

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη
Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Αναζήτηση της μνήμης του παρελθόντος στην πόλη: Εκπαιδευτικό παιχνίδι
δραστηριοτήτων για το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης
του Δήμου Βόλου**

ΣΩΤΗΡΙΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ



1^η Επιβλέπουσα: Νάκου Ειρήνη, Καθηγήτρια
2^η Επιβλέπουσα: Νικονάνου Νίκη, Επίκουρη Καθηγήτρια
Αξιολογήτρια: Κακανά Δόμνα, Καθηγήτρια

Βαθμός	10
Ολογράφως	Δέκα

ΒΟΛΟΣ 2015

Ευχαριστίες

Η συγκεκριμένη εργασία δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί χωρίς τη συμβολή σημαντικών ανθρώπων που με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Γιάννη Κουτή, ο οποίος από τη στιγμή που το παιχνίδι στο Μουσείο Εθνικής Αντίστασης ήταν απλώς μια ιδέα, πίστεψε στην επιτυχία της, μοιράστηκε μαζί μου τις γνώσεις του και την εμπειρία του, με ξενάγησε με τις ώρες στο Μουσείο, εκτός του ωραρίου του, για να με βοηθήσει. Κι αργότερα, όταν το παιχνίδι ήταν έτοιμο, εμπιστεύτηκε τη δουλειά μου για να την εισάγει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου κι εμένα για να συμμετέχω στην εφαρμογή του. Μακάρι όλα τα μουσεία να ανδρώνονταν από τόσο ταλαντούχους, πρόθυμους και ανοιχτόμυαλους ανθρώπους, οι οποίοι με την προσωπική τους προσφορά παλεύουν να αναπληρώσουν την παραμέληση και υποχρηματοδότηση των χώρων πολιτισμού από την πολιτεία.

Θα ήταν μεγάλη παράλειψη να μην ευχαριστήσω τον Βύρωνα Χαρίση πρώτα από όλα για τους αγώνες που έδωσε από τα μαθητικά κιόλας χρόνια του σαν μέλος της θρυλικής ΕΠΟΝ στο Βόλο, για τη συνέπεια που επέδειξε όλα αυτά τα χρόνια στα ίδια ιδανικά, ώστε να μου τα διηγηθεί απλόχερα το 2014 με ιδιαίτερη ευαισθησία για τη νέα γενιά που θα επισκεφτεί το Μουσείο. Τον ευχαριστώ που ήταν και παραμένει εκφραστής της Αντίστασης, πηγή έμπνευσης. Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στον Θανάση Βογιατζή, το δημοσιογράφο που μελέτησε την Τοπική Ιστορία της Μαγνησίας και μέσα από τα πολύ αξιόλογα βιβλία του και τις πολύτιμες πληροφορίες που ποτέ δεν αρνήθηκε να δώσει, με έκανε αντί για χορταριασμένες αυλές και ετοιμόρροπα κτίρια να βλέπω γεγονότα μιας άλλης εποχής.

Ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους που με βοήθησαν και με εμπύχωσαν θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τη φίλη μου, Νατάσα Μαβίδου, η οποία υπήρξε έμπρακτα στο πλευρό μου, κάθε φορά που την χρειάστηκα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	6
<u>1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εισαγωγή</u>	8
<u>2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Το θεωρητικό υπόβαθρο</u>	11
2.1. Εισαγωγή	11
2.2. Η μάθηση της Ιστορίας και η ιστορική εκπαίδευση	11
2.2.1. Η ιστορική γνώση, συνείδηση και σκέψη.....	14
2.2.2. Η ιστορική ενσυναίσθηση	17
2.2.3. Η Τοπική Ιστορία.....	21
2.3. Η μουσειοπαιδαγωγική/ Μουσειακή εκπαίδευση	24
2.3.1. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων.....	25
2.3.2. Το κοινό των μουσείων	26
2.3.3. Μέθοδοι και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων	30
2.3.4. Η κοινωνική διάσταση της επίσκεψης στο μουσείο	35
2.3.5. Παιχνίδι και μουσείο	37
<u>3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μουσεία Εθνικής Αντίστασης και εκπαιδευτικά προγράμματα</u> ...	41
3.1. Εισαγωγή	41
3.2. Τα Μουσεία Εθνικής Αντίστασης στην Ελλάδα	41
3.3. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων Εθνικής Αντίστασης	47
3.3.1. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Δημοτικού Μουσείου Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος	47
3.3.2. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Δήμου Ηλιούπολης	49
<u>4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σχεδιασμός και υλοποίηση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Στους δρόμους της Αντίστασης» στο Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου</u>	51
4.1. Εισαγωγή	51
4.2. Το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου	52
4.2.1. Το ιστορικό πλαίσιο της Εθνικής Αντίστασης στον Βόλο.....	53
4.2.2. Περιγραφή του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου	55
4.3. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού παιχνιδιού	59
4.3.3. Στόχοι του εκπαιδευτικού παιχνιδιού	60
4.3.4. Υλικά	62
4.3.4 Πορεία και φάσεις εφαρμογής του παιχνιδιού	66
4.4. Εφαρμογή του εκπαιδευτικού παιχνιδιού	70
<u>5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η μέθοδος</u>	73

5.1. Ερευνητικά ερωτήματα	73
5.2. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων	76
5.2.1. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	77
5.2.2. Το δείγμα	80
5.3. Η Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων / Τα Συστήματα κατηγοριών ανάλυσης	81
<u>6° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων</u>	88
6.1. Ποσοτική ανάλυση	88
6.1.1. Προηγούμενες γνώσεις για την Εθνική Αντίσταση	88
6.1.2. Αξιολόγηση Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων	96
6.1.3. Απόψεις των συμμετεχόντων για το παιχνίδι	103
6.2. Ποιοτική ανάλυση	104
6.2.1. Προηγούμενες γνώσεις για την Εθνική Αντίσταση	104
6.2.2. Αξιολόγηση των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων.....	108
<u>7° ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συμπεράσματα</u>	118
7.1. Περιορισμοί	119
7.2. Προτάσεις	120
Βιβλιογραφικές αναφορές	122
Παράρτημα 1	130
Παράρτημα 2	134
Παράρτημα 3	140
Παράρτημα 4	143

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο πεδίο της ιστορικής μάθησης και της Μουσειακής Εκπαίδευσης, και αφορά τη σύγχρονη προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας με επίκεντρο τα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Σκοπός της είναι η εισαγωγή του πρώτου επιτραπέζιου εκπαιδευτικού παιχνιδιού δραστηριοτήτων το οποίο αναφέρεται σε ιστορικούς τόπους της πόλης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου. Πρόκειται για το εκπαιδευτικό παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης» του οποίου ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση αναπτύσσονται αναλυτικά. Τα συγκεκριμένο παιχνίδι εντάχθηκε στο ομώνυμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου το ακαδημαϊκό έτος 2013-14 και πραγματοποιήθηκε από ομάδες φοιτητών και μαθητών δημοτικού σχολείου. Τα δεδομένα που προέκυψαν μελετήθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά για να οδηγήσουν σε θετικά συμπεράσματα για τα μαθησιακά αποτελέσματα της εφαρμογής του.

Λέξεις κλειδιά

Ιστορική μάθηση, ιστορική εκπαίδευση, Τοπική Ιστορία, Μουσειακή Εκπαίδευση, Μουσείο Εθνικής Αντίστασης, επιτραπέζιο παιχνίδι δραστηριοτήτων

Abstract

The present study belongs to the field of the historical learning and the Museum Education, referring to the modern approach of Local History with a focus on museum educational programs. Its aim is the introduction of the first table game training activities referred to the historical places of the city in the educational program of the Museum of National Resistance Volos. This educational game "In the streets of resistance" was designed, implemented and evaluated in detail. The particular game was incorporated to the homonymous educational program of the Museum of the academic year 2013-14 and carried out by groups of students and primary school pupils. The resulting data set studied quantitatively and qualitatively to lead to positive conclusions on the learning outcomes of its implementation.

Key words

Historical learning, historical education, Museum Education, Local History, Museum of National Resistance, activity table game

Κεφάλαιο 1.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Περπατώντας κανείς στην πόλη του Βόλου, θα συναντήσει μεγαλοπρεπείς ναούς, ανθισμένες αυλές, παλιές καπναποθήκες, πολυσύχναστα σταυροδρόμια και γκρίζες πλατείες. Κι αν δεν πέσει το βλέμμα του σε κάποια ξεχασμένη επιγραφή κάτω από μερικές στρώσεις μπογιάς σπρέι, δε θα μάθει ποτέ πως πριν από μια εξηνταριά χρόνια περίπου οι παππούδες και οι προ-παππούδες του σκόνταφταν στα ίδια σκαλοπάτια για να προστατευτούν από τους βομβαρδισμούς, κατέβαιναν αυτή την καταπακτή για να τυπώσουν τις προκηρύξεις του ξεσηκωμού, ξεψυχούσαν πίσω από αυτά τα μεταλλικά παραθυρόφυλλα υπομένοντας φρικτά βασανιστήρια επειδή δεν μπορούσαν να υπομείνουν την αδικία, ή ξεχείλιζαν την πλατεία πανηγυρίζοντας για την Απελευθέρωση σαν να ήταν η Κατοχή το τελευταίο από τα δεινά της ανθρωπότητας. Μια πόλη έχει πολλές ιστορίες να μας αποκαλύψει, πολλές που δεν γράφτηκαν στην Ιστορία των σχολικών εγχειριδίων, αρκεί να ξέρουμε πώς να τις αναζητήσουμε.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός και η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού το οποίο επιδιώκει τη μάθηση της Ιστορίας δίνοντας μέσα στο μουσείο θέση στους ιστορικούς τόπους που συναντά κανείς στην καθημερινότητά του, όπως κτίρια, πλατείες, ονόματα δρόμων και γωνιές της πόλης. Για το συγκεκριμένο εγχείρημα επιλέχθηκε το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου μιας και η ιστορία της Εθνικής Αντίστασης στο Βόλο έχει αφήσει πολλά χνάρια στην πόλη τα οποία είναι ακόμη νωπά.

Επίσης η παρούσα εργασία επιδιώκει να βοηθήσει στην κάλυψη του κενού εκείνου που εντοπίζουμε στη γνωριμία των νέων με τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και τα ιδανικά της Εθνικής Αντίστασης, στοιχείο επικίνδυνο σε μια εποχή κατά την οποία ο νεοναζισμός φαίνεται να βρίσκει πρόσφορο έδαφος. Επιδιώκει να αποδείξει ότι η γνωριμία με την Εθνική Αντίσταση δεν είναι απαραίτητα μια θλιβερή και βαρετή κατήχηση, αλλά με την αξιοποίηση των σύγχρονων πορισμάτων της ιστορικής

εκπαίδευσης και της μουσειακής εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει ένα συναρπαστικό ταξίδι στο παρελθόν.

Για να επιτευχθεί αυτό, η παρούσα εργασία αναπτύχθηκε σε επτά κεφάλαια. Μετά το εισαγωγικό κεφάλαιο, στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται η μάθηση της Ιστορίας και η ιστορική εκπαίδευση με βάση σύγχρονες θεωρίες για την ιστορική γνώση, συνείδηση, σκέψη, ενσυναίσθηση, καθώς και για την αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας. Αναλύονται, επίσης, οι σύγχρονες τάσεις της μουσειακής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα, ζητήματα που αφορούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε χώρους πολιτισμού, το κοινό των μουσείων, μεθόδους και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την κοινωνική διάσταση της επίσκεψης στο μουσείο καθώς και τη θέση του παιχνιδιού στο μουσείο.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα Μουσεία Εθνικής Αντίστασης που υπάρχουν στην Ελλάδα και ορισμένα από τα ελάχιστα εκπαιδευτικά προγράμματα που διενεργούνται σε αυτά, όπως τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Δημοτικού Μουσείου Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος, καθώς αποτελούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκπονήθηκε η παρούσα εργασία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσεται ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Στους δρόμους της Αντίστασης» για το του Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου, το οποίο λαμβάνει υπόψη το ιστορικό πλαίσιο Εθνικής Αντίστασης στον Βόλο, αλλά και το ίδιο το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου. Επίσης, περιγράφει τους στόχους, τα υλικά και την πορεία του σχεδιασμού του παιχνιδιού, καθώς και στοιχεία από την εφαρμογή αυτού του παιχνιδιού, ως κεντρικού άξονα εκπαιδευτικής αξιοποίησης του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου, το σχολικό έτος 2013-14.

Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων με στόχο την αξιολόγηση του παιχνιδιού «Στους δρόμους της Αντίστασης». Περιλαμβάνει περιγραφή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων, των στοιχείων του δείγματος, των εργαλείων συλλογής των δεδομένων και της μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων, καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας.

Ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο με την ανάλυση και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυση των δεδομένων που αφορούν τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών για την Εθνική Αντίσταση, τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα της αντίστοιχης εφαρμογής, καθώς και τις απόψεις των συμμετεχόντων για το παιχνίδι.

Τέλος, το έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζει τα γενικά συμπεράσματα, τους περιορισμούς της έρευνας, καθώς και τα νέα ερωτήματα που προέκυψαν προς περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 2.

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

2.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρητικές βάσεις της διπλωματικής εργασίας «Αναζήτηση της μνήμης του παρελθόντος στην πόλη: Εκπαιδευτικό παιχνίδι δραστηριοτήτων για το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης του Δήμου Βόλου». Ξεκινώντας από την ανάλυση της έννοιας της ιστορικής μάθησης και της σύνδεσής της με την ιστορική εκπαίδευση, προχωράμε στην αποσαφήνιση των όρων της ιστορικής γνώσης, ιστορικής συνείδησης και σκέψης και σκιαγραφούμε την ιστορική εκπαίδευση με άξονα την ιστορική ενσυναίσθηση καθώς και τη σύγχρονη προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας. Ακολουθεί παράθεση ορισμένων βασικών αρχών της μουσειοπαιδαγωγικής με επίκεντρο τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το κοινό, τις μεθόδους, τις δραστηριότητες και την κοινωνική διάσταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη μελέτη της ένταξης και χρήσης του παιχνιδιού σε χώρους μουσείων.

2.2. Η μάθηση της Ιστορίας και η ιστορική εκπαίδευση

Το παρελθόν βεβαίως υπήρξε. Αν και με την πάροδο του χρόνου ορισμένα στοιχεία του παρελθόντος έχουν καταστραφεί, μπορούμε να το προσεγγίσουμε μέσα από τα ίχνη που άφησε: παλιά κτίρια και αντικείμενα, έργα τέχνης, ερείπια, οστά, κείμενα, ακουστικά και οπτικά ντοκουμέντα. Η αντίληψη που διαμορφώνουμε για το παρελθόν μπορεί να εμπλουτίζεται και από διάφορες αναπαραστάσεις του παρελθόντος, όπως ιστορικά αφηγήματα, μυθιστορήματα, εικαστικές αναπαραστάσεις, μουσειακές εκθέσεις, ιστορικές ταινίες και ψηφιακές εφαρμογές (Husbands, 2000). Σαφώς, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το ρόλο της οργανωμένης διδασκαλίας του παρελθόντος μέσα από τα σχετικά σχολικά εγχειρίδια και συνολικότερα, το σχολικό ιστορικό μάθημα. Βρισκόμενοι, λοιπόν, ανάμεσα σε μια πληθώρα και ποικιλία ερεθισμάτων που σχετίζονται με το παρελθόν, αναρωτιόμαστε ποιοι είναι αυτοί οι μηχανισμοί με τους

οποίους τα ερεθίσματα που αναφέραμε επιλέγονται, φιλτράρονται ή επεξεργάζονται για να καθορίσουν την αντίληψή μας για τα περασμένα;

Η μάθηση της Ιστορίας μπορεί να είναι «οργανωμένη» ή «μη οργανωμένη» ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιχειρείται. Από τη μία πλευρά, η οργανωμένη μάθηση της Ιστορίας επιτελείται κατά κύριο λόγο μέσα στα σχολικά ιδρύματα (Βαϊνά, 1997: 19). Από την υλοποίηση της σχετικής πρότασης του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2006, ως σήμερα, το αντικείμενο της Ιστορίας περιλαμβάνεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση, είτε ενταγμένο στο διεπιστημονικό διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος για την Α' και Β' τάξη του Δημοτικού, είτε ως αυτοτελές μάθημα για όλες τις επόμενες σχολικές τάξεις (Σμυρναίος, 2008. ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2001). Από την άλλη πλευρά, η μη οργανωμένη μάθηση της ιστορίας συνδέεται με το σύνολο των ιστορικών μηνυμάτων που λαμβάνει κάποιος στον ελεύθερο του χρόνο από την τηλεόραση, τον κινηματογράφο, το διαδίκτυο, ηλεκτρονικά παιχνίδια, διάφορα έντυπα, επισκέψεις, ταξίδια, εκθέσεις, μουσεία κ.ά. (Βαϊνά, 1997: 19).

Με μια γρήγορη ματιά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βλέπουμε τη μάθηση της Ιστορίας να ταυτίζεται με την αφομοίωση ιστορικών γνώσεων, αποδεκτών από την εκάστοτε εξουσία και καταγεγραμμένων στα σχολικά εγχειρίδια, ενώ μέσα από τις εξετάσεις, αξιολογείται και ενισχύεται η στείρα απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων, η γνωστή παπαγαλία. Όσο για τη «νοητική δραστηριότητα» που απαιτεί η κατανόηση και ερμηνεία της ιστορίας, στην οποία αποδίδονται και όλα τα οφέλη της ιστορικής εκπαίδευσης όπως η κριτική σκέψη, η αναζήτηση αιτιών κ.λ.π., αυτή ανατίθεται στα χέρια των εκπαιδευτικών, των φροντιστών, και των συγγραφέων των βιβλίων, ώστε να δοθεί στους μαθητές μόνο το συμπέρασμα προς αναπαραγωγή (Moniot, 2000: 241).

Βεβαίως, είναι σχεδόν αδύνατο να θυμάται κανείς όλα τα ιστορικά γεγονότα, τις ημερομηνίες, τα ιστορικά πρόσωπα και τα λοιπά ιστορικά στοιχεία με τα οποία έρχεται σε επαφή. Αυτό συμβαίνει επειδή «ό, τι δε είναι σε θέση να συσχετιστεί με τις γνωστικές αποσκευές ενός ατόμου, δεν έχει απλούστατα κανένα νόημα, όποιο και να είναι το νόημα αυτό για τους άλλους», οπότε δεν εγείρει ούτε ενδιαφέρον ούτε κάποια συναισθήματα από πλευράς του ατόμου (Moniot, 2000: 128). Κατά τη μάθηση,

ενεργοποιείται μία διαδικασία λήθης, και συγκεκριμένα διενεργούνται «αναψηλαφήσεις, ακρωτηριασμοί, προσθήκες» (Μονιότ, 2000: 248), με αποτέλεσμα, μόνο ένα μικρό ποσοστό των πληροφοριών που παρέχονται κατά τη διδασκαλία να αποθηκεύεται στη μνήμη (Le Ny, 1978 όπως αναφέρεται στο Μονιότ, 2000).

Καταλήγουμε ότι η ιστορική μάθηση είναι μία έννοια που εμπεριέχει τη γνώση του παρελθόντος, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτήν. Συνίσταται επίσης, από την κατάκτηση όλων εκείνων τις νοητικών ικανοτήτων που σχετίζονται με τις μεθόδους της ιστορικής επιστήμης και με την κατανόηση της σύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον. Η ιστορική μάθηση οφείλει να καθιστά το άτομο ικανό να εντοπίζει πληροφορίες που αφορούν το παρελθόν μέσα στο στενό και στο ευρύτερο περιβάλλον του, να τις εντάσσει στο ιστορικό τους πλαίσιο για να διατυπώνει καίρια ερωτήματα και υποθέσεις, να εντοπίζει την αλληλουχία των γεγονότων, να αποτιμά την αξιοπιστία των πληροφοριών και να τις συνδυάζει για να τις εξηγήσει, από αυτές να εξάγει νέα δεδομένα, να συναισθάνεται ως άνθρωπος τις πράξεις των ανθρώπων που έζησαν σε μια άλλη εποχή και να οδηγείται σε συμπεράσματα τα οποία είναι χρήσιμα για το παρόν και το μέλλον του (Husbands, 2000. Μονιότ, 2000). Επομένως, η ιστορική μάθηση επιτελείται μέσα στο δικό της σύγχρονο ιστορικό πλαίσιο, είναι καρπός της δικής της εποχής και φέρει τη σφραγίδα της (Husbands, 2000. Μονιότ, 2000).

Η έννοια της ιστορικής μάθησης, λοιπόν, φαίνεται να απέχει από τη σύγχρονη πραγματικότητα της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η οποία ρίχνει το βάρος στην «κατανάλωση» ιστορικών στοιχείων. Ακόμη και οι συμβατικές σχολικές ασκήσεις κι ερωτήσεις που συνηθίζεται να τιτλοφορούνται ως συνδυαστικές ή κρίσεως δεν αρκούν από μόνες τους για την επίτευξη της ιστορικής μάθησης όπως περιγράφεται παραπάνω. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι επικλήσεις, που γίνονται στα πλαίσια της ιστορικής εκπαίδευσης, για την κατάκτηση μεθόδων βαθύτερης κατανόησης και αξιοποίησης της Ιστορίας, στην πράξη, συνεχίζουν να ανατίθενται σε κάποιες μαγικές δυνάμεις της ιστορικής γνώσης (Μονιότ, 2000). Αντί αυτού, είναι αναγκαία η ιστορική εκπαίδευση που φέρνει τους μαθητές σε επαφή με το περιεχόμενο της Ιστορίας και ταυτόχρονα ασκεί όλες τις νοητικές ικανότητες που σχετίζονται με αυτή. Χρειάζεται να μην καταστρέφει

την πηγαία γοητεία της Ιστορίας, ούτε να περιθωριοποιεί τη «μη οργανωμένη» μάθηση της ιστορίας, αλλά να εξοπλίζει τους μαθητές για να κρίνουν και να ερμηνεύουν την Ιστορία σε οποιοδήποτε πλαίσιο, είτε τη συναντούν στο διαδίκτυο είτε σε μια βόλτα τους στην πόλη.

2.2.1. Η ιστορική γνώση, συνείδηση και σκέψη

Ανατρέχοντας στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την Ιστορία, βρίσκουμε ότι ο γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας ταυτίζεται με την ανάπτυξη της «ιστορικής συνείδησης» και «ιστορικής σκέψης» των μαθητών (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2001: 184). Επίσης, σχεδόν σε κάθε διδακτική ενότητα, ως ειδικός στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας επαναλαμβάνεται η κατεύθυνση οι μαθητές «να γνωρίσουν» διάφορα σημαντικά γεγονότα, μύθους, συνθήκες κ.ά. (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2001: 188-226). Η παρούσα υποενότητα εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατακτούν τις ιστορικές γνώσεις, αναπτύσσουν ιστορική συνείδηση και σκέψη και αναλύει κάθε έννοια χωριστά.

Η ιστορική γνώση βασίζεται στη μελέτη των ιχνών του παρελθόντος, δηλαδή των ιστορικών πηγών, και ερμηνεύει τα ιστορικά φαινόμενα χωρίς να μπορεί να καταλήξει σε γενικές αλήθειες και ασφαλείς προβλέψεις για το μέλλον όπως συμβαίνει με τη γνώση που παράγεται στα πλαίσια άλλων επιστημών (Σμυρναίος, 2008). Οι ιστορικές πηγές πάνω στις οποίες στηρίζεται η ιστορική γνώση διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς με κριτήριο την απόστασή τους από την εποχή η οποία μελετάται (Σμυρναίος, 2007 και 2008). Ένα αντικείμενο ή ένα κείμενο της υπό μελέτη εποχής αποτελεί πρωτογενή ιστορική πηγή, ενώ μία μεταγενέστερη αφήγηση ή ταινία με θέμα την ίδια περίοδο αποτελεί δευτερογενή ιστορική πηγή.

Η ιστορική γνώση διαχωρίζεται σε «Δηλωτική γνώση» η οποία αφορά το περιεχόμενο της Ιστορίας, σε «Διαδικαστική γνώση» η οποία σχετίζεται με τις μεθόδους της ιστορικής επιστήμης και σε «Εννοιολογική γνώση» η οποία αναφέρεται στην κατανόηση των ιστορικών εννοιών (Σμυρναίος, 2008: 91). Δηλαδή, η ιστορική γνώση δεν αποτελείται, όπως πιστεύουν αρκετοί, μόνο από συμβάντα και χρονολογίες. «Εάν οι

μαθητές και οι μαθήτριες δεν είναι σε θέση να αρχίσουν να εξηγούν τις αιτίες που συνέβησαν, τις συνέπειες και τι αποτελέσματα είχαν, εάν δεν μπορούν να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους ορισμένες ιστορικές περίοδοι και γεγονότα έχουν μια ιδιαίτερη σημασία για τους ίδιους, εάν με λίγα λόγια δεν μπορούν να αναπτύξουν έναν ερμηνευτικό σκελετό για το πώς αντιλαμβάνονται το παρελθόν, τότε η γνώση τους ανάγεται σ' ένα είδος παιχνιδιού ερωτήσεων» (Husbands, 2000: 175).

Αν και η ιστορική γνώση δεν οδηγεί σε ασφαλείς προβλέψεις, λειτουργεί ως εργαλείο ερμηνείας και ταυτόχρονα διαμόρφωσης του παρόντος και του μέλλοντος (Σμυρναίος, 2008). Αυτή, όμως, είναι μια νοητική διαδικασία την οποία περιγράφει καλύτερα η έννοια της ιστορικής συνείδησης.

Ο πιο διαδεδομένος ορισμός αποδίδει την ιστορική συνείδηση ως «μια εσωτερική συνάφεια της νοηματοδότησης του παρελθόντος, της κατάκτησης του παρόντος και της προοπτικής του μέλλοντος» (Rüsen, 1983 όπως αναφέρεται στο Βούρη κ.ά., 2005: 25 και στο Ηλιοπούλου, 2004: 75). Πρόκειται για το αποτέλεσμα της διαδικασίας της ιστορικής μάθησης (Rüsen, 1983 όπως αναφέρεται στο Ηλιοπούλου, 2004).

Ο Uffelmann στο *Instrumentarium* (1990, όπως αναφέρεται στο Βαϊνά, 1997: 23) εντοπίζει στην ιστορική συνείδηση έξι διαφορετικές διαστάσεις: «συνείδηση του χρόνου, της πραγματικότητας, της ιστορικότητας, της ταυτότητας, ηθική συνείδηση και πολιτικο-οικονομική-κοινωνική συνείδηση». Ο Rüsen (1983, όπως αναφέρεται στο Ηλιοπούλου, 2004: 92-93) επισημαίνει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους λειτουργεί η ιστορική συνείδηση, οι οποίοι έχουν ορισμένα κοινά μεταξύ τους στοιχεία και κάποιες φορές συνυπάρχουν. Τους ονομάζει «τύπους ιστορικής νοηματοδότησης» και περιλαμβάνουν την «παραδοσιακή», την «παραδειγματική», την «κριτική» και τη «γενετική νοηματοδότηση».

Ο «παραδοσιακός τύπος της ιστορικής νοηματοδότησης» χρησιμοποιείται ασυνείδητα από ανθρώπους μικρής ηλικίας ή συνειδητά ως μέσο διασφάλισης της εκάστοτε εξουσίας. Στα πλαίσια της «παραδοσιακής ιστορικής νοηματοδότησης», η κληροδοτούμενη «παράδοση» έχει μεγάλη αξία στο παρόν επιβεβαιώνοντας την χρονικά

αναλλοίωτη ανθρώπινη συμπεριφορά, ενώ είναι χαρακτηριστική η αναφορά στο έθνος και στο κράτος με το πρώτο πρόσωπο πληθυντικού. Ο «παραδειγματικός τύπος της ιστορικής νοηματοδότησης» αναζητά στον χρόνο «κανονικότητες» αναλύοντας τα δεδομένα περισσότερο γενικευμένα σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τύπο. Στην «κριτική νοηματοδότηση» αντιπαρατίθενται αντιμαχόμενοι «ιστορικοί προσανατολισμοί», ώστε το παρόν γίνεται αντικείμενο ιστορικής επεξεργασίας ανατρέποντας κοινές ιστορικές παραδοχές. Ο τέταρτος τύπος της ιστορικής συνείδησης, ο «γενετικός», αντιμετωπίζει τις «χρονικές μεταβολές» ως θετικά στοιχεία τα οποία προσανατολίζουν την «εξέλιξη» της ζωής. Μέσα από αυτόν μπορεί να τεθεί ως διδακτικός στόχος η ανάπτυξη ιστορικής «ενσυναίσθησης» χωρίς αναπαραγωγή «στερεοτύπων» (Rüsen, 1983 και 1987 όπως αναφέρονται στο Ηλιοπούλου, 2004: 81-83)

Εκτός από την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης, ο γενικός σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναφέρεται και στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών (βλ. Υποενότητα 2.2.1.). Η προσέγγιση της Sadoun-Lautier για την ιστορική σκέψη (1992 όπως αναφέρεται στο Moniot, 2002) προβάλλει την αφηγηματική κατανόηση της Ιστορίας, δηλαδή την αντίληψή της μέσα από τα γεγονότα, τα οποία θεωρούνται σημαντικά εφόσον φέρουν κάποια μεταβολή. Περιλαμβάνει, επίσης, το ενδιαφέρον για τα αίτια, τα αποτελέσματα, τους στόχους, και τις προθέσεις των γεγονότων και ακόμη, φανερώνει πως η ιστορική σκέψη προβαίνει σε άτυπη και αναλογική κατηγοριοποίηση στοιχείων.

Η ιστορική σκέψη σχετίζεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο οι ιστορικοί αξιοποιούν τις μαρτυρίες, συνάδει, δηλαδή, με τη διαδικασία υποβολής ιστορικών ερωτημάτων, διατύπωσης ιστορικών υποθέσεων και εξαγωγής συμπερασμάτων μέσα από την ερμηνεία των ιστορικών μαρτυριών (Νάκου, 2000), με άλλα λόγια των ιστορικών πηγών που «μαρτυρούν» πληροφορίες για το παρελθόν (Σμυρναίος, 2008: 140).

Η ιστορική σκέψη έχει δική της μεθοδολογία. Με αφετηρία της το παρόν επιχειρεί να αναδομήσει το παρελθόν μέσα από τα ίχνη του παρελθόντος που αξιοποιούνται ως ιστορικές πηγές και ερμηνεύονται για να αποτελέσουν μια ιστορική μαρτυρία. Αυτό σημαίνει ότι η ερμηνεία των πηγών πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο

χρόνο, από συγκεκριμένο άνθρωπο, μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, το οποίο επιδρά στις διανοητικές δεξιότητες, στην ιστορική γνώση του ανθρώπου, στις ιστορικές ερωτήσεις που θα θέσει και τελικά στην ίδια την ερμηνεία (Νάκου 2000). Η ιστορική σκέψη, λοιπόν, έχει κοινωνικό χαρακτήρα και μπορεί να οριστεί ως μία πολύπλοκη νοητική ενέργεια που διαφοροποιείται ανάλογα με το ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο (Νάκου, 2000. Sadoun-Lautier, 1992 όπως αναφέρεται στο Moniot, 2002).

Το περιεχόμενο της ιστορικής σκέψης αφορά την έννοια του παρελθόντος και τη σχέση του με το παρόν μέσω των πηγών. Για να θεωρηθεί, όμως, η σκέψη αυτή «ιστορική», χρειάζεται να διακρίνεται από ορισμένα ειδικά χαρακτηριστικά, «τη ρητορική, την εγκυρότητα, την ιστορική γνώση, την ανάγνωση, την ερώτηση, την ιστορική αβεβαιότητα, τα όρια του τεκμηρίου και της ερμηνείας, την ιστορική σχετικότητα και την ενσυναίσθηση» (Νάκου, 2000: 51).

Η ιστορική γνώση, συνείδηση και σκέψη αποτελούν νοητικές διαδικασίες που έχουν να κάνουν με τη μάθηση της ιστορίας. Η μεταξύ τους σχέση και ο ακριβής ρόλος τους στην ιστορική μάθηση διαφοροποιούνται από το περιεχόμενο που τους δίνει κάθε ειδικός μελετητής. Σημείο συμφωνίας εντοπίζουμε στο ότι από μόνη της η γνώση ιστορικών γεγονότων και χρονολογιών, ιδιαίτερα όταν αποκτά τη μορφή της στείρας απομνημόνευσης κι όχι της κατανόησης, δεν είναι αρκετή, χρειάζεται η κατάκτηση ενός γνωστικού μηχανισμού μέσω του οποίου ο μαθητής θα είναι σε θέση να δομεί μία δική του εικόνα για το παρελθόν αξιοποιώντας τις ιστορικές μαρτυρίες. Όταν, πλέον, συμβουλευτεί την αντίληψη που έχει για το παρελθόν για να εκφέρει πορίσματα που αφορούν σύγχρονες συγκυρίες, μπορούμε να μιλήσουμε για τη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης του μαθητή.

2.2.2. Η ιστορική ενσυναίσθηση

Εξετάζοντας τις έννοιες της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης, συναντήσαμε τον όρο «ιστορική ενσυναίσθηση» ως διδακτικό στόχο στο πλαίσιο της γενετικής ιστορικής νοηματοδότησης (βλ. Υποενότητα 2.2.1.) και ως σημαντικό

χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης (βλ. Υποενότητα 2.2.1.). Στην παρούσα υποενότητα θα αναλύσουμε τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο ιστορική ενσυναίσθηση, ποια στάδια διέρχεται, ποια είναι η σχέση του με την ιστορική μάθηση και ποιες διδακτικές πρακτικές συνεπάγεται η θέσπισή του ως διδακτικό στόχο.

Για τον Κόκκινο (2003: 127), «η ιστορική ενσυναίσθηση είναι μια φανταστική αναβίωση του παρελθόντος, ένα ταξίδι στα κίνητρα και στα βιώματα ανθρώπων του παρελθόντος». Αντίστοιχα, ο Husbands (1985, 2004: 94) την εξηγεί ως «ικανότητα διείσδυσης και διατύπωσης σταθμισμένων εκτιμήσεων για τις καταστάσεις που βίωναν οι άνθρωποι κατά το παρελθόν» η οποία «εξαρτάται από την επίγνωση του τι σημαίνει αναχρονισμός». Μιλώντας, δηλαδή, για την ιστορική ενσυναίσθηση, αναφερόμαστε σε μία εξερεύνηση του νου των ανθρώπων του παρελθόντος, κατά την οποία αξιοποιούνται η φαντασία και η λογική κατανόηση, χωρίς να παραγνωρίζεται το διαφορετικό πλαίσιο κάθε εποχής.

Στην προσέγγιση των Lee και Ashby (2001: 22. 24) για τη μάθηση της Ιστορίας, η «ιστορική ενσυναίσθηση» (historical empathy) δεν αποτελεί ούτε συγκεκριμένη διαδικασία, ούτε «συναίσθημα», αλλά «ικανότητα». Είναι η διανοητική εκείνη ικανότητα με την οποία «αντιλαμβάνεται κανείς τις πράξεις και τις προθέσεις του παρελθόντος με όρους αιτιών, απόψεων και αξιών» (Ashby & Lee, 2001: 23) χωρίς απαραίτητα να τις ενστερνίζεται (Κουργιαντάκης, 2004). Λόγω του διαφορετικού κοινωνικού πλαισίου και της γνώσης των γεγονότων που ακολούθησαν, δεν είναι εφικτό να μοιραστεί κανείς το ίδιο ακριβώς συναίσθημα με ένα ιστορικό πρόσωπο, αλλά μπορεί να κατανοήσει ποιο συναίσθημα ένωσε το ιστορικό πρόσωπο και πώς οδηγήθηκε σε συγκεκριμένη πράξη (Ashby & Lee, 2001).

Οι Ashby, Dickinson και Lee (2001), στηριζόμενοι στις έρευνές τους, προτείνουν το ακόλουθο σύστημα κατηγοριών για τη μελέτη της ιστορικής ενσυναίσθησης. Στο πρώτο στάδιο βρίσκεται η απουσία ενσυναίσθησης. Έπεται η «ψευδο-ιστορική» ενσυναίσθηση με δύο επιμέρους στάδια, αυτό στο οποίο επικρατεί η αντίληψη για ένα «ακατανόητο» παρελθόν, αυτό στο οποίο γενικεύονται στερεότυπα και αυτό στο οποίο εμφανίζεται ενσυναίσθηση, αλλά όχι θεμελιωμένη. Τρίτο είναι το στάδιο της «λογικής»

ενσυναίσθησης στο οποίο εμφανίζεται «καθημερινή» ενσυναίσθηση που εξηγεί το παρελθόν χρησιμοποιώντας σύγχρονους όρους. Τελευταίο στη σειρά βρίσκεται το στάδιο της ιστορικής ενσυναίσθησης που διακρίνεται στην «περιορισμένη» ιστορική ενσυναίσθηση, η οποία θεμελιώνεται με ιστορικούς όρους, και στην «εξελιγμένη» ιστορική ενσυναίσθηση, η οποία πέραν του ότι θεμελιώνεται με ιστορικούς όρους, επιπλέον εντάσσεται σε ένα ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο.

Οι Ashby και Lee (1987 στο Κουργιαντάκης, 2004) τονίζουν την ανάγκη από πλευράς των δασκάλων να δίνεται μεγάλη βαρύτητα στα λεγόμενα και στις αντιδράσεις των μαθητών. Αυτό επειδή οι μαθητές ζώντας μέσα στον κόσμο, διαμορφώνουν ιδέες για το πώς αυτός λειτουργεί, συχνά λανθασμένες, τις οποίες οι δάσκαλοι πρέπει να γνωρίσουν ώστε να τις αλλάξουν. Αυτές οι αλλαγές στις ιδέες των παιδιών είναι «η καρδιά της ιστορικής διδασκαλίας» (Ashby & Lee, 2001: 47). Επίσης, «η απόκτηση ιστορικής ενσυναίσθησης χρειάζεται πολλή σκέψη πάνω στις ιστορικές πηγές. Απαιτεί από τους μαθητές να γνωρίζουν κάποια ιστορία και να είναι σε θέση να την χρησιμοποιήσουν» (Ashby & Lee, 2001: 25). Ενισχύοντας την αντιληπτική τους ικανότητα μέσα από την οργανωμένη και συστηματική υλοποίηση ασκήσεων ιστορικής ενσυναίσθησης, τα παιδιά περνούν από τη στείρα απομνημόνευση και την άβουλη συσσώρευση ασύνδετων γνώσεων σε μια άλλη θεώρηση της Ιστορίας, αυτή που συσχετίζει την αντίληψη του παρελθόντος, με την κριτική αντιμετώπιση των παροντικών καταστάσεων και τη διαμόρφωση της ίδιας της Ιστορίας (Ashby, Dickinson & Lee, 1997 όπως αναφέρεται στο Κουργιαντάκης, 2004).

Χρειάζεται να τονίσουμε ότι η ιστορική παιδεία με βάση την ιστορική ενσυναίσθηση είναι μια μακρά διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά αντιμετωπίζουν ορισμένα εμπόδια όπως τη γενικότερη δυσκολία τους να αξιοποιούν τη φαντασία τους για να μπουν στη θέση κάποιου άλλου ανθρώπου σε άλλη εποχή και άλλο τόπο (Κουργιαντάκης, 2004). Οι Ashby Dickinson και Lee (1997 όπως αναφέρεται στο Κουργιαντάκης, 2004) επισημαίνουν την αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών που ευνοούν τη διάδραση των μαθητών, όπως της συζήτησης σε ομάδες.

Σε αυτή τη βάση ορισμένοι ειδικοί μελετητές (Καβαλιέρου, 2004. Σμυρναίος, 2008) προτείνουν τη δραματοποίηση σαν μια μέθοδο η οποία βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν μια μορφή ενσυναίσθησης για να εξηγήσουν κάποια ιστορικά γεγονότα. Αυτό γιατί η δραματοποίηση αναπτύσσει δεξιότητες που σχετίζονται με την προσπάθεια να προσεγγίσει κανείς τη σκέψη και τα συναισθήματα κάποιου άλλου, «εγείρει ερωτήματα», παρακινεί σε διάλογο, ώστε τα παιδιά «να ανακαλύψουν τις διαχρονικές αξίες» και τις εξελισσόμενες ανάγκες και των ανθρώπων (Καβαλιέρου, 2004: 478. 479). Εκτός αυτών μέσα από τη δραματοποίηση διασφαλίζονται η «προσωπική εμπλοκή» των μαθητών, η αλληλεπίδραση κατά την «ομαδική εργασία» και η «ευχαρίστηση» (Καβαλιέρου, 2004: 474).

