

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

ΑΙΜΙΛΙΑ ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΗ

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΠΙΣΚΕΨΕΩΝ ΣΕ ΜΟΥΣΕΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΕΣ:

ΝΑΚΟΥ ΕΙΡΗΝΗ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Π.Ε.

ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ – ΜΙΚΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Π.Ε.

ΤΡΙΤΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΗΣ:

ΜΑΓΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, ΛΕΚΤΟΡΑΣ Π.Τ.Π.Ε.

ΒΟΛΟΣ 2010

| | | |
|--------------------|---|---------|
| Περιεχόμενα | | i |
| | Πρόλογος | ... iii |
| | Εισαγωγικά | 1 |
| 1 | Θεωρητικό υπόβαθρο | 3 |
| 1.1 | <i>Το μουσείο εξελίσσεται...</i> | 3 |
| 1.2 | <i>Μοντέλα επικοινωνίας στο μουσείο.</i> | 4 |
| 1.3 | <i>Το πλαίσιο των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία.</i> | 6 |
| 1.4 | <i>Η μάθηση στο μουσείο. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της μουσειακής επίσκεψης.</i> | ... 10 |
| 1.4.1 | <i>Θεωρίες μάθησης.</i> | ... 11 |
| 1.4.2 | <i>Αξιολογώντας τη μουσειακή εμπειρία.</i> | ... 15 |
| 1.5 | <i>Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μουσειακές επισκέψεις.</i> | ... 21 |
| 2 | Μέθοδος | ... 27 |
| 2.1 | <i>Σχέδιο έρευνας.</i> | ... 27 |
| 2.2 | <i>Συμμετέχοντες.</i> | ... 27 |
| 2.3 | <i>Διαδικασία</i> | ... 27 |
| 2.4 | <i>Εργαλεία συλλογής δεδομένων.</i> | ... 28 |
| 3 | Αποτελέσματα | ... 30 |
| 3.1 | <i>Περιγραφικά Στατιστικά</i> | ... 30 |
| 3.2 | <i>Επαγωγική Στατιστική</i> | ... 35 |
| 4 | Συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης | ... 37 |
| 5 | Γενικά συμπεράσματα | ... 50 |
| | Βιβλιογραφικές αναφορές | ... 53 |
| | Παράρτημα Α | ... 63 |
| | Παράρτημα Β | ... 75 |
| | Παράρτημα Γ | ... 81 |

Πρόλογος

Η επαγγελματική μου ενασχόληση με τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων και, ακολούθως, οι μεταπτυχιακές μου σπουδές σχετικά με το παιδαγωγικό υλικό και παιδαγωγικό παιχνίδι στην πρώτη παιδική ηλικία, είχαν σαν επακόλουθο να εστιάσω το ενδιαφέρον μου στις εκπαιδευτικές δράσεις που εφαρμόζουν και το υλικό που παράγουν, στο πλαίσιο αυτό, τα μουσεία και κυρίως στις αντιλήψεις όλων όσων τα χρησιμοποιούν· η παρούσα εργασία είναι μέρος αυτών των προσπαθειών.

Σκοπός της ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία, με έμφαση στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αυτά εφαρμόζουν, σε μια εποχή κατά την οποία αυξάνονται διαρκώς οι φωνές για την αξιοποίηση τους σε πλαίσια μη τυπικής μάθησης.

Από τη θέση αυτή, ευχαριστίες οφείλω, καταρχήν, σε όλους τους Εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα συμπληρώνοντας ερωτηματολόγια· χωρίς αυτούς θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωσή της όποιας προσπάθειας.

Θέλω, επίσης, να ευχαριστήσω την κ. Ειρήνη Νάκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, και την κ. Δόμνα – Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια στο ίδιο Τμήμα, για την αμέριστη υποστήριξη και καθοδήγηση κατά την επίβλεψη της συγκεκριμένης έρευνας.

Για τη μεθόδευση της διανομής των ερωτηματολογίων ευχαριστίες οφείλονται στους συναδέλφους και, κυρίως, φίλους που ανέλαβαν αυτό το δύσκολο έργο. Είναι αρκετοί και δε θα είχε νόημα η ονομαστική τους αναφορά· τους ευχαριστώ, όμως, από καρδιάς.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά την Προϊσταμένη της ΙΓ΄ Εφορείας Προϊστορικών & Κλασικών Αρχαιοτήτων Βόλου Δρ. Αργυρούλα Δουλγέρη – Ιντζεσίλογλου και τον Τμηματάρχη Μουσείων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων της ΙΓ΄ Ε.Π.Κ.Α. κο Χαράλαμπο Ιντζεσίλογλου για την εμπιστοσύνη τους και την ποικιλότητα υποστήριξή τους καθώς και τις συναδέλφους στην ΙΓ΄ Ε.Π.Κ.Α. Βάσω Ροντήρη, Δέσποινα Κέμου, Μαρία Παρασκευοπούλου και Ιωάννα Μαμαλούδη για την έμπρακτη βοήθεια και κυρίως για τις χρήσιμες συζητήσεις μας.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένειά μου και τους φίλους μου, που με το δικό τους τρόπο ο καθένας, με στήριξαν στην προσπάθεια αυτή.

Βόλος, Ιανουάριος 2010

Αιμιλία Καλογιάννη

*Το πιο σημαντικό πράγμα που πρέπει να μάθουν τα παιδιά είναι να
κατανοήσουν τον ίδιο τους τον κόσμο.
Και οι ενήλικες είναι για τη ζωή των μικρών παιδιών οι ξεναγοί
σ' αυτό το ταξίδι στον κόσμο.
(Redleaf, 1983).*

Εισαγωγικά

Η επιτυχία ενός μουσείου σήμερα δε μετριέται μόνο από τον αριθμό των επισκεπτών* που δέχεται, αλλά κυρίως από τον αριθμό όλων εκείνων στους οποίους είχε κάτι να πει. Δε μετριέται από την έκτασή του, αλλά από την έκταση που το κοινό διέσχισε με το μυαλό του, αποκομίζοντας πραγματικό όφελος.

Παρόλα αυτά, ειδικά όσον αφορά στα παιδιά, που συνιστούν την πλειονότητα των επισκεπτών των ελληνικών, τουλάχιστον, μουσείων, παραμένει ακόμη προβληματικός ο τρόπος επίσκεψής τους. Κι ενώ, καταρχήν, στο εξωτερικό οι επισκέψεις σε μουσεία αναφέρονται κυρίως στο χώρο των φυσικών επιστημών (Rickinson et al, 2004b), στην ελληνική πραγματικότητα φαίνεται ότι είναι ταυτισμένες με θέματα που άπτονται του ιστορικού παρελθόντος της χώρας και περιορίζονται κυρίως σε αρχαιολογικά μουσεία (Καλογιάννη & Ζαβός, υπό έκδοση· Νικονάνου, 2002). Στην Ελλάδα, εξάλλου, η έννοια μουσείο εγγράφεται στα βιώματα των παιδιών σαν σχολική δραστηριότητα κι όχι σαν κάτι εξωσχολικό ή στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου τους (Βέμη, 2006· Καλογιάννη & Ζαβός, υπό έκδοση· Κουβέλη, 2000). Οι επισκέψεις εντάσσονται, έτσι, σε σχολικά πλαίσια, με τη μορφή θεματικής περιήγησης, που καταλήγει συχνά να γίνεται μια παθητική ή ακόμη και αδιάφορη ή δυσάρεστη εμπειρία για τους μαθητές, καθώς η αλληλεπίδραση τους με το αντικείμενο – έκθεμα παραμένει στο επίπεδο της απλής παρατήρησης ή, στην περίπτωση της ξενάγησης, στο επίπεδο του βομβαρδισμού με πληροφορίες, με αμφίβολα αποτελέσματα (Kisiel, 2005; Κόκκοτας, 2004; Μπενάκη - Πολυδώρου, 1997).

Βιβλιογραφικά έχει διαπιστωθεί ότι το προσωπικό ενδιαφέρον, οι γνώσεις και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για το θέμα δρουν καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο θα μεταδώσουν τις ανάλογες γνώσεις και εμπειρίες στα παιδιά, διαμορφώνοντας, σε ένα βαθμό, το αποτέλεσμα (Pavlou & Kambouri, 2007· Xanthoudaki, Tickle & Secules, 1998· Βέμη, 2006· Δάλκος, 2002). Την έλλειψη αυτή πολλές φορές φαίνεται να προσπαθούν να αναπληρώσουν εμπιστευόμενοι την όλη διαδικασία στο εξειδικευμένο προσωπικό των μουσείων, που, όμως, δεν είναι εκείνο που θα καθορίσει πλήρως τα μαθησιακά αποτελέσματά της· μπορεί να καθορίσει και να διαμορφώσει από κοινού με τα παιδιά τις συνθήκες και το πλαίσιο, αλλά η προετοιμασία των μαθητών και κυρίως η αξιοποίηση της μουσειακής εμπειρίας είναι αποκλειστική ευθύνη

* Η αναφορά στο αρσενικό γένους των όρων *επισκέπτης*, *μαθητής* και *εκπαιδευτικός* εμπεριέχει και το θηλυκό και χρησιμοποιείται, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, για λόγους οικονομίας και ύφους.

των εκπαιδευτικών (Marcoucé, 1969·Μαυροπούλου – Τσιούμη & Παπαντωνίου, 2001).

Ο ρόλος τους είναι, επομένως, καθοριστικός, καθώς κατ' αρχήν είναι εκείνοι που θα λάβουν τις αποφάσεις αναφορικά με τη διεξαγωγή της επίσκεψης αλλά και εκείνοι που με τη στάση τους θα διαμορφώσουν σ' ένα βαθμό τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις των μαθητών τους. Σ' αυτούς, επίσης, ανήκει η ευθύνη για αξιοποίηση των εκθεμάτων, ώστε να προκαλέσουν εμπειρίες στους μαθητές και κοινωνικές διαδικασίες μάθησης πριν, κατά και μετά την επίσκεψη στο μουσείο (Marcoucé, 1969·Κόκκοτας, 2004). Για το λόγο αυτό, τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο ζητείται από αυτούς να οργανώσουν επισκέψεις με βάση συγκεκριμένα παιδαγωγικά κριτήρια και να καταστήσουν αποτελεσματική τη μάθηση σε χώρους μη τυπικής μάθησης, όπως είναι τα μουσεία, αξιοποιώντας τέτοιου είδους εμπειρίες (Finkelstein, 2005).

Τα ερευνητικά δεδομένα, όμως, αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αποτυγχάνουν να συνδέσουν και να εντάξουν τη μουσειακή επίσκεψη στο τυπικό πρόγραμμα του σχολείου, είτε λόγω των αντιλήψεων τους για τη μάθηση, των προσδοκιών τους από την επίσκεψη και των στρατηγικών που αναπτύσσουν εκεί, είτε λόγω εξωγενών παραγόντων, όπως είναι τα οργανωτικά ζητήματα που σχετίζονται με την επίσκεψη. Έτσι, αν και αντιμετωπίζουν αυτή καθ' αυτή την επίσκεψη στο μουσείο σαν κάτι αρκετά ενδιαφέρον, συχνά φαίνεται να μην είναι σε θέση να κάνουν βέλτιστη χρήση των δυνατοτήτων και των ευκαιριών για μάθηση που μπορεί να προσφέρει το μουσείο ως περιβάλλον μη τυπικής μάθησης. Συχνά οργανώνουν επισκέψεις έχοντας ελάχιστη γνώση για το πώς και τι είδους μάθηση μπορεί να επιτευχθεί σε έναν τέτοιο χώρο αλλά και του τρόπου με τον οποίο μπορούν οι ίδιοι να δράσουν σαν διευκολυντές και διαμεσολαβητές της γνώσης, μέσα από κατάλληλο σχεδιασμό και οργάνωση των δραστηριοτήτων (Hooper – Greenhill, 1987· Κόκκοτας, 2004).

Ίσως, τελικά, να πρόκειται για τη συνολική αντίληψη που οι ίδιοι έχουν για τα μουσεία, ανεξάρτητα από την επαγγελματική τους ιδιότητα· ή ίσως, πάλι, να είναι μια διάσταση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου εν πολλοίς παραμελημένη και παραγνωρισμένη στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής τους μόρφωσης ακόμη και σήμερα, παρά τα σύγχρονα κελεύσματα των παιδαγωγικών θεωριών και των θεωριών μάθησης, που έχουν επικρατήσει ερευνητικά και στις οποίες βασίζεται η σύγχρονη διδακτική πρακτική και η καθημερινότητα του εκπαιδευτικού τους έργου.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο.

1.1. Το μουσείο εξελίσσεται...

Από τις πρώτες «αριστοκρατικές» συλλογές του 16^{ου} και 17^{ου} αιώνα έως σήμερα ο ρόλος του μουσείου έχει αλλάξει σημαντικά. Η έννοια διαφοροποιήθηκε κατά καιρούς, σε συνάρτηση με τις πολιτικές, πολιτισμικές, επιστημονικές, τεχνολογικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες σε κάθε εποχή (Κακούρου – Χρόνη, 2005· Νάκου, 2001).

Ετυμολογικά η λέξη *μουσείο* παραπέμπει στο τέμενος των Μουσών, που, σύμφωνα με το μύθο, ενέπνεαν τους ανθρώπους στην ενασχόλησή τους με την *Ποίηση* και την *Τέχνη* (Νάκου, 2001). Το «Μουσείον» των Πτολεμαίων στην Αλεξάνδρεια των ελληνιστικών χρόνων θεωρείται ως το πρώτο μουσείο και αποτελούσε χώρο για την καλλιέργεια των γραμμάτων και των τεχνών και θεματοφύλακα των έργων τέχνης (Γκαζή, 1999· Νάκου, 2001).

Η στροφή προς τις κλασικές σπουδές και την αναβίωση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού στην αναγεννησιακή Δύση οδήγησε στη δημιουργία των πρώτων «αριστοκρατικών» συλλογών, με τη μορφή «θησαυρών» και χαρακτήρα ιδιωτικό και κλειστό. Το 17^ο αι κάποια από τα υφιστάμενα μουσεία μετατρέπονται σε εν μέρει δημόσιες συλλογές, τις οποίες μπορούσαν να προσεγγίσουν μόνο όσοι είχαν την ανάλογη κουλτούρα (Νάκου, 2001· Τζιαφέρη, 2005).

Το 18^ο αι. τα μουσεία μετασχηματίζονται από ιδιωτικά ιδρύματα σε εθνικά, ενώ από τον 19^ο αι. και εξής ο θεσμός αποκτά τα βασικά χαρακτηριστικά με τα οποία καθιερώνεται ως σήμερα. Σε μια εποχή εθνικών επαναστάσεων και ίδρυσης εθνικών κρατών, τα μουσεία συνδέονται άρρηκτα με την υπόσταση του έθνους – κράτους, λειτουργώντας ως φορείς διαμόρφωσης της εθνικής συνείδησης και συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας (Βούρη, 2002· Νάκου, 2001· Τζιαφέρη, 2005). Όπως σημειώνει η Νάκου (2001: 117) τα μουσεία αυτά «σύμφωνα με τις επιστημολογικές παραδοχές της εποχής, ταξινομούν κι εκθέτουν τις συλλογές τους βασιζόμενα σε αυστηρά ακαδημαϊκά κριτήρια που αναδεικνύουν και ... κατοχυρώνουν την αναμφισβήτητη ... και γνωστή εθνική πραγματικότητα». Τα μουσεία αυτά προσέφεραν ένα συγκεκριμένο είδος γνώσης, μια συγκεκριμένη ερμηνεία, δηλαδή, για τα αντικείμενα, που προσεγγίζονται ως υλικοί μάρτυρες του παρελθόντος και φορείς γνώσης, μέσα από τις εκθετικές και αναπαραστατικές πρακτικές που επιλέγονται (Νάκου, 2001· Τζωρτζάκη & Νικηφορίδου, 1999).

Τα μουσεία του 20^{ου} αιώνα, επανατοποθετούμενα απέναντι στο κοινό τους, έχουν μεταθέσει, πια, το κέντρο βάρους του ενδιαφέροντός τους από την προστασία και ανάδειξη των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στη σύνδεση και ερμηνεία των αντικειμένων σε σχέση με τους ανθρώπους και στον τρόπο με τον οποίο αυτοί βιώνουν τη μουσειακή επίσκεψη (Νάκου, 2001). Βασικός τους ρόλος, πάντως, όπως ορίζεται από το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων - ICOM, είναι, πέρα από τη συλλογή και τη διαφύλαξη αντικειμένων παρελθοντικών εποχών, η έρευνα και η προσπάθεια για μετάδοση της γνώσης (ICOM, 2007). Και ενώ παλαιότερα ο όρος αναφερόταν σχεδόν αποκλειστικά σε μουσεία τέχνης, η λίστα που επικυρώθηκε στη 18^η Γενική Σύνοδο του ICOM στη Βαρκελώνη, το 2001, περιλαμβάνει φυσικά και εθνογραφικά μνημεία και χώρους, προστατευμένους βιοτόπους, ιδρύματα που εκθέτουν ζωντανά δείγματα φυτών και ζώων, κέντρα επιστήμης και αστρονομίας, μουσειακούς οργανισμούς, αίθουσες τέχνης μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, ιδρύματα και οργανισμούς μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα με στόχο τη συντήρηση των αντικειμένων αλλά και την έρευνα και την εκπαίδευση, πολιτιστικά κέντρα και οργανισμούς (ICOM, 2001).

Τα τελευταία χρόνια, καθώς βρίσκονται σε μια διαδικασία επαναπροσδιορισμού του ρόλου τους στην κοινωνία, φαίνεται να επιμερίζουν το κοινό τους, κάνοντας προσπάθειες να προσεγγίσουν στοχευμένα, περισσότερο συστηματικά και, ίσως, αποτελεσματικά τις διαφορετικές ομάδες, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Νάκου, 2001). Η βαρύτητα, πλέον, δίνεται στον τρόπο παρουσίασης και ερμηνείας των αντικειμένων και των εκθέσεων, καθώς η επικοινωνία με το κοινό έχει αναγνωριστεί ως μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες τους (Οικονόμου, 2003).

1.2. Μοντέλα επικοινωνίας στο μουσείο.

Η επικοινωνία του μουσείου με το κοινό του προκύπτει σαν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των επισκεπτών με τα αυθεντικά αντικείμενα και τις εκθετικές πρακτικές που έχουν ακολουθηθεί αλλά και με το χώρο και το προσωπικό του. Πρόκειται για ένα παιδαγωγικό γεγονός που συντελείται έμμεσα, μέσω της εκθετικής πρακτικής και των εποπτικών ή έντυπων μέσων που έχουν επιλεγεί, ή άμεσα, μέσα από τις παιδαγωγικές δραστηριότητες και τις μεθόδους εργασίας που εφαρμόζονται, με στόχο την προσέγγιση διαφορετικών ομάδων κοινού (Νικονάνου, 2002· Μούλιου & Μπούνια, 1999).

Στην πρώτη περίπτωση, η επικοινωνία βασίζεται στο γραμμικό μοντέλο πομπού – δέκτη, σύμφωνα με το οποίο το προσωπικό του μουσείου προωθεί συγκεκρι-

μένα μηνύματα στον επισκέπτη, του οποίου ο ρόλος είναι παθητικός. Πρόκειται για μια ως ένα βαθμό απλουστευτική προσέγγιση, που δεν συνυπολογίζει τον ενεργητικό ρόλο του κοινού ως προς την αποδοχή ή μη των προσφερόμενων μηνυμάτων και η οποία παραπέμπει σε παραδοσιακές πρακτικές τυπικής εκπαίδευσης. Στον αντίποδα, η πολιτιστική επικοινωνία αφορμάται από την παραδοχή ότι η πραγματικότητα δεν είναι δεδομένη και, άρα, η στάση του κοινού απέναντι στην επικοινωνιακή διαδικασία είναι ενεργητική σε ό,τι αφορά στην κριτική επιλογή πληροφοριών, μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους ανθρώπους (Hooper – Greenhill, 1999· Νικονάνου, 2002).

Οι επικοινωνιακές αυτές στρατηγικές έχουν στόχο την προσέγγιση όσο το δυνατόν περισσότερων και διαφορετικών ομάδων κοινού, ακόμη κι εκείνων που παραδοσιακά δε θεωρούνται τακτικοί επισκέπτες μουσείων. Παλιότερα, είχε υποστηριχτεί ερευνητικά (Dixon, Courtney & Bailey, 1974· Falk, 1998· Merriman, 1991· Μουσούρη, 1999· Οικονόμου, 2003) ότι το κοινό των μουσείων συνιστούσαν άνθρωποι ανώτερου μορφωτικού και κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, σε σύγκριση με το σύνολο του πληθυσμού. Πρόκειται για μια άποψη που παραπέμπει σε μια «πολιτιστική ελίτ», η οποία ήταν σε θέση να κατανοήσει το περιεχόμενο των εκθέσεων και να απολαύσει την εμπειρία της περιήγησης σε αυτές. Σε μια προσπάθεια του ο Bourdieu (Bourdieu & Darbel, 1997) να προσδιορίσει τις κοινωνικές συνθήκες της επίσκεψης στο μουσείο και να εξηγήσει αν και γιατί αυτή αντικατοπτρίζει κοινωνικούς διαχωρισμούς, υποστήριξε ότι οι επισκέπτες των μουσείων είναι εκείνοι που μπορούν να καταλάβουν το νόημα των εκθέσεων. Είναι, δηλαδή, εκείνοι που κατέχουν μια επίκτητη ικανότητα αναγνώρισης και ερμηνείας των εκθεμάτων, κοινωνικά και σταδιακά μαθημένη, η οποία παραπέμπει σε μια διάκριση στη γνώση, γνωστή ως «πολιτιστικό κεφάλαιο». Πρωτεύων, σε όλη αυτή τη διαδικασία, είναι ο ρόλος της οικογένειας, που κληροδοτεί το κεφάλαιο που η ίδια διαθέτει στα παιδιά, αλλά και του σχολείου, που καλείται να το ενισχύσει μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Νάκου, 2001· Οικονόμου, 2003· Τζιαφέρη, 2005).

Σ' αυτό το πλαίσιο, όμως, σημαντικός είναι και ο ρόλος των ίδιων των μουσείων, που καλούνται να παράσχουν στο κοινό πρόσβαση στα εκθέματά τους τόσο σε φυσικό όσο και, κυρίως, σε θεωρητικό επίπεδο, ώστε οι επισκέπτες τους να καταφέρουν να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα και τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις που έχουν ακολουθηθεί σε κάθε περίπτωση. Τα μέσα έκθεσης και παρουσίασης μπορούν να συνεισφέρουν στο πρόβλημα αυτό της έλλειψης συμφραζομένων και, συνακόλου-

θα, της ερμηνείας των μουσειακών εκθεμάτων, προσφέροντας πληθώρα πληροφοριών με ενδιαφέροντα τρόπο. Αυτή η επικοινωνιακή πολιτική των μουσείων, επίσημα ή ανεπίσημα δηλωμένη, έρχεται να απαντήσει σε καιρία ερωτήματα: τι θέλουν να πουν, πώς και σε ποιον; Σε πρακτικό επίπεδο εκφράζεται μέσα από τις ίδιες τις επιλογές του μουσείου αναφορικά με το βαθμό συμμετοχής που παρέχει στους επισκέπτες για να εμπλακούν βιωματικά, πλέον, στην επίσκεψη αλλά και από τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιεί προς το σκοπό αυτό (Νάκου, 2001· Νικονάνου, 2002· Οικονόμου, 2003· Τζιαφέρη, 2005).

Έτσι, ενώ παλιότερα θεωρούνταν ότι τα μουσεία προσέφεραν στο κοινό ακαδημαϊκή γνώση προς παθητική κατανάλωση, τα σύγχρονα μουσεία αντιμετωπίζουν τον επισκέπτη ως ενεργό άτομο, με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ανάγκες και ως βασικό συντελεστή μιας επιτυχημένης μουσειακής εμπειρίας. Στη βάση αυτή της επικοινωνιακής πολιτικής των σύγχρονων μουσείων βρίσκεται και η αναθεώρηση του εκπαιδευτικού και, έμμεσα, και του κοινωνικού τους ρόλου.

1.3. Το πλαίσιο των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία.

Καθώς, λοιπόν, το σύγχρονο μουσείο επιθυμεί να διαδραματίσει ρόλο όχι μόνο στον τομέα της ψυχαγωγίας αλλά και της διαμόρφωσης της κοινωνικής, πολιτισμικής και ατομικής ταυτότητας των επισκεπτών του (Xanthoudaki, 1998), προωθεί, στο «άνοιγμά» του αυτό, προς το κοινό πρακτικές όπως διαλέξεις, ξεναγήσεις, εργαστήρια, εφαρμογές πολυμέσων, δανειστικό υλικό και εκπαιδευτικά προγράμματα, που προϋποθέτουν την αλληλεπίδραση του επισκέπτη με τα αντικείμενα αλλά και το έμψυχο και άψυχο περιβάλλον του (Οικονόμου, 2003).

Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτές οι δράσεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα απευθύνονται κυρίως σε μικρά παιδιά, που συνιστούν την πλειονότητα μεταξύ των επισκεπτών των ελληνικών, τουλάχιστον, μουσείων. Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οργανώνονται από τα σύγχρονα μουσεία απευθύνονται σε όλο το κοινωνικό σύνολο, λαμβανομένων υπ' όψη των ιδιαιτεροτήτων της κάθε ομάδας. Η επικέντρωση, όμως, του ενδιαφέροντος στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα πιθανόν προέκυψε ως επακόλουθο της ευκολίας για κινητοποίηση, από οργανωτική κυρίως άποψη, από την πλευρά των σχολείων, σε επίπεδο συνεργασίας με το μουσείο, στην προσπάθεια να εξευρεθούν εξωσχολικοί, μη τυπικοί χώροι μάθησης, για να ενισχυθεί το εκπαιδευτικό έργο (Νικονάνου, 2002).

Η μουσειακή εκπαίδευση εντάσσεται στη σφαίρα της μη τυπικής εκπαίδευσης, που δεν περιορίζεται από συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, με αυστηρά καθορισμένη διδακτέα ύλη, χρονοδιάγραμμα και μεθόδους διδασκαλίας και που δεν αξιολογείται με συμβατικούς τρόπους (Κακούρου – Χρόνη, 2005). Αυτό δε σημαίνει, βέβαια, ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα σύγχρονα μουσεία στερούνται θεωρητικού υποβάθρου, προγραμματισμού και στοχοθεσίας, όπως έχει θεωρηθεί στο πλαίσιο μιας μάλλον συντηρητικής προσέγγισης (Δάλκος, 2000). Αντίθετα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα ελληνικά, τουλάχιστον, μουσεία, όντας συμβατά με τις ευρύτερες σχολικές επιδιώξεις, καλούνται να τις συνδυάσουν με πρακτικές εφαρμογές που κινητοποιούν το ενδιαφέρον και τη χαρά των παιδιών, για να τα καταστήσουν τελικά κοινωνούς και συμμετόχους στις διαδικασίες διαμόρφωσης της γνώσης (Γαβριλάκη, 2000).

Υπ' αυτήν την έννοια, οι επισκέψεις σε μουσεία μπορούν να αποβούν εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο όχι μόνο στα χέρια εκπαιδευτικών που διδάσκουν γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με την έκθεση, αλλά και όσων αναζητούν τρόπους για να καταστήσουν το μάθημά τους περισσότερο ελκυστικό στα μάτια των παιδιών. Παρέχουν, δηλαδή, τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να τις προσεγγίσουν διαθεματικά, συσχετίζοντας επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των ίδιων και των μαθητών τους, και να προωθήσουν την ολιστική μάθηση (Hooper – Greenhill, 1998). Και είναι ενδιαφέρον ότι αν και στο εξωτερικό τα αναλυτικά προγράμματα συνδέουν όλα τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα με επισκέψεις σε μουσεία, προτείνοντας ανάλογες δραστηριότητες (Κακούρου – Χρόνη, 2005), στην Ελλάδα, σε θεσμικό επίπεδο, αν και αναγνωρίζεται η διαθεματική διάσταση της μουσειακής επίσκεψης, εντούτοις συχνά ταυτίζεται με τη διδασκαλία αποκλειστικά της Ιστορίας (Κυρκίνη & Δάλκος, 2001).

Στην Ελλάδα, όπως και στο εξωτερικό παλιότερα, οι ενέργειες για την προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς από τα παιδιά ξεκίνησαν από τα μουσεία κι όχι από τα σχολεία. Η δραστηριοποίηση ιδιωτικών μουσείων αρχικά και η εντατικοποίηση ανάλογων δράσεων από το Υπουργείο Πολιτισμού στη συνέχεια, μέσω του αρμόδιου Τμήματος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας, συνέδραμαν στην ουσιαστική ενίσχυση και καθιέρωση του θεσμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Νικονάνου, 2002· Οικονόμου, 2003· Τσολαΐδου, 2007· Υπουργείο Πολιτισμού, 2002· Χρυσουλάκη & Πίνη, 2008). Η τάση αυτή για προσέγγιση μουσείου και σχολείου είναι αρκετά έντονη τα τελευταία χρόνια, υποδηλώνοντας, ίσως, ότι εξυπηρετεί

βαθύτερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των ανθρώπων ή μια διαφορετική αντίληψη για την ποιότητα ζωής και, συνακόλουθα, τους τρόπους αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου (Βέμη, 2006). Ωθηση, εξάλλου, δόθηκε μέσω του Προγράμματος «Μελίνα: Εκπαίδευση και Πολιτισμός», στο πλαίσιο του οποίου ουσιαστικά προέκυψε σύμπραξη με το Υπουργείο Παιδείας, με τη μουσειακή εκπαίδευση να παίζει πρωτεύοντα ρόλο, κυρίως μέσω της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης και αξιοποίησης της πολιτιστικής κληρονομιάς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πρακτικής (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Υπουργείο Πολιτισμού & Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, 2000).

