 3.402).

Οι φορείς άτυπης μάθησης στην Ελλάδα, μπορεί να είναι δημόσιοι, ιδιωτικοί ή κοινωνικοί, με βασικότερους το μουσείο και τους επιμορφωτικούς οργανισμούς. Στους παραπάνω φορείς, εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα, παρέχονται υπηρεσίες και υλοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα σεμινάρια, ημερίδες, εκπαιδευτικές επισκέψεις. Σκοπός είναι η εκπαίδευση ή επιμόρφωση του ατόμου και η πνευματική του καλλιέργεια.

Όσον αφορά στα μουσεία, σήμερα έχουν μετατραπεί σε χώρους εκπαίδευσης, όχι με την αυστηρή έννοια του όρου, αλλά σε χώρους ανοιχτούς για επικοινωνία, κοινωνική συνεύρεση και απόλαυση (Νικονάνου, 2015). Ωστόσο, εστιάζοντας στην άτυπη μάθηση που πραγματοποιείται στον χώρο του μουσείου ως σχολική επίσκεψη, διαπιστώνουμε πως υπάρχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες.

Η συνεργασία των δύο ιδρυμάτων γίνεται συντονισμένα και μέσα σε ένα πιο οριοθετημένο πλαίσιο για το τι ακριβώς πρόκειται να διδαχθούν οι μαθητές. Σε αντιδιαστολή με την μάθηση στο σχολείο, στο μουσείο η προσέγγιση της γνώσης γίνεται αποσπασματικά και βραχυχρόνια χωρίς να έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο, το οποίο είναι χαρακτηριστικό στους χώρους άτυπης μάθησης γενικότερα. Για αυτό άλλωστε κάνουμε λόγο για άτυπη μάθηση και όχι εκπαίδευση. Παρόλα αυτά, όσο «ελεύθερη» κι αν φαίνεται μία επίσκεψη στο μουσείο, η επιλογή της ποτέ δεν είναι αυθόρμητη για αυτό και απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία και κατάρτιση από τους εκπαιδευτικούς και τους εμπυχωτές. Ειδικότερα, η θέση των εκπαιδευτικών μέσα στο μουσείο φαίνεται πως δεν είναι σαφής λόγω της έλλειψης κατάρτισης και επαγγελματικής ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών σε ό,τι έχει να κάνει με την μουσειοπαιδαγωγική (Vogt 2008, Νικονάνου, 2015) .

Η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που διαθέτουν τα μουσεία αλλά και οι πρωτοβουλίες που παίρνουν, δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για να λειτουργήσουν ανανεωτικά και νεωτεριστικά για την σχολική ζωή. Δίνει έμφαση στο μήνυμα και στην ρεαλιστική προσέγγιση επιτρέποντας στον επισκέπτη να ερμηνεύσει. Η σύνδεση της μάθησης με την ψυχαγωγία κατοχυρώνει τον πολυεπίπεδο χαρακτήρα της άτυπης μάθησης καθώς η απουσία καταναγκασμού, η ελεύθερη διάθεση χρόνου και η προσωπική πρωτοβουλία ενισχύουν το αίσθημα το μαθητών ότι βρίσκονται σε έναν ελεύθερο χώρο. Σε αυτό το σημείο να τονίσουμε πως, η αίσθηση ελευθερίας που αποπνέει ο μουσειακός χώρος παρατηρείται πιο έντονα στην Ελλάδα σε σχέση με άλλα κράτη όπως η Αγγλία, όπου η μουσειοπαιδαγωγική είναι σχεδόν μέρος του αναλυτικού προγράμματος και η εξάρτηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αυτό του σχολείου είναι εμφανής.

Ο συμπληρωματικός ρόλος της μουσειακής μάθησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση και η καίρια σημασία του, έγκειται στο γεγονός ότι δημιουργεί διασυνδέσεις της θεωρίας με τον πραγματικό κόσμο μέσω των αντικειμένων αλλά και τον ψηφιακό, που και αυτός με την σειρά του καταλαμβάνει σημαντικό χώρο στην ζωή του σύγχρονου επισκέπτη. Ο μεταβατικός χώρος του μουσείου και των περασμένων εποχών αντιτίθεται στον πραγματικό κόσμο ο οποίος κυριαρχείται από μία ταξινομική λογική (Παναγιωτόπουλος, 2019). Ο συμμετοχικός και αμφίδρομος χαρακτήρας του μουσείου προϋποθέτει ανάδραση (feedback) χρησιμοποιώντας ακόμα και έμμεσα μέσα επικοινωνίας όπως έντυπα και μουσειακά βοηθήματα. Τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα και τα μοντέλα επικοινωνίας που ενεργοποιούνται μέσα σε αυτά, υπενθυμίζουν πως ο χώρος της τέχνης –που ενεργεί σε πιο άτυπα περιβάλλοντα- διαφέρει από τον καθημερινό κόσμο (Durkheim, 1984).

Παράλληλα, ο ελεύθερος τύπος μάθησης στο μουσείο υπηρετεί ως φορέας πολιτισμού, το δικαίωμα πρόσβασης σε πολιτισμικά, πνευματικά αγαθά σε ολόκληρη την κοινωνία. Οι εκθέσεις και τα προγράμματα των μουσείων απευθύνονται σε ευρύ κοινό με ποικίλες θεματολογίες και προσεγγίσεις. Το ιδιαίτερο κοινό της σχολικής τάξης είναι εν γένει ανομοιογενές κοινωνικά -στα δημόσια σχολεία- για αυτό και η συνεισφορά του μουσείου στην συγκεκριμένη κατηγορία επισκεπτών είναι υψίστης σημασίας. Να σημειώσουμε πως ορισμένες φορές αφαιρούνται κάποια αντικείμενα

από την ξενάγηση προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο συμπληρωματικός ρόλος του μουσείου σε σχέση με το σχολείο, πράγμα το οποίο συγκαταλέγεται στα θετικά σημεία της άτυπης μάθησης που προσφέρει. Η κοινωνική διαστρωμάτωση τείνει να γίνεται ακόμα πιο εμφανείς ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους\ μαθητές, για αυτό ακριβώς το περιβάλλον της άτυπης μάθησης αποτελεί ευκαιρία για την εξάλειψη κοινωνικών διαφορών και μάλιστα στη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Κατά την σχολική επίσκεψη, υπάρχει η ευχέρεια επιλογής των εκθεμάτων τα οποία θα συνδεθούν με την ύλη της τάξης που παρακολουθεί το πρόγραμμα.

Διαθεματικότητα

Ο όρος διαθεματικότητα προέρχεται από τον χώρο του σχολείου και είναι η προσπάθειά του να συγκεράσει διαφορετικά αντικείμενα μάθησης με στόχο την συνδυαστική γνώση. Ως όρος είναι αρκετά περίπλοκος πράγμα το οποίο αντιπροσωπεύει πλήρως την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κοινωνικού περιβάλλοντος. Μέσα από αυτήν την διαδικασία, οι μαθητές αποκτούν ένα εργαλείο (γνωστικό, συναισθηματικό, κιναισθητικό) με αφορμή πάντα τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Κατανοούν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους, φτιάχνοντας ένα ζωντανό εργαστήριο γνώσης το οποίο αποτελείται από τα μαθήματα του κύριου κορμού αλλά και από τέχνες και αισθητικά μαθήματα, ενισχύοντας την αντίληψη του παιχνιδιού (Ματσαγούρας, 2003). Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι, εκεί ακριβώς βρίσκεται και η διαφορά του όρου διαθεματικότητα με τον όρο διεπιστημονικότητα. Η διαθεματικότητα είναι μία έννοια πέρα από την εμπλοκή ποικίλων γνωστικών\επιστημονικών αντικειμένων η οποία πολλές φορές περιορίζεται σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα.

Στην πράξη η διαθεματικότητα έρχεται να συμπληρωθεί από τις διδακτικές αρχές δηλαδή με την εργασία σε ομάδες, τον καταγισμό ιδεών, την ενθάρρυνση των μαθητών, την προώθηση αυτενέργειας και την παροχή κινήτρων, πάντα μέσα σε ένα δημοκρατικό κλίμα. Επίσης, η συμμετοχή της τάξης σε ένα σχέδιο εργασίας ενισχύει την κριτική σκέψη των μαθητών και την ελεύθερη έκφραση, καθώς η τάξη αποκόβεται εντελώς από δασκαλοκεντρικές μεθόδους.

Με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πιο συγκεκριμένα αυτή του Gardner, οι μαθητές αναπτύσσουν είδη νοημοσύνης όπως η κιναισθητική,

η χωροταξική, η λογικομαθηματική, η διαπροσωπική, η μουσική, η χωρική, η ενδοπροσωπική και η νατουραλιστική. Σε αυτήν την θεωρία στηρίζονται και διαμορφώνονται οι μουσειακές δραστηριότητες, χωρίζοντας τους μαθητές σε μικρές ομάδες συνεργασίας αναλαμβάνοντας κατά αυτό τον τρόπο να ικανοποιήσουν τα γούστα και τις κλίσεις όλων των επισκεπτών (Νικονάνου, 2015). Αντίστοιχα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων βασίζονται σε ένα από τα αυτά τα είδη νοημοσύνης τα οποία δίνουν βαρύτητα και έχουν δημιουργηθεί με άξονα συγκεκριμένες συγκεκριμένες δεξιότητες διασταυρώνοντάς τες με άλλες.

Οι εργασίες και τα εκπαιδευτικά προγράμματα με διαθεματικότητα έχουν ως χαρακτηριστικό την δημιουργικότητα χωρίς την παροχή έτοιμης γνώσης, αλλά την μάθηση, η οποία προκύπτει μόνο μέσα από έρευνα της ομάδας μαθητών με τους εκπαιδευτικούς ως πηγές της (Χρυσ αφίδης, 2003). Το κάθε διδακτικό αντικείμενο έρχεται αντιμέτωπο με το θέμα από διαφορετική σκοπιά συμπληρώνοντας την γενική εικόνα. Παρομοίως, οι γνώσεις των μαθητών και των δασκάλων οι οποίοι συνεργάζονται, παίζουν καταλυτικό ρόλο μέσω των διαφορετικών ιδιοτήτων τους, ώστε να φέρουν εις πέρας τον τελικό στόχο και η διαθεματικότητα με την σειρά της συνθέτει ένα μωσαϊκό ταλέντων και γνώσης.

Τα τελευταία χρόνια άρχισε να γίνεται πολύς λόγος για την διαθεματικότητα και για την εφαρμογή της στην σχολική αίθουσα, στην προσπάθεια να μειωθεί ο κατακερματισμός των αντικειμένων και των θεματικών τους με έμφαση την δημιουργικότητα και των πειραματισμό των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2002). Η καινοτομία αυτή, εντάχθηκε στο σχολικό εβδομαδιαίο πρόγραμμα με δύο ώρες τουλάχιστον σε διάρκεια, διεκδικώντας για το σχολείο την γνωσιακή και κοινωνική αναπαραγωγικότητα.

Αυτή η «συγκόλληση» της σχολικής γνώσης αντιμετωπίζει τον μαθητή ως ό-λον, αλλάζει και επαναπροσδιορίζει τη ρουτίνα της διδασκαλίας και ενεργοποιεί την διαδικασία της μάθησης. Όπως και στο μουσείο, έτσι και εδώ, με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών\ τριων η γνώση έχει αντικειμενική υπόσταση και εφαρμογή σε ιστορικο- κοινωνικό πλαίσιο. Η ποικιλία θεμάτων και η ελεύθερη επιλογή τους τονώνουν ακόμα περισσότερο τον σύγχρονο και τον απρόβλεπτο χαρακτήρα της μάθησης. Η θεματολογία περιστρέφεται γύρω από θέματα του σχολείου και τις καθημερινής ζωής. Ενδεικτικά: τεχνολογικές εφαρμογές και κατασκευές, διατροφή, λογοτεχνικές

διασκευές και συνθέσεις, φιλιαναγνωσία, θεατρικές εκδηλώσεις, πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και συγκλίσεις κλπ. (ΥΠΠΕΘ, 2001).

Μέσα από τα σχέδια εργασίας υπάρχει η δυνατότητα να γίνει κάποια έρευνα πεδίου ή δραστηριότητες σχετικές με το θέμα που έχει επιλεχθεί από τους μαθητές\τριες. Οι δραστηριότητες μπορεί να πραγματοποιηθούν σε χώρους ενδιαφέροντος (ιστορικά μνημεία, κυκλοφοριακά πάρκα, εργαστήρια, τοπία φυσικού κάλους). Χαρακτηριστικό σε κάθε περίπτωση είναι η ελαστικότητα σε χρόνο και χώρο δίνοντας στα παιδιά διεξόδους έκφρασης, ειδικά στο περιβάλλον του σχολείου το οποίο διακρίνεται από περιχάραξη των αντικειμένων.

Βιωματική μάθηση

Η βιωματική μάθηση αποτελεί μία παγιωμένη προσέγγιση μάθησης εδώ και χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης και κάθε φορά δίνει αέρα ανανέωσης και καινοτομίας στην ομάδα στην οποία εφαρμόζεται. Αυτό οφείλεται στο γεγονός –όπως υποδηλώνει βέβαια ο όρος- ότι φέρνει τους μαθητές\τριες σε επαφή με ό,τι θεωρείται απαραίτητη γνώση για την ζωή τους σύμφωνα με τις ανάγκες της εποχής στην οποία ζουν. Η βάση της βιωματικής μάθησης έγινε πολύ νωρίς από τον K. Lewin και τον J. Dewey φέρνοντας στο προσκήνιο της ομάδες εξάσκησης (T- groups) και την απελευθερωτική ανακάλυψη αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τον Kolb, η βιωματική μάθηση βοηθάει τα παιδιά να προσαρμόζονται στο περιβάλλον και σε νέα δεδομένα που προκύπτουν στον κόσμο. Αναλυτικότερα, επισημαίνει πως η βιωματική μάθηση ωθεί το άτομο σε προσωπικές προκλήσεις, συνδέει την τάξη με την πραγματική ζωή και κυρίως ανανεώνει το ενδιαφέρον και αλλάζει το εκπαιδευτικό περιβάλλον κάνοντάς το πιο διαλλακτικό. Ο ρόλος της στην τυπική και δια βίου εκπαίδευση αναπτύσσει ατομικότητες σε ποικίλες διαστάσεις όπως ο ρόλος τους στην κοινωνία (πολίτες, μέλη οικογένειας κλπ.).

Στα διάφορα στάδια ανάπτυξης, ο μαθητής λειτουργεί διαφορετικά απέναντι την γνώση και στο πώς την αντιμετωπίζει. Στο στάδιο της παιδικής ηλικίας, οι γνώσεις αντιπροσωπεύονται από απτές κινήσεις ενώ κατά την εφηβεία παρουσιάζεται ποιοτική μεταβολή του γνωστικού συστήματος. Η φάση αυτή, αντιπροσωπεύεται από εικόνες και συμβολισμούς ικανούς να χειραγωγήσουν την βιωματική πραγματικότητα (Kolb 2014, Piaget 1952). Οι μαθητές\τριες μέσω της βιωματικής μάθησης,

απελευθερώνονται από την απομνημόνευση και αποκτούν βασικές γνώσεις οι οποίες ενσωματώνονται στην πραγματικότητα. Κατά αυτό τον τρόπο, η μάθηση εξατομικεύεται, γίνεται στέρεη και αυτό-καθοδηγούμενη από το ίδιο το υποκείμενο. Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές\τριες γίνονται μικροί επιστήμονες με όρεξη να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν και να οδηγηθούν στα δικά τους συμπεράσματα. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, είναι ότι η τάξη λειτουργεί με ενθουσιασμό και ενέργεια παρακινήμένη από την μάθηση που επιτελείται εκείνη την στιγμή.

Αυτό το ντόμινο θετικής αλληλεπίδρασης είναι γνωστό και ως θεωρία της ροής. Η θεωρία της ροής (flow state) είναι θεωρία ψυχολογίας η οποία περιγράφει την κατάσταση που μπαίνει ο μαθητευόμενος κατά την διάρκεια συμμετοχής του σε προγράμματα μάθησης. Τότε, σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi (1997), το άτομο ωθείται να κάνει πράγματα πέραν της συνηθισμένης εμπειρίας, ωθούμενος από εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα που δεν είχε πρωτύτερα. Η εμπειρία αυτή είναι ποιοτική και περιλαμβάνει πλήρη εμβάθυνση σε μία δραστηριότητα, με τέτοιο τρόπο που οι ενέργειες είναι αυθόρμητες και το άτομο εκφράζεται ελεύθερα.

Παράλληλα, το άτομο συγκεντρώνεται, χάνει την αίσθηση του χρόνου, οδηγεί ο ίδιος την γνώση του εαυτού του και των δυνατοτήτων του. Η εσωτερική ανταμοιβή θα ενισχύσει την κατάσταση ροής, η μάθηση θα έρθει σαν έκπληξη και θα οδηγήσει σε διανοητική, αισθητική και συναισθηματική ανάπτυξη. Οι μαθητές\τριες κινητοποιούνται έμφυτα, ακόμη οι ντροπαλοί μαθητές ανοίγονται, σημειώνοντας υψηλά ποσοστά επιτυχίας και επίπεδα δημιουργικότητας (Hooper- Greenhill, 2007). Πολλές φορές όσον αφορά κυρίως την άτυπη μάθηση, το άτομο ίσως να μην προσδοκά να μάθει κάτι, αλλά το αντιλαμβάνεται στη συνέχεια ή μπορεί ακόμη να μην έχει επίγνωση για το ότι έμαθε κάτι.