Ο Goalen (2001 όπως αναφέρεται στο Καβαλιέρου, 2004) προτείνει μια πληθώρα διδακτικών πρακτικών συμμετοχικού δράματος, όπως την παραγωγή υποκριτικού λόγου και θεατρικής πράξης από το σύνολο της τάξης, την ερμηνεία του ρόλου ενός ιστορικού προσώπου από το δάσκαλο, την αναπαράσταση «παγωμένων» εικόνων που αποτυπώνουν τις ουσιαστικότερες στιγμές ενός γεγονότος, την εργασία των μαθητών σε μικρές ομάδες για να παρουσιάσουν σκηνές στους συμμαθητές τους. Όσον αφορά τις δραστηριότητες δραματοποίησης οι οποίες καλλιεργούν την ενσυναίσθηση των παιδιών στο μάθημα της Ιστορίας, η Καβαλιέρου (2004: 482) συνοψίζει τις εξής προϋποθέσεις: «απελευθερωτική ατμόσφαιρα», «απλή» μορφή, συντομία, «ακρίβεια», «χρήση ιστορικών πηγών», ενθάρρυνση συζήτησης και «εξαγωγής συμπερασμάτων».

Συνολικά, η ιστορική ενσυναίσθηση αποτελεί αυτό ακριβώς το βήμα που χρειάζεται να κάνει η ιστορική εκπαίδευση για να περάσει από την ανιαρή συσσώρευση μεμονωμένων γεγονότων του παρελθόντος, στην κατάκτηση των τρόπων με τους οποίους όσα μαθαίνονται αποκτούν νόημα. Για την κατάκτηση και την ανάπτυξη της κατανόησης με γνώμονα την ιστορία, μπορούν να επιστρατευτούν διάφορες διδακτικές στρατηγικές οι οποίες να καθιστούν δυνατή τη διάδραση, την έκφραση και την επεξεργασία των ιδεών των μαθητών. Μία αρκετά δημοφιλής τέτοια μέθοδος είναι η δραματοποίηση.

2.2.3. Η Τοπική Ιστορία

Αρκετές από τις αρχές που διέπουν την ιστορική μάθηση με βάση την ιστορική ενσυναίσθηση μπορούν να βρουν έδαφος γόνιμο για εφαρμογή στο πεδίο της Τοπικής Ιστορίας. Ακολουθεί η παρουσίαση του αντικειμένου της «Τοπικής Ιστορίας» από εκπαιδευτική σκοπιά, δηλαδή ο ορισμός της, η περιγραφή της σχετικής μεθοδολογίας, των σκοπών και των αρχών της Τοπικής Ιστορίας, ώστε να τεκμηριωθεί η επιλογή της Τοπικής Ιστορίας ως γνωστικό αντικείμενο και ως διδακτική προσέγγιση στην παρούσα εργασία.

Σύμφωνα με τον Karl-Hermann Beeck (1973 όπως αναφέρεται στο Βαϊνά, 1997: 59) «Μάθημα της Ιστορίας χωρίς τοπική θεώρηση, χωρίς τοπική αναφορά, δεν υπάρχει και δεν είναι δυνατόν να νοηθεί». Δηλαδή, η Τοπική Ιστορία ως Ιστορία ενός ορισμένου τόπου δεν μπορεί να μελετηθεί αποσπασμένη από την Ιστορία του ευρύτερου γεωγραφικού χώρου, και την Παγκόσμια Ιστορία, αφενός γιατί συμπληρώνει τη Γενική Ιστορία, αφετέρου γιατί δεν μπορεί να κατανοηθεί αποκομμένη από το γενικότερο πλαίσιο.

Κατά τον Χαρίτο, «ως Τοπική Ιστορία θεωρείται ένα γνωστικό αντικείμενο, εντασσόμενο στις ιστορικές επιστήμες, που έχει θέση στο σχολικό πρόγραμμα συμπληρωματικό της διδασκόμενης γενικής και εθνικής ιστορίας, κυρίως όμως μια διδακτική άποψη προσέγγισης της ιστορίας με παιδαγωγικό και επιστημονικό ενδιαφέρον» (Χαρίτος, 2009: 12). «Η ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία κατεξοχήν της Τοπικής Ιστορίας ως συμβολής στη γενική ιστορική παιδεία των μαθητών, έγκειται στην ερευνητική διαδικασία με την οποία οι μαθητές οδηγούνται στην παραγωγή ιστορικής γνώσης» (Χαρίτος, 2009: 30-31). Λόγω της εγγύτητας στο χώρο, πολλές άμεσες και έμμεσες πηγές Τοπικής Ιστορίας, όπως μουσεία, κτίρια, μνημεία, μαρτυρίες, ονόματα οδών, κειμήλια κ.α. είναι εύκολα προσβάσιμες από τους μαθητές και είναι πολύ πιθανόν οι ίδιοι να έχουν έρθει ήδη σε επαφή με αυτές ή να ακόμη να έχουν μεγαλώσει ανάμεσά τους. Το ότι η Τοπική Ιστορία αποτελεί μερίκευση σε συγκεκριμένα χωρικά όρια επίσης καθιστά ευκολότερη την ολοκλήρωση της ολόπλευρης μελέτης ενός τέτοιου θέματος από τους μαθητές (Χαρίτος, 2009).

Πρόκειται για μία προσέγγιση της Ιστορίας η οποία δεν περιορίζεται ούτε μέσα στους τέσσερις τοίχους της σχολικής τάξης ούτε μέσα στις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων, αλλά συνδέεται με το κοινωνικό, το ανθρωπογενές και το φυσικό περιβάλλον των μαθητών άμεσα και ενεργητικά, αξιοποιώντας μεθόδους που διαφοροποιούνται από παραδοσιακούς τρόπους μονόπλευρης παράδοσης της διδακτέας ύλης του μαθήματος (Χαρίτος, 2009). Έτσι, η Τοπική Ιστορία λειτουργεί σαν σκαλοπάτι, ώστε «μέσω της βιωμένης εμπειρίας του κοντινού και οικείου, του ορατού και απτού, να γίνει κατανοητό το γενικό και αφηρημένο της σχολικής Ιστορίας» (Βλαχού, 2004: 404). Με ένα πρόγραμμα σπουδών Τοπικής Ιστορίας το οποίο δίνει έμφαση στην επιτόπια μελέτη και έρευνα του περιβάλλοντος χώρου, καλλιεργείται η ερευνητική ικανότητα και παρατηρητικότητα του παιδιού (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2001. Χαρίτος, 2009) και συντελείται η μύησή του στη μέθοδο του ιστορικού (Βλαχού, 2004).

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2001:212), η έρευνα του τοπικού παρελθόντος θα πρέπει να ακολουθεί τις φάσεις «της συλλογής, της επεξεργασίας και της εξαγωγής συμπερασμάτων». Οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν ποικίλα ίχνη του παρελθόντος ως ιστορικές πηγές: «γραπτές» (βιβλία, εφημερίδες, επιγραφές, γράμματα κ.ά.), «προφορικές» (μαρτυρίες, θρύλοι, παραδόσεις, κ.ά.), «άφωνες» (αρχαιολογικοί-ιστορικοί χώροι, μνημεία, αντικείμενα κ.ά) και «οπτικές», «ακουστικές» ή «οπτικοακουστικές» (φωτογραφίες, ηχογραφήσεις, μαγνητοταινίες, βιντεοταινίες). Η επεξεργασία των πηγών ακολουθεί τα επιμέρους στάδια «της κατάταξης του υλικού (χρονολογικά και θεματικά), της επιλογής του υλικού, του ελέγχου της εγκυρότητας, της διασταύρωσης και της σύνθεσης των στοιχείων». Η φάση της αξιοποίησης του υλικού θα μπορούσε να περιλαμβάνει δημιουργία λευκώματος, εκδήλωση, έκθεση σε προθήκες, διάλεξη στην τάξη ή σε ευρύτερο κοινό κ.ά.

Η Τοπική Ιστορία γεφυρώνει την οργανωμένη μάθηση της Ιστορίας με τη μη οργανωμένη εντάσσοντας στο αναλυτικό πρόγραμμα επισκέψεις σε ιστορικούς τόπους της στενής ή ευρύτερης περιοχής του σχολείου (Βλαχού, 2004. ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2001. Χαρίτος, 2009). Ως ιστορικό τόπο θα μπορούσαμε να ορίσουμε οποιονδήποτε τόπο στον οποίο ο άνθρωπος έχει αφήσει ίχνη της ζωής και της σκέψης του, π.χ. μουσεία,

πινακοθήκες, αρχαιολογικούς χώρους, αρχιτεκτονικά δείγματα, φυλακές, τόπους εξορίας, χώρους «πολιτικής» αναμόρφωσης (Βλαχού, 2004). Τα παιδιά μαθαίνοντας στην πράξη να αναγνωρίζουν την αξία των ιστορικών τόπων και διδασκόμενα αυτούς τους τόπους της περιοχής τους ευαισθητοποιούνται απέναντι στη διατήρησή τους. Έτσι, η ενασχόληση με την Τοπική Ιστορία καλλιεργεί συνολικότερα σεβασμό στην πολιτισμική κληρονομιά (Βλαχού, 2004).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της Τοπικής Ιστορίας αποτελεί το ότι, λόγω της αμεσότητας των πηγών, προσφέρονται σημαντικές ευκαιρίες σύνδεσης με τη σύγχρονη πραγματικότητα ως συνέχεια της Σύγχρονης Ιστορίας (Χαρίτος, 2009). Γνωρίζοντας τον χώρο στον οποίο διαδραματίστηκαν ορισμένα ιστορικά γεγονότα, το παιδί κατανοεί ότι πρόκειται για γεγονότα που εντάσσονται στη σφαίρα του πραγματικού (Βλαχού, 2004). Επίσης, με τη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας οι μαθητές «μαθαίνουν να εκτιμούν τους συλλογικούς αγώνες των ανθρώπων που έζησαν στον τόπο τους» ως παράγοντα διαμόρφωσης του παρόντος και της Γενικής Ιστορίας (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2001: 212). Μέσα από την ερμηνεία στοιχείων που σχετίζονται με τον χώρο όπου ζουν, οι μαθητές οδηγούνται στην οικοδόμηση της ιστορικής τους συνείδησης, στην υπευθυνότητα. Μπορούν να συνδέσουν καλύτερα τον σύγχρονο ιστορικό ορίζοντα του περιβάλλοντός τους με το παρελθόν, το μέλλον και τον ίδιο τους τον εαυτό (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2001).

Πέρα από την εγγύτητα στον χώρο και στον χρόνο, επιδιώκεται και η αξιοποίηση της συναισθηματικής εγγύτητας (Βαϊνά, 1997). Η χρήση του κοντινού περιβάλλοντος του παιδιού θα μπορούσε να αποτελέσει μία «αναζήτηση του σημείου εμπλοκής» του ίδιου του μαθητή στην ιστορική μάθηση, αξιοποιώντας «τις διανοητικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, αλλά, κυρίως, τις συναισθηματικές αναφορές του» (Βλαχού, 2004: 440). Ως αποτέλεσμα, ο μαθητής αποκτά την ευκαιρία να διαμορφώσει την προσωπική του ταυτότητα (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2001) αισθανόμενος τον εαυτό του ενταγμένο στο ευρύτερο πλαίσιο του ανθρώπινου πολιτισμού.

Ωστόσο, η Τοπική Ιστορία, κυρίως υπό τον όρο «Ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας», έχει παραδοσιακά χρησιμοποιηθεί ως επιστέγασμα του συντηρητισμού και του λαϊκισμού επιδιώκοντας τη σύνδεση του παιδιού με τη γη του και τη διατήρηση

παλιών αξιών κόντρα στην ανασφάλεια που μπορεί να προκαλεί η πάλη των τάξεων (Peukert όπως αναφέρεται στο Βαϊνά, 1997). Ο Beck (1973 όπως αναφέρεται στο Βαϊνά, 1997: 60) επισημαίνει τρεις παρανοήσεις οι οποίες χρειάζεται να εξαλειφθούν ως προϋπόθεση για μια Τοπική Ιστορία μη δογματική και διαλεκτικά συνδεδεμένη με τη Γενική Ιστορία. Οι παρανοήσεις αυτές είναι οι εξής: «ο συναισθηματικός υπερτονισμός του τοπικού, η άποψη ότι μέσα από την ενασχόληση με την Τοπική Ιστορία επιτυγχάνεται μια απλουστευμένη εισαγωγή στην ευρύτερη Ιστορία και ο μύθος του μικρού, του άσημου ανθρώπου». Επίσης, σε αντιπαράθεση με την συντηρητική σκοπιά της Τοπικής Ιστορίας, η σύγχρονη προσέγγισή της «μεταβαίνει από το πλαίσιο της ιδιαίτερης πατρίδας στο υπερεθνικό», αντί να παρουσιάζει αλληπάλληλους πολέμους και «μεγάλες» προσωπικότητες, φωτίζει τα γεγονότα που επηρέασαν την ιστορική εξέλιξη, επιχειρεί την γνωριμία με την καθημερινή ζωή και προβάλλει την αλληλεπίδραση μεταξύ των κοινών στοιχείων και των διαφορών που χωρίζουν δυο λαούς (Guthmann, 1976 όπως αναφέρεται στο Βαϊνά, 1997: 106).

Συμπεραίνουμε ότι η ενσωμάτωση της Τοπικής Ιστορίας, ως αντικείμενο και ως μεθοδολογία, στην ιστορική εκπαίδευση, πάντοτε σε σύνδεση με τη Γενική Ιστορία, μπορεί να προσκομίσει ποικίλα οφέλη και να μειώσει το χάσμα που χωρίζει την Ιστορία των σχολικών βιβλίων με την Ιστορία των προπαππούδων, των παλιών αντικειμένων, των τοπικών μουσείων, των μνημείων της πόλης και των ονομάτων των οδών. Για αυτό, όμως, απαιτείται η επεξεργασία ποικίλων ιστορικών πηγών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, πράγμα που σημαίνει και την αξιοποίηση του κατεξοχήν χώρου συγκέντρωσης ιστορικών πηγών, του μουσείου.

2.3. Η μουσειοπαιδαγωγική / Μουσειακή εκπαίδευση

Σε αυτή την ενότητα αποσαφηνίζουμε τον όρο «Μουσειοπαιδαγωγική / Μουσειακή Εκπαίδευση» και προσεγγίζουμε τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων, δίνοντας βάρος σε παραμέτρους σχεδιασμού τέτοιων προγραμμάτων όπως είναι το κοινό, οι μέθοδοι και η κοινωνική διάσταση τις επίσκεψης. Επικεντρώνουμε στο παιχνίδι ως δραστηριότητα και

ως υλικό αντικείμενο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία.

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενη υποενότητα, τα μουσεία αποτελούν ιδρύματα στα οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μη οργανωμένη μάθηση της Ιστορίας (βλ. Υποενότητα 2.2.) μέσα από την επαφή με τα ίδια τα αντικείμενα που αποτελούν ιστορικές πηγές. Η αναγνώριση της εκπαιδευτικής αξίας των μουσείων και η στροφή τους από τη διαφύλαξη της πολιτισμικής κληρονομιάς προς την εκπαιδευτική αξιοποίησή της φέρνουν στο προσκήνιο την ανάπτυξη της «μουσειοπαιδαγωγικής», δηλαδή «της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής με χώρο δράσης το μουσείο» και παράλληλα «της επιστημονικής κατεύθυνσης που συνδράμει της λειτουργίας του μουσείου με στόχο την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού του ρόλου για το κοινωνικό σύνολο» (Νικονάνου, 2009: 16).

2.3.1. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων

Το εκπαιδευτικό έργο των μουσείων μπορεί να επιτελείται μέσα στον χώρο του μουσείου κατά τη διάρκεια ατομικών ή ομαδικών επισκέψεων του κοινού του, αλλά και εκτός του μουσείου, είτε αυτόνομα είτε σε συνεργασία με άλλους φορείς, με την παρουσία προσωπικού του μουσείου ή ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού. Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας τα μουσεία σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν εκπαιδευτικά προγράμματα σχετικά, βέβαια, με τα εκθέματά τους.

Όσον αφορά τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μουσείου, χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη το κοινό στο οποίο απευθύνεται το πρόγραμμα, τα κατάλληλα αντικείμενα και θέματα, οι μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, οι δυνατότητες που προσφέρονται καθώς και οι περιορισμοί που υπάρχουν (Hooper-Greenhill, 1991). Η Νικονάνου (2009) επισημαίνει τρεις βασικές παραμέτρους του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το κοινό, τον χώρο και την κοινωνική διάσταση της επίσκεψης.

Κατά την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε χώρους πολιτισμού, βασικός στόχος είναι να νοηματοδοτήσει το κοινό οτιδήποτε μπορεί να αντιληφθεί με την όραση, την αφή και την ακοή του μέσα σε έναν τέτοιο χώρο (Κουτσουράκη &

Χρυσουλάκη, 2010). «Οι έτσι κι αλλιώς αποσπασματικές και διαμεσολαβημένες πληροφορίες για το παρελθόν πρέπει να συζητηθούν στο παρόν, σε σχετικά εύληπτη, κατανοητή και ταυτόχρονα ευχάριστη μορφή, ώστε να συνδεθούν μέσα από την ενεργητική συμμετοχή των επισκεπτών και μια ζωντανή επικοινωνιακή σχέση που αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας, σε ιστορικές συνθέσεις, σε γνώσεις» (Γκότσης 2010: 141). Η Hooper-Greenhill (1991) επισημαίνει ότι οι πιο επιτυχημένες επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού οργανώνονται σε τρεις φάσεις, την προκαταρτική προετοιμασία, την επίσκεψη-εξερεύνηση και τη φάση συνέχισης.

Πολλοί ερευνητές (Hein, 1996. Hooper-Greenhill, 1991. Νικονάνου, 2009) αναφέρονται στην ανάγκη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων ως βήμα για την ανατροφοδότηση, προσαρμογή και βελτίωσή τους. Έναν τρόπο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί η χορήγηση τεστ και ερωτηματολογίων πριν και μετά την επίσκεψη στο μουσείο (Hein, 1996. Hooper-Greenhill, 1991) και πρόκειται για μια μέθοδο η οποία έχει αξιοποιηθεί σε αρκετές έρευνες (Urhahne & Wilde, 2008). Για την αξιολόγηση μουσείων και πολιτιστικών οργανισμών η Eileen Hooper-Greenhill (2004: 153 και 2007: 51) προτείνει ένα πολυδιάστατο μοντέλο για τη μέτρηση ορισμένων γενικών μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία ονομάζει «Generic Learning Outcomes» (GLOs). Αυτά αφορούν τη «γνώση και κατανόηση», την ανάπτυξη «γενικών δεξιοτήτων», την καλλιέργεια «στάσεων και αξιών», την «ψυχαγωγία, δημιουργία και έμπνευση» και τέλος, την «εξέλιξη της συμπεριφοράς» των επισκεπτών.

2.3.2. Το κοινό των μουσείων

Οι σύγχρονες τάσεις της μουσειοπαιδαγωγικής θέτουν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους τους επισκέπτες του μουσείου (Hooper-Greenhill, 1991. Hooper-Greenhill, 1994. Νικονάνου, 2009). Κατά τη Nina Jensen (1996) τα προγράμματα των μουσείων θα πρέπει να σχεδιάζονται λαμβάνοντας υπόψη το κοινό το οποίο επιθυμούν να κινητοποιήσουν και πιο συγκεκριμένα, την ηλικιακή ομάδα του κοινού με τις ικανότητες της, τις εμπειρίες της, τα ενδιαφέροντά της και τις παρανοήσεις της. Τα

μουσεία μη θέλοντας, βέβαια, να ακολουθήσουν μία πολιτική αποκλεισμού κοινωνικών ομάδων από το εκπαιδευτικό τους έργο, οφείλουν να επιχειρούν την προσέλκυση διαφορετικών ομάδων κοινού παράλληλα με την προσαρμογή των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων σε αυτές τις ομάδες. Οι επισκέπτες των μουσείων διαφοροποιούνται ως προς το φύλο, την καταγωγή, την ηλικία, την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό τους επίπεδο και τον σκοπό της επίσκεψης. Μπορεί, επίσης, να είναι άτομα με ειδικές ανάγκες.

Οι μαθητές του δημοτικού συνθέτουν τη συνηθέστερη και πολυπληθέστερη ομάδα κοινού των μουσείων (Hooper-Greenhill, 1991. Γκότσης, 2010). Όσον αφορά αυτή τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα, η Jensen (1996) επισημαίνει ότι τα παιδιά συχνά συγχέουν την πραγματικότητα με τη φαντασία και δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις διάφορες ιστορικές περιόδους. Για να αποφευχθούν ή και να ανατραπούν αυτές οι παρανοήσεις, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα απευθυνόμενο σε μαθητές δημοτικού θα πρέπει να περιλαμβάνει βοηθητικά στοιχεία προσανατολισμού στην ιστορική περίοδο στην οποία αναφέρεται το πρόγραμμα, καθώς και σαφείς διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα πραγματικά γεγονότα, στους μύθους στα προϊόντα της ανθρώπινης φαντασίας. Μέσα στα μουσεία τα παιδιά αισθάνονται αδύναμα, αφού τις περισσότερες φορές η επίσκεψη έχει αποφασιστεί από κάποιον ενήλικα, και κατά τη διάρκεια της επίσκεψης κάποιος ενήλικας τους υποδεικνύει τι να κάνουν (Jensen, 1996). Για αυτό το λόγο, έχει μεγάλη σημασία σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να αισθάνονται ότι έχουν τον έλεγχο με το να κάνουν κάποιες επιλογές, όπως να διαλέγουν το έκθεμα στο οποίο θα ήθελαν να εστιάσουν.

Επιζητώντας τη σύνδεση της μη οργανωμένης μάθησης της ιστορίας, η οποία επιτελείται στο μουσείο, με τη οργανωμένη μάθηση, η οποία πραγματοποιείται στο σχολείο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων που απευθύνονται σε μαθητές δημοτικού θα πρέπει να αποσκοπούν στην οργάνωση των εμπειριών των παιδιών για τον εμπλουτισμό της σχολικής τους μόρφωσης (Hooper-Greenhill, 1991). Ο Γκότσης (2010) εντοπίζει ένα ως ένα ακόμη χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης ομάδας κοινού, το οποίο είναι το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, όχι τόσο των μαθητών, όσο των εκπαιδευτικών οι οποίοι οργάνωσαν την επίσκεψη. Συνεπώς, το μουσείο σχεδιάζοντας ένα εκπαιδευτικό

πρόγραμμα για μαθητές δημοτικού, οφείλει να μελετά το αναλυτικό πρόγραμμα και το «κρυφό» πρόγραμμα τα οποία διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των παιδιών για το παρελθόν και τις δεξιότητές τους, να εξετάζει ως προς τα θέματα που πραγματεύεται το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Αναφερόμενοι στο «κρυφό» πρόγραμμα, εννοούμε τις σχολικές γιορτές, τις σχολικές παραδόσεις και τις ρουτίνες οι οποίες δεν αναφέρονται στα επίσημα προγράμματα σπουδών.

Τα μουσεία, δεδομένου του μεγάλου αριθμού των μαθητών, τους οποίους υποδέχονται, οφείλουν να διαμορφώσουν ένα περιβάλλον που να υποστηρίζει τη συμπερίληψη των παιδιών και των ατόμων με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες. Η σχεδίαση προγραμμάτων κατάλληλων για ανθρώπους με ειδικές ανάγκες προϋποθέτει την πρόσβαση στους χώρους του μουσείου από τους ανθρώπους με κινητικά προβλήματα με ράμπες, ασανσέρ, ειδική τουαλέτα. Κατά τη Hooper-Greenhill (1991: 139), ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει τη ψηλάφηση αντικειμένων και «ετικέτες σε γραφή braille» για άτομα με προβλήματα όρασης, δυνατό φωτισμό ώστε να είναι εφικτή η χειλανάγνωση από τα άτομα με προβλήματα ακοής κ.ά.. Για τις περιπτώσεις παιδιών στο φάσμα του αυτισμού ενδείκνυται ο σχεδιασμός μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βάση την αλληλεπίδραση και την συνεργασία με συνομηλίκους χωρίς αυτισμό (Mustonen, Rynders & Schleien, 1995), ενώ για τις περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες προτείνονται η ομαδική εργασία με ανάθεση διαφορετικών καθηκόντων σε κάθε παιδί καθώς και η οπτικοποίηση των πληροφοριών (Shepherd, 2009). Ο Rapp (2005) εντόπισε ότι πραγματοποιώντας δραστηριότητες που βασίζονται στην έρευνα και το παιχνίδι, τα παιδιά με διαγνωσμένες δυσκολίες δεν ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα, χάρη στις κλιμακωτές οδηγίες, τις πλαισιωμένες δραστηριότητες, την αυτό-καθοδήγηση της μάθησης και τη δημιουργία μιας κοινότητας για μάθηση.

Δεδομένου του γεγονότος ότι οι μαθητές πολλών τάξεων κατάγονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απευθύνεται σε σχολεία δεν μπορεί να έχει στενά εθνικό χαρακτήρα. Στοιχεία από περισσότερους πολιτισμούς μπορούν να διευρύνουν την εμπειρία στο μουσείο, να καθοδηγήσουν τα

παιδιά να συμπεράνουν ομοιότητες παρά διαφορές μεταξύ εθνών και πολιτισμών, να εντοπίσουν πανανθρώπινες αξίες και ανάγκες (Hooper-Greenhill, 1991). Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε ο σχεδιασμός ενός μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο θα έχτιζε γέφυρες αντί σύνορα ανάμεσα στις ιστορίες και τους πολιτισμούς διαφορετικών λαών.

Από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, λοιπόν, για μαθητές δημοτικού, δεν μπορούν να απουσιάζουν στοιχεία που κατατοπίζουν τα παιδιά στο ιστορικό πλαίσιο, τον χώρο και τον χρόνο, τις συνθήκες σε διεθνές επίπεδο. Όταν αξιοποιείται κάποιο φανταστικό στοιχείο, θα πρέπει να επισημαίνεται ως μη πραγματικό, αλλά πιθανά ικανό να μαρτυρήσει πραγματικές πληροφορίες για την εποχή. Αντίστοιχα, όταν αναφέρεται κάποιο αξιοπερίεργο πραγματικό γεγονός, θα πρέπει να τονίζεται ως αληθινό. Το περιεχόμενο και οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος οφείλουν να συμβαδίζουν ή έστω να συνδέονται με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Ιστορίας για τις συγκεκριμένες τάξεις του δημοτικού, υπολογίζοντας και το «κρυφό» πρόγραμμα του σχολείου, το οποίο θα μπορούσε για παράδειγμα να περιλαμβάνει σχολικές γιορτές με τραγούδια και σκετς εθνικιστικού περιεχομένου. Τμήματα της πορείας του εκπαιδευτικού προγράμματος μπορούν να αφήνονται στην ελεύθερη επιλογή των ίδιων των παιδιών, ενώ μπορούν να αξιοποιηθούν μέθοδοι αποτελεσματικοί για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες όπως η αλληλεπίδραση μέσα σε ομάδες για την διεκπεραίωση ενός ανατιθέμενου καθήκοντος, η ψηλάφηση αντικειμένων και η οπτικοποίηση πληροφοριών. Τα δεδομένα που θα δίνονται μέσα από τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να ενεργοποιούν και τους μαθητές με διαφορετική καταγωγή, παραθέτοντας όμοια περιστατικά ή χαρακτηριστικά από την ιστορία άλλων λαών και οδηγώντας σε πορίσματα που ενώνουν αντί να πολώνουν τους λαούς.

Ο τρόπος με τον οποίο μαθαίνουν οι ενήλικες διαφέρει από τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές του δημοτικού, καθώς για τους ενήλικες η μάθηση στο μουσείο αποτελεί συνειδητή ατομική επιλογή. «Οι ενήλικες φέρνουν μαζί τους στο μουσείο τις προσδοκίες, τους στόχους και τις εμπειρίες τους» και τείνουν να συνδέουν περισσότερο τις νέες γνώσεις τους με προηγούμενες εμπειρίες, να αναζητούν

πληροφορίες που «ανταποκρίνονται περισσότερο στις άμεσες απορίες τους» και δεν αποσκοπούν απλώς σε «μελλοντική αξιοποίηση» (Jensen, 1996: 114-115). Ιδιαίτερα «οι νεότεροι ενήλικες ηλικίας από 18 έως 35 ετών ενδιαφέρονται πρωτίστως για ζητήματα που άπτονται της επαγγέλματος και της οικογένειάς τους», εφόσον σε αυτή την περίοδο της ζωής τους «καθιερώνουν τους ρόλους τους» όσον αφορά αυτούς τους δύο τομείς (Jensen, 1996: 114). Επομένως, κατά το σχεδιασμό ενός μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος που απευθύνεται σε νεανικό και ενήλικο κοινό, ως σκοπός δεν μπορεί να διαφαίνεται μόνο η μόρφωση για μακροπρόθεσμη αξιοποίηση, αλλά και η απόκτηση γνώσεων που απαντούν σε ζητήματα του παρόντος και συνδέονται με το επάγγελμα ή την οικογένεια του ενήλικου κοινού.

2.3.3. Μέθοδοι και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Καθώς η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική βάζει στο επίκεντρο το κοινό των μουσείων, οι μέθοδοι που επιλέγονται κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δεν θα μπορούσαν παρά να επιζητούν την ενεργό συμμετοχή του. Αυτό σύμφωνα με την Hooper-Greenhill (1991: 3), απαιτεί τη «δημιουργία συνδέσεων ανάμεσα στις συλλογές των μουσείων και στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε επισκέπτη.

Μία μέθοδος ή οποία ενδείκνυται για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης (βλ. Υποενότητα 2.2.2.) και μπορεί να χαράξει «συναισθηματικά μονοπάτια» ανάμεσα στο κοινό και στο παρελθόν μέσω του μουσείου είναι αυτή της δραματοποίησης. Η ενεργός συμμετοχή σε δραστηριότητες όπως η δραματοποίηση κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ανταποκρίνεται και στις προτιμήσεις των μαθητών του δημοτικού, χρειάζεται ωστόσο προσοχή, ώστε οι δραστηριότητες αυτές να μην είναι επιφανειακές όσον αφορά την εκπαιδευτική και ιστορική τους αξία (Ingle, 1996). «Όταν οι ομάδες αναλαμβάνουν κάποιους ρόλους, όπως ντέντεκτιβ, τότε η εξερεύνηση αποκτά σκοπό και ταυτόχρονα η έκθεση μελετάται από μία συγκεκριμένη οπτική γωνία» (Hooper-Greenhill, 1991: 123).

Συμβατή με τις σύγχρονες τάσεις για τη μάθηση της Τοπικής Ιστορίας είναι η ερευνητική μέθοδος η οποία μιμείται το έργο του ιστορικού (βλ. Υποενότητα 2.2.3.). Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, η μέθοδος της εξερεύνησης είναι αρκετά διαδεδομένη. Μάλιστα, «τα μουσεία που δομούν τα εκπαιδευτικά προγράμματά τους με τη μέθοδο της εξερεύνησης αρέσουν και στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στα παιδιά χωρίς αυτές» (Atencio & Henderson, 2007: 247). Σε ένα μουσείο, λοιπόν, η γνώση μπορεί να αποτελέσει προϊόν ανακάλυψης με τρόπο ενεργητικό, μέσα από τη βιωματική προσέγγιση, την παρατήρηση αντικειμένων, την ανάλυση και τη σύνθεση των δεδομένων (Τσιτούρη, 2010). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο δομείται ακολουθώντας τη μέθοδο της εξερεύνησης, η ομάδα των επισκεπτών συνήθως χωρίζεται σε υπο-ομάδες οι οποίες ερευνούν τα εκθέματα του μουσείου καθοδηγούμενες από κάποιο εξειδικευμένο εκπαιδευτικό υλικό και μετά το πέρας της εξερεύνησης, οι υπο-ομάδες παρουσιάζουν η μία στην άλλη τα πορίσματα των ερευνών τους (Νικονάνου, 2009).

Στα πλαίσια της εξερεύνησης στο μουσείο δε θα μπορούσαν να μην παίζουν πρωτεύοντα ρόλο τα εκθέματα του μουσείου, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως ιστορικές μαρτυρίες. Πολύ δημοφιλείς για τη μουσειοπαιδαγωγική είναι οι μέθοδοι που διέπονται από τις αρχές της βιωματικής μάθησης και αξιοποιούν τα αντικείμενα των μουσείων (Enkenberg & Vartiainen, 2013. Hooper-Greenhill, 1991. Μπούνια & Νικονάνου, 2008. Νικονάνου, 2009. Shuh, 1996. Σμυρναίος, 2008). Αυτό επειδή τα αντικείμενα θεωρείται ότι αποτελούν «καταλύτες στη διαδικασία της μόρφωσης» (Hooper-Greenhill, 1991: 98). Ο Shuh (1996: 80. 85) αναφέρεται στη «μορφωτική» τους «δύναμη» και τα χαρακτηρίζει «συναρπαστικά», υποστηρίζει ότι «δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να αναπτύξουν την ικανότητα κριτικής παρατήρησης του κόσμου τους». Αξίζει να σημειώσουμε ότι με τη χρήση αντικειμένων παρακάμπτονται δυσκολίες στην κατανόηση της γλώσσας που μπορεί να αντιμετωπίζουν παιδιά που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς καθώς και μικρότερα παιδιά.

Τα αυθεντικά, μάλιστα, αντικείμενα προσφέρονται για παρατήρηση, περιγραφή, αλλά και ερμηνεία, αποκωδικοποίηση της εμφάνισής τους. Φέρουν ίχνη, όπως η φθορά,

τα οποία μαρτυρούν ιστορικά στοιχεία (Νάκου, 2001). Επίσης, τα αυθεντικά αντικείμενα, χάρη στην άμεση σχέση τους με ένα ιστορικό γεγονός, τις συνθήκες κάποιας εποχής ή ένα ιστορικό πρόσωπο, απευθύνονται στο συναίσθημα, τραβούν το ενδιαφέρον, αποτελούν πηγή έμπνευσης για ταξίδια στο χώρο και στο χρόνο, πυροδοτούν τη φαντασία και δίνουν τη δυνατότητα αναβίωσης μίας εκδοχής του παρελθόντος (Νάκου, 2001. Νικονάνου, 2009).

Η Hooper-Greenhill (1991) προτείνει την προσέγγιση των αντικειμένων με τη βοήθεια και των πέντε αισθήσεων. Μάλιστα, σχετική έρευνα της Ingle (1996) κατέληξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων μαθητών δημοτικού απόλαυσε περισσότερο από όλες τις δραστηριότητές του στο μουσείο που επισκέφτηκε το άγγιγμα και τη χρήση αντικειμένων. Δεύτερη αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών υπήρξε η θέαση των αντικειμένων. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα έτειναν να προτιμούν τα αντικείμενα τα οποία μπορούσαν να αγγίξουν ακόμα κι αν δεν ήταν τόσο εντυπωσιακά όσο τα αντικείμενα στις προθήκες.

Για παράδειγμα, ανάμεσα στα διάφορα αντικείμενα των μουσείων, οι στολές από διαφορετικές χρονικές περιόδους μπορούν να αποτελέσουν σπουδαίο υλικό για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στηρίζεται στη βιωματική μάθηση, όχι μόνο επειδή μαρτυρούν πληροφορίες για το παρελθόν, αλλά και επειδή γεννούν συναισθήματα για εκείνους που τις φορούσαν στο παρελθόν. Στην έρευνα της Ingle (1996) η δοκιμή στολών του παρελθόντος αναδείχτηκε ως μία από τις πιο αγαπημένες δραστηριότητες των παιδιών ακόμη κι όταν δεν υπήρχε η δυνατότητα να τις φορέσουν όλα τους. Για τους μαθητές του δημοτικού, οι στολές, παρόλο που δεν ήταν όλες τους αυθεντικές, λειτούργησαν ως σημείο επαφής με το παρελθόν (Ingle, 1996). Η Ingle επισημαίνει ότι θα έπρεπε κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας να δοθεί περισσότερο βάρος στην ερμηνεία χαρακτηριστικών των στολών όπως το ύφασμα ή η άνεση.

Την επεξεργασία των δεδομένων και παρουσίαση των πορισμάτων που προκύπτουν από την έρευνα καθώς και την πολύπλευρη ερμηνεία και προσέγγιση των εκθεμάτων διευκολύνουν δραστηριότητες όπως η ζωγραφική και το γράψιμο μέσα στο μουσείο. Αυτές οι δραστηριότητες είναι, επίσης ευχάριστες, αλλά για συγκριτικά μικρό

αριθμό παιδιών (Ingle, 1996). Επιπλέον, με τέτοιου είδους δραστηριότητες καταγραφής ενισχύεται η μνημονική ικανότητα των γνώσεων που λαμβάνουν τα παιδιά στο μουσείο και παράγεται υλικό για ανάλυση ή συζήτηση μετά από την επίσκεψη (Hooper-Greenhill, 1991). Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι γραπτές δραστηριότητες οι οποίες αξιοποιούνται στους χώρους πολιτισμού διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό, συντελώντας στην ανάπτυξη διαφορετικών δεξιοτήτων, καθώς μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες ανοιχτού τύπου όπως παραγωγή λόγου και δημιουργική γραφή αλλά και κλειστού τύπου όπως επίλυση σταυρόλεξων.

Η διερεύνηση ενός ιστορικού ερωτήματος μέσα από την επεξεργασία ανθρώπινων μαρτυριών συνάδει με το επιστημονικό έργο του ιστορικού. Σύμφωνα με τις σύγχρονες τάσεις της μουσειοπαιδαγωγικής, μαρτυρίες ανθρώπων οι οποίες άπτονται των εκθεμάτων του μουσείου έχουν θέση μέσα στο χώρο αυτό. Με αυτό τον τρόπο, τα εκθέματα ζωντανεύουν και ο επισκέπτης μπορεί να σχηματίσει μια περισσότερο ολοκληρωμένη και πιο «ανθρώπινη» εικόνα για το παρελθόν. Οι μαρτυρίες αυτές μπορούν άλλοτε να είναι πρόσωπο με πρόσωπο, άλλοτε γραπτές, ηχογραφημένες ή βιντεοσκοπημένες, δραστηριοποιώντας διαφορετικές αισθήσεις του επισκέπτη.

Τα τελευταία χρόνια, τα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα τα οποία έχουν εισαχθεί στα μουσεία αδιαμφισβήτητα συμβάλλουν στον εμπλουτισμό των αξιοποιήσιμων μεθόδων και επομένως της εμπειρίας που αποτελεί η επίσκεψη στο μουσείο. Πολλοί ερευνητές, άλλωστε, αναφέρονται στα εκπαιδευτικά οφέλη των νέων τεχνολογικών μέσων όσον αφορά την προσέγγιση του παρελθόντος και γενικότερα (Bellamy, 2000. Koumi, 2006. Κουνέλη, 2004. Σμυρναίος, 2008).

Ο Koumi (2006: 39) συγκέντρωσε τις αρχές από τις οποίες προκύπτει η αξία του βίντεο για την εκπαίδευση σημειώνοντας ανάμεσα σε άλλα την «οπτικοποίηση εννοιών», την «αφηγηματική ισχύ», την «παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού για ανάλυση από τον θεατή». Υποστήριξε, επίσης, ότι «το βίντεο χάρη στη ρεαλιστικότητά του και στο συμβολικό σύστημα που χρησιμοποιεί, μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση μέσω ανάπτυξης συναισθημάτων και καλλιέργειας στάσεων, καθώς καλλιεργεί ενδιαφέρον για μάθηση, παρακινεί σε δράση, προωθεί τη χρήση στρατηγικών, υπερβαίνει την απομόνωση του

μαθητή, επιτυγχάνει την αλλαγή στάσεων, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και πλαισιώνει αφηρημένες έννοιες». Πιο συγκεκριμένα, ο κινηματογράφος κατά το Σμυρναίο (2008: 221) είναι μια «πηγή δημόσιας ιστορικής γνώσης». Δηλαδή, οι κινηματογραφικές ταινίες με ιστορικές αναφορές λειτουργούν σαν δευτερογενείς ιστορικές πηγές στα πλαίσια της μη οργανωμένης μάθησης της Ιστορίας και σε ένα βαθμό διαμορφώνουν τις απόψεις των θεατών τους για το παρελθόν. Επειδή, όμως, οι ιστορικές αναφορές δεν είναι πάντοτε ούτε αληθείς ούτε ακριβείς, είναι αναγκαία η εξάσκηση των παιδιών στην κριτική ανάλυση τέτοιου είδους ιστορικών πηγών.

Επιπλέον, το Διαδίκτυο μπορεί να αξιοποιηθεί από την ιστορική εκπαίδευση και σε μουσεία ως μέσο οργάνωσης και υποστήριξης της μαθησιακής διαδικασίας με την αναζήτηση πληροφοριών, εκπαιδευτικού υλικού και εργαλείων, καθώς και ως μαθησιακό εργαλείο υποστηρίζοντας ερευνητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης καθώς και την οικοδόμηση γνώσεων (Κουλαϊδής, 2007. Κουνέλη, 2004).