Οι προσανατολισμοί του σύγχρονου μουσείου συνοδοιπορούν με τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, όπως η ανάγκη για δια βίου μάθηση ή επιμόρφωση, τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η αναγνώριση της συμβολής της άτυπης στην τυπική εκπαίδευση, αλλά και η κοινωνική πίεση προς τα μουσεία για να λειτουργήσουν τελικά ως φορείς κοινωνικής ένταξης αντί αποκλεισμού (Κακούρου – Χρόνη, 2005). Η επίσημη ελληνική πολιτεία, ειδικότερα, συνειδητοποιώντας το ρόλο των μουσείων στο πλαίσιο μιας ευρύτερης πολιτισμικής αγωγής και προκειμένου να ενισχύσει τη σχέση σχολείου και μουσείου, καθιέρωσε το θεσμό των Γραφείων Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό πολιτιστικών δράσεων. Η θέσπιση της Ευέλικτης Ζώνης, που προβλέπει τέσσερις ώρες για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και δύο ώρες για τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και το Γυμνάσιο, θεωρητικά, τουλάχιστον, διευκόλυνε τις μετακινήσεις των σχολικών ομάδων κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών, προκειμένου να καμφθούν οι όποιες αντιρρήσεις για απώλεια χρόνου (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001α, 2001β). Φαίνεται, δηλαδή, ότι με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν τις προτεραιότητές τους και το περιθώριο να τις υλοποιήσουν, συνδυάζοντας τα διδακτικά αντικείμενα με επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικής αναφοράς, που συνεπάγονται ενεργητικές διαδικασίες μάθησης (Κακούρου – Χρόνη, 2005).

Το αποτέλεσμα αυτής της αμφίδρομης προσπάθειας για από κοινού προσέγγιση μουσείου και σχολείου είναι το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον σχολικών ομάδων να επισκεφτούν κάποιο μουσείο (Κουβέλη, 2000), στο πλαίσιο εκπαιδευτικών περιηγήσεων ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με πιο συχνές τις πρώτες, που έχουν τη

μορφή καθοδηγούμενης επίσκεψης (*guided tour*). Αυτού του είδους οι μουσειακές επισκέψεις στη διεθνή βιβλιογραφία υπάγονται σε μια ευρύτερη κατηγορία γνωστή ως *field trips*, σαν επισκέψεις, δηλαδή, που οργανώνονται από το σχολείο και πραγματοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, με έναυσμα συγκεκριμένη θεματική. Κατά τη διάρκειά τους οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επισκεφθούν ποικίλους χώρους και να παρατηρήσουν από κοντά τα υλικά τεκμήρια του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και τον τρόπο λειτουργίας τους, έχοντας, σε κάποιες περιπτώσεις, βιωματική επαφή οι ίδιοι (Krepel & DuVall, 1981· Michie, 1998). Ανάλογα με τους σκοπούς και τις προσδοκίες από την πραγματοποίησή τους, αυτές οι επισκέψεις μπορούν να διακριθούν σε εκείνες που στοχεύουν στην εργασία πεδίου, στην περιπέτεια και τη χαρά των παιδιών ή στη σύνδεση με κοινωνικά θέματα και το πρόγραμμα του σχολείου (Rickinson et al, 2004a, 2004b). Ως «...αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών, γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τόπους που έχουν ιδιαίτερη μορφωτική αξία, να γνωρίσουν τα επιτεύγματα του ανθρώπου μέσα στη μακροχρόνια πορεία του πολιτισμού και να καλλιεργήσουν την κοινωνικότητά τους...» (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006: 2634), οι εκπαιδευτικές εκδρομές έχουν ενταχθεί, σε θεσμικό επίπεδο και στο επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, πάλι, αναφέρονται σε δραστηριότητες που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια στα μουσεία και απευθύνονται κυρίως σε μαθητές, αλλά και σε οικογένειες, ενήλικες ή ειδικές ομάδες κοινού. Οι στόχοι τους είναι γνωστικοί, στις περισσότερες περιπτώσεις σε συνάφεια με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, αλλά και συναισθηματικοί και κοινωνικοί (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002· Μουρατιάν, 1995). Διαρκούν περίπου δύο ώρες (Price & Hein, 1991· Rennie, McClafferty & Johnson, 1993) και σ' αυτά συμμετέχει περιορισμένος αριθμός ατόμων, με κοινά μεταξύ τους χαρακτηριστικά (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002) ή σε μικτές ομάδες (Νάκου, 2001). Στηρίζονται σε μεθόδους ενεργητικής μάθησης και περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως ξενάγηση, έρευνα και παρατήρηση, φυλλάδια εργασίας, εργαστήριο και παιχνίδι (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002· Τζιαφέρη, 2005). Στην Ελλάδα (Κασβίκης, Νικονάνου & Φουρλίγκα, 2002· Νικονάνου, 2002), όπως και σε κάποιες περιπτώσεις στο εξωτερικό (Tal, Bamberger & Morag, 2005), σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από εξειδικευμένο προσωπικό των ίδιων των μουσείων, χωρίς άμεση εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικά έχει διαπιστωθεί ότι για να είναι αποτελεσματικά χρειάζεται να οργανώνονται και να πραγματοποιούνται εύκολα, καλύπτοντας βασικές διδακτικές έννοιες, ιεραρχικά κατανεμημένες κατά τη διάρκειά τους από το πιο ειδικό στο γενικότερο, και σε χώρους επιλεγμένους με βάση συγκεκριμένα παιδαγωγικά και λειτουργικά κριτήρια. Θεωρείται αναγκαία, εξάλλου, η ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι τόσο με τη μορφή της επιπρόσθετης διδασκαλίας όσο κυρίως με στόχο τη βέλτιστη δυνατή χρήση όλων όσων προσφέρει ένας χώρος μη τυπικής μάθησης, όπως είναι το μουσείο (Orion, 1993· Νικονάνου, 2002). Ειδικά, όμως, ως προς τη συσχέτισή τους με το σχολικό πρόγραμμα, είναι απαραίτητο να έχει προηγηθεί κάποιου είδους προπαρασκευαστική δραστηριότητα, για να εξοικειωθούν και να προετοιμαστούν τα παιδιά, ενώ η συνέχιση των δραστηριοτήτων στην τάξη, έπειτα, θεωρείται ότι εξασφαλίζει την ενδυνάμωση των αναμνήσεων από την επίσκεψη (Orion, 1993).

Έτσι, με στόχο το σχεδιασμό και την εφαρμογή δράσεων με εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς, φαίνεται ότι γίνεται, τα τελευταία χρόνια, μια προσπάθεια από τα μουσεία για να ανταποκριθούν στις ανάγκες όσων συμμετέχουν σ' αυτές και οι οποίοι, σε ένα μεγάλο βαθμό, καθορίζουν το πλαίσιο της ίδιας της επίσκεψης. Η αξιολόγησή τους, δε, από τους ίδιους τους συμμετέχοντες προβάλλει, πια, σαν επιτακτική ανάγκη.

1.4. Η μάθηση στο μουσείο. Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της μουσειακής επίσκεψης.

Οι απόψεις που κατά καιρούς επικράτησαν για τη φύση της γνώσης, ανάλογα, δηλαδή, με το αν αντιμετωπιζόταν ανεξάρτητα από το άτομο, σαν κάτι το απόλυτο και αυθύπαρκτο, ή σαν επιμέρους ιδέες που διαμορφώνονται σταδιακά από αυτό με βάση τις συνολικές του εμπειρίες, καθόρισαν, αντίστοιχα, και τις απόψεις για τη φύση και την ποιότητα της εκπαίδευσης που θα προέκυπτε. Το μουσείο, σαν χώρος μη τυπικής μάθησης, αποτέλεσε πεδίο εφαρμογής ποικίλων θεωριών αναφορικά με τη μάθηση που θα μπορούσαν να αποκομίσουν οι επισκέπτες του, γεγονός που επηρέασε σημαντικά την ίδια την εκθετική πρακτική αλλά και ειδικότερα την εκπαιδευτική πολιτική που θα μπορούσε να ασκήσει.

Όπως σημειώνει η Νάκου (2001: 177) «... το άνοιγμα των μουσείων προς την κοινωνία... και το παράλληλο ενδιαφέρον του ευρύτερου κοινού προς τα μουσεία, έχει τροφοδοτήσει αντίστοιχο στοχασμό και διάλογο, που διασυνδέει τις επιστημονικές αναζητήσεις της μουσειολογίας και της παιδαγωγικής». Η μουσειοπαιδαγωγική

αναπτύχθηκε ως νέος επιστημονικός τομέας, με αντικείμενο τη διερεύνηση και αναβάθμιση των όρων και των συνθηκών εποικοδομητικής αξιοποίησης των μουσείων προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Συνδέεται άμεσα με βασικές αναζητήσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής αναφορικά με τις γενικές αρχές, τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας, όπως αυτές καθορίζονται με βάση τα πορίσματα της παιδαγωγικής έρευνας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της θεωρίας της επικοινωνίας και της ερμηνείας (Νάκου, 2001).

1.4.1. Θεωρίες μάθησης.

Ήδη από την εποχή του Διαφωτισμού δίνεται έμφαση στο ρόλο της εμπειρίας σαν πηγή γνώσης. Σύμφωνα, με τον J. Locke, κύριο υπέρμαχο της άποψης αυτής, οι παιδαγωγικοί τρόποι που χρησιμοποιούνται για τη μάθηση των παιδιών θα πρέπει να συνάδουν με τις ατομικές τους ανάγκες και να εφαρμόζονται με τρόπο χαλαρό και παιγνιώδη, που να επιτρέπει την εποπτεία και τη χρήση αυθεντικών αντικειμένων (Νικονάνου, 2002).

Σε μια μάλλον παραδοσιακή προσέγγιση της μάθησης, που βασίζεται σε ένα κατά βάση συμπεριφοριστικό υπόβαθρο, αυτή στηρίζεται στη διδακτική μέθοδο και προκύπτει σαν αποτέλεσμα των αντιδράσεων του ατόμου στα επιμέρους ερεθίσματα της διδασκαλίας (Hein, 1995· Νάκου, 2001). Στο πλαίσιο αυτό, ο επισκέπτης των μουσείων στην πραγματικότητα δε συνυπολογίζεται στην «κατασκευή» του νοήματος, αλλά αντιμετωπίζεται σαν *tabula rasa*, που καλείται, μέσω της επαφής και της αντίδρασής τους προς τα αντικείμενα, να κατανοήσει την αυταξία, με την οποία αυτά είναι συνώνυμα (Κακούρου – Χρόνη, 2005).

Ο Piaget, πάλι, ερεύνησε τα χαρακτηριστικά της μάθησης με βάση την ηλικία των παιδιών και, συνακόλουθα, τα εξελικτικά στάδια της γνωστικής τους ανάπτυξης (Νικονάνου, 2002). Στο πλαίσιο αυτό η μάθηση προκύπτει από την επιλογή και οργάνωση των γνωστικών σχημάτων, με βάση την εμπειρία των αισθήσεων. Ανάλογα, λοιπόν, η οργάνωση των μουσειακών εκθέσεων θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να προβάλλει καταρχήν τη «μοναδική αλήθεια», φορείς της οποίας είναι τα ίδια τα αντικείμενα, και να βοηθά τον επισκέπτη να την κατανοήσει, ανάλογα με ό,τι εκείνος ήδη γνωρίζει (Hein, 1995). Πρόκειται για μια προσέγγιση που αφορά κυρίως στη γνωστική διάσταση της μάθησης – και υπ' αυτήν την έννοια χρειάζεται να λαμβάνεται υπ' όψη κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικών δράσεων – που, όμως, σε ένα βαθμό παραγνωρίζει συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς παράγοντες, στοιχεία που συνθέτουν

συνολικά το χαρακτήρα και την έκβαση της μουσειακής επίσκεψης (Νικονάνου, 2002).

Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις παραδοσιακής και γραμμικής θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καταρχήν να κατανοήσει ο ίδιος τη βασική δομή του γνωστικού αντικείμενου που καλείται να διδάξει και στη, συνέχεια, να διαμορφώσει κατάλληλα τη διδασκαλία του για να γίνει περισσότερο κατανοητός από τους μαθητές του.

Η εκπαιδευτική θεωρία για την «ανακάλυψη της γνώσης» του J. Bruner, από την άλλη, στην οποία έχουν στηριχτεί σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικές δράσεις των μουσείων, συμφωνεί με αυτή την παραδοσιακή θεώρηση της γνώσης ως κάτι το αντικειμενικό, υποστηρίζει, όμως, ταυτόχρονα ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία. Με αυτό το σκεπτικό θα πρέπει να παρέχεται στα παιδιά το κατάλληλο υλικό και να διαμορφώνονται ανάλογα οι διαδικασίες, για να μπορέσουν να ανακαλύψουν μόνα τους την προκαθορισμένη, κατά τ' άλλα, «αλήθεια» (Νάκου, 2001). Πολλές φορές η ανακαλυπτική αυτή μέθοδος συνδυάζεται με διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, που παραπέμπουν στον J. Dewey. Με τον τρόπο αυτό στόχος είναι να μάθει κανείς πώς να μαθαίνει και να δοθεί έμφαση κυρίως στη διαδικασία, με τις δυνάμεις που αυτή κινητοποιεί στο άτομο, παρά στο αποτέλεσμα (Μουρατιάν, 1995· Τζιαφέρη, 2005).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, εξάλλου, που εφαρμόζονται στα μουσεία έχουν χαρακτήρα «ενεργητικό», στηριζόμενα στη βιωματική προσέγγιση και στην ανακάλυψη της γνώσης. Πρόκειται για την αρχή της «βίωσης και της αναβίωσης» του J. Dewey, σύμφωνα με την οποία η εμπειρία αποκτάται μέσα από την ενασχόληση με τα υλικά, σαν αποτέλεσμα, δηλαδή, του συνδυασμού της πρακτικής με τη θεωρητική γνώση, που επιτρέπει το διάλογο του παιδιού με τα αντικείμενα (Νικονάνου, 2002). Στο πλαίσιο αυτό ακολουθούνται πρακτικές, όπως η εκμείευση πληροφοριών μέσω του διαλόγου, η δημιουργική έκφραση και η εμπλοκή του επισκέπτη με τα πράγματα, που προσφέρουν το θεωρητικό υπόβαθρο για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γύρω από τα αντικείμενα με την ταυτόχρονη ενεργοποίηση των αισθήσεων των συμμετεχόντων (Τζιαφέρη, 2005· Τσιτούρη, 2002).

Όσον αφορά στην εκπαιδευτική χρήση του χώρου του μουσείου, ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της Montessori, που τόνισε το ρόλο των αισθήσεων, της άμεσης επαφής με τα αντικείμενα και του ίδιου του περιβάλλοντος, ως πηγές ερεθισμάτων για την παρατήρηση, την εξερεύνηση και, έτσι, τη μάθηση των παιδιών. Στο

πλαίσιο αυτό συνιστά αναγκαιότητα η ελεύθερη επιλογή των αντικειμένων του περιβάλλοντος, που θα επιτρέψει την ενεργητική προσέγγιση της πραγματικότητας και θα επιτρέψει στα παιδιά να αποκτήσουν αυτονομία και ελευθερία βούλησης (Νικονάνου, 2002). Με τη σειρά του, ο προαιρετικός χαρακτήρας της μουσειακής επίσκεψης και η απουσία ελέγχου, ως προς την επίδοση, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εφαρμόζονται στα σύγχρονα μουσεία, σχετίζεται άμεσα με την παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου, που σε γενικές γραμμές παραπέμπει στη συζήτηση για εύρεση εναλλακτικών τρόπων για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των ανθρώπων, με έμφαση στην προώθηση της δημιουργικότητας, της συμμετοχής και της επικοινωνίας (Νικονάνου, 2002).

Οι σύγχρονες επιστημονικές εξελίξεις στον τομέα της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας και της Επιστημολογίας έχουν τον αντίκτυπό τους και σε ό,τι αφορά στην παιδαγωγική διάσταση των μουσειακών επισκέψεων. Στο πλαίσιο αυτό η αντίληψη για τη μάθηση είναι ευρεία και περιλαμβάνει πέρα από την καθαρά γνωστική διάστασή της και άλλες έννοιες και λειτουργίες, όπως η παρακίνηση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας, η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, η χαρά αλλά και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των μουσείων δε μεταδίδει ούτε προσφέρει έτοιμες γνώσεις. Αντίθετα, βοηθά το κοινό που συμμετέχει στα προγράμματα να αυτενεργήσει και να διαμορφώσει προσωπικές ερμηνείες για τα πράγματα (Μπελεσιώτη - Ψαρράκη, 1994· Τζιαφέρη, 2005).

Σήμερα έχει πια αναγνωριστεί πως η εμπειρία της επίσκεψης στο μουσείο είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον επισκέπτη και το κοινωνικό του περιβάλλον, που στηρίζεται στις βιωματικές διαστάσεις της μάθησης. Οι επισκέπτες διαμορφώνουν ενεργητικά τη γνώση σε πλαίσια προσιτά σωματικά, κοινωνικά και διανοητικά, μοναδικά για τον καθένα από αυτούς, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Σε ό,τι αφορά στη μάθηση που εν δυνάμει μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, της τάξης ή του μουσείου, είναι ή τουλάχιστον θα έπρεπε να είναι αυτός του διευκολυντή και διαμεσολαβητή της γνώσης (Hein, 1995· Κακούρου – Χρόνη, 2005· Νικονάνου, 2002).

Με βάση το μοντέλο της διαδραστικής επίσκεψης των Falk και Dierking (1992, 2000), αυτή περιλαμβάνει την προσωπική, την κοινωνική και τη φυσική διάσταση, που αναφέρονται αντίστοιχα στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του ατόμου, στις σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν κατά τη διάρκειά της και στα φυσικά χαρακτηριστικά του χώρου και των συλλογών. Η μάθηση δεν παραπέμπει μόνο στη

γνωστική διάστασή της, αλλά θεωρείται μια κοινωνική διαδικασία, που πραγματώνεται σε συγκεκριμένο χώρο και σε άμεση συνάρτηση με τις προσωπικές ιδιαιτερότητες του ατόμου (Νικονάνου, 2002). Ο Hein (1995, 1998), υπέρμαχος της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας στο χώρο των μουσείων, υποστηρίζει πως το μουσείο χρειάζεται να δώσει στον επισκέπτη τη δυνατότητα να δημιουργήσει συνδέσεις ανάμεσα σε αυτά που ήδη γνωρίζει και σ' αυτά που καλείται να μάθει, μέσα από ποικιλία μέσων, κινούμενος ελεύθερα και επιλέγοντας ο ίδιος τη διαδρομή που θα ακολουθήσει.

Σύμφωνα με τον Vygotsky, η διαμόρφωση της γνώσης και η ανάπτυξη της σκέψης σχετίζονται άμεσα με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων. Σ' αυτό το πλαίσιο η μάθηση συνιστά ατομική διαδικασία, που όμως συγκροτείται με βάση τα κοινωνικά συμφραζόμενα και ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι να καθοδηγήσει την ανάπτυξη του ατόμου, που δεν προηγείται αυτής, αλλά εξελίσσεται και προωθείται μέσα από αυτή. Έχει χαρακτήρα ολιστικό, καθώς διαμορφώνεται μέσα από τη διασύνδεση επιμέρους επιστημονικών κλάδων, ακολουθώντας μεθόδους που δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να αναπτύξει δεξιότητες, χρησιμοποιώντας τις ικανότητες του σε διάφορους τομείς. Η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση, που στηρίζεται σ' αυτό το υπόβαθρο χρησιμοποιεί διεπιστημονικές μεθόδους και για τον επιπρόσθετο λόγο ότι με αυτόν τον τρόπο οι επισκέπτες των μουσείων διευκολύνονται να αντιληφθούν την πολυσημία του υλικού πολιτισμού. Έμφαση, τέλος, δίνεται στην ομαδική επεξεργασία των υλικών στοιχείων της πραγματικότητας, ως απαραίτητου στοιχείου για τη διευκόλυνση της δόμησης ανεπτυγμένων επιστημονικών εννοιών (Νάκου, 2001).

Ο θεωρητικός στοχασμός αναφορικά με μεθόδους που επιτρέπουν μια πλουραλιστική προσέγγιση των μουσείων και του υλικού πολιτισμού ενισχύεται από τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner (1993), που αναφέρεται στις νοητικές λειτουργίες που το άτομο χρησιμοποιεί στην προσπάθειά του να ερμηνεύσει τον κόσμο. Η πολλαπλότητα, λοιπόν, των τρόπων, που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να εκφραστούν και να δημιουργήσουν βρίσκει πρόσφορο έδαφος στο χώρο του μουσείου, όπου η αποδοχή της θέσης ότι ο επισκέπτης, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, οδηγεί στην ανάγκη εξεύρεσης διαφορετικών τρόπων για την ανάγνωση και ερμηνεία των αντικειμένων (Νάκου, 2001· Νικονάνου, 2002). Οι διαφορετικές αυτές λειτουργίες μπορούν να ενσωματωθούν, μέσω της βιωματικής εμπλοκής του επισκέπτη με τα πράγματα, ώστε τελικά να βρει το δικό του ρυθμό και τα δικά του ενδιαφέροντα (Κακούρου – Χρόνη, 2005).

Το αν, τελικά, και σε ποιο βαθμό αυτές οι παιδαγωγικές θεωρίες ισχύουν κατά τη διάρκεια των επισκέψεων του κοινού στα μουσεία, μπορεί να διαφανεί μόνο μέσα από συστηματική αξιολόγηση αυτών των εμπειριών.

1.4.2. Αξιολογώντας τη μουσειακή εμπειρία¹.

Στις δεκαετίες του '60 και '70 το κύριο ρεύμα των ερευνών κοινού ή των αξιολογήσεων² βασιζόταν στις αρχές της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας. Ως εκ τούτου, οι εκθέσεις αντιμετωπίζονταν ως μέσο διδασκαλίας συγκεκριμένων γνώσεων και η συμπεριφορά των επισκεπτών αξιολογούνταν σε σχέση με ανάλογους μετρήσιμους στόχους (Οικονόμου, 2003). Το να αξιολογείται, όμως, η μάθηση που μπορεί να αποκομίσει ο επισκέπτης αποκλειστικά σε σχέση με τις πληροφορίες που μπορεί να αντλήσει από τα εκθέματα ενός μουσείου υποδηλώνει μια αντιμετώπισή του σαν παθητικού αποδέκτη της γνώσης, που στην πραγματικότητα διαμορφώνεται μέσα από τις εξατομικευμένες εμπειρίες του και τη βιωματική εμπλοκή του με τα πράγματα και τους άλλους (Barriault, 1999). Πρόκειται για μια προσέγγιση που έχει δεχθεί κριτική, καθώς δίνει έμφαση στην παρατήρηση κι όχι στην επικοινωνία με το κοινό και που παραγνωρίζει τη συναισθηματική του εμπλοκή με τα πράγματα ως μέσου διαμόρφωσης της μουσειακής εμπειρίας συνολικά.

Οι επιμελητές των μουσείων είναι, επομένως, σκόπιμο να μην επικεντρώνονται αποκλειστικά στις πληροφορίες που εμπρόθετα προβάλλονται μέσω των εκθεμάτων, αλλά κυρίως στη μη αναμενόμενη διερευνητική συμπεριφορά των επισκεπτών, που μπορεί να χαρακτηρίζεται εξίσου από «επιστημονικά» κίνητρα και να οδηγεί μέσα από μια πληθώρα συμπεριφορών και μέσων σε μια ουσιώδη μαθησιακή εμπειρία (Barriault, 1999). Έτσι, τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση στο χώρο των μουσείων βασίζεται στα κοινωνικά συμφραζόμενα της επίσκεψης, εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους το άτομο αντιλαμβάνεται τα εκθέματα και διαμορφώνει τις απόψεις του γι' αυτά (Οικονόμου, 2003).

¹ Οι περισσότερες έρευνες βιβλιογραφικά αναφέρονται σε αξιολογήσεις εκπαιδευτικών δράσεων που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό, σε κέντρα επιστημών ή με αφορμή διαδραστικά εκθέματα. Σύμφωνα με τη Νικονάνου (2002) αυτό συμβαίνει ίσως γιατί τα παραδοσιακά μουσεία, όπως τα αρχαιολογικά και τα ιστορικά ή οι πινακοθήκες, επικεντρώνουν την ερευνητική τους δραστηριότητα στη μελέτη των συλλογών τους, λόγω της βαρύτητάς τους, κάτι που δε συμβαίνει με τα υπόλοιπα, τα οποία δεν περιλαμβάνουν έργα τέχνης ή αυθεντικά αντικείμενα και για το λόγο αυτό επικεντρώνονται στο κοινό τους.

² Σύμφωνα με τη Νικονάνου (2002: 70-71) η έρευνα κοινού πραγματοποιείται σε πρωταρχικά στάδια και στοχεύει, κυρίως, στον καθορισμό του προφίλ των επισκεπτών, ενώ η αξιολόγηση συνίσταται σε μια διαδικασία με στόχο τη βελτίωση των συνθηκών επίσκεψης, των τρόπων επικοινωνίας και των δραστηριοτήτων που το μουσείο εφαρμόζει με επίκεντρο τους επισκέπτες.

Ερευνητικά έχει πλέον αποδειχθεί ότι οι μουσειακές επισκέψεις συμβάλλουν σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει το άτομο, όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά και σε συναισθηματικό, κοινωνικό ή αισθητικό. Ειδικά σε ό,τι αφορά στα παιδιά, η μάθηση προκύπτει σαν αποτέλεσμα της βιωματικής εμπλοκής και άμεσης επαφής τους με τα αντικείμενα. Διακρίνεται από ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, την εξάσκηση της παρατήρησης και των αισθήσεων και την όξυνση της αντίληψης, της κρίσης και της μνήμης τους, σε αντίθεση με τη σχολική διαδικασία που στηρίζεται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια (Νικονάνου, 2002).

Ως χώρος μη τυπικής μάθησης, εξάλλου, το μουσείο χαρακτηρίζεται από ελευθερία επιλογής του τι θέλει κανείς να μάθει καθώς επίσης και από την έλλειψη αυστηρά δομημένων διαδικασιών «διδασκαλίας» (Finkelstein, 2005). Το άτομο, υπ' αυτήν την έννοια, βρίσκεται στο κέντρο των διαδικασιών της μάθησης και σε ένα μεγάλο βαθμό η εμπλοκή του σε αυτές είναι εκούσια και εθελοντική, με έντονα διερευνητικό χαρακτήρα. Η μάθηση προκύπτει, έτσι, σαν αποτέλεσμα της βιωματικής του εμπλοκής με πρωτότυπα αντικείμενα ή πρωτογενείς πηγές και της αλληλεπίδρασής του με το έμπυχο και άπυχο περιβάλλον του μουσείου, ακολουθώντας μια πορεία από τα συγκεκριμένα σε πιο αφηρημένες έννοιες (Orion, 1993). Η έμφαση, δηλαδή, δίνεται, πια, στις επιμέρους ευκαιρίες για μάθηση που μπορεί να προσφέρει ο κάθε μουσειακός χώρος, παρά σε τυπικές σχολικές συμπεριφορές (Griffin & Symington, 1997· Kisiel, 2007).

Υπ' αυτήν την έννοια, η μαθησιακή διαδικασία στο χώρο του μουσείου θεωρείται ότι επηρεάζεται από τα κίνητρα και τις προσδοκίες του ατόμου, κάτι που είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία ως *agenda* των επισκεπτών και αναφέρεται σε παραμέτρους όπως η μάθηση και η ψυχαγωγία, η κοινωνική αλληλεπίδραση, οι εμπειρίες ζωής και, τέλος, ο ίδιος ο χώρος ή πρακτικά ζητήματα. Θεωρείται ότι διαμορφώνεται από την προηγούμενη γνώση και εμπειρία, τα ενδιαφέροντά του ατόμου, τα περιθώρια επιλογής και το βαθμό ελέγχου σ' αυτήν την ίδια τη μουσειακή επίσκεψη και, έμμεσα, στη μάθηση. Καθοριστικές είναι, επίσης, οι σχέσεις που τυχόν αναπτύχθούν με το έμπυχο περιβάλλον του μουσείου, ο βαθμός εξοικείωσης και η δυνατότητα προσανατολισμού στο χώρο, η βοήθεια και καθοδήγηση που θα έχει από το προσωπικό του μουσείου και, τέλος, η ενίσχυση της εμπειρίας στο μουσείο έπειτα, έξω από αυτό (Anderson, Piscitelli & Everett, 2008· Falk & Dierking, 2000· Kisiel, 2003· Rennie, McClafferty & Johnson, 1993).