Επίσης, θεωρίες όπως αυτές του Freire, του Illich και του Maslow έχουν συμβάλει στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης, με επιχειρήματα την σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική διάσταση, την ελαχιστοποίηση του κοινωνικού ελέγχου που εγκαθιδρύεται μέσα από την παραδοσιακή μάθηση και τα οφέλη της αυτόπραγμάτωσης αντίστοιχα (Kolb, 2014). Κατά την εφαρμογή της, δύο σημαντικές αλλαγές εντοπίζονται: α. στο περιεχόμενο της διδασκαλίας που κάποιες φορές θεωρούνται προχωρημένες για τις νεαρές ηλικίες, β. η αλλαγή που γίνεται στη διαδικασία της μάθησης γενικότερα.

Για αυτούς τους λόγους τα μουσεία θεωρούνται μοναδικά πεδία μάθησης και πλούσια από βιωματικές εμπειρίες καθώς έχουν μακρά ιστορία στην εκπαίδευση κοινού στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση (Monk, 2013). Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πως όλα τα μουσεία προσφέρουν εμπειρία. Μουσεία με παραδοσιακή προσέγγιση των εκθεμάτων τους παραθέτουν πληροφορίες χωρίς να συνδέουν απαραίτητα την γνώση με την εμπειρία, για αυτό και η πρόκληση της εμπειρίας είναι μεγαλύτερη για τα μουσεία από ότι για τα σχολεία. Άλλωστε σύμφωνα με τον Dewey: «το ιδανικό σχολείο περιγράφεται σαν ένα ίδρυμα που περιλαμβάνει βιβλιοθήκες και μουσεία μέσα σε ένα οργανικό όλον στο οποίο εμπειρίες ζωής και συγκεκριμένες εμπειρίες, όπως το διάβασμα και η επίσκεψη στο μουσείο, γίνονται ένα».

Η φυσική και νοητική αλληλεπίδραση της βιωματικής μάθησης μορφοποιείται μέσω της συνέχειας πάνω στην οποία χτίζεται η γνώση. Ο κομβικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτό το σημείο εξαντλείται στο να κατευθύνει και να οδηγήσει τον μαθητευόμενο\η εκεί που πρέπει (Dewey, 1963). Η βιωματική πρακτική οδηγεί είτε σε κάτι θετικό είτε και σε κάτι αρνητικό μέσα από την συνέχειά της. Για αυτό και ο υπεύθυνος της εκάστοτε δραστηριότητας πρέπει να γνωρίζει το ατομικό και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση.

Η βιωματική μάθηση λοιπόν αλλάζει διάσταση ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται. Η ενεργή συμμετοχή αλλά και το υπόβαθρο του κάθε μαθητευομένου φέρουν κάθε φορά άλλη σημασία και άλλο αποτέλεσμα. Η ερμηνεία γίνεται για τον ίδιο χωρίς να του την παρέχει κάποιος έτοιμη (Taylor, 2010) και η γνώση έρχεται πάντα τυχαία, υποσυνείδητα και αβίαστα μέσα από το βίωμα που κι αυτό με την σειρά του έχει πολλαπλές αντιλήψεις. Για αυτό το λόγο θεωρείται μία σιωπηλή μάθηση και τόσο ισχυρή, ακριβώς επειδή περιλαμβάνει συναισθήματα (Sotto, 2007).

Κονστρουκτιβισμός (Εποικοδομισμός)

Ο κονστρουκτιβισμός (constructivism) είναι μία εκπαιδευτική θεωρία αρκετά κοντά στην γνωστική θεωρία του Piaget, η οποία για αυτό τον λόγο ακριβώς θεωρείται πρόδρομος του κονστρουκτιβισμού. Η νέα οπτική που προσφέρει η θεωρία είναι περισσότερο στην κατασκευή της γνώσης και των νοημάτων, και λιγότερο στην ίδια την διδασκαλία (Hein, 2002). Συνάμα, η θεωρία του Dewey με διευρυμένη αποδοχή των

παλαιών ιδεών υπό το πρίσμα της γνωστικής ψυχολογίας εμπλουτίζουν τον κονστρουκτιβισμό και θέτουν το ερώτημα, πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι και ποια είναι η φύση της γνώσης.

Κέντρο της θεωρίας είναι ο μαθητής ο οποίος δομεί την γνώση με τρόπο ενεργητικό, κάτι που προϋποθέτει χρόνο για να υπάρξει εμφανές αποτέλεσμα, σε αντίθεση με την διδασκαλία που είναι πιο άμεση (Perkins, 1991b). Οι πληροφορίες δεν αποθηκεύονται αλλά δρα ο ίδιος σαν επιστήμονας και δημιουργεί ερμηνείες, με την βοήθεια και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού. Η διαδικασία αυτή βέβαια, έχει ως θεμέλιο την ενυπάρχουσα γνώση και εμπειρία πάνω στην οποία δομούνται νέα νοήματα σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητευόμενου.

Όπως επισημαίνουν οι Σαπλαμίδου και Σάλτα: «η κονστρουκτιβιστική θεώρηση θέτει και ένα αξίωμα για τη γνώση: όπως οι φυσικοί οργανισμοί προσαρμόζονται στο περιβάλλον έτσι και η γνώση αναπτύσσεται μέσω της προσαρμογής, που μπορεί να εκτείνεται σε διάφορα επίπεδα.» Εντούτοις, ο διδακτικός κονστρουκτιβισμός έρχεται σε αντίθεση με την επιστημολογία, ειδικότερα κατά τις καινοτόμες δεκαετίες του 1960 και 1970 όσον αφορά τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Μέσα στο ευρύτερο μαθητοκεντρικό κλίμα αντανακλάται περισσότερο η ριζική αλλαγή που συμβαίνει στην σύλληψη της ίδιας της επιστήμης, παρά στην άντληση μέσω αυτής (Κουζέλης, 2005).

Επιπροσθέτως, μία άλλη εξίσου σημαντική πτυχή του κονστρουκτιβισμού είναι οι κοινωνικο-πολιτιστικές πρακτικές που ακολουθεί. Η θεωρία του Vygotsky από την οποία προέρχεται, τονίζει την σχέση της μάθησης με την κουλτούρα του ατόμου (Elliot et al., 2008) και προσδιορίζονται οι δεξιότητες με γνώμονα το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει και διαμορφώνεται. Το προσωπικό νόημα δεν διδάσκεται, ωστόσο το πολιτισμικό διδάσκεται έμμεσα από την εμπλοκή του μαθητή με διαφορετικές εκπαιδευτικές σχέσεις. Παρόλα αυτά, η αυτονομία και η έλλειψη ελέγχου της μάθησης δεν οδηγεί σε μία ασφαλή πορεία προς την γνώση και κατ' επέκταση τα συμπεράσματα δεν είναι πολλές φορές έγκυρα.

Βασικές αρχές λοιπόν, της θεωρίας του κονστρουκτιβισμού με βάση τον Hein είναι:

- i. Η μάθηση ως ενεργή διαδικασία μέσω των αισθήσεων ώστε ο μαθητής να συνδεθεί με τον κόσμο.

- ii. Η μάθηση μέσω της οποίας μαθαίνουμε πώς δομούμε την γνώση. Το κάθε νόημα που κατασκευάζουμε πλαισιώνει και άλλα νοήματα γύρω από αυτό που μελετάμε.
- iii. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται, περιλαμβάνουν όχι μόνο το μυαλό αλλά και τα χέρια καθώς η νοηματική κατασκευή είναι απαραίτητη αλλά όχι επαρκής.
- iv. Η γλώσσα αποτελεί βασικό εργαλείο στην μετάδοση και την δόμηση της γνώσης.
- v. Η κοινωνική δραστηριότητα μέσω της συζήτησης και της διάδρασης με τους άλλους (δασκάλους, συμμαθητές, συναδέλφους, οικογένεια).
- vi. Η σύνδεση με τα συμφραζόμενα και το περικείμενο. Τα γεγονότα και οι θεωρίες δεν είναι ποτέ απομονωμένα.
- vii. Η μάθηση δεν συμβαίνει αμέσως και αυτοματοποιημένα, χρειάζεται ερμηνεία, αναστοχασμό και έλεγχο κάτι που από μόνο του απαιτεί χρόνο.
- viii. Τα προσωπικά κίνητρα συμβάλλουν στην πορεία της μάθησης.

Ο κονστρουκτιβισμός εκτός από την εφαρμογή του στο πλαίσιο διδασκαλίας, βρήκε πρόσφορο έδαφος να εφαρμοστεί και σε μουσειακά προγράμματα. Και σε αυτά τα πλαίσια, γίνεται σαφές πόσο σημαντική θεωρείται η προηγούμενη γνώση του ατόμου και πάνω σε αυτήν δημιουργούνται και αναπτύσσονται τα μουσειακά προγράμματα. Η χρήση ποικίλων πηγών και ερεθισμάτων στα προγράμματα, προκαλούν τον συγκερασμό πολλαπλών στοιχείων και αισθήσεων τα οποία έρχονται σε ταύτιση με την θεωρία του Gardner. Η διάδραση στις εκθέσεις και η παροχή πληροφοριών καλύπτουν το είδος κάθε επισκέπτη και αυτός με την σειρά του αξιοποιεί σύμφωνα με το προσωπικό του υπόβαθρο και τις ατομικές ανάγκες. Οι ερμηνείες μιας έκθεσης δεν γνωρίζουν την λάθος προσέγγιση με την παγιωμένη έννοια, αντιθέτως στο λεξιλόγιο του κονστρουκτιβισμού το «λάθος» είναι ένα μονοπάτι προς το συμπέρασμα (Hein, 1999).

Η απόρροια των κονστρουκτιβιστικών προσεγγίσεων στην μουσειακή μάθηση έθεσε σε εφαρμογή τα τελευταία χρόνια τον οπτικό εγγραμματισμό των επισκεπτών με απώτερο σκοπό να δημιουργήσει μία νέα σύλληψη νοημάτων στα έργα τέχνης. Ο μουσειοπαιδαγωγός ως ενορχηστρωτής της εμπειρίας αλιεύει τις πρώτες

απορίες των επισκεπτών και τις αξιοποιεί ώστε να βοηθήσει στην δόμηση νέων νοημάτων μέσα από τις νέες παρατηρήσεις των επισκεπτών (Νικονάνου, 2015). Αυτό μας υπενθυμίζει, ακόμα μία φορά, την σημασία της πρότερης γνώσης πάνω στην οποία κατασκευάζεται η νέα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Μαθαίνοντας στο μουσείο

Μουσειοπαιδαγωγική

Η σχέση του σχολείου με το μουσείο είναι σταθερή και αδιάλειπτη σε όλες τις βαθμίδες με τον έναν ή με τον άλλο τρόπο. Ο δεσμός αυτός και η ανάγκη για ουσιαστικότερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μουσείων, δημιούργησε ένα παρακλάδι της παιδαγωγικής η οποία προσιδιάζει στον χώρο των μουσείων και αξιοποιεί όσο το δυνατόν περισσότερο το εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει μέσα σε αυτό.

Το μουσείο όπως και το σχολείο εξυπηρετεί βαθιά κοινωνικές, εκπαιδευτικές και ψυχικές ανάγκες δημιουργώντας παράλληλα στους εμπλεκόμενους την υποχρέωση να ανταποκριθούν. Κοινή γλώσσα σε αυτήν την προσπάθεια είναι η μουσειοπαιδαγωγική και αποτελεί σημείο σύγκλισης και προνομιακό πεδίο εφαρμογής της ολιστικής παιδαγωγικής αφού περιλαμβάνει τέχνη, τεχνολογία, ιστορία, περιβάλλον και θετικές επιστήμες (Βέμη, 2006).

Σύμφωνα με την Νικονάνου, οι σχολικές ομάδες συνεισφέρουν σημαντικά στην επισκεψιμότητα των μουσείων και λειτουργούν ως εργαλείο στην δόμηση της γνώσης γύρω από την μουσειοπαιδαγωγική, συνεισφέροντας παράλληλα στην κατανόηση και στην κοινωνική προώθηση του μουσείου παρέχοντας ισότιμη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευτές (Falk & Dierking, 2012) διαμέσου της πολιτιστικής κληρονομιάς. Ωστόσο, παρατηρείται έλλειψη μουσειοπαιδαγωγικής κατάρτισης, ιδίως στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κάτι που εμποδίζει την επαρκή αξιοποίηση του συμπληρωματικού ρόλου τον οποίο καλείται να διεκπεραιώσει (Νικονάνου, 2015).

Μέσω της μουσειοπαιδαγωγικής αναδεικνύεται το ηθικό ζήτημα από την πλευρά του μουσείου, πως έχει την κοινωνική υποχρέωση να βοηθήσει τα παιδιά-επισκέπτες να βρουν το προσωπικό νόημα σε πτυχές του παρελθόντος και του παρόντος. Συγκεκριμένα, η μεταμοντέρνα εκπαιδευτική θεωρία την οποία και ακολουθούν τα σύγχρονα μουσεία, προτείνει πως το μουσείο παρέχει εμπειρίες και χώρο για τον σχηματισμό ταυτοτήτων. Το μουσείο βρίσκεται πάντα σε ετοιμότητα για μάθηση και όταν η διαδικασία στέφεται με επιτυχία, τότε ενισχύεται και η αντοχή γύρω από την μάθηση (Moussouri, 2002).

Η ένταξη της μουσειοπαιδαγωγικής συμπληρωματικά μέσα στο Αναλυτικό πρόγραμμα οδηγεί σε ένα είδος αποσχολιοποίησης (deschooling), όχι με την αυστηρή έννοια της πλήρους αντικατάστασής του με άλλους θεσμούς και μαθήματα, αλλά σε ό,τι έχει να κάνει με τον δευτερεύοντα ρόλο της μουσειοπαιδαγωγικής στο υπάρχον σύστημα. Η αποσχολιοποίηση, προερχόμενη από την θεωρία του Ivan Illich, υποστηρίζει την ελεύθερη πρόσβαση σε χώρους, σε άτομα τα οποία θέλουν να μάθουν κάτι με σκοπό την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Πάνω στην προσωπική βούληση στηρίζονται και τα μουσειακά προγράμματα, αφού έχουν αποτέλεσμα και κινούν το ενδιαφέρον όσων ήρθαν εξ αρχής με την διάθεση να μάθουν (Roberts, 1997).

Δίπολο τυπικής και άτυπης μάθησης

Κάθε οργανισμός χρησιμοποιεί πολλές μορφές μάθησης και με βάση αυτές οργανώνει την δική του ατζέντα. Όπως αναφέραμε στο δεύτερο κεφάλαιο, η μεγάλη διαφορά του σχολείου με το μουσείο βρίσκεται στα διαφορετικά πεδία μάθησης τα οποία κινούνται, με το πρώτο να ορίζει την ίδια την τυπική μάθηση και το περιβάλλον της ενώ το δεύτερο εντάσσεται σε αυτό της άτυπης μάθησης, στην οποία υπάγονται δομές όπως βιβλιοθήκες και μουσεία. Το δίπολο τυπικής και άτυπης μάθησης συνθέτει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα μάθησης, με την άτυπη να στηρίζει και να εξελίσσει την δουλειά που γίνεται στο αυστηρό πλαίσιο της τυπικής. Εδώ συγκεκριμένα, όπου τυπική σημαίνει σχολείο και όπου άτυπη μουσείο.

Οι επιστήμες της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης ρίχνουν το βάρος τους στο οικογενειακό περιβάλλον στην παιδική ηλικία και έπειτα στην σχολικό περιβάλλον όσον αφορά στην μάθηση (Gleason & Schauble, 2000) . Στην εκπαιδευτική δομή όμως, υπάρχει και ο χώρος της άτυπης μάθησης η οποία συμπληρώνει τα δύο προηγούμενα ως παρακλάδι τους και χαρακτηρίζεται ως εξωσχολική, πολύ- επίπεδη, εθελοντική και απρόσκοπτη από αναλυτικά προγράμματα. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως και το μουσείο έχει ένα «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο κινείται γύρω από αυτό του σχολείου. Η εξέταση της άτυπης μάθησης εμπλουτίζει την κατανόηση γύρω από την μάθηση γενικότερα, αλλά εξετάζει και επαναπροσδιορίζει το τυπικό περιβάλλον του σχολείου (Leinhardt, 2003).

Σύμφωνα με την Wen Chen Liu, η σχέση του σχολείου με την μουσειακή εκπαίδευση εντοπίζεται μέσα από τρεις κατηγορίες: την συμμετοχή, την συνεργασία και τον συντονισμό. Η συμμετοχή διαπιστώνεται όταν ένας οργανισμός χρησιμοποιεί τις δικές του πηγές και μοιράζεται τις πληροφορίες που είναι μόνο σχετικές με το συνάδελφο οργανισμό. Την συνεργασία την συναντάμε στην περίπτωση που ο ένας δέχεται την οργανωτική δομή από κάποιο άλλο ίδρυμα προκειμένου να πετύχουν έναν κοινό στόχο. Και ο συντονισμός είναι η επίσημη και συνεχής σχέση μέσα από την οποία το ένα ίδρυμα κατανοεί την οργάνωση του άλλου ιδρύματος και τα σχέδια του (Bobick & Hornby, 2013). Το τρίπτυχο αυτό παίζει σημαντικό ρόλο, ως διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς οργανισμούς όπως το μουσείο με το σχολείο, προκειμένου να γίνονται επιτυχείς και ευέλικτες συνεργασίες οι οποίες με την σειρά τους απαιτούν ξεκάθαρο στόχο, διαδικασία και αμοιβαία αποτελέσματα (Johnson & Rassweiler, 2010).