Αν και η αξιοποίηση συνολικά των πολυμέσων μέσα στο μουσείο μπορεί να φέρει μία ποικιλία οπτικών και ακουστικών αφηγήσεων, δεν θα έπρεπε να αποπροσανατολίζει από την επαφή με τις υλικές ιστορικές πηγές, τις γραπτές αφηγήσεις και την αλληλεπίδραση με ανθρώπους χωρίς τη μεσολάβηση οθόνης (Νάκου, 2009). Μέσα από την αλόγιστη χρήση της τεχνολογίας, ελλοχεύει ο κίνδυνος να αποκοπεί η επίσκεψη στο μουσείο από τα οφέλη της βιωματικής και της κοινωνικής μάθησης, μετατρέποντας τους επισκέπτες του μουσείου σε δέκτες παθητικούς και μεμονωμένους. Την επίλυση αυτού του ζητήματος επιχειρούν αρκετοί ειδικοί μελετητές (Αοκί, κ.ά., 2007. Hall & Bannon, 2005) οι οποίοι ερευνούν την εισαγωγή καινοτόμων τεχνολογικών επιτευγμάτων στο μουσείο, στην υπηρεσία, όμως, της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκθεμάτων και των επισκεπτών, καθώς και μεταξύ των επισκεπτών, φέροντας αισιόδοξα ερευνητικά αποτελέσματα.

Η μέθοδος που περισσότερο από κάθε άλλη εμπλέκει προσωπικά τους επισκέπτες ενός μουσείου θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι αυτή που τους δίνει τη δυνατότητα να συνδιαμορφώσουν το μουσείο. Ο Γκότσης (2010) αναφέρεται στην ανάγκη ανατροφοδότησης των μουσείων μέσα από την επικοινωνία τους με το κοινό,

ενώ η Schultz (2011: 1) μιλά για «συνεργατική μουσειολογία» τονίζοντας τη συνεργασία του προσωπικού του μουσείου με το κοινό του, την τοπική κοινωνία.

Με κριτήριο τα εκπαιδευτικά οφέλη σε όλες τις κατηγορίες του κοινού και τις προτιμήσεις της πολυπληθέστερης ομάδας κοινού των μουσείων, τα παιδιά του δημοτικού, μπορούμε να καταλήξουμε ότι είναι ποικίλες οι μέθοδοι και οι δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα μουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τέτοιες είναι οι μέθοδοι της δραματοποίησης και της εξερεύνησης καθώς και δραστηριότητες που αξιοποιούν αντικείμενα του παρελθόντος, ανθρώπινες μαρτυρίες, νέες τεχνολογίες ή επιτυγχάνουν τη συνδιαμόρφωση του μουσείου. Το γεγονός ότι αυτές οι μέθοδοι και οι δραστηριότητες έχουν απήχηση στο μαθητικό κοινό δεν αποκλείει την επιτυχία τους σε εφαρμογές που αφορούν ενήλικο κοινό, ακριβώς επειδή με διάφορους τρόπους εμπλέκουν τον ίδιο τον επισκέπτη του μουσείου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα καλλιεργώντας δεσμούς με το μουσείο και την Ιστορία.

2.3.4. Η κοινωνική διάσταση της επίσκεψης στο μουσείο

Αναγνωρίζοντας την κοινωνική διάσταση της επίσκεψης στο μουσείο ως μία καθοριστική παράμετρο (Νικονάνου, 2009), χρειάζεται οι προαναφερθείσες μέθοδοι, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, να ευνοούν την ανάπτυξη ανθρωπίνων σχέσεων μεταξύ των επισκεπτών είτε ανάμεσα στους επισκέπτες και το προσωπικό του μουσείου.

Η θεωρία του Vygotsky για τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, ονομάζει τα παιδιά κοινωνικούς δράστες και χαρακτηρίζει τη μάθησή τους κοινωνικό προϊόν (Κουβελάς, 2007). Με αφετηρία τον Vygotsky, η Dierking και ο Falk (2000: 37. 46) μιλούν για το «κοινωνιο-πολιτισμικό πλαίσιο» ή «Sociocultural Context» της επίσκεψης στο μουσείο ορίζοντας πως η εμπειρία μέσα στο μουσείο και η γνώση που λαμβάνει κανείς κατά την επίσκεψη δεν είναι κοινή για όλα τα άτομα, αλλά εξαρτάται από την «Κοινότητα Μάθησης» ή «Community of Learners», στην οποία μετέχει ο καθένας αλληλεπιδρώντας με άλλους ανθρώπους.

Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ότι η δουλειά σε ομάδες θεωρείται από πολλούς ειδικούς ερευνητές αναγκαίο συστατικό για ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Atencio & Henderson, 2007. Hooper-Greenhill, 1991. Mustonen, Rynders & Schleien, 1995. Rapp, 2005. Shepherd, 2009). Οι μικρές ομάδες εργασίας των παιδιών προσφέρουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να λάβουν χώρα η ανταλλαγή απόψεων και ερμηνειών, η γνωστική σύγκρουση, η ανάπτυξη ατομικών και ομαδικών σκέψεων. Το ίδιο πλαίσιο, βέβαια, μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν την ανταλλαγή απόψεων και την παρακολούθηση κάποιου άλλου ομιλητή (Hooper-Greenhill, 1991).

Η σύγχρονη τάση της μουσειολογίας, η οποία θέτει το κοινό στο ρόλο του πρωταγωνιστή (βλ. Υποενότητα 2.3.2.), χαράζει και το ρόλο του εμπυχωτή ως καθοδηγητικό, βοηθητικό, αλλά όχι πρωταγωνιστικό. Ο εμπυχωτής οφείλει να παροτρύνει για δράση, αφήνοντας ταυτόχρονα περιθώρια για την αυτενέργεια και έκφραση των ομάδων (Νικονάνου, 2009). Σύμφωνα με τους Dierking και Falk (1992), «το μουσειακό περιβάλλον παρέχει από μόνο του ένα κοινωνικό πλαίσιο για τον επισκέπτη, το προσωπικό και οι εθελοντές που δουλεύουν με τις ομάδες είναι μέρος αυτού του κοινωνικού πλαισίου». Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μπορούν να αξιοποιούνται όλες οι ευκαιρίες επικοινωνίας των επισκεπτών με τους εργαζόμενους του μουσείου, παρακινώντας με αυτό τον τρόπο το κοινό να αισθανθεί οικεία στο χώρο αυτό και χτίζοντας ανθρώπινες σχέσεις που να συνδέουν τους επισκέπτες με το μουσείο.

Κατά το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, λοιπόν, η επίσκεψη στο μουσείο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία διαδικασία επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ατόμων. Παραμέτρους κομβικής σημασίας μπορούμε να θεωρήσουμε την οργάνωση των επισκεπτών σε ομάδες όπως και την ενεργοποίηση όλων των εργαζομένων του μουσείου.

2.3.5. Παιχνίδι και μουσείο

Στην παρούσα υποενότητα εξετάζουμε τη σχέση των σύγχρονων μουσείων με το παιχνίδι. Κάτω από τη σκιά της μετατροπής ορισμένων μουσείων σε χώρους που θυμίζουν τη Disneyland, συγκεντρώνουμε τα πλεονεκτήματα του παιχνιδιού και τα χαρακτηριστικά των διαφορετικών ειδών του, για να καταλήξουμε ότι η αξιοποίηση του παιχνιδιού στο μουσείο συνάδει με τη μάθηση. Επιπλέον, αναζητούμε τα οφέλη που θα μπορούσαν να προσφέρουν τα δομημένα επιτραπέζια παιχνίδια δραστηριοτήτων στο κοινό των μουσείων ως μια χρυσή τομή ανάμεσα στη διασκέδαση και τη μάθηση στο μουσείο.

Για την Hooper-Greenhill (1992), η εμπειρία της επίσκεψης ενός σύγχρονου μουσείου έχει απεγκλωβιστεί από την αυστηρότητα που χαρακτήριζε τα μουσεία του παρελθόντος και μοιάζει περισσότερο με την επίσκεψη ενός Λούνα Παρκ. Κατά τους Kanhadilok και Watts (2014), η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι θα μπορούσε να είναι το κομβικό χαρακτηριστικό των χώρων άτυπης μάθησης, γεγονός που χρειάζεται περαιτέρω έρευνα.

Ωστόσο, η ένταξη παιγνιωδών δραστηριοτήτων στο μεθοδολογικό ρεπερτόριο των μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν έχει μόνο υποστηρικτές. Ορισμένοι επιστήμονες ασκούν κριτική στη μετατροπή των μουσείων σε Disneyland, χρησιμοποιώντας τον όρο «Disneylandization» και επισημαίνοντας τους κινδύνους που ελλοχεύουν πίσω από την εισαγωγή των μουσείων στην βιομηχανία του ελεύθερου χρόνου με σκοπό την προσέλκυση επισκεπτών-πελατών. (Balloffet, Cournoisier & Lagier, 2014: 1. Williams, 1992). Ζητούμενες παραμένουν η ψυχαγωγία και η έμπνευση του κοινού των μουσείων χωρίς, όμως, να συνεπάγονται την παραγνώριση του περιεχομένου των εκθεμάτων, πρόκειται για μία ισορροπία ανάμεσα στο εύπεπτο και το επιστημονικό (Williams, 1992). Ποια είναι, λοιπόν, η εκπαιδευτική αξία των παιγνιωδών δραστηριοτήτων και τι είδους παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν σε χώρους πολιτισμού;

Κατά τον Κουβελά (2009), το παιχνίδι αποτελεί μια μορφή δραστηριότητας που απορρέει από τη ζωή του παιδιού μέσα στην κοινωνία και αποτελεί έναν τρόπο ένταξης

σε αυτήν. Η Garvey (1990) ορίζει το παιχνίδι ως κάτι το διασκεδαστικό, θετικό, μη παραγωγικό, αυθόρμητο και εθελοντικό το οποίο απαιτεί την ενεργοποίηση του παίκτη. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, το παιχνίδι δεν είναι απλώς μια απασχόληση για τα παιδιά, αλλά συμβάλλει στην κοινωνική, γνωστική και σωματική τους ανάπτυξη (Blundon & Schaefer, 2006. Colwell & Lindsey, 2003. Roopnarine, 2012. Johansson & Samuelsson, 2006, όπως αναφέρεται στο Feldman, 2009. Akil, Yulmaz & Egemen, 2004, όπως αναφέρεται στο Iseri, Kirikkaya & Vurkaya, 2010).

Το παιχνίδι βοηθά το παιδί να «εσωτερικεύσει τα νοήματα των πραγμάτων και των φαινομένων (...) μέσω λεκτικών ασκήσεων, και να χειρίζεται αυτά τα νοήματα. Προσανατολίζει το παιδί (...) να ενεργεί στη βάση της αυτορρύθμισης, και επεκτείνει την αυτοσυνείδησή του από την επίγνωση του εαυτού του ως υποκειμένου των ενεργειών με αντικείμενα, σε επίγνωση του εαυτού του ως φορέα ενός κοινωνικού ρόλου, δηλαδή ως υποκειμένου των κοινωνικών σχέσεων» (Κουβελάς, 2009: 248). Τα παιχνίδια μπορούν «να βοηθήσουν στη ρύθμιση του άγχους και της ματαίωσης, την αντίληψη της πραγματικότητας και στην κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στη δράση και στο αποτέλεσμα», επίσης «συμβάλλουν στην αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων σε συνεργασία με άλλους ανθρώπους, στην εξάσκηση της αυτοπειθαρχίας, στον αυτό-έλεγχο, στην ένταξη μέσα σε κοινωνικές νόρμες, στην αποδεκτή έκφραση της επιθετικότητας» και γενικά αποτελούν ένα σημαντικό μέσο για την κοινωνικοποίηση (Oren, 2008: 365).

Τα οφέλη του παιχνιδιού δεν αφορούν μόνο τα παιδιά, αλλά και τους ενήλικες (Dekover, Kemp, Segal, & Smith, 2013. Van Leeuwen & Westwood, 2008). Ωστόσο, επειδή οι νεαροί ενήλικες έχουν πρόσφατα εγκαταλείψει το παιδικό παιχνίδι λόγω κοινωνικής πίεσης, ορισμένες φορές η ενασχόληση με κάτι παιδιάστικο τους κάνει να αισθάνονται άβολα (Kanhadilok & Watts, 2014).

Στην αγγλική γλώσσα υπάρχουν διαφορετικές λέξεις για να αναφερθεί κανείς στο παιχνίδι. Ο αγγλικός όρος «game» διαφοροποιείται από τους όρους «play», και «toy» από το γεγονός ότι δεν αποτελείται από δραστηριότητες οι οποίες επινοούνται από τα παιδιά, ούτε πρόκειται στενά για κάποιο αντικείμενο-παιχνίδι, αλλά περιλαμβάνει

δραστηριότητες οι οποίες έχουν θεσμοποιηθεί και μπορούν να διδαχτούν (Garvey, 1990). Κατά την Garvey (1990) τα παιχνίδια «games» έχοντας συγκεκριμένους κανόνες, είναι περισσότερο τυπικά, συμβατικά και τυποποιημένα από το αυθόρμητο παιχνίδι.

Παίζοντας παιχνίδια με κανόνες (games) τα παιδιά κατανοούν τη φύση των κοινωνικών συστημάτων, επειδή και οι κοινωνίες διέπονται από κανόνες (Garvey, 1990). Χάρη στην ύπαρξη κανόνων και αντίπαλων παικτών προσφέρονται για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών: αλληλεπίδραση με συνομηλίκους, τήρηση κανόνων, κατανόηση διαφορετικών οπτικών γωνιών (Choi, 2005). Ακολουθώντας τους κανόνες, τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα, αφού μπορούν να εκφράσουν φαντασιώσεις, επιθυμίες και ορμές που γίνονται αποδεκτές μόνο μέσα στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Oren, 2008).

Η λέξη «games» είναι αυτή που χρησιμοποιείται στα Αγγλικά και για τα επιτραπέζια παιχνίδια. Σύμφωνα με το «Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας» του Μπαμπινιώτη (2012) ως επιτραπέζιο ορίζεται «κάτι το οποίο τοποθετείται ή προσφέρεται πάνω σε τραπέζι» και παρομοίως, σε Ισπανικά (juego de mesa) και Ιταλικά (gioco da tavolo) οι αντίστοιχοι όροι για το επιτραπέζιο παιχνίδι σημαίνουν «παιχνίδι που παίζεται σε τραπέζι». Το επιτραπέζιο παιχνίδι στην Αγγλική γλώσσα μεταφράζεται «board game» και κατά το «Longman Dictionary of Contemporary English» (1995), ορίζεται ως παιχνίδι εσωτερικού χώρου το οποίο παίζεται σε ειδικά σχεδιασμένο ταμπλό από παχύ χαρτόνι ή ξύλο. Ομοίως, ο γερμανικός όρος «Brettspiel» σημαίνει «παιχνίδι χαρτονιού».

Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την αξιοποίηση των επιτραπέζιων παιχνιδιών, εντοπίζοντας ακαδημαϊκά οφέλη (Crews, 2011. Harris, 2009. Ramani & Siegler, 2008), οφέλη που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Cipani, 2010. Iseri, Kirikkaya & Vurkaya, 2010) καθώς και οφέλη που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των παιδιών (Cipani, 2010. Oren, 2008). Πάνω από όλα, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η ενασχόληση με ένα επιτραπέζιο παιχνίδι επιτυγχάνει την τέρψη των παιδιών (Iseri κ.ά., 2010. Alves, κ.ά., 2007. Ari, Aycan, Kaynar & Turkoguz, 2002. Smith, 2002 όπως

αναφέρεται στο Iseri κ.ά.. Ramani & Siegler, 2008) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κίνητρο για τους μαθητές (Iseri κ.ά.. Pinder, 2008 όπως αναφέρεται στο Iseri κ.ά.).

Καταλήγουμε ότι το παιχνίδι είναι ένα αναντικατάστατο εργαλείο μάθησης για μικρούς και μεγάλους το οποίο δε θα μπορούσε να παραλειφθεί από τη φαρέτρα της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής. Ένα δομημένο παιχνίδι μπορεί να εξασφαλίσει στους σχεδιαστές του εκπαιδευτικού προγράμματος την τήρηση μίας διαδικασίας συμβατής με το μουσειακό χώρο, χωρίς να εξοστρακίζονται το κέφι, η ευχαρίστηση και η διασκέδαση. Τέλος, ένα επιτραπέζιο παιχνίδι δραστηριοτήτων θα μπορούσε να οργανώσει τη διεξαγωγή παιγνιδιών δραστηριοτήτων, εξίσου αποτελεσματικά με ένα φύλλο δραστηριοτήτων, τη πιο διαδεδομένη μορφή έντυπου υλικού στα μουσεία.

Κεφάλαιο 3.

ΜΟΥΣΕΙΑ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

3.1. Εισαγωγή

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας αιτιολογούμε την επιλογή μελέτης των μουσείων έναντι άλλων χώρων με ιστορικό ενδιαφέρον για την Εθνική Αντίσταση και παρουσιάζουμε τα κριτήρια βάση των οποίων διακρίνουμε τα μουσεία που αφορούν τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο στην Ελλάδα. Εκθέτουμε τα αποτελέσματα έρευνας στο διαδίκτυο σχετικά με τα μουσεία τα οποία αφορούν την Εθνική Αντίσταση στην Ελλάδα, αναφέροντας τα 29 μουσεία για την Εθνική Αντίσταση που λειτουργούσαν κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-14. Ανάμεσα σε αυτά, εντοπίσαμε 3 μουσεία, τα οποία, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους έργου, διεξήγαγαν εκπαιδευτικά προγράμματα κατά το έτος αυτό. Σε αυτή τη βάση περιγράφουμε συνοπτικά τα 8 συνολικά εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων Εθνικής Αντίστασης που υλοποιούνται στη χώρα μας, πέραν του προγράμματος του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου, το οποίο περιγράφεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο.

3.2. Τα Μουσεία Εθνικής Αντίστασης στην Ελλάδα

Ο αγώνας του ελληνικού λαού τα χρόνια 1940-44 σφράγισε πολλά κτίρια, δρόμους, πλαγιές, πλατείες και ολόκληρα χωριά ως χώρους μνήμης, ενώ ένα σωρό αντικείμενα συνδέθηκαν με τις ανάγκες, τις κακουχίες, αλλά και τις χαρές εκείνου του αγώνα. Από αυτά δεν διασώζονται μόνο κτίρια, τόποι και αντικείμενα, αλλά και έγγραφα, φωτογραφίες και μαρτυρίες απογόνων ή των ίδιων των ανθρώπων που έζησαν τα χρόνια 1940-44 και είναι σήμερα σε θέση να διηγηθούν τις εμπειρίες τους. Αυτό γιατί η μαζική συμμετοχή του λαού στην Εθνική Αντίσταση άφησε αρκετά ίχνη και δεν επέτρεψε ως τώρα τη λήθη. Παρά, λοιπόν, την προσπάθεια διαγραφής ή παραποίησης αυτών των σελίδων της Ιστορίας από τους διώκτες των αντιστασιακών κι εκείνους που πήραν το μέρος των κατακτητών, τα τεκμήρια για την Εθνική Αντίσταση παραμένουν πολλά.

Ανάμεσα στους ποικίλους τόπους μνήμης, οι οποίοι συνδέονται με την Εθνική Αντίσταση, όπως τόποι μαρτυρίου, τόποι εξορίας, περιοχές μαχών, ιστορικά κτίρια και μνημεία, επιλέξαμε να ασχοληθούμε με τα Μουσεία Εθνικής Αντίστασης, αφενός επειδή το σύνολο των ιστορικών τόπων που σχετίζονται με την περίοδο 1940-44 στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα πολυπληθές και, αφετέρου, λόγω του εκπαιδευτικού προσανατολισμού της παρούσας εργασίας, ο οποίος μπορεί να υποστηριχτεί καλύτερα σε ένα οργανωμένο και θεσμοθετημένο ίδρυμα όπως είναι το μουσείο.

Ανεξάρτητα από τον τίτλο τους, θεωρήσαμε Μουσεία Εθνικής Αντίστασης τα μουσεία των οποίων ολόκληρες οι συλλογές ή το κυρίαρχο μέρος των συλλογών τους αναφέρονται στα χρόνια κατοχής και αντίστασης, 1940-44. Αυτό σημαίνει ότι συμπεριλάβαμε τα επαρχιακά μουσεία τα οποία συστεγάζουν εκθέματα για την Εθνική Αντίσταση με εκθέματα λαϊκής τέχνης και παράδοσης (βλ. Μουσείο Εθνικής Αντίστασης και Λαογραφικό Μουσείο Λιλαίας και Μουσείο Εθνικής Αντίστασης και Λαογραφικής Ιστορίας στους Μελισσοουργούς), τα μουσεία τα οποία επικεντρώνουν σε κάποιο τοπικό γεγονός το οποίο συνέβη εκείνα τα χρόνια στο πλαίσιο της Εθνικής Αντίστασης (βλ. Μουσείο Μάντρας Μπλόκου Κοκκινιάς, Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος, Μουσείο Ολοκαυτώματος Δράκειας, Δημοτικό Μουσείο της Μάχης της Κρήτης και της Εθνικής Αντίστασης, Μουσείο Θυμάτων Ναζισμού) ή σε μία οργάνωση που ιδρύθηκε με σκοπό την αντίσταση στον κατακτητή (βλ. Μουσείο ΕΑΜικής Αντίστασης στο Περιστερί και Μουσείο της ΕΠΟΝ στους Αμπελόκηπους). Επίσης, συνυπολογίσαμε τα μουσεία τα οποία αναφέρονται στα χρόνια 1940-49, δηλαδή μελετούν από κοινού την Εθνική Αντίσταση με τον αγώνα του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας (ΔΣΕ) (βλ. Μουσείο Αμπελακίων περιόδου 1940 – 1949) ή μελετούν σε τοπικό επίπεδο την ίδια περίοδο, αλλά με διαφορετικό όνομα (βλ. Μουσείο Σύγχρονης Τοπικής Ιστορίας Κοζάνης).

Τηρώντας τα παραπάνω κριτήρια, λοιπόν, πραγματοποιήσαμε έρευνα στο διαδίκτυο και αναζητήσαμε μουσεία τα οποία αφορούν την Εθνική Αντίσταση μέσα από τη μηχανή αναζήτησης της google, τις ιστοσελίδες των μουσείων, των δήμων και τη διαδικτυακή εφαρμογή «Wikipedia». Εντοπίσαμε, εν τέλει, τα εξής 29 μουσεία που

πληρούν τα κριτήρια που θέσαμε και τα οποία λειτουργούσαν το ακαδημαϊκό έτος 2013-14, κατά το οποίο εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό παιχνίδι «Στους δρόμους της αντίστασης» στο Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου:

Τα 29 Μουσεία «Εθνικής Αντίστασης» κατ' αλφαβητική σειρά είναι τα εξής:

1. Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος¹
2. Δημοτικό Μουσείο της Μάχης της Κρήτης και της Εθνικής Αντίστασης στο Ηράκλειο²
3. Μουσείο Αμπελακίων περιόδου 1940 - 1949 στα Αμπελάκια της Θεσσαλίας³
4. Μουσείο ΕΑΜικής Αντίστασης στο Περιστέρι⁴
5. Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Αμιρών Ηρακλείου⁵
6. Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου στη Νέα Ιωνία Μαγνησίας⁶
7. Μουσείο Εθνικής Αντίστασης δήμου Ηλιούπολης⁷
8. Μουσείο Εθνικής Αντίστασης δήμου Λαμιέων⁸
9. Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Δραπετσώνας⁹
10. Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Ελασσόνας¹⁰
11. Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Θερίσου Χανίων¹¹

¹ <http://www.dmko.gr/>

² <http://www.heraklion.gr/visitor/battle-of-crete/battle-of-crete.html>

<http://www.xania.net/rethimno/mouseiarethimno/301-mouseiomaxistiskritis.html>

³ http://www.wwac.gr/ambelakia/mouseums_detail.php?Id=4

⁴ <http://www.edupame.gr/content/%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF-%CE%95%CE%B1%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CE%91%CE%BD%CF%84%CE%AF%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%82>

⁵ <http://amiras-info.blogspot.gr/2014/05/30.html>

⁶ <http://81.186.130.244/node/5042>

⁷ <http://mea.dimosilioupolis.gr/index.php/2012-12-14-10-30-01>

⁸ http://www.lamia.gr/el/nea_deltia/moyseio-ethnikis-antistasis-1941-1945-anoigei-tis-pyles-toy-gia-koino-tin-pempti-22-maioy

⁹ <http://www.rizospastis.gr/story.do?id=859330&publDate=4/7/2001>

¹⁰ http://www.elassona.com.gr/m_elassona/

¹¹ <http://www.chania.gr/city/museums/mouseia-eyhnikis-andist-theriso.html>

http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%98%CE%AD%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BF_%CE%A7%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CF%89%CE%BD

24. Μουσείο Θυμάτων Ναζισμού στο Δίστομο Βοιωτίας²⁴
25. Μουσείο Κατοχής (καταφύγιο Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου) στην Πλατανιά Χανίων²⁵
26. Μουσείο Κατοχής και Εθνικής Αντίστασης στη Ζάκυνθο²⁶
27. Μουσείο Μάντρας Μπλόκου Κοκκινιάς στη Νίκαια²⁷
28. Μουσείο Ολοκαυτώματος Δράκειας στη Μαγνησία²⁸
29. Μουσείο Σύγχρονης Τοπικής Ιστορίας Κοζάνης²⁹

Σύμφωνα με τη διερεύνησή μας, διαπιστώσαμε ότι άλλα 3 σχετικά μουσεία είναι σε στάδιο ολοκλήρωσης, καθώς εκκρεμεί

- η ολοκλήρωση του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Αμαλιάδας στο Κτίριο Μπελογιάννη στην Αμαλιάδα³⁰,
- η δημιουργία Μουσείου Εθνικής Αντίστασης στο σπίτι της Οδού Μπιζανίου στην Καλλιθέα³¹,
- η στέγαση της έκθεσης για την Εθνική Αντίσταση στην Καισαριανή³² η οποία φιλοξενείται προσωρινά στο δημαρχείο.

Τα 29 μουσεία που αναφέρθηκαν ιδρύθηκαν μετά το 1980, μετά την αναγνώριση δηλαδή της Εθνικής Αντίστασης, χωρίς ιδιαίτερη στήριξη από το ελληνικό κράτος. Τα περισσότερα είναι μικρά μουσεία με τοπικό χαρακτήρα, ορισμένα μάλιστα φιλοξενούνται σε «ανταρτοχώρια», δηλαδή σε χωριά με έντονη αντιφασιστική δράση

F%82-%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CF%82-%CF%80%CF%89%CF%82-%CE%B9%CE%B4%CF%81%CF%8D%CF%83%CE%B1%CE%BC%CE%B5-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CF%80%CE%BF%CE%BD <http://www.rizospastis.gr/wwwengine/story.do?id=3716849>

²⁴ <http://www.daa.gov.gr/newsite/el/2011-01-18-12-37-34/2009-06-05-18-44-59/2009-06-09-19-27-16.html>

²⁵ http://www.tro-ma-ktiko.blogspot.gr/2013/05/blog-post_493.html

<http://www.cretanbeaches.com/m%CE%BFyseia/ist%CE%BFrika-m%CE%BFyseia/>

²⁶ <http://hellas.teipir.gr/prefectures/greek/Zakinthos/Zakinyhos.htm>

<http://plykogiannis.blogspot.gr/2012/10/museum-of-national-resistance-and.html>

²⁷ http://www.nikaia-rentis.gov.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1595

<http://www.halkidona.gr/2009/11/mandramuseum/>

²⁸ <http://www.elftheria.gr/index.asp?cat=47&aid=58869#.VKrB1yusX1Y>

²⁹ <http://www.kozanh.gr/web/guest/museumslh>

³⁰ <http://www.dimosilidas.gr/index.php/i-ilida-me-mia-matia/axiotheata-dimou/protaseis>

³¹ http://www.esperos.com/?page_id=1089

³² <http://portal.kessariani.gr/portal/page/portal/Index/>

την περίοδο 1940-44. Θα μπορούσαμε να τα κατατάξουμε στα «τοπικά μουσεία», τα οποία είναι «μουσεία της περιφέρειας που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το είδος, την κτιριακή υποδομή, τη φιλοσοφία τους, τον αριθμό και τις ειδικότητες του προσωπικού, αλλά και ως προς τον αριθμό των μελών της κοινωνίας στην οποία επικεντρώνονται» (Κακούρου-Χρόνη, 2010: 232). Αξίζει να σημειώσουμε ότι δεν υπάρχει κάποιο μεγάλο, «μητροπολιτικό» (Κακούρου-Χρόνη, 2010: 232) μουσείο Εθνικής Αντίστασης στην Ελλάδα το οποίο να παίζει κεντρικό ρόλο και να συγκεντρώνει εκθέματα από την Αντίσταση σε διάφορες περιοχές της χώρας.

Λίγα είναι τα Μουσεία Εθνικής Αντίστασης τα οποία ιδρύθηκαν από ή με τη συμβολή του Υπουργείου Πολιτισμού, όπως το Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος. Κάποια μουσεία έχουν ιδρυθεί από οργανώσεις αγωνιστών της Εθνικής Αντίστασης, όπως το Μουσείο Εαμικής Αντίστασης το οποίο ιδρύθηκε από την Πανελλήνια Ένωση Αγωνιστών Εθνικής Αντίστασης και Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας (ΠΕΑΕΑ), άλλα από δήμους ή νομαρχίες π.χ. Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Δήμου Ηλιούπολης, άλλα από ιδιώτες π.χ. Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Πλατάνου και άλλα από την τοπική ενορία, π.χ. Μουσείο Κατοχής (καταφύγιο Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου) στην Πλατανιά Χανίων. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, η συλλογή των μουσειακών εκθεμάτων στηρίχτηκε στις προσφορές αγωνιστών και απογόνων τους, φωτογράφων, δημοσιογράφων, ερευνητών της Τοπικής Ιστορίας καθώς και τοπικών παραρτημάτων οργανώσεων αγωνιστών της Εθνικής Αντίστασης.

Τα παραπάνω θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποκαλύπτουν από πλευράς της πολιτείας την παραμέληση της διάσωσης της μνήμης και της διαφώτισης για αυτό το κομμάτι της Σύγχρονης Ιστορίας, μαρτυρώντας μια προσπάθεια αποσιώπησης των γεγονότων αυτής της περιόδου. Η αναγνώριση, λοιπόν, της Εθνικής Αντίστασης από το ελληνικό κράτος έμεινε σε θεσμικό μόνο επίπεδο, αφήνοντας το χρόνο να ξεθωριάσει κυριολεκτικά και μεταφορικά τα τεκμήρια αυτών των αγώνων.

3.3. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων Εθνικής Αντίστασης

Από τα Μουσεία Εθνικής Αντίστασης, τα οποία αναφέρθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα (βλ. Υποενότητα 3.2.), είναι λίγα εκείνα που στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους έργου σχεδιάζουν, υλοποιούν και αξιολογούν εκπαιδευτικά προγράμματα για συγκεκριμένες κατηγορίες κοινού. Πιο αναλυτικά, κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2013-14, οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα διεξήγαγαν μόνο τρία από τα παραπάνω μουσεία, το Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος (ΔΜΚΟ), το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Ηλιούπολης (ΜΕΑΗ), και το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου.

Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει συνοπτική περιγραφή των τριών εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Δημοτικού Μουσείου Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος για μαθητές, καθώς και την αναφορά των πέντε εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Ηλιούπολης. Τις πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΔΜΚΟ τις πήραμε από τον ιστότοπο του Μουσείου όπου βρίσκονται αναρτημένα όλα τα φύλλα εργασίας μαζί με αναλυτικές οδηγίες για τα προγράμματα. Ομοίως πήραμε τις πληροφορίες για το ΜΕΑΗ από την ιστοσελίδα του, αν και δεν έχει δημοσιεύσει εξίσου αναλυτικά στοιχεία για τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου, το οποίο διαμορφώθηκε με άξονα το παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης», το οποίο σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε με τη δική μου συμβολή στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, περιγράφεται αναλυτικά στο επόμενο Κεφάλαιο (βλ. Κεφάλαιο 4).

3.3.1. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Δημοτικού Μουσείου Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος

Το Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος λειτουργεί από το 2005 και στεγάζεται στο ιστορικό κτίριο του Δημοτικού Σχολείου των Καλαβρύτων, το οποίο κήκε

ολοσχερώς το Δεκέμβρη του 1943, αλλά ανακατασκευάστηκε τηρώντας το αρχικό αρχιτεκτονικό του σχέδιο με τη χρηματοδότηση Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (Φωτεινόπουλος, 2006).

Το Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος διαθέτει τρία διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα για διαφορετικές ομάδες μαθητικού κοινού, Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, τα οποία σύμφωνα με τους σχεδιαστές τους στηρίζονται στις αρχές της βιωματικής μάθησης, της διαθεματικότητας και του εποικοδομητισμού. Ουσιαστικά, και τα τρία εκπαιδευτικά προγράμματα ακολουθούν το ίδιο σκεπτικό. Όλα τους βασίζονται σε φύλλα εργασίας με τη διαφορά ότι κάποιες από τις δραστηριότητες που προορίζονταν για μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν τροποποιηθεί για να είναι εύληπτες από μαθητές μικρότερης ηλικίας (Δρουμπούκη & Παπαγεωργίου, χ.χ.. Σγούρου, χ.χ.).

Όλα τα προγράμματα αποτελούνται από τρία στάδια, το στάδιο της προετοιμασίας πριν από την επίσκεψη, το στάδιο της επίσκεψης στο μουσείο και το στάδιο της επεξεργασίας, του σχολιασμού και της σύνθεσης μετά από την επίσκεψη. Σύμφωνα με τους σχεδιαστές τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ακολουθούν τη διερευνητική μέθοδο, ενώ για το Δημοτικό προτείνεται η διεξαγωγή project διάρκειας 14 διδακτικών ωρών, 12 στο χώρο του σχολείου και 2 στο χώρο του Μουσείου (Δρουμπούκη & Παπαγεωργίου, χ.χ.. Σγούρου, χ.χ.).

Τα φύλλα εργασίας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πραγματεύονται τις θεματικές ενότητες του Μουσείου, όπως το βιοτικό επίπεδο στα Καλάβρυτα πριν και μετά τον πόλεμο, τις συνθήκες διεξαγωγής του πολέμου στην περιοχή, τα γεγονότα, τις αφορμές, τις αιτίες, τους αυτουργούς και τις συνέπειες του Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος, την τιμωρία των υπευθύνων και τη έννοια του πολέμου γενικότερα. Επίσης, ασχολούνται με θέματα που αφορούν την προέλευση και οργάνωση των εκθεμάτων του καθώς και τη λειτουργία του Μουσείου (Βλ. Παράρτημα 1).

Για την επεξεργασία αυτών των θεμάτων, αξιοποιούνται διάφορες δραστηριότητες, όπως η παρατήρηση και η «ανάκριση» αυθεντικών αντικειμένων, φωτογραφιών και έργων τέχνης του χώρου, η ζωγραφική, καθώς και η αναζήτηση

πληροφοριών στο Μουσείο μέσα από την ανάγνωση μαρτυριών σε βιβλίο, την παρακολούθηση προβολής, την ανάγνωση πινακίδων και τη μελέτη χάρτη. Για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας προτείνεται επίσης η παντομίμα και η λήψη φωτογραφιών. Όλες οι προαναφερθείσες δραστηριότητες καθοδηγούνται από γραπτές δραστηριότητες ή καταλήγουν σε γραπτές δραστηριότητες. Σε κάθε φύλλο εργασίας για μαθητές Δημοτικού απαιτείται να γράψουν κάτι, είτε πρόκειται για σημείωση ελάχιστων στοιχείων, είτε για δημιουργία ολόκληρου κειμένου. Ενδεικτικά, πρόκειται για ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου, ακροστιχίδες, αντιστοίχιση πληροφοριών, απλή καταγραφή ή ανάπτυξη απόψεων, συναισθημάτων, συμπερασμάτων, δημιουργία κειμένου από την οπτική γωνία ενός αντικειμένου του Μουσείου ή ανθρώπων που βίωσαν τα γεγονότα του Ολοκαυτώματος και σύνταξη ευχαριστήριου σημειώματος για τους υπευθύνους του Μουσείου. Οι εργασίες παραγωγής κειμένου για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι περισσότερο σύνθετες, αφού αναθέτουν τη συγγραφή εξειδικευμένων τύπων κειμένου, όπως κείμενο για τουριστικό οδηγό, αφήγηση για βιβλίο ιστορίας, ερωτήσεις για συνέντευξη και φανταστική μαρτυρία.

3.3.2. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Δήμου Ηλιούπολης

Το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Δήμου Ηλιούπολης είναι ένα νεοσύστατο μουσείο, το οποίο λειτουργεί από το 2010. Τα εκθέματά του περιλαμβάνουν εφημερίδες και αλληλογραφία της εποχής, ελαιογραφίες, ασυρμάτους, ραδιόφωνα, τυπογραφικό, κινηματογραφικό και φωτογραφικό εξοπλισμό, πολεμική εξάρτυση και στολές και οργανώνονται στις ενότητες «Η εποποιία του Αλβανικού Μετώπου», «Παράνομη Τυπογραφία», «Ολοκαυτώματα και Εγκλήματα Πολέμου», «Η αντίσταση στις Πόλεις», «Η Τέχνη στην Αντίσταση», «Η πείνα», «Ο Ένοπλος Αγώνας κατά του κατακτητή» (Δήμος Ηλιούπολης, χ.χ.).

Το συγκεκριμένο Μουσείο εμφανίζει πλούσια εκπαιδευτική δράση σε σύγκριση με τα υπόλοιπα Μουσεία Εθνικής Αντίστασης στην Ελλάδα και είναι το μοναδικό Μουσείο Εθνικής Αντίστασης στο νομό Αττικής το οποίο διεξάγει εκπαιδευτικά

προγράμματα. Από το δεύτερο εξάμηνο του 2013, υλοποιεί εξειδικευμένα προγράμματα για διαφορετικές κατηγορίες κοινού, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «...και τα πινέλα αντιστέκονται φωνάζοντας αέρα » για μαθητές Α' και Β' Δημοτικού, το πρόγραμμα «Μία μέρα στο Μουσείο Εθνικής Αντίστασης» για μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, το πρόγραμμα «Αγωνίζομαι, άρα υπάρχω» για μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το project με τίτλο «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Ιδεολογίες. - Η περίπτωση του Ναζισμού» το οποίο απευθύνεται σε μαθητές Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου. Επίσης, το Μουσείο προσφέρει και στις οικογένειες τη δυνατότητα να γνωρίσουν τα εκθέματα και την ιστορία του με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μία μέρα στο Μουσείο Εθνικής Αντίστασης», μέσα από το οποίο το Μουσείο επιχειρεί να προωθήσει τη συνεργασία παιδιών και ενηλίκων για μία από κοινού δόμηση γνώσεων (Δήμος Ηλιούπολης, χ.χ.).

Παρά την πρόθεσή μας να διεξάγουμε τηλεφωνική συνέντευξη με τους υπευθύνους των προγραμμάτων ώστε να για να μας κατατοπίσουν σχετικά με τις αρχές, τη μεθοδολογία, τα στάδια, τα υλικά, το περιεχόμενο και τις δραστηριότητές τους, αυτό δεν κατέστη δυνατό, λόγω της λήξης της σύμβασης των σχεδιαστριών τους, κυριών Ζωγράφου και Μυτιληναίου με το δήμο Ηλιούπολης και της αδυναμίας εύρεσης των στοιχείων τους από τις υπηρεσίες του δήμου. Ως αποτέλεσμα η έρευνά μας για τα εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Δήμου Ηλιούπολης περιορίστηκε στα στοιχεία που έχουν δημοσιευτεί στην ιστοσελίδα του Μουσείου.

Κεφάλαιο 4.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ

ΣΤΟΥΣ «ΔΡΟΜΟΥΣ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ»

ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΒΟΛΟΥ

4.1. Εισαγωγή

Δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια ο νεοφασισμός φαίνεται να βρίσκει πρόσφορο έδαφος για να «ανθίσει» και στη χώρα μας, πάνω στα συντρίμια της ανεργίας, της απόγνωσης, της πληγωμένης αξιοπρέπειας αλλά και του ιστορικού αναλφαβητισμού του λαού, η κατανόηση της εγκληματικής ιδεολογίας του φασισμού και των αξιών της Εθνικής Αντίστασης γίνεται αναγκαία και επίκαιρη. Ωστόσο, δεν μπορούμε να πούμε ότι η ιστορία της Εθνικής Αντίστασης αξιοποιείται εκπαιδευτικά μέσα στο πλαίσιο της «μη οργανωμένης μάθησης της Ιστορίας». Αυτό επειδή τα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία διεξάγονται στην Ελλάδα είναι λίγα συγκριτικά με το μέγεθος του κοινού, τα υπάρχοντα μουσεία, μνημεία και τεκμήρια. Μάλιστα, στο πεδίο της μουσειοπαιδαγωγικής προσέγγισης της Εθνικής Αντίστασης, δεν έχει εκδοθεί κάποια σχετική έρευνα.