Βιβλιογραφικά διαπιστώνεται ότι κατά τη διάρκεια της επίσκεψης το άτομο αρχικά χρειάζεται κάποιο χρόνο για να εξοικειωθεί με το έμφυχο και άψυχο περιβάλλον, αναζητώντας πληροφορίες και εκτελώντας μηχανιστικά, ίσως, κάποιες δραστηριότητες ή απλώς παρατηρώντας τους άλλους. Στη συνέχεια μπορεί να προχωρήσει στην αλληλεπίδραση με αυτό, εκφράζοντας στάσεις και αντιλήψεις, ώστε να αισθανθεί, τελικά, άνετα για να εκφραστεί και να συμμετάσχει ενεργά σε όσα διαδραματίζονται στο χώρο (Barrault, 1999). Και καθώς η μάθηση ολοκληρώνεται μέσα από τη δόμηση και το συσχετισμό συμβάντων και σχημάτων, που βασίζονται στην εμπειρία, είναι, υπ' αυτή την έννοια, μια καθαρά προσωπική εμπειρία (Barrault, 1999- Wheatley, 1991).

Ειδικά σε ό,τι αφορά στα παιδιά, η συνολική εμπειρία τους από την επίσκεψη στο μουσείο φαίνεται ότι δε σχετίζεται άμεσα με την ηλικία τους (Κριεκουκί – Νακου, 1996). Η βιωματική εμπλοκή τους, εξάλλου, με το περιβάλλον του μουσείου και, κυρίως, η επαφή τους με αυθεντικά αντικείμενα, κατάλληλα πλαισιωμένα ως προς το κοινωνικό και ιστορικό υπόβαθρο στο οποίο αυτά δημιουργήθηκαν αλλά και ως προς τον τρόπο παρουσίασής τους στο μουσείο, συνδράμει στην ενεργητική διαμόρφωση και ενίσχυση της κριτικής σκέψης τους κι όχι απλά στη στείρα αναπαραγωγή πληροφοριών και δεδομένης γνώσης (Κριεκουκί – Νακου, 1996). Σε περισσότερο πρακτικό επίπεδο, τέλος, οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές φαίνεται να απολαμβάνουν περισσότερο τις επισκέψεις τους σε μουσεία, σε σχέση με τους μεγαλύτερους, που είναι πιο πιθανό να διαμαρτυρηθούν για τις φυσικές συνθήκες του χώρου του μουσείου ή της επίσκεψης (Michie, 1995).

Σ' αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται και η στοχοθεσία των εκπαιδευτικών που συνοδεύουν τα παιδιά στα μουσεία, κυρίως στο εξωτερικό κι όχι τόσο στην Ελλάδα, σύμφωνα με κριτήρια, όπως η επιθυμία για εναλλακτικούς χώρους διδασκαλίας, η απόκτηση επιστημονικών γνώσεων, η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η προσωπική τους επιστημονική κατάρτιση (Rennie, McClafferty & Johnson, 1993).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια επισήμανση: παρόλο που οι εκπαιδευτικές δράσεις σχολικών ομάδων σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς αποτελούν, τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια, αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντούτοις, δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς, σε ό,τι αφορά στα ελληνικά δεδομένα. Ως αποτέλεσμα, η κατανόηση του ρόλου αυτών των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσεία στη μάθηση των παιδιών, στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου, εί-

ναι σχετικά περιορισμένη· για το λόγο αυτό, η διαπραγμάτευση του θέματος μπορεί να στηριχτεί σχεδόν αποκλειστικά στα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, λοιπόν, δείχνουν ότι δύο είναι οι βασικές κατηγορίες που διαμορφώνουν την *agenda* των εκπαιδευτικών, που λειτουργούν σε σύγχρονα εκπαιδευτικά πλαίσια, και άρα τις στρατηγικές που αναπτύσσουν κατά τις επισκέψεις τους σε μουσεία. Στη μια περίπτωση, που βιβλιογραφικά χαρακτηρίζεται ως *survey agenda*, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενδιαφέρονται να δουν οι μαθητές τους όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα μέσα σε ένα μουσείο, σχηματίζοντας όμως έτσι μόνο επιφανειακή εικόνα για τα πράγματα, χωρίς να δίνεται έμφαση στην παρατήρηση ή στην κατανόηση σε βάθος (Kisiel, 2003). Στον αντίποδα βρίσκονται εκπαιδευτικοί που προτιμούν να χρησιμοποιήσουν το μουσείο για ένα συγκεκριμένο σκοπό, για τη διευκρίνιση ή την ενίσχυση κάποιας συγκεκριμένης έννοιας, πρακτική που διεθνώς είναι γνωστή ως *concept agenda*. Το μουσείο εδώ δεν αντιμετωπίζεται σαν σχολικό βιβλίο, του οποίου κάποια ενότητα πρέπει να διδαχθεί. Σ' αυτήν την περίπτωση οι μαθητές εστιάζουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες και περιορισμένες ως προς τον αριθμό θεματικές ενότητες της έκθεσης, που σχετίζονται άμεσα με το υπό εξέταση γνωστικό αντικείμενο (Kisiel, 2003).

Ανάλογα, λοιπόν, με το ποιοι είναι αυτοί οι στόχοι, εξαρτώνται και τα μαθησιακά αποτελέσματα της επίσκεψης στο μουσείο. Αν έχει αντιμετωπιστεί από τους εκπαιδευτικούς σαν μια ευκαιρία για ψυχαγωγία και χαλάρωση, είναι πιθανό τα παιδιά να τη βιώσουν πολύ διαφορετικά σε σχέση με το αν ήταν δομημένη και οργανωμένη με επίκεντρο τη σύνδεση με το σχολικό πρόγραμμα και, άρα, αυστηρά ενταγμένη σε αυτό (Rennie, McClafferty & Johnson, 1993). Από την άλλη, όταν η επίσκεψη σε ένα μουσείο έχει σχεδιαστεί κυρίως με βάση γνωστικούς στόχους, τότε συνήθως προτιμώνται δομημένες και καλά οργανωμένες δραστηριότητες, που στερούν, όμως, σε ένα μεγάλο βαθμό τη χαρά από τα παιδιά (Flexer & Borun, 1984· Rennie, McClafferty & Johnson, 1993). Είναι, δηλαδή, προφανές πως καθεμιά από τις παραπάνω στρατηγικές οδηγεί τα παιδιά και σε διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς οι στάσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ίδιας της μαθησιακής εμπειρίας (Kisiel, 2003).

Η διάσταση, πάντως, αυτή στα κίνητρα των εκπαιδευτικών αναστοχαστικά οδηγεί στη σκέψη πώς ίσως δεν είναι σκόπιμο να αναμένονται αποκλειστικά και μόνο γνωστικά αποτελέσματα από τις επισκέψεις σε μουσεία και να είναι αυτά που θα αποτελέσουν κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την οργάνωση μιας μουσει-

ακής επίσκεψης. Γιατί, όπως σημειώνουν οι Price & Hein (1991: 510), «αποτελεσματικά από παιδαγωγική άποψη είναι εκείνα τα προγράμματα, όπου δε δίνεται έμφαση στο τελικό προϊόν της εργασίας των παιδιών, αλλά ενισχύεται η διερεύνηση, με ερωτήσεις ανοικτές, που τους επιτρέπουν να συμμετάσχουν και να εμπλακούν ενεργά στις διαδικασίες της μάθησης, με αποτελέσματα, τελικά, τη γνώση αλλά και τη χαρά και τον ενθουσιασμό».

Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι όσον αφορά στις στρατηγικές σχεδιασμού και εφαρμογής οργανωμένων επισκέψεων σε μουσεία, βέλτιστες, σε σχέση με τη μάθηση που αποκομίζουν τα παιδιά, είναι εκείνες που προϋποθέτουν την προετοιμασία τους, πριν από την επίσκεψη, αλλά και τη συνέχιση των δραστηριοτήτων στην τάξη, μετά από αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται, δηλαδή, να προετοιμάζονται και οι ίδιοι, πριν την άφιξή τους στο μουσείο, ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζουν πράγματα για αυτό, για τα εκθέματα που φιλοξενεί αλλά και για τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρει, και να τα εντάσσουν έτσι, έπειτα, στην εκπαιδευτική διαδικασία, με γνώμονα, κυρίως, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τις ανάγκες των μαθητών τους. Η προετοιμασία των παιδιών, από την άλλη, τόσο για πρακτικά ζητήματα όσο και για το σκοπό και το περιεχόμενο της επίσκεψης θεωρείται ότι συνδράμει στην εξοικείωσή τους, δημιουργώντας, ταυτόχρονα, το υπόβαθρο για να αναπτυχθούν οι γνώσεις και οι ικανότητές τους (Rennie, McClafferty & Johnson, 1993· Τζιαφέρη, 2005).

Ειδικότερα όσον αφορά στην προετοιμασία των παιδιών έχει αποδειχτεί ερευνητικά πως η προηγούμενη γνώση τους για το θέμα επηρεάζει τον τρόπο και τον βαθμό αλληλεπίδρασής τους με τα εκθέματα του μουσείου. Τα παιδιά, εξάλλου, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, φαίνεται ότι χρειάζονται χρόνο, στα αρχικά στάδια της επίσκεψης, για να εξερευνήσουν με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο τα εκθέματα, πριν μπουν στη διαδικασία να τα κατανοήσουν (Rennie, McClafferty & Johnson, 1993). Ο κοινωνικός χαρακτήρας της επίσκεψης, από την άλλη, δρα καθοριστικά στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που θα αναπτυχθούν ανάμεσα στα παιδιά και το έμπυχο περιβάλλον του μουσείου και απ' αυτήν την άποψη είναι προτιμότερη η συμμετοχή μικρών αριθμητικά ομάδων. Φαίνεται, μάλιστα, ότι παιδιά χωρίς ιδιαίτερες επιτυχίες στο σχολείο, ακόμη κι εκείνα που δεν κατανοούν καν τη γλώσσα, δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο των επισκέψεων και αναγνωρίζονται κοινωνικά από τους συμμαθητές τους (Rennie, McClafferty & Johnson, 1993· Καλογιάννη, υπό έκδοση). Κατά την προετοιμασία της επίσκεψης, επίσης, χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη ποσοτικά αλλά και ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού που θα χρησιμοποιεί

κατά τη διάρκειά της, είτε πρόκειται για ενημερωτικά κείμενα και εποπτικό υλικό γενικότερα είτε για εκπαιδευτικά φυλλάδια ή φακέλους εργασίας (Rennie, McClafferty & Johnson, 1993). Καθοριστική επίδραση σε όλα τα παραπάνω ασκεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, δρώντας κυρίως μεσολαβητικά και διαπραγματευτικά, ώστε να συγκεράσει τις ποικίλες και διαφορετικές εμπειρίες με τις οποίες τα παιδιά φτάνουν στο μουσείο και να δημιουργήσει ένα κοινό έδαφος, πάνω στο οποίο θα δομηθεί η νέα γνώση (Rennie, McClafferty & Johnson, 1993).

Σε αρκετές περιπτώσεις, πάντως, η προετοιμασία της επίσκεψης, στην οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί, σχετίζεται κυρίως με οργανωτικά ζητήματα (Griffin, 1994· Rennie, McClafferty & Johnson, 1993· Tal, Bamberger & Morag, 2005). Συχνά διαπιστώνεται, δε, και μια άρνηση τους να χρησιμοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό που τους χορηγείται δωρεάν ή σε δανειστική μορφή από το μουσείο, προκειμένου να προετοιμάσουν καλύτερα τα παιδιά εν όψει της επίσκεψης (Tal, Bamberger & Morag, 2005). Έτσι, οι περισσότεροι φαίνεται ότι στην πράξη ελάχιστα προετοιμάζουν τους μαθητές για την επίσκεψη στο μουσείο, συχνά μέσω της διδασκαλίας της αντίστοιχης διδακτικής ενότητας του σχολικού προγράμματος, σαν το μέσο που θα εξασφαλίσει την καλύτερη κατανόηση από την πλευρά των μαθητών. Αυτό πιθανώς υποδηλώνει κάποια δυσχέρεια από την πλευρά των εκπαιδευτικών να εκμεταλλευτούν τις μοναδικές ευκαιρίες που προσφέρει το περιβάλλον του μουσείου αναφορικά με τη συνεργατική μάθηση, που συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της ίδιας της μουσειακής επίσκεψης (Kisiel, 2003).

Αντίστοιχα, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα μαθησιακά οφέλη της μουσειακής επίσκεψης κυρίως μέσω συζήτησης στην τάξη μετά την επίσκεψη, με στόχο τη διευκρίνιση αποριών και, τελικά, την εμπέδωση της γνώσης (Storksdieck, 2001· Tal, Bamberger & Morag, 2005). Αν και επιστημονικά δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς η αποτελεσματικότητα ή μη της συνέχισης των δραστηριοτήτων στην τάξη, μετά την επίσκεψη, με δραστηριότητες κατάλληλες με το υπόβαθρο των παιδιών και σε άμεση συνάρτηση με τις εμπειρίες από το μουσείο, θεωρείται ότι δρα καθοριστικά στην ενίσχυση των αναμνήσεων από αυτό, επεκτείνοντας τις ευκαιρίες για μάθηση (Rennie, McClafferty & Johnson, 1993).

Όποια, πάντως, κι αν είναι τα κίνητρα και οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών, ερευνητικά φαίνεται πως η ένταξη τέτοιου είδους εξωσχολικών μαθησιακών εμπειριών στο σχολικό πρόγραμμα αυξάνει σημαντικά τη συνολική εκπαιδευτική επίδραση

που θα μπορούσαν να ασκήσουν στα παιδιά, ακόμη και μακροπρόθεσμα, καθώς βοηθούν στην ανάκληση των αναμνήσεων από την επίσκεψη και τη χρήση τους σε νέο, τώρα, πλαίσιο κοινωνικών συμφραζομένων (Anderson & Piscitelli, 2002· Falk & Dierking, 1997· Kisiel, 2005· Rennie, McClafferty & Johnson, 1993· Rickinson et al, 2004b· Saul, 1993· Wolins, Jensen & Ulzheimer, 1992). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η προσωπική εμπλοκή των συμμετεχόντων, και ειδικά των παιδιών, με τη διαδικασία της επίσκεψης βοηθά στο να κάνει την εμπειρία αξιωματική, ειδικά αν επαναλαμβάνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα. Και βέβαια αυτές οι πρώιμες μουσειακές εμπειρίες των παιδιών θεωρείται ότι καθορίζουν ανάλογες συμπεριφορές στην ενήλικη πλέον ζωή τους (Orion, 1993).

Εξάλλου, φαίνεται ότι τα παιδιά που σε ένα βαθμό είναι εξοικειωμένα με το φυσικό και κοινωνικό χώρο του μουσείου, είναι σε θέση να μάθουν περισσότερα, τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο (Rennie, McClafferty & Johnson, 1993), καθώς η προετοιμασία πριν από την επίσκεψη τους παρέχει ένα πλαίσιο για να μπορέσουν να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους από αυτήν, ενώ η συνέχιση των δραστηριοτήτων ενισχύει τις νέες συνδέσεις που μπορεί να αναπτύξουν, παρέχοντας επιπρόσθετα κοινωνικά, κυρίως, συμφραζόμενα (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006). Στην αντίθετη περίπτωση, μπορεί να προκληθεί άγχος, λόγω του ανοίκειου περιβάλλοντος, που με τη σειρά του θεωρείται ότι θα δράσει ανασταλτικά στη μάθηση και τη χαρά που θα μπορούσαν να βιώσουν (Rennie, McClafferty & Johnson, 1993).

1.5. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μουσειακές επισκέψεις.

Απ' αυτήν την άποψη, φαίνεται ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως προς το αποτέλεσμα της μουσειακής επίσκεψης είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού σ' ένα βαθμό μπορούν να καθορίσουν, με τη στάση τους, τα μαθησιακά αποτελέσματά της, είτε θετικά, ενισχύοντας τις αναμνήσεις από αυτήν (Griffin & Symington, 1997· Tal, Bamberger & Morag, 2005· Valavanidou & Nikonanou, 2001· Wolins, Jensen & Ulzheimer, 1992), είτε αρνητικά, ελέγχοντας και προκαθορίζοντας τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στο μουσείο ή αδιαφορώντας εντελώς για αυτά (Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997). Σε κάποιες περιπτώσεις, δε, η μουσειακή επίσκεψη αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς σαν μια αυστηρά σχολική διαδικασία, στοχευμένη στην εκπλήρωση συγκεκριμένου έργου, που στην περίπτωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι η συμπλήρωση φυλλαδίων εργασίας, χωρίς τα οποία τα παιδιά θεω-

ρείται ότι δε θα μπορέσουν να καθοδηγηθούν σωστά ή δε θα απασχοληθούν δημιουργικά (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006· Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997· Kisiel, 2003, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μουσειακές επισκέψεις καθορίζονται από την *agenda* που οι ίδιοι αναπτύσσουν σχετικά με αυτές, που, με τη σειρά της, διαμορφώνεται από τα κίνητρα τους για την επιλογή της συγκεκριμένης επίσκεψης αλλά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να εξασφαλίσουν μια επιτυχημένη παιδαγωγική εμπειρία, με στόχο την εξισορρόπηση της απόλαυσης και της χαράς των παιδιών με στοχευμένη μάθηση (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006· Falk, Moussouri & Coulson, 1998· Kisiel, 2005). Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι το φαινόμενο είναι «διεθνές», καθώς οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις μουσειακές επισκέψεις, γενικά ταυτίζονται, ανεξάρτητα από το γεωγραφικό πλαίσιο εφαρμογής των ερευνών, τα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα, το πολιτιστικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, τις προηγούμενες μουσειακές τους εμπειρίες (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006), το φύλο ή την ειδικευση των σπουδών τους (Fadl, 1999).

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη μαθησιακή διάσταση των μουσειακών επισκέψεων, θεωρώντας το μουσείο σαν έναν χώρο όπου οι ίδιοι μπορούν να βελτιώσουν τις παιδαγωγικές τους ικανότητες και πρακτικές κι όπου μπορούν να αναζητήσουν επιτυχώς εφόδια, σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο, για την ενίσχυση της διδασκαλίας στο χώρο, πια, της τυπικής τάξης. Θεωρούν, δε, ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική, τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους, η προσωπική εμπλοκή με τα πράγματα και η αλληλεπίδραση με τους ειδικούς επιστήμονες που απασχολούνται στα μουσεία (Michie, 1998· Finkelstein, 2005). Οι Anderson, Kisiel & Storksdieck (2006) διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα των μουσειακών επισκέψεων στα παιδιά, ο βαθμός, όμως, αξιοποίησης αυτών των αποτελεσμάτων διαφέρει ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, με τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να χρησιμοποιούν τις μουσειακές επισκέψεις μόνο περιστασιακά.

Κατά το σχεδιασμό των επισκέψεων σε μουσεία, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να λαμβάνουν υπ' όψη το χώρο όπου βρίσκεται το μουσείο, την ποιότητα των εκθεμάτων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ασφάλεια των παιδιών και τη συνάφεια με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Jamison, 1998). Ειδικά η σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα κυριαρχεί μεταξύ των κινήτρων τους σχετικά με την οργάνω-

νωση μουσειακών επισκέψεων, τόσο για λόγους εκπαιδευτικούς όσο και τυπικούς, προκειμένου να εξασφαλιστεί το πλαίσιο στο οποίο θα ενταχθεί και, έτσι, θα δικαιολογηθεί και θα εγκριθεί η επίσκεψη στο μουσείο (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006· Anderson & Zhang, 2003· Kisiel, 2005· Michie, 1995). Μπορεί να αναφέρεται σε εμπειρίες που σχετίζονται με το σχολικό πρόγραμμα, όπου η σύνδεση με αυτό επιτυγχάνεται μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και την επαφή με πρωτότυπα αντικείμενα, ή στην απόκτηση νέων γνώσεων ή την ενίσχυση όσων διδάσκονται στο σχολείο (Kisiel, 2005· Storksdieck, 2001· Tilling, 2004). Για παράδειγμα, σε έρευνα των Tal, Bamberger & Morag (2005), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στους βασικούς σκοπούς της επίσκεψης κατατάσσουν τον εμπλουτισμό των γνώσεων, κυρίως ιστορικών, ενώ λιγότεροι συγκριτικά είναι αυτοί που αναφέρονται σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, από το πρόγραμμα του σχολείου. Σε περιπτώσεις, όμως, όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο, οι επιλογές τους αυτές φαίνεται να είναι απόλυτα στοχευμένες θεματικά και άμεσα συνδεδεμένες με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (Καλογιάννη, υπό έκδοση).

Ενδιαφέρονται ταυτόχρονα και για τις νέες εμπειρίες που θα αποκομίσουν τα παιδιά, κυρίως μέσα από δράσεις βιωματικού χαρακτήρα, που με τη σειρά τους θα ενεργοποιήσουν όλες τις αισθήσεις τους, θα κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον τους και θα τους παράσχουν κίνητρα για δραστηριοποίηση (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006· Michie, 1995, 1998· Storksdieck, 2001· Tal, Bamberger & Morag, 2005· Tilling, 2004). Μιλούν τόσο για μια ευχάριστη εμπειρία, που προσφέρει χαρά στους ίδιους και τους μαθητές τους, αλλά επίσης και για τα σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματά της (Tal, Bamberger & Morag, 2005). Οι λόγοι για τη διενέργεια μουσειακών επισκέψεων είναι ποικίλοι, όπως ο εμπλουτισμός γνώσεων, η γνωριμία με τις επιστήμες, η ψυχαγωγία και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Tal, Bamberger & Morag, 2005). Ο Kisiel (2005) διακρίνει, ανάμεσα στους στόχους των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις επισκέψεις σε μουσεία, τη σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα, τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών, τη δια βίου μάθηση, την αλλαγή στις συνθήκες της διδασκαλίας, την όξυνση του ενδιαφέροντος των παιδιών και την έκθεση τους σε νέες εμπειρίες, τη χαρά και την ικανοποίησή τους.

Αξιολογούν, πάντως, μια τέτοια μουσειακή εμπειρία ως επιτυχημένη αν τα παιδιά δείξουν θετική στάση έπειτα και αν τελικά αποδειχτεί ότι κάλυψε γενικούς μαθησιακούς στόχους, χωρίς, απαραίτητα, να είναι αυστηρά συνδεδεμένη με το σχολικό πρόγραμμα (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006). Αναγνωρίζουν ότι οι επαναλαμ-

βανόμενες επισκέψεις σε μουσείο βοηθούν τους μαθητές να προσαρμοστούν και να ανταποκριθούν σε νέα πολιτισμικά περιβάλλοντα, πέρα από το αυστηρά σχολικό, αυξάνοντας ταυτόχρονα την αυτοεκτίμησή τους κι έτσι το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους για μάθηση, καθώς τα προγράμματα «παρέχουν μια άλλη όψη του σχολείου που αρέσει στα παιδιά» (Witmer, Luke & Adams, 2000: 49· Falk & Dierking, 2000· Kisiel, 2005).

Σε κάποιες περιπτώσεις, πάλι, οι στόχοι τους από αυτές τις επισκέψεις δεν είναι εντελώς ξεκάθαροι και συχνά αλληλοσυγκρούονται (Tal, Bamberger & Morag, 2005· Storksdiel, Kaul & Wermer, 2005). Ενώ, δηλαδή, αντιμετωπίζουν τις επισκέψεις σε μουσεία σαν κάτι σημαντικό και ενδιαφέρον, εντούτοις δεν φαίνεται να γνωρίζουν σαφώς τους λόγους και τον τρόπο με τον οποίο αυτές μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα στη μάθηση των παιδιών ούτε και πώς μπορούν οι ίδιοι να συμβάλουν σ' αυτό (Kisiel, 2003). Κι όταν οι ίδιοι έχουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους από την επίσκεψη, θεωρούν ότι δε συμβαίνει το ίδιο και με τους μαθητές τους· αυτό, όμως θα μπορούσε να υποδηλώνει ότι δεν έγινε ανάλογη προσπάθεια από τη μεριά των εκπαιδευτικών, σε θεωρητικό αλλά και πρακτικό επίπεδο, ώστε οι μαθητές τους να γίνουν κοινωνοί των προσδοκιών τους από την επίσκεψη (Griffin & Symington, 1997). Έτσι, αν και υποστηρίζουν ότι οι μουσειακές επισκέψεις προσφέρουν αξιόλογες μαθησιακές εμπειρίες πέρα από τα όρια της τάξης, εντούτοις δεν είναι βέβαιοι για την αποτελεσματικότητα και την παιδαγωγική χρησιμότητα τέτοιων βιοματικών δραστηριοτήτων (Alexander, 1980). Περιστασιακά, δε, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν απροθυμία να συνεργαστούν με το προσωπικό των μουσείων, θεωρώντας τους επαγγελματίες με διαφορετικά ενδιαφέροντα (Δάλκος, 2000).

Όσον αφορά στην οργάνωση των επισκέψεων σε μουσεία, τα ερευνητικά δεδομένα από το εξωτερικό δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την ελευθερία από τη διοίκηση του σχολείου να καθορίσουν τον προορισμό αλλά και τη συχνότητα αυτών των μουσειακών επισκέψεων (Anderson, Kisiel & Storksdiel, 2006), ενώ σε κάποιες άλλες η έγκριση της επίσκεψης από τη διοίκηση του σχολείου όπως επίσης και ο αριθμός των επισκέψεων σχετίζονται με την ηλικία των παιδιών, την πίεση του προγράμματος ανάλογα με την τάξη ή το εύρος της σχετικής χρηματοδότησης (Kisiel, 2005).

Υποστηρίζουν ότι την ευθύνη για την οργάνωση και τη διεξαγωγή τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία έχουν κυρίως οι υπάλληλοι αυτών, χωρίς να αποκλείουν τη συνεργασία και των δύο πλευρών (Κανάρη, 2008), απόψεις που

καθορίζουν, συνακόλουθα και το ποιος έχει την ευθύνη για την προετοιμασία της επίσκεψης και τη συνέχιση των δραστηριοτήτων μετά (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006· Anderson & Zhang, 2003· Yu, 2005). Φαίνεται, εξάλλου, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προετοιμάσουν, σε κάποιο βαθμό, τα παιδιά για την επίσκεψη, δείχνουν όμως μια δυσχέρεια στο να αξιοποιήσουν αυτήν την εμπειρία έπειτα στην τάξη, θεωρώντας ότι απλώς μέσω συζήτησης εκπληρώνονται οι στόχοι αυτής της διαδικασίας, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου τους πιέζει χρονικά εμποδίζοντας τις όποιες άλλες δραστηριότητες (Storksdieck, 2001).

Τέλος, ως εμπόδια για την οργάνωση μουσειακών επισκέψεων θεωρούν κυρίως το οικονομικό κόστος, το χώρο όπου βρίσκεται το μουσείο και, συνακόλουθα, την απόσταση του σχολείου από αυτό, την εξασφάλιση μέσου μετακίνησης κι έπειτα τον καθορισμό συγκεκριμένης ημερομηνίας για την επίσκεψη, σύμφωνα με το πρόγραμμα του μουσείου αλλά και τις δικές τους ανάγκες και συνακόλουθα τη σύνδεσή της με το πρόγραμμα του σχολείου (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006· Anderson & Zhang, 2003· Michie, 1995, 1998· Tilling, 2004· Yu, 2005). Η ευθύνη για την ασφάλεια και τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στο μουσείο αλλά και για τις διοικητικές λεπτομέρειες που σχετίζονται με την επίσκεψη επηρεάζουν σημαντικά τις αντίστοιχες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών (Anderson & Zhang, 2003· Jamison, 1998· Kisiel, 2007· Michie, 1995, 1998· Yu, 2005· Rickinson et al, 2004b), ενώ συχνά τις προθέσεις τους ανακόπτουν η έλλειψη υποστήριξης από το σχολείο και ο περιορισμένος χρόνος για την προετοιμασία των παιδιών (Michie, 1995· Satterthwait, Butler & Beasley, 1993· Storksdieck, 2001· Tilling, 2004). Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις διαπιστώνεται μια δυσκολία να προσαρμοστούν αυτές οι μουσειακές επισκέψεις στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006). Κάποιοι εκπαιδευτικοί, εξάλλου, επικαλούνται ανεπάρκεια επιλογών όσον αφορά στα ίδια τα μουσεία, τις θεματικές τους και, συνακόλουθα, τις επιλογές και το εκπαιδευτικό υλικό που αυτά παρέχουν στα σχολεία σαν τους βασικότερους λόγους που θα τους απέτρεπαν από μια επίσκεψη σε μουσείο (Michie, 1998· Orion, 1993· Price & Hein, 1991).