Προετοιμασία- προϋποθέσεις επίσκεψης

Όσο καλά δομημένο κι αν είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, η προετοιμασία κυρίως από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς που συνοδεύουν τους μαθητές, είναι εξίσου σημαντική για την ανάδειξη και την σωστή αξιοποίηση του προγράμματος. Η προετοιμασία αυτή μπορεί να έχει πολλούς στόχους οργανώνοντας δηλαδή μία επίσκεψη από πιο πρακτικά ζητήματα έως και πιο σύνθετα που έχουν να κάνουν με το αντικείμενο με το οποίο θα έρθουν σε επαφή οι μαθητές (Κακούρου- Χρόνη, 2005).

Η προετοιμασία έχει να κάνει περισσότερο με το θεωρητικό υπόβαθρο που έχουν οι μαθητές μέχρι την επίσκεψη στο μουσείο και την σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με τα αντικείμενα και τις ιστορίες που αυτά διηγούνται (contextualizing). Προκειμένου να γίνει αυτή η σύνδεση για την πλειονότητα των μαθητών, απαιτείται προγραμματισμός και στοχοθεσία από την πλευρά του σχολείου αλλά πρωτίστως, από τον ίδιο τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό. Σημαντικός παράγοντας σε αυτό είναι η χρονική περίοδος που επιλέγεται να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα διότι στην αρχή του σχολικού έτους γίνεται μεγαλύτερη προετοιμασία από ότι στα τέλη.

Κομβικά σημεία της προετοιμασίας αποτελεί η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος γύρω από την θεματική, η εξάσκηση στην παρατήρηση και όχι απλά η περι-

πλάνηση στον χώρο, η όξυνση της αντίληψης και της μνήμης και η εκούσια- εθελοντική εμπλοκή των μαθητών που διαμορφώνουν παράλληλα την ατζέντα του επισκέπτη (Νικονάνου, 2002· Kisiel, 2007). Ωστόσο, η αντίληψη και η εμπλοκή των μαθητών σε επισκέψεις και προγράμματα γενικότερα, είναι ποιότητες οι οποίες πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς στην ετήσια ατζέντα τους, καθώς δεν καλλιεργούνται από την μία μέρα στην άλλη.

Μία ακόμα προϋπόθεση είναι ο συντονισμός και συνεργασία σχολείου- μουσείου όπως έχουμε προαναφέρει. Πριν την επίσκεψη, θεωρείται απαραίτητη η πρόσβαση των εκπαιδευτικών σε εποπτικό\ ενημερωτικό υλικό και η παρακολούθηση του προγράμματος που πρόκειται να πραγματοποιηθεί, ώστε να προετοιμάσουν καταλλήλως τους μαθητές αλλά και για να προετοιμαστούν και οι ίδιοι για τυχόν συμμετοχή τους και συνεισφορά στο πρόγραμμα. Επιπλέον, οι φορείς σε μία πρώτη επικοινωνία ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικά με το γνωστικό επίπεδο των παιδιών προκειμένου να γίνουν τυχόν προσαρμογές, καθώς επίσης και πληροφορίες για πρακτικά θέματα όπως ο αριθμός των μαθητών για την επιτυχή διαχείριση τους μέσα στον χώρο του μουσείου.

Μία άλλη σημασία του συντονισμού στην μουσειακή επίσκεψη, είναι ότι αναφέρεται στην συμπεριφορά του μαθητή και της «συλλογικής συμμετοχής». Κάποιες φορές δίνεται μεγάλη προσοχή στον συντονισμό σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, αφήνοντας τους μαθητές να συμμετέχουν με τρόπο χαοτικό με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν, ιδίως σε ένα χώρο πέρα από τα συνηθισμένα. Η προετοιμασία λοιπόν του μαθητή συνοψίζεται σε καλλιέργεια των δεξιοτήτων του γύρω από την ομαδική συνεργασία η οποία χαρακτηρίζεται από στοχασμό, σεβασμό και διάλογο (Calcagnini & Testa, 2004).

Η προετοιμασία θεωρείται ένα σημαντικό στάδιο στην μουσειακή εμπειρία με σκοπό την αξιοποίηση της μουσειακής εμπειρίας όχι μόνο στην γνωστική αλλά και στην συναισθηματική και αισθητική της διάσταση. Σύμφωνα και με την θεωρία των Falk και Dierking, κατά αυτόν τον τρόπο, γίνεται η αρχή για μία πλαισιωμένη μάθηση σε επίπεδο κοινωνικού, προσωπικού και φυσικού περιεχομένου.

Εκπαιδευτικοί, μουσειοπαιδαγωγοί, ξεναγοί

Ανάλογα με την φύση του προγράμματος η προετοιμασία μπορεί να διαφέρει σε ορισμένα σημεία, αυτό όμως που έχουμε ως σταθερά είναι η εμπλοκή του εκπαιδευτικού και του μουσειοπαιδαγωγού- ξεναγού. Το μουσείο και το σχολείο μέσω αυτών, διαμορφώνουν απόψεις, συνθέτουν ιστορίες κουλτούρας και επηρεάζουν τα άτομα για το πώς βλέπουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

Τα εκθέματα που προσφέρει και παρουσιάζει ένα μουσείο είναι πολλές φορές αναρίθμητα –ανάλογα με το μέγεθος του μουσείου πάντα- για αυτό και κατά την διάρκεια μιας ξενάγησης η επιλογή των αντικειμένων είναι αναγκαία. Η διαλογή αυτή γίνεται λοιπόν από τον ξεναγό- μουσειοπαιδαγωγό, ο οποίος αποφασίζει τι θα αναδείξει, πώς θα το παρουσιάσει, ποια αντικείμενα θα προβάλλουν και ποια θα παραλείψουν στην ξενάγηση.

Επιπροσθέτως, ο ξεναγός επιλέγει τα εργαλεία που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μικρών επισκεπτών και «ποια οπτική αφήγηση θα κατασκευάσει η οποία μπορεί να διαμορφώσει μία αυτό- αντίληψη που θα φανερώσει (ή το αντίθετο) ευκαιρίες- ζωής» (Hooper- Greenhill, 2007).

Όστος αυτό δεν είναι αρκετό χωρίς την συνεργασία των μουσειοπαιδαγωγών με τους εκπαιδευτικούς, γιατί στόχος είναι να αποσαφηνιστούν οι απαιτήσεις του σχολείου για το πρόγραμμα και να βελτιωθεί ο σχεδιασμός του. Η εμπλοκή του σχολείου λειτουργεί σαν ντόμινο ενισχύοντας τα κίνητρα των μουσειοπαιδαγωγών και επηρεάζοντας τους μαθητές (είναι σοβαροί κατά την διάρκεια, κάνουν ερωτήσεις, δείχνουν ενδιαφέρον) (Tal & Steiner, 2006).

Ρόλος εκπαιδευτικού

Όπως έχουμε επισημάνει αρκετές φορές ως τώρα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καίριας σημασίας μέσα στο σχολείο αλλά και σε ό,τι έχει να κάνει με δραστηριότητες εκτός αυτού. Μέσα από την δική τους βούληση αποφασίζεται κατά πόσο θα εκτεθούν οι μαθητές σε νέες εμπειρίες και κατά πόσο θα ενθαρρύνουν το ενδιαφέρον τους (Hooper- Greenhill, 2007).

Υπάρχει βέβαια μία διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αυτούς Δευτεροβάθμιας. Οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας είναι κατ' εξοχήν πιο δημιουργικοί εφόσον έχουν τον «χώρο» να κάνουν το μάθημα διαθεματικό, σε αντίθεση με τους καθηγητές Δευτεροβάθμιας οι οποίοι είναι λιγότερο ευέλικτοι. Φυσικά αυτό οφείλεται, εν μέρει, στην εμπλοκή και την σχέση που έχει ο δάσκαλος του δημοτικού με την τάξη του, ενώ ο καθηγητής\τρια αναλαμβάνει πολλά τμήματα σύμφωνα με το αντικείμενο που διδάσκει και με βάση το οποίο θα γίνει και η επιλογή παρακολούθησης κάποιου μουσειακού προγράμματος.

Παρόλα αυτά, σε γενικές γραμμές είναι θέμα του εκπαιδευτικού πώς θα συνδεθεί το curriculum με τη θεματική του μουσείου ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που θέτει επιλέγοντας το εκάστοτε πρόγραμμα. Στη συνέχεια κρίνεται σκόπιμο, ο εκπαιδευτικός να επισκεφτεί το χώρο μόνος του, να συζητήσει με τους υπεύθυνους του προγράμματος, να μελετήσει την θεματική του μουσείου και να προσδιορίσει γωνιές του μουσείου που θα έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές και το οποίο έχει συνάφεια με το γνωστικό περιεχόμενο που διδάσκονται. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να σημειωθεί, πως το curriculum αλλάζει συχνά και γρήγορα ανάλογα με την κυβερνητική πολιτική του τόπου, οπότε και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζονται το ίδιο γρήγορα.

Εκτός από το curriculum, ο Hooper- Greenhill επισημαίνει ότι υπάρχουν κι άλλοι στόχοι που θέτουν οι εκπαιδευτικοί (γνωστικοί, συναισθηματικοί) και σύμφωνα με αυτούς αλλά και από την ευχαρίστηση των μαθητών τους κρίνουν στο τέλος την επιτυχία της επίσκεψης, κυρίως μέσω συναισθηματικών κριτηρίων.

Στάσεις- αντιλήψεις

Πέρα από τον πάγιο διαχωρισμό των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το αντικείμενο και την βαθμίδα στην οποία διδάσκουν, ένας ουσιώδης διαχωρισμός στην μουσειακή εκπαίδευση γίνεται με βάση τις ίδιες τους τις αντιλήψεις.

Ο διαχωρισμός αυτός προκύπτει μέσα από την ατζέντα τους και κατ' επέκταση την στοχοθεσία τους. Η Καλογιάννη (2014) υποστηρίζει πως η ατζέντα τους περιστρέφεται γύρω από ένα δίπολο: α) την βιβλιογραφική (survey agenda) που εντάσσει μία επιφανειακή ξενάγηση με παρουσίαση όσον το δυνατόν περισσότερων αντικείμενων και πληροφοριών και β) την ενισχυτική\ διευκρινιστική (concept

agenda) στην οποία υπερτερεί η θεματική και δεν αντιμετωπίζεται ως διδακτέο σχολικό εγχειρίδιο.

Στην περίπτωση της βιβλιογραφικής ατζέντας επιλέγεται η ξενάγηση η οποία χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ουσιαστικού περιεχομένου και τον μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Ακόμη και σε προγράμματα που προβλέπεται να εφαρμοστούν εντός του σχολείου, πολλοί εκπαιδευτικοί προτιμούν την εφαρμογή από το προσωπικό λόγω της αδυναμίας τους να εργαστούν διαθεματικά με άλλα μέσα, αλλά και λόγω ενός κράματος σύγχρονων και παραδοσιακών μεθόδων που χρησιμοποιούν.

Ανάμειξη

Η στάση ενός εκπαιδευτικού γύρω από την μουσειακά προγράμματα σχετίζεται άμεσα με την ανάμειξη που έχει ο ίδιος μέσα σε αυτά. Ακολουθως η ανάμειξη των εκπαιδευτικών δημιουργεί κατηγορίες με ανάλογα χαρακτηριστικά (Tal & Steiner, 2006):

- i. Παθητικός\ή: δεν προσέχει το πρόγραμμα, φεύγει από τον χώρο\ εργαστήριο, συμπεριφέρεται σαν μαθητής- αγγίζει, διακόπτει, ρωτάει.
- ii. Παραδοσιακός\ή: καθοδηγεί, βοηθάει στην οργάνωση, μιλάει με τον ξεναγό μόνο για να διευκρινίσει. Σε αυτόν τον τύπο εντάσσεται οι πλειονότητα.
- iii. Εμπλεκόμενος\ή: κινείται κοντά στους μαθητές και τους ωθεί να εξερευνησουν, βοηθάει τον ξεναγό, ζητάει διευκρινήσεις εκεί που χρειάζεται, γεφυρώνει την σχέση του μουσείου με το σχολείο, δίνει ανατροφοδότηση.

Η ανάμειξη του εκπαιδευτικού που ωθεί σε συμμετοχή των μαθητών και διατύπωση αποριών, ειδικότερα του Γυμνασίου και Λυκείου, γεννά ιδέες στους μουσειοπαιδαγωγούς και δημιουργούν αντίστοιχα νέες δραστηριότητες.

Ανατροφοδότηση και Αξιοποίηση

Η ανατροφοδότηση αναφέρεται στη διαδικασία παροχής πληροφοριών στους μαθητές και με στόχο τη βελτίωση των ιδίων αλλά και του προγράμματος που πραγματοποιείται (Li, et al., 2010). Συγκεκριμένα, κατά την διάρκεια μιας επίσκεψης, υπεύθυνος για την ενημέρωση και την ανατροφοδότηση κρίνεται ο συντονιστής – εκπαιδευτικός, ο οποίος αρχικά καθορίζει το χρόνο που έχει η τάξη στη διάθεσή της για να

σχολιάσει, να διατυπώσει απορίες και συζητηθεί η εμπειρία της επίσκεψης γενικότερα. Συχνά η διαδικασία στηρίζεται στον διάλογο και σπάνια σε έντυπα τα οποία καλούνται να συμπληρώσουν οι μαθητές.

Ολόκληρη η διαδικασία της ανατροφοδότησης θεωρείται πολύτιμη και έχει ρόλο διαμορφωτικό καθώς επιτρέπει να δοκιμαστούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα φύλλα εργασίας και οι ηλεκτρονικές εφαρμογές μόλις ολοκληρώνεται το αρχικό στάδιο του σχεδιασμού τους (Μπούνια et al., 2010). Οι παρατηρήσεις των μαθητών και τα σχόλια ακόμη και των συνοδών τους επιτρέπουν γρήγορες αλλαγές, αναπροσαρμογές και βελτιώσεις των προγραμμάτων. Συνάμα, πιστοποιούνται επαρκώς οι αντιδράσεις των μαθητών μέσα από τις βιωματικές εργασίες που λαμβάνουν χώρα στο μουσείο όπου οι μαθητές έχουν την ευχέρεια να συνδιαλέγουν μεταξύ τους.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η άποψη του εκάστοτε μαθητή- επισκέπτη καθώς είναι αυτός που θα καθορίσει την επιτυχία και την ζήτηση μίας έκθεσης. Ωστόσο, δεν έχουν όλοι οι μαθητές την ίδια πρόσβαση σε πολιτισμικά αγαθά και αυτό κυρίως μέσα από την οικογένεια τους. Όταν τα επαγγέλματα των γονέων απαιτούν υψηλό μορφωτικό επίπεδο αυξάνεται η πολιτισμική ζήτηση και ως φυσικό επακόλουθο, τα παιδιά αυτών των γονέων έχουν δοκιμάσει ποικίλες δραστηριότητες και έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν ανάλογες δεξιότητες (Παναγιωτόπουλος, 2019). Το αισθητικό κριτήριο μέσα από την τριβή βιωματικών δραστηριοτήτων, όπως μία επίσκεψη στο μουσείο, οξύνεται και η ανατροφοδότηση που δίνουν στο μουσείο αλλά και στο σχολείο που επέλεξε το πρόγραμμα είναι διαφωτιστική.

Η σημασία της ανατροφοδότησης και κατ' επέκταση της αξιολόγησης που ακολουθεί, οδηγεί τους μαθητές να εξασκήσουν την ικανότητα αποκωδικοποίησης και ερμηνείας σε περιβάλλοντα πολιτισμικής αναφοράς (μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι κλπ.) ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται ερευνητικές συνθήκες οι οποίες ωφελούν τους επισκέπτες αλλά και τους χώρους αυτούς. Σύμφωνα με τον Hein, η ερμηνεία των αντικειμένων και της ίδιας της εμπειρίας δίνει την ευκαιρία για συναισθηματική επικοινωνία με το παρελθόν.

Ο έφηβος επισκέπτης

Οι ταυτότητες του επισκέπτη ενός μουσείου είναι πολλαπλές και αναπόσπαστα συνδεδεμένες μεταξύ τους (Falk, 2006). Οι ταυτότητες αυτές, εμπεριέχουν ένα σύνθετο κοινωνιολογικό και ψυχολογικό υπόβαθρο μαζί με άλλες πηγές, δηλαδή την γνώση και την εμπειρία του επισκέπτη συνάμα με τις κοινωνικές σχέσεις και προσδοκίες. Στην Κοινωνιολογία η συνάθροιση των πηγών δημιουργεί τον «ορίζοντα προσδοκίας» (Alexander, 2003).

Οι επισκέπτες ενός μουσείου στην πλειονότητά τους είναι μαθητές οι οποίοι αποτελούν το πιο δύσκολο κοινό, με τους έφηβους να έχουν την πρωτιά. Είναι γεγονός πως όσο ανεβαίνει η βαθμίδα εκπαίδευσης μειώνεται το ενδιαφέρον των μαθητών για δραστηριότητες. Ωστόσο, αν τα παιδιά από μικρή ηλικία (νηπιαγωγείο- δημοτικό) έχουν επαφή με τέτοιους χώρους, είναι πολύ πιθανό το ενδιαφέρον να διατηρηθεί και στην πορεία της ζωής τους, με αυξημένα ποσοστά ακόμη και στην δύσκολη φάση της εφηβείας (Παναγιωτόπουλος, 2019). Ας μην ξεχνάμε πως το σχολικό κοινό είναι και το μελλοντικό κοινό του μουσείου.