Σε αυτό το έδαφος, η παρούσα εργασία προτείνει ένα εγχείρημα το οποίο δεν έχει επαναληφθεί σε κάποιο ελληνικό Μουσείο Εθνικής Αντίστασης, το σχεδιασμό ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού δραστηριοτήτων για το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου και την ενσωμάτωσή του σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα απευθύνεται σε μαθητές. Επιχειρεί τη δημιουργία ενός παιχνιδιού το οποίο δεν θα παραλείπει τα πιο αισιόδοξα ιδανικά και μηνύματα της Εθνικής Αντίστασης τηρώντας ένα πένθιμο ύφος, όπως συμβαίνει με τα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΜΚΟ, αλλά θα αποδίδει ολοκληρωμένα το πνεύμα της εποχής, το θρήνο για τα θύματα, αλλά και την ομορφιά του αγώνα καθώς και τη χαρά της Απελευθέρωσης.

Βασιζόμενοι στα πορίσματα της ιστορικής μάθησης και της Μουσειοπαιδαγωγικής/ Μουσειακής Εκπαίδευσης τα οποία αναλύσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. Κεφάλαιο 2), θεωρούμε ότι μέσα από ένα ομαδικό παιχνίδι το οποίο θα συνδυάζει στοιχεία έρευνας και μελέτης των πηγών με την έκφραση των παιδιών και την ανάληψη ρόλων, αλλά ταυτόχρονα θα θέτει κάποιους κανόνες, μπορεί να προσεγγιστεί επιτυχώς από τα παιδιά το περιεχόμενο της Εθνικής Αντίστασης τηρώντας τον αναγκαίο σεβασμό, ακόμη και για τις πιο σκοτεινές της πλευρές, τα βασανιστήρια ή τις εκτελέσεις.

Τη σχολική χρονιά 2012-13 το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου εγκαινίασε το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα για μαθητές Ε', ΣΤ' Δημοτικού και Γυμνασίου, σχεδιασμένο από το Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας. Το ακαδημαϊκό έτος 2012-13, ο κ. Γιάννης Κουτής, στέλεχος του Δημοτικού Κέντρου Ιστορίας και υπεύθυνος του Μουσείου, δέχτηκε την πρότασή μου για τη δημιουργία ενός παιχνιδιού σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με βάση το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου, και μοιράστηκε μαζί μου τις γνώσεις του για τα εκθέματα και την Εθνική Αντίσταση στην περιοχή. Ως αποτέλεσμα, στα πλαίσια του μαθήματος «Θεωρίες σχεδιασμού και αξιολόγησης Παιδαγωγικού Υλικού και Παιδαγωγικού Παιχνιδιού» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία», με διδάσκουσα την καθηγήτρια Ειρήνη Νάκου, σχεδιάσαμε και κατασκευάσαμε το παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης» για το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου και την επόμενη σχολική χρονιά το παιχνίδι αυτό τοποθετήθηκε στο Μουσείο για να ενταχθεί στο ανανεωμένο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα (βλ. Παράρτημα 2).

Σε αυτό το κεφάλαιο, αναπτύσσονται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Στους δρόμους της Αντίστασης» το οποίο εντάχθηκε ως κεντρικό στοιχείο στο συνολικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου.

4.2. Το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου

Στην παρούσα υποενότητα μελετάμε το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου ως μία σημαντική παράμετρο για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Στους

δρόμους της Αντίστασης». Εξετάζουμε την τοπική ιστορία του Βόλου τα χρόνια 1940-1944, ενταγμένη μέσα στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, όπως τη «διηγούνται» τα εκθέματα του Μουσείου και οι ιστορικοί τόποι της πόλης. Περιγράφουμε τις εγκαταστάσεις, τη διαμόρφωση του χώρου, τις συλλογές και την ως τώρα λειτουργία και σκιαγραφούμε την ιδεολογική κατεύθυνση του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου.

4.2.1. Το ιστορικό πλαίσιο της Εθνικής Αντίστασης στον Βόλο

Η δεκαετία του '30 σηματοδοτήθηκε από την άνοδο φασιστικών καθεστώτων στην Ευρώπη. Με στόχο το ξαναμοίρασμα των αγορών και το χτύπημα της Ένωσης Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών ΕΣΣΔ, το 1939 ξέσπασε ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και στις 28 Οκτωβρίου του 1940 ο πόλεμος χτύπησε και την πόρτα της Ελλάδας. Στα βουνά της Πίνδου η μάχη ενάντια στον Ιταλικό φασισμό υπήρξε νικηφόρα για τους Έλληνες φαντάρους. Το 1941, όμως, με την ενίσχυση των ναζί, η Ελλάδα πέρασε υπό τριπλή κατοχή (Γερμανία-Ιταλία-Βουλγαρία). Με το που εισέβαλαν στη χώρα οι κατοχικές δυνάμεις, επιδόθηκαν στην καταλήστευση του πλούτου της και ο ελληνικός λαός αντιμετώπισε οξύτατο πρόβλημα επιβίωσης (Θεοχαράτος, 2002. Ιστορικό τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ, 2008). Στις 21 Απριλίου 1941 μετά από συνεχείς βομβαρδισμούς έπεσε και ο Βόλος στα χέρια των κατακτητών και εντάχθηκε στη ζώνη ιταλικής κατοχής (Ιστορικό τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ, 2008. Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας Βόλου, χ.χ.. Κολιού, 1985).

Το ζήτημα της εθνικοαπελευθερωτικής πάλης οδήγησε στην ευρεία συσπείρωση λαϊκών δυνάμεων. Η πλειοψηφία του ελληνικού λαού πίστεψε στη δύναμή της, οργάνωσε την αντίστασή της, αγωνίστηκε όχι μόνο για την εθνική της ανεξαρτησία αλλά και για λαϊκή εξουσία. Με πρωτοβουλία του ΚΚΕ το 1941 ιδρύθηκε το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο (ΕΑΜ) με σκοπούς την εθνική ανεξαρτησία, το σχηματισμό προσωρινής κυβέρνησης για προκήρυξη εκλογών και τη λαϊκή κυριαρχία (Θεοχαράτος, 2002. Ιστορικό τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ, 2008). Κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής, η αντίσταση στη Μαγνησία ήταν μαζική και χαρακτηρίστηκε από την αποκλειστική συστράτευση με το ΕΑΜ. Το ΕΑΜ Μαγνησίας στα πλαίσια δράσεών του για το ξεσηκωμό του λαού, εξέδωσε την τοπική εφημερίδα «ΕΑΜ» που μετονομάστηκε «ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ»

με πανελλήνια εμβέλεια, χρησιμοποιώντας ένα παράνομο τυπογραφείο στη διασταύρωση των οδών Γ. Καρτάλη και Μεταμορφώσεως, το οποίο για λόγους ασφαλείας το '44 μεταφέρθηκε στην Κερασιά Πηλίου (Βογιατζής, 2012. Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας Βόλου, χ.χ.. Κολιού, 1985).

Κομβικό σημείο της αντίστασης στον κατακτητή αποτέλεσε ο ένοπλος αγώνας. Στον Βόλο και στην ευρύτερη περιοχή του Πηλίου πρωταγωνιστικό ρόλο στην Αντίσταση διαδραμάτισε το 54ο Σύνταγμα του Εθνικού Λαϊκού Απελευθερωτικού Στρατού (ΕΛΑΣ) με έδρα την Άνω Κερασιά Πηλίου και καπετάνιο τον Πέτρο Πηλιορείτη (Βογιατζής, 2012. Θεοχαράτος, 2002. Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας Βόλου, χ.χ.. Κολιού, 1985).

Οι κατακτητές, έχοντας στην υπηρεσία τους και τον κρατικό μηχανισμό της δικτατορίας της 4^{ης} Αυγούστου, προχώρησαν σε μαζικές διώξεις αγωνιστών (Θεοχαράτος, 2002. Ιστορικό τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ, 2008). Τέτοια δράση στη Μαγνησία ανέπτυξαν και οι ομάδες του Αγροτικού Σύνδεσμου Αντικομμουνιστικής Δράσεως (ΕΑΣΑΔ) του Τάκη Μακεδόνα και της Ένωσης Ελλήνων Εθνικιστών (ΕΕΕ). Η καπναποθήκη της Αμερικάνικης Εταιρίας Καπνού, γνωστή ως Κίτρινη Αποθήκη, χρησιμοποιήθηκε από τους Γερμανούς ως κρατητήριο και τόπος βασανιστηρίων. Φυλακές επίσης λειτούργησαν στην οδό Αλεξάνδρας, ενώ εκτελέσεις λάμβαναν χώρα προς παραδειγματισμό και σε δημόσιους χώρους, στους δρόμους της πόλης και πολύ συχνά στη σημερινή πλατεία Ελευθερίας (Βογιατζής, 2009. Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας Βόλου, χ.χ.. Κολιού, 1985).

Η αποχώρηση των τελευταίων Γερμανών από τον Βόλο πραγματοποιήθηκε στις 19 Οκτωβρίου 1944, μετά από τριάμισι χρόνια κατοχής. Εκείνη την ημέρα οι αντάρτες μπήκαν νικητές στην πλατεία Ελευθερίας, η οποία αντήχησε από τους πανηγυρισμούς πλήθους κόσμου, μάλιστα, μια διμοιρία Γερμανών προσχώρησε στον ΕΛΑΣ. Οι δυνάμεις του 54ου Συντάγματος του ΕΛΑΣ και του ΕΑΜ Μαγνησίας πήραν τη διοίκηση της πόλης στα χέρια τους και ξεκίνησαν την προσπάθεια για την αναγέννηση της περιοχής (Βογιατζής, 2009. Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας Βόλου, χ.χ.. Κολιού, 1985).

Ο λαός αγωνίστηκε σκληρά, κατέβαλε μεγάλες θυσίες και προσωρινά δικαιώθηκε με την απελευθέρωση της χώρας από τους κατακτητές το 1944. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος έληξε με την ήττα του φασισμού και το εθνικοαπελευθερωτικό κίνημα των

λαών αποδείχτηκε μια σοβαρή δύναμη στην πάλη για τη συντριβή του φασισμού. Στην Ελλάδα, όμως, ο λαός δεν άργησε να κυλιστεί σε νέες αιματοχυσίες για να πάρει και πάλι το τουφέκι στα χέρια του και το γνωστό πια δρόμο για τα βουνά (Θεοχαράτος, 2002. Ιστορικό τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ, 2008).

4.2.2. Περιγραφή του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου

Το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου ιδρύθηκε από το Δήμο Νέας Ιωνίας το 2006, βρίσκεται στην περιοχή της Νέας Ιωνίας Βόλου, στη γωνία των οδών Λούλη και Κρήτης και αφορά την Εθνική Αντίσταση σε όλη την περιοχή της Μαγνησίας. Το Μουσείο υπάγεται σε ειδική υπηρεσία του Δημοτικού Κέντρου Ιστορίας Βόλου, ενώ στο χώρο του στεγάζεται, επίσης, η τοπική οργάνωση αντιστασιακών της Πανελληνίας Οργάνωσης Αγωνιστών της Εθνικής Αντίστασης (ΠΟΑΕΑ). Παίρνοντας ως δεδομένο το ότι τα μουσεία δεν αποτελούν «ουδέτερο μηχανισμό», αλλά μηχανισμό αναπαραγωγής κάποιας ιδεολογίας (Γκότσης, 2010, σ. 145), αξίζει να σημειώσουμε ότι το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου υιοθετεί την προσέγγιση της δημοτικής αρχής που το ίδρυσε και της αντιστασιακής οργάνωσης με την οποία συστεγάζεται.

Το κτίριο του Μουσείου είναι νεόκτιστο και αποτελείται από δύο ορόφους και υπόγειο. Διαθέτει μικρή αυλή χωρίς περίφραξη, εσωτερική σκάλα, αλλά και ασανσέρ το οποίο διευκολύνει την πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες σε όλους τους χώρους. Στο υπόγειο βρίσκονται οι τουαλέτες (και οι τουαλέτες ατόμων με αναπηρία), καθώς και οι αποθηκευτικοί χώροι. Στο ισόγειο συναντά κανείς ειδικό χώρο προβολών με προβολικό μηχάνημα, σύστημα ήχου και μετωπικά διατεταγμένα καθίσματα, βιβλιοθήκη σχετική με την ιστορική περίοδο την οποία μελετά το Μουσείο, τα γραφεία της ΠΟΑΕΑ και του προσωπικού του Μουσείου. Τα εκθέματα του Μουσείου είναι κατανεμημένα στο ισόγειο και στον πρώτο όροφο του κτιρίου. Τα περισσότερα είναι φωτογραφίες και πίνακες, αναρτημένα στους τοίχους, υπάρχουν αρκετά έγγραφα και λιγότερα αντικείμενα σε προθήκες. Έγγραφα και φωτογραφίες έχουν ανατυπωθεί σε μεγέθυνση και εκτός από το να επιτελούν το μορφωτικό τους ρόλο, εμποδίζουν το φως από τα πολλά παράθυρα του πρώτου ορόφου να καταστρέψει ευαίσθητα έγγραφα του παρελθόντος.

Η διαμόρφωση του χώρου στο Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου επιτρέπει την άνετη ξενάγηση και κίνηση μιας ομάδας περίπου είκοσι ατόμων. Τόσα είναι και τα καθίσματα τα οποία διαθέτει το Μουσείο, ενώ δε διαθέτει αρκετά τραπέζια ή πάγκους εργασίας στους οποίους θα μπορούσε μία μεγάλη ομάδα επισκεπτών να γράψει ή να δημιουργήσει κάτι με άνεση, αν και η αρχιτεκτονική του κτιρίου σχηματίζει γωνιές στις οποίες μπορεί κάποιος να δουλέψει απομονωμένα. Ο πρώτος όροφος έχει πολύ ελεύθερο χώρο, αλλά κακή ακουστική. Στο ισόγειο, όπου βρίσκεται και το σύστημα ήχου, η ακουστική είναι καλύτερη.

Στο Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου φιλοξενείται η έκθεση «Κατοχή και αντίσταση 1941-44» η οποία περιλαμβάνει φωτογραφίες, πίνακες, αντικείμενα, τεκμήρια, έγγραφα και άλλο αρχειακό υλικό που ανήκει στις συλλογές του Δημοτικού Κέντρου Ιστορίας του Δήμου Βόλου και του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου. Πρόκειται για το αρχείο του Γιάννη Γούση, το αρχείο των παραρτημάτων Νέας Ιωνίας της Πανελληνίας Οργάνωσης Αγωνιστών της Εθνικής Αντίστασης (ΠΟΑΕΑ) και της Πανελληνίας Ένωσης Αγωνιστών Εθνικής Αντίστασης (ΠΕΑΕΑ), το αρχείο του Νίκου Στουρνάρα, ορισμένες «κλασικές» φωτογραφίες από το αρχείο του Σπύρου Μελετζή, το αρχείο της Νίτσας Κολιού, έγγραφα και φωτογραφίες από το αρχείο του Δήμου Βόλου.

Η Συλλογή του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης συγκεντρώνει πολλούς τίτλους βιβλίων σύγχρονης ελληνικής ιστορίας και κυρίως βιβλίων που αφορούν την ιστορική περίοδο 1941-44. Στον ίδιο χώρο δύο γυάλινα εκθετήρια φιλοξενούν αντικείμενα που συγκέντρωσε το μουσείο από προσφορές της τοπικής κοινωνίας, όπως κράνη, βλήματα, όπλα, φωτογραφίες, παράσημα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης, στολές, εξαρτήσεις, δίσκους με αντάρτικα τραγούδια κ.ά.

Στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο προβολών του Μουσείου είναι αναρτημένα τα εκθέματα που δώρισε στον Δήμο η οικογένεια Στουρνάρα. Πρόκειται για πίνακες από το δίτομο έργο του Νίκου Στουρνάρα, «Αναδρομή στα περασμένα – Φλόγες στη Μαγνησία». Για την ολοκλήρωση αυτού του έργου, ο Νίκος Στουρνάρας κατέγραψε με το φωτογραφικό του φακό σκηνές και γεγονότα από την περίοδο 1941-44 στη Μαγνησία και με βάση αυτά φιλοτέχνησε μια σειρά πινάκων. Στις σκάλες και σε ορισμένα ακόμη

σημεία στο ισόγειο του Μουσείου βρίσκονται φωτογραφίες του Σπύρου Μελετζή. Πρόκειται για τον «φωτογράφο της Αντίστασης», ο οποίος ακολούθησε τους αντάρτες στα βουνά της Ελλάδας και απαθανάτισε μοναδικά στιγμιότυπα της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας (Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας Βόλου, χ.χ.).

Όπως είχε ζητηθεί στη διαθήκη της Νίτσας Κολιού, δημοσιογράφου και ερευνήτριας της Τοπικής Ιστορίας στη Μαγνησία, το Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας παρέλαβε το Αρχείο και τη Βιβλιοθήκη της Κολιού, ώστε να εκτεθεί στο Μουσείο Εθνικής Αντίστασης το υλικό, που χρησιμοποίησε για την έκδοση του δίτομου έργου της «Άγνωστες πτυχές της Κατοχής και της Αντίστασης 1941-44». Μεταξύ άλλων, το Αρχείο Κολιού περιλαμβάνει περισσότερες από διακόσιες φωτογραφίες, πορτρέτα ή ομαδικές, με τους αγωνιστές της Εθνικής Αντίστασης στην περιοχή. Αυτές οι φωτογραφίες εκτίθενται στον δεύτερο όροφο του Μουσείου, υπό τον τίτλο «Ήμουν κι εγώ εκεί», με ένα κενό κάδρο να συμβολίζει ότι τα θύματα και οι ήρωες εκείνης της περιόδου ήταν αμέτρητα. Επίσης, λειτουργεί ως κάλεσμα στους επισκέπτες του Μουσείου να φέρουν κι εκείνοι φωτογραφίες των συγγενών τους οι οποίοι συμμετείχαν στην Αντίσταση.

Στην ίδια ενότητα περιλαμβάνονται χειρόγραφα των ανταρτών, εφημερίδες, προκηρύξεις, διαταγές των αρχών Κατοχής, σειρά φωτογραφιών από το Αρχείο της Γενικής Γραμματείας Τύπου με τις καταστροφές που προκάλεσαν οι δυνάμεις Κατοχής στη Μαγνησία, καθώς και ο κατάλογος των θυμάτων του ναζισμού στην περιοχή. Εξίσου σημαντικό είναι το υλικό με τις αναμνήσεις των ανταρτών, όπως οι ίδιοι τις έγραψαν και η Νίτσα Κολιού τις συνέλλεξε για να τις συμπεριλάβει στο Αρχείο της και στο βιβλίο «Άγνωστες πτυχές της Κατοχής και της Αντίστασης 1941-44». Από το αρχείο της Νίτσας Κολιού προέρχεται και μία δημιουργία του ντόπιου ζωγράφου Παλαιολόγου Θεολόγου με την επιγραφή «Αντάρτης, κλέφτης, παλικάρι πάντα είν' ο ίδιος ο λαός» δανεισμένη από τους στίχους ενός αντάρτικου ύμνου, (Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας Βόλου, χ.χ.).

Τμήμα του δευτέρου ορόφου Μουσείου είναι αφιερωμένο στην Απελευθέρωση, στον ενθουσιασμό και στους πανηγυρισμούς του λαού. Κύριο έκθεμα αποτελούν δεκαπέντε μεγάλες φωτογραφίες των φωτογράφων Ν. Στουρνάρα και Κ. Ζημέρη από το Αρχείο του Δήμου Βόλου, οι οποίες παραδόθηκαν στο Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας το 1999.

Το ίδιο θέμα είναι ανατυπωμένο με αποσπάσματα από τον τύπο της εποχής (Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας Βόλου, χ.χ.).

Σε προθήκες και ανατυπωμένα σε μεγάλα κομμάτια λινάτσας παρουσιάζονται οι μάχες του 54ου Συντάγματος του ΕΛΑΣ, που είχε έδρα το Πήλιο, ο «Δεκάλογος» του Αντάρτη, τυπωμένος στο παράνομο τυπογραφείο της Μονής Φλαμπουρίου κι άλλα έγγραφα όπως επιστολές των ανταρτών. Από λεύκωμα του Νίκου Στουρνάρα προέρχονται και δύο εντυπωσιακές ανατυπώσεις για τα θύματα του ναζισμού στην πόλη. Πιο συγκεκριμένα το περίφημο τραγούδι «Επέσατε θύματα αδέρφια εσείς» κι ένα μικρό αφιέρωμα στην τραγωδία της οικογένειας των Δονδολίνων, την εκτέλεση του πατέρα, διευθυντή της Εμπορικής Τράπεζας στο Βόλο και των δύο σπουδαστών γιων του. Σε μια γωνιά του επάνω ορόφου του Μουσείου φιλοξενούνται ασπρόμαυρες εικόνες των βομβαρδισμένων κτιρίων της πόλης από τις εχθρικές αεροπορικές διαδρομές και δίπλα τους δύο πίνακες οι οποίοι δείχνουν την κίνηση στο Νοσοκομείο Βόλου, μια επίσημη καταγραφή των θυμάτων από την πείνα και προκηρύξεις από τον αγώνα του ΕΑΜ κατά της πείνας.

Δυστυχώς, το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου δεν έχει μόνιμο προσωπικό για αυτό και δεν είναι ανοικτό για το κοινό καθημερινά σε τακτικές ώρες. Πέρα από κάποια πρωινά Κυριακής, κατά τα οποία το Μουσείο ανοίγει από στελέχη της ΠΟΑΕΑ, οι ώρες κοινού αλλάζουν ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της υπηρεσίας και περιορίζονται στο ένα με δύο απογεύματα κάθε εβδομάδα. Από το 2012, το Μουσείο ανοίγει τις πόρτες του για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για σχολικές τάξεις, μόνο για τους μήνες Οκτώβρη και Νοέμβρη, με αφορμή την επέτειο της 28^{ης} Οκτωβρίου και την Ημέρα της Εθνικής Αντίστασης στις 25 Νοέμβρη.

Το εκπαιδευτικό, αυτό πρόγραμμα έχει ως θέμα την Εθνική Αντίσταση στον Νομό Μαγνησίας, απευθύνεται σε μαθητές από Ε' Δημοτικού έως Γ' Γυμνασίου και δέχεται ομάδες μαθητών έως 20 ατόμων. Ωστόσο, η συμμετοχή τάξεων από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι σχεδόν ανύπαρκτη και σύμφωνα με τους υπευθύνους του Μουσείου, αυτό συμβαίνει λόγω του ισχύοντος θεσμικού πλαισίου για τις εκδρομές, καθώς ο προγραμματισμός μίας τέτοιας επίσκεψης για ένα τμήμα Γυμνασίου απαιτεί καλή

συνεργασία και συντονισμό πολλών καθηγητών. Για το σχολικό έτος 2013-14, δεν προγραμματίστηκε καμία συμμετοχή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές Γυμνασίου, παρά μόνο μία ξενάγηση ομάδας 60 ατόμων.

4.3. Σχεδιασμός του εκπαιδευτικού παιχνιδιού

Ο σχεδιασμός ενός μουσειακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού ως κεντρικού στοιχείου ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συνιστά μια σύνθετη υπόθεση, καθώς περιλαμβάνει αρκετές παραμέτρους. Αυτές είναι το κοινό στο οποίο απευθύνεται, τα εκθέματα και το περιεχόμενο των συλλογών, οι εκπαιδευτικές και επικοινωνιακές μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, οι πολύπλευρες δυνατότητες και οι περιορισμοί των αντίστοιχων εκπαιδευτικών χώρων και δράσεων, η κοινωνική διάσταση της επίσκεψης κλπ. (βλ. Υποενότητα 2.3.1., παρακάτω).

Σύμφωνα με την Νικονάνου (2009), ένας από τους κεντρικούς στόχους κατά το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι να εμπλακούν ικανά σε αυτό τα εκθέματα και οι χώροι του μουσείου, για την απόκτηση νέων εμπειριών. Ακόμη, δεν θα πρέπει να μένει εκτός συζήτησης το περιεχόμενο του μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος (Γκότσης, 2010), δηλαδή η προσέγγιση των θεμάτων που συνδέονται με τα εκθέματα ως μαρτυρίες του παρελθόντος. Για αυτό τον λόγο, μελετήσαμε το ιστορικό πλαίσιο της Εθνικής Αντίστασης στο Βόλο, όπως αναδεικνύεται μέσα από τις συλλογές του Μουσείου, και το ίδιο το Μουσείο ως χώρο και ως εκπαιδευτικό ίδρυμα με τις δυνατότητες που ανοίγει και με τους περιορισμούς που θέτει (βλ. Υποενότητα 4.2.).

Για τον σχεδιασμό του παιχνιδιού για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου, ερευνήσαμε την τοπική ιστορία της πόλης του Βόλου τα χρόνια της Κατοχής και της Αντίστασης, χωρίς να κλεινόμαστε στους τοίχους του Μουσείου, αλλά αναζητώντας ίχνη των γεγονότων που αναδεικνύει το Μουσείο στα κτίρια, τους δρόμους και τις γωνιές της πόλης. Επιλέξαμε να συνδέσουμε το Μουσείο με τους ιστορικούς τόπους της πόλης, θέλοντας να ενσωματώσουμε στο εκπαιδευτικό παιχνίδι του τοπικού Μουσείου, αρχές της Τοπικής Ιστορίας και να αξιοποιήσουμε την εγγύτητα στον χώρο καθώς και τη συναισθηματική εγγύτητα για να κινητοποιήσουμε

τους επισκέπτες (βλ. Υποενότητα 2.2.3.). Σκεφτήκαμε ότι οι προϋπάρχουσες οικείες εμπειρίες των επισκεπτών από τις διάφορες γωνιές της πόλης θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως σημεία που θα διευκόλυναν την επαφή με το παρελθόν και το Μουσείο. Αλλά και αντίστροφα, μετά από την επίσκεψη, ένας ιστορικός τόπος της πόλης θα μπορούσε να θυμίζει στους επισκέπτες του Μουσείου μνήμες από το Μουσείο και όσα έμαθε σε αυτό.

Τα υλικά, οι μέθοδοι και οι δραστηριότητες που εντάσσονται στο παιχνίδι για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου, στο σύνολό τους, έχουν επιλεγεί σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής, της ιστορικής εκπαίδευσης, με βάση την ιστορική ενσυναίσθηση, και της σύγχρονης προσέγγισης της Τοπικής Ιστορίας, όπως αυτές αναλύονται στο Θεωρητικό Υπόβαθρο της παρούσας εργασίας (βλ. Κεφάλαιο 2). Οι αρχές αυτές επιστρατεύθηκαν αφενός για τη διασφάλιση του κεντρικού ρόλου του επισκέπτη και αφετέρου για τον συνδυασμό της μάθησης με την ψυχαγωγία, σκοπούς βασικούς κατά τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος (Νικονάνου, 2009).

4.3.1. Στόχοι του εκπαιδευτικού παιχνιδιού

Οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου έχουν κατηγοριοποιηθεί με βάση τα πέντε *Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα / Generic Learning Outcomes* που προτείνει η Hooper-Greenhill (2007) (βλ. Υποενότητα 2.3.1.) και συμβαδίζουν με τους σκοπούς και τους στόχους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για την Ιστορία για της Ε', της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού και το Γυμνάσιο (ΥΠΕΠΘ – ΠΙ, 2001).

Όσον αφορά τα *Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα / Generic Learning Outcomes* π της Hooper-Greenhill (2007), και ειδικότερα τη **γνώση και κατανόηση**, είχαν εξ αρχής τεθεί οι εξής στόχοι:

- Τα παιδιά να γνωρίσουν στοιχεία της καθημερινής ζωής και ορισμένα σημαντικά γεγονότα κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.
- Να κατανοήσουν τη σύνδεση ορισμένων γεγονότων της ιστορίας του Βόλου με γεγονότα που συνέβησαν στην υπόλοιπη Ελλάδα και στον κόσμο.

- Να κατανοήσουν τις έννοιες Κατοχή, Εθνική Αντίσταση και Απελευθέρωση.
- Να κατακτήσουν την έννοια του ιστορικού τόπου και να τον αναγνωρίσουν ως ιστορική πηγή.
- Να γνωρίσουν μερικούς ιστορικούς τόπους του κέντρου της πόλης τους.
- Να διακρίνουν αιτίες και συνέπειες ιστορικών γεγονότων.

Μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιδιώκεται η ανάπτυξη και ορισμένων **γενικών δεξιοτήτων**:

- Τα παιδιά να αναπτύξουν ιστορική ενσυναίσθηση.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής επεξεργασίας ιστορικών πηγών διαφορετικού είδους (προφορική μαρτυρία, αντικείμενο, άρθρο εφημερίδας, φωτογραφία, ιστορικό βιβλίο, κτίριο, τραγούδι, πίνακας ζωγραφικής, ταινία κ.ά.).
- Να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα τους.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες για συνεργασία και ενεργό συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες.
- Να ασκηθούν στην επικοινωνία με το προσωπικό του Μουσείου.
- Να είναι σε θέση να παρουσιάσουν προφορικά τα πορίσματα της δουλειάς τους.

Σχετικά με την καλλιέργεια συγκεκριμένων **στάσεων και αξιών** το πρόγραμμα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου θέτει τους παρακάτω στόχους:

- Τα παιδιά να αναπτύξουν αρνητική στάση απέναντι στον πόλεμο και θετική απέναντι στην ειρήνη.
- Να καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι στις έννοιες της συντροφικότητας, της αγωνιστικότητας, της αυτοθυσίας, της συναδέλφωσης των λαών.
- Να διαμορφώσουν κριτική στάση απέναντι στην αγριότητα, στον φασισμό και τον ρατσισμό.
- Να αναπτύξουν ιστορική συνείδηση.
- Να αναπτύξουν σεβασμό και θετική στάση προς τη συντήρηση και διατήρηση των ιστορικών τόπων και άλλων ιστορικών πηγών.
- Να αντιληφθούν το Μουσείο ως ένα οικείο και φιλικό χώρο μάθησης και έκφρασης.

Η εμπλοκή των παιδιών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί, επίσης, ευκαιρία για **ψυχαγωγία, δημιουργία και έμπνευση**:

- Τα παιδιά να εκφραστούν μέσα από τις δραστηριότητες.
- Να ψυχαγωγηθούν και να συνδέσουν την επίσκεψη στο Μουσείο με ευχάριστα συναισθήματα.
- Να αισθανθούν τη χαρά της ανακάλυψης μέσα από την έρευνα.
- Η συνολική αυτή εμπειρία να τους εμπνεύσει για να προβούν και σε άλλες αντίστοιχες εργασίες και να προκαλέσει τις δημιουργικές ικανότητές τους.

Οι στόχοι του προγράμματος δεν περιορίζονται στον χρόνο της επίσκεψης, αλλά συνδέονται με την **εξέλιξη** της προσωπικότητας των παιδιών ως προς ορισμένες δραστηριότητες και συμπεριφορές τους:

- Να γίνουν τακτικοί επισκέπτες μουσείων.
- Να εθιστούν στην παρατήρηση, στην έρευνα και την ερμηνεία ιστορικών τόπων του περιβάλλοντος χώρου τους.
- Να διαμορφώσουν κριτική στάση απέναντι στις γραπτές, προφορικές, οπτικές πληροφορίες με τις οποίες έρχονται σε επαφή, ειδικότερα στους δημόσιους και στους διαδικτυακούς χώρους.

4.3.2. Υλικά

Το πρόγραμμα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης, αξιοποιεί ποικιλόμορφο εκπαιδευτικό υλικό, αυθεντικά αντικείμενα του μουσείου και άλλα αντικείμενα τα οποία υπηρετούν εκπαιδευτικούς σκοπούς, ειδικά σχεδιασμένο έντυπο και ψηφιακό υλικό. Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό υλικό για το παιχνίδι περιλαμβάνει εκθέματα του Μουσείου (κιβώτιο πυρομαχικών, βιβλίο, βλήμα, κράνος, κουβέρτα), πολύχρωμες κορδέλες, κλειδιά, επιτραπέζιο παιχνίδι με κάρτες, καρτέλες και σημαίακια, φακέλους για την κατασκευή σημαιών, ηλεκτρονικό υπολογιστή με πρόσβαση στο Διαδίκτυο και CD ήχου.

Για τις ανάγκες του παιχνιδιού του Μουσείου, χρησιμοποιούνται κάποια αυθεντικά αντικείμενα από τα εκθέματά του (για τη μάθηση μέσω αντικειμένων βλ.

Υποενότητα 2.3.3.). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αξιοποιείται ένα αυθεντικό μπαούλο πυρομαχικών του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, το οποίο προετοιμάζει μία ατμόσφαιρα μυστηρίου και ανακάλυψης για το παιχνίδι που ακολουθεί, εξάπτοντας την περιέργεια και τη φαντασία των παιδιών. Ταυτόχρονα, σηματοδοτεί ένα ταξίδι στο παρελθόν, αφού ανοίγοντας ένα μπαούλο, περιμένουμε να δούμε παλιά αντικείμενα. Το συγκεκριμένο κιβώτιο είναι κάπως βαρύ, έχει έντονα τα σημάδια του χρόνου πάνω του, φαίνεται ταλαιπωρημένο και μυρίζει αναλόγως.

Μέσα στο κιβώτιο αυτό, τα παιδιά συναντούν ένα δερματόδετο ιστορικό βιβλίο με τίτλο «Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος» από τη βιβλιοθήκη του Μουσείου, το οποίο τους θυμίζει τον ιστορικό χαρακτήρα της αναζήτησης και ονομάζει την ιστορική περίοδο με την οποία θα ασχοληθούν. Τρία επίσης αυθεντικά αντικείμενα, μία κουβέρτα, ένα γερμανικό κράνος και το μεταλλικό υπόλειμμα βλήματος από την ίδια ιστορική περίοδο εμπεριέχονται στο μπαούλο με ένα επιπλέον κριτήριο επιλογής τους για ψηλάφηση, την ανθεκτικότητά τους. Και τα τρία έχουν έντονα πάνω τους τα σημάδια του χρόνου και θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι συμβολικά για την εποχή τους. Το βλήμα είναι αντιπροσωπευτικό για την τεχνολογία της εποχής, συμβολίζει τον πόλεμο με τις καταστροφικές συνέπειές του, ενώ το κράνος, πολύ βαρύ και ραγισμένο, φανερώνει και το υποκείμενο της μάχης φέροντας τη δική του ιστορία, καθώς το ίδιο αυτό κράνος από την υπηρεσία του φασισμού πέρασε στην υπηρεσία των ανταρτών, οι οποίοι λόγω έλλειψης υλικών τα έκλεβαν από τους κατακτητές. Η κουβέρτα, μόνο απαλή και αφράτη δεν μπορεί να χαρακτηριστεί, είναι πολύ ζεστή χωρίς να πιάνει πολύ χώρο για τη συχνή μεταφορά της στο μέτωπο. Μας δίνει πληροφορίες για τις αντίξοες συνθήκες ζωής, τον αγώνα των μαχητών να επιβιώσουν έχοντας μερικές φορές ενάντιά τους και τις καιρικές συνθήκες. Τα αντικείμενα μέσα στο μπαούλο του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου δεν φέρουν ετικέτες ώστε να δίνεται βάρος στην παρατήρηση των χαρακτηριστικών τους (Hooper-Greenhil, 1994. Νάκου, 2001. Shuh, 1996).

Άλλα αντικείμενα τα οποία επιστρατεύονται για την επιτυχία του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Στους δρόμους της Αντίστασης», είναι κορδέλες διαφορετικών χρωμάτων, τις οποίες οι ομάδες των παιδιών δένουν στα χέρια τους, ξεκινώντας το παιχνίδι. Εκτός

από κορδέλες με διαφοροποιητικό χρώμα, κάθε ομάδα έχει το δικό της πλαστικό κλειδί. Στα μπρελόκ των κλειδιών εικονίζονται διαφορετικοί καπετάνιοι αντάρτικων ομάδων. Κάτω από τη φωτογραφία του καθενός υπάρχει λεζάντα με το όνομά τους (συνήθως ψευδώνυμο λόγω διώξεων) π.χ. «Πέτρος Πηλιορείτης» και στην άλλη πλευρά του μπρελόκ γράφεται το όνομα των αντάρτικων ομάδων, π.χ. «το αντάρτικο του Πέτρου Πηλιορείτη». Για τις ανάγκες του παιχνιδιού, όμως, αυτά θα γίνουν τα νέα ονόματα των μαθητικών ομάδων. Επίσης, τα μπρελόκ αναγράφουν και τη σειρά με την οποία κάθε ομάδα θα επεξεργαστεί το ταμπλό του παιχνιδιού.

Η τυπογραφική σχεδίαση του έντυπου εκπαιδευτικού υλικού είναι σύμφωνη με τις αρχές της ευαναγνωσιμότητας (Bringhurst, 2010. Reynolds, Walker & Duncan, 2006. Yule, 1988). Το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος περιλαμβάνει το επιτραπέζιο παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης» (για τα επιτραπέζια παιχνίδια βλ. Υποενότητα 2.3.5.). Το ταμπλό του παιχνιδιού εκτός από τον τίτλο του, δείχνει μία σύγχρονη αεροφωτογραφία του κέντρου της πόλης του Βόλου, ανάμεσα στο ορθογώνιο που σχηματίζουν οι οδοί Κωνσταντά, Γκλαβάνη, Ιάσονος και Κρίτσκη (βλ. Παράρτημα 2). Το κέντρο του Βόλου επιλέχθηκε ως την περιοχή της πόλης με τους περισσότερους ιστορικούς τόπους για τα χρόνια της Κατοχής και της Αντίστασης οι οποίοι αναφέρονται στο υλικό και στο αρχείο του Μουσείου. Επίσης, με το κέντρο είναι περισσότερο εξοικειωμένα τα παιδιά από όλες τις συνοικίες της πόλης. Πάνω στο ταμπλό με την αεροφωτογραφία, φαίνονται οι κλειδαρότρυπες που με τη βοήθεια οποιουδήποτε από τα κλειδιά ανοίγουν επτά κρύπτες κάτω από επτά ιστορικούς τόπους: την εκκλησία του Αγίου Νικολάου, την πλατεία Ελευθερίας, την Κίτρινη Αποθήκη (Βασσάνη με Ανθίμου Γαζή) τη διασταύρωση των οδών Βενιζέλου (οι ντόπιοι συνηθίζουν να την αποκαλούν Ιωλκού) και Δημητριάδος, ένα κτίριο στη διασταύρωση Γ. Καρτάλη με Μεταμορφώσεως, την αρχή της οδού 54^{ου} Συντάγματος του ΕΛΑΣ. Στο εσωτερικό του καπακιού κάθε κρύπτης, υπάρχει μία φωτογραφία από οριζόντια λήψη με τους αντίστοιχους ιστορικούς τόπους, όπως είναι σήμερα.

Στην εσοχή κάθε κρύπτης του ταμπλό είναι τοποθετημένες δύο κάρτες διαφορετικού χρώματος με φωτογραφίες, λεζάντες κάτω από κάθε φωτογραφία,

πληροφορίες και οδηγίες για τις αποστολές των ομάδων. Οι έξι γκρι κάρτες περιλαμβάνουν την πρώτη αποστολή των ομάδων. Στη μία τους πλευρά, δείχνουν τη σημερινή όψη του ιστορικού τόπου στον οποίο αναφέρονται και στην άλλη τους όψη, γράφουν πληροφορίες για κάθε ιστορικό τόπο και προτείνουν μία δραστηριότητα που παραπέμπει σε αναζήτηση μέσα στο Μουσείο. Οι έξι πορτοκαλί κάρτες περιλαμβάνουν τη δεύτερη αποστολή των ομάδων. Στη μία πλευρά τους, έχουν μία φωτογραφία η οποία σχετίζεται με το περιεχόμενο του ιστορικού τόπου της κάρτας και στην άλλη, δραστηριότητες που απαιτούν επεξεργασία των δεδομένων (βλ. Παράρτημα 2).

Το ταμπλό του παιχνιδιού συνοδεύουν τρεις καρτέλες. Η μία περιγράφει τους κανόνες του παιχνιδιού για την περίπτωση στην οποία οι ομάδες θέλουν να τους συμβουλευτούν για κάτι που ξέχασαν. Η δεύτερη εξιστορεί με πολύ σύντομο τρόπο τα γεγονότα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ερμηνεύοντας τους όρους Κατοχή, Αντίσταση και Απελευθέρωση και σκοπός της είναι να βοηθήσει τα παιδιά να προσανατολιστούν στο χρόνο, αν το χρειαστούν. Η τρίτη καρτέλα δείχνει πάνω σε ένα χάρτη ολόκληρης της πόλης του Βόλου ποια περιοχή περιλαμβάνει η αεροφωτογραφία του παιχνιδιού και πού ακριβώς είναι το Μουσείο στο οποίο βρίσκονται, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να προσανατολιστούν και στο χώρο (βλ. Παράρτημα 2).

Επιπλέον, πάνω στο ταμπλό του παιχνιδιού είναι στερεωμένα δύο σημαιάκια από χαρτόνι και ξυλάκια (βλ. Παράρτημα 2). Βρίσκονται καρφωμένα στα σημεία του πρώην κτιρίου του ΙΚΑ της οδού 28^{ης} Οκτωβρίου και της πλατείας Δημαρχείου και αφηγούνται γεγονότα σχετικά με την Κατοχή και Αντίσταση που πραγματοποιήθηκαν σε αυτούς τους τόπους. Για την κατασκευή τέτοιου είδους χάρτινων σημαιών που αναφέρονται σε ιστορικούς τόπους από τα ίδια τα παιδιά, το παιχνίδι περιλαμβάνει φακέλους με οδηγίες και τα απαραίτητα υλικά.