Με δεδομένο, λοιπόν, ότι, τουλάχιστον σε ό,τι έχει να κάνει με την ελληνική πραγματικότητα, οι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντιπροσωπεύονται σε μικρό βαθμό μεταξύ των παιδιών που συμμετέχουν σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία (Valavanidou & Nikonanou, 2001· Καλογιάννη, υπό έκδοση), έγινε μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των καθηγητών τους για τις σχολι-

κές επισκέψεις σε μουσεία και για τα εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικότερα. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας και με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα, που προέρχονται κυρίως από το εξωτερικό καθώς, όπως έχει ήδη λεχθεί, στην Ελλάδα η έρευνα στον τομέα αυτό είναι πολύ περιορισμένη, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών θεωρήθηκε ότι καθορίζονται από τα κίνητρα, τις στρατηγικές που αναπτύσσουν κατά τη διεξαγωγή μουσειακών επισκέψεων και τα εμπόδια που τυχόν αντιμετωπίζουν και τα οποία ανακόπτουν, ίσως, τις προθέσεις τους. Τα ερωτήματα που μένει να απαντηθούν είναι: Ποιοι είναι οι κοινοί στόχοι των εκπαιδευτικών ως προς τις επισκέψεις σε μουσεία, που συνιστούν για τους ίδιους κίνητρα για τη διεξαγωγή τους; Ποιες στρατηγικές είναι σε θέση να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί κατά τις επισκέψεις τους σε μουσεία με τους μαθητές τους; Και, τέλος, ποιοι άλλοι παράγοντες μπορεί να σχετίζονται με την πραγματοποίηση τέτοιων επισκέψεων;

2. Μέθοδος.

2.1. Σχέδιο έρευνας.

Η έρευνα αυτή εντάσσεται στη σφαίρα των ερευνών κοινού που διεξάγονται τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο μουσειακών πρακτικών που συνδέονται με τις τάσεις της σύγχρονης μουσειολογίας και μουσειοπαιδαγωγικής. Ο χαρακτήρας της είναι διερευνητικός, καθώς ελάχιστα έχουν εξεταστεί συστηματικά, τουλάχιστον στην Ελλάδα, οι παράμετροι που καθορίζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μουσεία.

Για τη συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Γ, σελ. 81), που περιέχει ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, σε κλίμακα ίσων διαστημάτων.

2.2. Συμμετέχοντες.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε, με τυχαία δειγματοληψία, σε 164 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε σχολεία του Νομού Μαγνησίας και 165 συναδέλφους τους από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Τελικά, συγκεντρώθηκαν 114 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς του Νομού Μαγνησίας και 45 από άλλες περιοχές, προέκυψε, δηλαδή, ένα ποσοστό ανταπόκρισης στην έρευνα 69,51 % και 27,27% αντίστοιχα.

Για συγκριτικούς λόγους συγκεντρώθηκαν επίσης ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αρχικά διανεμήθηκαν 68 ερωτηματολόγια και τελικά συγκεντρώθηκαν 53, εκ των οποίων 37 συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία και 14 από νηπιαγωγεία. Το ποσοστό ανταπόκρισης συνολικά σ' αυτήν την περίπτωση ήταν 77,94%.

2.3. Διαδικασία.

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων διήρκεσε από τον Ιανουάριο του 2009 έως τον Ιανουάριο του 2010. Τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν προσωπικά στους εκπαιδευτικούς από συναδέλφους τους, που ανέλαβαν να τα διανείμουν ανά σχολείο, ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όπου δεν υπήρχε άλλη δυνατότητα, και οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν με ανάλογο τρόπο.

Αρχικά, έγινε πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου, κυρίως για να ελεγχθεί η αξιοπιστία του αλλά και για να διερευνηθούν παράγοντες που δεν είχαν ληφθεί υπόψη κατά το σχεδιασμό της έρευνας (Παράρτημα Β, σελίδα 75). Έτσι, στη συνέ-

χεια, κρίθηκε απαραίτητο να γίνουν κάποιες τροποποιήσεις στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων, για να είναι περισσότερο κατανοητές από τους συμμετέχοντες,, ή να προστεθούν ερωτήσεις, που εξετάζουν επιμέρους ζητήματα, τα οποία τέθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και αρχικά δεν είχαν ληφθεί υπ' όψη (Παράρτημα Γ, σελίδα 81).

2.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.

Προκειμένου να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για τα ζητούμενα της έρευνας, το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από ενημερωτικό σημείωμα, υπογεγραμμένο από την ερευνήτρια, με το οποίο γινόταν γνωστή η ιδιότητα της τελευταίας αλλά και το πλαίσιο και οι στόχοι της ερευνητικής αυτής προσπάθειας. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε, επίσης, εννέα πεδία προς συμπλήρωση, που αφορούσαν σε δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και ο εκπαιδευτικός καλούνταν απλώς να σχηματίσει ο ίδιος τον προσωπικό του κωδικό συμμετοχής.

Οι εξαρτημένες μετρήσεις ελήφθησαν μέσω κλιμάκων μέτρησης που περιλάμβαναν:

Τρεις ερωτήσεις (ερώτηση 1, 19, 22) για τα κίνητρα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επισκέψεις σε μουσεία ($\alpha = ,085$ π.χ. «για ποιους λόγους θα επιλέγατε να επισκεφτείτε κάποιο μουσείο με τους μαθητές σας;»)

Τέσσερις ερωτήσεις (ερώτηση 2, 3, 4, 5) σχετικά με την προηγούμενη μουσειακή εμπειρία των συμμετεχόντων ($\alpha = ,250$ π.χ. «έχετε επισκεφθεί στο παρελθόν κάποιο μουσείο με τους μαθητές σας;»)

Οκτώ ερωτήσεις (ερώτηση 6, 7, 8, 9, 10, 18, 20, 21) για τις στρατηγικές των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσείο ($\alpha = ,224$ π.χ. «Πώς θεωρείτε ότι θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε αυτές τις εμπειρίες των μαθητών από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο μουσείο, συνεχίζοντας τη δραστηριότητα στην τάξη;»)

Τρεις ερωτήσεις (ερώτηση 12, 14, 16) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές τις μουσειακές επισκέψεις ($\alpha = ,697$ π.χ. «Θεωρείτε ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία με δυσαρέσκεια / με αδιαφορία / σαν κάτι αναγκαστικό που πρέπει να παρακολουθήσουν / σαν σχολική δραστηριότητα / σχολιάζοντας μεταξύ τους / με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό / άλλο;»)

Τρεις ερωτήσεις (ερώτηση 13, 15, 17) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στάση των μαθητών τους απέναντι στις μουσειακές επισκέψεις, ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση ($\alpha = ,854$ π.χ. «Όταν τα παιδιά επισκέπτονται απλώς κάποιο μουσείο, περισσότερο θετικοί είναι οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση / μέτρια σχολική επίδοση / καλή σχολική επίδοση / πολύ καλή σχολική επίδοση;»)

Οκτώ ερωτήσεις (ερώτηση 11 και 23 έως 30) για τους παράγοντες που θα μπορούσαν να δυσκολεύουν τη συμμετοχή των μαθητών σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία ($\alpha = ,243$ π.χ. «Θεωρείτε ότι η εξασφάλιση μέσου μετακίνησης προς το μουσείο θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία;»).

3. Αποτελέσματα.

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, έγινε ανάλυση περιεχομένου και ακολούθησε αριθμητική κωδικοποίησή τους, ώστε να ελεγχθούν στατιστικά. Με τον τρόπο αυτό επιχειρήθηκε να προσδιοριστούν, να αναλυθούν και να ερμηνευτούν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, μέσα από τη δημιουργία συγκεντρωτικών κατηγοριών, οι οποίες συνοψίζουν σε μεγάλο βαθμό τις διαθέσιμες πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν αναφορικά με τις παραμέτρους που επιχειρούσε να διερευνήσει το ερωτηματολόγιο.

Για τα μη παραμετρικά δεδομένα, στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπου οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν σε κατηγορική κλίμακα, έγινε έλεγχος χ^2 , για πιθανές συσχετίσεις, και ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way Ανοva) και έλεγχος Wilcoxon, για πιθανές διαφορές μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών.

3.1. Περιγραφικά Στατιστικά.

Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συνολικά, αυτοί προέρχονταν από 13 Νομούς της Ελλάδας³. Το 70% (N=147) ήταν γυναίκες και το 26,2% (N=55) άντρες, ενώ το 3,8% (N=8) από τους συμμετέχοντες δε συμπλήρωσαν το αντίστοιχο πεδίο του ερωτηματολογίου. Ως προς τα έτη υπηρεσίας τους, το 34,3% (N=72) είχαν από 1 έως 10, το 28,1% (N=59) από 11 έως 20 και το 36,2% (N=76) από 21 και πλέον, ενώ 1,4% των ερωτηθέντων (N=3) δεν έδωσαν στοιχεία.

Σε σχέση με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, πρέπει καταρχήν να σημειωθεί ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών, μόνο το 8,6% (N=18) από αυτούς είχαν λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση σε σχέση με τη μουσειακή εκπαίδευση. Αναφέρονται σε αντίστοιχα μαθήματα που παρακολούθησαν κατά τις προπτυχιακές τους σπουδές, σε επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώθηκαν από διάφορα μουσεία ή σε επιμόρφωση που έλαβαν κατά τη διάρκεια προσωπικής τους εθελοντικής εργασίας σε μουσεία. Το 91,4% (N=192) έδωσαν αρνητική απάντηση (διάγραμμα 1, Παράρτημα Α).

Ως προς το πλαίσιο κατά το οποίο είχαν επισκεφθεί στο παρελθόν κάποιο μουσείο (ερώτηση 3 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ), το 46,2% (N= 97) ανα-

³ Το κύριο δείγμα της έρευνας προέρχεται από το Ν. Μαγνησίας, ενώ για συγκριτικούς λόγους συγκεντρώθηκαν ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, που υπηρετούν στους Ν. Λάρισας, Τρικάλων, Φθιώτιδας, Αττικής, Πιερίας, Καστοριάς, Κοζάνης, Χίου, Κέρκυρας, Πρέβεζας, Κεφαλληνίας και Μεσσηνίας.

φέρθηκαν σε εκπαιδευτική εκδρομή, το 7,6% (N=16) σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσείου, το 14,8% (N= 31) σε σχέδιο εργασίας (*project*) ή πολιτιστικό πρόγραμμα που υλοποιούσαν στην τάξη, το 12,4% (N= 26) σε απλές επισκέψεις με την τάξη σε μουσείο σε σχέση με κάποιο διδασκόμενο μάθημα, κυρίως της Ιστορίας ή της Ιστορίας της Τέχνης, ενώ το 19% (N= 40) δεν απάντησαν σε αυτήν την ερώτηση (διάγραμμα 2, Παράρτημα Α).

Το 27,6% (N= 58) του συνόλου των ερωτηθέντων είχαν παρακολουθήσει τουλάχιστον ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσείου με τους μαθητές τους στο παρελθόν, ενώ το 72,4% (N= 152) έδωσαν αρνητική απάντηση (ερώτηση 4 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ).

Ως προς τους λόγους για τους οποίους θα επέλεγαν να επισκεφθούν κάποιο μουσείο με τους μαθητές τους (ερώτηση 1 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ), το 13,8% (N= 29) αναφέρθηκε στην απόκτηση γενικών γνώσεων και εμπειριών, το 45,2% (N= 95) στη σύνδεση της επίσκεψης με κάποιο επιμέρους γνωστικό αντικείμενο, το 14,3% (N= 30) στη βιωματική επαφή των παιδιών με αυθεντικά αντικείμενα, το 4,3% (N= 9) στην απόκτηση γενικών γνώσεων και στην ψυχαγωγία των παιδιών, το 8,1% (N= 17) στο μουσείο ως χώρο που προσφέρεται για μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, το 3,8% (N= 8) στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, το 2,9% (N= 6) στη γνωριμία με το μουσείο και τις δυνατότητες της μουσειακής εκπαίδευσης, το 0,5% (N= 1) στην ενίσχυση της εθνικής συνείδησης και ταυτότητας των παιδιών, το 1,4% (N= 3) στη συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα του μουσείου και το 0,5% (N= 1) δήλωσε ότι είναι κάτι «αυτονόητο!». Το 0,5% (N= 1) απάντησαν ότι δε θα επισκέπτονταν το μουσείο με τους μαθητές τους, ενώ το 4,8% (N= 10) δεν απάντησαν καθόλου στην ερώτηση (διάγραμμα 3, Παράρτημα Α).

Αντίθετα, στην κλειστού τύπου ερώτηση, όπου καλούνταν να επιλέξουν ανάμεσα στους λόγους για τους οποίους θα αποφάσιζαν να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο (ερώτηση 22 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ), το 44,8% (N= 94) των εκπαιδευτικών προκρίνουν αυτούς που αναφέρονται στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και ανταποκρίνονται σε περιβάλλοντα μη τυπικής μάθησης, όπως του μουσείου. Το 11,4% (N= 24) θα επέλεγαν να παρακολουθήσουν κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο για λόγους που σχετίζονται κυρίως με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και ταυτόχρονα με τυπικές μορφές διδασκαλίας, ενώ το 40,5% (N= 85) προτιμά ένα συνδυασμό των παραπάνω. Το 3,3% (N= 7) των ερωτηθέντων δεν απάντησαν (διάγραμμα 4, Παράρτημα Α).

Το 96,2% (N= 202) του συνόλου των εκπαιδευτικών θεωρούν αναγκαία την προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη στο μουσείο, προκειμένου να συμμετάσχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σε αντίθεση με το 2,4% (N= 5) από αυτούς, που πιστεύουν ότι δεν είναι κάτι σημαντικό, δηλώνοντας χαρακτηριστικά

«όχι ιδιαίτερα, πέρα από τη συνηθισμένη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου μέσα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 491907).

Το 0,5% (N= 1) δήλωσε ότι δε γνωρίζει, ενώ το 1% (N= 2) του δείγματος δεν απάντησε (ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ).

Όσοι απάντησαν καταφατικά στην παραπάνω ερώτηση επικαλέστηκαν γνωστικούς λόγους (45,20%, N= 95), προκειμένου να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη (32,9%, N= 69), με στόχο γενικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (1%, N= 2), με γνώμονα τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη (1%, N= 2) ή την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών (13,3%, N= 28), ως απαραίτητο στοιχείο κατά την οργάνωση της επίσκεψης (1,4%, N= 3) ή ως κάτι το «αυτονόητο!» (0,5%, N= 1). Το 3,8% (N= 8) δεν απάντησαν στην ερώτηση (ερώτηση 7 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ) (διάγραμμα 5, Παράρτημα Α). Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν αρνητικά ως προς στην ανάγκη προετοιμασίας των παιδιών, το έκαναν με την αιτιολόγηση ότι

«τα προγράμματα αυτά λειτουργούν με άριστα καταρτισμένο και ειδικευμένο προσωπικό, [είναι] άρτια οργανωμένα [και] καλύπτουν τις ανάγκες»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 491907)

ή γιατί

«με την προετοιμασία των μαθητών θα χαθεί η μαγεία του χώρου και η έκπληξη. Τα παιδιά κουράζονται εύκολα και βαριούνται»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής xx0910)

Το 95,2% (N= 200) του συνόλου των εκπαιδευτικών θεωρούν εξίσου αναγκαία την επεξεργασία των εμπειριών των παιδιών, μετά την επίσκεψη στο μουσείο, και τη συνέχιση των δραστηριοτήτων στην τάξη, σε αντίθεση με το 1,9% (N=4) από αυτούς, που πιστεύουν ότι δεν είναι κάτι σημαντικό. Το 0,5% (N=1) δήλωσε ότι δε γνωρίζει, ενώ το 1,5% (N=3) του δείγματος δεν απάντησε στην ερώτηση (ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ).

Οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την επεξεργασία των εμπειριών από τη συμμετοχή των παιδιών σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τη

συνέχιση των δραστηριοτήτων στην τάξη (ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ) είναι γνωστικοί (39%, N= 82), προκειμένου να συνδεθεί η θεωρία με την πράξη (1%, N= 2) ή για τα οφέλη της βιωματικής μάθησης (7,6%, N= 16), με γνώμονα τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (1%, N= 2) ή με στόχο γενικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (1%, N= 2), για λόγους αξιολόγησής της και ανατροφοδότησης (36,7%, N= 77), ως απαραίτητο στοιχείο κατά την οργάνωση της επίσκεψης (2,9%, N= 6) ή ως κάτι το «αυτονόητο!» (0,5%, N= 1). Το 8,1% (N= 17) δεν απάντησαν στην ερώτηση (διάγραμμα 6, Παράρτημα Α).

Ως προς τους τρόπους που θα επέλεγαν για να αξιοποιήσουν τη μουσειακή επίσκεψη στην τάξη (ερώτηση 10 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ), το 49,5% (N= 104) προτιμά τη συζήτηση, τις εργασίες και ανακοινώσεις των παιδιών σε ομάδες, το 25,7% (N= 54) διαθεματικές ή διαπολιτισμικές δραστηριότητες, το 6,7% (N= 14) τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού των μουσείων, το 3,8% (N=8) δραστηριότητες ανάλογα με τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τη θέληση των παιδιών, το 2,9% (N= 6) βιωματικές δραστηριότητες ή παιχνίδια, ενώ το 1,9% (N= 4) θα επέλεγε μια πλήρη αναπροσαρμογή της τυπικής διδασκαλίας. Το 2,9% (N= 6) δήλωσε ότι δε γνωρίζει, ενώ το 1,9% (N=4) δεν απάντησε (διάγραμμα 7, Παράρτημα Α).

Φαίνεται να πιστεύουν ότι είτε επισκεφτούν απλώς το μουσείο με τους μαθητές τους (ερώτηση 13 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ) είτε σε οργανωμένο πλαίσιο (ερώτηση 15 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ) ή προκειμένου να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ερώτηση 17 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ), περισσότερο θετική θα είναι η στάση των μαθητών που παρουσιάζουν καλή ή πολύ καλή σχολική επίδοση (διαγράμματα 8 – 10, Παράρτημα Α).

Στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν τις απλές επισκέψεις σε μουσείο κυρίως σαν κάτι αναγκαστικό που πρέπει να παρακολουθήσουν (32,4%, N= 68) ή σαν σχολική δραστηριότητα (31%, N= 65) (ερώτηση 12 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ), τις οργανωμένες επισκέψεις είτε σαν σχολική δραστηριότητα (37,6%, N= 79) είτε με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό (37,6%, N= 79) (ερώτηση 14 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ), ενώ τα εκπαιδευτικά προγράμματα κυρίως με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό (50%, N= 104) (ερώτηση 16 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ) (διαγράμματα 11 -13, Παράρτημα Α).

Δηλώνουν ότι θα δίσταζαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο (ερώτηση 11 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ) λόγω της αδιαφορίας ή της κακής συμπεριφοράς των παιδιών, κυρίως λόγω του μεγάλου αριθμού συμμετε-

χόντων (28,6%, N= 60), για λόγους ασφάλειας (8,1%, N= 17), εξαιτίας της απόστασης από το μουσείο (6,2%, N= 13) ή του οικονομικού κόστους (1,9%, N= 4), λόγω της πίεσης του Αναλυτικού Προγράμματος (6,2%, N= 13), λόγω δυσκολίας να λάβουν τη συγκατάθεση των γονέων (0,5%, N= 1), για οργανωτικά θέματα (10%, N= 21) ή εξαιτίας της δομής, των στόχων και της λειτουργίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία (11%, N= 23). Το 2,9% (N= 6) θεωρεί ότι δεν τίθεται θέμα κάποιου εξωγενούς παράγοντα, αλλά βούλησης και ανάλογης κατάρτισης του εκπαιδευτικού. Το 20,5% (N= 43) δηλώνουν ότι δεν υπάρχει λόγος για να μην επισκεφτούν κάποιο μουσείο με τους μαθητές τους, ενώ το 4,3% (N= 9) δεν απάντησαν στην ερώτηση (διάγραμμα 14, Παράρτημα Α).

Στις ερωτήσεις όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αξιολογήσουν παραμέτρους που βιβλιογραφικά έχει διαπιστωθεί ότι μπορεί να ανακόψουν την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσείου (ερωτήσεις 23 έως 30 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ), οι απαντήσεις τους έχουν ως εξής: στην πλειονότητά τους θεωρούν ότι αρκετά σημαντικοί παράγοντες, που θα δρούσαν αποτρεπτικά σε σχέση με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, θα ήταν η εξεύρεση μέσου μετακίνησης (47,1%, N= 99), η πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος (46,2%, N= 97), το θέμα του εκπαιδευτικού προγράμματος (33,3%, N= 70) και τα χαρακτηριστικά του κοινού στο οποίο απευθύνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων (31,4%, N= 66). Η εξασφάλιση της συγκατάθεσης των γονέων (35,2%, N= 74), το κόστος 37,6% (N= 79) και ο καθορισμός συγκεκριμένης ημερομηνίας για την επίσκεψη (36,2%, N= 76) καθώς και οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (31%, N= 65) θεωρούνται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων ως ελάχιστα σημαντικός λόγος αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα (διαγράμματα 15 -21, Παράρτημα Α).

Τέλος, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι προτιμότερο την αποκλειστική ευθύνη του προγράμματος να την έχει το εκπαιδευτικό προσωπικό των μουσείων, σύμφωνα με το 11% (N= 23). Το 24,3% (N= 51) προτιμά να παρακολουθεί απλώς το πρόγραμμα στο μουσείο μαζί με τα παιδιά, το 39% (N= 82) να το εφαρμόσει από κοινού με το προσωπικό των μουσείων, ενώ το 23,3% (N= 49) θεωρεί ότι είναι καλύτερο να έχουν οι ίδιοι την ευθύνη για την προετοιμασία και εφαρμογή του, αφού προηγουμένως τους έχει χορηγηθεί από τα μουσεία εκπαιδευτικό υλικό (ερώτηση 18 του ερωτηματολογίου, Παράρτημα Γ). Το 2,4% (N= 5) δεν απάντησαν σ' αυτήν την ερώτηση (διάγραμμα 22, Παράρτημα Α).

3.2. Επαγωγική Στατιστική.

Ειδικά σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το πλαίσιο παλιότερης επίσκεψής τους σε μουσεία παρουσιάζει στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα έτη υπηρεσίας τους, $\chi^2=23,15$, $df=8$, $p=.003$. Στατιστικά μη σημαντική συσχέτιση των ετών υπηρεσίας προκύπτει με τα αίτια για τα οποία διστάζουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, $\chi^2=28,18$, $df=20$, $p=.105$, με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν σημαντική την προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη, $\chi^2=10,81$, $df=12$, $p=.545$, και με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν σημαντική τη συνέχιση της εργασίας στην τάξη έπειτα, $\chi^2=20,47$, $df=20$, $p=.429$. Επίσης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση των ετών υπηρεσίας με τη μουσειακή επιμόρφωση, $\chi^2=.242$, $df=2$, $p=.886$.

Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μουσειακής επιμόρφωσης και των λόγων για τους οποίους θα δίσταζαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, $\chi^2=5.84$, $df=10$, $p=.828$, του πλαισίου παλιότερης επίσκεψης, $\chi^2=3,63$, $df=4$, $p=.459$, των λόγων για τους οποίους θεωρούν σημαντική την προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη, $\chi^2=2,78$, $df=6$, $p=.836$, και των λόγων για τους οποίους θεωρούν σημαντική τη συνέχιση της εργασίας στην τάξη έπειτα, $\chi^2=11,22$, $df=10$, $p=.341$.

Ως προς το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, υπήρξε στατιστικά μη σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη μουσειακή επιμόρφωση και τη βαθμίδα στην οποία υπηρετούν, $\chi^2=3,176$, $df=2$, $p=.204$, όπως και σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας τους, $\chi^2=1,929$, $df=2$, $p=.381$.

Στατιστικά σημαντικά συσχέτιση διαπιστώθηκε ανάμεσα στη μουσειακή επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών και το πλαίσιο κατά το οποίο έχουν επισκεφτεί κάποιο μουσείο στο παρελθόν, $\chi^2=17,34$, $df=4$, $p=.002$, στην αιτιολόγηση της ανάγκης για προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη, $\chi^2=38,81$, $df=7$, $p=.000$, και της συνέχισης των δραστηριοτήτων στην τάξη έπειτα, $\chi^2=27,83$, $df=10$, $p=.002$.

Στατιστικά σημαντικά συσχέτιση διαπιστώθηκε ανάμεσα στο αν οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, είχαν παρακολουθήσει κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο παρελθόν και το πλαίσιο των παλιότερων επισκέψεων, $\chi^2=41,71$, $df=4$, $p=.000$, ενώ η συσχέτιση ήταν στατιστικά μη σημαντική μεταξύ της παρακολούθησης προγράμματος στο παρελθόν και της αιτιολόγησης της ανάγκης για προετοιμασία των παιδιών

πριν την επίσκεψη, $\chi^2=6,04$, $df=7$, $p=.535$, και της συνέχισης των δραστηριοτήτων στην τάξη έπειτα, $\chi^2=6,8$, $df=10$, $p=.744$.

Στατιστικά μη σημαντική συσχέτιση προέκυψε μεταξύ των λόγων για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και των τρόπων με τους οποίους θα αξιοποιούσαν αυτή την εμπειρία, $\chi^2=13,358$, $df=22$, $p=.923$.

Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης, εξάλλου, μεταξύ της βαθμίδας στην οποία υπηρετούν όλοι οι εκπαιδευτικοί και των λόγων για τους οποίους διστάζουν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα έδειξε στατιστικά μη σημαντική διαφορά, $F(2)=.687$, $p=.504$. Στατιστικά μη σημαντική διαφορά προέκυψε και μεταξύ της βαθμίδας και των λόγων για τους οποίους θεωρούν σημαντική την προετοιμασία των παιδιών πριν την επίσκεψη, $F(2)=.079$, $p=.924$, καθώς και ως προς τους λόγους για τους οποίους θεωρούν σημαντική τη συνέχιση της εργασίας στην τάξη έπειτα, $F(2)=1.398$, $p=.249$, και ως προς το πλαίσιο των παλιότερων επισκέψεων, $F(2)=2.216$, $p=.112$.

Τέλος, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, θα επέλεγαν να επισκεφτούν κάποιο μουσείο και τους λόγους για τους οποίους θα επέλεγαν να συμμετάσχουν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στις ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου αντίστοιχα, με έλεγχο Wilcoxon, $T(119)=-8.370$, $p=.000$.

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης.

Αναμφίβολα, οι μουσειακές επισκέψεις συνιστούν ένα περίπλοκο φαινόμενο, όπου πολλοί παράγοντες μπορούν εν δυνάμει να ασκήσουν καθοριστική επίδραση, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για αυτές και των ανάλογων προηγούμενων εμπειριών τους, των προηγούμενων εμπειριών των παιδιών, διαδικαστικών θεμάτων ή και άλλων αστάθμητων παραγόντων.

Όσον αφορά στη συγκεκριμένη έρευνα πρέπει καταρχήν να επισημανθεί ότι η συνολική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτήν καθώς και το γεγονός ότι αρκετοί επέλεξαν να μην απαντήσουν σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, κυρίως στις ανοικτού τύπου, θα μπορούσε να σχετίζεται καταρχήν με απροθυμία να εκφραστούν γραπτώς. Πιθανόν, όμως, υποδηλώνει, επίσης, ότι ίσως και οι ίδιοι να μην είχαν στο παρελθόν διερωτηθεί για τέτοιου είδους ζητήματα ή να μην είχαν γνώση και ενημέρωση για το θέμα (Griffin & Symington, 1997). Σε μια, μάλιστα, περίπτωση το ερωτηματολόγιο επιστράφηκε εντελώς ασυμπλήρωτο, μόνο με τη χειρόγραφη σημείωση «Ποια είναι τα οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα στα Μουσεία; Υπάρχει ενημέρωση στους καθηγητές γι' αυτά; Πώς θα απαντήσουμε;». Η τάση αυτή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα να μην απαντούν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις στην πλειονότητά τους, θα μπορούσε να εξηγηθεί, τέλος, με βάση την υπόθεση ότι επέλεξαν να μην απαντήσουν λόγω της αβεβαιότητας τους για την κατηγοριοποίηση των απόψεών τους ως κοινωνικά επιθυμητών ή μη, για ένα θέμα που επιδέχεται ανάλογες αξιολογικές κρίσεις (Bourdieu & Darbel, 1997). Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δε δήλωσαν την ειδίκευση των σπουδών τους καθώς και ψηφία του αριθμού της αστυνομικής τους ταυτότητας, που συνιστούσαν μέρος του κωδικού συμμετοχής τους στην έρευνα⁴, πιθανόν για το φόβο της στοχοποίησής τους και της αξιολόγησής τους σε προσωπικό επίπεδο, όπως ανέφεραν, άτυπα, οι ίδιοι σε κάποιους από τους συναδέλφους τους, που είχαν αναλάβει τη διανομή των ερωτηματολογίων.

Ως προς τα αποτελέσματα, τώρα, φαίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, συνδυάζουν τις επισκέψεις των μαθητών σε μουσεία με εκπαιδευτικούς περιπάτους ή εκδρομές· πρόκειται για πρακτική γνω-

⁴ Καθώς το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, η διάκριση μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει μόνο μέσω του προσωπικού τους κωδικού συμμετοχής. Σε αυτήν την περίπτωση, στο υπόλοιπο της εργασίας, όπου κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν αυτούσιες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες τεκμηρίωσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα πεδία του κωδικού που δε συμπληρώθηκαν δηλώνονται με «x».