Όσο δύσκολο όμως κι αν είναι το εφηβικό κοινό, τα μουσεία δείχνουν από την άλλη την επιθυμία τους να δουλεύουν μαζί τους. Η ανάλυση των συνεργασιών με σχολεία δείχνει μάλιστα πως υπερτερούν σε εκπληκτικά μεγάλο αριθμό σχολεία από χαμηλά στρώματα (Hooper- Greenhill, 2006). Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι όσο πιο πολύ απομακρύνεται το παιδί από την ρουτίνα του σχολείου τόσο περισσότερο θυμάται την επίσκεψη, κάτι που υπονοεί και την επιτυχία μίας επίσκεψης.

Η μάθηση μέσα σε μη τυπικά περιβάλλοντα, όπως αυτός του μουσείου, ευνοούν την μάθηση αφήνοντας ελεύθερο τον έφηβο να αποκαλύψει τα κίνητρά του και να δείξει τον προσανατολισμό του. Οι εμπειρίες στις οποίες ενσωματώνονται τα αντικείμενα του μουσείου, οι ιστορίες και το παιχνίδι λειτουργούν για τα παιδιά ως καθοδηγητές (Anderson, 2002). Απόψεις επιμελητών (Tal & Steiner, 2006) επιβεβαιώνουν την σημαντικότερη παρουσία του εφηβικού κοινού, καθώς κάνει πιο ουσιαστικές ερωτήσεις και στοχεύει στην ειδική μάθηση, στα επιστημονικά φαινόμενα και τις ιδέες σε αντιδιαστολή με τα παιδιά του δημοτικού που διαθέτουν μόνο μουσειακή εμπειρία.

Πέρα από την επίσκεψη

Το ζητούμενο μέσα από οποιαδήποτε μουσειακή επίσκεψη είναι μάθηση. Ως συνεχής «φυσική» διαδικασία προκύπτει χωρίς πρόθεση και περιλαμβάνει το σώμα, το πνεύμα και τα συναισθήματα, για αυτό ακριβώς είναι δύσκολο να μετρηθεί αξιόπιστα. Όπως στο πανεπιστήμιο, στο σχολείο έτσι και στο μουσείο τίθεται μία βάση (baseline knowledge) προκειμένου να εξεταστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα σύμφωνα με τους αρχικούς στόχους του προγράμματος.

Η αξιολόγηση με λίγα λόγια, ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της μεταμοντέρνας κοινωνίας απαιτείται και για το μουσείο με απώτερο σκοπό την δικαιολόγηση της χρηματοδότησής του. Η μέτρηση απόδοσης γίνεται – ανάλογα με τι εξετάζουμε - είτε για τους μουσειοπαιδαγωγούς και το πρόγραμμα, είτε για τους μαθητές- επισκέπτες.

Στην δεύτερη περίπτωση, υπάρχουν ποικίλα εργαλεία όπως συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το GLO (Generic Learning Outcomes) το οποίο εφαρμόζεται στην Αγγλία και παρέχει μία γλώσσα για την περιγραφή μίας ατομικής και μουσειακής εμπειρίας, κωδικοποιώντας ποιότητες (Usher et al., 1997). Το GLO διαθέτει πέντε κύκλους που εξετάζουν το αποτέλεσμα της μάθησης: α. την μάθηση και την κατανόηση (γεγονότα και πληροφορίες) με την μάθηση από μόνη της να μην προϋποθέτει κατανόηση, β) τις δεξιότητες (πνευματικές, πρακτικές), γ) στάσεις και αξίες (π.χ. διαφορετικότητα), δ) την απόλαυση, την έμπνευση και την δημιουργικότητα, ε) την άσκηση, την συμπεριφορά και την πρόοδο (Hooper- Greenhill, 2006). Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η επιδραστικότητα της μουσειακής μάθησης έχοντας πάντα υπόψιν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της μάθησης στην πραγματικότητα και πώς διαμορφώνει την κουλτούρα του μαθητή.

Τα αποτελέσματα της επίσκεψης δεν τελειώνουν εκεί, κι αυτό εξαρτάται από το πώς θα διαχειριστεί τον χρόνο μετά την επίσκεψη ο εκπαιδευτικός. Μετά από κάθε εμπειρία όσο καλή ή κακή κι αν ήταν, είναι πολύ σημαντικό να γίνει ένας απολογισμός. Ερωτήσεις και παρατηρήσεις γύρω από το πρόγραμμα, την στάση των μαθητών και τις απόψεις τους θα βελτιώσουν μακροπρόθεσμα άλλες παρόμοιες επισκέψεις, όχι μόνο σε ό,τι έχει να κάνει με τις γνώσεις και πώς θα συνδεθούν με το curriculum αλλά την στάση των μαθητών απέναντι σε εξωσχολικές δραστηριότητες και τον τρόπο που επιδρούν ακόμα και στις σχέσεις μεταξύ τους.

ΜΕΡΟΣ II: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Η έρευνα

Ερευνητική Υπόθεση

Έχοντας ως δεδομένο την βιβλιογραφική επισκόπηση που έχει προηγηθεί στα παραπάνω κεφάλαια, φαίνεται πως η μουσειακή εκπαίδευση και η σχέση του σχολείου με το μουσείο αλλάζει και γίνεται πιο στενή στην Ελλάδα του σήμερα. Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που συντελούν στην πολιτισμική διάχυση και ένα μέρος αυτής εξαρτάται από το σχολείο, την προετοιμασία δηλαδή των εκπαιδευτικών και έπειτα, την προσέγγιση και τον διάλογο του μαθητή με το μουσείο. Αυτό, ωστόσο, δεν αρκεί καθώς, εάν οι μαθητές δεν έχουν μάθει από το οικογενειακό και το σχολικό τους περιβάλλον να εκτιμούν και να ερμηνεύουν αντικείμενα και εμπειρίες, όπως αυτές που προσφέρονται σε σημεία πολιτισμικού ενδιαφέροντος, η επίσκεψη αυτή αντιμετωπίζεται σαν σχολικός περίπατος.

Η εκτίμηση και η αξιοποίηση της μουσειακής εμπειρίας είναι απαραίτητη προκειμένου ο σχολικός χώρος να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές με οποιοδήποτε σχολικό και κοινωνικό status, να εκτιμά και μπορεί να αντλήσει γνώση μέσα από την μουσειακή επίσκεψη. Το αποτέλεσμα είναι απότοκο όχι μόνο του σχολείου αλλά και του ευρύτερου περιβάλλοντος που εκτίθεται ένα άτομο όπως οικογένεια, φίλοι κλπ. Η οικειότητα του ατόμου που αποτελεί το συστατικό στοιχείο του αισθήματος ένταξης μέσα σε έναν χώρο πολιτισμού, της «πολιτισμικής δόξας». Ο ευρύτερος κοινωνικός κόσμος λοιπόν, δεν είναι ουδέτερος, παρόλα αυτά το σχολείο συντελεί στην συλλογική ουδετεροποίηση του.

Σε θεωρητικό επίπεδο, φαίνεται πως οι έφηβοι επισκέπτες σε πρώτη φάση σημειώνουν αρκετά μειωμένο ενδιαφέρον για τέτοιες δραστηριότητες και σε δεύτερη φάση, αυτό αλλάζει ανάλογα με την επαφή του παιδιού σε τέτοιες δραστηριότητες, προωθούμενες κυρίως από την οικογένεια του. Στην πράξη, δεν υπάρχει μία μόνιμα οργανωμένη, άμεσα προσανατολισμένη εγχάραξη της πολιτισμικής κουλτούρας, η οποία επαφίεται στην πρόθεση της οικογένειας και μιας μερίδας εκπαιδευτικών.

Η ερευνητική υπόθεση εστιάζει στο γεγονός αυτό, κατά πόσο δηλαδή:

- Το οικογενειακό πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζει τον μαθητή\τρια ως προς την συμμετοχή του σε δραστηριότητες.
- Η πρόσβαση και η προετοιμασία που παρέχει το ίδιο σχολείο στην καλλιέργεια «πολιτισμικής ανάγκης».
- Οι μαθητές\τριες νιώθουν και εκφράζουν αυτή την «πολιτισμική ανάγκη» η οποία με την σειρά της εκφράζεται μέσα στο σχολείο στο οποίο φοιτούν.
- Ο μαθητής υπερβαίνει την κουλτούρα του περιβάλλοντός του μέσα από την ελεύθερη πρόσβαση του δημόσιου σχολείου σε μία κουλτούρα απελευθερωμένη από κοινωνικές καταγωγές.
- Οι μαθητές\τριες ερμηνεύουν και απολαμβάνουν τις μουσειακές επισκέψεις ως πολιτισμική πρακτική.

Η μεθοδολογία

Η εργασία είναι μία ποσοτική έρευνα με σκοπό την εξέταση διάφορων παραγόντων και των μεταξύ τους σχέσεων. Η συλλογή των δεδομένων για την διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων έγινε με ερωτηματολόγια. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και διχοτόμες, με εξαίρεση μία ερώτηση τριπλής επιλογής, πράγμα που διευκόλυνε την συλλογή των αποτελεσμάτων και ενισχύθηκε το βαθμό αξιοπιστίας (Δημητρόπουλος, 2004). Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονται προσωπικές ερωτήσεις και ερωτήσεις γύρω από το θέμα που εξετάζεται.

Αναλυτικά, οι ερωτήσεις είναι στο σύνολο τους 26. Οι 9 ερωτήσεις διαθέτουν δύο ή και τρεις επιλογές, ενώ όλες οι υπόλοιπες έχουν την δυαδική επιλογή ναι-όχι. Συντάχθηκε με γνώμονα παρόμοια ερωτηματολόγια που έχουν διανεμηθεί στο εξωτερικό για μουσειακές έρευνες βασισμένα στο GLO (Generic Learning Outcomes), το οποίο παρέχει μία γλώσσα για την περιγραφή της ατομικής εμπειρίας και κωδικοποιεί ποιότητες όπως η γνώση και η κατανόηση, οι δεξιότητες (πνευματικές, πρακτικές), η στάση και οι αξίες, η απόλαυση, η έμπνευση και η δημιουργικότητα. Επίσης χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση LIRP (Learning Impact Research Project) (Hooper-Greenhill, 2007).

Με την ολοκλήρωσή του, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε τάξεις της Β΄ Γυμνασίου Δημόσιων Σχολείων. Η συμπλήρωσή τους φυσικά, είναι ανώνυμη για λόγους δεοντολογίας όπως αναφέρει και το εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου. Από την ερώτηση 1- 6 διατυπώνονται ερωτήσεις ατομικών πληροφοριών (φύλο, δραστηριότητες) και ερωτήσεις γύρω από το μορφωτικό περιβάλλον της οικογένειας. Στην συνέχεια, οι ερωτήσεις 7-9 αναφέρονται στην σχέση της οικογένειας με το μουσείο και από την ερώτηση 10- 16 περνάμε στην σχέση του με το σχολείου (προετοιμασία επίσκεψης, ξενάγηση, ρόλος εκπαιδευτικού). Ακολουθούν οι ερωτήσεις 17-25 εστιασμένες καθαρά στην αντίληψη και εντύπωση του μαθητή/τριας για την μουσειακή εμπειρία (πώς ένιωσε, τι αλληλεπίδραση είχε με τους άλλους, αν έμαθε κάτι). Το ερωτηματολόγιο κλείνει με την επιθυμία ή όχι του μαθητή για ένταξη τέτοιων επισκέψεων στο σχολικό πρόγραμμα συχνότερα.

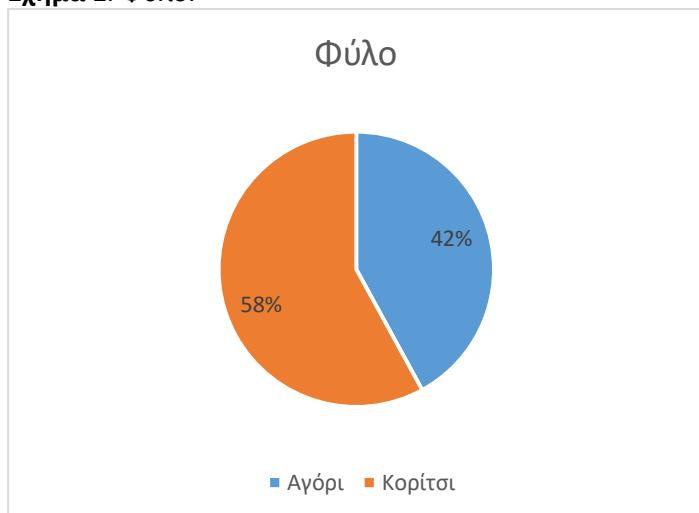
Το ερευνητικό δείγμα

Το δείγμα της έρευνας είναι 88 μαθητές (n=88) της Β΄ Γυμνασίου από τρία δημόσια σχολεία, δύο από τον Δυτικό τομέα Αττικής (Αγία Βαρβάρα και Πετρούπολη) και ένα από τον τομέα Πειραιά (Δραπετσώνα). Από το σύνολο των μαθητών οι 51 (58%) ήταν κορίτσια και οι 31 (42%) αγόρια. Από τα 88 ερωτηματολόγια τα οποία μοιράστηκαν επιστράφηκαν όλα, με τρία από αυτά να παρουσιάζουν ελλείψεις στις απαντήσεις τους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε το χρονικό διάστημα δεκαέξι ημερών, από τις 30 Σεπτεμβρίου 2019 έως τις 15 Οκτωβρίου 2019. Τα στατιστικά στοιχεία της έρευνας παρουσιάζονται εκτενέστερα στη συνέχεια.

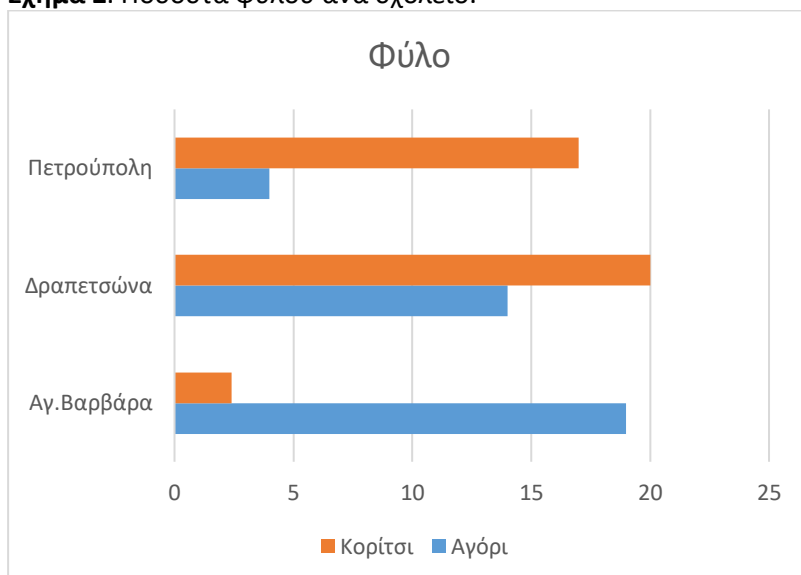
Επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων

Όπως προαναφέρθηκε, το προφίλ του δείγματος στην κατανομή συχνοτήτων είναι στην πλειονότητα κορίτσια, με 58% (51 στον αριθμό) έναντι των αγοριών με 42% (31). Τα ποσοστά αυτά παρουσιάζουν το δείγμα των τριών σχολείων συνολικά (Σχ. 1).

Σχήμα 1. Φύλο.



Σχήμα 2. Ποσοστά φύλου ανά σχολείο.

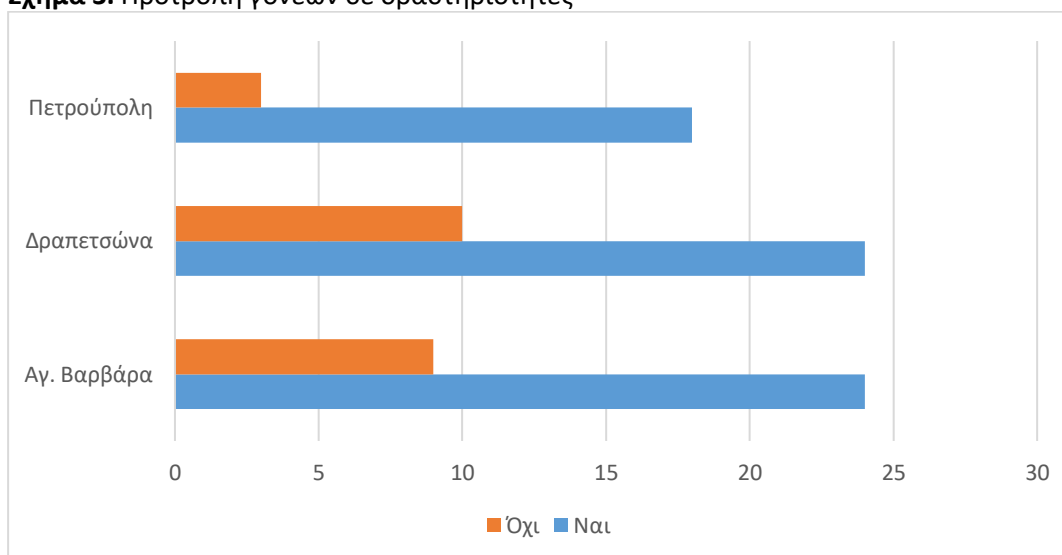


Η ερώτηση 2 διερευνούσε αν οι μαθητές έχουν κάποιο χόμπυ\ δραστηριότητα με το μεγαλύτερο ποσοστό να απαντά πως ασχολείται με κάποια εξωσχολική δραστηριότητα και στα τρία σχολεία τα οποία κυμαίνονται σε υψηλά ποσοστά, 81-88,2% (Πίν. 1). Στην ερώτηση 3, αν οι γονείς τους προτρέπουν σε δραστηριότητες όπως μουσική, αθλητισμό, ζωγραφική κλπ, και στις τρεις περιπτώσεις φαίνεται πως οι γονείς τους προτρέπουν σε κάποια δραστηριότητα με μία διαφορά ωστόσο, στο σχολείο της Πετρούπολης όπου το ποσοστό του όχι είναι μόλις 3%, σε αντίθεση με της Δραπετσώνας και της Αγ. Βαρβάρας που αγγίζει το 29,4% και το 27,3% αντίστοιχα (Σχ. 3).