Για την πραγματοποίηση του παιχνιδιού «Στους δρόμους της Αντίστασης» είναι απαραίτητο το CD του παιχνιδιού το οποίο εμπεριέχει δύο προφορικές μαρτυρίες από το μέλος της ΕΠΟΝ Βόλου την περίοδο της Κατοχής, Βύρωνα Χαρίση, ηχητικό ντοκουμέντο από σειρήνες και βομβαρδισμούς, τα αντάρτικα τραγούδια «Είμαστε εμείς Ελλάδα τα

παιδιά σου» από την τοπική χορωδία του 54^{ου} Συντάγματος του ΕΛΑΣ και «Ύμνος του ΕΑΜ».

Το ψηφιακό υλικό του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου περιλαμβάνει παρουσίαση, σχεδιασμένη από το προσωπικό του ΔΗΚΙ με ολιγόλεπτο βίντεο και εικόνες για το ιστορικό πλαίσιο της Εθνικής Αντίστασης, καθώς και σύντομα αποσπάσματα από τις ταινίες του Θανάση Βέγγου, «Ψηλά τα χέρια, Χίτλερ!» και «Τι έκανες στον πόλεμο, Θανάση;» οι οποίες εξοικειώνουν τους μαθητές με το κλίμα της εποχής.

4.3.3. Πορεία και φάσεις εφαρμογής του παιχνιδιού

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης για μαθητές διαρκεί δύο ώρες και αποτελείται από τρεις φάσεις, τη φάση της προετοιμασίας, τη φάση της εξερεύνησης και τη φάση συνέχισης (βλ. Υποενότητα 2.3.3.).

Στη φάση της προετοιμασίας, οι μαθητές καλωσορίζονται στο Μουσείο και μόλις τακτοποιούνται στα καθίσματα του χώρου προβολών, τους εξηγείται η ροή του εκπαιδευτικού προγράμματος και τους χορηγείται ατομικά το 1^ο μέρος του Ερωτηματολογίου, με την επισήμανση ότι αφορά την αξιολόγηση του προγράμματος κι όχι τη δική τους αξιολόγηση. Μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων, ο υπεύθυνος του Μουσείου τους μιλά για το Μουσείο, τους εισάγει στα γεγονότα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου με επίκεντρο την Ελλάδα και τη Μαγνησία, παρεμβάλλοντας την προβολή του βίντεο με την ιστορική αφήγηση, των αποσπασμάτων των ταινιών και εικόνων σχετικών με την Αντίσταση στο Βόλο. Επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην παρουσίαση του ιστορικού πλαισίου, κάνοντάς τους ερωτήσεις που απαιτούν την παρατήρηση εικόνων, τον εντοπισμό αναχρονισμών, τη συσχέτιση γεγονότων, την κατανόηση των συνθηκών της εποχής. Ακολουθώντας, ξεναγεί τα παιδιά στο Μουσείο, ξεκινώντας από τους πίνακες που βρίσκονται στον χώρο προβολών, συνεχίζοντας με τα εκθέματα του ισόγειου και τα εκθέματα του πρώτου ορόφου. Συμβουλεύει τα παιδιά να είναι προσεκτικά κατά την ξενάγηση, για να ανταπεξέλθουν αργότερα στο παιχνίδι.

Την ολοκλήρωση της ξενάγησης ακολουθεί η φάση της εξερεύνησης, η οποία διεξάγεται με τη μορφή παιχνιδιού. Για την έναρξη του παιχνιδιού «Στους δρόμους της Αντίστασης» ζητείται από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες των 5-6 ατόμων, είτε τηρώντας τις ομάδες με τις οποίες δουλεύουν στη σχολική τάξη, είτε σχηματίζοντας τις ομάδες που τα ίδια επιθυμούν. Στη συνέχεια, δίνονται σε κάθε ομάδα κορδέλες του ίδιου χρώματος για να δεθούν στα χέρια των μελών, ώστε να διευκολυνθεί η διάκριση των ομάδων από τα παιδιά, τους εμπυχωτές και τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, επειδή είναι δύσκολο να δέσει κανείς με το ένα του χέρι μια κορδέλα στο άλλο του χέρι, τα μέλη της ομάδας «δένονται» και κυριολεκτικά και μεταφορικά, καθώς καλούνται να αλληλοβοηθηθούν για να φορέσουν τις κορδέλες.

Έπειτα ζητείται από τις ομάδες να συζητήσουν για να κατανεύμουν ευθύνες σε όλα τα μέλη. Χρειάζονται έναν ανιχνευτή ο οποίος θα αναζητήσει το κλειδί της ομάδας, έναν κλειδοκράτορα ο οποίος θα φυλάξει το κλειδί και θα ανοίξει τις κρύπτες, έναν αναγνώστη ο οποίος θα διαβάσει καθαρά στους υπόλοιπους ό, τι χρειαστεί και παρουσιαστές οι οποίοι θα παρουσιάσουν τα πορίσματά της ομάδας τους στις υπόλοιπες ομάδες.

Εξηγείται στα παιδιά ότι στο εξής θα αποτελούν ομάδες ανταρτών και όχι μαθητών, ώστε μέσα από αυτό το ρόλο, η εξερεύνησή τους να αποκτήσει σκοπό και να πραγματοποιηθεί από την οπτική γωνία της Αντίστασης (βλ. Υποενότητα 2.2.3.). Σε κάθε ομάδα θα ανατεθούν «αποστολές», οι οποίες δίνουν αίσθηση περιπέτειας στις δραστηριότητες. Το όνομα του καπετάνιου κάθε αντάρτικης ομάδας, το οποίο θα αποτελέσει και το όνομα της ομάδας, π.χ. το αντάρτικο του Πέτρου Πηλιορείτη, είναι μυστικό που φυλάσσεται καλά λόγω των διώξεων από τους κατακτητές και τους συνεργάτες τους. Μάλιστα, πολλοί καπετάνιοι χρησιμοποιούσαν ψευδώνυμο για να μην εντοπίζουν οι κατακτητές τις οικογένειές τους. Δίνονται οδηγίες για το πώς οι ανιχνευτές των ομάδων είναι υπεύθυνοι να βρουν το όνομα της ομάδας και τη σειρά με την οποία θα παίξει κάθε ομάδα μαζί με ένα κλειδί που θα τους φανεί πολύ χρήσιμο στη συνέχεια.

Οι ανιχνευτές των ομάδων πλησιάζουν το μπαούλο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και ανάμεσα στα αντικείμενά του αναζητούν τα κλειδιά. Όσο διαρκεί η αναζήτηση, τα

παιδιά περιεργάζονται τα αντικείμενα και συζητούν με τον εμπυχωτή την προέλευσή τους, τη λειτουργία τους κ.ά. Όταν οι ανιχνευτές όλων των ομάδων βρίσκουν από ένα κλειδί, τότε κάθε ομάδα πλησιάζει το ταμπλό του παιχνιδιού και με τη βοήθεια του εμπυχωτή επιχειρεί να προσανατολιστεί στους δρόμους του Βόλου. Ακολουθώντας τις οδηγίες του εμπυχωτή, ο κλειδοκράτορας επιλέγει μία κρύπτη, την ξεκλειδώνει και βγάζει από αυτήν τις δύο κάρτες, ώστε η ομάδα του αυτόνομα πια να μπορεί να πραγματοποιήσει τις δύο αποστολές της με τη σειρά, αρχικά την πρώτη, έπειτα τη δεύτερη. Για την ολοκλήρωση των δύο αποστολών πριν την τελική παρουσίαση, δίνεται στις ομάδες χρόνος είκοσι λεπτών και σημείο συνάντησης τα καθίσματα του Μουσείου.

Η ομάδα η οποία επιλέγει την κρύπτη με τον ιστορικό τόπο του Αγίου Νικολάου, πληροφορείται ότι το υπόγειο του εν λόγω ναού αποτέλεσε αντιαεροπορικό καταφύγιο και αφού συζητήσει γιατί αυτά τα καταφύγια ήταν υπόγεια, καλείται να αναζητήσει μέσα στο Μουσείο τις επιπτώσεις των βομβαρδισμών. Με την επόμενη αποστολή, η ομάδα αναζητά στο διαδίκτυο στοιχεία για την Γκερνίκα του Πικάσο, η οποία εικονίζεται στην κάρτα, και εντοπίζει τη σχέση του πίνακα με το Αντιαεροπορικό Καταφύγιο. Έπειτα έρχεται, σε επαφή με τον υπεύθυνο του Μουσείου για να ακούσει ήχους σειρήνας και βομβαρδισμών και να αναπαραστήσει, εν τέλει, τις αντιδράσεις του λαού τις στιγμές των βομβαρδισμών.

Η ομάδα η οποία θα ασχοληθεί με τον ιστορικό τόπο του Παράνομου Τυπογραφείου του ΕΑΜ θα μάθει πότε και αυτό λειτούργησε για να ψάξει ανάμεσα στα εκθέματα του Μουσείου όλα τα έντυπα που μπορεί να τυπώθηκαν σε αυτό. Στη συνέχεια, με χαρτί και μολύβι θα σχεδιάσει μια δική της αντιστασιακή προκήρυξη. Αν δυσκολευτεί να βρει κάποιο σύνθημα, θα ζητήσει από τον υπεύθυνο του Μουσείου να ακούσει τα τραγούδια «Είμαστε εμείς, Ελλάδα, τα παιδιά σου» από τη χορωδία του 54ου Συντάγματος του ΕΛΑΣ και τον «Ύμνο του ΕΑΜ».

Όσον αφορά την Κίτρινη Αποθήκη, το κτίριο της Αμερικάνικης Εταιρίας Καπνού γνωστό ως κρατητήριο και τόπο βασανιστηρίων, η ομάδα παιδιών καλείται να ακούσει τη σχετική μαρτυρία του Βύρωνα Χαρίση και για περισσότερες μαρτυρίες να ζητήσει το 2ο τόμο του βιβλίου της Νίτσας Κολιού «Άγνωστες πτυχές Κατοχής και Αντίστασης»

(Σελίδες 1.110-1.117) το οποίο ανήκει στο αρχείο του Μουσείου. Στην πορτοκαλί κάρτα η ομάδα βλέπει το στρατόπεδο συγκέντρωσης, Άουσβιτς το οποίο χτίστηκε στην Πολωνία μετά από εντολή των ναζί το 1940. Καλείται να το συγκρίνει με την Κίτρινη Αποθήκη και να μαντέψει τι γινόταν την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου σε αυτό το κτίριο.

Η ομάδα που ξεκλειδώνει την κρύπτη με την οδό 54ου Συντάγματος του ΕΛΑΣ (Ελληνικός Λαϊκός Απελευθερωτικός Στρατός) πληροφορείται σχετικά με το όνομα της οδού και παρακινείται να εντοπίσει στο Μουσείο ορισμένα στοιχεία για τις αρχές τις οποίες ακολουθούσαν οι αντάρτες του 54ου Συντάγματος του ΕΛΑΣ. Κατά τη δεύτερη αποστολή, αφού παρατηρήσει τη φωτογραφία των ανταρτών του 54ου Συντάγματος του ΕΛΑΣ, που βρίσκεται στην κάρτα, ζητά από τον υπεύθυνο του Μουσείου να της δώσει στολές και εξάρτυση ανταρτών να τις επεξεργαστεί ή να τις φορέσει, ώστε να καταλήξει γιατί οι ΕΛΑΣίτες επιδίωκαν τις αρχές του δεκαλόγου του αντάρτη, τι κινδύνους και τι δυσκολίες αντιμετώπιζαν.

Η ομάδα η οποία επιλέγει τη γωνία Ιωλκού (Ελ. Βενιζέλου) με Δημητριάδος μαθαίνει ότι σε αυτό το σημείο πραγματοποιήθηκε τον Απρίλη του 1944 μια τριπλή δολοφονία, αλλά αναζητά μόνη της τα ονόματα και τις φωτογραφίες των αγωνιστών που δολοφονήθηκαν εκεί. Για τη δεύτερη αποστολή της η ομάδα καλείται να ζητήσει από τον υπεύθυνο του Μουσείου να ακούσει τη μαρτυρία του Βύρωνα Χαρίση που εξιστορεί ότι κάθε γωνιά της πόλης συνδέθηκε με θλιβερές στιγμές του αγώνα και στη συνέχεια να συζητήσει τις αιτίες θανάτων την περίοδο της Κατοχής.

Η πρώτη αποστολή των ομάδων που ασχολούνται με τον ιστορικό τόπο της Πλατείας Ελευθερίας επιβάλλει την αναζήτηση όσων συνέβησαν εκεί στις 19 Οκτωβρίου του 1944, δηλαδή τη μέρα που απελευθερώθηκε ο Βόλος από τους κατακτητές. Έπειτα, αφού εντοπίσουν στο πρωτοσέλιδο της εφημερίδας «Αναγέννηση» τους ήχους των πανηγυρισμών της απελευθέρωσης, οι ομάδες θα ζωντανέψουν ξανά όλα όσα ακουγόταν εκείνη τη μέρα στην πλατεία Ελευθερίας.

Όλες οι ομάδες ολοκληρώνοντας και τις δύο αποστολές τους, συγκεντρώνονται στα καθίσματα του Μουσείου και με τη σειρά η οποία αναγράφεται στο μπρελόκ τους και κύρια ευθύνη των παρουσιαστών, παρουσιάζουν στις υπόλοιπες ομάδες τα

ευρήματά τους, τα συμπεράσματά τους, την προκήρυξη που δημιούργησαν, την αναπαράσταση ή τη δραματοποίηση την οποία ετοίμασαν. Αμέσως μετά, τους χορηγείται ατομικά το 2^ο μέρος του Ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Για τη φάση συνέχισης του εκπαιδευτικού προγράμματος, πριν αποχωρήσουν από το Μουσείο, δίνεται στους μαθητές ο φάκελος με τα υλικά και τις οδηγίες, για να φτιάξουν και αυτοί ένα δικό τους σημαιάκι με κάποιο ιστορικό τόπο του Βόλου, το οποίο θα τοποθετηθεί στο παιχνίδι (βλ. Παράρτημα 2). Όταν ετοιμάσουν το σημαιάκι, τους προτείνεται να επικοινωνήσουν τηλεφωνικά με το Μουσείο ή να το φέρουν οι ίδιοι τις ώρες που το Μουσείο είναι ανοιχτό για το κοινό. Έτσι επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση του Μουσείου, τα παιδιά γίνονται συν-δημιουργοί του εκπαιδευτικού υλικού και δίνεται μια αφορμή για να επισκεφτούν ξανά το Μουσείο.

4.4. Εφαρμογή του εκπαιδευτικού παιχνιδιού

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-14, σε συνεργασία με το ΔΗΚΙ, το παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης» εφαρμόστηκε ως κεντρικός άξονας του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου, για 11 ομάδες μαθητών και 2 ομάδες φοιτητών, από τις 19 Οκτωβρίου μέχρι και τις 22 Νοεμβρίου με την επανάληψη του προγράμματος για μία ομάδα στις 8 Απριλίου. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από τον υπεύθυνο του Μουσείου, Κουτή Γιάννη με τη δική μου εθελοντική συμμετοχή, κυρίως στη διεξαγωγή του παιχνιδιού και στη χορήγηση των ερωτηματολογίων. Όλες οι ομάδες μαθητών προέρχονταν από δημοτικά σχολεία της πόλης του Βόλου, ενώ οι δύο ομάδες φοιτητών αποτελούνταν από προπτυχιακούς φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι οποίες επισκέφτηκαν το Μουσείο στα πλαίσια του μαθήματος «Παιδική ηλικία και αντικείμενα» με διδάσκουσα την καθηγήτρια Νάκου Ειρήνη και του μαθήματος «Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δράσεων για Μουσεία» με διδάσκουσα την επίκουρη καθηγήτρια Νικονάνου Νίκη.

Παρόλο που αρχικά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προκηρύχθηκε για ομάδες των 20 ατόμων από Ε΄ Δημοτικού μέχρι Γ΄ Γυμνασίου, εν τέλει, συμμετείχαν στο πρόγραμμα και μαθητές της Δ΄ Δημοτικού, όπως και ομάδες πολυπληθείς, έως και 44 ατόμων. Οι πολυπληθείς ομάδες αποτελούνταν από δύο τμήματα της ίδιας τάξης, τα οποία ζήτησαν να πραγματοποιήσουν μαζί το πρόγραμμα, για να μειώσουν το κόστος της μεταφοράς. Με μαθητές πολύ περισσότερους από 20, παρουσιάστηκαν, σαφώς, δυσκολίες στη διεξαγωγή όλων των φάσεων του προγράμματος λόγω έλλειψης χώρου και χρόνου. Πολλά παιδιά κάθισαν στο πάτωμα για να δουν την προβολή, δεν μπορούσαν όλα τα παιδιά ταυτόχρονα να πλησιάσουν κάποια προθήκη (βλ. Παράρτημα 4). Αν και στο πλαίσιο του παιχνιδιού τους οργανώσαμε σε επτά μεγάλες ομάδες, υπήρξε αναμονή σε κάποια σημεία του παιχνιδιού. Στο σύνολό τους, οι ομάδες μαθητών δεν συμπλήρωσαν με άνεση τα Ερωτηματολόγια, καθώς δεν υπήρχαν αρκετά θρανία για να ακουμπήσουν το γραπτό τους. Όσον αφορά τους μαθητές της Δ΄ Δημοτικού, παρά τις επιφυλάξεις μας, δεν εξέφρασαν καμία δυσκολία να πραγματοποιήσουν όλες τις δραστηριότητες στο Μουσείο.

Οι φοιτητές του ΠΤΠΕ παρακολούθησαν το πρόγραμμα και συμμετείχαν στο παιχνίδι που απευθυνόταν στους μαθητές, από την σκοπιά του εκπαιδευτικού, καθώς ο σχεδιασμός ενός μουσειακού προγράμματος άπτεται του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Ως αποτέλεσμα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαφοροποιήθηκε με παρεμβάσεις από τις καθηγήτριες, οι οποίες προσανατόλιζαν την επίσκεψη σύμφωνα με τους σκοπούς των μαθημάτων τους. Αποκλειστικά για την ομάδα φοιτητριών από το μάθημα «Παιδική ηλικία και αντικείμενα», δεν πραγματοποιήθηκε η προβολή των βίντεο και των ψηφιακών εικόνων κατά τη φάση της προετοιμασίας, παίρνοντας ως δεδομένο ότι οι φοιτητές γνώριζαν το ιστορικό πλαίσιο και δίνοντας βαρύτητα στα εκθέματα του Μουσείου και στο παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης» σαν αντικείμενα.

Εκτός από τις δύο μαθητικές ομάδες που δεν συμπλήρωσαν Ερωτηματολόγια και τη μία ομάδα φοιτητριών που δεν παρακολούθησε την προβολή, όλες οι συμμετέχουσες ομάδες πραγματοποίησαν τις πρώτες φάσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως ακριβώς είχαν σχεδιαστεί. Όπως μας πληροφόρησαν οι συνοδοί εκπαιδευτικοί, ανάμεσα

στους συμμετέχοντες, υπήρξαν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Αν και κατά τη διάρκεια της ξενάγησης ένα κοριτσάκι ήρθε και διαμαρτυρήθηκε ότι αυτή δεν είναι από την Ελλάδα, αλλά από την Αλβανία, όταν της εξήγησα ότι ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος αφορά και την Αλβανία, άρχισε να εξιστορεί τα γεγονότα που γνώριζε από την πατρίδα της και συμμετείχε ενεργά στο παιχνίδι. Σε μία άλλη ομάδα επισκεπτών συμμετείχε ένα αγόρι στο φάσμα του αυτισμού με τη συνοδεία δασκάλας για Παράλληλη Στήριξη. Αν και εντάχθηκε σε ομάδα, πλησίαζε όλες τις ομάδες εκφράζοντας περιέργεια. Εν τέλει, συνεισέφερε στην πραγματοποίηση της αποστολής της ομάδας του, δραματοποιώντας ιδιαίτερα πειστικά τη σειρήνα από τους ήχους της απελευθέρωσης. Παρομοίως, ένα αγοράκι με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) δεν αφοσιωνόταν στις αποστολές της ομάδας του, αλλά ήθελε να παρακολουθεί ταυτόχρονα τι συμβαίνει σε κάθε ομάδα. Επέστρεφε, όμως, πάντοτε στη δουλειά της ομάδας του δείχνοντας ότι θέλει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο.

Συνολικά, μόνο δύο παιδιά αρνήθηκαν να ενσωματωθούν σε κάποια ομάδα και να πάρουν μέρος στο παιχνίδι. Και στις δύο περιπτώσεις, τους πρότεινα να συμμετέχουν στο παιχνίδι ως βοηθοί μου. Το ένα παιδί με ακολούθησε κατά την εμπύχωση των ομάδων, έδειξε προθυμία και ενδιαφέρον και μπήκε τελικά σε μια ομάδα, το άλλο παιδί, όμως, ένα κοριτσάκι Ρομ εμφανώς μεγαλύτερο από τους συμμαθητές του και αποκομμένο από αυτούς, τα παράτησε σύντομα.

Από όλες τις επισκέψεις, έχουν συλλεχθεί τα Ερωτηματολόγια των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με εξαίρεση την πρώτη ομάδα, για την οποία το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε πιλοτικά χωρίς τη χορήγηση ερωτηματολογίων και μία ακόμη ομάδα η οποία δεν πρόλαβε να συμπληρώσει το 2^ο Ερωτηματολόγιο. Υπάρχουν επίσης παραχθείσες προκηρύξεις από τους μαθητές που πραγματοποίησαν την αντίστοιχη δραστηριότητα για το Παράνομο Τυπογραφείο του ΕΑΜ (βλ. Παράρτημα 4), αρκετές φωτογραφίες (βλ. Παράρτημα 4) και κάποια βίντεο από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Κεφάλαιο 5.

Η ΜΕΘΟΔΟΣ

Όπως αναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. Υποενότητα 2.3.1., σελ.), η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων είναι αναγκαία για την εξέλιξή τους. Σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού παιχνιδιού που εντάχθηκε ως κύριο στοιχείο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου υπήρξε καταρχήν η διερεύνηση της επίτευξης των στόχων του.

Πέρα από την αξιολόγηση του προγράμματος ως προς την επιτυχία των στόχων που τέθηκαν σε σχέση με τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα της Hooper-Greenhill (2007), ερευνήθηκαν κάποια επιπλέον ερωτήματα τα οποία αφορούσαν τις προηγούμενες γνώσεις τους για την Εθνική Αντίσταση, την ηλικία, το φύλο των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα, την ημερομηνία της επίσκεψης, τις αποστολές με τις οποίες ασχολήθηκε η ομάδα στην οποία συμμετείχαν καθώς και την άποψή τους για το παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης».

5.1. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Συγκεντρωτικά, στην παρούσα εργασία διερευνήθηκαν τα εξής ερωτήματα:

1. Ποιες ήταν οι προηγούμενες γνώσεις που διέθεταν οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στους δρόμους της Αντίστασης» του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου για την Εθνική Αντίσταση;
2. Υπήρχε διαφορά μεταξύ του περιεχομένου των προηγούμενων γνώσεων που κατέγραψαν οι συμμετέχοντες του προγράμματος «Στους δρόμους της Αντίστασης» σε σχέση με την ημερομηνία διεξαγωγής του προγράμματος;
3. Επιτεύχθηκαν οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως αυτοί είχαν οριστεί σε σχέση και με τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα (GLO's) της Hooper-Greenhill (2012), και οι οποίοι αφορούν τους παρακάτω τομείς:
 - α. γνώση και κατανόηση,
 - β. καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων,

- γ. διαμόρφωση στάσεων και αξιών,
 - δ. ψυχαγωγία, δημιουργία και έκφραση
 - ε. εξέλιξη της συμπεριφοράς;
4. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν σε σχέση με την ύπαρξη προηγούμενων γνώσεων για την Εθνική Αντίσταση από πλευράς των συμμετεχόντων;
- α. Εμφανίστηκε διαφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα γνώση με κατανόηση σε σχέση με την ύπαρξη προηγούμενων γνώσεων για την Εθνική Αντίσταση από πλευράς των συμμετεχόντων;
 - β. Εμφανίστηκε διαφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων σε σχέση με την ύπαρξη προηγούμενων γνώσεων για την Εθνική Αντίσταση από πλευράς των συμμετεχόντων;
 - γ. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα διαμόρφωση στάσεων και αξιών σε σχέση με την ύπαρξη προηγούμενων γνώσεων για την Εθνική Αντίσταση από πλευράς των συμμετεχόντων;
 - δ. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα ψυχαγωγία, δημιουργία και έκφραση σε σχέση με την ύπαρξη προηγούμενων γνώσεων για την Εθνική Αντίσταση από πλευράς των συμμετεχόντων;
 - ε. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα εξέλιξη της συμπεριφοράς σε σχέση με την ύπαρξη προηγούμενων γνώσεων για την Εθνική Αντίσταση από πλευράς των συμμετεχόντων;
5. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων;
- α. Εμφανίστηκε διαφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα γνώση με κατανόηση σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων;

- β. Εμφανίστηκε διαφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων;
 - γ. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα διαμόρφωση στάσεων και αξιών σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων;
 - δ. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα ψυχαγωγία, δημιουργία και έκφραση σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων;
 - ε. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα εξέλιξη της συμπεριφοράς σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων;
6. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων;
- α. Εμφανίστηκε διαφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα γνώση με κατανόηση σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων;
 - β. Εμφανίστηκε διαφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων;
 - γ. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα διαμόρφωση στάσεων και αξιών σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων;
 - δ. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα ψυχαγωγία, δημιουργία και έκφραση σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων;
 - ε. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα εξέλιξη της συμπεριφοράς σε σχέση με την ηλικία των συμμετεχόντων;

7. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν ανάμεσα στις ομάδες όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά το παιχνίδι;
- α. Εμφανίστηκε διαφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα γνώση με κατανόηση ανάμεσα στις ομάδες όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά το παιχνίδι;
 - β. Εμφανίστηκε διαφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων ανάμεσα στις ομάδες όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά το παιχνίδι;
 - γ. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα διαμόρφωση στάσεων και αξιών ανάμεσα στις ομάδες όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά το παιχνίδι;
 - δ. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα ψυχαγωγία, δημιουργία και έκφραση ανάμεσα στις ομάδες όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά το παιχνίδι;
 - ε. Εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν στον τομέα εξέλιξη της συμπεριφοράς ανάμεσα στις ομάδες όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά το παιχνίδι;
8. Ποιες είναι οι απόψεις των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα για το παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης».

5.2. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων ακολουθήθηκε το μοντέλο της Eilean Hooper-Greenhill για τη μέτρηση ορισμένων Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (γνώση και κατανόηση, καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων, διαμόρφωση στάσεων και αξιών, ψυχαγωγία, δημιουργία και έμπνευση, εξέλιξη της συμπεριφοράς) όπως αυτό προσαρμόσθηκε σύμφωνα και με τους στόχους που τέθηκαν για το εκπαιδευτικό παιχνίδι του Μουσείου (βλ. Υποενότητα 4.2.3., σελ.).

5.2.1. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ερευνητικά εργαλεία αποτέλεσαν το Ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα 3) που χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες προγράμματος αντίστοιχα, το ημερολόγιο παρατηρήσεων, οι φωτογραφίες, τα βίντεο και οι προκηρύξεις που παρήχθησαν κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος (βλ. Παράρτημα 4).

α. Το Ερωτηματολόγιο

Το Ερωτηματολόγιο στο σύνολό του είχε σχεδιαστεί όσο το δυνατόν συντομότερο, λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που προκύπτουν από το χρόνο διεξαγωγής του προγράμματος και την έλλειψη κάποιας επιφάνειας στην οποία θα μπορούσαν να γράψουν άνετα όλοι οι επισκέπτες. Περιελάμβανε τρεις δημογραφικές ερωτήσεις, δύο κλειστές ερωτήσεις και τέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η διατύπωση των ερωτήσεων χαρακτηριζόταν από αμεσότητα, επιλέγοντας το δεύτερο πρόσωπο του ενικού και από ευγένεια, χρησιμοποιώντας τις λέξεις «Παρακαλούμε» και «ευχαριστούμε». Στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου δεν τυπώθηκαν γραμμές ή πλαίσια για να συμπληρώσουν οι μαθητές τις απαντήσεις τους, ώστε να μην τους επηρεάσουν, όσον αφορά την προσδοκώμενη έκταση της απάντησης. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι επρόκειτο για ανοιχτό έντυπο υλικό, το οποίο παρείχε στους επισκέπτες ελευθερία να εκφράσουν τη γνώμη τους για όποιο στοιχείο της Εθνικής Αντίστασης, του εκπαιδευτικού προγράμματος ή της μάθησης για το παρελθόν επιθυμούσαν και όσο ήταν εφικτό, απέφυγε να τους κατευθύνει.

Το Ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δύο μέρη. Το 1^ο μέρος του Ερωτηματολογίου χορηγήθηκε στην αρχή του εκπαιδευτικού προγράμματος με σκοπό να εξετάσει τις προηγούμενες γνώσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων προτού αυτές επηρεαστούν από την εκπαιδευτική παρέμβαση στο Μουσείο. Το 2^ο μέρος δόθηκε προς συμπλήρωση στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος ώστε να διερευνήσει εάν και με ποιον τρόπο οι συμμετέχοντες εκπλήρωσαν τους στόχους του εκπαιδευτικού παιχνιδιού ως κεντρικού στοιχείου του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η χορήγηση ερωτηματολογίου πριν και μετά από την εκπαιδευτική παρέμβαση επιλέχθηκε επειδή καθιστά δυνατή τη

σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τις προηγούμενες γνώσεις των επισκεπτών.

Με το 1^ο μέρος του Ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να γράψουν το μικρό τους όνομα και να κυκλώσουν την τάξη τους. Με το μικρό όνομα, πραγματοποιήθηκε η σύνδεση του 1^{ου} με το 2^ο μέρος του Ερωτηματολογίου κάθε ατόμου και ακόμη, το όνομα πρόδωσε το φύλο του. Ζητήθηκε, επίσης, το στοιχείο της τάξης, το οποίο επιβεβαιώθηκε με τα στοιχεία που κρατήθηκαν κατά τον προγραμματισμό της επίσκεψης από την υπάλληλο του ΔΗΚΙ, αυτό μαρτύρησε και την ηλικία των συμμετεχόντων. Όταν το ίδιο Ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε φοιτητές, ζητήθηκε από αυτούς αντί τάξης να γράψουν το έτος σπουδών στο οποίο φοιτούν. Στο 1^ο μέρος του Ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να κυκλώσουν αν έχουν ακούσει για την Εθνική Αντίσταση ή όχι, να γράψουν τι έχουν ακούσει και τι σημαίνουν για αυτούς όσα έχουν ακούσει. Με αυτές τις ερωτήσεις, ερευνήθηκαν οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους για την Εθνική Αντίσταση, οι οποίες συγκρίθηκαν με τα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Το 2ο μέρος του Ερωτηματολογίου κάλεσε τους συμμετέχοντες να σημειώσουν για άλλη μια φορά το όνομά τους κι έπειτα να κυκλώσουν το χρώμα της ομάδας στην οποία συμμετείχαν. Ζητήθηκε το χρώμα της ομάδας, το οποίο εύκολα μπορούσαν να διαπιστώσουν, κοιτώντας την κορδέλα στο χέρι τους, ώστε να αντιστοιχηθεί το κάθε ερωτηματολόγιο με τις δραστηριότητες τις οποίες εκπόνησε κάθε άτομο. Επιλέξαμε να μην ζητήσουμε τον τίτλο ή τον τύπο της δραστηριότητας, γιατί θεωρήσαμε ότι κάτι τέτοιο μπορεί να προκαλούσε σύγχυση στα παιδιά. Ακόμη, το 2ο μέρος του Ερωτηματολογίου τους παρακίνησε να γράψουν ερωτήσεις ή ζητήματα τα οποία σκέφτηκαν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο Μουσείο, ώστε να αντλήσουμε υλικό για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος χωρίς να κατευθύνουμε τις απαντήσεις τους. Στο δεύτερο μισό του, διερεύνησε τις απόψεις των συμμετεχόντων για το παρελθόν και τη μάθηση γεγονότων του παρελθόντος. Πριν από την τελευταία ερώτηση, επισήμανε ότι η επίσκεψη αναφερόταν σε γεγονότα που συνέβησαν πριν γεννηθούν οι συμμετέχοντες, καλώντας τους να κυκλώσουν αν νομίζουν ότι είναι σημαντικό να

γνωρίζουν για αυτά τα γεγονότα ή όχι και να εξηγήσουν την απάντησή τους. Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες εξέφρασαν γενικά τη γνώμη τους, ώστε να μπορέσουμε να συλλέξουμε πιθανά στοιχεία για την ιστορική ενσυναίσθηση και συνείδησή τους, τη γνώμη τους για τους ιστορικούς τόπους και τις ιστορικές πηγές ως στόχους που ορίστηκαν σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων, διαμόρφωση στάσεων και αξιών, εξέλιξη της συμπεριφοράς). Το Ερωτηματολόγιο έκλεινε ευχαριστώντας τα παιδιά που βοήθησαν με τις σκέψεις και τις απαντήσεις τους.

β. Το ημερολόγιο

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Στους δρόμους της Αντίστασης» αξιοποιήθηκαν και οι σημειώσεις που κράτησα ως ημερολόγιο μετά από κάθε επίσκεψη. Σε αυτό περιέλαβα σημειώσεις για τον ιστορικό τόπο που επέλεξε κάθε ομάδα και το χρώμα των κορδελών της, ώστε να γίνει η αντιστοίχιση του κάθε Ερωτηματολογίου με τις δραστηριότητες τις οποίες εκπόνησε κάθε άτομο. Επίσης περιέλαβα διάφορες παρατηρήσεις για τη διεξαγωγή του προγράμματος και την ανταπόκριση των συμμετεχόντων τις οποίες θεώρησα σημαντικές.

γ. Οι φωτογραφίες και τα βίντεο

Κατά τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος φωτογράφισα αρκετές σκηνές από τις επισκέψεις των σχολείων και έβγαλα λίγα σύντομα βίντεο κυρίως από τις παρουσιάσεις των ομάδων. Εκ των πραγμάτων, οι φωτογραφίες αυτές δεν καλύπτουν τις στιγμές του προγράμματος στις οποίες μιλούσα στα παιδιά και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούσαν ταυτόχρονα κάποιες ομάδες στον ισόγειο με τον υπεύθυνο του Μουσείου (βλ. Παράρτημα 4). Τραβήχτηκαν φωτογραφίες και κάποια μεγαλύτερα βίντεο χαμηλής ποιότητας χάρη σε ένα φοιτητή του ΠΤΕΑ που ακολούθησε την επίσκεψη μιας τάξης στο Μουσείο στα πλαίσια της πρακτικής του άσκησης και στη βοήθεια της Μαβίδου Νατάσας η οποία ανέλαβε τη λήψη κατά τις απογευματινές επισκέψεις των φοιτητών.

δ. Οι προκηρύξεις

Δεδομένα για την αξιολόγηση του προγράμματος αντλήθηκαν και από κάποιες προκηρύξεις τις οποίες παρήγαγαν οι ομάδες στα πλαίσια των αποστολών για το Παράνομο Τυπογραφείο (βλ. Παράρτημα 4). Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του εκπαιδευτικού παιχνιδιού δημιουργήθηκαν 10 προκηρύξεις ασπρόμαυρες σαν τις αντιστασιακές προκηρύξεις του τυπογραφείου με μόνο υλικό μερικά φύλλα χαρτί Α4 και μολύβια.

5.2.2. Το δείγμα

Δείγμα της έρευνας υπήρξαν τα 275 άτομα τα οποία πραγματοποίησαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου και συμπλήρωσαν και τα δύο Ερωτηματολόγια. Από το δείγμα αποκλείστηκαν η πρώτη ομάδα στην οποία δεν χορηγήθηκαν Ερωτηματολόγια λόγω δοκιμαστικής εφαρμογής του προγράμματος και μία ομάδα ακόμη η οποία αποχώρησε νωρίτερα και δεν πρόλαβε να συμπληρώσει τα δύο Ερωτηματολόγια.

Πίνακας 1: Φύλο συμμετεχόντων ανά τάξη και έτος φοίτησης

		ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ				ΕΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ ΠΤΠΕ			ΣΥΝΟΛΟ
		Δ' τάξη	Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη	ΣΥΝΟΛΟ για Δημοτικό	Α' έτος σπουδών	Β'-Δ' έτος σπουδών	ΣΥΝΟΛΟ για ΠΤΠΕ	
ΦΥΛΟ	Αγόρια	21	23	68	112	3	0	3	115
	Κορίτσια	16	27	79	122	21	17	38	160
ΣΥΝΟΛΟ		37	50	147	234	24	17	41	275

Το ερευνητικό δείγμα περιελάμβανε συνολικά 275 άτομα εκ των οποίων τα περισσότερα ήταν κορίτσια (160). Από τους 234 μαθητές και μαθήτριες δημοτικών σχολείων της πόλης του Βόλου που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας, οι περισσότεροι (147 άτομα) φοιτούσαν στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Δεν υπήρξε μεγάλη διαφορά ανάμεσα στον αριθμό των αγοριών και των κοριτσιών από το Δημοτικό (112 και 122, αντίστοιχα). Επίσης, 41 άτομα ήταν φοιτητές και φοιτήτριες του Τμήματος

Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΤΠΕ) και πιο συγκεκριμένα, οι 24 βρίσκονταν στο πρώτο έτος των σπουδών τους, ενώ οι 17 φοιτούσαν σε μεγαλύτερα έτη. Ο αριθμός των φοιτητριών (38 άτομα) ξεπέρασε κατά πολύ τον αριθμό των φοιτητών (3 άτομα) του Τμήματος που συμμετείχαν στην έρευνα.

5.3. Η Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων / Τα Συστήματα κατηγοριών ανάλυσης

Η ανάλυση των δεδομένων βασίσθηκε σε Συστήματα κατηγοριών ανάλυσης που προέκυψαν μέσα από πολλές αρχικές αναγνώσεις των δεδομένων, ώστε να διαγνωσθούν οι βασικές κατηγορίες με βάση τις οποίες θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν οι απαντήσεις των παιδιών, σύμφωνα και με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις του 1ου μέρους του Ερωτηματολογίου για τις προηγούμενες γνώσεις και απόψεις των συμμετεχόντων για την Εθνική Αντίσταση αναλύθηκαν ποσοτικά και οργανώθηκαν σε πίνακες συγκριτικών στατιστικών δεδομένων σύμφωνα με τις αναδυόμενες κατηγορίες ανάλυσης.

Ένα πρώτο Σύστημα κατηγοριών ανάλυσης προέκυψε από τη διαπίστωση ότι ορισμένοι συμμετέχοντες διέθεταν σχετικές γνώσεις ενώ άλλοι όχι.

α. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης της ύπαρξης ή μη προηγούμενης σχετικής γνώσης

Ύπαρξη προηγούμενης σχετικής γνώσης
Απουσία προηγούμενης σχετικής γνώσης

Ακολούθως, το περιεχόμενων των γνώσεων των συμμετεχόντων για την Εθνική Αντίσταση αφορούσε 8 διαφορετικά θέματα το καθένα από τα οποία περιελάμβανε τις δικές του κατηγορίες. Ανάμεσα στις γραπτές απαντήσεις των συμμετεχόντων υπήρξαν έκδηλες παρανοήσεις για το τι σημαίνει Εθνική Αντίσταση καθώς και ιδιαίτερα ασαφείς απαντήσεις οι οποίες δεν αφορούσαν κανένα θέμα σχετικό με την Εθνική Αντίσταση.

β. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης του περιεχομένου των προηγούμενων γνώσεων

Υποκείμενο της Εθνικής Αντίστασης
Οι «άλλοι» ως αντίπαλοι της Εθνικής Αντίστασης
Ενέργεια που περιγράφει την Εθνική Αντίσταση
Πλαίσιο / συνθήκες διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης

Τόπος διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης
Χρόνος διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης
Σκοπός διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης
Έκβαση της Εθνικής Αντίστασης
Παρανόηση
Ασαφείς απαντήσεις

Όσον αφορά το υποκείμενο της Εθνικής Αντίστασης, δηλαδή το ποιος διεξήγαγε την Εθνική Αντίσταση, αναδύθηκαν 14 διαφορετικές κατηγορίες.