στή από τη βιβλιογραφία (Κουβέλη, 2000· Τζιαφέρη, 2005), που σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, προτείνεται στους εκπαιδευτικούς (Δάλκος, 2000). Τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, όμως, δείχνουν ότι στους περιπάτους αυτούς συμμετέχει μεγάλος αριθμός μαθητών, αν όχι όλο το σχολείο (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006· Griffin & Symington, 1997· Michie, 1998· Storksdieck, 2004, 2001· Yu, 2005). Σ' αυτήν την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί συνήθως ζητούν από τα μουσεία κάποιου τύπου ξενάγηση, ώστε να εκπληρωθεί, πολλές φορές μόνο τυπικά, ο εκπαιδευτικός σκοπός της επίσκεψης (Yu, 2005), πρακτική, όμως, της οποίας τα μαθησιακά αποτελέσματα σήμερα, πια, αμφισβητούνται (Τζιαφέρη, 2005). Γιατί ο μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων δρα ανασταλτικά αναφορικά με τα ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα της επίσκεψης στο μουσείο, αφού οι μαθητές δεν γνωρίζουν τι βλέπουν ή πώς να λειτουργήσουν μέσα σ' αυτό και, στην καλύτερη περίπτωση, αποδέχονται παθητικά τις πληροφορίες που τους προσφέρονται, κάτι που συχνά αναγνωρίζουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Είναι χαρακτηριστικές οι απαντήσεις εκπαιδευτικών ότι θα δίσταζαν να επισκεφθούν κάποιο μουσείο γιατί

«όταν οι μαθητές είναι πολλοί σε σχέση με τους συνοδούς εκπαιδευτικούς και όταν η σύνθεση των μαθητών είναι σίγουρο πως θα δημιουργούσε προβλήματα κατά την διεξαγωγή του προγράμματος»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής xx2509)

και γιατί

«είναι μειωμένο το ενδιαφέρον των μαθητών για τέτοια πράγματα και άρα χρειάζεται μεγάλη προετοιμασία και χρόνος που δεν υπάρχει»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 400202)

ή

«γιατί συνήθως τα παιδιά είναι αδιάφορα και το χειρότερο ατίθασα και νευρικά»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 551911).

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει, επίσης, ότι, επειδή ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της επίσκεψης δεν είναι κάτι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς, ειδικά αν πρόκειται να συνοδεύσουν μεγάλες ομάδες μαθητών (Michie, 1998· Yu, 2005), γι' αυτό το λόγο συχνά οι οργανωτικές λεπτομέρειες ανατίθενται σε τουριστικά πρακτορεία, που αναλαμβάνουν για λογαριασμό του σχολείου τον καθορισμό του προγράμματος των εκπαιδευτικών εκδρομών (Κουβέλη, 2000). Στο πλαίσιο αυτό συχνά προσλαμβάνεται σαν εξωτερικός συνεργάτης κάποιος ξεναγός, που καθοδηγεί

τους μαθητές κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο, χωρίς ωστόσο να έχει πάντα εμπεριστατωμένη γνώση της έκθεσης ή των ενδεικνυόμενων τρόπων για τη διαχείριση αυτού του υλικού, ειδικά όταν πρόκειται για παιδιά, κάτι που έχει αποδειχθεί πως λειτουργεί ανασταλτικά ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα της επίσκεψης (Tal, Bamberger & Morag, 2005· Yu, 2005· Κουβέλη 2000).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί συνολικά δε θεωρούν ιδιαίτερα ανασταλτικό παράγοντα τον καθορισμό συγκεκριμένης, σύμφωνα με το πρόγραμμά τους, ημερομηνίας για την επίσκεψη στο μουσείο. Βιβλιογραφικά διαπιστώνεται ότι οι σχολικές επισκέψεις εκπαιδευτικού χαρακτήρα σε μουσεία συνήθως πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους του έτους, κυρίως την άνοιξη και στις αρχές του καλοκαιριού, στο τέλος, δηλαδή, της σχολικής χρονιάς, όταν οι σχολικές υποχρεώσεις μαθητών και εκπαιδευτικών βαίνουν προς την ολοκλήρωσή τους (Kisiel, 2003· Yu, 2005). Πρόκειται για πρακτική που σε μεγάλο βαθμό ισχύει και για τα ελληνικά δεδομένα, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006). Ερευνητικά, όμως, έχει διαφανεί ότι κάτι τέτοιο έχει σαν επακόλουθο την ελλιπή προετοιμασία της επίσκεψης, από την πλευρά του σχολείου, χωρίς να διαγράφεται καθορισμένη στοχοθεσία για αυτήν, και χωρίς, βέβαια, να υπάρχει η δυνατότητα, ο χρόνος και η διάθεση, πλέον, να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα από αυτή τη μουσειακή εμπειρία στην τάξη έπειτα (Kisiel, 2005· Yu, 2005).

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα επέλεγαν να επισκεφτούν κάποιο μουσείο φαίνεται να βαδίζουν παράλληλα με τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι είναι σημαντικό να προετοιμάσουν τα παιδιά, πριν από την επίσκεψη, και να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες από αυτήν. Δίνεται έμφαση στη γνωστική διάσταση της μάθησης, κυρίως σε σχέση με τη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων αλλά και σε σχέση με τις μεθόδους και τις πρακτικές που προτείνονται θεσμικά. Θεωρούν ότι θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν την εμπειρία της μουσειακής επίσκεψης μέσα από

«ανταλλαγή απόψεων, προτάσεων. Καλύτερη κατανόηση μαθημάτων όπως η Ιστορία. Διάλογος σχετικά με την αξιοποίηση και διατήρηση της ιστορικής παράδοσης»

(εκπαιδευτικός που δε συμπλήρωσε κανένα πεδίο από τον κωδικό συμμετοχής στην έρευνα).

Αυτό που αξίζει ιδιαίτερης προσοχής είναι ότι αν και αναφέρονται σε μουσεία, χώρους μη τυπικής μάθησης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται σε σύγχυση όσον αφορά στους στόχους από την επίσκεψη και σε αδυναμία όσον αφορά στις στρατηγικές που θα μπορούσαν να αναπτύξουν κατά τη διάρκειά της. Αναφέρονται σε περιορισμένο εύρος δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να υλοποιήσουν σε σχέση με την επίσκεψη στο μουσείο, αλλά και πριν, προετοιμάζοντας τους μαθητές τους. Υποστηρίζουν χαρακτηριστικά ότι

«οι ευκαιρίες που παρουσιάζονται για έναν φιλόλογο είναι πολλές, είτε σε εργασίες (ατομικές – ομαδικές) είτε σε συζητήσεις, με αφορμή πάντα τα μαθήματα»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 970403)

ή «στο μάθημα της Ιστορίας ειδικά όταν μιλούμε για περίοδο τέχνης, αξιοποιούμε όσα είδαμε στο μουσείο»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 201701).

Θεωρούν ότι θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν την εμπειρία από την επίσκεψη στο μουσείο μέσα από τη

«σύνδεση με Ιστορία»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 252511)

ή για την

«καλύτερη κατανόηση της Ιστορίας»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής xx0109),

τη «σύνδεση με μαθήματα αναλυτικού προγράμματος, εργασία σε ομάδες»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 260604)

και την «ανακοίνωση, συζήτηση σκέψεων – εντυπώσεων»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 571105).

Φαίνεται, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί και, συνακόλουθα, και τα παιδιά δεν ξέρουν ακριβώς πώς θα μπορούσαν να «χρησιμοποιήσουν» το μουσείο σαν χώρο μάθησης. Έτσι, τελικά στην πλειονότητά τους επικεντρώνονται κυρίως στην ολοκλήρωση δραστηριοτήτων με γνωστικούς στόχους, σαν να πρόκειται απλώς για ένα έργο που πρέπει να ολοκληρωθεί, παρά σαν ένα μέσο για σύνθεση της γνώσης μέσα από τη βιωματική εμπλοκή με τα πράγματα, διαπιστώσεις που ταυτίζονται με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997· Kisiel, 2007).

Επιπρόσθετα από τα απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένα ζητήματα που έθετε το ερωτηματολόγιο, εγείρεται το ερώτημα αν και σε ποιο βαθμό είναι

σαφής για τους συμμετέχοντες η διάκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε μουσεία γενικά και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ειδικότερα, ως προς τη δομή, τους στόχους και τα βασικά τους γνωρίσματα. Σε μία περίπτωση ο εκπαιδευτικός, αναφερόμενος στους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να αξιοποιήσει την εμπειρία από τη συμμετοχή των παιδιών σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναφέρει

«Με ομαδικές εργασίες επιμέρους θεμάτων που θα παρουσίαζαν στην τάξη.

Τα στοιχεία θα συνέλεγαν στην εκπαιδευτική εκδρομή»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 631307).

Σε μία άλλη περίπτωση, κάποιος άλλος εκπαιδευτικός, μιλώντας για τους λόγους για τους οποίους θα δίσταζε να συμμετάσχει σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο με τους μαθητές τους, δηλώνει ότι αυτό θα συνέβαινε

«Λόγω της ελλιπούς οργάνωσης της περιήγησης στο μουσείο»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 481311).

Ίσως σ' αυτό το πλαίσιο να εντάσσεται και το αρκετά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που, αναφερόμενοι στο ίδιο ζήτημα, επικαλούνται την αδιάφορη και άσχημη συμπεριφορά των παιδιών, κυρίως λόγω της συμμετοχής μεγάλου αριθμού ατόμων, στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στην πραγματικότητα, όμως, όπως έχει ήδη λεχθεί, ο μεγάλος αριθμός ατόμων παραπέμπει στις απλές σχολικές επισκέψεις σε μουσεία με τη μορφή εκπαιδευτικής εκδρομής κι όχι σε εκπαιδευτικά προγράμματα, για τα οποία απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συμμετοχή μικρών ομάδων κοινού.

Με τη σειρά του αυτό οδηγεί στη διαπίστωση ότι υπάρχει μια σχετική αδυναμία στη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα κριτικής θεώρησης και, κατ' επέκταση, αξιοποίησης των επισκέψεων σε μουσεία (Xanthoudaki, Tickle & Secules, 1998· Τζιαφέρη, 2005). Εμφανίζεται, δηλαδή, ένα κενό ανάμεσα στις προθέσεις τους και στο τι συμβαίνει στην πραγματικότητα. Χωρίς ξεκάθαρους στόχους αναφορικά με τις μουσειακές επισκέψεις και κυρίως χωρίς ξεκάθαρη γνώση για τις παραμέτρους που τις καθορίζουν και τις διαμορφώνουν, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να κάνουν απλώς χρήση αυτών των νέων παιδαγωγικών πρακτικών, θεωρώντας ότι οι ίδιοι έχουν ελάχιστη ευθύνη για το σχεδιασμό και την υλοποίηση της επίσκεψης, όσον αφορά τη μάθηση (Anderson 1994, 1999· Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006· Anderson & Lucas, 1997· Falk & Balling, 1982· Falk & Dierking, 2000· Griffin, 1998, 2004· Griffin & Symington, 1997· Jensen, 1994· Kisiel, 2003, 2005· Kubota & Olstad, 1991· Storksdieck, 2001· Yu, 2005). Σε μία, μάλιστα περίπτωση, ο εκπαιδευτικός απάντησε στην ερώτηση αναφορικά με τους λόγους για

τους οποίους θα επέλεγε να επισκεφτεί κάποιο μουσείο με τους μαθητές του, επιλέγοντας και αντιγράφοντας κάποιους από τους λόγους που προτείνονται στην εικοστή δεύτερη (22^η) ερώτηση του ερωτηματολογίου (εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 880110).

Όπως έδειξε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα, ενώ αρχικά μιλούν αποκλειστικά για γνωστικούς στόχους, που περιμένουν να καλυφθούν μέσα από τη μουσειακή επίσκεψη, τελικά αναφέρουν μια πληθώρα προς εκπλήρωση στόχων, που συνιστούν κίνητρα για τους ίδιους κατά την οργάνωση και το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε μουσείο και που σχετίζονται με αυτό, στη φάση της πραγματοποίησής του. Και παρά τη μεγάλη έμφαση που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στη σύνδεση των μουσειακών επισκέψεων με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, τουλάχιστον αρχικά, στη φάση του σχεδιασμού της επίσκεψης, εντούτοις κατά την αξιολόγηση τέτοιων δράσεων, μετά τη συμμετοχή τους, βιβλιογραφικά φαίνεται ότι δεν αποδίδουν την ίδια βαρύτητα στο σχολικό πρόγραμμα, αλλά υπολογίζουν περισσότερο τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και την απόλαυση και τη χαρά που αυτά σε πλαίσια μη τυπικής μάθησης (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006· Michie, 1998· Yu, 2005· Καλογιάννη, υπό έκδοση).

Παρουσιάζεται, δηλαδή, σε ένα βαθμό προβληματική η προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε πρακτικές «διδασκαλίας», όπως αυτές υπαγορεύονται από το χώρο του μουσείου, χώρο μη τυπικής μάθησης, πιθανόν ως αποτέλεσμα της επίδρασης των πρακτικών που ακολουθούνται στην τυπική τάξη. Έχει υποστηριχτεί πως οι άνθρωποι, όντας σε κάποιο χώρο, συμπεριφέρονται ανάλογα με κοινωνικά προκαθορισμένους ρόλους και τις αντίστοιχες αλληλεπιδράσεις με τους άλλους. Οι εκπαιδευτικοί, στην προκειμένη περίπτωση, αν και αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο χώρο του μουσείου και ό,τι αυτές συνεπάγονται, καταλήγουν να βρίσκονται σε σύγχυση, επηρεασμένοι από τον κοινωνικό τους ρόλο στο περιβάλλον της κλασικής τάξης, που υπαγορεύει άλλους κανόνες συμπεριφοράς (Kisiel, 2003).

Διαπιστώνεται μια διάσταση απόψεων και στάσεων, που πιθανόν σχετίζεται με δομικά χαρακτηριστικά του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η συσχέτιση που προέκυψε, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, μεταξύ των ετών υπηρεσίας τους και του πλαισίου στο οποίο είχαν επισκεφθεί μουσεία στο παρελθόν ίσως υποδεικνύει ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και υλοποιούν μουσειακές επισκέψεις σχετίζεται άμεσα με τις εμπειρίες στις οποίες οι ίδιοι είχαν εκτεθεί

παλιότερα, καθώς μόνο τα τελευταία χρόνια έχουν ενταχθεί συστηματικά οι επισκέψεις σε μουσεία στο επίσημο πρόγραμμα του σχολείου. Βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι επιδρούν, επίσης, οι εμπειρίες που οι ίδιοι είχαν κατά τη διάρκεια της δικής τους σχολικής ζωής, ή πρόκειται για το αποτέλεσμα της επίδρασης παιδαγωγικών μοντέλων ή των μοντέλων μουσειακών επισκέψεων που οι ίδιοι βίωσαν στο παρελθόν (Blanton, 2003· Kisiel, 2003, 2005, 2007· Richardson, 1996· Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998· Yu, 2005).

Η διάσταση αυτή μπορεί, επίσης, να δικαιολογηθεί είτε για λόγους συμμόρφωσης με το αναλυτικό πρόγραμμα, που προβλέπει αντίστοιχες διαδικασίες, είτε λόγω δυσχέρειας των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τέτοιου είδους εμπειρίες. Χαρακτηριστική ως προς αυτό είναι η απάντηση εκπαιδευτικού, που θεωρεί σημαντική την επεξεργασία των εμπειριών των μαθητών στην τάξη μετά την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος σε μουσείο γιατί

«θα λειτουργούσε σαν τελικό στάδιο / απολογισμός του προγράμματος, όμως πρακτικά στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου αυτό είναι πολύ δύσκολο έως ανέφικτο»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής xx1903)

Ενώ, δηλαδή, τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σε μεγάλο βαθμό έχουν αλλάξει θεσμικά, με μακροπρόθεσμο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης των παιδιών, εντούτοις αυτές οι νέες πρακτικές και στρατηγικές, που πρόσφατα έχουν αποσαφηνιστεί ερευνητικά και επιστημονικά και έτσι έχουν ενταχθεί στο πλαίσιο της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, δεν έχουν αφομοιωθεί πλήρως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό, ίσως, και οι ίδιοι εξακολουθούν στην πράξη να εφαρμόζουν όσα οι ίδιοι βίωσαν στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής ή όσα «κληρονόμησαν» από τους προκατόχους τους (Blanton, 2003· Kisiel, 2003, 2005, 2007· Marcoucé, 1969· Richardson, 1996· Satterthwait, Butler & Beasley, 1993· Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998· Yu, 2005). Και ειδικά όσον αφορά στα μουσεία, στην πλειονότητά τους αν και τυπικά γνωρίζουν ότι πρόκειται για ένα περιβάλλον που εξασφαλίζει την ελεύθερη επιλογή στη γνώση και τη βιωματική εμπλοκή μ' αυτήν, στην πράξη εξακολουθούν να επικαλούνται και να εφαρμόζουν πρακτικές συνήθειες για περιβάλλοντα τυπικής μάθησης, όπως το σχολείο, κάτι που σε κάποιες περιπτώσεις προτείνεται και βιβλιογραφικά (Bozdoğan, 2008· Δάλκος, 2000).

Σε μια σχολική κουλτούρα, όπου η μάθηση έχει βαρύνουσα θέση και όπου η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται κάθε φορά χρειάζεται να δικαιολογείται υπό

αυτό το πρίσμα, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν τις μουσειακές επισκέψεις σαν μαθησιακό εργαλείο, με αποκλειστικά γνωστικούς στόχους προς εκπλήρωση (Kriekouki – Nakou, 1996). Και ίσως γι' αυτόν το λόγο επικροτούν «κλασικές» στρατηγικές που κρατούν διαρκώς απασχολημένα και άρα υπό έλεγχο τα παιδιά, με το φόβο ότι μόνο έτσι μπορεί να εξασφαλιστεί κάποιο μαθησιακό αποτέλεσμα. Ίσως, όμως, αυτό να μην αντανακλά έλλειψη σχετικής εμπειρίας, αλλά μάλλον ακαταλληλότητα ως προς τις στρατηγικές που επιλέγονται και ακολουθούνται κατά περίπτωση (Kisiel, 2003). Οι οργανωμένες επισκέψεις των σχολείων, πάντως, στα μουσεία δεν οφείλουν να ενστερνίζονται απόλυτα μεθόδους και πρακτικές της σχολικής παιδαγωγικής. Αντίθετα, πρόκειται για εναλλακτικές μορφές μάθησης και ως τέτοιες θα έπρεπε να χρησιμοποιούνται, με στόχο, πέραν των άλλων, το «άνοιγμα» του σχολείου σε χώρους αλλά και κοινωνικές ομάδες, έξω από τα στενά του όρια (Νικονάνου, 2002).

Ως προς τα επιμέρους ζητήματα που ανακύπτουν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εντάσσει τις μουσειακές επισκέψεις στο σχολικό πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας αυτές είτε ως εισαγωγή για τη διδασκαλία επόμενης θεματικής ενότητας, επικαλούμενη κυρίως τη «γνωριμία με το θέμα», είτε σαν επιστέγασμα της σχολικής διαδικασίας, χρησιμοποιώντας φράσεις όπως «για την εμπέδωση της γνώσης», κάτι που διαπιστώνεται και βιβλιογραφικά (Michie, 1995). Αναφερόμενοι στη σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, άλλοι κάνουν λόγο για συγκεκριμένες γνωστικές ενότητες των σχολικών βιβλίων και άλλοι για ανασκόπηση της διδαχθείσας θεματικής ενότητας ή για εργασίες με συγκεκριμένο γνωστικό στόχο. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως θα επέλεγαν να επισκεφτούν κάποιο μουσείο με τους μαθητές τους

«για να δουν τα ιστορικά τεκμήρια που θα εδραιώσουν καλύτερα τις ιστορικές γνώσεις που το σχολείο θέλει να μεταδώσει για να μην είναι απλοί ακροατές, αλλά να «βιώσουν» τη γνώση»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 671502),

«για σύνδεση με τη σχολική ύλη»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 272201),

«για να γνωρίσουν την ιστορία της χώρας μας»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 180760)

ή

«για να γνωρίσουν οι μαθητές τα έργα τέχνης και γενικότερα τον πολιτισμό που ανέπτυξαν οι πρόγονοί μας»

(εκπαιδευτικός που δε συμπλήρωσε κανένα πεδίο από τον κωδικό συμμετοχής στην έρευνα),

«γιατί θεωρώ ότι η επίσκεψη στο Μουσείο αποτελεί για τους μαθητές απαραίτητη διαδικασία για την εμπέδωση κυρίως της Ιστορίας»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 442712)

ή

«γιατί διδάσκω Ιστορία»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 760910)

και

«σαν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 752707)

ή γιατί

«μέσω των μουσείων γνωρίζουν την ιστορία άρα και τον τόπο τους»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 851211).

Φαίνεται ότι κυριαρχεί η εντύπωση ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία αφορούν κυρίως σε φιλολογικά μαθήματα, με έμφαση στην Ιστορία, εντύπωση που οφείλεται, ίσως, στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των μουσείων στη χώρα μας είναι αρχαιολογικά, αν και η καθημερινή πρακτική στον τομέα της μουσειακής εκπαίδευσης έχει δείξει ότι πολλά επιμέρους γνωστικά αντικείμενα μπορούν να συνδυαστούν στο πλαίσιο του ίδιου προγράμματος (Τζιαφέρη, 2005).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ανεξάρτητα από το πλαίσιο διδασκαλίας, τυπικό ή μη, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, το πιθανότερο είναι να ανταποκριθούν περισσότερο θετικά τα παιδιά που παρουσιάζουν καλή σχολική επίδοση. Αυτό, με τη σειρά του, όμως, θα μπορούσε να υποκρύπτει, ίσως, και μια απροθυμία για εξεύρεση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του συνόλου των παιδιών. Χαρακτηριστικές, ως προς αυτό, είναι οι απαντήσεις εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι θα δίσταζαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο

«λόγω μη ικανοποιητικού επιπέδου σχολικής επίδοσης»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής xx2910)

ή

«αν η επίδοσή τους δεν ήταν ικανοποιητική»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής xx0209).

Βιβλιογραφικά, πάντως, διαπιστώνεται ότι στο περιβάλλον του μουσείου, ένα περιβάλλον που ευνοεί την επικοινωνία με τους άλλους και κινητοποιεί το ενδιαφέρον μέσα από ενεργητικές διαδικασίες ανταποκρίνονται και μαθητές που ενδεχομένως αδυνατούν να ανταποκριθούν στα ζητούμενα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο πλαίσιο της τυπικής τάξης (Δάλκος, 2000· Καλογιάννη, υπό έκδοση· Τζι-αφέρη, 2005). Ίσως σ' αυτό το πλαίσιο κυμαίνονται και οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ότι η στάση των παιδιών «δε σχετίζεται με τη σχολική επίδοση». Συχνά, δε, τα κίνητρα και οι προσδοκίες των παιδιών που επισκέπτονται οργανωμένα με την τάξη τους κάποιο μουσείο διαφέρουν από αυτά των εκπαιδευτικών που τα συνοδεύουν (Kisiel, 2005· Storksdieck, 2001· Καλογιάννη, υπό έκδοση), ως επακόλουθο του ποιος είναι αυτός που αποφασίζει και, άρα, πρέπει να δικαιολογήσει την επίσκεψη. Για τους επισκέπτες των μουσείων γενικά η χαρά και το ενδιαφέρον που βρίσκουν στην επίσκεψη δεν διαχωρίζονται. Για τους εκπαιδευτικούς, όμως, που χρειάζεται, κατά κάποιον τρόπο, να λογοδοτήσουν για την έξοδο των παιδιών από το σχολείο, το τι πραγματικά χρειάζονται τα παιδιά μπορεί να έρθει σε δεύτερη μοίρα, σε σχέση με τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και τις καθημερινές πρακτικές.

Με βάση τα αποτελέσματα, εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποστηρίζουν ότι οι περισσότεροι μαθητές τους αντιμετωπίζουν τις επισκέψεις σε μουσεία «σαν κάτι το αναγκαστικό που πρέπει να παρακολουθήσουν», ή σαν μια αφορμή για να «χάσουν» μάθημα, αδιαφορώντας, δηλαδή, γι' αυτές, κάτι που μπορεί να οδηγήσει, συνακόλουθα, σε κακή συμπεριφορά. Χαρακτηριστική ως προς αυτό είναι η απάντηση εκπαιδευτικού στην ερώτηση που αναφερόταν στους λόγους για τους οποίους θα δίσταζαν να συμμετάσχουν με τους μαθητές σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο:

«με ενοχλεί η αδιαφορία τους, μπροστά σε εντυπωσιακά εκθέματα»

(εκπαιδευτικός με κωδικό συμμετοχής 170110).

Όπως εύστοχα σημειώνει η Κακούρου – Χρόνη (2005: 31) «δεν είναι γνωστό αν όλα αυτά τα παιδιά που κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής επισκέπτονται διάφορα μουσεία εξελιχθούν σε αυριανούς συνειδητοποιημένους επισκέπτες ή αν απλώς η επίσκεψη αποτελεί αναγκαστική αποδοχή της απόφασης του εκπαιδευτικού, στην οποία τα ίδια συγκατατίθενται, με την επιπρόσθετη δικαιολογία ότι θα χάσουν μάθημα». Το ότι, όμως, οι μαθητές βγαίνουν από τα φυσικά όρια του σχολείου θα πρέπει να θεωρηθεί μάλλον σαν μια εναλλακτικού τύπου διδασκαλία, πέρα από την καθιερωμένη σχολική ρουτίνα, με συγκεκριμένη στοχοθεσία. Και ως προς αυτό, είναι ευ-

θύνη των εκπαιδευτικών να το ξεκαθαρίσουν στους μαθητές τους και να το διαχειριστούν ανάλογα. Γιατί στην πραγματικότητα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν βελτίωση στη συμπεριφορά του συνόλου των παιδιών, σαν αποτέλεσμα επαναλαμβανόμενων επισκέψεων σε μουσεία (Michie, 1998· Καλογιάννη, υπό έκδοση).

Ίσως για τον ίδιο λόγο, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες, που έχουν συχνά τη μορφή σχολικών ασκήσεων, σαν μέσο για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής τους, που εξασφαλίζει, έτσι, μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές τους, αντίστοιχα, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, φαίνεται να ταυτίζουν τη μάθηση με δραστηριότητες όμοιες με αυτές του σχολείου, όπως για παράδειγμα τα φυλλάδια εργασίας, ασκήσεις, δηλαδή με μολύβι και χαρτί· αναγνωρίζουν, όμως, ότι αυτό είναι κάτι που δεν τους αρέσει και που τους στερεί από το χρόνο και την ελευθερία στην επιλογή για να ασχοληθούν, περισσότερο βιωματικά, με θέματα που θα ενδιέφεραν πραγματικά τους ίδιους (Kisiel, 2007, 2003· Griffin, 1994· Griffin & Symington, 1997· Καλογιάννη, υπό έκδοση). Ίσως η λύση να βρίσκεται στη χρήση μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού ειδικά σχεδιασμένου με βάση τις ικανότητες και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών, το ιδιαίτερο προφίλ και τις ανάγκες τους αλλά και την προηγούμενη γνώση που ήδη κατέχουν. Μια τέτοιου είδους παιδαγωγική προσέγγιση θα μπορούσε να εξασφαλίσει τη δόμηση ουσιαδούς γνώσης μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών κι όχι απλώς την εκπλήρωση του συγκεκριμένου έργου (Fry, 1987· Kisiel, 2007· McManus, 1985).

Ειδικά σε ό,τι αφορά στις παραμέτρους που πιθανόν θα ανέκοπταν την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων, το οικονομικό κόστος, σε αντίθεση με τα διεθνή βιβλιογραφικά δεδομένα (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006), δε φαίνεται να προβληματίζει ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς. Κι αυτό γιατί καταρχήν το νομικό πλαίσιο για τα ελληνικά δεδομένα είναι τέτοιο που προβλέπει ότι στα περισσότερα ελληνικά κρατικά μουσεία, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, η είσοδος μαθητών και εκπαιδευτικών είναι ελεύθερη, ενώ η συμμετοχή τους σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι δωρεάν (Κουβέλη, 2000). Από την άλλη, όσον αφορά στα έξοδα μετακίνησης η πρακτική που ακολουθείται συνήθως στην Ελλάδα είναι αυτά να βαρύνουν τους γονείς, που τις περισσότερες φορές δεν δυσανασχετούν ως προς αυτό, καθώς θεωρούν ότι εντάσσεται στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών τους (Yu, 2005· Κουβέλη, 2000).

Προβληματίζονται, όμως, για τις επιπρόσθετες ευθύνες και αρμοδιότητες τους για θέματα που σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα με την οργάνωση της επίσκεψης, όπως ο προγραμματισμός της σε συγκεκριμένη ημερομηνία και σε συνάρτηση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου ή για ζητήματα υλοποίησης, πρακτικών εφαρμογών ή ασφάλειας των παιδιών, που μπορούν να αποπροσανατολίσουν την προσοχή τους από τις παιδαγωγικές προεκτάσεις της επίσκεψης και να καταστήσουν δυσχερή την παιδαγωγική αξιοποίησή της στη συνέχεια. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση εκπαιδευτικού στην εν λόγω ερώτηση:

«δε θα δίσταζα, όταν όλα ήταν προγραμματισμένα»

(εκπαιδευτικός που δε συμπλήρωσε κανένα πεδίο από τον κωδικό συμμετοχής στην έρευνα).