Πίνακας 1. Δραστηριότητες\ Χόμπυ.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	27	81,8%
Δραπετσώνα	30	88,2%
Πετρούπολη	17	81%

Σχήμα 3. Προτροπή γονέων σε δραστηριότητες



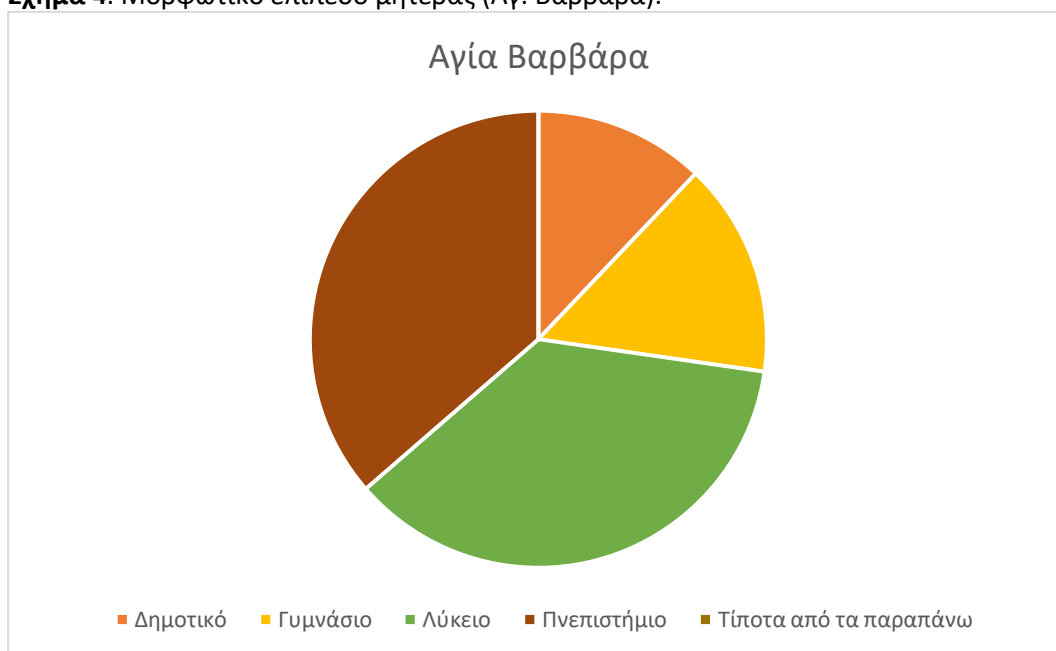
Ο πίνακας 2 που ακολουθεί, παρουσιάζει την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των υπόλοιπων μελών της οικογένειας κάθε μαθητή, με το σχολείο της Δραπετσώνας (51,9%) να παρουσιάζει απόκλιση περίπου 6 μονάδων σε σύγκριση με αυτά της Αγ. Βαρβάρας και της Πετρούπολης. Το παρόν ερώτημα μπορεί να συσχετιστεί και με το προηγούμενο, που και σε αυτό η προτροπή των γονέων στην Δραπετσώνα να ασχοληθούν τα παιδιά με κάποια δραστηριότητα έχει μειωμένο ποσοστό. Η νοοτροπία και αξιοποίηση χρόνου δείχνει να αντανακλάται και στα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Πίνακας 2. Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου των μελών της οικογένειας.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	19	57,6%
Δραπετσώνα	16	51,9%
Πετρούπολη	12	57,1%

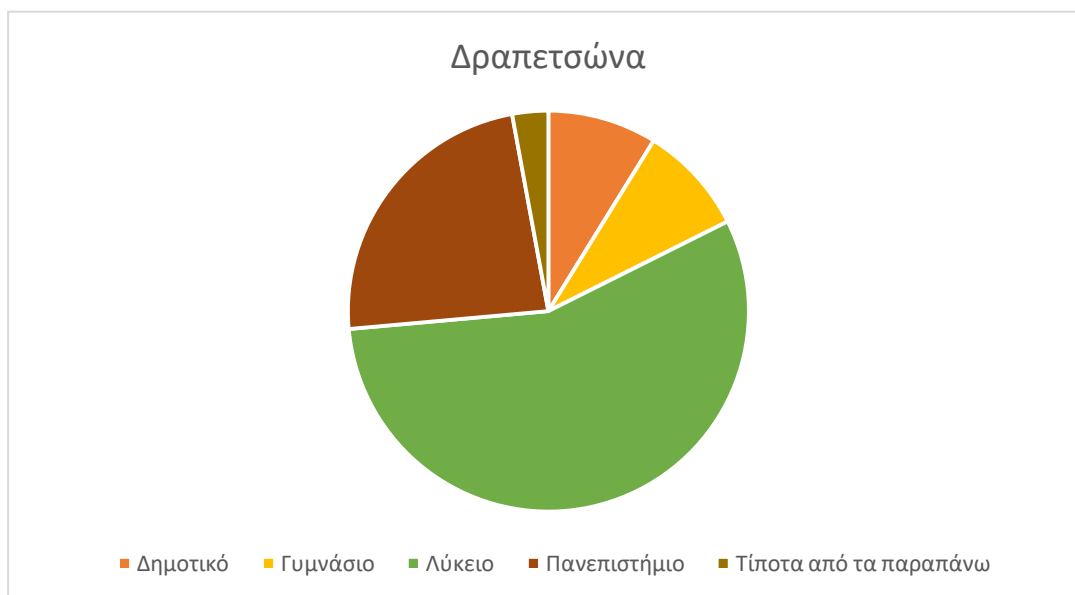
Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας (Σχ. 4), βλέπουμε ότι τα ποσοστά ποικίλλουν ανά περιοχή. Συγκεκριμένα, στην Αγ. Βαρβάρα η πλειονότητα έχει τελειώσει Λύκειο και Πανεπιστήμιο με ποσοστό 36,4%, ακολουθεί το Γυμνάσιο με 15,2%, ενώ φαίνεται πως όλες οι μητέρες έχουν λάβει εκπαίδευση έστω και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (12,1%).

Σχήμα 4. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας (Αγ. Βαρβάρα).



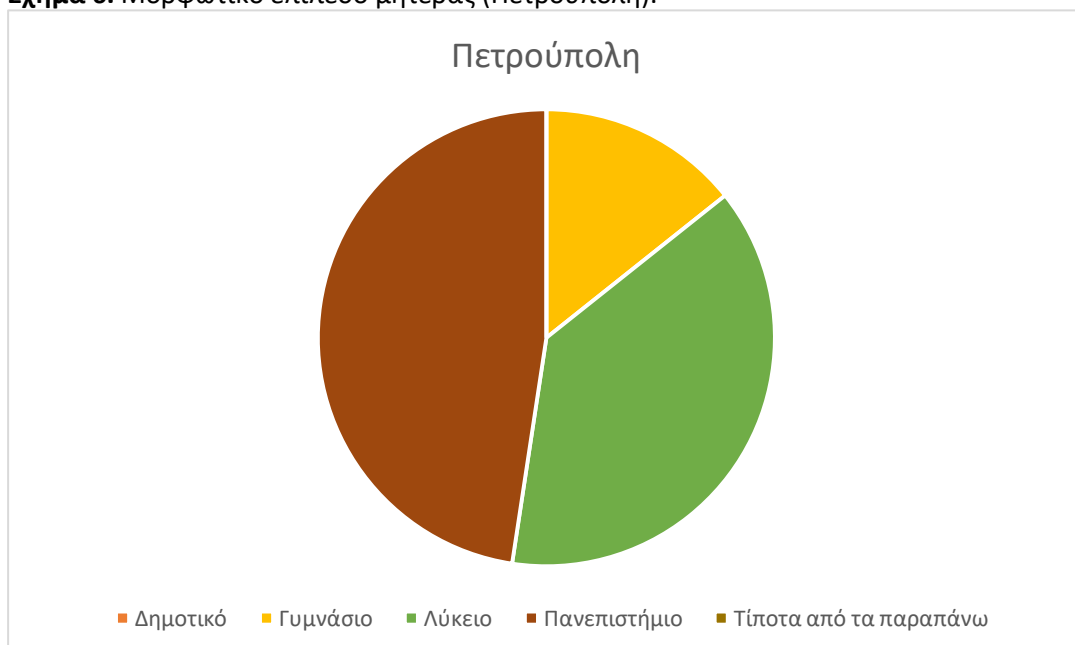
Στην περίπτωση της Δραπετσώνας (Σχ. 5), οι μητέρες απόφοιτες Λυκείου είναι περισσότερες (55,9%) με αρκετά μεγάλη διαφορά σε μονάδες από τις υπόλοιπες κατηγορίες. Οι απόφοιτες Πανεπιστημίου ακολουθούν με ποσοστό μόλις 23,5%. Ωστόσο, εδώ παρατηρείται και η απουσία μορφωτικού επιπέδου με 2,9%.

Σχήμα 5. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας (Δραπετσώνα).

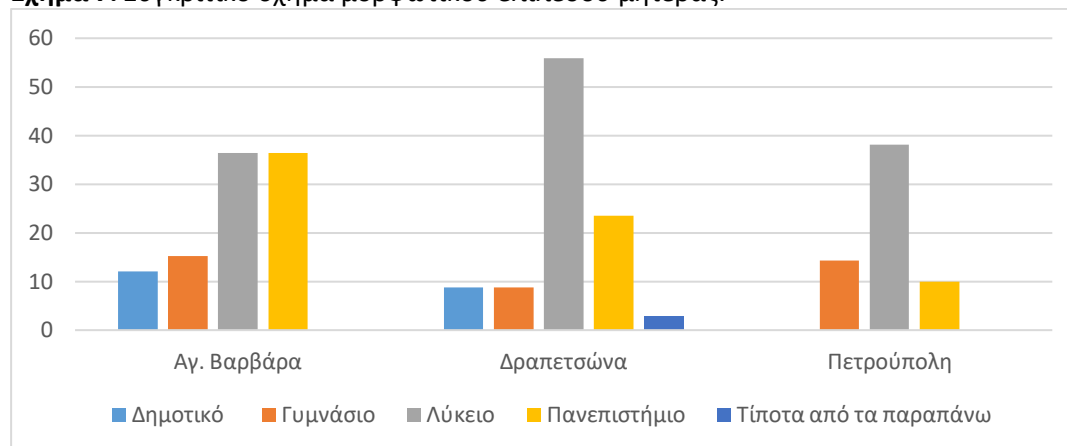


Τα δεδομένα από την Πετρούπολη (Σχ. 6) δείχνουν μηδενικές τιμές για απόφοιτες Δημοτικού και μηδενικού μορφωτικού επιπέδου. Οι απόφοιτες πανεπιστημίου εδώ παίρνουν την μερίδα του λέοντος με ποσοστό 47,6% και ακολουθούν αυτές του Λυκείου με 38,1% και Γυμνασίου με 14,3%.

Σχήμα 6. Μορφωτικό επίπεδο μητέρας (Πετρούπολη).



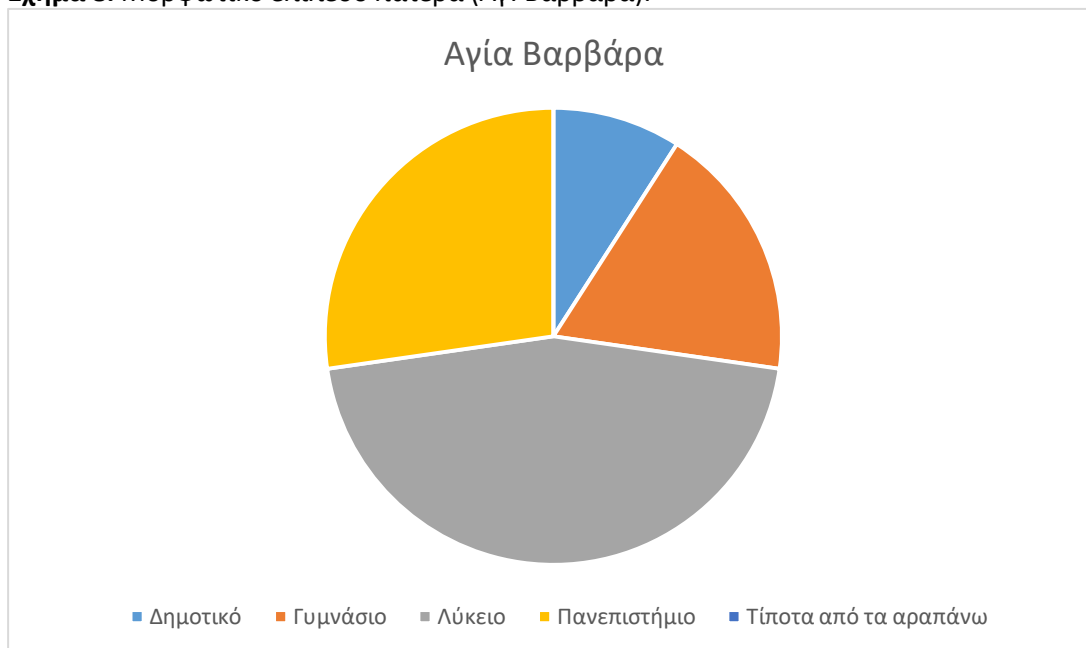
Σχήμα 7. Συγκριτικό σχήμα μορφωτικού επιπέδου μητέρας.



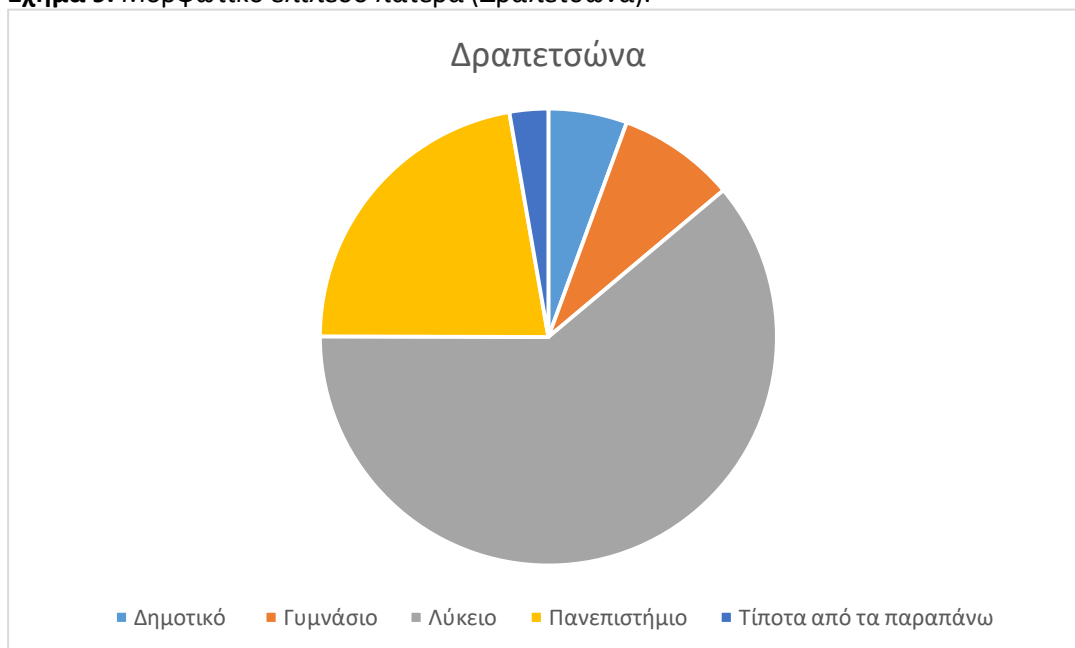
Στο Σχήμα 7 βλέπουμε συγκριτικά τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στις τρεις περιοχές. Παρατηρούμε έντονες διακυμάνσεις στην περίπτωση της Δραπετσώνας η οποία εμφανίζει έστω και με μικρό ποσοστό όλες τις κατηγορίες. Αντιθέτως τα δεδομένα από την Πετρούπολη, κυμαίνονται συντηρητικά, από το Δημοτικό μέχρι το Πανεπιστήμιο.

Στην ερώτηση 6 που αφορά το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, η πλειονότητα στην Αγ. Βαρβάρα (Σχ. 8) και στην Δραπετσώνα (Σχ. 9) είναι απόφοιτοι Λυκείου με 45,5% και 64,7% αντίστοιχα και παρουσιάζουν μεγάλη διαφορά από τιμές των αποφοίτων Πανεπιστημίου που ακολουθούν με 27,3% (Αγ. Βαρβάρα) και 17,6% (Δραπετσώνα). Στην Πετρούπολη (Σχ. 10) οι απόφοιτοι Λυκείου έχουν το υψηλότερο ποσοστό (52,4%) αλλά η διαφορά με τους απόφοιτους Πανεπιστημίου μειώνεται αρκετά με ποσοστό 38,1%. Και εδώ οι τιμές μηδενικής εκπαίδευσης ή αποφοίτων Δημοτικού είναι 0%.