γ. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης του υποκειμένου της Εθνικής Αντίστασης

Άνθρωποι
Έλληνες/ Ελλάδα (σε γ' πρόσωπο)
Μερίδα Ελλήνων
Εννοούμενο υποκείμενο «εμείς» (διατύπωση σε α' πληθυντικό πρόσωπο)
Στρατιώτες/ Στρατός
Άντρες
Υποκείμενο σε θηλυκό γένος
Ελληνικός λαός
Ελληνικό έθνος
Ένα έθνος
Ήρωες
Ο Μεταξάς
Ο Άρης Βελουχιώτης
EAM/ Αντάρτικες οργανώσεις/Αντάρτες

Σχετικά με τους αντιπάλους εναντίον των οποίων διεξήχθη η Εθνική Αντίσταση, τους «άλλους» της Εθνικής Αντίστασης, προέκυψε το εξής Σύστημα κατηγοριών ανάλυσης.

δ. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για τους «άλλους» της Εθνικής Αντίστασης

Εναντίον των Γερμανών (μόνο)
Εναντίον των Γερμανών ναζί
Εναντίον της Γερμανικής κυριαρχίας
Εναντίον των Ιταλών (μόνο)
Εναντίον των Γερμανών και των Ιταλών
Εναντίων των κατακτητών
Εναντίον των εχθρών

Ένα ακόμη σύστημα ανάλυσης αναδεικνύει την ενέργεια η οποία θεωρείται ότι περιγράφει την Εθνική Αντίσταση.

ε. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για την ενέργεια της Εθνικής Αντίστασης

Πόλεμος
Επίθεση
Αντίσταση (αναφορά μόνο σε αυτή την ενέργεια)
Επανάσταση
Αγώνας
Κίνημα
Σχηματισμός ομάδων
Άμυνα
Η δήλωση του «όχι»
Σαμποτάζ
Ανατίναξη γέφυρας
Κατασκοπεία

Ακολουθεί το Σύστημα ανάλυσης το οποίο προέκυψε από τις αναφορές των συμμετεχόντων στο πλαίσιο της Εθνικής Αντίστασης ή στα επικρατούσες συνθήκες.

στ. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για το πλαίσιο/τις συνθήκες της Εθνικής Αντίστασης

Ρόλος του Άξονα/ των Συμμάχων
Πλαίσιο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου
Επικρατούσες δυσκολίες/ επικρατούσα φρίκη
Κατοχή/Εισβολή/Κατάκτηση
Σκλαβιά

Όσον αφορά τον τόπο διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης αναδύθηκαν 4 διαφορετικές κατηγορίες.

ζ. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για τον τόπο διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης

Στον Βόλο
Στα Ελληνοαλβανικά σύνορα/ Στην Πίνδο
Στα βουνά
Στην Ελλάδα

Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης που προέκυψε για τον χρόνο διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης περιλαμβάνει κι αυτό 4 κατηγορίες.

η. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για τον χρόνο διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης

Την 28η Οκτωβρίου/ Τον Οκτώβρη του 1940
Το 1940
Το 1941
1940-1945/ Από το 1940 κι έπειτα

Μέσα από τις απαντήσεις στο 2^ο μέρος του Ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν και οι κατηγορίες για τον σκοπό διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης.

θ. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για τον σκοπό διεξαγωγής της Εθνικής

Αντίστασης

Για την ελευθερία
Για την απελευθέρωση
Για τη σωτηρία της πατρίδας/ της Ελλάδας
Για ιδανικά/πεποιθήσεις/αξίες/ιδεολογίες
Για ένα καλύτερο αύριο

Μερικές απαντήσεις αναφέρθηκαν στην τελική έκβαση, το αποτέλεσμα της Εθνικής Αντίστασης, καθορίζοντας το εξής σύστημα κατηγοριών.

ι. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για την έκβαση της Εθνικής Αντίστασης

Νίκη και απελευθέρωση Ελλάδας
Απώλειες και των δύο πλευρών

Αναφορικά με τις ολοφάνερές παρανοήσεις που έκαναν ορισμένοι συμμετέχοντες για την έννοια της Εθνικής Αντίστασης, αναδύθηκε το παρακάτω σύστημα κατηγοριών ανάλυσης.

κ. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης των παρανοήσεων για την Εθνική Αντίσταση

Ταύτιση της Εθνικής Αντίστασης με την Εξέγερση του Πολυτεχνείου
Ταύτιση της Εθνικής Αντίστασης με την Επανάσταση του 1821
Ταύτιση της Εθνικής Αντίστασης με τον Εμφύλιο πόλεμο
Ταύτιση της Εθνικής Αντίστασης με το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης

Πιο συγκεκριμένα, για τη σύγκριση της Εθνικής Αντίστασης με κάποια εθνική επέτειο η οποία αφορά χρονική περίοδο πολύ μακρινή του 1941-1944 διαμορφώθηκαν 2 κατηγορίες.

λ. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για τη σύγκριση της Εθνικής Αντίστασης με εθνική επέτειο

Ταύτιση της Εθνικής Αντίστασης με την Εξέγερση του Πολυτεχνείου
Ταύτιση της Εθνικής Αντίστασης με την Επανάσταση του 1821

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις του 2ου μέρους του Ερωτηματολογίου αναλύθηκαν ποσοτικά ως προς την ύπαρξη κάθε στόχου ανά τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και οργανώθηκαν σε πίνακες ποσοτικής σύγκρισης των δεδομένων. Βέβαια, δεν ήταν δυνατό η πορεία όλων των στόχων να εκτιμηθεί μόνο από ποσοτική ανάλυση των γραπτών απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ένα ανοιχτό ερωτηματολόγιο. Για αυτό το λόγο, τα αθροιστικά αποτελέσματα της ποσοτικής ανάλυσης των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια σε συνδυασμό με στοιχεία από τις φωτογραφίες, τις βιντεοσκοπήσεις και το ημερολόγιο από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ερμηνεύτηκαν και ποιοτικά σύμφωνα με τις αναδυόμενες κατηγορίες ανάλυσης ως προς κάθε τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (Hooper-Greenhill, 2012).

μ. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για την επίτευξη των στόχων ανά Τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων

Γνώση και κατανόηση
Καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων
Διαμόρφωση στάσεων και αξιών
Ψυχαγωγία δημιουργία και έμπνευση
Εξέλιξη της συμπεριφοράς

ν. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για τις αναφορές που εμπίπτουν σε στόχους του τομέα γνώση και κατανόηση

Αναφορές σε στοιχεία από την καθημερινή ζωή και γεγονότα της εποχής
Σύνδεση γεγονότων της Ιστορίας του Βόλου με την Ιστορία της Ελλάδας και την Παγκόσμια ιστορία

Αναφορές στις έννοιες Κατοχή, Εθνική Αντίσταση, Απελευθέρωση
Αναγνώριση του Ιστορικού τόπου ως ιστορική πηγή
Αναφορές σε ιστορικούς τόπους του Βόλου
Αναφορές σε αιτίες και συνέπειες ιστορικών γεγονότων

ξ. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για τις αναφορές που εμπίπτουν σε στόχους του τομέα καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων

Αναφορές που φανερώνουν την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης
Αναφορές που μαρτυρούν δεξιότητες επεξεργασίας ιστορικών πηγών κάθε είδους
Αναφορές που απαιτούν παρατηρητικότητα από την πλευρά του συμμετέχοντα
Αναφορές στη συνεργασία μεταξύ των ομάδων
Αναφορές που μαρτυρούν επικοινωνία με το προσωπικό του Μουσείου
Αναφορές στην προφορική παρουσίαση των πορισμάτων κάθε ομάδας

ο. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για τις αναφορές που εμπίπτουν σε στόχους του τομέα διαμόρφωση στάσεων και αξιών

Αναφορές που φανερώνουν αρνητική στάση για τον πόλεμο και θετική για την ειρήνη
Αναγνώριση της αξίας της συντροφικότητας, της αγωνιστικότητας, της αυτοθυσίας και της συναδέλφωσης των λαών
Αναφορές που μαρτυρούν κριτική στάση απέναντι στην αγριότητα, στο φασισμό, το ρατσισμό
Αναφορές που μαρτυρούν την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης
Αναφορές που επιδεικνύουν σεβασμό και θετική στάση προς τη συντήρηση ιστορικών τόπων και άλλων ιστορικών πηγών
Αναφορές στο Μουσείο ως έναν οικείο, φιλικό χώρο μάθησης και έκφρασης

π. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για τις αναφορές που εμπίπτουν σε στόχους του τομέα ψυχαγωγία, δημιουργία και έμπνευση

Αναφορές στην έκφραση που επιτεύχθηκε μέσα από τις δραστηριότητες
Αναφορές στη διασκέδαση που βίωσαν οι συμμετέχοντες και σύνδεση της επίσκεψης με ευχάριστα συναισθήματα
Αναφορές στη χαρά της ανακάλυψης που βίωσαν οι συμμετέχοντες μέσα από την έρευνα
Αναφορές που μαρτυρούν έμπνευση από την επίσκεψη στο Μουσείο για δημιουργία αντίστοιχων εργασιών

Επίσης, ένα Σύστημα κατηγοριών ανάλυσης προέκυψε από τη διαπίστωση ότι ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν στις απαντήσεις τους το εκπαιδευτικό παιχνίδι, ενώ άλλοι όχι.

ρ. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για τις αναφορές στο εκπαιδευτικό παιχνίδι

Ύπαρξη αναφορών σχετικών με το παιχνίδι
Απουσία αναφορών σχετικών με το παιχνίδι

Από τις αναφορές των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό παιχνίδι αναδύθηκε το εξής σύστημα κατηγοριών το οποίο εκθέτει το περιεχόμενο των απόψεών τους για το παιχνίδι.

σ. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης για το περιεχόμενο των αναφορών στο εκπαιδευτικό παιχνίδι

Το παιχνίδι άρεσε στους συμμετέχοντες
Το παιχνίδι προξένησε την εντύπωση των συμμετεχόντων
Το παιχνίδι ήταν ωραίο
Το παιχνίδι τους έμαθε πράγματα
Το παιχνίδι ήταν τέλειο
Το παιχνίδι ήταν αξιοθαύμαστο
Το παιχνίδι ήταν διασκεδαστικό και πέρασαν καλά
Το παιχνίδια προσέφερε χαρά, γέλιο και ζωντάνια
Το παιχνίδι είχε μυστικότητα, αγωνία και ταχύτητα
Το παιχνίδι τους θύμιζε τους προγόνους τους
Το παιχνίδι τους έκανε να νιώσουν αντάρτες
Το παιχνίδι τους γέννησε απορίες

Κεφάλαιο 6.

Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Κατά την υλοποίηση και εφαρμογή του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Στους δρόμους της Αντίστασης» η οποία περιγράφηκε αναλυτικά σε προηγούμενη υποενότητα (βλ. Υποενότητα 4.4, σελ.) συλλέχθηκαν οι απαντήσεις όλων των συμμετασχόντων στις ερωτήσεις του Ερωτηματολογίου, οι οποίες αναλύθηκαν με βάση τα Συστήματα κατηγοριών ανάλυσης που περιγράφηκαν στην ενότητα 5.3., παραπάνω, και σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

6.1. Ποσοτική ανάλυση

6.1.1. Προηγούμενες γνώσεις για την Εθνική Αντίσταση

Για τη διερεύνηση του ερωτήματος, ποιες ήταν οι προηγούμενες γνώσεις που διέθεταν οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στους δρόμους της Αντίστασης» του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης Βόλου για την Εθνική Αντίσταση, αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των ερωτήσεων του 1ου μέρους του Ερωτηματολογίου. Υπολογίστηκε ο αριθμός των συμμετεχόντων οι οποίοι δήλωσαν ότι έχουν προηγούμενες γνώσεις και εκείνων οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν έχουν, συνολικά και ανά τάξη ή έτος φοίτησης. Έπειτα, κατηγοριοποιήθηκε το περιεχόμενο των απαντήσεων όσων είχαν προηγούμενες γνώσεις και προσμετρήθηκαν οι απαντήσεις που ενέπιπταν σε κάθε κατηγορία.

Πίνακας 2: ΥΠΑΡΞΗ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΥΠΑΡΞΗ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ	Ναι	162	58,9
	Όχι	113	41,1
ΣΥΝΟΛΟ		275	100,0

Από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι περισσότεροι (162 άτομα) δήλωσαν ότι είχαν ακούσει για την Εθνική Αντίσταση και 113 ότι δεν είχαν ακούσει

τίποτα για την Εθνική Αντίσταση προτού επισκεφτούν το Μουσείο. Επομένως, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των συμμετεχόντων, αυτοί οι οποίοι έχουν ακούσει για την Εθνική Αντίσταση προτού επισκεφτούν το Μουσείο είναι εμφανώς περισσότεροι.

Πίνακας 3: ΥΠΑΡΞΗ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΑΝΑ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

		ΥΠΑΡΞΗ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ				ΣΥΝΟΛΟ	
		Ναι		Όχι			
		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	Δ' τάξη	22	59,5	15	40,5	37	100,0
	Ε' τάξη	21	42,0	29	58,0	50	100,0
	ΣΤ' τάξη	80	54,4	67	45,6	147	100,0
	Α' έτος	22	91,7	2	8,3	24	100,0
	Β'-Δ' έτος	17	100,0	0	,0	17	100,0
ΣΥΝΟΛΟ		162	58,9	113	41,1	275	100,0

Οι δευτεροετείς, τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτήτριες του ΠΤΠΕ στο σύνολό τους απάντησαν θετικά πως είχαν ακούσει κάτι για την Εθνική Αντίσταση. Υψηλό ποσοστό θετικών απαντήσεων για την ύπαρξη προηγούμενων γνώσεων για την Εθνική Αντίσταση (91,7%) σημείωσαν και οι πρωτοετείς φοιτητές του ίδιου τμήματος. Ακολούθησαν οι μαθητές της Δ' τάξης (59,9%) και οι μαθητές της ΣΤ' τάξης (54,4%), ενώ το χαμηλότερο ποσοστό θετικών απαντήσεων (42%) το σημείωσαν οι μαθητές της Ε' τάξης.

Πίνακας 4: ΠΕΡΙΧΟΜΕΝΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΠΕΡΙΧΟΜΕΝΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ	Υποκείμενο	95	34,5
	Οι «άλλοι»	71	25,8
	Ενέργεια	89	32,4
	Πλαίσιο/συνθήκες	29	10,5
	Τόπος	9	3,3
	Χρόνος	28	10,2
	Σκοπός	20	7,3

	Έκβαση	7	2,5
	Παρανόηση	28	10,2
	Ασαφείς απαντήσεις	7	2,5

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις στην ερώτηση, τι έχουν ακούσει οι συμμετέχοντες για την Εθνική Αντίσταση αναλύθηκαν σε θέματα και κατηγορίες. Όσον αφορά το περιεχόμενο των γνώσεων των συμμετεχόντων για την Εθνική Αντίσταση, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν στα υποκείμενα της Εθνικής Αντίστασης (95 άτομα), στις ενέργειες που περιλαμβάνει η Εθνική Αντίσταση (89 άτομα), και στους «άλλους» της Εθνικής Αντίστασης (71 άτομα). Λιγότεροι μίλησαν για το πλαίσιο και τις επικρατούσες συνθήκες, τον χρόνο και τον σκοπό της Εθνικής Αντίστασης κι ακόμα λιγότεροι για τον τόπο διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης, και την έκβασή της. 28 από τους συμμετέχοντες περιέπεσαν σε έκδηλη παρανόηση για την έννοια της Εθνικής Αντίστασης, ενώ 7 άτομα παρόλο που δήλωσαν ότι έχουν ακούσει για την Εθνική Αντίσταση, έδωσαν μία ιδιαίτερα ασαφή απάντηση, η οποία δεν φανέρωνε καμία πληροφορία για την Εθνική Αντίσταση.

Αν και οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι είχαν ακούσει για την Εθνική Αντίσταση, οι προηγούμενες γνώσεις τους ήταν ιδιαίτερα φτωχές και αποσπασματικές. Μάλιστα, ανάμεσα σε αυτούς υπήρξαν και άτομα που συνέχισαν πλήρως την έννοια της Εθνικής Αντίστασης ή δεν ήταν σε θέση να δώσουν ένα σαφές στοιχείο για την Εθνική Αντίσταση. Αυτό σημαίνει ότι εκείνοι που έχουν ακούσει στιδήποτε για την Εθνική Αντίσταση, δεν παραπέφτουν σε ολοφάνερη παρανόηση και είναι σε θέση να το γράψουν είναι 127 από τους 275 συμμετέχοντες, δηλαδή λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες.

Πίνακας 5: ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ	Άνθρωποι	7	2,5
	Έλληνες/Ελλάδα (σε γ' πρόσωπο)	47	17,1
	Μερίδα Ελλήνων	6	2,2
	Α' πληθυντικό πρόσωπο	3	1,1
	Στρατιώτες/ Στρατός	4	1,5
	Άντρες	3	1,1

	Θηλυκό γένος	2	,7
	Ελληνικός λαός	1	,4
	Ελληνικό έθνος	3	1,1
	Ένα έθνος	1	,4
	Ήρωες	3	1,1
	Ο Μεταξάς	4	1,5
	Ο Άρης Βελουχιώτης	3	1,1
	ΕΑΜ/ Αντάρτικες οργανώσεις/Αντάρτες	5	1,8
ΣΥΝΟΛΟ		95	34,5
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Ως υποκείμενο της Εθνικής Αντίστασης, στην πλειοψηφία των σχετικών απαντήσεων (47 άτομα) αναφερόταν καθολικά οι «Έλληνες» ή η «Ελλάδα» στο τρίτο πρόσωπο. Αντιθέτως, μόλις 6 άτομα θεώρησαν υποκείμενο της Αντίστασης μόνο μια «μερίδα Ελλήνων» και όχι το σύνολο των Ελλήνων, ενώ 3 άτομα ως υποκείμενο της Αντίστασης εννοούσαν το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο του πληθυντικού. Μόνο 2 συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν και θηλυκό γένος για το υποκείμενο της Αντίστασης και μόνο 5 αναφέρθηκαν σε αντάρτικες οργανώσεις.

Συνολικά, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αποδίδουν πολύ γενικευμένο το υποκείμενο της Εθνικής Αντίστασης, στην πλειοψηφία τους παραγνωρίζοντας τη συνεισφορά των γυναικών και αγνοώντας την ίδρυση αντιστασιακών οργανώσεων.

Πίνακας 6: ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ «ΑΛΛΟΥΣ» ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ «ΑΛΛΟΥΣ» ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ	Γερμανοί (μόνο)	15	5,5
	Γερμανοί ναζί	1	,4
	Γερμανική κυριαρχία	1	,4
	Ιταλοί (μόνο)	4	1,5
	Γερμανοί και Ιταλοί	32	11,6
	Κατακτητές	15	5,5
	Εχθροί	3	1,1
ΣΥΝΟΛΟ		71	25,8
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Για 32 άτομα, η Εθνική αντίσταση διεξήχθη εναντίον των «Γερμανών και Ιταλών», ενώ λιγότεροι σημειώνουν μόνο τους Γερμανούς ή μόνο τους Ιταλούς. Αρκετοί τους χαρακτηρίζουν «κατακτητές» ενώ ελάχιστοι επιλέγουν τον πιο γενικό όρο «εχθροί».

Αν και πολλοί συγκριτικά συμμετέχοντες επέλεξαν να αναφέρουν αυτόν στον οποίο αντιτίθετο η Εθνική Αντίσταση, τον «άλλο» της Εθνικής Αντίστασης, κανείς δεν έγραψε ολοκληρωμένα για την τριπλή ιταλική, γερμανική και βουλγαρική κατοχή.

Πίνακας 7: ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ	Πόλεμος	28	10,2
	Επίθεση	2	,7
	Αντίσταση (μόνο)	20	7,3
	Επανάσταση	5	1,8
	Αγώνας	9	3,3
	Κίνημα	3	1,1
	Σχηματισμός ομάδων	5	1,8
	Άμυνα	2	,7
	Το «όχι»	11	4,0
	Σαμποτάζ	1	,4
	Ανατίναξη γέφυρας	2	,7
	Κατασκοπεία	1	,4
ΣΥΝΟΛΟ		89	32,4
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Όσον αφορά τις ενέργειες που χαρακτηρίζουν την Εθνική Αντίσταση, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (28) συνδέουν την Εθνική Αντίσταση με «πόλεμο» και αρκετοί (20) επαναλαμβάνουν τον όρο «αντίσταση» ή το αντίστοιχο ρήμα «αντιστάθηκαν» χωρίς να αναφέρουν κάποια άλλη ενέργεια.

Πίνακας 8: ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ	Άξονας/ Σύμμαχοι	7	2,5
	Β' Παγκόσμιος Πόλεμος	2	,7
	Δυσκολίες/Φρίκη	3	1,1
	Κατοχή/Εισβολή/Κατάκτηση	16	5,8
	Σκλαβιά	1	,4
ΣΥΝΟΛΟ		29	10,5

ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	275	100,0
----------------------	-----	-------

Σχετικά με το πλαίσιο και τις επικρατούσες συνθήκες της Εθνικής Αντίστασης, 16 συμμετέχοντες ανέφεραν τις έννοιες «Κατοχή», «εισβολή» ή «κατάκτηση». Λίγοι (7) αναφέρθηκαν στις συμμαχίες κρατών με τον όρο «σύμμαχοι», «Άξονας» ή με τα ονόματα ηγετών από τις δυνάμεις του άξονα, κι ακόμα λιγότεροι (2) στο ευρύτερο πλαίσιο, στον «Β' Παγκόσμιο Πόλεμο».

Πίνακας 9: ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ	Βόλος	1	,4
	Ελληνοαλβανικά σύνορα/ Πίνδος	3	1,1
	βουνά	3	1,1
	Ελλάδα	2	,7
ΣΥΝΟΛΟ		9	3,3
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Ως τόπο διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης ίσος αριθμός συμμετεχόντων (3) ανέφερε τα «ελληνοαλβανικά βουνά» και «σύνορα» ή την «Πίνδο» και γενικότερα τα «βουνά». Ελάχιστοι συμμετέχοντες ανέφεραν, «ολόκληρη την Ελλάδα» και μόνο ένας τον «Βόλο» .

Πίνακας 10: ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΧΡΟΝΟ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ	28η Οκτωβρίου/ Οκτώβρης του 1940	7	2,5
	1940	12	4,4
	1941	5	1,8
	1940-1945/ 1940 κι έπειτα	4	1,5
ΣΥΝΟΛΟ		28	10,2
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (12) που επέλεξαν να μιλήσουν για το πότε διεξήχθη η Εθνική Αντίσταση, την τοποθέτησαν χρονικά στο έτος «1940». Κάποιοι (7), πάλι, τη συνέδεσαν με την «28^η Οκτωβρίου» ή με τον «Οκτώβρη του 1940». Λιγότεροι εντόπισαν ως έναρξη της Εθνικής Αντίστασης το έτος «1941» (5) ή θεώρησαν ότι Εθνική Αντίσταση διήρκησε από το «1940 έως το 1945» ή «από το 1940 κι έπειτα» (4).

Πίνακας 11: ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΚΟΠΟ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΚΟΠΟ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ	Ελευθερία	11	4,0
	Απελευθέρωση	4	1,5
	Σωτηρία της πατρίδας/Ελλάδας	2	,7
	Ιδανικά/Πεποιθήσεις/Αξίες/Ιδεολογίες	2	,7
	Ένα καλύτερο αύριο	1	,4
ΣΥΝΟΛΟ		20	7,3
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Από τους συμμετέχοντες οι οποίοι ανέφεραν τον σκοπό της Εθνικής Αντίστασης, οι περισσότεροι (11) επέλεξαν «την ελευθερία», λιγότεροι (4) «την απελευθέρωση», άλλοι (2) «τη σωτηρία της πατρίδας» ή «της Ελλάδας», άλλοι (2) «ιδανικά, πεποιθήσεις, αξίες και ιδεολογίες» και μόνο ένας «ένα καλύτερο αύριο».

Πίνακας 12: ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΒΑΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΒΑΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ	Νίκη και απελευθέρωση Ελλάδας	6	2,2
	Απώλειες και των δύο πλευρών	1	,4
ΣΥΝΟΛΟ		7	2,5
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Λίγοι συμμετέχοντες προσδιόρισαν την έκβαση της Εθνικής Αντίστασης. Από αυτούς οι περισσότεροι (6) μίλησαν για «νίκη της Ελλάδας και την απελευθέρωσή της»

ως αποτέλεσμα της Εθνικής Αντίστασης, ενώ μόνο ένας για «απώλειες και των δύο πλευρών».

Πίνακας 13: ΠΑΡΑΝΟΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΠΑΡΑΝΟΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ	Εξέγερση του Πολυτεχνείου	11	4,0
	Επανάσταση του 1821	5	1,8
	Εμφύλιος πόλεμος	1	,4
	Μουσείο	11	4,0
ΣΥΝΟΛΟ		28	10,2
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Η πλήρης σύγχυση της Εθνικής Αντίστασης με κάτι άλλο δεν ήταν αμελητέα με συνηθέστερες συγχύσεις, την ταύτιση της Εθνικής Αντίστασης με την εξέγερση του Πολυτεχνείου (11) και με το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης (11).

Για τη διερεύνηση του ερωτήματος, εάν υπήρχε διαφορά μεταξύ του περιεχομένου των προηγούμενων γνώσεων που κατέγραψαν οι συμμετέχοντες του προγράμματος «Στους δρόμους της Αντίστασης» σε σχέση με την ημερομηνία διεξαγωγής του προγράμματος, προσμετρήθηκαν οι απαντήσεις οι οποίες περιλάμβαναν κάποια παρανόηση που σχετίζεται με κάποια εθνική επέτειο για κάθε ημερομηνία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ξεχωριστά.

Πίνακας 14: ΣΥΓΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΕΠΕΤΕΙΟΥΣ ΑΝΑ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

		ΣΥΓΧΥΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΕΠΕΤΕΙΟΥΣ		ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ
		Εξέγερση του Πολυτεχνείου	Επανάσταση του 1821	
		Αριθμός συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	
ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	21/10	0	0	44
	4/11	0	0	24
	5/11	0	0	40
	14/11	7	0	15

	19/11	0	0	15
	20/11	2	1	48
	21/11	1	2	34
	22/11	0	2	38
	8/4	1	0	17
ΣΥΝΟΛΟ		11	5	275

Την περίοδο κοντά στην επέτειο της 28ης Οκτωβρίου δεν εντοπίζουμε κάποια σύγχυση της έννοιας της Εθνικής Αντίστασης με κάποια άλλη επέτειο. Η πλειοψηφία (7) των απαντήσεων οι οποίες συγχέουν την Εθνική Αντίσταση με την εξέγερση του Πολυτεχνείου έχουν καταγραφεί στις 14 Νοεμβρίου. Την περίοδο, δηλαδή, κοντά στη 17 Νοέμβρη παρατηρούμε περισσότερες απαντήσεις που συγχέουν την Εθνική Αντίσταση με την εξέγερση του Πολυτεχνείου και μόνο μετά τη 17 Νοέμβρη και συγκεκριμένα, από τις 20 Νοεμβρίου μέχρι και τις 22 Νοεμβρίου, βρίσκουμε απαντήσεις που αναφέρονται στην Επανάσταση του 1821.

6.1.2. Αξιολόγηση Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων

Πίνακας 15: ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ ΑΝΑ ΤΟΜΕΑ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΤΟΜΕΙΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	Γνώση και κατανόηση	98	35,6
	Καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων	123	44,7
	Διαμόρφωση στάσεων και αξιών	103	37,5
	Ψυχαγωγία δημιουργία και έμπνευση	57	20,7
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Απαντώντας στο 2ο Ερωτηματολόγιο, οι περισσότεροι (123 άτομα) έδωσαν απαντήσεις που υποδηλώνουν την ανάπτυξη έστω μίας από τις γενικές δεξιότητες στις οποίες αποσκοπεί το εκπαιδευτικό παιχνίδι. Ακολούθησε ο Τομέας Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων διαμόρφωση στάσεων και αξιών, με 103 συμμετέχοντες να δείχνουν μέσα από τις απαντήσεις τους την υιοθέτηση κάποιας από τις στάσεις ή τις αξίες από τους στόχους του παιχνιδιού. 98 συμμετέχοντες συμπεριέλαβαν στοιχεία που μαρτυρούν γνώσεις σχετικές με τουλάχιστον έναν από τους στόχους του παιχνιδιού που εμπίπτουν στον Τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, γνώση και κατανόηση. Λιγότεροι

συμμετέχοντες (57) κατέγραψαν απόψεις και εμπειρίες οι οποίες φανερώνουν την επίτευξη ενός τουλάχιστον από τους στόχους του Τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων ψυχαγωγία, δημιουργία και έμπνευση. Οι απαντήσεις στα Ερωτηματολόγια δεν έδωσαν στοιχεία που να εμπίπτουν στον τελευταίο Τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, εξέλιξη της συμπεριφοράς.

Πίνακας 16: ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΕ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ	Καθημερινή ζωή και γεγονότα	57	20,7
	Ιστορία Βόλου- Ελλάδας-Παγκόσμια ιστορία	26	9,5
	Κατοχή, Εθνική Αντίσταση, Απελευθέρωση	18	6,5
	Ιστορικός τόπος ως ιστορική πηγή	4	1,5
	Ιστορικοί τόποι Βόλου	7	2,5
	Αιτίες και συνέπειες ιστορικών γεγονότων	12	4,4
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Στον παραπάνω πίνακα μετρούνται οι συμμετέχοντες οι οποίοι ανέφεραν στοιχεία που σχετίζονται με καθένα από τους στόχους του Τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, γνώση και κατανόηση. Οι περισσότεροι (57 άτομα) κατέγραψαν κάποια πληροφορία για την καθημερινή ζωή και τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου πολέμου στην Ελλάδα και στο Βόλο. Μόλις 4 συμμετέχοντες έδειξαν να αναγνωρίζουν τους ιστορικούς τόπους ως ιστορικές πηγές.

Πίνακας 27: ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΕ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΓΕΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΓΕΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ	Ιστορική ενσυναίσθηση	54	19,6
	Δεξιότητες επεξεργασίας ιστορικών πηγών κάθε είδους	12	4,4
	Παρατηρητικότητα	66	24,0
	Συνεργασία και ενεργό συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες	10	3,6
	Επικοινωνία με το προσωπικό του Μουσείου	0	,0
	Προφορική παρουσίαση πορισμάτων	0	,0

ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	275	100,0
----------------------	-----	-------

Ο πίνακας 17 δείχνει τον αριθμό των συμμετεχόντων στην έρευνα των οποίων οι απαντήσεις φανερώνουν ανάπτυξη κάποιας δεξιότητας η οποία περιλαμβάνεται στους στόχους του Τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων. 66 συμμετέχοντες απάντησαν στο Ερωτηματολόγιο επιδεικνύοντας παρατηρητικότητα κυρίως όσον αφορά εκθέματα του Μουσείου, ενώ 54 διατύπωσαν θέσεις και απορίες για τα συναισθήματα και τα κίνητρα των ανθρώπων που ενεπλάκησαν στην Εθνική Αντίσταση, τα οποία συνδέονται με την έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Δεν βρέθηκε καμία απάντηση που να αποδεικνύει την επίτευξη των στόχων της άσκησης στην επικοινωνία με το προσωπικό του Μουσείου και στην προφορική παρουσίαση των πορισμάτων των συμμετεχόντων.

Πίνακας 18: ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΕ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΩΝ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΑΞΙΩΝ	Αρνητική στάση για τον πόλεμο, θετική για την ειρήνη	14	5,1
	Αξία συντροφικότητας, αγωνιστικότητας, αυτοθυσίας, συναδέλφωσης των λαών	42	15,3
	Κριτική στάση στην αγριότητα, στο φασισμό, το ρατσισμό	13	4,7
	Ιστορική συνείδηση	67	24,4
	Σεβασμό και θετική στάση προς τη συντήρηση ιστορικών τόπων και άλλων ιστορικών πηγών	2	,7
	Αντίληψη του Μουσείου ως έναν οικείο, φιλικό χώρο μάθησης και έκφρασης	11	4,0
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Όσον αφορά τον τομέα της διαμόρφωσης στάσεων και αξιών, σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων (67), αναφερόμενος στο παρελθόν, το συνέδεσε με το παρόν και το μέλλον του, οδηγώντας μας σε συμπεράσματα για την ιστορική του συνείδηση. 42 επίσης άτομα έδειξαν θετική στάση απέναντι στις έννοιες της συντροφικότητας, της

αγωνιστικότητας, της αυτοθυσίας, της συναδέλφωσης των λαών, ενώ πολύ λίγοι συμμετέχοντες (2) εκδήλωσαν ενδιαφέρον για τη συντήρηση των ιστορικών τόπων και άλλων ιστορικών πηγών και τη σημασία τους.

Πίνακας 193: ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΕ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΜΠΝΕΥΣΗ

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΜΠΝΕΥΣΗ	Έκφραση μέσα από τις δραστηριότητες	2	,7
	Διασκέδαση και σύνδεση της επίσκεψης με ευχάριστα συναισθήματα	54	19,6
	Χαρά της ανακάλυψης μέσα από την έρευνα	3	1,1
	Έμπνευση για αντίστοιχες εργασίες	0	,0
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Μέσα από τα ερωτηματολόγια των συμμετεχόντων, είναι ορατή η επίτευξη ορισμένων στόχων οι οποίοι εντάσσονται στον τομέα της ψυχαγωγίας, της δημιουργίας και της έμπνευσης. Σχετικά μεγάλος αριθμός των επισκεπτών (54) ανέφερε ότι διασκέδασε και συνέδεσε την επίσκεψη στο Μουσείο με ευχάριστα συναισθήματα, μα κανένας συμμετέχοντας δεν έγραψε για την πρόθεσή του να προβεί και σε άλλες αντίστοιχες εργασίες εμπνεόμενος από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Για να ερευνήσουμε το ερώτημα αν εμφανίστηκε διαφορά στην επίτευξη των στόχων ανά τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων ανάλογα με την ύπαρξη προηγούμενων γνώσεων, προχωρήσαμε σε σύγκριση του αριθμού των αναφορών για κάθε τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων στα Ερωτηματολόγια των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι είχαν προηγούμενες γνώσεις για την Εθνική Αντίσταση και εκείνων που δήλωσαν ότι δεν είχαν.

Πίνακας 20: ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΑΡΞΗ

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

	ΥΠΑΡΞΗ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ	
	Ναι	Όχι

		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΤΟΜΕΙΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	Γνώση και κατανόηση	62	38,3	36	31,9
	Καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων	74	45,7	49	43,4
	Διαμόρφωση στάσεων και αξιών	70	43,2	33	29,2
	Ψυχαγωγία δημιουργία και έμπνευση	27	16,7	30	26,5

Στον πίνακα 20 γίνεται εμφανές ότι οι συμμετέχοντες οι οποίοι δήλωσαν ότι είχαν προηγούμενες γνώσεις ανέφεραν περισσότερα στοιχεία στο 2ο μέρος του Ερωτηματολογίου που παραπέμπουν στην επίτευξη στόχων των τομέων Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων, διαμόρφωση στάσεων και αξιών, καθώς και γνώση και κατανόηση και μόνο στον τομέα ψυχαγωγία, δημιουργία και έκφραση, τα αποτελέσματά τους ξεπερνιούνται από αυτά των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι δεν είχαν προηγούμενες γνώσεις.

Για τη διερεύνηση του ερωτήματος, αν εμφανίστηκε διαφορά μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιτεύχθηκαν σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων, ακολουθήσαμε την ίδια μέθοδο.

Πίνακας 21: ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΩΝ

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

		ΦΥΛΟ			
		Αγόρι		Κορίτσι	
		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΤΟΜΕΙΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	Γνώση και κατανόηση	39	33,9	59	36,9
	Καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων	47	40,9	76	47,5
	Διαμόρφωση στάσεων και	40	34,8	63	39,4

	αξιών				
	Ψυχαγωγία δημιουργία και έμπνευση	22	19,1	35	21,9

Όπως φαίνεται από τον πίνακα 21, δεν εμφανίσθηκαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο ως προς την επίτευξη των διαφόρων Τομέων Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων.

Πίνακας 42: ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΤΑΞΗ Η ΤΟ

ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

		ΤΑΞΗ/ ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ									
		Δ τάξη		Ε τάξη		ΣΤ τάξη		Α έτος		Β-Δ έτος	
		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΤΟΜΕΙΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	Γνώση και κατανόηση	7	18,9	18	36	50	34,0	13	54,2	10	58,8
	Καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων	21	56,8	23	46	64	43,5	6	14,6	9	52,9
	Διαμόρφωση στάσεων και αξιών	5	13,5	14	28	55	37,4	16	39,0	13	76,5
	Ψυχαγωγία δημιουργία και έμπνευση	10	27,0	16	32	31	21,1	0	0,0	0	0,0

Όσον αφορά τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων σε κάθε τομέα σε σχέση με το φύλο, παρατηρούμε ότι όσον αφορά τη γνώση και κατανόηση και τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών, υπερτερούν τα αποτελέσματα των φοιτητριών Β'-Δ' έτους με ποσοστό 58,8% και 76,5% επί του συνόλου τους αντίστοιχα. Στην καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων πρώτα έρχονται τα αποτελέσματα των μαθητών της Δ' τάξης με 56,8% του συνόλου των μαθητών της τάξης. Σχετικά με τη ψυχαγωγία τη δημιουργία και την έμπνευση τα αποτελέσματα των μαθητών της Ε' τάξης ξεπερνούν τα υπόλοιπα με

ποσοστό 32% του συνόλου των μαθητών αυτής της τάξης, ενώ οι φοιτητές από όλα τα έτη έδωσαν μηδενικό ποσοστό αποτελεσμάτων για αυτόν τον τομέα.

Πίνακας 23: ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟΥΣ ΤΟΜΕΙΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΣΤΟΛΕΣ

ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

		ΑΠΟΣΤΟΛΕΣ ΟΜΑΔΩΝ											
		Κίτρινη Αποθήκη		Αντιαεροπορικό καταφύγιο		Οδός 54ου Συντάγματος ΕΛΑΣ		Ιωλκού και Δημητριάδος γωνία		Πλατεία Ελευθερίας		Παράνομο τυπογραφείο	
		Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων	Αριθμός συμμετεχόντων	Ποσοστό συμμετεχόντων
ΤΟΜΕΙΣ ΓΕΝΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	Γνώση και κατανόηση	4	17,4	13	21,7	27	45,0	15	42,9	20	38,5	19	43,2
	Καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων	8	34,8	32	53,3	30	50,0	14	40,0	20	38,5	19	43,2
	Διαμόρφωση στάσεων και αξιών	6	26,1	21	35,0	24	40,0	13	37,1	24	46,2	15	,3
	Ψυχαγωγία δημιουργία και έμπνευση	3	13,0	17	28,3	13	21,7	6	17,1	11	21,2	7	15,9

Συγκρίνοντας τις γραπτές αναφορές σε κάθε Τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων ανάμεσα στα μέλη των ομάδων που πραγματοποίησαν διαφορετικές αποστολές, είδαμε ότι οι συμμετέχοντες που πραγματοποίησαν τις αποστολές για το Αντιαεροπορικό καταφύγιο σημείωσαν τα υψηλότερα ποσοστά επί του συνόλου τους στην καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων (53%) και στην ψυχαγωγία, δημιουργία και έμπνευση (28,3%). Τα μέλη των ομάδων που ασχολήθηκαν με τις αποστολές για την Οδό 54ου Συντάγματος του ΕΛΑΣ συγκέντρωσαν το υψηλότερο ποσοστό (45%) επί του συνόλου τους στον τομέα γνώση και κατανόηση, ενώ τα μέλη των ομάδων που διεκπεραίωσαν τις αποστολές για την Πλατεία ελευθερίας σημείωσαν το υψηλότερο ποσοστό (46,2%) στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών.

6.1.3. Απόψεις των συμμετεχόντων για το παιχνίδι

Για να ερευνήσουμε τις απόψεις των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα για το παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης», κατ' αρχήν μετρήσαμε τις γραπτές αναφορές των συμμετεχόντων για το παιχνίδι στην ερώτηση του 2ου Ερωτηματολογίου «Τι ερωτήσεις ή ζητήματα σκέφτηκες κατά τη διάρκεια της επίσκεψής σου στο Μουσείο;» σε σχέση με την τάξη ή το έτος φοίτησής τους. Έπειτα κατηγοριοποιήσαμε το περιεχόμενο αυτών των αναφορών.

Πίνακας 24: ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΤΑΞΗ Η ΤΟ ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

		ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΤΑΞΗ/ ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	Δ' τάξη	18	48,6
	Ε' τάξη	13	26,0
	ΣΤ' τάξη	14	9,5
	Α' έτος	0	,0
	Β'-Δ' έτος	0	,0
ΣΥΝΟΛΟ		45	16,4
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Συνολικά 45 άτομα επέλεξαν να γράψουν στο τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος την εμπειρία τους από το παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης». Όλοι τους είναι μαθητές και κανένας φοιτητής. Μάλιστα, το ποσοστό των μαθητών που αναφέρονται στο παιχνίδι είναι μεγαλύτερο στη μικρή και μικρότερο στη μεγαλύτερη τάξη του δημοτικού.