Μια άλλη παράμετρος των επισκέψεων μαθητών, ειδικά Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε μουσεία, που δεν θα πρέπει να αγνοηθεί, είναι η διάρκειά τους και οι συνακόλουθες επιπτώσεις στο σχολικό πρόγραμμα, στην οποία αναφέρεται συγκεκριμένα μόνο ένας εκπαιδευτικός της αντίστοιχης βαθμίδας, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας. Στις περισσότερες περιπτώσεις διαρκούν πάνω από μια σχολική ώρα, κάτι που πρακτικά σημαίνει είτε ότι πραγματοποιούνται σε ώρες και μέρες κατά τις οποίες την ευθύνη της τάξης είχε ο ίδιος εκπαιδευτικός, είτε ότι έχει προηγηθεί συνεννόηση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων, ώστε να μη «χαθούν» ώρες του σχολικού προγράμματος και να μη δημιουργηθούν προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Εξάλλου, ο επιπλέον χρόνος και η προσπάθεια που απαιτείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, σε κάποιες περιπτώσεις λειτουργεί ανασταλτικά για τη λήψη της σχετικής απόφασης εκ μέρους του (Michie, 1998· Satterthwait, Butler & Beasley, 1993). Για τους παραπάνω λόγους, σε κάποιες περιπτώσεις οι επισκέψεις τάξεων Γυμνασίου σε μουσεία για να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα, εντάχθηκαν στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ώστε να αποσοβηθεί η απώλεια διδακτικών ωρών (Κακούρου – Χρόνη, 2005).

Τέλος, αναφορικά με το ρόλο τους στην πραγματοποίηση και εξέλιξη της μουσειακής επίσκεψης, κάποιοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αυτός είναι αρκετά περιορισμένος. Θεωρούν ότι την ευθύνη για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων στο χώρο του μουσείου θα πρέπει να έχει το προσωπικό του μουσείου, που είναι επιφορτισμένο και με την επιπρόσθετη ευθύνη για την προμήθεια παιδαγωγικού υλικού στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προετοιμάσουν την επίσκεψη αλλά και να συνεχίσουν τις δραστηριότητες στην τάξη, μετά από αυτήν (Anderson & Zhang, 2003), ενώ

ό δικός τους ρόλος περιορίζεται σε καθαρά οργανωτικά ζητήματα και σε θέματα ασφάλειας των παιδιών. Κάποιοι άλλοι πιστεύουν ότι μπορούν να έχουν ενεργό ρόλο στο τι θα μάθουν τα παιδιά και στον τρόπο με τον οποίο θα βιώσουν τη μουσειακή επίσκεψη, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας οι ίδιοι την επίσκεψη και δρώντας κυρίως ως μεσολαβητές και διευκολυντές της γνώσης, ανάμεσα σ' αυτό που ήδη γνωρίζουν τα παιδιά και σ' αυτό που εν δυνάμει προσφέρεται στο χώρο του μουσείου (Griffin & Symington, 1997· Κανάρη, 2008). Οι περισσότεροι, πάντως, συνειδητά επιθυμούν την από κοινού συνδιοργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων για τους μαθητές τους, αναγνωρίζοντας τη σημασία του ρόλου τους αναφορικά με τη μάθηση που θα αποκομίσουν, τελικά, τα παιδιά, χωρίς όμως να έχουν απαραίτητα εμπιστοσύνη αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις, θεωρώντας, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, αναγκαία τη συμμετοχή του εξειδικευμένου προσωπικού του μουσείου.

Ως προς αυτό είναι χρήσιμες μερικές παρατηρήσεις και μια σύγκριση με τα ευρήματα της έρευνας σε διεθνές επίπεδο. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, οι εκπαιδευτικοί, στην πλειονότητά τους εμπλέκονται με κάποιον τρόπο σ' αυτήν, συνήθως επιβλέποντας τους μαθητές τους και λιγότερο συχνά συμμετέχοντας και οι ίδιοι στη διαδικασία. Κάποιες φορές, δε, απέχουν τελείως από αυτήν (Griffin, 1994· Rennie, McClafferty & Johnson, 1993). Οι περισσότεροι φαίνεται να δηλώνουν ότι η δική τους συμμετοχή στην υλοποίηση της μουσειακής επίσκεψης περιορίζεται κυρίως σε οργανωτικά θέματα (Tal, Bamberger & Morag, 2005). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με το προσωπικό του μουσείου είναι αρκετά περιορισμένη, με τους εκπαιδευτικούς να κρατούν έναν αρκετά παθητικό ρόλο και να εμπλέκονται κυρίως μόνο σε ό,τι έχει σχέση με την τήρηση της τάξης και την πειθαρχία των παιδιών (Adams & Millar, 1982· Hein, 1991· Tal, Bamberger & Morag, 2005). Αυτό πιθανόν δικαιολογείται, αν υποθέσει κανείς ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το μουσείο σαν χώρο αυτόματης μάθησης, όπου η όποια παρεμβολή τους είναι περιττή, και, συνακόλουθα, την επίσκεψη σαν αφορμή για χαλάρωση, χωρίς ιδιαίτερους μαθησιακούς στόχους και με απροσδιόριστους για τους ίδιους ρόλους (Tal, Bamberger & Morag, 2005· Δάλκος, 2000). Το γεγονός, πάντως, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αρμόδιο για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών δράσεων στα μουσεία είναι το ίδιο το προσωπικό των μουσείων, μπορεί να οφείλεται είτε στην ίδια την πολιτική των περισσότερων ελληνικών μουσείων (Valavanidou & Nikonanou, 2001) είτε να υποκρύπτει ένα βαθύτερο έλλειμμα στην εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

5. Γενικά συμπεράσματα.

Τα κριτήρια, πάντως, βάσει των οποίων αξιολογούνται οι μουσειακές επισκέψεις από τους εκπαιδευτικούς και το προσωπικό των μουσείων μπορεί να διαφέρουν αρκετά. Αυτό, με τη σειρά του, υποδεικνύει την αναγκαιότητα για διεξαγωγή, από την πλευρά των μουσείων, οργανωμένων ερευνών κοινού, για να καθοριστούν και να γίνουν γνωστοί οι στόχοι και οι προσδοκίες των επισκεπτών τους (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006). Ο ρόλος των μουσείων έγκειται κυρίως σ' αυτό, να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν ότι αυτές οι οργανωμένες επισκέψεις μπορούν να οδηγήσουν σε αξιόλογες μαθησιακές εμπειρίες, με παιδαγωγικά αποτελέσματα που σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τους στόχους των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006). Μπορούν να υποδείξουν στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο τα αυστηρά γνωστικά οφέλη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά επίσης την αξιοποίηση όλων εκείνων των παραμέτρων που χαρακτηρίζουν περιβάλλοντα μη τυπικής μάθησης, σαν το μουσείο, όπως για παράδειγμα τη διαφορετικότητα του ίδιου του χώρου εφαρμογής των προγραμμάτων (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006).

Φαίνεται, δηλαδή, ότι η αποτελεσματική ένταξη των μουσειακών επισκέψεων στο πρόγραμμα του σχολείου προϋποθέτει τη λήψη αποφάσεων, κυρίως από τη μεριά των εκπαιδευτικών, για το ποιος είναι τελικά ο λόγος για την πραγματοποίηση αυτών των επισκέψεων. Και η απάντηση σ' αυτό το ερώτημα είναι που τελικά καθορίζει τις στάσεις τους για το μουσείο, ώστε, τελικά, μέσα από προσεκτική προετοιμασία, ο ενθουσιασμός και η χαρά των παιδιών, μετά την επίσκεψη στο μουσείο, να οδηγήσει σε επιτυχημένες μαθησιακές εμπειρίες και στο περιβάλλον του σχολείου (Rennie, McClafferty & Johnson, 1993). Η πρόκληση, επομένως, έγκειται στο να διαμορφωθούν καλύτερες στρατηγικές, από μέρους των εκπαιδευτικών, ως προς τον τρόπο που θα εκμεταλλεύονται με τους μαθητές τους τις μαθησιακές δυνατότητες που προσφέρουν τα μουσεία, με δεδομένη την υφιστάμενη πίεση του σχολικού προγράμματος, καθώς και οικονομικά ή άλλα οργανωτικά ζητήματα, που μπορεί να ανακύψουν.

Τα περισσότερα προπτυχιακά προγράμματα που αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς επικεντρώνονται σε τυπικές μορφές διδασκαλίας, στο πλαίσιο της «κλασικής» τάξης. Οι δυνατότητες που παρέχονται ώστε το σχολείο να «βγει» από το σχολείο παραμένουν σε ένα βαθμό περιορισμένες, με αποτέλεσμα οι νεαροί εκπαιδευτικοί να μην έχουν ανάλογες εμπειρίες και να μην είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις παιδαγωγικές τους γνώσεις και σε μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως είναι το μουσείο,

που με τη σειρά τους απαιτούν συγκεκριμένο σχεδιασμό και στρατηγικές και θέτουν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον ίδιο το μαθητή (Tal, Bamberger & Morag, 2005). Για το λόγο αυτό είναι σκόπιμο τα μουσεία να λειτουργήσουν μάλλον συμβουλευτικά προς τους εκπαιδευτικούς, προμηθεύοντάς τους με επαρκές εκπαιδευτικό υλικό, σχεδιασμένο και με βάση τις ανάγκες τους, για να επιμορφωθούν οι ίδιοι και να προετοιμάσουν, στη συνέχεια, την επίσκεψη.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των σχολικών επισκέψεων σε μουσεία αναφέρεται σε ένα αντικείμενο σπουδών, η διδασκαλία του οποίου χρειάζεται να συστηματοποιηθεί ακόμη περισσότερο στα προγράμματα προπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών ή σε επιμορφωτικά σεμινάρια, σε συνεργασία με τα αρμόδια Πανεπιστημιακά Τμήματα και την εκπαιδευτική κοινότητα (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006), επίσημα (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001β) ή ανεπίσημα (Redleaf, 1984· Rennie, McClafferty & Johnson, 1993· Saul, 1993), ώστε να ενταχθεί δυναμικά στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική.

Γιατί βασικός στόχος μιας τέτοιας διαδικασίας δε θα πρέπει να είναι μόνο η γνωριμία των εκπαιδευτικών με τα εκθέματα του μουσείου, αλλά κυρίως η αναγνώριση των τρόπων με τους οποίους μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά μια επίσκεψη σε μουσείο. Χρειάζεται καταρχήν να μνηθούν οι εκπαιδευτικοί στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας σε μη τυπικά περιβάλλοντα, όπως το μουσείο, ώστε να τονωθεί, στη συνέχεια, η αίσθηση επάρκειας τους και η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να αξιοποιήσουν τις μαθησιακές δυνατότητες ενός μη τυπικού περιβάλλοντος μάθησης, όπως αυτές προκύπτουν από τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα.

Σε ποιο βαθμό, όμως, αναγνωρίζει το σύγχρονο σχολείο τις ανάγκες που θα μπορούσε να καλύψει μέσα από τις επισκέψεις στα μουσεία; Και σε ποιο βαθμό αυτή η διαπίστωση δεν είναι ευκαιριακή αλλά ουσιώδης, κάτι που θα καθόριζε με τη σειρά του και το τι θα μπορούσε να γίνει; Είναι προφανές ότι χρειάζεται ένα πεδίο κοινού προβληματισμού και μια κοινή γλώσσα για να επιτευχθεί μια οργανική σχέση μεταξύ μουσείου και σχολείου, καθώς, όπως επισημαίνει η Βούρη (2002: 65), «οι νέες δυνατότητες του μουσείου προϋποθέτουν και επιβάλλουν συνάμα την ανανέωση του παραδοσιακού ρόλου του σχολείου στην προοπτική της συνεργασίας του με το μουσείο και της οργανικής σύνδεσης της σχολικής με τη μουσειακή εκπαίδευση». Αν, δηλαδή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μουσειακής αγωγής δεν υποστηρίζεται ενεργά από την ίδια τη σχολική νοοτροπία, φαίνεται να έχει αμφίβολα αποτελέσματα (Νάκου, 2001).

Γιατί, τελικά, οι μουσειακές επισκέψεις χρειάζεται να είναι τόσο διασκεδαστικές και ψυχαγωγικές όσο και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες, λειτουργώντας ταυτόχρονα σαν μέσο για την ομαλή ένταξη των επισκεπτών στη «σφαίρα» της δια βίου μάθησης (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006). Το αν, τελικά, τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία γίνουν αναπόσπαστο και αξιοποιήσιμο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι κάτι που δε μπορεί να λεχθεί προς το παρόν με ασφάλεια. Οι υποστηρικτές τους, όμως, μπορούν να αντλούν αισιοδοξία από τις ολοένα αυξανόμενες φωνές των εκπαιδευτικών, που, με έκπληξη και χαρά, διαπιστώνουν τις θετικές επιδράσεις τους συνολικά στη συμπεριφορά των μαθητών τους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adams, C., & Millar, S. (1982). Museums and the use of evidence in history teaching. *Teaching History*, 34, 3-6.
- Alexander, M. S. (1980). *A survey of High School Social Studies teachers' attitudes toward Museum education*. Ανακτήθηκε Ιούλιος 18, 2008, από: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED190469&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED190469
- Anderson, D. (1994). *The effect of pre-orientating year eight students to the informal learning environment of a science museum on cognitive learning*. Unpublished master of education thesis. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Anderson, D. (1999). *The development of science concepts emergent from science museum and post-visit activity experiences: Students' construction of knowledge*. Unpublished doctor of philosophy thesis. Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- Anderson, D., Kiesel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: discovering common ground in three countries. *Curator*, 49(3), 365-386.
- Anderson, D., & Lucas, K. B. (1997). The effectiveness of orienting students to the physical features of a science museum prior to visitation. *Research in Science Education*, 27(4), 485-495.
- Anderson, D., & Piscitelli, B. (2002). Parental recollections of childhood museum visits. *Museum National*, 10(4), 26-27.
- Anderson, D., Piscitelli, B., & Everett, M. (2008). Competing agendas: young children's museum field trips. *Curator*, 51(3), 253-273.
- Anderson, D., & Zhang, Z. (2003). Teacher perceptions of field-trip planning and implementation. *Visitor Studies Today*, 6(3), 6-11.
- Barriault, C. (1999). The Science Center Learning Experience: A Visitor-Based Framework. *The Informal Learning Review* 35. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 12, 2009 από <http://www.informallearning.com/archive/1999-0304-c.htm>

- Blanton, P. (2003). Constructing knowledge. *The Physics Teacher*, 41(2), 125-126.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1997). *The love of art: European Art Museums and their public*. Cambridge: Polity Press.
- Bozdođan, A. E. (2008). Planning and evaluation of field trips to informal learning environments: case of the “Energy Park”. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(2), 282-290.
- Dixon, B., Courtney, A., & Bailey, R. (1974). *The museum and the Canadian public*. Toronto: Arts and Culture branch, Department of Secretary State.
- Fadl, A. M. M. (1999). Attitudes of male and female Art Education and History students towards Museums and their staff. *Journal of King Saud University. Educational Sciences and Islamic Studies*, 11(1) (1999/1419).
- Falk, J. (1998). Visitors: who does, who doesn't and why – understanding why people go to museums. *Museum News*, 77(2,)38-43.
- Falk, J. H., & Balling, J.D. (1982). The field trip milieu: Learning and behaviour as a function of contextual events. *Journal of Educational Research*, 76(1), 22-28.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The museum experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator: The Museum Journal*, 40(3), 211-218.
- Falk J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums: Visitor Experience and the Making of Meaning*. New York: AltaMira Press.
- Falk, J. H., Moussouri, T., & Coulson, D. (1998). The effect of visitors' agendas on museum learning. *Curator*, 41, 107-120.
- Finkelstein, D. (2005). Science museums as resources for teachers: an exploratory study on what teachers believe. Paper presented at the *National Association for Research in Science Teaching annual conference, Dallas, TX, April 4-7, 2005*.
- Flexer, B., & Borun, M. (1984). The impact of a class visit to participatory science museum exhibit and a classroom science lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, 21, 863-873.
- Fry, H. (1987). Worksheets as museum learning devices. *Museums Journal*, 86, 219-225.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (2nd ed.). Hammersmith, London : Fontana.

- Griffin, J. (1994). Learning to learn in informal science settings. *Research in Science Education*, 24, 121-128.
- Griffin, J. (1998). *School-museum integrated learning experiences in science: A learning journey*. Unpublished doctoral dissertation. University of Technology, Sydney, Australia.
- Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education*, 88(S1), S59-70.
- Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763-779.
- Hein, G. (1991). Teaching teachers to use museums. Στο ICOM – Ελληνικό Τμήμα (επιμ.). *Ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών τμημάτων σε μουσεία. Πρακτικά ετήσιας διεθνούς συνάντησης CECA (Ναύπλιο 9-16 Οκτωβρίου 1988)* (σσ. 131-135). Αθήνα: ICOM – Ελληνικό Τμήμα.
- Hein, G. (1995). The constructivist museum. *GEM News*, 16, 21-23.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge.
- Hooper – Greenhill, E. (1987). Museum education comes of age / Cinders goes to the ball / Museum educators unite / Professionalization and museums education. *Journal of Education in Museums*, 8, 6-8.
- Hooper – Greenhill, E. (1998). *Museum and gallery education*. Leicester University Press.
- Hooper – Greenhill, E. (1999). Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 47-49.
- ICOM (2001). *Development of the Museum Definition according to ICOM Statutes (2007-1946)* Ανακτήθηκε Ιανουάριος 6, 2010, από http://icom.museum/hist_def_eng.html
- ICOM (2007). *Definition of a Museum*. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 31, 2008, από <http://icom.museum/definition.html> και [ICOM Statutes art.3 para.1](#).
- Jamison, E. (1998). *Field trip qualitative research. Prepared for: Science Museum of Minesota and Minnesota Historical society*. Unpublished research report. St. Paul, MN: Infocus Marketing Research.
- Jensen, N. (1994). Children's perceptions of their museum experiences: A contextual perspective. *Children's Environments*, 11, 300-324.

- Kisiel, J. F. (2003). Teachers, museums and worksheets: a closer look at a learning experience. *Journal of Science Teacher Education*, 14(1), 3-21.
- Kisiel, J. (2005). Understanding Elementary Teacher Motivations for Science Field-trips. *Science Education*, 89(6), 936-955.
- Kisiel, J. F. (2007). Examining teacher choices for science museum worksheets. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 29-43.
- Krepel, W. J., & DuVall, C. R. (1981). *Field trips: a guide for planning and conducting educational experiences*. Washington, DC: National Education Association of the United States.
- Kriekouki – Nakou, I. (1996). *Pupils' historical thinking within a museum environment. Thesis submitted to the University of London for the degree of Doctor of Philosophy*. London: University of London – Institute of Education.
- Kubota, C. A., & Olstad, R. G. (1991). Effects of novelty-reducing preparation on exploratory behaviour and cognitive learning in a science museum setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(3), 225-234.
- Marcoucé, R. (1969). Animation and Information. In H. L. Zetterberg (ed.). *Museums and Adult Education*. New York: Augustus M. Kelley Publ.
- McManus, P. M. (1985). Worksheet-induced behaviour in the British Museum. *Journal of Biological Education*, 19, 237-242.
- Merriman, N. (1991). *Beyond the glass case*. Leicester: Leicester University Press.
- Michie, M. (1995). Evaluating teacher's perceptions of programs at a field study center. *Science Teachers Association of the Northern Territory Journal*, 15, 82-92.
- Michie, M. (1998). Factors influencing secondary science teachers to organize and conduct field trips. *Australian Science Teacher's Journal*, 44(4), 43-50.
- Orion, N. (1993). A model for the development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum. *School Science and Mathematics*, 93(6), 325-331.
- Pavlou, V., & Kambouri, M. (2007). Pupils attitudes towards art teaching in Primary School: an evaluation tool. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 282-301.
- Price, S., & Hein, G. E. (1991). More than a field trip: science programmes for elementary school groups at museums. *International Journal of Science Education*, 13(5), 505-519.
- Redleaf, R. (1983). *Open the Door Let's Explore: Neighborhood Field Trips for young Children*. St. Paul, MN: Resources for Child Caring.

- Redleaf, R. (1984). Open the Door Let's Explore: Neighborhood Field Trips for young Children. *Early Childhood Education Journal*, 12(1), 9-14.
- Rennie, L. J., McClafferty, T., & Johnson, D. (1993). *Interactive science and technology centres: helping teachers make best use of them*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in education, Fremantle, Western Australia. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 28, 2008, από: <http://www.aare.edu.au/93pap/rennl93178.txt>
- Richardson, V. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed) (pp.102-119). New York: Macmillan.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Saunders, D., & Benefield, P. (2004a). *A research review of outdoor learning*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 11, 2009 από <http://www.nfer.ac.uk/research-areas/pims-data/summaries/fsr-a-research-review-of-outdoor-learning.cfm>
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Saunders, D., & Benefield, P. (2004b). *A Review of Research on Outdoor Learning*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 11, 2009 από <http://wilderdom.com/research/ReviewResearchOutdoorLearningRickinson2004.html>
- Satterthwait, D., Butler, J., & Beasley, W. (1993). Emerging issues concerning the future directions of Australian senior science education: the Queensland experience. *Research in Science Education*, 23(1), 252-258.
- Saul, J. D. (1993). Ready, set, let's go! Using field trips in your curriculum. *Day Care & Early Education*, 21(1), 27-29.
- Storksdieck, M. (2001). Differences in teachers' and students' museum field-trip experiences. *Visitor Studies Today!*, IV(1), 8-12.
- Storksdieck, M. (2004). Teachers' perceptions and practice surrounding a field trip to a planetarium. Paper presented at the 2004 Annual Meeting of the National Association for Research in Science teaching (NARST), Vancouver, BC, Canada.
- Storksdieck, M., Kaul, V., & Werner, M. (2005). Results from the Quality Field trip Study. Paper presented at the Association of Science-Technology Centers Annual Conference, Richmond, VA.
- Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to Natural History Museums in Israel: teachers' roles. *Science Education*, 89(6), 920-935.

- Tilling, S. (2004). Fieldwork in UK secondary schools: influences and provision. *Journal of Biological Education*, 38(2), 54-58.
- Yu, J. (2005). Museum field trips in Taiwan: Teachers' perceptions of large group visits to a Science museum. *Visitor Studies Today*, 8(3), 11-16.
- Valavanidou, A., & Nikonanou, K. (2001). Pilot evaluation in a Greek Technical Museum: a useful contribution to museum planning. *Visitor Studies Today!*, IV(2), 12-16.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on Science and Mathematics learning. *Studies in Science Education*, 75(1), 9-21.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Witmer, S., Luke, J., & Adams, M. (2000). Exploring the potential of Museum. *Art Education*, September 2000, 46-52.
- Wolins, I.S., Jensen, N., & Ulzheimer, R. (1992). Children's memories of museum field trips: a qualitative study. *Journal of Museum Education*, 17(2), 17-27.
- Xanthoudaki, M. (1998). Educational provision for young people as independent visitors to Art museums and galleries: Issues of learning and training. *Museum Management and Curatorship*, 17(2), 159-172.
- Xanthoudaki, M., Tickle, L., & Secules, V. (1998). Professional knowledge and art education. *GEM News*, 70, 13-14.

Ελληνόγλωσσες

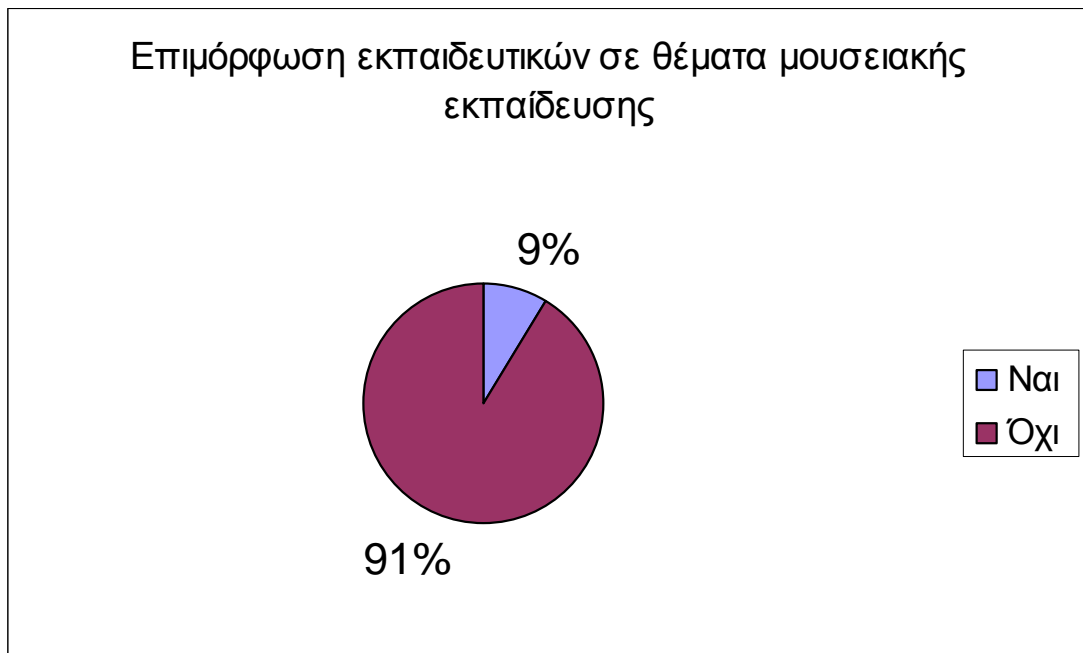
- Βέμη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών: προϋπόθεση για μια κοινή «γλώσσα» μουσείου και σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 7-22.
- Βούρη, Σ. (2002). Μουσείο και συγκρότηση εθνικής ταυτότητας. Στο Γιώργος Κόκκινος & Ευγενία Αλεξιάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σσ. 55-65). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γαβριλάκη, Ε. (2000). Η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και η εμπειρία του Ρεθύμνου. Στο Ν. Ψάλτη (επιμ.) *Παιδεία & αρχαιολογία: εκπαιδευτικά προγράμματα του ΥΠ.ΠΟ. Πρακτικά Ημερίδας, Χαλκίδα 13.5.98* (σσ. 57-59). Χαλ-

- κίδα: Υπουργείο Πολιτισμού – ΙΑ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων.
- Γκαζή, Α. (1999). Από τις Μούσες στο Μουσείο: η ιστορία ενός θεσμού διά μέσων αιώνων. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 39-46.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο. Το βιβλίο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κακούρου – Χρόνη, Γ. (2005). *Μουσείο – Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Καλογιάννη, Α. (υπό έκδοση). «Πείτε μας τη γνώμη σας...» Μαθητές και εκπαιδευτικοί αξιολογούν εκπαιδευτικά προγράμματα. *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Άνοιξη των Μουσείων»* - Ρέθυμνο 8-10.5.2009.
- Καλογιάννη, Α., & Ζαβός, Θ. (υπό έκδοση). Διερευνώντας τις αντιλήψεις των παιδιών για το μουσείο. *Πρακτικά 3^{ου} Αρχαιολογικού Έργου Θεσσαλίας & Στερεάς Ελλάδας*. Βόλος 12-15.3.09.
- Κανάρη, Χ. (2008). *Εκπαιδευτικό υλικό μουσείων και εκπαιδευτικοί: μία έρευνα κοινού σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης – Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών «Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού».
- Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Κ., & Φουρλίγκα, Ε. (2002) Εκπαιδευτικά Προγράμματα Αρχαιολογίας στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας και μιας εναλλακτικής πειραματικής εφαρμογής. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 85B, 103-122.
- Κόκκινος, Γ., & Αλεξάκη, Ε. (2002) (επιμ.) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκοτας, Π. Β. (2004). *Διδακτική των φυσικών επιστημών. Μέρος II. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Η εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κουβέλη, Α. (2000). *Η σχέση των μαθητών με το μουσείο: θεωρητική προσέγγιση, έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία, εκπαιδευτικά προγράμματα*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κυρκίνη, Α., & Δάλκος, Γ. (2001). Μουσειακή παιδεία – επισκέψεις των μαθητών σε μουσεία. Στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (επιμ). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων. Βιβλίο για τον καθηγητή* (σσ. 85-96). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

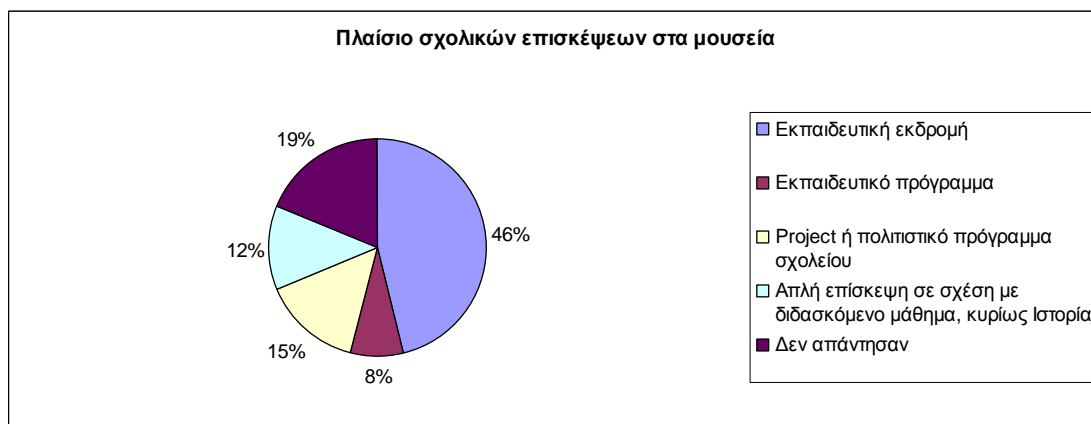
- Μαυροπούλου – Τσιούμη, Χ., & Παπαντωνίου, Φ.(2001). «Μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι και κοινό: μια σχέση για αναθεώρηση» στο Ματούλα Σκαλτσά (επιμ.), *Η μουσειολογία στον 21^ο αιώνα, Θεωρία και Πράξη. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Θεσσαλονίκη 21-24 Νοεμβρίου 1997* (σσ. 84-91). Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.
- Μούλιου, Μ., & Μπούνια, Α. (1999). Μουσείο και Επικοινωνία. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 42.
- Μουρατιάν, Ζ. (1995). Εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης του μουσείου. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Βασικές αρχές και η φιλοσοφία τους. Στο *Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά 10 έως 15 ετών. Ημερίδα με την ευκαιρία της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων. Θεσσαλονίκη, 18 Μαΐου 1995* (σσ. 13 – 18). Θεσσαλονίκη: Τεχνικό Μουσείο.
- Μουσούρη, Θ. (1999). Μουσεία για όλους; Προγράμματα προσέγγισης στο διεθνή χώρο. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 73, 65-69.
- Μπελεσιώτη - Ψαρράκη – Ψαρράκη, Ν. (1994). Εκπαίδευση και μουσείο. *Εικαστική Παιδεία*, 10, 42 – 49.
- Μπενάκη - Πολυδώρου, Ι. (1997). Πρόσβαση ατόμων με ειδικές ανάγκες στην τέχνη. Το Μουσείο Αφής του Φάρου Τυφλών Ελλάδος. Στο Μ. Βελιώτη – Γεωργοπούλου & Ε. Τουντασάκη (επιμ.). *Πρακτικά Ημερίδας Μουσεία και Άτομα με ειδικές ανάγκες. Εμπειρίες και προοπτικές* (σσ. 111-123). Αθήνα: Κέντρο Κοινωνικής Μορφολογίας και Κοινωνικής Πολιτικής, ΥΠ.ΠΟ., Διεύθυνση Λαϊκού Πολιτισμού.
- Νάκου, Ε. (2001). Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2002). *Αρχαιολογικά Μουσεία και Σχολείο. Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσειακής αγωγής για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Παιδαγωγική Σχολή / Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Νικονάνου, Ν., & Κασβίκης, Κ. (επιμ.) (2008). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκη.
- Οικονόμου, Μ. (2003). Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα. Αθήνα: Κριτική – Επιστημονική βιβλιοθήκη.
- Τζιαφέρη, Σ. Γ. (2005). Το σύγχρονο μουσείο στην ελληνική εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφών Κυριακίδη.