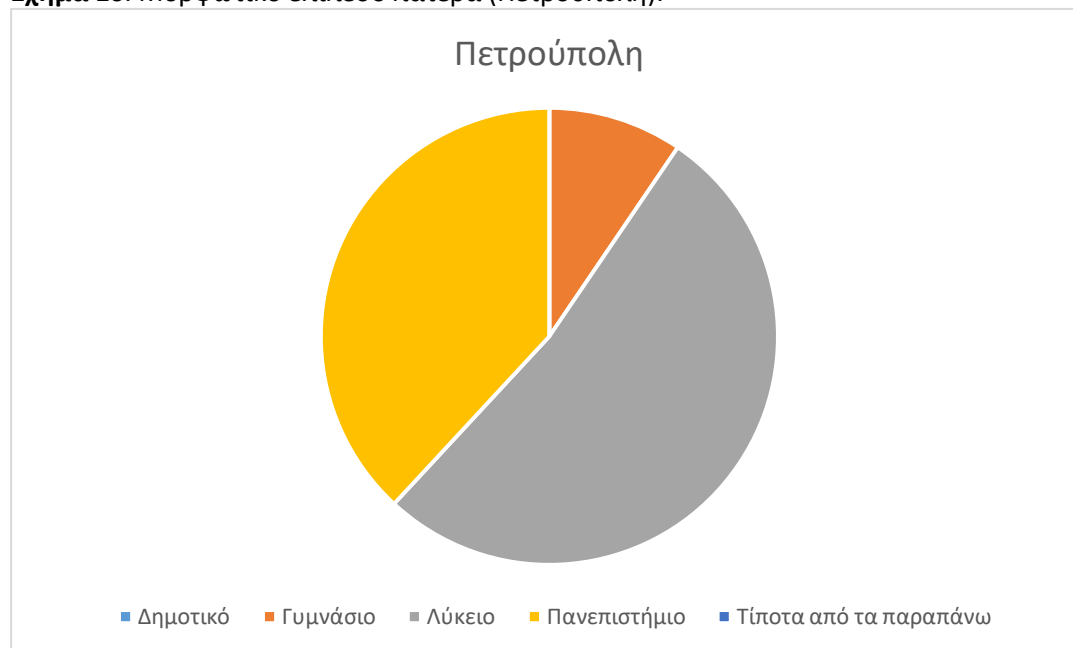
Σχήμα 8. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα (Αγ. Βαρβάρα).



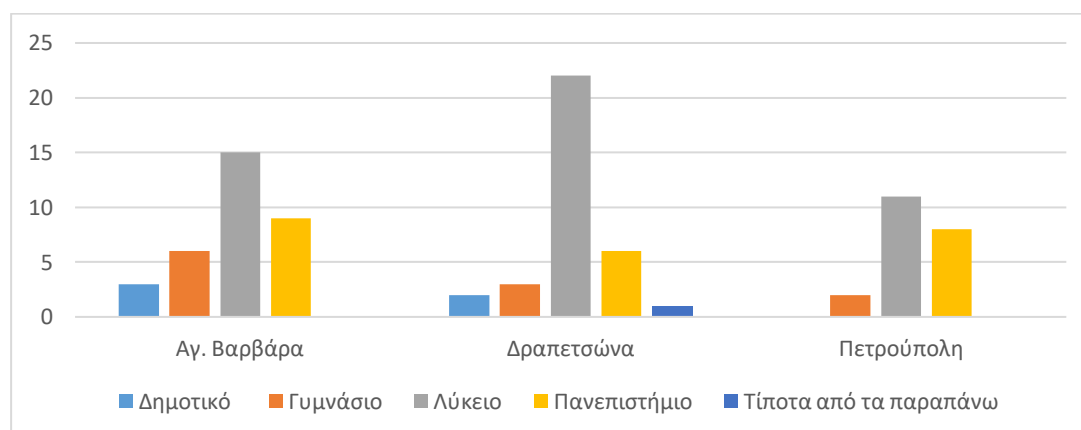
Σχήμα 9. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα (Δραπετσώνα).



Σχήμα 10. Μορφωτικό επίπεδο πατέρα (Πετρούπολη).



Σχήμα 11. Συγκριτικό σχήμα μορφωτικού επιπέδου πατέρα.



Στο σχήμα 11 βλέπουμε παρόμοια αποτελέσματα με τον αντίστοιχο συγκριτικό που αφορά στις μητέρες. Η σύγκριση αυτή αποσκοπεί στην επιβεβαίωση ή διάψευση, πως το ενσωματωμένο πολιτισμικό κεφάλαιο το οποίο είναι ανάλογο του μορφωτικού επιπέδου των γονέων, που σύμφωνα με τον Bourdieu, λειτουργεί ως ενός είδους προβάδισμα και προκαταβολή και αυτό διαμορφώνεται μέσω του σχολείου.

Όσον αφορά τις μουσειακές επισκέψεις (Πίν. 3) με την οικογένεια βλέπουμε πως η περίπτωση της Πετρούπολης έχει το μεγαλύτερο ποσοστό με 62,1%. Και οι τρεις περιπτώσεις έχουν διαφορά 14 έως 21 μονάδες με την Αγ. Βαρβάρα να έχει το χαμηλότερο (27,3%). Ο τρόπος που επιλέγει η κάθε οικογένεια να περιηγηθεί στον χώρο του

μουσείου πραγματοποιείται καθ' αυτήν και όχι με κάποιον ξεναγό ή με συσκευές πολυμεσικής ξενάγησης (Audio Guides). Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα ελάχιστα μουσεία παρέχουν τέτοιες συσκευές στους επισκέπτες τους.

Πίνακας 3. Μουσειακές επισκέψεις με την οικογένεια.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	9	27,3%
Δραπετσώνα	14	41,2%
Πετρούπολη	12	62,1%

Πίνακας 4. Περιήγηση χωρίς ξενάγηση.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	6	66,7%
Δραπετσώνα	15	93,8%
Πετρούπολη	6	66,7%

Στην ερώτηση 9 αν οργανώνουν γενικότερα δραστηριότητες με την οικογένειά τους, οι μαθητές από την Δραπετσώνα και την Πετρούπολη απάντησαν ναι (76,5% & 61,9%), σε αντίθεση με της Αγ. Βαρβάρας που δήλωσαν ότι δεν οργανώνουν οικογενειακά δραστηριότητες σε ποσοστό 57,6% κάτι που επιβεβαιώνεται και από την συχνότητα στον Πίνακα 3, καθώς μόνο 9 από τους 33 μαθητές απάντησαν θετικά όσον αφορά στις οικογενειακές επισκέψεις τους σε μουσεία.

Στην ερώτηση 10 περνάμε στον ρόλο του σχολείου στην κουλτούρα του μαθητή και πιο συγκεκριμένα, στην εμπλοκή των εκπαιδευτικών, την γνώμη και την στάση των μαθητών (attitude, action, behavior σύμφωνα με το GLO) απέναντι στις μουσειακές επισκέψεις. Ενδεικτικό είναι, πως και από τις τρεις περιπτώσεις η συντριπτική πλειοψηφία καταδεικνύει τον ρόλο που παίζει το σχολείο στην προσέγγιση και την τριβή των μαθητών με χώρους πολιτισμικής σημασίας (Πίν. 5).

Πίνακας 5. Συχνότητα μουσειακής επίσκεψης με το σχολείο.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	32	97%
Δραπετσώνα	29	85,3%
Πετρούπολη	17	81%

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης, η σύνδεση κάποιου μαθήματος με την μουσειακή επίσκεψη, αποτελεί κλειδί για μία ολοκληρωμένη και βιωματική προσέγγιση ενός μαθησιακού και μουσειακού αντικειμένου σε πρώτο επίπεδο, αλλά και την επαφή του μαθητή με το χώρο του μουσείου και με ό,τι αυτό πρεσβεύει πολιτισμικά σε δεύτερο επίπεδο. Τα δεδομένα υποδηλώνουν την σύνδεση της επίσκεψης με κάποιο μάθημα από το curriculum με σημαντική όμως διαφορά (28,7 μονάδων) του πρώτου σχολείου από το τελευταίο στην στατιστική κατάταξη (Πίν. 6). Με την περιοχή της Δραπετσώνας να έχει το μικρότερο ποσοστό, μόλις 61,8%, για μία επίσκεψη που έχει επιλεγεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όπως θα δούμε και στην συνέχεια της έρευνας, η στάση αυτή σχετίζεται άμεσα και με την γνώμη των μαθητών για τις επισκέψεις αυτές.

Πίνακας 6. Συσχέτιση επίσκεψης με curriculum.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	25	75,8%
Δραπετσώνα	21	61,8%
Πετρούπολη	19	90,5%

Ο καθηγητής\τρια του τμήματος λοιπόν, λειτουργεί ως καταλύτης στην σύνδεση του μαθήματος με το μουσείο. Ο Πίνακας 7 επιβεβαιώνει την άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην μουσειακή εμπειρία πριν την επίσκεψη στο μουσείο, με το μικρότερο ποσοστό να βρίσκεται στο 79,4%. Καθώς δεν υπάρχει μία μόνιμα οργανωμένη εγχείραξη κουλτούρας στο Ελληνικό σύστημα, η πολιτισμική εκπαίδευση εντός του Δημόσιου σχολείου επαφίεται στην πρόθεση των εκπαιδευτικών (Παναγιωτόπουλος, 2019). Κατά την επίσκεψη στο μουσείο, η πλειοψηφία επιλέγει την περιήγηση με ξεναγία και σπανιότερα κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Πίν. 8). Η περίπτωση της

Δραπετσώνας αγγίζει μόλις το 54,6% ενώ της Αγ. Βαρβάρας και της Πετρούπολης στο 81,8% και 81%. Η επιλογή αυτή ωστόσο, δεν είναι μόνο θέμα του κάθε σχολείου αλλά και των παροχών των μουσείων, και πρέπει να συνυπολογιστεί το πρόσθετο κόστος για την πραγματοποίηση προγράμματος, παράγοντας που δεν λαμβάνεται υπόψιν στην εν λόγω έρευνα.

Πίνακας 7. Ενημέρωση εκπαιδευτικού για την επίσκεψη.

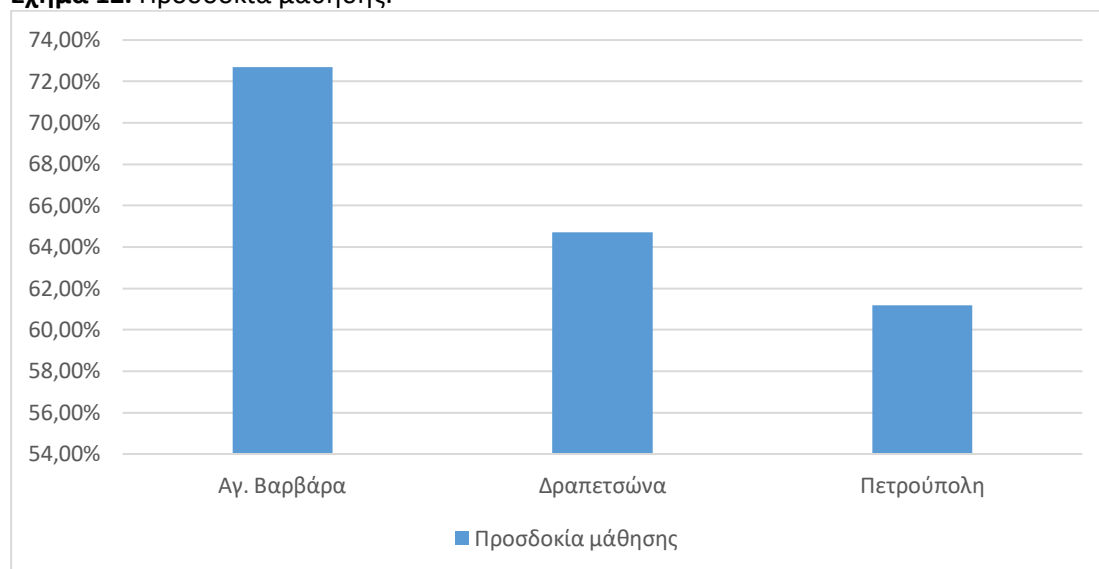
	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	29	87,9%
Δραπετσώνα	27	79,4%
Πετρούπολη	17	81%

Πίνακας 8. Σχολική επίσκεψη με ξεναγό.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	27	81,8%
Δραπετσώνα	18	54,6%
Πετρούπολη	17	81%

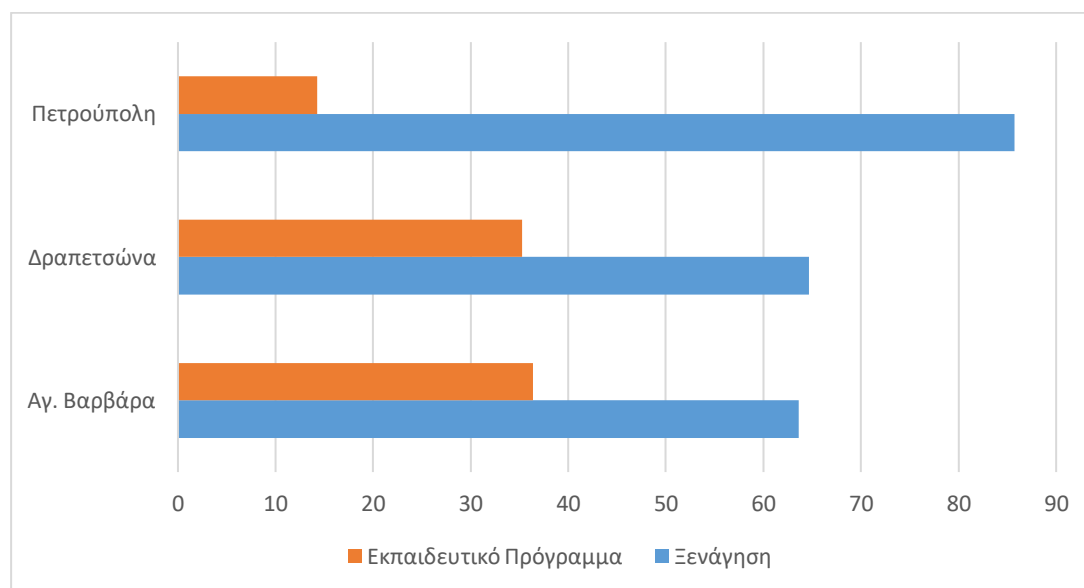
Εξετάζοντας την προσδοκία μάθησης των μαθητών, η περίπτωση της Αγ. Βαρβάρας δείχνει το υψηλότερο ποσοστό 72,7%, ως θετική στάση απέναντι στο μαθησιακό προσδοκώμενο της επίσκεψης, ενώ της Πετρούπολης έχει την λιγότερο θετική στάση με 61,2% (Σχ. 12).

Σχήμα 12. Προσδοκία μάθησης.



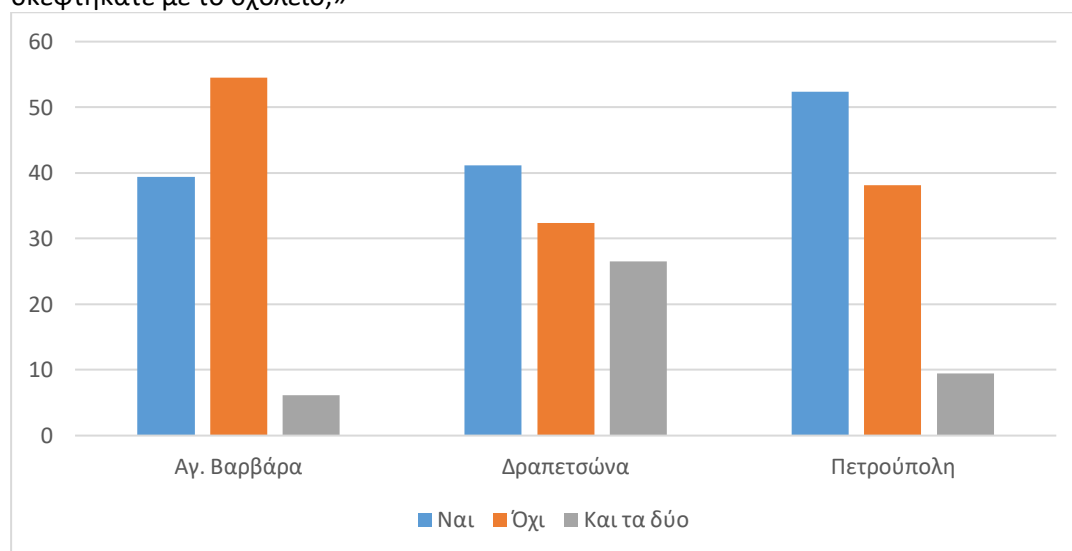
Οι διακυμάνσεις ως προς την επιλογή εκπαιδευτικού προγράμματος ή ξενάγησης δεν είναι σημαντικές, καθώς και τα τρία σχολεία επιλέγουν την ξενάγηση και όχι τόσο εκπαιδευτικά προγράμματα, αν και είναι πιο διαδραστικά. Η Πετρούπολη σημειώνει το χαμηλότερο ποσοστό επιλογής εκπαιδευτικού προγράμματος με 14,3%, με την Αγ. Βαρβάρα και την Δραπετσώνα να διατηρούν ως πρώτη επιλογή την ξενάγηση αλλά συμμετέχοντας σε μεγαλύτερο ποσοστό σε εκπαιδευτικά προγράμματα (35,3% και 36,4%), (Σχ. 13).

Σχήμα 13. Τρόπος περιήγησης σχολείων.