Πίνακας 55: ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΑΝΑΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ	Αρεστό	26	9,4
	Εντυπωσιακό	2	0,7
	Ωραίο	2	0,7
	Επιμορφωτικό	4	1,4
	Τέλειο	2	0,7
	Αξιοθαύμαστο	1	0,4
	Πέρασα καλά/διασκεδαστικό	10	3,6
	Χαρά/γέλιο/ζωντάνια	2	0,7
	Μυστικότητα/αγωνία/ταχύτητα	1	0,4

	Θυμίζει προγόνους	2	0,7
	Νιώσαμε αντάρτες	3	1,1
	Απορίες	2	0,7
ΣΥΝΟΛΟ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ		275	100,0

Οι αναφορές των παιδιών στο παιχνίδι ποικίλουν. Πολλά παιδιά κατέγραψαν ότι τους άρεσε. Το βρήκαν εντυπωσιακό, ωραίο, τέλειο, αξιοθαύμαστο ή διασκεδαστικό. Κάποια έδωσαν και το λόγο για τον οποίο τους άρεσε, εξηγώντας ότι με αυτό έμαθαν κάτι, τους προσέφερε χαρά, γέλιο και ζωντάνια, χαρακτηρίζονταν από μυστικότητα, αγωνία και ταχύτητα, τους θύμιζε τους προγόνους τους ή με αυτό αισθάνονταν αντάρτες. Λίγα παιδιά εξέφρασαν ότι τα απασχολούσαν απορίες για την σκοπιμότητα και το βαθμό δυσκολίας του παιχνιδιού.

6.2. Ποιοτική ανάλυση

6.2.1. Προηγούμενες γνώσεις για την Εθνική Αντίσταση

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Στους δρόμους της Αντίστασης» δεν πρότεινε ούτε έστειλε στα εκπαιδευτικά ιδρύματα κάποιο συγκεκριμένο υλικό για την εξοικείωση με την έννοια της Εθνικής Αντίστασης και το ίδιο το Μουσείο πριν από την προγραμματισμένη επίσκεψη σε αυτό. Αυτό σημαίνει ότι η γνωστική προετοιμασία πριν από την επίσκεψη αφήνονταν στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, κάποιες ομάδες επισκεπτών ήρθαν στο Μουσείο έχοντας συζητήσει για αυτό το θέμα μέσα στην τάξη και κάποιες άλλες όχι. Σε κάθε περίπτωση, οι προηγούμενες γνώσεις των επισκεπτών του Μουσείου για την Εθνική Αντίσταση ήταν απόρροια της οργανωμένης και της μη οργανωμένης μάθησης της Ιστορίας.

Συνολικά για το περιεχόμενο των προηγούμενων γνώσεων των συμμετεχόντων για την Εθνική Αντίσταση μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες γνωρίζουν ως υποκείμενο της Εθνικής Αντίστασης τους Έλληνες και θεωρούν ότι ήταν μια πράξη αντίστασης ενάντια στους Γερμανούς και τους Ιταλούς. Λίγοι αναφέρουν το ιστορικό πλαίσιο, τις συνθήκες και τον χρόνο διεξαγωγής της Εθνικής Αντίστασης και ακόμα λιγότεροι τον τόπο διεξαγωγής, τον σκοπό και την έκβασή

της. Αντιπροσωπευτική για τη γενική τάση των προηγούμενων γνώσεων των επισκεπτών του Μουσείου είναι η απάντηση μιας μαθήτριας της ΣΤ' τάξης: «Η Εθνική Αντίσταση είναι που πολέμησαν οι Έλληνες με τους Ιταλούς και τους Γερμανούς».

Αν και δεν μπορούμε να εκτιμήσουμε ολόπλευρα την ιστορική συνείδηση των συμμετεχόντων από λίγες αράδες που έγραψαν, μπορούμε να επισημάνουμε ότι το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο το οποίο χρησιμοποίησαν λίγοι, αναφερόμενοι στην Ελλάδα είναι χαρακτηριστικό του παραδοσιακού τύπου ιστορικής νοηματοδότησης. Οι απαντήσεις που ακολουθούν προήλθαν από δύο κορίτσια της ΣΤ' τάξης και εκφράζουν την ασυνείδητη ταύτισή τους με το υποκείμενο της Εθνικής Αντίστασης, χωρίς βέβαια να εννοούν την προσωπική τους εμπλοκή στην Εθνική Αντίσταση: «Οι Γερμανοί και οι Ιταλοί μπήκαν στην Ελλάδα τον Οκτώβριο του 1940 και μας κατέκτησαν, αφού εμείς είπαμε το "Όχι".», «Όταν είχαμε κατοχή δημιουργήσαμε μια Αντίσταση για να απελευθερωθούμε που έγινε σε όλη την Ελλάδα.». Τέτοιες αναφορές δεν ανήκαν αποκλειστικά στους μαθητές του Δημοτικού καθώς τις διαβάζουμε και από μία φοιτήτρια Α' έτους: «Έχω ακούσει για τους αγώνες που κάναμε κατά των Γερμανών και των Ιταλών.». Αρκετοί συμμετέχοντες προβαίνουν σε κάποιες υπεργενικεύσεις όσον αφορά την Εθνική Αντίσταση και το υποκείμενό της, όπως ένα αγόρι της ΣΤ' τάξης το οποίο έγραψε: «Ότι οι άνθρωποι αντιστάθηκαν για την ελευθερία τους.» παραπέμποντάς μας στον παραδειγματικό τύπο της ιστορικής νοηματοδότησης.

Μέσα από τον προσδιορισμό των Ελλήνων ως υποκείμενο της Εθνικής Αντίστασης, συμπεραίνουμε ότι υπερισχύει η εντύπωση περί καθολικότητάς της, όπως τονίζεται και από την απάντηση μιας πρωτοετούς φοιτήτριας: «Η Εθνική Αντίσταση, αφορά σε όλο το έθνος το ελληνικό. Ήταν μια συλλογική προσπάθεια απέναντι στον κατακτητή.». Λίγα παραδείγματα απαντήσεων διαφοροποιούνται δείχνοντας ότι η Εθνική Αντίσταση δεν ήταν καθολική ενέργεια όλων των Ελλήνων, πότε άμεσα και πότε έμμεσα, όπως στα ακόλουθα παραδείγματα: «Έχω ακούσει ότι είναι μια ομάδα ελλήνων που αντιστάθηκαν στους γερμανούς» και «Όταν οι Γερμανοί κατέκτησαν την Ελλάδα, θαρραλέοι Έλληνες αντιστάθηκαν στην Κατοχή με πολλούς αγώνες.».

Εντύπωση προκαλεί το στοιχείο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των απαντήσεων χρησιμοποιεί αρσενικό γένος για το υποκείμενο της Αντίστασης και μάλιστα τρεις φοιτήτριες αναφέρονται συγκεκριμένα σε άντρες: «Η Εθνική Αντίσταση απαρτιζόταν κυρίως από νέα άτομα (άνδρες) οι οποίοι σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν ανήλικοι...», «Εθνική Αντίσταση χαρακτηρίστηκε η περίοδος κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής στην οποία μια μερίδα Ελλήνων ανδρών αντιστέκεται στη γερμανική κυριαρχία.» και «... Απαρτιζόταν από άνδρες που πολέμησαν...». Είναι μόνο δύο οι συμμετέχοντες που περιλαμβάνουν θηλυκό γένος και πάλι πρόκειται για φοιτήτριες: «...Σε αυτόν τον αγώνα βοήθησαν ακόμα οι γυναίκες και τα παιδιά.» και «Κατά τη γερμανική κατοχή, πολλοί νεαροί και νεαρές ελληνικής καταγωγής έφυγαν στα βουνά και πολεμούσαν εναντίον του εχθρού "..."»

Οι απαντήσεις που εντόπιζαν τους Ιταλούς και τους Γερμανούς ως «άλλους» της Εθνικής Αντίστασης δεν διαχώριζαν τους ναζί ή τους φασίστες, αλλά έδιναν με τη διατύπωσή τους την εντύπωση ότι η Αντίσταση απευθύνονταν αδιακρίτως στο γερμανικό και ιταλικό έθνος π.χ. «Έχω ακούσει ότι είναι η αντίσταση που έκανε η Ελλάδα στους Ιταλούς και μετά στους Γερμανούς» και «Ήταν ένας πόλεμος ...κατά των Γερμανών». Εξαίρεση αποτελούν οι διατυπώσεις δύο φοιτητριών που δεν γράφουν γενικά για Γερμανούς και Ιταλούς: «...ενάντια στους Ιταλούς και αργότερα στους Γερμανούς Ναζί.» και «...αντιστέκεται στη γερμανική κυριαρχία.». Μια άλλη συχνή επιλογή για τους «άλλους» της Αντίστασης είναι η λέξη «εχθροί» η οποία είναι ιδιαίτερα φορτισμένη και ταυτόχρονα γενικόλογη. Δεν αποκαλύπτει ούτε την αιτία της εναντίωσης ούτε κάποια άλλη πληροφορία για τον αντίπαλο πέρα από την ίδια την έχθρα. Για παράδειγμα, η απάντηση «Όταν οι Έλληνες αντιστάθηκαν εναντίον των εχθρών τους.» δεν μας δίνει καμία πληροφορία για τον άλλο της αντίστασης, καλύπτοντας και τυχόν παρανοήσεις για το ποιοι θα μπορούσαν να είναι οι «εχθροί», όπως φανερώνει η απάντηση: «Η Εθνική Αντίσταση είναι η επανάσταση των φοιτητών κατά τους εχθρούς που παίρνουν την χώρα μας.».

Η ενέργεια που σύμφωνα με τους συμμετέχοντες αντιπροσωπεύει την Εθνική Αντίσταση είναι ο πόλεμος με ένα κορίτσι της ΣΤ' να έχει δώσει ως απάντηση αυτή τη

μεμονωμένη λέξη: «Πόλεμος» ενώ ένα άλλο κορίτσι της ΣΤ' φαίνεται να μη διακρίνει τη διαφορά ανάμεσα στις έννοιες αντίσταση και πόλεμος: «Η Εθνική αντίσταση για την αντίσταση του πολέμου με τους Γερμανούς, κι Ιταλούς. Υπάρχουν διαμαρτυρίες ότι στον πόλεμο έγιναν φρικτά πράγματα!...».

Οι παρανοήσεις των συμμετεχόντων για την Εθνική Αντίσταση δίνουν κι αυτές πλήθος στοιχείων για την οργανωμένη και μη οργανωμένη μάθηση της Ιστορίας που αφορά την Εθνική Αντίσταση. Στην ερώτηση «Τι έχεις ακούσει (εννοείται: για την Εθνική αντίσταση);», συγχέοντας την Εθνική Αντίσταση με την εξέγερση του Πολυτεχνείου, ένας μαθητής της Ε' τάξης έγραψε: «Ότι ήταν οι φοιτητές στο Πανεπιστήμιο και ήρθε το τανκς και ρίξαν τα κάγκελα και πιάσαν τους φοιτητές». Επίσης, μια φοιτήτρια 3ου έτους κρίναμε ότι έκανε την ίδια παρανόηση: «Σχετίζεται με την εξέγερση των πολιτών σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό καθεστώς. Ένα σύνολο ανθρώπων το οποίο δεν ήταν σύμφωνο με ένα δικτατορικό πολιτικό καθεστώς. Αγωνίζονταν για τις απόψεις τους και αυτό είχε σκληρές κυρώσεις, τιμωρίες και συνέπειες.». Ένα αγόρι της Ε' τάξης μπέρδεψε την Εθνική Αντίσταση με την Επανάσταση του 1821 και έγραψε: «Μάχη εναντίον των τούρκων και των ελλήνων που πολέμησαν στον πρώτο εθνικό πόλεμο», το ίδιο και ένα αγόρι της Δ': «Έχω ακούσει ότι οι Έλληνες πολέμησαν με τους τούρκους». Ακόμη, μια φοιτήτρια 2ου έτους την μπέρδεψε με τον Εμφύλιο και απάντησε: «Πρόκειται για την ενοποίηση, την ομαδοποίηση των ατόμων με κοινά στοιχεία (γλώσσα, πολιτισμό, θρησκεία) σε μικρές ομάδες. Μιλάμε φυσικά για τον εμφύλιο μεταξύ ανταρτών και χυτών. Πατριωτών φυσικά με το ίδιο ιστορικό πλαίσιο που λόγω διαφορετικών ιδεολογιών και αντιλήψεων η κάθε ομάδα, ήρθαν σε εμφύλια σύγκρουση...».

Ανάμεσα στα παιδιά που ταύτισαν την Εθνική Αντίσταση με το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης, μία μαθήτρια της ΣΤ' τάξης έγραψε: «εεεε, Μια φορά θα με πήγαινε η μαμά μου εδώ, αλλά τελικά είσασταν κλειστά, τίποτα άλλο δεν έχω ακούσει» κι ένα κορίτσι της ίδιας τάξης: «Είναι ένα μουσείο που δείχνει ιστορικά πράγματα για τον πόλεμο.»

6.2.2. Αξιολόγηση των Γενικών Μαθησιακών αποτελεσμάτων

6.2.2.α Γνώση και κατανόηση

Μπορούμε να εξάγουμε συμπεράσματα για τα μαθησιακά αποτελέσματα που εμπíπτουν στον τομέα γνώση και κατανόηση από το γεγονός ότι κατά τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού παιχνιδιού όλες οι ομάδες έφεραν σε πέρας το γνωστικό κομμάτι των αποστολών τους συγκεντρώνοντας πληροφορίες για την καθημερινή ζωή και τα σημαντικότερα γεγονότα κατά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στην Ελλάδα και στο Βόλο, συναντώντας και χρησιμοποιώντας τις έννοιες Κατοχή, Εθνική Αντίσταση και Απελευθέρωση, εντοπίζοντας ιστορικούς τόπους του Βόλου και αξιοποιώντας τους ως ιστορική πηγή, ανιχνεύοντας αιτίες και συνέπειες ιστορικών γεγονότων.

Σχετικά με τη σύνδεση της ιστορίας του Βόλου με την ιστορία της Ελλάδας και την Παγκόσμια ιστορία αξίζει να παραθέσουμε ένα περιστατικό από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Καθώς μια ομάδα παρουσίαζε την αποστολή «Αντιαεροπορικό καταφύγιο» με δραματοποίηση των αντιδράσεων των κατοίκων του Βόλου την ώρα βομβαρδισμών, ένας μαθητής που ανήκε σε άλλη ομάδα φώναξε από το κοινό: «Καλά, πώς κάνετε έτσι; Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο έχουμε;». Αυτή η ερώτηση με τον τόσο αυθορμητισμό που την χαρακτήριζε άφησε εμένα και τον υπεύθυνο του Μουσείου έκπληκτους και απαντήσαμε στο μαθητή θετικά. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να παρατηρήσουμε ότι μέσα από την παρακολούθηση της δραματοποίησης των συμμαθητών του, συνειδητοποίησε το πλαίσιο της Εθνικής Αντίστασης ένας μαθητής ο οποίος δεν το είχε αντιληφθεί ούτε κατά τη διάρκεια των προβολών (βίντεο και εικόνων, αποσπασμάτων από ταινίες) ούτε κατά τη διάρκεια της ξενάγησης και να σχολιάσουμε ότι η ποικιλία και εναλλαγή των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, απευθυνόμενη σε διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, έδινε την ευκαιρία σε όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις για το πλαίσιο της Εθνικής Αντίστασης.

6.2.2.β Καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων

Με αφετηρία τη γραπτή απάντηση ενός μαθητή της Ε΄ τάξης «Ήταν πολύ ωραίο σαν να ήμασταν μέσα στη ιστορία.» μπορούμε να εξετάσουμε τη «βύθιση» και εμβάθυνση των συμμετεχόντων στην Εθνική Αντίσταση, την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης μέσα από τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν. Πολλοί συμμετέχοντες απλώς αναρωτιούνται για τις συνθήκες ζωής την περίοδο της Εθνικής Αντίστασης π.χ. «Σκεφτόμουν πώς ζούσαν οι άνθρωποι εκείνη την εποχή.», ενώ ορισμένες απαντήσεις των συμμετεχόντων στο Ερωτηματολόγιο κάνουν ένα ακόμη βήμα εκφράζοντας μια προσπάθεια κατανόησης των συναισθημάτων και των σκέψεων των ανθρώπων του παρελθόντος για την ερμηνεία των πράξεών τους π.χ. «Όση ώρα ήμουνα στο μουσείο ήρθα πολύ κοντά στην εποχή της κατοχής και σκεφτόμουνα το φόβο και την αγωνία που είχαν οι άνθρωποι τότε.», «Σκέφτηκα το πόσο υπέφεραν οι αντάρτες, πόσο αγωνίστηκαν και πόσα είδαν. Πόσα πέρασαν, πόσους έχασαν και ποια θα ήταν τα συναισθήματά τους.», «...Προσπάθησα να φανταστώ πώς αισθάνονταν οι άνθρωποι εκείνη την εποχή, γιατί έγινε αυτός ο πόλεμος και διάφορα άλλα.», «Ένιωθαν καλά οι άνθρωποι που ήταν στον πόλεμο και καταπιεζόντουσαν και γιατί;», «Κοιτώντας τις εικόνες με τα βομβαρδισμένα κτίσματα, αναρωτήθηκα πώς ένιωθαν οι άνθρωποι αυτοί εκείνη τη στιγμή και πώς μπόρεσαν να κρατήσουν την ψυχραιμία τους.» και «Πώς κάποιιοι άνθρωποι δεν σκέφτονται τίποτα εκτός από την πατρίδα τους και είναι καλό αυτό.».

Το ημερολόγιο, οι φωτογραφίες και τα βίντεο από την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος δίνουν, κι αυτές πολλά στοιχεία για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης των επισκεπτών του Μουσείου. Ιδιαίτερα κατά τη διεξαγωγή των αποστολών που περιλαμβάνουν δραματοποίηση, οι ομάδες δείχνουν ζήλο π.χ. στην αποτύπωση της χαράς και της ανακούφισης κατά τους πανηγυρισμούς της Απελευθέρωσης, στην αποφασιστικότητα κατά την εκφώνηση συνθημάτων του ΕΑΜ, στη μίμηση του ύφους ομιλητή για την ελπιδοφόρα ομιλία του Πηλιορείτη στην πλατεία Ελευθερίας, στην απόδοση της απόγνωσης κατά τους βομβαρδισμούς με το πρόσωπο και με το σώμα. Μάλιστα, μία ομάδα πέρα από όσα προτείνονταν στις κάρτες του

παιχνιδιού, θέλησε να οργανώσει και να παρουσιάσει και μία δική της αναπαράσταση της ζωής του 54ου Συντάγματος κρατώντας τα ανάλογα αντικείμενα και φορώντας τις στολές.

Αρκετοί επίσης συμμετέχοντες έδειξαν την επιθυμία να κατανοήσουν την εποχή της Εθνικής Αντίστασης αξιοποιώντας τη φαντασία και τη λογική τους, αλλά με κριτήρια των ανθρώπων του 21ου αιώνα και από τη σκοπιά του 21ου αιώνα π.χ. «Οι άνθρωποι το χειμώνα πως ζούσαν με τόσα λίγα ρούχα;», «Πώς μπορούσαν να ζούνε με τέτοια ταλαιπωρία;» ενώ άλλοι επιχειρήσαν ακόμη να φανταστούν τον εαυτό τους σε εκείνη την εποχή και «Πώς θα ήταν εάν ζούσα την περίοδο της κατοχής;», «Σκέφτηκα ότι θα ήθελα να ήμουν εγώ εκεί και να γνωρίζω τι συνέβη πραγματικά και ότι θα ήταν τραγικά τα γεγονότα.» και «Με εντυπωσίασε που στον πόλεμο πήγαιναν και εντεκάχρονοι και ότι αν ήμουν εγώ εκεί θα είχα φοβηθεί πολύ». Τα εκθέματα του Μουσείου σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες του παιχνιδιού φαίνεται να προκάλεσαν συναισθήματα και από πλευράς των παιδιών: «Σκέφτηκα, ότι αυτές οι στολές και τα όπλα που φόρεσε η ομάδα μου τα φόρεσαν πραγματικοί ήρωες. Αισθάνθηκα συγκίνηση...», «Σκέφτηκα πολύ μεγάλη συγκίνηση για τους ανθρώπους που πέθαναν.» και «Σκέφτηκα και λυπήθηκα για την οικογένεια που ήταν κρεμασμένη».

Κατά την προβολή, την ξενάγηση και το παιχνίδι οι ομάδες προέβησαν στην επεξεργασία διαφόρων ιστορικών πηγών όπως προφορική μαρτυρία, αντικείμενο, άρθρο εφημερίδας, φωτογραφία, ιστορικό βιβλίο, προκήρυξη, κτίριο, τραγούδι, πίνακα ζωγραφικής, ταινία και από τη διεκπεραίωση των αποστολών φαίνεται ότι ανταπεξήλθαν ικανοποιητικά, ακόμη κι αν χρειάστηκαν αρχικά κάποια βοήθεια από το προσωπικό του Μουσείου. Το είδος της ιστορικής πηγής που τους δυσκόλεψε περισσότερο ήταν η ταινία, καθώς ελάχιστοι κατάφεραν να ερμηνεύσουν στο στιγμιότυπο της ταινίας για Κατοχή, «Ψηλά τα χέρια, Χίτλερ!» γιατί οι πρωταγωνιστές στένευαν τις ζώνες τους.

Η όξυνση της παρατηρητικότητας των επισκεπτών επιχειρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι ενώ στην πρώτη φάση του προγράμματος οι περισσότερες ομάδες επισκεπτών δεν απαντούσαν πάντοτε με επιτυχία στις ερωτήσεις του υπευθύνου του Μουσείου, οι οποίες απαιτούσαν

παρατήρηση των πινάκων του Στουρνάρα, όταν βρίσκονταν στον ίδιο χώρο μετά το παιχνίδι, για την παρουσίαση των αποστολών, συχνά από μόνες τους εντόπιζαν τις ομοιότητες ανάμεσα στα πραγματικά αντικείμενα του παρελθόντος και σε αυτούς τους πίνακες. Επίσης πολλές γραπτές απαντήσεις στα Ερωτηματολόγια αποδείκνυαν ότι είχε προηγηθεί η προσεκτική παρατήρηση εκθεμάτων: «Εντύπωση μου έκανε ο πίνακας με την ύψωση της φασιστικής σημαίας της Ιταλίας, πάνω στην Γορίτσα, όπως επίσης και η παρουσία ενός μικρού παιδιού ανάμεσα στους αντάρτες.», «Γιατί η σημαία η ιταλική παλιά είχε αυτό το σήμα και σήμερα δεν το έχει», «Γιατί η σημαία της Ιταλίας ήταν με σχέδιο στο άσπρο μέρος;», «Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης μου άρεσαν οι προκηρύξεις, οι δραχμές...» και «Στις επιστολές και στα γράμματα που βρήκαμε δεν υπήρχαν ορθογραφικά λάθη. Οι φωτογραφίες των ανταρτών και των γυναικών της εποχής δεν μοιάζουν με τους σύγχρονους Έλληνες. Οι παλιές φωτογραφίες της πόλης του Βόλου θυμίζουν το σημερινό Βόλο.»

Ορισμένα τμήματα σχολείων φαινόταν ιδιαίτερα εξοικειωμένα με την ομαδική δουλειά. Σε άλλα τμήματα, όμως, κατά το σχηματισμό ομάδων κάποιοι μαθητές εντάσσονταν απρόθυμα σε ομάδα συμμαθητών τους έχοντας προηγουμένως δεχτεί απόρριψη από μια άλλη ομάδα. Συνήθως, όμως, η απροθυμία αντικαθίσταντο από ενθουσιασμό μόλις ερχόταν η σειρά της ομάδας να παίξει. Τις περισσότερες φορές τα παιδιά χωρίζονταν αυτόβουλα σε ομόφυλες ομάδες και μόνο όταν περίσσευαν κάποια αγόρια και κάποια κορίτσια σχημάτιζαν μικτή ομάδα. Ωστόσο δεν αντιμετωπίστηκε κάποιο πρόβλημα συνεργασίας στις μικτές ομάδες. Καμία επίσης δυσκολία δε συναντήθηκε στη διανομή των ρόλων οι οποίοι εξασφάλιζαν την ελάχιστη έστω συμμετοχή κάθε μέλους της ομάδας, μόνο ένα αγόρι της Δ' τάξης εξέφρασε στο Ερωτηματολόγιό του την ανησυχία: «Αν θα ήμουν ο πρωταγωνιστής». Ο σχηματισμός ομάδων και η συνεργασία ανάμεσα στους φοιτητές διεξήχθη σε χαμηλότερους τόνους και χωρίς προβλήματα.

Στα Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα για τις γενικές δεξιότητες εντάσσεται και η άσκηση στην επικοινωνία με το προσωπικό του Μουσείου. Στις γραπτές απαντήσεις των συμμετεχόντων στις δύο ερωτήσεις του 2ου μέρους του Ερωτηματολογίου δεν υπήρξε

κάποια σαφής αναφορά για την επικοινωνία τους με τους ανθρώπους του Μουσείου κατά τη διάρκεια του προγράμματος και για αυτό το λόγο η επίτευξη αυτού του στόχου δεν περιλαμβάνεται στα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας. Ωστόσο, τρία κορίτσια της ΣΤ' αναφέρθηκαν στους υπαλλήλους του Μουσείου: «Εγώ σκέφτηκα μόλις είδα τους πίνακες, τις εικόνες, κάποια πράγματα που είχε το μουσείο το πόσο καλή δουλειά έχουν κάνει οι άνθρωποι που έχουν φτιάξει το μουσείο ή που δουλεύουν...», «Θα ήθελα να ρωτήσω πώς βρήκαν οι εργαζόμενοι του μουσείου το υλικό που μας παρουσίασαν.», «...Όταν η κυρία Νατάσα μας είπε πως θα παίξουμε αυτό το παιχνίδι νόμιζα πως δεν θα ήταν τόσο συναρπαστικό...» και ένα αγόρι της Ε' τάξης συμπεριέλαβε στην απάντησή του: «...ευχαριστούμε για την υπέροχη μέρα που περάσαμε.». Συνολικά 8 παιδιά στο τέλος του Ερωτηματολογίου κάτω από τη φράση «Σε ευχαριστούμε που βοήθησες με τις σκέψεις και με τις απαντήσεις σου» θέλησαν να απαντήσουν σημειώνοντας: «Κι εγώ χάρηκα πολύ που ήρθα εδώ.», «Παρακαλώ!!!», «Γεια σας!», «Αλίμονο χάρηκα μάλιστα που έστω γι' αυτό το λίγο βοήθησα με τις σκέψεις μου και τις απαντήσεις μου.» και «Love you κυρία Νατάσα!». Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να θεωρήσουμε αυτά τα μηνύματα στο Ερωτηματολόγιο συνέχιση και γραπτή απόδειξη της επικοινωνίας που ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τους ανθρώπους του Μουσείου.

Ένας ακόμη στόχος ο οποίος αφορά γενικές δεξιότητες και δεν περιλαμβάνεται στα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας είναι η προφορική παρουσίαση των πορισμάτων της δουλειάς τους. Η επίτευξη αυτού του στόχου, παρόλο που δεν αναφέρθηκε σε κάποιο ερωτηματολόγιο, πραγματοποιήθηκε από το σύνολο των ομάδων γιατί κάθε μία από αυτές κατάφερε να παρουσιάσει στις υπόλοιπες ομάδες τις αποστολές που είχε να διεκπεραιώσει κι έπειτα τα ευρήματά της, τα συμπεράσματά της, την προκήρυξη που δημιούργησε, την αναπαράσταση ή τη δραματοποίηση την οποία ετοίμασε. Κάθε, ομάδα, βέβαια δεν παρουσίασε με την ίδια άνεση, επιτυχία ή ευκρίνεια τη δουλειά της. Κάποιες ομάδες περιέγραψαν τα βήματα που ακολούθησαν, άλλες απλώς διάβασαν τις κάρτες, άλλες κράτησαν σημειώσεις για τα πορίσματά τους κι άλλες φωτογράφησαν τα εκθέματα που εντόπισαν για να τα δείξουν κατά την παρουσίαση.

6.2.2.γ Διαμόρφωση στάσεων και αξιών

Η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στον πόλεμο και την αγριότητα εκφράστηκε σε αρκετές απαντήσεις όπως αυτή ενός μαθητή της ΣΤ' τάξης ο οποίος συμμετείχε σε ομάδα που ασχολήθηκε με την Κίτρινη Αποθήκη και εξέφρασε ιδιαίτερη ανησυχία με την επανάληψη της ίδιας φράσης: «Σκεφτόμουν τι θα γινόταν αν είχαμε πόλεμο. Τι θα γινόταν.». Μια μαθήτρια της ΣΤ' απέδωσε την αγριότητα στους Γερμανούς: «Όταν είδα την εικόνα με το κρέμασμα της μαμάς, της κόρης και της υπηρέτριας σκέφθηκα πόσο βάρβαροι ήταν τότε οι γερμανοί.» ενώ φοιτήτρια μίλησε για τη φρίκη σε αντίθεση με την ειρήνη: «Σκέφτηκα τη φρίκη συνοδευμένη με τις όσες φωτογραφίες είδαμε παράλληλα με τη χαρά και την ειρήνη στις εικόνες της απελευθέρωσης, το ψυχικό σθένος, την ελπίδα και τη θυσία όλων των ανθρώπων.»

Αδιανόητες και σοκαριστικές για αρκετούς συμμετέχοντες θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τις πληροφορίες για τις εκτελέσεις και τα βασανιστήρια την περίοδο της Εθνικής Αντίστασης: «...Πώς άντεχαν τόσα βασανιστήρια;...» «Γιατί έσφαζαν τόσους ανθρώπους;», «Πώς άντεχαν οι άνθρωποι να βλέπουν τους ανθρώπους πεθαμένους;» και «Με προβλημάτισαν οι βαναυσότητες που υπέστησαν οι Έλληνες κατά την κατοχή και η απανθρωπιά που κυριαρχούσε. Αναρωτιέμαι πως άνθρωποι μπορούν να κάνουν τόσο κακό και να προκαλέσουν μεγάλο πόνο τόσο σωματικό όσο και ψυχικό σε άλλους ανθρώπους. Προσωπικά μου φαίνεται αδιανόητο.». Κάποιοι επέλεξαν να μιλήσουν για την εικόνα της ομαδικής εκτέλεσης των γυναικών της οικογένειας Τοπάλη: «Ανατρίχιασα όταν είδα μια εικόνα που είχε κρεμασμένους ανθρώπους.», «Κρεμάσαν την μαμά και τη γιαγιά.», ενώ δύο ομάδες που ασχολήθηκαν με το Παράνομο Τυπογραφείο την αποτύπωσαν στις προκηρύξεις που σχεδίασαν (βλ. Παράρτημα 4). Η μία από αυτές τις προκηρύξεις συνοδεύονταν από το σύνθημα «Κανείς να μην πεθάνει από την πείνα!» και «Νίκη», ενώ η άλλη συμπεριελάμβανε ένα σχέδιο φυλακών και τη λεζάντα «Σας αρέσει να είστε φυλακισμένοι και σε λίγο κρεμασμένοι;».

Στις γραπτές απαντήσεις των συμμετεχόντων εντοπίσαμε πολλά δείγματα για την ιστορική συνείδησή τους μετά το εκπαιδευτικό παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης», χωρίς να μπορούμε ούτε να την αξιολογήσουμε ολοκληρωμένα, ούτε να

υποστηρίζουμε ότι έχει αιτιακή σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αφενός, μόνο μία μαθήτρια της Ε' τάξης φάνηκε απολύτως συγχυσμένη όσον αφορά την έννοια του παρελθόντος και τη σύνδεσή του με παρόν, αφού στην ερώτηση «Η επίσκεψη αναφερόταν σε γεγονότα που συνέβησαν πριν γεννηθείς. Νομίζεις ότι είναι σημαντικό να γνωρίζεις για γεγονότα που συνέβησαν πριν γεννηθείς; Αν αν ναι, γιατί;» απάντησε: «Γιατί όλα είχαν γίνει πριν γεννηθώ και θα κρατιόμουν σε μεγάλη αγωνία γιατί όλα αυτά δεν θα τα άκουγα ποτέ μου.». Αφετέρου, πληθώρα απαντήσεων ανέδειξε τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον, όπως αυτές δυο μαθητών της ΣΤ' τάξης: «...γιατί δεν θα υπήρχε Ελλάδα. Γιατί δεν θα υπήρχε Ελλάδα.», «Σημαντικό είναι γιατί έβλεπα μπάλα και ξαφνικά έβαλαν γκολ και έκαναν το σήμα του Χίτλερ και δεν ήξεραν τι είναι η 28 Οκτωβρίου.», μιας μαθήτριας της ΣΤ' «...Και είναι σημαντικό να γνωρίζουμε για την Πατρίδα μας. Για το παρελθόν της και έτσι άμα μελετούμε το παρελθόν το μέλλον θα γίνει καλύτερο» ή μιας μαθήτριας της Ε' τάξης: «...θα μου άρεσε να ξέρω τι γινόταν στα παλιά τα χρόνια. Για την πείνα για την φτώχεια και για πολλά άλλα... Έτσι θα ξέρουμε πράγματα που δεν πρέπει να τα κάνουμε. Όπως το να αφήνουμε το φαγητό μας και μετά οι μαμάδες μας να το πετάνε.».

Στις γραπτές απαντήσεις συναντήσαμε αρκετά στοιχεία που παραπέμπουν στον παραδοσιακό και στον παραδειγματικό τύπο ιστορικής νοηματοδότησης και ορισμένες φορές συνυπάρχουν. Ορισμένοι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε κάποια κληροδοτούμενη παράδοση σημαντική στο παρόν, στοιχείο του παραδοσιακού τύπου της ιστορικής νοηματοδότησης: «Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε για αυτά τα γεγονότα γιατί πρώτα από όλα αυτή είναι η ιστορία μας δηλαδή η εθνική μας κληρονομιά...» και «Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε, διότι είναι μέρος του παρελθόντος μας, της κληρονομιάς μας.».

Μάλιστα, μια μαθήτρια της Ε' τάξης ανέφερε το στοιχείο της μίμησης των ανθρώπων του παρελθόντος: «Είναι σημαντικό να ξέρουμε για να δούμε πως περνούσαν οι άνθρωποι παλιά γιατί άμα έρθει μια δύσκολη στιγμή να τους μιμηθούμε». Γενικότερα, κάποιοι συμμετέχοντες φαίνεται ότι αντιλαμβάνονταν την ατομική ταυτότητα να διαμορφώνεται σε σχέση με κάποια ιστορικά παραδείγματα «Είναι σημαντικό γιατί ένας

άνθρωπος που δεν γνωρίζει έστω τη στοιχειώδη ιστορία του δεν γνωρίζει το ίδιο του τον εαυτό και την ιστορία των προγόνων του.». Πολύ συχνή ήταν και η επιβεβαίωση κάποιων στερεοτύπων, χρονικά αναλλοίωτων χαρακτηριστικών, όπως η παλικαριά των Ελλήνων: «Γιατί αυτοί οι άνθρωποι θυσιάστηκαν για την πατρίδα τους και αυτό δεν θα το έκανε κανείς εάν η χώρα μας δεν είχε τόσα γενναία παλικάρια!!!!».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η πεποίθηση για την επανάληψη ιστορικών λαθών: «Σφάλματα του παρελθόντος δεν επαναλαμβάνονται εάν έχεις γνώση της ιστορίας.», «...παίρνουμε στοιχεία για το ποια λάθη να μην επαναλάβουμε στο μέλλον και ποια σε ανάλογη περίπτωση να κάνουμε.» και «... ο κάθε άνθρωπος έρχεται σε επαφή με την ιστορία του έθνους του και αποκτά μια σφαιρικότερη εικόνα για αυτή. Για αυτό τον λόγο οι άνθρωποι είναι σε θέση να κρίνουν παρόμοια γεγονότα του παρόντος και να αποφύγουν ακραία φαινόμενα βίας, φασισμού και εχθρικότητας.». Τέτοιου είδους απαντήσεις, απλοποιημένες ή σύνθετες, εκφράζουν την αντίληψη περί ύπαρξης «κανονικοτήτων» στον χρόνο, εφόσον θεωρούν ότι οι ίδιες ιστορικές συνθήκες επαναλαμβάνονται και ότι παρόμοιες επιλογές θα φέρουν παρόμοια αποτελέσματα.

Η επίτευξη του στόχου οι συμμετέχοντες να αντιληφθούν το Μουσείο ως ένα οικείο και φιλικό χώρο μάθησης φάνηκε μέσα από αρκετές απαντήσεις με θετικές αναφορές και στη μάθηση και στο Μουσείο όπως αυτή ενός μαθητή της ΣΤ' τάξης: «Σκέφτηκα ότι ήταν πολύ τέλειο που κάναμε μάθημα στο μουσείο και ότι παίξαμε παιχνίδι.» ή από την απορία ενός κοριτσιού της ΣΤ' τάξης: «Πώς γίνεται σε ένα μουσείο να μαθαίνεις τόσα πολλά;». Σχετικά με την αντίληψη του Μουσείου ως ένα χώρο οικείο και φιλικό, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στη συμπεριφορά των παιδιών μέσα σε αυτό, η οποία προοδευτικά κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού παιχνιδιού εξέφραζε οικειότητα και άνεση. Για παράδειγμα, μπαίνοντας στο Μουσείο και στην αρχή της ξενάγησης τα παιδιά ήταν ακόμα διστακτικά στις κινήσεις τους, ενώ προς το τέλος του παιχνιδιού κινούνταν αυτόνομα μέσα στο χώρο πλησιάζοντας ό,τι τους τραβούσε την προσοχή. Κανείς δεν μετακινήθηκε από την καρέκλα του στο χώρο προβολών, για να συμπληρώσει το 1ο μέρος του Ερωτηματολογίου, ενώ για τη συμπλήρωση του 2ου μέρους, τα παιδιά όχι μόνο έδειξαν περισσότερη προθυμία να γράψουν τις εμπειρίες

τους, αλλά με δική τους πρωτοβουλία ξάπλωναν στο πάτωμα, κάθονταν στα σκαλοπάτια ή πήγαιναν στα λιγοστά θρανία του ιδρύματος (βλ. Παράρτημα 4) .

6.2.2.δ Ψυχαγωγία, δημιουργία και έμπνευση

Για την έκφραση των παιδιών μέσα από τις δραστηριότητες, μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις των δραματοποιήσεων οι οποίες παρόλο που βασίζονταν στις ίδιες αποστολές και στις ίδιες ιστορικές πηγές, ήταν τόσες όσες και οι ομάδες που τις πραγματοποίησαν. Ορισμένες, μάλιστα, φωτογραφίες από την προετοιμασία και την παρουσίαση των ομάδων αποκαλύπτουν την έκφραση των παιδιών (βλ. Παράρτημα 4). Η έκφραση των φοιτητών μέσα από τις δραστηριότητες διέφερε αρκετά. Οι φοιτήτριες του 2ου και του 3ου έτους πραγματοποίησαν τις δραστηριότητες δραματοποίησης χωρίς να εκφράζονται εμφανώς ή έντονα. Ανάμεσα στους φοιτητές του 1ου έτους βρέθηκε η μοναδική ομάδα η οποία δε θέλησε να παρουσιάσει δραματοποίηση.

Η εμπειρία των παιδιών από το Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου ήταν κατά γενική ομολογία ευχάριστη και διασκεδαστική. Αυτό ήταν εμφανές στα χαμόγελα και στα γέλια των παιδιών που κατέκλυσαν το Μουσείο, στα ενθουσιώδη τρεχαλητά, στα θετικά προφορικά σχόλια παιδιών και εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα 4). Φαίνεται επίσης και σε πολλά γραπτά σχόλια: «...ευχαριστούμε για την υπέροχη μέρα που περάσαμε.», «...Εγώ και η ομάδα μου περάσαμε πολύ καλά, διασκεδάσαμε και βρήκαμε για τον Στέφανο Σαράφη.», «Σκέφτηκα ότι ήταν πολύ τέλειο που κάναμε μάθημα στο μουσείο και ότι παίξαμε παιχνίδι.» και «Η επίσκεψη στο μουσείο ήταν καταπληκτική!!!».

Όσον αφορά το στόχο που σχετίζεται με τη χαρά της ανακάλυψης μέσα από την έρευνα, υπάρχουν κάποιες απαντήσεις στα Ερωτηματολόγια που δείχνουν ότι κάποια παιδιά βίωσαν τέτοια συναισθήματα, όπως αυτές δυο μαθητριών της ΣΤ' δημοτικού: «Ένωσα ενθουσιασμένη και χάρηκα που παίξαμε και εξερευνήσαμε το μουσείο.» και «Σκέφτηκα πόσο ωραίο μουσείο είναι και πόσα ωραία πράγματα ανακαλύψαμε.».