- Τζωρτζάκη, Ν., & Νικηφορίδου, Α. (1999). Κάθε χρόνο τέτοια μέρα... μια έκθεση για την ιστορική μνήμη. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 73, 59-65.
- Τσιτούρη, Α. (2002). Το μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης. Στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ICOM Ελληνικό Τμήμα (επιμ.). *Πρακτικά του 6^{ου} Περιφερειακού Σεμιναρίου «Μουσείο – Σχολείο»* (σσ. 20-25). Καβάλα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – ICOM Ελληνικό Τμήμα.
- Τσολαΐδου, Α. (2007). *Εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων από το 1980: παρουσίαση και κριτική θεώρηση. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Φιλοσοφική Σχολή / Τμήμα Ιστορίας – Αρχαιολογίας / Τομέας Ιστορίας της Τέχνης.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). *Σχολικοί περίπατοι και εκπαιδευτικές εκδρομές μαθητών Δημοσίων και Ιδιωτικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Υ.Α. 13324/Γ2/7.2.2006 (ΦΕΚ/Β/206/13.2.2006)*.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001α) (επιμ.). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων Δράσεων. Βιβλίο για τον καθηγητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001β) (επιμ.). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Βιβλίο για τον δάσκαλο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Υπουργείο Πολιτισμού & Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (επιμ.) (2000). *Φιλοσοφία και στόχοι του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων - Υπουργείο Πολιτισμού – Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Υπουργείο Πολιτισμού (2002) (επιμ.). *Παιχνίδια Πολιτισμού. Εκπαιδευτικές δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού – Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων.
- Χρυσουλάκη, Σ., & Πίνη, Ε. (2008). Το κόκκινο νήμα: αρχαιολογικές εκπαιδευτικές εκθέσεις. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (επιμ.). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σσ. 208-237). Αθήνα: Πατάκη.

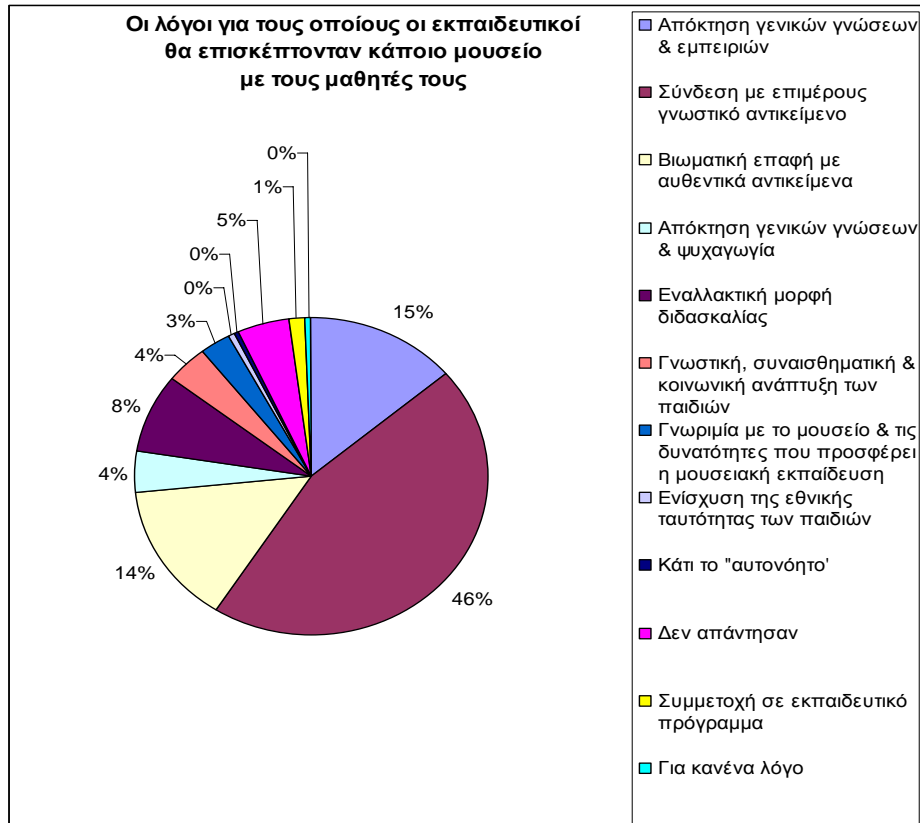
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α



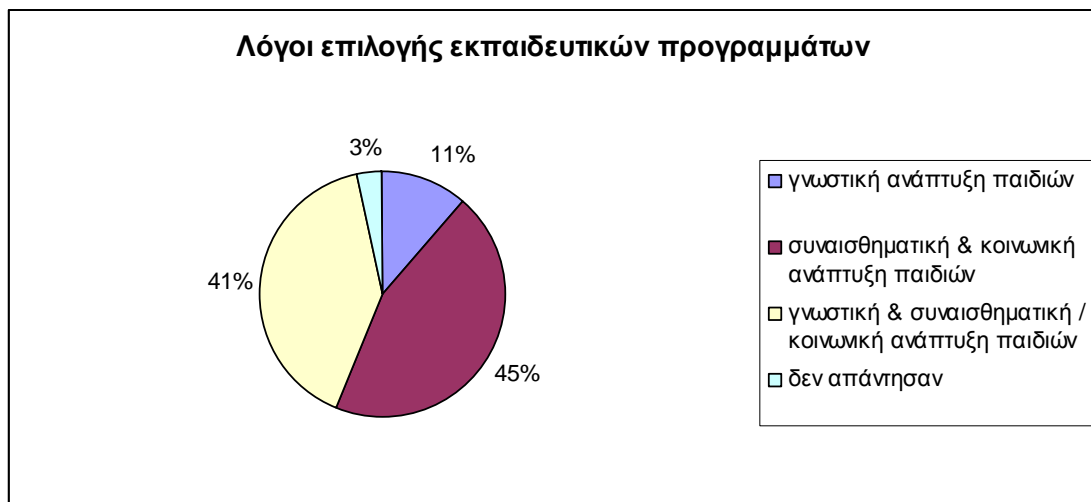
Διάγραμμα 1. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς το αν είχαν επιμορφωθεί σε θέματα μουσειακής εκπαίδευσης ή όχι.



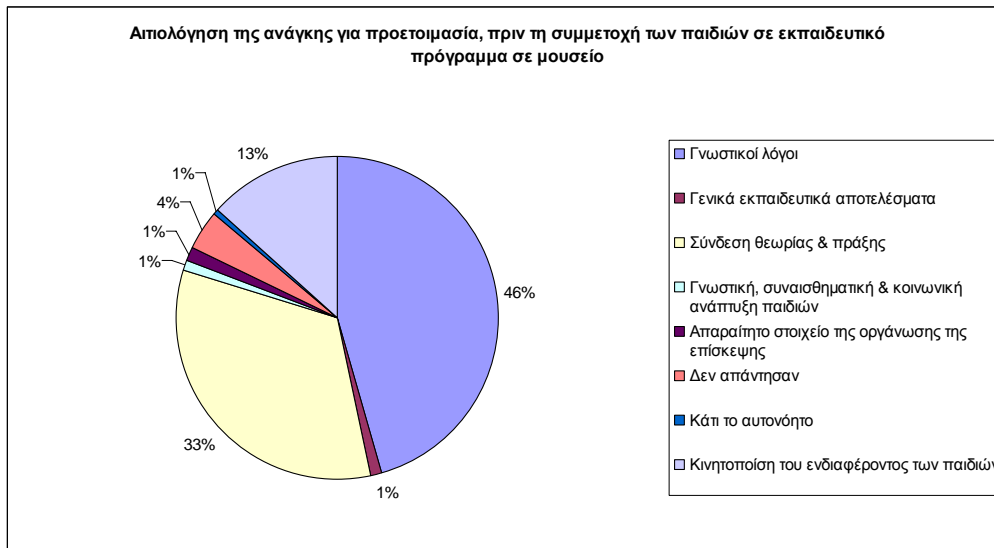
Διάγραμμα 2. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς το πλαίσιο στο οποίο είχαν επισκεφθεί κάποιο μουσείο στο παρελθόν.



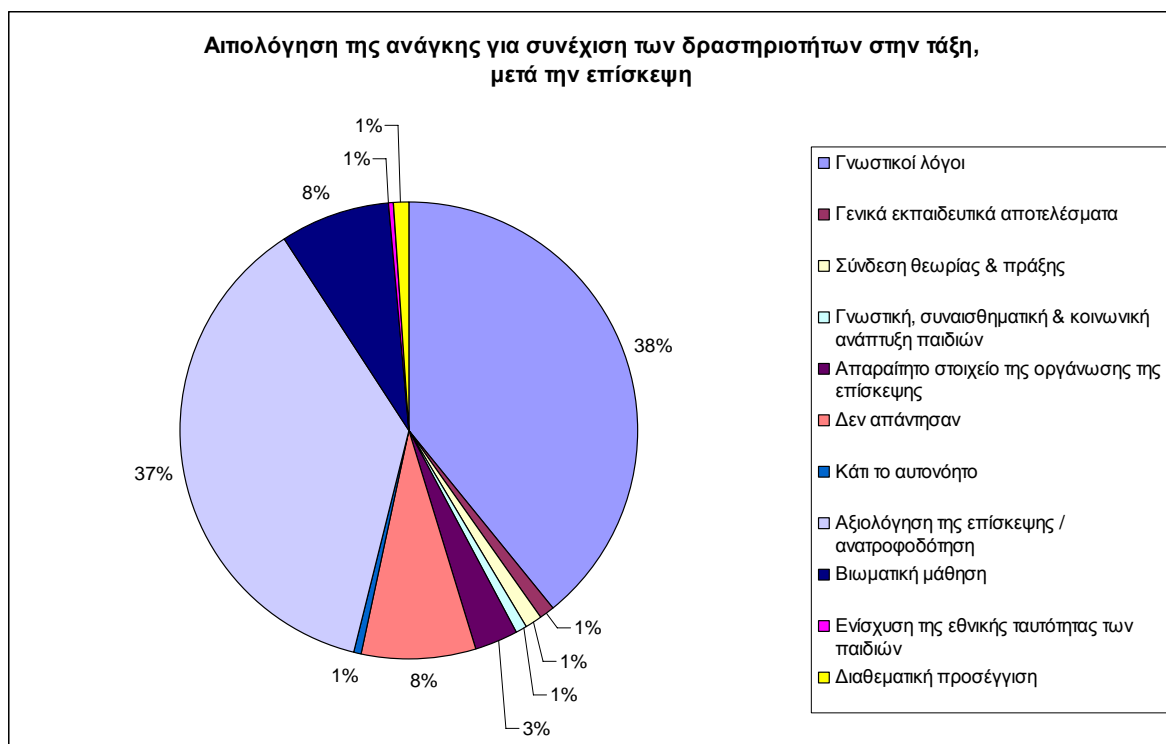
Διάγραμμα 3. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς τους λόγους για τους οποίους θα επέλεγαν να επισκεφτούν κάποιο μουσείο.



Διάγραμμα 4. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς τους λόγους για τους οποίους θα επέλεγαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο.

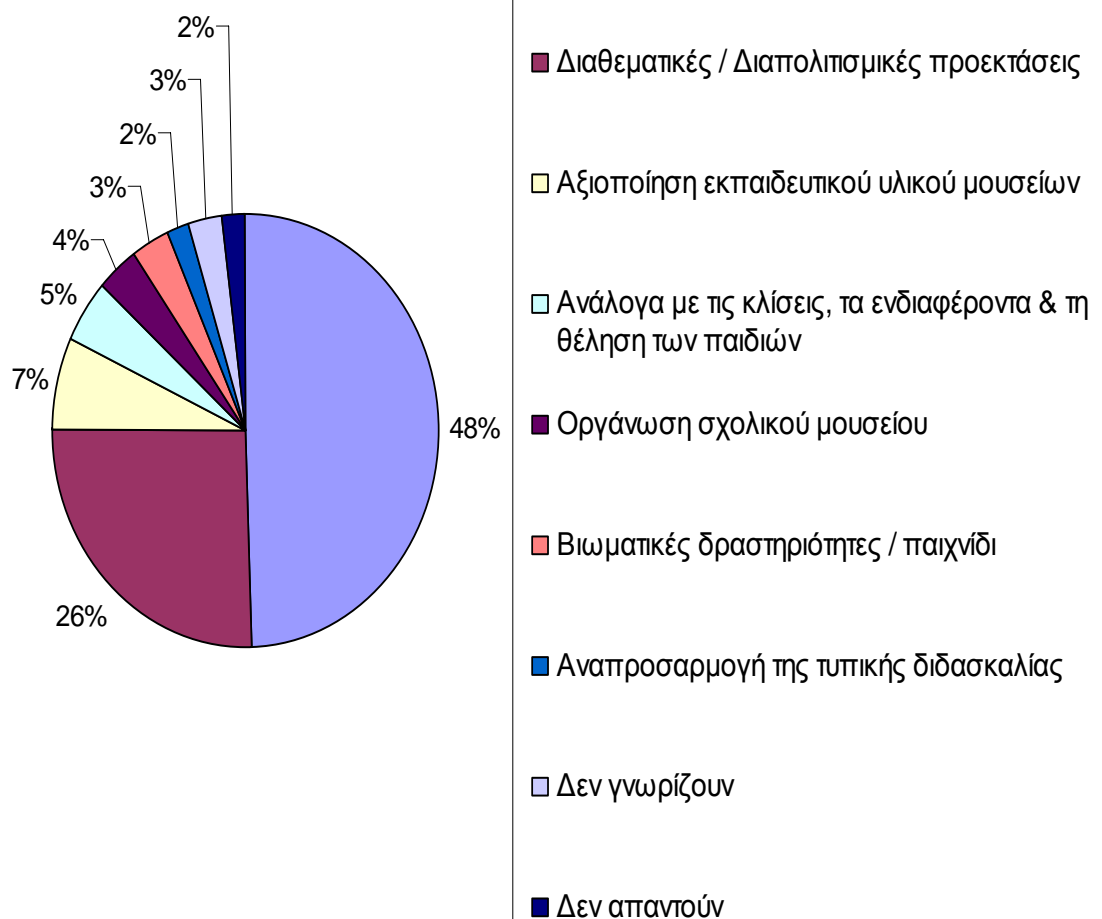


Διάγραμμα 5. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να προετοιμάσουν τους μαθητές τους εν όψει της επίσκεψης στο μουσείο και της συμμετοχής τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

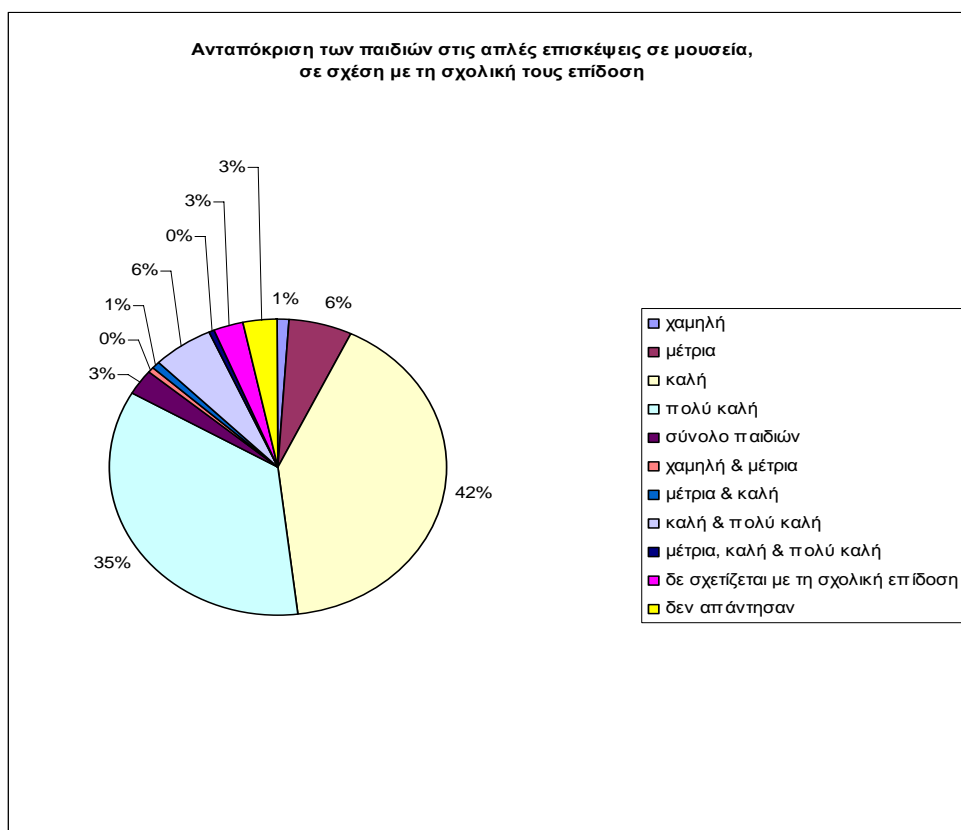


Διάγραμμα 6. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς τους λόγους για τους οποίους θεωρούν ότι είναι αναγκαίο να συνεχίσουν τις δραστηριότητες στην τάξη, μετά την επίσκεψη στο μουσείο.

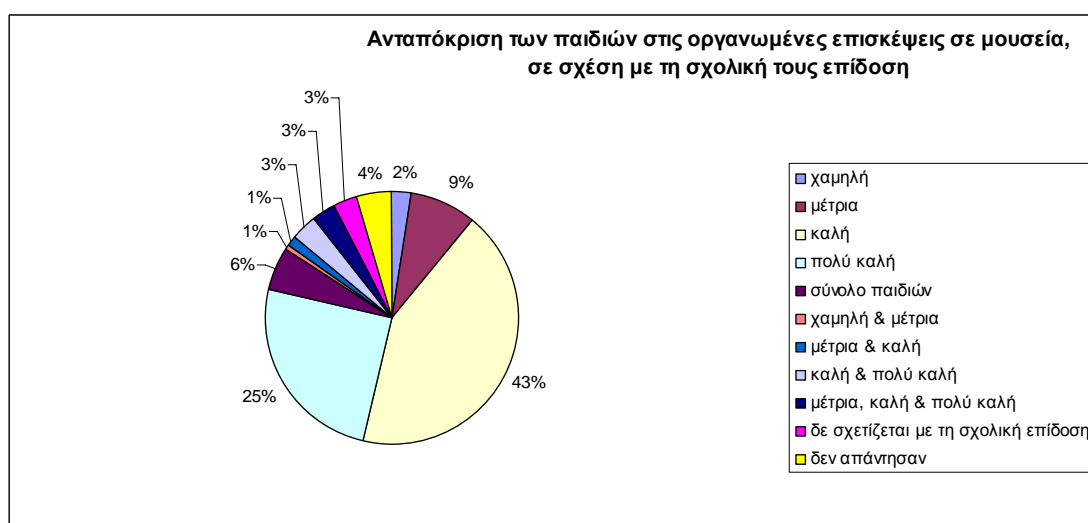
Τρόποι αξιοποίησης της εμπειρίας από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσείου



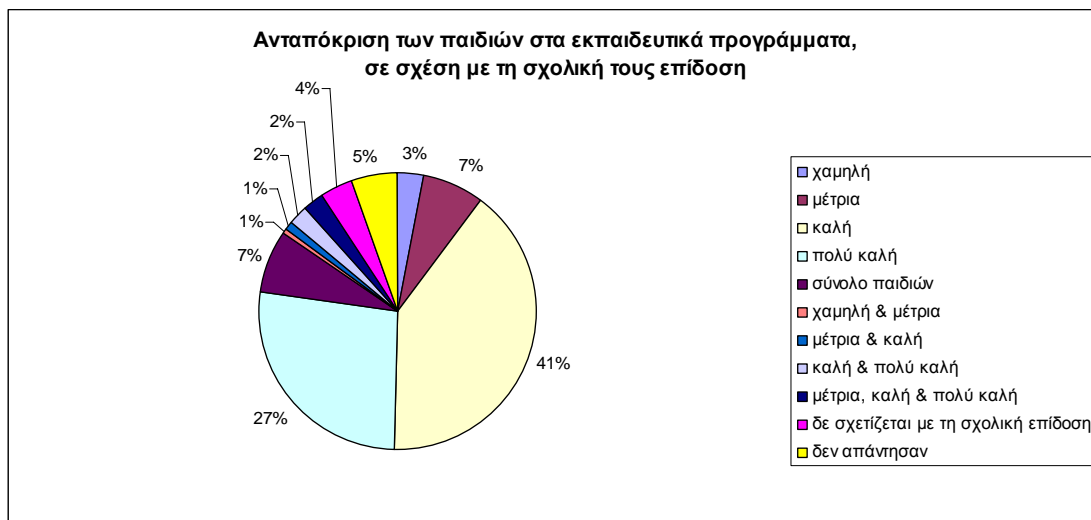
Διάγραμμα 7. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα αξιοποιούσαν τις εμπειρίες από τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο.



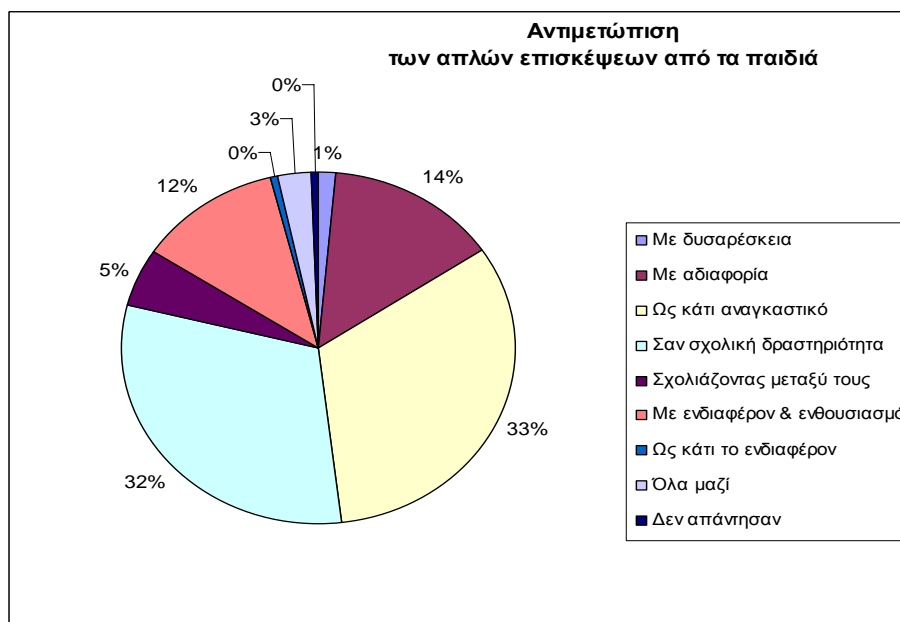
Διάγραμμα 8. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ανταπόκριση των παιδιών στην απλή επίσκεψη σε μουσείο, σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση.



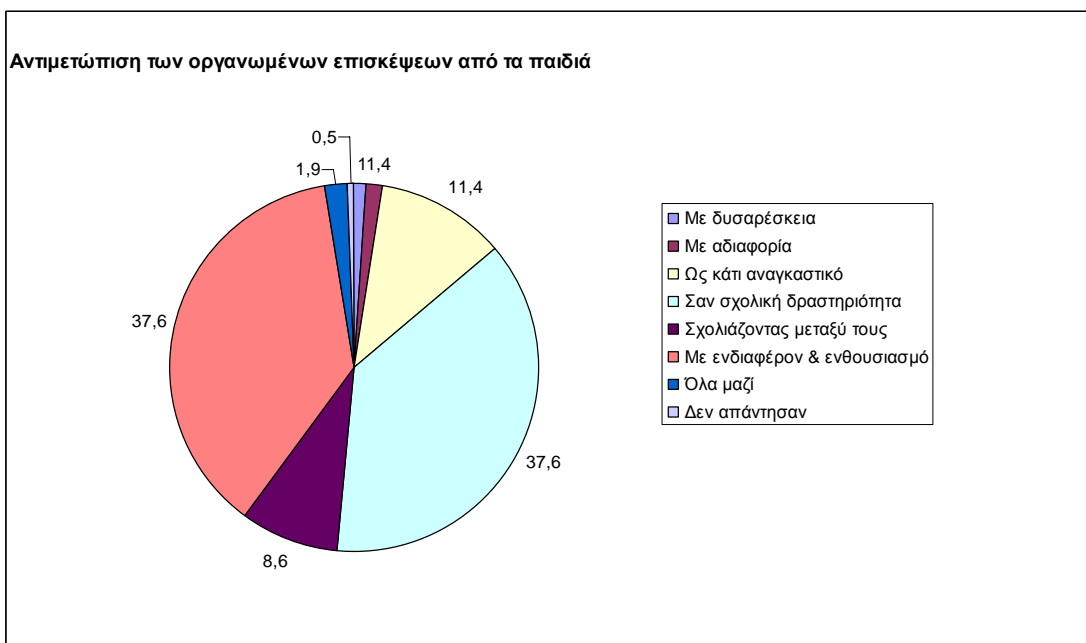
Διάγραμμα 9. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ανταπόκριση των παιδιών στις οργανωμένες επισκέψεις σε μουσείο, σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση.



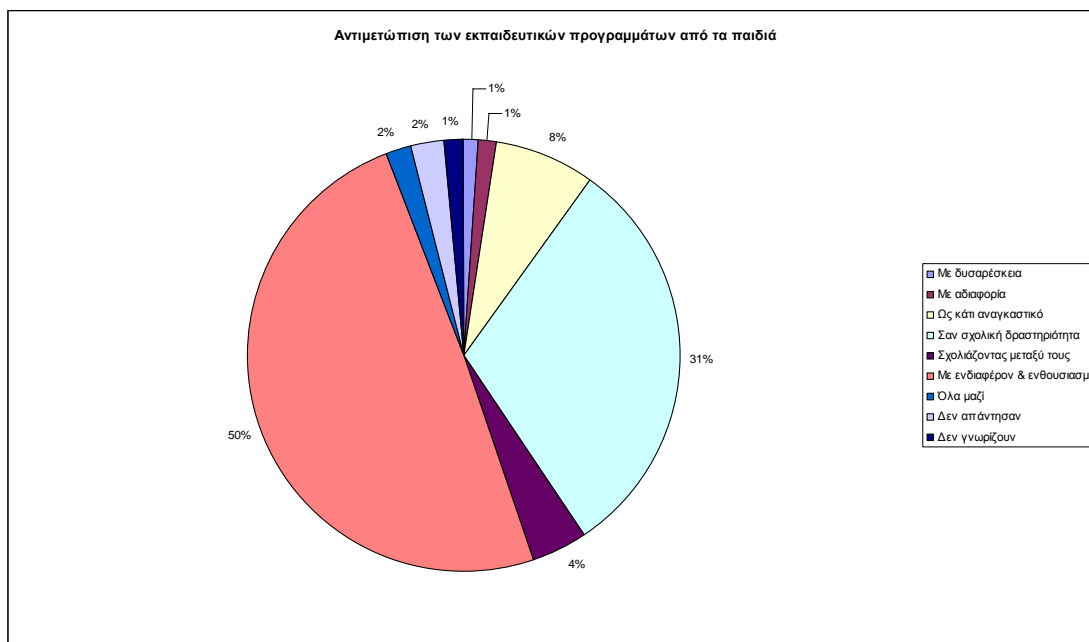
Διάγραμμα 10. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς την εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ανταπόκριση των παιδιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσείο, σε σχέση με τη σχολική τους επίδοση.