Στο σχήμα 14 αποτυπώνει τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση «Έχει συμβεί να βρεθείτε στο ίδιο μουσείο ή κάποιο παρόμοιο με αυτό που επισκεφτήκατε με το σχολείο;», οι μαθητές της Αγ. Βαρβάρας δήλωσαν στην πλειοψηφία τους όχι (54,5%), ενώ της Δραπετσώνας (41,2%) και της Πετρούπολης (52,4%) δήλωσαν ναι, με απόκλιση 11,2 μονάδων. Εντούτοις, στην περιοχή της Δραπετσώνας σημαντικό μερίδιο παίρνει και η απάντηση και τα δύο (26,5%), δηλώνοντας έτσι την επιστροφή στο ίδιο ή σε κάποιο μουσείο με παρόμοια θεματική.

Σχήμα 14. «Έχει συμβεί να βρεθείτε στο ίδιο μουσείο ή κάποιο παρόμοιο με αυτό που επισκεφτήκατε με το σχολείο;»



Η αίσθηση άνεσης που αισθάνεται ο μαθητής ως επισκέπτης μέσα στο μουσείο αποτελεί ένα βασικό παράγοντα γύρω από την μουσειακή εμπειρία (Behavior\ Attitude, GLO). Και εδώ (Πίνακας 9), οι μαθητές της Πετρούπολης φαίνεται να είναι πιο εξοικειωμένοι σε τέτοιους χώρους (76,2%) και η Δραπετσώνα κρατάει το μικρότερο ποσοστό (67,6%).

Πίνακας 9. Αίσθηση άνεσης στον χώρο του μουσείου.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	25	75,8%
Δραπετσώνα	23	67,6%
Πετρούπολη	16	76,2%

Επίσης, η συμμετοχή των μαθητών σε οποιαδήποτε δραστηριότητα λαμβάνει χώρα κατά την διάρκεια μίας επίσκεψης είναι ενδεικτικό της απόλαυσης και της εξοικείωσης του με το μουσείο. Τα δεδομένα αποδεικνύουν σταθερές διαφορές και στις τρεις περιπτώσεις. Η Πετρούπολη με 76,2% δηλώνει πως συμμετέχει ενεργά δραστηριότητες, ακολουθεί η Αγ. Βαρβάρα με 69,7% και τέλος η Δραπετσώνα με 41,2%, ποσοστό αρκετά χαμηλό (Πίν. 10).

Πίνακας 10. Συμμετοχή σε δραστηριότητες κατά την επίσκεψη.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	23	69,7%
Δραπετσώνα	14	41,2%
Πετρούπολη	16	76,2%

Παρόλα αυτά, όπως βλέπουμε στον Πίνακα 11, οι μαθητές της Δραπετσώνας, δηλώνουν πως έμαθαν κάτι νέο μέσα από την επίσκεψη (82,4%), πολύ περισσότερο από τις άλλες δύο περιπτώσεις, δεδομένα αντιστρόφως ανάλογα με τους δύο προηγούμενους Πίνακες (9 & 10). Οι μαθητές αν και λιγότερο εξοικειωμένοι με τον χώρο και τα δρώμενα, εκτιμούν διαφορετικά το αποτέλεσμα της επίσκεψης.

Πίνακας 11. «Πιστεύετε ότι μάθατε κάτι νέο μέσα από την επίσκεψη;»

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	25	75,8%
Δραπετσώνα	28	82,4%
Πετρούπολη	16	76,2%

Στην ερώτηση 20, σχετικά με την διάρκεια της μουσειακής επίσκεψης οι μαθητές της Δραπετσώνας (61,8%, Σχ. 16) και της Αγ. Βαρβάρας (63,6%, Σχ. 15) δήλωσαν πως η επίσκεψη κράτησε περισσότερο από τον προσδοκώμενο χρόνο, σε αντίθεση με τους μαθητές της Πετρούπολης οι οποίοι θεωρούν ότι διήρκεσε πολύ λιγότερο (71,4%, Σχ. 17). Η εντύπωση των μαθητών γενικότερα για την διάρκεια μιας επίσκεψης αποτελεί δείκτη για συμμετοχή και την ευχαρίστησή τους μέσα σε ένα πρόγραμμα.

Σχήμα 15. Διάρκεια επίσκεψης με βάση αυτό που ήταν προγραμματισμένο (Αγία Βαρβάρα).



Σχήμα 16. Διάρκεια επίσκεψης με βάση αυτό που ήταν προγραμματισμένο (Δραπετσώνα).



Σχήμα 17. Διάρκεια επίσκεψης με βάση αυτό που ήταν προγραμματισμένο (Πετρούπολη).

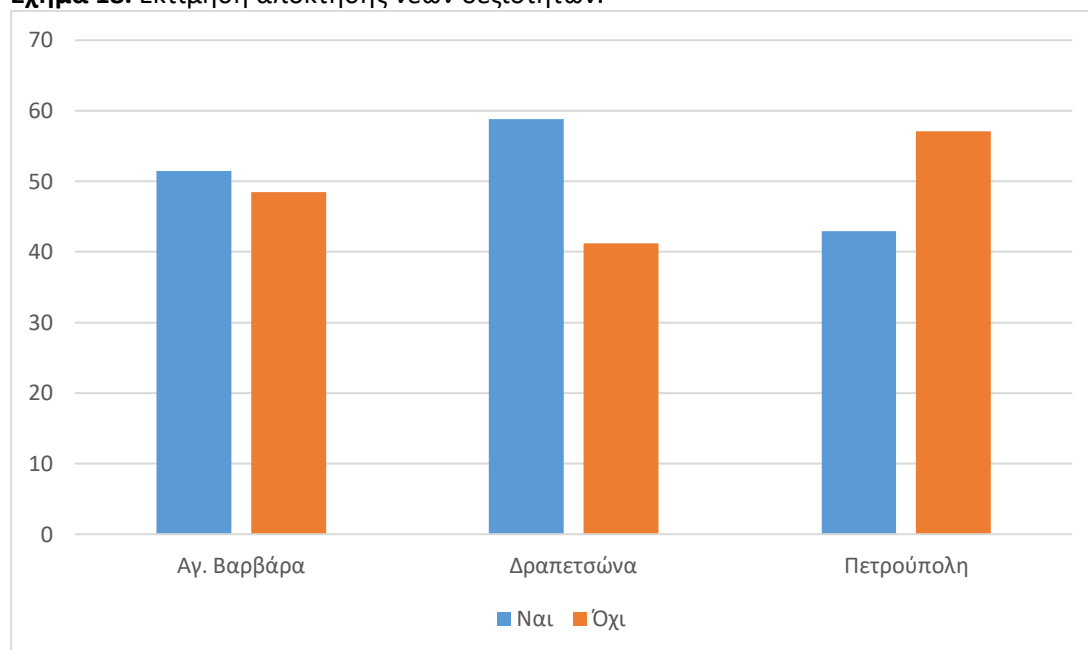


Στο 21^ο ερώτημα επαληθεύεται η εμπλοκή του εκπαιδευτικού και η ενίσχυση των μαθητών μέσα από την μουσειακή επίσκεψη (Πίν.12). Όλες οι περιπτώσεις των σχολείων δείχνουν πως δεν ξεχνούν την εμπειρία μόλις φύγουν από τον μουσειακό χώρο, σε σημαντικά ποσοστά (71,4- 78,8%), αλλά ενισχύεται περαιτέρω η συζήτηση και ο σχολιασμός των αντικείμενων ή των δραστηριοτήτων που είδαν και πραγματοποιήθηκαν.

Πίνακας 12. Αποτίμηση\ Σχολιασμός μουσειακής εμπειρίας.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	26	78,8%
Δραπετσώνα	26	76,5%
Πετρούπολη	15	71,4%

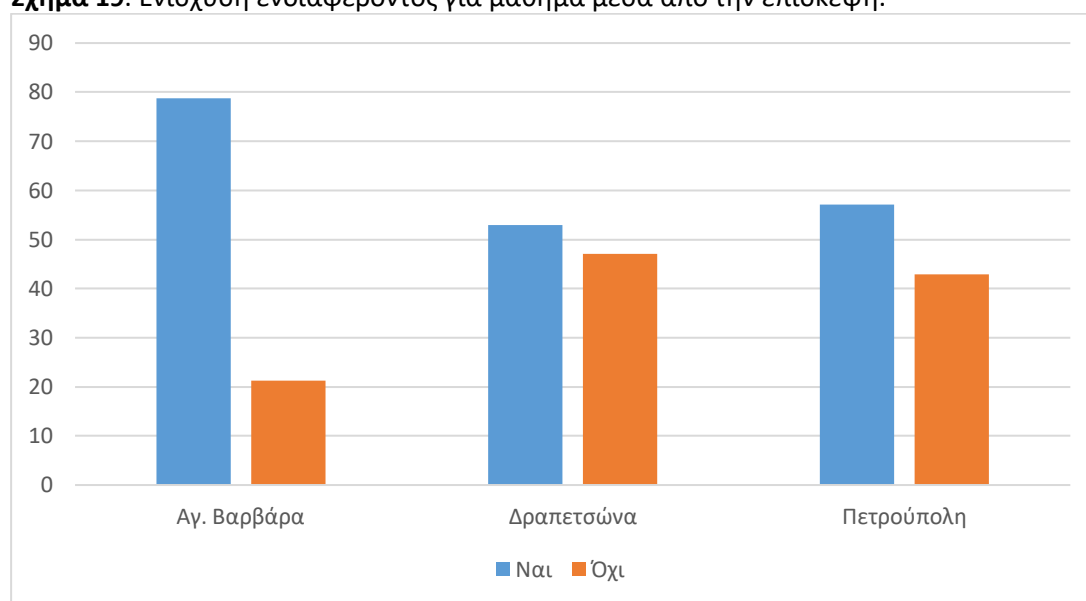
Σχήμα 18. Εκτίμηση απόκτησης νέων δεξιοτήτων.



Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση αν πιστεύουν πως απέκτησαν κάποια δεξιότητα (Progression- Action- Skills, GLO) οι μαθητές εκφράζουν μικρές και σημαντικές διαφορές, καθώς η Αγ. Βαρβάρα (51,5%) και η Δραπετσώνα (58,8%) δηλώνουν πως έμαθαν κάτι καινούριο, αν και στην Αγ. Βαρβάρα η απόκλιση μεταξύ των δύο απαντήσεων είναι της τάξης 3 μονάδων. Αντιθέτως, στην Πετρούπολη η πλειοψηφία (57,1%) απάντησε πως δεν απέκτησε κάποια νέα δεξιότητα (Σχ. 18).

Παρόλα αυτά, η στάση των μαθητών στο σύνολο, δείχνει πως μία τέτοια επίσκεψη ενισχύει το σχολικό μάθημα (Pleasure- Inspiration, GLO) με το οποίο σχετίζεται η εκάστοτε επίσκεψη στο μουσείο (Σχ. 19). Μεγαλύτερο ενθουσιασμό στο παρόν ερώτημα της φόρμας που δόθηκε είναι από το σχολείο της Αγ. Βαρβάρας με 78,8%.

Σχήμα 19. Ενίσχυση ενδιαφέροντος για μάθημα μέσα από την επίσκεψη.



Όσον αφορά όμως, την κατανόηση του μαθήματος (Understanding- Progress, GLO) με το οποίο συνδέεται η επίσκεψη (Πίν. 13), βλέπουμε ότι δεν λειτουργεί το ίδιο αποτελεσματικά σε όλους. Η Πετρούπολη με 71,4% δηλώνει ότι υπάρχει αποτέλεσμα μάθησης. Στη συνέχεια η Αγ. Βαρβάρα με ποσοστό 69,7% και τέλος η Δραπετσώνα με 52,9% φαίνεται το σχολείο με την μικρότερη επίδραση.

Πίνακας 13. Αποτέλεσμα μάθησης.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	23	69,7%
Δραπετσώνα	18	52,9%
Πετρούπολη	15	71,4%

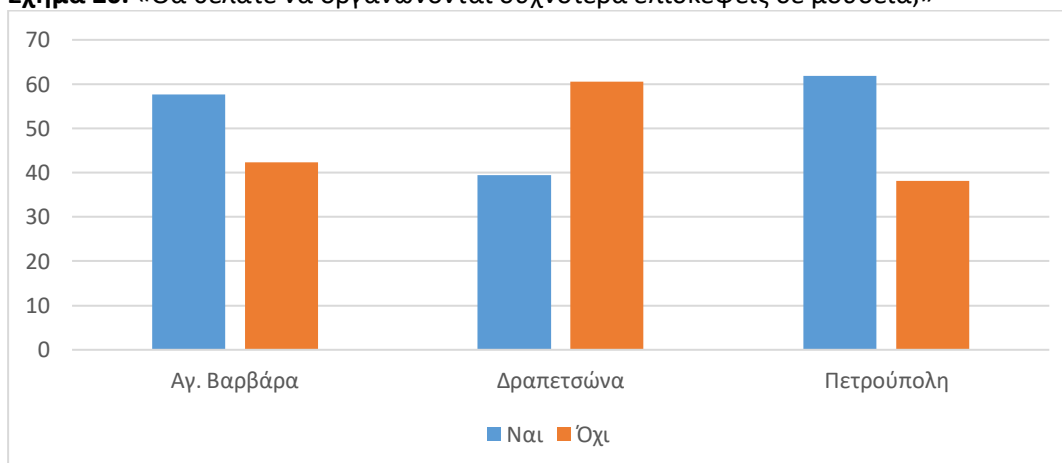
Την βαρύτητα που έχει το αίσθημα ευχαρίστησης (Pleasure- Attitude, GLO) μέσα από εμπειρίες έξω από τα πλαίσια της σχολικής τάξης αναφερθήκαμε εκτενώς σε προηγούμενο κεφάλαιο. Στις περιπτώσεις που εξετάζουμε στην παρούσα εργασία, υψηλότερο ποσοστό σημειώνει η Αγ. Βαρβάρα με 87,9% ενώ το χαμηλότερο είναι αυτό της Πετρούπολης (71,4%). Παρατηρούμε ότι το κριτήριο των μαθητών ως προς την απόλαυση μιας μουσειακής επίσκεψης δεν είναι ανάλογο με το αποτέλεσμα της μάθησης, αφού το κριτήριο μάθησης επηρεάζεται πολύ περισσότερο από πολιτισμικούς παράγοντες (Πίν. 14).

Πίνακας 14. Αίσθημα ευχαρίστησης στο τέλος της επίσκεψης.

	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγ. Βαρβάρα	29	87,9%
Δραπετσώνα	27	79,4%
Πετρούπολη	15	71,4%

Τέλος, η επιθυμία των μαθητών για συχνότερη οργάνωση μουσειακών επισκέψεων, μπορούμε να πούμε πως είναι ένα σημαντικό δείγμα του πολιτισμικού κεφαλαίου το οποίο προϋπάρχει και καθορίζει τις προτιμήσεις του. Το παρακάτω σχήμα (Σχ. 20) καταγράφει έναν σημαντικό βαθμό απόκλισης ανάμεσα στις τρεις περιπτώσεις που εξετάζονται. Η Πετρούπολη με 61,9% και η Αγ. Βαρβάρα με 57,9% εκφράζουν την επιθυμία τους για συχνότερες επισκέψεις σε μουσεία σε αντιδιαστολή με την Δραπετσώνα που δηλώνει με ποσοστό 60,6% πως δεν επιθυμεί κάτι τέτοιο.

Σχήμα 20. «Θα θέλατε να οργανώνονται συχνότερα επισκέψεις σε μουσεία;»



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Συμπεράσματα

Στην έρευνα που διενεργήθηκε και σύμφωνα με την δομή του ερωτηματολογίου το οποίο αποτέλεσε το εργαλείο της, εξετάστηκε η μουσειακή επικοινωνία με τον έφηβο μαθητή μέσω του σχολείου και του προσωπικού πολιτισμικού υποβάθρου του το οποίο ορίζεται κυρίως από το αντίστοιχο επίπεδο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Με το δείγμα 88 μαθητών, από τρεις διαφορετικές περιοχές της Αττικής, όπου μεταξύ τους οι κοινωνικές διαφορές δεν είναι μεγάλες, καταγράφονται δεδομένα σχετικά με την σχέση των μαθητών με το μουσείο, την σχέση του σχολείου με το μουσείο και πώς αυτό επηρεάζει την στάση των έφηβων, έχοντας ήδη διαμορφωμένο ταυτότητα και γούστο, ως ένα βαθμό, γύρω από τις πολιτισμικές δραστηριότητες.

Διαπιστώθηκε κατ' αρχάς πως όλοι οι μαθητές αφιερώνουν χρόνο σε καλλιτεχνικές\ αθλητικές δραστηριότητες, ωθούμενοι και από τους ίδιους τους γονείς. Ενώ σε όλες τις περιπτώσεις, οι γονείς διαθέτουν χρόνο για δραστηριότητες, μόνο μία περίπτωση με το ανώτερο κοινωνικό υπόβαθρο ως περιοχή από τις τρεις, δηλώνει ότι αφιερώνει χρόνο ως οικογένεια για επίσκεψη σε κάποιο μουσείο. Τα αποτελέσματα αυτά γίνονται πιο συγκεκριμένα, καθώς παρατηρείται πως οι οικογένειες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο στο σύνολο τους επιλέγουν να ξεναγηθούν στον χώρο από κάποιον ειδικό και να μην προσεγγίσουν μια έκθεση επιφανειακά.

Σημαντικό σημείο αναφοράς είναι τα δεδομένα τα οποία επιβεβαιώνουν, πως σε όλες τις περιπτώσεις ο σχολικός θεσμός έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στο πολιτισμικό κεφάλαιο και την κουλτούρα του μαθητή, ανεξάρτητα από τις προσπάθειες που γίνονται από την ίδια την οικογένεια (δειγματική μέση τιμή 87,7%). Η διαπίστωση αυτή μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η κουλτούρα των μαθητών βρίσκεται στην κατοχή του σχολείου η οποία, με προσπάθεια και εξάσκηση, μπορεί να υπερβεί την «ρουτινιασμένη» σχολική κουλτούρα και να οδηγήσει σε μία απελευθερωμένη από πολιτισμικές καταγωγές και ελεύθερη κουλτούρα (Bourdieu et al., 1991).