Ανάμεσα στους στόχους του παιχνιδιού του Τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων για την ψυχαγωγία, τη δημιουργία και την έμπνευση εντάσσεται και ο

στόχος, η συνολική αυτή εμπειρία να τους εμπνεύσει για να προβούν και σε άλλες αντίστοιχες εργασίες και να προκαλέσει τις δημιουργικές ικανότητές τους, για τον οποίο δε βρέθηκαν ποσοτικά αποτελέσματα. Αυτός, βέβαια, ο στόχος δεν μπορεί να αξιολογηθεί επαρκώς καθώς ξεπερνά το στενό πλαίσιο, το χρόνο και τον τόπο του εκπαιδευτικού προγράμματος στο Μουσείο. Αξίζει ωστόσο να σημειώσουμε το γεγονός ότι σε όλες τις ομάδες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα δόθηκε ο φάκελος για να φτιάξουν το δικό τους σημαϊάκι για κάποιο ιστορικό τόπο που σχετίζεται με την Εθνική Αντίσταση και αρκετοί μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον, αναφέροντας τέτοιους τόπους, ρωτώντας πότε μπορούν να φέρουν το σημαϊάκι και ζητώντας και ατομικό φάκελο. Δυστυχώς εκείνη την περίοδο το Μουσείο δεν ήταν ανοιχτό σταθερές ώρες για το κοινό, ώστε να διευκολυνθεί αυτή η δουλειά και τους ζητούσα να επικοινωνήσουν πρώτα τηλεφωνικά. Μέχρι και σήμερα, κανένα σημαϊάκι δεν επιστράφηκε στο Μουσείο Εθνικής Αντίστασης για να τοποθετηθεί στο παιχνίδι ούτε από κάποιο παιδί ούτε από κάποιο εκπαιδευτικό.

6.2.2.ε Εξέλιξη της προσωπικότητας

Οι στόχοι του προγράμματος οι οποίοι συνδέονται με την εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών αφορούν δραστηριότητες και συμπεριφορές τους μετά την επίσκεψη στο Μουσείο και για αυτό το λόγο δεν έχουμε στοιχεία για την επίτευξή τους, παρά μόνο την πρόθεση των παιδιών όπως αυτή εκφράζεται σε κάποιες γραπτές απαντήσεις του Ερωτηματολογίου. Σχετικά με το στόχο τα παιδιά να γίνουν τακτικοί επισκέπτες μουσείων, μπορούμε να παραθέσουμε την επιθυμία κάποιων μαθητών να επιστρέψουν στο Μουσείο Εθνικής Αντίστασης Βόλου: «...Μου άρεσε πολύ το παιχνίδι που παίξαμε και θα ήθελα να ξαναέρθω γιατί μου άρεσε να μαθαίνω για τους 2 παγκόσμιους πολέμους αλλά πιο πολύ για τον πόλεμο του 1940.» και «...Επίσης το μουσείο μου άρεσε πολύ με έκανε χαρούμενη που είδα τόσα πράγματα και θα ήθελα να ξανάρθω.».

Κεφάλαιο 7.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όσον αφορά την Εθνική Αντίσταση, οι προηγούμενες γνώσεις των περισσότερων συμμετεχόντων είναι φτωχές, περιορίζονται στο ιστορικό πλαίσιο για την 28η Οκτωβρίου και λίγο αφορούν τη δράση των αντιστασιακών οργανώσεων. Για τους περισσότερους είναι ασαφής ο τρόπος με τον οποίο η Ελλάδα απελευθερώθηκε. Η σύγχυση της Εθνικής Αντίστασης με την εξέγερση του Πολυτεχνείου είναι αυξημένη την περίοδο κοντά στην επέτειο της 17 Νοέμβρη.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μετά το παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης» φανερώνουν ότι οι στόχοι που τέθηκαν κατά το σχεδιασμό του παιχνιδιού, απασχόλησαν τους συμμετέχοντες σε ικανοποιητικό βαθμό σε όλους του τομείς Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων πέραν του τομέα εξέλιξη της προσωπικότητας, του οποίου οι στόχοι δεν μπορούμε να κρίνουμε εάν επιτεύχθηκαν πλήρως, καθώς ξεπερνούν το χρόνο και το χώρο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το στοιχείο ότι οι συμμετέχοντες οι οποίοι δήλωσαν ότι είχαν προηγούμενες γνώσεις για την Εθνική Αντίσταση μέσα από τις γραπτές τους απαντήσεις τους φανέρωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό την επίτευξη στόχων των τομέων Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων, καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων, διαμόρφωση στάσεων και αξιών, καθώς και γνώση και κατανόηση, ενώ στον τομέα ψυχαγωγία, δημιουργία και έκφραση, παρουσίασαν μεγαλύτερα ποσοστά επίτευξης οι συμμετέχοντες οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν είχαν προηγούμενες γνώσεις.

Η επίτευξη των στόχων των επιμέρους τομέων Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων του παιχνιδιού δεν παρουσιάζει αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, αλλά παρουσιάζει αρκετές διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε τους συμμετέχοντες που ανήκουν σε διαφορετική ηλικία. Οι μηδενικές απαντήσεις των φοιτητών που αφορούν τον τομέα ψυχαγωγία, έκφραση και έμπνευση μπορούν να στηριχθούν στο ότι οι φοιτητές αντιλήφθηκαν τη συμμετοχή τους στο παιχνίδι ως μια προσέγγισή του από τη σκοπιά του μελλοντικού εκπαιδευτικού και όχι ως μια διέξοδο

από τη σχολική τάξη, μια ευκαιρία για να περάσουν όμορφα. Αντιστοίχως η απροθυμία της ομάδας των νεότερων φοιτητριών να παρουσιάσει δραματοποίηση μπορεί να ερμηνευτεί από τα πορίσματα των Kanhadilok και Watts (2014) πως λόγω κοινωνικής πίεσης η ενασχόληση με κάτι που φαντάζει παιδικό κάνει τους νεαρούς ενήλικες να αισθάνονται άβολα (βλ. Υποενότητα 2.3.5.).

Από τις διαφορές στην επίτευξη κάθε τομέα Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων ανά ιστορικό τόπο με τον οποίο ασχολήθηκε κάθε ομάδα, μπορούμε να υποπτευθούμε τη συσχέτιση της επίτευξης ορισμένων τομέων Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων με τις διαφορετικές δραστηριότητες και τα θέματα των αποστολών.

Συνολικά, από την ποσοτική ανάλυση των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων και από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων από την υλοποίηση του παιχνιδιού, μπορούμε να κρίνουμε επιτυχημένη την προσθήκη του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Στους δρόμους της Αντίστασης» στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης. Κρίνοντας και από την προτίμηση των μικρότερων σε ηλικία συμμετεχόντων να αναφερθούν γραπτά στο παιχνίδι, θεωρούμε ότι αυτό αποτέλεσε μια γέφυρα, ιδίως για τα μικρότερα παιδιά για να προσεγγίσουν το Μουσείο, την Εθνική Αντίσταση και τους ιστορικούς τόπους του Βόλου, παρά την ένδεια σχετικών προηγούμενων γνώσεων και τη δυσκολία των εννοιών που πραγματεύεται το Μουσείο.

7.1. Περιορισμοί

Αρκετοί είναι οι περιορισμοί που αφορούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Καταρχήν ο χώρος στον οποίο συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες το 1ο μέρος του Ερωτηματολογίου για τις προηγούμενες γνώσεις τους προσφέρει ορατότητα σε αρκετά εκθέματα του Μουσείου, όπως πίνακες με βομβαρδισμούς και Γερμανικές σημαίες, τα οποία μπορεί να επηρέασαν τις απαντήσεις. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, το Μουσείο δεν διαθέτει χώρο για να γράψουν με άνεση οι επισκέπτες, στοιχείο το οποίο μπορεί να δυσκόλεψε και να περιορίσει τη συμπλήρωση των γραπτών Ερωτηματολογίων. Επίσης, το ασταθές ωράριο του Μουσείου που προκύπτει από τις ελλείψεις του ΔΗΚΙ σε

ειδικευμένο προσωπικό αποτέλεσε εμπόδιο στην ανατροφοδότηση του παιχνιδιού από τις μαθητικές ομάδες μετά την επίσκεψη, καθιστώντας το δύσκολο για μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικούς να επισκεφτούν ξανά το Μουσείο και να φέρουν το σημαϊάκι με το δικό τους ιστορικό τόπο.

7.2. Προτάσεις

Το εκπαιδευτικό παιχνίδι «Στους δρόμους της Αντίστασης» σχεδιάστηκε για το ομώνυμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Εθνικής Αντίστασης με τους περιορισμούς που θέτει και τις δυνατότητες που ανοίγει. Το σκεπτικό, όμως, του συγκεκριμένου παιχνιδιού θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε άλλο μουσείο, αλλά και εκτός Μουσείου ως μουσειοσκευή με δραστηριότητες που αξιοποιούν το διαδίκτυο ως ιστορική πηγή, ως επιτραπέζιο παιχνίδι που παραπέμπει σε αναζήτηση μέσα στην ίδια την πόλη, ενώ θα μπορούσε αντί για έντυπο επιτραπέζιο παιχνίδι να σχεδιαστεί και ως ψηφιακή πλατφόρμα. Αντίστοιχα, μία προσαρμογή του ίδιου παιχνιδιού θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για διαφορετικές ομάδες κοινού, όπως οικογένειες ή να επικεντρωθεί και να δοκιμαστεί στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού «Στους δρόμους της Αντίστασης» προτείνεται η εξασφάλιση πάγκων εργασίας ή θρανίων, όπου οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να γράψουν με άνεση ή να δημιουργήσουν δικές τους προκηρύξεις γνωρίζοντας την τεχνική της χαρακτηριστικής και της τυπογραφίας του 20^{ου} αιώνα. Προτείνεται, ακόμη, η ακρόαση με ακουστικά των ηχητικών ντοκουμέντων από τις ομάδες καθώς και ο συνδυασμός του παιχνιδιού με μία ξενάγηση στους ιστορικούς τόπους του Βόλου. Πολύ σημαντική κρίνεται η ανάπτυξη δεσμών με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, η καλύτερη επαφή μαζί τους κατά τον προγραμματισμό της επίσκεψης για την προμήθεια υλικού προς ευαισθητοποίηση των παιδιών με την έννοια της Εθνικής Αντίστασης πριν την επίσκεψη, και πολύ περισσότερο ο εθισμός και των ίδιων στην αναζήτηση ιστορικών τόπων στην πόλη, η στήριξή τους σε τέτοιες προσπάθειες με την επίδειξη ιστορικών τόπων στην περιοχή κάθε σχολείου, η συνδιοργάνωση σχετικών δράσεων και εκτός Μουσείου.

Παρόλο που τα πορίσματα της πρώτης προσθήκης ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού δραστηριοτήτων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός Μουσείου Εθνικής Αντίστασης υπήρξε θετική, θα μπορούσε αυτό το εγχείρημα να στηριχθεί από εκτενέστερη έρευνα. Για παράδειγμα, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο μετα-έλεγχος του δείγματος ως προς τις εμπειρίες του από το Μουσείο, αλλά και από τους ιστορικούς τόπους με σκοπό την επιβεβαίωση της υπόθεσης ότι μετά την επίσκεψη στο Μουσείο, το πέρασμα από τους ιστορικούς τόπους της πόλης θα κρατήσει νωπή την εμπειρία της επίσκεψης. Επίσης, με πειραματική μεθοδολογία θα μπορούσε να ερευνηθεί η συσχέτιση των διαφορετικών δραστηριοτήτων με την επίτευξη στόχων από τους επιμέρους τομείς των Γενικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων. Τέλος, προτείνεται η μελέτη της αποτελεσματικότητας του παιχνιδιού με ομάδα ελέγχου η οποία θα εφαρμόζει το ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά χωρίς το παιχνίδι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aoki, P.M., Grinter, R.E., Hurst, A., Szymanski, M.H., Thornton, J.D., & Woodruff, A., (2007). Sotto Voce: Facilitating Social Learning in a Historic House. *Computer Supported Cooperative Work*. 17, 5–34.
- Ashby, R. (2004). Αντιμετωπίζοντας αντικρουόμενες πληροφορίες, Πώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις ιστορικές πηγές και πώς αντιλαμβάνονται τις ιστορικές μαρτυρίες. (Α. Λυκούργος, μεταφρ.) Σε Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σ. 201-231). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ashby, R., Dickinson, A., & Lee, P. (2001). Children's Ideas about History Explanation. Σε A. Dickinson, P. Gordon & P. Lee, (Eds.), *Raising Standards in History Education* (σ. 97-115). London: Woburn Press.
- Ashby, R., & Lee, P. (2001) Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. Σε O.L. Davis, A. E. Yeager & S.J. Foster, (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (σ. 21-50). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Atencio, D. J., & Henderson, T. Z. (2007). Integration of Play, Learning, and Experience: What Museums Afford Young Visitors. *Early Childhood Education*, 35, 245–251.
- Βαϊνά, Μ. (1997). *Θεωρητικό πλαίσιο Διδακτικής της Τοπικής Ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Balloffet, P., Courvoisier, F.H., & Lagier, J. (2014). From museum to amusement park: The opportunities and risks of edutainment. *International Journal of Arts Management*. 16(2), 4-18.
- Bellamy, B. (2000). The Web, Hypertext and History: A Critical Introduction. *The Electronic Journal of Australian and New Zealand History*. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου, 2014, από <http://www.jcu.edu.au/aff/history/conferences/virtual/bellamy.htm>.

- Βλαχού, Μ. (2004). Η αξιοποίηση του τοπικού περιβάλλοντος και η οργανική ένταξή του στο μάθημα της Ιστορίας. Σε Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σ.395-447). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βογιατζής, Κ. Θ. (2009). «Όταν τους ίδωμεν όλους υπό το πέλμα μας... Όταν τους πατήσωμεν όλους τελειωτικώς, θα ησυχάσωμεν...» 83^η Περιοχή- Επιτροπή Ασφάλειας Μαγνησίας. Βόλος: Επικοινωνία.
- Βογιατζής, Κ. Θ. (2012). *Αυτά που πήρε ο άνεμος και σκόρπισε μακριά...* Βόλος: αυτοέκδοση.
- Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Κόκκινος, Γ., Στέφος, Ε., & Τραντάς, Π. (2005). *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση: Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία..* Βόλος: Νοόγραμμα εκδοτική.
- Bringhurst, R. (2010, μεταφρ). *Στοιχεία της τυπογραφικής τέχνης*. (Επιμ. Μεταφρ. Μαθιόπουλος, Γ. Δ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης
- Choi, K. (2005). Children's Play Behavior during Board Game Play in Korea and America Kindergarten Classrooms. *Association for Childhood Education International Annual Conference & Exhibition, Washington, USA, 23-26 March 2005.*
- Γκότσης, Σ. (2010). Μουσειακές ερμηνευτικές δράσεις: Επιχειρώντας κάποιες οριοθετήσεις. Σε Μ. Βέμη, & Ε. Νάκου (Επιμ.). *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σ. 139-148). Αθήνα: Νήσος.
- Dekover, B., Kemp, G., Segal, J., & Smith, M. (2013). Play, creativity, and lifelong learning: Why play matters for both kids and adult. Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου, 2014, από http://helpguide.org/life/creative_play_fun_games.htm.
- Dierking, L. D., & Falk, J. H. (1992). *The Museum Experience*. Washington: Whalesback Books.
- Dierking, L. D., & Falk, J. H. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Oxford: Altamira Press.

Δήμος Ηλιούπολης. *Μουσείο Εθνικής Αντίστασης*. Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου 2014, από <http://mea.dimosilioupolis.gr/index.php/2012-12-20-12-50-51>.

Δημοτικό Κέντρο Ιστορίας Βόλου. *Μουσείο Εθνικής Αντίστασης*. Ανακτήθηκε 3 Σεπτεμβρίου 2014, από <http://www.diki.gr/>.

Δρουμπούκη, Α., & Παπαγεωργίου, Α.. *Εκπαιδευτικά Προγράμματα Γυμνασίου - Λυκείου Δημοτικού Μουσείου Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2014, από <http://www.dmko.gr/>.

Enkenberg, J., & Vartiainen, H. (2013). Learning from and with museum objects: design perspectives, environment, and emerging learning systems. *Education Tech Research, 61*, 841–862.

Feldman, S. R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη* (τ. 1). Μπεζεβέγκης, Η. Γ. (επιμ.). (Ζ. Αντωνοπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Garvey, C. (1990). *Το παιχνίδι. Η επίδρασή του στην εξέλιξη του παιδιού*. (Σ. Σταυροπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Π. Κουτσούμπος Α.Ε.

Hall, T., & Bannon, L. (2005) Co-operative design of children's interaction in museums: a case study in the Hunt Museum. *CoDesign. 1(3)*, 187 – 218.

Ηλιοπούλου, Ι. (2004). Η θεωρία του Jorn Rüsen για την ιστορική συνείδηση. Σε Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σ.73-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and Gallery Education*. (3rd ed.). London and Washington: Leicester University Press.

Hooper-Greenhill, E. (1992). *Museums and the Shaping of Knowledge*. (7th ed.). London and New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museums and Their Visitors*. London and New York: Routledge.

- Hooper-Greenhill, E. (2004). Measuring Learning Outcomes in Museums, Archives and Libraries: The Learning Impact Research Project (LIRP). *International Journal of Heritage Studies*, 10(2), 151–174.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. London: Routledge.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα* (Α. Λυκούργος, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο βιβλίο εκδόθηκε 1996).
- Θεοχαράτος, Χ. (2002). *Χαρίλαος Φλωράκης και λαϊκό κίνημα. Λόγος αναιρετικός: Τα επικά χρόνια*. Αθήνα: Τυποεκδοτική Α.Ε.
- Igle, M. (1996). Pupils' perceptions of museum education sessions. Σε E. Hooper-Greenhill (Ed.). *The educational role of the museum*. (2nd ed.). (pp. 312-319). London & New York: Routledge.
- Iseri, S., Kirikkay, E.S., & Vurkaya G. (April 2010). A Board Game about Space and Solar System for Primary School Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9, 1-13. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου, 2013, από <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ897997>.
- Ιστορικό Τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ, (2008). *Δοκίμιο Ιστορίας του ΚΚΕ. Α' τόμος 1918-1949*. (5η εκδ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Jensen, N. (1996). *Children, teenagers and adults in museums: a developmental perspective*. Σε E. Hooper-Greenhill (Ed.). *The educational role of the museum*. (2^η εκδ.). (σ. 110-117). London & New York: Routledge.
- Καβαλιέρου, Μ. (2004). Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας. Σε Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σ. 471-495). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κακούρου- Χρόνη, Γ. (2010). Τοπικά μουσεία: Η πολιτισμική τους δυναμική στην τοπική κοινωνία και πέρα από αυτή. Μελέτη περίπτωσης: Κουμαντάριος Πινακοθήκη

Σπάρτης- Παράρτημα Εθνικής Πινακοθήκης. . Σε Μ. Βέμη, & Ε. Νάκου (Επιμ.).
Μουσεία και Εκπαίδευση. (σ. 231-240). Αθήνα: Νήσος.

Kanhadiloka, P., & Wattsb, M. (March 2014). Youth at play: some observations from a science museum. *International Journal of Adolescence and Youth*. Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου, 2014, από <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2014.881298>.

Κόκκινος, Γ. (1998), *Από το φρονηματικό λόγο στην αναγκαιότητα της κριτικής γνώσης*. Σε Γ. Κόκκινος (Επιμ.). *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας*. (2^η εκδ.). (σ. 357-372). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κολιού, Ν. (1985). *Άγνωστες πτυχές Κατοχής και Αντίστασης, 1941-44. Ιστορική έρευνα για το νομό Μαγνησίας* (τ. 1-2). Βόλος: αυτοέκδοση.

Κουβελάς, Μ., (2007). *Διαλεκτική ψυχολογία. Στα βήματα του Vygotsky*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουβελάς, Μ. (επιμ.). (2009). *Γενική Ψυχολογία. Διαλεκτική- υλιστική προσέγγιση*, Αθήνα: Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού.

Κουλαΐδης, Β. (επιμ.). (2007). *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής- Δημιουργικής Σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Koumi, J. (2006). *Designing Video & Multimedia for Open & Flexible Learning*. London: Routledge.

Κουνέλη, Ε. (2004). *Οι νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία της Ιστορίας ή αλλιώς, το ψηφιακό μέλλον της Ιστορίας*. Σε Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (επιμ.). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*(σ.497-525). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουργιαντάκης, Σ. Χ. (2004). *Διδακτική της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση – λογική κατανόηση*. Σε Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*(σ.449-469). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κουτσουράκη, Τ., & Χρυσουλάκη, Σ. (2010). Εξερευνήσεις σε Μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Σε Μ. Βέμη, & Ε. Νάκου *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σ.127-138). Αθήνα: Νήσος.
- Longman Dictionary of Contemporary English*. (1995). (3rd ed.). Harlow: Longman Dictionaries.
- Μονιότ, Η., (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*. (1^η έκδ.) . (Μετάφρ.: Θεοδώρα Κάββουρα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. (4η εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Σε Ν. Νικονάνου, & Κ. Κασβίκης (Επιμ.). *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος* (σ. 66-950). Αθήνα: Πατάκης.
- Mustonen, T., Rynders J. E., & Schleien, S. J. (1995) Participation of Children with Autism and Nondisabled Peers in a Cooperatively Structured Community Art Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(4), 397-413.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ε. (2004). Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Σε Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (Επιμ.). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα* (σ.279-311). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2009). *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2013). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. (5^η έκδ.). Αθήνα: Πατάκη. (το πρωτότυπο βιβλίο εκδόθηκε 2009).

- Oren, A. (2008). The Use of Board Games in Child Psychotherapy. *Journal of Child Psychotherapy*, 34(3), 364-383.
- Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2008). Promoting Broad and Stable Improvements in Low-income Children's Numerical Knowledge through Playing Number Board Games. *Child Development*, 79, 375-394.
- Rapp, W. H. (2005). Inquiry-based environment for the inclusion of students with exceptional learning needs. *Remedial and Special Education*, 26, 297-310.
- Reynolds, L., Walker, S., & Duncan, A. (2006). Children's responses to line spacing in early reading books or "Holes to tell which line you're on". *Visible Language*, 40 (3), 246-265.
- Schultz, L. (2011). Collaborative museology and the visitor. *Museum Anthropology*, 34(1), 1-12.
- Scuh, J. H. (1999). *Teaching yourself to teach with objects*. Σε E. Hooper-Greenhill (Ed.). *The educational role of the museum*. (2nd ed.).(pp. 80-91). London & New York: Routledge.
- Σγούρου, Α.. *Σχέδιο εργασίας «Το μουσείο - σχολείο»*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2014, από <http://www.dmko.gr/>.
- Shepherd, H. (2009). Inclusion and museums: developing inclusive practice. *British Journal of Special Education*, 36(3), 140-145.
- Smyrnaioi, L., A. (2007). *Teaching History, Ideology and Strategies. The Using of Historical Sources in the Classroom*. Athens: self-edition.
- Σμυρναίος, Λ. Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας, Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τσιτούρη, Α. (2010). Τάσεις και μορφές εκπαιδευτικών δράσεων στον ελληνικό μουσειακό χάρτη. Σε Μ. Βέμη, & Ε. Νάκου (Επιμ.). *Μουσεία και Εκπαίδευση*. (σ. 149-158). Αθήνα: Νήσος.

- Urhahne, D., & Wilde, M. (2008). Museum learning: a study of motivation and learning achievement. *Journal of Biological Education*, 42(2), 78-83.
- Van Leeuwen, L., & Westwood, D. (2008). Adult play, psychology and design. *Digital Creativity*, 19(3), 153-161.
- Williams, C. (1992). Museums: centres for learning, or Disneyland? *Labour History Review*. 57(1), 9-10.
- Φωτεινόπουλος Χ. (Επιμ.). (2006). *Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος: Το σπίτι των ηρώων μας, Μια απόπειρα προσέγγισης του Καλαβρυτινού δράματος*, Καλάβρυτα: Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος. Ανακτήθηκε 24 Οκτωβρίου, 2014, από <http://www.dmko.gr/el/history.html>.
- Χαρίτος, Χ. Γ. (2009). *Ώψεις Τοπικής Ιστορίας*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- ΥΠΕΠΘ – ΠΙ (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 19 Απριλίου, 2014, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>.
- Yule, V. (1988). The design of print for children: sales-appeal and user-appeal. *Reading*. 22 (2), 96-105.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



Φ.Ε. 1.1

..... Δημοτικό Σχολείο.....

Ομάδα / Όνομα.....

..... Τάξη

Εκπαιδευτική επίσκεψη στο Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος

«Η ζωή μας πριν τον πόλεμο»



Παρατηρήστε προσεχτικά τις φωτογραφίες του σχολείου¹ πριν τον πόλεμο, αντλήστε πληροφορίες γι' αυτό από τη 1^η αίθουσα του μουσείου και γράψτε ένα μικρό κείμενο για τη καθημερινή ζωή στο σχολείο, τις δραστηριότητες των μαθητών και τις εκδηλώσεις που γίνονταν στο χώρο:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δραμπούκη Α., Παπαγεωργίου Α., φύλλο εργασίας γυμνασίου, σ. 1-3

Για ποιο λόγο, νομίζεις, ότι υπάρχει το πωλητήριο; Ποιο σκοπό εξυπηρετεί; Κατάγραψε τη σκέψη σου και στη συνέχεια συμβουλέψου τον υπεύθυνο του πωλητηρίου κάνοντάς του την παραπάνω ερώτηση. Σύγκρινε την απάντησή του με τη δική σου και συμπλήρωσε την, αν χρειάζεται.

.....

.....

.....

.....

.....

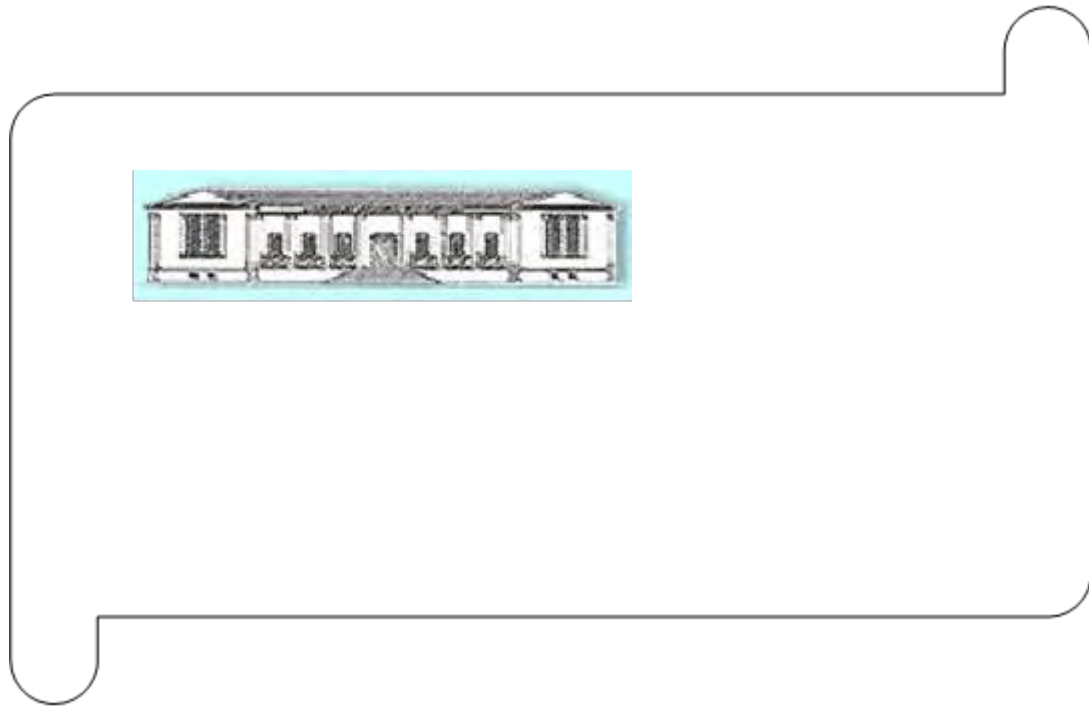
.....

.....

.....

.....

Τελειώνοντας γράψε ένα σημείωμα στους υπεύθυνους του μουσείου για να τους ευχαριστήσεις για τη φιλοξενία και για τις εμπειρίες που αποκόμισες.



Μην ξεχάσεις να εκφράσεις τα συναισθήματά σου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2



Εικόνα 1: Το έντυπο υλικό του Παιχνιδιού



Εικόνα 2: Τοποθέτηση του Παιχνιδιού στο Μουσείο



Εικόνα 3: Τοποθέτηση του Παιχνιδιού στο Μουσείο



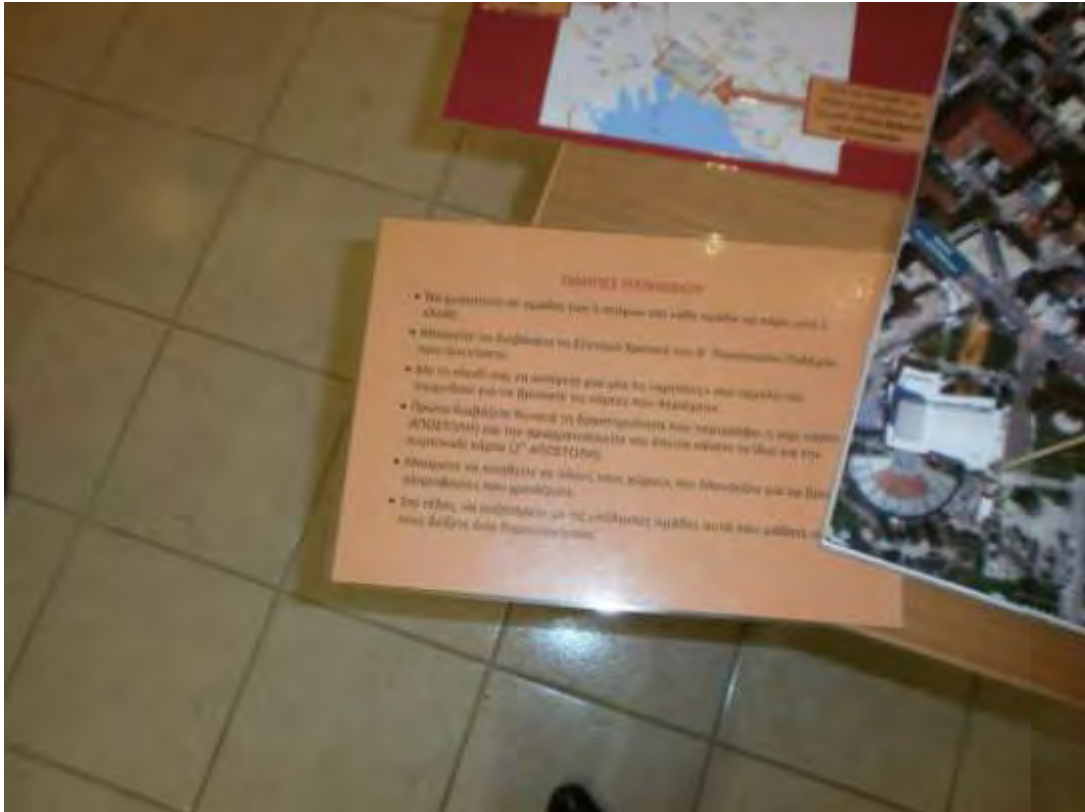
Εικόνα 4: Κρύπτη και κάρτες του παιχνιδιού



Εικόνα 5: Καρτέλα με χάρτη του Βόλου



Εικόνα 6: Καρτέλα με χρονικό του Β' Παγκοσμίου Πολέμου



Εικόνα 7: Καρτέλα με οδηγίες για το Παιχνίδι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Μικρό Όνομα:.....

Παρακαλούμε σημείωσε με κύκλο την τάξη σου:

Δημοτικό: Ε ΣΤ Γυμνάσιο: Α Β Γ

1^ο ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Έχεις ακούσει για την Εθνική Αντίσταση;

Παρακαλούμε κύκλωσε: ΝΑΙ ή ΟΧΙ

Τι έχεις ακούσει για την Εθνική Αντίσταση;

Τι σημαίνουν για εσένα αυτά που έχεις ακούσει;

Μικρό Όνομα:.....

2^ο ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Παρακαλούμε κύκλωσε το χρώμα της ομάδας σου στο παιχνίδι.

Κίτρινο

Κόκκινο

Άσπρο

Γαλάζιο

Πράσινο

Πορτοκαλί

Παρακαλούμε, γράψε στον παρακάτω χώρο όποιες ερωτήσεις ή ζητήματα σκέφτηκες κατά τη διάρκεια της επίσκεψής σου στο Μουσείο:

Η επίσκεψή σου αναφερόταν σε γεγονότα που συνέβησαν πριν γεννηθείς.

Νομίζεις ότι είναι σημαντικό για εσένα να γνωρίζεις για αυτά;

Παρακαλούμε, κύκλωσε: ΝΑΙ ή ΟΧΙ

Εάν νομίζεις ότι είναι σημαντικό, εξήγησε γιατί είναι σημαντικό.

Εάν νομίζεις ότι δεν είναι σημαντικό, εξήγησε γιατί δεν είναι σημαντικό.

Σε ευχαριστούμε που μας βοήθησες με τις σκέψεις και τις απαντήσεις σου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4



Εικόνα 8: Χορήγηση 1ου μέρους του Ερωτηματολογίου



Εικόνα 9: Συμπλήρωση 1ου μέρους του Ερωτηματολογίου



Εικόνα 10: Συζήτηση για το ιστορικό πλαίσιο της Εθνικής Αντίστασης



Εικόνα 11: Συζήτηση με ομάδα μαθητών άνω των 20 ατόμων



Εικόνα 12: Ξεναγήση στο ισόγειο του Μουσείου



Εικόνα 13: Συζήτηση για τα αντικείμενα του Μουσείου



Εικόνα 14: Ξεμάγηση στον 1^ο όροφο του Μουσείου



Εικόνα 15: Τα παιδιά παρατηρούν τη φωτογραφία της εκτέλεσης της οικογένειας Τοπάλη



Εικόνα 16: Τα παιδιά παρατηρούν προθήκη με έγγραφα



Εικόνα 17: Τα παιδιά παρατηρούν προθήκη με χρήματα και κουπόνια



Εικόνα 18: Οδηγίες για το Παιχνίδι



Εικόνα 19: Χωρισμός ομάδων και χορήγηση κορδελών



Εικόνα 20: Δέσιμο των κορδελών σε ομάδα αγοριών



Εικόνα 21: Δέσιμο των κορδελών σε ομάδα κοριτσιών



Εικόνα 22: Αναζήτηση των κλειδιών στο μπαούλο από τους ανιχνευτές των ομάδων



Εικόνα 23: Γνωριμία με το ταμπλό του Παιχνιδιού από ομάδα κοριτσιών



Εικόνα 24: Επιλογή ιστορικού τόπου στο ταμπλό του Παιχνιδιού



Εικόνα 25: Ξεκλείδωμα της κρύπτης του ιστορικού τόπου



Εικόνα 26: Ομάδα βρίσκει τις δύο κάρτες αποστολών μέσα στην κρύπτη



Εικόνα 27: Απομόνωση ομάδων για ανάγνωση των αποστολών



Εικόνα 28: Αναζήτηση στοιχείων στο Μουσείο για την πραγματοποίηση των αποστολών



Εικόνα 29: Επεξεργασία άρθρου εφημερίδας για την πραγματοποίηση των αποστολών για την Πλατεία Ελευθερίας



Εικόνα 30: Επεξεργασία στοιχείων από το βιβλίο της Κολιού για τις αποστολές της Κίτρινης Αποθήκης



Εικόνα 31: Επεξεργασία των στολών και της εξάρτυσης ανταρτών για τις αποστολές της Οδού 54^{ου} Συντάγματος του ΕΛΑΣ



Εικόνα 32: Επεξεργασία φωτογραφιών για την πραγματοποίηση των αποστολών για το Αντιαεροπορικό Καταφύγιο



Εικόνα 33: Πρόβα της δραματοποίησης για το Αντιαεροπορικό Καταφύγιο



Εικόνα 34: Σύνταξη του κειμένου της προκήρυξης για το Παράνομο Τυπογραφείο



Εικόνα 35: Σχεδιασμός της προκήρυξης για το Παράνομο Τυπογραφείο



Εικόνα 36: Συνεργασία με τον υπεύθυνο του Μουσείου για την ακρόαση ηχογραφημένης μαρτυρίας για τη γωνία Ιωλκού με Δημητριάδος



Εικόνα 37: Παρουσίαση δραματοποίησης για το Αντιαεροπορικό Καταφύγιο



Εικόνα 38: Παρουσίαση των πορισμάτων των αποστολών για την Οδό 54ου Συντάγματος του ΕΛΑΣ



Εικόνα 39: Παρουσίαση των πορισμάτων από τις αποστολές βάση σημειώσεων



Εικόνα 40: Συμπλήρωση του 2ου μέρους του Ερωτηματολογίου πάνω στις καρέκλες



Εικόνα 41: Συμπλήρωση του 2ου μέρους του Ερωτηματολογίου στο πάτωμα



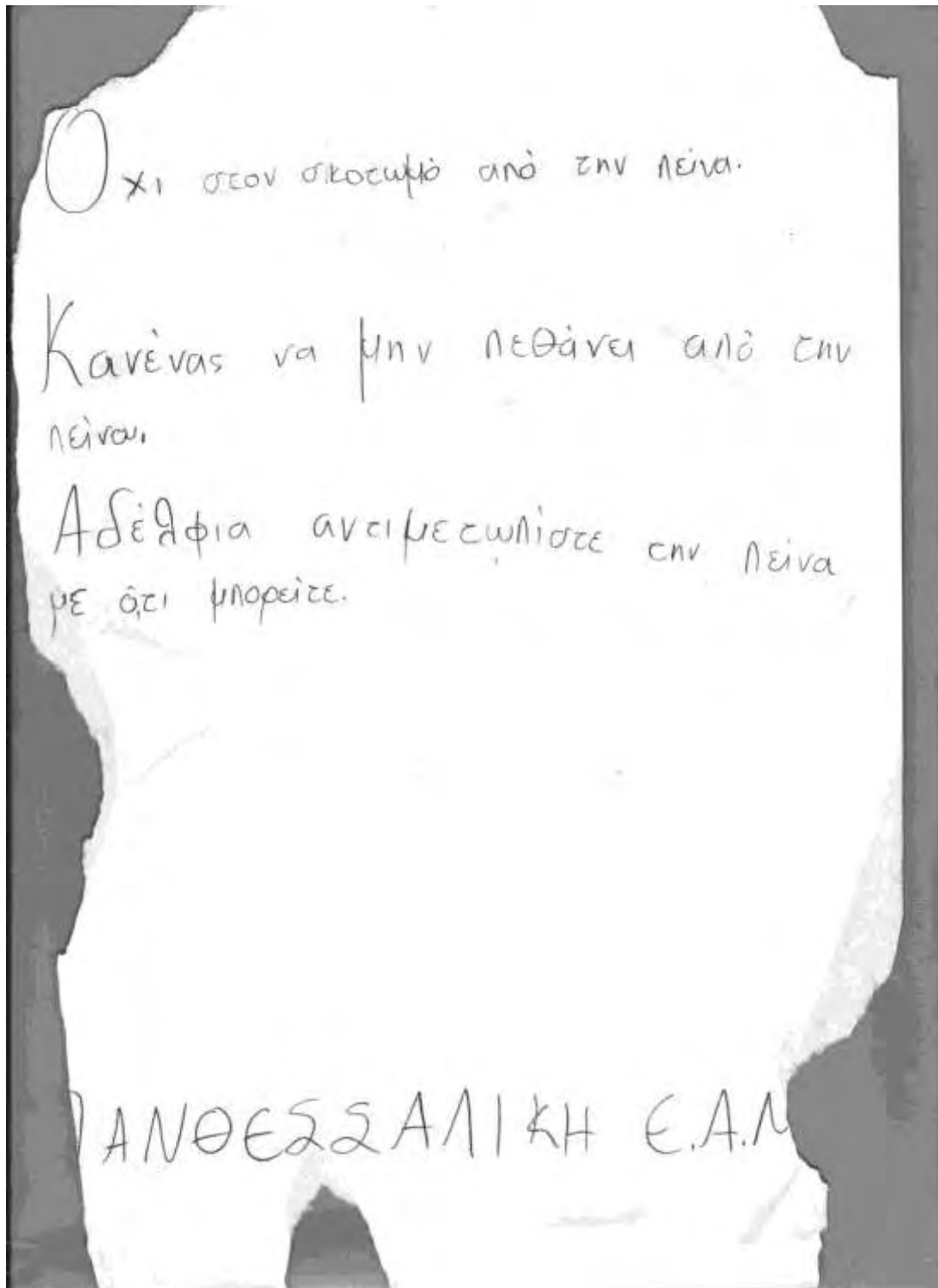
Εικόνα 42: Προκήρυξη σχεδιασμένη από ομάδα που ασχολήθηκε με το Παράνομο Τυπογραφείο



Εικόνα 43: Προκήρυξη σχεδιασμένη από ομάδα που ασχολήθηκε με το Παράνομο Τυπογραφείο



Εικόνα 44: Προκήρυξη σχεδιασμένη από ομάδα που ασχολήθηκε με το Παράνομο Τυπογραφείο



Εικόνα 45: Προκήρυξη σχεδιασμένη από ομάδα που ασχολήθηκε με το Παράνομο
Τυπογραφείο