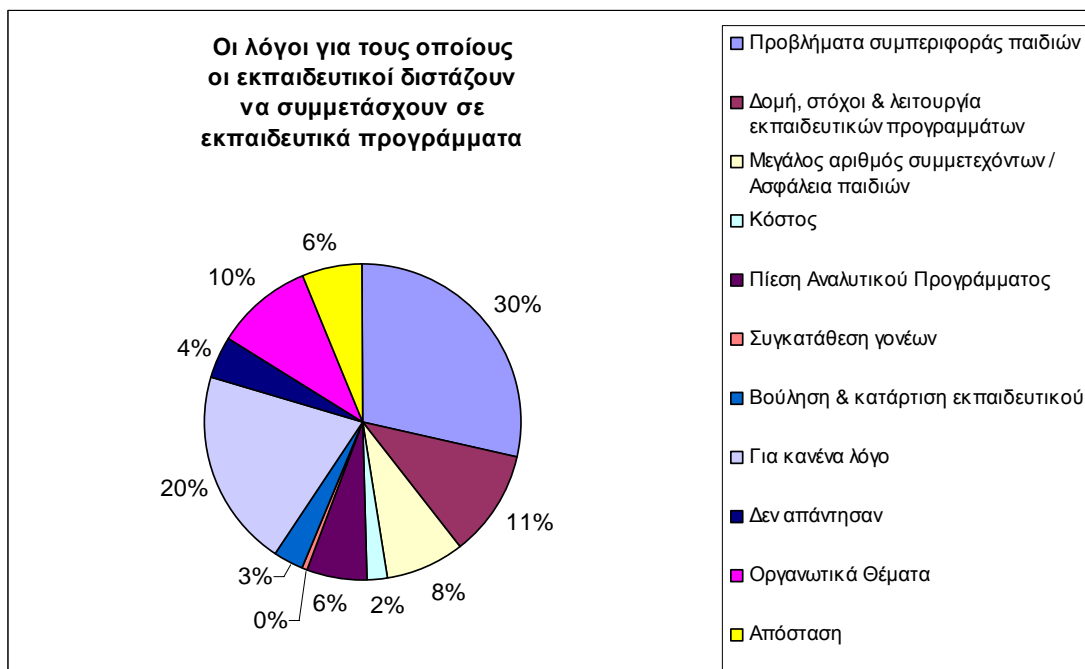
Διάγραμμα 11. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους τις απλές επισκέψεις σε μουσεία.



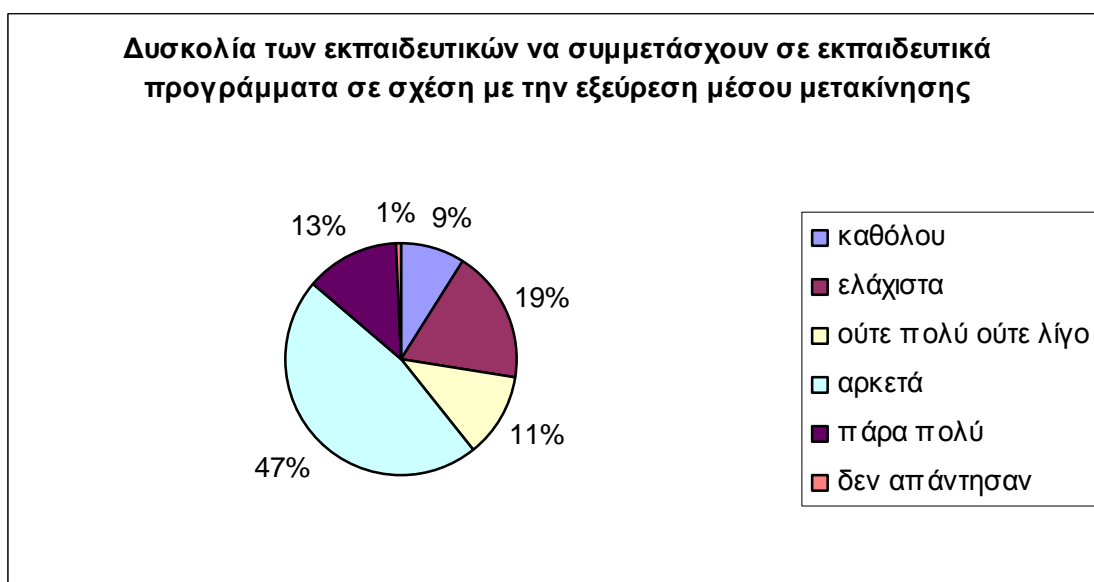
Διάγραμμα 12. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους τις οργανωμένες επισκέψεις σε μουσεία.



Διάγραμμα 13. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία.

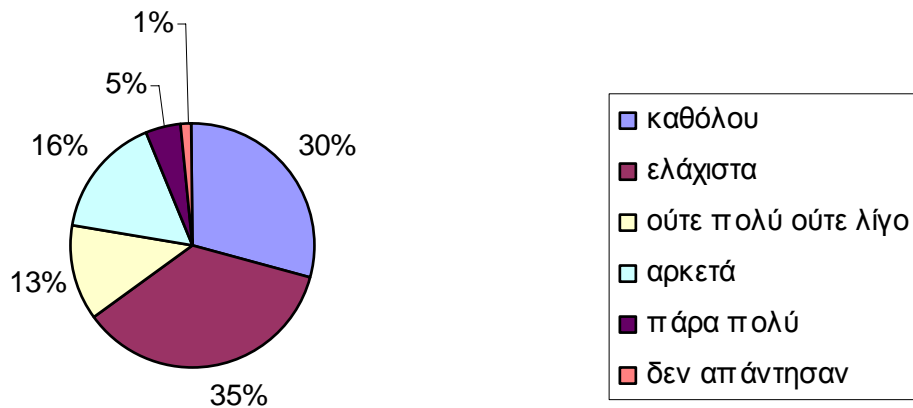


Διάγραμμα 14. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα δίσταζαν να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσείου.



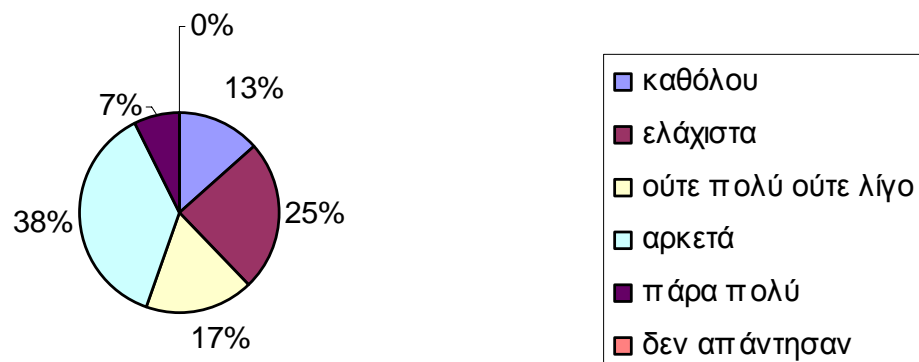
Διάγραμμα 15. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, ως προς την εξεύρεση μέσου μετακίνησης, εν όψει της επίσκεψής τους στο μουσείο.

Δυσκολία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με την εξασφάλιση της συγκατάθεσης των γονέων των παιδιών

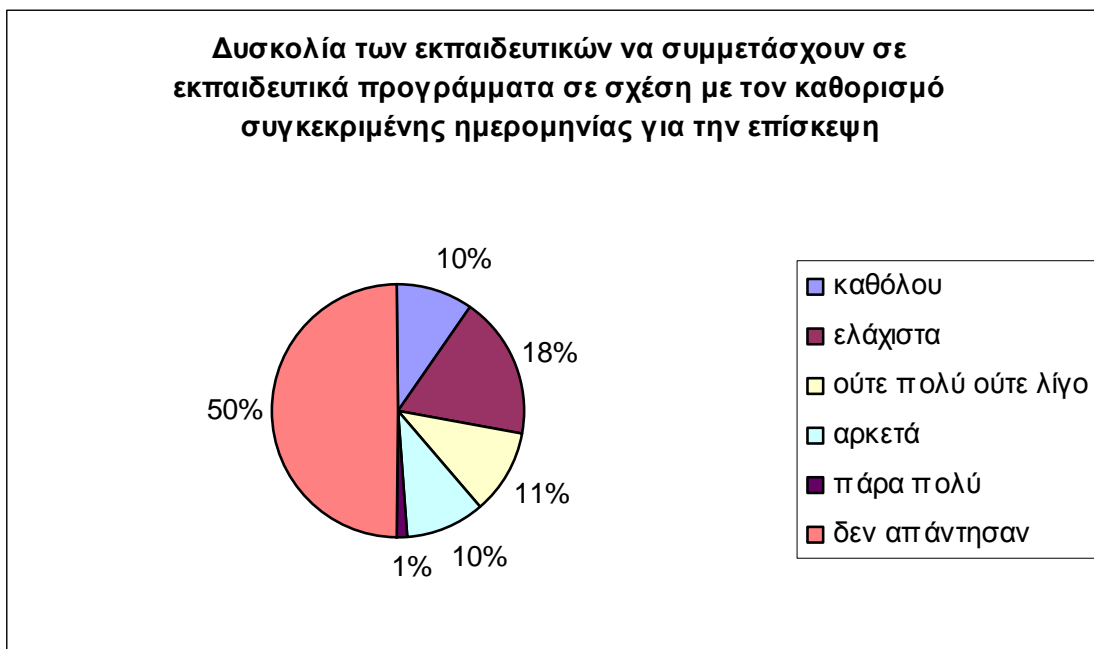


Διάγραμμα 16. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, ως προς την εξασφάλιση της συγκατάθεσης των γονέων, εν όψει της επίσκεψής τους στο μουσείο.

Δυσκολία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με το κόστος συμμετοχής



Διάγραμμα 17. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με το κόστος, εν όψει της επίσκεψής τους στο μουσείο.

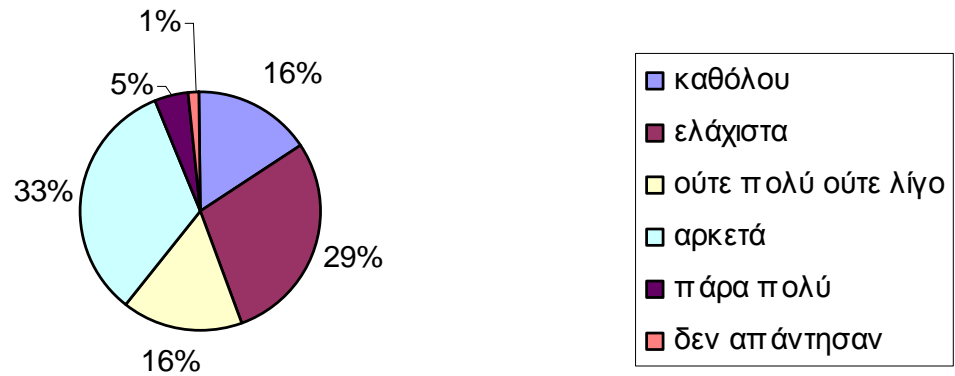


Διάγραμμα 18. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τον καθορισμό συγκεκριμένης ημερομηνίας για την επίσκεψη.



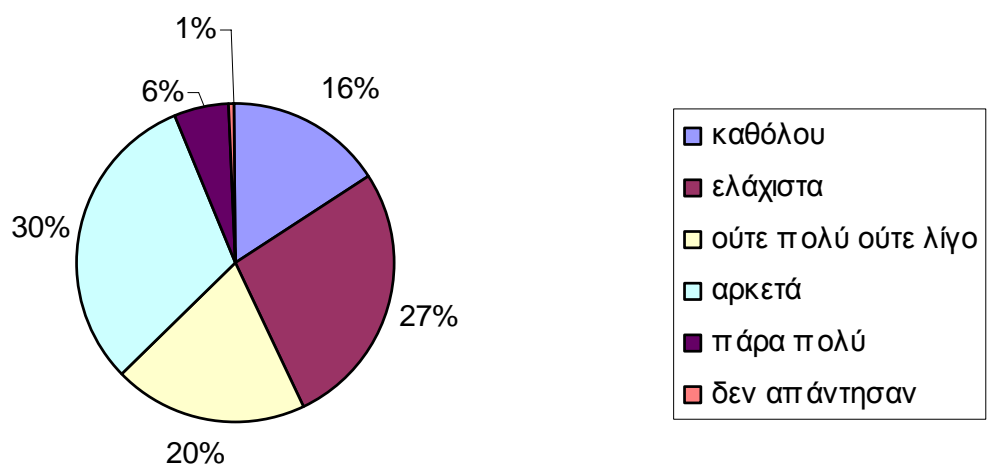
Διάγραμμα 19. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με την πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος.

Δυσκολία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με το θέμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

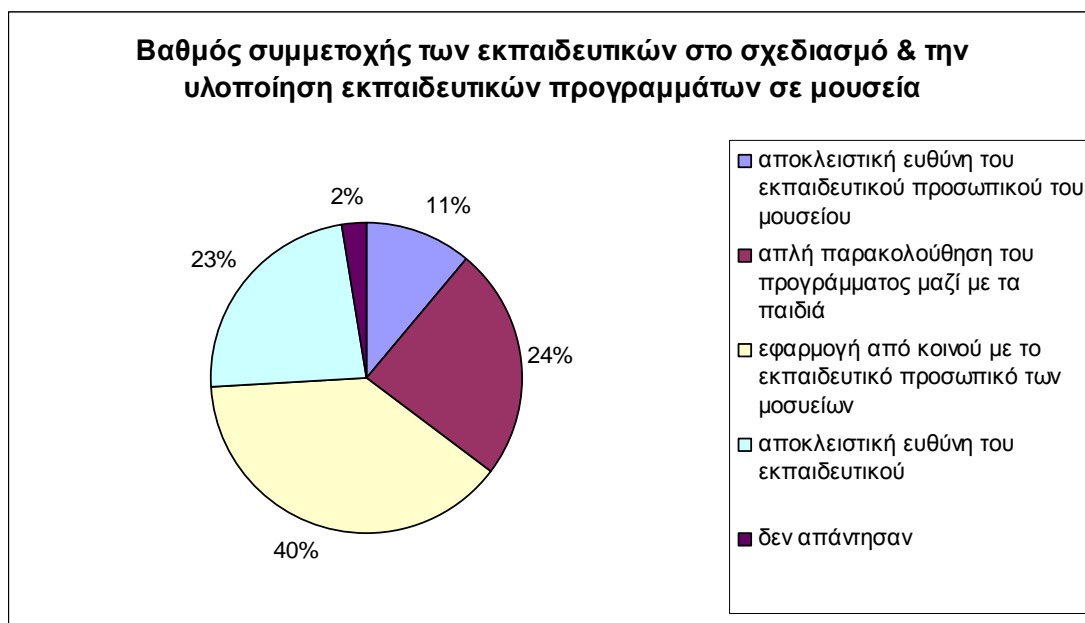


Διάγραμμα 20. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με το θέμα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων.

Δυσκολία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του κοινού στο οποίο αυτά απευθύνονται



Διάγραμμα 21. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς το βαθμό δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του κοινού στο οποίο απευθύνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων.



Διάγραμμα 22. Κατανομή του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα, ως προς το βαθμό συμμετοχής τον οποίο θα επιθυμούσαν να έχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό και την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία.

Βόλος, [ημερομηνία]

Ενημερωτικό Σημείωμα

Αγαπητή / Αγαπητέ Εκπαιδευτικέ,

Τα τελευταία χρόνια τα Μουσεία, στην Ελλάδα και το εξωτερικό, επιχειρούν ένα «άνοιγμα» προς το κοινό. Η μεγαλύτερη επισκεψιμότητα σε Μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους σημειώνεται από μαθητές όλων των βαθμίδων. Εντούτοις παρατηρείται σημαντική έλλειψη επίσημων αξιολογήσεων αυτών των επισκέψεων.

Για το λόγο αυτό, θεωρούμε χρήσιμο να διερευνήσουμε τις σχετικές αντιλήψεις των ομάδων κοινού που επισκέπτονται τα Μουσεία, στις οποίες εντάσσετε κι εσείς με την παρουσία σας. Σ' αυτό αποσκοπεί και το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας.

Σημειώνουμε ότι η συμπλήρωση του είναι προαιρετική και ανώνυμη και ότι τα όποια προσωπικά στοιχεία χρησιμεύουν μόνο στην κωδικοποίηση των απαντήσεων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Για την καλύτερη αποτελεσματικότητα της έρευνας, θερμή παράκληση να συμπληρωθεί ολόκληρο.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία

Αιμιλία Καλογιάννη,
Αρχαιολόγος, Υπεύθυνη για τα εκπαιδευτικά προγράμματα
στο Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου,
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

| | | |
|---|--|--|
| Κωδικός συμμετέχοντα στην έρευνα | Δύο τελευταία ψηφία αστυνομικής ταυτότητας ... / ... | Ημέρα και μήνας γέννησης / |
| Φύλο | Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/> | |
| Ιδιότητα συμμετέχοντα στην έρευνα | | |
| Κύριες σπουδές | | |
| Μετεκπαίδευση (εάν υπάρχει) | | |
| Επιμόρφωση | | |
| Επιμόρφωση σχετικά με μουσειακή εκπαίδευση (εάν υπάρχει) | | |
| Έτη υπηρεσίας | | |
| Σχολείο στο οποίο υπηρετείτε | | |

| Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων | |
|---|---|
| 1. Για ποιους λόγους θα επιλέγατε να επισκεφθείτε κάποιο Μουσείο με τους μαθητές σας; | |
| 2. Έχετε επισκεφθεί στο παρελθόν κάποιο Μουσείο με τους μαθητές σας; | |
| 3. Αν ναι, σε ποιο πλαίσιο? | |
| 4. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε Μουσείο με τους μαθητές σας; | |
| 5. Αν ναι, ποιο; | |
| 6. Θεωρείτε σημαντική την προετοιμασία των μαθητών σας στην τάξη πριν από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα Μουσείου; | |
| 7. Γιατί; | |
| 8. Θεωρείτε σημαντική την επεξεργασία των εμπειριών των μαθητών στην τάξη μετά την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος σε Μουσείο; | |
| 9. Γιατί; | |
| 10. Για ποιους λόγους θα διστάζατε να συμμετάσχετε με τους μαθητές σας σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε Μουσείο; | |
| 11. Θεωρείτε ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις <u>απλές επισκέψεις</u> σε Μουσεία | 1. με δυσαρέσκεια 2. με αδιαφορία 3. σαν κάτι αναγκαστικό που πρέπει να παρακολουθήσουν 4. σαν σχολική δραστηριότητα 5. σχολιάζοντας μεταξύ τους 6. με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό άλλο |

| | |
|--|---|
| <p>12. Όταν τα παιδιά <u>επισκέπτονται απλώς</u> κάποιο Μουσείο, περισσότερο θετικοί είναι οι μαθητές με</p> | <p>1. χαμηλή σχολική επίδοση 2. μέτρια σχολική επίδοση 3. καλή σχολική επίδοση 4. πολύ καλή σχολική επίδοση</p> |
| <p>13. Θεωρείτε ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις <u>οργανωμένες επισκέψεις</u> σε Μουσεία, που συνοδεύονται από εκπαιδευτική περιήγηση</p> | <p>1. με δυσαρέσκεια 2. με αδιαφορία 3. σαν κάτι αναγκαστικό που πρέπει να παρακολουθήσουν 4. σαν σχολική δραστηριότητα 5. σχολιάζοντας μεταξύ τους 6. με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό 7. άλλο.....</p> |
| <p>14. Όταν τα παιδιά <u>επισκέπτονται οργανωμένα</u> κάποιο Μουσείο, περισσότερο θετικοί είναι οι μαθητές με</p> | <p>1. χαμηλή σχολική επίδοση 2. μέτρια σχολική επίδοση 3. καλή σχολική επίδοση 4. πολύ καλή σχολική επίδοση</p> |
| <p>15. Θεωρείτε ότι τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα <u>οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα</u> σε Μουσεία</p> | <p>1. με δυσαρέσκεια 2. με αδιαφορία 3. σαν κάτι αναγκαστικό που πρέπει να παρακολουθήσουν 4. σαν σχολική δραστηριότητα 5. σχολιάζοντας μεταξύ τους 6. με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό 7. άλλο.....</p> |
| <p>16. Όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε κάποιο Μουσείο, περισσότερο θετικοί είναι οι μαθητές με</p> | <p>1. χαμηλή σχολική επίδοση 2. μέτρια σχολική επίδοση 3. καλή σχολική επίδοση 4. πολύ καλή σχολική επίδοση</p> |

| | | | | |
|--|----------|---------------------|--------|-----------|
| 17. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσείο? | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Καθόλου | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| | | | | |
| 18. Πόσο σημαντική θεωρείτε την προετοιμασία στην τάξη, πριν από τη συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσείο? | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Καθόλου | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| | | | | |
| 19. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνέχιση των δραστηριοτήτων στην τάξη, μετά τη συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσείο? | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Καθόλου | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| | | | | |
| 20. Θεωρείτε ότι η εξασφάλιση μέσου μετακίνησης προς το Μουσείο θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία? | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Καθόλου | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| | | | | |
| 21. Θεωρείτε ότι η εξασφάλιση της συγκατάθεσης των γονέων θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία? | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Καθόλου | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| | | | | |
| 22. Θεωρείτε ότι το οικονομικό κόστος θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία? | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Καθόλου | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| | | | | |
| 23. Θεωρείτε ότι ο καθορισμός συγκεκριμένης ημερομηνίας για την επίσκεψη θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία? | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Καθόλου | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |

| | | | | |
|---|----------|---------------------|--------|-----------|
| <p>24. Θεωρείτε ότι η πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία?</p> | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Καθόλου | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| <p>25. Θεωρείτε ότι ο βαθμός συμφωνίας της θεματικής ενότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος με το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία?</p> | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Καθόλου | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| <p>26. Θεωρείτε ότι η στοχοθεσία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε Μουσεία θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία?</p> | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Καθόλου | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| <p>27. Θεωρείτε ότι το κοινό(π.χ. ηλικία, ενδιαφέροντα) στο οποίο απευθύνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που θα δυσκόλευαν τη συμμετοχή μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία?</p> | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Καθόλου | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

| Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων | |
|---|--|
| 1. Για ποιους λόγους θα επιλέγατε να επισκεφθείτε κάποιο Μουσείο με τους μαθητές σας; | |
| 2. Έχετε επισκεφθεί στο παρελθόν κάποιο Μουσείο με τους μαθητές σας; | |
| 3. Αν ναι, σε ποιο πλαίσιο? | |
| 4. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε Μουσείο με τους μαθητές σας; | |
| 5. Αν ναι, ποιο; | |
| 6. Θεωρείτε σημαντική την προετοιμασία των μαθητών σας στην τάξη, πριν από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα Μουσείου; | |
| 7. Γιατί; | |
| 8. Θεωρείτε σημαντική την επεξεργασία των εμπειριών των μαθητών στην τάξη, μετά την εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος σε Μουσείο; | |
| 9. Γιατί; | |
| 10. Πώς θεωρείτε ότι θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε αυτές τις εμπειρίες των μαθητών από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Μουσείο, συνεχίζοντας τη δραστηριότητα στην τάξη; | |
| 11. Για ποιους λόγους θα διστάζατε να συμμετάσχετε με τους μαθητές σας σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε Μουσείο; | |
| | |

| | |
|---|--|
| <p>12. Θεωρείτε ότι τα παιδιά αντι-μετωπίζουν τις <u>απλές επισκέψεις</u> σε Μουσεία</p> | <p>1. με δυσαρέσκεια 2. με αδιαφορία 3. σαν κάτι αναγκαστικό που πρέπει να παρακολουθήσουν 4. σαν σχολική δραστηριότητα 5. σχολιάζοντας μεταξύ τους 6. με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό</p> <p>7. άλλο...</p> |
| <p>13. Όταν τα παιδιά <u>επισκέπτονται απλώς</u> κάποιο Μουσείο, περισσότερο θετικοί είναι οι μαθητές με</p> | <p>5. χαμηλή σχολική επίδοση 6. μέτρια σχολική επίδοση 7. καλή σχολική επίδοση 8. πολύ καλή σχολική επίδοση</p> |
| <p>14. Θεωρείτε ότι τα παιδιά αντι-μετωπίζουν τις <u>οργανωμένες επισκέψεις</u> σε Μουσεία, που συνοδεύονται από εκπαιδευτική περιήγηση</p> | <p>1. με δυσαρέσκεια 2. με αδιαφορία 3. σαν κάτι αναγκαστικό που πρέπει να παρακολουθήσουν 4. σαν σχολική δραστηριότητα 5. σχολιάζοντας μεταξύ τους 6. με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό</p> <p>7. άλλο...</p> |
| <p>15. Όταν τα παιδιά <u>επισκέπτονται οργανωμένα</u> κάποιο Μουσείο, περισσότερο θετικοί είναι οι μαθητές με</p> | <p>5. χαμηλή σχολική επίδοση 6. μέτρια σχολική επίδοση 7. καλή σχολική επίδοση 8. πολύ καλή σχολική επίδοση</p> |
| <p>16. Θεωρείτε ότι τα παιδιά αντι-μετωπίζουν τα <u>οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα</u> σε Μουσεία</p> | <p>1. με δυσαρέσκεια 2. με αδιαφορία 3. σαν κάτι αναγκαστικό που πρέπει να παρακολουθήσουν</p> |

| | |
|---|---|
| 21. Πόσο σημαντική θεωρείτε τη συνέχιση των δραστηριοτήτων στην τάξη, μετά τη συμμετοχή των παιδιών σε οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσείο? | |
| 1 | 2 |
| 3 | 4 |
| 5 | |
| Καθόλου | Ελάχιστα |
| Ούτε πολύ | ούτε λίγο |
| Αρκετά | Πάρα πολύ |
| 22. Για ποιους από τους παρακάτω λόγους θα συμμετείχατε με τους μαθητές σας σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε Μουσείο; <u>Επιλέξτε ως τέσσερεις</u> από αυτούς... | |
| 1. σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα | 2. γενική μαθησιακή εμπειρία |
| 3. κινητοποίηση ενδιαφέροντος των παιδιών | 4. έκθεση των παιδιών σε νέες εμπειρίες |
| 5. βιωματικός χαρακτήρας δραστηριοτήτων | 6. απόλαυση των παιδιών |
| 7. συναισθηματική & κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών | 8. αλλαγή από την καθιερωμένη εκπαιδευτική διαδικασία |
| 23. Θεωρείτε ότι η εξασφάλιση μέσου μετακίνησης προς το Μουσείο θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία? | |
| 1 | 2 |
| 3 | 4 |
| 5 | |
| Καθόλου | Ελάχιστα |
| Ούτε πολύ | ούτε λίγο |
| Αρκετά | Πάρα πολύ |
| 24. Θεωρείτε ότι η εξασφάλιση της συγκατάθεσης των γονέων θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία? | |
| 1 | 2 |
| 3 | 4 |
| 5 | |
| Καθόλου | Ελάχιστα |
| Ούτε πολύ | ούτε λίγο |
| Αρκετά | Πάρα πολύ |
| 25. Θεωρείτε ότι το οικονομικό κόστος θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία? | |
| 1 | 2 |
| 3 | 4 |
| 5 | |
| Καθόλου | Ελάχιστα |
| Ούτε πολύ | ούτε λίγο |
| Αρκετά | Πάρα πολύ |
| 26. Θεωρείτε ότι ο καθορισμός συγκεκριμένης ημερομηνίας για την επίσκεψη θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία? | |
| 1 | 2 |
| 3 | 4 |
| 5 | |
| Καθόλου | Ελάχιστα |
| Ούτε πολύ | ούτε λίγο |
| Αρκετά | Πάρα πολύ |

| | | | | | |
|--|---|----------|---------------------|--------|-----------|
| <p>27. Θεωρείτε ότι η πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία?</p> | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Καθόλου | | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| | | | | | |
| <p>28. Θεωρείτε ότι ο βαθμός συμφωνίας της θεματικής ενότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος με το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτό?</p> | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Καθόλου | | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| | | | | | |
| <p>29. Θεωρείτε ότι οι στόχοι που καλούνται να εξυπηρετήσουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε Μουσεία θα μπορούσαν να είναι ένας από τους παράγοντες που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτά?</p> | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Καθόλου | | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |
| | | | | | |
| <p>30. Θεωρείτε ότι το κοινό (π.χ. ηλικία, ενδιαφέροντα), στο οποίο απευθύνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων, θα μπορούσε να είναι ένας από τους παράγοντες που δυσκολεύουν τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτά?</p> | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Καθόλου | | Ελάχιστα | Ούτε πολύ ούτε λίγο | Αρκετά | Πάρα πολύ |