Η ομάδα συμπερασμάτων που σχολιάζονται στην συνέχεια, προκύπτουν μέσα από ερωτήσεις οι οποίες ερευνούν, μέσω του συστήματος GLO, την μουσειακή εμπειρία του μαθητή μέσα από διάφορες ποιότητες. Ένα από τα βασικότερα σημεία είναι

η προσδοκία του μαθητή πριν επίσκεψη η οποία βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με την πρότερη γνώση γύρω από συναφή θέματα με την επίσκεψη. Όσον αφορά στην γνώση και την στάση των μαθητών (Knowledge- Attitude), οι τιμές είναι αρκετά υψηλές για όλα τα σχολεία αν και υπάρχει σταδιακή κλιμάκωση από το σχολείο με το χαμηλότερο πολιτισμικό υπόβαθρο προς αυτό με το υψηλότερο. Επίσης, παρατηρείται ότι η προϋπάρχουσα γνώση και προσδοκία συνδέεται με την επιθυμία των μαθητών για συχνότερες επισκέψεις σε μουσεία, με την Πετρούπολη να εκδηλώνει πιο έντονη επιθυμία, στην συνέχεια η Αγία Βαρβάρα και έπειτα η Δραπετσώνα.

Η κατάταξη αυτή των περιπτώσεων της παρούσας έρευνας τηρείται σε όσες ερωτήσεις εξετάζουν την στάση των μαθητών σε ό,τι έχει να κάνει με την μουσειακή εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές από την Δραπετσώνα νιώθουν λιγότερη άνεση μέσα στο μουσείο, συμμετέχουν λιγότερο στις δραστηριότητες και θεωρούν πως ο χρόνος που πέρασαν μέσα στο μουσείο ήταν περισσότερος από τον αναμενόμενο. Στον αντίποδα βρίσκεται η Πετρούπολη όπου η στάση και δράση των μαθητών είναι σαφώς πιο ενεργή και εκτιμούν πως ο χρόνος που πέρασαν μέσα στο μουσείο δεν ήταν αρκετός. Η αίσθηση του χρόνου μέσα στο μουσείο αποτελεί δείκτη, καθώς όσο εκτιμούν την επίσκεψη ως εκπρόθεσμα του προγράμματος τόσο μειώνεται η ευχαρίστηση και η συμμετοχή γενικότερα, κάτι που επιβεβαιώνεται από την διαφορετική στάση και εξοικείωση που έχουν οι μαθητές με το μουσείο στις μεταξύ τους περιοχές.

Οι τιμές των σχολείων ανατρέπονται μέσω των απαντήσεων που ερευνούν τις δεξιότητες και την πρόοδο την οποία σημείωσαν οι μαθητές των περιοχών μέσα από την μουσειακή επίσκεψη (Skills- Action), είτε αυτή έγινε με απλή ξενάγηση είτε με κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μουσείου. Τα σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές με χαμηλότερο κοινωνικο- οικονομικό υπόβαθρο δείχνουν πως αποκόμισαν περισσότερες εμπειρίες και δεξιότητες, όπως και το αίσθημα ευχαρίστησης ήταν μεγαλύτερο στο τέλος της επίσκεψης.

Συμπερασματικά, η έρευνα βεβαιώνει πως τα πολιτιστικά προνόμια και οι πολιτιστικές ελλείψεις είναι σωρευτικά. Το εκπαιδευτικό επίπεδο είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας ανεξαρτήτως φύλου. Η κουλτούρα του μαθητή επηρεάζεται από τις κοινωνικές ομάδες όπως είναι φυσικό, στην αντίληψη, την εκτίμηση και την διάθεση

απέναντι στην μουσειακή εμπειρία. Ακόμη και στα χρόνια του ίντερνετ και της πληροφόρησης δεν έχουν όλοι την ίδια πρόσβαση στην καλλιέργεια κουλτούρας. Η ίδια σχολική εκπαίδευση ορισμένες φορές, παρ' όλα τα μέσα που πλέον διαθέτει, επαναλαμβάνει κοινωνικά σχήματα που με την σειρά τους συνδέονται με ένα συγκεκριμένο σχολικό status. Ωστόσο, το πιο ουσιαστικό, είναι πως η «έκθεση» σε χώρους όπως το μουσείο, αποδεικνύεται πιο επικοινωνητική για τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα τα οποία δυσκολεύονται στην προσαρμογή και στην παρακολούθηση αλλά εκτιμούν και μαθαίνουν από την εμπειρία.

Αναφορές:

- Βελισσαροπούλου, Γ., Ευστρατίου, Κ., Ιωαννίδης, Α., Λαμπράκη, Α., (1985). *Αρχαιολογία Παιδί και μουσείο*, 16, 16-77.
- Βέμη, Β., (2006). *Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου και σχολείου*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 42, 7- 22.
- Βρεττός, Ι., Καψάλης, Α., (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός- αξιολόγηση- αναμόρφωση*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γαλανίδου, Ν. & Dommasnes, L. Η. (2012). *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν: Μία διεπιστημονική προσέγγιση*. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα.
- Γκότσης, Στ. (2000). *Ερμηνευτικές-εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους*. Παιδεία και Αρχαιολογία, Εκπαιδευτικά Προγράμματα του ΥΠ.ΠΟ., *Πρακτικά Ημερίδας*, 13-5-98, Χαλκίδα, 18-23.
- Δάλκος, Γ., (2000). *Μουσείο και Σχολείο*. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Έλλην, Αθήνα.
- Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, (2011). *Παιδί και Εκπαίδευση στο μουσείο: θεωρητικές αφηρηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*. Καλεσοπούλου, Δ. (Επιμ.), Πατάκης, Αθήνα, 113.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2010). *Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις*, τεύχ. Α', Αρ. Φύλλου 163, Νόμος 3879, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήνα, σ. 3.401-3.426.
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2017). *Εκδρομές - Εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών και μαθητριών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας*, τεύχ. Β', Αρ. Φύλλου 681, Νόμος, Εθνικό Τυπογραφείο: Αθήνα, σ. 3. 5789-3. 5790. Ανασύρθηκε 07/09/2019 https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_FEK_681%CE%92_06-03-2017.pdf
- Κακούρου- Χρόνη, Γ. (2005). *Μουσείο – Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Πατάκη, Αθήνα.

- Κόκκος, Α., (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων : ανιχνεύοντας το πεδίο*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κουζέλης, Γ., (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα: μία επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των κοινωνικών επιστημών*. Νήσος, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Gutenberg, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30.
- Μεταξάς, Α-Ι. Δ., (2003). *Η υφαρπαγή των μορφών: από την πολιτική ομιλία του κλασικισμού*. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Ματσαγγούρα, Η., (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ., Πιτσιάβα, Ε. (2010). *Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: Αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία στο Βέμη*, Μ. & Νάκου, Ε. (επιμ.) *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Νήσος, Αθήνα, 335-47.
Ανασύρθηκε 06/09/2019
https://www.academia.edu/398498/The_use_of_new_technologies_in_museum_education_programmes_Findings_from_research_in_Greek_museums
- Νικονάνου, Ν. (2005). *Τετράδια Μουσειολογίας*. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από την θεωρία στην πράξη*. Πατάκης, Αθήνα.
- Νικονάνου, Ν., Μπούνια, Α., Φιλίππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α., & Γιαννούτσου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα. Εισαγωγή, στο Νικονάνου, Ν.(επιμ.) Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα, Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα*.
- Παναγιωτόπουλος, Ν., Βιδάλη, Μ. (2019). *Libido artistica, Κοινωνική κριτική της καλλιτεχνικής ζήτησης*. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθηνά, Αθήνα.
- Σαπλαμίδου, Σ., & Σάλτα, Μ. (2016). *Διδασκαλία των Μαθηματικών υπό το πρίσμα του Κονστрукτιβισμού*. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1207-1215.

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2001). *Οδηγός εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για τον Δάσκαλο*, Αθήνα.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Gutenberg, Αθήνα.

- Alexander, V. (2003). *Sociology of the Arts*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Anderson, D., Kisiel, J. and Storcksdieck, M. (2006). *Understanding teachers' perspectives on field trips: discovering common ground in three countries*, *Curator*, 49 (3), 365–385.
- Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Νεφέλη, Αθήνα.
- Bagnall, G. (2003). Performance and performativity at heritage sites, *Museum and Society*, 1 (2), 87–103.
- Black, G. (2009). *Το ελκυστικό Μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*. Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα.
- Bobick, B., & Hornby, J. (2013). *Practical partnerships: Strengthening the museum-school relationship*. *Journal of Museum Education*, 38(1), 81-89.
- Bourdieu, P., Darbel, A., & Schnapper, D. (1991). *The love of art: European art museums and their public* (p. 53). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (2013). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge.
- Calcagnini, S., & Testa, M. (2004). Practical aspects of a museum visit. *A Place to Discover: A Manual of Good Practice based on the collaboration between science museums and schools*.
- Cameron, D. (1968). *A Viewpoint. The museum as Communication System and Implications for Museum Education*, *Curator*, XI, 33-40.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Department for Culture, Media and Sport and Department for Education and Employment (2000). *The Learning Power of Museums: A Vision for Museum Education*. DCMS, London.

- Dewey, J. (1986, September). Experience and education. In *The Educational Forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 241-252). Taylor & Francis Group.
- Dewey, J. (1963). Experience and education. Collier Macmillan, London: England.
- Department for Culture, Media and Sport (1998). *A New Cultural Framework, DCMS, London.* Ανασύρθηκε 07/09/2019
<https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-digital-culture-media-sport>
- Durkheim, E. (1984). *Les formes elementaires de la vie religieuse*. PUF, Paris.
- Elliot, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. (μτφρ.) Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα. Gutenberg, Αθήνα.
- Falk, J. H. (2006). An identity-centered approach to understanding museum learning. *Curator: The museum journal*, 49(2), 151-166.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2018). *Learning from museums*. Rowman & Littlefield.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.
- Gleason, M.E., & Schauble, L. (2000). *Parents' assistance of their children's scientific reasoning*. *Cognition and Instruction*, 17(4), 343–378.
- Hein, G. E. (1999). The constructivist museum. *The educational role of the museum*, 2, 73-79.
- Hein, G. E. (2002). *Learning in the Museum*. Routledge.
- Hein, G. E. (2006). Museum education. *A companion to museum studies*, 340-352.
- Hein, G. E. (2012). *Progressive Museum Practice. John Dewey and Democracy*, Left Coast Press: Walnut Creek, CA.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *Σκέψεις για την μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στην μεταμοντέρνα εποχή*. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 47-49.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education: Purpose, pedagogy, performance*. Routledge.
- ICOM, <http://network.icom.museum/icom-greece/plirofories/ti-einai-to-icom/>
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*.
- Johnson J., Rassweiler J., (2010). *Connecting Museums, School and Community: Collaborations for Learning*, An Alliance of Spirit: Museum and School Partnerships, ed. Kim Fortney and Beverly Sheppard, Washington, 65-72.

- Kisiel, J.F. (2007). *Examining teacher choices for science museum worksheets*, Journal of Science Teacher Education, 18, 29-43.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Leinhardt, G., Crowley, K., & Knutson, K. (Eds.). (2003). *Learning conversations in museums*. Taylor & Francis.
- Li, L., Liu, X., & Steckelberg, A. L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British journal of educational technology*, 41(3), 525-536.
- Monk, D. F. (2013). John Dewey and adult learning in museums. *Adult learning*, 24(2), 63-71.
- Moussouri, T. (2002). *A context for the development of learning outcomes in museums, libraries and archives*.
- Perkins, D.N. (1991b). *What constructivism demands of the learner*, Educational Technology, 31, 9, 19-21.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International University Press.
- Pinna, G. (2004). *Museum and Intangible Heritage*, International Museum Day. ICOM NEWS, no.4.
- Roberts, L. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.
- Silverman, L. H. (2010). *The social work of museums*. Routledge.
- Skinner, B.F. (1958). *Teaching machines*. *Science*, 128 (967-77), 137- 158.
- Schwarzer, M. (2006) *Riches, Rivals, & Radicals: 100 Years of Museums in America*, Washington, DC: American Association of Museums.
- Sotto, E. (2007). *When teaching becomes learning: A theory and practice of teaching*. Bloomsbury Publishing.
- Tal, T., & Steiner, L. (2006). *Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the educational centre of a science museum*. *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 6(1), 25-46.
- Taylor, E. W. (2010). Cultural institutions and adult education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2010(127), 5-14.

- Usher, R., Bryant, I. and Johnston, R. (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond the Limits*, Routledge, London and New York.
- Vogt, A. 2008. "Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Schulen und Museen", στο Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (επιμ.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen*, Leipziger Universitätsverlag: Leipzig, 19-81.
- Wan-Chen Liu, (2007). *Working Together: Collaboration Between Art Museums and Schools*, From Periphery to Center: Art Museum Education in the 21st Century, ed. Pat Villeneuve Reston, VA: National Art Education Association, 129-137.
- Witcomb, A. (2012). «Διαδραστικότητα: Προχωρώντας πιο πέρα», στο Macdonald, Sh. (επιμ.), *Μουσείο και μουσειακές σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός*, μτφ. Παπαβασιλείου Δ., Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα, 489-500.
- Xanthoudaki, M., Tickle, L., & Sekules, V. (Eds.). (2012). *Researching visual arts education in museums and galleries: An international reader* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.

Παράρτημα:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες, το παρακάτω ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και αποτελεί μέρος ερευνητικής εργασίας.

Δεν θα σας πάρει πάνω από 5 λεπτά.

Σας ευχαριστώ πολύ.

1. Φύλο:
 - Αγόρι
 - Κορίτσι

2. Έχετε δραστηριότητες/ χόμπυ;
 - Ναι
 - Όχι

3. Σας προτρέπουν οι γονείς σας να κάνετε δραστηριότητες (μουσική, αθλητισμό, ζωγραφική κλπ);
 - Ναι
 - Όχι

4. Τα μέλη της οικογένειάς σας κάνουν δραστηριότητες στον ελεύθερο τους χρόνο;
 - Ναι
 - Όχι

5. Η μητέρα σας έχει τελειώσει:
 - Δημοτικό
 - Γυμνάσιο
 - Λύκειο
 - Πανεπιστήμιο
 - Τίποτα από τα παραπάνω

6. Ο πατέρας σας έχει τελειώσει:
- Δημοτικό
 - Γυμνάσιο
 - Λύκειο
 - Πανεπιστήμιο
 - Τίποτα από τα παραπάνω
7. Κάνετε επισκέψεις σε μουσεία με την οικογένειά σας;
- Ναι
 - Όχι
8. Αν ναι, επιλέγεται ξεναγός ή προτιμάτε μόνοι σας;
- Ξεναγηση
 - Μόνοι
9. Οργανώνετε παρόμοιες δραστηριότητες με την οικογένεια σας στις διακοπές ή στην πόλη σας;
- Ναι
 - Όχι
10. Πιο συχνά επισκέπτεστε κάποιο μουσείο με την\ το:
- Οικογένεια
 - Σχολείο
11. Όταν επισκέπτεστε κάποιο μουσείο με το σχολείο σας, το συνδέεται με κάποιο μάθημα που διδαχτήκατε στην τάξη;
- Ναι
 - Όχι
12. Πριν γίνει η επίσκεψη, συζητάτε με τον καθηγητή\ τρια σας για το μουσείο και τι πρόκειται να δείτε;
- Ναι
 - Όχι
13. Συνήθως την ξεναγηση την κάνει κάποιος καθηγητής\ τρια ή ξεναγός του ίδιου του μουσείου;
- Καθηγητής\ τρια

Ξεναγός

14. Πριν βρεθείτε στο μουσείο περιμένετε να μάθετε κάτι κατά την επίσκεψη;

Ναι

Όχι

15. Κάνετε απλή ξενάγηση ή ακολουθείτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μουσείου;

Ξενάγηση

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα

16. Έχει συμβεί να βρεθείτε στο ίδιο μουσείο ή κάποιο παρόμοιο με αυτό που επισκεφτήκατε με το σχολείο;

Ναι

Όχι

Και τα δύο

17. Νιώθετε άνετα μέσα στον χώρο του μουσείου;

Ναι

Όχι

18. Συμμετείχατε σε αυτές τις δραστηριότητες;

Ναι

Όχι

19. Πιστεύετε ότι μάθατε κάτι νέο μέσα από την επίσκεψη;

Ναι

Όχι

20. Η επίσκεψη διαρκούσε λιγότερο ή περισσότερο από αυτό που ήταν προγραμματισμένο;

Λιγότερο

Περισσότερο

21. Ανακοινώνονται οι διατυπώσεις ή οι παρατηρήσεις στην τάξη μετά την επίσκεψη;

Ναι

Όχι

22. Αποκτήσατε κάποια ιδιαίτερη γνώση ή δεξιότητα με τη επίσκεψή σας στο μουσείο;
- Ναι
 - Όχι
23. Πιστεύετε πως η επίσκεψη έκανε το σχετικό μάθημα πιο ενδιαφέρον;
- Ναι
 - Όχι
24. Κατανοήσατε καλύτερα κάποιο μάθημα το οποίο είχατε διδάχτεί στην τάξη;
- Ναι
 - Όχι
25. Νιώθετε ευχαριστημένος ή δυσαρεστημένος στο τέλος της επίσκεψης;
- Ευχαριστημένος
 - Δυσάρεστημένος
26. Θα θέλατε να οργανώνονται συχνότερα επισκέψεις σε μουσεία;
- Ναι
 - Όχι